

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Διπλωματική Εργασία:

**«Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για τις Εναλλακτικές Μεθόδους Αξιολόγησης
στο Γλωσσικό Μάθημα»**

Της Ελευθεράκη Μαρίας Μαγδαληνής

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:
Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΔΜ

Εξεταστές:
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΔΜ
Στάμου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΔΜ

Φλώρινα, Ιούνιος 2018

Copyright © Ελευθεράκη Μαρία Μαγδαληνή, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή της για μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτική ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση ότι αναφέρεται η πηγή προέλευσης και διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό, πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις, καθώς και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο, εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνον.

Όνοματεπώνυμο: Ελευθεράκη Μαρία Μαγδαληνή

A.E.M.: 680

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: elefmarilina@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016-2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Εναλλακτικές Μεθόδους Αξιολόγησης στο Γλωσσικό Μάθημα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία, καθώς και οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί, επισημαίνονται κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία, όπου έχουν χρησιμοποιηθεί ιδέες, κείμενο ή πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο, με κατάλληλες παραπομπές και αναφορές που περιλαμβάνονται στο τμήμα βιβλιογραφικών αναφορών. Η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό λογοκλοπής, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συγγραφέα.

Ημερομηνία:

Η δηλούσα

Ελευθεράκη Μαρία Μαγδαληνή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει και παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στο γλωσσικό μάθημα. Συγκεκριμένα, διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους, την άποψή τους για τις παραδοσιακές αντίστοιχες μεθόδους, την ενημέρωσή τους για τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης καθώς και τις σχετικές επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Οι παραπάνω στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από μελέτη καθώς και αναφορές σε σχετική βιβλιογραφία, αλλά και την έρευνα που διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 στην οποία συμμετείχαν 28 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή έγινε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αναλύθηκαν ποιοτικά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρεί ότι η αριθμητική αξιολόγηση έχει αρκετά μειονεκτήματα, αντιμετωπίζει θετικά τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και δηλώνει επιθυμία αλλά και ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με την πρακτική εφαρμογή τέτοιων μεθόδων.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι αξιολόγησης, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωση

Abstract

The present study examines and presents the views of Primary Education teachers regarding methods for assessing elementary school pupils in the subject of language. More specifically, it investigates the ways in which teachers assess their pupils, their views on the equivalent traditional methods, their awareness on alternative assessment as well as their relevant teacher training needs.

The aforementioned objectives will be achieved through study and reference to the relevant literature, as well as research conducted during the academic year 2017-2018 the participants of which were 28 practicing Primary Education teachers. The research was carried out with the use of semi-structured interviews, which were analyzed qualitatively.

According to the results of this research, the majority of Primary Education teachers considers numerical assessment to have considerable disadvantages, takes a positive view of the use of alternative assessment methods and expresses the desire as well as the need for further training relating to the practical application of such methods.

Key words: assessment methods, alternative assessment methods, teacher training

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, Ελένη Γρίβα, η οποία υπήρξε επεξηγηματική, και υποστηρικτική κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας έρευνας. Μέσω της καθοδήγησής της, είχα την ευκαιρία να μελετήσω και να εργαστώ πάνω σε ένα θέμα άκρως ενδιαφέρον και σύγχρονο.

Επίσης, ευχαριστώ όλους τους, γνωστούς και μη, συναδέλφους οι οποίοι μου αφιέρωσαν τον χρόνο τους συμμετέχοντας στην έρευνά μου.

Τέλος, θα ήθελα ειλικρινά να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, η στάση του οποίου ήταν καταλυτική για την απόφασή μου να εκπονήσω αυτό το έργο. Η αμέριστη στήριξη και ενθάρρυνση που μου πρόσφερε, ήταν απαραίτητη βοήθεια σε όλη τη διάρκεια ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Πίνακας Περιεχομένων

	Σελίδα
Πνευματικά Δικαιώματα.....	2
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή – Πρόλογος.....	10
1. Η Αξιολόγηση	13
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της αξιολόγησης.....	13
1.2 Η αξιολόγηση του μαθητή.....	15
1.3 Η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα στο ΔΕΠΠΣ.....	17
1.4 Προϋποθέσεις και αρχές της αξιολόγησης.....	18
1.5 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης.....	20
2. Τυπολογία αξιολόγησης	23
2.1 Τυπολογία αξιολόγησης με βάση τον χρόνο διεξαγωγής.....	23
2.1.1 Η αρχική αξιολόγηση.....	23
2.1.2 Η διαμορφωτική αξιολόγηση.....	24
2.1.3 Η τελική αξιολόγηση.....	25
2.2 Τυπολογία αξιολόγησης με βάση τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία...	25
2.2.1 Η Παραδοσιακή αξιολόγηση.....	25
2.2.1.1 Πλεονεκτήματα παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης.....	26
2.2.1.2 Μειονεκτήματα παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης.....	27
2.2.2 Η Εναλλακτική αξιολόγηση.....	29
2.2.2.1 Πλεονεκτήματα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.....	29
2.2.2.2 Μειονεκτήματα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.....	31
3. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	33
3.1 Μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης.....	33
3.1.1 Η συστηματική παρατήρηση.....	34
3.1.2 Το project.....	36
3.1.3 Το Portfolio.....	38
3.1.4 Το ημερολόγιο.....	41

3.1.5 Η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης.....	43
3.1.6 Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση.....	45
3.2 Η περιγραφική αξιολόγηση.....	47
3.2.1 Πλεονεκτήματα και προϋποθέσεις της περιγραφικής αξιολόγησης.....	48
3.3 Δυσχέρειες στην εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης.....	50
4. Η έρευνα	52
4.1 Αιτιολόγηση της έρευνας.....	52
4.2 Ανασκόπηση προγενέστερων αντίστοιχων μελετών.....	53
4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	58
4.4 Συμμετέχοντες.....	59
4.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	62
4.5.1 Συνέντευξη.....	62
4.5.2 Συλλογή δεδομένων.....	64
4.5.3 Ανάλυση δεδομένων.....	65
5. Αποτελέσματα της έρευνας	66
5.1 Αξιολόγηση των μαθητών.....	68
5.2 Αξιολόγηση των μαθητών στο τέλος του τριμήνου.....	73
5.3 Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση.....	80
5.4 Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.....	87
5.5 Επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση.....	97
6. Συζήτηση	109
6.1 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση...	121
Βιβλιογραφικές αναφορές	123
Παράρτημα Α (δείγμα συνεντεύξεων)	135
Παράρτημα Β (συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων)	157
Παράρτημα Γ (ατομικοί πίνακες δεδομένων)	167

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων	59
Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων	59
Γράφημα 3. Χρόνια υπηρεσίας συμμετεχόντων	60
Γράφημα 4. Πανεπιστήμιο αποφοίτησης συμμετεχόντων	60
Γράφημα 5. Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων	61
Γράφημα 6. Θεματολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες	61

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Α΄ Θεματικός Άξονας	68
Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Β΄ Θεματικός Άξονας	74
Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Γ΄ Θεματικός Άξονας.	81
Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Δ΄ Θεματικός Άξονας	87
Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Ε΄ Θεματικός Άξονας	98

Εισαγωγή – Πρόλογος

Η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή απασχολούσε πάντα τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, αλλά και όλους όσοι άμεσα και έμμεσα σχετίζονται με την εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, όμως, βρίσκεται εντονότερα στο προσκήνιο, μιας και γίνονται πολλές συζητήσεις σχετικά με τον ρόλο που έχει η αξιολόγηση, αλλά και για το πώς πρέπει να εφαρμόζεται, ώστε να είναι αξιόπιστη και χρήσιμη. Ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, όπου οι μαθητές βρίσκονται σε ευαίσθητη ηλικία και υπάρχει καθημερινή, μεγάλη τριβή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, υπάρχει μεγάλος προβληματισμός για το αν η αξιολόγηση είναι αντικειμενική και έγκυρη.

Η λέξη «αξιολόγηση» συνοδεύεται συνήθως από αρνητικά συναισθήματα και συνδέεται στο μυαλό των περισσότερων με το άγχος των εξετάσεων και τους βαθμούς. Είναι όμως μόνο αυτό; Πρέπει να είναι μόνο αυτό; Η αλήθεια είναι ότι η αξιολόγηση, όπως παραδοσιακά εφαρμοζόταν ως τώρα, χαρακτηρίζεται από πληθώρα ειδικών ως μη παιδαγωγική και ως διαδικασία η οποία προκαλεί αρκετά προβλήματα τόσο στην ψυχολογία των μαθητών, όσο και στην ίδια την παιδαγωγική διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος που προτείνονται πλέον διάφορες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, μερικές από τις οποίες περιγράφονται στην παρούσα εργασία. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όμως, αρκούν ως προϋπόθεση, ώστε να γίνουν πράξη στη διδασκαλία;

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνηθούν τόσο η πληροφόρηση, όσο και η στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, ως έχει, αλλά και τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, συγκεκριμένα σχετικά με το γλωσσικό μάθημα. Μέσα από αυτήν τη διερεύνηση, μπορούν να διεξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα για το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών, ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιούν ή προτίθενται να χρησιμοποιήσουν, ποιοι είναι οι προβληματισμοί τους, αλλά και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες για όλα αυτά. Έχει ιδιαίτερη σημασία

το ότι η έρευνα διεξάχθηκε ανάμεσα σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, γιατί μόνο έτσι μπορεί να δοθεί μια ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής και άλλων παρόμοιων ερευνών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακαδημαϊκά, υπό τη μορφή ενός είδους οδηγού σχετικά με τα χαρακτηριστικά που καθιστούν εφαρμόσιμη μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης. Άλλωστε, η αξιολόγηση του μαθητή έχει ως υποκείμενο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επομένως, έχει τεράστια σημασία οι μορφές αξιολόγησης, που προτείνονται ή χρησιμοποιούνται, να έχουν παιδαγωγική αξία, αλλά και να μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική πραγματικότητα, σε ρεαλιστικές και όχι ιδανικές συνθήκες. Η άποψη και οι εμπειρίες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι αυτές που μπορούν να δώσουν αξιόπιστα στοιχεία για το κατά πόσο συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης επαληθεύουν στην πράξη τον σκοπό και τη χρησιμότητά τους, όπως αυτά περιγράφονται και σε θεωρητικό πλαίσιο.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από 3 ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αφορά την αξιολόγηση. Αρχικά, αποσαφηνίζεται ο όρος «αξιολόγηση», ο οποίος όμως αποτελεί πλέγμα πολλών εννοιών, κι έπειτα, αναλύονται όλο και πιο συγκεκριμένοι όροι, ως υποσύνολα αυτής. Προκύπτουν έτσι οι παράγραφοι σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την αξιολόγηση του μαθητή και, τέλος, την αξιολόγηση του μαθητή στο γλωσσικό μάθημα. Οι επόμενες παράγραφοι του πρώτου κεφαλαίου αφορούν τους όρους και τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης, καθώς και το για ποιους λόγους αυτή θεωρείται αναγκαία.

Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά στις μορφές αξιολόγησης. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται οι μορφές αξιολόγησης με κριτήριο τον χρόνο διεξαγωγής τους και ακολουθεί η ανάλυση της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Έπειτα, παρουσιάζονται οι μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κι έτσι προκύπτει η ανάλυση των παραδοσιακών και των εναλλακτικών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων των προτερημάτων και των μειονεκτημάτων τους.

Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αναλύονται διάφορες τεχνικές της (συστηματική παρατήρηση, project, portfolio, ημερολόγιο, διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση). Ακολούθως, παρουσιάζεται η περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο

αποτύπωσης της εναλλακτικής αξιολόγησης και αναλύονται και οι δυσχέρειες που προκύπτουν συνήθως κατά την εφαρμογή της τελευταίας.

Ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας.

Η τέταρτη ενότητα, αποτελείται αρχικά από την αιτιολόγηση της αναγκαιότητας της έρευνας, μια περιγραφή του σκοπού και των στόχων της, των συμμετεχόντων σε αυτήν, της μεθοδολογίας, καθώς και του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιείται. Τέλος, γίνεται ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η ανάλυση των θεματικών αξόνων, οι οποίοι προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων, με την ακόλουθη σειρά: αξιολόγηση των μαθητών, αξιολόγηση των μαθητών στο τέλος του τριμήνου, ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση, εφαρμογή των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης και, τέλος, επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Στην έκτη ενότητα προκύπτει μια συζήτηση σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκαν μέσω των συνεντεύξεών τους . Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρατίθενται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

1. Η Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση απαντάται σε ποικίλες πτυχές των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Με αυτήν γίνεται αποτίμηση της κάθε δραστηριότητας και επιδιώκεται να εξακριβωθεί το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι, οι οποίοι είχαν τεθεί από την αρχή ή να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους αυτοί δεν επιτεύχθηκαν. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004, σ. 13) *«Δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία αξιολόγησης, είτε σε επίσημη (τυπική), είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή, είτε παίρνει μια οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική (κρίση), ή ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης- έκβασης του αποτελέσματος»*.

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της αξιολόγησης

Ο Κασσωτάκης (1997, σ. 15) ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία καθορισμού της αξίας ενός προσώπου/ αντικειμένου/ διαδικασίας με βάση μια συγκεκριμένη μέθοδο και προκαθορισμένα κριτήρια. Ο Καψάλης (1994, σ. 17), υιοθετεί έναν παρόμοιο ορισμό και τονίζει ότι αναγκαία προϋπόθεση της αξιολόγησης είναι η μέτρηση, *«κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος, με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης»*. Ο ίδιος προσθέτει ότι *«από την πλευρά της, η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή δηλαδή στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος»*.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, αποτελεί μια διαδικασία οργανωμένη και συνειδητή, ακόμα και στην πιο απλή μορφή της. Η εποπτεία της επίτευξης των στόχων, αλλά και των παραγόντων που συντέλεσαν στην μη πραγματοποίησή τους, εφαρμόζεται μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης σε διάφορους τομείς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αλλά και εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, έχουν διατυπωθεί πάρα πολλοί ορισμοί. Για τον Κωνσταντίνου (2000, σ.15), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στον –όσο το δυνατό- πιο αξιόπιστο, αντικειμενικό και έγκυρο εντοπισμό της καταλληλότητας και λειτουργικότητας μιας διδακτικής δραστηριότητας. Αυτή η διαδικασία γίνεται με συστηματικό τρόπο και σχετίζεται στενά με τους στόχους της δραστηριότητας και με συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης. Σύμφωνα με τον ίδιο, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την πολυδιάστατη φύση της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, με όλα τα στοιχεία που την απαρτίζουν. Όπως αναφέρει και ο Κασσωτάκης (2013, σ. 28), σε αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνονται και ο τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι διδακτικές μέθοδοι, η επιλογή εποπτικών μέσων, το ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικοί και μαθητές και κάθε άλλος παράγοντας που επηρεάζει το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρόμοια είναι και η θέση του Μαρσαγγούρα (2000, σ.304), ο οποίος ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών, που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος».

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία πολυσύνθετη, οργανωμένη και συστηματική, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ευθυγραμμισμένη με συγκεκριμένους στόχους και κριτήρια κι έχει δυναμικό και προσαρμόσιμο χαρακτήρα, καθώς συνδέεται άμεσα με όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν την εκπαίδευση. Απώτερος στόχος είναι, όχι μόνο να εντοπιστούν αδυναμίες και ελλείψεις, αλλά, με τη βοήθεια του εντοπισμού αυτού, να γίνουν διορθωτικές κινήσεις, με αποτέλεσμα την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

1.2 Η αξιολόγηση του μαθητή

Παρότι η αξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εμποτίζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, στην επικρατούσα αντίληψη ο όρος αυτός συνήθως ταυτίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και παραπέμπει σε όρους όπως: «βαθμοί», «εξετάσεις», «τίτλοι σπουδών»... Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης είναι ένα κομμάτι της αξιολόγησης που απασχολεί πολύ και τον ίδιο τον μαθητή, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση.

Η συστηματική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή θεσμοθετήθηκε σταδιακά τον 18^ο και 19^ο αιώνα, όταν πια σταμάτησε η κοινωνική ιεραρχία με βάση την κληρονομούμενη τάξη, που επηρέαζε ως τότε την κατάληψη θέσεων στην κρατική μηχανή (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 303) Βέβαια, τα κριτήρια και οι όροι που την διέπουν αλλάζουν σύμφωνα με το πνεύμα της εκάστοτε εποχής.

Η αξιολόγηση του μαθητή έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες του, τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και, φυσικά, την προσωπική του διαδικασία μάθησης (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 52). Όπως αναφέρεται στο προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.8/1995) «Η Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου». Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2005, σ. 21), η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία που έχει ως αντικείμενο τον μαθητή και ως στόχο, μέσα από καθορισμένα κριτήρια, να διαπιστώσει όχι μόνο την επίδοσή του, αλλά και τον βαθμό κατά τον οποίο εκπληρώθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι.

Αντιλαμβάνεται κανείς, ότι, σύμφωνα με τους ειδικούς, μπορεί ο μαθητής να είναι το κεντρικό πρόσωπο, όταν μιλάμε για την αξιολόγησή του, αλλά δεν είναι ο μοναδικός «υπεύθυνος» της επίδοσής του. Ο εκπαιδευτικός που σκοπεύει η αξιολόγησή του να έχει αντικειμενικό και αξιόπιστο χαρακτήρα, θα πρέπει να λαμβάνει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών. Ο Αθανασίου (2003, σ.58) τονίζει ότι τα αποτελέσματα της επίδοσης του μαθητή δεν θα πρέπει να «χρεώνονται»

αποκλειστικά στον μαθητή, χαρακτηρίζοντας, μάλιστα, την τακτική αυτή ως άδικη και παιδαγωγικά ανεπίτρεπτη. Ο ίδιος αναφέρει ότι όσο δεν λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την μαθητική επίδοση, τόσο προωθείται η επιλεκτική και αναπαραγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Την ίδια παρατήρηση διατυπώνει και ο Κασσωτάκης (1997, σ.23) σχετικά με το γεγονός ότι συνήθως αξιολογείται ο μαθητής με βάση γνωστικά κριτήρια και συγκεκριμένα με τις γνώσεις και την ικανότητά του να τις χρησιμοποιεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Όμως αναφέρει, επίσης, ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μια φιλότιμη προσπάθεια να συνεκτιμηθούν και οι υπόλοιποι παράγοντες, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.

Με βάση το Προεδρικό Διάταγμα του ΥΠΕΠΘ (Π.Δ. 462/1991, άρθρο 1)

«Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι:

- α. η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού,
- β. η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από το δάσκαλο, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτό αντιμετωπίζει, και
- γ. η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του παιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου».

Ο ανταγωνισμός που αναφέρεται παραπάνω, βέβαια, θα έλεγε κανείς ότι μάλλον υπάρχει έντονα ανάμεσα στους μαθητές, σύμφωνα πάντα με το πνεύμα της ευρύτερης κοινωνίας. Το σχολείο οφείλει να τον περιορίσει, όμως σίγουρα αυτό είναι κάτι δύσκολο, αφού το κοινωνικό σύστημα αναπαράγει συνεχώς αυτό το στοιχείο. Όπως υποστηρίζει ο Ρέλλος (2003, σ.169) αυτό δεν είναι αποκλειστικά αρνητικό, αφού οι μαθητές προετοιμάζονται έτσι για τη ζωή, ώστε να μην εξέρχονται εντελώς ανέτοιμοι απέναντι στις αξιώσεις της κοινωνίας για υψηλές επιδόσεις.

Ένας τρόπος να μειωθεί ο ανταγωνισμός και η κατάταξη των μαθητών βάση της επίδοσής τους, είναι να εκφράζεται η αξιολόγηση με διάφορους τρόπους και όχι μόνο μέσω της βαθμολόγησης. Άλλωστε, ο βαθμός δεν αποτυπώνει τις ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή (Καψάλης, 1998, σ. 113). Παρόμοια θέση παίρνει και ο Γεωργούσης (1999, σ. 52), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο όρος «αξιολόγηση του μαθητή» είναι ευρύτερος από την έννοια της μέτρησης και άρα δεν περικλείει αναγκαστικά τη βαθμολόγηση. Έτσι, η αξιολόγηση μπορεί να είναι ποσοτική, αλλά και ποιοτική.

1.3 Η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα στο ΔΕΠΠΣ

Όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (2003, σ. 14) σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι *«η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»*. Για να αξιολογηθεί το κατά πόσο επιτυγχάνει ο κάθε μαθητής να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει επιμέρους τομείς του γλωσσικού μαθήματος.

Στο ΔΕΠΠΣ (2003, σσ. 18-40) και στο ΠΣ του Νέου Σχολείου (2011, σσ. 32-94) διατυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και, μάλιστα, υπάρχουν και πίνακες στους οποίους προτείνονται δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν να επιτευχθούν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι, ανά τάξη.

Συγκεκριμένα, στο ΔΕΠΠΣ (2003, σσ. 18-40), οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, που πρέπει να καλλιεργηθούν από τους μαθητές, και άρα αξιολογούνται, κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- α) Προφορικός λόγος
- β) Γραπτός λόγος (ανάγνωση, γραφή, παραγωγή γραπτού λόγου),
- γ) Λεξιλόγιο
- δ) Γραμματική
- ε) Διαχείριση της πληροφορίας

Στο ΠΣ (2011, σσ. 32-94), το Λεξιλόγιο και η Γραμματική παύουν να αποτελούν ξεχωριστά πεδία και ενσωματώνονται στα υπόλοιπα. Το πλαίσιο στο οποίο κινείται το Π.Σ. βασίζεται στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής θεώρησης των πραγμάτων. Προκύπτουν λοιπόν οι εξής δεξιότητες, τις οποίες καλείται ο μαθητής να αναπτύξει και ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει:

- α) Κατανόηση προφορικού λόγου
- β) Παραγωγή προφορικού λόγου
- γ) Κατανόηση γραπτού λόγου
- δ) Παραγωγή γραπτού λόγου

1.4 Προϋποθέσεις και αρχές της αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται άμεσα και στενά με τους διδακτικούς, αλλά και παιδαγωγικούς, στόχους του σχολείου, οι οποίοι έχουν ως επίκεντρο τη μάθηση και τον μαθητή στην ολότητά του (Κωνσταντίνου, 2004, σ.114). Είναι μια διαδικασία επίπονη και δύσκολη και συχνότατα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πολύ δυσκολότερη από την ίδια την διδακτική πράξη, αφού αφορά το ευαίσθητο κομμάτι του σχολείου: τους μαθητές. Εκτός αυτού, χρειάζεται να πληροί αρκετές προϋποθέσεις, ώστε να είναι αξιόπιστη κι αποδεκτή και να μην χαρακτηρίζεται από γενικολογίες και αυθαίρετες κρίσεις.

Τα τρία πιο βασικά και σπουδαιότερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν μια αξιολόγηση, που ανταποκρίνεται στο έργο της, είναι:

Εγκυρότητα

Το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται ως έγκυρο, όταν εξετάζει αυτό που εξαρχής είχε τεθεί από τον αξιολογητή ως στόχος ελέγχου. Έγκυρο, επίσης, είναι το αξιολογικό αποτέλεσμα που προέκυψε από όσο γίνεται μεγαλύτερο κομμάτι της διδασκαλίας και δεν βασίστηκε σε μερικά μόνο τμήματα της διδαχθείσας ύλης. Εκτός αυτών, ένα αξιολογικό αποτέλεσμα θεωρείται μη έγκυρο όταν αποτυπώνει μόνο τη μνημονική ικανότητα του μαθητή και καμιά άλλη μορφή γνωστικής δεξιότητας (Κασσωτάκης, 1997, σσ.49-50).

Αξιοπιστία

Για να είναι αξιόπιστη η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και ακρίβεια στις μετρήσεις της. Αυτό σημαίνει ότι όσες φορές κι αν επαναληφθεί, θα πρέπει να εξαχθούν πολύ παρόμοια συμπεράσματα/ αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000, σ. 131) αξιόπιστος θεωρείται ο βαθμός ενός γραπτού, όταν παραμένει ίδιος σε περίπτωση που το γραπτό ξαναδιορθωθεί από τον ίδιο αξιολογητή σε άλλη χρονική στιγμή, ή αξιολογηθεί από άλλους.

Αντικειμενικότητα

Μια αξιολόγηση είναι αντικειμενική όταν το αποτέλεσμά της δεν επηρεάζεται από παράγοντες ξένους προς την αξία του αξιολογούμενου. Δυστυχώς πολλές φορές το αξιολογικό αποτέλεσμα χάνει την αντικειμενικότητά του, γιατί ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από παράγοντες όπως: η συμπάθειά του ή όχι προς τον συγκεκριμένο μαθητή, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας των απαντήσεων, η ψυχική διάθεση του αξιολογητή, ακόμα και το φύλο του αξιολογούμενου σε κάποιες περιπτώσεις. Ιδιαίτερος στο Δημοτικό Σχολείο, όπου ο εκπαιδευτικός έχει πολύωρη επαφή με τους μαθητές και γνωρίζει διάφορες πτυχές τους, θα πρέπει να προσέχει ιδιαίτερος, ώστε να

μην αξιολογεί έναν μαθητή με βάση την εικόνα που έχει για αυτόν. Για τον Κασσωτάκη (1997, σ. 50), για να θεωρούνται αντικειμενικά τα αποτελέσματα μιας αξιολογικής διαδικασίας, θα πρέπει αυτή να έχει πραγματοποιηθεί με ομοιόμορφο τρόπο, σαφή και αυστηρά καθορισμένα κριτήρια εκτίμησης της ορθότητας ή μη των απαντήσεων σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις.

1.5 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν όλο και περισσότερο οι φωνές που τάσσονται κατά της σχολικής αξιολόγησης. Οι λόγοι είναι διάφοροι και οι περισσότεροι αναφέρονται στην παράγραφο «Μειονεκτήματα παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης». Είναι όμως κάτι τέτοιο εφικτό; Ένα σχολικό σύστημα που βασίζεται στην αξιολόγηση, αλλά και μια κοινωνία, η οποία ως τώρα έχει συνηθίσει να λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς αυτή; Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1989, σ.31), το να μιλάμε για σχολείο χωρίς αξιολόγηση, ενώ οι κοινωνία επιβάλλει διαδικασίες επιλογής, είναι στρουθοκαμηλισμός.

Ο Αθανασίου (2000, σ.16), επίσης, υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και δεν νοείται η μια χωρίς την άλλη. Μια διδασκαλία περιλαμβάνει απαραίτητως αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της και, φυσικά, δεν μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση, αν δεν έχει προηγηθεί η διδασκαλία. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η ύπαρξη συχνής και επιμελημένης παρακολούθησης της επίδοσης των μαθητών οδηγεί σε αποτελεσματικότητα, σε αντίθεση με την έλλειψή της, ή την τεράστια ανεκτικότητα, που οδηγούν στην μείωση όχι μόνο των επιδόσεων, αλλά και της αυτοεκτίμησης και των δεξιοτήτων (Αβδάλη, 1989, σ.85).

Η αξιολόγηση αποτελεί εξωτερικό κίνητρο μάθησης για τον μαθητή και επιβραβεύει την προσπάθειά του, πράγμα που του προσφέρει ηθική ικανοποίηση (Δημητρόπουλος, 1989, σσ. 24-25). Ο μαθητής πληροφορείται για την επίδοσή του και διαπιστώνει αν η τακτική του όσον αφορά τη μελέτη και την συμπεριφορά του στην μαθησιακή διαδικασία αποδίδει ή όχι. Αυτό αποτελεί την ανατροφοδότηση του μαθητή, ο οποίος μπορεί να βελτιώσει και να τροποποιήσει την προσπάθειά του, με στόχο να γίνει πιο αποτελεσματικός.

Όμως η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης δεν ανατροφοδοτεί μόνο τον ίδιο τον μαθητή, αλλά και τον εκπαιδευτικό, ως βασικό υποκείμενο και κυρίως υπεύθυνο για την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1989, σσ. 25-26). Δεν μπορεί να υπάρχει ταυτόχρονα αποτελεσματική διδασκαλία και μη αποτελεσματικοί μαθητές. Αν, μέσω της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιήσει ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών δεν κατάφεραν να φτάσουν τους (λογικούς) διδακτικούς στόχους, τότε οδηγείται στο συμπέρασμα ότι ευθύνεται η διδακτική διαδικασία. Έτσι, μπορεί να τροποποιήσει και να προσαρμόσει τις διδακτικές του μεθόδους στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών του, ώστε να εξασφαλίσει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Γεωργούσης, 1999, σ. 78).

Μπορεί οι κυρίως «ενδιαφερόμενοι» της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης να είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, όμως με αυτήν πληροφορούνται και οι γονείς των μαθητών. Λαμβάνουν γνώση για τα αποτελέσματα της προσπάθειας των παιδιών τους, αλλά και την συμπεριφορά/στάση τους κατά την μαθησιακή διαδικασία κι έτσι μπορούν να τα βοηθήσουν να αξιοποιήσουν μελλοντικά τις δυνατότητές τους (Δημητρόπουλος, 1989, σ. 27). Αυτό βρίσκει εφαρμογή πολύ συχνά στην περίπτωση του επαγγελματικού προσανατολισμού (Γεωργούσης, 1999, σ. 79).

Το συμπέρασμα, λοιπόν, στο οποίο καταλήγει κανείς, είναι ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν υπάρχει λόγος να καταργηθεί, τουλάχιστον προς το παρόν. Συγκεκριμένα, ο Δημητρόπουλος (1989, σσ.29-32), τονίζει ότι σε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο δεν έχει καταργηθεί η αξιολόγηση, ακόμα κι αν πρόκειται για σύστημα που πληροί πολύ ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την κατάργησή της, σε

σχέση με το δικό μας. Αυτό που μπορεί, και επιβάλλεται, να γίνει είναι η βελτίωση του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Οι περισσότεροι επικριτές της αξιολόγησης, άλλωστε, κατακρίνουν κυρίως τις παραδοσιακές μεθόδους και όχι την αξιολόγηση αυτή καθαυτή. Επιβάλλεται, λοιπόν, η συνεχής βελτίωση των μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να είναι πιο έγκυρες, πλήρεις και αντικειμενικές, αλλά και να αποτρέπονται κοινωνικές αδικίες, που πολλάκις προκαλούνται από υποκειμενική και αναξιόπιστη αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 1997, σ.48).

2. Τυπολογία αξιολόγησης

2.1 Τυπολογία αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής

Σύμφωνα με τον Bloom(1971, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2013, σσ. 34-35), η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης διακρίνεται σε: αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική (ενδιάμεση, σταδιακή) και τελική ή αθροιστική.

2.1.1 Η αρχική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Ρέλλο (2003, σσ.90-91), το σχολείο οφείλει, μέσω των μαθησιακών διαδικασιών που συμβαίνουν σ' αυτό, να παραλαμβάνει τους μαθητές από εκεί, που αυτοί βρίσκονται. Σε αυτό βοηθάει η αρχική αξιολόγηση, που αποβλέπει στον προσδιορισμό του επιπέδου γνώσεων, ενδιαφερόντων και πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Απώτερος στόχος είναι η λήψη μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων κάθε μαθητή (Αλαχιώτης & Καρατζιά, 2009, σ. 317).

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον κάθε μαθητή από την αρχή ακόμα της επαφής τους και με τη βοήθεια γραπτών ή προφορικών δοκιμασιών, την ενημέρωση από παλιότερους εκπαιδευτικούς, αλλά και μέσω των παλαιότερων φακέλων εργασιών του μαθητή, μπορεί να σχηματίσει μια πρωτόλεια εικόνα για αυτόν. Η διερεύνηση αυτή, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ελλείψεων κάθε μαθητή, τον βοηθά ώστε να κατανοήσει το δυναμικό της τάξης, αλλά και να τροποποιήσει τη διδασκαλία του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 123). Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, εφόσον ο εκπαιδευτικός κινείται σε πλαίσια εξατομικευμένης διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2013, σ. 37).

2.1.2 Η διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια ενός διδακτικού προγράμματος με σκοπό τον έλεγχο της πορείας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, αλλά και την συνεχή ανατροφοδότηση των τελευταίων. Μέσα από αυτήν, οι μαθητές παρακολουθούν τη γνωστική τους πορεία, καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες και εντοπίζουν αδυναμίες τους. Όμως και ο εκπαιδευτικός λαμβάνει τις αναγκαίες πληροφορίες, ώστε να τροποποιήσει τις μεθόδους του, κι έτσι ο μαθητής να πετύχει τους επιδιωκόμενους στόχους (Κωνσταντίνου, 2004, σ.18).

Απώτερος στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι να υπάρξει κατάταξη μαθητών με κριτήριο τις επιδόσεις τους, αλλά να καθοριστεί σε ποιο βαθμό ο καθένας από αυτούς πέτυχε τους διδακτικούς στόχους (Κασσωτάκης, 1997, σ.27).

Οι Ντολιοπούλου και Γουριώτου (2008, σ.30) ορίζουν κάποιες προϋποθέσεις για τη σωστή εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενσωματώσει την αξιολόγηση μέσα στην καθημερινότητα, να καταλήγει στα κριτήρια αξιολόγησης αφού έχει ήδη παρατηρήσει καλά το δυναμικό της τάξης του, και –αφού έχει ενημερώσει μαθητές και γονείς για τα κριτήρια αυτά, να διαμορφώνει τη διδασκαλία του βάσει αυτών των κριτηρίων. Θα πρέπει επίσης να αναγνωρίζει τη σημασία της διαφορετικότητας στη μάθηση και να χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης με σκοπό κυρίως, όχι να κρίνει, αλλά να κάνει πιο αποτελεσματικές τις μεθόδους διδασκαλίας του.

2.1.3 Η τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση συμβαίνει όταν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας έχει περατωθεί και πρέπει να εκτιμηθεί σχετικά με το κατά πόσο πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι του (Ρέλλος, 2003, σ.85), πόσο αναβαθμίστηκε το επίπεδο γνώσης των μαθητών και εν γένει, το κατά πόσο πέτυχε η διδασκαλία (Γεωργούσης, 1999, σσ. 108-109).

Αποτελεί κυρίως εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να αυτοαξιολογηθεί, να εντοπίσει τα αποτελεσματικά και τα μη αποτελεσματικά στοιχεία του διδακτικού του προγράμματος και να έχει, έτσι, την ευκαιρία να τα διορθώσει. Η τελική αξιολόγηση, λοιπόν, δεν αφορά την ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως η διαμορφωτική αξιολόγηση, αλλά την αποτίμηση της αξίας του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο εφαρμόστηκε. Η αποτίμηση βοηθά, όχι μόνο, στην αναπροσαρμογή και βελτίωση του προγράμματος, αλλά και στην σύγκρισή του με άλλα αντίστοιχα προγράμματα (Μαυρογιώργος, 2005, σ. 279).

2.2 Τυπολογία αξιολόγησης με βάση τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία

2.2.1 Η παραδοσιακή αξιολόγηση

Στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης εντάσσονται η προφορική εξέταση, οι γραπτές εξετάσεις και οι εργασίες για το σπίτι. Οι προφορικές ή γραπτές εξετάσεις μπορούν να διεξαχθούν με τυπικές δοκιμασίες, όπως συμβαίνει στις τελικές ή εισαγωγικές εξετάσεις ή με άτυπες, με τις οποίες συνήθως εξετάζεται το μάθημα της ημέρας στην τάξη (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 82). Το κεντρικό εργαλείο των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης είναι η ερώτηση. Προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, διαγωνίσματα και ερωτηματολόγια συγκροτούνται με ερωτήσεις (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 70) Οι ερωτήσεις με κριτήριο τη μορφή της απάντησης διακρίνονται σε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, μάλιστα, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998, σ. 73), «οι παραδοσιακές ερωτήσεις είναι πάντα ανοιχτής απάντησης».

2.2.1.1 Πλεονεκτήματα παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης

Παρότι οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης αμφισβητούνται αρκετά, δεν παύουν να χαρακτηρίζονται από σημαντικά πλεονεκτήματα. Μάλιστα, πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι δεν είναι τυχαία η χρήση τους επί τόσα χρόνια.

Όσον αφορά τις **προφορικές ερωτήσεις/ εξετάσεις**, ο Δημητρόπουλος (1999 β΄, σ. 106) υποστηρίζει ότι βοηθούν τον μαθητή να αναπτύξει ικανότητα έκφρασης και ταχύτητα στην προφορική αντίδραση, καθώς και κριτική σκέψη. Ο ίδιος, επίσης, αναφέρει ότι ο μαθητής έχει κίνητρο για να προσέχει την ώρα του μαθήματος και όχι μόνο πληροφορείται άμεσα για την ορθότητα της απάντησής του, αλλά έχει και την ευκαιρία να επαναδιατυπώσει τα όσα λέει. Εξαιρετικά σημαντικό είναι το γεγονός ότι σε μια προφορική εξέταση/ ερώτηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταλάβει αν ο μαθητής παρανόησε κάτι ή διακατέχεται από υπερβολικό άγχος, κι έτσι έχει τη δυνατότητα να τον βοηθήσει.

Οι **γραπτές ερωτήσεις/ εξετάσεις**, για τους Δημητρόπουλο (1989, σσ.71-72) και Αθανασίου (2000α, σσ.114-115) διακρίνονται επίσης από κάποια θετικά γνωρίσματα, όπως το ότι οι μαθητές έχουν την άνεση του χρόνου να σκεφτούν με οργανωμένο τρόπο την απάντηση που θα δώσουν ή και να την τροποποιήσουν. Επίσης, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι αυτού του είδους η εξέταση είναι αρκετά δίκαιη και αντικειμενική, γιατί οι ερωτήσεις είναι κοινές για όλους (στο κατά πόσο είναι δίκαιο κάτι τέτοιο, βέβαια, χωρούν πολλές αμφιβολίες), διευκολύνονται όσοι δεν έχουν προφορική άνεση και οι εξωγενείς παράγοντες (όπως: φύλο, εμφάνιση, τρόπος ομιλίας) δεν επηρεάζουν άμεσα τον αξιολογητή. Το γεγονός δε, ότι πρόκειται για γραπτά τεκμήρια, κάνει τον έλεγχο της επίδοσης ευκολότερο. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000, σ. 102), τα τεστ είναι οι εγκυρότερες, αντικειμενικότερες και πιο αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης. Άλλωστε, οι γραπτές δοκιμασίες είναι συνήθως δομημένες με τέτοιο τρόπο, που η αξιολόγησή του είναι εύκολη και δεν χωρά αμφιβολίες.

Ο Δημητρόπουλος (1999, β', σ. 103) αναφέρει επίσης για τις γραπτές κατ' οίκον εργασίες ότι ο μαθητής έχει την άνεση του χώρου και του χρόνου για να εργαστεί, να σχηματίσει και βελτιώσει εκ νέου το γραπτό του. Επίσης, του προσφέρεται η δυνατότητα να εξοικειώνεται μέρα με τη μέρα με την αυτόνομη εργασία.

2.2.1.2 Μειονεκτήματα παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αμφισβητούνται όλο και πιο συχνά, κυρίως για τον εξετασιοκεντρικό τους χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, ο Παπάς (1980) κάνει λόγο για την αδυναμία του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει αντικειμενικά, αλλά και για το γεγονός ότι οι εξετάσεις δεν προσφέρουν σφαιρική εικόνα για την προσωπικότητα του μαθητή, αλλά αφορούν μόνον ορισμένες δεξιότητες (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 19). Παρόμοιοι είναι και οι ισχυρισμοί των *Genesee and Hamayan* (1994, σ.229): «... τα τεστ είναι χρήσιμα για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την επίδοση του μαθητή κάτω από συγκεκριμένες -περιορισμένες συνθήκες, αλλά δεν χρησιμεύουν ιδιαίτερα στη συλλογή πληροφοριών για τις στάσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης».

Κατά τον Φράγκο (1978) επίσης, οι εξετάσεις δεν στερούνται μόνο αντικειμενικότητας, αλλά και αξιοπιστίας (Κασσωτάκης, 2013, σ.101). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Γεωργούση (1999, σσ. 91-92), ακόμα και ο πιο επιδέξιος εκπαιδευτικός είναι αδύνατον να βρει κριτήρια αξιολόγησης τέτοια, ώστε να είναι αντικειμενικά, αλλά και να φανερώνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά και την προσωπικότητα των μαθητών.

Εκτός όμως από τα ζητήματα υποκειμενικότητας, ο παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης, που εκφράζονται κατά κύριο λόγο μέσω εξέτασης, υφίστανται έντονη κριτική σχετικά τις επιπτώσεις που έχουν στην ψυχολογία του μαθητή. Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979) υποστηρίζουν ότι μέσω της αξιολόγησης και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως βαθμολογητή κλονίζεται η παιδαγωγική σχέση μαθητή και δασκάλου (στο Δημητρόπουλος, 1998, σ. 19). Ο μαθητής, προσπαθώντας να

ανταπεξέλθει επάξια στις απαιτήσεις του σχολείου και των γονιών του για υψηλές επιδόσεις, βιώνει άγχος και πίεση (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 20). Αυτό το άγχος της επίδοσης, ο φόβος της αποτυχίας και η ψυχολογική ένταση, σύμφωνα με τον Ebel (1979), μειώνουν την αυτοπεποίθησή του, αλλά εξανεμίζουν και τη χαρά της μάθησης (στο Δημητρόπουλος, 1998, σ. 21). Μάλιστα, τα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας του Βαμβούκα στα τέλη της δεκαετίας του 1979 έδειξαν ότι οι συχνότεροι φόβοι των εφήβων αφορούν τις σχολικές εξετάσεις (στο Κασσωτάκης, 2013, σ.97).

Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την άνθηση της βαθμοθηρίας εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι υιοθετούν μεθόδους μάθησης αποτελεσματικές για τις εξετάσεις, αλλά άκρως επιφανειακές, όπως η στείρα απομνημόνευση (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 20). Η εξάσκηση της στείρας απομνημόνευσης, σύμφωνα με τον Ballard (1956) προκαλεί μείωση της δημιουργικότητας των ανθρώπων (Κασσωτάκης, 2013, σ. 96), φαινόμενο άκρως αρνητικό, ιδιαίτερα στη μαθητική ηλικία, όπου η δημιουργικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό ανθρώπινο γνώρισμα.

Οι μαθητές δε που αποτυγχάνουν στο να έχουν υψηλές επιδόσεις, απογοητεύονται και αυτό τους οδηγεί σε όλο και χαμηλότερες επιδόσεις (Γεωργούσης, 1999, σ.92, Καψάλης, 1998, σ. 111). Αυτό αντιβαίνει στον βασικό ρόλο της αξιολόγησης, ο οποίος είναι η αυτοδιόρθωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της ανατροφοδότησης (Δημητρόπουλος, 1998, σσ. 13-17). Οι μαθητές καταλήγουν να κατηγοριοποιούνται αναπόφευκτα σε αποτυχημένους και επιτυχημένους, μέσω της ιεραρχικής κατάταξης μεταξύ τους, πράγμα που τους οδηγεί σε διαρκή ανταγωνισμό και σύγκριση (Παπακωνσταντίνου, 2005, σ.127).

Καταλαβαίνει, λοιπόν, κανείς ότι υπάρχει ανάγκη να βρεθούν μέθοδοι αξιολόγησης πιο αντικειμενικές, αξιόπιστες και ουσιαστικές. Σχεδιασμένες έτσι, ώστε: να μην διαταράσσουν την σχέση μαθητή-δασκάλου, να φανερώνουν στοιχεία των τάσεων και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να μην φαντάζουν εχθρικές ή «απειλητικές» προς τους μαθητές, αλλά να λειτουργούν βοηθητικά για αυτούς. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά έρχονται να καλύψουν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

2.2.2 Η εναλλακτική αξιολόγηση

Η εναλλακτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και τις τεχνικές εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού και προσδιορίζεται ως «αυθεντική αξιολόγηση». Αυτό συμβαίνει γιατί οι δοκιμασίες και οι δραστηριότητες που τις απαρτίζουν συναντιούνται από τους μαθητές και στην καθημερινή τους ζωή και δεν είναι διαδικασίες ξένες προς αυτούς (Paris & Ayres 1994, σ.7). Ως αποτέλεσμα, είναι πιο φιλικές και ευχάριστες προς τους μαθητές, παρόλο που στο σύνολό τους απαιτούν πιο σύνθετες νοητικές διαδικασίες σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους.

