



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

«Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης»

***Μελέτη Περίπτωσης: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ***

Δοκτώρη Ελένη

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Επιβλέπουσα
Παπαδοπούλου Θεοδώρα**

Λαμία, 2021



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

Formative assessment as a learning tool

Case study : Its application in primary education

Doktori Eleni

Master thesis

Papadopoulou Theodora

Lamia, 2021



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ
ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΤΠΕ στην Εκπαίδευση)**

«Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης»

***Μελέτη Περίπτωσης: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ***

Δοκτώρη Ελένη

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επιβλέπουσα
Παπαδοπούλου Θεοδώρα**

Λαμία, 2021

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο <<Η Διαμορφωτική αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης>> αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Δοκτώρη Ελένη

Λαμία, 2021

«Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης»

***Μελέτη Περίπτωσης: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ***

Δοκτώρη Ελένη

Τριμελής Επιτροπή:

Όνοματεπώνυμο: Θεοδώρα Παπαδοπούλου

Όνοματεπώνυμο: Παντελεήμων Μπάγκος

Όνοματεπώνυμο: Κωνσταντίνος Δελήμπασης

Επιστημονικός Σύμβουλος:

Όνοματεπώνυμο.....

Πίνακας περιεχομένων

Ευρετήριο Εικόνων	8
Ευρετήριο Διαγραμμάτων	9
Ευχαριστίες	10
Περίληψη	11
Abstract.....	12
Εισαγωγή	13
Κεφάλαιο 1ο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	15
1.1. Αξιολόγηση.....	15
1.2. Σχολική αξιολόγηση.....	19
1.3. Μέτρηση και βαθμολόγηση.....	20
Κεφάλαιο 2ο: Σχολική αξιολόγηση	22
2.1. Ιστορική αναδρομή σχολικής αξιολόγησης.....	22
2.2. Είδη και κατηγορίες σχολικής αξιολόγησης.....	23
2.3 Στάδια σχολικής αξιολόγησης	26
2.4 Σκοποί σχολικής αξιολόγησης.....	28
2.5 Τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης.....	29
Κεφάλαιο 3ο: Τεχνικές αξιολόγησης	32
3.1. Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.....	32
3.2. Σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης.....	33
3.2.1 Τεστ αξιολόγησης	34
3.2.2 Φάκελοι μαθητών / Portofolio	35
3.2.3 Ημερολόγιο (Diary) -Ψηφιακό Ημερολόγιο (Blog).....	36
3.2.4 Ετεροαξιολόγηση Εκπαιδευομένων (Peer-Assessment)	37
3.2.5 Σύνθετη Ερευνητική Εργασία (Project)	38

3.3. Σύγκριση παραδοσιακών (συνοπτικών) και σύγχρονων μέσων σχολικής αξιολόγησης.....	39
Κεφάλαιο 4ο: Διαμορφωτική αξιολόγηση	43
4.1. Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	43
4.2 Σύντομη αναφορά στην ερευνητική πορεία σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην Ελλάδα και διεθνώς.....	46
4.2.1 Η περίπτωση της Ελλάδας	49
4.3 Δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης	51
4.4 Τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	55
4.5 Ψηφιακές εφαρμογές που προάγουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση	58
4.5.1 Kahoot	59
4.5.2 Randomnamechoosing	60
4.5.3 YouTube	60
4.6 Σημασία διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	61
Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία Έρευνας.....	65
5.1 Σκοπός έρευνας.....	65
5.2 Ερευνητικές υποθέσεις	65
5.3 Μεθοδολογία έρευνας	66
Κεφάλαιο 6ο: Αποτελέσματα	68
Συμπεράσματα	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	90
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	90
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	94
Διαδικτυακές πηγές.....	100

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1. Τα στάδια της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000, σ.49).....	28
Εικόνα 2. Σχηματική απεικόνιση της Kahoot. (https://kahoot.com/what-is-kahoot/)	59
Εικόνα 3. Το σήμα του Random Name Picker (http://www.classroom freebiestoo.com/2016/12/random-name-picker.html)	60
Εικόνα 4. Βίντεο με αναπαράσταση της μάχης των Θερμοπυλών	61

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Δημογραφικά στοιχεία	68
Διάγραμμα 2. Ηλικία	69
Διάγραμμα 3. Τα χρόνια υπηρεσίας.....	69
Διάγραμμα 4. Επίπεδο εκπαίδευσης.....	70
Διάγραμμα 5. Προσδιορισμός της αξιολόγησης.....	71
Διάγραμμα 6. Συχνότητα αξιολόγησης των μαθητών.....	72
Διάγραμμα 7. Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών	72
Διάγραμμα 8. Γνώση των ειδών αξιολόγησης.....	73
Διάγραμμα 9. Γνώση της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	74
Διάγραμμα 10. Προσδιορισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης	75
Διάγραμμα 11. Ωφέλη της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	75
Διάγραμμα 12. Τρόποι επιτυχούς υλοποίησης της διαμορφωτικής αξιολόγησης	76
Διάγραμμα 13. Συμβολή της εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης	77
Διάγραμμα 14. Αριθμός εκπαιδευτικών που έχουν κάνει χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	77
Διάγραμμα 15. Μαθήματα στα οποία έχει εφαρμοστεί η διαμορφωτική αξιολόγηση	78
Διάγραμμα 16. Ευκολία εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης	79
Διάγραμμα 17. Γνώση τεχνικών που συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	79
Διάγραμμα 18. Γνώση τεχνικών που συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	80
Διάγραμμα 19. Γνώση τεχνικών που συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	81
Διάγραμμα 20. Προτάσεις για τη χρήση ή τη βελτίωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης.....	83

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια για την συνεργασία της και όλους τους καθηγητές του πανεπιστημίου για την αμέριστη βοήθεια που μας παρείχαν σε όλη την διάρκεια της φοίτησής μου.

Περίληψη

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση των μαθητών και το πως μπορεί αυτή να λειτουργήσει βοηθητικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και αποσκοπεί στην ενίσχυση της ερευνητικής γνώσης. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτελούν ο προσδιορισμός της συχνότητας της χρήσης των παραδοσιακών δραστηριοτήτων αξιολόγησης, της συχνότητας της χρήσης των σύγχρονων δραστηριοτήτων αξιολόγησης, των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί, των χρονικών σημείων που γίνεται η αξιολόγηση καθώς και του τρόπου βαθμολόγησης των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, και τα αποτελέσματα της οποίας οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση και κυρίως η διαμορφωτική, αξιοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Διαπιστώθηκε, ακόμα, ότι επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, καθώς σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον ορισμό της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τη σημασία της τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή, αλλά δεν μπορούν να την εφαρμόσουν λόγω της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης.

Λέξεις - Κλειδιά

Σχολική αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυτοαξιολόγηση μαθητών.

Abstract

The subject of this paper is the evaluation of students and how it can work as a help for both students and teachers and aims to enhance research knowledge. The purpose of the research is to explore the views of Primary school teachers on the various methods of assessing student progress. Sub-objectives of the research are to determine the frequency of use of traditional assessment activities, the frequency of use of modern assessment activities, the activities most often used by teachers, the time points when the assessment is done and the way students are graded. The research involved 143 primary school teachers who were asked to complete a questionnaire, the results of which led to conclusions about the use of assessment in the Greek education system. Assessment and especially formative, is often used by teachers. It was also found that the research hypotheses were confirmed, as the teachers know the definition of the formative assessment and its importance to both the teacher and the student but cannot implement it due to the lack of relevant training.

Keywords

School assessment, formative assessment, primary education, student self-evaluation

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι ένα βασικό κομμάτι κάθε τομέα δραστηριότητας της ανθρώπινης ζωής. Μέσω της αξιολόγησης γίνεται γνωστή η εξέλιξη που έχει γίνει, ενώ παράλληλα δίνονται χρήσιμα στοιχεία για την περαιτέρω βελτίωση και πρόοδο. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση έχει πρωταρχικό ρόλο, καθώς θεωρείται απαραίτητος ο συνολικός έλεγχος της κατάκτησης γνώσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών. Οι τρόποι αξιολόγησης έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, αναδεικνυώντας το ως ένα θέμα επίκαιρο και σύγχρονο, για το οποίο, ωστόσο, διατυπώνονται πολλές και διαφορετικές απόψεις.

Η καλή εκπαιδευτική πρακτική απαιτεί ένα συνδυασμό των εργαλείων αξιολόγησης τα οποία περιλαμβάνουν ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, σταθμισμένες δοκιμασίες και συνεντεύξεις, ενώ πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη ότι κάθε μέθοδος αξιολόγησης έχει περιορισμούς και μειονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013 :152), *«η αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων, το προπαρασκευαστικών για τη νέα μάθηση, γίνεται έπειτα από συστηματική παρατήρηση, έχοντας ως βασικό κριτήριο την απόδοση/ επιτυχία, τον κατάλογο της μαθησιακής ιεραρχίας και τη σύνταξη του πρωτοκόλλου αξιολόγησης.»*

Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2004 :15), *«η αξιολόγηση στο σχολείο και στη σχολική τάξη, σχετίζεται με 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.»*

Κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι η κατανόηση είναι το κλειδί για την καλή γνώση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλύψουν τόσο μεγάλο υλικό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ώστε είναι δύσκολο να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές θα αποκτήσουν πολύτιμες γνώσεις μόνο με τη διδασκαλία και κάποιες περιστασιακές ασκήσεις για πρακτική άσκηση.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της προόδου που έχουν επιτύχει οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση ενός ορισμένου συνόλου διδακτικών ωρών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αντιτίθεται στην συνοπτική αξιολόγηση, η οποία χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της προόδου ενός μαθητή κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση προϋποθέτει την ανατροφοδότηση, η οποία λειτουργεί σε ένα πλαίσιο σύνδεσης της μάθησης και της αξιολόγησης σε τέτοιο βαθμό που οι μαθητές θα βλέπουν την αξιολόγηση, όχι ως ένα μέσο εκφοβισμού, αλλά ως μέσο ελέγχου της απόδοσης τους και δημιουργίας κινήτρων για την βελτίωση του εαυτού τους. Η αξιολόγηση θα πρέπει να θεωρείται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να είναι το μέσο το οποίο, ουσιαστικά, τροφοδοτεί τον τρόπο διδασκαλίας από μέρους των εκπαιδευτικών και τη μάθηση από πλευράς μαθητών (Μανωλάκος, 2010).

Στο θεωρητικό μέρος θα γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αξιολόγηση, θα καταγραφούν τα είδη της, οι στόχοι της και οι τεχνικές εφαρμογής της. Θα διακριθούν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης από τις σύγχρονες και θα αναλυθούν οι ανάγκες της αξιολόγησης, τα στάδια της, τα πλεονεκτήματα του κάθε είδους αξιολόγησης και τα μειονεκτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους θα αναπτυχθεί ειδικότερα η διαμορφωτική αξιολόγηση. Θα δοθεί ο ορισμός της, θα γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή, θα καταγραφούν ενδεικτικές δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης και θα αναλυθούν οι στόχοι και οι σκοποί της. Στο ερευνητικό μέρος, θα παρουσιαστεί η έρευνα, η οποία στόχο είχε το να ελέγξει αν όσα μελετήθηκαν στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 1ο:Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων που διαπραγματεύεται η γράφουσα στην παρούσα εργασία. Αρχικά, η ερευνήτρια εστίασε στην έννοια της αξιολόγησης, της σχολικής αξιολόγησης και στη διαδικασία της μέτρησης και της βαθμολόγησης.

1.1. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν όρο, ο οποίος έχει ευρύτερο και περιεκτικότερο νόημα από μία απλή μέτρηση. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν πρόκειται για μια απλή αριθμητική τιμή, αλλά παράλληλα περιλαμβάνει τις απτές και τις άυλες ιδιότητες (Αγάπογλου & Καπετανίδου, 2013). Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αξιολόγηση είναι η ανάθεση συμβόλων σε ένα φαινόμενο, προκειμένου να χαρακτηριστεί η αξία ενός φαινομένου, συνήθως με αναφορά σε ορισμένα πολιτιστικά ή επιστημονικά πρότυπα.

Επίσης, ο όρος αξιολόγηση είναι στενά συνδεδεμένος με τη μέτρηση, καθώς, κατά κάποιο τρόπο, συμπεριλαμβάνει την άτυπη και την τυπική αξιολόγηση της προόδου του μαθητή. Η αξιολόγηση περιγράφει κάτι με βάση τα επιλεγμένα χαρακτηριστικά και κρίνει το βαθμό αποδοχής ή καταλληλότητας αυτού που έχει περιγραφεί (Bloome, 2001). Εμβαθύνοντας, η αξιολόγηση περιγράφεται ως μια συστηματική διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας πληροφοριών για τον προσδιορισμό του βαθμού στον οποίο οι μαθητές επιτυγχάνουν εκπαιδευτικούς στόχους και μια διαδικασία εξέτασης ενός προγράμματος ή μιας δραστηριότητας για να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητά τους. Μέσω της αξιολόγησης καθορίζεται η αξία των προγραμμάτων μάθησης και κατάρτισης και λειτουργεί ως πρότυπο για την κρίση και τη βελτίωση (Χοντολίδου, 2004).

Η τυπική αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής μάθησης. Σε αντίθεση με την αθροιστική αξιολόγηση, η οποία θεωρείται ξεχωριστή από τη διαδικασία διδασκαλίας, η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί τμήμα της, και είναι απαραίτητη για τον έλεγχο της προόδου της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013). Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στις αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές στρατηγικές αξιολόγησης.

Αρχικά, αναφέρεται η στρατηγική αμφισβήτησης, η οποία θεωρείται μια

αποτελεσματική στρατηγική στη διδασκαλία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί κάνουν στους μαθητές τους όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις, προσπαθώντας να αμφισβητήσουν όλα όσα έχουν μάθει. Αυτή η προσέγγιση διαμορφωτικής εκτίμησης ονομάζεται στρατηγική αμφισβήτησης και θεωρείται μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους διείσδυσης σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί στη διευκόλυνση της δυναμικής ακρόασης και της δομημένης σκέψης και για αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαρθρώσουν τις γνώσεις τους για ένα συγκεκριμένο θέμα. Η διαδικασία της στρατηγικής αμφισβήτησης αποτελείται από δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο περιγράφεται το θέμα και ανάλογα το πρόβλημα στο οποίο θέλουν οι εκπαιδευτικοί να επικεντρωθούν οι μαθητές τους. Μπορούν δηλαδή να διατυπώσουν τους εξής τύπους ερωτήσεων: ανάλυσης (με στόχο τον προσδιορισμό της σχέσης μιας έννοιας με μία άλλη), παρατήρησης (ζητείται από τους μαθητές να πουν την άποψη τους σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, αφού πρώτα το έχουν παρατηρήσει καλά), εστίασης (κατά την οποία ελέγχεται η συλλογή των πληροφοριών που οι μαθητές γνωρίζουν ήδη για την ανάλυση της κατάστασης) και αισθημάτων (κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές του με σκοπό να μάθει πως αισθάνονται για ένα συγκεκριμένο θέμα και πως αυτό επηρεάζει τα συναισθήματά τους) (Edwards-Leis, 2012).

Στο δεύτερο επίπεδο, στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διεισδύσει στο θέμα. Αφού, λοιπόν, κάνει τις παραπάνω ερωτήσεις στους μαθητές του, θα πρέπει να αρχίσει να ελέγχει βαθύτερα τις ανάγκες της τάξης του. Αυτό μπορεί να γίνει με διατύπωση ερώτησης αλλαγής, (ο εκπαιδευτικός καλείται να σκεφτεί τι θα πρέπει να αλλάξει στην εκπαιδευτική του μέθοδο για να πετύχει το ιδανικό αποτέλεσμα και πως θα γίνουν οι αλλαγές αυτές), εξέταση πιθανών εναλλακτικών λύσεων (ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξετάσει αν υπάρχουν εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας και αν αυτές είναι ή όχι αποδοτικότερες από αυτές που ακολουθούνται ήδη), έλεγχος εμποδίων (ο εκπαιδευτικός προβλέπει τα πιθανά προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή ενός εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας), και ανάλυση συνεπειών (ο εκπαιδευτικός ελέγχει ποιες θα είναι οι επιπτώσεις από την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης λύσης). Η στρατηγική διερεύνησης είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να αναπτύξουμε την αναλυτική σκέψη, η οποία αργότερα θα ωφελήσει τους μαθητές μας όταν γράφουν ερευνητικά έγγραφα και αναλυτικά δοκίμια (Edwards-Leis, 2012).

Μία δεύτερη στρατηγική εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η ανάλυση εργασιών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πολλά από τους μαθητές, αφού κάνουν κάποια εργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι ενδιάμεσες δοκιμές, τα γρήγορα κουίζ και άλλες αξιολογήσεις, μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τα εξής (Γκασούκα κ.ά., 2011):

- Τα υφιστάμενα κενά μεταξύ της γνώσης που έχουν οι μαθητές και του συνόλου των πληροφοριών σύμφωνα με το σχέδιο διδασκαλίας
- Τις πιθανές τροποποιήσεις που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές έχουν όλο το εύρος των απαραίτητων πληροφοριών.

Η ανάλυση των εργασιών των μαθητών είναι ένας πολύ καλός τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν εάν τα εκπαιδευτικά τους σχέδια λειτουργούν για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Η ανάλυση των έργων βοηθά επίσης τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τους σπουδαστές τους και να προσδιορίσουν ποιες προσεγγίσεις και μέθοδοι των οδηγιών λειτουργούν καλύτερα για αυτούς (Γκασούκα κ.ά., 2011).

Είναι καλύτερο για τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τα έργα μαζί με τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο θα συνεργαστούν για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Για παράδειγμα, αν οι μαθητές έχουν γράψει ένα σύντομο δοκίμιο, είναι χρήσιμο να το αναλύσουμε μαζί έτσι ώστε οι καθηγητές να μπορούν να απαντήσουν άμεσα σε πιθανές ερωτήσεις. Ωστόσο, με σκοπό τη δημιουργία ενός σχεδίου διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να εργαστούν μόνοι τους για να συγκεντρώσουν τη γενική ανάλυση της απόδοσης των μαθητών (Γκασούκα κ.ά., 2011).

Μία τρίτη στρατηγική εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η στρατηγική Think-Pair-Share (Σκέψου - Βρες το ταίρι σου - Μοιράσου). Η στρατηγική Think-Pair-Share (TPS) είναι μία από τις ευκολότερες μεθόδους αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια συνεργατική στρατηγική μάθησης που ζητάει από τους μαθητές να συνεργαστούν για να λύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (Kaddoura,2013).

Η ιδέα του TPS είναι η ακόλουθη: ένας δάσκαλος κάνει στους μαθητές μια ερώτηση και οι μαθητές υποχρεούνται να γράφουν τις απαντήσεις (ένα μέρος

σκέψης). Στη συνέχεια, οι μαθητές συζητούν τις ιδέες τους σε ζεύγη (μέρος «ζεύγους»), κατά τη διάρκεια του οποίου μπορούν να προσθέσουν κάποιες νέες ιδέες στις προηγούμενες απαντήσεις τους. Και τότε οι μαθητές καλούνται να μοιραστούν τις ιδέες που έχουν συζητήσει με τους συνεργάτες τους με όλη την ομάδα.

Τα σημαντικότερα οφέλη της διαδικασίας είναι τα εξής:

- Δεσμεύει τους μαθητές οι οποίοι προηγουμένως δεν ενδιαφέρονται για την πειθαρχία.
- Επιτρέπει στον δάσκαλο να κατανοήσει το σημερινό επίπεδο γνώσης.
- Ενώνει όλη την τάξη ώστε να συνεργαστεί για την επίλυση του προβλήματος.
- Βελτιώνει την επικοινωνία με τους συνομηλίκους.

Οι διαμορφωτικές στρατηγικές αξιολόγησης καθιστούν την οδηγία πιο δυναμική και πιο ελκυστική. Συμπεριλαμβάνοντας αυτές τις τρεις κορυφαίες στρατηγικές αξιολόγησης, μπορούμε να αναλύσουμε τις επιδόσεις των μαθητών μας και να δείξουμε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πειθαρχία τους.

Η τυποποιημένη αξιολόγηση περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή αλληλεπίδρασης στην τάξη που παράγει πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση, η οποία στη συνέχεια χρησιμοποιείται από τους διδάσκοντες και τους μαθητές για την τελειοποίηση των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης αντίστοιχα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας.

Οι μέθοδοι της διαμορφωτικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν:

- ◆ Τεχνικές αξιολόγησης στην τάξη
- ◆ Έρευνες γνώσης
- ◆ Δομημένες ενδιάμεσες αξιολογήσεις

Στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να εντοπίσει τα κενά ανάμεσα σε αυτό που καταλαβαίνουν οι μαθητές και / ή τις δεξιότητες που διαθέτουν σε σχέση με τους αναμενόμενους μαθησιακούς στόχους για ένα μάθημα και στη συνέχεια να προσφέρει ανατροφοδότηση για να βοηθηθούν οι μαθητές να καλύψουν τα ενδεχόμενα κενά τους.

Οι πληροφορίες αυτές μπορούν επίσης να επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει αντικειμενικά τις υποθέσεις που έχει σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Με τη σειρά τους, οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από συχνές και

προσεγμένες ανατροφοδοτήσεις που προωθούν τη δική τους αυτογνωσία (μεταγνώση) και την αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι τυπικές αξιολογήσεις διαφέρουν από τις αναλυτικές εξετάσεις, τις αναφορές και τις συναφείς αναθέσεις που παρέχουν μια στατική εικόνα της μάθησης των μαθητών (συνήθως στο τέλος των προγραμμάτων σπουδών) και δεν παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες χαμηλού σταδίου για να διορθώνουν λάθη ή / και να προσαρμόζουν τις συνήθειες μελέτης τους (Mohan, 2016).

Συνεπώς, οι συνοπτικές αξιολογήσεις μπορούν να διαμορφωθούν όταν συνοδεύονται από ανατροφοδότηση διδασκαλίας που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν προσαρμογές μάθησης και να βελτιώσουν τη μελλοντική εργασία μέσα σε ένα μάθημα.

Οι σχηματικές αξιολογήσεις ενθαρρύνουν μια συνεχή και αμοιβαία ανταλλαγή μεταξύ των διδασκόντων και των σπουδαστών που μπορούν να μεταφέρουν τους σπουδαστές προς την αυτο-παρακολούθηση του έργου τους και την πνευματική επιμονή τους. Μπορεί επίσης να τις μετακινήσει από τις συμπεριφορές αποφυγής κινδύνων προς τον προσανατολισμό του στόχου της γνώσης. Η έρευνα σχετικά με τις πρακτικές διαμόρφωσης της αξιολόγησης επισημαίνει επίσης τα κέρδη στην κινητικότητα και την επιτυχία των μαθητών στην τάξη.

Η αξιολόγηση ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν από τα λάθη και δεν συνδέεται με κάποια πρακτική βαθμολόγησης. Ως αποτέλεσμα, η χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών αξιολόγησης δεν εγγυάται μετρήσιμα οφέλη στη μάθηση των μαθητών, τα κίνητρα και την αυτογνωσία. Οι ευκαιρίες για τεκμηρίωση αυτών των αποτελεσμάτων μπορεί να συγχέονται περαιτέρω με αποφάσεις και συμβιβασμούς που έγιναν κατά τη διαμόρφωση της έρευνας στην τάξη.

