

Η περιγραφική αξιολόγηση σε σχέση με το σχολείο, τον μαθητή και την επικαιρότητα

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Πανεπιστημίου

Ιωαννίνων, Αντιπρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Η αξιολόγηση, αναμφίβολα, συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου, δεδομένου ότι συνδέεται άμεσα και αναπόφευκτα με την αποτελεσματικότητα των κυρίαρχων διαδικασιών του, δηλαδή της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης. Με άλλα λόγια, το σχολείο, μέσα από την αξιολόγηση στην παιδαγωγική της μορφή, θέλει και πρέπει να επιζητά να διαπιστώσει αν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί και, γενικά, οι εκπαιδευτικοί στόχοι του που έχουν στο επίκεντρό τους τον ίδιο τον μαθητή. Με την έννοια αυτή, το σχολείο, μέσω της αξιολόγησης, επιδιώκει να προσδιορίσει αν και σε ποιον βαθμό ο μαθητής επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις του, να εντοπισθούν οι δυνατότητές του, να διαπιστώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τον βαθμό επιτυχίας των δικών του μεθοδολογικών και εκπαιδευτικών προσπαθειών και, ακολούθως, να προβεί στη λήψη των απαραίτητων διορθωτικών, ανατροφοδοτικών και βελτιωτικών ενεργειών.

Για τον έλεγχο και την εκτίμηση αυτών των διαδικασιών προβλέπεται η χρήση μέσων αξιολόγησης, που συμβάλλουν στο να αποκομίσει ο εκπαιδευτικός τα απαραίτητα και, ταυτόχρονα, αξιόπιστα, έγκυρα και αντικειμενικά στοιχεία τόσο για τον μαθητή όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην κατηγορία αυτών των μέσων αξιολόγησης ανήκουν αφενός οι παραδοσιακές τεχνικές, δηλαδή οι γραπτές εξετάσεις, οι προφορικές εξετάσεις, τα τεστ, οι βαθμοί κ.ο.κ., και αφετέρου οι εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές, δηλαδή ο φάκελος υλικού μαθητή (πορτφόλιο), η διαβαθμισμένη κλίμακα επιδόσεων ή ατομικό δελτίο μαθητή (ρουμπρίκα) κ.ο.κ. και, βέβαια, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία συνιστά ένα βασικό στάδιο της αξιολόγησης, με την έννοια ότι αποτελεί μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή.

Για τις παραδοσιακές τεχνικές έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν τα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά μειονεκτήματά τους, τα οποία και έδωσαν «τροφή» για επικρίσεις, συζητήσεις και αμφισβήτησεις, σε τέτοιο σημείο ώστε από μια ομάδα εμπλεκομένων να έχει ζητηθεί επανειλημμένα η κατάργησή τους. Συγκεκριμένα, στα ευρήματα των ερευνών αυτών τονίζονται ιδιαίτερα οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές επιπτώσεις που έχουν οι τεχνικές αυτές τόσο για τις μαθησιακές διαδικασίες όσο και για τον ίδιο τον μαθητή. Επομένως, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η παιδαγωγική επιστήμη της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με τις έρευνές της έχει προτείνει και τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης έχουν υιοθετήσει σχεδόν από τη δεκαετία του 1980, είτε κατ' αποκλειστικότητα είτε συνδυαστικά, τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Πιο ειδικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση για τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και συνδυαστικά με τη βαθμολόγηση για τις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς και για τις ανώτερες σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο).

Όπως προκύπτει από τις σχετικές έρευνες, οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ταυτίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, δεδομένου ότι ευνοούν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τον ίδιο τον μαθητή. Οι λόγοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

