

**Ο φάκελος υλικού ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο της
σχολικής αυτονομίας του Γενικού Λυκείου**

**Portfolio as a means of authentic evaluation of students in the context of
Senior High School autonomy**

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Δέλτα, Φιλολόγος Μ.Α. – Πολιτικός Επιστήμονας, Υποψήφιος
Διδάκτωρ ΑΠΘ, mxrem80@gmail.com

Michael C. Rempas, Second Chance School of Delta, Philologist M.A. – Political Scientist, PhD Candidate
AUTH, mxrem80@gmail.com

Abstract: The need for the school unit to gain a greater degree of autonomy in order to innovate and become an essential body in the exercise of educational policy is increasingly being recognized lately. School autonomy is related to various aspects of school life, one of which concerns the ways in which students are assessed. New trends in the field of assessment dictate the assessment of students' real abilities in performing various authentic, as much as possible, activities, in order to promote learning through continuous motivation. Increasingly, various forms of alternative or authentic evaluation are being promoted as effective, one of which is student portfolios. This article aims to capture the possibilities and the effectiveness of portfolio in the evaluation of Senior High School students, to highlight the limits and the problems set by the educational system itself, but also to suggest ways for its more pedagogically effective utilization, based on the experience and teachers' views of Senior High School.

Keywords: school autonomy, authentic evaluation, portfolio, Senior High School.

Περίληψη: Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη να αποκτήσει η σχολική μονάδα μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, προκειμένου να καινοτομήσει και να καταστεί ουσιαστικός φορέας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχολική αυτονομία σχετίζεται με διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, μία από τις οποίες αφορά τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Οι νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης υπαγορεύουν την αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών κατά την πραγμάτωση διαφόρων αυθεντικών, όσο γίνεται, δραστηριοτήτων, ώστε να προωθείται η μάθηση μέσω της συνεχούς παρακίνησης. Προβάλλονται ολοένα και περισσότερο ως αποτελεσματικές διάφορες μορφές εναλλακτικής ή αυθεντικής αξιολόγησης, μία από τις οποίες αποτελεί και ο φάκελος υλικού. Το παρόν άρθρο αποσκοπεί να αποτυπώσει τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητα του φακέλου υλικού στην αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, να αναδείξει τα όρια και τα προβλήματα που θέτει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και να προτείνει τρόπους για την αποτελεσματικότερη παιδαγωγικά αξιοποίησή του, με βάση την εμπειρία και τις απόψεις εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αυτονομία, αυθεντική αξιολόγηση, φάκελος υλικού, Γενικό Λύκειο.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Γενικού Λυκείου σχετικά με την αξιοποίηση του φακέλου επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών (στο εξής φάκελος υλικού) ως μέσου αυθεντικής αξιολόγησής τους στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας. Επιμέρους στόχοι είναι να αποτυπωθούν α) ο βαθμός αυτονομίας του Γενικού Λυκείου σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, β) τα περιθώρια αυθεντικής, εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών Γενικού Λυκείου, γ) ο βαθμός αξιοποίησης του φακέλου υλικού ως μέσου αυθεντικής αξιολόγησης και δ) τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τήρησης του φακέλου υλικού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική αυτονομία ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;
2. Ποια είναι η εμπειρία τους σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και τα μέσα αυθεντικής, εναλλακτικής αξιολόγησης;
3. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τον φάκελο υλικού και η εμπειρία τους ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησής του από τις σχολικές μονάδες;
4. Ποιες είναι οι επιφυλάξεις και οι προτάσεις τους σχετικά με την αξιοποίηση του φακέλου υλικού;

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση – Θεσμικό πλαίσιο

1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη να αποκτήσει η σχολική μονάδα μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, προκειμένου να καινοτομήσει και να καταστεί ουσιαστικός φορέας όσον αφορά τη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βότση, 2016: 518 – 520). Η ανάγκη αυτή προϋποθέτει πολιτική αποκέντρωσης και ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η σχολική μονάδα να διαμορφώνει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική στη βάση των αρχών του δημοκρατικού και ανοικτού σχολείου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν αν δεν γίνουν κατανοητές και αν δεν διαπιστωθεί η αξία και η σημασία τους από την εκπαιδευτική κοινότητα (Αθανασούλα et al., 2008: 22 – 33).

Ως σχολική αυτονομία ορίζεται η δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει σχετικά με ζητήματα, προβλήματα και καθημερινές προκλήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η δυνατότητα αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη διαχείριση καθημερινών δυσκολιών της εκπαιδευτικής πράξης και, κυρίως, τη μεσοπρόθεσμη επίτευξη καλύτερων μαθησιακών

αποτελεσμάτων (Moos, 2013, όπως αναφέρεται στο Hatzopoulos et al., 2015: 66-67). Η σχολική αυτονομία σχετίζεται από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2008) με διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Μία από αυτές αφορά στον καθορισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και στον ρόλο των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή τους και με τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών (Κουτσουράη, 2020: 37-39).

Οι τρόποι αξιολόγησης επιτελούν συγκεκριμένες παιδαγωγικές, κοινωνικές και ιδεολογικές λειτουργίες, καθώς από το ένα μέρος αφορούν σε διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και στην ανάγκη ανατροφοδότησης των μαθητών, ενώ από τα άλλο μέρος συνδέονται με την επιλεκτική, διανεμητική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου (Μπουζάκης, 1998: 45-46). Υπό την επίδραση του συμπεριφορισμού επικράτησε αρχικά η ψυχομετρική προσέγγιση, η οποία κατά τη δεκαετία του 1970 άρχισε να υποχωρεί λόγω της επίδρασης του εποικοδομητισμού και της θεωρίας για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (Vygotsky, 1997). Ο όρος “νοημοσύνη” αντικαταστάθηκε από τον όρο “ικανότητα” και η αξιολόγηση αφορούσε πλέον τον βαθμό κατάκτησης από τους μαθητές των στόχων που είχαν τεθεί στα προγράμματα διδασκαλίας (Αρβανίτης, 2007: 168-169). Ωστόσο, και η προσέγγιση αυτή αμφισβητήθηκε, καθώς θεωρήθηκε ακατάλληλη για πολλές κατηγορίες μαθητών, η μαθησιακή πορεία των οποίων θα μπορούσε να αξιολογηθεί πολύ πιο ουσιαστικά με κρίσεις ποιοτικού χαρακτήρα, οι οποίες δεν λαμβάνονται υπόψη στις ποσοτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η βαθμολόγηση (Sadler, 1987: 193-195).

