

Περιεχόμενα

Πρόλογος	11
Εισαγωγή	13
Κεφάλαιο 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	23
1.1. Η διεθνής συζήτηση για την αξιολόγηση και τη μάθηση	23
1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση: όροι και ορισμοί	25
1.3. Επίδοση και αξιολόγηση	32
1.4. Μοντέλα της αξιολόγησης της επίδοσης	50
1.5. Οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης σήμερα	54
Κεφάλαιο 2: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	61
2.1. Οι σκοποί της εκπαίδευσης και της μάθησης	61
2.2. Οι σκοποί της αξιολόγησης: Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;	67
2.3. Μορφές αξιολόγησης	70
2.4. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης	87
2.5. Συνδέσεις των μορφών και μεθόδων αξιολόγησης με τη διδασκαλία και τη μάθηση	90
Κεφάλαιο 3: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	95
3.1. Η εξέλιξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης	95
3.2. Η νέα προσέγγιση της διαμορφωτικής αξιολόγησης	100
3.3. Αξιολόγηση για τη μάθηση: σύγχρονες θεωρητικές απόψεις	103
3.4. Οι στρατηγικές	113
3.5. Ζητήματα εφαρμογής της αξιολόγησης για τη μάθηση	141
Κεφάλαιο 4: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	151
4.1. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	151
4.2. Η αξιολόγηση του μαθητή στα νομοθετικά κείμενα	154
4.3. Οι παράμετροι της αξιολόγησης του μαθητή	163

Κεφάλαιο 5: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	167
Παράρτημα	173
Βιβλιογραφία	199

Πρόλογος

Είναι γνωστό στους ειδικούς ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως γνωστικό αντικείμενο και ως μάθημα, έκανε την εμφάνισή της στα ελληνικά πανεπιστήμια σχεδόν ταυτόχρονα με τη λειτουργία των παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Δηλαδή, στους οδηγούς σπουδών συνολικά των πανεπιστημιακών τμημάτων εντοπίζει κανείς την εκπαιδευτική αξιολόγηση περίπου την τελευταία εικοσαετία. Από το σημείο αυτό και μετά, και ειδικότερα την τελευταία δεκαετία, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει πια καθιερωθεί ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος των επιστημών της αγωγής στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο. Παρότι έκτοτε παρουσιάζει ανοδική πορεία σε επίπεδο μελετών, ερευνών, δημοσιεύσεων και γενικά επιστημονικής εξέλιξης της, εξακολουθεί να υπολείπεται άλλων επιστημονικών κλάδων ως προς το παραγόμενο θεωρητικό και ερευνητικό έργο αλλά και ως προς το επιστημονικό, διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό που την επιλέγει ως τομέα ειδίκευσης. Αρκεί να αναφερθεί ότι υπάρχουν και σήμερα πανεπιστημιακά τμήματα στα οποία βρίσκει κανείς μόνο ίχνη διδασκαλίας και έρευνας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά δεν είναι του παρόντος για να γίνει αναφορά στα αίτια αυτής της διαπίστωσης.