1. **Με τους βαθμούς (αριθμούς-γράμματα) δεν μπορεί να αποτυπωθεί (αποδοθεί) με ακρίβεια-σαφήνεια η επίδοση (επιμέρους-ειδική-γενική), καθώς και οι ιδιαιτερότητες των επιδόσεων του μαθητή, ακόμη και στην περίπτωση που χρησιμοποιούμε διευρυμένη κλίμακα βαθμολόγησης (π.χ. 0-100).**
2. **Με τους βαθμούς δίνουμε μια γενική εικόνα των επιδόσεων και δεν αποτυπώνουμε με ευκρίνεια και πιστότητα τις ιδιαίτερες ικανότητες-κλίσεις ή αδυναμίες-ελλείψεις του μαθητή.**
3. **Με τους βαθμούς δεν είναι εφικτή η περιγραφή της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και η παροχή πληροφόρησης γύρω από την έκβασή της.**
4. **Με την περιγραφική αξιολόγηση περιγράφουμε (αναλόνουμε) με διαφοροποιημένο τρόπο τις επιδόσεις, δίνοντας έμφαση-πληρότητα στις ιδιαιτερότητες του μαθητή.**
5. **Με την περιγραφική αξιολόγηση ελαχιστοποιούμε ή και εκμηδενίζουμε την πίεση για υψηλές επιδόσεις, καθώς και τον ανταγωνισμό, ενώ παράλληλα ενισχύουμε την αυτοαντίληψη του μαθητή.**
6. **Με την περιγραφική αξιολόγηση αναφερόμαστε στην ατομική πορεία μάθησης του κάθε μαθητή (ατομικό κριτήριο και στόχοι μάθησης), με αποτέλεσμα να κάνουμε συγκρίσεις και να εντοπίζουμε δυνατότητες-αδυναμίες-ελλείψεις για παραπέρα παιδαγωγική-διδακτική παρέμβαση.**
7. **Με την περιγραφική αξιολόγηση καλλιεργείται η αυτογνωσία του μαθητή και η τόνωση της αυτοπεποίθησής του.**
8. **Με την περιγραφική αξιολόγηση έχουμε τη δυνατότητα να αναφερθούμε στην εργασιακή-κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Με τον τρόπο αυτόν επιβάλλεται να παρατηρούμε και να παρακολουθούμε, εμπεριστατωμένα και συνολικά, ειδικά τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του κάθε μαθητή.**
9. **Με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα στο σχολείο και, ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις ιδιαίτερες ικανότητες-κλίσεις του μαθητή, γεγονός που σχετίζεται με την παραπέρα σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία του.**
10. **Με την περιγραφική αξιολόγηση διευκολύνεται η ποιοτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.**
11. **Με την περιγραφική αξιολόγηση τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης μετατρέπονται σε εσωτερικά (ελαχιστοποίηση βαθμοθηρίας).**
12. **Με την περιγραφική αξιολόγηση διευκολύνεται η περιγραφή ενός εμπειρικού-ψυχοσυνναισθηματικού φαινομένου που πολύ δύσκολα μετατρέπεται σε βαθμό.**
13. **Με την περιγραφική αξιολόγηση ενισχύονται οι δεσμοί-σχέσεις σχολείου και οικογένειας (π.χ. πληρέστερη ανάλυση-πληροφόρηση γύρω από τη μαθησιακή-κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή...).**

Βέβαια, μέσα από τις σχετικές έρευνες αναδεικνύονται και πιθανά προβλήματα από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, όπως:

- Λόγω φόρτου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί θα "προτιμήσουν" **στερεότυπες εκφράσεις**, δανεισμένες π.χ. από τις σχετικές οδηγίες-υποδείξεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης.
- Στην αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή υποκρύπτεται ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να υπεισέλθει **στην προσωπική "σφαίρα"** του **μαθητή και της οικογένειας**.
- Με την περιγραφική αξιολόγηση **περιορίζονται οι δυνατότητες για σύγκριση των επιδόσεων**.
- Ένας αριθμός γονέων δεν μπορεί να αναγνώσει και να κατανοήσει τις περιγραφικές επισημάνσεις των επιδόσεων του μαθητή.

Από την επίκληση των εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων της περιγραφικής αξιολόγησης γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση του μαθητή με το συγκεκριμένο αξιολογικό μέσο αποκτά σαφώς παιδαγωγικό χαρακτήρα, υποβαθμίζοντας ή και εκμηδενίζοντας βαθμοθηρικούς και εξετασιοκεντρικούς προσανατολισμούς του μαθητή και του γονέα. Το συγκεκριμένο μέσο συμβάλλει σαφώς στο να επικεντρώνεται ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και να ενημερώνεται για τη βελτίωσή του. Επιπλέον, το σχολείο βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του λειτουργία, μέσω της οποίας επιδιώκονται η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών του διαδικασιών και η επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του μαθητή.

