

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## 5<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και  
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,  
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

### ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης  
Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα  
Μπισσιέτα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

### Το άγχος της αξιολόγησης

Φωτεινή Κωνσταντοπούλου, Δήμητρα Σκαρβελάκη,  
Στέλλα Μακρυγιαννάκη, Αλεξάνδρα Στελέτου,  
Κατερίνα Τζάμαλη, Νικόλαος Ανδρεαδάκης

doi: [10.12681/edusc.278](https://doi.org/10.12681/edusc.278)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Κωνσταντοπούλου Φ., Σκαρβελάκη Δ., Μακρυγιαννάκη Σ., Στελέτου Α., Τζάμαλη Κ., & Ανδρεαδάκης Ν. (2016). Το άγχος της αξιολόγησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 721–731.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.278>

## **Το άγχος της αξιολόγησης**

Κωνσταντοπούλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός

Σκαρβελάκη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός

Μακρυγιαννάκη Στέλλα, Εκπαιδευτικός

Στελέτου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός

Τζαμαλή Κατερίνα, Εκπαιδευτικός

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### **Εισαγωγή**

Το άγχος είναι ένα συναίσθημα με το οποίο ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος ήδη από μικρή ηλικία. Ένας παράγοντας μέσω του οποίου ένα παιδί γνωρίζει και βιώνει το άγχος σε έντονο βαθμό είναι η σχολική καθημερινότητα.

Το σχολείο σήμερα έχει αυξημένες απαιτήσεις από τους μαθητές, γιατί αυξημένες είναι και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας από τους αυριανούς πολίτες. Στην προσπάθεια του το σχολείο να δώσει στα παιδιά τα περισσότερα και τα καλύτερα δυνατά εφόδια, συχνά τα οδηγεί στην αντιπάθεια για την εκπαίδευση. Ο μαθητής αισθάνεται μεγάλη ευθύνη και συνάμα άγχος για το αν θα τα καταφέρει.

### **Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή**

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο πολυδιάστατο. Μπορεί κανείς να το μελετήσει από σκοπιά θεωρητική, πρακτική, παιδαγωγική, επιστημονική, πολιτική, υποκειμενική και ηθική. Εάν προσπαθήσουμε να δώσουμε ένα γενικό ορισμό για την αξιολόγηση θα λέγαμε ότι είναι αυτό που προκύπτει μετά από οποιαδήποτε δράση με σκοπό την αποτίμησή της. Αλλά ειδικότερα στο πλαίσιο ενός σχολικού περιβάλλοντος εννοούμε «τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία», Κωνσταντίνου (2002:39).

Από παιδαγωγική οπτική λοιπόν η αξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με κέντρο βάρους, τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, το μαθητή, ως δέκτη και συμμετόχο

στη διαδικασία μάθησης, τον εκπαιδευτικό, ως υπεύθυνο για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και την ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης.

Όσον αφορά τους στόχους, η αξιολόγηση αφορά την διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης τον σχεδιασμό επιμέρους σταδίων της μάθησης. Επιπλέον καλό είναι να συμπεριλαμβάνεται η διερεύνηση της ατομικής-συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των, ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και τα στάδια της γνώσης που έχουν οριστεί. Επιθυμητός στόχος είναι και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα για τον μαθητή σημαντικοί στόχοι εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών του, η καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές - διεπιστημονικές διαδικασίες. Άλλοι στόχοι είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας, η απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2002).

Οι μορφές της αξιολόγησης είναι τρεις: η Αρχική ή διαπιστωτική αξιολόγηση, η Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση και η Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2002). Ενώ οι τεχνικές αξιολόγησης μπορεί να είναι παραδοσιακές ή εναλλακτικές. Οι παραδοσιακές συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή. Οι Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, δίνουν έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην εφαρμογή και χρησιμοποίηση της (Κωνσταντίνου, 2002).