Τα πλεονεκτήματα, όμως, των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης δεν σταματούν στην αυθεντικότητα. Ο λόγος που πολλοί ειδικοί στράφηκαν με ενδιαφέρον προς αυτές είναι το πλήθος προτερημάτων για τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, που τις χαρακτηρίζει.

2.2.2.1 Πλεονεκτήματα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

Πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς:

Σύμφωνα με τους Arter & Spandel (1992, σ. 36) και Lynch (2001, σ. 360), τους προσφέρεται η πολύτιμη δυνατότητα να καταγράφουν μεγάλη ποικιλία πληροφοριών, όχι μόνο για τις γνώσεις των μαθητών τους, αλλά και για τα κίνητρά τους, τις στρατηγικές τους και γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται πολύ πιο χρήσιμα και κατατοπιστικά από αυτά που συλλέγονται με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης (Clapham, 2000, Alderson & Banerjee, 2001).

Ανάμεσα στις καταγραφόμενες πληροφορίες για τους μαθητές συγκαταλέγονται και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επίδοση του μαθητή (π.χ. γλωσσική, πολιτιστική, μορφωτική οικογενειακή κατάσταση). Αυτό επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρέμβει και να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών (Genesee & Hamayan, 1994). Επίσης, σε πολυπολιτισμικά, πολυγλωσσικά ή και σχολικά περιβάλλοντα όπου έχουν ενσωματωθεί μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η

εναλλακτική αξιολόγηση είναι δικαιότερη, αφού ο κάθε μαθητής αξιολογείται εξατομικευμένα (O'Malley & Valdez Pierce, 1996).

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αποτελούν, σύμφωνα με πολλούς ειδικούς, πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς συνδέουν άμεσα στην διδασκαλία με την αξιολόγηση. Μέσω αυτών, εντοπίζονται ελλείψεις και αδυναμίες της διδασκαλίας, αποτιμάται η διδακτική διαδικασία και έτσι ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτείται και ωθείται να δράσει αναπροσαρμοστικά και βελτιωτικά (Genesee & Hamayan, 1994). Ξεφεύγει από τυποποιημένες διαδικασίες σύγκρισης και προσανατολίζεται σε εξατομικευμένες, που τελικά τον βοηθούν να λάβει ορθότερα διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα (Κωνσταντίνου, 2002, σ.126). Αυτές οι δυνατότητες καθιστούν την αξιολόγηση δυναμική και πολυεπίπεδη με σαφή ανατροφοδοτικό προσανατολισμό, η οποία ανταποκρίνεται απόλυτα στον στόχο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού προγράμματος (McKay 2006, σ.348).

Πλεονεκτήματα για τους μαθητές:

Τα πλεονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές φαίνονται να είναι και ψυχολογικά, αλλά και μαθησιακά.

Ο μαθητής εξετάζεται πρωτίστως σε σχέση με τον εαυτό του και κατόπιν με το σύνολο της τάξης (Hamayan, 1995). Επίσης, ο ρόλος του μαθητή δεν είναι ανενεργός. Δεν αξιολογείται απλά από τον εκπαιδευτικό, αλλά βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία με αυτόν (Barootchi & Keshvarz, 2002) και σε θέση ευθύνης στη διαδικασία της μάθησης. Αυτά τα στοιχεία ανταποκρίνονται στους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους που θέτουν τα προγράμματα σπουδών και συντελούν στην ψυχολογική στήριξη των μαθητών, αλλά και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους (Gottlieb, 1995, Broadfoot, 2003).

Με την αυτόνομη (autonomous) και αυτοκατευθυνόμενη (self-directed) μάθηση, που προωθείται μέσω αυτών των μορφών αξιολόγησης, οι μαθητές γίνονται επιδέξιοι κριτές των ικανοτήτων τους και μαθαίνουν να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, δεξιότητες χρήσιμες για όλη τους τη ζωή (Brindley, 2001, Luoma & Tarnanen, 2003).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Arter & Spandel (1992, σ. 36) και Lynch (2001, σ. 360), με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δημιουργούνται ρεαλιστικά περιβάλλοντα παραγωγής της γλώσσας, κι έτσι οι μαθητές εξετάζονται σε ό,τι μπορούν να κάνουν σε πραγματικές συνθήκες. Μάλιστα, η απόδοσή τους καταγράφεται με τέτοιο τρόπο και συχνότητα, ώστε να εξασκούνται στην αυτοπαρατήρηση και να μπορούν να ανατροφοδοτούνται αποτελεσματικά.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, είναι το γεγονός ότι μέσω αυτών αξιολογείται κατά κύριο λόγο η ικανότητα και ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής εφαρμόζει τη νέα γνώση κι όχι την ικανότητά του να την αναγνωρίζει ή να την ανακαλεί από τη μνήμη του. Έτσι, ο μαθητής καλλιεργεί κριτική σκέψη, εφευρετικότητα και ικανότητα ανάλυσης κι επίλυσης προβλημάτων, αλλά και την ικανότητα συνεργασίας. Έτσι, η ποσοτική αξιολόγηση μπορεί να αντικατασταθεί με περιγραφική, η οποία δίνει περισσότερες πολύτιμες πληροφορίες στον μαθητή, σε σχέση με την απόδοσή του.

2.2.2.2 Μειονεκτήματα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

Η εναλλακτική αξιολόγηση φαίνεται να καλύπτει πολλά κενά της αντίστοιχης παραδοσιακής, όμως χαρακτηρίζεται από ορισμένα μειονεκτήματα.

Κύριο μειονέκτημα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης είναι ότι απαιτούν χρόνο. Χρειάζεται να αφιερωθεί χρόνος ώστε ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τη διδακτική πορεία του, να καταγράψει την παρατήρησή του, να εξηγήσει στους μαθητές με σαφήνεια τον τρόπο και τα ζητήματα των εργασιών τους, αλλά και να αξιολογήσει τα παραχθέντα έργα τους. Όλα αυτά, όπως καταλαβαίνει κανείς, χρειάζονται επίσης σχετική επιμόρφωση.

Μάλιστα, εφόσον η εναλλακτική αξιολόγηση έχει διαφοροποιημένο χαρακτήρα, ο εκπαιδευτικός πρέπει συνειδητά να προσπαθεί να είναι όσο πιο αντικειμενικός γίνεται

και να αφογκράζεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, πράγμα ιδιαίτερα επίπονο αναφορικά με πολυπληθείς τάξεις.

Εκτός από τον εκπαιδευτικό, όμως, θα πρέπει και οι μαθητές να κατανοήσουν τον ρόλο και τη σπουδαιότητα της εναλλακτικής αξιολόγησης, ώστε να μην δρουν διαδικαστικά ή επιπόλαια. Το γεγονός ότι το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να στηρίζεται σε βαθμολογία και εξετάσεις, δυστυχώς, δεν βοηθά καθόλου ώστε οι μαθητές, αλλά και οι γονείς τους, να εξοικειωθούν και να εκτιμήσουν την αξία των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 195).

3. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Η εναλλακτική αξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι η λύση που μπορεί να δοθεί σχετικά με τα προβλήματα που διατηρεί ή δημιουργεί η παραδοσιακή αξιολόγηση. Μέσα από την όλο και πιο έντονη ανάγκη για βελτίωση της εκπαίδευσης, καθώς και των επιπέδων μάθησης, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με την Ταρατόρη- Τσαλκατίδου (2003, σελ.62), μια τέτοια κίνηση είναι αναγκαία, ώστε να βρεθεί ένας τρόπος αξιολόγησης των ικανοτήτων του μαθητή καταλληλότερος από αυτόν που υπάρχει ήδη. Επικρατεί, λοιπόν, μια τάση διεθνώς να στηρίζεται η αξιολόγηση σε καθημερινές, αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που έχουν πραγματικό νόημα για τους μαθητές, σε αντίθεση με κατασκευασμένα αποκλειστικά για τον σκοπό της αξιολόγησης, εργαλεία, προεπιλεγμένα από τον εκπαιδευτικό. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατή η συλλογή και η καταγραφή στοιχείων για την ατομική πρόοδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά, και όχι τα αποτελέσματα σύγκρισης αυτού σε σχέση με τους συμμαθητές του (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σσ.157-158).

Μέσα από τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, προκύπτουν αυθεντικοί τρόποι διδασκαλίας, εφόσον αξιολογούνται στάσεις και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων των μαθητών, καθώς και άλλες δεξιότητες, όπως: κοινωνικές, οργανωτικές, συνεργασίας, δημιουργικότητα κ.ά.. Έτσι, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η ευκαιρία να αλλάξει το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας, ώστε αυτή να εξυπηρετεί τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά με μορφή που πλέον βρίσκεται πιο κοντά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Οι τεχνικές, λοιπόν, εναλλακτικής αξιολόγησης φαίνονται να είναι απαραίτητες στο σχολείο, αν θέλουμε η αξιολόγηση των μαθητών να είναι πιο αξιόπιστη, ακριβής και να ανταποκρίνεται περισσότερο στην πραγματικότητα.

Ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ακολουθήσει την εναλλακτική οδό αξιολόγησης, μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους, ανάλογα –πάντα- με τις ανάγκες της τάξης του, τα κριτήρια αξιολόγησης που θέλει να θέσει, αλλά και το τι ο ίδιος μπορεί να διαχειριστεί με τον καλύτερο τρόπο. Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης συγκαταλέγονται:

- Η συστηματική παρατήρηση
- Το project, ή σχέδιο δράσης ή συνθετική εργασία
- Το portfolio, ή φάκελος υλικού μαθητή
- Το ημερολόγιο
- Η τεχνική think aloud, ή τεχνική προφορικής εξωτερίκευσης
- Τα φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα των μορφών εναλλακτικής αξιολόγησης

3.1.1 Η συστηματική παρατήρηση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνηθίζουν να παρατηρούν διάφορες πτυχές των μαθητών τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και σε αυτό βοηθάει η μακρά παραμονή των μαθητών στο σχολείο, καθώς και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Τις περισσότερες φορές, όμως, η παρατήρηση αυτή είναι αυθόρμητη και ανοργάνωτη.

Όταν γίνεται λόγος για συστηματική παρατήρηση, εννοείται η «σκοπίμη εξέταση διδασκαλίας και μάθησης μέσα από συστηματικές διαδικασίες συλλογής δεδομένων και ανάλυσης» (Bailey, 2001, σ. 114). Αν μάλιστα αφορά συγκεκριμένα τα γλωσσικά μαθήματα, τότε ορίζεται ως: «παρατήρηση και συλλογή πληροφοριών της χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές ... των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και η χρήση αυτών των πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων για την προώθηση της μάθησης» (Leung, 2004, σ. 20).

Στα πλαίσια ενός συστήματος οργανωμένης παρατήρησης, λαμβάνονται υπόψη πολλοί παράγοντες, όπως η ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, οι μαθησιακοί στόχοι, τα χρησιμοποιούμενα μέσα διδασκαλίας, η κοινωνική εικόνα του μαθητή κ.ά. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί με οργανωμένο τρόπο τον κάθε μαθητή και από διάφορες σκοπιές. Έτσι, καταγράφει, δημιουργεί εικόνα και αξιολογεί τόσο την επίδοση του μαθητή, όσο και το κατά πόσο πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 83). Αντικείμενα παρατήρησης του εκπαιδευτικού είναι και τα γνωστικά, αλλά και τα εξωγνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 84), τα οποία είναι εύκολο να καταγραφούν με εγκυρότητα από τον εκπαιδευτικό, αφού η συμπεριφορά των μαθητών που αναλύεται είναι φυσική και απροσποίητη. Απαραίτητη βέβαια είναι η διακριτικότητα του εκπαιδευτικού, η οποία θα συντελέσει ώστε να μην νιώθουν οι διδασκόμενοι ότι παρακολουθούνται στενά.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999β', σσ. 115-116) η συστηματική παρατήρηση έχει πολλά πλεονεκτήματα, αλλά και περιορισμούς. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα είναι η εξάσκηση του εκπαιδευτικού σε όλο και πιο ουσιαστική και σφαιρική αξιολόγηση, οι ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με την επίδοση του κάθε μαθητή, αλλά και το γεγονός ότι η παρατήρηση μπορεί να έχει μεγάλη διάρκεια, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες επιτυχούς εφαρμογής της.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί, αν θέλουν οι παρατηρήσεις τους να είναι αξιόπιστες, έγκυρες και – όσο γίνεται - αντικειμενικές.

Καταρχάς, η παρατήρηση θα πρέπει να έχει αρκετά μεγάλη διάρκεια και συνέπεια και να μην γίνεται σποραδικά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην επηρεάζεται από τη γενική εικόνα που μπορεί να έχει σχηματίσει για τον μαθητή, αλλά να παρατηρεί αντικειμενικά κάθε του αντίδραση. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη ότι η συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι σταθερή και αμετάκλητη: η συμπεριφορά τους επηρεάζεται από τις δεδομένες συνθήκες και ποικίλλει, επομένως δεν είναι κάθε στιγμή αντιπροσωπευτική. Τέλος, είναι αλήθεια ότι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παρατηρήσει όλα ανεξαιρέτως τα στοιχεία της συμπεριφοράς ενός μαθητή ή να διασφαλίσει ότι θα αποφύγει εντελώς τις λάθος ερμηνείες.

Κάποια από τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της συστηματικής παρατήρησης είναι οι περιγραφικές κλίμακες παρατήρησης, οι κλίμακες διαβάθμισης, τα προφίλ μαθητών, τα ερωτηματολόγια και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (βλ. Genesee & Upshur, 1996, O'Malley & Valdez Pierce, 1996, Stiggins, 2001, Johnson, 2003)

3.1.2 To Project

Ο όρος project προέρχεται από τη λατινική μετοχή projectum του ρήματος projicere, που σημαίνει: σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου.

Όσον αφορά τα παιδαγωγικά, σύμφωνα με τον ορισμό του Frey (1986, σ.9): «η μέθοδος project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν». Επίσης, κατά τον Ματσαγγούρα (2006, σ. 221), ορίζουμε ως σχέδιο εργασίας κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε ελεύθερης επιλογής πλαίσιο βασισμένη σε προκαθορισμένο σχέδιο.

Στόχος των σχεδίων εργασίας είναι η διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών και δράσεων, οι οποίες αφορούν πραγματικές καταστάσεις και ενδιαφέρουν άμεσα τους μαθητές. Οι τελευταίοι καλούνται να δράσουν με πρωτοβουλία, και με βασικό κίνητρο το ενδιαφέρον τους, να συνεργαστούν με άλλους συμμαθητές, να ερευνήσουν, να συμπεράνουν και, τέλος, να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους (Κοσσυβάκη, 1998, σ. 266). Ο Κασσωτάκης (2010, σ. 146) ορίζει ως στόχο αυτών των εργασιών την ανάπτυξη συνθετικής σκέψης ικανότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, καθώς και την πνευματική καλλιέργεια, την προώθηση των κλίσεων των μαθητών και «τον εθισμό τους στην συστηματική και υπεύθυνη προσπάθεια». Σύμφωνα με τους Katz & Chard (1999), ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συντονιστικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός (Καλδή, 2013, σ. 4)

Ακρογωνιαίος λίθος της μεθόδου project είναι ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Μέσα από τον διάλογο θα εκφράσουν οι μαθητές το ενδιαφέρον τους για κάποιο θέμα και ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να διερευνήσει τις σχετικές εμπειρίες ή γνώσεις τους, καθώς και να δομήσει σε γενικές γραμμές το έργο που θα ακολουθήσει. Το γνήσιο ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα της εργασίας θα αποτελέσει και το ισχυρότερο κίνητρο για αυτούς.

Αφού οι μαθητές και εκπαιδευτικός καταλήξουν στο κεντρικό θέμα, ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 460):

- Δημιουργία ομάδων (σύμφωνα με την προτίμηση των μαθητών ή και με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού)
- Ξεκάθαρη δόμηση της εργασίας
- Διεξαγωγή της εργασίας μέσα από έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών με συνεργατικό τρόπο, με τη βοήθεια ποικίλων μέσων και δραστηριοτήτων (π.χ. χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, κατασκευές κτλ)
- Τελική παρουσίαση αποτελεσμάτων και εμπειριών
- Αναστοχασμός των μαθητών, αξιολόγηση της προσπάθειας και των αποτελεσμάτων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Φραγκάκη, 2007, σσ. 2-4).

Μέσα από τη μέθοδο αυτή οι μαθητές συνεργάζονται, άρα κοινωνικοποιούνται, αναστοχάζονται, θέτουν στόχους και αυτοαξιολογούνται. Παροτρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να εκφραστούν, αλλά και να ερευνήσουν σχετικά με θέματα που τους ενδιαφέρουν.

Οι εργασίες και τα projects χρησιμοποιούνται συχνότερα ως προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης και σπανιότερα ως προσέγγιση αξιολόγησης του μαθητή. Όμως, περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό (Καλδή, 2013, σσ. 7-11).

Όταν χρησιμοποιούνται ως μέθοδος αξιολόγησης, τότε είναι αναγκαίο να γίνονται εξ αρχής γνωστά και σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία κυρίως αφορούν την τήρηση χρονικών προδιαγραφών, των διαδικασιών εργασίας, τον τρόπο παρουσίασης και τα χρησιμοποιούμενα μέσα (Δημητρόπουλος, 1999β', σ. 118).

Σύμφωνα με τις Ταρατόρη και Τσαλκατίδου (2009) η αξιολόγηση των project δεν έχουν συγκριτικό χαρακτήρα, ούτε απαιτούν βαθμολόγηση. Δίνεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αλλά και οι δεξιότητες και πτυχές της προσωπικότητας του καθένα. Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν την ενεργό συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας, την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν προβλήματα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να τα λύνουν, καθώς και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Σημαντικά κριτήρια επίσης είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργική τους έκφραση (Καπαχτσή κ.ά., 2014, σ.169)

3.1.3 To Portfolio

Ο όρος «portfolio» αναφέρεται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «φάκελος υλικού» (Γεωργούσης, 1998) ή «φάκελος εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Η αξιολόγηση των μαθητών μέσω portfolio είναι μια ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης και από τις πιο συνηθισμένες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης.

Είναι ένα οργανωμένο αρχείο τεκμηρίων, αρχειοθετημένα σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια. Τα τεκμήρια αυτά αφορούν την επίδοση και την εξέλιξη του μαθητή και αφορούν γνωστικούς, αλλά και ψυχοσυναισθηματικούς (Κασσωτάκης, 2013, σσ. 523-527). Ένας άλλος ορισμός του Portfolio, τον οποίο δίνουν οι Barootchi & Keshvarz (2002, σσ. 280-281) είναι: «... η συστηματική και σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή η οποία δίνει στοιχεία, τόσο στο μαθητή όσο και σε άλλους, σχετικά με τις προσπάθειές του, την πρόοδό του και τις επιτυχίες του».

Στόχος του portfolio είναι να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτορρύθμισης του μαθητή, καθώς και την σχέση του τελευταίου με το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό (Δουκάκης, Χιονίδου- Μοσκόφογλου, 2006, σ. 295,).

Οι μαθητές ενημερώνονται αρχικά από τον εκπαιδευτικό για ό,τι αφορά το portfolio, ώστε να κατανοήσουν τους στόχους του και το με ποια κριτήρια θα επιλέξουν το υλικό που θα περιέχει ο φάκελός τους. Η πρωτοβουλία, όμως, για το τι ακριβώς θα περιέχει αυτός ο φάκελος ανήκει κυρίως στον μαθητή (Κασσωτάκης, 2013, σσ. 537-539). Για αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008, σ. 189), οι σκοποί πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια, ώστε ο μαθητής να επιλέγει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το υλικό.

Το περιεχόμενο του portfolio μπορεί να περιλαμβάνει ατομικές ή και ομαδικές εργασίες, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ελέγχους προόδου, φύλλα αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης, σχόλια τρίτων ανθρώπων (δασκάλου, γονιών, συμμαθητών) και γενικώς ό,τι ο μαθητής θεωρεί ότι εκφράζει την προσωπικότητά του και αποτυπώνει την πρόοδό του με τον καλύτερο τρόπο. Μάλιστα, όλα τα προαναφερθέντα, μπορούν να επικαιροποιούνται ή να αντικαθίστανται με αντίστοιχα, τα οποία ο μαθητής θεωρεί καλύτερα.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Kuhs (Δουκάκης, Χιονίδου- Μοσκόφογλου, 2006, σ. 295), αυτός ο προσωπικός φάκελος μπορεί να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και:

- Πίνακα περιεχομένων
- Επιστολή προς τον αναγνώστη
- Ανεπίσημες αξιολογήσεις
- Γλωσσικές ασκήσεις / εργασίες
- Την αγαπημένη ή την καλύτερη δουλειά του μαθητή
- Διαγωνίσματα που ξεχώρισαν
- Γραπτά κείμενα έκφρασης
- Αγαπημένες ζωγραφιές, κατασκευές

Οι φάκελοι διακρίνονται σε διάφορα είδη, μπορεί να είναι: ατομικοί ή ομαδικοί, μονοεπιστημονικοί ή διεπιστημονικοί, συμβατικοί ή ηλεκτρονικοί και να αποτυπώνουν τις διαδικασίες διδασκαλίας/ μάθησης ή τα αποτελέσματα αυτών. Σίγουρα οι φάκελοι που αποτυπώνουν τη διαδικασία μάθησης είναι περισσότερο χρήσιμοι για τον σχηματισμό αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό.

Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι πολλά και αφορούν τον ίδιο τον μαθητή, αλλά και τον εκπαιδευτικό. Αποτυπώνεται η εξέλιξη και η πορεία των μαθητών τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004, σ. 68). Δίνεται βάρος στο τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, και όχι στο τι δεν κατάφεραν, προσφέροντάς τους έτσι ικανοποίηση, θετικό κίνητρο για μάθηση και συναισθήματα υπερηφάνειας (Ζωγράφου, Καμπέρη, Μπιρμπίλη, 2006, σ. 243). Τα παιδιά αποκτούν αυτογνωσία, υπευθυνότητα και συνέπεια (Χατζηθεοχάρους, 2013, σ. 27), γίνονται υπεύθυνα για την πρόοδό τους και τα έργα τους και ταυτόχρονα μαθαίνουν να αυτοαξιολογούνται (Ζωγράφου, Καμπέρη, Μπιρμπίλη, 2006, σ. 244). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Τσίνα (2006) αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες και κριτική σκέψη (στο Βαρσαμίδου & Ρες, 2007, σ. 7).

Ως μειονέκτημα του portfolio οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προβάλλουν τον υποκειμενικό και μη αξιόπιστο χαρακτήρα του, καθώς και το ότι απαιτεί πολύ χρόνο (Ανδρέου, 2010, σ. 10). Το ζήτημα του χρόνου είναι όντως πραγματικό, γιατί – προκειμένου ένα portfolio να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο- θα πρέπει να πληροί αρκετές προϋποθέσεις. Όπως: τα τεκμήρια να είναι αντιπροσωπευτικά του κάθε

μαθητή και αρχειοθετημένα με χρονολογική σειρά, να υπάρχει σαφής θεματική κατηγοριοποίηση, καθώς και σύντομος σχολιασμός σχετικά με το πότε και πώς δημιουργήθηκε το καθένα από αυτά. (Ζωγράφου, Καμπέρι, Μπιρμπίλη, 2006, σ. 244).

3.1.4 Το Ημερολόγιο

Ένα ημερολόγιο μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Σύμφωνα με την Τσαγγαρή (2016, σσ. 6-7), οι τύποι των ημερολογίων είναι τέσσερεις:

1. Τα προσωπικά ημερολόγια (personal writing journals & diaries)
(Ελαφρώς δομημένα ημερολόγια, όπου οι μαθητές καλούνται να παράξουν διάφορους τύπους γραφής, όπως επιστολές, ποιήματα κ.τ.λ.)
2. Τα αναδραστικά ημερολόγια (response journals / reading logs)
(Μέσα από τα οποία αξιολογούνται οι αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Οι μαθητές π.χ. καλούνται να γράψουν την περίληψη ενός κειμένου ή την κριτική τους για τους ήρωες του κειμένου.)
3. Τα ημερολόγια διαλόγων (dialogue journals)
(Στα οποία λαμβάνουν χώρα διάλογοι μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, σχετικά με το μάθημα.)
4. Τα μαθησιακά ημερολόγια (learning logs)
(Με τα οποία οι μαθητές εξασκούνται στο να αξιολογούν την εκπλήρωση των μαθησιακών τους στόχων, δηλαδή να αυτοαξιολογούνται.)

Επίσης, με τον όρο «παιδαγωγικό ημερολόγιο», νοείται –σύμφωνα με το Π.Δ. 8/1994 (σ. 23)- το αναλυτικό σημειωματάριο στο οποίο ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις του για τη σχολική δραστηριότητα των μαθητών του και την πρόοδο τους. Οι καταγραφές σε ένα τέτοιο ημερολόγιο είναι βοηθητικές για τον ίδιο τον δάσκαλο ή αυτόν της επόμενης χρονιάς, αλλά και για τον μαθητή, τον γονιό ή και τον Σχολικό Σύμβουλο.

Οι καταγραφόμενες πληροφορίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δημιουργούν στο τέλος μια συνολική εικόνα του μαθητή σχετικά με ποικίλα χαρακτηριστικά του, όπως: τη συμμετοχή του στο μάθημα, τις πτυχές της προσωπικότητάς του, την κοινωνική του εικόνα, τις αδυναμίες του, την προσπάθειά του κ.ά. (Παναγάκος, 2006, σ. 265).

Όσον αφορά τα, προαναφερθέντα, μαθησιακά ημερολόγια, η τήρησή τους είναι χρήσιμη όχι μόνο για τον μαθητή, αλλά και για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Το πρώτο που πρέπει να γίνει, πριν ξεκινήσουν οι καταγραφές των μαθητών, είναι η ενημέρωση των τελευταίων για τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός και το τι αυτός θέλει να κάνουν. Οι μαθητές καταγράφουν την εμπειρία τους από το μάθημα, εκφράζοντας συναισθήματα, δυσκολίες, προτιμήσεις ή και προσωπικές αποτυχίες τους (Τσαγγαρή, 2016, σσ. 48-49). Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τα ζητούμενα ή την μορφή του ημερολογίου, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών του. Μπορεί, για παράδειγμα, να δώσει συγκεκριμένες ερωτήσεις τις οποίες θα απαντούν τα παιδιά στο ημερολόγιό τους, ώστε να μην υπάρχει σύγχυση σχετικά με το τι να γράψουν.

Η καταγραφή όλων αυτών των πληροφοριών, αλλά ιδιαιτέρως των δυσκολιών, των προτιμήσεων, των περιπτώσεων που άλλαξε η στάση των μαθητών και η ερμηνεία των τελευταίων για τις πιθανές «αποτυχίες», οξύνουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών και τους δίνουν την ευκαιρία να αυτοαξιολογηθούν. Ο δάσκαλος, από τη μεριά του, έχει τη δυνατότητα να μάθει και να κατανοήσει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της διδασκαλίας του κι έτσι να αυτοδιορθωθεί, προσδίδοντας μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο μάθημά του.

Η τήρηση ημερολογίου έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με την Matsumoto (1987, σ. 26) απαθανατίζει και διερευνά όχι μόνο τη γλωσσική χρήση του μαθητή αλλά και τις μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες είναι «κρυμμένες και απρόσιτες» στην εξωτερική παρατήρηση, όπως τα κίνητρα των μαθητών, γνωστικές διαδικασίες μάθησης, στρατηγικές. Επίσης, βοηθά τον μαθητή να εκφραστεί, να κρίνει, να αναστοχαστεί και να προβληματιστεί, αλλά και τον δάσκαλο να πληροφορηθεί και να αυτορυθμιστεί. Ο λόγος όμως για τον οποίο η χρήση του είναι μάλλον περιορισμένη, είναι κυρίως ο χρόνος που απαιτείται για να συμπληρωθεί και να μελετηθεί.

3.1.5 Η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης

Η μέθοδος της προφορικής εξωτερίκευσης έχει τις ρίζες της στην ψυχολογική έρευνα και αποτελεί εξέλιξη της παλαιότερης μεθόδου της ενδοσκόπησης. Στο πεδίο της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των διαφορετικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μαθητών .

Κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων ο ερευνητής παροτρύνει τον συμμετέχοντα να λέει συνεχώς μεγαλόφωνα τις σκέψεις που κάνει καθώς επιλύει ένα έργο (Payne, 1994). Έτσι, το πρωτόκολλο της προφορικής εξωτερίκευσης/ έκφωνης σκέψης προσφέρει στον ερευνητή μια βαθύτερη γνώση του τρόπου με τον οποίο έφτασαν στην απάντηση. Τα πρωτόκολλα αυτά δείχνουν πώς οι μαθητές έφτασαν σταδιακά στη λύση του προβλήματος, πού δυσκολεύτηκαν ή σε ποιο ακριβώς σημείο έγινε λάθος. Για παράδειγμα, μπορεί δύο μαθητές να έδωσαν ακριβώς την ίδια απάντηση ή λύση προβλήματος, αλλά να έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετική σκέψη ή στρατηγική επίλυσης.

Η μέθοδος αυτή είναι ένας καλός τρόπος να έχουμε απευθείας πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία επίλυσης που ακολουθεί ένα άτομο καθώς λύνει

ένα έργο (Van Someren et al., 1994) αποκαλύπτοντας βαθμιαία τον «εσωτερικό λόγο» (King, 1998).

Σύμφωνα τους Ericsson και Simon (1998), η αξιοπιστία της μεθόδου βασίζεται σε τρία χαρακτηριστικά:

1. Δεν γίνονται ερμηνείες, που ενδέχεται να είναι και λανθασμένες, προϋποθέτει μόνο τη απλή διατύπωση από τον μαθητή
2. Η μέθοδος μεταχειρίζεται λεκτικά πρωτόκολλα, προσιτά στον καθένα.
3. Τα λεγόμενα των συμμετεχόντων είναι σχεδόν παράλληλα με τις διαδικασίες που περιγράφουν.(Ericsson and Simon,1980)

Μέσα από τη διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του μαθητή, αφού ελέγχει τις ικανότητές του στην επίλυση προβλημάτων και εστιάζει στις μεταγνωστικές του δεξιότητες(DeGuire,1993).

Η εστίαση της προσοχής του στον τρόπο που σκέφτεται και επιλύει προβλήματα τον βοηθά να αναβαθμίσει τις ικανότητές του στη λύση προβλήματος (Young, 2005). Επίσης, καθώς αναλαμβάνει τη γνωστική ευθύνη για ένα έργο, ο μαθητής γίνεται σταδιακά όλο και πιο αυτο-ρυθμιζόμενος με τον εσωτερικό λόγο να παίζει έναν πρωταρχικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία (King, 1998. Zakin, 2007).

Πρόσφατες μελέτες που συλλέγουν πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης δείχνουν πως οι πιο αποτελεσματικοί μαθητές παράγουν περισσότερες αυτο-εξηγήσεις και ελέγχουν τη μάθησή τους καλύτερα (Ericsson & Simon, 1998. Zakin, 2007). Οι Chi, de Leeuw, Chiu και LaVancher (1994) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που παροτρύνθηκαν να παράγουν αυτο-εξηγήσεις βελτίωσαν την ανάκλησή τους και την κατανόηση.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, η μέθοδος αυτή είναι πολύ χρήσιμη, γιατί μέσω αυτής μπορεί να συλλέξει πλούσια δεδομένα, «αόρατα» μέσω άλλων μεθόδων (Hayes & Flower, 1983). Πρόκειται επίσης για μια μέθοδο καθόλου χρονοβόρα, αφού λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα με την επίλυση προβλημάτων από τον μαθητή. Ωστόσο, διάφορες

έρευνες έδειξαν ότι η εφαρμογή της μεθόδου σε πολύ μικρές ηλικίες παράγουν πολύ φτωχά δεδομένα.

3.1.6 Η Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση

Στα πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου ο εκπαιδευτικός ήταν ο μοναδικός φορέας της αξιολόγησης του μαθητή. Σε ένα σύγχρονο, όμως, σύστημα διδασκαλίας με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ο μαθητής μπορεί να λάβει ενεργό ρόλο αξιολογητή του ίδιου τού του εαυτού ή των συμμαθητών του, μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ή ετεροαξιολόγησης, αντίστοιχα.

Ως αυτοαξιολόγηση (selfassessment) ορίζεται «η εμπλοκή των μαθητών στην αναγνώριση των standards ή και των κριτηρίων που θα εφαρμόσουν στην εργασία τους, καθώς και στην έκφραση κρίσεων για το πώς και κατά πόσο ανταποκρίθηκαν σ' αυτά»(Boud, 1991 στο Πολυζώη,2012, σσ. 773-774).

Ο Δημητρόπουλος (1999β' , σ. 120) επίσης, την ορίζει ως τη διαδικασία εκτίμησης από το ίδιο το άτομο των προσπαθειών του και των αποτελεσμάτων αυτών, με σκοπό τη βελτίωση ή την αυτορρύθμισή του. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αξιολόγηση μιας γραπτής δοκιμασίας από τον ίδιο τον μαθητή.

Πρόκειται για μια αυθεντικής μορφής μέθοδο αξιολόγησης, με ατομικό χαρακτήρα – αφού ο μαθητής συγκρίνει τις επιδόσεις του με παλιότερες δικές του και δεν τις κατατάσσει στο σύνολο των επιδόσεων των υπόλοιπων μαθητών- και με διάφορες μορφές. Μπορεί να έχει τη μορφή μιας σύντομης έκθεσης, όπου ο μαθητής θα εκφράζει την άποψή του για την προσπάθειά του, τις δυσκολίες του και την αποτίμηση των έργων του. Μπορεί επίσης να έχει τη μορφή τυποποιημένου εντύπου ή ερωτηματολογίου (Κασσωτάκης, 2013, σσ. 553-554), το οποίο ενδέχεται να είναι σχεδιασμένο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τα κριτήριά του (Rolheiser& Ross,2003 στο Κασσωτάκης, 2013, σ. 554).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα αναστοχασμού σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών του κι έτσι ο ίδιος αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες (Πολυζώη, 2012, σ. 773). Ένα ακόμα κέρδος για τον μαθητή είναι η απόκτηση αυτογνωσίας και υπευθυνότητας. Ο μαθητής καλείται να μελετήσει τον ίδιο του τον εαυτό κι έπειτα να τεκμηριώσει την κριτική του με ειλικρινή επιχειρήματα (Γρόσδος, 2015, σσ. 45-46).

Απαραίτητες προϋποθέσεις, βέβαια, για να λειτουργήσει σωστά η αυτοαξιολόγηση είναι ένα ευχάριστο κλίμα αποδοχής και ελεύθερης έκφρασης μέσα στην τάξη, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται άνετα και έχει εμπιστοσύνη προς τους υπόλοιπους συμμαθητές, αλλά και τον εκπαιδευτικό του (Κασσωτάκης, 2013, σσ. 554-555).

Η ετεροαξιολόγηση αφορά καταστάσεις κατά τις οποίες ο μαθητής αξιολογείται από τους συμμαθητές του. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στο δεδομένο ότι οι συμμαθητές γνωρίζουν εξίσου καλά με τον εκπαιδευτικό κάθε μαθητή της τάξης - αν όχι και καλύτερα- και ενδεχομένως να έχουν παρατηρήσει πτυχές του «αόρατες» στο δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί με τη βοήθεια της ετεροαξιολόγησης να σχηματίσει πιο σφαιρική και αντικειμενική άποψη για κάθε μαθητή (Κασσωτάκης, 1998, σ. 293). Κι εδώ, βέβαια, όπως και στην αυτοαξιολόγηση, είναι σημαντικό να υπάρχει ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εχεμύθειας (Καψάλης, 1994, σ. 60).

Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να βασίσει την κρίση του στην ετεροαξιολόγηση των μαθητών του. Οι μαθητές πολλές φορές βασίζουν την κριτική τους σε προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες, άλλοτε εξαντλούν την αυστηρότητά τους ή δεν παίρνουν καθόλου στα σοβαρά αυτές τις διαδικασίες. Για αυτούς τους λόγους, σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998, σ. 132), η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης ενδείκνυται για ομαδικές εργασίες, όπου οι μαθητές κρίνουν τη συμβολή και τη συνεργατικότητα του καθενός από την ομάδα τους. Ο Κασσωτάκης (1998, σ. 293), επίσης, επισημαίνει ότι η συμβολή της μεθόδου αυτής για τον εκπαιδευτικό αφορά κυρίως τις γνώσεις που αυτός έχει για την προσωπικότητα και τις κλίσεις του μαθητή και όχι για το γνωστικό του προφίλ.

Το γεγονός ότι και η αυτοαξιολόγηση, αλλά και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών είναι κυρίως υποκειμενική και δεν βοηθούν τόσο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στους γνωστικούς τομείς, έχει ως αποτέλεσμα αυτές οι μέθοδοι να λειτουργούν επικουρικά στην αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν χρήσιμες αυτές τις μεθόδους σε κρίσιμες εξετάσεις, ή εξετάσεις επιλογής. Συνήθως τις χρησιμοποιούν στο τέλος του τριμήνου, αφού έχουν ήδη διαμορφώσει μια άποψη για τους μαθητές τους (Δημητρόπουλος, 1999β', σσ. 121-122).

3.2 Η Περιγραφική αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι μια ποιοτική μορφή αποτύπωσης της μαθητικής απόδοσης. Σε αυτήν δεν περιγράφεται μόνο η επίδοση του μαθητή σε ασκήσεις και διαγωνίσματα, αλλά και πτυχές της προσωπικότητάς του, οι κλίσεις, η συμπεριφορά του κ.ά. Είναι θεσπισμένη για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, μάλιστα, στην πρώτη και στη Δευτέρα δημοτικού, αποτελεί μοναδικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (Π.Δ 8/1995, άρθρο 3, 4).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να συλλέξει τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση, θα χρησιμοποιήσει ως βοηθήματα τα εργαλεία/τεχνικές της εναλλακτικής αξιολόγησης, που αναφέρθηκαν παραπάνω: συστηματική παρατήρηση, project, portfolio, ημερολόγιο κ.τ.λ. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 194).

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναφέρει ο εκπαιδευτικός όχι μόνο τη γνωστική πορεία του μαθητή, αλλά και τις κοινωνικές του δεξιότητες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του (Χανιωτάκης, 2006, σ. 271). Πιο συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει ο Τριλιανός (1998, σ. 105), η αξιολόγηση θα πρέπει να καλύπτει χαρακτηριστικά του μαθητή, τα οποία συνθέτουν την συνολική εικόνα του στην τάξη, όπως: η συμμετοχή του και η καταβολή προσπάθειας κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η τήρηση κανόνων της τάξης, η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι δημιουργικές του δραστηριότητες.

Στην περιγραφική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει και τα αδύναμα στοιχεία τα οποία ο μαθητής θα μπορούσε να βελτιώσει. Όμως – επειδή σκοπός είναι η ενθάρρυνση του μαθητή και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του- θα πρέπει η διατύπωση να είναι σύντομη, περιεκτική και απόλυτα σαφής (Χατζηθεοχάρους, 2013, σσ. 30-32). Αυτό θα βοηθήσει τον μαθητή να καταλάβει, να αναστοχαστεί και να προβληματιστεί σχετικά με τη δράση του στην τάξη. Έτσι, η προσπάθεια βελτίωσης εκ μέρους του θα γίνει αυτόβουλα και δεν θα βασίζεται στον φόβο κακής αξιολόγησης, όπως γίνεται με την βαθμολόγηση.

3.2.1 Πλεονεκτήματα και προϋποθέσεις της περιγραφικής αξιολόγησης

Πλεονεκτήματα

Τα πλεονεκτήματα αυτού του τρόπου αποτύπωσης της αξιολόγησης βασίζονται κυρίως στην αποφυγή κατάταξης/σύγκρισης των μαθητών, αλλά και στον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα. Ο Καψάλης (1998, σ.96) επισημαίνει ότι με αυτόν τον τρόπο το σχολείο επιτελεί τον σκοπό του: όχι μόνο να βαθμολογεί τους μαθητές, αλλά να τους βοηθά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, χωρίς ανταγωνισμό με τους υπόλοιπους συμμαθητές. Κατά τον ίδιο, αυτό αποκαθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο της αξιολόγησης, που είναι η πληροφόρηση και η ανατροφοδότηση – η οποία, μάλιστα, στην περίπτωση της περιγραφικής αξιολόγησης είναι και διαφοροποιημένη.

Με την περιγραφική αξιολόγηση λαμβάνει πλούσια ενημέρωση όχι μόνο ο ίδιος ο μαθητής, αλλά και οι γονείς του – οι οποίοι μαθαίνουν για τη συνολική εικόνα του παιδιού τους και ίσως για ιδιαίτερες δυνατότητές του- και οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν τον μαθητή σε επόμενα χρόνια. Σε αντίθεση με την βαθμολόγηση των μαθητών (με αριθμητικές ή αλφαβητικές κλίμακες), ελαχιστοποιείται η πίεση για υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, 2000, σ.127), γεγονός που συντελεί στη δημιουργία ενός ευχάριστου, συνεργατικού κλίματος στην τάξη.

Προϋποθέσεις

Υπάρχουν, βέβαια, αρκετές προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση:

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000, σ. 126) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μην χρησιμοποιεί ακραίες εκφράσεις και χαρακτηρισμούς. Σκοπός του δεν είναι ούτε η ωραιοποίηση των καταστάσεων, αλλά ούτε και ο στιγματισμός του μαθητή. Επίσης, θα πρέπει να είναι σίγουρος ότι τα όσα γράφει είναι απόρροια συστηματικής παρατήρησής του και να προσπαθεί να διατυπώνει έτσι την αξιολόγησή του, ώστε να δίνει κάποιες κατευθυντήριες στον μαθητή, καθώς και να τον παροτρύνει να προσπαθήσει περισσότερο (Καψάλης, 1994, σσ. 98-99).

Απαραίτητο είναι, εκτός των παραπάνω, να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός ότι εφόσον επιθυμεί να αξιολογήσει περιγραφικά τον μαθητή – και άρα όχι μόνο με βάση την επίδοσή του σε εξέταση- θα πρέπει και η διδασκαλία του να είναι αντίστοιχη. Δηλαδή, να υπάρχει ποικιλομορφία διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και υλικού, ώστε να μπορέσουν να αναδειχθούν οι δεξιότητες και η προσωπικότητα του μαθητή (Δημητρόπουλος, 1999β', σ. 122).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καταλαβαίνει κανείς ότι η περιγραφική αξιολόγηση προαπαιτεί αφιέρωση αρκετού χρόνου, καλό σχεδιασμό της διδασκαλίας, υπευθυνότητα και συνέπεια από τον δάσκαλο, καθώς και την επιθυμία να κατέχει ο ίδιος ρόλο συμβουλευτικό και βοηθητικό προς τον μαθητή και όχι τιμωρητικό. Ο κύριος στόχος, άλλωστε, για τον οποίο γίνεται αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι να δοθούν κίνητρα και αναγνώριση και όχι για να μειωθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών ή να επισημανθούν μόνο οι «ελλείψεις» τους.

3.3. Δυσχέρειες στην εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης

Η εναλλακτική αξιολόγηση ανοίγει νέους ορίζοντες στη γλωσσική αξιολόγηση και καλύπτει πληθώρα κενών, τα οποία αφήνει η αντίστοιχη παραδοσιακή και γίνεται πλέον όλο και πιο φανερό ότι η εκπαίδευση πρέπει να στραφεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Όμως υπάρχουν πολλοί προβληματισμοί σχετικά με την εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης σε ιδεολογικό, αλλά και πρακτικό επίπεδο.

Κυρίαρχο μειονέκτημα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης φαίνεται να είναι η πληθώρα χρόνου που απαιτείται ώστε να εφαρμοστεί, αλλά και να αναλυθεί/ συζητηθεί με σκοπό την ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού και μαθητών ο (Kohonen, 1997, σ. 18). Ιδιαίτερος αν αναλογιστεί κανείς το πλήθος των μαθητών μιας τάξης ελληνικού σχολείου, καθώς και την πίεση που ασκείται τις περισσότερες φορές στον εκπαιδευτικό σε σχέση με την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, καταλαβαίνει ότι η εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης γίνεται εξαιρετικά δύσκολη.

Απαραίτητη, επίσης, είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις μεθόδους. Πρώτα από όλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφήσουν στο παρελθόν τον ρόλο που κάποτε είχαν στην τάξη. Θα πρέπει να αποτινάξουν τον ρόλο του μοναδικού αξιολογητή, ο οποίος με την εξουσία της αξιολόγησής του προσπαθούσε να επιβάλλει πειθαρχία και να καθορίσει με απόλυτο τρόπο την σχολική πορεία ενός μαθητή (Καψάλης, 1994, σσ.11-18).

