

## **Αξιολογώντας τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών: Ανάλυση της εγκυρότητας περιεχομένου σε «τεστ διδασκάλου» (teacher made tests) που αξιοποιούνται στο μάθημα της Ιστορίας του δημοτικού σχολείου**

Αρβανίτης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, *M.Ed.*, Υπ. Διδ. Παν. Αθηνών  
Αρβανίτης Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, *Μετ. Φοιτητής Ε.Α.Π.*

Περίληψη: Η εμπειρική μελέτη διερευνά την εγκυρότητα περιεχομένου σε τεστ διδασκάλου στο μάθημα της ιστορίας του δημοτικού σχολείου. Συγκρίνοντας τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος με τους στόχους που ελέγχουν τα κριτήρια αξιολόγησης αποτυπώνεται το εύρος κάλυψης αυτών. Τα ευρήματα δείχνουν πως τα τεστ διδασκάλου εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες ελέγχου σε όλα τα επίπεδα της εγκυρότητας περιεχομένου. Η ποσοτική κατανομή των στόχων δεν κατορθώνει να καλύψει το εύρος των αντίστοιχων στόχων του Α.Π., με την πλειονότητα αυτών να παραμένει στον έλεγχο της κατάρκτησης της γνώσης, αδυνατώντας να συμπεριλάβουν ερωτήσεις που ελέγχουν τα ανώτερα επίπεδα της ταξινομίας. Ακόμη δε και στις περιπτώσεις που αυτό γίνεται, ο έλεγχος των στόχων δεν είναι ισόρροπα κατανεμημένος ως προς την ποσοτικοποίηση των στόχων του Α.Π. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν το έλλειμμα κατάρκτησης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και φανερώνουν αδυναμίες στο σύνολο της διδακτικής παρέμβασης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν είτε να αναγνωρίσουν τους στόχους του Α.Π. είτε να μετουσιώσουν αυτούς σε αντικείμενα διδακτικής πρακτικής.

Λέξεις κλειδιά: εγκυρότητα περιεχομένου, τεστ διδασκάλου, αξιολόγηση, στοχοθεσία

### **1. Εισαγωγή**

Η αξιολόγηση του μαθητή συνιστά μια από τις βασικές παραμέτρους της καθημερινής διδακτικής πρακτικής τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και στο ευρύτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στα πλαίσια της τάξης η διαδικασία αξιολόγησης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει το μέτρο επίτευξης των γνωστικών και λοιπών στόχων της διδασκαλίας, να προβεί σε εξατομικευμένες αλλά και συνολικές (στο εύρος της τάξης) εκτιμήσεις για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών και βέβαια να αναστοχαστεί πάνω στην αποτελεσματικότητα των δικών του διδακτικών πρακτικών, κυρίως ως προς τον τρόπο που οι καθορισμένοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) μετουσιώνονται, μέσω της επιλογής και της οργάνωσης των κατάλληλων μεθόδων και μέσων, σε επιτεύξιμους (και μετρήσιμους) μαθησιακούς στόχους. Ταυτόχρονα στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος η αξιολόγηση του μαθητή συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει σε βασικά δομικά του στοιχεία όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα, η διδακτική μεθοδολογία και η διαμόρφωση του διδακτικού υλικού (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008).

Συνιστά λοιπόν η αξιολόγηση αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής που εντάσσεται οργανικά και πολύμορφα στη ροή του εκπαιδευτικού έργου μέσω των τρόπων και των τεχνικών που την τεκμηριώνουν (Παπακωνσταντίνου, 1996), κατ' ουσίαν δηλαδή μέσω των μέσων και των μεθόδων

