

Οι αντιλήψεις των Βέλγων κι Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκριτική μελέτη.

The conceptions of Belgian and Greek teachers of Primary Education about pupils' assessment. A comparative study.

Καρτσέλου Χριστιάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε., MSc, xkartselou@yahoo.gr

Kartselou Christiana, Teacher, MS, xkartselou@yahoo.gr

Abstract: The aim of the following study is to examine and to compare the perceptions of Greek and Belgian teachers in primary education about assessment of student learning. The chosen methodology is the one of case study using semi structured interviews. From the analysis of data collected several similarities in teachers' perceptions emerged, but also significant differences, both in the way they perceive evaluation and in its basic functions.

Keywords: assessment, conceptions, exams

Περίληψη: Στόχος της παρακάτω έρευνας είναι να εξετάσει και να συγκρίνει τις αντιλήψεις των Ελλήνων και Βέλγων εκπαιδευτικών στην Α/θμια εκπαίδευση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψαν αρκετές ομοιότητες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και σημαντικές διαφορές, τόσο ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση όσο και ως προς τις βασικές της λειτουργίες.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, αντιλήψεις, εξετάσεις

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας (Black & Wiliam, 1998; Rajares, 1992), αλλά κι ως ένας βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης (McMillan, Myran & Workman,

2002; Susuwele-Banda, 2005), αποτέλεσε το αντικείμενο πολλών επιστημονικών ερευνών. Μια ενδιαφέρουσα διάσταση του θέματος συνιστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Tittle (1994) η μελέτη και η κατανόηση των αντιλήψεων αυτών είναι αποφασιστικής σημασίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των συστημάτων αξιολόγησης, αλλά και γενικότερα μιας συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1995).

Οι αντιλήψεις που διαθέτουμε (Brown, 2003) συνιστούν νοητικές κατασκευές που περιλαμβάνουν πεποιθήσεις, έννοιες, ιδέες, κανόνες, νοητικές εικόνες και προτιμήσεις του ατόμου. Οι δομές αυτές λειτουργούν ως ένα είδος «φίλτρου» μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός βλέπει, αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει το περιβάλλον του και αλληλεπιδρά με αυτό (Brown 2003), συνιστούν δηλαδή ένα είδος κινητήριας δύναμης που ενεργοποιεί τόσο τη δράση όσο και την επικοινωνία του (Ndyia, 2003). Είναι οργανωμένες σε συστήματα, μέσα στα οποία ορισμένες από αυτές έχουν κεντρική θέση και άλλες προέρχονται από ή συνδέονται περιφερειακά με αυτές (Pajares, 1992; Brown, 2002). Η δυναμική τους εκφράζεται έμμεσα και δεν είναι εύκολα αντιληπτή καθώς είναι πολυδιάστατες, σύνθετες κι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Brown 2004; Pajares, 1992).

Το σύνθετο πλέγμα των εκπαιδευτικών αντιλήψεων δομείται στη βάση μιας σειράς παραγόντων. Το πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, οι ιστορικές και πολιτιστικές συνθήκες, η προσωπική εμπειρία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός και η εκπαίδευση που έχει λάβει καθώς και τα ιδρύματα στα οποία εργάζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι παράγοντες που επιδρούν στο σχηματισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας (Calderhead, 1996; Tatto, 1998). Σε ένα δεύτερο, πιο ειδικό επίπεδο, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεών του ο τρόπος που κατανοεί συγκεκριμένα εκπαιδευτικά θέματα όπως τη διδασκαλία, τη μάθηση, την έννοια της αποτελεσματικότητας, τα προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση (Brown, 2004; Pajares, 1992; Tittle, 1994).

Είναι κοινά αποδεκτό στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις (Canbay & Beceren, 2012), επιδρώντας στη συμπεριφορά τους στην τάξη και στην επιλογή των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας (Tatto, 1998; Crahay και Marcoux, n .d.; Susuwele - Banda, 2005). Επομένως ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση θα μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο που διδάσκουν και αξιολογούν τους μαθητές τους (Fennema & Romborg, 1999). Υπάρχει λοιπόν, από τη μία πλευρά, η αλληλεπίδραση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των αξιολογικών πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη, και από την άλλη πλευρά, οι επιπτώσεις αυτής της αλληλεπίδρασης στη διδασκαλία και τη μάθηση (Verdar, 2010; Sethusha, 2012).

Εξάλλου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η αξιολόγηση δεν ούτε μονοσήμαντη ούτε ουδέτερη. Σύμφωνα με τη Rangeon (1993, σ. 13) η αξιολόγηση «αποτελεί μέρος ενός πολύπλοκου συνόλου σχέσεων μεταξύ τριών παραγόντων: εκείνων που ελέγχουν την αξιολόγηση, τους αξιολογητές και αυτούς που αξιολογούνται. Η αξιολόγηση δεν έχει την ίδια έννοια ούτε για τους μεν ούτε για τους δε». Η γνώση επομένως των αντιλήψεων του

εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία καθώς μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη σύνθετη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά έναν βασικό παράγοντα της αξιολογικής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό (Χιωτάκης, 1997).

1. Ταυτότητα της έρευνας

1.1 Σκοπός μεθοδολογία, δειγματοληψία

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να συγκρίνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο και την Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών τους. Το υποθετικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε για την έρευνα θεωρεί ότι οι Βέλγοι και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, προερχόμενοι από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, διαθέτουν επίσης και διαφορετικές αντιλήψεις ως προς την αξιολόγηση των μαθητών.

Η συγκεκριμένη μελέτη συνιστά έναν διερευνητικό τύπο έρευνας (exploratory research), καθώς αποβλέπει περισσότερο στη διατύπωση ερωτημάτων τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο νέων, πιο διεξοδικών και συστηματικών ερευνών, παρά στην επιβεβαίωση ή μη αρχικών υποθέσεων. Άλλωστε, η διερευνητική μελέτη θεωρείται, σύμφωνα με Munby (1984, στο Rajares, 1992) ως η πλέον κατάλληλη για τη μελέτη των πεποιθήσεων και αντιλήψεων του ατόμου, καθώς αυτό τοποθετείται στο κέντρο του υπό εξέταση φαινομένου, προκειμένου να καταστούν κατανοητές οι απόψεις του.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης (case study), καθώς επιτρέπει τη λεπτομερή κατανόηση των φαινομένων στο πλαίσιο όπου αυτά εμφανίζονται, αλλά και τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών περιπτώσεων, επικεντρώνοντας περισσότερο, σύμφωνα με τον Henning (2004, σ. 41), στην «ανακάλυψη απ' ότι στην επιβεβαίωση».

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας γίνεται πρωτίστως μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης. Η συνέντευξη εν γένει, σύμφωνα με τον Van der Maren (1995), διευκολύνει τη λήψη πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις, τις αποφάσεις, τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις των ατόμων, πληροφοριών που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Οι επιλογές μιας πλήρως και μιας μη δομημένης συνέντευξης απορρίφθηκαν, καθώς η μεν πρώτη ενέχει τον κίνδυνο προϊδεασμού των ερωτηθέντων (Susuwele-Banda 2005), η δε δεύτερη διότι απαιτεί μεγάλη εμπειρία από την πλευρά του ερευνητή προκειμένου να διενεργηθεί σωστά.