Σημαντικό είναι, ακόμα, να γίνει απολύτως κατανοητό και αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση δεν αφορά πάντα τα μετρήσιμα δεδομένα μιας γραπτής δοκιμασίας. Μέσα από τον θεσμό της αξιολόγησης δεν ιεραρχούμε τους μαθητές, ούτε τους συγκρίνουμε μεταξύ τους (Καψάλης, 1994, σ.31). Όλα τα προηγούμενα, που εφαρμοζόταν εδώ και πολλά χρόνια, είχαν ως αποτέλεσμα να μετατραπεί η αξιολόγηση σε τροχοπέδη της εφαρμογής της ορθής αγωγής, στην καλλιέργεια ανταγωνισμού και στην άνθιση της απομνημόνευσης σε βάρος της

δημιουργικότητας (Κασσωτάκης, 1999, σ. 42). Μέχρι και τώρα αξιολογείται συνήθως το έργο που παράγει ο μαθητής και όχι όλη η διαδικασία την οποία αυτός διένυσε, η προσπάθειά του, η συμβολή του στην εργασία κ.τ.λ. (Κωνσταντίνου, 2004, σ.134)

Όλα αυτά έχουν γίνει κτήμα από τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους νιώθουν συνεχώς υπό εξέταση και σύγκριση (Καψάλης, 2004, σ.95), με αποτέλεσμα να μην νιώθουν άνετα να εκφραστούν και να μην υπάρχει ευχάριστο κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη, το οποίο κρίνεται απαραίτητο, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες.

Εξίσου σημαντική είναι η ύπαρξη των κατάλληλων υποδομών στα σχολεία. Για να εφαρμοστούν τεχνικές αξιολόγησης, όπως το project, το portfolio και άλλα, χρειάζεται η ύπαρξη σχολικών βιβλιοθηκών, δυνατότητα άμεσης πρόσβασης των μαθητών στο διαδίκτυο, πληθώρα αναλώσιμων υλικών στη διάθεση της τάξης. Δυστυχώς τα περισσότερα ελληνικά σχολεία σήμερα, δεν έχουν αυτές τις δυνατότητες.

Το ερώτημα, λοιπόν, είναι: κατά πόσο είναι δυνατόν να εφαρμοστούν όλες αυτές οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης σε ένα σχολείο, όπου: ο χρόνος πιέζει, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, οι μαθητές έχουν συνηθίσει σε ένα σύστημα ιεράρχησής τους με βάση τις επιδόσεις τους και, τέλος, λείπει η υλικοτεχνική υποδομή;

Ακόμα κι αν οι εναλλακτική αξιολόγηση εφαρμόζεται συμπληρωματικά με την παραδοσιακή, μπορεί να έχει αποτέλεσμα, εφόσον εφαρμόζεται σε «αφιλόξενο» περιβάλλον; Μπορούν να συνυπάρξουν οι δυο φιλοσοφίες της αξιολόγησης;

4. Η έρευνα

4.1 Αιτιολόγηση της έρευνας

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα ζήτημα που απασχολεί πολύ τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, γενικότερα. Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008, σ. 103) η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης αποτελεί οργανωτικό στοιχείο της διδασκαλίας και δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ως τώρα, κυρίως η έμφαση δινόταν στην επίδοση των σχολικών μαθημάτων και μάλιστα σε ανακεφαλαιωτικές διαδικασίες, όπως αυτές των διαγωνισμάτων, εξετάσεων κτλ. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως οι κοινωνικές δεξιότητές του ή τα προσωπικά ταλέντα του, εκφράζονταν συνήθως μέσα από δραστηριότητες στο σχολείο, αλλά δεν προσμετρούνταν στην αξιολόγησή του. Αυτό γινόταν και γιατί είναι ευκολότερο να αξιολογηθούν γνωστικές επιδόσεις, αλλά και γιατί οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης από τη φύση τους φαίνεται να μην περικλείουν τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των μαθητών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σ. 239). Όμως πλέον, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν η αξιολόγησή τους να είναι υπεύθυνη, αξιόπιστη αλλά και φιλική προς το παιδί και την ψυχοσύνθεσή του αρχίζουν ολοένα και περισσότερο να υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν τους καλύπτουν. Άλλωστε, σε αντίθεση με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι επιδόσεις στο Δημοτικό Σχολείο δεν σχετίζονται με την εισαγωγή των μαθητών στα πανεπιστήμια και σε άλλες σχολές της χώρας. Προκύπτει λοιπόν μια στροφή προς τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπου ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα, ως σύνολο γνωστικών, αλλά και πολλών άλλων -εξίσου σημαντικών- γνωρισμάτων.

Πέρα, όμως, από το να χαρακτηριστούν κάποιες πρακτικές ως πιο σωστές ή κατάλληλες για την εκπαίδευση, είναι πολύ σημαντική η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για αυτές, αλλά και για το κατά πόσο τους ικανοποιεί η υπάρχουσα κατάσταση. Άλλωστε, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι εφαρμόζουν τις

διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί πολύ πιο αποτελεσματικά, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επιθυμούν και νιώθουν πως την έχουν ανάγκη προκειμένου να εκπληρώσουν τους σκοπούς του έργου τους. Επίσης, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις διδακτικές/αξιολογικές πρακτικές μέσα στην τάξη, μπορούν να τοποθετηθούν σχετικά με αυτές, όχι αόριστα και θεωρητικά, αλλά με αληθινά παραδείγματα, που εκφράζουν την πραγματικότητα.

Για αυτούς τους λόγους, είναι εξαιρετικά σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι κάνουν, τι θα ήθελαν να κάνουν και τι επιθυμούν να μάθουν αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών τους. Αν διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί όντως επιθυμούν, έχουν ανάγκη και επιδιώκουν την υιοθέτηση ενός εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης, τότε μπορεί κανείς να περιμένει μια διατηρήσιμη αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης.

4.2 Ανασκόπηση προγενέστερων αντίστοιχων μελετών

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή υφίσταται έντονη κριτική από ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με κάποιους θα πρέπει να καταργηθεί, ενώ σύμφωνα με άλλους είναι αναγκαία (Δημητρόπουλος, 1989, σ.18). Ο Κασσωτάκης (1997, σ.47) αναφέρει: *«στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, η σωστή και πλήρης αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία. Ο ρόλος της τόσο στην οργάνωση της κοινωνίας, όσο και στην όλη λειτουργία και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι θεμελιώδης»*. Αυτήν τη θέση φαίνεται να διατηρούν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με κάποιες έρευνες, οι οποίες έγιναν τα προηγούμενα έτη.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα της Αλεξίου (2013, σσ. 136-137), που έγινε μέσω ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων χαρακτήρισε την αξιολόγηση του μαθητή ως αναγκαία,

σε ποσοστό 95,5%. Όμως δήλωσε μη ικανοποιημένη με τον τρόπο που αυτή διεξάγεται στο σημερινό σχολείο. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξαν και άλλες έρευνες, όπως στην περίπτωση της έρευνας της Τσαπάρα (2016, σ.149), σε φιλολόγους Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου οι εκπαιδευτικοί παρότι διαφωνούν με τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης, έχουν θετική στάση προς την ίδια την αξιολόγηση. Ακριβώς την ίδια τοποθέτηση εξέφρασαν και εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε αντίστοιχη έρευνα της Μαραγκόζη (2017, σ. 135), σύμφωνα με τους οποίους η αξιολόγηση πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει, αλλά να αλλάξει μορφή. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη του Ρέλλου (2006, σ. 22) ότι ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να ελέγχει, να εξακριβώνει την πρόοδο των μαθητών του και να αξιοποιεί τις πληροφορίες που του παρέχει αυτή η αξιολόγηση με παιδαγωγικό σκοπό και τρόπο.

Ποιοι είναι λοιπόν οι λόγοι για τους οποίους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αλλά όχι με τον τρόπο που αυτή γίνεται; Οι λόγοι, όπως φαίνεται, βασίζονται στα μειονεκτήματα που οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Εκπαιδευτικοί σε έρευνα της Αλεξίου (2013, σ. 137) δήλωσαν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης έχουν πληθώρα μειονεκτημάτων. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αυτές οι μορφές δεν τους παρέχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τους μαθητές ως άτομα πολύπλευρα με ξεχωριστή προσωπικότητα, χαρακτηριστικά ή ταλέντα κι – επιπλέον- δημιουργούν ένα κλίμα ανταγωνισμού, βαθμοθηρίας και άγχους στους μαθητές. Όλα τα παραπάνω αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και στην έρευνα της Τσαπάρα (2016, σ.153), οι οποίοι πρόσθεσαν και το ζήτημα της υποκειμενικότητας και της αδικίας που εμπεριέχονται πολλάκις στην αριθμητική αξιολόγηση. Η αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών για την αξιοπιστία και την αξία της αριθμητικής αξιολόγησης φάνηκε και στα αποτελέσματα της έρευνας της Αλεξοπούλου (2015, σ. 115), στην οποία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν ότι η αριθμητική βαθμολογία δεν αποτελεί το επίκεντρο στις κρίσεις τους και θεωρούν τα λεπτομερή σχόλια εκ μέρους τους αποτελεσματικότερα. Αυτή η άποψη, ότι δηλαδή τα σχόλια του εκπαιδευτικού βοηθούν τους μαθητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους, επιβεβαιώνεται και από πληθώρα άλλων ερευνητικών πονημάτων (Αγγελοπούλου, 2004, σ.59 · Mavrommatis, 1996, σ. 262 · Ρέλλος, 2004, σ. 60 · Shute, 2007, σ. 32).

Ένα ακόμη αρνητικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής αξιολόγησης, φαίνεται να είναι, σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι μέσω αυτής δεν μπορούν να αξιολογηθούν πολλές από τις μη γνωστικές δεξιότητες των μαθητών τους, παρότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς στόχους τους σχετίζονται με την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Οι ίδιοι δήλωσαν ότι δίνουν μεγάλη σημασία στον τρόπο σκέψης και τη συνεργατικότητα των μαθητών, στην εξέλιξή τους (Τσαπάρα, 2016, σ. 154), αλλά και στη συμμετοχή τους στο μάθημα και στον τρόπο συμπεριφοράς τους (Μαραγκόζη, 2017, σ. 128). Όλοι αυτοί, όμως, οι στόχοι που σχετίζονται με την ανάπτυξη και ανάδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων προϋποθέτουν την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων, που δίνουν έμφαση σε αυτόν τον τομέα (Ταρατόρη, Κουγιουρούκη, Στραβάκου, Αλβανόπουλος, Καλπακίδου, Πεγιάδου, Τοπουζέλη & Φράγου, 2008, σ. 28).

Παρότι, όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρνητικοί προς την παραδοσιακή αξιολόγηση, εντούτοις φαίνεται να χρησιμοποιούν μεθόδους της σε μεγάλο ποσοστό. Προτιμούν να χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές, όπως προφορικές και γραπτές δοκιμασίες, μη λαμβάνοντας υπόψη τους τις αδυναμίες που έχουν αυτές οι τεχνικές, αλλά και τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν σε συναισθηματικό, αλλά και γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Αθανασίου, 200, σ. 116 · Κασσωτάκης, 1989, σ. 69 · Κωνσταντίνου, 2004, σ. 77). Η υπόθεση ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα της Μαραγκόζη (2017, σ. 125), η οποία εκφράζει την άποψη ότι αυτό ίσως συμβαίνει λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σχετική έρευνα, επίσης, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2008, είχε δείξει πως «μολονότι οι σχετικές διατάξεις προτείνουν ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση του μαθητή στην πράξη παραμένει παραδοσιακή» κι, επίσης, ότι οι περισσότεροι προτιμούν προφορικά και γραπτά διαγωνίσματα, ώστε να συλλέξουν αξιολογικές πληροφορίες σχετικές με τον γνωστικό τομέα των μαθητών τους (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά& Λουκά, 2008).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, αποτελέσματα άλλων ερευνητικών διαδικασιών δείχνουν μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μεθόδους

αξιολόγησης, έστω και σε μικρό ποσοστό (Δουκάκης, 2008, σ. 115). Αναφορικά με τις τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν πολύ χρήσιμη την περιγραφική αξιολόγηση (Αλεξίου, 2013, σ. 144 · Τσαπάρα, 2016, σσ.154-155 · Μαραγκόζη, 2017, σ. 127). Αυτό συμφωνεί με την άποψη του Κατσικά (2012, σ. 59) ότι «ο εκπαιδευόμενος συγκρίνεται με τον εαυτό του με στόχο τη βελτίωσή του», αλλά και την άποψη του Κωνσταντίνου (2004, σ. 126) ότι η περιγραφική αξιολόγηση συνάδει περισσότερο με το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, αφού παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει με σαφήνεια και πληρότητα την επίδοση του μαθητή.

Σχετικά με άλλες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως τη μέθοδο πρότζεκτ (Αλεξίου, 2013, σ. 140 · Τσαπάρα, 2016, σ. 156) και την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση μεταξύ μαθητών (Αλεξίου, 2013, σ. 140 · Γκιοβρέκη & Θεμελή, 2016, σ. 64). Βέβαια, υπάρχουν πολλές αμφιβολίες για το πόσο εύκολα και με επιτυχία μπορεί να εφαρμοστεί η ετεροαξιολόγηση, αφού οι εκπαιδευόμενοι είναι πολλάκις ανώριμοι να δεχτούν κάτι τέτοιο ή επηρεάζονται από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Τσαπάρα, 2016, σσ. 155-156). Γενικότερα φαίνεται να υιοθετούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης κυρίως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (Δουκάκης, 2008, σ. 118 · Αλεξοπούλου, 2015, σ. 117), επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις του Manrommati (1996, σ. 268) ότι η πολύχρονη εμπειρία των εκπαιδευτικών με παραδοσιακές τάσεις καθιστά δύσκολη την αλλαγή της νοοτροπίας τους.

Οι παράγοντες που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, έχουν ανασταλτική δράση σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης εκ μέρους τους είναι διάφοροι. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι αυτές απαιτούν πολύ χρόνο από τους ίδιους (Αλεξίου, 2013, σ. 142 · Τσαπάρα, 2016, σ. 154), γεγονός που διαπιστώθηκε και σε έρευνα των Black και William (1998, στο Ρεκαλίδου, 2011, σ.146), όπου αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαθέσουν χρόνο για να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σύγχρονες μορφές αξιολόγησης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι ίδιοι δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι ή επιμορφωμένοι σχετικά με αυτές τις πρακτικές (Αλεξίου, 2013, σ. 143 · Τσαπάρα, 2016, σ. 154 · Μαραγκόζη,

2017, σ. 127). Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι σίγουρα πολύ σημαντικός παράγοντας που αναστέλλει στην εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης. Όπως αναφέρει και ο Κωνσταντίνου (2004, σ. 139) : *«Χωρίς πρόσθετη επιμόρφωση-κατάρτιση σε ζητήματα παιδαγωγικά και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση, είναι σχεδόν ανέφικτο εκπαιδευτικός να μπορεί να παρακολουθεί συστηματικά σημαντικές πτυχές της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Ανέφικτο είναι επίσης να τις καταγράφει και στη συνέχεια να τις αξιολογεί με βάση παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια που απηχούν τους παιδαγωγικούς- διδακτικούς στόχους της αξιολόγησης και γενικότερα του σχολείου».*

Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς, εκτός από τους προαναφερθέντες, είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, η έλλειψη οικονομικών κινήτρων για τον εκπαιδευτικό (Αλεξίου, 2013, σ. 143), αλλά και το σύστημα και η νοοτροπία που χαρακτηρίζει τους πολίτες της χώρας μας (Δουκάκης, 2008, σ. 118 · Μαραγκόζη, 2017, σ. 127). Σύμφωνα με την έρευνα των Black & William (2005), υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στις πρακτικές αξιολόγησης μεταξύ των χωρών της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας και των Η.Π.Α. και μέσω της έρευνας της Remesal (2007) και Brown (2008) φαίνεται ότι και στην χώρα μας υπάρχει ανεπτυγμένη μια κουλτούρα αξιολόγησης, επηρεασμένη από την κουλτούρα της χώρας (Δουκάκης, 2008, σ. 118). Στη χώρα μας, απώτερος στόχος του μαθητή, αλλά και των γονιών του, είναι η εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και –σύμφωνα με το ισχύον σύστημα εισαγωγής σε αυτήν- κάτι τέτοιο απαιτεί υψηλές επιδόσεις σε γραπτές εξετάσεις με μετρήσιμα, ξεκάθαρα και συγκρίσιμα στοιχεία. Αυτό, λοιπόν, οδηγεί περισσότερο στη χρήση παραδοσιακών μεθόδων εξέτασης και αξιολόγησης.

Σχετικά με την κατάρτισή τους σε ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι πάρα πολύ ελλιπής, κυρίως με δική τους πρωτοβουλία και ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν περαιτέρω και κατάλληλα (Αλεξίου, 2013, σ. 138 · Τσαπάρα, 2016, σ. 157). Ως καταλληλότερη πηγή επιμόρφωσης θεωρούν τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, την ανταλλαγή γνώσεων κι εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών και τονίζουν την ανάγκη να επιμορφώνονται από ανθρώπους με διδακτική πείρα, βαθιές γνώσεις για το θέμα της αξιολόγησης και κυρίως με βάση την πρακτική εφαρμογή των

μεθόδων και όχι μόνο το θεωρητικό υπόβαθρό τους (Αλεξίου, 2013, σ.144 · Τσαπάρα, 2016, σσ. 157-158).

Βέβαια, δεν αρκεί μόνο η συχνή και βαθιά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά πρωτίστως η αλλαγή στις αντιλήψεις και στη νοοτροπία τους σχετικά με την αξιολόγηση. Όπως αναφέρει και ο Μάρσελ Προυστ (στο Ρεκαλίδου, 2011, σ. 95): *«Ένα πραγματικό ταξίδι ανακάλυψης δεν συνίσταται στην αναζήτηση νέων τοπίων, αλλά στη δυνατότητα να βλέπεις με άλλα μάτια».*

4.3 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Βασικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.

Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο, συγκεκριμένα, ενδείκνυται για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, μιας και είναι κατεξοχήν το μάθημα που σχετίζεται με την γραπτή και προφορική έκφραση των παιδιών. Οι μαθητές κατά την ώρα του γλωσσικού μαθήματος καλούνται να περιγράψουν γεγονότα, να επεξηγήσουν εικόνες, να εκφέρουν άποψη, να παράξουν γραπτά κείμενα κτλ. Όλα αυτά βοηθούν τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο να διαπιστώνει την πρόοδό τους, αλλά και να λαμβάνει πληροφορίες για την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις του, στοιχεία που σχετίζονται με την εναλλακτική αξιολόγηση.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτήν τη μελέτη ήταν τα εξής:

- Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούν ήδη οι εκπαιδευτικοί;
- Τι κατάρτιση έχουν σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση;
- Ποιες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης θα ήθελαν να εφαρμόσουν και
- Ποια είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

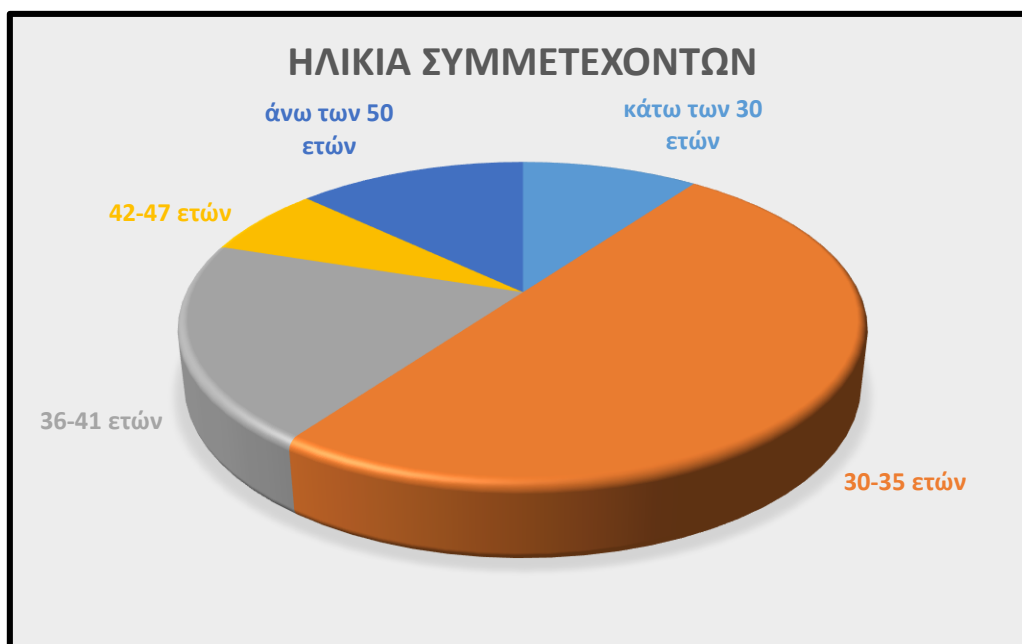
4.4 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 28 εν ενεργεία δάσκαλοι, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία. Οι 23, δηλαδή περίπου το 82%, ήταν γυναίκες και οι 5, περίπου 18%, ήταν άντρες, όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα.



Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμάνθηκαν από 27 ως και 60 ετών. Συγκεκριμένα, 3 εκπαιδευτικοί (περίπου 10%) ήταν κάτω των 30 ετών, 14 (το 50%) μεταξύ 30-35 ετών, 6 (20 %) μεταξύ 36-41 ετών, 2 (7%) μεταξύ 42-47 ετών και 4 (13%) άνω των 50 ετών.



Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων

Αντίστοιχα, τα χρόνια υπηρεσίας τους σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της χώρας ήταν ως και 10 χρόνια για 10 από αυτούς, (36%), 11-15 χρόνια για 13 (46,5%) από αυτούς, 16-20 χρόνια για 2 εκπαιδευτικούς (7%) και πάνω από 21 χρόνια για 3 (11%).



Γράφημα 3. Χρόνια υπηρεσίας συμμετεχόντων

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, 12, δηλαδή 42%, αποφοίτησαν από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 9 (32%) αποφοίτησαν από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και οι υπόλοιποι 7 (25%) από άλλα παιδαγωγικά τμήματα.



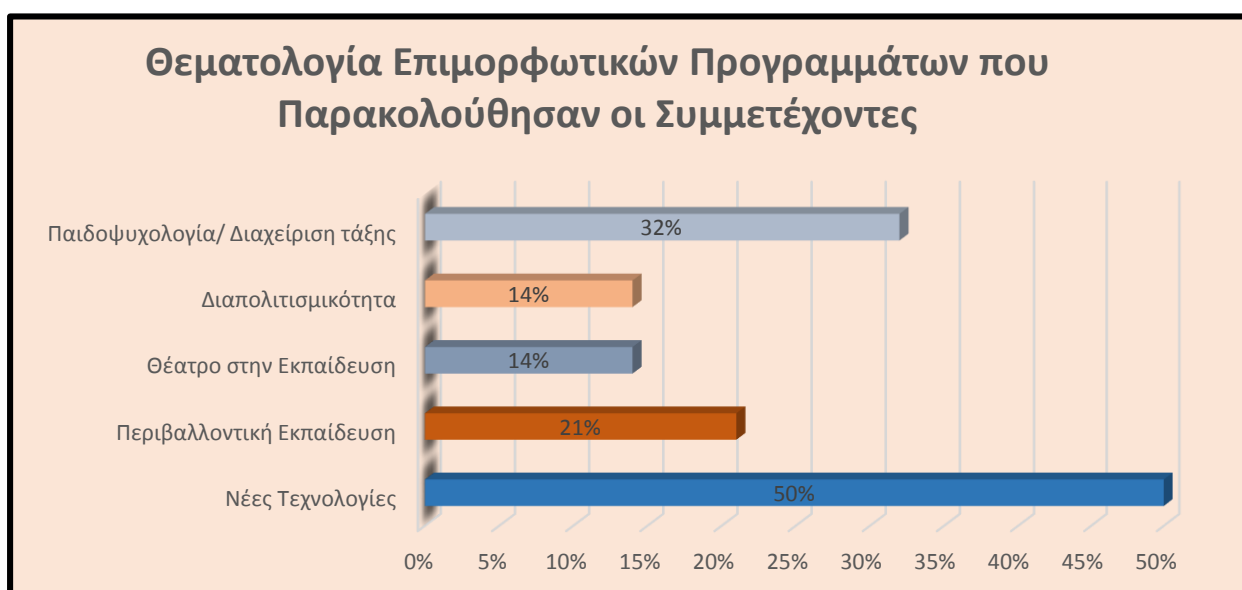
Γράφημα 4. Πανεπιστήμιο αποφοίτησης συμμετεχόντων

Από τους 28 συμμετέχοντες, οι 11 (39%) κατείχαν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ 4 (14%) από αυτούς κατείχαν δεύτερο πτυχίο άλλων σπουδών, πέραν των παιδαγωγικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.



Γράφημα 5. Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Όσον αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα πολλών ωρών, 14 έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, 6 έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 4 σχετικά με το θέατρο στην εκπαίδευση, 4 παρακολούθησαν προγράμματα σχετικά με την Διαπολιτισμικότητα και 9 από αυτούς έχουν παρακολουθήσει προγράμματα σχετικά με Παιδοψυχολογία και Διαχείριση της τάξης.



Γράφημα 6. Θεματολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες

4.5 Ερευνητικό εργαλείο

4.5.1 Η συνέντευξη

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Σε αυτήν τη μορφή συνέντευξης υπάρχει συγκεκριμένη θεματολογία, όμως ο ερευνητής έχει την ελευθερία – κρίνοντας από την πορεία της συνέντευξης- να τροποποιήσει ερωτήσεις, να αλλάξει τη σειρά τους ή και να κάνει περαιτέρω διευκρινιστικά ερωτήματα. Αυτό προσφέρει μια μεγαλύτερη αίσθηση φυσικότητας στους συμμετέχοντες, και επιτρέπει τη σε βάθος εξερεύνηση των αιτιών κάποιων στάσεων/συμπεριφορών, αφού έχει τη δυναμική και ομοιάζει περισσότερο με συζήτηση (Ζαφειρόπουλος, 2005, σ. 169). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν πιο άνετα τις απόψεις τους και να επεξηγήσουν τα λεγόμενά τους, προσφέροντας στον ερευνητή μια σαφή εικόνα αυτών.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διενεργήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 28 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε μια μικρή κουβέντα με κάθε εκπαιδευτικό, στόχος της οποίας ήταν αφενός να χαλαρώσει κάπως ο ίδιος και αφετέρου να πληροφορηθεί σε γενικές γραμμές για το βασικό θέμα της συνέντευξης.

Τα πρώτα ερωτήματα προς κάθε συμμετέχοντα αφορούσαν κάποια γενικά στοιχεία του προφίλ του, όπως τις σπουδές του, τις επιμορφώσεις του, αλλά και τα χρόνια υπηρεσίας του σε δημοτικά σχολεία. Έπειτα, μέσα από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να εκφράσουν τις γνώσεις, τις απόψεις και τις στάσεις τους σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή.

Συγκεκριμένα, η συνέντευξη αποτελούνταν από περίπου 25 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες εντάσσονταν στους παρακάτω 4 θεματικούς άξονες:

- ❖ Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί
- ❖ Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση
- ❖ Οι μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που θα εφαρμόζαν
- ❖ Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τους τρόπους με τους οποίους αξιολογούν τους μαθητές τους στην τάξη, στο γλωσσικό μάθημα, καθώς και το σε ποια συχνότητα περίπου χρησιμοποιούν την κάθε μέθοδο. Έπειτα ακολουθούσαν κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την υποχρεωτική ποσοτική αξιολόγηση που ισχύει σήμερα, κατά πόσο αυτή τους καλύπτει, ποια θεωρούν πως είναι τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματά της και αν θα την επέλεγαν με δική τους πρωτοβουλία.

Στο επόμενο σκέλος της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες καλούνταν να εκφράσουν τι σημαίνει για αυτούς «εναλλακτική αξιολόγηση». Έπειτα, ανέφεραν ποιες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης από ένα ορισμένο σύνολο έχουν ξανακούσει ή επιμορφωθεί για αυτό, τότε ή μέσω ποιου φορέα έγινε η επιμόρφωση, αλλά και αν θα τους ενδιέφερε ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, κατέθεταν τις απόψεις του σχετικά με το αν η εναλλακτική αξιολόγηση αποτελεί ανάγκη για την εκπαίδευση.

Αφού προηγήθηκε η αναφορά σε μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, οι συμμετέχοντες καλούνταν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το ποιες μέθοδοι είναι για τους ίδιους χρήσιμες και υλοποιήσιμες ή όχι, αιτιολογώντας τα λεγόμενά τους. Τους ζητήθηκε επίσης να εκφράσουν ενδεχόμενους ενδοιασμούς που ίσως έχουν, αναφορικά με το αν θα υπήρχαν αντιδράσεις λόγω της χρήσης μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης.

Το τελευταίο σκέλος της συνέντευξης ήταν αφιερωμένο στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά που οι ίδιοι θεωρούν ότι κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον χώρο και τον χρόνο ή τη διάρκεια υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος, αλλά και στο περιεχόμενο, τους επιθυμητούς εισηγητές και τη θεματολογία του. Τέλος, εξέφρασαν την άποψή τους σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει ενδιαφέρον από το σύνολο των εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση.

4.5.2 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε περίπου 3 μήνες: από τις αρχές Οκτωβρίου του 2017 μέχρι και τα τέλη Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με κριτήριο την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η έλλειψη προθυμίας για συμμετοχή από πολλούς εκπαιδευτικούς ήταν ένας παράγοντας-τροχοπέδη για την διεξαγωγή της έρευνας. Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δήλωσαν απροθυμία αφορούσε εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, με αρκετά χρόνια υπηρεσίας. Η άρνησή τους κυρίως βασίστηκε στο ότι δεν επιθυμούσαν να δώσουν συνέντευξη η οποία θα καταγραφεί, αλλά πολλοί ήταν και αυτοί που δεν ήθελαν να μιλήσουν για το συγκεκριμένο θέμα. Η συμβολή εκπαιδευτικών με μακρόχρονη πείρα στην εκπαίδευση θα ήταν πολύ χρήσιμη, κάτι που διαπιστώθηκε από όσους τελικά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Επειδή η συνέντευξη και η μαγνητοφώνησή της έγινε αντιληπτό ότι μπορεί να φέρει αρκετή αμηχανία, προηγούνταν κάθε φορά μια μικρή συζήτηση για την σχολική καθημερινότητα του συμμετέχοντα, έπειτα για το θέμα της έρευνας, στοιχεία του προφίλ του και αφού φαινόταν να έχει χαλαρώσει ο ομιλητής, ξεκινούσε η μαγνητοφώνηση. Δίνονταν αρκετός χρόνος, ώστε να σκεφτεί ο συμμετέχων τις απαντήσεις του, και σε περιπτώσεις που φαινόταν να διστάζει να απαντήσει ή να νιώθει ως εξεταζόμενος, δινόταν ενθάρρυνση σε φιλικό κλίμα.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν πιλοτικά δυο συνεντεύξεις, στις οποίες δεν διαπιστώθηκαν προβλήματα ή ελλείψεις. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ξεκίνησε λίγο μετά την έναρξη της λήψης αυτών. Έγινε προσπάθεια να καταγραφεί κατά την απομαγνητοφώνηση ό,τι ειπώθηκε με ακρίβεια, συμπεριλαμβανομένων και ερωτήσεων, φραστικών λαθών, δισταγμών κτλ., ώστε να αποτυπωθούν όσο πιο πιστά γίνεται τα λόγια των συμμετεχόντων.

4.5.3 Ανάλυση δεδομένων

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν πηγή ποιοτικών δεδομένων σχετικά με τις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αρχικά έγινε μια συστηματική ανάγνωση των συνεντεύξεων, με σκοπό να εντοπιστούν λέξεις και φράσεις «κλειδιά» κι έπειτα, αποδόθηκαν σε αυτές κωδικοί και οι λειτουργικοί ορισμοί τους. Σε επόμενο στάδιο οι κωδικοί, με βάση τις εννοιολογικές ομοιότητες μεταξύ τους, εντάχθηκαν σε θεματικές κατηγορίες και ακολούθως οι κατηγορίες αυτές με τους αντίστοιχους κωδικούς τους χρησιμοποιήθηκαν ως βάση δημιουργίας των θεματικών αξόνων.

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Humberman, 1994). Εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί οι οποίοι φέρουν λειτουργικούς ορισμούς. Κατόπιν, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες.

Στη συνέχεια, συντάχθηκαν ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, οι οποίοι βρίσκονται στο Παράρτημα Γ. Ο κάθε ατομικός πίνακας περιλαμβάνει τους προαναφερθέντες θεματικούς άξονες, τις θεματικές κατηγορίες και τους κωδικούς οι οποίοι αφορούν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Με βάση τους ατομικούς πίνακες δημιουργήθηκε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων, ο οποίος περιλαμβάνει όλο το σύνολο των κατηγοριών και των κωδικών κάθε θεματικού άξονα και παρατίθεται στο παράρτημα Β.

Κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του υλικού, γινόταν έλεγχος της καταλληλότητας των κωδικών και –όπου χρειαζόταν- επαναδιατύπωση κάποιων κωδικών.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Μέσα από τη διαδικασία ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων των συνεντεύξεων προέκυψαν 19 κατηγορίες και συνολικά 144 κωδικοί, οι οποίοι αντιστοιχούν σε αυτές.

Οι κατηγορίες ταξινομήθηκαν σε πέντε θεματικούς άξονες, ως εξής:

Θεματικοί άξονες:

1. Αξιολόγηση των μαθητών
2. Αξιολόγηση μαθητών στο τέλος του τριμήνου
3. Ενημέρωση (των εκπαιδευτικών) σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση
4. Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων
5. Επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση

Οι κατηγορίες που αντιστοιχούν σε κάθε θεματικό άξονα είναι οι παρακάτω:

❖ *Αξιολόγηση των μαθητών*

1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης
3. Χαρακτηριστικά μαθητών προς αξιολόγηση

❖ *Αξιολόγηση μαθητών στο τέλος του τριμήνου*

1. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης
2. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης
3. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης

❖ *Ενημέρωση (των εκπαιδευτικών) σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση*

1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»
2. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης
3. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης

❖ *Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων*

1. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν
2. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς
3. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
4. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

❖ *Επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση*

1. Ιδιότητα/ ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή
2. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης
3. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης
4. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης
5. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης
6. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση

Με βάση τους θεματικούς άξονες, τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους κωδικούς που προέκυψαν, σχηματίστηκε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων (Παράρτημα Β) και οι ατομικοί πίνακες δεδομένων για τον κάθε εκπαιδευτικό που παρέθεσε συνέντευξη (Παράρτημα Γ).

5.1 Αξιολόγηση των μαθητών

Ο θεματικός άξονας Α περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις απόψεις τους για το ποια στοιχεία των μαθητών θα ήθελαν οι ίδιοι να αξιολογούν, εκτός των επιδόσεών τους σε γνωστικά ζητήματα. Στον πίνακα 1 αποτυπώνεται ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας με τις κατηγορίες του, τους κωδικούς που προέκυψαν μαζί με τους λειτουργικούς ορισμούς τους και το πλήθος των αναφορών στον κάθε κωδικό.

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Α΄ Θεματικός Άξονας

Α΄ Θεματικός Άξονας: Αξιολόγηση των Μαθητών			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συνολικό πλήθος αναφορών
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	ΠΡΟΦΕΡ	Χρήση προφορικών ερωτήσεων	20
	ΣΥΝΤΤΕ	Αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ	9
	ΕΠΑΝΤΕ	Αξιοποίηση επαναληπτικών τεστ	27
	ΟΜΑΔΕΡΓ	Αξιοποίηση ομαδικών εργασιών	4
	ΑΣΚΗΣΣ	Αξιοποίηση γραπτών/ προφορικών ασκήσεων	17

2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	ΠΡΟΦΕΞΩΤ	Χρήση της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης	3
	ΠΡΟΤΖΚ	Χρήση της μεθόδου πρότζεκτ	14
	ΑΥΤΟΑΞ	Χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή	8
	ΕΤΕΡΟΑΞ	Χρήση της μεθόδου ετεροαξιολόγησης	5
	ΠΟΡΤΦΛ	Αξιοποίηση πορτφόλιο του μαθητή	6
	ΠΕΡΙΓΑΞ	Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή	2
	ΠΑΡΑΤΗΡ	Αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη	6
	ΠΑΙΧΝΙΑ	Χρήση παιχνιδιών και ευχάριστων δραστηριοτήτων	3
3. Χαρακτηριστικά μαθητών προς αξιολόγηση	ΕΝΔΦΡΝ	Επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα	10
	ΧΑΡΑΚΤΡ	Θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή	10
	ΠΡΤΑΛΝΤ	Προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή	7
	ΣΥΜΠΕΡΙΦ	Επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό	10
	ΕΡΓΑΤΚ	Επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή	8

	ΠΡΟΟΔΕΞ	Η πρόοδος/ εξέλιξη του μαθητή σε σχέση με το παρελθόν	1
	ΣΥΝΕΡΓ	Επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό	10
	ΤΡΟΠΣΚΕ	Η εφευρετικότητα/ δημιουργικότητα του μαθητή και ο τρόπος σκέψης του	2

Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες χρησιμοποιούν επαναληπτικά διαγωνίσματα, συνήθως στο τέλος κάθε μιας ή δυο ενοτήτων του σχολικού βιβλίου (27 αναφορές). Πάρα πολλοί, επίσης, είναι αυτοί που αξιολογούν τους μαθητές τους μέσω προφορικών ερωτήσεων στο μάθημα ή μέσω γραπτών και προφορικών ασκήσεων, από το σχολικό εγχειρίδιο, ή στον πίνακα. Την αξία, βέβαια, των επαναληπτικών τεστ αμφισβητεί έντονα ένας εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 26), τονίζοντας την μεγαλύτερη αξία που έχουν οι ασκήσεις εντός της τάξης: «ο μαθητής εκείνη τη μέρα (του επαναληπτικού διαγωνίσματος) προετοιμάζεται, οπότε είναι πιο εύκολο έξω από το θεσμοθετημένο τεστ επανάληψης, με μικροασκήσεις που θα κάνουν μέσα στην τάξη. Εκεί είναι που βλέπεις την πραγματική εικόνα του μαθητή και όχι ό,τι σου φέρνει στο σπίτι». Η μειοψηφία των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί σύντομα τεστ (9 αναφορές) και ομαδικές εργασίες (4 αναφορές).

Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης

Παρατηρήθηκε σχεδόν σε όλες τις συνεντεύξεις ότι, παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, δεν το ανέφεραν από την αρχή, αλλά προέκυψε ως συμπέρασμα μέσα από τα λόγια τους αργότερα κατά τη συνέντευξη. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι είναι δύσκολο να απαριθμήσει κανείς όλες τις μεθόδους που χρησιμοποιεί όταν του γίνεται η σχετική ερώτηση, όμως ενδεχομένως να φανερώνει το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν σε αυτές τις μεθόδους ρόλο μεθόδου αξιολόγησης. Ο Εκπαιδευτικός 12, για παράδειγμα, αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Το πρότζεκτ το χρησιμοποιώ ήδη, όχι τόσο σαν τρόπο αξιολόγησης, όσο σαν τεχνική ενίσχυσης της ομάδας των μαθητών»*. Η άποψη αυτή, που μάλλον είναι αρκετά διαδεδομένη, αντανακλά την γενικότερη τάση να αξιολογείται ο μαθητής αποκλειστικά με κριτήριο την επίδοσή του σε γραπτά διαγωνίσματα, ακόμη κι αν γίνεται χρήση εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αξιολόγησή του.

Από τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, η μέθοδος πρότζεκτ συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές (14 στο σύνολο), με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες. Ακολουθούν: η αυτοαξιολόγηση του μαθητή (8 αναφορές), η χρήση πορτφόλιο του μαθητή (6 αναφορές), η παρατήρηση του μαθητή μέσα στην τάξη (6 αναφορές) και η χρήση της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών (5 αναφορές). Η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών, από την πλειοψηφία χρησιμοποιείται σε διόρθωση ασκήσεων ορθογραφίας ή μικρών τεστ: *«Έχω βάλει τα παιδιά να κάνουν διορθώσεις μόνα τους και να βάλουν τον βαθμό που πιστεύουν ότι αξίζουν με τα λάθη που διόρθωσαν. Έχω χρησιμοποιήσει και ένα στυλ ετεροαξιολόγησης, όπου βλέπει ο διπλανός και διορθώνει το λάθος και εξηγεί τι έκανε ο άλλος λάθος.»* (Εκπαιδευτικός 19). Όσον αφορά την παρατήρηση, ως μέθοδο αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί που την χρησιμοποιούν βασίζουν και σε αυτήν την τελική τους αξιολόγηση, αλλά δεν την κάνουν με συστηματικό τρόπο: *«... σε σχέση με τις δεξιότητες, τους βλέπω πώς συνεργάζονται ομαδικά, πόσο γρήγορα επιλύουν τις διαφορές τους κτλ.»* (Εκπαιδευτικός 20)

Λιγότερες αναφορές υπήρξαν σχετικά με τη χρήση περιγραφικής αξιολόγησης (2 αναφορές), την αξιοποίηση της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης (3 αναφορές) και την αξιοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην τάξη (3 αναφορές), όπως το θεατρικό παιχνίδι, που αναφέρει ο Εκπαιδευτικός 3: «... να κάνω ένα σενάριο και να το παίζουμε χωρισμένοι σε ηθοποιούς, σκηνοθέτες κτλ. Κι εκεί φαινόταν η συνεργασία μεταξύ τους.»

Χαρακτηριστικά μαθητών προς αξιολόγηση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ποικιλία στις απόψεις των εκπαιδευτικών είχε το ζήτημα των στοιχείων του μαθητή που οι ίδιοι θεωρούν πολύ σημαντικά και θα επιθυμούσαν να αντικατοπτρίζονται μέσα από την τελική τους αξιολόγηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν μέσα σε αυτά τα στοιχεία το ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητής κατά την ώρα του μαθήματος, τους καλούς τρόπους του μαθητή απέναντι στους συμμαθητές τους και τον δάσκαλο, τα θετικά στοιχεία στον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του μαθητή, καθώς και τη διάθεσή του να συνεργαστεί (10 αναφορές). Πολλοί ήταν αυτοί που ανέφεραν τους καλούς τρόπους ως βασικότατο χαρακτηριστικό που επιδιώκουν να αναπτύξουν οι μαθητές τους, ή ως χαρακτηριστικό που λαμβάνεται υπόψη στην τελική βαθμολογία, που θα λάβει ο μαθητής στο τέλος του τριμήνου: «... όταν θέλουμε να βαθμολογήσουμε έναν μαθητή σε ένα μάθημα, ας πούμε το γλωσσικό, μπορεί εν μέρει να μας επηρεάσει και λίγο ως ένα βαθμό μικρό, ή ίσως μεγαλύτερο, η συμπεριφορά του στο εν γένει μάθημα...» (Εκπαιδευτικός 27). Στην αξία της καλής συμπεριφοράς αναφέρεται και ο Εκπαιδευτικός 3: «*Η συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στους άλλους είναι κάτι που θέλω να αξιολογώ, αλλά να το καταλαβαίνει και ο μαθητής... Η συμπεριφορά, οι αξίες..., θέλω να μεταδώσω αξίες στους μαθητές μου, που δεν μπαίνουν σε έναν βαθμό.*».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν επίσης στην αξία που έχει η επίδειξη προσπάθειας, εργατικότητας και συνέπειας από τον μαθητή (8 αναφορές), αλλά και τα προσωπικά ταλέντα ή κλίσεις του καθένα (7 αναφορές). Τα ιδιαίτερα ταλέντα που

μπορεί να έχει κάποιος μαθητής φάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις ότι εκτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά οι ίδιοι θεωρούν ότι το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης δεν τα υπολογίζει, αδικώντας έτσι τα παιδιά. Ο Εκπαιδευτικός 6 αναφέρει: «... ή μπορεί να έχει άλλες δυνατότητες. Για παράδειγμα να είναι πολύ καλό στη ζωγραφική, στα θεατρικά, στη μουσική, να τραγουδάει πάρα πολύ ωραία, να πατάει στις νότες και στον ρυθμό, που είναι πάρα πολύ σημαντικό.».