Με τον εισαγωγικό αυτό προβληματισμό, όμως, αναδεικνύεται η θετική συμβολή που προκύπτει στην επιστημονική εξέλιξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ακόμη και από την τυπική πανεπιστημιακή εκπροσώπησή της ως γνωστικού αντικειμένου και μαθήματος, αλλά κυρίως από τις θεωρητικές και τις ερευνητικές προσεγγίσεις των συναδέλφων ειδικών επί του θέματος, οι οποίοι, σε κάθε περίπτωση, εμπλουτίζουν την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία. Προϊόν μιας τέτοιας θετικής συμβολής αποτελεί το παρόν πόνημα της συναδέλφου, κ. Ρεκαλίδου Γαλήνης, το οποίο, αναμφίβολα, εμπλουτίζει την ελληνική βιβλιογραφία και προσθέτει έναν επιπλέον λίθο στην επιστημονική και την κοινωνική θεμελίωση, καθιέρωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Το συγκεκριμένο βιβλίο συνιστά μια νέα θεωρητική προσέγγιση με ένα σαφώς λειτουργικό προσανατολισμό σε σχέση με το ρόλο της αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία, εισάγοντας νέα θεωρητικά δεδομένα αλλά και ερευνητικά ευρήματα που ενισχύουν ακόμη περισσότερο τον ισχυρισμό περί θετικής συμβολής του επιστημονικού εγχειρήματος της κ. Ρεκαλίδου στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως επιστήμης. Στο πόνημα αυτό γίνεται εύκολα σαφές στον αναγνώστη ότι η συγγραφέας του εστιάζεται στην αξιολόγηση που έχει ως προτεραιότητα την προαγωγή της μάθησης του μαθητή μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του στην αξιολογική διαδικασία, αξιολόγηση η οποία ευνοεί όχι μόνο την αυτοαξιολόγησή του αλλά και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πέραν αυτού του νεωτερικού στοιχείου, η συγγραφέας τεκμηριώνει με επάρκεια τις θεωρητικές της απόψεις προσθέτοντας σχετικά ερευνητικά ευρήματα, κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία, και διαμορφώνοντας με την έννοια αυτή ένα κείμενο ακόμη πιο ελκυστικό.

Ένα σημείο που γίνεται επίσης αντιληπτό στον αναγνώστη του πονήματος είναι η ανάδειξη των προβλημάτων της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τα οποία αφορούν νοοτροπίες, πρακτικές και ελλείψεις στην οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό η συγγραφέας συνδέει εύστοχα τη θεωρία με την πράξη και πείθει με τον τρόπο αυτό ότι είναι γνώστρια του επιστημονικού της πεδίου, παρέχοντας πληροφορίες που συμβάλλουν στην πρακτική εφαρμογή μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη.

Κλείνοντας, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρει κανείς το κεφάλαιο με την ερμηνευτική της προσέγγιση, η οποία αποτελεί δείγμα όχι μόνο παιδαγωγικής γνώσης αλλά και παιδαγωγικής ευαισθησίας γύρω από θέματα αναγκών, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή, δύο χαρακτηριστικών, δηλαδή, που πρέπει να διαθέτουν οι εκπρόσωποι του γνωστικού αντικείμενου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου,
Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Ιωάννινα, Μάρτιος 2010

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, στο πλαίσιο μιας ευρείας επιστημονικής συζήτησης που διεξάγεται διεθνώς, η έμφαση της αξιολόγησης του μαθητή μετατοπίζεται από τη μέτρηση της επίδοσής του στην προαγωγή της μάθησης για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για εκείνους που συνήθως χαρακτηρίζονται ως αδύνατοι. Αυτή η μετατόπιση δεν προέκυψε αιφνιδιαστικά. Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, η συμβολή των γνωστικών επιστημών στην ερμηνεία και στη θεώρηση της μάθησης, οι μεγάλες αλλαγές που έλαβαν χώρα στο κοινωνικό, στο πολιτισμικό και στο οικονομικό περιβάλλον, καθώς και η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας δημιούργησαν την ανάγκη να επανεξεταστεί κάθε παράμετρος της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του μαθητή περιλαμβάνεται σε εκείνες τις παραμέτρους για τις οποίες πρωταρχική απαίτηση ήταν να μελετηθούν σε νέα βάση τα κύρια σημεία των λειτουργιών τους και να επαναπροσδιοριστούν οι σκοποί τους.

