

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η διαδικασία της αξιολόγησης στην προσχολική
εκπαίδευση»**

της
Θεονίας Σάκκα

Επιβλέπουσα: Δόμνα-Μίκα Κακανά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε.
Θεσσαλίας

Β' Βαθμολογήτρια: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Επίκουρος καθηγήτρια του
Π.Τ.Π.Ε. Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2003



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 1172/1

Ημερ. Εισ.: 12-02-2004

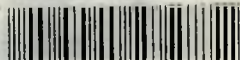
Δωρεά:

Ταξιδιωτικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ

2003

ΣΑΚ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070773

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Ευχαριστίες</i>	σελ 3
<i>Εισαγωγή</i>	4

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ.....7

1. *Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ*.....7

2. *Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ*.....12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ.

ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....26

1. *ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ*.....26

2. *ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ*.....28

3. *ΤΕΛΙΚΗ*.....30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....31

1. *ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ*.....31

2. *ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ*.....33

I. Αξιολόγηση της «εκτέλεσης» (performance assessment).....34

II. «Αυθεντική» αξιολόγηση (authentic assessment).....37

α) Ο φάκελος υλικού του μαθητή ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης (portfolio assessment).....39

(i). Ορισμός-βασικά χαρακτηριστικά.....39

(ii). Περιεχόμενο και οργάνωσή του.....40

(iii). Άλλα οργανωτικά θέματα της εφαρμογής του φακέλου.....41

β) Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων.....43

(iv). Τι είναι η συστηματική παρατήρηση.....43

(v). Διενέργεια της παρατήρησης.....44

(vi). Τρόποι καταγραφής.....45

(vii). Πότε διενεργείται η παρατήρηση;.....47

3. ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΜΕΘΟΔΩΝ	48
-----------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.....	50
--	-----------

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
2. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	54
3. ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	55
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	57

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	77
2. Η ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.....	79
3. Η ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΚΕΛΟΥ ΑΠΟ ΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ.....	81
4. ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ.....	82
5. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.....	83
ΣΥΖΗΤΗΣΗ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	86

Βιβλιογραφία.....	88
-------------------	----

Παράρτημα.....	90
----------------	----

Ευχαριστίες

Πριν απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ορισμένα πρόσωπα, που μου προσέφεραν τη βοήθειά τους για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Γνωρίζοντας πόσο πολύτιμος ήταν ο χρόνος της, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Δόμνα-Μίκα Κακανά για την πολύτιμη βοήθεια και την επικοινωνιακή συνεργασία που μου προσέφερε. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις νηπιαγωγούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας και ιδιαίτερα στη νηπιαγωγό κ. Δημητριάδου, που συνετέλεσε στην συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων. Ακόμη, στη Φένια Χατζοπούλου που η βοήθειά της στάθηκε σημαντική στην ολοκλήρωση της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου, που μου έδειξε την απαραίτητη συμπαράσταση και υπομονή μέχρι το πέρας της εργασίας μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση είναι ένα θέμα που απασχολεί εδώ και αιώνες τους θεωρητικούς της Παιδαγωγικής, όμως με διαφορετικό τρόπο σε κάθε εποχή. Πρώτα τους απασχολούσε με την έννοια της βαθμολόγησης των μαθητών, έπειτα τους απασχολούσε η ανακάλυψη ενός αντικειμενικότερου τρόπου βαθμολόγησης, μέχρι που τώρα τελευταία, άρχισαν να αναζητούν ένα τρόπο αξιολόγησης χωρίς βαθμολογία, όπου θα εκτιμούνται όλα τα χαρακτηριστικά των παιδιών, δίνοντας έμφαση στα ενδιαφέροντά τους, στις ικανότητές τους, έτσι ώστε να δίνει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων. Το θέμα της αξιολόγησης κατέχει σημαντική θέση στην καρδιά της παιδαγωγικής, γι' αυτό έχει πολυσυζητηθεί και συνεχίζει ακόμα να συζητείται και να εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ωστόσο, όσον αφορά την πράξη της αξιολόγησης, η βιβλιογραφία δεν έχει να παρουσιάσει αρκετά στοιχεία, ιδιαίτερα όσον αφορά την εφαρμογή της στην προσχολική αγωγή. Πάντως, κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου στα νηπιαγωγεία, παρατήρησα ότι οι νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν συστηματικά κάποια μέθοδο αξιολόγησης, γεγονός που με ώθησε στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας. Διεξήγαμε λοιπόν μια έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση, υποθέτοντας ότι κατά το πλείστον δεν εφαρμόζεται συστηματικά. Έτσι, μέσα από την εργασία μας με θέμα την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, μελετήσαμε τις απόψεις των θεωρητικών σχετικά με την αξιολόγηση και τις μεθόδους εφαρμογής της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ειδικότερα της πρωτοβάθμιας, και προσπαθήσαμε με την έρευνά μας να μάθουμε αν όντως η θεωρία της αξιολόγησης γίνεται πράξη στα νηπιαγωγεία.

Η εργασία αποτελείται ουσιαστικά από τρία μέρη. Το πρώτο, το θεωρητικό μέρος, χωρίζεται σε έξι κεφάλαια, όπου αναλύουμε κάποια θέματα της θεωρίας της αξιολόγησης που συναντήσαμε στη σχετική βιβλιογραφία. Γίνεται πρώτα μια διασάφηση εννοιών και περιγραφή της φιλοσοφίας της σχολικής αξιολόγησης στο πρώτο κεφάλαιο. Στο επόμενο κεφάλαιο, το δεύτερο, γίνεται λόγος για τους παιδαγωγικούς στόχους και τη σχέση τους με την αξιολόγηση. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η αξιολόγηση στον διδακτικό σχεδιασμό και στο τέταρτο τα είδη της αξιολόγησης. Στο πέμπτο κεφάλαιο

περιγράφουμε τις μεθόδους με τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, όπου αναφέρουμε αυτές που μέχρι τώρα χρησιμοποιούνται, κάποιες εναλλακτικές μεθόδους και το συνδυασμό μεθόδων που προτείνουν οι θεωρητικοί. Τέλος, προσθέσαμε και ένα τελευταίο κεφάλαιο, το έκτο, όπου ασχολούμαστε με κάποια θέματα αξιολόγησης που εμφανίζονται ειδικότερα μέσα στην προσχολική αγωγή.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, περιγράφουμε την έρευνά μας. Αναφέρονται πρώτα οι στόχοι, οι ερευνητικές μας υποθέσεις, η μέθοδος, ο χρόνος και το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά και με πίνακες τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξάγουμε μέσα από την έρευνα και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις που ίσως θα μπορούσαν να εφαρμοστούν.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια λέξη. Και αυτή η λέξη ήταν αξιολόγηση. Και αυτή η λέξη ήταν καλή. Οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν τη λέξη αυτή με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Αργότερα, άλλοι άνθρωποι τη χρησιμοποίησαν με ένα διαφορετικό τρόπο. Μετά από λίγο διάστημα, κανείς δεν ήξερε ακριβώς τι σήμαινε αυτή η λέξη. Αλλά όλοι ήξεραν ότι ήταν μια καλή λέξη. Η αξιολόγηση ήταν κάτι που έμελλε να αγαπηθεί. Αλλά τι είδους καλό πράγμα ήταν; Κι ακόμα πιο σημαντικό, τι είδους καλό πράγμα είναι;»

Popham, (1988, 1)

1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Είναι αλήθεια ότι, για αιώνες, ο όρος αξιολόγηση έχει συνδεθεί από τους εκπαιδευτικούς με την βαθμολόγηση των μαθητών (Popham, 1988). Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998), ο όρος βαθμολόγηση είναι στενός όρος, εντάσσεται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης, είναι η έκφραση του αποτελέσματος της διαδικασίας της αξιολόγησης. «Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, αποδίδουμε αξία σε κάτι. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μετρήσεως. Από την πλευρά της η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, ...και καταλήγει ... στη βαθμολογία.» (Καψάλης, 1998, 17). Ο ίδιος υποστηρίζει πως μπορούμε να έχουμε αξιολόγηση χωρίς βαθμολογία. Αναφέρει μάλιστα και ορισμένα παραδείγματα σχολείων όπου αξιολογούσαν την απόδοση και το έργο τους χωρίς να καταφεύγουν στην βαθμολογία των μαθητών. Αυτά είναι το Waldorsfshulen, το Jena-Plan-Schulen, Non-graded-schools, αλλά και το πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με επόπτη τον Αλέξανδρο Δελμούζο, ήδη το 1939.

Όσον αφορά το θέμα αυτό της βαθμολόγησης, δε θα ασχοληθούμε εκτενώς σ' αυτή την εργασία, γιατί θα επικεντρωθούμε στην προσχολική αγωγή και στο νηπιαγωγείο δεν γίνεται λόγος για βαθμολόγηση, ούτε μπορούν να εφαρμοστούν οι μέθοδοι αυτής. Έπρεπε όμως να ξεκαθαριστεί, ότι σε καμία περίπτωση, δεν ταυτίζεται ο όρος αυτός με την αξιολόγηση. Κατά τον Κασσωτάκη, «Αξιολόγηση,

σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίδεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως (Κασσωτάκης, 2001, 15).

Ο Popham, σε ένα από τα βιβλία του (1988), κάνει αναφορά στον Tyler, ο οποίος είναι ο πρώτος που είδε την αξιολόγηση ως κάτι πέρα από την βαθμολόγηση των μαθητών. Στην προσπάθειά του να διερευνήσει την απόδοση των μαθητών που φοιτούσαν στα «προοδευτικά» σχολεία της εποχής έναντι της απόδοσης των μαθητών που φοιτούσαν στα κλασσικά σχολεία, ο Tyler συνειδητοποίησε ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνίσταται αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός κλάδος, που συνεχώς αναπτύσσεται στους κόλπους της Παιδαγωγικής. Ο Popham ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «τη συστηματική διαδικασία που επίσημα καθορίζει την αξία των παιδαγωγικών φαινομένων» (Popham, 1988, 7) και δηλώνει ότι αντικείμενα αξιολόγησης μπορούν να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η αρτιότητα του προγράμματος, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ή τέλος το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Ένας άλλος ορισμός για την εκπαιδευτική αξιολόγηση που αναφέρει ο Κασσωτάκης, είναι αυτός του Crombach, σύμφωνα με τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που «αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και γενικά σ' όλους εκείνους τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Κασσωτάκης, 2001, 22).

Μιλάμε φυσικά για αντικειμενική αξιολόγηση, την οποία ο Κασσωτάκης ορίζει ως εξής: «Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση όταν δεν επηρεάζεται από άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες» (Κασσωτάκης, 2001, 50). Ο ίδιος, λίγο παρακάτω, αναφέρει ορισμένους παράγοντες της υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί προέρχονται από την ίδια την προσωπικότητα του δασκάλου, που συνίσταται στις προσωπικές του αξίες και εμπειρίες, τις δικές του ιδιοτροπίες, τα πρότυπα των δασκάλων που είχε ο ίδιος. Έτσι, σύμφωνα μ' αυτά δημιουργεί το δικό του «μοντέλο» αξιολόγησης. Το αξιολογικό μοντέλο, λοιπόν, κάθε εκπαιδευτικού διαφέρει από εκείνο των άλλων εκπαιδευτικών. Επίσης ένας εκπαιδευτικός επηρεάζεται από την ψυχική του κατάσταση, την οικογενειακή του κατάσταση, την συμπάθεια ή αντιπάθειά του προς τον κρινόμενο κα. Τέτοιοι παράγοντες, πρέπει να αποφεύγονται ώστε να εξαλείφεται η υποκειμενική κρίση. Ένας τρόπος είναι η

συλλογή πολλών αντικειμενικών πληροφοριών και η συστηματική επεξεργασία τους. Η έλλειψη αντικειμενικών στόχων οδηγεί επίσης στον κίνδυνο της υποκειμενικότητας. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, όταν υπάρχουν οι αντικειμενικοί στόχοι, κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει που θέλει να φτάσει, πως θα φτάσει εκεί, και πως θα ξέρει ότι έφτασε στην επίτευξή τους. Έτσι έχει και τα αντικειμενικά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα κάνει την αξιολόγηση. Ο ίδιος αναφέρει έρευνες που αποδεικνύουν τόσο την έλλειψη αντικειμενικότητας στα συστήματα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα όσο και τη σημασία των παραπάνω παραγόντων στην υποκειμενικότητα της κρίσης των δασκάλων (Κασσωτάκης, 2001).

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, αποτελεί έναν σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφού είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη διδασκαλία. Σύμφωνα με την Παπαναούμ, «Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης είναι η συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση κατά την οποία οι στόχοι διδασκαλίας έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές» (Παπαναούμ, 1985, 17). Στον παραπάνω ορισμό εντοπίζουμε δύο πτυχές της αξιολόγησης της επίδοσης: η μία είναι ότι συνεπάγεται συστηματική διαδικασία και η άλλη ότι έχει άμεση σχέση με τους στόχους διδασκαλίας. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί εδώ είναι ότι οι στόχοι διδασκαλίας είναι προκαθορισμένοι. Όσον αφορά το ρόλο της, η Παπαναούμ σημειώνει πως «η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποδεσμεύτηκε από το σκοπό της βαθμολογίας κι απέκτησε ένα νέο ρόλο: γίνεται ένα από τα πιο κύρια μέσα με τα οποία προωθείται η μάθηση και έχει άμεση σχέση, σε έκταση και ποιότητα με την πρόοδό της. Είναι μια πολυδιάστατη συνεχής διαδικασία, που αποτελεί αδιάσπαστο μέρος της μεθόδευσης όπως και της διεξαγωγής της διδασκαλίας και έχει χαρακτήρα διαγνωστικό και διαμορφωτικό. Υπηρετεί καθαρά παιδαγωγική λειτουργία, με την έννοια ότι παρεμβαίνει στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, με σκοπό να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών πριν από τις τελικές, αποφασιστικές εξετάσεις» (Παπαναούμ, 1985, 42).

Ο Καψάλης ορίζει την επίδοση ως «..το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας σωματικής ή πνευματικής. Για να χαρακτηριστεί ως επίδοση αυτό το αποτέλεσμα πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, διότι τότε μόνον εξασφαλίζει στο υποκείμενο το βίωμα της επιτυχίας..» (Καψάλης, 1998, 45). Σύμφωνα με τον Καψάλη, οι σχολικές επιδόσεις δεν είναι μόνο ένα τελικό προϊόν, ένα αποτέλεσμα, αλλά το τέρμα μιας διαδικασίας. Επομένως από παιδαγωγική σκοπιά δεν ενδιαφέρει τόσο το προϊόν όσο η διαδικασία, η οποία συνιστά την ουσία του φαινομένου της αγωγής. Μόνο με τη

θεώρηση της διαδικασίας εξάλλου μπορεί ο εκπαιδευτικός να εκτιμήσει σωστά τις σχολικές επιδόσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν (Καψάλης, 1998). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, με τον όρο επίδοση εννοούμε το επίπεδο απόδοσης της προσπάθειας του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτόν. Στην προσπάθεια όμως αυτή, εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, εξωατομικοί και ενδοατομικοί που δεν είναι πάντα ελεγχόμενοι από το μαθητή (Δημητρόπουλος, 1989).

Οι ιδιαίτεροι παράγοντες, λοιπόν, που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, κατά τον Δημητρόπουλο, είναι ατομικοί και εξωατομικοί. **Ατομικοί παράγοντες** είναι όλοι εκείνοι που ενυπάρχουν στο άτομο το ίδιο, που αποτελούν προσωπικές του ιδιότητες ή ατομικά του χαρακτηριστικά, που σε τελευταία ανάλυση, συνθέτουν την προσωπικότητά του. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να είναι βιολογικά ή και περιβαλλοντικής επίδρασης όπως η ηλικία, η νοημοσύνη, η σωματική διάπλαση, οι ενασχολήσεις, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις κλπ. *«Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που μπαίνουν στο σχολείο δεν ξεκινούν όλα με τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας. Συγκεκριμένα, η Καλαντζή αναφέρεται στην ωριμότητα των παιδιών της προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης και στη μεγάλη επίπτωση που έχει στην αποτυχία των παιδιών...»* (Δημητρόπουλος, 1984, 32). Τέλος, κάθε απόκλιση του φυσιολογικού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επίσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, όσο και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο. Αυτό είναι ένα θέμα που θα εξετάσουμε με την έρευνά μας, διότι πιστεύεται ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν προσοχή σε τέτοιες ακραίες περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών και γενικά ανεπιθύμητων συμπεριφορών, δίνοντας στην αξιολόγηση το χαρακτήρα διάγνωσης προβλήματος και όχι αυτόν που πρέπει να έχει.

Εξωατομικοί παράγοντες είναι αυτοί οι παράγοντες που προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον ή από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Έρευνες έδειξαν ότι το πολιτισμικό, το κοινωνικό και το οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν τα παιδιά παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση των παιδιών (Δημητρόπουλος, 1984).

Δε θα πρέπει με κανέναν τρόπο, κάποιιο **περιστασιακοί παράγοντες** να θεωρηθούν μειωμένης σημασίας. Τέτοιοι μπορεί να είναι *«ζαφνικές ασθένειες, γενική ψυχική διάθεση, συμπεριφορά των άλλων κτλ.»* (Δημητρόπουλος, 1984, 56).

Ο Κασσωτάκης, επίσης, μιλά για την αναγκαιότητα του συνδυασμού της αξιολόγησης της επίδοσης με άλλες πτυχές της γενικότερης αξιολογήσεως των μαθητών: « ...μέσα στα πλαίσια που καθορίζει η νέα φιλοσοφία της παιδείας, η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων δεν μπορεί να περιορίζεται στην επίδοσή τους στα μαθήματα μόνο, αλλά οφείλει να καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων, των οποίων μέρος αποτελεί η πρόοδος στα μαθήματα... ορισμένα δηλαδή στοιχεία, των οποίων η αξιολόγηση δεν έχει άμεση τουλάχιστον σχέση με την επίδοση, αλλά που ασκούν όμως επίδραση σ' αυτήν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τελικά στην εκτίμηση της προόδου του μαθητή» (Κασσωτάκης, 2001, 287). Ο ίδιος, εκφράζει την ανησυχία για τον τρόπο με τον οποίο ένας παιδαγωγός μπορεί να αντλήσει αυτές τις πληροφορίες, χωρίς να εμπλέκεται το υποκειμενικό στοιχείο. Έτσι, προτείνει ένα μοντέλο παρατήρησης των μαθητών με τη χρήση ενός δελτίου αξιολογήσεως ορισμένων χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την επίδοση (Κασσωτάκης, 2001).

Αυτό που μας ενδιαφέρει σ' αυτό το σημείο, είναι ότι πλέον η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης συμπεριλαμβάνει και την εξέταση των ιδιαίτερων στοιχείων του κάθε παιδιού προς την συνολική εκτίμηση της προσπάθειάς του. Με τον τρόπο αυτό, ευνοούνται όλοι οι μαθητές, από τους αδύνατους μέχρι και τους ικανότερους μαθητές. Έτσι, η «*αρχή των επιδόσεων συμπληρώνεται με την αρχή της ικανοποίησης όλων των μορφωτικών αναγκών όλων των μαθητών*» (Καψάλης, 1998, 53).

Ας μην ξεχνάμε όμως, ότι όταν αξιολογούμε έναν μαθητή έχουμε ένα πλήθος στοιχείων να εξετάσουμε για να σχηματίσουμε μια πλήρη εικόνα της προσωπικότητάς του. Η σχολική επίδοση δεν αποτελεί παρά μόνο ένα στοιχείο από αυτά (Κασσωτάκης, 2001). Ο Δημητρόπουλος επίσης δηλώνει ότι «*η ιδανική αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να παίρνει τη μορφή της ολικής εκτιμήσεώς του... και η σχολική επίδοση είναι μία και μόνο μία από τις παραμέτρους που συνεκτιμώνται στην προσπάθεια αυτή*» (Δημητρόπουλος, 1981γ, 25). Επίσης, σε πολλά άρθρα και βιβλία του αναφέρει διάφορους τρόπους με τους οποίους, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει πολλές αντικειμενικές και χρήσιμες πληροφορίες, όπως η συλλογή έργων των νηπίων, η καθημερινή παρατήρηση των μαθητών και η προσωπική επικοινωνία μαζί τους, η συλλογή πληροφοριών από άλλα τρίτα πρόσωπα (συγγενείς, συναδέλφους) (Δημητρόπουλος, 1981α, 1989).

2. Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το θέμα της αξιολόγησης έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις στο χώρο της παιδαγωγικής και όπως όλες οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής προσπάθειας έχει δεχθεί έντονη κριτική. Οι θέσεις που προβάλλονται να αμφισβητούν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών προέρχονται από τρεις κατευθύνσεις που έχουν ως βάση τους τρεις διαστάσεις των επιπτώσεων της αξιολόγησης που έχει εφαρμοστεί μέχρι τώρα. Αυτές είναι η παιδαγωγική, η ψυχολογική και η κοινωνική. Η κοινωνιολογική κριτική κατηγορεί την αξιολόγηση για τη δημιουργία εγωκεντρισμού, αθέμιτου ανταγωνισμού και την αποθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η παιδαγωγική διάσταση επικεντρώνεται στο ότι οι μέθοδοι της αξιολόγησης αντιβαίνουν στο αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της παροχής ίσων ευκαιριών για μάθηση. Η ψυχολογική κριτική τονίζει το πρόβλημα δημιουργίας άγχους, απογοήτευσης, μείωσης κινήτρων στους αδύνατους μαθητές και γενικότερα θεωρεί την αξιολόγηση επιβλαβή στην εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών (Δημητρόπουλος, 1989, Παπαναούμ, 1985). Όλες λοιπόν, οι επικρίσεις σχετικά με την αξιολόγηση, αναφέρονται στις αδυναμίες των μεθόδων της «παραδοσιακής» αξιολόγησης όπως είναι η έλλειψη αντικειμενικότητας και εγκυρότητας η ισοπέδωση των ενδοατομικών διαφορών στην βαθμολογία των διαφόρων μαθημάτων κα. (Κασσωτάκης, 2001, Δημητρόπουλος, 1981γ).

Οι θεωρίες που υποστηρίζουν την αξιολόγηση που μέχρι τώρα έχει εφαρμοστεί, απαντούν σ' αυτές τις επικρίσεις, λέγοντας ότι η αναζήτηση της απόλυτης ακρίβειας και αντικειμενικότητας στον τομέα της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι ουτοπία, ή ότι η αξιολόγηση με όποιες ατέλειες κι αν έχει δεν έχει εμποδίσει μέχρι τώρα την πρόοδο της επιστήμης. Άλλες θεωρίες προβάλλουν σαν επιχείρημα το ότι το σύστημα της αξιολόγησης που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα προκαλεί το πνεύμα συναγωνισμού, και τον εθισμό τους σε μεγάλες προσπάθειες κι έτσι τους προετοιμάζει για τη ζωή (Κασσωτάκης, 2001, Δημητρόπουλος, 1981γ).

«Παρά το γεγονός ότι μια μερίδα παιδαγωγών υποστηρίζει πως η αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση, οι πιο πολλοί παιδαγωγοί πιστεύουν στην αναγκαιότητά της. Όλοι πάντως φρονούν πως οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολογήσεως πρέπει να αλλάξουν και να αντικατασταθούν με πιο αντικειμενικές και αξιόπιστες... επιβάλλεται να βρεθούν μέθοδοι που θα είναι δίκαιες και θα ενθαρρύνουν την προσπάθεια των μαθητών» (Μάνου, 1986, 3). Κατά τη γνώμη μου, δεν πρέπει να

διακρίνουμε τις μεθόδους της αξιολόγησης σε παραδοσιακές και σύγχρονες. Θα συμφωνήσω με την άποψη του Δημητρόπουλου (1981γ, 1989) που πολύ καθαρά υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν «καλές» ή «κακές» μέθοδοι, ούτε «παραδοσιακές» και «σύγχρονες». Μιλάμε για παραδοσιακή νοοτροπία και νέα φιλοσοφία της αξιολόγησης, για κατάλληλες ή μη μεθόδους. Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η γνώση της θεωρίας και μεθοδολογίας της αξιολόγησης από κάθε φορέα που διενεργεί αξιολόγηση, ώστε να μπορεί να επιλέγει την κατάλληλη κάθε φορά (Δημητρόπουλος, 1981α, 1989).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αξιολόγησης, έτσι όπως την παρουσιάζει η Παπαναούμ (1985), καθώς και άλλοι συγγραφείς όπως ο Porpham (1988), ο Δημητρόπουλος (1981α, 1989), ο Κασσωτάκης (2001) κ.α., η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στοχεύει στην ανατροφοδότηση του προγράμματος, στον προγραμματισμό της εξατομικευμένης διδασκαλίας, προκειμένου να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών και να αυξηθεί η σχολική τους επίδοση, οι ικανότητες και οι δεξιότητές του. Συγκεκριμένα, η Παπαναούμ πέρα από την αποδέσμευση της αξιολόγησης από την αυστηρή εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών με στόχο την κατάταξή τους σε επίπεδα, τονίζει την αναγκαιότητα μιας συνεχούς αξιολόγησης, που θα υπηρετεί τους στόχους της εκπαίδευσης. Παράλληλα λοιπόν, με το έντονο ενδιαφέρον για την ποιότητα της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αναζητήθηκαν νέοι μέθοδοι διδασκαλίας που αναπτύσσουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Στα πλαίσια αυτά, λοιπόν, η Παπαναούμ τοποθετεί την αξιολόγηση στο επίκεντρο του διδακτικού σχεδιασμού εφόσον είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας, και τονίζεται ο ρόλος της στην αποτελεσματική διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. (Παπαναούμ, 1985). Ο Porpham, επίσης τονίζει την κύρια λειτουργία της αξιολόγησης που είναι η ανατροφοδότηση (feedback) του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω της αποσαφήνισης των διαφορών ανάμεσα σε μια εκπαιδευτική έρευνα και σε μια εκπαιδευτική αξιολόγηση. Τόσο η εκπαιδευτική έρευνα όσο και η εκπαιδευτική αξιολόγηση, διερευνούν τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Όμως, η λειτουργία καθώς και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η καθεμιά διαφέρουν. Μια διαφορά ανάμεσα στους ερευνητές και στους αξιολογητές είναι ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούν τα αποτελέσματά τους. Ο ερευνητής θέλει απλώς να καταλήξει σε συμπεράσματα ενώ ο αξιολογητής θέλει να καταλήξει σε αποφάσεις. Ένας ερευνητής προχωρά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων του για όλες τις παρόμοιες καταστάσεις. Όσο

μεγαλύτερη είναι η ικανότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων του τόσο πιο ευχαριστημένος θα είναι από τη δουλειά του. Ο αξιολογητής μελετά και παίρνει αποφάσεις για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Δεν τον ενδιαφέρει να γενικεύσει τα συμπεράσματά του σε άλλες καταστάσεις. Για παράδειγμα, μπορεί να τον ενδιαφέρει αν το πρόγραμμα των Μαθηματικών σε ένα συγκεκριμένο σχολείο χρειάζεται βελτίωση. Η δουλειά του είναι να καταλήξει σε συγκεκριμένες αποφάσεις για το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο συγκεκριμένο σχολείο. «Οι έρευνες μερικές φορές αρκούνται στην περιγραφή του κόσμου, η αξιολόγηση όμως θέλει να τον κάνει καλύτερο» (Porpham, 1988, 13).

Η φιλοσοφία που διέπει την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, της δίνει ένα δυναμικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει πολλά πράγματα. Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία, με την έννοια ότι δεν αρκείται σε αποτελέσματα μιας εξεταστικής δοκιμασίας, αλλά λαμβάνει χώρα συνεχώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με διάφορες και διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης. Μια δυναμική αξιολόγηση είναι εξελίξιμη σύμφωνα με το άτομο, την εκπαίδευση, την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι μια στατική διαδικασία αλλά μια αναθεωρήσιμη, εξελισσόμενη, έτοιμη να αλλάξει μορφή, τεχνική, μέθοδο αξιοποιώντας τις πληροφορίες που αποκομίζει. Γι' αυτό, πρέπει να είναι προσαρμόσιμη κι ευέλικτη ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης. Πρέπει να έχει περιθώρια για εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων που θα ταιριάζουν στην κάθε περίπτωση παιδιού ή ομάδας παιδιών και κάθε σχολείου (σε άλλο κεφάλαιο, θα αναλυθούν αυτές οι μέθοδοι, που είναι εφαρμόσιμες και στο νηπιαγωγείο). Ο πρωταγωνιστικός ρόλος της όλης διαδικασίας είναι ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος ενδιαφέρεται για την αξιολόγησή του. Μέσα στα πλαίσια της δυναμικής αξιολόγησης, ο μαθητής αξιολογείται συνολικά καθώς εκτιμούνται όλες οι ικανότητές του και βοηθώντας τον να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, τον ενθαρρύνει να θέτει ο ίδιος στόχους που αφορούν την καλύτερη απόδοσή του. Άλλωστε, ο σκοπός της δυναμικής αξιολόγησης πρέπει να είναι όχι απλώς η διαπίστωση της προόδου του μαθητή, αλλά η εξασφάλισή της. Η λειτουργία της είναι προδρομική κι όχι αναδρομική. Επίσης, δεν νοείται δυναμική διαδικασία χωρίς τον προηγούμενο προγραμματισμό της. Πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε μεθόδου διδασκαλίας γίνεται ο ακριβής προσδιορισμός του αντικειμένου και η διασάφηση των σκοπών της προσπάθειας και της αξιολόγησης. Η τεχνική, η μέθοδος και το μέσο της εκτίμησης της επίδοσης πρέπει να ορίζονται ανάλογα με τους σκοπούς και να προσαρμόζονται σ' αυτούς (Δημητρόπουλος, 1981α, 1989).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, η λογική της αξιολόγησης βασίζεται στην ανατροφοδότηση του προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι, η σωστή αξιολόγηση δίνει πληροφορίες για την αναθεώρηση και αναδιοργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων, για την ανασύνταξη της διδακτικής ύλης, για την τροποποίηση και τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Η διδασκαλία έχει χαρακτήρα δυναμικό. Εξελίσσεται καθώς εξελίσσονται οι νέοι μέθοδοι διδασκαλίας και καθώς καινούργια στοιχεία εμφανίζονται στον ορίζοντα του κλάδου της παιδαγωγικής. Γίνεται φανερός λοιπόν ο ρόλος της αξιολόγησης στην εξελικτική αυτή διαδικασία της διδασκαλίας, καθώς αυτή δίνει τέτοιου είδους στοιχεία στον κάθε παιδαγωγό της κάθε τάξης (Κασσωτάκης, 2001).

