

Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου

1. Εισαγωγικά

Αποτελεί ευρεία παραδοχή ότι η μορφή με την οποία το σχολείο επιτελεί τον ρόλο του έχει τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που είναι διαφορετικά για κάθε κοινωνική πραγματικότητα. Η άποψη αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού και παιδαγωγικού θεσμού αποτελεί συνάρτηση και αλληλεπίδραση πολλών και ποικίλων παραγόντων, με άμεση ή έμμεση εμπλοκή του καθενός από αυτούς. Ευρεία παραδοχή αποτελεί, επίσης, η άποψη ότι η αξιολόγηση, ως διαδικασία και πρακτική, συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα, άμεσα και αναπόφευκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και, ειδικότερα, με την αποτελεσματικότητα των κυρίαρχων διαδικασιών του, δηλαδή της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης. Με την έννοια αυτή, υποδηλώνεται ότι η μορφή, με την οποία εμφανίζεται η αξιολόγηση στη σχολική πραγματικότητα, ως διαδικασία και περιεχόμενο, συνιστά απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική άποψη.

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, γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι του με επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή. Με την έννοια αυτή, το σχολείο, μέσω της παιδαγωγικής αξιολόγησης, επιδιώκει να προσδιορίσει αν και σε ποιον βαθμό ο μαθητής επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, να διαπιστώσει τυχόν ελλείψεις του, να εντοπίσει τις δυνατότητές του και, ακολούθως, να προβεί στη λήψη των απαραίτητων διορθωτικών, ανατροφοδοτικών και βελτιωτικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2015).

Στην προκείμενη περίπτωση, με τον όρο «αξιολόγηση» εννοούμε «τη διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα, εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή της» (Κωνσταντίνου, 2015: 163).

Αυτό συνεπάγεται ότι σε κάθε αξιολόγηση επιβάλλεται να προσδιοριστούν ο γενικός και ειδικός στόχος, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δεν θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. Ένα δεύτερο σημείο στη διαδικασία αυτή αφορά το *αντικείμενο αξιολόγησης*, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει. Για παράδειγμα και αναφορικά με τον μαθητή, ο αξιολογητής οφείλει να λάβει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του αξιολογούμενου, καθώς και το επίπεδο της σχολικής τάξης. Το τρίτο σημείο αναφέρεται στο *υποκείμενο*, δηλαδή τον αξιολογητή ή τους αξιολογητές. Αυτός ή αυτοί, που είναι επιφορτισμένοι με αυτή τη δικαιοδοσία, οφείλουν να διαθέτουν τις προϋποθέσεις, δηλαδή τα προσόντα, και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και, γενικότερα, την ενδεδειγμένη μεθοδολογία. Εδώ είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι επικρίσεις, οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί έχουν ως βασικούς άξονες, κατά κύριο λόγο, τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης των τεχνικών, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και, ευρύτερα, τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται, καθώς και τους στόχους που τίθενται ή υποκρύπτονται. Εξάλλου, οι βασικοί αυτοί άξονες αποτελούν, στο σύνολό τους, και τις πλέον επίμαχες περιοχές στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Είναι γνωστό, τουλάχιστον σε επίπεδο ειδικών, ότι υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων και, μάλιστα, μεγαλύτερο, όταν η αξιολόγηση εφαρμόζεται με ποσοτικές-αριθμητικές τιμές. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν ερωτήματα, όπως: τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ και γιατί το αξιολογώ. Ένα τέταρτο σημείο αποτελεί η *ειδική περίπτωση* με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της, υπό την επίδραση των οποίων διεξάγεται η αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

2. Σχέση επίδοσης μαθητή και αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση και λειτουργία της αξιολόγησης έχει αντίκτυπο σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό. Επιφέρει, δηλαδή, αρνητικές ή θετικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο, αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ειδικά για τον μαθητή, αυτό γίνεται αντιληπτό από την πρώτη μέρα που έρχεται στο σχολείο. Από την ημέρα εκείνη έρχεται αντιμέτωπος με την απαίτηση του σχολείου για επίδοση και, μάλιστα, για συγκεκριμένο είδος επίδοσης. Σύμφωνα, δηλαδή, με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ο μαθητής οφείλει όχι μόνο να «μαθαίνει», αλλά, παράλληλα, και να αποδεικνύει αυτό που έμαθε (Κωνσταντίνου, 2007).

