

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΕΧΕΙ ΕΠΙΚΡΑΤΗΣΕΙ η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στη σχολική τάξη να είναι η απόδοση βαθμού, η έκφραση μιας ποιοτικής αποτίμησης ή μια απλή σήμανση από τον εκπαιδευτικό, στις οποίες προσχώνονται η επίδοση ως αποτέλεσμα της εργασίας του μαθητή, η σχέση της επίδοσης με την εμπλοκή του στη διαδικασία της δημιουργίας της, καθώς και η σχέση αμφότερων με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση του μαθητή συνήθως προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως μια απλή τεχνική, εξαιτίας του αυτοματισμού που καθημερινά παράγει ο φορμαλισμός και η τυποποίησή της, λόγω των συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και του παραδοσιακού της χαρακτήρα.

Στο βιβλίο η αξιολόγηση του μαθητή προσλαμβάνεται ως πρακτική, γι' αυτό και παρουσιάζεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση της θεωρητικής γνώσης που υποστηρίζει την πράξη της, αλλά και μέσα από τη γνώση που παράγει η ίδια της η πράξη κατά την υλοποίηση των επιμέρους πρακτικών της από τον εκπαιδευτικό. Αυτό γίνεται επειδή ο σκοπός του είναι η άρση του παραδοσιακού και αυτονόητου χαρακτήρα της, της λογικής της, του «ορθού λόγου» της και της συνήθειας που την καθιερώνουν και την αναπαράγουν.

Ο σκοπός επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάδειξη των διασυνδέσεων της με την κοινωνική θεωρία, την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την ψυχολογία, των επιπτώσεων που έχει στην ανάπτυξη του μαθητή, στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην κοινωνία, αλλά και μέσα από την παρουσίαση εναλλακτικών προτάσεων που δημιουργούν προοπτικές για την αλλαγή της.

Το βιβλίο αποτελείται από τρία Μέρη. Το Μέρος Α' εξετάζει τις βασικές έννοιες του πεδίου της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, το Μέρος Β' την αξιολόγηση στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο καθώς και την αξιολόγηση του μαθητή στη σχολική τάξη και το Μέρος Γ' την αποτύπωση και απόδοση της επίδοσης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ



ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΟΛΟΓΙΑ

1.1. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ της επίδοσης του μαθητή¹ είναι η διαδικασία συλλογής στοιχείων και ερμηνείας των πληροφοριών που περιέχουν από τον δάσκαλο τόσο για την πορεία της μάθησής του όσο και για την έκβασή της, ώστε να λάβει αποφάσεις για τη διδασκαλία του: τον σχεδιασμό της, τις διαδικασίες μάθησης και τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Russell & Airasian, 2012). Απλούστερα, πρόκειται για τη διαδικασία κατά πρώτον της συλλογής στοιχείων για τις επιδόσεις του μαθητή και κατά δεύτερον της ερμηνείας τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ώστε να διαμορφωθεί μια αξιολογική κρίση (Harlen, 1994).

Ακόμη, στην περίπτωση που τα αποτελέσματα της μάθησης του μαθητή ως επιμέρους ή ως τελικά επιτεύγματα, αποτυπώνονται με αριθμητική περιγραφή, η αξιολόγηση αποδίδεται με τον όρο «βαθμολόγηση». Σ' αυτήν την περίπτωση, στην αξιολόγηση αξιοποιούνται διαδικασίες μέτρησης για να εκφραστούν οι μετρήσεις που προέκυψαν από συγκρίσεις μεταξύ των επιτευγμάτων του μαθητή και ενός καθορισμένου μέτρου, όπως διδακτικός στόχος, μέσος όρος της τάξης ή ομάδας μαθητών, μαθησιακό επίπεδο (Κασσωτάκης, 2013).

Γενικότερα, όποιο στοιχείο από τα τεκμήρια που συλλέγονται στην αξιολόγηση –όπως για παράδειγμα διαγώνισμα, γραπτή ή προφορική εξέταση– κι αν χρησιμοποιηθεί, όλα βασίζονται πάνω στην ίδια «τεχνολογία». Εστιάζουν σ' ένα δείγμα του έργου του μαθητή το οποίο ανήκει

1. Στο παρόν βιβλίο για λόγους μορφολογίας και σύνταξης του κειμένου χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος στις λέξεις δάσκαλος και μαθητής, χωρίς να υπονοείται κανενός είδους διάκριση με τη μη χρήση του θηλυκού.

σε μια πολύ μεγαλύτερη γνωστική περιοχή. Σκοπός είναι η διαμόρφωση μιας κρίσης για την πιθανή απόδοσή του σ' αυτή την περιοχή και στη βάση αυτής της κρίσης γίνεται αποτύπωση με βαθμό, λεκτικό προσδιορισμό, βαθμολογική κατάταξη και ιεράρχηση ή περιγραφή και λαμβάνονται αποφάσεις για τους μαθητές, τον δάσκαλο ή τον σχολικό θεσμό (Madaus, στο Broadfoot, 2007).

Επομένως, κατά την αξιολόγηση του μαθητή στη σχολική τάξη ο δάσκαλος συλλέγει στοιχεία για τα επιτεύγματά του. Τα επεξεργάζεται και τα ερμηνεύει με βάση καθορισμένα κριτήρια για να διαμορφώσει την κρίση του. Αξιοποιεί ποσοτικά ή ποιοτικά μέσα αποτύπωσης και απόδοσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) για την κατάταξη και την επιλογή του ή για την περιγραφή και την παρουσίαση της προόδου του.