Ορισμένοι από τους σημαντικότερους λόγους που οδήγησαν σε αυτή την ανάγκη για επανεξέταση της αξιολόγησης του μαθητή είναι οι εξής:

- α. Η φθίνουσα πορεία των επιπέδων μάθησης των μαθητών στο σχολείο ακόμη και στα πιο προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και η παραδοχή ότι οι παραδοσιακές μορφές και τεχνικές της αξιολόγησης, παρά τις θεωρητικές αναφορές, στην πραγματικότητα δεν συμβάλλουν στην προαγωγή της μάθησης· απλώς τη διαπιστώνουν και την καταγράφουν. Επιπλέον, οι λειτουργίες της αξιολόγησης, έτσι όπως αυτή εφαρμόζεται στην τάξη, συχνά παρεμποδίζουν τη συμμετοχή κάποιων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως εκείνων με χαμηλές επιδόσεις. Ο Stiggins (2002), στην προμετωπίδα της εργασίας του όπου μελετά την κρίση την οποία διέρχεται η αξιολόγηση του μαθητή, γράφει: *«Εάν επιθυμούμε να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών στις ΗΠΑ, πρέ-*

πει να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στη βελτίωση της αξιολόγησης μέσα στην τάξη...»

- β. Η σύγχρονη απαίτηση για το τι είναι ανάγκη να μαθαίνουν οι μαθητές. Τα είδη των απαιτούμενων γνώσεων εξελίσσονται ραγδαία και οι ειδικοί υπολογίζουν ότι ένα μέρος από τις γνώσεις που μαθαίνουν σήμερα οι μαθητές σε λίγα χρόνια θα θεωρείται παρωχημένο. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να μαθαίνει στο μαθητή «πώς να μαθαίνει» όταν θα έχει να αντιμετωπίσει την πρόκληση των μελλοντικών νέων γνώσεων (Κωνσταντίνου, 2004· MacBeath et al., 2005). Στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις κύρια επιδίωξη είναι ο μαθητής να μπορεί να αναλύει, να συνθέτει και να συσχετίζει τις γνώσεις του, να τις μεταβιβάζει και να τις αξιοποιεί σε διαφορετικά πλαίσια γνώσεων. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης όχι μόνο αμφισβητούνται έντονα όσον αφορά τη συμβολή τους στην υλοποίηση των συγκεκριμένων επιδιώξεων αλλά, επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι καταστρατηγούν την επίτευξη αυτών των τελευταίων (Broadfoot & Black, 2004).
- γ. Τα αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν ότι, ανάλογα με τις μεθόδους, τις τεχνικές και τις στρατηγικές της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, επηρεάζονται σημαντικά η ποιότητα της μάθησης των μαθητών καθώς και η στάση τους απέναντι στη μάθηση (Crooks, 1988· Natriello, 1987).
- δ. Η αλλαγή των απόψεων σε σχέση με τους παράγοντες που φαίνονται να ενοχοποιούνται για τις χαμηλές επιδόσεις ενός αριθμού μαθητών. Σύμφωνα με παλιότερες αντιλήψεις, αυτοί αναζητούνταν αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές και στο περιβάλλον τους. Όμως εδώ και πάνω από δύο δεκαετίες μιλάμε για ολιστικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994), σύμφωνα με τα οποία στις διαδικασίες της μάθησης και της αξιολόγησης επιδρούν ένα πλήθος παραγόντων που εντάσσονται στο μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης αλλά και στο μικροεπίπεδο του σχολείου και της τάξης. Από σχετικές μελέτες (Guskey, 2003· Popham, 1999) μαθαίνουμε ότι ειδικά οι λειτουργίες της αξιολόγησης στη σχολική τάξη είναι δυνατόν να συνδέονται με μια σειρά παραγόντων, όπως είναι:

- Οι οδηγίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των μεθόδων της αξιολόγησης.
- Η πολιτική που ακολουθεί το σχολείο αναφορικά με τις τυπικές και τις άτυπες μορφές αξιολόγησης.
- Το επίπεδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση.
- Το κλίμα της τάξης όπως διαμορφώνεται με βάση τις αντιλήψεις και τις προσωπικές θεωρίες του εκπαιδευτικού, τις πρακτικές που εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία, την αξιολόγηση αλλά και τις διαδικασίες παροχής κινήτρων στους μαθητές (Leithwood, Menzies & Jantzi, 1994· Linnenbrink & Pintrich, 2002· Teddlie & Reynolds, 2000).

