

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΖΩΗ

ΒΟΛΟΣ 2011

1^η Επιβλέπουσα: Κα. ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

2^η Επιβλέπουσα: Κα. ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ-ΜΙΚΑ, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	5
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1 : Εννοιολογικό πλαίσιο.....	10
1.1.Τύποι αξιολόγησης.....	10
1.2.Αρχές για την αξιολόγηση.....	11
Κεφάλαιο 2 : Μέθοδοι αξιολόγησης.....	15
2.1.Παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης (formal assessment).....	15
2.1.1.Τεστ σύγκρισης (norm- referenced test).....	16
2.1.2.Τεστ κριτηρίου (criterion- referenced test).....	17
2.1.3.Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης.....	17
2.2. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης (informal assessment).....	21
2.2.1. Συστηματική παρατήρηση.....	24
(α) Τεχνικές συλλογής και καταγραφής των παρατηρήσεων.....	25
2.2.2.Ο Φάκελος αξιολόγησης (portfolio).....	30
(α) Οργάνωση και συλλογή των φακέλων αξιολόγησης.....	31
2.2.3.Αξιολόγηση της επίδοσης (performance- based assessment).....	33
(α)Τεχνικές διεξαγωγής αξιολογήσεων της επίδοσης.....	35
2.2.4.Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης.....	37

2.2.5. Ευρήματα από την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.....	39
2.3. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εναλλακτικής αξιολόγησης.....	43
Κεφάλαιο 3 : Αξιολόγηση και αναλυτικό πρόγραμμα.....	46
3.1. Τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια.....	51
Κεφάλαιο 4: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη.....	53
4.1. Έρευνες για τον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη.....	55
4.2. Έρευνες για τον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη στην Ελλάδα.....	62
Κεφάλαιο 5: Μέθοδος.....	66
5.1. Στόχοι της έρευνας.....	66
5.2. Χρησιμότητα της έρευνας.....	67
5.3. Ερευνητικά εργαλεία.....	67
5.4. Ερευνητικές υποθέσεις.....	70
5.5. Το δείγμα.....	72
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας.....	76
6.1. Ανάλυση παραγόντων.....	80
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση.....	94
7.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα.....	94
7.2. Περιορισμοί.....	97
7.4. Προτάσεις.....	98
Παράρτημα Α.....	103

Παράρτημα Β.....	108
Βιβλιογραφία.....	113

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας μας ήταν να διαπιστωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στην τάξη ως προς τρεις συνιστώσες. Συγκεκριμένα, οι συνιστώσες αφορούσαν τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για την αξιολόγηση ως προς τη μάθηση, ως προς τη διδασκαλία και ως προς την επαγγελματική τους υπευθυνότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο, σε δείγμα 70 νηπιαγωγών και τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω παραγοντικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο κατέχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση ως προς τις συνιστώσες της μάθησης και της διδασκαλίας μα διαχωρίζουν τις πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία ανάλογα με το αν αυτή αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας ή τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι παιδαγωγοί δεν κατέχουν κάποιο μοντέλο αντιλήψεων ως προς την επαγγελματική τους υπευθυνότητα. Τέλος, παρατηρήθηκε πως τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας.

Abstract

The purpose of this study was to determine pre-primary school teachers' conceptions toward classroom assessment as to three dimensions. In particular, the components were the beliefs of kindergarten teachers to assessment in terms of learning, in teaching and in their professional accountability. The survey was conducted by questionnaire in a sample of 70 kindergarten teachers and data were analyzed using factor analysis. The survey results show that teachers not only have different conceptions of assessment as to the components of learning and teaching but separate their beliefs about teaching, depending on whether it relates to teaching methods and teaching practices they use. Moreover, it was found that the educators do not have model concepts in their professional accountability. Finally, it was observed that the years of service of teachers influence their perceptions of assessment in teaching methods.

Εισαγωγή

Θέλοντας να δώσουμε έναν απλό και γενικό ορισμό για την έννοια της αξιολόγησης θα λέγαμε πως αξιολόγηση είναι η ενέργεια κατά την οποία, με κριτήρια υποκειμενικά ή αντικειμενικά, προσδιορίζουμε την αξία, την σημασία ή την ποιότητα ενός πράγματος συγκρίνοντας το με άλλα όμοια (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, 1998).

Στον τομέα της εκπαίδευσης τώρα, πολλές συζητήσεις έχουν γίνει για τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με την Smidt (2005), η αξιολόγηση είναι μία πολύπλοκη διεργασία, η οποία είναι διαρκής και δυναμική. Ακόμη, «η αξιολόγηση μπορεί να νοηθεί ως η διαδικασία συγκέντρωσης ενός συνόλου αποδεικτικών στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς για να προσδιορίσουν τι γνωρίζει και μπορεί να κάνει το παιδί σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή» (σελ. 20). Ακολουθώντας το ίδιο σκεπτικό και οι Epstein, A.S., Schweinhart, L.J., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K.B. (2004), ορίζουν την αξιολόγηση ως «μία συνεχής διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας πληροφοριών με στόχο να βοηθήσουν τις αποφάσεις που παίρνονται μέσα στην τάξη. Οι πληροφορίες αφορούν τα παιδιά, τη διδασκαλία και το κλίμα της τάξης» (σελ. 1).

Στην Ελλάδα ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» χρησιμοποιείται, ως επί το πλείστον, για να δηλώσει την διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, αποτελεσματικότητας και λειτουργικότητας όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Με έναυσμα τους παραπάνω ορισμούς αντιλαμβάνεται κανείς πως ο εκπαιδευτικός με την εφαρμογή της αξιολόγησης στην τάξη καλείται να διαπιστώσει τη μάθηση του παιδιού. Πρόσθετα, αν λάβουμε υπόψη και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για ολόπλευρη ανάπτυξη και αξιολόγηση των μαθητών, γίνεται καταφανές πως μιλώντας για αξιολόγηση της μάθησης του παιδιού δεν αναφερόμαστε μόνο στην αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά μέσα

στην τάξη μα επίσης για αξιολόγηση των στάσεων, αξιών και συμπεριφορών τους (Χαρίσης, 2006). Έτσι, όταν λοιπόν θα αναφερόμαστε στη παρούσα εργασία στην αξιολόγηση θα εννοούμε την αξιολόγηση της μάθησης του παιδιού.

Παράλληλα, με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» δίνεται βαρύτητα στην συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, διαμέσου πολλαπλών μέσων και πρακτικών, σχετικών με τα επιτεύγματα των μαθητών, που αποβλέπει να προσδιορίσει έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά το αποτέλεσμα κάθε παιδαγωγικής και διδακτικής ενέργειας σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους και μεθοδολογία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Brown, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε μία αυξανόμενη ανάγκη για υψηλής ποιότητας και εγκυρότητας πληροφορίες αξιολογήσεων για την ικανοποίηση μιας σειράς από στόχους. Στην Ελληνική, όσο και στην παγκόσμια βιβλιογραφία κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η προώθηση της μάθησης και η ανάπτυξη του μαθητή (McNair et.al., 2003· Epstein et al., 2004). Υπάρχουν βέβαια και διάφοροι επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης. Κάποιοι από αυτούς είναι, η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η παροχή στους εκπαιδευτικούς των απαραίτητων πληροφοριών για την πρόοδο των μαθητών με σκοπό τον σχεδιασμό και την ενίσχυση της μελλοντικής μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, με την αυτοαξιολόγηση οι ίδιοι οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι για την μάθηση τους, ενώ οι πληροφορίες της αξιολόγησης μπορούν να μεταφερθούν στις κεντρικές αρχές του κράτους με σκοπό ένα γενικότερο έλεγχο και διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του. Επιπλέον, η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί μέσα στην τάξη. Τέλος η αξιολόγηση μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τυχόν ελλείψεις ή δυσκολίες παρουσιάζει κάποιος τομέας του αναλυτικού προγράμματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Brown, 2004· Lambert & Lines, 2000· Epstein et al., 2004· Μπιρμπίλη, Μ., 2006).

Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση προτείνεται ως αναπόσπαστο κομμάτι του έργου του εκπαιδευτικού (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006). Ειδικότερα, στην Ελλάδα η αξιολόγηση σύμφωνα με τον οδηγό της

νηπιαγωγού (2006) «έχει εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα, πραγματοποιείται από την/τον εκπαιδευτικό της τάξης και αποσκοπεί: α) στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, β) στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γ) στην βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας της εκπαιδευτικού» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006, 41). Επιπλέον, η αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποσκοπεί: α) στην διαπίστωση της επίτευξης των διαφόρων στόχων της μάθησης, β) στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της, γ) στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών σε επίπεδο ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, στάδια κατάκτησης της γνώσης κ.α., δ) στον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων και δυσκολιών των μαθητών με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για την βελτίωση της διδασκαλίας, ε) στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της, καθώς και στην δημιουργία κινήτρων μάθησης για όλους τους μαθητές, στ) στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους ίδιους τους μαθητές, μέσω συλλογικών εργασιών και αυτοαξιολόγησης, ζ) στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, η) στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων και στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, θ) στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, και ι) στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών και γενικά στη συγκρότηση του χαρακτήρα τους (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Από τα παραπάνω είναι αυτόδηλο πως η αξιολόγηση εξυπηρετεί πολλούς και διακριτούς σκοπούς. Παράλληλα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως αναφέρεται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, μπορεί να εμφανισθεί με διάφορες μορφές ανάλογα με το χρόνο εφαρμογής της και τους στόχους που κάθε φορά εξυπηρετεί. Έτσι, υπάρχει η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (Initial or Diagnostic assessment) όπου ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μία εικόνα για το τι γνωρίζει και μπορεί να κάνει το παιδί. Έπειτα, υπάρχει η σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) η οποία συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και σε διαφορετικά κάθε φορά πλαίσια μάθησης. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει την πρόοδο που έχει κάνει το παιδί στους διάφορους τομείς μάθησης, αναγνωρίζει τις ελλείψεις και δυσκολίες που τυχόν συναντά και προγραμματίζει τις

επόμενες διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθήσει. Ακόμη, υπάρχει η τελική ή συνολική αξιολόγηση (final or summative assessment) η οποία συμβαίνει στο τέλος μίας θεματικής ενότητας ή/και στο τέλος της σχολικής χρονιάς και σκοπός της είναι η αποτίμηση της επίδοσης του παιδιού καθώς και ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του εκπαιδευτικού. Τέλος υπάρχει και η αξιολόγηση για διαγνωστικούς σκοπούς, η οποία επίσης καλείται διαγνωστική (diagnostic assessment) και στόχο έχει να αναγνωρίσει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Μέσω αυτού του τύπου της αξιολόγησης γίνεται προσπάθεια να εξεταστούν προσεκτικά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί έτσι ώστε να του δοθεί η απαραίτητη επιπρόσθετη βοήθεια και ενίσχυση (Kelly, 1992· Lambert & Lines, 2000· Smidt, 2005· Wortham, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Κεφάλαιο 1 : Εννοιολογικό πλαίσιο

1.1. Τύποι αξιολόγησης

Στην προηγούμενη ενότητα προσδιορίσαμε τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναφέραμε τους σημαντικότερους σκοπούς της και διατυπώσαμε ορισμένες από τις μορφές της. Σε αυτό το σημείο απαραίτητο είναι να αναφερθούμε και σε έναν ακόμη διαχωρισμό που γίνεται ανάμεσα στις μορφές για την αξιολόγηση ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Lambert και Lines (2000) στις δύο «κουλτούρες» για την αξιολόγηση. Αυτές είναι η αθροιστική αξιολόγηση (summative assessment) και η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment). Η αθροιστική αξιολόγηση στηρίζεται στις μιχεβιοριστικές θεωρίες μάθησης. Κεντρική θεώρηση της μιχεβιοριστικής θεωρίας είναι πως η μάθηση συμβαίνει μέσα από την συσσώρευση τεμαχισμένων κομματιών γνώσης με ιεραρχική και λεπτομερώς προκαθορισμένη δομή. Η μεταφορά της γνώσης από τον έναν τομέα σε άλλον είναι περιορισμένη για αυτό τα διάφορα αντικείμενα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά. Τα διάφορα τεστ θεωρούνται ισόμορφα της μάθησης και πρέπει να χρησιμοποιούνται πολύ συχνά για να εξασφαλίζεται ότι οι μαθητές κατέχουν την γνώση που τους έχει διδαχθεί πριν προχωρήσουν στο επόμενο αντικείμενο. Τέλος, τα κίνητρα της μάθησης είναι εξωτερικά και βασίζονται στην θετική ενίσχυση κάθε μικρού επιτεύγματος από το μαθητή (Shepard, 2000). Η αθροιστική αξιολόγηση υλοποιείται στο τέλος ενός προγράμματος ή μίας θεματικής ενότητας και σκοπό έχει τον έλεγχο όλων των γνώσεων, αρχών, γενικεύσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής (Lambert & Lines, 2000).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης και στις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες η μάθηση είναι μία ενεργή διαδικασία κατασκευής νοήματος από τον μαθητή. Οι γνώσεις και τα πιστεύω που έχουν ήδη κατακτηθεί από το μαθητή μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν τη νέα μάθηση, ενώ τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται με ένα συνεκτικό τρόπο σκέψης. Επιπλέον, οι θεωρίες του κονστρουκτιβισμού οδηγούν στην συνειδητοποίηση πως όσα προσλαμβάνονται στην σκέψη του μαθητή είναι κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένα. Με αυτό τον τρόπο

όλες οι γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον (Shepard, 2000). Σε αυτή τη θεώρηση οι διάφορες εργασίες προωθούν την υψηλού επιπέδου σκέψη, ενώ η αξιολόγηση αφορά τόσο την διαδικασία της μάθησης, όσο και τα αποτελέσματα της. Τα λάθη των μαθητών έχουν αξία γιατί μπορούν να δώσουν σημαντικά στοιχεία για το που μπορεί να βρίσκονται τα διάφορα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές (Lambert & Lines, 2000).

1.2. Αρχές για την αξιολόγηση

Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό πως η αξιολόγηση πρέπει πρωτίστως να εξυπηρετεί τα ίδια τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Wortham, 2005) και να ικανοποιεί τις διάφορες ανάγκες τους. Με γνώμονα αυτή την αντίληψη θα μπορούσαμε να θέσουμε ορισμένες αρχές που θα πρέπει να ικανοποιούνται από την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Κατ' αρχήν η αξιολόγηση θα πρέπει να χρησιμοποιεί ποικίλες πηγές πληροφόρησης. Οποιαδήποτε στρατηγική και αν χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση, η χρήση μίας και μοναδικής εφαρμογής για την εκτίμηση των παιδιών είναι ανεπαρκής. Κάθε πρακτική αξιολόγησης έχει τα πλεονεκτήματα της και τις αδυναμίες της. Μία και μοναδική πρακτική αξιολόγησης μπορεί να εξετάσει μόνο κάποια συγκεκριμένη έκφανση των αναγκών και ικανοτήτων των παιδιών. Εξάλλου, η ποικιλία στρατηγικών παρέχει πιο πλήρη εικόνα για την ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων. Για τα μεγαλύτερα παιδιά που έχουν ξεκινήσει την βασική τους εκπαίδευση η επίτευξη της μάθησης είναι σημαντική. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού θα πρέπει να επιδείξουν την μάθηση τους σε περισσότερα από ένα περιβάλλοντα και σε περισσότερες από μία περιπτώσεις. Η χρήση ποικιλίας μετρήσεων για την μάθηση του παιδιού εξασφαλίζει πιο ακριβή εικόνα για τα επιτεύγματα του (Wortham, 2005· Χαρίσης, 2006· Μπιρμπίλη, 2006).

Επίσης η αξιολόγηση θα πρέπει να ωφελεί το παιδί και να βελτιώνει την μάθηση. Πολλές φορές όμως η αξιολόγηση μπορεί να έχει αρνητικούς ή μη σαφείς στόχους που δεν σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Για παράδειγμα, κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης του παιδιού, διάφορα τεστ πραγματοποιούνται με σκοπό να προσδιορίσουν την πρόοδο του και να

προγραμματίσουν την απαραίτητη διδασκαλία που θα ακολουθήσει, η οποία θα βασίζεται στα επιτεύγματα του παιδιού. Είναι όμως δυνατόν τα τεστ αυτά να εξυπηρετούν άλλους σκοπούς όπως για παράδειγμα η εκτίμηση του σχολικού προγράμματος και να μην συνδέονται με το ίδιο το παιδί. Για αυτό είναι απαραίτητο σε όλες τις στρατηγικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται να γίνεται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού και τη βελτίωση της μάθησης του (Wortham, 2005· Μπιρμπίλη, 2006).

Πρόσθετα, στην αξιολόγηση εκτός από τον/την εκπαιδευτικό θα πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς μα και το ίδιο το παιδί. Παρά το γεγονός πως τα διάφορα τεστ που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν, προσφέρουν κάποια γνώση για την ανάπτυξη του παιδιού, η γνώση του γονιού είναι απαραίτητη για την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση των διαφόρων αναπτυξιακών του χαρακτηριστικών (Wortham, 2005).

Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιά είναι τα πράγματα που ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν. Αυτή τους η ικανότητα διευρύνεται όσο μεγαλώνουν. Τα νήπια μπορούν να εκτιμήσουν την πρόοδο τους και έχουν λόγο στο πως θα μπορέσουν καλύτερα να καλλιεργήσουν κάποιο διδακτικό αντικείμενο. Με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται μόνο έχοντας ως αντικείμενο μελέτης τους μαθητές, μα επιτυγχάνεται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Wortham, 2005· Κουτρομπαρήση & Ματσαγγούρας, 2004· Χαρίσης, 2006).

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι δίκαιη για όλα τα παιδιά. Σκεπτικισμό έχει προκαλέσει η ερώτηση για το πόσο κατάλληλα είναι τα διάφορα τεστ και οι διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης μέσα σε ένα περιβάλλον διαφορετικότητας των παιδιών που παρακολουθούν το νηπιαγωγείο. Οι κοινωνικοοικονομικές ομάδες αλλάζουν δραματικά και ραγδαία στην κοινωνία μας. Την ίδια στιγμή, υπάρχει μία αύξηση των μειονοτήτων σαν αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης εισροής μεταναστών. Η αξιολόγηση της ανάπτυξης και της προόδου παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες είναι ιδιαίτερα σημαντική εάν στόχος είναι η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και η ικανοποίηση αυτών των αναγκών (Wortham, 2005).

Πολλές φορές είναι δυνατόν τα διάφορα τεστ να μην αντικατοπτρίζουν την κουλτούρα ή την γλώσσα του κάθε παιδιού, για αυτό άλλες μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να γίνει η αξιολόγηση πιο αποτελεσματική. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω η χρήση πολλών μεθόδων μπορεί να προσπελάσει τα εμπόδια που παρουσιάζει μία και μοναδική μέθοδος ή τεστ. Ακόμη, το άτομο που πραγματοποιεί αυτές τις εκτιμήσεις πρέπει να είναι ευαίσθητοποιημένο σε αυτούς τους περιορισμούς και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει και άλλες στρατηγικές για να αποκτήσει τις απαραίτητες πληροφορίες (Wortham, 2005· Μπιρμπίλη, 2006).

Επίσης η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αυθεντική. Κάθε μέθοδος αξιολόγησης παρέχει πληροφορίες χρησιμοποιώντας κάποια διαφορετική πρακτική. Μέχρι πρόσφατα μεγαλύτερη βαρύτητα δινόταν στο τι έχει μάθει ο μαθητής. Συγκεκριμένα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσίαζαν το τι είναι σε θέση να κάνουν με βάση κάποια αναπτυξιακά κριτήρια ενώ, τα παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσίαζαν τα επιτεύγματα τους στους διάφορους τομείς γνώσης. Με τον ορισμό της αυθεντικής αξιολόγησης, μία ακόμη διάμετρος έχει συμπεριληφθεί. Έτσι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μέσα από δραστηριότητες και προκλήσεις που έχουν νόημα για το παιδί και να αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το παιδί εφαρμόζει την γνώση στο αληθινό περιβάλλον (Dunphy, 2010· Wortham, 2005· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Χαρίσης, 2006). Αποτέλεσμα της αυθεντικής αξιολόγησης είναι να εκτιμούνται με μεγαλύτερη ακρίβεια τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού και να προγραμματίζεται το μαθησιακό του πρόγραμμα, το οποίο βασίζεται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του παιδιού (Wortham, 2005).

Τέλος, η αξιολόγηση είναι σημαντικό να απευθύνεται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και μάθησης του νηπίου. Οι μέθοδοι της αξιολόγησης θα πρέπει λοιπόν να περιλαμβάνουν την φυσική ανάπτυξη του παιδιού, την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης, την γλωσσική ανάπτυξη, τις γενικές του γνώσεις κ.α. Εξάλλου, όπως διατυπώθηκε και παραπάνω η αξιολόγηση θα πρέπει να αναγνωρίζει την ανάγκη του παιδιού να βρίσκεται σε ένα οικείο περιβάλλον ώστε, να είναι σε θέση να επιδείξει τις ικανότητες του στο έπακρο. Έτσι τα έργα που απαιτούν από τα

παιδιά προσχολικής ηλικίας χαρτί και μολύβι πιθανόν να τους φανούν αρκετά δύσκολα και να μην μπορέσουν να δείξουν το τι γνωρίζουν (Wortham, 2005).

Κεφάλαιο 2: Μέθοδοι αξιολόγησης

Ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί έχουν σχεδιάσει μία ποικιλία τεστ για να εκτιμήσουν την ανάπτυξη, την πρόοδο της μάθησης όπως και, να διακρίνουν πιθανές αναπτυξιακές καθυστερήσεις κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας των παιδιών (Wortham, 2005). Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε αναλυτικά στις κυριότερες μεθόδους ή με άλλα λόγια πρακτικές αξιολόγησης με τις οποίες ο αξιολογητής, ως επί το πλείστον ο εκπαιδευτικός, υλοποιεί την αξιολόγηση. Οι μέθοδοι αξιολόγησης διαχωρίζονται σε δύο ομάδες, τις παραδοσιακές και τις εναλλακτικές.

2.1. Παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης (formal assessment)

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης περιλαμβάνουν τα σταθμισμένα (standardized test) και μη σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης. Τα σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από ειδικούς επιστήμονες, όπως ψυχολόγους, παιδαγωγούς και στατιστικούς, καθώς και από ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα, ενώ αναφέρονται σε διαδικασίες και εργαλεία εξειδικευμένα και δομημένα, στη χρήση των οποίων εκπαιδεύονται οι χρήστες (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον, αυτού του είδους των τεστ κατά τον σχεδιασμό τους έχουν σταθμιστεί σε ένα μεγάλο δείγμα παιδιών ώστε να διαπιστωθεί και να επιτευχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους. Από την άλλη πλευρά τα μη σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να υλοποιηθούν από οποιονδήποτε επιστήμονα ή εκπαιδευτικό που διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Οι σχεδιαστές ενός τεστ ακολουθούν μία σειρά βημάτων όταν κατασκευάζουν ένα καινούριο τεστ. Αυτά τα βήματα εξασφαλίζουν ότι το τεστ πετυχαίνει τους στόχους και τους σκοπούς του. Κατά την κατασκευή ενός τεστ οι σχεδιαστές κατ' αρχήν συγκεκριμενοποιούν τον σκοπό του. Έπειτα προσδιορίζουν την μορφή που θα έχει. Καθώς προχωρούν στην πραγματική κατασκευή του τεστ διατυπώνουν τα αντικείμενα του, γράφουν, δοκιμάζουν και αναλύουν την κάθε ερώτηση που αυτό θα περιλαμβάνει και σιγά σιγά συναρμολογούν την τελική μορφή του τεστ. Όταν η τελική μορφή έχει διευθετηθεί, οι σχεδιαστές καθορίζουν τις νόρμες και προσδιορίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του τεστ. Στο τέλος, συγγράφουν ένα εγχειρίδιο χρήσης, το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες που πρέπει να

ακολουθηθούν από τους χρήστες κατά την εφαρμογή του τεστ όπως και στατιστικές πληροφορίες για την στάθμιση των αποτελεσμάτων (Wortham, 2005).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διευκρινίσουμε πως η δημιουργία μιας νόρμας αναφέρεται στη διαδικασία ανάπτυξης των κριτηρίων εκείνων, βάσει των οποίων θα γίνουν οι μετέπειτα συγκρίσεις της επίδοσης των παιδιών. Για να μπορέσει να συγκριθεί η επίδοση ενός παιδιού στο τεστ με την επίδοση των υπολοίπων παιδιών μία ομάδα νόρμας ή κανονικότητας έχει επιλεγθεί. Το τεστ έχει πραγματοποιηθεί αρχικά σε αυτή την ομάδα με σκοπό να προσδιοριστεί ποια είναι η κανονική επίδοση. Έπειτα, από τα αποτελέσματα της νόρμας προκύπτει η σειρά και η κατεύθυνση των σκορ, βάσει των οποίων θα συγκριθούν όλα τα υπόλοιπα παιδιά (Wortham, 2005).

Διαφόρων ειδών τεστ έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με σκοπό να αποκτηθούν ωφέλιμες πληροφορίες για την επίδοσή τους. Τα δύο ευρύτερα διαδεδομένα είδη σταθμισμένων τεστ είναι: α) Τα τεστ σύγκρισης (norm-referenced test) και β) Τα τεστ κριτηρίου (criterion-referenced test).

2.1.1. Τεστ σύγκρισης (norm-referenced test)

Τα τεστ σύγκρισης παρέχουν πληροφορίες για την επίδοση ενός μαθητή συγκρίνοντας την με αυτήν άλλων παιδιών σε συγκεκριμένους, και από πριν καθορισμένους τομείς (Lambert & Lines, 2000). Η ορισμένη μέτρηση του κάθε παιδιού συγκρίνεται με αυτή μιας νόρμας που αποκτήθηκε από ένα ή περισσότερα δείγματα παιδιών, συνήθως της ίδιας ηλικίας, τα οποία υποβλήθηκαν στο ίδιο τεστ (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Το αποτέλεσμα της μέτρησης προσδιορίζει την θέση του κάθε παιδιού συγκριτικά με τα υπόλοιπα της νόρμας και σημειώνεται το ποσοστό των μαθητών που έχουν το ίδιο ή μικρότερο σκορ (Wortham, 2005).

Τα τεστ σύγκρισης συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης, της νοημοσύνης, των ικανοτήτων κ.α. Στην προσχολική εκπαίδευση ειδικότερα χρησιμοποιούνται για να αναγνωριστούν τα νήπια που χρειάζονται, και μπορούν να ωφεληθούν, ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης, χρησιμοποιούνται για να διαπιστωθεί η επιτυχία ή όχι κάποιου καινοτόμου

προγράμματος εκπαίδευσης. Τέλος εφαρμόζονται για να εκτιμήσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που το νήπιο κατέχει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Wortham, 2005).

2.1.2. Τεστ κριτηρίου (criterion-referenced test)

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, τα τεστ κριτηρίου παρέχουν πληροφορίες για την επίδοση ενός μαθητή σε ένα προκαθορισμένο κριτήριο ή αντικείμενο (Lambert & Lines, 2000). Τα αποτελέσματα αυτών των μετρήσεων επιτρέπουν τους χρήστες να γνωρίζουν το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση των υπολοίπων μαθητών. Τα τεστ κριτηρίου έχουν σχεδιαστεί να εκτιμούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας όπως και, την επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης (Wortham, 2005).

Ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται για να αναγνωρισθούν τα νήπια που ίσως να επωφεληθούν ειδικής, εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Επίσης εφαρμόζονται για τον σχεδιασμό και προγραμματισμό της μελλοντικής διδασκαλίας (Wortham, 2005 · Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Τόσο όμως τα τεστ σύγκρισης, όσο και τα τεστ κριτηρίου είναι ικανά να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς ένα σταθμισμένο τεστ μπορεί να δώσει ωφέλιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το διδακτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει. Κατά τον ίδιο τρόπο η εφαρμογή ενός τεστ στο τέλος της σχολικής χρονιάς μπορεί να παρουσιάσει ολοκληρωμένα τα επιτεύγματα των παιδιών στα αντικείμενα μάθησης ή γενικά στο πρόγραμμα μάθησης που εφαρμόστηκε. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα των τεστ για να αξιολογήσουν το πρόγραμμα τους και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές, όπου αυτές χρειάζονται, για να ικανοποιήσουν περισσότερο αποτελεσματικά τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους (Wortham, 2005).

2.1.3. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης

Όταν έρθει η στιγμή που ο/η εκπαιδευτικός θα αποφασίσει να εφαρμόσει ένα σταθμισμένο τεστ στην τάξη του για να εκτιμήσει την επίδοση των παιδιών, θα πρέπει να επιλέξει το καταλληλότερο τεστ που θα ικανοποιήσει πληρέστερα τους σκοπούς του (Wortham, 2005). Για να γίνει αυτό θα πρέπει να λάβει υπόψη του κάποιους παράγοντες. Όπως αποτυπώνει ο Brown και αναφέρει η Wortham (2005), οι χρήστες των σταθμισμένων τεστ θα πρέπει να εξετάσουν ορισμένες παραμέτρους τους πριν τα εφαρμόσουν στην τάξη. Πρώτα από όλα θα πρέπει να γνωρίζουν το σκοπό του συγκεκριμένου τεστ που θέλουν να διανέμουν. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο τους γενικούς στόχους του τεστ μα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, σύμφωνα με τα οποία έχει σχεδιαστεί όπως και τις μετέπειτα χρήσεις του.

Επιπλέον, θα πρέπει να γνωρίζουν αναλυτικά τα χαρακτηριστικά που θα εκτιμηθούν και θα μετρηθούν. Ακόμη, χρήσιμο θα ήταν να έχουν μία σαφή εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου τεστ. Πρόσθετα, θα πρέπει να έχουν γνώση για τα διαπιστευτήρια και τις γνώσεις των ατόμων που θα αναλύσουν και θα μεταφράσουν τα σκορ του κάθε παιδιού και θα εξάγουν τα αποτελέσματα. Τέλος, θα πρέπει να λάβουν υπόψη και τις οποιεσδήποτε πρακτικές δυσκολίες που ίσως συναντήσουν (Wortham, 2005).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες είναι σημαντικοί κατά την επιλογή κάποιου σταθμισμένου τεστ για μικρά παιδιά. Ειδικότερα για την προσχολική ηλικία οι χρήστες θα πρέπει να συμπεριλάβουν και παραμέτρους όπως οι αναπτυξιακοί περιορισμοί των παιδιών. Είναι γνωστό πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τείνουν να έχουν σύντομη συγκέντρωση, ελλιπώς ανεπτυγμένη λεπτή κινητικότητα, μη γνώση ικανοτήτων ανάγνωσης όπως και μειωμένη επίδοση στα τεστ ομάδας. Τέλος, δεν θα πρέπει να λησμονήσουμε να αναφέρουμε πως η εκπαίδευση και η εμπειρία των ατόμων που είναι επωμισμένοι με την ευθύνη της πραγματικής εφαρμογής του συγκεκριμένου τεστ μπορεί να αποτελέσει ακόμη έναν παράγοντα για την επιλογή του καταλληλότερου τεστ (Wortham, 2005).

Σε αυτό το σημείο καίριας σημασίας είναι να αναφέρουμε και ορισμένα από τα πλεονεκτήματα των σταθμισμένων τεστ. Κατ' αρχήν, κάθε σταθμισμένο τεστ

κατασκευάζεται, προσφέρεται και αναλύεται για να εκτιμήσει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του παιδιού. Όλα τα τεστ αυτού του είδους έχουν συγκεκριμένες, και από πριν καθορισμένες, διαδικασίες διανομής και εφαρμογής. Με στόχο την εκπλήρωση της αξιοπιστίας, οι σχεδιαστές αυτών των τεστ έχουν λεπτομερώς αναφέρει στο βιβλίο χρήσεως την διαδικασία εφαρμογής του, έτσι ώστε όποιος χρήστης και εάν το εφαρμόσει, όπου κι αν αυτός βρίσκεται, σε όποια και όσα παιδιά το διανείμει να το κάνει με πανομοιότυπο τρόπο ακολουθώντας σαφώς τις οδηγίες (Wortham, 2005· Epstein et al., 2004).

Επιπροσθέτως, σε αντίθεση με τις εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω, τα παραδοσιακά εργαλεία αξιολόγησης και ειδικότερα τα σταθμισμένα τεστ έχουν αποκτήσει αξιοπιστία και εγκυρότητα. Με άλλα λόγια, αυτού του είδους τα τεστ είναι δυνατόν να διανεμηθούν σε οποιοδήποτε πλήθος παιδιών, είτε ατομικά είτε σε ομάδες, και τα αποτελέσματά τους να μας οδηγήσουν με βεβαιότητα σε ευρήματα που αντικατοπτρίζουν την πραγματική επίδοση του κάθε παιδιού. Εδώ, θα πρέπει να επεξηγήσουμε αναλυτικότερα και τους όρους εγκυρότητα και αξιοπιστία. Λέγοντας εγκυρότητα εννοούμε την ικανότητα ενός τεστ να μετράει τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία για τα οποία έχει σχεδιαστεί να μετρά. Ενώ, με τον όρο αξιοπιστία εννοούμε την ικανότητα ενός τεστ να μετρά με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της επίδοσης ενός παιδιού σε διαφορετικές συνθήκες. Με άλλα λόγια, θα πρέπει το τεστ να εξάγει τα ίδια αποτελέσματα ανεξάρτητα με το πόσες φορές επαναλάβει ο/η μαθητής/-τρια την διαδικασία (Wortham, 2005· Epstein et al., 2004).

Παρά το γεγονός όμως πως τα σταθμισμένα τεστ έχουν επιμελώς σχεδιαστεί και χρησιμοποιηθεί σε μικρά παιδιά, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως η καλύτερη μέθοδος για την αξιολόγηση των παιδιών. Για την ακρίβεια, όσο καλό και αν είναι ένα σταθμισμένο τεστ και άλλες μέθοδοι αξιολόγησης είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται. Οι πρώτοι περιορισμοί των σταθμισμένων τεστ παρατηρήθηκαν ήδη από τη δεκαετία του 1970' όταν οι εκπαιδευτές διαπίστωσαν πως παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και παιδιά που άνηκαν σε μειονότητες παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση σε αυτού του είδους τα τεστ (Wortham, 2005).

Ακόμη, διατυπώθηκε ο προβληματισμός πως σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε η τάση, οι εκπαιδευτικοί να αλλάζουν την διδασκαλία τους και να την προσαρμόζουν ανάλογα με τις ερωτήσεις του τεστ που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν. Επίσης, είναι εύκολα φανερό το μειονέκτημα πως ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των τεστ βασίζονται στα αποτελέσματα τους σε ένα μικρό αριθμό ερωτήσεων που δίνονται στους μαθητές και τους ζητείται να τις απαντήσουν σε ένα περιορισμένο χρόνο. Ενώ, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι παρά το γεγονός πως τα διάφορα σταθμισμένα τεστ μπορούν να παρέχουν ακριβείς πληροφορίες για τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, δεν είναι σε θέση να δώσουν αρκετές πληροφορίες για τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών μέσα στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο (Wortham, 2005).

Επίσης, τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία έχουν δημιουργηθεί μετά από εργασίες και μελέτες αρκετών μηνών ή και χρόνων και έχουν περάσει από όλα τα στάδια που έχουν αναφερθεί παραπάνω, για να επιτευχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τους δεν έχουν την δυνατότητα να αλλάξουν και να τροποποιηθούν. Επιπλέον αρκετά από τα σταθμισμένα αυτά τεστ έχουν δημιουργηθεί πριν από αρκετά χρόνια και κάποια από τα αντικείμενα που εξετάζουν μπορούν να χαρακτηριστούν και ως απαρχαιωμένα (Wortham, 2005).

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφέρουμε και την τάση που σε ορισμένες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τα σταθμισμένα τεστ. Έχει αναφερθεί λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στην τάξη του σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης ακολουθούν μεθόδους διδασκαλίας που βοηθούν τα παιδιά να τα πάνε καλά στο συγκεκριμένο τεστ και δεν επικεντρώνονται σε μεθόδους που ωφελούν τα ίδια τα παιδιά και τη μάθηση τους. Παράλληλα και τα σχολεία προχωρούν σε επιλογές εγγραφής μαθητών που έχουν τις δυνατότητες να τα πάνε πολύ καλά σε αυτά τα τεστ, ανεβάζοντας την συνολική απόδοση του σχολείου (Kirton et.al., 2007). Επιπροσθέτως, όλα τα τεστ αυτού του είδους εκτιμούν την χαμηλότερης επιπέδου σκέψη (lower-order thinking) των μαθητών, παρά την υψηλότερης επιπέδου σκέψη (higher-order thinking) όπως είναι για παράδειγμα η επίλυση προβλημάτων (Wortham, 2005).

Προσθέτως, δεν θα πρέπει να λησμονούμε πως τα διάφορα σταθμισμένα τεστ έχουν σχεδιαστεί για να εκτιμούν τις διάφορες γνωστικές ικανότητες του κάθε παιδιού και αγνοούν τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του όπως οι κοινωνικές του δεξιότητες, η συναισθηματική του ανάπτυξη, η φυσική του ανάπτυξη, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο κ.α. (Wortham, 2005). Συγχρόνως, οι επιδόσεις των παιδιών στα συγκεκριμένα τεστ είναι δυνατόν να τα επηρεάσουν συναισθηματικά και να τα ωθήσουν σε συμπεριφορές απόσυρσης από τη μάθηση αν δεν επιτύχουν σε κάποιο τεστ. Τέλος, όσο πιο μικρό ηλικιακά είναι το παιδί που συμπληρώνει ένα σταθμισμένο τεστ, τόσο πιο δύσκολο είναι να αποκτηθούν έγκυρα αποτελέσματα (Erstein et al., 2004).

Από όλα τα παραπάνω μπορεί να γίνει σαφές πως τα διάφορα σταθμισμένα τεστ θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με σύνεση εξυπηρετώντας κάποιους συγκεκριμένους σκοπούς και σε καμία περίπτωση να είναι ο μόνος δείκτης για την αξιολόγηση της ανάπτυξης και της επίδοσης του παιδιού. Ακόμη, όταν εξετάζονται διαγνωστικά ζητήματα όπως πιθανά γνωστικά ή άλλα ελλείμματα του παιδιού καθώς και η δυνητική ανάγκη πρόσθετης διδακτικής βοήθειας επιπλέον πηγές πληροφόρησης και αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όπως η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών του παιδιού κ.α. (Wortham, 2005· Erstein et al., 2004).

2.2. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης (informal assessment)

Οι σύγχρονες θεωρήσεις στην εκπαίδευση έχουν οδηγήσει στη συνειδητοποίηση πως η μάθηση είναι μία συνεχής διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται. Αυτές οι τάσεις δημιούργησαν την ανάγκη για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Εδώ η αξιολόγηση πραγματοποιείται μαζί με το παιδί και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας της τάξης (Μπιρμπίλη, 2006). Τα νήπια αξιολογούνται βάσει των πρωτογενών τομέων, όπως είναι τα έργα τους, μέσα από καθημερινές, αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Χαρίσης, 2006), έναντι των δευτερογενών όπως είναι οι μετρήσεις και συγκρίσεις της

επίδοσης τους μέσω τεστ. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη διαφόρων σκοπών. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς και κατά την διάρκεια της, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα πρέπει να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τις ομάδες των νηπίων που θα δημιουργήσουν. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τις ικανότητες και δεξιότητες του κάθε παιδιού. Ακόμη, είναι σύνηθες το φαινόμενο οι εμπειρίες και το υπόβαθρο του κάθε παιδιού να διαφέρει σημαντικά από αυτές των υπολοίπων παιδιών. Ο/η νηπιαγωγός θα εκτιμήσει όλα τα παιδιά με στόχο να μπορέσει να προσδιορίσει το καταλληλότερο διδακτικό πρόγραμμα για να ικανοποιήσει τις μαθησιακές τους ανάγκες (Wortham, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Επίσης, οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαγνωστικούς σκοπούς. Εδώ, η αξιολόγηση είναι πιο ενδελεχής. Ο εκπαιδευτικός εξετάζει το παιδί σε συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης και συμπεριφορές για να αναγνωρίσει τυχόν καθυστερήσεις, δυσκολίες ή ελλείψεις, καθώς και να προσδιορίσει τυχόν μαθησιακές ή άλλες ανάγκες (Wortham, 2005· Kelly, 1992).

Επιπρόσθετα, οι εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για αθροιστική είτε για διαμορφωτική αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται για να προσδιορίσει την πρόοδο του παιδιού σε συγκεκριμένα αντικείμενα και συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτικός εκτιμά το τι έχει καταφέρει ο μαθητής και σχεδιάζει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές του παρεμβάσεις. Από την άλλη πλευρά η αθροιστική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος της χρονιάς ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός εδώ εκτιμά το τι έχει μάθει ο μαθητής συνολικά (Wortham, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Σε έρευνα που έγινε στην πολιτεία του Michigan των Η.Π.Α. από τους McNair, Bhargava, Adams, Edgerton & Kypros (2003), διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρόλο που χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες ανήκουν σε πιο ολιστικές θεωρήσεις όπως η παρατήρηση και το portfolio έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τους την αθροιστική

αξιολόγηση. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιορίσει τους τύπους, την συχνότητα και την χρησιμότητα των διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα επικεντρώνεται στους τύπους των τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν τεχνικές όπως τα γραπτά τεστ, τις ευκαιριακές σημειώσεις και το portfolio καθώς και για το αν τα διάφορα τεστ επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (McNair et al., 2003).

Στην έρευνα συμμετείχαν 157 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της ανάλυσης οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία αποτελούνταν από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς των πρώτων δύο τάξεων του δημοτικού και η δεύτερη, από τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην τρίτη και τέταρτη τάξη του δημοτικού. Η έρευνα έγινε με την μέθοδο των προσωπικών συνεντεύξεων (McNair et al., 2003).

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στην τρίτη και τέταρτη τάξη του δημοτικού χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά τα γραπτά τεστ, σε ποσοστό 93%. Αντίθετα οι συνάδελφοί τους των μικρότερων τάξεων τα χρησιμοποιούσαν μόνο περιστασιακά ή σπάνια σε ποσοστά 20% και 16% αντίστοιχα. Ακόμη, το 73% των εκπαιδευτικών προσχολικής και των πρώτων τάξεων του δημοτικού και το 76% των εκπαιδευτικών των δύο μεγαλύτερων τάξεων χρησιμοποιούσαν την παρατήρηση περισσότερο για αθροιστική παρά για διαμορφωτική αξιολόγηση. Επίσης και το portfolio, χρησιμοποιείται πρωταρχικά για αθροιστική αξιολόγηση (McNair et al., 2003).

Σημαντικό είναι ακόμη να αναφέρουμε πως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φέρονται να χρησιμοποιούν τις διάφορες στρατηγικές με τυχαίο τρόπο και συχνά με σκοπό μόνο την αναφορά σε τρίτους, σε αντιδιαστολή με την χρήση της αξιολόγησης για την καλύτερη ενημέρωση της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως και τις προσωπικές διδακτικές ανάγκες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολο το να διαμορφώσουν την δική τους γνώμη για την αξιολόγηση και να προωθήσουν πιο αυθεντικές πρακτικές, γιατί αμφισβητούν τις δικές τους γνώσεις και ικανότητες για

αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθητών με ένα πιο ατομικό τρόπο (McNair et al., 2003).

2.2.1. Συστηματική παρατήρηση

Ως κυριότερη μέθοδο αξιολόγησης, η οποία ανήκει στις εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την συστηματική παρατήρηση. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί το παιδί που θέλει να αξιολογήσει με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και αναπτύσσεται. Η ικανότητα της σωστής παρατήρησης του παιδιού είναι μία από τις πιο σημαντικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει και να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής. Παράλληλα όμως με τη συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιείται και η καταγραφή αυτών των παρατηρήσεων. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις του και στη συνέχεια τις αναλύει και τις ερμηνεύει (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Smidt, 2006).

Η συστηματική παρατήρηση εφαρμόζεται κυρίως για την επίτευξη τριών σκοπών. Πρωτίστως χρησιμοποιείται για την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού. Επειδή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την ικανότητα της έκφρασης και έτσι δεν μπορούν να εξηγήσουν επαρκώς τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και γιατί κάνουν αυτά που κάνουν μέσα από την ομιλία, ένας πολύ ακριβής και αποδοτικός τρόπος για να μάθουμε τον τρόπο σκέψης των παιδιών είναι μέσα από την παρατήρηση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Wortham, 2005· Smidt, 2005).

Ένας δεύτερος λόγος, για τον οποίο χρησιμοποιείται η συστηματική παρατήρηση είναι για την εκτίμηση της ανάπτυξης των παιδιών. Ο παρατηρητής δεν επικεντρώνεται στη συμπεριφορά του παιδιού γενικά, μα προσδιορίζει με ακρίβεια την πρόοδο του παιδιού στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης όπως είναι η φυσική ανάπτυξη, η κοινωνική ανάπτυξη, η γνωστική ανάπτυξη και η συναισθηματική ανάπτυξη. Η συστηματική παρατήρηση της ανάπτυξης του παιδιού όχι μόνο βοηθά τον εκπαιδευτικό να καταλάβει τις ακολουθίες της ανάπτυξης, μα επίσης τον βοηθά να κατανοήσει το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Ακόμη, μέσα από την

παρατήρηση του παιδιού ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει τυχόν καθυστερήσεις ή ελλείψεις σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης του (Wortham, 2005· Smidt, 2006).

Τέλος, η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μάθησης του παιδιού. Από τη στιγμή που τα παιδιά εισέρχονται στο χώρο του νηπιαγωγείου ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει πληροφορίες για τις γνώσεις του κάθε νηπίου όπως και για τον καλύτερο τρόπο μάθησης του. Επίσης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός, μέσω της συστηματικής παρατήρησης, γνωρίζει το τι έχουν μάθει τα παιδιά κατά τη διδασκαλία και σχεδιάζει τις μελλοντικές διδακτικές του πρακτικές (Wortham, 2005· Smidt, 2006).

(α) Τεχνικές συλλογής και καταγραφής των παρατηρήσεων

Κατά τη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής παρατηρεί τα παιδιά στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Ο παρατηρητής έχοντας ήδη προσδιορίσει το αντικείμενο ή το σκοπό της παρατήρησης του, το χρόνο που θα διαθέσει και τη μορφή που θα έχει η παρατήρηση του κάθεται στο πλάι της αίθουσας και κοιτά τα παιδιά. Παράλληλα μπορεί να καταγράφει τις παρατηρήσεις του, τις ιδέες του ή άλλα σημαντικά στοιχεία που θα τον βοηθήσουν στην μετέπειτα ερμηνεία των ευρημάτων. Σημαντικό είναι να προσθέσουμε πως, εκπαιδευτικοί που έχουν στενή σχέση με τα παιδιά που θα παρατηρήσουν τείνουν να κάνουν καλύτερες και πληρέστερες παρατηρήσεις μιας και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν πιο εύκολα τα σωματικά και συναισθηματικά «σινιάλα» που εκφράζει το παιδί (Dunphy, 2010). Στη βιβλιογραφία περιγράφονται αρκετές τεχνικές συλλογής και καταγραφής των παρατηρήσεων (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Smidt, 2005), ορισμένες από αυτές είναι οι παρακάτω:

Ανεκδοτικές καταγραφές (anecdotal records)

Η ανεκδοτική καταγραφή είναι μία αφηγηματική μορφή παρατήρησης διαφόρων πλευρών της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του παιδιού. Είναι η αντικειμενική καταγραφή ενός περιστατικού όπως αυτό παρατηρήθηκε. Στην καταγραφή αυτή σημειώνεται ακόμη ο χώρος στον οποίο συνέβη, ο χρόνος που

συνέβη, τα παιδιά που συμμετείχαν, το τι συνέβη, η ημερομηνία της παρατήρησης και το όνομα του παρατηρητή (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005).

Όπως σημειώνουν οι Goodwin & Driscoll και αναφέρει η Wortham (2005) η ανεκδοτική καταγραφή έχει πέντε χαρακτηριστικά: α) είναι αποτέλεσμα άμεσης παρατήρησης, β) περιγράφει με ακρίβεια ένα συγκεκριμένο περιστατικό, γ) περιλαμβάνει το περιεχόμενο της συμπεριφοράς του παιδιού, δ) η ερμηνεία της παρατήρησης σημειώνεται ξεχωριστά από την ίδια την παρατήρηση και ε) επικεντρώνονται σε συμπεριφορές που είναι είτε τυπικές είτε μη συνήθεις για το παιδί το οποίο παρατηρείται (Wortham, 2005).

Τρέχουσες καταγραφές (running records)

Οι τρέχουσες καταγραφές είναι ένας άλλος τρόπος καταγραφής της συμπεριφοράς των παιδιών. Είναι μία λεπτομερής καταγραφή των πράξεων του παιδιού και περιλαμβάνει μία αλληλουχία γεγονότων που συνέβησαν σε μία ορισμένη χρονική περίοδο. Η περιγραφή είναι αντικειμενική, ενώ γίνεται προσπάθεια να σημειωθεί οτιδήποτε λέγεται ή συμβαίνει κατά τη διάρκεια της. Και εδώ ο παρατηρητής σημειώνει σε ξεχωριστό πλαίσιο τα σχόλια του και τις αναλύσεις του (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Smidt, 2006).

Δειγματική καταγραφή (specimen record)

Η δειγματική καταγραφή είναι παρόμοια με την τρέχουσα καταγραφή. Είναι μία ακόμη πιο λεπτομερής και ακριβής παρατήρηση των γεγονότων. Η διαφορά ανάμεσα στην τρέχουσα καταγραφή και την δειγματική καταγραφή είναι πως η μεν πρώτη χρησιμοποιείται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, η δε δεύτερη χρησιμοποιείται κυρίως από ερευνητές που δεν ανήκουν στην ομάδα της τάξης και κρατούν κάποιες αποστάσεις από τα παιδιά. Ο ερευνητής μπορεί μετά την παρατήρηση να κωδικοποιήσει τις πληροφορίες που πήρε και να αναλύσει τα ευρήματα (Wortham, 2005).

Χρονικό δείγμα (time sampling)

Στόχος του χρονικού δείγματος είναι να καταγραφεί η συχνότητα μιας συμπεριφοράς σε μία ορισμένη χρονική περίοδο. Συνήθως εφαρμόζεται για να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης ειδικών συμπεριφορών από τα παιδιά (π.χ. επιθετική συμπεριφορά). Ο παρατηρητής αποφασίζει από πριν ποιες συμπεριφορές θα παρατηρήσει, πόσο χρόνο θα διαθέσει και πώς θα καταγράψει αυτές τις συμπεριφορές. Ο παρατηρητής που παρακολουθεί αυτές τις συμπεριφορές σημειώνει πόσες φορές σημειώθηκαν μέσα στο χρόνο της παρατήρησης. Άλλες συμπεριφορές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αγνοούνται. Έπειτα από ένα αριθμό παρατηρήσεων, τα στοιχεία που συλλέχθηκαν ερμηνεύονται και προσδιορίζεται το πότε και ίσως το γιατί αυτές οι συμπεριφορές πραγματοποιούνται (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005).

Δείγμα γεγονότος (event sampling)

Το δείγμα γεγονότος σε αντίθεση με το χρονικό δείγμα εφαρμόζεται για να καταγράψει συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (π.χ. γωνιά οικοδομικού υλικού) πάρα σε μία προσδιορισμένη χρονική περίοδο. Η συμπεριφορά που παρατηρείται μπορεί να συμβαίνει σε σπάνια χρονικά διαστήματα ή σε τυχαίες χρονικές περιόδους και αφορά κοινωνικές και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών ή μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού. Το δείγμα γεγονότος συνήθως χρησιμοποιείται για να ανακαλυφθούν τα αίτια ή/και τα αποτελέσματα αυτών των συμπεριφορών. Ο παρατηρητής προσδιορίζει το πότε συνήθως συμβαίνει αυτή η συμπεριφορά και περιμένει αυτή να συμβεί για να την καταγράψει. (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005).

Κλίμακες ελέγχου (checklists)

Η κλίμακα ελέγχου είναι συνήθως μία λίστα συμπεριφορών, στάσεων και γνώσεων του παιδιού χωρισμένη σε ένα σύστημα κατηγοριών. Ο παρατηρητής χρησιμοποιεί τη λίστα ελέγχου για να προσδιορίσει εάν το παιδί παρουσιάζει τις συμπεριφορές ή τις δεξιότητες που είναι καταχωρημένες. Οι λίστες ελέγχου είναι χρήσιμες όταν πολλές συμπεριφορές και ικανότητες πρέπει να παρατηρηθούν. Ακόμη, είναι αρκετά γρήγορες και εύχρηστες και διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στις συζητήσεις του με τους γονείς. Εντούτοις, απαιτείται καλή γνώση της

προσωπικότητας του παιδιού, προσεκτικός σχεδιασμός και οικειότητα του παρατηρητή με το νήπιο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005).

Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε εδώ, πως παρά τους σκοπούς των εκτιμήσεων που ικανοποιούν, κρίνονται από πολλούς αρνητικά μιας και δεν είναι σε θέση να δώσουν μία περιεκτική αναφορά για τον τρόπο μάθησης του παιδιού και δεν δίνουν αρκετές λεπτομέρειες σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει η μαθησιακή διαδικασία, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους ή/και με τον εκπαιδευτικό (Dunphy, 2010).

Κλίμακες διαβάθμισης (rating scales)

Οι κλίμακες διαβάθμισης είναι παρόμοιες με τις κλίμακες ελέγχου καθώς και οι δύο καταγράφουν συμπεριφορές, στάσεις και γνώσεις του παιδιού, με τη διαφορά ότι στις κλίμακες διαβάθμισης προσδιορίζεται ο βαθμός με τον οποίο ένα παιδί παρουσιάζει τις συμπεριφορές και δεξιότητες που καταγράφονται. Κάθε δήλωση διαβαθμίζεται σε ένα συνεχές, συνήθως πεντάβαθμη κλίμακα, και ο παρατηρητής αποφασίζει σε ποια από τις συνθήκες ταιριάζει περισσότερο το παιδί. Αυτού του είδους οι κλίμακες είναι πιο πρακτικές όταν χρειάζεται να μελετηθούν κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικές συμπεριφορές, ενώ ακόμη συνιστούνται για τη μελέτη της προόδου του νηπίου στους τομείς που καταγράφονται (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005).

Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)

Όπως οι κλίμακες διαβάθμισης έτσι και οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων είναι ποιοτικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών όσο και για την εκτίμηση της εργασίας τους. Οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων παρέχουν τις κατευθύνσεις έτσι ώστε να διαχωρίζεται η απόδοση από το ένα επίπεδο στο άλλο. Πάρα το γεγονός πως αυτού του είδους οι κλίμακες χρησιμοποιούνται συνήθως σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, μπορούν ωστόσο να φανούν χρήσιμες και για τα παιδιά του νηπιαγωγείου (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005).

Υπάρχουν γενικά τρεις τύποι τέτοιων κλιμάκων. Πρώτη είναι η ολιστική η οποία εξάγει μία βαθμολογία στη συνολική απόδοση του παιδιού. Δεύτερη είναι η αναλυτική, η οποία περιγράφει και βαθμολογεί κάθε ενότητα ξεχωριστά ενώ, τρίτη είναι η αναπτυξιακή, η οποία έχει σχεδιαστεί για να καλύψει το κενό της εκτίμησης μαθητών διαφορετικής ηλικίας ή μαθητών που παρά την ίδια ηλικία διαφέρουν στην πρόοδο της κατάκτησης ενός στόχου ή μίας δεξιότητας. Εδώ οι μαθητές αξιολογούνται σε ένα συνεχές που δείχνει την αναπτυξιακή τους εξέλιξη (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005).

Μαγνητοφωνήσεις (audiotapes)

Οι μαγνητοφωνήσεις είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την καταγραφή των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Οι μαγνητοφωνήσεις αποτελούν μία πολύ αποτελεσματική τεχνική όταν η έκφραση και η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι σημαντικά στοιχεία της παρατήρησης. Αντί ο παρατηρητής να προσπαθεί να καταγράψει ό,τι είπε το παιδί, μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μαγνητοφώνηση. Αργότερα, θα μπορέσει να ξανακούσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τη συζήτηση του παιδιού. Επίσης, κατά την αποκωδικοποίηση ο παρατηρητής περιγράφει το πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα η μαγνητοφώνηση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Kroeger & Cardy, 2006).

Βιντεοσκοπήσεις (videotapes)

Η βιντεοσκόπηση μπορεί επίσης να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη κατά την παρατήρηση. Παρά το γεγονός πως ο παρατηρητής συνήθως καταγράφει τα σημαντικά γεγονότα κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των παιδιών, η βιντεοσκόπηση μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα στον παρατηρητή να εξετάσει και να αναλύσει στοιχεία που κατά τη διάρκεια της δεν κατάφερε να δει. Επιπλέον, με τη βιντεοσκόπηση ο παρατηρητής είναι σε θέση να δει την καταγραφή όσες φορές το επιθυμεί και να κάνει μία πιο πλήρη και ακριβή ανάλυση και ερμηνεία. Να σημειώσουμε πάραυτα εδώ, πως είναι απαραίτητο ο παρατηρητής (εκπαιδευτικός) να δώσει κάποιο χρονικό περιθώριο στα παιδιά, στην αρχή της παρατήρησης, να συνηθίσουν και να νιώσουν άνετα με την παρουσία της κάμερας στην τάξη (Wortham, 2005· Kroeger & Cardy, 2006).

2.2.2. Ο Φάκελος αξιολόγησης (portfolio)

Μία άλλη μέθοδος αξιολόγησης είναι οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών (portfolio). Στους ατομικούς φακέλους συγκεντρώνονται αντιπροσωπευτικές εργασίες των παιδιών, που έχουν παραχθεί σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Dunphy, 2010· Μπιρμπίλη, 2006), και οι οποίες αποτελούν πολύτιμο υλικό για την παρακολούθηση της μαθησιακής τους εξέλιξης και των προσπαθειών που έχουν κάνει (Epstein et al., 2004). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει τον ατομικό ρυθμό του κάθε παιδιού και την πρόοδο που έχει σημειώσει στους διάφορους τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει σημειώσεις και ευρήματα άλλων μεθόδων αξιολόγησης είτε αυτές ανήκουν στις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης είτε, ανήκουν στις εναλλακτικές μεθόδους. Έπειτα, έχοντας ως γνώμονα τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες του μαθητή είναι σε θέση να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Μπιρμπίλη, 2006).

Το περιεχόμενο και η χρήση του φακέλου αξιολόγησης εξαρτάται από το σκοπό που ο εκπαιδευτικός θέλει να εκπληρώσει. Ο φάκελος αξιολόγησης χρησιμοποιείται κυρίως για εκτίμηση και αξιολόγηση της εξέλιξης του παιδιού, για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό από το ίδιο το παιδί και για αναφορά της προόδου του σε τρίτους (Epstein et al., 2004· Wortham, 2005· Dunphy, 2010· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, ένας φάκελος αξιολόγησης χρησιμοποιείται για να αναπτυχθεί μία ολιστική εικόνα της προόδου του παιδιού σε μία ορισμένη χρονική περίοδο. Ο φάκελος αυτός περιλαμβάνει πολλά δείγματα από τις εργασίες του παιδιού, τις κατασκευές που έχει κάνει, τα φύλλα εργασίας, τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού κ.α. Όλες αυτές οι πρωτογενείς πηγές θα δώσουν στον εκπαιδευτικό χρήσιμες πληροφορίες για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού και για τον τρόπο με τον οποίο οικοδομεί τη γνώση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Epstein et al., 2004).

Επίσης, ένας φάκελος αξιολόγησης, ιδιαίτερα αυτός που χρησιμοποιείται και εμπλουτίζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ώστε

το ίδιο το παιδί να παρατηρήσει την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη συγκρίνοντας δείγματα εργασιών διαφορετικών χρονικών περιόδων. Ακόμη, οι μαθητές μέσα από συζητήσεις που θα κάνουν με τον εκπαιδευτικό θα έχουν τη δυνατότητα αναστοχασμού πάνω στις εργασίες τους και τα επιτεύγματα τους γενικά, θα αναπτύξουν μεταγνωστικές ικανότητες, όπως επίσης και τη δυνατότητα να ορίζουν τους δικούς τους προσωπικούς στόχους στη μάθηση τους (Wortham, 2005 · Dunphy, 2010· Epstein et al., 2004).

Ακόμη, ο φάκελος αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τις συναντήσεις με τους γονείς. Κατά την ενημέρωση των γονέων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει στους γονείς κάποια ενδεικτικά έργα του παιδιού ώστε να παρατηρήσουν την εξέλιξη του, τις προσπάθειες που έχει κάνει, τις αδυναμίες του και να σχεδιαστούν από κοινού τα επόμενα βήματα. Σημαντικό είναι εδώ να αναφέρουμε πως οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση και λειτουργία του φακέλου, όπως και να προσθέτουν υλικό που έχει παράγει το παιδί στο σπίτι (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Dunphy, 2010· Epstein et al., 2004).

(α) Οργάνωση και συλλογή των φακέλων αξιολόγησης

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω η οργάνωση και το περιεχόμενο ενός φακέλου εργασιών του παιδιού εξαρτώνται από τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας, 2004). Έχοντας λοιπόν προσδιορίσει ο εκπαιδευτικός τους στόχους του, το επόμενο βήμα είναι να επιλέξει τον καταλληλότερο τύπο φακέλου, που θα εξυπηρετήσει αυτούς τους στόχους. Σύμφωνα με την Wortham (2005), οι φάκελοι εργασιών μπορούν να οργανωθούν βάση τεσσάρων τύπων: (α) το φάκελο εργασίας (working portfolio) ο οποίος χρησιμοποιείται για να συλλέξει εργασίες των παιδιών για μελλοντική αξιολόγηση, (β) το φάκελο εκτίμησης (evaluative portfolio) στον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτιμήσει την εξέλιξη του παιδιού στους διάφορους γνωστικούς τομείς, καθώς και να προγραμματίσει τις επόμενες διδακτικές του πρακτικές, (γ) τον εκθεσιακό φάκελο (showcase portfolio) όπου συλλέγονται οι καλύτερες εργασίες του παιδιού και (δ) το φάκελο αρχειοθέτησης (archival portfolio) οι οποίοι συνηθίζεται να «ακολουθούν» τα παιδιά από τάξη σε τάξη. Ομοίως, άλλη οργάνωση των φακέλων εργασιών είναι αυτή

που προτείνεται από τους Burke κ.α. και αναφέρεται από τους Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρα (2004) στην οποία υπάρχουν τρεις κατηγορίες φακέλων (α) ο προσωπικός (personal), (β) ο ακαδημαϊκός (academic) και (γ) ο φάκελος επαγγελματικής ανάπτυξης (professional).

Σε αυτό το σημείο ιδιαίτερη σημασία έχει να αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα συλλογής των έργων του παιδιού, που συνηθίζονται να χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματικότερη χρήση του φακέλου αξιολόγησης. Για το νηπιαγωγείο, μια χρήσιμη κατηγοριοποίηση των εργασιών του παιδιού είναι βάση της ανάπτυξης του σε διάφορους τομείς όπως είναι η γνωστική ανάπτυξη, η ανάπτυξη της γλώσσας, η κινητική ανάπτυξη, η κοινωνική ανάπτυξη κ.α. Σε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες προσθέτουμε υλικό που είναι αντιπροσωπευτικό της ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού, όπως ζωγραφιές, σχέδια, φωτογραφίες, μαγνητοφωνήσεις, βιντεοσκοπήσεις, σημειώσεις της νηπιαγωγού, ανέκδοτες σημειώσεις κ.α. (Wortham, 2005· Smidt, 2005· Μπιρμπίλη, 2006).

Μία επιπλέον κατηγοριοποίηση των εργασιών του παιδιού θα μπορούσε να είναι σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα που περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αυτή την περίπτωση η νηπιαγωγός μπορεί να συλλέξει τις εργασίες των παιδιών και να τις χωρίσει στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικό περιβάλλον, εικαστικά, μουσική κ.α. και να προσθέσει σε αυτές αντιπροσωπευτικό υλικό όπως εκτυπώσεις από τον υπολογιστή, ζωγραφιές, κατασκευές, φωτογραφίες, μαγνητοφωνήσεις, βιντεοσκοπήσεις, σταθμισμένα τεστ κ.α. Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε πως απαραίτητο είναι τα έργα των παιδιών που συλλέγονται να αντικατοπτρίζουν τα ενδιαφέροντα του, όπως και την ανάπτυξη και εξέλιξή του στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, για αυτό είναι επιθυμητό να είναι αυθεντικά (Wortham, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Dunphy, 2010· Μπιρμπίλη, 2006).

Τέλος, δεν θα πρέπει να λησμονήσουμε να αναφέρουμε και τη μεγάλη σημασία που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία. Για να μπορέσει ο φάκελος αξιολόγησης να εκπληρώσει τον λειτουργικό του σκοπό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει ξεκαθαρίσει εκ των προτέρων τους στόχους του, τα κριτήρια

συλλογής των έργων των παιδιών, τη μέθοδο συλλογής τους κ.τ.λ. Η οργάνωση του φακέλου ξεκινά από την αρχή της σχολικής χρονίας και εμπλουτίζεται συντονισμένα σε όλη τη διάρκεια της. Οι πληροφορίες που συλλέγονται θα πρέπει να αντανακλούν τόσο τους στόχους του εκπαιδευτικού και των ίδιων των παιδιών, όσο και του αναλυτικού προγράμματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Dunphy, 2010· Μπιρμπίλη, 2006).

Επίσης, στη συλλογή των εργασιών του φακέλου πρέπει να έχουν ενεργό συμμετοχή τόσο τα ίδια τα παιδιά, όσο και οι γονείς τους με απώτερο στόχο να συνδεθούν οι σχολικές δραστηριότητες με το σπίτι (Epstein et al., 2004), μετά βεβαίως από την επεξήγηση της διαδικασίας και του σκοπού του φακέλου αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ακόμη, σημαντικό είναι σε κάθε εργασία του παιδιού που μπαίνει στο φάκελο αξιολόγησης να σημειώνονται εκτός από την ημερομηνία και ένα επεξηγηματικό κείμενο από τον εκπαιδευτικό όπου περιγράφονται συνοπτικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράχθηκε η εν λόγω εργασία (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, για να αντιμετωπισθούν πιθανά προβλήματα αξιοπιστίας και προκαταλήψεων, καίριας σημασίας είναι να χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι συλλογής πληροφοριών σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

2.2.3. Αξιολόγηση της επίδοσης (performance- based assessment)

Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης της μάθησης επικεντρώνονται σε εκτιμήσεις για το τι γνωρίζει το παιδί. Αντίθετα, με την αξιολόγηση της επίδοσης εκτιμάται το τι μπορεί να κάνει και να εφαρμόσει το παιδί σε ένα πραγματικό περιβάλλον. Ένας άλλος όρος που συχνά χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της επίδοσης είναι αυτός της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment) (Wortham, 2005). Για να μπορέσει όμως να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση της επίδοσης θα πρέπει και οι μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού να είναι ταυτόχρονα αυθεντικές. Η αυθεντική μάθηση βασίζεται στην οικοδόμηση της γνώσης και επικεντρώνεται στην υψηλού τύπου σκέψη (Wortham, 2005).

Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να επιδείξουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους και τη μάθηση τους γενικά, δημιουργώντας ένα έργο ή συμμετέχοντας ενεργά σε μία δραστηριότητα. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση της επίδοσης τόσο ως πηγή για να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τη μάθηση των παιδιών, όσο και ως μέθοδο για να κατανοήσουν καλύτερα τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις και κατασκευάζουν ενεργά τα νοήματα μέσω της ανάλυσης, της σύνθεσης και της εκτίμησης. Οι εργασίες μπορούν να δημιουργηθούν ειδικά για τον σκοπό της αξιολόγησης ή να αποτελούν μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων της τάξης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Wortham, 2005· Schappe, 2005).

Η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που την κάνουν κατάλληλη για εφαρμογή στην προσχολική εκπαίδευση. Κατ' αρχήν, η αξιολόγηση της επίδοσης μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο για την εκτίμηση της εξέλιξης της ανάπτυξης του παιδιού. Όπως είναι γνωστό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται σε όλους τους τομείς μάθησης με ραγδαίους ρυθμούς. Με την αξιολόγηση της επίδοσης εκτιμούνται τα επιτεύγματα του παιδιού σε μία πραγματική και με νόημα δραστηριότητα, η οποία σχετίζεται με το αντικείμενο της μάθησης. Σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί ενθαρρύνεται να εφαρμόσει τις γνώσεις του και να λύσει τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο (Wortham, 2005).

Επιπλέον, οι αξιολογήσεις επίδοσης σχετίζονται δυναμικά με τη διδασκαλία. Η δραστηριότητα ή το έργο στο οποίο αξιολογείται το νήπιο είναι αποτέλεσμα των αντικειμένων διδασκαλίας στην τάξη και όχι κάποια εργασία ξεχωριστή και άσχετη με τις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός της τάξης χρειάζεται να σχεδιάσει κατάλληλα, σχετιζόμενα με τη διδασκαλία αντικείμενα αξιολόγησης τα οποία αργότερα θα αναλύσει και θα ερμηνεύσει, έτσι ώστε να κατανοήσει τόσο τον τρόπο μάθησης, όσο και την πρόοδο του παιδιού. Ακόμη, θα μπορέσει να σχεδιάσει τις επόμενες διδακτικές του πρακτικές (Wortham, 2005· Schappe, 2005).

Πρόσθετα, οι αξιολογήσεις επίδοσης χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν και το ίδιο το διδακτικό πρόγραμμα. Μέσα από τις εκτιμήσεις των παιδιών παρέχεται

μία εικόνα για το αν οι διδακτικές δραστηριότητες ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων (Wortham, 2005).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη μορφή της αξιολόγησης είναι επίσης σημαντικός. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη τεχνική διεξαγωγής της αξιολόγησης για να ικανοποιήσει αποτελεσματικά τους στόχους του. Η αξιολόγηση της επίδοσης απαιτεί προσεκτική εφαρμογή, επικέντρωση σε ένα αντικείμενο μάθησης ή μία δραστηριότητα, όπως και ένα κατάλληλο, και από πριν επιλεγμένο τρόπο καταγραφής των δεδομένων (Wortham, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Εντούτοις, η συλλογή των δεδομένων είναι μόνο ένα κομμάτι της διαδικασίας. Η ερμηνεία και η χρήση των αποτελεσμάτων είναι άλλη μία αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού. Κατ' αρχήν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συλλέξει αρκετές πληροφορίες ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσει μία πλήρη εικόνα των ικανοτήτων του παιδιού. Επιπλέον, θα πρέπει να αποφύγει τις όποιες προκαταλήψεις για να μπορέσει να βγάλει όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικά και έγκυρα συμπεράσματα. Τέλος, καλό θα είναι ο εκπαιδευτικός να συλλέξει πληροφορίες και παρατηρήσεις για όλους τους τομείς γνώσης και ανάπτυξης του παιδιού και να μελετήσει τα ευρήματα ολιστικά (Wortham, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2005).

(α) Τεχνικές διεξαγωγής αξιολογήσεων επίδοσης

Σύμφωνα με την Wortham (2005) υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο εύρος τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια αξιολογήσεων επίδοσης. Ορισμένες από αυτές είναι οι συνεντεύξεις, τα έργα των παιδιών, οι κλίμακες ελέγχου, η συστηματική παρατήρηση, τα παιχνίδια, οι εργασίες καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό κ.α.

Ειδικότερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μία συνήθης τεχνική διεξαγωγής αξιολογήσεων επίδοσης είναι οι συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις συνεντεύξεις για να προσδιορίσουν το τι έχουν καταλάβει τα νήπια σχετικά με τις έννοιες που έχουν διδαχθεί. Οι συνεντεύξεις μπορούν να είναι

δομημένες ή αδόμητες. Οι δομημένες συνεντεύξεις έχουν σχεδιαστεί από πριν από τον εκπαιδευτικό και διεξάγονται για να αποκτήσει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις και τις συμπεριφορές του παιδιού (Wortham, 2005).

Από την άλλη πλευρά, οι αδόμητες συνεντεύξεις διεξάγονται αυθόρμητα κατά τη διάρκεια των διαφόρων δραστηριοτήτων της τάξης (π.χ. παιχνίδι στις γωνιές). Ο εκπαιδευτικός βρίσκει την ευκαιρία να κάνει κάποιες ερωτήσεις στο παιδί. Και στις δύο περιπτώσεις οι συνεντεύξεις δεν διαρκούν περισσότερο από μερικά λεπτά (Wortham, 2005).

Μία άλλη τεχνική είναι οι εργασίες που είναι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει συγκεκριμένες εργασίες για τα νήπια με σκοπό να αξιολογήσει συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης. Η ικανότητα του παιδιού να πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη εργασία, όπως και η διαδικασία εκτέλεσης της είναι το κεντρικό σημείο της αξιολόγησης. Και εδώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις συνεντεύξεις ή/και τις παρατηρήσεις για να κατανοήσει καλύτερα τις αντιλήψεις και δεξιότητες των παιδιών (Wortham, 2005).

Ακόμη μία τεχνική αξιολόγησης επίδοσης είναι τα παιχνίδια. Τα παιχνίδια των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για να προσδιορίσει αποτελεσματικά την πρόοδο τους σε μία δεξιότητα ή στην κατανόηση μιας έννοιας. Παρά το γεγονός πως συνήθως τα παιδιά παίζουν σε ομάδες δύο ή περισσότερων ατόμων, είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός, μέσω της παρατήρησης, να εξετάσει μόνο τα σημεία ή/και τα παιδιά που τον ενδιαφέρουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Wortham, 2005).

Δεν θα πρέπει σε αυτό το σημείο να λησμονήσουμε να αναφέρουμε μία άλλη εξίσου συνήθης τεχνική αξιολόγησης που είναι οι εργασίες των παιδιών. Μέσα από τις εργασίες τους τα νήπια επιδεικνύουν τις αναπτυξιακή τους πρόοδο, τις προσπάθειες τους και τα επιτεύγματα τους. Τέλος, και οι φάκελοι εργασιών του παιδιού (portfolios) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διεξαγωγή αξιολογήσεων επίδοσης (Wortham, 2005).

2.2.4. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης

Οι εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης έχουν ορισμένα πλεονεκτήματα έναντι των παραδοσιακών πρακτικών. Παρά το γεγονός πως δεν έχουν σταθμιστεί σε μεγάλο δείγμα παιδιών πριν χρησιμοποιηθούν στην τάξη, οι εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης περιλαμβάνουν δυνατότητες μετρήσεων που οι παραδοσιακές δεν μπορούν να παρέχουν.

Στις εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν γνώση και όχι να την αναπαράγουν. Παίρνοντας ως αρχή τις θεωρίες του Piaget πως το παιδί οικοδομεί τη γνώση, τότε και η αξιολόγηση θα πρέπει να εκτιμά την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη μάθηση, η οποία παρουσιάζεται μέσα από την καθημερινή εργασία του νηπίου στην τάξη, μέσα από τα έργα του και μέσα από την πρόοδο του. Αντιθέτως, στις παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης οι εκτιμήσεις γίνονται μέσα από την κατοχή ή μη από το παιδί συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στόχος λοιπόν των εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης είναι η εκτίμηση της μακροπρόθεσμης ανάπτυξης του παιδιού που συμβαίνει σταδιακά παρά η βραχυπρόθεσμη μάθηση (Wortham, 2005· Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2004).

Ένα από τα πλεονεκτήματα των εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης είναι πως ο κάθε εκπαιδευτικός, ο κάθε δάσκαλός μπορεί να δημιουργήσει το δικό του εργαλείο αξιολόγησης ανάλογα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέλει κάθε φορά να αξιολογήσει. Επιπλέον διάφορα εγχειρίδια που υπάρχουν στο εμπόριο έχουν τις δικές τους φόρμες αξιολόγησης, αντίστοιχες με το υλικό του βιβλίου (Wortham, 2005).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα των εναλλακτικών εργαλείων είναι το γεγονός πως είναι ευμετάβλητα. Ο κάθε εκπαιδευτικός που σχεδιάζει και εφαρμόζει τα διάφορα εργαλεία είναι σε θέση να κάνει και τροποποιήσεις όταν αντιλαμβάνεται πως κάποιο από τα στοιχεία του εργαλείου δεν εκτιμά αποτελεσματικά και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών στόχων που έχει θέσει. Επίσης, αλλαγές μπορούν να γίνουν και όταν μεταβληθούν τα διδακτικά αντικείμενα. Με αυτό τον τρόπο

επανασχεδιάζονται οι στρατηγικές αξιολόγησης για να είναι σε θέση να αντανakλούν αυτές τις αλλαγές (Wortham, 2005).

Άλλα πλεονεκτήματα των εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης η δυνατότητα που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ικανότητες του κάθε παιδιού, τις ιδιαίτερες κλίσεις του και τον τρόπο μάθησης του. Παράλληλα, οι μαθητές αναπτύσσουν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους καθώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Τέλος, οι γονείς αποκτούν μία εποικοδομητική σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ενώ αποκτούν πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιού τους από διάφορες πηγές (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2004).

Παρά όμως τα θετικά που έχουν οι εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης έχουν και ορισμένες αδυναμίες. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, όλα τα σταθμισμένα τεστ συνοδεύονται και από ένα εγχειρίδιο χρήσης για όσους θα το εφαρμόσουν. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά τώρα, στα εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός που τα εφαρμόζει είναι ελεύθερος να τα χρησιμοποιήσει με όποιο τρόπο αυτός επιθυμεί. Η πρακτική αυτή όμως ελλοχεύει και κάποιους κινδύνους. Η ελλιπής σχεδίαση και κακή χρήση ενός εναλλακτικού εργαλείου αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό όπως και η έλλειψη αρκετών γνώσεων για τη σωστή ερμηνευση των ευρημάτων μπορούν να μειώσουν την αποτελεσματικότητα αυτών των εργαλείων. Εάν ο εκπαιδευτικός θέλει τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων του να είναι αξιόπιστα και να δίνουν μία ακριβή εικόνα για το παιδί θα πρέπει να μάθει να τα χρησιμοποιεί σωστά (Wortham, 2005).

Κάποια επιπλέον μειονεκτήματα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης είναι η μακροχρόνια εκπαίδευση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις μεθόδους για να μπορέσουν να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά όπως και ο χρόνος που είναι αναγκαίος να εναποθέσουν για να μπορέσουν να κρατήσουν όλα τα στοιχεία που χρειάζονται (Wortham, 2005· Kroeger & Cardy, 2006· Dunphy, 2010).

Τέλος, δεν θα πρέπει να λησμονήσουμε να αναφέρουμε πως ο κάθε εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την αξιολόγηση στην τάξη του κατέχει και ο ίδιος ορισμένες αντιλήψεις και θεωρήσεις για την μάθηση, τις συμπεριφορές των παιδιών

κ.α. Όλες αυτές οι αντιλήψεις του μπορούν να επηρεάσουν την κρίση του και τις ερμηνείες του για τα ευρήματα των αξιολογήσεων (Wortham, 2005).

2.2.5. Ευρήματα από την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Μία μέθοδος όμως για να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένη θα πρέπει να είναι και αποδοτική. Κατά την τελευταία δεκαετία αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να εξακριβωθούν τα αποτελέσματα της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (διαμορφωτική αξιολόγηση) τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα των ερευνών μπορούν να χαρακτηριστούν ως περισσότερο από ενθαρρυντικά.

Διάφορες αναφορές στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την ενδυνάμωση των κινήτρων στους μαθητές και την άνοδο των επιτευγμάτων τους. Συγκεκριμένα δηλώνεται, πως υπάρχει μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση και τα κίνητρα και επιτεύγματα των μαθητών όχι μόνο σε επίπεδο τάξης μα και σε επίπεδο κοινότητας ή εθνικό επίπεδο (Cauley & McMillan, 2010).

Ακόμη, η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως μία ωφέλιμη στρατηγική για την προώθηση της διδακτικής πρακτικής και την εξέλιξη του αναλυτικού προγράμματος (Niemi et al., 2007). Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός συνειδητά απορροφά πληροφορίες σε καθημερινή βάση σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και έπειτα χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες παραγωγικά με στόχο την απόδοση κινήτρων στους μαθητές και την προώθηση μίας συνεχής και ενεργής ενασχόλησης τους με τη μάθηση (Cauley & McMillan, 2010).

Οι μαθητές αποκτούν καλύτερης ποιότητας μάθηση μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης εξαιτίας τεσσάρων κυρίως παραγόντων. Πρώτον, η συχνή και συνεχιζόμενη αξιολόγηση επιτρέπει την εξομάλυνση των βραχυπρόθεσμων διακυμάνσεων της διδασκαλίας. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να επικεντρωθούν στην πρόοδο τους. Δεύτερον, η άμεση αξιολόγηση του έργου των παιδιών βοηθά στην εξασφάλιση αποδοτικής ανατροφοδότησης. Τρίτον, η στοχευόμενη και

κατευθυνόμενη σε συγκεκριμένους τομείς γνώσης και δεξιότητες αξιολόγηση επιτρέπει στους μαθητές να εστιάσουν στις ενέργειες εκείνες που πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν. Τέλος, η διαμορφωτική αξιολόγηση έρχεται σε συμφωνία με τις σύγχρονες κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης (Cauley & McMillan, 2010).

