

Γιατί δεν υπάρχει διαμορφωτική αξιολόγηση

Dylan Wiliam, Emeritus Professor of Educational Assessment - UCL Institute of Education, UK

Τι ακριβώς είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση; Σύμφωνα με κάποιους πρόκειται για μια αξιολόγηση χαμηλών απαιτήσεων, που προσφέρεται στους μαθητές ως ένας τρόπος για να προετοιμαστούν για μια πιο σημαντική εργασία. Για παράδειγμα, οι μαθητές ίσως αποκτήσουν κίνητρο να παραδώσουν μια εργασία πριν από την τελική της προθεσμία, ώστε να έχουν την ευκαιρία να λάβουν ανατροφοδότηση, την οποία θα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν την εργασία τους πριν την τελική της παράδοση. Αυτή η χρήση του όρου «διαμορφωτικός» περιγράφει πράγματι σε ποιο σημείο, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Από αυτήν την άποψη, διαμορφωτική αξιολόγηση είναι οποιαδήποτε αξιολόγηση πριν από την «επίσημη».

Σύμφωνα με άλλους, οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις είναι χρήσιμες για τον έλεγχο της προόδου που σημειώνουν οι μαθητές. Η βασική ιδέα είναι ότι συλλέγουμε στοιχεία για τα επιτεύγματα των μαθητών πριν από το τέλος μιας εκπαιδευτικής περιόδου, ώστε να μπορούμε να ελέγχουμε αν οι μαθητές σημειώνουν επαρκή πρόοδο για να επιτύχουν το απαιτούμενο ή το προσδοκώμενο ορόσημο. Αυτό είναι προφανώς κάτι καλό να γίνεται. Θα ήταν καταστροφικό αν διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές δεν έχουν επιτύχει τα απαιτούμενα ορόσημα για πρώτη φορά στο τέλος της εκπαιδευτικής περιόδου, συνεπώς πρέπει να ελέγχουμε αν οι μαθητές μαθαίνουν και να θυμόμαστε τι έχουν διδαχθεί. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μια «προειδοποιητική αθροιστική» αξιολόγηση.

Ωστόσο, κάτι τέτοιο συχνά δεν είναι εύκολο. Αξιολογώντας την πρόοδο των μαθητών στη μέση μιας ενότητας, αξιολογούμε το σύνολο της ενότητας ή μόνο τι έχουν διδαχθεί οι μαθητές μέχρι στιγμής; Αξιολογώντας το σύνολο της ενότητας, τότε οι μαθητές είναι αναμενόμενο ότι δεν θα τα πάνε πολύ καλά, διότι αξιολογούνται για περιεχόμενο που δεν έχουν ακόμη διδαχθεί, το θετικό, όμως, είναι ότι τότε οι περισσότεροι μαθητές θα σκεφτούν ότι η τελική τους αξιολόγηση θα είναι υψηλότερη από την ενδιάμεση αξιολόγηση. Αξιολογώντας, από την άλλη πλευρά, μόνο ό,τι έχουν διδαχθεί μέχρι στιγμής, τότε οι βαθμολογίες των μαθητών θα αντικατοπτρίζουν πόσο καλά έχουν μάθει ό,τι έχουν διδαχθεί, αν, όμως, το δεύτερο μέρος της ενότητας είναι πιο απαιτητικό, τότε μπορεί να τους δοθεί μια παραπλανητική εντύπωση για το τελικό επίπεδο των επιτευγμάτων τους. Δεν υπάρχουν εύκολες απαντήσεις σε αυτό, παρά μόνο συμβιβασμοί. Το σημαντικό εδώ είναι ότι, όντας σαφείς αναφορικά με τους συμβιβασμούς, μπορούμε να προβούμε σε επιλογές που είναι πιθανότερο να είναι ωφέλιμες για τους μαθητές μας.

Πέρα από τον εντοπισμό των μαθητών που ενδεχομένως χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη, αν χρησιμοποιηθούν έξυπνα, οι αξιολογήσεις αυτές μπορούν, επίσης, να μας δώσουν τη δυνατότητα να εντοπίσουμε ανακολουθίες μεταξύ του τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και του τι διδάσκονται. Για παράδειγμα, έχοντας ένα υπολογιστικό φύλλο με τα ονόματα των μαθητών κάθετα και τους αριθμούς των ερωτήσεων οριζόντια στο επάνω μέρος και με κάθε κελί να περιέχει τη βαθμολογία ενός μαθητή στην κάθε ερώτηση (μηδέν ή ένα για σωστές/λανθασμένες απαντήσεις ή την πραγματική βαθμολογία για ερωτήσεις μερικής πίστωσης βαθμών), μπορούμε στη συνέχεια, προσθέτοντας τις βαθμολογίες οριζόντια, να καταλήξουμε στη βαθμολογία κάθε μαθητή σε αυτό το τεστ. Ωστόσο, προσθέτοντας τις βαθμολογίες κάθετα, μπορούμε να διαπιστώσουμε πόσο καλά απαντήθηκε συνολικά κάθε ερώτηση.