### **Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα**

Παλαιότερα, η αξιολόγηση του μαθητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνία και ελεγχόταν από αυτήν. Αυτό συνέβαινε μετά την μεταπολίτευση, όπου επικρατούσε η ιδεολογία του εκδημοκρατισμού και των ίσων ευκαιριών (Μαυρομάτης et al., 2007).

Τέλικά, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004) πρότεινε την εισαγωγή εξετάσεων με τη μορφή τεστ στην Ε' και Στ' τάξη. Διευκρινίστηκε ότι οι εξετάσεις αυτές θα έχουν διαγνωστικό ρόλο, με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών και την καλύτερη εξοικείωσή τους με το ανταγωνιστικό περιβάλλον στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μαυρομάτης et al., 2007).

Γενικά η αντίληψη για την αξιολόγηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνδέεται με την αξιολόγηση του μαθητή, τους βαθμούς και τις εξετάσεις. Με αυτό τον τρόπο, όμως περιθωριοποιείται το πραγματικό και δεοντολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης ως διαδικασία με συγκεκριμένους στόχους, τεχνικές μέσα και μέτρα (Ρέππας, 2010).

### **Η αυτοεκτίμηση των μαθητών σε σχέση με την σχολική τους επίδοση**

Η ντροπαλότητα και το κοινωνικό άγχος, λόγω του φόβου της αρνητικής διαπροσωπικής αξιολόγησης και απόρριψης, αποτελούν συχνό φαινόμενο στην παιδική και εφηβική ηλικία, που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες, οι αγχώδεις μαθητές χαρακτηρίστηκαν από τους δασκάλους τους ως λιγότερο ευτυχισμένοι συγκριτικά με τους μη αγχώδεις συμμαθητές, αλλά και λιγότερο αρεστοί από τους συνομήλικούς τους. (Albano et al., 1995: από Βασιλόπουλος, 2009). Επιπλέον οι ερευνητές αναφέρουν πως το παιδικό κοινωνικό άγχος εμποδίζει την ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων ή την έναρξη και διατήρηση φιλικών

σχέσεων, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αρνητική εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Τα ντροπαλά και αγχώδη παιδιά τείνουν, δηλαδή, να αποφεύγουν μια σειρά από κοινωνικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν πτώση της λειτουργικότητάς τους και κοινωνική απομόνωση, και έτσι να υποβαθμίζεται σημαντικά η αυτοεκτίμησή τους, ενώ δεν είναι ασύνηθες να επηρεάζεται αρνητικά και η ίδια τους η σχολική πορεία.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κάποιες φορές έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση γιατί έρχονται αντιμέτωπα με ένα καινούργιο περιβάλλον και αναγκάζονται να συμμορφωθούν σε κανόνες και κοινωνικά συγκείμενα. Κάτι ανάλογο, διαπιστώνεται και σε έρευνα των Σίσκου και Παπαϊωάννου (2007: 155 -170, από: Τσίγκα & Νάσαινα, 2012) σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο στο εφηβικό στάδιο παίζουν οι σωματικές αλλαγές και η εμφάνιση καθώς και οι γνώμη της οικογένειας, των φίλων και των καθηγητών τους. Η αυτοεκτίμηση στην σχολική ηλικία σχετίζεται περισσότερο με τον οικογενειακό, το σχολικό και κοινωνικό τομέα.

### **Μαθητής και αυτοαξιολόγηση**

Το σχολείο σήμερα δε θα έπρεπε να είναι τόσο γνωσιοκεντρικό όσο να καλλιεργεί δεξιότητες, με στόχο την αυτοβελτίωση των μαθητών και την πρόοδό τους σε όλους τους τομείς (Macbeath, 2006). Αυτό σημαίνει ότι ένας σημαντικός στόχος για το σχολείο είναι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Σύμφωνα με τον MacBeath (2001, σελ. 140: Στυλιανού, 2008) τα βασικά αξιώματα ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης είναι τέσσερα:

1. Η μάθηση ανήκει στη φύση του ανθρώπου.
2. Η εξέλιξη και η αλλαγή είναι εσωτερική ανάγκη.
3. Η αντίδραση είναι σημαντική για την ατομική μάθηση και την εξέλιξη των οργανισμών.
4. Οι άνθρωποι αφοσιώνονται σε ότι έχουν οι ίδιοι δημιουργήσει.