Σε αυτό το σημείο χρήσιμο είναι να αναφερθούμε σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σκοτία και διήρκεσε 7 χρόνια. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση αποδοτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας με τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η εφαρμογή του προγράμματος πήρε τον τίτλο «Αξιολόγηση για τη μάθηση». Στην έρευνα συμμετείχαν 16 δημοτικά σχολεία και 2 γυμνάσια της Σκοτίας, στα οποία οι δάσκαλοι που συμμετείχαν ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν στρατηγικές διαμορφωτικής αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Kirton, Hallam, Peffers, Robertson & Stobart, 2007).

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος δημιουργήθηκε μία ερευνητική ομάδα που στόχο είχε από την μία πλευρά το συντονισμό, την επιμόρφωση και την ενημέρωση των σχολικών μονάδων για τις θεωρητικές προσεγγίσεις και για τις πρακτικές εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης και από την άλλη πλευρά την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του προγράμματος (Kirton, et al., 2007).

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως το πρόγραμμα ήταν αρκετά επιτυχές ως προς την επίδραση που άσκησε η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στους μαθητές και στην παιδαγωγική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, διαπιστώθηκε πως η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είχε πολλή μικρή επίδραση στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Kirton, et al., 2007).

Μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν παρατηρήθηκε πως υπήρξε πραγματική αλλαγή στις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές των συμμετεχόντων. Επίσης, παρατηρήθηκε πως τα σχολεία του δείγματος εφάρμοσαν το πρόγραμμα με διαφορετικό τρόπο το καθένα. Το κάθε σχολείο υιοθέτησε διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης ικανοποιώντας έτσι τις προσωπικές τους ανάγκες και απαιτήσεις (Kirton, et al., 2007).

Ένα ακόμη συμπέρασμα της εφαρμογής του προγράμματος ήταν η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και απέκτησαν κυριαρχία στη μάθηση τους αλλάζοντας έτσι τη στάση του παθητικού υποκειμένου που γίνεται λήπτης του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, η ομαδική εργασία συνέβαλε στην ανάπτυξη αισθημάτων ευχαρίστησης, στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Kirton, et al., 2007).

Επίσης, ένα άλλο συμπέρασμα της εφαρμογής του προγράμματος ήταν η αύξηση της συμμετοχής των παιδιών. Συγκεκριμένα, αρκετοί δάσκαλοι δήλωσαν πως η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης ωφέλησε μαθητές που μέχρι πρότινος ήταν στο περιθώριο των δραστηριοτήτων της τάξης. Επιπλέον, υπήρξαν αποδείξεις βελτίωσης στην εργασία και στα κίνητρα μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (Kirton, et al., 2007).

Πρόσθετα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ήταν πιο ανοιχτοί σε κριτικά σχόλια όταν αυτά προέρχονταν από συμμαθητές τους παρά από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Παράλληλα, η ετεροαξιολόγηση που συνέβαινε στην τάξη, με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης κάθε φορά, βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν τον εαυτό τους πιο αποτελεσματικά (Kirton, et al., 2007).

Άξια τέλος αναφοράς ήταν η διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί, ενεπλάκησαν σε μία διαδικασία συνεχής επεξεργασίας των διδακτικών τους πρακτικών, με σκοπό την αποτελεσματικότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους. Επιπλέον, η ομαδική εργασία των δασκάλων, οι συχνές συναντήσεις τους και οι ανατροφοδοτήσεις που λάμβαναν αναφέρθηκαν ως ευεργετικές (Kirton, et al., 2007).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και μία ακόμη έρευνα μεγάλης κλίμακας που πραγματοποιήθηκε αυτή τη φορά, στο Λος Άντζελες των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Και αυτή η έρευνα διήρκησε 7 χρόνια, ενώ πραγματοποιήθηκε στη δεύτερη μεγαλύτερη σχολική συνοικία της πολιτείας, με πληθυσμό μαθητών περισσότερο από 300.000 ανά έτος (Niemi, Baker & Sylvester, 2007).

Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι αξιολογήσεις επίδοσης (performance assessment), στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω αναλυτικά, φαίνονται να είναι πιο δίκαιες ως προς την αξιολόγηση των μαθητών συγκριτικά με τα σταθμισμένα τεστ (standardized test). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε μία ευαισθητοποίηση και μεταρρύθμιση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών ως συνέπεια των εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης (Niemi, et al., 2007).

Σημαντικό είναι επίσης να αναφέρουμε και το γεγονός πως διαπιστώθηκε μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ευκαιρίες που δίνονταν στους μαθητές για μάθηση και στις επιδόσεις τους στις διάφορες εργασίες. Τέλος, στα 7 χρόνια που διήρκησε το πρόγραμμα παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν βελτίωσαν σημαντικά τις ικανότητες τους στην επίδοση βαθμολογίας στις εργασίες των μαθητών (Niemi, et al., 2007).

Έρευνες έχουν όμως πραγματοποιηθεί και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα υλοποιήθηκε μία διδακτική παρέμβαση με στόχο την αξιολόγηση της μάθησης μέσα από δραστηριότητες των φυσικών επιστημών. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αποτίμησης του έργου της μάθησης χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Από τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας διαπιστώθηκε πως οι εναλλακτικές στρατηγικές που ακολουθήθηκαν οδήγησαν σε αναδιοργάνωση των αρχικών αναπαραστάσεων των παιδιών. Επίσης, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά συμμετείχαν περισσότερο στους πειραματισμούς και ενεπλάκησαν συναισθηματικά κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Τέλος, με τη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ενισχύθηκε η αυτοαξιολόγηση των νηπίων και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο ρυθμό μάθησης τους (Μιχαλοπούλου, 2006).

Σε αυτή την ενότητα ασχοληθήκαμε με την αναφορά αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των διαφόρων εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία και στη διδακτική πρακτική. Κρίνεται όμως απαραίτητη και η περιγραφή

των διαδικασιών εκείνων, με τις οποίες θα επιτευχθεί η αποτελεσματική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

2.5. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εναλλακτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό και όσους ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού με σκοπό την περαιτέρω βελτίωση της μάθησης του παιδιού (Wortham, 2005). Κάθε διαδικασία αξιολόγησης αρχίζει από την ανάγκη του εκπαιδευτικού για να γνωρίσει σε βάθος διάφορα χαρακτηριστικά και ανάγκες του νηπίου και ολοκληρώνεται με την χρήση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Για να μπορούν όμως να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα των διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης πρέπει να είναι πρωτίστως κατανοητά και εύκολα προς ερμηνευση. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός, και όλοι όσοι ασχολούνται με το παιδί, θα μπορέσουν να έχουν μία ρεαλιστική και ακριβή εικόνα των ευρημάτων της αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Έχοντας ως γνώμονα την αρχή πως η αξιολόγηση θα πρέπει να ωφελεί το ίδιο το παιδί κατανοούμε πως είναι αναγκαίο τα ευρήματα των αξιολογήσεων να συνδέονται με τις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού και την διδασκαλία. Ακόμη, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα για να μπορεί η αξιολόγηση να είναι δίκαιη για όλα τα παιδιά και συνάμα αυθεντική, μεγάλη σημασία έχει να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης που θα παρέχουν μία περιεκτική και ολοκληρωμένη εικόνα της προόδου του νηπίου και των εκπαιδευτικών αναγκών του.

Ο/η εκπαιδευτικός απαραίτητο είναι να επιλέξει τις μεθόδους εκείνες αξιολόγησης που θα του παρέχουν τις πληροφορίες που χρειάζεται και έπειτα να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα για να προετοιμάσει το αναλυτικό πρόγραμμα και την διδασκαλία που θα ακολουθήσει. Βέβαια μία τέτοια πράξη προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να δίνει βαρύτητα στην προσωπική ανάπτυξη και μάθηση του κάθε παιδιού και να σέβεται την διαφορετικότητα του. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό αντικατοπτρίζουν όχι μόνο του στόχους του αναλυτικού προγράμματος, που είναι επιβεβλημένοι από την πολιτεία,

μα επίσης και τον τρόπο, με τον οποίο το κάθε παιδί μπορεί να επιτύχει αυτούς τους στόχους (Wortham, 2005).

Είναι σαφές πως οι διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης είναι απαραίτητες για να αξιολογούνται όλοι οι τομείς ανάπτυξης των παιδιών. Είναι όμως σημαντικό να χρησιμοποιούνται τα ευρήματα τους για να αναφέρεται η πρόοδος του παιδιού, η ανάπτυξή του και οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που έχει κατακτήσει στους άμεσα ενδιαφερόμενους, όπως είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και όσοι σχετίζονται άμεσα με το παιδί. Εάν το σύστημα της αξιολόγησης είναι ολοκληρωμένο, τότε και η μέθοδος ανάλυσης και ερμηνείας της προόδου των παιδιών θα είναι επίσης ολοκληρωμένη και θα παρέχει αρκετά παραδείγματα για τον τρόπο με τον οποίο, τα παιδιά επιδεικνύουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα τους σε ένα αληθινό περιβάλλον (Wortham, 2005· Epstein, et al., 2004).

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει επίσης και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων και της αποτελεσματικότητας των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη. Ο παιδαγωγός χρησιμοποιεί τα ευρήματα των αξιολογήσεων για να προσδιορίσει αν οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε ήταν επιτυχημένες. Με άλλα λόγια ο παιδαγωγός διαπιστώνει αν τα παιδιά έμαθαν τις νέες έννοιες και δεξιότητες που διδάχθηκαν ή αν καινούριες, ανανεωμένες προσεγγίσεις είναι απαραίτητες (Wortham, 2005).

Με αυτό τον τύπο αναστοχασμού η βαρύτητα δεν δίνεται μόνο στα επιτεύγματα του μαθητή, μα και στην πρόοδο που επιδεικνύει ο μαθητής και στο ρόλο που έχει η ποιότητα της διδασκαλίας σε αυτή την πρόοδο. Για παράδειγμα, εάν κάποιος μαθητής χρειάζεται επιπλέον ευκαιρίες για μάθηση, ο εκπαιδευτικός εξετάζει και άλλες δραστηριότητες που είναι δυνατόν να βοηθήσουν τον εκάστοτε στόχο. Τα νήπια χρειάζονται πολλαπλές ευκαιρίες για να μάθουν νέες δεξιότητες, ενώ χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με τις διάφορες έννοιες σε διάφορα περιβάλλοντα που έχουν νόημα για τα ίδια έτσι ώστε να επέλθει η κατανόηση και η ικανότητα να χρησιμοποιήσουν όσα έχουν μάθει (Wortham, 2005).

Τέλος δεν πρέπει να λησμονήσουμε να αναφέρουμε κάποιους από τους συνηθέστερους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζονται τα ευρήματα των αξιολογήσεων σε όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης είτε ως αξιολογούμενοι, είτε ως άμεσα σχετιζόμενοι με τον αξιολογούμενο είτε τέλος ως φορείς. Ο πρώτος και συνηθέστερος τρόπος είναι βεβαίως οι προφορικές ενημερώσεις που συμβαίνουν σε διάφορες χρονικές περιόδους της εξέλιξης της αξιολόγησης. Έπειτα, ένας ακόμη τρόπος είναι οι γραπτές εκθέσεις που μπορούν να συμπληρωθούν από τον αξιολογητή και να σταλθούν στους ενδιαφερόμενους. Ακόμη, μπορούν να γίνουν διάφορες παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων σε οργανωμένες συνελεύσεις γονέων ή ημερίδες. Επιπλέον μπορεί να παρουσιαστεί υλικό από τις διάφορες αξιολογήσεις όπως φωτογραφικό υλικό, μαγνητοφωνήσεις, συνεντεύξεις, έκθεση των προϊόντων της αξιολόγησης κ.α. (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Κεφάλαιο 3: Αξιολόγηση και αναλυτικό πρόγραμμα

Είναι γεγονός πως η αξιολόγηση ως άρρηκτο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενο και η μορφή του, επηρεάζουν το σκοπό και τις στρατηγικές της αξιολόγησης.

Η σχέση και αλληλεπίδραση του αναλυτικού προγράμματος με την αξιολόγηση είναι ένα αρκετά περίπλοκο ζήτημα. Κατ' αρχήν, για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του καθενός από αυτά πρέπει να υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Όλες οι μορφές της αξιολόγησης, προμηθεύουν με ενδείξεις και κατανοήσεις όχι μόνο για τα επιτεύγματα των παιδιών, αλλά και της αξίας των εκπαιδευτικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος καθώς και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Υπάρχει μια συνεχής σύνδεση και ανατροφοδότηση μιας και το αναλυτικό πρόγραμμα διαφοροποιείται ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης όπως επίσης, και οι στρατηγικές της αξιολόγησης υιοθετούνται και προσαρμόζονται ανάλογα με την επίδρασή τους και τον τρόπο εφαρμογής τους (Kelly, 1992).

Η αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση είναι αναγκαία για την ποιότητα και περαιτέρω ανάπτυξη και των δύο. Εντούτοις, πολλές φορές επιχειρείται από την πολιτεία και τους διάφορους φορείς η ανάπτυξη των δύο αυτών τομέων της εκπαίδευσης ξεχωριστά. Αποτέλεσμα αυτού του διαχωρισμού είναι οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να δουλέψουν συνδυάζοντας ξεχωριστές δομές για το αναλυτικό πρόγραμμα από αυτές για την αξιολόγηση. Αυτή η συνεχής προσπάθεια των εκπαιδευτικών δυσκολεύει το έργο τους και βάζει εμπόδια στην ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρουν (Kelly, 1992).

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι διάφορες τεχνικές αξιολόγησης, μέσα από τους εκπαιδευτικούς στόχους που προσδιορίζουν, διαμορφώνουν, ως ένα βαθμό, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και το αντίστροφο. Έτσι, σε χώρες όπου κυριαρχούν οι τυποποιημένες εξετάσεις, οι οποίες γίνονται σε περιβάλλον μεγαλύτερου του σχολείου (εθνικό, κοινότητας κ.α.), οι

πρακτικές που αναπτύσσονται είναι διαφορετικές από εκείνες που εφαρμόζονται σε χώρες όπου η χρήση των εξετάσεων είναι σπάνια (Remesal, 2010).

Επιπλέον όμως, η αξιολόγηση επηρεάζει και την ίδια την φύση του αναλυτικού προγράμματος. Είναι γενικά αποδεκτό πως το αναλυτικό πρόγραμμα διαφέρει από χώρα σε χώρα σε περισσότερους τομείς από αυτόν του περιεχομένου. Η κυριότερη διαφορά ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα είναι στον τρόπο που αυτά γίνονται αντιληπτά. Έπειτα από την σύλληψη των διαφόρων εννοιών τους, αυτές μετατρέπονται σε όρους περιεχομένου, στόχων, σκοπών και διαδικασιών (Kelly, 1992).

Κατά τον ίδιο τρόπο, με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να γίνει αντιληπτή και η αξιολόγηση. Όπως οι διαφορετικές αντιλήψεις για το αναλυτικό πρόγραμμα οδηγούν σε διαφορετικές πρακτικές έτσι και οι διαφορετικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση οδηγούν σε διαφορετικές μορφές και τεχνικές αξιολόγησης. Για αυτό λοιπόν είναι σημαντικό οι αντιλήψεις που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα να ευθυγραμμίζονται με τις αντιλήψεις που αφορούν την αξιολόγηση, έτσι ώστε οι πρακτικές που εφαρμόζονται να κατέχονται από το ίδιο πνεύμα και να αποσκοπούν στους ίδιους σκοπούς. Για παράδειγμα εάν ένα αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην απόκτηση συγκεκριμένων και τυποποιημένων γνώσεων από τα παιδιά, τότε και η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην εκτίμηση απόκτησης αυτών των γνώσεων. Αν κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει και οι μορφές της αξιολόγησης αποσκοπούν στην εκτίμηση άλλων τομέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η εξέλιξη των παιδιών, τότε τα αποτελέσματα θα είναι ανακριβή και θα βοηθήσουν ελάχιστα στην ανατροφοδότηση και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Kelly, 1992).

Είναι γενικά αποδεκτό πως οι επιλογές της πολιτείας, όσο αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και ακολούθως την αξιολόγηση, εκφράζουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες της εποχής (Brown, Lake & Matters, 2011). Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν πως είναι αδύνατον να εφαρμοστούν μεταρρυθμιστικές τακτικές στην αξιολόγηση οι οποίες θα είναι καθολικές και το ίδιο αποτελεσματικές παγκοσμίως. Αυτό συμβαίνει διότι οι διάφορες πρακτικές του σχολείου είναι σε

μεγάλο βαθμό επηρεασμένες από τον πολιτισμό και την κουλτούρα του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει (Remesal, 2010).

Παρόλα αυτά, η εισαγωγή κάθε μεταρρύθμισης και αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος από τους ιθύνοντες είναι δυνατόν να μην εκφράζει τις αρχές και αντιλήψεις που πιθανώς κατέχουν αυτοί που θα εφαρμόσουν στην πράξη την όποια καινοτομία, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Έρευνες έχουν δείξει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν καθώς και τα επιτεύγματα των παιδιών (Brown, 2004; Brown et al., 2011). Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό πως όταν μελετάται μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις παρούσες πρακτικές διδασκαλίας. Έπειτα, να αναγνωρίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι όποιες ελλείψεις και δυσκολίες με σκοπό να μεγιστοποιηθεί η κατανόηση για την ανάγκη αλλαγής αυτών των πρακτικών και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμίσεις (Brown et al., 2011).

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφερθούμε σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Brown, Lake, και Matters (2011) και σκοπός της ήταν να εξακριβωθεί, εάν υπάρχει, κάποια σχέση ανάμεσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις κατευθύνσεις της πολιτείας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτές τις κατευθύνσεις. Στο μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε τέθηκε ως προϋπόθεση πως το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον προσδιορίζει τις προτεραιότητες της πολιτείας. Ακόμη, θεωρήθηκε πως οι προτεραιότητες της πολιτείας, συμπεριλαμβανομένων και των μεταρρυθμίσεων, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ενώ, οι αντιλήψεις αυτές με την σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις κατευθύνσεις και οδηγίες της πολιτείας και το πώς τις μεταφράζει σε επίπεδο πράξης (Brown et al., 2011).

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Κουήνσλαντ της Αυστραλίας. Τα αποτελέσματα της όμως συγκρίθηκαν με ανάλογα ευρήματα τόσο από τη Νέα Ζηλανδία, όσο και από το Χονγκ Κονγκ. Στόχοι της έρευνας ήταν να μετρηθούν δύο παράγοντες που εν δυνάμει επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την

αξιολόγηση. Ο πρώτος ήταν οι διαφορές που υπάρχουν στις κατευθύνσεις της πολιτείας, με αρχή το αναλυτικό πρόγραμμα, ανάμεσα στο Κουήνσλαντ της Αυστραλίας και τη Νέα Ζηλανδία, και ο δεύτερος ήταν οι διαφορές που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 784 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 614 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν στην πλειοψηφία τους μεγάλη εμπειρία με μέσο όρο $M= 13,63$, ενώ μόνο το 23% είχε εμπειρία λιγότερη από 5 χρόνια. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο από το οποίο αντλούνταν πληροφορίες για τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) σχετικά με την διδασκαλία, την μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα (Brown et al., 2011).

Άξιο επίσης σημασίας είναι να αναφέρουμε πως για τις ανάγκες της έρευνας προτάθηκαν τέσσερις αντιλήψεις για την αξιολόγηση ή με άλλα λόγια στόχοι της αξιολόγησης. Η πρώτη θεωρεί την αξιολόγηση ως βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η δεύτερη θεωρεί την αξιολόγηση ως τρόπο λογοδοσίας των σχολείων και των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα τους (school accountability). Η τρίτη θεωρεί την αξιολόγηση ως τρόπο για να γίνουν οι ίδιοι οι μαθητές υπεύθυνοι και υπόλογοι για την μάθηση τους (student accountability). Τέλος η τέταρτη θεωρεί την αξιολόγηση ως ανεξάρτητη διαδικασία που δεν έχει σχέση με την διδασκαλία και την μάθηση (Brown et al., 2011).

Ακόμη, θα πρέπει να σημειώσουμε τις διάφορες κατευθύνσεις των διαφόρων χωρών ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα. Στη Νέα Ζηλανδία λοιπόν δίνεται προτεραιότητα από την πολιτεία στον τομέα της βελτίωσης των εκπαιδευόμενων ενώ δεν υπάρχουν επίσημες εξετάσεις πριν από το επίπεδο του λυκείου. Παρόμοια και το αναλυτικό πρόγραμμα του Κουήνσλαντ παρέχει ένα περιβάλλον με μειωμένες απαιτήσεις ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση, περιορισμένη χρήση υποχρεωτικών εξετάσεων και εκπαιδευτικούς επαρκώς καταρτισμένους. Επίσης και εδώ δεν διενεργούνται επίσημες εξετάσεις πριν από το λύκειο. Τέλος στο Χονγκ Κονγκ όπου το αναλυτικό πρόγραμμα επηρεάζεται πολιτισμικά από τις καταβολές του Κομφούκιου οι εξετάσεις σε όλα τα επίπεδα χρησιμοποιούνται εκτενώς, μιας και

δίνεται έμφαση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, μέσω των εξετάσεων, η οποία λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για την βελτίωση της μάθησης (Brown et al., 2011).

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως υπήρχαν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφόρων χωρών. Στο Χονγκ Κονγκ η άποψη για την αξιολόγηση ως μέθοδο για την εκτίμηση των μαθητών έχει υψηλή θετική συσχέτιση με την άποψη για την αξιολόγηση ως τρόπο βελτίωσης της μάθησης. Αντίθετα στη Νέα Ζηλανδία οι δύο αυτές απόψεις έχουν χαμηλή θετική συσχέτιση. Ειδικότερα, στο Κουήνσλαντ η πεποίθηση των εκπαιδευτικών στην βελτίωση της μάθησης μέσω της αξιολόγησης συσχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη της αξιολόγησης ως ανεξάρτητη διαδικασία. Επίσης η αντίληψη της αξιολόγησης ως βελτίωση της μάθησης σχετίζεται θετικά με αυτή για την λογοδοσία του σχολείου, ενώ δεν παρατηρείται κάποια συστηματική συσχέτιση με την αντίληψη για την προσωπική ευθύνη και βελτίωση των μαθητών (Brown et al., 2011).

Στη Νέα Ζηλανδία τώρα τα αποτελέσματα συμβαδίζουν με αυτά του Κουήνσλαντ. Και εδώ η αντίληψη για την αξιολόγηση ως βελτίωση της μάθησης σχετίζεται θετικά με την λογοδοσία του σχολείου, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη για την αξιολόγηση ως ανεξάρτητη της διδασκαλίας και της μάθησης. Ακόμη, η σχέση της με την αντίληψη για την προσωπική ευθύνη των μαθητών δεν είναι στατιστικά διαφορετική από το μηδέν. Τέλος, στο Χονγκ Κονγκ τα αποτελέσματα διαφέρουν από τα προηγούμενα σε μία παράμετρο. Εδώ η αντίληψη για την αξιολόγηση ως βελτίωση της μάθησης και η αντίληψη για την προσωπική ευθύνη των μαθητών σχετίζονται θετικά (Brown et al., 2011).

Δεν πρέπει ωστόσο να αγνοήσουμε πως παρατηρήθηκαν διαφορές και ως προς τον παράγοντα, βαθμίδα εκπαίδευσης, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην αντίληψη που αναφέρεται στην προσωπική ευθύνη των ίδιων των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στο Κουήνσλαντ, όσο και στη Νέα Ζηλανδία φαίνεται πως επικεντρώνονται περισσότερο στο παιδί, θεωρώντας την αξιολόγηση ως κακή για το

παιδί. Ακόμη, οι παιδαγωγοί που έβλεπαν την χρήση της αξιολόγησης ως μηχανισμό για την λογοδοσία του σχολείου έτειναν να βλέπουν την χρήση της αξιολόγησης και ως μηχανισμό για την λογοδοσία και προσωπική ευθύνη των παιδιών. Συνάμα, την ίδια στιγμή αντιλαμβάνονταν την αξιολόγηση και σαν βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Brown et al., 2011).

Από τα ευρήματα λοιπόν φαίνεται πως η λογοδοσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση των παιδιών και η βελτίωση είναι περισσότερο έννοιες που συμπλέκονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παρά διακρίνονται. Υπάρχει λοιπόν μία περίπλοκη αλληλεπίδραση και σχέση ανάμεσα σε αντιλήψεις που φαινομενικά μοιάζουν αντίθετες, προτείνοντας έτσι την άποψη πως, επιτρέποντας οι εκπαιδευτικοί τις διάφορες τάσεις να υπάρχουν ταυτόχρονα, θέτουν τις βάσεις για μία επιτυχημένη επαγγελματική εξέλιξη στην αξιολόγηση. Αυτή η άποψη έρχεται σε σύγκλιση και με την βιβλιογραφία όπου πολλές φορές αναφέρεται πως μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές στην μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατέχουν πολλαπλές και πολλές φορές αντικρουόμενες απόψεις για την αξιολόγηση χωρίς αυτή η ασυνέπεια να τους προκαλεί δυσχέρεια. Οι ανθρώπινες πεποιθήσεις είναι δυνατόν να αποθηκεύουν ξεχωριστά αντικρουόμενες αναπαραστάσεις ενός αντικειμένου ή μίας διαδικασίας (Brown et al., 2011).

3.1. Τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια

Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως τα αναλυτικά προγράμματα στις διάφορες χώρες αλλάζουν, όταν αλλάζουν και οι ανάγκες της κοινωνίας. Συνάμα, νέα ερευνητικά δεδομένα και μελέτες οδηγούν στην ανάπτυξη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, αξιολόγησης και μάθησης. Στην Ελλάδα, σημαντικά βήματα έχουν γίνει τα τελευταία 20 χρόνια με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική αγωγή του 1990 (Φ.Ε.Κ. 208/Α', 1989) και με την εφαρμογή του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003) με την αξιολόγηση να έχει προσανατολιστεί σε μία περισσότερο διαμορφωτική αντίληψη (Κακανά, 2006).

Είναι γενικά παραδεκτό πως το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο βάζει στο κέντρο το παιδί και τις ανάγκες του. Ταυτόχρονα, τονίζει «την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση» (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., 2003, 586). Ακόμη, κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον του παιδιού, η φυσική του περιέργεια καθώς και ο ατομικός ρυθμός ανάπτυξης του.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασικός σκοπός της είναι «η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., 2003,592). Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί συστηματικά το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους χρησιμοποιώντας εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης όπως είναι οι περιστασιακές σημειώσεις, ο φάκελος εργασιών του παιδιού, η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, οι αυθεντικές εργασίες του παιδιού κ.α. (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., 2003· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Μα και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή του 1990 (Φ.Ε.Κ. 208/Α',1989) παρουσιάζεται εκτενώς μια εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης, αυτή της συστηματικής παρατήρησης (Κακανά, 2006).

Κεφάλαιο 4: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση είναι ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς εργασίας του εκπαιδευτικού. Για την ακρίβεια δεν υπάρχει κάποια άλλη επαγγελματική διαδικασία στην οποία η ικανότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου μπορούν να εξεταστούν πιο αυστηρά. Εάν κατανοηθεί επαρκώς, η αξιολόγηση βάζει τα επιτεύγματα του μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν και αυτή η τοποθέτηση δεν ικανοποιεί όλες τις προσεγγίσεις (Hurst & Lally, 1992).