Η λειτουργία της ανατροφοδότησης όμως, προϋποθέτει την προσπάθεια των παιδαγωγών να διαγνώσουν ιδιαίτερα προβλήματα, να εντοπίσουν ιδιαίτερες ικανότητες, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα μέσω της σωστής αξιολόγησης, στοιχεία που είναι απαραίτητα στο σωστό προγραμματισμό της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Έτσι επωφελούνται όλοι οι μαθητές της τάξης σε όλες τις πτυχές της μορφώσεώς τους (Boston, Carol, 2002). Άλλωστε, ως πιο σημαντικός συντελεστής της αξιολόγησης, θεωρείται ο μαθητής. Γι' αυτό και η αξιολόγηση προσαρμόζεται στις ανάγκες του, είναι εξατομικευμένη. Η θεωρητική θέση της αξιολόγησης, θέλει το σχολείο να δει το μαθητή ως άτομο, ως όλον, με τις δικές του αδυναμίες ανάγκες και δυνατότητες, ως ένα πρόσωπο που λειτουργεί ανεξάρτητα, που μαθαίνει και αποδίδει στο δικό του ρυθμό. Στόχος της αξιολόγησης είναι ο ίδιος ο μαθητής πρώτα και ύστερα η επίδοσή του (Κοσμόπουλος, 1995).

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τους παιδαγωγικούς σκοπούς, πάνω στους οποίους στηρίζεται ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής προσπάθειας και αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Είδαμε πιο πάνω, ότι σε οποιοδήποτε επίπεδο της εκπαίδευσης κι αν εντάσσεται η αξιολόγηση, έχει άμεση σχέση με τους διδακτικούς στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι μια συστηματική διαδικασία που έχει ως αφετηρία κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Για την επίτευξη αυτών των στόχων χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους και για τον έλεγχο της επίτευξης των ιδίων στόχων χρησιμοποιεί την αξιολόγηση (Παπαναούμ, 1985). Ο πρώτος που συνέλαβε την ιδέα του καθορισμού των στόχων ήταν ο Tyler στις αρχές της δεκαετίας 1930. Όπως έχουμε αναφέρει ο Tyler ήταν και ο πρώτος που θεώρησε την αξιολόγηση ως τον καθορισμό του βαθμού στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της εκπαίδευσης. Η προσέγγιση της θεωρίας των στόχων (goal attainment model) από τον Tyler, περιλαμβάνει τον προσεκτικό προσδιορισμό των στόχων, ο οποίος πραγματοποιείται «με βάση: μια ανάλυση στις τρεις πτυχές του στόχου (που είναι ο μαθητής, η κοινωνία, και το αντικείμενο αναφοράς) και τις δύο αλληλοσυγκληπτόμενες όψεις του, που είναι από τη μια, η ψυχολογία της μάθησης και από την άλλη, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης». (Porham, 1988, 25).

Διακρίσεις των παιδαγωγικών στόχων: Μια διάκριση των στόχων αναφέρει η Παπαναούμ, «Κατά τον Westphallen οι στόχοι μάθησης διακρίνονται σε τέσσερα είδη σύμφωνα με το βαθμό γενικότητάς τους, τα οποία είναι: α) τα ιδεώδη, β) οι γενικοί σκοποί, γ) οι γενικοί στόχοι, δ) οι μερικοί ή επιμέρους στόχοι» (Παπαναούμ, 1985, 19). Οι δύο πρώτες κατηγορίες είναι οι πιο γενικές, που αναφέρονται στο ευρύτερο επίπεδο της παιδείας ή της βαθμίδας εκπαίδευσης. Δηλαδή, αναφέρονται σ' αυτά που επιδιώκει η εκπαίδευση γενικά, σ' αυτά που πρέπει επιτευχθούν στα σχολεία κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Η επίτευξη των γενικών ή των επιμέρους στόχων γίνεται το αντικείμενο της αξιολόγησης της επίδοσης, γιατί αναφέρονται στο επίπεδο ενότητας μαθήματος ή ακόμα μιας δραστηριότητας διδασκαλίας (Παπαναούμ, 1985). Μια άλλη διάκριση χρησιμοποιεί ο Κασσωτάκης, σε γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσως και σε αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους. Οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσως καθορίζονται σε συνάρτηση προς τα ιδεώδη και το πολιτικο-κοινωνικό σύστημα που υιοθετούν αυτοί που έχουν την πολιτική εξουσία σε κάθε χώρα. Με βάση αυτούς λοιπόν τους στόχους προσδιορίζονται οι σκοποί των επιμέρους βαθμίδων του

εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι με τη σειρά τους αποτελούν τη βάση για την επιλογή των μαθημάτων και τον καθορισμό των ειδικών σκοπών του κάθε μαθήματος (Κασσωτάκης, 2001). Ο Δημητρόπουλος χρησιμοποιεί μια άλλη διάκριση, σε τελικούς και ενδιάμεσους στόχους. Σε επίπεδο ενότητας μαθήματος, ο τελικός στόχος είναι αυτός που θα πρέπει να έχει επιτευχθεί με την ολοκλήρωση του κύκλου μαθημάτων, και οι ενδιάμεσοι είναι οι υποστόχοι του τελικού στόχου, τα στάδια από τα οποία πρέπει να περάσει ο κάθε μαθητής προκειμένου να φτάσει στην επίτευξη του τελικού. Στο σημείο αυτό ο Δημητρόπουλος τονίζει, ότι η επιλογή των ειδικών στόχων πρέπει να γίνεται με προσοχή, να τηρείται μια σχέση αλληλουχίας μεταξύ τους και όταν πρόκειται για ενότητα μαθήματος, ο κάθε ειδικός στόχος να έχει άμεση σχέση με τον τελικό (Δημητρόπουλος, 1989). Από το σημείο αυτό, εμείς θα δανειστούμε τον όρο «αντικειμενικό διδακτικό στόχο» τον οποίο χρησιμοποίησε και ο «R. F. Mager, που αναγνωρίζεται διεθνώς ως ο πιο ειδικός στον τομέα αυτό...» και τον προσδιόρισε ως «τη συμπεριφορά, την οποία αναμένουμε να εμφανίσει το άτομο μετά το πέρας μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και η οποία οφείλει να είναι κατά αντικειμενικό τρόπο παρατηρήσιμη και επαληθεύσιμη» (Κασσωτάκης, 2001, 114).

Διατύπωση των αντικειμενικών στόχων (objectives): Σε κάθε περίπτωση, οι ενδιάμεσοι (ή επιμέρους στόχοι) πρέπει να προκαθορίζονται με ακρίβεια κατά τον προγραμματισμό κάθε δραστηριότητας της διδασκαλίας, επομένως και κατά τον προγραμματισμό κάθε δραστηριότητας αξιολόγησης. Η διατύπωσή τους πρέπει να γίνεται με όρους παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, να περιγράφει δηλαδή τι ακριβώς θα πρέπει να μπορούν να κάνουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων (Παπαναούμ, 1985). Για το λόγο αυτό, οι επιμέρους στόχοι στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συνοδεύονται από ονόματα όπως behavioral (που σημαίνει κάτι που αναφέρεται στη συμπεριφορά), performance (αναφέρεται στην εκτέλεση), measurable (μετρήσιμος), operational objectives (λειτουργικός αντικειμενικός) (Popham, 1988).

Κατά τον Δημητρόπουλο (1989) η διατύπωση των στόχων θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

-την καλά διατυπωμένη ένδειξη της τελικής εξωτερικής συμπεριφοράς που αναμένεται να εκδηλώσει ο μαθητής που διδάχτηκε κάτι και που υποτίθεται ότι το έμαθε αυτό κατά τη διδασκαλία. Για παράδειγμα : «*Να μπορεί ο μαθητής να γράφει τον ορισμό της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (και όχι να «μάθει» ο μαθητής τον ορισμό..)*» (Δημητρόπουλος, 1989, 39)

-τις συγκεκριμένες συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εκδηλώσει αυτή τη συμπεριφορά, συμπεριλαμβάνοντας τα μέσα, τα υλικά και τους περιορισμούς που καθορίζουν τον τρόπο που θα δράσει ο μαθητής. Για παράδειγμα, «Μετά τη διδασκαλία πρέπει να μπορεί ο μαθητής να γράφει τον ορισμό.. χωρίς να συμβουλευτεί καμία πηγή» (ο.π. 39). -το κριτήριο ελέγχου της μάθησης, δηλαδή το επίπεδο εκτέλεσης ή επίδοσης στο οποίο θα γίνεται αποδεκτή η τελική συμπεριφορά του μαθητή. Ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα είναι το εξής: «εάν δώσουμε στο μαθητή το σχήμα ενός οικοπέδου, και τις διαστάσεις του (συνθήκες), να είναι σε θέση να υπολογίσει το εμβαδόν του (εξωτερική συμπεριφορά) με ακρίβεια αποτελέσματος δύο δεκαδικά ψηφία (κριτήρια)» (ο.π. 39).

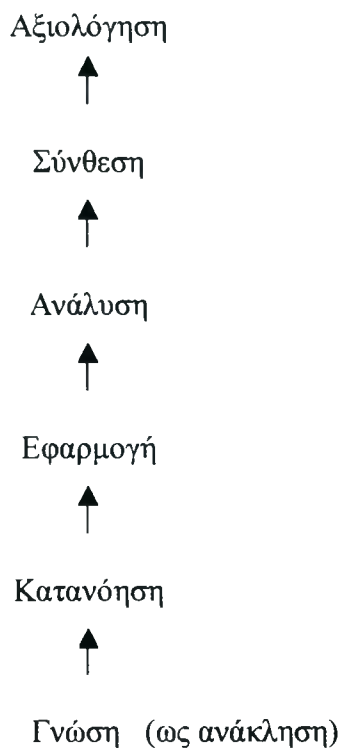
Ο Κασσωτάκης επίσης αναφέρει τα στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει ο προσδιορισμός ενός αντικειμενικού διδακτικού στόχου. Αυτά είναι α) ποιος θα εμφανίσει την επιδιωκόμενη συμπεριφορά, β) ποια παρατηρήσιμη συμπεριφορά δείχνει ότι ο επιδιωκόμενος στόχος επιτεύχθηκε, γ) ποιο θα είναι το αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς (performance), δ) με ποια κριτήρια θα θεωρηθεί ότι θα είναι το αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς ικανοποιητικό. Ο ίδιος παρακάτω, δίνει ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα: «ο μαθητής (α) οφείλει να είναι σε θέση να προσδιορίζει (β) αν μια χημική ένωση περιέχει ή όχι άνθρακα (γ), επιλέγοντας μόνος του τα χημικά στοιχεία και τα όργανα που χρειάζεται από τα υπάρχοντα στο εργαστήριο του σχολείου (δ) και το τελικό αποτέλεσμα να μην αφήνει καμιά αμφιβολία για την ορθότητα της διαγνώσεως περί υπάρξεως ή όχι άνθρακα στην εξεταζόμενη ένωση» (Κασσωτάκης, 2001, 114).

Το είδος της συμπεριφοράς που επιδιώκεται μπορεί να αυξάνει από πλευράς πολυπλοκότητας και να απαιτεί τη συμμετοχή πολλών νοητικών και άλλων δεξιοτήτων. Εκείνο που έχει σημασία είναι να καταβάλλεται προσπάθεια να προσδιορίζεται ο αντικειμενικός στόχος με μορφές συμπεριφοράς, δηλαδή με ενέργειες ή άλλες εκδηλώσεις που μπορούν να παρατηρηθούν. Οι στόχοι μάθησης αναφέρονται είτε σε επίπεδο ενότητας διδασκαλίας είτε σε όλο το διδασκόμενο μάθημα. Στα αναλυτικά προγράμματα αναφέρονται συνήθως σε επίπεδο ενότητας. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγχει αν οι στόχοι κάθε μαθήματος πραγματοποιούνται και να προχωρήσει στην επόμενη ενότητα ή αν όχι να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας του μέχρι να επιτευχθούν οι στόχοι του (Κασσωτάκης, 2001).

Πρέπει να προσθέσουμε σ' αυτό το σημείο ότι η σωστή διατύπωση των στόχων απαιτεί συγκεκριμένη ορολογία. Προτείνουν λοιπόν οι υποστηρικτές της ιδέας σκοπών να αντικατασταθούν οι γνωστοί όροι «να μάθει ο μαθητής», «να καταλάβει ο

μαθητής» κτλ με άλλους που να εκφράζουν σαφώς εξωτερική συμπεριφορά όπως «να αναφέρει», «να διηγείται», «να προσθέτει», «να συγκρίνει» κτλ (Δημητρόπουλος, 1989, 38).

Η ταξινομία των στόχων σύμφωνα με τη θεωρία του Bloom και των συνεργατών του: «Οι στόχοι μάθησης αναφέρονται σε πολλούς τομείς και εκφράζουν μεγάλη ποικιλία. Γι' αυτό ήταν ανάγκη να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο να είναι δυνατή η κατάταξη τους σε διάφορες κατηγορίες και ο καθορισμός των μεταξύ τους σχέσεων. Οι πιο γνωστές ταξινομήσεις είναι του Bloom και των συνεργατών του» (Παπαναούμ, 1985, 20). Σύμφωνα με το ταξινομικό σύστημα Bloom και των συνεργατών του, οι διδακτικοί στόχοι κατατάχθηκαν σε τέσσερις τομείς: το γνωστικό, το συναισθηματικό, το ψυχοκινητικό και το αντιληπτικό. Σε κάθε τομέα κλιμακώνονται οι ικανότητες και δεξιότητες σε επίπεδα. Για παράδειγμα, η ιεραρχία της γνωστικής περιοχής περιγράφεται στο παρακάτω διάγραμμα:



Η ιεραρχία της γνωστικής περιοχής (Bloom et al.)

Πηγή: Δημητρόπουλος, 1989

Σε κάθε επίπεδο-κατηγορία στόχων, συμπεριλαμβάνονται υποκατηγορίες στόχων. Για παράδειγμα, στη γνώση η οποία βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο της νοητικής λειτουργίας, συμπεριλαμβάνει υποκατηγορίες στόχων όπως γνώση δεδομένων,

πραγμάτων, μέσων, μεθόδων, κτλ. Αυτές οι υποκατηγορίες με τη σειρά τους συμπεριλαμβάνουν άλλες και μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται όλο και πιο ειδικοί στόχοι μάθησης (Κασσωτάκης, 2001). Όσον αφορά τους στόχους και υποστόχους του γνωστικού τομέα, ο Μάνος σε άρθρο του αναλύει εκτενώς αυτές τις κατηγορίες και μάλιστα θέτει παραδείγματα για την εφαρμογή τους με τη χρήση αντικειμενικών τεστ, τα οποία φυσικά δε μας ενδιαφέρουν σ' αυτή την εργασία (Μάνος, 1986).

Παρόμοια ταξινομούνται και οι στόχοι στους άλλους τρεις τομείς. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2001), η διδασκαλία και οι άλλες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο δεν αποσκοπούν μόνο στο να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες στο μαθητή. Σκοπός του σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και η διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνεται ο εμπλουτισμός του συναισθηματικού του κόσμου, η ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του και φυσικά και την αντιληπτικής του ικανότητας. Εξάλλου, και οι τέσσερις τομείς των δεξιοτήτων όπου αναφέρονται οι παιδαγωγικοί στόχοι δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, για παράδειγμα, *«στα πρώτα στάδια της ζωής η νοημοσύνη του ατόμου έχει καθαρά ψυχοκινητικό χαρακτήρα»* (Κασσωτάκης, 2001, 139). Επίσης, ο Δημητρόπουλος αναφέρει ότι *«υπάρχει μια αμοιβαία εξάρτηση και επικάλυψη μεταξύ αντιληπτική περιοχής και των άλλων περιοχών, ίσως περισσότερο της ψυχοκινητικής»* (Δημητρόπουλος, 1989, 53). Ιδιαίτερα στην προσχολική αγωγή μας ενδιαφέρουν οι περιοχές συναισθηματικής, ψυχοκινητικής και αντιληπτικής ανάπτυξης και αυτό γίνεται φανερό μέσα από τον ίδιο το γενικό σκοπό την Προσχολικής Εκπαίδευσης: *«Σκοπός του νηπιαγωγείου σήμερα είναι να αναπτύξει ολόπλευρα, δυναμικά και ισοδύναμα όλες τις δυνατότητες του παιδιού και να του δώσει τις καλύτερες ευκαιρίες που θα το βοηθήσουν να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να πετύχει στο σχολείο και στη ζωή γενικότερα. Δηλαδή, ο γενικός σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά.»* (Κακανά, 2000, 23). Ο Κασσωτάκης (2001), ο Δημητρόπουλος (1989) καθώς και ο Μάνος (1986) παρουσιάζουν τις ταξινομήσεις αυτές εκτενώς.

Η ιεραρχία των στόχων του συναισθηματικού τομέα ανάπτυξης όπως παρουσιάζεται από τον Κασσωτάκη, είναι η εξής: Α)στη βάση των συναισθηματικών στόχων βρίσκεται η κατηγορία της *πρόσληψης*, η οποία περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες της α)συνειδητοποίησης, β)της δεκτικότητας και γ)της εκλεκτικότητας. Στην κατηγορία της πρόσληψης εντάσσονται οι στόχοι που θέλουν

να καταστήσουν το μαθητή ικανό να προσλαμβάνει τα ερεθίσματα που δέχεται και να τα διαφοροποιεί από άλλα που δέχεται συγχρόνως. Β) Ακολουθεί η κατηγορία των στόχων της *ανταπόκρισης*, όπου εντάσσονται οι υποκατηγορίες της α) συγκατάθεσης, β) της θέλησης της ανταπόκρισης και γ) της ικανοποίησης από την ανταπόκριση. Εκείνο που ενδιαφέρει σ' αυτή την κατηγορία είναι η εκδήλωση της επιθυμίας του ατόμου για ενεργό εμπλοκή σε ότι επισύρει την προσοχή του. Γ) Η επόμενη στην ιεραρχία κατηγορία είναι της *εκτίμησης αξιών*, που περιλαμβάνει τους στόχους που θέλουν το μαθητή να αποδέχεται, να επιλέγει να υποστηρίζει τις αξίες και όχι απλά να υπακούει σ' αυτές. Οι υποκατηγορίες της είναι α) η αποδοχή μιας αξίας, β) η προτίμηση μιας αξίας και γ) η δέσμευση σε μια αξία. Άλλες κατηγορίες των συναισθηματικών στόχων είναι Δ) της *οργάνωσης αξιών* και Ε) της κατηγορίας που βρίσκεται στην κορυφή των στόχων της συναισθηματικής περιοχής, όπου εντάσσονται οι στόχοι προς τον *χαρακτηρισμό με βάση ενός συστήματος αξιών*, δηλαδή οι στόχοι που θέλουν το άτομο να έχει εσωτερικεύσει ένα σύστημα αξιών και με βάση αυτό να συμπεριφέρεται (Κασσωτάκης, 2001)

Με τον ίδιο τρόπο κλιμακώνονται και οι κατηγορίες των στόχων της ψυχοκινητικής και της αντιληπτικής περιοχής. Έτσι, οι κατηγορίες των ψυχοκινητικών στόχων, όπως περιγράφονται από τον Κασσωτάκη (2001), είναι οι εξής: Α) Αντανακλαστικές κινήσεις, Β) Βασικές θεμελιακές κινήσεις, Γ) αντιληπτικές δεξιότητες, Δ) Φυσικές ικανότητες, Ε) Κινήσεις δεξιότητας και ΣΤ) Κινητική επικοινωνία. Όπως σημειώνει ο Κασσωτάκης, στην αξιολόγηση των παραπάνω κινήσεων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το επίπεδο ωριμότητας, στο οποίο βρίσκεται το άτομο (Κασσωτάκης, 2001).

Στην αντιληπτική περιοχή ο Δημητρόπουλος περιγράφει ένα άλλο σύστημα ταξινόμησης, από τον Moore. Οι κατηγορίες των στόχων της αντιληπτικής περιοχής είναι οι εξής: Α) Αντίληψη της αίσθησης, Β) Αντίληψη των σχημάτων, Γ) Αντίληψη των συμβόλων, Δ) Αντίληψη της έννοιας και Δ) Αντίληψη της εκτέλεσης (Δημητρόπουλος, 1989)

Κριτική της θεωρίας των στόχων: Ένας από τους θεωρητικούς που αμφισβητεί την αξία των στόχων είναι ο Scriven, ο οποίος είναι αντίθετος μ' εκείνους που εξισώνουν την αξιολόγηση με τον έλεγχο επίτευξης των στόχων. Προτείνει καταρχήν αξιολόγηση των στόχων, γιατί είναι φανερό ότι αν οι στόχοι δεν αξίζουν τότε ποιος ο λόγος να ελεγχθεί η επίτευξή τους. Πρότεινε ένα μοντέλο ελεύθερο από στόχους (goal-free) που αξιολογεί τα αποτελέσματα ενός προγράμματος είτε αυτά είχαν

επιδιωχθεί είτε όχι. Ο Scriven δεν πρότεινε αυτό το μοντέλο για να αντικαταστήσει την αξιολόγηση με βάση τους στόχους, αλλά για να την εμπλουτίσει (Porham, 1988).

Η κριτική της θεωρίας των στόχων επικεντρώνεται στην άποψη ότι δεν μπορούν όλες οι δεξιότητες να διατυπωθούν με όρους παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα η κριτική ικανότητα, και η οικειοποίηση των αξιών. Συνέπεια αυτής της δυσκολίας είναι να γίνονται αντικείμενα αξιολόγησης μόνο οι στόχοι που μπορούν εύκολα να διατυπωθούν και να μετρηθούν (Παπαναούμ, 1985). Επίσης, οι επικριτές της θεωρίας των σκοπών μιλούν για υπερβολική εξάρτηση από τον καθορισμό των στόχων, για μηχανικοποίηση της διδασκαλίας και στέρησή της από τη δημιουργία, την εφευρετικότητα (Δημητρόπουλος, 1989)

Κάθε διαδικασία διδασκαλίας και αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται σε στόχους, ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τους ειδικούς στόχους της διδασκαλίας του, που θα τον κατευθύνουν και θα τον διευκολύνουν. Οι ιδιότητες του παιδαγωγού να αυτοσχεδιάζει, να δημιουργεί δε χάνονται με τη χρήση των στόχων, αλλά αντίθετα επιβάλλονται μέσω της λειτουργίας της ανατροφοδότησης, κατά την οποία ανά πάσα στιγμή διαμορφώνεται το πρόγραμμα. Αρκεί, βέβαια, για όλα αυτά ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση και να είναι πλήρως καταρτισμένος περί του θέματος. Η θεωρία των αντικειμενικών διδακτικών στόχων, είναι σημαντική όσον αφορά την σχολική αξιολόγηση, γιατί δίνει έναν οδηγό οργάνωσης της διαδικασίας της διδασκαλίας, άρα και της αξιολόγησης η οποία εντάσσεται μέσα σ' αυτή (Κασσωτάκης, 2001). Αυτό ακριβώς το θέμα, ο διδακτικός σχεδιασμός, εξετάζεται στο επόμενο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Όλοι οι υποστηρικτές της αξιολόγησης τη θεωρούν μέρος της εκπαιδευτικής προσπάθειας και την ενσωματώνουν μέσα στα στάδια της όλης διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν κάποια συστηματική μέθοδο αξιολόγησης παρά μόνο ένα είδος αξιολόγησης που βασίζεται στην εμπειρική τους άποψη, που διαμορφώνεται μέσω ανεπίσημων μεθόδων, χωρίς στόχους, χωρίς προγραμματισμό και ακολουθία μιας διαδικασίας. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι όχι ερασιτεχνική, αλλά συστηματική διαδικασία. Η διαγνωστική και προγνωστική λειτουργία της είναι σημαντικές. Τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για τους σκοπούς της διδασκαλίας. Μόνο έτσι είναι ωφέλιμη, χρήσιμη κι όχι περιττή. Η αξιολόγηση κατά τον Δημητρόπουλο είναι «μέρος εγγενές της όλης διαδικασίας της διδασκαλίας και όχι μια απομονωμένη, αποσπασματική ενέργεια που απλώς ακολουθεί μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής προσπάθειας» (Δημητρόπουλος, 1989, 13). Λίγο παρακάτω, ο ίδιος περιγράφει την εκπαιδευτική προσπάθεια ως ένα σύστημα που αποτελείται από τρία δομικά στοιχεία. Τον προγραμματισμό, που ονομάζει «μονάδα εισόδου», την υλοποίηση της διδακτικής πράξης που την αντιστοιχεί με τη «μονάδα επεξεργασίας» και την αξιολόγηση, την οποία εξισώνει με τη «μονάδα εξόδου». Σύμφωνα μ' αυτό το σύστημα, προτείνει επίσης ένα σχέδιο εργασίας που πρέπει να ακολουθείται όπου φαίνεται και η θέση της αξιολόγησης μέσα σ' αυτό. Το σχέδιο περιλαμβάνει τα εξής στάδια :

1) Όπως ήδη έχουμε τονίσει, σημαντικός είναι ο προκαθορισμός **των σκοπών** της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

2) Το δεύτερο βήμα είναι να καθορίσουμε **τον τρόπο** με τον οποίο θα γίνουν πράξη αυτοί οι σκοποί, προσδιορίζοντας τον τόπο, το χρόνο, τη διάρκεια, τα μέσα, τα υλικά, την υποδομή, το προσωπικό, τη μεθοδολογία κλπ.

3) Προγραμματισμός του τρόπου αξιολόγησης της προσπάθειας αυτής, όπου πρέπει να ενσωματώσουμε τους **μηχανισμούς άμεσης ανατροφοδότησης**, για την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

4)Πριν την υλοποίηση, γίνεται η προετοιμασία των μέσων, συνθηκών, υλικών κ.α. που θα χρησιμοποιηθούν στην πράξη εφαρμογής του προγράμματος και της αξιολόγησής του.

5)Περνάμε στην **υλοποίηση** του προγράμματος με βάση τους σκοπούς και τις λοιπές προδιαγραφές που ορίστηκαν, με **παράλληλη αξιολόγηση διαδικασίας**, και διαμόρφωσης της εξέλιξής του με βάση τη συνεχή αυτή αξιολόγηση.

