

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**«Καταγραφή των απόψεων των φιλολόγων για τις μεθόδους
αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στα σχολεία
Δεύτερης Ευκαιρίας»**

της

Αγγελικής Τσαπάρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Στάμου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Φλώρινα, Μάιος 2016

Copyright © Τσαπάρα Αγγελική, 2016. 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 για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Τσαπάρα Αγγελική

A.E.M.:437

Ηλεκτρονική διεύθυνση: atsapara1@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2014

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Καταγραφή των απόψεων των φιλολόγων για τις μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 19 - 5 – 2016

Η δηλούσα

Τσαπάρα Αγγελική

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στα Σ.Δ.Ε. Ειδικότερα διερευνά τις απόψεις τους αναφορικά με την έννοια της αξιολόγησης ευρύτερα και κυρίως την αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. Επιπλέον, διερευνώνται οι απόψεις των φιλολόγων των Σ.Δ.Ε. σχετικά με τις τυπικές και εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού. Τέλος, εξετάζονται οι απόψεις τους σχετικά με θέματα επιμόρφωσής τους γύρω από την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. Οι παραπάνω στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και την έρευνα που διενεργήθηκε το σχολικό έτος 2015-2016, στην οποία συμμετείχαν 24 φιλόλογοι των Σ.Δ.Ε. με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αναλύθηκαν ποιοτικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πλειοψηφία των φιλολόγων:α) εκφράζεται θετικά προς την έννοια της αξιολόγησης, β) αναγνωρίζει την καταλληλότητα και αναγκαιότητα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε, και γ) θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση των φιλολόγων σε θέματα αξιολόγησης και ειδικά στη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικός γραμματισμός, μέθοδοι αξιολόγησης, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Abstract

This paper examines the views of philologists (teachers of Greek) concerning methods of evaluation of the language course at second chance schools. More specifically, the paper investigates their views on the concept of evaluation, in general, and particularly regarding adult learners at second chance schools. Moreover, it discusses philologists' views about standard and alternative methods/procedures of assessment of linguistic literacy at second chance schools. The above goals will be attained through the review of the existing bibliography and of the research conducted during the school year 2015-2016. The research was based on semi-structured interviews submitted to qualitative analysis and involved 24 philologists teaching at second chance schools. According to the results, the majority of philologists: a) express a positive attitude towards evaluation, b) they appreciate the adequacy and the need of alternative methods for assessing linguistic literacy at second chance schools, and c) it is noted that they deem essential the special training of philologists on issues concerning evaluation and more particularly the use of alternative assessment procedures.

Key Words: linguistic literacy, methods of assessment, alternative methods of assessment

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, την Δρ. Ελένη Γρίβα, η οποία με την αμέριστη συμπαράσταση, την έμπειρη καθοδήγηση και την απλόχερη ενθάρρυνσή της, σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής, συνέβαλε στην ολοκλήρωσή της.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια, την οποία μου προσέφεραν, τους φιλολόγους των Σ.Δ.Ε. που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον άντρα μου και το γιο μου για τη στήριξη την οποία μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και προσεγγίσεις της αξιολόγησης	30
Πίνακας 2. Μορφές αξιολόγησης	38
Πίνακας 3. Η αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	43
Πίνακας 4. Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	56
Πίνακας 5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ..	75
Πίνακας 6. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	88
Πίνακας 7. Η επιμόρφωση των φιλόλογων στα Σ.Δ.Ε. σε ζητήματα αξιολόγησης	131
Πίνακας 8. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	138

Πίνακας περιεχομένων

Πνευματικά δικαιώματα	ii
Πνευματικά δικαιώματα	iii
Περίληψη	iv
Abstract	v
Ευχαριστίες	vi
Κατάλογος πινάκων	vii
Πίνακας περιεχομένων	viii
Εισαγωγή	1
1. Η αξιολόγηση του μαθητή	3
1.1. Η αξιολόγηση του μαθητή ως εκπαιδευτική διαδικασία	3
1.2. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	4
1.3. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή	5
1.4. Μειονεκτήματα της αξιολόγησης του μαθητή	6
1.5. Συμπεράσματα για την αξιολόγηση του μαθητή	7
2. Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή	9
2.1. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής	9
2.1.1. Η αρχική αξιολόγηση	9
2.1.2. Η διαμορφωτική αξιολόγηση	9
2.1.3. Η τελική αξιολόγηση	10
2.2. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	11
2.2.1. Μορφές Παραδοσιακών μεθόδων Αξιολόγησης	11
2.2.1.1. Πλεονεκτήματα των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης	11
2.2.1.2. Αδυναμίες των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης	12

2.2.2. Μορφές εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	13
2.2.2.1. Πλεονεκτήματα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	14
2.2.2.2. Αδυναμίες των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	15
3. Η Αξιολόγηση στο γλωσσικό Γραμματισμό	16
3.1. Εννοιολογική προσέγγιση του Γραμματισμού	16
3.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός	17
3.3. Μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης του γλωσσικού Γραμματισμού	18
3.3.1. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	18
3.3.1.1. Το Portfolio	18
3.3.1.2. Το Project	20
3.3.1.3. Η Περιγραφική αξιολόγηση	21
3.3.1.4. Η Αυτοαξιολόγηση	23
3.3.1.5. Η Ετεροαξιολόγηση	24
3.3.1.6. Το Ημερολόγιο	24
4. Η Έρευνα	26
4.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας	26
4.2. Συμμετέχοντες	27
4.3. Μεθοδολογία της έρευνας	27
4.3.1. Ερευνητικά εργαλεία	27
4.3.2. Συλλογή δεδομένων	28
4.3.3. Ανάλυση δεδομένων συνεντεύξεων	29
5. Αποτελέσματα της έρευνας	30
5.1. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων εκπαιδευτικών	30
5.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και προσεγγίσεις της αξιολόγησης	30

5.3. Μορφές αξιολόγησης	38
5.4. Η αξιολόγηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	43
5.5. Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	56
5.6. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	74
5.7. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	88
5.8. Η επιμόρφωση των φιλόλογων στα Σ.Δ.Ε. σε ζητήματα αξιολόγησης	131
5.9. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	138
6. Συζήτηση	149
6.1. Περιορισμοί της έρευνας – προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	158
Βιβλιογραφικές αναφορές	160
Παράρτημα 1	166
Παράρτημα 2	189
Παράρτημα 3	328

Εισαγωγή

Η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή απασχολεί διαχρονικά όσους εμπλέκονται με την εκπαίδευση. Ιδιαίτερα η αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. είναι πολύ σημαντική, αφού διαφοροποιείται αρκετά από την αξιολόγηση της τυπικής εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. έχουν διαρρεύσει στο παρελθόν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, η επιλογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική, προκειμένου να καταστεί ελκυστική η μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Κατσαρού, 2010: 45).

Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. χρειάζεται να κατακτήσουν τον αναγκαίο γλωσσικό γραμματισμό, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ζωής και της σύγχρονης κοινωνίας. Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. αποσκοπεί στη βελτίωση και την πρόοδο των εκπαιδευομένων, μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης των τελευταίων (Χατζησαββίδης, 2010: 79-95). Η επίτευξη όλων των παραπάνω σκοπών προϋποθέτει τη χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Κάτω από αυτή την οπτική, η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς οι πεποιθήσεις τους σχετίζονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους πρακτικές.

Τόσο το θεωρητικό μέρος της εργασίας, όσο και το ερευνητικό, αποτελείται αντίστοιχα από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του μαθητή. Αρχικά, προσδιορίζεται ο όρος της αξιολόγησης του μαθητή ως εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνέχεια διασαφηνίζεται η έννοια της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Στη συνέχεια αναλύονται οι λόγοι της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του μαθητή, αλλά και τα μειονεκτήματά της. Στο τελευταίο μέρος του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των μορφών και των μεθόδων αξιολόγησης του μαθητή. Αρχικά, καταγράφονται οι μορφές αξιολόγησης με κριτήριο το χρόνο διεξαγωγής της και ακολουθεί η ανάλυσή της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Έπειτα αναλύονται οι μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία

που χρησιμοποιούνται. Πρώτα παρουσιάζονται οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Δίνονται τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες τους. Ακολουθεί η ανάλυση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα και στις αδυναμίες τους.

Ακολουθώντας, το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του Γραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού. Στη συνέχεια, γίνεται εκτενής αναφορά στις μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού. Ειδικότερα, καταγράφονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού. Περιγράφεται το Portfolio, το Project, η Περιγραφική αξιολόγηση, η Αυτοαξιολόγηση, η Ετεροαξιολόγηση και το Ημερολόγιο.

Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος. Περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, η μεθοδολογία και το ερευνητικό εργαλείο. Τέλος, γίνεται ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η ανάλυση των θεματικών αξόνων που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων με της εξής σειρά: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και προσεγγίσεις της αξιολόγησης, μορφές αξιολόγησης, η αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε., η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε., απόψεις εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε., απόψεις εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωση των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε. σε ζητήματα αξιολόγησης και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

Στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση σχετικά με τις απόψεις των φιλολόγων για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρατίθενται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος.

1. Η αξιολόγηση του μαθητή

1.1. Η αξιολόγηση του μαθητή ως εκπαιδευτική διαδικασία

Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών ερευνών και βιβλιογραφικών αναφορών. Πολλοί είναι οι ορισμοί οι οποίοι έχουν διατυπωθεί αναφορικά με αυτή. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000:15), «η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης» και ορίζεται ως «διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία». Ο Κασσωτάκης (2013: 28) αναφέρει ότι η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης «περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών αλλά και της αξιολόγησης της λειτουργίας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει τα αποτελέσματά της».

Η αξιολόγηση, λοιπόν, των μαθητών αποτελεί μία από τις πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. 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. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα» (άρθρο 1, παρ. 2).

1.2. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης

Στις Επιστήμες της Αγωγής ο όρος επίδοση εκφράζει «το τι μπορεί να πετύχει ένα άτομο σε ορισμένο τομέα ως αποτέλεσμα μάθησης, προσπάθειας και συστηματικής εξάσκησης ή ως επακόλουθο της ανάπτυξης σχετικών δεξιοτήτων ή της ύπαρξης αντίστοιχων ικανοτήτων» (Καψάλης, 1998, 2006, Ρεκαλίδου, 2011 στο Κασσωτάκης, 2013: 30). Σύμφωνα με 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». Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, επομένως, έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή, με τις ιδιαιτερότητές του και την προσωπική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης (Κωνσταντίνου, 2000: 52).

Παρότι οι έννοιες «αξιολόγηση» και «βαθμολογία» διαφέρουν, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013: 26), συχνά η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συνδέεται με την εξέταση και τη βαθμολογία τους. Ο Δήμου (1989: 133) υποστηρίζει ότι το σχολείο μετράει την «αξία» του μαθητή κυρίως με βάση τις επιδόσεις του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με τον ίδιο (1989: 136) η αξιολόγηση των επιδόσεων είναι μια διαδικασία «μέτρησης» με την οποία διαπιστώνεται ο βαθμός προσέγγισης ενός συγκεκριμένου στόχου. Η μέτρηση εκτιμά μόνο ένα χαρακτηριστικό του μαθητή, δίνοντας του μια ποσοτική αξία και τα αποτελέσματά της εκφράζονται με βαθμούς (Γεωργούσης, 1999: 49-52). Το σχολείο, με την βαθμολογία, κατατάσσει τον μαθητή σε μια βαθμολογική κλίμακα με βάση τις γνώσεις του (Βουλμιώτη & Δελιγιάννη, 2012: 40). Ο βαθμός, όμως, σύμφωνα με τον Καψάλη, δεν αποτυπώνει (1998: 113) τις ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή. Ο Γεωργούσης (1999: 51-52), ωστόσο, υποστηρίζει ότι, αν η μέτρηση χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, προσφέρει αντικειμενικά δεδομένα για αξιολόγηση και θεωρεί την μέτρηση ουσιαστικό στοιχείο της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον ίδιο (1999: 52) όρος αξιολόγηση του μαθητή είναι ευρύτερος από την έννοια της μέτρησης και δεν περικλείει αναγκαστικά τη χρήση

βαθμών. Επομένως, η αξιολόγηση μπορεί να είναι ποσοτική αλλά και ποιοτική. Κατά τον Τριλιανό (1998), αν η απονομή των βαθμών είναι μια διαδικασία που μπορεί να παραλειφθεί, η αξιολόγηση είναι εντελώς απαραίτητη στη διδασκαλία, γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης (στο Μανωλάκος, χ.χ.).

1.3. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι πολύ σημαντική για τους ίδιους τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Με την αξιολόγηση ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, καθώς πληροφορείται για τον εαυτό του. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει την πρόοδό του, να τροποποιήσει την προσπάθειά του και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός. Ο μαθητής, με την αξιολόγησή του, ανατροφοδοτείται, τροποποιεί και εντείνει την προσπάθειά του για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και υψηλότερη επίδοση. Η αξιολόγηση αποτελεί εξωτερικό κίνητρο των μαθητών για μάθηση. Προσφέρει ηθική ικανοποίηση και επιβράβευση στους μαθητές για την προσπάθεια που επέδειξαν (Δημητρόπουλος, 1998: 24-25).

Με την αξιολόγηση, όμως, δεν ανατροφοδεύεται μόνο ο ίδιος ο μαθητής, αλλά και ο δάσκαλος, από τον οποίο επηρεάζεται η επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1998: 25-26). Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να κρίνει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, των βιβλίων και της ύλης. Έτσι μπορεί να τροποποιεί και να βελτιώνει τις διδακτικές του μεθόδους, προσαρμόζοντάς τις στις ατομικές ανάγκες των μαθητών του με αποτέλεσμα να εξασφαλίζει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές του (Γεωργούσης, 1999: 78).

Επιπλέον, με τη σχολική αξιολόγηση, οι γονείς μπορούν να πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της προσπάθειας των παιδιών τους. Έτσι γονείς και μαθητές προγνωρίζουν τις πιθανότητες και δυνατότητες των παιδιών και τις αξιοποιούν μελλοντικά (Δημητρόπουλος, 1998: 27). Σημαντικά είναι, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών (Γεωργούσης, 1999: 79).

1.4. Μειονεκτήματα της αξιολόγησης του μαθητή

Η αξιολόγηση του μαθητή υφίστανται κριτική, καθώς αρκετοί θεωρούν ότι παρουσιάζει πολλά μειονεκτήματα. Ορισμένες φορές η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή αμφισβητείται, σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προτείνεται ακόμα και η κατάργησή της. Βέβαια, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η κριτική αυτή αφορά κυρίως τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι περιλαμβάνουν ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών.

Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979) υποστηρίζουν ότι με την αξιολόγηση διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση μαθητή και δασκάλου, αφού ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του βαθμολογητή (στο Δημητρόπουλος, 1998: 19). Επιπλέον, ο Γεωργούσης επισημαίνει την αδυναμία, ακόμα και του πιο επιδέξιου εκπαιδευτικού, να ανακαλύψει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα των μαθητών και θέτει θέμα υποκειμενικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης (Γεωργούσης, 1999: 91-92). Και ο Παπάς (1980) δίνει έμφαση στην αδυναμία του εκπαιδευτικού για αντικειμενική αξιολόγηση, ενώ επισημαίνει ότι οι εξετάσεις μπορούν να μετρούν ορισμένες μόνο δεξιότητες του μαθητή και όχι το σύνολο της προσωπικότητάς του (στο Δημητρόπουλος, 1998: 19). Κατά τον Φράγκο (1978), οι παραδοσιακές εξετάσεις δεν έχουν αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, (στο Κασσωτάκης, 2013: 101).

Σκοπός του σχολείου είναι η μάθηση. Ωστόσο, η αξιολόγηση έχει μετατραπεί από μέσο σε αυτοσκοπό του σχολείου (Ebel, 1979 στο Δημητρόπουλος, 1998: 20). Η μάθηση καταλήγει να είναι επιφανειακή, αφού ο μαθητής καταφεύγει στην στείρα απομνημόνευση, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις εξετάσεις (Δημητρόπουλος, 1998: 20). Σύμφωνα με τον Ballard (1956) η ανάπτυξη της ικανότητας απομνημόνευσης αποβαίνει σε βάρος των δημιουργικών δυνάμεων του ανθρώπου (στο Κασσωτάκη, 2013: 96).

Επιπλέον, οι εξετάσεις επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία, αλλά και στην προσωπικότητα των μαθητών. Ο Παπάς (1980) υποστηρίζει ότι πρόκειται για αντιπαιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες τραυματίζουν ψυχικά τα παιδιά, ενώ έρευνα του Βάμβουκα, στα τέλη της δεκαετίας του 1979, κατέδειξε ότι οι συχνότεροι φόβοι των εφήβων έχουν σχέση με τις εξετάσεις (στο Κασσωτάκη, 2013: 97). Οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και των

γονιών τους, για υψηλή βαθμολογία, βιώνουν άγχος και ψυχολογική ένταση (Δημητρόπουλος, 1998: 20). Κατά τον Ebel (1979), η ψυχολογική ένταση, ο φόβος της αποτυχίας και το άγχος που αυτά προκαλούν καταστρέφουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή, ο οποίος παύει να βιώνει τη χαρά της μάθησης (Δημητρόπουλος, 1998: 21). Η χαμηλή επίδοση των μαθητών, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, είναι πιθανό να τους απογοητεύσει και να τους οδηγήσει σε όλο και χαμηλότερες επιδόσεις (Γεωργούσης, 1999: 92, Καψάλης, 1998: 111).

Τέλος, υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν παρέχει κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Σύμφωνα με έρευνα του Παπακωνσταντίνου (1981), το σχολείο κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς», ενώ η σχολική επίδοση επηρεάζει τις σπουδές, τη μόρφωση και το κοινωνικό status των μαθητών (στο Δημητρόπουλος, 1998: 22).

1.5. Συμπεράσματα για την αξιολόγηση του μαθητή

Ύστερα από την παραπάνω σύντομη παρουσίαση ορισμένων απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή, αλλά και τα μειονεκτήματά της, κρίνεται σκόπιμο να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με αυτή.

Η αξιολόγηση των μαθητών, χωρίς να γίνεται αυτοσκοπός, αποτελεί σημαντικό παράγοντα ο οποίος συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο δεν μπορεί να επιτελέσει σωστά τους παιδαγωγικούς του σκοπούς, χωρίς τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αυτό που χρειάζεται, όμως, να λαμβάνουμε υπόψη μας είναι για ποιους σκοπούς και με ποιες μεθόδους αξιολογούμε τους μαθητές.

Ο Δημητρόπουλος προτείνει τη δυναμική αξιολόγηση, προκειμένου να αξιολογηθεί ο μαθητής ως «όλον». Για τον ίδιο αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση χρειάζεται να είναι μια συνεχής διαδικασία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και όχι μια στιγμιαία εξεταστική δοκιμασία, να είναι εξελίξιμη, προσαρμόσιμη και ευέλικτη, σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης. Μέσα σε αυτή ο μαθητής καλείται να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Τέλος, η δυναμική αξιολόγηση δεν αποβλέπει στο να ελέγξει και να διαπιστώσει τα αποτελέσματα σε σχέση με τους σκοπούς, αλλά φροντίζει να εξασφαλίσει την επιτυχία του αποτελέσματος. Ο βασικός ρόλος της αξιολόγησης

οφείλει να είναι η ανατροφοδότηση η οποία παρέχει τη δυνατότητα αυτοδιόρθωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Δημητρόπουλος, 1998: 13-17).

Κατά τη γνώμη μου για την αξιολόγηση ενός μαθητή πρέπει να επιλέγονται οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης. Αυτές χρειάζεται να ενθαρρύνουν θετικά τον μαθητή και να του παρέχουν κίνητρο για μάθηση, χωρίς να καλλιεργείται το ανταγωνιστικό και βαθμοθηρικό πνεύμα. Κατάλληλες είναι οι μέθοδοι εκείνες οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην ανατροφοδότηση των μαθητών με σκοπό τη βελτίωσή του, βλέποντας τον ως ιδιαίτερη και ξεχωριστή προσωπικότητα. Τέτοιες μέθοδοι μπορούν να εξασφαλίσουν την καλή συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τότε μόνο η διδασκαλία μπορεί να είναι αποτελεσματική.

2. Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή

2.1. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής

Υπάρχουν πολλά είδη και μορφές αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη διάκριση του Bloom (1971), η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης διακρίνεται στην αρχική ή διαγνωστική, τη διαμορφωτική (ενδιάμεση, σταδιακή) και την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2013: 34-35).

2.1.1. Η αρχική αξιολόγηση

Η αρχική αξιολόγηση προκύπτει μέσα από την παρατήρηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στην αρχή της επαφής τους, τη διενέργεια γραπτών ή προφορικών δοκιμασιών, τη συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από άλλους συναδέλφους, τη μελέτη παλαιότερων επιδόσεων των μαθητών και τη μελέτη του παλαιότερου φακέλου εργασιών τους. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας και δίνει χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές, αφού προσδιορίζει το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε έναν τομέα (Κασσωτάκης, 2013: 34-36). Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών του και με βάση αυτές να τροποποιήσει τη διδασκαλία του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 123). Απώτερος στόχος της αρχικής αξιολόγησης είναι να ληφθούν μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων κάθε μαθητή (Αλαχιώτης & Καρατζιά, 2009: 317). Τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο όταν υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2013: 37).

2.1.2. Η διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια ενός προγράμματος σπουδών και έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Αποσκοπεί κυρίως στο να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο κάθε μαθητής πέτυχε τους μαθησιακούς στόχους της διδασκαλίας. Με την διαμορφωτική αξιολόγηση οι μαθητές καλλιεργούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και αποκτούν στρατηγικές αυτορρύθμισης της

μάθησης. Ακόμα, αποκτούν επίγνωση της μαθησιακής τους πορείας, συνειδητοποιούν τη πρόοδό τους, τις αδυναμίες τους, τις δυνατότητές τους και τους δίνεται κίνητρο για τη βελτίωσή τους. Σε αυτό συμβάλλει η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών, η ανάλυση των λαθών και η ετεροαξιολόγηση τους (Κασσωτάκης, 2013: 39-43). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχουν οι μαθητές του και παίρνει αποφάσεις σχετικά με την ανάγκη της περαιτέρω μαθησιακής τους στήριξης και ειδικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 84). Ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρηση των μαθητών του και τις εργασίες που τους αναθέτει αντλεί πληροφορίες για τους μαθητές του, οι οποίες τον βοηθούν στο να τροποποιεί, αν χρειάζεται, και να προσαρμόζει τις διδακτικές τους μεθόδους στις ανάγκες των μαθητών του, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της μάθησης (Γεωργούσης, 1999: 107-108).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, λοιπόν, είναι πολύ σημαντική και κατά τη Βαραϊμίδου-Δημοπούλου (2001: 92) επιβάλλεται η συχνή και συνεχής χρήση της. Ωστόσο, «η κριτική θεώρηση της εφαρμογής της θεσμοθετημένης αξιολόγησης του μαθητή στη χώρα μας, που έγινε στο πλαίσιο της προκαταρκτικής μελέτης της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), δείχνει ότι, μολονότι οι σχετικές διατάξεις προτείνουν ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση του μαθητή στην πράξη παραμένει παραδοσιακή» (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2016: 242-243).

2.1.3. Η τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση που πραγματοποιείται, αφού ολοκληρωθεί μια διδακτική ενότητα, δίνει πληροφορίες για το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων (Κασσωτάκης, 2013: 45), το επίπεδο επίδοσης των μαθητών και γενικά την επιτυχία της διδασκαλίας (Γεωργούσης, 1999: 108-109). Η τελική αξιολόγηση στο τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτιμά την αξία του (Γεωργούσης, 1999: 109). Η τελική αξιολόγηση δεν έχει τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που έχει η διαμορφωτική αξιολόγηση και συνδέεται περισσότερο με πιο συντηρητικές θεωρίες αξιολόγησης. Ωστόσο, μπορεί τα στοιχεία που θα δώσει να αξιοποιηθούν με στόχο την καλύτερη εφαρμογή επόμενων μαθησιακών διαδικασιών. Τέλος, ο συνδυασμός της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης μπορεί να δώσει πιο έγκυρα αποτελέσματα (Κασσωτάκης, 2013: 45-46).

2.2. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

2.2.1. Μορφές παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης «συνδέονται άμεσα με την γνωστική ετοιμότητα του μαθητή...» (Κωνσταντίνου, 2002: 44). Στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης εντάσσονται η προφορική εξέταση, οι εργασίες για το σπίτι και οι γραπτές εξετάσεις.

Οι προφορικές εξετάσεις διεξάγονται με τυπικές δοκιμασίες, όπως είναι οι τελικές, απολυτήριες, εισαγωγικές, και αντικαθιστούν μια γραπτή εξέταση ή με άτυπες δοκιμασίες, με τις οποίες συνήθως εξετάζεται το μάθημα της ημέρας στην τάξη (Κωνσταντίνου, 2000: 82).

Στην Αμερική κυρίως, αλλά και σε άλλες χώρες εφαρμόστηκαν τα αντικειμενικά τεστ επίδοσης, τα οποία εφαρμόζονται και σήμερα (Κασσωτάκης, 2013: 51). Αυτά διακρίνονται στα σταθμισμένα τεστ και στα μη σταθμισμένα τεστ. Τα σταθμισμένα συντάσσονται από ειδικούς επιστήμονες και υπόκεινται σε δοκιμαστικές εφαρμογές, πριν ολοκληρωθούν. Τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να διαπιστώσει, αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος. Τα τεστ θεωρούνται ως οι εγκυρότερες, αντικειμενικότερες και πιο αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000: 102). Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των τεστ εξαρτώνται από το είδος των ερωτήσεων. Έτσι οι ερωτήσεις με κριτήριο τη μορφή της απάντησης διακρίνονται σε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998: 73), «οι παραδοσιακές ερωτήσεις είναι πάντα ανοιχτής απάντησης».

2.2.1.1. Πλεονεκτήματα των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης

Ένα από τα επιχειρήματα των υποστηρικτών των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης είναι ότι οι εξετάσεις, γραπτές και προφορικές, αποτελούν τις παλαιότερες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, με τις οποίες εντοπίστηκαν τα άτομα εκείνα τα οποία συνέβαλλαν στην ανάπτυξη του πολιτισμού και των επιστημών. Επιπλέον, προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι μέσω της ευγενούς άμιλλας, την οποία καλλιεργεί το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, οι μαθητές μαθαίνουν να αγωνίζονται και να προσπαθούν διαρκώς για καλύτερες επιδόσεις, και αυτό τους προετοιμάζει για την

ενήλικη ζωή τους, στην οποία κυριαρχεί ο ανταγωνισμός. Επιπλέον, λέγεται ότι οι παραδοσιακές εξετάσεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνθέσουν τις γνώσεις τους και να εργαστούν δημιουργικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογεί τόσο τις γνώσεις των μαθητών, όσο και «άλλα χαρακτηριστικά τους, όπως: κρίση, ικανότητα έκφρασης, συνθετική δεξιότητα κλπ., κάτι που, κατά τη γνώμη πολλών, δεν επιτρέπουν ορισμένα από τα νεότερα συστήματα αξιολόγησης (π.χ. τα αντικειμενικά τεστ που βασίζονται σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή σε παραλλαγές τους)». Επιπλέον, μέσα από τις ερωτήσεις ανάπτυξης οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις του και έτσι αναπτύσσονται γλωσσικά (Κασσωτάκης, 2013: 142). Τέλος, η προφορική εξέταση επιτρέπει στο μαθητή να συμμετέχει και να δραστηριοποιείται, γεγονός τα οποία ο εκπαιδευτικός παρατηρεί συστηματικά και με βάση αυτά αξιολογεί την επίδοση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000: 83-89).

2.2.1.2. Αδυναμίες των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης

Μια σημαντική αδυναμία των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης είναι ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας τους. Οι μαθητές αναγκάζονται να απομνημονεύσουν στείρες γνώσεις, οι οποίες τους χρειάζονται προκειμένου να πετύχουν στις εξετάσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αποκτούν ουσιαστικές γνώσεις, να μην διακατέχονται από εσωτερικά κίνητρα μάθησης και να μην αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Έτσι καταλήγουν σε παθητικούς δέκτες της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2000: 77). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013: 116), οι εξετάσεις που αποσκοπούν στον έλεγχο της απομνημόνευσης γνώσεων δεν αποτελούν «έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών».

Με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης δεν δίνεται έμφαση στην ατομική πρόοδο των μαθητών, αφού κάθε μαθητής δεν συγκρίνεται με τον εαυτό του, αλλά με τους άλλους μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργείται το ανταγωνιστικό και ατομικιστικό πνεύμα και όχι η συνεργασία και η ομαδικότητα. Ο φόβος, μάλιστα, της αποτυχίας στις εξετάσεις τους οδηγεί στο να υιοθετήσουν αθέμιτες λύσεις, όπως είναι η αντιγραφή. Τέτοια φαινόμενα είναι πολύ συχνά στη χώρα μας, καθώς δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις εξετάσεις, ως βασικό κριτήριο για το μέλλον των μαθητών (Κασσωτάκης, 2013: 122, 139). Παράλληλα, ο φόβος της αποτυχίας, αλλά και η

επιδίωξη υψηλής βαθμολογίας στις εξετάσεις κάνουν τους μαθητές να βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας και άγχους. Η αποτυχία των μαθητών μπορεί να σημαίνει περιθωριοποίηση και κοινωνικό στιγματισμό (Κωνσταντίνου, 2000: 77).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000: 79), το παραδοσιακό σύστημα εξέτασης είναι «'ευάλωτο' από σκοπιά αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας». Η αξιολόγηση των μαθητών η οποία στηρίζεται αποκλειστικά σε ολιγάριθμες γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ενισχύει το ρόλο της τύχης, και μειώνει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Επιπλέον, η εγκυρότητα της αξιολόγησης μειώνεται, καθώς η προφορική, κυρίως, βαθμολογία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αρχική εντύπωση που σχηματίζουν για έναν μαθητή, την οποία και δύσκολα αλλάζουν στην πορεία, ακόμα και αν είναι εσφαλμένη. Μια ακόμα σημαντική αδυναμία της παραδοσιακής αξιολόγησης είναι το χαμηλό επίπεδο αντικειμενικότητας της βαθμολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν διαφορετικά την ίδια ερώτηση ανάπτυξης. Οι διαφορές των εξεταστών είναι μεγαλύτερες στην προφορική εξέταση, καθώς η βαθμολογία επηρεάζεται και από άλλους υποκειμενικούς παράγοντες, όπως η γενικότερη παρουσία του μαθητή στην τάξη, η κοινωνική του προέλευση, το φύλο του και η προκατάληψη του εκπαιδευτικού για αυτόν. Άλλωστε, κάθε εκπαιδευτικός αξιολογεί σύμφωνα με το δικό του αξιολογικό πρότυπο, γεγονός το οποίο ενισχύει το υποκειμενικό στοιχείο στην αξιολόγησή του. Αυτό, τέλος επηρεάζεται και από την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός τη στιγμή που αξιολογεί (Κασσωτάκης, 2013: 113 -139).

Ένα άλλη μειονέκτημα των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών είναι η ισοπέδωση των ενδοατομικών διαφορών τους στα επιμέρους μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στη γενίκευση ότι, αν ένας μαθητής είναι καλός ή αδύνατος σε κάποια «πρωτεύοντα» μαθήματα, θα είναι αντίστοιχα καλός ή αδύνατος και σε όλα τα άλλα, επηρεάζονται και δεν βαθμολογούν σύμφωνα με τις πραγματικές του επιδόσεις. Για παράδειγμα, μαθητές με υψηλή βαθμολογία στα μαθηματικά, έχουν μεγάλους βαθμούς και στα υπόλοιπα μαθήματα (Κασσωτάκης, 2013: 123-124).

2.2.2. Μορφές εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αποτελεί αναγκαιότητα στις μέρες μας, προκειμένου να βελτιωθεί η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης είναι η περιγραφική αξιολόγηση, οι μικρές έρευνες με τη μορφή σχεδίων δράσης (project) ή συνθετικές εργασίες, η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές, ο φάκελος υλικού (portfolio), το ημερολόγιο και η συστηματική παρατήρηση.

2.2.2.1. Πλεονεκτήματα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται με τις εναλλακτικές μεθόδους δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτή η αξιολόγηση ονομάζεται αυθεντική (authentic assessment). Η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Οι μαθητές αξιολογούνται όχι μόνο στις γνώσεις, αλλά και στη δεξιότητά τους να αξιοποιούν δημιουργικά και κριτικά τη γνώση που απέκτησαν (Βαρσαμίδου & Ρέζ, 2007: 3-4).

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης είναι η δυνατότητά τους να επισημαίνουν τις αδυναμίες της μάθησης και της διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο μαθητές και εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται και κατά συνέπεια βελτιώνονται. Πρόκειται, λοιπόν, για μεθόδους αξιολόγησης με διαμορφωτικό χαρακτήρα. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συνειδητοποιούν τι μαθαίνουν και πώς το μαθαίνουν, αποκτώντας έτσι μεταγνωστικές δεξιότητες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 182).

Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης δίνουν έμφαση στην διαδικασία της μάθησης, εμπλέκοντας ενεργά τον μαθητή σε αυτή. Προτεραιότητα έχει η ατομική πορεία μάθησης των μαθητών. Αναδεικνύονται οι ικανότητες, οι κλίσεις, οι αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών. Σημασία έχει η ατομική πρόοδος των μαθητών και όχι η σύγκρισή τους με τους συμμαθητές τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 182).

Σημαντικό ρόλο, επίσης, στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης διαδραματίζει η ικανότητα του μαθητή να αναπτύσσει τη συνεργατικότητα, γεγονός το οποίο ενθαρρύνεται μέσα από ποικίλες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως είναι το project και η αξιολόγηση από συμμαθητές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 183).

2.2.2.2. Αδυναμίες των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Η αξιοποίηση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης προϋποθέτει τη θέληση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών να αφιερώσουν χρόνο για την εφαρμογή τους. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της αξίας και της σπουδαιότητά τους. Οι εναλλακτικές μέθοδοι, εκτός από χρόνο, απαιτούν και καλή οργάνωση. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, όπως οι βιβλιοθήκες και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στις τάξεις δυσχεραίνουν την χρήση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Σε αυτό συμβάλλει και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και τη χρήση τους. Επιπλέον, οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης, τη στιγμή, μάλιστα, που το ισχύον εξεταστικό σύστημα συνεχίζει ως ένα βαθμό να στηρίζεται σε ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 195).

3. Η Αξιολόγηση στο γλωσσικό Γραμματισμό

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση του Γραμματισμού

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, δεν είναι εύκολο να οριοθετηθεί ο γραμματισμός (literacy), ως έννοια. Αν και περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι πιο ευρύς όρος, και δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, αλλά και στην «ικανότητά του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα» (Χατζησαββίδη, χ.χ.).

Ο γραμματισμός είναι «α) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και β) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων και γ) η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων και δ) η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο και ε) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, και στ) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, και ζ) η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και η) η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών» (Χατζησαββίδη, χ.χ.).

Ο Baynham (2002) δίνει τον ορισμό της Unesco για το γραμματισμό: «Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (στο Ρογδάκη, 2012: 7-8).

Ο ίδιος παραθέτει και τον ορισμό του γραμματισμού του Αυστραλιανού Συμβουλίου, ο οποίος δίνει έμφαση στο Γραμματισμό Ενηλίκων: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει, επίσης, και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να

χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, ο οποίος θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, ούτως ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2002 στο Ρογδάκη, 2012: 8).

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού δημιούργησε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, την παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy education), σύμφωνα με την οποία τα κείμενα της διδασκαλίας χρειάζεται να σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, να είναι ενδιαφέροντα για τους μαθητές και να έχουν νόημα για αυτούς. Η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα δυναμικό σύστημα σημείων, που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας, και όχι ως ένα στατικό προϊόν γραμματικών και συντακτικών κανόνων (Χατζησαββίδης, χ.χ.).

3.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός

«Ο κριτικός γραμματισμός συνιστά μια καινοτόμα προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία τα γλωσσικά στοιχεία αλληλοεξαρτώνται από τα κοινωνικά τεκτονόμενα» (Χατζησαββίδης, 2009 στο Αναστασιάδου, 2014). Ο κριτικός γραμματισμός «θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας, συνέδεσε τον λόγο με την αποδέσμευση του ατόμου από κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδεολογίες» (Freire, 1970 στο Οικονομάκου & Γρίβα, 2014: 2). «Ο κριτικός γραμματισμός επιχείρησε στην ουσία ν' αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο γλωσσικά στοιχεία και χρήσεις προβάλλουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες τις οποίες οι άνθρωποι συχνά δυσκολεύονται να αντιληφθούν» (Fairclough, 1992: 7 στο Οικονομάκου & Γρίβα, 2014: 2).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού διαπνέει το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές προσεγγίζουν τα κείμενα με κριτικό τρόπο, διατυπώνουν τις απόψεις τους πάνω σε διάφορα κοινωνικά θέματα, αντιλαμβάνονται την θέση του συγγραφέα για το θέμα ενός κειμένου, ακόμα και όταν αυτή δεν δηλώνεται φανερά. Τα κείμενα επιλέγονται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μαθητών, οι οποίοι μπορεί να προκύψουν μέσα από ένα

διάλογο με αφορμή ένα θέμα της επικαιρότητας. Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν και να φέρνουν στην τάξη κείμενα τα οποία θα τους βοηθήσουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διερευνήσουν καλύτερα το θέμα τους. Οι μαθητές γνωρίζουν διάφορα είδη λόγου από τα οποία αντλούν πληροφορίες και αποκτούν επίγνωση ότι αυτά εκφράζουν τη στάση του συγγραφέα τους απέναντι σε κάποια νοήματα που κυριαρχούν στην κοινωνία και τα αντιμετωπίζουν με κριτική στάση (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, Αϊδίνης & Παπανικόλα, 2013: 1- 8).

Η αξιολόγηση των μαθητών έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αφορά την ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνικών δεξιοτήτων. Εφαρμόζονται μορφές αξιολόγησης, όπως το portfolio, η συλλογή αναστοχαστικών σχολίων, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών (Χατζησαββίδης κ.ά, 2013: 2-8).

3.3. Μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης του γλωσσικού Γραμματισμού

3.3.1. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

3.3.1.1. Το Portfolio

Η αξιολόγηση των μαθητών βάσει φακέλου υλικού (πορτφόλιο - portfolio assessment) είναι μια ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης και η πιο συνηθισμένη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα συστηματικό αρχείο τεκμηρίων τα οποία συλλέγονται σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια. Τα τεκμήρια αυτά αφορούν την πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών και υπηρετούν στόχους, οι οποίοι μπορεί να είναι γνωστικοί, ψυχοσυναισθηματικοί, κοινωνικοί και ψυχολογικοί (Κασσωτάκης, 2013: 523-527). Σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 189), οι σκοποί χρειάζεται να καθορίζονται από την αρχή, αφού με βάση αυτούς προσδιορίζεται το υλικό που θα επιλεγεί για το φάκελο καθώς και τα κριτήρια επιλογής του. Οι φάκελοι διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες. Μπορεί να είναι φάκελοι διαδικασίας ή φάκελοι αποτελεσμάτων, διεπιστημονικοί ή μονοεπιστημονικοί, συμβατικοί ή ηλεκτρονικοί. Τέλος, υπάρχουν φάκελοι ομαδικοί ή ατομικοί. Οι φάκελοι διαδικασίας είναι οι σημαντικότεροι γιατί με αυτούς ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει την πρόοδο των μαθητών του. Το υλικό του φακέλου περιλαμβάνει δείγματα ποικίλων εργασιών των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου, τις οποίες οι τελευταίοι μπορούν να συμπληρώνουν ή να τις αντικαθιστούν με άλλες,

αν χρειάζεται. Οι φάκελοι προϊόντων ή αποτελεσμάτων περιλαμβάνουν τις σημαντικότερες, κατά την κρίση του μαθητή, εργασίες που δείχνουν το ανώτερο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του. Αυτοί συμβάλλουν περισσότερο στην τελική αξιολόγηση των μαθητών (Κασσωτάκης, 2013: 528-534).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενημερώσει από την αρχή τους μαθητές του για ό,τι αφορά το φάκελο εργασιών. Δίνει κατευθύνσεις για τους στόχους, για το τι πρέπει να περιλαμβάνουν και με ποια κριτήρια θα γίνεται η επιλογή τους (Κασσωτάκης, 2013: 538-539). Σημαντική, όμως, ευθύνη για την συμπλήρωση του φακέλου εργασιών έχει ο ίδιος ο μαθητής ο οποίος θα επιλέξει το υλικό που θα τοποθετήσει στο φάκελό του (Κασσωτάκης, 2013: 537). Ο φάκελος υλικού μπορεί να περιλαμβάνει εργασίες των μαθητών, ελέγχους προόδου, κριτήρια αξιολόγησης και τεστ, φύλλα αυτοαξιολόγησης των μαθητών, σχόλια του εκπαιδευτικού, γνώμες γονέων, συνεντεύξεις, σκέψεις και προτάσεις των μαθητών για τη διδασκαλία, επαίνους και ημερολόγια των εκπαιδευτικών.

Τα πλεονεκτήματα του φακέλου υλικού είναι πολλά, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ευρύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν διαπιστώνεται η πρόοδος των μαθητών και οι γνώσεις που αυτοί απέκτησαν, αλλά κυρίως δίνεται έμφαση στις δεξιότητες τις οποίες καλλιέργησαν. (Βαρσαμίδου & Ρέσ, 2007: 7). Με το φάκελο εργασιών παρουσιάζεται η εξέλιξη και η πορεία των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγούρας, 2004: 68). Σύμφωνα με τον Τσίνα (2006) οι μαθητές δραστηριοποιούνται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για έρευνα, καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες και αποκτούν κριτική σκέψη, (στο Βαρσαμίδου & Ρέσ, 2007: 7). Οι μαθητές προβληματίζονται για τις εργασίες τους και συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Κασσωτάκης 2013: 532). Αποκτούν αυτογνωσία, υπευθυνότητα και συνέπεια (Χατζηθεοχάρους, 2013: 27). Η κριτική που ασκείται στη χρήση γλωσσικών φακέλων αφορά την έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας, τον πολύ χρόνο που απαιτούν, καθώς και το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες μορφές αξιολόγησης (Ανδρέου, 2010: 10).

Ο φάκελος υλικού δεν χρησιμοποιείται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση των μαθητών τους. Τα πλεονεκτήματα του, ωστόσο, είναι τόσα πολλά, που καθιστούν αναγκαία την υιοθέτησή του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η

θεσμοθετημένη εφαρμογή τέτοιων μεθόδων αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. δείχνει ξεκάθαρα τη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών τους από την τυπική εκπαίδευση (Κατσίκας, 2012: 49) και δείχνει το δρόμο για την ευρύτερη υιοθέτησή τέτοιων μορφών αξιολόγησης.

3.3.1.2. *To Project*

Ο όρος project προέρχεται από την λατινική λέξη *projicere* που σημαίνει σχεδιάζω και σύμφωνα με τον Frey (1986) ταυτίζεται με τους όρους σχέδιο, έργο, πρόγραμμα, πρόθεση, σκοπός (στο Γόγαλης, 2014: 154). Ως project ορίζεται «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας, 1995 στο Γόγαλης, 2014: 154).

Η μέθοδος project ξεκινά μέσα από το διάλογο των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για ένα θέμα, το οποίο αποτελεί και το αντικείμενο διερεύνησής τους. Τίθενται ερωτήματα, προβληματισμοί γύρω από αυτό και διαπιστώνονται από τον εκπαιδευτικό οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών σχετικά με αυτό. Στη συνέχεια οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες, είτε με δική τους βούληση, είτε με την προτροπή του εκπαιδευτικού, και θα αναλάβει ο καθένας το ρόλο του μέσα στην ομάδα. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν από κοινού για την τελική μορφή του θέματός τους και να αναζητήσουν πληροφορίες για αυτό. Ο αρχικός προγραμματισμός των δραστηριοτήτων τους είναι δυνατόν να τροποποιείται ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για κάποιες πλευρές του θέματος κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου δράσης. Οι μαθητές πραγματοποιούν διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν δημιουργική έκφραση, δραματοποίηση, κατασκευές και χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ακόμα, επικοινωνούν με εξωσχολικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα κάποιους ειδικούς επιστήμονες, αφού το θέματά τους σχετίζονται με την κοινωνία. Οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες και προβληματισμούς πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα και συνεργάζονται. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες το θέμα της. Τέλος, γίνεται μια αξιολόγηση της προσπάθειας και των αποτελεσμάτων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Φραγκάκη, 2007: 2-4).

Το project είναι μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, στην οποία ο μαθητής έχει ενεργό συμμετοχή. Μαθητές και εκπαιδευτικός συνεργάζονται για τον σχεδιασμό του μαθήματος. Σύμφωνα με τους Katz & Chard (1999) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός και επικοινωνιακός (στο Καλδή, 2013: 4). Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αναστοχάζονται, αυτοαξιολογούνται και θέτουν εξατομικευμένους στόχους μάθησης μέσα σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης. Το project περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό (Καλδή, 2013: 7,11).

Η αξιολόγηση του project, σύμφωνα με τις Ταρατόρη & Τσαλκατίδου (2009) δεν έχει συγκριτικό χαρακτήρα και δεν απαιτεί βαθμολόγηση των μαθητών. Τα κριτήρια της αξιολόγησης του σχετίζονται με τους μαθησιακούς στόχους που τίθενται (στο Καπαχτσή, Παντελίδη, & Σταμίδου, 2014: 179). Με το project δίνεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί τόσο το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, όσο και οι δεξιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την επίτευξη των στόχων, την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν και να επιλύουν προβλήματα, αλλά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ακόμα, κριτήρια αξιολόγησης είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η δημιουργική έκφραση των μαθητών και η μεταβολή των στάσεων τους (Καπαχτσή κ.ά, 2014: 169).

« ... Οι Ερευνητικές Εργασίες θεσμοθετούνται από τον Σεπτέμβριο του 2011 ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου (ΥΠΑΜΘ 2011: 13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011). Ως επιλογή εκπαιδευτικής πρακτικής, οι Ερευνητικές Εργασίες εντάσσονται οργανικά στην όλη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου (ΥΠΑΜΘ 2010: 10-11, 23-25, ΥΠΑΜΘ 2011: 13), η οποία αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές», που συνεργάζονται στενά σε πλαίσιο πρωτοβουλιών και επιλογών και προσεγγίζουν βιωματικά και με διαφορετικούς τρόπους τη νέα σχολική γνώση μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα, πειραματισμούς και διερευνήσεις...» (Ματσαγγούρας, χ.χ).

3.3.1.3. Η Περιγραφική αξιολόγηση

Με τον όρο περιγραφική αξιολόγηση υποδηλώνεται «ο εκτενής λεκτικός σχολιασμός της μαθησιακής πορείας του μαθητή, του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων

στόχων, των δυνατοτήτων και αδυναμιών του, καθώς και άλλων ανάλογων στοιχείων, τα οποία προκύπτουν από τη δραστηριότητά του στο σχολείο» (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 1994,α 1994β-Χανιωτάκης, 1999–Btrualdi 1998 – Κωνσταντίνου, 2004 στο Κασσωτάκης, 2013: 48).

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι θεσπισμένη για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στην πρώτη και στη δεύτερα δημοτικού, μάλιστα, αποτελεί μοναδικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (Π.Δ 8/1995, άρθρο 3, 4). Στο γυμνάσιο και στο λύκειο η περιγραφική αξιολόγηση δεν είναι θεσμοθετημένη. Ως βασική και θεσπισμένη μορφή αξιολόγησης εφαρμόζεται η περιγραφική αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.. Με αυτήν αποτυπώνονται τόσο οι γνώσεις, όσο και το ενδιαφέρον και οι δεξιότητες των μαθητών, ενώ δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα (Κατσίκας, 2012: 59).

Η περιγραφική αξιολόγηση ανταποκρίνεται στο παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, αφού οι μαθητές δεν κατατάσσονται σε μία ποσοτική κλίμακα μέτρησης (Μανωλάκος, χ.χ.). Πρόκειται για μια ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους, όπως τη συστηματική παρατήρηση, το project, το φάκελο υλικού, τις εργασίες και τη συζήτηση, για να συλλέξει στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να συνθέσει την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 194).

Με την περιγραφική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός διατυπώνει αξιολογικές κρίσεις που σχετίζονται με τη συνολική εικόνα του μαθητή. Αποτιμά τις γνώσεις τους, τις δεξιότητές και τις στάσεις τους. Αξιολογεί κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η συμμετοχή. Επίσης, αξιολογεί την προσπάθεια και το ενδιαφέρον των μαθητών του. Τέλος, εντοπίζει, επισημαίνει και ερμηνεύει τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Έτσι βοηθά τους μαθητές του να βελτιωθούν. Σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η ενθάρρυνση των μαθητών. Γι' αυτό χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να επιβραβεύει τους μαθητές και να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Αυτό το επιτυγχάνει καλύτερα μέσα από τη σύντομη, περιεκτική και σαφή διατύπωση των κρίσεων του (Χατζηθεοχάρους, 2013: 30- 32).

3.3.1.4. Η Αυτοαξιολόγηση

Ως αυτοαξιολόγηση (self assessment) ορίζεται «η εμπλοκή των μαθητών στην αναγνώριση των standards και/ή 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: 773-774). Η αυτοαξιολόγηση εντάσσεται στις αυθεντικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών. Έχει ατομικό χαρακτήρα, αφού η σύγκριση του μαθητή γίνεται σύμφωνα με τις προηγούμενες επιδόσεις του και τις δυνατότητές του και όχι με άλλους συμμαθητές του. Με την αυτοαξιολόγηση, ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, επιδιώκεται η βελτίωση του μαθητή και όχι αποκλειστικά η κατάταξή και βαθμολόγησή του (Πολυζώη, 2012: 774).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Μπορεί να είναι μια προσωπική έκθεση του μαθητή για τον εαυτό του, η οποία αναφέρεται στην προσπάθειά του, στην πρόοδο, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τη στάση απέναντι σε ένα αντικείμενο, τη συμμετοχή του, τη συνεργασία και την αποτίμηση των γνώσεων του. Μπορεί, όμως, και να έχει τη μορφή ενός τυποποιημένου εντύπου το οποίο συμπληρώνει ο μαθητής ή ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, το οποίο είναι σχεδιασμένο με διαβαθμισμένα κριτήρια (Κασσωτάκης, 2013: 553-554). Ενδέχεται, βέβαια, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να κατασκευάζουν τέτοιου είδους έντυπα, βάζοντας δικά τους κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές αυτοαξιολογούνται με στόχο τη βελτίωσή τους (Rolheiser & Ross, 2003 στο Κασσωτάκης, 2013: 554). Η αυτοαξιολόγηση βοηθά στην αυτορρύθμιση της μάθησης και στον αναστοχασμό του μαθητή σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργασιών του. Ο μαθητής αναπτύσσει τις μεταγνωστικές του δεξιότητες και επιτυγχάνεται καλύτερα ο σκοπός της μάθησης (Πολυζώη, 2012: 773). Επιπλέον, ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία και υπευθυνότητα, καθώς καλείται να μαθαίνει να τεκμηριώνει τις απόψεις του με υπευθυνότητα και ειλικρίνεια. Ο μαθητής γνωρίζει καλά τον εαυτό του και είναι πιο δίκαιος και αντικειμενικός στην αξιολόγησή του (Γρόσδος, 2015: 45-46). Η ειλικρινής αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει ενδοσκόπηση και αυτοανάλυση. Έτσι ο μαθητής συνειδητοποιεί τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του και ανατροφοδοτείται. Όλα αυτά προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός κλίματος στην τάξη που επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα (Κασσωτάκης, 2013: 554-555), αλλά και ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.

3.3.1.5. Η Ετεροαξιολόγηση

Η ετεροαξιολόγηση είναι «μια διαδικασία διατύπωσης αξιολογικών κρίσεων για επιτεύγματα ή χαρακτηριστικά των μαθητών από τους συναδέλφους τους, για τα οποία

μπορούν να έχουν έγκυρη γνώμη». Η αξιολόγηση από συμμαθητές εντάσσεται στο πλαίσιο συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Οι μαθητές μπορούν να διατυπώνουν την κρίση τους για μια εργασία συμμαθητή τους, έπειτα από την παρουσίασή της. Μπορεί ένας μαθητής να προτρέπει τους συμμαθητές του να εκφράσουν τη γνώμη τους για την εργασία του ή ζητά να τον συμβουλευθούν. Οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους ή να απαντούν σε κατάλογο ερωτημάτων είτε του εκπαιδευτικού, είτε της ίδιας της ομάδας συμμαθητών, είτε με συνεργασία και των δύο. Μπορεί να χρησιμοποιούνται «κλίμακες αυτορρύθμισης των ενεργειών των συμμαθητών, οι οποίες τους υποβοηθούν στο πώς να αντιμετωπίζουν τη διατύπωση κριτικής γνώμης για εργασίες ή δραστηριότητες άλλων» (Κασσωτάκης, 2013: 557).

Με την ετεροαξιολόγηση ο μαθητής αποκτά κριτική ικανότητα, αφού καλείται να τεκμηριώσει τις απόψεις του με υπευθυνότητα και ειλικρίνεια του (Γρόσδος, 2015: 46). Επιπλέον, η ετεροαξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά στην προσπάθεια του μαθητή. Οι μαθητές πολλές φορές, ξέροντας ότι θα αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους, προσπαθούν περισσότερο (Κασσωτάκης, 2013: 556-557).

Ωστόσο, όλα αυτά προϋποθέτουν ότι οι μαθητές μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και θετικής προδιάθεσης του ενός απέναντι στον άλλο. Αν η γνώμη των μαθητών επηρεάζεται από προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες, τότε χάνει την εγκυρότητά της και δημιουργούνται προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικοί στο πώς και το πότε εφαρμόζουν την ετεροαξιολόγηση, να υπάρχει ενημέρωση των μαθητών και των γονέων τους, αλλά και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετεροαξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2013: 557-558).

3.3.1.6. Το Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Η Τσαγγαρή (2016: 6-7) αναφέρει τέσσερις τύπους ημερολογίου, τα προσωπικά ημερολόγια (personal writing journals and diaries), τα αναδραστικά ημερολόγια (response journals or reading logs), τα ημερολόγια διαλόγου (dialogue journals) και τα μαθησιακά ημερολόγια (learning logs). Με τα μαθησιακά ημερολόγια «οι μαθητές αξιολογούν την εκπλήρωση των μαθησιακών τους στόχων, π.χ. στόχους που θεωρούν χρήσιμους ή δύσκολους, μαθησιακές εμπειρίες και στρατηγικές ...» (Τσαγγαρή, 2016: 6-7).

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν από την αρχή τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός και τι χρειάζεται να κάνουν. Αυτοί καταγράφουν στο ημερολόγιο προσωπικές τους πληροφορίες και εμπειρίες, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στις αποτυχίες τους και προσπαθούν να τις ερμηνεύσουν (Τσαγγαρή, 2016: 48-49).

Το ημερολόγιο βοηθά τους μαθητές στο να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους στη γραφή και την ανάγνωση, να εκφράσουν τις επιδιώξεις και τις στάσεις τους, να αυτοαξιολογηθούν εντοπίζοντας τις δυσκολίες τους και έτσι να βελτιωθούν. Ακόμα, με το ημερολόγιο οι μαθητές αξιολογούν του στόχους του προγράμματος σπουδών, ενώ παράλληλα κάνουν διάλογο με τους εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα μάθησης και διδασκαλίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση και τις αξιοποιούν, προσδίδοντας μαθητοκεντρικό περιεχόμενο στη διδασκαλία τους (Genesse & Uphur (1996), O'Malley & Valdez Pierce (1996), Brown (1998), Stiggins (2001) στο Τσαγγαρή, 2016: 6). Ο ρόλος τους είναι να καθοδηγούν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές, ώστε οι τελευταίοι να εκφράζονται ελεύθερα και ειλικρινά (Τσαγγαρή, 2016: 48-49).

4. Η έρευνα

4.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική όψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην εκπαίδευση ενηλίκων το θέμα της αξιολόγησης αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα στο γλωσσικό γραμματισμό, καθώς οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα, αφού είναι απόφοιτοι δημοτικού. Οι μέθοδοι, λοιπόν, που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή τους στο γλωσσικό γραμματισμό είναι απαραίτητο να σχετίζονται κυρίως με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και να αποσκοπούν στην αποτύπωση όχι μόνο των γνώσεων, αλλά και των δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευομένων. Γι' αυτό είναι σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε, αφού αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη φιλοσοφία, την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και την πράξη γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων σε τέτοια προγράμματα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα διερευνώνται οι απόψεις τους σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση, ποιες μεθόδους αξιολόγησης γνωρίζουν και ποιες αξιοποιούν στο γλωσσικό γραμματισμό, ποια είναι η άποψή τους για τις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης, τι πιστεύουν για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες τους σε ζητήματα αξιολόγησης και τι προτείνουν πάνω σε θέματα αξιολόγησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση και ειδικότερα την αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.
2. Ποιες μεθόδους αξιολόγησης γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και ποιες αξιοποιούν στην τάξη.
3. Ποια είναι η άποψή τους για τις τυπικές και τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.
4. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αξιολόγησης και οι προτάσεις τους για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

4.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 εν ενεργεία φιλόλογοι, 20 γυναίκες και 4 άντρες, από 23 Σ.Δ.Ε. τα οποία λειτουργούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Οι εικοσιένα από τους εκπαιδευτικούς είναι μόνιμοι, αποσπασμένοι στα Σ.Δ.Ε., ενώ οι υπόλοιποι τρεις είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στα Σ.Δ.Ε. Δεκατέσσερις από τους εκπαιδευτικούς έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

4.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε ως μέθοδος η συνέντευξη. Κατά το σχεδιασμό της έρευνας καθορίστηκε το δείγμα των εκπαιδευτικών και επιλέχθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία.

4.3.1. Ερευνητικά εργαλεία

Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, στην οποία υπάρχει ένα δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία, αλλά ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να θέσει επιπλέον ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αν το κρίνει αναγκαίο, ή και να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτημάτων. Με την ημιδομημένη συνέντευξη το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στην διατύπωση των απαντήσεων του (Βάμβουκας, 2010: 232). Η ευελιξία που προσφέρει η ημιδομημένη συνέντευξη δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν άνετα και να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, προσφέροντας πλούσιο περιεχόμενο απαντήσεων. Έτσι παρέχεται μια άμεση και ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών, εμβαθύνοντας σε αυτές, καθώς και ένα πλούσιο υλικό ποιοτικών δεδομένων.

Αρχικά ζητήθηκαν από τους φιλόλογους κάποιες προσωπικές πληροφορίες: τα ερωτήματα αφορούσαν τις σπουδές που έχουν κάνει, τις επιμορφώσεις τους, καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην τυπική εκπαίδευση, στα Σ.Δ.Ε., και σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

4.3.2. Συλλογή δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε άδεια από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, που είναι ο φορέας στον οποίο υπάγονται τα Σ.Δ.Ε.. Το Ι.Ν.Δ.Β.Μ. ενέκρινε τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε 23 Σ.Δ.Ε. διαφόρων περιοχών της Ελλάδας.

Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε από το Δεκέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε στις αρχές Απριλίου του 2016. Η διάρκεια της έρευνας καθορίστηκε από το γεγονός ότι έπρεπε να διεξαχθούν συνεντεύξεις σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, όπου δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, διαδικασία που αποδείχθηκε αρκετά χρονοβόρα και δύσκολη από τη σκοπιά της ερευνήτριας. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο του σχολείου. Δυσκολία υπήρξε σε ορισμένα σχολεία που άργησαν να γίνουν οι προσλήψεις ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι από τους 24 συνεντευξιζόμενους μόνο 3 είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με κριτήριο την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για τα προσωπικά μου στοιχεία, το λόγο της συνέντευξης, και το θέμα της έρευνας, ενώ τους δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις. Έγινε σαφής η τήρηση της ανωνυμίας τους, προσδιορίστηκε ο προβλεπόμενος χρόνος διάρκειας της συνέντευξης και τους ζητήθηκε η χρήση μαγνητοφώνου κατά τη συνέντευξη, την οποία αποδέχτηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον και προθυμία στο να παραχωρήσουν συνέντευξη, παρά τον φόρτο εργασίας και τις αυξημένες οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Πολλοί έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας και ορισμένοι έκαναν αναφορές σε δικές του εμπειρίες σε μεταπτυχιακά προγράμματα.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καθοριστεί ο ακριβής χρόνος και τόπος για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα φιλικοί και εξέφραζαν ελεύθερα και με σαφήνεια τις απόψεις τους μέσα σε ένα επικοινωνιακό κλίμα. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, έδειξαν στην αρχή της συνέντευξης άγχος, οι οποίοι, όμως, στη συνέχεια με την απαραίτητη ενθάρρυνση, την άνεση χρόνου που τους δόθηκε για να απαντήσουν και την προτροπή για αυθόρμητες απαντήσεις, ξεπέρασαν το άγχος

τους και έδωσαν πλούσια ερευνητικά δεδομένα. Πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη, στην οποία δεν εντοπίστηκαν προβλήματα και ελλείψεις.

Μετά από τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης πραγματοποιούνταν η άμεση απομαγνητοφώνησή της. Έτσι οι συνεντεύξεις και οι απομαγνητοφωνήσεις ήταν μια παράλληλη διαδικασία.

4.3.3. Ανάλυση δεδομένων συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Μετά από συστηματική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων εντοπίστηκαν λέξεις και φράσεις «κλειδιά», φτιάχτηκαν οι κωδικοί και οι λειτουργικοί ορισμοί τους, ώστε να φτιαχτούν οι θεματικές κατηγορίες. Εννοιολογικά όμοια δεδομένα ταξινομήθηκαν σε κοινές κατηγορίες. Δημιουργήθηκαν ατομικοί πίνακες των εκπαιδευτικών. Ακολούθησε τροποποίηση των κωδικών για την ορθότερη απόδοση των πληροφοριών. Οι κωδικοί που προέκυψαν ομαδοποιήθηκαν σε 98 κατηγορίες, εντάχθηκαν σε 8 θεματικούς άξονες και προέκυψε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων είναι:

A. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και προσεγγίσεις της αξιολόγησης.

B. Μορφές αξιολόγησης

Γ. Η αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Δ. Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.

Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

ΣΤ. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Ζ. Επιμόρφωση των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε. σε ζητήματα αξιολόγησης

Η. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

Σύμφωνα με τους παραπάνω θεματικούς άξονες, κατηγορίες και κωδικούς φτιάχτηκε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων (Παράρτημα 1) και οι ατομικοί πίνακες δεδομένων των φιλολόγων (Παράρτημα 2).

Ανάλυση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα:

5.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και προσεγγίσεις της αξιολόγησης

Ο θεματικός άξονας Α περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και προσεγγίσεις της αξιολόγησης. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και προσεγγίσεις της αξιολόγησης

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	ΑΞΣΥΓ: Ο όρος αξιολόγηση ως σύγκριση ΑΞΕΥΟΡ: Η αξιολόγηση ως ευρύς και πολυεπίπεδος όρος ΑΞΙΔΕ: Η αξιολόγηση της ίδιας της εκπαίδευσης ΑΞΕΚΠ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΑΞΜ: Η αξιολόγηση των μαθητών ΑΞΚΤ: Η αξιολόγηση των κτιρίων

<p>2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή</p>	<p>ΝΟΑΕΜ: Απουσία σωστής νοηματοδότησης του όρου αξιολόγηση του μαθητή ΑΞΜΑΒΑ: Ταύτιση του όρου αξιολόγηση του μαθητή με την βαθμολογία ΑΜΜΑΞΕ: Η αξιολόγηση του μαθητή ως μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ΑΞΤΥΠ: Συσχέτιση αξιολόγησης με τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης ΑΞΕΠΙΑΜ: Η αξιολόγηση ως αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή σε καθορισμένη ύλη μέσω τεστ και εξετάσεων στην τυπική εκπαίδευση ΑΞΔΙΑΥΛ: Η αξιολόγηση ως αποτύπωση της αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης από τον μαθητή ΑΞΕΠΤΙ: Μη σύνδεση της αξιολόγησης με την έννοια της επιβράβευσης ή της τιμωρίας του μαθητή</p>
<p>3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση</p>	<p>ΒΕΠΑΙ: Η βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας ΒΕΕΚΠ: Η βελτίωση του επιπέδου του εκπαιδευτικού ΒΕΕΓΧ: Η βελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων ΒΕΥΠΟ: Η βελτίωση των υποδομών ΑΥΟΙΚΠΟ: Η αύξηση των οικονομικών πόρων ΒΕΕΚ: Η βελτίωση των εκπαιδευομένων ΒΕΠΣ: Βελτίωση προγράμματος σπουδών ΑΠΣΤΓΝ: Η απόκτηση στείρων γνώσεων</p>
<p>4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση</p>	<p>ΑΞΕΜΕ: Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ΑΞΜΗΑΝ: Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης ΑΞΕΚΕΡ: Η αξιολόγηση ως εκτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ΑΞΣΩΕΡ: Η αξιολόγηση ως αναγκαίο μέσο για την επίτευξη σωστού έργου ΑΞΒΕΜΑ: Η βελτίωση του σχεδιασμού των μαθημάτων μέσω της αξιολόγησης ΑΞΕΡΓΕΚΠ: Η αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών ΑΞΕΡΓΣΧ: Η αξιολόγηση ως πολύτιμο εργαλείο για τη λειτουργία του σχολείου ΑΞΣΥΑΝ: Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση για την συνειδητοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτικό ΑΞΒΕΕΚ: Η αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο των εκπαιδευομένων</p>
<p>5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση</p>	<p>ΑΞΑΝΕ: Η αξιολόγηση ως τρόπος κάλυψης των ανεπαρκειών του εκπαιδευτικού συστήματος</p>

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	ΕΠΠΡΟ: Επιβράβευση της προσπάθειας των εκπαιδευόμενων ΑΝΕΚ: Ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων ΑΥΤΜ: Αυτογνωσία των μαθητών ΒΕΕΚ: Βελτίωση των εκπαιδευόμενων ΑΞΕΙ: Αξιολόγηση όχι μόνο της μαθησιακής πορείας με τεστ, αλλά και της γενικότερης εικόνας των εκπαιδευόμενων
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	ΕΝΑΝΤ: Η ενίσχυση του ανταγωνισμού των μαθητών ΚΡΚΑΤ: Η κρίση και κατάταξη των εκπαιδευόμενων
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	ΘΣΑΞ: Θετική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση ΘΣΑΜΑΞ: Θετική στάση απέναντι στην αντικειμενική και αμερόληπτη αξιολόγηση ΚΑΑ: Καθιέρωση και ανάδειξη αξιολόγησης ΕΠΙΣΤΑΞ: Επιφυλακτική στάση ως προς την αξιολόγηση ΣΒΕΕ: Σκεπτικισμός απέναντι στην δυνατότητα της αξιολόγησης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ΑΡΣΤΕΠΘ: Αρνητική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση με την έννοια του «Επιθεωρητή» ΑΡΣΤΑΠ: Αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση που συνδέεται με την απομνημόνευση καθημερινών γνώσεων ΑΡΣΤΣΑΞ: Αρνητική στάση απέναντι στον σημερινό τρόπο αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα, το οποίο απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι αναφέρουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια ευρεία έννοια η οποία περιλαμβάνει ποικίλες πτυχές. Την ευρύτητα της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δηλώνει ξεκάθαρα ένας εκπαιδευτικός αναφέροντας ότι: «Είναι ένας ευρύς όρος που χρησιμοποιείται σε πολλά επίπεδα στην εκπαίδευση ο όρος αξιολόγηση». Ο ίδιος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την έννοια της αξιολόγησης ως σύγκριση. Λέει χαρακτηριστικά: «Αξιολογώ σημαίνει συγκρίνω. Υπάρχει ένα πρότυπο και με βάση αυτό συγκρίνουμε». Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες πτυχές της αξιολόγησης, όπως είναι η αξιολόγηση της ίδιας της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αναφέρουν πως: «Έχει πολλές κατευθύνσεις. Είναι η αξιολόγηση της ίδιας της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των καθηγητών και των μαθητών», «Αξιολογούμε το παιδαγωγικό έργο, αξιολογούμε τους μαθητές,

αξιολογούμε τους καθηγητές». Ένας εκπαιδευτικός λέει: «(...) αξιολογούμε τα κτίρια (...)), εντάσσοντας στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση των κτιρίων. Ένας εκπαιδευτικός εκφράζει την άποψη ότι «Είναι μια ευρύτερη διαδικασία, όπως και πιο σύνθετη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού απ' ότι η αξιολόγηση του μαθητή».

Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

Ένας εκπαιδευτικός αναφερόμενος στην έννοια της αξιολόγησης των μαθητών τη διαχωρίζει σε αυτό που θεωρείται σήμερα ως αξιολόγηση των μαθητών και σε αυτό που θα έπρεπε να ισχύει. Σύμφωνα με αυτόν η αξιολόγηση των μαθητών περιορίζεται στη βαθμολογία τους. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τους βαθμούς, ενώ θα έπρεπε να αξιολογούμε πάρα πολλά πράγματα. Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε το βαθμό, ενώ θα έπρεπε να δίνουμε περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, πρώτα από όλα να αξιολογήσουν και οι ίδιοι τον εαυτό τους, δηλαδή να δούνε και οι ίδιοι πού πάνε, τι χρειάζονται, πράγμα που δεν το κάνουμε. Το σχολείο, δηλαδή, ακολουθεί, ο εκπαιδευτικός μια πορεία, αξιολογεί μέσω των βαθμών και τελειώνει. Θα έπρεπε να υπάρχουν πολύ περισσότερα πράγματα και να γίνονται πολύ περισσότερα πράγματα». Η άποψη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αντανακλά την γενικότερη τάση των ημερών μας να ταυτίζεται η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών με την βαθμολογία τους. Επομένως, η αξιολόγηση συνδέεται με την μέτρηση και αποκτά ποσοτικά χαρακτηριστικά. Ένας άλλος εκπαιδευτικός συνδέει την αξιολόγηση του μαθητή με τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης: «Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά σε εκπαιδευτικές μεθόδους αξιολόγησης που ουσιαστικά είναι τυποποιημένοι σε πρώτη φάση. Υπάρχει το θεσμοθετημένο αξιολογικό σύστημα, υπάρχουν τα τεστ, υπάρχουν και τα διαγωνίσματα». Ένας ακόμα εκπαιδευτικός αναφερόμενος στον όρο αξιολόγηση του μαθητή δηλώνει: «Πιστεύω ότι στην τυπική εκπαίδευση έχει να κάνει περισσότερο με την επίδοση του μαθητή με βάση κάποια ύλη που έχει οριστεί και κατά πόσο ο μαθητής την έχει μάθει, μπορεί να την αφομοιώσει, να την αναπαράγει και λοιπά, και αυτό, βέβαια, φαίνεται και από την επίδοσή του στα τεστ, στις εξετάσεις και στα προφορικά». Περιγράφοντας την έννοια της αξιολόγησης των μαθητών δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι δεν πρόκειται για όρο ο οποίος συνδέεται με την επιβράβευση ή την τιμωρία των μαθητών. Συγκεκριμένα ο ένας εκπαιδευτικός εκφράζει παράλληλα την αντίθεσή του για τον τρόπο με τον οποίο βίωσε ο ίδιος ως μαθητής την αξιολόγηση: «Δεν θεωρώ ότι έχει να κάνει, όπως εγώ την έχω βιώσει από

την πρώτη δημοτικού, ας πούμε, με τιμωρία», ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός αναφέρεται κυρίως στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.: «Η αξιολόγηση εδώ δεν έχει την έννοια της επιβράβευσης ή της τιμωρίας».

Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τους σκοπούς της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτούς η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποβλέπει στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, του επιπέδου του εκπαιδευτικού, των διδακτικών εγχειριδίων, των εκπαιδευομένων, του προγράμματος σπουδών και των υποδομών: «(...) γιατί η αξιολόγηση αυτό έχει ως στόχο, να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την ποιότητα τη δικιά μας και του εκπαιδευομένου», «Σκοπός είναι να βελτιώσει την παρεχόμενη παιδεία, να βελτιώσει το επίπεδο του εκπαιδευτικού, να βελτιώσει τα διδακτικά εγχειρίδια, να βελτιώσει την υποδομή. Τους οικονομικούς πόρους να αυξήσει ενδεχόμενα, οι οποίοι παρέχονται», «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία η οποία (...) κατατείνει στο να κοιτάζει σε ποιο σημείο βρίσκεται το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών, η επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού». Από την άλλη ασκείται κριτική στο σκοπό που έχει σήμερα η αξιολόγηση. Ένας εκπαιδευτικός εξηγεί ότι σήμερα η αξιολόγηση αποσκοπεί στην απόκτηση στείρων γνώσεων από τους μαθητές, οι οποίες τους είναι απαραίτητες για την πετυχημένη πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και δεν ανταποκρίνεται στους πραγματικούς σκοπούς που θα έπρεπε να έχει: «(...) τώρα πια ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι μόνο να πάρουν οι μαθητές τις γνώσεις που τους χρειάζονται μόνο για τις πανελλαδικές, όπως βλέπω και από τα παιδιά μου, όπως είδα και από το σχολείο, ενώ θα έπρεπε να εστιάζει και σε πολλούς άλλους, ας πούμε, τομείς, την κοινωνικοποίηση ξέρω 'γω την έχουμε αφήσει απ' έξω. Δεν ενδιαφέρεται κάποιος, γιατί είναι έτσι φτιαγμένη η εκπαίδευση που να εστιάζει προς την απόκτηση στείρων γνώσεων».

Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση επιτελεί θετικό ρόλο. Αρκετοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με τον σκοπό της εκπαίδευσης, ενώ επισημαίνουν και τον ανατροφοδοτικό της ρόλο: «Είναι μια τροφοδότηση, μια ενίσχυση, τέλος πάντων των σωστών πραγμάτων και

αποφυγή στη συνέχεια των πραγμάτων που δεν είναι σωστά (...), «Εντάξει, η αξιολόγηση είναι κάτι που ακολουθεί την εκπαιδευτική, ας πούμε, διαδικασία, είτε είναι αξιολόγηση στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε είναι αξιολόγηση στην αρχή, ενδιάμεση, έτσι, και τελική. (...) με την έννοια να δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν πού βρίσκονται, τι έχουν καταφέρει, από πού ξεκίνησαν και πού έφθασαν. Και έτσι, νομίζω, θα μπορέσουν να συνεχίσουν καλύτερα στο κάθε γνωστικό αντικείμενο, με βάση, δηλαδή, την αξιολόγηση». Ένας άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι: «Είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης η αξιολόγηση. Γενικά η αξιολόγηση πρέπει να είναι κομμάτι της εκπαίδευσης (...), «Είναι πολύ σημαντική η έννοια της αξιολόγησης. Χωρίς αξιολόγηση είτε ο καθηγητής καταλαβαίνει τι έχει κάνει, ούτε ο μαθητής καταλαβαίνει, αν έχει πετύχει, ας πούμε, τους στόχους (...))», «Θεωρώ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης την αξιολόγηση (...))», «Θεωρώ ότι συνδέεται με τον σκοπό της εκπαίδευσης και είναι πολύ ουσιαστική διαδικασία». Επιπλέον, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ελάχιστους εκπαιδευτικούς ως σημαντικό εργαλείο: «(...) πιστεύω ότι η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο, για να εκτιμήσεις τη δουλειά που έχεις κάνει μέχρι τώρα και να έχεις ένα σημείο αναφοράς για το πώς θα προχωρήσεις καλύτερα τη δουλειά σου στο μέλλον», «Προσωπικά θεωρώ ότι η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν και πολλές αντίθετες φωνές όσον αφορά τη δική μας αξιολόγηση, αλλά δεν μπορεί να γίνει κάποιο έργο σωστά, αν δεν αξιολογηθεί στο τέλος. Δηλαδή μέσα από την αξιολόγηση ανατροφοδοτούμαστε και οι ίδιοι, καταλαβαίνουμε, αν έχει γίνει σωστά η δουλειά μας. Δεν είναι μόνο ότι αξιολογούμε τους μαθητές, αν απέκτησαν κάποιες γνώσεις. Είναι βασικό εργαλείο για όλους, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους», «Βασικά θεωρώ ότι είναι πολύτιμο εργαλείο για την λειτουργία όλου του σχολείου. Νομίζω ότι είναι πιο ουσιαστική η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που γίνεται σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και όχι τόσο η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Αυτό θεωρώ πιο χρήσιμο εργαλείο. Και μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δίνεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί και το έργο του εκπαιδευτικού, το τι κάνει δηλαδή ο κάθε γραμματισμός, κάτι το οποίο μπορεί να βελτιώσει τον σχεδιασμό των μαθημάτων, των θεματικών ενοτήτων και να βοηθήσει σε τελική ανάλυση και τους εκπαιδευόμενους». Μία, ακόμα, θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ότι βοηθάει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων του. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «Η αξιολόγηση (...) κατανόησης εκ μέρους του διδάσκοντα

πού τα έχει πάει άσχημα για να βελτιώσει λίγο την προσέγγιση του μαθητή του», «Χωρίς την αξιολόγηση ο καθένας θα δουλεύει από την δική του την πλευρά και δεν θα μπορώ εγώ να συνειδητοποιήσω τι έχουν ανάγκη».

Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Μόνο ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ξεκάθαρα την αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση: «Θεωρώ ότι είναι ένας τρόπος για να καλύπτει τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος».

Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

Η άποψη ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι πολύ σημαντική για τους ίδιους τους μαθητές εκφράζεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Επισημαίνεται κυρίως ο ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών στη δυνατότητα που δίνει στους τελευταίους να συνειδητοποιήσουν την πορεία τους, να ανατροφοδοτηθούν και να βελτιωθούν. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά: «(...) οι μαθητές πρέπει να αξιολογούνται, για να υπάρχει δυνατότητα ανατροφοδότησης, διόρθωσης, βελτίωσης», «(...) να επιβραβεύεις κάποια προσπάθεια και να γίνεται και μια ανατροφοδότηση, δηλαδή να βλέπει ο μαθητής τις αδυναμίες ή ότι έχει αποδώσει η προσπάθειά του και αυτό να τον ευχαριστεί, να του δίνει ένα κίνητρο να συνεχίσει», «(...) όχι μόνο να κρίνεις την μαθησιακή πορεία ενός μαθητή, γενικότερα την όλη του εικόνα. Το πώς έχει προοδεύσει γενικότερα στο να καταλαβαίνει, να μαθαίνει πράγματα, όχι μόνο στο να αξιολογήσεις το πώς έγραψε σε ένα διαγώνισμα ή σε ένα τεστ, την προσπάθειά του, τις εργασίες του. Θα έλεγα ότι το βλέπω έτσι λίγο πιο πλατιά», «να υπάρχει αξιολόγηση, για να ξέρει ο καθένας ποιες είναι οι ανάγκες του, ποιες είναι οι αδυναμίες του, πού υστερεί, πού πλεονεκτεί, για να ξέρει και πώς θα προχωρήσει στο μέλλον».

Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί διατυπώνουν απόψεις για την αρνητική επίδραση της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους: «(...) αυξάνει και τον ανταγωνισμό μεταξύ των συμμαθητών (...)», «Δύσκολο πράγμα να αξιολογήσεις κάποιον. Πρέπει οπωσδήποτε να τον κατατάξεις. Πρέπει οπωσδήποτε να τον κρίνεις. Από τη στιγμή που τον βάζεις σε μια ζυγαριά, υπέρ και κατά, ξεκινάνε τα αρνητικά».

Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ξεκάθαρα τη θετική στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξής της. Ένας εκπαιδευτικός λέει: «Αξιολόγηση, νομίζω ότι θα πρέπει να γίνεται, όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά σε κάθε διάσταση της ανθρώπινης υπόστασης, δηλαδή, τον αντιλαμβάνομαι θετικά». Ένας άλλος αναφέρει: «Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει κάποια αξιολόγηση». Ένας εκπαιδευτικός τονίζει την ανάγκη καθιέρωσης και ανάδειξης της αξιολόγησης: «Είναι ένας παράγοντας που πρέπει για μένα να καθιερωθεί, να αναδειχτεί».

Υπάρχουν, ωστόσο, και λίγες περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί, αν και δεν βλέπουν αρνητικά την αξιολόγηση, την αντιμετωπίζουν με κριτική και επιφυλακτική στάση και θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις προκειμένου να υποστηρίξουν το θετικό ρόλο της. Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει: «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, εντάξει, δεν είμαι κατά της αξιολόγησης, είμαι υπέρ της αξιολόγησης, αλλά όχι όπως τη κάνει το υπουργείο». Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «Ναι, βέβαια συμφωνώ με τον θεσμό της αξιολόγησης. Εννοείται ότι θέλω (...) να ισχύσει με αντικειμενικά κριτήρια (...). Είμαι υπέρ μίας αξιολόγησης που θα στηρίζεται σε σύγχρονα κριτήρια και φυσικά θα έχει προέλθει μετά από έρευνα που θα έχει γίνει σε μαθητές σχολείων πολλών ταχυτήτων.». Ένας ακόμα εκπαιδευτικός λέει ότι: «για να γίνει αξιολόγηση πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Να γίνεται πρώτα μάθημα. Καταλάβετε. Οι συνθήκες υπό τις οποίες εργαζόμαστε δεν επιτρέπουν κατά την γνώμη μου..., (...) δεν ξέρω με την αξιολόγηση έχω πάρα πολλές επιφυλάξεις και με όλη τη συζήτηση που γίνεται περί αξιολόγησης. Πρέπει να γίνεται, αλλά να γίνεται υπό άλλες προϋποθέσεις, πρέπει να μπορούμε να κάνουμε την δουλειά μας, (...) αλλά με όλα αυτά τα κενά και με όλα αυτά τα προβλήματα, τώρα τι αξιολόγηση...»

Ένας εκπαιδευτικός αμφισβητεί την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης: «Εγώ βλέπω την αξιολόγηση γενικά με πολύ μεγάλο σκεπτικισμό. Δεν ξέρω, αν η αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να μας κάνει καλύτερους, γιατί η αξιολόγηση αυτό έχει ως στόχο, να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την ποιότητα τη δικιά μας και του εκπαιδευομένου. Δεν ξέρω, αν η αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα. Όμως, αυτή η αξιολόγηση η οποία υπάρχει μέχρι τώρα δεν τα έχει καταφέρει».

