

Οι σύγχρονες τάσεις στη θεωρία και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές της σχολικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών

Γεώργιος Δ. Μπίκος

Εισαγωγικά

Τα τελευταία χρόνια η *αξιολόγηση* ως όρος και πράξη έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και προβληματισμό, κυρίως επειδή συναρτάται με τον ρόλο, το έργο και τελικά τις εργασιακές ικανότητες και τις εργασιακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, Γκανάκας, 2006· Βαϊνάς, 2008: 104· Ξωχέλλης, 2006: 49). Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, εμφανίστηκε, αρχικά, ως αξιολόγηση του μαθητή (Παμουκτσόγλου, 2007: 182) και της σχολικής επίδοσής του, και μόνο μετά από αρκετά χρόνια θεωρήθηκε ότι πρέπει να αφορά και στον εκπαιδευτικό, ή στο εκπαιδευτικό έργο, όπως λέγεται εδώ και μερικά χρόνια (Καυάλης, Χανιωτάκης, 2011: 230-231). Στην εργασία αυτή μελετούμε την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Οπωσδήποτε υπάρχει σαφής εννοιολογική διαφορά μεταξύ της *αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας* από την *αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή* (Κωνσταντίνου, 2002: 56-59). Η μαθησιακή διαδικασία είναι μια διαδικασία που συντελείται και αναπτύσσεται δυναμικά στον χρόνο, συνεπώς μεταβάλλεται και δίνει διαφορετικούς καρπούς από μέρα σε μέρα, και από εβδομάδα σε εβδομάδα. Άρα, δεν είναι στατική και δεν αντιστοιχεί σε ένα παγιωμένο και οιονεί «τελικό» αποτέλεσμα. Αντίθετα, η *επίδοση* είναι κυρίως κάτι που εκλαμβάνεται ως ένα *αποτέλεσμα-γεγονός*, αφού δεν θεωρείται ως μία *διαδικασία*. Επιπλέον, η αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης, δηλαδή των διαδικασιών μέσω των οποίων μαθαίνει ο μαθητής, δίνει στοιχεία και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα του τρόπου (και των μέσων, μεθόδων, τεχνικών) της διδασκαλίας του, χωρίς να ταυτίζεται απολύτως με τη λεγόμενη *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 46), παραπέμπει και σε αυτήν.

Έτσι, ενώ η λεγόμενη *αξιολόγηση του μαθητή και της επίδοσής του*, ως όρος, δεν δίνει αφορμή στον εκπαιδευτικό, αν αυτός δεν είναι σχετικά έμπειρος, να συλλογιστεί ότι είναι και εκείνος, έως έναν σημαντικό συνήθως βαθμό, *υπεύθυνος* για την επίδοση του μαθητή του, η αποκαλούμενη *αξιολόγηση της μα-*

θησιακής διαδικασίας τον κάνει να αναλογιστεί και το δικό του μερίδιο ευθύνης· διότι διαβάζοντάς την ως μία *διαδικασία* που αναπτύσσεται στο σχολείο και στη σχολική αίθουσα, αντιλαμβάνεται αμέσως, ότι συνιστά μια διαδικασία ενός δούναι και λαβείν, στο πλαίσιο του οποίου υπεύθυνος για το δούναι είναι εξ ορισμού ο εκπαιδευτικός και για το λαβείν ο μαθητής. Συνεπώς η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, αφορά πάντοτε, εκτός από τον μαθητή, και τον εκπαιδευτικό, ενώ κατά κάποιον τρόπο λειτουργεί και ως μία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου και ειδικού διδακτικού έργου το οποίο παρέχει στον χώρο της σχολικής τάξης.

Τι αφορά η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Τι ακριβώς εννοούμε όμως όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση της μάθησης; Εννοούμε κυρίως την αξιολόγηση της *μαθησιακής διαδικασίας*, δηλαδή την αποτίμηση του αν και κατά πόσο όλες οι διαδικασίες και «δράσεις που συνθέτουν ό,τι ονομάζουμε διδασκαλία ή διδακτική διαδικασία, επιτυγχάνουν να μάθουν κάτι συγκεκριμένο στον μαθητή (Kotthoff, 2006). Αυτό το *κάτι* εκφράζει το «περιεχόμενο», δηλαδή αυτό που αποφασίζει ο εκπαιδευτικός, ως αυτοκαθοριζόμενος διδάσκων ή επιχειρεί ως ετεροκαθοριζόμενος εργαζόμενος να διδάξει, να μεταλαμπαδεύσει, να ασκήσει ή να καλλιεργήσει στον μαθητή¹. Έτσι, σε αυτή την περίπτωση ενδιαφέρει η *διδακτική αποτελεσματικότητα* του εκπαιδευτικού. Αυτή την εκπαιδευτική ή μαθησιακή αξιολόγηση μπορούμε να την ονομάσουμε *αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας*.