Οι νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης υπαγορεύουν πως αυτή πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς συστηματικά καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών κατά την πραγμάτωση διαφόρων αυθεντικών, όσο γίνεται, δραστηριοτήτων, ώστε να προωθείται η μάθηση μέσω της συνεχούς παρακίνησης. Παρότι δεν εγκαταλείπονται οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως οι γραπτές δοκιμασίες και τα διαγωνίσματα, προβάλλονται ολοένα και περισσότερο ως αποτελεσματικότερες διάφορες μορφές εναλλακτικής, ή αλλιώς αυθεντικής, αξιολόγησης, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο (Γρίβα & Κωφού, 2019: 11 – 16). Μία από αυτές αποτελεί και ο φάκελος υλικού, η συστηματική τήρηση του οποίου καταδεικνύει την κατοχή, την κατανόηση, την εφαρμογή και τη δυνατότητα σύνθεσης από τον μαθητή ενός δεδομένου συνόλου εννοιών (Αρβανίτης, 2007: 170). Ένας φάκελος υλικού μπορεί να περιέχει τις καλύτερες εργασίες ενός μαθητή και την αυτοαξιολόγησή του ή περισσότερες εργασίες σε εξέλιξη ή τυχόν διακρίσεις του μαθητή ή γενικότερα οποιοδήποτε στοιχείο μπορεί να συμβάλει στην σφαιρικότερη αξιολόγησή του. Για αυτό το λόγο, άλλωστε, υπάρχουν διάφορα είδη φακέλου, ανάλογα με το περιεχόμενο ή τον σκοπό για τον οποίο αυτός δημιουργείται (φάκελος τεκμηρίωσης ή φάκελος εργασίας, φάκελος διαδικασίας, φάκελος ανοικτής μορφής ή εναλλακτικός φάκελος κ.ά.) (Αρβανίτης, 2007: 171).

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός φακέλου υλικού ορίζεται από τον σκοπό, τα κριτήρια και τα στοιχεία περιεχομένου του, ενώ οι φάσεις ανάπτυξής του είναι η οργάνωση και ο προγραμματισμός, η συλλογή του υλικού και η ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Η

αξιολόγηση του φακέλου προϋποθέτει μια σωρευτική και διαρκή συλλογή στοιχείων, που επιλέγονται και σχολιάζονται τόσο από τον μαθητή, όσο και από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αξιολογηθεί εξελικτικά η πρόοδος του μαθητή στην ανάπτυξη μιας ικανότητας (Αρβανίτης, 2007: 173 – 174).

Το βασικό πλεονέκτημα της χρήσης του φακέλου είναι η δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευτικό «να παρατηρεί τους μαθητές του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δραστηριοτήτων: να αναλαμβάνουν ρίσκο, να αναπτύσσουν δημιουργικές λύσεις και να μαθαίνουν να κρίνουν οι ίδιοι την επίδοσή τους» (Paulson, Paulson & Meyer, 1991: 63). Σε αντίθεση με τα μεμονωμένα διαγωνίσματα, ο φάκελος υλικού προσθέτει ποιοτική αξία στη διδασκαλία και είναι περισσότερο αποτελεσματικός σχετικά με την αποτίμηση των δεξιοτήτων και της γνώσης του μαθητή. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια μορφή ενσωματωμένης αξιολόγησης υπό την έννοια ότι οι στόχοι της αξιολόγησης αποτελούν μέρος της διδασκαλίας, αποκαλύπτοντας παράλληλα τυχόν αδυναμίες της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας. Η αξιολόγηση αναδεικνύεται έτσι σε μια αληθινή εμπειρία μάθησης (Paulson, Paulson & Meyer, 1991: 66). Ο φάκελος υλικού ενισχύει τη συμμετοχή και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση βοηθώντας τους μαθητές να καταλάβουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να ελέγχουν την πρόοδό τους διαχρονικά. Η ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και προσφέρει κίνητρα για ακόμη μεγαλύτερη μάθηση (Αρβανίτης, 2007: 175).

1.2. Η ελληνική πραγματικότητα

Με το Προεδρικό Διάταγμα 46/2016 (ΦΕΚ 74/22-04-2016) “Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου” έγινε μια προσπάθεια σε θεσμικό επίπεδο να υιοθετηθούν διάφορες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών του Γενικού Λυκείου. Στο άρθρο 1 οριζόταν πως “η αξιολόγηση οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται από: 1. Τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του στη σχολική μονάδα. 2. Τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους. 3. Τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες και 4. Από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται”.

Εισήχθησαν με τον τρόπο αυτό δύο μορφές αυθεντικής αξιολόγησης: οι συνθετικές εργασίες και, προαιρετικά, ο φάκελος υλικού, ενώ η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης της προφορικής εξέτασης στο μάθημα της ημέρας αντικαταστάθηκε από την “καθημερινή εργασία της τάξης” και τη “συνολική δραστηριότητα στη σχολική μονάδα”. Από το άλλο μέρος, βέβαια, διατηρήθηκε η παραδοσιακή αξιολόγηση των ενδιάμεσων γραπτών δοκιμασιών και των τελικών εξετάσεων, ενώ στη συνέχεια καθορίζονταν με τρόπο εξαντλητικό όλες οι πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών σε ένα εύρος 32 επιπλέον άρθρων. Ο θεσμικός λόγος επικεντρωνόταν στον βαθμό, τις γραπτές δοκιμασίες, την εξεταστέα ύλη και τις τελικές εξετάσεις, αφού οι μορφές αυθεντικής αξιολόγησης που εισήγαγε το άρθρο 1 περιορίζονταν μόνον σε δύο άρθρα, στο άρθρο 8, που αναφερόταν στις συνθετικές δημιουργικές εργασίες,

και στο άρθρο 9, που αναφερόταν στον φάκελο υλικού, η τήρηση του οποίου δεν καθίστατο υποχρεωτική.