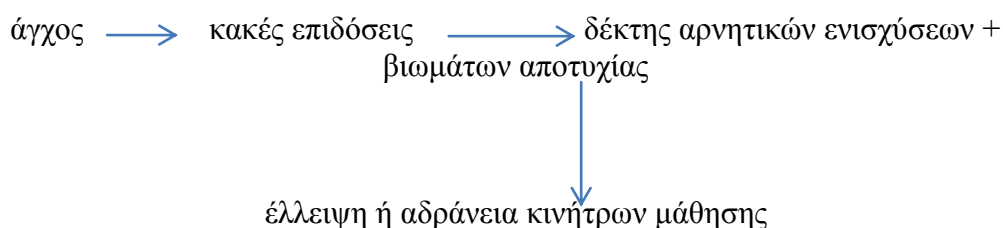
Αποδεδειγμένα από έρευνες των Ross et al. (1998c: Στυλιανού, 2008) έχει παρατηρηθεί η σημαντική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση. Αρχικά η αυτοαξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να βελτιωθούν στο γνωστικό πεδίο και τους δίνει κίνητρα για να ολοκληρώσουν μια εργασία ενώ νιώθουν υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση. Τέλος αλλάζει η στάση των μαθητών προς την αξιολόγηση, αφού πλέον η αξιολόγηση παίρνει τη μορφή διαλόγου και επικοινωνίας.

### **Σχολικό άγχος**

Το κοινωνικό άγχος κι η ντροπαλότητα, λόγω του φόβου της αρνητικής διαπροσωπικής αξιολόγησης κι απόρριψης, αποτελούν συχνό φαινόμενο στην παιδική κι εφηβική ηλικία (Clark & Wells, 1995: από Βασιλόπουλο, 2009). Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους ανέφεραν σε έρευνα πως οι σκέψεις για το επικείμενο γεγονός οδηγούσαν σε αύξηση του άγχους τους (Clark & Wells, 1995: από Βασιλόπουλο, 2009). Σύμφωνα βέβαια με τον Φροϊντ το σχολείο απλά αφυπνίζει σε φυσιολογικά επίπεδα του άγχους των παιδιών (Αποστολοπούλου, 2011).

Προκειμένου να καταστεί ευκολότερα κατανοητό το πόσο μεγάλες και πολυδαίδαλες διαστάσεις μπορεί να λάβει το σχολικό άγχος όταν διακατέχει έναν

μαθητή, θεωρήθηκε προτιμότερο να αποδοθεί και σχηματικά. Έτσι, λοιπόν προκύπτει το ακόλουθο σχήμα :



### **Επιπτώσεις του άγχους της αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση φαίνεται να δημιουργεί επιπτώσεις στη νοητική επίδοση του παιδιού. Αυτό σημαίνει, ότι κάποιες φορές το άγχος καλύπτει τη μνήμη εργασίας του εγκεφάλου και οι μαθητές αποδίδουν λιγότερο. Ο μαθητής δηλαδή δυσκολεύεται να εκτελέσει επιπλέον μαθησιακές λειτουργίες με αποτέλεσμα να μαθαίνει μηχανικά και να μην αποδίδει (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997).

Επιπλέον, το άγχος επαναφέρει μνήμες από προηγούμενες εκθέσεις του μαθητή στο άγχος της αξιολόγησης. Ο μαθητής δηλαδή σκέφτεται με φόβο το γεγονός της εξέτασης, σκέφτεται παρόμοια γεγονότα και εικόνες αποτυχίας. Βασιλόπουλος, 2009). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προσπαθεί ο μαθητής να αποφύγει την διαδικασία της αξιολόγησής του (Clark & Wells, 1995, από Βασιλόπουλο 2009).