1.2. Σχολική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση για τη μάθηση περιγράφεται καλύτερα ως μια διαδικασία με την οποία οι πληροφορίες αξιολόγησης χρησιμοποιούνται είτε από τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί τις αξιοποιούν ώστε να προσαρμόσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους και οι μαθητές για να προσαρμόσουν τις στρατηγικές μάθησης τους (McNamee et al., 2005). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση, η διδασκαλία και η εκμάθηση είναι άρρηκτα

συνδεδεμένες. Πρόκειται για μια ισχυρή διαδικασία που μπορεί να βελτιστοποιήσει τη μάθηση, αλλά μπορεί ενίοτε και να την εμποδίσει, ανάλογα με τον τρόπο εφαρμογής της (Κολιάδης, 2002).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση είναι σημαντική καθώς τους δίνει μία σειρά από δυνατότητες εξέλιξης και βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να σχεδιάσουν ή/και να τροποποιήσουν τα προγράμματα διδασκαλίας και εκμάθησης για μεμονωμένους μαθητές ή για όλους τους μαθητές στο σύνολό της. Επίσης, έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία των μαθητών και να τους τα επισημάνουν, ώστε να βασίζονται σε αυτά και να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, μπορούν να προσδιορίσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με σαφή και εποικοδομητικό τρόπο ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν (Resnick & Berger, 2010).

Όσον αφορά στους μαθητές η αξιολόγηση είναι εξίσου σημαντική καθώς τους προσφέρει δυνατότητες να εξελιχθούν και να αποκτήσουν πληροφορίες και καθοδήγηση, που θα τους επιτρέψει να προγραμματίσουν και να διαχειριστούν τα επόμενα βήματα στη μάθησή τους. Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης οι μαθητές θα διαγνώσουν και θα αντιληφθούν μόνοι τους τα γνωστικά κενά που ενδεχομένως έχουν και θα κάνουν ό,τι χρειάζεται για να τα καλύψουν (Resnick & Berger, 2010).

1.3. Μέτρηση και βαθμολόγηση

Μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης εκφράζεται το αποτέλεσμα της σύγκρισης ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών. Η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται άρρηκτα με τη διαδικασία της μέτρησης, καθώς, προκειμένου να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση, θα πρέπει να γίνει η μέτρηση. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η μέτρηση, μέσω της οποίας βάσει μιας δεδομένης μονάδας μετρήσεως ποσοτικοποιείται η επίδοση ενός μαθητή, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της αξιολόγησης. Έτσι, χρονικά, η μέτρηση προηγείται και ακολουθεί, στη συνέχεια, η αξιολόγηση.

Ως μέτρηση, στις Επιστήμες της Αγωγής, ορίζεται η απόδοση αριθμητικών τιμών στα αντικείμενα, με απώτερο σκοπό, βάσει των αριθμητικών αυτών τιμών, να μετρηθεί η απόδοση στα διδακτικά αντικείμενα (Ματσαγγούρας, 2007). Οι κυριότεροι τρόποι βαθμολόγησης των μαθητών διακρίνονται στην αριθμητική κλίμακα, στην

αλφαβητική κλίμακα, στη φραστική κλίμακα και στην περιγραφική αξιολόγηση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, η αριθμητική κλίμακα αξιοποιείται στους μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης του Δημοτικού, κατά τις οποίες η βαθμολόγηση γίνεται από το 1 έως το 10, με το 10 να είναι το Άριστα. Σημαντικό χαρακτηριστικό της αριθμητικής κλίμακας είναι πως ο κάθε μαθητής συγκρίνεται με όλους τους συμμαθητές τους. Εν συνεχεία, η αλφαβητική κλίμακα αφορά κυρίως τους μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης του Δημοτικού. Στην περίπτωση της αλφαβητικής κλίμακας, οι μαθητές βαθμολογούνται από το Γ ως το Α, με το Α να είναι το «Άριστα». Ουσιαστικά προκύπτει ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην αριθμητική και την αλφαβητική κλίμακα, παρά μόνο στο εύρος της βαθμολογίας, αφού στην αριθμητική κλίμακα υπάρχουν δέκα βαθμοί που μπορούν να αποδοθούν σε ένα μαθητή, ενώ στην αλφαβητική κλίμακα υπάρχουν τρεις βαθμοί (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Η φραστική κλίμακα αφορά μαθητές μικρότερης ηλικίας και συγκεκριμένα, της Β' Δημοτικού και πρακτικά σημαίνει ότι για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιούνται οι εκφράσεις «μέτρια», «καλά», «πολύ καλά» και «άριστα». Τέλος, κατά τη διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός δε βαθμολογεί τους μαθητές, αλλά περιγράφει ποιοτικά τις ικανότητες τους και τις μαθησιακές τους αδυναμίες (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Η περιγραφική αξιολόγηση καλύπτει μία από τις βασικές αδυναμίες των συστημάτων σταθμισμένων βαθμών, η οποία είναι ότι οι βαθμοί δεν μπορούν να θεωρηθούν πλήρως αξιόπιστοι για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, καθώς ο υπολογισμός τους διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο, ακόμα και από τμήμα σε τμήμα (Κασσωτάκης, 2003).

Η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο, για να μπορέσει στη συνέχεια η ερευνήτρια να επικεντρωθεί περισσότερο στη μορφή της σχολικής αξιολόγησης, και να υπάρχει μια νοηματική σύνδεση με ό,τι έχει προηγηθεί, και με ό,τι θα ακολουθήσει. Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη, και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Κεφάλαιο 2ο: Σχολική αξιολόγηση

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του πλαισίου της σχολικής αξιολόγησης. Αρχικά, η γράφουσα αναφέρεται στην ιστορική αναδρομή, ενώ στη συνέχεια προβαίνει στην επισήμανση των ειδών και των κατηγοριών σχολικής αξιολόγησης, στα στάδια, τους σκοπούς και τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης.

2.1. Ιστορική αναδρομή σχολικής αξιολόγησης

Η σχολική αξιολόγηση άρχισε να διαμορφώνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1900, όταν η γαλλική κυβέρνηση είχε θεσπίσει νόμους σύμφωνα με τους οποίους η φοίτηση στα σχολεία ήταν υποχρεωτική. Προκειμένου, λοιπόν, να εντοπιστούν τα παιδιά που χρειάζονταν εξειδικευμένη βοήθεια και διδακτική υποστήριξη, ζήτησε από το ψυχολόγο Alfred Binet να βοηθήσει να αποφασιστεί ποιοι μαθητές είχαν αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kamin, 1974).

Ο Binet, μαζί με τον συνάδελφό του Théodoré Simon, άρχισαν να αναπτύσσουν ερωτήσεις σχετικά με ζητήματα που δε διδάσκονται στα σχολεία, όπως η δυνατότητα συγκέντρωσης, η δυνατότητα απομνημόνευσης πολλών πληροφοριών και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Χρησιμοποιώντας αυτές τις ερωτήσεις, ο Binet καθόρισε ποιες από αυτές χρησίμευσαν ως οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της σχολικής επιτυχίας. Ο Binet γρήγορα συνειδητοποίησε ότι κάποια παιδιά ήταν σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήσεις που ήταν πιο προχωρημένες, σε σχέση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που μπόρεσαν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις. Με βάση αυτή την παρατήρηση ο Binet πρότεινε την έννοια της νοητικής ηλικίας ή ένα μέτρο νοημοσύνης που βασίζεται στις μέσες ικανότητες των παιδιών μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (Kamin, 1974·Boake, 2002·Roid & Pomplun, 2012·Frey, 2018).

Αυτό το πρώτο τεστ ευφυΐας, που αναφέρεται σήμερα ως το Binet-Simon Scale, αποτελεί τη βάση για τις περισσότερες διαδικασίες αξιολόγησης της ευφυΐας που χρησιμοποιούνται μέχρι και στη σημερινή εποχή. Ωστόσο, ο ίδιος ο Binet δεν πίστευε ότι τα ψυχομετρικά του όργανα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να μετρήσουν ένα ενιαίο, μόνιμο και εγγενές επίπεδο της έννοιας (Kamin, 1974·Roid & Pomplun, 2012· Da Costa, Zenasni, Nicolas & Lubart, 2014· Boake, 2002· Bain &

Allin, 2005· Madaus, Lynch & Lynch, 2008). Πέρασε τους περιορισμούς του τερματισμού, υποστηρίζοντας ότι η ιδέα είναι πολύ ευρεία έννοια για να ποσοτικοποιείται με ένα μόνο αριθμό και ανέφερε πως η ευφυΐα επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Επίσης, ανέφερε πως για τη σωστή αξιολόγηση θα πρέπει να ελέγχονται παιδιά με παρόμοιο κοινωνικό, οικονομικό και οικογενειακό υπόβαθρο (Siegeler, 1992).

Η αμέσως επόμενη διεθνώς αναγνωρισμένη διαδικασία αξιολόγησης είναι το τεστ του Lewis Terman. Ο Αμερικάνος εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ως βάση το τεστ του Binet, έκανε όμως πολλές παραλλαγές και δημιούργησε μια νέα διαδικασία αξιολόγησης την οποία και δημοσίευσε για πρώτη φορά το 1916 με την ονομασία «Stanford-Binet Intelligence Scale» (Siegeler, 1992). Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν σχεδιαστεί από τα μέσα του 20ου αιώνα και έπειτα έχουν βασιστεί στα δύο προαναφερθέντα τεστ.

2.2. Είδη και κατηγορίες σχολικής αξιολόγησης

Η σχολική αξιολόγηση, ανάλογα με τους φορείς που τη σχεδιάζουν και την υλοποιούν, διακρίνεται σε *τυπική και άτυπη*. Πιο συγκεκριμένα, η τυπική σχολική αξιολόγηση είναι αυτή που σχεδιάζεται από τις σχολικές περιφέρειες, οι οποίες ουσιαστικά διαχειρίζονται τυποποιημένες δοκιμές με κρατική εντολή, τις γνωστές πανελλαδικές εξετάσεις. Κάθε μαθητής σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο βαθμού απαιτείται να κάνει την ίδια δοκιμή. Τα πάντα σχετικά με τη δοκιμασία είναι δεδομένα, από τις ίδιες τις ερωτήσεις έως τη χρονική διάρκεια που έχουν οι μαθητές στη διάθεση τους για να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Όσον αφορά στη χρονική διάρκεια υπάρχουν εξαιρέσεις για μαθητές με μαθησιακές ή σωματικές αναπηρίες. Σε ολόκληρη τη χώρα και με το πέρασμα του νόμου για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η απόδοση των μαθητών σε αυτές τις δοκιμές έχει καταστεί η βάση για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Κυριακίδη, 2008).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με τον όρο της τυπικής αξιολόγησης, εννοείται η οποιαδήποτε μορφή εξέτασης υλοποιείται σε συγκεκριμένο χρόνο, σε προκαθορισμένη ύλη και σε συμφωνηθέντα χώρο, ο οποίος συνήθως είναι η σχολική αίθουσα. Γίνεται αντιληπτό ότι, προκειμένου να διεξαχθούν οι μορφές της τυπικής

αξιολόγησης, θα πρέπει να γίνει παύση της διδασκαλίας. Η ταυτόχρονη διεξαγωγή τυπικής αξιολόγησης και διδασκαλίας δεν είναι δυνατή. Στο πλαίσιο αυτό της τυπικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων τη μορφή εξέτασης και έχει αποφασίσει όλες τις λεπτομέρειες διεξαγωγής. Χαρακτηριστικές μορφές τυπικής αξιολόγησης αποτελούν τα τεστ, τα διαγωνίσματα, οι εργασίες και οι παρουσιάσεις (Κυριακίδη, 2008·Reise & Revicki, 2014).

Όσον αφορά την έννοια της άτυπης σχολικής αξιολόγησης, χαρακτηρίζει κυρίως την εναλλακτική αξιολόγηση, η οποία σχεδιάζεται συνήθως από τον εκπαιδευτικό, για να μετρήσει την κατανόηση του υλικού από τους μαθητές. Αρχικά, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι ο ρόλος της άτυπης αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αν και συχνά θεωρείται δευτερευούσης σημασίας. Η άτυπη αξιολόγηση κυρίως βασίζεται στην παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνεπώς, σε αντίθεση με την τυπική αξιολόγηση, δεν είναι προγραμματισμένη και συντελείται παράλληλα με τη διαδικασία της διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα άτυπης αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθούν οι απόψεις, οι απορίες και οι προβληματισμοί που ακούγονται από τους μαθητές την ώρα της διδασκαλίας (Oosterhof, 2010).

Αναφορικά με την εναλλακτική αξιολόγηση, ως μέρος της άτυπης αξιολόγησης, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο όρος προέκυψε ως αποτέλεσμα της προσπάθειας διαμορφωτικής αξιολόγησης που θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πορεία και τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα, θα μπορούν να σχηματίζουν γνώμη για τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους (Τσαγγαρή, 2011). Είναι χαρακτηριστικό ότι αυτή η μορφή της άτυπης αξιολόγησης σχεδιάζεται έτσι ώστε το περιεχόμενο της αξιολόγησης να ταιριάζει με το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Παραδείγματα μορφών της εναλλακτικής αξιολόγησης αποτελούν οι ανοιχτές ερωτήσεις, οι γραπτές συνθέσεις, οι προφορικές παρουσιάσεις, τα έργα, τα πειράματα και τα χαρτοφυλάκια της εργασίας των μαθητών (Κυριακίδη, 2008).

Οι αποτελεσματικές αξιολογήσεις δίνουν στους μαθητές ανατροφοδότηση για το πόσο καλά κατανοούν τις πληροφορίες και για το τι πρέπει να βελτιώσουν, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν καλύτερα την διδασκαλία. Η αξιολόγηση γίνεται ακόμα πιο σημαντική όταν οι μαθητές συμμετέχουν στη

διαδικασία. Οι μαθητές που αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη των κριτηρίων βαθμολόγησης, της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού στόχων, δέχονται ευκολότερα ότι η αξιολόγηση μετρά επαρκώς τη μάθησή τους (Κωνσταντίνου, 2004).

Εκτός από τον διαχωρισμό της αξιολόγησης σε τυπική και άτυπη, υιοθετείται μία ακόμη διάκριση σε *συνεχή και στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση*. Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει το σύνολο των εξεταστικών δοκιμασιών, στις οποίες θα υποβληθεί ο μαθητής καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η συνεχής αξιολόγηση συνδυάζεται με την τυπική αξιολόγηση, καθώς η υλοποίηση γίνεται προγραμματισμένα, με ευθύνη οργάνωσης του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Μέσω της συνεχούς αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί και να αναγνωρίζει τις πιθανές αδυναμίες των μαθητών του, να σχηματίζει ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο τους και, εν συνεχεία να προβεί στις ανάλογες διορθωτικές παρεμβάσεις (Κασσωτάκης, 2003).

Η στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες υλοποιούνται μετά την ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου διδασκαλίας. Η περίοδος αυτή μπορεί να ορίζεται από το πρόγραμμα σπουδών, όπως συμβαίνει με τις κατατακτήριες εξετάσεις, που λαμβάνουν χώρα στο τέλος κάθε σχολικού έτους ή τις πανελλαδικές εξετάσεις, βάσει των οποίων οι μαθητές εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσω της στιγμιαίας αξιολόγησης, η ετήσια δουλειά ενός μαθητή αξιολογείται από μία μόνο εξεταστική διαδικασία. Συνεπώς, προκειμένου να εξαλειφθεί ο παράγοντας τύχη, για την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών στις στιγμιαίες αξιολογήσεις, προτείνεται ο συνδυασμός της συνεχούς αξιολόγησης με τελικές εξετάσεις (Κασσωτάκης, 2003).

Η κατηγοριοποίηση των μορφών αξιολόγησης εντάσσεται σε ένα πιο συστημικό επίπεδο και βάσει αυτού, διακρίνονται τρεις βασικοί τύποι αξιολόγησης, η *αρχική ή διαγνωστική, η διαμορφωτική – σταδιακή και η τελική ή συνολική αξιολόγηση* (Bloom et al., 1971· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, 2003·Μανωλάκος, 2010·Συμεωνίδου, 2020).

Η πρώτη κατηγορία είναι η αρχική αξιολόγηση των μαθητών, η οποία γίνεται στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας και λειτουργεί προπαρασκευαστικά για τα όσα θα διδαχθούν στο πλαίσιο της ενότητας αυτής οι μαθητές. Στόχος της αρχικής

αξιολόγησης είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των σημείων στα οποία ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες οι μαθητές. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία για κοινό σημείο εκκίνησης κατά την έναρξη της νέας μάθησης και δεν δημιουργούνται μεγάλα γνωστικά χάσματα. Επίσης, με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει εικόνα και για τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών (Τσιανάκας, 2001).

Μία δεύτερη κατηγορία αποτελεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, που αποτελεί και το βασικό κορμό αυτής της ερευνητικής προσπάθειας και θα αναλυθεί διεξοδικά σε κάτωθι κεφάλαιο. Εδώ να αναφερθεί συνοπτικά ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και βασικοί της στόχοι είναι η ανατροφοδότηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2007). Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας και αξιοποιώντας τα στοιχεία των ενδιάμεσων αξιολογήσεων, έχει καλύτερη πληροφόρηση σχετικά με το αν ο μαθητής θα μπορέσει να επιτύχει τους επιμέρους στόχους του (Ρέλλος, 2003)

Τέλος, η συνολική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασικό στόχο έχει την αξιολόγηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της τελικής ή συνολικής αξιολόγησης εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής. Δεν συμβάλλει στην αλλαγή ή βελτίωση της μάθησης, αλλά, στις περισσότερες περιπτώσεις, το αποτέλεσμα της τελικής αξιολόγησης τις περισσότερες φορές «μεταφράζεται» σε κάποιο βαθμό (Χαρίσης, 2006).

2.3 Στάδια σχολικής αξιολόγησης

Προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία η σχολική αξιολόγηση, θα πρέπει να ακολουθηθούν κάποια στάδια, τα οποία θα σχεδιαστούν από τους εκπαιδευτικούς και θα εφαρμοστούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά, το πρώτο στάδιο είναι ο προσδιορισμός του βασικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στο στάδιο αυτό, θέτει τους γενικούς και επιμέρους διδακτικούς στόχους που επιθυμεί να επιτευχθούν μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, στο σημείο αυτό, προσδιορίζει τα κριτήρια τα οποία θα υλοποιήσει, ώστε να φέρει εις πέρας την αξιολόγηση. Μέσω αυτών των κριτηρίων, τα οποία θα πρέπει να προσέξει να πληρούν την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, θα προκύψουν τα επιθυμητά

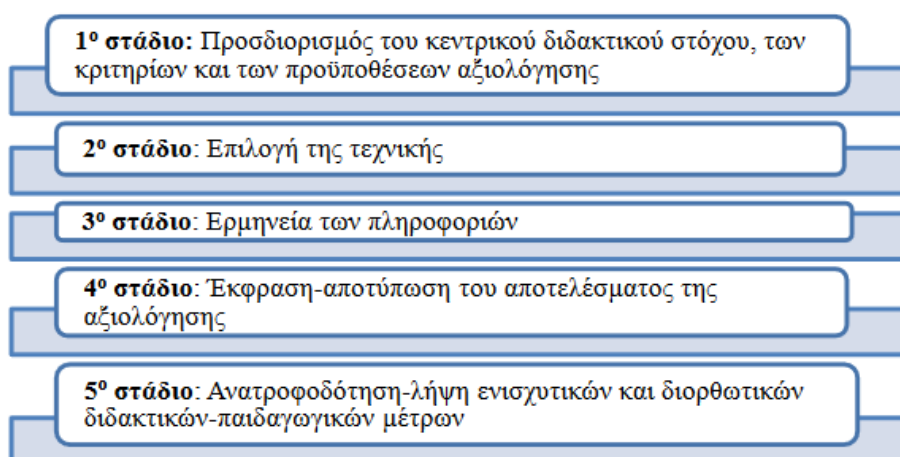
αποτελέσματα που θα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός σε επόμενο στάδιο(Κωνσταντίνου, 2004).

Στο δεύτερο στάδιο της σχολικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη τεχνική, δηλαδή τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία θα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Υπάρχει πληθώρα τεχνικών, όπως οι γραπτές εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια, οι δημιουργικές εργασίες και άλλα, εκ των οποίων θα πρέπει να επιλέξει τα καταλληλότερα για κάθε περίπτωση (Κωνσταντίνου, 2004).

Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, αφού συλλέξει τα δεδομένα, να τα αναλύσει και να τα ερμηνεύσει, ώστε να τα συσχετίσει με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ διδακτικών στόχων και αποτελεσμάτων και έτσι ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αντιληφθεί αν οι μαθητές αποδίδουν στο επιθυμητό πλαίσιο. Στην περίπτωση που προκύψει ότι οι μαθητές δεν έχουν επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους, τότε αναζητούνται τα αίτια της αποτυχίας, για να διορθωθούν και να επανακαθοριστούν οι στόχοι, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στην επιτυχία(Κωνσταντίνου, 2004).

Μετά τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων, με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών, στο τέταρτο στάδιο ακολουθεί η αποτύπωση, έκφραση και γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων. Είναι επιθυμητό η αποτύπωση των αποτελεσμάτων να γίνεται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ή μέσω της βαθμολόγησης, ώστε να γίνεται αντιληπτό το αποτέλεσμα στους μαθητές, οι οποίοι θα μπορούν, με αυτόν τον τρόπο, να το ποσοτικοποιήσουν (Αθανασίου, 2000·Κωνσταντίνου, 2004·Κασσωτάκης, 2010).

Τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο, υλοποιείται η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και η τελική αναπροσαρμογή του διδακτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός, μέσω των αποτελεσμάτων αξιολογεί την πορεία της μάθησης, εξετάζει αν έχει επιλέξει ορθές τεχνικές και αν τελικά επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Επίσης, ενημερώνεται για ελλείψεις των μαθητών και έτσι μπορεί να επανακαθορίσει τη διδακτική διαδικασία, κάνοντας τις κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις (Κωνσταντίνου, 2004).



Εικόνα 1. Τα στάδια της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000, σ.49).

2.4 Σκοποί σχολικής αξιολόγησης

Η σχολική αξιολόγηση αποκτά ουσιαστικό νόημα αν κατά το σχεδιασμό της, ληφθούν υπόψη οι σκοποί που θα πρέπει να επιτελέσει. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να έχει αποσαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα, από ποιους θα χρησιμοποιηθούν και με ποιο τρόπο.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, οι φορείς που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό της διαδικασίας αξιολόγησης, θα πρέπει να συνυπολογίσουν τους βασικούς στόχους που αυτή καλείται να εξυπηρετήσει. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στόχο της αξιολόγησης αποτελεί η ενημέρωση και η καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επίσης, η συγκέντρωση στοιχείων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, επιδιωκόμενος στόχος είναι η αξιοποίηση των στοιχείων αυτών από τους εκπαιδευτικούς για τη λήψη αποφάσεων, η παροχή στους εκπαιδευτικούς των απαραίτητων πληροφοριών για να γνωρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών τους, ο εντοπισμός των τυχόν παρανοήσεων που έχουν οι μαθητές και ο επανασχεδιασμός της διδακτικής διαδικασίας, ώστε να διορθωθούν οι παρανοήσεις αυτές. Τέλος, πρέπει να παρέχεται από τη μία στους εκπαιδευτικούς η κατάλληλη βοήθεια, ώστε να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα διδασκαλίας, και από την άλλη, στους μαθητές, η απαραίτητη βοήθεια, ώστε να θέσουν στόχους μάθησης (Cox, Imrie & Miller, 2014· Hoover & Abrams, 2013).

Έρευνες έχουν καταδείξει (Davies 2004·etal 2004· Cox, Imrie & Miller, 2014·Hoover & Abrams, 2013).) ότι οι μαθητές έχουν κίνητρα και αυξημένη

αυτοπεποίθηση όταν βιώνουν την πρόοδο και την επίτευξη, παρά την αποτυχία και την ήττα που σχετίζονται με τη σύγκριση με τους πιο επιτυχημένους συνομηλίκους τους. Το κλειδί είναι η κατανόηση της σχέσης μεταξύ αξιολόγησης και κινήτρων των μαθητών.

Στο παρελθόν, δημιουργήθηκαν συστήματα αξιολόγησης που παρείχαν βοήθεια στη μείωση των ανταμοιβών και των ποινών. Και ενώ αυτό μπορεί να λειτουργήσει μερικές φορές, κάποιες άλλες φορές έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν τους εαυτούς τους αποτυχημένους. Εάν αυτό συνεχίζεται σε μακρός χρόνου, χάνουν την εμπιστοσύνη και σταματούν να προσπαθούν. Ωστόσο, όταν οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης, θεωρούν τον εαυτό τους πολύ πιο ικανό (Sparks 1999).