Οι χαμηλές βαθμολογίες μπορεί να υποδεικνύουν μια θεματική που δεν έχει ακόμη διδαχθεί, αλλά μπορεί, επίσης, να υποδεικνύουν ένα στοιχείο στο οποίο οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν, αλλά δεν τα κατάφεραν. Μπορεί αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα με την ερώτηση ή ότι η διδακτική προσέγγιση αυτού που εξετάζει η ερώτηση ήταν ανεπαρκής. Το σημαντικό εδώ είναι ότι η συλλογή δεδομένων σχετικά με το



τι διδάσκονται οι μαθητές βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών.

Ωστόσο, αντιλαμβανόμενοι τη διαμορφωτική αξιολόγηση μόνο με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή ως έναν τρόπο να διαπιστώσουμε τι πήγε στραβά, αφού έχει πάει στραβά, παραλείπουμε πτυχές που θα μπορούσαν να έχουν πολύ μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών.

Παρόλο που είναι σημαντικό να μπορούμε να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές έχουν μάθει κάτι, η αξιολόγηση μπορεί, επίσης, να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουμε τους μαθητές να γίνουν πιο ενεργοί ως προς τη διαχείριση της μάθησης τους, αυτό που ο Richard Stiggins αποκαλεί «αξιολόγηση στην τάξη με τη συμμετοχή των μαθητών». Κατανοώντας οι μαθητές τι σημαίνει μάθηση και όντας σε θέση να παρακολουθούν την πρόδοό τους προς αυτούς τους στόχους, είναι πιθανό να καταφέρουν να βελτιώσουν οι ίδιοι τη μάθησή τους.

Η αξιολόγηση μπορεί, επίσης, να βοηθήσει και τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις κατά τη διδασκαλία τους. Στόχος της διδασκαλίας συνολικά είναι η αύξηση των μακροχρόνιων ικανοτήτων. Σε τελική ανάλυση, αν οι μαθητές δεν είναι σε θέση να θυμούνται κάτι μια εβδομάδα αφότου το διδάχτηκαν, αυτό σημαίνει ότι δεν το έχουν μάθει πραγματικά. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις διαρκώς κατά τη διδασκαλία τους και δεν μπορούν να περιμένουν δύο εβδομάδες για να διαπιστώσουν αν η μάθηση έχει «πιάσει τόπο». Αν, όμως, έχουν καλύτερες ενδείξεις σχετικά με το τι συμβαίνει στο μυαλό των μαθητών τους, τότε είναι πιθανότερο να λάβουν καλύτερες αποφάσεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν στο εξής. Το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να κάνουν κάτι στο τέλος του μαθήματος της ημέρας δεν εξασφαλίζει ότι θα είναι σε θέση να το κάνουν σε δύο εβδομάδες. Αν, όμως, δεν μπορούν να κάνουν κάτι στο τέλος του μαθήματος της ημέρας, τότε είναι μάλλον απίθανο να μπορέσουν να το κάνουν μετά από δύο εβδομάδες. Οι καλύτερες ενδείξεις οδηγούν σε καλύτερες αποφάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε καλύτερη μάθηση.

Όσον αφορά την ποιότητα των ενδείξεων που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για να λάβουν τις αποφάσεις τους, υπάρχουν δύο ιδιαίτερα σημαντικές πτυχές, το εύρος και το βάθος. Αν ένας εκπαιδευτικός ρωτήσει μια τάξη μικρών παιδιών ποια από τα παρακάτω είναι ζωντανά:

- A. Πουλί
- B. Δέντρο
- Γ. Γάτα
- Δ. Τραπέζι

και ζητήσει από τους μαθητές να σηκώσουν το χέρι τους για να δηλώσουν ότι ξέρουν την απάντηση, τότε αν ένα παιδί επιλέξει το Α και ένα άλλο παιδί επιλέξει το Γ, μπορούμε με ευκολία να συμπεράνουμε