Για τη σύνδεση των λειτουργιών της αξιολόγησης με παράγοντες όπως αυτοί που προαναφέρθηκαν είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα των αντιλήψεων σχετικά με τις μορφές των κινήτρων για μάθηση. Στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί αρκούσαν στην αξιολόγηση που είχε σκοπό τη σύγκριση και την ιεράρχηση των επιδόσεων, πιστεύοντας ότι με αυτό τον τρόπο, μέσα από την καλλιέργεια του ανταγωνισμού, δημιουργούσαν κίνητρα για τους μαθητές. Οι σύγχρονες μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές κινητοποιούνται για μάθηση και αποκτούν αυτοπεποίθηση όταν καθίστανται συνυπεύθυνοι της μάθησής τους και συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους (Black & Wiliam, 1998b· Margolis, 2005· Stiggins, 2007· Wiseman & Hunt, 2008).

Συνεπώς, φαίνεται ότι απαίτηση της σημερινής πραγματικότητας της εκπαίδευσης είναι η αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή να προχωρήσει πέρα από την κυρίαρχη λογική του ελέγχου και της διαπίστωσης, να αναπτύξει δυναμικές συνιστώσες και να αναλάβει παιδαγωγικό ρόλο στην τάξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι ακυρώνονται τα πάντα στην ισχύουσα μέχρι σήμερα λογική της αξιολόγησης, ούτε ότι αμφισβητείται πως αυτή διαθέτει θετικά στοιχεία τα οποία είναι δυνατόν να βελτιωθούν ως προς τη συνεισφορά τους στη μάθηση. Ωστόσο είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις ιδέες, στη φιλοσοφία και στη δομή της αξιολόγησης, η οποία σήμερα, με τον καθαρά εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της, αντίκειται στις σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση και τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στην

τάξη. Η αναγκαιότητα αυτή γίνεται περισσότερο επιτακτική αν λάβουμε υπόψη ότι από τον προηγούμενο ακόμη αιώνα, θεωρητικά, η εκπαίδευση επιδιώκει να θεμελιώσει τις λειτουργίες της στις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και να ανταποκριθεί στο εκάστοτε κοινωνικά αιτούμενο ή απαιτούμενο (Buhagiar, 2007· Girps & Murphy, 1994).

Παρά το γεγονός ότι κατά την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης διατυπώθηκαν νέες θεωρητικές προτάσεις και εμφανίστηκαν κινήματα που επηρέασαν τη διδακτική σκέψη και πράξη, η αξιολόγηση της μάθησης μέχρι σήμερα εξακολουθεί να διατηρεί τα ίδια χαρακτηριστικά στοιχεία και να παραμένει μια διαδικασία σαφώς διαχωρισμένη από τη διδασκαλία. Ο Stiggins (2004) αναφέρει ότι, αν και έχουν εμπεδωθεί πλέον η αξία της αξιολόγησης και η συμβολή της στη μάθηση, γενικά οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αξιολογούν τους μαθητές τους με τον ίδιο τρόπο που το έκαναν οι προκάτοχοί τους πριν από 60 χρόνια, και αυτό γιατί δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να αλλάξουν ιδέες και να εκπαιδευτούν στις σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολόγησης. Ο ίδιος συγγραφέας σε μεταγενέστερη εργασία του (Stiggins, 2007) παρουσιάζει τις λειτουργίες και τις συνέπειες των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες εξακολουθούν να εφαρμόζονται στην εκπαίδευση διαχωρίζοντας τους μαθητές σε «κερδισμένους» και «χαμένους», παρά το αυτονόητο της αποστολής του σχολείου να στηρίζει τον κάθε μαθητή στην προσπάθειά του για μάθηση.