Ο κύριος στόχος της αξιολόγησης της διαδικασίας εκμάθησης είναι να επιτραπεί στο μαθητή να επιτύχει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Στη διαδικασία αυτή οι μαθησιακοί στόχοι καθορίζονται στη συνέχεια, αφού η πρόοδος της εκμάθησης της διδασκαλίας αξιολογείται περιοδικά από δοκιμές και άλλες συσκευές αξιολόγησης (Αγάπογλου & Καπετανίδου, 2013).

Η λειτουργία της διαδικασίας αξιολόγησης μπορεί να συνοψιστεί στο ότι η αξιολόγηση βοηθά στην προετοιμασία εκπαιδευτικών στόχων και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται από τη συζήτηση στην τάξη μπορούν να καθοριστούν χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα αξιολόγησης (Χατζησαββίδης, 2007).

2.5 Τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Η σχολική αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική και αναγκαία διαδικασία για τη σχολική μονάδα, η οποία, ωστόσο, προκειμένου να είναι αποδοτική, θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις και να στηρίζεται σε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η διαδικασία αξιολόγησης βοηθά στην εκτίμηση των αναγκών του εκπαιδευόμενου. Πιο συγκεκριμένα, στη διαδικασία διδασκαλίας της μάθησης είναι απαραίτητο να υπάρχει γνώση των αναγκών των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές. Μέσω της αξιολόγησης γίνεται αντιληπτό αν οι μαθητές διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να προχωρήσουν

με τη διδασκαλία (Χαρίσης, 2006).

Μια διαδικασία αξιολόγησης βοηθάει τον καθηγητή να γνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και συμβάλλει στη βελτίωση των διαφορετικών σχολικών πρακτικών. Επίσης, εξασφαλίζει την κατάλληλη παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2007).

Εν συνεχεία, είναι απαραίτητο η αξιολόγηση να βοηθά στην προετοιμασία προγραμματισμένων υλικών. Η προγραμματισμένη διδασκαλία είναι μια συνεχής σειρά μαθησιακών ακολουθιών, καθώς το διδακτικό υλικό παρουσιάζεται σε περιορισμένη ποσότητα και στη συνέχεια γίνεται μια δοκιμή. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, χωρίς μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης, η προγραμματισμένη μάθηση δεν είναι δυνατή (Ματσαγγούρας, 2007).

Επιπρόσθετο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι ότι η αξιολόγηση βοηθά στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών. Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, λοιπόν, τα δεδομένα αξιολόγησης καθιστούν δυνατή την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των νέων διαδικασιών, τον προσδιορισμό των περιοχών όπου απαιτείται αναθεώρηση. Η αξιολόγηση συμβάλλει επίσης στον προσδιορισμό του βαθμού στον οποίο είναι αποτελεσματικό ένα υπάρχον πρόγραμμα σπουδών. Έτσι, τα δεδομένα αξιολόγησης βοηθούν στην κατασκευή του νέου προγράμματος σπουδών και στην αξιολόγηση του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών (Ματσαγγούρας, 2007· Cox, Imrie & Miller, 2014· Hoove r& Abrams, 2013).).

Ένα στοιχείο το οποίο θα πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό γνώρισμα της αξιολόγησης είναι ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται η αναφορά της προόδου του μαθητή στους γονείς. Μια συστηματική διαδικασία αξιολόγησης παρέχει μια αντικειμενική και ολοκληρωμένη εικόνα της προόδου κάθε μαθητή. Αυτός ο περιεκτικός χαρακτήρας της διαδικασίας αξιολόγησης βοηθά τον καθηγητή να αναφέρει τη συνολική εξέλιξη του μαθητή στους γονείς. Επίσης, αυτός ο τύπος αντικειμενικών πληροφοριών σχετικά με τον μαθητή αποτελεί τη βάση για την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2007).

Παράλληλα, τα δεδομένα αξιολόγησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν

χρήσιμη βάση για την καθοδήγηση και την παροχή συμβουλών. Οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι αναγκαίες για εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική καθοδήγηση. Προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να λύσουν τα προβλήματά τους στο εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και προσωπικό πεδίο, ο σύμβουλος πρέπει να έχει μια αντικειμενική γνώση των ικανοτήτων, των συμφερόντων, των στάσεων και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης βοηθά στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας του μαθητή που οδηγεί σε αποτελεσματική καθοδήγηση και παροχή συμβουλών (Ματσαγούρας, 2007).

Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό της σχολικής αξιολόγησης θα πρέπει να αποτελεί το γεγονός ότι η αξιολόγηση βοηθά στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου και ότι τα στοιχεία της αξιολόγησης είναι χρήσιμα στη σχολική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα αξιολόγησης βοηθούν τους διαχειριστές να κρίνουν τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου, να ανακαλύψουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του προγράμματος σπουδών και να οργανώσουν ειδικά σχολικά προγράμματα. Επίσης, βοηθά στις αποφάσεις σχετικά με την αποδοχή, την ομαδοποίηση και την προώθηση των μαθητών. Αναφορικά με τις σχολικές έρευνες, είναι γεγονός ότι για να καταστεί αποτελεσματικότερο το σχολικό πρόγραμμα, απαιτούνται έρευνες. Τα δεδομένα αξιολόγησης βοηθούν σε ερευνητικούς τομείς όπως συγκριτική μελέτη διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών, αποτελεσματικότητα διαφορετικών μεθόδων, αποτελεσματικότητα διαφορετικών οργανωτικών σχεδίων κλπ. (Κασσωτάκης, 1998·Αθανασίου, 2000·Κωνσταντίνου, 2004·Κασσωτάκης, 2010).

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου ήταν η παρουσίαση του πλαισίου της σχολικής αξιολόγησης. Εκτός από τα βασικά είδη και στάδια της, είναι σημαντικό να επισημανθεί, ότι η σχολική αξιολόγηση, μπορεί να έχει θετικά στοιχεία για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, αλλά και για το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 3ο: Τεχνικές αξιολόγησης

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των τεχνικών αξιολόγησης. Αρχικά, η γράφουσα εστιάζει στις παραδοσιακές αλλά και στις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης, μεταξύ άλλων των τεστ, των φακέλων των μαθητών, του ημερολογίου και του ψηφιακού ημερολογίου, της αξιολόγησης από τους συνομήλικους, και τις σύνθετης ερευνητικής εργασίας. Εν κατακλείδι, η γράφουσα κλείνει το κεφάλαιο με μια σύγκριση παραδοσιακών και σύγχρονων μέσων σχολικής αξιολόγησης.

3.1. Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι μια διαδικασία, η οποία έχει πολυετή ιστορία. Με το πέρασμα των ετών αναπτύχθηκαν μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης των μαθητών, μέσω συμβατικών μεθόδων ελέγχου. Μία από τις σημαντικότερες και πιο γνωστές τεχνικές εξέτασης των γνώσεων των μαθητών είναι οι γραπτές εξετάσεις. Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, μετά από το τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα επαναληπτικό διαγώνισμα στο οποίο εξετάζεται το κατά πόσο έχουν αφομοιώσει τα διδαχθέντα της εκάστοτε ενότητας. Οι γραπτές εξετάσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται προσεχτικά από τους εκπαιδευτικούς ώστε οι ερωτήσεις να είναι σαφείς, ξεκάθαρες και ευκολονόητες (Oosterhof, 2010).

Η κριτική που ασκείται σε αυτό το είδος αξιολόγησης είναι το ότι προάγεται η μέθοδος της αποστήθισης. Οι μαθητές αντί να μαθαίνουν ουσιαστικά απλά αποστηθίζουν τα όσα γράφει το βιβλίο για να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις του διαγωνίσματος και να πάρουν υψηλό βαθμό (Μανωλάκος, 2010).

Ένας δεύτερος παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης είναι οι εργασίες που δίνει ο εκπαιδευτικός για το σπίτι. Κάθε ημέρα, μετά τη διδασκαλία ενός μαθήματος, ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές εργασίες για το σπίτι, σχετικές με το μάθημα. Σκοπός του είναι η επανάληψη των όσων έμαθαν, η εξάσκηση και η πειθαρχία (Μανωλάκος, 2010).

Συνηθισμένος τρόπος εξέτασης είναι η καθημερινή προφορική εξέταση των μαθητών, μέσω της οποίας, ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο οι μαθητές έχουν μάθει και έχουν αφομοιώσει το μάθημα της ημέρας. Με την προφορική εξέταση ο

εκπαιδευτικός διαμορφώνει μια εικόνα για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, αξιολογεί τις δικές του διδακτικές πρακτικές και ανακαλύπτει περισσότερα πράγματα για την προσωπικότητα των μαθητών του (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης συγκεντρώνουν κάποια βασικά πλεονεκτήματα, εκ των οποίων, τα σημαντικότερα, θεωρούνται ότι είναι γρήγορο και εύκολο να σχεδιαστούν, ενώ δίνουν άμεσα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν εύκολα και άμεσα την απόδοση των μαθητών τους, ενώ ο χρόνος που πρέπει να διαθέσουν στο σχεδιασμό των τεχνικών αυτών είναι ελάχιστος. Επίσης, οι παραδοσιακές διαδικασίες αξιολόγησης είναι πιο εύκολες στη διαχείριση και ωθούν τους μαθητές να έχουν υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, 2000).

Από την άλλη πλευρά, οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης παρουσιάζουν και μειονεκτήματα, τα οποία συμπεκνώνονται στα παρακάτω. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχηματίσουν εικόνα για τις αποδόσεις των μαθητών σε μια μόνο ενότητα και δεν μπορούν να έχουν συνολική εικόνα, ενώ παράλληλα και οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να αποδείξουν τι έχουν μάθει συνολικά. Ακόμη, ο χρόνος διεξαγωγής των διαδικασιών είναι σταθερός και συνήθως περιορισμένος, καθώς επίσης, η αξιολόγηση είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο που αφορά κυρίως τις ικανότητες σκέψης. Τέλος, οι διαδικασίες γίνονται συνήθως με χαρτί και μολύβι και έτσι είναι λιγότερο ενδιαφέρουσες για τους μαθητές (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

3.2. Σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης

Στο πλαίσιο των νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, οι τεχνικές αξιολόγησης έχουν εκσυγχρονιστεί και πλέον, είναι προσανατολισμένες στις επιδόσεις των μαθητών. Οι επιδόσεις αυτές δε μετρούνται με βαθμολόγηση αλλά μέσω των αντιδράσεων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τον τρόπο σκέψης των μαθητών τους και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους. Οι κυριότερες σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης υλοποιούνται μέσω διαφόρων τεστ, όπως είναι τα *τεστ αξιολόγησης, οι φάκελοι μαθητών με τα φύλλα εργασιών, οι συζητήσεις μέσα στην τάξη και η εκτέλεση καθηκόντων μέσα στην τάξη που δε σχετίζονται άμεσα με το διδακτικό αντικείμενο* (Κέκια, 2011).

Οι σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης παρουσιάζουν μια σειρά από πλεονεκτήματα, τα οποία σχετίζονται με την παροχή αντικειμενικότητας κατά τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις τα τεστ επιδέχονται μία μόνο σωστή απάντηση. Παράλληλα, κατά αυτόν τον τρόπο, πιστοποιείται η αξιοπιστία των απαντήσεων, διότι οι απαντήσεις είναι ίδιες και βαθμολογούνται κατά τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, μέσω των σύγχρονων τεχνικών δίνεται η δυνατότητα εξέτασης ενός μεγάλου μέρους της ύλης, χωρίς να απαιτείται από τους μαθητές να γράφουν μεγάλες απαντήσεις. Έτσι, με σύντομο τρόπο εξετάζεται κατά πόσο ο μαθητής έχει κατακτήσει τη διδαχθείσα ύλη. Τέλος, χαρακτηριστικό πλεονέκτημα των σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης είναι ότι θεωρείται εξαιρετικά δύσκολη η παρερμηνεία των οδηγιών συμπλήρωσης ενός τεστ και των ερωτήσεων (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009).

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά, στα τεστ αξιολόγησης, στα φύλλα εργασιών (portfolio), στο ψηφιακό ημερολόγιο (Diary – Blog), στην ετεροαξιολόγηση εκπαιδευομένων (Peer – assessment) και στη σύνθετη ερευνητική εργασία (Project).

3.2.1 Τεστ αξιολόγησης

Η αξιολόγηση και η δοκιμή συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Κατά την ανάπτυξη διδασκαλίας, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στην αξιολόγηση και τη δοκιμή. Η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία τεκμηρίωσης και χρήσης εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις. Με τη λήψη της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών.

Όσον αφορά τα τεστ αξιολόγησης, χρησιμοποιούνται για να εξετάσει ο εκπαιδευτικός τη γνώση των μαθητών του και να καθορίσει σε ποια σημεία πρέπει να γίνουν επαναλήψεις. Τα τεστ και η αξιολόγηση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αλλά σημαίνουν κάτι διαφορετικό. Προκειμένου να είναι σωστό και αποδοτικό ένα τεστ αξιολόγησης θα πρέπει να είναι αξιόπιστο, έγκυρο, πρακτικό, σύντομο και τέλος ευχάριστο (Κέκια, 2011). Ένα τεστ είναι ένα «προϊόν» που μετρά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή ένα σύνολο στόχων. Εν τω μεταξύ, η αξιολόγηση θεωρείται ως διαδικασία αντί για «προϊόν». Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια και μετά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2000).

Αφού ληφθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, είναι δυνατόν να ερμηνευτούν και σε περίπτωση που αυτό κριθεί απαραίτητο να γίνουν αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα τεστ γίνονται μετά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας και είναι ένας τρόπος ολοκλήρωσης της διδακτικής ώρας και ελέγχου των γνώσεων των μαθητών. Σε αντίθεση με την αξιολόγηση, τα αποτελέσματα των τεστ δε χρειάζεται να ερμηνευθούν περαιτέρω (Κωνσταντίνου, 2000·Δώνη & Γιώτσα, 2019·Τζιβινίκου, 2015α·Τζιβινίκου, 2015β). Επίσης, τα τεστ αξιολόγησης παρουσιάζουν μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως ότι απαιτούν λιγότερο χρόνο προετοιμασίας, είναι πιο εύκολη η προετοιμασία τους, αλλά και η διαχείριση από τους μαθητές και τέλος ότι οι στόχοι τους είναι συγκεκριμένοι, αξιόπιστοι και έγκυροι (Κωνσταντίνου, 2000·Δώνη & Γιώτσα, 2019·Τζιβινίκου, 2015α·Τζιβινίκου, 2015β).

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα, τα οποία διέπουν τη διαδικασία των τεστ αξιολόγησης και σχετίζονται κυρίως με το χρόνο εκπόνησης τους, με τη διαδικασία εκπόνησης, η οποία μπορεί να είναι αγχωτική για τους μαθητές και με τη διαδικασία αξιολόγησης, μετά τη συμπλήρωση του τεστ, η οποία μπορεί να είναι χρονοβόρα και πολύπλοκη (Κωνσταντίνου, 2000).

3.2.2 Φάκελοι μαθητών / Portfolio

Στους φακέλους οι μαθητές συγκεντρώνουν όλα τα φύλλα εργασίας τους και έτσι μπορούν να ελέγχουν την πρόοδο τους και τα επιτεύγματά τους. Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή των περιεχομένων, τα κριτήρια επιλογής, τα κριτήρια για την αξιολόγηση των ικανοτήτων και την απόδειξη της αυτοαξιολόγησης των σπουδαστών (Paulson et al., 1991).

Η αξιολόγηση των χαρτοφυλακίων είναι μια φόρμα αξιολόγησης που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους και είναι μια εναλλακτική λύση στην κλασική δοκιμασία στην τάξη. Το χαρτοφυλάκιο περιέχει δείγματα των εργασιών του εκπαιδευόμενου και δείχνει την ανάπτυξη με την πάροδο του χρόνου. Μια σημαντική λέξη-κλειδί είναι η αντανάκλαση: Με την αντανάκλαση του δικού τους έργου, οι μαθητές αρχίζουν να εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της εργασίας τους (αυτοαξιολόγηση). Οι αδυναμίες στη συνέχεια γίνονται στόχοι βελτίωσης. Στην αξιολόγηση χαρτοφυλακίου είναι η ποιότητα που μετράει, όχι η ποσότητα (Παπαγεωργίου, 2017).

Μια άλλη λέξη-κλειδί είναι οι στόχοι μάθησης. Κάθε εγγραφή χαρτοφυλακίου πρέπει να αξιολογείται με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Paulson, et al., 1991). Στην αξιολόγηση του χαρτοφυλακίου, οι μαθητές σκέφτονται το έργο τους. Οι προβληματισμοί πρέπει να αναφέρουν στοιχεία για τους λόγους που οι μαθητές έχουν κάνει τις επιλογές που έχουν κάνει στο χαρτοφυλάκιο και να περιγράψουν τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για να φτάσουν στο τελικό αποτέλεσμα. Αν δύο μαθητές υποβάλουν το ίδιο έργο για αξιολόγηση, οι μεμονωμένες σκέψεις μπορεί να κάνουν τη διαφορά. Ακόμη και αν κάποιος μαθητής αποτύχει με το περιεχόμενο που παρουσιάζεται στο χαρτοφυλάκιο αξιολόγησης σε κάποιο βαθμό, αυτός ή αυτή θα μπορούσε να ανταμειφθεί για ώριμες σκέψεις σχετικά με το έργο (Chitpin, 2003).

Η αξιολόγηση του χαρτοφυλακίου απαιτεί λεπτομερή προετοιμασία. Πριν ξεκινήσουν με την αξιολόγηση του χαρτοφυλακίου σε ένα μάθημα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν καθορίσει εκ των προτέρων την έκταση του περιεχομένου και να διευκρινίσουν τη μέθοδο αξιολόγησης. Η αξιολόγηση χαρτοφυλακίου απαιτεί προγραμματισμό εκ των προτέρων (Paulson et al., 1991).

3.2.3 Ημερολόγιο (Diary) - Ψηφιακό Ημερολόγιο (Blog)

Το ημερολόγιο αποτελεί μία σύγχρονη τεχνική αξιολόγησης, η οποία επιτρέπει στον μαθητή να αξιολογεί την πορεία του και τις επιδόσεις του. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα ημερολόγιο ο μαθητής καταγράφει τις εργασίες του, τη διαδικασία που ακολούθησε για να τις ολοκληρώσει, τα προβλήματα, τα εμπόδια και τις γνωσιακές συγκρούσεις που αντιμετώπισε, καθώς και την γενική αποτίμηση της κάθε εργασίας με την παράλληλη αναφορά των γνώσεων που αποκόμισε (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Η διαδικασία της καταγραφής ημερολογίου μπορεί να γίνει είτε παραδοσιακά, με τη καταγραφή όλων των προαναφερθέντων σε έντυπο υλικό, είτε ηλεκτρονικά με τη δημιουργία ενός ψηφιακού ημερολογίου (blog). Το συγκριτικό πλεονέκτημα του ψηφιακού ημερολογίου είναι ότι οι πολυμεσικές εφαρμογές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλουτίσουν με βίντεο, εικόνες και ήχο τις καταγραφές τους. Παράλληλα, σε ένα ψηφιακό ημερολόγιο, οι πληροφορίες επικαιροποιούνται άμεσα, ενώ καθίσταται πιο εύκολη η παρακολούθηση από τον εκπαιδευτικό και τους υπόλοιπους μαθητές (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Η καταγραφή του ημερολογίου ως σύγχρονη τεχνική αξιολόγησης παρουσιάζει το πλεονέκτημα της αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών από τους ίδιους τους μαθητές. Μέσω της καταγραφής του ημερολογίου, επίσης, οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες που προέκυψαν κατά τη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, καθώς περιγράφουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αξιολογούν τους αρχικούς στόχους και κρίνουν το αποτέλεσμα. Τέλος, η χρήση του ημερολογίου προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και μαθητών, με αποτέλεσμα να ευνοείται η ανταλλαγή απόψεων, στάσεων και εμπειριών (Τσαγγαρή, 2011).

3.2.4 Ετεροαξιολόγηση Εκπαιδευομένων (Peer-Assessment)

Η ετεροαξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία ένας μαθητής αξιολογεί την εργασία ενός συμμαθητή του, ασκώντας καλοπροαίρετη κριτική, επισημαίνοντας αδυναμίες και προτείνοντας πιθανές λύσεις προς βελτίωση του τελικού αποτελέσματος. Μέσω της ετεροαξιολόγησης, οι μαθητές μπορούν να ανατροφοδοτήσουν τις εργασίες των συμμαθητών τους ή να προτείνουν μια βαθμολογία. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοκρατική αξιολόγηση μεταξύ των μαθητών, έχουν εξ αρχής οριστεί κάποια αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν και βάσει αυτών προβαίνουν στις αντίστοιχες ενέργειες αξιολόγησης (Spiller, 2012).

Η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης θα πρέπει καθ' όλη τη διάρκεια της να παρακολουθείται και να οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός είναι ο αρμόδιος για την θέσπιση των κριτηρίων αξιολόγησης, αφού, βέβαια, πρώτα προηγηθεί διάλογος και συζήτηση με την ομάδα των μαθητών. Όταν από κοινού καταλήξουν στην κοινή αποδοχή των κριτηρίων αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη της ανακοίνωσης και εξήγησης όλων των κριτηρίων, ώστε οι μαθητές να προβούν με σύνεση στην αξιολόγηση των εργασιών των συμμαθητών τους (Πετροπούλου και άλλοι, 2015).

Η σύγχρονη τεχνική της ετεροαξιολόγησης παρουσιάζει ποικίλα πλεονεκτήματα, εκ των οποίων το σημαντικότερο είναι ότι μέσω αυτής, ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει τα δικά του λάθη και τις αδυναμίες. Παράλληλα, ανακαλύπτει πτυχές, οι οποίες ενδεχομένως του είχαν διαφύγει κατά την

εκπόνηση της δικής του εργασίας και έτσι εμπλουτίζει τη μαθησιακή του πορεία. Η ετεροαξιολόγηση, επίσης, συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην αυτογνωσία, στη δυνατότητα παροχής ανατροφοδότησης, στη δημιουργία συνεργατικών δεξιοτήτων και στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να προλαμβάνουν και να διορθώνουν πιθανά λάθη (Spiller, 2012).

3.2.5 Σύνθετη Ερευνητική Εργασία (Project)

Η σύνθετη ερευνητική εργασία (Project) θεωρείται μια διδακτική δραστηριότητα πολύπλευρη, η οποία παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα, να κατακτήσουν τη γνώση βιωματικά, συνεργατικά και πολυαισθητηριακά. Για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας μέσω της σύνθετης ερευνητικής διαδικασίας απαιτείται η ομαδική συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς των μαθητών και η ενασχόληση με το αντικείμενο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός, ενώ παράλληλα πρέπει να ανατροφοδοτεί και να εμπυγχώνει τους μαθητές για την ολοκλήρωση του έργου που έχουν αναλάβει (Δρούγκα, 2012).

Μέσω της σύνθετης ερευνητικής εργασίας επιτυγχάνεται η δυναμική αξιολόγηση της ομάδας των μαθητών, αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό συμβαίνει, καθώς επισημαίνονται λάθη και παραλείψεις, ενώ γίνεται αποτίμηση του γνωστικού επιπέδου που κατέκτησαν οι μαθητές. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η βελτίωση της ομαδικότητας και η ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών (Παντελίδη & Σταμίδου, 2014).