ότι η τάξη έχει κατανοήσει τι είναι έμβιο ον. Ωστόσο, λαμβάνοντας απαντήσεις από δύο μόνο μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν περιορισμένη εικόνα του τι συμβαίνει στο μυαλό των άλλων παιδιών στην τάξη. Για αυτό και είναι καλή ιδέα να λαμβάνουν κατά διαστήματα (και με αυτό εννοώ περίπου κάθε 20 με 30 λεπτά της ομαδικής διδασκαλίας) απαντήσεις από κάθε ένα παιδί, χρησιμοποιώντας ένα σύστημα που καθιστά δυνατή την απάντηση από όλους τους μαθητές, όπως οι μικροί πίνακες μαρκαδόρου, οι κάρτες γραμμάτων ή ακόμη και η ψηφοφορία με το δάχτυλο (σηκώνοντας 1 δάχτυλο για το Α, 2 για το Β και ούτω καθεξής). Ορισμένες εταιρείες τεχνολογίας συνιστούν τη χρήση ηλεκτρονικών συστημάτων ψηφοφορίας, τα οποία, όπως ισχυρίζονται, είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, διότι επιτρέπουν την καταγραφή της απάντησης κάθε μαθητή. Ωστόσο, δεν είμαι βέβαιος αν αυτή η ιδέα είναι τόσο καλή. Αν θέλουμε να δημιουργήσουμε τάξεις όπου οι μαθητές θα νιώθουν άνετα να κάνουν λάθη, το τελευταίο πράγμα που πρέπει να κάνουμε είναι να καταγράφουμε κάθε έναν από αυτούς. Έτσι, η τεχνολογία μπορεί μερικές φορές να δώσει τη λύση και συχνά ένα χαμηλό επίπεδο τεχνολογίας είναι το καλύτερο, για αυτό μερικές φορές λέω αστεειευόμενος ότι τα πινακάκια μαρκαδόρου είναι η πιο σημαντική εξέλιξη στην εκπαιδευτική τεχνολογία μετά την πέτρινη πλάκα!

Εκτός από το να λαμβάνουμε ενδείξεις από κάθε μαθητή, είναι, επίσης, σημαντικό να εστιάσουμε στην ποιότητα των ενδείξεων που λαμβάνουμε, και σε αυτό το σημείο αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός ο προσεκτικός σχεδιασμός των ερωτήσεων που θέτουμε. Αν όλα τα παιδιά σε μια τάξη επιλέξουν το Α και το Γ στην παραπάνω ερώτηση, τότε ίσως μπούμε στον πειρασμό να συμπεράνουμε εύκολα ότι γνωρίζουν τι είναι έμβιο ον. Δυστυχώς, αυτό είναι απίθανο να είναι ένα έγκυρο συμπέρασμα, καθώς γνωρίζουμε ότι πολλά μικρά παιδιά έχουν μια θεμελιώδη σύγχυση μεταξύ έμβιων όντων και αντικειμένων που κινούνται. Ένα παιδί με μια τέτοια εσφαλμένη αντίληψη θα απαντούσε σωστά στην παραπάνω ερώτηση. Αντιθέτως, θέτοντας την παρακάτω ερώτηση θα μπορέσουμε να αποκαλύψουμε την εσφαλμένη αντίληψη:

Ποια από τα παρακάτω είναι ζωντανά;

- A. Γρασίδι
- B. Λεωφορείο
- Γ. Δέντρο
- Δ. Ηλεκτρονικός υπολογιστής

Η ποιότητα των αποφάσεών μας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα των στοιχείων που συλλέγουμε, και αυτό βασίζεται, με τη σειρά του, στην ποιότητα των ερωτήσεων που θέτουμε. Σε τελική ανάλυση, αν οι μαθητές με εσφαλμένη αντίληψη και οι μαθητές με σωστή αντίληψη απαντήσουν το ίδιο σε μια ερώτηση, τότε δεν έχει νόημα να τεθεί η ερώτηση. Για αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν τις ερωτήσεις που πρόκειται να θέσουν στην τάξη, ιδανικά μαζί με έναν συνάδελφο, ως μέρος του σχεδίου του μαθήματος τους. Όπως μου είπε κάποτε ένας εκπαιδευτικός, «Δεν μπορείς να σκεφτείς μόνος



σου καλές ερωτήσεις. Θα πέφτεις πάντα θύμα του δικού σου τρόπου σκέψης».

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα εύρος χρονικών περιόδων, από μία με δύο φορές ανά εξαμήνο μέχρι ανά λεπτό και σε καθημερινή βάση. Ωστόσο, είναι, επίσης, σημαντικό να επισημάνουμε ότι αυτό που κάνει μια αξιολόγηση διαμορφωτική δεν είναι το πότε πραγματοποιείται, ούτε καν το είδος της αξιολόγησης που εφαρμόζουμε. Αυτό που κάνουμε με τις πληροφορίες που αποκομίζουμε είναι που κάνει μια αξιολόγηση διαμορφωτική.