Παράλληλα με την αδρομερή παρουσίαση των βασικότερων λόγων που ανέδειξαν την ανάγκη για αναθεώρηση της αξιολόγησης στη σχολική τάξη, δεν παραλείπεται εδώ η αναφορά στις σοβαρές προσπάθειες που έχουν καταβάλει ειδικοί του χώρου να αλλάξουν τις ιδέες και τις εφαρμογές της αξιολόγησης, ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο κατόρθωσαν να τροποποιήσουν τους σκοπούς της και τις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και εκείνων που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Σε αυτές τις προσπάθειες εντάσσεται και η ιδέα της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Η εισαγωγή του όρου και της έννοιας της *διαμορφωτικής αξιολόγησης* προκάλεσε διεθνώς την έκρηξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Οι μελέτες που ακολούθησαν εστιάζονταν στη σημασία της μετακίνησης

του κέντρου βάρους της αξιολόγησης από το αποτέλεσμα (στο οποίο επικεντρώνεται η *αθροιστική ή τελική αξιολόγηση*) στη διαδικασία¹. Δεν επρόκειτο για μια απλή στροφή του επιστημονικού ενδιαφέροντος αλλά για μια εντελώς διαφορετική θεώρηση της αξιολογικής διαδικασίας. Αν και το πρώτο αντικείμενο της διαμορφωτικής αξιολόγησης αφορούσε τη διδασκαλία και το πρόγραμμα, οι αρχές και οι σκοποί της, με τη μορφή που παρουσιάστηκαν, συνιστούν ορόσημο στην ιστορία της αξιολόγησης (Baker, 1974· Brock, 1983). Ανεξάρτητα από τις μετέπειτα αντιπαραθέσεις και τις αντιτιθέμενες απόψεις των υποστηρικτών της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης, οι οποίες συνεχίζονται μέχρι σήμερα, η ιδέα της διαμορφωτικής αξιολόγησης συνέβαλε στη συζήτηση για το περιεχόμενο και για τους σκοπούς της αξιολόγησης στο σχολείο. Εισήγαγε τη διαβούλευση και τη διαλεκτική σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων υποκειμένων, των αντικειμένων και των μέσων της, καθιστώντας την από πράξη θετικιστικού διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, διαδικασία παιδαγωγική, επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική (Pryor & Crossouard, 2008). Αυτή η καθοριστική διαφοροποίηση και διάκριση της από την αθροιστική αξιολόγηση οδήγησε στη μετέπειτα σύνδεση της διαμορφωτικής αξιολόγησης με την αξιολόγηση του μαθητή με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μάθησής του (Bloom, 1969). Ουσιαστικά καταγράφεται για πρώτη φορά η άποψη ότι η απλή διαπίστωση και ο προσδιορισμός του επιπέδου μάθησης του μαθητή, ανεξάρτητα από τη χρησιμότητά τους σε επίπεδο πληροφόρησης, δεν μπορούν να συνεισφέρουν στην προαγωγή της μάθησής του και ότι είναι ανάγκη η αξιολόγηση να συνιστά παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία ο μαθητής θα βελτιώνεται: θα αξιολογείται για να μαθαίνει καλύτερα. Είχε ήδη πραγματοποιηθεί η σύλληψη της ιδέας που επρόκειτο να αναπτυχθεί και να διαμορφωθεί ως η προσέγγιση της *αξιολόγησης για τη μάθηση*.

1. Οι όροι *αθροιστική* και *τελική* αξιολόγηση στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν την ίδια σημασία, γι' αυτό και στο παρόν βιβλίο χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Χρειάστηκαν περίπου τρεις δεκαετίες για να εστιάσει η διεθνής επιστημονική κοινότητα το ενδιαφέρον της στο δίλημμα: Αξιολόγηση με σκοπό τη διαπίστωση ή αξιολόγηση με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης του μαθητή; Ουσιαστικά η ερώτηση αφορά, αντίστοιχα, δύο μορφές αξιολόγησης και δύο θεωρητικές τάσεις: (α) την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση, που εκφράζει τις αντιλήψεις της εμπειρικής παιδαγωγικής και προσανατολίζεται στη μέτρηση της επίδοσης και στο αποτέλεσμα της, και (β) τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που στηρίζεται στις αντιλήψεις της ερμηνευτικής και της κριτικής παιδαγωγικής και ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο μαθητής, διαγράφοντας την προσωπική του πορεία, φτάνει στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2003β).