Το ζήτημα της επίδοσης του ατόμου είναι από τα γνωστότερα και παλαιότερα θέματα που απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς και όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης. Είναι ένα ζήτημα που συναρτάται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και, πιο ειδικά, με το σχολείο, αλλά με όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Αυτή ακριβώς η συνάρτηση της επίδοσης και, κατ' επέκταση, της αξιολόγησής της με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες και με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας, δημιουργεί την πολυπλοκότητα και την προβληματική στην ερμηνεία, τη χρήση και, γενικότερα, στη διαχείρισή τους, σε βαθμό που οι σχετικές θεωρίες, απόψεις και πρακτικές να δίνουν, σε αρκετές περιπτώσεις, μια συγκεχυμένη εικόνα γύρω από το θέμα αυτό.

Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό ότι το σχολείο, ως ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνίας, έχει ως βασική του αποστολή τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση, τη μάθηση, την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, με απώτερο σκοπό, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του, να διαμορφώσει την προσωπικότητα του μαθητή και να τον καταστήσει ικανό να ενταχθεί και να προοδεύσει στην κοινωνία όπου είναι προορισμένος να εργαστεί και να ζήσει. Επομένως, αποτελούν κυρίαρχο διαχρονικό σκοπό του σχολείου η καλλιέργεια και ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή, όπως είναι π.χ. η ικανότητα να μπορεί να παράγει έργο, να δημιουργεί και να καινοτομεί. Με άλλα λόγια, το σχολείο επιδιώκει να καλλιεργήσει στον μαθητή την ικανότητα να μαθαίνει, να καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του, να εργάζεται, να αναπτύσσει ενδιαφέροντα, αυτενέργεια, πρωτοβουλίες, να αισθάνεται ικανοποίηση από την επίτευξη των προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών στόχων του και, ταυτόχρονα, να του ενισχύει την εμπιστοσύνη για τις ικανότητές του. Ωστόσο, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας να αποδίδει και να προοδεύει στη ζωή του δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα χαρίσματά του, οι επικρατούσες οικογενειακές συνθήκες, το σχολικό και, ευρύτερα, το κοινωνικό περιβάλλον του (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Στην προσπάθεια για αναζήτηση των παιδαγωγικών διαστάσεων στις διαδικασίες του σχολείου και, ειδικότερα, εκείνων που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, τίθεται, αρχικά, το βασικό ερώτημα για τον τρόπο που προσδιορίζεται παιδαγωγικά η έννοια της σχολικής επίδοσης. Για την αποσαφήνιση αυτού του βασικού κεντρικού παιδαγωγικού ερωτήματος, αλλά και τη συγκεκριμενοποίηση της απάντησής του, γίνεται προσέγγιση της σχολικής επίδοσης με βάση τρεις επιμέρους προσανατολισμούς της (Bartnitzky, & Christiani, 1987· Klafki, 1985):

α. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην *ατομική διαδικασία μάθησης* και, γενικότερα, στη διαδικασία γνωστικής, νοητικής και συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού. Δηλαδή, σε ποιες συνθήκες μαθαίνει το παιδί, πού προοδεύει, πού έχει δυσκολίες, πού βρίσκονται οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματά του και τι είδους βοήθεια χρειάζεται.