Οι παιδαγωγοί έχουν την ευθύνη να αναπτύξουν την εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο πράξης, όσο και σε επίπεδο ιδεών, σύμφωνα με την δική τους κατανόηση και εμπειρία. Η αξιολόγηση των παιδιών, σε οποιοδήποτε επίπεδο, δίνει στον παιδαγωγό πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του μεθόδων και διαδικασιών. Με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση συνδέεται στενά με την εξέλιξη των ιδεών που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης όπως και με την ανάπτυξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, η αξιολόγηση είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς διότι τους προσφέρει την πιο σίγουρη δίοδο για οποιαδήποτε αυτοαξιολόγηση ενώ συγχρόνως, συνεισφέρει στην κατασκευή εκπαιδευτικών προτάσεων και κριτικής των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Hurst & Lally, 1992).

Στην πραγματικότητα όμως, δεν υπάρχει καμία εγγύηση πως η αξιολόγηση, μέσα από την αξιοποίηση των διαφόρων πρακτικών της, μπορεί να μας εξασφαλίσει την αποτελεσματική διδασκαλία και την μάθηση. Για να μπορέσει η αξιολόγηση να γίνει αποτελεσματική και χρήσιμη, απαραίτητο είναι να συμβάλουν όλοι όσοι μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μέγιστης σημασίας είναι η ουσιαστική και σε βάθος ενασχόληση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενασχόληση των ίδιων των μαθητών με αυτήν (Gilmore, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία, την μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και το τι οι μαθητές μαθαίνουν ή πετυχαίνουν. Ακόμη, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοπεποίθηση των μαθητών, την

ηθική των μαθητών, την φαντασία και την εργασία τους, συνδέονται, με τις επιλογές τους στις τεχνικές εκτίμησης (Brown, 2004· Brown et al., 2011).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι οργανωμένες μέσα σε συστήματα όπου, κάποιες από αυτές είναι κεντρικές ενώ κάποιες άλλες περιφερειακές οι οποίες συνδέονται με τις κεντρικές. Οι αντιλήψεις είναι τα νοήματα που συνδέονται με ψυχολογικά αντικείμενα ή φαινόμενα, και μέσα από το πολιτισμικό και περιβαλλοντικό υπόβαθρο, δίνουν νόημα στα διάφορα γεγονότα, στους ανθρώπους και στις διάφορες αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, οι αντιλήψεις αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κατηγορίες ιδεών που κατέχονται από τους εκπαιδευτικούς, πίσω από τις περιγραφές τους για τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο οι αντιλήψεις λειτουργούν ως το πλαίσιο μέσα από το οποίο ο εκπαιδευτικός βλέπει, ερμηνεύει και αλληλεπιδρά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Brown, 2004).

Σε αυτό το σημείο άξιο σημασίας είναι να αναφέρουμε, πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις αντιλήψεις πρέπει να γίνονται ορατές και κατανοητές από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι αντιλήψεις αυτές γίνουν συνειδητές είναι δυνατόν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να τις τροποποιήσει ή να τις αλλάξει. Κάτι τέτοιο, είναι θεμιτό και σε αυτό εναπόκειται το νόημα της επαγγελματικής εξέλιξης του κάθε εκπαιδευτικού (Brown, 2004).

Σε έρευνα που έγινε από τους Bliem & Davinroy, και αναφέρει η Shepard (2000), και η οποία προσπαθεί να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, τα αποτελέσματα δείχνουν πως δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν πιο χρήσιμη την αθροιστική αξιολόγηση που στηρίζεται στις μιχεβιοριστικές θεωρίες. Έτσι, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως η αξιολόγηση πρέπει να είναι ένα επίσημο γεγονός, ξεχωριστό από την διδασκαλία. Επιπλέον, για να εξασφαλίσουν την δικαιοσύνη οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι αξιολογήσεις πρέπει να διανέμονται σε όλους τους μαθητές ομοιόμορφα. Για αυτό το λόγο ήταν απρόθυμοι να πραγματοποιήσουν εντατικές ατομικές αξιολογήσεις στους αδύναμους μαθητές. Ταυτόχρονα, εξαιτίας της αντίληψης πως οι αξιολογήσεις θα πρέπει να έχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν περισσότερη

αυτοπεποίθηση όταν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν δύο ξεχωριστές αξιολογήσεις για δύο ξεχωριστούς στόχους (Shepard, 2000).

Επίσης η Shepard (2000) σημειώνει, πως σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ήθελαν οι αξιολογήσεις τους να είναι απόλυτα αντικειμενικές ενώ, ανησυχούσαν συχνά για την υποκειμενικότητα που υπάρχει σε πιο ολιστικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις της δουλειάς των μαθητών. Έχοντας αυτά κατά νου, γίνεται κατανοητό πως οποιαδήποτε προσπάθεια για αλλαγή της δομής και του σκοπού της αξιολόγησης μέσα στην τάξη, ώστε αυτή να γίνει ουσιαστικό κομμάτι της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να παραδεχτεί την δύναμη αυτών των επίμονων και κρυμμένων αντιλήψεων και να προσπαθήσει να τις αλλάξει (Shepard, 2000).

4.1. Έρευνες για τον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη

Σε αυτό το σημείο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε ορισμένες ερευνητικές εργασίες που στόχο είχαν τον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη. Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νέα Ζηλανδία οι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μέσα από την συμφωνία αυτών ή όχι με τέσσερις βασικούς σκοπούς που μπορεί να υπάρχουν για την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις προτεινόμενοι σκοποί της αξιολόγησης ήταν: α) η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, β) η λογοδοσία του σχολείου (school accountability), γ) η λογοδοσία του μαθητή (student accountability) και δ) η αξιολόγηση δεν έχει σχέση με την διδασκαλία και την μάθηση (Brown, 2004).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 525 εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 180 είχαν υπηρεσία λιγότερη από 10 έτη ενώ οι 319 περισσότερα από 10 έτη. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο 50 ερωτήσεων. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε κατ' αρχήν πως οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τον όρο αξιολόγηση με την προφορική αξιολόγηση, τις εργασίες της τάξης κατευθυνόμενες από τον εκπαιδευτικό και τους φακέλους εργασιών (portfolio) των παιδιών. Με αυτή τη διαπίστωση γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης και σαφώς δεν

συνδέουν τον όρο με τις επίσημες, εξωτερικές αξιολογήσεις όπως συμβαίνει σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Brown, 2004).

Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σκοπό της αξιολόγησης την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Πιο αναλυτικά, πιστεύουν πως η αξιολόγηση τους βοηθά να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των μαθητών και να διακρίνουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες που αυτοί έχουν. Ακόμη, νομίζουν πως η αξιολόγηση συμβάλει στο να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα στην τάξη. Επίσης, θεωρούν πως οι μαθητές βοηθιούνται στην μάθηση τους και προσπαθούν να βάλουν τα δυνατά τους. Τέλος, πιστεύουν πως η αξιολόγηση συμπληρώνει την διδασκαλία τους και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι διδάσκουν και σκέφτονται (Brown, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και ορίζουν ως στόχο την αξιολόγησης και την αξιολόγηση των σχολείων. Έτσι λοιπόν, θεωρούν πως η αξιολόγηση μπορεί να παρέχει στοιχεία σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν τα διάφορα σχολεία. Θεωρούν πως είναι ένας καλός τρόπος για να εκτιμηθεί ένα σχολείο για το αν κάνει καλά την δουλειά του (Brown, 2004).

Αντιθέτως, διαφωνούν με τον τρίτο σκοπό που προτείνεται για την αξιολόγηση και είναι η εκτίμηση των ίδιων των μαθητών για την μάθηση τους. Συγκεκριμένα, δεν συμφωνούν με την απόδοση βαθμών, με την αξιολόγηση των παιδιών βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, και με τις διαπιστώσεις για το αν οι μαθητές συναντούν ή όχι τους διαφόρους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Brown, 2004).

Τέλος, δεν συμφωνούν και με την πρόταση πως η αξιολόγηση δεν έχει σχέση με την διδασκαλία και την μάθηση. Συγκεκριμένα, διαφωνούν με τις προτάσεις πως η αξιολόγηση είναι άδικη για τους μαθητές, δεν έχει κανένα αντίκτυπο στην διδασκαλία και οι διαδικασίες δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρες και αξιόπιστες (Brown, 2004).

Εξίσου σημαντικά ήταν και τα ευρήματα μίας επιπλέον έρευνας που διενεργήθηκε στην Ισπανία από την Remesal (2010). Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι

συμμετέχοντες ήταν κατά μέσο όρο 45 ετών, με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 22 χρόνια. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις λειτουργίες της αξιολόγησης στην βασική εκπαίδευση, με απώτερο στόχο βέβαια, αργότερα να επιχειρηθεί να αλλαχθούν οι διάφορες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών προς μια πιο διαμορφωτικής αντίληψης αξιολόγησης. Η μελέτη αυτή επικεντρώθηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε τέσσερις τομείς: Η αξιολόγηση επιδρά στην μάθηση, η αξιολόγηση επιδρά στην διδασκαλία, η αξιολόγηση επιδρά στα αποτελέσματα και τα διαπιστευτήρια της μάθησης των μαθητών, ενώ τέλος η αξιολόγηση επιδρά στην επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών (Remesal, 2010).

Η ποιοτική έρευνα βασίστηκε σε δύο διαφορετικές μεθόδους συνεντεύξεων. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε δύο διαφορετικές φάσεις. Στην πρώτη φάση τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και την σχέση της με την διδασκαλία και την μάθηση. Στην δεύτερη φάση οι ίδιοι εκπαιδευτικοί έδωσαν συνέντευξη για να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα των εργαλείων που χρησιμοποιούν στην καθημερινή πρακτική και να συζητήσουν πάνω σε αυτά (Remesal, 2010).

Από τα ευρήματα που συλλέχθηκαν παρατηρήθηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάμεσα σε πεποιθήσεις τους όπως το πώς η αξιολόγηση επηρεάζει την διδασκαλία και καθιστώντας τις ξεχωριστές από τις πεποιθήσεις τους για το πώς η αξιολόγηση επηρεάζει την μάθηση. Κατά τον ίδιο τρόπο διαφοροποιούνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την επαγγελματική τους υπευθυνότητα και αυτές που αφορούν την διαπίστευση των επιτευγμάτων των μαθητών. Σε κάθε μία από αυτές τις τέσσερις παραμέτρους οι εκπαιδευτικοί είχαν πεποιθήσεις που είτε έτειναν προς την αντίληψη πως η αξιολόγηση είναι ένα θεμιτό εργαλείο για αλλαγές είτε, ως μία διαδικασία που δεν οδηγεί σε καμία αλλαγή, ακόμη ίσως και μία αρνητική επιρροή. Επιπλέον, και οι τέσσερις παραπάνω παράμετροι είχαν δύο πόλους. Από την μία πλευρά ο παιδαγωγικός πόλος, ο οποίος επικεντρώνεται στην διδασκαλία και την μάθηση ενώ, από την άλλη πλευρά ήταν ο κοινωνικός πόλος, ο οποίος επικεντρώνεται στην

επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και στα διαπιστευτήρια των μαθητών που παρέχονται στο κοινωνικό περιβάλλον (Remesal, 2010).

Από τα αποτελέσματα έγινε σαφή η πολυπλοκότητα της σχολικής αξιολόγησης και φάνηκαν οι περιορισμοί της ανάλυσης, όταν αυτοί στηρίζονται σε μία απλή διχοτόμηση μεταξύ αθροιστικής αξιολόγησης και διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, συμπεράθηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση διαχωρίζονται ανάλογα με το αν αυτή αφορά την διδασκαλία ή την μάθηση. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα οι συνεντευξιζόμενοι διατύπωναν πεποιθήσεις που αφορούσαν τον τομέα της διδασκαλίας που ήταν αντικρουόμενες από αυτές που αφορούσαν τον τομέα της μάθησης. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολικών βαθμίδων, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν προς μία περισσότερο παιδαγωγική αντίληψη για την αξιολόγηση. Απεναντίας οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν προς αντιλήψεις που στρέφονται στο κοινωνικό αντίκτυπο της αξιολόγησης (Remesal, 2010).

Ακόμη μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε επίσης στη Νέα Ζηλανδία είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της μελέτης ήταν να εμπλουτιστεί η γνώση για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση στην τάξη. Επιπλέον στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί πως οι δύο αυτές αντιλήψεις σχετίζονται μεταξύ τους (Irving, Harris & Peterson, 2011).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 11 εκπαιδευτικοί γυμνασίου που λάμβαναν μέρος σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την αξιολόγηση. Μόνο οι τέσσερεις από τους 11 εκπαιδευτικούς είχαν εμπειρία λιγότερη από 10 έτη. Επίσης, τα σχολεία στα οποία δίδασκαν βρίσκονταν σε περιοχές που αντιπροσώπευαν διαφορετικό κοινωνικο- οικονομικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο γκρουπ και παρατηρήθηκαν από κάποιες ομάδες έρευνας για 90 λεπτά κατά τη διάρκεια συζήτησης τους για την αξιολόγηση. Οι ομάδες μελέτης που συστάθηκαν επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό και την καταγραφή τριών συνιστωσών για την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση. Οι συνιστώσες ήταν: (α) ο ορισμός, (β) οι

στόχοι και (γ) οι προσωπικές απόψεις που λέγονταν από τους εκπαιδευτικούς (Irving, Harris & Peterson, 2011).

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πρωτίστως ότι οι εκπαιδευτικοί κατείχαν ξεκάθαρες σχέσεις ανάμεσα στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση με αντίστοιχους στόχους. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη διαμορφωτική (formative assessment), την ελεγχόμενη από το δάσκαλο αθροιστική (teacher- controlled summative assessment) και την εξωτερικής φύσης αθροιστική (external summative assessment), οι οποίες συνδέονταν με τρεις σκοπούς : τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών, της αναφοράς και συμμόρφωσης των παιδιών και την άποψη πως η αξιολόγηση είναι άσχετη με την μάθηση. Η έρευνα αυτή διαφοροποιείται από την προηγούμενη του Brown (2004) γιατί εδώ οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνώρισαν την αξιολόγηση μέσα από την προσωπική ευθύνη των μαθητών (student accountability) για αυτήν. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί διαχώρισαν την αθροιστική από τη διαμορφωτική αξιολόγηση σύμφωνα με το αν οι εργασίες των μαθητών βαθμολογούνταν ή όχι (Irving, Harris & Peterson, 2011).

Επίσης, αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν κυρίως θετική αντίληψη ως προς την διαμορφωτική αξιολόγηση ταυτόχρονα, αναγνώριζαν πως υπήρχαν εξωτερικές απαιτήσεις για αθροιστικές αξιολογήσεις των μαθητών με τα διάφορα στανταρντ. Η αντίληψη αυτή φάνηκε πως τους έφερνε σε σύγχυση διότι από τη μία πλευρά αναγνώριζαν την ανάγκη της αναφοράς της προόδου των μαθητών, από την άλλη όμως αναγνώριζαν επίσης την πιθανότητα να προκαλέσουν στους μαθητές αρνητικές συμπεριφορές που θα έθιγαν την αυτοεκτίμησή τους, τα κίνητρα τους για μάθηση και την προσήλωσή τους σε αυτήν (Irving, Harris & Peterson, 2011).

Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία σε φοιτητές θετικών επιστημών από τον Ogan- Bekiroglu (2009), διαπιστώθηκε πως οι γενικές αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση πλησιάζουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κονστρουκτιβισμού. Ακόμη, οι φοιτητές φαίνεται να προτιμούν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ως εν δυνάμει μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις των φοιτητών, θετικών επιστημών, για την αξιολόγηση. Επιπλέον αντικείμενο της

έρευνας ήταν να εξεταστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Δύο ήταν οι παράγοντες που λήφθηκαν υπόψη, ο πρώτος ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και ο δεύτερος ήταν η αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών ως προς την ικανότητα τους να αξιολογούν. Οι δυσκολίες εφαρμογής της αξιολόγησης χωρίστηκαν σε εσωτερικές και εξωτερικές. Ως εσωτερικές ορίστηκαν οι δεξιότητες των φοιτητών στην αξιολόγηση και η γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας ενώ, ως εξωτερικές ορίστηκαν η πολιτική του σχολείου και οι εγκαταστάσεις του. Τέλος, οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο κύριες κατηγορίες, τις παραδοσιακές και τις κονστρουκτιβιστικές (Ogan- Bekiroglu, 2009).

Στην έρευνα συμμετείχαν 46 φοιτητές θετικών επιστημών, οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει ένα προπτυχιακό μάθημα για την αξιολόγηση, οι 21 ήταν άνδρες και 25 γυναίκες. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικές μέθοδοι, όσο και ποσοτικές. Για τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 69 στοιχεία στα οποία έγινε στατιστική ανάλυση ενώ, για τα ποιοτικά στοιχεία της χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο και ημι-δομημένες συνεντεύξεις (Ogan- Bekiroglu, 2009).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε κατ' αρχήν πως ο ορισμός που δίνουν οι φοιτητές για την αξιολόγηση γενικά, επικεντρώνεται περισσότερο στον προσδιορισμό του επιπέδου της μάθησης του μαθητή. Οι φοιτητές γνωρίζουν πως η πρακτική εφαρμογή ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης βοηθά στον εντοπισμό των διαφόρων δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης, οι φοιτητές πιστεύουν πως η διδασκαλία και η αξιολόγηση είναι δύο δραστηριότητες αλληλοεξαρτούμενες. Για αυτό τον λόγο προτιμούν να χρησιμοποιούν τεχνικές αξιολόγησης συμβατές και ανάλογες με τις μεθόδους διδασκαλίας (Ogan- Bekiroglu, 2009).

Επιπρόσθετα, οι φοιτητές του δείγματος πιστεύουν πως οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι περισσότερο αποτελεσματικές επειδή βελτιώνουν την συμμετοχή, τα κίνητρά, το ενδιαφέρον, την δημιουργικότητα και την μάθηση των μαθητών ενώ τους επιτρέπουν να αξιολογούν και οι ίδιοι οι μαθητές τα επιτεύγματα τους. Ακόμη, θεωρούν πως οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης παρέχουν την δυνατότητα να αξιολογήσουν τους μαθητές σε βάθος σε διάφορα γνωστικά

αντικείμενα, να παρατηρήσουν πιο στενά την πρόοδο τους, ενώ ταυτόχρονα δίνουν άμεση ανατροφοδότηση. Οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα είναι τα τεστ με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι αξιολογήσεις της επίδοσης (performance assessment), οι άτυπες αξιολογήσεις και το portfolio (φάκελοι εργασιών των παιδιών). Σημαντικό είναι εδώ να αναφέρουμε πως οι φοιτητές τείνουν να εκτιμούν και την μη ακαδημαϊκή επίδοση, όπως είναι η προσπάθεια και η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα ενώ, δεν δίνουν μεγάλη έμφαση στη σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με τους συμμαθητές τους (Ogan- Bekiroglu, 2009).

Δεν πρέπει να λησμονήσουμε επίσης να αναφέρουμε πως παρά το γεγονός πως οι φοιτητές δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα σχετικά με την προετοιμασία και εκτίμηση των αξιολογήσεων, κάτι αποτρέπει την επίδραση αυτών των δυσκολιών στις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση. Πρόσθετα, η αυτό-αποτελεσματικότητα του δείγματος ως προς την ικανότητα τους να αξιολογήσουν χαρακτηρίζεται ως αρκετά υψηλή (Ogan- Bekiroglu, 2009).

Εντούτοις, οι φοιτητές φαίνεται να συνειδητοποιούν πως η γνώση του γνωστικού αντικειμένου από τους ίδιους επηρεάζει την εφαρμογή της αξιολόγησης. Ως επακόλουθο αυτού προέκυψε ότι, παρά το γεγονός πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών κατέχουν αντιλήψεις που πλησιάζουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κονστρουκτιβισμού, οι ίδιοι προτιμούν να μην χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για αντικείμενα, στα οποία δεν έχουν επαρκή γνώση (Ogan- Bekiroglu, 2009).

Τέλος, δεν πρέπει να αγνοήσουμε τις δυσκολίες που θεωρούν οι φοιτητές πως επηρεάζουν αρνητικά την προδιάθεση τους για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Ως μια από τις δυσκολίες με τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτυπώθηκαν οι πανελλήνιες εξετάσεις των μαθητών για την είσοδο τους στα πανεπιστήμια. Οι εξετάσεις αυτές λαμβάνουν χώρα σε διάφορα σημεία της χώρας και αποτελούνται από τυποποιημένα τεστ πολλαπλών ερωτήσεων, οι οποίες απαιτούν από τους μαθητές ανάκληση προηγούμενων γνώσεων. Άλλες δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν ο περιορισμένος χρόνος για όλο το πρόγραμμα των μαθημάτων, οι πολυπληθείς τάξεις, η μειωμένη

εξοικείωση των παιδιών στις εναλλακτικές αξιολογήσεις και οι εγκαταστάσεις του σχολείου (Ogan- Bekiroglu, 2009).

4.2. Έρευνες για τον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη στην Ελλάδα

Έρευνες όμως έχουν γίνει και στον Ελλαδικό χώρο. Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Θεσσαλονίκης, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των θέσεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο ενώ, κάποιoi από τους επιμέρους στόχους ήταν η καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών για τον ορισμό και τους στόχους της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο και οι απόψεις τους για τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, ζητήθηκαν οι απόψεις τους για το ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, για το αν χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί την αξιολόγηση και με ποιες τεχνικές και τέλος για το αν μοιράζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με άλλους φορείς (Σιβροπούλου, Τσακιδίου & Παπαδοπούλου, 2006).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 92 νηπιαγωγοί οι οποίες απάντησαν με την μέθοδο του ερωτηματολογίου. Στην πλειοψηφία τους (78,26%) έχουν συμπληρώσει πάνω από 12 έτη υπηρεσίας, το 14,3% εργάζεται από 6 έως 12 έτη και μόλις το 7,61% ασκεί το επάγγελμα για λιγότερα από 5 έτη. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι στην τάξη τους εφαρμόζουν την αξιολόγηση σε ποσοστό 85,87%. (Σιβροπούλου κ.α., 2006).

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ενστικτωδώς και αγνοούν τις δυνατότητες της αξιολόγησης για υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως με την εφαρμογή της αξιολόγησης θα μπορέσουν να συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων (διαμορφωτική αξιολόγηση) σε ποσοστό 81,52%, παράλληλα θεωρούν πως με την αξιολόγηση θα

καταγράφουν την πρόοδο των παιδιών σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (αθροιστική αξιολόγηση) σε ποσοστό 70,65%. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως ενώ οι περισσότεροι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το φάκελο εργασιών του παιδιού (portfolio) σε ποσοστό 61,96%, δεν γνωρίζουν την χρησιμότητα του στη διαδικασία της αξιολόγησης (Σιβροπούλου κ.α., 2006).

Πρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52,17% δήλωσαν πως δεν κοινοποιούν τις πληροφορίες που παίρνουν από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε άλλους φορείς με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιούνται επαρκώς οι πληροφορίες της αξιολόγησης για την στήριξη της μάθησης του κάθε παιδιού αλλά και ως σημείο αναφοράς για την πρόοδο της ομάδας. Τέλος, ως προς το ερώτημα που αναφέρεται στο ποιες θεωρούν πως είναι οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν σωστά τη βαρύτητα της κάθε προϋπόθεσης επιλέγοντας σε ποσοστό 96,74% τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος, σε ποσοστό 90,22% τη γνώση των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού και σε ποσοστό 88,04% τη συλλογή πληροφοριών μέσω της συστηματικής παρατήρησης (Σιβροπούλου κ.α., 2006).

Απαραίτητο είναι να αναφέρουμε και μία ακόμη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στους νομούς Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Το δείγμα της έρευνας ήταν 73 νηπιαγωγοί. Από αυτές το 43,8% είχε 15-25 χρόνια υπηρεσίας, το 37% πάνω από 26, το 13,7% είχε 6-15 χρόνια υπηρεσίας και μόνο το 5,5 % είχε 1-5 χρόνια υπηρεσίας. Από αυτές το 67,1% είχε προηγούμενη επιμόρφωση. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την αξιολόγηση και την χρησιμότητα της στην προσχολική εκπαίδευση και να καταγραφούν οι τεχνικές αξιολόγησης που οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν καθημερινά στην πράξη (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006).

Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 70,8%, πιστεύει πως η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο πρέπει να είναι συστηματική. Επίσης, το 50,7% των νηπιαγωγών θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι σημαντική γιατί τους βοηθάει να ανατροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ, ένα επίσης μεγάλο ποσοστό το 37% πιστεύει πως είναι σημαντική γιατί τους βοηθάει να

ελέγξουν αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που «διδάσκουν», (εμπέδωση) (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006).

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών προέκυψε ακόμη ότι οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερη κλίμακα στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική είναι ο φάκελος εργασιών του παιδιού (portfolio), σε ποσοστό 65%, οι ερωτήσεις- απαντήσεις, σε ποσοστό 21% και τα φύλλα εργασίας, σε ποσοστό 14%. Παρόλο που το portfolio φαίνεται να είναι μία από τις προτιμώμενες τεχνικές αξιολόγησης ελάχιστες είναι οι νηπιαγωγοί που το χρησιμοποιούν ως υλικό ανατροφοδότησης για την ίδια την δουλειά του εκπαιδευτικού, με άλλα λόγια ως διαμορφωτικό μέσο αξιολόγησης. Πρόσθετα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί το χρησιμοποιούν για τον έλεγχο της κατάκτησης των γνωστικών αντικειμένων που «διδάσκουν», δηλαδή στην εμπέδωση των νέων γνώσεων από τα νήπια. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ούτε η συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση του παιδιού φαίνεται να προτιμάται από τις νηπιαγωγούς ως τεχνική αξιολόγησης (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006).

Σε αυτό το σημείο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε μία επιπλέον έρευνα που έγινε αυτή τη φορά στις περιοχές της Λάρισας, του Βόλου και της Θεσσαλονίκης. Το δείγμα της μελέτης ήταν 131 νηπιαγωγοί, η πλειοψηφία των οποίων είχε περισσότερα από 16 χρόνια υπηρεσίας. Σκοπός της έρευνας ήταν η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης, τις μεθόδους που εφαρμόζονται στην τάξη, τη χρήση και οργάνωση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης καθώς και τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τις εκπαιδευτικούς το οποίο περιείχε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (Κακανά, 2006).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως υπάρχει σύγχυση στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών τόσο αναφορικά με τους στόχους της αξιολόγησης, όσο και με τη χρήση των διαφόρων εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως ενώ οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, τείνουν να τις χρησιμοποιούν για την εξαγωγή

συμπερασμάτων ως προς την επίδοση των μαθητών. Παράλληλα, προέκυψε πως δεν κάνουν σωστή και αποτελεσματική χρήση των διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης αγνοώντας τη μεθοδολογία τόσο για τη χρήση της συστηματικής παρατήρησης, όσο και για τη χρήση των φακέλων εργασιών του παιδιού (portfolio). Τέλος, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γόνιμες και ουσιώδεις σχέσεις με τους γονείς και προτιμούν στις συναντήσεις μαζί τους να αναφέρονται ως επί τω πλείστω, στην πρόοδο του παιδιού και στα τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς που παρατηρούνται (Κακανά, 2006).