Οπότε η αξιολόγηση στη σχολική τάξη είναι η συλλογή, η αιτιακή εξήγηση και η ερμηνεία των επιτευγμάτων του μαθητή από τον δάσκαλο για τη διαμόρφωση της κρίσης του στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων σχετικά με την πορεία μάθησης και την έκβασή της, με σκοπό είτε α) αφενός, την ανατροφοδότηση, την υποστήριξη και βοήθεια του μαθητή, ώστε να αναλάβει πρωτοβουλία να βελτιωθεί και, αφετέρου, την ανατροφοδότηση του δασκάλου για τη διδασκαλία του, ώστε να την αλλάξει προς όφελος του μαθητή είτε β) την αποτύπωση και απόδοσή της με τη χρησιμοποίηση από τον δάσκαλο βαθμολογικών κλιμάκων για την κατάταξη, την ιεράρχηση, τη διαλογή ή την επιλογή του μαθητή.

Στις παραπάνω περιπτώσεις η αξιολόγηση εκφράζεται, αντίστοιχα, είτε περιγραφικά (δηλαδή ποιοτικά, ως έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης ή γενικότερα, ως περιγραφική αξιολόγηση) είτε με βαθμό, συνοπτικά, συνοδευόμενη με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς.

1.2. Ο σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Οι σκοποί της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αφορούν τόσο τα υποκείμενα της διδασκαλίας μάθησης όσο και τις εκπαιδευτικές δομές. Συγκεκριμένα, τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα. Στους σκοπούς της αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

- α) Η διάγνωση του δυναμικού του μαθητή, δηλαδή των γνώσεων, ικανοτήτων, δυνατοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών, στάσεων, εμπειριών και γενικότερα του μορφωτικού κεφαλαίου που διαμορφώνει και συγκροτεί τις προϋποθέσεις για περαιτέρω μάθηση.

- β) Η βοήθεια και υποστήριξη της μάθησης του μαθητή με σκοπό τη βελτίωσή του.
- γ) Η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του δασκάλου ώστε να την αναπροσαρμόσει με βάση τις ανάγκες του μαθητή.
- δ) Η πιστοποίηση των γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων του μαθητή.
- ε) Η ρύθμιση και ο έλεγχος των ατομικών φιλοδοξιών του μαθητή που διαμορφώνουν την αυτοεικόνα του, την ταυτότητά του και επηρεάζουν τις επιλογές του κατά τη σχολική/εκπαιδευτική σταδιοδρομία του.
- στ) Η πρόγνωση των μελλοντικών επιδόσεων και επιτευγμάτων του μαθητή.
- ζ) Ο έλεγχος και η αποτίμηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των παρεχόμενων υπηρεσιών του (Broadfoot, 2007).

1.3. Είδη αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός κατά την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων της αξιολόγησης του μαθητή, όταν επιχειρεί να διαμορφώσει και να συγκροτήσει την κρίση του αξιοποιεί τρεις αξιολογικές νόρμες αναφοράς (ή αξιολογικά κριτήρια αναφοράς ή αξιολογικά σημεία αναφοράς) σε συνδυασμό ή επιλέγει κάποιες από αυτές. Η καθεμιά νόρμα έχει διαφορετικό προσανατολισμό και προσδίδει διαφορετικό νόημα στην κρίση του και, συνεπώς, στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Έτσι, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβαίνει σε συγκρίσεις των επιδόσεων του κάθε μαθητή με αυτές των άλλων, να συσχετίζει τις επιδόσεις του κάθε μαθητή με την επίτευξη των διδακτικών στόχων της ενότητας ή να αποτιμά την πρόοδο του κάθε μαθητή ατομικά.

1.3.1. Αξιολόγηση με βάση την κοινωνική νόρμα αναφοράς (norm referenced assessment)

Ο σκοπός της κοινωνικής νόρμας αναφοράς είναι να διαφοροποιήσει τους μαθητές συγκρίνοντας τις επιδόσεις του καθενός με τις επιδόσεις ορισμένων συμμαθητών ή με τον μέσο όρο των επιδόσεων της τάξης ή με την επίδοση μιας ορισμένης ηλικιακής ομάδας. Όταν η αξιολόγηση αξιοποιεί τη συγκεκριμένη νόρμα, κατατάσσει τους μαθητές με βάση την επίδοσή τους και κατασκευάζει την ιεραρχία των μαθητών στην τάξη. Δημιουργεί συνθήκες για ανταγωνισμό μεταξύ τους ενθαρρύνοντας τη

βαθμοθηρία, δηλαδή το κυνήγι των υψηλότερων βαθμών για την κατάκτηση των επίζηλων θέσεων της ιεραρχίας των επιδόσεων. Συνεπώς, νομιμοποιεί την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, για παράδειγμα, τη διαλογή και την επιλογή μαθητών για τις επόμενες τάξεις ή εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και τη δικαιολογεί, αναπαράγοντας τις κοινωνικές ιεραρχίες. Δεδομένου ότι από τη χρήση της κοινωνικής νόρμας παράγεται μια κανονιστικού τύπου αξιολόγηση με διασπορά/κατανομή βαθμών η οποία σε γενικές γραμμές παραπέμπει στην εικόνα που καθιερώθηκε από την κατανομή των αποτελεσμάτων των ψυχομετρικών τεστ για τον δείκτη ευφυΐας του γενικού πληθυσμού μιας χώρας και αναπαρίσταται με την (κωδονοειδή) καμπύλη κανονικής κατανομής του Gauss² (Ρέλλος, 2003).