Λιγότερες αναφορές υπήρξαν σχετικά με τον τρόπο σκέψης του μαθητή, αλλά και την εξέλιξη, την πρόοδο που έχει ο ίδιος σε σχέση με το παρελθόν (2 και 1 αναφορές, αντίστοιχα). Σχετικά με τον τρόπο σκέψης, ο Εκπαιδευτικός 5 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Υπάρχουν κι άλλα πράγματα. Η σκέψη τους, το αν σκέφτονται διαφορετικά στο να λύσουν μια άσκηση, λίγο πιο εφευρετικά. Πράγματα δηλαδή που δεν έχουν να κάνουν μόνο με το αν βρήκαν κάτι σωστό ή λάθος, αλλά και πώς το σκέφτηκαν.»

5.2 Αξιολόγηση των μαθητών στο τέλος του τριμήνου

Στον Θεματικό Άξονα Β' προέκυψαν 3 κατηγορίες, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, παρακάτω. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν σχετικά με την τελική αξιολόγηση που δίνεται στο τέλος του τριμήνου κάθε σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τα προτερήματα που θεωρούν ότι έχει η αριθμητική αξιολόγηση, τα μειονεκτήματά της, αλλά κάποιοι αναφέρθηκαν και στη μορφή που οι ίδιοι θα ήθελαν να έχει η αξιολόγηση αυτή.

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Β' Θεματικός Άξονας

Β' Θεματικός Άξονας: Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συνολικό πλήθος αναφορών
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΞΟΙΚΣ	Εξοικείωση εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων με τη μέθοδο	5
	ΜΕΛΑΞΙΟΛ	Εξοικείωση των μαθητών με τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίον θα αξιολογούνται στη μετέπειτα ζωή τους	3
	ΚΙΝΗΤΡ	Λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση	10
	ΠΑΝΤΕΛΛ	Παντελής έλλειψη προτερημάτων της αριθμητικής αξιολόγησης	5
	ΕΝΗΜΓΟΝ	Λειτουργία της αξιολόγησης ως ενημέρωση των γονέων για την απόδοση των παιδιών τους	2
	ΠΕΡΙΕΚΤ	Σύντομος και περιεκτικός χαρακτήρας της αριθμητικής αξιολόγησης	1
	ΑΝΤΙΚΕΙΜ	Χαρακτηρισμός της αριθμητικής αξιολόγησης ως αντικειμενική μέθοδος αξιολόγησης	1
	ΚΑΤΑΤΑΞ	Διευκολύνει την κατάταξη των μαθητών σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών τους	1

	ΑΝΑΓΝΩΡ	Πρόκληση του συναισθήματος ηθικής αναγνώρισης στον εργατικό μαθητή	3
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΠΟΚΕΠΙ	Αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς	6
	ΑΔΑΠΛΟΓ	Αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση	14
	ΣΥΓΚΡΚΑΤ	Πρόκληση συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών και κατάταξης του καθένα σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών	3
	ΕΝΤΑΣΓΟΝ	Πρόκληση εντάσεων/ διαφωνιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού	5
	ΑΝΤΑΓΩΝ	Ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους	7
	ΒΑΘΜΟΘΗ	Ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ή τους γονείς τους	6
	ΥΠΟΚΕΙΜ	Ύπαρξη υποκειμενικότητας κατά την αριθμητική αξιολόγηση	5
	ΠΕΡΙΚΛΙΜ	Περιορισμένη κλίμακα της αριθμητικής αξιολόγησης	2
	ΕΠΙΡΨΥΧ	Επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή	8

6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΣΥΝ	Αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο	6
	ΑΠΕΡΙΓΑΞ	Περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης	9
	ΑΠΟΡΤΦΛ	Αξιολόγηση του μαθητή μέσω της χρήσης πορτοφόλιο	1
	ΑΡΙΘΜΑΞ	Αριθμητική αξιολόγηση	5

Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (10 αναφορές) η αριθμητική αξιολόγηση στο τέλος του τριμήνου αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές και τους ωθεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια: *«Τα θετικά της βαθμολόγησης είναι αρχικά για να έχουν τα παιδιά ένα κίνητρο για να βελτιωθούν ως προς αυτό που πέτυχαν προηγουμένως...»* (Εκπαιδευτικός 9). Αρκετοί ήταν αυτοί που τόνισαν την εξοικείωση εκπαιδευτικών, μαθητών, αλλά και των γονιών τους με αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης: *«Το θέμα είναι να έχεις τους γονείς μαζί σου, έτσι έχω συνηθίσει τόσα χρόνια. Εύκολα δεν κόβονται κάποιες συνήθειες θα έλεγα.»* (Εκπαιδευτικός 25).

Τρεις εκπαιδευτικοί βρίσκουν ότι η αριθμητική αξιολόγηση είναι απαραίτητη γιατί θα την αντιμετωπίσουν τα παιδιά έτσι κι αλλιώς, είτε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε στην μετέπειτα ζωή τους: *«Στη ζωή μας πολλές φορές θα κριθούμε από μετρήσιμα στοιχεία, οπότε θεωρώ ότι πρέπει να γίνει και με τους μαθητές»* (Εκπαιδευτικός 1) και: *«... να πάνε ξαφνικά στο Γυμνάσιο και να έχουν εικοσάρια... δεν μου αρέσει. Θα ήμουν υπέρ της κατάργησης της αξιολόγησης αυτής, αλλά αν άλλαζε και το σύστημα στη δευτεροβάθμια.»* (Εκπαιδευτικός 10).

Σημαντικό προτέρημα αυτής της μορφής αξιολόγησης θεωρούν κάποιοι την ηθική ικανοποίηση και την αναγνώριση που νιώθουν οι μαθητές που επιβραβεύονται για την προσπάθειά τους (3 αναφορές): *«Υπάρχουν πολλά παιδιά που είναι καλά, αλλά θέλω να φανούν κάποια που προσπαθούν περισσότερο.»* (Εκπαιδευτικός 19). Άλλοι εκπαιδευτικοί, επίσης, έκανα λόγο για τον ενημερωτικό χαρακτήρα των βαθμών (2 αναφορές), την περιεκτική και αντικειμενική μορφή τους, καθώς και το ότι

διευκολύνουν την κατάταξη των μαθητών σε μια συγκριτική κλίμακα (από 1 αναφορά). Το τελευταίο στοιχείο, βέβαια, αναφέρθηκε και ως αρνητικό στοιχείο τους από άλλους. Η εκπαιδευτικός 14 αναφέρει: «... τα θετικά είναι ότι είναι γρήγορη, ότι –αυτό που είπα και πριν- είναι πιο πολύ εξοικειωμένοι και οι μαθητές και οι γονείς με αυτό, που τους δίνει πολλές πληροφορίες με έναν αριθμό, μια πιο σαφή εικόνα για το επίπεδο του παιδιού.».

Αρκετοί όμως (5 αναφορές) ήταν και οι ερωτηθέντες που δεν βρίσκουν απολύτως κανένα θετικό στοιχείο στην αξιολόγηση ως έχει: «Δε νομίζω ότι από μόνη της η βαθμολογία έχει θετικό, αν αυτό δεν έχει μια συνολική προσέγγιση όσον αφορά τον μαθητή...» (Εκπαιδευτικός 21) και: «Δε νομίζω ότι έχει κανένα όφελος η βαθμολογία» (Εκπαιδευτικός 26). Σύμφωνα με την Εκπαιδευτικό 20, το αρνητικό πρόσημο σε αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης βασίζεται περισσότερο στην κουλτούρα που έχουμε ως λαός και όχι τόσο στον χαρακτήρα του: «... επειδή γενικά έτσι όπως είναι το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα και έτσι όπως καταλαβαίνουν οι γονείς τους βαθμούς ... θα ήταν πολύ καλό να περάσουμε μια μακρά περίοδο περιγραφικής αξιολόγησης, να απενοχοποιήσουν τους βαθμούς και να τους ξαναεντάξουμε μετά με έναν πιο σωστό τρόπο.».

Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης

Οι μισοί από τους ερωτηθέντες (14 αναφορές) αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η αριθμητική αξιολόγηση δεν αποτυπώνει τα κριτήρια με τα οποία ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολόγησε τους μαθητές. Ο Εκπαιδευτικός 1 εκφράστηκε με παράδειγμα: «Αν βάλω σε έναν μαθητή 9, μπορεί να είναι ένας πάρα πολύ καλός μαθητής, ο οποίος όμως ήταν λίγο τεμπέλης και θέλεις λίγο να τον θορυβήσεις, αλλά μπορεί να είναι και ένα κακός μαθητής, ο οποίος όμως κατέβαλε πολύ μεγάλη προσπάθεια και θέλεις να τον ανταμείψεις.»). Άλλοι εκπαιδευτικοί, πάλι, σημειώνουν ότι ακόμα κι αν τα κριτήρια αφορούν καθαρά την επίδοση του μαθητή, πάλι δεν είναι ξεκάθαρο μέσω της αριθμητικής αξιολόγησης το τι βαθμολογείται: «... θεωρώ ότι η παραδοσιακή κλίμακα δεν συνοψίζει αν π.χ. ένα παιδί δυσκολεύεται στις δευτερεύουσες προτάσεις ή αν έχει

βελτιωθεί στην παραγωγή λόγου ή αν ο προφορικός του (λόγος) είναι εξάίσιος.»
(Εκπαιδευτικός 12).

Τα επόμενα μειονεκτήματα της αριθμητικής αξιολόγησης είναι – σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα- η έντονη επιρροή που έχουν στην ψυχολογία των μαθητών (8 αναφορές), κυρίως εκφραζόμενη ως άγχος, αλλά και η πρόκληση ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, ακόμα και των γονιών των μαθητών (7 αναφορές). Η Εκπαιδευτικός 10 ανέφερε: *«... τις τελευταίες μέρες πριν τους βαθμούς τα παιδιά να είναι μέσα στο άγχος για το τι θα πάρουν, τους έλεγα να ηρεμήσουν λίγο και ότι είναι απλά βαθμοί και δεν είναι τίποτα.»*. Από αυτήν την μαρτυρία προκύπτει μια τάση που ίσως έχουν οι μαθητές να μεγαλοποιούν τον ρόλο των βαθμών του τριμήνου. Για τον ανταγωνισμό μίλησε, μεταξύ άλλων, και η Εκπαιδευτικός 9: *«... πολλές φορές δημιουργούνται και διαφωνίες μεταξύ των παιδιών: «εγώ είμαι καλύτερος, εσύ είσαι χειρότερος», πολλές φορές και με χαρακτηρισμούς που δεν είναι οι αναμενόμενοι.»*.

Το στοιχείο του άγχους, τους ανταγωνισμού και της μεγαλοποίησης του ρόλου των βαθμών, συνδέεται και με άλλα στοιχεία στα οποία αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Η βαθμοθηρία (6 αναφορές) ήταν ένα από αυτά: *«... να δημιουργήσει (η αριθμητική αξιολόγηση) άγχος, βαθμοθηρία, καθαρά μόνο και μόνο για τον βαθμό, ότι πρέπει να γράψω καλά. Επίσης κακό είναι όταν οι γονείς ας πούμε τάζουν στα παιδιά: «αν γράψεις 10 θα σου πάρω κινητό». Οπότε καθαρά και μόνο για να γράψει 10 το παιδί και όχι για προσωπική του... το κάνει μόνο και μόνο για να πάρει το υλικό αγαθό που έχει τάξει ο γονέας»*. (Εκπαιδευτικός 13). Όλα τα προηγούμενα, εκτός από ανταγωνισμό, πολλές φορές – σύμφωνα με τους ερωτηθέντες- προκαλούν και εντάσεις μεταξύ γονέων και των ίδιων των εκπαιδευτικών(5 αναφορές) , οι οποίοι μέσα από τα λόγια τους φάνηκαν να θεωρούν το φαινόμενο αυτό ιδιαίτερος κουραστικό και συχνότατο: *«Κάποιος θα διαμαρτυρηθεί, οι γονείς κλασικά...»* (Εκπαιδευτικός 24). Για τους γονείς έκανε λόγο και η Εκπαιδευτικός 24: *«... οι πιο πολλοί δάσκαλοι βάζουν 10, 9, καλούς βαθμούς, για να μην τους κυνηγάν οι γονείς, απλά τους βάζουμε για να υπάρχουν, είναι αστείο, κοροϊδεύουμε τον εαυτό μας, τα παιδιά, τους γονείς...»*.

Εκτός των παραπάνω, που αποτελούν κυρίως αποτελέσματα της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε χαρακτηριστικά της αξιολόγησης με τα οποία δεν συμφωνούν. Συγκεκριμένα, 6 εκπαιδευτικοί τόνισαν το ότι η αριθμητική αξιολόγηση αφορά αποκλειστικά την επίδοση του μαθητή σε γνωστικά ζητήματα: *«Θεωρώ ότι δεν είναι (ο βαθμός) η συνολική εικόνα του παιδιού, είναι απλά ένας αριθμός, ο οποίος μπορεί συγκεκριμένα να είναι πολύ καλός σε κάποια πράγματα, αλλά θέλω κάτι πιο ολικό, να έχει να κάνει και με τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη, κάτι που η αριθμητική αξιολόγηση δεν δίνει.»* (Εκπαιδευτικός 2). Αναφέρθηκε επίσης το στοιχείο της υποκειμενικότητας στην αριθμητική αξιολόγηση (5 αναφορές), η περιοριστικά μικρή κλίμακα που υπάρχει, σε σχέση με την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2 αναφορές), αλλά και το γεγονός ότι μέσω της αριθμητικής αξιολόγησης, οι μαθητές αυτόματα μπαίνουν σε μια κατάταξη σε σχέση με το σύνολο των μαθητών της τάξης: *«Θεωρώ ότι είναι καλύτερα (να δοθεί περιγραφική αξιολόγηση), από το να πάρει απλά έναν βαθμό που ουσιαστικά τον κατατάσσει κάπου, χωρίς να τον βοηθά να βελτιωθεί.»* (Εκπαιδευτικός 3).

Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης

Στα πλαίσια της έρευνας, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν και την επιθυμία τους σχετικά με τη μορφή της αξιολόγησης στο τέλος του τριμήνου. Περισσότερες αναφορές (9) υπήρξαν αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση, η οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως μπορεί να εκφράσει με σαφήνεια το περιεχόμενο της αξιολόγησής τους: *«Νομίζω βοηθάει και πιο καλά γιατί μπορεί και στον γονιό ας πούμε να κατανοήσει πού το παιδί έχει αδυναμίες, πού πρέπει να επιμείνουμε... Είναι πιο αναλυτικό από έναν ξερό βαθμό, έτσι νομίζω εγώ.»* (Εκπαιδευτικός 21).

Αρκετοί πρότειναν ως ιδανικό τον συνδυασμό της αριθμητικής αξιολόγησης με άλλη μέθοδο, συνήθως την περιγραφική. Ο Εκπαιδευτικός 1, για παράδειγμα, ενώ προαναφέρθηκε στο ότι θεωρεί την αριθμητική αξιολόγηση χρήσιμη, λόγω του ότι οι μαθητές θα αξιολογηθούν έτσι και μελλοντικά, ανέφερε: *«Στον βαθμό 9 που θα βάλω,*

δεν φαίνεται (τι κριτήριο υπήρξε)... Θα πρέπει να υπάρχουν συμπληρωματικές πληροφορίες.». Για την Εκπαιδευτικό 6, η περιγραφική αξιολόγηση θα μπορούσε να καλύψει το κενό της αριθμητικής αξιολόγησης ως προς τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή: «αν δεν ήμουν υποχρεωμένη, πάλι θα έδινα βαθμούς, απλά νομίζω ότι θα ήθελα να κάνω και μια άλλου είδους αξιολόγηση. Να μην αφορά βαθμούς. Και μπορεί να ήταν και πιο σημαντική, δηλαδή για μένα να αξίζει πολύ περισσότερο από τον βαθμό. Γιατί με τον βαθμό βλέπουμε μόνο την επίδοση και δεν αξιολογούμε τίποτα άλλο από τον μαθητή.».

Κάποιοι δήλωσαν ότι καλύπτονται με τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης, ως έχει, είτε για λόγους συνήθειας, είτε γιατί τον θεωρούν ορθό (5 αναφορές) και ένας εκπαιδευτικός πρότεινε το πορτφόλιο του μαθητή ως ιδανικό τρόπο αξιολόγησης

5.3 Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση

Στον τρίτο θεματικό άξονα κυρίως θέμα αποτέλεσε η ενημέρωση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το τι σημαίνει για τους ίδιους ο όρος «εναλλακτική αξιολόγηση», όχι ως ορισμός, αλλά περισσότερο το τι τους φέρνει στο μυαλό συνειρμικά. Έπειτα άκουσαν κάποιες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και κλήθηκαν να αναφέρουν ποιες από αυτές γνωρίζουν, είτε μόνο ως όρους, είτε και κανόνες εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μέθοδοι αυτές ήταν: το πρότζεκτ, το πορτφόλιο, το ημερολόγιο μαθητή, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης και η περιγραφική αξιολόγηση. Τέλος, ανέφεραν τις πηγές της πληροφόρησής τους, όπου αυτή υπήρχε.

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Γ΄ Θεματικός Άξονας

Γ΄ Θεματικός Άξονας: Ενημέρωση Σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συνολικό πλήθος αναφορών
7. Εννοιολογικός Προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ANTIOLIK	Αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα	4
	EΠIΣΘEΤ	Αξιολόγηση κατά την οποία επισημαίνονται τα θετικά στοιχεία του μαθητή	1
	MΗΠAΡAΔ	Αξιολόγηση που διαφέρει από την παραδοσιακή	2
	MΗBAΘM	Αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται	6
	EΝNΠEΡΓP	Ταύτιση του όρου «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση	11
	EΝNΠOΤZ	Ταύτιση του όρου «εναλλακτική αξιολόγηση» με τη μέθοδο πρότζεκτ	2
	EΝNAYTOA	Ταύτιση του όρου «εναλλακτική αξιολόγηση» με την αυτοαξιολόγηση	1
	EΠIEIK	Αξιολόγηση των μαθητών με αυξημένη επιείκεια	1
	APIΘΠEPΓ	Αριθμητική και περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό	2
	AΔYΠPOC	Αδυναμία εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου	2

8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ	Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»	28
	ΓΠΟΡΤΦΛ	Γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»	26
	ΓΗΜΕΡΟΛ	Γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»	16
	ΓΠΕΡΓΡΑΞ	Γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»	27
	ΓΑΥΤΟΑΞ	Γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»	26
	ΓΕΤΕΡΟΑΞ	Γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»	20
	ΓΠΡΟΦΕΞΩ	Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»	7
	ΓΕΠΡΟΤΖ	Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ	24
	ΓΕΠΟΡΤΦΛ	Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο	13
	ΓΕΠΕΡΓΑΞ	Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης	13
	ΓΕΑΥΤΟΑΞ	Γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης	14
	ΓΕΕΤΕΡΟΑ	Γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης	9
	ΓΕΗΜΕΡΟ	Γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή	6
ΓΕΠΡΟΦΕΞ	Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης	1	

9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ	Ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Πανεπιστημίου φοίτησης	13
	ΠΡΩΤΒΘ	Ενημέρωση με πρωτοβουλία των υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	10
	ΠΡΟΣΑΝΑΖ	Εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης	14
	ΠΡΟΣΕΜΠ	Εξοικείωση μέσω προσωπικής εμπειρίας	1
	ΕΜΠΣΥΝΑΔ	Πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους	8
	ΜΕΤΠΤΥΧ	Εξοικείωση μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών	1

Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»

Το μισό δείγμα της έρευνας ταυτίζει τον όρο «εναλλακτική αξιολόγηση» με κάποια μέθοδο εναλλακτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, 11 εκπαιδευτικοί την ταυτίζουν με την περιγραφική αξιολόγηση, 2 με την μέθοδο πρότζεκτ και 1 με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Άλλοι 2 εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως εναλλακτική αξιολόγηση είναι ο συνδυασμός αριθμητικής και περιγραφικής αποτύπωσης της αξιολόγησης. Επίσης, 2 ήταν και οι εκπαιδευτικοί που αδυνατούσαν να προσδιορίσουν κάπως αυτόν τον όρο.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν κυρίως σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία έχει σύμφωνα με αυτούς η εναλλακτική αξιολόγηση. Για κάποιους, η εναλλακτική αξιολόγηση είναι αυτή κατά την οποία δεν υπάρχουν βαθμοί (6 αναφορές): «*Εναλλακτική αξιολόγηση; Κάτι περισσότερο, κάτι άλλο, διαφορετικό από*

έναν απλό βαθμό, είτε είναι A, B, είτε 9, 10.» (Εκπαιδευτικός 5). Άλλοι εξέφρασαν την άποψη ότι η εναλλακτική αξιολόγηση διαφέρει από την παραδοσιακή στο ότι ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως σύνολο χαρακτηριστικών και δεν εξετάζονται μόνο γνωστικά κριτήρια: «(εναλλακτική αξιολόγηση) είναι αυτό που είπα πριν: Θα πρέπει ολικά να βλέπουμε τον μαθητή και η αξιολόγηση να είναι σχεδιασμένη πάνω του. Γιατί ... μπορεί να έχει ένα σωρό άλλα πράγματα καλά πάνω του (εκτός της καλής επίδοσης σε γνωστικά ζητήματα), που θα τον βοηθήσουν ακόμα και στην ενήλικη ζωή του.» (Εκπαιδευτικός 6). Η Εκπαιδευτικός 3, η οποία συμφωνεί στο ότι η εναλλακτική αξιολόγηση αντιμετωπίζει ολικά τον μαθητή, δίνει και κάποιες προτάσεις πιο συγκεκριμένες: « Φαντάζομαι όμως ότι εννοεί (ο όρος «εναλλακτική αξιολόγηση») να μην εξετάζεται ο μαθητής μέσα από ένα τεστ μόνο, αλλά μέσα από λογοτεχνία ή θέατρο π.χ., χωρίς ο ίδιος να καταλαβαίνει ότι αξιολογείται. Αντί να γράψει ένα τεστ μόνο για τον βαθμό, μπορεί να χρειαστεί να κατασκευάσει κάτι...».

Δυο εκπαιδευτικοί ορίζουν την εναλλακτική αξιολόγηση ως το αντίθετο της παραδοσιακής, ή της «πεπατημένης» (Εκπαιδευτικός 2), μια εκπαιδευτικός την αντιλαμβάνεται ως αξιολόγηση με μεγάλη επιείκεια και μια αναφορά, επίσης, υπήρξε στην ανάδειξη κυρίως των θετικών στοιχείων του μαθητή μέσα από την αξιολόγηση.

Κατάρτιση/ ενημέρωση των εκπαιδευτικών για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης

Όσον αφορά την πληροφόρηση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης που τους αναφέρθηκαν, παρατηρήθηκε ότι – εξαιρουμένης της μεθόδου πρότζεκτ- οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν μια μέθοδο είναι περίπου οι μισοί από αυτούς που γνωρίζουν απλά την μέθοδο αυτή ως όρο/ έννοια.

Συγκεκριμένα, τη μέθοδο πρότζεκτ την γνωρίζουν ως όρο όλοι οι ερωτηθέντες (28 αναφορές), ενώ κανόνες για την εφαρμογή της γνωρίζουν οι 24 από αυτούς. Αμέσως επόμενος γνωστότερος όρος είναι η περιγραφική αξιολόγηση, με 27 εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τον όρο και 13 να γνωρίζουν και σχετικά με την εφαρμογή της. Επίσης, 26 από τους συμμετέχοντες γνωρίζουν τους όρους «πορτφόλιο» και «αυτοαξιολόγηση των

μαθητών», ενώ όσοι δήλωσαν ότι κατέχουν και γνώσεις να τις εφαρμόσουν είναι 13 και 14, αντίστοιχα. Κάπως λιγότεροι ήταν αυτοί που είχαν ακουστά για την μέθοδο ετεροαξιολόγησης των μαθητών (20 αναφορές) και μόλις 9 όσοι μπορούν να την εφαρμόσουν. Το ημερολόγιο του μαθητή συγκέντρωσε 16 αναφορές ως προς τη γνώση του όρου και 6 ως προς τη γνώση εφαρμογής του, όμως παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφερόντουσαν σε ημερολόγιο που κρατάει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για την πορεία του μαθητή ή ακόμα και για ημερολόγιο που κρατά ο εκπαιδευτικός για την διδακτική πορεία που ακολούθησε στην τάξη. Για παράδειγμα, η Εκπαιδευτικός 3 αναφέρει: *«Όσον αφορά το ημερολόγιο μαθητή, εκτός από το πανεπιστήμιο, έμαθα κάποια πράγματα από την εμπειρία μιας συναδέλφου που κρατούσε ημερολόγιο κι έτσι μπόρεσα να δω τον τρόπο που το κρατούσε, τι σημείωνε.»*

Τέλος, την μέθοδο προφορικής εξωτερίκευσης την έχουν ακούσει μόλις 7 εκπαιδευτικοί και μόνο 1 δήλωσε ότι γνωρίζει πώς να την εφαρμόσει, αλλά και μια άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε ότι προσπαθεί να την εφαρμόσει, παρότι δεν έχει κατάρτιση πάνω σε αυτό: *«Η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης είναι κάτι που έκανα εγώ ως μαθήτρια στα Αγγλικά, οπότε προσπαθώ να το χρησιμοποιώ μέσα στην τάξη, αλλά δεν έχω ενημερωθεί πλήρως επ' αυτού.»* (Εκπαιδευτικός 2)

Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν επίσης σχετικά με τις πηγές πληροφόρησής τους, στοιχείο αρκετά σημαντικό, γιατί ίσως να βοηθούσε στο να εξάγει κανείς συμπέρασμα για το πώς είναι ευκολότερο να λάβουν γνώση για εκπαιδευτικά θέματα οι εκπαιδευτικοί.

Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενδιαφέροντα. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες (14 αναφορές) δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης μέσω προσωπικής αναζήτησης, είτε παρακολουθώντας με δική τους πρωτοβουλία σεμινάρια/ επιμορφωτικά προγράμματα –όχι όμως διοργανωμένα από το γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-, είτε μέσω προσωπικής έρευνας σε έντυπα και διαδίκτυο. Χαρακτηριστικά η Εκπαιδευτικός 6 αναφέρει ότι κινήθηκε στην προσωπική έρευνα,

επειδή της κίνησε το ενδιαφέρον μια μέθοδος: *«Για το πορτφόλιο επίσης ξέρω κάποια πράγματα, έχω μια σχετική πληροφόρηση. ... Το έψαξα κυρίως έτσι, από μόνη μου. Γιατί είναι ενδιαφέρον θέμα. Το άκουσα και ήθελα να δω τι είναι και το έψαξα μόνη μου λίγο.»*. Η Εκπαιδευτικός 14 κάνει αναφορά σε σεμινάρια: *«... έχω παρακολουθήσει κάποιες επιμορφώσεις από κάποια Κέντρα Δια Βίου Μάθησης με δική μου πρωτοβουλία...»*

Αρκετοί επίσης δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν για αυτά τα ζητήματα μέσω του πανεπιστημίου φοίτησής τους (13 αναφορές): *«Πάρα πολύ (μιλήσαμε στη σχολή για το πρότζεκτ) και την εφαρμόσαμε και σαν μέθοδο γιατί υπήρχε μάθημα για αυτό. ... Και μάλιστα κι εμείς, μας είχαν χωρίσει σε ομάδες, είχαμε έναν συντονιστή, όλα αυτά μας είχαν δώσει κάποιο θέμα να παρουσιάσουμε, είχαμε κάνει 'λα τα βήματα, την πορεία και όλα αυτά.»* (Εκπαιδευτικός 13).

Μια άλλη πηγή πληροφόρησης των εκπαιδευτικών είναι τα σεμινάρια/ημερίδες που γίνονται με πρωτοβουλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπήρξαν 10 αναφορές σε αυτά τα σεμινάρια: *«Να, έχουμε επιμορφωθεί στα πλαίσια του σχολείου, από συμβούλους που κάνουν κάποια τέτοιου τύπου σεμινάρια.»* (Εκπαιδευτικός 28). Αρκετοί, επίσης, ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι πληροφορήθηκαν μέσω συναδέλφων, είτε μέσα από συζητήσεις μαζί τους, είτε βλέποντάς τους να εφαρμόζουν τέτοιες μεθόδους στην τάξη τους: *«Και για το πρότζεκτ, εκτός από το Πανεπιστήμιο, ενημερώθηκα και πάλι από την εμπειρία μιας συναδέλφου που το εφάρμοζε.»* (Εκπαιδευτικός 3), *«... (έχω πληροφορίες από) κουβέντες που μπορεί να γίνονται με συναδέλφους, στο χώρο εργασίας.»* (Εκπαιδευτικός 27). Η Εκπαιδευτικός 9 δήλωσε ότι έμαθε για το πορτφόλιο από συνάδελφο της προσχολικής αγωγής: *«... Το πορτφόλιο το έχω ακούσει από μία συνάδελφο νηπιαγωγό που μάζευε διάφορες εργασίες των παιδιών, σε νηπιακή τάξη βέβαια, που το άρχισε σε ένα φάκελο και έδινε στους γονείς τα πορτφόλια τους, στην ουσία στο τέλος της χρονιάς.»*

Τέλος, μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι έχει εξοικείωση με την μέθοδο προφορικής εξωτερίκευσης μέσω προσωπικής εμπειρίας (την βίωσε η ίδια ως μαθήτρια) και άλλη μια εκπαιδευτικός ότι ενημερώθηκε για την εναλλακτική αξιολόγηση μέσω του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών το οποίο παρακολουθεί.

5.4 Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων Αξιολόγησης

Ο άξονας Δ' αφορά την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν το κατά πόσο προτίθενται να εφαρμόσουν κάποιες μεθόδους, από αυτές που γνωρίζουν, στην τάξη ή όχι, αν διαφωνούν με κάποιες από αυτές και αν υπάρχουν αμφιβολίες ή άλλοι παράγοντες που δεν τους βοηθούν να τις εφαρμόσουν. Μέσα από τα λεγόμενά τους βγήκαν και κάποια συμπεράσματα για το πώς χαρακτηρίζουν μερικές από τις μεθόδους αυτές οι εκπαιδευτικοί. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 4, παρακάτω.

Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Δ' Θεματικός Άξονας

Δ' Θεματικός Άξονας: Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συνολικό πλήθος αναφορών
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ	Πρόθεση χρήσης του πορτφόλιο	17
	ΠΧΠΡΟΤΖ	Πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ	18
	ΠΧΠΕΡΡΑΞ	Πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης	20
	ΠΧΗΜΕΡΟΛ	Πρόθεση χρήσης του ημερολόγιου μαθητή	2
	ΠΧΠΡΟΦΕΞ	Πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης	4
	ΠΧΕΤΕΡΟΑ	Πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών	10
	ΠΧΑΥΤΟΑΞ	Πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης	11

11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΑΥΤΟΑΞ	Αρνητική στάση προς την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης	5
	ΑΣΕΤΕΡΟΑ	Αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης	7
	ΑΣΗΜΕΡΟΛ	Αρνητική στάση προς τη χρήση ημερολογίου μαθητή	1
	ΑΣΠΟΡΤΦΛ	Αρνητική στάση προς τη χρήση πορτφόλιο	2
	ΑΣΠΡΟΤΖ	Αρνητική στάση προς την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ	1
	ΜΗΑΠΟΡΡ	Αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες	16
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων	ΕΛΛΧΡΟΝ	Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	13
	ΕΛΛΓΝΩ	Έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	7
	ΜΗΕΞΟΙΚΜ	Έλλειψη εξοικείωσης εκ μέρους των μαθητών	2
	ΑΜΦΠΡΟΣΦ	Αμφιβολίες ως προς το τι προσφέρουν οι μέθοδοι	4
	ΑΝΤΙΔΓΟΝ	Ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών	11
	ΑΝΤΙΔΜΑΘ	Ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους μαθητές	2
	ΑΡΕΧΟΣΥΝ	Ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους	6
	ΑΡΕΧΟΔΙΕ	Ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από τον διευθυντή	2

	ΑΠΑΙΤΗΣ	Απαίτηση πολύωρης/ κουραστικής ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή τους	6
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ	Χαρακτηρισμός της μεθόδου πρότζεκτ ως χρήσιμη	9
	ΧΠΡΟΦΕΞΩ	Χαρακτηρισμός της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης ως χρήσιμη	1
	ΧΑΥΤΟΑΞ	Χαρακτηρισμός της μεθόδου αυτοαξιολόγησης ως χρήσιμη	2
	ΧΕΤΕΡΟΑ	Χαρακτηρισμός της μεθόδου ετεροαξιολόγησης ως χρήσιμη	1
	ΧΠΕΡΙΑΞ	Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως χρήσιμη	4
	ΧΠΟΡΤΦΟΛ	Χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως χρήσιμη	2
	ΕΝΠΡΟΤΖ	Χαρακτηρισμός της μεθόδου πρότζεκτ ως ενδιαφέρουσα	2
	ΕΝΠΕΡΑΞ	Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα	7
	ΕΝΠΟΡΤΦ	Χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως ενδιαφέρουσα	3

ENAYTOAE	Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης ενδιαφέρουσα ως	5
ENETEPOA	Χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης ενδιαφέρουσα ως	4
ΠΟΡΤΑΥΤΓ	Χαρακτηρισμός της μεθόδου του πορτφόλιο ως χρήσιμη για την αυτογνωσία του μαθητή	2
ΠΟΛΠΕΡΑΞ	Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέθοδος που αξιολογεί τον μαθητή πολυδιάστατα	4
ΜΕΑΥΤΟΑΞ	Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή ως μη εφαρμόσιμη	5
ΜΕΕΤΕΡΟΑ	Χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη	7
ΜΕΝΗΜΕΡ	Χαρακτηρισμός του ημερολόγιου μαθητή ως μη ενδιαφέρον	1
ΜΧΗΜΕΡ	Χαρακτηρισμός του ημερολόγιου μαθητή ως μη χρήσιμο	1

Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν

Είναι εντυπωσιακό, αν λάβει κανείς υπόψη του τις αντιδράσεις που λέγεται ότι υπάρχουν, ότι οι 20 από τους 28 συνολικά ερωτηθέντες δήλωσαν ότι προτίθενται να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση. Αυτή ήταν και η μέθοδος που συγκέντρωσε την μεγαλύτερη προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς, είτε ως μοναδική μορφή αξιολόγησης, είτε ως συνοδευτική της αριθμητικής αξιολόγησης.

Πολλοί ήταν και αυτοί που ανέφεραν ότι βλέπουν πολύ θετικά τη χρήση πρότζεκτ στο σχολείο (18 αναφορές), αλλά και ότι θα χρησιμοποιούσαν το πορτφόλιο μαθητή (17 αναφορές). Οι επόμενες αναφορές έγιναν για την μέθοδο αυτοαξιολόγησης (11 αναφορές) και ετεροαξιολόγησης (10 αναφορές), αλλά εκτός του ότι το πλήθος αναφορών σε αυτές ήταν πολύ μικρότερο σε σχέση με της προαναφερθείσες μεθόδους, οι συγκεκριμένες συγκέντρωσαν και πολλά σχόλια που εξέφραζαν αμφιβολίες για την εφαρμογή τους.

Τέλος, τις λιγότερες αναφορές είχαν η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης και το ημερολόγιο του μαθητή (4 και 2 αναφορές, αντίστοιχα), πράγμα όμως πολύ λογικό, αφού ήταν και λίγοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι γνωρίζουν αυτές τις μεθόδους.

Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς

Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (16 αναφορές) δήλωσαν ότι είναι ανοιχτοί προς κάθε μέθοδο και δεν απορρίπτουν κάποια.

Από τους υπόλοιπους, αρκετοί δήλωσαν ότι διάκινεται αρνητικά προς την ετεροαξιολόγηση των μαθητών (7 αναφορές), κάποιοι προς την αυτοαξιολόγηση των μαθητών (5 αναφορές) και πολύ λίγοι προς τη χρήση πορτφόλιο, την εφαρμογή πρότζεκτ και του ημερολογίου μαθητή (2, 1 και 1 αναφορές αντίστοιχα).

Οι λόγοι για την αρνητική, αλλά και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε συγκεκριμένες μεθόδους θα συζητηθούν παρακάτω, όπου θα αναφερθούν και συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί που αποδόθηκαν σε αυτές.

Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Στην ερώτηση: «υπάρχει κάτι που σε εμποδίζει να εφαρμόσεις τέτοιες (εναλλακτικές) μεθόδους, ενώ θα το ήθελες;», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έλλειψη χρόνου εντός της τάξης (13 αναφορές). Η Εκπαιδευτικός 6 σχολίασε και την «συρρίκνωση» του προγράμματος, εννοώντας την κατάργηση των ωρών Ευέλικτης Ζώνης στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού: *«Κυρίως ο χρόνος ειδικά τώρα που συρρίκνωσαν το πρόγραμμα. Δεν προλαβαίνουμε ούτε να τα ρωτήσουμε κάποια πράγματα, να μας πουν κι αυτά. ... Δεν έχουμε την ευχέρεια να κάνουμε πολλά.»*. Η Εκπαιδευτικός 10, εστιάζει στον μεγάλο όγκο της διδακτέας ύλης και αναφέρει: *«Πρώτα απ' όλα η ύλη (με εμποδίζει), διότι είναι τεράστια ειδικά στην Ε' τάξη. Όταν σε τρέχει ο χρόνος και η ύλη, κάποια πράγματα τα προσπερνάς λίγο πιο γρήγορα. Σίγουρα θα ήθελα να αξιολογώ τον κάθε μαθητή και να του αφιερώνω περισσότερο χρόνο.»*

Επόμενος παράγοντας-τροχοπέδη για τους εκπαιδευτικούς φαίνονται να είναι οι γονείς και οι ενδεχόμενες αντιδράσεις τους προς αυτές τις μεθόδους (11 αναφορές). Η Εκπαιδευτικός 3 είχε προσωπική εμπειρία: *«Εγώ έζησα μία άσχημη εμπειρία σε ένα σχολείο με τους γονείς. Αντέδρασαν πάρα πολύ, γιατί ίσως δεν καταλαβαίνουν ότι πέρα από τους γνωστικούς στόχους μπορεί να έχεις και άλλους στόχους, τους οποίους και αξιολογείς με άλλους τρόπους. Οι γονείς είχαν σαν μέτρο μόνο το τεστ. Τα παιδιά κατά την γνώμη τους έπρεπε να γράφουν και να ξαναγράφουν τεστ, για να μαθαίνουν. Πίστευαν ότι τα παιδιά έτσι δεν κάνουν μάθημα. Αν το παιδί περνάει καλά μέσα στην τάξη το θεωρούν πρόβλημα, ότι το παιδί δεν προχωράει. Είχα μία τέτοια αντίδραση όταν*

ένας γονέας ήρθε και μου είπε ότι το παιδί του πηγαίνει στο σπίτι και λέει ότι περνάει πολύ ωραία στο σχολείο, είναι δυνατόν; Και τον ρώτησα: «Δεν χαίρεστε που το παιδί σας περνάει καλά στο σχολείο; Αυτό που μου λέτε με κάνει τα νοιώθω πάρα πολύ ωραία.» Αλλά δυστυχώς ο συγκεκριμένος γονέας δεν το καταλάβαινε αυτό. Θεωρώ ότι και αυτό είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας.». Αντιθέτως, φόβο για αντιδράσεις των μαθητών σε τέτοιες μεθόδους εξέφρασαν μόνο 2 από τους συμμετέχοντες.

Αρκετοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι δεν νιώθουν έτοιμοι να εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης επειδή δεν έχουν επιμορφωθεί αρκετά ή κατάλληλα: «Πιο πολύ νομίζω είναι (υπεύθυνη για τη μη εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων) η ελλιπής επιμόρφωση πάνω σε αυτές τις καινούριες μεθόδους.» (Εκπαιδευτικός 9) . Η Εκπαιδευτικός 8 συμμερίζεται αυτήν την οπτική: «Αν εξαιρέσεις τις αντιδράσεις, θεωρώ ότι απλά δεν έχουμε μάθει να τις χρησιμοποιούμε. Σίγουρα, αν γινόταν μια αρχή και συνηθίζαμε σε μια τέτοια αξιολόγηση θα ήταν πολύ πιο εύκολο». Επίσης, 2 αναφορές υπήρξαν από τους εκπαιδευτικούς και για την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών, ως παράγοντα αποθαρρυντικό για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.

Κάποιοι αναφέρθηκαν και σε ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια που θα είχαν από συναδέλφους τους ή από τον διευθυντή τους (6 και 2 αναφορές, αντίστοιχα). Η Εκπαιδευτικός 4 σχολίασε: «Όσον αφορά τους συναδέλφους νομίζω ότι θα υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις/ αρνητικά σχόλια του τύπου: «Χαλάει την πιάτσα, θα θέλουν και οι γονείς των δικών μου μαθητών να το κάνω έτσι, θέλει παραπάνω χρόνο και κόπο, και γιατί να ασχοληθώ;». οπότε από τους συναδέλφους δε νομίζω ότι θα υπήρχε θετική αντιμετώπιση.». Για παρόμοια ζητήματα μίλησε και η Εκπαιδευτικός 13: «Θα είχα πιστεύω (αντιδράσεις) από τους συναδέλφους, από την άποψη ότι έχω διαφοροποιηθεί, ότι δεν είναι κοινή γραμμή του σχολείου, ότι έπρεπε να το εφαρμόζαμε όλοι στο σχολείο... Ότι πρέπει να το συζητήσουμε πρώτα, να το εφαρμόσουν και οι άλλοι, ή να μην το εφαρμόσει κανείς.»

Υπήρξαν, επίσης, 6 αναφορές σχετικά με την απαίτηση πολύ προσωπικού χρόνου και κόπου από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εφαρμόσει αυτές τις μεθόδους. Ο Εκπαιδευτικός 27 αναφέρθηκε σε αυτό λέγοντας: «... αφιερώνω πολύ χρόνο προσωπικό, εξωσχολικό, προσπαθώ εκείνο τον χρόνο που θέλω να τον αφιερώσω σε

άλλα πράγματα που θεωρώ ίσως πιο ουσιαστικά για τη δική μου διδασκαλία. Και μένει αυτό σαν δεύτερο. Πάντως και η πίεση χρόνου είναι πολύ σημαντική, ο λιγιστός χρόνος που έχουμε για να... Λόγω είτε προσωπικής, οικογενειακής κατάστασης, είτε επαγγελματικής πίεσης». Εκτός από την μεγάλη απαίτηση σε χρόνο και κούραση, κάποιοι έχουν και αμφιβολίες για την αξία μεθόδων(4 αναφορές). Η Εκπαιδευτικός 26, για παράδειγμα, αναφέρθηκε σε συνδυασμό απαίτησης χρόνου και κόπου, αλλά και ύπαρξης αμφιβολιών για μια μέθοδο, λέγοντας: «Δεν έχει γίνει τέτοια επιμόρφωση που να ξεκαθαρίσει τι είναι το πορτφόλιο, πάντως αυτή η θολή εικόνα που έχω, μου έχει δημιουργήσει την εντύπωση ότι απαιτείται πολλή δουλειά με αμφισβητούμενη απόδοση.». Όμως και η Εκπαιδευτικός 13 αναφέρθηκε σε αμφιβολίες που έχει για τις μεθόδους, κυρίως επειδή δεν έχει λάβει αρκετές πληροφορίες για αυτές: «Δεν ξέρω και τα αποτελέσματα, δηλαδή όλο αυτό αν το εφαρμόσω. Δηλαδή δεν έχει εφαρμοστεί άμεσα ώστε να ξέρω ας πούμε και τα θετικά του και τα αρνητικά και να σταθμίσω, να τα... ζυγιάσω, κάπως έτσι. Και φοβάμαι, είμαι αρνητική γιατί δεν το έχω δει κάπου να εφαρμόζεται και το καθετί καινούριο μας φοβίζει...»

Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης

Πολλοί συμμετέχοντες στην έρευνα, μιλώντας για τις μεθόδους που γνωρίζουν ανέφεραν και προτερήματα ή μειονεκτήματα των συγκεκριμένων μεθόδων και εξέφρασαν άποψη και για το κατά πόσο κάποιες από αυτές είναι εφαρμόσιμες στην πράξη ή όχι.

