

# Η αξιολόγηση της επίδοσης του/ης μαθητή/τριας στα νέα Προγράμματα Σπουδών σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ

**Γιώργος Γρόλλιος**

Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ  
[grol@eled.auth.gr](mailto:grol@eled.auth.gr)

**Τάσος Λιάμπας**

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ  
[aliabas@eled.auth.gr](mailto:aliabas@eled.auth.gr)

## **Εισαγωγικά**

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στα Νέα ΠΣ (ΠΣ) (2023), όπως αναφέρουν οι συντάκτες τους, έχει αλλάξει κι από «αξιολόγηση της μάθησης», όπως συνέβαινε πρωτύτερα, έχει μετακινηθεί στην «αξιολόγηση για τη μάθηση» (ΠΣ Γεωγραφίας, 6). Οι Broadfoot et al. (2002), από τους πρωτεργάτες της αξιολόγησης για τη μάθηση, αναφέρουν ότι είναι η «διαδικασία αναζήτησης και ερμηνείας αποδεικτικών στοιχείων, για να χρησιμοποιηθούν από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντές τους, και οι τελευταίοι να αποφασίσουν σε ποιο σημείο βρίσκονται οι διδασκόμενοι στη μάθησή τους, πού χρειάζεται να πάνε και πώς να πάνε εκεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (Broadfoot et al. 2002, στο Wiliam 2010, 24). Στον παραπάνω ορισμό δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση ευρημάτων και τεκμηρίων της αξιολόγησης τόσο από τον δάσκαλο και τη δασκάλα όσο και από τους/ις μαθητές/τριες. Οι πρώτοι αντλούν δεδομένα για τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο μαζί τους, από την παρατήρηση, από τα έργα, τις δραστηριότητες, τα πρότζεκτ, τις συνεργασίες, τις παρουσιάσεις τους. Όστε να προσδιορίσουν όχι μόνο τι έχουν

μάθει, αλλά και να διερευνήσουν τον τρόπο σκέψης τους (Trumbull & Lash 2013). Για να εμβαθύνουν τόσο στα κενά που υπάρχουν στη μάθησή τους όσο και στην κάλυψή τους μέσα από τις αλλαγές στις οποίες θα προχωρήσουν, βελτιώνοντας τη διδασκαλία τους. Κι οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν δράση συμμετέχοντας ενεργητικά στη μάθησή τους, κυριολεκτικά, κάνοντας ό,τι μπορούν, ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις αποτυχίες τους (William 2010).

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελεί συνέχεια και αποσαφηνίζει τη διαδικασία της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» που προτάθηκε από τους Black & William (1998a, 7) και η οποία περιλαμβάνει «όλες εκείνες τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι και/ή οι μαθητές τους, οι οποίες παρέχουν την πληροφορία για να χρησιμοποιηθεί ως ανατροφοδότηση με σκοπό την τροποποίηση της διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες αμφότεροι εμπλέκονται». Το θεωρητικό θεμέλιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ο εποικοδομισμός και ο κοινωνικός εποικοδομισμός, συγκεκριμένα: «Η θεωρητική βάση αντλείται από τον Piaget και τον Vygotsky. [...] Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης περισσότερο παρά στο να δίνονται απαντήσεις, (επίσης), στην αξία του διαλόγου που τίθεται στην υπηρεσία της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και στη μεταγνώση που εμπλέκει το στοχασμό των μαθητών στη δική τους μάθηση» (Black & William 2012, 218-219). Γι' αυτό και στην πειραματική εφαρμογή της διδασκαλίας που οι ίδιοι πρότειναν, αξιοποιήθηκαν προοδευτικές διδακτικές πρακτικές (ανακάλυψης, διερεύνησης, αξιοποίησης εμπειριών), ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ερευνώντας, ανακαλύπτοντας, συνδημιουργώντας κριτήρια αποτίμησης του έργου τους, συζητώντας, απαντώντας, ρωτώντας, στοχαζόμενοι και αναστοχαζόμενοι, ατομικά ή συνεργατικά. Έχοντας πλέον στο επίκεντρο της αξιολόγησης την οικοδόμηση της γνώσης με τη συμμετοχή των μαθητών, ο εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση με σχόλια που προσφέρει και την τοποθέτηση διερευνητικών και προτρεπτικών ερωτήσεων προς τους μαθητές, την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγησή τους, προάγει την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων αναγκαίων για την ομαδική εργασία στην τάξη, την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, τη μεταγνώση και την ικανότητα για κριτική αποτίμηση (Black & William 1998b, Black et al. 2003). Τώρα, πλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται ως οι μόνοι αξιολογητές, αφού οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησής τους με πολλούς τρόπους και, ιδιαίτερα, μέσα από την αυτοαξιολόγησή τους και την ετεροαξιολόγηση μεταξύ συμμαθητών (James et al. 2006).

Επομένως, η αξιολόγηση για τη μάθηση «εργάζεται» ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κίνητρο για μάθηση, θέληση για προσπάθεια και σε βάθος κατανόηση, γεγονός που

ταυτόχρονα συνδέεται με ριζικές αλλαγές στο θεωρητικό υπόβαθρο, τη φυσιολογία και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (James et al. 2006).

Για να εξεταστεί ο βαθμός συνάφειας των νέων ΠΣ με την αξιολόγηση για τη μάθηση, καθώς και η συσχέτιση της τελευταίας με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των προηγούμενων κειμένων των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (δεδομένου ότι τα νέα ΠΣ αποτελούν συνέχειά τους) αναζητήθηκαν σε αμφότερα τα παραπάνω κρατικά κείμενα βασικοί όροι που πλαισιώνουν τη συγκεκριμένη αντίληψη για την αξιολόγηση. Και εντοπίζονται, επίσης, στη σχετική βιβλιογραφία (Black & Wiliam 1998b, Wiliam 2018, James et al. 2006, Hattie 2012), όπως: 1. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, 2. Διαμορφωτική αξιολόγηση και Κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης, 3. Περιγραφική αξιολόγηση και 4. Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση.

## Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

### ΝΕΑ ΠΣ

Από τα 8 νέα ΠΣ, ούτε ένα δεν κάνει λόγο για αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών. Η ομαδική εργασία δεν αξιολογείται, σε αντίθεση με την ατομική εργασία, καθώς η κουλτούρα του θετικισμού έχει κατισχύσει στη διδακτική πράξη, καλλιεργώντας την *πλάνη του αντικειμενισμού* (Husserl 1966 στο Giroux 2024, 55). Οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίζονται στην αναζήτηση του «απομονώσιμου», του «παρατηρήσιμου», του τυποποιημένου, του μετρήσιμου και «ποσοτικοποιήσιμου» ατομικού χαρακτηριστικού του μαθητή ως αντιπροσωπευτικού χαρακτηριστικού της μάθησης. Συνεπώς, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καταλήγει ήσσονος σημασίας μορφή διδασκαλίας για τη μάθηση, ουσιαστικά διακοσμητική. Για τα νέα ΠΣ ο μαθητής, πρωταρχικά, γίνεται αντιληπτός αποκλειστικά ως άτομο και έτσι εξατομικευμένα βαθμολογείται η επίδοσή του (Perrenoud 1995).

Το ζήτημα δεν είναι, προφανώς, μόνο θεωρητικό. Αφορά στην πράξη και την αξία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αφού μ' αυτόν τον τρόπο απαξιώνεται και υποβαθμίζεται η παιδαγωγική θεωρία και πράξη για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε σχέση τόσο με την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών όσο και με τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη και ζωή: συγκεκριμένα, με την αποκέντρωση της εξουσίας του δασκάλου προς στους μαθητές, τη συλλογική δράση των μαθητών για την οικοδόμηση της γνώσης, την ανάπτυξη της συνοχής και της συλλογικής υπευθυνότητας, τη συνεργασία στην ομάδα και τη συναντίληψη, τη δημιουργία συνθηκών διαλόγου, συζήτησης, συλλογικών μορφών επικοινωνίας,

αλληλεπίδρασης, αλληλεγγύης και δημοκρατικής λογοδοσίας. Κι ακόμη, περιθωριοποιείται και απαξιώνεται αυτή καθαυτή η βιωμένη συλλογικά εμπειρία των μαθητών και το πώς αυτοί την αποδέχονται και την αναγνωρίζουν.

### **ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ**

Όπως στα 8 νέα ΠΣ, στα 7 από τα 8 ΑΠΣ η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών δεν μνημονεύεται καν. Μοναδική εξαίρεση στα 16 συνολικά νέα ΠΣ και ΑΠΣ αποτελεί το ΑΠΣ των Μαθηματικών, που υποδεικνύει ότι επιπλέον των βασικών αρχών της αξιολόγησης, οι οποίες αναφέρονται στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ, ειδικά στο μάθημα των Μαθηματικών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, μεταξύ άλλων, και οι συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές παράγουν το έργο που υποβαστάζει την αξιολόγησή τους, μία εκ των οποίων είναι το αν εργάζονται ατομικά ή ομαδικά. Ωστόσο, η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων για την ομαδική μορφή διδασκαλίας εντοπίζεται μόνο σε δύο *Βιβλία Δασκάλου* (ΒΔ) (ΒΔ, Β' και Ε' τάξης) του ίδιου μαθήματος. Εδώ στην ενότητα «Ενδεικτική ροή μαθήματος επαναληπτικών μαθημάτων» υπάρχει η παράγραφος «Ανάγκη ανάπτυξης ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων» (Δ' φάση) και για το σκοπόν αυτό προτείνεται η συμπλήρωση ενός συνοπτικού πίνακα (ρουμπρίκας) αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στις ομαδικές εργασίες από τους μαθητές (ΒΔ Μαθηματικών, 2006 Β', 17-18, Ε', 19-20).

Όμως, η αναφορά του ΑΠΣ των Μαθηματικών στην αναγκαιότητα να λαμβάνεται υπόψη η ομαδική εργασία των μαθητών κατά την αξιολόγησή τους δεν εξηγεί τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν υπόψη τους την ομαδική εργασία των μαθητών, όταν αξιολογούν. Έμμεσα παρουσιάζονται σχετικά κριτήρια στην εν λόγω ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, που αφορούν, όμως, τις ομαδικές εργασίες μαθητών σε δύο σχολικές τάξεις (Β' και Ε'). Πρακτική η οποία, τελικά, απλώς επιβεβαιώνει τον κανόνα της υποβάθμισης έως και αποσιώπησης της ομαδικής εργασίας στα νέα ΠΣ και στα ΑΠΣ.

Συνεπώς, στα ΑΠΣ, όπως και στα νέα ΠΣ, η ομαδική εργασία των μαθητών δεν αξιολογείται. Σε αντίθεση με την ατομική εργασία η οποία αξιολογείται και νομιμοποιείται καθημερινά μέσα από την παρατήρηση, την απομόνωση, τον έλεγχο και τη μέτρηση αντικειμενοποιημένων και τυποποιημένων εξωτερικών συμπεριφορών (Perrenoud 1985), που γίνονται *a priori* αντιληπτές ως περιπτώσεις που αντιπροσωπεύουν τη μάθηση (Κασσωτάκης 2013), π.χ. ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας, απαντήσεις σε ασκήσεις αντικειμενικού τύπου κ.ά.