Τέλος, όσον αφορά την επεξεργασία των δεδομένων που θα προκύψουν από την έρευνα, η ανάλυσή τους θα είναι αυστηρά ποιοτική και δεν επιχειρείται η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ο πληθυσμός της μελέτης μας (πίνακας 1) αποτελείται από εκπαιδευτικούς της βασικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικό σχολείο (ηλικία 6 – 12 ετών). Για το Βέλγιο, οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από δημόσια σχολεία που

διαχειρίζεται η Γαλλική Κοινότητα (Ομοσπονδία Βαλλονίας-Βρυξελλών) και για την Ελλάδα από τα δημόσια σχολεία. Το μέγεθος του δείγματος περιορίστηκε σε οκτώ (8) άτομα, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία στην Αθήνα και στις Βρυξέλλες και τα οποία συμφώνησαν να συμμετάσχουν εθελοντικά.

Τα κριτήρια για την επιλογή των δειγμάτων αφορούν στο γένος των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους εμπειρία. Το γένος των εκπαιδευτικών αποτελεί «παρατηρήσιμη» μεταβλητή που επιτρέπει μια επιλογή όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική του πληθυσμού. Από την άλλη πλευρά, η εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που, σύμφωνα με έρευνες, μπορεί να επηρεάσει έμμεσα τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση (Mertler, 1998, Green, 1992; Cantillo Estepa, 2008).

Πίνακας 1: Πληθυσμός έρευνας

ΒΕΛΓΙΟ		
	> 10 χρόνια	< 10 χρόνια
Αντρες	Jean Louis	Julien
Γυναίκες	Delphine	Morgane
ΕΛΛΑΔΑ		
Αντρες	Νίκος	Γιάννης
Γυναίκες	Μαρία	Ειρήνη

1.2 Παρουσίαση του οδηγού συνέντευξης

Η συνέντευξη χωρίζεται σε τρία μέρη. Οι ερωτήσεις στο πρώτο μέρος βασίζονται στο εννοιολογικό πλαίσιο που χρησιμοποιεί ο G. Brown στο «*Conceptions of Assessment Questionnaire COA-III*», ένα μεθοδολογικό εργαλείο που δημιούργησε στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής προκειμένου να χρησιμοποιηθεί αφενός στη μέτρηση και την ανάλυση των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με την αξιολόγηση και, αφετέρου, στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι αντιλήψεις αυτές μεταξύ τους (Brown, 2002). Σε αυτό εκτίθενται τέσσερις βασικές αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση και τις λειτουργίες της: α) βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, β) πιστοποίηση των γνώσεων των μαθητών, γ) αξιολόγηση της ποιότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, δ) αντιμετώπιση της αξιολόγησης ως μη απαραίτητης.

Το δεύτερο μέρος του οδηγού συνέντευξης περιλαμβάνει κλειστές, στην πλειοψηφία τους, ερωτήσεις σχετικά με θέματα που άπτονται, άμεσα ή έμμεσα, της αξιολόγησης¹. Οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στα ακόλουθα θέματα και λειτουργούν βοηθητικά στην κατανόηση των τεσσάρων βασικών αντιλήψεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω: α) Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, β) Οι πρακτικές αξιολόγησης, γ) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση, δ) Ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης, ε) συνολική/ αθροιστική (summative evaluation), στ) Η πρακτική της επανάληψης τάξης.

Τέλος, στο τρίτο μέρος της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κατατάξουν τις τέσσερις αντιλήψεις/λειτουργίες της αξιολόγησης ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους με καθεμία από αυτές.

2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας, ταυτόχρονα όμως, όταν ταυτίζεται με την έννοια των εξετάσεων, είναι ανακριβής και μη απαραίτητη στην εκπαίδευση. Αντιτίθενται επίσης στη λειτουργία, μέσω των εξετάσεων ενός «συστήματος λογοδοσίας» των μαθητών κι απορρίπτουν την ιδέα ότι η λειτουργία και η ποιότητα του σχολείου μπορεί να αξιολογηθεί μέσω των αποτελεσμάτων αυτών.

Για τους Βέλγους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση έχει επίσης έναν θετικό και βελτιωτικό ρόλο στη διδασκαλία και τη μάθηση, πιστοποιεί τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών, ενώ αποτελεί δείκτη της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, διαφωνούν με την αντίληψη που θεωρεί ότι η αξιολόγηση δεν έχει μια νόμιμη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία κι ως εκ τούτου είναι άχρηστη.

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο χωρών ορίζουν την αξιολόγηση ως ένα εργαλείο: ένα διδακτικό και διαγνωστικό εργαλείο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, το οποίο τους παρέχει μια ποικιλία πληροφοριών η φύση των οποίων εξαρτάται από τη χρήση του. Ένας τέτοιος ορισμός σαφώς σχετίζεται με την πρώτη αντίληψη σχετικά με τη λειτουργία της αξιολόγησης («βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης»), που είναι κοινή σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, η αξιολόγηση περιλαμβάνει εξετάσεις. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι δεν πρέπει να ταυτίζεται η αξιολόγηση με τις εξετάσεις και τα τεστ, οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους δύο όρους ως ισοδύναμους και συνώνυμους. Αυτή η διαφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση σε σχέση με τις

¹ Για τη διατύπωση των ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκαν: το ερωτηματολόγιο των Chr. Scriven και M. Demartean (Πανεπιστήμιο της Λιέγης), το ερωτηματολόγιο των Μ. Βάμβουκα και Γ. Τρούλη (Πανεπιστήμιο Κρήτης), που χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνα με θέμα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση καθώς και η έρευνα των Α. Souci, F. Ducrey, E. Ferrez και Ch. Nidigger (Τμήμα Επιστημών της Αγωγής - Canton of Geneva) σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης.

εξετάσεις θα μπορούσε επίσης να εξηγήσει, σε κάποιο βαθμό, η στάση τους απέναντι στην τέταρτη αντίληψη («μη χρησιμότητα της αξιολόγησης»).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τέσσερις λειτουργίες της αξιολόγησης (συγκεντρωτικά στον πίνακα 2).

2.1 Μη χρησιμότητα της αξιολόγησης

Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι εξετάσεις αποτελούν αναπόσπαστο κι ουσιαστικό κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας. Λειτουργούν ως ένα μέσο μέτρησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν κατακτηθεί, ενώ συνιστούν και μια πρακτική με την οποία οι μαθητές οφείλουν να εξοικειωθούν για την φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: *«Αν εγώ φτιάξω ένα δημοτικό χωρίς αξιολόγηση, μόλις πάει το παιδί στο γυμνάσιο/ λύκειο, θα πέσει στα βαθιά και θα αξιολογείται συνεχώς με εξετάσεις. Θα πρέπει να προετοιμάσω τους μαθητές γι' αυτό που ακολουθεί. Αφού προβλέπονται οι εξετάσεις, είμαι αναγκασμένος, είναι μέσα στον ρόλο μου, να τα προετοιμάσω»*, τονίζει ο Νίκος.