6)Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια ενδεχόμενη τελική δοκιμασία, να επεξεργαστούμε τα δεδομένα, να εξάγουμε συμπεράσματα και να τα αξιοποιήσουμε ανάλογα με τους σκοπούς (Δημητρόπουλος 1981α, 1989). Το σχέδιο εργασίας που περιγράφει ο Δημητρόπουλος, θεωρεί αναγκαίο τον προγραμματισμό της αξιολόγησης και την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τον προγραμματισμό της όλης προσπάθειας, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα καθοριστικά στοιχεία. Στην μαθητοκεντρική θεώρηση της διδασκαλίας, πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο μαθητής. Επομένως, η αξιολόγηση, ενταγμένη στην διδακτική προσπάθεια, στόχο έχει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές. Έτσι, *«...για την υλοποίηση μιας καλής αξιολόγησης πρέπει πρώτα να απαντηθούν ορισμένα ερωτήματα:*

-Ποια έννοια, δεξιότητα ή γνώση προσπαθώ να αξιολογήσω;

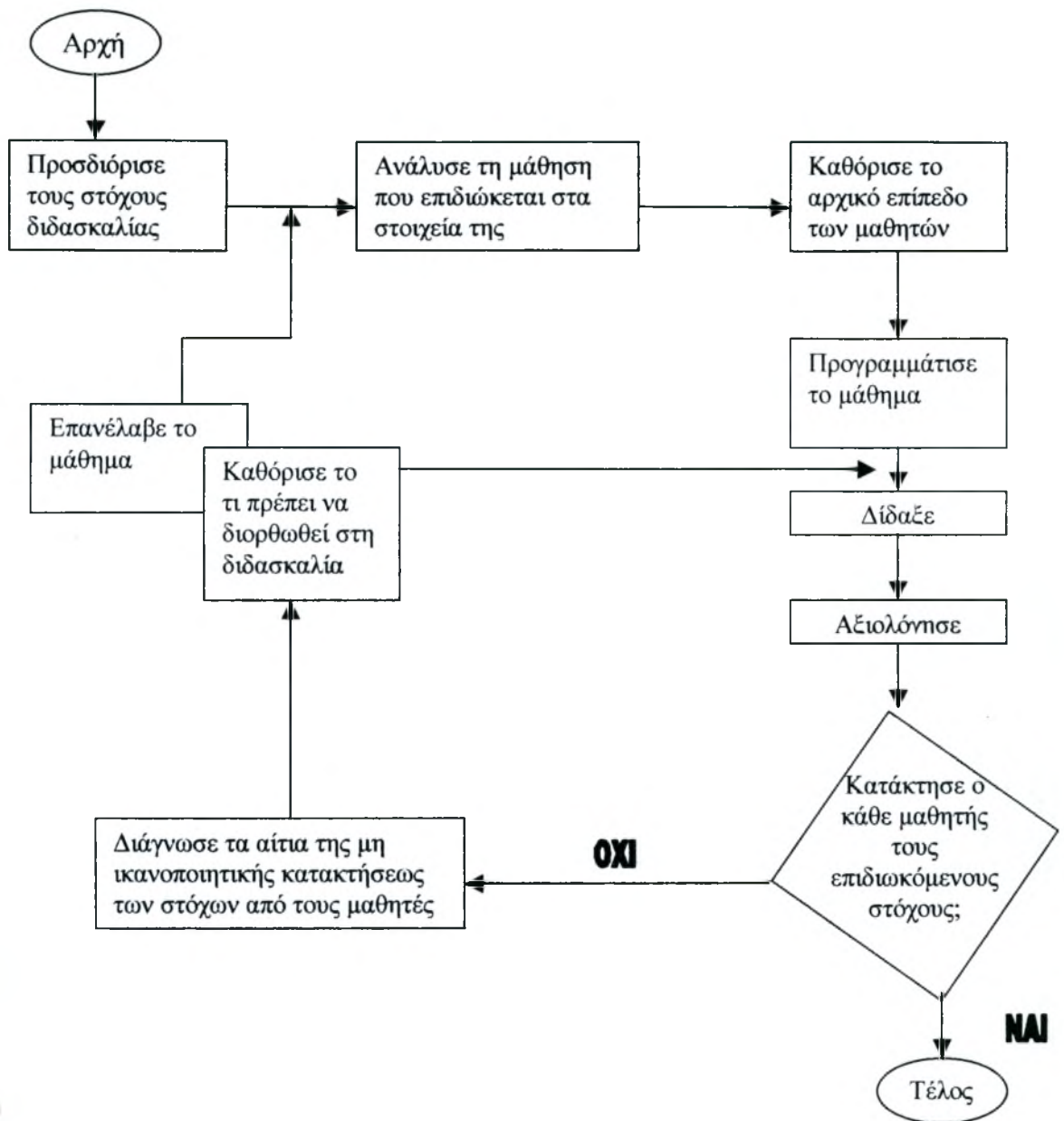
-Τι θα έπρεπε οι μαθητές μου να ξέρουν;

-Σε ποιο σημείο θα ήθελα οι μαθητές μου να μπορούν να την εφαρμόζουν;

-Ποιος τύπος γνώσης είναι υπό αξιολόγηση: ερμηνείας, μνήμης ή διαδικασίας;» τα

ερωτήματα αυτά πρέπει να αναφέρονται για κάθε μαθητή και οι στόχοι που θέτει ο δάσκαλος, να ειδικεύονται σε κάθε περίπτωση (Stiggins, 1994, 65).

Ο Κασσωτάκης επίσης, προσδιορίζει τα στάδια που πρέπει να ακολουθούνται κατά την διδακτική πράξη, που είναι ο προγραμματισμός, η υλοποίηση του προγράμματος και η αξιολόγησή του. Μετά από κάθε αξιολόγηση εξάγονται συμπεράσματα για την καταλληλότητα του προγράμματος και ανάλογα τροποποιείται. Ο ίδιος σημειώνει ότι *«η αξιολόγηση ενεργεί σαν μηχανισμός ανατροφοδότησεως (feedback) του όλου σχεδίου εκπαιδευτικής ενέργειας με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίησή του»* (Κασσωτάκης, 2001, 16). Τα στάδια της διδακτικής πράξης και η λειτουργία της αξιολόγησης μέσα σ' αυτήν, έτσι όπως την περιγράφει ο Κασσωτάκης, απεικονίζονται παραστατικά στο διάγραμμα που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.



Πηγή: Κασσωτάκης, 2001

Οι υποστηρικτές της αξιολόγησης, λοιπόν, της δίνουν ένα διαγνωστικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα. Δεν την ξεχωρίζουν από τη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά την ενσωματώνουν σ' αυτή (Κασσωτάκης, 2001).

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύουμε τα είδη της αξιολόγησης που συναντώνται στη διαδικασία της διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ

ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Καταρχήν, πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν δύο μορφές αξιολόγησης. Η μία είναι η «συνεχής αξιολόγηση και η άλλη, η αξιολόγηση που βασίζεται σε μια και μόνο δοκιμασία».(Κασσωτάκης, 2001, 24). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, η πρώτη, η συνεχής αξιολόγηση, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δοκιμασίες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν τους μαθητές τους, ανά τακτά μικρά διαστήματα καθ' όλη τη διαδικασία της διδασκαλίας, με στόχο την αντικειμενικότερη εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων από μέρους των μαθητών. Η δεύτερη περιλαμβάνει μία μόνο δοκιμασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τους μαθητές τους.

Υπάρχουν πολλές διακρίσεις της αξιολογήσεως, από τις οποίες η εγκυρότερη είναι αυτή του Bloom και των συνεργατών του. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης διακρίνεται σε:

α) **αρχική ή διαγνωστική (diagnostic)**, η οποία εκτελείται στην αρχή της χρονιάς και σκοπό έχει τον καθορισμό του αρχικού επιπέδου στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, με την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας.

β) **διαμορφωτική-σταδιακή (formative)**, σκοπός της είναι η άντληση πληροφοριών σχετικά με την πορεία του μαθητή, κατά τη διδασκαλία, προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων με βάση την πληροφόρηση αυτή τροποποιούνται το πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

γ) **συνολική ή τελική (summative)**, σκοπός της είναι η απονομή βαθμών στους μαθητές με βάση τη συνολική εκτίμηση του βαθμού επίτευξης της διδασκαλίας (Παπαναούμ, 1985, Κασσωτάκης, 2001).

1. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο ρόλος της διαγνωστικής αξιολόγησης έχει μεγαλύτερη σημασία από όση μέχρι τώρα της έχει δοθεί. Η πραγματοποίηση μιας αξιολόγησης στην αρχή της σχολικής χρονιάς παίζει καθοριστικό ρόλο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, στον καθορισμό της ύλης διδασκαλίας και ιδιαίτερα στον εντοπισμό ενδεχομένων προβλημάτων που κάποια παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν. Οι ειδικές δοκιμασίες που

μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό ονομάζονται «δοκιμασίες επιπέδου (*placement tests*)» (Κασσωτάκης, 2001, 26). Η διαγνωστική αξιολόγηση δεν έχει νόημα αν δεν υπάρχει η δυνατότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Σε κάθε τάξη στην αρχή της σχολικής χρονιάς, το επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού είναι διαφορετικό από ότι στα άλλα. Ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει πολύ διαφορετικά παιδιά. Σύμφωνα με την Παπαναούμ, ο εκπαιδευτικός μετά τη διάγνωση των στοιχείων που θα καθορίσουν το επίπεδο του κάθε μαθητή, προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες τους. «Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όταν διαπιστώνεται επαναλαμβανόμενη ανικανότητα του μαθητή να επωφεληθεί επαρκώς από τη διδασκαλία τότε η διαγνωστική αξιολόγηση συντελεί στον εντοπισμό των αιτιών που προκαλούν δυσκολίες στη μάθηση» (Παπαναούμ, 1985, 43).

Ο Rudman Herbert (1989), σε άρθρο του, περιγράφει τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για την ανατροφοδότηση του προγράμματός του, μέσω της ενσωμάτωσης της διαδικασιών αξιολόγησης στη διδασκαλία, και οι δοκιμασίες των μαθητών στην αρχή της χρονιάς, είναι ένας από αυτούς που βοηθούν το δάσκαλο να σχεδιάσει το πρόγραμμα και την ύλη διδασκαλίας και τα ειδικά θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσει. Επίσης, με τον καθορισμό ειδικών στόχων για κάθε μαθητή, ο δάσκαλος μπορεί να σχηματίσει ομάδες στην τάξη, οι οποίες θα ασχολούνται με διαφορετικές εργασίες και αντικείμενα, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ομάδας. Οι ομάδες μπορεί να αλλάζουν με κάθε νέα δοκιμασία. Με τη διαγνωστική αξιολόγηση που στηρίζεται μόνο σε αντικειμενικές πληροφορίες μπορεί ο δάσκαλος να ελέγξει τι είναι ικανός ο μαθητής να κάνει.

«Στη διαγνωστική αξιολόγηση, με τη γενικότερη έννοια του όρου κατατάσσεται από ορισμένους συγγραφείς και η διάγνωση της ψυχολογικής φύσεως ικανοτήτων των μαθητών (δείκτης νοημοσύνης, ειδικές κλίσεις, διαφέροντα, κ.λ.π.) που επιτρέπουν να εκφραστεί κάποια πρόγνωση για τη μελλοντική επίδοσή τους στα μαθήματα, αλλά και να γίνει διάγνωση ως προς τη σχολική κατεύθυνση που ταιριάζει περισσότερο στον καθένα... Η αξιολόγηση της μορφής αυτής είναι αναγκαία στις φάσεις προσανατολισμού του μαθητή και έχει πάντα συμβουλευτικό χαρακτήρα» (Κασσωτάκης, 2001, 26).

Ιδιαίτερα, στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, η ηλικία των παιδιών είναι τέτοια που, τα διαφοροποιεί μεταξύ τους, όσον αφορά τις ικανότητές τους, έστω κι αν είναι στη ίδια τάξη. Πάνω σ' αυτό το θέμα ασχολήθηκε η Βαρνάβα-Σκούρα και αναφέρεται σε έρευνες που έγιναν σε παιδιά πρώτης δημοτικού. Τα αποτελέσματα

έδειξαν καθαρά ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσά τους, ως προς την ανάπτυξη εννοιών βασικών για την αφομοίωση της σχολικής ύλης, όπως είναι οι έννοιες της ταξινόμησης, της διατήρησης, κ.α. τονίζει επίσης, όπως είναι γνωστό, ότι ο ρυθμός ανάπτυξης διαφέρει από παιδί σε παιδί, για σύνθετους ψυχο-κοινωνικούς λόγους. «..συνεπώς, θα πρέπει να γίνουν ακόμη πολλά βήματα προς την κατεύθυνση εφαρμογής ενός τρόπου αξιολόγησης που θα συμβάλει στη διάγνωση των πρώτων μαθησιακών δυσκολιών και στο ξεπέρασμά τους, ώστε να μη μετατραπούν σε σχολική αποτυχία.» (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994, 94). Μ' αυτά τα λόγια της Βαρνάβα φαίνεται η ανάγκη για τη διαμορφωτική αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μέσω της διαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στη διάγνωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά προέρχονται από την επίδραση στο παιδί κάποιων παραγόντων (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

2. ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία, κατά τον Κασσωτάκη, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα όχι μόνο για μια πιο αντικειμενική αξιολόγηση αλλά και την ευκαιρία να προσδιορίσει τις αδυναμίες, τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών που συναντούν στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν ορισμένη ύλη. Ο εκπαιδευτικός, έτσι, δεν επηρεάζεται από τυχαίες μεμονωμένες δοκιμασίες των μαθητών, αλλά αξιολογεί έχοντας υπόψη όλες αυτές τις πληροφορίες που παίρνει από τη συνεχή αξιολόγηση. Έτσι, κάνει ολική εκτίμηση της προσπάθειας του μαθητή (Κασσωτάκης, 2001).

Οι Black και William (1998a) σε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επέλεξαν από μια πληθώρα του είδους, μελέτες για να διαπιστώσουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση ανεβάζει τα μορφωτικά επίπεδα σε μια τάξη. Συγκεκριμένα, συμπέραναν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση επέφερε σημαντική ανάπτυξη της μάθησης. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν καθώς σύγκριναν το μέσο όρο προόδου των μαθητών που πήραν μέρος στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, με εκείνο των τυπικών ομάδων μαθητών, στις ίδιες εξεταστικές δοκιμασίες. Το μέγεθος της προόδου σε αριθμητικά δεδομένα, εκτείνεται από 0.4 μέχρι και 0.7 περισσότερες μονάδες στα παιδιά με την διαμορφωτική αξιολόγηση από τα υπόλοιπα. Αυτό σημαίνει ότι βοηθήθηκαν και οι αδύναμοι μαθητές,

συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Black και William (1998b), προτείνουν τα εξής:

- συχνές και σύντομες δοκιμασίες είναι καλύτερες από περιστασιακές και μεγάλες
- η κατάκτηση των καινούργιων γνώσεων θα πρέπει να ελέγχεται μέσα στη επόμενη εβδομάδα από τη στιγμή που διδάχτηκαν
- τα είδη των δοκιμασιών πρέπει να επιλέγονται προσεχτικά και θα ήταν καλό οι εκπαιδευτικοί να συμβουλευονται άλλους συναδέλφους ή βιβλία για την συλλογή ποικίλων εξεταστικών δοκιμασιών στη διάθεσή τους (Black & William, 1998b).

Σύμφωνα με την Boston, η διαμορφωτική αξιολόγηση στηρίζει την προσδοκία ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν σε υψηλά επίπεδα. Αντιτίθεται στην πλάνη των μαθητών που αποδίδουν την χαμηλή τους απόδοση στην έλλειψη μιας ικανότητας, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να αρνούνται να προχωρήσουν σε περαιτέρω προσπάθειες για μάθηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση λειτουργεί μ' αυτό τον τρόπο γιατί σκοπεύει στη συνεχή ανατροφοδότηση του προγράμματος διδασκαλίας. Η ίδια σημειώνει ότι όταν οι δάσκαλοι γνωρίζουν που προοδεύουν και που υστερούν οι μαθητές, τότε μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να κάνουν τις απαραίτητες τροποποιήσεις, όπως επανάληψη μιας διδασκαλίας, εφαρμογή εναλλακτικών διαδικασιών διδασκαλίας ή να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για εξάσκηση. Τέτοιες δραστηριότητες οδηγούν σε επιτυχία τους μαθητές. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η διαμορφωτική αξιολόγηση ενσωματώνει στη διδασκαλία τη συστηματική παρατήρηση από τους δασκάλους, τη συζήτηση στην ομάδα, και την ανάλυση των έργων των μαθητών, δηλαδή διάφορους τρόπους για τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών (Boston Carol, 2002).

Τέτοιες αξιολογικές διαδικασίες μπορούν να εφαρμοστούν στο νηπιαγωγείο, ή μάλλον πρέπει να εφαρμοστούν, γιατί όπως είδαμε τόσο η διαγνωστική όσο και η διαμορφωτική είναι οι μορφές αξιολόγησης εκείνες που επιφέρουν θεαματικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών. Όπως γράφουν οι Popham James (1988) και Scriven Michael (1999), αυτό που ξεχωρίζει στη νέα μορφή της αξιολόγησης είναι ο ρόλος της ως διαμορφωτική. Κατά την Παπαναούμ, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και ο σκοπός της είναι να βοηθήσει και το δάσκαλο και το μαθητή προς την επίτευξη των στόχων. Ο δάσκαλος παίρνει συνεχώς πληροφορίες για το βαθμό κατάκτησης των στόχων από τους μαθητές καθώς και για την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας του. Σε ότι αφορά το μαθητή, «η διαμορφωτική αξιολόγηση του δίνει ρυθμό στη μάθηση, χωρίζοντας τη διαδοχή της σε

μικρές ενότητες. Ακόμη, του παρέχει κίνητρα για μάθηση, δίνοντας άμεσους εφικτούς στόχους, καθώς και πληροφόρηση για την πρόοδο της μάθησης» (Παπαναούμ, 1985, 45).

3. ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κατά τον Κασσωτάκη (2001), η διαμορφωτική αξιολόγηση και η τελική αντιστοιχούν στα είδη που αναφέραμε παραπάνω, της συνεχούς και της αξιολόγησης που βασίζεται σε μια και μόνο δοκιμασία στο τέλος της διαδικασίας της διδασκαλίας. Η τελική αξιολόγηση είναι εκείνη που γίνεται μετά το πέρας μιας μεγάλης ενότητας διδασκαλίας και σκοπό έχει να εκτιμήσει αν ο μαθητής κατέκτησε το γενικό στόχο που είχε καθοριστεί αρχικά. Δηλαδή, αρχικά καθορίζεται ο γενικός (ή τελικός) στόχος, ο οποίος επιμερίζεται σε υποστόχους που αντιστοιχούν σε μικρότερες διδακτικές ενότητες, και γίνονται αντικείμενο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ «η εκτίμηση της επιτεύξεως του τελικού στόχου είναι αντικείμενο της τελικής αξιολόγησης» (Κασσωτάκης 2001, 29).

Σύμφωνα με τους Scriven και Popham, ένα από τα σημαντικότερα θέματα της λογικής της αξιολόγησης που πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει είναι η διαφορά ανάμεσα στη διαμορφωτική και στην τελική αξιολόγηση, καθώς και τη διαφορά ανάμεσα στις μεθόδους που χρησιμοποιεί η μία και η άλλη. Η τελική αξιολόγηση χρησιμοποιεί ποσοτικά δεδομένα, για την περιγραφή των εκπαιδευτικών πραγμάτων, ενώ η διαμορφωτική ενδιαφέρεται για ποιοτικούς χαρακτηρισμούς και αποτελέσματα που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να βελτιώσει τα δεδομένα (Scriven, 1999). Ο Popham σημειώνει πως τόσο η διαμορφωτική όσο και η τελική αξιολόγηση στοχεύουν στην βελτίωση ενός διδακτικού προγράμματος όταν λειτουργούν συνδυαστικά. Δηλαδή, η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει πληροφορίες για την ποιότητα του προγράμματος κατά τη διαδικασία της εφαρμογής του, ενώ η τελική εκτιμά αν το σύνολο αυτών των ενεργειών επέφερε τα θεμιτά αποτελέσματα (Popham, 1988).

Αυτά ήταν τα τρία είδη αξιολόγησης που αποσκοπούν στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Παρακάτω γίνεται λόγος για τις διάφορες μεθόδους με τις οποίες εφαρμόζεται η αξιολόγηση μέχρι τώρα καθώς και για κάποιες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ο Rudman, με τον όρο «τεστ», εννοεί κάθε είδους τεχνική, την οποία χρησιμοποιούμε προκειμένου να διαπιστώσουμε τι ακριβώς γνωρίζει ένας μαθητής πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Υπάρχουν διάφορα είδη τεστ, ανάλογα με την τεχνική που χρησιμοποιούν, τα προφορικά, τα γραπτά, και τα τεστ εκτέλεσης είναι κάποια από αυτά. Αυτό που πρέπει να τονίσουμε και πάλι είναι ότι τα τεστ αξιολόγησης πρέπει να είναι ενσωματωμένα στη διδασκαλία. *«Η εξέταση και η διδασκαλία δεν είναι ξεχωριστές ενότητες... η εξέταση ήταν και παραμένει ένα εσωτερικό κομμάτι της διδασκαλίας»* (Rudman, 1989)

Τα τεστ αξιολόγησης ακολουθούν την ίδια διαδικασία σχεδιασμού που ακολουθεί κάθε είδος αξιολόγησης. Ο Κασσωτάκης (2001) δίνει τα εξής γενικά στάδια που αποτελούν τις κοινές *«φάσεις σχεδιασμού για όλα τα τεστ αξιολόγησης»*:

- 1) Καθορισμός του περιεχομένου και των αντικειμενικών στόχων της εξέτασεως
- 2) Επιλογή της εξεταστικής μεθόδου
- 3) Ανάλυση και έλεγχος της καταλληλότητας των ερωτήσεων όπου αυτό είναι δυνατό
- 4) Τελική διαμόρφωση του εξεταστικού μέσου και σύνταξη των οδηγιών επιδόσεως και βαθμολογίας του» (Κασσωτάκης, 2001, 33).

Ο πιο αρμόδιος κατασκευαστής του τεστ θεωρείται, κατά το Δημητρόπουλο, ο παιδαγωγός. Άλλωστε, ο ίδιος ο παιδαγωγός που σχεδιάζει το μάθημα προσαρμόζοντάς το στις ειδικές ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα ποιο ήταν το περιεχόμενο αλλά και οι στόχοι που επιδίωκε και έδωσε έμφαση στο μάθημά του (Δημητρόπουλος, 1989). Ο Scriven σε άρθρο του, αναφέρει μερικές ειδικές μεθοδολογικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός. Σύμφωνα λοιπόν με τον Scriven, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να κατασκευάζει ένα οδηγό ελέγχου της αξιολογικής διαδικασίας γενικά ή μιας διδακτικής ενότητας, περιλαμβάνοντας λεπτομέρειες όπως πώς να προσδιορίσει τα πέντε κύρια σημεία της (αποτελέσματα, διαδικασία, κόστος, συγκρίσεις, γενικεύσεις), να διαχειρίζεται μετα-αξιολογικές διαδικασίες (επανελέγχο, επανάληψη του τεστ με διαφορετικό τρόπο, ειδικοί κατάλογοι ελέγχου), να γνωρίζει τη θεωρία

της αξιολόγησης, να ερμηνεύει τα αποτελέσματα της δοκιμασίας και να τα αντιμετωπίζει, όταν αυτά είναι αμφιλεγόμενα, να τα ανακοινώνει στους ενδιαφερόμενους με τον κατάλληλο τρόπο κ.α. (Scriven, 1999).

Μια νηπιαγωγός, κατά τη γνώμη μου, μπορεί να οργανώσει αποτελεσματικά μια αξιολογική δοκιμασία, έχοντας υπόψη της τους ειδικούς σκοπούς της εξέτασης, τις δυνατότητες των νηπίων και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Ως τεχνικές, ο Δημητρόπουλος ονομάζει τον τρόπο με τον οποίο υποβάλλονται οι ερωτήσεις στους μαθητές. Έτσι υπάρχουν οι γραπτές εξετάσεις, οι προφορικές, τα τεστ εκτέλεσης, και οι συνδυασμοί τους, τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαγνωστική, στη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση. Επίσης, οι δοκιμασίες μπορεί να είναι επίσημες ή ανεπίσημες, στις οποίες ο μαθητής δεν ξέρει ότι αξιολογείται, και ομαδικές ή ατομικές (Δημητρόπουλος, 1989).

Οι γραπτές εξετάσεις μπορούν να εφαρμοστούν στην αρχή της χρονιάς, σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Μπορεί δηλαδή, να πάρουν το ρόλο διαγνωστικής αξιολόγησης, διαμορφωτικής ή τελικής. *«Στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας συνιστάται να γίνεται σύντομη γραπτή άσκηση. Επειδή όμως η γραπτή άσκηση δεν πρέπει να αποβαίνει σε βάρος της διδασκαλίας και δεν πρέπει να χάνεται πολύς χρόνος σ' αυτή (ποτέ χρόνος περισσότερος από 15') προτείνεται να γίνεται χρήση τεστ κατασκευασμένων από τον ίδιο τον διδάσκοντα»* (Κασσωτάκης, 2001, 79). Συνήθως, όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος, στα σχολεία χρησιμοποιείται καθημερινά η προφορική εξέταση επίσημα ή ανεπίσημα με τη μορφή της καθημερινής επικοινωνίας, μέσω της συζήτησης στην ομάδα (ομαδική). Η καθημερινή προφορική επικοινωνία με τους μαθητές και μάλιστα με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (ατομική) προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες (Δημητρόπουλος, 1989).

Η καθημερινή προφορική επικοινωνία όπως την περιγράφουν οι Δημητρόπουλος και Κασσωτάκης, μέσα στο πλαίσιο της δυναμικής αξιολόγησης, δεν πρόκειται για ατομική προφορική εξέταση ορισμένων μαθητών αλλά για συνεχή συστηματική παρακολούθηση της όλης προσπάθειας των μαθητών και αποσκοπεί στον έλεγχο ποικίλων χαρακτηριστικών που δεν μπορούν να εντοπιστούν με τις γραπτές δοκιμασίες. Αυτά είναι οι γενικές κινήσεις του μαθητή, το παράστημά του, το θάρρος του μπροστά στο ακροατήριο, η επιχειρηματολογία του, η καθαρότητα της ομιλίας του, ο χρωματισμός της φωνής του, η ταχύτητα και η ευστοχία στην αντιμετώπιση των αντεπιχειρημάτων, η δυνατότητα συμμετοχής σε ένα δημοκρατικό διάλογο, το

ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα και την ανταπόκριση του μαθητή στις απαιτήσεις του μαθήματος συγκριτικά με τις δυνατότητές του (Δημητρόπουλος, 1981α, 1981β, 1981γ, 1989, Κασσωτάκης, 2001)

Ένα μεγάλο προτέρημα της προφορικής επικοινωνίας είναι ότι γίνεται άμεση ανατροφοδότηση της διαδικασίας αξιολόγησης. Η προφορική επικοινωνία επιτρέπει στον αξιολογητή να αυτοσχεδιάζει, έστω και την τελευταία στιγμή, κάθε φορά που παρουσιάζεται ανάγκη ελιγμού ή αναπροσαρμογής της δοκιμασίας λόγω απρόβλεπτων εξελίξεων ή περιστατικών. Συστηματική γίνεται η προφορική επικοινωνία όταν ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις του, μετά από κάθε εξέταση, τις οποίες συγκρίνει κατά διαστήματα για να διαπιστώσει την πρόοδο ή τη στασιμότητα του μαθητή (Δημητρόπουλος, 1989)

Δε θα ασχοληθούμε με τεχνικές αξιολόγησης που δεν ενδιαφέρουν το νηπιαγωγείο.

2. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Δύο μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση της «εκτέλεσης» (performance assessment) και η «αυθεντική αξιολόγηση» (authentic assessment). Οι δύο αυτές βασικές μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης, που έχουν πολλές ομοιότητες αλλά δεν είναι ίδιες, αναδύθηκαν μέσα στην αναζήτηση νέων μεθόδων για την αξιολόγηση της επίδοσης, οι οποίες να εκπληρώνουν τα παρακάτω :

- α) Να καλύπτουν μια πλουσιότερη σειρά του τι γνωρίζουν οι μαθητές, να προχωρούν πιο πέρα από τη γνώση πληροφοριών και να τονίζουν λειτουργίες, όπως η λύση προβλήματος, η κριτική σκέψη, η ανεξάρτητη σκέψη, η αυτοπεποίθηση.
- β) Να απεικονίζουν διαδικασίες με τις οποίες οι μαθητές παράγουν εργασία.
- γ) Να διαθέτουν ρεαλιστικό περιβάλλον για την παραγωγή της εργασίας.
- δ) Να παρέχουν συνεχείς πληροφορίες για την εκτέλεση του μαθητή, για να παρακολουθούμε την εξέλιξη, να προσφέρουμε συνεχή παρώθηση στους μαθητές.
- στ) Να ενσωματώνουν την αξιολόγηση στη διδασκαλία, κατά τρόπο που να συνάδει με τις σύγχρονες θεωρίες της διδασκαλίας και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επιδιώκουμε, επίσης να αναπτύξουμε μεθόδους αξιολόγησης οι οποίες, κατά τη χρήση τους, βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών και όχι απλώς να την παρακολουθούν (Γεωργούσης, 1998, 12). Για την εκπλήρωση λοιπόν, των παραπάνω απαιτήσεων αναδύθηκαν και προτάθηκαν οι δύο αυτές εναλλακτικές προσεγγίσεις

της αξιολόγησης, όπως προαναφέραμε, I) «η αξιολόγηση της εκτέλεσης» και II) «η αυθεντική αξιολόγηση».

I. Η Αξιολόγηση της «εκτέλεσης» (performance assessment)

Η αξιολόγηση της εκτέλεσης ή τα τεστ εκτέλεσης (performance test) σύμφωνα με τον Γεωργούση, «αποτελεί μια διαδικασία στην οποία ο διδάσκων χρησιμοποιεί τις ατομικές εργασίες των μαθητών, για να αντλήσει πληροφορίες για τη μάθησή τους» (Γεωργούσης, 1998, 14). Ο Δημητρόπουλος (1989), πιο απλά, ορίζει την αξιολόγηση εκτέλεσης ως τη διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία ο δάσκαλος ζητά από το μαθητή να κάνει κάτι. Ο ίδιος θεωρεί ότι υπάρχουν τρεις μορφές των τεστ εκτέλεσης: α) το δείγμα έργου, β) η υλοποίηση στόχου γ) η παρακολούθηση της εκτέλεσης.