Τα πλεονεκτήματα της σύνθετης ερευνητικής εργασίας επικεντρώνονται κυρίως στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών που τους επιτρέπουν να προοδεύσουν και να αναπτύξουν τα στοιχεία της προσωπικότητας τους με ένα διαδραστικό τρόπο. Παράλληλα, η σύνθετη ερευνητική εργασία επιτρέπει την ταυτόχρονη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης, του φακέλου μαθητών και της καταγραφής ημερολογίου, αποτιμώντας έτσι την πρόοδο και τη βελτίωση που σημειώνει ο κάθε μαθητής μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

3.3. Σύγκριση παραδοσιακών (συνοπτικών) και σύγχρονων μέσων σχολικής αξιολόγησης

Η συνοπτική και η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι δύο τρόποι αξιολόγησης της μάθησης. Για να μπορέσουμε να επιλέξουμε το είδος της στρατηγικής αξιολόγησης που θα εφαρμόσουμε στη διδασκαλία μας, θα πρέπει να συγκρίνουμε τις δύο αυτές μεθόδους και να εξετάσουμε ποια από τις δύο ταιριάζει περισσότερο τόσο στις ανάγκες των μαθητών μας, όσο και στις δικές μας τεχνικές διδασκαλίας (Καψάλης, 2004).

Η πρώτη διαφορά είναι βεβαίως ο ορισμός τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση της μάθησης, ώστε να παρέχεται συνεχής ανατροφοδότηση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτές ή δασκάλους για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και από τους μαθητές για την βελτίωση της μάθησής τους. Η συνοπτική αξιολόγηση, ωστόσο, χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή στο τέλος μιας διδακτικής μονάδας, συγκρίνοντάς την με κάποιο πρότυπο ή σημείο αναφοράς (Κωνσταντίνου, 2000).

Από τους ορισμούς τους γίνεται ξεκάθαρο πως οι δύο στρατηγικές αξιολόγησης δεν έχουν σκοπό να αξιολογήσουν με τον ίδιο τρόπο. Η πρώτη μεγάλη διαφορά είναι όταν η αξιολόγηση γίνεται στη διαδικασία εκμάθησης ενός μαθητή. Δεδομένου ότι ο ορισμός έχει ήδη δοθεί, η διαμορφωτική εκτίμηση είναι μια συνεχής δραστηριότητα. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Όχι μόνο μία φορά, αλλά αρκετές φορές. Μια συνοπτική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε μια άλλη στιγμή. Όχι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, αλλά μετά από αυτήν. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση ενός μαθήματος (Even, 2005).

Υπάρχει, επίσης, σημαντική διαφορά μεταξύ των στρατηγικών αξιολόγησης για τη σωστή πληροφόρηση της εκμάθησης του μαθητή. Με τις διαμορφωτικές αξιολογήσεις ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ελέγξει τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία του μαθητή ή αν χρειάζεται επιπλέον βοήθεια, παρακολουθώντας τη διαδικασία μάθησης. Αντίθετα, στην παραδοσιακή αξιολόγηση έχουμε τη βαθμολόγηση των μαθητών μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν αν οι μαθητές έχουν πετύχει τους μαθησιακούς στόχους ή όχι (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση, την αναφέρουν ως το σημαντικότερο και ουσιαστικότερο μέρος της διδασκαλίας. Οι σύγχρονοι τρόποι αξιολόγησης συμβάλλουν όχι μόνο στην καθολική άποψη σχετικά με το τι έχει μάθει ο μαθητής, αλλά αποτελούν ένα εκπαιδευτικό εργαλείο. Τα αντικειμενικά τεστ αξιολόγησης, η αυτό – αξιολόγηση, ο φάκελος εργασιών, η μέθοδος project και άλλα πολλά μέσα, αποτελούν σύγχρονες τεχνικές, οι οποίες επιτρέπουν στο μαθητή να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ καθιστούν τον εκπαιδευτικό εμπνευστή και καθοδηγητή της όλης διαδικασίας (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2009).

Οι σκοποί των δύο αξιολογήσεων είναι εντελώς διαφορετικοί. Για τη διαμόρφωση σκοπός είναι να βελτιωθεί η μάθηση του μαθητή. Για να γίνει αυτό, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να προχωρήσουν σε ουσιαστική ανατροφοδότηση. Για τη συνοπτική αξιολόγηση, ο σκοπός είναι να αξιολογήσει τα επιτεύγματα του μαθητή (Ρεκαλίδου, 2011).

Αναφορικά με την επιλογή των μεθόδων αξιολόγησης και το προσδιορισμό των επιδιωκόμενων στόχων, θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι απαραίτητη η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο θα καταστεί δυνατή, η αλλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευτικών με την υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων, ώστε το ενδιαφέρον να μετατοπιστεί από τη μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών στο τρόπο προαγωγής της γνώσης (Ρεκαλίδου, 2011). Ωστόσο, είναι γεγονός ότι, παρ' όλο που η ενημέρωση αποτελεί αναγκαιότητα, λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ενημερώνονται και ακολουθούν καινοτόμους τρόπους αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Κουγιουρούκη κ.ά., 2008).

Η τυπική αξιολόγηση περιλαμβάνει μικρούς τομείς περιεχομένου, όπως για παράδειγμα θα μπορούσαν να είναι τρεις διαμορφωτικές αξιολογήσεις ενός κεφαλαίου. Η συνοπτική αξιολόγηση περιλαμβάνει πλήρη κεφάλαια ή περιοχές περιεχομένου, όπως για παράδειγμα, μόλις μια αξιολόγηση στο τέλος ενός κεφαλαίου. Το πακέτο υλικού μαθήματος είναι πολύ μεγαλύτερο τώρα (Κωνσταντίνου, 2000).

Η σχηματική αξιολόγηση θεωρεί την αξιολόγηση ως διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, ο δάσκαλος μπορεί να δει ένα μαθητή να βελτιώνεται και να τον κατευθύνει ακόμα καλύτερα. Στον παρακάτω πίνακα, συγκεντρώθηκαν συνοπτικά και παραστατικά οι σκοποί και τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών και των

σύγχρονων τεχνικών σχολική αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2011 ·Μανρομμatis, 1996 ·Κουγιουρούκη, Στραβάκου & Χατζηδήμου, 2008).

Ακολουθως με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο, η γράφουσα προβαίνει στη σύνοψη αυτών στον ακόλουθο πίνακα, συγκρίνοντας τις παραδοσιακές και τις σύγχρονες τεχνικές σχολικής αξιολόγησης:

<i>Παραδοσιακές τεχνικές σχολικής αξιολόγησης</i>	<i>Σύγχρονες τεχνικές σχολικής αξιολόγησης</i>
<p><u>Σκοποί</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✧ Έλεγχος του κατά πόσο οι μαθητές έχουν μάθει το διδακτικό αντικείμενο ✧ Η απόδοση βαθμών στους μαθητές ✧ Η σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους 	<p><u>Σκοποί</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✧ Μέτρηση της επάρκειας των μαθητών για την εκτέλεση καθημερινών καθηκόντων ✧ Παροχή στους μαθητές της δυνατότητας να αποδείξουν καλύτερα τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει ✧ Συζήτηση των αποτελεσμάτων με τους μαθητές ώστε να σχεδιαστεί από κοινού η εκπαιδευτική διαδικασία ✧ Παροχή στους μαθητές της δυνατότητας να διαχειρίζονται μόνοι τους τη μάθηση τους
Μετράει τη γνώση των μαθητών από το περιεχόμενο	Μετρά την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τη γνώση του περιεχομένου σε πραγματικές καταστάσεις ζωής
Απαιτεί από τους μαθητές να επιδείξουν γνώση δίνοντας σωστές απαντήσεις.	Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μια απάντηση από μια σειρά ερωτήσεων για να ελέγξουν τη γνώση για το τι έχει διδαχθεί.
Παρέχει έμμεση απόδειξη μάθησης.	Παρέχει άμεση απόδειξη της μάθησης / ικανότητας.
Απαιτεί από τους μαθητές να ασκούν γνωστική ικανότητα να ανακαλούν / αναγνωρίζουν / ανασυνθέτουν το σώμα της	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να κατασκευάζουν νόημα / νέες γνώσεις από αυτό που έχουν διδαχθεί.

γνώσης που έχουν διδαχθεί.	
Δοκιμάζει και ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ανακαλούν / αναγνωρίζουν και να κατανοούν το περιεχόμενο.	Δοκιμάζει και ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να λογοθετούν και να αναλύουν, να συνθέτουν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκτώνται.
Παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα στιγμιότυπο από αυτό που γνωρίζουν οι μαθητές.	Παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι μπορούν να κάνουν με αυτό που γνωρίζουν.

Πίνακας 1. Σύγκριση παραδοσιακών και σύγχρονων τεχνικών σχολικής αξιολόγησης

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των τεχνικών αξιολόγησης. Εστιάζοντας στην παρουσίαση των παλαιότερων και πιο σύγχρονων μεθόδων αξιολόγησης, επιδιώχθηκε να διαφανεί η αναγκαιότητα του εκσυγχρονισμού των μεθόδων αξιολόγησης, η επιλογή διαφορετικών μέσων και τεχνικών υπολογίζοντας ταυτόχρονα τις ανάγκες του κάθε μαθητή προς αξιολόγηση.

Κεφάλαιο 4ο: Διαμορφωτική αξιολόγηση

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του περιεχομένου της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ξεκινώντας από την έννοια της, στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η πορεία της στον ελληνικό και διεθνή χώρο. Ακολούθως, η εστίαση της ερευνήτριας θα επικεντρωθεί στις δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης, στις τεχνικές και στις διαφορετικές ψηφιακές εφαρμογές που την προάγουν (μεταξύ άλλων Kahoot, Randomnamechoosing κ.λ.π.). Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης

4.1. Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Έχει ήδη καταστεί σαφές ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο, το οποίο συμβάλλει στην εκπαιδευτική και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Επίσης, είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και όχι ως μέσο ταξινόμησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν τους μαθητές κυρίως για τους τρόπους με τους οποίους θα κατακτήσουν την γνώση. Συνεπώς, η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελέσει ένα δυναμικό μέρος της διδακτικής διαδικασίας, το οποίο, αν αξιοποιηθεί σωστά, θα επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (Brown, 2005).

Οι τεχνικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης χρησιμεύουν ως πρακτική για τους μαθητές, ακριβώς όπως μια σημαντική εργασία στο σπίτι. Ελέγχουν τις γνώσεις των μαθητών και καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις μελλοντικές οδηγίες. Παρέχουν επίσης ανατροφοδότηση στους μαθητές ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Δημητρόπουλος, 2009). Η διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλλει στη σύνθεση μιας συνολικής εικόνας σχετικά με το τι γνωρίζουν και κατανοούν οι μαθητές, καθώς και για θέματα που δυσκολεύονται να αντιληφθούν. Λειτουργώντας ως εξετάσεις οι εκπαιδευτικές αξιολογήσεις δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διορθώσουν τα λάθη των μαθητών και να εξαλείψουν τυχόν αστοχίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 2009).

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις διαφορές μεταξύ της διαμορφωτικής αξιολόγησης και των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση διαφέρει σε πολλά σημεία από τις παραδοσιακές αξιολογήσεις.

Δεδομένου ότι χρησιμεύουν ως έλεγχοι κυρίως παρέχουν πληροφορίες για τη γενική εικόνα των μαθητών και όχι για τη βαθμολογία που θα πάρουν.

Οι πληροφορίες που συλλέγονται συμβάλλουν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και του μελλοντικού περιεχομένου. Ενώ μια παραδοσιακή αξιολόγηση συνήθως παίρνει τη μορφή μιας τελικής δοκιμασίας, μια διαμορφωτική εκτίμηση μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Θα μπορούσε να είναι μια απλή γραπτή εργασία, μια εργασία ζωγραφικής, ένα κουίζ ή ακόμα και μια σύντομη συζήτηση με έναν μαθητή (Δημητρόπουλος, 2009).

Μία διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία μερικές φορές αναφέρεται ως εσωτερική αξιολόγηση, είναι μια μέθοδος για την αξιολόγηση της αξίας ενός προγράμματος ενώ οι δραστηριότητες του προγράμματος διαμορφώνονται και βρίσκονται σε εξέλιξη. Μπορούν να διεξαχθούν κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε φάσης της διαδικασίας της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς αυτό το μέρος της αξιολόγησης επικεντρώνεται στη διαδικασία (Αγγελοπούλου, 2004).

Επομένως, οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις γίνονται με το χέρι. Επιτρέπουν στους σχεδιαστές, στους μαθητές, στους εκπαιδευτές και στους διαχειριστές να παρακολουθούν πόσο καλά πληρούνται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι. Ο κύριος σκοπός της είναι να εντοπίσει τις ελλείψεις άμεσα, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις μάθησης που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις (Δημητρόπουλος, 2009).

Το σημαντικότερο, ίσως, στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση μέσω της ανατροφοδότησης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους μαθητές, ως ένα ουσιαστικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Blair et al, 2013). Μπορεί, βέβαια, η ανατροφοδότηση να φαίνεται μια διαδικασία χρονοβόρα και απαιτητική, ωστόσο, είναι απαραίτητη προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν τα λάθη τους και τις αδυναμίες τους και να συνειδητοποιήσουν τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν. Βέβαια, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν κάνουν κάποιο λάθος, η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη, προκειμένου να καταλάβουν ότι ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στη μαθησιακή διαδικασία και έπειτα για να αντιληφθούν τα θετικά

τους στοιχεία, να τα αξιοποιήσουν και να γίνουν ακόμη πιο αποδοτικοί (Brown, 2005).

Εμβαθύνοντας στην έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, γίνεται αντιληπτό ότι η βασική της λειτουργία είναι ότι έχει καθοδηγητικό ρόλο. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής ενημερώνεται σχετικά με το τι χρειάζεται να αλλάξει ή να αναθεωρήσει, προκειμένου να πετύχει. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση είναι συνήθως αρκετά συγκεκριμένη, ώστε ο μαθητής να δέχεται προτάσεις και συμβουλές (Shute, 2007).

Εφόσον η βασική λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση της μάθησης και των δεξιοτήτων των μαθητών, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, κάποιες βασικές αρχές ανατροφοδότησης, σύμφωνα με τη Spiller(2013). Πιο συγκεκριμένα, οι αρχές της καλής ανατροφοδότησης, όπως ονομάζονται, αναφέρουν ότι θα πρέπει η τάξη να γνωρίζει, μέσω διαλόγου που θα προηγηθεί, τους στόχους του εκάστοτε μαθησιακού αντικειμένου. Επίσης, θα πρέπει να δίνεται έμφαση σε διδακτικές οπτικές της ανατροφοδότησης, αφού πρώτα θα έχουν καθοριστεί και οι στόχοι της αξιολόγησης, έτσι ώστε να υπάρξει σύνδεση των επιδόσεων των μαθητών με τους επιδιωκόμενους στόχους. Παράλληλα, οι μαθητές θα πρέπει να ενημερώνονται σχετικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης και τους σκοπούς της ανατροφοδότησης, ώστε κατόπιν της αξιολόγησης, να αυτό – αξιολογούνται και να βελτιώνονται (Spiller, 2013).

Από τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι η ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι πολύ μεγάλη, καθώς ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών τους καθορίζει τη διδασκαλία. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο στείρος τρόπος αξιολόγησης αποκλειστικά με βαθμολογικά κριτήρια, χωρίς να συνυπολογίζονται άλλοι παράγοντες για πιθανή αποτυχία, δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό. Η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να καταστεί σημαντικό βοηθητικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι πληροφορίες που θα απορρέουν από την αξιολόγηση θα πρέπει να επιφέρουν αλλαγές στη διδακτική διαδικασία με απώτερο σκοπό την επιτυχή ολοκλήρωση των μαθησιακών στόχων. Εξάλλου αυτή είναι και η ερμηνεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δηλαδή να διαμορφώνει τη μάθηση με τέτοιο τρόπο που να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές (Wormeli, 2006).

Οι Black και William (1998) αναφέρουν ως διαμορφωτική, την αξιολόγηση που μπορεί να προσφέρει αποτελέσματα, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με το Sadler (1989), το σημαντικότερο στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση, καθώς μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός οδηγείται στον αναστοχασμό και επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών δεδομένων.

Σύμφωνα με το McMillan (2010) η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία την ξεχωρίζουν από άλλες διαδικασίες αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι δεν περιορίζεται από τις μεθόδους της παραδοσιακής αξιολόγησης, καθώς παρουσιάζει πολλές συνιστώσες, μία εκ των οποίων είναι ότι σημαντική θέση στη διαμόρφωση της αξιολόγησης, διαδραματίζουν εκτός των εκπαιδευτικών, και οι ίδιοι οι μαθητές. Παράλληλα, παρέχεται στους μαθητές η απαραίτητη ανατροφοδότηση καθ' όλη την πορεία της διδακτικής διαδικασίας, ενώ υπάρχει δυνατότητα διορθώσεων και βελτιώσεων κάθε στιγμή.

Όπως προαναφέρθηκε, βασικό στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση. Οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να ανατροφοδοτηθούν οι μαθητές είναι ποικίλοι, ενώ ποικίλες είναι και οι στρατηγικές ανατροφοδότησης που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν και να ετοιμάζουν προσεκτικά κάθε επόμενο βήμα της διδακτικής διαδικασίας, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η ανατροφοδότηση και να προκύψουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση (Hattie & Timperley, 2007).

4.2 Σύντομη αναφορά στην ερευνητική πορεία σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην Ελλάδα και διεθνώς

Ο Scriven (1967) πρότεινε για πρώτη φορά τη διάκριση μεταξύ της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της αθροιστικής αξιολόγησης. Μέχρι τότε η τυπική αξιολόγηση αποσκοπούσε κυρίως στην προώθηση της ανάπτυξης και της βελτίωσης σε μια συνεχιζόμενη δραστηριότητα (ή πρόσωπο, προϊόν, πρόγραμμα κλπ.). Αντίθετα, σκοπός της συνοπτικής αξιολόγησης ήταν να εκτιμηθεί, εάν το αντικείμενο που αξιολογήθηκε πληροί τους αναφερόμενους στόχους. Ο Scriven (1967) διέκρινε την ανάγκη διάκρισης μεταξύ των σχηματικών και των αθροιστικών ρόλων της

αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών.

Ο Scriven(1967) προτιμούσε τις συνοπτικές αξιολογήσεις, καθώς πίστευε ότι, πραγματοποιώντας μια τελική αξιολόγηση του έργου ή του ατόμου, μπορούσε να λάβει γνώση των πλεονεκτημάτων της μεθόδου που ακολουθήθηκε. Παράλληλα, πίστευε ότι η συνοπτική αξιολόγηση συμβάλλει περισσότερο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την αξιολόγηση που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ενός προϊόντος.

Αργότερα, ο Saettler (1990)ορίζει επίσης, δύο τύπους αξιολογήσεων, την διαμορφωτική αξιολόγηση και τη συνοπτική αξιολόγηση. Η πρώτη, θεωρεί ότι χρησιμοποιείται για να τελειοποιήσει τους στόχους και να εξελίξει στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων, ενώ η δεύτερη, η συνοπτική αξιολόγηση, αναλαμβάνει να ελέγξει την εγκυρότητα μιας θεωρίας ή να καθορίσει τις επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, να βελτιωθεί ή να τροποποιηθεί.

Για το Bloom (1969), ο σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης ήταν να παρέχει ανατροφοδότηση και διορθώσεις σε κάθε στάδιο της διαδικασίας της διδασκαλίας-μάθησης. Η αθροιστική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε για να κρίνει τι είχε επιτύχει ο μαθητής στο τέλος ενός μαθήματος ή προγράμματος. Με την πάροδο των ετών, πολλή δουλειά κατευθύνθηκε στην επεξεργασία της διάκρισης του Bloom, ειδικά στην Αυστραλία (π.χ. Sadler, 1989) και στο Ηνωμένο Βασίλειο μέσω της ομάδας αξιολόγησης εκτίμησης.¹ Ακόμα κι έτσι, η ουσία της διάκρισης του Bloom ισχύει σήμερα, αν και ο όρος « η διαμορφωτική αξιολόγηση » αντικαταστάθηκε για να υποδηλώσει την εστίαση στους μαθητές αντί των προγραμμάτων. Σύμφωνα με την έκδοση EdWeek της 17ης Σεπτεμβρίου 2007, η «βιομηχανία δοκιμών» διαχωρίζεται σε «διαμορφωτική» αξιολόγηση », τόσο πολύ που «ο εμπειρογνώμονας δοκιμών Richard J. Stiggins... σταμάτησε να χρησιμοποιεί τον όρο... »(Cech, 2007,:1). Η «διάσπαση» που αναφέρεται έχει από τη μια πλευρά εκείνους που πιστεύουν ότι η «διαμορφωτική αξιολόγηση» αναφέρεται σε ένα όργανο (π.χ., Pearson, 2005), όπως σε ένα διαγνωστικό τεστ, μια «ενδιάμεση» αξιολόγηση ή μια τράπεζα στοιχείων από την οποία μπορεί να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί αυτές τις δοκιμές. Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις αυτού του είδους θα παράγουν συνήθως μία ή περισσότερες βαθμολογίες, που συχνά ισχυρίζονται ότι έχουν «διαγνωστική» τιμή και γενικά απαιτούν χρόνους που ταιριάζουν περισσότερο σε εκπαιδευτικές μονάδες και

περιόδους σήμανσης παρά σε καθημερινά μαθήματα (William & Thompson, 2008). Δεν αποτελεί έκπληξη ότι αυτή η άποψη της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι αρκετά κοινή. Αντιπροσωπεύει κάτι που καταλαβαίνουν και μπορούν να παρέχουν.

Η άλλη πλευρά αυτού του διαχωρισμού είναι η άποψη ότι «... η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είναι μια δοκιμή αλλά μια διαδικασία...» (Popham, 2008,:6). Σε αυτήν την άποψη, η διαδικασία δεν παράγει τόσο πολύ μια βαθμολογία όσο μια ποιοτική εικόνα για την κατανόηση των μαθητών (Shepard, 2008). Αυτό το στρατόπεδο υποστηρίζει περαιτέρω ότι το διακριτικό χαρακτηριστικό είναι «... όταν τα [αποτελέσματα] χρησιμοποιούνται στην πραγματικότητα για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών» (Black & William, 1998a, σελ.140). Τέτοια προσαρμογή θα συμβεί συνήθως σε μικρούς κύκλους, εντός ή μεταξύ των μαθημάτων (William & Thompson, 2008). Αυτές οι ιδέες συγκεντρώθηκαν σε έναν πρόσφατο ορισμό που δημοσιεύθηκε από το State Formative Assessment for Teacher and Students (FAST) State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) του Συμβουλίου of Chief State School Officer (CCSSO) και περιέχονται στο McManus (2008, :3): «Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας που παρέχει ανατροφοδότηση για την προσαρμογή της συνεχιζόμενης διδασκαλίας και της μάθησης για τη βελτίωση της επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών». Μια κοινή απλοποίηση αυτής της θέσης είναι ότι όσο τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για την αλλαγή οδηγιών, οποιοδήποτε όργανο μπορεί να χρησιμοποιηθεί μορφοποιητικά, ανεξάρτητα από τον αρχικό προορισμό του (Weeden, Winter & Broadfoot 2002·William & Thompson 2008).

Η σχέση είναι πιο περίπλοκη επειδή μια αθροιστική αξιολόγηση θα πρέπει να εκπληρώνει τον πρωταρχικό σκοπό της τεκμηρίωσης του τι γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν οι μαθητές, αλλά, αν είναι προσεκτικά σχεδιασμένη, θα πρέπει επίσης να ικανοποιεί επιτυχώς έναν δευτερεύοντα σκοπό της υποστήριξης για μάθηση. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να παρέχεται με τουλάχιστον τρεις τρόπους. Κατ'αρχάς, εάν το περιεχόμενο, η μορφή και ο σχεδιασμός του τεστ προσφέρουν μια αρκετά πλούσια αναπαράσταση τομέα, η προετοιμασία για το αθροιστικό τεστ μπορεί να είναι μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία (Shepard, 2006).