Ωστόσο, αν και αναγνωρίζεται η χρησιμότητα των εξετάσεων, απορρίπτεται η ταύτιση της αξιολόγησης με αυτές. *«Μπορώ να φανταστώ ένα σχολείο χωρίς εξετάσεις»*, επισημαίνει η Μαρία, *«όχι όμως χωρίς αξιολόγηση»*. Οι λόγοι που επικαλούνται εστιάζουν κυρίως στην έλλειψη αξιοπιστίας και ακρίβειας των πληροφοριών που προέρχονται από αυτές, στην αδυναμία τους να περιγράψουν αποτελεσματικά το γνωστικό προφίλ του μαθητή, ενώ τονίζουν και τις πιθανές αρνητικές ψυχολογικές τους επιπτώσεις στον εξεταζόμενο. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιτίθενται επίσης στην προοπτική εφαρμογής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενός τύπου τελικών εξετάσεων σε πανελλήνιο επίπεδο υποστηρίζοντας ότι ο συγκεκριμένος τύπος εξετάσεων δε σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γιάννης: *«Όλο αυτό καλουπώνει, είναι σα να φτιάχνει ένα κλουβί το οποίο μέσα θα έχει το μυαλό και την ψυχή τους. Κάτι τέτοιο για μένα, στην Ελλάδα τουλάχιστον, είναι πέρα από τη δικιά μου λογική.»*

Τέλος επισημαίνουν τη λανθασμένη χρήση της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς η οποία περιορίζεται στη βαθμολόγηση των μαθητών και τη συμπλήρωση των ελέγχων προόδου. Όπως αναρωτιέται η Μαρία: *«Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που βασίζονται στα τεστ για να δώσουν βαθμούς και για να μιλήσουν στους γονείς για τις επιδόσεις των παιδιών. [...] πόσο να βοηθήσει και τον εκπαιδευτικό, τι να πει δηλαδή, ο τάδε μαθητής είναι ένας αριθμός, είναι ένα 8; Τι είναι ένα 8;»*

Αντίθετα οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν στις εξετάσεις τα ίδια μειονεκτήματα με τους Έλληνες συναδέλφους τους, τονίζουν ιδιαίτερα τον αρνητικό ψυχολογικό τους αντίκτυπο πάνω στους μαθητές, θεωρούν ότι τα μειονεκτήματά αυτά είναι αναστρέψιμα και σε καμία περίπτωση δεν αναιρούν τη χρησιμότητά της. Εξάλλου γι' αυτούς ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η σωστή ή μη χρήση της αξιολόγησης.

«Η επικοινωνία που έχει ο δάσκαλος με τους μαθητές του, το κίνητρο που μπορεί να τους μεταδώσουν, μπορεί να αφαιρέσει ορισμένα από τα αρνητικά τους αποτελέσματα», λέει ο Jean Louis. Υποστηρίζουν επίσης ότι οι εξετάσεις αποτελούν ένα είδος δικαιολόγησης και τεκμηρίωσης των αποφάσεων του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές του.

Επιπλέον, συνιστούν πηγή αντικειμενικής και ακριβούς πληροφόρησης σε σύγκριση με την υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία επηρεάζεται από την καθημερινή επαφή ανάμεσα στο δάσκαλο και την τάξη του και την οποία, σε αντίθεση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, δε θεωρούν επαρκή: «μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών του μαθητές του, αναπτύσσεται συχνά ένα πολύ ισχυρός συναισθηματικός δεσμός [...] οι εξετάσεις αφαιρούν ένα κομμάτι από αυτόν τον συναισθηματισμό», αναφέρει ξανά ο Jean Louis. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι απόψεις τους για τις εθνικές τελικές εξετάσεις θεωρώντας ότι παρέχουν πληροφορίες έγκυρες και αντικειμενικές, απαραίτητες για την οργάνωση και τη βελτίωση της διδασκαλίας, ενώ, σύμφωνα με την Morgane, «η ιδέα είναι να φέρει όλους στο ίδιο επίπεδο των ελάχιστων δεξιοτήτων, είναι μια θετική ιδέα στη βάση της».

Σύμφωνα με τον G. Brown (2001) η ταύτιση της αξιολόγησης με τις εξετάσεις είναι ένας παράγοντας που θα μπορούσε να οδηγήσει στην απόρριψη της αξιολόγησης εν γένει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητή η αποδοχή της αντίληψης της μη χρησιμότητας της αξιολόγησης από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ως μη χρησιμότητα των εξετάσεων οι οποίες απορρίπτονται ως ανακριβείς και επιβλαβείς για τους μαθητές. Όπως μάλιστα χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους συμμετέχοντες, του είναι δυνατό να φανταστεί το σχολείο χωρίς εξετάσεις, όχι όμως και χωρίς αξιολόγηση. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανήκουν στην κατηγορία των αξιολογητών που ο Hill (2000, στο Brown, 2003) ονομάζει ως «head-note» αξιολογητές: βασίζονται δηλαδή σε μια διαισθητική εκτίμηση που δεν είναι αυστηρά οργανωμένη και συστηματική, δηλαδή σε μια άτυπη μορφή αξιολόγησης, καθώς μάλιστα δεν υπάρχει κι αυστηρός έλεγχος του βαθμού επίτευξης των προβλεπόμενων στόχων από έναν εξωτερικό φορέα, όπως στο Βέλγιο. Μεταξύ των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας, σύμφωνα με τον Brown (2003) μπορεί επίσης να παρατηρηθεί και μια αρνητική στάση απέναντι σε ένα αυστηρό και καθορισμένο σύστημα εξετάσεων.

Επιπλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας ακόμη παράγοντας που θα μπορούσε να επηρεάσει έμμεσα τις αντιλήψεις τους, δεδομένου ότι δεν προβλέπει για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έναν οργανωμένο τύπο τελικών, ενδοσχολικών εξετάσεων. Οι εξετάσεις για τον προβιβασμό στην επόμενη τάξη ή βαθμίδα εκπαίδευσης καταργήθηκαν πριν περίπου σαράντα χρόνια και κάθε προσπάθεια επαναφοράς τους συνάντησε την έντονη αντίδραση των εκπαιδευτικών, η οποία βασίστηκε στην ίδια λογική που εκφράστηκε παραπάνω. Αντίθετα, το βελγικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει μια σειρά εξετάσεων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης. Οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί επομένως είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με αυτό το είδος της αξιολόγησης καθώς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής κι επομένως, μολονότι παραδέχονται τις αδυναμίες τους, υποστηρίζουν την εφαρμογή και τη λειτουργία του.