Ένας εκπαιδευτικός εκφράζει την αρνητική του στάση απέναντι στην αξιολόγηση με την έννοια του επιθεωρητή: «Ο όρος αξιολόγηση είναι αρνητικά φορτισμένος, με την

έννοια (...) του επιθεωρητή που ήταν ο απόλυτος Θεός. Έμπαινε μέσα στην τάξη, μπορούσε κάποιον εκπαιδευτικό να τον μεταθέσει, αν δεν του άρεσε οτιδήποτε, οπότε, είναι αρνητικά φορτισμένος», ενώ ένας άλλος διατυπώνει την αντίθεσή του στην απομνημόνευση γνώσεων χωρίς νόημα: «Φυσικά, είμαι κατά της αξιολόγησης που συνδέεται με την παπαγαλία, με την εμμονή που έχει ο εκπαιδευτικός στο να μάθει το παιδί εντός εισαγωγικών αυτό που λέμε να μάθει ‘‘ το μάθημα της ημέρας’’, το οποίο συνήθως το ξεχνά την επόμενη».

5.3. Μορφές αξιολόγησης

Ο θεματικός άξονας Β περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης τις οποίες γνωρίζουν και τις οποίες χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 2. Μορφές αξιολόγησης

B. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση ΠΟΣΑΞ: Ποσοτική μορφή αξιολόγησης ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ΠΕΧΑ: Η περιγραφική αξιολόγηση με χαρακτηρισμούς ΠΡΟ: Το project ΗΜ: Το ημερολόγιο ΠΟΙΑΞ: Η ποιοτική μορφή αξιολόγησης ΤΥΠΑΞ: Η τυπική μορφή αξιολόγησης ΑΤΑΞ: Η άτυπη μορφή αξιολόγησης
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	ΠΡΕΞΕΤ: Η προφορική εξέταση ΓΡΑΟ: Οι γραπτές δοκιμασίες ΤΕ: Το τεστ ΦΑΕΚ: Ο φάκελος του εκπαιδευομένου ΣΥ: Η συνέντευξη ΑΥ: Η αυτοαξιολόγηση ΟΜΕΡΓ: Οι ομάδες εργασίας ΡΟΥ: Ρουμπρίκες

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	ΠΡΣΤ: Προσδιορισμός των στόχων ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων ΔΑΝ: Διαπίστωση των αναγκών των εκπαιδευόμενων ΔΙΑΜΥΛ: Κριτήριο για διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	ΔΙΣΧΠΡΟ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος ΕΠΙΤΣΤ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων ΣΔΙΑΑΞ: Ενίσχυση ή παραμερισμός αρχικών στόχων στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης ΕΠΕΚ: Έλεγχος της πορείας των εκπαιδευομένων ΠΒΔΔ: Πληροφορίες για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	ΔΕΠΙΤΣ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων ΜΕΤΕΛΤΕ: Μεμφομένη η τελική μορφή αξιολόγησης με την μορφή ενός ολιγόλεπτου τεστ ΠΤΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	ΑΡΙΕΚ: Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευομένων στην τάξη

Είδη αξιολόγησης ως προς τη μορφή τους

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως μορφή αξιολόγησης την αριθμητική και την κατατάσσουν στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Η αριθμητική αξιολόγηση, όπως υποστηρίζουν, αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης της τυπικής εκπαίδευσης. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Οι μορφές αξιολόγησης είναι το σύστημα το βαθμολογικό, το οποίο υπάρχει παραδοσιακά (...)». Κάποιοι ταυτίζουν την αριθμητική με την ποσοτική αξιολόγηση. Ένας εκπαιδευτικός λέει: «Είναι η αριθμητική που την ονομάζουν και ποσοτική». Ένας άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι πρόκειται για την μοναδική μορφή αξιολόγησης που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην τυπική εκπαίδευση: «Στην τυπική εκπαίδευση είναι αυτή η ποσοτική αξιολόγηση. Και να θέλουμε να κάνουμε άλλη αξιολόγηση δεν μπορούμε. Πρέπει να βάλουμε έναν βαθμό». Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «Είναι η αριθμητική που την ονομάζουν και ποσοτική (...)», «(...) είναι αυτή της τυπικής εκπαίδευσης με τους βαθμούς, με την κλίμακα του είκοσι», «Είναι η αξιολόγηση η οποία κάνουμε στο σχολείο, όπου βάζουμε τους βαθμούς και όλα αυτά (...)», «Έχουμε την τυπική αξιολόγηση με την παράδοση βαθμολογίας», «Έχουμε την συνηθέστερη στο ελληνικό σύστημα, την τυπική αξιολόγηση η οποία ποσοτικοποιείται (...). Δύο

εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο διαχωρισμό ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης: «Είναι ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση (...). Μόνο ένας ερμηνεύει τη διαφοροποίηση της τυπικής από την άτυπη μορφή αξιολόγησης: «Υπάρχει τυπική αξιολόγηση και άτυπη. Την τυπική την κάνεις μέσα από ένα τεστ, μέσα από μία έκθεση που θα γράψουν, μια εργασία που θα αναθέσω μπορείς και αξιολογείς. Άτυπα αξιολογώ το πώς συμπεριφέρονται, το πώς επεξεργάζονται ένα θέμα».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στα είδη της αξιολόγησης την περιγραφική αξιολόγηση. Αυτό, βέβαια, δικαιολογείται από το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί υποχρεωτική και θεσμοθετημένη μορφή αξιολόγησης για τα Σ.Δ.Ε. στα οποία διδάσκουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: « (...) και όταν ασχολήθηκα με την αξιολόγηση ενηλίκων την περιγραφική», «Η μία είναι αυτή η περιγραφική αξιολόγηση που έχουμε στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (...)», «Τώρα, στα Σ.Δ.Ε. είναι καλύτερα, είναι περιγραφική, με την έννοια ότι δίνει, ας πούμε, κάπως συνολικότερη εικόνα». Ένας εκπαιδευτικός εξηγεί τα δύο είδη της περιγραφικής αξιολόγησης: « (...) η περιγραφική, δηλαδή με λόγια, η οποία μπορεί να είναι αναλυτική, να γράφεις μια παράγραφο για κάποιον μαθητή ή να είναι και με χαρακτηρισμούς, όπως για παράδειγμα «καλά», «αρκετά καλά» και τα λοιπά, η οποία θεωρείται και αυτή περιγραφική και προσπαθεί με πιο ποιοτικό τρόπο να αποτυπώσει διάφορες πλευρές της προσπάθειας του μαθητή».

Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

Πολλοί εκπαιδευτικοί όρισαν τα είδη της αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους και έχοντας, όπως φαίνεται, υπόψη τους τη διάκριση του Bloom, διέκριναν τις μορφές αξιολόγησης σε αρχική, ενδιάμεση και τελική: «Θεωρητικά τα έχω διαβάσει και στα σεμινάρια τα ακούμε και τα ξανακούμε συνέχεια. (...). Γνωρίζω την αρχική αξιολόγηση, την διαμορφωτική και την τελική», «Υπάρχει η αρχική αξιολόγηση (...). Έπειτα, υπάρχει η διαμορφωτική αξιολόγηση (...). Και φυσικά, υπάρχει και η τελική αξιολόγηση (...).

Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε μορφές αξιολόγησης με κριτήριο τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Από αυτούς λίγοι αναφέρουν πιο παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης: «Προφανώς, μορφές αξιολόγησης είναι οι γραπτές δοκιμασίες του εξεταζόμενου, μπορεί να υπάρξουν και προφορικές δοκιμασίες (...), «(...) τα τεστ, τα

διαγωνίσματα, προφορική εξέταση» «Έχουμε τα τρίμηνα στα Γυμνάσια, τα τετράμηνα στα Λύκεια, έχουμε εξετάσεις». Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ως μορφή αξιολόγησης τον φάκελο του εκπαιδευομένου και την αυτοαξιολόγηση: «(...) μπορεί να υπάρξει έλεγχος του φακέλου του, για να δούμε τα τυπικά προσόντα του ή την εκπαιδευτική, κοινωνική του δράση. Βεβαίως, υπάρχει και η αυτοαξιολόγηση». Ένας μόνο εκπαιδευτικός κάνει λόγο για ομάδες εργασίας και ένας άλλος για ρουμπρίκες: «Μετά έχει και τα εργαλεία, είναι οι ρουμπρίκες».

Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι με την αρχική – διαγνωστική μορφή αξιολόγησης επιδιώκεται η διαπίστωση της προηγούμενης γνώσης των εκπαιδευομένων και των ελλείψεών τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί λένε: «Η αρχική είναι διαγνωστικού τύπου (...) βλέπω, σε τι επίπεδο είναι, πόση όρεξη έχουν, τι ξέρουν από πριν, αυτή είναι η πρώτη, η διαγνωστική, που εγώ κάνω. Δηλαδή από την αρχή των μαθημάτων κάνω μια επαναληψούλα, βάζω κάποιες ασκησούλες, για να δω τι ξέρουν, αν θυμούνται και τα λοιπά», «(...) βλέπεις το επίπεδο που βρίσκονται», «Υπάρχει η αρχική αξιολόγηση ή διαγνωστική, αυτή που γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους ή στην αρχή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αν έχουμε να κάνουμε με ενήλικες. Εκεί προσπαθεί ο εκπαιδευτικός ή ο εκπαιδευτής αντίστοιχα να διαπιστώσει το επίπεδο των γνώσεων του κοινού του στο αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει. Από κει και πέρα συνήθως αυτό μπορεί να γίνει και με ένα τεστ, με ερωτησούλες είτε ανοιχτού είτε κλειστού τύπου, ώστε να διαπιστωθεί το τι γνωρίζει το κοινό», «Αυτή με την οποία ορίζεις το επίπεδο και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων», «Υπάρχει, η αξιολόγηση, όταν ξεκινάμε να παραδώσουμε ένα μάθημα, να ασχοληθούμε με μία ενότητα. Μπορεί να δώσουμε στους εκπαιδευόμενους ένα φύλλο, για να δούμε πού βρίσκονται, πριν ξεκινήσουμε να παραδώσουμε την ενότητα που θέλουμε». Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σημασία της αρχικής αξιολόγησης στον προσδιορισμό των στόχων: «Στην αρχή ήταν μια αρχική αξιολόγηση. Θέταμε τους στόχους, αυτό έκανα εγώ, τέλος πάντων, έβαζα κάποιους στόχους (...)», ενώ ένας άλλος θεωρεί την αρχική αξιολόγηση ως προϋπόθεση προκειμένου κάθε εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το υλικό του γνωστικού του αντικειμένου στο επίπεδο των μαθητών του: «Σίγουρα πρέπει να γίνει μια διάγνωση (...) δεν ξέρουμε σε τι επίπεδο βρίσκεται ο καθένας. Μετά βάσει αυτών εμείς διαμορφώνουμε το υλικό (...)».

Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η ενδιάμεση αξιολόγηση πραγματοποιείται στη διάρκεια των μαθημάτων με σκοπό να διαπιστωθεί η εξελικτική πορεία των μαθητών: «Κατόπιν, μπορούμε ενδιάμεσα, πριν ολοκληρωθεί, γιατί μία ενότητα ποτέ δεν ολοκληρώνεται εδώ σε μία διδακτική ώρα, μπορούμε να δώσουμε και ένα άλλο φύλλο εργασίας και να το πούμε ότι είναι αξιολόγησης, μια ενδιάμεσης μορφής, να δούμε πού έχουμε φτάσει, αν αυτά που κάναμε..., αν βαδίζουμε καλά (...)), «(...) η διαμορφωτική κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που βλέπεις την πρόοδο που παρουσιάζουν (...)), «Επειτα, υπάρχει η διαμορφωτική αξιολόγηση, αυτή που γίνεται δηλαδή στην πορεία του σχολικού προγράμματος». Δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν αν χρειάζεται ή όχι να τροποποιήσουν τους αρχικούς στόχους που είχαν θέσει: «Σίγουρα κατά την διάρκεια της χρονιάς για να δούμε αν θα πρέπει να αναμορφώσουμε τους στόχους», «(...) μετά περνούσα στην διαμορφωτική, δηλαδή μπορεί κάποιος στόχος να μην ήτανε εφικτός, οπότε τον αφήναμε στην άκρη. Μπορεί κάποιος στόχος να δούλευε, οπότε να το ενίσχυα, ας πούμε, περισσότερο». Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς και τους δίνει στοιχεία τα οποία τους βοηθούν να κάνουν τις επεμβάσεις εκείνες που χρειάζονται, ώστε οι στόχοι που θέτουν να μην είναι ουτοπικοί, αλλά να είναι προσαρμοσμένοι στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους.

Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την τελική μορφή αξιολόγησης με την διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί: «και στο τέλος μία τελική αξιολόγηση για το τι έγινε και τι επιτεύχθηκε απ' όλα αυτά», «(...)», «Και την τελική για να δούμε κατά πόσο πετύχαμε κάποιους στόχους που βάλαμε», «αυτή την οποία εφαρμόζεις για να δεις, αν έχουνε πετύχει οι επιμέρους στόχοι», «(...) και στο τέλος μπορούμε πάλι να ασχοληθούμε με την αξιολόγηση με την μορφή της τελικής αξιολόγησης της ενότητας, να δούμε δηλαδή πού φθάσαμε, αν οι στόχοι που είχαμε θέσει καλύφθηκαν». Ένας εκπαιδευτικός διατυπώνει αρνητική στάση απέναντι στην τελική μορφή αξιολόγησης με τη μορφή γραπτών εξετάσεων: «Και φυσικά, υπάρχει και η τελική αξιολόγηση που εγώ δεν την υποστηρίζω τόσο, γιατί θεωρώ ότι δεν μπορεί

κάποιος να κριθεί με ένα τεστ είκοσι πέντε λεπτών ή μίας ώρας», ενώ ένας άλλος συνδέει την τελική αξιολόγηση με την περιγραφική, αναφερόμενος στα Σ.Δ.Ε.: «(...) η τελική (...) είναι περιγραφική».

Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Ένας εκπαιδευτικός εκφράζει την άποψη ότι στα Σ.Δ.Ε. είναι δύσκολο να εφαρμοστούν αυτές οι μορφές αξιολόγησης κάνοντας σύγκριση με άλλες δομές, όπως αυτή της ειδικής αγωγής, και θέτει ως εμπόδιο τον μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη: «Ε! λίγο δύσκολο στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, γιατί το πλαίσιο που είχα εγώ ήταν πολύ λίγα παιδιά, ενώ εδώ είναι μία τάξη περισσότερων ατόμων, δεν μπορεί να δουλέψει τόσο καλά».

5.4. Η αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Ο θεματικός άξονας Γ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με την αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 3. Η αξιολόγηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΤΕΑΞ: Η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΑΡΧΑΞ: Η αρχική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΔΙΑΜΑΞ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης ΑΞΕΡΓ: Η αξιολόγηση μέσω εργασιών ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΑΑΞΤΔΦ: Αριθμητική αξιολόγηση στο τέλος του διητούς κύκλου φοίτησης ΑΥΤΕΝ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΠΕΔΥΝ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των δυνατοτήτων των ενήλικων εκπαιδευομένων ΠΕΕΝΔ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των ενδιαφερόντων των ενήλικων εκπαιδευομένων ΠΕΕΠΠ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των επιδόσεων των ενήλικων εκπαιδευομένων

<p>17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΦΥΛΕΚ: Εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι σε φυλακές ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων ΡΟΜ: Ρομά ΑΕΙΑΝ: Άτομα με ειδικές ανάγκες ΝΕΕΚ: Εκπαιδευόμενοι νεαρής ηλικίας ΜΕΓΕΚ: Εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας</p>
<p>18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΔΙΑΑΝΤ: Ενήλικες, κοινό με διαμορφωμένες ήδη αντιλήψεις ΙΔΙΑΕΝ: Οι ενήλικες ως άτομα με ιδιαιτερότητες ΟΙΚΔΟΕ: Προσπάθεια για συνδυασμό οικογένειας, δουλειάς και εκπαίδευσης ΡΟΑΝΙ: Η ροπή στην ανία ΜΕΙΟΝ: Αισθήματα μειονεξίας λόγω ηλικίας ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων</p>
<p>19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΥΨΓΕΠΙ Εκπαιδευόμενοι με πολύ υψηλό γνωστικό επίπεδο ΧΑΓΕΠΙ: Χαμηλό γνωστικό επίπεδο ενηλίκων ΑΝΑΛΕΚ: Εκπαιδευόμενοι αναλφάβητοι ΠΡΟΟΡΘ: Εκπαιδευόμενοι με σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία ΠΕΡΟΛΕΞ: Εκπαιδευόμενοι με περιορισμένο λεξιλόγιο</p>
<p>20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΟΡΘΓΡΑΦ: Ανάγκη για σωστή και ορθογραφημένη γραφή ΑΝΕΠΙΒ: Ανάγκη για επιβράβευση ΚΟΙΝ: Ανάγκη κοινωνικοποίησής τους ΕΝΙΑΙ: Ανάγκη για ενισχυτική διδασκαλία ΑΝΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευομένων για αξιολόγηση</p>
<p>21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΣΕΠΑΓ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση ΣΕΝΕΛ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην προσωπική ανέλιξη ΔΕΥΕΥΚ: Αναζήτηση «δεύτερης ευκαιρίας στη ζωή»</p>
<p>22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση</p>	<p>ΚΑΕΜΑΞ: Αρνητική αντίληψη για την αξιολόγηση λόγω κακών εμπειριών ΤΡΕΜΑΡΑΞ: Τραυματικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων από την αριθμητική αξιολόγηση ΥΠΑΡΕΜ: Η αξιολόγηση ως αιτία υπενθύμισης αρνητικών εμπειριών από τυπική εκπαίδευση ΦΟΑΓΧΑΞ: Φόβος και άγχος για αξιολόγηση λόγω αρνητικών βιωμάτων ΦΟΣΧΕΝΤ: Ο φόβος και ο δισταγμός ως κυρίαρχο συναίσθημα πριν την σχολική ένταξη</p>
<p>23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων</p>	<p>ΜΕΤΙΚ: Ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας ΕΠΙΒΠΡΟ: Η επιβράβευση της προσπάθειας και η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων</p>

	ΑΕΕΚ: Η ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΥΤΣΥΝ: Η αυτενέργεια και η συνεργασία ως κριτήριο αξιολόγησης ΣΥΠΡΟ: Η συνέπεια και η προσπάθεια ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης ΓΝΩ: Η γνώση ως κριτήριο αξιολόγησης ΤΡΣΚΕΡΓ: Η αξιολόγηση του τρόπου σκέψης και εργασίας των εκπαιδευομένων ΔΥΝΕΚ: Οι δυνατότητες των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης ΕΞΕΚ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΠΕΑΝΑ: Ο βαθμός απεξάρτησης των εκπαιδευομένων από αρχικές τους αναστολές ΠΑΡΕΚΤΑ: Η συχνότητα της παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΟΜΕ: Οι ατομικές και ομαδικές εργασίες ΠΡΟΦΚΡ: Το «προφίλ» του κάθε Σ.Δ.Ε. ως συνάρτηση των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευομένων
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΣΥΝΠΕΑΡ: Ανάγκη συνύπαρξης περιγραφικής και αριθμητικής αξιολόγησης στο τέλος της χρονιάς ΠΑΠΡΠΑΙ: Η υποχρέωση παροχής πρέπουσας παιδείας ως ιδιαίτερος λόγος για την αξιολόγηση των ενηλίκων
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΑΞΒΟΗΕΚ: Η αξιολόγηση βοηθητική για τον εκπαιδευτικό ΕΚΕΝΑΞ: Σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκμάθηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευομένων ΔΥΣΑΞΕΝ: Δυσκολία εκπαιδευτικού για χαρακτηρισμό ενηλίκων είτε αριθμητικά είτε περιγραφικά ΑΠΟΜΕΤ: Ανάγκη αποστασιοποίησης εκπαιδευτικού από το αυστηρό πλαίσιο της μέτρησης
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	ΠΡΕΠΑΞ: Η σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ως προϋπόθεση της επιτυχημένης αξιολόγησης ΓΛΑ: Η γνώση του διδακτικού αντικειμένου ΠΡΟΔΙΥΛ: Προετοιμασία διδακτικού υλικού για τον εκπαιδευτικό λόγω απουσίας βιβλίων στα Σ.Δ.Ε.

Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων

Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική: «Πιστεύω πολύ στην αρχική που γίνεται, προκειμένου ο εκπαιδευτής να κατανοήσει τι θέλει το κοινό του, γιατί συνήθως σε ένα πρόγραμμα ενηλίκων η διαδικασία καθορίζεται και από τα θέλω των εκπαιδευομένων. Το μαθησιακό συμβόλαιο δηλαδή καταρτίζεται σε συνεργασία του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Πιστεύω, λοιπόν, σε αυτό το αρχικό, διαγνωστικό τεστ, που, φυσικά, δεν θα μπει στους εκπαιδευόμενους ως ένα τεστ που θα ξέρουν ότι αξιολογούνται. Θα δοθεί ως μία προσπάθεια, προκειμένου να καταλάβει ο εκπαιδευτής το τι επιθυμεί το κοινό, προκειμένου να προχωρήσει το πρόγραμμα. Επίσης, πιστεύω στην καθημερινή διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή θεωρώ ότι καλό είναι κάθε, εντός εισαγωγικών, «μάθημα» ή κάθε ενότητα του εκπαιδευτή να κλείνει με μία μορφή αξιολόγησης, είτε προκύπτει η αξιολόγηση αυτή μέσα από συζήτηση, προκειμένου να κατανοήσει το τι τελικά αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από την διαδικασία ή να διαπιστώσει και ο ίδιος κάποιες τυχόν δικές του παραλείψεις, ώστε να βελτιωθεί».

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αυτοαξιολόγηση: «(...) μέσα από αυτοαξιολόγηση (...) που ο ίδιος θα πρέπει να κάνει μέχρι να φθάσουμε στην τελική αξιολόγηση», «Είμαι υπέρ και της αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή, εννοείται, αλλά είμαι κατά αυτής της παγωμένης, της στείρας αξιολόγησης που γίνεται με ένα φυλλάδιο που θα τους ρωτήσει τι ξέρουν, έτσι; Ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρώ ότι η αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της πρέπει να προέρχονται μετά από μία μακρόχρονη διαδικασία ή μετά από το πέρας μιας ενότητας μέσα από συζήτηση».

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως μορφή αξιολόγησης τις εργασίες των εκπαιδευομένων: «(...) την αξιολόγηση μέσω εργασιών», « (...) μέσα από φύλλα εργασίας (...)».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως βασική μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων την περιγραφική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί και τη βασική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε., ενώ ένας αναφέρει ότι στο τέλος τους διευτούς κύκλου την περιγραφική αξιολόγηση συνοδεύει και μια αριθμητική: «Είναι περισσότερο στο πρώτο έτος και στο δεύτερο, εκτός από το τέλος της χρονιάς, είναι περιγραφική (...)

και στο τέλος της δεύτερης χρονιάς που ολοκληρώνεται η φοίτησή τους στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας μαζί με την περιγραφική παίρνουν και την αριθμητική αξιολόγηση, όπου εκεί θα δουν ένα βαθμό που ανταποκρίνεται είτε στην επίδοσή τους, είτε στις προσπάθειες που έκαναν και γενικότερα στην συνολική εικόνα που είχε ο εκπαιδευτικός για αυτούς τη χρονιά που πέρασε», «Την περιγραφική αξιολόγηση (...)». Ένας εκπαιδευτικός προσδιορίζει περισσότερο την έννοια της περιγραφικής αξιολόγησης: «Σημαίνει μία περιγραφική διαπίστωση των δυνατοτήτων τους, των ενδιαφερόντων τους και των επιδόσεών τους (...)».

Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι πρόκειται κυρίως για ανθρώπους διαφόρων εθνικοτήτων, ενώ ελάχιστοι κάνουν αναφορά στους φυλακισμένους εκπαιδευόμενους: «Έχουμε αρκετούς ρομά, άλλων εθνικοτήτων, είναι και αλβανοί, διάφορες εθνικότητες (...)». «Μπορεί να είναι ρομά, μπορεί να είναι μετανάστες(...)», «Υπάρχει και ανάμεσα στην έδρα και στο παράρτημα που είναι στις φυλακές, όπου εκεί οι φυλακισμένοι είναι ως επί το πλείστον αλλόγλωσσοι, έτσι, αλλοεθνείς», «Τα σχολεία είναι άλλα σε φυλακές, άλλα σε περιοχές με ιδιάζοντα πληθυσμό». Οι εκπαιδευτικοί αυτοί οι οποίοι αναφέρονται στους κρατούμενους είναι εκπαιδευτικοί σε Σ.Δ.Ε. τα οποία λειτουργούν ως παραρτήματα σε φυλακές. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες», ενώ δύο εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας να δηλώσουν την διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε. αναφέρονται στην ηλικία τους: «(...) υπάρχουν άνθρωποι που είναι, ας πούμε, είκοσι χρονών και υπάρχουν και άτομα που είναι πενήντα χρονών», «(...) μπορεί να είναι άνθρωποι δεκαοχτώ, είκοσι χρονών (...) μπορεί να είναι άνθρωποι πενήντα χρονών (...)».

Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Οι ενήλικες στα Σ.Δ.Ε. παρουσιάζονται από ελάχιστους εκπαιδευτικούς ως μαθητές με ιδιαιτερότητες: «(...) στα Σ.Δ.Ε. έχουμε ιδιαίτερες περιπτώσεις ανθρώπων (...), «(...) μετανάστες που είναι ιδιαίτερες περιπτώσεις ανθρώπων». Αυτό που φαίνεται ότι δυσκολεύει περισσότερο την αξιολόγηση αρκετών εκπαιδευτικών είναι η ανομοιογένεια που παρουσιάζει η τάξη τους κυρίως στο γνωστικό επίπεδο: «(...) είναι

σε πολύ διαφορετικά επίπεδα οι εκπαιδευόμενοι», «Στα ΣΔΕ υπάρχουν διάφορες κατηγορίες», «(...) γιατί εμείς έχουμε πολύ μεγάλη ανομοιογένεια», «Τώρα, αυτό κατά πόσο το επιτυγχάνει, δεν ξέρω, τι να σας πω. Κοιτάζετε κάτι, εγώ ας πούμε στην τάξη, αν έχετε διδάξει στα Σ.Δ.Ε., το τμήμα είναι πάρα πολύ ανομοιογενές».

Δύο εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη δυσκολία των εκπαιδευομένων να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της ζωής τους συνδυάζοντας παράλληλα την φοίτησή τους στο σχολείο: «(...) έχεις να κάνεις με έναν ενήλικα ο οποίος όλη μέρα δουλεύει και έρχεται δύο, τρεις ώρες το απόγευμα για να μάθει κάποια πράγματα», «Τις περισσότερες φορές, λοιπόν, έρχονται στο σχολείο προσπαθώντας να συνδυάσουν οικογένεια, δουλειά και τα λοιπά, είναι κουρασμένοι άνθρωποι».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει: «Εγώ προσπαθώ να κάνω διάφορα πράγματα μέσα σε μία ώρα, γιατί βαριούνται οι εκπαιδευόμενοι», ενώ ένα άλλος επισημαίνει τα αισθήματα μειονεξίας που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι λόγω της ηλικίας τους: «(...) γιατί πολλοί νιώθουν μειονεκτικά. Νομίζουν ότι τώρα πια στα γεράματα, ακόμα και αν είναι τριάντα και τριάντα πέντε, τώρα λέει σε τέτοια ηλικία, εγώ δεν έμαθα στα δεκαπέντε μου και έτσι έχουν μέσα τους το κοινωνικό στίγμα, γιατί καλώς ή κακώς κάποιος που δεν έχει τελειώσει το σχολείο στιγματίζεται από την κοινωνία, ακόμα και αν δεν το λες, φαίνεται από τον τρόπο συμπεριφοράς, από τον τρόπο ομιλίας ότι αυτοί το έχουν. Οι περισσότεροι τουλάχιστον εκπαιδευόμενοι νιώθουν μειονεκτικά σε σχέση με κάποιον που έχει τελειώσει το Λύκειο, ακόμα και αν έχουνε και τις ίδιες γνώσεις».

Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι οι ενήλικες είναι άνθρωποι με διαμορφωμένες αντιλήψεις: «(...) οι ενήλικες (...) έχουν και διαμορφωμένες τις αντιλήψεις τους, τις απόψεις τους (...)». Το ότι οι ενήλικες έχουν ήδη διαμορφωμένη προσωπικότητα και απόψεις πιθανόν είναι ένας λόγος που καθιστά πιο δύσκολο το στόχο της διαμόρφωσης των στάσεών τους. Ένας άλλος αναφέρει: «Και αυτό έχει να κάνει με την ηλικία τους, με τα εμπόδια που έχουν στην προσωπική τους ζωή στο να έρθουν στη μάθηση, με τα εμπόδια τα οποία έχουν όσον αφορά την εργασία, τα στερεότυπά τους».

Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Στα πλαίσια της αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε. αρκετοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Λίγοι εκπαιδευτικοί

υποστηρίζουν ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. έχουν υψηλό γνωστικό επίπεδο, ενώ κάποιοι άλλοι χαμηλό: «(...) φέτος που έχω μαθητές που μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση και μαθητές που έχουν ένα πάρα πολύ υψηλό επίπεδο έκφρασης και ξέρουν πάρα πολύ καλά τις λειτουργίες της γλώσσας», «Υπάρχουν άνθρωποι που δεν ξέρουν να διαβάζουν στην κυριολεξία και υπάρχουν άνθρωποι που, αν τους δίνονταν οι ευκαιρίες, μπορεί να είχαν τελειώσει και το πανεπιστήμιο», «(...) επειδή είναι ανομοιογενές το τμήμα και ποτέ δεν έχουμε ένα τμήμα που να βρίσκονται όλοι στο ίδιο γνωστικό επίπεδο, δηλαδή, έχουμε μαθητές που μπορεί να μην ξέρουν καθόλου να γράψουν ή αλλοδαποί μαθητές ή και κάποιοι άλλοι μαθητές που είναι πάρα πολύ καλοί και για κάποιους προσωπικούς ή οικογενειακούς λόγους σταμάτησαν το σχολείο, αλλά το επίπεδό τους είναι πάρα πολύ υψηλό (...). Ένας εκπαιδευτικός προσθέτει ότι οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο: «Κοίτα, το επίπεδο των παιδιών, των ενηλίκων είναι χαμηλό, γιατί έχουν αποκοπεί χρόνια από τα βιβλία, τον γραπτό λόγο και τον προφορικό. Το λεξιλόγιό τους είναι φτωχό, είναι χαμηλό». Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία: «Υστερούνε πολύ στην ορθογραφία. Έχουνε τεράστιο θέμα με την ορθογραφία, τουλάχιστον οι περισσότεροι μαθητές. Κάνουνε κλασικά λάθη».

Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη των ενηλίκων για ορθογραφημένη γραφή: «(...) Έρχονται με τον καημό να γράφουν σωστά, με την ορθογραφία (...) για να μπορέσουν να βελτιώσουν το κομμάτι αυτό του γλωσσικού γραμματισμού, το οποίο θεωρούν και οι ίδιοι πάρα πολύ σημαντικό», «Ξέχασα να πω ότι οι περισσότεροι που έρχονται ζητάνε να βελτιωθεί η ορθογραφία τους (...). Έρχονται με αυτό το παράπονο, «Κυρία, όταν έρθουμε εδώ, θα μάθουμε να γράφουμε σωστά;».

Ένας εκπαιδευτικός συγκρίνοντας τη συμπεριφορά των ενηλίκων με αυτή των ανηλίκων διαπιστώνει ότι και οι δύο έχουν ανάγκη την επιβράβευση: «Οι ενήλικες παρουσιάζουν τις ίδιες συμπεριφορές που παρουσιάζουν και οι ανήλικοι ως μαθητές. Δηλαδή, θέλουνε την επιβράβευση, στεναχωριούνται με την αποτυχία (...)».

Ένας εκπαιδευτικός τονίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε.: «Οπωσδήποτε την αξιολόγηση την έχουν ανάγκη, την έχουν ανάγκη, και βλέπω ότι τους κάνει καλό», ενώ ένας άλλος επισημαίνει την δυνατότητα που τους

παρέχεται μέσα από το σχολείο για κοινωνικοποίησή: «(...) δεν είναι οι άνθρωποι περιθωριοποιημένοι, απλώς θέλω να πω τους δίνεται δεύτερη ευκαιρία να αποκτήσουν κάποια μεγαλύτερη κοινωνικότητα».

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την ανάγκη των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. για ενισχυτική διδασκαλία, αναφερόμενος τόσο σε αυτούς που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στο γνωστικό τομέα, όσο και σε αυτούς που έχουν δυνατότητα για ανώτερες σπουδές: «Οπότε, εκεί διαπιστώνω ότι έχω κάποιους που δεν ξέρουνε τα γράμματα να τα αναγνωρίζουν. Έχει συμβεί και αυτό, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν το Α, το Β, το Γ, ποια είναι τα γράμματα. Οπότε, εκεί βλέπω ότι πρέπει να δουλέψω σε φροντιστηριακό επίπεδο με την ενισχυτική διδασκαλία, να τον πάρω από την τάξη και μέσα στην τάξη, όταν θα μπαίνει, να έχει κάποιες εργασίες που θα έχει από πριν κάνει στην ενισχυτική, να τις βλέπει μέσα στην τάξη, να μην παρακολουθεί τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης. Επίσης, μπορεί να έχω ένα επίπεδο αρκετά προχωρημένο, δηλαδή έχει τύχει να έχω μαθήτρια, η οποία στοχεύει και στις πανελλήνιες αργότερα στο Λύκειο και τα λοιπά. Κάποια λόγοι την εμπόδισαν να σταματήσει το Γυμνάσιο, ενώ ήταν καλή. Δηλαδή, η κοπέλα αυτή θα μπορούσε να κάνει αρχαία, θα μπορούσε να κάνει και άλλα μαθήματα που δεν διδάσκονται εδώ. Δεν μπορώ να την αφήσω στους ρυθμούς των υπόλοιπων μαθητών που βρίσκονται μετά από έντεκα, είκοσι χρόνια ξανά στα θρανία».

Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Δύο εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της ερμηνείας των αναγκών των εκπαιδευομένων, αλλά και των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, επισημαίνουν τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν τη φοίτησή τους στα Σ.Δ.Ε., εξηγώντας ότι λόγοι ανεύρεσης εργασίας, αλλά και προσωπικής ανέλιξης είναι αυτοί που τους ωθούν στη λήψη μιας τέτοιας απόφασης: «Αυτοί στο σχολείο έρχονται συνειδητοποιημένα, για να αποκτήσουν μια θέση επαγγελματική, είτε και από διάθεση έτσι προσωπικής εξέλιξης», «(...) που ενδιαφέρονται να βρουν κάποιο επάγγελμα (...)». Ένας εκπαιδευτικός δίνει μια άλλη ερμηνεία, υποστηρίζοντας ότι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα Σ.Δ.Ε. προκειμένου να έχουν μια ακόμη «ευκαιρία στη ζωή»: «Οι άνθρωποι αυτοί ήρθαν για να έχουν μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή (...)».

Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση

Λίγοι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της αναφοράς τους στις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης, επισημαίνουν την αρνητική στάση των ενηλίκων απέναντι στην αξιολόγηση, δίνοντας περισσότερο έμφαση στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην τυπική εκπαίδευση. Αυτοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν κακές εμπειρίες από την αξιολόγησή τους στην τυπική εκπαίδευση, γεγονός που τους κάνει να αντιμετωπίζουν με φόβο και άγχος την αξιολόγηση. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Αυτοί, πολλές φορές, έρχονται, όταν ακούν αξιολόγηση, λίγο ταράζονται. Έχουν κάποιες κακές εμπειρίες από τα χρόνια που ήταν στο γυμνάσιο. Κάποιοι από αυτούς, έχοντας κακές σχέσεις με κάποιους καθηγητές, οι βαθμοί τους ήταν μικρότεροι, δηλαδή η αξιολόγησή τους δεν ήταν και τόσο καλή, κάποιοι ήταν ανεξεταστέοι, κάποιοι δεν κατόρθωσαν να περάσουν τις γραπτές διαδικασίες στο τέλος της σχολικής χρονιάς, και έτσι, όταν ακούνε αξιολόγηση, είναι μία αρνητική, ας πούμε, έννοια γι' αυτούς. (...) Εδώ όλοι έρχονται με μια εμπειρία προηγούμενη από τα τυπικά σχολεία, που λίγο τους είναι αγχωτική, και αυτός είναι ο φόβος του, όταν έρχονται στο σχολείο, με αυτά που περιλάμβανε η τυπική εκπαίδευση και οι εμπειρίες τους γύρω από την αξιολόγηση δεν είναι και τόσο καλές». Τρεις άλλοι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν: «Η λέξη αξιολόγηση πάντα τρομάζει τους μαθητές, γιατί τους φέρνει στο μυαλό το τυπικό σχολείο και οι περισσότεροι έχουν αρνητικές εμπειρίες, δεν θέλω να τους ξαναφέρω μνήμες», «(...) ο ενήλικας δεν είναι τόσο δεκτικός σε τέτοιου τύπου αξιολογήσεις. Νομίζω ότι το βλέπει έτσι λίγο με άλλο μάτι, του θυμίζει τα σχολικά χρόνια και δεν το εγκρίνει, δεν το δέχεται εύκολα», «Οι άνθρωποι αυτοί ήρθαν για να έχουν μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή τους και το τελευταίο που θα θέλουν θα είναι να θυμηθούν πράγματα, παραδοσιακές πρακτικές που βίωσαν κάποια στιγμή, όταν ήταν μαθητές και ίσως και αυτή ήταν και η αιτία που παράτησαν και το σχολείο».

Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ένας εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων θεωρώντας την σημαντικό σκοπό της αξιολόγησής τους: «Έχει να κάνει με το αν τελικά μετά (...) την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών, όπως είναι στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, έχει να κάνει με το αν τελικά οι ενήλικες έχουν μάθει

πώς να μαθαίνουν», ενώ ένας άλλος εστιάζει στον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης: «Ουσιαστικά η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. είναι κυρίως ανατροφοδοτική».

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικό σκοπό της αξιολόγησης των ενηλίκων την ενθάρρυνσή τους: «(...) κοίταξε όσον αφορά τα Σ.Δ.Ε. η αξιολόγηση αυτό το σκοπό που έχει είναι να ενθαρρύνει (...)", «Θα πρέπει να εστιάσουμε στα θετικά τους σημεία, δηλαδή πού έχουν σημειώσει πρόοδο, χωρίς να τους αποθαρρύνουμε, εστιάζοντας σε τυχόν αδυναμίες που έχουν».

Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ως κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε., το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία και την ανταπόκριση, ενώ αρκετοί θεωρούν ως κριτήρια την συνέπεια, την προσπάθεια αλλά και την παρουσία των εκπαιδευομένων στην τάξη. Λίγοι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στα κριτήρια αξιολόγησης τις γνώσεις των εκπαιδευομένων χωρίς όμως να τους δίνουν πρωτεύοντα ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «(...) να λαμβάνουμε υπόψη και το ενδιαφέρον που δείχνει στο κάθε γνωστικό αντικείμενο, πώς κατόπιν..., αν αναπτύσσει κάποιες πρωτοβουλίες, εάν ανταποκρίνεται σε αυτά που του παρέχονται, αν συνεργάζεται, εάν δείχνει συνέπεια, δηλαδή ένα σωρό από παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται», «(...) Άρα, είπαμε εξετάζεται κατά πόσο ήταν συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, κατά πόσο ανταποκρίθηκε, κατά πόσο έδειξε ένα ενδιαφέρον, κατά πόσο αυτενέργησε, κατά πόσο πήρε πρωτοβουλίες, κατά πόσο συνεργάστηκε με τους άλλους και ολοκλήρωσε, δηλαδή, όλες τις εργασίες που του είχαν ανατεθεί (...). Δίνεται μεγαλύτερη βάση σε όλα αυτά που σας είπα σε σχέση με τη γνώση, γιατί πιστεύω ότι όταν κατακτηθούν όλα αυτά που σας είπα, δηλαδή, όταν μπορεί να είναι συνεπής, να μην κάνει απουσίες, όταν μπορεί να συνεργάζεται, όταν μπορεί να νιώσει άνετα και να νιώσει ότι το σχολείο είναι καλό για αυτόν και ότι υπάρχει ένα καλό κλίμα, νομίζω ότι μέσα από όλα αυτά η πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης είναι πολύ ευκολότερη. Φυσικά και αξιολογείται η γνώση. Από τη μία είναι η ανταπόκριση και από την άλλη είναι το ενδιαφέρον. Όταν βάζουμε μια αξιολόγηση, το ενδιαφέρον περιλαμβάνει όλα αυτά που

σας είπα. Η ανταπόκριση είναι καθαρά στο γνωστικό κομμάτι, το πόσο έχει κάνει τις ασκήσεις του, το πόσο έχει κατανοήσει κάποια πράγματα και το πόσο έχει καταφέρει να οικοδομήσει μια γνώση, να φτάσει σε ένα επίπεδο», «Κυρίως όμως αυτό που μετράμε είναι το ενδιαφέρον και η ανταπόκρισή τους. Δεν είναι τόσο η γνώσεις. Δηλαδή, ένας εκπαιδευόμενος, ας πούμε, μπορεί να ξεκίνησε από εδώ και να έφτασε μέχρι εδώ, είναι πάρα μα πάρα πολύ σπουδαίο σε σχέση με κάποιον που ήδη είχε πάρα πολλές γνώσεις και είναι πολύ πολύ ψηλά. Μετράει η προσπάθεια, η ανταπόκριση, το ενδιαφέρον», «(...) δεν θέλω να βαθμολογήσω μόνο γνώσεις, αλλά και ενδιαφέρον και συμμετοχή (...)», «Δηλαδή, η αξιολόγηση, αυτό είναι και το κομμάτι της ανταπόκρισης, δεν αξιολογεί τόσο το τελικό προϊόν, όσο τη βελτίωση και την πρόοδο που παρουσίασε ο κάθε εκπαιδευόμενος. Αυτό είναι το σημαντικό», «Το σημαντικότερο πιστεύω ότι είναι η αξιολόγηση της παρουσίας τους στην τάξη, η αξιολόγηση των εργασιών που παίρνουν στα πλαίσια του μαθήματος, των ατομικών και των ομαδικών, το πόσο συνεπείς είναι στην φοίτηση, το πόση προσπάθεια καταβάλλουν και όχι τόσο των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα έρχονται δεύτερα σε αυτό το σχολείο», «Νομίζω ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να αξιολογούμε πρώτα απ' όλα την διάθεση των εκπαιδευομένων για μάθηση. Το γεγονός ότι κάνουνε κόπο για να έρθουν. Αυτό πρώτα, το γεγονός ότι βρίσκονται εκεί, την παρουσία τους σε πρώτη φάση. Μετά την διάθεσή τους να μάθουν, τη συμμετοχή τους», «(...) Πρέπει να αξιολογήσεις όλη την προσπάθειά τους, όλη τους την παρουσία. Ένας εκπαιδευτικός προσθέτει στα παραπάνω κριτήρια και τις δυνατότητες των μαθητών: «Τώρα από κει και πέρα αξιολογείς σε πρώτη φάση τις δυνατότητες του μαθητή, αν συμμετέχει στον γραμματισμό, αν συνεργάζεται με τους υπόλοιπους μέσα στα πλαίσια της τάξης, πόσο όρεξη έχει, πόση διάθεση, γιατί πολλές φορές μπορεί να έχει περισσότερη διάθεση απ' ότι επίδοση. Και στο τέλος πόσο αποδοτικός είναι. Αυτό, εντάξει, το αξιολογείς πάντα σε σχέση και με τον μαθητή που έχεις, τι μπορεί να κάνει και ηλικιακά, αλλά και γνωστικά. Είναι πολλά τα κριτήρια».

Ένας εκπαιδευτικός συνδέει τα κριτήρια αξιολόγησης με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, την πρόοδο που έκαναν, τις δεξιότητες που ανέπτυξαν καθώς και την ανεξάρτησή τους από τις αρχικές τους αναστολές: «Δεν μπορούμε στην μη τυπική να εφαρμόσουμε τα ίδια κριτήρια, γιατί είναι άλλα τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Μπορούμε, ωστόσο, (...) κυρίως να δώσουμε μία σύγκριση από το σημείο που ξεκίνησε ο εκπαιδευόμενος και πώς εξελίχθηκε στη διάρκεια των δύο

χρόνων. Ποια γνώση ή δεξιότητα αναπτύσσει, περισσότερο δεξιότητα, όχι γνώση, πόσο πιο απελευθερωμένος είναι σε σχέση με τις αρχικές του αγκυλώσεις ή αναστολές».

Τέλος, ένας άλλος συνδέει την αξιολόγηση με το «προφίλ» της κάθε σχολικής μονάδας: «Επίσης, πιστεύω ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται και με το επίπεδο να το πω, με το «προφίλ» της κάθε σχολικής μονάδας. Δεν θα μπορεί δηλαδή, κατά την γνώμη μου, να αξιολογείται με τον ίδιο τρόπο ένας μαθητής ο οποίος έχει σαφώς και αποδεδειγμένες μαθησιακές δυσκολίες με έναν μαθητή ο οποίος είναι εντάξει απέναντι στις υποχρεώσεις του, φαίνεται ότι δεν έχει κενά. Αυτός, λοιπόν, ο μαθητής δεν μπορεί να αξιολογηθεί με τον ίδιο τρόπο με τον προηγούμενο».

Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Δύο εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κάποιες άλλες παραμέτρους της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι, αν δεν παρέχεται σωστή παιδεία, οι εκπαιδευόμενοι κινδυνεύουν με οριστική σχολική διαρροή, υποδηλώνοντας ότι έχουν ήδη απομακρυνθεί μια φορά από την τυπική εκπαίδευση: «Αλλά το θέμα της αξιολόγησης ενηλίκων είναι πιο ακανθώδες (...) και αν υποθέσουμε ότι για κάποιο λόγο η παρεχόμενη παιδεία δεν είναι η πρέπουσα, κινδυνεύουν με οριστική απομάκρυνση από την εκπαιδευτική διαδικασία».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει την ανάγκη συνύπαρξης της περιγραφικής και αριθμητικής αξιολόγησης: Πρέπει, μάλλον, να υπάρχει ένας συνδυασμός. Για αρχή, είναι καλή η περιγραφική, όπως και τώρα γίνεται (...), αλλά προς το τέλος, στο τελευταίο τετράμηνο του δεύτερου κύκλου και η αριθμητική (...)

Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ένας εκπαιδευτικός, κάνοντας λόγο για τους εκπαιδευτικούς που για πρώτη φορά δίδασκαν σε Σ.Δ.Ε. και τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπισαν, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. τους βοήθησε και αργότερα, όταν χρειάστηκε να εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως το project, και

στην τυπική εκπαίδευση. Λέει: «Και μάλιστα, πολλοί συνάδελφοι, που έχουν φύγει, μου λένε πόσο πολύ είχαν βοηθηθεί από τον τρόπο που λειτουργούσαν στα Σ.Δ.Ε μέσα στην τάξη, και από τις διαφορετικές μορφές αξιολόγησης και από τα σχέδια δράσης». Ο ίδιο εκπαιδευτικός λέει για την αξιολόγηση: «Είναι αρκετά βοηθητική και για τον ίδιο (εννοώντας τον εκπαιδευτικό), αλλά και για αυτούς που απευθύνεται».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει ξεκάθαρα την αντίθεσή του με την βαθμολογική μορφή αξιολόγησης, καθώς την θεωρεί αναποτελεσματική. Επισημαίνει, λοιπόν, την ανάγκη απομάκρυνσης των εκπαιδευτικών από τέτοιες μορφές αξιολόγησης. Δεν παραλείπει, ωστόσο, να σχολιάσει το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός της τυπικής εκπαίδευσης είναι συνήθως αυτός ο οποίος τις χρησιμοποιεί: «Θα πρέπει να ξεφύγει (...) ο εκπαιδευτής, που συνήθως προέρχεται από την τυπική εκπαίδευση, από αυτό το αυστηρό πλαίσιο της μέτρησης, δηλαδή της ένταξης οπωσδήποτε της απόδοσης σε μία πολύ συγκεκριμένη κλίμακα η οποία δεν λειτουργεί».

Την δυσκολία της αξιολόγησης των ενηλίκων επισημαίνει ένας άλλος εκπαιδευτικός, ο οποίος αναφέρεται συγκεκριμένα στην περιγραφική και βαθμολογική αξιολόγηση: «Δεν είναι εύκολο για έναν ανήλικα να τον χαρακτηρίσεις, είτε με έναν βαθμό, είτε περιγραφικά που σου ζητάνε». Παράλληλα, επισημαίνει την αδυναμία αντικειμενικής αξιολόγησης των ενηλίκων, αφού βασικός στόχος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ενθάρρυνσή των εκπαιδευομένων: «Το ωραιοποιείς, το λες λίγο παραπάνω απ' ότι είναι στην πραγματικότητα (...)».

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη συμβολή του εκπαιδευτικού στην εκμάθηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης από τους εκπαιδευομένους. Θεωρεί ότι στην αρχή οι εκπαιδευόμενοι είναι δύσκολο να υιοθετήσουν τις νέες μεθόδους, αλλά επισημαίνει την ανάγκη εξοικείωσής τους με αυτές. Σε αυτή την κατεύθυνση πιστεύει ότι μπορεί να επιτελέσει θετικό ρόλο ο εκπαιδευτικός: «Πρέπει να το μάθουνε. Εκπαιδεύονται, μπορεί ο εκπαιδευτής να λειτουργήσει εκπαιδευτικά επάνω του σ' αυτόν τον τομέα».

Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση

Πολλοί λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουν συγκεκριμένη αναφορά στην ευθύνη του εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση. Ένας εκπαιδευτικός σχολιάζει ότι προϋπόθεση για μια επιτυχημένη αξιολόγηση είναι η σωστή προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού: «(...) όταν κάτι γίνεται σωστά και προετοιμασμένα και όχι τσαπατσουλίστικα και δουλειές του γονάτου, όταν και ο καθηγητής έχει δουλέψει, έχει φτιάξει κάποιος σχέδιο μαθήματος, ξέρει τι ζητάει, νομίζω ότι η αξιολόγηση δεν θα αποτύχει ποτέ». Φαίνεται, λοιπόν, ότι για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μεγάλη σημασία για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Ο ίδιος εκπαιδευτικός λέει: «Τι θέλω να πω... πρέπει κανείς να ξέρει το αντικείμενο, να το διδάξει. Αυτός πρέπει να το καταλάβει και ύστερα να αξιολογήσει». Σύμφωνα με αυτόν, ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να έχει πλήρη γνώση του αντικειμένου το οποίο διδάσκει. Αυτό, μάλιστα, το θεωρεί ως προϋπόθεση της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την ευθύνη των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν το διδακτικό υλικό τους. Από τη μία το θεωρεί πλεονέκτημα, καθώς έχει την ευελιξία να οργανώσει ο ίδιος τη διδακτέα ύλη, από την άλλη, όμως, επισημαίνει και τη δυσκολία του εγχειρήματος αυτού: «Το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αφήνει την άνεση να ..., δεν έχει βιβλία, αν και αυτό είναι δύσκολο για μένα, γιατί ετοιμάζω πολλά πράγματα, αλλά απ' την άλλη αφήνει να δημιουργήσω ένα πρόγραμμα όπως θέλω εγώ για τους μαθητές μου, για να έχουμε και ένα αποτέλεσμα».

5.5. Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού

Ο θεματικός άξονας Δ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 4. Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού

Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΤΕΧΒΑ: Το τεστ χωρίς βαθμολόγηση ΚΠΡΕΞ: Την κατά πρόσωπο εξέταση ΠΡΟΦΕΞ: Προφορική εξέταση

<p>29. Εναλλακτικές μέθοδοι</p>	<p>ΕΤ: Η ετεροαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΡΟΤ: Το project ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΑΤΟΜΕΡΓ: Ατομικές και ομαδικές εργασίες ΟΜΜΑΞ: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως η κυριότερη μέθοδος στα Σ.Δ.Ε. ΠΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση ΑΥΜΓΓ: Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΑΡ: Η καθημερινή παρατήρηση της ομάδας ΒΙΔΡΑ: Βιωματικές δραστηριότητες ΠΑΙΡΟ: Παιχνίδι ρόλων ΕΡΩΤ: Ερωτηματολόγια ΕΞΔΙΔ: Εξατομικευμένη διδασκαλία βάσει γνωστικού επιπέδου ΔΙΑΛ: Διάλογος ΚΑΤΑΠΔ: Καταγισμός ιδεών ΕΠΙΔ: Επίδειξη</p>
<p>30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p>	<p>ΤΕΓΝ: Επαναληπτικό τεστ γνώσεων χωρίς βαθμολόγηση ΕΠΑΔΙΑΓ: Ένα είδος επαναληπτικού διαγωνίσματος ΑΥ: Αυτοαξιολόγηση ΠΤΑ: Περιγραφική αξιολόγηση ΑΤΟΣΕ: Ατομικές και ομαδικές συνθετικές εργασίες ΦΥΕΡ: Φύλλα εργασίας ΠΑΑΤΑ: Περιγραφική και αριθμητική αξιολόγηση τελικής αξιολόγησης δευτέρας τάξης ΦΥΜΤΑ: Φάκελος υλικού</p>
<p>31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό</p>	<p>ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΑΝΑΚΕΙ: Ανάγνωση κειμένων ΠΑΣΧΟΛΚΕ: Με παρατηρήσεις και σχολιασμό κειμένων ΠΡΟΦΣΥΖ: Με χρήση προφορικών συζητήσεων ΑΣΚΡΗΤ: Με ασκήσεις στη ρητορική</p>
<p>32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού</p>	<p>ΧΡΠΙΝ: Χρήση του πίνακα από τους εκπαιδευομένους ΤΕΔΙΑΔ: Τεστ μέσω χρήσης διαδικτύου</p>
<p>33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p>	<p>ΜΕΘΕΜΕΝ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στην εκάστοτε θεματική ενότητα ΠΡΟΣΜΕΘ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους ΕΥΧΜΑ: Το ευχάριστο μάθημα ως κριτήριο επιλογής των μεθόδων αξιολόγησης</p>

<p>34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p>	<p>ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας ΕΜΠΛΕΞ: Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου ΚΑΓΡΑΜ: Η κατάκτηση της γραμματικής ΚΑΣΥΝ: Η κατάκτηση του συντακτικού ΚΑΕΝΝΓΛ: Η κατάκτηση βασικών εννοιών της γλώσσας ΑΦΥΛΗ: Η αφομοίωση συγκεκριμένης ύλης ΕΠΑΦΤΕΧ: Η γνώση της δραματικής τέχνης και γενικότερα η επαφή με την τέχνη ΕΓΤ: Η εξέλιξη στον γνωστικό τομέα</p>
<p>35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες</p>	<p>ΚΑΛΣΚ: Καλλιέργεια σκέψης ΧΕΙΡΓΛ: Απόκτηση ικανότητας χειρισμού της γλώσσας και κατανόηση του επιπέδου της σε διάφορα περιβάλλοντα</p>
<p>36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης</p>	<p>ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου ΚΑΤΑΝΠΡΟΦ: Η κατανόηση του προφορικού λόγου ΚΠΑΡΧΡΙ: Ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων</p>
<p>37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης</p>	<p>ΕΝΠΡΟ: Η ενθάρρυνση του εκπαιδευομένου για ενίσχυση της προσπάθειάς του ΕΞΕΣΥΜ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων σε επίπεδο συμμετοχής ΕΝΔ: Η διερεύνηση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων ΑΝΑΔΚΛΙ: Η ανάδειξη των κλίσεων των εκπαιδευομένων ΓΝΩΑΔΔΥ: Η γνώση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο</p>
<p>38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης</p>	<p>ΔΥΕΠΙΚ: Δυνατότητα καθημερινής επικοινωνίας ΚΑΛΕΠΙΚ: Καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας ΠΡΟΦΓΡ: Κοινός στόχος η προφορική και γραπτή επικοινωνία ΣΥΜΔΙΑΛ: Πρωταρχικός στόχος η ικανότητα συμμετοχής σε διάλογο ΣΠΚΟΙΝΔΕ: Σπουδαιότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία και συνεργασία ΓΝΩΓΛ: Ικανοποιητική γνώση της γλώσσας με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών</p>
<p>39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού</p>	<p>ΣΥΣΤΑΝ: Σύνδεση στόχων εκπαιδευομένων με τις ανάγκες τους ΕΞΣ: Εξατομικευμένοι στόχοι ανάλογα με την πορεία του κάθε εκπαιδευομένου ΔΙΑΓΤΕ: Το διαγνωστικό τεστ ως κριτήριο καθορισμού των στόχων για κάθε εκπαιδευόμενο</p>

	ΑΔΣ: Αδυναμία πλήρους κατανόησης των στόχων και του περιεχομένου της αξιολόγησης από τους εκπαιδευομένους
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΑΣΦΕΚΘ: Ασάφεια εκθέσεων προόδου ΓΕΑΞΟΝ: Γενικοί οι άξονες των εκθέσεων προόδου ΤΥΠΟΦΥΛ: Τυποποιημένος αλλά αναγκαίος για την ενημέρωσή των εκπαιδευομένων ο τρόπος αξιολόγησης του φύλλου αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου ΕΠΑΝΕΚΘ: Επανάληψη στην αξιολόγηση του φύλλου αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου ΑΓΑΞΟ: Άγνοια περιεχομένου αξόνων εκθέσεων προόδου ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου ΠΑΚΓΙΣ: Πληρότητα αξόνων με κριτήρια γνωστικά, ικανοτήτων και συμπεριφοράς ΚΕΣ: Κάλυψη επιδιωκόμενων στόχων ΑΧΑ: Ανατροφοδοτικός ο χαρακτήρας των αξόνων ΣΥΜΑΞΟ: Δυνατότητα εκπαιδευτικού για συμπλήρωση αξόνων ΠΑΚΕΠ: Περιορισμένη η ανάδειξη των κλίσεων για επαγγελματικό προσανατολισμό

Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι αξιολογούν με τυπικές μεθόδους αξιολόγησης το γλωσσικό γραμματισμό, με πρωταρχική τη χρήση των τεστ. Βέβαια, επισημαίνουν ότι στα τεστ δεν μπαίνει βαθμός και πως ο λόγος που τα χρησιμοποιούν είναι ο έλεγχος των γνώσεων της διδαχθείσας ύλης των εκπαιδευομένων: «Κατά καιρούς τους δίνω τεστάκια, τα οποία απαντούνε πάνω στα πλαίσια των διδαχθεισών ενοτήτων (...). Βαθμούς δεν βάζουμε, δεν βάζουμε», «(...) να είναι κάποια σαν τεστάκια που τα κάνουμε μαζί», «Βάζω τεστ για να δω τι κατάλαβαν τι δεν κατάλαβαν, τι να επαναλάβουμε», «Λέω ας κάνω μια προσπάθεια και τους βάζω ένα τεστάκι με συμπλήρωση κενών (...) τα τεστ τα κάνουνε μεταξύ τους ανά θρανίο. Δεν πρέπει να μπαίνει βαθμός», ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την κατά πρόσωπο εξέταση: «Χρησιμοποιώ και τις τυπικές, τις κλασικές μεθόδους της κατά πρόσωπο εξέτασης (...)». Τέλος, ένας άλλος εκπαιδευτικός λέει: «Φυσικά είναι η προφορική, που δεν έχουν ακριβώς την μορφή εξέτασης, όπως είναι

στο τυπικό σχολείο, πιο ήπιες και, όμως μπορεί ο καθηγητής να καταλάβει, αν απαντηθούν οι ερωτήσεις, άρα άμα έγιναν κτήμα οι γνώσεις που τέθηκαν σαν στόχος»

Εναλλακτικές μέθοδοι

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για να αξιολογήσουν το γλωσσικό γραμματισμό στα Σ.Δ.Ε.

Λίγοι υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν την ετεροαξιολόγηση: «(...) ετεροαξιολόγηση των ομάδων, κάθε ομάδα δηλαδή λέει τη γνώμη της για τις άλλες ομάδες και για τον τρόπο δουλειάς γενικότερα», «(...) και η ετεροαξιολόγηση», «Μπορεί και μεταξύ τους να επικοινωνούν και να διορθώνουν τα λάθη τους, να βλέπουν δηλαδή, αν το έχουν κάνει σωστά, να ανταλλάσσουν απόψεις με τους άλλους, γιατί δεν το έκαναν, και με τη βοήθεια του καθηγητή να γίνεται η διόρθωση αυτών των φύλλων εργασίας. Άρα, γίνεται και ετεροαξιολόγηση», «αξιολογεί ο ένας τον άλλον», «Έχουμε πολύ συχνά ασκήσεις αξιολόγησης της μιας ομάδας από την άλλη».

Λιγότεροι δηλώνουν ότι εφαρμόζουν το project ως μέθοδο αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού: «Δηλαδή μπορείς να κάνεις ένα θέμα, ένα project», «(...) μπορεί να γίνει και αξιολόγηση και του project», «(...) οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε κάποια σχέδια εργασίας».

Εξίσου λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις εργασίες ως μέθοδο αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού. Αυτές μπορεί να είναι ατομικές, αλλά κυρίως δίνεται έμφαση στις ομαδικές, καθώς η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ανταποκρίνεται καλύτερα στο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης ενηλίκων: «Η ομαδοσυνεργατική είναι η κυριότερη μέθοδος εδώ στα Σ.Δ.Ε.». οι εκπαιδευτικοί λένε: «Ένα άλλο είναι ότι μπορεί να κάνουν, μέσα πάλι από τη συνεργασία, μπορούν να κάνουν κάποιες εργασίες. Όλα αυτά, βέβαια, εδώ στα πλαίσια του ωραρίου του σχολικού και όχι κάτι παραπάνω. Να κάνουν κάποιες εργασίες και ολοκληρώνοντας κάποια ενότητα, να θέσουμε κάποια θέματα που αυτά τα θέματα θα λειτουργήσουν ομαδικά και οι εργασίες αυτές να παρουσιαστούν στην ομάδα και να αξιολογηθεί η εργασία τους αυτή (...) είπαμε όλα αυτά γίνονται μέσα από μια ομαδοσυνεργατική, ας πούμε, δουλειά, μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση που θα υπάρξει», «Μπορεί να γίνει μέσα από μικρές εργασιούλες που

γίνονται στο χώρο του σχολείου, μπορεί να είναι και συνθετικές», «Ας πούμε, βάζω ασκησούλες συνεργατικές, δηλαδή τους χωρίζω σε γκρουπ, σε ομάδες (...)», «(...) πάντα υπάρχει μια ασκησούλα και ομαδικές δραστηριότητες», «Στη γλώσσα έχουμε την δυνατότητα να τους μοιράζουμε και ασκήσεις και να πηγαίνουμε από μαθητή σε μαθητή δίνοντας οδηγίες».

Λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την περιγραφική μέθοδο αξιολόγησης: «Βάζω μια περιγραφική αξιολόγηση», «(...) είναι δύο οι περιγραφικές αξιολογήσεις που καταθέτουμε», «Η αξιολόγηση στο γλωσσικό γραμματισμό δεν διαφοροποιείται σε γενικά πλαίσια από το πλαίσιο των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Είναι περιγραφική», «Όπως γίνεται και με τα υπόλοιπα μαθήματα. Ο φιλόλογος έχει ένα ατού παραπάνω, ότι κατέχει καλύτερα το εργαλείο της γλώσσας και μπορεί στην διατύπωση της περιγραφικής αξιολόγησης να είναι λίγο πιο έτσι σαφής». Πιθανόν, η περιγραφική αξιολόγηση να μην αναφέρεται από περισσότερους εκπαιδευτικούς ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού, γιατί είναι η μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται σε όλους τους γραμματισμούς στα Σ.Δ.Ε., δύο φορές το έτος, οπότε θεωρείται δεδομένη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν περισσότερο τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ένας εκπαιδευτικός κάνει λόγο για προφορική περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων: «Ο μαθητής ζητά προφορικά να του πεις πώς τα πάει».

Λίγοι εκπαιδευτικοί λένε ότι χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση ως μέθοδο αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού: «Είναι αυτοαξιολόγηση των ομάδων», «Μια άλλη μορφή αξιολόγησης μπορεί να είναι η αυτοαξιολόγηση», «Από την άλλη, κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους (...)».

Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το portfolio: «Αξιολογούμε, επίσης, και τον φάκελο εργασιών, το portfolio που έχει κάθε εκπαιδευόμενος, δηλαδή το υλικό που τους δίνουμε, επειδή δεν υπάρχει αντίστοιχο βιβλίο, οι εκπαιδευόμενοι έχουν το δικό τους portfolio, οπότε μαζεύουν τις εργασίες τους», «(...) μπορεί να γίνει μέσα από την παρακολούθηση του φακέλου του εκπαιδευόμενου, πώς το υλικό που μαζεύει..., πώς το τακτοποιεί, το εμπλουτίζει», «Τι άλλο μπορείς να κάνεις; Είναι το portfolio. Είναι ο φάκελος εργασίας του μαθητή, που από την αρχή τους παροτρύνουμε να τον έχουν, όπου μέσα έχουν τις εργασίες, τις φωτοτυπίες που τους δίνω, όλο το υλικό (...)».

«Έχουν ένα φάκελο που βάζουν αυτές τις σημειώσεις τους, κρατούν αυτά τα φύλλα εργασίας τους (...).»

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως μέθοδο αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού τα φύλλα εργασιών: «Μέσω φύλλων εργασιών βάζουμε ασκήσεις κατανόησης, συμπλήρωση κενών, αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής», «Αυτό που υπάρχει είναι ένα φύλλο αξιολόγησης σε κάθε ενότητα. Τελειώνοντας, λοιπόν, μία εξάωρη ενότητα 6 με 8 ώρες περίπου, μία ενότητα θεματική..., εκεί τους έχω ένα φύλλο αξιολόγησης, πάλι διαφορετικά διαμορφωμένο, βέβαια, για ομάδες εκπαιδευομένων. Κάνουμε το φύλλο μέσα στην τάξη. Ε... κάποιιο βλέπω ότι μπορούν και καλύτερα, θα δυσκολέψω το επόμενο. Με βάση αυτή την εικόνα, αξιολογώ», «Μπορεί γίνει μέσα από φύλλα εργασίας που δίνουμε στο τέλος του μαθήματος», «Μπορεί να είναι ένα φύλλο εργασίας για όλους, μπορεί να είναι και διαφορετικά, κατά ομάδες, ανάλογα... μέσα στην τάξη», «Υπάρχουν κάποια φύλλα εργασίας, δεν υπάρχουν βιβλία εδώ πέρα. Ο κάθε καθηγητής διαμορφώνει το υλικό του μόνος του. Άρα, υπάρχουν κάποια φύλλα εργασίας τα οποία τα συμπληρώνουν οι μαθητές, είτε μόνι τους, είτε με ομάδες και τις περισσότερες φορές λειτουργούμε και ομαδικά. (...) Μετά, όταν θα έχει περάσει μια μέρα, όταν θα ξανάχουμε μάθημα, μπορούμε να τους δώσουμε και άλλο ένα φύλλο εργασίας, για να δούμε τι θυμούνται από αυτά που είπαμε, που κουβεντιάσαμε την προηγούμενη φορά, μιλάμε για πολύ ολιγόλεπτη διαδικασία, και να συνεχίσουμε». Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι χρησιμοποιούν αρκετά τα φύλλα εργασίας, με τα οποία αντικαθιστούν κατά κάποιο τρόπο τα βιβλία στα Σ.Δ.Ε., ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι τα προσαρμόζουν στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων, δίνοντας, όταν το θεωρούν απαραίτητο, διαφορετικά φύλλα εργασίας στους μαθητές τους. Επιπλέον, η συμπλήρωση των φύλλων εργασιών, όταν γίνεται σε ομάδες, δείχνει την πρόθεση των εκπαιδευομένων να ενισχύσουν τη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευομένων.

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρονται στην παρατήρηση. Η αναφορά τους αυτή συνδέεται, κυρίως, με την παρατήρηση των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της ομάδας: «Παρατηρώ πώς λειτουργούν μέσα στις ομάδες τους, το τελικό προϊόν. Όταν κάνουν κάποιες ατομικές ασκήσεις, επίσης, παρατηρώ, δεν διορθώνω ακριβώς, αλλά επισημαίνω και μετά το διορθώνουν», «Με την καθημερινή παρατήρηση του ενδιαφέροντος που δείχνουν, της ανταπόκρισής τους στις εργασίες γίνεται και η αξιολόγησή», «Επίσης, χρησιμοποιείται και η παρατήρηση».

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις βιωματικές δραστηριότητες: «Συνήθως, χωρίζω τον γραμματισμό σε δώδεκα ή δεκατέσσερα βιωματικά εργαστήρια που, αν είναι εφικτό, προσπαθώ να τα υλοποιήσω στην διάρκεια όλου του σχολικού έτους», «Μπορεί να γίνει μέσα από σε ομάδες, με βιωματικές κάποιες δραστηριότητες με βάση κάποιες συγκεκριμένες οδηγίες (...))».

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι χρησιμοποιεί το παιχνίδι ρόλων: «Επίσης, όταν κάναμε Σαίξπηρ, έπαιζαν ρόλους των ηρώων, της Ιουλιέτας, του Ρωμαίου, όλα αυτά, της Αντιγόνης, του Κρέοντα». Ο ίδιος αναφέρει ως μέθοδο αξιολόγηση το ερωτηματολόγιο και τον καταγισμό ιδεών και την επίδειξη: «Επίσης, με καταγισμό ιδεών, όταν ξεκινάμε κάτι καινούργιο, τι γνωρίζουν για κάτι. Επίδειξη, τους δείχνω δηλαδή ορισμένα πράγματα (...). Μέσα στα πλαίσια της αγωγής ... ένα πρόγραμμα να συλλέξουμε ερωτηματολόγια και σε λίγο θα είμαστε στην διαδικασία να πραγματευτούμε τα ερωτηματολόγια και να βγάλουμε περιλήψεις από τα άρθρα που τους έχω δώσει να διαβάσουν για το πώς επιλέγουμε το επάγγελμα. Μέσα από όλα αυτά αξιολογώ (...))».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τον διάλογο ως μέθοδο αξιολόγησης: «Επίσης, τους αφήνω πάρα πολλές φορές να το συζητάνε μεταξύ τους, γιατί βλέπω ότι αντιδρούν έτσι όπως ακριβώς αντιδρούν οι μαθητές. Και προτιμώ να έχουν αυτή την διαδραστική έτσι μεταξύ τους σχέση και συνεννόηση, έτσι ώστε να αισθάνονται και αυτοί πολύ καλύτερα, γιατί αργότερα, όταν τελειώνει όλο αυτό και γελάμε, ας πούμε, που «σου 'λέγα εγώ ότι έκανα αυτό και εκείνο και το άλλο» και τα βρίσκουν και καλύτερα μεταξύ τους και τα θυμούνται και καλύτερα (...))», «(...) διάλογο». Σε προφορικό επίπεδο είναι μέσα από διάφορες συζητήσεις που κάνουμε, δηλαδή κάποια θέματα που έρχονται, ας πούμε μέσα στο μάθημα, διάφορες συζητήσεις.

Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη χρήση τεστ ή διαγωνίσματος ως μέθοδο τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού. Ωστόσο, επιδιώκουν να το κάνουν με τρόπο που να μην νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι το αυστηρό πλαίσιο μιας εξεταστικής δοκιμασίας: «Τελική αξιολόγηση εγώ τι κάνω; Ας πούμε, στο τέλος του τετραμήνου με

βάση αυτά που τους έχω κάνει δημιουργώ ένα διαγώνισμα. Δεν το ονομάζω διαγώνισμα όμως, γιατί δεν πρέπει να νιώθουν ότι διαγωνίζονται. Απλώς ένα επαναληπτικό τεστ γνώσεων, ας πούμε, να δούμε τι ακριβώς έχουνε μάθει και τι θα προσέξουμε στο επόμενο εξάμηνο. Χωρίς να έχουνε προειδοποιηθεί, με αυθόρμητο τρόπο προσπαθούν να αναπαραγάγουν στο χαρτί τι θυμούνται από αυτά που έχουνε κάνει», «Στην ανταπόκριση στην τελική αξιολόγηση πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένα τελικό είδος διαγωνίσματος, δεν είναι διαγώνισμα, κάποια πολύ βασικά στοιχεία που πρέπει να τα ξαναδούν, για να προχωρήσουν στον επόμενο κύκλο, ίσως και στο λύκειο».

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αυτοαξιολόγηση: «Χρησιμοποιώ την αυτοαξιολόγηση πάντα πριν την τελική αξιολόγηση κατά την διάρκεια του έτους», «Φέτος ίσως σκέφτομαι να ετοιμάσω και κάποια φωτοτυπία αυτοαξιολόγησής τους (...)».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως τελική μορφή αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού την περιγραφική αξιολόγηση: «Από ό,τι ξέρω και εγώ στο τέλος υπάρχει μία περιγραφική αξιολόγηση», «(...) η τελική είναι, που σου είπα πάλι, δεν είναι βαθμολογική, είναι περιγραφική», ενώ ένας εκπαιδευτικός σχολιάζει το συνδυασμό περιγραφικής και βαθμολογικής αξιολόγησης στο τέλος του δεύτερου κύκλου σπουδών των εκπαιδευομένων: «Η τελική αξιολόγηση είναι δύο φορές το χρόνο. Η πρώτη είναι γύρω στα τέλη Φεβρουαρίου. Είναι περιγραφική, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός γράφει κάποια πράγματα, σημειώνει για τον κάθε εκπαιδευόμενο στο γραμματισμό του, έτσι, και μετά γίνεται και η τελική στο τέλος της χρονιάς με τον ίδιο τρόπο. Και να ξέρεις ότι στο δεύτερο έτος υπάρχει και αριθμητική αντιστοιχία».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει τις εργασίες: «Τώρα όσον αφορά την τελική, για την τελική (...). Μπορείς, όμως, αν βέβαια υπάρχει και το κλίμα και η διάθεση να κάνεις κάποιες συνθετικές εργασίες, δηλαδή στο τέλος, μπορεί να είναι και ομαδικά και μπορεί και ατομικά σε κάποιους πιο απαιτητικές εργασίες (...)», ενώ ένας άλλος αναφέρει τον φάκελο υλικού: Για την τελική αξιολόγηση είναι ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευομένου, ό,τι εργασίες μας έχει δώσει, ό,τι έχουμε δει όλη την χρονιά, η πορεία του ολόκληρη.

Υπάρχουν και πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επισημαίνουν ότι δεν διαφοροποιούν την μέθοδο αξιολόγησής τους: «Για μένα είναι το ίδιο πράγμα, όλη η αξιολόγηση είναι ενιαία. Δεν υπάρχει διαφορετική αξιολόγηση στη μέση της χρονιάς και διαφορετική αξιολόγηση στο τέλος. Θα πρέπει να είναι ενιαία, αλλιώς χάνει και την ουσία της», «Δεν νομίζω ότι διαφέρει ριζικά ο τρόπος με τον οποίο τους αξιολογούμε στο τέλος των διδακτικών περιόδων από ότι τους αξιολογούμε μεσουσών αυτών».

Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγνωση κειμένων: «Αλλά και από κει και πέρα κατά πόσο μπορεί να διαβάσει ένα βιβλίο και να κατανοήσει το περιεχόμενό του (...)», «Επίσης, να διαβάσουν».

Πολλοί εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αξιολογήσουν τον γραπτό λόγο των εκπαιδευομένων, εφαρμόζουν την παραγωγή γραπτού λόγου: «Κάθε φορά τους βάζω να γράψουν κάτι, για να δω το τι κατάλαβαν (...)», «(...) και βέβαια παράγουν γραπτά κείμενα», «Με δοκίμια γραπτά», «Τους καλώ να φτιάξουν γραπτά κείμενα» «Κατά κύριο λόγο, η κύρια αξιολόγηση που χρησιμοποιώ μέχρι τώρα είναι μέσα από μικρά κειμενάκια που τους βάζω να συντάσσουνε. Αυτό είναι σε γραπτό επίπεδο (...)». Ένας εκπαιδευτικός λέει: «Κατά βάση τους προτρέπω να συγγράφουν κείμενα. Με βάση αυτά θα ζητήσω να τα ξαναμελετήσουν ή να τα ξαναπροσεγγίσουν έχοντας σημειώσει μερικά στοιχεία επάνω ως παρατηρήσεις ή θα παρουσιάσω τα κείμενα στην ολομέλεια και θα δουν τις διαφορετικές μορφές έκφρασης ή επιπέδου ή διόρθωσης... Θα περιγράψω ίσως προφορικά τις παρατηρήσεις μου (...). Ένας άλλος εκπαιδευτικός επισημαίνει την παραγωγή χρηστικών κειμένων: «Καλό είναι να δεις πώς ο εκπαιδευόμενος μπορεί να παράγει απλά κείμενα καθημερινής χρήσεως, μια υπεύθυνη δήλωση, μια αίτηση που αφορά να συμπληρώσει έστω και την φορολογική του δήλωση, να γράψει ένα ηλεκτρονικό γράμμα».

Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αξιολόγηση του προφορικού λόγου μέσα από τη συζήτηση: «(...) σε προφορικό επίπεδο είναι μέσα από διάφορες συζητήσεις που κάνουμε, δηλαδή κάποια θέματα που έρχονται, ας πούμε μέσα στο μάθημα, διάφορες

συζητήσεις. Έχουμε και ανάπτυξη του προφορικού λόγου», «(...) και αντίστοιχα στον προφορικό λόγο προφορικές συζητήσεις, ασκήσεις στη ρητορική».

Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιοποιούν τον πίνακα για την αξιολόγηση των μαθητών τους: «Δηλαδή να σηκωθούνε και στον πίνακα, να τους πω λεξούλες, προτασούλες (...)», «Πολλές φορές τους σηκώνω στον πίνακα τώρα που κάνω γλώσσα κάποιες ασκήσεις (...)», ενώ ένας άλλος τον υπολογιστή: «Προσπαθώ να τους βρω και τεστάκια μέσω online κάτι τέτοιο, και εκεί βλέπω ότι τους αρέσει πάρα πολύ, γιατί κοιτάνε το σκορ, ας πούμε, όλα αυτά».

Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί λένε ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούν είναι προσαρμοσμένες στους εκπαιδευόμενους, ενώ ένας προσθέτει ως κριτήριο επιλογής των μεθόδων του την εκάστοτε θεματική ενότητα που διδάσκει: «Τώρα, το θέμα είναι ότι αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί εδώ κυρίως είναι ότι ανάλογα με τη φύση του κάθε μαθήματος, της κάθε ενότητας, αλλά και των εκπαιδευομένων που έχεις απέναντί σου, δεν είναι πάντα οι ίδιοι απέναντι σου, πρέπει να προσαρμόσεις την μέθοδο της αξιολόγησής σου». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επιλέγει μεθόδους αξιολόγησης που είναι ευχάριστες για τους μαθητές: «(...) είναι αυτά τα οποία προσφέρονται και κάνουν ευχάριστο το μάθημα».

Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δίνουν έμφαση στους γνωστικούς στόχους αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού. Πολλοί δίνουν έμφαση στην ορθογραφία, καθώς είναι κάτι το οποίο αποζητούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα στην ορθογραφία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι στόχοι της αξιολόγησης πρέπει, πρωτίστως, να συνδέονται με τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευομένων. Λένε: «Έχοντας ως γνώμονα αυτά που

μας έχουν πει οι περισσότεροι ότι θέλουν. Ξέχασα να πω ότι οι περισσότεροι που έρχονται ζητάνε να βελτιωθεί η ορθογραφία τους, αυτό δεν το είπα στους στόχους (...). Άρα, πες ότι μας ζητάνε οι περισσότεροι να μάθουν ορθογραφία», «Έρχονται με τον καημό να γράφουν σωστά, με την ορθογραφία», «Τώρα με ρώτησες ποιοι είναι οι στόχοι της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού, πάλι θα πω να καλύψει τις ανάγκες τους. Δηλαδή βλέπω ότι αυτό που θέλουν είναι να γράφουν σωστά, όσο μπορούν μια ορθογραφία, ορθογραφία δηλαδή να γράφουν ορθογραφημένες τις λέξεις, έτσι, σωστά (...)), «Πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητες να γράφουν όσο γίνεται πιο σωστά. Εκεί έχουν το περισσότερο πρόβλημα, στην ορθογραφία, δηλαδή στη δομή της γλώσσας». Ένας εκπαιδευτικός εκτιμά από την εμπειρία του στα Σ.Δ.Ε. ότι, αν και είναι στόχος η βελτίωση της ορθογραφίας, δύσκολα επιτυγχάνεται: «(...) εγώ έχω καταλάβει από την εμπειρία που έχω σε αυτά τα σχολεία ότι ένα κομβικό σημείο για αυτούς είναι το θέμα της ορθογραφίας και είναι και δύσκολη η βελτίωση. Σχεδόν όλοι οι μαθητές μας ήταν και είναι πολύ ανορθόγραφοι. Ατύπως είναι στόχος, αλλά έχω την αίσθηση ότι είναι από τα πιο δύσκολα να επιτευχθεί η επίλυση του προβλήματος».

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως στόχο της αξιολόγησης τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των εκπαιδευομένων: «(...) με ενδιαφέρει το λεξιλόγιο», «Στον γλωσσικό γραμματισμό ο κύριος στόχος που προσπαθώ αυτά τα δύο χρόνια να πετύχω είναι να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους».

Δύο εκπαιδευτικοί θέτουν ως στόχο την κατάκτηση της γραμματικής, ενώ λίγοι παραπάνω αναφέρουν ως στόχο την σύνταξη: «(...) και λίγο συντακτικά μέσα από κείμενα τα οποία πρέπει να κάνουν και εκεί και στο σπίτι τους (...)), «Να έχουν κατακτήσει, λοιπόν, την γραμματική και το συντακτικό», «Με ενδιαφέρει και το επίπεδο κατάκτησης και της γραμματικής και του συντακτικού. Φυσικά, σε απλά θέματα». Ένας, μάλιστα, εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην ορθή σύνταξη, θεωρώντας την ως στόχο σημαντικότερο από την ορθογραφημένη γραφή: «Δεν θα δώσω τόσο έμφαση στο ορθογραφικό, αλλά κυρίως στο κομμάτι της ολοκληρωμένης διατύπωσης, σύνταξης».

Για έναν εκπαιδευτικό στόχος είναι η δυνατότητα κατάκτησης βασικών εννοιών της γλώσσας: «Στο επίπεδο γνώσεων εκείνο που θα ήθελα... οι εκπαιδευόμενοι που θα

αποφοιτήσουν από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας να έχουν κατακτήσει βασικές έννοιες της γλώσσας».

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως στόχο την αφομοίωση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου: «Θα πρέπει σίγουρα να είναι η αφομοίωση κάποιας συγκεκριμένης ύλης», «(...) κατά πόσο αφομοιώθηκαν οι γνώσεις (...)», ενώ ένας εκπαιδευτικός δίνει μεγάλη έμφαση στη γνώση της δραματικής τέχνης και γενικότερα την επαφή με την τέχνη: «Επίσης, να γνωρίζουν τις μορφές της δραματουργίας, της δραματικής τέχνης (...). Να ανοίξει η οπτική τους όσον αφορά τα έργα τέχνης, όσον αφορά την τέχνη».

Τέλος, η εξέλιξη στο γνωστικό αντικείμενο αποτελεί στόχο για έναν εκπαιδευτικό: «Στην ουσία ο εκπαιδευόμενος να καταφέρει να προχωρήσει πιο πέρα από κείνο το σημείο στο οποίο ήρθε στο σχολείο, να προχωρήσει και στο γνωστικό κομμάτι (...)».

Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες

Ένας εκπαιδευτικός προβάλλει ως αναγκαιότητα τον στόχο της καλλιέργειας της σκέψης: «Αυτό που θέλω εγώ είναι να μπορούν να σκέφτονται», ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην απόκτηση ικανότητας χειρισμού της γλώσσας και στην δυνατότητα των εκπαιδευομένων να κατανοούν το επίπεδο της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα: «(...) να κατανοήσουν ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα τα οποία επισκέπτονται δεν είναι καθόλου αθώα, δεν είναι καθόλου αντικειμενικά, ίσα ίσα κάθε ηλεκτρονικός δικτυακός ιστότοπος προάγει και ένα συγκεκριμένο είδος γλώσσας. Έτσι, να μπορούν, λοιπόν, να κατανοήσουν πού θα βρουν τη δόκιμη γλώσσα, για ποιό λόγο σε ορισμένους δικτυακούς τόπους επίτηδες δεν χρησιμοποιείται η δόκιμη γλώσσα, αλλά προσπαθεί ο συντάκτης του δικτυακού τόπου με ένα άλλο είδος γραφής να προσελκύσει τους αναγνώστες του. Με ενδιαφέρει δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι, με λίγα λόγια, εκτός από το να μπορούν να βελτιωθούν στη χρήση της γλώσσας, να μπορούν να βελτιωθούν και σε θέματα που έχουν να κάνουν με την έννοια «Πολίτης του σύγχρονου κόσμου». Σε επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, εννοείται, να αποκτήσουν τις ικανότητες στο να χειρίζονται την γλώσσα, αλλά και να κατανοούν το επίπεδό της σε διάφορα περιβάλλοντα, όχι μόνο ηλεκτρονικά», «(...) να κατανοούν και

να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο που να πηγαίνει ανάλογα με την περίσταση της επικοινωνίας και το κειμενικό είδος, δηλαδή».

Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θέτουν ως στόχους της αξιολόγησης τις τέσσερις βασικές δεξιότητες. Η ανάγκη αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε., ως απόφοιτοι του δημοτικού, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες σε αυτές τις δεξιότητες. Η κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου καθώς και η παραγωγή του προφορικού λόγου αναφέρεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ενώ λιγότεροι είναι εκείνοι οι οποίοι μιλούν για κατανόηση του προφορικού λόγου, πιθανόν επειδή η ελληνική είναι για πολλούς η μητρική τους γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί λένε: «Από κει και πέρα με ενδιαφέρει περισσότερο το να βελτιωθεί ο χειρισμός του προφορικού λόγου των εκπαιδευομένων», «Το πρώτο είναι η κατανόηση κειμένων μέσα από τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων του να διερευνούν την σημασία των άγνωστων για αυτούς λέξεων. (...) να κατανοούν με μεγαλύτερη ευκολία και να εκφράζονται με περισσότερη ακρίβεια», «Πρέπει να δεις αν ο εκπαιδευόμενος έχει την δυνατότητα επαρκώς να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί, τουλάχιστον στον προφορικό λόγο, τη γλώσσα», «Εγώ έτσι πιστεύω... και κατανόηση κειμένου και να έχουν μια επαφή, μια οπτική πάνω στο γραπτό, από το οποίο έχουνε αποξενωθεί. Ο στόχος αυτών ποιος είναι; Να μάθουν τουλάχιστον να γράφουν σωστά και το θέλουν οι ίδιοι οι ενήλικες αυτό, το ζητάνε», «(...) να έχουν ευχέρεια στον προφορικό λόγο, χωρίς να κάνουνε πολλά λάθη, να αναπτύσσουν μια άποψη, να εκφράζουν απορίες, χωρίς να φοβούνται, αν θα πουν τη σωστή λέξη και διάφορα τέτοια, (...)», «Ο καθένας έχει αναπτυγμένη κάποια διαφορετική δεξιότητα... Οπότε, πιστεύω ότι πρέπει να αξιολογείται και η προφορική τους απόδοση, αλλά και ο γραπτός τους λόγος... Πιστεύω ότι πρέπει οι στόχοι να είναι κυρίως στον γραπτό λόγο», «Νομίζω ότι δύο είναι οι κύριοι στόχοι. Να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι δεξιότητες για την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε...», «Άρα, ουσιαστικά η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, θα έλεγα», «Εγώ, ας πούμε, εδώ έχω θέσει ως πρώτο γλωσσικό στόχο την εξάλειψη της αγραμματοσύνης, δηλαδή πρέπει να μάθουμε τους εκπαιδευόμενους να γράφουν και να διαβάζουν».

Πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι αναφέρουν ως στόχο αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων: «Βασικά είναι κατανόηση διαφόρων κειμένων κυρίως χρηστικών μέσα από το internet, τώρα τελευταία κειμένων τα οποία έχουν σχέση με την ανεύρεση εργασίας», «Δηλαδή, να μπορέσουν να γνωρίσουν διαφορετικά κειμενικά είδη, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να τα χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, από το να φτιάχνουν μια απλή αίτηση μέχρι το να διαβάσουν λογοτεχνία, οτιδήποτε», «Καλό είναι να δεις πώς ο εκπαιδευόμενος μπορεί να παράγει απλά κείμενα καθημερινής χρήσεως, μια υπεύθυνη δήλωση, μια αίτηση που αφορά να συμπληρώσει έστω και την φορολογική του δήλωση, να γράψει ένα ηλεκτρονικό γράμμα».

Ένας, ακόμη, στόχος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος αναφέρεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι η κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων: «(...) το βασικό είναι να μπορούν να μάθουν να διαβάζουν (...)», «Αλλά και από κει και πέρα κατά πόσο μπορεί να διαβάσει ένα βιβλίο (...)».

Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ως στόχο της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού τη βελτίωση του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευομένων και την ανάδειξη των ταλέντων τους: «(...) να καταφέρει να προχωρήσει στο επίπεδο της συμμετοχής», (...) να δούμε και τι μπορούν να κάνουν και μετά κάποια άτομα, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα (...)».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι στόχος της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού είναι: «Ο εκπαιδευόμενος να καταλάβει ακριβώς πού βρίσκεται, δηλαδή τα κενά του, τι ακόμα μπορεί να κάνει και να τον παροτρύνει να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο, να τον ενθαρρύνει δηλαδή». Για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό η αξιολόγηση, από τη μια, έχει ως στόχο τη συνειδητοποίηση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων και των δυνατοτήτων τους και, από την άλλη, λειτουργεί ως κίνητρο για προσπάθεια και βελτίωσή τους, μέσα από την ψυχολογική ενίσχυση που τους παρέχει. Και ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ως στόχο την ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων: «Ψυχολογικοί πρώτα απ' όλα, δηλαδή να πάρουν θάρρος από την

αξιολόγηση, να εμπυχωθούν, να θελήσουν να κάνουν περισσότερη προσπάθεια, να ευαισθητοποιηθούν».

Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ως στόχο τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων για καθημερινή επικοινωνία: «Πόσο μπορεί να καταλαβαίνει τα απλά και τα σύνθετα σχήματα στην καθημερινή του τριβή με τους συνανθρώπους του ή με τις υπηρεσίες τις οποίες έρχεται σε επαφή». Ένας άλλος λέει ότι στόχος της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού είναι το να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να ανταποκρίνονται στις καθημερινές του ανάγκες: «Θα έλεγα να κατέχει την γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες», ενώ ένας άλλος τονίζει ότι στόχος είναι η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων: «(...) ο επικοινωνιακός στόχος, δηλαδή να μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια μέσα από τη γλώσσα, τη σωστή χρήση της γλώσσας ή γενικότερα μέσα από την ανάλυση, την περιγραφή, την αφήγηση, δηλαδή πιο πολύ επικοινωνιακός είναι ο στόχος».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως στόχο την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων: «(...) κοινωνικών δεξιοτήτων, δηλαδή να συνεργάζονται μέσα στο μάθημα, μετά», «Μετά από εκεί και πέρα στόχος είναι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, το να μάθουν να συνεργάζονται (...). Ένας εκπαιδευτικός δεν δίνει έμφαση τόσο σε γνωστικούς στόχους, αλλά περισσότερο θέτει ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων: «(...) δεν με ενδιαφέρει τόσο πολύ το να κατακτήσουν γνώσεις γραμματικής και συντακτικού, αυτό είναι εύκολο να το διαπιστώσεις, αν το πέτυχε ή όχι, όσο να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας γενικότερα».

Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού

Λίγοι εκπαιδευτικοί λένε ότι οι στόχοι της αξιολόγησής τους σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Χρειάζεται, λοιπόν, να εντοπίσουν τις ελλείψεις των τελευταίων και στη συνέχεια να θέσουν τους στόχους τους: «Για να δούμε τους στόχους της

αξιολόγησης στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας στον γλωσσικό γραμματισμό, θα πρέπει πρώτα να δούμε ο γενικός μέσος όρος πού υστερεί», «Διαφέρουν (...). Μπορεί να έχουμε ανάγκες ανάγνωσης, να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν. Μπορεί, όμως, να έχουμε και πολύ πιο προχωρημένο επίπεδο, ανάλογα με του κάθε εκπαιδευόμενου την προσωπική μόρφωση που έχει, πριν έρθει εδώ...». Ένας άλλος εκπαιδευτικός κάνει λόγο και για τη χρήση ενός διαγνωστικού τεστ: «Οι στόχοι προσαρμόζονται σύμφωνα με τους μαθητές. Αποκλειστικά και μόνο με αυτό. Δεν υπάρχει περίπτωση να θέσεις στόχους, πριν κάνεις ένα διαγνωστικό τεστ την πρώτη εβδομάδα. Εδώ οι εκπαιδευόμενοι περνάνε αναγκαστικά από μία συνέντευξη, πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα, στην οποία τους ρωτάμε τις γνώσεις τους (...). Στη γλώσσα τώρα. Γίνεται η ερώτηση στην αρχή στην συνέντευξη. Η ερώτηση αφορά «Ξέρεις να διαβάζεις;», «Ξέρεις να γράφεις;», «Αντιμετωπίζεις κάποια προβλήματα κατανόησης κειμένων είτε προφορικά, είτε γραπτά;» και ανάλογα με τις απαντήσεις που θα δώσουν, συνθέτω εγώ μετά ένα κείμενο για εμένα, να γνωρίζω τι μαθητές έχω. Οπότε, εκεί διαπιστώνω ότι έχω κάποιους που δεν ξέρουνε τα γράμματα να τα αναγνωρίζουν».

Ένας εκπαιδευόμενος αναφέρει πως οι στόχοι χρειάζεται να εξειδικεύονται: «Θα έλεγα ότι θα πρέπει λίγο να εξειδικεύονται οι στόχοι ανάλογα με το κάθε άτομο, να βλέπεις την προσωπική του πορεία και να βλέπεις τι πρόοδο έκανε», ενώ ένας άλλος επισημαίνει την αδυναμία συνειδητοποίησης των στόχων από την πλευρά των εκπαιδευομένων: «(...) αν και σε κάποιες περιπτώσεις έχω δει εκπαιδευομένους που δεν αντιλαμβάνονται ακριβώς ποιος είναι ο στόχος και ποιο το περιεχόμενο της αξιολόγησης».

Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου

Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από τους άξονες που περιλαμβάνει το φύλλο αξιολόγησης προόδου των εκπαιδευομένων. Πρόκειται για μια γραπτή αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, η οποία γίνεται δύο φορές τον χρόνο και στην οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει περιγραφικά τον εκπαιδευόμενο, σύμφωνα με κάποιους άξονες. Οι εκπαιδευτικοί λένε: «Ναι, έχω δει ότι πετυχαίνει», «Υπάρχουν δύο άξονες, το ενδιαφέρον και η ανταπόκριση του κάθε εκπαιδευόμενου και γίνονται κάποιες ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις (...).«Είναι πετυχημένο, γιατί το

ενδιαφέρον το οποίο δεν αξιολογείται τόσο ρητά στα πρωινά σχολεία, εδώ πέρα μπαίνει σε πρώτο πλάνο. Ίσως η απόδοσή τους δεν είναι τόσο καλή, αλλά από τη στιγμή που δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό, είναι για αυτούς σημαντικό για να προχωρήσουν», «Με ικανοποιεί αυτό το πλαίσιο, γιατί ο στόχος δεν είναι αυστηρά γνωστικός. Επειδή είναι δεύτερη ευκαιρία, πιο πολύ να οδεύει, ας πούμε, η αξιολόγηση προς τις δεξιότητες, αυτά που σου είπα».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το φύλλο αξιολόγησης προόδου περιλαμβάνει όλους τους στόχους που θέτει και συμπληρώνει ότι έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα: «Θεωρώ ότι καλύπτει και τους επιδιωκόμενους στόχους και ουσιαστικά είναι και μια μορφή έτσι ανατροφοδότησης και για τον ίδιο τον εκπαιδευτή και για τους εκπαιδευόμενους, για να καταλάβουν ενδεχομένως πού υστερούν, αν υστερούν σε έναν ή περισσότερους τομείς των στόχων».

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν γνωρίζει τι άξονες περιλαμβάνει το φύλλο προόδου, γιατί δεν έχει κάνει: «Δεν έχω κάνει, είναι να κάνουμε τώρα έκθεση προόδου. Δεν θα σου απαντήσω σε αυτό». Πρόκειται για εκπαιδευτικό ο οποίος δουλεύει πρώτη φορά σε Σ.Δ.Ε.

Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τους άξονες του φύλλου αξιολόγησης, αν κρίνουν ότι δεν τους καλύπτει. Αυτό το θεωρούν πολύ θετικό, γιατί αισθάνονται ότι δεν περιορίζονται στην αξιολόγησή τους: «Ναι, αν κάτι λείπει, προφανώς το συμπληρώνουμε, έχουμε ευχέρεια στο να κάνουμε τη δουλειά μας αρκετή. Η αυτενέργεια και ο αυτοσχεδιασμός επιτρέπονται και ενθαρρύνονται», «Με ικανοποιούν. Βάζω μόνος μου, αν λείπει κάτι», «Κατ' αρχήν να πω ότι δεν είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθήσουμε τους άξονες. Αν θεωρήσουμε ότι πρέπει σε κάποιον μαθητή να προσθέσουμε κάποιον επιπλέον άξονα, μπορούμε να το κάνουμε. Αυτή ακριβώς η ελευθερία με κάνει να είμαι ευχαριστημένη». Ένας εκπαιδευτικός προσθέτει ότι οι άξονες είναι γενικοί: «Κοιτάζτε τώρα, αυτοί οι άξονες είναι γενικοί. Από κει και πέρα εγώ προσθέτω κάποια πράγματα ανάλογα με τον μαθητή που έχω μπροστά μου (...)».

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ασαφείς τις εκθέσεις προόδου: «Στις εκθέσεις προόδου υπάρχει μία ασάφεια, κατά τη γνώμη μου. Υπάρχει η αξιολόγηση στις δραστηριότητες

και στο project και ζητάει μετά και μία γενική αξιολόγηση. Δηλαδή, εκεί στη γενική αξιολόγηση θα ήθελα περισσότερο, γιατί μέσα στην παρένθεση λέει «δράσεις, ενδιαφέροντα και τα λοιπά». Αυτά θεωρώ ότι έχουν καλυφθεί από τις από πάνω ενότητες, από την αξιολόγηση που έχει γίνει στα υπόλοιπα ζητούμενα του φυλλαδίου. Εκεί δεν ξέρουμε, συνήθως, τι πρέπει να γράψουμε», ενώ ένας άλλος, αν και εκφράζει την ικανοποίησή του για τους άξονες αξιολόγησης, πιστεύει ότι υπάρχει επανάληψη και τυποποίηση στο φύλλο προόδου: «Κοιτάξτε, σε γενικές γραμμές, αν και θεωρώ ότι υπάρχει επανάληψη, παραδείγματος χάρη γράφει κάθε εκπαιδευτής ή εκπαιδευτρια τις παρατηρήσεις σχετικά με τον δικό του γραμματισμό. Εντάξει, και ύστερα υπάρχουν τρεις στήλες με γενικές παρατηρήσεις, η μια είναι η μαθησιακή πορεία, δέσμευση, αποτελεσματικότητα, η άλλη είναι η συνεργασία και η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και η τρίτη είναι ενδιαφέρον και ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτά, κατά τη γνώμη μου, τουλάχιστον το πρώτο και το τρίτο συμπίπτουν, δηλαδή η μαθησιακή πορεία δεν είναι ανεξάρτητη από το ενδιαφέρον ή την ανάληψη πρωτοβουλιών. Είναι, τέλος πάντων, ένας τυποποιημένος τρόπος γιατί πρέπει κάπως να ενημερωθούν».

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την ανάγκη να δοθεί περισσότερη έμφαση στην αξιολόγηση του φύλλου προόδου στο κομμάτι της ανάδειξης των κλίσεων των εκπαιδευομένων, ώστε να υπάρχει και ένας επαγγελματικός προσανατολισμός τους: «Εγώ νομίζω ότι θα έπρεπε περισσότερο να δουλέψουμε περισσότερο και αυτό το κομμάτι με τις κλίσεις, να δούμε και τι μπορούν να κάνουν και μετά κάποια άτομα, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, αν μπορούμε και επαγγελματικά να τους κατευθύνουμε (...)».

5.6. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Ο θεματικός άξονας Ε περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΕΛΓΝ: Ο έλεγχος της κατάκτησης της γνώσης

	<p>ΕΝΘΕΚ: Η ηθική ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων μέσω της υψηλής βαθμολογίας</p> <p>ΙΚΕΚ: Ικανοποίηση των εκπαιδευομένων μέσω της θετικής αριθμητικής αξιολόγησης</p> <p>ΙΚΠΡΒΑ: Ικανοποίηση της ανάγκης των εκπαιδευομένων για αντιστοιχία της προσπάθειάς τους με βαθμό</p> <p>ΙΑΒΑ: Ικανοποίηση ανάγκης εκπαιδευτικών για βαθμολογική αποτύπωσή τους</p> <p>ΕΓΜΒΕΚ: Εύκολη και γρήγορη η αξιολόγηση μέσω βαθμολογίας για τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΑΒΙΜ: Αντικειμενικότητα βαθμολογίας λόγω ιεράρχησης μαθητών</p> <p>ΣΑΒ: Σαφήνεια αριθμητικής βαθμολογίας</p> <p>ΑΒΚΒ: Η αριθμητική βαθμολογία ως κίνητρο για βελτίωση</p> <p>ΣΕΓΓΕΕ: Συνεργασία εκπαιδευτικών για τη γνώση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων</p> <p>ΕΣΑΔ: Εντοπισμός συγκεκριμένων αδυναμιών και διόρθωσή τους</p>
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	<p>ΑΓΧΤΕ: Πρόκληση άγχους λόγω των τεστ</p> <p>ΑΠΕΚ: Συμβολή σε απογοήτευση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΦΟΑΠΟΤ: Εμφάνιση φόβου αποτυχίας των εκπαιδευομένων</p>
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	<p>ΑΔΜΕΣΥΜ: Αδυναμία μέτρησης ανθρώπινης συμπεριφοράς με αριθμητική κλίμακα</p> <p>ΑΔΑΞΠΑΡ: Αδυναμία αξιολόγησης γενικότερης παρουσίας ενήλικων εκπαιδευομένων μέσω ενός βαθμού</p> <p>ΑΑΞΙΧ: Αδυναμία αξιολόγησης ιδιαίτερων χαρακτηριστικών</p>
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	<p>ΜΣΕΒΟ: Μη συμβολή των εξετάσεων στη βελτίωση και πρόοδο των εκπαιδευομένων</p> <p>ΒΑΣΧΔΙ: Η βαθμολογία ως παράγοντας πιθανής σχολικής διαρροής</p> <p>ΑΔΚΑΠΟ: Αδυναμία κατανόησης εκπαιδευομένων της πορείας τους μέσω βαθμολογίας</p> <p>ΟΕΔΑΣ: Όχι επισήμανση δυνατών και αδύνατων σημείων εκπαιδευομένων</p>
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	<p>ΑΡΑΝΑΤ: Αρνητική επίδραση στην ανατροφοδότησή των εκπαιδευομένων</p> <p>ΟΒΟΕΔ: Όχι βοηθητική για την εκπαιδευτική διαδικασία η χρήση των τεστ</p>
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	<p>ΑΔΑΝΤΕΠ: Αδυναμία αντικειμενικής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών</p> <p>ΑΔΔΙΑΞ: Αδυναμία δίκαιης αξιολόγησης εκπαιδευομένων</p>

	<p>ΛΑΑΡΑΞ: Πιθανότητα λάθους με την αριθμητική αξιολόγηση</p> <p>ΤΕΔΓΙΚ: Το τεστ ως στιγμιαίος δείκτης της γνωστικής ικανότητας του εκπαιδευομένου</p> <p>ΑΠΣΤΣΤ: Αποτέλεσμα μιας στατικής στιγμής απόδοσης</p> <p>ΤΥΔΕΤΕ: Απόδοση τυχαίου δεδομένου μέσω ενός τεστ</p>
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	<p>ΠΝΒΑΘ: Ανάπτυξη πνεύματος βαθμοθηρίας εκπαιδευομένων</p> <p>ΚΛΑΝΤ: Καλλιέργεια κλίματος ανταγωνισμού λόγω αναπόφευκτης σύγκρισης των εκπαιδευομένων</p>
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	<p>ΣΥΤΥΣΧ: Σύνδεση από τον εκπαιδευόμενο των τυπικών μορφών αξιολόγησης με τα σχολικά χρόνια</p> <p>ΥΑΠΘΣΧ: Υπενθύμιση απόρριψης των εκπαιδευομένων από το τυπικό σχολείο</p> <p>ΥΑΡΣΧΕΜ: Υπενθύμιση αρνητικών σχολικών εμπειριών</p>
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΤΥΠΑΡΣΧ: Η χρήση των τυπικών μορφών αξιολόγησης προϋποθέτει την υποχρεωτική παραμονή του μαθητή στο σχολείο
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	<p>ΒΑΠΠΕΡ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου λόγω ισοτιμίας με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου στην εξεύρεση εργασίας</p> <p>ΒΑΣΥΔΙ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου για λόγους σύγκρισης με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου για την συμμετοχή σε έναν διαγωνισμό</p> <p>ΑΤΑΣΣ: Αναγκαίες για την συνέχιση των σπουδών τους</p>
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΤΕΑΚΜΕ: Το τεστ ως ακατάλληλη μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΒΑΕΠΑΚ: Ο βαθμός επίδοσης ως ακατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΑΧΑΡΒΑ: Απαγορευμένη η χρήση της αριθμητικής βαθμολογίας</p> <p>ΑΝΤΥΕΝ: Αντικατάσταση τυπικών με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης</p>
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΤΥΔΣΞΞΠ: Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν συνάδουν με την παρεχόμενη εξατομικευμένη παιδεία των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΔΕΤΥΠΓΡ: Δυσκολία εφαρμογής τυπικών μορφών αξιολόγησης λόγω προβλημάτων των εκπαιδευομένων στον γραπτό λόγο</p> <p>ΔΕΤΥΕΥ: Δυσκολία εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ευαισθησίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΑΔΒΑΙΔ: Αδυναμία αξιολόγησης με βαθμό λόγω ιδιαιτερότητας αναγκών ενήλικων εκπαιδευομένων</p>

	ΑΡΑΝΤΥ: Αρνητική αντίδραση των εκπαιδευομένων απέναντι σε τυπικές μορφές αξιολόγησης ΑΝΧΡΤΥ: Αναποτελεσματικότητα χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης ΒΑΤΥΣΤ: Η βαθμολογική αξιολόγηση τυποποιημένη και στείρα ΑΑΒ: Αυστηρότητα αριθμητικής βαθμολογίας
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΕΞΤΥ: Αρνητική στάση απέναντι στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα των τυπικών μορφών αξιολόγησης ΑΡΣΤΕ: Αρνητική στάση απέναντι στα τεστ αξιολόγησης ΑΡΣΧΡΑΡ: Αρνητική στάση απέναντι στη χρήση αριθμητικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης

Η φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε. δεν συνδέεται με την υιοθέτηση τυπικών μορφών αξιολόγησης. Αυτός είναι ο λόγος, για τον οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντι σε τέτοιες μορφές αξιολόγησης ή εντοπίζουν πολλές αδυναμίες τους. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι εντοπίζουν πλεονεκτήματα στις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Από αυτούς, ορισμένοι εντοπίζουν το πλεονέκτημα των τυπικών μορφών αξιολόγησης σε ψυχολογικούς παράγοντες.

Ένας εκπαιδευτικός λέει: «Το πλεονέκτημα είναι ψυχολογικό, ότι μπαίνουν πάλι στη λογική του σχολείου». Δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης βοηθούν τους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και τους ενθαρρύνουν. Ο ένας, μάλιστα, παρατηρεί ότι η χρήση τυπικών μορφών αξιολόγησης είναι απαίτηση των ίδιων των εκπαιδευομένων, προκειμένου να νιώσουν την επιβράβευση: «Και οι ίδιοι μου λένε: «Βάλτε μας μπράβο», «Πώς τα πήγα;». Τους λέω: «Αφήστε το αυτό το κομμάτι», αν και βλέπω ότι οι ίδιοι αυτό το θέλουν, επειδή θέλουν να νιώσουν ότι πάνε καλά, δηλαδή θέλουν να νιώσουν την επιβράβευση που ίσως δεν πήραν κάποια χρόνια πριν (...). (...) Δηλαδή να πάρουν ένα δεκαοχτώ , ένα δεκαεννιά και το μόνο που θα πάρουν είναι μια ηθική ικανοποίηση (...) θα έπαιρναν κάποια ενθάρρυνση (...) », ενώ ο άλλος λέει: «Το πλεονέκτημα είναι ότι, αν γίνεται να παίρνουν ένα βαθμό σε ένα διαγωνισμάκι μια δυο φορές το χρόνο, αυτό τους κάνει

να νιώθουν ότι μπορούν και αυτοί να καταφέρουν κάτι που κάνουν και τα άλλα παιδιά στο σχολείο και να μην τους φαίνεται το λύκειο σαν βουνό. Δηλαδή, τους δίνει μια αυτοπεποίθηση στο ότι μπορούν να τα καταφέρουν και σ' αυτόν τον τομέα. Δεν είναι κάτι φοβερά δύσκολο», ενώ, παράλληλα, επισημαίνει ότι η χρήση τυπικών μεθόδων, όταν δεν γίνεται με φειδώ, είναι ανούσια: «Τώρα, εάν αυτό το κάνει κάποιος συχνά, τότε γίνεται ότι και στο τυπικό σχολείο που κοιτάνε μόνο το βαθμό και κολλάνε εκεί και δεν έχει κανένα νόημα μετά».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός, πέρα από την ψυχική ικανοποίηση που προσφέρει ο καλός βαθμός στους εκπαιδευόμενους, τονίζει ότι μια αρνητική βαθμολογία μπορεί να τους κινητοποιήσει, προσφέροντάς τους κίνητρο για βελτίωση: «Το πλεονέκτημα, νομίζω ότι είναι αυτό που είναι σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης. Ο καλός βαθμός σε ικανοποιεί, ο κακός ίσως να σε κινητοποιεί. Είναι αρκετά σχηματοποιημένο, βέβαια, αλλά νομίζω ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κίνητρο ή σαν ένας παράγοντας που δίνει ικανοποίηση στον εκπαιδευόμενο».

Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η βαθμολογική αξιολόγηση είναι μια ψυχολογική ανάγκη του ίδιου του μαθητή, ο οποίος είναι επηρεασμένος από την εμπειρία του στην τυπική εκπαίδευση: «(...) μια ανάγκη και του μαθητή να δει και σε βαθμό την προσπάθειά του. Ίσως είναι ένα κατάλοιπο από την προηγούμενη του εκπαίδευση, δεν ξέρω, αλλά το θέλουν όλοι». Ένας συγκεκριμένα εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η ανάγκη των μαθητών για αριθμητική αξιολόγηση εντάσσεται στα πλαίσια της ανταγωνιστικής μας κοινωνίας: «Τα πλεονεκτήματα της αριθμητικής ανταποκρίνονται σε μια ανάγκη να τους αποτυπώσεις με ένα βαθμό. Τι να κάνουμε, η κοινωνία μας είναι τέτοια που λειτουργεί με αυτό τον τρόπο, σε βάζει δηλαδή, σε ένα επίπεδο... είναι ανταγωνιστική η κοινωνία μας και σ' αυτό φαίνεται στο σχολείο. Θέλουν και αυτοί να τους αποτυπώνουμε... με έναν αριθμό. Οπότε, τους ικανοποιείς αυτή την ανάγκη».

Δύο εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης στον γνωστικό τομέα. Αυτοί πιστεύουν ότι με τις τυπικές μορφές αξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει αν ο μαθητής του έχει κατακτήσει τις γνώσεις. Ο ένας λέει: «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι πρέπει να ελεγχθεί κάποια στιγμή η γνώση. Την κατέκτησε την γνώση», ενώ ο άλλος φαίνεται να πιστεύει ότι προσδίδεται και μια αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση, λόγω της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών: «(...) κοίταξε η αντικειμενικότητα που προδίδουν αυτές οι μέθοδοι με την

αναφορά στο βαθμό, στην αριθμητική βαθμολογία προφανώς βοηθάνε στην ιεράρχηση των μαθητών και στην αποκρυστάλλωση μιας τελικής γνώμης και γνώσης επί του γνωστικού τους επιπέδου».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ευκολία που προσφέρει η βαθμολογική αξιολόγηση των μαθητών στους εκπαιδευτικούς: «Είναι πολύ εύκολο εννέα, δέκα, δώδεκα και βγαίνουν μέσα σε λίγα λεπτά αυτό το πράγμα. Ούτε χρειάζεται κανενός είδους σκέψης πολλής ώρας». Αυτό, από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί ότι δείχνει και την προχειρότητα που μπορεί να κρύβει μια τέτοιου είδους αξιολόγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η άποψη αυτή διατυπώνεται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της σύγκρισης των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης με τις εναλλακτικές.

Επιπλέον, ένα εκπαιδευτικός αναφέρει ως πλεονέκτημα τη σαφήνεια της αριθμητικής αξιολόγησης: «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι είναι πιο σαφές, ίσως πιο εύληπτο. Βλέπει ο άλλος με την κλίμακα την αριθμητική πού βρίσκεται, προσπαθεί να προχωρήσει, να ανέβει. Δεν είναι τόσο θεωρητικό, όσο μια περιγραφική αξιολόγηση»

Ένας εκπαιδευτικός προτείνει το συνδυασμό περιγραφικής και βαθμολογικής αξιολόγησης στο τέλος του τριμήνου, χωρίς η τελευταία να ανακοινώνεται στους μαθητές, καθώς θεωρεί ότι αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο να έχουν σαφέστερη γνώση του επιπέδου των μαθητών τους: «Έπρεπε στο τέλος του τριμήνου (...). Μπορεί εκεί να μπει και κάποιου είδους βαθμολογική, αλλά χωρίς να την ανακοινώνουμε στους εκπαιδευόμενους, να την ξέρουμε μόνο εμείς, κρυφή (...) Συνεργασία με τους καθηγητές. Πάνω κάτω να δούμε πού βρίσκονται, αν είναι ίδιο επίπεδο σε όλα τα μαθήματα ή στην συνεργασία με τους ίδιους τους καθηγητές σε κάποιο μάθημα, αν θέλουν να συνεργαστούνε. Τέλος πάντων, επειδή τα συζητάμε αυτά, να λέμε η τάδε είναι καλή, επειδή τα συζητάμε στο γραφείο».

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης εντοπίζουν συγκεκριμένες αδυναμίες των εκπαιδευομένων, αναφερόμενος πιθανόν στο γνωστικό κομμάτι αξιολόγησης των εκπαιδευομένων: «Το θετικό είναι ότι βρίσκουμε πού συγκεκριμένα υπάρχουν αδυναμίες και μπορούμε να τις διορθώσουμε», και υποστηρίζει τη δυνατότητα βελτίωσης των αδυναμιών των εκπαιδευομένων.

Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων

Δύο εκπαιδευτικοί προβάλλουν ως μειονέκτημα των τυπικών μορφών αξιολόγησης το άγχος που προκαλούν στους εκπαιδευομένους: «(...) τους αγχώνει, δεν βοηθάει την διαδικασία», «Από την άλλη τα μειονεκτήματα είναι (...) το μεγάλο άγχος».

Λίγοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο βαθμός απογοητεύει και αποθαρρύνει τους μαθητές: «Το αρνητικό είναι ότι πολλές φορές μπορεί να τους επηρεάσει ψυχολογικά, δηλαδή να απογοητευτούν», «Οπότε, ένας βαθμός κακός θα τους αποθάρρυνε», «Επειδή, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, δυστυχώς με το τεστ δεν μπορείς να εστιάσεις λιγάκι εξατομικευμένα στον καθένα, με αποτέλεσμα πολλοί να μην τα πάνε καλά και να υπάρχει μετά απογοήτευση», «Αν τους πούμε βαθμό, πολλοί απογοητεύονται (...). Δεν ξέρω αν κατά πόσο είναι όλοι έτοιμοι ή σίγουροι να δεχτούν, να ακούσουν ένα βαθμό (...).

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι φοβούνται την αποτυχία που μπορεί να έχουν σε μια τυπική μορφή αξιολόγησης: «(...) και αυτός είναι ο φόβος τους, όταν έρχονται στο σχολείο (...)», «Οπότε, βάζοντας ένα τεστ οι περισσότεροι δεν θα καταφέρουν να πάνε πολύ καλά. Γι' αυτό το φοβόμαστε, δεν το θέλουμε, θέλουμε να είναι όλοι ευχαριστημένοι και να προχωράνε. Δηλαδή, έχουμε εκπαιδευόμενη φέτος η οποία αποφεύγει συγκεκριμένα μαθήματα, γιατί φοβάται ότι θα την ρωτήσουνε και θα καταλάβουν ότι δεν γνωρίζει και έτσι ή ίδια αποφεύγει να πηγαίνει στα μαθήματα αυτά το οποίο είναι τραγικό».

Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Λίγοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν μπορούν να αξιολογήσουν τον εκπαιδευόμενο ως «όλον» και ότι η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί να μετρηθεί: «(...) γιατί η αριθμητική αξιολόγηση στην ουσία του βάζεις ένα βαθμό και λες αυτός είμαι. Δεν είσαι ούτε το εννέα, ούτε το δεκαπέντε, ούτε το είκοσι. Είσαι κάτι άλλο, γιατί είσαι ένας άνθρωπος με προσωπικότητα, πολυεπίπεδος. (...) και μάλιστα έχεις διαμορφώσει χαρακτήρα σε μια τέτοια ηλικία», «Δεν μπαίνει η ανθρώπινη συμπεριφορά σε μια κλίμακα. Και αυτός που έχει δεκαπέντε δεν σημαίνει ότι είναι σημαντικά καλύτερος από αυτόν που έχει δεκατέσσερα», «Οπότε, δεν μπορείς να τους αξιολογήσεις με έναν ξερό βαθμό», ενώ

ένας εκπαιδευτικός τονίζει: «Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν επικεντρώνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός».

Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση και την πρόοδο των εκπαιδευομένων: «Όλοι αυτοί οι άνθρωποι είναι εκτός σχολικής πραγματικότητας αρκετό καιρό και δεν έχουν συνηθίσει σε αξιολόγηση επιδόσεων του γραπτού τους λόγου ή των μαθηματικών ή οτιδήποτε και δεν ξέρω και σε τι θα ωφελήσει τελικά να τους δώσεις ένα χαρτί το οποίο θα λέει ότι τα πήγες χάρμα ή μέτρια στο τεστ», «Όχι, όμως, ότι αυτό θα βοηθούσε (...) οι ίδιοι να βελτιωθούν, να δουν πώς πάνε», «Δεν νομίζω ότι τους βοηθάει τόσο πολύ».

Επίσης, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η αρνητική βαθμολογία ενδεχομένως να αποτελεί παράγοντα σχολικής διαρροής: «Οπότε, ένας βαθμός κακός (...) μπορεί να το εγκατέλειπαν για δεύτερη φορά», «Ενδεχόμενα αυτό να οδηγήσει και σε σχολική διαρροή και αυτό δεν το θέλουμε, ειδικά στα Σ.Δ.Ε., γιατί εδώ δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία», ένας άλλος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι με τον βαθμό ο μαθητής δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει τις ελλείψεις και τα πλεονεκτήματά του: «Ενώ στην τυπική εκπαίδευση η βαθμολογία είναι, νομίζω, ένας βαθμός που χωρίς να σου εξηγήσει τα δυνατά ή τα αδύνατά σου σημεία, απλά βλέπεις έναν βαθμό και μόνο».

Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι το τεστ δεν ανατροφοδοτεί τους μαθητές: «Δεν θα λειτουργήσει θετικά στην ανατροφοδότησή τους», ενώ ένας άλλος αναφέρει ότι τα τεστ δεν ωφελούν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευομένους: «(...) ότι εστιάζουν περισσότερο στο να αξιολογήσουν, η αξιολόγηση για την αξιολόγηση, όχι η αξιολόγηση για να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό ως εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο για την περαιτέρω πορεία του, ας πούμε. (...) Όχι ότι αυτό θα βοηθούσε κάπου, θα βοηθούσε τη διδασκαλία μου».

Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας

Δύο εκπαιδευτικοί θέτουν θέμα υποκειμενικότητας της αξιολόγησης. Ο πρώτος δηλώνει ότι στην αριθμητική κατάταξη των μαθητών έχει την τάση να βαθμολογεί προς τα πάνω, πιστεύοντας ότι έτσι τους ενισχύει ψυχολογικά. Οπότε, υποθέτει ότι οι βαθμοί που θα έβαζε στους εκπαιδευόμενους δεν θα ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα: «Νομίζω ότι δεν θα έβαζα σε κάποιον εννιά, οι βαθμοί μου θα ήταν πολύ υψηλοί και πλασματικοί». Ο δεύτερος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δύο μαθητές δεν έχουν την ίδια δυναμική, ούτε είναι το ίδιο αποδοτικοί, ακόμα και έχουν ίδια βαθμολογία: «(...) δηλαδή δεν λέει τίποτα, είναι μόνο ένας βαθμός και πολλές φορές το να βάλεις ένα βαθμό, ένα αριθμητικό σε δύο μαθητές τον ίδιο, τελικά δεν είναι ποτέ της ίδιας δυναμικής και της ίδιας απόδοσης», επιδιώκοντας να υποβαθμίσει την αξία της αριθμητικής αξιολόγησης.

Λίγοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την αδυναμία της δίκαιης βαθμολόγησης των εκπαιδευόμενων μέσω τυπικών μορφών αξιολόγησης. Ένας από αυτούς το αποδίδει στον παράγοντα της σύγκρισης που περιέχει η αριθμητική αξιολόγηση: «(...) η αριθμητική, επειδή είναι ποσοτική, ενέχει και το θέμα της σύγκρισης αναπόφευκτα, η οποία, όμως μερικές φορές είναι άδικη. Ένας άλλος λέει: «Οπότε, δεν μπορεί μια τυπική αξιολόγηση να είναι σωστή, να εφαρμοστεί, γιατί νομίζω ότι θα τους αδικήσει (...). Ένας άλλος επισημαίνει, συγχρόνως, την βεβαιότητα ότι ο εκπαιδευτικός θα κάνει λάθος: «Δηλαδή, θέλω να πω ότι θα αποτύχεις έτσι και αλλιώς σε επίπεδο κρίσης, να είσαι δίκαιος, γιατί είναι αξιολόγηση. Στην αριθμητική αξιολόγηση σίγουρα θα κάνεις λάθος».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το τεστ δείχνει την απόδοση των εκπαιδευόμενων τη στιγμή της εξέτασής τους: «(...) μια στατική στιγμή απόδοσης, οκτώ στα δέκα», «Κοιτάξτε το τεστ απλά δίνει μία ένδειξη για την ικανότητα εκείνης της στιγμής που έχει ο εκπαιδευόμενος να ανταποκριθεί στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά για μένα δεν έχει καμία βαθύτερη σημασία», ενώ ένας εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι τα αποτελέσματα ενός τεστ μπορεί να οφείλονται σε κάποιον τυχαίο παράγοντα: «Το πρώτο μειονέκτημα είναι ότι ένα τεστ φωτογραφίζει μια πολύ δεδομένη στιγμή, που μπορεί να είναι και πολύ τυχαίο το δεδομένο που θα σου δώσει το τεστ».

Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων

Δύο εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη βαθμοθηρία και τον ανταγωνισμό που μπορεί να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι. Αυτό, βέβαια, έρχεται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε. όπου στόχος είναι η συνεργασία και η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων. Ο ένας εκπαιδευτικός λέει: «(...) σε βάζει σε αυτό το στείο ανταγωνισμό, το μεγάλο άγχος, μπορεί να οδηγήσει στη βαθμοθηρία, που φυσικά είναι κάτι εντελώς αντίθετο από το πνεύμα του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας αυτό, έτσι δεν είναι μέσα στο πνεύμα της εκπαίδευσης ενηλίκων». Ο άλλος εκπαιδευτικός λέει: «στο τέλος τους βάζουμε κατευθείαν σε ένα ανταγωνιστικό κλίμα (...). Αρχίζουν να βγαίνουν, έστω και στο τέλος κάποιοι ανταγωνισμοί. Δεν θα μπορούσε να υπάρχει στα Σ.Δ.Ε μόνο αριθμητική βαθμολογία, γιατί στο τέλος με τους βαθμούς γίνονται ανταγωνιστικοί». Η άποψη αυτή του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται, πηγάζει από την εμπειρία που έχει στα Σ.Δ.Ε., όπου στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών του οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν και μια αριθμητική βαθμολογία.

Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη βαθμολογική αξιολόγηση με τις αρνητικές εμπειρίες που έχουν οι ενήλικες από την τυπική εκπαίδευση ή ακόμα και με την απόρριψή τους από αυτή: «Νομίζω ότι το βλέπει έτσι λίγο με άλλο μάτι, του θυμίζει τα σχολικά χρόνια και δεν το εγκρίνει, δεν το δέχεται εύκολα (...) γιατί κουβαλάει τραυματικές εμπειρίες από την βαθμολογία του σχολείου και δεν θα ήθελε να βλέπει το δεκατέσσερα, το δεκαπέντε ή το έντεκα», «Εδώ όλοι έρχονται με μια εμπειρία προηγούμενη από τα τυπικά σχολεία, (...) και οι εμπειρίες τους γύρω από την αξιολόγηση δεν είναι και τόσο καλές», «Απλώς, την θεωρώ μπαμπούλα για τους εκπαιδευομένους, δεδομένου ότι πολλοί έχουν μια σχετική εμπειρία από τα σχολεία και οι πιο πολλοί έχουν αρνητική εμπειρία από την βαθμολογία τους. Δεν υπάρχει λόγος να τους θυμίζουμε τα αρνητικά από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», «Το σοβαρότερο μειονέκτημα είναι ότι τους θυμίζει το κανονικό σχολείο από το οποίο απερρίφθησαν (...), «Οι άνθρωποι αυτοί (...) το τελευταίο που θα θέλουν θα είναι να θυμηθούν πράγματα, παραδοσιακές πρακτικές που βίωσαν κάποια στιγμή, όταν ήταν μαθητές και ίσως και αυτή ήταν και η αιτία που παράτησαν και το σχολείο».

Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης

Ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να δείξει την αδυναμία υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε., επισημαίνει ότι η εφαρμογή τους απαιτεί την μόνιμη παρουσία των μαθητών στο σχολείο: «Από την άλλη, οι μέθοδοι αξιολόγησης του κανονικού σχολείου στηρίζονται στην υποχρεωτική παραμονή του μαθητή στο σχολείο, σχεδόν καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους των μαθημάτων». Αυτό το λέει ο εκπαιδευτικός, γιατί στα Σ.Δ.Ε. οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα συνεπείς στην παρουσία τους στο σχολείο, λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεών τους.

Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητο το απολυτήριο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. να περιλαμβάνει βαθμολογία, καθώς αυτό θα τους δώσει τη δυνατότητα να συγκριθούν με απόφοιτους της τυπικής εκπαίδευσης σε έναν διαγωνισμό ή για την εξεύρεση μιας θέσης εργασίας: «Μόνο στο τέλος κάνουμε αντιστοίχιση των χαρακτηρισμών σε βαθμολογία, προκειμένου ο απολυτήριος τίτλος να μπορεί να ανταγωνιστεί στην αγορά εργασίας τους άλλους τίτλους των τυπικών σχολείων», «(...) στο τελευταίο τετράμηνο του δεύτερου κύκλου και η αριθμητική, γιατί πρώτον στο χαρτί που θα πάρει στο απολυτήριό του θα συγκριθεί με άλλους μαθητές γυμνασίου που μπορεί σε έναν διαγωνισμό να είναι μαζί και πρέπει να υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης», «(...) το απολυτήριό τους μπορεί να συγκριθεί με το απολυτήριο ενός μαθητή της τυπικής εκπαίδευσης, άμα συμμετέχει σε έναν διαγωνισμό. Θα πρέπει να 'χουνε μία κοινή αριθμητική βάση».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης λειτουργούν ανατροφοδοτικά στους εκπαιδευομένους στα Σ.Δ.Ε., προκειμένου να πάρουν αποφάσεις για τη συνέχιση των σπουδών τους: «Νομίζω ότι, επειδή οι περισσότεροι σκέφτονται να συνεχίσουν και στο λύκειο, θεωρώ ότι και αυτή η αριθμητική βαθμολογία που σχετίζεται με την τυπική εκπαίδευση τους βοηθάει να δούνε συγκεκριμένα τι έχουν πετύχει, δηλαδή πόσο αποτελεσματικοί ήταν σε αυτό που τους ζητήθηκε, τουλάχιστον ως προς το γλωσσικό μάθημα, οπότε είναι και μια ανατροφοδότηση και για το αν θα συνεχίσουν και παραπέρα». Ένας άλλος πιστεύει ότι

το τεστ προετοιμάζει όσους θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μορφές της τυπικής εκπαίδευσης, όπου κυριαρχούν τέτοιες μορφές αξιολόγησης: «Λέω ας κάνω μια προσπάθεια και τους βάζω ένα τεστάκι με συμπλήρωση κενών. Από άλλους συναδέλφους έχω ακούσει ‘‘Να μην τους ζορίζεις’’, και λέω, ‘‘Όχι, δεν έχει να κάνει, τι θα πει να μην τους ζορίζεις’’. Είναι κάποιοι από αυτούς που θέλουν να πάνε του χρόνου στο ΕΠΑΛ, έτσι. Στο ΕΠΑΛ είναι τελείως διαφορετικά τα πράγματα. Το πρόγραμμα είναι της τυπικής, της απολύτως τυπικής εκπαίδευσης (...)»

Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν είναι κατάλληλες για τα Σ.Δ.Ε.: «(...) να θεωρήσουμε τις μεθόδους που χρησιμοποιούμε στο παραδοσιακό σχολείο μάλλον, καμιά φορά αποκρουστικές, αλλά πάντως τις περισσότερες φορές μη ενδεδειγμένες», «Άρα, θεωρώ ότι είναι καλύτερα να αποφεύγονται βαθμολογίες και αυτά τα τεστ που βάζαμε στο τυπικό σχολείο, αλλά να υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι, δηλαδή μια αξιολόγηση που να μην το καταλαβαίνει ο εκπαιδευόμενος ότι αυτή τη στιγμή κρίνεται», «Θα απέκλεια (...), δηλαδή το να γράψουν ένα διαγώνισμα και να δώσουμε με ένα συγκεκριμένο βαθμό την επίδοσή τους», «(...) γιατί ο βαθμός είναι απρόσωπος και στα Σ.Δ.Ε. το ζητούμενο δεν είναι ο βαθμός. Είναι αυτοί οι άνθρωποι να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις, κάπως να επανέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, το ζητούμενο είναι να λυθούν», «Όχι, σε καμία περίπτωση. Ούτως ή άλλως ένας ξερός βαθμός, νομίζω δεν ταιριάζει ούτε στο πρωινό σχολείο, στην τυπική εκπαίδευση». Ένας λέει: «Είναι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Χρειάζονται διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Δεν μπορούμε να φτιάξουμε κάτι καινούργιο με παλιά εργαλεία». Ο ίδιος εκπαιδευτικός προτείνει την αντικατάσταση των τυπικών μορφών αξιολόγησης: «(...) πρέπει να πάψει να υπάρχει αυτή η μορφή αξιολόγησης. Στην θέση αυτή της αξιολόγησης, την οποία έχουμε, οι βαθμοί, τα τεστ και όλα αυτά, να μπει η περιγραφική αξιολόγηση και να μπουν τα project, τα οποία είναι το «Α και το «Ω» της εκπαίδευσης ενηλίκων».

Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι απαγορεύεται η χρήση αριθμητικής βαθμολογίας στα Σ.Δ.Ε.: «Δεν υπάρχουν αυτά. Απαγορεύεται. Ο ίδιος λέει: «Δεν πρέπει να μπαίνει βαθμός. Θεωρώ ότι ο βαθμός δεν ενδείκνυται για μαθητές αυτής της ηλικίας, όχι», ενώ

ένας άλλος λέει: «Κοίτα τώρα, επειδή είναι και μεγάλοι άνθρωποι, νομίζω ότι καλώς δεν υπάρχει η αριθμητική αξιολόγηση».

Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν συνάδουν με τις παρεχόμενη εξειδικευμένη παιδεία των Σ.Δ.Ε. , αλλά ούτε και με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ενηλίκων: ««(...) οι μέθοδοι αξιολόγησης του κανονικού σχολείου (...) δεν έχουν να κάνουν με την εξατομικευμένη παιδεία που εμείς τους δίνουμε», «(...) τα Σ.Δ.Ε είναι τελείως ξεχωριστή περίπτωση με πολύ διαφορετικούς ανθρώπους, ο καθένας με πολύ διαφορετικές ανάγκες», «Οι ενήλικες είναι άτομα με ιδιαιτερότητες. Υπάρχουν άτομα που έχουν άλλες ανάγκες. Οπότε, δεν μπορείς να τους αξιολογήσεις με έναν ξερό βαθμό».

Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει: «(...) οι κανονικές μέθοδοι των κανονικών σχολείων αξιολόγησης που στηρίζονται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις εδώ δεν μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν, γιατί εδώ αυτοί έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα στον γραπτό λόγο».

Ένας άλλος πιστεύει ότι δεν πρέπει να υπάρχουν τυπικές μορφές αξιολόγησης στους ενήλικες για ψυχολογικούς λόγους: «Είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας οι τυπικές μέθοδοι, γιατί όσο και αν δεν το πιστεύετε οι ενήλικες είναι πιο ευαίσθητοι από μικρά παιδιά».

Τρεις εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως ανασταλτικό παράγοντα υιοθέτησης των τυπικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. την αντίδραση των εκπαιδευομένων σε αυτές: «(...) Πάντα σε κάθε τμήμα υπάρχει ένας ή μία που θα ζητήσει ένα βαθμό σε κάποια στιγμή «Δεν μου βάζεις και ένα βαθμό, να δω και πόσο πήρα;», πετάγονται οι άλλοι 15, πόσοι είναι μέσα δεν ξέρω, και λένε «Όχι, απαγορεύεται» δεν θέλουν», «Το μειονέκτημα τώρα θα έλεγα ότι ο ενήλικας δεν είναι τόσο δεκτικός σε τέτοιου τύπου αξιολογήσεις», «(...) μόλις δουν το συγκεκριμένο πλαίσιο της αντιδρούν αρνητικά και δεν αποδίδουν μετά, βέβαια».

Δύο εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις τυπικές μορφές αξιολόγησης ως τυποποιημένες. Ο ένας τονίζει ότι δεν μπορούν να αξιολογήσουν την ιδιαιτερότητα κάθε εκπαιδευομένου: «Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν επικεντρώνονται στα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά του καθενός. Αυτό είναι το θέμα, ότι είναι τυποποιημένες. Και ό,τι είναι τυποποιημένο (...) συνήθως βλάπτει, γιατί η τυποποίηση είναι συγγενής έννοια με την μαζοποίηση», και ο άλλος πιστεύει ότι η βαθμολογία δεν βελτιώνει ούτε τον εκπαιδευτικό, ούτε τον μαθητή: «(...) η αξιολόγηση με τους βαθμούς είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία είναι τυπική και στεία, δεν έχει τη δυνατότητα να κάνει καλύτερο τον βαθμολογητή ή τον βαθμολογούμενο».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν την αντίθεσή τους για εφαρμογή τυπικών μεθόδων αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε., υποστηρίζοντας ότι είναι αναποτελεσματικές: «(...) θεωρώ ότι αυτή η αριθμητική βαθμολογία που είναι πολλές φορές αυστηρή, μπορεί να δημιουργήσει ανεπιθύμητα αποτελέσματα σε έναν εκπαιδευόμενο (...)», «(...) δεν θα φέρνουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, γιατί μάλλον τους αιφνιδιάζει», «Νομίζω, δεν υπάρχει περίπτωση η βαθμολογία της τυπικής εκπαίδευσης να καρποφορήσει στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας», «(...) παρά να τους δώσεις ένα βαθμό «ξερό», να το πω κατά κάποιο τρόπο εντός εισαγωγικών, που μπορεί να μην τους πει και τίποτα, γιατί είναι και μεγάλοι άνθρωποι, δεν είναι παιδάκια, έχουνε εμπειρίες από την ζωή»

Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης

Ένας εκπαιδευτικός είναι αρνητικός απέναντι στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα των τυπικών μορφών αξιολόγησης: «Γίνεται ένα εξεταστικό κέντρο, όταν έχεις εξετάσεις και δεν βοηθάει στο μάθημα». Αρκετοί εκπαιδευτικοί διατυπώνουν με έμφαση την αρνητική του στάση απέναντι στην αριθμητική αξιολόγηση και τα τεστ: «Όχι, σε καμία περίπτωση. Ούτως ή άλλως ένας ξερός βαθμός, νομίζω δεν ταιριάζει ούτε στο πρωινό σχολείο, στην τυπική εκπαίδευση», «(...) δεν χρησιμοποιώ τον βαθμό», «Θεωρώ δύσκολο το να δώσω ένα βαθμό και να πω αυτός είναι του είκοσι, αυτός είναι του δεκαεννιά, αυτός είναι του δεκαεφτά (...)», «(...) να αποφεύγονται βαθμολογίες και αυτά τα τεστ που βάζαμε στο τυπικό σχολείο», «Πάντως, σίγουρα δεν χρησιμοποιώ την αξιολόγηση του συμβατικού σχολείου (...) βάζοντας κάποια ήπια τεστ. Αυτό δεν το χρησιμοποιώ. Προσπάθησα κάποια στιγμή, όταν ήθελα να δω τι περπατάει και τι δεν περπατάει», «Αποφεύγω να τους ζητώ να αξιολογηθούν μέσω κριτηρίων που έχουν ερωτήσεις του τύπου «Τι γνωρίζετε για την βιομηχανική επανάσταση». Εννοείται ότι τέτοιες ερωτήσεις αποφεύγονται σε κοινό ενηλίκων», «Είμαι κατά των τεστ ή των

κριτηρίων αξιολόγησης που αποσκοπούν στο να καταλάβει ο εκπαιδευτής, αν κερδήθηκε κάποια στείρα γνώση από πλευράς των εκπαιδευομένων».

5.7. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Ο θεματικός άξονας ΣΤ. περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 6. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	ΑΞΕΓΓΝ: Αξιολόγηση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων ΑΞΣΚ: Αξιολόγηση τρόπου σκέψης εκπαιδευομένων ΑΞΕΜΠ: Αξιολόγηση εμπειρίας εκπαιδευομένων ΑΞΩΡ: Αξιολόγηση ωριμότητας εκπαιδευομένων ΑΝΕΚΠ: Ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	ΕΝΨΙΚ: Συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων στην ψυχική ικανοποίηση των ενηλίκων ΠΡΟΕΝ: Συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων στην προσπάθεια των ενηλίκων ΤΟΕΝΔ: Η συμβολή της χρήσης διαφορετικών εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	ΣΥΣΥΟΜ: Συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της ομάδας ΣΥΕΝ: Συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσα από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΘΣΕΝ: Θετική στάση ως προς τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΑΝΣΠΕΝ: Αναγνώριση της σπουδαιότητας των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ΚΑΕΚΤΥ: Καχυποψία εκπαιδευτικών, κυρίως της τυπικής εκπαίδευσης, απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ΜΜΑΞ: Μοντέρνες μορφές αξιολόγησης
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΕΝΔΣΥΑΠ: Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν συνδέονται με την αποτυχία ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες ΠΔΙΑΞ: Πιο δίκαιη αξιολόγηση

<p>59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΔΧΡΕΦ: Δύσκολη και χρονοβόρα η εφαρμογή τους ΜΕΞΕΝ: Η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ΑΝΤΕΚ: Ο ανταγωνισμός των εκπαιδευομένων ΛΑΔΙΑΞ: Λανθασμένος τρόπος διατύπωσης της αξιολόγησης ΚΙΧΡΑΟ: Κίνδυνος χρήσης αοριστολογίας και γενικοτήτων στην περιγραφική αξιολόγηση ΚΙΑΠΨΠΡ: Κίνδυνος απογοήτευσης ή δημιουργίας ψεύτικων προσδοκιών των εκπαιδευομένων ΔΚΑΕΠΕΚ: Δυσκολία κατανόησης από τους εκπαιδευόμενους του επιπέδου τους ΕΛΣΤΕΝΑ: Έλλειψη σταθερού ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ΕΛΑΝΤΑΞ: Έλλειψη αντικειμενικότητας αξιολόγησης των εκπαιδευομένων ΦΟΑΠΕΠ: Φόβος για πιθανότητα αποπροσανατολισμού από την ουσία της εκπαιδευτικής πράξης και χάσιμο χρόνου ΑΒΠΕΚΕΡ: Αδυναμία βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου</p>
<p>60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΧΕΝΑΑΞ: Χρήση ενδιάμεσης – διαμορφωτικής αξιολόγησης ΧΔΙΑΞ: Χρήση διαγνωστικής μορφής αξιολόγησης ΧΤΕΑΞ: Χρήση τελικής αξιολόγησης ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΠΑΕΝΑΞ: Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΟΜΣΥΜΑ: Ομαδοσυνεργατική μάθηση ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΗΜ: Χρήση ημερολογίου ΣΥΖ: Συζήτηση ΧΙΔΑΡ: Χρήση ιδεοθύελλας και αραχνογράμματος</p>
<p>61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης</p>	<p>ΣΧΑΥΤ: Συγκρατημένη χρήση της αυτοαξιολόγησης ΠΡΧΑΥΤ: Πρόθεση για χρήση αυτοαξιολόγησης ΜΙΧΠΡ: Μη Χρήση project ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης</p>

	<p>ΠΕΧΕΤ: Περιορισμένη χρήση ετεροαξιολόγησης μέσα στις ομάδες εργασιών</p> <p>ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευόμενους</p> <p>ΣΤΗΗΜ: Σπάνια η τήρηση του ημερολογίου των εκπαιδευομένων</p> <p>ΜΧΠΟ: Μη χρήση portfolio</p>
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	<p>ΑΕΝΑΔ: Αδυναμία εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης λόγω αδιαφορίας</p> <p>ΑΕΕΚΣΠ: Αδυναμία εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης λόγω κακής τους σχέσης με τα παιδαγωγικά</p> <p>ΔΧΕΚΧΕΜ: Δυσκολίες χρήσης εναλλακτικών μορφών για εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΑΧΠΡΜΔΥ: Αδυναμία χρήσης project λόγω μη διαθεσιμότητας υπολογιστών</p>
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΑΝΠΕΑΞ: Αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΧΠΕΧΑΦΕ: Η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης μέσω χαρακτηρισμών σε φύλλα εργασίας κατά την διάρκεια των μαθημάτων στην τάξη</p> <p>ΠΡΠΕΑΞ: Προφορική περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στην τάξη</p>
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΑΑΞΠΕΝΔ: Αναλυτική αξιολόγηση της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος</p> <p>ΠΕΠΑΛΣΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο πληροφόρησης της πιθανής αλλαγής στάσεων των εκπαιδευομένων</p> <p>ΠΕΑΧΑΔΕ: Η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης στην ανάδειξη του χαρακτήρα και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΠΠΕΚΤ: Αποτύπωση πολύπλευρης παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη</p> <p>ΑΠΟΠΟΧ: Απόδοση ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων</p> <p>ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων</p> <p>ΟΠΕΚΚΡ: Όχι περιορισμοί εκπαιδευτικού ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης</p>
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευομένου</p> <p>ΠΕΑΞΑΝΑΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως πηγή ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών</p>

	<p>ΠΕΑΞΑΥΤ: Η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης στην αυτοαντίληψη του εκπαιδευομένων</p> <p>ΠΑΠΟΕΚ: Πληροφόρηση της πορείας των εκπαιδευομένων</p>
<p>66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης</p>	<p>ΠΕΝΨΥ: Παράγοντας ενίσχυσης της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΙΣΧΕΕΚ: Η συμβολή της στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού</p> <p>ΣΠΑΑΞ: Η σαφέστερη, πληρέστερη και αναλυτικότερη μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΕΥΜΑΞ: Η πιο εύληπτη μορφή αξιολόγησης για τον εκπαιδευόμενο</p> <p>ΕΚΑΣΤΕΚ: Ευκολότερη κατανόηση από τον εκπαιδευόμενο των στόχων των εκπαιδευτικών</p> <p>ΚΑΝΕΚΣΤ: Καλύτερη ανταπόκριση από τον εκπαιδευόμενο στους στόχους του σχολείου και των εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΙΑΞΕΚ: Ειλικρινής αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΔΙΜΑΞ: Δίκαιη μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΟΚΑΑΝΤ: Όχι καλλιέργεια ανταγωνισμού</p>
<p>67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΧΡΔΙΑ: Χρονοβόρα διαδικασία</p> <p>ΠΑΠΑΣΠΕ: Πιθανότητα αποπροσανατολισμού του εκπαιδευομένου λόγω ασαφούς διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΚΟΠΕΑΞ: Κοπιαστική η περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΘΧΠΕΑΞ: Θεωρητικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΠΥΣΚ: Η ελλιπής παροχή υλικοτεχνικής στήριξης από το κράτος</p> <p>ΔΑΑΠΕΑΞ: Δυσκολία εκπαιδευομένων αποδοχής της αλήθειας της περιγραφικής αξιολόγησης λόγω εγωισμού</p>
<p>68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΣΥΑΛΕΤ: Συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευομένων</p> <p>ΕΣΕΚ: Ενεργοποίηση και συμμετοχικότητα εκπαιδευομένων</p> <p>ΚΠΑΚΣ: Καλλιέργεια προφορικού λόγου και κριτικής σκέψης</p> <p>ΑΑΝΤΕΜΣ: Απουσία ανταγωνιστικών σχέσεων και εμπαθών συμπεριφορών</p> <p>ΒΓΝΕΠ: Βελτίωση του γνωστικού επιπέδου</p> <p>ΑΕΠΙΕΚ: Αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΜΕΚΧΜΠ: Διαπίστωση των μειονεκτημάτων των εκπαιδευομένων, χωρίς να μειώνεται η προσωπικότητά τους</p> <p>ΤΕΝΔΕΚ: Τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων</p>

	<p>ΕΤΡΣΥΕΚ: Η ετεροαξιολόγηση ως ρυθμιστής της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων</p> <p>ΕΤΕΥΔΙ: Η ετεροαξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία για τους εκπαιδευομένους</p> <p>ΚΡΕΤΙΑ: Τα κριτήρια για την ετεροαξιολόγηση των εργασιών των εκπαιδευομένων τίθενται από τους ίδιους</p>
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΕΤΔΙΕΡ: Η ετεροαξιολόγηση κατά την διάρκεια των εργασιών</p> <p>ΕΤΟΜΑΠ: Η ετεροαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας για αποφυγή παρεξηγήσεων</p> <p>ΕΤΔΙΓΡ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την διόρθωση των γραπτών</p> <p>ΕΤΔΙΑΕΚ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από τον διάλογο των εκπαιδευομένων</p> <p>ΕΤΕΠΚΕ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων</p>
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΟΣΧΛΧΡ: Όχι συχνή η χρήση της λόγω χρόνου</p> <p>ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΙΔΠΣΧ: Αιτία δημιουργίας προβληματικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΙΠΑΔΕΚ: Αιτία πρόκλησης αδικιών των εκπαιδευομένων</p> <p>ΣΑΚΡΕΤ: Η προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια ως κριτήριο για την ατομική ετεροαξιολόγηση</p> <p>ΦΕΚΕ: Φόβος εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση</p> <p>ΝΤΕΚΕΤ: Ντροπή εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση</p> <p>ΕΛΕΞΕΤ: Έλλειψη εξοικείωσης του εκπαιδευομένου με την ετεροαξιολόγηση</p> <p>ΑΡΕΚΕΤ: Άρνηση εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση</p> <p>ΕΛΓΝΩΡΙ: Αδυναμία εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση λόγω έλλειψης γνώσης, ωριμότητας και ικανότητας</p>
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΘΣΕΤΕ: Θετική στάση απέναντι στην ετεροαξιολόγηση</p> <p>ΕΤΘΠΑΞ: Η ετεροαξιολόγηση ως θετικός παράγοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΠΜΑΞ: Πολλές μορφές ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΑΝΠΥΙΜΕ: Ανάγκη για περαιτέρω υιοθέτηση της μεθόδου</p> <p>ΕΝΔΜΑΞ: Ενδιαφέρουσα μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΣΠΕΤΕΡ: Σπουδαιότητα ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΑΣΕΣΕΕ: Άμεση σχέση ετεροαξιολόγησης με στοχοθεσία εκπαίδευσης ενηλίκων</p> <p>ΑΠΟΕΤ: Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της ετεροαξιολόγησης</p>

	<p>ΑΣΕΤ: Αρνητική στάση απέναντι στην ετεροαξιολόγηση</p> <p>ΜΕΝΜΑΞ: Μη ενδεικνυόμενη μορφή αξιολόγηση</p> <p>ΠΕΤΚΣΟΜ: Προϋπόθεση για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης η καλή σχέση των μελών της ομάδας</p>
<p>72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΑΝΑΕΝΘ: Το portfolio ανατροφοδοτικό και ενθαρρυντικό για τους εκπαιδευόμενους</p> <p>ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευόμενου για τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευόμενων</p> <p>ΚΙΟΥΥΛ: Πιθανότητα λειτουργίας του portfolio ως κίνητρο για την οργάνωση του υλικού των εκπαιδευόμενων</p> <p>ΣΑΥΤΕΚ: Η συμβολή του portfolio στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων</p> <p>ΣΟΛΠΡ: Η συμβολή του portfolio στην διαμόρφωση ολοκληρωμένης άποψης του εκπαιδευτικού για τον εκπαιδευόμενο</p> <p>ΔΣΥΠΑΔΡ: Η διαπίστωση της συμμετοχής, της παρουσίας και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευόμενου στο μάθημα</p> <p>ΣΑΝΕΠΥΛ: Η συμβολή του portfolio στην ανασκόπηση και επανάληψη της διδαχθείσας ύλης από τους εκπαιδευόμενους</p> <p>ΓΝΔΙΥΛ: Γνώση της διδαχθείσας ύλης για τους εκπαιδευόμενους</p> <p>ΔΕΛΑΝΥΛ: Δυνατότητα εκπαιδευόμενου για έλεγχο και αναπροσαρμογή του υλικού του</p> <p>ΑΕΝΔΜΑ: Αποτύπωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων για το μάθημα</p>
<p>73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)</p>	<p>ΧΡΑΙΕΚΠ: Χρονοβόρα διαδικασία για τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΑΒΠΠΕΡ: Αδυναμία βελτίωσης ποιότητας παραγόμενου έργου</p>
<p>74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε</p>	<p>ΟΜΕΛΕΚ: Όχι ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευόμενων από τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΟΤΑΚΧΕΚ: Όχι ως τρόπος ανάδειξης των καλύτερων και χειρότερων εκπαιδευόμενων</p>
<p>75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΑΛΕΛΒΙ: Το portfolio απαραίτητο στα Σ.Δ.Ε. λόγω έλλειψης βιβλίων και ύλης</p> <p>ΣΠΦΑΥ: Η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού</p> <p>ΠΤΗΦΑΥ: Προτροπή εκπαιδευτικών για τήρηση του φακέλου υλικού από τους εκπαιδευόμενους</p> <p>ΚΜΤΕΑΞ: Ο φάκελος υλικού ως κατάλληλη μέθοδος για την τελική αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού</p>

	<p>ΒΟΕΝΔ: Βοηθητικό ή όχι για τον εκπαιδευόμενο ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει γι' αυτό</p> <p>ΘΟΣΕΠΜ: Θετική ή όχι η συμβολή του ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή</p> <p>ΑΣΦΜΕΦ: Άγνοια συμβολής φακέλου υλικού, λόγω μη εφαρμογής του</p> <p>ΘΣΠΟ: Θετική στάση απέναντι στο portfolio</p> <p>ΑΝΠΡΑ: Αναποτελεσματικό στην πράξη</p>
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΕΝΕΕΚ: Ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα</p> <p>ΔΥΔΙΔΡ: Δυνατότητα διεπιστημονικής δράσης</p> <p>ΚΟΙΑΝΚΛ: Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΙΚΣΥΜΑ: Απόκτηση ικανοτήτων συνεργατικής μάθησης</p> <p>ΑΜΔ: Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων</p> <p>ΕΣΣΕΟΜ: Δυνατότητα έκφρασης, συνύπαρξης, συνδημιουργίας και ενσωμάτωσης των εκπαιδευομένων μέσα στην ομάδα</p> <p>ΑΝΣΥΖΠΕ: Δυνατότητα αναστοχασμού και συζήτησης των πεπραγμένων</p> <p>ΑΠΑΓ: Απομάκρυνση του άγχους των εκπαιδευομένων</p> <p>ΒΡΕΚΔΓΛ: Βοηθητικός ο ρόλος του project στους εκπαιδευομένους με δυσκολίες στην γλώσσα</p> <p>ΠΕΝΔΜΑ: Πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τους εκπαιδευομένους</p> <p>ΑΔΧΚ: Αποτελεσματικότερη η διδασκαλία χρηστικών κειμένων μέσω του project</p>
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΚΡΙΠΡΕΚ: Κριτήριο η προσπάθειά των εκπαιδευομένων</p> <p>ΚΡΑΠΕΚ: Κριτήριο η απόδοσή των εκπαιδευομένων</p> <p>ΚΡΙΚΕΚ: Κριτήριο οι ικανότητές των εκπαιδευομένων</p>
78. Μειονεκτήματα του project	<p>ΕΠΠΓΝ: Επιφανειακή η γνώση από το project</p> <p>ΑΧΛΕΛΧΡ: Απουσία χρήσης project λόγω έλλειψης χρόνου</p>
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΚΑΜΕΕΝ: Το project ως καταλληλότερη μέθοδος για τους ενήλικες</p> <p>ΠΡΟΜΕΕΚ: Το project ως προσφιλής μέθοδος των εκπαιδευομένων</p> <p>ΣΠΠΡΑΞ: Σπουδαιότητα χρήσης project ως μέσο αξιολόγησης</p> <p>ΣΥΦΥΣΔΕ: Το project συνυφασμένο με την φύση των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΜΠΡΣΔΕ: Το project ως μέρος του προγράμματος των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΒΑΜΕΕΔΙ: Αναγκαιότητα project ως βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας</p>

<p>80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΗΜΟΣΖΥΠ: Το ημερολόγιο ως μέσο οργάνωσης της σχολικής ζωής και υπενθύμισης των πεπραγμένων ΗΜΕΠΓΝ: Το ημερολόγιο ως μέσο επίγνωσης των παρεχόμενων γνώσεων ΔΑΝΑΝΑ: Δυνατότητα για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση</p>
<p>81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΚΑΧΗΜ: Καταναγκαστικός χαρακτήρας του ημερολογίου ΗΜΑΙΑΓ: Το ημερολόγιο ως αιτία άγχους των εκπαιδευομένων ΔΥΣΧΗΜ: Δυσλειτουργική η χρήση του ημερολογίου ΕΛΑΝΤΕΝΔ: Ελλιπής ανταπόκριση και ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τη χρήση του ημερολογίου ΑΣΩΤΗΗΜ: Αδυναμία εκπαιδευομένων για σωστή τήρηση ημερολογίου ΑΛΗΜΣΚ: Αναποτελεσματική η λειτουργία του ημερολογίου ως προς τον σκοπό του ΠΣΕΚ: Πρόκληση σύγχυσης στους εκπαιδευομένους</p>
<p>82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΣΗΜΧΠΡ: Σύνδεση συμβολής ημερολογίου με τον τρόπο χρήσης του και την προσωπικότητα του εκπαιδευομένου ΤΗΗΜΕΚΠ: Ανάγκη τήρησης ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό ΒΠΕΑΚΕ: Βοηθητικό για την περιγραφική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ΒΟΧΗΜ: Βοηθητικό και χρήσιμο το ημερολόγιο ΟΣΗΜ: Όχι σημαντικός ο ρόλος του ημερολογίου ΟΑΗΜΕΚΠ: Όχι αναγκαία η τήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευόμενο ΑΘΟΣΗΜ: Αμφιβολία θετικής ή όχι συμβολής του ημερολογίου ΑΥΧΗΜ: Άγνοια ύπαρξης και χρήσης του ημερολογίου ως τρόπο αξιολόγησης ΠΘΕΚΗΜ: Προσωπικό θέμα των εκπαιδευομένων η τήρηση ημερολογίου</p>
<p>83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΑΞΑΝΤ: Η αξιολόγηση της ανταπόκρισης των εκπαιδευομένων μέσα από την παρατήρηση ΑΞΕΝΔΠΑ: Η αξιολόγηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων μέσα από την παρατήρηση ΑΕΜΠ: Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού μέσω της παρατήρησης</p>
<p>84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΑΥΠΕΚ: Αυτεπίγνωση της πορείας του εκπαιδευομένου ΣΥΑΠΓΝ: Συνειδητοποίηση των αποκτημένων γνώσεων</p>

	<p>ΕΠΚΑΓΝΣ: Επίγνωση κατάκτησης των γνωστικών στόχων</p> <p>ΑΚΙ: Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας</p> <p>ΨΥΙΚΕΝΘ: Ψυχική ικανοποίηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΥΘΚΡΕΑ: Οι εκπαιδευόμενοι ως αυθεντικοί κριτές του εαυτού τους</p> <p>ΒΟΡΟΑΥΤ: Βοηθητικός ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευομένους</p> <p>ΑΥΔΙΜΑΞ: Η αυτοαξιολόγηση ως η πιο δίκαιη μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΑΝΤΑΥΕΚ: Αντικειμενική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΥΚΡΕΞ: Η αυτοαξιολόγηση ως κριτήριο εξέλιξης της εκπαιδευτικής πορείας</p> <p>ΒΕΛΕΚ: Η βελτίωση των εκπαιδευομένων</p>
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων</p> <p>ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας</p> <p>ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες</p> <p>ΑΥΕΠΚΕ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων</p> <p>ΑΥΧΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου</p> <p>ΑΥΣΥΖ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη συζήτηση</p>
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΑΙΑΠΑΠ: Δημιουργία αισθημάτων απαξίωσης λόγω αποτυχίας των εκπαιδευομένων σε γνωστικά αντικείμενα</p> <p>ΝΤΧΑ: Η ντροπή και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων ως ανασταλτικοί παράγοντες για την αυτοαξιολόγηση</p> <p>ΑΕΚΑΞΕΡ: Άρνηση εκπαιδευομένων να αξιολογήσουν την εργασία τους</p> <p>ΔΑΥΠΡΑΥ: Δύσκολη η απόκτηση αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων ως προϋπόθεση αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΕΑΚΕ: Οι εκπαιδευόμενοι ως πολύ αυστηροί κριτές του εαυτού τους</p>

Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς

Ένας μόνο εκπαιδευτικός αναφέρεται στη δυνατότητα αξιολόγησης των γνωστικών και νοητικών δεξιοτήτων, καθώς και στην δυνατότητα αξιολόγησης της συμπεριφοράς των

εκπαιδευομένων που παρέχουν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης: «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι μπορείς να δεις και άλλα πράγματα. Μπορείς να αξιολογήσεις την εμπειρία, την ωριμότητα, τις γνώσεις τις εγκυκλοπαιδικές, γενικότερα, την ζωή, τον τρόπο σκέψης. (...) Να δεις τον τρόπο με τον οποίο οδηγήθηκαν σε αυτή την άποψη, ακόμα και αν είναι λανθασμένη. Εμένα δεν με ενδιαφέρει η απάντηση, αλλά θέλω να δω πώς οδηγήθηκε σε μια απάντηση».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευομένους: «Το πλεονέκτημα είναι σε σχέση με την ανατροφοδότηση, δηλαδή ότι θα το ξανασυζητήσουμε, δεν θα είναι οριστικοποιημένο αυτό το αποτέλεσμα. Με ενδιαφέρει περισσότερο να δω την δυναμική εξέλιξη και όχι μια στατική στιγμή απόδοσης, οκτώ στα δέκα. Με ενδιαφέρει έτσι λίγο διαχρονικά να δω, ως εξέλιξη να δω την πρόοδό τους. Αυτό θα το κατέγραφα ως πλεονέκτημα», «Και επειδή είναι ενήλικες, καταλαβαίνουν καλύτερα την πορεία τους, τις ελλείψεις τους, πού θα πρέπει να δώσουν βαρύτητα», «Είπαμε ότι την χρειάζονται, για να πάρουν και οι ίδιοι ανατροφοδότηση, λειτουργεί θετικά, ότι είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθεί».

Θετική επίδραση στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων

Λίγοι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην θετική επίδραση που έχουν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών: «Η εμπειρία μου εδώ δέκα χρόνια έχει δείξει ότι ψυχολογικά τους ανεβάζει το περιγραφικό, δηλαδή τους βοηθά, τους κάνει καλό», «(...) γιατί τους βοηθά και να προχωρούν καλύτερα, να μην βαλτώνουν, δίνει ενδιαφέρον περισσότερο και στους ίδιους, όταν χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή, και φύλλα εργασίας και το φάκελο υλικού και τις βιωματικές δράσεις και τις ομαδούλες. Νομίζω είναι σημαντικό», «(...) θεωρώ ότι πρέπει να είμαστε και περισσότερο εφευρετικοί κάθε φορά σε νέες μορφές αξιολόγησης, όχι μόνο για να μην πλήττουν, αλλά γιατί πρέπει να κεντρίζεται και το ενδιαφέρον της ομάδας..., του να δουλέψει περισσότερο με ένα κριτήριο, την αξιολόγησή της, την καλύτερη αξιολόγησή της». Ένας, μάλιστα, εκπαιδευτικός προσθέτει ότι η περιγραφική μορφή αξιολόγησης τους κάνει να προσπαθούν: «(...) το ζητάνε, είναι μια αμοιβή, πώς να το πω, μια ικανοποίηση και γι' αυτούς. Η περιγραφική

ίσως τους κάνει να προσπαθούν λίγο περισσότερο, ανταμείβονται οι κόποι τους, η προσπάθειά τους. Νιώθουν μια χαρά. Εγώ έτσι βλέπω το περιμένουν, το θέλουν και δεν απέχει και πολύ η ψυχολογία τους από των παιδιών σ' αυτό το θέμα».

Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πλεονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Ο ένας θεωρεί ότι δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογηθεί η συνεργατικότητα τους: «(...) μπορούμε να δούμε κατά πόσο είναι συνεργατικοί», ενώ ο άλλος λέει ότι ο εκπαιδευόμενος ουσιαστικά δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά συμμετέχει στην αξιολόγησή του και μάλιστα την συνδιαμορφώνει: «(...) ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος έχει μία συμμετοχή σε αυτές και τις συνδιαμορφώνει».

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν ότι έχουν θετική στάση απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης: «Η άποψή μου είναι θετική», «Νομίζω ότι ταιριάζουν εδώ στην εκπαίδευση ενηλίκων» και πολύ λίγοι μιλούν με έμφαση για την σπουδαιότητά τους: «Δεν είναι εναλλακτική, δεν έχει εναλλακτικό χαρακτήρα είναι θεσμοθετημένη, κατοχυρωμένος θεσμός, είναι ο πυλώνας της αξιολόγησης στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας», «Είναι σίγουρα πολύ σημαντικές».

Ένας εκπαιδευτικός τις χαρακτηρίζει ως μοντέρνες μορφές αξιολόγησης: «Είναι πολύ πιο μοντέρνες, είναι εναλλακτικές, προσαρμόζονται στην ηλικία των εκπαιδευομένων, που είναι πολύ σημαντικό. (...) Θεωρώ ότι βελτιώνουν πάρα πολύ», ενώ ένας άλλος διαπιστώνει μια γενικότερη καχυποψία των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης απέναντί τους: «Γενικά, εγώ έχω παρατηρήσει ότι υπάρχει μία, ειδικά στην τυπική εκπαίδευση, μία καχυποψία απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης».

Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι θεωρούν αναγκαιότητα την υιοθέτηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Στην πλειοψηφία τους απαντούν μονολεκτικά και σύντομα με φράσεις όπως: «Εννοείται ότι είναι αναγκαία», «Απαραίτητη, απαραίτητη», «Αναγκαστικά, εκ των πραγμάτων», «Εγώ νομίζω ότι πρέπει», «Αναγκαία, πιστεύω», «Την θεωρώ αναγκαία», «Ναι, την θεωρώ αναγκαία, γιατί πρέπει να δώσεις τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων», ενώ κάποιοι άλλοι αναλύουν τη σκέψη τους λέγοντας: «Αναγκαίες είναι, δεν επιβάλλονται, δεν μπορεί κάποιος να τις επιβάλει. Νομίζω ότι από μόνες τους... βλέπει κανείς ότι δεν μπορεί να σταθεί μόνο σε κάτι παραδοσιακό και τυπικό και θα πρέπει να κάνει και να προσαρμοστεί σε κάτι άλλο εναλλακτικό», «Τις θεωρώ αναγκαίες, αλλά μέσα στα πλαίσια όλης της φιλοσοφίας της αξιολόγησης, όπου ο βασικός σκοπός πρέπει να είναι η βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, μέχρι εκεί. Όχι ως αυτοσκοπό».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εναλλακτικές μορφές είναι καταλληλότερες από τις τυπικές για τα Σ.Δ.Ε.: «Νομίζω ότι είναι οι καταλληλότερες για την εκπαίδευση των ενηλίκων και ειδικά στα Σ.Δ.Ε., επειδή πρόκειται για ενήλικες. (...) Οι άλλες μορφές αξιολόγησης δεν θα μπορούσαν και δεν θα μπορούσε και ο εκπαιδευόμενος να το καταλάβει», «Είναι τελείως διαφορετικές από τις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Θεωρώ ότι βελτιώνουν πάρα πολύ», «Τώρα για το πώς θα τους αξιολογούσα εγώ, εγώ θα τους αξιολογούσα με μια περιγραφική αξιολόγηση. Θεωρώ δύσκολο το να δώσω ένα βαθμό (...)», «Εμείς αυτό που χρειαζόμαστε δεν είναι να βρούμε τι ο μαθητής μας ακριβώς ξέρει ή δεν ξέρει, για αν τον βαθμολογήσουμε, αλλά για να εντοπίσουμε τα προβλήματα και τα δυνατά σημεία, για να τον βελτιώσουμε». Ένας πιστεύει ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι καταλληλότερες από τις τυπικές, γιατί δεν τις έχουν συνδέσει οι εκπαιδευόμενοι με την αποτυχία ως μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης: («...») είναι αυτές στις οποίες δεν αντιδρούν αρνητικά, διότι δεν τις έχουν συνδυάσει με αποτυχία. Άλλωστε, είναι φιλικές προς αυτούς». Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός τις θεωρεί πιο δίκαιες: «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι αποτυπώνουν πολλές πλευρές της παρουσίας του μαθητή στην τάξη. Με αυτή την έννοια είναι πιο δίκαιη η αξιολόγηση».

Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ως μειονέκτημα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης το γεγονός ότι απαιτούν πολύ χρόνο από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο ένας τις θεωρεί ως διαδικασία χρονοβόρες, ενώ ο άλλος αναφέρεται και στον πολύ χρόνο που χρειάζεται προκειμένου να τις μάθει ο εκπαιδευτικός: «Το μειονέκτημα των μεθόδων που χρησιμοποιώ στα Σ.Δ.Ε. είναι ότι απαιτεί ένα καλύτερο σχεδιασμό η θεματική ενότητα, δηλαδή πρέπει να μπει στην τάξη μέσα, αφού δεν έχεις και βιβλίο, να έχεις υπόψη σου στόχους, τεχνικές και τρόπο μετά για να αξιολογήσεις τους εκπαιδευόμενους», «Απαιτεί απλά λίγο περισσότερο χρόνο», «(...) παίρνει πολύ χρόνο και μέχρι να μπορέσει να το μάθει».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί προβάλλουν το μειονέκτημα της μη εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τέτοιες μορφές αξιολόγησης: «Νομίζω ότι πολλές φορές το πρόβλημα ξεκινάει από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, γιατί δεν έχουν συνηθίσει να ακούν κάποια πράγματα», «Με μια τέτοια μορφή αξιολόγησης, επειδή δεν είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευόμενοι, οποίοι έρχονται έχοντας στο μυαλό τους την παραδοσιακή διδασκαλία που διδάχθηκαν, όταν ήταν μαθητές στο σχολείο πριν από πολλά χρόνια... Επομένως, μια βασική δυσκολία είναι ότι δεν είναι εξοικειωμένοι», «Στην αρχή μπορεί να προκύψει μια κατάσταση ανετοιμότητας, δηλαδή να μην είναι έτοιμοι να το αντιμετωπίσουν».

Ένας εκπαιδευτικός λέει: «Μία άλλη βασική δυσκολία είναι ότι συνήθως μέσα στην ομάδα υπάρχουν μέλη που, όπως σας προανέφερα, είναι λιγάκι κουρασμένα ή δεν συμμετέχουν τόσο όσο κάποια άλλα. Εκεί, λοιπόν, υπάρχει μια άλλη δυσκολία ότι δεν μπορεί κάποιος με ειλικρίνεια να αξιολογήσει τον συνεκπαιδευόμενό του, γιατί ενώ γνωρίζει ότι δεν συνεισέφερε τόσο στην ομάδα μέσα στο εργαστήριο, από την άλλη όμως κατανοεί το ότι ο συγκεκριμένος έχει κάποια άλλα προβλήματα που συμβάλλουν στο να μην συμμετέχει τόσο και έτσι δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός στην αξιολόγησή του». Ο ίδιος εκπαιδευτικός αναφέρει και ως μειονέκτημα και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευομένων: «Μια τρίτη δυσκολία έχει να κάνει νομίζω ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι και χωρίς να το κατανοήσουν μπαίνουν και σε κάποια

διαδικασία ανταγωνισμού και όχι άμιλλας με αποτέλεσμα να προσπαθεί κάποιος να είναι καλύτερος από κάποιον άλλον».

Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον κίνδυνο να μην διατυπώσουν σωστά την αξιολόγησή τους, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα στους εκπαιδευόμενους, κυρίως στην ψυχολογία τους: «Εγώ νομίζω ότι προσωπικά η δυσκολία μου ήταν να μπορέσω να δώσω ακριβώς στον εκπαιδευόμενο να καταλάβει, να διατυπώσω ακριβώς αυτό που θέλω για την απόδοσή του», «Θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και στη διατύπωση και κάτι το οποίο για εμάς μπορεί να είναι..., μπορεί να μην δώσουμε σημασία να τον στιγματίσει τον άλλο, να τον απογοητεύσει, να του κόψει τα φτερά που λέμε ή μπορεί να δημιουργήσει ψεύτικες ελπίδες, να νομίσει ότι πάει πάρα πάρα πολύ καλά. Και το άλλο είναι να μην αναλωθούμε σε θεωρητικά πράγματα, γενικότητες, αοριστολογίες. Αυτός είναι ένας κίνδυνος, ένα μειονέκτημα». Ακόμα, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την αδυναμία των εκπαιδευόμενων να κατανοήσουν το σχόλιο των εκπαιδευτικών: «Ως προς την σαφήνεια, αν υπάρχει θέμα, μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μην καταλάβει ακριβώς ποιο ήταν τελικά το σχόλιό σου, αν ήταν θετικό ή αρνητικό».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός θέτει θέμα έλλειψης σταθερού ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων στο να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης: «Κάποιοι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για κάποια πράγματα, δηλαδή δεν δείχνουν, δεν είναι πάντα σταθερό το ενδιαφέρον των μαθητών (...).

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα αποτελέσματα της εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία: «Δεν ξέρω κατά πόσο θα απορροφούσανε χρόνο από την εκπαιδευτική πράξη. Δηλαδή, δεν θα ήθελα σε καμία περίπτωση το μυαλό των εκπαιδευόμενων ή το δικό μου να είναι στο πώς να συμπληρώνουμε χαρτιά, στο πώς αξιολογούμαστε, δηλαδή να χάσουμε ποιος είναι ο στόχος μας απλά για να μαζέψουμε το υλικό, απλά για να έχουμε το portfolio, να έχουμε το ημερολόγιο και να χάσουμε χρόνο, την ουσία. Αυτό με φοβίζει», «Εγώ τα βλέπω πάντα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα. (...) Δεν λειτουργούν αποτελεσματικά, δεν βελτιώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου».

Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Ένας εκπαιδευτικός λέει ότι χρησιμοποιεί την διαγνωστική, την ενδιάμεση και την διαμορφωτική αξιολόγηση: «Άρα, υπάρχει η αρχική, η ενδιάμεση, υπάρχει και η τελική», ενώ ένας άλλος λέει ότι χρησιμοποιεί τη διαγνωστική μορφή αξιολόγησης με τη μορφή μιας συνέντευξης: «(...) πριν κάνεις ένα διαγνωστικό τεστ την πρώτη εβδομάδα. Οι εκπαιδευόμενοι περνάνε αναγκαστικά από μία συνέντευξη, πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα, στην οποία τους ρωτάμε τις γνώσεις τους». Ένας άλλος λέει: «(...) διαγνωστική σε κάθε κεφάλαιο που ξεκινάω».

Πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν φύλλα εργασίας για την αξιολόγησή τους: «διανέμονται κάποια φύλλα εργασίας», «Μπορεί γίνει μέσα από φύλλα εργασίας που δίνουμε στο τέλος του μαθήματος», «Μέσα από φύλλα εργασίας γίνεται η αξιολόγηση, τα οποία περιέχουν συνήθως κειμενάκια, γίνονται ερωτήσεις κατανόησης και ερωτήσεις που αφορούν συντακτικά φαινόμενα(...)», «Στο τετράμηνο εγώ με αυτούς τους τρόπους έκανα την αξιολόγηση, με τα φύλλα εργασίας», «Υπάρχουν κάποια φύλλα εργασίας, δεν υπάρχουν βιβλία εδώ πέρα». Λίγοι εκπαιδευτικοί λένε ότι χρησιμοποιούν και ομάδες εργασίας: «Περισσότερο στο καθημερινό είναι φύλλα εργασίας, δηλαδή πάντα υπάρχει μια ασκησούλα και ομαδικές δραστηριότητες», «Τα πιο συνηθισμένα είναι (...) φύλλα εργασίας και ομάδες με κάποιες δράσεις», «(...)τις ομαδούλες».

Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν λένε ότι χρησιμοποιούν το φάκελο υλικού. Κάποιοι, μάλιστα, αναφέρουν ότι στην αρχή δίνουν έναν φάκελο στους εκπαιδευόμενους και τους προτρέπουν να κρατούν εκεί το υλικό τους: «Έχουν ένα φάκελο που βάζουν αυτές τις σημειώσεις τους, κρατούν αυτά τα φύλλα εργασίας τους ...», «Είπαμε ότι κρατάνε ένα φάκελο οι εκπαιδευόμενοι. Πολλές φορές, όταν ξεκινάμε το σχολείο, τους δίνουμε, ως δωράκι να το πω, ένα φάκελο, για να βάζουνε τις πρώτες σημειώσεις τους. Μετά, όμως, ο κάθε καθηγητής, ήδη εγώ στη γλώσσα, τους λέμε να πάρουνε φάκελο που να μπορούν να κρατάνε τις σημειώσεις τους, να βάλουν τις εργασίες τους, ώστε να κρατάνε ολοκληρωμένο portfolio που να έχει ό,τι έχουν κάνει, τις εργασίες τους», «Αξιολογούμε, επίσης, και τον φάκελο εργασιών, το portfolio που έχει κάθε εκπαιδευόμενος, δηλαδή το υλικό που τους δίνουμε, επειδή δεν υπάρχει αντίστοιχο βιβλίο, οι εκπαιδευόμενοι έχουν το δικό τους portfolio, οπότε μαζεύουν τις εργασίες τους», «Κάθε εκπαιδευόμενος έχει το δικό του φάκελο μέσα στον οποίο θα

μπουν οι εργασίες που αποκομίζονται όλη την χρονιά (...)), «Κρατάω φάκελο εργασιών των μαθητών μου», «Είναι ο φάκελος εργασίας του μαθητή, που από την αρχή τους παροτρύνουμε να τον έχουν, όπου μέσα έχουν τις εργασίες, τις φωτοτυπίες που τους δίνω, όλο το υλικό(...))».

Δύο μόνο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν ως μορφή αξιολόγησης την παρατήρηση: «Επίσης, χρησιμοποιείται και η παρατήρηση», Με την καθημερινή παρατήρηση του ενδιαφέροντος που δείχνει, της ανταπόκρισής τους στις εργασίες γίνεται και η αξιολόγησή του τετραμήνου».

Από την άλλη, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί λένε ότι χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση. Χαρακτηριστικά κάποιιοι από αυτούς αναφέρουν: «Δηλαδή, ο καθένας, όταν τελειώνει το κάθε μάθημα ή μια ενότητα μπορεί να αυτοαξιολογήσει τον εαυτό του ως προς τις γνώσεις που απέκτησε (...))», «Ναι, την αυτοαξιολόγηση την χρησιμοποιώ», «Βεβαίως, υπάρχει και η αυτοαξιολόγηση», «Κοίταξε, εδώ εφαρμόζουμε κυρίως την αυτοαξιολόγηση», «Χρησιμοποιώ έντονα την αυτοαξιολόγηση», «Χρησιμοποιώ την αυτοαξιολόγηση πάντα πριν την τελική αξιολόγηση κατά την διάρκεια του έτους».

Το ίδιο ισχύει και για την περιγραφική αξιολόγηση, την οποία πάλι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι την χρησιμοποιούν. Κάποιοι λένε: «Εμείς περιγραφική αξιολόγηση κάνουμε, όπως ξέρεις, περιγραφική», «Η αξιολόγηση στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας είναι περιγραφική, δεν δίνουμε βαθμούς», «Την περιγραφική αξιολόγηση ούτως ή άλλως την κάνουμε, είναι υποχρεωτικό», «Την περιγραφική αξιολόγηση που εφαρμόζω».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί λένε ότι χρησιμοποιούν την ετεροαξιολόγηση: «Άρα, γίνεται και ετεροαξιολόγηση», «Ετεροαξιολόγηση μόνο και πάλι άτυπα», «(...) αλλά και μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν αλληλοαξιολόγηση», «Οπότε αυτό είναι μια μορφή ετεροαξιολόγησης», «(...) ετεροαξιολόγηση των ομάδων, κάθε ομάδα δηλαδή λέει τη γνώμη της για τις άλλες ομάδες και για τον τρόπο δουλειάς γενικότερα», «Η ετεροαξιολόγηση πάντα γίνεται ατύπως, ποτέ γραπτά», «Την αυτοαξιολόγηση ναι».

Επιπλέον, πάρα πολύ εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το project. Κάποιοι από αυτούς λένε: «και τις βιωματικές δράσεις», «(...) οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε κάποια σχέδια εργασίας (...))», «Φυσικά, φυσικά. Έχουμε ένα project το οποίο το ξεκινάμε, δύο τρεις μήνες να είναι η διάρκειά του περίπου, κάπου εκεί και όλοι θα φέρουν κάτι,

θα δουλέψουν πάνω σε κάτι», «Ναι, το project είναι σημαντικό», «Ναι, αυτό το χρησιμοποιώ κατά κόρον στα Σ.Δ.Ε. Είναι κάτι που γίνεται και σε διαθεματικό επίπεδο, αλλά και στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος», «Ε..., έχουμε project, αξιολογούνται οι μαθητές σε αυτό. (...) Πολλές φορές έχω χρησιμοποιήσει το project στο γλωσσικό γραμματισμό».

Αντιθέτως, λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν το ημερολόγιο: «(...) κατά κάποιο τρόπο κρατάνε ημερολόγιο, γιατί έχουνε το τετράδιο εργασιών, οπότε είναι ένα είδος ημερολογίου, μια μορφή», «Αυτό μου το έχουνε κάνει κατά καιρούς», «Σε πολλούς μαθητές το κάνω και τους λέω, μιλάω για αυτό το σχολείο εδώ, επειδή βλέπω ότι έχουν καλύτερη συγκρότηση από τους άλλους, είναι πιο οργανωμένοι, πιο συγκροτημένοι, τους βάζω να κρατούν ημερολόγιο».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί μιλούν για τη συζήτηση, ενώ ένας αναφέρει τη χρήση ιδεοθύελλας και αραχνογράμματος: «με την κουβέντα», «συζήτηση», «Θέλω να πω ότι χρησιμοποιώ πάντα το αραχνόγραμμα αυτό, την ιδεοθύελλα (...)».

Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί λένε ότι δεν χρησιμοποιούν πολύ την αυτοαξιολόγηση: «Όχι, ιδιαίτερα», ενώ ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι σκοπεύει να την χρησιμοποιήσει: «Θέλω να το χρησιμοποιήσω φέτος. Πέρσι δεν το είχα κάνει. Φέτος θέλω να το συμπεριλάβω στο κομμάτι της αξιολόγησης και να βάλω και τους ίδιους να πουν για τον εαυτό τους και να μου δώσουνε στοιχεία».

Επιπλέον, πολύ λίγοι είναι αυτοί που δεν χρησιμοποιούν το project. Λένε: «Όχι, δεν χρησιμοποιώ. Δεν προλαβαίνω, δεν προλαβαίνω. Είναι κάτι που εγώ θα πρέπει να εντρυφήσω λίγο παραπάνω το project», «Όχι, δεν το έχουμε κάνει». Περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που λένε ότι δεν χρησιμοποιούν την ετεροαξιολόγηση ή την χρησιμοποιούν λίγο: «Ετεροαξιολόγηση εγώ δεν χρησιμοποιώ ποτέ», «Όχι, δεν το κάνω αυτό, γιατί ειδικά στους ενήλικες δεν είναι σωστό ο ένας να αξιολογεί τον άλλον», «Από τον έναν μαθητή στον άλλον είμαι λίγο διστακτική (...)», «Αυτό δεν το έχω κάνει ποτέ».

Πάρα πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούν το ημερολόγιο. Λένε: «Δεν το έχω καθόλου πιάσει αυτό», «Η αλήθεια είναι ότι σε κανένα από τα Σ.Δ.Ε. που ήμουν δεν υπήρχε ημερολόγιο. (...) Οι ίδιοι δεν κρατάνε ημερολόγιο», «Μέχρι τώρα όχι, δεν τους έχω μιλήσει για το ημερολόγιο», «Αυτή την μέθοδο δεν την γνωρίζω, ούτε ποτέ την έχω χρησιμοποιήσει», «Δεν το συζητήσαμε ποτέ μαζί. Δεν το έχουμε εισαγάγει στο σχολείο (...)». Ωστόσο, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν το portfolio: «Εγώ δεν κάνω ποτέ τέτοια πράγματα», «Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου με αυτό, να πω την αλήθεια».

Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

Μέσα από τα λόγια δύο εκπαιδευτικών δίνουν κάποιες ερμηνείες σχετικά με την απουσία των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Ο ένας πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αδιαφορία για την εφαρμογή τους και ότι δεν έχουν καλή σχέση με τα παιδαγωγικά: «δεν έδιναν βάση (...). Γενικά, έχουνε ένα πρόβλημα με τα παιδαγωγικά». Ο άλλος εξηγεί ότι δεν χρησιμοποιεί το project γιατί δεν είναι διαθέσιμοι οι υπολογιστές: «Όχι. Θα ήθελα να μπορώ να το συμπεριλάβω, απλά παραδείγματος χάρη σε μας το θέμα μας είναι ότι δεν είναι ανά πάσα στιγμή και ώρα διαθέσιμη η αίθουσα των υπολογιστών. Οπότε, εάν αυτό δεν το έχω, δεν μπορώ να κάνω ένα πλάνο για το πώς να κάνω το project, εφόσον δεν έχω πρόσβαση ανά πάσα στιγμή. Έτσι δεν μπαίνω στη διαδικασία να το κάνω».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ένας λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι η έλλειψη της εμπειρίας τους: «Κοιτάξτε να δείτε, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας έχει πολύ μεγάλη σημασία η εμπειρία και η τριβή με τους εκπαιδευόμενους. Τώρα, εντάξει, εγώ δεν μπορώ να κρίνω συναδέλφους, αλλά θεωρώ ότι, αν είσαι καινούργιος, είτε μόνιμος είτε ωρομίσθιος, είναι ένα πρόβλημα», «Πάλι θα βάλω το κριτήριο της εμπειρίας, της προϋπηρεσίας. Τώρα ένας νεοδιόριστος εκπαιδευόμενος να 'ρθει στα Σ.Δ.Ε. και να δει πώς λειτουργεί, εκεί πιθανόν να υπάρχει ένα θέμα», «(...) δεν είχανε ιδιαίτερη σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων, έτσι ώστε να έχουν εμπειρία σε αυτό τον τύπο αξιολόγησης».

Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση: «(...) η περιγραφική, δηλαδή με λόγια, η οποία μπορεί να είναι αναλυτική, να γράφεις μια παράγραφο για κάποιον μαθητή ή να είναι και με χαρακτηρισμούς, όπως για παράδειγμα «καλά», «αρκετά καλά» και τα λοιπά, η οποία θεωρείται και αυτή περιγραφική και προσπαθεί με πιο ποιοτικό τρόπο να αποτυπώσει διάφορες πλευρές της προσπάθειας του μαθητή», «Μία περιγραφή προφορική, δηλαδή, θα κάνω. Ε... και πιο πολύ στο φύλλο αξιολόγησης θα σταθώ σε κάθε άσκηση, θα την συζητήσουμε, θα την περιγράψουμε, μέχρι εκεί, ας πούμε, θεωρώ εγώ ότι είμαι ευχαριστημένη», «(...) θα μπορούσε να χρησιμοποιείται και σε άλλες περιπτώσεις, ας πούμε σε ένα φύλλο εργασίας, να γράψουν μία έκθεση, ένα κείμενο, να μπορείς εκεί πέρα να γράψεις δυο λόγια, να μην περιμένεις δηλαδή να τελειώσει το τετράμηνο, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και παραπάνω κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Και οι χαρακτηρισμοί «Πολύ καλά», «Αρκετά καλά» και αυτά μπορούν να μούνε κάτω από κάποιες εργασίες που κάνουνε ή προφορικά, όταν παρουσιάζουνε κάτι στην τάξη».

Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η αναλυτική αξιολόγηση περιγράφει την προσπάθεια και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, αλλά και ότι μπορεί να πληροφορεί για την αλλαγή των στάσεων τους, να αναδεικνύει τον χαρακτήρα τους και να αποτυπώνει την πολύπλευρη παρουσία τους στην τάξη. Ορισμένοι δίνουν έμφαση στη δυνατότητα απόδοσης ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών χαρακτηριστικών: «Γιατί εκεί μπορείς να αναπτύξεις όσο θέλεις αυτά που έχεις διαπιστώσει, (...) γιατί δεν υπάρχει περίπτωση, ας πούμε, να μπορείς να πεις π.χ. ότι κάποιος αγωνίζεται ιδιαίτερα και προσπαθεί και το κάνει αυτό, για το καλύτερο, αλλά η απόδοσή του μπορεί να φτάνει μέχρι το να συλλαβίζει. Ε, πώς θα του βάλω εγώ ένα 19, 29; Αφού, όμως, η προσπάθειά του είναι αυτή, είναι για το 19, 20; Για αυτό καλύτερα να το περιγράψω έτσι, όπως ακριβώς σας το λέω και εσάς, να το καταλάβει και αυτός με μία αναλυτική περιγραφή της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος», «Χαρακτηρίζει τον κάθε άνθρωπο, δίνει κάποια στοιχεία του», «Έχουμε να κάνουμε με περιγραφική αξιολόγηση η οποία μπορεί με λόγια να αποτυπώσει όχι μόνο την επίδοση του μαθητή,

που δεν είναι αυτό τι ζητούμενο, ας πούμε το ενδιαφέρον, την προσπάθεια που κάνει, το στάδιο που ήτανε και που έφτασε, δηλαδή την πορεία που έχει πραγματοποιήσει, αποτυπώνει την συνεργατικότητα που έχει με τους συνεκπαιδευόμενους του, αποτυπώνει στάσεις που απέκτησε κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής του, όχι μόνο, δηλαδή, αν έμαθε κάποια πράγματα. Οι ενήλικες είναι άτομα με ιδιαιτερότητες. Υπάρχουν άτομα που έχουν άλλες ανάγκες. Οπότε, δεν μπορείς να τους αξιολογήσεις με έναν ξερό βαθμό. Πρέπει να αξιολογήσεις όλη την προσπάθειά τους, όλη τους την παρουσία. Ενδεχομένως την αλλαγή των στάσεων(...)), «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι αποτυπώνουν πολλές πλευρές της παρουσίας του μαθητή στην τάξη», «(...) η περιγραφική αξιολόγηση (...). Θα πρέπει να δίνουμε αρκετά στοιχεία, να καθόμαστε να ασχολούμαστε με τον καθένα από αυτούς, να δίνουμε τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά πρώτα και μετρά τα ποσοτικά», «(...) η περιγραφική, δηλαδή με λόγια, η οποία μπορεί να είναι αναλυτική, να γράφεις μια παράγραφο για κάποιον μαθητή ή να είναι και με χαρακτηρισμούς, όπως για παράδειγμα «καλά», «αρκετά καλά» και τα λοιπά, η οποία θεωρείται και αυτή περιγραφική και προσπαθεί με πιο ποιοτικό τρόπο να αποτυπώσει διάφορες πλευρές της προσπάθειας του μαθητή», «Στα Σ.Δ.Ε. είναι ποιοτική η αξιολόγηση.(...) Δεν μπαίνει η ανθρώπινη συμπεριφορά σε μια κλίμακα». Ένας εκπαιδευτικός λέει: «Η περιγραφική αξιολόγηση έχει πάρα πολλούς άξονες. Μπορεί να ξεκινάει, ας πούμε, από τη δυνατότητα που έχει κάποιος να αντιμετωπίζει τον προφορικό λόγο σωστά ή να έχει βελτιωθεί στον προφορικό λόγο ή να μην μπορεί να γράψει. Υπάρχει παράμετρος που αφορά την προσπάθεια που καταβάλλει. Υπάρχει παράμετρος συμμετοχής στην ομάδα, συμμετοχικότητα (...)» και συμπληρώνει τη δυνατότητα της περιγραφικής αξιολόγησης στο να μην περιορίζει τον εκπαιδευτικό: «Ένα από τα υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι δεν σε περιορίζει. Έχεις τη δυνατότητα τους άξονες μέτρησης να τους βάζεις εσύ ο ίδιος».

Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της περιγραφικής αξιολόγησης. Οι περισσότεροι από αυτούς εστιάζουν στη δυνατότητά της να αναδεικνύει τα δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών και να κάνει προτάσεις για την βελτίωσή τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί λένε: «Μπαίνει στις λεπτομέρειες του εκπαιδευόμενου, του αξιολογούμενου εντοπίζει τα δυνατά και τα

αδύναμα σημεία το, προτείνει τον τρόπο βελτίωσής του, (...) είναι πιο σφαιρική σε σχέση με έναν ξερό (...)), «Την αξιολόγηση που δείχνει σε κάποιον την επιτυχία του και τις ανεπάρκειές του και που προτείνει κάποιους τρόπους», «(...) με σκοπό την βελτίωση τη δική μου και των εκπαιδευομένων», «Εξηγεί καλύτερα στον μαθητή τι περιμένει το σχολείο απ' αυτόν και μπορεί να τον κάνει καλύτερο», «(...) εκπαιδευόμενος κατανοεί πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί, βλέπει τα δυνατά του στοιχεία, υπάρχει ένας πιο προσωπικός τόνος ο οποίος δείχνει ένα ενδιαφέρον απέναντι στον εκπαιδευόμενο ως προσωπικότητα», «Η περιγραφική μπορεί να δείξει στον άλλον πού έχει κενά, πού έχει καλή επίδοση, πού μπορεί, τέλος πάντων, να προσπαθήσει να βελτιωθεί», «Βοηθάει και τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο να δει τα θετικά του και τα αρνητικά του, να δει τις ελλείψεις του, τα θετικά του στοιχεία, να συνεχίσει να είναι σε αυτά καλός και στα άλλα να μπορέσει να βελτιωθεί και να μπορέσει να κάνει κάτι για τον εαυτό του».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει τη δυνατότητα της περιγραφικής αξιολόγησης να πληροφορήσει τους εκπαιδευομένους για την γενικότερη πορεία τους: «Οι άξονες στους οποίους θα κινηθεί είναι να δώσει στους εκπαιδευόμενους μία εικόνα της πορείας του μέσα στην τάξη, δηλαδή να δουν από πού ξεκίνησαν, πού έφθασαν, τι έχουν δηλαδή καταφέρει, ποιες είναι οι αδυναμίες τους, ποια είναι τα δυνατά τους σημεία. (...) ώστε να κατανοήσει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του, αλλά και να μπορέσει να κατανοήσει τι πρέπει να προσέξει και πώς θα προχωρήσει και πού θα κυμανθεί στο επόμενο τετράμηνο».

Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης

Λίγοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευομένους: «Η εμπειρία μου εδώ δέκα χρόνια έχει δείξει ότι ψυχολογικά τους ανεβάζει το περιγραφικό, δηλαδή τους βοηθά, τους κάνει καλό», «είναι και ψυχολογικά καλή, θα τους ενισχύσει ψυχολογικά και να κάνουν περισσότερα πράγματα».

Επιπλέον, λίγοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι εύληπτη, σαφής και πλήρης για τον εκπαιδευόμενο και ο εκπαιδευόμενος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τους στόχους και να ανταποκριθεί με σκοπό τη βελτίωσή του: «Εξηγεί καλύτερα στον μαθητή τι περιμένει το σχολείο απ' αυτόν και μπορεί να τον κάνει

καλύτερο», «Θεωρώ ότι είναι μια πολύ καλή μορφή αξιολόγησης, γιατί δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να ξέρουν καλύτερα και τον εαυτό τους, τι θέλω εγώ απ' αυτούς και τι πρέπει να θέλουν οι ίδιοι από τον εαυτό τους μέσα στα πλαίσια του γραμματισμού», «Οπότε, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση μπορείς καλύτερα να τα εκφράσεις και να τα αποδώσεις», «Η περιγραφική είναι σαφέστερη, είναι πληρέστερη».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι πρόκειται για δίκαιη μορφή αξιολόγησης η οποία συγχρόνως δεν καλλιεργεί τον ανταγωνισμό: «(...) έχουν ανάγκες αρκετές, στόχους πολύπλοκους και διαφορετικούς και πρέπει να αποτυπωθούν αυτοί στην περιγραφική. Προσπαθούμε το κλίμα να είναι καλό, να μην δημιουργήσει ανταγωνισμό (...) είναι πιο δίκαιη η αξιολόγηση. Δεν δημιουργεί ανταγωνισμό, γιατί είναι προσωπική», «(...) με την περιγραφική είναι όλοι ευχαριστημένοι». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός μιλάει για ειλικρινής αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό: «Θεωρώ ότι είμαι λίγο πιο ήσυχη, ειδικά με την περιγραφική αξιολόγηση και πιο ειλικρινής απέναντι στους εκπαιδευόμενους».

Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Λίγοι εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά σε ορισμένα μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης. Κάποιοι από αυτούς λένε ότι πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία, ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι είναι κοπιαστική. Οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν: «(...) οι δυσκολίες είναι κυρίως σε εμάς, διότι θέλει πολύ χρονικό διάστημα να γράψεις μια αξιολόγηση», «(...) πρέπει να γράψεις αρκετά. Εγώ, επειδή είμαι σχολαστική, γράφω αρκετά στον καθένα και μου τρώει χρόνο. Αυτό μόνο, από την άποψη του χρόνου», «Βέβαια, θέλει κόπο. Πρέπει να ασχοληθείς με τον κάθε μαθητή τουλάχιστον ένα τέταρτο, μισή ώρα, για να γράψεις και τι θα γράψεις. (...) Θέλει κόπο, δηλαδή», «Θέλει πολύ δουλειά από τον εκπαιδευτικό, ώστε να είναι σωστή η περιγραφική αξιολόγηση».

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για πιθανότητα ασαφούς διατύπωσης και δυσκολίας κατανόησης της περιγραφικής αξιολόγησης από τον εκπαιδευόμενο. Ο ένας λέει: «Όταν λες: 'Η απόδοσή σου ήταν ικανοποιητική', το ικανοποιητική είναι κάτω από το δεκαπέντε, ας πούμε, ο άλλος μπορεί να καταλάβει ότι είναι πάρα πολύ καλός,

δεν χρειάζεται να κάνει προσπάθεια. Δηλαδή, δεν του δίνει μια σαφή εικόνα», «Θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και στη διατύπωση και κάτι το οποίο για εμάς μπορεί να είναι..., μπορεί να μην δώσουμε σημασία να τον στιγματίσει τον άλλο, να τον απογοητεύσει, να του κόψει τα φτερά που λέμε ή μπορεί να δημιουργήσει ψεύτικες ελπίδες, να νομίσει ότι πάει πάρα πάρα πολύ καλά. Και το άλλο είναι να μην αναλωθούμε σε θεωρητικά πράγματα, γενικότητες, αοριστολογίες», ενώ ο άλλος αναφέρεται και στον κίνδυνο να έχει καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα η περιγραφική αξιολόγηση.

Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ως μειονέκτημα της περιγραφικής αξιολόγησης της έλλειψη υλικοτεχνικής στήριξης: «(...) εάν το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα σου είχε το γραφείο σου στο σχολείο, το καθένα ξεχωριστά, με τα εργαλεία σου δίπλα, με έναν υπολογιστή, έτσι να σου είχε τα υλικά εκείνα και τον χώρο εκείνο για να μπορείς να κάνεις την αξιολόγηση, θα ήταν πιο καλύτερα τα πράγματα. Οπότε θα είχε εκείνο τον χώρο. Και όταν ένα γραφείο το μοιράζεσαι με δύο ή τρεις συναδέλφους, ή θα πρέπει να την κάνεις στο σπίτι, οπότε εκεί έχεις περισπασμό από άλλα πράγματα και έτσι σε δυσκολεύει ακόμα περισσότερο εσένα». Ο ίδιος εκπαιδευτικός αναφέρεται και στη δυσκολία των εκπαιδευομένων να αποδεχτούν την αλήθεια για τον εαυτό τους λόγω εγωισμού: «(...) οι ίδιοι οι μαθητές καμιά φορά, επειδή οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης χτυπάνε κέντρο, δηλαδή στον καθένα ξεχωριστά, ο άλλος καμιά φορά δεν είναι έτοιμος να δεχτεί την αλήθεια, να του πει ότι είναι αυτό. Γιατί, όταν του λες ότι υστερείς εκεί, ο άλλος όταν είναι τριάντα, σαράντα χρονών, έχει έναν εγωισμό, έναν εγωισμό όμως άκαμπτο, γιατί τα παιδιά έχουν έναν εγωισμό εύκαμπτο».

Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κάποια πλεονεκτήματα της ετεροαξιολόγησης. Δύο εντοπίζουν τα θετικά της σημεία στη δυνατότητα που δίνει για συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευομένων: «Μάλιστα, ο ένας υποστηρίζει τον άλλον, δηλαδή δεν υπάρχει μεταξύ τους, ότι εσύ δεν διαβάζεις καλά. Το αντίθετο. Ο ένας παροτρύνει τον άλλον και συνεργάζονται», «Είναι σημαντική, γιατί υπάρχουν ομάδες που δεν είναι ομοιογενείς, που εργάζονται και συνεργάζονται στο να ολοκληρώσουν κάτι, να καταφέρουν κάτι». «(...) Αυτό τους βοηθάει, ώστε να έχουν καλή σχέση με

τους άλλους, τους βοηθάει στο ποια άποψη έχει ο άλλος για αυτούς. Γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους, αποκτούν ένα χιούμορ, αποκτούν καλές σχέσεις μεταξύ τους (...). Ο ίδιος εκπαιδευτικός επισημαίνει και τη συμβολή της ετεροαξιολόγησης στη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων: «(...) βλέπουν τα δικά τους λάθη, βλέπουν και τα λάθη των άλλων, βλέπουν ότι αυτοί έχουν προχωρήσει περισσότερο ή έχουν προχωρήσει λιγότερο και αυτό είναι ένα είδος καλώς εννοούμενου συναγωνισμού, συνεργασίας, αλλά και να μπορέσω την επόμενη φορά να είμαι και εγώ καλή σαν τον Γιώργο, ας πούμε, ή από την Μαρία. Τους βοηθάει να βελτιώσουν το γνωστικό τους επίπεδο». Και δύο άλλοι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της ετεροαξιολόγησης στη βελτίωσή τους: «(...) βλέποντας και τον διπλανό να προχωρήσουν περισσότερο, να το ξεπεράσουν δηλαδή, αυτό που λέμε στο σχολείο», «Είναι ένα κίνητρο (...) και πολλές φορές παίρνουν δωράκι στο τέλος, δηλαδή δεν θα συμμετέχετε στην επόμενη άσκηση, αφού νικήσατε δύο φορές». Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός μιλά για ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων και αναφέρεται συγκεκριμένα στη βελτίωση του προφορικού λόγου των εκπαιδευομένων: «Επειδή οι ίδιοι γίνονται ενεργοί και συμμετέχουν, νομίζω ότι τους βοηθάει πάρα πολύ στο να συνδυάσουν τον προφορικό λόγο και να παρουσιάζουν σε κοινό, που είναι οι συμμαθητές τους στην τάξη, και να εκφράζονται προφορικά, να εκφράζονται με επιχειρήματα και να σχολιάζουν τη δουλειά ενός συμμαθητή τους».

Ένας εκπαιδευτικός σχολιάζει ότι με την ετεροαξιολόγηση αναδεικνύονται τα μειονεκτήματα των εκπαιδευομένων, χωρίς να προσβάλλεται η προσωπικότητά τους: «(...) ακόμα, κατά την άποψή του, είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τους μαθητές, η οποία τους τονώνει το ενδιαφέρον: Γιατί τους αρέσει κατ' αρχάς η διαδικασία και όταν κάτι μας αρέσει το κάνουμε κέφι (...). Ένα αυτό και δεύτερο αποκαλύπτει πολλά ελαττώματά μας με έναν ωραίο τρόπο, χωρίς να θίγεται κανείς». Αυτό, δείχνει και τις καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων. Ένας άλλος εκπαιδευτικός λέει: «(...) η όλη λογική είναι στο να μην δημιουργηθούν ανταγωνιστικές σχέσεις και εμπαθείς συμπεριφορές».

Ένας εκπαιδευτικός εντάσσει την ετεροαξιολόγηση στο πλαίσιο της στοχοθεσίας της εκπαίδευσης ενηλίκων: «(...) η ετεροαξιολόγηση είναι πολύ σημαντικές και συνάδουν με την ίδια τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης ενηλίκων».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός εντοπίζει το πλεονέκτημα της ετεροαξιολόγησης στο ότι τα κριτήρια της αξιολόγησης θέτονται από τους ίδιους τους μαθητές: «(...) δηλαδή κάνουμε κάποια εργασία χωρισμένοι σε ομάδες, μετά θέτουν οι ίδιοι τα κριτήρια της αξιολόγησης και αξιολογούν τις εργασίες τους, και την δική τους και τις εργασίες των άλλων».

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός βλέπει την ετεροαξιολόγηση ως ρυθμιστή της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων και εξηγεί: «Υπάρχουνε μόνιμα κάποιοι που προκαλούν στην συμπεριφορά τους, είτε δεν συνεργάζονται, είτε βγαίνουν έξω μόνιμα με το κινητό. Οπότε, αποσπώνε την ομάδα και πιστεύω ότι και αυτοί παίρνουν κάποια μηνύματα, χωρίς να τους τα πούμε εμείς οι εκπαιδευτές. Παίρνουν τα μηνύματα από την ίδια τους την ομάδα».

Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν την ετεροαξιολόγηση μέσα στην τάξη. Τρεις λένε ότι γίνεται κατά την διάρκεια των εργασιών: «(...) με την αλλαγή των φυλλαδίων μεταξύ τους, συνήθως δύο δύο», «Η ετεροαξιολόγηση πάντα γίνεται ατύπως, ποτέ γραπτά. Ζητώ τη γνώμη του καθενός για τον συμμαθητή τους κατά την διάρκεια των εργασιών που τους δίνω στην διάρκεια του μαθήματος. Του ζητώ να τον διορθώνει ο ίδιος και τη γνώμη του για το τι θα έκανε στη θέση του συμμαθητή του. Φυσικά, ποτέ δεν ζητώ να τον βαθμολογήσει. Ένα χαρακτηρισμό μπορεί να δώσει, άλλωστε αυτό το κάνει χωρίς να του το πω», «Κάνουμε μία εργασία. Οι μαθητές παράγουν ένα κείμενο σε μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή συνθήκη. Έπειτα, αποφασίζει το τμήμα τα κριτήρια για να αξιολογήσουμε το κείμενο αυτό. Γράφω τα κριτήρια στον πίνακα, παρουσιάζει η κάθε ομάδα την εργασία της και οι υπόλοιπες ομάδες έχουν αντιγράψει σε ένα φυλλάδιο τους άξονες, τα κριτήρια και σε κάθε κριτήριο βαθμολογούν και βάζουμε ύστερα από κάτω τον τελικό αποτέλεσμα. Λίγοι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη χρήση της ετεροαξιολόγησης μέσα στην ομάδα, γιατί πιστεύουν ότι έτσι δεν δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών τους: «Όπου το έχω χρησιμοποιήσει, το έχω χρησιμοποιήσει σε εργασία σε ομάδες (...)», «Καμιά φορά τους βάζω και κάνουν ασκήσεις συνεργατικού τύπου. Στο τέλος τους ρωτάω "Πήγε καλά η ομάδα;". Στα πλαίσια της ομάδας, ποτέ δεν τους

βάζω να μου λένε ο ένας για τον άλλον. Ποτέ δεν θέλω να αναφέρονται ονοματικά, για να μην υπάρχουνε παρεξηγήσεις», «(...) ανάμεσα σε ομάδες, (...)», «(...) Χρησιμοποιώ, όμως μορφές ομαδικής εργασίας που μπορεί να έχει και λίγο ετεροαξιολόγηση, δηλαδή να διορθώνει ο ένας τον άλλον (...)», «Θέλουν, λοιπόν, καθώς εργάζονται μέσα σε αυτές τις ομάδες εργασίας και διορθώνουν τα λάθη τους. Ο ένας διορθώνει του άλλου και μετά παίρνει και τη γνώμη του καθηγητή, αλλά και του τρίτου, του τέταρτου που μπορεί να είναι μέσα στην ομάδα».

Ένας εκπαιδευτικός σχολιάζει: «Με την ετεροαξιολόγηση, αν παρουσιάσει κάποιος εκπαιδευόμενος κάτι, αν στα πλαίσια του project παρουσιάσει κάτι δικό του, κάποιο κείμενο που έχει γράψει, βάζω τους εκπαιδευόμενους να το σχολιάσουν και γίνεται μια πολύ ωραία συζήτηση σε όλη την τάξη για τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διαδικασίας», ενώ ένας άλλος λέει: «Πάω πολλές φορές, κυρίως όταν γράφουν κείμενα, υπογραμμίζω τα λάθη τους, χωρίς να τα διορθώσω και κάνω ασκήσεις σχετικές στον πίνακα και τους λέω μετά: 'Τώρα διορθώστε μόνοι σας αυτό που έχετε κάνει λάθος'».

Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κάποια μειονεκτήματα, τα οποία θεωρούν ότι έχει η ετεροαξιολόγηση. Ένας εκπαιδευτικός θέτει θέμα χρόνου: «Και για θέμα χρόνου (...)». Αρκετοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι η ετεροαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις τους εκπαιδευόμενους: «(...) γιατί είναι λεπτό το ζήτημα, επειδή πολλές φορές βγαίνουν διάφοροι ανταγωνισμοί, μικροπαρεξηγήσεις», «(...) μπορεί να δημιουργηθούν αντιπαλότητες ή συγκρούσεις μέσα στην τάξη, γιατί μπορεί κάποιος να προσβληθεί, επειδή έχουν κάποιες παγιωμένες απόψεις και στάσεις απέναντι στον άλλο», «(...) για θέμα προστριβών που μπορεί να δημιουργήσει», «(...) έβγαλε έτσι αντιθέσεις και κόντρες μεταξύ τους, οπότε θα ήταν επικίνδυνο ίσως να τους βάλω σε μια διαδικασία να αξιολογήσει ο ένας τον άλλον. Φοβάμαι ότι θα μπορούσαν να βγουν και άλλα πράγματα μέσα από κάτι τέτοιο και είναι κάτι που δεν θα ήθελα να προχωρήσω, δηλαδή να βγάξει ο ένας κακίες για τον άλλον (...)». Συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός μιλά για πρόβλημα στις σχέσεις των εκπαιδευομένων: «(...) γιατί αυτό θεωρώ θα δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ τους».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός προβάλλει δυσκολίες που πηγάζουν από την ψυχολογία και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων: «(...) φοβόμαστε μήπως υπάρχουνε συγκρίσεις, συγκρούσεις, έτσι αδικίες. Μερικές φορές δεν θεωρώ ότι είναι έτοιμοι να κρίνουνε τον άλλον. Φοβούνται, ντρέπονται λίγο τι θα πει ο συμμαθητής τους, μην τον αδικήσουν και διάφορα». Ακόμα, ένας εκπαιδευτικός θέτει το προσωπικό υποκειμενικό κριτήριο της συμπάθειας ή της αντιπάθειας μεταξύ των εκπαιδευομένων: «(...) στο προσωπικό θα έμπαινε το κριτήριο της προσωπικής συμπάθειας και αντιπάθειας. Είναι ευαίσθητοι πληθυσμοί οι ενήλικες».

Ακόμα, επισημαίνεται η άρνηση, αλλά και η έλλειψη ικανότητας, ωριμότητας, και γνώσης των εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν τέτοιες απόψεις. Ο ένας λέει: «(...) δεν έχουν την δυνατότητα, ούτε την ικανότητα ο ένας να αξιολογεί τον άλλον. Δεν έχουν κριτήρια, δεν μπορούν, δεν έχουν την ωριμότητα. Δεν θέλουν, ούτε μπορούν, δεν γνωρίζουν», ενώ ο άλλος αναφέρει: «Δεν νομίζω ότι είναι και πάρα πολύ ώριμοι, για να κάνουν αξιολογήσουν τον άλλον αντικειμενικά».

Τέλος, κατά την άποψη ενός εκπαιδευτικού η σωστή εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης προϋποθέτει την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με αυτή: «(...) Θα μπορούσε να γίνει πιο εύκολα στο δεύτερο κύκλο που εκεί θα έχει εξοικειωθεί λίγο περισσότερο ο εκπαιδευόμενος με την διαδικασία αυτή».

Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

Λίγοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν πιο ξεκάθαρα τη στάση και τις απόψεις τους για την ετεροαξιολόγηση. Ένας εκπαιδευτικός λέει ότι θεωρεί την ετεροαξιολόγηση θετικό παράγοντα στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων: «Είναι θετικός παράγοντας». Λίγοι είναι αυτοί οι οποίοι διατυπώνουν θετικές απόψεις για την ετεροαξιολόγηση. Αυτοί λένε: «Η ετεροαξιολόγηση είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα μορφή», «Πιστεύω ότι είναι βοηθητική», «Μου αρέσει η ετεροαξιολόγηση και θα το υιοθετήσω περισσότερο», «Θεωρώ ότι (...) ετεροαξιολόγηση είναι πολύ σημαντικές και συνάδουν με την ίδια τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης ενηλίκων», «Έχει αποτελέσματα».

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ξεκάθαρα ότι είναι αντίθετος με την ετεροαξιολόγηση: «(...) ειδικά στους ενήλικες δεν είναι σωστό ο ένας να αξιολογεί τον άλλον. Καλύτερα ο καθένας να μάθει τον εαυτό του πρώτα και ν' αφήσει ... δεν το κάνω ούτε στην τυπική εκπαίδευση. Δεν το θεωρώ σωστό. Στην τελική ανάλυση πρέπει εγώ και όχι οι μαθητές μεταξύ τους (...)».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η ετεροαξιολόγηση έχει πολλές μορφές: «Οπότε, η ετεροαξιολόγηση, έχει και αυτή πολλές μορφές». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ως προϋπόθεση για την ετεροαξιολόγηση την καλές σχέση των μελών της ομάδας: «Από τον έναν μαθητή στον άλλον είμαι λίγο διστακτική, γιατί περιμένω λίγο να δέσει η ομάδα, γιατί, αν δεν έχει δέσει η ομάδα, είναι λίγο παρακινδυνευμένο, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη».

Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.

Πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί σχολιάζουν τα πλεονεκτήματα τα οποία έχει ο φάκελος υλικού ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι ο φάκελος υλικού μπορεί να ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για την πορεία και εξέλιξη που κάνει ο εκπαιδευόμενος. Οι εκπαιδευτικοί λένε: «Και όλα αυτά σε βοηθούν, όταν έβλεπες τι έχει κάνει μέχρι τώρα, τι μπορείς να κάνεις και εσύ», «(...) δείχνει την σταδιακή πρόοδο που κάνουν οι μαθητές και τις προσπάθειες. Αυτή η καταγραφή είναι ένας καλός τρόπος, για να δεις τι έχουνε κάνει όλο το χρόνο, οπότε κρατάω φάκελο με τις εργασίες τους», «(...) και οι καθηγητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτό και να ενημερώνονται», «(...) αποδίδει συνοπτικά την εξέλιξη ή μη εξέλιξη του εκπαιδευομένου».

Εξίσου αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν τον φάκελο υλικού ως μέσο αρχειοθέτησης των εργασιών τους. Πιστεύουν ότι διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στο να οργανώνουν το υλικό το οποίο τους δίνεται και παράγουν, ώστε να ανατρέξουν σε αυτό. Ορισμένοι από αυτούς σχολιάζουν: «Όταν του βάζεις εσύ μια εργασία, να μπορεί να βρει το υλικό που του έβαλες, για να κάνει την εργασία. Μπορεί, δηλαδή, ανά πάσα στιγμή να το ανοίξει και να δει ό,τι θέλει αυτός», «Τους βοηθάει στην

οργάνωσή τους και στην μάθησή τους, γιατί ξεφυλλίζουν κάποια στιγμή, γυρνάνε προς τα πίσω και κοιτάνε. Αυτό το έχουμε κάνει, αυτό το έχουμε πει, θυμούνται, το επαναλαμβάνουν. Είναι μία τάξη, μια οργάνωση», «(...) θέλω να μαθαίνουν αυτό το σύστημα, για να είναι τακτικοί και να τα έχουνε όλα τακτοποιημένα στις διαφάνειές τους. Έτσι, θα έχουν όλοι μια τάξη σε όλα, να μην πετάνε τα χαρτιά». Ένας εκπαιδευτικό λέει ότι μπορεί ο φάκελος υλικού να είναι κίνητρο για τον εκπαιδευόμενο για να οργανώσει το υλικό του: «Πιθανόν να ήταν ένα καλό κίνητρο για κάποιους που χρειάζονται πίεση για να είναι πιο οργανωτικοί και πιο συγκεντρωμένοι». Ένας εκπαιδευτικός το βλέπει ως μέσο για να δει τι έχει κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος: «Κάνουνε μια αναδρομή». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός λέει: «Είναι βασικό, διότι συγκεντρώνουν το υλικό τους, μπορούν να το ελέγχουν να το αναπροσαρμόζουν, να το διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους, μπορούν να το έχουν αφήσει στο σχολείο, να το πάρουν στο σπίτι, αλλά βλέπουν όλη τη διαδικασία, την πρόοδό τους, την εξέλιξή τους».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο φάκελος υλικού ανατροφοδοτεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους: «Μετά από καιρό λένε: “Έχω κάνει τόσα πολλά”, ή “Όλα αυτά τα κατάφερα εγώ;”, τους δίνει δύναμη να συνεχίσουν, μια αυτοπεποίθηση, μια σιγουριά, “Τα έμαθα”, “Αυτή είμαι εγώ” ή “Αυτά κατάφερα”. Τα δείχνουν κιόλας. (...) Για τους ίδιους, όμως, είναι καθαρά ανατροφοδοτικό, εμπνευστικό και ενθαρρυντικό».

Τρεις εκπαιδευτικοί βλέπουν τον φάκελο υλικού ως μέσο για να αξιολογήσουν οι ίδιοι μαθητές τον εαυτό τους και την πορεία τους: «Βοηθάει και τους ίδιους για την αξιολόγησή τους, για την αυτοαξιολόγησή τους», «(...) για να βλέπουν και την μαθησιακή τους πορεία, να κάνουνε έναν έλεγχο, να αυτοαξιολογηθούν, να δουν τι έχουνε κάνει, πώς άλλαξαν, πώς τροποποιήθηκε ο τρόπος σκέψης, πώς έγραφαν πριν και πώς γράφουν τώρα. Όχι, πώς γράφουν, εννοώ, ορθογραφικά και τα λοιπά, αλλά αν άλλαξε ο τρόπος σκέψης τους, πώς ξεκίνησε, πώς είναι», «(...) μπορεί να δει την πρόοδό του».

Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μέσα από τον φάκελο υλικού ο εκπαιδευτικός αποκτά μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον εκπαιδευόμενο: «(...) αυτό βοηθάει τον εκπαιδευτή στο να έχει μια σφαιρική άποψη για κάθε εκπαιδευόμενο». Επιπλέον, ένας

εκπαιδευτικός τονίζει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαπιστώσει την παρουσία των εκπαιδευομένων στην τάξη: «Αυτό είναι σίγουρο, δηλαδή, αν ανοίξεις έναν φάκελο, θα καταλάβεις ακριβώς κατ' αρχήν, αν συμμετείχε στο μάθημα, αν ήτανε παρών και όταν ήτανε τι ακριβώς έκανε».

Δύο εκπαιδευτικοί βλέπουν τον φάκελο υλικού ως μέσο για να ελέγξουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για το μάθημα: «Στον φάκελό τους μέσα πολύ έτσι ευλαβικά, θα έλεγα, τηρούν όλο το υλικό που τους δίνεται από τους εκπαιδευτές σε κάθε γραμματισμό, σημειώνουν την ημερομηνία που τους δόθηκε το εκάστοτε φυλλάδιο, το εκάστοτε έντυπο, και είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για μένα και για την αξιολόγηση, γιατί ο περιποιημένος φάκελος δείχνει και έναν εκπαιδευόμενο που πραγματικά ενδιαφέρεται για το μάθημα. Είναι σημαντικό και αυτό», «(...) δείχνει το ενδιαφέρον των μαθητών».

Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)

Μόνο ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει μειονεκτήματα στον φάκελο υλικού: «Το portfolio σε θεωρητικό επίπεδο μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για τη γνώση του μαθητή, την ολοκλήρωση, ας πούμε, της εικόνας που μπορεί να έχουμε για έναν μαθητή, αλλά στην πράξη έχει αποτύχει και αυτό. Δηλαδή, όπου έχει χρησιμοποιηθεί, δεν έχει βελτιώσει την ποιότητα του παραγόμενου έργου, του εκπαιδευτικού έργου. Άρα, θεωρώ ότι πολύ χρόνο παίρνει για να το δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός και υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ του χρόνου και της αποτελεσματικότητας».

Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το portfolio μπορεί να είναι αποτελεσματικό, μόνο αν δεν χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου ή σύγκρισης των εκπαιδευομένων: «Δεν είμαι κατά της τήρησης portfolio, απλώς αυτό να μην γίνεται στα πλαίσια ελέγχου ή στα πλαίσια του να φανεί ποιος είναι ο καλύτερος και ποιος ο χειρότερος».

Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.

Δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το portfolio χρειάζεται στα Σ.Δ.Ε., αφού δεν υπάρχουν βιβλία: «Το portfolio είναι εντελώς απαραίτητο, γιατί δεν έχουμε και βιβλία στο Σ.Δ.Ε., δεν έχουμε ύλη, οπότε πρέπει να υπάρχει κάτι σταθερό», «Για μένα είναι ένας φάκελος, δηλαδή από την στιγμή που δεν υπάρχουν βιβλία και ό,τι υλικό παράγουν το βάζουν στον φάκελό τους και το παίρνουν σπίτι τους (...)».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τους μαθητές τους να κρατούν φάκελο υλικού: «(...) την αρχή τους παροτρύνουμε να τον έχουν, όπου μέσα έχουν τις εργασίες, τις φωτοτυπίες που τους δίνω, όλο το υλικό (...). Εμείς σαν σχολείο κιόλας τους δίνουμε από την αρχή ένα ντοσιέ δώρο, για να βάζουμε μέσα τις φωτοτυπίες που τους δίνουμε, το υλικό που τους δίνουμε (...)», «Είναι πολύ σημαντικό και για αυτό και το σχολείο από την αρχή της χρονιάς τους δίνει ήδη το φάκελο που θα έχει ο καθένας για να βάζει το υλικό του, για να τους προτρέψει να ξεκινήσουν αυτή τη διαδικασία, το οποίο μετά το εμπλουτίζουν».

Ένας εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία στον φάκελο υλικού και επισημαίνει ότι του είναι χρήσιμος για την τελική αξιολόγηση αξιολόγηση των μαθητών του: «Για την τελική αξιολόγηση είναι ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευόμενου, ό,τι εργασίες μας έχει δώσει, ό,τι έχουμε δει όλη την χρονιά, η πορεία του ολόκληρη».

Δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το portfolio άλλοτε είναι θετικό και άλλοτε όχι. Ο ένας λέει: «Ναι, είναι ένα σημαντικό κομμάτι, το οποίο το παίρνουμε μαζί τους μετά και είναι η παρακαταθήκη που έχουν από το σχολείο. Κάποιοι δείχνουν πολύ μεγάλη ενδιαφέρον και προθυμία στο να έχουν υλικό για να πάρουνε μαζί τους, σε κάποιους είναι λίγο αδιάφορο το κομμάτι αυτό. Εξαρτάται από τον εκπαιδευόμενο, αν θα βοηθηθεί τελικά ο ίδιος ή όχι». Ο άλλος λέει: «Ανάλογα τους μαθητές. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές, επειδή έχουμε διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα σε κάποιον μπορεί να λειτουργήσει πάρα πολύ θετικά και να δώσει μια προστιθέμενη αξία στην μάθηση, για άλλους είναι σχεδόν αδύνατο. Είναι κατά περίπτωση. Για τους μαθητές που έχουν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες, γιατί εμείς έχουμε πολύ μεγάλη ανομοιογένεια. Οπότε, δεν μπορείς να πεις ότι βοηθάει ή δεν βοηθάει, κατά περίπτωση». Υπάρχει και ένας

εκπαιδευτικός ο οποίος είπε: «Δεν το έχω εφαρμόσει, όμως, οπότε δεν ξέρω, αν τους βοηθάει».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετική άποψη για το portfolio και επισημαίνουν τη σπουδαιότητά του με διατυπώσεις, όπως: «Γενικά είναι θετική (...), «Αυτό είναι καλό, εντάξει. Αυτό είναι καλό», «Είναι καλή ιδέα. Θα έπρεπε να μπει μέσα στον κανονισμό της αξιολόγησης, να μην είναι απλά στη διάθεση του εκπαιδευτή να κάνει ή όχι, γιατί και οι εκπαιδευτές αλλάζουν από χρονιά σε χρονιά και είναι χρήσιμο να υπάρχει το portfolio για τον επόμενο. Είναι χρήσιμο και για τον μαθητή, γιατί (...), «Πολύ καλός είναι. (...) Είναι καλό να υπάρχει», «Αυτό είναι σημαντικό σημείο αξιολόγησης», «Νομίζω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ (...)». «Το να έχουν δηλαδή οργανωμένα κάποια πράγματα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, νομίζω ότι τους βοηθάει και γενικότερα». Μόνο ένας εκπαιδευτικός είναι αρνητικός απέναντι στο portfolio: «Εγώ δεν κάνω ποτέ τέτοια πράγματα».

Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που πιστεύουν ότι το project έχει πλεονεκτήματα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι το project ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους και τους ωθεί στην έρευνα και την αναζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν: «(...) βάζει τους μαθητές να σκεφτούν πολύ περισσότερο, δεν είναι αυτό το προσχεδιασμένο, το παίρνω και γράφω τις λέξεις που μου λες εσύ, διορθώνω τις λέξεις που μου λες εσύ. Δίνω να ευκαιρία να ψάξουν κάποια πράγματα, να βρουν πληροφορίες. Γιατί λέμε ότι όλοι ξέρουν να βρουν πληροφορίες (...), «(...) ενεργοποιεί μαθητές που μπορεί σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες να μην συμμετέχουν», «Δραστηριοποιούνται, ψάχνονται καλύτερα», «(...) αυξάνει την αυτενέργεια των μαθητών», «Θα μαθαίνανε με έναν διαφορετικό τρόπο πώς να ψάχνουνε, πώς να ερευνούν με δική τους πρωτοβουλία, παρά να είναι έτσι». Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει τη δυνατότητα για ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων: «(...) γιατί ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος του. Ουσιαστικά, αυτός ψάχνει τις πληροφορίες, μπαίνει στο κομμάτι με το οποίο ασχολούμαστε και είναι και πολύ πιο ενδιαφέρον ο τρόπος που το προσεγγίζει».

Ένας εκπαιδευτικός, εκτός από τη δυνατότητα για αυτενέργεια, μιλά και για διεπιστημονική δράση: «Τους δίνει την δυνατότητα αυτενέργειας και κυρίως τους δίνει την δυνατότητα, να το πω διεπιστημονικής δράσης. Βλέπουν από πολλές οπτικές γωνίες. Αρκετοί συνάδελφοι μπορούν να εμπλακούν και να δώσουν τα φώτα τους. Τελικά το project τους βοηθάει στο να καταλάβουν ότι η επίτευξη ενός στόχου δεν προέρχεται μόνο από μια θεματική προσέγγιση, αλλά από την χρησιμοποίηση του συνόλου ή της πλειοψηφίας των γνώσεων που κατέχουν επί του αντικειμένου, προκειμένου να βγει το τελικό πόρισμα».

Λίγοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την θετική συμβολή του project στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως τη συνεργασία και την συνδημιουργία. Λένε: «(...) έχει τη δράση, γίνονται πολλά εκτός του σχολείου, βεβαίως, να επισκεπτόμαστε χώρους, μουσεία, αναλόγως το project βεβαίως που γίνεται. Μπορεί να γίνει θεατρικό, μπορεί να γίνει χορευτικό (...). Εδώ είναι το πλαίσιο των κοινωνικών δεξιοτήτων, που λέγαμε ότι αναπτύσσεται», «(...) είναι το γενικότερο κλίμα το τι τους δίνει, της ομάδας, το ψάξιμο, το νοιάξιμο, το τι βρήκαν, τι έκαναν, η συνεργασία, ότι γνωρίζει ο ένας τον άλλον. Κακά τα ψέματα μπορεί να είμαστε μαζί, να συνυπάρχουμε, αλλά έτσι δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσεις τον άλλον, να προχωρήσεις μαζί του περισσότερο, να αναπτύξεις πρωτοβουλίες, να εκφραστείς». «(...) όλες αυτές τις εναλλακτικές μορφές, τα project, τα εργαστήρια, όλα αυτά, το project και σαν τρίωρο μάθημα, αλλά και μέσα στα μαθήματα τα μικρά που γίνονται, τα μικρά σχέδια δράσης που εντάσσουμε σε κάθε ενότητα ή που μπορεί να γίνονται σε διαθεματική συνεργασία, αυτό τους βοηθάει, ώστε απελευθερώνονται και κοινωνικοποιούνται περισσότερο», «(...) γιατί συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ικανότητες συνεργατικής μάθησης, ώστε να μπορέσουν μέσα από την ομάδα να εκφραστούν, να συνυπάρξουν, να συνδημιουργήσουν. (...) σιγά σιγά ενσωματώνονται πάρα πολύ ωραία μέσα στην ομάδα και το τελικό αποτέλεσμα, τις περισσότερες φορές, είναι επιτυχές», «(...) και το project που είπαμε πριν στο να συνεργάζονται μεταξύ τους».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το project παρέχει τη δυνατότητα για αναστοχασμό των εκπαιδευομένων: «Γίνεται project με την μορφή ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, για την παρουσίαση, επεξήγηση ενός θέματος. Εκεί μπορώ πρόχειρα

και μετά από δική μου οδηγία να αναστοχαστούν πώς πηγες για παράδειγμα η αναζήτησή τους, η συζήτηση, τι θα έπρεπε να προσέξουν», ενώ ένας άλλος σχολιάζει ότι το project απαλλάσσει τους εκπαιδευομένους από το άγχος: «(...) γιατί διώχνει τυχόν αρχικά άγχη που έχουνε (...)».

Επίσης, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει τα θετικά του project, υποστηρίζοντας ότι διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γλωσσικό τομέα: «(...) δίνει την δυνατότητα σε όσους δυσκολεύονται στη γλώσσα, γιατί σε εμάς δυσκολεύονται αρκετά οι μουσουλμάνοι, μέσα από το project θα βρουν ευκολότερα έναν ρόλο με τον οποίο μπορούν να ασχοληθούν». Ακόμα, δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το project είναι ελκυστικό για τους εκπαιδευομένους: «Το project κάνει πολύ πιο ενδιαφέρον το μάθημα και αρέσει και στους μαθητές», «(...) είναι και πολύ πιο ενδιαφέρον ο τρόπος που το προσεγγίζει». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός κάνει λόγο για αποτελεσματικότερη διδασκαλία των χρηστικών κειμένων μέσω του project: «(...) ο διάλογος, η συνέντευξη, οδηγίες χρήσης, χρηστικά κείμενα που πρέπει να μαθαίνουν εδώ στο Σ.Δ.Ε. λειτουργεί καλύτερα μέσα από το project. Βγαίνει καλύτερα, τους βγαίνει πιο αυθόρμητα».

Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν τους μαθητές τους στο project. Ο ένας θεωρεί ως κριτήριο το ενδιαφέρον και την απόδοση των εκπαιδευομένων: «Έχουμε project, αξιολογούνται οι μαθητές σε αυτό. Πάλι με τους ίδιους άξονες, κατά πόσο ενδιαφέρονται, αποδίδουν, είναι αποτελεσματικοί», ενώ ο άλλος αξιολογεί την εργατικότητα και την ικανότητά τους για έρευνα: «(...) κάθε φορά μέσα από την δραστηριότητα τους αξιολογείς κιόλας, κατά πόσο δουλεύουν, τι ικανότητες έχουν να ψάχνουν, όλα αυτά».

Μειονεκτήματα του project

Δύο μόνο εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μειονεκτήματα στην εφαρμογή του project. Ο ένας δεν πιστεύει ότι προσφέρει στους μαθητές ουσιαστική γνώση: «(...) είναι μία επιφανειακή γνώση, κατά την γνώμη μου, 'ντάξει, το κάνουμε, κάτι μαθαίνουν, αλλά

θα προτιμούσα να είναι πιο συστηματικό. Δηλαδή, τώρα κάνουμε, γίνονται διάφορα τέτοια project, ε..., φέρνει ο καθένας, από δω, μαζεύει λίγο από κει, λέμε και εμείς κάτι, δηλαδή εμένα μου δίνει την εντύπωση ενός μωσαϊκού από γνώσεις», ενώ ο άλλος θέτει θέμα έλλειψης χρόνου: «Δεν προλαβαίνω, δεν προλαβαίνω», υποδηλώνοντας ότι πρόκειται για κάτι που απαιτεί χρόνο και προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί διατυπώνουν θετικά σχόλια για το project επισημαίνοντας τη σπουδαιότητά του: «(...) η μέθοδος project είναι από τις πρωταρχικές στα σχολεία δεύτερης. (...) Φυσικά θεωρώ ότι η μέθοδος project είναι η ιδανική για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας», «(...) το project είναι σημαντικό», «(...) είναι πολύ σημαντικό. Βέβαια, στα Σ.Δ.Ε. γίνονται διαφορετικά project, όπου οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε διάφορες ομάδες και συμμετέχουν στα project. Βοηθάει», «Είναι πάρα πολύ χρήσιμο (...)».

Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το project είναι κάτι που οι εκπαιδευόμενοι αγαπούν και θέλουν : «Εγώ προσωπικά το χρησιμοποιώ σε κάθε μάθημα, γιατί το project είναι μια μέθοδος πιο προσφιλής, πιο κατάλληλη για τους ενήλικες», «(...) είναι κάτι πολύ αγαπημένο», ενώ ο ένας από τους δύο συμπληρώνει ότι το θεωρεί ως την μορφή αξιολόγησης που ταιριάζει καλύτερα στους ενήλικες: «Νομίζω ότι η καλύτερη αξιολόγηση είναι μέσω των project για τους ενήλικες».

Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι: «Το project είναι συνυφασμένο από τη γένεση των σχολείων τούτων δω με τη φύση τους», ενώ ένας ακόμα εκπαιδευτικός το θεωρεί ως απαραίτητο μέρος του προγράμματος διδασκαλίας των Σ.Δ.Ε.: «Είναι θεσμοθετημένο, δηλαδή είναι μέρος του προγράμματος (...)». Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί το project αναγκαιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων: «Το project είναι το «Α» και το «Ω» στο γλωσσικό γραμματισμό. Δεν εννοείται εκπαιδευτική διαδικασία στην εκπαίδευση ενηλίκων χωρίς project, χωρίς σχέδιο εργασίας, και μάλιστα πρέπει να είναι διαθεματικό πλέον».

Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που εντοπίζουν πλεονεκτήματα στο ημερολόγιο, ως μορφή αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. Δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το ημερολόγιο λειτουργεί ως μέσο υπενθύμισης, ενώ ο ένας από τους δύο προσθέτει ότι με το ημερολόγιο οι εκπαιδευόμενοι είναι πιο οργανωμένοι: «Ίσως βάζουν σε τάξη... ή είναι πολύ τακτικοί και θέλουν να ξέρουν... (...) ή κάποιοι το έχουν για να βλέπουν, όπως και το portfolio τι έχουν κάνει, να το δείχνουν, να το λένε, γιατί μπορεί να τα ξεχάσουν όλα αυτά κάποια στιγμή και να τα θυμούνται», «Ναι, κρατάω ένα είδος ημερολογίου, για να μην ξεχνάω ποια βήματα έχουνε κάνει».

Ένας εκπαιδευτικός βλέπει το ημερολόγιο ως μέσο επίγνωσης των παρεχόμενων γνώσεων: «(...) γιατί θα έμπαιναν σε αυτή τη διαδικασία το να αξιολογήσουν το τι έκαναν και το τι δεν έκαναν», ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός το θεωρεί μέσο για αναστοχασμό των μαθητών: «Το ημερολόγιο είναι μια πάρα πολύ καλή τεχνική για να έχει τη δυνατότητα ο μαθητής να στοχάζεται και να στοχάζεται μετά».

Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν αδυναμίες του ημερολογίου. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί τη χρήση του ημερολογίου ως καταναγκασμό και επισημαίνει την επικινδυνότητα που έχει η καθημερινή καταγραφή των λαθών από τους μαθητές στην ψυχολογία τους: «Για μένα προσωπικά, αυτό είναι λίγο, πώς να στο πω, είναι λίγο καταναγκαστικό. Δηλαδή το να πεις σήμερα έκανα αυτό, σήμερα έκανα το άλλο, σήμερα το παράλλο. Ε... και είναι και επικίνδυνο. Δηλαδή οι μαθητές, όταν παραδείγματος χάρη σημειώνουνε, κάποιοι στην αρχή μου λέγανε: "σήμερα έκανα δέκα λάθη, εχθές έκανα δώδεκα, πριν από δέκα μέρες έκανα δεκαοχτώ λάθη". Μετά, όμως, βλέπουν ότι μπορεί μια άλλη φορά να μην είναι καλά και να έχουν κάνει δεκαπέντε λάθη. Οπότε, με βάση την προηγούμενη φορά που έκαναν δέκα λάθη αρχίζουν να λένε "ωχ δεν τα πάω καλά", αρχίζουν να αγχώνονται. Οπότε, είναι λίγο επίφοβο, κατά τη γνώμη μου».

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί σχολιάζουν ότι το ημερολόγιο δεν είναι εύχρηστο: «Εντάξει, γίνεται μετά λίγο πιο γραφειοκρατικό όλο το σύστημα, γιατί φανταστείτε στο τέλος κάθε μαθήματος να κρατάνε σημειώσεις. (...). Νομίζω ότι θα ήταν λίγο δυσλειτουργικό στα πλαίσια του μαθήματος», «Κοίτα τώρα, δεν είναι πολύ εύχρηστο».

Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στο να μπορέσουν να κρατήσουν ημερολόγιο: «Αλλά, επειδή οι εκπαιδευόμενοι έχουν εγκαταλείψει χρόνια το σχολείο, είναι αρκετά χαμηλό το επίπεδό τους, για να κρατάνε συστηματικά και καθημερινά ημερολόγιο. Δηλαδή, έχουν αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα και θεωρώ ότι θα ήταν δύσκολο να κρατήσουνε. (...) «Δεν ξέρω, βέβαια, κατά πόσο θα το τηρούσαν, έτσι, με συνέπεια, γιατί πολλές φορές απουσιάζουν για λόγους εργασιακούς. Δεν ξέρω, δηλαδή, αν θα ήτανε απρόσκοπτη αυτή η διαδικασία».

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός το θεωρεί αναποτελεσματικό: «Δεν είχε το αντίστοιχο ενδιαφέρον, χανόμασταν, χαώδες. Γιατί; Γιατί άλλοτε το θυμόμασταν, άλλοτε το ξεχνάγαμε. (...) Δεν έβλεπα, όμως, να λειτουργεί ως προς την ουσία του. Δηλαδή δεν καταγράφονταν όσα θεωρούσαμε ότι έπρεπε να καταγραφούν, γιατί, αν δεν το έκανα εγώ, δεν το κάνανε. Ντρέπονταν να γράψουν», ένας άλλος πιστεύει ότι μπορεί να του δημιουργήσει σύγχυση: «Δεν ξέρω αν (...) θα τον μπερδέψει περισσότερο». Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί σχολιάζουν την έλλειψη γνώσης των εκπαιδευομένων στη τήρηση του ημερολογίου: «Στην αρχή, νομίζω, ότι θα ήταν πολύ δύσκολο και ανούσιο, γιατί μόνος του θα κατέγραφε ο καθένας άσχετα πράγματα», «(...) δεν ξέρουν να το τηρούν».

Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.

Λίγοι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ημερολόγιο χρήσιμο και βοηθητικό: «Νομίζω ότι και η τήρηση ημερολογίου και αυτή θετική είναι», «Πάρα πολύ χρήσιμο και αυτό, απλά δεν τους προτρέπουμε τόσο εμείς, όσο αυτοί το χρησιμοποιούν για δικιά τους χρήση, κάτι που τους βοηθάει αυτούς. Κάποιοι άλλοι είναι ακουστικοί τύποι. Κάποιοι είναι πιο συνεπείς και κρατάνε και ημερολόγιο. Αυτό τους βοηθάει παραπάνω». «Χρήσιμο θα ήταν, υποθέτω». Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι την βοηθά στο να κάνει την περιγραφική αξιολόγηση που γίνεται γραπτά δύο φορές το χρόνο: «(...) εγώ συνηθίζω να κρατάω και θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, γιατί και ως μορφή αξιολόγησης με

βοηθάει πάρα πολύ, δηλαδή και για την περιγραφική αξιολόγηση που έχω να καταθέσω».

Ένας εκπαιδευτικός εξαρτά τη χρησιμότητα του ημερολογίου από τον τρόπο χρήσης του, αλλά και τον εκπαιδευόμενο: (...). «Μπορεί να βοηθάει, αλλά εξαρτάται πώς θα το χρησιμοποιήσεις και αναλόγως με τον εκπαιδευόμενο. (...). Δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να γενικευτεί (...)», ενώ ένας άλλος τονίζει την υποκειμενικότητα του ημερολογίου: «(...) σε κάποιους μπορεί να βοηθήσει έτσι. Απλώς είναι υποκειμενικό. (...) Εγώ ως ιδιосυγκρασία προτιμώ κάθε φορά να ανακαλύπτω κάτι καινούργιο και να μην καταγράφω, γιατί η καταγραφή, δεν ξέρω κάπου σε βάζει και σε κάποια καλούπια».

Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι είναι ανάγκη να κρατά ημερολόγιο ο εκπαιδευτικός: «(...) θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να το τηρεί ο εκπαιδευτής, προκειμένου να οργανώνει την διαδικασία του γραμματισμού (...)». Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί λένε ότι δεν είναι αναγκαία η τήρηση του ημερολογίου: «(...) δεν θα πείραζε τόσο, αν δεν τον τηρεί συστηματικά ο εκπαιδευόμενος», «Το ημερολόγιο είναι κάτι το οποίο πολλές φορές το κρατώ, πολλές φορές δεν το κρατώ».

Για δύο εκπαιδευτικούς η τήρηση ημερολογίου εξαρτάται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους: «Αυτό είναι προσωπικό θέμα δικό τους, δεν έχουμε κάτι συγκεκριμένο», «Θεωρώ ότι, άμα είναι κάτι που αρέσει να το κάνει κάποιος, γιατί όχι;».

Ένας εκπαιδευτικός δεν θεωρεί σημαντική την τήρηση του ημερολογίου: «Δεν το θεωρώ τόσο σημαντικό. Τι κάνω σήμερα, ας πούμε; Όχι, δεν το θεωρώ τόσο σημαντικό, όχι, όχι. Δεν ξέρω, ίσως, αν ασχοληθώ, να το θεωρήσω».

Δύο εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για τη θετική ή όχι συμβολή του ημερολογίου: «Δεν το έχουμε εισαγάγει στο σχολείο, οπότε δεν ξέρω ποια θα ήταν η αποδοτικότητά του», «Δεν ξέρω αν θα τον βοηθήσει το να καταγράφει καθημερινά ή θα τον μπερδέψει περισσότερο». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε άγνοια του ημερολογίου: «Αυτή την μέθοδο δεν την γνωρίζω, ούτε ποτέ την έχω χρησιμοποιήσει».

Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Ένας εκπαιδευτικός λέει ότι παρατηρεί καθημερινά το ενδιαφέρον και την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων και αυτό το χρησιμοποιεί για να κάνει την περιγραφική του αξιολόγηση στο τέλος του τετραμήνου. Επίσης, επισημαίνει ότι με την παρατήρηση ανατροφοδοτείται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του: «Με την καθημερινή παρατήρηση του ενδιαφέροντος που δείχνει, της ανταπόκρισής τους στις εργασίες γίνεται και η αξιολόγησή του τετραμήνου. Στη γλώσσα έχουμε την δυνατότητα να του μοιράζουμε και ασκήσεις και να πηγαίνουμε από μαθητή σε μαθητή δίνοντας οδηγίες. Πρέπει να δεις πώς θα ανταποκριθεί ο μαθητής και τι πρέπει να αλλάξεις και συ σε αυτό που θα του δώσεις».

Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την παρατήρηση προκειμένου να τροποποιεί τους στόχους που θέτει, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης: «Να βλέπεις με την παρατήρηση, (...), για να τροποποιείς τους στόχους σου».

Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την αυτοαξιολόγηση, γιατί βοηθά τον εκπαιδευόμενο στην συνειδητοποίηση της πορείας του: «(...) διαπιστώνουν κατά πόσο οι ίδιοι έχουν βελτιωθεί (...)», «Η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική, γιατί πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος να έχει επίγνωση του τι κάνει, πού βρίσκεται, τι έχει καταφέρει (...), ενώ επισημαίνει και τη συμβολή της στη βελτίωση των εκπαιδευομένων: «Και αυτό τους βοηθάει πολύ στο να βελτιωθούν». Ένας εκπαιδευτικός μιλά για επίγνωση κατάκτησης των γνωστικών στόχων από τους εκπαιδευομένους: «Όταν ο ίδιος ο μαθητής θεωρεί ότι δεν κατέκτησε την προσφερθείσα γνώση, το μάθημα σταματάει και γυρίζουμε λίγο πιο πίσω για να την κατακτήσει, δεν προχωράμε ποτέ, αν όλοι δεν έχουν κατακτήσει έστω και ένα κομμάτι της γνώσης που διδάσκετε. Σε αυτό μας βοηθάει η αυτοαξιολόγηση. Δεν έχει νόημα να τρέχεις και κάποιος να έχει μείνει πίσω».

Από έναν εκπαιδευτικό υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευομένους στο να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα: «Με την

αυτοαξιολόγηση αναπτύσσονται κριτικά (...)), καθώς και να: «(...) αντιλαμβάνονται το σημείο κατανόησης και αντίληψης διαφόρων κειμένων».

Λίγοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αντικειμενική κρίση των εκπαιδευομένων κατά την αυτοαξιολόγησή τους: «Πιστεύω, όμως, ότι όλοι έχουν άποψη για τον εαυτό τους, τι γνωρίζουν, ποιες είναι οι ελλείψεις τους ή τι θα ήθελαν και πού θα έπρεπε να δώσουν κάποια βάση. Η αυτοαξιολόγηση που κάνουν είναι πολύ ρεαλιστική και ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα», «Χρησιμοποιώ έντονα την αυτοαξιολόγηση, γιατί οι ίδιοι είναι αυθεντικοί κριτές του εαυτού τους (...)), «Νομίζω ότι κάθε μαθητής, πέρα από τον ανταγωνισμό με τους συμμαθητές του, ξέρει πάρα πολύ καλά να αξιολογεί τον εαυτό του και τον αξιολογεί πολύ πιο αντικειμενικά, όταν είναι μέσα σε μία τάξη και ξέρει πάρα πολύ καλά ότι η βαθμολόγηση είναι όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο, αλλά είναι και συγκριτική και με την επίδοση των υπόλοιπων συμμαθητών του», «Είναι πολύ βοηθητική στο να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, χωρίς να υπάρχει αμφισβήτηση, χωρίς να πω εγώ σε ποια πράγματα υστερούν, γιατί υπάρχει αμφισβήτηση από τους εκπαιδευόμενους, αν τυχόν εστιάζεις σε κάτι που δεν ξέρουν».

Ένας εκπαιδευτικός διατυπώνει την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευομένους: «(...) ως πηγή ενθάρρυνσης. Βλέπουν ότι πετυχαίνουν πράγματα τα οποία κάποτε δεν πετύχαιναν». Ένας, επίσης, εκπαιδευτικός την χαρακτηρίζει ως δίκαιη μορφή αξιολόγησης: «(...) και είναι πιο δίκαιη σαν είδος αξιολόγησης».

Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί λένε ότι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών γίνεται με τα φύλλα εργασίας. Λένε κάποιοι: «Πολλές φορές βλέποντας τα φύλλα εργασίας του προσπαθώ να τους ξεκουμπώσω, να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα, να δούμε εδώ γιατί αυτό, εδώ γιατί εκείνο. Άλλες φορές το πετυχαίνω και άλλες φορές όχι», «Πάλι έτσι με φύλλα εργασίας, αλλά δεν το κάνω πολύ συχνά», «Ουσιαστικά, όταν τελειώνω μια ενότητα, στο τέλος δίνω ένα φύλλο αξιολόγησης που ρωτάω τον εκπαιδευόμενο να αξιολογήσει όλα όσα έμαθε», «Κυρίως, όταν δίνουμε τα διάφορα φύλλα εργασίας, ζητάω από τους

εκπαιδευομένους, αφού τα απαντήσουν (...)), «Την έχουμε χρησιμοποιήσει κυρίως στα φύλλα εργασίας».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί κάνουν την αυτοαξιολόγηση μέσα από τη χρήση ενός ερωτηματολογίου: «Βέβαια, υπάρχει και ο άλλος τρόπος να κάνουν ερωτηματολόγιο για το πώς βρήκα το μάθημα, όλα αυτά. Αυτό, δυστυχώς, δεν το κάνω πολύ συχνά», «Κάποιες φορές, αλλά δεν το κάνω συχνά, να πω και την αλήθεια, βάζω ένα ερωτηματολόγιο, όταν έχω τελειώσει ένα σχέδιο δράσης του τύπου ‘‘Σας άρεσε το θέμα;’’, ‘‘Τι γνώσεις αποκομίσατε, τι μάθατε;’’, κάτι τέτοιες ερωτήσεις δηλαδή σε ερωτηματολόγιο. Τους το δίνω και αυτοί να το έχουν σαν αυτοαξιολόγηση, να σκεφτούν δηλαδή τι μάθανε, αλλά και ‘γω να καταλάβω, αν το μάθημα ήτανε καλό για αυτούς».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας. Κάποιοι από αυτούς λένε: «Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών έχει να κάνει με την ομάδα. Δεν μπορεί ένας μαθητής να αυτοαξιολογήσει τον εαυτό του. Όμως, στο πλαίσιο της ομάδας μπορεί να γίνει αξιολόγηση του καθενός ξεχωριστά και της ομάδας», «Στα πλαίσια της ομάδας, ποτέ δεν τους βάζω να μου λένε ο ένας για τον άλλον», «Οργανώνω τις ενότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχω την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων, δηλαδή κάνουμε κάποια εργασία χωρισμένοι σε ομάδες, μετά θέτουν οι ίδιοι τα κριτήρια της αξιολόγησης και αξιολογούν τις εργασίες τους (...), «Παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε ομάδες, συνήθως το εργαστήριο είναι είτε δίωρο είτε τετράωρο και στο τέλος ακολουθεί η αξιολόγηση. Είναι αυτοαξιολόγηση των ομάδων (...) κάθε ομάδα (...) αναφέρει το πώς θεωρεί ότι εργάστηκαν τα μέλη της. Έτσι αυτοαξιολογούνται σαν ομάδα. Από κει και πέρα κάποιος, αν το επιθυμεί, μπορεί να μιλήσει και για τον εαυτό του. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που κάποιος εκπαιδευόμενος μου ανέφερε: ‘‘Σήμερα ήμουν κουρασμένος. Ομολογώ ότι μέσα στην τετράδα μου δεν προσέφερα τόσο όσο απλώς παρακολουθούσα’’».