Για έναν ουσιαστικό ορισμό της διαμορφωτικής αξιολόγησης, χρειαζόμαστε τουλάχιστον δύο πράγματα: μια θεωρία δράσης και μια συγκεκριμένη παρουσία. Μεταξύ άλλων, η θεωρία της δράσης: (1) προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά και τα συστατικά της οντότητας που ισχυριζόμαστε ότι είναι «διαμορφωτική αξιολόγηση», μαζί με τη λογική για καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά και τα συστατικά και (2) υποδηλώνει πώς αυτά τα χαρακτηριστικά και τα συστατικά συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα επιθυμητό σύνολο αποτελεσμάτων (Bennett, 2010). Η συγκεκριμένη παρουσίαση δείχνει πώς διαμορφώνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση της θεωρίας και πώς μπορεί να λειτουργήσει σε ένα πραγματικό περιβάλλον.

Πιο πρόσφατα, οι Black και Wiliam(2008) διερεύνησαν τις αλλαγές που συνέβησαν στις αίθουσες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που αναπτύσσουν τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης, και πρότειναν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη αυτών. Ωστόσο, αυτό το θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από παρατηρήσεις στην τάξη και συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, και δεν έγινε συστηματική προσπάθεια να συνδεθούν αυτά τα δεδομένα με την εργασία σε θέματα όπως η πρακτική στην τάξη, ή η ρύθμιση της μάθησης. Άλλες έρευνες επικεντρώθηκαν σε πτυχές της εφαρμογής, ιδίως στην πραγματοποίηση αλλαγών με τις κοινότητες των εκπαιδευτικών (Wiliam & Leahy, 2007) και σε προβλήματα επιφανειακής υιοθεσίας (Black & Wiliam, 2007), ενώ τόσο το βιβλίο του Black et al. (2003) όσο και οι μελέτες του έργου "Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε" (Mansel et al., 2007) έχουν συζητήσει τις αρχές μάθησης που διέπουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

4.2.1 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι πρώτες προσπάθειες εκσυγχρονισμού της αξιολόγησης άρχισαν να γίνονται ήδη από το 1985, όταν με τον Νόμο 1566/85 καθιερώθηκε επίσημα ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης εντάχθηκαν, για πρώτη φορά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με Προεδρικά Διατάγματα το 1995, όταν αποφασίστηκε η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, η οποία οργανώνεται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς. Για την Γ' και Δ' Δημοτικού υιοθετήθηκε η αξιολόγηση με αλφαβητική κλίμακα, από το Α, για το Άριστα έως το Δ, και τέλος για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού διατηρήθηκε η αριθμητική

κλίμακα, από το 1 έως το 10. Στο πλαίσιο αυτό και σύμφωνα με το ίδιο Προεδρικό Διάταγμα, ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλει να διατηρεί το «παιδαγωγικό ημερολόγιο», στο οποίο καταγράφονται οι παρατηρήσεις και τα σχόλια του για τον κάθε μαθητή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003).

Παράλληλα, αντίστοιχη διαδικασία καθορίστηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 409 του 1994 (Π.Δ. **409/1994**) για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται με το τέλος των τετραμήνων, να καταθέσουν, εκτός από τη βαθμολογία του κάθε μαθητή, και ένα σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης. Επίσης, στο Νόμο 2525 προβλέπεται η τήρηση ατομικού φακέλου για τον κάθε μαθητή, ώστε να είναι εφικτός ο έλεγχος της προόδου και η αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων τους.

Παράλληλα, στα ίδια Προεδρικά Διατάγματα προβλέπεται ότι η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να είναι μια διαδικασία, η οποία αφορά όλη την πορεία του μαθητή, τόσο τη συμμετοχή του στις μαθησιακές διαδικασίες, όσο και στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι η αξιολόγηση δεν συνδυάζεται μόνο με τους βαθμούς. Η βαθμολογία ενός μαθητή δεν είναι, και δεν θα πρέπει να είναι ενδεικτική, μόνο των γνώσεων που έχει αποκτήσει, αλλά θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο εξέτασης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Η αξιολόγηση του μαθητή, σύμφωνα με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003, στοχεύουν στον εντοπισμό ελλείψεων και στην ανατροφοδότηση του μαθητή, ώστε να επιτευχθεί η πρόοδος σε όλα τα επίπεδα. Στόχοι της αξιολόγησης για το ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων και να σχεδιαστούν τα επόμενα εκπαιδευτικά στάδια. Επίσης, η αξιολόγηση στοχεύει στη διερεύνηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων αλλά και των ιδιοτήτων όλων των μαθητών σε κάθε εκπαιδευτικό στάδιο. Μέσω αυτής της διερεύνησης μπορεί να αναβαθμιστεί ποιοτικά η μαθησιακή διαδικασία και να τεθούν κίνητρα που θα προάγουν τη μάθηση στους μαθητές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης που προβλέφθηκαν με τα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 για το ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα ήταν «οι ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές – διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών κτλ»(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ &ΑΠΣ, 2003, σελ. 180).

Έτσι, λοιπόν, στόχος των αλλαγών αυτών ήταν, μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, να καταστεί εφικτός ο εντοπισμός των δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών, καθώς επίσης ο εκπαιδευτικός να έχει το κατάλληλο υλικό για να επιλύσει προβλήματα και να αναπροσαρμόσει τους στόχους και την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, οι ίδιοι οι μαθητές, γίνονται πιο υπεύθυνοι, καθώς μαθαίνουν να αυτοαξιολογούνται, αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες, αφού μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τη μάθηση τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ &ΑΠΣ, 2003).

Ωστόσο, σε όλες τις προαναφερθείσες νομοθετικές προσπάθειες για την εισαγωγή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, απουσιάζει ένα βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο θα μπορούσε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα αξιολόγησης και ελέγχου της προόδου των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, σε καμία νομοθετική ρύθμιση δεν καθορίζεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης και δεν εντάσσεται στο πλαίσιο προαγωγής των μαθητών στην επόμενη τάξη. Επίσης, μία επιπλέον αδυναμία είναι ότι δεν καθορίζονται λεπτομέρειες εφαρμογής ή τρόποι επίλυσης δυσκολιών και προβλημάτων που ενδέχεται να ανακύψουν κατά την εφαρμογή τεχνικών διαμορφωτικής αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ &ΑΠΣ, 2003).

4.3 Δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης

Ο στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να παρακολουθεί τη μάθηση των μαθητών ώστε να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτές για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και από τους μαθητές να βελτιώσουν τη μάθησή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις θέτουν ως στόχο από τη μία, να βοηθήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους και να στοχεύσουν σε τομείς που χρειάζονται

εργασία, και από την άλλη, να βοηθήσουν τους καθηγητές να αναγνωρίσουν τους μαθητές που αγωνίζονται και να αντιμετωπίσουν άμεσα τα προβλήματα (Μανωλάκος, 2010).

Οι σχηματικές εκτιμήσεις είναι γενικά χαμηλές, γεγονός που σημαίνει ότι έχουν χαμηλή ή μηδενική αξία. Παραδείγματα διαμορφωτικών αξιολογήσεων θα μπορούσαν να θεωρηθούν η σχεδίαση ενός χάρτη έννοιας στην τάξη, προκειμένου να αναπαρασταθεί ένα θέμα. Επίσης, η υποβολή μια ή δύο προτάσεων που προσδιορίζουν το κύριο σημείο μιας διάλεξης ή η εκπόνηση μιας ερευνητικής πρότασης για έγκαιρη ανατροφοδότηση (Μανωλάκος, 2010).

Η τυποποιητική αξιολόγηση είναι απαραίτητη και σημαντική για τα έργα αλλαγής συμπεριφοράς και για τα μέλη της κοινότητας. Αυτή η κατηγορία έργων χρειάζεται εκ των προτέρων αξιολόγηση, καθώς είναι σύνθετα και απαιτούν ελάχιστες διαδικασίες παρακολούθησης. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα απροσδόκητα αποτελέσματα και να υπάρξει ανταπόκριση σε αναδυόμενες ιδιότητες, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική. Όταν δεν είναι δυνατό να ακολουθηθεί και να αποτυπωθεί μια επιτυχημένη ανατροφοδότηση, μπορεί να επιλεγεί μια δυναμική αξιολόγηση, καθώς βελτιώνει την υλοποίηση του έργου. Με αυτόν τον τρόπο, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτευχθεί το αποτέλεσμα του έργου (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι διάφορες αλλαγές της διαδικασίας είναι καλά κατανοητές με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο πραγματικός λόγος για το τι λειτουργεί, τι δεν λειτουργεί και γιατί συμβαίνουν τέτοια πράγματα, διαπιστώνεται με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Με αυτό τον τρόπο, το έργο μπορεί να γίνει επιτυχημένο με τη συγκέντρωση περισσότερων απαιτούμενων γνώσεων και την ενίσχυση του μελλοντικού σχεδιασμού και υλοποίησης των έργων (Παπαναούμ-Τζίκα, 1983).

Όταν λαμβάνεται υπόψη η διαμόρφωση της αξιολόγησης προκύπτουν ποικίλα πλεονεκτήματα, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια. Αρχικά, ένα βασικό πλεονέκτημα είναι ότι αναπτύσσεται η γνώση. Η βασική πρόθεση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ότι βοηθά στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για τους εκπαιδευόμενους. Με αυτή την κατηγορία αξιολόγησης, οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να προσδιορίσουν

τις ανάγκες των ατόμων και να τους κατευθύνουν προς τους στόχους ή τους εκπαιδευτικούς τους σκοπούς.

Τα εμπόδια και οι δυσκολίες του ατόμου αποκαλύπτονται με αυτή τη μέθοδο και εφαρμόζονται κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Με την αξιολόγηση, προγραμματίζεται επίσης το επερχόμενο μάθημα ή εργασία. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ο δάσκαλος προσφέρει μια αξιολόγηση για να βεβαιωθεί ότι τα άτομα έχουν καταφέρει να κατανοήσουν την έννοια που τους έχει διδαχθεί (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορούν να γίνουν σχέδια και προγραμματισμός για το μέλλον. Πιο συγκεκριμένα, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι επωφελής, καθώς προγραμματίζει το μέλλον, στο οποίο μπορούν να τροποποιηθούν οι μέθοδοι που σχετίζονται με τη διδασκαλία ή άλλα καθήκοντα σταδιοδρομίας. Η αδυναμία αναγνωρίζεται σε πρώιμο στάδιο και γίνεται αποκατάσταση. Με αυτό τον τρόπο τα άτομα παρακολουθούνται και κινούνται προς την πρόοδο με συνεχή ανατροφοδότηση. Ο μελλοντικός σχεδιασμός σε περίπτωση οποιασδήποτε αλλαγής στις μεθόδους διδασκαλίας ή δεδομένης εργασίας έχει σχεδιαστεί πολύ μπροστά, με διαμόρφωση αξιολόγησης (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Παράλληλα, μια διαμορφωτική αξιολόγηση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα διαγνωστικών που απαιτούνται από τους μαθητές για να σημειώσουν μαθησιακές επιτυχίες. Η ανατροφοδότηση είναι μια κύρια παράμετρος που επιτρέπει στους μαθητές να αντανakλούν αυτό που μαθαίνουν και να γνωρίζουν τον λόγο γι' αυτό. Η τυπική αξιολόγηση βοηθά τα άτομα να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Μία άλλη βασική ευεργετική πτυχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι αποτελεί μια συνεχή διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάδραση αυξάνεται και τα ζητήματα εντοπίζονται σε πρώιμο στάδιο. Όταν εξετάζονται οι ακαδημαϊκοί, τα εννοιολογικά σφάλματα εντοπίζονται πριν αρχίσουν να εργάζονται με τα μαθήματά τους. Μόλις ξεκινήσουν με το χαρτί, καθοδηγούνται και επικυρώνονται από τους εκπαιδευτές τους με κάθε βήμα (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου., 2001).

Στη συνέχεια, ως πλεονέκτημα θα πρέπει να αναφερθεί ότι μια πλούσια εικόνα της

πηγής ή του προγράμματος αποκτάται με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς ξετυλίγεται. Με αυτό το είδος αξιολόγησης, ανοίγουν πόρτες για μελλοντική μάθηση για το παρόν πρόγραμμα, καθώς και μελλοντικά προγράμματα που σχεδιάζονται. Η επιτυχία και η αποτυχία του έργου μπορεί να προσδιοριστεί με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επίσης, οι σύνθετοι παράγοντες που υπάρχουν στο πρόγραμμα προσδιορίζονται με αυτήν την αξιολόγηση. Με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να βρεθεί ο λόγος για την έλλειψη θεωρίας ή η έλλειψη αξιολόγησης (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Επιπλέον πλεονέκτημα αποτελεί η γρήγορη ανατροφοδότηση, καθώς η αντανακλαστική πρακτική υλοποιείται με τη βοήθεια της διαμόρφωσης της αξιολόγησης, ενισχύονται επίσης τα συστήματα διαχείρισης των συγκρούσεων με διάφορους τρόπους και λίγες από αυτές αναφέρονται. Το κύριο πλεονέκτημα είναι ότι με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, προσφέρεται γρήγορη ανατροφοδότηση με βάση τη διαχείριση των συγκρούσεων και την ικανότητα ανάλυσης. Για παράδειγμα, όταν ένα έργο βρίσκεται σε εξέλιξη, η αξιολόγηση της διαμόρφωσης είναι αυτή που προσφέρει πλήρη ανατροφοδότηση σχετικά με την κατάσταση του έργου (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Ο επόμενος βασικός ευεργετικός παράγοντας της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι παρέχεται τεκμηρίωση με αυτόν τον τύπο αξιολόγησης όσον αφορά στην κατάσταση εργασίας, της επίλυσης και της διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης, παρέχει τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τα αναγνωρισμένα θέματα εργασίας και τις επιπτώσεις που επιτυγχάνονται στο πρώτο και μεσαίο στάδιο της διαδικασίας. Αυτή η τεκμηρίωση είναι επωφελής για διάφορους παράγοντες (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, γίνεται προγραμματισμός και επιτρέπονται επίσης αναθεωρήσεις για οποιαδήποτε σύσταση για σχέδια. Με αυτό το είδος των προγραμμάτων αξιολόγησης η εφαρμογή και τα προγράμματα συγκρίνονται. Υπάρχει επίσης αυξημένη ευκαιρία επανεξέτασης των σχεδίων και στόχων του προγράμματος. Όταν τα σχέδια προγράμματος αναθεωρούνται και παρουσιάζονται μέσω της διαμόρφωσης, τα άτομα που συνεργάζονται με το πρόγραμμα μπορούν να αναθεωρήσουν τα σχέδια ή επίσης να επιμείνουν σε νέα ή παλιά σχέδια που είναι κατάλληλα για να παρουσιάσουν αξιοπιστία. Η τυποποιημένη

αξιολόγηση προσφέρει επίσης εισροές για μελλοντικό σχεδιασμό και ιδέες σχεδίων (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ότι χρησιμοποιείται σε σύνθετες ρυθμίσεις. Η πολύπλοκη παρέμβαση σε πολύπλοκες ρυθμίσεις είναι δύσκολο να εφαρμοστεί. Ένα άλλο δύσκολο έργο είναι οι διευθυντές, οι ερευνητές και άλλοι να έχουν πλήρη κατανόηση σχετικά με το τι πρέπει να εφαρμοστεί, την καλύτερη στρατηγική που πρέπει να ακολουθηθεί, τα στοιχεία που εμποδίζουν ή διευκολύνουν τη διαδικασία και τον λόγο για οποιαδήποτε στρατηγική εργασίας ή μη εργασίας σε μια διαδικασία εφαρμογής. Όλα αυτά τα ερωτήματα επιλύονται με τη βοήθεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

Τέλος, πλεονέκτημα αποτελεί η δυνατότητα συμπληρωματικών παρεμβάσεων. Οι σχηματικές αξιολογήσεις είναι αυτές που είναι επωφελείς για μια σειρά παρεμβάσεων, αλλά συγκεκριμένα είναι χρήσιμες για τη βελτίωση των ευρείας κλίμακας και σύνθετων παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, οι πρακτικές πρωτοβάθμιας περίθαλψης είναι αυτές που πάντα εφαρμόζουν πολλά στοιχεία ταυτόχρονα. Επομένως, σε τέτοιου είδους σενάρια χρησιμοποιούνται διαμορφωτικές αξιολογήσεις (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2001).

4.4 Τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να βελτιωθεί η διδακτική διαδικασία και η μάθηση, να καλλιεργήσουν οι μαθητές την κριτική τους σκέψη και να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα σχεδιασμού και αξιοποίησης ποικίλων τεχνικών που μπορούν να προσαρμοστούν και να χρησιμεύσουν στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της μάθησης (Ρεκαλίδου, 2011).

Μια συνηθισμένη τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η *Κάρτα επίδειξης* – Flash card (περιλήψεις / ερωτήσεις). Μέσω της τεχνικής αυτής, ο εκπαιδευτικός μοιράζει τακτικά στους μαθητές κάρτες επίδειξης, οι οποίες έχουν γραμμένες οδηγίες σε κάθε πλευρά τους. Οι μαθητές, αφού συμπληρώσουν και τις δυο πλευρές της κάρτας, τη σηκώνουν, ώστε να γίνει ορατή από την τάξη και τον

εκπαιδευτικό. Σε κάποιες περιπτώσεις, η μία πλευρά της κάρτας μένει κενή ώστε να σημειώσουν οι μαθητές τους προβληματισμούς τους ή πιθανές απορίες (Lambert, 2012).

Μία δεύτερη τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ο *Νοητικός Χάρτης / Ιδεόγραμμα*. Μέσω της διαδικασίας αυτής, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα νοητικό χάρτη, στον οποίο θα απεικονίζεται η συσχέτιση εννοιών, λέξεων και ιδεών του μαθησιακού αντικειμένου. Παράλληλα, ενδιαφέρουσα τεχνική είναι η Παρατήρηση, κατά την οποία, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές, όση ώρα εργάζονται, και στη συνέχεια, σημειώνει τις επιδόσεις τους (Lambert, 2012).

Εξίσου σημαντική τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί η αυτοαξιολόγηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους και τις επιδόσεις τους. Η υλοποίηση της τεχνικής αυτής προϋποθέτει τη διατήρηση προσωπικών αρχείων από μέρος των μαθητών, στα οποία καταγράφουν τις επιδόσεις τους, τα αποτελέσματα των εργασιών τους, τους προβληματισμούς τους, τους ατομικούς τους στόχους και οτιδήποτε άλλο θεωρούν χρήσιμο κατά τη διδακτική διαδικασία. Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι μαθητές έχουν πρόσβαση στα αρχεία αυτά, ώστε να συμπληρώσουν πληροφορίες ή να ανατρέξουν σε αυτές (Lambert, 2012).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί εξάλλου να υλοποιηθεί μέσω της τεχνικής του *Χαρτοφυλακίου (Portfolio)*. Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές έχουν την υποχρέωση να διατηρούν χαρτοφυλάκιο με ημερολογιακή σειρά, στο οποίο καταχωρούν τις εργασίες τους, το υλικό που χρησιμοποίησαν, τα σχόλια της ετεροαξιολόγησης και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, ένας μαθητής μπορεί να καταγράψει τις προσωπικές του σκέψεις και τους προβληματισμούς του όταν ολοκληρωθεί η διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας. Στο χαρτοφυλάκιο του κάθε μαθητή, έχει πρόσβαση ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ελέγχει και αξιολογεί τις επιδόσεις και την πρόοδο του (Lambert, 2012·Davis et al., 2001·Chang, Tseng & Lou, 2012).

Μία ακόμη τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελούν τα σύντομα κουίζ, διάρκειας 7 έως 10 λεπτών. Πρόκειται για σύντομες διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες περιέχουν ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, ασκήσεις συμπλήρωσης κενού,

ερωτήσεις Σωστού – Λάθους, και μέσω των οποίων ελέγχεται ο βαθμός κατάκτησης της γνώσης από τους μαθητές. Επίσης, για την υλοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει την περίληψη μιας πρότασης, κατά την οποία οι μαθητές πρέπει να συνοψίσουν τις πληροφορίες ενός αφηγηματικού κειμένου σε μία μόνο πρόταση (Lambert, 2012).

Ιδιαίτερα αξιόλογη τεχνική είναι η παράφραση ή μετασχηματισμός. Μέσω της τεχνικής αυτής, οι μαθητές μαθαίνουν να παραφράζουν μέρος ή το σύνολο ενός κειμένου, χωρίς να αλλοιωθεί το νόημα. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να τους ζητηθεί να αλλάξουν το επικοινωνιακό πλαίσιο ή να αυξομειώσουν την έκταση του αρχικού κειμένου. Μία άλλη τεχνική της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η αφήγηση, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ένα κείμενο με δικά τους λόγια, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της αφήγησης και τις απαραίτητες αφηγηματικές τεχνικές (Lambert, 2012).

Μία τεχνική, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς είναι η χρήση της κλίμακας Likert. Για την επιτυχή διεξαγωγή της τεχνικής, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ετοιμάσει 3 – 5 δηλώσεις, σχετικές με ένα κείμενο, των οποίων το περιεχόμενο δεν είναι ξεκάθαρα αληθές ή ψευδές. Η κλίμακα Likert αποτελείται από 4 πιθανές απαντήσεις, από το 1 έως το 4 που αντιστοιχούν στις επιλογές «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν τον αριθμό που θεωρούν ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στην πρόταση που ανέγνωσαν. Το αξιόλογο στοιχείο σε αυτή την τεχνική είναι ότι στις προτάσεις δεν δηλώνεται ξεκάθαρα το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά οι μαθητές πρέπει να ενεργοποιήσουν τις νοητικές τους λειτουργίες, ώστε να δώσουν τη σωστή απάντηση (Lambert, 2012).

Στη συνέχεια, εναλλακτικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τους μαθητές του με την τεχνική του κειμένου με κενά. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές το κείμενο που επεξεργάζονται, έχοντας, όμως, αφήσει κάποια κενά. Στόχος είναι οι μαθητές να συμπληρώσουν τις λέξεις όπως κρίνουν. Έπειτα, ακολουθεί η σύγκριση με το πρωτότυπο κείμενο και η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την γνώση που έχουν κατακτήσει (Lambert, 2012).

Παράλληλα, μία άλλη τεχνική που σχετίζεται με την επεξεργασία κειμένου είναι οι Εναλλασσόμενοι προβληματισμοί. Κατά τη διάρκεια της τεχνικής αυτής, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός διαβάζουν σιωπηλά ένα μέρος του κειμένου. Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός κλείνει το βιβλίο του και οι μαθητές με τα βιβλία ανοιχτά του θέτουν ερωτήσεις κατανόησης, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να απαντήσει. Σε δεύτερη φάση, εκπαιδευτικός και μαθητές διαβάζουν το επόμενο μέρος του κειμένου και ακολουθεί η ίδια διαδικασία, αλλά αυτή τη φορά με αντιστροφή ρόλων, δηλαδή ο εκπαιδευτικός ρωτάει και οι μαθητές οφείλουν να απαντήσουν. Τέλος, περίπου στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η τεχνική του «Σωκρατικού» Σεμιναρίου, κατά το οποίο οι ερωτήσεις κατανόησης γίνονται μεταξύ των μαθητών ανά δυάδες (Lambert, 2012).

4.5 Ψηφιακές εφαρμογές που προάγουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση

Στη σύγχρονη εποχή οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν δημιουργήσει νέες προοπτικές στην εκπαιδευτική προσέγγιση, προσφέροντας καινοτόμες λύσεις στο πεδίο της μάθησης και της αξιολόγησης. Με τον όρο ψηφιακές εφαρμογές στην εκπαίδευση, εννοείται κάθε λογισμικό, κάθε εφαρμογή, κάθε περιβάλλον μάθησης και κάθε εκπαιδευτική πλατφόρμα που έχει δημιουργηθεί με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των τεχνολογικών μέσων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι ψηφιακές εφαρμογές ενισχύουν τη μάθηση, καθώς εμπλέκουν με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, μέσω των ψηφιακών εφαρμογών ενισχύεται η βιωματική μάθηση, ενώ αναπτύσσονται δυνατότητες αξιοποίησης πολύπλευρων ψηφιακών εργαλείων (Ρετάλης, 2005).