Όταν αναφερόμαστε, όμως, στην αξιολόγηση της μάθησης, μπορεί να εννοούμε και το εξής: την αξιολόγηση-αποτίμηση² του αν και κατά πόσο η όλη

1. Μια επισήμανση στο σημείο αυτό: Δεν είναι λίγες οι φορές που το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι διαφορετικό από αυτό που στόχευε να «αποδώσει» ο εκπαιδευτικός με το διδακτικό έργο του. Π.χ. θέλει να διδάξει ο γυμναστής τα βασικά βήματα του χορού που λέγεται *καλαματιανός*, αλλά αυτό που καταφέρνει να μάθουν κάποιοι από τους μαθητές του μετά από τις τόσες επαναλαμβανόμενες ακροάσεις ενός ή δύο *καλαματιανών* τραγουδιών, είναι το εξής: να αναγνωρίζουν από τη μελωδία και τον ρυθμό ενός τραγουδιού, αν αυτό είναι *καλαματιανό* ή όχι. Και αυτό το μαθησιακό αποτέλεσμα, προφανώς, δεν αντιστοιχεί σε διδακτικό στόχο γυμναστή αλλά μουσικού. Και μια τέτοια μάθηση, λοιπόν, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εκτός (διδακτικής) στόχευσης» ή «μη σκοπούμενη μάθηση».

2. Επισημαίνεται, στο σημείο αυτό, ότι «ο όρος *αποτίμηση* που συχνά ταυτίζεται με τον όρο *αξιολόγηση*» (Ρεκαλίδου, 2011: 26), «στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία καταγράφονται διαφωνίες όσον αφορά τη σημασία των όρων *assessment* και *evaluation*. Ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο *assessment* αναφερόμενοι στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ με τον όρο *evaluation* εννοούν την κρίση που προκύπτει από την αξιολογική διαδικασία (Ρεκαλίδου, 2011: 27). Ο Oosterhof γράφει (2003: 2), αποδίδοντας καλύτερα από όλους, κατά τη γνώμη μας, τα ισχύοντα στον

διδασκτική διαδικασία πέτυχε να κάνει τους μαθητές να μάθουν κάποια συγκεκριμένα γνωστικά στοιχεία, ή να αναπτύξουν κάποιες συγκεκριμένες στάσεις, ικανότητες ή δεξιότητες,³ που εντάσσονται στη στοχοθεσία της διδασκαλίας της ενότητας που τους παρουσίασε. Έτσι, αν δώσουμε αυτό το περιεχόμενο στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, ουσιαστικά αποτιμούμε μέσω αυτής τον βαθμό στον οποίον ο μαθητής έμαθε, ή ο διδάσκων πέτυχε να κάνει τον μαθητή του να μάθει, το διδακτικό «περιεχόμενο» που επιχείρησε στοχευμένα να του μάθει.⁴ Αλλά, βάσει όσων έχουμε αναπτύξει αλλού (Bikos, 2018c), αυτά ακριβώς τα διδακτικά «περιεχόμενα» θα αντιστοιχούν, λογικά, όχι μόνο σε μία κοινωνικά σημαντική γνώση ή σε κοινωνικά σημαντικές δεξιότητες ή/και ικανότητες, όμως, με κάποιον περισσότερο ή λιγότερο εμφανή τρόπο, θα παραπέμπουν τελικά και σε ορισμένες κοινωνικές αξίες.

Οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί προσδιοριστικοί παράγοντες αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας

Επειδή, ωστόσο, στη μαθησιακή διαδικασία εμπλέκονται δύο παράγοντες, δηλαδή ο διδάσκων και ο διδασκόμενος και επειδή μέσω της αξιολόγησής της αξιολογείται η ικανότητα και του ενός να διδάσκει και του άλλου να μαθαίνει, πρέπει να προσεγγίσουμε πιο αναλυτικά μερικές καίριες παραμέτρους της. Από αυτές μερικές αφορούν περισσότερο στον εκπαιδευτικό και άλλες περισσότερο στον μαθητή.

Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε, τις προκείμενες παραμέτρους αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας όπως γίνεται από τον διδάσκοντα.

Η αξιολόγηση αυτή: α) Πραγματοποιείται ως προς κάποια πρότυπα π.χ. του «άριστου» μαθητή ή του «επιμελούς», που αφορούν στο πρόσωπο του

ακαδημαϊκό χώρο αλλά και στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα εξής: “The terms *measurement*, *assessment*, and *evaluation* are often used interchangeably in education. [...] it will be useful to maintain a distinction, although the differences among these terms are not absolute. The distinction between measurement and evaluation is the easiest to establish. In education, measurement is concerned with establishing characteristics of individuals or groups of individuals, usually students. Measurement does not associate value with what we see. Evaluation, however, combines our measures with other information to establish the desirability and importance of what we have observed. Evaluation is the outcome of measurement after value has been added.”