Στην περίπτωση της κανονιστικής αξιολόγησης, οι κλίμακες αριθμών και γραμμάτων κρίνονται οι πιο κατάλληλες για να αποδώσουν τη μέτρηση των επιδόσεων ή των επιτευγμάτων των μαθητών. Η κλίμακα, λόγω των εγγενών της χαρακτηριστικών με τη διάκριση και την ιεραρχική κλιμάκωση των επιπέδων της, διευκολύνει τη διαδικασία κατάταξης, ιεράρχησης και επιλογής του μαθητή. Παρ' όλα αυτά, η κοινωνική νόρμα αναφοράς μπορεί βοηθητικά να αξιοποιηθεί ως εργαλείο και για την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, για παράδειγμα όταν ο δάσκαλος θέλει να συγκρίνει την επίδοση του μαθητή σε σχέση με τους συμμαθητές του, έχοντας ως σκοπό να εκτιμήσει τη βελτίωσή του, χωρίς, όμως, να βαθμολογεί.

Η κοινωνική νόρμα αναφοράς υπηρετεί την παραδοσιακή αντίληψη για την αξιολόγηση του μαθητή, καθώς ενισχύει τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης και ενθαρρύνει εκείνους που παίρνουν τους υψηλότερους βαθμούς. Ενώ, αντιθέτως, αποθαρρύνει τους αδύναμους, εκείνους που έχουν περισσότερο ανάγκη τα κίνητρα για μάθηση, επειδή προσδένει τους μαθητές στο κυνήγι του βαθμού, αντικαθιστώντας τον μορφωτικό σκοπό του σχολείου με το κυνήγι του βαθμού, το οποίο δεν αναπτύσσει το ενδιαφέρον για την πνευματική ολοκλήρωση και ικανοποίηση μέσω της γνώσης.

2. Έτσι, σε μια σχολική τάξη θεωρείται φυσιολογικό λίγοι, συνήθως, μαθητές να παίρνουν πολύ καλούς βαθμούς, επίσης λίγοι μαθητές να παίρνουν πολύ κακούς βαθμούς και οι περισσότεροι να κινούνται γύρω από τον μ.ό. της τάξης, λαμβάνοντας μέτριους βαθμούς με την παραδοχή ότι ο δείκτης ευφυΐας είναι αποφασιστικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης (Ρέλλος, 2003).

1.3.2. Αξιολόγηση με βάση τη νόρμα κριτηρίου (criterion referenced assessment)

Ο σκοπός της είναι ο έλεγχος και η βοήθεια του μαθητή για την επίτευξη των διδακτικών στόχων της ενότητας. Γι' αυτό και συσχετίζει την επίδοση των μαθητών με την επίτευξη των στόχων που την προσδιορίζουν. Έτσι, στο πλαίσιο των πρακτικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε κάθε ενότητα μαθημάτων, οι διδακτικοί στόχοι αντιστοιχούν σε ασκήσεις, ερωτήσεις, δραστηριότητες και επαναληπτικά μαθήματα.

Ακόμη, επειδή ο σκοπός της είναι διαμορφωτικός, για τη συγκρότηση των πρακτικών αξιολόγησης επιλέγονται ασκήσεις, ερωτήσεις και δραστηριότητες χαμηλού και μέσου επιπέδου δυσκολίας (που αντιστοιχούν στους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους), αφού πλέον δεν επιδιώκεται η σύγκριση, η κατάταξη και η ιεράρχηση των μαθητών, αλλά η διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων. Γι' αυτό και η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν προσφέρεται για βαθμολόγηση με τη χρήση κλιμάκων. Μετά την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών αξιολόγησης ο δάσκαλος προσφέρει μια ορισμένη μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σε περίπτωση ορθών απαντήσεων, επιβεβαιώνει την επίτευξη των στόχων για να πληροφορήσει τους μαθητές και να ενισχύσει το κίνητρό τους. Ενώ, σε περίπτωση που διαπιστώσει ανεπάρκειες και λάθη, τα τονίζει υπογραμμίζοντας, γράφει τον αριθμό ορθών επί του συνόλου, δίνει οδηγίες επιπλέον μελέτης σχετικών κειμένων, επίλυσης ασκήσεων και αξιοποίησης μέσων διδασκαλίας (H/Y, βίντεο) και σχολικών υποδομών (εργαστήριο, βιβλιοθήκη) ατομικά ή ομαδικά. Οργανώνει επανορθωτική διδασκαλία για τους συγκεκριμένους μαθητές και διατυπώνει γραπτά ή προφορικά σχόλια. Γενικότερα, φροντίζει να εξατομικεύει και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, παρέχοντας ευκαιρίες για τη διόρθωση λαθών και την υπέρβαση δυσκολιών, ανάλογα με τον τρόπο μάθησης και τον χρόνο προετοιμασίας και μελέτης που έχει ανάγκη ο καθένας, με σκοπό την επίτευξη των στόχων (Bloom, 1971· Guskey, 2010).