Ωστόσο, για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι θα πρέπει το ίδιο το σχολείο να βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του αποστολή, γεγονός το οποίο, όπως διαπιστώνεται από τις σχετικές έρευνες, δεν ισχύει στον ευκταίο βαθμό για το ελληνικό σχολείο. Οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν πολύ σοβαρές εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες του ελληνικού σχολείου, οι οποίες κάνουν λόγο για υποβαθμισμένες διαδικασίες μάθησης, διαπαιδαγώγησης και αξιολόγησης. Ειδικότερα, τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σημερινού σχολείου, όπως αυτά αναδεικνύονται μέσα από τις σχετικές έρευνες, είναι τα ακόλουθα:

- «**πληθώρα διδακτέας ύλης** (γνωσιοκεντρισμός με ποσοτικά χαρακτηριστικά) και, επομένως, **«κυριαρχία της διαδικασίας της διδασκαλίας»** και **«συρρίκνωση της διαπαιδαγώγησης και της σχολικής ζωής»**,
- «**πίεση για υψηλή επίδοση**», «**ανταγωνισμός**»,
- «**βαθμοκεντρισμός**» (βαθμοθηρία),
- «**περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή**»,
- «**επιβάρυνση-κόπωση του μαθητή**» και
- «**τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες (φορμαλισμός)**».

Επομένως, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, για να έχει πιθανότητες επίτευξης των στόχων της, είναι αναγκαίο να συμβαδίζει με τη γενικότερη εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου και να συντρέχουν ορισμένοι λόγοι που την καθιστούν μια έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία. Ένας βασικός λόγος στην κατεύθυνση αυτή είναι η χρήση τεχνικών, από τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντλεί πληροφορίες, οι οποίες διασφαλίζουν αντικειμενική και πληρέστερη εικόνα για τις επιδόσεις του μαθητή. Αυτές οι τεχνικές, όπως είναι για παράδειγμα το ατομικό

δελτίο του μαθητή (ρουμπρίκα), ο φάκελος υλικού μαθητή (πορτφόλιο) ή ακόμη και το τεστ και η προφορική εξέταση, στηρίζονται στη συστηματική παρατήρηση και αποτύπωση των δραστηριοτήτων του μαθητή. Αυτό σημαίνει ακόμη ότι η περιγραφική αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα, αν λάβουμε υπόψη ότι με τη μορφή που λειτουργεί το σημερινό σχολείο η υλοποίησή της καθίσταται δυσεφάρμοστη στη βάση του παιδαγωγικού περιεχομένου της. Για τον λόγο αυτό ανακύπτουν ερωτηματικά που καθιστούν την εφαρμογή της αμφίβολη και αμφισβητούμενη, όπως είναι, για παράδειγμα, η παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν, παράλληλα, σε πολλά τμήματα σχολικών τάξεων. Υπολογίσμη παράμετρο αποτελεί, επίσης, η καταβολή επιπλέον προσπάθειας για την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού μέσου που απαιτεί χρόνο και κόπο, από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με επιπλέον εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς ρόλους και του οποίου το επαγγελματικό κύρος δεν τυγχάνει της απαραίτητης εκτίμησης και καταξίωσης, κυρίως από την πλευρά της πολιτείας.

Εκτιμάμε, όμως, ότι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα αποδοχής και υιοθέτησης της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η παγιωμένη αντίληψη και νοοτροπία που επικρατεί στους εμπλεκομένους (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές...) στο θέμα της αξιολόγησης, στην οποία, για τα ελληνικά δεδομένα, συγχέεται η αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση και, μάλιστα, στη χειρότερη μορφή της, με την «αξίωση», κυρίως από τη σκοπιά των γονέων, να είναι υψηλή για τα παιδιά τους. Η νοοτροπία αυτή έχει βαθιές ρίζες και έχει καλλιεργηθεί κυρίως από τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μέτρο, που αναμφίβολα έχει τη δική του παιδαγωγική σημασία και αξία, επιβάλλεται να συνδυαστεί με συστηματικό, μεθοδικό, έγκυρο και αξιόπιστο σχεδιασμό, εμπεριστατωμένη και άρτια ενημέρωση και επιμόρφωση, εποικοδομητική συνεργασία και, ασφαλώς, με πιλοτική δοκιμασία. Κατά την άποψή μας, ας είναι το μέτρο αυτό η απαρχή μεταρρύθμισης της λειτουργίας τόσο του σχολείου όσο και, συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος, για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές λειτουργίες τους και, πρωτίστως, να ωφεληθούν παιδαγωγικά τόσο οι μαθητές, στους οποίους απευθύνονται οι διαδικασίες τους, όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ευθύνη υλοποίησή τους.

Βιβλιογραφία

- Κωνσταντίνου, Χ. (1995). *Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως θεραπευτικό παιδαγωγικό μέσο. Τα Εκπαιδευτικά.*
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.* Αθήνα: Gutenberg.