Το δίλημμα που είχε προκύψει πολύ νωρίτερα άρχισε να καταγράφεται στη βιβλιογραφία με επιχειρήματα και κάποιες φορές με ακραίες τοποθετήσεις των δύο πλευρών όταν, στη βάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, διατυπώθηκε το πρώτο θεωρητικό πλαίσιο, οι αρχές και οι στρατηγικές υλοποίησης της *αξιολόγησης για τη μάθηση*. Σήμερα, κυρίως στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, ο ερευνητής, ο εκπαιδευτικός και ο φοιτητής μπορούν να μελετήσουν εργασίες σημαντικών επιστημόνων οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις επιμέρους διαστάσεις της αξιολογικής προσέγγισης που επιδιώκει όχι να μετράει αλλά να ενισχύει τη μάθηση των μαθητών στη σχολική τάξη.

Παρ' όλα αυτά, στο πεδίο της εφαρμογής η *αξιολόγηση για τη μάθηση* δεν έχει απρόσκοπτη πορεία, καθώς υπάρχουν μεταξύ άλλων δυσκολίες οι οποίες έχουν δύο κοινούς παρονομαστές: τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη βούληση αυτών που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Σε μια προσπάθεια διεπιστημονικής ερμηνείας αυτών των δύο παρονομαστών-παραγόντων θα μπορούσε να αναπτυχθεί συζήτηση με πολλαπλές διαστάσεις, από τις οποίες η σημαντικότερη ίσως είναι εκείνη η οποία άπτεται της κρίσιμης περιοχής των σκοπών της εκπαίδευσης και της επίτευξής τους. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν εντάσσεται στα όρια του αντικειμένου της παρούσας μελέτης, και για το λόγο αυτόν οι σκοποί της εκπαίδευσης παρουσιάζονται (στο δεύτερο κεφάλαιο) μέσα από μια παιδαγωγική κυρίως προσέγγιση, όπως απαιτούν οι ανάγκες του συγκεκριμένου βιβλίου.

Στο πλαίσιο του γενικότερου ερωτήματος «Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;», η επιστημονική συζήτηση που διεξάγεται σήμερα αναδεικνύει τις εξής θέσεις: (α) εκείνων που πιστεύουν στην αυτόνομη εφαρμογή της αξιολόγησης για τη μάθηση, (β) αυτών που παραμένουν υποστηρικτές της αξιολόγησης της μάθησης και (γ) εκείνων που θεωρούν ότι στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να συνυπάρχουν οι δύο προσεγγίσεις. Σε σχέση με την τελευταία άποψη, το συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων, έχουν διατυπωθεί ενδιαφέρουσες προτάσεις και έχουν σχεδιαστεί αξιολόγα μοντέλα εφαρμογής (Harlen, 2005).

Στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα η λογική της «εξέτασης» διαπέρασε τον ιστό της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παγιώνοντας την ταύτιση της αξιολόγησης στη σχολική τάξη με τον έλεγχο της μάθησης των μαθητών και την κατάταξή τους ανάλογα με τα αποτελέσματα που προέκυπταν. Οι απόψεις που εξέφραζε η διαμορφωτική αξιολόγηση, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, είχαν θετική απήχηση μετά τη μεταπολίτευση του 1974. Στο πεδίο της εφαρμογής, όμως, οι τότε συνθήκες ήταν μάλλον ανώριμες για να υποδεχτούν και να ενσωματώσουν στην εκπαίδευση ιδέες τόσο προοδευτικές. Παρ' όλα αυτά, οι νέες απόψεις συνέβαλαν ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα αμφισβήτησης όσων ίσχυαν στην αξιολόγηση της επίδοσης, ενώ στην επιστημονική βιβλιογραφία ασκήθηκε –και εξακολουθεί να ασκείται– έντονη κριτική κυρίως σε θέματα όπως τι ορίζεται ως επίδοση στα νομοθετικά κείμενα και στην τάξη, πώς αυτή μετριέται και πώς η μέτρηση αποδίδεται αξιολογικά (Μαυρογιώργος, 1993· Παπακωνσταντίνου, 1993).