3. Οι *δεξιότητες* διαφέρουν από τις *ικανότητες*, παρά το ότι σε αρκετά κείμενα, ακόμα και Διδακτικής, αναφέρονται με τρόπο που κάνει τον αναγνώστη είτε να τις θεωρήσει ως σχεδόν ή απολύτως συνώνυμες, είτε να μην αντιλαμβάνεται ότι έχουν διαφορές, και μάλιστα σημαντικές, μεταξύ τους (Mislevy et al., 2017).

4. Βλ. ό,τι ορίζουν οι Καψάλης, Χανιωτάκης (2011: 219) ως «αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση τον σχεδιασμό».

διδασκόμενου, ή κάποια άλλα πρότυπα απόδοσης που αφορούν στον εκπαιδευόμενο.⁵ Αλλά, ως γνωστό, πίσω από κάθε πρότυπο, υπάρχει πάντα μία ή και περισσότερες αξίες βάσει των οποίων προσδιορίζεται το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά που το στοιχειοθετούν. Άρα, τα πρότυπα αυτά βασίζονται σε αξιακές επιλογές της κοινωνίας, της πλειοψηφίας των μελών της ή, για να χρησιμοποιήσουμε και έναν όρο του Bourdieu, εκείνων που διαμορφώνουν το πνευματικό/μορφωτικό της κεφάλαιο, β) Πραγματοποιείται ως προς τη στοχοθεσία της διδακτικής ενότητας ή της ωριαίας διδασκαλίας (Johnson, 1990· Παπαναούμ-Τζίκα, 1985: 19). Ίσως δε να γίνεται έως έναν βαθμό με βάση και τη γενικότερη σκοποθεσία του μαθήματος (Κωνσταντίνου, 2002: 53· Ρεκαλίδου, 2011: 62-64).⁶

Αυτή η στοχοθεσία προσδιορίζεται α) με βάση το ιδιαίτερο είδος του μαθήματος, π.χ. σε ένα μάθημα που προσφέρει γνώσεις για την οργάνωση του κοινωνικοπολιτικού βίου, σήμερα ο διδάσκων οφείλει, βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος, να καλλιεργήσει πέραν των άλλων και την κριτική σκέψη των μαθητών του (Bikos, 2018: 151-154). Επομένως, αν ένας μαθητής δεν μπορεί καθόλου να αρθρώσει κριτικό λόγο μέσα στην τάξη ή επάνω στο κείμενο μιας γραπτής εργασίας που του ανατέθηκε, υπάρχει το ενδεχόμενο αυτό να εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό ως κάτι αρνητικό, στο πλαίσιο της αξιολόγησης που καλείται να κάνει, β) προσδιορίζεται με βάση το περιεχόμενο της κάθε συγκεκριμένης ενότητας του διδασκόμενου μαθήματος. Για παράδειγμα άλλου είδους κατανόηση απαιτεί η διδασκαλία των μορφών των πολιτευμάτων, και άλλη, πιο βαθιά, πιο θεωρητική, πιο στοχαστική και πιο κριτική, προϋποθέτει η διδασκαλία των πολιτικών θεωριών και ιδεολογιών, οπότε διαφοροποιούνται αντίστοιχα και τα κριτήρια αξιολόγησης της σχετικής επίδοσης του μαθητή και γ) πραγματοποιείται με βάση το πλαίσιο που συνθέτει η σχολικο-κοινωνική και νομοθετική πραγματικότητα, στο περιβάλλον της οποίας εργάζεται και διδάσκει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή (α) η υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία, στην οποία περιλαμβάνονται και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, (β) η υλικοτεχνική και κτηριακή υποδομή του σχολείου, (γ) η παράδοση της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται και λειτουργεί το σχολείο, ως κοινωνικοπολιτισμικό

5. Συνεπώς, ενυπάρχει στη σχολική αξιολόγηση το συγκριτικό στοιχείο (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 44) καθώς για την τέλεσή της είτε συγκρίνεται (ασυνείδητα) κάθε μαθητής με κάποιο τέτοιο πρότυπο, είτε συγκρίνεται (συνειδητά ή ασυνείδητα) με κάποιον ή κάποιους «άριστους» ή, σπανιότερα, εξαιρετικά χαμηλής επίδοσης συμμαθητές του.

6. Για τη διαφορά μεταξύ των διδακτικών στόχων της ενότητας, που αφορά π.χ. στον μαγνητισμό, και των γενικότερων διδακτικών σκοπών του μαθήματος, το οποίο είναι π.χ. η Φυσική του Λυκείου, βλ., ενδεικτικά στην Πετσίμηρη, 2005: 20-21.