Στο πρώτο, εκείνο που ενδιαφέρει τον αξιολογητή είναι να κατασκευάσει ο μαθητής κάτι, για το οποίο θα επιστρατεύσει όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που έχει διδαχθεί στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ή ενότητα δραστηριοτήτων διδασκαλίας. Το έργο που θα κατασκευάσει μπορεί να είναι και επιλογή του μαθητή. Ο μαθητής δουλεύει μόνος του (κατά προτίμηση) ή σε ομάδα παιδιών και όταν παρουσιάσει το έργο, αυτό που αξιολογείται είναι η ποιότητα, η ταχύτητα του έργου και οτιδήποτε άλλο έχει προκαθοριστεί ως στόχος από τον παιδαγωγό. Είναι αξιολόγηση αποτελέσματος. Στο δεύτερο, ο διδάσκων δε ζητά από το μαθητή ούτε την αυστηρή κατασκευή ενός προϊόντος, ούτε η διαδικασία παρακολουθείται από τον εξεταζόμενο. Απλώς θέτει ένα πρόβλημα στο μαθητή και εκείνος ασχολείται με την λύση του επινοώντας διάφορους τρόπους, και όταν φέρει σε πέρας τη λύση του προβλήματος την παρουσιάζει στο δάσκαλο. Στην τρίτη μορφή της, μια εξέταση εκτέλεσης, είναι ακριβώς η παρακολούθηση της όλης διαδικασίας κατά την οποία ο μαθητής εκτελεί ένα έργο που του ζητήθηκε από τον διδάσκαλο, μετά το πέρας μιας διδασκαλίας. Είναι καθαρά αξιολόγηση διαδικασίας (αξιολογείται κατά πόσο ακολουθεί τις οδηγίες κατασκευής, αν χρησιμοποιεί σωστά τα μέσα και υλικά που έχει στη διάθεσή του, κατά πόσο τηρεί τους κανονισμούς ασφαλείας). Οι τρεις αυτές μορφές που περιγράψαμε μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε συνδυασμό (Δημητρόπουλος, 1989).

Μετά από κάθε δραστηριότητα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, πρέπει να ακολουθεί μία τουλάχιστον δραστηριότητα αξιολόγησης. Τα τεστ εκτέλεσης είναι μια πολλή χρήσιμη μορφή αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, γιατί θεωρούνται και πιο

διασκεδαστικά για τα νήπια. Άλλωστε ίσως να μην αρκεί μόνο μία δραστηριότητα, που αυτή συνήθως είναι προφορικής επικοινωνίας, για την αξιολόγηση όλων των νηπίων. Καλό είναι να δίνουμε μια «ευκαιρία» παραπάνω στα νήπια να εκφράσουν τι ακριβώς αποκόμισαν από το μάθημα και με κάποιον άλλον τρόπο. Τα τεστ εκτέλεσης είναι μια πολύ καλή ευκαιρία για τα νήπια.

«Η σχεδίαση, δημιουργία και εφαρμογή τέτοιων δοκιμασιών είναι επίπονες και ακριβές. Παρόλα αυτά, τα πλεονεκτήματα που πηγάζουν από αυτές είναι σημαντικά για τους αξιολογητές. Τα τεστ εκτέλεσης προσεγγίζουν την πραγματικότητα περισσότερο από ότι άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούν χαρτί και μολύβι» (Porham, 1988, 101). Υποστηρικτής αυτής της άποψης είναι και ο Δημητρόπουλος (1989), που παρουσιάζει κάποιες σκέψεις για την καλύτερη προετοιμασία, διεξαγωγή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ εκτέλεσης. Η πρώτη σκέψη είναι να ξεκαθαρίζει ο εκπαιδευτικός τι ακριβώς θα εξετάσει (δείγμα έργου ή υλοποίηση στόχου), ώστε να μη γίνεται σύγχυση στην προσπάθεια συνδυασμού των μεθόδων. Επίσης, ο Δημητρόπουλος προτείνει το συνδυασμό των τεστ εκτέλεσης με άλλες μεθόδους όπως, προφορικές ή γραπτές.

Ο Brgualdi (1998) υποστηρίζει θερμά τη χρήση των τεστ εκτέλεσης στην αξιολόγηση της επίδοσης, γιατί θεωρεί ότι προσφέρει στους δασκάλους πληροφορίες για το πώς το παιδί καταλαβαίνει αλλά και εφαρμόζει τις γνώσεις. Ο ίδιος εξηγεί ότι με την ενσωμάτωση των τεστ εκτέλεσης και τη χρήση ενός προσχεδίου για την εφαρμογή τους κάνει τα πράγματα πιο εύκολα για τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι εκπαιδευτικοί διστάζουν να τα εφαρμόσουν είτε γιατί δεν νιώθουν ενημερωμένοι αρκετά για το πώς θα αξιολογήσουν δίκαια την εκτέλεση ενός μαθητή είτε γιατί οι προηγούμενες εμπειρίες τους μ' αυτά ήταν αποτυχημένες και τα αποτελέσματα δεν ήταν πειστικά. Ο ίδιος περιγράφει τα βήματα που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν τα τεστ εκτέλεσης ως μέσο αξιολογήσεως. Το πρώτο είναι ο προσεκτικός καθορισμός του σκοπού εκτέλεσης. Βάση των στόχων που έχει καθορίσει ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη μέθοδο που θα εφαρμόσει για την αξιολόγηση. Πρέπει να λάβει υπόψη του κάποια πράγματα όπως οι περιορισμοί χρόνου, η διαθεσιμότητα των υλικών και πόσες πληροφορίες είναι επαρκείς για να αποφασίσει την ποιότητα της εκτέλεσης. Οι δραστηριότητες μπορεί να είναι επίσημες και ανεπίσημες (όταν ο μαθητής δεν ξέρει ότι αξιολογείται). Ο μαθητής επιτελεί μια εργασία χρησιμοποιώντας δεξιότητες και γνώσεις χωρίς να ακολουθεί μια υποδειγματική πορεία αλλά να είναι εφευρετικός, δημιουργικός εκτελεστής. Έπειτα,

καθορίζει τα στοιχεία εκείνα που θα αποδεικνύουν την επιτυχία. Μπορεί να πάρει έτοιμες λίστες κριτηρίων (π.χ. από τα αναλυτικά προγράμματα) ή να τα καθορίσει μόνος του. Ο προκαθορισμός των κριτηρίων τον βοηθούν να είναι πιο αντικειμενικός. Το τελευταίο στάδιο του Bgualdi είναι ο καθορισμός μιας κλίμακας πάνω στην οποία θα τοποθετείται κάθε δεξιότητα που αναμένεται να παρουσιάσει ο μαθητής κατά την εκτέλεση (προτείνει μάλιστα χρήση των όρων όπως «αρχάριος», «καλός», «ικανός», «εξαιρετικός»). Επίσης, δίνει ιδέες για το πώς θα αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός την εκτέλεση. Μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει καταλόγους δεξιοτήτων (checklists), όπου τσεκάρεται αν οι μαθητές εμφανίζουν κάποια δεξιότητα ή όχι. Άλλοι κατάλογοι επιτρέπουν να τσεκάρει κανείς και το επίπεδο στο οποίο εμφανίζει την κάθε δεξιότητα. Επίσης, μπορεί απλά ένας εκπαιδευτικός να κρατά περιγραφικές σημειώσεις για το τι κάνει το παιδί, ή να μην κρατά σημειώσεις κατά την εκτέλεση και να την αξιολογήσει μετά, από μνήμης. Το τελευταίο, συγκεκριμένα, βρίσκει ασύμφωνο τον Bgualdi, που υποδεικνύει την άμεση αξιολόγηση, με την έννοια να αξιολογείται η εκτέλεση του μαθητή τη στιγμή που εκδηλώνεται, ώστε να μη χάνονται πληροφορίες αλλά αυτές να είναι όσο γίνεται πιο αντικειμενικές. Ωστόσο, θα πρέπει να είναι διακριτικός καθώς κρατά τις σημειώσεις του (Bgualdi, 1998)

Όσο για τη σημασία ενός προσχεδίου στην αξιολόγηση της εκτέλεσης έγραψε και ο Roeber (1996) που πρότεινε ένα παρόμοιο σχέδιο εφαρμογής στηριγμένο πάνω στον καθορισμό των στόχων. Έδωσε σημασία στο θέμα των στόχων και προτείνει σε κάθε εκπαιδευτικό πριν τον καθορισμό των στόχων μιας ενότητας να κάνει μια έρευνα προκειμένου να διαπιστώσει σε ποιο επίπεδο μπορεί να αναπτύξει κάθε ικανότητα ο μαθητής στις συγκεκριμένες χρονικές στιγμές της σχολικής του εκπαίδευσης. Πάνω σ' αυτό μπορεί να συμβουλευτεί άλλους συναδέλφους και ειδικούς. Μ' αυτή την προοπτική οι στόχοι που θέτει είναι εφικτοί και προσαρμόζονται στις δυνατότητες κάθε μαθητή. *«Η αξιολόγηση της εκτέλεσης μπορεί να ακούγεται καινούρια σε κάποιους, αλλά δεν είναι. Έχει δοκιμαστεί κατά καιρούς μέσα στην τελευταία δεκαετία. Και με την χρήση ενός σχεδίου, που λειτουργεί ως οδηγός στην εφαρμογή της, την κάνει πιο εφικτή. Τέτοιες αξιολογικές διαδικασίες είναι ζωτικές για την σχολική αξιολόγηση, γιατί οι αξιολογητές έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής»* (Roeber, 1996).

II. Η «αυθεντική» αξιολόγηση (authentic assessment)

Η αυθεντική αξιολόγηση έχει πολλά κοινά σημεία με την αξιολόγηση της εκτέλεσης. Η διαφορά τους έγκειται στο βαθμό παρέμβασης στη διαδικασία εκ μέρους του μαθητή. Στην αξιολόγηση της εκτέλεσης, ο μαθητής συμπληρώνει ή επιδεικνύει την ίδια συμπεριφορά που ο αξιολογητής επιθυμεί να αξιολογήσει. Μικρός βαθμός παρέμβασης εκ μέρους του μαθητή υπάρχει, αν υπάρχει. Στην αυθεντική αξιολόγηση ο μαθητής όχι μόνο συμπληρώνει ή επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά, αλλά το κάνει σε ένα περιβάλλον που μοιάζει με την πραγματική ζωή και έχει δικαίωμα στην επιλογή του θέματος της εργασίας, στο χρόνο που θα αφιερώσει, στο ρυθμό που θα ακολουθήσει και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εκτελέσει τη συμπεριφορά (Γεωργούσης, 1998).

«Η αξιολόγηση είναι αυθεντική όταν εξετάζουμε το μαθητή άμεσα κατά την εκτέλεση διανοητικών εργασιών. Θέλουμε να εξετάσουμε το μαθητή στα μαθηματικά; Στην ομιλία; Στην ικανότητα συζήτησης; Στην ερευνητική του ικανότητα;.. Τότε άσε την αξιολόγηση να σχηματιστεί μέσα από τέτοιες υποδειγματικές διανοητικές προκλήσεις στο αντίστοιχο αντικείμενο» (Wiggins, 1990). Τα πλεονεκτήματα της αυθεντικής αξιολόγησης μοιάζουν με της αξιολόγησης της εκτέλεσης. Σύμφωνα με τον Wiggins (1990), ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να γίνει ένας δημιουργικός εκτελεστής με τη βοήθεια της γνώσης που κατέχει, η αυθεντική αξιολόγηση του παρέχει μια ποικιλία δραστηριοτήτων να εκτελέσει και εργαλείων να επεξεργαστεί (αντίθετα με άλλες αξιολογήσεις που απαιτούν μόνο μολύβι και χαρτί). Η αυθεντική αξιολόγηση παρακολουθεί αν ο μαθητής μπορεί να καλλιτεχνεί, να κάνει ολοκληρωμένες και εύλογες προτάσεις, εφαρμογές και έργα. Τέλος, η εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αυθεντικής αξιολόγησης δεν μπορούν να αμφισβητηθούν, γιατί αυτή δίνει έμφαση στα κριτήρια και την τυποποίησή τους, που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ποικίλων έργων και ικανοτήτων και γιατί ωθεί το μαθητή να ενεργήσει σε καταστάσεις, όπου προσομοιώνεται η πραγματικότητα της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής ενός ενήλικα. Άλλωστε, η αυθεντική αξιολόγηση εμφανίστηκε με τη κίνηση προς μια αξιολόγηση που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Μια καλή εξεταστική δοκιμασία διδάσκει διδάσκοντες και διδασκόμενους, είναι ενθαρρυντική, στοχεύει στο μέλλον και δεν είναι μια απλή αντανάκλαση του αποτελέσματος της προηγούμενης διδασκαλίας (Wiggins, 1990).

«Η αυθεντική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον που μοιάζει περισσότερο μ' αυτό που αντιμετωπίζεται στην πραγματική ζωή» (Γεωργούσης, 1998, 20). Με πιο απλά λόγια ο Γεωργούσης εξηγεί ότι με την αυθεντική αξιολόγηση ο μαθητής αξιολογείται στην ικανότητά του να λύνει προβλήματα ή να εκτελεί εργασίες που μοιάζουν πολύ με αυθεντικές καταστάσεις. Ο μαθητής επιδεικνύει γνώσεις και δεξιότητες κατά τρόπους που αυτές εφαρμόζονται στην πραγματική ζωή. Ένα παράδειγμα που αναφέρει πάνω σ' αυτό είναι όταν πρόκειται για την αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να συντάξει μια έκθεση. Ο μαθητής καθορίζει το χρόνο που χρειάζεται, προγραμματίζει τα οποιαδήποτε στάδια γραφής που θεωρεί ότι πρέπει να ακολουθήσει, κάνει πολλά σχέδια γραφής μέχρι να καταλήξει στο τελικό. Ο ίδιος, παρακάτω, αναφέρει επίσης, κάποια χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης:

ⓐ) **Η έμφαση σε εφαρμογές.** Αξιολογείται όχι μόνο τι γνωρίζει ο μαθητής αλλά και τι μπορεί να κάνει.

β) **Η εστίαση στην άμεση αξιολόγηση.** Αξιολογείται ο διατυπωμένος εκπαιδευτικός σκοπός άμεσα, σε αντίθεση με την έμμεση αξιολόγηση.

ⓖ) **Η χρήση πραγματικών (ρεαλιστικών) προβλημάτων.** Οι υπό εκτέλεση από τους μαθητές εργασίες προετοιμάζονται και διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να τις αντιλαμβάνονται ως μέρος της καθημερινής ζωής.

δ) **Η ενθάρρυνση της ανοιχτής σκέψης.** Οι εργασίες διαμορφώνονται κατά τρόπο που ενθαρρύνουν περισσότερες από μία ορθές απαντήσεις, ομαδοποίηση των μαθητών να εργαστούν από κοινού, και να απαιτούν σχετικά μακρά χρονική περίοδο για να εκτελεστούν (π.χ. αρκετές ημέρες, εβδομάδες ή μήνες)» (ο.π. 22)

Κατά τον Wiggins, τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η αυθεντική αξιολόγηση είναι σημαντικά, κατηγορήθηκε όμως, ότι έχει μεγάλο κόστος και είναι χρονοβόρα για την εκπαίδευση. «Αν το κόστος είναι αποθαρρυντικό, τότε η διατήρηση φακέλου αντιπροσωπευτικού υλικού των μαθητών μπορεί επίσης να είναι μια κατάλληλη λύση-εφαρμόστηκε στην California, στο Vermont και στο Connecticut κατά των ερευνών τους για νέα αξιολόγηση με βάση το φάκελο υλικού και τα τεστ εκτέλεσης» (Wiggins, 1990).

α) Ο φάκελος υλικού (portfolio assessment) του μαθητή ως μέσο της αυθεντικής αξιολόγησης

(i) Ορισμός-βασικά χαρακτηριστικά

Μέσα στο πλαίσιο των δύο μορφών αξιολόγησης που αναλύθηκαν παραπάνω, ο φάκελος υλικού του μαθητή διακατέχει σημαντική θέση. Ο φάκελος υλικού του μαθητή μπορεί να θεωρηθεί ως μια ενδιαφέρουσα μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος μέσα στο οποίο εφαρμόζεται (Γεωργούσης, 1998). Σαν ορισμό για το φάκελο υλικού έχουν προταθεί πολλοί. Ένας είναι των Forgette-Giroux και Simon (2000a): *«Αξιολόγηση μέσω του φακέλου υλικού του μαθητή είναι μια συσσωρευτική συνεχής συλλογή καταχωρήσεων (έργων κ.α), που επιλέγονται και σχολιάζονται από το μαθητή, το δάσκαλο και/ή τους συμμαθητές, προκειμένου να εκτιμήσουν την πρόοδο του μαθητή αναφορικά με την ανάπτυξη μιας ικανότητας»*.

Ο Γεωργούσης αναφέρει κι άλλους ορισμούς διάφορων θεωρητικών για το φάκελο του μαθητή, που όλοι όμως δείχνουν μια γενική συναίνεση ότι «ο φάκελος υλικού είναι η σκόπιμη συλλογή της εργασίας ενός μαθητή που διηγείται μια ιστορία της επίδοσης ή ανάπτυξης του μαθητή» (Γεωργούσης, 1998, 26). Ο ίδιος συγκέντρωσε τα βασικά χαρακτηριστικά του φακέλου υλικού του μαθητή που συνάντησε στη βιβλιογραφία που συνιστά αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης.

Ένα χαρακτηριστικό είναι ότι με το φάκελο ο αξιολογητής χρησιμοποιεί στοιχεία που αντικατοπτρίζουν εργασία του μαθητή σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Οι μαθητές, στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης, ^① επιτελούν εργασίες που απαιτούν ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που συναντώνται σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Ένα άλλο κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι οι φάκελοι υλικού πρέπει να ^② αντικατοπτρίζουν όλα τα βήματα της πορείας της εργασίας του. Άρα, οι φάκελοι πρέπει να περιέχουν κάτι περισσότερο από τις τελειωμένες εργασίες ή την τελική εκτέλεση του μαθητή. Έτσι, στο φάκελο συμπεριλαμβάνονται και οι αποτυχημένες προσπάθειες και γενικά οι εργασίες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και φάσεις της σχολικής ζωής του μαθητή. Επίσης, με την αξιολόγηση του μαθητή μέσω του φακέλου ^③ συγκεντρώνονται σημαντικές εργασίες, για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αυτές είναι οι εργασίες που απαιτούν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης (ανάλυση, σύνθεση,

αξιολόγηση), εφαρμογή ειδικών διαδικασιών και στρατηγικών και εκείνες που είναι πολύπλοκες και προκλητικές για την ηλικία των παιδιών. Αυτό γιατί ο φάκελος ως μέσο της αυθεντικής αξιολόγησης, ενθαρρύνει το μαθητή να εμπλέκεται σε διανοητικές εργασίες, πολύπλοκες που απαιτούν συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων. Βασικό χαρακτηριστικό επίσης, όπως και κάθε άλλης νέας μορφής της αξιολόγησης, είναι η συγχώνευση της αξιολόγησης στη διδασκαλία. Η αξιολόγηση πρέπει να υπηρετεί διδακτικούς σκοπούς από τους οποίους είναι αναπόσπαστη (Γεωργούσης, 1998).

(ii) Περιεχόμενο και οργάνωσή του

Υπάρχουν διάφορα είδη φακέλου υλικού του μαθητή, ανάλογα με το περιεχόμενο και την οργάνωσή του. Για την αξιολόγηση του μαθητή, ο αποτελεσματικότερος είναι «ο φάκελος διαδικασίας ή εξελικτικός φάκελος» που περιγράφει ο Γεωργούσης (1998, 31). Το περιεχόμενο αυτού του φακέλου πρέπει να δείχνει ξεκάθαρα την εξελικτική πορεία του μαθητή πάνω σε κάθε δεξιότητα. Ένα στοιχείο λοιπόν της οργάνωσης του περιεχομένου είναι η χρονική σειρά, εκτός από το στοιχείο αντικείμενο-στόχος που αναμένεται να αξιολογηθεί. Αυτό σημαίνει, ότι έργα που δεν είναι ολοκληρωμένα ή είναι αποτέλεσμα αποτυχημένης προσπάθειας, μπορούν να αποθηκευτούν στο φάκελο προκειμένου να δηλώσουν ένα πρόβλημα μάθησης του μαθητή. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει ότι άλλο θεωρεί αυτός αντιπροσωπευτικό για την ένδειξη της πορείας του μαθητή, όπως και τις δικές του σημειώσεις (Γεωργούσης, 1998).

Επίσης, έργα ελεύθερων δραστηριοτήτων είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνονται στο φάκελο γιατί «έχουν σχέση με το τι είναι ο μαθητής, τι έχει ανάγκη, τι επιθυμεί, με τις κλίσεις του, τις τάσεις, τα ενδιαφέροντά του κτλ, με την αυτοαντίληψή του γενικότερα» (Δημητρόπουλος, 1989, 180). Ο εκπαιδευμένος δάσκαλος, λοιπόν, πρέπει να είναι σε θέση να βγάζει τέτοια συμπεράσματα για το μαθητή, εξετάζοντας αυτές τις ενδείξεις. Για το σκοπό αυτό πρέπει ακόμη να επιδιώκει και να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους μέσα στις εργασίες που εκτελούν (Δημητρόπουλος, 1989).

Όπως έχουμε αναφέρει, η οργάνωση του περιεχομένου πρέπει να βασίζεται στον στους ειδικούς σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, έτσι όπως κάθε εκπαιδευτικός τους έχει διαμορφώσει και προσαρμόσει. Από κει και πέρα, ο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να οργανώσει το περιεχόμενο σύμφωνα με τα



κριτήρια που θεωρεί ότι κάνουν πιο εύκολη κι αποτελεσματική τη χρήση του. Το σίγουρο είναι ότι μέσα από αυτή την οργάνωση θα πρέπει να διευκολύνεται η παρακολούθηση και αξιολόγηση των ενδείξεων του περιεχομένου. Να είναι δηλαδή τα έργα σε μια χρονική σειρά, καταταγμένα σε ενότητες που καθορίζονται από τους ειδικούς σκοπούς ή τις συγκεκριμένες δεξιότητες που ελέγχουν (Γεωργούσης, 1998).

Οι Forgette-Giroux και Simon προτείνουν μια δομή οργάνωσης του περιεχομένου του φακέλου, που συστήνει «τη συλλογή των καταχωρήσεων (προϊόντα ή άλλα) κατά τις πέντε μαθησιακές διαστάσεις μιας ικανότητας:

α) γνωστική (*cognitive*)

β) συναισθηματική (*affective*)

γ) συμπεριφοράς (*behavioral*)

δ) μετα-γνωστική (*metacognitive*)

ε) ανάπτυξης (*developmental*)» (Forgette-Giroux & Simon, 2000b).

Κάθε ένδειξη του περιεχομένου του φακέλου αξιολογείται σε συνδυασμό με άλλες προκειμένου να παρέχει στον εκπαιδευτικό μια πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξης μιας πολύπλοκης ικανότητας όπως η λύση προβλήματος ή προφορική επικοινωνία.

(iii) Οργανωτικά θέματα της εφαρμογής του φακέλου

Άλλα οργανωτικά θέματα όπως η αποθήκευση, ο προγραμματισμός, ο αριθμός των καταχωρήσεων «*παραμένουν στην απόφαση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη προσαρμογή και ενσωμάτωση της διαδικασίας μέσα στο δικό τους στυλ διδασκαλίας*» (Forgette-Giroux & Simon, 2000a, 89) Κατά τη διάρκεια μιας έρευνας, όπου δοκιμάστηκε η εφαρμογή της αξιολόγησης μέσω του φακέλου υλικού, με ή χωρίς δομή οργάνωσης περιεχομένου αναδείχθηκαν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία ενσωμάτωσης του φακέλου υλικού στη διδασκαλία. Αυτοί είναι τέσσερις: α) η ανάγκη για μια δομή οργάνωσης που θα καθοδηγεί την επιλογή και την ερμηνεία των ενδείξεων που θα συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο, β) η εκπαίδευση των διδασκάλων, γ) ο χρόνος και δ) οι αξίες και το μοντέλο της διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού (Forgette-Giroux & Simon, 2000a).

Σε άλλη έρευνα κατά την οποία εφαρμόστηκε μια τέτοια δομή οργάνωσης του περιεχομένου του φακέλου αναδείχθηκαν τέσσερα οργανωτικά θέματα που αφορούν τη διαδικασία εφαρμογής του φακέλου. Το πρώτο (*temporal*) αφορά το χρόνο που αφιερώνεται στην σχεδίαση και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων

προκειμένου να ενσωματωθούν στη διδασκαλία. Το δεύτερο (spatial) αφορά στον καθορισμό του σχήματος, των εξωτερικών χαρακτηριστικών του φακέλου, της αποθήκευσης, της πρόσβασης. Το τρίτο (human aspects) συμπεριλαμβάνει τους ρόλους των συντελεστών (μαθητές, δάσκαλοι) στην επιλογή, την τοποθέτηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών για διαγνωστικούς και διαμορφωτικούς σκοπούς της διαδικασίας. Το τέταρτο (contextual) έχει να κάνει με την ειδίκευση του αντικειμένου της αξιολόγησης, τον καθορισμό της κάθε θεματικής περιοχής από όπου θα επιλεγούν οι καταχωρήσεις, και ο προσδιορισμός της ποιότητας και της ποσότητάς τους (Forgette-Giroux & Simon, 2000b)

Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε εδώ και τη σημασία που έχει ο παράγοντας «γονέας» στο φάκελο υλικού. Σύμφωνα με τον Γεωργούση, όπως σε κάθε μέθοδο αξιολόγησης, έτσι και σ' αυτή είναι αναγκαίο να καθορίσουμε τον τρόπο ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων στους γονείς. Θα έλεγα ότι στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η συνεργασία με τους γονείς έχει πρωταρχική σημασία, γιατί τα παιδιά είναι περισσότερο εξαρτημένα από αυτούς, σ' αυτήν την ηλικία. Επομένως, το περιεχόμενο του φακέλου δε θα έπρεπε απλά να ανακοινώνεται σαν εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή έτσι απλά, αλλά να συζητιέται με τους γονείς πολύ τακτικά και να παίρνουν μαζί αποφάσεις τόσο για την εκτίμηση της προσπάθειάς του όσο για διεργασίες για την παρώθηση του. Έτσι, διαμορφώνεται το κατάλληλο περιβάλλον και στο σπίτι που θα ενθαρρύνει το παιδί να προσπαθεί για την ανάπτυξή του ή να εξασκήσει τις ιδιαίτερες ικανότητές του με το ασχολείται με δραστηριότητες που του αρέσουν. Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του στον σχεδιασμό της διαδικασίας του φακέλου και τη συνεργασία με τους γονείς (Γεωργούσης, 1998)

Τα στάδια οργάνωσης του φακέλου υλικού του μαθητή μπορούν να είναι τα εξής:

- ✓α) προσδιορισμός των σκοπών του φακέλου
- ✓β) καθορισμός του γενικού περιεχομένου που πρέπει να αξιολογηθεί
- ✓γ) οργάνωση της δομής του περιεχομένου
- ✓δ) καθορισμός των δραστηριοτήτων (κάθε πότε θα ασχολούνται οι μαθητές με το φάκελο; καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης του περιεχομένου, πως και πότε θα αξιολογηθεί; κάθε πότε θα συζητάνε το περιεχόμενο με τους γονείς;) και τέλος,
- ✓ε) η αξιολόγηση των θεμάτων του φακέλου (Γεωργούσης, 1998)

«Η μέθοδος της αξιολόγησης της εργασίας και της προόδου του μαθητή μέσω του φακέλου υλικού μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού

προγράμματος, όπως στις εικαστικές τέχνες, στη δημιουργική γραφή, στη μουσική, στο χορό, καθώς και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι το μεταπτυχιακό επίπεδο μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση των φακέλων υλικού. Σε μερικές από αυτές τις περιοχές, δείγματα εργασίας του μαθητή μπορεί να παρουσιαστούν σε μαγνητοσκόπηση ή μαγνητοφώνηση» (Γεωργούσης, 1998, 55).

β) Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων.

(i) Τι είναι η συστηματική παρατήρηση

«Ως ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης, η παρατήρηση κατέχει εξέχουσα θέση στη αξιολόγηση, ως δυναμική διαδικασία» (Δημητρόπουλος, 1981α, β, 1989, 166). Μιλάμε όμως για συστηματική και όχι για απλή παρατήρηση. Σύμφωνα με την Κακανά (1994) τα σημεία που διαφοροποιούν τη συστηματική παρατήρηση από την απλή είναι ότι «η προσοχή των παιδαγωγών επικεντρώνεται:

α) σε ορισμένα μόνο παιδιά που ξεχωρίζουν για θετικούς ή αρνητικούς λόγους και ξεχνούν τα παιδιά που δεν προκαλούν προβλήματα ή που δεν είναι ιδιαίτερα δραστήρια στην τάξη,

β) σε ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, τα οποία και ξεχωρίζουν, αγνοώντας τις άλλες πλευρές της που δεν προσελκύουν την προσοχή. Αποτέλεσμα της τάσης αυτής είναι το γνωστό «ταμπελάρισμα» του παιδιού ως ζωνρό ή έξυπνο ή καλό παιδί, κλπ» (Κακανά, 1994, 27).