που ως απόρροια συγκεκριμένων παιδαγωγικών, κοινωνικοπολιτικών και ιδεολογικών λειτουργιών είτε προτείνονται στο επίπεδο του σχεδιασμού από τα αρμόδια όργανα (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) είτε στο επίπεδο της εφαρμογής επιλέγονται και αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη μετάβαση όμως από το κεντρικό επίπεδο σχεδιασμού, στο επίπεδο της εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης στην τάξη, ενυπάρχει δυνητικά ο κίνδυνος να επηρεαστεί η διαδικασία αξιολόγησης από αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις του εκπαιδευτικού, που ενώ είναι μη σχεδιαζόμενες και καθορισμένες, συνιστούν δηλαδή ανεπίσημες πλευρές της διδακτικής πρακτικής, καταλήγουν, μέσω ακριβώς αυτού του ασυνείδητου, έμμεσου και υπονοούμενου χαρακτήρα τους, να ανατρέπουν ή και να υπονομεύουν ακόμα το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, συνιστώντας αυτό που βιβλιογραφικά αποδίδεται με τον όρο *παραπρόγραμμα (hidden curriculum)* (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, & Παπακωνσταντίνου, 2000). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές της διδασκαλίας (και συνακόλουθα της αξιολόγησης) καθώς και η σχέση τους με τη φύση και το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι σημαντικές λειτουργικές προεκτάσεις του παραπρογράμματος που μπορούν ενίοτε να ανατρέπουν ή και να υπονομεύουν το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αν σε αυτή την επισήμανση για την καταλυτική λειτουργία του παραπρογράμματος προστεθεί και η διαπίστωση πως, για τα ελληνικά τουλάχιστον δεδομένα, υπάρχει έλλειμμα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Παπαναούμ, 2003 · Παπάς, 1995), τότε οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα μέσα που οι έλληνες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν για την αξιολόγηση των μαθητών τους πρέπει να αποτελέσουν εκ νέου αντικείμενο τουλάχιστον ενός κριτικού αναστοχασμού.

## **2. Θεσμικό πλαίσιο και επιλεγόμενες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών**

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Π.Δ. 409/94, Π.Δ. 8/95 & Π.Δ. 121/95) και οι σχετικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1994) καθορίζουν τέσσερις άξονες για την αξιολόγηση των μαθητών:

- (1) Τη συμμετοχή τους στην καθημερινή εργασία της τάξης
- (2) Την επίδοσή τους στα κριτήρια αξιολόγησης και τα επαναληπτικά μαθήματα που βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας των βιβλίων
- (3) Την επίδοσή τους σε πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης που εκπονούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί
- (4) Τις εργασίες που πραγματοποιούν οι μαθητές στο σχολείο και στο σπίτι.

Σύμφωνα με σχετική έρευνα (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008) οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες για την αξιολόγηση των μαθητών τους, αξιοποιώντας κατά φθίνουσα σειρά προτίμησης α) την προφορική αξιολόγηση, β) κατασκευασμένα από τους ίδιους κριτήρια (tests), γ) τις εργασίες των μαθητών και δ) διαγωνίσματα. Παρατηρούμε δηλαδή πως παρόλο που το τελευταίο διάστημα προτάσσεται διεθνώς (Barton & Collins, 1997), αλλά και στη χώρα μας η ανάγκη αξιοποίησης εναλλακτικών τεχνικών και μέσων αξιολόγησης (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2007), οι παραδοσιακές τεχνικές εξακολουθούν να μονοπωλούν την προτίμηση των εκπαιδευτικών, παρά τα βήματα και τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο και στα νέα

Προγράμματα Σπουδών με την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και την πρόταση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης (Βλάχος, Δαγκλής, Γιαγκάτζογλου, & Βαβουράκη, 2008). Η ελλιπής κατάρτιση σε ζητήματα αξιολόγησης και το δασκαλοκεντρικό και βιβλιοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας περιορίζει τους εκπαιδευτικούς σε παραδοσιακές τεχνικές που στοχεύουν κυρίως στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος της μάθησης, αδυνατώντας να αποτιμήσουν πιο δυναμικές πτυχές της διαδικασίας της μάθησης αλλά και να αξιοποιήσουν την ίδια την αξιολόγηση ως μορφή ενσωματωμένης διδασκαλίας (Αρβανίτης, 2007).