Κεφάλαιο 5 : Μέθοδος

5.1. Στόχοι της έρευνας

Για την παρούσα εργασία διενεργήθηκε μία έρευνα μικρής κλίμακας, στους νομούς Βοιωτίας και Εύβοιας, με σκοπό να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στην τάξη.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στην τάξη τους, όπως και να καταγραφούν οι τεχνικές με τις οποίες πραγματοποιούν την αξιολόγηση. Επιπλέον, στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε μεγαλύτερη συνάφεια με τις αρχές της αθροιστικής αξιολόγησης (μπιχεβιοριστική προσέγγιση) ή με αυτές της διαμορφωτικής αξιολόγησης (κονστρουκτιβιστική προσέγγιση), καθώς και να διαπιστωθεί αν τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Τέλος, ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί αν οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης στην τάξη και να καταγραφούν ποιες είναι αυτές.

5.2. Χρησιμότητα της έρευνας

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο σημαντικά βήματα έχουν γίνει στην Ελλάδα μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο που προτάθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες και τα οποία προσανατολίζονται σε μία καθαρά διαμορφωτική αντίληψη τόσο για την αξιολόγηση, όσο και για την μάθηση γενικά. Προκαλεί σκεπτικισμό όμως και παραμένει ζητούμενο αν οι εκπαιδευτικοί μας έχουν υιοθετήσει τις αλλαγές που έχουν προταθεί εδώ και χρόνια από την πολιτεία, έχουν ενστερνιστεί τις αντιλήψεις που εκφράζονται για την εκπαίδευση και τις έχουν εφαρμόσει στην καθημερινή τους πρακτική.

Ταυτόχρονα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα μας δείχνει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι τις περισσότερες φορές αντικρουόμενες και υπάρχει σύγχυση στις γνώσεις τους για τους τρόπους εφαρμογής των διαφόρων εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης.

Με την παρούσα έρευνα θα προσπαθήσουμε να εμπλουτίσουμε τις κατανοήσεις μας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και θα τις εξετάσουμε μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να αναγνωρίσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε σχέση με τις εξής τρεις συνιστώσες: (α) τη μάθηση, (β) τη διδασκαλία και (γ) την επαγγελματική τους υπευθυνότητα.

Επιπλέον, παρατηρώντας πως όλες οι προηγούμενες έρευνες έγιναν σε εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των οποίων είχε περισσότερα από 12 έτη υπηρεσίας, κρίναμε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί η μελέτη μας σε δείγμα εκπαιδευτικών με λιγότερα από 12 έτη υπηρεσίας. Με αυτό τον περιορισμό θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τις αντιλήψεις των καινούριων εκπαιδευτικών στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι περισσότερο καταρτισμένοι στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Παράλληλα θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε διαφορές, αν υπάρχουν, ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που τώρα μπαίνουν στο στίβο της εκπαίδευσης με αυτές των συναδέλφους τους με μεγαλύτερη εμπειρία. Παρόμοια διερεύνηση δεν έχει πραγματοποιηθεί σε προηγούμενες μελέτες. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και θα κάνουμε ορισμένες προτάσεις.

5.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για την μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη, κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

Βασιζόμενοι σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Remesal, 2010 · Brown, 2004) θεωρήσαμε ουσιαστικό να ορίσουμε για την μεταβλητή «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών» τρεις συνιστώσες ή με άλλα λόγια σκοπούς για την αξιολόγηση, οι οποίοι είναι διακριτοί και δεν σχετίζονται. Η πρώτη συνιστώσα αναφέρεται στις αντιλήψεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν για την αξιολόγηση σε σχέση με την μάθηση, η δεύτερη συνιστώσα αναφέρεται στις αντιλήψεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν για την

αξιολόγηση σε σχέση με την διδασκαλία και η τρίτη συνιστώσα αναφέρεται στις αντιλήψεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν για την αξιολόγηση σε σχέση με την επαγγελματική υπευθυνότητα των ίδιων.

Και οι τρεις παραπάνω συνιστώσες ερευνώνται μέσα από προτάσεις οι οποίες εκπροσωπούν και εκφράζουν δύο μαθησιακές προσεγγίσεις. Στη μία πλευρά βρίσκεται η αθροιστική αξιολόγηση (μπιχεβιοριστική προσέγγιση) ενώ, στην άλλη πλευρά βρίσκεται η διαμορφωτική αξιολόγηση (κονστρουκτιβιστική προσέγγιση).

Το παρόν ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν κατ' αρχήν το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους. Η ανεξάρτητη μεταβλητή «έτη υπηρεσίας» θα μετρηθεί σε συνάφεια με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κατηγοριοποιηθούν σε σχέση με αυτή τη μεταβλητή για να διαπιστωθεί, αν υπάρχει, κάποια συσχέτιση. Μία τέτοια μελέτη κρίνεται απαραίτητη μιας και δεν έχει διερευνηθεί από προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον Ελλαδικό χώρο.

Επιπλέον, ζητείται από τους ερωτώμενους να σημειώσουν αν εφαρμόζουν την αξιολόγηση στην τάξη. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα προκύψει το ποσοστό αυτών που την εφαρμόζουν. Στη συνέχεια, από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ζητείται να σημειώσουν τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν. Με αυτή την ερώτηση θα μπορέσουν να καταγραφούν οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική. Επιπλέον, θα αντληθούν πληροφορίες για τις αντιλήψεις των υποκειμένων. Εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι αντιλήψεις τους συσχετίζονται περισσότερο με τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ενώ, εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι αντιλήψεις τους συσχετίζονται περισσότερο με τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί ρωτούνται αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης και αν ναι ποιες είναι αυτές. Οι ερωτήσεις αυτές

αποσκοπούν να δώσουν πληροφορίες στην ερευνήτρια για τα τυχόν προβλήματα ή και περιορισμούς των τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τους ερωτώμενους.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε συνολικά 17 ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα αρέσκειας από το «συμφωνώ πολύ» έως το «διαφωνώ πολύ». Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες στις ενότητες μάθηση, διδασκαλία, και επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση ως προς την μάθηση προσεγγίστηκε μέσω των ερωτήσεων 1-6, με τις ερωτήσεις 1 «Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας συνηθίζω να αξιολογώ τι έχει μάθει το παιδί σύμφωνα με τους στόχους που έχω θέσει», 3 «Δίνω μεγάλη βαρύτητα στο αποτέλεσμα της εργασίας του παιδιού» και 5 «Με την αξιολόγηση εξετάζω αν το παιδί έχει εμπεδώσει τις γνώσεις που διδάχθηκε» να συνάδουν με την αθροιστική αξιολόγηση, ενώ οι ερωτήσεις 2 «Η συνεχής και συστηματική αξιολόγηση του παιδιού μου δίνει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εξέλιξη του», 4 «Με την αξιολόγηση κατανοώ καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού» και 6 «Με την αξιολόγηση κατανοώ καλύτερα τον τρόπο μάθησης του παιδιού» να δηλώνουν συμφωνία με τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση ως προς την διδασκαλία προσεγγίστηκε μέσω των ερωτήσεων 7-12, με τις ερωτήσεις 7 «Συνηθίζω να διδάσκω την κάθε έννοια ξεχωριστά και έπειτα να αξιολογώ», 9 «Συνηθίζω να διδάσκω όλη την ομάδα της τάξης ταυτόχρονα» και 12 «Δεν προχωρώ στη διδασκαλία της επόμενης θεματικής ενότητας αν θεωρώ πως τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει ότι έχουν ήδη διδαχθεί» να δηλώνουν συμφωνία με την αθροιστική αξιολόγηση και οι ερωτήσεις 8 «Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συνηθίζω να δίνω διαφορετικές εργασίες σε διαφορετικές ομάδες παιδιών», 10 «Η αξιολόγηση των παιδιών επηρεάζει τη μέθοδο διδασκαλίας μου» και 11 «Συνηθίζω να διδάσκω τα παιδιά χωρίζοντας τα σε ομάδες» να δηλώνουν συμφωνία με τη διαμορφωτική αντίληψη αντίστοιχα.

Τέλος, η αξιολόγηση ως προς την επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών προσεγγίστηκε μέσω των ερωτήσεων 13-17, με τις ερωτήσεις 14 «Η αξιολόγηση των παιδιών σχετίζεται με την αναφορά των εκπαιδευτικών στις προϊστάμενες αρχές», 15 «Αξιολογώ τα παιδιά κυρίως για προσωπική μου ενημέρωση» και 17 «Συζητώ με τους γονείς τη γενική εικόνα του παιδιού στην τάξη

και δεν αναφέρω τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων μου» να συνάδουν με την αθροιστική αντίληψη ενώ οι 13 «Συζητώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους γονείς» και 16 «Συζητώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους συναδέλφους και ζητώ τα κριτικά τους σχόλια» με την διαμορφωτική.

Σε αυτό το σημείο είναι άξιο να σημειώσουμε πως στη συγκεκριμένη έρευνα οι δύο μαθησιακές προσεγγίσεις, η μιχεβιοριστική προσέγγιση (αθροιστική αξιολόγηση) και η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (διαμορφωτική αξιολόγηση), θεωρούνται ως τα δύο άκρα ενός συνεχούς, στο οποίο οι αντιλήψεις των υποκειμένων μετασχηματίζονται και εξελίσσονται κατευθυνόμενες είτε προς τη μία πλευρά, είτε προς την άλλη (Ogan- Bekiroglu, 2009). Έτσι, όσο πιο θετικά κριθούν οι παραπάνω ερωτήσεις τόσο πιο έγκυρα μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί κατέχουν την αντίληψη που η κάθε ερώτηση αντιπροσωπεύει. Με το ίδιο σκεπτικό, όσο πιο αρνητικά κριθούν οι παραπάνω ερωτήσεις τόσο πιο έγκυρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι νηπιαγωγοί κατέχουν αντιλήψεις που εκφράζονται από το αντίθετο άκρο του συνεχούς που μόλις αναφέρθηκε. Επιπλέον, η κατηγορία όπου ούτε η κονστρουκτιβιστική αντίληψη μα, ούτε και η μιχεβιοριστική αντίληψη είναι επικρατούσα νοείται ως «μεταβατική». Με άλλα λόγια, η έννοια της μετάβασης μπορεί να κατανοηθεί ως η μετακίνηση του υποκειμένου από μία μιχεβιοριστική αντίληψη σε μία κονστρουκτιβιστική αντίληψη (Ogan- Bekiroglu, 2009).

5.4. Ερευνητικές υποθέσεις

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφέρουμε τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Κατ' αρχήν σε έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα αναφέρεται πως το 85,87% των νηπιαγωγών εφαρμόζουν την αξιολόγηση (Σιβροπούλου κ.α., 2008). Έχοντας ως βάση αυτό το αποτέλεσμα υποθέτουμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στην τάξη τους μιας και προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας και τον οδηγό της νηπιαγωγού.

Επιπλέον, σε έρευνες διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή του πρακτική το portfolio (διαμορφωτική αξιολόγηση) σε ποσοστό 65% και 61,96% αντίστοιχα (Σιβροπούλου κ.α., 2008· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου,

2008). Πιθανολογούμε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας πραγματοποιούν την αξιολόγηση με διάφορες σύγχρονες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (διαμορφωτική αξιολόγηση), έναντι των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης (αθροιστική αξιολόγηση). Και εδώ το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο και ο οδηγός της νηπιαγωγού αναφέρουν πως «Στο Νηπιαγωγείο δεν έχουν θέση οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, όπου αξιολογούνται κυρίως οι επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, αλλά οι εναλλακτικές» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Ακόμη, Σε έρευνα, με δείγμα νηπιαγωγών που σε ποσοστό 78,26 % είχαν συμπληρώσει περισσότερα από 12 έτη υπηρεσίας διαπιστώθηκε πως θεωρούσαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης περισσότερο ως ένα τελικό προϊόν (αθροιστική αξιολόγηση) (Σιβροπούλου κ.α., 2008). Έτσι, αναμένουμε ότι τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, περιμένουμε πως όσο περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο πιο παγιωμένες και βασισμένες σε παλιές θεωρήσεις θα είναι και οι αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν, τόσο περισσότερο οι απόψεις τους θα έρχονται σε συνάφεια με τις θεωρίες της αθροιστικής αξιολόγησης (summative assessment), ενώ όσο λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν, τόσο περισσότερο οι απόψεις τους θα έρχονται σε συνάφεια με τις θεωρίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment). Επιπρόσθετα, πιθανολογούμε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση βρίσκονται σε μεγαλύτερη συνάφεια με τις θεωρίες και αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης έναντι των θεωριών και αρχών της αθροιστικής αξιολόγησης. Η υπόθεση αυτή πηγάζει από το γεγονός πως η πλειοψηφία του δείγματός μας έχει λιγότερα από 12 έτη υπηρεσίας.

Ο ακριβής διαχωρισμός των δύο θεωριών γίνεται σαφής μετά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Επιγραμματικά να σημειώσουμε, πως από τη μία πλευρά οι θεωρίες της αθροιστικής αξιολόγησης στηρίζονται στις μιχεβιοριστικές θεωρίες για την μάθηση. Κεντρική θεώρηση της μιχεβιοριστικής θεωρίας είναι πως η μάθηση συμβαίνει μέσα από την συσσώρευση τεμαχισμένων κομματιών γνώσης με ιεραρχική και λεπτομερώς προκαθορισμένη δομή. Από την άλλη πλευρά, οι θεωρίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης στηρίζονται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης και στις θεωρίες του κονστрукτιβισμού. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες η μάθηση είναι

μία ενεργή διαδικασία κατασκευής νοήματος από τον μαθητή. Επιπλέον, οι θεωρίες του κονστρουκτιβισμού οδηγούν στην συνειδητοποίηση πως όσα προσλαμβάνονται στην σκέψη του μαθητή είναι κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένα. Με αυτό τον τρόπο όλες οι γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον.

Σε έρευνα που έγινε, και αυτή τη φορά, στην Ελλάδα διαπιστώθηκε πως, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως με την εφαρμογή της αξιολόγησης θα μπορέσουν να συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων (διαμορφωτική αξιολόγηση) σε ποσοστό 81,52%, παράλληλα θεωρούν πως με την αξιολόγηση θα καταγράψουν την πρόοδο των παιδιών σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (αθροιστική αξιολόγηση) σε ποσοστό 70,65%. (Σιβροπούλου κ.α., 2008). Αυτό το αποτέλεσμα είναι ενδεικτικό του κλίματος σύγχυσης που επικρατεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης.

Τέλος υποθέτουμε πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης στην τάξη. Στην παγκόσμια βιβλιογραφία ως κυριότερη δυσκολία που έχει αναφερθεί είναι η έλλειψη χρόνου από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Ogan- Bekiroglu, 2009· Wortham, 2005· Kroeger & Cardy, 2006).

5.5. Το δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η μέθοδος της συμπτωματικής δειγματοληψίας. Έτσι διανεμήθηκαν αντίγραφα σε 70 νηπιαγωγούς που εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία των νομών Βοιωτίας και Εύβοιας κατά τη χρονική περίοδο Ιουνίου του 2011. Από τις 70 νηπιαγωγούς του δείγματός μας οι 69 ήταν γυναίκες και ο 1 άνδρας.

Η ερευνήτρια πήγε στις περισσότερες περιπτώσεις προσωπικά στα νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Σε κάποιες ωστόσο περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στις νηπιαγωγούς τηλεφωνικά, με τη μορφή Fax, και επιστρέφονταν με τον ίδιο τρόπο. Σε κάθε επίσκεψη συστήνονταν ως φοιτήτρια του μεταπτυχιακού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια

ζητούσε από τις νηπιαγωγούς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για τους σκοπούς της διπλωματικής της εργασίας. Σε περιπτώσεις όπου ζητούνταν περισσότερες πληροφορίες για το θέμα του ερωτηματολογίου η απάντηση που δίνονταν ήταν πως αφορούσε την αξιολόγηση στην τάξη. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν κατά μέσο όρο 10 λεπτά. Διευκρινήσεις δίνονταν όπου χρειαζόνταν, τόσο προφορικά όσο και τηλεφωνικά, χωρίς όμως να γίνεται παρέμβαση στη συμπλήρωση. Στη συνέχεια οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS v17.

Κεφάλαιο 6 : Αποτελέσματα της έρευνας

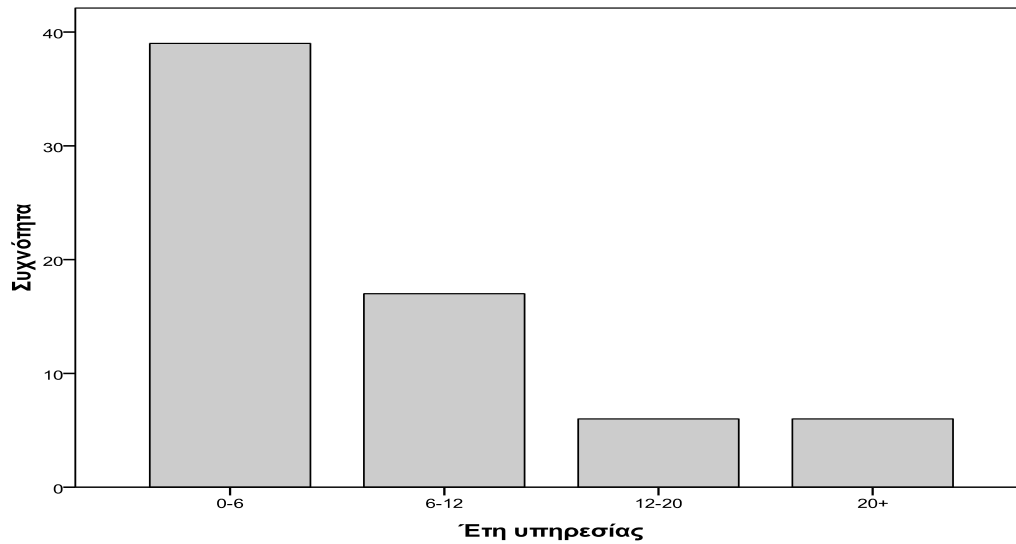
Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκαν ορισμένα πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά διαπιστώθηκε πως από τους 70 ερωτώμενους, μόνο ένας ήταν άνδρας, γι' αυτό η μεταβλητή φύλο παραλήφθηκε από την ανάλυση.

Ο μέσος όρος της υπηρεσίας των ερωτώμενων ήταν 8,2 έτη (std= 7,80 έτη). Η κατανομή των ετών υπηρεσίας των ερωτώμενων παρουσιάζεται στον πίνακα 1 και στο Διάγραμμα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή ερωτώμενων βάση των ετών υπηρεσίας.

Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό ποσοστό
0-6	37	52,9	54,4
6-12	19	27,1	27,9
12-20	6	8,6	8,8
20 και άνω	6	8,6	8,8
Σύνολο	68	97,1	100,0
Δεν απαντήθηκε	2	2,9	

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: Κατανομή ερωτώμενων βάση των ετών υπηρεσίας.

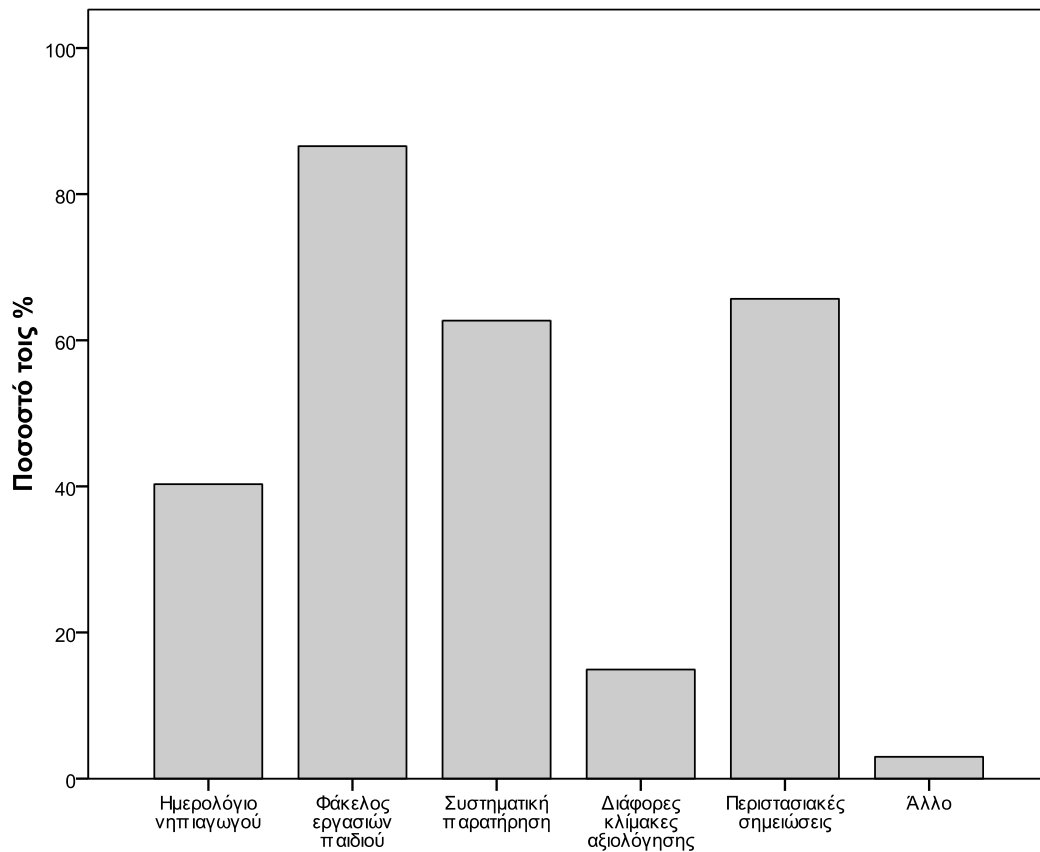


Στο ερώτημα εάν εφαρμόζουν την αξιολόγηση, το 95,7% (67 ερωτηθέντες) απάντησε θετικά και μόλις 3 απάντησαν αρνητικά. Από όσους εφαρμόζουν την αξιολόγηση ζητήθηκε να σημειώσουν ποιές τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιούν στην τάξη. Τα ποσοστά όσων απάντησαν θετικά σε καθεμία τεχνική παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 2 και γραφικά στο διάγραμμα 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ποσοστό επί των υποκειμένων που εφαρμόζουν την αξιολόγηση που απάντησε ότι χρησιμοποιεί καθεμία τεχνική αξιολόγησης.

Τεχνική αξιολόγησης	Ποσοστό τοις εκατό που την χρησιμοποιεί
Ημερολόγιο του/της νηπιαγωγού	40,3
Φάκελος εργασιών του παιδιού	86,6
Συστηματική παρατήρηση	62,7
Διάφορες κλίμακες αξιολόγησης	14,9
Περιστασιακές σημειώσεις	65,7
Άλλο	3

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: Ποσοστό ερωτηθέντων που εφαρμόζουν την αξιολόγηση και



απάντησαν θετικά για κάθε τεχνική αξιολόγησης.

Από τα υποκείμενα που απάντησαν άλλο οι απαντήσεις ήταν: «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» (1 ερωτώμενος), «Φωτογραφίες- εργασίες που παράγονται από τα παιδιά για να εξυπηρετήσουν δικές τους ανάγκες» (1 ερωτώμενος) και «Επαναληπτικές δραστηριότητες» (1 ερωτώμενος).

Στο ερώτημα για το εάν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αξιολόγηση, το 30% απάντησε θετικά. Από αυτούς το 42,86% δήλωσε ότι δεν έχουν στη διάθεση

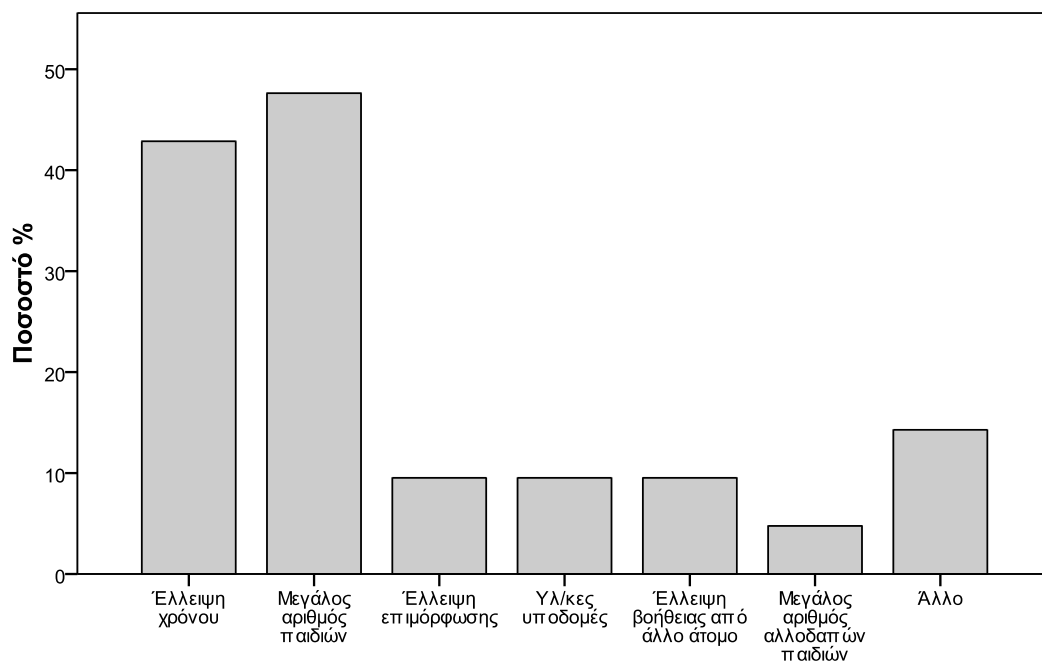
τους αρκετό χρόνο για να εφαρμόσουν την αξιολόγηση, το 47,62 % δήλωσε ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη δυσκολεύει το έργο τους στην αξιολόγηση, ενώ το 9,52% ανέφερε πως δεν υπάρχουν αρκετές υλικοτεχνικές υποδομές. Επιπλέον, ένα 9,52% είπε πως θα χρειαζόταν και τη βοήθεια ενός δεύτερου ατόμου. Το ίδιο ποσοστό, 9,52% ανέφερε πως έχει ελλιπή επιμόρφωση για τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στην τάξη, ενώ το 4,76% δήλωσε ότι ο μεγάλος αριθμός αλλοδαπών παιδιών στην τάξη είναι ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Επίσης ένα ποσοστό 14,28% έδωσαν απαντήσεις που δεν ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που ανέφεραν ήταν: «Έλλειψη συμμετοχής από την πλευρά των γονέων» (1 ερωτώμενος), «Δυσκολίες αντικειμενικότητας» (1 ερωτώμενος), «Απειρία στην εφαρμογή» (1 ερωτώμενος)

Τα ποσοστά όσων απάντησαν θετικά ως προς τις δυσκολίες κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 3 και γραφικά στο διάγραμμα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ποσοστό επί των υποκειμένων που απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης.