Παρά τους προβληματισμούς δεκαετιών, η αξιολόγηση έτσι όπως εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο αδιάκοπων συζητήσεων και αποσπασματικών αλλαγών χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο. Επίσης, η επίδοση εξακολουθεί να συνιστά προτεραιότητα και αυτοσκοπό για τους μαθητές και τους γονείς τους, διαμορφώνοντας έντονο ανταγωνιστικό κλίμα μέσα και έξω από το σχολείο, ενώ ο αυτονόητος σκοπός της ουσιαστικής μάθησης και της βελτίωσής της συνεχίζει να υποχωρεί υπό την πίεση της ανάγκης για υψηλές βαθμολογίες. Στην πραγματικότητα, οι μαθητές εξα-

σκούνται περισσότερο στο πώς να παρουσιάζουν ως κατακτημένη γνώση εκείνο το οποίο απαιτείται να μάθουν και λιγότερο στο πώς να οδηγούνται στη μάθησή του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συχνά να επιτυγχάνουν στις διαδικασίες αξιολόγησης χωρίς όμως να έχουν κατακτήσει πραγματικά τη μάθηση επί της οποίας αξιολογήθηκαν. Κάτι τέτοιο θέτει υπό αμφισβήτηση την αντιστοιχία μεταξύ μάθησης και επίδοσης, εγείροντας προβληματισμούς για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται και εντέλει για την αποτελεσματικότητα της ίδιας της αξιολόγησης και των παιδαγωγικών της διαστάσεων.

Το 1994 έγινε προσπάθεια να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση (Π.Δ. 409/1994 - ΦΕΚ 226/Α/22.12.1994) στην υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η προσπάθεια δεν ευοδώθηκε, αφού η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν πραγματοποιήθηκε, ενώ για την ουσιαστική εφαρμογή της στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού έχουν διατυπωθεί σοβαρές επιφυλάξεις (Χανιωτάκης, 2006). Ούτε όμως και η διαμορφωτική αξιολόγηση θεσμοθετήθηκε στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρά την ευρεία θεωρητική παρουσία της στη βιβλιογραφία, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση της επίδοσης που πραγματοποιείται στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης κατά κανόνα με μεθόδους, τεχνικές και μέσα που εντάσσονται στη λογική της εξέτασης και των τεστ.

Στην προσχολική εκπαίδευση η ουσιαστική απουσία της αξιολόγησης από τα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε αυτοσχεδιασμούς συχνά επικίνδυνους. Για τη συστηματική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο γίνεται λόγος για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989 - ΦΕΚ 208/Α/12.9.1989), όμως στην πραγματικότητα η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης ήταν ανύπαρκτη μέχρι το 2003, όταν παραδίδεται στους εκπαιδευτικούς το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ, 2003, ΦΕΚ 304/Β/13.03.2003), στο οποίο φαίνεται να γίνεται προσπάθεια ώστε να αναγνωριστεί η σημασία της αξιολόγησης στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Την τελευταία αξιοσημείωτη προσπάθεια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί η αυτοαξιολόγηση, που καθιερώθηκε με τα νέα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αξιο-

λόγηση με βάση το φάκελο εργασιών στο νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 593). Παρόλο που τα θετικά αυτά βήματα συνοδεύονται από προβλήματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καίριους τομείς της αξιολόγησης στην τάξη, δεν μπορεί να μην αναγνωριστεί η σημασία τους για την πρόοδο της αξιολόγησης στη χώρα μας.