β. Η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην *κοινωνική διάσταση της μάθησης*. Εδώ κυριαρχούν ερωτήσεις του είδους: Ποιες ικανότητες κοινωνικής δράσης πρέπει να ενισχυθούν; Τι μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει από τους άλλους; Πώς θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει αποδοτικά την ικανότητα επίδοσής του στη σχολική τάξη ή στην ομάδα; Πώς μπορεί να ενισχυθεί η από κοινού συντελούμενη μάθηση και επίδοση κ.ο.κ.;

γ. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στις βασικές αρχές της *ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης*. Πώς μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τον μαθητή; Πώς μπορεί να αναπτύξει και να ενισχύσει στον μαθητή την ετοιμότητα για συμμετοχή και διάθεση για δημιουργία, συνεργασία κ.λπ.;

Για τον έλεγχο και την εκτίμηση εφαρμογής των τριών αυτών διαστάσεων της σχολικής επίδοσης 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 τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. 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 (portfolio-πορτφόλιο), η διαβαθμισμένη κλίμακα κριτηρίων ή ατομικό δελτίο μαθητή (rubric-ρουμπρίκα) κ.ο.κ. και, βέβαια, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία συνιστά ένα βασικό και σημαντικό στάδιο της αξιολόγησης, με την έννοια ότι αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό μέσο απόδοσης και 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 αμφισβητήσεις, σε τέτοιον βαθμό ώστε να έχει ζητηθεί επανειλημμένα η κατάργησή τους από μια ομάδα εμπλεκομένων. 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. Συνεπώς, 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 δεκα-

ετία 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) (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Από όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, αναδείχθηκε εμφανώς, έστω και συνοπτικά, ότι η χρήση ποσοτικών μεγεθών, για να εκφράσουν και αποτυπώσουν τις επιδόσεις των μαθητών, συνοδεύεται με σημαντικά προβλήματα, με αποτέλεσμα η αξία τους, από άποψη μεθοδολογική, να αμφισβητείται και να θεωρείται μειωμένη. Η αμφισβήτηση δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών, αλλά συνδέεται με την αδυναμία τους να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Πέραν αυτών των προβλημάτων, προστίθενται και άλλα, τα οποία εμφανίζουν τις ποσοτικές τιμές και, συγκεκριμένα, τους βαθμούς να καταστρατηγούν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Αποκρύπτουν και αλλοιώνουν, δηλαδή, το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, το οποίο είναι προσανατολισμένο όχι σε τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, αλλά σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, με τελικό σκοπό τη λήψη διορθωτικών και άλλων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων. Και, ασφαλώς, ένας τέτοιος προσανατολισμός επιβάλλεται να συμβάλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για επίδοση.

3. Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο (τεχνική) αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή

Αντίθετα με αυτές τις διαπιστώσεις και θέσεις σε σχέση με τα ποσοτικά μέσα αποτύπωσης της επίδοσης και, ειδικότερα, τη βαθμολόγηση, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. της Γερμανίας, της Φινλανδίας) εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή απόδοσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι *βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης*. Και αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγράφουν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Με έναν τέτοιο τρόπο, δηλαδή, ώστε να κατανοούνται από τους μαθητές και τους γονείς όχι μόνο οι αδυναμίες, οι ελλείψεις και οι δυνατότητες του

μαθητή στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι για παράδειγμα η μαθησιακή, εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του, στοιχεία των ατομικών ιδιαιτεροτήτων της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι στον εκπαιδευτικό - αξιολογητή θα παρέχεται η δυνατότητα να παραβιάζει τα προσωπικά ή οικογενειακά δεδομένα του μαθητή. Επίσης, με την περιγραφική αξιολόγηση αποφεύγονται χαρακτηρισμοί, οι οποίοι έχουν την έννοια της ωραιοποίησης, της υπερβολής ή του στιγμισμού, όπως λόγου χάρη τα κοσμητικά επίθετα με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο (π.χ. ασύγκριτος, τεμπέλης κ.λπ.), που μπορούν να οδηγήσουν τον μαθητή σε ταύτιση ή αυτοπροσδιορισμό και, συνεπώς, να προκύψουν αρνητικές επιπτώσεις για τη συμπεριφορά του. Άλλο ένα θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός βιωματικού και συναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος, όπως είναι π.χ. μια μαθησιακή ή κοινωνική δραστηριότητα του μαθητή (π.χ. συνεργατικότητα = βαθμός 8), αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχησή του σε κάποια από τις κλίμακες ταξινόμησης-βαθμολόγησης. Επιπρόσθετα, με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα να γίνει περιγραφή ακόμη και των διαδικασιών μάθησης, καθώς και της έκβασης και εξέλιξής τους (Κωνσταντίνου, 2007).