Ακόμα, το σχολικό άγχος έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές, λόγω της μη επίτευξης υψηλών σκορ σε τεστ και αξιολογήσεις γίνονται λιγότερο επιλέξιμοι από τους συμμαθητές τους για δημιουργία φιλικών σχέσεων. Κάποιες φορές αυτό οδηγεί στην απομόνωση. Είναι εμπόδιο, επομένως, στην ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων, και δημιουργεί αρνητική αυτοεικόνα, αισθήματα αποτυχίας και μια λιγότερο ευτυχισμένη καθημερινότητα. Επιπλέον έρευνες στον εκπαιδευτικό τομέα δείχνουν πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος των εξετάσεων και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992 όπως αναφέρεται στον Βασιλόπουλο, 2009).

Η I.G.Sarason υποστήριξε ότι μαθητές-τριες με αρκετό άγχος εξετάσεων αποδίδουν λιγότερο καλά από ότι μαθητές με λιγότερο, ασκούν αυτοκριτική και είναι πιο πιθανό να ανησυχούν, αυτό όμως οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις, (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997). Γενικά, οι αδύναμοι μαθητές είναι αυτοί που έχουν και το περισσότερο άγχος. Είναι πολύ αυστηροί με τον εαυτό τους, συχνά είναι και οι άλλοι μαζί τους. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια εσωτερική σύγκρουση: από τη μια είναι η ηλικία κι η φύση τους τέτοια που ζητούν το παιχνίδι, κι από την άλλη, είναι η ανάγκη να αποδώσουν στο σχολείο. Όλη αυτή η πίεση όμως, έχει τα αντίθετα αποτελέσματα, το άγχος γίνεται μη δημιουργικό.

### **Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα, σχετίζεται με το άγχος που βιώνουν οι μαθητές λόγω της αξιολόγησης τους στο σχολείο. Σκοπός της έρευνας, λοιπόν, είναι να διαπιστωθεί εάν το περιβάλλον του σχολείου είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Ένας ακόμα στόχος είναι η διερεύνηση του τρόπου και των μέσων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Επιπλέον επιθυμητό είναι να οριστεί ο παράγοντας εκείνος που επηρεάζει περισσότερο τα παιδιά σε σχέση με το άγχος της αξιολόγησης. Ανάμεσα σε αυτούς είναι: το σχολείο, οι γονείς, ο δάσκαλος, οι συμμαθητές και ο ίδιος ο εαυτός του μαθητή.

### **Περιγραφή μέσου συλλογής δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει τριάντα δηλώσεις άγχους για τις οποίες οι δυνατές απαντήσεις είναι: «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «αρκετά» και «πάρα πολύ». Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο δείχνουν κατά πόσο ή όχι αγχώνονται για την αξιολόγηση και σύμφωνα με ποιους παράγοντες. Ο τρόπος που γίνεται η βαθμολόγηση είναι: 1 για την απάντηση «καθόλου», 2 για τη απάντηση «λίγο», 3 για την απάντηση «μέτρια», 4 για την απάντηση «αρκετά» και 5 για την απάντηση «πάρα πολύ». Οι τριάντα δηλώσεις της πρώτης ερώτησης χωρίζονται σε 4 κλίμακες, η καθεμία εκ των οποίων περιέχει ένα σύνολο από τις ερωτήσεις. Η κλίμακα του «Εγώ» περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις που αφορούν τις δηλώσεις άγχους των παιδιών σχετικά με τον εαυτό τους. Η κλίμακα «Γονείς» περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που είναι δηλώσεις του άγχους των παιδιών σχετικά με τους γονείς τους. Η κλίμακα «Δάσκαλος» περιλαμβάνει τις 2 δηλώσεις άγχους των παιδιών ως προς τον δάσκαλό τους. Τέλος η κλίμακα «Συμμαθητές» περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις, που αφορούν τις δηλώσεις άγχους των παιδιών για τους συμμαθητές τους