Ως εκ τούτου, η μάθηση ισούται με ορατές δραστηριότητες συμπεριφοράς «με τις οποίες πιστοποιείται αντικειμενικά 'η εκμάθηση' [...] γνώσεων» (Νούτσος 1983, 64). Δηλαδή, πρόκειται για τις αιτιώδεις συσχετίσεις τους που μπορούν να παρατηρηθούν, να μετρηθούν, να ελεγχθούν, να «ποσοτικοποιηθούν» και να κατανοηθούν με παραστατικό τρόπο – λ.χ. σε *Οδηγό Εκπαιδευτικού* (ΟΕ) αναφέρεται ότι «για να χαρακτηριστεί ως επαρκής μια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα αντικειμενικής διακρίβωσης και μέτρησης» (ΟΕ Γλώσσας πεδίο 1, 55), στο ίδιο κλίμα σε ΠΣ αναφέρεται ότι «οι ερωτήσεις εξειδικεύονται ανάλογα με το ειδικό αντικείμενο διδασκαλίας και απορρέουν από κατηγορίες/κριτήρια τα οποία έχουν τη μορφή καταφατικών φράσεων, δηλαδή δηλώσεων της αναμενόμενης επιθυμητής επίδοσης ή συμπεριφοράς» (ΠΣ Γλώσσας, 21). Οι εν λόγω αναφορές ευθέως παραπέμπουν στο συμπεριφορισμό. Συνεπώς, στη βάση της επίτευξης των αναμενόμενων διδακτικών στόχων δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων με «το περιεχόμενο των γνώσεων (να) υποτάσσεται στα αιτήματα μιας εξατομικευμένης συμπεριφοράς» (Νούτσος 1983, 77). Γενικότερα, υπερτονίζεται η μεμονωμένη ατομική πράξη (Νούτσος 1983) και, επιπλέον, στο πλαίσιο των ασκούμενων νεοφιλελεύθερων πολιτικών, καθώς η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση δεν αντανakλούν τη σχέση που επιδιώκεται να συνδέει τη διδασκαλία, τη γνώση και τη μάθηση με τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές αξίες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αντιμετωπίζεται τόσο από τα νέα ΠΣ όσο και από τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ ως ήσσονος σημασίας, ουσιαστικά διακοσμητική μορφή διδασκαλίας στη σχολική τάξη και ζωή.

Με αυτόν τον τρόπο, ριζώνει στο σχολείο η λεγόμενη αρχή της ατομικής επίδοσης. «Αυτό συνεπάγεται ότι στο όνομα της αρχής της επίδοσης, η οποία κυριαρχεί στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα και η οποία χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων, περιθωριοποιούνται σημαντικές αρχές-κανόνες που σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη και την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και πολύ περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, η οποία, αναφορικά με τους μαθητές, βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξής της» (Κωνσταντίνου 2007, 21).

## Διαμορφωτική αξιολόγηση και κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης

### ΝΕΑ ΠΣ

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης, στα νέα ΠΣ η βασική νόρμα που χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά για την αξιολόγηση των μαθητών είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων. Επομένως, εδώ, για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των μαθητών και την ερμηνεία τους από τον εκπαιδευτικό αξιοποιείται η νόρμα κριτηρίου (criterion referenced assessment) (Λιάμπας 2023).

### ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Στο «Γενικό Μέρος» του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ τα κριτήρια της αξιολόγησης συνδέονται άμεσα, αλλά όχι αποκλειστικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Αφού ναι μεν η αξιολόγηση αποσκοπεί στη διαπίστωση της επίτευξης των διδακτικών στόχων, αλλά, επίσης, αποσκοπεί και στη βελτίωση των μαθητών. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αφορά *«τόσο την επίδοσή τους όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνουν σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους»* (σ. 3744). Επιπλέον, με την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης, και γίνεται προσπάθεια, επίσης, να λαμβάνονται υπόψη πλευρές του πολιτισμικού του κεφαλαίου, *«οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον»* (σ. 3744). Επομένως, εδώ, τα κριτήρια για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των μαθητών και την ερμηνεία τους από τον εκπαιδευτικό συνδυάζουν τόσο τη νόρμα κριτηρίου όσο και την ατομική νόρμα αναφοράς (ipsative assessment) (Λιάμπας 2023), με την οποία αξιολογείται η βελτίωση του μαθητή, ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζεται η σημασία της *πολιτισμικής εγκυρότητας* της διαδικασίας αξιολόγησης (cultural validity) (Trumbull & Lash 2013, 12), η οποία εγείρει το ερώτημα για τη δικαιοσύνη της.

Δύο από τα ΑΠΣ, εκείνα της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Μαθηματικών, δεν προσδιόριζαν με σαφή τρόπο κάποιο κριτήριο με βάση το οποίο έπρεπε να αξιολογούνται οι μαθητές. Στα άλλα 6, η επίτευξη των διδακτικών στόχων, δηλαδή η νόρμα κριτηρίου, αποτελούσε βασικό αλλά όχι μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών.

Ενδεικτικά, από τη συγκριτική εξέταση των γνωστικών αντικείμενων της Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Θρησκευτικών, στα νέα ΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ διαπιστώνονται τα εξής:

Στο νέο ΠΣ της Γλώσσας, αναφέρεται ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να «[...] παρέχεται στους/στις διδάσκοντες-ουσες και τους/τις διδασκόμενους/-ες πληροφόρηση για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας, τον βαθμό επίτευξης των στόχων, τις ελλείψεις και τις ανάγκες που πιθανόν υπάρχουν, αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/-τριών» (σ. 19). Εδώ, η αξιολόγηση διακρίνεται σε: α) διαγνωστική (εκτίμηση μαθησιακού επιπέδου, εντοπισμός ιδιαίτερων δυσκολιών ή δυνατοτήτων, εκτίμηση βαθμού αφομοίωσης), β) διαμορφωτική (αξιολόγηση με πληροφόρηση/ανατροφοδότηση για αυτορρύθμιση, αυτοσυνειδησία, αυτονομία, ενημέρωση γονέων, με πολλούς συνδυαστικούς τρόπους), καθώς και γ) τελική, με την ολοκλήρωση μιας ενότητας ή κεφαλαίου, για έλεγχο βαθμού επίτευξης των στόχων. Πρόκειται για την καθιερωμένη διάκριση και οργάνωση της αξιολόγησης που παρουσιάστηκε στο πείραμα *mastery learning* από τον γνωστό συμπεριφοριστή ψυχολόγο B.S. Bloom (Bloom 1971). Εκεί, αναλύονται οι αντιδράσεις-απαντήσεις των μαθητών σε ορισμένα ερεθίσματα-ασκήσεις, που υπηρετούν ένα καθολικό σχήμα προόδου για τη μάθηση, σχεδιασμένο με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους της ταξινομίας του γνωστικού τομέα (Bloom & Krathwohl 2000, Νούτσος 1983) και το οποίο είναι απαιτητό να επιτευχθεί απ' όλους τους μαθητές (Black 1998, 66, 109). Στο νέο ΠΣ ως τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται τα κριτήρια αξιολόγησης/τεστ, τα σχέδια εργασίας, ο φάκελος εργασιών, τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης-αυτοδιόρθωσης, η παρατήρηση, τα ημερολόγια καταγραφών, η συγγραφή κειμένων κ.ά. ενώ προτείνεται, μεταξύ άλλων, ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης να χρησιμοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση (ΠΣ Γλώσσας, 20). Πρόκειται για ένα αμάλγαμα μορφών και τεχνικών αξιολόγησης που βασίζονται αντίστοιχα στο συμπεριφορισμό και τον εποικοδομισμό, αποκαλύπτοντας έτσι το συγκρητισμό που διακρίνει το συγκεκριμένο ΠΣ. Καθώς αυτές από τη μια τίθενται στην υπηρεσία του ελέγχου επίτευξης των διδακτικών στόχων και, ακολούθως, στην ιεράρχηση και τη διαλογή των μαθητών. Από την άλλη, ορισμένες αποτυπώνουν την τάση για την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή τους, την ανάπτυξη της μεταγνώσης και την εναντίωση στη βαθμοθηρία και τον ανταγωνισμό που προκαλούνται από την κοινωνική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Παρόμοια αντίφαση αλλά σε μικρότερη ένταση εντοπίζεται και στο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας. Εδώ ναι μεν υπηρετείται το συμπεριφοριστικό μοτίβο του *mastery learning*