Η μέθοδος πρότζεκτ χαρακτηρίστηκε από πολλούς ως χρήσιμη (9 αναφορές), ή ενδιαφέρουσα (2 αναφορές). Ο Εκπαιδευτικός 17 θεωρεί ότι η χρησιμότητα της μεθόδου αυτής βασίζεται στον βιωματικό της χαρακτήρα: «... Επειδή ο βιωματικό κομμάτι λείπει από τα παιδιά, αυτό θα ήταν το πιο σημαντικό για μένα. Δηλαδή το παιδί το πίνει το γάλα, αλλά από πού προέρχεται δεν το ξέρει». (είχε προαναφερθεί σε πρότζεκτ που έγινε στην τάξη του με θέμα το γάλα, όπου τα παιδιά μεταξύ άλλων επισκέφτηκαν και μια γαλακτοκομική μονάδα). Αντιθέτως, η Εκπαιδευτικός 6, η οποία

είχε δηλώσει ότι έχει αρνητική στάση προς τη χρήση πρότζεκτ, εξήγησε τη στάση της λέγοντας: *«Το πρότζεκτ δεν το βλέπω να... Να έχει αποτέλεσμα. Είναι χαοτικό για τον μαθητή, δεν είναι τρόπος να αποκομίσει γνώση η οποία θα του μείνει. Δεν κωδικοποιεί τη γνώση».*

Αναφορικά με την μέθοδο περιγραφικής αξιολόγησης, 4 εκπαιδευτικοί την χαρακτηρίζουν χρήσιμη και 7 ως ενδιαφέρουσα. Επίσης 4 θεωρούν ότι είναι μια μέθοδος κατά την οποία ο μαθητής αξιολογείται πολυδιάστατα: *«... θεωρώ ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι, για μένα, η πιο δίκαιη. ... επειδή λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο την εργασιακή συμπεριφορά, αλλά και γενικότερα την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού.»* (Εκπαιδευτικός 8).

Η χρήση πορτφόλιο χαρακτηρίστηκε από 2 εκπαιδευτικούς ως χρήσιμη, από 3 ως ενδιαφέρουσα και 2 τόνισαν τη χρησιμότητά της αναφορικά με την αυτογνωσία του μαθητή. Ιδιαίτερος η Εκπαιδευτικός 6 αναφέρθηκε αρκετά στο πορτφόλιο και σχολίασε το τι μπορεί να προσφέρει στους μαθητές και πόσο τελικά μπορεί να αποτυπώσει με πιο ρεαλιστικό τρόπο την πορεία και τα χαρακτηριστικά του μαθητή, σε αντίθεση με τους βαθμούς: *«Τώρα, το πορτφόλιο είναι ένα ωραίο πράγμα. Γιατί νομίζω ότι βοηθάει τα παιδιά, να συνειδητοποιήσουν την αξία που μπορούν να δώσουν στον εαυτό τους, να δώσουν αυτά που αυτά νομίζουν ότι είναι σημαντικά, να τα δουν οι άλλοι. Να αυτοπροσδιοριστούν, να πουν αυτός είμαι εγώ. Εμείς στην Ελλάδα, δυστυχώς, πάσχουμε σε αυτό. Τα παιδιά μας δεν ξέρουν τα ταλέντα που έχουνε. Τι αξίζει να γράψεις στους άλλους. Τι από αυτά είναι καλό να γράψεις; Αν το ξεκινήσουν από τώρα, κι αν αυτό συνεχιστεί και στο γυμνάσιο και στο Λύκειο, νομίζω ότι θα έχουμε μια χαρά αποτελέσματα. Τα παιδιά αποτυγχάνουνε κι αναρωτιούνται «γιατί απέτυχα;», αφού οι γονείς τους και οι φίλοι τους, τους έλεγαν «είσαι άριστος, είσαι φοβερός!», κι ένα άλλο παιδάκι που δεν του λέγαν όλα αυτά, μεγαλώνει κι αναρωτιέται: γιατί δεν μου λέγαν ότι είμαι τόσο καλός; Θα πετύχαινα πολύ περισσότερα.»*

Λιγότεροι χαρακτηρισμοί δόθηκαν στην μέθοδο προφορική εξωτερίκευσης, την οποία ένας εκπαιδευτικός την χαρακτήρισε χρήσιμη και στο ημερολόγιο μαθητή, το οποίο ένας εκπαιδευτικός χαρακτήρισε μη ενδιαφέρον και ένας, επίσης, ως μη χρήσιμο.

Για την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών, οι απόψεις φάνηκαν να δίστανται. Θετική στάση είχαν 7 εκπαιδευτικοί για την αυτοαξιολόγηση, από τους οποίους οι δυο την χαρακτηρίζουν χρήσιμη και οι 5 ενδιαφέρουσα.. Όσον αφορά, πάλι, την ετεροαξιολόγηση, 1 την θεωρεί χρήσιμη και 4 ενδιαφέρουσα.

Θετικά, για την αυτοαξιολόγηση εκφράστηκε η Εκπαιδευτικός 24: «... αυτοαξιολόγηση... Θα ήταν ενδιαφέρον πιστεύω. Δηλαδή το ίδιο το παιδί να σκεφτεί πώς του φαίνεται ο εαυτός του και να μπει στη διαδικασία πιο πολύ...». Σχετικά με την ετεροαξιολόγηση, οι περισσότεροι θεωρούν ότι είναι χρήσιμη όχι ως τελική αξιολόγηση, αλλά στα πλαίσια διόρθωσης ασκήσεων ή ως αξιολόγηση της συμπεριφοράς κάποιου μαθητή: «... δεν ξέρω τώρα αν η ετεροαξιολόγηση μπορεί να γίνει από παιδιά Δημοτικού. Για κάποια πράγματα ίσως... συμπεριφοράς, να πούνε τα παιδιά, ότι «Ξέρεις, Μαρία; Δεν συνεργάζεσαι δίκαια»... Αλλιώς ναι... Είναι λίγο δύσκολο, δεν ξέρω...» (Εκπαιδευτικός 6).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, όμως, εξέφρασαν έντονες επιφυλάξεις για το πόσο εφικτό είναι να εφαρμοστούν αυτές οι μέθοδοι στην τάξη και δη στο Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, 5 θεωρούν την αυτοαξιολόγηση μη εφαρμόσιμη, και 7 πιστεύουν το ίδιο για την ετεροαξιολόγηση.

Ο Εκπαιδευτικός 1 εξέφρασε τις αμφιβολίες του: «Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, θεωρώ ότι οι μαθητές πρέπει να είναι αρκετά ώριμοι. Τώρα μιλάμε για παιδιά Δημοτικού και δεν είμαι σίγουρος αν θα ήταν κάτι που θα ταίριαζε». Η Εκπαιδευτικός 14, επίσης έδειξε να προβληματίζεται για την ετεροαξιολόγηση: «Δεν ξέρω τι αποτέλεσμα θα είχε, αν θα μπορούσε να είναι αντικειμενική, ή αν έμπαιναν προσωπικοί λόγοι, γιατί και τα παιδιά μπορεί να πληγωθούν και λίγο από αυτό που θα ακούσουν, ίσως ένας άλλος μαθητής να μην ήξερε πώς να εκφραστεί κατάλληλα για να ενθαρρύνει τον συμμαθητή του και να μην τον απογοητεύσει.». Η Εκπαιδευτικός 26 αναφέρθηκε στην κουλτούρα που έχουμε ως λαός, η οποία σύμφωνα με την ίδια δεν είναι ιδανική για εφαρμογή αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης: «Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση προϋποθέτουν προετοιμασία των μαθητών για κάτι τέτοιο, γιατί

διαφορετικά θα είναι κάτι ανούσιο. Αλλαγή κουλτούρας! Δεν έχουμε τέτοια κουλτούρα σαν λαός, της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης. Στην αυτοαξιολόγηση έχουμε ένα υπερβάλλον «εγώ» και στην ετεροαξιολόγηση έχουμε την εμφάνιση της εξουσίας.».

5.5 Επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση

Ο πέμπτος, και τελευταίος, άξονας αφορά το πώς θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν. Το ζήτημα αυτό είναι αρκετά σημαντικό, μιας και οι περισσότεροι δήλωσαν πως δεν έχουν επιμορφωθεί αρκετά. Είναι, λοιπόν, χρήσιμο να γίνει γνωστό το πώς θα έπρεπε να είναι σχεδιασμένο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ώστε να αποσπάσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ώστε να το παρακολουθήσουν.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν το ποιον θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να τους επιμορφώσει, τον χώρο και τον χρόνο στον οποίο οι ίδιοι θεωρούν ότι θα ήταν ιδανικό να διεξαχθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα, τον τρόπο διεξαγωγής του, καθώς και το αν επιθυμούν να επιμορφωθούν για συγκεκριμένα θέματα. Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την εικόνα που ίδιοι έχουν σχετικά με το αν υπάρχει γενικότερο ενδιαφέρον από τους συναδέλφους τους για σχετική επιμόρφωση.

Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση και Κωδικοποίηση συνεντεύξεων: Ε΄ Θεματικός Άξονας

Ε΄ Θεματικός Άξονας: Επιμορφωτικές Ανάγκες Σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συνολικό πλήθος αναφορών
14. Ιδιότητα/ ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΚΑΤΑΡΤ	Άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	11
	ΑΚΑΔΗΜ	Άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα	8
	ΕΠΙΚΟΙΝ	Άτομο με επικοινωνιακές δεξιότητες	1
	ΕΚΠΑΙΔ	Άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη	10
	ΣΧΟΛΣΥΜΒ	Ο σχολικός σύμβουλος	10
	ΨΥΧΟΛΓ	Ψυχολόγος/ παιδοψυχολόγος/ υπεύθυνος ψυχικής υγείας	1
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με δια ζώσης συναντήσεις	17
	ΕΞΑΠΟΣΤ	Διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως	2
	ΣΥΝΔΖΩΑΠ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με συνδυασμό δια ζώσης	2

		συναντήσεων και εξ αποστάσεως εκπαίδευση	
	ΣΥΖΗΤΣ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με δυνατότητα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτή	4
	ΠΑΡΑΔΕΙΓ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	10
	ΠΡΑΚΤΔΙ	Διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή	11
	ΒΙΩΜΔΡΑ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες	7
	ΘΕΩΡΠΡΑ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με θεωρητικό και πρακτικό μέρος	3
	ΣΥΜΜΜΑΘ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με συμμετοχή των μαθητών	4
	ΑΠΟΣΠΕΚΠ	Απόσπαση εκπαιδευτικού για ένα χρονικό διάστημα σε Πανεπιστημιακό Τμήμα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, ώστε να επιμορφωθεί	2
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά	9
	ΕΚΤΣΧΟΛ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολείου	5

17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	EKTΩΡΑΡ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)	10
	ΩΡΣΚΕΝ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης κατά την ώρα των «κενών» των εκπαιδευτικών	1
	ΣΥΝΤΟΜ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης με μικρή διάρκεια	3
	ΩΡΜΑΘΜ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου	6
	ΑΡΧΛΗΞ	Διεξαγωγή επιμόρφωσης κατά το ξεκίνημα και τη λήξη της σχολικής χρονιάς	1
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΕΦΑΠΡΟΤΖ	Παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ	2
	ΕΦΑΠΕΡΑΞ	Παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης	4
	ΕΦΑΑΥΤΕΤ	Παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης	1
	ΠΡΑΚΤΕΦΑ	Επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη	14
	ΘΕΤΕΝΙΣΧ	Επίδειξη τρόπων θετικής ενίσχυσης του μαθητή μέσω της αξιολόγησης	2

19. Εκτιμώμενο Κοινό ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ	Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων	11
	ΜΕΙΟΨΗΦ	Επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών	9
	ΠΛΕΙΟΨΗΦ	Επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών	7

Ιδιότητα/ ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή

Υπήρξε ισοψηφία μεταξύ των συμμετεχόντων που θεωρούν ως ιδανικό επιμορφωτή κάποιον συνάδελφό τους, που έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και αυτών που θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι στην ευθύνη του Σχολικού Συμβούλου (10 αναφορές). Η Εκπαιδευτικός 16 δήλωσε ότι η εμπειρία πρακτικής εφαρμογής από τον επιμορφωτή έχει μεγάλη σημασία: « ... Κάποιοι σίγουρα που θα έχουν επιμορφωθεί και θα τα έχουν εφαρμόσει όλα αυτά. Αν έχουν απλά επιμορφωθεί δεν θα μπορούν να μου το μεταδώσουν». Η Εκπαιδευτικός 13 θεωρεί πιο κατάλληλο τον Σχολικό Σύμβουλο, όμως επισημαίνει ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση και η δική του κατάρτιση για το θέμα: «Ελπίζω ο σχολικός σύμβουλος, όχι ότι θα είναι έτσι όπως είναι τώρα, αλλά αν κι αυτός είχε επιμορφωθεί, αν ήταν ενημερωμένος, καταρτισμένος, πιστεύω μόνο ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε.»

Κάποιοι δήλωσαν ότι ιδανικό θα ήταν ο επιμορφωτής ή τουλάχιστον ένας από τους επιμορφωτές να είναι καθηγητής πανεπιστημίου (8 αναφορές), μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι θα επιθυμούσε και τη συμμετοχή ενός ψυχολόγου, ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός τόνισε ότι για την ίδια είναι εξαιρετικά σημαντικό ο επιμορφωτής να έχει αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να είναι μεταδοτικός και σαφής. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «Κάποιος που να ξέρει και δεν με νοιάζει ποιος θα είναι αυτός. Ας πούμε αν είναι ακόμα αδιόριστος και πολύ μικρός. Αρκεί να γνωρίζει αυτό το άτομο,

ό,τι κι αν είναι αυτό. Δεν με ενδιαφέρει το τι θα είναι, δηλαδή τι σπουδές θα έχει. Θέλω να μπορεί να καταλάβει τι το ρωτάς, να σου απαντάει κατανοητά...» (Εκπαιδευτικός 6)

Οι περισσότεροι (11 αναφορές) δήλωσαν, όμως, ότι το κύριο κριτήριο για να επιλεγεί ο επιμορφωτής δεν είναι η επαγγελματική του θέση, αλλά η βαθιά κατάρτισή του για το θέμα. Ο Εκπαιδευτικός 27, μάλιστα, δήλωσε απογοητευμένος από προηγούμενες επιμορφώσεις στις οποίες, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, η κατάρτιση του επιμορφωτή δεν ήταν επαρκής: *«Από κάποιον που είναι γνώστης του αντικειμένου συγκεκριμένα. Όχι απλά το έχει ακούσει, όχι απλά το έχει εφαρμόσει ιδεολογικά κάπου και γιατί κι αυτός το έχει πάρει εισπράζει πέντε, δυο, τρία πέντε πραγματάκια και θέλει απλά να τα μεταφέρει. Επιμορφώσεις δηλαδή του τύπου που έχω κάνει παλιότερα με συναδέλφους που έτυχε να κάνουν ένα πραγματάκι και προσπαθούν να μας παρουσιάσουν αυτό το ένα που κάνανε ενώ δεν γνωρίζουν άλλα δέκα από πίσω δεν θα με ενδιέφεραν καθόλου. Ουσιαστικές δηλαδή επιμορφώσεις από ανθρώπους είτε πανεπιστημιακούς, είτε εκπαιδευτικούς, κάποιους οι οποίοι θα μπορούσαν να μου δώσουν ουσιαστικές λύσεις και προτάσεις πάνω στο πως θα πρέπει να χρησιμοποιήσω μια καινούργια μορφή αξιολόγηση».*

Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης

Τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης είχαν αρκετό ενδιαφέρον, γιατί φάνηκαν οι ποικίλες ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η διαφορετική τους οπτική για το περιεχόμενο και το ύφος μιας επιτυχημένης επιμόρφωσης. Οι περισσότεροι (17 αναφορές) δήλωσαν ότι μια επιμόρφωση με τέτοιο θέμα είναι ιδανικό να γίνει διαζώσης, δύο εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν εξ αποστάσεως πρόγραμμα, ενώ άλλοι δύο θα πρότειναν έναν συνδυασμό των δυο αυτών τρόπων. Η Εκπαιδευτικός 12 εκφράζει την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβαδίζει με την εποχή: *«Στις μέρες μας πιστεύω ότι οι online (επιμορφώσεις) μπορεί να είναι και καλύτερες. Λίγο πιο στοχευμένες από τις live».*

Όσον αφορά τη δομή και το ύφος της επιμόρφωσης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν διάφορες ιδέες. Αρκετοί ήταν αυτοί (11 αναφορές) που θα επιθυμούσαν να γίνει στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος πρακτική εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, είτε σε μορφή δειγματικής διδασκαλίας από τον ίδιο τον εισηγητή, είτε ως πρακτική άσκηση των επιμορφούμενων. Κάτι τέτοιο περιγράφει η Εκπαιδευτικός 8: «... να παρακολουθήσουμε τον συνάδελφο ή τον Σύμβουλο, που θα κάνει την επιμόρφωση. Να κάνει ο ίδιος μάθημα στα παιδιά και να εφαρμόζει κι άλλες μορφές αξιολόγησης». Αρκετοί, επίσης, (10 αναφορές) αναφέρθηκαν στη χρησιμότητα που θα είχε η παρουσίαση συγκεκριμένων παραδειγμάτων εφαρμογής αυτών των διαδικασιών σε πραγματική τάξη, όπως περιγράφει η Εκπαιδευτικός 2: «*As πούμε case studies, που όντως να έχουν γίνει, όχι απλά σε ένα θεωρητικό πλαίσιο*». Κάποιοι δήλωσαν επίσης ότι θα είχε ενδιαφέρον να υπάρχουν βιωματικού τύπου δραστηριότητες στα πλαίσια της επιμόρφωσης, μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπό την μορφή workshops (7 αναφορές). Υπήρξε, βέβαια, μια εκπαιδευτικός η οποία θεωρεί ήδη ξεπερασμένες αυτές τις δράσεις και ανέφερε: «...γενικά οι επιμορφώσεις θα πρέπει λίγο να μπου στην λογική του να δείχνουν πράγματα, δηλαδή, έχουμε περάσει και το βιωματικό, θα μπορούσαν δηλαδή περισσότερο να γίνεται με παρακολούθηση εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν κάτι τέτοια πράγματα σε τάξη με μαθητές κανονικά. Δηλαδή όπως κάναμε πρακτική στην σχολή. Για τέτοια κατάσταση, ίσως σε κάποια πειραματικά σχολεία, δεν ξέρω, σχολεία που να συνεργάζονται ή που να δέχονται να εφαρμοστούν κάποια πράγματα δηλαδή να κάνεις workshops αλλά με μαθητές, όχι μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί. Όχι βιωματικό εργαστήριο ας πούμε.» (Εκπαιδευτικός 20).

Τέσσερεις εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη τους να υπάρχει χρόνος για ζωντανή συζήτηση μεταξύ επιμορφούμενων και επιμορφωτή, αλλά και επιμορφούμενων μεταξύ τους, ώστε να λυθούν συγκεκριμένες απορίες, επί πρακτικών ζητημάτων. Για τρεις από τους συμμετέχοντες ιδανικός θα ήταν ένας συνδυασμός θεωρίας και πράξης, όπως αναφέρει η Εκπαιδευτικός 10: «*Εμένα μου αρέσουν τα σεμινάρια πιο πολύ, γιατί έχω μείνει πολύ ευχαριστημένη. Είναι καλύτερο να παρακολουθείς ένα θεωρητικό κομμάτι και μετά κάτι βιωματικό ή κάποια εργασία σε ομάδες, να κάνουμε ένα παιχνίδι, κάπως έτσι...*».

Υπήρξαν τέσσερεις εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους οποίους θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συμμετοχή και των μαθητών, τουλάχιστον σε ένα μέρος του επιμορφωτικού προγράμματος: *«Θα ήθελα να γίνει μία επιμόρφωση, στην οποία θα έπαιρναν μέρος και μαθητές, γιατί θέλουμε να δούμε και οι μαθητές πως το παίρνουν όλο αυτό. Επειδή μπορεί κάποια μέθοδος, η οποία εγώ θεωρώ ότι έχει καλή εφαρμογή, να μην έχει καλό feedback από τους μαθητές».* (Εκπαιδευτικός 8).

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί θα πρότειναν μια εκ βάθους επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τις προτάσεις τους, ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να αποσπαστεί από τη σχολική του μονάδα σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα εκπαίδευσης, ώστε να διδαχθεί για αυτές τις μεθόδους αναλυτικά και να έχει και την ευχέρεια να τις εφαρμόσει ως πρακτική άσκηση υπό την επίβλεψη των καθηγητών του πανεπιστημίου. Ένας από αυτούς, ο Εκπαιδευτικός 21, περιγράφει: *«Επιμορφώσεις... Δεν ξέρω, αυτά τα ωριαία σεμινάρια, δεν ξέρω κατά πόσο βοηθάνε. Δηλαδή ίσως θα έπρεπε κάθε έξι χρόνια, δηλαδή για μένα αυτό θα ήταν το ιδανικό. Κάθε έξι χρόνια, για έξι μήνες ξέρω εγώ ρε παιδί μου, πάνω στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους να επιμορφώνονται ομάδες-ομάδες εκπαιδευτικών. Να παίρνουν κανονικά άδεια από την δουλειά... Να πάνε σε πανεπιστημιακά τμήματα και να γίνεται εκεί επιμόρφωση, κάθε έξι χρόνια δηλαδή, η παιδαγωγική είναι ζωντανή επιστήμη, συνεχώς προχωράει, εξελίσσεται, δηλαδή να γίνεται πιο ουσιαστική δουλειά, όχι αυτό το σεμινάριο, να πάρω το χαρτί να τελειώνουμε. Δεν θέλω να τα υποτιμήσω, και αυτά βοηθάνε, αλλά να γίνει πιο ολοκληρωμένη αυτή η επιμόρφωση. ... Να αποσπάσαι από την δουλειά σου, να πηγαίνεις κανονικά, σαν σχολή να είναι.»*

Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης

Ο χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης φάνηκε να μην απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, εκτός ίσως από κάποιους οι οποίοι εργάζονται σε σχολείο αρκετά μακριά από τον τόπο διαμονής τους. Για παράδειγμα, η Εκπαιδευτικός 10 παρουσιάζει την απόσταση ως ανασταλτικό παράγοντα για την παρακολούθηση επιμορφώσεων: *«... Εγώ μένω 35 χιλιόμετρα μακριά από το σχολείο, δεν θα πήγαινα (σε ενδοσχολική*

επιμόρφωση εκτός ωραρίου). Έχει τύχει να γίνουν σεμινάρια και να μην πάω για αυτόν τον λόγο.». Γενικά, όμως, υπήρξαν 9 αναφορές για προτίμηση σε ενδοσχολική επιμόρφωση και 5 για επιμόρφωση εκτός του σχολείου.

Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης

Αναφορικά με τον ιδανικό χρόνο ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (10 αναφορές) θα πρότειναν να γίνει εκτός σχολικού ωραρίου, ώστε να μην χαθούν ώρες μαθημάτων, αλλά και το πρόγραμμα να έχει προαιρετικό χαρακτήρα: «Απογεύματα κυρίως, για να μπορεί να είναι προαιρετικό σε κάποιον που θέλει να έρθει, ή Σαββατοκύριακο.» (Εκπαιδευτικός 19). Κάποιοι εκπαιδευτικοί, βέβαια, δεδομένου ότι θα ήθελαν να γίνουν και πρακτικές εφαρμογές σε πραγματική τάξη, θα επιθυμούσαν το πρόγραμμα να διεξαχθεί εντός σχολικού ωραρίου, σε ώρα μαθήματος.

Η Εκπαιδευτικός 4 θεωρεί ιδανικές τις ημέρες αρχής και λήξης της σχολικής χρονιάς, όπου δεν γίνονται μαθήματα: «Θα έπρεπε βέβαια να γίνει έγκαιρα, και σκέπτομαι ότι θα μπορούσε να γίνει το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, που πηγαίνουμε στο σχολείο και απλά κοιταζόμαστε. Ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς που και πάλι εμείς πηγαίνουμε στο σχολείο μέχρι τις 21 του μήνα.». Επίσης, η Εκπαιδευτικός 6 ανέφερε ότι θα μπορούσαν να γίνονται επιμορφωτικού χαρακτήρα συναντήσεις εντός σχολείου μεταξύ Συμβούλου και μιας ομάδας εκπαιδευτικών ενός σχολείου κατά τη διάρκεια των «κενών» των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών: «Να γίνουν ώρες μαθημάτων και να χάνουμε μάθημα; Όχι, δεν μου αρέσει. Οπότε ή απόγευμα, ή προγραμματισμένα σε λίγους δασκάλους κάθε φορά, την ώρα των κενών μας, στο χώρο του σχολείου.».

Επιπρόσθετα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να έχουν μικρή διάρκεια (3 αναφορές): «Αλλά σε κάθε περίπτωση να μην είναι κάτι κουραστικό. Το κάθε «session» ας πούμε να μην είναι μεγάλο. Αν καθίσεις κάπου για δέκα ώρες, το λογικό είναι να μην μπορέσεις να προσέξεις όλο το χρονικό διάστημα.» (Εκπαιδευτικός 1).

Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης

Το μισό πλήθος συμμετεχόντων θα επιθυμούσε να ενημερωθεί για τις διάφορες εναλλακτικές μεθόδους και τους τρόπους εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να μπορούν έπειτα να τις εφαρμόσουν και οι ίδιοι. Χαρακτηριστικά, ο Εκπαιδευτικός 27 δηλώνει: «*Τι θα ήθελα να μάθω; Όλες αυτές τις μορφές γενικά που μου αναφέρεις, από κει και πέρα και πως θα μπορούσαν να συνδυαστούν και πού θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Μιλάμε για κάποιες μορφές αξιολόγησης που μπορούν αυτές να αξιολογηθούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιοδήποτε μάθημα; Που και πως θα μπορούσαν να συνδυαστούν; Αυτό θα με ενδιέφερε να μάθω ή να μπορώ να το κάνω και σωστά ουσιαστικά.*» Τις ίδιες απαιτήσεις θα είχε από ένα τέτοιο πρόγραμμα και η Εκπαιδευτικός 26: «*Θα ήθελα να γνωρίσω τις μορφές αξιολόγησης για να μπορέσω να καταλάβω ποια εργαλεία μου ταιριάζουν να χρησιμοποιήσω αλλά και ποια εργαλεία ταιριάζουν στην τάξη που έχω. Γιατί δεν είναι μόνο το ό,τι ταιριάζει σε μένα, αυτό που ταιριάζει φέτος στο ένα τμήμα, μπορεί να μην ταιριάζει την άλλη χρονιά στο άλλο.*»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν για συγκεκριμένες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης. Οι περισσότεροι από αυτούς (4 αναφορές) θα προτιμούσαν να μάθουν πώς να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση: «*Για την περιγραφική, ναι... Τι θα ήθελα να μάθω; Τον τρόπο, την διαδικασία. Φαντάζομαι έχει και κάποια βήματα, κάποιον μπούσουλα, κάπου επειδή, ποιο στυλ ας πούμε συνήθως λένε όχι, να μην γράφεις επίθετα, να μην χαρακτηρίζεις, ρήματα, αυτά, πράγματα, πώς γράφεις, τι γράφεις, αν ας πούμε κρατάς κάποιο αρχείο μέσω υπολογιστή, αν είναι χειρόγραφο... Κάπως έτσι. Το δίνεις στους γονείς, δεν το δίνεις, το κρατάς μόνο εσύ, κάτι τέτοια. Το έχει μόνο ο δάσκαλος, το δίνει στους γονείς; Κάποια διαδικαστικά πιο πολύ.*» (Εκπαιδευτικός 13).

Δύο συμμετέχοντες ενδιαφέρονται κυρίως για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ, ενώ μια εκπαιδευτικός έδειξε ενδιαφέρον για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών: «*Να μας πουν πληροφορίες για την ετεροαξιολόγηση, χωρίς να υπάρχουν ζήλιες μεταξύ παιδιών για τα μαθήματα και για την αυτοαξιολόγηση θα ήθελα να μάθω παραπάνω, για να ξέρω πως μπορώ να το περάσω στα παιδιά. Για την ετεροαξιολόγηση, αν και δεν ξέρω αν θα την εφαρμόζα, θα ήθελα να επιμορφωθώ. Για τα υπόλοιπα πάνω κάτω έχω επιμορφωθεί.*» (Εκπαιδευτικός 19).

Επίσης δύο εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να μάθουν μέσω μιας επιμόρφωσης πώς θα μπορούσαν μέσα από την αξιολόγησή τους να ενισχύσουν θετικά τον μαθητή, ώστε αυτή να μην έχει τον ρόλο φόβητρου, αλλά περισσότερο χαρακτήρα ανατροφοδότησης. Η Εκπαιδευτικός 3 ήταν μία από αυτούς: *«Θα ήθελα να μάθω πως μπορούμε να αξιολογήσουμε τον μαθητή, χωρίς αυτός να αισθάνεται ότι κρίνεται αρνητικά για το λάθος του, ή να νοιώσει ένοχος. Και μέσα από την αξιολόγηση να καταφέρουμε όχι μόνο να μην κριθεί αρνητικά, αλλά να έχει ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα, να τον ενισχύσουμε...»*

Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης είχε να κάνει με το αν πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι υπάρχει εκ μέρους των συναδέλφων τους ενδιαφέρον για επιμόρφωση σχετική με την εναλλακτική αξιολόγηση. Με αυτήν την ερώτηση, κυρίως σκοπός ήταν να αποτυπωθεί –έστω και με την υποκειμενικότητα των ερωτηθέντων- το γενικό κλίμα που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών για αυτά τα ζητήματα, όπως διαμορφώνεται μέσα σε καθημερινές συζητήσεις μεταξύ τους.

Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (7 αναφορές) θεωρεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί για την εναλλακτική αξιολόγηση: *«Οι εκπαιδευτικοί των τελευταίων 4 ετών, θεωρώ ότι ενδιαφέρονται γενικά να επιμορφωθούν πάνω σε θέματα που αφορούν τη δουλειά τους, ειδικά τώρα με τη μεγάλη έξαρση των μεταπτυχιακών. Οπότε θεωρώ ότι και για αυτό το θέμα, αλλά και για άλλα θέματα, ενδιαφέρονται να καταρτιστούν ακόμα περισσότερο στα αντικείμενα της δουλειάς τους.»* (Εκπαιδευτικός 19).

Λίγο περισσότεροι (9 αναφορές) ήταν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως είναι πολύ λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θα έδειχναν ενδιαφέρον για κάτι τέτοιο. Η Εκπαιδευτικός 26 βασίζει αυτό το γεγονός στον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και στην

εξουθένωσή τους: «Έχω την εντύπωση ότι είναι (οι εκπαιδευτικοί) σε μια ψυχολογία που οτιδήποτε τους φορτώνει με διπλή εργασία αντιμετωπίζεται αρνητικά.». Η Εκπαιδευτικός 13, από την άλλη, θεωρεί ότι ο αρνητισμός των εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση οφείλεται στο ότι την συνδέουν με επερχόμενη αξιολόγηση των ιδίων: «Όχι. Καθόλου, είναι πολύ αρνητικοί. ... Είναι αρνητικοί, ναι, ναι, ναι. Γιατί όλα αυτά συνδέονται με αξιολόγηση και όλο αυτό... κόκκινο πανί.».

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, όμως, διαχώρισαν τη στάση νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών και θεωρούν πως το ενδιαφέρον επιδεικνύεται σχεδόν αποκλειστικά από τους πρώτους: «Μμμ, σ αυτό, πιστεύω ότι περισσότερο βλέπουμε σχεδόν μόνο νέους συναδέλφους να θέλουν να επιμορφωθούν και να το ζητάνε.» (Εκπαιδευτικός 6). Παρόμοια θέση παίρνει και η Εκπαιδευτικός 8: «Οι νέοι ναι, σίγουρα (ενδιαφέρονται). Δηλαδή μέχρι 40 χρονών υποθέτω ότι υπάρχουν πάρα πολλοί, που ενδιαφέρονται. Αυτοί που είναι «παλαιοί» θεωρώ ότι έχουν συνηθίσει τόσο πολύ σε αυτό το σύστημα, που ίσως και να μην θέλουν να αλλάξει. Αλλά γενικότερα στους πιο νέους εκπαιδευτικούς βλέπω ότι υπάρχει αυτή η συζήτηση περί εναλλακτικής αξιολόγησης. Και για επιμόρφωση και για να εφαρμοστεί στο σχολείο.». Ακόμα και η Εκπαιδευτικός 25, η οποία είναι από τις συμμετέχουσες στην έρευνα με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία, δήλωσε: «Έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο τόσα χρόνια που διδάσκω, είναι σίγουρα περισσότερη δουλειά για κάποιον εκπαιδευτικό και στην ηλικία που είμαι (να αλλάξει μεθόδους αξιολόγησης) δεν νομίζω να ζόδευα τόσο χρόνο για να ασχοληθώ από εδώ και πέρα με κάποιο άλλη μορφή αξιολόγησης. ... Επίσης εμείς οι παλιότεροι έχουμε συνηθίσει σε έναν τρόπο αξιολόγησης και εύκολα δεν θα το αλλάζουμε αυτό. Αλλά οι νεότεροι έχουν σίγουρα περισσότερες αντοχές, περισσότερη όρεξη για δουλειά, περισσότερο ενδιαφέρον για να εισάγουν διάφορες καινοτομίες στο σχολείο, για αυτό αναφέρομαι περισσότερο σε αυτούς».

6. Συζήτηση

Στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα. Μέσω των ερωτήσεων της συνέντευξης, αλλά και των απαντήσεων που δόθηκαν, προέκυψαν πέντε άξονες, καθένας από τους οποίους συγκεντρώνει απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένα θέματα, τα οποία συζητήθηκαν.

Στον πρώτο άξονα έγινε μια καταγραφή των παραδοσιακών αλλά και εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και των χαρακτηριστικών των μαθητών, που οι ίδιοι, θεωρούν σημαντικά και άξια προς αξιολόγηση. Ο δεύτερος άξονας αφορά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τελική αριθμητική αξιολόγηση που- παραδοσιακά- δίνεται στους μαθητές στο τέλος του κάθε τριμήνου. Στον τρίτο άξονα αποτυπώθηκαν οι ορισμοί που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην εναλλακτική αξιολόγηση, καθώς και η κατάρτιση που έχουν σχετικά με τις αντίστοιχες μεθόδους. Έπειτα, στον τέταρτο άξονα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν απόψεις και στάσεις που οι ίδιοι έχουν αναφορικά με συγκεκριμένες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και, τέλος, στον πέμπτο άξονα, καταγράφηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, όπως οι ίδιοι τις εξέφρασαν.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να θεωρούν απαραίτητη τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης. Το επαναληπτικό, γραπτό διαγώνισμα είναι κοινή πρακτική τους, και μάλλον αποτελεί ένα χειροπιαστό επιχείρημα, με το οποίο μπορούν να υποστηρίξουν/ δικαιολογήσουν την τελική αξιολόγηση στο τέλος του τριμήνου. Ίσως, λοιπόν, να μην γινόταν τόσο ευρεία χρήση των γραπτών διαγωνισμάτων, αν δεν υπήρχε υποχρεωτική αριθμητική αξιολόγηση. Χρησιμοποιούν επίσης πολλές προφορικές ερωτήσεις, οι οποίες –όπως είπαν- τους βοηθούν να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, αλλά και να επικοινωνήσουν με αυτούς, να συνδέσουν τα όσα ειπώθηκαν την προηγούμενη μέρα με όσα θα ειπωθούν στο μάθημα, να εντοπίσουν σημεία του μαθήματος που δεν έγιναν κατανοητά, και άλλα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντάσσουν στη διδασκαλία τους και εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, έστω και με μικρή συχνότητα ή με περιορισμένη χρήση. Αυτό που τόνισαν αρκετοί είναι ότι αυτήν την προσπάθεια την κάνουν συνειδητά, αλλά χωρίς να γνωρίζουν συγκεκριμένους κανόνες εφαρμογής αυτών των μεθόδων. Λειτουργούν κυρίως διαισθητικά, με οδηγό την εμπειρία τους, τη φαντασία τους και το τι θεωρούν ότι ταιριάζει με το εκάστοτε τμήμα μαθητών. Ήταν αρκετά ενδιαφέρον το γεγονός ότι όταν οι ίδιοι ρωτήθηκαν για το πώς αξιολογούν τους μαθητές τους, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών ανέφερε μόνο τις παραδοσιακές μεθόδους που χρησιμοποιεί. Οι εναλλακτικές μέθοδοι προέκυψαν στο λόγο τους στην πορεία, και αποκάλυψαν ότι τις χρησιμοποιούν, αφού η συζήτηση προχώρησε σε αυτές. Αυτό ενδεχομένως να δείχνει ότι στη συνείδηση των περισσότερων εκπαιδευτικών, ακόμα και αυτών που χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μεθόδους, μόνο οι μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης θεωρούνται τεχνικές αξιολόγησης. Ίσως, όμως, και να δείχνει ότι η χρήση αυτών των εναλλακτικών μεθόδων, δεν γίνονται για αξιολόγηση των μαθητών, αλλά για κοινωνικοποίηση των μαθητών, όπως ανέφερε μια εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα, ή και για άλλους λόγους. Παρόλο, λοιπόν, που οι εκπαιδευτικοί αλιεύουν πολλές πληροφορίες για τον κάθε μαθητή μέσα από τέτοιες μεθόδους, ίσως να αρκούνται μόνο στις γραπτές και προφορικές του επιδόσεις, όταν έρχεται η ώρα να κάνουν την τελική του αξιολόγηση.

Παρόμοια ήταν και τα συμπεράσματα που διεξάχθηκαν και από σχετική έρευνα που διενεργήθηκε το 2008 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σύμφωνα με τα οποία: *«μολονότι οι σχετικές διατάξεις προτείνουν ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση του μαθητή στην πράξη παραμένει παραδοσιακή» και ακόμη ότι «οι τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος (προφορικά, τεστ των εκπαιδευτικών, διαγωνίσματα) κερδίζουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών»* (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν διάφορα χαρακτηριστικά σε κάθε μαθητή, τα οποία θεωρούν πολύ σημαντικά, ίσως πολύ πιο σημαντικά από τις επιδόσεις του, όμως δήλωσαν ότι δεν μπορούν να τα εντάξουν στην τελική αξιολόγηση που σχηματίζουν και παραδίδουν στο τέλος του τριμήνου. Κυρίως αναφέρθηκαν σε χαρακτηριστικά του

μαθητή που έχουν να κάνουν με την συμπεριφορά που επιδεικνύει. Εδώ, βέβαια, τίθεται ο εξής προβληματισμός: θεωρούν σημαντική τη συμπεριφορά ενός παιδιού, επειδή αυτή είναι κύριο χαρακτηριστικό του, που του επηρεάζει τη ζωή, ή είναι ο κύριος λόγος που ένας μαθητής βοηθάει ή παρακωλύει το έργο του εκπαιδευτικού κατά την ώρα της εκπαιδευτικής πράξης; Αυτό είναι κάτι που αφορά τον τρόπο και τη φιλοσοφία υπό την οποία αξιολογεί κάποιος εκπαιδευτικός τους μαθητές του. Ο παράγοντας «χαρακτήρας», όμως του μαθητή, το τι σημαίνει αυτό για τον εκπαιδευτικό και το πώς επηρεάζει τον τελευταίο, εμπεριέχει σύμφωνα ίσως έναν κίνδυνο κατά την εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με τη Ζαρκογιάννη (2016, σσ. 290-291) οι πεποιθήσεις πολλών εκπαιδευτικών *«κυριαρχούνται από την τάση να προσεγγίζονται οι μαθητές μέσα από «παγιωμένες ταυτότητες» σε ένα παραδοσιακό-συμπεριφοριστικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, στο οποίο κυριαρχεί η διάκριση σε «καλό-επιμελή» και «αδύναμο-αδιάφορο» μαθητή»*. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, το οποίο στέκεται εμπόδιο στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης.

Αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη ότι βρίσκουν άδικη την ισχύουσα αξιολόγηση, γιατί σε αυτήν δεν συμπεριλαμβάνονται στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών, όπως οι ιδιαίτερες δεξιότητές τους ή ο δημιουργικός τρόπος σκέψης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως γνωρίζουν σε αρκετό βάθος τους μαθητές τους, είναι σε θέση να εντοπίζουν ταλέντα τους ή ιδιαιτερότητές τους, αλλά τους περιορίζει ο ισχύων τρόπος αξιολόγησης.

Γενικότερα, ο όρος «αξιολόγηση» φάνηκε να είναι συνδεδεμένος στο μυαλό της πλειοψηφίας με την τελική αξιολόγηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών και όχι τόσο με την διαρκή, διαμορφωτική αξιολόγηση που μπορεί να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης και να περιλαμβάνει ποικιλία κριτηρίων, πέρα των γνωστικών.

Παρότι, οι συμμετέχοντες –τουλάχιστον- στην έρευνα, δείχνουν να απορρίπτουν την αριθμητική αξιολόγηση όπως ισχύει ως και σήμερα και να βρίσκουν κυρίως

μειονεκτήματα σε αυτήν, πολλοί ήταν αυτοί που θα προτιμούσαν να μην είναι υποχρεωμένοι να μπουν σε αυτήν τη διαδικασία. Είτε γιατί την θεωρούν άδικη ή ανούσια, είτε γιατί προκαλεί πολλούς προβληματισμούς, ή διενέξεις με τους γονείς των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η αριθμητική αξιολόγηση στο τέλος του τριμήνου δεν τους εκφράζει, γιατί δεν τους δίνει την ευκαιρία να αποτυπώσουν τα κριτήρια αξιολόγησης που είχαν, ή να αναλύσουν συγκεκριμένες πτυχές του μαθητή. Ιδιαίτερος στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο θεωρούν πιο σύνθετο και με ποικιλία μάθημα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, ισχυρίστηκαν ότι δεν μπορούν να αποτυπώσουν ούτε καν όλα τα γνωστικής φύσεως κριτήρια που είχαν κατά νου. Επίσης, έδειξαν να θεωρούν υπεύθυνο αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης για την ενίσχυση ανταγωνισμού ή την πρόκληση παράλογου άγχους στους μαθητές. Η άποψη αυτή συμφωνεί με την άποψη του Παπακωνσταντίνου (2005, σ. 127), σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές με την ισχύουσα αξιολόγηση υποβάλλονται σε μια συνεχόμενη σύγκριση και ιεραρχική κατάταξη μεταξύ τους, πράγμα το οποίο τροφοδοτεί τον ανταγωνισμό, αλλά και την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε «επιτυχημένους» και «αποτυχημένους». Παρόλα αυτά, όμως, αρκετοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν και θετική πλευρά στη λειτουργία των βαθμών ως κίνητρο για τη βελτίωση των μαθητών.