2.2 «Σύστημα αξιολόγησης» (accountability system) των σχολείων και των εκπαιδευτικών

Με τον όρο «*accountability system*» των σχολείων και των εκπαιδευτικών εννοούμε το σύστημα που ελέγχει, μέσω των αποτελεσμάτων των εξετάσεων των μαθητών, την απόδοση των σχολικών μονάδων σε σχέση με τους συγκεκριμένους στόχους των προγραμμάτων σπουδών καθώς και τις τυχόν αποκλίσεις από αυτούς (Mangez & Maroy, n.d.). Η συγκεκριμένη λειτουργία της αξιολόγησης απορρίπτεται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με τους Βέλγους συναδέλφους τους οι οποίοι εμφανίζονται περισσότερο συγκαταβατικοί απέναντί της.

Για τους Βέλγους εκπαιδευτικούς οι πληροφορίες που προέρχονται από τις εξετάσεις δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως κρίση ή κριτική της ποιότητας λειτουργίας του σχολείου, αλλά ως μια σαφή ένδειξη της κατάστασης της εκπαίδευσης, ένα είδος ανατροφοδότησης, «*αναγκαίων εξωτερικών αναφορών*», όπως αναφέρει η Delphine, απαραίτητης τόσο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου όσο και για την οργάνωση και βελτίωση της διδασκαλίας. Επιπλέον ένα τέτοιο σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης συμβάλλει θετικά ώστε το σχολείο να προσδιορίσει εκ νέου τις αξίες και τους στόχους που θέτει για τους μαθητές του. Σύμφωνα με τον Jean Louis «*το σχολείο θα μπορούσε να πει: σε εμάς, αυτοί είναι οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν. Θα πρέπει να τους ακολουθήσετε ή να αλλάξετε σχολείο. Έτσι, σε κάθε περίπτωση, για μένα, αυτή η κατάσταση θα μπορούσε να επιτρέψει στο σχολείο να προσδιορίσει εκ νέου τις αξίες του, αλλά και τον μαθητικό πληθυσμό που θέλει*», Ως εκ τούτου, η διαγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης διευρύνεται, περιλαμβάνοντας όχι μόνο την σχολική τάξη και τη διδασκαλία, αλλά ευρύτερα το σχολείο στο σύνολο και τη λειτουργία του.

Η αντίθεσή τους, η οποία βρίσκει σύμφωνους και τους Έλληνες συναδέλφους τους, επικεντρώνεται στην αρχή της ισότητας πάνω στην οποία βασίζεται το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης. Η ισότητα αυτή εκφράζεται μέσα από ένα σύνολο στόχων που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, οι οποίοι ορίζονται από τα προγράμματα σπουδών και είναι κοινοί για όλα τα σχολεία. Ωστόσο ένα τέτοιο σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη δύο βασικούς παράγοντες: αφενός την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και συνεπώς την ποικιλία των χαρακτηριστικών, των αναγκών και των επιδόσεων του -είναι χαρακτηριστικό ότι οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί τονίζουν emphaticά την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τα σχολεία τους- κι αφετέρου την ετερογένεια των σχολείων και των παραγόντων που την επηρεάζουν: «*Είναι δύσκολο να συγκριθούν τα σχολεία, υπάρχουν διαφορετικά σχολικά δίκτυα, υπάρχουν κοινοτικά σχολεία, αστικά σχολεία, σχολεία στην ύπαιθρο, σχολεία όπου μιλάνε μόνο γαλλικά, σχολεία «de discrimination positive»*». Έτσι είναι δύσκολο να συγκριθούν, για μένα, με το ίδιο σύστημα αξιολόγησης», εξηγεί η Morgane. Μάλιστα η δημοσίευση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατάταξη των σχολείων σύμφωνα με το ποσοστό επιτυχίας τους, δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα αντιπαλότητας μεταξύ τους φτάνοντας μέχρι και τον ελιτισμό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η λειτουργία και η ποιότητα του σχολείου δεν μπορεί να περιγραφεί με όρους αποτελεσματικότητας και ποσοστά επιτυχίας ή αποτυχίας. Το σχολείο είναι ένα ζωντανός οργανισμός ο οποίος διαμορφώνεται από τη δράση και την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων και η λειτουργία του δεν περιορίζεται μόνο στη μεταβίβαση γνώσεων και τη διδασκαλία δεξιοτήτων. Οι εξετάσεις, έχοντας κατασκευαστεί με βάση συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους τους οποίους μετρούν ποσοτικά, δε λαμβάνουν υπόψη αυτή την πολυπλοκότητα που το χαρακτηρίζει και δεν μπορούν επομένως να το αποτιμήσουν «ποιοτικά». «[...] για μένα το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός. Γιατί συναναστρέφεσαι με ανθρώπους κι αυτό δε χωράει σε χαρτί εξετάσεων. Δε σημαίνει κάτι αυτό, τα αποτελέσματα μιας εξέτασης», λέει ο Γιάννης, ενώ και η Ειρήνη συμπληρώνει: «Η εκπαίδευση δεν μετριέται, δεν είναι επιχείρηση. Εμένα θα μου άρεσε να γίνεται αξιολόγηση στο πόσο ευχαριστημένα τα παιδιά, ήρεμα, κοινωνικοποιημένα, χαρούμενα. Διαφωνώ πολύ με αυτή τη λογική του εμπορίου στην εκπαίδευση». Εξάλλου τα αποτελέσματα των εξετάσεων δίνουν ίσως μια συνολική εικόνα του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, χωρίς όμως να περιγράφουν την εξέλιξη και την πρόοδό που σημειώνει ο καθένας από αυτούς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου συνιστά μια έμμεση προσπάθεια ελέγχου και περιορισμού της αυτονομίας του εκπαιδευτικού μέσω διαδικασιών όπως οι εξετάσεις, που κρίνουν μονοδιάστατα το έργο του. Στον αντίποδα αυτής της αντίληψης βρίσκεται η θέση που υποστηρίχθηκε από τη βελγική πλευρά σύμφωνα με την οποία από τη στιγμή που το σχολείο χρηματοδοτείται, νομιμοποιείται και η λειτουργία ενός συστήματος «λογοδοσίας» προς τους γονείς, τους φορείς χρηματοδότησης και τους διαχειριστές της εκπαίδευσης. Νομιμοποιείται δηλαδή μια έμμεση εποπτεία του δασκάλου και της σχολικής μονάδας που θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξουν την ποιότητα του έργου τους: « [...] οι γονείς έχουν το δικαίωμα να γνωρίζουν τι γίνεται με τα χρήματα τους. Είμαι κι εγώ ένας γονέας, και προσέχω το έργο του δασκάλου και, είναι αλήθεια, ότι έχω κάποια απαίτηση, είναι φυσιολογικό», αναφέρει η Delphine.

Τέλος, η διενέργεια των εξετάσεων από εξωτερικούς φορείς έρχεται σε αντίθεση με μια αντίληψη, διαδεδομένη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ότι ο δάσκαλος είναι ο αποκλειστικά υπεύθυνος για την αξιολόγηση των μαθητών του, σε αντίθεση με τους Βέλγους συναδέλφους τους που δέχονται την παρέμβαση κι άλλων, εξωτερικών παραγόντων και φορέων.

