



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  

---

**UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA**  
**FACULTY OF SOCIAL SCIENCES AND**  
**HUMANITIES**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ**  
**ΑΓΩΓΗΣ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**της Κλαπαδόρα Κυριακής του Ευαγγέλου**

**Οι φιλόλογοι εκφράζουν τις απόψεις τους για ζητήματα εναλλακτικής**  
**αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.**

**Language teachers of Secondary Education express their reviews for language**  
**alternative assessment issues.**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.**

**Εξεταστές: Σακελλαρίου Αγγελική, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.**

**Καμαρούδης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.**

**Φλώρινα, 2021**

Copyright © Κλαπαδώρα Κυριακή, 2021

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:** Κλαπαδώρα Κυριακή

**A.E.M.:** 751

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** [kikiklapadora@hotmail.com](mailto:kikiklapadora@hotmail.com)

**Έτος εισαγωγής:** 2017-2018

**Κατεύθυνση:** Ανθρωπιστικές σπουδές με νέες τεχνολογίες

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** «Οι φιλόλογοι εκφράζουν τις απόψεις τους για ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.»

«Language teachers of Secondary education express their reviews for language alternative assessment issues.»

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 το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 25-11-2021

Η δηλούσα  
Κλαπαδώρα Κυριακή

## **Ευχαριστίες**

Μετά από την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου προς την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Ελένη Γρίβα, για την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική υποστήριξή της, με σκοπό τη διευθέτηση επιστημονικών και διαδικαστικών ζητημάτων, καθώς και για την άψογη συνεργασία μας σε όλα τα στάδια της εργασίας. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κ. Αγγελική Σακελλαρίου και τον κ. Σταύρο Καμαρούδη, για την πολύτιμη αρωγή και τις παρατηρήσεις τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω και σε όλους τους φιλόλογους που με μεγάλη προθυμία έλαβαν μέρος στην έρευνα και διευκόλυναν τη διεκπεραίωση της εν λόγω εργασίας. Βέβαια, οφείλω να ευχαριστήσω και όλους εκείνους, γνωστούς και φίλους, που συνέβαλαν στην άμεση επαφή μου με τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες φιλόλογους της έρευνας, με σκοπό τη διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων με τους ίδιους.

Ευχαριστώ και την οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής αυτού του ερευνητικού πονήματος.

## Περιεχόμενα

<b>Περίληψη</b> .....	10
<b>Abstract</b> .....	12
<b>Εισαγωγή</b> .....	14
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης</b> .....	16
1.1 Η έννοια της αξιολόγησης.....	16
1.2 Η εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης .....	16
1.3 Οι θεμελιώδεις αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης .....	17
1.4 Η αξιολόγηση του μαθητή.....	17
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών</b> .....	19
2.1 Οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών ως προς τις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της	19
2.1.1 Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση .....	19
2.1.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση .....	20
2.1.3 Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση .....	21
2.2 Οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών ως προς τις μεθόδους και τις τεχνικές εφαρμογής της .....	21
2.2.1 Τυπικές ή παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης.....	22
2.2.1.1 Οι αξιολογικές τεχνικές της τυπικής αξιολόγησης .....	22
2.2.1.2 Τα οφέλη και οι αδυναμίες της τυπικής αξιολόγησης.....	23
2.2.2 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.....	24
2.2.2.1 Τα χαρακτηριστικά της εναλλακτικής αξιολόγησης .....	25
2.2.2.2 Τα οφέλη και οι αδυναμίες της εναλλακτικής αξιολόγησης.....	26
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> – Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα</b> .....	28
3.1 Κριτικός γραμματισμός και πολυγραμματισμοί.....	28
3.2 Η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στα αναλυτικά προγράμματα .....	29
3.3 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος.....	31
3.3.1 Τεχνικές-εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος.....	31
3.3.1.1 Η περιγραφική αξιολόγηση.....	31
3.3.1.2 Η παρατήρηση .....	38
3.3.1.3 Το portfolio .....	43
3.3.1.4 Το ημερολόγιο .....	47

3.3.1.5 Το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης.....	52
3.3.1.6 Το project.....	56
3.4 Παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση: δύο προσεγγίσεις διαφορετικές ή αλληλοκαλυπτόμενες; ..	58
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Η έρευνα</b> .....	60
4.1 Ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών .....	60
4.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	64
4.3 Δείγμα της έρευνας.....	65
4.3.1 Στατιστικά δεδομένα του δείγματος των συμμετεχόντων .....	65
4.4 Μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας.....	72
4.4.1 Η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη .....	72
4.4.2 Συλλογή δεδομένων.....	74
4.4.3 Ανάλυση δεδομένων .....	75
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> - Αποτελέσματα της έρευνας</b> .....	77
5.1 Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών .....	77
5.2 Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.....	80
5.3 Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών .....	82
5.4 Απόψεις για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών.....	88
5.5 Νοηματοδότηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών .....	97
5.6 Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών .....	103
5.7 Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	112
5.8 Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.....	123
5.9 Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.....	128
5.10 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.....	131
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> - Συζήτηση</b> .....	136
6.1 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές διερευνητικές προσεγγίσεις .....	144
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	146
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	156

Παράρτημα Α' (Συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων) .....	157
Παράρτημα Β' (Ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων) .....	169
Παράρτημα Γ' (Δείγμα συνεντεύξεων) .....	239

## **Κατάλογος πινάκων- διαγραμμάτων**

**Πίνακας 1. Παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση**

**Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών**

**Πίνακας 3. Φύλο**

**Πίνακας 4. Ηλικία**

**Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας**

**Πίνακας 6. Βαθμίδα σχολείου υπηρετήσης**

**Πίνακας 7. Επίπεδο σπουδών**

**Πίνακας 8. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»**

**Πίνακας 9. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»**

**Πίνακας 10. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών»**

**Πίνακας 11. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών»**

**Πίνακας 12. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Νοηματοδότηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών»**

**Πίνακας 13. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών»**

**Πίνακας 14. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»**

**Πίνακας 15. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»**

**Πίνακας 16. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»**

**Πίνακας 17. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»**

**Διάγραμμα 1. Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο**

**Διάγραμμα 2. Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία**



**Διάγραμμα 3. Ποσοστιαία κατανομή ως προς τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

**Διάγραμμα 4. Ποσοστιαία κατανομή ως προς τη βαθμίδα του σχολείου υπηρετήσης των εκπαιδευτικών**

**Διάγραμμα 5. Ποσοστιαία κατανομή ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών**

## Περίληψη

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια συστηματική, κριτική διαδικασία, κατά την οποία αποτιμάται ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή, καλείται να μελετήσει την επίδοση του μαθητή και να διαπιστώσει τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Για το σκοπό αυτό, προσπαθεί να εφαρμόζει μεθόδους αξιολόγησης που αναδεικνύουν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και δε στοχεύουν στη μέτρηση και τη βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά στην ποιοτική περιγραφή της μάθησης. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η εναλλακτική αξιολόγηση που σηματοδοτεί την υιοθέτηση μιας σύγχρονης κουλτούρας αποτίμησης των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή, καθώς και των δεξιοτήτων που ο ίδιος αναπτύσσει και των στάσεων που καλλιεργεί, υποστηρίζοντας τη μαθησιακή πορεία. Ο σκοπός που τέθηκε στην παρούσα έρευνα είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις είκοσι εν ενεργεία φιλολόγων της ελληνικής δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στο γλωσσικό μάθημα. Ειδικότερα, αποτυπώνονται οι απόψεις τους για το εννοιολογικό πλαίσιο και τη σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και για τις μεθόδους με τις οποίες αξιολογούν το γλωσσικό γραμματισμό. Επιπλέον, η έρευνα καταγράφει και τις απόψεις τους για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών και αναλύει τις απόψεις τους για τη γνώση τους σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών και για τη χρήση αυτών των μεθόδων. Παράλληλα, εξετάζονται οι δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και προτείνονται τρόποι υπερπήδησης των εμποδίων. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και ως μέσο ανάλυσης των δεδομένων προτιμήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση, με τη δημιουργία θεματικών αξόνων, στους οποίους συμπυκνώθηκαν κωδικοί - λειτουργικοί ορισμοί, οι οποίοι ταξινομήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των φιλολόγων γνωρίζει τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και οι περισσότεροι από αυτούς τις χρησιμοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα ή προσπαθούν να τις εντάξουν στην αξιολογική μαθησιακή διαδικασία μαζί με τις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα ευρήματα σχετικά με τη μελλοντική χρήση αυτών των μεθόδων αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος είναι ενθαρρυντικά, καθώς οι φιλόλογοι εκφράζουν έντονη επιθυμία να υπερπηδήσουν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή τους και να επιμορφωθούν προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να υιοθετήσουν την κουλτούρα της ολιστικής εναλλακτικής αξιολόγησης και να χρησιμοποιούν πρακτικές αξιολόγησης, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και αναστοχαστικά στην αξιολογική διαδικασία αποτίμησης της μαθησιακής τους πορείας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, αξιολόγηση του μαθητή, παραδοσιακή αξιολόγηση, εναλλακτική αξιολόγηση, μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης, φιλόλογοι, δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## **Abstract**

Student assessment is a systematic, critical process in which the degree of achievement of learning objectives is assessed. The teacher in the context of student assessment, is called to study the student's performance and to identify his skills, abilities, strengths and weaknesses. For this purpose, he tries to apply assessment methods that highlight the pedagogical function of assessment and do not aim at measuring and grading the student, but at the qualitative description of learning. In this direction, moves the alternative assessment that marks the adoption of a modern culture of assessing the cognitive and metacognitive abilities of the student, as well as the skills he develops and the attitudes he cultivates, supporting the learning process. The purpose of this research is to investigate and record the views of twenty practicing philologists of the Greek public Secondary Education on the alternative forms of assessment of High School and Lyceum students in the language course. In particular, they express their views on the conceptual framework and the importance of student assessment, as well as on the methods by which they assess language literacy. In addition, the research records their views on standard forms of student assessment and analyzes their views on their knowledge of alternative forms of student assessment and the use of these methods. At the same time, the difficulties of applying the alternative evaluation methods are examined and ways of overcoming the obstacles are proposed. The results showed that the majority of philologists are aware of the alternative methods of assessment of students in the language lesson and most of them use them consciously or unconsciously or try to integrate them into the assessment learning process of assessment along with the standard forms of assessment. The semi-structured interview was used as a means of data collection of the research and the thematic qualitative analysis was preferred as a means of data analysis, with the creation of thematic axes, in which codes - functional definitions were condensed, which were classified into thematic categories. It is noteworthy that the findings on the future use of these methods of assessment of the language course are encouraging, as philologists express a strong desire to overcome the obstacles that are difficult to implement and to train in this direction, in order to adopt the culture of alternative assessment and use assessment practices, according to which students participate actively and reflectively in the assessment process of assessing their learning progress in the modern learning environment.

**Keywords:** assessment, student assessment, traditional assessment, alternative assessment, methods of alternative assessment, philologists, public Secondary Education.

*«A good teacher never ceases to assess students,  
whether those assessments are incidental or intended»*

H. Douglas Brown  
San Francisco State University

## Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του μαθητή συνιστά μια συνεχή παιδαγωγική διαδικασία παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας. Συντείνει στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, ώστε να διαμορφώσει τη διδακτική του προσέγγιση, αντιλαμβανόμενος σε ποιες χρησιμοποιούμενες πρακτικές να επιμένει και ποιες να αποφύγει. Επιπλέον, η αξιολόγηση στοχεύει και στην πληροφόρηση των γονέων σχετικά με τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και οικοδομεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Ματσαγγούρας, 1999).

Αντικείμενο της εν λόγω εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων φιλολόγων, υπηρετούντων σε σχολικές μονάδες της ελληνικής δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Η διάρθρωσή της πραγματοποιείται σε έξι κεφάλαια, από τα οποία τα τρία πρώτα εμπεριέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας, τα δύο επόμενα κεφάλαια περικλείουν το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας και το τελευταίο κεφάλαιο αποτυπώνει μια συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που συνιστά μια διαδικασία με στόχο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση της μαθησιακής εξέλιξης. Γίνεται αναφορά και στην αξιολόγηση του μαθητή, θέτοντάς τον στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη διάκριση των μορφών αξιολόγησης των μαθητών ως προς τις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της αξιολόγησης και ως προς τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της. Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο, διαιρούνται σε μορφές αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης, σε μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης και σε μορφές τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης και σύμφωνα με το δεύτερο κριτήριο, χωρίζονται σε τυπικές ή παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Έτσι, παρατίθενται λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά κάθε μορφής, με έμφαση στα προτερήματα και τις αδυναμίες της χρήσης τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο, εξειδικεύεται η αναφορά στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, με την ανάλυση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και των τεχνικών εφαρμογής τους. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά και στη μορφή της αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στα αναλυτικά προγράμματα του Γυμνασίου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στην ερευνητική διαδικασία της εργασίας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι προγενέστερες έρευνες με συναφές θέμα, οι οποίες διεξήχθησαν με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, εκθέτονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα στατιστικά δεδομένα

του δείγματος των συμμετεχόντων. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεκπεραίωση των στόχων της έρευνας, καθώς και οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται η παράθεση των αποτελεσμάτων στα οποία κατέληξε η ερευνητική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης, συμπυκνώνονται σε 219 κωδικούς, οι οποίοι εντάσσονται σε 38 κατηγορίες και αυτές με τη σειρά τους συμπεριλαμβάνονται σε 10 θεματικούς άξονες. Από αυτούς, ο πρώτος και ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούν στις απόψεις των φιλολόγων για το εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών και στη σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών αντίστοιχα. Ο τρίτος και ο τέταρτος θεματικός άξονας άπτονται των απόψεων των φιλολόγων για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού και των απόψεών τους για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών αντίστοιχα. Ο πέμπτος και ο έκτος θεματικός άξονας «αγγίζουν» τις απόψεις τους για τη νοηματοδότηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών και τις απόψεις τους για τα προτερήματα και τις αδυναμίες της χρήσης των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών αντίστοιχα. Ο έβδομος και ο όγδοος θεματικός άξονας πραγματεύονται τις απόψεις τους για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και τις απόψεις τους για τις δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Τέλος, ο ένατος και ο δέκατος θεματικός άξονας εκθέτουν τις απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τις προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και τους τρόπους επιμόρφωσής τους στη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.

Το έκτο κεφάλαιο εμπερικλείει μια συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και τους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση των ζητημάτων που αναπτύχθηκαν στην εν λόγω έρευνα.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

## 1.1 Η έννοια της αξιολόγησης

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εμπεριέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση (evaluation) είναι μια συστηματική διαδικασία που επιδιώκει να προσδιορίσει την αξία, τη σημασία ή την αξία ενός αντικειμένου, ατόμου ή δραστηριότητας (Stake & Schwandt, 2006; Yarbrough et al, 2010). Ως έννοια επιδιώκει να διαπιστώσει αν έχει επιτευχθεί ο αρχικός σκοπός μιας διαδικασίας, αλλά και να ανακαλυφθούν οι παράμετροι που εμποδίζουν την υλοποίησή της. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από οργάνωση, συστηματικότητα και σχεδιασμό μέσω προγραμματισμού ενεργειών, καθώς και από εφαρμογή στην πράξη (Κωνσταντίνου, 2002). Στον πυρήνα της αξιολόγησης, οι αξιολογητές επιδιώκουν να συλλέξουν και να ερμηνεύσουν δεδομένα που τους βοηθούν να λάβουν αξιολογικές κρίσεις (Nunan, 1992). Αυτές οι κρίσεις επιτυγχάνονται με την ερμηνεία των δεδομένων, είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά είτε και με τις δύο μεθόδους (McMurry et al, 2016).

Μια μορφή της αξιολόγησης (evaluation) είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational assessment), όπου χρησιμοποιούνται εργαλεία δοκιμών για την αξιολόγηση της επάρκειας ή της ικανότητας των μαθητών (McMurry et al, 2016).

## 1.2 Η εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational assessment) αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πεδίο αναφοράς με ποικίλους ορισμούς που έχουν καταγραφεί στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Worthen & Sanders (1973), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια προσπάθεια συλλογής πληροφοριών, με σκοπό την κρίση της αξίας μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της χρησιμότητας εναλλακτικών λύσεων σχεδιασμένων για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Παρόμοια είναι και η προσέγγιση των Epstein et al (2004), οι οποίοι ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια αέναη διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και συγκέντρωσης πληροφοριών, σχετικά με τη διδασκαλία, τους μαθητές και το κλίμα της τάξης, με σκοπό τη συμβολή στις αποφάσεις που λαμβάνονται μέσα στην αίθουσα. Ενισχύοντας αυτή την προσέγγιση, ο Stufflebeam (1971) παρουσιάζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών με σκοπό την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων. Η διαδικασία αυτή ενεργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, τον οποίο χρησιμοποιεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, για να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και να διαμορφώνει τη μαθησιακή εξέλιξη.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Κασσωτάκης (1992) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια συστηματική ελεγκτική διαδικασία του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών



στόχων, αλλά και του εντοπισμού των παραγόντων που παρακωλύουν την ολοκληρωμένη επίτευξή της, ώστε διαμέσου της ανατροφοδοτικής διαδικασίας να υλοποιούνται οι καθιερωμένοι στόχοι της εκπαίδευσης. Τέλος, μία ολιστική προσέγγιση των Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης (2015) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «μια συστηματική διεργασία» με εκφάνσεις της την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων-μαθητών, των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επομένως του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και με σκοπό την ενίσχυση της αποδοτικότητας των συνδεδετικών κρίκων που απαρτίζουν την πεμπτουσία της εκπαίδευσης.

### **1.3 Οι θεμελιώδεις αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Ένα εργαλείο αξιολόγησης, για να είναι πλήρες, πρέπει να διαθέτει τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της αντικειμενικότητας (Αθανασίου, 2000· Κασσωτάκης, 1992· Κωνσταντίνου, 2000) και της διακριτότητας (Κασσωτάκης, 1992: 51). Τα κριτήρια αυτά συνιστούν τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ερμηνεύονται ως εξής: Η εγκυρότητα του αποτελέσματος μιας εξεταστικής δοκιμασίας έγκειται στο κατά πόσο το αποτέλεσμα αυτό ελέγχει με ακρίβεια αυτό που έχει πρόθεση να ελέγξει ο εξεταστής (Αθανασίου, 2000· Κασσωτάκης, 1992· Κωνσταντίνου, 2000). Η αξιοπιστία μιας αξιολογικής διαδικασίας συνδέεται με την εμφάνιση ίδιου αποτελέσματος, όσες φορές κι αν επαναληφθεί η αξιολόγηση υπό το πρίσμα ίδιων συνθηκών (Αθανασίου, 2000· Κασσωτάκης, 1992· Κωνσταντίνου, 2000). Η αντικειμενικότητά της αποδεικνύεται, όταν δεν επιδρούν παράγοντες άσχετοι με την αξία της αξιολογικής διαδικασίας, όπως είναι η υποκειμενική αντίληψη. Τέλος, η διακριτότητα εξασφαλίζεται, όταν σε μια εξεταστική δοκιμασία οι μαθητές κατατάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης, ανάλογα με την αξία του καθενός (Κασσωτάκης, 1992).

### **1.4 Η αξιολόγηση του μαθητή**

Ειδικότερα, ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, είναι χαρακτηριστική η θέση του Birebaum (1996), ο οποίος, στο πλαίσιο της αξιολόγησης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, με απότοκο να εγκαθιδρύεται ένας αμφίδρομος διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Αυτός ο διάυλος επικοινωνίας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός κλειστού διπόλου εκπαιδευτικού-μαθητή, το οποίο συνιστά τον πυρήνα ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Black et al, 2004). Το δίπολο εκπαιδευτικού- μαθητή, σύμφωνα με τον Τσίρο (στο Τσίρος & Τσόλη- Αντωνοπούλου, 2018), εμπλέκεται στη σύνταξη ενός μαθησιακού συμβολαίου, το οποίο επιβάλλεται να περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό σχέδιο εμπλουτισμένο με σαφώς διατυπωμένους στόχους σε επίπεδο γνώσεων,

στάσεων και δεξιοτήτων, με τη μεθοδολογία επίτευξης αυτών των στόχων, καθώς και με την προβλεπόμενη ανατροφοδότηση των μαθητών. Από όλα αυτά συνάγεται πως η αξιολόγηση των μαθητών συνιστά μια διαδικασία συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου, με πολυμορφία ως προς τις τεχνικές και τις πρακτικές που τεκμηριώνουν την εφαρμογή της (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να αναλάβει το ρόλο του αξιολογητή της μάθησης, συλλέγοντας πληροφορίες για τις επιδόσεις, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών, ώστε να τις αναλύσει και να τις αξιολογήσει για να ανατροφοδοτηθούν ο ίδιος και οι μαθητές του (Μανωλάκος, 2010).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών

### 2.1 Οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών ως προς τις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνυφαίνεται με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Σύμφωνα με τον Gronlund (2016), οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός της, προκειμένου να αξιολογήσει σαφώς διατυπωμένους στόχους της διδασκαλίας, η συμβατότητα της φύσης και της λειτουργίας της με τους καθορισμένους στόχους, καθώς και η εξασφάλιση λογικών, έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών, αλλά και πληροφοριών χρήσιμων για τον έλεγχο της καταλληλότητας των στόχων, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, από την πλευρά των μαθητών, προϋποτίθεται να είναι σχεδιασμένη η αξιολόγηση, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και το στυλ μάθησης κάθε μαθητή, να εντοπίζει και να αποκαλύπτει τα κενά μάθησης και τις αδυναμίες του, να διασφαλίζει την έγκαιρη επανατροφοδότηση προς αυτόν και να ενέχει το στοιχείο της δικαιοσύνης προς όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως.

Χάρη σε αυτές τις προϋποθέσεις, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το εκπαιδευτικό του ενέργημα, δηλαδή την εκπαιδευτική διαδικασία, σε τρεις φάσεις: πριν από την έναρξη της διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μετά το πέρας της διδασκαλίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Επομένως, διακρίνονται τρεις μορφές αξιολόγησης βάσει των τριών αυτών χρονικών φάσεων διενέργειας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η πρώτη είναι η *αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση*, η δεύτερη είναι η *διαμορφωτική αξιολόγηση* και η τρίτη είναι η *τελική ή αθροιστική αξιολόγηση* (Bloom et al, 1971).

#### 2.1.1 Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση

Η *αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic assessment)* συνιστά τον φιλοσοφικό πυρήνα της *αξιολόγησης της μάθησης (assessment for learning)* του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Πετροπούλου et al, 2015). Κατά την αρχική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης, ορίζει τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας του και τις δεξιότητες στις οποίες αυτή στοχεύει, καθώς και τα μέσα και τα υλικά πραγματοποίησης αυτών των στόχων, αλλά και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Χάρη στην εφαρμογή της αρχικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση, τις εμπειρίες, τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά τους (ΠΠ, 2011). Επιπλέον, συλλέγει πληροφορίες

και δεδομένα σχετικά με τις προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις, αλλά και τις δεξιότητες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιεί αξιολογικές δοκιμασίες, όπως είναι οι προφορικές και οι γραπτές ερωτήσεις και η παρατήρηση, προκειμένου να οριοθετήσει το σημείο αφετηρίας κάθε μαθητή στη διδακτική διαδικασία (Πετροπούλου et al, 2015).

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2011) τα ερωτήματα, στα οποία καλείται να απαντήσει ο εκπαιδευτικός, είναι δύο: «Σε ποιο βαθμό κατέχουν οι μαθητές τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να αρχίσει η διδασκαλία;» και «Σε ποιο βαθμό οι μαθητές έχουν κατακτήσει ήδη τους στόχους που επιδιώκει η διδασκαλία;». Το πρώτο ερώτημα, που είναι διερευνητικό των γνώσεων των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να οριστούν οι σαφείς στόχοι της διδασκαλίας, απαντάται με προκαταρκτικές εξετάσεις ή εξετάσεις ετοιμότητας. Το δεύτερο ερώτημα, που ανακαλύπτει το ερώτημα: «αν και κατά πόσο οι μαθητές κατέχουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει», απαντάται με μια εξέταση κατάταξης τους σε επίπεδα (placement test).

### 2.1.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση

Την έννοια «διαμορφωτική αξιολόγηση» (*formative assessment*) εισήγαγε ο Scriven (1967) σε ένα άρθρο σχετικά με την αξιολόγηση αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού. Αργότερα, ο Bloom (1968) ενσωμάτωσε την έννοια αυτή στην αξιολόγηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αξιοποιεί τη διαμορφωτική ή συνεχή αξιολόγηση (*formative assessment*) αξιολογώντας τους μαθητές ως προς τη διαδικασία «διαμόρφωσης» των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους, με στόχο να συμβάλει ο ίδιος σε αυτή τη διαδικασία ανάπτυξής τους. Το κλειδί για έναν τέτοιο σχηματισμό είναι η παράδοση από τον εκπαιδευτικό και η εσωτερίκευση από τον μαθητή κατάλληλων σχολίων σχετικά με την απόδοση του μαθητή (Brown, 2003). Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην ανακάλυψη των γνωστικών κενών και των αδυναμιών των μαθητών του, αφού είναι ο μόνος που γνωρίζει τον καθένα ξεχωριστά (William, 2006). Έτσι, ελέγχεται η εξελικτική πορεία τους σε σύγκριση με τους διατυπωμένους εκπαιδευτικούς στόχους και δίνονται στον εκπαιδευτικό οι απαραίτητες πληροφορίες για την προαγωγή και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (ΠΙ, 2011). Για να είναι, λοιπόν, αποτελεσματική η διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού, καλείται ο ίδιος μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης να εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, σε περιπτώσεις αποτυχίας των μαθητών του σε μία αξιολογική εξέταση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Σύμφωνα με τους Ευγένιο και Καραγεωργιάδη (2020), τα κύρια χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι: α) η συχνότητα, αφού αυτή εκτελείται αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μια διδακτική περίοδο, β) τα σύντομα τεστ αξιολόγησης με

περιορισμένη έκταση, αλλά και γ) η μικρή, αν όχι ανύπαρκτη, συμμετοχή αυτών των τεστ στη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας του μαθητή. Βέβαια, αυτά τα τεστ χαρακτηρίζονται ως χαμηλού βαθμού βαρύτητας (low stakes test), αφού η επίδοση των μαθητών σε αυτά δεν έχει άμεσο αντίκτυπο στην τελική κρίση και βαθμολόγησή τους (Harlen & James, 1997). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι αποτελεί θεμέλιο λίθο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία αποτελεί τη σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαίδευσης που εδράζεται στην ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί μεταξύ τους ως προς το μαθησιακό προφίλ, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson et al., 2004).

### 2.1.3 Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση

Η τρίτη χρονική φάση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του μαθητή περιλαμβάνει την *τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (summative assessment)*. Αυτή η μορφή αξιολόγησης στοχεύει να μετρήσει ή να συνοψίσει όσα έχει κατανοήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας. Διενεργείται με την αποτίμηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί σχετικά με την επίδοση του μαθητή (Brown, 2003). Εκτελείται μία φορά μετά το πέρας μιας διδακτικής περιόδου ή περισσότερες από μία φορές με τη μορφή διαγωνισμάτων ή γραπτών περιόδων κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου (Ευγένιος & Καραγεωργιάδης, 2020). Βέβαια, σύμφωνα με τον William (2007), είναι συχνότερη η εφαρμογή της στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου, αφού στοχεύει στην τελική βαθμολόγηση των μαθητών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται χαρακτηρίζονται ως τεστ υψηλού βαθμού βαρύτητας (high stake tests) (Harlen & James, 1997).

Ο ρόλος της τελικής αξιολόγησης είναι η πιστοποίηση της κατοχής της διδαχθείσας ύλης από την πλευρά των μαθητών και η βαθμολόγησή τους. Στοχεύει στην αποτύπωση των αποτελεσμάτων μιας εξέτασης και όχι στη δράση με γνώμονα αυτά τα αποτελέσματα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

## 2.2 Οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών ως προς τις μεθόδους και τις τεχνικές εφαρμογής της

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας όρος που καλύπτει δύο διαφορετικές έννοιες, την «*κουλτούρα αξιολόγησης*» (*assessment culture*) και την «*κουλτούρα των τεστ*» (*testing culture*) (Birenbaum, 1996, 2000). Η «*κουλτούρα των τεστ*» είναι η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης που βασίζεται στη συμπεριφοριστική θεωρία της μάθησης (behaviourist learning theory) και χρησιμοποιεί ως εργαλεία της αντικειμενικά και τυποποιημένα τεστ (Shepard, 2000). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των κοινωνικών εξελίξεων, έχει αλλάξει διεθνώς ο ρόλος της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εναρμονίζεται με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο μάθησης (constructivist learning) και με τα κονστρουκτιβιστικά περιβάλλοντα μάθησης (CLEs) (National Research Council, 2001). Πλέον, όπως υποστηρίζουν οι Dochy και McDowell (1997) «η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο για τη μάθηση». Αυτός ο νέος ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνταιριάζει με τη σύγχρονη, αναπτυσσόμενη κοινωνία, όπου οι σύγχρονες τάσεις για έναν απολογισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης οδηγούν στην υιοθέτηση της ανάπτυξης μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» ενδεδυμένης με την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Η «κουλτούρα αξιολόγησης» σε εκπαιδευτικά πλαίσια περιλαμβάνει την καλλιέργεια μιας συλλογικής αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαμορφωτική και την ανατροφοδοτική αξιολόγηση των μαθητών (Caena, 2013).

### *2.2.1 Τυπικές ή παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης*

Οι τυπικές ή παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης συνιστούν μια συμβατική μορφή αξιολόγησης, οι πρακτικές των οποίων στοχεύουν στη «βαθμολόγηση της μάθησης», δηλαδή στη μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων, κατά την οποία μετριέται ο βαθμός απόκτησης συγκεκριμένου περιεχομένου μάθησης. Σε αυτές τις μορφές αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός, ως μοναδικός αξιολογητής, αποτελεί τον πυλώνα της εφαρμογής τους, ενώ ο μαθητής, ως απλός εκτελεστής του καθήκοντός του, καλείται να αποφύγει τις λανθασμένες απαντήσεις μιας συγκεκριμένης εργασίας και να ανακαλύψει τις σωστές (Griva, 2016), απομνημονεύοντας τη διδαχθείσα ύλη.

#### *2.2.1.1 Οι αξιολογικές τεχνικές της τυπικής αξιολόγησης*

Οι αξιολογικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε τυπικές μορφές αξιολόγησης είναι: α) η *προφορική αξιολόγηση* που είτε εκτελείται σε μια ημερήσια διδακτική ενότητα είτε αντικαθιστά γραπτές αξιολογήσεις, β) οι *γραπτές εξετάσεις* που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και είναι οι συνηθέστερες και γ) *τα τεστ ανοικτού ή κλειστού τύπου*, τα οποία είτε είναι σταθμισμένα συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού είτε κατασκευάζονται από τον εκπαιδευτικό βάσει των ιδιομορφιών και του προγράμματος της τάξης (Κωνσταντίνου, 2002· Μανωλάκος, 2010). Ειδικότερα, η προφορική αξιολόγηση εφαρμόζεται με τη μορφή ερωτήσεων ως μέσων ελέγχου της μάθησης μιας διδασκόμενης ύλης (Airsian, 1994) και οι γραπτές εξετάσεις περιλαμβάνουν απαντήσεις που προϋποθέτουν οργάνωση, κατανόηση, σύνθεση και έκφραση των γνώσεων των μαθητών (Slavin, 2007).

Η τρίτη αξιολογική τεχνική, τα τεστ ανοικτού ή κλειστού τύπου, αποτελούν δύο κατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες.. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Bailey (1998), η πρώτη κατηγορία, τα τεστ ανοικτού τύπου, χωρίζονται σε *σύντομες απαντήσεις* (short answers) και

σε *δοκίμια* (essays), ενώ η δεύτερη κατηγορία, τα τεστ κλειστού τύπου διακρίνονται σε *τεστ πολλαπλής επιλογής* (multiple-choice tests) και σε *τεστ σωστού/λάθους* (true/false tests).

Τα *τεστ σύντομης απάντησης* (short answer tests) περιλαμβάνουν είτε μια ερώτηση με κενό, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν μια λέξη, μια φράση ή μια πρόταση είτε μια δήλωση με κενό σημείο για συμπλήρωση (Bailey. 1998).

Τα *δοκίμια* (essays), ως αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης, περιέχουν ευέλικτες ερωτήσεις που αξιολογούν ανώτερες μαθησιακές δεξιότητες, αλλά η βαθμολόγησή τους είναι υποκειμενική, δύσκολη και χρονοβόρα (Bailey. 1998).

Τα *τεστ πολλαπλής επιλογής* (multiple-choice tests) χρησιμοποιούνται, επειδή είναι εύκολη και γρήγορη η απάντησή τους, αλλά και αντικειμενική και αξιόπιστη η βαθμολόγησή τους, καθώς οι πολλαπλές επιλογές απαντήσεων που περιλαμβάνουν, μειώνουν τις πιθανότητες των μαθητών να μαντέψουν τη σωστή απάντηση (Bailey, 1998). Όμως, απαιτούν την ανάπτυξη χαμηλού επιπέδου γνωστικής προσπάθειας και στηρίζονται στην απομνημόνευση γνώσεων και όχι στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η ανάλυση και η σύνθεση (Simonson et al, 2000).

Τέλος, τα *τεστ σωστού/λάθους* ζητούν από τους μαθητές να αποφασίσουν ποια από τις δύο απαντήσεις που τους δίνονται είναι αληθής. Το εργαλείο αυτό αξιολόγησης είναι εύκολα διαχειρίσιμο από την πλευρά των μαθητών, καθώς μια εικασία τους μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα επιτυχίας τους κατά 50%. Γι' αυτόν το λόγο, ζητείται συχνά από τους μαθητές να αιτιολογήσουν την επιλογή τους ή να ξαναγράψουν τη λανθασμένη δήλωση με ορθό τρόπο (Simonson et al, 2000).

Ένα ακόμα εργαλείο αξιολόγησης είναι οι *κατ' οίκον εργασίες* που στοχεύουν στην εξάσκηση και την επανάληψη της διδαχθείσας ύλης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών από βιβλιοθήκες ή από το διαδίκτυο (Δαρβούδης, 2004).

#### 2.2.1.2 Τα οφέλη και οι αδυναμίες της τυπικής αξιολόγησης

Κατά την άποψη των Law και Eckes (1995), οι παραδοσιακές στρατηγικές αξιολόγησης (traditional assessment strategies) είναι αντικειμενικές, αξιόπιστες και πιο πρακτικές στη βαθμολογία, όπως χαρακτηριστικά ισχύει στην πρώτη υποκατηγορία των τεστ κλειστού τύπου, δηλαδή στα τεστ πολλαπλής επιλογής (multiple-choice) .

Ωστόσο, οι τυπικές μορφές αξιολόγησης παρουσιάζουν και αδυναμίες. Σύμφωνα με τον Bailey (1998), η παραδοσιακή αξιολόγηση (traditional assessment) είναι έμμεση, μη αυθεντική, τυποποιημένη και βασίζεται σε νόρμες, γεγονός που την καθιστά μονόπλευρη. Επιπλέον, περιλαμβάνει τεστ που είναι εξατομικευμένα και δεν παρέχουν αυτοαξιολόγηση στους μαθητές. Οι Law και Eckes (1995) συμφωνούν με την προηγούμενη προσέγγιση, υπογραμμίζοντας ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης μετρούν τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Ωστόσο, αδυνατούν να αξιολογήσουν την εξέλιξη του μαθητή και να αποτυπώσουν τις



δυσκολίες του κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός τεστ. Συγκεκριμένα, τονίζουν ότι τα περισσότερα τυποποιημένα τεστ αξιολογούν μόνο τις δεξιότητες σκέψης χαμηλότερης διάταξης (lower-order thinking skills) των μαθητών. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τον Brualdi (1998) τονίζοντας ότι η παραδοσιακή αξιολόγηση επικεντρώνεται στη ικανότητα του μαθητή να απομνημονεύει και να θυμάται χαμηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι τα παραδοσιακά εργαλεία αξιολόγησης απαιτούν από τους μαθητές να αποδεικνύουν τις γνώσεις τους με προκαθορισμένο τρόπο.

Τέλος, ενώ τα τυποποιημένα τεστ επιλέγονται ως εργαλεία αξιολόγησης λόγω της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους, μπορεί το περιεχόμενό τους να μη συνάδει με τους εκπαιδευτικούς στόχους της δραστηριότητας ή της εργασίας, για την οποία κατασκευάστηκαν και η ισχύς τους να αναιρείται. Για παράδειγμα, αν ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν διδάσκει δεξιότητες δομικής ανάλυσης και επικεντρώνεται στις επικοινωνιακές πτυχές της ανάγνωσης και της γραφής, δεν έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία για την αξιολόγηση αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος (Navarete et al, 1990).

### 2.2.2 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Η «εναλλακτική αξιολόγηση» («*alternative assessment*») είναι ένας τύπος συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης (Tsagari, 2004). Ο όρος αυτός προέκυψε από την ανάγκη να διαφοροποιηθεί η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από τη μέτρησή της με μεθόδους στείρας αποτίμησης της επίτευξης των γνωσιακών στόχων (Bachman, 2002 · Stiggins, 2001). Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και οι όροι «*authentic assessment*» («*αυθεντική αξιολόγηση*»), «*συνεχής αξιολόγηση*» (*continuous assessment*), «*άτυπη αξιολόγηση*» (*informal assessment*), «*περιγραφική αξιολόγηση*» (*descriptive assessment*), «*δυναμική αξιολόγηση*» (*dynamic assessment*) και «*συμπληρωματική αξιολόγηση*» (*complementary assessment*). Αποτελεί έναν τρόπο συλλογής δεδομένων σχετικά με τη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές και βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Ο ρόλος της δεν είναι να υποκαθιστά άλλες μορφές αξιολόγησης των μαθητών, αλλά να εφαρμόζεται ταυτόχρονα με αυτές, συντελώντας στην πληρέστερη καταγραφή των επιδόσεων και των στάσεων των μαθητών (Tsagari, 2004). Επιπλέον, μπορεί να επαναλαμβάνεται σε τακτά διαστήματα και με διάφορες μορφές καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Council of Europe, 2001).

Η εναλλακτική αξιολόγηση δημιουργεί μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στην αυθεντική διδασκαλία, την αυθεντική μάθηση και την αξιολόγηση. Ως αυθεντικός τρόπος αξιολόγησης, χρησιμοποιεί αυθεντικές τεχνικές, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να καταγράφουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ώστε να παραγάγουν ένα «προϊόν» («*performance*») στηριζόμενο σε ρητά διατυπωμένους στόχους (McTighe, 1996/1997). Οι τεχνικές αυτές ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό



και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Segers, 1999).

Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, λοιπόν, το οποίο στοχεύει στην καλλιέργεια των αξιολογικών και των αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων των μαθητών, προβάλλεται ως πρόκληση η εναλλακτική αξιολόγηση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated teaching) είναι μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης που θεμελιώνεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism), της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning) και της αλληλεπίδρασης. Αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και έχει ως σκοπό την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για τον καθένα ανεξάρτητα από το μαθησιακό προφίλ του (Tomlinson et al, 2004). Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο, η εναλλακτική αξιολόγηση ως θεμέλιο της διαφοροποιημένης διδακτικής διαδικασίας και μάθησης συνδέεται με τις έννοιες «αξιολόγηση για τη μάθηση» (*assessment for learning*) και «αξιολόγηση ως μάθηση» (*assessment as learning*) και όχι με την έννοια «αξιολόγηση της μάθησης» (*assessment of learning*), η οποία σχετίζεται με την τυπική αξιολόγηση και συγκρίνει την επίδοση του μαθητή κυρίως με τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών. Η πρώτη από τις έννοιες αναδεικνύει την αξιολόγηση ως μέσο παροχής πληροφοριών για τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε βάσει των διδακτικών στόχων και των προσδοκιών να βελτιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της ανατροφοδότησης των μαθητών. Η δεύτερη έννοια καθιστά την αξιολόγηση πυλώνα της αυτοαξιολόγησης και της αυτορρύθμισης του μαθητή, καθώς ο ίδιος είναι το υποκείμενο της αξιολόγησης, αποκτά συναγωνιστική σχέση με τον εαυτό του και όχι με τους συμμαθητές του και αξιολογεί τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται η ικανότητά του να αυτοδιαχειρίζεται τη γνώση και να αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες (Earl, 2003; Volante & Beckett, 2011· Γρίβα & Κωφού, 2019).

#### 2.2.2.1 Τα χαρακτηριστικά της εναλλακτικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τις Γρίβα και Κωφού (2019) μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της εναλλακτικής αξιολόγησης, που έχουν απασχολήσει την εγχώρια και τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ότι η εναλλακτική αξιολόγηση αποτελεί: α) «μια δυναμική, συνεχή και εξελισσόμενη διαδικασία», β) «αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γ) «μια διαδικασία καταγραφής ατομικών αναγκών» και δ) «μια διαδικασία ενίσχυσης της αυτόνομης μάθησης». Συγκεκριμένα, η δυναμική, συνεχής και εξελισσόμενη φύση της έγκειται στη συλλογή και την καταγραφή δεδομένων για την πρόοδο των μαθητών, εστιάζοντας στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, διενεργείται με μια συνεχή ροή σε όλη τη διαδικασία μάθησης και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους με κατάλληλο τρόπο, ώστε να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Janish & Akrofi, 2007· Γρίβα & Κωφού, 2019). Παράλληλα, ως σύμφυτο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχει στους

εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναστοχάζονται και να σχεδιάζουν εκ νέου τη διδασκαλία τους βελτιώνοντάς την, καθώς και να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην αξιολογική διαδικασία. Συνακόλουθα, ο ρόλος της εναλλακτικής αξιολόγησης ως καταγραφής ατομικών αναγκών των μαθητών, εγκολπώνεται την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, δημιουργικής σκέψης, ανάλυσης και αναστοχασμού των μαθητών, αντιμετωπίζοντάς τους ως οντότητες με πολλαπλές ικανότητες και δεξιότητες (Γρίβα & Κωφού, 2019). Τέλος, ως ακρογωνιαίος λίθος της αυτόνομης μάθησης, εμφυσεί στους μαθητές την παρώθηση να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ενεργοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και να αναστοχάζονται σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους (Heritage, 2007).

#### *2.2.2.2 Τα οφέλη και οι αδυναμίες της εναλλακτικής αξιολόγησης*

Σύμφωνα με τους Law & Eckes (1995) οι εναλλακτικές αξιολογήσεις (alternative assessments), σε αντίθεση με τις τυπικές αξιολογήσεις, χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερης διάταξης (higher-order thinking skills). Χάρη στις τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης, ενισχύεται η ανάπτυξη και η απόδοση των μαθητών, γεγονός που συνίσταται στο ότι μέσω αυτών, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναδείξουν τις γνώσεις τους σε βάθος χρόνου. Και αν αυτοί αποτύχουν να εκτελέσουν μια εργασία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, μπορούν να επανέλθουν και να αποδείξουν την ικανότητά τους σε μια άλλη χρονική στιγμή και σε διαφορετική κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνεται υπόψη το συγκείμενο και ο παράγοντας του χρόνου. Απόρροια όλων αυτών είναι να δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί τα δυνατά και τα αδύναμα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών σε διάφορες καταστάσεις. Όπως υποστηρίζει ο Brualdi (1998), τα εργαλεία της αυθεντικής αξιολόγησης επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν τις γνώσεις τους, αξιοποιώντας τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner, τη λογικομαθηματική, τη γλωσσική, τη χωροταξική, τη μουσική, την κιναισθητική, την προσωπική (διαπροσωπική και ενδοπροσωπική) και τη νατουραλιστική.

Ανάμεσα στα οφέλη των εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης συγκαταλέγεται και η τήρηση των αρχών της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους. Η εγκυρότητά τους μπορεί να αποδειχτεί, αν τεκμηριωθεί ότι οι πληροφορίες, που συλλέγονται, αντικατοπτρίζουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί. Η αξιοπιστία τους επιτυγχάνεται μέσω της συνεπούς και σταθερής εφαρμογής των κριτηρίων βαθμολόγησης, τα οποία αντιπροσωπεύουν την απόδοση των μαθητών, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών κάθε γνωστικού αντικειμένου. Απόρροια της τήρησης των δύο αυτών αρχών αξιολόγησης είναι η ακριβής διάκριση της εξελικτικής προόδου των μαθητών (Navarete et al, 1990).

Ωστόσο, οι εναλλακτικές μορφές καθιστούν την αξιολόγηση μία επίπονη από άποψη χρόνου και ενέργειας διαδικασία για τον εκπαιδευτικό. Ένα παράδειγμα είναι η διαφορετικότητα των

στοιχείων που απαρτίζουν τα portfolios, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε πρακτικές δυσκολίες (Bailey, 1998). Βέβαια, είναι σημαντική αδυναμία και η έλλειψη βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Simonson et al, 2000).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> – Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

### 3.1 Κριτικός γραμματισμός και πολυγραμματισμοί

Η σύγχρονη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία διακρίνεται από μια γλωσσική πολυμορφία, όπου κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο γλωσσικός γραμματισμός. Η έννοια αυτή συσχετίζεται σε ένα αρχικό επίπεδο με την ικανότητα διάκρισης του πλαισίου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, καθώς και των νοημάτων που προσδίδει το πλαίσιο αυτό στο κείμενο. Όμως, σε ένα ανώτερο επίπεδο, γίνεται κριτικός γραμματισμός (Χατζησαββίδης, 2014) (*critical literacy*) και ορίζεται ως ικανότητα του ατόμου να αναστοχάζεται πάνω στο κείμενο και να αναδεικνύει τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει ή αποσιωπά το κείμενο, μέσα από μια διαδικασία αποδόμησής του (Baynham, 2002).

Τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης που έχουν ως βάση τους τον *κριτικό γραμματισμό* προσανατολίζουν τους μαθητές στη διαρκή έρευνα και αμφισβήτηση με κύριο σκοπό τη διαμόρφωσή τους ως κοινωνικών υποκειμένων. Τέτοιου είδους πρακτικές εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, εφόσον καταλήγουν στην ανακάλυψη των κεκαλυμμένων ιδεολογικών νοημάτων που συνοδεύουν την παραγωγή και την κατανάλωση κειμένων (Στάμου, 2012).

Βασικό μέσο κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά κειμενικά είδη, όπως είναι τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά και τα επιχειρηματολογικά, γεγονός που τους επιτρέπει να συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και να λειτουργούν αποτελεσματικά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας (Φτερνιάτη, 2010). Ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο, πρέπει να ευνοείται η συνεργασία μαθητή και δασκάλου με απώτερο στόχο την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και τη συνοικοδόμηση της γνώσης, με έμφαση στις πολιτισμικές και τις κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητών (Cook & Gumperz, 2008). Απώτερος στόχος της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης είναι η *κριτική γλωσσική επίγνωση*. Αυτή προϋποθέτει την επαφή των μαθητών με επίκαιρα, αυθεντικά κείμενα, τα οποία μέσα από την κατάλληλη επεξεργασία και αποδόμηση τους καθιστούν ικανούς να χρησιμοποιούν τον λόγο της χειραφέτησης και να αναδεικνύουν τις υπόρρητες και σιωπηρές διατυπώσεις των κυρίαρχων κειμενικών ειδών και λόγων (Μπουτουλούση, 2001).

Ιδιαίτερα, η *κριτική γλωσσική επίγνωση* καλλιεργείται μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με κείμενα γλωσσικής ποικιλότητας. Έτσι, καλλιεργείται η στάση ότι οι γλωσσικές ποικιλίες ή μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες διαφέρουν μόνο στο ότι είναι κατάλληλες

για διαφορετικούς σκοπούς και σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας (Fairclough 1992, 1995). Θέτοντας στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος διαφορετικές διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας, το σχολείο μετατρέπεται από παραδοσιακός μηχανισμός γλωσσικής ομογενοποίησης σε χώρο ανάδειξης της γλωσσικής ετερογένειας και ποικιλομορφίας (Cope & Kalantzis, 2000).

Έτσι, στο νέο ΠΣ του 2011, από την έννοια του *κριτικού γραμματισμού* (criticalliteracy) γίνεται μετάβαση στην έννοια των *πολυγλωσσισμών* (multiliteracies) υποδηλώνοντας την αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση μορφών κειμένου που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος και έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και μορφών κειμένου που παράγονται σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (New London Group, 1996). Συνεπώς, δημιουργείται η *παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών* που συμπληρώνει τις διδακτικές πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, προτείνοντας αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, στην καλλιέργεια της αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος και όχι μόνο της γλωσσικής, επιχειρώντας να εμβυθίσει τους μαθητές σε καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος με τη χρήση διάφορων μέσων και μεθόδων. Άλλες αρχές είναι, επίσης, η προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο, η κριτική εμπλοκή των μαθητών με τον γραμματισμό, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες ικανές να τους επιτρέψουν να κινηθούν στη μελλοντική τους ζωή ενεργά και συνειδητά και η κατασκευή του νοήματος με βάση την εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία (Χατζησαββίδης, 2005).

### **3.2 Η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στα αναλυτικά προγράμματα**

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που βασίζονται στα αναλυτικά προγράμματα είναι συνεχείς στην εφαρμογή τους και δεν περιορίζονται μόνο στο τέλος μιας εκπαιδευτικής περιόδου. Θέτουν έναν συγκεκριμένο στόχο και στοχεύουν στον έλεγχο του ρυθμού προσέγγισής του και όχι μόνο στον έλεγχο της κατάκτησης συγκεκριμένων γνώσεων. Αυτό σημαίνει πως τα δεδομένα, που συλλέγονται, δεν αποδίδουν μόνο τις επιδόσεις των μαθητών σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά τον μαθησιακό ρυθμό. Επιτρέπουν άμεση και διαρκή εκτίμηση των μαθητικών επιδόσεων σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδόσεις σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και ανιχνεύουν ακόμα και τις πολύ μικρές διαφορές στην απόδοση των μαθητών, αφού είναι συνεχείς και λεπτομερείς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν, είναι περισσότερο κατανοητά από τα παραδοσιακά σταθμισμένα τεστ (Taylor, 1997· Deno, 1985, 1989).

Η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Γυμνασίου (2003), έχει τη μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης και στοχεύει στην αποτίμηση της ανάπτυξης των γλωσσικών

ικανοτήτων του μαθητή, σύμφωνα με τους τέσσερις τομείς του λόγου, δηλαδή «Ακούω», «Μιλώ», «Διαβάζω» και «Γράφω». Αποτιμάται, δηλαδή, η ικανότητα του μαθητή να προσλαμβάνει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ως δέκτης της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας, αλλά και να παράγει προφορική και γραπτή έκφραση, ως πομπός σε αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας. Τα κριτήρια, βάσει των οποίων αξιολογεί ο εκπαιδευτικός, κλιμακώνονται ανάλογα με την τάξη της βαθμίδας εκπαίδευσης που βρίσκεται κάθε μαθητής. Βέβαια, κατά την αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του και το γεγονός ότι οι προσληπτικές και παραγωγικές ικανότητες του μαθητή στον προφορικό και στον γραπτό λόγο δεν αναπτύσσονται με τον ίδιο ρυθμό και την ίδια ισχύ σε κάθε μαθητή. Γενικά, η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και στοχεύει στην αυταξιολόγηση του μαθητή ως προς τις αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία της γλωσσικής του έκφρασης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της.