Εκτός αυτού, έγινε εκτεταμένη και συχνή αναφορά στους γονείς των μαθητών, οι οποίοι – σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- πυροδοτούν τον ανταγωνισμό αυτόν, προτρέπουν τους μαθητές σε βαθμοθηρική αντιμετώπιση του μαθήματος, αλλά και δεν διστάζουν να προκαλούν διενέξεις με τους ίδιους. Γενικότερα οι αντιδράσεις των γονιών αποδείχθηκαν σημαντικός παράγοντας που μπορεί να δυσχεραίνει την εργασία των εκπαιδευτικών. Από τα λόγια των τελευταίων, συμπεραίνεται ότι ίσως ο κυριότερος λόγος για να πάψει η αριθμητική αξιολόγηση, έστω και προσωρινά, αφορά περισσότερο τις παγιωμένες αντιδράσεις των γονέων προς αυτήν, παρά των παιδιών. Λύση σε αυτό το ζήτημα θεωρεί ο Χανιωτάκης (1999, σ. 80) την επικοινωνία. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος «για να ανακοινώνονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκύπτει μέσα από τη στενή συνεργασία σχολείου και γονέων. Ασάφειες και παρεξηγήσεις μπορούν να διευκρινιστούν άμεσα κατά το διάλογο του δασκάλου με τους γονείς και να πάρουν άμεση θέση οι ενδιαφερόμενοι». Ενδεχομένως να είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση εκπαιδευτικών και

γονιών των μαθητών, ώστε να αποκαλυφθούν οι λόγοι για τους οποίους υπάρχει αυτή η αίσθηση εκ μέρους των πρώτων. Μεμονωμένα κάποιοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για το γεγονός ότι οι γονείς έχουν την αντίληψη πως οι βαθμοί είναι η μόνη σημαντική αξιολόγηση ή ότι λόγω κουλτούρας δεν μπορούν να δεχτούν αρνητική κριτική ή ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Δεδομένου ότι υπάρχει μια αίσθηση σε πολύ κόσμο, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι περίπου το 1/3 των συμμετεχόντων στην έρευνα (32%) δήλωσε ότι θα προτιμούσε την περιγραφική αξιολόγηση ως τρόπο αποτύπωσης της τελικής αξιολόγησης των μαθητών και άλλο ένα 21% θα προτιμούσε να συνεχίσει η αριθμητική αξιολόγηση, αλλά με την προσθήκη κι άλλου τρόπου. Οι περισσότεροι θα προτιμούσαν αυτός ο πρόσθετος τρόπος, να είναι η περιγραφική αξιολόγηση. Είναι ξεκάθαρο, λοιπόν, ότι η αριθμητική αξιολόγηση δεν ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Είναι όμως τελικά, όντως, διατεθειμένοι οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τον τρόπο που αξιολογούν; Αυτό είναι κάτι που ίσως μπορεί να απαντηθεί με άλλου είδους έρευνα και όχι μέσω συνεντεύξεων, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψή τους. Σύμφωνα με τον Basturkmen (2012), για παράδειγμα, «*οι εκφρασμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις τους δεν αντανακλούν πάντοτε τις πραγματικές «θεωρίες σε χρήση» (theories In use), οι οποίες υποκινούν τις διδακτικές τους ενέργειες στο πεδίο της διδακτικής πράξης»* (Ζαρκογιάννη, 2016, σ. 303). Είναι πολύ πιθανό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να έχουν και να εκφράζουν μεν κάποιες απόψεις για την αξιολόγηση, αλλά τελικά οι επιλογές τους αναφορικά με τη χρήση μεθόδων αξιολόγησης να μην ταυτίζονται με αυτές τις πεποιθήσεις.

Όσον αφορά την απόπειρα εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «εναλλακτική αξιολόγηση», οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις ομάδες: αυτούς που ταυτίζουν τον όρο με συγκεκριμένη εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης, αυτούς που προσδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποτελούν την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα σε παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση και ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν έχουν ακούσει ποτέ τον όρο, αλλά και αδυνατούν να

δώσουν ένα προσωπικό ορισμό. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται στο ενδεχόμενο άγχος που έχουν κάποιοι άνθρωποι κατά τη διαδικασία συνέντευξης.

Για τους περισσότερους, ίσως και επειδή πρωταγωνιστεί στις συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών τελευταία, η εναλλακτική αξιολόγηση σημαίνει: περιγραφική αξιολόγηση. Αρκετοί, επίσης, είναι αυτοί που θεωρούν χαρακτηριστικό στοιχείο της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η απουσία ποσοτικών κλιμάκων ή η αντιμετώπιση των μαθητών ως ολότητα, με αποτέλεσμα την αξιολόγησή τους όχι μόνο σε γνωστικά ζητήματα. Τα δυο τελευταία στοιχεία, αναφέρονται και από κάποιους ειδικούς ως κεντρικά σημεία της εναλλακτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Μαραθεύτη (1986) και τον Κοσμόπουλο (1983), όντως η εναλλακτική αξιολόγηση είναι εξατομικευμένη και αναφέρεται στον μαθητή ως «όλον», λαμβάνοντας υπόψη διάφορα χαρακτηριστικά του, με την επίδοση ως μόνο μια διάσταση του μαθητή. Άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία με απλούστερο τρόπο ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί, είναι -όπως περιγράφονται και από ειδικούς- τα πολλαπλά κριτήρια, οι συνδυαστικές τεχνικές, η χρήση ποικιλίας μέσων και η εξελικτικότητα (Δημητρόπουλος, 2003 και Ανδρεαδάκης, 2005β).

Στα πλαίσια των συνεντεύξεων έγινε αναφορά σε συγκεκριμένες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, επειδή θα ήταν αδύνατον να γίνει αναφορά σε όλες, αλλά και διότι θεωρήθηκε καλύτερο να γίνει λόγος για μεθόδους τις οποίες πιθανόν να ήξεραν έστω και ελάχιστα οι εκπαιδευτικοί. Το να γίνει αναφορά σε μεθόδους άγνωστες στους περισσότερους, θα ήταν κάτι που μόνο αμηχανία θα έφερνε στους συμμετέχοντες, αλλά και δεν θα βοηθούσε τη διερεύνηση των στάσεών τους απέναντι σε αυτές.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι, από ό,τι φάνηκε, για την ύπαρξη αυτών των μεθόδων, αλλά για πολλές από αυτές γνωρίζουν μόνο σκόρπιες πληροφορίες και δεν έχουν καταρτιστεί. Πολλοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι κάποιες μεθόδους προσπαθούν να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική πράξη όπως μπορούν, με όχι τυπικό και συστηματικό τρόπο. Άλλοι δήλωσαν ανασφάλεια να τις χρησιμοποιήσουν, ακριβώς επειδή δεν έχουν ενημερωθεί για την φύση τους και τους κανόνες εφαρμογής τους. Αν εξαιρέσει κανείς τη μέθοδο πρότζεκτ, για την οποία γνωρίζανε οι περισσότεροι και είχαν κατάρτιση μέσω του Τμήματος σπουδών τους, τις υπόλοιπες μεθόδους τις χρησιμοποιούν κυρίως οδηγούμενοι από ένστικτο και βλέποντας το παράδειγμα κάποιων συναδέλφων τους.

Η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης ήταν για τους περισσότερους εντελώς άγνωστη. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι ενδιαφέρθηκαν μετά το πέρας της συνέντευξης να ενημερωθούν έστω και λίγο για αυτήν και σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι είναι κάτι που το εφαρμόζουν ενίοτε, χωρίς να ξέρουν ότι αποτελεί καταγεγραμμένη μέθοδο αξιολόγησης. Μάλιστα τη θεωρούν ως μέθοδο και πολύ χρήσιμη και πολύ εύκολη στην εφαρμογή της.

Σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, οι περισσότεροι δήλωσαν πως ό,τι γνωρίζουν σε αρκετό βάθος, το γνωρίζουν μέσω του Πανεπιστημίου σπουδών τους. Μάλιστα κάποιοι αναφέρθηκαν σε πρακτική εξάσκηση της μεθόδου πρότζεκτ, η οποία τους βοήθησε τόσο να κατανοήσουν τα βήματα εφαρμογής της μεθόδου, όσο και να θυμούνται αυτή τη μέθοδο χρόνια μετά. Ίσως αυτό να εξηγεί και το ότι παρόλο που οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια σύντομης διάρκειας με πρωτοβουλία του γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εντούτοις το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών προσπαθεί να ενημερωθεί για την εναλλακτική αξιολόγηση με προσωπική αναζήτηση σε επιμορφώσεις από ιδιωτικό φορέα, μέσω διαδικτύου ή μέσω συναδέλφων. Ενδεχομένως η σύντομη διάρκεια των σεμιναρίων να μην ενδείκνυται για επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης. Ένα άλλο ενδεχόμενο είναι ότι δεν υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των σεμιναρίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οπότε η εναλλακτική αξιολόγηση δεν αποτελεί θέμα σύνηθες για αυτά. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι υπάρχει πλέον ανάγκη να βρεθούν τα άτομα που θα είχαν τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να ενημερώσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό κοινό για τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης.

Εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση, που αποδείχθηκε η δημοφιλέστερη εκ των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι τελευταίοι έδειξαν προτίμηση και σε κάποιες άλλες μεθόδους. Το πρότζεκτ και το πορτφόλιο του μαθητή ήταν οι κυριότερες. Το πρότζεκτ φαίνεται να είναι καταρχάς πιο οικείο για τους εκπαιδευτικούς, γιατί οι περισσότεροι το

χρησιμοποιούν ήδη και δήλωσαν ότι προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και ότι δείχνει πώς μια γνώση εφαρμόζεται σε πράξη. Το πορτφόλιο συγκέντρωσε το ενδιαφέρον πολλών, οι οποίοι θεωρούν ότι είναι χρήσιμο, ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές αυτογνωσία και κάποιοι το βλέπουν ως πρωτόλεια μορφή βιογραφικού. Αυτή η άποψη συνάδει με τον ρόλο τον οποίο – μεταξύ άλλων- αποδίδει στο σχολείο η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτήν, το σχολείο, ως κρατικός θεσμός, οφείλει μέσα σε μια ανεπτυγμένη και πολυποίκιλη κοινωνία να συμβάλει στην αξιοκρατική κατάληψη θέσεων εργασίας. Αν, λοιπόν, η αξιολόγηση του σχολείου αφορά την επικύρωση δεξιοτήτων και προσόντων των μαθητών, τότε μπορεί και η κατανομή εργασιακών θέσεων να ταιριάζει σε κάθε άτομο ξεχωριστά, αλλά να είναι και χρήσιμη για την κοινωνία συνολικά (Χανιωτάκης, 1999, σ. 33). Βέβαια, υπήρξε μια διάσταση απόψεων περί του τι είναι το πορτφόλιο μαθητή, διότι για κάποιους αποτελεί απλά έναν φάκελο με συγκεντρωμένες εργασίες, διαγωνίσματα και ζωγραφιές των μαθητών, το οποίο ενδεχομένως το διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός.

Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών ήταν οι δυο μέθοδοι που δίχασαν περισσότερο από όλες τις άλλες τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί τις βρίσκουν χρήσιμες και ενδιαφέρουσες και τις χρησιμοποιούν εν μέρει στη διδασκαλία τους. Κυρίως με ετεροδιόρθωση ή αυτοδιόρθωση ασκήσεων γραμματικής, ορθογραφίας κ.τ.λ. Σύμφωνα με τον Τσίνα (2006) , η εφαρμογή αυτών των μεθόδων είναι πολύ χρήσιμη, αλλά προϋποθέτει απαραίτητως κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου- μαθητή και εχεμύθεια. Ο ίδιος, επίσης, αναφέρει ότι αν και οι δάσκαλοι εφαρμόζουν αυτές τις τεχνικές, δεν τις χρησιμοποιούν ως μέθοδο αξιολόγησης, αφού –σύμφωνα με έρευνά του- τις εφαρμόζουν κυρίως στο τέλος του τριμήνου, αφού έχουν ήδη σχηματίσει την τελική τους κρίση (Τσίνας, 2006).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη να μάθουνε πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν αντίστοιχες τεχνικές με πιο συστηματικό τρόπο. Όμως υπάρχει και μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, που είναι πολύ σκεπτική στην εφαρμογή τους. Κυρίως όσον αφορά την εφαρμογή τους για τον σχηματισμό τελικής αξιολόγησης. Θεωρούν ότι οι μαθητές στην ηλικία αυτή, του Δημοτικού, δεν έχουν την απαραίτητη αυτογνωσία, αλλά – κυρίως- την ωριμότητα να αξιολογήσουν όσο πιο αντικειμενικά γίνεται τους συμμαθητές τους, και επίσης να διαχειριστούν συναισθηματικά την

αξιολόγηση που θα λάβουν από αυτούς. Υποστηρίζουν ότι αυτές οι μέθοδοι θα φέρουν εντάσεις μεταξύ μαθητών και θα επηρεάσουν αρνητικά την ψυχολογία τους, χωρίς λόγο. Σύμφωνα, βέβαια, με έρευνα του Τσαγκαράκη (1984), οι μαθητές με κατάλληλη εκπαίδευση τείνουν να βαθμολογούν υπεύθυνα και με αυστηρότητα τον εαυτό τους, αλλά και τους συμμαθητές τους (Δημητρόπουλος, 2003).

Μέσα από τα σχόλια των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα της έρευνας, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είναι πολύ θετικά προσκείμενοι στην αλλαγή των παραδοσιακών μεθόδων με εναλλακτικές και μάλιστα έχουν σχηματισμένη άποψη για κάποιες από αυτές. Τι είναι, λοιπόν, αυτό που τους αποτρέπει από το να τις υιοθετήσουν ή να απορρίψουν οριστικά τις παραδοσιακές μεθόδους;

Οι περισσότεροι μίλησαν για έλλειψη χρόνου. Άλλοι έκαναν λόγο για την έλλειψη χρόνου εντός της σχολικής τάξης, για ένα διδακτικό πρόγραμμα που τους πιέζει ασφυκτικά και προκαλεί άγχος. Η συζήτηση αφορούσε τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, κυρίως τις 2 τελευταίες, η οποίες πλέον δεν περιλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους καμία ώρα Ευέλικτης Ζώνης. Αυτό, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, τους περιορίζει πάρα πολύ και τους αναγκάζει να εμμένουν στις παραδοσιακές, γνωστές σε όλους μεθόδους αξιολόγησης. Κάποιοι άλλοι, μιλώντας για χρόνο, εννοούσαν την έλλειψη προσωπικού τους χρόνου, εκτός ωραρίου εργασίας. Ιδιαίτερα για κάποιες μεθόδους, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, θεωρούν ότι απαιτείται η αφιέρωση πολύ χρόνου από τους ίδιους, ώστε να υλοποιηθεί. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια σχετική δυσφορία για το γεγονός ότι συνεχώς πληθαίνουν οι απαιτήσεις για τους ίδιους και δυσκολεύει το έργο τους. Θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το ποιοι είναι οι παράγοντες που προκαλούν εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς, γιατί αν η εξουθένωση αποδειχθεί αποδεδειγμένη, κάθε προσπάθεια για υιοθέτηση καινούριων μεθόδων αξιολόγησης, είναι μάλλον μάταιη.

Αν εξαιρέσει κανείς την έλλειψη διδακτικού και προσωπικού χρόνου, ο λόγος πήγε και πάλι στους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν προβληματισμένοι για την στάση των γονιών απέναντι σε καθετί καινούριο, αλλά και για τις ενδεχόμενες αντιδράσεις τους.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, εύκολα διακρίνεται μια έντονη σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών, ίσως και μια έλλειψη εμπιστοσύνης. Αρκετοί ήταν αυτοί που εξέφρασαν και την άποψη ότι δεν υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ εκπαιδευτικών, ούτε υποστήριξη του ενός στο έργο του άλλου. Θεωρούν ότι αν εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, θα κριθούν κυρίως αρνητικά από τους συναδέλφους και μάλιστα όχι επειδή οι τελευταίοι διαφωνούν με την αξία αυτών, αλλά επειδή θα υπάρξει ενδεχομένως η απαίτηση από τους γονείς των μαθητών, να υιοθετήσουν και οι ίδιοι αυτές τις μεθόδους. Η συζήτηση, λοιπόν, πάει και πάλι στον παράγοντα: γονείς.

Σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, περί μεθόδων αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είχαν να δηλώσουν πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις. Η πλειοψηφία ανέφερε ότι δεν νιώθει επαρκώς επιμορφωμένη και, μάλιστα, πολλοί ήταν κι αυτοί που θεωρούν ακριβώς αυτή την έλλειψη γνώσεων υπεύθυνη για το ότι δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Φάνηκε να υπάρχει μια ανασφάλεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση τέτοιων μεθόδων, οι οποίοι θα ήθελαν πρώτα να ενημερωθούν επαρκώς για την κάθε μέθοδο, να «πειστούν» - όπως είπαν- για την χρησιμότητά τους κι έπειτα να μάθουν για τους τρόπους εφαρμογής τους.

Οι συμμετέχοντες φάνηκαν απογοητευμένοι από τις επιμορφώσεις που γίνονται με πρωτοβουλία των γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι δέχονται ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου κυρίως ταιριάζει με τον ρόλο του επιμορφωτή, παρόλα αυτά δεν φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που αυτοί έχουν. Έτσι, οι περισσότεροι τόνισαν ότι έχουν ανάγκη από έναν βαθύτατα καταρτισμένο επιμορφωτή, ο οποίος θα μπορεί να τους συστήσει σε θεωρητικό πλαίσιο τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, αλλά –κυρίως- να έχει και τη δυνατότητα να δώσει πρακτικές συμβουλές για την εφαρμογή τους. Μάλιστα, για πολλούς, ένας εκπαιδευτικός που έχει εφαρμόσει στην πράξη αυτές τις μεθόδους, είναι ο ιδανικότερος επιμορφωτής.

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάπως κουρασμένοι από θεωρητικές εισηγήσεις αόριστου χαρακτήρα, από τις οποίες νιώθουν πως δεν κερδίζουν γνώση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι ίδιοι επιθυμούν κάτι ζωντανό και πρακτικό. Θα επιθυμούσαν να κληθούν να εφαρμόσουν οι ίδιοι εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης υπό την επίβλεψη ειδικού, ή να παρακολουθήσουν δειγματικές διδασκαλίες από αυτόν. Εναλλακτικά, θα ήθελαν να παρακολουθήσουν μαγνητοσκοπημένες εφαρμογές αυτών των μεθόδων, ή ακόμα και απλά να τους παρουσιαστούν κάποια πραγματικά παραδείγματα τέτοιων δράσεων, τα οποία θα μπορούσαν να συζητηθούν. Μερικοί έκαναν λόγο και για βιωματικές δράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, υπό την μορφή workshops στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος.

Όσον αφορά τον χώρο και τον χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη απόκλιση. Κάποιοι θεωρούν ότι αυτές οι επιμορφώσεις πρέπει να γίνονται ενδοσχολικά, ώστε να γίνεται και πρακτική εφαρμογή σε πραγματική τάξη, αλλά και να μην επιβαρύνεται το πρόγραμμα των συμμετεχόντων πέραν του εργασιακού τους ωραρίου. Άλλοι πάλι αντιμετωπίζουν αρνητικά τις επιμορφωτικές δράσεις που λαμβάνουν χώρα την ώρα που είναι προγραμματισμένο να γίνει μάθημα και θα προτιμούσαν αυτές να είναι προαιρετικού χαρακτήρα και εκτός εργασιακού ωραρίου. Επίσης, σχετικά με τη διάρκεια τέτοιων προγραμμάτων, πάλι υπάρχει διάσταση απόψεων. Για κάποιους, όσο πιο σύντομης διάρκειας είναι οι επιμορφώσεις, τόσο πιο πολύ έλκουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Για άλλους, όμως, η μεγάλη διάρκεια είναι αυτή που εγγυάται την βαθιά επιμόρφωση των συμμετεχόντων. Έγινε λόγος από κάποιους για εξάμηνη απόσπαση των εκπαιδευτικών τμηματικά σε Εκπαιδευτικά Τμήματα, ώστε να ενημερωθούν σε βάθος για την εναλλακτική αξιολόγηση, αλλά και να τους δοθεί η ευκαιρία να τη δουν σε εφαρμογή πειραματικά. Αυτό, ίσως - εκτός από την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν πρακτικά και σε βάθος- να δείχνει και πάλι την ανάγκη τους να μην προστίθενται συνεχώς καινούριες ευθύνες στο έργο τους αθροιστικά, αλλά να τους δίνεται ο χρόνος να επιμορφώνονται απρόσκοπτα.

Σχετικά με το τι θα ήθελαν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί από μια επιμόρφωση για την εναλλακτική αξιολόγηση, οι περισσότεροι έκαναν λόγο για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα τους παρουσίαζε αρκετές σχετικές μεθόδους και απαραίτητες οδηγίες για την πρακτική εφαρμογή τους στην σχολική τάξη. Λίγοι ήταν αυτοί που ενδιαφέρονται μόνο για ορισμένες μεθόδους. Κάποιοι μίλησαν για τη θετική ενίσχυση του μαθητή μέσω της αξιολόγησης, πράγμα που συνάδει με την άποψη του Καψάλη περί της περιγραφικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτόν: «η έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης πρέπει να είναι πολύ πληροφοριακή, θετική και ενθαρρυντική, να αποφεύγει τους αφορισμούς και να αφήνει ανοιχτές τις δυνατότητες βελτίωσης και προόδου του μαθητή» (Καψάλης, 1998, σ. 114).

Οι συμμετέχοντες επίσης εξέφρασαν την άποψή τους και την εικόνα που οι ίδιοι έχουν σχηματίσει, σχετικά με το κατά πόσο οι συνάδελφοί τους ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν για την εναλλακτική αξιολόγηση ή όχι. Τα αποτελέσματα είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι – παρόλο που οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι ίδιοι ενδιαφέρονται για κάτι τέτοιο- εντούτοις, πολύ λίγοι θεωρούν ότι η πλειοψηφία των συναδέλφων τους συμμερίζονται αυτό το ενδιαφέρον. Μάλιστα, οι πιο πολλοί διαχώρισαν τους συναδέλφους με κριτήριο την ηλικία, δηλώνοντας πως θεωρούν ότι μια τέτοια επιμόρφωση ενδιαφέρει σχεδόν αποκλειστικά τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Για άλλους, ο λόγος μπορεί να είναι πως οι νεότεροι συνάδελφοι είναι πιο θετικοί σε καινοτομίες, ή ακόμα και ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που νιώθουν πως θα αναγκαστούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιες μεθόδους στην πράξη.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να αποδείξει αν αυτοί οι ισχυρισμοί όντως ισχύουν, γιατί αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας. Όμως, έστω και οι λίγοι συμμετέχοντες με μεγάλη προϋπηρεσία, δήλωσαν στη συνέντευξή τους ότι θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν. Ίσως να έχει σημασία να παρατηρήσει κανείς ότι από τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας, αυτοί που ήταν πιο θετικοί σε ενδεχόμενη επιμόρφωση, είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάποια στιγμή στη ζωή τους επέστρεψαν στα έδρανα Πανεπιστημίου, ώστε να αποκτήσουν Πτυχίο Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, ως δεύτερο πτυχίο σπουδών. Ενδεχομένως, λοιπόν, να είναι άνθρωποι με θετική αντιμετώπιση προς την δια βίου εκπαίδευση.

6.1 Περιορισμοί της Έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το πλήθος των συμμετεχόντων. Με ένα μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να προκύψει ένα ίσως πιο αντιπροσωπευτικό αποτέλεσμα. Υπήρξε όμως μια απροθυμία –όπως γράφτηκε και παραπάνω- ιδιαίτερος των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία πολλών χρόνων να συμμετάσχουν στην έρευνα. Έτσι, το ποσοστό των δασκάλων με ως και 13 περίπου χρόνια υπηρεσίας, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από αυτό των παλαιότερων εκπαιδευτικών.

Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους αρκετοί αρνήθηκαν να συμμετάσχουν ήταν η απροθυμία τους να καταγραφούν τα λεγόμενά τους, αλλά και το ότι δεν βρήκαν ελκυστικό το θέμα της έρευνας. Υπήρχε μια αίσθηση ανασφάλειας ή δυσφορίας στο άκουσμα «αξιολόγηση» και «εναλλακτική αξιολόγηση», κάτι όμως που μάλλον δικαιώνει την επιλογή του θέματος, εφόσον είναι κάτι που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικός, ακόμα κι αν του φέρνει δυσφορία. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι αρκετοί συμμετέχοντες ένιωθαν αρχικά σαν εξεταζόμενοι που επρόκειτο να αξιολογηθούν για τις απαντήσεις τους. Αυτό φαινόταν να τους δημιουργεί άγχος και ίσως μια τάση να περιγράψουν τις απόψεις τους μέσα σε πλαίσια, που θεωρούσαν πιο «ορθά». Για αυτόν τον λόγο, έγινε προσπάθεια να υπάρχει ένα φιλικό, συγκαταβατικό κλίμα, ώστε να νιώσει ο συνεντευξιζόμενος άνετα και να καταλάβει πως το ζητούμενο είναι να εκφράσει τις ειλικρινείς σκέψεις του. Κάτι άλλο που παρατηρήθηκε ήταν ότι ο χρόνος των εκπαιδευτικών ήταν περιορισμένος, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να δίνουν απαντήσεις σύντομες, χωρίς πολλή σκέψη ή ανάλυση.

Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις αντίστοιχες απόψεις μεγαλύτερου δείγματος εκπαιδευτικών και ίσως να διαχωρίσουν τις απόψεις νεότερων και παλιότερων εκπαιδευτικών, μιας και οι περισσότεροι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν

ότι ενδιαφέρον για την εναλλακτική αξιολόγηση δείχνουν κυρίως οι νέοι εκπαιδευτικοί.

Επίσης, από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε επιθυμία για ουσιαστική επιμόρφωση και ενδιαφέρουσες προτάσεις για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον μια έρευνα για το πώς επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται και ποια στοιχεία των προγραμμάτων αυτών προκαλούν το ενδιαφέρον τους και τη θέλησή τους να τα παρακολουθήσουν. Εκτός των παραπάνω, σίγουρα θα είχε μεγάλη αξία η διερεύνηση των απόψεων και των μαθητών περί της αξιολόγησής τους, μιας και τους αφορά άμεσα το ζήτημα. Άλλωστε, οποιαδήποτε μέθοδος αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και χωρίς πολλές δυσκολίες, θα πρέπει να είναι αποδεκτή και από τους δυο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβδάλη, Λ. (1989). *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Αγγελοπούλου, Δ. (2004). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 38, 51-71.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά, Ε. (2009). Αξιολόγηση και διαθεματικότητα. Στο Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά, Ε. *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της Μάθησης και της Αξιολόγησης*. (σ. 317). Αθήνα: Λιβάνη

Αλεξίου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: Η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αλεξοπούλου, Π. (2015). *Η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης του μαθητή-Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.

Ανδρέου, Π. (2010). Αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης στην τάξη. Ομιλία που παρουσιάστηκε στο Workshop του Γραφείου Παιδείας Αμέσου Αρχιεπισκοπικής Περιφέρειας, στο St Demetrios High School, Astoria, Νέα Υόρκη, στις 2 Νοεμβρίου 2010. (σ. 10).

Ανακτήθηκε στις 14/5/2016, από

<http://www.goarch.org/archdiocese/departments/education/professional/folder.2011-11-01.0550491340/folder.2010-11-23.7014523987/folder.2010-12-20.1244442107/aksiologisi.pdf>

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεσ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική και ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.

Γεωργούσης, Π.(1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον Φάκελο Υλικού*. Αθήνα: Δελφοί.

Γεωργούσης, Π. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.

Γκιοβρέκη, Θ. & Θεμελή, Ι.Μ. (2016). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές* (Πτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη

Γρόσδος, Σ. (2015). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης. *PRIME*, 8, 2, 42-45.

Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση –μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε.(1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία, πράξη, προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο : η αξιολόγηση του μαθητή. (7η έκδ.)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δουκάκης, Σ., Χιονίδου-Μοσκόφογλου, Μ. (2006), «Αξιολόγηση μαθητών/τριών στα Μαθηματικά στην πρώτη σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση του φακέλου δραστηριοτήτων». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε.

(Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 291-299). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Δουκάκης, Σ. (2008). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μαθηματικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών/τριων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του γυμνασίου*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ζαφειρόπουλος, Κ., (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., Μπιρμπίλη, Μ.(2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική Και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 239-246). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου project.

Ανακτήθηκε στις 13/5/2016, από

http://roma.pre.uth.gr/main/sites/default/files/kaldi_diaforopoiimeni_kai_project.pdf

Καπαχτσή, Β. & Παντελίδη, Ι. Σταμίδου, Μ. (2014). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project - Μελέτη περίπτωσης. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@αιδευτικός κύκλος», 2, 3, ISSN: 2241-4576, 167-209.

Ανακτήθηκε στις 17/5/2016, από:

<http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/9.pdf>

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ, (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990: Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησης τους. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. και Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Περί Παιδείας Διάλογος* (σσ.139-166) Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού,Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανακτήθηκε στις 16/5/2016, από

http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf.

Κατσίκας, Ν. (2012). *Διπλωματικές εργασίες για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Καψάλης, Α.Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ.(2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Κουλουμπρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση Στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Τελευταία ανάκτηση 3 Ιουλίου 2012 από

http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf

Κωνσταντίνου, Χ.(2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαραγκόζη, Ε. (2017). *Αξιολόγηση των μαθητών: παραδοσιακές και σύγχρονες πρακτικές με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Μαραθεύτης, Μ. (1986). *Αγωγή του προσώπου*. Λευκωσία: εκδ. ιδίου.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας (β΄ τόμος). Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Σχολείο: διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Β. Γκιζέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*, (σσ. 241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Παναγάκος, Ι. (2006). «Η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από ένα αναλυτικό σημειωματάριο και μια περιγραφική αξιολόγηση στον έλεγχο προόδου».

Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 263-270). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πολυζώη, Π. (2012). Η δυναμική της αυτοαξιολόγησης και ο μαθητής: συνοπτική θεώρηση. Στο Τριλιανός, Α & Κουτρομάνος, Γ & Αλεξόπουλος, Ν (επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, (σσ. 773-780) Μαΐου 2012 (σσ. 1-822). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ανακτήθηκε στις 16/5/2016, από

http://www.primeedu.uoa.gr/fileadmin/primeedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση της Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρέλλος, Ν. (2004). Η αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 50-61.

Ρέλλος, Ν. (2006). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ., Στραβάκου Π., Αλβανόπουλος Γ., Καλπακίδου Κ., Πεγιάδου Κ., Τοπουζέλη Φ., Φράγκου Τ. (2008). *Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Θεωρία- έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε. (2003). *Η μέθοδος project στην θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη (β' τόμος)*. Αθήνα: Αθηνά.

Τσαγγαρή, Ν. (2016). Αξιολόγηση με χρήση ημερολογίου. 46-67. Ανακτήθηκε στις 14/5/2016, από <http://www.kee.gr/attachments/file/2512.pdf>

Τσαγγαρή, Ν. (2016). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. 1-17. Ανακτήθηκε στις 14/5/2016. Από:

http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf

Τσαπάρα, Α. (2016). *Καταγραφή των απόψεων των φιλολόγων για τις μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τσίνας, Ε. (2006). Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Φραγκάκη, Μ. (2007). Μεθοδολογική προσέγγιση του Κριτικού-Χειραφετικού παραδείγματος / Η μέθοδος Project. (σσ. 1-5).

Ανακτήθηκε στις 16/5/2016, από:

http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf

Χανιωτάκης, Ι. Ν., (1999). Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. (Διδακτορική Διατριβή). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2016, από:

<http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/11263>

Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 271-282). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2013). Φάκελος εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου. Στο Σιαφαρή, Γ & Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.), *Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 26-29). Αθήνα: Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ανακτήθηκε στις 16//5/2016, από:

[file:///C:/Users/USER/Downloads/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%C%8C%CF%82_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%AE_%CE%A3%CE%94%CE%95%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%C%8C%CF%82_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%AE_%CE%A3%CE%94%CE%95%20(3).pdf).

Alderson, J. C. & J. Banerjee (2001). Language Testing and Assessment (Part 1). *Language Teaching*, 34, 4, 213-236.

Arter, J. A. & V. Spandel (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 11/1, 36-44.

Bailey, K. M. (2001). Observation, Chapter 16. In Carter, R. & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, (σσ. 114-119).

Barootchi, N. & M. H. Keshavarz (2002). Assessment of Achievement through Portfolio and Teacher-made Tests. *Educational Research*, 44/3, 279-288.

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.

Brindley, G. (2001). Outcomes-based Assessment In Practice: Some Examples and Emerging Insights. *Language Testing*, 18, 4, 393-407.

Broadfoot, P. M. (2003). Dark Alleys and Blind Bends: Testing the Language of Learning. Paper presented over the 25th Language Testing Research Colloquium, 22-25 July, University of Reading.

Brown, G. T. L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2008). Assessment for improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (υπό δημοσίευση).

Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M. H., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.

Clapham, C. (2000). Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*. 20, 147-161.

DeGuire, L. (1993). Developing Metacognition during problem solving. In I. Hirabayashi, N. Nohda, K. Shigematsu, F. Lin (Eds) PME 17, Proceeding of the 17th international conference, II, 222 -230.

Ericsson, A. K. & Simon, A. H. (1998). How to Study Thinking in Everyday Life: Contrasting Think-Aloud Protocols With Descriptions and Explanations of Thinking. *Mind, Culture and Activity*, 5, 3, 178-186.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project*, μτφ. Κ. Μάλλου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Genesee, F. & E. Hamayan (1994). *Classroom-Based Assessment*. In Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children* (σσ. 212-239). Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. & J. Upshur (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gottlieb, M. (1995). Nurturing Student Learning Through Portfolios. *TESOL Journal*, 5, 1, 12-14.

Hamayan, E. V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.

Johnson, M. (2012). Bilingual degree teachers' beliefs: a case study in a tertiary setting. *Pulso: revista de educación*, 35, 49-74.

Johnson, R. L. (2003). The Development and Use of School Profiles. In Kellaghan, T. & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (σσ. 827-842). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

King, A. (1998). Transactive Peer Tutoring: Distributing Cognition and Metacognition. *Educational Psychology Review*, 10, 1, 57-74.

Kohonen, V. (1997). Authentic Assessment as an Integration of Language Learning, Teaching, Evaluation and the Teacher's Professional Growth. In Huhta, A., V. Kohonen, L. Kurki-Suonio, & S. Luoma (Eds.), *Current Developments and Alternatives in Language Assessment: Proceedings of LTRC 1996* (σσ. 7-22) University of Jyväskylä: Jyväskylä.

Leung, C. (2004). Developing Formative Teacher Assessment: Knowledge, Practice, and Change. *Language Assessment Quarterly*, 1, 1, 19-41.

Luoma, S. & M. Tarnanen (2003). Creating a Self-Rating Instrument for L2 Writing: From Idea to Implementation. *Language Testing*, 20, 4, 440-465.

Lynch, B. (2001). Rethinking Assessment from a Critical Perspective. *Language Testing*, 18, 4, 351-372.

Matsumoto, K. (1987). Diary Studies of Second Language Acquisition: A Critical Overview. *JALT Journal*, 9, 1, 17-34.

Mavrommatis, Y. (1996). Classroom assessment in Greek primary schools. *Curriculum Journal*, 7, 2, 259-269.

McKay P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

O'Malley, M. & L. Valdez Pierce (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley.

Paris S. G., Ayres L. R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington: American Psychological Association.

Payne, W. J. (1994). Thinking Aloud: Insights Into Information Processing. *Psychological Science*, 5, 5, 241-148.

Remesal, A. (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and Wiliam (2005). *The Curriculum Journal*, 18, 1, 27-38.

Shute, V.J. (2007). Focus on Formative Feedback. Research Report, Educational Testing Service (ETS), (σσ. 1-47).

Available:

<http://www.ets.org/research/contact.html>

Stiggins, R. J. (2001). Student-Involved Classroom Assessment. 3rd edition. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Van Someren, W. M., Barnard, F. Y. & Sandberg, A. C. J. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Department of Social Science Informatics University of Amsterdam. Academic Press.

Zakin, A. (2007). Metacognition and the Use of Inner Speech in Children's Thinking: A Tool Teachers Can Use. *Journal of Education and Human Development*, 1, 2, 1-14.

Πηγές:

Δ.Ε.Π.Π.Σ.(2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Νόμος: Π.Δ. 409/1994 (Άρθρο24)

Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ. 8/1995) (άρθρο 3, 4).

Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ. 8/1995) (άρθρο 1, παρ. 2)

Προεδρικό Διάταγμα του ΥΠΕΠΘ (Π.Δ. 462/1991, άρθρο 1)

Παράρτημα Α (δείγμα συνεντεύξεων)

Προφίλ εκπαιδευτικού 3

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 27

Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης

Μεταπτυχιακές Σπουδές: Κοινωνία, Παιδαγωγική κι Εκπαίδευση

Χρόνια υπηρεσίας: 1 χρόνο αναπληρώτρια, 1 χρόνο σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο, 1 χρόνο μέσω ΕΣΠΑ και Αριστοτελείου Παν/μιου σε καταυλισμούς Ρομά.

Επιμορφώσεις: Θέατρο στην Εκπαίδευση, Λογοτεχνία, Πολυπολιτισμικότητα

Συνέντευξη

Θα ήθελες να μου πεις με ποιους τρόπους αξιολογείς συνήθως τους μαθητές σου μέσα στην τάξη;

Μέχρι τώρα δεν χρησιμοποιώ τεστ ή αυτό που λέγεται τελική αξιολόγηση. Πιο πολύ είμαι της διαπροσωπικής αξιολόγησης, δηλαδή μέσα στο μάθημα, είτε πριν διδάξω κάτι για πράγματα που ίσως έχουμε πει και θέλω να κάνω την σύνδεση, είτε για πράγματα που διδάσκω και θέλω να δω τι ξέρουν μέχρι στιγμής και μετά, δηλαδή μέσα από ερωτήσεις, από την συνεργασία τους, από πράγματα που κάνουν οι ίδιοι, χωρίς όμως να φαίνεται ότι τώρα εγώ τους αξιολογώ, δηλαδή μέσα από τέτοιους τρόπους αξιολόγησης.

Άρα αυτά τα κάνεις κάθε μέρα;

Ναι, ναι. Κάθε μέρα ουσιαστικά υπάρχει αξιολόγηση. Μέσα από ερωτήσεις, μπορεί να κάνουμε κάποια ομαδική εργασία και εκεί να δω τι γίνεται και όχι απαραίτητα μέσα

από φωτοτυπία. Μπορεί να είναι ας πούμε μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο και να δούμε κάτι ιστορικό εκεί. Τέτοιους τρόπους χρησιμοποιώ.

Αν δεν ήσουν υποχρεωμένη στο τέλος του τριμήνου να δώσεις βαθμούς θα το έκανες;

Όχι. Όταν είχα πρώτη τάξη δεν ήθελα καθόλου να βάζω βαθμούς, απλά προσπαθούσα να γράφω περιγραφικά σχόλια στους μαθητές, δηλαδή τι να προσέξουν ίσως σε κάτι που έκαναν λάθος αλλά και ενίσχυση ταυτόχρονα, όπως "μπράβο που δεν έκανες αυτό" ή "μου άρεσε πολύ που χρησιμοποίησες αυτό, όμως την επόμενη φορά να προσέξεις λίγο περισσότερο αυτό". Νομίζω ότι αυτό βοηθάει περισσότερο τον μαθητή, γιατί καταλαβαίνει που πρέπει να δώσει περισσότερο βάρος και επίσης καταλαβαίνει καλύτερα το λάθος του και δεν του βάζεις απλά έναν ξερό βαθμό χωρίς να του εξηγήσεις κάτι περισσότερο.

Άρα θεωρείς σαν αρνητικό στους βαθμούς ότι δεν δείχνουν ακριβώς αυτό που θέλεις να πεις;

Ναι, διότι ο μαθητής δεν καταλαβαίνει ίσως το γιατί έκανε το λάθος του και πως μπορεί να το διορθώσει. Για παράδειγμα αν βάλω σε έναν μαθητή 8 στα 10 στην έκθεση, πιθανών να μη καταλάβει αν αυτό οφείλεται σε ορθογραφικά λάθη ή στην σύνταξη ή στο περιεχόμενο της έκθεσης. Ενώ αν του εξηγήσεις τα λάθη του και ταυτόχρονα επιβραβεύσεις κάποια πράγματα, γιατί δεν είναι όλα αρνητικά, νομίζω ότι τότε εξελίσσεται καλύτερα και δεν μειώνεται ο μαθητής. Θεωρώ ότι είναι καλύτερα από το να πάρει απλά έναν βαθμό που ουσιαστικά τον κατατάσσει κάπου χωρίς να τον βοηθάει να βελτιωθεί.

Βρίσκεις άλλα αρνητικά στοιχεία στην βαθμολόγηση;

Ναι, ένα είναι ο ανταγωνισμός και μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαμάδων. Ακούγονται συχνά οι φράσεις "τι πήρε ο δικός σου;" "ο δικός μου πήρε αυτό" κλπ. Και αυτό το θεωρώ κακό και ενοχλητικό, γιατί επηρεάζει την ψυχολογία των παιδιών. Το αποτέλεσμα είναι να περιμένουν μόνο τον βαθμό ("Εσύ πήρες 10, εγώ πήρα μόνο 9" κλπ) και δεν κοιτούν την ουσιαστική ανατροφοδότηση.

Θετικά στοιχεία στην βαθμολόγηση βρίσκεις;

Θετικά; Νομίζω πως όχι. Δεν μου αρέσουν γενικά οι βαθμοί.

Ποια χαρακτηριστικά των μαθητών θα ήθελες να περιέχει η αξιολόγηση σου, τα οποία δεν μπορείς να τα "χωρέσεις" σε έναν βαθμό;

Θα ήθελα να αξιολογούν την συνεργασία μεταξύ τους. Εγώ προσπαθώ να το κάνω προς το τέλος κάποιας ώρας, ανάλογα και με το τι κάναμε, θέτοντας ερωτήματα στα παιδιά για το πως αξιολογούν την συμπεριφορά τους, συνεργάστηκαν σωστά, βοήθησαν αρκετά κάποιον που ήθελε την βοήθεια τους; Η συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στους άλλους είναι κάτι που θέλω να αξιολογώ, αλλά να το καταλαβαίνει και ο μαθητής. Από έναν βαθμό αυτό δεν φαίνεται, γιατί αξιολογεί περισσότερο γνωστικούς στόχους. Ενώ η συμπεριφορά, οι αξίες, θέλω να μεταδώσω αξίες στους μαθητές μου, που δεν μπαίνουν σε ένα βαθμό.

Το τελευταίο διάστημα γίνεται πολύ συζήτηση για την εναλλακτική αξιολόγηση. Εσύ πως αντιλαμβάνεσαι αυτόν τον όρο; Τι σημαίνει για σένα η εναλλακτική αξιολόγηση;

Δεν έχω να σου δώσω έναν συγκεκριμένο ορισμό για την εναλλακτική αξιολόγηση. Φαντάζομαι όμως ότι εννοεί να μην εξετάζεται ο μαθητής μέσα από ένα τεστ μόνο, αλλά μέσα από λογοτεχνία ή θέατρο π.χ. χωρίς ο ίδιος ο μαθητής να καταλαβαίνει ότι αξιολογείται. Αντί να γράψει ένα τεστ μόνο για τον βαθμό, μπορεί να χρειαστεί να κατασκευάσει κάτι ανάλογα με το μάθημα, ή για μια ιστορία που θα έχουμε διαβάσει να κάνουμε ένα σενάριο και να το παίξουμε ως θεατρικό. Κάπως έτσι το φαντάζομαι.

Θα σου αναφέρω τώρα κάποιους όρους και θα ήθελα να μου πεις ποιους από αυτούς έχει ακούσει. Project, portfolio, ημερολόγιο μαθητή, μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης ή μπορεί να το έχεις ακούσει και ως "think aloud", αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και περιγραφική αξιολόγηση.

Έχω ακούσει για όλους τους όρους, εκτός από την μέθοδο προφορικής εξωτερίκευσης ή think aloud, αλλά από τον τίτλο και μόνο φαντάζομαι τι μπορεί να είναι.

Για τις μεθόδους, για τις οποίες έχεις ακούσει, έχεις επιμορφωθεί για κάποιες από αυτές;

Για το project, την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και την περιγραφική αξιολόγηση είχα διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο, δεν είχα όμως κάποια περαιτέρω επιμόρφωση. Όσον αφορά το ημερολόγιο μαθητή, εκτός από το πανεπιστήμιο, έμαθα κάποια πράγματα από την εμπειρία μίας συναδέλφου που κρατούσε ημερολόγιο και έτσι μπόρεσα να δω τον τρόπο που το κρατούσε, τι σημείωνε. Και για το project, εκτός από το Πανεπιστήμιο, ενημερώθηκα και πάλι από την εμπειρία μίας συναδέλφου που το εφάρμοζε.

Θα σε ενδιέφερε να επιμορφωθείς περισσότερο για αυτές τις μεθόδους;

Γενικά είμαι υπέρ της επιμόρφωσης των δασκάλων και τις διεύρυνσης των γνώσεων τους όσο περνάει ο καιρός, απλά θέλω να είναι ουσιαστική η επιμόρφωση, να γίνει έτσι ώστε όντως να κερδίσω πράγματα μέσα από αυτήν και μέσα από την συνεργασία μου με άλλους δασκάλους και επίσης θα ήθελα να γίνει περισσότερο πρακτικά και όχι μόνο θεωρητικά.

Θα επανέλθουμε στην επιμόρφωση. Κατά την γνώμη σου υπάρχει όντως ανάγκη για εναλλακτική αξιολόγηση;

Αν η παραδοσιακή αξιολόγηση είναι αυτή με τα τεστ, ναι υπάρχει σίγουρα ανάγκη για την εναλλακτική αξιολόγηση.