1.3.3. Αξιολόγηση με βάση την ατομική νόρμα αναφοράς (ipsative assessment)

Ο σκοπός της είναι διαγνωστικός και διαμορφωτικός. Συγκρίνει τον μαθητή με τον ίδιο του τον εαυτό, για να διαπιστωθεί η βελτίωση/πρόοδος που παρουσιάζει μεταξύ δύο διαδοχικών χρονικών περιόδων μαθη-

σιακού έργου στη σχολική τάξη. Δεν περιλαμβάνει συγκρίσεις με άλλους συμμαθητές, με μέσους όρους, με ηλικιακές ομάδες ή διδακτικούς στόχους.

Είναι η αξιολόγηση που χαρακτηρίζεται από εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη και, ταυτόχρονα, πλαισιοθετημένη οπτική για τον κάθε μαθητή, καθώς λαμβάνει υπόψη της το μορφωσιογόνο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, δηλαδή το μορφωτικό και πολιτισμικό του κεφάλαιο, τις δυνατότητες, γνώσεις, ικανότητες σε συνδυασμό με την προσπάθεια που καταβάλλει.

Δίνει στον δάσκαλο τη δυνατότητα να διαφοροποιεί και να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, προφυλάσσοντας ιδιαίτερα τους αδύναμους μαθητές από την ψυχολογική φθορά των αρνητικών αξιολογήσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ή την οικοδόμηση της λανθασμένης αντίληψης ότι οι αποτυχίες οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη (στην οποία πολλοί μαθητές προσδίδουν εσωτερικό και αμετάβλητο χαρακτήρα), δημιουργώντας χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα αβοηθησίας (helplessness).³

Πρόκειται για την παιδαγωγική αξιολόγηση η οποία (συνήθως), για να αποτυπώσει με σαφήνεια και πληρότητα τη βελτίωση του κάθε μαθητή, αξιοποιεί ποιοτικές μορφές έκφρασης των επιτευγμάτων του, όπως η έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης. Ενθαρρύνει τη βελτίωσή του και διαμορφώνει την αντίληψη ότι η επίδοση είναι αποτέλεσμα της προσπάθειάς του.

1.4. Μορφές αξιολόγησης

Οι μορφές αξιολόγησης εξαρτώνται από τον σκοπό της αξιολόγησης, ο οποίος με τη σειρά του καθορίζει την προτεραιότητα της αξιοποίησής τους, όπως και το είδος, αλλά και τις πρακτικές αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν σε καθεμιά. Στις μορφές αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

- Η διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic assessment).
- Η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment).
- Η τελική αθροιστική αξιολόγηση (summative assessment).

3. Το αίσθημα αβοηθησίας (helplessness) συνδέεται με την πεποίθηση που έχουν ορισμένοι μαθητές πως ό,τι και να γίνει δεν μπορούν να τα καταφέρουν (Slavin, 2007).

1.4.1. Η διαγνωστική αξιολόγηση

Μπορεί να εφαρμοστεί στην έναρξη της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή της φοίτησης του μαθητή στο σχολείο. Έχει σκοπό τη συλλογή δεδομένων για να εξεταστεί το υπόβαθρο του μαθητή, οι προηγούμενες αλλά και οι υφιστάμενες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρίες, για να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά (Russel & Airasian, 2012). Ακολούθως, να διαγνώσει τις ανάγκες του και να προχωρήσει σε αλλαγές στη διδακτική διαδικασία που αφορούν τις μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, τα είδη/μορφές αξιολόγησης, το περιβάλλον μάθησης και την παιδαγωγική σχέση με σκοπό να τον υποστηρίξει και να τον βοηθήσει στη μάθηση.

1.4.2. Η διαμορφωτική αξιολόγηση

Ο όρος διαμορφωτική αξιολόγηση παρουσιάστηκε από τον Bloom στο πείραμα mastery learning, μέσα από το οποίο καθιερώνεται ο παιδαγωγικός σκοπός της αξιολόγησης (Bloom, 1971). Τον υιοθέτησε από τον Scriven (1967) που τον χρησιμοποίησε πρώτος στον χώρο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, ενταγμένη πλέον στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational evaluation),⁴ συνδέεται με τους διδακτικούς στόχους, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανατροφοδότηση και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, συμβάλλοντας στη διδακτική ευθυγράμμιση των παραπάνω παραγόντων (instructional alignment). Συγκεκριμένα, η διαμορφωτική αξιολόγηση αποδεικνύει τι έχει μαθευτεί και τους συντονίζει, ώστε να εμφανίζονται μεταξύ τους τον μέγιστο βαθμό συνέπειας, για να επενεργούν με επιτυχία στη μείωση της διαφοράς του επιπέδου μάθησης των μαθητών και στην ελάττωση της εκπαιδευτικής ανισότητας (Guskey, 2010). Σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση (πληροφόρηση) του μαθητή για τα λάθη του αλλά και του δασκάλου για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (τι διδάσκει, πώς, πότε, με τι μέσα και ρυθμό) και τις αλλαγές στις οποίες είναι αναγκαίο να προχωρήσει για να τη βελτιώσει. Συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση προσφέρεται από τον δάσκαλο μετά το τέλος του έργου που έχει αναλάβει ο μαθητής ώστε να

4. Όρος που επινόησε ο Tyler τη δεκαετία του 1930 και σήμαινε την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων ενός διδακτικού προγράμματος (Madaus & Stufflebeam, 2000).