«περιβάλλον» και, κυρίως, (δ) το «υλικό» των μαθητών: η αντίληψή τους, το πολιτισμικό, μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους, οι στόχοι, οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας γίνεται βάσει της αρχής των κοινωνικοεκπαιδευτικών προτύπων που αφορούν το κοινωνικά επιθυμητό μοντέλο μαθητή (αρχή του ιδανικού/ιδεώδους), της αρχής της στοχο-σκοποθεσίας του κάθε διδασκόμενου μαθήματος (αρχή της στόχευσης και του προγραμματισμού της διδασκαλίας) και της αρχής των περιορισμών της σχολικο-κοινωνικής και νομικο-θεσμικής πραγματικότητας (αρχή των όρων και ορίων της πραγματικότητας).

Οι τάσεις στην αξιολόγηση του μαθητή και της επίδοσής του

Η εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε και λειτουργεί, όπως και το ίδιο το σχολείο, για τον μαθητή και τη βελτίωσή του (παιδαγωγική προσέγγιση-αντίληψη) ή την ομαλότερη δυνατή ένταξή του στην κοινωνία των ενηλίκων (κοινωνιολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση-αντίληψη) και η διδασκαλία διεξάγεται, με μόνο στόχο της, δηλαδή τελικό σημείο αναφοράς τον μαθητή. Έτσι, δεν μπορεί παρά ακόμα και η αξιολόγηση που ονομάζουμε *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, όπως άλλωστε και κάθε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού⁷ ως διδάσκοντος, αλλά βέβαια και η αξιολόγηση που ονομάζεται σήμερα, *αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας*, όποιο και είναι το ακριβές της περιεχόμενο, να προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών,⁸ καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα, και το σχολείο, αλλά και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και διδάσκονται για να «αλλάζουν» τους ανήλικους μαθητές τους.

Πέραν αυτού, είναι γνωστό εδώ και χρόνια το τριγωνικό σχήμα, βάσει του οποίου επισημαίνεται ο πόλος της διδακτικής διαδικασίας στον οποίον δίνεται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας το μεγαλύτερο βάρος. Εννοούμε το λεγόμενο διδακτικό τρίγωνο (Pederson & Liu, 2003· Ματσαγούρας, 2002:

7. Για τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βλ. ενδεικτικά Παμουκτσόγλου, 2003: 39-40.

8. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «Την τελευταία εικοσαετία η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί μέσον για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται σε πολλά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πολλές χώρες εισήγαγαν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα μηχανισμούς μέτρησης και ελέγχου που αφορούν όχι στο περιεχόμενο ή τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, αλλά στο τι είναι ικανοί οι μαθητές να επιτύχουν με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα» (Μαυρομμάτης κ.ά., 2008: 242).

138· Μπίκος, 2017: 177), που κάθε γωνία του αντιστοιχεί σε έναν από τους εμπλεκόμενους στη διδασκαλία πυλώνες: στον μαθητή, στον διδάσκοντα και στη διδασκόμενη ύλη (ή το γνωστικό και διδασκόμενο αντικείμενο). Συγκεκριμένα, όταν το βάρος δίνεται κυρίως σε έναν από αυτούς, το τρίγωνο τοποθετείται στον χώρο όπως ένα κεφαλαίο Δ και στην κορυφή του τοποθετείται ο κυρίαρχος πυλώνας στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, στην κορυφή του τριγώνου τίθεται ο εκπαιδευτικός, ενώ στα σύγχρονα μαθητοκεντρικά μοντέλα στην κορυφή του τίθεται ο μαθητής (Μπίκος, 2017: 177-178).

Συνεπώς, είναι χρήσιμο για κάθε ερευνητή ή μελετητή είτε των εξελίξεων στη θεωρία της *αξιολόγησης* των μαθητών, της εκπαίδευσης γενικότερα, είτε των τάσεων στις εφαρμοζόμενες μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης της προόδου ή της επίδοσης των μαθητών, να έχει κατά νου αυτό το σχήμα, στην προσπάθειά του να καταδείξει το σε ποιον ή ποιους πυλώνες της διδασκαλίας δίνεται, ή επιχειρείται να δοθεί, κάθε φορά το βάρος της αξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια οι τάσεις στην προαναφερόμενη αξιολόγηση, διαμορφώνονται ως εξής: Καταρχάς, σύμφωνα με τις νεώτερες αντιλήψεις της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής επιστήμης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μελετά περισσότερο και πιο προσεκτικά, από όσο έκανε έως τώρα, τον μαθητή και την προσωπικότητά του, ακόμα και το ιστορικό του, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, ενδεχομένως, η αντίληψή του, όπως επίσης και τον χαρακτήρα του πριν προβεί στην αξιολόγησή του, αλλά ακόμα και πριν σχεδιάσει τη διδακτική τους δράση-παρέμβαση, δηλαδή πριν επιλέξει τις μεθόδους και τις τεχνικές της διδασκαλίας του αλλά και τις δραστηριότητες μέσω των οποίων θα διδάξει και θα επιχειρήσει να επιφέρει μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, και αφού κάνει την προαναφερόμενη έρευνα-μελέτη των μαθητών του, θα πρέπει να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τρόπο που να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα των τελευταίων (Johnson, 2013: 19). Όμως οι μαθητές μιας τάξης είναι σχεδόν πάντα τόσο διαφορετικοί στο μαθησιακό και γνωστικό τους προφίλ, αλλά και στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα τους, ώστε ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος όχι να βρει την κοινή συνισταμένη όλων αυτών των στοιχείων των μαθητών του, αλλά να κάνει μια ιδιότυπη *σύνθεσή* τους· και η δυσκολία αυτού του «έργου» αναγνωρίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία.