Εσύ ειδικά ήδη χρησιμοποιείς σε ένα μέρος την εναλλακτική αξιολόγηση, τις ομαδικές εργασίες. Από τις υπόλοιπες μεθόδους που προαναφέραμε υπάρχει κάποια που εφαρμόζεις ή που θα εφαρμόζεις;

Ναι. Στο παρελθόν είχα εφαρμόσει και το project, αλλά έδωσα περισσότερη βάση σε αξίες, στην συμπεριφορά, στην συνεργασία και στο δέσιμο της ομάδας μέσα στην τάξη. Μετά έρχονται και άλλα πράγματα μέσα από το project, όπως η παραγωγή κειμένου. Δηλαδή να κάνω ένα σενάριο και να το παίξουμε χωρισμένοι σε ηθοποιούς, σκηνοθέτες κλπ. Και εκεί φαινόταν και η συνεργασία μεταξύ τους.

Προσπαθούσα επίσης να χρησιμοποιήσω την περιγραφική αξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση καθώς και την αυτοαξιολόγηση. Έβαζα τους μαθητές να κάνουν ανταλλαγή τετραδίων ούτως ώστε να προβληματιστούν, στο γιατί το σκέφτηκε ο συμμαθητής τους έτσι, τι θα έκαναν αυτοί διαφορετικά και να γίνει μία συζήτηση επί όλων αυτών. Επίσης έχω προβάλει κάποια εργασία σε προτζέκτορα ούτως ώστε να δούμε και να συζητήσουμε όλοι μαζί τα τυχόν λάθη που υπήρχαν, και έτσι να αξιολογούμε όλοι μαζί μία εργασία.

Αν δεν μπορέσεις να εφαρμόσεις μία από τις μεθόδους που θα ήθελες τι θεωρείς ότι είναι αυτό που φταίει συνήθως και σε εμποδίζει να χρησιμοποιήσεις μερικές τέτοιες μεθόδους;

Θεωρώ ότι η έλλειψη χρόνου ίσως με εμποδίζει. Μπορεί να ακουστεί ως δικαιολογία, αλλά πολλές φορές δεν μου έφτανε ο χρόνος ενώ ήθελα να δώσω παραπάνω βάση την ώρα που μιλούσε κάποιο παιδί και αξιολογούσε την συμπεριφορά του. Ήθελα να δώσω βάση και χρόνο αλλά τον προέτρεπα να ολοκληρώσει πιο γρήγορα. Ο χρόνος είναι σίγουρα ένα εμπόδιο. Ένα άλλο εμπόδιο είναι και η συμπεριφορά των γονέων. Εγώ έζησα μία άσχημη εμπειρία σε ένα σχολείο με τους γονείς. Αντέδρασαν πάρα πολύ, γιατί ίσως δεν καταλαβαίνουν ότι πέρα από τους γνωστικούς στόχους μπορεί να έχεις και άλλους στόχους, τους οποίους και αξιολογείς με άλλους τρόπους. Οι γονείς είχαν σαν μέτρο μόνο το τεστ. Τα παιδιά κατά την γνώμη τους έπρεπε να γράφουν και να ξαναγράφουν τεστ, για να μαθαίνουν. Πίστευαν ότι τα παιδιά έτσι δεν κάνουν μάθημα. Αν το παιδί περνάει καλά μέσα στην τάξη το θεωρούν πρόβλημα, ότι το παιδί δεν προχωράει. Είχα μία τέτοια αντίδραση όταν ένας γονέας ήρθε και μου είπε ότι το παιδί του πηγαίνει στο σπίτι και λέει ότι περνάει πολύ ωραία στο σχολείο, είναι δυνατόν; Και τον ρώτησα: Δεν χαίρεστε που το παιδί σας περνάει καλά στο σχολείο; Αυτό που μου λέτε με κάνει τα νοιώθω πάρα πολύ ωραία. Αλλά δυστυχώς ο συγκεκριμένος γονέας δεν το καταλάβαινε αυτό. Θεωρώ ότι και αυτό είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας.

Από συναδέλφους ή από διευθυντή είχες ποτέ αντιδράσεις ή θεωρείς ότι θα μπορούσε κάποιος να έχει και γιατί άραγε;

Γενικά θα μπορούσε να συμβεί αυτό, αλλά εγώ ήμουν αρκετά τυχερή με τον διευθυντή μέχρι στιγμής, μου άφηνε αρκετή ελευθερία. Δεν επενέβαινε (?) στον τρόπο που έκανα

την αξιολόγηση. Μου έδειχνε εμπιστοσύνη. Όσον αφορά τους συναδέλφους δεν μπορώ να σου απαντήσω. Ίσως και να μπορούσε να συμβεί. Στην δική μου περίπτωση βέβαια δεν υπήρχε και κάποια αλληλεπίδραση, αν και εγώ θα ήθελα να βλέπω και να βλέπουν και αυτοί την δουλειά μου και να υπάρχει μία ανταλλαγή απόψεων. Αυτό δεν γινόταν, ίσως επειδή με έβλεπαν και πιο μικρή, να έπαιξε ρόλο και η ηλικία μου. Υπήρχε γενικά μια νοοτροπία να κοιτάει ο καθένας την δική του δουλειά.

Από τις μεθόδους που προαναφέραμε υπάρχει κάποια που δεν θα εφαρμόζεις για κάποιους δικούς σου λόγους;

Όχι, γιατί πιστεύω ότι όλες οι μέθοδοι είναι καλές, ανάλογα με το τι θέλεις να εξετάσεις και τι έχεις απέναντί σου. Ανάλογα δηλαδή με το υποκείμενο και την συγκεκριμένη στιγμή αξιολογείς και την κατάλληλη μέθοδο. Θεωρώ ότι δεν υπάρχει καλή και κακή μέθοδος. Ακόμα και ένα τεστ, κάποιες φορές είναι απαραίτητο. Απλά κατά περίπτωση βλέπεις τι θέλεις να αξιολογήσεις την δεδομένη στιγμή, πόσο χρόνο έχεις, τι αρέσει περισσότερο στα παιδιά ώστε να χρησιμοποιήσεις αυτό ως κριτήριο για την αξιολόγησή σου.

Άρα δεν είσαι αρνητική απέναντι σε κάποια μέθοδο;

Όχι, θεωρώ πως όχι. Απλά προτιμώ κάτι πιο δημιουργικό, κάτι ίσως περισσότερο συνεργατικό και όχι πολύ ατομικό, ώστε να κερδίσει όλη η ομάδα κάτι και από τα λάθη του ενός να μάθει και ο άλλος, και επίσης να μάθουν ότι δεν πειράζει να κάνουν και λάθη. Το τελευταίο ειδικά είναι πολύ σημαντικό γιατί οι περισσότεροι γονείς το θεωρούν πολύ σοβαρό όταν τα παιδιά κάνουν λάθη. Δεν πειράζει όμως πρέπει να κάνουν και λάθη για να μάθουν, για αυτό είναι το σχολείο.

Το λάθος είναι λίγο ενοχοποιημένο

Πάρα πολύ μάλιστα. Και για αυτό πιστεύω ότι φταίει και ο τρόπος αξιολόγησης.

Θα επανέλθω λίγο στις επιμορφώσεις. Μου είπες ότι θα ήταν ενδιαφέρον να υπάρξει κάποια επιμόρφωση για αυτά τα θέματα, αρκεί να ήταν αποτελεσματική.

Με ποιόν τρόπο πιστεύεις ότι θα ήταν αποτελεσματική μία επιμόρφωση για την εναλλακτική αξιολόγηση;

Πιστεύω ότι ίσως πρέπει να γίνει κάτι μέσα από το σχολείο, αν κάναμε κάτι μεταξύ των δασκάλων ή και με την συνεργασία του Πανεπιστημίου. Δηλαδή αν εγώ κάνω κάτι μέσα στην τάξη μου και το έβλεπε κάποιος άλλος δάσκαλος, θα μπορούσε να πάρει ιδέες και να εφαρμόσει στην δική του τάξη κάτι άλλο ή παρόμοιο. Θα μπορούσαμε μετά να το συζητήσουμε μεταξύ μας οι δάσκαλοι σαν ανατροφοδότηση για να παίρνουμε ιδέες. Και να γίνει και μία συνεργασία με το πανεπιστήμιο, το οποίο σίγουρα θα μας δώσει το καινοτόμο, το σωστό και κάτι πιο καινούργιο.

Άρα να γίνει ένας συνδυασμός ακαδημαϊκών και εργαζόμενων.

Ναι θεωρώ ότι αυτό θα ήταν το καλύτερο, συνδυασμός πράξης και θεωρίας.

Δηλαδή θέλεις να γίνεται την διδακτική ώρα, σαν μάθημα;

Ναι να γίνεται την ώρα του μαθήματος η πράξη και μετά το σχολείο να συναντιούνται οι δάσκαλοι με τους καθηγητές του πανεπιστημίου ή και μόνοι τους ώστε να ανταλλάξουν εμπειρίες τους και να πάρουν ανατροφοδότηση για αυτά που έκαναν ή για να λύσουν τυχόν απορίες τους.

Ποια θέματα ακριβώς θα ήθελες εσύ να θιχτούν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Θα ήθελα να μάθω πως μπορούμε να αξιολογήσουμε τον μαθητή, χωρίς αυτός να αισθάνεται ότι κρίνεται αρνητικά για το λάθος του, ή να νοιώσει ένοχος. Και μέσα από την αξιολόγηση να καταφέρουμε όχι μόνο να μην κριθεί αρνητικά, αλλά να έχει ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα, να τον ενισχύσουμε μέσα από την αξιολόγηση.

Πιστεύεις ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται όντως για την εναλλακτική αξιολόγηση;

Ναι, πιστεύω ότι τους ενδιαφέρει, όλοι τους έχουν καλούς σκοπούς. Ίσως κάποιοι να πρέπει να πειστούν περισσότερο για κάποια πράγματα και ίσως θα πρέπει κάποιοι να βγουν από την βολική τους θέση, επειδή έχουν συνηθίσει τόσα χρόνια να κάνουν έτσι

την αξιολόγηση τους. Αλλά νομίζω ότι όλοι, ή οι περισσότεροι, θέλουν να κάνουν το καλό για τον μαθητή, οπότε αν πειστούν μπορεί να ενεργοποιηθούν περισσότερο. Γιατί αν δουν ότι όντως ο μαθητής κάτι κάνει και αναγνωρίζεται αυτό και στον δάσκαλο ... Για αυτό λέω ότι η ανατροφοδότηση μεταξύ των δασκάλων ίσως να είναι μία κινητήρια δύναμη για όλους τους δασκάλους για να ενεργοποιηθούν.

Προφίλ εκπαιδευτικού 6

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 57

Σπουδές: Τμήμα Προσχολικής Αγωγής ΑΤΕΙ Αθήνας και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης

Μεταπτυχιακές Σπουδές: -

Χρόνια υπηρεσίας: 30 (22 σε Τεχνικά Λύκεια/ ΕΠΑΛ και 8 σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία)

Επιμορφώσεις: θεατρικό Παιχνίδι και Παιδοψυχολογία

Συνέντευξη

Θα ήθελες να μου πεις με ποιους τρόπους αξιολογείς τους μαθητές σου;

Ναι, βεβαίως. Ρωτώντας τους μικρές ερωτήσεις στο μάθημα που κάναμε την προηγούμενη μέρα, ή με μικρά τεστάκια, ή διαγωνίσματα, έτσι αραιά...

Τεστάκια, ας πούμε, πότε βάζεις;

Ε, εξαρτάται... Συνήθως στο τέλος κάθε ενότητας. Αν είναι θεωρητικό το περιεχόμενο με ερωτήσεις ανάπτυξης ή αλλιώς να λύσουν την άσκηση και λοιπά.

Άρα σε κάθε ενότητα;

Συνήθως πιο αραιά, αλλά ανάλογα και με το μάθημα, θα μπορούσα πχ να τα πυκνώσω.

Ωραία. Οπότε έχουμε ρωτήσεις, μικρά τεστ, το διαγώνισμα και στο τέλος του τριμήνου...

Το διαγώνισμα και οι βαθμοί. Σίγουρα και οι βαθμοί γιατί έτσι είναι από το Υπουργείο, πρέπει να δίνουμε βαθμούς, είμαστε αναγκασμένοι να δίνουμε βαθμούς, μας αρέσει δεν μας αρέσει...

Σου αρέσει όμως, παρόλα αυτά; Αν δεν ήσουν αναγκασμένη να δώσεις βαθμούς, θα το έκανες;

Αν δεν ήμουν υποχρεωμένη, πάλι θα έδινα βαθμούς, απλά νομίζω ότι θα ήθελα να κάνω και μια άλλου είδους αξιολόγηση. Να μην αφορά βαθμούς. Και μπορεί αν ήταν και πιο σημαντική, δηλαδή για μένα να αξίζει πολύ περισσότερο από τον βαθμό. Γιατί με τον βαθμό βλέπουμε μόνο την επίδοση και δεν αξιολογούμε τίποτα άλλο από τον μαθητή.

Ωραία. Και τι θετικά έχουν οι βαθμοί; Γιατί είπες ότι θα έδινες και βαθμούς.

Νομίζω περισσότερο η συνήθεια, γιατί δίνουμε βαθμούς τόσα χρόνια, είμαι και παλιά δασκάλα... νιώθω ότι δεν μπορώ να απεξαρτηθώ από τη βαθμολογία. Αλλά οι βαθμοί αφορούν μόνο αυτό, το ένα: στο πόσες είναι οι πραγματικές γνώσεις, ναι, βαθμολογούμε.

Άρα μου λες ότι δεν αξιολογούνται όλα με τον βαθμό.

Ναι.

Ποια χαρακτηριστικά είναι αυτά που θα ήθελες εσύ να αξιολογήσεις σε έναν μαθητή, αλλά δεν σε βοηθούν οι βαθμοί;

Πολλά χαρακτηριστικά. Ας πούμε, είναι η φιλομάθεια, δηλαδή πόσο θέλει να μαθαίνει ένα παιδί. Άσχετα με το σε ποια ποσότητα το μαθαίνει, σε ποιο «ύψος», όπως μπορούμε να το πούμε. Αλλά να θέλει να μάθει, να ενδιαφέρεται για τη γνώση. Αυτό είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό που μας ακολουθεί μια ζωή, και είναι ένα πάρα πολύ ωραίο χαρακτηριστικό στα παιδιά. Επίσης τον χαρακτήρα του. Ή μπορεί να έχει άλλες δυνατότητες. Για παράδειγμα να είναι πάρα πολύ καλό στη ζωγραφική, στα θεατρικά, στη μουσική, να τραγουδάει πάρα πολύ ωραία, να πατάει στις νότες και στον ρυθμό, που είναι πάρα πολύ σημαντικό. Κι ένα σωρό άλλα μπορούμε να βρούμε!

Τον τελευταίο καιρό γίνονται συζητήσεις και προβάλλεται ότι υπάρχει ανάγκη να αξιολογούμε πιο εναλλακτικά. Τι σημαίνει για σένα εναλλακτική αξιολόγηση; Είναι αυτό που εξηγούσα πριν. Ότι θα πρέπει ολικά να βλέπουμε τον μαθητή και η αξιολόγηση να είναι σχεδιασμένη πάνω του. Γιατί, είπαμε, μπορεί να μην μπορεί να

θυμηθεί πράγματα, ή δεν μπορεί να αποδώσει καλά, αλλά μπορεί να έχει ένα σωρό άλλα πράγματα καλά πάνω του, που θα τον βοηθήσουν ακόμα και την ενήλικη ζωή του. Δηλαδή επιτυχία δεν είναι μόνο «ξέρω την ύλη».

Θα σου πω κάποιους όρους, λίγο τους είπαμε και από πριν, και θα ήθελα να μου πεις ποιους από αυτούς γνωρίζεις. Είναι το project, το portfolio, το ημερολόγιο μαθητή, η προφορική εξωτερίκευση, η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση και η περιγραφική αξιολόγηση.

Έχω ξανακούσει όλους τους όρους, εκτός από την προφορική εξωτερίκευση. Δηλαδή και το πρότζεκτ, και το πορτφόλιο τώρα... το ημερολόγιο μαθητή... Ναι, κι αυτό μάλλον δεν το έχω ακούσει. Αλλά όλα τα υπόλοιπα, τα είχα ακούσει.

Έχεις επιμορφωθεί για κάποια;

Ναι... Το πρότζεκτ, το πορτφόλιο, η περιγραφική αξιολόγηση. Για αυτά έχω επιμορφωθεί. Ίσως όχι όσο θα ήθελα, αλλά έχω επιμορφωθεί.

Θυμάσαι πότε ή πώς επιμορφώθηκες γι αυτά;

Μμμ, όχι και τόσο. Το πρότζεκτ από τη σχολή ακόμα. Το πορτφόλιο ναι, γιατί είναι το πιο πρόσφατο, πριν από πέντε χρόνια. Για την περιγραφική θα μπορούσα να βάλω ακόμα και δέκα χρόνια, μας είχαν μιλήσει από την Πρωτοβάθμια, αλλά δεν ξέρω σε άλλες περιοχές πόσο νωρίς το ανέφεραν. Για το πορτφόλιο ξέρω επίσης κάποια πράγματα, έχω μια σχετική πληροφόρηση.

Αυτό ήταν από την Πρωτοβάθμια ή ιδιωτικά;

Το έψαξα κυρίως έτσι, από μόνη μου. Γιατί είναι ενδιαφέρον θέμα. Το άκουσα και ήθελα να δω τι είναι και το έψαξα και μόνη μου λίγο.

Πιστεύεις ότι όντως υπάρχει ανάγκη; Δηλαδή σωστά γίνεται τόσος λόγος για την εναλλακτική αξιολόγηση;

Ναι, γιατί νομίζω ότι προσφέρει αρκετά πράγματα. Απλώς δεν είναι πάντα εφικτό εφαρμοστεί συχνά, δηλαδή σε καθημερινή βάση όλα αυτά που λέμε. Και το πρότζεκτ, και το πορτφόλιο και το ένα και το άλλο. Επίσης με προβληματίζουν και το αν είναι ορθά ή αν προσφέρουν πραγματικά αυτό που λένε ότι προσφέρουν. Αλλά δεν προλαβαίνεις να τα κάνεις όλα.

Δηλαδή ο χρόνος είναι αυτός που δεν σε βοηθά να τα εφαρμόσεις;

Κυρίως. Κυρίως ο χρόνος ειδικά τώρα που συρρίκνωσαν το πρόγραμμα. Δεν προλαβαίνουμε ούτε να τα ρωτήσουμε κάποια πράγματα, να μας πουν κι αυτά. Να έχουν χρόνο να πουν «κυρία, εμένα δεν μου άρεσε έτσι που το κάναμε το μάθημα» και να μπορείς να πεις «και πώς το φαντάζεσαι;» και να μας απαντήσουν κιάλας, να το συζητήσουμε. Γιατί τα παιδιά έχουν κρίση για το πώς θέλουν να γίνει το μάθημα. Εμείς δεν προλαβαίνουμε, όχι να τα ρωτήσουμε, δεν προλαβαίνουμε πολλά πράγματα. Δεν έχουμε δηλαδή την ευχέρεια να κάνουμε πολλά.

Από τις προαναφερθείσες μεθόδους αξιολόγησης, ποια θα χρησιμοποιούσες;

Λοιπόν, πάρα πολύ μου άρεσε η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης, η οποία όμως από ό,τι κατάλαβα από αυτά που είπαμε γινόταν μέσα στην τάξη και γίνεται κι αν έχει λίγο ανοιχτά αυτιά... Μου αρέσει πάρα πολύ. Δηλαδή ήταν κάτι που τουλάχιστον στη δική μου τάξη το κάνω, το εφαρμόζω, απλά δεν ήξερα ότι το λένε έτσι, δηλαδή δεν του είχα δώσει ένα όνομα.

Τώρα, το πορτφόλιο είναι ένα ωραίο πράγμα. Γιατί νομίζω ότι βοηθάει τα παιδιά, να συνειδητοποιήσουν την αξία που μπορούν να δώσουν στον εαυτό τους, να δώσουν αυτά που αυτά νομίζουν ότι είναι σημαντικά, να τα δουν οι άλλοι. Να αυτοπροσδιοριστούν, να πουν αυτός είμαι εγώ.

Εμείς στην Ελλάδα, δυστυχώς, πάσχουμε σε αυτό. Τα παιδιά μας δεν ξέρουν τα ταλέντα που έχουνε. Τι αξίζει να γράψεις στους άλλους. Τι από αυτά είναι καλό να γράψεις; Αν το ξεκινήσουν από τώρα, κι αν αυτό συνεχιστεί και στο γυμνάσιο και στο Λύκειο, νομίζω ότι θα έχουμε μια χαρά αποτελέσματα.

Τα παιδιά αποτυγχάνουν κι αναρωτιούνται «γιατί απέτυχα;», αφού οι γονείς τους και οι φίλοι τους, τους έλεγαν «είσαι άριστος, είσαι φοβερός!», κι ένα άλλο παιδάκι που δεν του λέγαν όλα αυτά, μεγαλώνει κι αναρωτιέται «γιατί δεν μου λέγαν ότι είμαι τόσο καλός; Θα πετύχαινα πολύ περισσότερα».

Άρα το θεωρείς πιο χρήσιμο το πορτφόλιο...

Ναι, είναι και χρήσιμο και ωραίο. Κι από τα άλλα, είναι κάποια καλά. Το πρότζεκτ ... η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση γίνεται κιόλας, θέλουμε δεν θέλουμε. Αλλά δεν ξέρω τώρα αν η ετεροαξιολόγηση μπορεί να γίνει από παιδιά Δημοτικού. Για κάποια πράγματα ίσως... συμπεριφοράς, να πούνε τα παιδιά, ότι «Ξέρεις, Μαρία; Δεν συνεργάζεσαι δίκαια»... Αλλιώς ναι... Είναι λίγο δύσκολο, δεν ξέρω. Ίσως αν το δοκιμάσω να είναι και καλό, αλλά έτσι όπως το νιώθω...

Το ημερολόγιο είναι κάτι που δεν με ελκύει και τόσο πολύ.

Άρα το πιο μη εφαρμόσιμο θεωρείς την αξιολόγηση...

Ναι, όλα τα άλλα μάλλον θα τα έκανα. Και την αυτοαξιολόγηση.

Αν εφαρμόζεις αυτές τις μεθόδους, πιστεύεις ότι θα υπήρχαν αντιδράσεις από συναδέλφους, γονείς, παιδιά ή τον διευθυντή; Και γιατί πιστεύεις ότι θα αντιδρούσαν;

Κοίταξε, τώρα ο διευθυντής το μόνο που θα μπορούσε να κάνει είναι να σχολίαζε αρνητικά, όπως και οι συνάδελφοι. Τώρα οι γονείς... Το πρότζεκτ θα μπορούσε να το σκεφτεί κάποιος αρνητικά και να πει «α, δουλεύουν τα παιδιά κι η δασκάλα κάθεται». Κι άντε να εξηγήσεις μετά, πόσο κόπο θέλει να το δουλέψεις.

Το βλέπουν δηλαδή ότι δεν είναι μάθημα και είναι παιχνίδι μόνο;

Ναι σκέφτονται ότι δεν είναι μάθηση και ότι το κάνει αυτό για να ξεκουραστεί η ίδια. Βέβαια υπάρχουν και οι καλοπροαίρετοι, υπάρχουν και άνθρωποι οι οποίοι ξέρουν τι είναι το πρότζεκτ. Αλλά κάποιοι αντιδρούν «ε, τώρα, τους έβαλε εργασία κι εμείς

ψάχνουμε», γιατί οι γονείς πολλές φορές θεωρούν ότι αυτοί πρέπει να ψάξουν, ενώ τα παιδιά ξέρουν τι πρέπει να ψάξουν και μέχρι ποιο επίπεδο πρέπει να ψάξουν... Γι αυτό νομίζω ότι θα έχω αντιδράσεις από τους γονείς, αλλά πιστεύω ότι σιγά σιγά, με τον καιρό κι αν πάει καλά στην τάξη, θα πειστούν.

Για κάποια πράγματα μου έχεις πει ότι επιμορφώθηκες, αλλά θα σε ενδιέφερε περαιτέρω, ίσως για κάποια πράγματα που δεν έχεις ακούσει να επιμορφωθείς; Και με ποιον τρόπο;

Ναι, θα ήθελα. Και μάλιστα να μας τα δείξουν πρακτικά, να μιλήσουμε.

Επιμόρφωση ζωντανή δηλαδή, έτσι όπως μου το περιγράφεις.

Ναι, ζωντανή.

Ας πούμε ποιος να είναι αυτός που θα επιμορφώσει, ή πού;

Κάποιος που να ξέρει και δεν με νοιάζει ποιος θα είναι αυτός. Ας πούμε αν είναι ακόμα αδιόριστος και πολύ μικρός. Αρκεί να γνωρίζει αυτό το άτομο, ό,τι κι αν είναι αυτό. Δεν με ενδιαφέρει το τι θα είναι, δηλαδή τι σπουδές θα έχει. Θέλω να μπορεί να καταλάβει τι το ρωτάς, να σου απαντάει κατανοητά...

Πού θα ήταν καλό να γίνει μια τέτοια ή πότε; Να είναι ώρες σχολείου ή απόγευμα; Ή πόσο να κρατήσει;

Ναι, αυτό πρέπει να το συζητήσουμε λίγο. Να γίνουν ώρες μαθημάτων και να χάνουμε μάθημα; Όχι, δεν μου αρέσει. Οπότε ή απόγευμα, ή προγραμματισμένα σε λίγους δασκάλους κάθε φορά, την ώρα των κενών μας, στο χώρο του σχολείου.

Εσύ μου είπες ότι ενδιαφέρεσαι πολύ να μάθεις γι αυτά τα θέματα, πιστεύεις ότι ενδιαφέρονται και οι περισσότεροι συνάδελφοι;

Μμμ, σ αυτό, πιστεύω ότι περισσότερο βλέπουμε σχεδόν μόνο νέους συναδέλφους να θέλουν να επιμορφωθούν και να το ζητάνε.

Προφίλ εκπαιδευτικού 20

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 37

Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Πατρών

Μεταπτυχιακές Σπουδές: χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Χρόνια υπηρεσίας: 13 (σε δημόσια σχολεία)

Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Ισότητα των Φύλων

Συνέντευξη

Θέλω να μου πεις μέσα στην μέρα με ποιους τρόπους αξιολογείς τους μαθητές σου.

Με ποιους τρόπους αξιολογώ τους μαθητές μου μέσα στην μέρα... Με ερωτήσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος συνεχόμενες, με γραπτές ασκήσεις... Να πω ας πούμε και το είδος των ερωτήσεων; Λίγο συνδυαστικές, λίγο κρίσης ας πούμε ερωτήσεις, λίγο ανατροφοδότησης, λίγο μπρος-πίσω πάμε... Και λίγο γραπτές ασκήσεις. Αυτά είναι σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα, σε σχέση με τις δεξιότητες πάλι τους βλέπω πώς συνεργάζονται ομαδικά, στο πόσο γρήγορα επιλύουν τις διαφορές τους, κτλ.

Τεστ, διαγωνίσματα μπαίνουν;

Μπαίνουν τεστ επαναληπτικά που όμως το γνωρίζουν από πριν.

Περίπου κάθε πότε γίνεται αυτό;

Κάθε πότε γράφουν τεστ, ε; Τώρα μιλάς για το μάθημα της γλώσσας;

Για την γλώσσα.

Α για την γλώσσα. Τα τεστ στην γλώσσα είναι μετά το τέλος της ενότητας, της κάθε διδακτικής ενότητας. Και στην γραπτή εξέταση επειδή δεν θα είναι μέσα στα πλαίσια του τεστ αξιολογούνται με κάποιες ερωτήσεις που μπορεί να τους βάλω και ομαδικά να τις αναπτύξουνε, και να τις παρουσιάσουν στην τάξη. Η γραπτή έκφραση που είναι η δύσκολη.

Αν δεν ήσουν υποχρεωμένη να δώσεις βαθμούς στο τέλος του τριμήνου, θα επέλεγες να δώσεις;

Αν δεν ήμουν υποχρεωμένη, όχι δεν θα το επέλεγα ποτέ.

Γιατί; Τι θεωρείς αρνητικό;

Είναι δύσκολη η ποσοτικοποίηση γενικά, χρειάζεται πολλές φορές τα παιδιά μέσα στην τάξη είναι πάρα πολλά για να κάνεις πορτφόλιο πολύ αναλυτικό με το κάθε, δηλαδή για παράδειγμα στην γλώσσα έτσι; Κάθε φορά εγώ να σημειώνω ας πούμε έναν βαθμό για το πόσο κατανοήθηκε το κείμενο, ανάγνωση, ορθογραφία, κτλ, όλο αυτό, για να κάνω ας πούμε μια πολύ δίκαιη ποσοτική αξιολόγηση μου τρώει πάρα πολύ χρόνο και μου είναι πάρα πολύ δύσκολο και θα έκανα μόνο περιγραφική. Γιατί πιστεύω ότι και οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τα νούμερα.

Άρα υπάρχει και θέμα λίγο επικοινωνίας με τους γονείς.

Ναι, ναι, ναι, είναι πάρα πολύ δύσκολο όλο αυτό το πράγμα να το διαχειριστείς μετά με τους γονείς, δηλαδή να τους εξηγήσεις τόσο αναλυτικά κτλ. Καλά αυτό, εκτός συνέντευξης βέβαια υπάρχουν τρόποι αυτό να το κάνεις, να το διευθετήσεις από την αρχή να τους πεις δηλαδή το πώς αξιολογείς το φύλλο, για να ξέρουν, αλλά όχι, θα επέλεγα την περιγραφική.

Δεν βρίσκεις καθόλου θετικά δηλαδή στην ποσοτική αξιολόγηση;

Θετικά...ε; Χμμμ... Έχει μια αντικειμενικότητα η ποσοτική αξιολόγηση, αν γίνει σωστά. Αλλά κατά τα άλλα, επειδή γενικά έτσι όπως είναι το δικό μας εκπαιδευτικό

σύστημα και έτσι όπως καταλαβαίνουν και οι γονείς τους βαθμούς, έτσι όπως τους αντιλαμβάνονται, έτσι όπως έχει γίνει το θέμα τώρα, θα ήταν πολύ καλό έτσι να περάσουμε μια μακρά περίοδο περιγραφικής αξιολόγησης, να απενοχοποιήσουν τους βαθμούς και να τους ξαναεντάξουμε μετά με έναν πιο σωστό τρόπο.

Άρα είναι θέμα κουλτούρας...

Ναι, ναι, ναι, είναι θέμα κουλτούρας, ναι.

Υπάρχουν χαρακτηριστικά των μαθητών σου που θα ήθελες να φαίνονται στην αξιολόγηση σου, αλλά δεν γίνεται μέσα από τους βαθμούς;

Κυρίως οι κοινωνικές δεξιότητες δεν μπαίνουν μέσα στους βαθμούς ή τουλάχιστον δεν τις αντιλαμβάνονται οι γονείς. Επίσης δεν τις δέχονται, δηλαδή δεν δέχονται ένα μειωμένο βαθμό λόγω αδυναμίας στην συνεργασία του παιδιού με τους συμμαθητές του. Δεν μπορούν να το αντιληφθούν, ακριβώς όπως το είπες, λόγω κουλτούρας, θεωρούν ότι βαθμός και αριθμός έχουν να κάνουν μόνο με τα γνωστικά αντικείμενα.

Ποιες κοινωνικές δεξιότητες θεωρείς ότι είναι πιο σημαντικές για έναν μαθητή;

Κοινωνικές δεξιότητες...; Η ικανότητα στην συνεργασία, η διαχείριση κρίσεων και εντάσεων μέσα στην τάξη, σε σχέση με τους συμμαθητές του, και το βασικότερο είναι η συνεργασία αλλά είναι μια πολύ γενική δεξιότητα τώρα αυτή, θέλει κι άλλες. Δηλαδή η υπομονή, η ενσυναίσθηση, κτλ.

Τα τελευταία χρόνια ακούμε πολύ συχνά να γίνεται λόγος ότι θα πρέπει να κάνουμε πιο εναλλακτικά την αξιολόγηση των μαθητών. Τι είναι το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς εναλλακτική αξιολόγηση;

Το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό είναι πολύ καλή ερώτηση. Δεν έχω ιδέα ποιος θα μπορούσε να είναι ένας εναλλακτικός τρόπος. Δηλαδή αν βγάλουμε την αριθμητική αξιολόγηση, βγάλουμε την περιγραφική, δεν ξέρω, μήπως κάτι συνδυαστικό; Κάτι συνδυαστικό ίσως.

Θα σου πω τώρα κάποιους όρους και θέλω να μου πεις ποιους όρους έχεις ξανακούσει είτε στην σχολή, είτε πιο μετά. Πρότζεκτ, πορτφόλιο, το ημερολόγιο μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, η ετεροαξιολόγηση μεταξύ μαθητών, η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης και η περιγραφική αξιολόγηση.

Έχω ακούσει για όλα αυτά, εκτός από το... Δεν θυμάμαι ποια είναι η διαφορά μεταξύ του πορτφόλιο με το ημερολόγιο μαθητή και το προτελευταίο που μου είπες, η προφορική εξωτερίκευση.

Αυτά που γνωρίζεις, έχεις πληροφορίες για αυτά, έχεις επιμορφωθεί;

Ναι, ναι, ναι, ναι.

Θυμάσαι πού επιμορφώθηκες ή πότε;

Αν επιμορφώθηκα, α, εννοούμε μετά την σχολή, ε; Καταρχήν τα ξέρω από την σχολή.

Α, τα είχατε κάνει στην σχολή.

Ναι, είναι γνώσεις αρκετών ετών. Προφανώς και στα ΠΕΚ πρέπει λογικά να έχει ξαναγίνει λόγος σίγουρα, σεμινάριο αξιολόγησης δεν έχω, σε σχέση με την αξιολόγηση δεν έχω παρακολουθήσει νομίζω και στο μεταπτυχιακό. Αλλά οι άλλοι όροι γενικά είναι παλιοί έτσι; Δηλαδή εγώ όταν τελείωσα την σχολή, αυτά υπήρχαν ούτως ή άλλως.

Ναι, δεν έκαναν όλες οι σχολές για όλα, βέβαια. Κάποιες έκαναν μόνο για το πρότζεκτ, για αυτό σε ρώτησα.

Α, ΟΚ. Πάντως για το προτελευταίο θα σε ρωτήσω μετά.

Θα σε ενδιέφερε μια επιμόρφωση με τέτοιο θέμα;

Ναι. Γενικά η επιμόρφωση σε σχέση με την αξιολόγηση πρέπει να γίνονται πάρα πολύ συχνά, πρώτον γιατί προκύπτουν ιδέες, δηλαδή μπορείς να λύσεις πολλές απορίες, αυτό

ας πούμε με το πώς να κάνεις ακόμη και μια προσωπική πολύ καλά και πολύ αναλυτικά και με πολύ σωστό τρόπο. Ναι, νομίζω θα έπρεπε να γίνονται επιμορφώσεις.

Άρα πιστεύεις ότι όντως υπάρχει ανάγκη να το δούμε λίγο πιο εναλλακτικά αυτό το ζήτημα.

Σίγουρα, γιατί έχουμε φτάσει σε σημείο να ασχολούμαστε με την αξιολόγηση μόνο στην Ε και την ΣΤ που είναι το θέμα της σημαίας. Δηλαδή έχει χάσει την ουσία της η όλη διαδικασία. Μιλάμε για την αξιολόγηση των μαθητών μόνο, όχι των εκπαιδευτικών.

Ναι ναι, για τους μαθητές. Είτε τελική αξιολόγηση ή και μέσα στην τάξη γενικότερα, στην πορεία του μαθήματος. Από τις μεθόδους που αναφέραμε πριν, υπάρχουν κάποιες που εφαρμόζεις ή που θεωρείς ότι είναι ενδιαφέρουσες για να τις εφαρμόσεις;

Ναι, όλες είναι ενδιαφέρουσες οι μέθοδοι. Οι μέθοδοι της ετεροαξιολόγησης χρειάζονται λίγο ωριμότητα από την πλευρά των μαθητών μόνο για τις τελευταίες τάξεις, έτσι όπως την είδα εγώ λίγο να δουλεύει. Το πορτφόλιο, φαντάζομαι το ημερολόγιο του μαθητή είναι κάτι συναφές, αυτό που είπα πριν, χρειάζονται πάρα πολύ χρόνο και πώς να το πω, και συστηματική δουλειά από τον εκπαιδευτικό, πάρα πολύ χρόνο, όταν μιλάμε για μεγάλα τμήματα άνω των 20 παιδιών, δεν το συζητάω, και το προτελευταίο που μου είπες που δεν το γνωρίζω καν. Αλλά ναι, εντάξει. Μέχρι έναν βαθμό δηλαδή τα χρησιμοποιούμε ας πούμε μέσα στην τάξη. Αλλά όχι πώς να το πω, όχι σωστά, όχι ολοκληρωμένα. Πολλές φορές κάνουμε πασαλείμματα, λίγο τέτοιο, λίγο από το ένα, λίγο από το άλλο, κι εγώ το ίδιο δηλαδή.

Άρα ουσιαστικά αυτό που σε εμποδίζει είναι ότι δεν έχεις χρόνο.

Ναι, νομίζω χρειάζεται πάρα πολύς χρόνος και προσωπικός χρόνος, όχι μόνο μέσα στην τάξη. Αλλά και μέσα στην τάξη, δηλαδή θα πρέπει στο τέλος, στο διάλειμμα, να κάτσεις, να σημειώνεις πράγματα κτλ, το οποίο δημιουργεί μια αγχωτική διαδικασία και στην τελική δεν... Ενώ μπορείς να ξεκινήσεις να το κάνεις πολύ οργανωμένα και στο τέλος πάντα να κάνεις εκπτώσεις, να μην σημειώνεις δηλαδή.

Τώρα έτσι όπως μου τα λες καταλαβαίνω ότι δεν υπάρχει κάτι που δεν θα το εφάρμοζες.

Όχι, δεν υπάρχει κάτι που δεν θα το εφάρμοζα, δηλαδή που να θεωρώ ότι είναι περιττό ή που να μην μου είναι χρήσιμο, όλα έχουν πολύ μεγάλη χρησιμότητα, δεν το συζητώ. Εκτός από την ετεροαξιολόγηση που χρειάζεται μια άλλου είδους ωριμότητα από τους μαθητές, ηλικιακή. Η αυτοαξιολόγηση πάλι όχι, δηλαδή μπορούν, λίγο με τα γνωστικά και μόνα τους να πουν, εντάξει δεν τα πήγα εδώ καλά, αυτό δεν το θυμόμουν, και στις μικρές τάξεις.

Θεωρείς ότι αν χρησιμοποιήσεις πολλές τέτοιες μεθόδους μπορεί και να έχεις αντιδράσεις από τα παιδιά, τους γονείς, τους συναδέλφους ή τον διευθυντή σου;

Αντιδράσεις... Από τους γονείς ναι, γιατί μπορεί να μην είναι ενήμεροι, μπορεί να τους φαίνομαι παράδοξη, δηλαδή οι γονείς είπαμε δέχονται κυρίως την ποσοτική αξιολόγηση, όλα τα άλλα τα θεωρούν συμπληρωματικά μέσα στην τάξη, απλά. Από τους συναδέλφους και από τον διευθυντή, όχι δεν νομίζω ότι θα ασχολούνται ιδιαίτερα με μένα τι κάνω στην τάξη μου.

Μου είπες ότι γενικά σε ενδιαφέρουν οι επιμορφώσεις, οπότε και για αυτό το θέμα. Πώς φαντάζεσαι εσύ μια επιμόρφωση, πως θα μπορούσε να είναι δομημένη για να είναι αποτελεσματική;

Δομημένη...;

Όχι μόνο η δομή της, με ποιον τρόπο να γίνεται;

Με ποιον τρόπο... Κοίταξε, γενικά οι επιμορφώσεις θα πρέπει λίγο να μπουκ στην λογική του να δείχνουν πράγματα, δηλαδή, έχουμε περάσει και το βιωματικό, θα μπορούσαν δηλαδή περισσότερο να γίνεται με παρακολούθηση εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν κάτι τέτοια πράγματα σε τάξη με μαθητές κανονικά. Δηλαδή όπως κάναμε πρακτική στην σχολή. Για τέτοια κατάσταση, ίσως σε κάποια πειραματικά σχολεία, δεν

ξέρω, σχολεία που να συνεργάζονται ή που να δέχονται να εφαρμοστούν κάποια πράγματα δηλαδή να κάνεις workshops αλλά με μαθητές, όχι μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί. Όχι βιωματικό εργαστήριο ας πούμε.

Ουσιαστικά στον χώρο του σχολείου, στον χώρο του μαθήματος, του πραγματικού.

Ναι, ναι, ναι. Να δεις ας πούμε να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο, να το οργανώσουν, να δεχτούν να εφαρμόσουν κάποια πράγματα έτσι σαν δείγμα προληπτικά ας πούμε και να δεις εκείνη την ώρα επί τόπου, να συζητήσεις τι βοηθάει, τι δεν βοηθάει, πώς μπορείς αλλιώς να το κάνεις, κτλ. Το θεωρώ μάλλον πιο ενδιαφέρον αυτό.

Ποιος θεωρείς ότι θα μπορούσε να είναι υπεύθυνος σε μια τέτοια επιμόρφωση;

Ποιος θα μπορούσε να είναι υπεύθυνος;

Ναι, ποιος να κάνει την εισήγηση.

Μάλλον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή δεν μπορεί να είναι η επιμόρφωση πλέον σε θεωρητικό επίπεδο. Δηλαδή να είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εφαρμόσει καλές πρακτικές γενικά. Ή να περιγράφουν αυτοί την εμπειρία τους, ή αυτό που σου είπα, real time μέσα στην τάξη.

Θεωρείς ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την εναλλακτική αξιολόγηση;

Αν ενδιαφέρονται οι περισσότεροι συνάδελφοι...; Φαντάζομαι εντάξει από όλους θα έφευγε αυτό το άγχος του βαθμού και του ποσοτικού προσδιορισμού, θα τους άρεζε να, κάτι διαφορετικό, να μάθουν δηλαδή κάτι άλλο, πώς θα μπορούσαν να το δουλεύουν.

Άρα θεωρείς ότι οι περισσότεροι είναι θετικοί σε αυτό το ζήτημα.

Ναι, δηλαδή να το εφαρμόσουν στην τάξη ναι, δεν ξέρω πόσο θετικοί θα είναι για την επιμόρφωση, εμείς έχουμε θέματα με αυτό το θέμα, ποια ώρα θα γίνει, πότε θα γίνει, αν θα προλάβουν να μαγειρέψουν, αλλά ναι, νομίζω στο να το εφαρμόσουν δεν θα είχαν θέμα. Δεν είναι δύσκολο, δηλαδή όλα αυτά τα, ας πούμε διόρθωση κτλ, πέρα από τον χρόνο που έχουν 2-3 μορφές, τα άλλα εντάξει, τα εφαρμόζεις, αλλά τώρα ναι, αν υπήρχε δηλαδή κάποια καινούργια πρακτική ή κάτι καινούργιο, θα μπορούσε ας πούμε και το πορτφόλιο να έχει μια πιο συνοπτική μορφή, πιστεύω ναι, θα το κάνανε.