Η αποδοχή ή απόρριψη της λειτουργίας της αξιολόγησης ως ένα «*accountability system*» συνδέεται άμεσα με τη θέση και τη λειτουργία ενός τέτοιου συστήματος στην εκπαίδευση κάθε χώρας. Στο Βέλγιο ένα τέτοιο σύστημα βρίσκεται υπό κατασκευή και δεν έχει τεθεί ουσιαστικά σε λειτουργία. Προς το παρόν τα αποτελέσματα των εξετάσεων δεν δημοσιοποιούνται και δεν υπάρχουν συνέπειες στην περίπτωση χαμηλών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τη Mangez (n.d.) οι φορείς που εμπλέκονται σε αυτό το σύστημα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι ακόμη έτοιμοι ώστε να δεχθούν τη σύνδεση των εξετάσεων με πιθανές συνέπειες, ενίοτε «*τιμωρητικές*». Επομένως, οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν πραγματικά αυτό το σύστημα και ίσως να μην είναι έτοιμοι για την κανονική του λειτουργία.

Από την άλλη πλευρά, στην Ελλάδα ένα τέτοιο σύστημα δεν έχει σχεδιαστεί και υλοποιηθεί ποτέ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε συνδυασμό με την αντίθεσή που εκφράζουν οι Έλληνες δάσκαλοι απέναντι στις εξετάσεις, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πιθανώς έτοιμοι να το αποδεχθούν. Έτσι δικαιολογείται και η τελείως αρνητική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη λειτουργία της αξιολόγησης. Ωστόσο, θα πρέπει να προσθέσουμε μια ακόμη παράμετρο που εμφανίζεται στις απαντήσεις τους: την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στο Υπουργείο Παιδείας. Οι Έλληνες δάσκαλοι εμφανίζονται επιφυλακτικοί απέναντι σε ένα κράτος - αξιολογητή, διακρίνοντας μια αναντιστοιχία ανάμεσα στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις εκάστοτε πολιτικές αποφάσεις, καθώς « [...] οι θέσεις αυτές (στο υπουργείο Παιδείας) έχουν πολιτική σκοπιμότητα, δεν έχουν παιδαγωγική διάσταση», όπως αναφέρει η Ειρήνη.

2.3 «Σύστημα λογοδοσίας» (accountability system) των μαθητών

Η τρίτη λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην αντίληψη ότι οι εξετάσεις καθιστούν τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους για την επίδοση και την πρόδοό τους. Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, η συγκεκριμένη λειτουργία συνδέεται στενά με αυτή του «συστήματος αξιολόγησης/ λογοδοσίας» των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ενώ για τους Βέλγους συναδέλφους τους συσχετίζεται με την καλύτερη οργάνωση και βελτίωση της διδασκαλίας, κι εμφανίζονται έτσι περισσότερο θετικοί απέναντί της.

Για όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση επιβεβαιώνει την επίτευξη ή μη των προβλεπόμενων, από τα αναλυτικά προγράμματα, στόχων. Οι εξετάσεις αποτελούν ένα μέσο μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων για τους εκπαιδευτικούς, χωρίς ωστόσο να υπάρχει συναίνεση μεταξύ τους σχετικά με τον βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων που προκύπτουν, με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται περισσότερο καχύποπτοι απέναντί τους. Εξαιρεση αποτελεί η Μαρία: *«Δε θεωρώ ότι μπορούν οι εξετάσεις να είναι δείκτης των κατακτήσεων ενός μαθητή σε σχέση με τους στόχους που βάζουμε. Είπα και παραπάνω είναι ότι τόσο στρεσογόνος αυτή η διαδικασία που τι να μετρήσει; Μπορεί να έχει θολώσει το μυαλό του παιδιού και να μην μπορεί να προχωρήσει παρακάτω τη σκέψη του. Γιατί να κριθεί από αυτή την παράμετρο και μόνο;»*

Τα αποτελέσματα των εξετάσεων εκφράζονται μέσω της βαθμολογίας, με χρήση της αριθμητικής ή / και της αλφαβητικής κλίμακας. Η βαθμολογία δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να έχει μια ποσοτική αποτίμηση της επίδοσής του και μέσω αυτής, οι μαθητές «λογοδοτούν» για τις επιδόσεις τους απέναντι στους γονείς και τους δασκάλους τους. Η απόρριψη ή η αποδοχή αυτής της αντίληψης είναι στενά συνδεδεμένη με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των βαθμών κι εξαρτάται πρωτίστως, σύμφωνα με τον Brown (2002) από την αξιοπιστία που έχουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων γι' αυτούς.

Επιπλέον, για τους δύο Βέλγους εκπαιδευτικούς με τη μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία, οι βαθμοί είναι απαραίτητοι για δύο κυρίως λόγους: επειδή έχουν ισχυρό αντίκτυπο στο

μαθητή και, επιπλέον, επειδή δηλώνουν την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης του παιδικού, αποδεικνύοντας έτσι στους γονείς την πρόοδο των παιδιών τους, είναι ένα «είδος πληροφορίας», σύμφωνα με τη Morgane. Όπως επίσης αναφέρει ο Jean Louis: *«Οι βαθμοί έχουν ισχυρό αντίκτυπο, νομίζω. Οι βαθμοί δίνουν μια ακριβή αφετηρία στο μαθητή, ως εκ τούτου, ένας βαθμός [...] δεν είναι κάτι αόριστο, είναι κάτι καθαρό και ευκρινές.»* Η άποψη αυτή ωστόσο δε βρίσκει σύμφωνους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Η κριτική τους επικεντρώνεται κυρίως στο γεγονός ότι οι βαθμοί δεν είναι ένας αξιόπιστος δείκτης της προόδου των μαθητών -*«η βαθμολογία όμως δεν πιστοποιεί τι έχεις κατακτήσει. Βαθμό μπορώ να βάλω και να δείχνει την προσπάθεια»*, αναφέρει ο Γιάννης-, υπογραμμίζοντας επίσης τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η βαθμολογία για τα παιδιά, όπως το άγχος και ο ανταγωνισμός που μπορεί να προκληθεί μεταξύ τους: *«Σα διαδικασία (αξιολόγηση) δεν είναι κακή, ο τρόπος με τον οποίο έχει περάσει κάνει κακό, το άγχος για τους βαθμούς, [...] ο τρόπος με τον οποίο έχουμε βάλει τους βαθμούς να αντικαθιστούν όλα τα υπόλοιπα της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης»*, συμπληρώνει η Ειρήνη.

Η συγκεκριμένη λειτουργία της αξιολόγησης θα πρέπει επίσης να εξετάζεται σε σχέση με τις πρακτικές αξιολόγησης που προβλέπονται από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, καθώς ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί την αξιολόγηση επηρεάζεται από τη θέση που προβλέπεται γι' αυτή στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Βέλγιο (FWB) η διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιείται για να κρίνει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης των μαθητών, λειτουργεί δηλαδή σαν ένα accountability system για τους μαθητές. Οι εξετάσεις βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών (Socles de compétences και Décret missions) και ο δάσκαλος, μέσω των αποτελεσμάτων τους, είναι υποχρεωμένος να παρακολουθήσει την πρόοδο των μαθητών ως προς τους στόχους του προγράμματος. Εξάλλου, οι εξετάσεις που ισχύουν για τα σχολεία της Ομοσπονδίας (évaluations certificatives, internes et externes) προβλέπουν συγκεκριμένες συνέπειες στην περίπτωση αρνητικής επίδοσης (μη απόκτηση Certificat d'Études de Base - CEB, επανάληψη τάξης), με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να λειτουργεί κι ως ένα μέσο πίεσης προς τους μαθητές.