Η δεύτερη ερώτηση αφορά την αντίληψη των παιδιών για την επίδοσή τους στο μάθημα της γλώσσας. Οι δυνατές απαντήσεις για αυτήν την ερώτηση είναι: «Πολύ πιο κάτω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Λίγο πιο κάτω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Στο μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Λίγο πιο πάνω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Πολύ πιο πάνω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου». Η βαθμολογία είναι 1, 2, 3, 4, 5 για κάθε απάντηση από τις παραπάνω αντίστοιχα.

Η τρίτη ερώτηση αφορά την αντίληψη των παιδιών για την επίδοσή τους στο μάθημα των μαθηματικών. Οι δυνατές απαντήσεις για αυτήν την ερώτηση είναι: «Πολύ πιο κάτω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Λίγο πιο κάτω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Στο μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Λίγο πιο πάνω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου», «Πολύ πιο πάνω από το μέσο επίπεδο της τάξης μου». Η βαθμολογία είναι 1, 2, 3, 4, 5 για κάθε απάντηση από τις παραπάνω αντίστοιχα.

Η τέταρτη ερώτηση αφορά τους πραγματικούς βαθμούς που είχαν τα παιδιά στο προηγούμενο τρίμηνο. Αυτό δίνει ευκαιρία στον ερευνητή να συγκρίνει την πραγματικότητα με τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους.

### **Περιγραφή του δείγματος**

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε μαθητές της πέμπτης (Ε') κι έκτης (ΣΤ') τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 866 ανώνυμα ερωτηματολόγια. Δεν έγινε κάποια άλλη επιλογή στους μαθητές (π.χ. ως προς το φύλο, την καταγωγή κ.α), αλλά χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές που βρέθηκαν στο εκάστοτε τμήμα.

Για να μπορέσει να υπάρξει μια σχετική γενίκευση των αποτελεσμάτων, έγινε μια προσπάθεια από την ερευνητική ομάδα να δοθούν ερωτηματολόγια σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Έτσι λοιπόν δόθηκαν ερωτηματολόγια, στις

περιοχές της Κορίνθου, της Αθήνας, της Ιεράπετρας, των Χανίων, του Ρεθύμνου και της Σητείας.

### Διαδικασία χορήγησης του μέσου συλλογής Δεδομένων

Σύμφωνα με την ηθική δεοντολογία των Bathmaker & Harnett, (2010), τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πάντοτε μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων. Αυτό περιλάμβανε μια συζήτηση κάποιες μέρες πριν την χορήγηση του εργαλείου, με την επίδειξη σχετικού εγγράφου και του ίδιου του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, κανονιζόταν συγκεκριμένη ώρα χορήγησης σύμφωνα με το πρόγραμμα του δάσκαλου της τάξης. Ο κάθε ερευνητής εξηγούσε στα παιδιά τη φύση του ερωτηματολογίου και γινόταν ανάγνωση του πρόλογού του. Στη συνέχεια λύνονταν τυχόν απορίες των μαθητών, και τονιζόταν η ανωνυμία. Όσα παιδιά δεν ήθελαν να συμμετέχουν δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Δηλαδή τα άτομα του δείγματος ενημερώθηκαν για όλα τα γεγονότα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους (Diener και Crandall , 1978, από: Cohen et al. 2007).

### Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρατεθούν οι πίνακες και τα διαγράμματα με τα αποτελέσματα της έρευνας από τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν.