Ωστόσο, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας, όπου υπηρετείται το εγχείρημα που ονομάζεται «Νέο Σχολείο» ανταποκρινόμενο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η αξιολόγηση εναρμονίζεται με το νέο ευρύτερο πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος και διερευνά τον βαθμό αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων σε νέες καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό της διαμόρφωσης της παιδαγωγικής διάστασης ενός αξιολογικού πλαισίου, που αμφισβητεί τις παραδοσιακές και εδραιωμένες μεθόδους αξιολόγησης και απηχεί τις σύγχρονες αντιλήψεις της αποτίμησης της μάθησης, οι οποίες στηρίζονται στις βασικές αρχές και τους στόχους των προγράμματος σπουδών του γλωσσικού μαθήματος, σχεδιάστηκε ο οδηγός του εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Γυμνάσιο. Η περιγραφική αξιολόγηση στο Γυμνάσιο, λοιπόν, συνιστά μια σύγχρονη, συνεχή, συστηματική και ποιοτική προσέγγιση της αξιολόγησης της μάθησης και της ατομικής προόδου του μαθητή, ώστε να συντεθεί το μαθησιακό του προφίλ μέσω της συλλογής, της τεκμηρίωσης, της ερμηνείας και της αξιοποίησης πληροφοριών της μαθησιακής πορείας του ανάλογα με τη δυναμική του. Στο οδηγό αυτό, όπως και στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, προκρίνεται η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως είναι ο *φάκελος γλωσσών (portfolio)* που σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων, γλωσσικών στρατηγικών και γνώσεων, η *συστηματική παρατήρηση* γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα *σχέδια εργασίας (projects)* που αξιολογούν γνώσεις και δεξιότητες σε αυθεντικές καταστάσεις επίλυσης προβλήματος και τέλος η *αυτοαξιολόγηση* και η *ετεροαξιολόγηση* που αξιολογούν την επίδοση και την πρόοδο του μαθητή βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (ΠΙ, 2011 & ΙΕΠ, 2017).

### 3.3 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος

Σύμφωνα με την Tsagarí (2004), ερευνητές από διάφορους εκπαιδευτικούς κλάδους και παιδαγωγοί έχουν προκρίνει την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης για τη μέτρηση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, σε αντιδιαστολή με τις προφορικές και τις γραπτές δοκιμασίες (tests) που αποτελούν εργαλεία των τυπικών μορφών αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον τους στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση, επειδή αμφισβήτησαν τη χρησιμότητα των δοκιμασιών στη μέτρηση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών, λόγω της ποιότητας των στοιχείων τους, της χρήσης των στοιχείων αυτών από τους εκπαιδευτικούς, της μη δίκαιης μεταχείρισης των διαφορετικών πολιτισμικών μαθητικών ομάδων, καθώς και της αρνητικής αναδραστικής επίδρασής τους στα προγράμματα σπουδών, στις διδακτικές μεθόδους, στη μαθησιακή διαδικασία, στα μαθησιακά υλικά και στην ψυχολογία των μαθητών.

Κατά συνέπεια, οι ερευνητές στράφηκαν προς ένα αξιολογικό εναλλακτικό πλαίσιο που, σύμφωνα με τους Arter & Spandel (1992), συμβάλλει στην καταγραφή πολλών και ποικίλων πληροφοριών για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών στη γλώσσα, για τα μαθησιακά τους κίνητρα, για τις στρατηγικές μάθησης και για την αυτοπεποίθησή τους, καθώς και στην πληροφόρηση για την εξέλιξή τους χρονολογικά, αλλά και την αποτελεσματική ανατροφοδότησή τους μέσω της παρατήρησης αυτής της εξελικτικής πορείας τους. Επιπλέον, αυτό το πλαίσιο συντείνει στη δημιουργία ρεαλιστικών περιβαλλόντων για την παραγωγή της γλώσσας, ώστε η εξέταση των μαθητών να βασίζεται σε όσα γνωρίζουν και μπορούν να πράξουν σε καταστάσεις της καθημερινότητας, αλλά και στη σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία με προσανατολισμό προς τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, όπου επισημειώνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Τέλος, τα αξιολογικά αποτελέσματα μπορούν να παρουσιάζονται περιγραφικά, δηλαδή ποιοτικά και όχι ποσοτικά και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι ενεργητικοί μέτοχοι της αξιολογικής διαδικασίας.

#### 3.3.1 Τεχνικές-εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος

##### 3.3.1.1 Η περιγραφική αξιολόγηση

Μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης που διαφέρει από τις τυπικές, παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, επειδή δε χρησιμοποιεί εγγράμματους και βαθμολογικούς χαρακτηρισμούς αξιολόγησης, αλλά «ποιοτικές» περιγραφές, είναι η περιγραφική αξιολόγηση. Συνιστά μια ολιστική προσέγγιση αξιολόγησης που στοχεύει στην αποτίμηση της πορείας μάθησης των μαθητών, καθώς και των κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Ειδικότερα, καταγράφει τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και εργασίες, την προσπάθεια που καταβάλλουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πράξης, την τήρηση κανόνων και τη λήψη πρωτοβουλιών (Τριλιανός, 1998). Στα κύρια χαρακτηριστικά της, εκτός από την έλλειψη βαθμολογικών τρόπων αξιολόγησης,

συγκαταλέγονται ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας, η απουσία σύγκρισης επιδόσεων μεταξύ των μαθητών, ο μειωμένος ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές και η μειωμένη άσκηση πίεσης για υψηλή βαθμολόγηση και άριστη σχολική επίδοση των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι στόχοι της απευθύνονται και στους τρεις εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Συγκεκριμένα, στρέφονται προς τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, αφού σχηματίσουν οι ίδιοι οι μαθητές μια ικανοποιητική εικόνα της ατομικής προόδου τους, προς την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και προς την άντληση πληροφοριών για την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας επίσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργηθούν προϋποθέσεις αναμόρφωσής της και τέλος προς την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (ΙΕΠ, 2019).

Η περιγραφική αξιολόγηση περικλείεται από ένα ευέλικτο πλέγμα μεθόδων και εργαλείων εφαρμογής, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Σκοπός της δεν είναι η αντικατάσταση των τυπικών μορφών αξιολόγησης, αλλά η συμπληρωματική χρήση της με τις παραδοσιακές μορφές δοκιμασιών (τεστ), ώστε να παράσχει μια καθολική, εμπειριστατωμένη και βασισμένη σε ποιοτικά πληροφοριακά αποτελέσματα εικόνα για τη μαθησιακή και την προσωπική εξέλιξη των μαθητών ως προσωπικότητες (Γρίβα & Κωφού, 2019).

#### *Η περιγραφική αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα*

Σύμφωνα με το ΙΕΠ (2019), στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης, οι μαθητές Γυμνασίου υιοθετούν τις αρχές του γλωσσικού γραμματισμού, αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δεξιότητες της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, όπως αυτές προσδιορίζονται στα Προγράμματα Σπουδών. Ειδικότερα, στον προφορικό λόγο, παρωθούνται να συμμετέχουν στην ακρόαση και την ομιλία, καλλιεργώντας δεξιότητες κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου και στον γραπτό λόγο, ενισχύονται ώστε να συμμετέχουν στην ανάγνωση και τη γραφή. Για τον σκοπό αυτό, προσεγγίζουν σε αναγνωστικό επίπεδο τα κείμενα, εντάσσοντάς τα στο κοινωνικό συγκείμενο, αλληλεπιδρούν με αυτά, τα αξιολογούν και δημιουργούν τα δικά τους κείμενα, όπου εκφράζουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι ανάλογα με το επίπεδο του γλωσσικού γραμματισμού τους, αποκτούν επίγνωση της πολυτροπικής διάστασης των κειμένων που μελετούν και κατανοούν τα οπτικοακουστικά στοιχεία του και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο.

Τα κριτήρια της περιγραφικής αξιολόγησης για το γλωσσικό μάθημα αφορούν σε γλωσσικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις. Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, τα κριτήρια είναι: α) η κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου σε α' επίπεδο, δηλαδή η αναγνώριση στα



κείμενα λεπτομερειών περιεχομένου, δομής και μηχανισμών γλώσσας και η εξερεύνηση του επικοινωνιακού πλαισίου τους, β) η κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου σε β' επίπεδο, δηλαδή η κριτική προσέγγιση, η ερμηνεία και η σύγκριση κειμένων, η ένταξή τους στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό συγκείμενο και η διάκριση των γλωσσικών και των παραγλωσσικών στοιχείων τους και γ) η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ως προς τις διαστάσεις του περιεχομένου, της οργάνωσης και της χρήσης της γλώσσας στα κείμενα που μελετώνται. Ως προς τις στάσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες, τα κριτήρια της περιγραφικής αξιολόγησης είναι το ενδιαφέρον των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα, η συμμετοχή τους σε αυτό, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό (ΙΕΠ, 2019).

#### *Οι μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος*

Ορισμένες μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος είναι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, η ετεροαξιολόγηση του μαθητή, η παρατήρηση του μαθητή και ο ατομικός φάκελος (*portfolio*) του μαθητή, με τη χρήση εργαλείων, όπως είναι οι κάρτες αναφοράς προόδου και οι ρουμπρίκες αξιολόγησης ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης.

#### *Αυτοαξιολόγηση*

Η αυτοαξιολόγηση (*self-assessment*) ως διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης και επομένως εναλλακτικής αξιολόγησης θέτει τους μαθητές σε προβληματισμό, ώστε να αποτιμήσουν την ποιότητα της εργασίας τους, σύμφωνα με τους καθορισμένους στόχους και να τους αναθεωρήσουν, αν χρειαστεί (Andrade & Valcheva, 2008). Πρόκειται για μια μαθητοκεντρική διαδικασία, αφού παραμερίζεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού και «ακούγεται η φωνή» των μαθητών που ανακαλύπτουν «*Πώς μαθαίνουν*» και εντοπίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, βάσει των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί. Αναστοχάζονται σχετικά με το «*Πώς θα μπορούσαν να ενεργήσουν*» στη συγκεκριμένη περίπτωση την επόμενη φορά και σε αυτή την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη σκέψη τους με προτροπές (NCCA, 2008).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει διττή ευθύνη να αξιολογεί ο ίδιος την επίδοση των μαθητών, αλλά και να συντελεί στην καλλιέργεια της ικανότητας αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης κάθε μαθητή χωριστά (Fleming, 2006; Volante, 2010). Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, έχουν διαμορφωθεί από τον Nicol (2007) δέκα βασικές αρχές που πρέπει να τηρεί ο εκπαιδευτικός για την ορθή πρακτική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης: Η πρώτη αρχή είναι να διευκρινίσει ο εκπαιδευτικός ποια είναι η καλή απόδοση των μαθητών, δηλαδή σε ποιο βαθμό έχουν οι μαθητές την

ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης μετά από μια εργασία τους, λαμβάνοντας υπόψη στόχους, κριτήρια και πρότυπα. Η δεύτερη αρχή είναι να ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός την προσπάθεια και την επένδυση χρόνου των μαθητών σε δύσκολες μαθησιακές εργασίες εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Η τρίτη αρχή είναι να παρέχει πληροφορίες υψηλής ποιότητας ανατροφοδότησης, ώστε οι μαθητές να αυτοαξιολογηθούν και να αυτοδιορθωθούν. Η τέταρτη αρχή είναι να ενεργοποιεί θετικά κίνητρα των μαθητών και να ενθαρρύνει την αυτοεκτίμησή τους. Η πέμπτη αρχή είναι να προωθεί την αλληλόδραση και τον διάλογο για τη μάθηση ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές, αλλά και μεταξύ των μαθητών. Η έκτη αρχή είναι να δημιουργεί ευκαιρίες, ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού σε σχέση με τη μάθηση. Η έβδομη αρχή είναι να επιτρέπει στους μαθητές να επιλέγουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα κριτήρια και το χρονοδιάγραμμα των καθηκόντων της αξιολόγησης. Η όγδοη αρχή είναι να εμπλέκει τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η ένατη αρχή είναι να υποστηρίζει τις κοινωνίες μάθησης μέσω των διαδικασιών ανατροφοδότησης. Η δέκατη και τελευταία αρχή είναι προσαρμόζεται η διδασκαλία του εκπαιδευτικού στις ανάγκες και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Nicol, 2007).

Ειδικότερα, μετά από την ολοκλήρωση μιας ενότητας, ενός κεφαλαίου ή μιας σειράς δραστηριοτήτων, οι οποίες καλύπτουν έναν μαθησιακό στόχο, οι μαθητές απαντούν σε ενδεικτικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό, όπως: «Πού δυσκολεύτηκα;», «Τι έκανα για να ξεπεράσω τις δυσκολίες;», «Σε ποιον απευθύνθηκα για βοήθεια;» και «τι καινούριο έμαθα;». Έτσι, με την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα που τους επιτρέπουν να γίνονται ενεργοί μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτούν αυτονομία σκέψεων (ΙΕΠ, 2019). Η αξιολόγησή τους δεν βασίζεται πλέον στην εμπειρία του εκπαιδευτικού, αλλά στη δική τους κρίση, με αποτέλεσμα με την πάροδο του χρόνου να γίνονται ανεξάρτητοι και αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές, οπλισμένοι με αυτοπεποίθηση και αυτονομία κινήσεων (Nicol, 2007).

Σύμφωνα με ένα παράδειγμα του ΙΕΠ (2019), ο εκπαιδευτικός οργανώνει μια αυτοαξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου (κειμένου) στο γλωσσικό μάθημα, κατασκευάζοντας μια ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης για τους μαθητές με συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμισμένες επιλογές για κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν σε καθένα από τα κριτήρια που τέθηκαν. Στο τέλος, συμπληρώνουν ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης.

## *Ετεροαξιολόγηση*

Σύμφωνα με τον Topping (1998, 2003), η ετεροαξιολόγηση (peer assessment) ή αξιολόγηση μαθητή από μαθητή είναι μια εκπαιδευτική ρύθμιση που παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξετάσουν και να προσδιορίσουν τη σχολική επίδοση άλλων μαθητών μέσω προφορικών ή γραπτών σχολίων. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές, που αξιολογούν, συμμετέχουν ενεργά στην αξιολογική διαδικασία της μάθησης (Kollar & Fischer, 2010). Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι μια συνεργατική δραστηριότητα που πραγματοποιείται μεταξύ δύο τουλάχιστον συνομηλίκων (Kollar & Fischer, 2010; van Gennip, Segers & Tillema, 2010) και κατά την οποία κάθε μαθητής αξιολογεί την προσπάθεια του άλλου με γραπτά σχόλια, λαμβάνοντας υπόψη τα ίδια κριτήρια που χρησιμοποιεί για να αυτοαξιολογηθεί (IEΠ, 2019). Βέβαια, η ετεροαξιολόγηση χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση όχι μόνο μεμονωμένων προσπαθειών των μαθητών, αλλά και μιας ομαδικής εργασίας (π.χ. γραπτής εργασίας) ή διαδικασίας (π.χ. συμμετοχή σε ένα project) συνολικά ή για την αξιολόγηση μιας ομάδας από την άλλη ομάδα κατά την ίδια ομαδική εργασία (Freeman & Lewis, 2004), με την ανταλλαγή σχολίων αποτίμησης των εργασιών των δύο πλευρών.

Η ετεροαξιολόγηση συνιστά μια μορφή καινοτομίας που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και δημιουργεί τις συνθήκες για να αναλάβουν οι μαθητές την ευθύνη για τη μάθηση και την πνευματική τους ανάπτυξη, έχοντας πλέον τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, είναι ένα σημαντικό μέσο για να καταστεί η αξιολόγηση μέρος της εκμάθησης, με σκοπό να θεωρηθούν τα λάθη των μαθητών ως ευκαιρίες για μάθηση παρά ως αποτυχίες, αλλά και για να εξασκηθούν οι δεξιότητες αξιολόγησης των μαθητών που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση (Donaldson & Topping, 1996).

Όλα τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά της ετεροαξιολόγησης, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ως έννοια θεμελιώνεται στη θεωρία της ενεργητικής μάθησης του Piaget και στη θεωρία κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotsky, την καθιστούν ουσιαστικό παράγοντα ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος μάθησης (IEΠ, 2019). Το περιβάλλον αυτό ευνοεί την κοινωνική αλληλόδραση, τη συνεργατική μάθηση, τη συμμετοχικότητα και τη συλλογική δράση των μαθητών που ανταλλάσσουν εμπειρίες μεταξύ τους και διαμορφώνουν ένα οικείο και συνεργατικό παιδαγωγικό κλίμα (Noonan & Dubcan, 2005).

Η ακρίβεια της ετεροαξιολόγησης ως εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, έχει αποδειχτεί ερευνητικά, καθώς έχει βρεθεί υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην αξιολογική κρίση μαθητών και εκπαιδευτικών (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Ο παράγοντας «ακρίβεια» στην ετεροαξιολόγηση ισχύει, όταν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως είναι η παρουσία σαφών κριτηρίων, βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μαθητές, αλλά και η εκπαίδευση των μαθητών σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης (Falchikov & Goldfinch, 2000). Τα κριτήρια αυτά είτε δίνονται από τον

εκπαιδευτικό στους μαθητές είτε δημιουργούνται από τους ίδιους τους μαθητές με τη σαφή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Freeman & Lewis, 2004).

### *Κάρτες αναφοράς προόδου*

Οι κάρτες αναφοράς προόδου (report cards) είναι «*χάρτες*» που περιέχουν τις αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών ή τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά κατά τη μαθησιακή πράξη. Δίνουν πληροφορίες για τις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα κενά, το μαθησιακό στυλ και τις γλωσσικές στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές κατά την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο κάτω μέρος των καρτών, μπορούν να συμπεριληφθούν τα γενικά σχόλια του εκπαιδευτικού που καθιστούν τις κάρτες ακόμα πιο χρήσιμες για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που τηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Vavari, 2018· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Ενδεικτικές προτάσεις αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μια κάρτα αναφοράς προόδου είναι: α) «*του/της αρέσει, είναι σε θέση ή έχει δυσκολία να ακούει ιστορίες;*» (κατανόηση προφορικού λόγου), β) «*είναι ικανός/ή να μαθαίνει νέες λέξεις;*», «*έχει καλές δεξιότητες ανάγνωσης;*» και «*προσπαθεί ή δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα κείμενο;*» (κατανόηση γραπτού λόγου), γ) «*μπορεί να χρησιμοποιεί ορθά τους ρηματικούς χρόνους και άλλους γραμματικούς τύπους;*», «*χρησιμοποιεί με ευκολία ή δυσκολία ολοκληρωμένες προτάσεις, απλές ή σύνθετες;*» και «*είναι επιδέξιος/α στη χρήση νέων λέξεων;*» (παραγωγή προφορικού λόγου) και δ) «*έχει αυξημένη ή περιορισμένη ικανότητα να παράγει πρωτότυπα κείμενα;*», «*δυσκολεύεται να οργανώσει τη δομή του κειμένου του/της;*» και «*βελτιώθηκε εξαιρετικά ή ελάχιστα στην ορθογραφία;*» (παραγωγή γραπτού λόγου) (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Ενδεικτικές προτάσεις αξιολόγησης στάσεων είναι οι ακόλουθες: «*Του/της αρέσει να συμμετέχει στο μάθημα;*», «*είναι πάντα προετοιμασμένος/η για το μάθημα;*», «*είναι ευγενικός/ή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του/της;*». Αντίστοιχη έκφραση για τη συνεργατικότητα είναι: «*ευχαρισιέται να παίρνει μέρος σε ομαδικές δραστηριότητες;*» (Vavari, 2018· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Τέλος, τα σχόλια του εκπαιδευτικού, που λειτουργούν ως σύνοψη του περιεχομένου της κάρτας, μπορούν να εκφραστούν ως εξής: «*είναι ικανοποιητική η απόδοσή του/της;*», «*χρειάζεται ενίσχυση;*», «*απαιτείται επιπλέον προσπάθεια;*», «*προτείνεται να επικεντρωθεί;*» (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Ρουμπρικές αξιολόγησης ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης*

Οι ρουμπρικές αξιολόγησης (rubrics assessment) ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων είναι μια δυναμική και καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Στοχεύουν στην ποιοτική συλλογή λεπτομερών πληροφοριών σχετικά με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων των μαθητών σε μαθησιακά αντικείμενα και δραστηριότητες. Οι πληροφορίες αυτές συλλέγονται από τον εκπαιδευτικό βάσει κριτηρίων, τα οποία γνωστοποιούνται στους μαθητές πριν από την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας. Εκτός από τα κριτήρια αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός δηλώνει με σαφήνεια τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτού του εργαλείου περιγραφικής αξιολόγησης. Οι περιγραφές, λοιπόν, που περιέχονται σε μια ρουμπρική αξιολόγησης, παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εκτιμήσουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του μαθησιακού τους έργου, ώστε να αναστοχαστούν σχετικά με τις μελλοντικές ενέργειές τους για τη βελτίωση της επίδοσής τους (Πετροπούλου et al, 2015).

Οι ρουμπρικές αξιολόγησης αποτελούν έναν «*περιγραφικό οδηγό βαθμολογίας*», μορφοποιημένο σε πίνακα, με τέσσερα δομικά στοιχεία: α) τα *κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης*, που σχετίζονται με τα βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας που αξιολογείται, και τίθενται στον αριστερό κάθετο άξονα του πίνακα, β) τα *επίπεδα ποιότητας* του παραγόμενου έργου, δηλαδή η ποιότητα της επίδοσης των μαθητών, που αποδίδεται με τριβάθμια, τετραβάθμια ή πενταβάθμια κλίμακα και τίθεται στον οριζόντιο άξονα του πίνακα, γ) η *πλήρης περιγραφή των επιπέδων ποιότητας επίδοσης*, βάσει των αντίστοιχων κριτηρίων αξιολόγησης και δ) η *κλίμακα βαθμολογίας* που συμφωνεί με τα επίπεδα ποιότητας της επίδοσης και τίθεται στον δεξιό οριζόντιο άξονα του πίνακα (Πετροπούλου et al, 2015).

Μετά από την κατασκευή μιας ρουμπρικής αξιολόγησης οποιασδήποτε τυπολογίας, μπορεί να κατασκευαστεί από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές μια μετα-ρουμπρική (meta-rubric), ώστε να αξιολογηθεί διαμορφωτικά η ρουμπρική που κατασκευάστηκε, δηλαδή να ελεγχθεί η πληρότητα, η σαφήνεια και η πρακτικότητά της. Περιέχει τα κριτήρια που πρέπει να πληροί η ρουμπρική και συντελεί στον εντοπισμό των αδυναμιών της ρουμπρικής, ώστε να τροποποιηθεί βελτιωτικά σε όποια στοιχεία κρίνεται απαραίτητο. Αφού ολοκληρωθεί και αυτό το βήμα, η ρουμπρική αξιολόγησης είναι έτοιμη για εφαρμογή (Πετροπούλου et al, 2015).

### *Η τυπολογία των ρουμπρικών αξιολόγησης*

Η τυπολογία των ρουμπρικών αξιολόγησης διαφέρει ανάλογα με δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο είναι αν οι ρουμπρικές αξιολογούν ένα κριτήριο κάθε φορά ή όλα τα κριτήρια μαζί (Philip, 2002· Popham, 2005) και το δεύτερο κριτήριο είναι αν είναι γενικές ή εστιάζουν σε μια εργασία η δραστηριότητα. Το πρώτο κριτήριο τις διαχωρίζει σε *αναλυτικές* και *ολιστικές*, ενώ το δεύτερο

κριτήριο τις διακρίνει σε γενικές και εστιασμένες σε μια δραστηριότητα. Η επιλογή της χρήσης ενός από τους τέσσερις τύπους ρουμπρικών επαφίεται στην κρίση του εκπαιδευτικού ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει ο ίδιος για τους μαθητές του, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο κάθε φορά εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι αναλυτικές ρουμπρικές περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερα κριτήρια επίδοσης διαφορετικά μεταξύ τους (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015), τα οποία αξιολογούνται ξεχωριστά με διαφορετικές περιγραφικές αξιολογήσεις και διαφορετική βαθμολόγηση. Τα κριτήρια επίδοσης αφορούν σε δεξιότητες, επιδόσεις και συμπεριφορές και τοποθετούνται στην αριστερή στήλη του πίνακα (π.χ. ανταποκρίνεται στον ομαδικό ρόλο του, μοιράζεται πληροφορίες, ακούει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της ομάδας), ενώ τα κριτήρια ποιότητας επίδοσης (π.χ. επαρκές, προχωρημένο, ενδιάμεσο, αρχάριο) τοποθετούνται στην κορυφή του πίνακα με τη μορφή περιγραφικών ετικετών και αριθμών (π.χ. 4, 3, 2, 1) με διαβάθμιση από την επαρκέστερη συμπεριφορά προς την αρχάρια συμπεριφορά. Το κυριότερο θετικό χαρακτηριστικό των αναλυτικών ρουμπρικών είναι η ανατροφοδοτική λειτουργία των λεπτομερών περιγραφών τους προς τους μαθητές, ενώ το αρνητικό χαρακτηριστικό τους είναι η χρονοβόρα και κοπιώδης κατασκευή τους από τον εκπαιδευτικό (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι ολιστικές ρουμπρικές αξιολογούν τη συνολική επίδοση των μαθητών σε μια εργασία ή δραστηριότητα. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι ενιαία και αποδίδεται στο τέλος μία μόνο βαθμολογία, με αποτέλεσμα να μην αξιολογείται με λεπτομέρεια η απόδοση των μαθητών σύμφωνα με κάθε κριτήριο χωριστά. Βέβαια, πλεονεκτούν σε σύγκριση με τις αναλυτικές ρουμπρικές, αφού η κατασκευή τους δεν είναι κοπιώδης ούτε χρονοβόρα (King & Baxter - Magolda, 2005· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι γενικές ρουμπρικές αξιολόγησης εμπεριέχουν κριτήρια αξιολόγησης με ολιστικό προσανατολισμό, οπότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές καταστάσεις της μαθησιακής πράξης (π.χ. συνεργασία ή επίλυση προβλήματος) και σε διαφορετικές ενότητες μαθημάτων (Arter & Mc Tighe, 2000· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι εστιασμένες σε μια δραστηριότητα ρουμπρικές αξιολόγησης περιλαμβάνουν ξεχωριστά κριτήρια αξιολόγησης για μια συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα (π.χ. παραγωγή προφορικού λόγου σε ένα παιχνίδι ρόλων) (Arter & McTighe, 2000· Γρίβα & Κωφού, 2019).

### 3.3.1.2 Η παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτελεί μια δυναμική ποιοτική μέθοδο αυθεντικής αξιολόγησης, μέσω της οποίας συλλέγονται συστηματικά πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των μαθητών σε φυσικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Lynch, 2001· Γρίβα & Κωφού, 2019). Διενεργείται στη σχολική αίθουσα είτε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είτε μεταξύ μόνο των μαθητών. Κάθε φορά μπορεί

να παρατηρείται ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών, χωρίς να είναι αναγκαίο να παρατηρούνται όλοι κατά το ίδιο βαθμό (ΙΕΠ, 2019). Ο χρόνος διάρκειάς της είναι συνεχής και καλύπτει χρονικά διαστήματα εβδομάδων ή μηνών (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Είναι μια διαδικασία, κατά την οποία καταγράφεται με συστηματικό και ενδεδειγμένο τρόπο και σε γραπτή μορφή το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή «τι» έχουν μάθει οι μαθητές, αλλά και ο τρόπος υλοποίησης της διαδικασίας, δηλαδή «πώς» απέκτησαν αυτή τη γνώση. Επιπρόσθετα, προσδιορίζονται οι παράγοντες που έχουν συμβάλει στην κινητοποίηση της μάθησης των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις τους, οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους, καθώς και ο τρόπος που τις χρησιμοποιούν για να φτάσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά και οι αδυναμίες τους που περιορίζουν την εξελικτική πορεία της επίδοσής τους και τέλος η αλληλεπίδρασή τους με το μαθησιακό περιεχόμενο, με τα μαθησιακά αποτελέσματα και με τους συμμαθητές τους (ΙΕΠ, 2019).

Αυτές οι καταγραφές του επιπέδου γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών λειτουργούν ως ένα ανατροφοδοτικό μέσο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχοντας αυτές ως ορμητήριο, ανασχεδιάζει συνεχώς τα επόμενα στάδια της διαδικασίας της παρατήρησης, εμπλουτίζοντας τα κριτήρια αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2019). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι όλη αυτή η διαδικασία της παρατήρησης μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για να διατυπωθούν οι λόγοι που καθιστούν ορισμένες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές κατάλληλες και αποτελεσματικές σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Η τυπολογία της παρατήρησης*

Η παρατήρηση ως μέθοδος εναλλακτικής αξιολόγησης έχει ποικίλες μορφές ανάλογα με τον σκοπό που υπηρετεί, τους μαθητές που παρατηρούνται, τις πρακτικές διδασκαλίας και το οριζόμενο κάθε φορά εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Slack (2001) στο Γρίβα και Κωφού (2019), ορισμένες από τις μορφές της παρατήρησης είναι: α) η *συμμετοχική* και η *μη συμμετοχική* παρατήρηση, β) η *τυπική* και η *άτυπη* παρατήρηση, γ) η *αυτοπαρατήρηση* και η *ετεροπαρατήρηση*, δ) η *συστηματική* και η *μη συστηματική* παρατήρηση, ε) η *ανεκδοτική* παρατήρηση, στ) η *στοχοεπικεντρωμένη* παρατήρηση και ζ) η *δομημένη* ή *μη δομημένη* παρατήρηση.

Η *συμμετοχική* παρατήρηση είναι μια μορφή παρατήρησης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στις δραστηριότητες ως μέλος της ομάδας και συλλέγει πληροφορίες παρατηρώντας, ακούγοντας και συζητώντας με τους μαθητές. Αντίθετα, στη *μη συμμετοχική* παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός μένει αμέτοχος και απλός παρατηρητής της ομάδας (Patton, 2002· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Η *τυπική* παρατήρηση διεξάγεται καταγράφοντας, αναλύοντας και ερμηνεύοντας συστηματικά τις απαραίτητες πληροφορίες, ενώ η *άτυπη* παρατήρηση εφαρμόζεται συλλέγοντας δείγματα εργασίας των μαθητών και καταγράφοντας τις ενέργειες, τις στάσεις, τα συναισθήματα και την αλληλεπίδρασή τους με τους υπόλοιπους μαθητές.

Η *αυτοπαρατήρηση* αφορά στην καταγραφή των σκέψεων, των στάσεων, των αντιδράσεων και των συμπεριφορών του εκπαιδευτικού από τον ίδιο. Στον αντίποδα, στην *ετεροπαρατήρηση* δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, ώστε να παρατηρήσει ο ένας την τάξη του άλλου και να προκύψουν πληροφορίες για μεταξύ τους συζήτηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου τους (Wragg, 1999· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Η *συστηματική* παρατήρηση (systematic observation), όπως την ορίζει ο Bernard (2006), χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για την κατανόηση μαθησιακών γεγονότων που διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε με μια περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων να αναδειχθούν τα νοήματα των πράξεων των μαθητών και να αλλάξουν ή να βελτιωθούν οι μαθησιακές πρακτικές (ΙΕΠ, 2019). Απεναντίας, η *μη συστηματική* παρατήρηση διενεργείται υπό ελεγχόμενες συνθήκες παρατήρησης και αφορά στην καταγραφή της αυθόρμητης και φυσικής συμπεριφοράς των μαθητών, χωρίς τη συνειδητοποίηση των ίδιων ότι παρατηρούνται. Ο χρόνος, ο τόπος, το πλαίσιο και οι συμμετέχοντες της παρατήρησης αποφασίζονται από τον εκπαιδευτικό (Nugent, 2013· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Η *ανεκδοτική* παρατήρηση είναι η σύντομη καταγραφή περιστατικών της συμπεριφοράς και της εξέλιξης ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών, απαντώντας στα ερωτήματα: «τι έγινε;», «πότε έγινε;» και «πώς έγινε;» (Gullo, 2005· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Η *στοχοεπικεντρωμένη* παρατήρηση είναι η παρατήρηση που επικεντρώνεται σε έναν μαθητή και με τις πληροφορίες που συλλέγονται, συνθέτει ο εκπαιδευτικός το μαθησιακό προφίλ του συγκεκριμένου μαθητή (ΙΕΠ, 2017· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Η *δομημένη* παρατήρηση συνιστά μια προγραμματισμένη και σχεδιασμένη παρατήρηση, αλλά και καταγραφή πληροφοριών για έναν συγκεκριμένο μαθητή ή μια ομάδα μαθητών ή ακόμα για όλους τους μαθητές της τάξης. Στηρίζεται σε σχεδιασμένες λίστες και καθορισμένες κατηγορίες βάσει των στόχων που έχουν οριστεί. Αντιθέτως, η *μη δομημένη* παρατήρηση συμβαίνει αυθόρμητα, όταν κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός καταγράφει συμπεριφορές και δεξιότητες των μαθητών.

#### *Τα στάδια οργάνωσης και οι τεχνικές διεξαγωγής της παρατήρησης*

Τα στάδια οργάνωσης της αξιολογικής μεθόδου της παρατήρησης στην τάξη ορίζονται και ακολουθούνται από τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, κατά τον σχεδιασμό της



παρατήρησης, λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τα ακόλουθα ερωτήματα: α) «Γιατί» είναι απαραίτητο να γίνει η αξιολόγηση και «πώς» θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες, β) «Τι» πρέπει να αξιολογηθεί, δηλαδή ποιες δεξιότητες, στρατηγικές και συμπεριφορές των μαθητών, γ) «Ποιος» επιβάλλεται να αξιολογηθεί, δηλαδή η παρατήρηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ποιων μαθητών μπορεί να προσδώσει μια γενική εικόνα της μάθησης, αλλά και εξοικονόμηση χρόνου, δ) «Πότε» είναι αναγκαίο να διεξαχθεί η αξιολόγηση, δηλαδή κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας ή ενός συνόλου δραστηριοτήτων, ανάλογα με το αν πρέπει να παρατηρηθεί η πρόοδος σε ένα μόνο μαθησιακό γεγονός ή σε περισσότερα και ε) «Πώς» πρέπει να γίνει η καταγραφή των παρατηρήσεων, ώστε να εκπληρωθεί ο σκοπός για τον οποίο διεξάγεται (Slack, 2001· Tsagari στο Tsagari & West, 2004· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Η παρατήρηση είναι μια πολυσχιδής διαδικασία, για την πραγματοποίηση της οποίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλόμορφες τεχνικές. Σύμφωνα με τον Baker (2006), ο εκπαιδευτικός καλείται να παρακολουθεί τις κινήσεις και τις ενέργειες των μαθητών που παρατηρεί, να ακροάται διαλόγους διαφορετικών μαθητών, να κατοπτρεύει στοχευμένες όψεις των δεξιοτήτων, των αποκρίσεων και των στάσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, αλλά και ορισμένες πλευρές αυτών των στοιχείων μετά από το τέλος της παρατήρησης και να αποτιμά προσεκτικά τις πληροφορίες των δραστηριοτήτων που παρατήρησε, πριν ακολουθήσει η ανατροφοδότηση των μαθητών του (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Genesee και Urshur (1996), για να εφαρμοστεί η μέθοδος της παρατήρησης στο γλωσσικό μάθημα, ο εκπαιδευτικός, αφού προσδιορίσει τον σχεδιασμό του, τους σκοπούς της αξιολόγησης, την ομάδα-στόχο και τις πτυχές των πληροφοριών που σκοπεύει να παρατηρήσει, καλείται αρχικά να ορίσει συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες ή άλλες πτυχές μάθησης των γλωσσικών αντικειμένων που θα καταγράψει. Στη συνέχεια, αφού επιλέξει το εργαλείο της παρατήρησης, που μπορεί να είναι μια λίστα ελέγχου ή μια κλίμακα διαβάθμισης, λαμβάνει πάλι υπόψη του τα στοιχεία του σχεδιασμού του και βάσει αυτών συμπληρώνει τη φόρμα του εργαλείου του. Κατόπιν, για να μη δυσκολευτεί, επιλέγει να αξιολογήσει κατηγορίες που είναι διακριτές και δεν αλληλοκαλύπτονται. Στο τέλος, καλείται να εφαρμόσει πιλοτικά το εργαλείο που κατασκεύασε και να αναθεωρεί τα στοιχεία του εργαλείου, όπου κρίνεται αναγκαίο, ώστε μέσω βελτιωτικών παρεμβάσεων να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό και εστιασμένο στους καθορισμένους στόχους εργαλείο αξιολόγησης (Γρίβα & Κωφού, 2019).

#### *Τα εργαλεία της παρατήρησης στο γλωσσικό μάθημα*

Στο γλωσσικό μάθημα ως εργαλεία καταγραφής πληροφοριών παρατήρησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι *λίστες ελέγχου*, οι *κλίμακες διαβάθμισης* ή *ρουμπρίκες* και οι *ανεπίσημες*

καταγραφές. Τα δύο πρώτα εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την παρατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, των δεξιοτήτων χρήσης της γραμματικής και του λεξιλογίου, των στρατηγικών μάθησης, του στυλ μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι *λίστες ελέγχου* (checklists) είναι φόρμες κλειστού τύπου με καθορισμένες κατηγορίες αξιολόγησης που βασίζονται στους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τη γλωσσική δεξιότητα ή οποιαδήποτε άλλη συμπεριφορά των μαθητών κατά το γλωσσικό μάθημα, την οποία σκοπεύει να αξιολογήσει. Για την αξιολόγηση αυτών των στοιχείων, χρησιμοποιείται κλίμακα ονοματικού τύπου, όπου σημειώνεται η προτίμηση «ναι» ή «όχι» (Γρίβα & Κωφού, 2019). Γενικότερα, με τη χρήση τους μπορεί ο εκπαιδευτικός να τεκμηριώσει το βαθμό επίτευξης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα βάσει του προγράμματος σπουδών (Navarete et al, 1990).

Οι λίστες ελέγχου έχουν ευρεία τυπολογία και συχνά για την αποτελεσματικότερη παρατήρηση χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός τύπων. Η πιο απλή μορφή τους χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της παρουσίας ή της απουσίας ενός συγκεκριμένου γεγονότος, μιας συγκεκριμένης ενέργειας ή δεξιότητας κατά το γλωσσικό μάθημα, γεγονός που τις καθιστά αξιόπιστες και σχετικά εύχρηστες (Navarete et al, 1990). Υπάρχουν και τρεις ακόμα μορφές, η *λίστα της καταγραφής συχνότητας*, η *λίστα της καταγραφής επάρκειας ή ικανότητας* και οι *φόρμες αξιολόγησης*.

Ειδικότερα, η *λίστα της καταγραφής συχνότητας* αποτυπώνει το πλήθος των συχνοτήτων ενός γεγονότος, μιας ενέργειας ή μιας δεξιότητας και εφαρμόζεται σε συγκρίσεις μαθητών με συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορές (Chesterfield, 1997; Γρίβα & Κωφού, 2019) π.χ. δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου σε ένα παιχνίδι ρόλου ή σε μια ομαδική εργασία. Η *λίστα της καταγραφής επάρκειας ή ικανότητας* αποδίδει τον βαθμό επάρκειας μιας ενέργειας ή μιας δεξιότητας των μαθητών, όπως είναι οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι *φόρμες αξιολόγησης* καταγράφουν τα συμπεράσματα των κρίσεων διάφορων γεγονότων ή ενεργειών των μαθητών μετά από ένα διάστημα συστηματικής παρατήρησης. Μία φόρμα αξιολόγησης μπορεί να αυτοαξιολογεί τις στάσεις του μαθητή για μια περίοδο τριών εβδομάδων (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι *κλίμακες διαβάθμισης* (rating scales) είναι ίδιες με αυτές που χρησιμοποιούνται στις υπόλοιπες μεθόδους περιγραφικής αξιολόγησης και διαφέρουν από τις λίστες ελέγχου, αφού καταγράφουν τον βαθμό γλωσσικής επάρκειας μιας δεξιότητας βάσει ενός εύρους επιπέδων επίδοσης των μαθητών. Χρησιμοποιούν μια αριθμητική κλίμακα π.χ. από 1 έως 5, όπου ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στην ελάχιστη παρουσία δεξιοτήτων και ο αριθμός 5 αντιστοιχεί στην εξαιρετικά καλά εκτελεσμένη δεξιότητα (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι *ανεπίσημες καταγραφές* είναι σύντομες σημειώσεις που διατηρεί ο εκπαιδευτικός σε ένα βολικό σημείο, όπως είναι ένα σημειωματάριο, μερικές αυτοκόλλητες ετικέτες ή ξεχωριστοί για κάθε

μαθητή φάκελοι. Οι σημειώσεις αυτές αφορούν σε μια δραστηριότητα ή μια συμπεριφορά του μαθητή, αναλόγως με τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό (Hill & Rurpic, 1994· Γρίβα & Κωφού, 2019). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να καταγραφεί η απόδοση ενός μαθητή σε δεξιότητες χρήσης λεξιλογίου και σε δεξιότητες γραμματικής, σε στρατηγικές μάθησης και σε συνεργατικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Ένα από τα πλεονεκτήματα αυτού του εργαλείου παρατήρησης είναι ότι μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή στο τέλος μιας ενότητας ή μιας ημέρας, πάντα, όμως, με οργανωμένες και χρονολογημένες σημειώσεις (Tsagari & West, 2004· Γρίβα & Κωφού, 2019).). Τέλος, μπορεί να έχει μια δομημένη μορφή (π.χ. ανεπίσημη καταγραφή κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός project μέσω wiki (Gelalexi, 2018· Γρίβα & Κωφού, 2019) ) ή μορφή ανοικτού τύπου (π.χ. ανεπίσημη καταγραφή για τη συμπλήρωση ενός σταυρόλεξου (Tzamorota, 2015· Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *3.3.1.3 Το portfolio*

Ο ατομικός φάκελος του μαθητή ή φάκελος γλωσσών (portfolio) είναι μια αθροιστική μέθοδος συλλογής πληροφοριών ποιοτικού χαρακτήρα σχετικά με τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Αποτιμά τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, τηρώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης των έργων τους. Προωθεί την αυθεντική χρήση της γλώσσας στην ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και τη φυσική ανάπτυξη της γλώσσας με την πάροδο του χρόνου. Στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια και τη συνεργασία, οπότε σε αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης του αντικειμένου της γλωσσικής μάθησης λαμβάνουν μέρος και οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους (Γρίβα & Κωφού, 2019· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Cui, Tong & Hou, 2012).

Όπως προειπώθηκε, ο ατομικός φάκελος του μαθητή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τον ίδιο τον μαθητή. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός τον χρησιμοποιεί για να αποδώσει την μαθησιακή πρόοδο των μαθητών μιας συγκεκριμένης περιόδου, βασίζοντάς την σε καθορισμένους στόχους και συσχετίζοντάς την με προηγούμενες επιδόσεις τους, για να παρακολουθήσει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών, να εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της επίγνωσης της μάθησής τους, να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στην πορεία της μάθησης και να αποκτήσει ο ίδιος μια ολιστική εικόνα της μαθησιακής τους εξέλιξης, ώστε να αναστοχάζεται και να επαναδιατυπώνει τους στόχους της διδασκαλίας του. Έτσι, δημιουργείται μια αλληλεξάρτηση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.

Αναντίρρητα, ο μαθητής με την εμπλοκή του στη συλλογή και την επιλογή του υλικού του ατομικού φακέλου του, προβληματίζεται, επεξεργάζεται κριτικά, αναλύει και αναστοχάζεται

σχετικά με το «τι μαθαίνει», «πώς μαθαίνει», «για ποιο λόγο μαθαίνει», «αν ήταν εύκολο το εγχείρημά του», «με ποιες στρατηγικές αντιμετώπισε τις δυσκολίες», «σε ποια σημεία βελτιώθηκε» και «ποιες δεξιότητες ανέπτυξε». Απότοκος της αναστοχαστικής σκέψης του είναι η εκτίμηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σε συνεχή βάση, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών του δεξιοτήτων (Γρίβα & Κωφού, 2019) και επομένως της αυτογνωσίας του, η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και ικανοτήτων αυτορρύθμισης και η απόκτηση δεξιοτήτων ελέγχου της μάθησής του (Kish & Sheehan, 1997). Με τη βοήθεια του αναστοχασμού, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοδιόρθωσής του, καταγράφει, τις στάσεις και τις απόψεις του για τον πρόοδό του και μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξή τους συνακόλουθα με την εξέλιξη των εργασιών του (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Ο φάκελος εργασιών περιλαμβάνει τον ετήσιο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό του μαθήματος, δείγματα μαθητικών εργασιών, όπως είναι τα δοκίμια, τα projects, το διδακτικό υλικό, οι ασκήσεις γραμματικής, οι ζωγραφίες, τα φυλλάδια αναστοχασμού, τα τεστ και τα πιστοποιητικά, καθώς και σχολιασμούς σε μαθητικές εργασίες, προσωπικές σκέψεις και αναστοχασμούς του εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία, που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις και την αυτοαξιολόγηση, βοηθούν τον εκπαιδευτικό - αξιολογητή να προβεί στη σύνταξη της έκθεσης αξιολόγησης και να διατυπώσει πλήρεις και τεκμηριωμένες αξιολογικές αποτιμήσεις, λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014· Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Η τυπολογία των portfolio*

Σύμφωνα με τις Γρίβα & Κωφού (2019), τα portfolio έχουν διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο, τη μορφή, τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν και τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν. Ορισμένες κατηγορίες που αποδίδουν τα στοιχεία αυτά του portfolio είναι: α) το *portfolio εκθετήριο*, β) το *portfolio των τελικών προϊόντων* γ) το *portfolio προσωπικής ανάπτυξης*, δ) το *ομαδικό ή συλλογικό portfolio*, ε) το *portfolio μάθησης*, στ) το *portfolio διαδικασίας*, ζ), το *portfolio τεκμηρίωσης*, η) το *διεπιστημονικό portfolio*, θ) το *ηλεκτρονικό portfolio* και ι) το *Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών*.

Ειδικότερα, το *portfolio εκθετήριο* είναι μια συλλογή με τα καλύτερα έργα του μαθητή, τα οποία συλλέγονται από τον ίδιο, κατόπιν αναστοχασμού του ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Barrett, 2007b· Γρίβα & Κωφού, 2019). Παρόμοιο είναι και το *portfolio των τελικών προϊόντων*, το οποίο περιέχει εργασίες τελικής αξιολόγησης, όπως είναι τα διαγωνίσματα (Κασσωτάκης, 2013· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *portfolio προσωπικής ανάπτυξης* είναι μια συλλογή έργων, στην οποία αποτυπώνεται η εξέλιξη του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, με εστίαση στις δυνατότητες και τα αδύναμα σημεία του (Cain et al, 2005· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *ομαδικό ή συλλογικό portfolio* χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση μιας ομάδας μαθητών που συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες (Πετροπούλου et al, 2015).

Το *portfolio μάθησης* χρησιμοποιείται για να αποδώσει τον αναστοχασμό του μαθητή για τη μαθησιακή διαδικασία και την περιγραφή της βάσει των γλωσσικών στόχων που έχουν τεθεί (Zubizarreta, 2004· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *portfolio διαδικασίας* είναι μια συλλογή πολλών και διαφορετικών εργασιών του μαθητή που τον οδηγεί στην αυτοαξιολόγηση στρέφοντας το ενδιαφέρον του στη διαδικασία και τις στρατηγικές που ακολουθεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Barrett, 2007b· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *portfolio τεκμηρίωσης* είναι μια συλλογή από τα καλύτερα και τα πιο αδύναμα ανολοκλήρωτα έργα του μαθητή που είναι σε εξέλιξη, όπως είναι τα προσχέδια δοκιμίων και οι λίστες ελέγχου, αλλά και τα τελικά έργα του μαθητή. Στόχος αυτού του τύπου portfolio είναι η αποτύπωση της προόδου του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Το *διεπισημονικό portfolio* εμπεριέχει έργα διαθεματικού χαρακτήρα του μαθητή, όπου καταγράφονται οι πολύπτυχες δεξιότητές του.

Το *ηλεκτρονικό portfolio* (e-portfolio ή e-folio ή webfolio) είναι μια συλλογή εργασιών του μαθητή σε ψηφιακή μορφή. Η διαδικασία δημιουργίας του είναι ίδια με αυτή του απλού portfolio, αλλά η διαφορά είναι ότι χρησιμοποιούνται πολυμέσα, όπως είναι ο ήχος, το βίντεο, τα γραφικά και τα κινούμενα σχέδια, μέσω υπερσυνδέσμων, για τη συλλογή και την οργάνωση ψηφιακών αντικειμένων (εγγράφων, φωτογραφιών, παρουσιάσεων, λύσεων ασκήσεων), σύμφωνα πάντα με τους καθορισμένους μαθησιακούς στόχους. Συνδυάζει τη διαμορφωτική και την αθροιστική αξιολόγηση, θέτοντας ως στόχο τη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή, ο οποίος δημιουργεί το e-portfolio ελέγχοντας τη διαδικασία της αξιολόγησης. Για την εφαρμογή του, είναι απαραίτητο να έχει αναπτύξει ο μαθητής δεξιότητες χρήσης της τεχνολογίας και να τηρεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για την καταγραφή της προόδου του (Cui, Tond & Hou, 2012). Επιπρόσθετα, το e-portfolio βασίζεται στις αρχές της μαθητοκεντρικής ενεργητικής μάθησης, του προβληματισμού, της ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, της ανάπτυξης αυξημένης ευθύνης, της τεκμηρίωσης και της οργάνωσης της εργασίας, καθώς και της έμφασης στην ολοκληρωμένη και βιωματική εκμάθηση, προωθώντας την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση (Abrami & Barrett, 2005).

Το *Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών* (The European Language Portfolio) είναι ένας πολυγλωσσικός ατομικός φάκελος του μαθητή που δημιουργήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης

για να υποστηρίξει την αυτονομία της μάθησης, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Εκεί καταχωρίζονται στοιχεία του μαθητή σχετικά με τα επίπεδα γλωσσικών ικανοτήτων του σε διάφορες γλώσσες. Το είδος αυτό του portfolio αποτελείται από τρία αλληλοσυμπληρωμένα μέρη: α) το Διαβατήριο γλωσσών, όπου ο μαθητής αυτοαξιολογείται σχετικά με τις ικανότητές του στις ξένες γλώσσες, β) το Γλωσσικό βιογραφικό, όπου ο μαθητής σημειώνει σε τακτά χρονικά διαστήματα τις πιο σημαντικές γλωσσικές και διαπολιτισμικές εμπειρίες του και γ) τον Φάκελο (Dossier), όπου εμπεριέχονται τα έργα και τα επιτεύγματα του μαθητή που αποδεικνύουν όσα καταγράφηκαν στα δύο προηγούμενα μέρη (Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Γλωσσών, 2006).