Επανερχόμενοι στη φθίνουσα κατάταξη των τεχνικών που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, παρατηρούμε πως η πρώτη επιλογή τους, η προφορική αξιολόγηση της συμμετοχής στην καθημερινή εργασία της τάξης, παρόλο που αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα για την αξιολόγηση των μαθητών είναι δύσκολα διερευνήσιμη στα πλαίσια των καθημερινών διδακτικών πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν, πολλές φορές με μυστικότητα και προσωπικό στυλ στον απομονωμένο και περιορισμένο χώρο της «κρεβατοκάμαρας της αίθουσας διδασκαλίας» (Μαυρογιώργος, 1989), όπου η απουσία οποιασδήποτε εξωτερικής παρουσίας είτε στα πλαίσια του συμβούλου-αξιολογητή είτε στα πλαίσια του κριτικού φίλου (critical friend) (Swaffield & MacBeath, 2005) μας στερεί τη δυνατότητα διερεύνησης αυτής της τεχνικής αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, η επιλογή των κατασκευασμένων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κριτηρίων αξιολόγησης (tests) αναδεικνύεται τόσο στατιστικά όσο και μεθοδολογικά (υπό την έννοια της διερευνησιμότητας) ως η κυρίαρχη τεχνική και μέσο αξιολόγησης των μαθητών.

Τα κριτήρια αξιολόγησης που κατασκευάζουν οι εκπαιδευτικοί, γνωστά και ως «τεστ διδασκάλου» (teacher made tests) ή «τεστ τάξεως» αποτελούν μικτές τεχνικές αξιολόγησης που εμπεριέχουν τόσο ερωτήσεις ανοικτού τύπου (τύπου δοκιμίου ή σύντομης απάντησης) όσο και ερωτήσεις κλειστού ή αντικειμενικού τύπου, όπου το είδος της απάντησης περιορίζεται μέσα στις εναλλακτικές λύσεις που παρατίθενται (Κασσωτάκης, 1997). Ελλείπει εγκυρότερων μέσων ελέγχου της επίδοσης των μαθητών, μέσω μιας ενιαίας μορφής εξετάσεων και θεμάτων που θα μπορούσε να παρέχει η ύπαρξη μιας τράπεζας ερωτήσεων, τα τεστ διδασκάλου αναδεικνύονται ως το βασικότερο μέσο ελέγχου επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, τόσο διαμορφωτικά κατά την πορεία κατάκτησης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων όσο και αθροιστικά, ως συνολική εκτίμηση του τι τελικά επιτεύχθηκε σε σύγκριση με τους αρχικά καθορισμένους διδακτικούς στόχους. Η αξία κάθε κριτηρίου αξιολόγησης και η καταλληλότητά του εξαρτάται από το βαθμό κατά τον οποίο εξασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα και η πρακτικότητα-οικονομία της εξέτασης. Από τις παραμέτρους αυτές η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια τη φύση των κριτηρίων (επιλογή κυρίως ερωτήσεων κλειστού τύπου), όπως και η πρακτικότητα-οικονομία καθώς οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν να εντάσσουν τα κριτήρια τόσο χρονικά στο αυστηρό πλαίσιο των ωρών που διατίθενται για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος όσο και πρακτικά με βάση τα περιορισμένα οικονομικά και τεχνικά μέσα που διαθέτουν (αναπαραγωγή θεμάτων, φύλλων αξιολόγησης

κ.λπ.). Απομένει έτσι η διακριτικότητα που είναι δύσκολο όμως να επιτευχθεί στα περιορισμένα χρονικά και χωρικά πλαίσια ενός κριτηρίου αξιολόγησης, συνήθως ωριαίας διάρκειας, που περιλαμβάνει μικρό αριθμό ερωτήσεων και τέλος η εγκυρότητα του κριτηρίου η οποία εκτιμούμε πως αποτελεί και τη σημαντικότερη παράμετρο προς έλεγχο, αφού συνδέει την αξιολόγηση με τη διδακτική πρακτική, καθώς ο εκπαιδευτικός αναμένεται να αξιολογεί τους μαθητές του σε σχέση με τους στόχους που και η διδασκαλία του περιελάμβανε. Έτσι κατ' ουσίαν η αξιολόγηση της εγκυρότητας ενός κριτηρίου αξιολόγησης συνιστά αξιολόγηση της ίδιας της διδακτικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού, από το αρχικό στάδιο του καθορισμού των διδακτικών στόχων, την επιλογή των μεθόδων και των μέσων παρουσίασής τους και τέλος των διαδικασιών και τεχνικών αποτίμησης των αποτελεσμάτων.