Δυσκολία στην αξιολόγηση.	Ποσοστό %
Έλλειψη χρόνου	42,86
Μεγάλος αριθμός παιδιών	47,62
Έλλειψη επιμόρφωσης	9,52
Υλικοτεχνικές υποδομές	9,52
Έλλειψη βοήθειας από άλλο άτομο	9,52
Μεγάλος αριθμός αλλοδαπών παιδιών	4,76
Άλλο	14,28

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: Ποσοστό επί των υποκειμένων που απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης.



Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου q1,q2,...,q 17 ήταν σε κλίμακα αρεσκειάς, με τιμές 1=«Διαφωνώ πολύ», 2=«Διαφωνώ», 3= «ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ», 4=«Συμφωνώ» και 5=«Συμφωνώ πολύ». Για να διατηρηθεί η ορολογία συναφής για όλες τις ερωτήσεις, οι ερωτήσεις για τις οποίες οι θετικές απαντήσεις υποδηλώνουν συνάφεια με την διαμορφωτική αξιολόγηση κωδικοποιήθηκαν στις μεταβλητές με την παραπάνω αντιστοίχιση τιμών, ενώ αυτές που υποδηλώνουν συνάφεια με την αθροιστική αξιολόγηση κωδικοποιήθηκαν με την αντίστροφη της αντιστοίχιση τιμών. Έτσι, για κάθε ερώτηση (μεταβλητές q1, q2,..., q17), οι χαμηλές τιμές υποδηλώνουν συνάφεια

με την αθροιστική αξιολόγηση, ενώ οι υψηλές τιμές υποδηλώνουν συνάφεια με την διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι μεταβλητές αυτές λοιπόν μετρούν το κατά πόσο οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού συνάδουν με την διαμορφωτική ή την αθροιστική αξιολόγηση. Με χρήση της παραγοντικής ανάλυσης σκοπεύουμε να εντοπίσουμε τις αφανείς εκείνες μεταβλητές, τους παράγοντες, που προκαλούν την συσχέτιση των αρχικών μεταβλητών, με τελικό σκοπό να συνθέσουμε βαθμολογίες σε μια κλίμακα αθροιστικών προς διαμορφωτικών αντιλήψεων για τις ενότητες στις οποίες εκδηλώνονται οι αντιλήψεις αυτές.

Από τα 70 συμπληρωμένα αντίγραφα του ερωτηματολογίου, ένα δεν περιείχε απαντήσεις για το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου και εξαιρέθηκε από την ανάλυση. Επίσης, σε κάθε στάδιο της ανάλυσης εξαιρούνταν τα ερωτηματολόγια που δεν είχαν απαντηθεί για όλες τις ερωτήσεις που περιέχονταν. Έτσι, το αρχικό μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε σε $N= 62$ υποκείμενα.

6.1. Ανάλυση παραγόντων

Πριν ξεκινήσουμε την ανάλυση παραγόντων, καλό είναι να αναφέρουμε κάποιες προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση. Πρώτον, ακολουθώντας την κοινή πρακτική, τα δεδομένα θεωρούμε αυθαίρετα ότι προέρχονται από τυχαία δειγματοληψία, αν και προέρχονται από συμπτωματική. Δεύτερον, αν και οι μεταβλητές που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις είναι κατηγορικές, χρησιμοποιούμε τα δεδομένα ως συνεχή. Είναι κι αυτό μια κοινή πρακτική για δεδομένα που βρίσκονται σε τουλάχιστον πεντάβαθμη κλίμακα αρέσκειας.

Σε πρώτο στάδιο εξετάστηκε κατά πόσο η παραγοντική ανάλυση είναι κατάλληλη για τα παρόντα δεδομένα με διάφορα ευρέως χρησιμοποιούμενα κριτήρια. Από παρατήρηση του πίνακα συσχετίσεων (Παράρτημα 2- πίνακας A1), κάθε μεταβλητή έχει συντελεστή συσχέτισης μεγαλύτερο του 0,4 κατά απόλυτη τιμή με τουλάχιστον μία άλλη μεταβλητή, με εξαίρεση τις ερωτήσεις για την επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών (q13 – q17) οι οποίες και εξαιρέθηκαν από την ανάλυση. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις, για το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett έχουμε $X^2(66) = 324,825$, τιμή που αντιστοιχεί σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value} < 0,001$. Ο δείκτης δειγματικής καταλληλότητας των Kaiser-

Meyer-Olkin για όλο το δείγμα έλαβε την τιμή $KMO = 0,64$, η οποία είναι μεγαλύτερη της ελάχιστης συνιστώμενης τιμής 0,6.

Οι παράγοντες για τις ερωτήσεις q1-q12, οι οποίες περιελήφθησαν στην ανάλυση, εκτιμήθηκαν με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών με χρήση του πίνακα διακύμανσης-συνδιακύμανσης. Η μέθοδος περιστροφής παραγόντων που επιλέχθηκε ήταν η *direct oblimin* (αρχική εκτίμηση για $\delta=0$), διότι ως μη ορθογώνια περιστροφή αναγνωρίζει παράγοντες που συσχετίζονται μεταξύ τους, ενώ στις περιπτώσεις που οι παράγοντες είναι ορθογώνιοι, οι λύσεις που δίνει είναι παρόμοιες με αυτές των ορθογώνιων περιστροφών (κάτι που δεν ισχύει αντιστρόφως).

Από τις (αρχικές) ιδιοτιμές του πίνακα συσχετίσεων, μόνο οι τέσσερις πρώτες ήταν μεγαλύτερες της μονάδος. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει περίπου το 31,23% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος το 20,70%, ο τρίτος το 11,9% και ο τέταρτος το 9,83%. Αθροιστικά, οι τέσσερις πρώτοι παράγοντες ερμηνεύουν το 73,58%. Για το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων, οι εταιρικότητες για όλες τις μεταβλητές είναι μεγαλύτερες του 50%. Επίσης, η επιλογή τεσσάρων παραγόντων επιβεβαιώνεται και από το διάγραμμα των ιδιοτιμών προς τους παράγοντες (Παράρτημα 2 - διάγραμμα A1), λόγω της εξομάλυνσης της καμπυλότητας μετά τον τέταρτο παράγοντα (κριτήριο Cattell).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι επιβαρύνσεις των παραγόντων που προκύπτουν από το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων. Σημειωτέον, για λόγους απλότητας της ερμηνείας των παραγόντων, παραλείπονται οι επιβαρύνσεις που είναι μικρότερες του 0,3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Pattern Matrix

	Raw				Rescaled			
	Component				Component			
	1	2	3	4	1	2	3	4
q4	-0,699				-0,873			
q6	-0,574				-0,806			
q2	-0,494				-0,740			
q1	0,470				0,709			
q5	0,590				0,701			
q3	0,534		0,472		0,526		0,465	
q11		0,949				0,888		
q8		0,841				0,846		
q9		0,700				0,726		
q7			0,878				0,869	
q12				0,955				0,902
q10	-0,526		0,402	-0,759	-0,455		0,348	-0,656

Μετά από παρατήρηση των εξαχθέντων σκορ των παραγόντων, (βάση της μεθόδου παλινδρόμησης), παρατηρείται μόνο ένα (ακραίο) σκορ, με τιμή μεγαλύτερη του 3, η οποία αντιστοιχεί στον τρίτο παράγοντα και συγκεκριμένα για την παρατήρηση 64 (αντιστοιχεί στο ερωτηματολόγιο 65). Επαναλαμβάνοντας την ανάλυση παραγόντων χωρίς την παρατήρηση αυτή, δεν οδηγηθήκαμε σε διαφορετικά συμπεράσματα, οπότε η παρατήρηση παρέμεινε. Παρατηρήθηκε επίσης ότι η ερώτηση q7 είναι η μοναδική μεταβλητή που έχει κύρια επιβάρυνση στον τέταρτο παράγοντα, οπότε και αφαιρέθηκε από την ανάλυση.

Για τις υπόλοιπες 11 ερωτήσεις πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με εφαρμογή περιστροφής *direct oblimin* ($\delta=0$). Αντίστοιχα με τις προηγούμενες αναλύσεις, κρίνεται κατάλληλο το μοντέλο με τους 3 παράγοντες, από το οποίο ερμηνεύεται το 67,9% της συνολικής διακύμανσης. Κάθε μεταβλητή έχει εταιρικότητα μεγαλύτερη του 0,5, κύρια επιβάρυνση μόνο σε ένα παράγοντα και οι υπόλοιπες επιβαρύνσεις της είναι μικρότερες του 0,3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: *Pattern Matrix*

	Παράγοντας		
	Πρακτικές έξ διδασκα λίας	Μέθοδοι διδασκαλίας	Εταιρικότητα
q1	,657		,514
q2	-,716		,598
q3	,728		,555
q4	-,820		,665
q5	,799		,686
q6	-,833		,618
q8		,843	,721
q9		,736	,622
q10			-,719
q11		,883	,828
q12			,885

Με αυτή την ανάλυση, ο αρχικός παράγοντας «διδασκαλία» διαχωρίστηκε σε δύο παράγοντες που ονομάστηκαν «μέθοδοι διδασκαλίας» και «πρακτικές διδασκαλίας». Ο χαρακτηρισμός αυτός των παραγόντων έγινε μετά από επανεξέταση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια όπου προέκυψε πως οι ερωτήσεις q8, q9 και q11 αναφέρονται περισσότερο στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, ενώ οι ερωτήσεις q8 και q12 αναφέρονται περισσότερο στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Πίνακας συσχετίσεων παραγόντων.

	Μάθηση	Πρακτικές διδασκαλίας	Μέθοδοι διαδασκαλίας
Μάθηση	1,000	,039	,355
Πρακτικές διδασκαλίας	,039	1,000	,027
Μέθοδοι διδασκαλίας	,355	,027	1,000

Επιπλέον από τον πίνακα συσχετίσεων των παραγόντων, παρατηρούμε ότι οι παράγοντες «Μάθηση» και «Μέθοδοι διδασκαλίας» έχουν μια συσχέτιση μεγαλύτερη του 0,32, κάτι που δικαιολογεί την επιλογή της περιστροφής *direct oblmin*. Αντιθέτως, οι παράγοντες αυτοί έχουν πολύ χαμηλή συσχέτιση με τις «Πρακτικές διδασκαλίας».

Η εσωτερική συνάφεια των εξαχθέντων παραγόντων ελέγχθηκε με το συντελεστή α του Cronbach. Για τους παράγοντες «Μάθηση» και «Μέθοδοι διδασκαλίας» όπου οι ερωτήσεις που συνάδουν με την αθροιστική αξιολόγηση επιβαρύνονται με αντίθετο πρόσημο από αυτές της διαμορφωτικής, χρησιμοποιήθηκε η αρχική κωδικοποίηση των ερωτήσεων. Έτσι, ο συντελεστής α του Cronbach παίρνει την τιμή 0,86 για τις μεταβλητές της μάθησης, τιμή που θεωρείται καλή (George, D. & Mallery, P., 2003). Για τις πρακτικές διδασκαλίας, έχουμε $\alpha = 0,77$, που θεωρείται αποδεκτή τιμή, ενώ για τις μεθόδους διδασκαλίας έχουμε $\alpha = 0,52$, που θεωρείται φτωχή αλλά αποδεκτή τιμή.

Για την σύνθεση βαθμολογιών για κάθε παράγοντα, υπολογίσαμε τους μέσους όρους των αθροισμάτων των μεταβλητών που εμφανίζουν τις υψηλότερες φορτίσεις σε κάθε παράγοντα. Οι υψηλές τιμές σε αυτές τις μεταβλητές υποδεικνύουν συνάφεια με την διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ οι χαμηλές τιμές υποδεικνύουν συνάφεια με

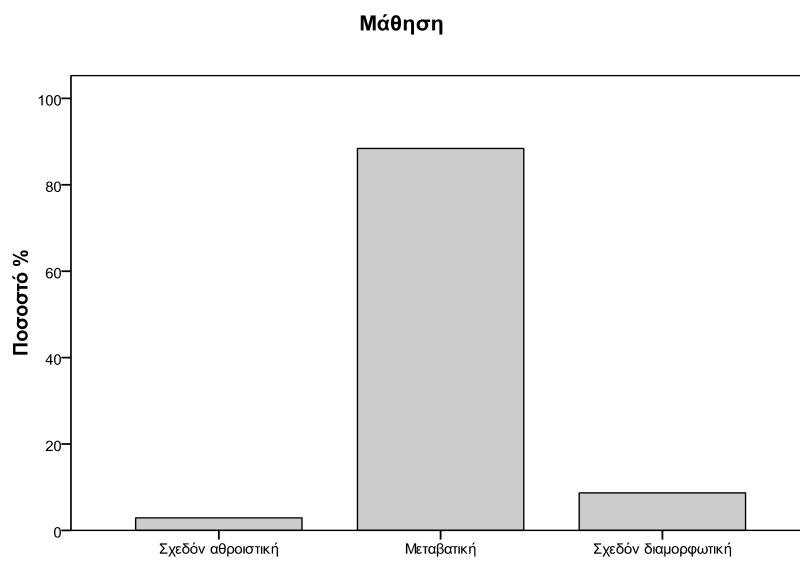
την αθροιστική. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται κάποια περιγραφικά μέτρα για τις νέες αυτές μεταβλητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Περιγραφικά μέτρα για τους νέους παράγοντες.

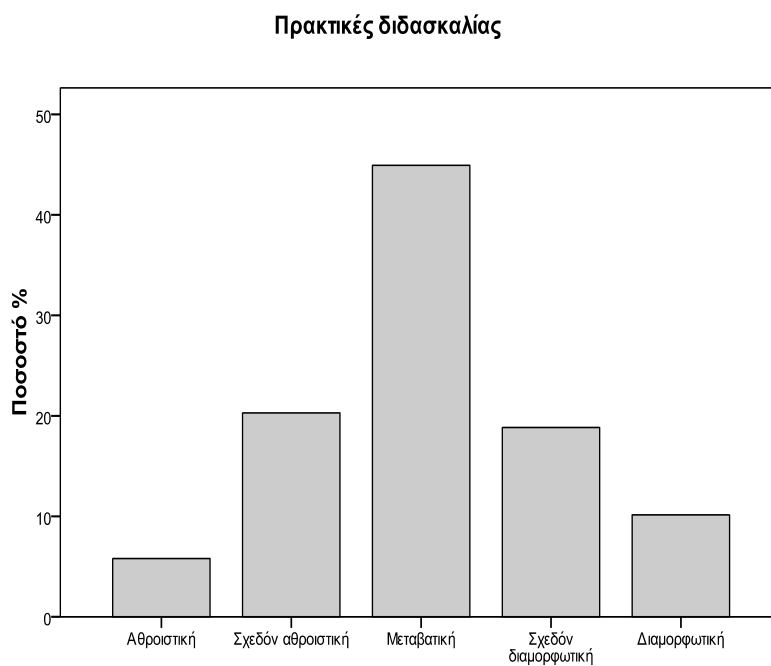
(N=69)	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Δείκτης ασυμμετρίας (std= 0,289)	Δείκτης κυρτότητας (std= 0,570)
Μάθηση	3,06	0,266	0,586	1,571
Πρακτικές διδασκαλίας	3,06	0,865	0,001	-0,657
Μέθοδοι διδασκαλίας	3,01	,710	-,694	0,997

Ένας τρόπος για να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις σε μια αθροιστική-διαμορφωτική κλίμακα, είναι με το να χωρίσουμε το διάστημα [1, 5] των δυνατών τιμών των απαντήσεων σε 5 ίσα υποδιαστήματα. Έτσι, οι απαντήσεις από 1 έως 1,8 μπορούν να χαρακτηριστούν ως αθροιστικές, από 1,81 έως 2,6 ως σχεδόν αθροιστικές, από 2,61 έως 3,4 ως μεταβατικές, από 3,41 έως 4,2 ως σχεδόν διαμορφωτικές και από 4,2 έως 5 ως διαμορφωτικές. Στα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζεται γραφικά η κατανομή του δείγματος για κάθε ενότητα για το παρόν δείγμα. Οι αντίστοιχοι πίνακες παρατίθενται στο Παράρτημα 2 (πίνακες B2).

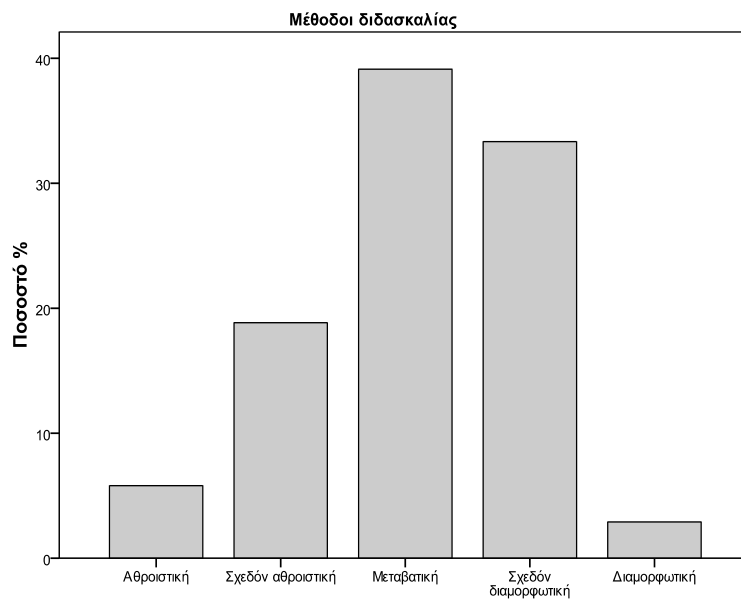
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8.1: Κατανομή της «Μάθησης».



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8.2: Κατανομή των «Πρακτικών διδασκαλίας».



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8.3: Κατανομή των «Μεθόδων διδασκαλίας».



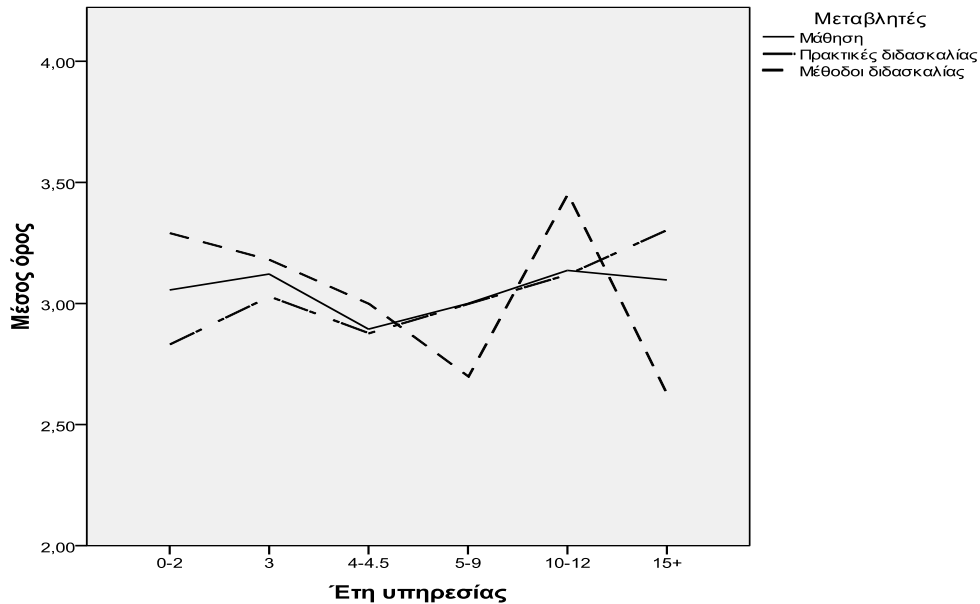
Βάση των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας φαίνεται να έχουν μια μεταβατική προσέγγιση (ούτε πλήρως διαμορφωτική, ούτε αθροιστική) όσον αφορά τις ενότητες της μάθησης και των πρακτικών διδασκαλίας. Όμοια και για τις μεθόδους διδασκαλίας, μόνο που για την ενότητα αυτή η διαμορφωτική προσέγγιση είναι πιο έντονη.

Είναι δυνατόν τα αποτελέσματα αυτά να μην είναι σταθερά για όλους τους νηπιαγωγούς και να διαφοροποιούνται ανάλογα με τα πόσα χρόνια εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση. Για να εξεταστεί αυτή η υπόθεση, το δείγμα χωρίστηκε σε έξι ομάδες, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Για τις ομάδες αυτές, έχουμε τον παρακάτω πίνακα μέσων όρων και αποκλίσεων και το διάγραμμα μέσων όρων των βαθμολογιών των ενοτήτων ως προς τις κατηγορίες ετών υπηρεσίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών κάθε ενότητας ως προς τα έτη υπηρεσίας.

	Έτη υπηρεσίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	N
Μάθηση	0-2	3,06	0,15	12
	3	3,12	0,21	11
	4-4.5	2,89	0,23	11
	5-9	3,00	0,26	10
	10-12	3,14	0,39	11
	15+	3,10	0,29	12
Πρακτικές διδασκαλίας	0-2	2,83	1,01	12
	3	3,03	0,90	11
	4-4.5	2,88	0,37	11
	5-9	3,00	0,98	10
	10-12	3,12	0,92	11
	15+	3,31	0,88	12
Μέθοδοι διδασκαλίας	0-2	3,29	0,69	12
	3	3,18	0,34	11
	4-4.5	3,00	0,50	11
	5-9	2,70	0,67	10
	10-12	3,45	0,52	11
	15+	2,63	0,86	12

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9: Μέσοι όροι των βαθμολογιών των ενοτήτων ως προς τις κατηγορίες ετών υπηρεσίας.



Στο διάγραμμα 9, οι αντιλήψεις των παλαιότερων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση όσον αφορά την μάθηση δεν μοιάζουν να διαφέρουν από αυτές των νεότερων. Όμοια, όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας, αν και φαίνεται μια τάση προς τη διαμορφωτική αξιολόγηση για όσους έχουν περισσότερα από 5 χρόνια υπηρεσία. Αντιθέτως, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τείνουν προς την αθροιστική αξιολόγηση, εκτός από αυτούς της ομάδας των 10-12 ετών υπηρεσίας, οι οποίοι φαίνεται να τάσσονται έντονα προς την διαμορφωτική αξιολόγηση.

Για να εξετάσουμε τις διαφορές μεταξύ αυτών των γκρουπ, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) των μέσων βαθμολογιών των τριών ενοτήτων ως προς τα έτη υπηρεσίας. Όσον αφορά την μάθηση έχουμε $F(5,61) = 1,305$ ($p\text{-value} = 0,274$) και αντιστοίχως για τις πρακτικές διδασκαλίας $F(5,61) = 0,454$ ($p\text{-value} = 0,809$). Επομένως, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, δεν απορρίπτεται η υπόθεση ότι οι μέσοι όροι των βαθμολογιών σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδαγωγών για την αξιολόγηση ως προς τη μάθηση ή

τις πρακτικές διδασκαλίας είναι διαφορετικοί για τις ομάδες ετών υπηρεσίας.

Αντιθέτως, αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, έχουμε $F(5,61)= 3,138$ ($p\text{-value}= 0,014$). Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, υπάρχουν διαφορές στις μέσες βαθμολογίες. Για να εντοπίσουμε αυτή τη διαφορά, βασιστήκαμε στην υπόθεση ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν προς την αθροιστική αξιολόγηση σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους. Έτσι, για post-hoc έλεγχο, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t του Dunnett, βάση του οποίου ελέγχθηκε εάν ο μέσος όρος των βαθμολογιών των νεότερων εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των εκπαιδευτικών με πάνω από 15 έτη υπηρεσία. Οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 10:

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Διαφορές μέσων βαθμολογιών για τις μεθόδους διδασκαλίας ως προς τα έτη υπηρεσίας.

Έτη υπηρεσίας (I)	Έτη υπηρεσίας (J)	Μέση διαφορά (I-J)	Τυπική απόκλιση	p-value*
0-2	15+	,667	,255	,023
3	15+	,557	,260	,069
4-4.5	15+	,375	,260	,242
5-9	15+	,075	,267	,746
10-12	15+	,830	,261	,005

**Βασισμένο στο έλεγχο t του Dunnett.*

Συμπερασματικά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, σημαντικές διαφορές με την ομάδα των άνω των 15 ετών υπηρεσίας έχουν οι ομάδες των 0-2 και (κυρίως) των 10-12 ετών υπηρεσίας.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

7.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Σε αυτό το σημείο της μελέτης κρίνεται χρήσιμο να γίνει μία συζήτηση των αποτελεσμάτων της ερευνάς μας. Κοιτώντας τα αποτελέσματα παρατηρούμε κατ' αρχήν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας υιοθετούν αντιλήψεις για την αξιολόγηση στην τάξη οι οποίες δεν υποστηρίζουν εξ' ολοκλήρου ούτε την αθροιστική αξιολόγηση μα ούτε και τη διαμορφωτική. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος μας βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο όσον αφορά τις πεποιθήσεις τους για την αξιολόγηση. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μία ενεργή διαδικασία εξέλιξης και μετασχηματισμού τόσο των αντιλήψεων τους, όσο και των πρακτικών που χρησιμοποιούν στην τάξη για την αξιολόγηση. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να οφείλεται στην προσπάθεια των νέων εκπαιδευτικών του δείγματός μας (82,3% του δείγματος έχει λιγότερα από 12 έτη υπηρεσίας) να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν τις σύγχρονες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.

Παράλληλα, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας δεν κατέχουν κανένα μοντέλο πεποιθήσεων ως προς την επαγγελματική υπευθυνότητα των ίδιων σε τρίτους και σε άλλους φορείς. Από τα δεδομένα της έρευνας παρατηρήθηκε πως η συνιστώσα «επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών» δεν έβγαλε κάποιο συνεκτικό αποτέλεσμα. Οι ερωτήσεις που αντιπροσώπευαν αυτήν τη συνιστώσα (q13- q17) δεν παρουσιάζουν καμία συσχέτιση τόσο με τις υπόλοιπες συνιστώσες που ερευνώνται όσο, και μεταξύ τους. Τα στοιχεία αυτά διαφοροποιούνται από όλες τις προηγούμενες έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό (McNair et al., 2003· Brown, 2004· Brown, 2010), μοιάζουν όμως να συμβαδίζουν με προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Σιβροπούλου κ.α., 2006· Κακανά, 2006)

Το γεγονός αυτό υποθέτουμε πως συμβαίνει εξαιτίας του τρόπου λειτουργίας και του καθεστώτος λογοδοσίας που ισχύει για τα σχολεία. Στην Ελλάδα, τα σχολεία και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται από την πολιτεία με κάποιο επίσημο μέσο, για το εκπαιδευτικό τους έργο. Η πολιτεία, μέσω των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών εκπαίδευσης, έχει συνήθως συμβουλευτικό ρόλο ως προς τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Μπορούμε να

υποθέσουμε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν δημιουργήσει κάποιο μοντέλο πεποιθήσεων και στάσεων ως προς την επαγγελματική τους υπευθυνότητα εξαιτίας του γεγονότος πως δεν υπάρχει κάποιος επίσημος φορέας υπεύθυνος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Για αυτό τον λόγο δεν νιώθουν υποχρεωμένοι να αναφέρουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους και τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων τους στους διάφορους φορείς εκπαίδευσης μα και στους γονείς.