### *Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του portfolio*

Ο σχεδιασμός ενός portfolio είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, συστηματική εργασία και κατάρτιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Tsagari (2004), μια καθοδηγητική πορεία για τον σχεδιασμό ενός γλωσσικού portfolio μπορεί να αποτελείται από τα ακόλουθα βήματα: α) προσδιορισμός των στόχων μάθησης και διδασκαλίας που πρόκειται να αξιολογηθούν, β) καθορισμός της μορφής του portfolio (φάκελος αρχείων, ηλεκτρονικό portfolio, συνδυασμός γλωσσικού βιογραφικού και dossier), γ) καθορισμός του περιεχομένου (εισαγωγική σελίδα, πίνακας περιεχομένων, καταχωρήσεις, ρουμπρίκες αξιολόγησης), δ) χορήγηση σαφών οδηγιών χρήσης του, ε) παρουσίαση της ιδέας του portfolio και προσδιορισμός της αναγκαιότητας χρήσης του στην τάξη στ) προετοιμασία των μαθητών για την επιλογή των εργασιών και την αυτοαξιολόγησή τους, ζ) οργάνωση τακτικών συνεδριών με τους μαθητές για την τελική αξιολόγηση του portfolio, μετά από αναθεωρήσεις και διορθώσεις και η) αξιολόγηση του portfolio και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του, με σκοπό την ανατροφοδότηση του μαθητή και της διδασκαλίας (Tsagari & West, 2004). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Herman, Abschbacher και Winters (1992), είναι απαραίτητο να υποδειχτούν και τα κριτήρια ή οι μέθοδοι προσδιορισμού του περιεχομένου του portfolio, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης της προόδου των μαθητών, τα οποία πρέπει να συνάδουν με τη στοχοθεσία της αξιολόγησης και με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, στην ολοκλήρωση του σχεδιασμού του portfolio μπορεί να συμβάλει συμπληρωματικά και η χρήση άλλων εργαλείων εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως είναι οι λίστες ελέγχου αξιολόγησης, οι ρουμπρίκες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, οι κλείδες παρατήρησης ή τα ημερολόγια μάθησης, όλα βασισμένα σε μαθησιακούς στόχους (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Εκτός από τον σχεδιασμό του γλωσσικού portfolio, ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να μεριμνήσει για την εφαρμογή του, ακολουθώντας τρία στάδια: α) το στάδιο της προετοιμασίας, β) το στάδιο της οργάνωσης και της χρήσης του και γ) το στάδιο της αξιολόγησής του. Κατά το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας, πληροφορεί τους μαθητές για την αξία και τη χρήση του ως αξιολογικού

μέσου και τους παρουσιάζει ένα υπόδειγμα, για να τους εξασκήσει στη χρήση του και να τους ευαισθητοποιήσει σχετικά με την αξία της χρήσης του (Κασσωτάκης, 2003· Γρίβα & Κωφού, 2019). Κατά το δεύτερο στάδιο της οργάνωσης και της χρήσης, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κλίμακες αξιολόγησης για τις δεξιότητες που στοχεύει να αξιολογήσει και τις αναπροσαρμόζει ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους. Επιπλέον, παρωθεί τους μαθητές στην εξοικείωσή τους με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να ελέγχουν αυτόνομα την γλωσσική πρόοδό τους. Οι μαθητές από την πλευρά τους μελετούν το portfolio και εκφράζουν τις δυσκολίες τους και τις ενδεχόμενες αλλαγές που προτείνουν (Γρίβα & Κωφού, 2019). Στην ενότητα του dossier, καταθέτουν δείγματα των εργασιών τους που έχουν επιλέξει, επειδή τα θεωρούν αξιόλογα, πρωτότυπα και λιγότερο αποτυχημένα από κάποια άλλα (Καπετανίδου, 2010; Γρίβα & Κωφού, 2019). Κατά το τρίτο στάδιο της αξιολόγησης του portfolio, ο εκπαιδευτικός εξετάζει την οργάνωση του portfolio και προβαίνει σε ανατροφοδοτικές συζητήσεις με κάθε μαθητή χωριστά σχετικά με το περιεχόμενο του δικού του portfolio, ώστε να είναι ικανό αυτό να αξιολογήσει τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή. Επιπρόσθετα, η ολική αξιολόγηση του portfolio μπορεί να περιλαμβάνει και τη χρήση άλλων εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, οι λίστες ελέγχου και οι ρουμπρίκες, με βάση πάντα την τήρηση συγκεκριμένων κριτηρίων (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Ως προς τις αρχές της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του εργαλείου αυτού αξιολόγησης, αξίζει να αναφερθεί ότι η πρώτη αρχή εξασφαλίζεται με την προϋπόθεση ότι τα στοιχεία της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων είναι σαφή και εξασφαλίζουν την αξιολόγηση του αντικειμένου που αξιολογείται και η δεύτερη αρχή κατοχυρώνεται με τη συλλογή σταθερών και συνεπών αποτελεσμάτων από τον ίδιο μαθητή που εξετάζεται με το ίδιο κριτήριο σε διαφορετικές περιστάσεις (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγούρας, 2004).

#### *3.3.1.4 Το ημερολόγιο*

Το ημερολόγιο ως διαμορφωτικό αξιολογικό εργαλείο αναστοχαστικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης στο γλωσσικό μάθημα, μπορεί να έχει έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή και να χρησιμοποιείται διττά και από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές (Curtis & Bailey, 2009· Γρίβα & Κωφού, 2019). Η συχνότητα χρήσης του πρέπει να είναι τακτή, μια φορά την εβδομάδα τουλάχιστον, και σε διάστημα κοντινό με την τέλεση των γεγονότων που αποτυπώνονται. Οι καταγραφές του έχουν τη μορφή κειμένων, στα οποία μπορεί να περιλαμβάνονται και ποιήματα και κολάζ, αλλά και μορφή σχεδίων και γραφημάτων στον υπολογιστή (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού*

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιείται για να καταγράψει συστηματικά τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών και να συμβάλει στην ερμηνεία των εκπαιδευτικών πρακτικών (Elton, 2011· Γρίβα & Κωφού, 2019). Παράλληλα, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποτιμήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, συλλέγοντας δεδομένα από τις διδακτικές εμπειρίες του γλωσσικού μαθήματος, να εξετάσουν τις στάσεις και τις απόψεις για τη διδασκαλία τους, καθώς και να αναστοχαστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους (Tsagari & West, 2004· Γρίβα & Κωφού, 2019). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Schön, ο αναστοχασμός αποτελεί μια κατάσταση επίλυσης προβλήματος, κατά την οποία οι επαγγελματίες ερμηνεύουν καταστάσεις (μοντέλο «στοχαζόμενου επαγγελματία» («reflective practitioner») του Schön) (Korthagen & Wubbels, 1995). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στη δράση (reflection on action), δηλαδή μετά από τη διδασκαλία του, υλοποιώντας την ανασκόπησή της (Schön, 1987). Συνεπώς, ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός συντείνει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, αφού ο ίδιος αντιλαμβάνεται για ποιους λόγους εφαρμόζει συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και ποιες από αυτές πρέπει να αλλάξει (Brookfield, 1995).

Ο εκπαιδευτικός, που τηρεί ένα ημερολόγιο, καταγράφει τις εμπειρίες της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, τις εξετάζει και αναστοχάζεται πάνω σε αυτές (Mackey & Gass, 2005; Georgoroulou & Griva, 2012· Γρίβα & Κωφού, 2019). Επιπλέον, αναπτύσσει υποθέσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, εξερευνά προοπτικές επίλυσης προβλήματος και δυσκολιών και οριοθετεί συγκεκριμένα προβλήματα (Γρίβα & Κωφού, 2019). Βέβαια, ενδυναμώνει την αυτογνωσία και την επίγνωσή του σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί, ώστε να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες, για να οικοδομήσει μια υγιή και αναδραστική σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του, ικανή να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον μάθησης. Η σχέση αυτή γίνεται πιο επωφελής, όταν μέσω του ημερολογίου κατανοεί τον τρόπο σκέψης και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του, ανακαλύπτει τις δυσκολίες τους και προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στη διδασκαλία του (Klimova, 2015· Γρίβα & Κωφού, 2019). Οι προϋποθέσεις επιτυχούς τήρησής του, σύμφωνα με τους Richards και Farrell (2005), είναι ο καθορισμός των στόχων της τήρησής του, η προετοιμασία για την αφιέρωση χρόνου στην τήρησή του, ο προσδιορισμός ενός γραπτού πλαισίου για τις γραπτές δραστηριότητες, ο τακτικός έλεγχος των καταχωρήσεων, ώστε να λειτουργήσουν αναστοχαστικά και η αξιολόγηση της εμπειρίας συγγραφής του, προκειμένου να ελεγχθεί η εκπλήρωση του βασικού σκοπού τήρησής του (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Ωστόσο, υπάρχει και αντίλογος σχετικά με την τήρηση ενός ημερολογίου από έναν εκπαιδευτικό, επειδή συχνά ο ίδιος δυσκολεύεται να λειτουργήσει και να γράψει σε αυτό με αναστοχαστικό τρόπο και αδυνατεί να συνδέσει με επάρκεια όσα γράφει με όσα πράττει ο ίδιος κατά



τη διδακτική πράξη. Συνακόλουθα, ενώ σε αρχικό στάδιο προκρίνει την τήρησή του ως «ενδιαφέρουσα διαδικασία», σε ένα μεταγενέστερο στάδιο τη θεωρεί χρονοβόρα, κουραστική και λιγότερο αυθόρμητη, λόγω επιρροής υποκειμενικών παραγόντων. Τέλος, υπάρχουν περιπτώσεις, κατά τις οποίες επίκειται αβεβαιότητα επικέντρωσης των σχολίων του εκπαιδευτικού στον κατάλληλο στόχο, καθώς και περιπτώσεις που συναντά δυσκολίες ερμηνείας των δεδομένων του ημερολογίου (Παπούλη, 2016· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το περιεχόμενο ενός ημερολογίου απαρτίζεται από καταχωρήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή ένα θέμα. Σύμφωνα με τους Richards και Lockhart (1996), οι υποάξονες/ερωτήσεις των καταχωρήσεων μπορεί να είναι: α) απάντηση του εκπαιδευτικού στα δρώμενα της τάξης, β) ερωτήσεις για τα αναδυόμενα προβλήματα της διδασκαλίας, γ) περιγραφές βασικών πτυχών του μαθήματος και δ) ιδέες για μελλοντικές ενέργειες και για τη λήψη αποφάσεων. Έτσι, προκύπτουν τα ερωτήματα σχετικά με: α) τη διαδικασία της διδασκαλίας, όπως: *«Ποιους στόχους έθεσα; Σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν; Πόσο αποτελεσματικές ήταν οι πρακτικές διδασκαλίας; Ποιες μορφές επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκαν;»*, β) τη στάση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως: *«Ποια ήταν η στάση των μαθητών στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της δραστηριότητας;»* και γ) τη συνολική εκτίμηση του μαθήματος, όπως: *«Τι πήγε καλά και τι όχι και γιατί; Τι θα μπορούσα να αλλάξω και γιατί;»* (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Επιλογικά, ένα ημερολόγιο εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται από τον ίδιο ως εργαλείο, για να καταγράφει τις εμπειρίες διδασκαλίας και μάθησης, να παρέχει βαθιά κατανόηση, παρακολούθηση αλλά και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας ταυτόχρονα με τις διερωτήσεις του εκπαιδευτικού για τη διδακτική διαδικασία και μάθηση και τέλος να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία όλης της διαδικασίας (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Το ημερολόγιο του μαθητή*

Από την πλευρά του μαθητή, χρησιμοποιείται το ημερολόγιο για την καταγραφή των μαθησιακών εμπειριών του εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, καθώς και για τον προβληματισμό του σχετικά με αυτές. Μέσω αυτού αξιολογούνται οι γλωσσικές του δεξιότητες, οι συγγραφικές του ικανότητες και οι διαδικασίες και οι στρατηγικές ανάγνωσης. Παράλληλα, εξασκείται στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ενδυναμώνεται η κριτική και η ανεξάρτητη σκέψη του, ενισχύονται οι μεταγνωστικές του δεξιότητες και παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης των προσδοκιών του για τη μαθησιακή διαδικασία και η δυνατότητα εκδήλωσης στάσεων, αισθημάτων, απόψεων, πεποιθήσεων και προτιμήσεων απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία εκμάθησης βάσει των ενδιαφερόντων του. Επιπρόσθετα, εκτιμάται η πρόοδος του μαθητή και δημιουργούνται τα

εχέγγυα για την εμπλοκή του στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, αφού αναγνωρίζονται από τον ίδιο οι γλωσσικές και μη γλωσσικές δυσκολίες του, το «τι», το «πώς» και το «πόσο» μαθαίνει. Τέλος, αυξάνεται η επίγνωση των ενεργειών που επιτελούνται κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση, προωθείται η μεταγνώση και ενθαρρύνονται η συνεργασία και η διαλεκτική σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Ο μαθητής, που τηρεί ένα ημερολόγιο για μια γλωσσική δραστηριότητα που υλοποίησε, καταγράφει την προσπάθειά του, τις δυσκολίες του, τις τεχνικές και τα εργαλεία που χρησιμοποίησε και τις γνωσιακές συγκρούσεις που συνέβαλαν στην κατανόηση διαφόρων εννοιών. Επίσης, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, αποτυπώνει τον αναστοχασμό του και στο τέλος αποτιμά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησε μέσω της αυτοαξιολόγησης (Πετροπούλου et al, 2015). Ο καθοδηγητής αυτής της διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός που ορίζει τον χρόνο συγγραφής, ανακοινώνει τους στόχους, καθορίζει την πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί και σε τελικό στάδιο συγκεντρώνει και σχολιάζει το ημερολόγιο, υποστηρίζοντας την αυθόρμητη έκφραση του μαθητή (Τσαγκαρή, 2016). Βέβαια, υπάρχει η δυνατότητα να συμμετέχει και ο ίδιος, παραθέτοντας ένα σύντομο σχόλιο ή μια πρόταση στο ημερολόγιο, αλλά και να ζητά την ανταλλαγή των ημερολογίων ανάμεσα στους μαθητές, ώστε μέσω διαλόγου να υποβληθούν προτάσεις και σχόλια ανατροφοδότησης για κάθε ημερολόγιο (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Τα βήματα για τη χρήση ενός ημερολογίου είναι: α) η εισαγωγή των μαθητών στην έννοια και τη σημασία της τήρησης ημερολογίου, β) ο ορισμός των στόχων του και η συσχέτισή του με το πρόγραμμα σπουδών, γ) ο καθορισμός του τύπου, της διάταξης και της μορφής του, δηλαδή αν είναι φυλλάδιο ή ηλεκτρονικό ημερολόγιο και αν έχει χαρακτήρα ατομικό ή ομαδικό, δ) η παροχή οδηγιών για το περιεχόμενό του συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων που άπτεται, ε) ο προσδιορισμός των κριτηρίων με τα οποία γίνεται η αξιολόγησή του, στ) ο καθορισμός της συχνότητας χρήσης του και της αναθεώρησής του βάσει χρονικού πλαισίου, ζ) η κατάρτιση μαθητών σχετικά με την καταγραφή γεγονότων ή θεμάτων από πρόσωπα σε πιο προσωπικά, καταλήγοντας σε προσωπικές απόψεις, η) η παροχή διαμορφωτικού τύπου ανατροφοδότησης και τελικών παρατηρήσεων στους μαθητές για να επαινεθεί η προσπάθειά τους (Γρίβα & Κωφού, 2019) και θ) η ενθάρρυνσή τους για ενεργό συμμετοχή στην αξιολόγηση του ημερολογίου, ξαναδιαβάζοντας τις καταχωρήσεις και εκφράζοντας τα σημεία βελτίωσής τους μετά από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ο προσδιορισμός νέων στόχων (Brown, 2003· Tsagari & West, 2004· Γρίβα & Κωφού, 2019).

## Η τυπολογία του ημερολογίου του μαθητή

Στο γλωσσικό μάθημα, μπορούν να τηρηθούν: α) το *προσωπικό ημερολόγιο συγγραφής*, β) το *ημερολόγιο διαλόγου*, γ) το *ημερολόγιο ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων*, δ) το *ημερολόγιο μάθησης*, ε) το *ημερολόγιο γλωσσικών δεξιοτήτων*, στ) το *ημερολόγιο στρατηγικών*, ζ) το *ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης δομημένου τύπου*, η) το *αναστοχαστικό ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης* και θ) το *ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων* (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *προσωπικό ημερολόγιο συγγραφής* (*personal writing journal and diary*) παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να συγγράφουν δοκίμια, επιστολές, διαλόγους και ποιήματα ή να αποτυπώνουν σε αυτό προσωπικές ιδέες για μελλοντικά θέματα (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *ημερολόγιο διαλόγου* (*dialogue journal*) είναι μια «γραπτή συζήτηση» ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, ώστε να αλληλεπιδράσουν κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι καταχωρήσεις των μαθητών αφορούν τις απόψεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και τη στάση τους προς τη μάθηση και απευθύνονται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος απαντά στα σχόλια των μαθητών (Brown, 2003· Γρίβα & Κωφού, 2019). Ένα ενδεικτικό παράδειγμα ημερολογίου διαλόγου είναι: «*Σήμερα στην τάξη της γλωσσικής διδασκαλίας (μάθημα και ενότητα)*» και περιλαμβάνει τα ερωτήματα: «*Τι καινούριο έμαθα;*», «*Πώς αισθάνθηκα;*», «*Πώς αλληλεπίδρασα με τους μαθητές μου;*» και τη δήλωση: «*Οι στόχοι μου για το επόμενο μάθημα είναι...*». Καταλήγει με την απάντηση και τα σχόλια του εκπαιδευτικού (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *ημερολόγιο ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων ή αναδραστικό ημερολόγιο* (*reading log*) μπορεί να είναι ένα ημερολόγιο αξιολόγησης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ενός βιβλίου ή ενός κειμένου ή παρακολούθησης μιας ταινίας. Μπορεί να τηρηθεί από τους μαθητές ατομικά ή ομαδικά. Σε αυτό, οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους, σχετικά με τα νοήματα που εξήγαγαν από το πολυτροπικό κείμενο που μελέτησαν και ο εκπαιδευτικός παραθέτει τα σχόλιά του, συμβάλλοντας διαμορφωτικά στην ανατροφοδότησή τους (Moon, 2006· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *ημερολόγιο μάθησης* (*learning log*) βοηθά τους μαθητές να παρακολουθούν την εξέλιξη τους στο γλωσσικό μάθημα, να καταγράφουν τι έμαθαν, σε τι δυσκολεύονται και σε τι πρέπει να βελτιωθούν. Όλα αυτά επιτυγχάνονται με την αξιολόγηση των στόχων που έχουν θέσει και έχουν καταφέρει, των στόχων που δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας, των δεξιοτήτων τους, των μαθησιακών εμπειριών τους και των στρατηγικών που ακολουθούν. Ένα μαθησιακό ημερολόγιο μπορεί να περιλαμβάνει: α) τον καθορισμό του μαθησιακού στόχου που θέλει να επιτύχει ο μαθητής στο τέλος μια διδακτικής ενότητας, β) τις μαθησιακές δραστηριότητες που εκτελεί για να φτάσει στον στόχο του, γ) την επίτευξη ή όχι του στόχου του, δ) την αξιολόγηση της εργασίας του ως προς τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της και ε) την ενίσχυση της μάθησης θέτοντας το ερώτημα: «Τι

κάνω για να επαναλάβω ό,τι έμαθα και να το ενισχύσω;» (Little & Simpson, 2003· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Ένας είδος μαθησιακού ημερολογίου μπορεί να είναι το *ημερολόγιο γλωσσικών δεξιοτήτων*. Σε αυτό, οι μαθητές καταγράφουν τις δυνατότητές τους, τις αδυναμίες τους και τους στόχους στις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και στο λεξιλόγιο και τη γραμματική και αναστοχάζονται (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *ημερολόγιο στρατηγικών* χρησιμοποιείται κυρίως για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου, αποτιμώντας συνήθως τον τρόπο που γράφουν οι μαθητές ένα κείμενο. Στοχεύει στην ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση της αυτόνομης μάθησης. Ένα πρότυπο ημερολογίου στρατηγικών μπορεί να περιλαμβάνει τις ακόλουθες δηλώσεις προς συμπλήρωση: «*Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα για τη γραπτή μου εργασία;*», «*Ήταν επιτυχημένες ή όχι;*» (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης δομημένου τύπου* αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και προωθεί την αυτοαξιολόγηση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές (Κοφου, 2017· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *αναστοχαστικό ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης* χρησιμοποιείται για να εναποσφραγίσουν οι μαθητές μια εμπειρία τους και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτή, καθώς και να επανεξετάσουν ένα γεγονός ή επεισόδιο. Μπορούν να θέσουν μαθησιακούς στόχους, να αναστοχαστούν για αυτούς, να αυτοαξιολογηθούν και να προτείνουν τρόπους προόδου της μαθησιακής διαδικασίας (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων* συντείνει στην απόκτηση αυτογνωσίας των μαθητών σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης και στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Παράλληλα, τούς παρέχει τη δυνατότητα να αναστοχάζονται για τον τρόπο τήρησης ενός ημερολογίου και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει οι μαθητές τους (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *3.3.1.5 Το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης*

#### *Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης*

Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης ή της εξωτερικευμένης σκέψης είναι μία μέθοδος, κατά την οποία καταγράφονται οι στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές, όταν παρακολουθούν και όταν ελέγχουν μια δραστηριότητα ή εργασία τους, καθώς προσδιορίζεται το «*Πώς*» μαθαίνουν, το «*Πού*» αντιμετωπίζουν δυσκολίες και το «*Πώς*» επιλύουν τα προβλήματα. Σε περιβάλλοντα γλωσσικής διδασκαλίας έχει διπλό ρόλο, καθώς παρουσιάζεται ως μέθοδος συλλογής «*αόρατων*» γλωσσικών στρατηγικών και ως μέθοδος μαθησιακής διαδικασίας (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Οι γλωσσικές στρατηγικές, σύμφωνα με τους Richards, Platt και Platt (1992), είναι συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της γλώσσας που διενεργούνται συνειδητά και συμβάλλουν στην πρόσκτηση και την κατανόηση νέων πληροφοριών ή στην απομνημόνευση παλαιότερων. Σύμφωνα με την τυπολογία των γλωσσικών στρατηγικών εκμάθησης (Language Learning Strategies) των O'Malley και Chamot (1990), μία κατηγορία αφορά στις γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies) που στοχεύουν στην αλληλεπίδραση των μαθητών με το γλωσσικό υλικό προς εκμάθηση, στην ομαδοποίηση αυτού του υλικού με βάση τα χαρακτηριστικά του, στην επεξεργασία νέων πληροφοριών, στην ανάκληση πρότερης γνώσης ενίοτε με τη μορφή ήχων για την κατανόηση των νέων πληροφοριών, στην εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει αυτών και στη λήψη σημειώσεων για τη σύνοψή τους. Μία άλλη κατηγορία αφορά στις μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies) που προωθούν την κατευθυνόμενη και επιλεκτική προσοχή σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία, την αυτοδιαχείριση της μάθησης, τον λειτουργικό προγραμματισμό επερχόμενων γλωσσικών δραστηριοτήτων, την αυτοπαρακολούθηση της πορείας με κριτική επισκόπηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, βάσει εσωτερικών κριτηρίων.

Ειδικότερα, ως μέθοδος συλλογής «αόρατων» γλωσσικών στρατηγικών, η διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης καταγράφει τις νοητικές διεργασίες και την πρόοδο των μαθητών, ανακαλύπτει και καταγράφει τις υπόκωφες σκέψεις των μαθητών, εντοπίζει τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές κατά την επίλυση ενός προβλήματος, αναπτύσσει τις δεξιότητες και τις στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου και αξιολογεί τις στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Με τον δεύτερο ρόλο της, ως μαθησιακής διαδικασίας, συντείνει στον καθορισμό των διαφορετικών μαθησιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών και επομένως και στην αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ τους. Επιπρόσθετα, βοηθά στην ενίσχυση των γνωστικών και μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων και στον προσδιορισμό των βημάτων με τα οποία μπορεί να αυξηθούν οι γλωσσικές τους επιδόσεις (Dunston & Weadley, 2002· Griva et al, 2009a· Γρίβα & Κωφού, 2019). Οπλίζει τους μαθητές με ενθάρρυνση για να αναδομήσουν τη σκέψη τους κατά την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας παραγωγής του γραπτού λόγου, αλλά και με επίγνωση, ώστε να αντιληφθούν όσα συμβαίνουν, όταν μεταφέρουν στο γραπτό κείμενο τις σκέψεις και τα νοήματά τους (White & Arndt, 1991 στο Deliropoulou, 2016· Γρίβα & Κωφού, 2019). Τέλος, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και επίγνωση και της αναγνωστικής κατανόησης (Raihan, 2011; Γρίβα & Κωφού, 2019).

Αυτός ο ρόλος της προφορικής εξωτερίκευσης ως μεθόδου μαθησιακής διαδικασίας συνιστά τον πυλώνα για τη δημιουργία ενός σύγχρονου, παρωθητικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου προωθείται η μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών, αφού μαθαίνουν οι ίδιοι να αποτιμούν τον βαθμό κατανόησης του κειμένου (Laing & Kamhi, 2002· Γρίβα & Κωφού, 2019). Ωστόσο, δεν

μπορούν να προσπεραστούν και οι περιορισμοί αυτού του ρόλου, αφού η εφαρμογή της προφορικής εξωτερίκευσης δυσκολεύει τους μαθητές που έχουν μειωμένες ικανότητες λεκτικής έκφρασης, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές, μια και προϋποθέτει να εκφράσουν τις ενέργειες που διατελούν και να είναι επικεντρωμένοι και στην εξωτερίκευση της σκέψης τους και στη διαχείριση της εργασίας τους (Γρίβα & Κωφού, 2019).

#### *Οι αρχές της διαδικασίας προφορικής εξωτερίκευσης*

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα, που μπορεί να συναντήσουν οι μαθητές, εξισορροπούνται με την τήρηση κατευθυντήριων αρχών για την εφαρμογή της διαδικασίας προφορικής εξωτερίκευσης. Οι αρχές αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα μέσο εξοικείωσης των μαθητών με τη διαδικασία αυτή και αποτυπώνονται σε τρία στάδια: το προ-στάδιο, το κύριο στάδιο και το μεταστάδιο (Van Someren et al, 1994· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *προ-στάδιο* είναι ένα προκαταρκτικό στάδιο εξάσκησης, όπου προσδιορίζεται ο σκοπός της διαδικασίας, τονίζεται ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η βαθμολογία, αλλά ο τρόπος επίλυσης των προβλημάτων και ορίζεται η εργασία που καλούνται οι μαθητές να φέρουν εις πέρας (Van Someren et al, 1994· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *κύριο στάδιο* περιλαμβάνει τη χορήγηση των οδηγιών του εκπαιδευτικού σχετικά με την εργασία και την παροχή υλικού, χωρίς την εμπλοκή των απόψεων και των προτάσεών του. Κατά το στάδιο αυτό, η δράση του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην ενθάρρυνση του μαθητή να κατανοήσει τη διαδικασία και να εκφραστεί με αυτόνομο τρόπο, χρησιμοποιώντας παρωθητικές ερωτήσεις, όταν κρίνεται απαραίτητο, και στη δυνατότητα ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης των σκέψεων των μαθητών. Αντιθέτως, η δράση του μαθητή είναι ενεργητική, καθώς, κατά την ανάγνωση, διαβάζει φωναχτά το κείμενο ή ένα απόσπασμά του και κατά την κατανόηση ή την παραγωγή γραπτού λόγου, διατυπώνει τις σκέψεις και τις στρατηγικές που ακολουθεί. Ταυτόχρονα, μπορεί να σχολιάζει τις σκέψεις και τις ενέργειές του, με την προϋπόθεση να αισθάνεται άνετα και να ανακαλύπτει έναν προσωπικό τρόπο έκφρασης. Ωστόσο, δεν μπορούν να παραμεριστούν οι παράμετροι δυσκολίας ορισμένων μαθητών να εκφραστούν, να αναστοχαστούν και να τηρήσουν πιστά τις οδηγίες (Van Someren et al, 1994· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το *μεταστάδιο* περικλείει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή για την αναγνωστική και τη γραπτή διαδικασία, τη συγκεφαλαίωση των στρατηγικών που εκτέλεσε κατά τη διαδικασία κατανόησης ή παραγωγής γραπτού λόγου, την εναπόθεση του σχολιασμού του εκπαιδευτικού και την ανασκόπηση όλου του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης (Van Someren et al, 1994· Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης και η εφαρμογή του*

Το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης ή εξωτερικευμένης σκέψης αποτελεί ένα εργαλείο «αναγνώρισης» και «αξιολόγησης» των στρατηγικών ανάγνωσης και γραπτής έκφρασης των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται για να καταγράψει τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που ακολουθούν, όταν διαβάζουν ή γράφουν ένα κείμενο, αλλά και τις δυσκολίες τους, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα βήματα που ακολουθούν (Ericsson & Simon, 1993 Γρίβα & Κωφού, 2019). Χρησιμοποιείται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είτε ατομικά είτε εταιρικά (σε ζευγάρια) είτε ομαδικά και αποδίδει τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Η εφαρμογή του στην αναγνωστική κατανόηση γραπτού λόγου*

Η χρήση του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν, ενεργοποιώντας γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και εξωτερικεύοντας αυτές που ακολουθούν (Katalin, 2000). Έτσι, αποκτούν γλωσσική επίγνωση και καλλιεργούνται σε ικανοποιητικό βαθμό οι δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Για να εφαρμοστεί ένα τέτοιο πρωτόκολλο υπάρχουν τρία πεδία δράσης: α) *πριν από την έναρξη της διαδικασίας προφορικής εξωτερίκευσης*, β) *κατά τη διαδικασία ανάγνωσης και προφορικής εξωτερίκευσης* και γ) *μετά από την ανάγνωση*.

Κατά το πεδίο δράσης «*πριν από την έναρξη της διαδικασίας προφορικής εξωτερίκευσης*», ο μαθητής διαβάζει το κείμενο μία φορά με γρήγορο ρυθμό και ο εκπαιδευτικός τον ρωτάει πώς του φάνηκε το κείμενο, αν αντιμετώπισε δυσκολίες στην κατανόησή του και ποιο σημείο εντόπισε ως το δυσκολότερο. Κατά το πεδίο δράσης «*κατά τη διαδικασία ανάγνωσης και προφορικής εξωτερίκευσης*», ο μαθητής διαβάζει το κείμενο σταδιακά, δηλαδή ανά πρόταση ή ανά παράγραφο και, όταν σταματά, εκφράζει τις σκέψεις του· καλείται να αναφέρει στον εκπαιδευτικό τα σημεία στα οποία δυσκολεύεται και σε περίπτωση που αδυνατεί να τα εκφράσει λεκτικά, τον ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός ρωτώντας τι τον βοηθάει να καταλάβει περισσότερο ένα σημείο, γιατί υπογραμμίζει λέξεις ή φράσεις και πώς ελέγχει όσα διαβάζει. Κατά το τελευταίο πεδίο δράσης «*μετά από την ανάγνωση*», γίνονται ανασκοπικές συνεντεύξεις, όπου ο μαθητής ανακαλεί στη μνήμη του τις στρατηγικές που ακολούθησε. Σε αυτή τη διαδικασία, τον υποβοηθά ο εκπαιδευτικός με ερωτήματα σχετικά με την εκτίμησή του αν διάβασε σωστά, ποια βήματα ακολούθησε, τι τον δυσκόλεψε και τι πρέπει να βελτιώσει για να είναι επιτυχής η αναγνωστική του κατανόηση (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### *Η εφαρμογή του στην παραγωγή γραπτού λόγου*

Η χρήση του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, καθιστά το εργαλείο αυτό χρήσιμο αξιολογικό μέσο των στρατηγικών που ακολουθεί ο μαθητής για να συντάξει ένα κείμενο. Το πρωτόκολλο αυτό αποτυπώνει το σύνολο των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο μαθητής, προκειμένου να αναπτύξει δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Τα στάδια που αποδίδουν τη συγγραφική διαδικασία είναι: α) Το *προσυγγραφικό στάδιο*, β) το *συγγραφικό στάδιο* και γ) το *μετασυγγραφικό στάδιο* (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Κατά το *προσυγγραφικό στάδιο*, ο μαθητής καλείται να απαντήσει στα ερωτήματα του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθεί πριν συντάξει το κείμενό του: «τι τον βοηθά να βρει ιδέες» και «τι τον δυσκολεύει». Κατά το *συγγραφικό στάδιο*, εκφράζει τις διεργασίες που επιτελεί όταν ξεκινάει να γράφει, δηλαδή αν σταματάει για να ελέγξει το κείμενό του και για να προβεί σε τροποποιήσεις, αν σταματάει λόγω αδυναμίας συνέχισης της ροής του γραπτού λόγου του, αν τον δυσκολεύει η οργάνωση και η δομή του κειμένου, η τήρηση γραμματικοσυντακτικών κανόνων και η χρήση ορθών λέξεων βάσει του περιεχομένου και ποια στρατηγικές ακολουθεί για την επιμέλεια της τελικής μορφής του κειμένου του. Κατά το τελευταίο στάδιο, το *μετασυγγραφικό*, κατόπιν ανασκοπικών συνεντεύξεων του εκπαιδευτικού, ο μαθητής δηλώνει τα βήματα που ακολούθησε για να συντάξει το κείμενό του, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, τη γενική εικόνα που έχει αξιολογώντας τον τρόπο συγγραφής του κειμένου του και την κρίση του σχετικά με τις βελτιώσεις που επιδέχεται η γραπτή του έκφραση (Γρίβα & Κωφού, 2019).

#### *3.3.1.6 To project*

Το σχέδιο εργασίας ή project αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, το περιεχόμενο της οποίας σχεδιάζεται και υλοποιείται από μια ομάδα μαθητών. Ταυτίζεται με τη βιοματική επικοινωνιακή διδασκαλία, καθώς σχετίζεται με καθημερινά προβλήματα και ανησυχίες των μαθητών που προκύπτουν από την επαφή τους με το κοινωνικό περιβάλλον (Frey, 2002· Γρίβα & Κωφού, 2019). Η θεμελίωσή του βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι ο εποικοδομητισμός των Piaget, Vygotsky και Bruner, ο πραγματισμός των Dewey και Kilpatrick, η βιοματική μάθηση του Dewey, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και η βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης των Αλαχιώτη και Καρατζιά- Σταυλιώτη. Βάσει αυτών των θεωριών, προκρίνεται η οικοδόμηση της μάθησης από τον μαθητή με την ενεργό συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, που συντελείται διερευνητικά είτε αυτόβουλα είτε με την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, προωθείται η εμπειρική μάθηση μέσω της επίλυσης πρακτικών προβλημάτων σε ρεαλιστικές και βιοματικές καταστάσεις και δίνεται προτεραιότητα στον σκοπό ως κινητήρια δύναμη της μάθησης. Ταυτόχρονα, για την ενίσχυση ενός



εύρους δεξιοτήτων απαραίτητων για τη μάθηση, λαμβάνονται υπόψη οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης των μαθητών και επομένως τα διαφορετικά στυλ μάθησής τους. Όλα αυτά τα στοιχεία συνεπικουρούν στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου θεωρητικού πλαισίου, του πλαισίου της λεγόμενης βιοπαιδαγωγικής θεωρίας που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη μάθηση μέσω της κατανόησης και της αξιοποίησης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Το project ως ένα διαθεματικό εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το ΠΣ του 2011, προάγει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς αποτιμά τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια μιας εργασίας, αλλά και παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να παρακολουθήσει την πορεία της μάθησής τους (ΠΙ, 2011). Για να είναι το project αξιόπιστο και να αποτιμά την επίδοση, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών, πρέπει να ενσωματώνει ποικίλες αξιολογικές μεθόδους, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση μέσω αναστοχασμού και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με τον εκπαιδευτικό, αλλά και η ετεροαξιολόγηση μέσω συζητήσεων και ερωταποκρίσεων με τους συμμαθητές τους. Σημαντική, επίσης, είναι και η συμβολή της χρήσης άλλων εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης, όπως είναι το portfolio, που επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν τα έργα που ανταποκρίνονται στους καθορισμένους στόχους του project, το ημερολόγιο που τους παρέχει τη δυνατότητα να καταγράφουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την πορεία του project, καθώς και οι ρουμπρίκες αξιολόγησης και οι κλίμακες διαβάθμισης που μπορούν να αντληθούν από εκπαιδευτικούς ιστότοπους και να αξιολογήσουν την κριτική σκέψη, την παραγωγή γραπτού λόγου και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους (Γρίβα & Κωφού, 2019).

#### *Τα στάδια ανάπτυξης του project*

Η ανάπτυξη ενός Project στηρίζεται στις προαναφερθείσες θεωρίες μάθησης. Βάσει αυτών, λοιπόν, η αφετηρία για την ανάπτυξή του είναι η επίλυση ενός προβλήματος και τα στάδια ανάπτυξής του είναι τρία: α) το *στάδιο της έναρξης, του σχεδιασμού και του προγραμματισμού*, β) το *στάδιο της έρευνας, της ανάπτυξης και της συντονισμένης υλοποίησης* και γ) το *στάδιο της εξαγωγής συμπερασμάτων, της τελικής παρουσίασης και της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης* (Chard, 1994· Fried-Booth, 2002· Helm & Katz, 2001· Ματσαγγούρας, 2006· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Κατά το *στάδιο της έναρξης, του σχεδιασμού και του προγραμματισμού*, επιλέγονται και συγκεκριμενοποιούνται το θέμα και ο σκοπός του project κατόπιν συζήτησης, σύμφωνα πάντα με το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος. Ο επιτυχημένος σχεδιασμός και προγραμματισμός των δραστηριοτήτων του project εξασφαλίζεται με τη συμβολή των προγενέστερων γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών που συμμετέχουν στο project (Boss & Krauss, 2007· Γρίβα & Κωφού, 2019), με τη διερεύνηση των διαθέσιμων πηγών, προφορικών, γραπτών ή ψηφιακών και με τη συνεργασία

με αρμόδιους φορείς επί του θέματος (Frey, 2002· Γρίβα & Κωφού, 2019) . Όλα αυτά τα στοιχεία αποτυπώνονται από τους κατανεμημένους σε ομάδες εργασίας μαθητές σε εννοιολογικούς χάρτες, μέσω του brainstorming και αξιολογείται η χρησιμότητά τους.

Κατά το στάδιο της έρευνας, της ανάπτυξης και της συντονισμένης υλοποίησης, εκτελείται ο σχεδιασμός του project σύμφωνα με τις συντονιστικές διαδικασίες που προηγήθηκαν. Αξιοποιούνται οι εννοιολογικοί χάρτες για την αναζήτηση, την καταγραφή και τη συλλογή πληροφοριακού υλικού από τις πηγές, πραγματοποιούνται επισκέψεις στους αρμόδιους φορείς και εκπονούνται εργασίες από τις ομάδες, αντιπροσωπευτικό δείγμα των οποίων παρουσιάζεται στους υπόλοιπους μαθητές, με τον εκπαιδευτικό να έχει υποστηρικτικό και συντονιστικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία (Chard, 1994· Fried- Booth, 2002· Helm & Katz, 2001· Γρίβα & Κωφού, 2019).

Κατά το στάδιο της εξαγωγής συμπερασμάτων, της τελικής παρουσίασης και της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης, δημοσιοποιείται και παρουσιάζεται το «τελικό προϊόν» και συσχετίζεται το περιεχόμενό του με την επίτευξη των αρχικών καθορισμένων στόχων. Επιπλέον, αξιολογείται όλο το project με τη βοήθεια εργαλείων αξιολόγησης, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση ή τα test δεξιοτήτων, ώστε μέσω αναδιαμορφώσεων να εξαχθούν συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις (Ματσαγγούρας, 2006· Γρίβα & Κωφού, 2019). Σημαντική είναι, επίσης, και η διάχυση των αποτελεσμάτων σε έντυπα και διαδικτυακά μέσα πληροφόρησης.

### **3.4 Παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση: δύο προσεγγίσεις διαφορετικές ή αλληλοκαλυπτόμενες;**

Επιχειρώντας μια συγκριτική προσέγγιση των τυπικών και των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών, αξίζει να τονιστεί ότι η διάκριση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης είναι εμφανής. Σύμφωνα με τον Brown (2003) (Πίνακας 1), η παραδοσιακή αξιολόγηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος την τυπική αξιολόγηση, χαρακτηρίζεται από εξετάσεις τυποποιημένης μορφής, όπου πρεσβεύουν οι χρονομετρημένες προκαθορισμένες απαντήσεις πολλαπλής επιλογής και οι ερωταποκρίσεις που δε συνάδουν με τα συμφραζόμενα. Επιπλέον, η βαθμολόγηση των μαθητών στηρίζεται σε νόρμες, οδηγεί στην κατάταξή τους σε επίπεδα και επαρκεί για την ανατροφοδότησή τους. Πρόκειται για μία αθροιστικού τύπου αξιολόγηση που εστιάζει στη σωστή απάντηση και προσανατολίζεται στο αποτέλεσμα της μάθησης, το οποίο συνάγεται από την εξωτερική κινητροδότηση των μαθητών και λαμβάνει υπόψη τη μη διαδραστική επίδοσή τους. Στον αντίποδα, η εναλλακτική αξιολόγηση απεικονίζει μια συνεχή και μακροπρόθεσμη αποτίμηση των μαθητών, όπου η αξιολόγηση περιλαμβάνει μη χρονομετρημένες, ελεύθερης ανάδρασης και σχετικές με επικοινωνιακά θέματα εντός πλαισίου απαντήσεις. Στόχος της είναι η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση των μαθητών και η βαθμολόγησή τους βάσει κριτηρίων,

τα οποία υπηρετούν συγκεκριμένους στόχους της διδασκαλίας και εφαρμόζονται μέσω ερωτήσεων ανοιχτού τύπου με στοιχεία δημιουργικότητας. Έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και προσανατολίζεται στη διαδικασία της αποτίμησης των μαθητών, η οποία στηρίζεται στην εσωτερική κινητροδότηση των μαθητών και στη διαδραστική επίδοσή τους.

Οι δύο προσεγγίσεις της αξιολόγησης των μαθητών, η παραδοσιακή και η εναλλακτική φαίνονται διαφορετικές, αλλά, όπως υποστηρίζει ο Brown (2003), είναι δύσκολο να οριστεί μια σαφής γραμμή διάκρισης ανάμεσά τους, καθώς πολλές μορφές αξιολόγησης εμπίπτουν μεταξύ των δύο και άλλες μορφές συνδυάζουν και τις δύο. Επιπρόσθετα, τονίζει πως πρέπει να αρθεί η προκατάληψη ότι όλα τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν είναι λανθασμένα, ενώ όλα τα χαρακτηριστικά της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι σωτήρια στο επίπεδο της γλωσσικής αξιολόγησης, αφού μπορούν να συνδυαστούν. Βέβαια, όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι υποστηρικτές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τάσσονται υπέρ της μη έμφασης σε τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης των μαθητών και της προτίμησης σε μορφές επικοινωνιακής αξιολόγησης των μαθητών, όπου προκρίνεται η αξιολόγηση βάσει της απόδοσης και όχι της επίδοσής τους.

## Πίνακας 2. Παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση

<i>Παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση</i>	
<b>Παραδοσιακή αξιολόγηση</b>	<b>Εναλλακτική αξιολόγηση</b>
Τυποποιημένη εξέταση	Συνεχής, μακροπρόθεσμη αξιολόγηση
Χρονομετρημένες, πολλαπλής επιλογής απαντήσεις	Μη χρονομετρημένες, ελεύθερης ανάδρασης απαντήσεις
Εξέταση εκτός πλαισίου	Εντός πλαισίου επικοινωνιακά θέματα
Επάρκεια βαθμολόγησης για ανατροφοδότηση	Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση
Βαθμολόγηση βάσει κανόνων	Βαθμολόγηση βάσει κριτηρίων
Εστίαση στη σωστή απάντηση	Ανοιχτού τύπου, δημιουργικές ερωτήσεις
Αθροιστική/τελική αξιολόγηση	Διαμορφωτική αξιολόγηση
Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα	Προσανατολισμός στη διαδικασία
Μη διαδραστική επίδοση	Διαδραστική επίδοση
Εξωτερική κινητροδότηση/παρώθηση	Εσωτερική κινητροδότηση/παρώθηση

Brown, H.D. (2003)

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Η έρευνα

### 4.1 Ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών

Το θέμα, που πραγματεύεται η έρευνα, έχει προσεγγιστεί στο παρελθόν, αλλά δεν υπάρχει πλήθος παλαιότερων ερευνών σχετικών με προς τις απόψεις φιλολόγων για την εναλλακτική αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για αυτόν το λόγο, από τις σχετικές έρευνες που παρατίθενται σε αυτό το κεφάλαιο, μόνο η μία έχει ως συμμετέχοντες φιλολόγους που υπηρετούν σε ελληνικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Από τις υπόλοιπες έρευνες, μία έχει ως δείγμα φιλολόγους υπηρετούντες σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και οι υπόλοιπες έχουν ως συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της ελληνικής δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η πρώτη έρευνα ανήκει στην ερευνήτρια Γκούμα (2020), η οποία κατέγραψε τις απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τον ρόλο της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ίδιοι στο γλωσσικό μάθημα. Στην έρευνα αυτή, έγινε εμφανής ο σημαντικός ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών και δόθηκαν χαρακτηριστικά ανατροφοδοτικής λειτουργίας στην αξιολογική διαδικασία, συγκλίνοντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας της Τσαπάρα (2016) που ακολουθεί. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν μεθόδους τυπικής αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, όπως είναι τα τεστ, οι ασκήσεις κατανόησης κειμένου, οι ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, οι περιλήψεις, οι εκθέσεις, τα φύλλα εργασίας και οι ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου.

Στην ίδια έρευνα, ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν, από τη μια πλευρά, στην καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου της διδασκαλίας, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και του γραπτού λόγου και από την άλλη πλευρά, στην υποκειμενικότητα, την απώλεια δημιουργικότητας των μαθητών και την έλλειψη συμπεριληπτικών χαρακτηριστικών των μεθόδων αυτών. Βέβαια, αναδείχτηκε και η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη χρήση και εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, εκτός από τις τυπικές. Ειδικότερα, προκρίθηκε η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης και του project και ακολούθησαν η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, καθώς και το portfolio, η μέθοδος προφορικής εξωτερίκευσης και το ημερολόγιο. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι δεν καταγράφηκε συστηματική και βάσει βιβλιογραφίας ακριβής χρήση αυτών των μεθόδων.

Επιπρόσθετα, η ίδια έρευνα της Γκούμα (2020) ανέδειξε ως οφέλη της εναλλακτικής αξιολόγησης την αποτίμηση της δημιουργικής σκέψης, της ερευνητικής ικανότητας και της

συνεργασίας των μαθητών, καθώς και την ανατροφοδότηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών και ως αδυναμίες το χρονοβόρο χαρακτήρα της διαδικασίας, την ανάγκη κατάλληλης οργάνωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή στα ελληνικά σχολεία, το πλήθος των μαθητών και τη χρησιμοθηρική αντίληψη της εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος, λόγω των πανελλαδικών εξετάσεων. Τέλος, από την έρευνα φάνηκε και η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών με τη μορφή διαζώσης επιμόρφωσης από ικανούς επιμορφωτές που θα συνδυάζουν τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα εντός της σχολικής αίθουσας.

Άλλη μία έρευνα που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα φιλολόγους που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι της Τσαπάρα (2016), η οποία διερεύνησε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, τις απόψεις των φιλολόγων για τις μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στα ελληνικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Στην έρευνα αυτή, αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η διαφωνία των περισσότερων εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση τυπικών μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και η ελάχιστη χρήση τους με τη μορφή κυρίως τεστ, διαγωνισμάτων και προφορικής εξέτασης. Σκοπός των εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγηση όχι μόνο των γνώσεων, αλλά των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε., με αποτέλεσμα να προτιμούν κατά κύριο λόγο τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης ως μεθόδου εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού, λόγω των ιδιομορφιών των εκπαιδευομένων ως προς την εθνικότητα και το γνωστικό τους επίπεδο. Βέβαια, εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εξίσου και άλλες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως είναι: η αυτοαξιολόγηση, το portfolio, η παρατήρηση, η ετερααξιολόγηση, το project και το ημερολόγιο, με τις τρεις τελευταίες να υιοθετούνται λιγότερο από τους ίδιους, προσαρμόζοντας τις αξιολογικές μεθόδους στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Στην ίδια έρευνα της Τσαπάρα (2016) καταγράφηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών, νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, ωστόσο δεν κρύβουν και τα μειονεκτήματα, το οποία εντοπίζουν στο χρονοβόρο χαρακτήρα των μεθόδων αυτών, καθώς και στην έλλειψη ενδιαφέροντος και εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με αυτές. Επιπλέον, φάνηκε από την εν λόγω έρευνα ότι τα κριτήρια αξιολόγησης, με τα οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους εκπαιδευομένους είναι το ενδιαφέρον τους, η συμμετοχή και η συνεργασία τους. Τέλος, ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την

αναγκαιότητα παρακολούθησης ενδοσχολικών επιμορφώσεων από αρμόδιους δημόσιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων και την ανταλλαγή γνώσεων και πρακτικών μεταξύ τους.

Από τις έρευνες που διεξήχθησαν με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκαν τρεις αντιπροσωπευτικές έρευνες, η έρευνα της Τζάγκα (2020), η έρευνα της Μάρκου (2018) και η έρευνα της Αλεξίου (2013). Ειδικότερα, η έρευνα της Τζάγκα (2020), χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις κατέγραψε τις απόψεις εκπαιδευτικών υπηρετούντων στην ελληνική δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε Δημοτικά σχολεία της Πιερίας, του Ηρακλείου Κρήτης, της Θεσσαλονίκης και της Φλώρινας, σχετικά με ζητήματα αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας. Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί όρισαν την αξιολόγηση του μαθητή ως μέσο βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, αλλά και ως μέσο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δήλωσαν ότι ως μορφές αξιολόγησης γνωρίζουν τη διαφοροποιημένη, τη διαγνωστική, τη βιωματική, τη συνεχή και την εναλλακτική αξιολόγηση. Ως προς τις τυπικές και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τις τυπικές μορφές αξιολόγησης, ωστόσο η ερευνήτρια τόνισε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στη χρήση τυπικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, τα τεστ, η ορθογραφία, η προφορική εξέταση και η συζήτηση, με σκοπό να αποκτούν σαφή εικόνα του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών, να αναστοχάζονται οι ίδιοι και οι μαθητές τους και τέλος να παρακολουθούν οι γονείς την πρόοδο των παιδιών τους. Βέβαια, αναγνώρισαν και τις αδυναμίες της τυπικής αξιολόγησης, δηλαδή τη δημιουργία άγχους στους μαθητές, την αδικία της προσπάθειάς τους, αφού η αξιολόγηση κρίνεται από την εξέταση μιας ημέρας και έλλειψη εξατομίκευσης, ώστε να ανταποκρίνονται ισάξια όλοι οι μαθητές.

Στην ίδια έρευνα της Τζάγκα (2020), οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη χρήση του project, της αντιπαράθεσης ιδεών, του παιχνιδιού, της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης, του portfolio, της παρατήρησης και της δραματοποίησης ως εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος. Χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία με σκοπό τη συνεργασία και τη συμμετοχή των αδύναμων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ανάδειξη των κλίσεων των μαθητών, την απαλλαγή τους από το άγχος της βαθμολόγησης και τη διεκπεραίωση λιγότερων καθηκόντων από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του project, η χρήση του οποίου προτάσσεται έναντι των άλλων εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν και την άποψή τους για τα μειονεκτήματα της χρήσης των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, τονίζοντας το χρονοβόρο χαρακτήρα της διαδικασίας, τις δυσκολίες οργάνωσης από την πλευρά των

εκπαιδευτικών, τη μικρή αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τις τυπικές μορφές αξιολόγησης και την αντένδειξη της χρήσης τους σε ΓΥ και ΖΕΠ.

Η έρευνα της Τζάγκα (2020) εστίασε και στις προτάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των μαθητών. Η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ανεπαρκή την κατάρτισή της, ενώ η μειοψηφία που δήλωσε καταρτισμένη είναι νεαρής ηλικίας. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την επιμόρφωσή τους, κατά κύριο λόγο σε θεωρητικό επίπεδο σε ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης, τον συνδυασμό χρήσης μορφών αξιολόγησης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, τη χρήση κυρίως της περιγραφικής αξιολόγησης, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων και την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, σε θεσμικό επίπεδο, υπέδειξαν τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων και την ευελιξία του Αναλυτικού προγράμματος στο μάθημα της Γλώσσας.