### **3. Η εμπειρική μελέτη**

Στα πλαίσια της παρούσας εμπειρικής μελέτης θα διερευνηθεί η εγκυρότητα περιεχομένου κριτηρίων αξιολόγησης που έχουν κατασκευαστεί από τους εκπαιδευτικούς και έχουν δοθεί στους μαθητές τους. Ως εγκυρότητα περιεχομένου ορίζουμε το «κατά πόσο το αποτέλεσμα της εξετάσεως δείχνει πραγματικά το βαθμό, στον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι της διδασκαλίας ορισμένου μαθήματος», τόσο στο γνωστικό τομέα αλλά και ως προς την ανάπτυξη σύνθετων νοητικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την αξιοποίηση των γνώσεων (κατανόηση, εφαρμογή, αξιολόγηση) (Κασσωτάκης, 1997). Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου των κριτηρίων αξιολόγησης απαιτείται πρώτα απ' όλα η καταγραφή των στόχων κάθε διδακτικής ενότητας, όπως αυτοί εκτίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος. Στο σημείο αυτό όμως εντοπίζεται το πρώτο σημείο διερεύνησης καθώς αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το Α.Π. ως σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις δεν το λαμβάνουν όλοι υπόψη τους κατά το σχεδιασμό του διδακτικού τους προσανατολισμού, με ένα ποσοστό της τάξης του 21% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας να το συμβουλεύεται «πολύ» και με ένα αντίστοιχα ανησυχητικό ποσοστό της τάξης του 16% να το συμβουλεύεται «λίγο» ή «καθόλου» (Βέικου, Βαρέση, & Πατούνα, 2008). Η ελλιπής αξιοποίηση του Α.Π. από τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας τους (και συνακόλουθα και της αξιολόγησης) αναπληρώνεται εν μέρει από την αξιοποίηση των Βιβλίων του Εκπαιδευτικού, η οποία για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας γίνεται σε ποσοστό 40% «πολύ» και 43% «αρκετά», αφήνοντας όμως πάλι ένα ανησυχητικά υψηλό ποσοστό της τάξης του 14% στην κατηγορία «λίγο» ή «καθόλου». Η αυτονόμηση των εκπαιδευτικών αυτών από το επίσημο Α.Π. θα μπορούσε ενδεχομένως να ερμηνευτεί ως καινοτομική λειτουργία με βάση τις τοπικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος κάθε σχολείου, πιθανότερο όμως είναι πως συνιστά απομάκρυνση από τη σκοπιμότητα και τους στόχους της εκπαίδευσης, όπως αυτοί προτείνονται επισήμως μέσα από το θεσμικό πλαίσιο το οποίο βέβαια δεν παρέχει τυπικά μια τέτοια δυνατότητα. Το αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση είναι να δημιουργούνται βάσιμα ερωτηματικά για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας οργανώνουν τη διδακτική τους παρέμβαση

χωρίς γνώση των στόχων του Α.Π. ούτε των διδακτικών προτάσεων των Βιβλίων του Εκπαιδευτικού, εναρμονίζοντας ουσιαστικά τη διδακτική παρέμβαση με το περιεχόμενο των Βιβλίων του Μαθητή.