Η συστηματική παρατήρηση διαφέρει, γιατί μέσα από αυτή καταγράφονται όλες οι πτυχές της συμπεριφοράς του παιδιού, δίνοντας μια αντικειμενική εικόνα για το πώς είναι το παιδί, και όχι αναφορικά με το πώς πρέπει να είναι, κάτι το οποίο κρύβει τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας. Μέσω της συστηματικής παρατήρησης καταγράφεται **τι κάνει ακριβώς** το παιδί και **πώς το κάνει αυτό**. Η λεπτομέρεια της κάθε κίνησης του παιδιού, η ποιότητα της συμπεριφοράς του είναι αυτή που πληροφορεί τον τρόπο με τον οποίο διαφέρει το κάθε παιδί και το κάνει μοναδικό. Έτσι πρέπει να βλέπουμε το παιδί όταν το παρατηρούμε, ως μια ξεχωριστή ολότητα. Ακριβώς το γεγονός ότι το παιδί στην προσχολική ηλικία δεν έχει κατακτήσει τη γλώσσα, καθιστά την παρατήρηση ως το μόνο μέσο για τον παιδαγωγό να

κατανοήσει τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Κακανά, 1994, Cohen, Stern & Balaban , 1991).

Η παρατήρηση μπορεί να είναι *άμεση* (όταν παρατηρούμε άμεσα τη συμπεριφορά τη στιγμή που εκδηλώνεται) ή *έμμεση* (όταν παρακολουθούμε έμμεσα τη συμπεριφορά μέσα από έργα του μαθητή, ή από πληροφορίες τρίτων). Μπορεί επίσης να είναι *ομαδική* (όταν παρακολουθούμε ομάδα παιδιών) ή *ατομική* (όταν παρακολουθούμε κάθε παιδί ατομικά) (Δημητρόπουλος, 1981α, 1989, 166).

(ii) Διενέργεια της παρατήρησης

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1981α, 1989), για να είναι επιτυχής η προσπάθεια παρατήρησης πρέπει να διενεργείται από άτομα καταρτισμένα και πλήρως ενημερωμένα. Αυτός που εφαρμόζει τη συστηματική παρατήρηση ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία. Σε πρώτο στάδιο, προγραμματίζει και σχεδιάζει λεπτομερώς την όλη διεργασία της παρακολουθήσεως. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τον καθορισμό του αντικειμένου παρακολουθήσεως (ποιος θα παρατηρηθεί) και του σκοπού (για ποιο λόγο θα παρατηρηθεί). Επίσης, καθορίζεται ποιες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του θα παρατηρηθούν, πότε και για πόσο χρόνο, ποιος θα είναι ο παρατηρητής, πως θα καταγράψει τις παρατηρήσεις του, πως και σε ποιον θα τις παρουσιάσει και πως αυτές θα αναλυθούν. Σε δεύτερη φάση διενεργείται η παρατήρηση όπως έχει σχεδιαστεί και σε τρίτη φάση γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και λαμβάνονται τα ανάλογα μέτρα.

Ο αρμόδιος για τη διενέργεια της παρατήρησης είναι ο δάσκαλος. Ο ίδιος ωφελείται από αυτό, ο ίδιος γνωρίζει τους μαθητές του, έχει συνεχή επαφή μαζί τους, επομένως και η παρατήρησή του είναι συνεχής και δυναμική, όπως πρέπει να είναι.

Σύμφωνα με την Παπαγιαννίδου, θίγεται το θέμα της δυσκολίας της εφαρμογής της συστηματικής παρατήρησης. Η ιδανική χρήση της απαιτεί χρόνο πέρα από τις ιδιαίτερες οργανωτικές ικανότητες από τον παιδαγωγό. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί, λοιπόν, βλέπουν διστακτικά την εφαρμογή της στην τάξη, που θεωρούν ότι θα πρέπει να βρίσκονται μακριά από τα παιδιά όταν αυτά παίζουν ή ασχολούνται με τις δραστηριότητές τους. Για να αποφύγουμε, λοιπόν κάτι τέτοιο πρέπει να έχουμε υπόψη μας κάποιες στρατηγικές παρατήρησης. Για παράδειγμα, ο νηπιαγωγός εντάσσει την παρατήρηση στον εβδομαδιαίο σχεδιασμό. Μπορεί, δηλαδή να καθορίζει τις ώρες παρατήρησης μία ή δύο φορές μέσα στην εβδομάδα. Αντίστοιχα, υπάρχουν διάφορες τεχνικές παρατήρησης που μπορούν να εφαρμοστούν στο

νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός μπορεί να καταγράφει στοιχεία και πληροφορίες :παρατηρώντας ατομικά το κάθε παιδί, απευθύνοντάς του ερωτήσεις, παρακολουθώντας τις συνομιλίες των παιδιών, παρατηρώντας τις εργασίες, συζητώντας με συναδέλφους για το κάθε παιδί ξεχωριστά (Παπαγιαννίδου, 1999).

(iii) Τρόποι καταγραφής

Έχουν επινοηθεί διάφοροι τρόποι που διευκολύνουν το παρατηρητή να καταγράφει τις παρατηρήσεις του την ώρα που τα παιδιά εκδηλώνουν συμπεριφορές, χωρίς να τον απασχολούν από το έργο του, ως παιδαγωγό. Από αυτούς θα αναφέρουμε τη σύντομη αυτοσχέδια έκθεση, τους πίνακες ή οδηγούς παρατήρησης, τις κλίμακες διαβάθμισης.

Η σύντομη αυτοσχέδια έκθεση είναι μιας μικρής σχετικά έκτασης έκθεση, που περιγράφει τη συμπεριφορά του νηπίου, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους μιας μέρας καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώθηκε. Καλό είναι να μην περιέχει ερμηνείες αποφεύγοντας όσο το δυνατόν περισσότερο το υποκειμενικό στοιχείο (Δημητρόπουλος, 1989). Όμως αυτό το είδος της καταγραφής απαιτεί χρόνο και προσπάθεια που την καθιστούν προβληματική ιδιαίτερα στην περίπτωση της μακρόχρονης παρατήρησης και στις τάξεις με πολλούς μαθητές. Κάποιες νηπιαγωγοί κρατούν και ένα ημερολόγιο της τάξης, στο οποίο αφιερώνουν λίγα λεπτά στο τέλος της μέρας καθημερινά. Είναι μια καλή ιδέα για την καταγραφή των παρατηρήσεων της νηπιαγωγού (Cohen, Stern & Balaban, 1991).

Πιο εύχρηστοι και αποτελεσματικοί είναι οι πίνακες/οδηγοί παρατήρησης (Δημητρόπουλος, 1989) σε κάποιες ειδικές μορφές του. Ένα παράδειγμα τέτοιου πίνακα δίνει η Κακανά για την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού κατά την άφιξή του στο νηπιαγωγείο:

«—Έρχεται με συνοδό ή όχι;

— Πως μπαίνει στην τάξη; Νυσταγμένα; Τεμπέλικα; Βαριεστημένα; Χαρούμενα; Άλλο;

— Χαιρετάει; Μόνο τη νηπιαγωγό; Μόνο κάποιο παιδί; Αν ναι, ποιο; Όλους; Άλλο;» (Κακανά, 1994, 28).

Αν και φαίνεται ότι οι πίνακες προβλέπουν ορισμένες μόνο συμπεριφορές, αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα, γιατί είναι πολύ εύκολο να συμπληρώνουν στοιχεία κατά τη χρήση τους όταν χρειάζεται. Προσπαθούμε, βέβαια, να προβλέψουμε και να προσθέσουμε όσο περισσότερα στοιχεία μπορούμε, εξ αρχής.

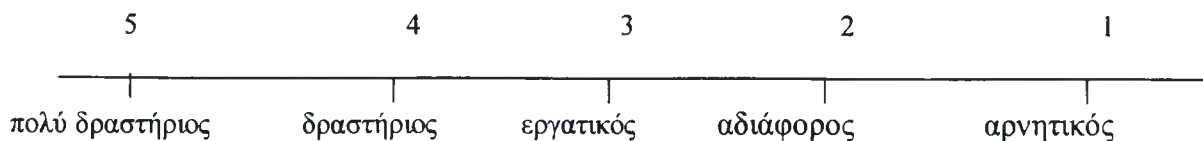
Όσον αφορά τις κλίμακες διαβαθμίσεως χρησιμοποιούνται συνήθως σε τρεις μορφές τους:

• στην αριθμητική ή ψηφιακή : είναι επιθετικός; 1 2 3 4 5

• στην φραστική ή περιγραφική :

είναι επιθετικός; ποτέ σπάνια ενίοτε συχνά πολύ συχνά

• στην γραφική κλίμακα:



• στην τεχνική κρίσιμων σημείων:

πληκτικός 1 2 3 4 5 6 7 ενδιαφέρον

Τα παραδείγματα είναι από βιβλία του Δημητρόπουλου (1981α, 1989).

Αυτοί οι τρόποι καταγραφής διευκολύνουν το έργο του παρατηρητή ώστε να μην εισβάλλει ενάντια στο έργο του, ως παιδαγωγός. Οι πιο εύχρηστοι, όπως φαίνεται, είναι οι πίνακες παρατήρησης που μπορούν να συνδυαστούν και με τις κλίμακες διαβάθμισης. Κάποιες φορές όμως ενδιαφέρει τον παρατηρητή να καταγράψει τη συχνότητα (πόσες φορές μέσα σε μια διδακτική ώρα) που εκδηλώνεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Στην περίπτωση αυτή ο Porham προτείνει τους «πίνακες συχνότητας» όπου σημειώνεται πόσες φορές το κάθε νήπιο εκδηλώνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (ίσως πόσες φορές επισκέπτεται μία γωνιά) μέσα σε ένα δεδομένο χρόνο (κάθε 15 λεπτά, 30 λεπτά, μία ώρα) (Porham, 1988, 98). Η χρήση των πινάκων παρατήρησης είναι η σωστότερη μέθοδος γιατί καταγράφεται συνήθως άμεσα η συμπεριφορά. Είναι, όπως αποκαλείται συνήθως, ένας τρόπος «άμεσης διαρκής καταγραφής» (Cohen, Stern & Balaban, 1991, 28).

Η συστηματική παρατήρηση βρίσκεται στην καρδιά της αξιολόγησης. Οι παρατηρήσεις, λοιπόν, και η συστηματική καταγραφή τους είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνονται στο φάκελο. Παρατηρήσεις μπορούν να συνοδεύουν και τις εργασίες που αποθηκεύονται, δίνοντας περισσότερες διευκρινήσεις για τις συνθήκες, διαθέσεις, κατάσταση του μαθητή κατά την εργασία του. Μπορούν επίσης να συμπεριληφθούν στο φάκελο αντίγραφα του ημερολογίου της τάξης που αναφέρουν σημαντικές ενδείξεις για την αξιολόγηση του μαθητή (Γεωργούσης, 1998).

(iv) Πότε διενεργείται παρατήρηση;

Κατάλληλες στιγμές για συστηματική παρατήρηση είναι όλες, όπως γράφει και η Κακανά (1994), τόσο οι ελεύθερες όσο και οι οργανωμένες καθώς και οι ώρες του διαλείμματος. Σύμφωνα με τις Cohen, Stern και Balaban (1991), είναι σημαντική κάθε λεπτομέρεια παρατήρησης οποιαδήποτε ώρα κατά την παραμονή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, από τη στιγμή που καταφθάνει ως τη στιγμή που φεύγει γι' αυτό πρέπει να διενεργείται η παρατήρηση σε διάφορες ώρες. Το ιδανικό λοιπόν, είναι να εφαρμόζεται παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού κατά την άφιξή του στο νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκεια σχολικής ρουτίνας (ώρα φαγητού, ανάπαυσης, συμπεριφορά στην τουαλέτα), κατά τη χρήση των υλικών, κατά τη συναναστροφή του με άλλα νήπια και με ενήλικες, στο δραματικό παιχνίδι, στις οργανωμένες δραστηριότητες. Σε κάθε μία από αυτές αναδύονται οι αντιδράσεις, οι σκέψεις, τα συναισθήματα, πέρα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκομίζουν στο νηπιαγωγείο. Γενικότερα, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση σε όλες αυτές τις δραστηριότητες αναδύεται βήμα-βήμα το πρότυπο συμπεριφοράς του παιδιού. Έτσι, μετά από κάποιο διάστημα, η νηπιαγωγός θα έχει μια πρώτη εικόνα για το πρότυπο συμπεριφοράς του κάθε παιδιού σε κάθε δραστηριότητα και θα μπορεί να εντοπίζει τις εξελίξεις του όταν εμφανίζονται, τα ιδιαίτερα προβλήματά του αν υπάρχουν. Θα γνωρίζει δηλαδή το παιδί και θα μπορεί να εξάγει συμπεράσματα που θα την οδηγήσουν σε αποφάσεις για την παιδαγωγή του στα πλαίσια της εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Γιατί αν δεν υπάρχει η προϋπόθεση της εξατομικευμένης εκπαίδευσης, τότε δεν έχει νόημα η συστηματική παρατήρηση, αλλά και καμία άλλη μέθοδος αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο (Cohen, Stern & Balaban, 1991).

Παρ' όλα αυτά, είναι απαραίτητο να θυμόμαστε, ότι η αξιολόγηση μόνη της δεν επαρκεί. Αποτελεί προϋπόθεση, οι εκπαιδευτικοί να είναι γνώστες των σταδίων ανάπτυξης και των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η πρόοδος του κάθε παιδιού θα πρέπει να περιγράφεται με αναφορά στην φυσική, κοινωνική ανάπτυξη, τα κίνητρα μάθησης κτλ. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει, να καταγράψει, να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες και να τις χρησιμοποιήσει για τη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής (Παπαγιαννίδου, 1999).

3. ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΜΕΘΟΔΩΝ

Αυτό που προτείνουν οι περισσότεροι συγγραφείς, όπως ο Κασσωτάκης και ο Δημητρόπουλος είναι η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται μέσω ενός συνδυασμού των τεχνικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε μια τάξη. Κάθε μία μέθοδος από αυτές που αναφέραμε έχει τα προτερήματά της, αλλά εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες συνθήκες και καταστάσεις αξιολόγησης. Για τον Δημητρόπουλο δεν υπάρχει μια μέθοδος που να είναι πάντοτε η καλύτερη. Καλύτερη είναι εκείνη η μέθοδος που θα εξυπηρετεί τους συγκεκριμένους σκοπούς της κάθε κατάστασης αξιολόγησης αμεσότερα και αποτελεσματικότερα. *«Ο ενημερωμένος δάσκαλος-αξιολογητής, που δίδαξε το αντικείμενο και θα αξιολογήσει τους μαθητές, είναι γνώστης αυτής της συγκεκριμένης κατάστασης αξιολόγησης, και θα επιλέξει γι' αυτή την καταλληλότερη τεχνική ή τον καταλληλότερο συνδυασμό τεχνικών»* (Δημητρόπουλος 1989, 77). Ένας συνδυασμός μεθόδων, άλλωστε, μας δίνει περισσότερες πληροφορίες για τον κάθε μαθητή, γιατί λαμβάνονται υπόψη και άλλα χαρακτηριστικά ή ιδιαιτερότητές του, τα οποία μπορεί να επηρεάζουν την επίδοσή του (Δημητρόπουλος, 1981β, 1989, Κασσωτάκης, 2001). Επίσης, και ο Παπακωνσταντίνου (1993) υποστηρίζει, ότι στην εκτίμηση της επίδοσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η ατομική προσπάθεια που κατέβαλλε ο μαθητής, ο βαθμός αξιοποίησης των ευκαιριών μάθησης που του προσφέρθηκαν, τα ιδιαίτερα ψυχολογικά δεδομένα του μαθητή καθώς και τα μαθησιακά ερεθίσματα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός του.

Όπως έχουμε αναφέρει σε πολλά σημεία αυτής της εργασίας, αντικειμενική αξιολόγηση είναι αυτή που συνεκτιμά όλα τα στοιχεία συμπεριφοράς μαζί με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Δημητρόπουλος, 1989).

Για την αντικειμενικότερη διάγνωση άλλων χαρακτηριστικών πλην της επίδοσης προτείνεται ένας συνδυασμός των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μέσα στα πλαίσια της συνεχούς αξιολόγησης. Έχει τονιστεί ότι *«...ο δάσκαλος πρέπει να έχει την ολική εικόνα του μαθητή, αλλιώς η εικόνα που δίνει η επίδοση από μόνη της μπορεί να είναι παραπλανητική. Εξάλλου, εξατομικευμένη αξιολόγηση σε δυναμική βάση είναι αδύνατη χωρίς πλήρη πληροφόρηση για το όλον του μαθητή»* (Δημητρόπουλος, 1989, 179). Ο Δημητρόπουλος (1981α, 1981β, 1981γ, 1989), ο Κασσωτάκης (2001) και ο Rudman Herbert (1989) προτείνουν ως λύση την ενσωμάτωση στη διδασκαλία ενός συνεχούς συνδυασμού εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Μέσα σ' αυτές είναι η καθημερινή προφορική επικοινωνία, η συστηματική παρατήρηση, τα τεστ εκτέλεσης,

η συλλογή και μελέτη των εργασιών του μαθητή, των οποίων η εφαρμογή πρέπει να διέπεται από τη φιλοσοφία της αξιολογήσεως όπως την έχουμε αναλύσει στο πρώτο κεφάλαιο. Στο επόμενο κεφάλαιο βλέπουμε κάποια ειδικότερα θέματα της αξιολόγησης αναφορικά με την εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

«Η σχολική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Ας μην την ταυτίζουμε απαραίτητα με την εξέταση, με τον «κατάλογο», την απόρριψη, επιλογή. Ας καταλάβουμε ακόμη ότι η αξιολόγηση δεν είναι ανάγκη, δεν πρέπει μάλλον, να έχει την ίδια μορφή σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως ακριβώς κι ο ρόλος της δεν είναι ο ίδιος σε όλες τις βαθμίδες (άλλος είναι ο ρόλος της αξιολόγησης στην προδημοτική εκπαίδευση, άλλος στη δημοτική κι άλλος στο γυμνάσιο κλπ) είναι μάλλον ανάγκη να διαφοροποιηθεί η αξιολόγηση όπως κι αλλού τονίστηκε...» (Δημητρόπουλος, 1989, 31). Ο σκοπός της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να συμβαδίζει με το σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης, γενικά. «Ο σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.» (Κιτσαράς, 1997, 121). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά, ο κύριος σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ψυχοκοινωνική και δευτερευόντως η γνωσιολογική. Έτσι, επικεντρώνεται στον καθορισμό των αναγκών των νηπίων που πρέπει να λάβει κάθε νηπιαγωγός υπόψη του κατά το σχεδιασμό του προγράμματός της. Οι ανάγκες των νηπίων είναι ποικίλες και ιδιαίτερες λόγω της ηλικίας των παιδιών (Κιτσαράς, 1997).

Πρέπει για άλλη μια φορά, να τονίσουμε ότι όταν μιλάμε για αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο εννοούμε τον καθορισμό του βαθμού επίτευξης του κάθε επιδιωκόμενου στόχου που έχει θέσει η νηπιαγωγός από την αρχή ή που εμφανίστηκαν στην πορεία με την ανατροφοδότηση. Ως γνωστό, οι στόχοι αυτοί αντλούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Όλοι οι στόχοι, και όλες οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στις ανάγκες και στο επίπεδο ωριμότητας του κάθε μαθητή. Προκειμένου λοιπόν, οι νηπιαγωγοί να πάρουν αποφάσεις για το πώς θα διδάξουν, τι θα διδάξουν και πότε, πώς θα αξιολογήσουν τι έχουν μάθει στα παιδιά και πώς θα προσαρμόσουν το πρόγραμμα στις ατομικές δυνατότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα κάθε παιδιού πρέπει να γνωρίζουν θέματα σχετικά με τις αρχές της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια τη ζωής τους (από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 6 ετών) (Bredenkamp-Copple, 1998).

Η ανάγκη για την αυθεντική και ουσιαστική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο είναι μια από τις παραμέτρους της πρακτικής στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις Bredenkamp και Copple η αξιολόγηση της ανάπτυξης και μάθησης κάθε παιδιού είναι απαραίτητο στοιχείο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων. Στα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα, αξιολόγηση και πρόγραμμα αλληλοσυμπληρώνονται, με τις παιδαγωγούς να παρατηρούν προσεκτικά και να αξιολογούν τα παιδιά με σκοπό την βελτίωση της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης. Οι ίδιες παραθέτουν και τα κυριότερα χαρακτηριστικά των αναπτυξιακά κατάλληλων τρόπων αξιολόγησης. Θεωρούν, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση είναι συνεχής και σκόπιμη καθώς τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται προς όφελος των παιδιών. Άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι το περιεχόμενό της αναφέρεται σταδιακά σε όλο και σημαντικότερους μαθησιακούς και αναπτυξιακούς στόχους. Όσον αφορά τις μεθόδους της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία και τις εμπειρίες των παιδιών. Έτσι, η αξιολόγηση των μικρών παιδιών βασίζεται στη συστηματική παρατήρηση, στη συλλογή αντιπροσωπευτικών έργων τους, στις πληροφορίες που προέρχονται από τον τρόπο που ενεργούν στις αυθόρμητες δραστηριότητες καθώς και σε πληροφορίες από την οικογένειά τους. Οι παιδαγωγοί και οι γονείς πρέπει να μοιράζονται τη γνώση τους για το παιδί και τον τρόπο που αναπτύσσεται και μαθαίνει, μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και προγραμματισμένες συναντήσεις. Επίσης, πρέπει να προσθέσουμε ότι αξιολογείται όχι μόνο το τι είναι ικανό το παιδί να κάνει μόνο του, αλλά και το τι μπορεί να κάνει με τη βοήθεια άλλων παιδιών ή ενός ενήλικα. Μελετούμε λοιπόν το παιδί ως άτομο αλλά και ως μέλος μιας ομάδας. Παρατηρούμε και καταγράφουμε στοιχεία από τις ομαδικές εργασίες και άλλες συλλογικές ασχολίες. Τέλος, με την αξιολόγηση αναγνωρίζονται τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και διαμορφώνεται το κατάλληλο πρόγραμμα για αυτούς. (Bredenkamp & Copple, 1998).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την αξιολόγηση. Ειδικότερα, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε:

- α) αν πραγματοποιείται αξιολόγηση των νηπίων από τους νηπιαγωγούς
- β) με ποιες μεθόδους πραγματοποιείται η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο
- γ) τι ακριβώς αξιολογούν οι νηπιαγωγοί στο νήπιο: την επίδοση, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας..

Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύξαμε σχετικά με θεωρία της αξιολόγησης, προκύπτουν οι ερευνητικές μας υποθέσεις:

Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν συστηματικά κάποια μέθοδο αξιολόγησης.

Με τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, υποστηρίζουμε ότι ενώ γνωρίζουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα τη συστηματική παρατήρηση, ωστόσο δεν τη χρησιμοποιούν, και περιορίζονται σε απλές παρατηρήσεις τους, από την καθημερινή παρατήρηση, όπως αυτές εντυπώνονται στην αντίληψή τους.

Την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση αποτέλεσε η άποψη ότι οι νηπιαγωγοί δε χρησιμοποιούν το φάκελο υλικού ως μια μέθοδο αξιολόγησης, αλλά στην καλύτερη περίπτωση τον χρησιμοποιούν ως μέθοδο εκτίμησης της προόδου των παιδιών. Υποθέτουμε λοιπόν, ότι ο ατομικός φάκελος εργασιών των νηπίων περιλαμβάνει τα καλύτερα έργα των παιδιών για λόγους αναμνηστικούς: α)κυρίως θέλουν να αναδείξουν τη δουλειά τη δική τους και β)εμμέσως να πληροφορήσουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών όπως αποτυπώνεται στα έργα τους.

Ως τέταρτη υπόθεση της έρευνας, ήταν η άποψη ότι οι νηπιαγωγοί δε λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις πληροφορίες για τα νήπια κατά την αξιολόγηση, αλλά ίσως να επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες, προσανατολίζοντας το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένα παιδιά και για συγκεκριμένες πτυχές τις ανάπτυξής τους. Για παράδειγμα, μπορεί να παρατηρούν μόνο τα παιδιά που εμφανίζουν ιδιαίτερες ικανότητες και εκείνα που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη, αγνοώντας όλα τα υπόλοιπα.

Τέλος, η πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση υποστηρίζει την άποψη ότι οι νηπιαγωγοί δε συνεργάζονται με την πλειονότητα των γονέων των παιδιών για θέματα αξιολόγησης, παρά μόνο σε ειδικές περιπτώσεις, όταν αυτό θεωρείται αναγκαίο.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Για τις ανάγκες της έρευνας, χρειάστηκε να κατασκευαστεί ένα ερωτηματολόγιο 29 ερωτήσεων, που απευθυνόταν στις νηπιαγωγούς. Από τις 29 ερωτήσεις, οι 7 ήταν ανοιχτού τύπου και οι υπόλοιπες 22 ήταν κλειστές. Σε κάθε κλειστή ερώτηση δινόταν η δυνατότητα πέντε επιλογών τουλάχιστον καθώς και μιας ανοιχτής εναλλακτικής απάντησης.

3. ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν είτε με προσωπικές επισκέψεις στα νηπιαγωγεία και παράλληλη συζήτηση μαζί τους, είτε σε μεγάλες συγκεντρώσεις τους (όπως σε προγράμματα εξομοίωσης στη Λάρισα, στο Βόλο, στη Θεσσαλονίκη ή στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης). Η διαδικασία ξεκίνησε από μέσα Απριλίου μέχρι και μέσα Μαΐου. Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τις νηπιαγωγούς ήταν 30 λεπτά περίπου. Όσον αφορά τις επισκέψεις μου στα νηπιαγωγεία διαρκούσαν από 30 λεπτά έως 60 λεπτά, ανάλογα με τη δεκτικότητα της κάθε νηπιαγωγού.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 131 νηπιαγωγούς, όλες γυναίκες, 41 από τις οποίες, τα συμπλήρωσαν κατά τις επισκέψεις μου στα νηπιαγωγεία. Οι υπόλοιπες 90 συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε χώρους συγκέντρωσής τους για επιμόρφωση. Από αυτές τις 90, οι 25 ήταν από το πρόγραμμα εξομοίωσης στο Βόλο, οι 17 από το πρόγραμμα εξομοίωσης στη Λάρισα, οι 21 από το πρόγραμμα εξομοίωσης στη Θεσσαλονίκη και οι 27 από το Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 29 ερωτήσεις, όπως προαναφέρθηκε, ανοιχτού και κλειστού τύπου.

Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις είχαν σα στόχο να καταγράψουν οι νηπιαγωγοί τις απόψεις τους αναφορικά με τη χρησιμότητα της αξιολόγησης της επίδοσης στο νηπιαγωγείο. Έτσι λοιπόν, ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς, *αν θεωρούν την αξιολόγηση της επίδοσης στο νηπιαγωγείο απαραίτητη ή όχι και γιατί και πόσο συχνά ενημερώνουν τους γονείς για την επίδοση των παιδιών τους.*

Οι ερωτήσεις 5, 6 και 7 αποσκοπούσαν στο να καταγράψουν τις *συνηθέστερες μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί*, ώστε να πληροφορηθούμε σχετικά με τις διάφορες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, και ιδιαίτερα για τη συστηματική παρατήρηση. Με τις ερωτήσεις αυτές καλούσαμε τις νηπιαγωγούς να επιλέξουν ανάμεσα από διάφορες μεθόδους αξιολόγησης (συστηματική παρατήρηση, διατήρηση φακέλου εργασιών κάθε νηπίου ή ομάδας παιδιών, καθημερινή προφορική επικοινωνία κα) και συλλογής πληροφοριών (συλλογή έργων, ημερολόγιο της τάξης, καταγραφή σημειώσεων ανεπίσημα ή οδηγών παρατήρησης κα) για τα νήπια.