Συναφής είναι και η έρευνα της Μάρκου (2019), η οποία κατέγραψε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών και ειδικότερα με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι απαραίτητη, αφού συντείνει στον εντοπισμό των ικανοτήτων και των δυσκολιών των μαθητών, στην ανατροφοδότηση και την κινητοποίησή τους για μάθηση. Επιπρόσθετα, ερευνήθηκε αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και προέκυψε ότι οι πλειονότητα δεν τις γνωρίζει λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί τις τυπικές μορφές της αξιολόγησης και της νοοτροπίας εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση και λόγω της έλλειψης επιμόρφωσής τους σε ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, ως προς τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί και τη χρησιμοποιούν μόνο με τη μορφή αριθμητικών κλιμάκων ως μια τεχνική γνωστή στους ίδιους, αλλά και στους μαθητές και στους γονείς, αγνοώντας τον τρόπο οργάνωσης και εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης ως εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Βέβαια, εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία να επιμορφωθούν προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση στο μέλλον.

Η Αλεξίου (2013) διερεύνησε τις αντιλήψεις 158 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η μαθητική επίδοση στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να αξιολογείται. Ωστόσο, δήλωσαν ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι ίδιοι, δηλαδή μέσω παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, δεν ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, δεν

συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, δεν αποτιμά τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες των μαθητών, δεν κινητοποιεί ούτε ενθαρρύνει τους μαθητές μαθητή να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί ανταγωνισμό, βαθμοθηρία και άγχος για υψηλές επιδόσεις ανάμεσα στους μαθητές. Βέβαια, χρησιμοποιούν παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης, καθώς είναι μη χρονοβόρες και οικείες και γνωστές σε μαθητές και γονείς, αφού ικανοποιούν το κοινό αίσθημά τους για βαθμολόγηση μέσω αριθμητικών κλιμάκων.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, η ίδια έρευνα της Αλεξίου (2013) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών. Όμως, όταν ρωτήθηκαν αν τις χρησιμοποιούν, απάντησαν κατά μεγάλο ποσοστό ότι τις έχουν χρησιμοποιήσει, προκρίνοντας κατά κύριο λόγο τη χρήση του project και της αυτοαξιολόγησης και κατά δεύτερο λόγο το portfolio. Παράλληλα, ως προς τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν τη χρησιμοποιούν, επειδή είτε δεν τη γνωρίζουν είτε δεν ξέρουν πώς να τη χρησιμοποιήσουν είτε θεωρούν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης αποτελεσματικότερες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στα πλεονεκτήματα της χρήσης της εναλλακτικής αξιολόγησης, τόνισαν πως ενημερώνονται πληρέστερα οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για τη σχολική επίδοση των μαθητών, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και οι αδύναμοι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιλύονται προβλήματα που έχουν προκύψει από τη μονομέρεια της χρήσης παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης. Βέβαια, εντοπίζοντας τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της εναλλακτικής αξιολόγησης, δήλωσαν ότι δεν είναι καταρτισμένοι προς αυτή την κατεύθυνση, ότι δεν έχουν ισχυρά οικονομικά κίνητρα, ότι υπάρχει πληθώρα μαθητών στις σχολικές τάξεις και ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές στα σχολεία. Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την άποψη ότι επιθυμούν την καθιέρωση της χρήσης εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών και την επιμόρφωσή τους από παιδαγωγούς ειδικούς σε ζητήματα αξιολόγησης.

#### **4.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των φιλολόγων που υπηρετούν στην ελληνική δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν στην έρευνα, προέκυψαν από τη στοχοθεσία της εν λόγω έρευνας και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών, σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για το ρόλο και τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής



επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα, το οποία είναι ανοιχτά και αποσκοπούν στη σύλληψη των πτυχών του υπό διερεύνηση φαινομένου, είναι τα ακόλουθα:

- A. Πώς νοσηματοδοτούν οι φιλόλογοι την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου;
- B. Πώς αποτιμούν οι φιλόλογοι την επίδοση των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου στο γλωσσικό γραμματισμό;
- Γ. Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων για τις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου;
- Δ. Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων για τις εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου;
- Ε. Ποιες εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου;
- ΣΤ. Ποιοι παράγοντες παρακωλύουν την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων και των πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου;
- Z. Ποιες είναι οι προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου;

### **4.3 Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 φιλόλογοι, 19 γυναίκες και 1 άνδρας, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Γυμνασίου και του Λυκείου της δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ειδικότερα στους νομούς Φλώρινας, Κοζάνης και Ηρακλείου Κρήτης. Η συμμετοχή όλων των φιλολόγων στην έρευνα ήταν εθελοντική.

#### *4.3.1 Στατιστικά δεδομένα του δείγματος των συμμετεχόντων*

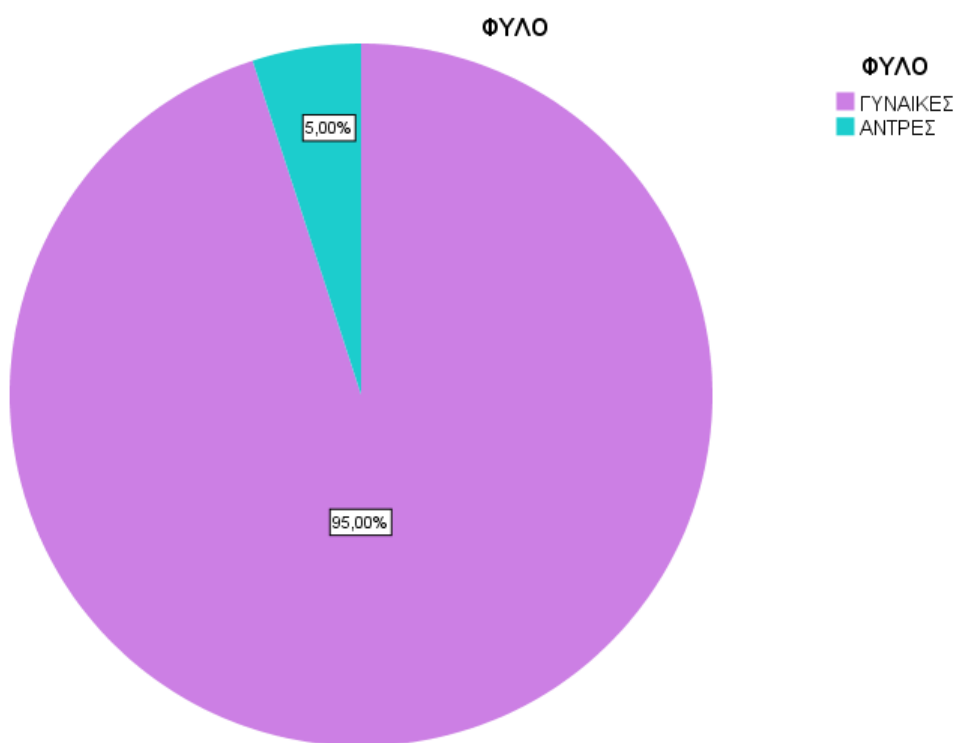
Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με τη μορφή πινάκων και γραφημάτων. Τα συγκεντρωτικά στοιχεία παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών**

Χαρακτηριστικά	Εκπαιδευτικοί	Συχνότητες	Ποσοστά
Φύλο	Γυναίκες	19	95%
	Άντρες	1	5%
Ηλικία	20-30 ετών	2	10%
	31-40 ετών	1	5%
	41-50 ετών	8	40%
	51 ετών και άνω	9	45%
Έτη υπηρεσίας	0-10 έτη	4	20%
	11-20 έτη	9	45%
	21-30 έτη	6	30%
	31 έτη και άνω	1	5%
Βαθμίδα σχολείου υπηρετήσης	Γυμνάσιο	11	55%
	Λύκειο	9	45%
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	3	15%
	Σεμινάρια- επιμορφώσεις	2	10%
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	12	60%
	Σεμινάρια- επιμορφώσεις και μεταπτυχιακές σπουδές	1	5%
	Δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακές σπουδές	1	5%
	Δεύτερο πτυχίο, σεμινάρια και μεταπτυχιακές σπουδές	1	5%

Σύμφωνα με το διάγραμμα 1 και τον πίνακα 2, ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών φιλολόγων, αξίζει να τονιστεί ότι η πλειονότητα των φιλολόγων (95%, ήτοι 19 άτομα) ανήκει στο γυναικείο φύλο, ενώ η μειονότητα των φιλολόγων (5%, ήτοι 1 άτομο) ανήκει στο ανδρικό φύλο.

**Διάγραμμα 1. Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο**

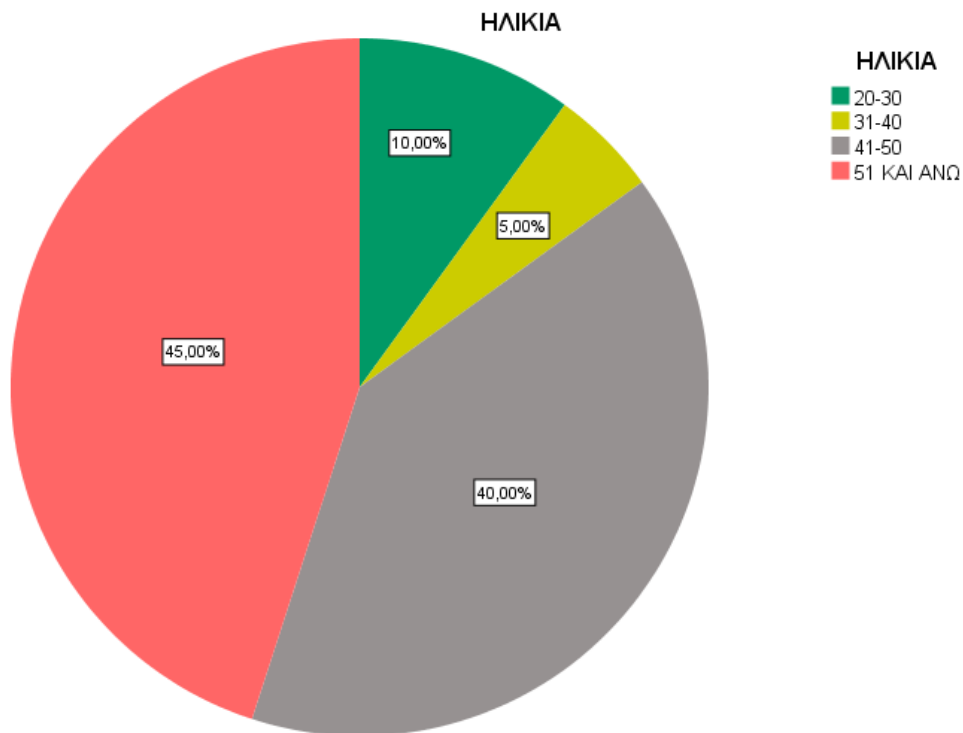


**Πίνακας 3. Φύλο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	19	95,0	95,0	95,0
	ΑΝΤΡΕΣ	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2 και στον πίνακα 3, ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών φιλολόγων, είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν οι μισοί φιλόλογοι (45%, ήτοι 9 άτομα) εντάσσονται στην ηλικιακή κατηγορία των 51 ετών και άνω, ενώ σχεδόν ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (40%, ήτοι 8 άτομα) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών.

**Διάγραμμα 2. Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία**



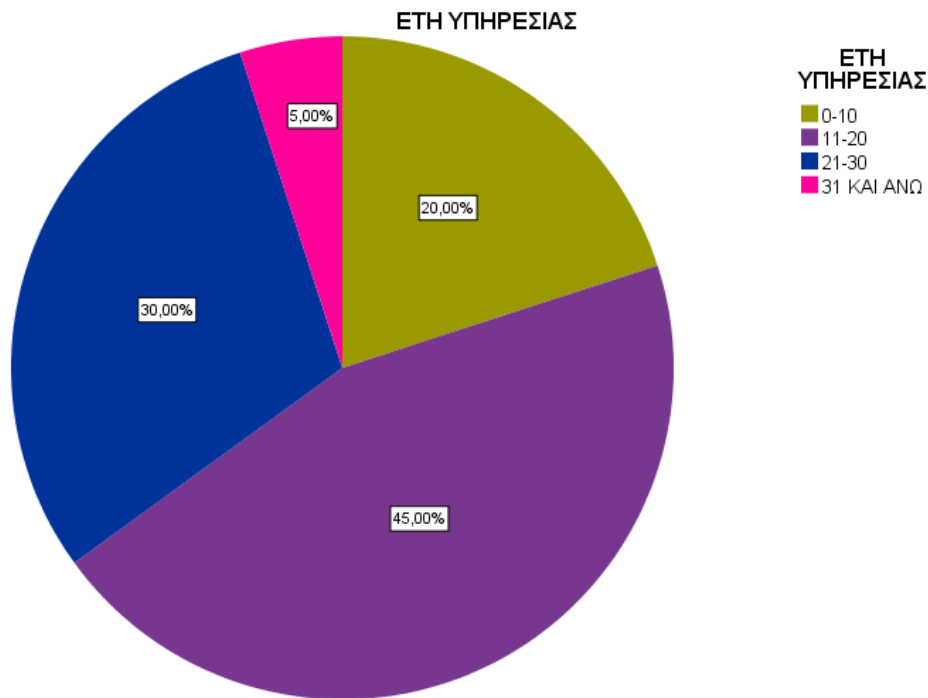
**Πίνακας 4. Ηλικία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	2	10,0	10,0	10,0
	31-40	1	5,0	5,0	15,0
	41-50	8	40,0	40,0	55,0
	51 ΚΑΙ ΑΝΩ	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Το διάγραμμα 3 και ο πίνακας 4 παρουσιάζουν τα έτη υπηρεσίας των φιλολόγων της έρευνας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (45%, ήτοι 9 άτομα) εργάζεται 11-20 έτη, ενώ σημαντικός είναι και ο αριθμός των εκπαιδευτικών (30% ήτοι 6 άτομα) που δήλωσε ότι υπηρετεί στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση 21-30 έτη.

Επομένως, συνάγεται ότι η συντριπτική πλειονοψηφία των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

**Διάγραμμα 3. Ποσοστιαία κατανομή ως προς τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση**



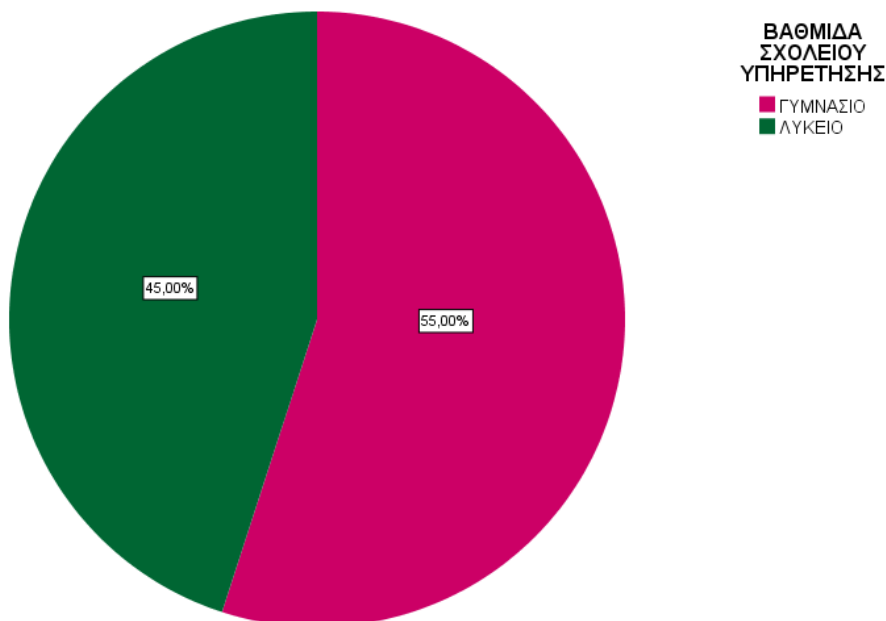
**Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	4	20,0	20,0	20,0
	11-20	9	45,0	45,0	65,0
	21-30	6	30,0	30,0	95,0
	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Όπως διακρίνεται στο διάγραμμα 4 και στον πίνακα 5, ως προς τη βαθμίδα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι φιλόλογοι της έρευνας, αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά δε διαφέρουν πολύ μεταξύ

τους, καθώς το 55% των φιλολόγων (11 άτομα) δήλωσε ότι υπηρετεί σε Γυμνάσιο και το 45% των φιλολόγων (9 άτομα) δήλωσε ότι υπηρετεί σε Λύκειο.

**Διάγραμμα 4. Ποσοστιαία κατανομή ως προς τη βαθμίδα του σχολείου υπηρετήσης των εκπαιδευτικών**



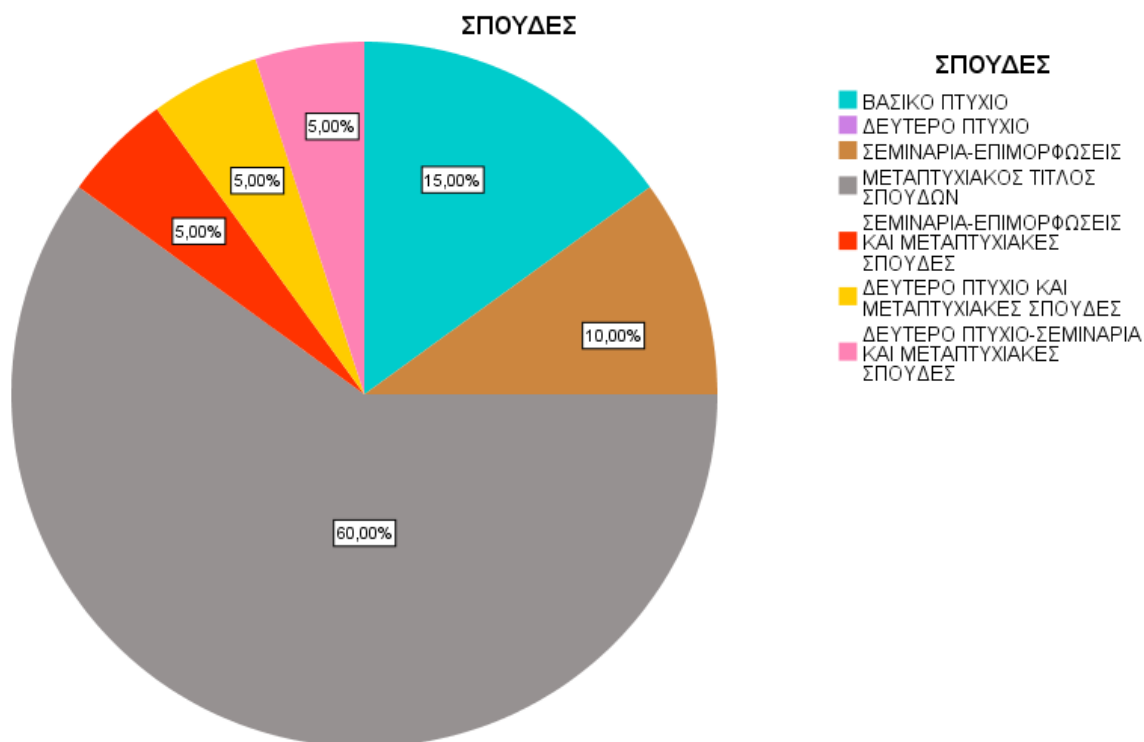
**Πίνακας 6. Βαθμίδα σχολείου υπηρετήσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	11	55,0	55,0	55,0
	ΛΥΚΕΙΟ	9	45,0	45,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Σύμφωνα με το διάγραμμα 5 και τον πίνακα 6, ως προς το επίπεδο των σπουδών των φιλολόγων της έρευνας, είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειονότητα των φιλολόγων με ποσοστό 60% (12 άτομα) είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ μόλις το 15% των φιλολόγων (3 άτομα) κατέχει μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων φιλολόγων της έρευνας φαίνεται ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό (5%) που έχει διευρύνει τις σπουδές του, προσανατολισμένο

στην κατοχή δεύτερου πτυχίου σπουδών, μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, καθώς και στη συμμετοχή σε σεμιναριακού τύπου επιμορφώσεις.

**Διάγραμμα 5. Ποσοστιαία κατανομή ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών**



**Πίνακας 7. Επίπεδο σπουδών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	3	15,0	15,0	15,0
	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ	2	10,0	10,0	25,0
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	12	60,0	60,0	85,0
	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	1	5,0	5,0	90,0
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	0	0,0	0,0	90,0

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	1	5,0	5,0	95,0
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ- ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

#### 4.4 Μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας

##### 4.4.1 Η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη

Για την υλοποίηση των στόχων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ημιδομημένης συνέντευξης. Η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί μέθοδο συλλογής διερευνητικών δεδομένων. Ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός, η παραγωγή, η ανάλυση και η ταξινόμηση των ποιοτικών δεδομένων από τον ερευνητή συνιστούν μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ευελιξίας και γνήσιου ενδιαφέροντος για την έρευνα από την πλευρά του ερευνητή. Επιπλέον, τα δεδομένα, που παράγονται, είναι λεπτομερή και αναδεικνύουν τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και τη νοηματοδότησή της (Mason, 2009). Ειδικότερα, η ημιδομημένη συνέντευξη ενέχει ένα σύνολο προσχεδιασμένων ερωτήσεων, με σκοπό να παραχθεί πλούσιο ερευνητικό υλικό από τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα. Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του τύπου συνέντευξης είναι η ευελιξία ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις από τον/την συνεντευκτή/συνεντεύκτρια, ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων προς συζήτηση, αλλά και ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, ώστε να επιτευχθεί εμβάθυνση στα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η συνέντευξη περιλάμβανε 21 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες συμπυκνώθηκαν στους 10 θεματικούς άξονες ως εξής:

1) 1<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών

1. Ποια έννοια θα δίνετε στη αξιολόγηση των μαθητών;

2) 2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών

2. Πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση των μαθητών;

3. Ποιες μορφές αξιολόγησης των μαθητών μπορείτε να αναφέρετε;



- 3) 3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών
4. Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών;
5. Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών;
- 4) 4<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Απόψεις για τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών
6. Ποιες τυπικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών γνωρίζετε;
7. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;
8. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;
9. Ποιες μεθόδους τυπικής αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα;
- 5) 5<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Νοηματοδότηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών
10. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;»
11. Γνωρίζετε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;
- 6) 6<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών
12. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;
13. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;
- 7) 7<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα
14. Πιστεύετε ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης, που χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα, είναι εναλλακτικές; Αν ναι, για ποιο λόγο; Αν όχι, για ποιο λόγο;
15. Ποιες εναλλακτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε;
16. Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής τους;
17. Θα επιθυμούσατε να τις χρησιμοποιήσετε στο μέλλον;
- 8) 8<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

18. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;

9) 9<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

19. Μπορείτε να προτείνετε τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;

10)10<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

20. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;

21. Μπορείτε να προτείνετε τρόπους για την επιμόρφωσή σας;

#### 4.4.2 Συλλογή δεδομένων

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα των μηνών Απριλίου και Μαΐου του 2021 και ήταν 20. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συντάχθηκαν από την ερευνήτρια και απευθύνονταν σε φιλολόγους που υπηρετούν στην ελληνική δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι εν λόγω συνεντεύξεις, προσαρμόστηκαν στα δεδομένα του προγράμματος των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και υλοποιήθηκαν τις ώρες κατά τις οποίες διευκολύνονταν οι ίδιοι/ίδιες. Είναι αξιοσημείωτο ότι λόγω συνθηκών πανδημίας, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, μέσω της εφαρμογής Cisco Webex Meetings, καθώς η ερευνήτρια και οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση της ως ενεργοί εκπαιδευτικοί, υπηρετούντες στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, χάριν της τήρησης των αρχών επιστημονικής δεοντολογίας, κάθε συμμετέχων/συμμετέχουσα στην έρευνα ενημερώθηκε προφορικά από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που θα αντληθούν από τη συλλογή των δεδομένων. Επιπρόσθετα, πληροφορήθηκαν και για τα οφέλη που είναι πιθανό να αποκομίσουν οι ίδιοι/ίδιες από το διάλογό τους με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αλλά και από την κατοπινή μελέτη των ερευνητικών αποτελεσμάτων της δημοσιευμένης έρευνας. Σκοπός της πληροφόρησής τους ήταν η συνειδητή συγκατάθεσή τους να συμμετάσχουν στην εν λόγω έρευνα.

#### 4.4.3 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της *θεματικής ποιοτικής ανάλυσης*. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006), η μέθοδος αυτή συνιστά ένα εργαλείο ευρέως χρησιμοποιούμενο από ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα. Αποσκοπεί στον εντοπισμό, την οργάνωση, την κατανόηση και την περιγραφή νοηματικών θεμάτων (μοτίβων) που επαναλαμβάνονται σε ένα σύνολο ερευνητικών δεδομένων. Αυτά τα μοτίβα επιτρέπουν στους ερευνητές να εντοπίσουν τα σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται. Σκοπός της ανάλυσης είναι να προσδιοριστούν αυτά τα μοτίβα που προκύπτουν από την απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα της έρευνας. Χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής της μεθόδου είναι η συστηματικότητα και η ευελιξία που διευκολύνουν τον ερευνητή να επικεντρωθεί στα ερευνητικά δεδομένα. Πρόκειται για μια επαγωγική προσέγγιση στην κωδικοποίηση και την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Αυτό σημαίνει πως οι κωδικοί και οι θεματικοί άξονες αντλούνται από το περιεχόμενο των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία μπορούν να συνδεθούν με ευρύτερα θεωρητικά και εννοιολογικά ζητήματα (Braun & Clarke, 2006).

Τα στάδια της θεματικής ανάλυσης που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα και προτείνονται από τους Braun και Clarke (2006) είναι έξι. Κατά το πρώτο στάδιο, το στάδιο της *εξοικείωσης με τα δεδομένα*, μετά από την απομαγνητοφώνηση των 20 ημιδομημένων συνεντεύξεων, η ερευνήτρια μελέτησε τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, αναζήτησε νοήματα, μοτίβα και θέματα σχετικά με το σκοπό της έρευνας και κατέγραψε τις αρχικές ιδέες της. Κατά το δεύτερο στάδιο, το στάδιο της *κωδικοποίησης των δεδομένων*, η ερευνήτρια μετά από ενδελεχή νοηματική εξέταση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, απέδωσε το νόημα κάθε αποσπάσματος των κειμένων με έναν ή περισσότερους εννοιολογικούς προσδιορισμούς-περιγραφικούς κωδικούς, ανάλογα με τα νοήματα που περιείχε κάθε απόσπασμα. Στη συνέχεια, ενοποίησε τους περιγραφικούς κωδικούς, ώστε να σχηματιστούν κατηγορίες, δηλαδή ομάδες που έχουν νόημα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά το τρίτο στάδιο, το στάδιο της *αναζήτησης των θεμάτων*, η ερευνήτρια συνδύασε διαφορετικά κωδικοποιημένα δεδομένα, σχηματίζοντας θεματικούς άξονες που αποτελούν ένα υψηλό επίπεδο ανάλυσης και συμπυκνώνουν ομάδες κατηγοριών, με βάση συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων.

Κατά το τέταρτο στάδιο, το στάδιο της *επανεξέτασης των θεμάτων*, η ερευνήτρια εξέτασε αν οι θεματικοί άξονες σχημάτιζαν ένα συνεκτικό σύνολο, αποδίδοντας με ακρίβεια τα κωδικοποιημένα δεδομένα και τις εξ αυτών συναχθείσες κατηγορίες. Οι θεματικοί άξονες που επικαλύφθηκαν νοηματικά, συγχωνεύτηκαν σε έναν, ενώ κάποιοι άλλοι διαχωρίστηκαν, δημιουργώντας ξεχωριστούς άξονες. Κατά το πέμπτο στάδιο, το στάδιο του *ορισμού και της ονομασίας των θεμάτων*, η ερευνήτρια

ονομάτισε τους θεματικούς άξονες με τρόπο περιεκτικό, ώστε να αποδοθεί επαρκώς το περιεχόμενό τους, το οποίο αναλύθηκε με συντομία για κάθε θεματικό άξονα. Κατά το έκτο και τελευταίο στάδιο, το στάδιο της *έκθεσης των δεδομένων*, μετά από τη συγκέντρωση των πλήρως επεξεργασμένων θεματικών αξόνων, η ερευνήτρια προέβη στη συγγραφή της ανάλυσης των ευρημάτων, συμπεριλαμβάνοντας και επιλεγμένα αποσπάσματα – ζωντανά παραδείγματα από το ερευνητικό υλικό των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> - Αποτελέσματα της έρευνας**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη θεματική ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων του εν λόγω δείγματος της έρευνας. Από την ποιοτική θεματική ανάλυση προέκυψαν συνολικά 218 κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί, οι οποίοι εντάχθηκαν σε 37 θεματικές κατηγορίες που ομαδοποιήθηκαν στους παρακάτω θεματικούς άξονες:

1. *Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών*
2. *Σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών*
3. *Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών*
4. *Απόψεις για τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών*
5. *Νοηματοδότηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών*
6. *Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών*
7. *Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*
8. *Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*
9. *Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*
10. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

### **5.1 Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών**

Ο πρώτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εννοιολόγηση της αξιολόγησης των μαθητών. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στον πίνακα 8 κωδικοποιημένα και ενταγμένα σε δύο κατηγορίες. Από αυτές, η πρώτη κατηγορία αφορά στη νοηματοδότηση της αξιολόγησης των μαθητών και αναλύεται σε εννέα κωδικούς και η δεύτερη κατηγορία αφορά στον προσδιορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει μόλις έναν κωδικό.

#### *Νοηματοδότηση της αξιολόγησης των μαθητών*

Όπως διαφαίνεται στον πίνακα 8, οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (10 αναφορές) νοηματοδοτούν την αξιολόγηση των μαθητών ως αποτίμηση των κατακτημένων γνώσεων των μαθητών στην ύλη που διδάσκονται. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 2 ανέφερε χαρακτηριστικά: «*Η αξιολόγηση αφορά μάλλον την αναγνώριση εκ μέρους του διδάσκοντα του βαθμού εμπέδωσης των διδαχθέντων από τους μαθητές του.*» και η εκπαιδευτικός 9 δήλωσε: «*Αξιολόγηση είναι ουσιαστικά*

ένας έλεγχος γνώσεων, το τι έχουν αποκομίσει τα παιδιά και τι είναι ικανά να καταφέρουν στη συνέχεια, οπότε δίνεται μια εικόνα και στον καθηγητή σε ποιο σημείο βρίσκεται το παιδί.». Άλλοι εκπαιδευτικοί ορίζουν την αξιολόγηση των μαθητών ως αποτίμηση των δυνατοτήτων τους (5 αναφορές) και άλλοι ως αποτίμηση των αδυναμιών τους (6 αναφορές). Μια χαρακτηριστική αναφορά της εκπαιδευτικού 17 ως προς τις δυνατότητες των μαθητών είναι: *«Είναι μια διαδικασία απαραίτητη, ώστε να ανακαλύψουμε ποια είναι τα ταλέντα των μαθητών, οι κλίσεις τους, και να τους βοηθήσουμε να αισθανθούν ότι είναι ευπρόσδεκτοι στη διδακτική διαδικασία.»*. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά της εκπαιδευτικού 19 ως προς τις αδυναμίες των μαθητών που αποδίδεται ως εξής: *«Πώς να διδάξεις αν δεν ξέρεις πού βρίσκεται ο μαθητής σου ή τι αδυναμίες έχει ή γιατί δεν κατανοεί ένα γλωσσικό θέμα ή οτιδήποτε;»*. Ενώ, είναι σημαντικό να τονιστεί πως 3 από αυτούς τους 11 εκπαιδευτικούς, εννοιολογούν την αξιολόγηση των μαθητών ως αναγνώριση και των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η αναφορά της εκπαιδευτικού 18: *«Η αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο για έναν καθηγητή, καθώς μέσα από αυτή μπορεί να καταλάβει και να αναγνωρίσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες ενός μαθητή, τι γνωρίζει και τι δε γνωρίζει»*.

Συνακόλουθα, στον ίδιο πίνακα καταδεικνύεται η αξιολόγηση των μαθητών ως διαδικασία κατάταξής τους σε επίπεδα επίδοσης, ανάλογα με τις γνώσεις και τις κλίσεις τους (3 αναφορές). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει μία από τις τρεις εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτικός 1, *«η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία με βάση την οποία εμείς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούμε τα παιδιά, τα κατατάσσουμε σε κάποιο επίπεδο ανάλογα με τις γνώσεις, με τις δεξιότητές τους.»*. Βέβαια, είναι αξιομνημόνευτη και η άποψη της εκπαιδευτικού 12, η οποία επικρίνει το εκπαιδευτικό σύστημα που ζητά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης ως διαδικασίας κατάταξης των μαθητών σε επίπεδα, ενώ, σύμφωνα με την άποψή της, οι μαθητές πρέπει να αξιολογούνται, με την αποτίμηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, ισχυροποιώντας τον ορισμό που προαναφέρθηκε και πλαισιώνεται από αρκετές αναφορές.

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί (2 αναφορές) θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών συνιστά την περιγραφή των δεξιοτήτων των μαθητών, με χαρακτηριστική την ακόλουθη αναφορά της εκπαιδευτικού 10: *«Χωρίς αυτή δεν μπορεί ούτε ο μαθητής ούτε ο εκπαιδευτικός να έχει εικόνα για τις δεξιότητες του μαθητή του.»*. Εξίσου ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (2 αναφορές) ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών στα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπαιδευτικός 15: *«Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, με την οποία μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα για την επίδοση, να ταυτοποιήσουμε και να ορίσουμε την επίδοση των μαθητών.»*. Τέλος, ακολουθούν τρεις ορισμοί της αξιολόγησης των μαθητών, καθένας από τους οποίους υιοθετείται από μία μόνο εκπαιδευτικό. Ο πρώτος ορισμός (1 αναφορά) αφορά στην αποτίμηση της προσαρμογής, της προσπάθειας και της

συμβολής των μαθητών στη διαδικασία του μαθήματος. Ο δεύτερος ορισμός (1 αναφορά) επεκτείνει τον πρώτο, καθώς εμπεριέχει και την επιβράβευση των μαθητών, για να δουν ότι ανταμείφθηκαν οι κόποι τους στην προσπάθεια που έκαναν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο τρίτος ορισμός (1 αναφορά) ολοκληρώνει τους άλλους δύο, συμπεριλαμβάνοντας εκτός από την προσπάθεια και τη συμμετοχή, δηλαδή την ποιοτική περιγραφή, και ποσοτικές μετρήσεις με τη μορφή βαθμολόγησης.

#### *Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*

Συνεχίζοντας την ανάλυση του πίνακα 8, κάποιοι εκπαιδευτικοί (6 αναφορές) ερμηνεύουν την αξιολόγηση των μαθητών ως μέσο αναστοχασμού των ίδιων για να ελέγξουν αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθεσαν στην αρχή της διδασκαλίας τους και να αποτιμήσουν τα διδακτικά αποτελέσματα. Δύο από αυτούς αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Αξιολόγηση σημαίνει ότι μπορώ να βλέπω τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι που έχω θέσει εγώ ως εκπαιδευτικός από την αρχή της σχολικής χρονιάς, τόσο τους βραχυπρόθεσμους όσο και τους μακροπρόθεσμους στόχους μου.» (εκπαιδευτικός 20) και «Για μένα η αξιολόγηση δεν πρέπει να λειτουργεί αποθαρρυντικά: πρέπει να λειτουργεί αντίστροφα ως ένας τρόπος πρώτον να ελέγξεις τις δυνάμεις σου, να αναστοχαστείς και κατά δεύτερο λόγο να αισθανθείς ότι μπορείς να έχεις κάποια μαθησιακά αποτελέσματα.» (εκπαιδευτικός 17).

Πίνακας 8. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»

1 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών	10
	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών	5
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών	6
	ΔΚΑΕΠ = διαδικασία κατάταξης σε επίπεδα	3
	ΠΕΡΔΕΞΜΑ = περιγραφή δεξιοτήτων μαθητών	2

	ΔΔΑΠΕΠΔΜ = διαδικασία αποτίμησης επίδοσης μαθητών	2
	ΑΠΣΜΜΘΔ = αποτίμηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία	1
	ΠΣΠΟΠΕΡΜ = ποσοτική και ποιοτική περιγραφή μαθητών	1
	ΤΡΑΝΤΠΡΜ = τρόπος αντάμειψης προσπάθειας μαθητών	1
2. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών	6

## 5.2 Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Ο δεύτερος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Βάσει των αποτελεσμάτων προκύπτουν δύο κατηγορίες, από τις οποίες η μία εμπερικλείει τη σημασία της αξιολόγησης των μαθητών για τους ίδιους τους μαθητές, αναλύόμενη σε 5 κωδικούς και η άλλη κατηγορία προσεγγίζει τη σημασία της αξιολόγησης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, προβάλλοντας τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι με σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναλύεται σε 2 κωδικούς (Πίνακας 9).

### Σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών για τους ίδιους

Συγκεκριμένα, ως προς την πρώτη κατηγορία, έξι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση των μαθητών συντείνει στη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, αφού τους παρέχει θετικά κίνητρα για να εξελίσσονται γνωστικά (εκπαιδευτικός 14): « Είναι πολύ σημαντική στο μέτρο που γίνεται όσο το δυνατόν πιο επιστημονικά και μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για την περαιτέρω εξέλιξη και βελτίωσή τους.». Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, όταν οι μαθητές αξιολογούνται, ενισχύουν τις δεξιότητές τους, με αποτέλεσμα την επιτυχή πρόοδό τους (εκπαιδευτικός 1): «να τους βοηθήσουμε να ενισχύσουν δεξιότητες, ώστε να επιτευχθεί η πρόοδός τους όσο το δυνατόν περισσότερο.». Επιπρόσθετα, ακόμα δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι χάρη στην αξιολόγηση ανατροφοδοτούνται οι ίδιοι οι μαθητές, καθώς μαθαίνουν οι ίδιοι τις επιδόσεις



τους και ενισχύεται η αυτοεικόνα τους και (εκπαιδευτικός 15): «*Η αξιολόγηση είναι σημαντική για τον μαθητή γιατί στην ουσία έχει εικόνα για τον εαυτό του, για την επίδοσή του.*». Μία ακόμα εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 13, αναφερόμενη στα οφέλη της αξιολόγησης προς τους μαθητές, τόνισε ότι οι μαθητές αποκτούν κίνητρα για να είναι συνεπείς στη μελέτη και την προσπάθειά τους για καλή επίδοση: «*Ως προς τα ίδια τα παιδιά, νομίζω ότι είναι σημαντικό να έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους μια αξιολόγηση, που μπορεί να είναι ένα διαγώνισμα, μια εξέταση, γιατί τους δίνει ένα κίνητρο να παραμείνουν συνεπείς στις υποχρεώσεις τους.*». Τέλος, η εκπαιδευτικός 20 εστίασε στην αποτίμηση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των μαθητών προς τους άλλους, καθώς το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας οφείλει να διαμορφώνει μαθητές με ήθος: «*Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται για να αποτιμάται το ήθος του μαθητή, ο τρόπος που συμπεριφέρεται στους συνομηλίκους του και τους καθηγητές του, γιατί ουσιαστικά το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας.*».

Ως προς τη δεύτερη κατηγορία, πέντε εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, όταν αξιολογούν τους μαθητές, αναστοχάζονται, εντοπίζουν τις γνωστικές αδυναμίες των μαθητών, διορθώνουν τις αδυναμίες τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθούν τους μαθητές να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους. Η άποψή τους αυτή αποτυπώνεται στη χαρακτηριστική αναφορά της εκπαιδευτικού 7: «*Δεν μπορεί να υπάρξει κάποια μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να μπορούμε να κρίνουμε τι έμαθε το παιδί και τι δεν έμαθε. Όχι με την έννοια της κατάταξής του απαραίτητα, αλλά κυρίως με την έννοια του να μπορέσουμε να διορθωθούμε· να βρούμε τους τρόπους ώστε όποιο πρόβλημα υπάρχει να το διορθώσουμε και όποιο θετικό να το συντηρήσουμε και να το αυξήσουμε.*». Επιπρόσθετα, τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αποτιμώντας την επίδοση των μαθητών, αποκτούν πληρέστερη εικόνα για κάθε μαθητή και διαμορφώνουν ανάλογα τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλάζοντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν (εκπαιδευτικός 8): «*Είναι το σημαντικότερο όπλο και εργαλείο την ώρα της διδασκαλίας στα χέρια ενός καθηγητή, γιατί χωρίς αυτό δεν μπορεί να προχωρήσει και να διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαγάγει τη διδασκαλία, κατά πού πρέπει να κινηθεί, αν δώσει δηλαδή κατευθυντήριες γραμμές για να ξέρει ο ίδιος πώς να κινηθεί στο μάθημα.*».

Πίνακας 9. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών»

2 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΞΓΝΕΠΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών	6
	ΕΝΔΕΞΜ = ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών	3
	ΑΝΑΤΡΦΜ = ανατροφοδότηση μαθητών	2
	ΚΙΝΣΝΥΠΜ = κίνητρο συνέπειας σε υποχρεώσεις μαθητών	2
	ΑΠΤΠΡΟΣΜ = αποτίμηση προσωπικότητας μαθητών	1
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΣΤΧΕΚ= αναστοχασμός εκπαιδευτικού	5
	ΔΙΑΔΞΓΔΔ = διαμόρφωση διεξαγωγής διδασκαλίας	4

### 5.3 Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών

Ο τρίτος θεματικός άξονας δημιουργείται από τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν το γλωσσικό γραμματισμό. Έτσι, προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες, από τις οποίες οι δύο πρώτες περιλαμβάνουν αντίστοιχα τις τυπικές και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών και οι δύο τελευταίες αποτυπώνουν τις τυπικές και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών. Οι κωδικοί, που προέκυψαν από τις τέσσερις κατηγορίες συνολικά, είναι 25 (Πίνακας 10).

#### *Τυπικές μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών*

Όπως διαφαίνεται στον πίνακα 10, υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν γενικά τις τυπικές μορφές αξιολόγησης για να αποτιμήσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7 αναφορές) δήλωσε πως χρησιμοποιεί τα διαγωνίσματα για να αξιολογήσει τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών. Από αυτούς τους επτά εκπαιδευτικούς, οι τέσσερις ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν εκτός από τα διαγωνίσματα και τα τεστ (εκπαιδευτικός 14): «Ασκήσεις σε τεστ και διαγωνίσματα, οι οποίες δεν αποκλίνουν καθόλου από αυτές που έχουν να διεκπεραιώσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις κλειστού και τις

ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (5 αναφορές και 4 αναφορές αντίστοιχα). Ειδικότερα, από τους πέντε εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι τρεις εκπαιδευτικοί εστίασαν στις ερωτήσεις «Σωστό/Λάθος» και οι δύο στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ας σημειωθεί ότι από τους πέντε εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι τρεις δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (εκπαιδευτικός 1): *«Συνήθως, όταν αξιολογώ τα παιδιά σε καθημερινή βάση, επιλέγω κλειστού τύπου ερωτήσεις δηλαδή κάποιες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος, αντίθετα, όταν έχουμε χρόνο ή σε διαγωνίσματα, προστίθενται και οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.»*

Συνακόλουθα, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν γενικότερα στην παραγωγή γραπτού λόγου ως έναν τρόπο εξοικείωσης των μαθητών με τον γραπτό λόγο, από τους οποίους η μία εκπαιδευτικός επικεντρώθηκε στην παραγωγή κειμενικών ειδών (εκπαιδευτικός 11): *«παραγωγή λόγου πάντα με βάση ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και με εξοικείωση με διαφορετικές μορφές κειμενικών ειδών π.χ. θα γράψουν επιστολή, ημερολόγιο, άρθρο, ομιλία. Θα κάνουν ένα διαφημιστικό κείμενο, μια αφίσα, έναν τουριστικό οδηγό. Θα κάνουν ένα διάγραμμα ενός κειμένου, την περίληψη ενός κειμένου. Θα αναπτύξουν μια ιδέα ή μια άποψη, μια σκέψη, ένα συναίσθημα. Θα αλλάξουν την οπτική γωνία κάποιες φορές σε κάποια κείμενα»*. Στη συνέχεια, ως μορφή αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου αναφέρθηκαν από μία εκπαιδευτικό και οι εκθέσεις (εκπαιδευτικός 13): *«Επιμένω σε αυτό, δηλαδή να γράφουν πολύ για παράδειγμα στην έκθεση τους βάζω οπωσδήποτε ένα κριτήριο αξιολόγησης, το οποίο έχει όχι μόνο ασκήσεις, αλλά και παραγωγή λόγου οπωσδήποτε· η παραγωγή λόγου είναι ο πιο καλός τρόπος για να εξοικειωθούν.»*

Υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί στην έρευνα που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τις κατ' οίκον γραπτές εργασίες. Από αυτές τις δύο εκπαιδευτικούς, η μία ανέφερε και τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας (εκπαιδευτικός 19): *«Κυρίως τους βάζουμε ασκήσεις στο σπίτι· ακόμα και μία άσκηση δημιουργικής γραφής στη λογοτεχνία.»*

#### *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών*

Στον πίνακα 10, διακρίνεται επίσης ότι δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούν γενικά εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για να αποτιμήσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών και μία εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να αξιολογήσει πώς μπορούν να συνεργαστούν τα παιδιά και πώς μπορούν να κατασκευάσουν τη γνώση, υλοποιώντας και βιωματικές δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί πως η μία από τις τρεις εκπαιδευτικούς είχε δηλώσει ότι χρησιμοποιεί και τις τυπικές μορφές αξιολόγησης για τον ίδιο σκοπό (εκπαιδευτικός 20): *«Εγώ χρησιμοποιώ και την τυπική αξιολόγηση, αλλά υπάρχει και άλλος ένας τρόπος που τους αξιολογώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος, πιο αυθεντική αξιολόγηση.»* Παράλληλα,

η ίδια εκπαιδευτικός, καθώς και ακόμα δύο εκπαιδευτικοί (3 αναφορές), απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Από αυτές τις εκπαιδευτικούς, οι δύο αναφέρθηκαν και στην ετεροαξιολόγηση των μαθητών είτε εταιρικά είτε ομαδικά (εκπαιδευτικός 20): «Όταν χωρίζονται σε ομάδες στο γλωσσικό κυρίως μάθημα και δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά, τους βάζω να αξιολογήσουν στο τέλος του μαθήματος είτε τη δική τους ομάδα, δηλαδή αυτοαξιολόγηση είτε να αξιολογήσουν τις άλλες ομάδες, δηλαδή ετεροαξιολόγηση.» και (εκπαιδευτικός 7): «Θα χρησιμοποιήσω πολλές φορές την ετεροαξιολόγηση, δηλαδή θα ζητήσω από ένα παιδί να διορθώσει το γραπτό του άλλου πάλι με βάση ορισμένα κριτήρια που θα τα έχουμε συζητήσει εκ των προτέρων».

Εξίσου σημαντική είναι και η απάντηση τριών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την περιγραφική αξιολόγηση, ώστε να αναδείξουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών, τονίζοντας τις πρώτες και παρακάμπτοντας τις δεύτερες (εκπαιδευτικός 6): «κατά κύριο λόγο την περιγραφική αξιολόγηση· εε με παρατηρήσεις, με επισημάνσεις και θετικές, όποτε υπάρχει κάτι θετικό για να το τονίσουμε» και (εκπαιδευτικός 7): «Για το γραπτό λόγο σίγουρα την περιγραφική, καθώς όταν παίρνω ένα γραπτό, θα σχολιάσω τα θετικά και τα αρνητικά και θα προτείνω τι μπορεί να κάνει το παιδί, ώστε να βελτιωθεί.». Τέλος, διακρίνονται και δύο αναφορές, από τις οποίες η μία εμπεριέχει ως μορφή αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών τη μέθοδο project (εκπαιδευτικός 10): «Στηρίζομαι κυρίως στο γραπτό λόγο στην εκπόνηση εργασιών project.» και η άλλη περιλαμβάνει το φάκελο του μαθητή (portfolio) (εκπαιδευτικός 20): «Αλλά υπάρχει και άλλο ένα εργαλείο που χρησιμοποιώ -αρκετά συχνά κιόλας-, το portfolio, δηλαδή ο μαθητής μου έχει από την αρχή της σχολικής χρονιάς συγκεντρωμένα μέσα σε αυτόν τον φάκελο όλα τα διαγωνίσματά του, τα τεστ του, τις εργασίες που κάνουμε μέσα στο μάθημα, τις εργασίες που κάνουν ομαδικά.».

#### *Τυπικές μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών*

Όπως διαφαίνεται στον πίνακα 10, στην κατηγορία: «Τυπικές μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών» ανήκουν τρεις κοινοί κώδικες με την προηγούμενη κατηγορία: «Τυπικές μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών». Ειδικότερα, η ίδια εκπαιδευτικός που ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τυπικές μορφές αξιολόγησης για να αποτιμήσει τον γραπτό λόγο των μαθητών, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί ίδιες μεθόδους τυπικής αξιολόγησης και στον προφορικό λόγο (εκπαιδευτικός 2): «Και στον προφορικό λόγο ακριβώς εμμένω στη σωστή οργάνωση των σκέψεων των μαθητών πάλι με τον ίδιο τρόπο, μέσω της σύνταξης ορθών προτάσεων για την εκφορά ενός λόγου δομημένου.». Ταυτόχρονα, τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τους οποίους η μία δήλωσε ότι εφαρμόζει τις ερωτήσεις «Σωστού/Λάθους» και τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (4 αναφορές) δήλωσε ότι χρησιμοποιεί ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τρεις από τους οποίους

περιλαμβάνονται στις αναφορές που απάντησαν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (εκπαιδευτικός 9): *«Υπάρχουν και οι κλειστού τύπου ασκήσεις, αλλά κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού περιεχομένου, όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει το λόγο και τη σκέψη του και βέβαια κυρίως κοιτάζουμε αφενός την αποκτηθείσα γνώση και αφετέρου και την κριτική του ικανότητα.»*

Εν συνεχεία, στον πίνακα 10, διαφαίνονται έξι εκπαιδευτικοί που εστίασαν στις ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου (εκπαιδευτικός 11): *«Ερωτήσεις κατανόησης που είναι το μεγάλο αγκάθι για μένα. Δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο ούτε εύκολα μπορούν να διατυπώσουν τη σκέψη τους, την όποια σκέψη έχουν.»*. Μάλιστα, δύο εκπαιδευτικοί από αυτούς τόνισαν την επεξεργασία πηγών στο μάθημα της ιστορίας ως άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου (εκπαιδευτικός 3): *«Ο σχολιασμός μιας πηγής και πώς αυτό συνδέεται με το αντικείμενο που διδάσκεται ο μαθητής μέσα στην τάξη.»*

Παράλληλα, άλλοι τέσσερις εκπαιδευτικοί στην ίδια ερώτηση απάντησαν ότι εφαρμόζουν το διάλογο, καθώς διεξάγεται καθημερινά συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό, χάρη στην οποία μπορεί να αξιολογηθεί το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας των μαθητών (εκπαιδευτικός 15): *«Και από τον προφορικό λόγο μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα για το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας, ποιες αδυναμίες έχει, τι χρειάζεται επιπλέον και να αξιολογήσουμε τη συμμετοχή μέσα στην τάξη, δηλαδή όσο πιο συχνά ο μαθητής παίρνει το λόγο μέσα στην τάξη και συνδιαλέγεται και με τους συμμαθητές του, αλλά και με τον εκπαιδευτικό.»*

#### *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών*

Εκτός από τις τυπικές μορφές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για να αξιολογήσουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών. Είναι αξιοσημείωτο ότι δύο κωδικοί είναι κοινοί με τους κωδικούς της προηγούμενης κατηγορίας σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών. Ο ένας από αυτούς είναι η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών που απαντάται σε δύο εκπαιδευτικούς – είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που έδωσαν τη ίδια απάντηση στην προηγούμενη κατηγορία- (εκπαιδευτικός 7): *«Πάλι θα χρησιμοποιήσουμε την περιγραφική αξιολόγηση. Θα πω στα παιδιά: «αυτό το είπες ωραία, το διατύπωσες σωστά, είχες ωραία έκφραση, χρησιμοποίησες πλούσιο λεξιλόγιο ή τα αντίθετα, όταν είναι αρνητικά, «έλειπε αυτό, έλειπε εκείνο, έλειπε το άλλο.»»*. Ο άλλος κωδικός είναι η ετεροαξιολόγηση των μαθητών που απαντάται σε μία εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτικό 11 και εφαρμόζεται εταιρικά ή ομαδικά: *«Στη διόρθωση του γραπτού λόγου δίνω ανώνυμα αποσπάσματα γραπτού λόγου των μαθητών στις τάξεις και τα επεξεργάζονται όλοι μαζί ή κατά θρανίο ή κατά ομάδες –τόρα δεν κάνουμε τίποτα βέβαια από αυτά-, εννοείται εε και να κρίνουν,*

να αξιολογούν και να βαθμολογούν αυτοί. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούν πάρα πολύ τον εαυτό τους, γιατί βρίσκουν πολύ εύκολα το λάθος στον άλλο.»