Με αυτή, λοιπόν, τη μορφή απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή, ακόμη, και εξαλείφεται η πίεση ή και καταπίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στον μαθητή και, κατ' ακολουθία, η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Πολύ περισσότερο, όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην οργάνωση και πρακτική εφαρμογή των διαδικασιών μάθησης. Επιπλέον, με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης καλλιεργείται η αυτογνωσία του μαθητή και η τόνωση της αυτοπεποίθησής του. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι με την περιγραφική αξιολόγηση και, ειδικότερα, με την πληρέστερη ανάλυση και πληροφόρηση γύρω από τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ενισχύονται οι δεσμοί σχολείου και οικογένειας (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017· Λιάμπας, 2011· Χανιωτάκης, 2006).

Η αποκλειστική χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, είναι εναρμονισμένη με την παιδαγωγική πα-

ραδοχή, σύμφωνα με την οποία οι ποσοτικοί δείκτες (π.χ. βαθμοί) δεν πρέπει να αναγορευτούν σε αυτοσκοπό για τους μαθητές και, ακολούθως, να καλλιεργήσουν ανταγωνιστικές διαθέσεις ανάμεσά τους ή να αποσπάσουν την προσοχή τους από το ουσιαστικό μέρος των μαθησιακών διαδικασιών. Στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου, σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι π.χ. αυτό της Σουηδίας και της Γερμανίας, έχει καθιερωθεί ένας μικτός, δηλαδή συνδυαστικός, τύπος τίτλου σπουδών, όπου η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να παρουσιαστεί η μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ενώ για την απόδοση των επιδόσεων στα μαθήματα χρησιμοποιούνται ποσοτικοί (βαθμολογικοί) δείκτες. Το ότι και σε αυτό το σχολικό έγγραφο φοίτησης η περιγραφική αξιολόγηση κατέχει προνομιακή θέση, υποδηλώνει ότι το σχολείο έμπρακτα ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017· Λιάμπας, 2011· Χανιωτάκης, 2006).

Ωστόσο, και η περιγραφική αξιολόγηση, παρότι διευκολύνει περισσότερο από κάθε άλλο μέσο την απόδοση των επιδόσεων του μαθητή, εντούτοις, μέσα από τις σχετικές έρευνες, διαπιστώνεται ότι και αυτή είναι συνδεδεμένη με επίμαχα σημεία, στα οποία εστιάζονται οι επικρίσεις που δέχεται. Ένα από τα σημεία αυτά είναι ότι το ερμηνευτικό πεδίο της είναι ευρύ, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις. Άλλο επίμαχο σημείο αποτελεί η τάση του εκπαιδευτικού αφενός να χρησιμοποιεί, π.χ. λόγω φόρτου εργασίας, στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις και αφετέρου να υπεισέρχεται στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας και να δημοσιοποιεί με τον τρόπο αυτό τις ερμηνείες του. Επιπροσθέτως, με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζονται οι δυνατότητες σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών. Δυσχέρεια προκύπτει, επίσης, για τους ίδιους τους γονείς, που δυσκολεύονται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιλογές και επισημάνσεις του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017· Λιάμπας, 2011· Χανιωτάκης, 2006).

Εντούτοις, παρά τα αρνητικά αυτά δεδομένα, 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, περιορίζοντας 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.

4. Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης «κοινωνίας επιδόσεων» με χαρακτηριστικό γνώρισμά του αλλά και, ακόμη ισχύον, μονοπωλιακό προνόμιό του τη χορήγηση τίτλων σπουδών, που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση. Αυτή η προσδοκία, η οποία έχει ως βάση την αρχή της επίδοσης και ισχύει σε συγκεκριμένο οικονομικό σύστημα, στηρίζεται σε κανόνες και πρακτικές που σχετίζονται με τον εφαρμοζόμενο κοινωνικό ανταγωνισμό. Σύμφωνα, λοιπόν, με την αρχή της επίδοσης, η «αμοιβή» ενός ατόμου, όπως είναι π.χ. η οικονομική αναβάθμιση, η υπηρεσιακή προαγωγή κ.λπ., εξαρτάται από την εκπλήρωση των όρων που προσδιορίζονται από τους κανόνες της επίδοσης. Με βάση αυτή την αρχή, η κατανομή των «αγαθών» γίνεται όσο το δυνατόν δικαιότερα, δηλαδή, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση. Ως συνέπεια αυτής της έκβασης προέκυψε το περιεχόμενο της επίδοσης με προσανατολισμό: α) στην *παραγωγή έργου* (π.χ. παραγωγή ενός καθορισμένου αριθμού μηχανικών εξαρτημάτων σε καθορισμένο χρόνο), β) στον *ανταγωνισμό και* γ) στην *επιλογή* (Bartnitzky, & Christiani, 1987· Ingenkamp, 1989).

Αυτού του είδους ο προσδιορισμός της έννοιας «επίδοση» βρίσκει την έκφραση και την αντιστοιχία του και στο σχολείο και, συγκεκριμένα, στην καθημερινή διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Έτσι, η χρήση του όρου «επίδοση», για να προσδιοριστεί η επιτυχία της σχολικής μάθησης, είναι ταυτόσημη με τη χρήση του στην καπιταλιστική οικονομία, προκειμένου να χαρακτηριστούν η προσφορά υπηρεσίας και η παραγωγή προϊόντων. Η κοινωνική άνοδος και αναγνώριση δεν είναι πλέον ζήτημα καταγωγής, αλλά συνάρτηση της απόκτησης ατομικών προσόντων, όπως είναι για παράδειγμα οι γνώσεις, τα εφόδια κ.λπ. Μέσω αυτής της λειτουργίας, το σχολείο αναδεικνύεται σε καθοριστικό θεσμό παροχής προσόντων, αλλά και διανομής κοινωνικών ευκαιριών και θέσεων εργασίας. Εξαιτίας της λειτουργίας αυτής το σχολείο είναι εκ των πραγμάτων συνδεδεμένο με την κοινωνία, με αποτέλεσμα οι διαδικασίες μάθησης και η επίτευξη των στόχων μάθησης σε αυτό να επηρεάζονται στη συνέχεια από τα κριτήρια επιτυχίας που ισχύουν στην κοινωνία (Fend, 1981· Ingenkamp, 1989).

Όπως ήδη υπογραμμίστηκε σε άλλο σημείο του κειμένου, το σχολείο, ως δημιουργήμα της κοινωνίας, φέρει έκδηλα τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από την επιρροή των ιστορικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων της. Ειδικότερα, η μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας του σχολείου εκφράζει τους κανόνες, τις αξίες και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής και ως έναν βαθμό του κοινωνικού συ-

στήματος. Αυτή η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας αποτελεί μία σχέση αμοιβαίας επίδρασης. Ωστόσο, η επιρροή της κοινωνίας παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο διαρθρώνεται και λειτουργεί θεσμικά και οργανωτικά, καθώς και στη μορφή που εκδηλώνει και υλοποιεί τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της (Κωνσταντίνου, 2015).