Οι ερωτήσεις 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 και 16 επιδίωκαν να διερευνήσουν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης. Συγκεκριμένα στοχεύαμε να μάθουμε:

- ποιες στιγμές θεωρούν κατάλληλες για την παρατήρηση των νηπίων με τις εξής ερωτήσεις (8 και 9): *«πότε εφαρμόζετε τη συστηματική παρατήρηση», «σε ποιες οργανωμένες δραστηριότητες»,* καλώντας τες να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες, δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας κάποια άλλη στιγμή) και σε συγκεκριμένες οργανωμένες δραστηριότητες (προφορικού λόγου, δραματικής τέχνης, μαθηματικών κα) που τις δίναμε εμείς.
- ποια στοιχεία παρατηρούν στα νήπια με τις εξής ερωτήσεις (10 έως και 14): *«ποιες πληροφορίες παίρνετε», «ποια παιδιά συνηθίζετε να παρατηρείτε», «ποια στοιχεία συμπεριφοράς παρατηρείτε στα νήπια» και «ζητάτε άλλες πληροφορίες από τους γονείς», «ποιες από αυτές θεωρείτε σημαντικές»*

- αν πιστεύουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως παρατηρητές και ως εκπαιδευτικοί και γιατί (ερ. 15 και 16)

Οι ερωτήσεις 17 και 18 μας έδωσαν στοιχεία για τη συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς, ζητώντας τους να μας πουν αν ενημερώνουν τους γονείς ατομικά ή ομαδικά ή και τα δύο και με ποιο τρόπο, επιλέγοντας ανάμεσα από «προφορικά με μια σύντομη ενημέρωση», «συζητάτε μαζί τους τα περιεχόμενα του φακέλου», «τους καλείτε σε έκτακτες συναντήσεις» κα.

Με τις επόμενες τρεις ερωτήσεις, 19, 20 και 21, πήραμε πληροφορίες για το αν και πώς αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί τα έργα των παιδιών προς στην αξιολόγησή τους. Ζητήσαμε λοιπόν, από τις νηπιαγωγούς να μας πουν αν αποθηκεύουν τα έργα των παιδιών σε φακέλους, αν τα στέλνουν στο σπίτι, αν διακοσμούν μ' αυτά την τάξη ή κάτι άλλο, αν επιλέγουν αυτά τα έργα και με τι κριτήριο.

Με τις ερωτήσεις 22, 23, 24, 25 και 26 πήραμε στοιχεία για την εφαρμογή του φακέλου υλικού κάθε παιδιού από τις νηπιαγωγούς. Έτσι, ρωτήσαμε ποιο είναι το κύριο υλικό που συμπεριλαμβάνεται στους ατομικούς φακέλους εργασίας των παιδιών, ποιος είναι ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου, ποιο είναι το κριτήριο επιλογής των έργων που καταχωρούνται στο φάκελο και πότε τον παραδίδουν στους γονείς.

Με τις ερωτήσεις 27 και 28 στοχεύαμε να μάθουμε αν οι νηπιαγωγοί αξιολογούν τα νήπια με σκοπό την προσαρμογή του προγράμματός τους στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των παιδιών. Ζητήσαμε, λοιπόν, να μας πουν ποια στοιχεία λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους οι νηπιαγωγοί κατά την αξιολόγηση των νηπίων, ζητώντας τους να επιλέξουν ανάμεσα από διάφορα στοιχεία όπως «επιδόσεις», «κοινωνικότητα», «χαρακτηριστικά προσωπικότητας» κα. Επίσης, ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς αν κρίνουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου μέσα από τη γενική ανταπόκριση της ομάδας ή μέσα από την ατομική επίδοση του κάθε παιδιού.

Η τελευταία ερώτηση, «ποια νομίζετε ότι είναι η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης και γιατί;», αποσκοπούσε στην καταγραφή μιας ολοκληρωμένης άποψης των νηπιαγωγών για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης .

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου στην κάθε ερώτηση ξεχωριστά καθώς και αναλυτικοί πίνακες.

Στην 1^η ερώτηση, «*Θεωρείτε απαραίτητη την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο νηπιαγωγείο;*» απάντησαν συνολικά 129 άτομα. Από αυτά απάντησαν θετικά τα 108 και αρνητικά τα 21.

Στη 2^η ερώτηση, «*Γιατί;*», οι νηπιαγωγοί κατέγραψαν διαφορετικούς λόγους. Δεν απάντησαν 14 άτομα. Δηλαδή, από τα 108 άτομα που απάντησαν θετικά, 97 νηπιαγωγοί δικαιολόγησαν την απάντησή τους, δίνοντας περισσότερες από μία αιτιολογήσεις, έτσι το σύνολο των απαντήσεων ήταν 122, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, όπως φαίνονται στον πίνακα 1α:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Γνωριμία με το παιδί	48	39.4
Έλεγχος επίτευξης στόχων	41	33.6
Διαπίστωση δυσκολιών	31	25.4
Γίνεται αναπόφευκτα	2	1.6
ΣΥΝΟΛΟ	122	100

Πίνακας 1^α: *Οι λόγοι για τους οποίους οι νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση της επίδοσης στο νηπιαγωγείο*

Όπως φαίνεται στον πίνακα, μια κατηγορία απαντήσεων ήταν «Για την καλύτερη γνωριμία με το παιδί», με συχνότητα απαντήσεων 48 στις 122. Για παράδειγμα, οι νηπιαγωγοί είπαν «*Γιατί βλέπουμε τις ικανότητες και την εξέλιξή του και έτσι έχουμε σαφή εικόνα του νηπίου,*», «*Γιατί γνωρίζουμε το παιδί καλύτερα*» κλπ.

Μια άλλη κατηγορία απαντήσεων ήταν «*Για τον έλεγχο επίτευξης των στόχων μου*» και είχε συχνότητα 41 στις 122. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών ήταν πχ. «*Γιατί έτσι μπορώ κι εγώ να αξιολογήσω κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι μου και ανάλογα να επαναλάβω τη διδασκαλία,*», «*Για να μην υπάρχουν κενά*» κλπ.

Στην τρίτη κατηγορία, «*Για τη διαπίστωση δυσκολιών*», ταξινομήθηκαν οι 31 στις 122 απαντήσεις, οι οποίες ήταν πχ. «*Για να διαπιστώσω τις μαθησιακές τους*

δυσκολίες από νωρίς», «Γιατί έτσι μπορώ να παρέμβω από νωρίς και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες» κλπ.

Στην τέταρτη κατηγορία, «Γίνεται αναπόφευκτα», με τη μικρότερη συχνότητα, 2 στις 122, οι νηπιαγωγοί απάντησαν πχ. «Η αξιολόγηση της επίδοσης των νηπίων γίνεται σε καθημερινή βάση ασυναίσθητα, όμως η επίσημη αξιολόγηση αντενδείκνυται γιατί η ηλικία τους είναι τέτοια που κάθε μέρα εξελίσσονται και είναι μέρες που μας καταπλήσσουν», «Γίνεται αυτόματα στο τέλος των σχεδίων εργασίας ούτως ή άλλως».

Από τις 21 νηπιαγωγούς που απάντησαν αρνητικά για την αξιολόγηση, πήραμε απαντήσεις από 14 νηπιαγωγούς, που έδιναν από ένα λόγο η κάθε μία, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν όπως διαφαίνεται στον πίνακα 1β:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Λόγω ηλικίας των παιδιών	8	57.2
Ανάλαφρο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου	6	42.8
ΣΥΝΟΛΟ	14	100

Πίνακας 1^β: οι λόγοι για τους οποίους οι νηπιαγωγοί δε θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο

Βλέπουμε από τον πίνακα ότι, στην πρώτη κατηγορία, 8 νηπιαγωγοί αιτιολογούν λέγοντας ότι αντενδείκνυται λόγω ηλικίας των παιδιών, πχ «Είναι πολύ νωρίς για να κρίνουμε τις επιδόσεις τους σωστά, και μπορεί να δημιουργηθεί αρνητική στάση για το σχολείο, εξαιτίας μιας άσχημης αξιολόγησης», «Δεν μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, γιατί τα νήπια εξελίσσονται συνεχώς και αλλάζουν μέρα με τη μέρα»

Μια δεύτερη κατηγορία απαντήσεων περιλαμβάνει 6 νηπιαγωγούς που θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να γίνεται στο νηπιαγωγείο γιατί το νηπιαγωγείο πρέπει να έχει πρόγραμμα ανάλαφρο και όχι με τη μορφή που έχει το δημοτικό. Για παράδειγμα, απάντησαν «Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι πιο ανάλαφρο», «Το νηπιαγωγείο δεν έχει σκοπό να κατηγοριοποιήσει τα νήπια και επιβραβεύσει τα άριστα, αλλά η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται ασυναίσθητα από τη νηπιαγωγό, όχι όμως αξιολόγηση τύπου του Δημοτικού»

Στην 3^η ερώτηση, «*Ενημερώνετε τους γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους;*» δεν απάντησε ένα άτομο. Τα 128 άτομα απάντησαν θετικά και μόνο 2 άτομα, απάντησαν αρνητικά.

Στην 4^η ερώτηση «*Πόσο συχνά;*» ο νηπιαγωγοί απάντησαν επιλέγοντας από τις πέντε επιλογές που τους δίναμε. Στην ερώτηση αυτή είχαμε 129 απαντήσεις. Τα αποτελέσματα φαίνονται καθαρά από τον πίνακα 2:

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Κάθε βδομάδα	7	5.4
Κάθε μήνα	43	33.1
Πριν τις διακοπές Χριστουγέννων-Πάσχα	14	10.9
Στο τέλος	2	1.5
Ανάλογα	63	49.1
ΣΥΝΟΛΟ	129	100

Πίνακας 2: 3^η ερώτηση: «Πόσο συχνά ενημερώνετε τους γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους;»

Φαίνεται ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (63 νηπιαγωγοί) επέλεξε την πέμπτη επιλογή, «ανάλογα», από τις οποίες κάποιες εξήγησαν περαιτέρω και τις ειδικές περιπτώσεις που ενημερώνουν τους γονείς για τη σχολική επίδοση. Αυτές οι περιπτώσεις είναι οι εξής:

«*Ανάλογα*» απάντησαν 21 νηπιαγωγοί, χωρίς να εξηγούν σε ποια ειδική περίπτωση

«*Όποτε παρουσιάζεται πρόβλημα*», εξήγησαν 31 νηπιαγωγοί

«*Όταν το ζητούν οι γονείς*», απάντησαν 11 νηπιαγωγοί.

Η απάντηση με την αμέσως μικρότερη συχνότητα, 43/129, είναι «κάθε μήνα». Έπειτα ακολουθεί η απάντηση «πριν τις διακοπές Χριστουγέννων και Πάσχα» με συχνότητα 14/129 και η απάντηση «στο τέλος» με συχνότητα 2/129.

Όταν ρωτήθηκαν οι νηπιαγωγοί αν εφαρμόζουν κάποια μέθοδο αξιολόγησης (5^η ερώτηση) τα 123 άτομα του δείγματος απάντησαν θετικά και μόνο τα 8 απάντησαν αρνητικά.

Στην 6^η κλειστή ερώτηση τους ζητήθηκε να επιλέξουν τις συνηθέστερες μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν επιλέγοντας κατά σειρά προτεραιότητας 2 από τις 7

επιλογές που τις δίνουμε. Οι 123 νηπιαγωγοί που απάντησαν προηγουμένως ότι εφαρμόζουν κάποια μέθοδο αξιολόγησης, και 3 ακόμη επέλεξαν μία μέθοδο ως πρώτη επιλογή, και από αυτές, 114 επέλεξαν και δεύτερη.

Στη συνέχεια, δίνονται σε πίνακες η πρώτη και η δεύτερη επιλογή των νηπιαγωγών (πίνακες 3^α και 3^β αντίστοιχα). Στην πρώτη στήλη κάθε πίνακα φαίνονται οι επιλογές των νηπιαγωγών με τη σειρά που εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Συστηματική παρατήρηση	31	24.6
Αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας	20	15.9
Διατήρηση ατομικού φακέλου	45	35.7
Διατήρηση ομαδικού φακέλου	1	0.8
Προφορική επικοινωνία	21	16.7
Συζήτηση στην ομάδα	8	6.3
Άλλο	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	126	100

Πίνακας 3^α: Οι μέθοδοι αξιολόγησης που οι νηπιαγωγοί επέλεξαν ως πρώτη επιλογή από αυτές που χρησιμοποιούν πιο συχνά.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Συστηματική παρατήρηση	3	2.6
Αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας	13	11.4
Διατήρηση ατομικού φακέλου	36	31.6
Διατήρηση ομαδικού φακέλου	–	0.0
Προφορική επικοινωνία	34	29.8
Συζήτηση στην ομάδα	28	24.6
Άλλο	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	114	100

Πίνακας 3^β: οι μέθοδοι αξιολόγησης που οι νηπιαγωγοί επέλεξαν ως δεύτερη επιλογή από αυτές που χρησιμοποιούν πιο συχνά

Μπορούμε, λοιπόν, εύκολα να διακρίνουμε από τους πίνακες 3^α και 3β, ότι η μέθοδος του ατομικού φακέλου χρησιμοποιείται από τις περισσότερες εφόσον επιλέχθηκε από τις 45/126 ως πρώτη επιλογή και από τις 36/114 νηπιαγωγούς ως δεύτερη επιλογή. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι 12 νηπιαγωγοί επέλεξαν τη μέθοδο του ατομικού φακέλου ως τη μοναδική μέθοδο αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, αφού τη σημείωσαν ως πρώτη επιλογή ενώ ως δεύτερη, οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί, δεν επέλεξαν καμία. Η συστηματική παρατήρηση επιλέχθηκε από 31 άτομα ως πρώτη επιλογή αλλά από τρία ως δεύτερη επιλογή. Η προφορική επικοινωνία ως πρώτη επιλογή είχε συχνότητα 21/126, και ως δεύτερη είχε συχνότητα 34/114. Η συζήτηση στην ομάδα επιλέχθηκε από τις 8/126 ως πρώτη επιλογή και από τις 28/114, ως δεύτερη. Η αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας σημειώθηκε από τις 20 ως πρώτη επιλογή και από τις 13 ως δεύτερη. Τέλος, μόνο μία νηπιαγωγός σημείωσε τη μέθοδο του ομαδικού φακέλου ως τη συνηθέστερη μέθοδο αξιολόγησης ενώ καμία δεν επέλεξε την εναλλακτική απάντησε «άλλο», για να προτείνει κάποια άλλη μέθοδο.

Στην 7^η κλειστή ερώτηση, «*Με ποιους τρόπους συλλέγετε πληροφορίες για κάθε μαθητή;*», οι νηπιαγωγοί επέλεξαν 2-3 από τις 7 επιλογές που τους δίναμε. Δεν απάντησε μία νηπιαγωγός. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 4 που ακολουθεί, όπου οι επιλογές εμφανίζονται με την ίδια σειρά που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Συλλογή έργων		90	30.6
Ημερολόγιο τάξης		8	2.7
Καταγραφή παρατηρήσεων		47	16.0
Καταγραφή σημειώσεων ανεπίσημα		38	12.9
Πληροφορίες από γονείς, συγγενείς		95	32.3
Κατασκευή και συμπλήρωση οδηγών παρατήρησης		7	2.4
Άλλο	➤ καθημερινή παρατήρηση	7	2.4
	➤ συζήτηση με το παιδί	2	0.7
ΣΥΝΟΛΟ		294	100

Πίνακας 4: *τρόποι συλλογής πληροφοριών για το νήπιο που χρησιμοποιούνται στα νηπιαγωγεία πιο συχνά*

Από τον πίνακα διακρίνεται ότι τη μεγαλύτερη συχνότητα (95/294), έχει η συλλογή πληροφοριών από γονείς, συγγενείς. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί συλλέγουν πληροφορίες για το νήπιο είναι κατά το πλείστον οι πληροφορίες από τους γονείς. Μεγάλη συχνότητα επίσης και με μικρή διαφορά από την προηγούμενη έχει η συλλογή έργων του νηπίου (90/294). Ακολουθούν η καταγραφή παρατηρήσεων με συχνότητα 47/294, και η καταγραφή σημειώσεων ανεπίσημα με 38/294. Τη μικρότερη συχνότητα έχουν το ημερολόγιο τάξης (8/294) και οι οδηγοί παρατήρησης (7/294) καθώς και κάποιες άλλες που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί μόνοι τους όπως η καθημερινή παρατήρηση (7/294) και η συζήτηση με το παιδί (2/294). Αυτές οι τελευταίες με τη μικρότερη συχνότητα μέθοδοι δε χρησιμοποιούνται συχνά, λοιπόν, στα νηπιαγωγεία ως τρόποι συλλογής πληροφοριών για το νήπιο.

Στην 8^η ερώτηση «Σε περίπτωση που εφαρμόζετε συστηματική παρατήρηση, πότε την πραγματοποιείτε;», προτείνονταν τέσσερις επιλογές από τις οποίες οι νηπιαγωγοί επέλεξαν όσες ίσχυαν στην περίπτωσή τους. Δεν απάντησαν 32 νηπιαγωγοί, ενώ οι υπόλοιποι 99 είχαν δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία επιλογών. Έτσι, ο αριθμός των απαντήσεων ήταν 202. Στον πίνακα 5 φαίνονται οι επιλογές των νηπιαγωγών με τη σειρά που εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο:

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Οργανωμένες δραστηριότητες	75	37.1
Ελεύθερες δραστηριότητες	73	36.1
Καθημερινής ρουτίνας	45	22.3
Κάποια άλλη στιγμή	9	4.5
ΣΥΝΟΛΟ	202	100

Πίνακας 5: 8^η ερώτηση: «Πότε εφαρμόζετε τη συστηματική παρατήρηση;»

Από τον πίνακα φαίνεται πως η συστηματική παρατήρηση εφαρμόζεται κατά το πλείστον στις οργανωμένες δραστηριότητες (75/202) και στις ελεύθερες (73/202) , ενώ πολύ λίγες νηπιαγωγοί επέλεξαν την τρίτη επιλογή, ότι δηλαδή εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας (45/202). Επίσης, 9 άτομα σημείωσαν πως εφαρμόζουν συστηματική παρατήρηση και «κάποια

άλλη στιγμή», ωστόσο δε διευκρινίζουν την απάντησή τους δίνοντας περαιτέρω εξηγήσεις.

Στην 9^η ερώτηση, «*Σε ποιες οργανωμένες δραστηριότητες εφαρμόζετε τη συστηματική παρατήρηση;*», 32 νηπιαγωγοί που δεν εφαρμόζουν συστηματική παρατήρηση και 5 ακόμη δεν απάντησαν. Οι υπόλοιπες 94 επέλεξαν από τις 8 δραστηριότητες που τους δίναμε, αυτές κατά τις οποίες παρατηρούν τα νήπια. Κάθε νηπιαγωγός επέλεξε περισσότερες από μία δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα 6:

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Προφορικού λόγου	82	22.5
Δραματικής και θεατρικής τέχνης	44	12.1
Γραπτού λόγου	52	14.2
Φυσικής αγωγής	41	11.2
Τεχνών	44	12.1
Μαθηματικών	57	15.6
Μελέτης περιβάλλοντος	38	10.4
Άλλο	7	1.9
ΣΥΝΟΛΟ	365	100

Πίνακας 6: οι οργανωμένες δραστηριότητες κατά τις οποίες, οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση.

Εύκολα διακρίνεται από τον πίνακα ότι 82 νηπιαγωγοί εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση στη δραστηριότητα του προφορικού λόγου, 57 στη δραστηριότητα των μαθηματικών, 52 στη δραστηριότητα του γραπτού λόγου, 44 στη δραστηριότητα της θεατρικής τέχνης και των τεχνών, 41 στη φυσική αγωγή και 38 στη μελέτη περιβάλλοντος. Τέλος, 7 άτομα μόνο επέλεξαν την ανοιχτή εναλλακτική απάντηση «άλλο», σημειώνοντας ότι παρατηρούν τα παιδιά σε όλες τις δραστηριότητες.

Στη συνέχεια, με την ανοιχτή ερώτηση 10, τους ζητήθηκε να καταγράψουν *ποιες πληροφορίες παίρνουν*. Δεν απάντησαν 51 άτομα, δηλαδή τα 32 που δεν εφαρμόζουν

συστηματική παρατήρηση και 19 ακόμα.. Οι υπόλοιπες 80 νηπιαγωγοί έδωσαν διάφορες απαντήσεις που κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί, 57 στις 80, παρατηρούν τις επιδόσεις των νηπίων, κυρίως την ανάπτυξη της γλώσσας. (Για παράδειγμα, απαντούσαν «..πως χειρίζεται τη γλώσσα, τι λεξιλόγιο χρησιμοποιεί» ή «...σχετικά με την ωριμότητά του στους αντίστοιχους τομείς»)..

Ένας σχετικά μεγάλος αριθμός, 31 στις 80, παρατηρεί τη συμπεριφορά των νηπίων (πχ, «..πως αντιδρά σε καινούργια ερεθίσματα»), 28 άτομα τις ικανότητες και αδυναμίες (πχ «..ταχύτητα αντίληψης, λεπτή κινητικότητα») και 15 άτομα την κοινωνικότητα των νηπίων («..συμπεριφορά στην ομάδα»). Πολύ λίγα άτομα παρατηρούν τα υπόλοιπα στοιχεία: 14 τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (πχ «..στοιχεία της προσωπικότητάς τους, πως σκέφτεται, συναισθήματα»), 11 την προβληματική συμπεριφορά (πχ «παρατηρώ αν έχει κάποιο πρόβλημα στην κίνηση, στην αντίληψη»).

Μόνο 6 στα 80 άτομα σημείωσαν ότι παρατηρούν το παιδί ολόπλευρα. «Τα πάντα. Η νηπιαγωγός μπορεί και καταγράφει στο μυαλό της πολλά πράγματα», «Όλες τις πληροφορίες που αφορούν την ολόπλευρη παρατήρηση».

Ακολουθούσε η κλειστή ερώτηση 11, «Εφόσον εφαρμόζετε παρατήρηση νηπίων, ποια παιδιά παρατηρείτε συνήθως;», όπου οι νηπιαγωγοί επέλεξαν μία ή περισσότερες από τις επιλογές απαντήσεων που τις προτείναμε, οι οποίες είχαν την εξής σειρά στο ερωτηματολόγιο: όλα, αυτά που παρουσιάζουν τις επιθυμητές συμπεριφορές, αυτά που παρουσιάζουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, τα παιδιά που έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, άλλο. Δεν απάντησαν 15 νηπιαγωγοί, δηλαδή στην ερώτηση αυτή απάντησαν και κάποιες από τις 32 που δεν εφαρμόζουν συστηματική παρατήρηση. Οι υπόλοιπες 116 νηπιαγωγοί μας έδωσαν 138 απαντήσεις.

Έτσι, 90 άτομα απάντησαν ότι παρατηρούν όλα τα παιδιά, 24 άτομα απάντησαν ότι παρατηρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, 22 άτομα παρατηρούν τα παιδιά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και 2 άτομα παρατηρούν τα παιδιά με τις επιθυμητές συμπεριφορές. Καμία νηπιαγωγός δεν επέλεξε την εναλλακτική απάντηση «άλλο».

Στην ανοιχτή ερώτηση 12, «Ποια στοιχεία συμπεριφοράς συνηθίζετε να παρατηρείτε;», οι νηπιαγωγοί μας έδωσαν διάφορα στοιχεία που ομαδοποιούνται σε έξι κατηγορίες. Απάντησαν 113 νηπιαγωγοί, δηλαδή και κάποιες από τις 32 που δεν εφαρμόζουν συστηματική παρατήρηση, οι οποίες έδιναν περισσότερα από ένα

στοιχεία των νηπίων που παρατηρούν. Οι απαντήσεις που πήραμε ήταν 220. Δεν απάντησαν 18 νηπιαγωγοί. Τα αποτελέσματα της ερώτησης 12 εμφανίζονται στον πίνακα 7:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΠΡΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Κοινωνικότητα	69	31.4
Προβληματική συμπεριφορά	55	25
Επιδόσεις	33	15
Συμπεριφορά	26	11.8
Ικανότητες και αδυναμίες	20	9.1
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	17	7.7
ΣΥΝΟΛΟ	220	100

Πίνακας 7: τα στοιχεία των νηπίων που παρατηρούν οι νηπιαγωγοί

Όπως εύκολα διακρίνεται από τον πίνακα η κοινωνικότητα παρατηρείται από τις περισσότερες νηπιαγωγούς με συχνότητα απαντήσεων 69/220, καθώς και η προβληματική συμπεριφορά (55/220). Παραδείγματα απαντήσεων των νηπιαγωγών είναι «...τον τρόπο που παίζει μόνο του ή με τ' άλλα παιδιά», «την κοινωνικοποίησή του», «..επιθετικότητα, δυσκολίες συντονισμού, φοβίες, προβλήματα λόγου..».

Οι επιδόσεις έχουν μια μέση συχνότητα απαντήσεων (33/220), καθώς και η συμπεριφορά (26/220). Παράδειγμα, για τις επιδόσεις, έγραφαν «..συμμετοχή στις δραστηριότητες», «..εξέλιξη στη γλώσσα» και για τη συμπεριφορά «όλη τη συμπεριφορά του στην τάξη», «υπακοή, τάξη, ευγένεια». Οι ικανότητες κι αδυναμίες (20/220) και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (17/220) δεν αποτελούν στοιχεία παρατήρησης για τις περισσότερες νηπιαγωγούς. Παραδείγματα απαντήσεων στις δύο αυτές κατηγορίες στοιχείων είναι αντίστοιχα «τα θετικά και αρνητικά», «στοιχεία προσωπικότητας, αυτοπεποίθηση, έλεγχος».

Στην κλειστή ερώτηση 13, ζητούσαμε να μάθουμε αν παίρνουν άλλου είδους πληροφορίες από τους γονείς. Δεν απάντησαν 12 άτομα. Από τα υπόλοιπα 119 άτομα, τα 95 άτομα απάντησαν θετικά (79.8) και τα υπόλοιπα 24 αρνητικά (20.2).

Όταν, στην ανοιχτή ερώτηση 14, ρωτήθηκαν οι νηπιαγωγοί « Ποιες πληροφορίες από τους γονείς θεωρείτε πιο σημαντικές;» 27 νηπιαγωγοί δεν απάντησαν. Οι υπόλοιπες 104 κατέγραψαν μία ή περισσότερες πληροφορίες που θεωρούν πιο σημαντικές και μας έδωσαν 141 διαφορετικές απαντήσεις, τις οποίες επίσης κατηγοριοποιήσαμε ως εξής:

Η συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι θεωρείται σημαντική από τις 56 νηπιαγωγούς με συχνότητα απαντήσεων 56/141. Παράδειγμα απαντήσεων αυτής της κατηγορίας είναι «*τι του αρέσει τι δεν του αρέσει*», «*συμπεριφορά στο σπίτι, με τι ασχολείται*»

Οι πληροφορίες σχετικά με την οικογένεια θεωρούνται σημαντικές από τις 51, με συχνότητα απαντήσεων 51/141. Για παράδειγμα, έγραφαν «*..οικογενειακή κατάσταση, αν υπάρχουν άλλα αδέρφια, σχέσεις με τα' άλλα μέλη της οικογένειας*», «*..ωράριο εργασίας των γονέων, βοηθητικά πρόσωπα*».

Τέλος, η φυσική ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται σημαντική από τις 34 νηπιαγωγούς, με συχνότητα απαντήσεων 34/141. Παράδειγμα, «*προβλήματα υγείας, ιατρικό ιστορικό*», «*κατάσταση υγείας, ιστορικό εξέλιξης (λόγος, όρθια στάση, βάδισμα)*».

Στην ερώτηση 15, «*Πιστεύετε ότι μπορείτε να λειτουργείτε ταυτόχρονα ως παρατηρητής και εκπαιδευτικός;*» 7 άτομα δεν απάντησαν. Θετικά απάντησαν 115 νηπιαγωγοί, επομένως και κάποιες από τις 32 που δεν παρατηρούν συστηματικά, και 9 απάντησαν αρνητικά.

Έπειτα, στην ανοιχτή ερώτηση 16, ζητούσαμε να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Στην ερώτηση αυτή πήραμε 102 απαντήσεις.

Οι 9 που έδωσαν αρνητικές απαντήσεις, αιτιολόγησαν λέγοντας «*...είναι πολλά τα παιδιά στην τάξη και είναι δύσκολο*».

Οι υπόλοιπες 93 που υποστήριξαν ότι μπορούν να λειτουργούν στο διπλό ρόλο, κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 ομάδες:

Η πρώτη ομάδα, στην οποία ταξινομήθηκαν 49 από τις 93 νηπιαγωγούς, υποστήριξε ότι είναι εφικτό λόγω καθημερινής επαφής. Για παράδειγμα, «*έχουμε επαφή με τα παιδιά πολλές ώρες, καθημερινά και μπορούμε...*», «*Έχουμε άμεση επαφή με το παιδί, μ' εμπιστεύεται*» κτλ.

Η δεύτερη ομάδα, όπου ανήκουν οι 39 από τις 93 νηπιαγωγοί, δικαιολόγησε την άποψή της λέγοντας ότι το θεωρούν αναγκαίο. Για παράδειγμα, «*Γιατί έτσι πρέπει*», «*Γιατί μόνο έτσι μπορώ να εντοπίσω το πρόβλημα από νωρίς*», «*Ένας από τους ρόλους*

του εκπαιδευτικού είναι και η παρατήρηση των κινήσεων του παιδιού. Αυτά τα δυο πάνε μαζί.»κτλ.