Μία μέθοδο που χρησιμοποιούν πέντε εκπαιδευτικοί είναι οι αγώνες επιχειρηματολογίας, όπου οι μαθητές εκθέτουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με ένα ζήτημα (εκπαιδευτικός 11): «Αυτό που τους αρέσει, επίσης, πολύ και έχει αξία και στην αυτοαξιολόγησή τους είναι οι ρητορικοί λόγοι, οι διττοί λόγοι (αγώνες λόγου), δηλαδή να έχουν επιχειρήματα υπέρ και κατά. Γενικώς, τους αρέσει να κάνουν κριτική.» και (εκπαιδευτικός 19): «Πιο πολύ τους αρέσει να κάνουμε *debate*, αγώνες λόγων, ειδικά στη Γ' Γυμνασίου που αναπτύσσουμε θέματα, όπως είναι π.χ. ο ρατσισμός. Υπάρχουν και διάφορες ασκήσεις στο βιβλίο της γλώσσας. Εκεί αναπτύσσουν πιο καλά τον επιχειρηματικό λόγο, πιο εύκολα ελκύονται από τέτοιες δραστηριότητες.» Τέλος, δύο από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τους διττούς λόγους και άλλη μία εκπαιδευτικός ανέφεραν ως μορφή αξιολόγησης του προφορικού λόγου των μαθητών τη δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, που ελκύουν τους μαθητές, αφού υποδύονται ρόλους (εκπαιδευτικός 17): «Χρησιμοποιώ και δραματοποίηση και ασκήσεις, π.χ. βάζω ένα παιδί να κάνει τον έφηβο που γυρίζει αργά και άλλο παιδί να κάνει τον πατέρα που τον μαλώνει· αυτά αρέσουν πολύ στα παιδιά.» και (εκπαιδευτικός 11): «Άλλη μορφή είναι μια ημιδομημένη συζήτηση, δηλαδή εγώ έχω στο μυαλό μου ένα διάγραμμα για το πώς θα το προχωρήσω, με έναν καταγισμό ιδεών πολλές φορές, με έναν προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, όπου θα μιλήσουν και θα υποδυθούν ρόλο, αλλά και δραματοποιημένους διαλόγους χρησιμοποιούμε αρκετά συχνά.»

Πίνακας 10. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών»

3 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΤΥΠΜΟΡΑΞ = τυπικές μορφές αξιολόγησης	2
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα	7
	ΤΕΣΤ = τεστ	4
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου	5
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	4

	ΠΑΡΓΡΛΟΓ= παραγωγή γραπτού λόγου	5
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ =κατ' οίκον γραπτές εργασίες	2
	ΑΣΚΔΗΜΓΡ = ασκήσεις δημιουργικής γραφής	1
2. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΝΜΟΡΑΞ = εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	2
	ΔΙΑΜΡΦΑΞ = διαμορφωτική αξιολόγηση	1
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών	3
	ΕΤΑΞΜΑΘ =ετεροαξιολόγηση μαθητών	3
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση	3
	PROJ = project	1
	PORT= portfolio	1
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΤΥΠΜΟΡΑΞ = τυπικές μορφές αξιολόγησης	1
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου	4
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	5
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ= ερωτήσεις κατανόησης κειμένου	6
	ΔΙΑΛ = διάλογος	4
4. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση	2
	ΕΤΑΞΜΑΘ =ετεροαξιολόγηση μαθητών	1
	ΑΓΕΠΙΧ =αγώνες επιχειρηματολογίας	5
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων	3

#### 5.4 Απόψεις για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών

Ο τέταρτος θεματικός άξονας περιέχει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Οι κατηγορίες, που προκύπτουν, είναι πέντε. Η πρώτη κατηγορία αποτυπώνει τις μορφές της τυπικής αξιολόγησης που γνωρίζουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί. Οι δύο επόμενες κατηγορίες αποτυπώνουν τα πλεονεκτήματα της χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα και οι δύο τελευταίες κατηγορίες αποδίδουν τα μειονεκτήματα της χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Συνολικά, οι πέντε κατηγορίες αυτού του θεματικού άξονα αναλύθηκαν σε 37 κωδικούς (Πίνακας 11).

##### *Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών*

Όπως διαφαίνεται στον πίνακα 11, από τους είκοσι εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν ποιες μεθόδους τυπικής αξιολόγησης γνωρίζουν, 8 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ειδικότερα, πέντε εκπαιδευτικοί από αυτούς δήλωσαν τις υποκατηγορίες των ερωτήσεων κλειστού τύπου που γνωρίζουν, αναφέροντας δύο από αυτούς τις ερωτήσεις «Σωστού/Λάθους» και τις ερωτήσεις αντιστοίχισης, από τους οποίους ο ένας ανέφερε και τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (εκπαιδευτικός 9): *«Γνωρίζω πάρα πολλές... δε θυμάμαι και όλες τις θεωρίες τώρα... τυπικές, όταν λέμε, είναι οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, του τύπου σωστού- λάθους, του τύπου πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης»*. Καθένας από τους υπόλοιπους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι γνωρίζει μία από τις τρεις αναφερθείσες κατηγορίες, δηλαδή τις ερωτήσεις «Σωστού/Λάθους,» τις ερωτήσεις αντιστοίχισης και τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Επτά από τους 20 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι ως μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών γνωρίζουν τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ειδικότερα, από τους 7 εκπαιδευτικούς, οι 3 απάντησαν ότι γνωρίζουν την υποκατηγορία των ερωτήσεων συμπλήρωσης κενών και των ερωτήσεων ανάπτυξης και ένας εκπαιδευτικός δήλωσε την υποκατηγορία των ερωτήσεων σύντομης απάντησης (εκπαιδευτικός 2): *«Γνωρίζω τις ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών συν κάποιες ερωτήσεις, στις οποίες καλείται ο μαθητής να παράγει λόγο συνεχή στις ερωτήσεις ανάπτυξης.»*

Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (14 αναφορές) συμπεριέλαβε στις τυπικές μορφές αξιολόγησης τα διαγωνίσματα και ένας εξίσου σημαντικός αριθμός (12 αναφορές) συμπεριέλαβε τα τεστ. Ανέφεραν χαρακτηριστικά: *«Τυπικές είναι οι γραπτές εξετάσεις, δηλαδή τα διαγωνίσματα τετραμήνου.»* και *«Τυπικές είναι οι παραδοσιακές μέθοδοι, δηλαδή οι βαθμοί με αριθμούς, τα τεστ.»*. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, οι 11 ανέφεραν και τα διαγωνίσματα και τα τεστ ως μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών. Χαρακτηριστικές αναφορές είναι: *«Τυπικές μορφές είναι τα τεστ και τα*



διαγωνίσματα. Η μορφή τους σχεδόν πάντα δεν αποκλίνει από τη μορφή των ερωτήσεων που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο».

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί (3 αναφορές) δήλωσαν ότι στις τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών συμπεριλαμβάνονται και οι εκθέσεις (εκπαιδευτικός 18): «Τις εκθέσεις στο γλωσσικό μάθημα που γράφονται μέσα στην τάξη (γραπτές δοκιμασίες)». Βέβαια, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν περιορίστηκαν μόνο στις γραπτές τυπικές μορφές αξιολόγησης, αλλά παρατηρήθηκαν και 4 αναφορές που δήλωσαν την προφορική εξέταση, με χαρακτηριστική αναφορά την ακόλουθη (εκπαιδευτικός 18): «Σε καθημερινή βάση μπορώ να πω ότι είναι η προφορική εξέταση και η καθημερινή αλληλεπίδραση με τα παιδιά.» Τέλος, ως σημειωθεί ότι μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στις κατ' οίκον γραπτές εργασίες των μαθητών ως μορφή αξιολόγησής τους στο διδακτικό αντικείμενο που διδάσκονται (εκπαιδευτικός 18): «Γνωρίζω και τις γραπτές εργασίες στο σπίτι.».

#### *Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές*

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τα πλεονεκτήματα της χρήσης των τυπικών μορφών αξιολόγησης από την πλευρά των μαθητών. Από τις απαντήσεις τους συνάχθηκαν τέσσερις διαφορετικοί κωδικοί, καθένας από τους οποίους εξάγεται από την αναφορά ενός εκπαιδευτικού. Συνεπώς, ως πλεονέκτημα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης μία εκπαιδευτικός ανέφερε την εξοικείωση που έχουν οι μαθητές με αυτές, αφού έχουν συνηθίσει να αξιολογούνται με αυτόν τρόπο, λόγω του εξετασιοκεντρικού ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης (εκπαιδευτικός 2) «Οι μορφές αυτές είναι οικείες στο μαθητή.» Την άποψη αυτή συμπλήρωσε μια άλλη εκπαιδευτικός, αναφέροντας ότι οι μαθητές αναμένουν αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης, μια και αυτόν μόνο γνωρίζουν (εκπαιδευτικός 16): «Είναι απλώς η αναμενόμενη από τους γονείς και τους μαθητές.».

Οι παραπάνω απόψεις ενισχύονται με τη δήλωση της εκπαιδευτικού 20 σχετικά με την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών: «Οι ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα αγαπητές στους μαθητές, γιατί θεωρούν ότι, επειδή είναι σύντομης απάντησης και αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, τους ελκύουν πιο πολύ το ενδιαφέρον.» Τέλος, μια άλλη εκπαιδευτικός προβάλλει ως πλεονέκτημα την ενεργοποίηση της συνθετικής σκέψης των μαθητών, καθώς οι μαθητές συνδυάζουν τις γνώσεις τους για να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανάπτυξης (εκπαιδευτικός 13): «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται και λίγο συνθετικά, να μη σκέφτονται μονόπλευρα π.χ. μαθαίνω κάτι και το απαντάω. Αυτές οι ασκήσεις είναι συνδυαστικές και τους βοηθά να συνδυάζουν, ειδικά ό,τι σχετίζεται με παράλληλα κείμενα, με σύγκριση κειμένων. Τους παρακινούν να σκέφτονται λίγο παραπάνω και να κρίνουν και όχι μόνο να αποστηθίζουν.».

### *Πλεονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς*

Οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο και για τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι από τη χρήση τυπικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών, διευκολύνοντας το αξιολογικό τους έργο, με αποτέλεσμα να προκύψουν έξι κωδικοί σε αυτή την κατηγορία. Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (5 αναφορές) δήλωσαν πως χρησιμοποιούν τις τυπικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι τα τεστ ή τα εβδομαδιαία και τριμηνιαία διαγωνίσματα, με σκοπό να εξαγάγουν συμπεράσματα για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (εκπαιδευτικός 9): *Μια τυπική αξιολόγηση δίνει με μια γρήγορη ματιά, θα έλεγα, σε ποιο στάδιο βρίσκονται κυρίως οι γνώσεις του μαθητή.*» (εκπαιδευτικός 10): *«Παρέχουν τη δυνατότητα να εξαγάγουμε συμπεράσματα για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αλλά και το πόσο κατέχουν κάποιες γνωστικές δεξιότητες.»* και (εκπαιδευτικός 14): *«Είναι μια πεπατημένη, η οποία μας βοηθά να διαμορφώσουμε μια καθαρή όσο το δυνατόν εικόνα για την καθημερινή ή εβδομαδιαία ή τριμηνιαία επίδοση και το επίπεδο των μαθητών μας, διότι τα τεστ μπορούν να μπουν και στο μάθημα της ημέρας.»*. Εκτός από το γνωστικό επίπεδο, μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 19, ανέφερε ότι με τη χρήση τυπικών μορφών αξιολόγησης αποτιμά τις επιδόσεις των μαθητών στην ορθογραφία, τη στίξη και τον τρόπο διατύπωσης των απαντήσεων των μαθητών, ωστόσο εκφράζει την αμφιβολία της ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα στην εφαρμογή τυπικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών, αφού διαφέρει το γνωστικό προφίλ κάθε μαθητή και αυτές οι μορφές αξιολόγησης δεν καλύπτουν το προφίλ κάθε μαθητή: *«Μέχρι τώρα πίστευα ότι η καλύτερη αξιολόγηση είναι η γραπτή αξιολόγηση μέσα από μια τυπική μορφή, επειδή είναι ο καθρέφτης του μαθητή –και είναι γιατί βλέπεις την ορθογραφία, τη στίξη, τη διατύπωση-. Βέβαια, τα τελευταία 5 με 6 χρόνια έχω προβληματιστεί, γιατί όλα τα παιδιά δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο· είναι αυτό που λέμε ότι κάποια παιδιά βλέπουν και μαθαίνουν, ακούν και μαθαίνουν.»*.

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί (3 αναφορές) πιστεύουν ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών είναι αξιόπιστες και αντικειμενικές, καθώς γίνεται χρήση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, με τα οποία αποτιμώνται οι επιδόσεις τους. Χαρακτηριστικές αναφορές είναι (εκπαιδευτικός 11): *«Το ότι τα θέματα είναι ίδια για όλους –μιλάμε για ένα γενικό σχολείο, δε μιλάμε για διαφοροποιημένη διδασκαλία- και ότι είναι κοινά τα κριτήρια. Εγώ δεν το πιστεύω, αλλά λέμε ότι είναι ένας δίκαιος τρόπος αξιολόγησης Είναι τουλάχιστον αξιόπιστος.»* και (εκπαιδευτικός 18): *«Το πλεονέκτημα είναι ότι έχεις κάποιες τυποποιημένες ερωτήσεις που είναι κοινές για όλους, άρα έχεις μια κοινή βάση για να τους αξιολογήσεις όλους και μπορείς να δεις συγκριτικά αυτό που αναμένεται να έχουν μάθει· σε τι βαθμό αξιολόγησης έχει φτάσει ο καθένας.»*. Εξίσου ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (3 αναφορές) υποστήριξε ότι η τυπική αξιολόγηση αποτελεί μια εύκολη και γνωστή στους εκπαιδευτικούς μορφή αξιολόγησης των μαθητών και επομένως εύκολα διαχειρίσιμη και άμεσα

εφαρμόσιμη από τους ίδιους. Αναφέρουν χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός 16: «Είναι άμεσα εφαρμόσιμη και συνηθισμένη διαδικασία για τους καθηγητές· είναι η εύκολη λύση.» και η εκπαιδευτικός 7: «Είναι πιο εύκολο για τους καθηγητές και λόγω του γεγονότος ότι υπάρχει τρόπος μέσω του οποίου οι μαθητές αξιολογούνται γενιές και γενιές· είναι και κάτι που το αναγνωρίζουν και το δέχονται.»

Οι επόμενοι δύο κωδικοί εξάγονται από τις δηλώσεις τεσσάρων εκπαιδευτικών και ειδικότερα από τις δηλώσεις δύο εκπαιδευτικών για τον καθένα. Ο πρώτος κωδικός σχετίζεται με τη διάρκεια της εφαρμογής των τυπικών μορφών αξιολόγησης και συγκεκριμένα με τη συντομία της διαδικασίας, καθώς, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, είναι μια άμεση και γρήγορη διαδικασία για αυτούς (εκπαιδευτικός 1): «Τα αποτελέσματα των τυπικών μορφών που ακολουθούμε γενικά στην αξιολόγησή μας είναι η αμεσότητα, η γρήγορη διαδικασία δηλαδή πολύ γρήγορα μπορούμε να έχουμε τα αποτελέσματα και μία εικόνα χωρίς να χρειαστεί ιδιαίτερη μελέτη από μας για τον κάθε μαθητή.» και (εκπαιδευτικός 6): «Χρησιμοποιούμε συνήθως όλων των ειδών αυτού του είδους τις μορφές αξιολόγησης, γιατί κάθε είδος από αυτά έχει και διαφορετικά πλεονεκτήματα. Για παράδειγμα μέσα από τις κλειστές ερωτήσεις μπορείς με συντομία να αξιολογήσεις την επίδοση των μαθητών». Ο δεύτερος κωδικός είναι συναφής με τη μετρησιμότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων που πραγματοποιείται από τη χρήση τυπικών μορφών αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 3): «Τα αποτελέσματα είναι συνήθως αξιολογήσιμα οπότε και μετρήσιμα.» και (εκπαιδευτικός 12): «Λείπει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, των συνθηκών επικοινωνίας εκείνη τη στιγμή που εξετάζονται οι μαθητές, αφού τα αποτελέσματα είναι μετρήσιμα.»

#### *Μειονεκτήματα των τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές*

Σημαντικές είναι οι αναφορές και ως προς τα μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών για τους ίδιους τους μαθητές. Από τις σχετικές αναφορές προέκυψαν εννέα κωδικοί. Ειδικότερα, όπως έδειξε η ποιοτική έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (5 αναφορές) υποστήριζαν ότι αυτές οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι μονόπλευρες και εστιάζουν στη αποτίμηση μόνο του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, καλλιεργώντας μάλιστα την αποστήθιση γνώσεων (εκπαιδευτικός 3): «Συνήθως, τα αποτελέσματα, που αποτυπώνονται, αποτελούν αντικείμενο πιο πολύ αποστήθισης, θα έλεγα.» και όχι στην ανάδειξη των άλλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους· δεν αξιολογούνται ολόπλευρα οι μαθητές (εκπαιδευτικός 9): «Είναι πιο γνωσιοκεντρικές, κατά τη γνώμη μου, και δε συμπεριλαμβάνουν τις κοινωνικοποιητικές δεξιότητες του παιδιού, δηλαδή τις δεξιότητες που φορούν την ενσυναίσθηση ή τις δεξιότητες του πώς μπορεί το παιδί αφενός να χτίσει τη γνώση, αφετέρου να τη διερευνήσει και να την προσαρμόσει στα μέτρα του μέχρι να τη φτάσει στη

δυνατότητα να επιλύει προβλήματα ή να έχουν πραγματικό νόημα για το ίδιο αυτά που λένε οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης.».

Επιπλέον, ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (5 αναφορές) δήλωσε ότι οι τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν είναι κατάλληλες για όλους τους μαθητές, καθώς το γνωσιακό προφίλ κάθε μαθητή είναι διαφορετικό και δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν σε όλες τις ερωτήσεις. Μάλιστα υπάρχει μια εκπαιδευτικός που αναφέρει ότι το γεγονός πως οι ερωτήσεις είναι κοινές για όλους, είναι πλεονέκτημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά είναι μειονέκτημα για τους μαθητές, αφού δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν σε όλες τις μεθόδους αξιολόγησης· δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις ερωτήσεις με τις οποίες αξιολογούνται οι μαθητές (εκπαιδευτικός 18): *«Το ότι οι ερωτήσεις είναι κοινές για όλους, είναι και μειονέκτημα, γιατί δεν μπορούν να ανταποκριθούν όλοι οι μαθητές το ίδιο· κάποιοι ίσως χρειάζονταν διαφοροποιημένες ερωτήσεις, αλλά που δεν έχουμε την άνεση να το κάνουμε αυτό δυστυχώς στην τάξη.»* Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι οι μέθοδοι τυπικής αξιολόγησης είναι ακατάλληλες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (εκπαιδευτικός 6): *«Μειονεκτήματα μπορεί να υπάρχουν όταν αυτές απευθύνονται σε κάποιους μαθητές που έχουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, κάποιες δυσλεξίες ...».*

Συνεχίζοντας αξίζει να αναφερθεί ότι τρεις εκπαιδευτικοί πρόβαλαν ως αδυναμία της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τον στερεοτυπικό, ομοιόμορφο και τυποποιημένο χαρακτήρα της αξιολόγησης που βασίζεται σε νόρμες, περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών και δεν ευνοεί την εξοικείωσή τους με μεθόδους διαμορφωτικής αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 14): *«Η στερεοτυπία, η αποδυνάμωση της κριτικής σκέψης, ο περιορισμός της αυτενέργειας των μαθητών, η στεγανοποίηση της διαδικασίας και η μη εξοικείωση των παιδιών με άλλες μορφές αξιολόγησης»* και (εκπαιδευτικός 17): *«Δεν μπορείς να στηριχθείς σε μια νόρμα, γιατί π.χ. τα παιδιά στην έκθεση για τη φιλία θα γράψουν και πράγματα που αισθάνονται τα ίδια. Μπορείς να δώσεις κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, αλλά πρέπει να είσαι έτοιμος να δεχτείς και κάτι που φαίνεται καινούριο ή παράδοξο π.χ. υπάρχουν παιδιά που έχουν αποκλίνουσα σκέψη και γράφουν με το δικό τους τρόπο. Αυτό σχετίζεται με την ιδιοσυστασία του παιδιού και σημαίνει ότι έχουν κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο, δηλαδή να γράφουν κάτι που δεν περιμένεις και να βλέπεις από 'κει ότι μπορούν να χειριστούν το λόγο. Αυτό δεν μπορείς να το βρεις στην τυπική αξιολόγηση. Πρέπει να έχεις ανοιχτό πνεύμα κι εσύ σαν εκπαιδευτικός για να δώσεις ευκαιρία στα παιδιά για να εκφραστούν.»*

Ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (3 αναφορές) δηλώνει ότι οι ανοιχτού και οι κλειστού τύπου ερωτήσεις σε ένα τεστ ή ένα διαγώνισμα αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με αποτέλεσμα να χάνεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, αφού οι επιδόσεις τους εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η ψυχολογική τους κατάσταση τη δεδομένη

στιγμή που αξιολογούνται (εκπαιδευτικός 7): *«Πρώτα-πρώτα, αποτιμούν τα μαθησιακά αποτελέσματα μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και αυτό δεν είναι το καλύτερο γιατί το παιδί μπορεί να αποδώσει καλά για ένα τυχαίο λόγο ή μπορεί να μην αποδώσει καλά για έναν εξίσου τυχαίο λόγο. Δε σημαίνει ότι πράγματι γνωρίζει ή δε γνωρίζει αυτά που θα έπρεπε να γνωρίζει.»* Λιγότεροι εκπαιδευτικοί (2 αναφορές) θεωρούν ότι οι μαθητές αγχώνονται κατά την εφαρμογή τυπικών μορφών αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται αρνητικά οι επιδόσεις τους (εκπαιδευτικός 4) *«Είναι το άγχος των μαθητών που έχει ως αποτέλεσμα να μη φανούν οι πραγματικές γνώσεις τους.»*

Υπάρχουν ακόμα τέσσερις διαφορετικές αναφορές που προέκυψαν από την έρευνα. Σε μία από αυτές τις αναφορές, η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις σε μια αξιολόγηση αντιμετωπίζονται από τους μαθητές ως ερωτήσεις που δεν απαιτούν πολλή μελέτη, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να μην μελετούν οργανωμένα και συνεπώς να μην έχουν καλές επιδόσεις (εκπαιδευτικός 13): *«Καμιά φορά έχουν την εντύπωση ότι δεν πρέπει να διαβάσουν πολύ αν είναι τυποποιημένες κάποιες ασκήσεις, για παράδειγμα στις εισαγωγές των Αρχαίων, επειδή ξέρουν ότι οι απαντήσεις θα είναι κλειστού τύπου, δεν διαβάζουν οργανωμένα.»* Η άλλη αναφορά εστίασε στην καλλιέργεια της βαθμοθηρίας των μαθητών (εκπαιδευτικός 10): *«Καλλιεργούν τη βαθμοθηρία στο μαθητή. Δεν πετυχαίνουν να ανατροφοδοτήσουν αποτελεσματικά, γιατί ο μαθητής εστιάζει στο αν πέτυχε την επίδοση και δεν εξετάζουμε τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει ή αν έχει βελτιωθεί σε σύγκριση με πρότερες γνώσεις ή σε σχέση με τις τεχνικές που κατέχει κ.λ.π.»*. Στην τρίτη αναφορά, η εκπαιδευτικός τόνισε ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αξιολόγησης των μαθητών δεν αξιολογούν τη γραπτή έκφραση των μαθητών (εκπαιδευτικός 2): *«Επίσης, οι ερωτήσεις τύπου σωστό/λάθος, τα κενά και οι αντιστοιχίσεις δε βελτιώνουν το λόγο των μαθητών, τη σωστή διατύπωση και έκφραση.»*. Τέλος, υπάρχει και μια εκπαιδευτικός που επισήμανε ότι η αξιολόγηση με τη μορφή τυπικών μεθόδων αξιολόγησης έχει ως μειονέκτημα τον αντικατοπτρισμό του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών (εκπαιδευτικός 5): *«Η αξιολόγηση αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τις ειδικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της οικογένειας των μαθητών, δηλαδή αν είναι από οικογένεια με ψηλό ή χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο.»*

#### *Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

Αυτή η κατηγορία αποτελείται από 11 κωδικούς που αφορούν στις μορφές τυπικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι στο γλωσσικό μάθημα. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προέκυψε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί (10 αναφορές) χρησιμοποιούν το διαγώνισμα ως τυπική μορφή αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 19): *«Στη Γλώσσα δε βάζω τεστ, αλλά οργανώνω το ωριαίο διαγώνισμα, γιατί δεν μπορείς να την εξετάσεις με τεστ.»* και (εκπαιδευτικός 7): *«Τα διαγωνίσματα προβλέπονται και από το νομικό σύστημα, δηλαδή πρέπει να*

*βάλουμε ορισμένο αριθμό διαγωνισμάτων ανά τετράμηνο.*». Λιγότεροι εκπαιδευτικοί (6 αναφορές) δήλωσαν πως χρησιμοποιούν το τεστ για την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος (εκπαιδευτικός 10): *«Χρησιμοποιώ κυρίως διαγωνίσματα και τεστ».*

Συνακόλουθα, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (9 αναφορές) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου ως τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Μάλιστα, οι δύο από τους εννέα εκπαιδευτικούς εξειδικεύουν τις απαντήσεις τους αναφερόμενοι στις ερωτήσεις «Σωστού/Λάθους»: από αυτούς τους δύο εκπαιδευτικούς, η μία εκπαιδευτικός δηλώνει ότι χρησιμοποιεί και τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Επιπρόσθετα, οι τρεις από τους εννέα εκπαιδευτικούς προσμετρούν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιούν και τις ερωτήσεις αντιστοίχισης (εκπαιδευτικός 17): *«Εγώ προτιμώ για τις μικρές τάξεις το Σωστό/Λάθος και το χρησιμοποιώ· δηλαδή κλειστού τύπου ερωτήσεις και αντιστοίχιση».* Λιγότεροι, όμως, είναι οι εκπαιδευτικοί (6 αναφορές) που χρησιμοποιούν στο γλωσσικό μάθημα τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Από αυτούς οι μισοί (3 αναφορές) δήλωσαν τη χρήση των ερωτήσεων συμπλήρωσης κενών και οι υπόλοιποι (3 αναφορές) δήλωσαν τη χρήση των ερωτήσεων ανάπτυξης (εκπαιδευτικός 20): *«Στις ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού, για να μην είναι βαρετές, χρησιμοποιώ ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Ερωτήσεις ανάπτυξης χρησιμοποιώ, όταν θέλουν αν μου αναπτύξουν μια απάντηση σε ερώτηση κατανόησης κειμένου.»*

Οι ερωτήσεις κατανόησης κειμένου αποτελούν ξεχωριστό κωδικό και απαντώνται σε 6 εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτικός 2): *«Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, καλλιέργεια δηλαδή της αντίληψης για το σωστό εντοπισμό της σωστής απάντησης σε σχετική ερώτηση αναφορικά με το κείμενο.»* Επιπλέον, η έρευνα αναδεικνύει και τις γραπτές δοκιμασίες ως τυπική μορφή αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος. Ειδικότερα, από τους 20 εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι 7 εκπαιδευτικοί δήλωσαν τις γραπτές δοκιμασίες και μάλιστα δύο από αυτούς αναφέρθηκαν στις εκθέσεις και τρεις από αυτούς στις περιλήψεις (εκπαιδευτικός 15): *«Και πάλι θα αναφερθώ στις γραπτές εργασίες που μπορεί να είναι μια περίληψη, μια πύκνωση λόγου, μια παραγωγή λόγου με ανάλυση μιας φράσης, με ερμηνεία είτε μπορεί να υπάρχει δοσμένο λεξιλόγιο για να δημιουργήσουν παραγράφους οι μαθητές.»*

Εν συνεχεία, υπάρχουν 5 αναφορές εκπαιδευτικών που εμπεριέχουν γενικά την παραγωγή γραπτού λόγου (εκπαιδευτικός 10): *«Χρησιμοποιώ κυρίως παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.»* και 6 αναφορές εκπαιδευτικών που περιλαμβάνουν τις ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου ως μεθόδους τυπικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (εκπαιδευτικός 19): *«προφορική εξέταση καθημερινά, δηλαδή με βάση τις ασκήσεις που τους έδωσα ή ανέβασα στην eclass, προσπαθώ να αντιληφθώ αν έχουν ανταποκριθεί, αν έχουν αντιληφθεί και πόσο εύστοχα είναι σε αυτά που καταλαβαίνουν.»* Επίσης, 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων (εκπαιδευτικός 2): *«Επίσης, γλωσσικές ασκήσεις τυπικής μορφής για αναγνώριση των*

γραμματικοσυντακτικών φαινομένων της ενότητας, όπως ακριβώς παρουσιάζονται στα βιβλία της γλώσσας του σχολείου και του τετραδίου εργασιών.», από τις οποίες, μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στις ασκήσεις λεξιλογίου (εκπαιδευτικός 11): «Είναι η περίληψη, είναι η έκθεση, είναι οι λεξιλογικές ασκήσεις.». Τέλος, μία εκπαιδευτικός συμπεριλήλαβε στις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιεί στο γλωσσικό μάθημα και τις κατ' οίκον γραπτές εργασίες (εκπαιδευτικός 7): «Επίσης, βάζουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι που λέμε και στην τάξη προφορικά.».

Πίνακας 11. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών»

4 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Απόψεις για τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου	8
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	7
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα	14
	ΤΕΣΤ = τεστ	12
	ΕΚΘ = εκθέσεις	3
	ΠΡΟΦΕΞ = προφορική εξέταση	4
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ = κατ' οίκον γραπτές εργασίες	1
2. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΟΙΚΜΑΘ = οικειότητα σε μαθητή	1
	ΑΝΜΜΑΞΜΑ = αναμενόμενη μορφή αξιολόγησης για μαθητές	1
	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών	1
	ΕΝΣΝΘΣΚΜ = ενεργοποίηση συνθετικής σκέψης μαθητών	1

3. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΓΝΕΠΜ = διαπίστωση γνωστικού επιπέδου μαθητών	5
	ΔΠΟΡΣΤΔ = διαπίστωση ορθογραφίας, στίξης, διατύπωσης	1
	ΚΝΚΡΑΞ = κοινά κριτήρια αξιολόγησης	3
	ΓΝΕΥΚΔΔ = γνωστή και εύκολη διαδικασία	3
	ΣΥΝΔΔΑΞ = σύντομη διαδικασία αξιολόγησης	2
	ΜΤΡΜΘΑΠ= μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα	2
4. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΓΝΚΝΧΑΡ = γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας	5
	ΜΗΚΤΟΛΜ = μη κατάλληλες για όλους τους μαθητές	5
	ΣΤΕΡΤΠΧΑ = στερεοτυπικός χαρακτήρας αξιολόγησης	3
	ΑΞΣΥΓΧΡ = αξιολόγηση σε συγκεκριμένο χρόνο	3
	ΑΝΑΓΧΜΑ = ανάπτυξη άγχους μαθητών	2
	ΜΗΟΡΓΜΛΜ = μη οργανωμένη μελέτη μαθητών	1
	ΚΛΡΓΒΘΡΜ = καλλιέργεια βαθμοθηρίας μαθητών	1
	ΜΑΞΓΡΕΚ = μη αξιολόγηση γραπτής έκφρασης	1
	ΑΝΤΚΟΥΠΜ = αντικατοπτρισμός κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου μαθητών	1
ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα	10	



5. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΤΕΣΤ= τεστ	6
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου	8
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	6
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ= ερωτήσεις κατανόησης κειμένου	6
	ΓΡΑΠΔΟΚ =γραπτές δοκιμασίες	7
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ= παραγωγή γραπτού λόγου	5
	ΕΡΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου	6
	ΑΣΓΡΣΦΑΙ = ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων	3
	ΑΣΔΡΛΕΞ = ασκήσεις διεύρυνσης λεξιλογίου	1
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ =κατ' οίκον γραπτές εργασίες	1

### 5.5 Νοηματοδότηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών

Ο πέμπτος θεματικός άξονας περιέχει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εννοιολόγηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Από την έρευνα προέκυψαν δύο κατηγορίες και 25 κωδικοί. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με την εννοιολόγηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και η δεύτερη με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα (Πίνακας 12).

#### *Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών*

Στον πίνακα 12, διακρίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εννοιολόγηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών. Ειδικότερα, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (9 αναφορές) απάντησαν ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών είναι μη τυπικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες διαφοροποιούνται από τον κειμενοκεντρικό τρόπο αξιολόγησης και την αποτίμηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών (εκπαιδευτικός 9): «Οι εναλλακτικές μορφές

ξεφεύγουν από τις τυπικές μορφές αξιολόγησης, δηλαδή από τις κειμενοκεντρικές μορφές αξιολόγησης που εξετάζουν γνώσεις, δεξιότητες του να βρίσκει το παιδί λέξεις, χαρακτήρες, πλαγιότιτλους και όλα αυτά, οπότε ξεφεύγουμε στην κρίση, στη δημιουργία και κυρίως στην ελεύθερη ανάπτυξη κειμένου.».

Επιπρόσθετα, 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι μορφές αποτίμησης των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών και όχι μόνο των γνώσεων, όπως οι τυπικές μορφές αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 10): «Είναι οι μορφές αξιολόγησης που δεν είναι παραδοσιακές. Δεν εστιάζουν μόνο στο να αξιολογήσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών μας, αλλά μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε για να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, όχι μόνο των γνώσεών τους, αλλά και των δεξιοτήτων τους· μεταγνωστικά, επίσης, πόσο μπορούν να ασκήσουν το λόγο, την κριτική τους σκέψη... έτσι το αντιλαμβάνομαι.». Συνακόλουθα, 3 εκπαιδευτικοί από αυτούς πρόβαλαν την άποψή τους ότι χάρη σε αυτές τις μεθόδους αποτιμώνται και οι αδυναμίες των μαθητών (εκπαιδευτικός 18): «Αυτό που ξεφεύγει από το τυπικό, από το συνηθισμένο και μπορεί να δείξει άλλες ικανότητες και αδυναμίες κάποιων μαθητών που δε φαίνονται μέσα από την τυπική αξιολόγηση. Αλλά εγώ ως καθηγήτρια θα ήθελα να δω τις δυνατότητες που δε μας αφήνει η τυπική αξιολόγηση να δούμε. Υπάρχουν παιδιά με φαντασία, με άλλες ικανότητες πέρα από το γραπτό λόγο που δεν έχουν την ευκαιρία να τις δείξουν στο γραπτό λόγο.». Μάλιστα, η μία από αυτούς τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησε ως όρο την περιγραφική αξιολόγηση (εκπαιδευτικός 5): «Ως περιγραφική αξιολόγηση κατά την οποία θα παρουσιάζονται οι ελλείψεις, αλλά και οι δυνατότητες του μαθητή.».

Μόλις 3 εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ως μορφές νεωτεριστικής, διαμορφωτικής αξιολόγησης, που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και βασίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε αυτή και στη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικός 15): «Ίσως να ανήκουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση που πολλές φορές εφαρμόζουμε χωρίς πολλές φορές όλοι να το αντιλαμβανόμαστε, γιατί η διαμορφωτική αξιολόγηση, προσωπικά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβαίνει γιατί παρακολουθείς αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει ή δε έχουν κατανοήσει· έχεις θέσει κάποιους στόχους και διαπιστώνεις αν οι στόχοι που έθεσες είναι υπερβολικοί για το σύνολο μαθητών ίσως και ελλιπείς, άρα μπορεί να αναπροσαρμοστεί εκείνη τη στιγμή η διδασκαλία.» και (εκπαιδευτικός 2): «ως κάτι νεωτεριστικό με την εμπλοκή και των μαθητών στη διδασκαλία. Θα πρέπει να γίνονται ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.» Ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (3 αναφορές) εξήρε τον ποιοτικό χαρακτήρα της εναλλακτικής αξιολόγησης, τονίζοντας ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης δεν εκφράζεται με αριθμούς, με βαθμούς, αλλά με τη συνολική περιγραφή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς των μαθητών (εκπαιδευτικός 16): «Αυτές που δεν εκφράζονται με έναν αριθμό, αλλά περιγράφουν συνολικά τις δεξιότητες, την προσπάθεια, την προσαρμογή, τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των μαθητών.» και (εκπαιδευτικός 20): «Είναι μια ποιοτική αξιολόγηση.».

Υπάρχουν στην έρευνα δύο εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι αυτές οι μέθοδοι αξιολόγησης συμβάλλουν στην αποτίμηση της προσπάθειας του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικός 4): *«Πιστεύω πως είναι τρόποι αξιολόγησης πέρα από τους τυπικούς που λαμβάνουν υπόψη την προσπάθεια του μαθητή, την εξέλιξή του.»*. Άλλοι δύο εκπαιδευτικοί εξειδίκευσαν την έννοια των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών, θεωρώντας πως είναι ένας τρόπος για να αξιολογηθεί η γενική επίδοση και η εξελικτική πορεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (εκπαιδευτικός 12): *«Σαν έννοια, ότι μου δίνει την ευχέρεια να μη στηριχτώ τόσο και μόνο στο γραπτό, κυρίως αναφέρομαι στα παιδιά τα οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες και στην περίπτωση που έχουν διάγνωση για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, μπορώ πιο εύκολα να ξεπεράσω το εμπόδιο της γραπτής εξέτασης· στηρίζομαι περισσότερο στη γενική τους επίδοση και όχι τόσο στο γραπτό τους κείμενο. Μου λύνει τα χέρια. Μπορώ να επικεντρώσω περισσότερο στην πορεία του μαθητή, δηλαδή από πού ξεκίνησε και πού κατέληξε και όχι απλά να τον ταξινομήσω σε σχέση με τους υπόλοιπους μέσα στην τάξη.»*.

Τέλος, περιλαμβάνονται στην έρευνα οι δηλώσεις ακόμα 4 εκπαιδευτικών, καθένας από τους οποίους έδωσε μια διαφορετική απάντηση, οπότε προέκυψαν 5 διαφορετικοί κωδικοί. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός δήλωσε αδυναμία εννοιολόγησης των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών λόγω άγνοιας (εκπαιδευτικός 13): *«δεν μπορώ να σκεφτώ τι μπορεί να είναι εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης.»*. Μία εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αποτελούν μορφές αποτίμησης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, αναφέροντας την ικανότητα επιχειρηματολογίας, τη δημιουργία μιας ζωγραφιάς και τη σύνθεση στίχων (εκπαιδευτικός 7): *«Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης σημαίνει κατ' αρχήν ότι προσπαθείς να αποτιμήσεις τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού όχι μόνο μέσα από ένα τεστ ή από μια γραπτή άσκηση, αλλά με τη γενικότερη παρουσία του και τον τρόπο με τον οποίο θα μιλήσει και θα διαχειριστεί το λόγο μέσα στην τάξη και έξω από την τάξη σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις.»*.

Άλλη μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην εναλλακτική αξιολόγηση ως ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας της χαμηλής αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (εκπαιδευτικός 19): *«Είναι ότι προσπαθούμε να βρούμε τρόπους για να αντιληφθούμε γιατί ένα παιδί δεν καταλαβαίνει. Οι εναλλακτικές μέθοδοι σχετίζονται με τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού. Έχουμε μια τάση για συμπερίληψη –αυτό το άκουσα από την κόρη μου-, άρα έχουμε και παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση, με ελαφρύ αυτισμό, με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, άρα πρέπει να βρούμε κάθε φορά γιατί αυτό το παιδί δε μας καταλαβαίνει και δεν ανταποκρίνεται.»*. Τέλος, μία ακόμα εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η εναλλακτική αξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης που στηρίζεται στις σύγχρονες γνωστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες

αξιολογείται η οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών (εκπαιδευτικός 20): «Είναι μορφές αξιολόγησης, οι οποίες δεν έχουν ως στόχο να εξετάσουμε έναν μαθητή απλά και μόνο για τον βαθμό του, αλλά έχουν ως στόχο να δούμε αν ο μαθητής έχει οικοδομήσει τη γνώση, αν την έχουμε μεταλαμπαδεύσει εμείς οι καθηγητές.».

#### *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

Πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Πολλοί από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς (8 αναφορές) στην ερώτηση: «αν γνωρίζουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα», απάντησαν τον φάκελο εργασιών (portfolio) του μαθητή (εκπαιδευτικός 19): «*Το portfolio το γνωρίζω ως έννοια, είχε προταθεί κάποια στιγμή, διαβάσαμε γι' αυτό.*». Ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (8 αναφορές) στην ίδια ερώτηση, απάντησε ότι γνωρίζει το σχέδιο εργασίας (project) ως εναλλακτικό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών (εκπαιδευτικός 3): «*η ομαδική σύνθεση από μέρους των μαθητών ενός project, μιας εργασίας που ενδεχομένως να είναι διαθεματική, η γλώσσα μαζί με ιστορία, η γλώσσα μαζί με μαθηματικά, με φυσική ή με χημεία.*». Είναι αξιοσημείωτο ότι από τους οκτώ εκπαιδευτικούς, που ανέφεραν ως εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης το portfolio και το project, οι έξι εκπαιδευτικοί είναι κοινοί. Παράλληλα, επίσης ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (8 αναφορές) δήλωσε ότι γνωρίζει την αυτοαξιολόγηση και επίσης άλλοι οκτώ εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ετεροαξιολόγηση, από τους οποίους οι επτά εκπαιδευτικοί είναι κοινοί (εκπαιδευτικός 12): «*Την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών. Ειδικά, όταν μιλάμε για αγώνες λόγων μέσα στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο προσφέρεται για αυτό, και όταν μιλάμε για παιχνίδια ρόλων, βοηθάμε τα παιδιά να αναπτύξουν τη σκέψη τους και τη λογική τους και την επιχειρηματολογία τους.*».

Στην ίδια ερώτηση, πέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν την περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο αποτίμησης των δεξιοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών (εκπαιδευτικός 6): «*Με την περιγραφική αξιολόγηση αποτιμώ αυτό το οποίο παρουσίασε ο μαθητής. Επισημαίνω κάποια πράγματα, κάπου που μπορεί να χρειάζεται το παιδί κάποια βελτίωση, κάποια περισσότερη προσπάθεια, να επισημάνω άλλες δεξιότητες τις οποίες πιθανόν να έχει το παιδί, όλα αυτά.*». Ίδιο πλήθος εκπαιδευτικών (5 αναφορές), ανέφερε το παιχνίδι ρόλων ως εναλλακτικό αξιολογικό εργαλείο (εκπαιδευτικός 9): «*είναι πιο εναλλακτικές μορφές, διαμορφωτικές μορφές, για να φτάσουμε μέχρι στο παιχνίδι ρόλων*». Επιπλέον, λιγότεροι εκπαιδευτικοί (4 αναφορές) τόνισαν ότι οι μαθητές μπορούν να αξιολογηθούν εναλλακτικά μέσω των αγώνων επιχειρηματολογίας (εκπαιδευτικός 12): «*Ειδικά, όταν μιλάμε για αγώνες λόγων μέσα στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο προσφέρεται για αυτό.*».

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί (3 αναφορές) ανέφεραν το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού ως σημειωματάριο, όπου παραθέτουν περιγραφικά στοιχεία σχετικά με την επίδοση των μαθητών

(εκπαιδευτικός 19): *«κάθε μέρα ρωτάω τι μου είπε ο μαθητής, πόσο τα κατάφερε, συμμετείχε και είναι εύστοχος κ.λ.π.; Αυτά τα κρατάω σε σημειωματάριο, σε ένα τετράδιο, όπου για κάθε μαθητή, για κάθε γραπτή αξιολόγηση υπάρχουν οι περιγραφικές παρατηρήσεις και ο βαθμός· όχι μόνο σε εκθέσεις, αλλά και σε παρατηρήσεις.»*. Εξίσου μικρός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών (3 αναφορές) που έκανε λόγο για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και ειδικότερα μία από τις εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε στη δημιουργία comic και αφίσας (εκπαιδευτικός 7): *«να φτιάξουν ένα comic χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή να φτιάξουν μια αφίσα ηλεκτρονικά.»* και μία ακόμα εκπαιδευτικός δήλωσε τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών.

Επιπρόσθετα, δύο ακόμα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ένας εναλλακτικός τρόπος για να αξιολογηθούν οι μαθητές είναι η δομημένη και η μη δομημένη παρατήρηση, κατά την οποία παρατηρείται ένα περιστατικό που μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικός 20): *«η παρατήρηση· δομημένη, δηλαδή προγραμματισμένη και μη δομημένη, δηλαδή αυθόρμητη, κατά την οποία συμβαίνει ένα περιστατικό στην τάξη και εκείνη τη στιγμή το παρατηρούμε.»*. Άλλοι δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι γνωρίζουν τα κείμενα δημιουργικής γραφής, με έμφαση στη δημιουργία κολάζ σχετικά με το θέμα μιας διδακτικής ενότητας που προσέγγισαν κατά τη διδακτική διαδικασία (εκπαιδευτικός 9): *«Οι εναλλακτικές μορφές ξεφεύγουν από τις τυπικές μορφές αξιολόγησης, δηλαδή από τις κειμενοκεντρικές μορφές αξιολόγησης που εξετάζουν γνώσεις, δεξιότητες του να βρίσκει το παιδί λέξεις, χαρακτήρες, πλαγιότιτλους και όλα αυτά· οπότε ξεφεύγουμε στην κρίση, στη δημιουργία και κυρίως στην ελεύθερη ανάπτυξη κειμένου, στο να το προχωρήσουμε στο επίπεδο της ελεύθερης δημιουργίας τόσο ιδεών όσο και κειμένων δημιουργικής μορφής, οπότε είναι πιο εναλλακτικές μορφές, διαμορφωτικές μορφές.»* και (εκπαιδευτικός 18): *«να κάνουν ένα κολάζ σε σχέση με το θέμα που έχουμε συζητήσει.»*. Τέλος, μία από τους είκοσι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε στη χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης για την αποτίμηση δεξιοτήτων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, λεξιλογίου και έκφρασης προφορικού λόγου (εκπαιδευτικός 7): *«Μπορεί να υπάρχουν άλλες κλίμακες, ρουμπρίκες, μέσα από τις οποίες τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια, από τις οποίες χαρακτηρίζουμε το βαθμό, στον οποίο κάθε μαθητής έχει ανταποκριθεί, παραδείγματος χάριν στο λεξιλόγιο, στους γραμματικούς κανόνες, στους συντακτικούς κανόνες, στην ευχέρεια του λόγου, στις διαρθρωτικές λέξεις.»*.

Πίνακας 12. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Νοηματοδότηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών»

5 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Νοηματοδότηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Εννοιολόγηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ= Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης	9
	ΜΑΠΤΔΝΜ =μορφή αποτίμησης δυνατοτήτων μαθητών	5
	ΜΑΠΤΜΑΔΜ =μορφή αποτίμησης αδυναμιών μαθητών	3
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση	1
	ΔΙΑΜΜΦΑΞ =διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης	3
	ΠΟΙΟΤΑΞ = ποιοτική αξιολόγηση	3
	ΜΑΞΠΡΜΑ = μορφή αξιολόγησης προσπάθειας μαθητή	2
	ΑΞΕΠΜΜΔ = αξιολόγηση επίδοσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	2
	ΑΓΕΝΝΕΜΑ =άγνοια έννοιας εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	1
	ΜΑΠΓΙΕΠΚ= μορφή αποτίμησης γλωσσικής ικανότητας σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις	1
	ΑΞΧΡΚΣΥΜ = αξιολόγηση με χαρακτήρα συμπερίληψης	1
	ΜΑΞΟΙΚΓΝ = μορφή αξιολόγησης οικοδόμησης της γνώσης	1
2. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των	ΑΓΝΕΝΜΑΞ = άγνοια εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	5

μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PORT= portfolio	8
	PROJ =project	8
	ΑΥΤΑΞΕΜΑ=αυτοαξιολόγηση μαθητών	8
	ΕΤΕΡΑΞΕΜΑ =ετεροαξιολόγηση μαθητών	8
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση	5
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδια ρόλων	5
	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας	4
	ΗΜΕΡ = ημερολόγιο	3
	ΝΤ = Νέες Τεχνολογίες	3
	ΠΑΡΑΤΗΡ = παρατήρηση	2
	ΚΜΔΗΜΓΡ =κείμενο δημιουργικής γραφής	2
	ΡΟΥΜΠΙΑΞ =ρουμπρίκες αξιολόγησης	1

### 5.6 Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών

Ο έκτος θεματικός άξονας εμπεριέχει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν 5 κατηγορίες και 35 κωδικοί. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τα πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς και η δεύτερη κατηγορία αφορά στα πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές. Οι τρεις επόμενες κατηγορίες αφορούν τα μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές και για τους γονείς αντίστοιχα (Πίνακας 13).

*Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς*

Ως προς τα πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα έδειξε ότι 2 από τους 20 εκπαιδευτικούς έχουν άγνοια. Από τους υπόλοιπους 18 εκπαιδευτικούς, 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα συμβάλλει στη σφαιρική αξιολόγηση των μαθητών (εκπαιδευτικός 16): *«Έχει ο καθηγητής μια πληρέστερη εικόνα για τον μαθητή.»*. Ακόμα, 3 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για βαθιά αποτίμηση των γνώσεων των μαθητών ως πλεονέκτημα της εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 19): *«και φυσικά έχουμε μια γενίκευση της γνώσης τους.»*. Επιπλέον, άλλοι 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αυτός ο τρόπος αξιολόγησης συντείνει στην πληρέστερη αξιολόγηση των δυνατοτήτων των μαθητών (εκπαιδευτικός 18): *«μπορεί έτσι να γνωρίσει και να διαπιστώσει ο καθηγητής και άλλες ικανότητες των μαθητών του και άλλες πλευρές τους που δε φαίνονται μέσα από την τυπική αξιολόγηση.»*. Ακόμα, 3 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον εντοπισμό των αδυναμιών των μαθητών ως απόρροια της εφαρμογής της εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 4): *«Ενθαρρύνονται όλες οι πτυχές, δηλαδή οι μαθησιακές, οι κοινωνικές και οι εργασιακές, χωρίς να παραλείπεται η επισήμανση των αδυναμιών.»*.

Δύο ακόμα εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δήλωσαν ότι χάρη στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, εξατομικεύεται η αποτίμηση κάθε μαθητή και μπορούν εύκολα να διακριθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του (εκπαιδευτικός 17): *«Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης σχετίζονται και με την εξατομίκευση. Όταν βλέπεις ότι ένα παιδί δεν αποδίδει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, πρέπει να βρεις τρόπο να αποδίδει.»*. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 14 και η εκπαιδευτικός 18 έθεσαν και τη συμβολή της εναλλακτικής αξιολόγησης στη διδακτική μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος, αφού παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ευελιξίας κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του, ώστε να συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών: *«νομίζω ότι δίνουν μεγαλύτερη ευελιξία στον καθηγητή να διαμορφώσει και τη διδασκαλία του διαφορετικά για να έχει και μια διαφορετική αξιολόγηση στο τέλος.»* και *«Είναι αφορμή για τη δημιουργία νέων προσανατολισμών, δηλαδή να δεις τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης και να προσαρμόσεις το μάθημά σου για ένα χρονικό διάστημα στα ενδιαφέροντα των παιδιών.»*.