Το σχολείο, ασφαλώς, και φέρει αυτά τα γνωρίσματα που το προσδιορίζουν ως ένα σημαντικό θεσμό της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε για τη ρύθμιση και επίλυση των αναγκών της και τις οποίες οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη στις εκπαιδευτικές λειτουργίες του. Ωστόσο, ταυτόχρονα, είναι και παιδαγωγικός θεσμός με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές λειτουργίες που έχουν στο επίκεντρό τους τον μαθητή με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Επομένως, η αποστολή του χρωματίζεται αναπόφευκτα και εμφανικά από τους παιδαγωγικούς σκοπούς με επίκεντρό τους τη διαπαιδαγώγησή του, τη μάθησή του, την κοινωνικοποίησή του και, τελικά, τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του με συμπληρωματικό στόχο την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Επομένως, για να επιτευχθούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί στόχοι του 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 αναφορικά με 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, δηλαδή γνωσιοκεντρισμός με ποσοτικά χαρακτηριστικά και, επομένως, κυριαρχία της διαδικασίας της διδασκαλίας και συρρίκνωση του ρόλου της διαπαιδαγώγησης,
- πίεση για υψηλή επίδοση και ανταγωνισμός,
- βαθμοκεντρισμός με επικράτηση της βαθμοθηρίας,
- περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή,
- επιβάρυνση και κόπωση του μαθητή και
- τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες ή αλλιώς, φορμαλισμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Κωνσταντίνου, 2015).

Επομένως, το σχολείο με τους κανόνες, τις πρακτικές και τις επιλογές του οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ανισότητες των μαθητών, οι οποίες οφείλονται όχι τόσο στις άνισες ικανότητές τους όσο στην επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με βάση όχι μόνο τις ικανότητές τους αλλά και

με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Και αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι το σχολείο νομιμοποιεί την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας μέσω των συνεχών εξετάσεων, τις οποίες εμφανίζει ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες (π.χ. εισαγωγικές-πανελλαδικές εξετάσεις), δημιουργώντας στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμησή του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του αλλά και η επιλογή του γίνονται ανάλογα με την επίδοσή του (Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980· Φραγκουδάκη, 1985).

Σε σχέση με τον ρόλο, το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, ανέκαθεν υπήρχαν και συνεχώς ανακύπτουν ερωτήματα που αναφέρονται στη λειτουργία της αξιολόγησης και στις συνέπειές της, στα μέσα και μέτρα και στον τρόπο χρησιμοποίησής τους κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθώς και στο ποιος ωφελείται και ποιος ζημιώνεται, τελικά, από την αξιολόγηση. Τα ερωτήματα αυτά, που εμφανίζονται είτε με την ίδια μορφή είτε διαφοροποιημένα, έρχονται στην επιφάνεια κατά διαστήματα και καθιστούν επίκαιρη τη συζήτηση γύρω από τα θέματά τους. Έτσι, πολλές φορές γίνονται αιτία για λήψη αποφάσεων ή μέτρων σε συνδυασμό με άλλες πολιτικοοικονομικές και επιστημονικές εξελίξεις στην κοινωνία μας.

Θα περίμενε κανείς ως κάτι το αυτονόητο τόσο η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική όσο και η παιδαγωγική επιστήμη να αντιμετωπίσουν με συνέπεια και με περισσότερη παιδαγωγική ευαισθησία τις δυσκολίες που θέτει στους νέους η σημερινή κοινωνία. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο, το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών αυτού του είδους να δημιουργείται από τους παράγοντες αυτούς. Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αντί να χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο, μετατρέπεται σχεδόν αποκλειστικά σε «κρεβάτι του Προκρούστη» στο όνομα της κατανομής και ιεράρχησης των επαγγελματιών και των κοινωνικών θέσεων (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Όσο πιο σαφής και εμφανής έχει γίνει η διαπίστωση ότι η κατάκτηση και η νομιμοποίηση μιας επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης εξαρτώνται από την ατομική επίδοση, και όσο πιο αδιαμφισβήτητο γεγονός είναι το μονοπώλιο του σχολείου στη χορήγηση τίτλων, οι οποίοι, έστω και ως ανταπάτη, διαμορφώνουν τις προσβάσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, τόσο περισσότερο επιτείνεται η επιρροή της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης των επιδόσεων και, ειδικότερα, της επιλεκτικής λειτουργίας, η οποία υπό μια τέτοια μορφή και εξέλιξη επηρεάζει σε έντονο βαθμό τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο. Ο βαθμός αυτός είναι τέτοιος ώστε η αντίληψη για το μαθαίνω, που κυριαρχεί στον ενδοσχολικό και εξωσχολικό χώρο, να ισοδυναμεί με αποστήθισμα και, κατ' επέκταση, καλή βαθμολογία με μηχανική αποστήθιση. Και ενώ