Πρέπει, επομένως, ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει το διδακτικό του έργο στο προφίλ των μαθητών του· και όπου είναι αναγκαίο ή εφικτό, πρέπει να προσαρμόζεται ως διδάσκων στις ανάγκες, στις δυνατότητες και, εν γένει, στο προφίλ *κάποιων συγκεκριμένων μαθητών* του, π.χ., τους ιδιαίτερα αδύναμους, όσους έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, όσους έχουν διάσπαση προσοχής ή

είναι υπερκινητικοί, και όσους έχουν πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας και υπερβολικά υψηλή επίδοση και «ταχύτατη» αντίληψη, καθιστώντας τον τρόπο διδασκαλίας του εξατομικευμένο ως προς τον καθέναν από αυτούς, αν όχι ως προς τον κάθε μαθητή του χωριστά, δηλαδή να εφαρμόζει τη μέθοδο της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* (Lawrence-Brown, 2004· Tomlinson, 1999· Παπαναούμ-Τζίκα, 1985: 38-40). Από όσα μάλιστα αναφέρουν οι Dunne και Wragg (2005: 29), διαπιστώνουμε ότι η ανάγκη για εκτεταμένη εφαρμογή της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας*, είχε γίνει αντιληπτή ήδη από το 1967.

Στρεφόμενη, κατά συνέπεια, η διδακτική μεθοδολογία στη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* (στροφή που οφείλεται στο ότι ο εκπαιδευτικός και ο ακαδημαϊκός κόσμος αντελήφθη πια πλήρως την αξία των *ατομικών διαφορών* των μαθητών (Rolfhus, Ackerman, 1999) και την επίδρασή τους στον τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής προσλαμβάνει και αφομοιώνει τη διδασκόμενη γνώση-ύλη), οδήγησε και στην αξιολόγηση βάσει του portfolio του μαθητή (Oosterhof, 2003: 181-194· Reynolds, Rice, 2006· Ρεκαλίδου, 2011: 89· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 89-97· Δημητρόπουλος, 2007: 126-127· Κασσωτάκης, 2013: 523-525· Παμουκτσόγλου, 2007: 219-220). Μέσω του portfolio ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια πιο σφαιρική εικόνα για την προσωπικότητα και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή, ως προς ένα ευρύτερο *σύνολο* γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων (οι οποίες επιδόσεις είναι πολλών και διαφορετικών ειδών, όπως ακριβώς είναι πολλαπλά, κατά τον Gardner, και τα είδη νοημοσύνης (Gardner, 1991, 1993).⁹ Για παράδειγμα, άλλες εκφράζουν τη δημιουργική σκέψη του μαθητή,¹⁰ ή είναι καλλιτεχνικής υφής, άλλες μαρτυρούν την επιδεξιότητά του στις κατασκευές κ.ο.κ. Σε μια τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός α) κάνει μια πιο σφαιρική αξιολόγηση του μαθητή και β) αφού διαπιστώσει καλύτερα τις ιδιαίτερες δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του μαθητή, άρα και τις ανάγκες του, σχεδιάζει πιο ευθύβολες και πιο αποτελεσματικές τις παρεμβάσεις

9. «Οι μαθητές στον προσωπικό τους φάκελο (portfolio), που βρίσκεται στο σχολείο καταθέτουν τις αντιπροσωπευτικές τους εργασίες, τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν από το σύνολο των εργασιών που έχουν εκπονήσει σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Το portfolio μπορεί να αντιπροσωπεύει τη δουλειά του μαθητή σε ένα ή πολλά μαθήματα. [Σε αυτό] υπάρχουν εργασίες τις οποίες έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός και εργασίες τις οποίες έχει εκπονήσει ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία. Έτσι, το portfolio προβάλλει και επιπρόσθετα χαρίσματα που κατά τη γνώμη του διαθέτει [...]. Με το portfolio συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές στην αξιολόγησή τους, διότι επιλέγουν οι ίδιοι τα καλύτερα από τα έργα τους [...]. Μέσα από το portfolio ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή. Το portfolio είναι μια πολύ σημαντική τεχνική αξιολόγησης, διότι διαθέτει σημαία που αναδεικνύουν την αξία του μαθητή» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 89-90, 91, 92).