Είναι απαραίτητο επίσης να σημειωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για δύο ανταγωνιστικές πρακτικές που ισχύουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα: η ακώλυτη προαγωγή, που ισχύει στην Ελλάδα και η επανάληψη της τάξης, που προβλέπεται στο Βέλγιο. Στο πλαίσιο αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αντίστοιχες με τις πρακτικές των σχολείων τους. Οι Έλληνες δάσκαλοι είναι υπέρ της ακώλυτης προαγωγής καθώς όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες, ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα: *«Όσο πιο μικρά, τόσο καλύτερα, καθώς όντως κάποια παιδιά καταδικάζονται όταν συνεχίζουν από τάξη σε τάξη. Προτιμώ να μείνουν στην ίδια τάξη, παρά να τα περνάμε για να τα περνάμε»*, διαφωνεί η Ειρήνη. Οι Βέλγοι συναδέλφοί τους απορρίπτουν την πρακτική της ακώλυτης προαγωγής, θεωρώντας την «επικίνδυνη», όπως χαρακτηριστικά λέει ο Julien, αλλά και «άδικη», σύμφωνα με τον Jean Louis: *«Για έναν μαθητή που προσπάθησε πολύ και τα κατάφερε καλά, στην πραγματικότητα (η προσπάθειά του)*

υποτιμάται από κάποιον που προχωρά στην επόμενη τάξη χωρίς να έχει εργαστεί. Εδώ, προφανώς μιλάμε για μαθητές που έχουν παρόμοια ικανότητα μάθησης.» Η «τεμπελιά» μάλιστα των μαθητών θεωρείται ως πιθανή αιτία της σχολικής αποτυχίας.

Σχετικά με την επανάληψη της τάξης, οι Έλληνες δάσκαλοι ήταν πιο διστακτικοί. Τονίζουν τις αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις της επανάληψης για το μαθητή και θα μπορούσαν να την δικαιολογήσουν μόνο στην περίπτωση της ανωριμότητας για τους μαθητές στην πρώτη τάξη ή λόγω μακράς απουσίας από το σχολείο, όπως άλλωστε ορίζει ο νομοθέτης για την Ελλάδα. Οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη Morgane, βλέπουν την επανάληψη θετικά, και διαπιστώνουν ότι θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν κι αυτοί τον αρνητικό ψυχολογικό αντίκτυπο που μπορεί να έχει στους μαθητές. εξαίρεση αποτελεί η Morgane: *«Είμαι τελείως αντίθετη. Δυστυχώς δεν υπάρχει τίποτα που μπορούμε να κάνουμε προς το παρόν, το ιδανικό θα ήταν να έχουμε ένα συμπληρωματικό έτος προσαρμοσμένο στις δυσκολίες του παιδιού. Ωστόσο κι αυτός ο χρόνος δε θα βοηθούσε, αν τα πράγματα γίνονται με τον ίδιο τρόπο όπως τώρα σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και τα κίνητρα του μαθητή.»*

2.4 Βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω μιας διττής λειτουργίας: (α) η αξιολόγηση χρησιμεύει για να διαγνώσει και να περιγράψει τη φύση της επίδοσης και των γνωστικών κατακτήσεων των μαθητών (β) οι πληροφορίες που προέρχονται από την αξιολόγηση αποτελούν μια έγκυρη, αξιόπιστη και ακριβής περιγραφή της προόδου των μαθητών (Brown, 2002).

Για τους εκπαιδευτικούς και των δύο χωρών, η αξιολογική διαδικασία επιτρέπει πρωτίστως να διαπιστώσουμε και να περιγράψουμε τι έχουν μάθει οι μαθητές από τη διδασκαλία: *«[...] πρέπει να μπορούμε να μετράμε, δεν ξέρω με ποιο τρόπο ακριβώς, αλλά να μπορούμε να αξιολογούμε ό,τι κάνουμε μες στην τάξη, τα αποτελέσματα»*, θεωρεί η Ειρήνη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των μαθητών, τον τρόπο σκέψης τους και την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τις ανώτερες γνωστικές τους λειτουργίες. Το είδος των πληροφοριών που λαμβάνονται από την αξιολόγηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, από τη χρήση της αξιολόγησης που κάνει ο εκπαιδευτικός μες στην τάξη, αλλά και από τους στόχους που θέτει: *«Εάν δεν χρησιμοποιείται με τους μαθητές, αν δεν αποκωδικοποιούμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τα παιδιά, τότε αυτή δεν έχει και μεγάλη χρησιμότητα»*, υποστηρίζει η Delphine.

Διαπιστώνεται επίσης συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θετικές επιπτώσεις της αξιολόγησης στη μάθηση των μαθητών. Ένας κύριος λόγος που υποστηρίζεται και από τις δύο πλευρές είναι η ανατροφοδότηση που παρέχει στους μαθητές τόσο για τις επιδόσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα όσο και για τις γνωστικές τους ανάγκες: *«ο στόχος είναι να καταλάβει ο μαθητής πού βρίσκεται γνωστικά ώστε να μπορέσει να*

βελτιωθεί», επισημαίνει η Morgane. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, που γίνεται είτε από το δάσκαλο είτε από τους ίδιους τους μαθητές, τους βοηθά να κατανοήσουν τα λάθη τους και να οργανώσουν αποτελεσματικότερα τη μελέτη τους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση καθίσταται ευεργετική για τους μαθητές: «υποχρεώνει τον μαθητή να μάθει», προσθέτει ο Julien. Ο Νίκος και η Μαρία δίνουν έμφαση κυρίως στη μεταγνωστική χρήση της αξιολόγησης, που επιτρέπει στα παιδιά μια πληρέστερη και ευρύτερη εικόνα του γνωστικού τους επιπέδου: «Δηλαδή ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει, κατά τη γνώμη μου, σε ποιο στάδιο βρίσκεται, σε ποιο μαθησιακό στάδιο βρίσκεται, με ποιο τρόπο μαθαίνει και να αξιοποιεί τις στρατηγικές των δικών του τρόπων μάθησης. Από αυτή την άποψη λοιπόν, η αξιολόγηση τον βοηθά να διαγνώσει και ο ίδιος ο μαθητής το στάδιο στο οποίο βρίσκεται», αναφέρει η Μαρία. Εξάλλου, ο βασικός στόχος αυτής της λειτουργίας είναι να προσδιορίσει το πλήρες φάσμα των επιδόσεων των μαθητών (Brown, 2002). Οι Julien και Jean Louis αναφέρουν ωστόσο έναν ακόμη λόγο: η αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές επειδή τους υποχρεώνει να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, εξαιτίας της βαθμολογίας και των συνεπειών που μπορεί να έχουν στην περίπτωση αρνητικής επίδοσης, αντίληψη που συνδέεται στενά με «accountability system» των μαθητών, το οποίο θεωρούν άλλωστε και την κύρια λειτουργία της αξιολόγησης.

Μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης και τις πληροφορίες που τίθενται στις διάθεσή του, ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να καταφύγει στις κατάλληλες παρεμβάσεις προκειμένου να τη βελτιώσει. «Σε βοηθά να οργανώσεις, να ταξινομήσεις και να συστηματοποιήσεις όλα όσα βλέπεις μέσα στην τάξη», δηλώνει η Ειρήνη. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με αυτές τις πληροφορίες, μπορούν να εξατομικεύσουν τις οδηγίες τους προς τους μαθητές και να ανταποκριθούν επαρκέστερα στις ανάγκες των τελευταίων. Μπορούν ακόμη να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους και να προσαρμόσουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους ώστε να ενισχύσουν και να διευκολύνουν τη μάθηση. Η αξιολόγηση, αναφέρει η Delphine, είναι «ένα είδος καθρέφτη για ό,τι κάνω με τα παιδιά. Στην πραγματικότητα, μας επιτρέπει να προχωρήσουμε ανάλογα με τα αποτελέσματα, να αλλάξουμε ή να συνεχίσουμε με τον ίδιο τρόπο και να εμβαθύνουμε περισσότερο σχετικά με αυτό που θέλουμε να δούμε.»

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το βελτιωτικό ρόλο της αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση, εκφράζουν επίσης, όπως άλλωστε επισημάνθηκε και σε προηγούμενα σημεία της ανάλυσής μας, ο καθένας σε διαφορετικό βαθμό, την καχυποψία τους σχετικά με την αξιοπιστία και την ακρίβεια των πληροφοριών που αυτή παρέχει, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της. Σύμφωνα με το Νίκο: «Έγκυρες είναι (οι πληροφορίες της αξιολόγησης) ακριβείς κι αξιόπιστες εξαρτάται πολλές φορές, επειδή εξαρτάται από τη στιγμή του μαθητή, από εκείνη την ώρα που θα αξιολογηθεί, εντάξει, αν γνωρίζουμε το μαθητή, παίζει ρόλο και η προηγούμενη εμπειρία που έχουμε για να κρίνουμε το μαθητή. Δε θα το έδινα σε μαθητή που δεν ξέρω. Δε θα αξιολογούσα μαθητές που δε γνωρίζω. Θα τους αξιολογούσα, αλλά δεν θα θεωρούσα ότι είναι το 100% του γνωστικού τους προφίλ, πάντα θα είχα μια επιφύλαξη.» Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ο δάσκαλος είναι

υποχρεωμένος να εφαρμόζει διάφορους τύπους αξιολόγησης, επίσημης ή ανεπίσημης, και να μην βασίζεται αποκλειστικά στα αποτελέσματα των εξετάσεων, αλλά να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που λαμβάνει από τη διαμορφωτική αξιολόγηση ώστε στη συνέχεια να λάβει τις εκπαιδευτικές του αποφάσεις.

Είναι επίσης ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση συνδέεται περισσότερο με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, σε αντίθεση με αυτήν του «*accountability system*» που σχετίζεται πρωτίστως με μια συνολική/αθροιστική (summative evaluation) αξιολόγηση (Brown, 2002). Πράγματι, μπορούμε να εντοπίσουμε, ειδικά μεταξύ των δασκάλων στην έρευνα μας που επικροτούν το σύστημα της «*λογοδοσίας των μαθητών*» ενδείξεις που μπορούν να το επιβεβαιώσουν αυτό. Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η υποχρέωση του εκπαιδευτικού να προετοιμάσει τους μαθητές για τις εξετάσεις με βάση το πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε μερικές φορές να περιορίσει το ρόλο και την επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Ωστόσο, το πλαίσιο που σχηματίζουν οι αντιλήψεις των δασκάλων είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και δεν μπορεί να κατανοηθεί με όρους μιας διαφοροποίησης μεταξύ διαμορφωτικής και αθροιστικής/ συνολικής αξιολόγησης. Σε αυτή την περίπτωση, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης φαίνεται να είναι ο στόχος των εκπαιδευτικών και των δύο χωρών οι οποίοι χρησιμοποιούν και τα δύο είδη αξιολόγησης προκειμένου να τον πετύχουν.

Πίνακας 2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		ΒΕΛΓΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ
Σύστημα λογοδοσίας (accountability system) των σχολείων και των εκπαιδευτικών	Βελτιώνει τη διδασκαλία και θέτει υψηλότερα κριτήρια	√	
	Δείκτης της λειτουργίας του σχολείου	√	
	Δείκτης της σημασίας που προσδίδει το σχολείο στη γνώση/ μάθηση	√	
	Πηγή αξιόπιστων πληροφοριών για τη λειτουργία του σχολείου	√	
	Αξιόπιστος δείκτης της ποιότητας του σχολείου	√	
Σύστημα λογοδοσίας (accountability system) των μαθητών	Δείκτης της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με προκαθορισμένους στόχους	√	√
	Αποδίδει έναν βαθμό ή ένα επίπεδο στην εργασία του μαθητή	√	√
	Επιτρέπει τη σύγκριση των μαθητών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια	√	
	Καθορίζει αν οι μαθητές ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα κριτήρια επίδοσης	√	
Βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης	Περιγράφει		
	Μέσο για να προσδιοριστεί τι έχει κατακτήσει γνωστικά ο μαθητής μέσω της διδασκαλίας	√	√
	Εντοπίζει αδυναμίες και τα πλεονεκτήματα των μαθητών	√	√
	Προσδιορίζει τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής	√	√

		Δείχνει τον τρόπο σκέψης των μαθητών	√	√
	Μάθηση	Βοηθά τον μαθητή να προοδεύσει	√	√
		Παρέχει ανατροφοδότηση στον μαθητή σχετικά με τις γνωστικές τους ανάγκες	√	√
		Ευεργετική και κατάλληλη διαδικασία για τον μαθητή	√	√
		Παρέχει ανατροφοδότηση στον μαθητή σχετικά με τις επιδόσεις του	√	√
		Αναγκάζει τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο	√	
	Διδασκαλία	Διαφοροποιεί ή αλλάζει τη μέθοδο διδασκαλίας	√	√
		Επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών	√	√
		Είναι ενσωματωμένη στην διδακτική διαδικασία		√
		Επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο εκπαιδευτικός		√
	Αξιοπιστία	Παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες	√	√
Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βασίζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης		√	√	
Μη χρησιμότητα της αξιολόγησης	Επιβλαβής	Αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές	√	√
	Κακή χρήση	Οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν σωστή χρήση της αξιολόγησης	√	√
	Ανακριβής	Ανακριβής διαδικασία	√	√
		Τα αποτελέσματα ενδέχεται να περιέχουν ποσοστό σφάλματος και πρέπει να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη	√	√