Με βάση λοιπόν το δεδομένο πως για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα Βιβλία των Εκπαιδευτικών συνιστούν το βασικό πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας τους, ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου των κριτηρίων αξιολόγησης οφείλει να ξεκινήσει από την αποτύπωση των στόχων που περιλαμβάνονται στο Α.Π. και τη σύγκρισή τους με αυτούς των Βιβλίων των Εκπαιδευτικών, ώστε να φανεί καταρχάς πως η υποκατάσταση του Α.Π. από το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού δεν περιορίζει ή δεν αλλοιώνει την έκταση της στοχοθεσίας του μαθήματος. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν δύο ενότητες του μαθήματος της ιστορίας, η 3<sup>η</sup> Ενότητα του βιβλίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού (Περσικοί Πόλεμοι, κεφάλαια 15-19) και η 2<sup>η</sup> Ενότητα του βιβλίου Ιστορίας της Ε' τάξης (Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται, κεφάλαια 5-12). Η επιλογή των ενοτήτων έγινε στη βάση δύο κριτηρίων: α) του συνολικού αριθμού των κεφαλαίων και β) του εύρους κάλυψης των επιπέδων της ταξινομίας. Ο αριθμός των 5 κεφαλαίων θεωρήθηκε ως ο ελάχιστος που θα επέτρεπε το «άπλωμα» των διδακτικών στόχων σε αρκετά επίπεδα της ταξινομίας με μέγιστο τα 10 κεφάλαια, ώστε στον περιορισμένο χώρο και χρόνο ενός κριτηρίου αξιολόγησης (συνήθως δισέλιδο και προορισμένο για συμπλήρωση σε μία διδακτική ώρα) να υπάρχει επαρκής κάλυψη της εξεταστέας ύλης.

Η αντιπαραβολή των στόχων του Α.Π. με τους στόχους που περιλαμβάνονται αναλυτικά σε κάθε μάθημα στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού δείχνει πως η διατύπωση των στόχων στο τελευταίο ακολουθεί επακριβώς τη διατύπωση της στοχοθεσίας του Α.Π. με ελάχιστες αντικαταστάσεις ρημάτων π.χ. «συνειδητοποιήσουν» αντί «εκτιμήσουν», που δεν αλλοιώνουν την κατάταξη των στόχων στα επίπεδα της ταξινομίας. Και στις δύο περιπτώσεις οι διδακτικοί στόχοι ως προτάσεις που καθορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια το τι αναμένεται από τους μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας είναι διατυπωμένοι με ρηματικές προτάσεις και συστηματοποιημένοι ανάλογα με το βαθμό της ποιότητας, πολυπλοκότητας και αφαιρέσής τους σε διαφορετικά επίπεδα ιεραρχικώς δομημένα, στη βάση της γνωστικής ταξινομίας του Bloom, όπως αυτή αναθεωρήθηκε από τους Anderson & Krathwohl (Anderson & Krathwohl, 2001).

Από τη στιγμή που οι στόχοι καθορίζονται επακριβώς και με πανομοιότυπο τρόπο τόσο στο Α.Π. όσο και στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, ακολουθεί η ανάλυση και η κατάταξή τους στις επιμέρους κατηγορίες της ταξινομίας με βάση τη ρηματική τους διατύπωση στον Πίνακα 1 για τα κεφάλαια 15-19 της Ιστορίας Δ' τάξης.

Διατύπωση στόχων	Επίπεδο ταξινομίας	Αριθμός	Συχνότητα
Να γνωρίσουν...	Θυμάμαι (γνώση)	7	44%
Να κατανοήσουν...	Κατανοώ (κατανόηση)	2	12%
Να συνειδητοποιήσουν	Αναλύω (ανάλυση)	4	25%
Να εκτιμήσουν	Αξιολογώ (αξιολόγηση)	3	19%

Πίνακας 1. Επίπεδα ταξινομίας στόχων κεφ. 15-19 Δ' τάξης.

Ομοίως και για τα κεφάλαια 5-12 της Ιστορίας Ε' τάξης οι διδακτικοί στόχοι κατατάσσονται ως εξής στον Πίνακα 2:

Διατύπωση στόχων	Επίπεδο ταξινόμιας	Αριθμός	Συχνότητα
Να γνωρίσουν...	Θυμάμαι (γνώση)	7	25%
Να κατανοήσουν...	Κατανοώ (κατανόηση)	10	36%
Να συνδέσουν...	Αναλύω (ανάλυση)	3	10%
Να επισημάνουν...			
Να αντιπαραβάλουν...	Αξιολογώ (αξιολόγηση)	8	29%
Να συγκρίνουν...			
Να κρίνουν...			
Να εκτιμήσουν...			