10. Βλ. για αυτήν, ενδεικτικά, Paul, Elder, 2004 και Τσικοπούλου, 2017: 35-36.

του ως προς αυτόν, ώστε να μεγιστοποιήσει, στο μέτρο του δυνατού, και το σχετικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Σε κάποιες δε περιπτώσεις στις οποίες ο μαθητής εμφανίζει χαμηλή επίδοση σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά υψηλή σε άλλα γνωστικά, αθλητικά ή καλλιτεχνικά πεδία, συμβαίνει και το εξής: εφόσον διαπιστώσει ο διδάσκων ότι σε κάποια πεδία, πέραν του πεδίου του δικού του μαθήματος, έχει καλές-υψηλές επιδόσεις ο μαθητής, σχηματίζει μια πιο θετική άποψη γι' αυτόν, με την έννοια ότι παύει πλέον να έχει μια αρνητική και βασισμένη σε μια προκατειλημμένη άποψη γι' αυτόν –γιατί συμβαίνει κι αυτό μερικές φορές με ορισμένους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.¹¹

Επιπλέον, αναδείχθηκε η αξία, η χρησιμότητα και η χρήση της *περιγραφικής αξιολόγησης* (Rodgers, 2006· Κωνσταντίνου, 2002: 125-130· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 65-67) η οποία βοηθά στην αντιμετώπιση του προβλήματος της αριθμητικής αποτίμησης αμιγώς *ποιοτικών* χαρακτηριστικών του μαθητή όπως αυτά που αναφέραμε κυρίως στα γ, δ ε και στ, προηγουμένως. Αλλά και αυτή η μορφή αξιολόγησης αναδεικνύει συνήθως, και συχνά σε όχι ασήμαντο βαθμό, τις ιδιαίτερες δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, αφού, στο πλαίσιο της ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να γράψει πάνω από δύο, συνήθως, προτάσεις για τις επιδόσεις του μαθητή του και το μορφωτικό και αντιληπτικό του προφίλ. Άρα, και αυτή η μέθοδος αξιολόγησης του μαθητή, όπως και η προαναφερόμενη μέσω του portfolio, μαρτυρά μια στροφή στο πρόσωπο, στην προσωπικότητα και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης όμως, λειτουργεί και ως ένας παράγων που συντελεί στον περιορισμό της άκρατης αριθμητικής λογικής που είχε αποκτήσει όλα τα προηγούμενα χρόνια η εφαρμοζόμενη πρακτική της βαθμολογική αποτίμησης-αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η οποία ουσιαστικά α) δεν συνιστούσε πραγματική αξιολόγηση αφού στερείτο λέξεων/λόγου, καθώς είναι μόνο *αριθμητική* έκφραση και β) είχε εισαγάγει την ποσοτική - θετικιστική λογική στο πεδίο της εκπαίδευσης, το οποίο όντας πρωτίστως παιδαγωγικό, αφορά, εξ ορισμού του, κατεξοχήν ποιότητες, χαρακτήρες, τους οποίους επιχειρεί να διαπλάσει, και αξίες –δηλαδή συνιστώσες που δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν ή/και να εκτιμηθούν αριθμητικά.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στην περιγραφική αξιολόγηση επισημαίνουμε πως ακόμα και η διάδοση της χρήσης ρουμπρίκας στην αξιολόγηση (Fraile, Panadero, Pardo, 2017· Στύλα, Μιχαλοπούλου, 2014· Κασσωτάκης, 2013: 521-522) που γίνεται στις μέρες μας μπορεί να θεωρηθεί ως ενδεικτική του ότι οι

11. Βλ. Ρέλλος, 2007: 195-197, 200-203, όπου συσχετίζεται αυτή η προκατάληψη με τα στερεότυπα σε βάρος κάποιων μαθητών αλλά και την περιφρονη και παιδαγωγικά πολύ σημαντική αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

ασχολούμενοι με την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών, συνειδητοποιήσαν, πλέον πόσο στείρα, αρκετές φορές αντιπαιδαγωγική και, ενδεχομένως, «ισοπεδωτική» για τα πρόσωπα και την προσωπικότητα των μαθητών είναι κάθε μέθοδος ή τρόπος αξιολόγησης που είναι μόνο ποσοτικός-αριθμητικός. Μαζί, λοιπόν, με τους *ποιοτικούς* τρόπους αξιολόγησης¹², δηλαδή όσους *δεν* χρησιμοποιούν αριθμούς, εισάγουν και την αξιολόγηση μέσω ρουμπρίκας, η οποία συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία.