Στο άρθρο 9 “Φάκελος επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών” (βλ. παράρτημα) καθοριζόταν τόσο ο σκοπός, όσο το περιεχόμενο του φακέλου υλικού που θα μπορούσε να τηρηθεί στο Γενικό Λύκειο. Επρόκειτο ουσιαστικά για φάκελο επιτευγμάτων, αφού θα αποτελούνταν από “στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση” των μαθητών, όπως είναι οι επιπλέον εργασίες, οι εκθέσεις, οι έπαινοι, τα βραβεία, οι διακρίσεις, τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις τους. Σημαντικό είναι ότι δινόταν η δυνατότητα στον μαθητή να τροφοδοτεί τον φάκελό του, καθώς, επίσης, ότι οριζόταν η συνεκτίμηση του φακέλου για τη διαμόρφωση της προφορικής βαθμολογίας σε κάθε μάθημα. Ως απώτερος σκοπός της τήρησης του φακέλου αναγνωριζόταν η βελτίωση της διδακτικής πράξης, ενώ δινόταν και η δυνατότητα ποιοτικής αξιολόγησης του μαθητή με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση του ίδιου και των γονέων του. Εξίσου σημαντική ήταν και η σύνδεση της διαδικασίας για την τήρηση του φακέλου με τις Μαθητικές Κοινότητες, καθώς επίσης το γεγονός πως για οποιαδήποτε άλλη λεπτομέρεια σχετικά με το θέμα ως καθοριστική οριζόταν η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Με τον Νόμο 4610/2019 (ΦΕΚ 70/07-05-2019) καταργήθηκε το Προεδρικό Διάταγμα 46/2016, καθώς στο άρθρο 101 “Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών” ορίζεται ότι “η αξιολόγηση συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται με βάση: **1.** Τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του στη σχολική μονάδα. **2.** Τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους”. Τόσο οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, όσο και ο φάκελος υλικού εξοβελίζονται από την αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, ενισχύοντας την παραδοσιακή αξιολόγηση μέσω των ενδιάμεσων γραπτών δοκιμασιών και των τελικών εξετάσεων.

2. Ερευνητικό πλαίσιο

2.1. Μέθοδος έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για το συγκεκριμένο θέμα, υιοθετήθηκε η ποιοτική έρευνα που βασίζεται στην ανάλυση λόγου μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Η ποιοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα της είναι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις μεγάλου εύρους, τις οποίες ο ερευνητής αναλύει και κωδικοποιεί προκειμένου να προκύψουν επαγωγικές κατηγορίες.

Η συνέντευξη είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής μεθόδου. Η συνέντευξη δεν είναι αποκλειστικά ούτε αντικειμενική ούτε υποκειμενική, αλλά διυποκειμενική, εδράζεται δηλαδή στην αλληλεπίδραση μεταξύ

προσώπων, καθοδηγούμενη από τον ερευνητή με στόχο την άντληση πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο μπορεί να διασφαλίσει τη διατύπωση υποκειμενικών κρίσεων και να αναδείξει νέες επαγωγικές κατηγορίες, εμπλουτίζοντας ακόμη περισσότερο το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 452)

2.2. Δείγμα

Ως μέθοδος δειγματοληψίας υιοθετήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, με στόχο να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα α) έχουν διδακτική εμπειρία στο Γενικό Λύκειο, β) αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατόν περισσότερες ειδικότητες από αυτές που διδάσκουν στο Γενικό Λύκειο και γ) διδάσκουν σε σχολεία αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής. Με τη μέθοδο αυτό ενισχύεται τόσο η αξιοπιστία, όσο και η εγκυρότητα της έρευνας.

Το δείγμα αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί, τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες, ηλικίας 41 έως 60 ετών, που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες για το μέγεθος του δείγματος, καθώς αυτό εξαρτάται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

	Φύλο	Ειδικότητα	Έτη υπηρεσίας	Έτη υπηρεσίας σε ΓΕΛ	Αριθμός ΓΕΛ που υπηρέτησε	Περιοχή (κατά βάση)
E1	Γυναίκα	Φιλολόγος	32	5	2	Ημιαστική
E2	Άνδρας	Φιλολόγος	17	16	5	Αγροτική
E3	Γυναίκα	Μαθηματικός	19	15	4	Ημιαστική
E4	Άνδρας	Γεωλόγος	18	8	3	Αστική
E5	Άνδρας	Πολιτικός Επιστήμονας	15	8	6	Αγροτική
E6	Γυναίκα	Πληροφορικής	16	5	4	Αστική

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση των συνεντεύξεων. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων σε σχέση με τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν είναι οι εξής:

Θεματική ενότητα 1: Αξιολόγηση και σχολική αυτονομία

1η ερώτηση: *Με βάση το νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, πόσο αυτόνομο θεωρείτε ότι είναι το σχολείο; Ποιος είναι, δηλαδή, ο βαθμός σχολικής αυτονομίας του Λυκείου ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;*

Θεματική ενότητα 2: Μέσα αυθεντικής αξιολόγησης

2η ερώτηση: *Κάποια μέσα αυθεντικής αξιολόγησης είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ο φάκελος υλικού, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα φύλλα αλληλοαξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια κ.ά. Χρησιμοποιείτε κάποια από αυτά ή όχι και για ποιους λόγους;*

3η ερώτηση: *Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο; Ποια περιθώρια και ποιους περιορισμούς εντοπίζετε με βάση την εμπειρία σας;*

4η ερώτηση: *Στα Λύκεια που υπηρετήσατε οι Σύλλογοι Διδασκόντων είχαν αποφασίσει να χρησιμοποιούν συστηματικά τέτοιες μεθόδους αξιολόγησης; Για ποιους λόγους;*

Θεματική ενότητα 3: Ο φάκελος υλικού

5η ερώτηση: *Ειδικά για τον φάκελο υλικού, ποιος νομίζετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός της τήρησής του, τι πρέπει να περιλαμβάνει και πώς να οργανώνεται;*

6η ερώτηση: *Στο Λύκειο όπου υπηρετείτε χρησιμοποιείται ο φάκελος υλικού; Αν ναι, τι νομίζετε ότι προσφέρει; Αν όχι, για ποιους λόγους;*

Θεματική ενότητα 4: Επιφυλάξεις και προτάσεις για τον φάκελο υλικού.