Παράρτημα Β (συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων)

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Ηλικία:</p> <p>Φύλο:</p> <p>Σπουδές:</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές:</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας:</p> <p>Επιμορφώσεις:</p>
<p>A. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΟΜΑΔΕΡΓ= αξιοποίηση ομαδικών εργασιών</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΞΩΤ= χρήση της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p>

	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΕΤΕΡΟΑΞ= χρήση της μεθόδου ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΠΟΡΤΦΛ= αξιοποίηση του πορτφόλιο του μαθητή</p> <p>ΠΕΡΙΓΑΞ= χρήση περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΠΑΡΑΤΗΡ= αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΑΙΧΝΙΔ= χρήση παιχνιδιών και ευχάριστων δραστηριοτήτων</p>
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	<p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p> <p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p> <p>ΠΡΤΑΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή</p> <p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p> <p>ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή</p> <p>ΠΡΟΟΔΕΞ= η πρόοδος/εξέλιξη του μαθητή σε σχέση με το παρελθόν</p> <p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΤΡΟΠΣΚΕ= η εφευρετικότητα/ δημιουργικότητα του μαθητή και ο τρόπος σκέψης του</p>
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΞΟΙΚΣ= εξοικείωση εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων με τη μέθοδο

	<p>ΜΕΛΑΞΙΟΛ= εξοικείωση των μαθητών με τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται στη μετέπειτα ζωή τους</p> <p>ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση</p> <p>ΠΑΝΤΕΛΛ= παντελής έλλειψη προτερημάτων της αριθμητικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΝΗΜΓΟΝ= λειτουργία της αξιολόγησης ως ενημέρωση των γονέων για την απόδοση των παιδιών τους</p> <p>ΠΕΡΙΕΚΤ= σύντομος και περιεκτικός χαρακτήρας της αριθμητικής αξιολόγησης</p> <p>ΑΝΤΙΚΕΙΜ= χαρακτηρισμός της αριθμητικής αξιολόγησης ως αντικειμενική μέθοδος αξιολόγησης</p> <p>ΚΑΤΑΤΑΞ= διευκολύνει την κατάταξη των μαθητών σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών του</p> <p>ΑΝΑΓΝΩΡ= πρόκληση του συναισθήματος ηθικής αναγνώρισης στον εργατικό μαθητή</p>
<p>5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης</p>	<p>ΑΠΟΚΕΠΙ= αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς</p> <p>ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση</p> <p>ΣΥΓΚΡΚΑΤ= πρόκληση συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών και κατάταξης του καθένα σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών</p> <p>ΕΝΤΑΣΓΟΝ= πρόκληση εντάσεων/διαφωνιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού</p> <p>ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους</p> <p>ΒΑΘΜΟΘΗ= ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ή τους γονείς τους</p> <p>ΥΠΟΚΕΙΜ= ύπαρξη υποκειμενικότητας κατά την αριθμητική αξιολόγηση</p>

	<p>ΠΕΡΙΚΛΙΜ= περιορισμένη κλίμακα της αριθμητικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή</p>
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	<p>ΑΡΙΘΜΣΥΝ= αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο</p> <p>ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης</p> <p>ΑΠΟΡΤΦΛ= αξιολόγηση του μαθητή μέσω της χρήσης πορτοφόλιο</p> <p>ΑΡΙΘΜΑΞ= αριθμητική αξιολόγηση</p>
<p>Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	<p>ΑΝΤΙΟΛΙΚ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα</p> <p>ΕΠΙΣΘΕΤ= αξιολόγηση κατά την οποία επισημαίνονται τα θετικά στοιχεία του μαθητή</p> <p>ΜΗΠΑΡΑΔ= αξιολόγηση που διαφέρει από την παραδοσιακή</p> <p>ΜΗΒΑΘΜ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται</p> <p>ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΕΝΝΠΡΟΤΖ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με τη μέθοδο πρότζεκτ</p> <p>ΕΝΝΑΥΤΟΑ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την αυτοαξιολόγηση</p> <p>ΕΠΙΕΙΚ= αξιολόγηση των μαθητών με αυξημένη επιείκεια</p>

	<p>ΑΡΙΘΠΕΡΓ= αριθμητική και περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό</p> <p>ΑΔΥΠΡΟΣ= αδυναμία εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου</p>
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΠΡΟΦΕΞΩ= γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΗΜΕΡΟ= γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή</p> <p>ΓΕΠΡΟΦΕΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης</p> <p>ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</p>

	<p>ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης</p> <p>ΠΡΟΣΕΜΠ= εξοικείωση μέσω προσωπικής εμπειρίας</p> <p>ΕΜΠΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους</p> <p>ΜΕΤΠΤΥΧ= εξοικείωση μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών</p>
<p>Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων</p>	
<p>10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν</p>	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΗΜΕΡΟΛ= πρόθεση χρήσης του ημερολόγιου μαθητή</p> <p>ΠΧΠΡΟΦΕΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
<p>11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς</p>	<p>ΑΣΑΥΤΟΑΞ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΑΣΗΜΕΡΟΛ= αρνητική στάση προς τη χρήση του ημερολόγιου μαθητή</p> <p>ΑΣΠΟΡΤΦΛ= αρνητική στάση προς την χρήση πορτφόλιο</p> <p>ΑΣΠΡΟΤΖ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p>

	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</p> <p>ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΜΗΕΞΟΙΚΜ= έλλειψη εξοικείωσης εκ μέρους των μαθητών</p> <p>ΑΜΦΠΡΟΣΦ= αμφιβολίες ως προς το τι προσφέρουν οι μέθοδοι</p> <p>ΑΝΤΙΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών</p> <p>ΑΝΤΙΔΜΑΘ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους μαθητές</p> <p>ΑΡΣΧΟΣΥΝ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους</p> <p>ΑΡΣΧΟΔΙΕ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από τον διευθυντή</p> <p>ΑΠΑΙΤΗΣ= απαίτηση πολύωρης/ κουραστικής ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή τους</p>
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη</p> <p>ΧΠΡΟΦΕΞΩ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης ως χρήσιμη</p> <p>ΧΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου αυτοαξιολόγησης ως χρήσιμη</p> <p>ΧΕΤΕΡΟΑ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου ετεροαξιολόγησης ως χρήσιμη</p> <p>ΧΠΕΡΙΑΞ= Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως χρήσιμη</p> <p>ΧΠΟΡΤΦΟΛ= χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως χρήσιμη</p> <p>ΕΝΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου πρότζεκτ ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΕΝΠΕΡΑΞ= χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p>

	<p>ΕΝΠΟΡΤΦ= χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως ενδιαφέρουσα μέθοδος</p> <p>ΕΝΑΥΤΟΑΞ= χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΕΝΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΠΟΡΤΑΥΤΓ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου του πορτφόλιο ως χρήσιμη για την αυτογνωσία του μαθητή</p> <p>ΠΟΛΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέθοδος που αξιολογεί τον μαθητή πολυδιάστατα</p> <p>ΜΕΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή ως μη εφαρμόσιμη</p> <p>ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη</p> <p>ΜΕΝΗΜΕΡ= χαρακτηρισμός του ημερολόγιου μαθητή ως μη ενδιαφέρον</p> <p>ΜΧΗΜΕΡ= χαρακτηρισμός του ημερολόγιου μαθητή ως μη χρήσιμο</p> <p>ΜΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου πρότζεκτ ως μη χρήσιμη</p>
<p>ΣΤ. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
<p>14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή</p>	<p>ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα</p> <p>ΕΠΙΚΟΙΝ= άτομο με επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p>ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει</p>

	<p>εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη</p> <p>ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος</p> <p>ΨΥΧΟΛΓ= ψυχολόγος/ παιδοψυχολόγος/ υπεύθυνος ψυχικής υγείας</p>
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	<p>ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις</p> <p>ΕΞΑΠΟΣΤ= διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως</p> <p>ΣΥΝΔΖΩΑΠ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συνδυασμό διαζώσης συναντήσεων και εξ αποστάσεως μαθημάτων</p> <p>ΣΥΖΗΤΣ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με δυνατότητα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτή</p> <p>ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή</p> <p>ΒΙΩΜΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες</p> <p>ΘΕΩΡΠΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με θεωρητικό και πρακτικό μέρος</p> <p>ΣΥΜΜΜΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συμμετοχή των μαθητών</p> <p>ΑΠΟΣΠΕΚΠ= απόσπαση του εκπαιδευτικού για ένα χρονικό διάστημα σε Πανεπιστημιακό Τμήμα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, ώστε να επιμορφωθεί</p>
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	<p>ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά</p> <p>ΕΚΤΣΧΟΛ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολείου</p>
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	<p>ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)</p>

	<p>ΩΡΣΚΕΝ= διεξαγωγή επιμόρφωσης κατά την ώρα των «κενών» των εκπαιδευτικών</p> <p>ΣΥΝΤΟΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με μικρή διάρκεια</p> <p>ΩΡΜΑΘΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου</p> <p>ΑΡΧΛΗΞ= διεξαγωγή επιμόρφωσης κατά το ξεκίνημα και τη λήξη της σχολική χρονιάς</p>
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	<p>ΕΦΑΠΡΟΤΖ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΕΦΑΠΕΡΑΞ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΦΑΑΥΤΕΤ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη</p> <p>ΘΕΤΕΝΙΣΧ= επίδειξη τρόπων θετικής ενίσχυσης του μαθητή μέσω της αξιολόγησης</p>
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	<p>ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων</p> <p>ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών</p>

Παράρτημα Γ (ατομικοί πίνακες δεδομένων)

Εκπαιδευτικός 1	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Άντρας</p> <p>Ηλικία: 34</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 10</p> <p>Επιμορφώσεις: Τ.Π.Ε.</p>
A. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	<p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p> <p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p> <p>ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΜΕΛΑΞΙΟΛ= εξοικείωση των μαθητών με τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται στη μετέπειτα ζωή τους
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΣΥΝ= αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΠΑΡΑΔ= αξιολόγηση που διαφέρει από την παραδοσιακή
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης</p> <p>ΕΜΠΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους</p>

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτιμούνται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΑΥΤΟΑΞ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης ΑΣΠΟΡΤΦΛ= αρνητική στάση προς την χρήση πορτφόλιο
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΑΝΤΙΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών ΑΡΣΧΟΔΙΕ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από τον διευθυντή
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη ΕΝΠΕΡΑΞ= χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα ΜΕΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή ως μη εφαρμόσιμη ΜΧΗΜΕΡ= χαρακτηρισμός του ημερολόγιου μαθητή ως μη χρήσιμο
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη

<p>15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ZΩNTAN= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις</p> <p>ΠΑΡΑΔΕΙΓΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες</p>
<p>17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)</p> <p>ΣΥΝΤΟΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με μικρή διάρκεια</p>
<p>18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης</p>	<p>ΕΦΑΠΡΟΤΖ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΦΑΠΕΡΑΞ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p>
<p>19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση</p>	<p>ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων</p>

Εκπαιδευτικός 2	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 37</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 13 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</p>
A. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΟΡΤΦΛ= αξιοποίηση του πορτφόλιο του μαθητή</p> <p>ΠΕΡΙΓΑΞ= χρήση περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΠΡΟΦΕΞΩΤ= χρήση της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p>

3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	<p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p> <p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p> <p>ΠΡΟΟΔΕΞ= η πρόοδος/εξέλιξη του μαθητή σε σχέση με το παρελθόν</p> <p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p>
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
3. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΠΑΝΤΕΛΛ= παντελής έλλειψη προτερημάτων της αριθμητικής αξιολόγησης
4. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΠΟΚΕΠΙ= αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς
5. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	<p>ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης</p> <p>ΑΠΟΡΤΦΛ= αξιολόγηση του μαθητή μέσω της χρήσης πορτφόλιο</p>
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
6. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΒΑΘΜ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p>

	<p>ΓΠΡΟΦΕΞΩ=γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΟΣΕΜΠΙ= εξοικείωση μέσω προσωπικής εμπειρίας
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΠΡΟΦΕΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΑΥΤΟΑΞ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης

12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΜΗΕΞΟΙΚΜ= έλλειψη εξοικείωσης εκ μέρους των μαθητών ΑΡΣΧΟΣΥΝ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη ΧΕΤΕΡΟΑ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου ετεροαξιολόγησης ως χρήσιμη ΠΟΛΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέθοδος που αξιολογεί τον μαθητή πολυδιάστατα ΜΕΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή ως μη εφαρμόσιμη
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με δια ζώσης συναντήσεις ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΒΙΩΜΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 3	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 27</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Κοινωνία, Παιδαγωγική κι Εκπαίδευση</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 3</p> <p>Επιμορφώσεις: Θέατρο στην Εκπαίδευση, Λογοτεχνία, Πολυπολιτισμικότητα</p>
Α. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΟΜΑΔΕΡΓ= αξιοποίηση ομαδικών εργασιών</p>
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΑΡΑΤΗΡ= αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΑΙΧΝΙΔ= χρήση παιχνιδιών και ευχάριστων δραστηριοτήτων</p>
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	<p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΠΑΝΤΕΛΛ= παντελής έλλειψη προτερημάτων της αριθμητικής αξιολόγησης
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους ΒΑΘΜΟΘΗ= ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ΣΥΓΚΡΚΑΤ= πρόκληση συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών και κατάταξης του καθένα σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΑΝΤΙΜΟΛΙΚ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΠΡΟΦΕΞΩ= γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»

	<p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης</p> <p>ΕΜΠΙΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους</p>
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτιμούνται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των μαθητών</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</p> <p>ΑΝΤΙΑΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών</p>
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη

Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διάζωση συναντήσεις ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ΣΥΖΗΤΣ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με δυνατότητα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτή
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΘΕΤΕΝΙΣΧ= επίδειξη τρόπων θετικής ενίσχυσης του μαθητή μέσω της αξιολόγησης
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 4

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 37</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Κρήτης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 14 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ψυχική Υγεία</p>
Α. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΥΠΟΚΕΙΜ= ύπαρξη υποκειμενικότητας κατά την αριθμητική αξιολόγηση ΒΑΘΜΟΘΗ= ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ή τους γονείς τους
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΕΡΙΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio

	ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΑΡΣΧΟΣΥΝ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου αυτοαξιολόγησης ως χρήσιμη ΧΠΕΡΙΑΞ= Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως χρήσιμη
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις ΣΥΖΗΤΣ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με δυνατότητα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτή ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΑΡΧΛΗΞ= διεξαγωγή επιμόρφωσης κατά το ξεκίνημα και τη λήξη της σχολικής χρονιάς
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 5	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 41</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης και Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Ναι</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 11 χρόνια (σε δημόσια σχολεία) και 6 χρόνια ως καθηγήτρια Αγγλικών</p> <p>Επιμορφώσεις: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Θέατρο στην Εκπαίδευση</p>
Α. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΑΙΧΝΙΔ= χρήση παιχνιδιών και ευχάριστων δραστηριοτήτων</p> <p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p>

3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΤΡΟΠΣΚΕ= η εφευρετικότητα/ δημιουργικότητα του μαθητή και ο τρόπος σκέψης του
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΠΕΡΙΚΛΙΜ= περιορισμένη κλίμακα της αριθμητικής αξιολόγησης ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΒΑΘΜ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΤΙΑΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών ΑΝΤΙΑΔΜΑΘ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους μαθητές
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΝΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα ΕΝΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου πρότζεκτ ως ενδιαφέρουσα
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις ΣΥΖΗΤΣ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με δυνατότητα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτή ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη ΘΕΤΕΝΙΣΧ= επίδειξη τρόπων θετικής ενίσχυσης του μαθητή μέσω της αξιολόγησης
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 6

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 57</p> <p>Σπουδές: Τμήμα Προσχολικής Αγωγής ΑΤΕΙ Αθήνας και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 30 (19 σε Τεχνικά Λύκεια/ ΕΠΑΛ και 11 σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: Θεατρικό Παιχνίδι, Παιδοψυχολογία</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΞΩΤ= χρήση της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p>

	<p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p> <p>ΠΡΤΑΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή</p>
<p>B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου</p>	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΞΟΙΚΣ= εξοικείωση των εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων με τη μέθοδο
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΠΟΚΕΠΙ= αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΣΥΝ= αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο
<p>Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	<p>ΑΝΤΙΟΛΙΚ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα</p> <p>ΕΠΙΣΘΕΤ= αξιολόγηση κατά την οποία επισημαίνονται τα θετικά στοιχεία του μαθητή</p>
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΠΡΟΦΕΞΩ= γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p>

	<p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης</p> <p>ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</p> <p>ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης</p>
<p>Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων</p>	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	<p>ΑΣΑΥΤΟΑΞ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΑΣΗΜΕΡΟΛ= αρνητική στάση προς τη χρήση του ημερολόγιου μαθητή</p>
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</p> <p>ΑΜΦΠΡΟΣΦ= αμφιβολίες ως προς το τι προσφέρουν οι μέθοδοι</p> <p>ΑΝΤΙΑΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών</p> <p>ΑΡΣΧΟΣΥΝ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους</p> <p>ΑΡΣΧΟΔΙΕ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από τον διευθυντή</p>

<p>13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p>	<p>ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη</p> <p>ΧΠΡΟΦΕΞΩ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης ως χρήσιμη</p> <p>ΠΟΡΤΑΥΤΓ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου του πορτφόλιο ως χρήσιμη για την αυτογνωσία του μαθητή</p> <p>ΠΟΛΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέθοδος που αξιολογεί τον μαθητή πολυδιάστατα</p> <p>ΜΕΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή ως μη εφαρμόσιμη</p> <p>ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη</p> <p>ΜΕΝΗΜΕΡ= χαρακτηρισμός του ημερολόγιου μαθητή ως μη ενδιαφέρον</p>
<p>E. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
<p>14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή</p>	<p>ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΕΠΙΚΟΙΝ= άτομο με επικοινωνιακές δεξιότητες</p>
<p>15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις</p> <p>ΣΥΖΗΤΣ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με δυνατότητα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτή</p> <p>ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p>
<p>16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά</p>

17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα) ΩΡΚΕΝ= διεξαγωγή επιμόρφωσης κατά την ώρα των «κενών» των εκπαιδευτικών
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 7

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 29</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Περιβαλλοντική Πολιτική, Εκπαίδευση κι Επικοινωνία</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 6</p> <p>Επιμορφώσεις: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διαχείριση Τάξης</p>
<p align="center">A. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΑΡΑΤΗΡ= αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p>
<p align="center">B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου</p>	
<p>4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης</p>	<p>ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση</p>

	ΕΞΟΙΚΣ= εξοικείωση εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων με τη μέθοδο
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους ΒΑΘΜΟΘΗ= ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ή τους γονείς τους ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση ΕΝΝΠΙΡΟΤΖ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με τη μέθοδο πρότζεκτ
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΙΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο

	<p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΗΜΕΡΟ= γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση χρήσης της αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΜΗΕΞΟΙΚΜ= έλλειψη εξοικείωσης εκ μέρους των μαθητών</p> <p>ΑΝΤΙΑΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών</p> <p>ΑΝΤΙΑΔΜΑΘ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους μαθητές</p>
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΝΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΕΝΠΟΡΤΦ= χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως ενδιαφέρουσα μέθοδος</p>

	<p>ΕΝΑΥΤΟΑΞ= χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΕΝΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p>
<p>E. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
<p>14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή</p>	<p>ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη</p> <p>ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p>
<p>15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή</p>
<p>17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΩΡΜΑΘΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου</p>
<p>18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης</p>	<p>ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη</p>
<p>19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση</p>	<p>ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων</p>

Εκπαιδευτικός 8

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 27</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 3 (1 σε δημόσιο σχολείο, 2 σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο)</p> <p>Επιμορφώσεις: Θέατρο στην Εκπαίδευση, Παιδοψυχολογία</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p> <p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΜΕΛΑΞΙΟΛ= εξοικείωση των μαθητών με τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται στη μετέπειτα ζωή τους
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΒΑΘΜΟΘΗ= ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ή τους γονείς τους ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΑΝΤΙΟΛΙΚ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ΓΕΗΜΕΡΟ= γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή

9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΑΥΤΟΑΞ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΤΙΑΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών ΑΡΣΧΟΣΥΝ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΜΕΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή ως μη εφαρμόσιμη ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος ΨΥΧΟΛΓ= ψυχολόγος/ παιδοψυχολόγος/ υπεύθυνος ψυχικής υγείας
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διάζωση συναντήσεις ΣΥΜΜΜΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συμμετοχή των μαθητών

	ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΩΡΜΑΘΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 9

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 32</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 10 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ</p>
A. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p>
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	

4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση ΕΝΗΜΓΟΝ= λειτουργία της αξιολόγησης ως ενημέρωση των γονέων για την απόδοση των παιδιών τους
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΣΥΝ= αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΑΔΥΠΡΟΣ= αδυναμία εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης ΕΜΠΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	

10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΠΟΡΤΑΥΤΓ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου του πορτφόλιο ως χρήσιμη για την αυτογνωσία του μαθητή
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΕΦΑΠΕΡΑΞ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 10

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 30</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 7 (ως αναπληρώτρια σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: -</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΕΤΕΡΟΑΞ= χρήση της μεθόδου ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΠΡΟΦΕΞΩΤ= χρήση της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p> <p>ΠΟΡΤΦΛ= αξιοποίηση του πορτφόλιο του μαθητή</p>

3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή ΠΡΤΑΛΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΜΕΛΛΕΙΟΛ= εξοικείωση των μαθητών με τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται στη μετέπειτα ζωή τους
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή ΥΠΟΚΕΙΜ= ύπαρξη υποκειμενικότητας κατά την αριθμητική αξιολόγηση ΕΝΤΑΣΓΟΝ= πρόκληση εντάσεων/διαφωνιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΑΞ= αριθμητική αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΑΥΤΟΑ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την αυτοαξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»

	<p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΠΡΟΦΕΞΩ=γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΗΜΕΡΟ= γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή</p> <p>ΓΕΠΡΟΦΕΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης</p> <p>ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</p> <p>ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης</p>
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio

	<p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΗΜΕΡΟΛ= πρόθεση χρήσης του ημερολόγιου μαθητή</p> <p>ΠΧΠΡΟΦΕΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου
<p>Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	<p>ΒΙΩΜΑΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες</p> <p>ΘΕΩΡΠΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με θεωρητικό και πρακτικό μέρος</p>
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΩΡΜΑΘΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 11

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 35</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές:</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 10 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση</p>
Α. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΠΟΡΤΦΛ= αξιοποίηση του πορτφόλιο του μαθητή</p>

3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΑΓΝΩΡ= πρόκληση του συναισθήματος ηθικής αναγνώρισης στον εργατικό μαθητή
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΝΤΑΣΓΟΝ= πρόκληση εντάσεων/διαφωνιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΑΝΤΙΟΛΙΚ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ

9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη ΧΠΕΡΙΑΞ= Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως χρήσιμη ΧΠΟΡΤΦΟΛ= χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως χρήσιμη
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα

	ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή ΒΙΩΜΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΩΡΜΑΘΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 12

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ηλικία: 33 Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης Μεταπτυχιακές Σπουδές: - Χρόνια υπηρεσίας: 11 (σε δημόσια σχολεία) Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Πολυπολιτισμικότητα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Α. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ ΕΤΕΡΟΑΞ= χρήση της μεθόδου ετεροαξιολόγησης ΠΟΡΤΦΛ= αξιοποίηση του πορτφόλιο του μαθητή
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΠΟΚΕΠΙ= αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο

	ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΠΟΛΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέθοδος που αξιολογεί τον μαθητή πολυδιάστατα
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΞΑΠΟΣΤ= διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως

	<p>ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή</p> <p>ΒΙΩΜΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες</p>
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΣΧΟΛ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολείου
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 13

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 35</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Διαχείριση Σχολικών Μονάδων</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 12 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: Παιδοψυχολογία, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διάσπαση Προσοχής</p>
<p align="center">A. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΟΜΑΔΕΡΓ= αξιοποίηση ομαδικών εργασιών</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p>

	<p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p> <p>ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή</p>
<p>Β. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου</p>	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	<p>ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση</p> <p>ΒΑΘΜΟΘΗ= ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ή τους γονείς τους</p> <p>ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή</p>
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
<p>Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p>

	ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης ΕΜΠΙΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΑΜΦΠΡΟΣΦ= αμφιβολίες ως προς το τι προσφέρουν οι μέθοδοι ΑΡΣΧΟΣΥΝ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή

17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΩΡΜΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΕΦΑΠΕΡΑΞ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 14

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 36</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Παιδαγωγική Επιστήμη: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 13 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Ψυχική Υγεία, Η Ελληνική Γλώσσα ως 2η</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p> <p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΑΡΑΤΗΡ= αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΤΡΟΠΣΚΕ= η εφευρετικότητα/ δημιουργικότητα του μαθητή και ο τρόπος σκέψης του</p> <p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p>

	ΠΡΤΑΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή
Β. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΞΟΙΚΣ= εξοικείωση εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων με τη μέθοδο ΠΕΡΙΕΚΤ= σύντομος και περιεκτικός χαρακτήρας της αριθμητικής αξιολόγησης
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους ΥΠΟΚΕΙΜ= ύπαρξη υποκειμενικότητας κατά την αριθμητική αξιολόγηση ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΑΞ= αριθμητική αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΠΑΡΑΔ= αξιολόγηση που διαφέρει από την παραδοσιακή
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»

	<p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΗΜΕΡΟ= γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης</p> <p>ΜΕΤΠΤΥΧ= εξοικείωση μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών</p>
<p>Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων</p>	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	<p>ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης</p>
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</p> <p>ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΑΝΤΙΑΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών</p>

13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΝΠΙΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου πρότζεκτ ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΕΝΠΙΟΡΤΦ= χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως ενδιαφέρουσα μέθοδος</p> <p>ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη</p>
<p>E. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΞΑΠΟΣΤ= διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΣΥΝΤΟΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με μικρή διάρκεια
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 15

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Άντρας</p> <p>Ηλικία: 60</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης και ΤΕΙ Ηλεκτρονικών</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Διαχείριση Σχολικών μονάδων</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 25 (9 σε ιδιωτικά και 16 σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: Management, Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p> <p>ΠΡΤΑΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΠΑΝΤΕΛΛ= παντελής έλλειψη προτερημάτων της αριθμητικής αξιολόγησης
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΣΥΝ= αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΒΑΘΜ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΕΜΠΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτιμούνται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΠΑΙΤΗΣ= απαίτηση πολύωρης/κουραστικής ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή τους
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΝΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα ΕΝΑΥΤΟΑΞ= χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα) ΣΥΝΤΟΜ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με μικρή διάρκεια
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 16

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 33</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες Αγωγής</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 11 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Ειδική Αγωγή</p>
Α. Αξιολόγηση των Μαθητών	
1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΕΤΕΡΟΑΞ= χρήση της μεθόδου ετεροαξιολόγησης</p>
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	<p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	KINHTP= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΙΠΟΤΖ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με τη μέθοδο πρότζεκτ
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης</p> <p>ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης</p>
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	

10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΣΥΝΔΖΩΑΠ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συνδυασμό δια ζώσης συναντήσεων και εξ αποστάσεως μαθημάτων ΒΙΩΜΑΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες ΘΕΩΡΠΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με θεωρητικό και πρακτικό μέρος
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΣΧΟΛ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολείου
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 17

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Άντρας</p> <p>Ηλικία: 45</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 20 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ</p>
<p align="center">A. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση ΑΝΑΓΝΩΡ= πρόκληση του συναισθήματος ηθικής αναγνώρισης στον εργατικό μαθητή
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΑΔΥΠΡΟΣ= αδυναμία εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτόφολιο» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΑΥΤΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΕΦΑΠΡΟΤΖ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 18

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 34</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 11 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΑΙΧΝΙΔ= χρήση παιχνιδιών και ευχάριστων δραστηριοτήτων ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΠΡΤΑΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	<p>ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση</p> <p>ΕΝΤΑΣΓΟΝ= πρόκληση εντάσεων/διαφωνιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού</p> <p>ΣΥΓΚΡΚΑΤ= πρόκληση συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών και κατάταξης του καθένα σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών</p>
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΠΕΙΚ= αξιολόγηση των μαθητών με αυξημένη επιείκεια
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΠΡΟΦΕΞΩ= γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p>

	<p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΗΜΕΡΟ= γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης</p> <p>ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</p> <p>ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης</p> <p>ΕΜΠΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους</p>
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΠΡΟΦΕΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου

εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη ΧΠΕΡΙΑΞ= Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως χρήσιμη ΕΝΑΥΤΟΑΞ= χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 19

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 33</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Θεσσαλίας</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη σε Παλινοστούντες και Αλλοδαπούς</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 11 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</p>
<p align="center">A. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΕΤΕΡΟΑΞ= χρήση της μεθόδου ετεροαξιολόγησης</p>

3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΑΓΝΩΡ= πρόκληση του συναισθήματος ηθικής αναγνώρισης στον εργατικό μαθητή ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΤΑΓΩΝ= ενίσχυση ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών ή και των γονιών τους ΒΑΘΜΟΘΗ= ενίσχυση της βαθμοθηρίας στους μαθητές ή τους γονείς τους
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΑΞ= αριθμητική αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΙΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή» ΓΠΙΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΠΡΟΦΕΞΩ= γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»

	<p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΠΟΡΤΦΛ= αρνητική στάση προς την χρήση πορτφόλιο
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΑΜΦΠΡΟΣΦ= αμφιβολίες ως προς το τι προσφέρουν οι μέθοδοι</p> <p>ΑΝΤΙΑΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών</p>
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΝΑΥΤΟΑΞ= χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΕΝΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p>
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα

<p>15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΘΕΩΡΠΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με θεωρητικό και πρακτικό μέρος</p> <p>ΒΙΩΜΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες</p>
<p>17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)</p>
<p>18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης</p>	<p>ΕΦΑΑΥΤΕΤ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης</p>
<p>19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση</p>	<p>ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών</p>

Εκπαιδευτικός 20

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 37</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Πατρών</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 13 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Ισότητα των Φύλων</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p> <p>ΟΜΑΔΕΡΓ= αξιοποίηση ομαδικών εργασιών</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΑΡΑΤΗΡ= αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΠΡΤΑΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή</p>

	<p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p> <p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p>
<p>B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου</p>	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΝΤΙΚΕΙΜ= χαρακτηρισμός της αριθμητικής αξιολόγησης ως αντικειμενική μέθοδος αξιολόγησης
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	<p>ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση</p> <p>ΑΠΟΚΕΠΙ= αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς</p> <p>ΕΝΤΑΣΓΟΝ= πρόκληση εντάσεων/διαφωνιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού</p>
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
<p>Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΑΡΙΘΠΕΡΓ= αριθμητική και περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p>

	<p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</p> <p>ΑΠΑΙΤΗΣ= απαίτηση πολύωρης/κουραστικής ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή τους</p> <p>ΑΝΤΙΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών</p>

<p>13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p>	<p>ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη</p> <p>ΧΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της μεθόδου αυτοαξιολόγησης ως χρήσιμη</p> <p>ΧΠΕΡΙΑΞ= Χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως χρήσιμη</p> <p>ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη</p>
<p>E. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
<p>14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή</p>	<p>ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη</p>
<p>15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή</p> <p>ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΣΥΜΜΜΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συμμετοχή των μαθητών</p>
<p>16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά</p>
<p>17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης</p>	<p>ΩΡΜΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου</p>
<p>19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση</p>	<p>ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών</p>

Εκπαιδευτικός 21

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Άντρας</p> <p>Ηλικία: 33</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 11 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: -</p>
<p align="center">A. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p> <p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΠΑΝΤΕΛΛ= παντελής έλλειψη προτερημάτων της αριθμητικής αξιολόγησης
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΒΑΘΜ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΠΡΟΦΕΞΩ= γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης

	ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΠΡΟΦΕΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου προφορικής εξωτερίκευσης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΑΠΟΣΠΕΚΠ= απόσπαση του εκπαιδευτικού για ένα χρονικό διάστημα σε Πανεπιστημιακό Τμήμα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, ώστε να επιμορφωθεί

	ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΣΧΟΛ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολείου
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 22

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 32</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Επιστήμες της Αγωγής</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 10 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: -</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p> <p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p> <p>ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	<p>KINHTP= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση</p> <p>ENHMΓON= λειτουργία της αξιολόγησης ως ενημέρωση των γονέων για την απόδοση των παιδιών τους</p>
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΑΞ= αριθμητική αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p>

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτιμούνται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου ΑΠΑΙΤΗΣ= απαίτηση πολύωρης/ κουραστικής ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή τους
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου project ως χρήσιμη ΕΝΠΕΡΑΞ= χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα ΕΝΠΟΡΤΦ= χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως ενδιαφέρουσα μέθοδος
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη

Εκπαιδευτικός 23

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 34</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Πατρών</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 12 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p> <p>ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό</p>
<p align="center">Β. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου</p>	

4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΚΑΤΑΤΑΞ= διευκολύνει την κατάταξη των μαθητών σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών του
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτιμούνται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΡΟΤΖ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου πρότζεκτ ΠΧΗΜΕΡΟΛ= πρόθεση χρήσης του ημερολογίου μαθητή
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΠΟΛΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέθοδος που αξιολογεί τον μαθητή πολυδιάστατα ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή ΣΥΜΜΜΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συμμετοχή των μαθητών
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 24

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 35</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές:</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 12 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Διαχείριση Τάξης</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΟΜΑΔΕΡΓ= αξιοποίηση ομαδικών εργασιών</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΕΡΙΓΑΞ= χρήση περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΠΡΟΤΖΚ= χρήση της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΠΟΡΤΦΛ= αξιοποίηση του πορτφόλιο του μαθητή</p>

	ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή
3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση	ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή ΠΡΤΑΛΝΤ= προσωπικά ταλέντα και κλίσεις του μαθητή
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΚΙΝΗΤΡ= λειτουργία της αριθμητικής αξιολόγησης ως κίνητρο για βελτίωση
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΠΟΚΕΠΙ= αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή ΕΝΤΑΣΓΟΝ= πρόκληση εντάσεων/διαφωνιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΒΑΘΜ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»

	<p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΑΝΕΠΙΣ= ενημέρωση μέσω των μαθημάτων του Παν/μίου φοίτησης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΝΑΥΤΟΑΞ= χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη</p>
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	

14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις ΒΙΩΜΑΔΡΑ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με βιωματικού τύπου δραστηριότητες
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 25

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 51</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 29 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: Διαχείριση Τάξης, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΣΥΝΕΡΓ= επίδειξη διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές ή και τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή</p> <p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΕΞΟΙΚΣ= εξοικείωση εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων με τη μέθοδο
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΥΠΟΚΕΙΜ= ύπαρξη υποκειμενικότητας κατά την αριθμητική αξιολόγηση ΠΕΡΙΚΛΙΜ= περιορισμένη κλίμακα της αριθμητικής αξιολόγησης
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΑΞ= αριθμητική αξιολόγηση
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΜΗΒΑΘΜ= αξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής δεν βαθμολογείται
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης ΕΜΠΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτιμούνται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου ΑΡΣΧΟΣΥΝ= ενδεχόμενα αρνητικά σχόλια από συναδέλφους ΑΝΤΙΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών ΑΠΑΙΤΗΣ= απαίτηση πολύωρης/ κουραστικής ενασχόλησης για την εφαρμογή τους
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΝΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη ΣΧΟΛΣΥΜΒ= ο σχολικός σύμβουλος ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διαζώσης συναντήσεις ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΣΥΜΜΕΤΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συμμετοχή των μαθητών

	ΠΡΑΚΤΔΙ= διεξαγωγή πρακτικής εφαρμογής των μεθόδων στην τάξη από τους συμμετέχοντες ή τον επιμορφωτή
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΕΦΑΠΕΡΑΞ= παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΝΕΟΤΕΡ= Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των νεότερων συναδέλφων

Εκπαιδευτικός 26

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 57</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Αιγαίου και Πτυχίο Μηχανολόγου, Σχολή ΑΣΤΕΜ του ΚΑΤΕΕ Καβάλας</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 27 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Επιμόρφωση για την Ήπια Νοητική Υστέρηση</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΦΕΡ= χρήση προφορικών ερωτήσεων</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p> <p>ΑΣΚΗΣΣ= αξιοποίηση γραπτών/προφορικών ασκήσεων</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
4. Προτερήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΠΑΝΤΕΛΛ= παντελής έλλειψη προτερημάτων της αριθμητικής αξιολόγησης
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΥΠΟΚΕΙΜ= ύπαρξη υποκειμενικότητας κατά την αριθμητική αξιολόγηση ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση ΕΠΙΡΨΥΧ= επιρροή της βαθμολογίας στην ψυχολογία του μαθητή
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΠΕΡΙΓΑΞ= περιγραφική αποτύπωση της αξιολόγησης
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΙΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή» ΓΠΙΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση» ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ

	ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΑΣΑΥΤΟΑΞ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης ΑΣΕΤΕΡΟΑ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης ΑΣΠΡΟΤΖ= αρνητική στάση προς την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΜΦΠΡΟΣΦ= αμφιβολίες ως προς το τι προσφέρουν οι μέθοδοι ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΑΝΤΙΑΔΓΟΝ= ενδεχόμενες αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών ΑΠΑΙΤΗΣ= απαίτηση πολύωρης/κουραστικής ενασχόλησης για την εφαρμογή τους
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΝΠΕΡΑΞ=χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα ΜΕΑΥΤΟΑΞ= Χαρακτηρισμός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή ως μη εφαρμόσιμη ΜΕΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης μεταξύ μαθητών ως μη εφαρμόσιμη

	ΜΧΠΡΟΤΖ= χαρακτηρισμός της μεθόδου πρότζεκτ ως μη χρήσιμη
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΑΚΑΔΗΜ= άτομο το οποίο ανήκει στην ακαδημαϊκή κοινότητα
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΑΠΟΣΠΕΚΠ= απόσπαση του εκπαιδευτικού για ένα χρονικό διάστημα σε Πανεπιστημιακό Τμήμα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, ώστε να επιμορφωθεί
16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΣΧΟΛ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολείου
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 27

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Άντρας</p> <p>Ηλικία: 43</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: Διοίκηση Σχολικών μονάδων</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 16 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: ΤΠΕ, Οργάνωση & Διοίκηση Σχολικών Μονάδων</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΣΥΝΤΤΕ= αξιοποίηση σύντομων γραπτών τεστ</p> <p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΑΡΑΤΗΡ= αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΟΡΤΦΛ= αξιοποίηση του πορτφόλιο του μαθητή</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΧΑΡΑΚΤΡ= θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή</p>

	ΣΥΜΠΕΡΙΦ= επίδειξη καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές/ εκπαιδευτικό
B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΠΟΚΕΠΙ= αποκλειστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικούς τομείς ΣΥΓΚΡΚΑΤ= πρόκληση συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών και κατάταξης του καθένα σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΣΥΝ= αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΑΡΙΘΠΕΡΙΓ= αριθμητική και περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ» ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο» ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση» ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση» ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΟΣΑΝΑΖ= εξοικείωση μέσω προσωπικής αναζήτησης ΕΜΠΣΥΝΑΔ= πληροφόρηση μέσω συζητήσεων με συναδέλφους

Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΠΕΡΡΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΛΛΓΝΩ= έλλειψη απαραίτητων γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΑΠΑΙΤΗΣ= απαίτηση πολύωρης/ κουραστικής ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή τους</p>
13. Απόδοση χαρακτηρισμών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΕΝΕΤΕΡΟΑ= χαρακτηρισμός της ετεροαξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p> <p>ΧΠΟΡΤΦΟΛ= χαρακτηρισμός της χρήσης πορτφόλιο ως χρήσιμη</p> <p>ΕΝΠΕΡΑΞ= χαρακτηρισμός της περιγραφικής αξιολόγησης ως ενδιαφέρουσα</p>
Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	<p>ΣΥΝΔΖΩΑΠ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με συνδυασμό δια ζώσης συναντήσεων και εξ αποστάσεως μαθημάτων</p> <p>ΠΑΡΑΔΕΙΓ= διεξαγωγή επιμόρφωσης με παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p>

16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΣΧΟΛ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολείου
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΩΡΜΑΘ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΠΛΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 28

Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
<p>Προφίλ</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικία: 32</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών</p> <p>Μεταπτυχιακές Σπουδές: -</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας: 10 (σε δημόσια σχολεία)</p> <p>Επιμορφώσεις: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης</p>
<p align="center">Α. Αξιολόγηση των Μαθητών</p>	
<p>1. Χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΕΠΑΝΤΕ= αξιοποίηση επαναληπτικών γραπτών τεστ</p>
<p>2. Χρησιμοποιούμενες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης</p>	<p>ΠΑΡΑΤΗΡ= αξιοποίηση της παρατήρησης του μαθητή μέσα στην τάξη</p> <p>ΑΥΤΟΑΞ= χρήση της μεθόδου αυτοαξιολόγησης του μαθητή</p> <p>ΕΤΕΡΟΑΞ= χρήση της μεθόδου ετεροαξιολόγησης</p>
<p>3. Χαρακτηριστικά Μαθητών προς αξιολόγηση</p>	<p>ΕΡΓΑΤΚ= επίδειξη εργατικότητας και φιλοπονίας από τον μαθητή</p> <p>ΕΝΔΦΡΝ= επίδειξη ενδιαφέροντος του μαθητή προς τα διδασκόμενα</p>

B. Αξιολόγηση Μαθητών στο Τέλος του Τριμήνου	
5. Μειονεκτήματα αριθμητικής αξιολόγησης	ΑΔΑΠΛΟΓ= αδυναμία αποτύπωσης των λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση
6. Προτιμώμενος τρόπος αξιολόγησης	ΑΡΙΘΜΣΥΝ= αριθμητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο
Γ. Ενημέρωση σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση	
7. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «εναλλακτική αξιολόγηση»	ΕΝΝΠΕΡΓΡ= ταύτιση του όρου: «εναλλακτική αξιολόγηση» με την περιγραφική αξιολόγηση
8. Κατάρτιση/ ενημέρωση για μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΓΠΡΟΤΖ= Γνώση της ύπαρξης του όρου «μέθοδος πρότζεκτ»</p> <p>ΓΠΟΡΤΦΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «πορτφόλιο»</p> <p>ΓΗΜΕΡΟΛ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ημερολόγιο μαθητή»</p> <p>ΓΠΕΡΓΡΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «περιγραφική αξιολόγηση»</p> <p>ΓΑΥΤΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «αυτοαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΤΕΡΟΑΞ= γνώση της ύπαρξης του όρου «ετεροαξιολόγηση»</p> <p>ΓΕΠΡΟΤΖ= Γνώσεις για την εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ</p> <p>ΓΕΠΟΡΤΦΛ= Γνώσεις για την εφαρμογή του πορτφόλιο</p> <p>ΓΕΠΕΡΓΑΞ= Γνώσεις για την εφαρμογή της περιγραφική αξιολόγησης</p> <p>ΓΕΑΥΤΟΑΞ= γνώσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης</p>

	<p>ΓΕΕΤΕΡΟΑ= γνώσεις για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΓΕΗΜΕΡΟ= γνώσεις για την εφαρμογή του ημερολογίου μαθητή</p>
9. Πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης	ΠΡΩΤΒΘ= ενημέρωση με πρωτοβουλία υπεύθυνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<p>Δ. Εφαρμογή Εναλλακτικών Μεθόδων</p>	
10. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν	<p>ΠΧΠΟΡΤΦΛ= Πρόθεση χρήσης του portfolio</p> <p>ΠΧΕΤΕΡΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της ετεροαξιολόγησης των μαθητών</p> <p>ΠΧΑΥΤΟΑΞ= πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης</p>
11. Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς	ΜΗΑΠΟΡΡ= αποδοχή όλων των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης ως χρήσιμες
12. Ανασταλτικοί παράγοντες/ αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	ΕΛΛΧΡΟΝ= έλλειψη διαθέσιμου χρόνου
<p>Ε. Επιμορφωτικές Ανάγκες σχετικά με την Εναλλακτική Αξιολόγηση</p>	
14. Ιδιότητα/ Ταυτότητα ιδανικού επιμορφωτή	<p>ΚΑΤΑΡΤ= άτομο εξαιρετικά καταρτισμένο σε ζητήματα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΕΚΠΑΙΔ= άτομο το οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός και έχει εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη</p>
15. Προτιμώμενος τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΖΩΝΤΑΝ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης με διάζωση συναντήσεις

16. Προτιμώμενος χώρος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΝΔΟΣΧΟΛ= Διεξαγωγή επιμόρφωσης ενδοσχολικά
17. Προτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	ΕΚΤΩΡΑΡ= διεξαγωγή επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα)
18. Προτιμώμενα θέματα της επιμόρφωσης	ΠΡΑΚΤΕΦΑ= επίδειξη πρακτικών τρόπων εφαρμογής διάφορων εναλλακτικών μεθόδων στην τάξη
19. Εκτιμώμενο κοινό με ενδιαφέρον προς την επιμόρφωση	ΜΕΙΟΨΗΦ= επίδειξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από την μειοψηφία των εκπαιδευτικών