*Διάγραμμα 1: Κατανομή του μέσου όρου των συχνοτήτων των δηλώσεων άγχους των μαθητών σε σχέση με τις μεταβλητές*



Στο διάγραμμα 1, παρατηρείται ότι ο υψηλότερος μέσος όρος των δηλώσεων άγχους των μαθητών είναι αυτός της μεταβλητής του εαυτού τους. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος της μεταβλητής του εαυτού κυμένεται στο 2,30, αμέσως μετά τοποθετείται ο μέσος όρος της μεταβλητής των γονέων στο 2,22, ακολουθεί ο μέσος όρος της μεταβλητής των συμμαθητών στο 2,16 και τέλος ο χαμηλότερος μέσος όρος

των δηλώσεων άγχους των μαθητών είναι 2,11 και αφορά τη μεταβλητή του δασκάλου.

*Πίνακας 1: Δηλώσεις άγχους των μαθητών με τα υψηλότερα ποσοστά μέσου όρου*

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΑΓΧΟΥΣ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ	Δεν απάντησαν	Μέσος όρος
1.Περιμένω με χαρά την επόμενη μέρα για να πάω σχολείο	21,2	19,8	19,0	8,4	1,6	5,3	3,01
2.Οι γονείς μου μου λένε ότι αν δεν διαβάζω, δεν θα έχω μια καλή δουλειά όταν μεγαλώσω	23,1	20,4	13,6	16,7	26,2	2,1	3,02
3.Όταν με ρωτάει κάτι ο/η δάσκαλος/α μου, αγχώνομαι μήπως απαντήσω λάθος	25,3	35,9	14,9	10,7	13,3	2,4	2,51
4.Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι συμμαθητές/τριες μου για μένα	38,9	25,2	14,3	10,3	11,4	4,6	2,30

Στον πίνακα 1 παρατηρεί κανείς, ότι η δήλωση που συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τον εαυτό του μαθητή είναι η «1. Περιμένω με χαρά την επόμενη ημέρα για το σχολείο. Φαίνεται ότι το 21,1% των μαθητών δεν χαίρεται καθόλου όταν περιμένει να πάει στο σχολείο και το 19,8% χαίρεται λίγο. Το 19% δηλώνει μέτρια, ενώ μόνο το 10% των μαθητών δήλωσε ότι χαίρεται αρκετά και πάρα πολύ.

Ενώ η δήλωση που συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά του άγχους για τους μαθητές σε σχέση με τους γονείς τους αφορά τη συσχέτιση της καλής επίδοσης με την επαγγελματική αποκατάσταση: «2. Οι γονείς μου, μου λένε ότι αν δεν διαβάζω δε θα έχω μια καλή δουλειά όταν μεγαλώσω». Καταλαβαίνει κανείς από αυτό πως οι γονείς περνάνε στα παιδιά την αντίληψη, ότι η επαγγελματική αποκατάσταση συνδέεται με τη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τον μέσο όρο η απάντηση των παιδιών δείχνει να ισοδυναμεί με το «μέτρια» ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων δηλαδή το 26,2% βρίσκεται στο «πάρα πολύ» και το 23,1% του δείγματος έχει απαντήσει «καθόλου».

Σε σχέση με το δάσκαλο η δήλωση άγχους με τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι η: «3. Όταν με ρωτάει κάτι ο/η δάσκαλος/α μου, αγχώνομαι μήπως



απαντήσω λάθος». Η πλειοψηφία των μαθητών (61,2%) απάντησε λίγο και καθόλου, ενώ το 38,9% απάντησαν αρκετά, μέτρια και πάρα πολύ.

Σε σχέση με τη μεταβλητή των συμμαθητών/τριών η δήλωση άγχους με τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι η: «4.Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι συμμαθητές/τριες μου για μένα». Η πλειοψηφία των μαθητών (64,1%) απάντησε λίγο και καθόλου, ενώ το 36% απάντησαν αρκετά, μέτρια και πάρα πολύ. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε δήλωση υπήρχε πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών που δεν απάντησαν.

**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι των φορέων άγχους των μαθητών, με βάση την επίδοσή τους σε Γλώσσα και Μαθηματικά.