7η ερώτηση: *Ποιες είναι οι επιφυλάξεις σας για τον φάκελο υλικού;*

8η ερώτηση: *Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την καλύτερη αξιοποίησή του;*

3. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Η ποιοτική ανάλυση διενεργήθηκε στα δεδομένα που καταγράφηκαν από τις έξι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τέσσερις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν και καταγράφηκαν μέσω της πλατφόρμας zoom και δύο μαγνητοφωνήθηκαν σε τηλεφωνική επικοινωνία κατά το διάστημα 14/04/2021-18/04/2021. Το υλικό των δεδομένων μειώθηκε με την τεχνική της παράφρασης, ώστε να προκύψει μια ευσύνοπτη μορφή του, και κωδικοποιήθηκε σε επαγωγικές κατηγορίες. Έπειτα, αυτές ερμηνεύτηκαν με την τεχνική της εξήγησης, ώστε να προκύψουν τα συμπεράσματα της έρευνας. Η παρουσίαση γίνεται με βάση τις θεματικές ενότητες στις οποίες ενσωματώθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Δίνονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα του λόγου των ερωτώμενων, ενώ για την ταυτοποίηση κάθε υποκειμένου της συνέντευξης χρησιμοποιείται συνδυαστική αριθμητική κλίμακα (E1 = Εκπαιδευτικός 1 κτλ).

3.1. Αξιολόγηση και σχολική αυτονομία

1. Με βάση το νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, πόσο αυτόνομο θεωρείτε ότι είναι το σχολείο; Ποιος είναι, δηλαδή, ο βαθμός σχολικής αυτονομίας του Λυκείου ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;

Το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ο βαθμός σχολικής αυτονομίας ως προς την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο είναι ελάχιστος ή πολύ περιορισμένος, καθώς τα πάντα προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία με κάθε λεπτομέρεια. Παρότι επισημαίνεται από όλους η διάκριση ανάμεσα στην προφορική και γραπτή αξιολόγηση και αναγνωρίζονται κάποια περιθώρια ελευθερίας όσον αφορά την πρώτη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο επίκεντρο της αξιολόγησης βρίσκεται ουσιαστικά η βαθμολόγηση, γεγονός που περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την όποια δυνατότητα αυτενέργειας ή αυτονομίας.

Η Ε1 δηλώνει ότι “στην προφορική βαθμολόγηση υπάρχει μεγαλύτερη ελαστικότητα, το πλαίσιο, ωστόσο, είναι συγκεκριμένο. Αν πρόκειται για γραπτά υπάρχουν σαφείς οδηγίες” ενώ ο Ε2 πιστεύει ότι η σχολική αυτονομία θα περιοριστεί ακόμη περισσότερο με την επικείμενη τράπεζα θεμάτων, η οποία “περιορίζει ακόμη περισσότερο την αυτονομία της σχολικής μονάδας, όλοι αξιολογούνται επί ίσοις όροις επί της ουσίας”. Η Ε3 αναφέρει ότι “όλα είναι καθορισμένα, βέβαια στα προφορικά λαμβάνεις υπόψη κι άλλα πράγματα, αλλά υπάρχουν κανόνες, είσαι υποχρεωμένος να βαθμολογήσεις με κανόνες” και καταλήγει στην άποψη ότι “ελευθερία δεν υπάρχει, και δεν πρέπει να υπάρχει μάλλον” υπονοώντας ότι με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των μαθητών. Ο Ε5 θεωρεί ότι “από νωρίς, από το δημοτικό, εμπεδώνουν τα παιδιά το σύστημα, κατ’ επέκταση και οι γονείς κοιτάνε μόνο το βαθμό, είναι θέμα συνολικής κουλτούρας, όλων, μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών, γιατί έτσι πάει το σύστημα, ακόμα και στο πανεπιστήμιο”, ενώ η Ε6 πιστεύει ότι “αυτονομία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχει, αφού καθορίζεται από συγκεκριμένα πλαίσια, τόσο διδασκαλίας, όσο και εξέτασης”.

Μια σχετικά μικρή διαφοροποίηση, ωστόσο, ανιχνεύεται στα λεγόμενα του Ε4, που θεωρεί ότι “οποιοσδήποτε συνάδελφος με εμπειρία μπορεί, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό που έχει, να αναμορφώνει και να διαμορφώνει το πλαίσιο αξιολόγησης, έχοντας υπόψη του, σε πολύ γενικές γραμμές, τις κατευθυντήριες οδηγίες”.

3.2. Μέσα αυθεντικής αξιολόγησης

2. Κάποια μέσα αυθεντικής αξιολόγησης είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ο φάκελος υλικού, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα φύλλα αλληλοαξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια κ.ά. Χρησιμοποιείτε κάποια από αυτά ή όχι και για ποιους λόγους;

Μόλις ένας από τους έξι συμμετέχοντες δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συστηματικά μέσα αυθεντικής αξιολόγησης στη διδακτική πράξη. Ο Ε2 αναφέρει ότι τα χρησιμοποιεί “σε μεγάλο βαθμό, ειδικά στη νεοελληνική γλώσσα” και αξιοποιεί κυρίως “την αυτοαξιολόγηση και την

αλληλοαξιολόγηση, κυρίως στην παραγωγή λόγου, αλλά και σε όλα, και στην ιστορία, όπου υπάρχει και παραγωγή κειμένου”, κάνοντας “τα κριτήρια πιο ποιοτικά”.

Δύο από τους έξι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μέσα αυθεντικής αξιολόγησης περιστασιακά, αντιμετωπίζοντάς τα με κάποιες επιφυλάξεις. Ο Ε4 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί “φύλλα αξιολόγησης, στο πλαίσιο της δημιουργικής στάσης των μαθητών, και ομαδικές εργασίες”, διατυπώνει ωστόσο ενδοιασμούς για την αυτοαξιολόγηση “επειδή το μαθητικό μας δυναμικό δεν έχει εξοικειωθεί τόσο, ούτε εμείς βέβαια”. Ο Ε5 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί “ερωτηματολόγια στην πολιτική παιδεία και στην κοινωνική και πολιτική αγωγή” γιατί θεωρεί ότι “βοηθάνε τα παιδιά και μας”, ωστόσο πιστεύει ότι όλα αυτά “πάνε μετά στο περιθώριο” όταν οι μαθητές ρωτούν “αυτό θα είναι έτσι στο διαγώνισμα;”

Αντίθετα, τρεις από τους έξι συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα μέσο αυθεντικής αξιολόγησης. Η Ε1 δεν αιτιολόγησε την απάντησή της, η Ε3 αμφισβήτησε την αντικειμενικότητά τους αναφέροντας χαρακτηριστικά για τα πολλά τεστ ότι “έτσι μόνο μπορώ να δω τι κατάλαβαν, κι είναι και το πιο καθαρό να δω τι κάνουν μόνοι τους”, ενώ η Ε6 επεσήμανε ότι “ως ειδικότητα έχουμε, ειδικά στο Λύκειο, περιορισμένο χρόνο μαθημάτων. Μόνο αυτό μας αγχώνει αρκετά προκειμένου να βγάλουμε την ύλη”.

3. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο; Ποια περιθώρια και ποιους περιορισμούς εντοπίζετε με βάση την εμπειρία σας;

Το σύνολο των ερωτώμενων θεωρεί ότι οι δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο είναι περιορισμένες, καθώς στο επίκεντρο βρίσκεται κατά βάση η βαθμολόγηση, οι εξετάσεις και κατ’ επέκταση η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Παρότι από όλους αναγνωρίζεται η δυνατότητα να υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός στο αντικείμενό του αυθεντικούς τρόπους αξιολόγησης για την προφορική βαθμολόγηση, στην πράξη παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου, τη βαθμοθηρία, την ασυνέχεια του συστήματος και τη συνολική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας.

Η Ε1 θεωρεί ότι ο βασικός περιορισμός “είναι ότι πρέπει να βαθμολογήσεις, να δώσεις έναν βαθμό, γιατί αυτό ενδιαφέρει. Αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι προαιρετική και άτυπη, είναι για μένα, ως εκπαιδευτικό, να έχω ίσως μια καλύτερη εικόνα”, ενώ ο Ε2 πιστεύει ότι “περιθώρια υπάρχουν, αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι θαρραλέος”, αφού “το παράδοξο που συμβαίνει είναι ότι ενώ εγώ στην καθημερινότητά μου μπορώ να το κάνω, ξαφνικά, όταν βάλω διαγώνισμα, πρέπει να εμφανίσω έναν άλλο εαυτό, κι αυτό πολλές φορές μπορεί να εκληφθεί ως διπροσωπία από τον μαθητή. Αυτό είναι το ζήτημα, δηλαδή, ότι υπάρχουν φοβεροί ελεγκτικοί μηχανισμοί στο κομμάτι της τυπικής αξιολόγησης, δηλαδή τα ωριαία διαγωνίσματα, πόσα θα είναι, πώς θα είναι, είναι λίγο εκνευριστικό, νομίζω, και υποτιμητικό για τον καθηγητή”. Αλλωστε, όπως επισημαίνει η Ε3, “τους γονείς τους ενδιαφέρει ο βαθμός, κι αυτό το περνάνε στα παιδιά, και μας ελέγχουνε γι’ αυτό”, ενώ ο Ε5 θεωρεί ότι “μέχρι την Α΄ λυκείου κάτι γίνεται, μπορείς στο μάθημα το δικό σου να κάνεις το διαφορετικό, το εναλλακτικό, μετά, στη Β΄ και στη Γ΄, τέλος, μετά είναι οι πανελλαδικές, οπότε σφίγγει το πράμα”. Η Ε6 εστιάζει στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι “ο εκπαιδευτικός κλάδος και

κάθε καθηγητής είναι αρκετά επιβαρυνμένος με πολλά, και εξωδιδασκτικά πράγματα που πρέπει να κάνει στα πλαίσια του σχολείου”, αλλά και στην έλλειψη χώρου, καθώς “πολλοί δεν έχουμε ούτε γραφείο να έχουμε το υλικό μας, τον χρόνο μας να ασχοληθούμε”. Τέλος, ο Ε4 επισημαίνει και την ασυνέχεια του συστήματος, καθώς “πολλές φορές αλλάζουν τα δεδομένα της αξιολόγησης και της τελικής αξιολόγησης των μαθητών μας στο επίπεδο των προαγωγικών ή και των πανελλαδικών εξετάσεων και αυτό πάντα δυσχεραίνει τα πράγματα”.

4. Στα Λύκεια που υπηρετήσατε οι Σύλλογοι Διδασκόντων είχαν αποφασίσει να χρησιμοποιούν συστηματικά τέτοιες μεθόδους αξιολόγησης; Για ποιους λόγους;

Το σύνολο των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά, εστιάζοντας στον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, στις αντικειμενικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και στην έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στο επίπεδο του συλλόγου διδασκόντων.

Η Ε1 επισημαίνει ότι “όλα αυτά είναι καλά, αλλά όπως λειτουργούν τα ελληνικά σχολεία στην πραγματικότητα θα προσθέσουν φόρτο εργασίας. Πρέπει πρώτα οι αντικειμενικές συνθήκες να βελτιωθούν για να υπάρξει οποιαδήποτε αξιολόγηση. Αν επιβληθούν, το τονίζω, αν επιβληθούν αυτές οι μορφές, νομίζω ότι θα δυσκολέψουν τη λειτουργία του σχολείου”, ενώ ο Ε5 αναφέρει ότι “όλοι αγχώνονται, από νωρίς, ακόμη κι από την Α΄ λυκείου για τις πανελλαδικές, αλλάζει και συχνά η ύλη, κάθε 2-3 χρόνια αλλάζουν τα δεδομένα, δεν προλαβαίνουμε”. Η Ε6 τονίζει ότι “δεν υπήρχε καν αυτό, δεν υπήρχε τέτοιου είδους αξιολόγηση, πόσο μάλλον συστηματικά. Κυρίως αναφέρονταν πολύ στο ήδη μεγάλο φόρτο που έχουν από τα διαγωνίσματα, τα μικρά διαγωνίσματα, τα μεγάλα διαγωνίσματα, τα προειδοποιημένα, τα απροειδοποίητα κ.ο.κ”.

3.3. Ο φάκελος υλικού

5. Ειδικά για τον φάκελο υλικού, ποιος νομίζετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός της τήρησής του, τι πρέπει να περιλαμβάνει και πώς να οργανώνεται;