Δημιουργήθηκαν ακόμα 3 κωδικοί, καθένας, από τους οποίους αντιπροσωπεύεται από έναν εκπαιδευτικό. Συνεπώς, μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα προσδίδουν σαφήνεια και ακρίβεια στην αξιολόγησή τους (εκπαιδευτικός 1): *«Θεωρώ ότι έχουν μεγαλύτερη σαφήνεια και η αξιολόγηση μπορεί να είναι πιο ακριβής για τον κάθε μαθητή.»*. Μία άλλη εκπαιδευτικός τόνισε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία



των αποτελεσμάτων της εναλλακτικής αξιολόγησης, η οποία απορρέει από το σφαιρικό χαρακτήρα της (εκπαιδευτικός 10): *«Εεε θεωρώ ότι εξασφαλίζουν εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στο αποτέλεσμα, γιατί έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της γνωστικής και παιδαγωγικής πορείας των μαθητών.»*. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός, αντιπαραβάλλοντας τα πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης με τα πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών των μεθόδων αξιολόγησης, έκανε λόγο για την ανατροφοδότηση των επιδόσεων των μαθητών προς τους ίδιους τους μαθητές (εκπαιδευτικός 6): *«νομίζω ότι με έναν ξερό βαθμό δεν υπάρχει κάποια ανατροφοδότηση του παιδιού σε σχέση με τις επιδόσεις του.»*.

*Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές*

Σύμφωνα με την έρευνα, με τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, επωφελούνται πολύπλευρα οι μαθητές. Τέσσερις εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών, επειδή αποκτούν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και έρχονται σε επαφή με καινοτόμες μεθόδους αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 8): *«Μπορεί να είναι κάτι που θα ενθαρρύνει τους μαθητές και θα τραβήξει το ενδιαφέρον τους, θα τους οδηγήσει στο να θέλουν να διαβάσουν και να ασχοληθούν με αυτό, γιατί θα θεωρούν ότι δεν είναι κάτι γνωστό, τετριμμένο και ξεπερασμένο.»*. Παράλληλα, 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, χάρη σε αυτές, ανατροφοδοτούνται οι μαθητές για τις επιδόσεις τους και μπορούν να αναστοχαστούν (εκπαιδευτικός 6): *«νομίζω ότι με έναν ξερό βαθμό δεν υπάρχει κάποια ανατροφοδότηση του παιδιού σε σχέση με τις επιδόσεις του.»*. Άλλες 2 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (εκπαιδευτικός 9): *«Είναι και οι ομαδοσυνεργατικές μορφές αξιολόγησης, κάτι που κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτουργεί τα τελευταία χρόνια, οπότε υπάρχουν πολλές εναλλακτικές μορφές που ξεφεύγουν από το τυπικό κομμάτι που στεκόμαστε στις γνώσεις των μαθητών και συμβάλλουν και στην κοινωνικοποίηση.»*.

Η μία από τις δύο εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτικός 9, μαζί με την εκπαιδευτικό 20, αναφέρθηκαν και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς η εναλλακτική αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν τη γνώση και τις δεξιότητες που αποκτούν και να τις χρησιμοποιούν για την επίλυση προβλημάτων σε καταστάσεις της καθημερινότητας: *«Τα πλεονεκτήματα, εκτός από τη γνώση, είναι ότι μαθαίνουν τα παιδιά να διαχειρίζονται αυτή τη γνώση, για να κατανοήσουν συνθήκες και του παρόντος· να δουν τις γνώσεις, που έχουν αποκομίσει, μεταγνωστικά και να τις βιώσουν για να μπορούν να επιλύουν προβλήματα ή να συναισθάνονται καταστάσεις παρόμοιες και στην καθημερινή τους ζωή. Να διδάσκονται, δηλαδή, από αυτά που μαθαίνουν και να αποκτά η γνώση ένα νόημα καινούριο για την πραγματική ζωή τους. Να τη*

μεταφέρουν στην πραγματική τους κατάσταση, οπότε γίνεται και βιωματική και ανακαλυπτική η μάθηση με καινούριες μεθόδους αξιολόγησης, για να πάμε και στις πιο σύγχρονες θεωρίες –επιμένω σε αυτό...».

Επιπρόσθετα, 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απελευθερώνονται οι μαθητές από τη βαθμοθηρία και το άγχος απόκτησης υψηλότερου βαθμού από τους συμμαθητές τους, καθώς προσπαθούν να εξελιχθούν μαθησιακά σε σχέση με τον εαυτό τους και όχι σε σύγκριση με τους άλλους (εκπαιδευτικός 7): *«Δεύτερον, δεν υπάρχει αυτός ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία ανάμεσα στους μαθητές, γιατί ο καθένας προσπαθεί να βελτιωθεί σε σχέση με τον εαυτό του ως επί το πλείστον και όχι σε σύγκριση με τους άλλους που νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί απελευθερώνει πάρα πολλά παιδιά από το άγχος»*. Ταυτόχρονα, 2 εκπαιδευτικοί τόνισαν την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών ως πλεονέκτημα της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, με μία από αυτές να εστιάζει στην κριτική επεξεργασία ενός κειμένου (εκπαιδευτικός 3): *«Το παιδί θα χρειαστεί να επεξεργαστεί κριτικά το κείμενο»*. Η ίδια εκπαιδευτικός, αλλά και οι εκπαιδευτικοί 12 και 20, έκαναν λόγο για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός 12 αναφέρθηκε σε ένα πρόσφατο περιστατικό διόρθωσης εκθέσεων, κατά το οποίο μέσω προφορικής διόρθωσης οι μαθητές αυτοαξιολόγησαν τις επιδόσεις τους: *«Εξελίσσονται τα παιδιά με αυτές τις μορφές αξιολόγησης, κρίνουν πιο αντικειμενικά τον ίδιο τους τον εαυτό π.χ. είχαμε χτες έκθεση και τη διόρθωση την έκανα προφορικά μπροστά σε όλους. Μετά από τον πρώτο και τον δεύτερο, καθώς τη διάβαζαν, σχολίαζα εγώ και εκεί κατάλαβαν τα παιδιά ακριβώς τι λάθη κάνουν. Σε κάποια στιγμή για να ξεπεράσουν το τρακ τους, έκανα κι εγώ προφορικά λάθη στο λόγο και προσπαθούσα να τους εξηγήσω τι σημαίνει ύφος και επιλογή ύφους με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο, με βάση τον αποδέκτη και ακριβώς επειδή έγινε προφορικά η αξιολόγηση, τα παιδιά κατάλαβαν περισσότερα από ό,τι όταν τους τα δίνω γραπτά»*.

Μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 4, επισήμανε και την ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών ως απόρροια της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης: *«Ακόμα, εεεε ενισχύεται η υπευθυνότητα του μαθητή»*. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός 11 ανέφερε ως πλεονέκτημα το συμπεριληπτικό χαρακτήρα της εναλλακτικής αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στην αξιολόγηση σε όλους τους μαθητές: *«Επίσης, βοηθάει να πάρουν μέρος στο μάθημα και παιδιά που υστερούν σε κάποιο τομέα»*. Τέλος, είναι αξιομνημόνευτες και οι απόψεις της εκπαιδευτικού 20, η οποία ενέταξε την εναλλακτική αξιολόγηση του μαθήματος της γλώσσας στη σύγχρονη γνωστική θεωρία του εποικοδομισμού, κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν ενεργά τη γνώση και δεν είναι απλοί παθητικοί δέκτες αυτής: *«θα μπορούν να δουν αν ο μαθητής είναι διαβασμένος καθημερινά και έχει οικοδομήσει τη γνώση»*. Η ίδια εκπαιδευτικός συνέχισε τον συλλογισμό της, επισημειώνοντας το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα των εναλλακτικών

μεθόδων αξιολόγησης, εστιάζοντας στην αυτοαξιολόγηση, όπου ο ρόλος των μαθητών κυριαρχεί σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού: *«Επίσης, η αυτοαξιολόγηση θα τους βοηθήσει γιατί θα μάθουν ως ομάδα να βρουν το λάθος τους, να αξιολογούν τον εαυτό τους· π.χ. μπορούν να αξιολογήσουν μόνοι τους την έκθεσή τους μέσα από ερωτήσεις που τους κάνει ο εκπαιδευτικός, μέσω ρουμπρικών. Κύριο ρόλο έχει ο μαθητής.»*. Άλλη μία αναφορά της ίδιας εκπαιδευτικού σχετίζεται και με δύο πλεονεκτήματα της ετεροαξιολόγησης, για τα οποία προέκυψαν δύο κωδικοί. Ο πρώτος κωδικός περιλαμβάνει την αξιολόγηση της πορείας κάθε μαθητή και ο δεύτερος κωδικός την αποτίμηση της συμβολής των μελών μιας ομάδας μαθητών στην εναλλακτική αξιολόγηση, καθώς η ετεροαξιολόγηση συνιστά μια ομαδική διαδικασία: *«Η ετεροαξιολόγηση δίνει στον εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών και εφαρμόζεται κυρίως σε ομαδικές εργασίες, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποτιμήσει το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας, αλλά μπορεί να αποτιμήσει και τη συμβολή κάθε μέλους της ομάδας ξεχωριστά.»*.

*Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς*

Σύμφωνα με την έρευνα, οι 6 από τους 20 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν τα μειονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα. Από τους υπόλοιπους 16 εκπαιδευτικούς, υπάρχουν 9 εκπαιδευτικοί που τόνισαν την έλλειψη χρόνου για τη διεκπεραίωση αυτής της διαδικασίας, λόγω πληθώρας μαθητών και έλλειψης διδακτικών ωρών, αλλά και για την κατ' οίκον προετοιμασία τους για αυτήν, καθώς και για τη συστηματική διόρθωση κατόπιν αυτής (εκπαιδευτικός 20): *«Έχουμε ελάχιστο χρόνο στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τόσες πολλές διαφορετικές μορφές αξιολόγησης για να αξιολογήσουμε τους μαθητές.»* και (εκπαιδευτικός 7): *«Δεύτερον, είναι πάρα πολύ χρονοβόρες, ειδικά όταν έχουμε πάρα πολλούς μαθητές στα γυμνάσια και στα λύκεια. Είναι πολύ πιο εύκολο στο Δημοτικό που έχεις μια τάξη από την αρχή ως το τέλος της χρονιάς και είναι πολύ διαφορετικό, όταν κάθε βδομάδα μπαίνεις σε εκατό και εκατόν πενήντα και παραπάνω μαθητές· είναι σχεδόν αδύνατο.»*.

Εκτός από την έλλειψη χρόνου, επισημάνθηκε ιδιαίτερα από 4 εκπαιδευτικούς και η αναγκαιότητα καταβολής μεγαλύτερου κόπου από τους ίδιους ως προς την προετοιμασία και την εφαρμογή, καθώς, όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός 15, απαιτείται συγκεκριμένος τρόπος διατύπωσης του περιεχομένου των εργαλείων εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (εκπαιδευτικός 15): *«Στην εναλλακτική αξιολόγηση πρέπει να είναι σαφής ο τρόπος που θα διατυπωθούν τα πράγματα, δηλαδή δεν πρέπει να έχουμε αξιολογήσεις που να στιγματίζουν. Αυτό είναι ένα ζήτημα που θέτει και η βιβλιογραφία, δηλαδή πώς θα αποδοθεί η αξιολόγηση· δεν μπορείς να πεις π.χ. δεν ξέρει να γράφει ή να αποδώσεις χαρακτηρισμούς. Αυτό βάζει σε ιδιαίτερη σκέψη και κόπο τον*

εκπαιδευτικό.». Τέλος, άλλη μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 20, δήλωσε ότι αποτελεί εμπόδιο και η μεγάλη ηλικία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα: *«Και επειδή η δευτεροβάθμια έχει μεγάλης ηλικίας ανθρώπινο δυναμικό, είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν αυτές οι μέθοδοι για τα επόμενα χρόνια.»*

Αξιομνημόνευτες είναι και 5 αναφορές εκπαιδευτικών που προέβαλαν ως μειονέκτημα την ελλιπή επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, σε ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (εκπαιδευτικός 20): *«Επίσης, θέλει και γνώσεις από τον εκπαιδευτικό. Και αν ένας εκπαιδευτικός δεν έχει κάνει ένα μεταπτυχιακό, ένα διδακτορικό ή ένα σεμινάριο στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, δεν μπορεί να ανταποκριθεί.»*

Τέλος, η έρευνα κατέδειξε και την εξειδικευμένη άποψη 2 εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός 7 εξέφρασε την άποψη μη θεσμοθέτησης των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας ότι μπορούν να εφαρμοστούν μόνο χάρη στην αυτόβουλη πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών: *«Πρώτα-πρώτα ότι δεν είναι θεσμοθετημένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, άρα είναι θέμα πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού να τις χρησιμοποιήσει.»*. Επίσης, η εκπαιδευτικός 1 αναφέρθηκε και στην έλλειψη υποδομών στην Ελλάδα, επικεντρώνοντας το επιχείρημά της στον ελλιπή αποθηκευτικό χώρο των portfolio των μαθητών: *«Θεωρώ ότι είναι λίγο δύσκολο να εφαρμοστεί γενικότερα στην Ελλάδα η περιγραφική αξιολόγηση, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, γιατί χρειάζονται και κάποιες υποδομές. Το πιο απλό που θα αναφέρω είναι ένας αποθηκευτικός χώρος για να αφήνουν τα παιδιά το portfolio τους, τις εργασίες τους.»*

*Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους μαθητές*

Ως προς τα μειονεκτήματα της χρήσης μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, προέκυψαν μόνο 4 αναφορές, οι οποίες ως διαφορετικές προσέδωσαν 4 διαφορετικούς κωδικούς. Συνεπώς, η εκπαιδευτικός 7 διατύπωσε τη γνώμη ότι ανασταλτικό παράγοντα στη χρήση τους αποτελεί η μη εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες εναλλακτικής αξιολόγησης, αλλά μόνο με διαδικασίες τυπικής αξιολόγησης: *«Ένα τρίτο στοιχείο που θα έλεγα είναι ότι δεν είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τέτοιου είδους διαδικασίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αρέσει στα παιδιά να δοκιμάζουν τέτοιους τρόπους.»*. Ταυτόχρονα, η ίδια εκπαιδευτικός έθεσε το ζήτημα της ελλιπούς βαθμολόγησης, αφού η περιγραφική αξιολόγηση δεν καταλήγει σε έναν βαθμό, όπως οι μορφές τυπικής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να παρακωλύεται η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας της μη βαθμολόγησής τους από τον εκπαιδευτικό: *«Απλά σε τελική*

ανάλυση εκείνο που θέλουν είναι έναν καλό βαθμό για να μπορέσουν να μπου σε κάποια σχολή στη συνέχεια κ.λ.π. έχει μπει μέσα στη νοοτροπία μας· δε βγαίνει εύκολα..».

Οι δύο επόμενοι κωδικοί ανήκουν σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Η μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 9, διατύπωσε τη γνώμη ότι η εναλλακτική αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα στέκεται εμπόδιο στην ανάπτυξη των γνωστικών γλωσσικών δεξιοτήτων (hard skills) των μαθητών και επομένως στη μάθηση και επικεντρώνεται στην καλλιέργεια μόνο των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) των μαθητών, δηλαδή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους: «Το μειονέκτημα της εφαρμογής τους, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι προχωρούν σε πιο ατομοκεντρικές θεωρήσεις, δηλαδή το παιδί καταλαβαίνει κάποια πράγματα προσωπικά το ίδιο και, ενώ ενισχύονται κοινωνικές δεξιότητες ή δεξιότητες ενσυναίσθησης, ξεφεύγει ίσως, κατά τα παλαιότερα διδακτικά μοντέλα, από τον κεντρικό στόχο το να φτάσει στη γνώση, στη μάθηση, δηλαδή αρχίζει και αποκτά άλλη αντίληψη και ίσως να χάνεται, να ξεφεύγει λίγο από τη γνώση αυτή καθαυτή, από αυτά που λέμε, δηλαδή hard skills, από τις έντονες δεξιότητες και πηγαίνει στις ήπιες δεξιότητες, οπότε κάπου η πραγματική γνώση γίνεται απόκτημα μόνο αυτών που διαβάζουν πολύ.». Η άλλη εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 11, αναφέρθηκε στην έλλειψη χρόνου, ώστε να παρουσιάσουν οι μαθητές ένα μικρό project κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων: «θέλει πολύ χρόνο και εκ μέρους των παιδιών, δηλαδή το να παρουσιάσουν ένα μικρό project, όσο μικρό κι αν είναι.».

*Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων*

Ως προς τα μειονεκτήματα της χρήσης μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων, από την έρευνα ανέκυψε μία αναφορά, σύμφωνα με την οποία οι γονείς δεν είναι εξοικειωμένοι με διαφορετικές μορφές αξιολόγησης, εκτός από τις τυπικές μορφές αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 7): «Ένα τρίτο στοιχείο που θα έλεγα είναι ότι δεν είναι εξοικειωμένοι ούτε οι κηδεμόνες με τέτοιου είδους διαδικασίες.». Άλλη μία αναφορά σχετίζεται με την ανάγκη των γονέων να αξιολογηθούν τα παιδιά τους με αριθμητική βαθμολογία, επειδή έχουν συνηθίσει να αντικρίζουν έναν βαθμό και δεν αρκούνται σε μια περιγραφική αξιολόγηση, όσο λεπτομερής κι αν είναι (εκπαιδευτικός 12): «Εεεμ δεν την παίρνουν στα σοβαρά τόσο πολύ οι γονείς. Έχουν συνηθίσει τόσο πολύ να βλέπουν το γραπτό και να θέλουν ένα βαθμό, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην είναι δεκτικοί ούτε όταν κάνουν περιγραφή των παιδιών τους, δηλαδή δέχονται το 17, το 18, αλλά πολλές φορές οι γονείς έχουν αμυντική στάση εξαιτίας όσων έχουν ακούσει στις προηγούμενες τάξεις, οπότε, όταν μπαίνουμε σε λεπτομέρειες, πιστεύουν ότι κατηγορούμε τα παιδιά τους ή ότι αποσκοπούμε σε άλλα πράγματα.».

Πίνακας 13. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών»

6 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΠΛΕΜΑΞ= άγνοια πλεονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	1
	ΣΦΑΙΡΑΞ = σφαιρική αξιολόγηση	4
	ΒΘΑΠΓΝΜ = βαθιά αποτίμηση γνώσεων μαθητών	3
	ΠΛΑΞΔΥΝΜ = πληρέστερη αξιολόγηση δυνατοτήτων μαθητών	3
	ΕΝΤΑΔΥΜΑ =εντοπισμός αδυναμιών μαθητών	3
	ΕΞΑΞ =εξατομίκευση αξιολόγησης	2
	ΕΥΛΞΔΜΔΔ = ευελιξία στη διαμόρφωση διδασκαλίας	2
	ΜΣΑΦΑΚΑΞ= μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια	1
	ΕΞΕΓΑΞΑΠ = εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας αποτελεσμάτων	1
ΕΝΑΝΦΕΠΜ = ενεργοποίηση ανατροφοδότησης επιδόσεων μαθητή	1	
2. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών	4
	ΑΝΤΡΦΕΠΜ = ανατροφοδότηση επιδόσεων μαθητή	2
	ΑΝΚΟΙΔΕΞ = ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	2
	ΑΝΓΝΜΤΓΔ =ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων	2
	ΚΤΒΘΜΘΜ = κατάργηση βαθμοθηρίας μαθητών	3

	ΚΛΚΡΙΚΜ =καλλιέργεια κριτικής ικανότητας μαθητών	2
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών	3
	ΕΝΙΣΥΠΜΑ = ενίσχυση υπευθυνότητας μαθητών	1
	ΣΜΤΧΟΛΜ = συμμετοχή όλων των μαθητών	1
	ΟΙΚΟΔΓΝ = οικοδόμηση της γνώσης	1
	ΜΘΤΚΝΤΑΞ = μαθητοκεντρική αξιολόγηση	1
	ΑΞΜΑΘΠΟΡ = αξιολόγηση μαθησιακής πορείας	1
	ΑΠΣΥΜΜΟΜ = αποτίμηση συμβολής μελών ομάδας	1
3. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΜΕΕΜΑΞ= άγνοια μειονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	6
	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών	9
	ΜΕΓΚΠΕΚ = μεγαλύτερος κόπος εκπαιδευτικών	4
	ΜΕΓΗΛΚΕΚ = μεγάλη ηλικία εκπαιδευτικών	1
	ΕΛΕΠΚΤΕΚ = ελλιπής επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών	5
	ΜΘΣΕΕΚΣΥ = μη θεσμοθέτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	1
	ΑΝΥΠΕΛ= ανυπαρξία υποδομών στην Ελλάδα	1
4. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο	ΜΕΞΚΜΑ =μη εξοικείωση μαθητών	1
	ΕΛΒΘΜ = έλλειψη βαθμολόγησης μαθητών	1
	ΕΜΑΝΗΡSK = εμπόδιο στην ανάπτυξη hard skills	1

γλωσσικό μάθημα για τους μαθητές	ΠΕΧΡΠΑΡΡ = περισσότερος χρόνος παρουσίασης project	1
5. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων	ΜΕΞΚΓΝΜΑ =μη εξοικείωση γονέων μαθητών	1
	ΑΝΑΓΝΒΘ =ανάγκη γονέων για βαθμό	1

### 5.7 Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

Ο έβδομος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των φιλολόγων για τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν 8 κατηγορίες και 39 συνολικά κωδικοί. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των φιλολόγων σχετικά με την ερώτηση αν χρησιμοποιούν ή όχι τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι εναλλακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι για να αξιολογήσουν τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα. Η τρίτη κατηγορία απαρτίζεται από τους λόγους για τους οποίους δε χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, ενώ στην τέταρτη κατηγορία περικλείονται οι λόγοι χρήσης των μεθόδων αυτών στο γλωσσικό μάθημα. Οι απόμενες τρεις κατηγορίες, η πέμπτη, η έκτη και η έβδομη ενσωματώνουν τα κριτήρια χρήσης των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς την πλευρά των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του θεσμικού πλαισίου αντίστοιχα. Τέλος, η όγδοη κατηγορία αποτελείται από τις καταγραφές σχετικά με τη μελλοντική χρήση ή μη των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα (Πίνακας 14).

#### *Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

Ως προς τη χρήση μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, η έρευνα έδειξε ότι 8 εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, αλλά τις τυπικές μορφές αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 10): «*Θεωρώ ότι δεν έχω καταφέρει να ξεφύγω από την τυπική διαδικασία.*». Οι υπόλοιπες 12 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τις χρησιμοποιούν ή προσπαθούν να τις εντάξουν στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για να



αποτιμήσουν τις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Από αυτές, οι 7 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προσπαθούν να χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης σε συνδυασμό με τις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 7): *«Χρησιμοποιώ οπωσδήποτε τις παραδοσιακές μεθόδους. Πιστεύω ότι προσπαθώ σε κάποιες περιπτώσεις να εφαρμόσω και εναλλακτικές μεθόδους.»*. Επιπρόσθετα, ως σημειωθεί πως και η εκπαιδευτικός 12 τόνισε ότι χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους ασυνείδητα: *«Δεν μπορώ να πω ότι τις χρησιμοποιώ συνειδητά ως εναλλακτικές· μου βγαίνουν στην πορεία του μαθήματος όλα αυτά και τα κάνω.»*.

Αξίζει να μνημονευθεί ότι, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν ότι τις χρησιμοποιούν, υπήρχαν και 2 εκπαιδευτικοί που ενώ απάντησαν ότι δεν τις χρησιμοποιούν, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής στη γλώσσα και τη λογοτεχνία, εντάσσοντάς τες με επιφύλαξη στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών (εκπαιδευτικός 10): *«Χρησιμοποιώ τη δημιουργική γραφή σε εργασίες της γλώσσας και της λογοτεχνίας, αν μπορεί να θεωρηθεί εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, επειδή σχετίζεται με το μεταπτυχιακό μου. Άλλωστε και τα σχολικά βιβλία εμπεριέχουν ασκήσεις δημιουργικής γραφής.»*.

#### *Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα*

Ως προς την ερώτηση σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν το γλωσσικό μάθημα, από τις 12 εκπαιδευτικούς που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, οι μισές εκπαιδευτικοί (6 αναφορές) απάντησαν την ετεροαξιολόγηση των μαθητών κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας, αποτιμώντας την επίδοση των μαθητών στην παραγωγή λόγου και συγκεκριμένα στην έκθεση (εκπαιδευτικός 18): *«Την ετεροαξιολόγηση την κάνω στη Γλώσσα, κυρίως στην έκθεση· δηλαδή, όταν διαβάζω κάποια έκθεση και ζητώ από τους μαθητές να μου κάνουν κάποιες παρατηρήσεις στο γραπτό του άλλου. Σπάνια, έχω βάλει τους μαθητές εταιρικά στο θρανίο να ανταλλάζουν ο ένας του άλλου.»*. Από τις 6 αυτές αναφορές, οι 3 συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους εκτός από την ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση, τις οποίες συνέδεσαν μεταξύ τους. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός 19 τόνισε ότι χρησιμοποιεί την ετεροαξιολόγηση εταιρικά, ώστε, αφού κάθε μαθητής αξιολογήσει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της έκθεσης του συμμαθητή του, μπορεί να αξιολογήσει αντίστοιχα και τη δική του: *«Ξεκινώ από την ετεροαξιολόγηση και φτάνω στην αυτοαξιολόγηση. Θεωρώ ότι η αυτοδιόρθωση, το τελικό στάδιο, είναι το πιο σημαντικό· εκεί πραγματικά βλέπω αλλαγή στα παιδιά. Τότε αντιλαμβάνονται πόσο καλά ή όχι έχουν κάνει αυτό που έχουν κάνει. Αρχικά, κάνω την ετεροαξιολόγηση με ένα κοινό θέμα για όλη την τάξη, στη συνέχεια ανά δυάδες, δηλαδή ο ένας μαθητής έχει πάρει την έκθεση του άλλου και στο τέλος ο καθένας παίρνει τη δική του έκθεση και τη διορθώνει. Αυτό γίνεται κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς. Δηλαδή στο τέλος*

της χρονιάς έχω την αυτοαξιολόγηση.». Στην αυτοαξιολόγηση της έκθεσης αναφέρθηκε και η εκπαιδευτικός 12, επισημαίνοντας πως οι μαθητές, αφού τελειώσουν τη σύνταξη της έκθεσής τους, συμπληρώνουν ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης σχετικά με τα σημεία της έκθεσης που τους δυσκόλεψαν και τα σημεία όπου αντεπεξήλθαν επιτυχώς, σύμφωνα με τη δική τους κρίση: *«Επίσης, στην έκθεση τους βάζω από κάτω στόχους και ποια πράγματα πρέπει να προσέξουν και μετά να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για να απαντήσουν σε ποια τα κατάφεραν και σε ποια δεν τα κατάφεραν. Το προτείνει το βιβλίο αυτό, γι αυτό και το κάνω.»*.

Μία μέθοδο, που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν 4 από τις 12 εκπαιδευτικούς, είναι οι αγώνες επιχειρηματολογίας, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν επιχειρήματα για ένα συγκεκριμένο θέμα που ορίζεται από την εκπαιδευτικό (εκπαιδευτικός 17): *«Χρησιμοποιώ πάρα πολύ debate, αλλά με την αναστάτωση των δυο τελευταίων χρόνων, δε χρησιμοποιώ.»*. Μία άλλη μέθοδος, την οποία χρησιμοποιούν 3 εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τη δήλωσή τους, είναι το σχέδιο εργασίας (project), όπου οι μαθητές ερευνούν ομαδικά ένα θέμα που τους ανατίθεται. Μάλιστα, η εκπαιδευτικός 17 τόνισε πως αξιολογεί την επίδοση των μαθητών κυρίως μέσω του τελευταίου σταδίου του project, του σταδίου της αναπλαισίωσης, κατά το οποίο οι μαθητές παράγουν ένα πολυτροπικό κείμενο, οπότε αξιολογούνται και οι πιο αδύναμοι μαθητές: *«Τώρα χρησιμοποιώ μέθοδο project και έχουμε στο τέλος το στάδιο της αναπλαισίωσης. Φερ' ειπείν στη Γ' Γυμνασίου κάναμε έναν χάρτη, ένα πολυτροπικό κείμενο. Αυτά και κάποιοι αδύναμοι μαθητές που δεν μπορούσαν να εκφραστούν άριστα γλωσσικά, καταπιάστηκαν και δεν το αγνόησα, τους έβαλα υψηλή βαθμολογία. Ένα άλλο παράδειγμα: Τους έβαλα πώς θα διαφήμιζαν ένα εστιατόριο που είχαν στην Πέλλα. Προσπαθώ, δηλαδή, να βάλω τα παιδιά να φανταστούν πράγματα, ώστε να μην είμαι τυποποιημένη.»*. Τέλος, οι ίδιοι τρεις εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τη μέθοδο project, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν και τη δραματοποίηση, αναθέτοντας στους μαθητές να συμμετάσχουν σε παιχνίδια ρόλων, δραματοποιημένους διαλόγους και προσομοιώσεις στο μάθημα της γλώσσας: *«Η επίσης καμιά φορά τους βάζω να κάνουν διαλόγους μόνοι τους, δίνοντάς τους το λεξιλόγιο και το θέμα και φτιάχνουν ένα θεατρικό παιχνίδι, μια προσομοίωση, ένα παιχνίδι ρόλων.»*.

Βέβαια, δεν παρέλειψαν να απαντήσουν ότι χρησιμοποιούν και την περιγραφική αξιολόγηση, αλλά σε μικρότερο πλήθος, μόλις 3 αναφορές εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός 4 δήλωσε ότι αξιολογεί την προσπάθεια, τη συνέπεια, τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη συμμετοχή σε συζητήσεις, τη σαφή έκφραση, την αντιληπτική ικανότητα σε γλωσσικές ασκήσεις και την καθαρότητα στη γραφή των μαθητών είτε σε γραπτή μορφή, αποστέλλοντας τις περιγραφές της στους γονείς με email, είτε προφορικά στους ίδιους τους μαθητές: *«Χρησιμοποιώ την περιγραφική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, εεε περιγράφω στους μαθητές αν επιδεικνύουν εργατικότητα, αν προσπαθούν, αν είναι συνεπείς, αν συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και πόσο επικοινωνούν*

μαζί τους, αν εκφράζονται με σαφήνεια και πληρότητα, αν συμμετέχουν σε συζητήσεις, αν κατανοούν αυτά που διαβάζουν, αν γράφουν καθαρά και ανταποκρίνονται στα ζητούμενα κάθε φορά. Όλα αυτά τα στέλνω στους γονείς με email και τα λέω στα παιδιά προφορικά στην τάξη.» Ιδιος αριθμός αναφορών, 2 εκπαιδευτικοί, ενέταξαν και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα. Μάλιστα, η εκπαιδευτικός 7 ανέφερε συγκεκριμένα τη δημιουργία ενός comic ή μιας αφίσας μέσω NT: «Επίσης, κάποιες φορές αξιοποιούμε την τεχνολογία, δηλαδή τους ζητάμε να εκφράσουν κάτι μέσα από ένα comic, να φτιάξουν ένα comic χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή να φτιάξουν μια αφίσα ηλεκτρονικά.».

Οι αναφορές τριών εκπαιδευτικών προσανατολίστηκαν και προς τη δημιουργία κειμένων δημιουργικής γραφής, καθώς, σύμφωνα με τη δήλωση της εκπαιδευτικού 3, η εναλλακτική αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης ενός μαθητή μπορεί να αποκρυσταλλωθεί στη δημιουργία ενός comic, ενός ποιήματος ή άλλου είδους γραπτού κειμένου: «Εναλλακτικές χρησιμοποιώ την παραγωγή γραπτού λόγου. Εκεί αποκρυσταλλώνεται η ικανότητα ενός παιδιού και η δική μου ικανότητα να καταλάβω αν έχει καταλάβει όσα έχει διδαχτεί μέσα στην τάξη, όσον αφορά τη θεωρία και τους γλωσσικούς κανόνες και αν μπορεί να χρησιμοποιήσει όλα αυτά που έχει διδαχτεί· δηλαδή να γράψει ένα comic, ένα στιχάκι, ένα ποίημα, ένα δικό του κείμενο.».

Ωστόσο, είναι αξιομνημόνευτο ότι η εκπαιδευτικός 10, παρόλο που, όταν ρωτήθηκε ποιες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος γνωρίζει, δεν ανέφερε τη δημιουργία κειμένων δημιουργικής γραφής. Σε αυτή την ερώτηση απάντησε ότι χρησιμοποιεί ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

Η έρευνα επέδειξε ακόμα μία αναφορά, από την οποία προέκυψε ως κωδικός το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, το οποίο, όπως δήλωσε η εκπαιδευτικός 1, χρησιμοποιεί με τη μορφή σημειωματαρίου και εντάσσει σε αυτό τις παρατηρήσεις της για τους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους: «μπορούμε να κρατήσουμε εμείς σαν εκπαιδευτικοί κάποιο ημερολόγιο ή κάποιο σημειωματάριο, όπου θα γράφουμε τις παρατηρήσεις μας για τον κάθε μαθητή».

Τέλος, είναι αξιοσημείωτες οι αναφορές 3 εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν το portfolio. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός 12 τόνισε ότι χρησιμοποιούσε το portfolio και το project, αλλά αποφάσισε να μην τα εφαρμόζει, επειδή στην πρώτη περίπτωση θεωρεί προτιμότερο να παίρνουν οι μαθητές οι εργασίες τους στο σπίτι και στη δεύτερη περίπτωση δεν υπάρχει χρόνος, αλλά και οι μαθητές δεν επεξεργάζονται κριτικά τις πληροφορίες που συλλέγουν, απλώς τις αντιγράφουν σε ένα κείμενο που παρουσιάζουν ότι έγραψαν οι ίδιοι: «Χρησιμοποιούσα και Portfolio, αλλά αποφάσισα ότι τελικά τα παιδιά πρέπει να παίρνουν στο σπίτι τα γραπτά και να τα βλέπουν. Χρησιμοποιούσα και το Project όταν πρωτοβγήκε στις αρχές τους, αλλά δεν υπάρχει χρόνος για να βγει και πάρα πολλά παιδιά κάνουν «αντιγραφή-επικόλληση» και τις φέρνουν.».

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 14 δήλωσε, λοιπόν, ότι το χρησιμοποιούσε ως φιλόλογος στα Σχολεία

Δεύτερης Ευκαιρίας, δηλαδή στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά, όπως επισήμανε, το πλαίσιο είναι διαφορετικό στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η χρήση των ρουμπρικών ως εργαλείου αξιολόγησης είναι συνηθισμένη: *«Χρησιμοποιούσα πάρα πολύ και είναι πολύ αποτελεσματικό, όχι στη γενική αγωγή, στην εκπαίδευση ενηλίκων και λειτουργούσα μόνο με portfolio. Ήμουν αρκετά χρόνια σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και εκεί χρησιμοποιούσα αποκλειστικά portfolio ως εργαλείο αξιολόγησης, αλλά εκεί είναι άλλο το πλαίσιο. Είχε ρουμπρικές αξιολόγησης, γιατί αυτές χρησιμοποιούνται πολύ στην εκπαίδευση ενηλίκων.»*. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός 17 ανέφερε πως είχε χρησιμοποιήσει την προηγούμενη χρονιά το portfolio σε εκπαιδευτική δομή προσφύγων (ΔΥΕΠ), καθώς δεν τηρούνταν εκεί ως μέθοδος αξιολόγησης η βαθμολόγηση των μαθητών, χωρίς, όμως, να χρησιμοποιεί ρουμπρικές αυτοαξιολόγησης, επειδή ασκούσε το εκπαιδευτικό της έργο σε πολλά τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών: *«Πέρσι που δούλεψα σε ΔΥΕΠ, δεν υποχρεούμαστε να βάλουμε βαθμολογίες, οπότε είχα το φάκελο κάθε παιδιού, κάτι σαν portfolio· δεν τα έδινα στα παιδιά, απλώς όταν έληξε η χρονιά τους τα μοίρασα.»* Ο φάκελος αυτός είχε ρουμπρικές αυτοαξιολόγησης; *«Δεν ήταν κάτι τόσο συστηματικό. Δεν υπάρχει μεγάλη δυνατότητα να χρησιμοποιήσεις τέτοια εργαλεία όταν έχεις 140 και είσαι σε 2 και 3 σχολεία, άλλα γυμνάσια και άλλα λύκεια.»*.

#### *Λόγοι μη χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

Από την έρευνα προέκυψε και μια κατηγορία που περιλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, αλλά μόνο τις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Συνεπώς, προέκυψαν τρεις κωδικόι, από τους οποίους ο πρώτος σχετίζεται με την ύπαρξη εξετασιοκεντρικού συστήματος στην Ελλάδα (εκπαιδευτικός 5): *«Χρησιμοποιώ μόνο τις τυπικές μορφές, λόγω εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που επικρατεί στην εκπαίδευση σήμερα.»*, ο δεύτερος σχετίζεται με την έλλειψη γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών για αυτές τις μορφές αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 10): *«Ένας λόγος είναι ότι δεν έχω και γνώσεις, ώστε να οργανώσω εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, πέρα από τις τυπικές που είναι τα τεστ και τα διαγωνίσματα και η εξέταση η προφορική για την προφορική επίδοση των μαθητών.»* και ο τρίτος κωδικός είναι η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 10): *«Είναι και θέμα χρόνου.»*.

#### *Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

Η έρευνα ανέδειξε και άλλη μία κατηγορία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για ποιους λόγους χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους ή προσπαθούν να τις χρησιμοποιούν, εξέθεσαν και τους λόγους χρήσης τους. Συνεπώς, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι

προσπαθούν να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, για να αναδειχτεί η συνολική εικόνα των μαθητών, τονίζοντας την ανάδειξη της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, της γλωσσικής ευχέρειας και της φαντασίας των μαθητών (εκπαιδευτικός 7): *«Νομίζω ότι το γεγονός ότι θέλεις να δεις ένα παιδί συνολικά και όχι μέσα από ένα γραπτό κείμενο ή μια άσκηση, ένα διαγώνισμα, είναι κάτι εναλλακτικό, κάτι διαφορετικό. Επίσης είναι θετικό το γεγονός ότι μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά να δείξουν πολλές πλευρές της δημιουργικότητάς τους ή της κριτικής τους ικανότητας ή της γλωσσικής τους ευχέρειας ή να την καλλιεργήσουν με όποιον τρόπο ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία του.»*. Παράλληλα, μία από τις τρεις αυτές εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτικός 9, έθεσε ως επιχείρημα και την ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους: *«προσπαθούμε να δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να συνεργαστούν και να το απολαύσουν κιόλας.»*. Τέλος, μία ακόμα εκπαιδευτικός από αυτές, η εκπαιδευτικός 17, είπε ότι τις χρησιμοποιεί λόγω των συναφών ακαδημαϊκών σπουδών της: *«Επειδή οι ακαδημαϊκές σπουδές μου κινούνταν σε αυτό το πλαίσιο, έδινα πολλές ευκαιρίες τέτοιου είδους στα παιδιά.»*.

Η κατηγορία αυτή ανέδειξε άλλους δύο κωδικούς από δύο διαφορετικές εκπαιδευτικούς. Έτσι, η εκπαιδευτικός 12 δήλωσε ότι εφαρμόζει αυτές τις μεθόδους ως τρόπους αυτοβελτίωσης των μαθητών, επιθυμώντας να αποφύγει την κατάταξή τους σε κατηγορίες ανάλογα με τις επιδόσεις τους: *«Περισσότερο το κάνω όχι για να τους αξιολογήσω εκείνη τη στιγμή, τα χρησιμοποιώ ως μεθόδους αυτοβελτίωσης των μαθητών και όχι ταξινόμησής τους, οπότε δε μου βγαίνει συνειδητά ως αξιολόγηση, μου βγαίνει ως τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών μου.»*. Επίσης, η εκπαιδευτικός 20 έθεσε την παράμετρο της καινοτομίας των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ως αιτιολογία της χρήσης τους κατά το γλωσσικό μάθημα: *«Χρησιμοποιώ την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, τις οποίες θεωρώ νέες και εναλλακτικές μεθόδους.»*

*Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές*

Μία ακόμα ερώτηση τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, η οποία σχετίζεται με τα κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και είχε ως αποτέλεσμα να προκύψουν 11 κωδικοί ως προς τους μαθητές. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (10 αναφορές) απάντησαν ότι λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες κάθε μαθητή, δηλαδή αν μπορούν να ανταποκριθούν σε μορφές αξιολόγησης διαφορετικές από τις τυπικές μορφές. Μάλιστα η εκπαιδευτικός 11 συγκρίνοντας δύο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου, επισήμανε πως το υψηλό επίπεδο της τάξης του ενός από αυτά την ανατροφοδοτεί, οπότε της δείχνει ότι έχει ικανότητες και της δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και άλλες μεθόδους αξιολόγησης, ενώ το δυναμικό του άλλου τμήματος επιδεικνύει αδιαφορία και απροθυμία συμμετοχής: *«Το επίπεδο της τάξης. Πολλές φορές*

μπορεί να πηγαίνουμε προετοιμασμένοι να κάνουμε κάτι και το τμήμα να μην το σηκώνει ή να σηκώνει κάτι πολύ περισσότερο. Έχω φέτος εγώ δυο τμήματα στη Γ' Γυμνασίου Γλώσσα που είναι τελείως διαφορετικά. Το ένα μου δίνει διαρκώς ανατροφοδότηση και κάνουμε πολύ πιο πολλά πράγματα και συμμετέχουν και ψάχνουν, δηλαδή προχθές και με την τηλεκπαίδευση έκαναν έναν αγώνα λόγου και με τα πολεμικά ηλεκτρονικά παιχνίδια και ενώ εγώ είχα υπολογίσει ένα δεκάλεπτο, στα 50' τούς είπα να κάνουμε και κάτι άλλο (είχαν ψάξει σε ξένα άρθρα, σε περιοδικά, είχαν χωριστεί σε ομάδες...)).». Επιπρόσθετα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα ενδιαφέροντα των μαθητών ως κριτήριο επιλογής εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 3): «Φυσικά τα κριτήρια θα είναι τα ενδιαφέροντα του παιδιού.». Στο σημείο αυτό, είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο μία εκπαιδευτικός έκανε λόγο και για τις αδυναμίες των μαθητών (εκπαιδευτικός 15): «Το μόνο κριτήριο για τον επαναπροσδιορισμό στόχων και μεθόδων είναι οι δυσκολίες, οι αδυναμίες των μαθητών.».».

Η εκπαιδευτικός 7 έδωσε μια πιο εξειδικευμένη απάντηση, προσδιορίζοντας τα κριτήρια, βάσει των οποίων χρησιμοποιεί καθένα από τα εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να προκύψουν 3 διαφορετικοί κωδικοί. Ειδικότερα, δήλωσε ότι η χρήση της μεθόδου της ετεροαξιολόγησης προϋποθέτει την αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου, όπως είναι η ανάπτυξη μιας παραγράφου με μια συγκεκριμένη μέθοδο ανάπτυξης: «Αν έχουμε να αξιολογήσουμε, παραδείγματος χάριν το πώς θα γραφτεί μια παράγραφος με βάση μια μέθοδο ανάπτυξης, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της ετεροαξιολόγησης.». Επιπρόσθετα, τόνισε ότι η χρήση της μεθόδου της δραματοποίησης ή του παιχνιδιού ρόλων έχει ως προϋπόθεση την αξιολόγηση της λεξιλογικής έκφρασης των μαθητών: «Αν πάλι έχουμε να αξιολογήσουμε το λεξιλόγιο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια δραματοποίηση, ένα παιχνίδι ρόλων.». Τέλος, ο τρίτος κωδικός σχετίζεται με την ανάπτυξης επιχειρηματολογίας των μαθητών, για την επίτευξη της οποίας χρησιμοποιούνται οι διττοί λόγοι, το debate: «Όταν έχουμε να αναπτύξουμε επιχειρηματολογία, θα κάνουμε ένα σύντομο debate.». Ωστόσο, εξειδικευμένη ήταν και η απάντηση της εκπαιδευτικού 20, η οποία δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την ετεροαξιολόγηση των μαθητών για να αυτοδιορθώνουν οι μαθητές τα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου που δημιουργούν οι ίδιοι και συγκεκριμένα τις εκθέσεις τους, ώστε να αντιληφθούν τις αδυναμίες τους και να τις περιορίσουν σε επόμενα κείμενά τους: «Την ετεροαξιολόγηση τη χρησιμοποιούμε για να μάθουν να αυτοδιορθώνονται οι μαθητές, δηλαδή όταν διορθώνει κάποιος μαθητής τον συμμαθητή του σε μια έκθεση ή σε μια απάντηση που δίνει, μαθαίνει και αυτός τι είναι σωστό και τι λάθος στις επόμενες εργασίες που έχει να κάνει ο ίδιος.».

Η εκπαιδευτικός 17, αναφερόμενη στα κριτήρια από την πλευρά των μαθητών, υπέδειξε το δυναμικό των μαθητών, τις κλίσεις τους και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης τους, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ακόμα 3 διαφορετικοί κωδικοί σε αυτή την κατηγορία. Ενδεικτικά ανέφερε: «Πρέπει να λαμβάνεις υπόψη τα talέντα των μαθητών, τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης.

*Είναι και ο αριθμός των μαθητών.».* Τέλος, η εκπαιδευτικός 4 όρισε ως κριτήριο και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών: *«Θεωρώ ότι βοηθάει στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας των μαθητών.».*

*Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς*

Στην ερώτηση σχετικά με τα κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι επιλέγουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσουν, στηριζόμενοι σε ατομικά κριτήρια. Έτσι προέκυψαν 4 διαφορετικοί κωδικοί. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (5 αναφορές) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους, έχοντας ως κατευθυντήρια γραμμή τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει σε κάθε διδακτική ενότητα (εκπαιδευτικός 7): *«Είναι ανάλογα, δηλαδή, με το τι χρειάζεται κάθε φορά, τι μάς δίνει η ενότητα, τι θέλουμε να πετύχουμε. Εξαρτάται, δηλαδή, από τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία προσδοκούμε.».* Μία από τις 5 εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν στη στοχοθεσία, έθεσε ως κριτήριο και το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, καθώς δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι στον ίδιο βαθμό ως προς την εναλλακτική αξιολόγηση: *«οι γνώσεις και του καθηγητή, γιατί δεν έχουν όλοι την ίδια γνώση.».* Η ίδια εκπαιδευτικός επισήμανε και την επιθυμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, το μεράκι τους, όπως είπε χαρακτηριστικά. Τέλος, ακόμα μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 5, μίλησε για τη συνάφεια της εναλλακτικής αξιολόγησης με τις μεταπτυχιακές σπουδές της, οι οποίες σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή: *«Επιλέγω τη δημιουργική γραφή, επειδή είναι συναφής δραστηριότητα με το μεταπτυχιακό μου στη δημιουργική γραφή.».*

*Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο*

Στην έρευνα ξεχώρισαν άλλοι δύο κωδικοί, οι οποίοι αποδίδουν τα κριτήρια χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, αλλά ως προς το θεσμικό πλαίσιο. Ο ένας κωδικός προκύπτει από την αναφορά της εκπαιδευτικού 10 και είναι ο ελκυστικός χαρακτήρας των ασκήσεων δημιουργικής γραφής στους μαθητές, ο οποίος βέβαια προκρίνεται από τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας: *«Εξάλλου το μάθημα της γλώσσας κατεξοχήν προσφέρεται για ασκήσεις δημιουργικότητας και για να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους οι μαθητές. Άλλωστε και τα σχολικά βιβλία εμπεριέχουν ασκήσεις δημιουργικής γραφής και είναι ασκήσεις που είναι ελκυστικές στα παιδιά, σε σημαντική μερίδα μαθητών.».* Ο δεύτερος κωδικός, που προκύπτει επίσης από την

αναφορά μιας εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικού 17, συνδέεται με τη σχολική κουλτούρα, η οποία προωθεί τη χρήση καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης, όπως είναι οι εναλλακτικές μέθοδοι: «και επίσης να υπάρχει από το σχολείο κουλτούρα που να είναι θετική τις καινοτομίες.»

*Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

Άξιες αναφοράς είναι και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικά στην ερώτηση αν επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν μορφές και εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα στο μέλλον. Η έρευνα, λοιπόν, έδειξε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την επιθυμία να τις χρησιμοποιήσουν, εκτός από τον εκπαιδευτικό 6 που εξέφρασε την άρνησή του σε οποιαδήποτε αλλαγή στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ήδη πολλά χρόνια. Βέβαια, ο ίδιος εκπαιδευτικός δήλωσε πως χρησιμοποιεί την περιγραφική αξιολόγηση, αλλά δεν την ενέταξε στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιεί καθημερινά από τα πρώτα χρόνια που ξεκίνησε να διδάσκει σε σχολεία ως φιλόλογος και δεν είναι εναλλακτική, αφού ο όρος «εναλλακτικός» παραπέμπει σε δραστηριότητες «έξω από το πλαίσιο».

Πίνακας 14. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»

7 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΜΑΞ= μη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	8
	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης	12
2. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών	6
	ΑΥΤΑΞΜΑΘ = αυτοαξιολόγηση μαθητών	3
	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας	4



χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	PROJ = project	3
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων	3
	ΠΕΡΑΞ =περιγραφική αξιολόγηση	3
	NT = Νέες Τεχνολογίες	2
	ΚΜΔΗΜΓΡ =κείμενα δημιουργικής γραφής	3
	ΗΜΕΡΕΚΠ= ημερολόγιο εκπαιδευτικού	1
	PORTFOLIO = portfolio	3
3. Λόγοι μη χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΥΠΕΞΕΚΣΥ =ύπαρξη εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος	1
	ΕΛΓΝΕΜΑΞ = έλλειψη γνώσεων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	1
	ΕΛΧΡΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών	1
4. Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΔΣΕΙΚΜ = ανάδειξη συνολικής εικόνας μαθητών	2
	ΑΝΣΥΝΜΑΘ = ανάπτυξη συνεργασίας μαθητών	1
	ΑΚΑΔΣΠΕΚ = ακαδημαϊκές σπουδές εκπαιδευτικών	1
	ΑΥΤΒΛΤΜΑ = αυτοβελτίωση μαθητών	1
	ΚΝΤΜΜΑΞ = καινοτόμες μέθοδοι αξιολόγησης	1
5. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ= δυνατότητες μαθητή	11
	ΕΝΔΜΑΘ =ενδιαφέροντα μαθητών	2
	ΑΔΥΝΜΑΘ = αδυναμίες μαθητών	1
	ΑΞΠΡΓΡΛ =αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου	1
	ΑΞΛΕΞΜΑ =αξιολόγηση λεξιλογίου μαθητών	1

	ΑΞΕΠΙΧΜΑ = αξιολόγησης επιχειρηματολογίας μαθητών	1
	ΑΥΤΔΙΟΡΜ = αυτοδιόρθωση μαθητών	1
	ΚΛΙΜΑ = κλίσεις μαθητών	1
	ΠΟΛΤΠΝΟΜ =πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης	1
	ΔΥΝΜΑ = δυναμικό μαθητών	1
	ΑΝΚΡΙΚΜΑ =ανάπτυξη κριτικής ικανότητας μαθητών	1
6. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΜΑΘΣΤΟΧ = μαθησιακοί στόχοι	5
	ΓΝΩΕΠΠΕΚ = γνωστικό επίπεδο εκπαιδευτικού	1
	ΕΠΙΘΕΚΠ = επιθυμία εκπαιδευτικού	1
	ΣΥΝΜΤΠΣΠ =συνάφεια με μεταπτυχιακές σπουδές	1
7. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΕΛΑΣΔΜΓΡ =ελκυστικότητα ασκήσεων δημιουργικής γραφής	1
	ΣΧΚΛΤΚΑΙ = σχολική κουλτούρα με καινοτομίες	1
8. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	19
	ΕΛΕΧΡΕΝΑΞ= έλλειψη επιθυμίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	1

## 5.8 Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

Ο όγδοος θεματικός άξονας εμπεριέχει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, οι οποίες χωρίζονται σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία απαρτίζεται από κωδικούς σχετικά με τους παράγοντες που παρακωλύουν την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από την πλευρά των μαθητών, η δεύτερη κατηγορία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η τρίτη κατηγορία από την πλευρά των γονέων και η τέταρτη κατηγορία είναι ως προς το θεσμικό πλαίσιο. Από αυτές τις 4 κατηγορίες προέκυψαν 19 κωδικοί (Πίνακας 15).