Για παράδειγμα, ας υποθέσουμε ότι εξετάζω ένα παιδί στην προπαίδεια από το 1 x 1 έως το 10 x 10, επιλέγοντας είκοσι από τα εκατό πιθανά αριθμητικά στοιχεία τυχαία. Αν το παιδί απαντήσει σωστά στα δέκα από τα είκοσι στοιχεία, μπορώ να είμαι αρκετά βέβαιος ότι γνωρίζει περίπου το 50% των στοιχείων της προπαίδειας. Αυτό θα ήταν ένα αθροιστικό συμπέρασμα, διότι χρησιμοποιώ τα στοιχεία για να καταλήξω σε μια δήλωση αναφορικά με την τρέχουσα κατάσταση

σε αθροιστικά συμπεράσματα (αυτό το παιδί γνωρίζει το 50% των στοιχείων της προπαίδειας) και άλλες φορές καταλήγουμε σε διαμορφωτικά συμπεράσματα (πρέπει να βοηθήσω αυτό το παιδί με την προπαίδεια του επτά). Τώρα, για να είμαστε σίγουροι, ορισμένες αξιολογήσεις εξυπηρετούν καλύτερα μια διαμορφωτική λειτουργία και άλλες εξυπηρετούν καλύτερα μια αθροιστική λειτουργία, αν όμως δεχθούμε ότι οι λέξεις διαμορφωτική και αθροιστική περιγράφουν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε, είναι σαφές ότι δεν μπορεί να υπάρξει «διαμορφωτική αξιολόγηση», αλλά απλώς μια αξιολόγηση που παρέχει στοιχεία που χρησιμοποιούνται με τρόπο διαμορφωτικό.

Για να γίνει αυτό πιο συγκεκριμένο, ας σκεφτούμε την ενδιάμεση αξιολόγηση που αναφέρεται στην αρχή αυτού του άρθρου. Βάζοντας σε έναν μαθητή ένα τεστ στη μέση μιας εκπαιδευτικής περιόδου, τότε το αν η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική ή όχι εξαρτάται από το τι θα κάνουμε εμείς με τα στοιχεία της αξιολόγησης. Αν βαθμολογήσουμε την αξιολόγηση και χρησιμοποιήσουμε αυτή τη βαθμολογία για να καταλήξουμε στην τελική βαθμολογία του εξαμήνου, τότε λειτουργεί με τρόπο αθροιστικό. Αν, όμως, διαθέσουμε στους μαθητές και σχόλια σχετικά με το τι πρέπει να βελτιώσουν, τότε λειτουργεί και με τρόπο διαμορφωτικό. Το πρόβλημα, φυσικά, είναι ότι η παρουσία της βαθμολογίας μπορεί συχνά να αποτρέψει τους μαθητές να μελετήσουν τα σχόλια σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης. Βλέπουν τη δική τους βαθμολογία... και στη συνέχεια βλέπουν τη βαθμολογία του διπλανού τους, και έτσι η αθροιστική διάσταση υπονομεύει τη διαμορφωτική. Οποιαδήποτε αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο με τρόπο διαμορφωτικό όσο και με τρόπο αθροιστικό, αλλά συνήθως η μία



λειτουργία εμπλέκεται με την άλλη, επομένως είναι καλύτερα να καθορίζουμε από την αρχή τον σκοπό της αξιολόγησης. Αναμένεται να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να βελτιωθούν ή να τους δείξει πόσο καλοί είναι; Είναι πολύ δύσκολο να γίνουν και τα δύο ταυτόχρονα.

γνώσεων του παιδιού. Ωστόσο, αν παρατηρήσω ότι δείχνει να αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες με την προπαίδεια του επτά, αυτό δείχνει σε εμένα, ως δάσκαλό του, κάτι πάνω στο οποίο πρέπει να δουλέψω. Ξέρω τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια. Αυτό είναι ένα διαμορφωτικό συμπέρασμα. Το σημαντικό εδώ είναι ότι η ίδια αξιολόγηση, ακόμη και οι ίδιες πληροφορίες αξιολόγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τρόπο αθροιστικό ή με τρόπο διαμορφωτικό. Αυτό σημαίνει ότι «διαμορφωτική» και «αθροιστική» δεν μπορούν να είναι ιδιότητες μιας αξιολόγησης, αλλά μάλλον του πώς χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες ή του σκοπού που εξυπηρετεί η αξιολόγηση. Αν θεωρούμε τις αξιολογήσεις ως διαδικασίες εξαγωγής συμπερασμάτων, δηλαδή αναθέτουμε στους μαθητές να κάνουν κάτι, παρατηρούμε τι κάνουν και καταλήγουμε σε συμπεράσματα, τότε οι λέξεις «διαμορφωτική» και «αθροιστική» λαμβάνονται υπόψη καλύτερα ως περιγραφές των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγουμε. Μερικές φορές καταλήγουμε

λειτουργία εμπλέκεται με την άλλη, επομένως είναι καλύτερα να καθορίζουμε από την αρχή τον σκοπό της αξιολόγησης. Αναμένεται να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να βελτιωθούν ή να τους δείξει πόσο καλοί είναι; Είναι πολύ δύσκολο να γίνουν και τα δύο ταυτόχρονα.