Τρεις από τους ερωτώμενους αναγνωρίζουν την δυνατότητα που παρέχει ο φάκελος υλικού να παρακολουθείται εξελικτικά και συνολικά η πρόοδος του μαθητή, θεωρώντας ότι μπορεί να περιλαμβάνει ερευνητικές εργασίες, διακρίσεις, επιπλέον δραστηριότητες κτλ. Ο Ε2 θεωρεί ότι ο φάκελος υλικού πρέπει να “είναι ένα corpus όπου μαζεύω όλη την πορεία του μαθητή, κατά προτίμηση θα έπρεπε απ’ όλες τις τάξεις, και να φαίνεται η εξέλιξή του σε βάθος χρόνου, κι εκεί πέρα να συγκεντρώνονται όχι απλά τυποποιημένες εργασίες, αλλά ίσως εκτενέστερες ερευνητικές εργασίες, οι οποίες κατά κανόνα γράφονται με έναν τρόπο με τον οποίο μπορεί να αποδειχθεί ότι γράφτηκαν από τον ίδιο ή από την ομάδα του” και προτείνει να καταργηθούν τα διαγωνίσματα τετραμήνου λέγοντας χαρακτηριστικά “εγώ θα καταργούσα τα διαγωνίσματα και θα είχα μόνο τον φάκελο υλικού ως υλικό αξιολόγησης, πρέπει κάποτε να κινηθούμε σε αυτή την κατεύθυνση”. Η Ε1 επισημαίνει ότι “θα μπορούσαμε να ανατρέχουμε σ’ αυτόν για να βλέπουμε την πρόοδο των παιδιών”, ενώ ο Ε5 θεωρεί ότι “πρέπει να συνοδεύει το παιδί από την αρχή, από το νηπιαγωγείο ως την γ΄ λυκείου, κι όταν τελειώνει ο μαθητής να τον παίρνει, σαν ένα είδος σχολικών αναμνηστικών, να ξέρει 12 χρόνια τι έκανε, τι πέτυχε, κτλ. Γι’ αυτό κανονικά πρέπει να τα έχει όλα, και τις εργασίες, τα αριστεία, τα μετάλλια, όλα”.

Οι υπόλοιποι τρεις ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τον σκοπό και το περιεχόμενο του φακέλου υλικού. Η Ε3 τον ταυτίζει με τον φάκελο διαγωνισμάτων, λέγοντας χαρακτηριστικά “εγώ ήδη το κάνω αυτό, σου είπα, τους δίνω τεστάκια, έτσι ανά ενότητα, αυτά τα μαζεύουν και νομίζω ότι τους βοηθάνε και πιο πολύ στην επανάληψη, να καταλάβουν και τι θα μπει στις εξετάσεις” ενώ ο Ε4 τον περιγράφει περισσότερο ως φάκελο υποστηρικτικού υλικού για την κατανόηση της προσωπικότητας του μαθητή, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι μπορεί να αποτελεί έναν “σύμβουλο στο να μπορέσουμε να σχηματίσουμε μία άποψη των ιδιοτήτων του μαθητή, γιατί έχουμε απέναντί μας οντότητες που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο, αποδίδουν με διαφορετικό τρόπο”. Η Ε6, τέλος, τον συνδέει περισσότερο με τον φάκελο εκπαιδευτικού υλικού, αναφέροντας ότι “στον φάκελο μπορεί να περιλαμβάνονται κάποιες εργασίες που θα έβλεπα εκ των υστέρων ότι βοηθούσαν τους μαθητές, κι αυτό ενδεχομένως θα βοηθήσει και τον επόμενο συνάδελφο, που θα είναι την επόμενη χρονιά στο σχολείο, γιατί κάποιος είναι αναπληρωτής, δεν έχουν οργανική θέση κτλ. Δεν είναι ανάγκη να τα βάλουμε όλα”.

6. Στο Λύκειο όπου υπηρετείτε χρησιμοποιείται ο φάκελος υλικού; Αν ναι, τι νομίζετε ότι προσφέρει; Αν όχι, για ποιους λόγους;

Το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε αρνητικά. Ο Ε2 ανέφερε ότι “δεν έχει τεθεί ποτέ ως θέμα συζήτησης στον σύλλογο”, η Ε3 ότι “δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον, άσε που δεν έχουμε και τον χρόνο”, ενώ οι Ε4 και Ε5 αναφέρθηκαν στην ιδιαιτερότητα της φετινής χρονιάς (σχ. έτος 2020-2021) λόγω της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.4. Επιφυλάξεις και προτάσεις για τον φάκελο υλικού

7. Ποιες είναι οι επιφυλάξεις σας για τον φάκελο υλικού;

Οι επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων αφορούν στην αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα του φακέλου υλικού, χωρίς να λείπουν και πτυχές των πρακτικών δυσκολιών της διαδικασίας τήρησής του.

Ο Ε2 επισημαίνει ότι το βασικότερο είναι “η αξιοπιστία από τη μια, να είναι πραγματικά προϊόν του μαθητή ή της ομάδας του, και η εγκυρότητά του, να μην είναι μια μεταμφιεσμένη μορφή ενός κλασικού, παραδοσιακού μαθητικού τετραδίου”, ενώ και η Ε3 τονίζει ότι “δεν είναι αντικειμενικό, πώς ξέρεις ότι τα έκανε μόνος του, εγώ αν δεν το δω μπροστά μου να λύσει την άσκηση...”. Η αξιοπιστία του φακέλου υλικού σχολιάζεται και από την Ε6, λέγοντας χαρακτηριστικά “πιο πολύ για το κατά πόσο οι συνάδελφοι, εδώ πάλι το τονίζω από την πλευρά των συναδέλφων, αν όντως τον εμπλουτίζουν, μπορεί να το παραβλέπουν, κι εσκεμμένα”. Οι πρακτικές δυσκολίες τήρησης του φακέλου επισημαίνονται από την Ε1, η οποία αναφέρει ότι “εάν υπήρχαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, μικρότερα τμήματα, άλλου είδους εγκαταστάσεις και υπήρχε η δυνατότητα παρακολούθησης μικρότερων ομάδων, τότε ναι, θα είχε ουσιαστικότερο αποτέλεσμα”, ενώ ο Ε4 αναφέρει ότι “οι διοικητικές εργασίες που απευθύνονται στο κάθε καθηγητή και την καθηγήτρια είναι αυξημένες τα τελευταία χρόνια σε τέτοιο βαθμό που ουσιαστικά το απόλυτα διοικητικό έργο πολλές φορές είναι τροχοπέδη για

το διδακτικό και μαθησιακό”. Ο Ε5, τέλος, θεωρεί ότι “στα μεγάλα σχολεία δεν μπορεί να γίνει, είναι καλή ιδέα αλλά δεν είναι λειτουργική. Νομίζω μόνο σε μικρά σχολεία και πάλι με πολλή επιφύλαξη”.

8. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την καλύτερη αξιοποίησή του;

Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων αφορούν στην οργάνωση, την υλοποίηση και τη σκοπιμότητά του φακέλου υλικού, αλλά και στις προϋποθέσεις που μπορούν να διαφυλάξουν την λειτουργικότητά του.