Πίνακας 2. Επίπεδα ταξινόμιας στόχων κεφ. 5-12 Ε' τάξης.

Παρατηρείται λοιπόν κατανομή των διδακτικών στόχων στα 4 από τα 6 επίπεδα της γνωστικής ταξινόμιας, με την πλειονότητα αυτών να κατατάσσονται στα δυο πρώτα επίπεδα (γνώση & κατανόηση), ενώ βαθμιαία βαίνει αυξανόμενο το ποσοστό των διδακτικών στόχων που από την Δ' στην Ε' τάξη κατατάσσονται στα υψηλότερα και απαιτητικότερα επίπεδα της ανάλυσης και της αξιολόγησης. Αυτό είναι αναμενόμενο με βάση το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης, καθώς οι μαθητές της Ε' τάξης βρίσκονται στη φάση μετάβασης από την περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων σε αυτό της τυπικής (αφαιρετικής) λογικής που τους επιτρέπει με αφετηρία τα εφόδια της γνώσης και της κατανόησης να σχηματίζουν υποθέσεις, να κρίνουν και να αξιολογούν.

Από τη στιγμή που οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας καταγράφονται αναλυτικά, προσδιορίζεται και η βαρύτητα που δίνεται στον έλεγχο της πραγματοποίησης του καθενός. Ευνόητο είναι πως αναμένεται ανάλογη βαρύτητα να έχει δοθεί σε κάθε στόχο και κατά τη διδασκαλία της ενότητας, έτσι ώστε η επιλογή των στόχων που θα συμπεριληφθούν στο κριτήριο αξιολόγησης να αντανακλά την ποσόστωση των στόχων του Α.Π. Αυτό το πλαίσιο κατάταξης των στόχων στα διάφορα επίπεδα της ταξινόμιας θα αποτελέσει και το βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση των κριτηρίων αξιολόγησης (tests), συμπεριλαμβανόμενων και ορισμένων επί μέρους παρατηρήσεων που μπορεί να σχετίζονται με το διαθέσιμο χρόνο για την πραγματοποίηση της εξεταστικής δοκιμασίας, την ποιότητα των ερωτήσεων που τίθενται ως προς τον τρόπο διατύπωσης, τις προτεινόμενες απαντήσεις και άλλων τέτοιων στοιχείων από τα οποία εξαρτάται η εγκυρότητα του μέσου αξιολόγησης.

Τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία τέθηκαν υπό διερεύνηση αντλήθηκαν από έναν διαδικτυακό χώρο διαμοιρασμού εκπαιδευτικού υλικού κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου- Ιουνίου 2011. Πρόκειται για την εκπαιδευτική πύλη e-selides.gr στην οποία αναρτάται από τα μέλη-χρήστες της εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται δωρεάν σε όλα τα εγγεγραμμένα μέλη, που κατά την περίοδο της άντλησης του προς εξέταση υλικού αριθμούσαν περίπου 65.000. Ο αριθμός των μελών-χρηστών της εκπαιδευτικής πύλης θεωρούμε πως εξασφαλίζει την κρίσιμη μάζα που επιτρέπει τη διεύρυνση του περιεχομένου της και την αξιοποίηση εμπειριών και συνεργειών,