Βασικά στοιχεία που αξιοποιούνται στις ψηφιακές εφαρμογές και προάγουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι οι καινοτόμες διαδικασίες προσέγγισης της γνώσης, ώστε να προωθούν τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Παράλληλα, προωθούν την επικοινωνία, την επίτευξη ομαδικών και ατομικών στόχων, τη δημιουργία ομάδων, την ανάληψη διακριτών ρόλων και την αξιοποίηση του μαθησιακού υλικού. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεση τους ένα σημαντικό εργαλείο, το οποίο τους επιτρέπει να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών και στη συνέχεια να σχεδιάσουν μέσα ανατροφοδότησης της μάθησης, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Lazakidou & Retalis, 2010).

4.5.1 Kahoot

Το Kahoot είναι ένα εργαλείο για τη διαχείριση κουίζ, συζητήσεων ή ερευνών. Είναι ένα παιχνίδι που βασίζεται στο σύστημα απαντήσεων. Το παιχνίδι παίζεται από ολόκληρη την τάξη σε πραγματικό χρόνο. Οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών προβάλλονται στην οθόνη και οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Για να δημιουργήσει ένα κουίζ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπει στην επίσημη ιστοσελίδα της εφαρμογής (<https://kahoot.com/>) και να κάνει είσοδο στο λογαριασμό του. Στη συνέχεια θα έχει μπροστά του μια εικόνα που θα γράφει ΚΟΥΙΖ, μια άλλη που θα γράφει ΘΕΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ και μια τελευταία που θα γράφει ΕΡΕΥΝΑ. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει την κατηγορία που θέλει και δημιουργεί το παιχνίδι. Έχει τη δυνατότητα να καθορίσει και τον προβλεπόμενο χρόνο απάντησης και αν οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν την απάντησή τους ή όχι (<https://kahoot.com/>).



Εικόνα 2. Σχηματική απεικόνιση της Kahoot. (<https://kahoot.com/what-is-kahoot/>)

4.5.2 *Random name choosing*

Πρόκειται για ένα πολύ εύχρηστο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Ο δάσκαλος γράφει στον «τροχό» τα ονόματα των μαθητών που βρίσκονται στην τάξη και γυρνάει τον τροχό. Ο μαθητής στου οποίου το όνομα θα σταματήσει ο τροχός, θα πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση που έχει κάνει από πριν ο εκπαιδευτικός.



Εικόνα 3. Το σήμα του RandomNamePicker (<http://www.classroomfreebiestoo.com/2016/12/random-name-picker.html>)

4.5.3 *YouTube*

Στην πλατφόρμα του YouTube ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βρει πολλά βίντεο, μουσικές και άλλα για να συνοδεύσει τη διδασκαλία του και να κάνει τη διαδικασία ακόμα πιο ευχάριστη για τους μικρούς μαθητές.



Εικόνα 4. Βίντεο με αναπαράσταση της μάχης των Θερμοπυλών

4.6 Σημασία διαμορφωτικής αξιολόγησης

Τα καινοτόμα εκπαιδευτικά παραδείγματα αξιολόγησης αποτελούν μέρος αυτού που ορίζει οποιαδήποτε σύγχρονη τάξη. Παρέχουν κρίσιμες πληροφορίες για το τι καταλαβαίνουν οι μαθητές και τι όχι. Αυτές οι μη βαθμολογημένες αξιολογήσεις είναι επίσης πολύτιμοι οδηγοί για τους σπουδαστές, που μπορούν να βοηθήσουν να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για να καθορίσουν εάν χρειάζονται περαιτέρω οδηγίες.

Γενικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ωφέλειες που μπορεί να προκύψουν στους μαθητές είναι πολλές, καθώς η ανατροφοδότηση μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά και να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν ευκολότερα και αποδοτικότερα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδεθεί αναπόσπαστα με την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να γίνει κατανοητό ότι η χρήση της μπορεί να ωφελήσει την εκπαιδευτική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό (Brown, 2005).

Η αξιολόγηση των μαθητών, η οποία βασίζεται στα τεστ, και βάσει της οποίας θεωρείται ότι ο μαθητής έχει επιτύχει ή έχει αποτύχει, χωρίς να υπάρχουν

συνυπεύθυνοι και χωρίς να συνυπολογίζονται άλλοι παράγοντες, είναι πλέον τετριμμένη. Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί ένα εργαλείο που βοηθά εκπαιδευτικούς και μαθητές να ανατροφοδοτήσουν την προσπάθειά τους, και βάσει των πληροφοριών που θα συλλέξουν να τροποποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις δραστηριότητες, ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Black και Wiliam(1998), τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται πραγματικά για να εφαρμοστούν στη διδασκαλία και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών.

Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές διαμορφωτικής αξιολόγησης τις οποίες μπορούμε, ως εκπαιδευτικοί, να εντάξουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, αναφέρεται η ανάλυση όλων των εργασιών των μαθητών. Εξετάζοντας προσεχτικά τις εργασίες των μαθητών, και ιδιαίτερα τις εργασίες στις οποίες καλούνται να εξηγήσουν τη σκέψη τους, μπορούμε να αντλήσουμε πολλές χρήσιμες πληροφορίες για τους ίδιους. Όταν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να αναλύσουν την εργασία των φοιτητών, αποκτούν εικόνα σχετικά με τις τρέχουσες γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες του μαθητή σχετικά με το θέμα (Κωνσταντίνου, 2000). Επίσης, καταγράφουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθούν και εντοπίζουν την ενδεχόμενη ανάγκη για περαιτέρω διδασκαλία ενός θέματος. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τις οδηγίες τους για να είναι πιο αποτελεσματικές στο μέλλον (Reeves, 2017).

Έπειτα, επισημαίνεται η εκπαιδευτική στρατηγική των στρογγυλών διαγραμμάτων Robin (Reeves, 2017). Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει τη μετάβαση διαγραμμάτων μεταξύ των ομάδων για την αξιολόγηση της κατανόησης. Κάθε ομάδα 4 ή 5 μαθητών ξεκινά με ένα γράφημα και μερικούς δείκτες. Η ομάδα καταγράφει μια απάντηση σε μια ανοιχτή ερώτηση. Μπορούν επίσης να μοιραστούν τη γνώση που έχουν σε ένα θέμα που καλύπτεται στην τάξη. Μόλις τελειώσουν οι μαθητές με το γράφημα, το διαβιβάζουν στην επόμενη ομάδα. Μόλις κάθε ομάδα έχει εργαστεί σε κάθε διάγραμμα, οι απαντήσεις συζητούνται στην τάξη (Reeves, 2017).

Καινοτόμες στρατηγικές θεωρούνται, επίσης, οι στρατηγικές αμφισβήτησης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα, μικρές ομάδες ή ολόκληρη την

τάξη. Οι αποτελεσματικές στρατηγικές διαμόρφωσης της αξιολόγησης απαιτούν από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις υψηλότερης τάξης όπως «γιατί» και «πώς». Οι ερωτήσεις υψηλότερης τάξης απαιτούν μια πιο εμπειριστατωμένη σκέψη από τους μαθητές. Μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να διακρίνει το επίπεδο και την έκταση της κατανόησης των μαθητών (Reeves, 2017).

Μεταξύ των καινοτόμων στρατηγικών αναφέρονται οι τρεις τρόποι περιλήψεων. Η ιδέα εδώ είναι να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικούς τρόπους σκέψης και προσοχής στη λεπτομέρεια. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες ή μεμονωμένα. Σε απάντηση σε ερώτηση ή ερώτηση σε θέμα, γράφουν τρεις διαφορετικές περιλήψεις των 10-15 λέξεων, των 30-50 λέξεων ή των 75-100 λέξεων (Reeves, 2017).

Έπειτα, επισημαίνεται η εκπαιδευτική στρατηγική των ερωτήσεων - μεμονωμένων απαντήσεων - απαντήσεων σε ζεύγη - συζήτηση των απαντήσεων. Αυτή είναι μια από τις πολλές στρατηγικές αξιολόγησης που είναι απλές για τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτής θέτει μια ερώτηση και οι μαθητές γράφουν τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές τοποθετούνται στη συνέχεια σε ζεύγη για να συζητήσουν τις απαντήσεις τους. Οι δάσκαλοι μπορούν να μετακινηθούν στην τάξη και να ακούσουν διάφορες συζητήσεις, γεγονός που τους επιτρέπει να αποκτήσουν πολύτιμες γνώσεις για τα επίπεδα κατανόησης (Reeves, 2017).

Ακολουθεί η αναφορά στη στρατηγική της αντίστροφης μέτρησης. Πρόκειται για μια πραγματική δοκιμασία σχετικής και ουσιαστικής μάθησης. Όταν οι μαθητές μαθαίνουν κάτι που θεωρούν χρήσιμο, είναι πιθανό να θέλουν να χρησιμοποιήσουν τη μάθηση με κάποιο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν κάρτες στους μαθητές και εκείνοι πρέπει να απαντήσουν σε τρεις χωριστές δηλώσεις:

- 3 πράγματα που δεν ξέρατε πριν
 - 2 πράγματα που σας εξέπληξαν για αυτό το θέμα
 - 1 πράγμα που θέλετε να αρχίσετε να κάνετε με αυτό που έχετε μάθει
- (Reeves, 2017)

Επίσης, αναφέρεται η στρατηγική των δημοσκοπήσεων στην τάξη. Οι δημοσκοπήσεις επιτρέπουν στους μαθητές να δίνουν απαντήσεις γρήγορα και με ακρίβεια. Μια σιωπηρή δημοσκόπηση είναι ιδανική για εκείνους τους «ντροπαλούς» μαθητές που δυσκολεύονται να μιλήσουν (Reeves, 2017).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι χρήση των συχνών τεστ και η βαθμολογία δεν αποτελούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή αποτελεί την ονομαζόμενη αθροιστική αξιολόγηση, στην οποία, όμως, δεν υπάρχει η ανατροφοδότηση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η ανατροφοδότηση αποτελεί βασική έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης διότι συμβάλλει στον αναστοχασμό και στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό (Ρεκαλίδου, 2011).

Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, στόχος δεν είναι η κατάταξη των μαθητών και η διάκριση τους σε «καλούς» και «κακούς». Στόχος είναι οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν από τους εκπαιδευτικούς μέσω της αξιολογικής διαδικασίας να αποτελέσουν έναυσμα για ανατροφοδότηση από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς, για να αυτό – αξιολογηθούν και να αξιολογήσουν τους άλλους. Συνεπώς, πρόκειται για αξιολόγηση που υλοποιείται, ώστε να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις απαιτήσεις και στις ανάγκες των μαθητών (Black, 2003).

Ως εκ τούτου, λοιπόν, σύμφωνα με την άποψη του McMillan, προκύπτει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, η οποία έχει πολλές και διαφορετικές συνιστώσες και δεν θα πρέπει να περιορίζεται από τις παραδοσιακές αξιολογικές διαδικασίες ή να συγκρίνεται με αυτές. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναπροσαρμόζεται και γίνεται καθοδηγητικός, αφήνοντας περιθώριο δράσης στους μαθητές. Παράλληλα, η διαμορφωτική αξιολόγηση υλοποιείται σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες ανατροφοδότησης και διορθώσεων της σχεδιασμένης μαθησιακής πορείας (McMillan, 2010).

Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία Έρευνας

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας: τουτέστιν, του σκοπού, των ερευνητικών υποθέσεων και του ερευνητικού εργαλείου, καθώς και του δείγματος. Στην παρούσα εργασία, αξιοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς επιδιώχθηκε να μελετηθεί το φαινόμενο σύμφωνα με τις απόψεις πολλών ατόμων. Αντίθετα, η επιλογή μιας ποιοτικής προσέγγισης, θα σήμαινε την επιδίωξη της ερευνήτριας για εις βάθος ανάλυση σε μικρότερο δείγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην έρευνα συμμετείχαν 143 άτομα.

5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της προόδου των μαθητών, με ανάδειξη της σημασίας της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτελούν ο προσδιορισμός της συχνότητας της χρήσης των παραδοσιακών δραστηριοτήτων αξιολόγησης, της συχνότητας της χρήσης των σύγχρονων δραστηριοτήτων αξιολόγησης, των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί, των χρονικών σημείων που γίνεται η αξιολόγηση καθώς και του τρόπου βαθμολόγησης των μαθητών.

5.2 Επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις

- Ο προσδιορισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Αναγνωρίζεται η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης;
- Ενώ αναγνωρίζεται η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης χρησιμοποιείται αυτή;

5.3 Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να διεξάγουμε την έρευνα μας επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο, καθώς θεωρούμε πως είναι το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο είναι μια ερευνητική μέθοδος που προτιμάται από τους ερευνητές καθώς είναι απλό και εύκολα κατανοητό από τους συμμετέχοντες, ενώ δεν είναι απαραίτητη και η παρουσία του ερευνητή κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του.

Άλλο ένα πλεονέκτημα είναι το ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούν να διατηρήσουν την ανωνυμία τους και έτσι νιώθουν πιο απελευθερωμένοι και δίνουν πιο ειλικρινείς απαντήσεις. Τέλος, η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, τις περισσότερες φορές, είναι μια σχετικά σύντομη διαδικασία και δε χρειάζεται οι συμμετέχοντες να δαπανήσουν πολύ από το χρόνο τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο, σαν ερευνητικό εργαλείο, έχει και ένα σημαντικό μειονέκτημα. Υπάρχει η περίπτωση κάποιος/κάποιοι από τους συμμετέχοντες να μην κατανοήσουν επακριβώς το νόημα ορισμένων ερωτήσεων. Προκειμένου να μη συμβεί αυτό στη δική μας έρευνα, έγινε η προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές. Επίσης, καθώς η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε διαδικτυακά, δόθηκε η δυνατότητα να είναι υποχρεωτική η συμπλήρωση όλων των πεδίων κάθε ερώτησης, αναγκάζοντας με αυτόν τον τρόπο τους ερωτώμενους να διαβάσουν καλά προτού απαντήσουν σε κάθε ερώτηση. Δυσκολίες οι οποίες προέκυψαν κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων σχετίζονται κυρίως με την εξεύρεση 143 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι να είναι διαθέσιμοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Προκειμένου να ξεπεραστεί η συγκεκριμένη δυσκολία αξιοποιήσαμε τη βοήθεια των social media και πιο συγκεκριμένα του Facebook, ώστε να προωθηθεί το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα ήταν διαθέσιμοι να το συμπληρώσουν. Επίσης, στάλθηκαν email, ενώ πρέπει να τονιστεί ότι η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση Google Forms.

Το ερωτηματολόγιο μας είναι χωρισμένο σε τέσσερα (4) μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Στο δεύτερο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, τη σημασία της αξιολόγησης

καθώς και κάθε πότε πραγματοποιούν δραστηριότητες αξιολόγησης. Στο τρίτο μέρος οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν συγκεκριμένα για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ στο τέταρτο και τελευταίο μέρος εξετάζεται η συχνότητα και οι τρόποι εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους δασκάλους.

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2018. Συνολικά συμπληρώθηκαν επιτυχώς 143 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Στην έρευνα συμμετείχαν δάσκαλοι όλων των τάξεων και από διαφορετικούς νομούς και συγκεκριμένα από τους Νομούς Φθιώτιδας, Αιτωλοακαρνανίας, Βοιωτίας, Αττικής και Λάρισας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση του Microsoft Excel. Ακολούθως στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

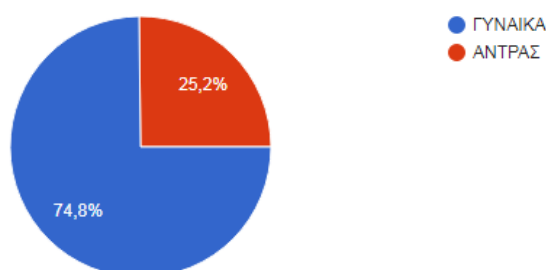
Κεφάλαιο 6ο: Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν τα βασικά αποτελέσματα του ερευνητικού εργαλείου του ερωτηματολογίου.

ΜΕΡΟΣ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. ΦΥΛΟ

143 απαντήσεις

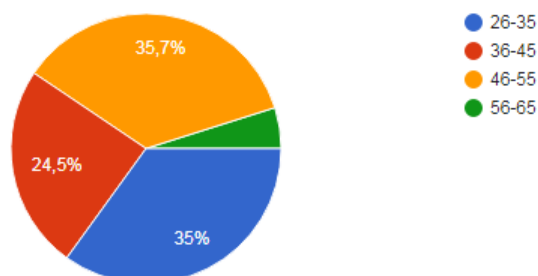


Διάγραμμα 1. Δημογραφικά στοιχεία

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1, από τους 143 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 106 ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι 37 ήταν άντρες εκπαιδευτικοί. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες, αν ληφθεί υπόψη και το μεγάλο γεωγραφικό εύρος του δείγματος. Γενικά, αποτελεί ένα δεδομένο που εμφανίζεται συχνά σε μελέτες, πιθανώς γιατί οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή σε έρευνες.

A2. ΗΛΙΚΙΑ

143 απαντήσεις

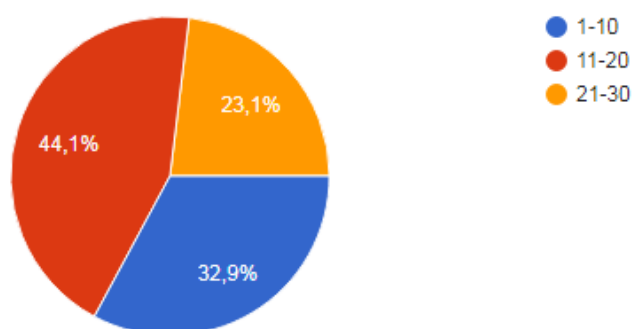


Διάγραμμα 2. Ηλικία

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 46-55 ετών και το μικρότερο ποσοστό ήταν ηλικίας 56-65 ετών. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το διάγραμμα 2, από τους 143 ερωτηθέντες οι 51 έχουν ηλικία 46-55, οι 50 είναι ηλικίας 26-35 ετών, οι 35 έχουν ηλικία 36-45 ετών και οι υπόλοιποι 7 είναι ηλικίας 56-65 ετών.

A3. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

143 απαντήσεις

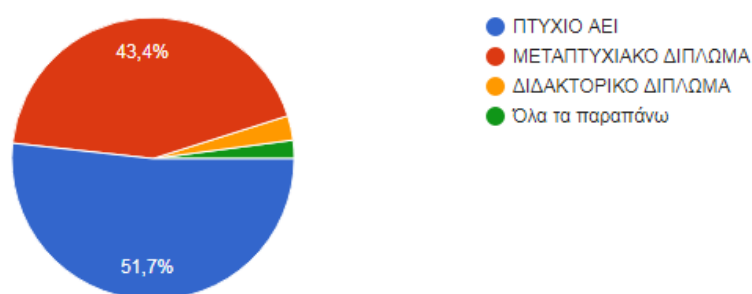


Διάγραμμα 3. Τα χρόνια υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από το διάγραμμα3, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, 63 πιο συγκεκριμένα, έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη. Οι 47 έχουν μικρή προϋπηρεσία ενός έως δέκα ετών και οι υπόλοιποι έχουν προϋπηρεσία 21 έως 30 ετών.

A4. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

143 απαντήσεις

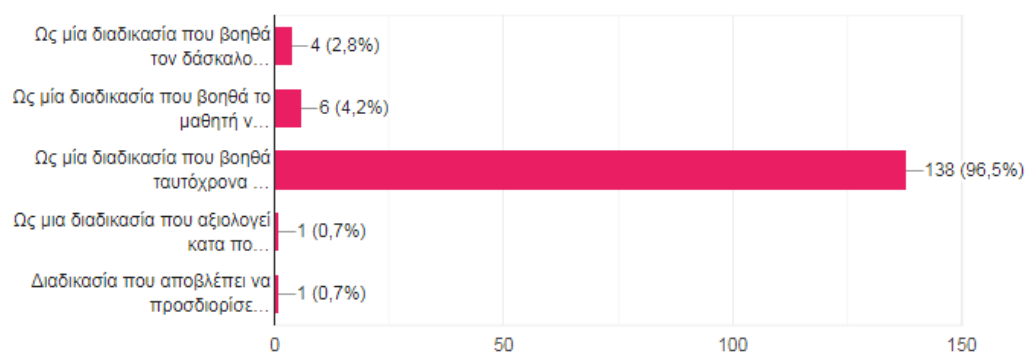


Διάγραμμα 4. Επίπεδο εκπαίδευσης

Οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, 73 εκπαιδευτικοί, είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και δεν έχουν κάποιο άλλο πτυχίο. Οι 62 εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει και κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Οι υπόλοιποι 8 εκπαιδευτικοί έχουν και διδακτορικό δίπλωμα (Διάγραμμα 4).

Β1. Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της αξιολόγησης;

143 απαντήσεις



Διάγραμμα 5. Προσδιορισμός της αξιολόγησης

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών (138), βάσει του διαγράμματος 5, θεωρούν πως η διαδικασία της αξιολόγησης βοηθά ταυτόχρονα και τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους. Έξι δάσκαλοι δήλωσαν πως η αξιολόγηση σαν διαδικασία βοηθά κυρίως το μαθητή στην αυτοαξιολόγηση του και άλλοι τέσσερις δάσκαλοι δήλωσαν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης βοηθά τον εκπαιδευτικό στη βαθμολόγηση των μαθητών του. Ένας δάσκαλος υποστήριξε πως μέσω της αξιολόγησης ελέγχει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου που ακολουθεί και ένας άλλος δήλωσε πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τον βοηθούν να προσδιορίσει πιο εύκολα τα μαθησιακά κενά των παιδιών της τάξης του.

B2: Πόσο συχνά αξιολογείτε τους μαθητές σας;

142 απαντήσεις

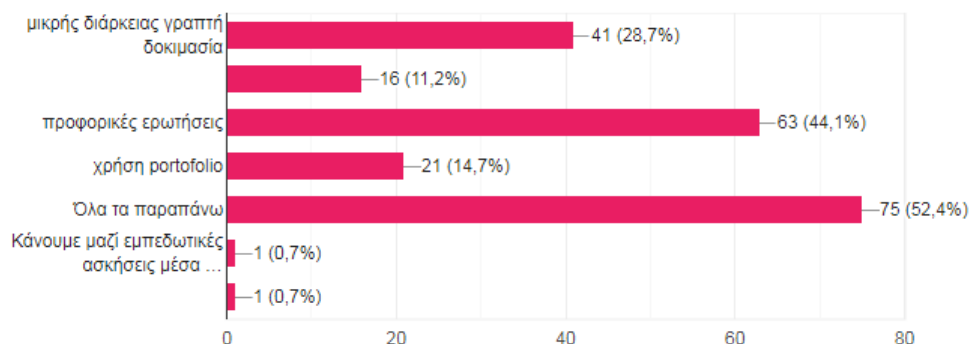


Διάγραμμα 6. Συχνότητα αξιολόγησης των μαθητών

Στο διάγραμμα 6 γίνεται φανερό ότι οι 100 από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως αξιολογούν, με διάφορες μεθόδους, σε καθημερινή βάση τους μαθητές τους και άλλοι 33 απάντησαν πως αξιολογούν σε εβδομαδιαία βάση τους μαθητές τους. Οι άλλοι 9 δάσκαλοι αξιολογούν τους μαθητές τους σε μηνιαία βάση, ενώ ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι καθημερινά δίνει εργασίες στη Γλώσσα στους μαθητές του για εμπέδωση του διδακτικού αντικειμένου, όμως, και όχι για την αξιολόγηση τους.