με την αξιολόγηση να «δείχνει σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι στόχοι του Προγράμματος και ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιβάλλονται» (σ. 45). Όπου με τη βοήθεια της διαμορφωτικής ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις αναγκαίες παρεμβάσεις «για τη βελτίωση της διαδικασίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων». Και με την τελική αξιολόγηση «αποτιμά [...] το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε αλλά και της προσωπικής προσπάθειας του μαθητή» (σ. 45). Εδώ, οι προτεινόμενες τεχνικές αξιολόγησης περισσότερο αφορούν τον έλεγχο επίτευξης των διδακτικών στόχων και λιγότερο τη συμμετοχή του μαθητή στην (κοινωνική) κατασκευή της γνώσης. Καθώς, μεταξύ άλλων, πρόκειται για γραπτές δοκιμασίες λίγων λεπτών, γραπτές ή προφορικές ερωτήσεις κατανόησης, ερωτήσεις σύντομης απάντησης, θέματα σύμπτυξης περιεχομένου, ερωτήσεις κρίσης, συνθετικές δημιουργικές εργασίες, φάκελο εργασιών κλπ. (σ. 45).

Το νέο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής παρουσιάζει την αξιολόγηση των μαθητών «ως μια ανατροφοδοτική διαδικασία της διδακτικής πράξης [που] υλοποιείται μέσω του ελέγχου της επίτευξης των στόχων του ΠΣ» (σ. 14). Αξιοποιούνται και οι τρεις μορφές: η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμορφωτική που θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση δασκάλου και μαθητή. Κι εδώ, το μοτίβο του συγκρητισμού είναι ορατό, καθώς επιχειρείται να συμβιβαστούν η οπτική του συμπεριφορισμού με τεχνικές αξιολόγησης που έλκουν την καταγωγή τους από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία βασίζεται στον εποικοδομισμό, όπως είναι οι τεχνικές της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, οι οποίες συνεισφέρουν στον αναστοχασμό, στη μεταγνώση, στη συνεργατική αποτίμηση, στην κοινωνικογνωστική σύγκρουση (William 2018). Ενώ οι τεχνικές αξιολόγησης που προτείνουν τα νέα ΠΣ, όπως π.χ. ασκήσεις αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κειμένου, επιλογής σωστού-λάθους, αντιστοίχισης σύζευξης κλπ.) με σκοπό τη συλλογή, εξαγωγή, ερμηνεία και χρήση κριτηρίων για τη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών (ΟΕ, 40) είναι τεχνικές οι οποίες βασίζονται στην «αρχή των ταυτόσημων στοιχείων» του πατριάρχη του συμπεριφορισμού Edward Thorndike. Η λειτουργία τους είναι ο εντοπισμός (αποσπασματικών) κεντρικών λεκτικών απαντήσεων/αντιδράσεων, ώστε να ελεγχθεί η μεταβίβαση μιας ακολουθίας στοιχείων. Πρόκειται για λειτουργία που αναπτύσσει στους μαθητές κατώτερου επιπέδου ικανότητες (μνήμη, ανάκληση, αναγνώριση) (Λιάμπας 2023, 194-199, Bigge 2008, 383).

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αναφέρεται ότι η αξιολόγηση συνίσταται αφ' ενός «[Σ]τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων του ΑΠΣ και της

διδασκαλίας», αφετέρου «[Σ]την παρακολούθηση της συμμετοχής και του βαθμού δραστηριοποίησης των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας» (σ. 242). Κι εδώ, το θεωρητικό αμάλγαμα του συμπεριφορισμού επαναλαμβάνεται, καθώς, επιπλέον, επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση «μπορεί να γίνεται είτε στο τέλος της διδασκαλίας κάθε μαθήματος [...] είτε μετά από την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας ή υποενότητας» (σ. 243). Δηλαδή ακολουθείται η αρχή της διδακτικής ευθυγράμμισης (*instructional alignment*) των συμπεριφοριστών (Guskey 2010, 116), σε αντίθεση με όσους εκκινούν από τον εποικοδομισμό, τοποθετώντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσα στη ροή της διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια της μελέτης ενός προβλήματος από τους μαθητές (Broafoot 2007, 121-122, Black & William 2012, 21-22). Κάτι που, επίσης, εντοπίζεται και στον έλεγχο για το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων με τη δραστηριοποίηση των μαθητών, η οποία φέρεται ότι μπορεί να επιτευχθεί με ασκήσεις αντικειμενικού τύπου (συμπλήρωσης κειμένου, επιλογής σωστού-λάθους, αντιστοίχισης-σύζευξης κλπ.) αλλά και με δραστηριότητες (έρευνες, παιχνίδια ρόλων κλπ.), σχέδια εργασίας (project), παρατήρηση μαθητών (σ. 243).