Η Ε1 θεωρεί ότι “αυτό μπορεί να γίνει μόνο αν έχει ένας εκπαιδευτικός μια μικρή ομάδα παιδιών, άντε μέχρι 20, και να τα παρακολουθεί όλο τον χρόνο”, ενώ η Ε6 προτείνει τον ψηφιακό φάκελο υλικού, αναφέροντας ότι “μια πιθανή ψηφιοποίηση πιστεύω μπορεί να βοηθούσε, να γίνει κάπως e-portfolio, αλλά με απόφαση συλλόγου, είναι και θέμα εξοικονόμησης χρόνου και χαρτιού, αλλά το τονίζω, με απόφαση συλλόγου, δηλαδή αν δούμε ότι μπορούμε να το διεκπεραιώσουμε, να έχουμε τον χρόνο, γιατί τώρα η δουλειά έχει διπλασιαστεί, γιατί γίνεται εις διπλούν, γίνεται και έντυπη και ηλεκτρονική”. Ο Ε2 δηλώνει ότι είναι “υπέρ του φακέλου υλικού, αρκεί να μην ακολουθήσει την πεπατημένη πολλών άλλων μεταρρυθμίσεων που γίνονται μόνο διεκπεραιωτικά και ακυρώθηκαν στη πράξη γιατί στην ουσία ευτελίστηκαν λόγω των συνθηκών”, ενώ ο Ε4 θεωρεί ότι “καλό είναι να υπάρχει για να μας υποδεικνύει και τις αδυναμίες, και τον χαρακτήρα του παιδιού, τις δυνατότητές του και τις ικανότητές του και χρησιμοποιώντας ποιο τρόπο να φτάσουμε στο pick αυτών των δυνατοτήτων για να μπορέσουμε να εμπνεύσουμε τους μαθητές μας”. Ο Ε5 θεωρεί ότι “η καλύτερη αξιοποίησή του προϋποθέτει συνολική αλλαγή της αντίληψης όλων”, ενώ η Ε3 υπογραμμίζει ότι δεν πρέπει “να γίνει υποχρεωτικό, το ελπίζω. Όταν ξεκινήσει από το Δημοτικό κι όταν οι γονείς αποφασίσουν να μην κυνηγάνε τον βαθμό, τότε το συζητάμε”.

4. Συμπεράσματα

Παρά το αυξανόμενο θεωρητικό ενδιαφέρον για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, τα μέσα αυθεντικής αξιολόγησης και την αξιοποίηση του φακέλου υλικού, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι διαφορετική. Στη συνείδηση των περισσότερων μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών η αξιολόγηση συναρτάται κυρίως με την αποτίμηση των ικανοτήτων του μαθητή κατά τη συμμετοχή του στα διαγωνίσματα και τις τελικές εξετάσεις. Ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επίδοση στις δοκιμασίες αυτές αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο για την αξιολόγηση του μαθητή, κάτι που εντείνεται ακόμη περισσότερο όσον αφορά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν ουσιαστικά το μοναδικό κριτήριο για να θεωρηθεί ένας μαθητής ικανός να συνεχίσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο.

Η παρούσα έρευνα οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τη γενική αυτή εικόνα και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α) Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ περιορισμένη την αυτονομία του Λυκείου ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Παρά τα περιθώρια υποκειμενικότητας ή ελαστικότητας που διαπιστώθηκαν όσον αφορά την προφορική βαθμολόγηση, η επιμονή του θεσμικού πλαισίου στις γραπτές δοκιμασίες και στις τελικές εξετάσεις, οι ελεγκτικοί μηχανισμοί, η βαθμολόγηση και η λογοδοσία στους γονείς και κυρίως ο θεσμός των πανελλαδικών εξετάσεων περιορίζουν στον ελάχιστο βαθμό την σχολική αυτονομία του Γενικού Λυκείου και τα περιθώρια αυτενέργειας.

β) Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο είναι περιορισμένες, καθώς στην πράξη παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες σχετιζόμενες με την έλλειψη χρόνου, τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, τις αντικειμενικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, την έλλειψη υποδομών, την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στους συλλόγους διδασκόντων, τη βαθμοθηρία, την ασυνέχεια του συστήματος και τη συνολική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συστηματικά μέσα αυθεντικής αξιολόγησης, ενώ τρεις δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου .

γ) Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο τον φάκελο υλικού, τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητά του. Άλλοτε περιγράφεται ως φάκελος διαγωνισμάτων (E3), άλλοτε ως φάκελος εκπαιδευτικού υλικού (E6) και άλλοτε ως φάκελος υποστηρικτικού υλικού (E4). Μόλις τρεις από τους συμμετέχοντες τον περιγράφουν ως φάκελο “επιδόσεων και δραστηριοτήτων” με τρόπο ανάλογο με αυτόν που προέβλεπε το άρθρο 9 του Προεδρικού Διατάγματος 46/2016. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στα τρία χρόνια ισχύος του συγκεκριμένου Προεδρικού Διατάγματος δεν αξιοποιήθηκε στα Λύκεια του δείγματος η δυνατότητα τήρησής του.

δ) Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι στο επίκεντρο των επιφυλάξεων για τον φάκελο υλικού βρίσκεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του, καθώς ο

βαθμός αντικειμενικότητάς του ως μέσου αξιολόγησης θεωρείται εξαιρετικά χαμηλός. Επίσης, η διαδικασία τήρησής του θεωρείται χρονοβόρα, με υψηλό κόστος και ιδιαίτερα επιβαρυντική για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήδη επωμίζονται πολλές διοικητικές υποχρεώσεις σε βάρος του διδακτικού τους έργου. Γι' αυτούς τους λόγους, οι προτάσεις των συμμετεχόντων εστιάζουν στις προϋποθέσεις για την καλύτερη αξιοποίησή του, όπως είναι η ψηφιοποίησή του, η οργάνωση της διαδικασίας σε μικρές ομάδες, η μείωση των εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, η μείωση της γραφειοκρατίας, η αλλαγή της στάσης και της κουλτούρας των μαθητών και των γονέων που πρέπει να ξεκινήσει από νωρίς, ήδη από το Δημοτικό.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι σχετιζόμενοι με την εκπαίδευση (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, Υπουργείο Παιδείας) αντιλαμβάνονται θεωρητικά τις αδυναμίες και τους περιορισμούς του εξετασιοκεντρικού σχολείου και την ανάγκη να υιοθετηθούν τρόποι ενεργοποίησης των μαθητών και ανάπτυξης συνεργατικών μορφών μάθησης, στην πράξη ο προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου, ιδίως του Γενικού Λυκείου, παραμένει έντονα εξετασιοκεντρικός.