B3: Με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους μαθητές σας;(επιλέξτε πάνω από μία)

143 απαντήσεις

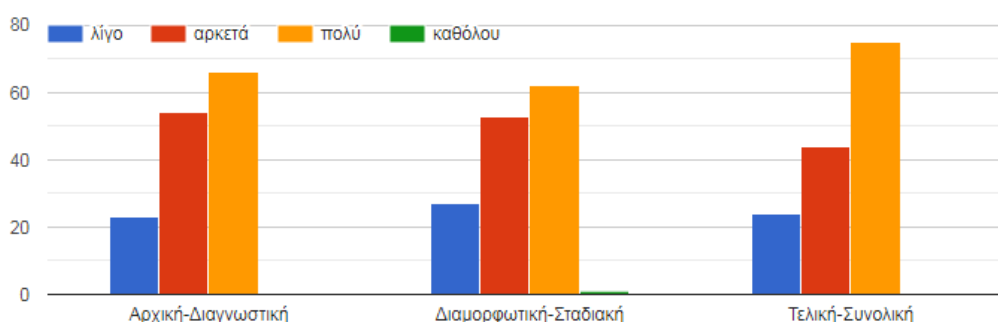


Διάγραμμα 7. Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών

Οι προφορικές ερωτήσεις και οι γραπτές εξετάσεις μικρής διάρκειας φαίνεται να είναι δημοφιλείς μέθοδοι αξιολόγησης, αφού προτιμώνται από 63 και 41 εκπαιδευτικούς αντιστοίχως. Χρήση portfolio κάνουν μόνο 21 εκπαιδευτικοί, ενώ 75 από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως χρησιμοποιούν και τις τρεις παραπάνω μεθόδους αξιολόγησης (Διάγραμμα 7).

ΜΕΡΟΣ Γ: ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Γ1. Πόσο καλά γνωρίζετε τα είδη της αξιολόγησης;



Διάγραμμα 8. Γνώση των ειδών αξιολόγησης

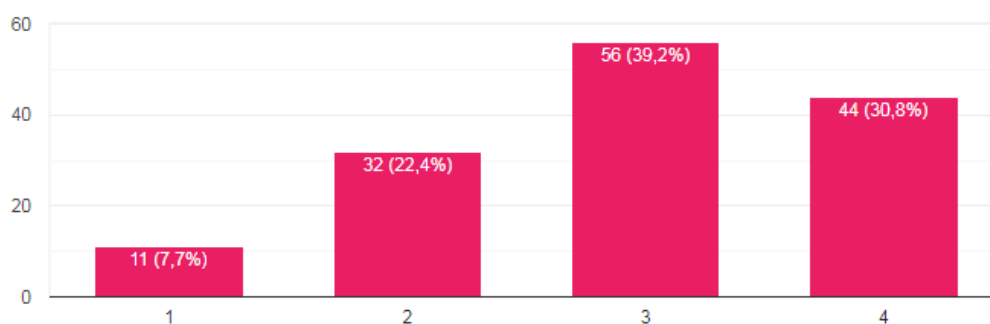
Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μέχρι ενός βαθμού γνωρίζουν όλες τις μεθόδους αξιολόγησης. Όσον αφορά στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση οι 25 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν λίγες γνώσεις, οι 55 δήλωσαν πως γνωρίζουν αρκετά πράγματα και οι άλλοι 63 δήλωσαν ότι γνωρίζουν πολύ καλά την αρχική διαγνωστική αξιολόγηση.

Όσον αφορά στη σταδιακή διαμορφωτική αξιολόγηση περισσότεροι από 30 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν λίγες γνώσεις σχετικά, περίπου 50 δήλωσαν ότι γνωρίζουν αρκετά πράγματα και λιγότεροι από 60 δήλωσαν ότι ξέρουν πολλά για τη σταδιακή διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η τελική συνολική αξιολόγηση φαίνεται να είναι αυτή γύρω από την οποία έχουν τις περισσότερες γνώσεις οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, 30 δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν λίγες γνώσεις σχετικά, 45 δήλωσαν ότι έχουν αρκετές γνώσεις και οι υπόλοιποι 68 υποστήριξαν πως έχουν πολλές γνώσεις σχετικά (Διάγραμμα 8).

Γ2. Γνωρίζετε την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης;(1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά,4-πολύ)

143 απαντήσεις



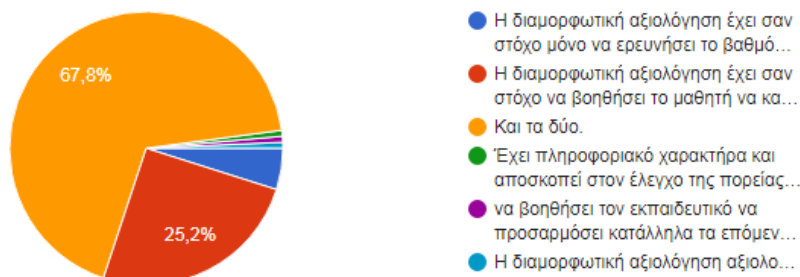
Διάγραμμα 9. Γνώση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η επόμενη ερώτηση σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση ήταν ακόμα πιο συγκεκριμένη και τα αποτελέσματα της αποτυπώνονται στο διάγραμμα 9. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως δε γνωρίζει τίποτα σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. 32 δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν λίγες γνώσεις και 44 δήλωσαν πως γνωρίζουν πολύ καλά τη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, 56, δήλωσαν ότι έχουν αρκετές γνώσεις σχετικά.

Γ3. Ποιος από τους παρακάτω ορισμούς νομίζετε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στην έννοια αυτή;



143 απαντήσεις

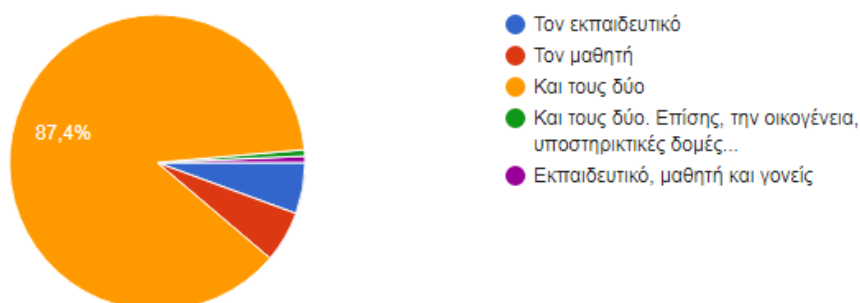


Διάγραμμα 10. Προσδιορισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Στο διάγραμμα 10, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα, οι 96 από αυτούς, δήλωσαν πως οι εκφράσεις που περιγράφουν καλύτερα την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι δύο. Για τους περισσότερους από τους δασκάλους η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σαν στόχο και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία της βαθμολόγησης και να βοηθήσει το μαθητή να αυτοαξιολογηθεί και να εντοπίσει τα μαθησιακά του κενά. Το 1/4 των εκπαιδευτικών, σχεδόν οι 35 από αυτούς, θεωρούν πως μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης βοηθιέται κυρίως ο μαθητής στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του.

Γ4. Ποιον θεωρείτε ότι βοηθά περισσότερο μια τέτοιας μορφής αξιολόγηση;

143 απαντήσεις

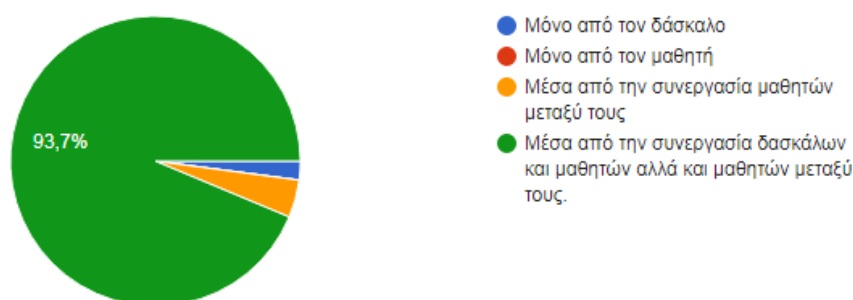


Διάγραμμα 11. Οφέλη της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Σχεδόν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι βοηθητική τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές. Ένα μικρό ποσοστό δασκάλων απάντησε, στη σχετική ερώτηση, πως ο μαθητής βοηθιέται από τη διαμορφωτική αξιολόγηση και ένα εξίσου μικρό ποσοστό απάντησε πως ο δάσκαλος βοηθιέται από τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Κάποιες επιπλέον απαντήσεις υποστηρίζουν πως στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης βοηθιούνται και οι γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (Διάγραμμα 11).

Γ5. Πώς νομίζετε ότι επιτυγχάνεται η υλοποίησή της;

143 απαντήσεις

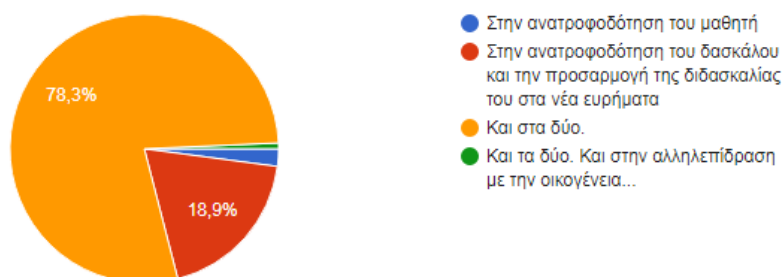


Διάγραμμα 12. Τρόποι επιτυχούς υλοποίησης της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα, το 93,7% (130 εκπαιδευτικοί) σύμφωνα με το διάγραμμα 12, πιστεύουν πως για να είναι επιτυχημένη η διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές με τους συμμαθητές τους. Λίγοι δάσκαλοι θεωρούν ότι η συνεργασία των μαθητών με τους συμμαθητές τους είναι αρκετή για την επιτυχημένη αξιολόγηση και ακόμα λιγότεροι δήλωσαν πως ο δάσκαλος μόνος του μπορεί να σχεδιάσει και να υλοποιήσει αποτελεσματικά μια δραστηριότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Γ6. Πού νομίζετε ότι μπορεί να συμβάλει η εφαρμογή της;

143 απαντήσεις



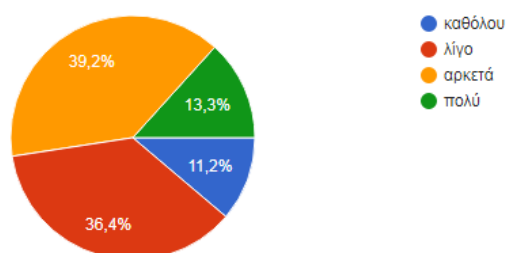
Διάγραμμα 13. Συμβολή της εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Οι 112 από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας δήλωσαν ότι μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης έχουμε τόσο την ανατροφοδότηση του μαθητή όσο και την ανατροφοδότηση του δασκάλου ώστε να προσαρμόσει τη διδακτική του μέθοδο στις ανάγκες της τάξης του. Οι άλλοι 25 θεωρούν ότι μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης παίρνει μόνο ο εκπαιδευτικός τις απαραίτητες πληροφορίες για την ανατροφοδότηση του. Σε πολύ μικρό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση συντελεί θετικά και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (Διάγραμμα 13).

ΜΕΡΟΣ Δ. ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Δ1. Έχετε κάνει χρήση της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης;

143 απαντήσεις



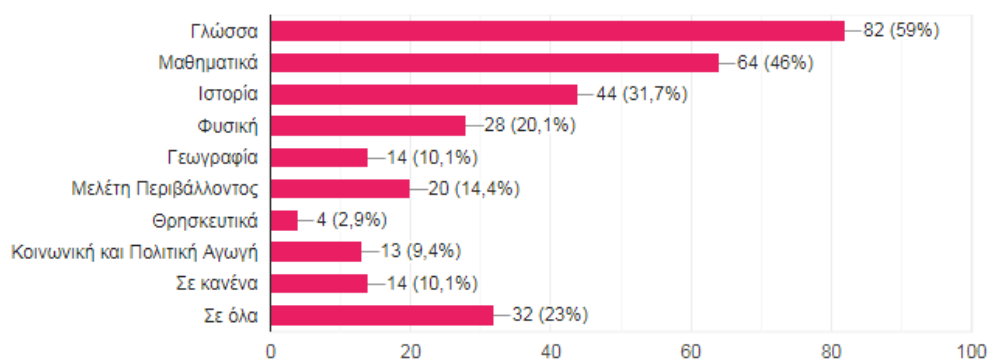
Διάγραμμα 14. Αριθμός εκπαιδευτικών που έχουν κάνει χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

77

Στο Διάγραμμα 14 φαίνεται ότι οι 50 από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως χρησιμοποιούν αρκετά τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι άλλοι 50 δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν λίγο. 20 δάσκαλοι δεν τη χρησιμοποιούν καθόλου και άλλοι 23 δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν πολύ.

Δ2. Σε ποια μαθήματα την έχετε εφαρμόσει;(επιλέξτε παραπάνω από μία απάντηση)

139 απαντήσεις

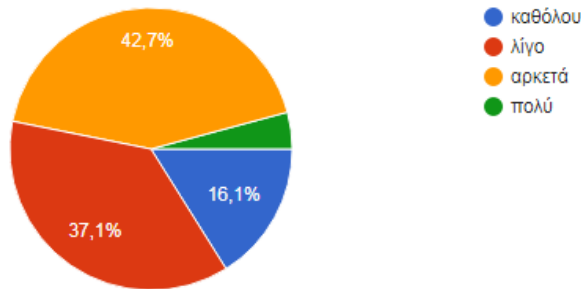


Διάγραμμα 15. Μαθήματα στα οποία έχει εφαρμοστεί η διαμορφωτική αξιολόγηση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση περισσότερο στη Γλώσσα (82 εκπαιδευτικοί) και στα Μαθηματικά (64 εκπαιδευτικοί). Στο μάθημα της Ιστορίας η αξιολόγηση γίνεται από 44 εκπαιδευτικούς, στο μάθημα της Φυσικής από 28 εκπαιδευτικούς, στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και στα Θρησκευτικά εφαρμόζουν τη μέθοδο αυτή 20, 13 και 4 δάσκαλοι αντίστοιχα. Το ποσοστό των δασκάλων που χρησιμοποιεί σε όλα τα μαθήματα τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διπλάσιο από εκείνο των εκπαιδευτικών που δεν τη χρησιμοποιεί σε κανένα μάθημα (Διάγραμμα 15).

Δ3. Θεωρείται εύκολη την εφαρμογή της;

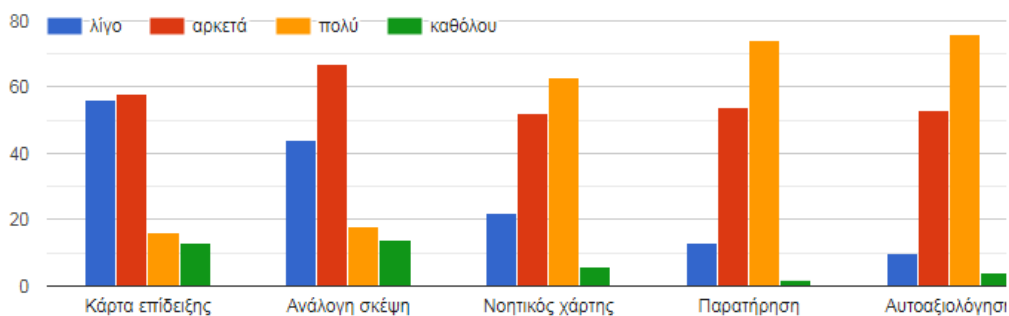
143 απαντήσεις



Διάγραμμα 16. Ευκολία εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά εύκολη την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ αρκετοί είναι και αυτοί που τη θεωρούν λίγο εύκολη. Σχετικά μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών, περίπου οι 25 στους 143, που πιστεύουν πως δεν είναι καθόλου δύσκολη η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Διάγραμμα 16).

Δ4. Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές που συμβάλλουν στην εφαρμογή της γνωρίζετε;

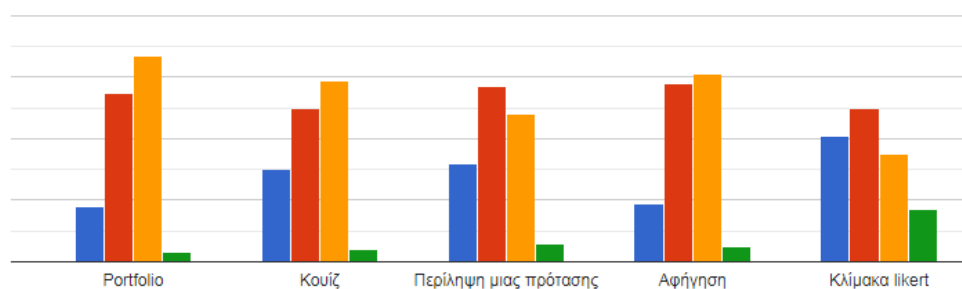


Διάγραμμα 17. Γνώση τεχνικών που συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Όσον αφορά στις τεχνικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αποτυπώνεται στα δύο διαγράμματα 17 και 18, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (70) γνωρίζουν περισσότερο τις τεχνικές της παρατήρησης και της αυτοαξιολόγησης. Οι κάρτες επίδειξης φαίνεται πως δεν είναι γνωστές σχεδόν στους μισούς

εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ λίγοι γνωρίζουν την τεχνική της ανάλογης σκέψης, της παρατήρησης και του νοητικού χάρτη. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δε γνωρίζουν πολύ καλά την τεχνική της ανάλογης σκέψης, ενώ 10 εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν καθόλου τις τεχνικές της κάρτας επίδειξης και της ανάλογης σκέψης.

Δ4. Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές που συμβάλλουν στην εφαρμογή της γνωρίζετε;

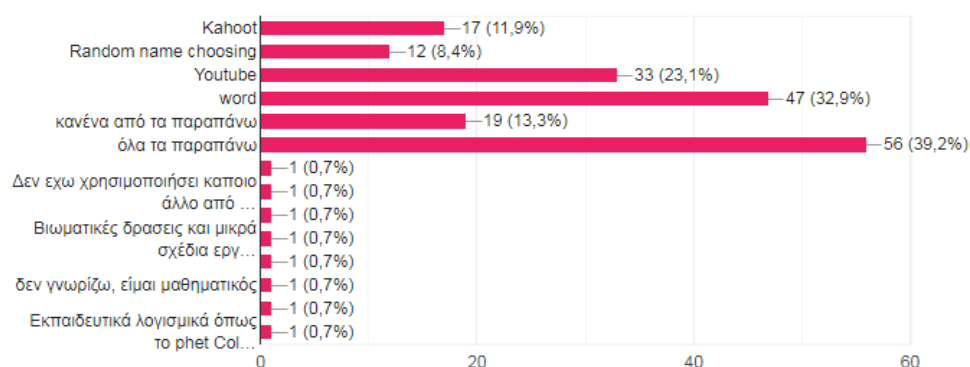


Διάγραμμα 18. Γνώση τεχνικών που συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η πιο διαδεδομένη τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι το portfolio, ενώ ακολουθούν οι τεχνικές της αφήγησης, του κουίζ και της περίληψης μιας πρότασης. Όσον αφορά στην κλίμακα likert 40 εκπαιδευτικοί τη γνωρίζουν ελάχιστα, 50 εκπαιδευτικοί τη γνωρίζουν λίγο και 35 εκπαιδευτικοί τη γνωρίζουν αρκετά.

Δ5. Ποιες από τις παρακάτω ψηφιακές εφαρμογές νομίζετε ότι συμβάλλουν στην εφαρμογή της;(επιλέξτε παραπάνω από μία)

143 απαντήσεις



Διάγραμμα 19. Γνώση τεχνικών που συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ψηφιακές εφαρμογές kahoot, random name choosing, youtube και word συμβάλλουν ισόποσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ 19 εκπαιδευτικοί δήλωσαν το ακριβώς αντίθετο, πως καμία από αυτές τις εφαρμογές δεν είναι χρήσιμη και αποτελεσματική. Πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο το word, το youtube και το kahoot (Διάγραμμα 19).

Δ6. Τι θα θέλατε να προτείνετε εσείς για την χρήση ή την βελτίωσή της; (Απαντήστε σύντομα)

29 απαντήσεις

Απαραίτητη χρησιμη αυτονοητη στην εκπαιδευτικη διαδικασια προσοχη οχι αυτοσκοπος ευελιξια
-
να γίνεται από όλα τα σχολεία
Προετοιμασία των τεχνικών από τον δάσκαλο, αλλά αφού έχει προηγηθεί ακριβής στοχοθέτηση και διδασκαλία.
Προτείνω την ένταξη της συλλογικής αλληλοαξιολόγησης των δραστηριοτήτων των μαθητών.
Περισσότερη εκπαίδευση και ενημέρωσή μας σε καινούρια εργαλεία και τρόπους δημιουργίας αξιολογήσεων
Σταθμισμένα τεστ του ΥΠΠΕΘ και φορμας για περιγραφικη αξιολογηση.
Αναφέρουν οι μαθητές ένα πράγμα που έμαθαν σήμερα και κάτι που θα ήθελαν να ξαναπούμε στο επόμενο μάθημα.
επιμόρφωση
Ενημέρωση
Αναλογη Επιμορφωση των εκπαιδευτικων

Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εξαρτάται κάθε φορά από το έμφυχο "υλικό" της κάθε τάξης και από τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς του εκπαιδευτικού.

Περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη. Διαμόρφωση πρακτικών εργαλείων για τη ευκολότερη εφαρμογή της στο πλαίσιο της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας.

Να διδάσκετε και να γίνει ρουτίνα για τους εκπαιδευτικούς στην πράξη

Δεν γνωρίζω.ίσως περισσότερη πληροφορια μεταξύ συναδελφων. Είναι κάτι που δεν αναφέρεται σε μας τους αρχαιότερους

θα θελαμε μεγαλυτερη ενημερωση . .με επιμορφωση .

ΝΑ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΘΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ

Εκτός από την προσωπική ενασχόληση που είναι απαραίτητη.Ενημέρωση, επιμόρφωση, παραδείγμα και τρόπους εφαρμογής της, εργαλεία για την εφαρμογή της.

επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ενημέρωση

Καλύτερη οργάνωση από τον δάσκαλο και εξάσκηση των μαθητών ώστε να μπορούν να την εφαρμόσουν.

Επιμόρφωση, ενημέρωση εκπ/κων

Τεχνη

ενημέρωση και πληροφόρηση για τον τρόπο εφαρμογής της ακόμη και από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς

Θεωρώ ότι για να επιτευχθεί διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί επί αυτού.

Ενημερωση και εκπαίδευση

Προσαρμογή σε μαθήματα υποβάθρου όπως μαθηματικά και γλώσσα

Διάγραμμα 20. Προτάσεις για τη χρήση ή τη βελτίωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η τελευταία ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας είναι ερώτηση κρίσεως. Ζητήθηκε από τους δασκάλους να προτείνουν, επιγραμματικά, τρόπους βελτίωσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς και εναλλακτικές μορφές εφαρμογής της, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κάτι που πρότειναν αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι το να γίνει «υποχρεωτική» η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στα σχολεία και η χρήση της διαδικασίας αυτής από όλους τους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί ήταν και οι δάσκαλοι που δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν να έχουν καλύτερη ενημέρωση / εκπαίδευση σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Το ζήτημα της υποχρεωτικότητας της διαμορφωτικής αξιολόγησης, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι έχει τόσο πλεονεκτήματα, όσο και μειονεκτήματα. Από τη μία, επιτάσσει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση που πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν εν γένει. Με άλλα λόγια, όμως, αυτό μπορεί να υποχρεώνει κάποιους να ακολουθήσουν αυτήν την κατεύθυνση, οι οποίοι ενδέχεται κατά το παρελθόν να χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές μεθόδους. Η χρήση παραδοσιακών μεθόδων φαίνεται και από το γεγονός ότι το δείγμα τείνει να προτιμά τις προφορικές ερωτήσεις και τις γραπτές εξετάσεις μικρής διάρκειας, ως δημοφιλείς μεθόδους αξιολόγησης. Αντίθετα, δεν φαίνεται να προτιμά άλλες μεθόδους όπως το portfolio κ.λ.π. Σε αντιδιαστολή με αυτό το αποτέλεσμα, σε επόμενη ερώτηση ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν το portfolio ως την πιο διαδεδομένη τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης ανάμεσα σε άλλες, όπως αυτές της αφήγησης, του κουίζ και της περίληψης μιας πρότασης. Όσον αφορά στην κλίμακα likert, 40 εκπαιδευτικοί τη γνωρίζουν ελάχιστα, ενώ για τη χρήση των ψηφιακών εφαρμογών φαίνεται να

διάκεινται θετικά και να τη χρησιμοποιούν. Εντούτοις, τίθενται προβληματισμοί για τον τρόπο που αυτό γίνεται, αλλά και με τη διαφορά των απαντήσεων τους σε άλλες ερωτήσεις. Από την άλλη, μπορεί να περιορίσει τους εκπαιδευτικούς από την επιλογή κάποιων νέων μεθόδων που ενδέχεται να ταιριάζουν στη δική τους τάξη. Γενικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, ότι η καθολικότητα άλλοτε είναι επαρκής και άλλοτε όχι.