Τέλος, τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσω project (Knol, 2014· Δημητρόπουλος, 2007: 118-120· Παμουκτσόγλου, 2007: 222). Αν λάβουμε υπόψη ότι πολλά project είναι ομαδικά και υλοποιούνται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, συνειδητοποιούμε πως, με την εισαγωγή της αξιολόγησης μέσω αυτών, αρχίζει να αξιολογείται ακόμα και η ικανότητα του μαθητή να συνεργάζεται με τους ομολόγους του. Αυτό είναι πολύ χρήσιμο, καθώς όποιος αποφοιτά σήμερα από το σχολείο πρέπει να έχει την ικανότητα και τις δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να συνεργάζεται αποτελεσματικά, τόσο στον ακαδημαϊκό χώρο, αν συνεχίσει τις σπουδές του, όσο και στον εργασιακό. Συνεπώς, δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί και αυτή η νέα τάση ως μία πραγματική πρόοδος και εξέλιξη στο πεδίο των εφαρμοζόμενων μέσων, τρόπων και μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Συμπεράσματα

Φαίνεται λοιπόν ότι οι τρέχουσες τάσεις των εφαρμοζόμενων πρακτικών της σχολικής αξιολόγησης που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία, δεν είναι μονόπλευρες όπως ήταν μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι εξέφραζαν σχεδόν αποκλειστικά μία και μόνη λογική, αυτή των ποσοτικών μετρήσεων, αλλά τείνουν να είναι αμφοτεροβαρείς. Γιατί σήμερα εκφράζουν έναν επιπλέον γλωσσικό τρόπο εκτίμησης της επίδοσης του μαθητή, κυρίως τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης και, δευτερευόντως, τη χρήση ρουμπρίκας. Αλλά δεν είναι μονόπλευρες και για άλλον ένα λόγο: επειδή επιχειρούν να αξιολογήσουν τον μαθητή και την επίδοσή του, όχι όπως ίσχυε μέχρι σήμερα, δηλαδή με βάση έναν μόνο τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος συνίστατο στη βαθμολόγηση του μαθητή στις προφορικές - γραπτές εξετάσεις, αλλά και στις εργασίες και ασκήσεις που του ανέθετε, κάποιες φορές, ο διδάσκων, αλλά πλέον και με εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς μεταξύ τους τρόπους, δηλαδή μέσω project και portfolio. Και αν σκεφτούμε πως το portfolio εκφράζει τα απολύτως *ατομικά* επιτεύγματα του μαθητή, ενώ το project, ό,τι αυτός κατάφερε *ομαδικά-συμμετοχικά*, διαπιστώνουμε ότι μέσω των νέων τρόπων αξιολόγησης

12. Βλ. και τον σχετικό όρο *ποιοτική αξιολόγηση* στον Ρέλλο, 2007: 56.

σχηματίζεται μια πιο σφαιρική εικόνα για τον μαθητή, αφού προσεγγίζεται αυτός και ως άτομο, αλλά και ως μέλος διαφόρων ομάδων εργασίας.

Συνεπώς, μπορούμε βέβαια να θεωρήσουμε ότι ένας από τους βασικότερους στόχους των νέων τάσεων στην αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, είναι η *ολιστική προσέγγιση* του μαθητή¹³ και η προσέγγισή του ως *πρόσωπο*, όπου στην έννοια του *προσώπου* περιλαμβάνονται και τα *ιδιαίτερα χαρακτηριστικά* της προσωπικότητάς του και όχι απλά ως ένα *άτομο*.

Ακόμα και η τάση μαζικότερης εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης μαρτυρά μία στροφή του εκπαιδευτικού κόσμου στην προσωπικότητα και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά. Γιατί, στην ουσία, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναφέρεται, εάν το επιθυμεί, στα προσωπικά και συγκεκριμένα γνωρίσματα-ιδιότητες και τις ιδιαίτερες ικανότητες, δυνατότητες, κλίσεις και αδυναμίες του κάθε μαθητή του. Αλλά το πρόσφατο ενισχυμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το ιδιαίτερο προφίλ κάθε μεμονωμένου μαθητή τους το δηλώνει και η *αυτοαξιολόγηση* που άρχισε να χρησιμοποιείται σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν καλούνται οι ίδιοι οι μαθητές να αξιολογήσουν την επίδοσή τους (Panadero, Brown, Strijbos, 2016· Ρεκαλίδου, 2011: 89· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 35· 102-104, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 67-69· Δημητρόπουλος, 2007: 120-121). Προϋπόθεση είναι, βεβαίως, ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του και όλα όσα αναφέρει ο μαθητής στην αυτοαξιολόγησή του.