επισημάνει τα λάθη και να του δώσει κατάλληλες οδηγίες για να προχωρήσει ο ίδιος σε διόρθωση. Στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος μπορεί να πραγματοποιήσει επανορθωτική ή εξατομικευμένη/διαφοροποιημένη διδασκαλία (αξιοποιώντας κατάλληλα μέσα, περιεχόμενα, μορφή και μέθοδο διδασκαλίας, για τη διόρθωση των λαθών και την επίτευξη των διδακτικών στόχων από τον μαθητή) (Bloom, 1971).

Σήμερα, αν και ο όρος «διαμορφωτική αξιολόγηση» κυριαρχεί στις περισσότερες μελέτες και έρευνες για την αξιολόγηση του μαθητή στη σχολική τάξη, παρ' όλα αυτά, τον χαρακτηρίζει η διαφορετική θεωρητική αφηγηρία, η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης και η ποικιλία των πρακτικών αξιολόγησης που ενεργοποιούν τη συμμετοχή του στην οικοδόμηση της γνώσης (Broadfoot, 2007).

Πλέον, η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και είναι ενταγμένη πλήρως στη ροή της διδασκαλίας και της μάθησης. Μπορεί να αξιοποιήσει τη νόρμα κριτηρίου ή την ατομική νόρμα και να προκαλέσει την εμπλοκή:

- α) Του μαθητή, ο οποίος συμμετέχει στην αξιολόγηση της προσπάθειας, αναλαμβάνοντας την ευθύνη σε ατομικό και διαμαθητικό επίπεδο για να κάνει προσωπικό και συλλογικό επίτευγμα τη βελτίωση της μάθησης στην τάξη.
- β) Του δασκάλου, ο οποίος βελτιώνει τη διδακτική διαδικασία, παρέχοντας κατάλληλη πληροφόρηση, βοήθεια και υποστήριξη στον μαθητή, τον ενθαρρύνει για να αποκτήσει επίγνωση των επιτευγμάτων του, να κατανοήσει τα λάθη και τις αδυναμίες του τη στιγμή που εμφανίζονται.

Όταν οι Black και Wiliam αναφέρονται στον ορισμό της διαμορφωτικής αξιολόγησης, θέτουν στο επίκεντρο την αξιοποίηση της πληροφορίας που δίνεται στον μαθητή για τη βελτίωσή του και προσδιορίζουν τρεις παράγοντες κρίσιμης σημασίας: α) τη συμμετοχή πλέον του δασκάλου, του μαθητή (που αξιολογεί τον εαυτό του/αυτοαξιολόγηση) και των συμμαθητών (ο ένας μαθητής αξιολογεί τον άλλο/ετεροαξιολόγηση), β) τη συλλογή αποδεικτικών στοιχείων, την ορθή ερμηνεία και αξιοποίησή τους και γ) τη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική

στον βαθμό που τα αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με την πρόοδο του μαθητή εξάγονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους, τους μαθητές, ή τους συναδέλφους τους, για να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα βήματα στη διδασκαλία που πιθανά να είναι καλύτερα ή καλύτερα θεμελιωμένα, αντί των αποφάσεων που θα είχαν ληφθεί, χωρίς τα αποδεικτικά στοιχεία που εξήχθησαν (Black & William, 2009: 6).

Οι Broadfoot et al. πρότειναν ο όρος αξιολόγηση για τη μάθηση (Assessment for Learning-AfL) να αντικαταστήσει τον όρο διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς θεωρούσαν ότι ο τελευταίος είναι πολύ ευρύς και ανοιχτός σε μια ποικιλία ερμηνειών και συχνά δεν σημαίνει τίποτα περισσότερο από την αξιολόγηση που ολοκληρώνεται και σχεδιάζεται το ίδιο χρονικό διάστημα με τη διδασκαλία. Η αξιολόγηση για τη μάθηση εστιάζεται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης παρά στο αποτέλεσμα της και έχει σκοπό την προαγωγή της μάθησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, είναι

η διαδικασία αναζήτησης και ερμηνείας αποδεικτικών στοιχείων για να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές και τους δασκάλους τους, ώστε οι τελευταίοι να αποφασίσουν σε ποιο σημείο βρίσκονται οι μαθητές στη μάθηση, πού χρειάζεται να πάνε και πώς να πάνε εκεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Broadfoot et al., 2002, στο William, 2010: 24).

Οι Black et al., διασαφηνίζοντας τη διαφορά μεταξύ αξιολόγησης για τη μάθηση και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αναφέρουν ότι

αξιολόγηση για τη μάθηση είναι οποιαδήποτε αξιολόγηση για την οποία η πρώτη προτεραιότητα στον σχεδιασμό της είναι να υπηρετήσει την προώθηση της μάθησης των μαθητών. Έτσι, διαφέρει από την αξιολόγηση που σχεδιάζεται πρωταρχικά για να υπηρετήσει σκοπούς λογοδοσίας, κατάταξης ή πιστοποίησης ικανότητας. Μια δραστηριότητα αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τη μάθηση αν παρέχει πληροφορία που οι δάσκαλοι και οι μαθητές τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως ανατροφοδότηση στην αξιολόγηση των ιδίων και του ενός με τον άλλο, αλλά και στην τροποποίηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες αυτοί εμπλέκονται. Μια τέτοια αξιολόγηση γίνεται «διαμορφωτική αξιολόγηση» όταν τα δεδομένα χρησιμοποιούνται, ουσιαστικά, για να προσαρμοστεί η διδακτική διαδικασία στην αντιμετώπιση μαθησιακών αναγκών (Black et al., 2004: 10).