Ωστόσο, ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα είναι αυτό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν και την ανάγκη για την επιμόρφωσή τους σε θέματα νέων τεχνικών αξιολόγησης. Αυτό ισχύει τόσο για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους νεοδιόριστους, που ναι μεν μπορεί να κατέχουν τη θεωρία, αλλά υστερούν σε πρακτική. Για παράδειγμα, αυτή η ανάγκη διαφαίνεται από το περιεχόμενο που προσδίδουν στην αξιολόγηση, όπως διαφάνηκε από προηγούμενη ερώτηση, καθώς την συνδέουν κυρίως με τον μαθητή. Επίσης, οι επιμορφωτικές ανάγκες τους μπορεί να προέρχονται από τις διαφορετικές απόψεις περί αξιολόγησης και την πραγματικότητα της τάξης. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να πηγάζουν από την ανασφάλειά τους ως προς την χρήση νέων μεθόδων αξιολόγησης, καθώς φαίνεται από προηγούμενες ερωτήσεις ότι ακολουθούν την πεπατημένη.

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν ο προσδιορισμός της συχνότητας της χρήσης των παραδοσιακών δραστηριοτήτων αξιολόγησης, της συχνότητας της χρήσης των σύγχρονων δραστηριοτήτων αξιολόγησης, των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί, των χρονικών σημείων που γίνεται η αξιολόγηση καθώς και του τρόπου βαθμολόγησης των μαθητών.

Μετά από την παρουσίαση της βιβλιογραφίας στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαφάνηκε ότι οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, καθώς σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον ορισμό της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τη σημασία της τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή, αλλά δεν μπορούν να την εφαρμόσουν λόγω της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης.

Συμπεράσματα

Πολλοί άνθρωποι υποθέτουν ότι η «αξιολόγηση» σημαίνει τη λήψη ενός τεστ, αλλά η αξιολόγηση είναι ευρύτερη από αυτή. Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι αξιολόγησης: η συνοπτική αξιολόγηση και η διαμόρφωση της αξιολόγησης. Αυτές μερικές φορές αναφέρονται ως αξιολόγηση της εκμάθησης και αξιολόγηση της μάθησης, αντίστοιχα. Σε κάποιο επίπεδο, και οι δύο συμβαίνουν σε όλες σχεδόν τις αίθουσες διδασκαλίας. Το κλειδί για την ορθή πρακτική αξιολόγησης είναι να κατανοήσουμε σε τι συμβάλλει κάθε είδος και να αναπτύξουμε την πρακτική μας για να μεγιστοποιήσουμε την αποτελεσματικότητα της καθημιάς.

Η συνοπτική αξιολόγηση συνοψίζει τα αποτελέσματα ενός μαθητή στο τέλος μιας χρονικής περιόδου, σε σχέση με τους στόχους μάθησης και τα σχετικά εθνικά πρότυπα. Η χρονική περίοδος μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το τι θέλει να μάθει ο δάσκαλος. Μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση στο τέλος ενός θέματος, στο τέλος μιας θητείας ή ημιτελούς, στο τέλος ενός έτους ή, όπως στην περίπτωση των εθνικών δοκιμασιών προγράμματος σπουδών, στο τέλος ενός βασικού σταδίου.

Μια συνοπτική αξιολόγηση μπορεί να είναι μια γραπτή δοκιμασία, μια παρατήρηση, μια συζήτηση ή μια εργασία. Μπορεί να καταγράφεται μέσω γραφής, μέσω φωτογραφιών ή άλλων οπτικών μέσων ή μέσω ηχογράφησης. Όποιο μέσο χρησιμοποιείται, η αξιολόγηση θα δείξει τι έχει επιτευχθεί. Θα συνοψίσει τα επιτεύγματα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο και μπορεί να παρέχει ατομικά και συλλογικά δεδομένα που θα είναι χρήσιμα για την παρακολούθηση της προόδου και την ενημέρωση των ενδιαφερομένων (π.χ. γονείς, κυβερνήτες κλπ.).

Η τυπική αξιολόγηση πραγματοποιείται καθημερινά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αξιολογούν συχνότερα την επιτυχία και την πρόοδο. Ξεκινά με διαγνωστική αξιολόγηση, υποδεικνύοντας τι είναι ήδη γνωστό και ποια κενά μπορεί να υπάρχουν σε δεξιότητες ή γνώσεις. Εάν ένας δάσκαλος και μαθητής καταλάβουν τι έχει επιτευχθεί μέχρι σήμερα, είναι ευκολότερο να σχεδιαστούν τα επόμενα βήματα. Καθώς η μάθηση συνεχίζεται, οι περαιτέρω διαμορφωτικές αξιολογήσεις υποδεικνύουν εάν πρέπει να τροποποιηθούν τα προγράμματα διδασκαλίας για να ενισχυθεί ή να επεκταθεί η μάθηση.

Οι σχηματικές εκτιμήσεις μπορεί να είναι ερωτήσεις, εργασίες, κουίζ ή πιο επίσημες αξιολογήσεις. Συχνά οι εκπαιδευτικές αξιολογήσεις δεν μπορούν να καταγραφούν καθόλου, εκτός ίσως από τα σχέδια μαθημάτων που καταρτίστηκαν για την αντιμετώπιση των επόμενων σταδίων που υποδεικνύονται. Είναι δυνατόν μια συνοπτική αξιολόγηση να συμπληρωθεί με υλικά που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τα αποτελέσματα για να ενημερώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (και συνεπώς να έχουν και μορφωτικά οφέλη).

Παραδοσιακά, χρησιμοποιούμε τη μέθοδο της εκτίμησης για να αξιολογήσουμε το κατά πόσο οι μαθητές μας έχουν μάθει αυτό που τους διδάσκουμε μέχρι ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Αυτό ονομάζεται «εκτίμηση της μάθησης» - και ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτές οι αθροιστικές αξιολογήσεις πραγματοποιούνται μετά από μια μονάδα ή κάποια χρονική περίοδο για να προσδιοριστεί το κατά πόσο η εκμάθηση έχει πραγματοποιηθεί. Αν και οι εκτιμήσεις της μάθησης είναι σημαντικές για να αποδώσουμε βαθμούς στους μαθητές και να ενημερώσουμε τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρωθούν περισσότερο στη διαμορφωτική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικές αξιολογήσεις θεωρούνται μέρος της μάθησης, δεν χρειάζεται να ταξινομηθούν ως συνοπτικές αξιολογήσεις (όπως για παράδειγμα οι βαθμοί τριμήνου και οι μηνιαίες γραπτές εξετάσεις μετά το τέλος κάθε ενότητας). Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις μας βοηθούν να διαφοροποιήσουμε την διδασκαλία και να βελτιώσουμε έτσι τα επιτεύγματα των μαθητών. Οι διαμορφωτικές εκτιμήσεις, ωστόσο, δεν πρέπει να πάρουν υπερβολικό χρονικό διάστημα. Ενώ μερικοί τύποι (όπως εκτεταμένες απαντήσεις ή δοκίμια) χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο από άλλους, πολλοί είναι γρήγοροι και εύκολοι στη χρήση σε καθημερινή βάση.

Οι παραπάνω θέσεις σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της έρευνας, τις απαντήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών οδηγούν στο συμπέρασμα πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως οι γνώσεις τους σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι λίγες, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να την εφαρμόσουν. Ωστόσο, γνωρίζουν ότι αποτελεί μια σημαντική διαδικασία για τους μαθητές, η οποία μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα

και για αυτό το λόγο θα ήθελαν μετεκπαίδευση για να μπορούν να εφαρμόζουν τη διαδικασία αυτή. Αξιοσημείωτο είναι πως από τους εκπαιδευτικούς που δεν γνώριζαν καλά τις αρχές και τις μεθόδους της διαμορφωτικής αξιολόγησης οι περισσότεροι είναι νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας.

Παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούν πως είναι πολύ σημαντική διαδικασία για τους μαθητές και λειτουργεί θετικά τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Μπορούμε να πούμε πως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ασχέτως ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου και ετών προϋπηρεσίας, προτιμούν τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης αντί των σύγχρονων. Έτσι, η πλειοψηφία των δασκάλων δηλώνουν ότι εξετάζουν γραπτά τους μαθητές μετά το τέλος κάθε ενότητας και προφορικά σε καθημερινή βάση.

Στο πλαίσιο αυτό, η καθημερινή αξιολόγηση είναι γεγονός και οι μαθητές, μέσω αυτής, ενημερώνονται συχνά για την πορεία τους. Μπορεί να μην προτιμώνται σύγχρονες μέθοδοι αξιολόγησης, ωστόσο, η ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών υπάρχει και έτσι οι δεύτεροι παίρνουν πληροφορίες, τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν για την προσωπική τους βελτίωση. Οι πληροφορίες αυτές είναι εξίσου σημαντικές και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν από μέρος τους, τον τρόπο διδασκαλίας και ανάλογα με τις ανάγκες, προβαίνουν στις αντίστοιχες αλλαγές. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την έρευνα των Μαυρομμάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά, το 2008, καθώς περιγράφονται ανάλογες θέσεις σχετικά με την ανατροφοδότηση.

Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μέσω της αξιολόγησης, ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, με αποτέλεσμα να δίνονται δυνατότητες ανατροφοδότησης, ώστε να καλυφθούν ενδεχόμενα κενά στην υπάρχουσα γνώση και να δημιουργηθεί ένα αποδοτικότερο πλαίσιο για κάθε νέα γνώση. Η άποψη αυτή που φαίνεται να υιοθετεί ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος ενστερνίζονται και άλλοι ερευνητές, καθώς θεωρούν ότι η αξιολόγηση, μέσω της ανατροφοδότησης, δίνει πληροφορίες στο μαθητή για την πορεία του και, επίσης, του δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσει από κοινού με τον εκπαιδευτικό μια νέα μαθησιακή πορεία (Rowe & Wood, 2008).

Αναφορικά με τη χρήση των τεχνικών και των μέσων της διαμορφωτικής αξιολόγησης από την παρούσα έρευνα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τεχνικές, πλην των συνηθισμένων τεστ και φραστικών σχολίων, ενώ παράλληλα η γνώση τους για άλλες τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι σχετικά περιορισμένη. Ωστόσο, όπως προκύπτει και από παρόμοιες έρευνες, τα σχόλια των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν συνοδεύονται από αναλυτικές επεξηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν πολύ θετικά για τους μαθητές, καθώς συμβάλλουν στην επιθυμητή ανατροφοδότηση (Blair et al, 2013·Rowe & Wood, 2008).

Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις βασικές γνώσεις της διαμορφωτικής αξιολόγησης, και έχουν κάνει συγκεκριμένες προσπάθειες να αποδεσμευτούν και να ξεφύγουν από τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Αδιαμφισβήτητα, το παραπάνω δεν είναι εύκολο και δεν αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το γεγονός ότι υπάρχει μια γενικότερη επιθυμία η αξιολόγηση να εξυπηρετεί τη μάθηση και όχι τη κατηγοριοποίηση των μαθητών, αποτελεί θετικό στοιχείο. Αναφορικά με το θέμα αυτό, η αλλαγή της νοοτροπίας είναι μία αντικειμενική δυσκολία, την οποία έχουν παρατηρήσει και άλλοι ερευνητές (Manrommati, 1996). Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να διαφοροποιηθούν και θέλουν να επιμορφωθούν, ώστε να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η συνεργασία όλων των αρμόδιων φορέων της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, ώστε να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή και έτσι να καταστούν εφικτά τα πλεονεκτήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Η παρούσα εργασία δύναται να καλλιεργήσει προβληματισμούς και να συμπληρώσει τυχόν ερευνητικά κενά, ενισχύοντας παράλληλα τη νέα γνώση.

Γενικά, το ζήτημα της αξιολόγησης, των τεχνικών και των τρόπων μέσω των οποίων αυτή διενεργείται, είναι ένα ζήτημα που έχει συζητηθεί ποικιλοτρόπως, εγείροντας προβληματισμούς. Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ένας βασικός περιορισμός που διαφάνηκε, ήταν ότι ενώ υπήρχε μεγάλο δείγμα και πολλές απόψεις, εντούτοις η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης δημιουργεί προβλήματα στην εις βάθος ανάλυση. Για αυτό το λόγο, προτείνεται μελλοντικά η χρήση του ερευνητικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, με στόχο να μελετηθεί το φαινόμενο με πιο κριτική ματιά και σε βάθος. Επίσης, μια πιθανή

μελλοντική πρόταση θα μπορούσε να είναι η έρευνα δράσης· με άλλα λόγια, η επιλογή ενός σχολικού πλαισίου, η κατάρτιση και η εφαρμογή μιας διαδικασίας αξιολόγησης, η αξιολόγηση της διαδικασίας, η διατύπωση αποτελεσμάτων, ο επανασχεδιασμός και στη συνέχεια εκ νέου η διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: εκδ. ίδιου.
- Cohen, L. Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Αγάπογλου, Θ. & Καπετανίδου, Μ. (2013). *Από την κριτική ανάγνωση στη δημιουργική γραφή*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Δράμα.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2015). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 38, 51-71.
- Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., & Σιωμάδης, Β. (2011). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή-Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1023&bitstream=1023_01#page/1/mode/2up
- ΔΕΠΠΣ., & ΑΠΣ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Δρούγκα, Κλ. (2012). *Ενδιαφέρει ακόμη η λογοτεχνία; Όροι διαμόρφωσης ενεργητικών αναγνωστών στα σχολεία*. «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», τ. Α, 225-232. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 16/06/2019 από http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_tomos.pdf
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 164-204.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. Γ. (2004). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέκια, Αιμ. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Γ. (2002). *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας (Πρόγραμμα Qual-Impact)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Χατζηδήμου, Κ. (2008). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μαθητών/τριών Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου-μία μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μποτσόγλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σελ. 123-129). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη,

- Κυριακίδη, Ε. (2008). *Κειμενικά είδη και γλωσσική διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο*. Πρακτικά του 10ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία (σελ. 592-596). Κύπρος: Λευκωσία
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανωλάκος, Π. (2010). «*Η Αξιολόγηση του μαθητή*». Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 1, 1-8, Ανακτήθηκε στις 25/07/2019 από http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2007) *Σχολικός εγγραμματισμός λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ.& Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-98.
- Παντελίδη, Ι. & Σταμίδου, Μ. (2014). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project–Μελέτη περίπτωσης. *εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(3), 167-209. Ανακτήθηκε στις 25/07/2019 από <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/9.pdf>
- Παπαγεωργίου (2017). «*Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*». Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 150-159.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

- Παπαναούμ- Τζίκα, Ζ. (1983). *Η αξιολόγηση της επίδοσης: Δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 27/07/2019 από <http://hdl.handle.net/11419/232>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης – Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα. Gutenberg.
- Ρετάλης, Σ. (2005). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Συμεωνίδου, Φ. (2020). *Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση θεατρικών τεχνικών ως μέσου μαθησιακής αξιολόγησης*.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2001). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη
- Τζιβνίκου, Σ. (2015α). *Σταθμισμένα και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών*. Ανακτήθηκε στις 5/08/2019 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5339/7/02_chapter_7.pdf

- Τζιβινίκου, Σ. (2015β). Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών. Ανακτήθηκε στις 20/06/2020 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5334>
- Τσαγγαρή, Ν. (2011). «Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης». RCeLe-περιοδικό. Ανακτήθηκε στις 10/08/2019 από <http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/research5.htm>
- Τσιανάκας, Ε. (2001). *Η αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα. Ο.Ε.Δ.Β. Ανακτήθηκε στις 25/06/2019 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depss/1Geniko_Meros.pdf
- Χαρίσης, Α. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη» στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 20/08/2019 από <https://www.eduportal.gr/aps-eggrammatismos/>
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουλσουμανοπαίδων 2002-2004. Ανακτήθηκε στις 28/08/2019 από <https://keys.museduc-mm.gr/keys.html>

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Bain, S. K., & Allin, J. D. (2005). Book review: Stanford-binet intelligence scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(1), 87-95.

- Bennett, R.E. (2010). Cognitively based assessment of, for, and as learning: A preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives* 8,(2–3), 70–91.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80, (2), 139–48.
- Black, P., &Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249–261.
- Black, P., &Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9–25). London: Sage.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., &Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). Formative and summative assessment: Can they serve learning together. *AERA Chicago*, 23, 7-22.
- Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2013). Learning and teaching in Politics and International Studies. What feedback do students want? *POLITICS*, 33(1), 66-79.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education*, 69, 26-50.
- Bloome, D. (2001). ‘Οι φωνές των παιδιών: Ομιλία, γνώση κα ιαυτότητα’. In Graddol, D., Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of student learning*. New York. McGraw –

- Hill Publishing Maybin, J. & Stierer, B. (επιμ.) Γλώσσα και γραμματισμός στο κοινωνικό πλαίσιο. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Boake, C. (2002). From the Binet–Simon to the Wechsler–Bellevue: Tracing the history of intelligence testing. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 24(3), 383-405.
- Broadfoot, P., Weeden, P., & Winter, J. (2002). *Assessment: What's in it for Schools?*. London: Routledge.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in higher education*, (1), 81-89.
- Cech, S.J. 2(007). Test industry split over ‘formative’ assessment. *Edweek* 28, (4), 1, 15. Ανακτήθηκε στις 18/08/2019 από http://www.edweek.org/ew/articles/2008/09/17/04formative_ep.h28.html.
- Chang, C. C., Tseng, K. H., & Lou, S. J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers & Education*, 58(1), 303-320.
- Chapman, C. & King, R. (2005). *Differentiated Assessment Strategies, one tool doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Chitpin, S. (2003). Authentic assessment of student work: The use of portfolios. Ontario Institute for Studies in Education of University of Toronto. *Change: Transformations in Education*, 6(1), 70-80.
- Cox, K., Imrie, B. W., & Miller, A. (2014). *Student assessment in higher education: a handbook for assessing performance*. London: Routledge.
- Da Costa, M. P., Zenasni, F., Nicolas, S., & Lubart, T. (2014). Alfred Binet: A creative life in measurement and pedagogy (1857-1911).

- Davis, M. H., Ben-David, M. F., Harden, R. M., Howie, P., Ker, J., McGhee, C., ... & Snadden, D. (2001). Portfolio assessment in medical students' final examinations. *Medical Teacher*, 23(4), 357-366.
- Edwards-Leis, Ch.E (2012) *Challenging learning journeys in the classroom: Using mental model theory to inform how pupils think when they are generating solutions*. In: PATT 26 Conference, Technology Education in the 21st Century, 26-30 June, 2012, Stockholm, Sweden.
- Even, R. (2005). Using assessment to inform instructional decisions: How hard can it be? *Mathematics Educational Research Journal*, 17(3), 45-61.
- Frey, B. B. (Ed.). (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Sage Publications.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hoover, N. R., & Abrams, L. M. (2013). Teachers' instructional use of summative student assessment data. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 219-231.
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3-24.
- Kamin, L. (1974). *The science and politics of IQ*. Potomac, MD: Erlbaum.
- Lambert K. (2012). “Tools for Formative Assessment--Techniques to Check for Understanding--Processing Activities”. OCPS Curriculum Services. Ανακτήθηκε στις 1/09/2019 από <https://sesccoop.org/wp-content/uploads/2015/12/60FormativeAssessment1.pdf>
- Lazakidou, G. & Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers & Education*, 54(1), 3-13.

- Madaus, G. F., Lynch, C. A., & Lynch, P. S. (2008). Stanford-binet intelligence scales. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(3), 5-11.
- Mansell, W., James, M. & the Assessment Reform Group. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose?* A commentary by the Teaching and Learning Research Programme.
- Mavrommatis, Y. (1996). Classroom assessment in Greek primary schools. *Curriculum Journal*, 7(2), 259-269
- McMillan, J. (2010). The practical implications of educational aims and context for formative assessment. In: H. Andrade & G. Cizek (Eds). *Handbook of formative Assessment*, pp. (41-58), New York: Routledge.
- McNamee, G. D., & Chen, J. Q. (2005). Dissolving the Line between Assessment and Teaching. *Educational Leadership*, 63(3), 72-76.
- Misanchuk, E.R. (1978). *Uses and Abuses of Evaluation in Continuing Education Programs: On the Frequent Futility of Formative, Summative, and Justificative Evaluation*. SanAntonio, Texas.
- Mohan, R. (2016). *Measurement, evaluation and assessment in education*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational leadership*, 48(5), 60-63.
- Pearson, R. (2005). Achieving student progress with scientifically based formative assessment: A white paper from Pearson. Ανακτήθηκε στις 10/09/2019 από http://www.pearsoned.com/RESRPTS_FOR_POSTING/PASeries_RESEARCH/PA1.%20Scientific_Basis_PASeries%206.05.pdf
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.

- Reise, S. P., & Revicki, D. A. (Eds.). (2014). *Handbook of item response theory modeling: Applications to typical performance assessment*. New York: Routledge.
- Reeves, D. (Ed.) (2017). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Resnick, L., & Berger, L. (2010). *An American examination system*. National conference on Next Generation Assessment Systems. Center for K-12 Assessment & Performance Managements.
- Roid, G. H., & Pomplun, M. (2012). *The stanford-binet intelligence scales*. The Guilford Press.
- Rowe, A.D. & Wood, L.N. (2008). What feedback do students want? Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference. Fremantle, Australia.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Saettler, P. (1990). *The Evolution of American Educational Technology*. p350. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Shepard, L.A. (2008). Formative assessment: Caveat emptor. In C.A. Dwyer *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, (279–303). New York: Erlbaum.
- Shepard, L.A. (2006). Classroom assessment. In R.L. Brennan *Educational measurement*, (pp.623–466). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.

- Shute, V.J. (2007). *Focus on Formative Feedback. Research Report, Educational Testing Service (ETS)*, 1-47. Ανακτήθηκε στις 25/09/2019 από <http://www.ets.org/research/contact.html>
- Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental psychology*, 28(2), 179-190.
- Sparks, D. (1999). Assessment without victims: An interview with Rick Stiggins. *Journal of Staff Development*, 20, 54-56.
- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Teaching Development. University of Waikato, N. Zealand.
- Spiller, D. (2013). *Written feedback on assignment: Issues and strategies for improving its effectiveness* (17-18). Feedback for learning, TDU Talk, 2.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. In H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 29–42). New York: Teachers College Press.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. London: Routledge.
- Wormeli, R. (2006). Accountability: Teaching through assessment and feedback, not graduated. *AmericanSecondaryEducation*, 34(3), 14-27.

Διαδικτυακές πηγές

- Kahoot. Εργαλείο για τη διαχείριση κουίζ, συζητήσεων ή ερευνών, Ανακτήθηκε στις 25/06/2020 από <https://kahoot.com>
- Kahoot. Εργαλείο για τη διαχείριση κουίζ, συζητήσεων ή ερευνών, Ανακτήθηκε στις 25/06/2020 από <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>

Randomnamechoosing. Ανακτήθηκε στις 25/06/2020 από

<http://www.classroomfreebiestoo.com/2016/12/random-name-picker.html>

Π.Δ. 409/1994. Ανακτήθηκε στις 25/06/2020 από

http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi-mathiton-gym.htm