### *Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών*

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα είναι δύσκολο να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς σύμφωνα με την άποψή τους, υπάρχουν ελλείψεις από την πλευρά των μαθητών. Ειδικότερα, 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έρχονται αντιμέτωποι με την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης εκτός από τις τυπικές μορφές, τις οποίες έχουν συνηθίσει. Μάλιστα η εκπαιδευτικός 15 ενέταξε και την αρνητική συμβολή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές δεν αξιολογούνται με εναλλακτικές μεθόδους στο Δημοτικό σχολείο: «*η έλλειψη εξοικείωσης μαθητών από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες· δεν μπορείς ξαφνικά στο Λύκειο να τα ξεκινήσεις αυτά.*». Επιπλέον, 2 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την έλλειψη τεχνογνωσίας των μαθητών σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση (εκπαιδευτικός 13): «*Ίσως είναι και αυτό θέμα εκπαίδευσης, δηλαδή αν εκπαιδεύσεις τα παιδιά· το καλό είναι ότι τα παιδιά εκπαιδεύονται εύκολα ή να το βάλεις σαν στόχο.*».

Ακόμα, μία εκπαιδευτικός επισήμανε την ανάγκη κάλυψης ελλείψεων των μαθητών στην εφαρμογή γραμματικοσυντακτικών φαινομένων στην παραγωγή γραπτού λόγου, γεγονός που καθιστά χρονικά αδύνατη την επαφή τους με την εναλλακτική αξιολόγηση: «*Πού θα μείνει χώρος για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης; Έρχονται τα παιδιά στο Γυμνάσιο και αδυνατούν να γράψουν μια πρόταση. Δεν υπάρχει υποκείμενο· το ρήμα στην πρώτη σειρά είναι στο γ' ενικό και στη δεύτερη σειρά είναι στο γ' πληθυντικό...*». Τέλος, υπάρχει στην έρευνα και ένας εκπαιδευτικός, ο εκπαιδευτικός 6, που τόνισε την αδυναμία των ίδιων των μαθητών να συνδέσουν την περιγραφική με τη βαθμολογική αξιολόγηση, δηλαδή τις τυπικές μορφές αξιολόγησης με τις εναλλακτικές: «*Πιθανότατα να μην υπάρχει από τους μαθητές σαφής η εικόνα της δικής τους αξιολόγησης, με την*

*έννοια ότι δεν μπορούν να κατατάξουν εύκολα τον εαυτό τους σε κάποιο κλίμακα, δηλαδή να συνδέσουν την περιγραφική αξιολόγηση με την βαθμολογική αξιολόγηση.».*

*Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών*

Οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, αναφέρθηκαν και στα εμπόδια που συναντούν οι ίδιοι. Έτσι, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (9 αναφορές) δήλωσαν ότι δεν υπάρχει χρόνος για να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, καθώς ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αυτών των μορφών αξιολόγησης είναι μια χρονοβόρα διαδικασία αποτίμησης των γνώσεων και των πτυχών της προσωπικότητας κάθε μαθητή (εκπαιδευτικός 6): *«είναι περισσότερος ο χρόνος που χρειάζεται για να διαθέσει κάποιος για την εφαρμογή αυτών των μεθόδων.»* και (εκπαιδευτικός 10): *«χρειάζεται χρόνος για να δώσεις τη δυνατότητα στο μαθητή να παρακολουθήσεις εξατομικευμένα τη πορεία του καθενός περιγραφικά, τις δεξιότητές του, την πολύπτυχη και πολύπλευρη προσωπικότητά του και όχι μόνο τη γνωστική του πορεία.»*. Συναφές εμπόδιο με τον ανεπαρκή χρόνο τον εκπαιδευτικών είναι και η αναγκαιότητα μεγάλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για να χρησιμοποιήσουν αυτές τις μορφές αξιολόγησης (2 αναφορές), γεγονός που τους αποτρέπει και τους ωθεί να εφαρμόσουν τις τυπικές μορφές αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 3): *«Θέλει πιο πολλή προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, οπότε όλοι προτιμούν τις τυπικές μορφές αξιολόγησης.»*.

Επιπρόσθετα, 6 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για το ελλιπές γνωστικό υπόβαθρο που δεν τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Μάλιστα μία από τις εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτικός 10, συμπεριέλαβε στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την έλλειψη μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας στα προγράμματα σπουδών των σχολών φιλολογίας, από όπου αποφοιτούν οι καθηγητές φιλολογίας: *«Και το άλλο βεβαίως είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι πιο καταρτισμένοι σε εναλλακτικές μεθόδους, λόγω των προγραμμάτων σπουδών. Δεν ξέρω τα τελευταία χρόνια τι γίνεται στις καθηγητικές σχολές, δηλαδή στις σχολές των επιστημόνων που θα στελεχώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παλιότερα χρόνια, δεν υπήρχαν πολλά μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Δηλαδή εγώ πιστεύω ότι βγήκαμε και είναι μετά θέμα αυτοεπιμόρφωσης το να καταρτιζόμαστε και να εξελισσόμαστε ως παιδαγωγοί.»*.

Υπάρχουν 2 εκπαιδευτικοί στην έρευνα που απάντησαν ότι η μη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα οφείλεται στην προσκόλληση των εκπαιδευτικών στις

τυπικές μορφές αξιολόγησης, λόγω της μακροχρόνιας χρήσης τους και της δυσκολίας τους να αλλάξουν τρόπο αξιολόγησης και να μην ακολουθούν τη νόρμα (εκπαιδευτικός 17): «*Επίσης, είναι ότι υπάρχει ένας συντηρητισμός στον κλάδο μας· επιδιώκουμε να ακολουθήσουμε τη νόρμα.*». Ακόμα μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι φιλόλογοι δεν έχουν έρθει σε επαφή με αυτές τις μεθόδους αξιολόγησης, οπότε δεν είναι εξοικειωμένοι και προτιμούν να χρησιμοποιούν μόνο τις μεθόδους που έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν εδώ και χρόνια (εκπαιδευτικός 8): «*Ίσως γιατί κανείς δεν είναι ακόμα τόσο εξοικειωμένος πάνω σε αυτό. Πάλι, δηλαδή, τίθεται το θέμα της συνήθειας. Είναι κάτι μη αναμενόμενο, οπότε και άγνωστο.*». Μία άλλη εκπαιδευτικός έθεσε την παράμετρο ότι οι εκπαιδευτικοί από την Α΄ Γυμνασίου έχουν ως στόχο τους να προετοιμάσουν τους μαθητές, ώστε να ανταποκριθούν στο σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, οπότε αφηφούν τη χρήση ενός διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης από τον συνηθισμένο (εκπαιδευτικός 4): «*κυρίως είναι ο στόχος των πανελλαδικών ακόμα από την Α΄ Γυμνασίου.*

Προέκυψαν ακόμα 2 κωδικοί από δύο διαφορετικές αναφορές εκπαιδευτικών. Έτσι, η μία αναφορά (εκπαιδευτικός 19) εμπεριέχει την έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους φιλόλογους, ώστε να αξιολογηθεί ο ένας εκπαιδευτικός, μέσω της ετεροπαρατήρησης: «*Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία στο σχολείο που δεν την κάνουμε. Μόνο προφορικά την κάνουμε σε συζήτηση και όχι πρακτικά, δηλαδή να μπορούμε ο ένας στην αίθουσα του άλλου, να κάνουμε μάθημα και να μου πουν τι έκανα καλά, τι δεν έκανα καλά, να συνηθίσουν τα παιδιά την παρουσία ενός άλλου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, να υπάρχει αλληλεπίδραση με αυτό το άλλο ή τα άλλα άτομα. Να υπάρξει και συζήτηση ακόμα και μετά.*». Η τελευταία αναφορά (εκπαιδευτικός 17) σχετίζεται με την έλλειψη συναδελφικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ανέφερε χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι συνάδελφοί της απαξίωσαν την προσπάθειά της για χρήση της εναλλακτικής αξιολόγησης, κατηγορώντας την ότι στόχος της είναι να ξεχωρίσει από τους υπόλοιπους συναδέλφους της: «*Κάτι τελευταίο είναι ότι ξεκινάς να εφαρμόσεις μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και μπορεί να αντιμετωπίσεις και μια εχθρότητα από τους άλλους συναδέλφους, να σε κατηγορήσουν ότι κάνεις την έξυπνη.*».

*Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε και ένας κωδικός από την πλευρά των γονέων. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός 15 δήλωσε ότι ένα εμπόδιο για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα είναι η μη εξοικείωση των γονέων με αυτές τις μεθόδους, καθώς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν βαθμολογούν, δεν ασκούν ορθά το επάγγελμά τους: «*είναι και αντίστοιχα ζήτημα και των γονέων, δηλαδή μια τέτοια απόπειρα*

*ενδεχομένως να είχε αρνητικό αντίκτυπο, επειδή αυτός ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας δε λειτουργεί σωστά.»*

*Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε και μια ακόμα κατηγορία, η οποία αφορά στο θεσμικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Δκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, ένας περιορισμός στη χρήση εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις 8 εκπαιδευτικών είναι η αναγκαιότητα κάλυψης της ύλης του γλωσσικού μαθήματος, η οποία είναι μεγάλη και δεν επιτρέπει στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με μεθόδους αξιολόγησης που δε γνωρίζουν και είναι χρονοβόρες (εκπαιδευτικός 13): *«Καμιά φορά κι εμείς προκειμένου να βγει η ύλη, τα ξεχνάμε όλα αυτά και είμαστε πιο τυπικοί στον τρόπο αξιολόγησης.»* και (εκπαιδευτικός 14): *«η ύλη που πρέπει να διδαχτεί ως όγκος είναι πάρα πολύ μεγάλη για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου· οι πληροφορίες, που πρέπει τα παιδιά να επεξεργαστούν και να αποκωδικοποιήσουν, είναι πάρα πολλές. Πού θα μείνει χώρος για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης;»*. Επιπρόσθετα, ανασταλτικός παράγοντας είναι και η έλλειψη ευελιξίας του αναλυτικού προγράμματος που, σύμφωνα με την άποψη 3 εκπαιδευτικών (3 αναφορές), δυσχεραίνει την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικός 5): *«Το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα δε βοηθά, δεν είναι ευέλικτο.»*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η γνώμη μιας εκπαιδευτικού που θέτει ως εμπόδιο και την πληθώρα γνωστικών αντικειμένων που καλείται να διδάξει και να αξιολογήσει ένας φιλόλογος κάθε σχολική χρονιά (εκπαιδευτικός 16): *«είναι πολλά τα μαθήματα και διαφορετικά κάθε χρόνο για τον φιλόλογο.»*. Εκτός από τις δυσκολίες που προκαλούν η πληθώρα της ύλης, η ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων και το μη ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, αναφέρθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς και η πληθώρα μαθητών σε κάθε τμήμα (εκπαιδευτικός 17): *«Πρέπει να υπάρχει ένα μέτρο και στον αριθμό των μαθητών για να μπορείς να εφαρμόζεις τέτοιες μεθόδους.»*.

Άλλος ένας σημαντικός περιορισμός είναι η πρόκριση της τυπικής αξιολόγησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το μάθημα της έκθεσης που αξιολογείται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου με τον ίδιο τρόπο που αξιολογείται και κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων (εκπαιδευτικός 20): *«ο μαθητής πρέπει να αξιολογηθεί με την παλιά παραδοσιακή μορφή, γιατί με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται και στη Γ' Λυκείου, οπότε δεν έχει νόημα να αξιολογηθεί διαφορετικά στο Γυμνάσιο. Θα πρέπει να γίνεται μια προετοιμασία να μάθει ο μαθητής να δομεί σωστά το λόγο, να αφηγείται σωστά, να περιγράφει σωστά, με βάση το πλαίσιο.»*. Τέλος, μία εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή

στα ελληνικά σχολεία για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 9): «αλλά και πάλι δεν υπάρχει και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.».

Πίνακας 15. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»

8 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΛΕΞΜΑ = έλλειψη εξοικείωσης μαθητών	4
	ΕΛΤΧΝΓΝΜ = έλλειψη τεχνογνωσίας μαθητών	2
	ΚΛΨΓΣΝΕΛ = κάλυψη γραμματικοσυντακτικών ελλείψεων μαθητών	1
	ΔΣΣΝΠΕΒΑ = δυσκολία σύνδεσης περιγραφικής και βαθμολογικής αξιολόγησης	1
2. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών	9
	ΑΝΠΡΟΕΕΚ = αναγκαιότητα προετοιμασίας εκπαιδευτικών	2
	ΕΛΕΠΓΝΕΚ = έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών	6
	ΠΡΕΚΤΥΜΑ = προσκόλληση εκπαιδευτικών σε τυπικές μορφές αξιολόγησης	2
	ΕΛΕΞΚΕΚΠ = έλλειψη εξοικείωσης εκπαιδευτικών	1
	ΣΤΟΧΠΑΝΕ = στόχευση σε πανελλαδικές εξετάσεις	1
	ΕΛΣΝΡΓΕΚ = έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών	1
	ΕΛΣΥΝΔΕΚ = έλλειψη συναδελφικότητας εκπαιδευτικών	1

3. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων	ΕΛΕΞΚΓΝ = έλλειψη εξοικείωσης γονέων	1
4. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης	8
	ΜΗΕΥΑΝΙΠΡ = μη ευελιξία αναλυτικού προγράμματος	3
	ΠΛΗΘΓΝΑΝΤ = πληθώρα γνωστικών αντικειμένων	1
	ΠΛΗΘΜΑΘ = πληθώρα μαθητών	3
	ΠΡΤΥΑΕΚΣ = πρόκριση τυπικής αξιολόγησης από το εκπαιδευτικό σύστημα	2
	ΕΛΥΛΚΤΥΠΙ = έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	1

### 5.9 Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

Ο ένατος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τους τρόπους που προτείνουν οι φιλόλογοι, με σκοπό την υπερκέραση των εμποδίων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν 2 κατηγορίες, από τις οποίες η πρώτη περικλείει τους κωδικούς που αναφέρονται στις προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών και η δεύτερη κατηγορία περιέχει τους κωδικούς ως προς τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης. Οι συνολικοί κωδικοί των δύο κατηγοριών είναι 9 (Πίνακας 16).

*Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων*



Ως προς την πλευρά των επίσημων φορέων, 9 εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη εναλλακτική αξιολόγηση είτε με κρατικά είτε με ιδιωτικά σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια, ώστε να καταρτιστούν επαρκώς και να εντάξουν την εφαρμογή εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα: (εκπαιδευτικός 2): *«Τρόπους θα πρέπει να προτείνει το αρμόδιο Υπουργείο με σεμινάρια από εξειδικευμένους επιμορφωτές, οι οποίοι θα εξηγούν με σαφήνεια την πρακτική εφαρμογή αυτών των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, προκειμένου να τις εφαρμόσουν στην πράξη οι διδάσκοντες με επιτυχία.»* και (εκπαιδευτικός 11): *«Θα έλεγα τη συνεχή επιμόρφωση και όταν λέω επιμόρφωση, εννοώ όχι θεωρίες πια, αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, αλλά ένα εργαστήριο, όπου να ανταλλάζουμε εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή πώς το κάνεις εσύ ή μέσα στην τάξη να γίνει μια πρότυπη διδασκαλία, η ανταλλαγή ιδεών, υλικού, όλα αυτά.»*

Επιπρόσθετα, 5 εκπαιδευτικοί πρότειναν να αναπροσαρμοστούν τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να δοθούν νέες οδηγίες για την αξιολόγηση των μαθητών, προσανατολισμένες στις εναλλακτικές μεθόδους (εκπαιδευτικός 17): *«Πρέπει να γραφτούν καινούρια προγράμματα σπουδών και να δοθούν νέες οδηγίες, γιατί μέσα στα προγράμματα σπουδών υπάρχουν κάποιες προτάσεις και για την αξιολόγηση.»* αλλά και να υπάρχει μια κοινή συνισταμένη ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στις δύο βαθμίδες (εκπαιδευτικός 9): *«Πρέπει να εξεταστούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και να υπάρχει μια κοινή συνισταμένη, να βρεθούν δηλαδή οι στόχοι του τι θέλουμε από τα παιδιά για να προχωρήσουμε. Θεωρώ ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.»* Επιπλέον, μία από αυτές τις εκπαιδευτικούς τόνισε την ανάγκη αξιολόγησης μέσω του εναλλακτικού εργαλείου αξιολόγησης portfolio *«Θα έπρεπε το ίδιο το σύστημα να αλλάξει και να έχουμε portfolio. Αν αυτό είχε θεσμοθετηθεί, θα μπαίναμε κι εμείς σε αυτή την πορεία, σε αυτή τη διαδικασία, αλλά τώρα όλα αυτά είναι ξένα.»*

Άλλες 3 εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τη γνώμη ότι είναι αναγκαίο να περιοριστεί η διδακτέα ύλη των φιλολογικών μαθημάτων, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν και άλλες μεθόδους αξιολόγησης εκτός από τις τυπικές (εκπαιδευτικός 7): *«Πρώτα- πρώτα, θα έπρεπε να περιοριστεί η ύλη στα μαθήματα. Πάρα πολύ μεγάλη ύλη για να μπορούμε να χρησιμοποιούμε τόσο πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.»* Ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (3 αναφορές) έκανε λόγο για περισσότερο διδακτικό χρόνο, με σκοπό οι μαθητές να μπορούν να αξιολογούνται και με περιγραφικές μεθόδους αξιολόγησης (εκπαιδευτικός 6): *«χρειάζεται περισσότερο χρόνο η περιγραφική αξιολόγηση. Δε νομίζω ότι μπορούμε με κάποιον τρόπο να υπερβούμε τη δαπάνη του χρόνου.»* Επιπρόσθετα, μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 7, έθεσε το ζήτημα της μείωσης των μαθητών ανά τμήμα, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί η εφαρμογή της πολυεπίπεδης αξιολόγησης κάθε μαθητή με ποικίλους

αξιολογικούς τρόπους: «Θα έπρεπε να είναι μικρότερα τα τμήματα, λιγότερος ο αριθμός των μαθητών, για να μπορούμε να τους αξιολογούμε σε πάρα πολλά επίπεδα και με διαφορετικούς τρόπους.».

Συνακόλουθα, προέκυψαν άλλες 2 αναφορές εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων υποδομών, με αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικός να έχει τη δική του αίθουσα, ώστε να διαμορφώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τρόπο που να ευνοεί τη χρήση και άλλων μορφών αξιολόγησης εκτός από τις τυπικές μορφές (εκπαιδευτικός 19): «Περισσότερο δημιουργικό χρόνο στο σχολείο με κατάλληλο χώρο, για να εργαστώ, όπου θα καλέσω και τον συνάδελφο να το συζητήσουμε, αλλά και κατάλληλες αίθουσες. Δηλαδή δεν μπορώ να μπαίνω εγώ από τη μια αίθουσα στην άλλη για να φτιάχνω τα θρανία. Τα παιδιά ξεσηκώνονται. Ενώ αν έχω τη δική μου αίθουσα ως φιλόλογος, τα έχω όλα έτοιμα και είναι συνηθισμένα και τα παιδιά, δε χάνεις χρόνο. Έτσι, θα μπορέσουν να γίνουν όλα αυτά πράξη.».

*Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών*

Η υπερπήδηση των εμποδίων εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα προϋποθέτει και τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, όπως έδειξε η έρευνα, 2 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην εργατικότητα και τη διάθεση των εκπαιδευτικών να προσφέρουν τις γνώσεις τους στους μαθητές τους (εκπαιδευτικός 14): «Νομίζω ότι είναι η όρεξη για δουλειά, η διάθεση και η πρόθεση και η επιλογή να βοηθάς τα παιδιά όσο μπορείς περισσότερο. Δεν υπάρχει άλλο.».

Ακόμα 2 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως προϋπόθεση τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, όχι μόνο της ίδιας ειδικότητας, αλλά όλων των ειδικοτήτων: (εκπαιδευτικός 3): «Νομίζω η συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.».

Παράλληλα, μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 10, απάντησε ότι είναι χρέος των εκπαιδευτικών να αυτοεπιμορφώνονται μετά από τις βασικές ακαδημαϊκές σπουδές τους, ώστε να ακολουθούν τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, επομένως και να καταρτίζονται σχετικά με την εναλλακτική αξιολόγηση: «εγώ πιστεύω ότι βγήκαμε από το πανεπιστήμιο και είναι μετά θέμα αυτοεπιμόρφωσης να καταρτιζόμαστε και να εξελισσόμαστε ως παιδαγωγοί.».

Τέλος, άλλη μία εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 13, πρότεινε την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να καθοδηγηθούν τους μαθητές σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: «Νομίζω ότι τουλάχιστον στο δημόσιο σχολείο δεν είναι και πολύ εύκολο. Δεν είναι εύκολο να πεις στα παιδιά ότι θα κάνεις παραπάνω ώρες. Θέλει μεγαλύτερη οργάνωση εκ μέρους του καθηγητή».

Πίνακας 16. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»

9 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών	9
	ΑΛΛΓΑΝΠΡ = αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων	5
	ΠΕΡΔΙΔΥΛ = περιορισμός διδακτέας ύλης	3
	ΠΕΡΔΙΔΧΡ = περισσότερος διδακτικός χρόνος	3
	ΛΙΓΜΑΘΤΜ = λιγότεροι μαθητές ανά τμήμα	1
	ΚΤΛΣΧΧΩΡ = κατάλληλος σχολικός χώρος	2
2. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΡΓΕΚΠ = εργατικότητα εκπαιδευτικών	2
	ΣΥΝΕΚΠ = συνεργασία εκπαιδευτικών	2
	ΑΥΤΕΠΠΕΚ = αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών	1
	ΟΡΓΕΚΠΔΔ = οργάνωση εκπαιδευτικής διαδικασίας	1

### 5.10 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

Ο δέκατος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τους τρόπους επιμόρφωσης που προτείνουν οι φιλόλογοι από την πλευρά των ίδιων, αλλά και των επίσημων φορέων της εκπαίδευσης, ώστε να

περιοριστούν, αν όχι να εξαλειφθούν, οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Η ανάλυση των δεδομένων επέδειξε 3 κατηγορίες και 11 συνολικά κωδικούς. Η πρώτη κατηγορία απαρτίζεται από έναν κωδικό σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και στις δύο επόμενες κατηγορίες ανήκουν κωδικοί σχετικά με τους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από την πλευρά των επίσημων φορέων και από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών αντίστοιχα (Πίνακας 17).

#### *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί (20 αναφορές) συμφώνησαν ότι κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή τους ως προς την εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, για να αποκτήσουν μια επιστημονική κατάρτιση προς αυτή την κατεύθυνση.

#### *Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των φορέων*

Η έρευνα ανέδειξε τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση και στα εργαλεία χρήσης της, οι οποίοι μπορούν να υλοποιηθούν από επίσημους φορείς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (13 αναφορές) δήλωσε ότι είναι απαραίτητο να οργανώνονται σεμινάρια, ημερίδες και διημερίδες εκπαιδευτικών από επίσημους φορείς, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας, καθώς είναι ο κεντρικός φορέας που μπορεί να προβεί σε κοινή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της χώρας, αλλά και επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη σε αυτό για τη σωστή και οργανωμένη ενημέρωσή τους (εκπαιδευτικός 14): «*Η εμπειρία έχει δείξει ότι όλα αυτά τα πράγματα πρέπει να οργανώνονται και να σχεδιάζονται κεντρικά, δηλαδή το Υπουργείο παιδείας θα πρέπει να επιλέξει να επιμορφώσει κεντρικά τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτό έχει τα μέσα.*» και (εκπαιδευτικός 18): «*Έχουμε εμπιστοσύνη μόνο σε κάποιον επίσημο φορέα που θα τα κάνει· νομίζω ότι θα έχει πιο πολλή συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς.*». Επιπλέον, 5 εκπαιδευτικοί εξειδίκευσαν την επιμόρφωσή τους, προτείνοντας τα βιωματικά εργαστήρια των εκπαιδευτικών ως χρησιμότερα από την επιμόρφωση σε θεωρητικό επίπεδο, ώστε να έρθουν σε επαφή με την πρακτική εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 7): «*Σεμινάρια επιμορφωτικά, αλλά και με πρακτικό χαρακτήρα, δηλαδή δεν αρκεί να αναπτύξει κάποιος κάποιες θεωρίες, αλλά θα πρέπει να κάνουμε εργαστήρια για να εξασκηθούμε και στην πράξη· όχι μόνο να γνωρίζουμε τους τρόπους αλλά και πώς αυτοί εφαρμόζονται στην ειδικότητά μας, πώς ξεπερνάς τα προβλήματα με τα παιδιά.*»

Περίπου ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (6 αναφορές) αναφέρθηκε στη συμβολή των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι ως συντονιστές της εκπαίδευσης μπορούν να δώσουν τα εχέγγυα για μια πλήρη και αποτελεσματική βιωματική επιμόρφωση στις μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 15): *«οι σύμβουλοι, οι συντονιστές θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, οι οποίοι και για άλλα ζητήματα οργανώνουν βιωματικά εργαστήρια και είναι πολύ αποτελεσματικά, ίσως το πιο αποτελεσματικό.»*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν 2 εκπαιδευτικοί, προτείνοντας την οργάνωση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως είναι η εναλλακτική αξιολόγηση, μέσω των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.). Βέβαια, 4 εκπαιδευτικοί, επηρεαζόμενοι από τις νέες συνθήκες τηλεεκπαίδευσης και παρακολούθησης τηλεδιασκέψεων, υπέδειξαν τα διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών μέσω διαδικτυακών εφαρμογών, λογισμικών και ιστοτόπων (Youtube) (εκπαιδευτικός 9): *«μέσω των τηλεδιασκέψεων μπορούμε να παρακολουθούμε και μέσω YouTube· ήδη, δηλαδή, και το σεμινάριο των εκπαιδευτικών που δεν είναι βέβαια μόνο πάνω στην αξιολόγηση, αλλά σίγουρα εμπεριέχει και αυτό, είναι μια πολύ καλή κίνηση.»*.

Κομβικό ρόλο μπορούν διαδραματίσουν και οι πανεπιστημιακοί φορείς, και ειδικότερα τα διδάσκοντα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, προσφέροντας τις ακαδημαϊκές γνώσεις τους σε θεωρητικό, αλλά και πρακτικό επίπεδο (εκπαιδευτικός 15): *«Τέτοιες αλλαγές και τέτοιες διαδικασίες, όταν εισηγείται η πολιτεία, θα πρέπει να αναλαμβάνει και την πρωτοβουλία να επιμορφώσει τους εργαζόμενους, συγκεκριμένα εμάς, άρα θα πρέπει να γίνονται σε συνεργασία με την επιστημονική κοινότητα, τα Πανεπιστήμια.»*. Μία από αυτές τις εκπαιδευτικούς πρόβαλλε ως επιχείρημα ένα παλαιότερο παράδειγμα υλοποίησης προγράμματος με σενάρια διδασκαλίας από έναν ακαδημαϊκό διδάσκοντα (εκπαιδευτικός 19): *«Μια χρονιά είχαμε κάνει ένα πρόγραμμα με σενάρια διδασκαλίας και συζητούσαμε με γονείς, με έναν ακαδημαϊκό από το Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Ήταν πολύ καλές αυτές οι διαδικασίες, αλλά από τότε δεν κάναμε κάτι ανάλογο.»*. Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι ενισχυτικός και ο ρόλος των μεταπτυχιακών και διδακτορικών προγραμμάτων με θεματολογία σχετική με την εναλλακτική αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα (εκπαιδευτικός 17): *«Επίσης, θεωρώ πολύ σημαντική την έρευνα· τα μεταπτυχιακά και τα διδακτορικά... και μόνο που συζητήσαμε τώρα, βγήκαν πολλά πράγματα στην επιφάνεια. Θα τα ψάξω και την επόμενη χρονιά θα τα εφαρμόσω.»*. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 4 τόνισε την ανάγκη ένταξης ειδικού μαθήματος με περιεχόμενο τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών που σχετίζονται με την εκπαίδευση: *«Εεεε να ενταχθούν μαθήματα με περιεχόμενο τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στα προγράμματα σχολών.»*

*Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών*

Από την έρευνα που διενεργήθηκε, αναδείχθηκαν και τρόποι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση, η εφαρμογή των οποίων εξαρτάται από τους ίδιους. Ειδικότερα, 2 εκπαιδευτικοί πρότειναν την αυτοεπιμόρφωσή τους, μέσω προσωπικής μελέτης και επιθυμίας για ενημέρωση και παρακολούθηση των εξελίξεων στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικός 1): «σίγουρα και την προσωπική μελέτη του καθενός, το διάβασμα δηλαδή από την πλευρά των εκπαιδευτικών δηλαδή να φροντίζουμε να διαβάζουμε, να βλέπουμε τις εξελίξεις, να ενημερωνόμαστε δηλαδή για το τι συμβαίνει γύρω μας.». Επίσης, 3 εκπαιδευτικοί έθεσαν ως σημαντικό παράγοντα τη διασχολική επικοινωνία, με συνεργασία των εκπαιδευτικών και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ τους, αλλά και εκπαιδευτικού υλικού χρήσιμου για την εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (εκπαιδευτικός 11): «η ανταλλαγή υλικού που έγινε τώρα στην τηλεκπαίδευση ανταλλάξαμε οι συνάδελφοι διάφορες ιδέες.».

Πίνακας 17. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα»

10 <sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	20
2. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου	13
	ΒΙΩΜΕΡΕΚ = βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών	5
	ΕΠΣΧΣΥΜ = επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων	6

την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΠΕΚΕΣ = επιμόρφωση μέσω ΠΕΚΕΣ	2
	ΔΔΕΠΣΕΕΚ = διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών	4
	ΕΠΙΜΠΑΝ = επιμόρφωση μέσω πανεπιστημιακών	4
	ΜΤΠΔΔΠΡ = μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα	3
	ΣΧΕΜΑΠΑΝ = σχετικό μάθημα σε πανεπιστήμια	1
3. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΑΥΤΟΕΠΕΚ = αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
	ΔΙΑΣΧΕΠΚ = διασχολική επικοινωνία	3

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> - Συζήτηση

Η εν λόγω εργασία προσανατολίστηκε στη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων φιλολόγων που υπηρετούν στην ελληνική δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Γενικά Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια, σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Με τη χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της ποιοτικής συνέντευξης, είκοσι φιλόλογοι εξέφρασαν τις απόψεις τους ως προς το εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών και τη σημαντικότητα της εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας, ως προς τις μορφές που χρησιμοποιούν κατά την αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και ως προς τις τυπικές μορφές αξιολόγησης που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν. Επιπρόσθετα, κλήθηκαν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη νοηματοδότηση και τα χαρακτηριστικά των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Εν συνεχεία, αναφέρθηκαν στα εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για να αποτιμήσουν τη μαθησιακή πορεία στο γλωσσικό μάθημα, καθώς και στις δυσκολίες που συναντά ένα τέτοιο εγχείρημα στη σημερινή ελληνική δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, εξέθεσαν και τις απόψεις τους για τους τρόπους υπερπήδησης των ανασταλτικών παραγόντων εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα και πρότειναν πρακτικές επιμέμφωσής τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Βάσει της θεματικής κατηγοριοποίησης των ποιοτικά αναλυμένων συνεντεύξεων των φιλολόγων, δημιουργήθηκαν 10 θεματικοί άξονες, στους οποίους εντάχθηκαν 37 θεματικές κατηγορίες και 218 κωδικοί- λειτουργικοί ορισμοί. Οι θεματικοί άξονες είναι: 1. *Εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών*, 2. *Σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών*, 3. *Απόψεις για τις μορφές αξιολόγησης γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών*, 4. *Απόψεις για τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών*, 5. *Νοηματοδότηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών*, 6. *Απόψεις για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών*, 7. *Απόψεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*, 8. *Απόψεις για τις δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*, 9. *Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα* και 10. *Επιμέμφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα*.

Οι δύο πρώτοι θεματικοί άξονες προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εμπεριέχει τη νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πρώτου θεματικού άξονα, διαπιστώθηκε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην αξιολόγηση του μαθητή την έννοια της αποτίμησης κατακτημένων γνώσεων, ενώ αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που τη θεωρούν ως μέσο αξιολόγησης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, καθώς και ως μέσο αναστοχασμού



των εκπαιδευτικών. Πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι χάρη στην αξιολόγηση, μπορούν να κατατάσσουν τους μαθητές σε επίπεδα, να περιγράψουν τις δεξιότητές τους, να αποτιμούν την επίδοση και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και να ανταμείβουν την προσπάθειά τους, χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση για να περιγράψουν ποσοτικά και ποιοτικά τους μαθητές τους. Οι απόψεις αυτές των φιλολόγων επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα στην έρευνα της Τζάγκα (2020) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η αξιολόγηση του μαθητή, εκτός από διαδικασία αποτίμησης του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, συνιστά και μέσο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνονται και τα ευρήματα της Γκούμα (2020) αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης ως ικανότητας ελέγχου των επιδόσεων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δεύτερου θεματικού άξονα, οι περισσότεροι φιλόλογοι πιστεύουν ότι είναι σημαντική η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, καθώς συμβάλλει στην αύξηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών και λιγότεροι είναι όσοι προβάλλουν ως επιχειρήματα την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών, την ανατροφοδότηση των μαθητών, την αποτίμηση της προσωπικότητάς τους και την κινητροδότηση για να επιδεικνύουν συνέπεια στις υποχρεώσεις τους. Κρίνεται αξιοσημείωτη και η άποψη ενός σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών που προβάλλουν την αξιολόγηση των μαθητών ως μέσο αναστοχασμού των ίδιων και ως αφορμή για να διαμορφώσουν και να αναδιαμορφώσουν τη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Αυτές οι απόψεις σχετικά με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης εναρμονίζονται με τα αποτελέσματα της έρευνας της Τσαπάρη (2016) και της έρευνας της Γκούμα (2020), όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης.

Ο τρίτος θεματικός άξονας ανέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων βάσει του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις απόψεις των φιλολόγων για τους τρόπους που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στο γλωσσικό γραμματισμό. Όπως έδειξαν τα ευρήματα, οι περισσότεροι φιλόλογοι χρησιμοποιούν περισσότερο τις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης για να αξιολογήσουν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο των μαθητών, παρά τις εναλλακτικές μεθόδους. Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως χρησιμοποιεί ως τυπικές μεθόδους αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών κατά κύριο λόγο τα διαγωνίσματα, τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και γενικότερα την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ η μειοψηφία χρησιμοποιεί τα τεστ, τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τις κατ' οίκον εργασίες. Επιπλέον, ως εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν εξίσου την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών και λιγότερο τη διαμορφωτική αξιολόγηση, το project και το portfolio. Στη συνέχεια, ως τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών ανέφεραν

κατά βάση τις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου και τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και κατά λιγότερο τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και τον διάλογο. Επίσης, ως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών προέκριναν τους αγώνες επιχειρηματολογίας και λιγότερο το παιχνίδι ρόλων, την περιγραφική αξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών.

Σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα, και στην έρευνα της Τζάγκα (2020) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση τις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης και κυρίως τα τεστ, τις προφορικές ερωτήσεις και τη συζήτηση. Επιπρόσθετα, προς την ίδια κατεύθυνση συγκλίνει και η έρευνα της Γκούμα (2020), όπου καταδεικνύεται η τάση να χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι τα τεστ, τις ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου και τις ασκήσεις κατανόησης κειμένου.

Ο τέταρτος θεματικός άξονας συσχετίστηκε με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις των φιλόλογων για τις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Ειδικότερα, οι φιλόλογοι στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι γνωρίζουν τα διαγωνίσματα, τα τεστ, τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και λιγότεροι απάντησαν τις εκθέσεις, την προφορική εξέταση και τις κατ' οίκον γραπτές εργασίες. Παράλληλα, εκθέτοντας τα πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στα οφέλη που προκύπτουν σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών, αφού τόνισαν ότι μπορούν να διαπιστώσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και ότι είναι μια εύκολη, σύντομη και γνωστή για αυτούς διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, όπου μπορούν να μετρήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Λίγοι εκπαιδευτικοί από αυτούς εξέθεσαν το επιχείρημα ότι τις χρησιμοποιούν, επειδή είναι πιο οικείες και αναμενόμενες στους μαθητές, λόγω της χρόνιας χρήσης τους.

Στη συνέχεια, οι φιλόλογοι, αναφερόμενοι στα μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης, εστίασαν στην πλευρά των μαθητών και συγκεκριμένα στην ακαταλληλότητα για όλους τους μαθητές, στο γνωσιοκεντρικό και στερεοτυπικό χαρακτήρα τους, καθώς και στην ανάπτυξη τους άγχους των μαθητών κατά την αξιολόγησή τους, μειονέκτημα το οποίο τόνισε στην έρευνά της και η Αλεξίου (2013). Τέλος, είναι αξιομνημόνευτο ότι ως προς τις τυπικές μορφές που υιοθετούν για την αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, οι φιλόλογοι ανέφεραν αυτές που γνωρίζουν, αλλά συμπεριέλαβαν και τις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, τις ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, τις ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και τις ασκήσεις διεύρυνσης λεξιλογίου, στις οποίες δεν αναφέρθηκαν όταν ρωτήθηκαν ποιες τυπικές μορφές αξιολόγησης γνωρίζουν. Επίσης, αξ σημειωθεί ότι από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι γνωρίζουν την προφορική εξέταση ως μορφή τυπικής αξιολόγησης, οι τρεις δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν, ενώ υπήρξε μία εκπαιδευτικός που, αν και δήλωσε ότι τη χρησιμοποιεί στο γλωσσικό

μάθημα, δεν ανέφερε ότι τη γνωρίζει. Τέλος, η εκπαιδευτικός που γνώριζε ως μέθοδο τυπικής αξιολόγησης τις κατ' οίκον γραπτές, δήλωσε ότι δεν τις χρησιμοποιεί. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός που δήλωσε ότι τις χρησιμοποιεί, δεν ανέφερε ότι τις γνωρίζει.

Τα ευρήματα, που εντάχθηκαν στον τέταρτο θεματικό άξονα, συνάδουν με τα ευρήματα της Τσαπάρια (2016) ότι οι φιλόλογοι στα ΣΔΕ χρησιμοποιούν τα τεστ, τα διαγωνίσματα και την προφορική εξέταση για να ελέγξουν το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, η Τσαπάρια (2016) διαπίστωσε και την ακαταλληλότητα της χρήσης τους για όλους τους μαθητές, αφού είναι αδύνατη η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ως ατόμων με ιδιαιτερότητες και αδυναμίες.

Ο πέμπτος, ο έκτος και ο έβδομος θεματικός άξονας βασίστηκαν στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τις εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Συνεπώς, από την κατηγοριοποίηση των κωδικών του πέμπτου θεματικού άξονα, φάνηκε ότι οι περισσότεροι φιλόλογοι εννοιολογούν την εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών ως μια μορφή μη τυπικής αξιολόγησης και οι υπόλοιποι τη χαρακτηρίζουν ως μορφή αποτίμησης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, ως ποιοτική και διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης, ως μορφή αξιολόγησης της προσπάθειας των μαθητών για συμμετοχή, αλλά και ως μορφή αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ένα μικρό ποσοστό φιλολόγων δε γνωρίζει τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα (5 από τις 20 αναφορές) και από όσους τις γνωρίζουν οι περισσότεροι ανέφεραν το portfolio, το project, την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών. Λιγότεροι έκαναν λόγο για την περιγραφική αξιολόγηση, το παιχνίδι ρόλων, τους αγώνες επιχειρηματολογίας, το ημερολόγιο, τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, την παρατήρηση, τα κείμενα δημιουργικής γραφής και τις ρουμπρίκες αξιολόγησης.

Σχετικά με τη γνώση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, η Μάρκου (2019) συμπέρανε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν τις γνωρίζει, ενώ η έρευνα της Τζάγκα (2020) διαπίστωσε ότι λίγοι εκπαιδευτικοί δεν τις γνωρίζουν. Επιπλέον, στην έρευνα της Γκούμα, η πιο γνωστή μέθοδος εναλλακτικής αξιολόγησης αναδείχτηκε το project που γνώριζαν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Στην ίδια έρευνα, φάνηκε ότι οι περισσότεροι γνώριζαν την περιγραφική αξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και το portfolio. Άγνωστη ήταν η μέθοδος του ημερολογίου. Τέλος, η έρευνα της Αλεξίου (2013) κατέδειξε την άγνοια των ερωτηθέντων για αυτές τις μορφές αξιολόγησης.

Ο έκτος θεματικός άξονας εμπεριέκλεισε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Η έρευνα, λοιπόν, κατέδειξε ότι αυτές οι μέθοδοι συντείνουν στη σφαιρική αξιολόγηση των μαθητών, περιλαμβάνοντας

τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, στη βαθιά αποτίμηση των γνώσεών τους, στην εξατομίκευση της αξιολόγησης, στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, στην κατάργηση της βαθμοθηρίας και στην οικοδόμηση της γνώσης. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα της Τζάγκα (2020) ότι αναδεικνύονται οι κλίσεις και οι δεξιότητες των μαθητών και ότι προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, η ίδια έρευνα, αλλά και η έρευνα της Τσαπάρα (2016) ανέδειξαν και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, που στην παρούσα έρευνα συναντά μόνο 2 αναφορές. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματά εναρμονίζονται και με την έρευνα της Γκούμα (2020), όπου γίνεται λόγος για τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της εναλλακτικής αξιολόγησης και τη συμβολή της στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Ως προς τα μειονεκτήματα της χρήσης της εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών, αρκετοί φιλόλογοι δήλωσαν ότι δεν τα γνωρίζουν. Ωστόσο, οι περισσότεροι (9 από τις 20 αναφορές) επικεντρώθηκαν στην έλλειψη διδακτικού χρόνου και λιγότεροι εστίασαν στην ελλιπή επιστημονική τους κατάρτιση, στην καταβολή μεγαλύτερου κόπου από την πλευρά τους και στην ανυπαρξία υποδομών στην Ελλάδα. Βέβαια, εξέφρασαν την άποψη ότι δεν αναπτύσσονται οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών (hard skills) και ότι δεν είναι εξοικειωμένοι ούτε οι γονείς ούτε οι μαθητές με αυτές τις μορφές αξιολόγησης, αφού δεν καταλήγουν σε βαθμολογική και αριθμητική αξιολόγηση. Αυτά τα ευρήματα της έλλειψης χρόνου των εκπαιδευτικών και της έλλειψης εξοικείωσης των μαθητών επιβεβαιώνουν και τα αντίστοιχα ευρήματα της Τσαπάρα (2016) και της Τζάγκα (2020), ενώ τα λίγα ευρήματα σχετικά με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής συνάδουν με την έρευνα της Γκούμα (2020).

Από τον έβδομο θεματικό άξονα προέκυψαν οι απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, με τους λόγους της χρήσης τους ή της μη χρήσης τους και με τα κριτήρια επιλογής της χρήσης τους. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι από τους φιλόλογους που δήλωσαν ότι γνωρίζουν αυτές τις μεθόδους (15 από τις 20 αναφορές), οι 12 φιλόλογοι τις εφαρμόζουν συνειδητά ή ασυνείδητα ή προσπαθούν να τις εντάξουν στην αξιολογική μαθησιακή διαδικασία της αξιολόγησης μαζί με τις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι από τους 8 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι δεν τις χρησιμοποιούν, οι 2 εκπαιδευτικοί, ενώ απάντησαν ότι δεν τις χρησιμοποιούν, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής στη γλώσσα και τη λογοτεχνία, εντάσσοντάς τες με επιφύλαξη στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Η επικρατέστερη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούν είναι η ετεροαξιολόγηση και ακολουθούν η αυτοαξιολόγηση, οι αγώνες επιχειρηματολογίας, η περιγραφική αξιολόγηση, το project, το portfolio και λιγότερο οι Νέες Τεχνολογίες και το ημερολόγιο. Βέβαια, αξίζει να μνημονευθεί ότι, ενώ είναι περισσότεροι οι φιλόλογοι που δήλωσαν ότι τις γνωρίζουν (8 εκπαιδευτικοί από τους 20 δήλωσαν την ετεροαξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση, το project, το

portfolio), μόλις 3 δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις τρεις τελευταίες μεθόδους. Ωστόσο, μία από τις εκπαιδευτικούς απάντησε ότι δεν εφαρμόζει πλέον το portfolio και το project, επειδή στην πρώτη περίπτωση θεωρεί προτιμότερο να παίρνουν οι μαθητές οι εργασίες τους στο σπίτι και στη δεύτερη περίπτωση δεν υπάρχει χρόνος, αλλά και οι μαθητές δεν επεξεργάζονται κριτικά τις πληροφορίες που συλλέγουν.

Συγκρίνοντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στο γλωσσικό μάθημα, με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών άλλων ερευνών, αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα της Τζάγκα (2020) διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μάλιστα κατά κύριο λόγο τη μέθοδο project και λιγότερο την ετεροαξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση, το παιχνίδι, την παρατήρηση και το portfolio. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα της Αλεξίου (2013), στην οποία φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά βάση το project και σχεδόν εξίσου την αυτοαξιολόγηση, τη ετεροαξιολόγηση και το portfolio, αλλά, όπως τόνισε και η ίδια, τα ευρήματα σε σχέση με το project και το portfolio δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Επιπλέον, η ίδια ανέφερε ότι η χρήση της αυτοαξιολόγησης προκρίνεται από τα σχολικά εγχειρίδια, γι' αυτό και χρησιμοποιείται, γεγονός που αναφέρθηκε και στην παρούσα έρευνα. Τέλος, στην έρευνα της Τσαπάρα (2016), αναδείχτηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η περιγραφική αξιολόγηση και ακολούθησαν η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, το project, η παρατήρηση και το ημερολόγιο. Ωστόσο,

Ο έβδομος θεματικός άξονας συμπεριέλαβε και τους λόγους που δε χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και τους λόγους και τα κριτήρια χρήσης τους. Έτσι, φάνηκε ότι το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και η έλλειψη χρόνου και γνώσεων των φιλόλογων προς την κατεύθυνση αυτή τους εμποδίζουν να τις χρησιμοποιήσουν. Αυτοί οι λόγοι μη χρήσης αυτών των μεθόδων φαίνεται να μη συνάδουν με την έρευνα της Τσαπάρα (2016), στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρόβαλαν ως λόγους την έλλειψη εμπειρίας σε παρόμοιες μεθόδους αξιολόγησης και την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Υπάρχει, όμως, σύμπνοια με την έρευνα της Αλεξίου (2013), όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τις χρησιμοποιούν, επειδή δεν τις γνωρίζουν, αλλά και επειδή ακόμα και αν τις γνωρίζουν, δεν ξέρουν πώς να τις χρησιμοποιήσουν. Ωστόσο, οι περισσότεροι φιλόλογοι της παρούσας έρευνας από αυτούς που δήλωσαν πως τις χρησιμοποιούν, τόνισαν ότι αυτή η επιλογή τους δικαιολογείται από τον καινοτόμο χαρακτήρα των μεθόδων αυτών, την ανάδειξη της πλήρους εικόνας των μαθητών, την αυτοβελτίωση των μαθητών και των συναφών ακαδημαϊκών σπουδών τους. Από την έρευνα της Αλεξίου (2013) επιβεβαιώνεται ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης συμβάλλει στην πλήρη ενημέρωση των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση και την

ενθάρρυνση για μεγαλύτερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό την αυτοβελτίωσή τους. Τέλος, είναι αξιομνημόνευτο ότι η έρευνα της Γκούμα (2020) διερεύνησε μόνο τη γνώση των φιλολόγων για τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα και όχι τη χρήση των μεθόδων αυτών ούτε τους λόγους και τα κριτήρια χρήσης τους.

Στον ίδιο θεματικό άξονα, οι φιλόλογοι πρόβαλαν ως κριτήρια επιλογής αυτών των μεθόδων την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτές ανάλογα με τις δυνατότητές τους, με τα ενδιαφέροντά τους, με τους τύπους νοημοσύνης, με το δυναμικό τους, αλλά και ένας σημαντικός αριθμός φιλολόγων φάνηκε ότι λαμβάνει υπόψη τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει. Τέλος, είναι ελπιδοφόρο πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από έναν, επιθυμούν τη χρήση αυτών των μεθόδων για να αξιολογούν τους μαθητές τους στο γλωσσικό μάθημα. Ο εκπαιδευτικός που εξέφρασε την άρνησή του, δήλωσε πως αρνείται οποιαδήποτε αλλαγή στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ήδη εδώ και πολλά χρόνια.

Ο όγδοος θεματικός άξονας συσχετίζεται με το έκτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά στους παράγοντες που παρακωλύουν την εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων και των πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Από την πλευρά των μαθητών διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με αυτές τις μεθόδους αξιολόγησης, η έλλειψη τεχνογνωσίας και η ανάγκη κάλυψης των γραμματικοσυντακτικών ελλείψεών τους ευθύνεται για τη μη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων στο γλωσσικό μάθημα. Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες που συγκέντρωσαν τις περισσότερες αναφορές εκπαιδευτικών ήταν η έλλειψη χρόνου και γνώσεων από την πλευρά τους, καθώς και η αναγκαιότητα κάλυψης της υπέρογκης διδακτικής ύλης. Βέβαια, αναφέρθηκαν ως λόγοι και η προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε τυπικές μορφές αξιολόγησης, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους, η στόχευση του εκπαιδευτικού συστήματος στην προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις, το μη ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, η πληθώρα μαθητών ανά τμήμα και η ελλιπής εξοικείωση των γονέων με νέες μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα συγκλίνουν με τα ευρήματα της Αλεξίου (2013), καθώς και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκαν στην ελλιπή κατάρτισή τους, στην ελλιπή σχολική υποδομή και στην πληθώρα των μαθητών. Βέβαια, αναδείχτηκε σε αυτή την έρευνα και η έλλειψη οικονομικών κινήτρων, γεγονός που δεν αναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, φαίνεται να επιβεβαιώνονται τα ευρήματά μας και από την έρευνα της Γκούμα (2020), η οποία συμπεραίνει ότι η χρησιμοθηρική αντίληψη του μαθήματος της γλώσσας εξαιτίας των Πανελλαδικών εξετάσεων, η πληθώρα των μαθητών ανά τμήμα και η ελλιπής κατάρτιση των ίδιων δρουν ανασταλτικά στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα.