ΦΟΡΕΙΣ ΑΓΧΟΥΣ	ΒΑΘΜΟΣ<9	ΒΑΘΜΟΣ=9	ΒΑΘΜΟΣ=10	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ
<b>ΓΛΩΣΣΑ</b>				
<b>ΕΓΩ</b>	2,58	2,35	2,15	.000
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	2,66	2,30	1,98	.000
<b>ΔΑΣΚΑΛΟΣ/Α</b>	2,52	2,10	1,94	.000
<b>ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ</b>	2,40	2,13	2,08	.002
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	2,59	2,29	2,07	.000
<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>				
<b>ΕΓΩ</b>	2,53	2,40	2,15	.000
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	2,53	2,40	1,99	.000
<b>ΔΑΣΚΑΛΟΣ/Α</b>	2,49	2,25	1,87	.000
<b>ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ</b>	2,36	2,31	1,99	.000
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	2,51	2,39	2,06	.000

Ο πίνακας αυτός εμφανίζει τους μαθητές με την χαμηλότερη σχολική επίδοση (Βαθμός <9) να έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους και στα δύο μαθήματα. Για παράδειγμα στο φορέα άγχους του εαυτού έχουν μέσο όρο δηλώσεων 2,58 στη γλώσσα και 2,53 στα μαθηματικά. Αντίθετα οι μαθητές με βαθμό δέκα έχουν μέσο όρο δηλώσεων 2,15 στη γλώσσα και στα μαθηματικά στο φορέα άγχους του εαυτού. Το ίδιο παρατηρείται για όλους τους φορείς άγχους. Παράλληλα οι μαθητές με βαθμό ίσο με το εννέα βρίσκονται κάπου στη μέση με δηλώσεις άγχους με μέσο όρο 2,35 στη γλώσσα και 2,40 στα μαθηματικά για τον τομέα άγχους του εαυτού τους.

## Συμπεράσματα

Τα παιδιά, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους ενδιαφέρονται για την βαθμολογία και γενικότερα την επίδοσή τους στο σχολείο. Ο μεγαλύτερος παράγοντας άγχους στους μαθητές είναι ο εαυτός τους, καθώς εσωτερικεύουν το άγχος τους. Όταν βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με δηλώσεις τους, οι μαθητές το αντιλαμβάνονται ευχάριστα, ενώ η ιδέα ότι θα βρεθούν στην τάξη φαίνεται να μην τους αρέσει.

Επιπλέον σύμφωνα με τον μέσο όρο των δηλώσεων άγχους τους παρουσιάζονται να πιστεύουν, ότι οι γονείς τους δεν τα πιέζουν ιδιαίτερα για τα μαθήματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε αντιλήψεις των γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους που δε συνδέονται πάντα με την σχολική εξέλιξη του παιδιού αλλά και με πιο πρακτικά επαγγέλματα, στο ότι υπάρχουν κάποιοι γονείς που δεν ενδιαφέρονται για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους ή δουλεύουν πολλές ώρες και δεν προλαβαίνουν να τα βοηθήσουν.

Σχετικά με την επίδοση των μαθητών και το άγχος επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές με την χαμηλότερη σχολική επίδοση (Βαθμός <9) εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Πάλι βλέπουμε ότι κυριότερη πηγή άγχους για το μαθητή είναι ο ίδιος του ο εαυτός και ακόμα περισσότερο για εκείνον που εμφανίζει χαμηλές επιδόσεις. Τα παιδιά τελικά εσωτερικεύουν το άγχος τους και πρέπει να βρεθούν τρόποι πρόληψης αλλά και αντιμετώπισής του.

## Προτάσεις

Όπως είδαμε λοιπόν, η μεγαλύτερη πηγή άγχους για το μαθητή φαίνεται να είναι ο ίδιος του ο εαυτός. Από εκεί και πέρα, θα πρέπει όλοι όσοι απαρτίζουν το περιβάλλον του, να συμβάλουν ώστε το άγχος να αντιμετωπιστεί.