Στο νέο ΠΣ των Θρησκευτικών οι στόχοι αποκαλούνται «άξονας» της αξιολόγησης με τη διαμορφωτική της μορφή να «αποβλέπει στον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 8). Κι εδώ ο συγκρητισμός είναι εμφανής, καθώς οι συντάκτες του ΠΣ προβαίνουν στη μείξη αντίθετων προσεγγίσεων για την αξιολόγηση και τη διδασκαλία, υιοθετώντας από τη μια τη διάκριση των μορφών αξιολόγησης (OE, 51), που προτάθηκε από τον B.S. Bloom, και από την άλλη τις ψυχοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές προϋποθέσεις της διδασκαλίας κατά J. Piaget (OE, 54), όπως και τον βασικό προσανατολισμό για την αξιολόγηση που βασίζεται στον εποικοδομισμό, αναφέροντας ότι πρόκειται για «μετακίνηση από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση» (OE, 53).

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των Θρησκευτικών συνεχίζεται μια παρόμοια λογική, δεδομένου ότι η αξιολόγηση εκτός «από τον τελικό, έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα, αποσκοπεί δηλαδή στο να ελέγξει και να προαγάγει μέσα από την ανατροφοδότησή της, την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας [...] και δεν αφορά αποκλειστικά στον έλεγχο του μαθητή, αλλά στον έλεγχο του διδακτικού έργου» (σ. 82).

Συμπερασματικά, συγκρίνοντας τα νέα ΠΣ με τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ ως προς τις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, είναι φανερό ότι τα νέα ΠΣ υποτάσσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στο συμπεριφορισμό για τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Έτσι, τα νέα ΠΣ αποκλείουν τις δυνατότητες/ευκαιρίες για αξιολόγηση των μαθητών με άλλα κριτήρια εκτός από την επίτευξη των διδακτικών στόχων, όπως η προσπάθεια για την οικοδόμηση της γνώσης,

η ύπαρξη/αξιοποίηση ευκαιριών μάθησης του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και η πρόοδος που επιτυγχάνεται σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους. Συνεπώς, τα νέα ΠΣ προκρίνουν την αξιολόγηση των μαθητών αποκλειστικά με κριτήριο την επίτευξη των διδακτικών στόχων, σε αντίθεση με τα ΑΠΣ τα οποία, με βάση όσα περιέχονταν στο «Γενικό Μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ανέφεραν τη χρήση των κριτηρίων της βελτίωσης σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους, της προσπάθειάς τους, καθώς και των ευκαιριών για μάθηση που παρείχε το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον (Γρόλλιος 2025).

Όμως, ενώ ο πυρήνας της αξιολόγησης των νέων ΠΣ (διδακτικοί στόχοι, ασκήσεις αντικειμενικού τύπου, κλίμακες βαθμολογίας – γραμμάτων στη Γ' και Δ' τάξη και αριθμών στην Ε' και ΣΤ' τάξη) αντλείται από το συμπεριφορισμό, τόσο τα νέα ΠΣ όσο και ο ΟΕ που τα συνοδεύει με περισσή ρητορεία επικαλούνται την αλλαγή του σκοπού της αξιολόγησης σε αξιολόγηση για τη μάθηση (από αξιολόγηση της μάθησης), δηλαδή επικαλούνται έναν όρο που ουσιαστικά, θεωρητικά και πρακτικά, δεν μπορούν να τον υποστηρίξουν. Με αυτό τον τρόπο καθιστούν αντιφατική και ανεφάρμοστη τη συγκεκριμένη αλλαγή. Γιατί αγνοούν ότι το περιεχόμενο του όρου προέρχεται από το εννοιολογικό σύμπαν της διαμορφωτικής αξιολόγησης που εκκινεί από τον εποικοδομισμό, όπως προτάθηκε από τους Black & William (1998a), και δεν ανήκει στον B.S. Bloom και το συμπεριφορισμό της δεκαετίας του '60 (Bloom 1971, Guskey 2010).

Το παραπάνω αμάλγαμα τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη της αξιολόγησης όχι μόνο υπηρετεί, αλλά και αποκρύπτει την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Η τελευταία διαμορφώνεται από τον κυρίαρχο εκπαιδευτικό Λόγο που εκφράζεται τόσο στο εγχειρίδιο του μαθητή όσο και στον ΟΕ των γνωστικών αντικειμένων, όπως και μέσα από τις μορφές, τα είδη, τα κριτήρια, τις πρακτικές και τις τεχνικές αξιολόγησης, καθώς και από τα μέσα αποτύπωσης/απόδοσης της επίδοσης (κλίμακες βαθμολογίας, περιγραφική αξιολόγηση κ.ά.).

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση επιβάλλει ένα αυστηρά ελεγχόμενο πλαίσιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσω αυτής δίνεται έμφαση στην επίτευξη ενός προδιαγεγραμμένου τελικού αποτελέσματος, κι όχι στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, με σκοπό να υπηρετηθούν τα χαρακτηριστικά της «επίσημης» σχολικής γνώσης: μιας γνώσης ενιαιοποιημένης, ομογενοποιημένης, σωρευμένης και ποσοτικά μετρήσιμης. Όμως, μ' αυτό τον τρόπο υποβαθμίζονται, αναστέλλονται ή και αποκλείονται από τη μάθηση οι βασικές διαδικασίες για την οικοδόμησή της, όπως είναι η παραγωγικότητα του λάθους/της αντίφασης, η κριτική αντιπαράθεση διαφορετικών «αναγνώσεων» της πραγματικότητας, η αναγνώριση του

διαφορετικού/της διαφοράς, η αλλαγή οπτικής γωνίας (Κουζέλης 1991) και η κοινωνικογνωστική σύγκρουση. Δηλαδή, διαδικασίες μάθησης που υπηρετούν την ανάπτυξη της εφευρετικότητας, της φαντασίας, της «αιρετικής συνθετικότητας των λύσεων και απαντήσεων των μαθητών» (Κουζέλης 2004, 39). Επιπλέον, αποκλείεται η δυνατότητα χρήσης άλλων κριτηρίων αξιολόγησης, όπως προαναφέραμε: η γνώση ως συλλογική διαδικασία και πράξη, ακόμη η μάθηση με υποστήριξη (scaffolding) των πιο αδύναμων από τους πιο δυνατούς μαθητές, το κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών (Mercer 2000), αλλά και η πρόοδός τους σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους.