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να προσθέσουμε πως εξαιτίας της έλλειψης κάποιου μοντέλου πεποιθήσεων αναφορικά με την επαγγελματική τους υπευθυνότητα μπορούμε να υποθέσουμε πως η επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς δεν ακολουθεί κάποιο μοτίβο μα γίνεται αποσπασματικά και τυχαία ανάλογα με τις πρόσκαιρες ανάγκες και απαιτήσεις. Η υπόθεση συμβαδίζει με απόψεις άλλων Ελληνικών ερευνών (Κακανά, 2006).

Επίσης, από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναγνωρίστηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαχωρίζονται ανάλογα με το αν αυτές αφορούν την μάθηση, τις μεθόδους διδασκαλίας ή τις πρακτικές διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν εν μέρει, προηγούμενες μελέτες που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (Remesal, 2010). Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ όμως, διαφέρει από όλες τις προηγούμενες εξαιτίας ενός επιπλέον διαχωρισμού. Από τα ευρήματα διαφάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται και ανάμεσα στις πεποιθήσεις τους για το πώς η αξιολόγηση επηρεάζει τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην τάξη, καθιστώντας τις ξεχωριστές από τις πεποιθήσεις τους για το πώς η αξιολόγηση επηρεάζει τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην τάξη, δημιουργώντας έναν επιπλέον παράγοντα στην ανάλυση.

Εξίσου μεγάλης σημασίας όμως είναι και τα ευρήματα των συσχετίσεων για τα έτη υπηρεσίας. Κατ' αρχήν, ο παράγοντας «έτη υπηρεσίας» δεν έχει διερευνηθεί σε προηγούμενες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο. Έτσι, η πραγματοποίηση μίας ανάλυσης συσχετίσεων κρίνεται χρήσιμη. Επιπλέον, όπως αναφέραμε και παραπάνω το δείγμα της έρευνας μας σε ποσοστό 82,3% έχουν λιγότερα από 12 έτη υπηρεσίας. Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί την παρούσα έρευνα από όλες τις προηγούμενες που έχουν αναφερθεί στις οποίες οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας (Σιβροπούλου κ.α., 2006· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006· Κακανά, 2006· Remesal, 2010· Brown, 2004· Brown et al., 2011).

Από τις αναλύσεις των δεδομένων προκύπτει πως, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος μας δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση ως προς τις συνιστώσες της μάθησης και των πρακτικών διδασκαλίας. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να καλύψει το κενό των προηγούμενων μελετών, στις οποίες ο παράγοντας αυτός δεν είχε διερευνηθεί.

Εντούτοις, διαπιστώθηκε πως τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν, έως ένα βαθμό, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ως προς τη συνιστώσα μέθοδοι διδασκαλίας. Η διαπίστωση αυτή πιθανώς δείχνει πως ενώ οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την οργάνωση και λειτουργία της τάξης και των ομάδων των παιδιών είναι σε όλους παρόμοιες, οι μέθοδοι που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους διαφέρουν. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως οι νέοι εκπαιδευτικοί «αντιγράφουν» τις πρακτικές διδασκαλίας των πιο έμπειρων για να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο κρατώντας όμως μεθόδους που συμφωνούν με τα νέα ερευνητικά δεδομένα, μπορεί όμως και να σημαίνει την έλλειψη των κατάλληλων μέσων και υποδομών για την εφαρμογή πιο αποδοτικών πρακτικών διδασκαλίας.

Πρόσθετα, παρατηρήθηκε πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που μόλις έχουν ξεκινήσει να εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση κατέχουν αντιλήψεις για την αξιολόγηση ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που εκφράζουν περισσότερο τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 15 χρόνια υπηρεσίας κατέχουν αντιλήψεις για την αξιολόγηση ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που εκφράζουν περισσότερο την αθροιστική αξιολόγηση. Το αποτέλεσμα αυτό και μόνο, έρχεται σε συμφωνία και με την αρχική μας υπόθεση

Τα στοιχεία όμως έρχονται να επιβεβαιώσουν και την υπόθεση μας πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί την αξιολόγηση στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαπιστώθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματός μας (95,7%) εφαρμόζουν την αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη και απαραίτητη την αξιολόγηση του παιδιού στην τάξη, για αυτό το λόγο την τοποθετούν ως κομμάτι του εκπαιδευτικού τους έργου.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Πρώτη μέθοδος αξιολόγησης στις προτιμήσεις τους έρχεται ο φάκελος εργασιών του παιδιού (portfolio) με

ποσοστό 86,6%, ενώ στη δεύτερη θέση βρίσκονται οι περιστασιακές σημειώσεις της νηπιαγωγού με ποσοστό 65,7%. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συνάφεια με προηγούμενες μελέτες όπως αυτή του Ogan- Bekiroglu (2009) αλλά και των Σιβροπούλου κ.α. (2006) και Μπότσογλου & Παναγιωτίδου (2006) στις οποίες η χρήση του φακέλου εργασιών ήταν η πιο συνήθης μέθοδος αξιολόγησης. Αποδεικνύεται έτσι πως οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν πιο χρηστική και αποτελεσματική τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, κάτι που τους φέρνει πιο κοντά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κονστрукτιβισμού και τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Τέλος, στην ερώτηση που αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης το 70% απάντησε πως δεν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Τα ευρήματα αυτά μας προκαλούν σκεπτικισμό και αναιρούν τις ερευνητικές μας υποθέσεις όπου θεωρούσαμε πως οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστούν πολύ χρόνο έως ότου εξοικειωθούν με τις διάφορες τεχνικές αξιολόγησης, που στηρίζονται στις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Δεν θα ήταν άστοχο βέβαια να υποθέσουμε πως, εξαιτίας του γεγονότος ότι η αναφορά των δυσκολιών κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης στην τάξη έμπιπτε σε μία ανοιχτή ερώτηση στο ερωτηματολόγιο μας υπήρχαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί που προτίμησαν να μην τη συμπληρώσουν.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε πως το 30% του δείγματος μας, το οποίο ανέφερε πως αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης, σημείωσε ως κυριότερα προβλήματα την έλλειψη αρκετού χρόνου για να εφαρμόσει την αξιολόγηση (42,86%), τον μεγάλο αριθμό παιδιών στις τάξεις του νηπιαγωγείου (47,62) όπως και την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών (9,52%), δυσκολίες που έχουν διαπιστωθεί και σε προηγούμενες μελέτες όπως του Ogan- Bekiroglu (2009) και του Γκόλια και αναφέρεται από τον Χαρίση (2006).

7.2. Περιορισμοί

Κατά το σχεδιασμό και κυρίως κατά τη διάρκεια διενέργειας της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκαν ορισμένες ελλείψεις και περιορισμοί της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε. Πρωτίστως παρατηρήθηκε, πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου υπήρξε αρνητικός παράγοντας. Από την μία πλευρά γιατί οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί παραπονήθηκαν πως δεν μπορούσαν να διαθέσουν αρκετό χρόνο στη συμπλήρωση του και από την άλλη πλευρά, γιατί αρκετοί ήταν εκείνοι που συμπλήρωσαν πρόχειρα ή/και απέφυγαν να συμπληρώσουν ορισμένες από τις ερωτήσεις (ερωτήσεις ανάπτυξης).

Επίσης, διαφάνηκαν ορισμένοι περιορισμοί στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να διαχωρίσουν τις ερωτήσεις 9 «Συνηθίζω να διδάσκω όλη την ομάδα της τάξης ταυτόχρονα» και 11 «Συνηθίζω να διδάσκω τα παιδιά χωρίζοντας τα σε ομάδες» ζητώντας περισσότερες διευκρινήσεις και λέγοντας στην ερευνήτρια σχόλια όπως «κάποιες φορές τα χωρίζω σε ομάδες και κάποιες άλλες όλα μαζί» ή «πέρυσι που είχα λιγότερα παιδιά τα χώριζα σε ομάδες, φέτος που είμαστε πάρα πολλοί δεν μπορώ να το κάνω». Ακόμη, φάνηκε να μπερδεύονται με την ερώτηση 15 «Αξιολογώ τα παιδιά κυρίως για προσωπική μου ενημέρωση» λέγοντας συνήθως σχόλια όπως «Αξιολογώ τα παιδιά και για προσωπική μου ενημέρωση».

Τέλος η δομή του ερωτηματολογίου μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιοριστική για όσους δεν εφαρμόζουν στην τάξη τους την αξιολόγηση. Σε κάποιες, ελάχιστες βέβαια περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί που δεν εφαρμόζαν την αξιολόγηση ένιωσαν πως δεν είχαν λόγο να συνεχίσουν να συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο. Όταν κάτι τέτοιο συνέβαινε δεχόμασταν την απόφαση τους.

7.3. Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγηθήκαμε σε ορισμένα συμπεράσματα τόσο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση όσο και για τις διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους πρακτική. Φυσικά το μικρό δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, μιας και η έρευνα γίνεται στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας, μα τα αποτελέσματα αυτής δεν έχουν ως στόχο να γενικευθούν για το σύνολο του πληθυσμού. Παρόλα αυτά, προσεγγίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη και είναι δυνατόν, με βάση τα στοιχεία που αντλήθηκαν να γίνουν ορισμένες προτάσεις.

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε δείγμα 70 νηπιαγωγών. Θεμιτό είναι να γίνουν περαιτέρω μελέτες, σε μεγαλύτερο δείγμα, για να αποτυπωθούν πιο ολοκληρωμένα και σφαιρικά οι αντιλήψεις τους.

Η αξιολόγηση στην τάξη θεωρείται από την πλειοψηφία της επιστημονικής

και εκπαιδευτικής κοινότητας ως μία σημαντική συνιστώσα του εκπαιδευτικού έργου. Οι αντιλήψεις και βαθύτερες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση επηρεάζουν όχι μόνο την μορφή που θα έχει μέσα στην τάξη μα και το ίδιο το νόημα της. Για αυτό το λόγο κρίνεται ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί των σχολείων μας να επιμορφώνονται συνεχώς, από τους φορείς της πολιτείας, και να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν και να πειραματίζονται με νέες πρακτικές αξιολόγησης. Μία τέτοια προσέγγιση πιστεύουμε πως θα έχει ευεργετικές συνέπειες τόσο για τις νηπιαγωγούς, οι οποίες θα εξοικειωθούν με τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και θα αποκτήσουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, όσο και για τα ίδια τα παιδιά.

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως παρά το γεγονός ότι το 1/2 του δείγματός μας είχε από 0 έως 6 έτη υπηρεσίας δεν παρατηρήθηκε κάποια έντονη τάση προς προσεγγίσεις για την αξιολόγηση που συνάδουν περισσότερο με τις σύγχρονες θεωρητικές τοποθετήσεις. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας από την πλευρά των νέων εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην τάξη, μπορεί όμως και να σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υιοθετήσει τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις. Πρόταση μας εδώ είναι η αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας μας με στόχο να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην κατάρτιση των φοιτητών τόσο στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση όσο και στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης με άξονα την εξοικείωση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών με τις τεχνικές καταγραφής και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ήταν η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της αξιολόγησης και οι πολυπληθείς τάξεις των Ελληνικών νηπιαγωγείων. Είναι αυτόδηλο πως τα πολλά παιδιά μέσα στην τάξη δυσχεραίνουν το έργο της νηπιαγωγού, η οποία δεν έχει τη δυνατότητα να αφιερώσει το χρόνο που χρειάζονται οι μαθητές της και να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός. Με αφετηρία αυτή τη διαπίστωση, πρόταση μας προς την πολιτεία, για την αναβάθμιση του έργου που γίνεται στα σχολεία και της εκπαίδευσης γενικότερα είναι η μετατροπή της ισχύουσας νομοθεσίας και η δημιουργία τμημάτων με μικρότερο αριθμό μαθητών.

Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και αναφέρθηκε από ορισμένους παιδαγωγούς ως αιτία ήταν η

έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών. Συγκεκριμένα, σε πολλά σχολεία σημειώθηκε ως μειονέκτημα η απουσία φωτογραφικής μηχανής ή/και βιντεοκάμερας, η έλλειψη ηλεκτρονικού υπολογιστή αλλά και η έλλειψη ενός αναγκαίου υλικού για τα νηπιαγωγεία, του χαρτιού. Έτσι λοιπόν η αγορά και προμήθεια όλων αυτών των υλικών που βοηθούν και ενισχύουν το έργο των εκπαιδευτικών στην τάξη και ειδικότερα την αξιολόγηση, κρίνεται απαραίτητη.

Παράλληλα, το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας δεν κατέχουν κάποιο μοντέλο πεποιθήσεων για την επαγγελματική τους υπευθυνότητα ως προς την ενημέρωση και αναφορά των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προς τους γονείς και τους άλλους φορείς της εκπαίδευσης, μας ωθεί στην πρόταση πως ωφέλιμο είναι να γίνουν ορισμένες μεταρρυθμίσεις από την πλευρά της πολιτείας, μα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα είναι δυνατόν, οι φορείς της εκπαίδευσης, να δημιουργήσουν τους μηχανισμούς εκείνους που θα επιτρέπουν την αξιολόγηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, από επιστήμονες και ειδικούς που είναι σε θέση να προσφέρουν συμβουλές για επιπλέον διορθώσεις και προτάσεις. Με αυτό τον τρόπο, μέσα από τη διαρκή ενημέρωση και συζήτηση τόσο των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, όσο και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, οι εκπαιδευτικοί θα βοηθηθούν στην περαιτέρω «τριβή» τους με την αξιολόγηση και θα προωθήσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Αν και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δίνουν ορισμένες απαντήσεις στις ερευνητικές μας υποθέσεις δεν θεωρούμε φυσικά πως διερευνήσαμε όλο το φάσμα των αντιλήψεων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην τάξη. Αναγκαία κρίνεται λοιπόν, η περαιτέρω διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μέσω ποιοτικών μελετών. Τέτοιου είδους μελέτες θα μπορέσουν να εξερευνήσουν σε βάθος τις αντιλήψεις που κατέχουν οι παιδαγωγοί, να αποτυπώσουν τις αφετηρίες από όπου προήλθαν και να μας δώσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Τέλος να σημειώσουμε πως, πολλές φορές παρατηρείται οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί να μην έρχονται σε συμφωνία με τις καθημερινές τους πρακτικές στην τάξη. Έχει σημασία έπειτα, η πραγματοποίηση ερευνών στο πεδίο. Με αυτή τη μέθοδο, θα μπορέσουμε να διαπιστώσουμε πρωτίστως αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις πρακτικές τους και δευτερευόντως θα γνωρίσουμε από κοντά τους τρόπους, με τους οποίους χρησιμοποιούν τις διάφορες

τεχνικές αξιολόγησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**Βόλος, Ιούνιος 2011**

Αγαπητέ συμμετέχοντα/ Αγαπητή συμμετέχουσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σχεδιασθεί στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας με θέμα «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση». Στόχος του ερωτηματολογίου είναι ο εντοπισμός και η ανάλυση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην τάξη. Η έρευνα διεξάγεται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας η δική σας συμβολή είναι ιδιαίτερα πολύτιμη. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έχει γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε η συμπλήρωσή του να γίνεται όσο το δυνατόν πιο εύκολα και γρήγορα. Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και εμπιστευτικό και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της εν λόγω εργασίας.

Είμαστε στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή/και διευκρίνιση.

Θέλουμε να σας ευχαριστήσουμε θερμά για την προθυμία σας να βοηθήσετε στην παρούσα έρευνα.

Υπεύθυνοι Έρευνας:

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μιχαλοπούλου Κατερίνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Αναστασίου Ζωή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Έτη Υπηρεσίας

α) Στην τάξη σας εφαρμόζετε την αξιολόγηση; Ναι..... Όχι.....

β) Αν ναι, σημειώστε ποιες τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε:

- Το ημερολόγιο του/της νηπιαγωγού
- Φάκελος εργασιών του παιδιού (portfolio)
- Συστηματική παρατήρηση
- Διάφορες κλίμακες αξιολόγησης
- Περιστασιακές σημειώσεις
- Άλλο

.....

γ) Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης;

Ναι Όχι

δ) Αν ναι, αναφέρετε τις σημαντικότερες

.....

Ερωτήσεις	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
1. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας συνηθίζω να αξιολογώ τι έχει μάθει το παιδί σύμφωνα με τους στόχους που έχω θέσει.					
2. Η συνεχής και συστηματική αξιολόγηση του παιδιού μου δίνει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εξέλιξή του.					
3. Δίνω μεγάλη βαρύτητα στο αποτέλεσμα της εργασίας του παιδιού.					
4. Με την αξιολόγηση κατανοώ καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού.					
5. Με την αξιολόγηση εξετάζω αν το παιδί έχει εμπεδώσει τις γνώσεις που διδάχθηκε.					

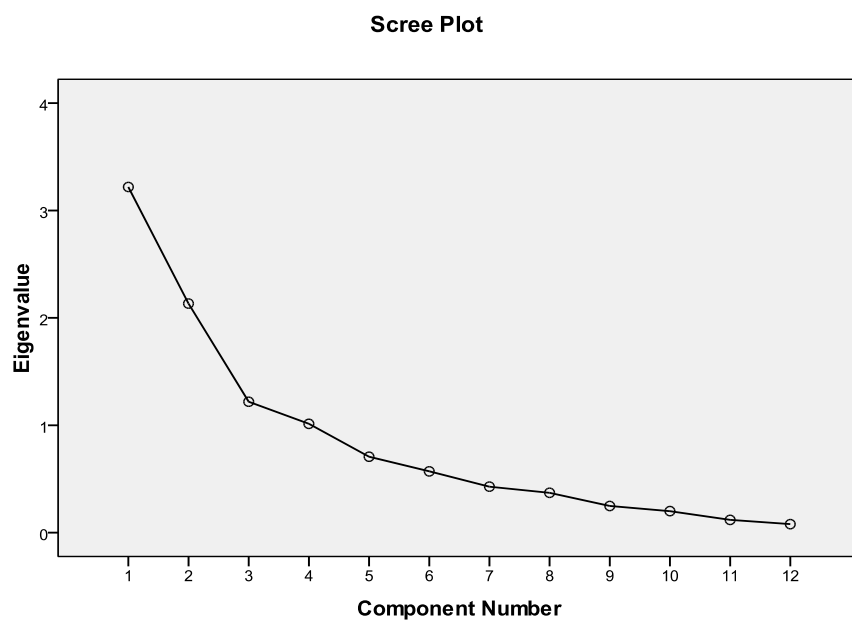
6. Με την αξιολόγηση κατανοώ καλύτερα τον τρόπο μάθησης του παιδιού.					
7. Συνηθίζω να διδάσκω την κάθε έννοια ξεχωριστά και έπειτα να αξιολογώ.					
8. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας συνηθίζω να δίνω διαφορετικές εργασίες σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.					
9. Συνηθίζω να διδάσκω όλη την ομάδα της τάξης ταυτόχρονα.					
10. Η αξιολόγηση των παιδιών επηρεάζει την μέθοδο διδασκαλίας μου.					
11. Συνηθίζω να διδάσκω τα παιδιά χωρίζοντας τα σε ομάδες.					
12. Δεν προχωρώ στη διδασκαλία της επόμενης θεματικής ενότητας αν θεωρώ πως τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει ότι έχουν ήδη διδαχθεί.					

13. Συζητώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους γονείς.					
14. Η αξιολόγηση των παιδιών σχετίζεται με την αναφορά των εκπαιδευτικών στις προϊστάμενες αρχές.					
15. Αξιολογώ τα παιδιά κυρίως για προσωπική μου ενημέρωση.					
16. Συζητώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους συναδέλφους και ζητώ τα κριτικά τους σχόλια.					
17. Συζητώ με τους γονείς τη γενική εικόνα του παιδιού στην τάξη και δεν αναφέρω τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων μου.					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΙΝΑΚΑΣ Β1: Πίνακας συσχετίσεων

	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17
q1	1,000	-,549	,445	-,524	,539	-,474	,004	,069	,192	-,423	,038	,255	-,114	-,127	-,172	-,113	-,202
q2	-,549	1,000	-,456	,635	-,554	,527	-,311	-,011	-,039	,471	,249	-,217	,136	-,083	,041	,163	,097
q3	,445	-,456	1,000	-,338	,568	-,425	,403	-,088	,166	-,336	-,098	,257	,029	,038	,050	-,072	-,107
q4	-,524	,635	-,338	1,000	-,619	,753	-,224	-,158	-,067	,435	,069	-,204	,069	-,019	,183	,105	,114
q5	,539	-,554	,568	-,619	1,000	-,479	,372	,258	,181	-,342	-,106	,306	-,033	,036	-,018	-,037	,015
q6	-,474	,527	-,425	,753	-,479	1,000	-,221	-,095	-,078	,236	,073	-,118	,143	,086	,166	,016	,065
q7	,004	-,311	,403	-,224	,372	-,221	1,000	,029	,159	-,039	-,035	,212	-,173	,174	,159	-,095	,032
q8	,069	-,011	-,088	-,158	,258	-,095	,029	1,000	,446	,011	,621	,092	,156	,115	-,060	,117	,084
q9	,192	-,039	,166	-,067	,181	-,078	,159	,446	1,000	-,148	,488	,202	,074	,063	,212	-,156	-,131
q10	-,423	,471	-,336	,435	-,342	,236	-,039	,011	-,148	1,000	,133	-,446	-,204	-,013	,022	,305	,129
q11	,038	,249	-,098	,069	-,106	,073	-,035	,621	,488	,133	1,000	-,181	,163	-,210	-,032	-,019	-,027
q12	,255	-,217	,257	-,204	,306	-,118	,212	,092	,202	-,446	-,181	1,000	,019	,173	-,016	,152	-,183
q13	-,114	,136	,029	,069	-,033	,143	-,173	,156	,074	-,204	,163	,019	1,000	-,065	,144	-,117	,081
q14	-,127	-,083	,038	-,019	,036	,086	,174	,115	,063	-,013	-,210	,173	-,065	1,000	,075	,010	,102
q15	-,172	,041	,050	,183	-,018	,166	,159	-,060	,212	,022	-,032	-,016	,144	,075	1,000	-,130	,271
q16	-,113	,163	-,072	,105	-,037	,016	-,095	,117	-,156	,305	-,019	,152	-,117	,010	-,130	1,000	-,055
q17	-,202	,097	-,107	,114	,015	,065	,032	,084	-,131	,129	-,027	-,183	,081	,102	,271	-,055	1,000



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ Β1:

ΠΙΝΑΚΑΣ Β2.1: Κατανομή της «Μάθησης».

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό %
Σχεδόν αθροιστική	2	2,9	2,9	2,9
Μεταβατική	61	87,1	88,4	91,3
Σχεδόν διαμορφωτική	6	8,6	8,7	100,0
Σύνολο	69	98,6	100,0	
Missing	1	1,4		
Τελικό σύνολο	70	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ Β2.2: Κατανομή των «Πρακτικών διαδασκαλίας».

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % έγκυρων	Αθροιστικό % ποσοστό
Αθροιστική	4	5,7	5,8	5,8
Σχεδόν αθροιστική	14	20,0	20,3	26,1
Μεταβατική	31	44,3	44,9	71,0
Σχεδόν διαμορφωτική	13	18,6	18,8	89,9
Διαμορφωτική	7	10,0	10,1	100,0
Σύνολο	69	98,6	100,0	
Missing	1	1,4		
Τελικό σύνολο	70	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ Β2.3: Κατανομή των «Μεθόδων διδασκαλίας».

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Αθροιστική	4	5,7	5,8	5,8
Σχεδόν αθροιστική	13	18,6	18,8	24,6
Μεταβατική	27	38,6	39,1	63,8
Σχεδόν διαμορφωτική	23	32,9	33,3	97,1
Διαμορφωτική	2	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	69	98,6	100,0	
Missing	1	1,4		
Τελικό σύνολο	70	100,0		

Βιβλιογραφία

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής. Φ.Ε.Κ. 208/ 26.09.1989, Τεύχος Α'. Π.Δ. Αρ. 486.
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301- 318.
- Brown, G.T.L., Lake, R. & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 210-220.
- Cauley, K.M. & McMillan J.H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The clearing House*, 83 (1), 1-5.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Αθήνα: Π.Ι.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 41- 56.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. B. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *Preschool Policy Matters*, 7. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Σεπτέμβριος 8, 2011, από <http://nieer.org/resources/policybriefs/7.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gilmore, A. (2002). Large- scale Assessment and Teachers' Assessment Capacity: learning opportunities for teachers in the National Education Monitoring Project in New Zealand. *Assessment in Education*, 9 (3), 343- 361.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2004). Προτεραιότητες και καινοτομίες για το νηπιαγωγείο του 21^{ου} αιώνα. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (συλλογικό έργο), Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος (85-99). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hurst, V. & Lally, M. (1992). Assessment and the nursery curriculum. In *Assessment in early childhood education*, ed. G. Blenkin & A. V. Kelly (1-23). London: Paul Chapman Publishing.

- Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, (1998). Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Irving, S.E., Harris, L.R. & Peterson, E.R. (2011). 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asian Pacific Educ. Rev.*, 12: 413-426. DOI 10.1007/s12564-011-9145-1.
- Κακανά, Δ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. . Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση (31- 41). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Kelly, A. V. (1992). Concepts of assessment: An overview. In *Assessment in early childhood education*, ed. G. Blenkin & A. V. Kelly (1-23). London: Paul Chapman Publishing.
- Kirton, A., Hallam, S., Peffers, J., Robertson, P. & Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. *British Educational Research Journal*, 33 (4), 605- 627.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (συλλογικό έργο), Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος (55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kroeger, J & Cardy, T. (2006). Documentation: A Hard to Reach Place. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 389- 398.
- Lambert, D. & Lines, D. (2000). *Understanding assessment. Purposes, perceptions, practice*. London: Routledge Falmer.
- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S. & Kypros, B. (2003). Teachers Speak Out on Assessment Practices. *Early Childhood Education Journal*, 31 (1), 23-31.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2006). Στρατηγικές ανάπτυξης της αξιολόγησης για τους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση (131- 140). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Η χρήση του φακέλου αξιολόγησης (portfolio). Από ημερίδα της ΟΜΕΡ με θέμα: « Το portfolio (Φάκελος Αξιολόγησης) και η χρήση του στην Προσχολική Εκπαίδευση», 18 Μαρτίου 2006 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Σεπτέμβριος 8, 2011, από [http://www.omer.gr/texts/yliko/Axiologisi_gia](http://www.omer.gr/texts/yliko/Axiologisi_gia_OMEP-Mpirmpili_Maria_18-3-2006.pdf) OMEP-Mpirmpili Maria_18-3-2006.pdf
- Μπότσογλου, Κ. & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση (149- 155). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Niemi, D., Baker, E. L. & Sylvester, R. M. (2007). Scaling Up, Scaling Down: Seven Years of Performance Assessment Development in the Nation's Second Largest School District. *Educational Assessment*, 12 (3&4), 195- 214.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Ogan- Bekiroglu, F. (2009). Assessing assessment: examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31 (1), 1- 39.
- Remesal, A. (2010). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, doi:10.1016/j.tate.2010.09.017.
- Schappe, J.F. (2005). Early Childhood Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 187-193.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Σιβροπούλου, Ε., Τσακνίδου, Ε. & Παπαδοπούλου, Α. (2006). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση (149- 155). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Smidt, S. (2005). Essential Guides for Early Years Practitioners: Observing, Assessing and Planning for Children in the Early Years. Oxon: Routledge.

- Wortham, S. (2005). *Assessment in Early Childhood Education* (4th Ed.). NJ: Pearson Education, Inc.
- Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (283-290). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Αθήνα.