5. Συζήτηση – Προτάσεις

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα, θα αποπειραθούμε να διατυπώσουμε τις εξής προτάσεις:

α) Οι υποδομές των σχολείων πρέπει να βελτιωθούν αισθητά, καθώς αυτή τη στιγμή τα διαθέσιμα σχολικά κτίρια λειτουργούν στην πραγματικότητα μόνο ως διδακτήρια, στερούμενα γραφείων, χώρων αρχειοθέτησης, αναγνωστηρίων, βιβλιοθηκών κ.ο.κ. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν το γραφείο τους, τον υπολογιστή τους, τα υλικά μέσα προκειμένου να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα και στο εκπαιδευτικό τους έργο.

β) Τα σχολεία πρέπει να στελεχωθούν με διοικητικό προσωπικό για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και συνακόλουθα την απελευθέρωση των εκπαιδευτικών από εξωδιδασκτικά καθήκοντα που εκ των πραγμάτων τους απομακρύνουν από το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

γ) Το σύνολο των διοικητικών πράξεων πρέπει να μηχανοργανωθεί, ώστε να διεκπεραιώνεται μόνο με ψηφιακά μέσα. Όλα τα βιβλία που τηρούνται στο σχολείο (Πρακτικό Συλλόγου, Μητρώο Μαθητών κτλ) πρέπει να είναι πλέον μόνο σε ηλεκτρονική μορφή.

δ) Τα σχολεία πρέπει να στελεχωθούν με βοηθητικό προσωπικό, που θα διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία τους και θα απελευθερώσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς από πρακτικά προβλήματα της καθημερινότητας.

ε) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλύπτουν το ωράριο τους σε ένα μόνο σχολείο, ώστε να διαμορφώνεται ένα σταθερό κλίμα συλλογικότητας και μία κουλτούρα συνεργασίας και συνέχειας. Η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, η οργάνωση τμημάτων ένταξης, η οργάνωση ομίλων, η λειτουργία της βιβλιοθήκης και των εργαστηρίων, η διοργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, η οργάνωση σχολής γονέων κτλ είναι λίγοι από τους τρόπους με τους

οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύπτουν το ωράριο τους σε μία μόνο σχολική μονάδα αναβαθμίζοντας ουσιαστικά και συνολικά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

στ) Η νοοτροπία της βαθμοθηρίας και της ποσοτικής αποτίμησης πρέπει να αλλάξει από νωρίς, ακόμη και από το Δημοτικό. Η περιγραφική αξιολόγηση με ποιοτικά κριτήρια πρέπει να αντικαταστήσει τη βαθμολόγηση, ώστε όταν οι μαθητές φτάνουν στο Λύκειο να έχουν εμπειρία στην αξία της αυθεντικής αξιολόγησης και συνακόλουθα της ενεργητικής μάθησης. Ταυτόχρονα, με τον τρόπο αυτό και οι γονείς θα εστιάζουν στην ποιοτική αποτίμηση της προσπάθειας των παιδιών τους, ενώ και οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών θα αντιμετωπίζονται σωστότερα μέσω ενισχυτικής διδασκαλίας, παράλληλης στήριξης, ακόμη και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Σε αυτήν την κατεύθυνση, το Λύκειο πρέπει να απελευθερωθεί από τις πανελλαδικές εξετάσεις και η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο πρέπει να γίνεται με πολλαπλά κριτήρια, ποσοτικά και ποιοτικά, από ανεξάρτητη αρχή μετά την αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ζ) Το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών πρέπει να αλλάξει προς μία κατεύθυνση ποιοτικότερης αποτίμησης του διδακτικού έργου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Υπό αυτήν την προϋπόθεση, αποκτά νόημα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μέσα αυθεντικής αξιολόγησης και στη σημασία της τήρησης του φακέλου υλικού.

η) Βασικότερη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η ουσιαστική επένδυση οικονομικών πόρων από την Πολιτεία στην εκπαίδευση, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η συνέχεια και η συνέπεια με μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Είναι αυτονόητο ότι η σχολική αυτονομία δεν συνάδει με το γραφειοκρατικό, ιεραρχικά δομημένο και συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται απλώς να εκτελέσουν εντολές άνωθεν δοσμένες και οι μαθητές, καθώς και οι γονείς, καθίστανται παθητικοί δέκτες μιας κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει κατά βάση συγκεντρωτικό και η εξάρτηση της σχολικής μονάδας από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική παραμένει ακόμα ισχυρή. Αν πράγματι πιστεύουμε ότι αυτό πρέπει κάποτε να αλλάξει, οι παραπάνω προτάσεις, χωρίς να είναι εξαντλητικές, είναι κάτι παραπάνω από αναγκαίες.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Hatzopoulos P., Kollias A. & Kikis – Papadakis K. (2015). “School leadership for equity and learning and the question of school autonomy”, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 3 (1) 65–79. Ανάκτηση 08/04/2021 από: <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/11977>
- Moos, L. (2013). “Diverse perspectives and hopes on autonomy in school leadership”, *Critical factors in the discourse on SL from the perspective of equity and learning*, EPNoSL Project, 35-38.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). “What Makes a Portfolio a Portfolio?”, *Educational Leadership* (12) 60-63.
- Sadler, D.R. (1987). “Specifying and promulgating achievement standards”, *Oxford Review of Education* (13, 2) 191-209.

Ελληνόγλωσσες

- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Βοσνιάδου, Σ., μτφρ. Βοσνιάδου, Σ. & Μπίμπου, Ι. Αθήνα: Gutenberg.
- Αθανασούλα –Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). “Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή”. *Επιστημονικό Βήμα* (6) 168 – 181. Ανακτήθηκε 07/04/2021 από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/14_arbanitis.pdf
- Βότση, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας*. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνέδρου Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1-3 Ιουλίου 2016, σ. 517-523. Ανάκτηση 08/04/2021 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/814>
- Γρίβα, Γ. & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.
- Κουτσουράη, Σ.Α. (2020). *Η αυτονομία ως βασική διάσταση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού

Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης”, Ρόδος. Ανάκτηση 08/04/2021 από:
<https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21015>

Μπουζάκης, Σ. (1998). “Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο”. Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, σ. 45-57. Χίος: ΔΟΕ.

Πηγές

Προεδρικό Διάταγμα 46/2016 – ΦΕΚ 74/Α/22-04-2016

Νόμος 4610/2019 – ΦΕΚ 70/07-05-2019