Η άποψη της τρίτης ομάδας, που υποστηρίχθηκε από 5 στις 93 νηπιαγωγούς, είναι ότι η συστηματική παρατήρηση ευνοείται από την καθημερινή επαφή και διευκολύνεται με το κατάλληλο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, κατέγραφαν «...η ευελιξία του προγράμματος και η ανάλογη τροποποίησή του, μου το επιτρέπει», «Ως άτομο που έρχεται σ' επαφή καθημερινά και για μακρά διαστήματα με τα παιδιά, έχω τη δυνατότητα να παρατηρώ διακριτικά και να καταγράψω τις αντιδράσεις και εκφράσεις συγκεκριμένου παιδιού, και να εξάγω πιο ασφαλή συμπεράσματα από κάποιο άλλο που θα δει το παιδί αποσπασματικά»

Στην επόμενη κλειστή ερώτηση 17, «Ενημερώνετε τους γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους ατομικά ή ομαδικά;» 130 νηπιαγωγοί επέλεξαν μία από τρεις προτεινόμενες επιλογές απαντήσεων. Την πρώτη επιλογή του ερωτηματολογίου, «ατομικά», επέλεξαν 80 νηπιαγωγοί. Τη δεύτερη επιλογή, «ομαδικά», επέλεξε 1 νηπιαγωγός και 49 νηπιαγωγοί επέλεξαν την τρίτη επιλογή, «και τα δύο». Δεν απάντησε 1 νηπιαγωγός.

Ακολουθούσε η κλειστή ερώτηση 18, «Αν τους ενημερώνετε ατομικά, με ποιο τρόπο;», όπου δίναμε 5 επιλογές και μία εναλλακτική απάντηση «άλλο» (πίνακας 8). Οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Τα αποτελέσματα γίνονται φανερά στον πίνακα 8 που ακολουθεί.

ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Προφορικά, με μια σύντομη ενημέρωση	95	45.9
Συζητάτε μαζί τους τα περιεχόμενα του φακέλου	46	22.2
Τους καλείτε σε έκτακτες συναντήσεις	44	21.3
Τους επιδεικνύετε τα καλύτερα έργα τους	8	3.9
Τους επιδεικνύετε τα πιο πρόσφατα έργα τους	10	4.8
Άλλο («ανάλογα με την περίπτωση κάθε παιδιού»)	4	1.9
ΣΥΝΟΛΟ	207	100

Πίνακας 8: Οι τρόποι με τους οποίους οι νηπιαγωγοί ενημερώνουν τους γονείς για την επίδοση των παιδιών τους.

Απάντησαν 130 νηπιαγωγοί και οι περισσότερες επέλεξαν έως δύο επιλογές, έτσι το σύνολο των απαντήσεων ήταν 207, όπως φαίνεται και στον πίνακα. Βλέπουμε ότι 95 νηπιαγωγοί, οι οποίες είναι οι 80 που ενημερώνουν τους γονείς ατομικά και κάποιες που τους ενημερώνουν και ατομικά και ομαδικά (ερώτηση 17), απάντησαν σ' αυτή την ερώτηση πως η ενημέρωσή τους είναι προφορική, σύντομη εκτίμηση της προσπάθειας των νηπίων.

Λιγότερα άτομα, 46, απάντησαν πως ενημερώνουν τους γονείς συζητώντας το περιεχόμενο του φακέλου και 44 ότι τους ενημερώνουν καλώντας τους σε έκτακτες συναντήσεις κάθε φορά που συμβαίνει κάτι.

Ακόμα λιγότερα άτομα, 10, ενημερώνουν τους γονείς με την επίδειξη των πιο πρόσφατων έργων των νηπίων, και 8 τους επιδεικνύουν τα καλύτερα έργα των παιδιών.

Τέλος, μόνο 4 επέλεξαν την εναλλακτική απάντηση «άλλο», όπου οι νηπιαγωγοί συμπλήρωναν μόνοι τους «ανάλογα με την περίπτωση».

Η επόμενη ερώτηση 19 «Τι κάνετε με τις εργασίες των παιδιών;», είναι επίσης κλειστή και δίναμε τρεις επιλογές απαντήσεων καθώς και μία ανοιχτή εναλλακτική απάντηση «άλλο». Οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Έτσι, 131 νηπιαγωγοί, μας έδωσαν 270 απαντήσεις. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 9 όπου εμφανίζονται οι επιλογές με την ίδια σειρά που τις παραθέταμε στο ερωτηματολόγιο.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Τα αποθηκεύετε σε φακέλους	104	38.5
Τα στέλνετε στο σπίτι	59	21.9
Διακοσμείτε την τάξη	104	38.5
«άλλο»	3	1.1
ΣΥΝΟΛΟ	270	100

Πίνακας 9: 19^η ερώτηση «Τι κάνετε με τις εργασίες των παιδιών;»

Από τον πίνακα, φαίνεται ότι 104 νηπιαγωγοί αποθηκεύουν τα έργα σε φακέλους και οι ίδιες απάντησαν ότι μ' αυτά διακοσμούν και την τάξη. Στο σπίτι στέλνουν τα

έργα 59 νηπιαγωγοί ενώ 3 επέλεξαν την εναλλακτική απάντηση «άλλο», δίνοντας την εξήγηση «κατά καιρούς και τα τρία».

Έπειτα, με την ερώτηση 20, ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς αν επιλέγουν αυτά τα έργα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 89 νηπιαγωγοί δεν επιλέγουν τα έργα των παιδιών ενώ 38 νηπιαγωγοί κάνουν επιλογή των έργων. Δεν απάντησαν 4 νηπιαγωγοί.

Στην κλειστή ερώτηση 21, ζητούσαμε από τις νηπιαγωγούς να μας πουν με τι κριτήριο επιλέγουν τα έργα των νηπίων. Δίναμε 5 επιλογές και μία εναλλακτική ανοιχτή απάντηση. Οι νηπιαγωγοί επέλεξαν μία ή περισσότερες απαντήσεις από αυτές. Πήραμε 62 απαντήσεις. Από τις 38 νηπιαγωγούς που απάντησαν ότι επιλέγουν τα έργα, 2 δεν απάντησαν. Τα αποτελέσματα διακρίνονται στον πίνακα 10 όπου οι επιλογές εμφανίζονται με την ίδια σειρά που τις δίνουμε στο ερωτηματολόγιο:

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Τα καλύτερα έργα	3	4.9
Τα σημαντικότερα	11	17.5
Τα έργα που έγιναν στη αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς	3	4.9
Τα πιο πρόσφατα	16	25.8
Τα πιο αντιπροσωπευτικά	28	45.3
«άλλο»	1	1.6
ΣΥΝΟΛΟ	62	100

Πίνακας 10: τα κριτήρια με τα οποία οι νηπιαγωγοί επιλέγουν τα έργα των νηπίων που χρησιμοποιούν

Βλέπουμε ότι 28 νηπιαγωγοί επιλέγουν τα έργα που αντιπροσωπεύουν την εξέλιξη την εξέλιξη του κάθε νηπίου, 16 επιλέγουν τα πιο πρόσφατα, 11 τα σημαντικότερα, 3 επιλέγουν τα έργα που έγιναν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 3 τα καλύτερα έργα και 1 νηπιαγωγός απάντησε «άλλο», χωρίς όμως να εξηγήσει περαιτέρω την απάντησή της.

Στην ερώτηση 22, «Τι υλικό περιέχουν οι φάκελοι του κάθε παιδιού;», οι νηπιαγωγοί έπρεπε να επιλέξουν με σειρά προτεραιότητας 2 από τις επιλογές που τους προτείναμε. Πρώτη επιλογή επέλεξαν 127 νηπιαγωγοί, δηλαδή οι 104 που

αποθηκεύουν τα έργα των νηπίων και κάποιες ακόμα (ερώτηση 19), και δεύτερη επιλογή επέλεξαν 126. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στους παρακάτω πίνακες 11^α και 11^β, αντίστοιχα. Δεν απάντησαν 4 νηπιαγωγοί.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Φύλλα εργασίας	74	58.3
Κατασκευές	3	2.4
Σημειώσεις νηπιαγωγού για τη συμπεριφορά του νηπίου	–	–
Στοιχεία οικογενειακής κατάστασης	–	–
Φωτογραφικό υλικό	1	0.8
Κασέτες	1	0.8
Ελεύθερες, αυθόρμητες εργασίες	25	19.7
Εργασίες οργανωμένων δραστηριοτήτων	23	18.0
Άλλο	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	127	100

Πίνακας 11^α : Η πρώτη επιλογή των νηπιαγωγών

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Φύλλα εργασίας	6	4.8
Κατασκευές	47	37.3
Σημειώσεις νηπιαγωγού για τη συμπεριφορά του νηπίου	2	1.6
Στοιχεία οικογενειακής κατάστασης	–	–
Φωτογραφικό υλικό	–	–
Κασέτες	1	0.8
Ελεύθερες, αυθόρμητες εργασίες	47	37.3
Εργασίες οργανωμένων δραστηριοτήτων	23	18.2
Άλλο	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	126	100

Πίνακας 11^β : Η δεύτερη επιλογή των νηπιαγωγών

Από τις απαντήσεις τους εδώ, φαίνεται πως το κύριο υλικό των φακέλων αποτελούν τα φύλλα εργασίας, οι ελεύθερες εργασίες των παιδιών και οι εργασίες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Οι κασέτες και το φωτογραφικό υλικό θεωρήθηκαν ως κύριο υλικό από 1 άτομο σαν πρώτη επιλογή, και από 1 άτομο σαν δεύτερη επιλογή. Επίσης, 2 άτομα επέλεξαν και τις σημειώσεις για τη συμπεριφορά του κάθε νηπίου, ως δεύτερη επιλογή. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση του κάθε νηπίου, δε θεωρήθηκε ως κύριο υλικό από καμία νηπιαγωγό.

Η επόμενη ερώτηση 23, «*Πως οργανώνετε το φάκελο κάθε νηπίου;*», ήταν κλειστή με τρεις επιλογές, και μια εναλλακτική ανοιχτή απάντηση. Οι νηπιαγωγοί είχαν δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεων. Τα αποτελέσματα επιδεικνύονται στον πίνακα 12. Απάντησαν 119 νηπιαγωγοί, δηλαδή οι 104 που αποθηκεύουν τα έργα των νηπίων και λίγες ακόμα. Πήραμε 147 απαντήσεις:

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Κατά χρονική σειρά	88	59.9
Κατά το γνωστικό αντικείμενο της δραστηριότητας	52	35.3
Κατά το στοιχείο που αξιολογείται	7	4.8
«άλλο»	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	147	100

Πίνακας 12: το κριτήριο ταξινόμησης του υλικού στο φάκελο

Βλέπουμε από τον πίνακα, ότι οι περισσότερες, 88 νηπιαγωγοί, ταξινομούν τα έργα στο φάκελο, σύμφωνα με τη χρονική σειρά που δημιουργήθηκαν. Έπειτα αρκετές, 52 νηπιαγωγοί, ταξινομούν τα έργα σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο της δραστηριότητας. Τέλος, μόνο 7 ταξινομούν τα έργα σύμφωνα με το στοιχείο που αξιολογείται. Καμιά νηπιαγωγός δεν επέλεξε την εναλλακτική απάντηση «άλλο», για να προτείνει κάποιο άλλο κριτήριο ταξινόμησης.

Στην κλειστή ερώτηση 24, «*Συνήθως στους φακέλους συμπεριλαμβάνετε όλα τα έργα των νηπίων ή επιλέγετε μερικά;*» 93 απάντησαν ότι δεν επιλέγουν (δηλαδή οι 89 νηπιαγωγοί που απάντησαν το ίδιο και στην ερώτηση 21 και 4 ακόμη) και 20 ότι

επιλέγουν τα έργα που συμπεριλαμβάνουν στο φάκελο. Δεν απάντησαν 18 νηπιαγωγοί.

Στην επόμενη ανοιχτή ερώτηση 25 «*Αν επιλέγετε τα έργα των παιδιών που θα συμπεριληφθούν στο φάκελο, τότε ποια είναι αυτά;*» οι 20 νηπιαγωγοί κατέγραψαν τα διάφορα έργα που επιλέγουν να συμπεριλάβουν στο φάκελο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα έργα που είναι πιο αντιπροσωπευτικά της εξέλιξης του νηπίου, τα έργα που είναι ολοκληρωμένα και τα πιο σημαντικά επιλέγονται από 6 άτομα στα 20 . Μόνο 2 άτομα επιλέγουν τα έργα που προέρχονται από οργανωμένες δραστηριότητες.

Στην κλειστή ερώτηση 26, «*Πότε παραδίδετε το φάκελο στους γονείς;*», δίναμε 3 επιλογές απαντήσεων (με τη σειρά που φαίνονται και στον πίνακα 11) και μια ανοιχτή εναλλακτική απάντηση. Δεν απάντησε μία νηπιαγωγός, ενώ οι υπόλοιπες 130 επέλεξαν μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 13 που ακολουθεί:

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Λίγα-λίγα έργα	14	10.8
Στο τέλος της σχολικής χρονιάς	82	63.1
Στο τέλος κάθε τριμήνου	34	26.1
Άλλο	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	130	100

Πίνακας 13: 26^η ερώτηση, «Πότε δίνετε στους γονείς το φάκελο;»

Διακρίνεται καθαρά ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί (82/130) δίνουν το φάκελο εργασιών στους γονείς, στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Στην ερώτηση 27, ζητούσαμε από τις νηπιαγωγούς να επιλέξουν με σειρά προτεραιότητας 2 στοιχεία που λαμβάνουν περισσότερο υπόψη στην αξιολόγηση κάθε παιδιού ανάμεσα από 8 επιλογές που προτείναμε και μια εναλλακτική ανοιχτή απάντηση. Έτσι, 128 νηπιαγωγοί επέλεξαν ένα στοιχείο ως πρώτη τους επιλογή και 126 επέλεξαν και ένα ακόμη ως δεύτερη επιλογή τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν. Στον πίνακα 14^α βλέπουμε την πρώτη επιλογή των νηπιαγωγών και στον πίνακα 14^β βλέπουμε τη δεύτερη επιλογή τους.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Επιδόσεις	29	22.7
Συμπεριφορά	38	29.7
Κοινωνικότητα	16	12.5
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	10	7.8
Ηλικία	19	14.8
Ικανότητες κι αδυναμίες	10	7.8
Ενδιαφέροντα	6	4.7
Κοινωνικά χαρακτηριστικά	–	–
Άλλο	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	128	100

Πίνακας 14^α: τα σημαντικότερα στοιχεία αξιολόγησης των νηπίων, που οι νηπιαγωγοί σημείωσαν ως πρώτη τους επιλογή

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Επιδόσεις	3	2.4
Συμπεριφορά	31	24.6
Κοινωνικότητα	44	34.9
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	11	8.7
Ηλικία	9	7.1
Ικανότητες κι αδυναμίες	23	18.3
Ενδιαφέροντα	4	3.2
Κοινωνικά χαρακτηριστικά	1	0.8
Άλλο	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	126	100

Πίνακας 14^β: τα σημαντικότερα στοιχεία αξιολόγησης των νηπίων, που οι νηπιαγωγοί σημείωσαν ως δεύτερη επιλογή

Όπως φαίνεται από τους πίνακες, τα στοιχεία που λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους οι νηπιαγωγοί κατά την αξιολόγηση των νηπίων είναι η κοινωνικότητα και η

συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, το στοιχείο της συμπεριφοράς επέλεξαν ως πρώτη επιλογή οι περισσότερες, 42 στις 128 νηπιαγωγούς, και ως δεύτερη επιλογή οι 21. Το στοιχείο κοινωνικότητα επέλεξαν ως πρώτη επιλογή οι 16 στις 128, και ως δεύτερη οι 44.

Κάποια ιδιαίτερα στοιχεία του κάθε παιδιού, όπως είναι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, η ηλικία, οι ικανότητες κι αδυναμίες είναι στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά κατά την αξιολόγηση, από λίγες νηπιαγωγούς.

Στην ερώτηση 28, ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς *αν ελέγχουν την επίτευξη των διδακτικών τους στόχων, από τη γενική ανταπόκριση της ομάδας ή από την ατομική επίδοση του κάθε παιδιού*. Η ερώτηση ήταν κλειστή με δύο επιλογές και είχαμε 127 απαντήσεις. Τέσσερα άτομα δεν απάντησαν.

Η πλειοψηφία, 94 στις 127 νηπιαγωγούς, απάντησε ότι ελέγχουν την επίτευξη των στόχων μέσα από τη γενική ανταπόκριση της ομάδας. Τα 20 άτομα απάντησαν από την ατομική επίδοση κάθε παιδιού ενώ 13 απάντησαν και από τα δύο.

Με την τελευταία ερώτηση 29, *«Ποια νομίζετε ότι είναι η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης και γιατί;»*, πήραμε τις απόψεις από 102 νηπιαγωγούς (29 δεν απάντησαν) αναφορικά με την καλύτερη μέθοδο αξιολόγησης. Η ερώτηση ήταν ανοιχτή και οι απαντήσεις τους ανέρχονται στις 113, καθώς πρότειναν περισσότερες από δύο μεθόδους αξιολόγησης. Επομένως τις κατηγοριοποιήσαμε στις εξής ομάδες (πίνακας 15):

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Συστηματική παρατήρηση	54	47.8
Καθημερινή προφορική επικοινωνία	23	20.4
Συζήτηση στην ομάδα	18	15.9
Αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας	12	10.6
Διατήρηση φακέλου εργασιών	12	10.6
Καμία συγκεκριμένη	5	5.3
ΣΥΝΟΛΟ	113	100

Πίνακας 15: 29^η ερώτηση, «ποια νομίζετε ότι είναι η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης και γιατί;».

Στην πρώτη ομάδα του πίνακα 15, ως καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης, θεωρήθηκε η συστηματική παρατήρηση από 54 νηπιαγωγούς, από τις οποίες 6 ανέπτυξαν την άποψή τους, εξηγώντας και τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου. Για παράδειγμα, *«η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων γιατί είναι αντικειμενική και αξιόπιστη. Ίδια για όλα τα παιδιά. Το πρόβλημα όμως μέχρι τώρα είναι ότι δεν έχει βρεθεί κάποιος να μας δείξει τον τρόπο που γίνεται»*, *«η συστηματική παρατήρηση, είναι όμως δύσκολο να γίνει όταν υπάρχουν πολλά παιδιά»*, *«να υπάρχει δυνατότητα στο νηπιαγωγείο να προσφέρει πολλές ευκαιρίες στα νήπια να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους. Έτσι, η αξιολόγηση με την παρατήρηση θα είναι αντικειμενική»*.

Έρχονται δεύτερες σε αριθμό απαντήσεων η ομάδα που υποστηρίζει την καθημερινή προφορική επικοινωνία (23 νηπιαγωγοί) με συχνότητα απαντήσεων 23/113 και η ομάδα που υποστηρίζει τη συζήτηση στην ομάδα, (18 νηπιαγωγοί) με συχνότητα 18/102. Οι νηπιαγωγοί των δύο ομάδων δεν εξηγούν περαιτέρω την άποψή τους.

Ακολουθούν οι ομάδες που υποστηρίζουν την ανάθεση εργασίας στο τέλος κάθε δραστηριότητας και τη διατήρηση φακέλου εργασιών κάθε παιδιού, με την ίδια συχνότητα απαντήσεων, 12/113. Και σ' αυτές τις ομάδες δεν εξηγούν περαιτέρω οι νηπιαγωγοί την απάντησή τους.

Τέλος, μια μικρή ομάδα 6 νηπιαγωγών υποστήριξε ότι *«καμία δεν είναι η καλύτερη... ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και του κάθε σχολείου»*.

Βλέπουμε εδώ, ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν τη συστηματική παρατήρηση ως την καλύτερη μέθοδο αξιολόγησης, αλλά κάτω από προϋποθέσεις, ενώ οι υπόλοιπες μέθοδοι αξιολόγησης δεν αναφέρονται από πολλές νηπιαγωγούς ανάμεσα στις προτιμότερες μεθόδους.

Γενικότερα, σε όλο αυτό το κεφάλαιο εντοπίσαμε απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση των νηπίων και τις μεθόδους της που άλλοτε συμφωνούν και άλλοτε έρχονται σε αντίφαση, δημιουργώντας διάφορα ερωτήματα πάνω στην αξιολόγηση που εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία. Τα ερωτήματα λοιπόν που δημιουργούνται, οδηγούν σε ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία αναλύουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της αξιολόγησης, να μάθουμε αν εφαρμόζεται συστηματικά κάποια μέθοδος αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, αν χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, ποια ακριβώς στοιχεία αξιολογούν οι νηπιαγωγοί στο νήπιο. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος ενημέρωσης των γονέων από τις νηπιαγωγούς για την εξέλιξη των παιδιών τους.

1. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας βοήθησαν να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για τη γενικότερη αντίληψη της έννοιας της αξιολόγησης από μέρους των νηπιαγωγών.

Από την αρχή φάνηκε πως επικρατεί μια σύγχυση όσον αφορά την έννοια της αξιολόγησης. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί εννοούν την αξιολόγηση ως την εμπειρική εκτίμηση της σχολικής επίδοσης των νηπίων και όχι τη συστηματική αξιολόγηση της πολύπτυχης συμπεριφοράς τους. Αυτό φάνηκε καταρχήν από τις απόψεις των νηπιαγωγών που δε θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Ως αιτιολογία πρόβαλλαν την άποψη ότι η ηλικία των παιδιών δεν ενδείκνυται για την εκτίμηση των επιδόσεών τους (πχ «..είναι πολύ νωρίς για να κρίνουμε τις επιδόσεις τους») ή ότι η ενέργεια της αξιολόγησης δεν μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επειδή «το νηπιαγωγείο δεν έχει σκοπό να κατηγοριοποιήσει τα νήπια και να επιβραβεύσει τα άριστα.. όχι αξιολόγηση τύπου δημοτικού». Επίσης, οι περισσότερες νηπιαγωγοί που θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση εξήγησαν ότι είναι αναγκαία για να γνωρίσουν το παιδί λέγοντας για παράδειγμα «Γιατί βλέπουμε τις ικανότητες και την εξέλιξή του και έτσι έχουμε σαφή εικόνα..», «για να γνωρίσουμε το παιδί καλύτερα». Άλλος λόγος που πρόβαλλαν αρκετές για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ήταν η διαπίστωση των μαθησιακών δυσκολιών (πχ «Για να διαπιστώσω τις μαθησιακές τους δυσκολίες από νωρίς και να

μπορέσω να τα βοηθήσω ..»). Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτή την άποψη, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι νηπιαγωγοί που έκαναν λόγο για τον έλεγχο επίτευξης των στόχων ήταν λίγες σε αναφορά με όλες τις υπόλοιπες και εξήγησαν ότι έτσι δε θα αφήνουν κενά στη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, «Έτσι μπορώ κι εγώ να αξιολογήσω κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι μου και ανάλογα να επαναλάβω τη διδασκαλία», «Για να μην υπάρχουν κενά». Δηλαδή ο έλεγχος επίτευξης των στόχων ίσως να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του γνωστικού τομέα, σύμφωνα με την άποψη αυτή. Φαίνεται λοιπόν, ότι η αξιολόγηση θεωρείται από τις νηπιαγωγούς, είτε την υποστηρίζουν είτε όχι, ως την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης των νηπίων και κυρίως στο γνωστικό τομέα.

Μέσα από την έρευνά μας επιδιώξαμε να μάθουμε ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ίσως στο νηπιαγωγείο δεν εφαρμόζεται συστηματικά κάποια μέθοδος αξιολόγησης, καθώς οι σχετικές απαντήσεις των νηπιαγωγών έρχονται συνεχώς σε αντίφαση.

Όταν ρωτήθηκαν οι νηπιαγωγοί αν εφαρμόζουν κάποια μέθοδο αξιολόγησης 123 απάντησαν θετικά. Σε άλλη ερώτηση, όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν τις συνηθέστερες από τις μεθόδους που τις προτείναμε εμείς, απάντησε και πάλι η πλειονότητα των νηπιαγωγών. Όπως είδαμε, οι περισσότερες νηπιαγωγοί επέλεξαν τη μέθοδο διατήρησης του φακέλου εργασιών ως τη συνηθέστερη από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και λίγο λιγότερες τη συστηματική παρατήρηση, ωστόσο, στην τελευταία ερώτηση που ζητούσαμε να καταγράψουν την καλύτερη κατά τη γνώμη τους μέθοδο, οι περισσότερες απαντήσεις υποστήριζαν τη συστηματική παρατήρηση (54/124) και πολύ λίγες τη διατήρηση ατομικού φακέλου (12/124). Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν κατά το πλείστον τη διατήρηση του ατομικού φακέλου έναντι της συστηματικής παρατήρησης, όμως η λειτουργία του φακέλου ως μέθοδος αξιολόγησης δε θεωρείται σημαντική. Ίσως λοιπόν, οι νηπιαγωγοί να συλλέγουν τα έργα των παιδιών όχι όμως με σκοπό την αξιολόγηση. Όσο για τις υπόλοιπες μεθόδους αξιολόγησης που προτείναμε στο ερωτηματολόγιο, όπως η ανάθεση εργασίας στα παιδιά στο τέλος κάθε δραστηριότητας, η καθημερινή προφορική επικοινωνία με τα νήπια και η συζήτηση στην ομάδα δεν θεωρούνται ούτε από τις συνηθέστερες μεθόδους που χρησιμοποιούν ούτε από τις καλύτερες μεθόδους αξιολόγησης από τις περισσότερες νηπιαγωγούς.

2. Η ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας βοήθησαν να εξάγουμε σημαντικά συμπεράσματα όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων στο νηπιαγωγείο. Μέσα από την έρευνα επιδιώξαμε ειδικότερα να μάθουμε κατά πόσο εφαρμόζεται η συστηματική παρατήρηση των νηπίων από τις νηπιαγωγούς. Όπως προαναφέραμε, ενώ η συστηματική παρατήρηση θεωρείται η καλύτερη μέθοδος από τις περισσότερες νηπιαγωγούς, ωστόσο δεν επιλέχθηκε από τις περισσότερες ανάμεσα στις συνηθέστερες μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, όταν τους ζητήθηκε στην αρχή του ερωτηματολογίου. Φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συστηματικής παρατήρησης, αλλά δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν ίσως γιατί απαιτεί πολύ οργάνωση από την πλευρά τους αλλά και την ουσιαστική παρουσία τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι 5 νηπιαγωγοί που αναφέρουν τη συστηματική παρατήρηση ως την καλύτερη μέθοδο, εξηγούν ότι *«είναι όμως δύσκολο σε μια τάξη με πολλά παιδιά»*. Γενικά, παρατηρούμε το φαινόμενο, να απαντούν όλο και περισσότερες νηπιαγωγοί στις ερωτήσεις που αφορούν μόνο εκείνες που εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση καθώς προχωράμε στο ερωτηματολόγιο. Θα μπορούσαμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι όταν οι νηπιαγωγοί έλεγαν ότι εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση, εννοούσαν ότι παρατηρούν καθημερινά τα νήπια, όχι όμως συστηματικά ώστε η παρατήρηση να είναι ολική και αντικειμενική. Όπως αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας η συστηματική παρατήρηση πρέπει να είναι σε μεγάλο βαθμό εξατομικευμένη, να γίνεται σε διάφορες στιγμές της παραμονής του νηπίου στο νηπιαγωγείο και για όλα τα παιδιά και φυσικά προϋποθέτει τη συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων. Στο ερευνητικό μέρος ανακαλύψαμε ότι οδηγούς παρατήρησης και ημερολόγιο της τάξης χρησιμοποιούν πολύ λίγες νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση αναφορικά με τους τρόπους συλλογής πληροφοριών για τα νήπια. Οι περισσότερες συλλέγουν πληροφορίες κυρίως από τους γονείς και άλλα πρόσωπα και μέσα από τη συλλογή έργων, γεγονός που συνιστά αντίφαση με τις 31 νηπιαγωγούς που απάντησαν ότι εφαρμόζουν συστηματική παρατήρηση, σε προηγούμενη ερώτηση.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι όταν ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς αν εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση, τότε την εφαρμόζουν, οι περισσότερες απάντησαν κατά τις ελεύθερες (75) και οργανωμένες δραστηριότητες (73) και πολύ λίγες κατά τις

δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας. Δεν απάντησαν 32 νηπιαγωγοί που σημαίνει ότι δεν εφαρμόζουν τη μέθοδο. Επομένως οι νηπιαγωγοί δεν παρατηρούν το παιδί σε διαφορετικές ώρες, με αποτέλεσμα να χάνουν πληροφορίες σημαντικές για τα νήπια και τελικά η παρατήρησή τους να μην είναι ολική, σε όλες της πτυχές της ανάπτυξης των νηπίων.