η διαδικασία της μάθησης και, πιο συγκεκριμένα, της διδασκαλίας οφείλει να παίζει λειτουργικό και διαμορφωτικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική δομή του ατόμου και, παράλληλα, να του δίνει κάθε είδους βοήθεια και υποστήριξη στην κατεύθυνση αυτή, εντούτοις αυτή έχει πάρει τέτοια μορφή, ώστε το σχολείο να έχει διαμορφωθεί σε «εξεταστικό ίδρυμα» και ο εκπαιδευτικός σε «πράκτορα» και «συμβολαιογράφο» επιδόσεων. Με άλλα λόγια, υπάρχει μονοδιάστατη και πολωτική προσδοκία του σχολείου για απαίτηση επίδοσης από τον μαθητή. Ενώ θα μπορούσε το σχολείο να κατανοήσει τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας, παράλληλα, και τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα. Με τον τρόπο αυτό, θα επιβεβαίωνε πρακτικά πια την κοινωνικοποιητική λειτουργία του ως παιδαγωγικού θεσμού (Κωνσταντίνου, 2007).

Βέβαια, οι παιδαγωγικοί σκοποί του σχολείου, που διακηρύσσονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τα προεδρικά διατάγματα και τις εγκύκλιες ρυθμίσεις, τουλάχιστον φαινομενικά, διακρίνονται από την τάση να συμβαδίζουν με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις περί αγωγής, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Όμως, οι αμφισβητήσεις, οι επικρίσεις και οι προβληματισμοί δεν αφορούν μόνο το παιδαγωγικά συγκαλυμμένο περιεχόμενο των διακηρυγμένων σκοπών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι επιδιώξεις του σχολείου ταυτίζονται πάντα με τις παραδοχές της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά πολύ περισσότερο αναφέρονται στη δυσαρμονία που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία-διακήρυξη και την πράξη και συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά τον τρόπο, τις προϋποθέσεις και την πρακτική υλοποίησή τους (ό.π.).

Στα οποιαδήποτε, λοιπόν, μέτρα των θεσμοθετημένων οργάνων της πολιτείας, που υποτίθεται ότι έχουν ως σημείο αναφοράς το παιδαγωγικό συμφέρον του μαθητή και, ειδικότερα, σε αυτά που αφορούν τη διαδικασία, το περιεχόμενο, τους στόχους, τις τεχνικές και τα μέσα αξιολόγησης, θα πρέπει να ισχύουν οι παιδαγωγικές θέσεις και διαπιστώσεις ότι η αξιολόγηση από καθαρά παιδαγωγική σκοπιά, όταν και εφόσον λειτουργεί, δεν παίζει τον ρόλο που της έχει αποδοθεί στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Αντίθετα, έχει μια διαπιστωτική, ενημερωτική, κινητοποιητική και, προφανώς, διορθωτική και βελτιωτική λειτουργία στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες του σχολείου και, πιο συγκεκριμένα, στην επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών σκοπών του. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου και, για να λειτουργήσει, επιβάλλεται, πρωτίστως, το σχολείο να βρίσκεται σε πρακτική πορεία υλοποίησης των παιδαγωγικών σκοπών του. Δηλαδή, να διασφαλιστούν εκείνες οι προϋποθέσεις (θεσμικές, οργανωτικές, παιδαγωγικές κ.ο.κ.), που επιτρέπουν να λειτουργήσει το σχολείο στη, θεωρητικά και παιδαγωγικά, διακηρυγμένη του