δίνοντας έτσι τη δυνατότητα ικανοποιητικής κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών για αναζήτηση και διάχυση εκπαιδευτικού υλικού και επαγγελματική ενημέρωση. Πέρα από την πρακτική δυσκολία να εξασφαλιστεί ικανός αριθμός κριτηρίων αξιολόγησης για τις επιλεγμένες ενότητες άμεσα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα όποια ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας αυτό μπορεί να ενείχε, η επιλογή της άντλησης των κριτηρίων από το συγκεκριμένο διαδικτυακό χώρο διαμοιρασμού εκπαιδευτικού υλικού στηρίχτηκε στον ακόλουθο συλλογισμό. Τα κριτήρια αυτά αναρτώνται με την αναφορά των στοιχείων του δημιουργού τους, είναι δηλαδή επώνυμα. Το σύνολο αυτών συνιστούν υλοποιημένες πρακτικές, αφού οι εκπαιδευτικοί τα ετοιμάζουν για προσωπική χρήση στις τάξεις τους και παράλληλα τα υποβάλλουν προς δημοσίευση στο συγκεκριμένο ιστοχώρο. Η αναφορά των στοιχείων του δημιουργού κάθε κριτηρίου συνιστά ένα ρίσκο έκθεσης της δουλειάς του στην κρίση όσων το αξιοποιήσουν, άρα εκ προοιμίου αναμένεται τα κριτήρια αυτά να συνιστούν προσεγμένα κατά το δυνατόν δείγματα δημιουργίας. Κατόπιν τούτων θεωρούμε πως τα κριτήρια αξιολόγησης που αντλήθηκαν μπορούν να θεωρηθούν ως τυπικά (αντιπροσωπευτικά) δείγματα των μέσων αξιολόγησης που ως επί το πλείστον αξιοποιούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών τους.

Ο αριθμός των κριτηρίων αξιολόγησης που αντλήθηκαν ήταν 10 για την ενότητα της Δ' τάξης και 13 για την ενότητα της Ε' τάξης. Σε κάθε κριτήριο καταγράφηκαν αναλυτικά οι διδακτικοί στόχοι που ελέγχονταν και κατατάχθηκαν στα επιμέρους επίπεδα της γνωστικής ταξινόμιας. Η κατάταξη των διδακτικών στόχων έγινε με βάση τη ρηματική διατύπωση κάθε ερώτησης. Ακολούθως έγινε ποσοτική κατανομή των διδακτικών στόχων στα διάφορα επίπεδα της ταξινόμιας και σύγκριση με την αντίστοιχη κατανομή των διδακτικών στόχων που περιλαμβάνει το Α.Π. για τη συγκεκριμένη ενότητα. Η σύγκριση των δυο ποσοτικοποιημένων κατανομών έδειξε το τελικό εύρος κάλυψης των διδακτικών στόχων που θέτει το Α.Π. Στο τέλος έγιναν παρατηρήσεις ως προς το είδος των ερωτήσεων που περιλαμβάνουν τα κριτήρια αξιολόγησης, την ποιότητα και το πλήθος αυτών σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο της εξέτασης.

Η ανάλυση των κριτηρίων εμφάνισε σημαντικές αδυναμίες σε όλα τα επίπεδα από τα οποία εξαρτάται η εγκυρότητα περιεχομένου. Κατ' αρχάς η ποσοτική κατανομή των στόχων που ελέγχουν τα κριτήρια αξιολόγησης δεν κατορθώνει να καλύψει το εύρος των αντίστοιχων στόχων του Α.Π. Η πλειονότητα των ερωτήσεων περιορίζεται στον έλεγχο της γνώσης και της κατανόησης, αδυνατώντας να συμπεριλάβει ερωτήσεις που ελέγχουν στόχους στα ανώτερα επίπεδα της ταξινόμιας (ανάλυση & αξιολόγηση). Ενδεικτικά από τα κριτήρια της Δ' τάξης μόνο τα 2 από τα 10 περιλαμβάνουν ερωτήσεις που εκτείνονται σε όλο το εύρος της στοχοταξινόμιας του Α.Π., άλλα 2 καλύπτουν τα  $\frac{3}{4}$  των πεδίων της στοχοταξινόμιας, 4 κριτήρια καλύπτουν τα  $\frac{2}{4}$  των πεδίων ενώ 2 κριτήρια καλύπτουν μόνο το  $\frac{1}{4}$  των επιπέδων της στοχοταξινόμιας (παραμένουν μόνο στον έλεγχο της γνώσης). Αντίστοιχα από τα αντίστοιχα κριτήρια της Ε' τάξης που αναλύθηκαν δεν βρέθηκε κανένα που να καλύπτει όλα τα επίπεδα της στοχοταξινόμιας, 5 κριτήρια κάλυπταν τα  $\frac{3}{4}$  των