Επίσης, στην 9^η ερώτηση, πολύ λίγες δηλώνουν ότι παρατηρούν τα παιδιά σε όλες τις οργανωμένες δραστηριότητες, ενώ οι περισσότερες επιλέγουν τις οργανωμένες δραστηριότητες που θα παρατηρήσουν το παιδί. Μάλιστα, τις μεγαλύτερες συχνότητες απαντήσεων έχουν οι δραστηριότητες προφορικού λόγου (82/365) και του γραπτού λόγου (57/365). Οι 32 νηπιαγωγοί που είπαν ότι δεν εφαρμόζουν συστηματική παρατήρηση δεν έχουν απαντήσει εδώ. Επομένως, η παρατήρηση των νηπίων φαίνεται να επικεντρώνεται στις επιδόσεις των νηπίων και μάλιστα στις γλωσσικές ικανότητες. Αυτό αποδεικνύεται και στην ερώτηση με την οποία ζητάμε από τις νηπιαγωγούς να καταγράψουν τα στοιχεία που παρατηρούν στα νήπια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι περισσότερες απαντήσεις είναι ότι παρατηρούν τις επιδόσεις των νηπίων και κυρίως *«πως χειρίζεται τη γλώσσα»*, *«τι λεξιλόγιο χρησιμοποιεί»* κτλ. (ερ. 10). Βλέπουμε λοιπόν και το υποκειμενικό στοιχείο στην παρατήρηση που κάνουν οι νηπιαγωγοί.

Σημαντικό είναι ακόμη, ότι ενώ οι περισσότερες νηπιαγωγοί είπαν ότι παρατηρούν όλα τα νήπια και πολύ λίγες ότι παρατηρούν ιδιαίτερα κάποια παιδιά με ανεπιθύμητες ή επιθυμητές συμπεριφορές, όταν τις ρωτήσαμε παρακάτω ποια στοιχεία παρατηρούν συνήθως, οι περισσότερες απαντήσεις ήταν ότι παρατηρούν την κοινωνικότητα και την προβληματική συμπεριφορά (ερ. 12). Στις ερωτήσεις αυτές απάντησαν και κάποιες από τις 32 που δεν εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση, με αποτέλεσμα να αμφισβητούμε ότι οι νηπιαγωγοί παρατηρούν συστηματικά όλα τα παιδιά, όπως διατείνονται.

Τέλος, σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 15 και 16, όπου 115 νηπιαγωγοί απάντησαν πως θεωρούν εφικτό το να ανταποκρίνονται συγχρόνως και ως παρατηρητές και ως παιδαγωγοί, αλλά οι 93 μόνο δικαιολόγησαν την άποψή τους. Οι αιτιολογήσεις τους έδειξαν καθαρά ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν ως συστηματική παρατήρηση την απλή καθημερινή παρατήρηση των νηπίων. Για παράδειγμα, *«Έχουμε πολλές ώρες επαφή με τα παιδιά και μπορούμε..»*, *«Αν δεν παρατηρήσεις τα παιδιά πως θα κάνεις δραστηριότητες;»*. Δηλαδή, παρατηρούν τα παιδιά καθώς βρίσκονται αρκετές ώρες στον ίδιο χώρο μαζί τους, και οι

παρατηρήσεις τους είναι αυτές όπως αποτυπώνονται στο νου τους κατά τη διάρκεια αυτών. Μόνο 5 νηπιαγωγοί εξήγησαν ότι εντάσσουν την παρατήρηση μέσα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, πχ «.. η ευελιξία του προγράμματος και η ανάλογη τροποποίησή του, μου το επιτρέπει».

Συνοψίζοντας, η πλειονότητα των νηπιαγωγών κάνουν απλή παρατήρηση των νηπίων, κυρίως στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες, επιλέγουν τα στοιχεία που θα παρατηρήσουν (πχ γλωσσικές ικανότητες, μαθησιακές δυσκολίες), και δεν εφαρμόζουν τη συστηματική παρατήρηση, εντάσσοντάς την στη διαδικασία της διδασκαλίας, όπως υπαγορεύεται από τη θεωρία της αξιολόγησης. Συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων αναφέρθηκε μόνο από 7 νηπιαγωγούς.

3. Η ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΦΑΚΕΛΟΥ ΑΠΟ ΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ

Μια άλλη ερευνητική υπόθεση αποτέλεσε η θέση ότι οι νηπιαγωγοί δε χρησιμοποιούν τη μέθοδο του φακέλου ως μια χρήσιμη μέθοδο αξιολόγησης. Αναφέραμε προηγουμένως ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί επέλεξαν τη διατήρηση φακέλου ως τη συνηθέστερη μέθοδο αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, και ότι ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους συλλογής πληροφοριών για τα νήπια είναι μέσω της συλλογής των έργων του. Όλα αυτά τα αποτελέσματα συνιστούν αντίφαση με το γεγονός ότι μόνο 12 νηπιαγωγοί ανέφεραν τη διατήρηση φακέλου ανάμεσα στις καλύτερες μεθόδους αξιολόγησης. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επαληθεύτηκε η τέταρτη υπόθεση της έρευνάς μας, ότι οι νηπιαγωγοί διατηρούν φάκελο με τα έργα των νηπίων, όχι ως μια μέθοδο αξιολόγησης της αναπτυξιακής πορείας των νηπίων, αλλά για άλλους λόγους, κυρίως αναμνηστικούς. Αυτό φαίνεται επίσης στο ότι όσες απάντησαν ότι αποθηκεύουν τα έργα, είπαν επίσης ότι μ' αυτά διακοσμούν πρώτα την τάξη.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των φακέλων οι περισσότερες νηπιαγωγοί είπαν πως αποτελείται κυρίως από φύλλα εργασίας και από εργασίες των νηπίων που πραγματοποιήθηκαν σε οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες. Άλλα ενδεικτικά στοιχεία της πολύπτυχης προσωπικότητας του παιδιού δεν αναφέρθηκαν ανάμεσα στο κύριο υλικό του φακέλου, όπως οι διάφορες καταγραφές παρατηρήσεων της νηπιαγωγού. Βλέπουμε λοιπόν, ότι στο φάκελο συμπεριλαμβάνονται μόνο εργασίες των νηπίων, πράγμα που φανερώνει ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται να συλλέξουν ενδείξεις των επιδόσεων κυρίως των νηπίων, ίσως γιατί θέλουν να

αναδείξουν στους γονείς τη δουλειά τη δική τους. Τα αποτελέσματα σχετικά με την οργάνωση του περιεχομένου του φακέλου έδειξαν ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί ταξινομούν τις ενδείξεις κατά χρονική σειρά, πολύ λιγότερες κατά το γνωστικό αντικείμενο της δραστηριότητας και ακόμα λιγότερες κατά το στοιχείο που αξιολογείται. Δε γίνεται δηλαδή κάποια ιδιαίτερη οργάνωση του φακέλου, όπως αυτές που προτείνουν οι θεωρητικοί (πχ οι Γεωργούσης, Forgette-Giroux, Simon που αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας) σύμφωνα με τους οποίους ο τρόπος οργάνωσης του φακέλου, διευκολύνει την παρακολούθηση της ανάπτυξης κάθε ικανότητας του νηπίου σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Όταν ρωτήθηκαν με πιο κριτήριο επιλέγουν τα έργα που θα συμπεριληφθούν στο φάκελο, οι περισσότερες απάντησαν πως δεν επιλέγουν τα έργα που θα συμπεριλάβουν, ενώ πολύ λίγες απάντησαν ότι επιλέγουν κυρίως αυτά που αντιπροσωπεύουν την εξέλιξη των νηπίων (ερώτ. 21 και 23) σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.. Βλέπουμε πως η υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί συμπεριλαμβάνουν τα καλύτερα έργα των παιδιών στο φάκελο, δεν επαληθεύτηκε πλήρως με τα αποτελέσματά μας. Εκφράζουμε όμως μια επιφύλαξη για τις απαντήσεις τους όσον αφορά το κριτήριο επιλογής των έργων, γιατί όπως προαναφέραμε, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να διατηρούν το φάκελο μάλλον για αναμνηστικούς λόγους, παρά για την αξιολόγησή των νηπίων. Γιατί όπως είδαμε, οι περισσότερες αποθηκεύουν κυρίως τα έργα των νηπίων που πραγματοποιούν στις οργανωμένες δραστηριότητες, αφού πρώτα διακοσμήσουν μ' αυτά την τάξη.

4. ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ

Μια άλλη από τις επιδιώξεις αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσουμε τι ακριβώς αξιολογούν οι νηπιαγωγοί στα νήπια. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στις αντίστοιχες ανοιχτές ερωτήσεις έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί παρατηρούν κυρίως τις επιδόσεις, την κοινωνικότητα, και τη συμπεριφορά ιδιαίτερα την προβληματική συμπεριφορά, όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω. Τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται στην παρόμοια κλειστή ερώτηση, που τίθεται πολύ αργότερα, όπου οι νηπιαγωγοί επέλεξαν τα στοιχεία που λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους, όταν αξιολογούν τα νήπια. Αυτά είναι επίσης η συμπεριφορά και η κοινωνικότητα. Το στοιχείο που προστέθηκε είναι η ηλικία των παιδιών και μετά ακολουθούν οι επιδόσεις. Άλλα προσωπικά και ατομικά στοιχεία όπως είναι τα χαρακτηριστικά

προσωπικότητας, οι ικανότητες και αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που προτείνουμε ως επιλογές απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο δε θεωρούνται σημαντικά στην αξιολόγηση των νηπίων, από τις περισσότερες νηπιαγωγούς. Άλλωστε φάνηκε παραπάνω ότι η αξιολόγηση των νηπίων ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αξιολόγηση της επίδοσης για τις περισσότερες νηπιαγωγούς, και ότι η παρατήρηση των νηπίων δεν αφορά την ολόπλευρη εικόνα του παιδιού αλλά ορισμένες πτυχές της. Τα ενδιαφέροντά του, οι ιδιαιτερότητες που κάνουν το παιδί να ξεχωρίζει ως προσωπικότητα, είναι στοιχεία σημαντικά που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη στην αξιολόγηση εφόσον ο σκοπός της είναι η προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των νηπίων και η ανάπτυξή τους ολόπλευρα. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους δεν τα θεωρούν σημαντικά στοιχεία.

Μέσα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών ότι ελέγχουν την επίτευξη των στόχων τους από τη γενική ανταπόκριση της ομάδας των παιδιών σε μια τάξη (94 νηπιαγωγοί), παρά από την ατομική κάθε νηπίου, φαίνεται ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν την αξιολόγηση εξατομικευμένα. Θα μπορούσαμε λοιπόν να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού κατά την αξιολόγηση, αλλά ελέγχουν τη γενική ανταπόκριση της τάξης, όπου μπορούν να εντοπίσουν τα επιφανειακά γνωρίσματα (συμπεριφορά, κοινωνικότητα) του κάθε νηπίου ή τις ακραίες περιπτώσεις (προβληματική συμπεριφορά) και να μείνουν εκεί, χωρίς να εμβαθύνουν σε άλλα στοιχεία (όπως τα ενδιαφέροντά τους, τα στοιχεία προσωπικότητας).

5. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Σημαντικά ήταν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν όσον αφορά τη συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους ζητούν πληροφορίες από τους γονείς και οι πιο σημαντικές θεωρούνται οι πληροφορίες σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι και την οικογενειακή κατάσταση. Οι πληροφορίες σχετικά με τη φυσική κατάσταση του παιδιού είναι σημαντικές για τις λιγότερες νηπιαγωγούς. Απέφυγαν να απαντήσουν για το ποιες πληροφορίες παίρνουν 27 νηπιαγωγοί. Οι πληροφορίες αυτές ίσως να συλλέγονται με την έναρξη της χρονιάς.

Αναλύοντας όμως τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι η επαφή γονέων και νηπιαγωγών δεν είναι καθόλου συχνή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μισές νηπιαγωγοί ενημερώνουν τους γονείς ανάλογα με την περίπτωση, ορίζοντας ως ειδικές περιπτώσεις όπως εξήγησαν οι ίδιες τις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή εκείνες που το ζητούν οι γονείς. Κάποιες νηπιαγωγοί τους ενημερώνουν κάθε μήνα, ενώ οι λιγότερες κάθε βδομάδα. Στη συνέχεια, σε άλλη ερώτηση, 80 νηπιαγωγοί μας είπαν ότι τους ενημερώνουν ατομικά, 1 ομαδικά και 4 και τα δύο. Όταν όμως τους ζητήθηκε να επιλέξουν τους τρόπους με τους οποίους τους ενημερώνουν, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν ότι τους ενημερώνουν προφορικά, κάνοντας μια σύντομη εκτίμηση της προσπάθειας του νηπίου. Λιγότερες απαντήσεις επίσης ήταν ότι τους καλούν σε έκτακτες συναντήσεις κάθε φορά που συμβαίνει κάτι και ότι συζητούν μαζί τους τα περιεχόμενα του φακέλου. Σε άλλη ερώτηση, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (82/130) απάντησαν πως δίνουν το φάκελο στους γονείς στο τέλος της σχολικής χρονιάς και πολύ λίγες στο τέλος κάθε τριμήνου. Γίνεται φανερό λοιπόν η διάθεση των νηπιαγωγών να πληροφορήσουν τους γονείς για την πρόοδο των νηπίων στο τέλος της σχολικής χρονιάς, μέσω των εργασιών του, ίσως για να αναδείξουν και τη δική τους δουλειά. Η πλειοψηφία λοιπόν των νηπιαγωγών ενημερώνει τους γονείς ατομικά για την εξέλιξη των νηπίων όποτε υπάρχει πρόβλημα ή όταν το ζητούν οι γονείς, με μια σύντομη προφορική ενημέρωση ή καλώντας τους σε έκτακτες συναντήσεις. Στο τέλος της χρονιάς δίνουν το φάκελο του παιδιού. Πολύ λιγότερες συζητούν το περιεχόμενο του φακέλου στο τέλος κάθε τρίμηνο. Φαίνεται λοιπόν πως η συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς είναι αρκετά περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Ίσως απλά να παίρνουν οι νηπιαγωγοί κάποιες πληροφορίες με την έναρξη της χρονιάς.

Συμπερασματικά, φάνηκε από την έρευνά μας ότι:

- α) οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους δεν εφαρμόζουν συστηματικά κάποια μέθοδο αξιολόγησης, ενώ τείνουν να αξιολογούν εντελώς εμπειρικά τις επιδόσεις των νηπίων
- β) ενώ γνωρίζουν τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής, ωστόσο οι παρατηρήσεις τους βασίζονται στις απλές παρατηρήσεις του νηπίου όπως αυτές αποτυπώνονται στην αντίληψή τους μέσα από την καθημερινή επαφή μαζί τους.
- γ) η μέθοδος του ατομικού φακέλου εργασιών εφαρμόζεται από την πλειονότητα των νηπιαγωγών όχι ως μέθοδος αξιολόγησης αλλά ίσως για την ικανοποίηση άλλων

επιδιώξεων, όπως η ανάδειξη της δικής τους δουλειάς και της προόδου του νηπίου μέσω των έργων του

δ) η αξιολόγηση που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο δε στηρίζεται κατά το πλείστον, στην ολική και αντικειμενική συλλογή πληροφοριών για το νήπιο αλλά επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των νηπίων που δεν προϋποθέτουν εξατομικευμένη παρατήρηση της συμπεριφοράς τους, όπως η κοινωνικότητα και οι επιδόσεις των παιδιών

ε) η συνεργασία των γονέων με τις νηπιαγωγούς για θέματα αξιολόγησης των παιδιών τους είναι συνήθως ελλιπής και περιορίζεται σε έκτακτες συναντήσεις τους ή σε σύντομες αναφορές των νηπιαγωγών για την εκτίμηση της προόδου των νηπίων

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα διατυπώσαμε κάποιες προτάσεις τις οποίες παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το θέμα της αξιολόγησης θεωρείται σημαντικό και στο νηπιαγωγείο, όπως και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ωστόσο, η βιβλιογραφία σχετικά με την σχολική αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι αρκετή κυρίως στη χώρα μας. Λίγοι από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς διαθέτουν συστηματική και αξιολογική θεωρητική κατάρτιση πάνω σ' αυτό το θέμα. Ευτυχώς έχουν αρχίσει τελευταία προσπάθειες για τη σχετική ενημέρωση των φοιτητών των Παιδαγωγικών τμημάτων, όσο και των μετεκπαιδευόμενων παιδαγωγών. Αυτό που πρέπει να γίνει λοιπόν για τη λύση του προβλήματος της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο βρίσκεται στην ευθύνη πρώτα των φορέων του κράτους, έπειτα των φορέων της εκπαίδευσης, και τελικά και των γονέων.

Είναι επιτακτική η ανάγκη για την επιστημονική κατάρτιση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των ενεργών και μελλοντικών παιδαγωγών. Η έννοια και φιλοσοφία της αξιολόγησης πρέπει να αφομοιωθεί από τις νηπιαγωγούς και να ξεκαθαριστεί κάθε παρανόηση σχετικά με το σκοπό της. Η αξιολόγηση σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης έχει διαφορετικό ρόλο. Ο ρόλος της στο νηπιαγωγείο δεν έχει κατανοηθεί ακόμη από τις περισσότερες νηπιαγωγούς. Η καθιέρωση λοιπόν ιδιαίτερου μαθήματος στα Παιδαγωγικά τμήματα και κυρίως η ένταξή της στα προγράμματα πρακτικής άσκησης θεωρούμε ότι είναι μεγάλης σημασίας.

Μια άλλη πρόταση αφορά τις νηπιαγωγούς, οι οποίες θα πρέπει να φροντίζουν να ενημερώνονται συνεχώς για την εξέλιξη των πραγμάτων στην Παιδαγωγική και να συνεχίζουν κατά το δυνατόν να μορφώνονται ανησυχώντας συνεχώς για την επιτυχία της προσπάθειάς τους. Οι ίδιοι ευθύνονται για την προσωπική τους επιμόρφωση. Προτείνουμε λοιπόν στις νηπιαγωγούς να ενημερωθούν για την έννοια και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση συμμετέχοντας σε προγράμματα επιμόρφωσης και να βρίσκονται συνεχώς σε ανησυχία για την ενημέρωση και κατάρτισή τους πάνω στα καινούρια θέματα που συνεχώς αναδύονται. Η συνεργασία και οι συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων πάντα μπορούν να καταστούν εποικοδομητικές και πολλές πληροφορίες μπορούν να αποκομίσουν από αυτές οι νηπιαγωγοί. Οι εναλλακτικές μέθοδοι της συστηματικής παρατήρησης και του φακέλου υλικού δεν είναι καινούριες, δε θα αντικαταστήσουν κάποιες παλιές. Αυτό που προτείνουμε όμως είναι η συνεχής προσπάθεια από μέρους

τους για την εφαρμογή των μεθόδων στην τάξη τους, για την ένταξή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας τους. Μόνο με την συνεχή προσπάθεια για εφαρμογή των νέων πραγμάτων γίνεται πράξη η θεωρία. Έτσι, προτείνουμε στις νηπιαγωγούς να προσπαθούν συνεχώς να ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν στο διπλό ρόλο τους ως παρατηρητές και παιδαγωγοί, ως εκπαιδευτικοί και «μαθητές» μαζί, γιατί μέσα από την αξιολόγηση «μαθαίνει» ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρώτα και ύστερα χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα υπέρ των μαθητών.

Όσον αφορά την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης μια πρόταση είναι ο συνδυασμός των μεθόδων της. Δεν πρέπει να υποτιμάται καμία μέθοδος αξιολόγησης εφόσον αυτή εκπληρώνει τις αρχές της αντικειμενικής πληροφόρησης και της ανατροφοδότησης. Τόσο η καθημερινή προφορική επικοινωνία όσο και η συστηματική παρατήρηση ή η διατήρηση του φακέλου είναι ένας σημαντικός κρίκος στο σύστημα της αξιολόγησης. Ο συνδυασμός τους θα φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα. Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν την ολοκληρωμένη κατάρτιση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης και των μεθόδων της.

Δεν πρέπει να παραλείψουμε τη σημασία που έχει η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην πολύπτυχη ανάπτυξη του παιδιού. Προτείνουμε την καθημερινή επικοινωνία μεταξύ τους και προγραμματισμένες συναντήσεις τους. Δεν αρκεί η ευκαιριακή επαφή και η σύντομη πληροφόρηση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους. Είναι σημαντικό να παρατηρούν και να συζητούν μαζί τις εκφράσεις του νηπίου και τις αποφάσεις που αφορούν στη φροντίδα και εκπαίδευσή του. Προτείνουμε λοιπόν στους γονείς να παρατηρούν και να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και να βοηθούν στη λήψη αποφάσεων σχετικών μ' αυτό. Το ιδανικό θα ήταν να καθιέρωναν μια μέρα την εβδομάδα να επισκέπτονται το νηπιαγωγείο, για μια εποικοδομητική συνεργασία με την παιδαγωγό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βαρνάβα, Τ. (1994). Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης, Αθήνα: Παπαζήση
2. Black, P. & William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, Vol. 5, No 1, 7-74
3. Black, P. & William, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80, 139-148
4. Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 8, No 9
5. Bredekamp, S. & Copple, C. (1998). Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα, Επιμέλεια: Ντολιοπούλου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
6. Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 6, No 2
7. Γεωργούσης, Π. (1998). Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment). Μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, Αθήνα: Δελφοί
8. Cohen, D., Stern, V. & Balaban, N. (1991). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών, Επιμέλεια: Βοσνιάδου, Σ., Αθήνα: Gutenberg
9. Δημητρόπουλος, Ε. (1981α). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, Αθήνα: Παπαζήση
10. Δημητρόπουλος, Ε. (1981γ) Η «παραδοσιακή» αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Μια κριτική θεώρηση, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 5, 25-39
11. Δημητρόπουλος, Ε. (1981γ). Τα σταθμισμένα τεστ: λύση ή παράλυση;, *Σχολείο και ζωή*, τ. 29, 154-272
12. Δημητρόπουλος, Ε. (1984). Ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αθήνα: Γλάρος
13. Δημητρόπουλος, Ε. (1989). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή, Αθήνα: Γρηγόρη
14. Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (2000a). Organizational issues related to portfolio assessment implementation in the classroom, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 7, No 4

15. Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (2000b). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level, *Assessment in Education*, Vol. 7, No 1, 83-101.
16. Κακανά, Δ. (1994). Η συστηματική παρατήρηση ως παραδειγματική μέθοδος στην προσχολική αγωγή, *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 50, 26-28
17. Κακανά, Δ. (2000). Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
18. Κασσωτάκης, Μ. (2001). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές, Αθήνα: Γρηγόρη
19. Καψάλης, Α. (1998). Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο, Αθήνα: Gutenberg
20. Κιτσαράς, Γ. (1997). Προσχολική παιδαγωγική, Αθήνα
21. Κοσμόπουλος, Α. (1995). Σχεδιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου, Αθήνα: Γρηγόρη
22. Μάνου, Κ. (1986). Αξιολόγηση της επίδοσης των σπουδαστών με βάση την ταξινόμια του Bloom και τη χρήση αντικειμενικών τεστ. Αθήνα: Γρηγόρη
23. Παπαγιαννίδου, Χ. (1994). Παρατηρώντας και καταγράφοντας την εξέλιξη των νηπίων, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 11, 43-45
24. Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση-Υλικό στήριξης, Αθήνα: Έκφραση
25. Παπαναούμ, Ζ. (1985). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
26. Popham, W., J. (1988). Educational Evaluation, New Jersey: Prentice Hall
27. Roeber, Ed. (1996). Guidelines for the development and management of performance assessments, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 5, No 7
28. Rudman, H., C. (1989). Integrating testing with teaching, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 1, No 6
29. Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part ii: training, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 6, No 12
30. Stiggins, R., J. (1994). Student-centered classroom assessment. New York: Macmillan Publishing Company
31. Wiggins, Grant (1990). The case for authentic assessment, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 2, No 2

Ερωτηματολόγιο

- Φύλο :** άντρας γυναίκα
- Έτη προϋπηρεσίας :** 1-5 6-15 15-25
- Προηγούμενη επιμόρφωση:** όχι ναι
ΣΕΛΔΕ/Μαράσλειο
ΠΕΚ

Άλλη επιμόρφωση :
Διάρκεια :

1. Θεωρείτε απαραίτητη την αξιολόγηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο;
 Ναι Όχι
2. Γιατί;
.....
.....
.....
.....
.....
3. Συνηθίζετε να ενημερώνετε τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;
Ναι Όχι
4. Πόσο συχνά;
 Κάθε βδομάδα
 Κάθε μήνα
 Πριν τις διακοπές Χριστουγέννων και Πάσχα
 Μόνο στο τέλος
 Ανάλογα:.....
.....
.....
5. Εσείς εφαρμόζετε κάποια μέθοδο αξιολόγησης;
 Ναι Όχι
6. Αν ναι, ποιες μεθόδους από τις παρακάτω χρησιμοποιείτε;(επιλέξτε ως 2 μεθόδους, αυτές που εφαρμόζετε πιο τακτικά, κατά αύξοντα αριθμό επιλογής)
 Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων
 Ανάθεση εργασίας στα παιδιά στο τέλος κάθε δραστηριότητας για την αξιολόγησή της
 Διατήρηση φακέλου εργασιών κάθε παιδιού
 Διατήρηση φακέλου εργασιών ομάδας παιδιών
 Καθημερινή προφορική επικοινωνία με τα νήπια
 Συζήτηση στην ομάδα
 Άλλο:.....
.....
.....

14. Αν ναι, ποιες πληροφορίες από αυτές είναι σημαντικές για την αξιολόγηση του μαθητή, κατά τη γνώμη σας;
-
-
-
15. Πιστεύετε ότι μπορείτε να λειτουργείτε ταυτόχρονα ως παρατηρητής και ως εκπαιδευτικός;
- Ναι Όχι
16. Δικαιολογήστε την απάντησή σας:
-
-
-
-
-
17. Πως πληροφορείτε τους γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους;
- Ατομικά
- Ομαδικά
- Και τα δυο
18. Αν τους ενημερώνετε ατομικά, με ποιο τρόπο;
- Προφορικά, με μια σύντομη εκτίμηση της προσπάθειάς του
- Συζητάτε μαζί τους τα περιεχόμενα του φακέλου εργασιών τους
- Τους καλείτε σε συνάντηση κάθε φορά που συμβαίνει κάτι
- Τους επιδεικνύετε τα καλύτερα έργα τους
- Τους επιδεικνύετε τα πιο πρόσφατα έργα τους
- Άλλο:.....
-
-
19. Τι κάνετε με τις εργασίες-έργα των παιδιών;
- Τα αποθηκεύετε σε φακέλους
- Τα στέλνετε στο σπίτι
- Διακοσμείτε μ' αυτά την τάξη
- Άλλο:.....
20. Επιλέγετε τα έργα των νηπίων που θα συμπεριληφθούν στο φάκελο ή που θα σταλούν στο σπίτι ή που θα διακοσμήσουν την τάξη;
- Ναι Όχι
21. Αν ναι, με τι κριτήριο;
- Τα καλύτερα έργα
- Τα σημαντικότερα έργα, όσον αφορά το αντικείμενο της δραστηριότητας
- Τα έργα που έγιναν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς
- Τα πιο πρόσφατα
- Τα έργα που αντιπροσωπεύουν την επίδοση του μαθητή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους
-
-

22. Τι υλικό περιέχουν οι φάκελοι του κάθε παιδιού;(σημειώστε έως 2 επιλογές κατά αύξοντα αριθμό προτεραιότητας)
- Φύλλα εργασίας
 - Κατασκευές
 - Σημειώσεις της/του νηπιαγωγού για εκδηλώσεις συγκεκριμένων συμπεριφορών του νηπίου
 - Στοιχεία οικογενειακής κατάστασης και προέλευσης
 - Φωτογραφικό υλικό
 - Κασέτες
 - Ελεύθερες εργασίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες
 - Εργασίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες
 - άλλο.....
23. Πως οργανώνετε το φάκελο κάθε νηπίου;
- Κατά χρονική σειρά
 - Κατά το γνωστικό αντικείμενο της δραστηριότητας
 - Κατά το στοιχείο που αξιολογείται
 -
24. Συνήθως στους φακέλους των νηπίων συμπεριλαμβάνετε όλα τα έργα των παιδιών ή επιλέγετε μερικά;
- Επιλέγω Όλα
25. Αν επιλέγετε, ποια είναι αυτά;
-
-
-
26. Πότε συνηθίζετε να δίνετε το φάκελο του παιδιού;
- Λίγα-λίγα έργα
 - Στο τέλος της σχολικής χρονιάς
 - Στο τέλος κάθε τριμήνου
 - Άλλο.....
27. Ποια στοιχεία λαμβάνετε περισσότερο υπόψη στην αξιολόγηση κάθε παιδιού;(επιλέξτε 2, τα πιο σημαντικά για σας, κατά αύξοντα αριθμό)
- Επιδόσεις
 - Συμπεριφορά
 - Κοινωνικότητα
 - Χαρακτηριστικά προσωπικότητας
 - Ηλικία
 - Ικανότητες κι αδυναμίες κάθε παιδιού
 - Ενδιαφέροντα
 - Κοινωνικά χαρακτηριστικά
 - Άλλο.....
28. Προκειμένου να ελέγξετε την επίτευξη των διδακτικών σας στόχων λαμβάνετε υπόψη:
- Την γενική ανταπόκριση της ομάδας
 - Την ατομική ανταπόκριση
29. Ποια νομίζετε ότι είναι η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης και γιατί;
-
-
-
-



ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
19/07/11	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 00300-1