1.4.3. Η τελική αξιολόγηση

Αντίθετα, η αξιολόγηση που επικεντρώνεται στην έκφραση οριστικής κρίσης και τη λήψη αποφάσεων με βάση την επίδοση των μαθητών και αποτυπώνεται με βαθμούς ή ποιοτικούς χαρακτηρισμούς ύστερα από εξέταση πάνω σε γνώσεις που διδάχθηκαν σε μια ορισμένη χρονική περίοδο, για παράδειγμα από τη διδασκαλία ενός κεφαλαίου, μιας ενότητας στη διάρκεια ενός τριμήνου, έτους και οι οποίοι έχουν καταχωριστεί σε καταλόγους, μητρώα ή έχουν δοθεί με τους ελέγχους προόδου, ονομάζεται τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (Russel & Airasian, 2012). Επομένως, η τελική αξιολόγηση επιτελεί διαφορετική λειτουργία σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Πραγματοποιείται σε χρόνο στον οποίο διακόπτεται η μαθησιακή διαδικασία. Ελέγχει τι έχει μάθει ο μαθητής ως εκείνη τη στιγμή και στο επίκεντρό της έχει την εξέταση, τη βαθμολόγηση, τη διατύπωση της αξιολογικής ετυμηγορίας και την τελική κρίση. Ο σκοπός της περιλαμβάνει την κατανομή των επιδόσεων των μαθητών, τη διαλογή, την κατάταξη και την ιεράρχησή τους, την επιλογή τους για την επόμενη σχολική βαθμίδα, τάξη ή επίπεδο, την πρόβλεψη της σχολικής τους πορείας, καθώς και την πιστοποίηση των ικανοτήτων τους. Η τελική αξιολόγηση είναι συμβατή με την παραδοσιακή αντίληψη της αξιολόγησης. Αναφέρεται, επίσης, και ως αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) (Broadfoot, 2007), καθώς και ως κανονιστική αξιολόγηση (Perrenoud, 1995).

1.5. Κριτήρια ποιότητας αξιολόγησης

Η αξιολογική κρίση του δασκάλου κατά την αξιολόγηση του μαθητή στην τάξη, είτε διατυπώνεται προφορικά, είτε γραπτά, είτε αποδίδεται με βαθμό, για να είναι πειστική είναι ανάγκη να πληροί τρία βασικά κριτήρια ποιότητας:

- αντικειμενικότητα (objectivity)
- αξιοπιστία (reliability)
- εγκυρότητα (validity)

1.5.1. Αντικειμενικότητα

Η αντικειμενικότητα είναι το πρωταρχικό κριτήριο ποιότητας και προϋπόθεση για τα άλλα δύο, εξίσου σημαντικά κριτήρια που ακολουθούν, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (Ρέλλος, 2003). Με βάση την αντικει-

μενικότητα, η κρίση που πραγματοποιεί κατά την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός και την οποία εκφράζει προφορικά ή γραπτά με τη μορφή σχολίου ως αποτίμηση, ή ως βαθμό, δεν επηρεάζεται από υποκειμενικά κριτήρια, αλλά χαρακτηρίζεται από αμεροληψία. Όταν ο εκπαιδευτικός κρίνει αντικειμενικά, δεν επηρεάζεται από προσωπικές αντιλήψεις, διαθέσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα, ερμηνεύοντας ποικίλα χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η καταγωγή, το θρήσκευμα, το ντύσιμο. Η συνειδητοποίηση της σημασίας της αντικειμενικότητας από τον εκπαιδευτικό διαφυλάττει τη δικαιοκρασία και την παιδαγωγική αξία της αξιολόγησης. Γι' αυτό η κρίση του εκπαιδευτικού χρειάζεται να εστιάζει στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίπτωση στην οποία παράγει το έργο του ο μαθητής. Να μη βασίζεται σε μια φήμη ή γενική εντύπωση γι' αυτόν και να αξιοποιεί σαφή παιδαγωγικά κριτήρια που είναι γνωστά στους μαθητές, στη διαμόρφωση των οποίων μπορούν να συνεισφέρουν και οι ίδιοι. Είναι γνωστό ότι για ορισμένους μαθητές τα συνεχή αρνητικά αποτελέσματα μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, με συνέπεια την αρνητική αυτοαντίληψη (ιδιαίτερα κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους) και τον εγκλωβισμό τους στον φαύλο κύκλο της αποτυχίας (Μπουρντιέ, 2004).