Με αυτό τον τρόπο εκπέμπεται στη σχολική τάξη ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός Λόγος και αναπαράγονται οι προϋποθέσεις του. Συγκεκριμένα, ο κυρίαρχος τύπος των κοινωνικών σχέσεων, των μορφών μεταβίβασης αλλά και απόκτησης της κοινωνικά αναγνωρίσιμης γνώσης, για να διαμορφώνονται υποκείμενα (με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά) που μπορούν να αξιοποιηθούν κοινωνικά (Κουζέλης 2005).

## Περιγραφική αξιολόγηση

### ΝΕΑ ΠΣ

Ενταγμένη στο παραπάνω πλαίσιο, επιχειρείται να χρησιμοποιηθεί η περιγραφική αξιολόγηση που, όπως έχει αποδειχθεί, προσφέρει δυνατότητες στον εκπαιδευτικό, ώστε να αξιοποιηθεί ως το εναλλακτικό μέσο αποτύπωσης και απόδοσης της επίδοσης, το οποίο ενθαρρύνει τη σκέψη και υποστηρίζει τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών. Ενώ ενισχύει την ποιοτική, διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη αξιολόγηση και αμβλύνει (σε κάποιο βαθμό) τις συνέπειες της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων (Λιάμπας 2023). Όμως, τώρα, δεν μπορεί παρά να παρουσιάζεται ως μια τεχνική αξιολόγησης, ως ένα περιθωριακό, απλώς διακοσμητικό στοιχείο των νέων ΠΣ (Γρόλλιος 2025).

Από τα 8 νέα ΠΣ, στα 5 η περιγραφική αξιολόγηση δεν αναφέρεται και ούτε, βέβαια, υποστηρίζεται η εφαρμογή της (μαθήματα Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Μαθηματικών, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής). Όσον αφορά τα άλλα 3 νέα ΠΣ, σε εκείνο της Μελέτης Περιβάλλοντος προτείνεται να χρησιμοποιείται ως τεχνική αξιολόγησης σε συνδυασμό με τη βαθμολογία. Όπως έχει αποδειχθεί, η συνύπαρξη του βαθμού καταργεί το «διαμορφωτικό δυναμικό» που προσφέρει μια γραπτή ανατροφοδότηση, καθώς η απόδοση βαθμού στον μαθητή τον εγκλωβίζει στο «εγώ» του, ενισχύοντας τον εγωκεντρισμό του. Με συνέπεια να οδηγείται σε άγονες

συγκρίσεις με τους συμμαθητές του, που τον εκτρέπουν από το να δώσει σημασία στην πληροφόρηση που του προσφέρει η περιγραφική αξιολόγηση για την ανάληψη «ενημερωμένης» προσπάθειας με σκοπό τη βελτίωσή του (Broadfoot 2007, 124). Απόρροια των παραπάνω είναι η προσαρμογή του μαθητή στη ρουτίνα της πεπατημένης, της «ασφαλούς» συνήθειας για την κατάκτηση της γνώσης κι όχι της προσπάθειας που ενέχει διακινδύνευση και ανάληψη ρίσκου (Λιάμπας 2019). Στο νέο ΠΣ των Φυσικών, μολονότι επισημαίνεται ότι δίνεται «ιδιαιτέρη έμφαση» στην περιγραφική αξιολόγηση, όπως και στο νέο ΠΣ της Γλώσσας, προβλέπεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ωστόσο, σε αμφότερα τα ΠΣ η διαμορφωτική της λειτουργία στην πράξη ακυρώνεται από την ταυτόχρονη χρήση της βαθμολογικής κλίμακας, η οποία (αυτονόητα) ισχύει και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Λιάμπας 2019).

Επομένως, η περιγραφική αξιολόγηση σε καμιά περίπτωση δεν προωθείται από τα νέα ΠΣ ως εναλλακτικός τρόπος απόδοσης και αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών, αφού στην πλειονότητά τους (5 από τα 8) δεν μνημονεύεται καν, ενώ στα υπόλοιπα 3 δεν προτείνεται ως μοναδική επιλογή, αλλά είτε διατυπώνεται ρητά είτε υπονοείται να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη βαθμολόγηση. Με άλλα λόγια, η βαθμολόγηση ως κυρίαρχος τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών παραμένει αναμφισβήτητη και δεσπόζει στα νέα ΠΣ παρά τις κριτικές αμφισβητήσεις που αφορούν τη διαγνωστική αξία, την πληροφοριακή ισχύ και τη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου μάθησης. Στις κριτικές αυτές προστίθενται και άλλες για τον ιδεολογικό και πολιτικό της ρόλο, καθώς και κριτικές για τις αρνητικές επιπτώσεις της στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, που επηρεάζουν δυσμενώς τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την κινητοποίησή τους για υπέρβαση των δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν (Λιάμπας 2023).

### **ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ**

Ανάλογα, η περιγραφική αξιολόγηση δεν μνημονεύεται σε κανένα από τα 8 ΑΠΣ, όπως και δεν μνημονεύεται στην πλειονότητα (5 από τα 8) των νέων ΠΣ. Ωστόσο, εδώ υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Το «Γενικό Μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ασχολείται σχετικά εκτενώς με την περιγραφική αξιολόγηση. Εκεί καταγράφονται πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης έναντι της βαθμολόγησης, δηλαδή: α) η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, β) η κατανόηση από τους γονείς όχι μόνο των αδυναμιών και ελλείψεων του μαθητή αλλά και σημαντικών όψεων της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της

δραστηριότητάς του, γ) η ελαχιστοποίηση ή εξάλειψη της πίεσης για βαθμοθηρία και απομνημόνευση, καθώς και του υπέρμετρου ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, δ) η τοποθέτηση της ατομικής πορείας μάθησης του μαθητή στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας με αποτέλεσμα την ανάδειξη των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των ιδιομορφιών του και ε) η επισήμανση της επίδρασης των παραγόντων οι οποίοι εμπλέκονται στις διαδικασίες μάθησης. Μάλιστα, υπογραμμίζεται ότι η περιγραφική μορφή αποτύπωσης της αξιολόγησης βρίσκεται «εγγύτερα στους σκοπούς και τους στόχους του ΔΕΠΠΣ και των συνακόλουθων ΑΠΣ», ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Γρόλλιος 2025, 102).