Συνίσταται, επομένως, να προτιμάται η περιγραφική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, δεν είναι πάντοτε στο χέρι τους κι ορισμένες φορές δεν μπορούν να αποφύγουν τους βαθμούς. Όσο αυτό όμως είναι εφικτό, καλό είναι να προτιμάται η περιγραφική αξιολόγηση, γιατί δε χωρίζει τους μαθητές σε κατηγορίες, ενώ επιπλέον αναδεικνύονται τα ξεχωριστά ταλέντα του καθενός.

Η οικογένεια, φυσικά, είναι αυτή που διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο και στο συγκεκριμένο θέμα και γι' αυτό καλό θα ήταν να υπάρχει περισσότερη υποστήριξη από μέρους της. Στο οικογενειακό περιβάλλον το παιδί θα ανοιχτεί και θα αναζητήσει βοήθεια, γι' αυτό και πρέπει να είναι σε θέση να την παρέχει.

Το σχολείο, από την πλευρά του, θα πρέπει να είναι περισσότερο γνωσεοθηρικό παρά βαθμοθηρικό. Η γνώση είναι το κύριο μέλημα κι ο πρωταρχικός στόχος του σχολείου κι αυτό δεν πρέπει να υποτιμάται. Άρα, όσο είναι εφικτό να περιοριστεί η καλλιέργεια του βαθμοθηρικού πνεύματος.

Τέλος, ο δάσκαλος, αν θέλει να είναι αποτελεσματικός, οφείλει να ενισχύει το συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη αναπτύσσοντας την «καλή» ανταγωνιστικότητα

μεταξύ των μαθητών. Η καλή ανταγωνιστικότητα είναι θετική, καθώς αποτελεί κίνητρο για τα παιδιά. Σε αντίθετη περίπτωση, καταλήγει σε βαθμοθηρία.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Αποστολοπούλου, Β. (2011). Άγχος και Μαθηματικά: Άγχος και στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών: Η σημασία τους στη μαθηματική εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου, 2015, από: <http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/25900/1/25900.pdf>

Βασιλάκη, Ε., και Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος Αξιολόγησης και Τρόπος Αντιμετώπισης Ψυχοπιεστικών Καταστάσεων από Παιδιά Ηλικίας 11-12 Ετών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση 25/97. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου, 2014, από: [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4093/1/vasilaki\\_p.43-p.59\\_1997.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4093/1/vasilaki_p.43-p.59_1997.pdf)

Βασιλόπουλος, Σ. (2009). Ντροπαλότητα και Κοινωνικό Άγχος σε Μαθητές Δημοτικού: Συχνότητα εμφάνισης και ένα νέο ερωτηματολόγιο μέτρησης του παιδικού προσδοκητικού άγχους, Ψυχολογία, 16 (1), σελ. 44-49

Bathmaker, A.M. and Harnett P. (2010). Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research, Routledge, pp.14-20, Retrieved June 5 2012, from: <http://www.routledge.com/books/details/9780415495998/>

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2011). Research Methods in Education, 7th ed. Routledge, pp. 444-455

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η Αξιολόγηση Της Επίδοσης Του Μαθητή Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 37-51. Ανακτήθηκε 6 Απριλίου, 2014, από: [www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos7/](http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos7/)

Macbeath, J. (2006). School Inspection & Self-Evaluation: Working with the New Relationship. New York: Routledge

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Αι., Καυκά, Δ., και Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13, σελ: 84-98, Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2014, από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/>

Ρέππας Χ. (2010). Εθνικοί διάλογοι και η ηγεμονία του νεοσυντηρητισμού στην παιδεία. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τχ. 95, σσ. 38-48

Στυλιανού, Μ. (2008). Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τσίγκα, Ε., Νάσαινα, Ε. (2012). Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης

Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.  
Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου, 2014, από:  
[http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/81\\_Tsiga\\_Nasaina.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/81_Tsiga_Nasaina.pdf)