Λίγοι εκπαιδευτικοί λένε ότι η αυτοαξιολόγηση γίνεται με τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων: «Ναι, μέσω της αυτοδιόρθωσης μέσα στις ομάδες», «(...) είτε να τα ανταλλάξουν και να διορθώσει ο ένας του διπλανού, είτε, αφού θα τους παρουσιάσω τις απαντήσεις, θα τα ελέγξουν οι ίδιοι», «Ακόμα, όταν κάνουμε εργασίες, γίνεται ομαδική κυρίως διόρθωση, αφού έχω κοιτάξει και τους έχω διορθώσει ό,τι είναι να

διορθώσω, «(...) πολλές φορές μόνοι τους συμπληρώνουν και αυτοελέγχουν μέσα από τις σωστές απαντήσεις που δίνονται στο τέλος», «Δίνοντας το γενικότερο πλάνο μέσα στο οποίο έπρεπε να είναι οι απαντήσεις, ζητάω από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν τα λάθη τους και να τα διορθώσουν, αν ανταποκρίνονταν ή όχι, κατά τη γνώμη τους μέτρια, ελάχιστα, καθόλου ή πολύ στις απαντήσεις που θα θέλαμε να έχει το φύλλο». Ένας εκπαιδευτικός, μάλιστα, μιλάει για αυτοαξιολόγηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων: «Πάω πολλές φορές, κυρίως όταν γράφουν κείμενα, υπογραμμίζω τα λάθη τους, χωρίς να τα διορθώσω και κάνω ασκήσεις σχετικές στον πίνακα και τους λέω μετά «Τώρα διορθώστε μόνοι σας αυτό που έχετε κάνει λάθος». Η επεξεργασία κειμένων ήταν αυτό που στις πρώτες επιμορφώσεις μας εξήγησαν ότι είναι ένα πάρα πολύ καλό εργαλείο και όντως, νομίζω ότι δουλεύει».

Λίγοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο μιας συζήτησης: «Μπορεί να γίνει αυτοαξιολόγηση γνωρίζοντας όλες τις διαδικασίες συζήτησης και διαλόγου μέσα στην ομάδα σε σχέση πάντα με τους στόχους που έχουν τεθεί πριν. Τότε βάζεις ζήτημα: 'Παιδιά, είχαμε βάλει σαν στόχο να μάθουμε τα μέρη του λόγου. Πιστεύετε ότι το καταφέραμε γενικά; Τα κάναμε όλα; Τα ολοκληρώσαμε; Αν δεν τα ολοκληρώσαμε, γιατί δεν τα ολοκληρώσαμε; Ο καθένας ας τοποθετηθεί. Βοηθήθηκε από την μαθησιακή διαδικασία; Έμαθε τίποτα;'. Και αρχίζει μια διαλογική συζήτηση που εκεί εμπεριέχεται το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Αυτό είναι πολύ αποτελεσματικό», «Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, αν το πούμε αυτοαξιολόγηση της κάθε ενότητας, του τύπου 'Κατάλαβες αυτό'', 'Τι έκανες;', 'Πού βρίσκεσαι;', 'Τι θα κάνεις;', 'Πώς αξιολογείς τον εαυτό σου μέσα από όλη την πορεία του τετραμήνου;', 'Ποιες μεθόδους που χρησιμοποίησε ο καθηγητής σε βοήθησαν ή ποιες δεν σε βοήθησαν;', 'Τι προτείνεις;'. Πάντα υπάρχει μια συζήτηση και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευόμενους, να πούνε πώς πήγαν, πώς βλέπουν ...».

Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως μειονέκτημα της αυτοαξιολόγησης την αυστηρότητα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τον εαυτό τους: «Οπότε, έχουνε από μόνοι τους σπεύσει να αξιολογηθούν απορριπτικά και αρνητικά», «(...) όλοι αξιολογούνται κάπως αρνητικά, δηλαδή, όταν αξιολογούν τον εαυτό τους, έχουν

να πουν τα χειρότερα. Δηλαδή έχω άτομα που με το που θα ανοίξω το στόμα μου 'Εγώ δεν τα καταφέρνω' και αρχίζουν, δηλαδή, έχω δει ότι πολλές φορές είναι πολύ αρνητικοί», «Βέβαια, με την αυτοαξιολόγηση το πρόβλημα είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές των Σ.Δ.Ε. είναι πολύ αυστηροί κριτές του εαυτού τους. Είναι σίγουρα πιο αυστηροί από τον διδάσκοντα. Ένας εκπαιδευτικός λέει ότι οι εκπαιδευόμενοι αρνούνται να αξιολογήσουν οι ίδιοι την εργασία τους: «Θα ήθελα, αλλά νομίζω ότι προσκρούει σε μία δική τους ψυχολογική διάθεση ότι εγώ αρνούμαι να δω τι έχω κάνει, δεσ το εσύ ή δεν δίνουν καθόλου την εργασία τους, γιατί είναι χάλια».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την ντροπή που νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι στο να αυτοαξιολογηθούν, καθώς και την χαμηλή αυτοπεποίθησή τους: «Ρώτησα τον καθένα μετά από κάποιο καιρό που κάναμε μάθημα αν έχει καλυτερεύσει, αν έχει προοδεύσει, τέλος πάντων να μου πει την άποψή του για την πορεία του στο σχολείο, την δική του εικόνα. Άλλοι ντρέπονταν, άλλοι έλεγαν «Δεν μαθαίνω τίποτα». Οι μαθητές μου είναι ρομά. Έχουνε μια εικόνα για τον εαυτό του ότι δεν μαθαίνουν εύκολα (...). Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ως μειονέκτημα τα αισθήματα απαξίωσης που τους δημιουργεί η αυτοαξιολόγηση: «Την κουβεντιάζω μαζί του, προκειμένου να δω πώς ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του, τι περίμενε από τον ίδιο, ποιες υπερβολικές προσδοκίες είχε ερχόμενος στο Σ.Δ.Ε, οι περισσότεροι έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τους εαυτούς τους, γιατί πολλές φορές τους δημιουργεί αισθήματα απαξίωσης, γιατί θεωρούν ότι έχουν αποτύχει σε πολλά από τα γνωστικά αντικείμενα (...)

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός εντοπίζει τη δυσκολία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στην έλλειψη ωριμότητας και αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων: «Δύσκολο να έχω βγάλει μέχρι στιγμής ένα συμπέρασμα σταθερό για αυτή την αυτοαξιολόγηση. Επειδή χρειάζεται μία ωριμότητα, για να λειτουργήσει θετικά, και ως προϋπόθεση είναι η αυτογνωσία την οποία δύσκολα την αποκτά κανείς, ακόμα και εμείς, δεν θα έλεγα ότι η αυτοαξιολόγηση έχει βοηθήσει μέχρι στιγμής ιδιαίτερα».

5.8. Η επιμόρφωση των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε. σε ζητήματα αξιολόγησης

Ο θεματικός άξονας Ζ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε. σε ζητήματα αξιολόγησης. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου

θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 7. Η επιμόρφωση των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε. σε ζητήματα αξιολόγησης

Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΔΩΕΜΑΞ: Δυσκολία ωρομισθίων στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης</p> <p>ΑΩΕΠΣΤΜ: Ανάγκη ωρομισθίων για επιμόρφωση σχετικά με τους στόχους των Σ.Δ.Ε., τις τεχνικές και τις μεθόδους αξιολόγησης</p> <p>ΑΩΛΑΠ: Ανεπάρκεια ωρομισθίων εκπαιδευτικών λόγω απειρίας τους</p> <p>ΥΠΡΕΜΓΝ: Ωρομίσθιοι με υψηλά προσόντα, εμπειρία και γνώσεις στην αξιολόγηση</p> <p>ΕΞΩΕΝΜΕ: Μεγάλη εξοικείωση των ωρομισθίων με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης</p>
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	<p>ΕΕΠΛΕΧΡ: Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικού λόγω έλλειψης χρόνου</p> <p>ΕΕΚΠΕΚΑ: Ευθύνη εκπαιδευτικού για ελλιπή του κατάρτιση</p> <p>ΔΣΕΟΟΙΔΥ: Διακοπή σεμιναρίων λόγω οικονομικών δυσχερειών και κονδυλίων</p> <p>ΑΕΝΜΕΕ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης</p>
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	<p>ΚΜΟΕΠ: Πολύ καλή μέριμνα και οργάνωση στην επιμόρφωση για την αξιολόγηση ως το 2010</p> <p>ΠΟΣΓΓ: Παλαιότερη οργάνωση σεμιναρίων από την Γενική Γραμματεία</p> <p>ΟΣΙΔΕΚΕ: Παλαιότερη οργάνωση πολλών σεμιναρίων από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.</p> <p>ΣΥΣΑ: Σπουδαιότητα υλοποίησης πολλών σεμιναρίων το 2004 στην Αθήνα</p> <p>ΤΣΕΧΕΝΔ: Υλοποίηση παλαιότερων σεμιναρίων συχνά τυπικού χαρακτήρα και χωρίς ενδιαφέρον</p> <p>ΠΔΣΕΓΓ: Πρόσφατη διοργάνωση σεμιναρίων από την Γενική Γραμματεία</p> <p>ΣΠΑΥ: Σεμινάριο πέρυσι για αξιολόγηση από υπεύθυνη προγράμματος των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΣΕΠΠΕΑΞ: Υλοποίηση σεμιναρίων πριν την περίοδο των αξιολογήσεων</p> <p>ΣΥΖΔΟΑΞ: Συζητήσεις και δοκιμαστικές αξιολογήσεις πριν την περίοδο των αξιολογήσεων</p> <p>ΥΛΕΝΔΕΠ: Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τον παιδαγωγικό υπεύθυνο των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΟΣΥΕΠ: Όχι συστηματική επιμόρφωση</p> <p>ΜΕΙΣΕΣ: Μείωση σεμιναρίων σήμερα συγκριτικά με το παρελθόν</p> <p>ΕΔΩΕΠ: Έλλειψη δωρεάν επιμορφώσεων</p>

	ΑΠΡΕΠ: Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	ΕΕΝΕΚΠ: Καλύτερη εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ΚΔΕΕΝΤΥ: Κατανόηση της διαφορετικότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκριτικά με την τυπική εκπαίδευση ΚΑΟΜΑ: Καλύτερη οργάνωση του μαθήματος από εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε. χωρίς εμπειρία ΠΑΝΕΓΝ: Παροχή νέων γνώσεων
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΕΕΕΝ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών από ειδικά εκπαιδευμένους στην εκπαίδευση ενηλίκων ΕΠΓΝΑΝΤ: Επιμόρφωση από γνώστες του αντικειμένου ΕΠΕΚΠΑΠ: Επιμόρφωση από εκπαιδευτές με διδακτική εμπειρία του αντικειμένου ΕΠΑΕΜΠ: Επιμόρφωση από ανθρώπους με εμπειρία στην εφαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης των Σ.Δ.Ε. ΟΘΠΕΠ: Όχι θεωρητικό πλαίσιο επιμόρφωσης ΑΕΠΠΑΝ: Ακατάλληλοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι πανεπιστημιακοί χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε. ΑΞΜΕΥΣΧ: Η αξιολόγηση ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού ΕΠΕΞΚΑΘ: Επιμόρφωση από εξειδικευμένους καθηγητές με θεωρητική και πρακτική κατάρτιση

Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

Λίγοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι εκείνοι οι οποίοι δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι οι ωρομίσθιοι, κυρίως αυτοί που εργάζονται πρώτη φορά στα Σ.Δ.Ε., καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με τις μεθόδους αξιολόγησης και γενικότερα τη φιλοσοφία τους: «(...) εκπαιδευτές ωρομίσθιοι που έρχονται για πρώτη φορά στα Σ.Δ.Ε. ενδεχομένως να έχουν κάποιες δυσκολίες, ως προς το κομμάτι αυτό (...)», «(...) οι ωρομίσθιοι συνάδελφοι τις περισσότερες φορές, ειδικά αν είναι άπειροι, εννοείται ότι θα έρθουν οι άνθρωποι με ελλείψεις στον συγκεκριμένο τομέα», «Ένας που για πρώτη φορά δουλεύει, κυρίως οι ωρομίσθιοι δεν έχουν ε...», είναι κάτι καινούργιο».

Ένας εκπαιδευτικός φαίνεται να υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για τους ωρομίσθιους, προκειμένου αυτοί να ανταπεξέλθουν στην εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης από αυτές που έχουν συνηθίσει: «Νομίζω πως ίσως δυσκολία να

έχουν τα καινούργια παιδιά, οι ωρομίσθιοι που ασχολούνται πάρα πολύ με τα ιδιαίτερα, γιατί οι στόχοι σε ένα ιδιαίτερο και σε ένα φροντιστήριο είναι πάρα πολύ συγκεκριμένοι και διαφορετικοί από τους στόχους του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας. Άρα, διαφορετικές οι τεχνικές, διαφορετικές και οι μέθοδοι αξιολόγησης. Όταν έρχονται στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας να δουλέψουν, ίσως στην αρχή να δυσκολεύονται να μπουν στο κλίμα, αν δεν τους γίνει και καμία επιμόρφωση, γιατί τα τελευταία χρόνια δεν γίνονται και επιμορφώσεις».

Αντίθετα, δύο άλλοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την μεγάλη εξοικείωση και γνώση των ωρομισθίων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.: «Οι ωρομίσθιοι που έρχονται τώρα αυτά τα παίζουν στα δάχτυλά τους, τα έχουν σε σχέση με εμάς που έχουμε τελειώσει ένα πανεπιστήμιο πολύ διαφορετικό από το δικό τους, είναι εξοικειωμένοι», «Οι ωρομίσθιοι ήταν, όπου και να πήγα, υψηλών προσόντων και οι περισσότεροι με εμπειρία σε αυτό. Εγώ έμαθα από τους ωρομίσθιους πολλά».

Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων

Αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν την αδυναμία των ίδιων ή συναδέλφων τους να ανταποκριθούν στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσής τους: «Όχι, δεν μπορώ να πω ότι είναι όλοι κατάλληλα εκπαιδευμένοι», «Θεωρώ ότι δεν είναι όλοι κατάλληλα εκπαιδευμένοι προκειμένου να υιοθετήσουν στο μάθημά τους σύγχρονες μορφές αξιολόγησης», «Αν είχα κάνει περισσότερα σεμινάρια, μπορεί να ανταποκρινόμουν καλύτερα», «Κανένας, κανένας. Για τις εναλλακτικές δεν υπάρχει επιμόρφωση σε αυτά τα ζητήματα. Δεν είμαστε επιμορφωμένοι», «Άλλη δυσκολία είναι ότι δεν υπάρχει η επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτές δεν ξέρουν ποιες είναι οι εναλλακτικές μορφές, πώς μπορούν να τις αξιοποιήσουν».

Ελάχιστοι, μάλιστα, εκπαιδευτικοί αποδίδουν την έλλειψη επιμορφωτικών δράσεων στις οικονομικές δυσχέρειες: «Από ένα σημείο και μετά οι συνάδελφοι οι οποίοι έρχονται..., δεν υπήρχε λόγω οικονομικών προβλημάτων πλέον της χώρας η δυνατότητα να προχωρήσουν αυτά», «(...) ειδικά στο παρελθόν, που υπήρχε και άλλου είδους χρηματοδότηση μέσα από το ΕΣΠΑ έκανε πάρα πολλά σεμινάρια. Τώρα δυστυχώς έχουν μειωθεί αρκετά», «Σεμινάρια που μας λείπουν, σεμινάρια δηλαδή ιδίως τα τελευταία χρόνια, ιδίως πέρυσι δεν έγιναν καθόλου για τους εκπαιδευόμενους. Παλαιότερα γίνονταν, ναι περισσότερα σεμινάρια, γιατί υπήρχαν και πιο πολλά

λεφτά..., αλλά τα τελευταία χρόνια έχουνε κοπεί, ιδίως με την κρίση, αυτά τα σεμινάρια».

Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αιτία ελλιπούς επιμόρφωσή την προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών. Ο ένας πιστεύει ότι ευθύνεται ο ίδιος, γιατί δεν έχει χρόνο για να επιμορφωθεί: «Θα ήθελα να μπορώ να έχω το χρόνο να το ψάξω περισσότερο. Ξέρω ότι είναι δική μου ευθύνη σε πολύ μεγάλο βαθμό (...)», ενώ ο άλλος πιστεύει ότι κάποιιοι εκπαιδευτικοί δείχνουν αδιαφορία για την επιμόρφωσή τους: «Κοιτάχτε, απ' όσα έχω δει, όχι. (...) δεν το θεωρούσαν σημαντικό και οι ίδιοι (...)».

Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις επιμορφωτικές δράσεις που είχαν γίνει παλαιότερα. Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την πολύ καλή μέριμνα και οργάνωση παλαιότερων σεμιναρίων: «Όλοι πηγαίναμε συχνά σε σεμινάρια, την δεκαετία την προηγούμενη, δηλαδή από το 2005 μέχρι το 2010, αυτά τα πέντε χρόνια γίνονταν πάρα πολλές επιμορφώσεις για τα Σ.Δ.Ε., για τις μορφές αυτές αξιολόγησης. Υπήρχαν επιστημονικοί, καθηγητές πανεπιστημίου, που με βάση τον κάθε γραμματισμό επιμόρφωναν τους καθηγητές πάνω σε αυτά τα θέματα, και για τις μορφές αξιολόγησης και για το portfolio και για την ποιοτική αξιολόγηση και για την περιγραφική και για τους γνωστικούς στόχους, γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, όλα αυτά, συναισθηματικούς, για το σχέδιο μαθήματος, δηλαδή υπήρχε μέριμνα και οργάνωση από τον φορέα και γίνονταν και πολύ καλή δουλειά πρέπει να πω». Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη διοργάνωση παλαιότερων σεμιναρίων από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων: «Η γενική γραμματεία, μας έκανε σεμινάρια. Και παλαιότερα που υπήρχαν πιο πολλά λεφτά μας έκανε και τριήμερα, τετράημερα, στην Αθήνα κυρίως και επιμορφωνόμασταν (...)», «(...) έχουμε περάσει από κάποια σεμινάρια και παλιά τα Σ.Δ.Ε. ανήκανε στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε., Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τώρα είναι Δια Βίου Μάθησης», «Τώρα για τούτα δω έχουμε κάνει πολλά σεμινάρια από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε», «Όταν ήμουνα την πρώτη μου χρονιά στα Σ.Δ.Ε., έχω κάνει πολλά σεμινάρια. Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε τότε μας είχε κάνει και μας είχε εξηγήσει διάφορα πράγματα», «Παλιότερα, θυμάμαι από το 2011 έγιναν κάποια σεμινάρια εκατοστάωρα και εικοσιπεντάωρα από το πρώην Ι.Δ.ΕΚ.Ε. που μετονομάστηκε σε Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. (...)». Ένας εκπαιδευτικός τονίζει την σπουδαιότητα αυτών των σεμιναρίων: «(...) όταν

ξεκίνησε ο θεσμός στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας το 2004, κάναμε πολλά σεμινάρια στην Αθήνα, πάρα πολλά σεμινάρια τα οποία σε εξειδικεύουν σε αυτό το οποίο κάνεις...., τα θεωρώ πάρα πολύ βασικά», ενώ ένας άλλος υποστηρίζει ότι δεν είχαν ενδιαφέρον, παρά μόνο καθαρά τυπικό χαρακτήρα: «(...) έτσι σε καλούνε σε ένα σεμινάριο σε μία επιμόρφωση, η οποία δεν έχει ενδιαφέρον. Εγώ πάντα πήγαινα, αλλά πολλά από αυτά ήταν εντελώς τυπικά».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε πιο πρόσφατες επιμορφώσεις: «Πέρυσι με την κρίση δεν..., εκτός από ένα που το έκανε η υπεύθυνη της Γενικής Γραμματείας», «(...) νομίζω ότι πέρυσι η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. ήρθε στα Σ.Δ.Ε. και τους επιμόρφωσε, μόνο τους μόνιμους, όχι τους ωρομίσθιους», «Πέρυσι μας είχαν καλέσει σε σεμινάριο πάνω στην αξιολόγηση από την υπεύθυνη του προγράμματος των Σ.Δ.Ε. της Αττικής», «Για την αξιολόγηση έγινε από τον υπεύθυνο παιδαγωγικής καθοδήγησης, λησμονώ τον γενικότερο τίτλο. Αυτός είχε επικεντρωθεί πέρυσι στο να ενημερώσει τους ωρομίσθιους για πολλά θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων (...)», «Αρκετές φορές το χρόνο, ειδικά πέρυσι, η υπεύθυνη στήριξης και επιμόρφωσης του σχολείου επισκέφτηκε το σχολείο μας, μας έκανε αρκετές επιμορφώσεις (...)».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν υπάρχει συστηματική επιμόρφωση πάνω στην αξιολόγηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης: «Ντάξει, δεν έχουμε δεχτεί συστηματική επιμόρφωση σε αυτόν τον τομέα (...)», ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση πλέον των εκπαιδευτικών δεν παρέχεται δωρεάν, καθώς και ότι στηρίζεται στην ατομική πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών: «Αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν δωρεάν επιμορφώσεις, όλες επί χρέμασι», «(...) κάποια επιμόρφωση, όπως γινόταν παλαιότερα, που τώρα δεν γίνεται και έχουν δοθεί όλα σε ιδιωτικά. Ας πούμε, εγώ έκανα μια επιμόρφωση τώρα για Σ.Δ.Ε. ένα τρίμηνο εξ αποστάσεως, με τεστ και με μια εργασία στο τέλος», «Από το κράτος, όχι, δεν είμαι καθόλου επιμορφωμένη. Θεωρώ ότι είμαι ικανοποιητικά επιμορφωμένη από τις προσωπικές πρωτοβουλίες που πήρα για να επιμορφωθώ», «(...) και από μόνοι μας έχουμε παρακολουθήσει», «(...) εκτός από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο καθένας (...)», «(...) πρέπει να διαβάσει πάρα πολύ (...)», «Ενδιαφέρθηκα μόνη μου να κάνω κάποια πράγματα, όταν την πρώτη φορά με έστειλε η δευτεροβάθμια στο Σ.Δ.Ε. και δεν είχα κάποια άλλη επαφή και αναγκάστηκα μόνη μου να πάρω βιβλία, να μάθω βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, να ασχοληθώ μόνη μου δηλαδή». Η μείωση των παρεχόμενων σεμιναρίων φαίνεται καθαρά μέσα από τα λόγια ενός

εκπαιδευτικού: «Τώρα δυστυχώς έχουν μειωθεί αρκετά. Τα τελευταία χρόνια έχουν μειωθεί αρκετά, δεν γίνονται πολλά σεμινάρια».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στην προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους μέσα στο πλαίσιο του σχολείου: «Αφιερώνουμε πάντα χρόνο πριν από την περίοδο των αξιολογήσεων, και σεμινάρια και συζητήσεις και δοκιμαστικές αξιολογήσεις, επίσης, κάνουμε. Δηλαδή, κάνουμε επιλεγμένες δοκιμαστικές αξιολογήσεις μεταξύ μας πριν περάσουμε να κάνουμε την κανονική αξιολόγηση».

Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση

Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα σεμινάρια μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αυτοί λένε: «Επειδή είμαι από τις πρώτες καθηγήτριες του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας εδώ και τότε υπήρχαν και τα κονδύλια και γίνονταν και επιμορφώσεις, θεωρώ ότι και κατάφερα να αποκτήσω αρκετά εφόδια», «(...) θεωρώ ότι βοήθησαν ειδικά τους άπειρους συναδέλφους, τους καινούργιους δηλαδή που δεν είχαν εμπειρία στα Σ.Δ.Ε. στο πώς να οργανώσουν καλύτερα το μάθημά τους και να κατανοήσουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ διαφορετική από την τυπική εκπαίδευση», «(...) ό,τι καινούργιο μαθαίνεις (...) χρειάζεται».

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης

Αρκετοί εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι μια σωστή επιμόρφωση πρέπει να γίνεται από ανθρώπους οι οποίοι γνωρίζουν καλά το γνωστικό αντικείμενο και κυρίως έχουν διδακτική πείρα, ενώ ορισμένοι από αυτούς επισημαίνουν την ανάγκη η επιμόρφωση να μην έχει θεωρητικό χαρακτήρα: «Με ενδιαφέρει να το έχει κάνει, να το γνωρίζει», «Από κάποιους που έχουν μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και κυρίως στα Σ.Δ.Ε.», «Άνθρωποι οι οποίοι έχουν διδάξει στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, έχουν εφαρμόσει τις μεθόδους, τις ξέρουν καλά, έχουν συνεργαστεί με άλλους που έχουν εφαρμόσει αυτές τις μεθόδους, έχουν μοιραστεί δηλαδή τις εμπειρίες τους. Αυτοί είναι οι καταλληλότεροι», «Από αυτούς που γνωρίζουν, όποιος έχει ασχοληθεί με το θέμα, ξέρει περισσότερο από μένα, απ' αυτόν», «Για μένα πιο κατάλληλοι άνθρωποι είναι

αυτοί που έχουν δουλέψει χρόνια πολλά σε Σ.Δ.Ε, που έχουν κάνει δεν ξέρω κάποιες έρευνες, που έχουν ασχοληθεί χρόνια με τον θεσμό των Σ.Δ.Ε. Δηλαδή εκεί θα ήθελα να ακούσω, να ακούσω όμως και να δω. Δηλαδή δεν θα ήθελα να μου πει τη θεωρία, γιατί τη θεωρία μπορώ να τη διαβάσω και εγώ. Θα ήθελα να δω έτσι πράγματα λίγο καινοτόμα, πράγματα διαφορετικά. (...) Νομίζω ότι αυτό έχουμε ανάγκη, όχι να ακούσουμε τη θεωρία, γιατί συνήθως όπου πάμε ακούμε μία θεωρία, που μπορώ να την διαβάσω και εγώ θα ήθελα ανθρώπους που δούλεψαν πραγματικά σε Σ.Δ.Ε να μου δείξουν, να μου παρουσιάσουν κάτι διαφορετικό (...), «(...) θα έπρεπε μες στο σχολείο να έρχονται ίσως κάποιοι άνθρωποι ή αυτοί που θεωρούν ότι ξέρουν κάτι παραπάνω με βάση τα σεμινάρια και μπορούν να τα πουν και να τα τονίσουν, χωρίς να νιώσουν και οι άλλοι ότι θα θιχτούν», «Πιστεύω ότι όσοι έχουν εμπειρία σε σχολείο και έχουν επιτυχή αξιολόγηση (...) Δηλαδή θεωρώ οι καθηγητές, όχι θεωρητικά. Είναι άσχημο να με επιμορφώνει κάποιος που ξέρει λιγότερα από εμένα.», «Θα ήθελα (...) από ανθρώπους οι οποίοι έχουν εμπλακεί στην καθημερινότητα του Σ.Δ.Ε., δηλαδή κάποιον που έχει χρόνια εμπειρία, που ξέρει στην πράξη τι γίνεται. Είναι πολύ κουραστικό και πλέον ανεδαφικό το να σου λένε όλη την θεωρία και να ξέρεις ότι δεν έχει μπει ποτέ μέσα στην τάξη. (...) Τι να 'ρθει τώρα να μου πει κάποιος απ' έξω τις θεωρίες του, δυσκολεύομαι», «Θα ήθελα να γίνει ένα πρόγραμμα το οποίο να είναι άνθρωποι οι οποίοι να έχουν φάει με το κουτάλι όλα αυτά τα πράγματα, και όχι απλά θεωρητικοί, γιατί σε εισήγηση που είχα προχθές σε εκπαιδευτικούς και τους λέω "Άμα δείτε τα βιβλία των ανθρώπων που δεν έχουν δουλέψει ποτέ σε σχολείο, δεν έχουν μπει ποτέ μέσα στην τάξη και τα συγκρίνετε με των ατόμων οι οποίοι ξεκίνησαν την καριέρα τους μέσα σε σχολική τάξη και μετά έγιναν πανεπιστημιακοί, θα δείτε ότι δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους"». «Πρέπει να είσαι μέσα, γιατί καλά είναι που τα λέμε απ' έξω, αλλά αν είσαι μέσα, βλέπεις τις δυσκολίες, βλέπεις όλα τα πλεονεκτήματα. Θέλει περισσότερη πράξη και πολύ λίγη θεωρία. Εγώ αυτή την στιγμή την εμπειρία της τάξης την έχω. Θέλω να διαχειριστώ την κρίση μέσα στην τάξη, θέλω να δω λίγο στην πράξη πώς θα μπορέσω να κάνω την αξιολόγηση, ώστε να βοηθήσω είτε τον ενήλικα είτε το παιδί».

Ένας εκπαιδευτικός λέει ξεκάθαρα ότι θεωρεί ακατάλληλους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους πανεπιστημιακούς: «Για μένα πολλές φορές οι πανεπιστημιακοί έχουν γνώσεις, αλλά είναι στον κόσμο τους. Λένε διάφορες θεωρίες επί χάρτου και ενώ έχουν πάρα πολλές γνώσεις, δεν τους θεωρώ ικανούς να δώσουν αυτά που ξέρουν και

απλά κάθεται και τους ακούς και τελειώνει η ιστορία εκεί» και θεωρεί ότι μια σωστή επιμόρφωση πρέπει να γίνεται: «(...) από κάποιους ανθρώπους οι οποίοι έχουνε εμπειρία με τα σχολεία, δεν είναι απλά θεωρητικοί».

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κατάλληλοι για την επιμόρφωση είναι και οι ειδικά καταρτισμένοι στην εκπαίδευση ενηλίκων: «Επιμορφωτές θα μπορούσαν να (...) είναι οι ίδιοι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων».

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την έλλειψη ενός ευρύτερου σχεδιασμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: «Αλλά θέλω να πω ότι αυτό θα έπρεπε να είναι μέρος ενός γενικότερου σχεδιασμού, ο οποίος δεν υπάρχει».

5.9. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

Ο θεματικός άξονας Η περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. Στον πίνακα αποτυπώνεται η εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 8. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΔΑΕΚΠΣΕ: Διαρκής ανάγκη εκπαιδευτικών για παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την αξιολόγηση των ενηλίκων</p> <p>ΑΕΝΕΚΠ: Ανάγκη ενημερωμένου εκπαιδευτικού για ανταπόκριση στα νέα δεδομένα</p> <p>ΑΕΝΓΠΕ: Ανάγκη ενημέρωσης εκπαιδευτικών για τον τρόπο γραφής της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΑΚΦΣΔΕ: Ανάγκη εκπαιδευτικού για κατανόηση της διαφορετικής φιλοσοφίας των Σ.Δ.Ε. από αυτήν της τυπικής εκπαίδευσης</p> <p>ΑΕΝΜΕΚΠ: Αδυναμία εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς</p> <p>ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά</p> <p>ΕΠΜΑΣΕ: Επιστροφή σε παραδοσιακές μεθόδους λόγω απουσίας συνεχούς επιμόρφωσης</p>

<p>93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΕΑΝΕΠ: Έλλειψη ανάγκης εκπαιδευτικού για επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης λόγω εμπειρίας και προϋπάρχουσας επιμόρφωσης ΒΙΕΚΠΕΝ: Βεβαιότητα ικανότητας όλων των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. για εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΙΚΕΠΑΙ: Ικανοποιητική η επιμόρφωση των διορισμένων εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων στην εκπαίδευση ενηλίκων ΚΑΤΥΜΑΞ: Κατάρτιση στις τυπικές μορφές αξιολόγησης</p>
<p>94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση</p>	<p>ΣΠΕΝΔΕΠ: Ενδοσχολική επιμόρφωση ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. ΥΛΗΜΕΙΣ: Υλοποίηση ημερίδων και εισηγήσεων ενημέρωσης συναδέλφων για τα Σ.Δ.Ε ΥΛΒΙΣΕ: Υλοποίηση βιωματικών σεμιναρίων μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων ΕΠΑΔΦΕ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ΕΠΠΑΝ: Επιμόρφωση από το πανεπιστήμιο ΣΕΕΦΚΕΠ: Παρακολούθηση σεμιναρίων από εγκεκριμένους φορείς και κέντρα επιμόρφωσης ΣΟΕΣΕ: Συμβολή της ομάδας έργων στην οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ΕΣΠΥΣΣ: Περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις με παιδαγωγικό υπεύθυνο και σχολικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε. ΕΜΔΠΑ: Επιμόρφωση μακράς διάρκειας και με πρακτική άσκηση</p>
<p>95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης</p>	<p>ΑΑΧΠΕΑΞ: Αποφυγή αρνητικών χαρακτηριστικών στην περιγραφική αξιολόγηση ΣΑΠΕΑΞ: Σαφήνεια στην περιγραφική αξιολόγηση ΕΥΦΔΠΕ: Εστίαση στο ύφος και τον τρόπο διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης ΕΞΕΝΕΚ: Η εξατομικευμένη ενασχόληση με τον εκπαιδευόμενο ΤΗΣΗΕΚ: Η τήρηση σημειώσεων για κάθε εκπαιδευόμενο ΣΠΠΕΕΚ: Σωστή και προσεκτική περιγραφική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό ΣΕΕΠΕΚ: Σωστή εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p>
<p>96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p>	<p>ΑΕΚΠΕΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευομένου για περιγραφική αξιολόγηση ΠΕΑΠΜΑΞ: Η περιγραφική ως η πιο αποδεκτή από τους εκπαιδευομένους μορφή αξιολόγησης</p>

	<p>ΣΠΠΕΑΞ: Η σπουδαιότητα της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΑΚΠΕΑΞ: Η καταλληλότητα της περιφραστικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση μιας πολυεπίπεδης προσωπικότητας</p> <p>ΠΕΠΜΕ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε</p> <p>ΠΕΜΠΕΝΔ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέθοδος προσέλκυσης ενδιαφέροντος των ενήλικων εκπαιδευομένων</p>
<p>97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της</p>	<p>ΠΕΑΥΜΑ: Παροχή ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση των μαθητών</p> <p>ΕΕΑΥ: Ενθάρρυνση και η ενημέρωση πριν την αυτοαξιολόγηση</p> <p>ΟΑΤΑΥ: Όχι ατομική αυτοαξιολόγηση</p> <p>ΟΠΕΑΜ: Όχι παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών</p>
<p>98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του</p>	<p>ΣΥΠΡ: Πιο συστηματικό</p> <p>ΑΥΡ: Ανάγκη για ύπαρξη ρουμπρίκας</p> <p>ΑΚΓΝΠΡΟ: Ανάγκη για καλύτερη γνώση του project από τον εκπαιδευτικό</p>

Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την διαρκή ανάγκη τους για επιμόρφωσή τους σχετικά με την αξιολόγηση των ενηλίκων: «Αν θεωρήσω ποτέ ότι είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένη κάπου, το έχω χάσει το παιχνίδι. Προσπαθώ συνεχώς, ακούω, μαθαίνω», «(...) γιατί όσο και αν επιμορφωθείς, αν δεν το κάνεις συνέχεια, συνέχεια, συνέχεια (...)», «Εννοείται, πάντα, όση εμπειρία και να έχεις (...) », «Φυσικά, στην δια βίου μάθηση δεν υπάρχει ποτέ τέρμα. Νομίζω ότι κάθε μορφή ενηλίκων θα πρέπει να φροντίζει για την συνεχή επιμόρφωσή του στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέλθει κάθε φορά στα νέα δεδομένα και να είναι ενημερωμένος», «Έχω πάρει κάποια βασική επιμόρφωση, αλλά χρειάζεται σίγουρα ενασχόληση συνεχής, για να την τελειοποιήσεις. (...) Ωστόσο, χρειάζεται δια βίου επιμόρφωση, δηλαδή να υπενθυμίζονται οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οπότε, συνεχής γνώση, επιμόρφωση είναι απαραίτητη». Ένας εκπαιδευτικός, μάλιστα, τονίζει ότι, όταν η επιμόρφωση δεν είναι συνεχής, οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν σε πιο παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης: «(...) όσο περνάει ο χρόνος επιστρέφουμε πάλι σε παραδοσιακά σχήματα. Δεν ξέρω γιατί. Το βλέπω σε μένα, το βλέπω σε άλλους, το

έχω διαβάσει και σε πρόγραμμα που έκανα για τις μαθησιακές δυσκολίες και στο εξωτερικό, στην Αμερική παραδείγματος χάρη μετά από συγκεκριμένα σεμινάρια για ένα χρονικό διάστημα ήταν επηρεασμένοι οι εκπαιδευτικοί και εφάρμοζαν τις μεθόδους, μετά ακόμα και εκεί επιστρέφουμε δεν ξέρω σε αυτό που είναι οι εμπειρίες μας; Γιατί κακά τα ψέματα οι εμπειρίες μας δώδεκα ετών από το δημοτικό και το γυμνάσιο μάλλον είναι δύσκολο να ξεπεραστούν».

Δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, γιατί βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε.: «Και εκεί πρέπει (...) να καταλάβει τη φιλοσοφία των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας που είναι εντελώς διαφορετική», «Κάθε φορά στην αρχή της χρονιάς, ας πούμε, μπορεί να πιάνει τους εκπαιδευτικούς που είναι στο Σ.Δ.Ε., να τους καλεί και να τους λέει κάποια πράγματα και στον τρόπο που θα συμπεριφέρονται απέναντί τους και στον τρόπο που θα διδάξουν, γιατί δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη».

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στη συνεισφορά της επιμόρφωσης για την εφαρμογή μιας σωστής περιγραφικής αξιολόγησης, αναφερόμενος κυρίως στους νέους εκπαιδευτικούς: «(...) θέλει κάποιος να τους ενημερώσει τους καθηγητές για το πώς πρέπει να γράφουν (...) Γενικά θέλει ενημέρωση από κάποιον ειδικό για το πώς πρέπει να είναι γραμμένη. Ε... ίσως και με κάποιο πρότυπο, με κάποια παραδείγματα, να καταλάβουν οι συνάδελφοι (...) εύκολα να μπουνε στο κλίμα. Αν υπάρχει κάποιος που τους εξηγήσει δύο τρία πράγματα με παραδείγματα συγκεκριμένα, νομίζω ότι πολύ εύκολα μπορούν να καταλάβουν, (...) να γράψουν ένα κειμενάκι. Αρκεί να τους πει κάποιος ότι 'Έξερετε να προσέξετε αυτό και αυτό και αυτό'».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αδυναμία των ίδιων ή άλλων συναδέλφων τους να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Οι περισσότεροι εντοπίζουν αυτή την αδυναμία σε αυτούς που δεν διδάσκουν για πρώτη φορά σε Σ.Δ.Ε. και δεν έχουν την απαιτούμενη εμπειρία, αλλά και επιμόρφωση. Κάποιοι, απαντούν emphaticά πώς: «Όχι, όχι, σαφώς όχι», δεν μπορούν να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Άλλοι εκπαιδευτικοί με παρόμοια άποψη λένε: «Όχι, δεν μπορώ να πω ότι είναι όλοι κατάλληλα εκπαιδευμένοι», «(...) αν είσαι καινούργιος, είτε μόνιμος είτε ωρομίσθιος, είναι ένα πρόβλημα», «Όχι, όχι» (...). Τώρα ένας νεοδιόριστος εκπαιδευόμενος να 'ρθει στα Σ.Δ.Ε. και να δει πώς λειτουργεί, εκεί πιθανόν να υπάρχει ένα θέμα», «Όχι όλοι. Μερικές φορές μπορεί να γίνει κάποια

απόσπαση μόνιμου εκπαιδευτικού που για κάποιους λόγους έχει δηλώσει το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και μπορεί να έρθει και να μην γνωρίζει καθόλου το θεσμό έτσι και να είναι με το σύστημα στο μυαλό του της τυπικής εκπαίδευσης. Δεν είναι πάντα κατάλληλα επιμορφωμένοι όλοι, όχι», «Θα σας πω την αλήθεια, όχι», «Θεωρώ ότι δεν είναι όλοι κατάλληλα εκπαιδευμένοι προκειμένου να υιοθετήσουν στο μάθημά τους σύγχρονες μορφές αξιολόγησης».

Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι ίδιοι ή οι συνάδελφοί τους είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης λόγω της εμπειρίας τους, αλλά και της προϋπάρχουσας επιμόρφωσής τους: «Δεν νομίζω ότι έχω πρόβλημα, η εμπειρία που έχω στο σχολείο, τα σεμινάρια που έχω κάνει και τα λοιπά», «Θεωρώ ότι είμαι κατάλληλα επιμορφωμένη προκειμένου να εφαρμόσω αυτές τις μεθόδους αξιολόγησης στην εκπαίδευση», «Πιστεύω ότι, ως ένα σημείο, είμαι κατάλληλη. Επειδή έχουν και εκείνοι πολύ μεγάλη επιμόρφωση, μεταπτυχιακά στην εκπαίδευση ενηλίκων, νομίζω ότι είναι κατάλληλοι», «Θεωρώ ότι είμαι και λόγω του ότι έχω κάνει πολλά σεμινάρια στο παρελθόν».

Ένας εκπαιδευτικός αισθάνεται τη βεβαιότητα ότι η επιμόρφωση που έχει πάρει από το μεταπτυχιακό που έχει κάνει τον καθιστούν ικανό να εφαρμόσει τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης: «Ναι, έχω κάνει και μεταπτυχιακό. Ναι, αισθάνομαι απόλυτα σίγουρη», ενώ την ίδια βεβαιότητα εκφράζει και για τους υπόλοιπους συναδέλφους της: «Ναι, πιστεύω ότι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι, γιατί έχουν περάσει από τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (...)». Ο ίδιος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν χρειάζεται κάποια επιμόρφωση, καθώς θεωρεί ότι υπάρχουν άλλες πιο σημαντικές ελλείψεις: Νομίζω ότι δεν χρειάζομαι επιμορφώσεις για την αξιολόγηση. (...) Και για τα σεμινάρια, δηλαδή να μου κάνουν σεμινάρια να κάνω καλύτερη αξιολόγηση, όταν έχουμε τόσες ελλείψεις;». Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι οι αποσπασμένοι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα: «Πιστεύω ναι. Πιστεύω ότι οι αποσπασμένοι, επειδή γίνεται με μοριοδότηση, έχουν κάνει οι περισσότεροι σεμινάρια για την εκπαίδευση ενηλίκων, ξέρουν πάνω κάτω το πλαίσιο πού να κινηθούν».

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είναι πλήρως καταρτισμένοι σε θέματα τυπικών μορφών αξιολόγησης: «Κοίταξε να δεις, για τις τυπικές μορφές έχουμε καταρτιστεί, έχουμε κάνει του κόσμου τα σεμινάρια στα σχολεία».

Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν, για την καλύτερη επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα αξιολόγησης, την ανταλλαγή των μεταξύ τους εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι οι οποίοι που κάνουν λόγο για ενδοσχολική επιμόρφωση: «Άρα, σημαντικό είναι και η ανταλλαγή των επισκέψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στα πλαίσια όμορων νομών. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η ανταλλαγή μεταξύ συναδέλφων οι οποίοι δουλεύουν σ' αυτά τα σχολεία, η ανταλλαγή απόψεων και των περιστατικών που έχουν, των προβλημάτων», «Και για τον γλωσσικό γραμματισμό θα μπορούσαμε να έχουμε μία πλατφόρμα και να επικοινωνούμε μεταξύ μας, αλλά με έναν καθοδηγητή που θα έχει οριστεί από αυτούς που ξέρουν το θεσμό της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.», «Εγώ θα ήθελα κάποια στιγμή να δω και μία, οργανωμένη έτσι, όχι ελεύθερη, μια παρουσίαση της εμπειρίας μεγαλύτερων συναδέλφων στον τομέα αυτό. Δηλαδή να μιλήσουμε λίγο πιο πρακτικά και να έρθει ο συνάδελφος και να μου πει ποιες πρακτικές έχει ακολουθήσει και εγώ, ας πούμε, στο νέο συνάδελφο να του πω 'ξέρεις μπορείς να κάνεις αυτά'».

Πιο συγκεκριμένα για την ενδοσχολική επιμόρφωση λένε: «Αυτό με την ενδοσχολική επιμόρφωση είναι καλό, αρκεί να γίνεται πιο συχνά (...)», «Αυτό που μπορούμε να κάνουμε εμείς εδώ, και γίνεται, είναι ο παλιότερος να δείξει στον νεότερο. Γίνονται και κάποιες παιδαγωγικές συνεδριάσεις και ενημερώσεις, και ενημέρωση γίνεται από την δική μου πλευρά στους νεότερους (...) Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι το βασικό, ενώ δύο εκπαιδευτικοί μιλούν για σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα: «(...) σεμινάρια και βιωματικού χαρακτήρα που βοηθούν πραγματικά», «(...) δύο τρεις ή τέσσερις φορές τον χρόνο κάνουμε μικρές ενδοσχολικές επιμορφώσεις, δουλεύουμε σε ομάδες και μέσω της προσομοίωσης ρόλων, δηλαδή πολλές φορές οι συνάδελφοι παίρνουν τον ρόλο των εκπαιδευομένων και προσπαθούμε να κάνουμε μια προσομοίωση εργαστηρίου προκειμένου να κατανοήσουν οι άνθρωποι μέσα από αυτό το παιχνίδι ρόλων τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης που μπορούν αν εφαρμόσουν»,

Επιπλέον, γίνεται και μια μικρή αναφορά σε ημερίδες και εισηγήσεις: «Εντάξει, μπορεί να γίνονται και ημερίδες και πιο ανοιχτές, ας πούμε, εισηγήσεις του τύπου να ενημερώνουμε και τους άλλους συναδέλφους του τι κάνουμε στο Σ.Δ.Ε.».

Ωστόσο, πάρα πολύ εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να επιμορφώνονται από φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων: «Από τον υπεύθυνο φορέα, το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.», «Θα μπορούσε να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, που είναι ο φορέας στον οποίο υπάγονται στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας», «(...) οι άλλοι φορείς που εμπλέκονται ιδιαίτερα με την εκπαίδευση ενηλίκων, θα έπρεπε να κάνουν κάποια πράγματα», «Νομίζω ότι το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ είναι το πλέον κατάλληλο, αλλά θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω και κάποια σεμινάρια που να αφορούν την αξιολόγηση στο γλωσσικό κομμάτι», «Κυρίως εγκεκριμένους φορείς, δηλαδή η Γενική Γραμματεία», «Από το δημόσιο, το Δια Βίου Μάθησης», «Καθ' ύλην αρμόδιος τώρα είναι το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και η Γενική Γραμματεία». Ένας εκπαιδευτικός προτείνει και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση: «Θα έλεγα ότι η δευτεροβάθμια που στέλνει εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. θα έπρεπε να φροντίζει όποιος θέλει να κάνει κάποιες ουσιαστικές επιμορφώσεις».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί προτείνουν συγκεκριμένα επιμορφώσεις από τον παιδαγωγικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε.: «Πιστεύω ότι ο εκάστοτε σχολικός σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει», «(...) θεωρώ τον θεσμό των συμβούλων των Σ.Δ.Ε. απαραίτητο», «(...) να έχουμε έναν σύμβουλο εδώ που θα μας επισκέπτεται και θα μας ενημερώνει σε όλα όσα αφορούν την λειτουργία των Σ.Δ.Ε., όχι μόνο σε θέματα αξιολόγησης, είναι και πολλά άλλα θέματα».

Δύο εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά στην ομάδα έργων των Σ.Δ.Ε., η οποία θεωρούν ότι θα μπορούσε να βοηθήσει στην επιμόρφωσή τους: «(...) με τη βοήθεια της ομάδας έργων», «(...) η ομάδα έργου του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.».

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί προτείνουν για την επιμόρφωσή τους πιστοποιημένα κέντρα επιμόρφωσης και το πανεπιστήμιο: «(...) προγράμματα που οργανώνουν κάποια κέντρα επιμόρφωσης, το πανεπιστήμιο», «(...) κάποια πιστοποιημένα ΚΕΚ (...), «Υπάρχουν όμως πολλοί ιδιωτικοί φορείς εγκεκριμένοι από το Υπουργείο και Πανεπιστήμια, το Πάντειο, που διοργανώνουν και (...)», «Φορέας επιμόρφωσης είναι, κατά τη γνώμη μου, το πανεπιστήμιο. Εκεί παράγεται η γνώση από καθηγητές εξειδικευμένους που ασχολούνται με αυτά τα ζητήματα, αλλά όχι σε θεωρητικό μόνο επίπεδο, αλλά και σε

πρακτικό επίπεδο. Η επιμόρφωση να γίνεται από αυτούς που ασχολούνται και στην θεωρία και στην πράξη με αυτά τα ζητήματα». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός προτείνει: «Θα πρέπει να είναι μιας μακράς διάρκειας επιμόρφωση, όπως αυτή που είναι για τις Νέες Τεχνολογίες. Να έχει και πρακτική άσκηση».

Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης

Λίγοι εκπαιδευτικοί κάνουν κάποιες προτάσεις, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες της περιγραφικής αξιολόγησης, οι οποίες σχετίζονται, κυρίως, με την ανάγκη για σαφήνεια και προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την ανάγκη προσεκτικής διατύπωσης των σχολίων των εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευόμενους και την αποφυγή αρνητικών χαρακτηριστικών που θα μπορούσαν να τους προσβάλλουν: «Η αλήθεια είναι ότι, αν δεν προσέξει κάποιος την έκφρασή του, που μας το είχαν τονίσει πάρα πολύ στα σεμινάρια, αλλά δεν έχουν κάνει όλοι οι εκπαιδευτικοί σεμινάρια, ωρομίσθιοι και μόνιμοι... Θέλει προσοχή (...). Αν γίνει σωστά με την έννοια να μην θίξει, να μην εστιάσει στα αρνητικά, να μην είναι τιμωρητική». Ο ίδιος λέει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι σαφής, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα: «Μπορεί να θέλει του εξηγήσεις κάποιες λέξεις, να έχουν γίνει κάποια λάθη και να στενοχωρηθεί. Θέλει μεγαλύτερη προσοχή».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός λέει: «Όταν στη περιγραφική κάνεις σωστή δουλειά, δεν λες "Ανταποκρίθηκε σωστά στις απαιτήσεις του γλωσσικού γραμματισμού", ότι "Έχει ανοδική πορεία" και ότι "Ας ελπίσουμε την επόμενη χρονιά θα είναι καλύτερος". Αυτό δεν θα βοηθήσει τον άλλον. (...) Να είμαστε αναλυτικοί, ώστε να βοηθηθεί. Όταν μέσα σε δυο σειρές, το έχω δει και αυτό, ο άλλος του λέει πράγματα που θα έλεγε και ένας καθηγητής στην τυπική εκπαίδευση, αυτά δεν είναι βοηθητικά. (...) Να είμαστε συγκεκριμένοι και σαφείς σε αυτά που γράφουμε στην περιγραφική. Μόνο τότε θα βοηθήσει», (...) πρέπει να γράψεις αρκετά».

Ένας εκπαιδευτικός εστιάζει, όχι μόνο στο ύψος της περιγραφικής αξιολόγησης, αλλά και στην ανάγκη για εξατομικευμένη ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευόμενο. Επίσης, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακολουθεί και να καταγράφει την πορεία κάθε εκπαιδευμένου, ενώ απαιτείται να αφιερώνει χρόνο προκειμένου να γράψει την περιγραφική αξιολόγησή του: «Πρέπει να ασχοληθείς με

τον κάθε μαθητή τουλάχιστον ένα τέταρτο, μισή ώρα, για να γράψεις και τι θα γράψεις. Προϋποθέτει ότι έχεις κρατήσει και κάποιες σημειώσεις, έχεις παρακολουθήσει όλη την πορεία προσωπικά του καθενός, αν θες να κάνεις σωστή, έτσι, αν θες να γράψεις ... Αλλά το θέμα είναι να έχεις παρακολουθήσει την πορεία του και μετά να του πεις ακριβώς αυτά που χρειάζεται να μάθει (...). (...) μια κοινή γραμμή, σε ποιο πρόσωπο θα είναι, σε δεύτερο πρόσωπο, σε τρίτο πρόσωπο; Κοινή γραμμή, για να διαβάζει ο μαθητής και να έχει μία συνολική αντιμετώπιση απ' τους καθηγητές του».

Ένας εκπαιδευτικός τονίζει την ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση: «Όμως, για να μπορέσει κάποιος να κάνει περιγραφική αξιολόγηση, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, πρέπει να είναι εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος».

Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης για τους εκπαιδευόμενους στα Σ.Δ.Ε. είναι η περιγραφική, ενώ λιγότεροι τονίζουν την ανάγκη των εκπαιδευόμενων για περιγραφική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί λένε: «Άρα, η περιγραφική, που ήδη γίνεται, θεωρώ ότι είναι και ενδεδειγμένη», «Την περιγραφική αξιολόγηση που εφαρμόζω», «(...) νομίζω ότι ενδείκνυται πιο πολύ από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης», «Θεωρώ ότι αυτή η μορφή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι πολύ - πολύ καλύτερη», «Εγώ πιστεύω ότι ταιριάζει στον ενήλικα (...)», «Η περιγραφική είναι κατάλληλη (...) Εγώ νομίζω ότι είναι η ιδανική», ενώ η αναγκαιότητά της περιγραφικής αξιολόγησης δίνεται εύστοχα από τα λόγια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ο οποίος συγχρόνως τονίζει την ανάγκη και περιγραφική αξιολόγηση και στο τυπικό σχολείο: «Είναι μια ποιοτικής μορφής αξιολόγηση. Είναι απαραίτητη σε όλα τα σχολεία. Τώρα σε ποια φάση, σε ποιο στάδιο, σε ποια μορφή, αυτό θα το κρίνει το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα. Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμο να μπει και στα τυπικά σχολεία».

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η περιγραφική είναι αποδεκτή, ως μορφή αξιολόγησης, από τους ενήλικες: «Την περιμένουν με ανυπομονησία πάντα οι εκπαιδευόμενοι, με πολύ χαρά. Είναι γι' αυτούς κάτι πολύ σημαντικό, να βλέπουν οι εκπαιδευτές τους τι έχουν γράψει γι' αυτούς», «Νομίζω ότι το δέχεται πιο εύκολα (...)

νομίζω ότι τους ικανοποιεί. (...) άρεσε να βλέπουν και να διαβάζουν αυτό που τους έλεγε. Με το που έπαιρναν το φύλλο αξιολόγησης, το διάβαζαν αμέσως».

Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι ενδιαφέρουσα για τους εκπαιδευόμενους: «(...) είναι περιγραφική και αυτό είναι κάτι που τους τραβά το ενδιαφέρον και τους αλλάζει τις απόψεις που είχαν για την αξιολόγηση». Ένας άλλος τονίζει ότι είναι πιο αποτελεσματική, αφού οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να καταλάβουν καλύτερα αυτό που τους λέει ο εκπαιδευτικός: «Καλύτερα να τους περάσεις το μήνυμα πως τους αξιολογείς μέσα από μία ανάλυση, η οποία όμως πρέπει να είναι ευγενική και τα λοιπά, παρά να τους δώσεις ένα βαθμό «ξερό», να το πω κατά κάποιο τρόπο εντός εισαγωγικών που μπορεί να μην τους πει και τίποτα, γιατί είναι και μεγάλοι άνθρωποι δεν είναι παιδάκια, έχουνε εμπειρίες από την ζωή. Οπότε, με τα λόγια θα το καταλάβουν καλύτερα αυτό που έχεις να τους πεις». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η περιγραφική αξιολόγηση ανταποκρίνεται καλύτερα στο να περιγράψει την προσωπικότητα ενός ενήλικα: «Την περιφραστική αξιολόγηση, φυσικά (...) γιατί είσαι ένας άνθρωπος με προσωπικότητα, πολυεπίπεδος».

Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της

Ένας εκπαιδευτικός προτείνει οι μαθητές να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση: «(...) θα έπρεπε να δίνουμε περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, πρώτα από όλα να αξιολογήσουν και οι ίδιοι τον εαυτό τους, δηλαδή να δούνε και οι ίδιοι πού πάνε, τι χρειάζονται (...)».

Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι για να γίνεται σωστά η αυτοαξιολόγηση πρέπει ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει και να ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης: «(...) χρειάζεται δηλαδή στην αρχή από πλευράς μου να γίνει μια επεξήγηση της όλης διαδικασίας και φυσικά να υπάρχει η ενθάρρυνση (...)».

Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση είναι καλύτερα να μην είναι προσωπική: «Ποτέ δεν θέλω να αναφέρονται ονοματικά, για να μην υπάρχουνε παρεξηγήσεις». Ένας, ακόμα εκπαιδευτικός πιστεύει ότι δεν πρέπει να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: «Από μόνοι τους κάνουν τα σχόλιά τους. Δεν θα χρειαστεί εγώ να μπω μέσα, να παρέμβω. Για παράδειγμα,

κάνουμε μία άσκηση και λέει, ας πούμε, κάτι, «Όχι» του λέω «δεν είναι αόριστος, είναι παρατατικός», και λέει «έπρεπε να το προσέξω, αφού δεν πρόσεχα εκείνη την ώρα και ήμουν αλλού, καλά να πάθω».

Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

Ένας εκπαιδευτικός προτείνει την πιο συστηματική χρήση του project: «(...) θα προτιμούσα να είναι πιο συστηματικό», ενώ ένας άλλος διαπιστώνει την ανάγκη για περισσότερη ενασχόλησή του με το project, προκειμένου να κάνει σωστή εφαρμογή του: «Είναι κάτι που εγώ θα πρέπει να εντρυφήσω λίγο παραπάνω το project». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την ανάγκη να υπάρχουν ρουμπρίκες στο project: «project (...). Καλό θα ήταν εκεί πέρα να υπάρχουν και κάποιες ρουμπρίκες, μικρές, σύντομες».

6. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων των Σ.Δ.Ε. σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν στην έννοια της αξιολόγησης μια ευρεία διάσταση, με πολλές πτυχές. Αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της ύπαρξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι σε αυτή. Εντοπίζουν το θετικό της ρόλο κυρίως στην ανατροφοδότηση που παρέχει σε μαθητές, δασκάλους, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή φαίνεται ότι την βλέπουν ως μέσο βελτίωσής του. Ωστόσο, πολλοί προβαίνουν σε έναν διαχωρισμό. Αν και διατυπώνουν την θετική τους στάση απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης, διαφωνούν με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα στην εκπαίδευση. Οι ενστάσεις τους σχετίζονται περισσότερο με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, όπως τεστ, διαγωνίσματα, εξετάσεις, βαθμολογική κατάταξη που αφορούν τη διαπίστωση της επίδοσης του μαθητή σε μια συγκεκριμένη ύλη, τις οποίες συνδέουν με την τυπική εκπαίδευση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως γνωρίζουν τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, με τις περισσότερες αναφορές να επικεντρώνονται στην αριθμητική και στην περιγραφική αξιολόγηση. Όπως ήταν αναμενόμενο, συνδέουν την αριθμητική αξιολόγηση με το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ την περιγραφική με την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. Άλλες διακρίσεις που κάνουν σχετίζονται με το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης και τη διακρίνουν σε αρχική, ενδιάμεση και τελική. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις μορφές αυτές αξιολόγησης και τις εφαρμόζουν. Εντοπίζουν το ρόλο της αρχικής αξιολόγησης στον προσδιορισμό του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων, ενώ της ενδιάμεσης στην διαπίστωση της προόδου και στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων. Τέλος, συνδέουν την τελική αξιολόγηση με το βαθμό επίτευξης των στόχων. Άλλες μορφές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η αυτοαξιολόγηση και τα φύλλα εργασιών.

Βέβαια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανάγκη των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. για περιγραφική αξιολόγηση και τη συνδέουν με τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζουν οι ενήλικες, τις ανάγκες, αλλά και τους στόχους της

αξιολόγησής τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. εμφανίζουν μεγάλη ανομοιογένεια ως προς την εθνικότητά τους, αλλά και ως προς το γνωστικό τους επίπεδο. Επιπλέον, είναι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν με φόβο την αξιολόγηση, καθώς την συνδέουν με τις αρνητικές εμπειρίες τους στην τυπική εκπαίδευση, από την οποία έχουν διαρρεύσει. Έπειτα, αντιμετωπίζουν πολλά προσωπικά εμπόδια για μάθηση, τα οποία σχετίζονται με πρακτικά προβλήματα της καθημερινότητάς τους, αλλά και με τη χαμηλή αυτοπεποίθηση που κάποιοι έχουν. Με όλα τα παραπάνω στοιχεία ερμηνεύεται η ανάγκη για περιγραφική αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. και η ανάγκη μιας εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας, με την οποία θα δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση όχι μόνο των γνώσεων, αλλά και της ολόπλευρης προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ανάγκη των εκπαιδευομένων για επιβράβευση και ενθάρρυνση, για καλλιέργεια κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επισημαίνουν τον ιδιαίτερο ρόλο της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Τα κυρίαρχα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία αξιολογούν τους εκπαιδευομένους, είναι το ενδιαφέρον, η συμμετοχή, η συνεργασία και η ανταπόκριση. Όλα αυτά, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, δεν μπορούν να προσδιοριστούν μέσα από μια αριθμητική αξιολόγηση, καθώς θα ήταν αναποτελεσματική. Προβάλλεται, λοιπόν, περισσότερο η ανάγκη υιοθέτησης των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνειδητοποιούν το ρόλο που έχουν για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική αξιολόγηση. Τον εντοπίζουν κυρίως στη σωστή προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τη γνώση του διδακτικού αντικείμενου και την συμβολή του στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να υιοθετούν τυπικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως ένα τεστ, ένα διαγώνισμα, προφορική εξέταση, αποσκοπώντας στην διαπίστωση των γνώσεων των εκπαιδευομένων σχετικά με την ύλη που διδάχθηκε. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι όλα αυτά δεν εντάσσονται σε ένα στενό εξεταστικό πλαίσιο και δεν βαθμολογούνται. Τέτοιες

μέθοδοι αναφέρονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ότι χρησιμοποιούνται για την τελική αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού.

Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Οι κυριότερες μορφές που αναφέρουν είναι η περιγραφική αξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση, το project, τα φύλλα εργασιών, το portfolio και η παρατήρηση. Αυτό που επισημαίνεται έντονα, και το οποίο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι η αναφορά των εκπαιδευτικών σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση μέσα από τις ομάδες, είτε με τη μορφή των φύλλων εργασιών, είτε πρόκειται για ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Ορισμένοι αναφέρουν ως μέθοδο αξιολόγησης του προφορικού λόγου τη συζήτηση, με στόχο την επίτευξη διαδραστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων. Άλλοι λένε ότι χρησιμοποιούν τις βιωματικές δραστηριότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν στην αναγκαιότητα και χρησιμότητα προσαρμογής της αξιολόγησης στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων, κάτι που φαίνεται και από τα διαφοροποιημένα φύλλα αξιολόγησης που δίνουν στους εκπαιδευομένους.

Η αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε., σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2010: 95), είναι ανάλογη των σκοπών και της μεθοδολογίας που διέπουν το γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού και έχει ως κριτήρια την ικανότητα των μαθητών να προσαρμόζουν τον προφορικό και το γραπτό τους λόγο στις ανάγκες της εκάστοτε επικοινωνιακής συνθήκης. Ο ίδιος αναφέρει ότι «αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα, η κατανόηση των κειμένων αυτών και η εκμάθηση μιας μεταγλώσσας, με την οποία «μεταφράζονται» από τους ειδικούς τα διάφορα κείμενα, αλλά η ταυτόχρονη βίωση, επικοινωνία, παραγωγή και χρήση των διαφόρων – πρωτίστως - χρηστικών και αισθητικά επεξεργασμένων (λογοτεχνικών) κειμένων και η κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού που τα συνοδεύει και τα καθορίζει μορφοσυντακτικά και νοηματικά» (Χατζησαββίδη, 2010: 82). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνούν αρκετά με την παραπάνω προσέγγιση. Οι τελευταίοι αναφέρουν ότι αξιολογούν τον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών τους με την παραγωγή γραπτών κειμένων, κυρίως χρηστικών, ενώ για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου αναφέρεται και η συζήτηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως στόχο της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων, καθώς και

τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να χρησιμοποιούν τη γλώσσα έτσι, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις καθημερινές τους ανάγκες. Επομένως, μιλούν για καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θέτουν ως στόχους αξιολόγησης την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, δίνοντας, όμως, έμφαση στον προφορικό λόγο.

Ένας άλλος στόχος που αναφέρεται είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων, η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης του επιπέδου της γλώσσας σε διάφορα ηλεκτρονικά ή μη περιβάλλοντα και η μετάδοση μηνυμάτων με τρόπο που να ταιριάζει στην περίσταση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στους στόχους αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού την κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Έπειτα, κάποιοι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως τη συνεργασία και τη συμμετοχή, ενώ γίνεται λόγος και για ανάδειξη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων.

Όλοι αυτοί οι στόχοι της αξιολόγησης που θέτουν οι εκπαιδευτικοί προϋποθέτουν την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (Ταρατόρη, Κουγιουρούκη, Στραβάκου, Αλβανόπουλος, Καλπακίδου, Πεγιάδου, Τοπουζέλη & Φράγου, 2008: 28).

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς και τους γνωστικούς στόχους, και δίνουν έμφαση στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων. Μια πολύ σημαντική ανάγκη, έτσι όπως προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων ορθογραφίας, η οποία αποτελεί και στόχο των ίδιων των εκπαιδευομένων. Μια δεύτερη είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των εκπαιδευτικών, αλλά και η κατάκτηση βασικών εννοιών της γλώσσας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θέτουν ως γνωστικούς στόχους τη κατάκτηση της γραμματικής και της σύνταξης, ενώ κάποιοι πιστεύουν ότι στόχος είναι η αφομοίωση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου.

Τέλος, διατυπώθηκε η άποψη ότι στόχος της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού είναι η συνειδητοποίηση των αδυναμιών από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους και η προσπάθεια για βελτίωσή τους. Επομένως, ως στόχος τίθεται η κατάκτηση δεξιοτήτων αυτεπίγνωσης και αυτορρύθμισης.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρνητική απέναντι σε μορφές αξιολόγησης, όπως είναι ένα τεστ ή μια αριθμητική αξιολόγηση και θεωρεί ότι δεν ταιριάζουν στους ενήλικες. Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποιες απόψεις εκπαιδευτικών που εντοπίζουν πλεονεκτήματα στις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Αυτές ερμηνεύονται, κυρίως, από την ψυχολογική ανάγκη των ίδιων εκπαιδευομένων να βαθμολογηθούν. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η θετική βαθμολογία ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο, ενώ παράλληλα αποτελεί απαίτηση του ίδιου του εκπαιδευομένου, ο οποίος είναι επηρεασμένος από την εμπειρία του στην τυπική εκπαίδευση. Υπάρχουν, βέβαια, και πολλές αντίθετες απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες μορφές αξιολόγησης, όπως το τεστ και οι βαθμοί αγχώνουν, φοβίζουν και απογοητεύουν τους εκπαιδευομένους, οι οποίοι αντιδρούν σε αυτές, καθώς τους θυμίζουν αρνητικές εμπειρίες από την τυπική εκπαίδευση.

Ένα άλλο πλεονέκτημα που εντοπίζεται από λίγους εκπαιδευτικούς είναι η δυνατότητα που δίνουν οι τυπικές μορφές αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό για έλεγχο της κατάκτησης των γνώσεων, για ακριβή και σαφή προσδιορισμό του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων, για εντοπισμό των αδυναμιών και βελτίωσή τους. Και αυτή, ωστόσο, η άποψη έρχεται σε αντίθεση με απόψεις άλλων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν πιστεύουν στον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα ενός τεστ, αλλά το βλέπουν ως μια στατική στιγμή απόδοσης των γνώσεων. Επιπλέον, για κάποιους εκπαιδευτικούς οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δε συνάδουν με την εξειδικευμένη παιδεία που πρέπει να παρέχεται στα Σ.Δ.Ε., ούτε με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ενηλίκων. Υπάρχει η άποψη ότι πρόκειται για τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και δεν είναι αποτελεσματικές, αφού δεν βελτιώνουν ούτε τον εκπαιδευόμενο, αλλά ούτε και τον εκπαιδευτικό.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης έχουν μειονεκτήματα. Αυτή η άποψη δικαιολογείται με διαφορετικούς τρόπους από τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι πιστεύουν ότι τέτοιες μορφές δεν μπορούν να αξιολογήσουν ολόπλευρα τον εκπαιδευόμενο, άλλοι θέτουν θέμα υποκειμενικότητας και αδικίας στη βαθμολόγηση των εκπαιδευομένων, άλλοι υποστηρίζουν ότι καλλιεργούν τον ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία, ενώ υπάρχουν και απόψεις που επισημαίνουν την πιθανότητα σχολικής διαρροής των εκπαιδευομένων.

Διαφορετική φαίνεται πως είναι η προσέγγιση των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μιλούν για αναγκαιότητα τέτοιων μορφών αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και τις θεωρούν ως τις πλέον κατάλληλες. Υπάρχει, βέβαια και η άποψη ότι αυτές δεν πρέπει να απορροφούν χρόνο από την εκπαιδευτική πράξη και να γίνονται αυτοσκοπός, αλλά να αποβλέπουν στη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πλεονεκτήματα στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Γίνεται λόγος για αξιολόγηση της ανάπτυξης γνωστικών και νοητικών δεξιοτήτων, αλλά και συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευομένων, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργατικότητα, αλλά και στην ανατροφοδότηση, στην διαπίστωση της δυναμικής εξέλιξης των εκπαιδευομένων και την ψυχολογική ενίσχυση που προσφέρουν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στους εκπαιδευομένους.

Από την άλλη, οι αδυναμίες των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης εντοπίζονται κυρίως στο ότι απαιτούν πολύ χρόνο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, στην έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με αυτές, αλλά και στην έλλειψη σταθερού ενδιαφέροντος των τελευταίων για την εφαρμογή τους. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί αυτές τις μορφές αξιολόγησης ως αναποτελεσματικές.

Η στάση των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης φαίνεται και από το κατά πόσο τις εφαρμόζουν. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν περισσότερο ως μορφές αξιολόγησης τα φύλλα εργασίας, την περιγραφική αξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση και το portfolio. Λιγότερο συχνή είναι η χρήση της ετεροαξιολόγησης και του project, ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την παρατήρηση και το ημερολόγιο.

Οι λόγοι που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για την απουσία χρήσης των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε τέτοιες μορφές αξιολόγησης. Ένας εκπαιδευτικός θέτει θέμα έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και ένας άλλος πιστεύει ότι η απουσία τους οφείλεται στην κακή σχέση των εκπαιδευτικών με τα παιδαγωγικά.

Ως καταλληλότερη, αλλά και αναγκαία μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση. Πιστεύουν ότι είναι αποδεκτή και ενδιαφέρουσα για τους εκπαιδευομένους. Εντοπίζουν τα πλεονεκτήματά της στην δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει συνολικά τον

εκπαιδευόμενο, να δει την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις στάσεις και την προσωπικότητά του. Επιπλέον, αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητά της στη δυνατότητα που δίνει για ανάδειξη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των εκπαιδευομένων καθώς και στο ότι κάνει προτάσεις για τη βελτίωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των προσπαθειών των εκπαιδευομένων για βελτίωση. Όλες αυτές οι απόψεις συμφωνούν με βιβλιογραφικές αναφορές που υποστηρίζουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. δεν στοχεύει στο αποτέλεσμα, αλλά στις διαδικασίες πριν από αυτό και στη δυνατότητα της να αποτυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευομένου, επισημαίνοντας συγχρόνως τους τομείς στους οποίους χρειάζεται να βελτιωθεί. «Ο εκπαιδευόμενος συγκρίνεται με τον εαυτό του με στόχο τη βελτίωσή του» (Κατσίκας, 2012: 59).

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως πλεονέκτημα της περιγραφικής αξιολόγησης το ότι είναι εύληπτη, σαφής και πλήρης. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν την αδυναμία της γραπτής περιγραφικής αξιολόγησης στην ασαφή διατύπωση και τη δυσκολία από την πλευρά του εκπαιδευομένου να την κατανοήσει. Προτείνεται, λοιπόν, από κάποιους εκπαιδευτικούς η ανάγκη για σαφή διατύπωση και ανάλυση των σχολίων του εκπαιδευτικού και η μεγάλη προσοχή που πρέπει ο τελευταίος να επιδεικνύει στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, αφιερώνοντας χρόνο και κάνοντας επιμορφώσεις γύρω από αυτή.

Επίσης, η ετεροαξιολόγηση έχει αρκετά πλεονεκτήματα για κάποιους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν τη συμβολή της ετεροαξιολόγησης στη συνεργασία και στη δημιουργία καλών σχέσεων των εκπαιδευομένων. Αρκετοί, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι μπορεί να οδηγήσει και σε συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει διάσταση απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο της ετεροαξιολόγησης στις σχέσεις των εκπαιδευομένων. Άλλα πλεονεκτήματα που προβάλλονται είναι ότι με την ετεροαξιολόγηση τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων θέτονται από τους ίδιους. Τέλος, δίνεται έμφαση στη χρήση της ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο της ομάδας.

Αντίθετα, μερικοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις δυσκολίες που υπάρχουν για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης. Κατά τη γνώμη τους οι δυσκολίες εντοπίζονται από τη μια στην έλλειψη ωριμότητας, ικανότητας και γνώσης των εκπαιδευομένων για την

εφαρμογή της και από την άλλη στον υποκειμενικό χαρακτήρα που μπορεί να λαμβάνει η ετεροαξιολόγηση, καθώς υπάρχει το κριτήριο της προσωπικής συμπάθειας και αντιπάθειας.

Μια συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. φαίνεται ότι είναι ο φάκελος υλικού. Αυτό φαίνεται να αντικαθιστά την έλλειψη βιβλίων των εκπαιδευομένων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν το ότι ο φάκελος υλικού δείχνει την εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Κατσαρού, 2010: 48). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο φάκελος υλικού βοηθά τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο να συνειδητοποιήσει την πορεία του, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να ανατρέχει σε αυτόν, να ανατροφοδοτείται και να ενθαρρύνεται ώστε να συνεχίσει την προσπάθεια του. Επιπλέον, υπάρχουν απόψεις που βλέπουν το φάκελο υλικού ως ένα μέσο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για το μάθημα. Γενικά οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την χρησιμότητα και προβάλλουν τα πλεονεκτήματα του φακέλου υλικού, με μόνο μία εξαίρεση, όπου δίνεται έμφαση στην αναποτελεσματικότητά του.

Το project φαίνεται πως είναι από τις μορφές εκείνες αξιολόγησης που βλέπει θετικά η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, αλλά, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί και την αγαπημένη μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Μέσα από τις απόψεις τους προβάλλεται η δυνατότητα που δίνει το project στους εκπαιδευόμενους για ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση, για έρευνα, αυτενέργεια, διεπιστημονική δράση, καθώς και για ανάπτυξη κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Από την άλλη εντοπίζεται και η ανάγκη για πιο συστηματική εφαρμογή του.

Διαφορετική είναι η στάση των εκπαιδευτικών στο ημερολόγιο σε σχέση με τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης. Λίγες μόνο απόψεις παρουσιάζουν τη θετική συμβολή του ημερολογίου στην αξιολόγηση των μαθητών και σχετίζονται με τη συνεισφορά του ως μέσο υπενθύμισης και επίγνωσης των παρεχόμενων γνώσεων.

Ωστόσο, οι περισσότερες απόψεις συγκλίνουν στον εντοπισμό αδυναμιών του ημερολογίου ως μορφή αξιολόγησης. Γίνονται αναφορές ως προς τη δυσλειτουργική και καταναγκαστική χρήση του από τους μαθητές, αλλά και ως προς τις δυσκολίες σωστής τήρησής του, λόγω δυσκολιών των εκπαιδευομένων στη γλώσσα. Επίσης, υπάρχει η άποψη σύμφωνα με την οποία το ημερολόγιο είναι αναποτελεσματικό. Τέλος, υπάρχει μια αβεβαιότητα ως προς τη θετική ή μη χρήση του.

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την αυτοαξιολόγηση ως μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Κάποιοι πιστεύουν ότι η αυτοαξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευόμενο να συνειδητοποιήσει την πορεία του, να εντοπίσει τις αδυναμίες του αλλά και να αναπτύξει την κριτική του σκέψη. Ακόμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ρεαλιστική άποψη για τον εαυτό τους, αυτό, ωστόσο δεν αποτελεί άποψη όλων των εκπαιδευτικών, αφού κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι αυστηροί κριτές του εαυτού τους και αυτοαξιολογούνται απορριπτικά. Επίσης, υπάρχουν απόψεις που προβάλλουν ως μειονέκτημα της αυτοαξιολόγησης τη χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, την έλλειψη ωριμότητας και αυτογνωσίας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθούν οι τρόποι εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Ο τρόπος που επισημαίνεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η αυτοαξιολόγηση στην ομάδα, ενώ ακολουθεί η αξιολόγηση μέσω φύλλων. Τέλος, κάποιοι κάνουν λόγο για τη χρήση ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μορφές αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε., φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερες τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, παρότι εντοπίζουν περισσότερες ή λιγότερες δυσκολίες σε καθεμία από αυτές. Οι απόψεις τους απηχούν τη γενικότερη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε. Σύμφωνα με αυτή, η διδασκαλία είναι πράξη επικοινωνίας. Η αξιολόγηση έχει ως κύριο στόχο τη διαρκή ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων, τη βελτίωση και την πρόοδό τους (Κατσίκας, 2012: 58-59), την απόκτηση γνώσεων, αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργό συμμετοχή και δράση των εκπαιδευομένων μέσα από ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας (Αλεβιζόπουλος, 2015: 52). Σύμφωνα με την Κατσαρού (2010: 46-48), η αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. γίνεται με τρόπους που καλλιεργούν την κριτική και μεταγνωστική ικανότητα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την καλλιέργεια «διαπροσωπικών» και «ενδοπροσωπικών» σχέσεων και συνεργασιών.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, προκειμένου να εφαρμόζουν σωστά τις εναλλακτικές μορφές

αξιολόγησης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σπουδαιότητα παλαιότερων επιμορφώσεων. Κάποιοι μάλιστα επισημαίνουν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν σωστά τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στην παρακολούθηση αυτών των επιμορφώσεων που είχε κάνει ο αρμόδιος δημόσιος φορέας των Σ.Δ.Ε. και που τώρα είναι αρκετά περιορισμένες.

Επιπλέον, εκφράζονται απόψεις για μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που για πρώτη φορά δουλεύουν στα Σ.Δ.Ε., καθώς αυτοί δεν έχουν την εμπειρία στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Αυτό, λοιπόν, που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί είναι μια διαρκής επιμόρφωσή τους σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Ως καταλληλότερο για την επιμόρφωσή τους προτείνουν κυρίως τους αρμόδιους δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις και την ανταλλαγή γνώσεων, πρακτικών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.

Επιπλέον, τονίζουν την ανάγκη να επιμορφώνονται από ανθρώπους που έχουν γνώση του διδακτικού αντικειμένου, διδακτική πείρα και κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, επισημαίνουν την ανάγκη η επιμόρφωσή τους να μην έχει καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα.

6.1. Περιορισμοί της έρευνας – προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μικρή ποσότητα των υποκειμένων. Ένα μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να δώσει αντιπροσωπευτικότερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας δεν λειτουργούν σε κάθε πόλη της Ελλάδας. Το γεγονός ότι επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη έκανε δύσκολη την απόκτηση ενός μεγαλύτερου δείγματος, γιατί η χιλιομετρική απόσταση για τη διεξαγωγή της ήταν επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία. Μια ακόμα δυσκολία για μεγαλύτερο δείγμα ήταν το γεγονός ότι σε κάθε Σ.Δ.Ε. υπάρχουν ένας ή δύο φιλόλογοι, καθώς και το γεγονός ότι άργησαν αρκετά να γίνουν οι προσλήψεις των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε.

Μελλοντικές έρευνες, λοιπόν, θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις απόψεις των φιλόλογων των Σ.Δ.Ε. για τις μορφές αξιολόγησης σε περισσότερες περιοχές της Ελλάδας, ενώ οι ωρομίσθιοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν μεγαλύτερο δείγμα. Θα

ήταν ενδιαφέρον, επίσης, να γίνουν αντίστοιχες έρευνες και σε άλλους γραμματισμούς των Σ.Δ.Ε. Αυτό θα έδινε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων αναφορικά με τις μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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.

Αλεβιζόπουλος, Γ. (2015). Η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικά οφέλη και δυσκολίες. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 2, © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576, 52. Ανακτήθηκε στις 17/5/2016 από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-3.pdf

Αναστασιάδου, Α. & Ηλιοπούλου, Κ. Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*. 1-3 Νοεμβρίου 2014. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 14/5/2016, από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%CC%81%CE%B4%CE%BF%CF%85%20%26%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%85%CC%81%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf

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>

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαραϊμίδου – Δημοπούλου, Σ. (2001). Η Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης του ρόλου του εκπαιδευτικού με το μάθημα των θρησκευτικών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σσ. 89-119. Ανακτήθηκε στις 14/5/2016, από

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/8820/904> DOI:
<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.8820>

Βαρσαμίδου, Α. & Ρέζ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 20 Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007 (σ.1-10). Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 6/5/2016, από https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/va_rg_portfolios.pdf

Βουλμιώτη, Π & Δεληγιάννη, Ε. (2012). Ο εκπαιδευτικός και η σχολική τάξη (Μεταπτυχιακή εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Σαπών.

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

Γόγαλης, Κ. Η Μέθοδος project στο Νέο Λύκειο. Τα όρια της μεθόδου και η εκπαιδευτική αλλαγή. "ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ", ISSN: 2241- 6781 4ο Τεύχος - Σεπτέμβριος 2014, σ. 1-310. Ανακτήθηκε στις 13/5/2016, από http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/4_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2014.pdf

Γρόσδος, Σ. (2015). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης, PRIME, Vol 8, Issue 2, 42-45. Ανακτήθηκε στις 13/5/2016, από http://prime.teilar.gr/papers/vol8_issue2_2015/Grosdos.pdf

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

Δήμου, Γ. (1989). *Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο*. Επ. Επετηρίδα Π.ΤΑΕ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (σ. 125-151). Ιωάννινα.