στόχων, 7 κριτήρια πέτυχαν να καλύψουν τα 2/4 των στόχων, ενώ 1 κριτήριο κάλυπτε μόνο το 1/4 των πεδίων της στοχοταξινομίας (παραμένοντας μόνο στον έλεγχο της γνώσης). Ακόμα δε και τα κριτήρια αυτά καταφέρνουν να ελέγξουν στόχους σε όλα τα επίπεδα της ταξινομίας, αυτοί δεν είναι ισόρροπα κατανομημένοι ως προς την ποσοτικοποίηση των στόχων του Α.Π., ενώ σημαντικός είναι ο αριθμός των κριτηρίων αξιολόγησης που καλύπτουν μικρό μόνο μέρος του εύρους της ταξινομίας (αποκλειστικά στο επίπεδο της γνώσης). Η ανάλυση του είδους των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται αποτυπώνει ποικιλία ως προς τα είδη αυτών, πλην όμως εντοπίζονται σημαντικές κατασκευαστικές αδυναμίες π.χ. στον αριθμό των παρεμβολών στις ερωτήσεις πολλαπλής εκλογής, στον αριθμό των στοιχείων στις ερωτήσεις σύζευξης (αντιστοίχισης), στην έλλειψη ποικιλίας ως προς τον τρόπο διατύπωσής τους καθώς και ανισοκατανομή της βαρύτητας βαθμονόμησής τους, θέτοντας επιπροσθέτως και ζητήματα αδυναμίας της κατασκευαστικής εγκυρότητας των κριτηρίων.

#### **4. Συμπεράσματα**

Το συμπέρασμα από την ανάλυση των συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης δείχνει πως σημαντικός αριθμός αυτών δεν κατορθώνει να ελέγξει επαρκώς τη στοχοταξινομία του Α.Π., ενώ εμφανίζουν και σημαντικές κατασκευαστικές ελλείψεις, κάτι που επιβεβαιώνει και το επισημανθέν από τη βιβλιογραφία έλλειμμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Παπαναούμ, 2003 · Παπάς, 1995). Είναι εύλογο στον περιορισμένο χώρο μιας σχολικής τάξης όπου ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα δάσκαλος, εξεταστής και διορθωτής, οι ελλείψεις αυτές να μην είναι ιδιαίτερα ευδιάκριτες με αποτέλεσμα συχνά να παραβλέπονται. Αν η αδυναμία αυτή περιορίζεται μονάχα στο επίπεδο της κατασκευής ενός έγκυρου κριτηρίου αξιολόγησης, τότε το έλλειμμα σχετίζεται αποκλειστικά με την απουσία κατάρτισης σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οπότε στην περίπτωση αυτή η σύσταση μιας τράπεζας ερωτήσεων και η σεμιναριακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αμβλύνει το πρόβλημα. Καθώς όμως η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής πρακτικής, υπό την απλή έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ελέγχουν τους μαθητές τους ως προς την κατοχή των στόχων που οι ίδιοι τους δίδαξαν, τότε οι αδυναμίες των κριτηρίων αξιολόγησης υποκρύπτουν σημαντικές αδυναμίες της αρχικής διδακτικής παρέμβασης, από το σχεδιασμό ως την υλοποίηση αυτής, καθώς στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν είτε να αναγνωρίσουν τους στόχους του Α.Π. είτε να μετουσιώσουν αυτούς σε αντικείμενα διδακτικής πρακτικής.

#### **Βιβλιογραφικές παραπομπές**

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Barton, J., & Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison- Wesley Publishing Co.



- Rudner, L., & Schafer, W. (2002). *What teachers need to know about assessment*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), σσ. 239-252.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*(7), σσ. 168-181.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη. Στο *Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 89-196). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάτζογλου, Σ., & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (σσ. 537-602). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή-Θεωρία, πράξη, προβλήματα* (3η εκδ., Τόμ. Β'). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές* (7η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989). Μύθοι για τη διδασκαλία: Το παν εξαρτάται από το δάσκαλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(48), σσ. 17-21.
- Μαυρομαμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. (2007). *Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή- Αξιολόγηση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. 1994: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Παπάς, Α. (1995). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής* (2η εκδ.). Αθήνα: Δελφοί.