μορφή. Συνεπώς, ουσιαστική σημασία έχει στις διαδικασίες και στους σκοπούς του σχολείου να υπάρχει θεωρητική και πρακτική σύνδεση, έτσι ώστε και η διαδικασία της αξιολόγησης να εναρμονιστεί με την κατεύθυνση υλοποίησης των παιδαγωγικών και διδακτικών επιδιώξεών του, δηλαδή *επίτευξη στόχων μάθησης, επιβεβαίωση προόδου, ενθάρρυνση μαθητή, ικανοποίηση αναγκών-ενδιαφερόντων-κλίσεων μαθητή κ.λπ.* (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

5. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση του θέματος, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι 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, που διασφαλίζουν δίκαιη, αντικειμενική και πληρέστερη εικόνα για τις επιδόσεις του μαθητή και από όπου ο εκπαιδευτικός αντλεί τις πληροφορίες του. Αυτές οι τεχνικές, όπως είναι, για παράδειγμα, η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων ή 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. Υπολογίσιμη παράμετρο αποτελεί, επίσης, η καταβολή επιπλέον προσπάθειας για την εφαρμογή ενός χρονοβόρου και κοπιώδους εκπαιδευτικού μέσου από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με επιπρόσθετους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς ρόλους και του οποίου το επαγγελματικό κύρος δεν τυχάνει της απαραίτητης εκτίμησης και αναγνώρισης, κυρίως από την πλευρά των ασκούντων την εκπαιδευτική πολιτική (ό. π.).

Παράλληλα, εκτιμούμε ότι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα αποδοχής και υιοθέτησης της περιγραφικής αξιολόγησης είναι οι παγιωμένες αντιλήψεις και η νοοτροπία που επικρατούν στους εμπλεκόμενους στο θέμα της αξιολόγησης, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές κ.λπ. Τα προβλήματα αυτά επιτείνονται ακόμη περισσότερο, επειδή στην πλειονότητα των

γονέων, και όχι μόνο, επικρατεί σύγχυση σε σχέση με τις έννοιες αξιολόγηση και βαθμολόγηση, έχοντας την «αξίωση» να χορηγούνται στα παιδιά τους πάντα υψηλοί βαθμοί. Η νοοτροπία αυτή, όμως, δεν έχει διαμορφωθεί στο πρόσωπο παρελθόν, αλλά έχει καλλιεργηθεί διαχρονικά κυρίως από τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μέτρο, δηλαδή εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, για να έχει το προσδοκώμενο παιδαγωγικό αποτέλεσμα, επιβάλλεται να συνδυαστεί με συστηματικό, μεθοδικό, έγκυρο και αξιόπιστο σχεδιασμό, εμπειριστατωμένη και άρτια ενημέρωση και επιμόρφωση, εποικοδομητική συνεργασία και, ασφαλώς, με πιλοτική εφαρμογή.

Βιβλιογραφία

- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen*. (επιμ. Hurrelmann, K. u.a.). München: Juventa.
- Bartnitzky, H., & Cristiani, R. (1987). *Zeugnisschreiben in der Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München-Wien-Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Ingenkamp, K. (1989). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *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.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάμπας, Τ. (2011). Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης. Μια μελέτη περίπτωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 89-100.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση (σσ. 271-282). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Abstract

With the specific article is attempted the connection between the school assessment and the descriptive assessment which constitutes an alternative means or in other words an attributable technique of the student's school record. Initially, is highlighted the connective extent of the descriptive assessment in association with the pedagogical function of the student's evaluation. Furthermore, both the advantages and disadvantages of the descriptive assessment are presented through its implementation on the educational procedure by exploiting the relevant researches and the empirical data mainly through other European educational systems. In the conclusion the basic characteristics of the greek school reality are described, which function inhibitably, as it concerns the implementation of the student's descriptive assessment.

Key-words: pedagogical function of assessment, descriptive assessment, school reality.

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χ. Νιουβόλα 2, 454 45 Ιωάννινα

Τηλ.: 6944291635

E-mail: jeankonstantinou@gmail.com