Ειδικότερα, η αντικειμενικότητα σχετικά με την εξασφάλιση κοινών και ενιαίων χαρακτηριστικών στον σχεδιασμό, την οργάνωση, την εκτέλεση και την ολοκλήρωση της αξιολόγησης με σκοπό την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των αξιολογούμενων μαθητών (Κασσωτάκης, 2013), διακρίνεται σε:

- α) *Αντικειμενικότητα εκτέλεσης*, όταν οι συνθήκες πραγματοποίησης της αξιολόγησης, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, οι οδηγίες, οι τεχνικές αξιολόγησης, ο τρόπος/είδος απάντησης, είναι κοινές και ενιαίες για όλους τους μαθητές.
- β) *Αντικειμενικότητα αποτίμησης*, όταν για την ορθότητα της αποτίμησης ή της βαθμολόγησης προσδιορίζονται με σαφήνεια τα κριτήρια, καθώς και η διαβάθμιση της βαρύτητας των απαντήσεων, ώστε να αποκλειστεί μια ενδεχόμενη διαφορετική κρίση από άλλον εκπαιδευτικό/αξιολογητή.
- γ) *Αντικειμενικότητα ερμηνείας*, όταν παρέχονται σαφείς οδηγίες και παραδείγματα αποτίμησης/βαθμολογίας από τον εκπαιδευτικό, ώστε και άλλοι εκπαιδευτικοί/αξιολογητές να ερμηνεύουν την επίδοση με ανάλογο τρόπο (Ρέλλος, 2003).

1.5.2. Αξιοπιστία

Η αξιολογική κρίση, η αποτίμηση ή η βαθμολόγηση του δασκάλου είναι αξιόπιστη όταν δεν μεταβάλλεται, αλλά παραμένει σχετικά σταθερή και ακριβής, σε περίπτωση που ο μαθητής αξιολογηθεί σε μια άλλη περίπτωση (Δημητρόπουλος, 1983· Broadfood, 2007).

Συνεπώς, η αξιοπιστία αφορά το εργαλείο της αξιολόγησης, διαγωνισμα, τεστ, άσκηση, γραπτή ερώτηση. Στην περίπτωση της προφορικής εξέτασης ρόλο εργαλείου παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, με το αποτέλεσμα ή την αξιολογική κρίση να μην αλλάζουν σε μεγάλο βαθμό κάτω από διαφορετικές περιστάσεις ή με σχετικά διαφορετικό είδος ερωτήσεων, τεστ ή ακόμη στην περίπτωση που κάποιος άλλος αξιολογητής αναλάβει να βαθμολογήσει ή αποτιμήσει (William, 2008). Επομένως, παρατηρείται σχετική συμφωνία στα αποτελέσματα (σε διαφορετικές στιγμές) παρόμοιων αλλά ανεξάρτητων αξιολογήσεων.

Για παράδειγμα έχει μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας η αξιολόγηση της ορθογραφίας, όταν ο δάσκαλος υπαγορεύει στους μαθητές κείμενο που ο ίδιος έχει διαμορφώσει ή επιλέξει παρά εάν οι ίδιοι οι μαθητές το έχουν συγγράψει ελεύθερα μόνοι τους. Ή το τεστ για αξιολόγηση της οικοδόμησης των δομών του πολλαπλασιασμού έχει αξιοπιστία, όταν οι μαθητές εργάζονται πάνω σε ασκήσεις που συνδυάζουν πολλαπλασιασμό και πρόσθεση παρά μόνο πολλαπλασιασμό.

1.5.3. Εγκυρότητα

Η αξιολογική κρίση χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί, βαθμολογεί ή αποτιμά ό,τι θεωρείται σημαντικό και σκόπιμο να αξιολογηθεί, να βαθμολογηθεί ή να αποτιμηθεί (William, 2008). Διακρίνεται σε:

1.5.3.1. Ονομαστική εγκυρότητα (*face validity*)

Πρόκειται για την άμεση αντίληψη που δημιουργείται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, σχετικά με την ικανότητα μιας πρακτικής της αξιολόγησης, όπως το τεστ, να κρίνει αποτελεσματικά ό,τι είναι λογικό να αξιολογηθεί, δηλαδή το αν είναι πειστική.

1.5.3.2. Εγκυρότητα περιεχομένου (*content validity*)

Βασίζεται στον βαθμό συμφωνίας μεταξύ της αξιολόγησης και της διδασκαλίας-μάθησης, δηλαδή στο γεγονός ότι το περιεχόμενό της πρέπει να

είναι αντιπροσωπευτικό σε σχέση με ό,τι οι μαθητές διδάχθηκαν στην τάξη, αλλά και σε σχέση με τον τρόπο που το διδάχθηκαν. Επομένως, γενικότερα, για τις πρακτικές της αξιολόγησης, όπως και για τα είδη και τις μορφές της αξιολόγησης, αλλά και τα μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι διδακτικοί στόχοι, το περιεχόμενο του μαθήματος, ο χρόνος διδασκαλίας της ενότητας, η έμφαση που δόθηκε, ενδεχομένως, σε επιμέρους τμήματα της ενότητας ή σε ενότητες, η μέθοδος διδασκαλίας, το περιβάλλον μάθησης.

Για παράδειγμα στην αξιολόγηση ενός μαθήματος τίθεται ζήτημα εγκυρότητας στην περίπτωση που η δυσκολία των θεμάτων είναι δυσανάλογη με τις ώρες που διατέθηκαν για τη διδασκαλία των εννοιών στις οποίες ανήκουν ή, ακόμη, για το γεγονός ότι αυτά δεν περιλαμβάνονταν στην ύλη των εννοιών που διδάχθηκαν. Ή, ειδικότερα, στην αξιολόγηση της παρουσίας εργασίας στο μάθημα της Ιστορίας τίθεται ζήτημα εγκυρότητας, αν προηγουμένως οι μαθητές δεν είχαν ασκηθεί σ' αυτή κατά τη διδασκαλία του μαθήματος

1.5.3.3. *Εγκυρότητα συμφωνίας (concurrent validity)*

Αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο δύο διαφορετικές πρακτικές της αξιολόγησης, παραδείγματος χάριν για την αποτίμηση ή βαθμολόγηση παρόμοιου περιεχομένου γνώσης, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, κατανόησης, καταλήγουν σε ίδιο αποτέλεσμα.