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@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 2, Τεύχος 3, © εκπ@ιδευτικός κύκλος

ISSN: 2241-4576, 167-209. Ανακτήθηκε στις 17/5/2016, από <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/9.pdf>

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.

Κατσαρού, Ε. (2010). Αξιολόγηση των Εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Βεκρής, Λ & Χοντολίδου, Ε (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (45-5252)*. Αθήνα: ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

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

Καπαχτσή, Β. & Παντελίδη, Ι. Σταμίδου, Μ. Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project - Μελέτη περίπτωσης. (2014). *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@αιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 2, Τεύχος 3, © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576, 167-209. Ανακτήθηκε στις 17/5/2016 <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/9.pdf>

Καψάλης, Α. (1998). Βαθμολογία και αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο: Μια πρόταση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο* (111-124). Αθήνα: Gutenberg.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ. Α', (σ.σ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα, Gutenberg.

Μανωλάκος, Π. (χ.χ.). *Η Αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης

Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1. ISSN 1792-7587. 1-8.
Ανακτήθηκε στις 13/5/2016, από
http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (χ.χ.). Θεωρητικές αρχές και διδακτικές επιλογές. χ.τ. ανακτήθηκε
στις 13/5/2016, από <http://1epal-ymitt.att.sch.gr/content/projects/01.pdf>

Μαυρομάτης, Ι. & Ζουγανέλη, Α & Φρυδά, Ε & Λουκά, Σ. (2016). Αξιολόγηση του
μαθητή. Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών
χαρακτηριστικών του συστήματος, ©2004- 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 241-280.
Ανακτήθηκε στις 16/5/2016, από
http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf.

Οικονομάκου, Μ & Γρίβα, Ε. Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για
τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Γρίβα, Ε.,
Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης,
Σ. (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική
πράξη*, Νοεμβρίου 2014 (σ.σ. 1-17). Δράμα. Ανακτήθηκε στις 14/5/2016, από

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*,
773-780 Μαΐου 2012 (σ.σ. 1-822). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 16/5/2016,
από
http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf

Ρογδάκη, Α. (2012). Κριτικός Γλωσσικός Γραμματισμός και Διδασκαλία της Γλώσσας
στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Μια Μελέτη Περίπτωσης. Διδακτορική διατριβή.
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

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

Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.), ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές (σ.σ. 61-95). Αθήνα: Πεδίο.

Φραγκάκη, Μ. (2007). Μεθοδολογική προσέγγιση του Κριτικού- Χειραφετικού παραδείγματος/ Η μέθοδος Project. σ. 1-5. Ανακτήθηκε στις 16/5/2016, από http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf

Χατζηθεοχάρους, Π. (2013). Φάκελος εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου. Στο Σιαφαρή, Γ & Χατζηθεοχάρους, Π (Επιμ.), *Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (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%CF%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%CF%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).

Χατζησαββίδης, Σ. & Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ. & Αϊδίνης, Α. Στυλιανού, Μ. & Παπανικόλα, Ε. (2013). ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ. Στο Παλάτου, Μ. *ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ* (1-10). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χατζησαββίδης, Σ. & Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ. & Αϊδίνης, Α. Στυλιανού, Μ. & Παπανικόλα, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στην τάξη. Στο Παλάτου, Μ. *ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ* (1-8). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ.). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. Ανακτήθηκε στις 6/5/2016, από <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/old-web/arthra/arthr4.htm>.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Βεκρής, Λ & Χοντολίδου, Ε (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 79-112). Αθήνα: ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

ΠΗΓΕΣ

ΥΠΑΔΜΘ 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011

ΥΠΑΔΜΘ 2010: 10-11, 23-25

ΥΠΑΔΜΘ 2011: 13

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 1

Συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: Μορφωτικό επίπεδο: Μεταπτυχιακές σπουδές: Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: Επιμορφώσεις:
Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	ΑΞΣΥΓ: Ο όρος αξιολόγηση ως σύγκριση ΑΞΕΥΟΡ: Η αξιολόγηση ως ευρύς και πολυεπίπεδος όρος ΑΞΙΔΕ: Η αξιολόγηση της ίδιας της εκπαίδευσης ΑΞΕΚΠ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΑΞΜ: Η αξιολόγηση των μαθητών ΑΞΚΤ: Η αξιολόγηση των κτιρίων
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	ΝΟΑΞΜ: Απουσία σωστής νοηματοδότησης του όρου αξιολόγηση του μαθητή ΑΞΜΑΒΑ: Ταύτιση του όρου αξιολόγηση του μαθητή με την βαθμολογία ΑΜΜΑΞΕ: Η αξιολόγηση του μαθητή ως μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ΑΞΤΥΠ: Σύσχετιση αξιολόγησης με τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης ΑΞΕΠΙΑΜ: Η αξιολόγηση ως αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή σε καθορισμένη ύλη μέσω τεστ και εξετάσεων στην τυπική εκπαίδευση ΑΞΔΙΔΥΛ: Η αξιολόγηση ως αποτύπωση της αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης από τον μαθητή ΑΞΕΠΤΙ: Μη σύνδεση της αξιολόγησης με την έννοια της επιβράβευσης ή της τιμωρίας του μαθητή
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΒΕΠΑΔΙΑ: Η βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας ΒΕΠΑΙ: Η βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας ΒΕΕΚΠ: Η βελτίωση του επιπέδου του εκπαιδευτικού ΒΕΕΓΧ: Η βελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων ΒΕΥΠΟ: Η βελτίωση των υποδομών ΑΥΟΙΚΠΟ: Η αύξηση των οικονομικών πόρων ΒΕΕΚ: Η βελτίωση των εκπαιδευομένων ΒΕΠΣ: Βελτίωση προγράμματος σπουδών

<p>4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση</p>	<p>ΑΠΣΤΓΝ: Η απόκτηση στείων γνώσεων ΑΞΜΕ: Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ΑΞΜΗΑΝ: Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης ΑΞΕΚΕΡ: Η αξιολόγηση ως εκτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ΑΞΣΩΡΕΡ: Η αξιολόγηση ως αναγκαίο μέσο για την επίτευξη σωστού έργου ΑΞΒΕΜΑ: Η βελτίωση του σχεδιασμού των μαθημάτων μέσω της αξιολόγησης ΑΞΕΡΓΕΚΠ: Η αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών ΑΞΕΡΓΣΧ: Η αξιολόγηση ως πολύτιμο εργαλείο για τη λειτουργία του σχολείου ΑΞΣΥΑΝ: Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση για την συνειδητοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτικό</p>
<p>5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση</p>	<p>ΑΞΑΝΕ: Η αξιολόγηση ως τρόπος κάλυψης των ανεπαρκειών του εκπαιδευτικού συστήματος</p>
<p>6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών</p>	<p>ΕΠΠΡΟ: Επιβράβευση της προσπάθειας των εκπαιδευομένων ΑΝΕΚ: Ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων ΑΥΤΜ: Αυτογνωσία των μαθητών ΑΥΜ: Δυνατότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών ΒΕΕΚ: Βελτίωση των εκπαιδευομένων ΑΞΕΙ: Αξιολόγηση όχι μόνο της μαθησιακής πορείας με τεστ, αλλά και της γενικότερης εικόνας των εκπαιδευομένων ΑΞΒΕΕΚ: Η αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο των εκπαιδευομένων</p>
<p>7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους</p>	<p>ΕΝΑΝΤ: Η ενίσχυση του ανταγωνισμού των μαθητών ΚΡΚΑΤ: Η κρίση και κατάταξη των εκπαιδευομένων</p>
<p>8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις</p>	<p>ΘΣΑΞ: Θετική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση ΘΣΑΜΑΞ: Θετική στάση απέναντι στην αντικειμενική και αμερόληπτη αξιολόγηση ΚΑΑ: Καθιέρωση και ανάδειξη αξιολόγησης ΕΠΙΣΤΑΞ: Επιφυλακτική στάση ως προς την αξιολόγηση ΣΒΕΕ: Σκεπτικισμός απέναντι στην δυνατότητα της αξιολόγησης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ΑΡΣΤΕΠΘ: Αρνητική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση με την έννοια του «Επιθεωρητή»</p>

	<p>ΑΡΣΤΑΠ: Αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση που συνδέεται με την απομνημόνευση καθημερινών γνώσεων</p> <p>ΑΡΣΤΣΑΞ: Αρνητική στάση απέναντι στον σημερινό τρόπο αξιολόγησης</p>
Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	<p>ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση</p> <p>ΠΟΣΑΞ: Ποσοτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΠΕΧΑ: Η περιγραφική αξιολόγηση με χαρακτηρισμούς</p> <p>ΠΡΟ: Το project</p> <p>ΗΜ: Το ημερολόγιο</p> <p>ΠΟΙΑΞ: Η ποιοτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΤΥΠΙΑΞ: Η τυπική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΑΤΑΞ: Η άτυπη μορφή αξιολόγησης</p>
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	<p>ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης</p>
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	<p>ΠΡΕΞΕΤ: Η προφορική εξέταση</p> <p>ΓΡΑΟ: Οι γραπτές δοκιμασίες</p> <p>ΤΕ: Το τεστ</p> <p>ΦΑΕΚ: Ο φάκελος του εκπαιδευομένου</p> <p>ΣΥ: Η συνέντευξη</p> <p>ΑΥ: Η αυτοαξιολόγηση</p> <p>ΟΜΕΡΓ: Οι ομάδες εργασίας</p> <p>ΡΟΥ: Ρουμπρίκες</p>
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	<p>ΠΡΣΤ: Προσδιορισμός των στόχων</p> <p>ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων</p> <p>ΔΑΝ: Διαπίστωση των αναγκών των εκπαιδευόμενων</p> <p>ΔΙΑΜΥΛ: Κριτήριο για διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού</p>
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	<p>ΔΙΣΧΠΡΟ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος</p> <p>ΕΠΙΤΣΤ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων</p> <p>ΣΔΙΑΑΞ: Ενίσχυση ή παραμερισμός αρχικών στόχων στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΠΕΚ: Έλεγχος της πορείας των εκπαιδευομένων</p> <p>ΠΒΔΔ: Πληροφορίες για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας</p>
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	<p>ΔΕΠΙΤΣ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων</p> <p>ΜΕΤΕΛΤΕ: Μεμφομένη η τελική μορφή αξιολόγησης με την μορφή ενός ολιγόλεπτου τεστ</p> <p>ΠΤΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση</p>
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	<p>ΑΡΙΕΚ: Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευομένων στην τάξη</p>

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΤΕΑΞ: Η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΑΡΧΑΞ: Η αρχική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΔΙΑΜΑΞ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης ΑΞΕΡΓ: Η αξιολόγηση μέσω εργασιών ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΑΑΞΤΔΦ: Αριθμητική αξιολόγηση στο τέλος του διευτού κύκλου φοίτησης ΑΥΤΕΝ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΠΕΔΥΝ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των δυνατοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων ΠΕΕΝΔ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων ΠΕΕΠΗ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των επιδόσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΦΥΛΕΚ: Εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι σε φυλακές ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων ΡΟΜ: Ρομά ΑΕΙΑΝ: Άτομα με ειδικές ανάγκες ΝΕΕΚ: Εκπαιδευόμενοι νεαρής ηλικίας ΜΕΓΕΚ: Εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΙΑΑΝΤ: Ενήλικες, κοινό με διαμορφωμένες ήδη αντιλήψεις ΙΔΙΑΕΝ: Οι ενήλικες ως άτομα με ιδιαιτερότητες ΟΙΚΔΟΕ: Προσπάθεια για συνδυασμό οικογένειας, δουλειάς και εκπαίδευσης ΡΟΑΝΙ: Η ροπή στην ανία ΜΕΙΟΝ: Αισθήματα μειονεξίας λόγω ηλικίας ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΥΨΓΕΠΗ Εκπαιδευόμενοι με πολύ υψηλό γνωστικό επίπεδο ΧΑΓΕΠΗ: Χαμηλό γνωστικό επίπεδο ενηλίκων ΑΝΑΛΕΚ: Εκπαιδευόμενοι αναλφάβητοι ΠΡΟΟΡΦ: Εκπαιδευόμενοι με σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία ΠΕΡΟΛΕΞ: Εκπαιδευόμενοι με περιορισμένο λεξιλόγιο
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΟΡΦΓΡΑΦ: Ανάγκη για σωστή και ορθογραφημένη γραφή ΑΝΕΠΙΒ: Ανάγκη για επιβράβευση ΚΟΙΝ: Ανάγκη κοινωνικοποίησής τους ΕΝΙΔΙ: Ανάγκη για ενισχυτική διδασκαλία ΑΝΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευομένων για αξιολόγηση

21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΣΕΠΑΓ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση</p> <p>ΣΕΝΕΛ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην προσωπική ανέλιξη</p> <p>ΔΕΥΕΥΚ: Αναζήτηση «δεύτερης ευκαιρίας στη ζωή»</p>
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	<p>ΚΑΕΜΑΞ: Αρνητική αντίληψη για την αξιολόγηση λόγω κακών εμπειριών</p> <p>ΤΡΕΜΑΡΑΞ: Τραυματικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων από την αριθμητική αξιολόγηση</p> <p>ΥΠΑΡΕΜ: Η αξιολόγηση ως αιτία υπενθύμισης αρνητικών εμπειριών από τυπική εκπαίδευση</p> <p>ΦΟΑΓΧΑΞ: Φόβος και άγχος για αξιολόγηση λόγω αρνητικών βιωμάτων</p> <p>ΦΟΣΧΕΝΤ: Ο φόβος και ο δισταγμός ως κυρίαρχο συναίσθημα πριν την σχολική ένταξη</p>
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	<p>ΜΕΤΙΚ: Ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας</p> <p>ΕΠΙΒΠΡΟ: Η επιβράβευση της προσπάθειας και η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΕΕΚ: Η ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών</p>
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	<p>ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΑΥΤΣΥΝ: Η αυτενέργεια και η συνεργασία ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΣΥΠΡΟ: Η συνέπεια και η προσπάθεια ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΓΝΩ: Η γνώση ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΤΡΣΚΕΡΓ: Η αξιολόγηση του τρόπου σκέψης και εργασίας των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΥΝΕΚ: Οι δυνατότητες των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΕΞΕΚ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΑΠΕΑΝΑ: Ο βαθμός απεξάρτησης των εκπαιδευομένων από αρχικές τους αναστολές</p> <p>ΠΑΡΕΚΤΑ: Η συχνότητα της παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη ως κριτήριο αξιολόγησης</p> <p>ΗΛΠΡΟ: Σύνδεση κριτηρίων αξιολόγησης με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των ενηλίκων</p> <p>ΑΟΜΕ: Οι ατομικές και ομαδικές εργασίες</p> <p>ΠΡΟΦΚΡ: Το «προφίλ» του κάθε Σ.Δ.Ε. ως συνάρτηση των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευομένων</p>

25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	<p>ΣΥΝΠΕΑΡ: Ανάγκη συνύπαρξης περιγραφικής και αριθμητικής αξιολόγησης στο τέλος της χρονιάς</p> <p>ΑΤΣΑΝ: Η διερεύνηση των ατομικών στόχων και αναγκών ως προϋπόθεση για την αξιολόγησή των ενηλίκων</p> <p>ΠΑΠΡΠΑΙ: Η υποχρέωση παροχής πρέπουσας παιδείας ως ιδιαίτερος λόγος για την αξιολόγηση των ενηλίκων</p> <p>ΑΞΗΛ: Σύνδεση αξιολόγησης ενηλίκων με την ηλικία τους</p> <p>ΕΜΖΩΜΑ: Σύνδεση αξιολόγησης ενηλίκων με τα εμπόδια στην προσωπική τους ζωή για μάθηση</p>
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	<p>ΑΞΒΟΗΕΚ: Η αξιολόγηση βοηθητική για τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΕΚΕΝΑΞ: Σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκμάθηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΥΣΑΞΕΝ: Δυσκολία εκπαιδευτικού για χαρακτηρισμό ενηλίκων είτε αριθμητικά είτε περιγραφικά</p> <p>ΑΠΟΜΕΤ: Ανάγκη αποστασιοποίησης εκπαιδευτικού από το αυστηρό πλαίσιο της μέτρησης</p>
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	<p>ΠΡΕΠΑΞ: Η σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ως προϋπόθεση της επιτυχημένης αξιολόγησης</p> <p>ΠΡΟΔΙΥΛ: Προετοιμασία διδακτικού υλικού για τον εκπαιδευτικό λόγω απουσίας βιβλίων στα Σ.Δ.Ε.</p>
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	<p>ΤΕΧΒΑ: Το τεστ χωρίς βαθμολόγηση</p> <p>ΚΠΡΕΞ: Την κατά πρόσωπο εξέταση</p> <p>ΠΡΟΦΕΞ: Προφορική εξέταση</p>
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	<p>ΕΤ: Η ετεροαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p> <p>ΠΡΟΤ: Το project ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p> <p>ΑΤΟΜΕΡΓ: Ατομικές και ομαδικές εργασίες</p> <p>ΟΜΜΑΞ: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως η κυριότερη μέθοδος στα Σ.Δ.Ε</p> <p>ΠΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΑΥΜΓΓ: Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p> <p>ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p> <p>ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού</p> <p>ΠΑΡ: Η καθημερινή παρατήρηση της ομάδας</p> <p>ΒΙΔΡΑ: Βιωματικές δραστηριότητες</p> <p>ΠΑΙΡΟ: Παιχνίδι ρόλων</p>

	<p>ΕΡΩΤ: Ερωτηματολόγια ΕΞΔΙΔ: Εξατομικευμένη διδασκαλία βάσει γνωστικού επιπέδου ΔΙΑΛ: Διάλογος ΚΑΤΑΠΔ: Καταιγισμός ιδεών ΕΠΙΔ: Επίδειξη</p>
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	<p>ΤΕΓΝ: Επαναληπτικό τεστ γνώσεων χωρίς βαθμολόγηση ΕΠΑΔΙΑΓ: Ένα είδος επαναληπτικού διαγωνίσματος ΑΥ: Αυτοαξιολόγηση ΠΤΑ: Περιγραφική αξιολόγηση ΑΤΟΣΕ: Ατομικές και ομαδικές συνθετικές εργασίες ΦΥΕΡ: Φύλλα εργασίας ΠΑΑΤΑ: Περιγραφική και αριθμητική αξιολόγηση τελικής αξιολόγησης δευτέρας τάξης</p>
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	<p>ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΑΝΑΚΕΙ: Ανάγνωση κειμένων ΠΑΣΧΟΛΚΕ: Με παρατηρήσεις και σχολιασμό κειμένων ΠΡΟΦΣΥΖ: Με χρήση προφορικών συζητήσεων ΑΣΚΡΗΤ: Με ασκήσεις στη ρητορική</p>
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	<p>ΧΡΠΙΝ: Χρήση του πίνακα από τους εκπαιδευόμενους ΤΕΔΙΑΔ: Τεστ μέσω χρήσης διαδικτύου</p>
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	<p>ΜΕΘΕΜΕΝ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στην εκάστοτε θεματική ενότητα ΠΡΟΣΜΕΘ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους ΕΥΧΜΑ: Το ευχάριστο μάθημα ως κριτήριο επιλογής των μεθόδων αξιολόγησης</p>
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	<p>ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας ΕΜΠΛΕΞ: Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου ΚΑΓΡΑΜ: Η κατάκτηση της γραμματικής ΚΑΣΥΝ: Η κατάκτηση του συντακτικού ΚΑΕΝΝΓΛ: Η κατάκτηση βασικών εννοιών της γλώσσας ΚΑΕΝΟ: Η κατανόηση των ενοτήτων ΑΦΥΛΗ: Η αφομοίωση συγκεκριμένης ύλης ΕΠΑΦΤΕΧ: Η γνώση της δραματικής τέχνης και γενικότερα η επαφή με την τέχνη ΕΓΤ: Η εξέλιξη στον γνωστικό τομέα</p>
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	<p>ΚΑΛΣΚ: Καλλιέργεια σκέψης ΧΕΙΡΓΛ: Απόκτηση ικανότητας χειρισμού της γλώσσας και κατανόηση του επιπέδου της σε διάφορα περιβάλλοντα</p>

<p>36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης</p>	<p>ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου ΚΑΤΑΝΠΡΟΦ: Η κατανόηση του προφορικού λόγου ΚΠΑΡΧΡΙ: Ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων</p>
<p>37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης</p>	<p>ΕΝΠΡΟ: Η ενθάρρυνση του εκπαιδευομένου για ενίσχυση της προσπάθειάς του ΕΞΕΣΥΜ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων σε επίπεδο συμμετοχής ΕΝΔ: Η διερεύνηση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων ΑΝΑΔΚΛΙ: Η ανάδειξη των κλίσεων των εκπαιδευομένων ΓΝΩΑΔΔΥ: Η γνώση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο</p>
<p>38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης</p>	<p>ΔΥΕΠΙΚ: Δυνατότητα καθημερινής επικοινωνίας ΚΑΛΕΠΙΚ: Καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας ΠΡΟΦΓΡ: Κοινός στόχος η προφορική και γραπτή επικοινωνία ΣΥΜΔΙΑΛ: Πρωταρχικός στόχος η ικανότητα συμμετοχής σε διάλογο ΣΠΚΟΙΝΔΕ: Σπουδαιότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία και συνεργασία ΓΝΩΓΛ: Ικανοποιητική γνώση της γλώσσας με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών</p>
<p>39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού</p>	<p>ΣΥΣΤΑΝ: Σύνδεση στόχων εκπαιδευομένων με τις ανάγκες τους ΕΞΣ: Εξατομικευμένοι στόχοι ανάλογα με την πορεία του κάθε εκπαιδευομένου ΤΕΣ: Το διαγνωστικό τεστ ως κριτήριο καθορισμού των στόχων για κάθε εκπαιδευόμενο ΑΔΣ: Αδυναμία πλήρους κατανόησης των στόχων και του περιεχομένου της αξιολόγησης από τους εκπαιδευομένους</p>
<p>40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου</p>	<p>ΑΣΦΕΚΘ: Ασάφεια εκθέσεων προόδου ΓΕΑΞΟΝ: Γενικοί οι άξονες των εκθέσεων προόδου ΤΥΠΟΦΥΛ: Τυποποιημένος αλλά αναγκαίος για την ενημέρωσή των εκπαιδευομένων ο τρόπος αξιολόγησης του φύλλου αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου ΕΠΑΝΕΚΘ: Επανάληψη στην αξιολόγηση του φύλλου αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου ΑΓΑΞΟ: Άγνοια περιεχομένου αξόνων εκθέσεων προόδου</p>

ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
ΠΑΚΓΙΣ: Πληρότητα αξόνων με κριτήρια γνωστικά, ικανοτήτων και συμπεριφοράς
ΚΕΣ: Κάλυψη επιδιωκόμενων στόχων
ΑΧΑ: Ανατροφοδοτικός ο χαρακτήρας των αξόνων
ΣΥΜΑΞΟ: Δυνατότητα εκπαιδευτικού για συμπλήρωση αξόνων
ΠΑΚΕΠ: Περιορισμένη η ανάδειξη των κλίσεων για επαγγελματικό προσανατολισμό

Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης

ΕΛΓΝ: Ο έλεγχος της κατάκτησης της γνώσης
ΕΝΘΕΚ: Η ηθική ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων μέσω της υψηλής βαθμολογίας
ΙΚΕΚ: Ικανοποίηση των εκπαιδευομένων μέσω της θετικής αριθμητικής αξιολόγησης
ΙΚΠΡΒΑ: Ικανοποίηση της ανάγκης των εκπαιδευομένων για αντιστοιχία της προσπάθειάς τους με βαθμό
ΕΓΜΒΕΚ: Εύκολη και γρήγορη η αξιολόγηση μέσω βαθμολογίας για τον εκπαιδευτικό
ΑΒΙΜ: Αντικειμενικότητα βαθμολογίας λόγω ιεράρχησης μαθητών
ΣΑΒ: Σαφήνεια αριθμητικής βαθμολογίας
ΑΒΚΒ: Η αριθμητική βαθμολογία ως κίνητρο για βελτίωση
ΣΕΓΓΕΕ: Συνεργασία εκπαιδευτικών για τη γνώση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων
ΕΣΑΔ: Εντοπισμός συγκεκριμένων αδυναμιών και διόρθωσή τους

42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων

ΕΛΕΝΙΒΑ: Ελλιπής ενίσχυση λόγω των βαθμών
ΑΓΧΤΕ: Πρόκληση άγχους λόγω των τεστ
ΑΠΕΚ: Συμβολή σε απογοήτευση των εκπαιδευομένων
ΦΟΑΠΟΤ: Εμφάνιση φόβου αποτυχίας των εκπαιδευομένων

43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

ΑΔΜΕΣΥΜ: Αδυναμία μέτρησης ανθρώπινης συμπεριφοράς με αριθμητική κλίμακα
ΑΔΑΞΠΑΡ: Αδυναμία αξιολόγησης γενικότερης παρουσίας ενήλικων εκπαιδευομένων μέσω ενός βαθμού
ΑΑΞΙΧ: Αδυναμία αξιολόγησης ιδιαίτερων χαρακτηριστικών

44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων

ΜΣΕΒΟ: Μη συμβολή των εξετάσεων στη βελτίωση και πρόοδο των εκπαιδευομένων
ΒΑΣΧΔΙ: Η βαθμολογία ως παράγοντας πιθανής σχολικής διαρροής

	<p>ΑΔΚΑΠΟ: Αδυναμία κατανόησης εκπαιδευομένων της πορείας τους μέσω βαθμολογίας</p> <p>ΟΕΔΑΣ: Όχι επισήμανση δυνατών και αδύνατων σημείων εκπαιδευομένων</p>
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	<p>ΑΡΑΝΑΤ: Αρνητική επίδραση στην ανατροφοδότησή των εκπαιδευομένων</p> <p>ΟΒΟΕΔ: Όχι βοηθητική για την εκπαιδευτική διαδικασία η χρήση των τεστ</p>
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	<p>ΑΔΑΝΤΕΠ: Αδυναμία αντικειμενικής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών</p> <p>ΑΔΔΙΑΞ: Αδυναμία δίκαιης αξιολόγησης εκπαιδευομένων</p> <p>ΛΑΑΡΑΞ: Πιθανότητα λάθους με την αριθμητική αξιολόγηση</p> <p>ΤΕΔΓΙΚ: Το τεστ ως στιγμιαίος δείκτης της γνωστικής ικανότητας του εκπαιδευομένου</p> <p>ΑΠΣΤΣΤ: Αποτέλεσμα μιας στατικής στιγμής απόδοσης</p> <p>ΤΥΔΕΤΕ: Απόδοση τυχαίου δεδομένου μέσω ενός τεστ</p>
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	<p>ΠΝΒΑΘ: Ανάπτυξη πνεύματος βαθμοθηρίας εκπαιδευομένων</p> <p>ΚΛΑΝΤ: Καλλιέργεια κλίματος ανταγωνισμού λόγω αναπόφευκτης σύγκρισης των εκπαιδευομένων</p>
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	<p>ΣΥΤΥΣΧ: Σύνδεση από τον εκπαιδευόμενο των τυπικών μορφών αξιολόγησης με τα σχολικά χρόνια</p> <p>ΥΑΠΟΣΧ: Υπενθύμιση απόρριψης των εκπαιδευομένων από το τυπικό σχολείο</p> <p>ΥΑΡΣΧΕΜ: Υπενθύμιση αρνητικών σχολικών εμπειριών</p>
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	<p>ΤΥΠΑΡΣΧ: Η χρήση των τυπικών μορφών αξιολόγησης προϋποθέτει την υποχρεωτική παραμονή του μαθητή στο σχολείο</p>
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	<p>ΒΑΠΠΕΡ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου λόγω ισοτιμίας με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου στην εξεύρεση εργασίας</p> <p>ΒΑΣΥΔΙ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου για λόγους σύγκρισης με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου για την συμμετοχή σε έναν διαγωνισμό</p> <p>ΑΤΑΣΣ: Αναγκαίες για την συνέχιση των σπουδών τους</p>
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΤΕΑΚΜΕ: Το τεστ ως ακατάλληλη μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΒΑΕΠΑΚ: Ο βαθμός επίδοσης ως ακατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΑΧΑΡΒΑ: Απαγορευμένη η χρήση της αριθμητικής βαθμολογίας</p>

	ΑΝΤΥΕΝ: Αντικατάσταση τυπικών με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΤΥΔΣΞΠ: Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν συνάδουν με την παρεχόμενη εξατομικευμένη παιδεία των Σ.Δ.Ε. ΔΕΤΥΠΓΡ: Δυσκολία εφαρμογής τυπικών μορφών αξιολόγησης λόγω προβλημάτων των εκπαιδευομένων στον γραπτό λόγο ΔΕΤΥΕΥ: Δυσκολία εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ευαισθησίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. ΑΔΒΑΙΔ: Αδυναμία αξιολόγησης με βαθμό λόγω ιδιαιτερότητας αναγκών ενηλίκων εκπαιδευομένων ΑΡΑΝΤΥ: Αρνητική αντίδραση των εκπαιδευομένων απέναντι σε τυπικές μορφές αξιολόγησης ΑΝΧΡΤΥ: Αναποτελεσματικότητα χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης ΒΑΤΥΣΤ: Η βαθμολογική αξιολόγηση τυποποιημένη και στείρα ΑΑΒ: Αυστηρότητα αριθμητικής βαθμολογίας
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΞΤΥ: Αρνητική στάση απέναντι στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα των τυπικών μορφών αξιολόγησης ΑΡΣΤΕ: Αρνητική στάση απέναντι στα τεστ αξιολόγησης ΑΡΣΧΡΑΡ: Αρνητική στάση απέναντι στη χρήση αριθμητικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	ΑΞΕΓΓΝ: Αξιολόγηση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων ΑΞΣΚ: Αξιολόγηση τρόπου σκέψης εκπαιδευομένων ΑΞΕΜΠ: Αξιολόγηση εμπειρίας εκπαιδευομένων ΑΞΩΡ: Αξιολόγηση ωριμότητας εκπαιδευομένων ΑΝΕΚΠ: Ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	ΕΝΨΙΚ: Συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων στην ψυχική ικανοποίηση των ενηλίκων ΠΡΟΕΝ: Συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων στην προσπάθεια των ενηλίκων ΤΟΕΝΔ: Η συμβολή της χρήσης διαφορετικών εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	ΣΥΣΥΟΜ: Συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της ομάδας ΣΥΕΝ: Συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσα από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΘΣΕΝ: Θετική στάση ως προς τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

	<p>ΑΝΣΠΕΝ: Αναγνώριση της σπουδαιότητας των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης</p> <p>ΚΑΕΚΤΥ: Καχυποψία εκπαιδευτικών, κυρίως της τυπικής εκπαίδευσης, απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης</p> <p>ΜΜΑΞ: Μοντέρνες μορφές αξιολόγησης</p>
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΕΝΔΣΥΑΠ: Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν συνδέονται με την αποτυχία</p> <p>ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες</p> <p>ΠΔΙΑΞ: Πιο δίκαιη αξιολόγηση</p>
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΔΧΡΕΦ: Δύσκολη και χρονοβόρα η εφαρμογή τους</p> <p>ΜΕΞΕΝ: Η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης</p> <p>ΑΝΤΕΚ: Ο ανταγωνισμός των εκπαιδευομένων</p> <p>ΛΑΔΙΑΞ: Λανθασμένος τρόπος διατύπωσης της αξιολόγησης</p> <p>ΚΙΧΡΑΟ: Κίνδυνος χρήσης αοριστολογίας και γενικοτήτων στην περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΚΙΑΠΨΠΡ: Κίνδυνος απογοήτευσης ή δημιουργίας ψεύτικων προσδοκιών των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΚΑΕΠΕΚ: Δυσκολία κατανόησης από τους εκπαιδευόμενους του επιπέδου τους</p> <p>ΕΛΣΤΕΝΔ: Έλλειψη σταθερού ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης</p> <p>ΕΛΑΝΤΑΞ: Έλλειψη αντικειμενικότητας αξιολόγησης των εκπαιδευομένων</p> <p>ΦΟΑΠΕΠ: Φόβος για πιθανότητα αποπροσανατολισμού από την ουσία της εκπαιδευτικής πράξης και χάσιμο χρόνου</p> <p>ΑΒΠΕΚΕΡ: Αδυναμία βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου</p>
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΧΕΝΔΑΞ: Χρήση ενδιάμεσης – διαμορφωτικής αξιολόγησης</p> <p>ΧΔΙΑΞ: Χρήση διαγνωστικής μορφής αξιολόγησης</p> <p>ΧΤΕΑΞ: Χρήση τελικής αξιολόγησης</p> <p>ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε</p> <p>ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio)</p> <p>ΠΑΕΝΑΞ: Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΟΜΣΥΜΑ: Ομαδοσυνεργατική μάθηση</p> <p>ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης</p>

	<p>ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΧΗΜ: Χρήση ημερολογίου</p> <p>ΣΥΖ: Συζήτηση</p> <p>ΧΙΔΑΡ: Χρήση ιδεοθύελλας και αραχνογράμματος</p>
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	<p>ΣΧΑΥΤ: Συγκρατημένη χρήση της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΠΡΧΑΥΤ: Πρόθεση για χρήση αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΜΙΧΠΡ: Μη Χρήση project</p> <p>ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης</p> <p>ΠΕΧΕΤ: Περιορισμένη χρήση ετεροαξιολόγησης μέσα στις ομάδες εργασιών</p> <p>ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους</p> <p>ΣΤΗΗΜ: Σπάνια η τήρηση του ημερολογίου των εκπαιδευομένων</p> <p>ΜΧΠΟ: Μη χρήση portfolio</p>
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	<p>ΑΕΝΑΔ: Αδυναμία εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης λόγω αδιαφορίας</p> <p>ΑΕΕΚΣΠ: Αδυναμία εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης λόγω κακής τους σχέσης με τα παιδαγωγικά</p> <p>ΔΧΕΚΧΕΜ: Δυσκολίες χρήσης εναλλακτικών μορφών για εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΑΧΠΡΜΔΥ: Αδυναμία χρήσης project λόγω μη διαθεσιμότητας υπολογιστών</p>
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΑΝΠΕΑΞ: Αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΧΠΕΧΑΦΕ: Η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης μέσω χαρακτηρισμών σε φύλλα εργασίας κατά την διάρκεια των μαθημάτων στην τάξη</p> <p>ΠΡΠΕΑΞ: Προφορική περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στην τάξη</p>
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΑΑΞΠΕΝΔ: Αναλυτική αξιολόγηση της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος</p> <p>ΠΕΠΑΛΣΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο πληροφόρησης της πιθανής αλλαγής στάσεων των εκπαιδευομένων</p> <p>ΠΕΑΧΑΔΕ: Η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης στην ανάδειξη του χαρακτήρα και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΠΠΕΚΤ: Αποτύπωση πολύπλευρης παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη</p>

	<p>ΑΠΟΠΟΧ: Απόδοση ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων</p> <p>ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων</p> <p>ΟΠΕΚΚΡ: Όχι περιορισμοί εκπαιδευτικού ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης</p>
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευομένου</p> <p>ΠΕΑΞΑΝΑΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως πηγή ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών</p> <p>ΠΕΑΞΑΥΤ: Η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης στην αυτοαντίληψη του εκπαιδευομένου</p> <p>ΠΑΠΟΕΚ: Πληροφόρηση της πορείας των εκπαιδευομένων</p>
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	<p>ΠΕΝΨΥ: Παράγοντας ενίσχυσης της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΙΣΧΕΕΚ: Η συμβολή της στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού</p> <p>ΣΠΑΑΞ: Η σαφέστερη, πληρέστερη και αναλυτικότερη μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΕΥΜΑΞ: Η πιο εύληπτη μορφή αξιολόγησης για τον εκπαιδευόμενο</p> <p>ΕΚΑΣΤΕΚ: Ευκολότερη κατανόηση από τον εκπαιδευόμενο των στόχων των εκπαιδευτικών</p> <p>ΚΑΝΕΚΣΤ: Καλύτερη ανταπόκριση από τον εκπαιδευόμενο στους στόχους του σχολείου και των εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΙΑΞΕΚ: Ειλικρινής αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΔΙΜΑΞ: Δίκαιη μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΟΚΑΑΝΤ: Όχι καλλιέργεια ανταγωνισμού</p>
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΧΡΔΙΑ: Χρονοβόρα διαδικασία</p> <p>ΠΑΠΑΣΠΕ: Πιθανότητα αποπροσανατολισμού του εκπαιδευομένου λόγω ασαφούς διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΚΟΠΕΑΞ: Κοπιαστική η περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΘΧΠΕΑΞ: Θεωρητικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΠΥΣΚ: Η ελλιπής παροχή υλικοτεχνικής στήριξης από το κράτος</p> <p>ΔΑΑΠΕΑΞ: Δυσκολία εκπαιδευομένων αποδοχής της αλήθειας της περιγραφικής αξιολόγησης λόγω εγωισμού</p>
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΣΥΑΛΕΤ: Συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευομένων</p>

ΕΣΕΚ: Ενεργοποίηση και συμμετοχικότητα εκπαιδευόμενων
ΚΠΑΚΣ: Καλλιέργεια προφορικού λόγου και κριτικής σκέψης
ΑΑΝΤΕΜΣ: Απουσία ανταγωνιστικών σχέσεων και εμπαιθών συμπεριφορών
ΒΓΝΕΠ: Βελτίωση του γνωστικού επιπέδου
ΑΕΠΠΕΚ: Αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων
ΔΜΕΚΧΜΠ: Διαπίστωση των μειονεκτημάτων των εκπαιδευομένων, χωρίς να μειώνεται η προσωπικότητά τους
ΤΕΝΔΕΚ: Τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων
ΕΤΡΣΥΕΚ: Η ετεροαξιολόγηση ως ρυθμιστής της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων
ΕΤΕΥΔΙ: Η ετεροαξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία για τους εκπαιδευομένους
ΚΡΕΤΙΑ: Τα κριτήρια για την ετεροαξιολόγηση των εργασιών των εκπαιδευομένων τίθενται από τους ίδιους

69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

ΕΤΔΙΕΡ: Η ετεροαξιολόγηση κατά την διάρκεια των εργασιών
ΕΤΟΜΑΠ: Η ετεροαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας για αποφυγή παρεξηγήσεων
ΕΤΔΙΓΡ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την διόρθωση των γραπτών
ΕΤΔΙΑΕΚ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από τον διάλογο των εκπαιδευομένων
ΕΤΕΠΚΕ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων

70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

ΟΣΧΛΧΡ: Όχι συχνή η χρήση της λόγω χρόνου
ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων
ΑΙΔΠΣΧ: Αιτία δημιουργίας προβληματικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων
ΑΠΠΑΔΕΚ: Αιτία πρόκλησης αδικιών των εκπαιδευομένων
ΣΑΚΡΕΤ: Η προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια ως κριτήριο για την ατομική ετεροαξιολόγηση
ΦΕΚΕ: Φόβος εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση
ΝΤΕΚΕΤ: Ντροπή εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση
ΕΛΕΞΕΤ: Έλλειψη εξοικείωσης του εκπαιδευομένου με την ετεροαξιολόγηση
ΑΡΕΚΕΤ: Άρνηση εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση

ΕΛΓΝΩΡΙ: Αδυναμία εκπαιδευόμενων για ετεροαξιολόγηση λόγω έλλειψης γνώσης, ωριμότητας και ικανότητας

71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

ΘΣΕΤΕ: Θετική στάση απέναντι στην ετεροαξιολόγηση
ΕΤΘΠΑΞ: Η ετεροαξιολόγηση ως θετικός παράγοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων
ΠΜΑΞ: Πολλές μορφές ετεροαξιολόγησης
ΑΝΠΥΙΜΕ: Ανάγκη για περαιτέρω υιοθέτηση της μεθόδου
ΕΝΔΜΑΞ: Ενδιαφέρουσα μορφή αξιολόγησης
ΣΠΕΤΕΡ: Σπουδαιότητα ετεροαξιολόγησης
ΑΣΕΣΕΕ: Άμεση σχέση ετεροαξιολόγησης με στοχοθεσία εκπαίδευσης ενηλίκων
ΑΠΟΕΤ: Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της ετεροαξιολόγησης
ΑΣΕΤ: Αρνητική στάση απέναντι στην ετεροαξιολόγηση
ΜΕΝΜΑΞ: Μη ενδεικνυόμενη μορφή αξιολόγησης
ΠΕΤΚΣΟΜ: Προϋπόθεση για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης η καλή σχέση των μελών της ομάδας

72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.

ΑΝΑΕΝΘ: Το portfolio ανατροφοδοτικό και ενθαρρυντικό για τους εκπαιδευομένους
ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό
ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων
ΚΙΟΡΥΛ: Πιθανότητα λειτουργίας του portfolio ως κίνητρο για την οργάνωση του υλικού των εκπαιδευομένων
ΣΑΥΤΕΚ: Η συμβολή του portfolio στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων
ΣΟΛΠΡ: Η συμβολή του portfolio στην διαμόρφωση ολοκληρωμένης άποψης του εκπαιδευτικού για τον εκπαιδευόμενο
ΔΣΥΠΑΔΡ: Η διαπίστωση της συμμετοχής, της παρουσίας και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευομένου στο μάθημα
ΣΑΝΕΠΥΛ: Η συμβολή του portfolio στην ανασκόπηση και επανάληψη της διδαχθείσας ύλης από τους εκπαιδευομένους
ΓΝΔΙΥΛ: Γνώση της διδαχθείσας ύλης για τους εκπαιδευομένους
ΔΕΛΑΝΥΛ: Δυνατότητα εκπαιδευομένου για έλεγχο και αναπροσαρμογή του υλικού του

	ΑΕΝΔΜΑ: Αποτύπωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για το μάθημα
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	ΧΡΑΙΕΚΠ: Χρονοβόρα διαδικασία για τον εκπαιδευτικό ΑΒΠΠΕΡ: Αδυναμία βελτίωσης ποιότητας παραγόμενου έργου
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	ΟΜΕΛΕΚ: Όχι ως μέσω ελέγχου των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτικό ΟΤΑΚΧΕΚ: Όχι ως τρόπος ανάδειξης των καλύτερων και χειρότερων εκπαιδευομένων
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΛΕΛΒΙ: Το portfolio απαραίτητο στα Σ.Δ.Ε. λόγω έλλειψης βιβλίων και ύλης ΣΠΦΑΥ: Η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού ΠΤΗΦΑΥ: Προτροπή εκπαιδευτικών για τήρηση του φακέλου υλικού από τους εκπαιδευομένους ΚΜΤΕΑΞ: Ο φάκελος υλικού ως κατάλληλη μέθοδος για την τελική αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού ΒΟΕΝΔ: Βοηθητικό ή όχι για τον εκπαιδευόμενο ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει γι' αυτό ΘΟΣΕΠΜ: Θετική ή όχι η συμβολή του ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή ΑΣΦΜΕΦ: Άγνοια συμβολής φακέλου υλικού, λόγω μη εφαρμογής του ΘΣΠΟ: Θετική στάση απέναντι στο portfolio ΑΝΠΡΑ: Αναποτελεσματικό στην πράξη
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΕΕΚ: Ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα ΔΥΔΙΔΡ: Δυνατότητα διεπιστημονικής δράσης ΚΟΙΑΝΚΑ: Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκπαιδευομένων ΑΙΚΣΥΜΑ: Απόκτηση ικανοτήτων συνεργατικής μάθησης ΑΜΑ: Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ΕΣΣΕΟΜ: Δυνατότητα έκφρασης, συνύπαρξης, συνδημιουργίας και ενσωμάτωσης των εκπαιδευομένων μέσα στην ομάδα ΑΝΣΥΖΠΕ: Δυνατότητα αναστοχασμού και συζήτησης των πεπραγμένων ΑΠΑΓ: Απομάκρυνση του άγχους των εκπαιδευομένων ΒΡΕΚΔΓΛ: Βοηθητικός ο ρόλος του project στους εκπαιδευομένους με δυσκολίες στην γλώσσα ΠΕΝΔΜΑ: Πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τους εκπαιδευομένους ΑΔΧΚ: Αποτελεσματικότερη η διδασκαλία χρηστικών κειμένων μέσω του project
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	ΚΡΠΡΕΚ: Κριτήριο η προσπάθειά των εκπαιδευομένων

	<p>ΚΡΑΠΕΚ: Κριτήριο η απόδοσή των εκπαιδευομένων</p> <p>ΚΡΙΚΕΚ: Κριτήριο οι ικανότητές των εκπαιδευομένων</p>
78. Μειονεκτήματα του project	<p>ΕΠΠΓΝ: Επιφανειακή η γνώση από το project</p> <p>ΑΧΛΕΛΧΡ: Απουσία χρήσης project λόγω έλλειψης χρόνου</p>
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΚΑΜΕΕΝ: Το project ως καταλληλότερη μέθοδος για τους ενήλικες</p> <p>ΠΡΟΜΕΕΚ: Το project ως προσφιλής μέθοδος των εκπαιδευομένων</p> <p>ΣΠΠΡΑΞ: Σπουδαιότητα χρήσης project ως μέσο αξιολόγησης</p> <p>ΣΥΦΥΣΔΕ: Το project συνυφασμένο με την φύση των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΜΠΡΣΔΕ: Το project ως μέρος του προγράμματος των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΒΑΜΕΕΔΙ: Αναγκαιότητα project ως βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας</p>
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΗΜΟΣΖΥΠ: Το ημερολόγιο ως μέσο οργάνωσης της σχολικής ζωής και υπενθύμισης των πεπραγμένων</p> <p>ΗΜΕΠΠΓΝ: Το ημερολόγιο ως μέσο επίγνωσης των παρεχόμενων γνώσεων</p> <p>ΔΑΝΑΝΑ: Δυνατότητα για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση</p>
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΚΑΧΗΜ: Καταναγκαστικός χαρακτήρας του ημερολογίου</p> <p>ΗΜΑΙΑΓ: Το ημερολόγιο ως αιτία άγχους των εκπαιδευομένων</p> <p>ΔΥΣΧΗΜ: Δυσλειτουργική η χρήση του ημερολογίου</p> <p>ΕΛΑΝΤΕΝΔ: Ελλιπής ανταπόκριση και ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τη χρήση του ημερολογίου</p> <p>ΑΣΩΤΗΗΜ: Αδυναμία εκπαιδευομένων για σωστή τήρηση ημερολογίου</p> <p>ΑΛΗΜΣΚ: Αναποτελεσματική η λειτουργία του ημερολογίου ως προς τον σκοπό του</p> <p>ΠΣΕΚ: Πρόκληση σύγχυσης στους εκπαιδευομένους</p>
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΣΗΜΧΠΡ: Σύνδεση συμβολής ημερολογίου με τον τρόπο χρήσης του και την προσωπικότητα του εκπαιδευομένου</p> <p>ΤΗΗΜΕΚΠ: Ανάγκη τήρησης ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό</p> <p>ΒΠΕΑΚΕ: Βοηθητικό για την περιγραφική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού</p> <p>ΒΟΧΗΜ: Βοηθητικό και χρήσιμο το ημερολόγιο</p> <p>ΟΣΗΜ: Όχι σημαντικός ο ρόλος του ημερολογίου</p>

	<p>ΟΑΗΜΕΚΠ: Όχι αναγκαία η τήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευόμενο</p> <p>ΑΘΟΣΗΜ: Αμφιβολία θετικής ή όχι συμβολής του ημερολογίου</p> <p>ΑΥΧΗΜ: Άγνοια ύπαρξης και χρήσης του ημερολογίου ως τρόπο αξιολόγησης</p> <p>ΠΘΕΚΗΜ: Προσωπικό θέμα των εκπαιδευομένων η τήρηση ημερολογίου</p>
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΑΞΑΝΤ: Η αξιολόγηση της ανταπόκρισης των εκπαιδευομένων μέσα από την παρατήρηση</p> <p>ΑΞΕΝΔΠΑ: Η αξιολόγηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων μέσα από την παρατήρηση</p>
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΑΥΠΕΚ: Αυτεπίγνωση της πορείας του εκπαιδευομένου</p> <p>ΣΥΑΠΓΝ: Συνειδητοποίηση των αποκτημένων γνώσεων</p> <p>ΕΠΚΑΓΝΣ: Επίγνωση κατάκτησης των γνωστικών στόχων</p> <p>ΑΚΙ: Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας</p> <p>ΨΥΙΚΕΝΘ: Ψυχική ικανοποίηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΥΘΚΡΕΑ: Οι εκπαιδευόμενοι ως αυθεντικοί κριτές του εαυτού τους</p> <p>ΒΟΡΟΑΥΤ: Βοηθητικός ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευομένους</p> <p>ΑΥΔΙΜΑΞ: Η αυτοαξιολόγηση ως η πιο δίκαιη μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΑΝΤΑΥΕΚ: Αντικειμενική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων</p> <p>ΑΥΚΡΕΞ: Η αυτοαξιολόγηση ως κριτήριο εξέλιξης της εκπαιδευτικής πορείας</p> <p>ΒΕΛΕΚ: Η βελτίωση των εκπαιδευομένων</p>
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων</p> <p>ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας</p> <p>ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες</p> <p>ΑΥΕΠΚΕ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων</p> <p>ΑΥΧΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου</p> <p>ΑΥΣΥΖ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη συζήτηση</p>
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΑΙΑΠΑΠ: Δημιουργία αισθημάτων απαξίωσης λόγω αποτυχίας των εκπαιδευομένων σε γνωστικά αντικείμενα</p> <p>ΝΤΧΑ: Η ντροπή και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων ως ανασταλτικοί παράγοντες για την αυτοαξιολόγηση</p>

ΑΕΚΑΞΕΡ: Άρνηση εκπαιδευομένων να αξιολογήσουν την εργασία τους
ΔΑΥΠΡΑΥ: Δύσκολη η απόκτηση αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων ως προϋπόθεση αυτοαξιολόγησης
ΕΑΚΕ: Οι εκπαιδευόμενοι ως πολύ αυστηροί κριτές του εαυτού τους

Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.

ΔΩΕΜΑΞ: Δυσκολία ωρομισθίων στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
ΑΩΕΠΣΤΜ: Ανάγκη ωρομισθίων για επιμόρφωση σχετικά με τους στόχους των Σ.Δ.Ε., τις τεχνικές και τις μεθόδους αξιολόγησης
ΑΩΛΑΠ: Ανεπάρκεια ωρομισθίων εκπαιδευτικών λόγω απειρίας τους
ΥΠΡΕΜΓΝ: Ωρομίσθιοι με υψηλά προσόντα, εμπειρία και γνώσεις στην αξιολόγηση
ΕΞΩΕΝΜΕ: Μεγάλη εξοικείωση των ωρομισθίων με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης

88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων

ΕΕΠΛΕΧΡ: Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικού λόγω έλλειψης χρόνου
ΕΕΚΠΕΚΑ: Ευθύνη εκπαιδευτικού για ελλιπή του κατάρτιση
ΔΣΕΟΟΙΔΥ: Διακοπή σεμιναρίων λόγω οικονομικών δυσχερειών και κονδυλίων
ΑΕΝΜΕΕ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης

89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα

ΚΜΟΕΠ: Πολύ καλή μέριμνα και οργάνωση στην επιμόρφωση για την αξιολόγηση ως το 2010
ΠΟΣΓΓ: Παλαιότερη οργάνωση σεμιναρίων από την Γενική Γραμματεία
ΟΣΙΔΕΚΕ: Παλαιότερη οργάνωση πολλών σεμιναρίων από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
ΣΥΣΑ: Σπουδαιότητα υλοποίησης πολλών σεμιναρίων το 2004 στην Αθήνα
ΤΣΕΧΕΝΔ: Υλοποίηση παλαιότερων σεμιναρίων συχνά τυπικού χαρακτήρα και χωρίς ενδιαφέρον
ΠΔΣΕΓΓ: Πρόσφατη διοργάνωση σεμιναρίων από την Γενική Γραμματεία
ΣΠΑΥ: Σεμινάριο πέρυσι για αξιολόγηση από υπεύθυνη προγράμματος των Σ.Δ.Ε.
ΣΕΠΠΕΑΞ: Υλοποίηση σεμιναρίων πριν την περίοδο των αξιολογήσεων
ΣΥΖΔΟΑΞ: Συζητήσεις και δοκιμαστικές αξιολογήσεις πριν την περίοδο των αξιολογήσεων
ΥΛΕΝΔΕΠ: Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τον παιδαγωγικό υπεύθυνο των Σ.Δ.Ε.
ΜΕΙΣΕΣ: Μείωση σεμιναρίων σήμερα συγκριτικά με το παρελθόν

	<p>ΟΣΥΕΠ: Όχι συστηματική επιμόρφωση ΕΔΩΕΠ: Έλλειψη δωρεάν επιμορφώσεων ΑΠΡΕΠ: Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους</p>
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	<p>ΕΕΝΕΚΠ: Καλύτερη εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ΚΔΕΕΝΤΥ: Κατανόηση της διαφορετικότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκριτικά με την τυπική εκπαίδευση ΚΑΟΜΑ: Καλύτερη οργάνωση του μαθήματος από εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε. χωρίς εμπειρία ΠΑΝΕΓΝ: Παροχή νέων γνώσεων</p>
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	<p>ΕΠΕΕΕΕΝ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών από ειδικά εκπαιδευμένους στην εκπαίδευση ενηλίκων ΕΠΓΝΑΝΤ: Επιμόρφωση από γνώστες του αντικειμένου ΕΠΕΚΠΔΠ: Επιμόρφωση από εκπαιδευτές με διδακτική εμπειρία του αντικειμένου ΕΠΑΕΜΠ: Επιμόρφωση από ανθρώπους με εμπειρία στην εφαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης των Σ.Δ.Ε. ΟΘΠΕΠ: Όχι θεωρητικό πλαίσιο επιμόρφωσης ΑΕΠΠΑΝ: Ακατάλληλοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι πανεπιστημιακοί χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε. ΑΞΜΕΥΣΧ: Η αξιολόγηση ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού ΕΠΕΞΚΑΘ: Επιμόρφωση από εξειδικευμένους καθηγητές με θεωρητική και πρακτική κατάρτιση</p>
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΔΑΕΚΠΣΕ: Διαρκής ανάγκη εκπαιδευτικών για παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την αξιολόγηση των ενηλίκων ΑΕΝΕΚΠ: Ανάγκη ενημερωμένου εκπαιδευτικού για ανταπόκριση στα νέα δεδομένα ΑΕΝΓΠΕ: Ανάγκη ενημέρωσης εκπαιδευτικών για τον τρόπο γραφής της περιγραφικής αξιολόγησης ΑΚΦΣΔΕ: Ανάγκη εκπαιδευτικού για κατανόηση της διαφορετικής φιλοσοφίας των Σ.Δ.Ε. από αυτήν της τυπικής εκπαίδευσης ΑΕΝΜΕΚΠ: Αδυναμία εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά ΕΠΜΑΣΕ: Επιστροφή σε παραδοσιακές μεθόδους λόγω απουσίας συνεχούς επιμόρφωσης</p>

93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης
φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.

ΕΑΝΕΠ: Έλλειψη ανάγκης εκπαιδευτικού για επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης λόγω εμπειρίας και προϋπάρχουσας επιμόρφωσης
ΒΙΕΚΠΕΝ: Βεβαιότητα ικανότητας όλων των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. για εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
ΙΚΕΠΑΙ: Ικανοποιητική η επιμόρφωση των διορισμένων εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων στην εκπαίδευση ενηλίκων
ΚΑΤΥΜΑΞ: Κατάρτιση στις τυπικές μορφές αξιολόγησης

94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση

ΣΠΕΝΔΕΠ: Ενδοσχολική επιμόρφωση
ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.
ΥΛΗΜΕΙΣ: Υλοποίηση ημερίδων και εισηγήσεων ενημέρωσης συναδέλφων για τα Σ.Δ.Ε
ΥΛΒΙΣΕ: Υλοποίηση βιωματικών σεμιναρίων μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης
ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων
ΕΠΑΔΦΕ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης
ΕΠΠΑΝ: Επιμόρφωση από το πανεπιστήμιο
ΣΕΕΦΚΕΠ: Παρακολούθηση σεμιναρίων από εγκεκριμένους φορείς και κέντρα επιμόρφωσης
ΣΟΕΣΣΕ: Συμβολή της ομάδας έργων στην οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων
ΕΣΠΥΣΣ: Περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις με παιδαγωγικό υπεύθυνο και σχολικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε.
ΕΜΔΠΑ: Επιμόρφωση μακράς διάρκειας και με πρακτική άσκηση

95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης

ΑΑΧΠΕΑΞ: Αποφυγή αρνητικών χαρακτηριστικών στην περιγραφική αξιολόγηση
ΣΑΠΕΑΞ: Σαφήνεια στην περιγραφική αξιολόγηση
ΕΥΦΔΠΕ: Εστίαση στο ύφος και τον τρόπο διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης
ΕΞΕΝΕΚ: Η εξατομικευμένη ενασχόληση με τον εκπαιδευόμενο
ΤΗΣΗΕΚ: Η τήρηση σημειώσεων για κάθε εκπαιδευόμενο
ΣΠΠΕΕΚ: Σωστή και προσεκτική περιγραφική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό
ΣΕΕΠΕΚ: Σωστή εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

ΑΕΚΠΕΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευομένου για περιγραφική αξιολόγηση
ΠΕΑΠΜΑΞ: Η περιγραφική ως η πιο αποδεκτή από τους εκπαιδευομένους μορφή αξιολόγησης

	<p>ΣΠΠΕΑΞ: Η σπουδαιότητα της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΑΚΠΕΑΞ: Η καταλληλότητα της περιφραστικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση μιας πολυεπίπεδης προσωπικότητας</p> <p>ΠΕΠΜΕ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε</p> <p>ΠΕΜΠΕΝΔ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέθοδος προσέλευσης ενδιαφέροντος των ενήλικων εκπαιδευομένων</p>
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	ΠΕΑΥΜΑ: Παροχή ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση των μαθητών
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	<p>ΣΥΠΡ: Πιο συστηματικό</p> <p>ΑΥΡ: Ανάγκη για ύπαρξη ρουμπρίκας</p> <p>ΑΚΓΝΠΡΟ: Ανάγκη για καλύτερη γνώση του project από τον εκπαιδευτικό</p>

Παράρτημα 2

(24 Ατομικοί πίνακες)

Εκπαιδευτικός 1	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: γυναίκα Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη φιλοσοφικής σχολής Μεταπτυχιακές σπουδές: μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία, διοίκηση και εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, υποψήφια διδάκτωρ στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: δέκα έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: δέκα έτη Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι Επιμορφώσεις: Πολλές
A. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΑΞΜΕ: Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ΑΞΜΗΑΝ: Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	ΑΥΤΜ: Αυτογνωσία των μαθητών
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	ΘΕΣΤΑΞ: Θετική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση
B. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	ΑΡΙΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση ΠΕΡΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ΠΟΣΑΞ: Η ποσοτική μορφή αξιολόγησης ΠΟΙΟΤΑΞ: Η ποιοτική μορφή αξιολόγησης

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	ΔΙΣΧΠΡΟ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	ΔΕΠΙΤΣ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων ΑΑΞΤΑΦ: Αριθμητική αξιολόγηση στο τέλος του διετούς κύκλου φοίτησης
17. Το προφίλ των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	ΥΨΓΕΠΙ Εκπαιδευόμενοι με πολύ υψηλό γνωστικό επίπεδο
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευόμενων για αξιολόγηση ΟΡΘΓΡΑΦ: Ανάγκη για σωστή και ορθογραφημένη γραφή
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	ΚΑΕΜΑΞ: Αρνητική αντίληψη για την αξιολόγηση λόγω κακών εμπειριών ΦΟΑΓΧΑΞ: Φόβος και άγχος για αξιολόγηση λόγω αρνητικών βιωμάτων ΦΟΣΧΕΝΤ: Ο φόβος και ο δισταγμός ως κυρίαρχο συναίσθημα πριν την σχολική ένταξη
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΥΤΣΥΝ: Η αυτενέργεια και η συνεργασία ως κριτήριο αξιολόγησης ΣΥΠΡΟ: Η συνέπεια και η προσπάθεια ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΑΞΒΟΗΕΚ: Η αξιολόγηση βοηθητική για τον εκπαιδευτικό
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	ΠΡΕΠΑΞ: Η σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ως προϋπόθεση της επιτυχημένης αξιολόγησης

Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΕΤ: Η ετεροαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΑΤΟΜΕΡΓ: Ατομικές και ομαδικές εργασίες ΟΜΜΑΞ: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως η κυριότερη μέθοδος στα Σ.Δ.Ε. ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΕΞΔΙΔ: Εξατομικευμένη διδασκαλία βάσει γνωστικού επιπέδου
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΡΟΣΜΕΘ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΛΕΠΙΚ: Καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	ΣΥΣΤΑΝ: Σύνδεση στόχων εκπαιδευομένων με τις ανάγκες τους
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΒΚΒ: Η αριθμητική βαθμολογία ως κίνητρο για βελτίωση
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	ΑΠΕΚ: Συμβολή σε απογοήτευση των εκπαιδευομένων ΦΟΑΠΟΤ: Εμφάνιση φόβου αποτυχίας των εκπαιδευομένων
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	

44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	ΒΑΣΧΔΙ: Η βαθμολογία ως παράγοντας πιθανής σχολικής διαρροής
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	ΥΑΡΣΧΕΜ: Υπενθύμιση αρνητικών σχολικών εμπειριών
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΒΑΙΠΕΕΡ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου λόγω ισοτιμίας με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου στην εξεύρεση εργασίας ΑΤΑΣΣ: Αναγκαίες για την συνέχιση των σπουδών τους
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΧΡΤΥ: Αναποτελεσματικότητα χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης ΑΔΒΕΚ: Αδυναμία βελτίωσης εκπαιδευόμενων ΒΑΤΥΣΤ: Η βαθμολογική αξιολόγηση τυποποιημένη και στείρα
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΧΡΑΡ: Αρνητική στάση απέναντι στη χρήση αριθμητικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	ΑΝΕΚΠ: Ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	ΕΝΨΙΚ: Συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων στην ψυχική ικανοποίηση των ενηλίκων
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΘΣΕΝ: Θετική στάση ως προς τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΔΧΡΕΦ: Δύσκολη και χρονοβόρα η εφαρμογή τους
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΔΙΑΞ: Χρήση διαγνωστικής μορφής αξιολόγησης ΧΕΝΔΑΞ: Χρήση ενδιάμεσης – διαμορφωτικής αξιολόγησης ΧΤΕΑΞ: Χρήση τελικής αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης

	<p>ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΧΗΜ: Χρήση ημερολογίου</p> <p>ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio)</p>
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΑΞΠΕΝΔ: Αναλυτική αξιολόγηση της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΠΛΠΟΕΚ: Πληροφόρηση της πορείας των εκπαιδευομένων</p> <p>ΠΕΑΞΑΝΑΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως πηγή ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων</p> <p>ΠΕΑΞΑΥΤ: Η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης στην αυτοαντίληψη του εκπαιδευομένου</p> <p>ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών</p>
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	<p>ΠΕΝΨΥ: Παράγοντας ενίσχυσης της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων</p> <p>ΣΠΑΑΞ: Η σαφέστερη, πληρέστερη και αναλυτικότερη μορφή αξιολόγησης</p>
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΣΥΑΛΕΤ: Συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευομένων</p> <p>ΒΓΝΕΠ: Βελτίωση του γνωστικού επιπέδου</p>
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	<p>ΕΤΔΙΕΡ: Η ετεροαξιολόγηση κατά την διάρκεια των εργασιών</p> <p>ΕΤΔΙΓΡ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την διόρθωση των γραπτών</p> <p>ΕΤΟΜΑΠ: Η ετεροαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας για αποφυγή παρεξηγήσεων</p>
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΕΤΕΡ: Σπουδαιότητα ετεροαξιολόγησης
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΑΕΝΘ: Το portfolio ανατροφοδοτικό και ενθαρρυντικό για τους εκπαιδευομένους

	ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΤΗΦΑΥ: Προτροπή εκπαιδευτικών για τήρηση του φακέλου υλικού από τους εκπαιδευομένους
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΚΟΙΑΝΚΑ: Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκπαιδευομένων ΑΙΚΣΥΜΑ: Απόκτηση ικανοτήτων συνεργατικής μάθησης ΕΣΣΕΟΜ: Δυνατότητα έκφρασης, συνύπαρξης, συνδημιουργίας και ενσωμάτωσης των εκπαιδευομένων μέσα στην ομάδα
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΠΡΑΞ: Σπουδαιότητα χρήσης project ως μέσο αξιολόγησης
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΗΜΟΣΖΥΠ: Το ημερολόγιο ως μέσο οργάνωσης της σχολικής ζωής και υπενθύμισης των πεπραγμένων
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΠΕΚ: Αυτεπίγνωση της πορείας του εκπαιδευομένου ΑΝΤΑΥΕΚ: Αντικειμενική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΒΕΛΕΚ: Η βελτίωση των εκπαιδευομένων
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΣΥΖ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη συζήτηση ΑΥΧΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Z. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΔΩΕΜΑΞ: Δυσκολία ωρομισθίων στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΑΕΝΜΕΕ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΚΜΟΕΠ: Πολύ καλή μέριμνα και οργάνωση στην επιμόρφωση για την αξιολόγηση ως το 2010 ΟΣΙΑΔΕΚΕ: Παλαιότερη οργάνωση πολλών σεμιναρίων από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

ΠΔΣΕΓΓ: Πρόσφατη διοργάνωση σεμιναρίων από την Γενική Γραμματεία
ΥΛΕΝΔΕΠ: Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τον παιδαγωγικό υπεύθυνο των Σ.Δ.Ε.

90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση

91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης

Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.

93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.

ΕΣΠΥΣΣ: Περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις με παιδαγωγικό υπεύθυνο και σχολικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε.

ΣΠΕΝΔΕΠ: Ενδοσχολική επιμόρφωση

ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων

ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.

94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση

95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης

ΣΑΠΕΑΞ: Σαφήνεια στην περιγραφική αξιολόγηση

96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: άνδρας**Μορφωτικό επίπεδο:** πτυχίο κοινωνιολογίας, πτυχίο φιλοσοφίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό «Κοινωνική θεωρία-πρακτική στην εκπαίδευση»**Επάγγελμα:****Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** έξι έτη ως διορισμένος εκπαιδευτικός**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** δύο έτη**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** τέσσερα χρόνια στις σχολές γονέων**Επιμορφώσεις:** ναι, στην εκπαίδευση ενηλίκων, σεμινάριο στην ΕΣΕΑμεΑ

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

ΑΥΤΜ: Αυτογνωσία των μαθητών**ΑΝΕΚ:** Ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΑΡΣΤΕΠΘ: Αρνητική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση με την έννοια του «Επιθεωρητή»

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων

17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΜΕΙΟΝ: Αισθήματα μειονεξίας λόγω ηλικίας
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΠΡΟΟΡΘ: Εκπαιδευόμενοι με σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία
20. Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΕΠΙΒ: Ανάγκη για επιβράβευση
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΡΟΣΜΕΘ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	ΣΥΣΤΑΝ: Σύνδεση στόχων εκπαιδευομένων με τις ανάγκες τους
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	

41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΕΓΜΒΕΚ: Εύκολη και γρήγορη η αξιολόγηση μέσω βαθμολογίας για τον εκπαιδευτικό
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	ΑΑΞΙΧ: Αδυναμία αξιολόγησης ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ΑΔΜΕΣΥΜ: Αδυναμία μέτρησης ανθρώπινης συμπεριφοράς με αριθμητική κλίμακα
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΒΑΤΥ: Η βαθμολογική αξιολόγηση τυποποιημένη
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio)
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	

63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΝΠΕΑΞ: Αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΡΔΙΑ: Χρονοβόρα διαδικασία ΕΠΥΣΚ: Η ελλιπής παροχή υλικοτεχνικής στήριξης από το κράτος ΔΑΑΠΕΑΞ: Δυσκολία εκπαιδευομένων αποδοχής της αλήθειας της περιγραφικής αξιολόγησης λόγω εγωισμού
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΚΑΧΗΜ: Καταναγκαστικός χαρακτήρας του ημερολογίου ΗΜΑΙΑΓ: Το ημερολόγιο ως αιτία άγχους των εκπαιδευομένων
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΣΗΜΧΠΡ: Σύνδεση συμβολής ημερολογίου με τον τρόπο χρήσης του και την προσωπικότητα του εκπαιδευομένου

83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΔΑΕΚΠΣΕ: Διαρκής ανάγκη εκπαιδευτικών για παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την αξιολόγηση των ενηλίκων
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΔΣΕΟΟΙΔΥ: Διακοπή σεμιναρίων λόγω οικονομικών δυσχερειών και κονδυλίων
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΠΟΣΓΓ: Παλαιότερη οργάνωση σεμιναρίων από την Γενική Γραμματεία
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	ΠΑΝΕΓΓΝ: Παροχή νέων γνώσεων
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΚΠΕΑΞ: Η καταλληλότητα της περιφραστικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση μιας πολυεπίπεδης προσωπικότητας ΑΕΚΠΕΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευομένου για περιγραφική αξιολόγηση
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: άνδρας Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτος φιλοσοφικής σχολής (βυζαντινό – νεοελληνικό) Μεταπτυχιακές σπουδές: όχι Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: δεκαπέντε έτη ως διορισμένος εκπαιδευτικός Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: δέκα έτη Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι Επιμορφώσεις: ολιγόωρες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αρκετές στα Σ.Δ.Ε. από το ΙΔ.ΕΚ.Ε.
Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	ΑΞΙΔΕ: Η αξιολόγηση της ίδιας της εκπαίδευσης ΑΞΕΚΠ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΑΞΜ: Η αξιολόγηση των μαθητών
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	ΑΜΜΑΞΕ: Η αξιολόγηση του μαθητή ως μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ΑΞΕΠΤΙ: Μη σύνδεση της αξιολόγησης με την έννοια της επιβράβευσης ή της τιμωρίας του μαθητή
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΒΕΠΑΙ: Η βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας ΒΕΕΚΠ: Η βελτίωση του επιπέδου του εκπαιδευτικού ΒΕΕΓΧ: Η βελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων ΒΕΥΠΟ: Η βελτίωση των υποδομών ΑΥΟΙΚΠΟ: Η αύξηση των οικονομικών πόρων ΒΕΕΚ: Η βελτίωση των εκπαιδευόμενων
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΑΞΣΥΑΝ: Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση για την συνειδητοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτικό
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	
Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	Έλεγχος φακέλου εκπαιδευομένου Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευομένου
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	ΠΡΕΞΕΤ: Η προφορική εξέταση ΓΡΔΟ: Οι γραπτές δοκιμασίες ΦΑΕΚ: Ο φάκελος του εκπαιδευμένου ΑΥ: Η αυτοαξιολόγηση
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΠΑΡΕΚΤΑ: Η συχνότητα της παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη ως κριτήριο αξιολόγησης ΣΥΠΡΟ: Η συνέπεια και η προσπάθεια ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΟΜΕ: Οι ατομικές και ομαδικές εργασίες
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΠΑΠΡΠΑΙ: Η υποχρέωση παροχής πρέπουσας παιδείας ως ιδιαίτερος λόγος για την αξιολόγηση των ενηλίκων
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΤΕΧΒΑ: Το τεστ χωρίς βαθμολόγηση
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΕΤ: Η ετεροαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΑΥΜΓΓ: Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΑΥ: Αυτοαξιολόγηση
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΜΕΘΕΜΕΝ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στην εκάστοτε θεματική ενότητα ΠΡΟΣΜΕΘ: Προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΚΠΑΡΧΡΙ: Ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΔΥΕΠΙΚ: Δυνατότητα καθημερινής επικοινωνίας
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου ΣΥΜΑΞΟ: Δυνατότητα εκπαιδευτικού για συμπλήρωση αξόνων
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΕΛΓΝ: Ο έλεγχος της κατάκτησης της γνώσης ΑΒΙΜ: Αντικειμενικότητα βαθμολογίας λόγω ιεράρχησης μαθητών
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	ΥΑΠΟΞΧ: Υπενθύμιση απόρριψης των εκπαιδευομένων από το τυπικό σχολείο
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΤΥΠΑΡΣΧ: Η χρήση των τυπικών μορφών αξιολόγησης προϋποθέτει την υποχρεωτική παραμονή του μαθητή στο σχολείο

50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΒΑΠΠΕΕΡ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου λόγω ισοτιμίας με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου στην εξεύρεση εργασίας
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΤΕΑΚΜΕ: Το τεστ ως ακατάλληλη μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΡΑΝΤΥ: Αρνητική αντίδραση των εκπαιδευομένων απέναντι σε τυπικές μορφές αξιολόγησης ΔΕΤΥΠΠΓΡ: Δυσκολία εφαρμογής τυπικών μορφών αξιολόγησης λόγω προβλημάτων των εκπαιδευομένων στον γραπτό λόγο ΤΥΔΣΕΞΠ: Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν συνάδουν με την παρεχόμενη εξατομικευμένη παιδεία των Σ.Δ.Ε.
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΔΣΥΑΠ: Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν συνδέονται με την αποτυχία ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΡΕΦ: Χρονοβόρα η εφαρμογή τους
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΠΠΕΚΤ: Αποτύπωση πολύπλευρης παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη

	ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευομένου ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΑΝΤΕΜΣ: Απουσία ανταγωνιστικών σχέσεων και εμπαθών συμπεριφορών
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΔΙΕΡ: Η ετεροαξιολόγηση κατά την διάρκεια των εργασιών
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό ΓΝΔΙΥΛ: Γνώση της διδαχθείσας ύλης για τους εκπαιδευομένους
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα ΔΥΔΙΔΡ: Δυνατότητα διεπιστημονικής δράσης
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΣΥΦΥΣΔΕ: Το project συνυφασμένο με την φύση των Σ.Δ.Ε.
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΘΚΡΕΑ: Οι εκπαιδευόμενοι ως αυθεντικοί κριτές του εαυτού τους ΨΥΙΚΕΝΘ: Ψυχική ικανοποίηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων ΣΥΑΠΓΝ: Συνειδητοποίηση των αποκτημένων γνώσεων
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΣΥΖ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη συζήτηση
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΑΚΕ: Οι εκπαιδευόμενοι ως πολύ αυστηροί κριτές του εαυτού τους ΑΙΑΠΑΠ: Δημιουργία αισθημάτων απαξίωσης λόγω αποτυχίας των εκπαιδευομένων σε γνωστικά αντικείμενα
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΕΞΩΕΝΜΕ: Μεγάλη εξοικείωση των ωρομισθίων με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΔΣΕΟΟΙΔΥ: Διακοπή σεμιναρίων λόγω οικονομικών δυσχερειών και κονδυλίων
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΟΣΙΔΕΚΕ: Παλαιότερη οργάνωση πολλών σεμιναρίων από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΚΑΤΥΜΑΞ: Κατάρτιση στις τυπικές μορφές αξιολόγησης
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΣΟΕΣΕ: Συμβολή της ομάδας έργων στην οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

Εκπαιδευτικός 4	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: άνδρας</p> <p>Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτος φιλοσοφικής σχολής (μεσαιωνικής και νεοελληνικής φιλολογίας)</p> <p>Μεταπτυχιακές σπουδές: μεταπτυχιακό στην νεοελληνική φιλολογία, μεταπτυχιακό σχετικό με εκπαίδευση και τεχνολογία</p> <p>διορισμένος εκπαιδευτικός</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: εννέα έτη ως διορισμένος εκπαιδευτικός</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: ένα έτος</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι</p> <p>Επιμορφώσεις: αρκετές σε επίπεδο υπολογιστών Β' επιπέδου, στην διαχείριση σχολικής βίας, σχολικής τάξης του εθνικού κέντρου δημόσιας διοίκησης, και άλλες δευτερεύουσες.</p>
A. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΑΞΕΚΕΡ: Η αξιολόγηση ως εκτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	ΚΑΑ: Καθιέρωση και ανάδειξη αξιολόγησης
B. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	<p>ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση</p> <p>ΠΟΣΑΞ: Η ποσοτική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΤΥΠΑΞ: Η τυπική μορφή αξιολόγησης</p>
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	<p>ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης</p>
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΞΕΚ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης ΗΛΠΡΟ: Σύνδεση κριτηρίων αξιολόγησης με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των ενηλίκων ΑΠΕΑΝΑ: Ο βαθμός απεξάρτησης των εκπαιδευομένων από αρχικές τους αναστολές ΓΝΩ: Η γνώση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΑΠΟΜΕΤ: Ανάγκη αποστασιοποίησης εκπαιδευτικού από το αυστηρό πλαίσιο της μέτρησης
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΠΡΟΠΕΑΞ: Προφορική περιγραφική αξιολόγηση
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΕΠΑΔΙΑΓ: Ένα είδος επαναληπτικού διαγωνίσματος
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΣΧΟΛΚΕ: Με παρατηρήσεις και σχολιασμό κειμένων
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΚΑΣΥΝ: Η κατάκτηση του συντακτικού
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	

37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΡΟΦΓΡ: Κοινός στόχος η προφορική και γραπτή επικοινωνία
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	ΜΣΕΒΟ: Μη συμβολή των εξετάσεων στη βελτίωση και πρόοδο των εκπαιδευομένων
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	ΑΡΑΝΑΤ: Αρνητική επίδραση στην ανατροφοδότησή των εκπαιδευομένων
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΑΠΣΤΣΤ: Αποτέλεσμα μιας στατικής στιγμής απόδοσης
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΤΕΑΚΜΕ: Το τεστ ως ακατάλληλη μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΧΡΤΥ: Αναποτελεσματικότητα χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	ΑΝΕΚΠ: Ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΔΚΑΕΠΕΚ: Δυσκολία κατανόησης από τους εκπαιδευόμενους του επιπέδου τους

60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΟΜΣΥΜΑ: Ομαδοσυνεργατική μάθηση ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΣΥΖ: Συζήτηση
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΣΧΑΥΤ: Συγκρατημένη χρήση της αυτοαξιολόγησης
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΔΧΕΚΧΕΜ: Δυσκολίες χρήσης εναλλακτικών μορφών για εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε.
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευομένων
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΑΠΑΣΠΕ: Πιθανότητα αποπροσανατολισμού του εκπαιδευομένου λόγω ασαφούς διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΘΣΠΟ: Θετική στάση απέναντι στο portfolio
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΣΥΖΠΕ: Δυνατότητα αναστοχασμού και συζήτησης των πεπραγμένων
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	

79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΔΥΣΧΗΜ: Δυσλειτουργική η χρήση του ημερολογίου
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΚΑΞΕΡ: Άρνηση εκπαιδευομένων να αξιολογήσουν την εργασία τους ΕΑΚΕ: Οι εκπαιδευόμενοι ως πολύ αυστηροί κριτές του εαυτού τους
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΟΣΥΕΠ: Όχι συστηματική επιμόρφωση ΑΠΡΕΠ: Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΑΝΕΠ: Έλλειψη ανάγκης εκπαιδευτικού για επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης λόγω εμπειρίας και προϋπάρχουσας επιμόρφωσης
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων ΕΠΠΑΝ: Επιμόρφωση από το πανεπιστήμιο ΣΕΕΦΚΕΠ: Παρακολούθηση σεμιναρίων από εγκεκριμένους φορείς και κέντρα επιμόρφωσης ΕΣΠΥΣΣ: Περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις με παιδαγωγικό υπεύθυνο και σχολικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε.

95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης

96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΑΥΡ: Ανάγκη για ύπαρξη ρουμπρίκας

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα

Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη κλασικής φιλολογίας

Μεταπτυχιακές σπουδές: μεταπτυχιακό στο τμήμα θεατρικών σπουδών, διδακτορικό στην νεοελληνική φιλολογία

Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:

δεκαοκτώ έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: δύο έτη

Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι

Επιμορφώσεις: πολλές στην ειδικότητά, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στα Σ.Δ.Ε.