Όλα αυτά όμως δεν μπορεί παρά να θεωρηθούν, εκτός των άλλων, και ως μια απόδειξη του ότι λαμβάνεται ακόμα σοβαρότερα υπόψη αυτό που ονομάζουμε γενικότερα ως *πρόσωπο* και *προσωπικότητα* του μαθητή-εκπαιδευόμενου. Και όταν αντιλαμβανόμαστε πως αρχίζει ο ένας παράγοντας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, που είναι ο διδάσκων, να λαμβάνει ακόμα περισσότερο υπόψη του τον άλλον, που είναι ο μαθητής, δεν μπορούμε παρά να εκτιμήσουμε πως η εκπαιδευτική πραγματικότητα αρχίζει να βελτιώνεται και να γίνεται πιο αποτελεσματική.

Βιβλιογραφία

Βαϊνάς, Κ. (2008). *Εισαγωγή στην επαγγελματική Παιδαγωγική: Θεωρία της επαγγελματικής εκπαίδευσης με προσανατολισμό στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

13. Αυτός, μάλιστα, θεωρούμε ότι είναι και ένας από τους στόχους και της όχι τόσο καινούργιας μεθόδου της αξιολόγησης του μαθητή μέσω της *συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς του* για την οποία βλ. Δημητρόπουλος, 2007: 115-118. Αλλά αυτός είναι και ένας από τους βασικότερους στόχους της λεγόμενης *αυθεντικής αξιολόγησης* (Κασσωτάκης, 2013: 520-521), η οποία συνιστά μια γενικότερη αντίληψη για τη θεωρία, τις πρακτικές αξιολόγησης, τα μέσα και τους στόχους της αξιολόγησης των μαθητών.

- Bikos, G. D. (2018a). On Teaching Objectives and the Teaching Methodology of Sociopolitical Education Subjects. *Swift Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(2), 23-27.
- Bikos, G. D. (2018b). On Teaching Political Education Subjects in Secondary Education. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 5(7), 150-156.
- Bikos, G. D. (2018c). Student Assessment in Sociopolitical Education Subjects and its Value Basis in Relation to Society. *Education Journal* (του εκδ. Οίκου Science Publishing Group, USA), 7(4), 100-107.
- Dunne, R., & Wragg, T. (2005). *Effective Teaching*. London and New York: Routledge.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: μέρος δεύτερο – Η αξιολόγηση του μαθητή: θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (June 2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. London: Fontana Press.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York, NY, US: Basic Books.
- Johnson, B. (2003). *The Student Centered Classroom Handbook: A Guide to Implementation. Vol - Social Studies/History*. N.Y., USA: Routledge.
- Knoll, M. (2014). Project Method. Στο D.C. Phillips (ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Vol. 2 (pp. 665-669). London: Sage.
- Kotthoff, H.G. (2006). Discrepancies between intended and achieved effects of school evaluation in international comparative perspective: empirical comparative and recommendations. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 126-140.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies For Standards-Based Learning That Benefit The Whole Class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Mislevy, R.J., Haertel, G., Riconscente, M., Rutstein, D.W., & Ziker, C. (eds.). (2017). Evidence-Centered Assessment Design. In *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design* (pp. 19-24). Cham: Springer.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α': Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ευ., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (σσ. 241-280). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf
- Μπίκος, Γ.Δ. (2017). *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- Oosterhof, A. (2003). *Developing and Using Classroom Assessments*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Panadero, E., Brown, G.T.L., & Strijbos, J.-W. (Dec. 2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830.
- Paul, R., & Elder, L. (2004). *Critical and creative thinking*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57-76.
- Παμουκτσόγλου, Α.Ι. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Α.Ι. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 43-59.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετσιμέρη, Ε. (2005). *Διδακτική Μεθοδολογία: Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Reynolds, N., & Rice, R. (2006). *Portfolio Teaching: A Guide to Instructors*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Rodgers, C.R. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive

- Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209-237.
- Rolfhus, E.L., & Ackerman, P.L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: Knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 511-526.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Στόλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΣΤ'*(64), 94-115.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria VA: ASCD.
- Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσκοπούλου, Σ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα μαθηματικά. *Ερκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 12*, 34-47. [https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-12-\(12_2017\).pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-12-(12_2017).pdf)

Abstract

After we explain initially the differences between the *assessment of the learning process* and the *assessment of a student's performance*, we analyse all the parameters on the basis of which a student and his/her performance are assessed. Finally, we present and evaluate all current trends that modernise the assessment methods and techniques related to the learning process and student performance, and also stress the basic logic and philosophy that govern these new approaches and also the points that makes them different from what was applied in the field of student assessment until recently.

Key-words: Learning process assessment, school performance assessment, teaching methodology, descriptive assessment, student portfolio

Γεώργιος Δ. Μπίκος
Διδάσκων Πανεπιστημίου Δυτ. Αττικής
Σκρα 61, 176 73 Καλλιθέα
E-mail: g_bicos@hotmail.com