Τα προηγούμενα, όμως, δεν καταλήγουν στην υιοθέτηση της αποκλειστικής χρήσης της περιγραφικής αξιολόγησης και στην κατάργηση της βαθμολόγησης. Οι συγγραφείς του «Γενικού Μέρους» του ΔΕΠΠΣ διατυπώνουν ένα ευχολόγιο, σύμφωνα με το οποίο ο βαθμός δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, ούτε μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών, αλλά μοχλό κινητοποίησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού για τη λήψη μέτρων αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο ευχολόγιο ουσιαστικά αναιρεί την παράθεση των πλεονεκτημάτων της περιγραφικής αξιολόγησης έναντι της βαθμολόγησης. Με δεδομένη τη μακρόχρονη παράδοση της χρήσης της τελευταίας στην εκπαίδευση που, όπως προαναφέρθηκε, την είχε εμπεδώσει ως οικεία, δηλαδή, ως αυτονόητη για τους μαθητές, καθώς και με δεδομένη την εφαρμογή της στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα (Λύκειο) και για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γίνεται φανερό ότι η σύσταση για περιγραφική αξιολόγηση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αποτελεί απλώς μια προσπάθεια εξωραϊσμού της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης του σχολείου. Με βάση αυτό το ευχολόγιο, τελικά τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προτείνουν για τις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και για το Γυμνάσιο το συνδυασμό της περιγραφικής αξιολόγησης με την παραδοσιακή μορφή αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή, δηλαδή με τη βαθμολόγηση.

Η διαφορά ανάμεσα στα νέα ΠΣ και στα ΑΠΣ είναι ότι στα νέα ΠΣ αυτή η προσπάθεια εξωραϊσμού μειώνεται σε σημαντικό βαθμό.

Επομένως, η σύγκριση των νέων ΠΣ με τα ΑΠΣ μας δείχνει ότι στα πρώτα η αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή με την περιγραφική αξιολόγηση προβάλλεται με ασθενέστερο τρόπο από τα ΑΠΣ, αφού οι συστάσεις του «Γενικού Μέρους» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ισχύουν για όλα τα ΑΠΣ, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τα 5 από τα 8 νέα ΠΣ, στα οποία δεν αναφέρεται καν η περιγραφική αξιολόγηση. Αυτό δεν σημαίνει ότι στα ΑΠΣ αμφισβητείται ουσιαστικά η κυριαρχία της βαθμολόγησης ως τρόπου αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών, εφόσον υποστηρίζεται ότι αυτή μπορεί να

μη λειτουργεί ως μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών αλλά, αντίθετα, να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης αντιφάσκοντας, μάλιστα, αφού στο ίδιο κείμενο προτείνεται η διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας (σ. 3744), που, τελικά, οδηγεί στην όξυνση της διάκρισης/ιεράρχησης και της διαλογής/ταξινόμησης των μαθητών (Λιάμπας 2007).

## **Αυτοαξιολόγηση- Ετεροαξιολόγηση**

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών, καθώς είναι δύο πρακτικές αξιολόγησης που συλλειτουργούν, με τη δεύτερη να υποστηρίζει την πρώτη (Black & William 1998b), αμφότερες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θεμελιώνεται στον εποικοδομισμό, και έχουν σκοπό την ουσιαστική υποστήριξη της μάθησης των μαθητών (Black et al. 2003, Pellegrino et al. 2001). Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί τους μαθητές που συμμετέχουν στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης να στοχαστούν το έργο τους στη σχολική τάξη κάτω από το πρίσμα των ιδιαίτερων σκοπών και πρακτικών που έχουν θέσει και αξιοποιήσει στην εργασία τους (π.χ. στόχοι, ορθή/εσφαλμένη εφαρμογή) είτε μόνοι τους είτε με τη συνεργασία του δασκάλου: ώστε να διαμορφώσουν και να συγκροτήσουν τη δική τους κρίση, γεγονός που τους καθιστά ικανούς να ελέγχουν και να διαχειρίζονται οι ίδιοι το έργο τους (Allal 2010, Boud 1997). Έτσι, μπορούν να αναπτύξουν ικανότητα αναστοχασμού, αυτονομίας, ανεξαρτησίας, αυτοελέγχου, αυτορρύθμισης, αυτοαποτελεσματικότητας, μεταγνώσης (Broadfoot 2007). Η ετεροαξιολόγηση συμβαίνει όταν ο μαθητής αποτιμά το έργο του συμμαθητή του και μοιράζεται μαζί του τις σκέψεις του και τις προτάσεις του γι' αυτό. Με σκοπό τη βοήθεια και την υποστήριξη για τη βελτίωσή του, βασίζοντας την κρίση του ακόμη και σε κριτήρια που είναι συλλογικά αποφασισμένα από δάσκαλο και μαθητές (Allal 2010, Boud 1997). Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, είτε λείπουν παντελώς από τα νέα ΠΣ και ΑΠΣ είτε όταν αναφέρονται υποβαθμίζονται καθώς οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται πρακτικά σε μια διεκπεραιωτικού τύπου εφαρμογή τους στη σχολική τάξη, χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα, γιατί η (διαμορφωτική) αξιολόγηση του μαθητή που εφαρμόζουν στη πράξη δεν έχει σκοπό τη μάθηση.

## Νέα ΠΣ

Από τα 8 νέα ΠΣ τα 5 δεν μνημονεύουν την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση (ΠΣ Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Μαθηματικών και Μελέτης Περιβάλλοντος). Στο νέο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση θεωρούνται απλές τεχνικές αξιολόγησης ανάμεσα σε άλλες<sup>1</sup> και στο νέο ΠΣ των Φυσικών η αυτοαξιολόγηση προτείνεται «ως μέσο καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας». Όμως, η διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία προτείνεται να εφαρμόζεται εδώ, λόγω του θεωρητικού της προσανατολισμού προς το συμπεριφορισμό, αδυνατεί να τις καλλιεργήσει. Το μοναδικό νέο ΠΣ που δίνει ορισμένες κατευθύνσεις για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών οι οποίες, μάλιστα, διαφοροποιούνται για τις Α', Β', Γ' και Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις, είναι του μαθήματος της Γλώσσας, που όμως είναι αμφίβολο αν μπορούν να εφαρμοστούν στο αντιφατικό πλαίσιο που δημιουργείται από τα νέα ΠΣ για την αξιολόγηση του μαθητή.

## ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Αντίθετα, στα ΑΠΣ, μόνο η αυτοαξιολόγηση αναφερόταν σε 2 από αυτά, εκείνα της Γεωγραφίας και του Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο. Και στα δύο, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης θεωρούνταν ως μία από τις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης (για τη Γεωγραφία) ή ως μία από τις τεχνικές αξιολόγησης αντίστοιχα, όπως είναι, μεταξύ άλλων, οι δραστηριότητες του Βιβλίου του Μαθητή, τα Φύλλα Αξιολόγησης και οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Επίσης, στο «Γενικό Μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση αναφέρονταν ως τεχνικές αξιολόγησης μαζί με άλλες, όπως οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, τα σχέδια εργασίας και ο φάκελος εργασιών του μαθητή. Ενώ στα 6 ΑΠΣ της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση δεν αναφέρονταν.

## Συμπέρασμα

Στα νέα ΠΣ η αξιολόγηση της επίδοσης στο Δημοτικό Σχολείο είναι καταφανώς κανονιστική, καθώς κάνει να λειτουργεί στην πράξη ομαλά η ατομική ιεράρχηση και η

<sup>1</sup> Όχι όμως στην αναθεωρημένη εκδοχή του ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής όπου θεωρούνται μέθοδοι της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

διαλογή των μαθητών, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη διευρυμένη κοινωνική αναπαραγωγή του σχολικού μηχανισμού. Με άλλα λόγια, «η αξιολόγηση για τη μάθηση», έτσι όπως αναφέρεται και παρουσιάζεται στα νέα ΠΣ και με δεδομένο ότι με την εφαρμοζόμενη αξιολόγηση υλοποιείται πρακτικά η κοινωνική λειτουργία του σχολείου, δεν μπορεί παρά να είναι ένας «ευφημισμός».

Εν τέλει, η αξιολόγηση στα νέα ΠΣ καθιστά τη διαλογή και, ακολούθως, την επιλογή των μαθητών «φυσική» και αυτονόητη, ουδέτερη διαδικασία, ώστε οι ίδιοι ως άτομα να δομούν ομόλογα την ταυτότητά τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bigge, L.M. (2008), *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης, 5<sup>η</sup> εκδ.
- Γρόλλιος, Γ. (2025), *Τα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού σχολείου 2003-2021*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιρούχ, Η. (2024), *Για την Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουζέλης, Γ. (1991), *Από τον Βιωματικό στον Επιστημονικό Κόσμο*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουζέλης, Γ. (2004), «Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στην Επιλεκτική Διαφοροποίηση Μορφών Γνώσης», στο Χιωτάκης, Σ. (επιμ.), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των βαθμών στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, 34-47.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Merger, N. (2000)., *Η Συγκρότηση της Γνώσης. Γλωσσική Αλληλεπίδραση μεταξύ Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιάμπας, Α. (2019), «Συγκριτική μελέτη της Έκθεσης Περιγραφικής Αξιολόγησης και της περιγραφικής Αξιολόγησης που βασίζεται στον Οδηγό για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (ΙΕΠ/2017)», στο Πρακτικά του ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, *Το Σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο*. Βόλος: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 95-105.
- Λιάμπας, Τ. (2007), «Η Τυπική Αξιολόγηση στο Δημοτικό με τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 81: 32-40.

- Λιάμπας, Τ. (2023), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητική Θεμελίωση και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Μ. (1983), *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης Παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Perrenoud, P. (1995) «Οι Συνήθεις Διαδικασίες Αξιολόγησης Τροχοπέδη στην Αλλαγή των Παιδαγωγικών Πρακτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 31: 31-37.
- Allal, L. (2010), "Assessment and the Regulation of Learning", *International Encyclopedia of Education* 3: 348-352.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a), "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5(1): 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b), *Inside the Black box. Raising Standards through Classroom Assessment*. Dept of Education & Professional Studies, King's College London.
- Black, P., Wiliam, D. (2012), "Developing a Theory of Formative Assessment", in Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*. London: SAGE, 206-239.
- Black, P. (1998), *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. London: Routledge Falmer.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2003), *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black., P., Wiliam, D. (2012), "Assessment for Learning in the Classroom", in Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*. London: SAGE, 11-32.
- Bloom, S.B. (1971), "Mastery Learning", in Block, J.H. (ed.), *Mastery learning. Theory and Practice*. New York: Holt, Reinhart & Winston, Inc., 47-63.
- Bloom, S.B., Krathwohl, R.D. (2000), *Ταξινομία διδακτικών στόχων. Τόμος Α' - Γνωστικός τομέας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Boud, D. (1997), *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- Broadfoot, P. (2007), *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Guskey, R.T. (2010), "Formative Assessment. The Contributions of Benjamin S. Bloom", in Andrade, H.L., Cizek, G.J. (eds), *Handbook of Formative Assessment*. New York: Taylor & Francis, 106-124.
- Hattie, J. (2012), *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- James, M., Black, P., Carmichael, P. Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L. MacBeath, J., Marshall, B., McCormick, R., Pedder, D., Procter, R., S., Wiliam, D. (eds), (2006), *Learning How to Learn. Tools for Schools*. London: Routledge.
- Pellegrino, W.J., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001), *Knowing what Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Trumbull, E., Lash, A. (2013), *Understanding Formative Assessment: Insights from Learning Theory and Measurement Theory*. San Francisco: WestEd. (retrieved 1.10.25, chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://www2.wested.org/www-static/online\_pubs/resource1307.pdf)

Wiliam, D. (2010), "An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment", in Andrade, H.L., Cizek, G.J. (eds), *Handbook of Formative Assessment* . New York: Taylor & Francis, 18-40.

Wiliam, D. (2018), *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.