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΜΗΑΝ: Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης

ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης

ΑΞΣΩΡΕ: Η αξιολόγηση ως αναγκαίο μέσο για την επίτευξη σωστού έργου

ΑΞΕΡΓΕΚΠ: Η αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

ΑΞΒΕΕΚ: Η αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο των εκπαιδευομένων

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση

ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση

ΠΟΙΑΞ: Η ποιοτική μορφή αξιολόγησης

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΑΞΕΡΓ: Η αξιολόγηση μέσω εργασιών ΑΥΤΕΝ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων ΡΟΜ: Ρομά ΦΥΛΕΚ: Εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι σε φυλακές
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης ΕΞΕΚ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης ΣΥΠΡΟ: Η συνέπεια και η προσπάθεια ως κριτήριο αξιολόγησης ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΒΙΔΡΑ: Βιωματικές δραστηριότητες ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΑΤΟΜΕΡΓ: Ατομικές και ομαδικές εργασίες
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΤΑ: Περιγραφική αξιολόγηση

31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	ΧΡΗΠΗΝ: Χρήση του πίνακα από τους εκπαιδευμένους
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΑΦΥΛΗ: Η αφομοίωση συγκεκριμένης ύλης
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΑΡΓΡΑΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΣΠΚΟΙΝΔΕ: Σπουδαιότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία και συνεργασία
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΣΑΒ: Σαφήνεια αριθμητικής βαθμολογίας
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευμένων	ΑΓΧΤΕ: Πρόκληση άγχους λόγω των τεστ
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευμένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευμένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευμένων	ΠΝΒΑΘ: Ανάπτυξη πνεύματος βαθμοθηρίας εκπαιδευμένων ΚΛΑΝΤ: Καλλιέργεια κλίματος ανταγωνισμού λόγω αναπόφευκτης σύγκρισης των εκπαιδευμένων
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΒΑΠΠΕΡ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου λόγω ισοτιμίας με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου στην εξεύρεση εργασίας
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	

ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	ΑΝΕΚΠ: Ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	ΤΟΕΝΔ: Η συμβολή της χρήσης διαφορετικών εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη_κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	ΣΥΕΝ: Συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσα από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΑΝΣΠΕΝ: Αναγνώριση της σπουδαιότητας των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΚΙΧΡΑΟ: Κίνδυνος χρήσης αοριστολογίας και γενικοτήτων στην περιγραφική αξιολόγηση ΚΙΑΠΨΠΡ: Κίνδυνος απογοήτευσης ή δημιουργίας ψεύτικων προσδοκιών των εκπαιδευομένων ΛΑΔΙΑΞ: Λανθασμένος τρόπος διατύπωσης της αξιολόγησης
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΠΕΧΕΤ: Περιορισμένη χρήση ετεροαξιολόγησης μέσα στις ομάδες εργασιών
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΕΑΞΑΝΑΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως πηγή ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων ΠΛΠΟΕΚ: Πληροφόρηση της πορείας των εκπαιδευομένων ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΔΙΣΧΕΕΚ: Η συμβολή της στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΘΧΠΕΑΞ: Θεωρητικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης ΚΟΠΕΑΞ: Κοπιαστική η περιγραφική αξιολόγηση
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΟΣΧΛΧΡ: Όχι συχνή η χρήση της λόγω χρόνου ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΔΜΑΞ: Ενδιαφέρουσα μορφή αξιολόγησης
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων ΔΕΛΑΝΥΛ: Δυνατότητα εκπαιδευομένου για έλεγχο και αναπροσαρμογή του υλικού του
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΤΗΦΑΥ: Προτροπή εκπαιδευτικών για τήρηση του φακέλου υλικού από τους εκπαιδευομένους
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΥΔΙΔΡ: Δυνατότητα διεπιστημονικής δράσης ΚΟΙΑΝΚΛ: Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκπαιδευομένων
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΠΡΟΜΕΕΚ: Το project ως προσφιλής μέθοδος των εκπαιδευομένων
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΠΘΕΚΗΜ: Προσωπικό θέμα των εκπαιδευομένων η τήρηση ημερολογίου
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

Z. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΔΣΕΟΟΙΔΥ: Διακοπή σεμιναρίων λόγω οικονομικών δυσχερειών και κονδυλίων
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΠΔΣΕΓΓ: Πρόσφατη διοργάνωση σεμιναρίων από την Γενική Γραμματεία ΑΠΡΕΠ: Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους ΜΕΙΣΕΣ: Μείωση σεμιναρίων σήμερα συγκριτικά με το παρελθόν
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά ΑΚΦΣΔΕ: Ανάγκη εκπαιδευτικού για κατανόηση της διαφορετικής φιλοσοφίας των Σ.Δ.Ε. από αυτήν της τυπικής εκπαίδευσης
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΠΔΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων ΕΠΠΑΝ: Επιμόρφωση από το πανεπιστήμιο ΣΕΕΦΚΕΠ: Παρακολούθηση σεμιναρίων από εγκεκριμένους φορείς και κέντρα επιμόρφωσης
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΜΠΕΝΔ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέθοδος προσέλευσης ενδιαφέροντος των ενηλίκων εκπαιδευομένων
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη φιλολογίας, απόφοιτη παιδαγωγικού ειδικής αγωγής**Μεταπτυχιακές σπουδές:** όχι**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:**

έντεκα έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: ένα έτος**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της****εκπαίδευσης ενηλίκων:** ένα έτος ωρομίσθια σε Ι.Ε.Κ.**Επιμορφώσεις:** όχι

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

ΝΟΑΕΜ: Απουσία σωστής νοηματοδότησης του όρου αξιολόγηση του μαθητή**ΑΞΜΑΒΑ:** Ταύτιση του όρου αξιολόγηση του μαθητή με την βαθμολογία**ΑΞΕΠΙΑΜ:** Η αξιολόγηση ως αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή σε καθορισμένη ύλη μέσω τεστ και εξετάσεων στην τυπική εκπαίδευση

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΠΣΤΓΝ: Η απόκτηση στείρων γνώσεων

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΑΡΣΤΣΑΞ: Αρνητική στάση απέναντι στον σημερινό τρόπο αξιολόγησης

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης**ΕΝΔΑΞ:** Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης**ΤΕΛΑΞ:** Η τελική μορφή αξιολόγησης

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

ΔΕΠΙΤΣ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

ΠΡΣΤ: Προσδιορισμός των στόχων

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

ΣΔΙΑΑΞ: Ενίσχυση ή παραμερισμός αρχικών στόχων στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	ΑΡΙΕΚ: Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευομένων στην τάξη
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων ΡΟΜ: Ρομά ΝΕΕΚ: Εκπαιδευόμενοι νεαρής ηλικίας ΜΕΓΕΚ: Εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΣΕΠΑΓ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση ΣΕΝΕΛ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην προσωπική ανέλιξη
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΓΝΩ: Η γνώση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΑΤΣΑΝ: Η διερεύνηση των ατομικών στόχων και αναγκών ως προϋπόθεση για την αξιολόγησή των ενηλίκων ΑΞΗΛ: Σύνδεση αξιολόγησης ενηλίκων με την ηλικία τους
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΑΤΟΜΕΡΓ: Ατομικές και ομαδικές εργασίες
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΤΑ: Περιγραφική αξιολόγηση
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	ΤΕΔΙΑΔ: Τεστ μέσω χρήσης διαδικτύου
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	

34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	ΚΑΛΣΚ: Καλλιέργεια σκέψης
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΑΡΓΡΑΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	ΕΝΔ: Η διερεύνηση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων ΑΝΑΔΚΛΙ: Η ανάδειξη των κλίσεων των εκπαιδευομένων
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΣΥΜΔΙΑΛ: Πρωταρχικός στόχος η ικανότητα συμμετοχής σε διάλογο
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προϊόντος	ΠΑΚΕΠ: Περιορισμένη η ανάδειξη των κλίσεων για επαγγελματικό προσανατολισμό
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΕΝΘΕΚ: Η ηθική ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων μέσω της υψηλής βαθμολογίας
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	ΜΣΕΒΟ: Μη συμβολή των εξετάσεων στη βελτίωση και πρόοδο των εκπαιδευομένων ΑΔΚΑΠΟ: Αδυναμία κατανόησης εκπαιδευομένων της πορείας τους μέσω βαθμολογίας
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	ΟΒΟΕΔ: Όχι βοηθητική για την εκπαιδευτική διαδικασία η χρήση των τεστ
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΑΔΑΝΤΕΠ: Αδυναμία αντικειμενικής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	

55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΜΕΞΕΝ: Η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΣΧΑΥΤ: Συγκρατημένη χρήση της αυτοαξιολόγησης ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΕΑΧΑΛΕ: Η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης στην ανάδειξη του χαρακτήρα και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	

74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΕΕΚ: Ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα ΑΙΚΣΥΜΑ: Απόκτηση ικανοτήτων συνεργατικής μάθησης
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΗΜΕΠΓΝ: Το ημερολόγιο ως μέσο επίγνωσης των παρεχόμενων γνώσεων
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΑΣΩΤΗΗΜ: Αδυναμία εκπαιδευομένων για σωστή τήρηση ημερολογίου
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΑΚΕ: Οι εκπαιδευόμενοι ως πολύ αυστηροί κριτές του εαυτού τους
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΚΠΑΠ: Επιμόρφωση από εκπαιδευτές με διδακτική εμπειρία του αντικειμένου ΟΘΠΕΠ: Όχι θεωρητικό πλαίσιο επιμόρφωσης
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΑΝΕΠ: Έλλειψη ανάγκης εκπαιδευτικού για επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης λόγω εμπειρίας και προϋπάρχουσας επιμόρφωσης
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	

96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της **ΠΕΑΥΜΑ:** Παροχή ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση των μαθητών

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: γυναίκα Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη φιλοσοφικής σχολής, απόφοιτη προσχολικής αγωγής Μεταπτυχιακές σπουδές: μεταπτυχιακό «Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία», εκπονεί διδακτορικό στην διδακτική μέθοδο project στην λογοτεχνία Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: επτά έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: ένα έτος Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι Επιμορφώσεις: στην εκπαίδευση ενηλίκων, συμμετοχή σε διάφορα συνέδρια, άρθρα
A. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	ΑΞΙΔΕ: Η αξιολόγηση της ίδιας της εκπαίδευσης ΑΞΕΚΠ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΑΞΜ: Η αξιολόγηση των μαθητών
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης ΑΞΕΚΕΡ: Η αξιολόγηση ως εκτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	
B. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	ΡΟΥ: ρουμπρίκες ΤΕ: Το τεστ
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	ΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	ΠΑΞΔ: Περιγραφική αξιολόγηση
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΚΟΙΝ: Ανάγκη κοινωνικοποίησής τους
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΑΤΟΜΕΡΓ: Ατομικές και ομαδικές εργασίες ΟΜΜΑΞ: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως η κυριότερη μέθοδος στα Σ.Δ.Ε. ΠΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	

37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΣΠΚΟΙΝΔΕ: Σπουδαιότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία και συνεργασία
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΣΕΓΓΕΕ: Συνεργασία εκπαιδευτικών για τη γνώση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	ΑΠΕΚ: Συμβολή σε απογοήτευση των εκπαιδευομένων
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	ΒΑΣΧΔΙ: Η βαθμολογία ως παράγοντας πιθανής σχολικής διαρροής
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΧΑΡΒΑ: Απαγορευμένη η χρήση της αριθμητικής βαθμολογίας ΒΑΕΠΑΚ: Ο βαθμός επίδοσης ως ακατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΡΑΝΤΥ: Αρνητική αντίδραση των εκπαιδευομένων απέναντι σε τυπικές μορφές αξιολόγησης
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	

58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΕΝΔΑΞ: Χρήση ενδιάμεσης – διαμορφωτικής αξιολόγησης ΧΙΔΑΡ: Χρήση ιδεοθύελλας και αραχνογράμματος ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΔΙΑΞ: Χρήση διαγνωστικής μορφής αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευόμενους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΕΥΜΑΞ: Η πιο εύληπτη μορφή αξιολόγησης για τον εκπαιδευόμενο
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΡΣΥΕΚ: Η ετεροαξιολόγηση ως ρυθμιστής της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΑΠΟΕΤ: Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της ετεροαξιολόγησης
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΛΕΛΒΙ: Το portfolio απαραίτητο στα Σ.Δ.Ε. λόγω έλλειψης βιβλίων και ύλης
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	

78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΔΥΣΧΗΜ: Δυσλειτουργική η χρήση του ημερολογίου
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΕΛΩΕΠ: Έλλειψη δωρεάν επιμορφώσεων
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΙΚΕΠΑΙ: Ικανοποιητική η επιμόρφωση των διορισμένων εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων στην εκπαίδευση ενηλίκων
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΚΑΜΕ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΠΕΠΜΕ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	ΟΑΤΑΥ: Όχι ατομική αυτοαξιολόγηση
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη φιλοσοφικής σχολής**Μεταπτυχιακές σπουδές:** όχι**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:**

δεκαεπτά έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: τέσσερα έτη**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** όχι**Επιμορφώσεις:** αρκετές γενικά, στο Σ.Δ.Ε. μια διημερίδα

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΒΕΠΑΙ: Η βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας**ΒΕΕΚΠ:** Η βελτίωση του επιπέδου του εκπαιδευτικού**ΒΕΕΚ:** Η βελτίωση των εκπαιδευομένων

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΜΕ: Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΘΣΑΞ: Θετική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

ΓΡΔΟ: Οι γραπτές δοκιμασίες

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΠΕΔΥΝ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των δυνατοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων ΠΕΕΝΔ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων ΠΕΕΠΙ: Η αξιολόγηση ως περιγραφική διαπίστωση των επιδόσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΥΨΓΕΠΙ Εκπαιδευόμενοι με πολύ υψηλό γνωστικό επίπεδο ΧΑΓΕΠΙ: Χαμηλό γνωστικό επίπεδο ενηλίκων
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΙΔΙ: Ανάγκη για ενισχυτική διδασκαλία
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΣΥΝΠΕΑΡ: Ανάγκη συνύπαρξης περιγραφικής και αριθμητικής αξιολόγησης στο τέλος της χρονιάς ΑΤΣΑΝ: Η διερεύνηση των ατομικών στόχων και αναγκών ως προϋπόθεση για την αξιολόγησή των ενηλίκων
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΛΕ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΟΜΜΑΞ: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως η κυριότερη μέθοδος στα Σ.Δ.Ε.
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΑΤΟΣΕ: Ατομικές και ομαδικές συνθετικές εργασίες
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	

33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΡΟΦΓΡ: Κοινός στόχος η προφορική και γραπτή επικοινωνία
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	ΔΙΑΓΤΕ: Το διαγνωστικό τεστ ως κριτήριο καθορισμού των στόχων για κάθε εκπαιδευόμενο
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΑΣΦΕΚΘ: Ασάφεια εκθέσεων προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	ΜΣΕΒΟ: Μη συμβολή των εξετάσεων στη βελτίωση και πρόοδο των εκπαιδευομένων
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΒΑΠΠΕΡ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου λόγω ισοτιμίας με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου στη εξεύρεση εργασίας
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΤΕΑΚΜΕ: Το τεστ ως ακατάλληλη μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε. ΒΑΕΠΑΚ: Ο βαθμός επίδοσης ως ακατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΕΞΤΥ: Αρνητική στάση απέναντι στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα των τυπικών μορφών αξιολόγησης
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	

55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	ΤΟΕΝΔ: Η συμβολή της χρήσης διαφορετικών εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΘΣΕΝ: Θετική στάση ως προς τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΔΙΑΞ: Χρήση διαγνωστικής μορφής αξιολόγησης ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΟΜΣΥΜΑ: Ομαδοσυνεργατική μάθηση ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΡΠΕΑΞ: Προφορική περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στην τάξη ΑΝΠΕΑΞ: Αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΑΞΠΕΝΔ: Αναλυτική αξιολόγηση της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΑΝΤΕΜΣ: Απουσία ανταγωνιστικών σχέσεων και εμπαθών συμπεριφορών ΒΓΝΕΠ: Βελτίωση του γνωστικού επιπέδου ΑΞΠΕΚ: Αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων ΤΕΝΔΕΚ: Τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων ΕΤΕΥΔΙ: Η ετεροαξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία για τους εκπαιδευομένους

	ΔΜΕΚΧΜΠ: Διαπίστωση των μειονεκτημάτων των εκπαιδευομένων, χωρίς να μειώνεται η προσωπικότητά τους
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΟΜΑΠ: Η ετεροαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας για αποφυγή παρεξηγήσεων
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΘΠΑΞ: Η ετεροαξιολόγηση ως θετικός παράγοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΠΜΑΞ: Πολλές μορφές ετεροαξιολόγησης
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΑΥΤΕΚ: Η συμβολή του portfolio στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΔΧΚ: Αποτελεσματικότερη η διδασκαλία χρηστικών κειμένων μέσω του project
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΑΛΗΜΣΚ: Αναποτελεσματική η λειτουργία του ημερολογίου ως προς τον σκοπό του ΕΛΑΝΤΕΝΔ: Ελλιπής ανταπόκριση και ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τη χρήση του ημερολογίου
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΔΑΥΠΡΑΥ: Δύσκολη η απόκτηση αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων ως προϋπόθεση αυτοαξιολόγησης
Z. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	

88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΕΚΠ: Αδυναμία εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. ΕΣΠΥΣΣ: Περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις με παιδαγωγικό υπεύθυνο και σχολικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε.
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη φιλοσοφικής, παιδαγωγικών και ψυχολογίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:** όχι**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** 22

έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: 1 έτος**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** όχι**Επιμορφώσεις:** επιμόρφωση στην τυπική εκπαίδευση

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

ΑΞΕΚΠ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**ΑΞΜ:** Η αξιολόγηση των μαθητών

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

ΠΡΕΞΕΤ: Η προφορική εξέταση**ΤΕ:** Το τεστ**ΟΜΕΡΓ:** Οι ομάδες εργασίας

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων

17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΟΙΚΔΟΕ: Προσπάθεια για συνδυασμό οικογένειας, δουλειάς και εκπαίδευσης
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΧΑΓΕΠΠ: Χαμηλό γνωστικό επίπεδο ενηλίκων ΠΕΡΟΛΕΞ: Εκπαιδευόμενοι με περιορισμένο λεξιλόγιο
20. Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΕΜΖΩΜΑ: Σύνδεση αξιολόγησης ενηλίκων με τα εμπόδια στην προσωπική τους ζωή για μάθηση
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΔΥΣΑΞΕΝ: Δυσκολία εκπαιδευτικού για χαρακτηρισμό ενηλίκων είτε αριθμητικά είτε περιγραφικά
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΦΥΕΡ: Φύλλα εργασίας
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας ΚΑΣΥΝ: Η κατάκτηση του συντακτικού
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΑΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	

40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προϊόντος	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προϊόντος
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΧΡΑΡ: Αρνητική στάση απέναντι στη χρήση αριθμητικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	ΕΝΨΙΚ: Συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων στην ψυχική ικανοποίηση των ενηλίκων ΠΡΟΕΝ: Συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων στην προσπάθεια των ενηλίκων
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΑΝΣΠΕΝ: Αναγνώριση της σπουδαιότητας των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης

	ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΜΙΧΠΡ: Μη Χρήση project ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΣΥΑΛΕΤ: Συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευομένων
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΠΥΙΜΕ: Ανάγκη για περαιτέρω υιοθέτηση της μεθόδου
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΓΝΔΙΥΛ: Γνώση της διδαχθείσας ύλης για τους εκπαιδευομένους ΣΑΝΕΠΥΛ: Η συμβολή του portfolio στην ανασκόπηση και επανάληψη της διδαχθείσας ύλης από τους εκπαιδευομένους ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΦΑΥ: Η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	

80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά ΑΚΦΣΔΕ: Ανάγκη εκπαιδευτικού για κατανόηση της διαφορετικής φιλοσοφίας των Σ.Δ.Ε. από αυτήν της τυπικής εκπαίδευσης
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: γυναίκα</p> <p>Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη φιλοσοφικής σχολής</p> <p>Μεταπτυχιακές σπουδές: στα παιδαγωγικά, ολοκληρώνει την διδακτορική της διατριβή στον τομέα της διοίκησης, της εκπαίδευσης και της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, πιστοποιημένη επιμορφώτρια ενηλίκων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και σε θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: δέκα έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: τρία έτη</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι</p> <p>Επιμορφώσεις: πολλές επιμορφώσεις και συμμετοχές σε συνέδρια, εισηγήσεις σε συνέδρια</p>
A. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΒΕΕΚΠ: Η βελτίωση του επιπέδου του εκπαιδευτικού
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	<p>ΘΣΑΞ: Θετική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση</p> <p>ΘΣΑΜΑΞ: Θετική στάση απέναντι στην αντικειμενική και αμερόληπτη αξιολόγηση</p> <p>ΑΡΣΤΑΠ: Αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση που συνδέεται με την απομνημόνευση καθημερινών γνώσεων</p>
B. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	<p>ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης</p>
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	ΔΙΣΧΠΡΟ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	ΜΕΤΕΛΤΕ: Μεμφομένη η τελική μορφή αξιολόγησης με την μορφή ενός ολιγόλεπτου τεστ
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΤΕΛΕ: Η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΑΡΧΑΕ: Η αρχική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΔΙΑΜΑΕ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης ΑΥΤΕΝ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΙΑΑΝΤ: Ενήλικες, κοινό με διαμορφωμένες ήδη αντιλήψεις ΙΔΙΑΕΝ: Οι ενήλικες ως άτομα με ιδιαιτερότητες
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΕΥΕΥΚ: Αναζήτηση «δεύτερης ευκαιρίας στη ζωή»
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	ΥΠΑΡΕΜ: Η αξιολόγηση ως αιτία υπενθύμισης αρνητικών εμπειριών από τυπική εκπαίδευση
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΜΕΤΙΚ: Ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΠΡΟΦΚΡ: Το «προφίλ» του κάθε Σ.Δ.Ε. ως συνάρτηση των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευομένων
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	

Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΒΙΑΡΑ: Βιωματικές δραστηριότητες ΕΤ: Η ετεροαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΑΤΟΜΕΡΓ: Ατομικές και ομαδικές εργασίες ΑΥΜΓΓ: Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΤΑ: Περιγραφική αξιολόγηση

31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΕΥΧΜΑ: Το ευχάριστο μάθημα ως κριτήριο επιλογή των μεθόδων αξιολόγησης
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΚΑΕΝΝΓΛ: Η κατάκτηση βασικών εννοιών της γλώσσας ΚΑΓΡΑΜ: Η κατάκτηση της γραμματικής ΚΑΣΥΝ: Η κατάκτηση του συντακτικού
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	ΧΕΙΡΓΛ: Απόκτηση ικανότητας χειρισμού της γλώσσας και κατανόηση του επιπέδου της σε διάφορα περιβάλλοντα
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	ΕΝΠΡΟ: Η ενθάρρυνση του εκπαιδευομένου για ενίσχυση της προσπάθειάς του
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΡΟΦΓΡ: Κοινός στόχος η προφορική και γραπτή επικοινωνία
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	ΣΥΣΤΑΝ: Σύνδεση στόχων εκπαιδευομένων με τις ανάγκες τους
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΣΥΜΑΞΟ: Δυνατότητα εκπαιδευτικού για συμπλήρωση αξόνων
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	ΥΑΠΟΣΧ: Υπενθύμιση απόρριψης των εκπαιδευομένων από το τυπικό σχολείο
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΤΕ: Αρνητική στάση απέναντι στα τεστ αξιολόγησης

ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΜΕΞΕΝ: Η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ΕΛΑΝΤΑΞ: Έλλειψη αντικειμενικότητας αξιολόγησης των εκπαιδευομένων ΑΝΤΕΚ: Ο ανταγωνισμός των εκπαιδευομένων
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΣΥΖ: Συζήτηση
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευομένου ΠΕΑΞΑΥΤ: Η συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης στην αυτοαντίληψη του εκπαιδευομένου
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΠΕΝΨΥ: Παράγοντας ενίσχυσης της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΟΛΠΡ: Η συμβολή του portfolio στην διαμόρφωση ολοκληρωμένης άποψης του εκπαιδευτικού για τον εκπαιδευόμενο ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	ΟΜΕΛΕΚ: Όχι ως μέσω ελέγχου των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτικό ΟΤΑΚΧΕΚ: Όχι ως τρόπος ανάδειξης των καλύτερων και χειρότερων εκπαιδευομένων
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΙΚΣΥΜΑ: Απόκτηση ικανοτήτων συνεργατικής μάθησης ΕΣΣΕΟΜ: Δυνατότητα έκφρασης, συνύπαρξης, συνδημιουργίας και ενσωμάτωσης των εκπαιδευομένων μέσα στην ομάδα ΑΠΑΓ: Απομάκρυνση του άγχους των εκπαιδευομένων
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΠΡΑΞ: Σπουδαιότητα χρήσης project ως μέσο αξιολόγησης
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΤΗΗΜΕΚΠ: Ανάγκη τήρησης ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό ΟΑΗΜΕΚΠ: Όχι αναγκαία η τήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευόμενο
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες ΑΥΣΥΖ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη συζήτηση
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

Z. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. **ΑΩΛΑΠ:** Ανεπάρκεια ωρομίσθιων εκπαιδευτικών λόγω απειρίας τους

88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων **ΑΕΝΜΕΕ:** Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης

89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα **ΥΛΕΝΔΕΠ:** Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τον παιδαγωγικό υπεύθυνο των Σ.Δ.Ε.

90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση **ΚΔΕΕΝΤΥ:** Κατανόηση της διαφορετικότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκριτικά με την τυπική εκπαίδευση

ΚΑΟΜΑ: Καλύτερη οργάνωση του μαθήματος από εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε. χωρίς εμπειρία

91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης

Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε. **ΔΑΕΚΠΣΕ:** Διαρκής ανάγκη εκπαιδευτικών για παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την αξιολόγηση των ενηλίκων

ΑΕΝΕΚΠ: Ανάγκη ενημερωμένου εκπαιδευτικού για ανταπόκριση στα νέα δεδομένα

ΑΕΝΜΕΚΠ: Αδυναμία εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς

93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.

94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση **ΥΛΒΙΣΕ:** Υλοποίηση βιωματικών σεμιναρίων μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης

95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης

96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της **ΕΕΑΥ:** Ενθάρρυνση και η ενημέρωση πριν την αυτοαξιολόγηση

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: άνδρας Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτος Ιστορίας - Αρχαιολογίας Μεταπτυχιακές σπουδές: Master στην εκπαίδευση από απόσταση Επάγγελμα: διορισμένος εκπαιδευτικός Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: είκοσι έτη ως διορισμένος εκπαιδευτικός Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: τρία έτη Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι Επιμορφώσεις: πολλά σεμινάρια σχετικά με την διδακτική, το περιβάλλον, την αγωγή υγείας
A. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	ΑΞΜΕ: Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	
B. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΕΚΕΝΑΞ: Σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκμάθηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευομένων
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΔΙΑΛ: Διάλογος
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	ΓΝΩΑΔΔΥ: Η γνώση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο ΕΝΠΡΟ: Η ενθάρρυνση του εκπαιδευομένου για ενίσχυση της προσπάθειάς του
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	

39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	ΣΥΣΤΑΝ: Σύνδεση στόχων εκπαιδευομένων με τις ανάγκες τους
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΤΕΔΓΙΚ: Το τεστ ως στιγμιαίος δείκτης της γνωστικής ικανότητας του εκπαιδευομένου
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΒΑΕΠΑΚ: Ο βαθμός επίδοσης ως ακατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΑΝΣΠΕΝ: Αναγνώριση της σπουδαιότητας των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ΚΑΕΚΤΥ: Καχυποψία εκπαιδευτικών, κυρίως της τυπικής εκπαίδευσης, απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΜΕΞΕΝ: Η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε

	<p>ΟΜΣΥΜΑ: Ομαδοσυνεργατική μάθηση ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΗΜ: Χρήση ημερολογίου</p>
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΠΕΧΕΤ: Περιορισμένη χρήση ετεροαξιολόγησης μέσα στις ομάδες εργασιών
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΕΑΞΑΝΑΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως πηγή ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΟΜΑΠ: Η ετεροαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας για αποφυγή παρεξηγήσεων
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΕΤΕΡ: Σπουδαιότητα ετεροαξιολόγησης
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΘΟΣΕΠΜ: Θετική ή όχι η συμβολή του ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΜΠΡΣΔΕ: Το project ως μέρος του προγράμματος των Σ.Δ.Ε.
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	

82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΣΥΖ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη συζήτηση ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΣΥΖΔΟΑΞ: Συζητήσεις και δοκιμαστικές αξιολογήσεις πριν την περίοδο των αξιολογήσεων ΣΕΠΠΕΑΞ: Υλοποίηση σεμιναρίων πριν την περίοδο των αξιολογήσεων
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΓΝΑΝΤ: Επιμόρφωση από γνώστες του αντικειμένου
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη φιλολογίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση και διδακτική**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:**

οκτώ έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: ένα έτος**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της****εκπαίδευσης ενηλίκων:** διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξένους στον ιδιωτικό τομέα**Επιμορφώσεις:** Πολλές επιμορφώσεις, σεμινάρια και συνέδρια

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΕΡΓΕΚΠ: Η αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών**ΑΞΣΚΕ:** Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης**ΑΞΜΗΑΝ:** Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΘΣΑΞ: Θετική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΟΣΑΞ:** Ποσοτική μορφή αξιολόγησης**ΑΤΑΞ:** Η άτυπη μορφή αξιολόγησης

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

ΤΕ: Το τεστ**ΣΥ:** Η συνέντευξη

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων

17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων

ΑΕΙΑΝ: Άτομα με ειδικές ανάγκες

18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων

19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

ΥΨΓΕΠΙ: Εκπαιδευόμενοι με πολύ υψηλό γνωστικό επίπεδο

ΧΑΓΕΠΙ: Χαμηλό γνωστικό επίπεδο ενηλίκων

20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση

23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών

25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων

27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση

Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

29. Εναλλακτικές μέθοδοι

30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό

ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου

ΠΡΟΦΣΥΖ: Με χρήση προφορικών συζητήσεων

32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού

33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες

ΧΕΙΡΓΛ: Απόκτηση ικανότητας χειρισμού της γλώσσας και κατανόηση του επιπέδου της σε διάφορα περιβάλλοντα

36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης

ΚΠΑΡΧΡΙ: Ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων

37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης

38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης

39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΑΓΑΞΟ: Άγνοια περιεχομένου αξόνων εκθέσεων προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΑΛΔΙΑΞ: Αδυναμία δίκαιης αξιολόγησης εκπαιδευομένων
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΤΥΔΣΞΞΠ: Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης δεν συνάδουν με την παρεχόμενη εξατομικευμένη παιδεία των Σ.Δ.Ε. ΑΔΒΑΙΔ: Αδυναμία αξιολόγησης με βαθμό λόγω ιδιαιτερότητας αναγκών ενήλικων εκπαιδευομένων
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΠΠΕΚΤ: Αποτύπωση πολύπλευρης παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΤΚΣΟΜ: Προϋπόθεση για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης η καλή σχέση των μελών της ομάδας
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΠΡΑΞ: Σπουδαιότητα χρήσης project ως μέσο αξιολόγησης
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΗΜΟΣΖΥΠ: Το ημερολόγιο ως μέσο οργάνωσης της σχολικής ζωής και υπενθύμισης των πεπραγμένων
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	

82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΒΙΕΚΠΕΝ: Βεβαιότητα ικανότητας όλων των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. για εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη φιλολογίας, πτυχιούχος αρμονίας και πιάνου**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση και διδακτική**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** τρία έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** εννέα έτη**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** όχι**Επιμορφώσεις:** επιμορφώσεις από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε στην εκπαίδευση ενηλίκων, επιμορφώσεις σχετικά με θεατρικά παιχνίδια

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

ΑΞΕΠΤΙ: Μη σύνδεση της αξιολόγησης με την έννοια της επιβράβευσης ή της τιμωρίας του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

ΑΝΕΚ: Ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΠΟΣΑΞ: Ποσοτική μορφή αξιολόγησης**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση**ΠΟΙΑΞ:** Η ποιοτική μορφή αξιολόγησης

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΦΥΛΕΚ: Εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι σε φυλακές
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΣΥΠΡΟ: Η συνέπεια και η προσπάθεια ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΤΕΧΒΑ: Το τεστ χωρίς βαθμολόγηση
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΔΙΑΛ: Διάλογος
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΑΝΑΚΕΙ: Ανάγνωση κειμένων
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΕΜΠΛΕΞ: Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου ΚΑΤΑΝΠΡΟΦ: Η κατανόηση του προφορικού λόγου

	ΚΠΑΡΧΡΙ: Ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	ΕΝΠΡΟ: Η ενθάρρυνση του εκπαιδευομένου για ενίσχυση της προσπάθειάς του
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΕΝΘΕΚ: Η ηθική ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων μέσω της υψηλής βαθμολογίας
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΗΜ: Χρήση ημερολογίου
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΑΕΝΑΔ: Αδυναμία εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης λόγω αδιαφορίας ΑΕΕΚΣΠ: Αδυναμία εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης λόγω κακής τους σχέσης με τα παιδαγωγικά
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευμένου ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευόμενων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΠΕΝΨΥ: Παράγοντας ενίσχυσης της ψυχολογίας των εκπαιδευόμενων
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΠΑΣΠΕ: Πιθανότητα αποπροσανατολισμού του εκπαιδευμένου λόγω ασαφούς διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΔΙΓΡ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την διόρθωση των γραπτών
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευόμενων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	

75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΠΘΕΚΗΜ: Προσωπικό θέμα των εκπαιδευομένων η τήρηση ημερολογίου
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΒΟΡΟΑΥΤ: Βοηθητικός ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευομένους
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΕΕΚΠΕΚΑ: Ευθύνη εκπαιδευτικού για ελλιπή του κατάρτιση
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΓΝΑΝΤ: Επιμόρφωση από γνώστες του αντικειμένου ΕΠΑΕΜΠ: Επιμόρφωση από ανθρώπους με εμπειρία στην εφαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης των Σ.Δ.Ε.
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΕΚΠ: Αδυναμία εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΣΠΕΝΔΕΠ: Ενδοσχολική επιμόρφωση

	ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΑΧΠΕΑΞ: Αποφυγή αρνητικών χαρακτηριστικών στην περιγραφική αξιολόγηση ΣΑΠΕΑΞ: Σαφήνεια στην περιγραφική αξιολόγηση ΣΠΠΕΕΚ: Σωστή και προσεκτική περιγραφική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.\
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη Ιστορίας - Αρχαιολογίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:****Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** οκτώ δεκαέξι έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** πέντε έτη**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** όχι**Επιμορφώσεις:** σεμινάρια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

ΑΞΕΚΠ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**ΑΞΜ:** Η αξιολόγηση των μαθητών

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

ΑΝΕΚ: Ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων**ΒΕΕΚ:** Βελτίωση των εκπαιδευόμενων

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

ΕΝΑΝΤ: Η ενίσχυση του ανταγωνισμού των μαθητών

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων

17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΟΡΘΟΓΡΑΦ: Ανάγκη για σωστή και ορθογραφημένη γραφή
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	ΥΠΑΡΕΜ: Η αξιολόγηση ως αιτία υπενθύμισης αρνητικών εμπειριών από τυπική εκπαίδευση
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΥΤΣΥΝ: Η αυτενέργεια και η συνεργασία ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης ΔΥΝΕΚ: Οι δυνατότητες των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΑΞΗΛ: Σύνδεση αξιολόγησης ενηλίκων με την ηλικία τους
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	ΠΡΟΔΙΥΛ: Προετοιμασία διδακτικού υλικού για τον εκπαιδευτικό λόγω απουσίας βιβλίων στα Σ.Δ.Ε.
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΠΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΑΥ: Αυτοαξιολόγηση
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	

38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΣΠΚΟΙΝΔΕ: Σπουδαιότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία και συνεργασία
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΓΕΑΞΟΝ: Γενικοί οι άξονες των εκθέσεων προόδου ΣΥΜΑΞΟ: Δυνατότητα εκπαιδευτικού για συμπλήρωση αξόνων
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΑΔΑΝΤΕΠ: Αδυναμία αντικειμενικής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών ΑΔΔΙΑΞ: Αδυναμία δίκαιης αξιολόγησης εκπαιδευομένων
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΧΡΤΥ: Αναποτελεσματικότητα χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΧΡΑΡ: Αρνητική στάση απέναντι στη χρήση αριθμητικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΛΣΤΕΝΑ: Έλλειψη σταθερού ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio)
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΔΧΕΚΧΕΜ: Δυσκολίες χρήσης εναλλακτικών μορφών για εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε.
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΕΚΑΣΤΕΚ: Ευκολότερη κατανόηση από τον εκπαιδευόμενο των στόχων των εκπαιδευτικών ΕΙΑΞΕΚ: Ειλικρινής αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΙΔΠΣΧ: Αιτία δημιουργίας προβληματικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΑΣΕΤ: Αρνητική στάση απέναντι στην ετεροαξιολόγηση ΜΕΝΜΑΞ: Μη ενδεικνυόμενη μορφή αξιολόγησης
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΔΜΑ: Αποτύπωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για το μάθημα
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΦΑΥ: Η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	ΚΡΠΡΕΚ: Κριτήριο η προσπάθειά των εκπαιδευομένων

	ΚΡΑΠΕΚ: Κριτήριο η απόδοσή των εκπαιδευομένων
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΟΑΗΜΕΚΠ: Όχι αναγκαία η τήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΒΟΡΟΑΥΤ: Βοηθητικός ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευομένους ΑΥΔΙΜΑΞ: Η αυτοαξιολόγηση ως η πιο δίκαιη μορφή αξιολόγησης ΑΝΤΑΥΕΚ: Αντικειμενική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΣΥΣΑ: Σπουδαιότητα υλοποίησης πολλών σεμιναρίων το 2004 στην Αθήνα
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΑΕΠΠΑΝ: Ακατάλληλοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι πανεπιστημιακοί χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε.
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΑΝΕΠ: Έλλειψη ανάγκης εκπαιδευτικού για επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης λόγω εμπειρίας και προϋπάρχουσας επιμόρφωσης
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΕΠΔΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΚΠΕΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευομένου για περιγραφική αξιολόγηση

ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.

97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα

Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη κλασικής φιλολογίας

Μεταπτυχιακές σπουδές: μεταπτυχιακό στο τμήμα θεατρικών σπουδών, διδακτορικό στην νεοελληνική φιλολογία

Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:

δεκαοκτώ έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: δύο έτη

Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι

Επιμορφώσεις: πολλές στην ειδικότητά, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στα Σ.Δ.Ε.

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

ΑΞΕΙ: Αξιολόγηση όχι μόνο της μαθησιακής πορείας με τεστ, αλλά και της γενικότερης εικόνας των εκπαιδευόμενων

ΕΠΠΡΟ: Επιβράβευση της προσπάθειας των εκπαιδευόμενων

ΑΝΕΚ: Ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΘΣΑΞ: Θετική στάση ως προς τον όρο αξιολόγηση

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση

ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων

17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. **ΡΟΜ:** Ρομά

18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. **ΡΟΑΝΙ:** Η ροπή στην ανία

19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.

22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση **ΤΡΕΜΑΡΑΞ:** Τραυματικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων από την αριθμητική αξιολόγηση

23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών **ΠΑΡΕΚΤΑ:** Η συχνότητα της παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη ως κριτήριο αξιολόγησης

25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων

27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση

Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

29. Εναλλακτικές μέθοδοι **ΦΥΛΑΞ:** Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό **ΑΝΑΚΕΙ:** Ανάγνωση κειμένων

32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού **ΧΡΠΙΝ:** Χρήση του πίνακα από τους εκπαιδευομένους

33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού

35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες

36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης

37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης

38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης **ΓΝΩΓΛ:** Ικανοποιητική γνώση της γλώσσας με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών

39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	ΕΞΣ: Εξατομικευμένοι στόχοι ανάλογα με την πορεία του κάθε εκπαιδευομένου ΑΔΣ: Αδυναμία πλήρους κατανόησης των στόχων και του περιεχομένου της αξιολόγησης από τους εκπαιδευομένους
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα ως προς την επίδοση των γνώσεων των εκπαιδευομένων	
42. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΙΚΕΚ: Ικανοποίηση των εκπαιδευομένων μέσω της θετικής αριθμητικής αξιολόγησης ΑΒΚΒ: Η αριθμητική βαθμολογία ως κίνητρο για βελτίωση
43. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
44. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
46. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
47. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
48. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
49. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	ΣΥΤΥΣΧ: Σύνδεση από τον εκπαιδευόμενο των τυπικών μορφών αξιολόγησης με τα σχολικά χρόνια
50. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
52. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΡΑΝΤΥ: Αρνητική αντίδραση των εκπαιδευομένων απέναντι σε τυπικές μορφές αξιολόγησης
54. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
55. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
56. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
57. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
58. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	

59. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
60. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΚΙΧΡΑΟ: Κίνδυνος χρήσης αοριστολογίας και γενικοτήτων στην περιγραφική αξιολόγηση
61. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης
62. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΔΧΕΚΧΕΜ: Δυσκολίες χρήσης εναλλακτικών μορφών για εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία στα Σ.Δ.Ε.
64. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
67. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
68. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
72. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
73. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευμένου για τον εκπαιδευτικό
74. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
75. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΚΜΤΕΑΞ: Ο φάκελος υλικού ως κατάλληλη μέθοδος για την τελική αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού
77. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
78. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
79. Μειονεκτήματα του project	

80. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
81. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
82. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΒΟΧΗΜ: Βοηθητικό και χρήσιμο το ημερολόγιο
84. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
85. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας
87. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΝΤΧΑ: Η ντροπή και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων ως ανασταλτικοί παράγοντες για την αυτοαξιολόγηση
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
88. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΥΠΡΕΜΓΝ: Ωρομίσθιοι με υψηλά προσόντα, εμπειρία και γνώσεις στην αξιολόγηση
89. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΑΕΝΜΕΕ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης
90. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΤΣΕΧΕΝΔ: Υλοποίηση παλαιότερων σεμιναρίων συχνά τυπικού χαρακτήρα και χωρίς ενδιαφέρον ΑΠΡΕΠ: Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους
91. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
92. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
93. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά
94. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
95. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων ΕΠΑΔΦΕ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης
96. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
97. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΠΕΑΠΜΑΞ: Η περιγραφική ως η πιο αποδεκτή από τους εκπαιδευομένους μορφή αξιολόγησης
98. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	

99. Προτάσεις εφαρμογής του project και
αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα

Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη φιλοσοφίας-παιδαγωγικής - ψυχολογίας

Μεταπτυχιακές σπουδές: όχι

Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:

εννέα έτη ως εκπαιδευτικός στην ειδική αγωγή

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: δύο έτη ως

διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της

εκπαίδευσης ενηλίκων: διδασκαλία της ελληνικής

ως ξένης γλώσσας στην Αγγλία σε ενήλικες

Άγγλους

Επιμορφώσεις: όχι

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΑΞΜΕ: Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση

ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων

17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΕΠΙΒΠΡΟ: Η επιβράβευση της προσπάθειας και η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΥΤΣΥΝ: Η αυτενέργεια και η συνεργασία ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΕΓΤ: Η εξέλιξη στον γνωστικό τομέα
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	ΕΞΕΣΥΜ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων σε επίπεδο συμμετοχής
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	

39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	ΦΟΑΠΟΤ: Εμφάνιση φόβου αποτυχίας των εκπαιδευομένων
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΤΕΑΚΜΕ: Το τεστ ως ακατάλληλη μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΦΟΑΠΕΠ: Φόβος για πιθανότητα αποπροσανατολισμού από την ουσία της εκπαιδευτικής πράξης και χάσιμο χρόνου
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΠΡΧΑΥΤ: Πρόθεση για χρήση αυτοαξιολόγησης ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης ΜΙΧΠΡ: Μη Χρήση project

	ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΑΧΠΡΜΔΥ: Αδυναμία χρήσης project λόγω μη διαθεσιμότητας υπολογιστών
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΛΕΞΕΤ: Έλλειψη εξοικείωσης του εκπαιδευομένου με την ετεροαξιολόγηση ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΦΑΥ: Η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού ΒΟΕΝΔ: Βοηθητικό ή όχι για τον εκπαιδευόμενο ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει γι' αυτό ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΑΘΟΣΗΜ: Αμφιβολία θετικής ή όχι συμβολής του ημερολογίου
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

84. Θετικά της αυτοαξιολόγηση ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Z. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΕΕΠΛΕΧΡ: Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικού λόγω έλλειψης χρόνου
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΚΠΑΠ: Επιμόρφωση από εκπαιδευτές με διδακτική εμπειρία του αντικειμένου ΟΘΠΕΠ: Όχι θεωρητικό πλαίσιο επιμόρφωσης
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΕΚΠ: Αδυναμία εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΣΠΕΝΔΕΠ: Ενδοσχολική επιμόρφωση ΕΣΠΥΣΣ: Περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις με παιδαγωγικό υπεύθυνο και σχολικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε. ΥΛΗΜΕΙΣ: Υλοποίηση ημερίδων και εισηγήσεων ενημέρωσης συναδέλφων για τα Σ.Δ.Ε ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα

Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη φιλοσοφικής σχολής

Μεταπτυχιακές σπουδές: μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην Αγγλία με κατεύθυνση «Αρχαιολογία και Τέχνη»

Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: δώδεκα έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: ένα έτος

Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: τρία έτη στο Ε.Α.Π., διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένη σε πανεπιστήμια του εξωτερικού δεκαπέντε έτη, διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα στο ΙΜΧΑ

Επιμορφώσεις: επιμορφώσεις στο Ε.Α.Π.

A. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΑΞΑΝΕ: Η αξιολόγηση ως τρόπος κάλυψης των ανεπαρκειών του εκπαιδευτικού συστήματος

ΕΠΙΣΤΑΞ: Επιφυλακτική στάση ως προς την αξιολόγηση

B. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

ΠΟΣΑΞ: Ποσοτική μορφή αξιολόγησης
ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΤΜΗ: Ανομοιογένεια τμημάτων
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΥΨΓΕΠΙ: Εκπαιδευόμενοι με πολύ υψηλό γνωστικό επίπεδο ΑΝΑΛΕΚ: Εκπαιδευόμενοι αναλφάβητοι
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΕΠΙΒΠΡΟ: Η επιβράβευση της προσπάθειας και η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	ΠΡΕΠΑΞ: Η σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ως προϋπόθεση της επιτυχημένης αξιολόγησης
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΑΝΑΓΛΑΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	

38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΤΥΠΟΦΥΛ: Τυποποιημένος αλλά αναγκαίος για την ενημέρωσή των εκπαιδευομένων ο τρόπος αξιολόγησης του φύλλου αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου ΕΠΑΝΕΚΘ: Επανάληψη στην αξιολόγηση του φύλλου αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	ΑΔΜΕΣΥΜ: Αδυναμία μέτρησης ανθρώπινης συμπεριφοράς με αριθμητική κλίμακα
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΒΑΕΠΑΚ: Ο βαθμός επίδοσης ως ακατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΠΠΕΚΤ: Αποτύπωση πολύπλευρης παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευομένου ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΣΠΑΑΞ: Η σαφέστερη, πληρέστερη και αναλυτικότερη μορφή αξιολόγησης
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΔΙΓΡ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την διόρθωση των γραπτών
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΑΝΕΠΥΛ: Η συμβολή του portfolio στην ανασκόπηση και επανάληψη της διδαχθείσας ύλης από τους εκπαιδευομένους
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΘΣΠΟ: Θετική στάση απέναντι στο portfolio
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	

77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	ΕΠΠΓΝ: Επιφανειακή η γνώση από το project
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΑΣΩΤΗΗΜ: Αδυναμία εκπαιδευομένων για σωστή τήρηση ημερολογίου
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΑΕΝΜΕΕ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΕΔΩΕΠ: Έλλειψη δωρεάν επιμορφώσεων ΑΠΡΕΠ: Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΠΓΝΑΝΤ: Επιμόρφωση από γνώστες του αντικειμένου ΑΞΜΕΥΣΧ: Η αξιολόγηση ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΣΠΕΝΔΕΠ: Ενδοσχολική επιμόρφωση ΕΠΔΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	ΣΠΠΕΕΚ: Σωστή και προσεκτική περιγραφική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και
αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΣΥΠΡ: Πιο συστηματικό

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη Φιλοσοφικής- Παιδαγωγικών -Ψυχολογίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στα παιδαγωγικά, υποψήφια διδάκτωρ στα παιδαγωγικά, Πιστοποιημένη εκπαιδύτρια ενηλίκων ως διορισμένη εκπαιδευτικός**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** εννέα έτη**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** ένα έτος**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** εξακόσιες ώρες σε Ι.Ε.Κ. ως εκπαιδύτρια, εκπαιδύτρια σε Κ.Ε.Κ.**Επιμορφώσεις:** επιμορφώσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε., στα Σ.Δ.Ε., ως εκπαιδύτρια σε πρόγραμμα για φιλόλογους για τον σχεδιασμό μαθήματος, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή 600 ωρών, επιμόρφωση στις μαθησιακές δυσκολίες, επιμόρφωση στην διαχείριση ανθρώπινων πόρων

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΜΗΑΝ: Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΘΣΑΜΑΞ: Θετική στάση απέναντι στην αντικειμενική και αμερόληπτη αξιολόγηση
ΑΡΣΤΣΑΞ: Αρνητική στάση απέναντι στον σημερινό τρόπο αξιολόγησης

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης**ΕΝΔΑΞ:** Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης**ΤΕΛΑΞ:** Η τελική μορφή αξιολόγησης

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΙΑΑΝΤ: Ενήλικες, κοινό με διαμορφωμένες ήδη αντιλήψεις ΙΔΙΑΕΝ: Οι ενήλικες ως άτομα με ιδιαιτερότητες
19.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΠΑΡΕΚΤΑ: Η συχνότητα της παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη ως κριτήριο αξιολόγησης ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΓΝΩ: Η γνώση ως κριτήριο αξιολόγησης ΤΡΣΚΕΡΓ: Η αξιολόγηση του τρόπου σκέψης και εργασίας των εκπαιδευομένων ΕΞΕΚ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΑΞΗΛ: Σύνδεση αξιολόγησης ενηλίκων με την ηλικία τους ΕΜΖΩΜΑ: Σύνδεση αξιολόγησης ενηλίκων με τα εμπόδια στην προσωπική τους ζωή για μάθηση
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΤΕΧΒΑ: Το τεστ χωρίς βαθμολόγηση
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΑΙΡΟ: Παιχνίδι ρόλων ΕΡΩΤ: Ερωματολογία ΔΙΑΛ: Διάλογος ΚΑΤΑΠΔ: Καταιγισμός ιδεών

ΕΠΙΔ: Επίδειξη

30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΚΑΓΡΑΜ: Η κατάκτηση της γραμματικής ΚΑΣΥΝ: Η κατάκτηση του συντακτικού ΑΦΥΛΗ: Η αφομοίωση συγκεκριμένης ύλης ΕΠΑΦΤΕΧ: Η γνώση της δραματικής τέχνης και γενικότερα η επαφή με την τέχνη
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προϊόντος	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προϊόντος
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΕΛΓΝ: Ο έλεγχος της κατάκτησης της γνώσης
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΑΤΑΣΣ: Αναγκαίες για την συνέχιση των σπουδών τους
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	

53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΧΡΑΡ: Αρνητική στάση απέναντι στη χρήση αριθμητικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	ΑΞΕΓΓΝ: Αξιολόγηση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων ΑΞΣΚ: Αξιολόγηση τρόπου σκέψης εκπαιδευομένων ΑΞΕΜΠ: Αξιολόγηση εμπειρίας εκπαιδευομένων ΑΞΩΡ: Αξιολόγηση ωριμότητας εκπαιδευομένων
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio)
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης ΜΙΧΠΡ: Μη Χρήση project ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΑΞΠΕΝΔ: Αναλυτική αξιολόγηση της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος ΑΠΟΠΟΧ: Απόδοση ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΡΔΙΑ: Χρονοβόρα διαδικασία
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΑΣΕΤ: Αρνητική στάση απέναντι στην ετεροαξιολόγηση
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό ΣΑΥΤΕΚ: Η συμβολή του portfolio στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	ΑΧΛΕΛΧΡ: Απουσία χρήσης project λόγω έλλειψης χρόνου
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΟΣΗΜ: Όχι σημαντικός ο ρόλος του ημερολογίου
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Z. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΚΠΑΠ: Επιμόρφωση από εκπαιδευτές με διδακτική εμπειρία του αντικειμένου ΟΘΠΕΠ: Όχι θεωρητικό πλαίσιο επιμόρφωσης
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	

92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΑΕΚΠΣΕ: Διαρκής ανάγκη εκπαιδευτικών για παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την αξιολόγηση των ενηλίκων
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	ΣΠΠΕΕΚ: Σωστή και προσεκτική περιγραφική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΑΕΚΠΕΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευμένου για περιγραφική αξιολόγηση
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	ΟΠΕΑΜ: Όχι παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	ΑΚΓΝΠΡΟ: Ανάγκη για καλύτερη γνώση του project από τον εκπαιδευτικό

Εκπαιδευτικός 19	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: γυναίκα</p> <p>Μορφωτικό επίπεδο: απόφοιτη Φιλοσοφικής- Παιδαγωγικών -Ψυχολογίας</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: δεκαπέντε έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: δώδεκα έτη</p> <p>Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων: όχι</p> <p>Επιμορφώσεις: επιμορφώσεις στην γλώσσα, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες</p>
Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή	
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	<p>ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης</p> <p>ΑΞΕΡΓΣΧ: Η αξιολόγηση ως πολύτιμο εργαλείο για τη λειτουργία του σχολείου</p> <p>ΑΞΒΕΜΑ: Η βελτίωση του σχεδιασμού των μαθημάτων μέσω της αξιολόγησης</p> <p>ΑΞΣΥΑΝ: Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση για την συνειδητοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτικό</p>
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους	
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις	
Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους	
10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	<p>ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης</p>
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων

	ΔΑΝ: Διαπίστωση των αναγκών των εκπαιδευόμενων
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	ΕΠΙΤΣΤ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	
19.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΑΥΤΣΥΝ: Η αυτενέργεια και η συνεργασία ως κριτήριο αξιολόγησης ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΤΡΣΚΕΡΓ: Η αξιολόγηση του τρόπου σκέψης και εργασίας των εκπαιδευόμενων
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΠΡΟΤ: Το project ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΑΥΜΓΓ: Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΑΡ: Η καθημερινή παρατήρηση της ομάδας ΕΤ: Η ετεροαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΤΑ: Περιγραφική αξιολόγηση

31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΕΜΠΛΕΞ: Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΣΠΚΟΙΝΛΕ: Σπουδαιότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία και συνεργασία
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	ΣΥΣΤΑΝ: Σύνδεση στόχων εκπαιδευομένων με τις ανάγκες τους
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου ΣΥΜΑΞΟ: Δυνατότητα εκπαιδευτικού για συμπλήρωση αξόνων
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	ΑΓΧΤΕ: Πρόκληση άγχους λόγω των τεστ
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΤΕΔΓΙΚ: Το τεστ ως στιγμιαίος δείκτης της γνωστικής ικανότητας του εκπαιδευομένου ΤΥΔΕΤΕ: Απόδοση τυχαίου δεδομένου μέσω ενός τεστ
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΧΡΤΥ: Αναποτελεσματικότητα χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης

	ΔΕΤΥΕΥ: Δυσκολία εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ευαισθησίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΔΧΡΕΦ: Δύσκολη και χρονοβόρα η εφαρμογή τους ΜΕΞΕΝ: Η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε ΠΑΕΝΑΞ: Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΣΤΗΗΜ: Σπάνια η τήρηση του ημερολογίου των εκπαιδευομένων ΜΧΠΟ: Μη χρήση portfolio
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΚΡΕΤΙΑ: Τα κριτήρια για την ετεροαξιολόγηση των εργασιών των εκπαιδευομένων τίθενται από τους ίδιους
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΟΜΑΠ: Η ετεροαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας για αποφυγή παρεξηγήσεων ΕΤΕΠΚΕ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΣΑΚΡΕΤ: Η προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια ως κριτήριο για την ατομική ετεροαξιολόγηση
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΚΙΟΡΥΛ: Πιθανότητα λειτουργίας του portfolio ως κίνητρο για την οργάνωση του υλικού των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΣΦΜΕΦ: Άγνοια συμβολής φακέλου υλικού, λόγω μη εφαρμογής του
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΕΕΚ: Ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ΒΡΕΚΔΓΛ: Βοηθητικός ο ρόλος του project στους εκπαιδευομένους με δυσκολίες στην γλώσσα
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΚΑΜΕΕΝ: Το project ως καταλληλότερη μέθοδος για τους ενήλικες
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΧΗΜ: Άγνοια ύπαρξης και χρήσης του ημερολογίου ως τρόπο αξιολόγησης
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΞΑΝΤ: Η αξιολόγηση της ανταπόκρισης των εκπαιδευομένων μέσα από την παρατήρηση ΑΞΕΝΔΠΑ: Η αξιολόγηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων μέσα από την παρατήρηση
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες ΑΥΕΠΚΕ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	

87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΔΩΕΜΑΞ: Δυσκολία ωρομισθίων στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ΑΩΕΠΣΤΜ: Ανάγκη ωρομισθίων για επιμόρφωση σχετικά με τους στόχους των Σ.Δ.Ε., τις τεχνικές και τις μεθόδους αξιολόγησης
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΟΣΙΔΕΚΕ: Παλαιότερη οργάνωση πολλών σεμιναρίων από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	ΕΕΝΕΚΠ: Καλύτερη εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΚΠΑΠ: Επιμόρφωση από εκπαιδευτές με διδακτική εμπειρία του αντικειμένου ΕΠΑΕΜΠ: Επιμόρφωση από ανθρώπους με εμπειρία στην εφαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης των Σ.Δ.Ε
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΠΜΑΣΕ: Επιστροφή σε παραδοσιακές μεθόδους λόγω απουσίας συνεχούς επιμόρφωσης
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΥΛΒΙΣΕ: Υλοποίηση βιωματικών σεμιναρίων μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη Φιλοσοφικής σχολής**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στον τομέα Εκπαιδευτική πολιτική-Εκπαιδευτική έρευνα**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** τρία έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** τέσσερα έτη**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** σε πανεπιστήμια με αποσπάσεις**Επιμορφώσεις:** αρκετά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε., σεμινάρια στην εκπαίδευση ενηλίκων, σεμινάρια για παιδαγωγικά θέματα, σεμινάρια για την γλώσσα, σεμινάρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

ΑΞΕΠΠΑΜ: Η αξιολόγηση ως αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή σε καθορισμένη ύλη μέσω τεστ και εξετάσεων στην τυπική εκπαίδευση**ΑΞΔΙΔΥΛ:** Η αξιολόγηση ως αποτύπωση της αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης από τον μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση**ΠΕΧΑ:** Η περιγραφική αξιολόγηση με χαρακτηρισμούς

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΙΔΙΑΕΝ: Οι ενήλικες ως άτομα με ιδιαιτερότητες
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΣΕΠΑΓ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση ΣΕΝΕΛ: Εκπαιδευόμενοι που στοχεύουν στην προσωπική ανέλιξη
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΥΤΣΥΝ: Η αυτενέργεια και η συνεργασία ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης ΠΑΡΕΚΤΑ: Η συχνότητα της παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΡΟΦΕΞ: Προφορική εξέταση
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΦΥΛΛΕΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΡΟΤ: Το project ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΦΥΜΤΑ: Φάκελος υλικού

31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου ΚΑΤΑΝΠΡΟΦ: Η κατανόηση του προφορικού λόγου
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΙΚΠΡΒΑ: Ικανοποίηση της ανάγκης των εκπαιδευομένων για αντιστοιχία της προσπάθειάς τους με βαθμό ΙΑΒΑ: Ικανοποίηση ανάγκης εκπαιδευτικών για βαθμολογική αποτύπωσή τους
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	ΑΔΑΞΠΑΡ: Αδυναμία αξιολόγησης γενικότερης παρουσίας ενήλικων εκπαιδευομένων μέσω ενός βαθμού
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΑΔΔΙΑΞ: Αδυναμία δίκαιης αξιολόγησης εκπαιδευομένων ΛΑΑΡΑΞ: Πιθανότητα λάθους με την αριθμητική αξιολόγηση
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	ΚΛΑΝΤ: Καλλιέργεια κλίματος ανταγωνισμού λόγω αναπόφευκτης σύγκρισης των εκπαιδευομένων
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΒΑΠΠΕΕΡ: Ανάγκη βαθμολογίας πτυχίου λόγω ισοτιμίας με άλλους πτυχιούχους γυμνασίου στην εξεύρεση εργασίας

51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΔΒΑΙΑ: Αδυναμία αξιολόγησης με βαθμό λόγω ιδιαιτερότητας αναγκών ενήλικων εκπαιδευομένων
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΑΝΣΠΕΝ: Αναγνώριση της σπουδαιότητας των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΠΔΙΑΞ: Πιο δίκαιη αξιολόγηση
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΣΤΗΗΜ: Σπάνια η τήρηση του ημερολογίου των εκπαιδευομένων
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	ΧΠΕΧΑΦΕ: Η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης μέσω χαρακτηρισμών σε φύλλα εργασίας κατά την διάρκεια των μαθημάτων στην τάξη ΠΡΠΕΑΞ: Προφορική περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στην τάξη
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΑΞΠΕΝΔ: Αναλυτική αξιολόγηση της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος ΠΕΠΑΛΣΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο πληροφόρησης της πιθανής αλλαγής στάσεων των εκπαιδευομένων ΑΠΠΕΚΤ: Αποτύπωση πολύπλευρης παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη

65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΛΠΟΕΚ: Πληροφόρηση της πορείας των εκπαιδευομένων ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΕΚΑΣΤΕΚ: Ευκολότερη κατανόηση από τον εκπαιδευόμενο των στόχων των εκπαιδευτικών ΚΑΝΕΚΣΤ: Καλύτερη ανταπόκριση από τον εκπαιδευόμενο στους στόχους του σχολείου και των εκπαιδευτικών ΠΕΝΨΥ: Παράγοντας ενίσχυσης της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων ΔΙΜΑΞ: Δίκαιη μορφή αξιολόγησης ΟΚΑΑΝΤ: Όχι καλλιέργεια ανταγωνισμού
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΑΠΑΣΠΕ: Πιθανότητα αποπροσανατολισμού του εκπαιδευομένου λόγω ασαφούς διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης ΧΡΔΙΑ: Χρονοβόρα διαδικασία ΚΟΠΕΑΞ: Κοπιαστική η περιγραφική αξιολόγηση
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΙΠΑΔΕΚ: Αιτία πρόκλησης αδικιών των εκπαιδευομένων ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων ΦΕΚΕ: Φόβος εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση ΝΤΕΚΕΤ: Ντροπή εκπαιδευομένων για ετεροαξιολόγηση
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΓΝΔΙΥΛ: Γνώση της διδαχθείσας ύλης για τους εκπαιδευομένους ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων ΔΣΥΠΑΔΡ: Η διαπίστωση της συμμετοχής, της παρουσίας και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευομένου στο μάθημα ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΛΕΛΒΙ: Το portfolio απαραίτητο στα Σ.Δ.Ε. λόγω έλλειψης βιβλίων και ύλης

	ΠΤΗΦΑΥ: Προτροπή εκπαιδευτικών για τήρηση του φακέλου υλικού από τους εκπαιδευομένους
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΝΕΕΚ: Ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ΠΕΝΔΜΑ: Πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τους εκπαιδευομένους ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	ΚΡΙΚΕΚ: Κριτήριο οι ικανότητές των εκπαιδευομένων
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΚΑΜΕΕΝ: Το project ως καταλληλότερη μέθοδος για τους ενήλικες ΠΡΟΜΕΕΚ: Το project ως προσφιλής μέθοδος των εκπαιδευομένων
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΒΟΧΗΜ: Βοηθητικό και χρήσιμο το ημερολόγιο
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΣΥΑΠΓΝ: Συνειδητοποίηση των αποκτημένων γνώσεων ΑΥΚΡΕΞ: Η αυτοαξιολόγηση ως κριτήριο εξέλιξης της εκπαιδευτικής πορείας
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΧΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΟΣΙΔΕΚΕ: Παλαιότερη οργάνωση πολλών σεμιναρίων από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΓΠΕ: Ανάγκη ενημέρωσης εκπαιδευτικών για τον τρόπο γραφής της περιγραφικής αξιολόγησης ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	

94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	<p>ΕΣΠΥΣΣ: Περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις με παιδαγωγικό υπεύθυνο και σχολικό σύμβουλο των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΣΠΕΝΔΕΠ: Ενδοσχολική επιμόρφωση</p> <p>ΑΕΜΓΝΠΡ: Ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε.</p> <p>ΥΛΗΜΕΙΣ: Υλοποίηση ημερίδων και εισηγήσεων ενημέρωσης συναδέλφων για τα Σ.Δ.Ε</p>
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	<p>ΕΥΦΔΠΕ: Εστίαση στο ύφος και τον τρόπο διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΞΕΝΕΚ: Η εξατομικευμένη ενασχόληση με τον εκπαιδευόμενο</p> <p>ΤΗΣΗΕΚ: Η τήρηση σημειώσεων για κάθε εκπαιδευόμενο</p>
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΚΠΕΑΞ: Ανάγκη εκπαιδευομένου για περιγραφική αξιολόγηση
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: άντρας**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτος φιλοσοφίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στην φιλοσοφία, μεταπτυχιακό με εξειδίκευση την εκπαιδευτική ηγεσία**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** όχι**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** πέντε έτη ως ωρομίσθιος**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** τρία έτη στα Ι.Ε.Κ., τέσσερα έτη στο πρόγραμμα «Διάπολις», σε προγράμματα των κοινωνικών εταιριών, Γ.Σ.Ε.Ε., Α.Δ.Ε.Δ.Υ.**Επιμορφώσεις:** πάνω από χίλιες ώρες επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων, συμμετοχή σε σεμινάρια ως εισηγητής και ως εκπαιδευόμενος, πολλά σεμινάρια στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες και ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

ΑΞΣΥΓ: Ο όρος αξιολόγηση ως σύγκριση**ΑΞΕΥΟΡ:** Η αξιολόγηση ως ευρύς και πολυεπίπεδος όρος**ΑΞΙΔΕ:** Η αξιολόγηση της ίδιας της εκπαίδευσης**ΑΞΕΚΠ:** Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**ΑΞΜ:** Η αξιολόγηση των μαθητών**ΑΞΚΤ:** Η αξιολόγηση των κτιρίων

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

ΑΞΤΥΠ: Συσχέτιση αξιολόγησης με τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΒΕΕΚΠ: Η βελτίωση του επιπέδου του εκπαιδευτικού**ΒΕΕΚ:** Η βελτίωση των εκπαιδευομένων

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

ΚΡΚΑΤ: Η κρίση και κατάταξη των εκπαιδευόμενων

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

ΣΒΕΕ: Σκεπτικισμός απέναντι στην δυνατότητα της αξιολόγησης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους	
11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΑΞΕΡΓ: Η αξιολόγηση μέσω εργασιών ΠΕΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΤΕΓΝ: Επαναληπτικό τεστ γνώσεων χωρίς βαθμολόγηση
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	ΠΑΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΡΟΦΣΥΖ: Με χρήση προφορικών συζητήσεων ΑΣΚΡΗΤ: Με ασκήσεις στη ρητορική
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	

33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΕΥΧΜΑ: Το ευχάριστο μάθημα ως κριτήριο επιλογής των μεθόδων αξιολόγησης
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου ΣΥΜΑΞΟ: Δυνατότητα εκπαιδευτικού για συμπλήρωση αξόνων
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	ΑΔΔΙΑΞ: Αδυναμία δίκαιης αξιολόγησης εκπαιδευομένων
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	ΥΑΡΣΧΕΜ: Υπενθύμιση αρνητικών σχολικών εμπειριών
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΤΥΕΝ: Αντικατάσταση τυπικών με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΒΑΤΥΣΤ: Η βαθμολογική αξιολόγηση τυποποιημένη και στείρα ΒΑΕΠΑΚ: Ο βαθμός επίδοσης ως ακατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	

56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΒΠΕΚΕΡ: Αδυναμία βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΕ: Χρήση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΗΜ: Χρήση ημερολογίου
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης ΜΧΠΟ: Μη χρήση portfolio
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΙΔΧΑ: Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων ΟΠΕΚΚΡ: Όχι περιορισμοί εκπαιδευτικού ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΡΕΚΕΤ: Άρνηση εκπαιδευόμενων για ετεροαξιολόγηση ΕΛΓΝΩΡΙ: Αδυναμία εκπαιδευόμενων για ετεροαξιολόγηση λόγω έλλειψης γνώσης, ωριμότητας και ικανότητας
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	ΧΡΔΙΕΚΠ: Χρονοβόρα διαδικασία για τον εκπαιδευτικό ΑΒΠΠΕΡ: Αδυναμία βελτίωσης ποιότητας παραγόμενου έργου

74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΠΡΑ: Αναποτελεσματικό στην πράξη
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΒΑΜΕΕΔΙ: Αναγκαιότητα project ως βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΑΝΑΝΑ: Δυνατότητα για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες ΑΥΣΥΖ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη συζήτηση
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΑΕΝΜΕΕ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΞΚΑΘ: Επιμόρφωση από εξειδικευμένους καθηγητές με θεωρητική και πρακτική κατάρτιση\
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΕΠΠΑΝ: Επιμόρφωση από το πανεπιστήμιο
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	ΣΕΕΠΕΚ: Σωστή εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ

97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης
και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και
αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη φιλολογίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στην γλωσσολογία**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:**

οκτώ έτη ως διορισμένη εκπαιδευτικός

Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.: ένα έτος**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** όχι**Επιμορφώσεις:** στην εκπαίδευση ενηλίκων και πολλές άλλες

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση
2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή
3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών
7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους
8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- | | |
|--|---|
| 9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους | ΤΥΠΑΞ: Η τυπική μορφή αξιολόγησης |
| 10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους | ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης
ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης
ΤΕΛΑΞ: Η τελική μορφή αξιολόγησης |
| 11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται | |
| 12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης | ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων
ΔΙΑΜΥΛ: Κριτήριο για διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού |
| 13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση | ΣΔΙΑΑΞ: Ενίσχυση ή παραμερισμός αρχικών στόχων στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης |
| 14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση | ΔΕΠΙΤΣ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων |
| 15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης | |

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	ΤΕΑΞ: Η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΑΡΧΑΞ: Η αρχική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΔΙΑΜΑΞ: Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΘΝΕΚ: Εκπαιδευόμενοι διαφορετικών εθνικοτήτων ΡΟΜ: Ρομά
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΕΝΔΣΥΜ: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ως κριτήριο αξιολόγησης ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΤΕΧΒΑ: Το τεστ χωρίς βαθμολόγηση ΚΠΡΕΞ: Την κατά πρόσωπο εξέταση
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΠΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση ΑΥΜΓΓ: Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΦΥΛΑΞ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΑΡ: Η καθημερινή παρατήρηση της ομάδας ΕΠΑΔΙΑΓ: Ένα είδος επαναληπτικού διαγωνίσματος
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΒΕΟΡΘ: Η βελτίωση της ορθογραφίας
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	

36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΠΑΡΓΡΑΦΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου ΑΝΑΓΔΕΞ: Κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων ΚΠΑΡΧΡΙ: Ικανότητα κατανόησης και παραγωγής καθημερινών χρηστικών κειμένων
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΙΚΑΞΟ: Ικανοποιητικοί οι άξονες αξιολόγησης του φύλλου προόδου
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΕΣΑΔ: Εντοπισμός συγκεκριμένων αδυναμιών και διόρθωσή τους
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	ΑΠΕΚ: Συμβολή σε απογοήτευση των εκπαιδευομένων
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	ΑΔΜΕΣΥΜ: Αδυναμία μέτρησης ανθρώπινης συμπεριφοράς με αριθμητική κλίμακα
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	ΣΥΣΥΟΜ: Συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της ομάδας
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	

58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΣΥΖ: Συζήτηση
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΜΧΕΤΕ: Μη χρήση ετεροαξιολόγησης
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΡΒΕΕΚ: Προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευομένου ΔΑΑΝΑ: Η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση των αδυναμιών
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	ΔΙΣΧΕΕΚ: Η συμβολή της στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΑΠΑΣΠΕ: Πιθανότητα αποπροσανατολισμού του εκπαιδευομένου λόγω ασαφούς διατύπωσης της περιγραφικής αξιολόγησης
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΙΣΥΕΚ: Αιτία συγκρούσεων των εκπαιδευομένων ΑΠΠΑΔΕΚΕΛΓΝΩΡΙ: Αδυναμία εκπαιδευόμενων για ετεροαξιολόγηση λόγω έλλειψης γνώσης, ωριμότητας και ικανότητας
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΑΥΤΕΚ: Η συμβολή του portfolio στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΠΕΝΕΞ: Το portfolio ως πηγή ενημέρωσης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευομένου για τον εκπαιδευτικό
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	

75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΘΣΠΟ: Θετική στάση απέναντι στο portfolio
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΠΣΕΚ: Πρόκληση σύγχυσης στους εκπαιδευομένους
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΑΘΟΣΗΜ: Αμφιβολία θετικής ή όχι συμβολής του ημερολογίου
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΟΜ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από τις ομάδες ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	ΑΕΝΜΕΕ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΕΛΩΕΠ: Έλλειψη δωρεάν επιμορφώσεων
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΕΜΔΠΑ: Επιμόρφωση μακράς διάρκειας και με πρακτική άσκηση
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	

97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης
και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της

98. Προτάσεις εφαρμογής του project και
αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη φιλολογίας**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στις αραβικές σπουδές, μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, διδακτορικό στις αραβικές σπουδές
Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση: έξι έτη ως ωρομίσθια στην πρόσθετη διδακτική στήριξη**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** εννέα έτη ως ωρομίσθια**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** τρία έτη σε Ι.Ε.Κ., δυόμιση έτη στο πρόγραμμα «Οδυσσέας» ως υπεύθυνη εκπαίδευσης**Επιμορφώσεις:** επιμόρφωση εκατό ωρών από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., πολλές επιμορφώσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων και στο γλωσσικό αντικείμενο, πιστοποιημένη από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. στην εκπαίδευση εκπαιδευτών μη τυπικής εκπαίδευσης

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΒΕΕΚΠ: Η βελτίωση του επιπέδου του εκπαιδευτικού**ΒΕΕΚ:** Η βελτίωση των εκπαιδευομένων**ΒΕΠΣ:** Βελτίωση προγράμματος σπουδών

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΜΕ: Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας**ΑΞΣΚΕ:** Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

ΑΡΑΞ: Η αριθμητική αξιολόγηση**ΠΕΑΞ:** Η περιγραφική αξιολόγηση**ΠΡΟ:** Το project**ΗΜ:** Το ημερολόγιο

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

ΕΝΔΑΞ: Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης**ΤΕΛΑΞ:** Η τελική μορφή αξιολόγησης

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται	
12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης	
13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση	ΕΠΕΚ: Έλεγχος της πορείας των εκπαιδευομένων ΠΒΔΔ: Πληροφορίες για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας
14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση	ΕΠΙΤΣΤ: Διαπίστωση επίτευξης στόχων
15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης	
Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΑΕΕΚ: Η ανατροφοδότηση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	ΑΝΤ: Η ανταπόκριση ως κριτήριο αξιολόγησης ΕΞΕΚ: Η εξέλιξη των εκπαιδευομένων ως κριτήριο αξιολόγησης
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΕΤ: Η ετεροαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΡΟΤ: Το project ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΕΑΞ: Περιγραφική αξιολόγηση ΑΥΜΓΓ: Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΟΡ: Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού ΠΑΡ: Η καθημερινή παρατήρηση της ομάδας

30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	ΠΤΑ: Περιγραφική αξιολόγηση ΠΑΑΤΑ: Περιγραφική και αριθμητική αξιολόγηση τελικής αξιολόγησης δευτέρας τάξης
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου ΚΑΤΑΝΠΡΟΦ: Η κατανόηση του προφορικού λόγου
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	
38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προϊόντος	ΚΕΣ: Κάλυψη επιδιωκόμενων στόχων ΑΧΑ: Ανατροφοδοτικός ο χαρακτήρας των αξόνων
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	ΟΕΔΑΣ: Όχι επισήμανση δυνατών και αδύνατων σημείων εκπαιδευομένων
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	ΑΤΑΣΣ: Αναγκαίες για την συνέχιση των σπουδών τους
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΑΒ: Αυστηρότητα αριθμητικής βαθμολογίας

53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	ΘΣΕΝ: Θετική στάση ως προς τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΜΜΑΞ: Μοντέρνες μορφές αξιολόγησης
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες
59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΜΕΞΕΝ: Η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΦΑΥ: Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) ΠΑΕΝΑΞ: Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ΧΠΡ: Χρήση project ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	ΠΕΑΞΑΝΑΤ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως πηγή ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΣΕΚ: Ενεργοποίηση και συμμετοχικότητα εκπαιδευομένων ΚΠΛΚΣ: Καλλιέργεια προφορικού λόγου και κριτικής σκέψης

69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΔΙΑΕΚ: Η ετεροαξιολόγηση μέσα από τον διάλογο των εκπαιδευομένων
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΕΤΕΡ: Σπουδαιότητα ετεροαξιολόγησης ΑΣΕΣΕΕ: Άμεση σχέση ετεροαξιολόγησης με στοχοθεσία εκπαίδευσης ενηλίκων
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων ΑΕΝΔΑΜΑ: Αποτύπωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για το μάθημα
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΦΑΥ: Η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	
79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΠΡΑΞ: Σπουδαιότητα χρήσης project ως μέσο αξιολόγησης
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΑΣΩΤΗΗΜ: Αδυναμία εκπαιδευομένων για σωστή τήρηση ημερολογίου
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΒΠΕΑΚΕ: Βοηθητικό για την περιγραφική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΜΠ: Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού μέσω της παρατήρησης
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΕΠΚΑΓΝΣ: Επίγνωση κατάκτησης των γνωστικών στόχων ΑΚΙ: Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας ΒΕΛΕΚ: Η βελτίωση των εκπαιδευομένων ΑΥΠΕΚ: Αυτεπίγνωση της πορείας του εκπαιδευομένου
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Z. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	ΑΩΛΑΠ: Ανεπάρκεια ωρομίσθιων εκπαιδευτικών λόγω απειρίας τους
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	

89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΟΣΙΔΕΚΕ: Παλαιότερη οργάνωση πολλών σεμιναρίων από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΕΕΕΝ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών από ειδικά εκπαιδευμένους στην εκπαίδευση ενηλίκων
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΝΜΕΚΠ: Αδυναμία εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από όλους τους εκπαιδευτικούς ΑΕΝΜΑΠΦ: Αδυναμία εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στα Σ.Δ.Ε. για πρώτη φορά
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων ΣΟΕΣΕ: Συμβολή της ομάδας έργων στην οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ΕΠΠΑΝ: Επιμόρφωση από το πανεπιστήμιο ΣΕΕΦΚΕΠ: Παρακολούθηση σεμιναρίων από εγκεκριμένους φορείς και κέντρα επιμόρφωσης
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΑΠΜΑΞ: Η περιγραφική ως η πιο αποδεκτή από τους εκπαιδευόμενους μορφή αξιολόγησης ΣΠΠΕΑΞ: Η σπουδαιότητα της περιγραφικής αξιολόγησης ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΚΩΔΙΚΟΙ

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: γυναίκα**Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτη κλασικής φιλολογίας, μουσικός**Μεταπτυχιακές σπουδές:** μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση**Χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση:** τέσσερα έτη ως αναπληρώτρια μουσικός**Χρόνια υπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε.:** έξι έτη ως ωρομίσθια εκπαιδευτικός**Χρόνια υπηρεσίας σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων:** όχι**Επιμορφώσεις:** επιμόρφωση από τον Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, επιμόρφωση για τα Σ.Δ.Ε.

Α. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή

3. Σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

ΑΞΣΚΕ: Σύνδεση της αξιολόγησης με τον σκοπό της εκπαίδευσης

5. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

6. Θετική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

ΒΕΕΚ: Βελτίωση των εκπαιδευόμενων

7. Αρνητική λειτουργία της αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους

8. Κριτική της αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Είδη αξιολόγησης ως προς την μορφή τους

10. Μορφές αξιολόγησης με βάση το χρόνο διεξαγωγής τους

ΑΡΧΑΞ: Η αρχική μορφή αξιολόγησης**ΕΝΔΑΞ:** Η ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης**ΤΕΛΑΞ:** Η τελική μορφή αξιολόγησης

11. Μορφές αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

12. Αρχική – Διαγνωστική μορφή αξιολόγησης

ΔΙΓΝΕΠΙ: Διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων

13. Ενδιάμεση - Διαμορφωτική αξιολόγηση

ΕΠΕΚ: Έλεγχος της πορείας των εκπαιδευόμενων

14. Τελική – Απολογιστική αξιολόγηση

15. Δυσκολίες υλοποίησης αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης

Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.