Για παράδειγμα ο δάσκαλος διαπιστώνει το ίδιο επίπεδο μαθηματικής σκέψης στον μαθητή με τη μέτρηση επιφανειών κατά τη λύση προβλημάτων του βιβλίου, καθώς και με τη μέτρηση μιας ποικιλίας επιφανειών από τον ίδιο στην αυλή του σχολείου που ο πρώτος έχει επιλέξει.

1.5.3.4. *Προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity)*

Όταν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αποτιμηθεί το επίπεδο επιτυχίας της μελλοντικής πορείας του μαθητή, όπως η εξέλιξη της σχολικής σταδιοδρομίας και η εισαγωγή σε ομάδες δραστηριοτήτων.

Για παράδειγμα η διαμορφωτική αξιολόγηση που πραγματοποιείται συνεχώς και κατά τη ροή της διδασκαλίας έχει μεγαλύτερη προβλεπτική εγκυρότητα για το περιεχόμενο της τελικής επίδοσης του μαθητή, από την τελική αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται στιγμιαία (ή αποσπασματικά) σε μια ορισμένη στιγμή του διδακτικού χρόνου.

1.5.3.5. Εγκυρότητα κατασκευής (construct validity)

Οι πρακτικές της αξιολόγησης, όπως το τεστ και η ερώτηση, που έχουν επιλεγεί ή κατασκευαστεί για να βαθμολογηθεί ή να αποτιμηθεί μια ικανότητα, δεξιότητα ή γνώση, χρειάζεται να περιλαμβάνουν τις κατάλληλες έννοιες, εκφράσεις, δεδομένα και καταστάσεις γι' αυτόν τον σκοπό. Όστε, μέσα από την ανάλυση, τη μετατροπή, την αξιοποίηση και την εφαρμογή που υφίσταται μια ορισμένη πρακτική αξιολόγησης κατά την παραγωγή της απάντησης ή της λύσης από τον μαθητή, η αξιολόγηση να μπορεί να αποδίδει με βαθμό ή σχόλιο τις κατάλληλες ενδείξεις κατοχής της σχετικής ικανότητας, δεξιότητας ή γνώσης, με αποτέλεσμα να μετρά ή να αποτιμά αυτό που θεωρείται ή δηλώνεται ότι κάνει η πρακτική αξιολόγησης.

Για παράδειγμα η χρήση επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα για τη διατύπωση (προφορικά ή γραπτά) ασκήσεων ή δραστηριοτήτων μπορεί να προκαλέσει σε μαθητές με περιορισμένο γλωσσικό κεφάλαιο δυσκολίες στην κατανόησή τους (που σχετίζονται όχι με τις γνώσεις του αξιολογούμενου γνωστικού αντικείμενου, αλλά με αυτή καθαυτή τη γλώσσα που χρησιμοποιεί για τη διατύπωσή τους ο δάσκαλος).

Άσκηση: «Μετασχημάτισε τον δεκαδικό 10,14 σε κλάσμα».

Διατυπωμένη απλούστερα: «Κάνε (ή άλλαξε) τον δεκαδικό αριθμό 10,14 σε δεκαδικό κλάσμα».

Ερώτηση: «Πόσος χρόνος μεσολάβησε μεταξύ της μάχης στον Μαραθώνα και στις Θερμοπύλες;»

Διατυπωμένη απλούστερα: «Πότε έγινε η μάχη του Μαραθώνα και πότε των Θερμοπυλών;» ή «Γράψε τις ημερομηνίες της μάχης του Μαραθώνα και των Θερμοπυλών».

1.5.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία έχει να κάνει με τη σχετική σταθερότητα και ακρίβεια της πληροφορίας που αντλείται με την αξιολόγηση, επομένως, με την καταλληλότητα του εργαλείου που χρησιμοποιείται γι' αυτόν τον σκοπό. Η εγκυρότητα έχει να κάνει με τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα αποτελέσματα της πρακτικής της αξιολόγησης που εφαρμόστηκε και με τα δεδομένα που τα παράγουν και τα δικαιολογούν (William, 2008).

Όταν ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διαμορφωτικός, δηλαδή η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην ανατροφοδότηση του μαθητή για τη βελ-

τίωση και την υποστήριξη της μάθησης, είναι αναγκαία η συγκέντρωση, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων που αντλούνται με ποικίλες πρακτικές αξιολόγησης και διδασκαλίας (παρατηρήσεις διαδικασιών επίλυσης ασκήσεων, εκτέλεσης δραστηριοτήτων, απαντήσεις σε ερωτήσεις, αυτο-αξιολογήσεις, κατασκευές, πορτφόλιο, κριτήρια αξιολόγησης, ομαδικές εργασίες, διατύπωση κριτηρίων στη δημιουργία των οποίων μπορούν να συμμετέχουν και οι μαθητές). ώστε να αποκτήσει το ουσιαστικό της περιεχόμενο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση αναζητά, πληροφορεί και πληροφορείται, αναθεωρεί, διορθώνει και διορθώνεται, αποκτώντας δυναμική, όχι μόνο διαμορφωτική, αλλά και συνεργατική (Moss, 1994).