Συμπεράσματα

Όπως υποστηρίχθηκε και στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στην επαγγελματική του πρακτική τα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας που διαθέτει, δηλαδή ένα σύνολο αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει υπό την επίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως των πολιτικών, κοινωνικοοικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών, της ατομικής του εμπειρίας και της εκπαίδευσης που δέχθηκε, ή των σχολικών ιδρυμάτων στα οποία εργάζεται με τα χαρακτηριστικά και την ιδιαίτερη δομή τους. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις αυτές είναι το αποτέλεσμα του προσωπικού τρόπου με τον οποίο κατανοεί και προσεγγίζει τη διδασκαλία, τη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση. Με τη σειρά τους οι αντιλήψεις καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις του με το σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν τις αποφάσεις του κι ως εκ τούτου, τη διδασκαλία και τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει στην τάξη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο σκέψης και συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνά μας επικεντρώνεται στις αντιλήψεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών, βασίζοντας το δείγμα μας σε

εκπαιδευτικούς που προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, του Βελγίου (FWB) και της Ελλάδας, με σκοπό να επισημανθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των αντιλήψεών τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν δύο βασικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο χωρών. Η πρώτη αφορά στην αντίληψη της μη χρησιμότητας της αξιολόγησης, μια αντίληψη που συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα βασικό στοιχείο της αξιολόγησης, τις εξετάσεις. Η δεύτερη σχετίζεται με τις εξετάσεις ως μέσο αξιολόγησης της ποιότητας και της λειτουργίας των σχολείων αλλά και της επίδοσης των μαθητών (accountability system) καθώς οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δέχονται ένα τέτοιο σύστημα, ενώ αντίθετα οι Έλληνες συνάδελφοί τους αντιτίθενται στην εφαρμογή και τη λογική του. Διαφορετικές αντιλήψεις εκφράστηκαν επίσης σχετικά με συγκεκριμένες πρακτικές του σχολείου, όπως με τη βαθμολόγηση, την ακώλυτη προαγωγή ή την επανάληψη τάξης. Ωστόσο όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν ότι η αξιολόγηση συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των παιδιών.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης θεματικής σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια βάση για μελλοντικές, πληρέστερες έρευνες σχετικά με το θέμα αυτό:

α) δεδομένου ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην τάξη είναι αλληλοεξαρτώμενες, η μελέτη της σύνδεσης αυτής θα μπορούσε να παρέχει μια πληρέστερη εικόνα του της σχολικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.

β) η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει σε περαιτέρω έρευνες για το θέμα του «συστήματος λογοδοσίας». Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε μια περισσότερο οικονομική αντίληψη του σχολείου ως ένα σύστημα παραγωγής ατομικών δεξιοτήτων. Δεδομένου ότι το ζήτημα της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων συζητείται ολοένα και περισσότερο, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν σε βάθος οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος αξιολόγησης καθώς και οι πιθανές συνέπειές της, θετικές ή/και αρνητικές που θα μπορούσε να δημιουργήσει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318, from: http://www.manukau.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0020/8228/Brown.pdf

- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318, from: http://www.manukau.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0020/8228/Brown.pdf
- Brown, G. (2003, Decembre). *Teachers' instructional conceptions: assessment's relationship to learning, teaching, curriculum and teacher efficacy*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο συνέδριο των Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE). Auckland, NZ, from <http://publications.aare.edu.au/03pap/bro03022.pdf>
- Brown, G. (2002). *Teachers' conceptions of assessment* (διδακτορική διατριβή, University of Auckland), from <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/63>
- Canbay, O. & Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors in english language teaching departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71 – 81, from http://www.tojqi.net/articles/TOJQI_3_3/TOJQI_3_3_Article_5.pdf
- Cantillo Estepa, C. (2008). *Des jeunes enseignants face au redoublement: analyse de l'évolution de leurs conceptions* (μεταπτυχιακή εργασία.) Université Libre de Bruxelles, Belgique.
- Cizek, G., Fitzgerald, S. & Rachor, R. (1995). Teachers' assessment practises: preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.
- Crahay, M. et Marcoux, G. (n.d.). *Comment et pourquoi les enseignants décident du redoublement de certains élèves ?* from http://www.unige.ch/fapse/DAISS/FNRS/FNS_Redoublement_Crahay-Marcoux.pdf
- Green, K. (1992). Differing options on testing between preservice and inservice teachers. *Journal of Education Recherche*, 86 (1), 37-42, from <http://web.ebscohost.com.ezproxy.ulb.ac.be/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=bd5c11cf-b293-4c28-af1c-476609cb6c75%40sessionmgr10&hid=14>
- Henning, E. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Mangez, C. et Maroy, Ch. (n.d.). *Histoire et paradoxes de l'accountability dans le système éducatif belge francophone*, from http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cirtes/documents/Mangez_Catherine_v1_020910.pdf
- McMillan, J. H., Myran, S. & Workman, S. (2002). Elementary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *The Journal of Educational Research*. 95 (4) 203-213, from http://www.researchgate.net/publication/249037368_Elementary_Teachers%27_Classroom_Assessment_and_Grading_Practices
- Mertler, G. (1998, October). *Classroom assessment practises in Ohio teachers*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο συνέδριο του Mid-Western Educational Research Association. Chicago, Illinois, from <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/510/522780/forms/mertler2.pdf>
- Ndiaye, B.D. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant professionnel* (διδακτορική διατριβή, Université de Louvain, 2003), from http://fastef.ucad.sn/memthes/bdndiaye/bdn_1.PDF

- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332, from <http://www.jstor.org.ezproxy.ulb.ac.be/stable/1170741>
- Rangeon, F. (n.d.). *La notion de l'évaluation*, from <http://www.u-picardie.fr/labo/curapp/revues/root/28/rangeon2.pdf>
- Sethusha Mantsose, J. (2012). Primary school teachers' conceptions of classroom assessment : A qualitative study. *International Journal for Cross – Disciplinary Subjects in Education [IJCDSE]*, 3 (2), 699-704, from <http://infonomics-society.org/IJCDSE/Primary%20School%20Teachers.pdf>
- Soussi, An., Ducrey, Fr., Ferrez, Fr. & Nidegger Chr. (2006). Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants. *Note d'information*, 28, 1-8, from <http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-28.pdf>
- Strauven, C. & Demarteau, M. (1984). Les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'évaluation. Comment les mesurer ? *Revue internationale de pédagogie expérimentale*, XXI (2), 237-247.
- Susuwele – Banda, W.J. (2005). *Classroom assessment in Malawi : teachers' conceptions and practises in mathematics* (διδακτορική διατριβή, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2005), from http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02212005-131851/unrestricted/wjs-b_dissertation_JAN2005.pdf
- Tatto, T. M. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practise. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 66-78.
- Tittle, C. (1994). Toward an educational psychology of assessment for teaching and learning: theories, contexts and validation arguments. *Educational Psychologist*, 29 (3), 149-162.
- Van Der Maren, J- M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vardar, E. (2010). *Sixth, seventh and eighth grade teacher's conceptions of assessment* (μεταπτυχιακή εργασία, Middle East Technical University, 2010), from <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12612141/index.pdf>
- Χιωτάκης, Σ. (1997). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα*. Αθήνα, Ελλάδα: εκδόσεις Γρηγόρη.