16. Τυπολογία και εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης ενηλίκων	
17. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
18. Δυσκολίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
19. Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
20. Ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
21. Λόγοι ένταξης εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	
22. Βιώματα των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. από την αξιολόγηση	
23. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	ΕΠΙΒΠΡΟ: Η επιβράβευση της προσπάθειας και η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων
24. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. και επιλογή αυτών	
25. Παράμετροι εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	
26. Εκπαιδευτικός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	
27. Ευθύνη εκπαιδευτικού για σωστή αξιολόγηση	
Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
28. Τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
29. Εναλλακτικές μέθοδοι	ΦΥΛΛΕ: Τα φύλλα αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού
30. Μέθοδοι τελικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
31. Τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου στο γλωσσικό γραμματισμό	
32. Υλικοτεχνικά μέσα για την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού	
33. Κριτήρια επιλογής μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
34. Γνωστικοί στόχοι αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού	
35. Στόχος αξιολόγησης οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	ΧΕΙΡΓΛ: Απόκτηση ικανότητας χειρισμού της γλώσσας και κατανόηση του επιπέδου της σε διάφορα περιβάλλοντα
36. Οι γραπτές, προφορικές και αναγνωστικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	ΚΑΤΑΝΓΡ: Κατανόηση γραπτών κειμένων ΠΑΡΓΡΛΟ: Παραγωγή γραπτού λόγου ΠΑΡΠΡΟΦ: Η παραγωγή προφορικού λόγου ΚΑΤΑΝΠΡΟΦ: Η κατανόηση του προφορικού λόγου
37. Παιδαγωγικοί στόχοι αξιολόγησης	

38. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως στόχοι αξιολόγησης	
39. Κριτήρια επιλογής στόχων αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού	
40. Απόψεις για άξονες φύλλου αξιολόγησης προόδου	ΠΑΚΓΙΣ: Πληρότητα αξόνων με κριτήρια γνωστικά, ικανοτήτων και συμπεριφοράς
Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
41. Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης	
42. Μειονεκτήματα ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευομένων	ΑΠΕΚ: Συμβολή σε απογοήτευση των εκπαιδευομένων
43. Μειονεκτήματα ως προς την πλήρη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	
44. Εμπόδιο εξέλιξης εκπαιδευομένων	ΒΑΣΧΔΙ: Η βαθμολογία ως παράγοντας πιθανής σχολικής διαρροής
45. Εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	
46. Προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας	
47. Προβλήματα ανταγωνισμού των εκπαιδευομένων	
48. Υπενθύμιση αρνητικών εμπειριών	
49. Προϋποθέσεις υιοθέτησης τυπικών μορφών αξιολόγησης	
50. Απόψεις ως προς την αναγκαιότητα τυπικών μορφών αξιολόγησης	
51. Μη καταλληλότητα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΤΕΑΚΜΕ: Το τεστ ως ακατάλληλη μορφή αξιολόγησης των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.
52. Λόγοι μη καταλληλότητας - υιοθέτησης τυπικών μεθόδων αξιολόγησης	ΑΝΧΡΤΥ: Αναποτελεσματικότητα χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης
53. Στάσεις εκπαιδευτικών για τυπικές μορφές αξιολόγησης	ΑΡΣΤΕ: Αρνητική στάση απέναντι στα τεστ αξιολόγησης
ΣΤ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
54. Δυνατότητα αξιολόγησης γνωστικών, νοητικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	
55. Θετική επίδραση στην στον ψυχισμό των εκπαιδευομένων	
56. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων	
57. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	
58. Αναγκαιότητα και καταλληλότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΥΙΘΕΜΑΞ: Αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. ΕΝΚΑΑΡ: Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καταλληλότερες από την αριθμητική αξιολόγηση για τους ενήλικες

59. Μειονεκτήματα - δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
60. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΧΑΥΤ: Χρήση αυτοαξιολόγησης ΧΠΕΑΞ: Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης ΧΕΤΕ: Χρήση ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης
61. Μη χρήση - πιθανότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	ΜΙΧΠΡ: Μη Χρήση project ΑΤΗΗΜ: Απουσία τήρησης ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους ΜΧΠΟ: Μη χρήση portfolio
62. Λόγοι απουσίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	
63. Τρόποι εφαρμογής περιγραφικής αξιολόγησης	
64. Αξιολογικός χαρακτήρας περιγραφικής αξιολόγησης	ΑΠΠΕΚΤ: Αποτύπωση πολύπλευρης παρουσίας των εκπαιδευομένων στην τάξη
65. Διαμορφωτικός χαρακτήρας της περιγραφικής αξιολόγησης	
66. Θετική επίδραση στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης	
67. Μειονεκτήματα – δυσκολίες περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
68. Πλεονεκτήματα ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΑΕΠΠΕΚ: Αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων
69. Τρόποι εφαρμογής ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΕΤΔΙΕΡ: Η ετεροαξιολόγηση κατά την διάρκεια των εργασιών
70. Μειονεκτήματα – δυσκολίες ετεροαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
71. Απόψεις και στάσεις για ετεροαξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
72. Θετικά φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΑΠΟΡΕΑΡ: Το portfolio ως μέσο αποθήκευσης, οργάνωσης, εύρεσης και αρχειοθέτησης του παραγόμενου υλικού των εκπαιδευομένων
73. Μειονεκτήματα φακέλου υλικού (portfolio)	
74. Προϋποθέσεις σωστής χρήσης του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	
75. Απόψεις και στάσεις για υιοθέτηση του φακέλου υλικού (portfolio) στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΦΑΥ: Η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού
76. Θετικά του project στην αξιολόγηση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΝΔΜΑ: Πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τους εκπαιδευομένους ΑΥΕΡ: Αυτενέργεια και έρευνα ΑΜΔ: Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων
77. Κριτήρια αξιολόγησης του project στα Σ.Δ.Ε.	
78. Μειονεκτήματα του project	

79. Απόψεις για υιοθέτηση του project στα Σ.Δ.Ε.	ΣΠΠΡΑΞ: Σπουδαιότητα χρήσης project ως μέσο αξιολόγησης
80. Θετικά του ημερολογίου ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΗΜΟΣΖΥΠ: Το ημερολόγιο ως μέσο οργάνωσης της σχολικής ζωής και υπενθύμισης των πεπραγμένων
81. Μειονεκτήματα του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	
82. Απόψεις για υιοθέτηση του ημερολογίου στα Σ.Δ.Ε.	ΒΟΧΗΜ: Βοηθητικό και χρήσιμο το ημερολόγιο
83. Η παρατήρηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
84. Θετικά της αυτοαξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΝΤΑΥΕΚ: Αντικειμενική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων ΒΟΡΟΑΥΤ: Βοηθητικός ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευομένους
85. Τρόποι αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.	ΑΥΦΥΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσα από φύλλα εργασίας ΑΥΧΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου ΑΥΕΛΣΑ: Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο των σωστών απαντήσεων
86. Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	
Ζ. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
87. Ωρομίσθιοι και αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε.	
88. Ελλιπής επιμόρφωση φιλολόγων	
89. Οι επιμορφωτικές δράσεις παλαιότερα και σήμερα	ΣΠΑΥ: Σεμινάριο πέρυσι για αξιολόγηση από υπεύθυνη προγράμματος των Σ.Δ.Ε.
90. Θετικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση	
91. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης	ΕΠΕΚΠΑΠ: Επιμόρφωση από εκπαιδευτές με διδακτική εμπειρία του αντικειμένου
Η. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.	
92. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	ΔΑΕΚΠΣΕ: Διαρκής ανάγκη εκπαιδευτικών για παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την αξιολόγηση των ενηλίκων
93. Μη αναγκαιότητα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Σ.Δ.Ε.	
94. Προτάσεις για επαρκέστερη επιμόρφωση	ΕΠΑΦΕΕΝ: Επιμόρφωση από δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων
95. Προτάσεις αντιμετώπισης δυσκολιών περιγραφικής αξιολόγησης	
96. Προτάσεις υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.	ΠΕΚΑΜΑΞ: Η περιγραφική αξιολόγηση ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε.
97. Προτάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων της	
98. Προτάσεις εφαρμογής του project και αντιμετώπισης μειονεκτημάτων του	

Παράρτημα 3

(Δείγμα ατομικών συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών)

Εκπαιδευτικός 23

Ερευνήτρια: Τι σπουδές έχετε κάνει;

Εκπαιδευτικός: Τελείωσα το τμήμα φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ειδίκευση Νεοελληνική και Μεσαιωνική και μετά έκανα δύο μεταπτυχιακά, ένα στις ελληνοαραβικές σπουδές, στην φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ένα στην εκπαίδευση ενηλίκων στο Ε.Α.Π. Μετά έχω κάνει και ένα διδακτορικό δίπλωμα πάλι στις Ελληνοαραβικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ερευν: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Εκπ: Από το 2004 δουλεύω ως ωρομίσθια σε διάφορες δομές. Σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας δουλεύω από το 2008 μέχρι σήμερα και σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων ήμουν σε Ι.Ε.Κ. τρία χρόνια, ουσιαστικά δηλαδή έξι εξάμηνα και μετά έχω δουλέψει στο πρόγραμμα «Οδυσσέας» που είναι για την εκμάθηση ελληνικής σε μετανάστες ως υπεύθυνη εκπαίδευσης για δύομισι χρόνια. Έχω κάνει από το 2004 μέχρι το 2009 πρόσθετη διδακτική στήριξη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ερευν: Έχετε κάνει κάποιες επιμορφώσεις;

Εκπ: Πολλές και στο γλωσσικό αντικείμενο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έχω παρακολουθήσει αυτό το πρόγραμμα Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων των 100 ωρών του Ι.Δ.ΕΚ.Ε παλιά και πολλά άλλα στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχω πιστοποιηθεί και από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. στην εκπαίδευση εκπαιδευτών μη τυπικής εκπαίδευσης.

Ερευν: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο αξιολόγηση στην εκπαίδευση;

Εκπ: Θεωρώ ότι είναι κάτι πολύ ουσιαστικό και απαραίτητο στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί λειτουργεί τόσο προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών, αλλά γενικότερα και του προγράμματος σπουδών.

Ερευν: Η αξιολόγηση πιστεύετε ότι συνδέεται άμεσα με τον σκοπό της εκπαίδευσης;

Εκπ: Θεωρώ ότι συνδέεται με τον σκοπό της εκπαίδευσης και είναι πολύ ουσιαστική διαδικασία.

Ερευν: Τι σημαίνει για εσάς αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Εκπ: Είναι πολύ σημαντική, γιατί ουσιαστικά είναι μια μορφή ανατροφοδότησης και των εκπαιδευόμενων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτών για τη διαδικασία, γιατί στην εκπαίδευση ενηλίκων τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μία διαδικασία διαφορετική από την τυπική εκπαίδευση, οπότε είναι ιδιαίτερα σημαντική η αξιολόγηση.

Ερευν: Ποιες μορφές αξιολόγησης γνωρίζετε γενικά;

Εκπ: Την περιγραφική αξιολόγηση, την αριθμητική κανονικά με βαθμολογία. Θα μπορούσε να θεωρηθεί και ένα project μια μορφή αξιολόγησης. Επίσης, το ημερολόγιο.

Ερευν: Ποιες μορφές αξιολόγησης θεωρείτε κατάλληλες για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. ;

Εκπ: Στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας η αξιολόγηση είναι ουσιαστικά περιγραφική. Θεωρώ ότι αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική, γιατί είναι διαφορετική και η στοχοθεσία του προγράμματος εδώ στα Σ.Δ.Ε. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση, η περιγραφική που είναι και διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή κάποια στιγμή η πρώτη αξιολόγηση τον Φεβρουάριο και η τελευταία που είναι η τελική γίνεται τον Ιούνιο είναι πολύ σημαντικές για τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων του προγράμματος. Άρα, η περιγραφική, που ήδη γίνεται, θεωρώ ότι είναι και ενδεδειγμένη.

Ερευν: Ποιοι θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι στόχοι της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού για τους εκπαιδευόμενους στα Σ.Δ.Ε.;

Εκπ: Για τον γλωσσικό γραμματισμό θεωρώ ότι η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζει στο να αναπτύσσονται οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου και η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί και στα Σ.Δ.Ε. αυτό ουσιαστικά ενδιαφέρει τους εκπαιδευτές, δηλαδή να δούνε σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου τι έχουν πετύχει οι εκπαιδευόμενοι ως προς την κατανόηση και παραγωγή τόσο στο πρώτο έτος σπουδών όσο και στο δεύτερο έτος σπουδών.

Ερευν: Πώς γίνεται η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού; Τι μεθόδους χρησιμοποιείται για να αξιολογήσετε;

Εκπ: Ουσιαστικά, επειδή είναι δύο οι περιγραφικές αξιολογήσεις που καταθέτουμε, η μία αξιολόγηση με την διαμορφωτική αξιολόγηση που γίνεται τον Φεβρουάριο, από την αρχή δηλαδή που ξεκινάνε τα παιδιά μέχρι τον Φεβρουάριο, ελέγχεται η πορεία των εκπαιδευόμενων και δίνονται διάφορες πληροφορίες των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Με την τελική αξιολόγηση δίνονται πληροφορίες για την τελική επίδοση των εκπαιδευόμενων και για τον βαθμό που επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Μπορούν να υπάρξουν, βέβαια, και κάποιες άλλες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, πέρα από την περιγραφική, επειδή οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε κάποια σχέδια εργασίας, παράδειγμα εμείς κάνουμε ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα, μπορεί να γίνει και αξιολόγηση και του project αυτού. Επίσης, χρησιμοποιείται και η παρατήρηση. Αξιολογούμε, επίσης, και τον φάκελο εργασιών, το portfolio που έχει κάθε εκπαιδευόμενος, δηλαδή το υλικό που τους δίνουμε, επειδή δεν υπάρχει αντίστοιχο βιβλίο, οι εκπαιδευόμενοι έχουν το δικό τους portfolio, οπότε μαζεύουν τις εργασίες τους. Μια άλλη μορφή αξιολόγησης μπορεί να είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Δηλαδή, ο καθένας, όταν τελειώνει το κάθε μάθημα ή μια ενότητα μπορεί να αυτοαξιολογήσει τον εαυτό του ως προς τις γνώσεις που απέκτησε, αλλά και μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν αλληλοαξιολόγηση. Ουσιαστικά η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. είναι κυρίως ανατροφοδοτική.

Ερευν: Ποιες από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης θα χρησιμοποιούσατε και γιατί;

Εκπ: Όλα αυτά που σας είπα.

Ερευν: Είστε ικανοποιημένη από τους άξονες που περιλαμβάνει το φύλλο αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου;

Εκπ: Υπάρχουν δύο άξονες, το ενδιαφέρον και η ανταπόκριση του κάθε εκπαιδευόμενου και γίνονται κάποιες ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις και στην δεύτερα τάξη η τελική αξιολόγηση έχει και αριθμητική βαθμολογία. Δηλαδή, αυτοί οι δύο άξονες του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης ουσιαστικά συσχετίζονται με κάποια αντίστοιχη αριθμητική βαθμολογία. Θεωρώ ότι καλύπτει και τους επιδιωκόμενους στόχους και ουσιαστικά είναι και μια μορφή έτσι ανατροφοδότησης

και για τον ίδιο τον εκπαιδευτή και για τους εκπαιδευόμενους, για να καταλάβουν ενδεχομένως πού υστερούν, αν υστερούν σε έναν ή περισσότερους τομείς των στόχων.

Ερευν: Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη σας, για να αξιολογήσετε;

Εκπ: Σίγουρα το ενδιαφέρον για το γλωσσικό γραμματισμό, για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο και επίσης κριτήριο είναι κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι έγιναν ικανοί να προσαρμόζουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο στις απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής συνθήκης και κατά πόσο ο λόγος τους είναι αποτελεσματικός. Δηλαδή, η αξιολόγηση, αυτό είναι και το κομμάτι της ανταπόκρισης, δεν αξιολογεί τόσο το τελικό προϊόν, όσο τη βελτίωση και την πρόοδο που παρουσίασε ο κάθε εκπαιδευόμενος. Αυτό είναι το σημαντικό.

Ερευν: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα των παραδοσιακών – τυπικών μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.;

Εκπ: Νομίζω ότι, επειδή οι περισσότεροι σκέφτονται να συνεχίσουν και στο λύκειο, θεωρώ ότι και αυτή η αριθμητική βαθμολογία που σχετίζεται με την τυπική εκπαίδευση τους βοηθάει να δούνε συγκεκριμένα τι έχουν πετύχει, δηλαδή πόσο αποτελεσματικοί ήταν σε αυτό που τους ζητήθηκε, τουλάχιστον ως προς το γλωσσικό μάθημα, οπότε είναι και μια ανατροφοδότηση και για το αν θα συνεχίσουν και παραπέρα. Μειονεκτήματα τώρα, θεωρώ ότι αυτή η αριθμητική βαθμολογία που είναι πολλές φορές αυστηρή, μπορεί να δημιουργήσει ανεπιθύμητα αποτελέσματα σε έναν εκπαιδευόμενο σε σχέση με την περιγραφική. Η περιγραφική αξιολόγηση είναι ανατροφοδοτική, γιατί στην περιγραφική αξιολόγηση, που μπορεί να γίνεται σε δεύτερο πρόσωπο είτε σε τρίτο πρόσωπο, ο σκοπός είναι να τονίσουμε τα θετικά στοιχεία ενός εκπαιδευόμενου και κατά πόσο προσπαθεί και βελτιώνεται, να τον βοηθήσουμε με λίγα λόγια. Βέβαια, επισημαίνεται και κάποια αδυναμία ή κάτι που πρέπει να προσέξει για να γίνει ακόμα καλύτερος. Ενώ στην τυπική εκπαίδευση η βαθμολογία είναι, νομίζω, ένας βαθμός που χωρίς να σου εξηγήσει τα δυνατά ή τα αδύνατά σου σημεία, απλά βλέπεις έναν βαθμό και μόνο.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε;
Ποια τα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα;

Εκπ: Είναι πολύ πιο μοντέρνες, είναι εναλλακτικές, προσαρμόζονται στην ηλικία των εκπαιδευόμενων, που είναι πολύ σημαντικό. Είναι τελείως διαφορετικές από τις

τυπικές μορφές αξιολόγησης. Θεωρώ ότι βελτιώνουν πάρα πολύ. Ιδίως η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση κάνουν τους εκπαιδευόμενους έτσι πολύ ενεργούς στην διαδικασία. Όλα αυτά είναι πολύ πολύ θετικά. Μειονεκτήματα δεν υπάρχουν, αν και κάποιες φορές μπορεί οι ίδιοι να μην είναι τόσο συνηθισμένοι, επειδή προέρχονται από το δημοτικό, την τυπική εκπαίδευση, σε τέτοιες μορφές αξιολόγησης και να δυσκολεύονται λίγο στην αρχή. Δεν υπάρχει κάποιο άλλο μειονέκτημα.

Ερευν: Θεωρείτε αναγκαία ή όχι την υιοθέτηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.;

Εκπ: Την θεωρώ αναγκαία.

Ερευν: Χρησιμοποιείτε την αυτοαξιολόγηση ;

Εκπαιδευτικός: Ναι.

Ερευν: Με ποιο τρόπο:

Εκπ: Ουσιαστικά, όταν τελειώνω μια ενότητα, στο τέλος δίνω ένα φύλλο αξιολόγησης που ρωτάω τον εκπαιδευόμενο να αξιολογήσει όλα όσα έμαθε. Το ίδιο και για τον λογοτεχνικό λόγο, γιατί στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού διδάσκω και τον λογοτεχνικό λόγο και τον μη λογοτεχνικό λόγο. Οπότε, στον μη λογοτεχνικό λόγο, βέβαια, το κριτήριο είναι πάντα κατά πόσο είναι κατανοητά προφορικά και γραπτά κείμενα και κατά πόσο αυτά που μου παράγουν είναι αποτελεσματικά για τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγονται. Όταν κάνω λογοτεχνία, στο φύλλο αξιολόγησης προσπαθώ να δω κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται τον λογοτεχνικό λόγο και είναι σε θέση να δημιουργήσουν τον δικό τους προφορικό και γραπτό λόγο με αφορμή το κείμενο που τους δόθηκε, αλλά ακόμα και το πόσο λογοτεχνία έχουν διαβάσει. Με την αυτοαξιολόγηση αναπτύσσονται κριτικά, διαπιστώνουν κατά πόσο οι ίδιοι έχουν βελτιωθεί, αντιλαμβάνονται το σημείο κατανόησης και αντίληψης διαφόρων κειμένων. Τα φύλλα αξιολόγησης που τους δίνω έχουν μια κλίμακα. Ξεκινάει από ένα επίπεδο μέχρι ένα ανώτερο επίπεδο, για να βάλουν ένα τικ κατά πόσο, παράδειγμα, κατανόησαν τον οπτικό γραμματισμό, αν έχουν αξιοποιήσει και την τέχνη στο γλωσσικό μάθημα, κατά πόσο κατανόησαν τα βασικά θέματα δομής της νέας ελληνικής γλώσσας, εξαρτάται, βέβαια, και από την στοχοθεσία της κάθε ενότητας.

Ερευν: Χρησιμοποιείτε την ετεροαξιολόγηση;

Εκπ: Ναι. Με την ετεροαξιολόγηση, αν παρουσιάσει κάποιος εκπαιδευόμενος κάτι, αν στα πλαίσια του project παρουσιάσει κάτι δικό του, κάποιο κείμενο που έχει γράψει, βάζω τους εκπαιδευόμενους να το σχολιάσουν και γίνεται μια πολύ ωραία συζήτηση σε όλη την τάξη για τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διαδικασίας. Επειδή οι ίδιοι γίνονται ενεργοί και συμμετέχουν, νομίζω ότι τους βοηθάει πάρα πολύ στο να συνδυάσουν τον προφορικό λόγο και να παρουσιάζουν σε κοινό, που είναι οι συμμαθητές τους στην τάξη, και να εκφράζονται προφορικά, να εκφράζονται με επιχειρήματα και να σχολιάζουν τη δουλειά ενός συμμαθητή τους. Οπότε, σίγουρα το ότι παράγουν προφορικό λόγο, και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Θεωρώ ότι και η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είναι πολύ σημαντικές και συνάδουν με την ίδια τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ερευν: Χρησιμοποιείτε άλλα μέσα αξιολόγησης, όπως το project;

Εκπ: Ναι, είναι πολύ σημαντικό. Βέβαια, στα Σ.Δ.Ε. γίνονται διαφορετικά project, όπου οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε διάφορες ομάδες και συμμετέχουν στα project. Βοηθάει.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για το portfolio;

Εκπ: Είναι σημαντικό, γιατί στα Σ.Δ.Ε. οι εκπαιδευόμενοι, όχι σε όλα τα Σ.Δ.Ε. που ήμουν, αλλά στο φετινό, διαπίστωσα ότι είχαν μάθει από τους μόνιμους καθηγητές, πριν πάμε εμείς οι ωρομίσθιοι να φτιάχνουν και να προσέχουν πάρα πολύ τον φάκελό τους. Στον φάκελό τους μέσα πολύ έτσι ευλαβικά, θα έλεγα, τηρούν όλο το υλικό που τους δίνεται από τους εκπαιδευτές σε κάθε γραμματισμό, σημειώνουν την ημερομηνία που τους δόθηκε το εκάστοτε φυλλάδιο, το εκάστοτε έντυπο, και είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για μένα και για την αξιολόγηση, γιατί ο περιποιημένος φάκελος δείχνει και έναν εκπαιδευόμενο που πραγματικά ενδιαφέρεται για το μάθημα. Είναι σημαντικό και αυτό.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για το ημερολόγιο;

Εκπ: Η αλήθεια είναι ότι σε κανένα από τα Σ.Δ.Ε. που ήμουν δεν υπήρχε ημερολόγιο. Εγώ κάποιες φορές, ως εκπαιδευτρια, κρατούσα, μάλλον σχεδόν κάθε χρονιά το κάνω, κρατάω ένα ημερολόγιο που με βοηθάει και μένα να θυμάμαι πράγματα τόσο από την ύλη, από αυτά που σχεδιάζω να κάνω και κάποια πράγματα για τους εκπαιδευόμενους μου. Οι ίδιοι δεν κρατάνε ημερολόγιο, εγώ συνηθίζω να κρατάω και θεωρώ ότι είναι

πολύ σημαντικό, γιατί και ως μορφή αξιολόγησης με βοηθάει πάρα πολύ, δηλαδή και για την περιγραφική αξιολόγηση που έχω να καταθέσω. Και τους εκπαιδευόμενους θα τους βοηθούσε. Αλλά, επειδή οι εκπαιδευόμενοι έχουν εγκαταλείψει χρόνια το σχολείο, είναι αρκετά χαμηλό το επίπεδό τους, για να κρατάνε συστηματικά και καθημερινά ημερολόγιο. Δηλαδή, έχουν αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα και θεωρώ ότι θα ήταν δύσκολο να κρατήσουνε. Οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου, επειδή έχουν παρακολουθήσει έναν κύκλο, θα μπορούσαν καλύτερα να κρατήσουν ημερολόγιο. Δεν ξέρω, βέβαια, κατά πόσο θα το τηρούσαν, έτσι, με συνέπεια, γιατί πολλές φορές απουσιάζουν για λόγους εργασιακούς. Δεν ξέρω, δηλαδή, αν θα ήτανε απρόσκοπτη αυτή η διαδικασία. Δεν έχω δει σε κανένα από τα Σ.Δ.Ε., γιατί ήμουν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, να κρατάνε ημερολόγιο οι εκπαιδευόμενοι.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για την περιγραφική αξιολόγηση;

Εκπ: Πολύ σημαντική διαδικασία. Την περιμένουν με ανυπομονησία πάντα οι εκπαιδευόμενοι, με πολύ χαρά. Είναι γι' αυτούς κάτι πολύ σημαντικό, να βλέπουν οι εκπαιδευτές τους τι έχουν γράψει γι' αυτούς. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική, γιατί οι άξονες που εστιάζει ο εκπαιδευτής, δηλαδή του ενδιαφέροντος, της ανταπόκρισης, το κατά πόσο στο γλωσσικό μάθημα βοηθήθηκε ένας εκπαιδευόμενος, είναι πολύ σημαντικό. Θεωρώ ότι βοηθάει και τον εκπαιδευόμενο αφενός, και αφετέρου τον εκπαιδευτή ενηλίκων και το ίδιο το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος.

Ερευν: Ποια προβλήματα - δυσκολίες πιστεύετε ότι μπορούν να προκύψουν με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης;

Εκπ: Μόνο με το ημερολόγιο. Με τις άλλες μορφές, όχι, όχι.

Ερευν: Θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα εκπαιδευμένος για να εφαρμόσετε τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, αλλά ακόμη και τις πιο παραδοσιακές εκδοχές (πχ τεστ);

Εκπ: Ναι, έχω παρακολουθήσει διάφορα σεμινάρια και μέσα από αυτά απέκτησα μια γνώση για το πώς γίνεται η αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε., συγκεκριμένα προγράμματα για στοχοθεσία, μεθοδολογία στα Σ.Δ.Ε., όπου εκεί πέρα είδαμε αρκετά πράγματα για το πώς γίνεται η περιγραφική αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. και, επειδή δουλεύω από το 2008, νομίζω ότι στο κομμάτι της αξιολόγησης δεν έχω κάποια δυσκολία. Είναι ανατροφοδοτική, αυτό κατά κύριο λόγο για τον εκπαιδευόμενο.

Ερευν: Θεωρείτε ότι όλοι οι συνάδελφοί σας είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης;

Εκπ: Όχι, νομίζω ότι συνάδελφοι που έρχονται πρώτη φορά στα Σ.Δ.Ε., είτε ως μόνιμοι αποσπασμένοι από την δευτεροβάθμια, είτε εκπαιδευτές ωρομίσθιοι που έρχονται για πρώτη φορά στα Σ.Δ.Ε. ενδεχομένως να έχουν κάποιες δυσκολίες, ως προς το κομμάτι αυτό, και θα έπρεπε να υπάρχει κάποια ενημέρωση. Βέβαια, η διεύθυνση του σχολείου βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή εύκολα κάποιος θα μπορέσει ως προς το κομμάτι της περιγραφικής αξιολόγησης, αλλά δεν ξέρω στις άλλες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δεν ξέρω κατά πόσο θα είναι εύκολο για κάποιο συνάδελφο από την τυπική εκπαίδευση, γιατί εκεί πέρα έχουνε μάθει πιο συγκεκριμένα με την αριθμητική αξιολόγηση. Δεν ξέρω κατά πόσο τους είναι εύκολο κάτι τέτοιο. Θεωρώ ότι όσοι είναι στον χώρο με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες διαδικασίες. Οι άνθρωποι που προέρχονται από την τυπική εκπαίδευση, ίσως, δυσκολευτούν στην αρχή.

Ερευν: Τι επιμορφωτικές δράσεις θα προτείνετε για την αποτελεσματικότερη κατάρτισή σας σε θέματα αξιολόγησης;

Εκπ: Θα μπορούσε να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, που είναι ο φορέας στον οποίο υπάγονται στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Παλιότερα, θυμάμαι από το 2011 έγιναν κάποια σεμινάρια εκατοστάωρα και εικοσιπεντάωρα από το πρώην Ι.Δ.ΕΚ.Ε. που μετονομάστηκε σε Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., δηλαδή θα μπορούσε ο ίδιος ο φορέας να υλοποιήσει κάποια σεμινάρια, επιμορφώσεις πάνω στη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε., κάποια θέματα μεθοδολογίας, κάποια θέματα σχετικά με την διάρθρωση του προγράμματα σπουδών, αλλά πολύ περισσότερο με την αξιολόγηση. Θα μπορούσε να γίνει και ανά γραμματισμό, κάποια επιμόρφωση συγκεκριμένα στον γλωσσικό γραμματισμό, στην ελληνική γλώσσα. Οπότε, θα ήταν ενδιαφέρον και κάτι τέτοιο.

Ερευν: Από ποιους θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Εκπ: Επιμορφωτές θα μπορούσαν να είναι άνθρωποι που ήτανε στα Σ.Δ.Ε., είναι οι ίδιοι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων. Θα μπορούσαν να είναι παλιοί διευθυντές Σ.Δ.Ε., η ομάδα έργου του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και κάποιοι άλλοι φορείς θα μπορούσαν να είναι, κάποια πιστοποιημένα ΚΕΚ, που θα μπορούσαν να έχουν ως επιμορφωτές κάποιους καθηγητές πανεπιστημίων, που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων και

έχουν και το επιστημονικό υπόβαθρο. Θεωρώ σημαντικό να επιμορφώνεσαι και από έναν άνθρωπο που έχει το επιστημονικό υπόβαθρο και από ανθρώπους που έχουν δει μέσα από την πράξη.

Εκπαιδευτικός 5

Ερευνήτρια: Τι σπουδές έχετε κάνει;

Εκπαιδευτικός: Έχω τελειώσει Φιλοσοφική Αθήνας. Έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην Πάτρα, Σχολική ψυχολογία, Διοίκηση και εκπαιδευτικός σχεδιασμός και στο Ε.Α.Π. μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση ενηλίκων και τώρα είμαι υποψήφια διδάκτωρ στην Πάτρα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Ερευν: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Εκπ: Είκοσι χρόνια, δέκα στην τυπική εκπαίδευση και δέκα ως διευθύντρια σε Σ.Δ.Ε. Από τότε που ιδρύθηκε το σχολείο εδώ, είμαι εγώ διευθύντρια.

Ερευν: Έχετε κάνει κάποιες επιμορφώσεις;

Εκπ: Ναι, πολλές.

Ερευν: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο αξιολόγηση στην εκπαίδευση;

Εκπ: Εντάξει, η αξιολόγηση είναι κάτι που ακολουθεί την εκπαιδευτική, ας πούμε, διαδικασία, είτε είναι αξιολόγηση στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε είναι αξιολόγηση στην αρχή, ενδιάμεση, έτσι, και τελική. Είναι ένας όρος που καλώς ή κακώς υπάρχει, και νομίζω ότι καλά υπάρχει, με την έννοια ότι δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν πού βρίσκονται, τι έχουν καταφέρει, από πού ξεκίνησαν και πού έφθασαν. Και έτσι, νομίζω, θα μπορέσουν να συνεχίσουν καλύτερα στο κάθε γνωστικό αντικείμενο, με βάση, δηλαδή, τη αξιολόγηση.

Ερευν: Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τον σκοπό της εκπαίδευσης;

Εκπ: Μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται. Μας δίνει δηλαδή κάποια στοιχεία, λειτουργεί, δηλαδή, ανατροφοδοτικά, μας δίνει στοιχεία και έχει σχέση με το σκοπό της εκπαίδευσης. Ναι, πιστεύω ότι έχει.

Ερευν: Τι σημαίνει για εσάς αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Ερευν: Στην εκπαίδευση ενηλίκων έρχονται ενήλικες στα Σ.Δ.Ε που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση. Αυτοί, πολλές φορές, έρχονται, όταν ακούν αξιολόγηση, λίγο ταράζονται. Έχουν κάποιες κακές εμπειρίες από τα χρόνια που ήταν στο γυμνάσιο. Κάποιοι από αυτούς, έχοντας κακές σχέσεις με κάποιους καθηγητές, οι βαθμοί τους ήταν μικρότεροι, δηλαδή η αξιολόγησή τους δεν ήταν και τόσο καλή,

κάποιοι ήταν ανεξεταστέοι, κάποιοι δεν κατόρθωσαν να περάσουν τις γραπτές διαδικασίες στο τέλος της σχολικής χρονιάς, και έτσι, όταν ακούνε αξιολόγηση, είναι μία αρνητική, ας πούμε, έννοια γι' αυτούς. Βέβαια, εδώ στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας είναι διαφορετικής μορφής η αξιολόγηση. Είναι περισσότερο στο πρώτο έτος και στο δεύτερο, εκτός από το τέλος της χρονιάς, είναι περιγραφική και αυτό είναι κάτι που τους τραβά το ενδιαφέρον και τους αλλάζει τις απόψεις που είχαν για την αξιολόγηση και στο τέλος της δεύτερης χρονιάς που ολοκληρώνεται η φοίτησή τους στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας μαζί με την περιγραφική παίρνουν και την αριθμητική αξιολόγηση, όπου εκεί θα δουν ένα βαθμό που ανταποκρίνεται είτε στην επίδοσή τους, είτε στις προσπάθειες που έκαναν και γενικότερα στην συνολική εικόνα που είχε ο εκπαιδευτικός για αυτούς τη χρονιά που πέρασε.

Ερευν: Ποιες μορφές αξιολόγησης γνωρίζετε γενικά;

Εκπ: Μιλάμε γενικά για τα σχολεία;

Ερευν: Ναι.

Εκπ: Ένας κανόνας είναι η αριθμητική αξιολόγηση. Εδώ υπάρχει η περιγραφική αξιολόγηση. Υπάρχει, η αξιολόγηση, όταν ξεκινάμε να παραδώσουμε ένα μάθημα, να ασχοληθούμε με μία ενότητα. Μπορεί να δώσουμε στους εκπαιδευόμενους ένα φύλλο, για να δούμε πού βρίσκονται, πριν ξεκινήσουμε να παραδώσουμε την ενότητα που θέλουμε. Κατόπιν, μπορούμε ενδιάμεσα, πριν ολοκληρωθεί, γιατί μία ενότητα ποτέ δεν ολοκληρώνεται εδώ σε μία διδακτική ώρα, μπορούμε να δώσουμε και ένα άλλο φύλλο εργασίας και να το πούμε ότι είναι αξιολόγησης, μια ενδιάμεσης μορφής, να δούμε πού έχουμε φτάσει, αν αυτά που κάναμε..., αν βαδίζουμε καλά και στο τέλος μπορούμε πάλι να ασχοληθούμε με την αξιολόγηση με την μορφή της τελικής αξιολόγησης της ενότητας, να δούμε δηλαδή πού φθάσαμε, αν οι στόχοι που είχαμε θέσει καλύφθηκαν. Άρα, υπάρχει η αρχική, η ενδιάμεση, υπάρχει και η τελική.

Ερευν: Ποιες μορφές αξιολόγησης θεωρείτε κατάλληλες για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. ;

Εκπ: Εγώ πιστεύω ότι όλα αυτά που είπα είναι μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας ενότητας. Ένας εκπαιδευόμενος στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας... πρέπει να τον βλέπουμε, ας πούμε, σφαιρικά και να λαμβάνουμε υπόψη και το ενδιαφέρον που δείχνει στο κάθε γνωστικό αντικείμενο, πώς κατόπιν..., αν αναπτύσσει κάποιες πρωτοβουλίες,

εάν ανταποκρίνεται σε αυτά που του παρέχονται, αν συνεργάζεται, εάν δείχνει συνέπεια, δηλαδή ένα σωρό από παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται. Εκτός, δηλαδή, από τη γενική εικόνα του, που περιλαμβάνει όλες αυτές τις παραμέτρους. Επίσης, κάποια φύλλα που σας είπα εργασίας, να δούμε δηλαδή εκεί τι έχει καταφέρει. Αν όντως, αυτό που είπα ανταπόκριση, αν όντως έχει κατακτήσει κάποιες γνώσεις που συζητήθηκαν, αν κατανόησε κάποιες έννοιες ή οτιδήποτε θέλουμε και έχουμε θέσει στους στόχους. Είπαμε μέσα από φύλλα εργασίας, μέσα από αυτοαξιολόγηση, που μπορεί και ο ίδιος, να και μια άλλη μορφή αξιολόγησης είναι και η αυτοαξιολόγηση, που ο ίδιος θα πρέπει να κάνει μέχρι να φθάσουμε στην τελική αξιολόγηση.

Ερευν: Ποιοι θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι στόχοι της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.;

Εκπ: Ωραία, να θέσω κάποια άλλα γενικότερα πλαίσια. Να πω ότι οι εκπαιδευόμενοι που έρχονται κάθε χρονιά, για να φθάσω στους στόχους στο Σ.Δ.Ε., δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, δεν είναι ποτέ οι ίδιοι, και το ίδιο, πιστεύω, το Σ.Δ.Ε. εδώ θα διδάξει τελείως διαφορετικά πράγματα από τα άλλα Σ.Δ.Ε., γιατί για το κάθε γνωστικό αντικείμενο τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων είναι σε γενικές γραμμές τελείως διαφορετικά. Τι θέλω να πω. Όταν έρχονται οι εκπαιδευόμενοι, για να τους διδάξουμε, ας πούμε στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, τι κάνουμε; Τους λέμε σε βασικές γραμμές τι περιλαμβάνει ο γλωσσικός γραμματισμός και τους καλούμε να μας που τι θα ήθελαν οι ίδιοι με βάση αυτά που κατανόησαν να διδαχθούν, προκειμένου να καταστρώσουμε μαζί από κοινού το πρόγραμμα της σχολικής χρονιάς, ένα πρόγραμμα που δεν θα είναι οριστικό, ένα πρόγραμμα που θα μπορεί να αλλάξει στα μέσα της πορείας, να προσθέσουμε κάποια στοιχεία, να αφαιρέσουμε κάποια στοιχεία. Μιλάμε, δηλαδή, για ένα αναλυτικό πρόγραμμα που είναι ανοικτό, που είναι ευέλικτο. Υπάρχουν, βέβαια, κάποιες βασικές οδηγίες, κάποια βασικά πράγματα τα οποία θα πρέπει να διδάξουμε, αλλά το γενικότερο πλαίσιο διαμορφώνεται από τους εκπαιδευόμενους. Δηλαδή, για να το κάνω πιο σαφές. Ένας στόχος μας είναι να μπορέσουμε, εντάξει οι στόχοι, όπως ξέρουμε, μπορεί να είναι γνωστικοί, μπορεί να είναι στόχοι στάσεις, μπορεί να είναι ικανοτήτων. Δηλαδή θα πρέπει να περιλαμβάνουν και όλα αυτά και στάσεις και γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργήσουμε στους εκπαιδευόμενους. Άρα, ξεκινώντας, λοιπόν, λέμε ότι θα μπορέσουν να είναι ικανοί να παράγουν γραπτό λόγο, να είναι ικανοί, φεύγοντας από το σχολείο, το λέω γενικότερα, να μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο, να μπορούν να συμπληρώνουν

μόνοι τους μία υπεύθυνη δήλωση ή αιτήσεις που κάνουν, ας πούμε, στις δουλειές που πηγαίνουν, να μπορούν να έχουν κατακτήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες, να μπορούν, δηλαδή, να διαβάζουν άνετα, να καταλαβαίνουν αυτά που διαβάζουν, να μπορούν να κάνουν μια περίληψη, να μπορούν να φτιάχνουν μια παράγραφο, να μπορούν να επικοινωνούν, να μπορούν να κατανοούν. Τι άλλο; Αυτά σε γενικές γραμμές.

Ερευν: Πώς γίνεται η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού; Τι μεθόδους χρησιμοποιείται για να αξιολογήσετε;

Εκπ: Έχοντας ως γνώμονα αυτά που μας έχουν πει οι περισσότεροι ότι θέλουν. Ξέχασα να πω ότι οι περισσότεροι που έρχονται ζητάνε να βελτιωθεί η ορθογραφία τους, αυτό δεν το είπα στους στόχους. Έρχονται με αυτό το παράπονο: «Κυρία, όταν έρθουμε εδώ, θα μάθουμε να γράφουμε σωστά;». Άρα, πες ότι μας ζητάνε οι περισσότεροι να μάθουν ορθογραφία. Μέσα, όμως, από την ορθογραφία που πρέπει να διδάξουμε, όχι μόνο να κάνουμε γραμματική, μπορούμε να τους δώσουμε κάποιο κείμενο. Μέσα από αυτό το κείμενο να πετύχουμε όλους τους άλλους στόχους που θέλουμε και να βοηθήσουμε, έτσι, τους εκπαιδευόμενους να φτάσουν και αυτοί, να πετύχουν αυτούς τους στόχους που έχουν θέσει. Δηλαδή, να πούμε τώρα πώς γίνεται η αξιολόγησή τους. Υπάρχουν κάποια φύλλα εργασίας, δεν υπάρχουν βιβλία εδώ πέρα. Ο κάθε καθηγητής διαμορφώνει το υλικό του μόνος του. Άρα, υπάρχουν κάποια φύλλα εργασίας τα οποία τα συμπληρώνουν οι μαθητές, είτε μόνοι τους, είτε με ομάδες και τις περισσότερες φορές λειτουργούμε και ομαδικά. Μπορεί και μεταξύ τους να επικοινωνούν και να διορθώνουν τα λάθη τους, να βλέπουν δηλαδή, αν το έχουν κάνει σωστά, να ανταλλάσσουν απόψεις με τους άλλους, γιατί δεν το έκαναν, και με τη βοήθεια του καθηγητή να γίνεται η διόρθωση αυτών των φύλλων εργασίας. Άρα, γίνεται και ετεροαξιολόγηση. Μετά, όταν θα έχει περάσει μια μέρα, όταν θα ξανάχουμε μάθημα, μπορούμε να τους δώσουμε και άλλο ένα φύλλο εργασίας, για να δούμε τι θυμούνται από αυτά που είπαμε, που κουβεντιάσαμε την προηγούμενη φορά, μιλάμε για πολύ ολιγόλεπτη διαδικασία, και να συνεχίσουμε. Ένα είναι αυτό. Ένα άλλο είναι ότι μπορεί να κάνουν, μέσα πάλι από τη συνεργασία, μπορούν να κάνουν κάποιες εργασίες. Όλα αυτά, βέβαια, εδώ στα πλαίσια του ωραρίου του σχολικού και όχι κάτι παραπάνω. Να κάνουν κάποιες εργασίες και ολοκληρώνοντας κάποια ενότητα, να θέσουμε κάποια θέματα που αυτά τα θέματα θα λειτουργήσουν ομαδικά και οι εργασίες αυτές να παρουσιαστούν στην ομάδα και να αξιολογηθεί η εργασία τους αυτή. Έχουν ένα φάκελο που βάζουν αυτές τις σημειώσεις τους, κρατούν αυτά τα φύλλα εργασίας τους

και με βάση, είπαμε, την όλη τους, ας πούμε, πορεία, ας το πω έτσι, το τι έχουν κάνει, το τι παράγουν, το πώς εργάζονται, αν εκφράζουν απορίες, αν δεν είναι ενεργητικοί, αν είναι δραστήριοι, αν είναι συνεργάσιμοι και με τον εκπαιδευτικό και με τους άλλους τους εκπαιδευόμενους, αξιολογείται η πορεία τους.

Ερευν: Ποιες μεθόδους θεωρείτε κατάλληλες για την αξιολόγηση στο πλαίσιο του μαθήματος και ποιες για την τελική αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού;

Εκπ: Είπαμε ότι και εργάζονται ατομικά, και μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός ατομικά να ασχοληθεί με τον κάθε εκπαιδευόμενο, να σταθεί, δηλαδή, πάνω του και δίπλα του, για να δει τις δυσκολίες. Α! ξέχασα να πω ότι πολλές φορές δίνονται, επειδή είναι ανομοιογενές το τμήμα και ποτέ δεν έχουμε ένα τμήμα που να βρίσκονται όλοι στο ίδιο γνωστικό επίπεδο, δηλαδή, έχουμε μαθητές που μπορεί να μην ξέρουν καθόλου να γράψουν ή αλλοδαποί μαθητές ή και κάποιοι άλλοι μαθητές που είναι πάρα πολύ καλοί και για κάποιους προσωπικούς ή οικογενειακούς λόγους σταμάτησαν το σχολείο, αλλά το επίπεδό τους είναι πάρα πολύ υψηλό... Άρα, ο εκπαιδευτικός τα φύλλα εργασίας που μπορεί να δώσει μπορεί να μην είναι τα ίδια σε όλους, μπορεί, δηλαδή, να έχει διαφορετικό υλικό για τον καθένα ή χωρίζοντάς τους σε κάποιες ομάδες που θα είναι του ίδιου επιπέδου. Όμως, άλλες φορές δεν θέλουμε να συμβαίνει και αυτό, να είναι, δηλαδή, ομάδες ίδιου επιπέδου και να σμίγουν ετερογενή επίπεδα, προκειμένου ο ένας να μαθαίνει από τον άλλον, αλλά και ο ένας να αξιολογεί από τον άλλον. Υπάρχει υλικό κατάλληλης διαβάθμισης, που να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα, οι ασκήσεις, δηλαδή, να είναι έτσι, που να ανταποκρίνονται σε όλα τα επίπεδα. Και υπάρχει και..., είπαμε όλα αυτά γίνονται μέσα από μια ομαδοσυνεργατική, ας πούμε, δουλειά, μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση που θα υπάρξει. Άρα, δεν ξέρω, εγώ μιλάω τώρα έτσι από προσωπική άποψη το τι κάνω και το πώς ενεργούν οι περισσότεροι από εδώ οι περισσότεροι συνάδελφοι που βλέπω, έτσι μια κοινή γραμμή που ακολουθούμε. Τώρα, αυτοί είναι οι άξονες οι οποίοι, ας πούμε, πάνω στους οποίους δίνουμε σημασία και βάση, προκειμένου να αξιολογείται ο κάθε εκπαιδευόμενος.

Ερευν: Είστε ικανοποιημένη από τους άξονες που περιλαμβάνει το φύλλο αξιολόγησης των εκθέσεων προόδου;

Εκπ: Κάθε τετράμηνο συμπληρώνουμε ένα φύλλο μαθησιακής πορείας κάθε εκπαιδευόμενου. Αυτό αναφέρεται στην περιγραφική αξιολόγηση του κάθε εκπαιδευόμενου. Ο κάθε καθηγητής θα αξιολογήσει το δικό του γνωστικό αντικείμενο.

Οι άξονες στους οποίους θα κινηθεί είναι να δώσει στους εκπαιδευόμενους μία εικόνα της πορείας του μέσα στην τάξη, δηλαδή να δουν από πού ξεκίνησαν, πού έφθασαν, τι έχουν, δηλαδή, καταφέρει, ποιες είναι οι αδυναμίες τους, ποια είναι τα δυνατά τους σημεία. Βέβαια, τις αδυναμίες τους δίνοντάς τες έτσι, όχι ώστε να αποθαρρυνθούν και με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατανοήσει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του, αλλά και να μπορέσει να κατανοήσει τι πρέπει να προσέξει και πώς θα προχωρήσει και πού θα κυμανθεί στο επόμενο τετράμηνο. Άρα, είπαμε εξετάζεται κατά πόσο ήταν συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, κατά πόσο ανταποκρίθηκε, κατά πόσο έδειξε ένα ενδιαφέρον, κατά πόσο αυτενέργησε, κατά πόσο πήρε πρωτοβουλίες, κατά πόσο συνεργάστηκε με τους άλλους και ολοκλήρωσε, δηλαδή, όλες τις εργασίες που του είχαν ανατεθεί και έτσι κάπως διαμορφώνεται, ας πούμε, η περιγραφική αξιολόγηση. Επίσης, στο φυλλάδιο αυτό που μας δίνεται, εκτός από τα οκτώ γνωστικά αντικείμενα που υπάρχουν εδώ, γίνεται και μια αξιολόγηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα εργαστήρια και στα σχέδια δράσης που υπάρχουν στο σχολείο και υπάρχει στο τέλος και μια περίληψη που βγαίνει από όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής, της συνολικής εικόνας του κάθε εκπαιδευόμενου, δηλαδή, με δύο τρία λόγια, μια παράγραφο να δείξουμε αυτή τη γενική εικόνα. Ενώ έχει δει, δηλαδή, σε κάθε μάθημα πώς ήταν, τώρα τη συνολική εκτίμηση που έχει από τον σύλλογο καθηγητών. Παλιότερα μας είχαν δώσει κάποιους δείκτες, αυτό που είπα συνέπεια, ενδιαφέρον και να γράφαμε πολύ ή όχι, κάποιες άλλες φορές το φύλλο αυτό έχει να γραφούν όλα αυτά ως μια παράγραφο.

Ερευν: Ως προς τις γνώσεις;

Εκπαιδευτικός: Δίνεται μεγαλύτερη βάση σε όλα αυτά που σας είπα σε σχέση με τη γνώση, γιατί πιστεύω ότι όταν κατακτηθούν όλα αυτά που σας είπα, δηλαδή, όταν μπορεί να είναι συνεπής, να μην κάνει απουσίες, όταν μπορεί να συνεργάζεται, όταν μπορεί να νιώσει άνετα και να νιώσει ότι το σχολείο είναι καλό για αυτόν και ότι υπάρχει ένα καλό κλίμα, νομίζω ότι μέσα από όλα αυτά η πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης είναι πολύ ευκολότερη. Φυσικά και αξιολογείται η γνώση. Από τη μία είναι η ανταπόκριση και από την άλλη είναι το ενδιαφέρον. Όταν βάζουμε μια αξιολόγηση, το ενδιαφέρον περιλαμβάνει όλα αυτά που σας είπα. Η ανταπόκριση είναι καθαρά στο γνωστικό κομμάτι, το πόσο έχει κάνει τις ασκήσεις του, το πόσο έχει κατανοήσει κάποια πράγματα και το πόσο έχει καταφέρει να οικοδομήσει μια γνώση, να φτάσει σε ένα επίπεδο.

Ερευν: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα των παραδοσιακών – τυπικών μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.;

Εκπ: Αν υπήρχαν, γιατί εδώ δεν υπάρχουν. Εδώ όλοι έρχονται με μια εμπειρία προηγούμενη από τα τυπικά σχολεία, που λίγο τους είναι αγχωτική, και αυτός είναι ο φόβος του, όταν έρχονται στο σχολείο, με αυτά που περιλάμβανε η τυπική εκπαίδευση και οι εμπειρίες τους γύρω από την αξιολόγηση δεν είναι και τόσο καλές. Δίνουμε είπαμε περιγραφική, αλλά θέλουν, όμως, να ξέρουν μέσα τους και σε ποιο βαθμό βρίσκονται. Πολλές φορές το ρωτάνε: «Αν υπήρχε η κλίμακα του είκοσι, μέχρι πόσο μπορούμε να πούμε ότι είμαι;». Αυτό το ρωτάνε, το έχω ακούσει. Θέλουν να ξέρουν πόσο είναι πάνω κάτω. Βέβαια, εντάξει, αποφεύγουμε να τους πούμε. Το μόνο που μπορούμε είναι να κάνουμε κάποιους χαρακτηρισμούς ότι είναι «καλά», «πολύ καλά», «άριστα», δηλαδή οι διαβαθμίσεις που έχουμε στην τυπική εκπαίδευση, αυτές μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε, έχοντας στο μυαλό μας ότι, όταν λέμε «καλά», είναι εκείνο, όταν λέμε άριστα είναι εκείνο. Αν τους πούμε βαθμό, πολλοί απογοητεύονται, σταματάνε ή δεν νιώθουν έτοιμοι και σίγουροι. Δεν ξέρω αν κατά πόσο είναι όλοι έτοιμοι ή σίγουροι να δεχτούν, να ακούσουν ένα βαθμό. Αν κάποιος το θέλει, εντάξει μπορούμε να το πούμε, αλλά συνήθως το αποφεύγουμε δίνοντας κάποιο χαρακτηρισμό.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε; Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Εκπ: Νομίζω ότι ταιριάζουν εδώ στην εκπαίδευση ενηλίκων. Νομίζω ότι δεν αρκεί μόνο ένας βαθμός, που τον βαθμό, βέβαια, τον βάζουμε, ναι, να πω, ξέχασα στην προηγούμενη ερώτηση. Τον βαθμό καλώς ή κακώς πιστεύω ότι τον βάζουμε, γιατί δίνεται ένα απολυτήριο και, όταν μεθαύριο ο συγκεκριμένος απόφοιτος θα πάει στην αγορά εργασίας, θα πρέπει να υπάρχει ποσοτικοποιημένη η αξιολόγησή του. Να! μου ήρθε τώρα μια μορφή η ποσοτική και η ποιοτική αξιολόγηση. Δηλαδή, δεν αρκεί η ποιοτική. Πρέπει όλα αυτά να γίνουν αριθμοί προκειμένου να μπορεί να κάνει αίτηση για κάποια δουλειά. Ξέχασα να πω και πάλι, όταν παίρνουν την περιγραφική αυτή μορφή της αξιολόγησης, κάθονται και την διαβάζουν εναγωνίως και, όταν κάτι δεν καταλαβαίνουν, πηγαίνουν στους καθηγητές και τους ρωτάνε αναλυτικά τι είναι, συγκρίνει ο ένας με τον άλλον, κοιτάνε και προσπαθούν να καταλάβουν, γιατί ο ένας πήρε αυτόν τον χαρακτηρισμό, γιατί ο άλλος έγραψε εκεί, και, αν δουν κάτι παράξενο

σε σύγκριση με αυτό που έχουν μέσα στο μυαλό τους, πάλι απευθύνονται στον καθηγητή. Η εμπειρία μου εδώ δέκα χρόνια έχει δείξει ότι ψυχολογικά τους ανεβάζει το περιγραφικό, δηλαδή τους βοηθά, τους κάνει καλό. Οποσδήποτε την αξιολόγηση την έχουν ανάγκη, την έχουν ανάγκη, και βλέπω ότι τους κάνει καλό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ξαναδουλέψει στα Σ.Δ.Ε. Όταν πρωτοέρχονται κάποιιοι, και φέτος έχουμε ωρομίσθιους, οι ωρομίσθιοι που θα έρθουν και δεν έχουν ξαναδουλέψει..., η περιγραφική αξιολόγηση είναι κάτι που τους ξενίζει και είναι κάτι διαφορετικό που μέχρι να μπουνε στο πνεύμα της φιλοσοφίας, ας πούμε, όχι μόνο της περιγραφικής, αλλά και όλων των άλλων που είπαμε, της πορείας που ακολουθείται μέσα στην τάξη, είναι κάτι που δυσκολεύει στην αρχή και πρέπει να μιλήσει με τον διευθυντή, να μιλήσει με τους άλλους συναδέλφους ή να δει και άλλα φύλλα εργασίας, να δει και παλαιότερες περιγραφικές αξιολογήσεις, για να μπορέσει να καταλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός πώς θα το κάνει. Στην αρχή είναι λίγο δύσκολο, έτσι να το συλλάβει ως έννοια, δύσκολο μέχρι να κάνει τις πρώτες αξιολογήσεις, να εφαρμόσει αυτές τις εναλλακτικές μορφές, τα φύλλα, τη συνεργασία, όλα αυτά που είπαμε και είναι δύσκολο και χρονοβόρο. Μετά, όμως, νομίζω ότι είναι κάτι που έχει πια γίνει καλά αντιληπτό, έχει παγιωθεί μέσα του και μπορεί σε καλό χρονικό διάστημα και μέσα στην τάξη να λειτουργεί και να ολοκληρώνει την διαδικασία της αξιολόγησης. Και μάλιστα, πολλοί συνάδελφοι, που έχουν φύγει, μου λένε πόσο πολύ είχαν βοηθηθεί, από τον τρόπο που λειτουργούσαν στα Σ.Δ.Ε, μέσα στην τάξη, και από τις διαφορετικές μορφές αξιολόγησης και από τα σχέδια δράσης. Συγκεκριμένα συνάδελφος που είχε έρθει το 2005 και κανείς δεν ήξερε τι είναι project, όλες αυτές τις μορφές αξιολόγησης, δεν ήξεραν την ποιοτική μορφή αξιολόγησης, μου είπε πόσο βοηθητικά ήταν τα χρόνια εδώ, ώστε, όταν πήγε στο γυμνάσιο και στο λύκειο το τυπικό και μπήκαν κάποιες μορφές, όπως τα project, πόσο ήταν έτοιμη, για να μπορέσει να το κάνει. Ξέχασα να πω ότι κάποιες φορές, είπαμε, δίνονται κάποια ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και κάποια ερωτηματολόγια... Αυτό γίνεται συχνά. Μπορεί να είναι μια σελίδα γραπτή που να τσεκάρει κάποια πράγματα ο καθηγητής ή μπορεί και να συζητηθούν κάποια πράγματα. Συνήθως, όμως, για να μην έρθει σε δύσκολη θέση ο εκπαιδευόμενος, όλα γίνονται τσεκαρίσματα και γράφοντας ανοιχτά, ας πούμε, την άποψή του. Στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υπάρχει κάποια εξωτερική αξιολόγηση, κάποιος τρίτος φορέας αναλαμβάνει την αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε., στέλνει κάποια ερωτηματολόγια στο σχολείο και καλείται και ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει το σχολείο, την δουλειά του, κατά πόσο είναι ευχαριστημένος από το σχολείο,. Ο

διευθυντής πάλι να αξιολογήσει τους συναδέλφους και οι καθηγητές να αξιολογήσουν τους συναδέλφους και υπάρχει και αξιολόγηση που είναι προς τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι καλούνται να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, αν έκανε καλά τη δουλειά του, αν τέθηκαν οι στόχοι από την αρχή του μαθήματος, δηλαδή έχουμε τους πρώτους στόχους που βρίσκουμε μαζί τι θα διδαχθεί, μετά ο κάθε καθηγητής είναι υποχρεωμένος, όταν μπει να διδάξει μια ενότητα, να πει ότι θα κάνουμε αυτό, σήμερα θα κάνουμε αυτό και οι στόχοι είναι αυτοί και αυτοί, να μάθετε αυτό, να κάνετε εκείνο, να κάνετε το άλλο. Όλα αυτά αναφέρονται, και αυτό μέσα στο ερωτηματολόγιο υπάρχει, δηλαδή, αν τίθενται οι στόχοι εξ' αρχής από τον καθηγητή, αν μετά ολοκληρώνονται αυτοί οι στόχοι, φτάνουμε σε ένα σημείο να κατακτηθούν αυτοί οι στόχοι, αν ο κάθε καθηγητής ακούει τον εκπαιδευόμενο, αν σέβεται την άποψή του, αν η ομάδα λειτουργεί σωστά, αν τίθενται κάποια όρια. Όλα αυτά είναι στα πλαίσια της εξωτερικής αξιολόγησης και πολλές φορές..., και πέρυσι μας είπε ένας συνεργάτης επιστημονικής καθοδήγησης που υπήρχε στα Σ.Δ.Ε. ..., φέτος ακόμα δεν υπάρχει, μας έδωσε ένα συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, που και αυτό το είχαμε διαμορφώσει τα προηγούμενα χρόνια μαζί του, ένα ερωτηματολόγιο σχολικής μονάδας που περιλάμβανε όλα αυτά που είπα, και αυτοαξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευομένων και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κλίνω και αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης. Να πούμε για τη αξιολόγηση άλλα θετικά. Είπαμε ότι την χρειάζονται, για να πάρουν και οι ίδιοι ανατροφοδότηση, λειτουργεί θετικά, ότι είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθεί. Τώρα για αρνητικά, πιστεύω ότι, όταν κάτι γίνεται σωστά και προετοιμασμένα και όχι τσαπατσουλίστικα και δουλειές του γονάτου, όταν και ο καθηγητής έχει δουλέψει, έχει φτιάξει κάποιος σχέδιο μαθήματος, ξέρει τι ζητάει, νομίζω ότι η αξιολόγηση δεν θα αποτύχει ποτέ. Είναι αρκετά βοηθητική και για τον ίδιο, αλλά και για αυτούς που απευθύνεται.

Ερευν: Θεωρείτε αναγκαία ή όχι την υιοθέτηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.;

Εκπαιδευτικός: Αναγκαίες είναι, δεν επιβάλλονται, δεν μπορεί κάποιος να τις επιβάλει. Νομίζω ότι από μόνες τους..., βλέπει κανείς ότι δεν μπορεί να σταθεί μόνο σε κάτι παραδοσιακό και τυπικό και θα πρέπει να κάνει και να προσαρμοστεί σε κάτι άλλο εναλλακτικό.

Ερευν: Ποιες από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης θα χρησιμοποιούσατε και γιατί;

Εκπ: Εγώ, όσες φορές έχω κάνει και αυτοαξιολόγηση, τους βάζω να κάνουν... και αξιολόγηση κάνουμε, είπαμε, όταν μπου, μια διαγνωστική αξιολόγηση για να δούμε σε ποιο επίπεδο είναι. Αυτή την προφορική διαγνωστική αξιολόγηση στο μάθημα της γλώσσας την έχω κάνει. Ούτε να τους πούμε κάτι, απλώς να διαμορφώσουμε εμείς μια ιδέα, να ξέρουμε πώς θα κινηθούμε. Και οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις έχουν γίνει και οι τελικές αξιολογήσεις όλων των στόχων και γενικά της πορείας του μαθήματος και ποιοτική αξιολόγηση γίνεται και περιγραφική γίνεται.

Ερευν: Χρησιμοποιείτε την αυτοαξιολόγηση ;

Εκπ: Η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική, γιατί πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος να έχει επίγνωση του τι κάνει, πού βρίσκεται, τι έχει καταφέρει. Δεν μπορεί να του επιβάλλεται μια μορφή αξιολόγηση, χωρίς ο ίδιος να γνωρίζει καλά τον εαυτό του και να γνωρίζει στο κάθε γνωστικό αντικείμενο τι κάνει, τι έχει καταφέρει. Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, αν το πούμε αυτοαξιολόγηση, της κάθε ενότητας, του τύπου: «Κατάλαβες αυτό», «Τι έκανες;», «Πού βρίσκεσαι;», «Τι θα κάνεις;», «Πώς αξιολογείς τον εαυτό σου μέσα από όλη την πορεία του τετραμήνου;», «Ποιες μεθόδους που χρησιμοποίησε ο καθηγητής σε βοήθησαν ή ποιες δεν σε βοήθησαν;», «Τι προτείνεις;». Κάποιες από τις ερωτήσεις αυτές είναι βοηθητικές και για τον ίδιο, αλλά και για τον καθηγητή, για να μην έχει ο καθένας άλλη γνώμη και άλλη άποψη για τον εαυτό του. Πιστεύω, όμως, ότι όλοι έχουν άποψη για τον εαυτό τους τι γνωρίζουν, ποιες είναι οι ελλείψεις τους ή τι θα ήθελαν και πού θα έπρεπε να δώσουν κάποια βάση. Η αυτοαξιολόγηση που κάνουν είναι πολύ ρεαλιστική και ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Ποτέ δεν θα σου πουν ψέματα ή ποτέ δεν θα μειώσουν..., βλέπω ότι αποκτούν μια αυτοπεποίθηση ερχόμενοι εδώ στο σχολείο και μέσα από την καλή σχέση που έχουν με τον καθηγητή αποκτούν μια αυτοπεποίθηση και μια σιγουριά και δεν λανθάνουν, δεν πέφτουν έξω, όταν αξιολογούν τον εαυτό τους. Και πολλές φορές είναι αυστηρότεροι από ότι θα περιμέναμε, αλλά σε γενικές γραμμές πέφτουν μέσα. Και αυτό τους βοηθάει πολύ στο να βελτιωθούν.

Ερευν: Χρησιμοποιείται την ετεροαξιολόγηση;

Εκπ: Είναι σημαντική, γιατί υπάρχουν ομάδες που δεν είναι ομοιογενείς, που εργάζονται και συνεργάζονται στο να ολοκληρώσουν κάτι, να καταφέρουν κάτι.

Θέλουν, λοιπόν, καθώς εργάζονται μέσα σε αυτές τις ομάδες εργασίας και διορθώνουν τα λάθη τους. Ο ένας διορθώνει του άλλου και μετά παίρνει και τη γνώμη του καθηγητή, αλλά και του τρίτου, του τέταρτου που μπορεί αν είναι μέσα στην ομάδα. Αυτό τους βοηθάει, ώστε να έχουν καλή σχέση με τους άλλους, τους βοηθάει στο ποια άποψη έχει ο άλλος για αυτούς. Γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους, αποκτούν ένα χιούμορ, αποκτούν καλές σχέσεις μεταξύ τους, βλέπουν τα δικά τους λάθη, βλέπουν και τα λάθη των άλλων, βλέπουν ότι αυτοί έχουν προχωρήσει περισσότερο ή έχουν προχωρήσει λιγότερο και αυτό είναι ένα είδος καλώς εννοούμενου συναγωνισμού, συνεργασίας, αλλά και να μπορέσω την επόμενη φορά να είμαι και εγώ καλή σαν τον Γιώργο, ας πούμε, ή από την Μαρία. Τους βοηθάει να βελτιώσουν το γνωστικό τους επίπεδο.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για την περιγραφική αξιολόγηση;

Εκπ: Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η περιγραφική αξιολόγηση, ότι δίνει κατευθύνσεις. Βοηθάει και τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο, να δει τα θετικά του και τα αρνητικά του, να δει τις ελλείψεις του, τα θετικά του στοιχεία, να συνεχίσει να είναι σε αυτά καλός και στα άλλα να μπορέσει να βελτιωθεί και να μπορέσει να κάνει κάτι για τον εαυτό του. Επειδή αναφέρεται στη συνολική εικόνα του μαθήματος, δεν ένας βαθμός ξερός, όπως στο σχολείο, όταν ήμουνα και εγώ στο σχολείο π.χ. βάζαμε ένα βαθμό δεκαπέντε, ερχόταν ο γονιός «Τι είναι αυτό το δεκαπέντε;» και έλεγε, ας πούμε, αρχαία δεκαπέντε και σου έλεγε ο καθηγητής: «Είναι καλός, να διαβάξει περισσότερο», δεν σου έλεγε τίποτα παραπάνω ή σου έλεγε απλώς δεν κάνει τις εργασίες του ή δεν είναι διαβασμένος. Και στα παιδιά μου που πάνε σχολείο αυτό συμβαίνει. Αν θέλει βοήθεια στην μετάφραση, αν θέλει το λεξιλόγιο, αν θέλει στην γραμματική, στο συντακτικό, δεν έλεγε τίποτα στο γονιό, αλλά ούτε και στο παιδί, για να μπορέσει να βελτιωθεί. Απλώς είναι ένας βαθμός, ένας χαρακτηρισμός «Είναι καλός» και τίποτα άλλο. Αυτό, όμως, δεν βοηθάει, δεν προσφέρει τίποτα. Είναι ένας βαθμός άδειος ουσίας. Όταν στη περιγραφική κάνεις σωστή δουλειά, δεν λες «Ανταποκρίθηκε σωστά στις απαιτήσεις του γλωσσικού γραμματισμού», ότι «Έχει ανοδική πορεία» και ότι «Ας ελπίσουμε την επόμενη χρονιά θα είναι καλύτερος». Αυτό δεν θα βοηθήσει τον άλλον. Στο κάθε μάθημα είπαμε, να πούμε στη γλώσσα, με βάση τους στόχους που θέσαμε, ότι «Έκανε μεγάλη πρόοδο στην ορθογραφία και συγκεκριμένα στα ρήματα ή στα ουσιαστικά», δηλαδή να δώσουμε σαφέστερες οδηγίες ή «Κατάφερε στον προφορικό λόγο να μπορέσει να εκφραστεί σωστά και να

επικοινωνήσει ή να γράψει ένα κείμενο ή να βελτιώσει κάποιες ικανότητές του», όταν δηλαδή του δώσουμε στην περιγραφική αξιολόγηση το τι κατάφερε και το τι δεν κατάφερε..., «Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία», «Ο εκπαιδευόμενος να είναι περισσότερο πρόθυμος, περισσότερο δραστήριος ή να αναπτύξει κάποιες πρωτοβουλίες όσον αφορά την κατανόηση κάποιου κειμένου». Να είμαστε αναλυτικοί, ώστε να βοηθηθεί. Όταν μέσα σε δυο σειρές, το έχω δει και αυτό, ο άλλος του λέει πράγματα που θα έλεγε και ένας καθηγητής στην τυπική εκπαίδευση, αυτά δεν είναι βοηθητικά. Το ίδιο και στα μαθηματικά, το ίδιο και παντού. Να καταλάβει, ας πούμε, κάποιες γεωμετρικές έννοιες, κάποιες έννοιες στη φυσική, ή δεν μπορεί να κάνει πράξεις. Να είμαστε συγκεκριμένοι και σαφείς σε αυτά που γράφουμε στην περιγραφική. Μόνο τότε θα βοηθήσει.

Ερευν: Χρησιμοποιείτε άλλα μέσα αξιολόγησης, όπως το project;

Εκπ: Ναι, και το έχω δει. Βέβαια, είναι ελάχιστες οι φορές μου μέσα στην τάξη, ό,τι κάνω φέτος. Είχαμε πριν από μερικά χρόνια, το κάναμε και διαθεματικά, αλλά έμπαινα και εγώ μέσα, γιατί μου άρεσε, στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού, επειδή είναι ένα ευρύ αντικείμενο και καταπιαστήκαμε μόνο με τον προφορικό, γραπτό λόγο, με ορθογραφία. Αυτά μπορείς να τα διδάξεις μέσα από κάποια κείμενα που μπορεί να είναι κάποιες εφημερίδες, από κείμενα καθημερινότητας, μέχρι μπορεί να είναι και ποίηση, κείμενα ιστορίας, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να κάνει ακόμα περισσότερα, δηλαδή να κάνει και αυτά που θέλει και να του μάθουμε να αγαπάει την ποίηση, την λογοτεχνία, την ιστορία ή την τοπική ιστορία. Μου είπε, λοιπόν, η συνάδελφος ότι άρεσε στους μαθητές πάρα πολύ η ποίηση και πώς να το κάνουμε να συμπεριλάβει όλα αυτά στο τρίωρο που πρέπει να έχει, και μάλιστα είπαμε να ασχοληθούμε και να κάνουμε ένα μικρό project που να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι και να έχει το θέμα «Ένα ποίημα την ημέρα». Κάναμε μέσα από την ποίηση και την ορθογραφία τους, γράφανε..., τους έβαζε να κάνουνε περίληψη, να γράφουνε το νόημα, να φτιάξουν και οι ίδιοι μετά ένα δικό τους ποίημα, να εμπνευστούν ένα μικρό κείμενο. Βρίσκανε ένα ποίημα που διαβάζανε κάθε μέρα. Μια εβδομάδα διάβαζαν ποιήματα της αγάπης, την άλλη ποιήματα που έχουν σχέση με την Ελλάδα ή κάποιες θεματικές ενότητες που έχουν σχέση με ποιητές, την άλλη με την θάλασσα, την φύση και έτσι δόθηκε η δυνατότητα να γνωρίσουν και πολλούς ποιητές, να διαβάσουν ποιήματα, έκαναν και συλλογές, μάζευαν της κάθε εβδομάδας τα ποιήματα, πηγαίναμε και στους υπολογιστές, τα μαζεύανε, τα κάνανε ένα φυλλαδιάκι μικρό την εβδομάδα από τάδε

μέχρι τότε αφιερωμένο π.χ. στην γυναίκα. Ήτανε εφτά ή δεκατέσσερα άτομα, δεν θυμάμαι, που επέλεξαν τα συγκεκριμένα ποιήματα και τα έδωσαν σε σώμα και τα άφησαν μετά στο σχολείο. Μάθανε να κάνουνε και οι ίδιοι ποίηση. Όταν λέμε ποίηση, και αυτόματη γραφή, δηλαδή ό,τι τους έρχεται να το γράφουν. Πήραν ένα ποίημα, του άλλαξαν τελείως τη δομή, κόψανε τις λέξεις και έκαναν αποδόμηση, αναδόμηση και δημιουργία δικού τους ποιήματος και αυτό τους άρεσε. Άλλες φορές για project τους έχει δοθεί, όχι από εμένα, από άλλον συνάδελφο, κάνανε φιλιανγνωσία. Να διαβάζουνε κάποια διηγήματα, να τα παρουσιάζουν. Θεωρώ ότι το project είναι σημαντικό, η δουλειά αυτή σε ομάδες, να ανατίθεται μια μικρή εργασία.

Ερευν: Σε επίπεδο γνώσεων;

Εκπ: Όχι, το project δεν είναι μόνο το τι μαθαίνω, είναι το γενικότερο κλίμα το τι τους δίνει, της ομάδας, το ψάξιμο, το νοιάξιμο, το τι βρήκαν, τι έκαναν, η συνεργασία, ότι γνωρίζει ο ένας τον άλλον. Κακά τα ψέματα μπορεί να είμαστε μαζί, να συνυπάρχουμε, αλλά έτσι δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσεις τον άλλον, να προχωρήσεις μαζί του περισσότερο, να αναπτύξεις πρωτοβουλίες, να εκφραστείς. Όταν έρχονται να γραφτούν, έρχονται πολλοί τελείως διαφορετικοί από όταν θα φύγουν. Είναι ντροπαλοί, φοβισμένοι, σου λέει τι γίνεται, πώς είναι το σχολείο, διστακτικοί και κάποιοι είναι πολύ κλειστοί χαρακτήρες και, όταν φεύγουν από το σχολείο, μέσα από όλες αυτές τις εναλλακτικές μορφές, τα project, τα εργαστήρια, όλα αυτά..., το project και σαν τρίωρο μάθημα, αλλά και μέσα στα μαθήματα τα μικρά που γίνονται, τα μικρά σχέδια δράσης που εντάσσουμε σε κάθε ενότητα ή που μπορεί να γίνονται σε διαθεματική συνεργασία, αυτό τους βοηθάει, ώστε απελευθερώνονται και κοινωνικοποιούνται περισσότερο.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για το portfolio;

Εκπ: Είπαμε ότι κρατάνε ένα φάκελο οι εκπαιδευόμενοι. Πολλές φορές, όταν ξεκινάμε το σχολείο, τους δίνουμε, ως δωράκι να το πω, ένα φάκελο, για να βάζουνε τις πρώτες σημειώσεις τους. Μετά, όμως, ο κάθε καθηγητής, ήδη εγώ στη γλώσσα..., τους λέμε να πάρουνε φάκελο που να μπορούν να κρατάνε τις σημειώσεις τους, να βάλουν τις εργασίες τους, ώστε να κρατάνε ολοκληρωμένο portfolio, που να έχει ό,τι έχουν κάνει, τις εργασίες τους. Μπορεί κάποια στιγμή να χρειαστεί να ζωγραφίσουν, να βρουν οι ίδιοι κάποιες πληροφορίες, ό,τι δηλαδή έχουν κάνει να το κρατούν. Αυτό τους βοηθάει. Κάνουνε μια αναδρομή. Μετά από καιρό λένε: «Έχω κάνει τόσα πολλά;», ή «Όλα

αυτά τα κατάφερα εγώ;», τους δίνει δύναμη να συνεχίσουν, μια αυτοπεποίθηση, μια σιγουριά, «Τα έμαθα», «Αυτή είμαι εγώ» ή «Αυτά κατάφερα». Τα δείχνουν κιόλας. Την επόμενη χρονιά βοηθά, όταν θα έρθει κάποιος άλλος καθηγητής, να δει και αυτός. Βέβαια, κρατάμε εδώ στο σχολείο αρχείο, να δει τι έχουν κάνει και να συνεχίσουν. Για τους ίδιους, όμως, είναι καθαρά ανατροφοδοτικό, εμπνευστικό και ενθαρρυντικό.

Ερευν: Ποια είναι η άποψή σας για το ημερολόγιο;

Εκπ: Το ημερολόγιο με ποια μορφή το λέτε;

Ερευνητής: Καθημερινή καταγραφή του μαθητή.

Εκπς: Αυτό δεν το κάνουν όλοι. Είναι πολλοί που τηρούν ημερολόγιο. Δεν τους το έχω πει, αλλά το έχω δει. Και μάλιστα γράφουνε κάθε ώρα τι κάνουνε. Έχω δει ημερολόγιο «Σήμερα έλειπε ο καθηγητής, ήρθε άλλος ή αυτή την ώρα κάναμε αυτό ή ήρθε και μας έκανε ενημέρωση», οτιδήποτε γίνεται το καταγράφουν. Πώς εμείς εδώ στο σχολείο έχουμε ένα ημερολόγιο της σχολικής ζωής, και αυτοί έχουν ένα ημερολόγιο. Εγώ δεν το έχω εφαρμόσει, αλλά το έχω δει. Αυτοί, για να το κάνουν, πιστεύω ότι τους βοηθάει. Ίσως βάζουν σε τάξη... ή είναι πολύ τακτικοί και θέλουν να ξέρουν... ή δεν μπορούν να κάνουν χωρίς το ημερολόγιο στη ζωή τους, μπορεί να έχουν τη ζωή τους περιορίσει μέσα σε ένα ημερολόγιο ή κάποιοι το έχουν για να βλέπουν, όπως και το portfolio τι έχουν κάνει, να το δείχνουν, να το λένε, γιατί μπορεί να τα ξεχάσουν όλα αυτά κάποια στιγμή και να τα θυμούνται.

Ερευν: Ποια προβλήματα - δυσκολίες πιστεύετε ότι μπορούν να προκύψουν με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης;

Ερευν: Δυσκολίες είναι μέχρι να κατανοήσουν..., ο κάθε καθηγητής να τους το περάσει..., να τους πει ότι εδώ όλα..., αν και στο τυπικό σχολείο πρέπει να γίνεται, να δίνεται μία εξήγηση του γιατί γίνεται το καθετί. Κάνουμε αυτό, γιατί αυτό θα έχει αυτό, αυτές θα είναι οι δυνατότητές του, αυτό θα μας βοηθήσει εκεί. Να το καταλάβουνε, να το δούνε στην πράξη, να το επεξεργαστούν και, αν μπορέσουν μετά να προσθέσουν και οι ίδιοι. Αν οτιδήποτε κάνουνε..., αυτό το έχω δει σε πολύ απλά πράγματα, και λένε «Γιατί το κάνουμε αυτό;», «Γιατί να σηκωθούμε στον πίνακα;». Αυτό τους αρέσει. Πολλές φορές τους σηκώνω στον πίνακα τώρα που κάνω γλώσσα κάποιες ασκήσεις, ενώ πίστευα ότι δεν θα θέλανε να σηκωθούν, μπορεί να τους βάλω ρήματα σε –ίζω, σε –αίνω. Τους είχα δώσει και το φυλλάδιο και μετά λέω: «Κάτσε να δω, θα τους αρέσει

να σηκωθούν στον πίνακα και να εκτεθούν μπροστά στους άλλους;». Χωρίσαμε τον πίνακα στα τρία, για να μην νιώθει ο καθένας μόνος του. Τους είχα βάλει κάποιες λεξούλες να συμπληρώσουνε, τους άρεσε. Αλλά είχαν μέσα τους το γιατί. «Γιατί το κάνουμε αυτό, κυρία;». Εγώ τους είπα: «Για να δω και εγώ πώς είστε, για να δείξετε και στους άλλους τι έχετε κατακτήσει και για να μην είναι μόνο στο χαρτί, να το δούμε και λίγο ζωντανά επάνω, για να αισθανθείτε και εσείς, δείχνοντας στους άλλους, ότι τα γνωρίζετε και να ακούσετε και κάποια άλλη άποψη από κάτω, αν κάτι δεν ξέρετε, να σας βοηθήσουν». Πάντοτε αποζητούν το γιατί.

Εκπ: Από την πλευρά του εκπαιδευτικού;

Εκπ: Μέχρι να μάθουν. Εκεί που ένας καθηγητής θα καθόταν μια μέρα στο σπίτι του, για να βάλει τον βαθμό, να κοίταζε «Μου έγραψε στο διαγώνισμα αυτό, τον σήκωσα σε μία εξέταση και μου κάνε αυτό», τώρα πιστεύω, για να καθίσει να κάνει σωστή περιγραφική αξιολόγηση παίρνει πολύ χρόνο και μέχρι να μπορέσει να το μάθει, ιδίως τα πρώτα χρόνια που ήμασταν κάποιοι πρώτη ομάδα μας είχε φάει ένα μήνα. Φέρνανε εδώ οι καθηγητές την αξιολόγηση που κάνανε, την διαβάζαμε, την διορθώναμε, την ξαναδιάβαζε ο σύλλογος και είχαμε βγάλει ότι κάπως έτσι πρέπει να το γράφουμε. Αυτό τότε ήταν πολύ κουραστικό. «Δεν μπορώ, δεν κάνω». Μετά το μάθανε. Τώρα εντάξει, δυσκολεύονται και οι ωρομίσθιοι, αλλά υπάρχει ένας μπούσουλας.

Ερευν: Θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα εκπαιδευμένος για να εφαρμόσετε τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, αλλά ακόμη και τις πιο παραδοσιακές εκδοχές (πχ τεστ);

Εκπ: Τώρα, κατάλληλα εκπαιδευμένοι... , έχουμε περάσει από κάποια σεμινάρια και παλιά τα Σ.Δ.Ε. ανήκανε στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε., Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τώρα είναι Δια Βίου Μάθησης. Όλοι πηγαίναμε συχνά σε σεμινάρια, την δεκαετία την προηγούμενη, δηλαδή από το 2005 μέχρι το 2010, αυτά τα πέντε χρόνια γίνονταν πάρα πολλές επιμορφώσεις για τα Σ.Δ.Ε., για τις μορφές αυτές αξιολόγησης. Υπήρχαν επιστημονικοί, καθηγητές πανεπιστημίου, που με βάση τον κάθε γραμματισμό επιμόρφωναν τους καθηγητές πάνω σε αυτά τα θέματα, και για τις μορφές αξιολόγησης και για το portfolio και για την ποιοτική αξιολόγηση και για την περιγραφική και για τους γνωστικούς στόχους, γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, όλα αυτά, συναισθηματικούς, για το σχέδιο μαθήματος, δηλαδή υπήρχε μέριμνα και οργάνωση από τον φορέα και

γινόταν και πού καλή δουλειά πρέπει να πω. Από εκεί και μετά είναι πλέον στο κάθε καθηγητή.

Ερευν: Θεωρείτε ότι όλοι οι συνάδελφοί σας είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης;

Εκπ: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι είναι όλοι κατάλληλα εκπαιδευμένοι. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε εμείς εδώ, και γίνεται, είναι ο παλιότερος να δείξει στον νεότερο. Γίνονται και κάποιες παιδαγωγικές συνεδριάσεις και ενημερώσεις, και ενημέρωση γίνεται από την δική μου πλευρά στους νεότερους. Αν κάποιος εκπαιδευτικός δεν του αρέσει η δουλειά εδώ, το πλαίσιο στο Σ.Δ.Ε, νομίζω ότι θα φύγει. Αν δεν του αρέσει αυτή η ευελιξία που υπάρχει, θα αναγκαστεί να φύγει. Αν μείνει, θα μείνει, γιατί του άρεσε και γιατί θέλει να μείνει έτσι όπως είναι, με αυτά τα πλαίσια που έχουν οριστεί. Αν και οι περισσότεροι που έρχονται, θέλουν να παραμείνουν.

Ερευν: Τι επιμορφωτικές δράσεις θα προτείνετε για την αποτελεσματικότερη κατάρτισή σας σε θέματα αξιολόγησης;

Εκπ: Αυτό μόνο, αν δεν υπάρχει από έναν ευρύτερο φορέα, και πέρσι μόνο τους καινούριους, ενώ παλαιότερα πηγαίναμε και ξαναπερνάγαμε από επιμόρφωση, νομίζω ότι πέρσι η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. ήρθε στα Σ.Δ.Ε. και τους επιμόρφωσε, μόνο τους μόνιμους, όχι τους ωρομίσθιους. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι το βασικό. Τώρα έχουμε ένα θέμα εδώ στα Σ.Δ.Ε με την στελέχωση των σχολείων. Έχουμε καθυστερήσει. Και παλαιότερα γινόταν ενδοσχολική επιμόρφωση, με την έννοια ότι υπήρχε η σύμβουλος σταδιοδρομίας και μπορεί να ήταν μια φορά στις δεκαπέντε, όποτε είχαμε χρόνο, και συζητούσαμε κάποια θέματα. Και σε θέματα αξιολόγησης είχαμε κάνει. Θυμάμαι ότι κάναμε έναν σύλλογο και προέκυπταν κάποιες ανάγκες π.χ. «Είναι κάποιοι μαθητές που έχουν κάποια συμπεριφορά διαφορετική», θέλαμε τη βοήθεια του ψυχολόγου να μας μιλήσει για την συμπεριφορά αυτή. Το λέγαμε στον ψυχολόγο και μας έκανε μια ενδοσχολική επιμόρφωση. Ας πούμε η καθηγήτρια της πληροφορικής μας έδειξε κάποιους τρόπους να δουλεύουμε κάποια εργαλεία, να φτιάχνουμε ασκήσεις π.χ. για την γλώσσα, κάποια σταυρόλεξα, να φτιάχνουμε ένα σωστό ή λάθος μέσα από τον υπολογιστή, όχι μόνο μια φωτοτυπία ξερή, να πάμε και στον υπολογιστή, να δείξουμε στα παιδιά, να δούνε και κάτι άλλο, να δουν το ποσοστό του σωστού ή λάθους. Αυτό έγινε και πέρσι. Για την αξιολόγηση έγινε από τον υπεύθυνο παιδαγωγικής καθοδήγησης, λησμονώ τον γενικότερο τίτλο. Αυτός είχε επικεντρωθεί πέρσι στο να

ενημερώσει τους ωρομίσθιους για πολλά θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων συν την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με ερωτηματολόγια που συμπληρώσαμε. Φέτος ακόμα δεν έχουμε κάνει τίποτα. Είμαστε οι μόνιμοι, δεν έχουνε έρθει ωρομίσθιοι.