Στο βιβλίο αυτό επιχειρείται να παρουσιαστούν οι δύο προσεγγίσεις, η *αξιολόγηση της μάθησης* και η *αξιολόγηση για τη μάθηση*, αναφορικά με το θεωρητικό τους πλαίσιο, τις παραμέτρους των εφαρμογών και την παρουσία τους στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, καμιά προσέγγιση και μέθοδος δεν συνιστά πανάκεια. Η αναζήτηση αλλά και οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να ξεκινούν από το ερώτημα «ποια είναι η καλύτερη μέθοδος» αλλά «ποια είναι η καταλληλότερη» για κάθε περίπτωση. Συνεπώς, σκοπός του βιβλίου είναι να συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός πεδίου ιδεών, σκέψεων, συνθέσεων και διαλόγου προκειμένου η αξιολόγηση, από ελεγκτική και διαπιστωτική διαδικασία, να γίνει εργαλείο, μέσο και κίνητρο για τη μάθηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο «Αξιολόγηση και μάθηση», γίνεται αναφορά στο διεθνές ενδιαφέρον για την αξιολόγηση και τη μάθηση και παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί ορισμοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ακολουθεί η ανάλυση της σημασίας και του περιεχομένου της αξιολόγησης της επίδοσης και ο ρόλος όσων συμμετέχουν σε αυτήν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρία από τα μοντέλα-*παραδείγματα* που επικράτησαν στην Ευρώπη, στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ενότητα που αναφέρεται στις σύγχρονες τάσεις της αξιολόγησης, όπου και γίνεται μια πρώτη παρουσίαση των δύο προσεγγίσεων που θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια του βιβλίου: της *αξιολόγησης της μάθησης* και της *αξιολόγησης για τη μάθηση*.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην *αξιολόγηση της μάθησης*. Αρχικά εξετάζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι σκοποί της αξιολόγησης και οι μεταξύ τους συνδέσεις. Στη συνέχεια αναλύονται οι μορφές της αξιολόγησης της μάθησης με κριτήριο τη συχνότητα της πραγματοποίησής της (αποσπασματική και συνεχής),

τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της (άτυπες και τυπικές μορφές) και τους σκοπούς της (διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση), ενώ γίνεται προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα: Διαμορφωτική ή αθροιστική αξιολόγηση της μάθησης; Μετά γίνεται αναφορά στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και στο τέλος διατυπώνονται προβληματισμοί που αφορούν την ουσιαστική σύνδεση των μορφών της αξιολόγησης της μάθησης με τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών.

Το τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο «Η αξιολόγηση για τη μάθηση», αναφέρεται στην εξέλιξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης και στην προσέγγιση της *αξιολόγησης για τη μάθηση*. Παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει τους σκοπούς και τις λειτουργίες της *αξιολόγησης για τη μάθηση*, οι αρχές που τη διέπουν, τα χαρακτηριστικά της, οι στρατηγικές που μπορεί να αναπτυχθούν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίησή της, αλλά και οι δυσκολίες των εφαρμογών της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, «Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα», παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση του μαθητή στη χώρα μας, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, και παρατίθενται αποσπασματα νομοθετικών κειμένων σχετικών με την αξιολόγηση του Έλληνα μαθητή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται μια ερμηνευτική προσέγγιση της παιδαγωγικής διάστασης της αξιολόγησης.

Τέλος, στο Παράρτημα παρατίθενται προεδρικά διατάγματα που αφορούν την αξιολόγηση του μαθητή στη χώρα μας.

Σε αυτό το σημείο αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με στήριξαν και με βοήθησαν με οποιονδήποτε τρόπο στη διάρκεια της συγγραφής του βιβλίου.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τη Λουκία Μπεζέ, Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, για τις πολύτιμες παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις της στη διάρκεια της συγγραφής.

Επίσης, ευχαριστώ τη Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη στήριξη που μου παρείχε και για τις σκέψεις της.