Ο ένατος και ο δέκατος θεματικός άξονας προέκυψαν από την προσέγγιση του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις προτάσεις για αποτελεσματική εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Ειδικότερα, ο ένατος θεματικό άξονας συμπεριέλαβε τις προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών από την πλευρά των επίσημων φορέων και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η επικρατέστερη πρόταση ήταν η διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς από επίσημους φορείς. Ακολούθησαν η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, ο περιορισμός της διδακτέας ύλης, ο επαρκής διδακτικός χρόνος, ο κατάλληλος σχολικός χώρος, η μείωση των μαθητών ανά τμήμα, καθώς και η εργατικότητα, η συνεργασία και η αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο δέκατος θεματικός άξονας περιέκλεισε τους τρόπους επιμόρφωσης των φιλολόγων στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, αφού βέβαια επιβεβαιώθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς ότι κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή τους. Ως τρόπος επιμόρφωσης, που είχε τις περισσότερες αναφορές, προβλήθηκαν στην έρευνα τα επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών και ακολούθησαν τα βιωματικά εργαστήρια, καθώς, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να εξασκηθούν και στην πράξη, όχι μόνο να γνωρίζουν τις θεωρίες. Πολλές αναφορές είχαν και τα σεμινάρια μέσω σχολικών συμβούλων, αφού θεωρήθηκαν ως πολύ αποτελεσματικά. Βέβαια, προκρίθηκαν και τα διαδικτυακά σεμινάρια, τα σεμινάρια μέσω ΠΕΚΕΣ, αλλά και τα συναφή μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα και τα συναφή προπτυχιακά μαθήματα. Τέλος, αξιόλογες ήταν και οι απόψεις των συμμετεχόντων για αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για διασχολική επικοινωνία ως μέσα παρακολούθησης των εξελίξεων στην εκπαίδευση και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, με στόχο την καλύτερη δυνατή εφαρμογή των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα.

Όλες οι έρευνες που εντάχθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσα έρευνας συνάδουν με τις θεματικές κατηγορίες του ένατου και του δέκατου θεματικού άξονα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Τσαπάρα (2016), αναδείχτηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων από δημόσιους φορείς, αλλά και η διασχολική επικοινωνία με ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των φιλολόγων. Στην έρευνα της Αλεξίου (2013) διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί να επιμορφωθεί από ειδικούς παιδαγωγούς σε ζητήματα της εναλλακτικής αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, και στην έρευνα της Γκούμα (2020) προβλήθηκε η αναγκαιότητα διά ζώσης επιμόρφωσής τους από έμπειρους επιμορφωτές, αλλά και στην έρευνα της Μάρκου (2019) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν. Τέλος, στην έρευνα της Τζάγκα (2020), αναδείχτηκαν ως προτάσεις για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεωρητικά κυρίως ζητήματα,

η βελτίωση υλικοτεχνικών υποδομών, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, η μείωση της διδακτέας ύλης και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν θετική άποψη για την εναλλακτική αξιολόγηση και πιστεύουν ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη αποτίμηση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών, των κλίσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων κάθε μαθητή. Ωστόσο, παρά το γεγονός πως η πλειονότητα δήλωσε πως γνωρίζει και χρησιμοποιεί μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα Γυμνασίου και Λυκείου, διαπιστώθηκε ότι δε γνωρίζει την επιστημολογική προσέγγιση των πρακτικών εναλλακτικής αξιολόγησης, οπότε ο τρόπος που χρησιμοποιεί αυτές τις πρακτικές δε συνάδει με τις βιβλιογραφικές αναφορές που είναι διεθνώς αναγνωρισμένες. Βέβαια, είναι ελπιδοφόρα η επιθυμία όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θεωρητικό και πρακτικό - βιωματικό επίπεδο, ώστε να αποκτήσουν πλήρη επιστημονική κατάρτιση ικανή να τους προσδώσει τα εχέγγυα για την αποτελεσματική χρήση των μεθόδων αυτών στη διδακτική πράξη.

### **6.1 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές διερευνητικές προσεγγίσεις**

Στην παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκε η προθυμία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών να συμμετέχουν, καθώς ενημερώθηκαν πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων για το θέμα της έρευνας και αυτό ήταν ικανό να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Βέβαια, κάποιες στιγμές φάνηκε να διακατέχονται από περιστασιακό άγχος, επειδή γνώριζαν κάποιες συγκεκριμένες πληροφορίες για την εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών και δεν ήταν σίγουροι/ες αν οι απαντήσεις τους ήταν ορθές. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους ήταν περιεκτικές και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις οι συνεντεύξεις διήρκησαν περισσότερο από το αναμενόμενο χρονικό όριο.

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν έρευμα για να ανοίξει ένα πεδίο μεταρρυθμίσεων ως προς τις μορφές που χρησιμοποιούνται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στο γλωσσικό μάθημα. Ειδικότερα, κρίνεται σημαντική η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας μετά το πέρας μεγάλου χρονικού διαστήματος, κατά το οποίο μπορεί να επέλθει αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και να προταθεί η υιοθέτηση κάποιων μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, σε συνδυασμό με κατάλληλες επιμορφωτικές κινήσεις των φιλολόγων από δημόσιους φορείς. Επιπρόσθετα, μπορεί να διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα σε ιδιωτικές σχολικές μονάδες στην Ελλάδα, ώστε να γίνει σύγκριση αντίστοιχων ευρημάτων. Βέβαια, θεωρείται σημαντική και η διερεύνηση των μορφών εναλλακτικής αξιολόγησης που είναι αποτελεσματικότερες για τους μαθητές του Γυμνασίου σε σύγκριση με τους μαθητές του Λυκείου στο γλωσσικό μάθημα, καθώς οι απαιτήσεις του μαθήματος διαφοροποιούνται, όταν



αλλάζει η σχολική βαθμίδα, λόγω της εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος στις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Βέβαια, προτείνεται και η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με κάθε πρακτική εναλλακτικής αξιολόγησης χωριστά, αφού προηγηθεί πρακτική εξάσκηση των ιδίων αρχικά στα πλαίσια σεμιναρίων και στη συνέχεια στα πλαίσια εφαρμογής πειραματικών αξιολογικών πρακτικών στο πραγματικό σχολικό περιβάλλον της τάξης. Βασική προϋπόθεση είναι να χρησιμοποιηθούν ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, ώστε να προκύψουν λεπτομερή δεδομένα από τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων στις έρευνες. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα είχε η εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των φιλολόγων στις απόψεις τους για τη χρήση των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, καθώς το διαφορετικό ηλικιακό και γνωστικό προφίλ κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να αποδώσει χρήσιμα αποτελέσματα σε μελλοντική ανάλογη έρευνα. Τέλος, εκτιμάται ότι η εν λόγω έρευνα μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά προς τη μελλοντική υιοθέτηση κουλτούρας χρήσης εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, καθώς προκρίνονται οφέλη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δαρβούδης, Α. (2004). Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 138, 60-79.
- Ευγένιος, Α., & Καραγεωργιάδης, Α. (2020). Χρήση των δεδομένων από τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: Αξιολόγηση των Μαθηματικών και Νέες Τεχνολογίες. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Ε.Ε.Ε.Α*. Αθήνα, 5, 1-12.
- Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Γλωσσών (2006). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Συμβούλιο της Ευρώπης: Για έφηβους 12 – 15 χρόνων. Οδηγός προς τους εκπαιδευτικούς. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Υπ. Π.Ε.Θ.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 19/5/2021 από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καπετανίδου, Μ. (2010). Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών. Εφαρμοσμένη Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 3 (1). Ανακτήθηκε από: [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_ejournal/efarmpaid.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html).
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (46-70). Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., & Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): «Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία», στο Π. Αγγελίδης και

- Γ. Μαυροειδής (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών'. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.). τεύχος 1. Ανακτήθηκε στις 20/9/2021 από [http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos\\_Efarmpaid.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf)
- Μάρκου, Κ. (2019). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., Γιαλούρης, Π., & Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. ΙΕΠ, 37-38.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδιο εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). «Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση». Στο Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, 223-229. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπούλη, Ε. (2016). Η χρήση των ημερολογίων αναστοχασμού στην εκπαίδευση των φοιτητών στις επιστήμες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας: Μια προσέγγιση στα πλαίσια των κανόνων της

επαγγελματικής ηθικής και δεοντολογίας. *Το βήμα του Ασκληπιού*, 15, (1), 1-14, Ιανουάριος -Μάρτιος 2016.

- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Αικ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. ISBN:978-960-603-043-714.
- Στάμου, Α. Γ. (2012). *Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης*. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20, 19-38.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Αθηνά.
- Τσίρος, Χ., & Τσόλη-Αντωνοπούλου, Θ. (2018). Εκπαιδευτική αξιολόγηση για τη μάθηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης. *Στα πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.: Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, 252-270.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*. 135: 37-61.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνική γλώσσα): Πρόγραμμα σπουδών - Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος, (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ.39-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

#### Ξενόγλωσση

- Abrami, P., & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 1-15.42.
- Airsian, M. (1994). Classroom assesment. New York: Mc Craw Hill.
- Andrade, H., & Valtcheva A. (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12 -19.32.
- Arter, J. A., & McTighe, J. (2000). Scoring rubrics in the classroom: *Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Arter, J. A., & V. Spandel (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11/1: 36-44. Lynch (2001) Lynch, B. (2001). Rethinking Assessment from a Critical Perspective. *Language Testing*, 18/4:355-362.

- Bachman, L. (2002). Alternative Interpretations of Alternative Assessments: Some Validity Issues in *Educational Performance. Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(3), pp. 5-18.
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission, *Phi Delta Kappan*, 86(1), pp. 22-2723.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. Heinle & Heinle: US2122.
- Baker, L. (2006). Observation a complex research method. In L. Baker & M. Baker (Eds), *Research methods* (pp. 171-189). Library trends, University of Illinois.
- Barrett, H. C. (2007b). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 436-449.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Birenbaum, M. (2000, September). *New Insights into Learning and Teaching and the Implications for Assessment*. Keynote address at the 2000 conference of the European Association of Research on Learning and Instruction Special Interest Group on Assessment and Evaluation, Maastricht, The Netherlands.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds), *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp.3-30). Boston: Kluwer Academic.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8–21.
- Bloom, S., Hastings, T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. (1968). "Learning for Mastery", *Evaluation Comment*, 1(2), pp. 1-12.
- Boss, S. & Krauss, J. (2007). *Reinventing Project- Based Learning. Your Field Guide to Real- World Projects in the Digital Age*. International Society for Technology in Education. Washington.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Brown, H.D. (2003). *Language assessment. Principles and classroom Practices*. UK: Longman.
- Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).
- Caena, F. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. EC: European Commission / Education and Training.

- Cain, M., Edwards-Henry, A.M., & Rampersad, J. (2005). *Developing portfolios for intergrating teaching, learning and assessment*. School of Education Faculty of Humanities and Education The University of the West Indies St. Augustine Trinidad and Tobago.
- Chard, S. (1994). *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive*. Scholastic Inc. U.S.A.
- Chesterfield, R. (1997). *Classroom Observation Tools*. Washington, DC: USAID. Available at: [www.iep.org/pdf/Class\\_ObsTool.pdf](http://www.iep.org/pdf/Class_ObsTool.pdf).
- Cook - Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*, Κωστούλη, Τ. (επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cui. H., Tong. Y., & Hou. Y. (2012). The Application of E-Portfolios in Designing Alternative Assessment System for Foreign Language Education. *Advanced Material Research*.
- Curtis, A., & Bailey, K. (2009). Diary Studies. *OnCue Journal*, 3(1), 67-85.
- Delipoulou, Ch. (2016). *Young learners learn how to learn: A comparative study towards Greek young learners who develop the writing skill through strategy instruction*. Unpublished dissertation. Hellenic Open University.
- Deno, S. L. (1989). Curriculum-based measurement and special education services: A fundamental and direct relationship. In M. R. Shinn (Ed.), *The Guilford school practitioner series. Curriculum-based measurement: Assessing special children* (p. 1–17). Guilford Press.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). *The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279-298.
- Donaldson, A. J. M., & Topping, K.J. (1996). *The peer tutor training handbook for higher and further education*. Dundee, Scotland. Centre for paired Learning, University of Dundee.
- Dunston, P.J., & Headley, K.N. (2002). Think – Alouds. In B. J. Guzzetti (Ed.). *Literacy in America: An Encyclopedia of History, Theory and Practice*. England: ABC-CLIO, Inc.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Epstein, JM., Cummings, DAT., Chakravarthy, S., Singa, RM., & Burke, DS (2004). *Toward A Containment Strategy For Smallpox Bioterror: An Individual Based Computational Approach*. Brookings Monographs.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). *Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks*. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-32234.
- Fleming, M. (2006). *Evaluation and Assessment. Preliminary Study Languages of Education*.
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Freeman R., & Lewis R. (2004). *Planning and Implementing Assessment*. London: Routledge.
- Frey, K. (2002). *H Μέθοδος Project* (μτφρ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Fried- Booth, D. (2002). *Project work*. New York: Oxford University Press.
- Gelalexí, A. (2018). *Assessing the acquisition of new literacies and 21<sup>st</sup> century skills through project work in a wiki-based environment: An alternative assessment proposal for project work in the 3<sup>rd</sup> grade of Greek State Junior High school*. Unpublished dissertation. Patras: Hellenic Open University.
- Genesee, F., & Upshur, J. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Georgopoulou, A., & Griva, E. (2012). Journal writing: a tool of evaluating an early foreign language intervention. *In the proceedings of 14<sup>th</sup> International Conference Evaluation in education in the Balkan countries*, 157-165.
- Griva, E. (2016). Lecture at the postgraduate programme “Teaching Greek Language” (In Greek). University of West Macedonia.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009a). A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers’ Strategy Use in ELF Reading. *The International Journal of Learning*, 16(1), 51-72.
- Gronlund, N.E. (2006). *Assessment of Student Achievement*. 8<sup>th</sup> Ed. Boston, Pearson.
- Gullo, D.F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Teachers College Press.

- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles*, 4 (3), 365-379.
- Helm, J. H., & Katz, L. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Teachers College Press. Columbia University.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What Do Teachers Need to Know and Do. *Phi Delta Kappa International*, 89 (2), 140-145.
- Herman, J.L., Abschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hill, C. B., & Ruptic, C. (1994). *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher – Gordon Inc.
- Janish, C., & Akrofi, A. (2007). Implementing Alternative Assessment: *Opportunities and Obstacles*. *The Educational Forum*, 71 (3), 221-230.
- King, P.M., & Baxter - Magolda, M.B. (2005). A development model of intercultural maturity, *Journal of College Student Development*, 46(2), 571-592.
- Kish, C. K., & Sheehan, J. K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking, *High School Journal*, 80(4), 254-260.
- Klimova, V. (2015). Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher' s feedback in the Course of Academic. *Procedia- Social and Behavioral Science, Elsevier* 197, 549-553.
- Kofou, I. (2017). Alternative assessment modes: Reading and movie diaries. *3<sup>rd</sup> International Conference for the Promotion of Educational Innovation*. Larisa, Greece.
- Kollar, I., & Fischer, F. (2010). *Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective*. *Learning and Instruction*, 20(4), 344-348.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51-7246.
- Law, B., & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL*. Manitoba, Canada: Peguis publishers.
- Laing, S. P. & Kamhi, A.G. (2002). The use of think aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below- average readers. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 436-447.
- Little, D., & Simpson, B. (2003). European Language Portfolio: The intercultural component and Learning how to learn. DG IV/EDU/LANG/4. Strasbourg: Council of Europe, Available on line at: <http://culture2.coe.int/portfolio>.
- Lynch, B. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351-372.
- Mackey, A., & Gass, S.M. (2005). *Foreign Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.
- McMurry, B., West, R. E., Rich, P., Williams, D. D., Anderson, N. J., & Hartshorn, K. J. (2016). An evaluation framework for CALL. *TESL-EJ*, 20 (2), 5-6.
- McTighe, J. (1996/1997). What happens between assessments? Teaching for Authentic Student performance. *Educational Leadership*, December 1996/ January 1997, pp. 5-12.
- Moon, J. (2006). *Learning Journals: a handbook for reflective practice and professional development*. London. Routledge Falmer.
- National Council for Curriculum and Assessment. (2008). *Supporting learning and development through assessment*. Ανακτήθηκε στις 20/05/2020 από: [http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines\\_ENG/Assessment\\_ENG.pdf](http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Assessment_ENG.pdf)
- National Research Council. (2001). *Knowing what students know: The science & design of educational assessment*. Committee on the foundation of Assessment. J. Pelligrino, N. Chudowski & R. Glaser (Eds). Board on Testing and Assessment, Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Navarete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martínez, R., & Hargett G. (1990). Informal assessment in educational evaluation: Implications for bilingual education programs. *NCBE Program Information Guide Series, (N.3)* 3-5. Ανακτήθηκε στις 25/05/2020 από <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/pig3.pdf>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review* 66 (1), p.60-96.
- Nicol, D. (2007). *Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. Assessment design for learner responsibility*. Ανακτήθηκε 20-05-2020 από: [https://phd.scitech.au.dk/fileadmin/grads.au.dk/ST/Supervision\\_incl\\_courses/Principles\\_of\\_good\\_assessment\\_and\\_feedback\\_-\\_Theory\\_and\\_practice\\_David\\_Nicol\\_0.pdf](https://phd.scitech.au.dk/fileadmin/grads.au.dk/ST/Supervision_incl_courses/Principles_of_good_assessment_and_feedback_-_Theory_and_practice_David_Nicol_0.pdf)
- Noonan, B., & Dubcan CR. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment Research & Evaluation*. 10 (17)33.
- Nugent, Pam M.S. (2013). Controlled observation. *PsychologyDictionary.org*. Available at: <https://psychologydictionary.org/controlled-observation/>.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Ed. Thousand Oaks: Sage.

- Phillip, C. (2002). Clear expectations: Rubrics and scoring guides. *Knowledge Quest* (November/December), 26-27.
- Popham, W.J. (2005). *Classroom assessment: what teachers need to know*. Boston: Allyn and Bacon.
- Raihan, A. (2011). Think Aloud techniques in Metacognition to enhance self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 25 (2), 125-160.
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Scriven, M. (1967). “*The Methodology of Evaluation*”, AERA Monograph Series on Evaluation, 1, pp. 39-83.
- Segers, R. (1999). Assessment in student – centered education: does it make a difference? *Uniscene Newsletter*, 2, 6 – 9.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Simonson, M., Smaldino, S, Albright, M. & Zvacek, S. (2000). Assessment for distance education (ch 11). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Slack, F. (2001). Observation: Perspectives on Research Methodologies for Leisure Managers. *Management Research News*, 24, 35-42.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stake, R. E., & Schwandt, T. A. (2006). On discerning quality in evaluation. In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Eds.), *The SAGE handbook of evaluation* (pp. 404-418). London: Sage.
- Stiggins, R. (2001). *Students-involved Classroom Assessment*. London: Prentice Hall.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making in Education*, Peacock, Itaska.
- Taylor, R. (1997). *Assessment of Exceptional Students: Educational and Psychological Procedures*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2004). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145.

- Topping, K. J. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Tsagari, C. (2004). Alternative Methods of Assessment. In West, R. & C. Tsagari (Eds), *Testing and Assessment in Language Learning*. Hellenic Open University: Patras, Greece. Vol. 3, Chapter 10, pp. 119-334.
- Tsagari, C., & West, R. (2004). *Testing and assessment in language learning: Assessing students without tests*. Patras: Hellenic Open University.
- Tzimirota, T. (2015). *An alternative type of assessment*. Assignment for the Module “Testing and Assessment in Language Learning” of the MeD Programme “Teaching of English as a Foreign/International Language” Patras: Hellenic Open University.
- van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2010). *Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions*. *Learning and Instruction*, 20, 280-290.
- Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J.A. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Volante, L., & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 239-255.
- Vavari, A. (2018). *Investigating teachers’ perceptions concerning the introduction of descriptive assessment as a form of alternative assessment in the ELF context: Views and reactions from the parties involved*. Unpublished dissertation. Patras: Hellenic Open University.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Harlow: Longman.
- William, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right, *Educational Assessment*, 11 (3&4), 283-289.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1973). *Educational Evaluation Theory and Practice* Charles A Jones, Worthington Ohio.
- Wragg, E. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Bolton: Anker.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ (Συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ (Ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄ (Δείγμα συνεντεύξεων)

**Παράρτημα Α' (Συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων)**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών
	ΔΚΑΕΠ = Διαδικασία κατάταξης σε επίπεδα
	ΠΕΡΔΕΞΜΑ = περιγραφή δεξιοτήτων μαθητών
	ΔΔΑΠΕΠΑΜ = διαδικασία αποτίμησης επίδοσης μαθητών
	ΑΠΣΜΜΘΔ = αποτίμηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία
	ΠΣΠΟΠΕΡΜ = ποσοτική και ποιοτική περιγραφή μαθητών
	ΤΡΑΝΤΠΡΜ = τρόπος αντάμειψης προσπάθειας μαθητών
2. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΕΓΝΕΠΙΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών
	ΕΝΔΕΞΜ = ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών
	ΑΝΑΤΡΦΜ = ανατροφοδότηση μαθητών
	ΚΙΝΣΝΥΠΙΜ = κίνητρο συνέπειας σε υποχρεώσεις μαθητών

	ΑΠΤΠΡΟΣΜ = αποτίμηση προσωπικότητας μαθητών
4. Σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΣΤΧΕΚ=αναστοχασμός εκπαιδευτικού
	ΔΙΑΔΕΓΔΔ = διαμόρφωση διεξαγωγής διδασκαλίας
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
5. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΤΥΠΜΟΡΑΞ = τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΔΙΑΓ =διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ= παραγωγή γραπτού λόγου
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ =κατ' οίκον γραπτές εργασίες
	ΑΣΚΔΗΜΓΡ = ασκήσεις δημιουργικής γραφής
6. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΝΜΟΡΑΞ = εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
	ΔΙΑΜΡΦΑΞ = διαμορφωτική αξιολόγηση
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΑΞΜΑΘ =ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
	PROJ = project
	PORT= portfolio
7. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΤΥΠΜΟΡΑΞ = τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ= ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
	ΔΙΑΛ = διάλογος
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
	ΕΤΑΞΜΑΘ =ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΓΕΠΙΧ =αγώνες επιχειρηματολογίας

8. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
4 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
9. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΕΚΘ = εκθέσεις
	ΠΡΟΦΕΞ = προφορική εξέταση
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ = κατ' οίκον γραπτές εργασίες
10. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΟΙΚΜΑΘ = οικειότητα σε μαθητή
	ΑΝΜΜΑΞΜΑ = αναμενόμενη μορφή αξιολόγησης για μαθητές
	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών
	ΕΝΣΝΘΣΚΜ = ενεργοποίηση συνθετικής σκέψης μαθητών
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΓΝΕΠΜ = διαπίστωση γνωστικού επιπέδου μαθητών
	ΔΠΟΡΣΤΔ = διαπίστωση ορθογραφίας, στίξης, διατύπωσης
	ΚΝΚΡΑΞ = κοινά κριτήρια αξιολόγησης
	ΓΝΕΥΚΔΔ = γνωστή και εύκολη διαδικασία
	ΣΥΝΔΔΑΞ = σύντομη διαδικασία αξιολόγησης
	ΜΤΡΜΘΑΠ = μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα
12. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΓΝΚΝΧΑΡ = γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας
	ΜΗΚΤΟΛΜ = μη κατάλληλες για όλους τους μαθητές

	ΣΤΕΡΤΠΙΧΑ = στερεοτυπικός χαρακτήρας αξιολόγησης
	ΑΞΣΥΓΧΡ =αξιολόγηση σε συγκεκριμένο χρόνο
	ΑΝΑΓΧΜΑ = ανάπτυξη άγχους μαθητών
	ΜΗΟΡΓΜΛΜ = μη οργανωμένη μελέτη μαθητών
	ΚΛΡΓΒΘΡΜ = καλλιέργεια βαθμοθηρίας μαθητών
	ΜΑΞΓΡΕΚ = μη αξιολόγηση γραπτής έκφρασης
	ΑΝΤΚΟΥΠΜ =αντικατοπτρισμός κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου μαθητών
13. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ =διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ= ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
	ΓΡΑΠΔΟΚ =γραφτές δοκιμασίες
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ= παραγωγή γραπτού λόγου
	ΕΡΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου
	ΑΣΓΡΣΦΑΙ = ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων
	ΑΣΔΡΛΕΞ = ασκήσεις διεύρυνσης λεξιλογίου
ΚΟΙΚΓΡΕΡ =κατ' οίκον γραπτές εργασίες	
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
	ΜΤΥΠΜΑΞ= Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης



14. Εννοιολόγηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΑΠΤΔΝΜ =μορφή αποτίμησης δυνατοτήτων μαθητών
	ΜΑΠΤΜΑΔΜ =μορφή αποτίμησης αδυναμιών μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
	ΔΙΑΜΜΦΑΞ =διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης
	ΠΟΙΟΤΑΞ = ποιοτική αξιολόγηση
	ΜΑΞΠΡΜΑ = μορφή αξιολόγησης προσπάθειας μαθητή
	ΑΞΕΠΜΜΔ = αξιολόγηση επίδοσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
	ΑΓΕΝΝΕΜΑ =άγνοια έννοιας εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
	ΜΑΠΓΙΕΠΚ= μορφή αποτίμησης γλωσσικής ικανότητας σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις
	ΑΞΧΡΚΣΥΜ = αξιολόγηση με χαρακτήρα συμπερίληψης
	ΜΑΞΟΙΚΓΝ = μορφή αξιολόγησης οικοδόμησης της γνώσης
15. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΝΕΝΜΑΞ = άγνοια εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
	PORT= portfolio
	PROJ = project
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας
	ΗΜΕΡ = ημερολόγιο
	ΝΤ = Νέες Τεχνολογίες
	ΠΑΡΑΤΗΡ = παρατήρηση

	ΚΜΔΗΜΓΡ = κείμενο δημιουργικής γραφής
	ΡΟΥΜΠΙΑΞ = ρουμπρίκες αξιολόγησης
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
16. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΠΛΕΜΑΞ= άγνοια πλεονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
	ΣΦΑΙΡΑΞ = σφαιρική αξιολόγηση
	ΒΘΑΠΓΝΜ = βαθιά αποτίμηση γνώσεων μαθητών
	ΠΛΑΞΔΥΝΜ = πληρέστερη αξιολόγηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΕΝΤΑΔΥΜΑ =εντοπισμός αδυναμιών μαθητών
	ΕΞΑΞ =εξατομίκευση αξιολόγησης
	ΕΥΛΞΔΜΔΔ = ευελιξία στη διαμόρφωση διδασκαλίας
	ΜΣΑΦΑΚΑΞ= μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια
	ΕΞΕΓΑΞΑΠ = εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας αποτελεσμάτων
ΕΝΑΝΦΕΠΜ = ενεργοποίηση ανατροφοδότησης επιδόσεων μαθητή	
17. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών
	ΑΝΤΡΦΕΠΜ = ανατροφοδότηση επιδόσεων μαθητή
	ΑΝΚΟΙΔΕΞ = ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
	ΑΝΓΝΜΤΓΔ =ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων
	ΚΤΒΘΜΘΜ = κατάργηση βαθμοθηρίας μαθητών

	ΚΛΚΡΙΚΜ =καλλιέργεια κριτικής ικανότητας μαθητών
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΝΙΣΥΠΜΑ = ενίσχυση υπευθυνότητας μαθητών
	ΣΜΤΧΟΛΜ = συμμετοχή όλων των μαθητών
	ΟΙΚΟΔΓΝ = οικοδόμηση της γνώσης
	ΜΘΤΚΝΤΑΞ = μαθητοκεντρική αξιολόγηση
	ΑΞΜΑΘΠΟΡ = αξιολόγηση μαθησιακής πορείας
	ΑΠΣΥΜΜΟΜ = αποτίμηση συμβολής μελών ομάδας
18. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΜΕΕΜΑΞ= άγνοια μειονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
	ΜΕΓΚΠΕΚ = μεγαλύτερος κόπος εκπαιδευτικών
	ΜΕΓΗΛΚΕΚ = μεγάλη ηλικία εκπαιδευτικών
	ΕΛΕΠΚΤΕΚ = ελλιπής επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών
	ΜΘΣΕΕΚΣΥ = μη θεσμοθέτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
	ΑΝΥΠΕΛ= ανυπαρξία υποδομών στην Ελλάδα
19. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους μαθητές	ΜΕΞΚΜΑ = μη εξοικείωση μαθητών
	ΕΛΒΘΜ = έλλειψη βαθμολόγησης μαθητών
	ΕΜΑΝΗΡSK = εμπόδιο στην ανάπτυξη hard skills
	ΠΕΧΡΠΑΡ = περισσότερος χρόνος παρουσίασης project

20. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων	ΜΕΞΚΓΝΜΑ =μη εξοικείωση γονέων μαθητών
	ΑΝΑΓΝΒΘ =ανάγκη γονέων για βαθμό
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
21. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΜΑΞ= μη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
	ΧΡΕΝΜΑΞ =χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
22. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΕΤΑΞΜΑΘ =ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΥΤΑΞΜΑΘ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΑΓΕΠΙΧ =αγώνες επιχειρηματολογίας
	PROJ = project
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΠΕΡΑΞ =περιγραφική αξιολόγηση
	NT = Νέες Τεχνολογίες
	ΚΜΔΗΜΓΡ = κείμενα δημιουργικής γραφής
	ΗΜΕΡΕΚΠ = ημερολόγιο εκπαιδευτικού
PORTFOLIO = portfolio	
23. Λόγοι μη χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΥΠΕΞΕΚΣΥ =ύπαρξη εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος
	ΕΛΓΝΕΜΑΞ = έλλειψη γνώσεων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
	ΕΛΧΡΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
23. Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΔΣΕΙΚΜ = ανάδειξη συνολικής εικόνας μαθητών
	ΑΝΣΥΝΜΑΘ = ανάπτυξη συνεργασίας μαθητών
	ΑΚΑΔΣΠΕΚ = ακαδημαϊκές σπουδές εκπαιδευτικών
	ΑΥΤΒΑΤΜΑ = αυτοβελτίωση μαθητών

	ΚΝΤΜΜΑΞ = καινοτόμες μέθοδοι αξιολόγησης
25. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ= δυνατότητες μαθητή
	ΕΝΔΜΑΘ =ενδιαφέροντα μαθητών
	ΑΔΥΝΜΑΘ = αδυναμίες μαθητών
	ΑΞΠΡΓΡΛ =αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου
	ΑΞΛΕΞΜΑ =αξιολόγηση λεξιλογίου μαθητών
	ΑΞΕΠΙΧΜΑ = αξιολόγησης επιχειρηματολογίας μαθητών
	ΑΥΤΔΙΟΡΜ = αυτοδιόρθωση μαθητών
	ΚΛΙΜΑ =κλίσεις μαθητών
	ΠΟΛΤΠΙΝΟΜ =πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης
	ΔΥΝΜΑ = δυναμικό μαθητών
ΑΝΚΡΙΚΜΑ =ανάπτυξη κριτικής ικανότητας μαθητών	
26. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΜΑΘΣΤΟΧ = μαθησιακοί στόχοι
	ΓΝΩΕΠΠΕΚ = γνωστικό επίπεδο εκπαιδευτικού
	ΕΠΠΘΕΚΠ = επιθυμία εκπαιδευτικού
	ΣΥΝΜΤΠΣΠ =συνάφεια με μεταπτυχιακές σπουδές
27. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΕΛΑΣΔΜΓΡ =ελκυστικότητα ασκήσεων δημιουργικής γραφής
	ΣΧΚΛΤΚΑΙ = σχολική κουλτούρα με καινοτομίες
28. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

	ΕΛΕΧΡΕΝΑΞ= έλλειψη επιθυμίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
8 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
29. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΛΕΞΜΑ = έλλειψη εξοικείωσης μαθητών
	ΕΛΤΧΝΓΝΜ =έλλειψη τεχνογνωσίας μαθητών
	ΚΛΨΓΣΝΕΛ = κάλυψη γραμματικοσυντακτικών ελλείψεων μαθητών
	ΔΣΣΝΠΕΒΑ =Δυσκολία σύνδεσης περιγραφικής και βαθμολογικής αξιολόγησης
30. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ =έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
	ΑΝΠΡΟΕΕΚ = αναγκαιότητα προετοιμασίας εκπαιδευτικών
	ΕΛΕΠΓΝΕΚ= έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών
	ΠΡΕΚΤΥΜΑ = προσκόλληση εκπαιδευτικών σε τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΕΛΕΞΚΕΚΠ = έλλειψη εξοικείωσης εκπαιδευτικών
	ΣΤΟΧΠΑΝΕ =στόχευση σε πανελλαδικές εξετάσεις
	ΕΛΣΝΡΓΕΚ = έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών
	ΕΛΣΥΝΔΕΚ =έλλειψη συναδελφικότητας εκπαιδευτικών
31. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων	ΕΛΕΞΚΓΝ = έλλειψη εξοικείωσης γονέων
	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης

32. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΜΗΕΥΑΝΠΡ = μη ευελιξία αναλυτικού προγράμματος
	ΠΛΗΘΓΝΑΝΤ = πληθώρα γνωστικών αντικειμένων
	ΠΛΗΘΜΑΘ = πληθώρα μαθητών
	ΠΡΤΥΑΕΚΣ = πρόκριση τυπικής αξιολόγησης από το εκπαιδευτικό σύστημα
	ΕΛΥΛΚΤΥΠ = έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
33. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΙΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
	ΑΛΛΓΑΝΠΡ = αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων
	ΠΕΡΔΙΔΥΛ = περιορισμός διδακτέας ύλης
	ΠΕΡΔΙΔΧΡ = περισσότερος διδακτικός χρόνος
	ΛΙΓΜΑΘΤΜ = λιγότεροι μαθητές ανά τμήμα
	ΚΤΛΣΧΧΩΡ = κατάλληλος σχολικός χώρος
34. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΡΓΕΚΠ = εργατικότητα εκπαιδευτικών
	ΣΥΝΕΚΠ = συνεργασία εκπαιδευτικών
	ΑΥΤΕΠΙΕΚ = αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών
	ΟΡΓΕΚΠΔΔ = οργάνωση εκπαιδευτικής διαδικασίας
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	

35. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΙΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
36. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ =επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΒΙΩΜΕΡΕΚ = βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών
	ΕΠΣΧΣΥΜ =Επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων
	ΕΠΠΕΚΕΣ = επιμόρφωση μέσω ΠΕΚΕΣ
	ΔΔΕΠΣΕΕΚ = διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
	ΕΠΙΜΠΑΝ = Επιμόρφωση μέσω πανεπιστημιακών
	ΜΤΠΔΔΠΡ = μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα
ΣΧΕΜΑΠΑΝ =σχετικό μάθημα σε πανεπιστήμια	
37.Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΑΥΤΟΕΠΕΚ = αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών
	ΔΙΑΣΧΕΠΚ =διασχολική επικοινωνία



## Παράρτημα Β' (Ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων)

### Εκπαιδευτικός 1

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: *46*

Έτη υπηρεσίας: *16*

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

Μεταπτυχιακό: *«Επιστήμες της αγωγής ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΔΚΑΕΠ = Διαδικασία κατάταξης σε επίπεδα
2 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΕΝΔΕΞΜ = ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών
	ΚΙΝΣΝΥΠΜ = κίνητρο συνέπειας σε υποχρεώσεις μαθητών
3. Σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΔΞΓΔΔ = διαμόρφωση διεξαγωγής διδασκαλίας
3 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
5. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

4 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
6. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
7. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΣΥΝΔΔΑΞ = σύντομη διαδικασία αξιολόγησης
8. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΜΗΚΤΟΛΜ = μη κατάλληλες για όλους τους μαθητές
9. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ = παραγωγή γραπτού λόγου
5 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
10. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΑΞΕΠΜΜΔ = αξιολόγηση επίδοσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
11. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PORT = portfolio
	PROJ = project
	ΗΜΕΡ = ημερολόγιο
6 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΠΛΑΞΔΥΝΜ = πληρέστερη αξιολόγηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΕΞΑΞ = εξατομίκευση αξιολόγησης

	ΜΣΑΦΑΚΑΞ= μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια
13. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΕΠΚΤΕΚ = ελλιπής επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών ΑΝΥΠΕΛ= ανυπαρξία υποδομών στην Ελλάδα
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
14. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΗΜΕΡΕΚΠ= ημερολόγιο εκπαιδευτικού
16. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ= δυνατότητες μαθητή
17. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΛΕΞΜΑ = έλλειψη εξοικείωσης μαθητών
19. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΕΠΓΝΕΚ= έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών

<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
20. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
21. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ =αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
22. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
23. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΑΥΤΟΕΠΕΚ = αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών

## **Εκπαιδευτικός 2**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 45

Έτη υπηρεσίας: 19

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΞΓΝΕΙΠΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΤΥΠΜΟΡΑΞ = τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΤΥΠΜΟΡΑΞ = τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
5. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
6. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΟΙΚΜΑΘ = οικειότητα σε μαθητή
7. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΜΑΞΓΡΕΚΜ = μη αξιολόγηση γραπτής έκφρασης μαθητών
8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
	ΑΣΓΡΣΦΑΙ = ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων

<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΜΜΦΑΞ = διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης
10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΝΕΝΜΑΞ = άγνοια εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΠΛΕΜΑΞ = άγνοια πλεονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
12. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΠΛΕΜΑΞ = άγνοια πλεονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
13. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
14. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
15. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΛΕΞΜΑ = έλλειψη εξοικείωσης μαθητών
16. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΕΠΓΝΕΚ = έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών

μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	
9 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
17. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
10 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
18. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
19. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου

### **Εκπαιδευτικός 3**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: *43*

Έτη υπηρεσίας: *9*

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

Μεταπτυχιακό: *«Επιστήμες της αγωγής: Ειδική αγωγή και εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο Πατρών*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών
	ΠΕΡΔΕΞΜΑ = περιγραφή δεξιοτήτων μαθητών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΕΝΔΕΞΜ =ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών
3. Σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΣΤΧΕΚ=αναστοχασμός εκπαιδευτικού
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΓ =διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΝΜΟΡΑΞ = εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
6. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΑΤΚΜΝ= ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
7. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ =διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
8. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΜΤΡΜΘΑΠ= μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα
9. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΓΝΚΝΧΑΡ = γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας



10. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ =διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ= παραγωγή γραπτού λόγου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PROJ =project
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
	NT = νέες τεχνολογίες
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΚΛΚΡΙΚΜ =καλλιέργεια κριτικής ικανότητας μαθητών
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
13. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΠΛΕΜΑΞ= άγνοια πλεονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
14. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	NT = Νέες Τεχνολογίες
	ΚΜΔΗΜΓΡ =κείμενα δημιουργικής γραφής
16. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ= δυνατότητες μαθητή
	ΕΝΔΜΑΘ =ενδιαφέροντα μαθητών

17. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΑΝΠΡΟΕΕΚ = αναγκαιότητα προετοιμασίας εκπαιδευτικών
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΣΥΝΕΚΠ = συνεργασία εκπαιδευτικών
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
20. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΙΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
21. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
22. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΔΙΑΣΧΕΠΚ = διασχολική επικοινωνία

#### Εκπαιδευτικός 4

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 36

Έτη υπηρεσίας: 6

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Μεταπτυχιακό: *«Επιστήμες της αγωγής: Ανθρωπιστικές σπουδές και νέες τεχνολογίες» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Επιμορφώσεις: *Επιμορφώσεις στην ειδική αγωγή και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΣΤΧΕΚ = αναστοχασμός εκπαιδευτικού
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΑΤΚΜΝ= ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
4. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΚΘ = εκθέσεις

5. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΑΝΑΓΧΜΑ = ανάπτυξη άγχους μαθητών
6. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΓΡΑΠΔΟΚ = γραπτές δοκιμασίες
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
7. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΑΞΠΡΜΑ = μορφή αξιολόγησης προσπάθειας μαθητή
8. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΥΤΑΞΜΑ=αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ =ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
9. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΝΤΑΔΥΜΑ =εντοπισμός αδυναμιών μαθητών
10. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΕΝΙΣΥΠΙΜΑ = ενίσχυση υπευθυνότητας μαθητών
11. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
12. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
13. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΠΕΡΑΞ =περιγραφική αξιολόγηση

14. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΑΝΚΡΙΚΜΑ =ανάπτυξη κριτικής ικανότητας μαθητών
15. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
16. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ =έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
	ΣΤΟΧΠΑΝΕ =στόχευση σε πανελλαδικές εξετάσεις
<b>9<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
17. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
<b>10<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ =αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
19. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΣΧΕΜΑΠΑΝ = σχετικό μάθημα σε πανεπιστήμια

## Εκπαιδευτικός 5

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 57

Έτη υπηρεσίας: 27

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*

Μεταπτυχιακό: *«Δημιουργική γραφή» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
	ΔΔΑΠΕΠΑΜ = διαδικασία αποτίμησης επίδοσης μαθητών
2 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΞΓΝΕΠΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών
3 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
4 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
4. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΠΡΟΦΕΞ = προφορική εξέταση

5. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΓΝΕΠΜ = διαπίστωση γνωστικού επιπέδου μαθητών
6. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΑΝΤΚΟΥΠΜ = αντικατοπτρισμός κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου μαθητών
7. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΕΡΙΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
8. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΑΠΤΔΝΜ = μορφή αποτίμησης δυνατοτήτων μαθητών
	ΜΑΠΤΜΑΔΜ = μορφή αποτίμησης αδυναμιών μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = Περιγραφική αξιολόγηση
9. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΝΕΝΜΑΞ = άγνοια εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
10. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών
11. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΜΕΕΜΑΞ = άγνοια μειονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
12. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΝΜΑΞ = μη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

13. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΚΜΔΗΜΓΡ = κείμενα δημιουργικής γραφής
14. Λόγοι μη χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΥΠΕΞΕΚΣΥ = ύπαρξη εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος
15. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΣΥΝΜΤΠΣΠ = συνάφεια με μεταπτυχιακές σπουδές
16. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
17. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΜΗΕΥΑΝΠΡ = μη ευελιξία αναλυτικού προγράμματος
<b>9<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΑΛΛΓΑΝΠΡ = αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων
<b>10<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών



20. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
---	--

## **Εκπαιδευτικός 6**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Ανδρας*

Ηλικία: 58

Έτη υπηρεσίας: 28

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΔΚΑΕΠ = Διαδικασία κατάταξης σε επίπεδα
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΕΝΔΕΞΜ = ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
4. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΠΕΡΑΞ = Περιγραφική αξιολόγηση

5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΠΕΡΑΞ = Περιγραφική αξιολόγηση
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
6. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
7. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΣΥΝΔΔΑΞ = σύντομη διαδικασία αξιολόγησης
8. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΜΗΚΤΟΛΜ = μη κατάλληλες για όλους τους μαθητές
9. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
10. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΑΠΤΔΝΜ = μορφή αποτίμησης δυνατοτήτων μαθητών
	ΜΑΠΤΜΑΔΜ = μορφή αποτίμησης αδυναμιών μαθητών
11. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΝΑΝΦΕΠΜ = ενεργοποίηση ανατροφοδότησης επιδόσεων μαθητή
13. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΑΝΤΡΦΕΠΜ = ανατροφοδότηση επιδόσεων μαθητή

14. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
15. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΝΜΑΞ = μη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
16. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ= δυνατότητες μαθητή
17. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΛΕΧΡΕΝΑ = έλλειψη επιθυμίας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΔΣΣΝΠΙΕΒΑ =Δυσκολία σύνδεσης περιγραφικής και βαθμολογικής αξιολόγησης
19. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
20. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΠΕΡΔΙΔΧΡ = περισσότερος διδακτικός χρόνος

10 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
21. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
22. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΧΣΥΜ = Επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων
	ΕΠΙΜΠΙΑΝ = Επιμόρφωση μέσω πανεπιστημιακών

### **Εκπαιδευτικός 7**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 53

Έτη υπηρεσίας: 28

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών
2 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	ΕΝΔΕΞΜ = ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών

2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΚΙΝΣΝΥΠΙΜ = κίνητρο συνέπειας σε υποχρεώσεις μαθητών
3. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΣΤΧΕΚ = αναστοχασμός εκπαιδευτικού
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
4. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
6. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΠΡΟΦΕΞ = προφορική εξέταση
7. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΓΝΕΥΚΔΔ = γνωστή και εύκολη διαδικασία
8. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΑΞΣΥΓΧΡ = αξιολόγηση σε συγκεκριμένο χρόνο
9. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ = κατ' οίκον γραπτές εργασίες
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
10. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΑΠΓΙΕΠΚ = μορφή αποτίμησης γλωσσικής ικανότητας σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις
11. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PROJ = project
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ = ετεροαξιολόγηση μαθητών

	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδια ρόλων
	ΑΓΕΠΙΧ=αγώνες επιχειρηματολογίας
	ΝΤ = νέες τεχνολογίες
	ΡΟΥΜΠΑΞ = ρουμπρικές αξιολογήσεις
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΒΘΑΠΓΝΜ = βαθιά αποτίμηση γνώσεων μαθητών
13. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΚΤΒΘΜΘΜ = κατάργηση βαθμοθηρίας μαθητών
	ΚΛΚΡΙΚΜ = καλλιέργεια κριτικής ικανότητας μαθητών
14. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
	ΜΘΣΕΕΚΣΥ = μη θεσμοθέτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
15. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους μαθητές	ΜΕΞΚΜΑ = μη εξοικείωση μαθητών
	ΕΛΒΘΜ = έλλειψη βαθμολόγησης μαθητών
16. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων	ΜΕΞΚΓΝΜΑ = μη εξοικείωση γονέων μαθητών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
17. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών

18. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας
	PROJ = project
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΝΤ = Νέες Τεχνολογίες
19. Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΔΣΕΙΚΜ = ανάδειξη συνολικής εικόνας μαθητών
20. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΑΞΠΡΓΡΛ = αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου
	ΑΞΛΕΞΜΑ = αξιολόγηση λεξιλογίου μαθητών
	ΑΞΕΠΙΧΜΑ = αξιολόγηση επιχειρηματολογίας μαθητών
21. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΜΑΘΣΤΟΧ = μαθησιακοί στόχοι
22. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
23. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
24. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης
	ΠΛΗΘΜΑΘ = πληθώρα μαθητών

9 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
25. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΑΛΛΓΑΝΠΡ = αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων
	ΠΕΡΔΙΔΥΛ = περιορισμός διδακτέας ύλης
	ΛΙΓΜΑΘΤΜ = λιγότεροι μαθητές ανά τμήμα
26. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΡΓΕΚΠ = εργατικότητα εκπαιδευτικών
	ΣΥΝΕΚΠ = συνεργασία εκπαιδευτικών
10 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
27. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
28. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΒΙΩΜΕΡΕΚ = βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών

### **Εκπαιδευτικός 8**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: *30*

Έτη υπηρεσίας: *3*

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Επιμορφώσεις: *Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*



ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΔΞΓΔΔ = διαμόρφωση διεξαγωγής διδασκαλίας
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΛ = διάλογος
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
5. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
6. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΓΝΕΠΜ = διαπίστωση γνωστικού επιπέδου μαθητών
7. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΑΞΣΥΓΧΡ = αξιολόγηση σε συγκεκριμένο χρόνο
8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου

<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΝΕΝΜΑΞ = άγνοια εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών
12. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΜΕΕΜΑΞ = άγνοια μειονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
13. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΝΜΑΞ = μη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
14. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητή
15. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
16. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των	ΕΛΕΞΜΑ = έλλειψη εξοικείωσης μαθητών

μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	
17. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΕΞΚΕΚΠ = έλλειψη εξοικείωσης εκπαιδευτικών
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ =αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
20. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ =επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΜΤΠΔΔΠΡ = μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα

## **Εκπαιδευτικός 9**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 55

Έτη υπηρεσίας: 33

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: «Επιστήμες της αγωγής: Ανθρωπιστικές σπουδές και νέες τεχνολογίες» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΣΤΧΕΚ = αναστοχασμός εκπαιδευτικού
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΜΡΦΑΞ = διαμορφωτική αξιολόγηση
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
5. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
6. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΓΝΕΠΜ = διαπίστωση γνωστικού επιπέδου μαθητών
7. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΓΝΚΝΧΑΡ = γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου

8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΑΤΚΜΝ= ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
	ΑΣΓΡΣΦΑΙ = ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΔΙΑΜΜΦΑΞ = διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης
10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΝΤ = νέες τεχνολογίες
	ΚΜΔΗΜΓΡ = κείμενο δημιουργικής γραφής
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΑΝΚΟΙΔΕΞ = ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
	ΑΝΓΝΜΤΓΔ = ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων
12. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους μαθητές	ΕΜΑΝΗΡΣΚ = εμπόδιο στην ανάπτυξη hard skills
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
13. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
14. Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΔΣΕΙΚΜ = ανάδειξη συνολικής εικόνας μαθητών
	ΑΝΣΥΝΜΑΘ = ανάπτυξη συνεργασίας μαθητών

15. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητή
16. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΓΝΩΕΠΙΕΚ = γνωστικό επίπεδο εκπαιδευτικού
	ΕΠΙΘΕΚΠ = επιθυμία εκπαιδευτικού
17. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΛΤΧΝΓΝΜ = έλλειψη τεχνογνωσίας μαθητών
19. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
	ΕΛΕΠΓΝΕΚ = έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών
20. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης
	ΜΗΕΥΑΝΠΡ = μη ευελιξία αναλυτικού προγράμματος
	ΕΛΥΛΚΤΥΠ = έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
21. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών	ΑΛΛΓΑΝΠΡ = αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων

αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	
10 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
22. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
23. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΧΣΥΜ = επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων
	ΕΠΠΕΚΕΣ = επιμόρφωση μέσω ΠΕΚΕΣ
	ΔΔΕΠΣΕΕΚ = διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
	ΕΠΙΜΠΙΑΝ = επιμόρφωση μέσω πανεπιστημιακών

### **Εκπαιδευτικός 10**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 45

Έτη υπηρεσίας: 18

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: *«Δημιουργική γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών

	ΠΕΡΔΕΞΜΑ = περιγραφή δεξιοτήτων μαθητών
2. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΝΑΤΡΦΜ = ανατροφοδότηση μαθητών
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΠΑΡΓΡΛΟΓ= παραγωγή γραπτού λόγου
5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	PROJ = project
6. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
7. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
8. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
9. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΓΝΕΠΜ = διαπίστωση γνωστικού επιπέδου μαθητών
10. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΓΝΚΝΧΑΡ = γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας
	ΑΝΑΓΧΜΑ = ανάπτυξη άγχους μαθητών
	ΚΛΡΓΒΘΡΜ = καλλιέργεια βαθμοθηρίας μαθητών
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα



11. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΠΑΡΓΡΑΦ = παραγωγή γραπτού λόγου
	ΕΡΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
12. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΜΑΠΤΔΝΜ = μορφή αποτίμησης δυνατοτήτων μαθητών
13. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΡΟΡΤ = portfolio
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
14. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΒΘΑΠΓΝΜ = βαθιά αποτίμηση γνώσεων μαθητών
	ΕΞΕΓΑΞΑΠ = εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας αποτελεσμάτων
15. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ = έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
	ΜΕΓΚΠΕΚ = μεγαλύτερος κόπος εκπαιδευτικών
	ΕΛΕΠΚΤΕΚ = ελλιπής επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
16. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΜΑΞ = μη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

17. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΚΜΔΗΜΓΡ = κείμενα δημιουργικής γραφής
18. Λόγοι μη χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΛΓΝΕΜΑΞ = έλλειψη γνώσεων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
	ΕΛΧΡΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
19. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΕΛΑΣΔΜΓΡ = ελκυστικότητα ασκήσεων δημιουργικής γραφής
20. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
21. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
	ΕΛΕΠΓΝΕΚ = έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών
22. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
23. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών

24. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΑΥΤΕΠΙΕΚ = αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών
10 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
25. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΙΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
26. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΒΙΩΜΕΡΕΚ = βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών

## **Εκπαιδευτικός 11**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 53

Έτη υπηρεσίας: 23

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: *«Ιστορική έρευνα» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	

1. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΞΓΝΕΠΙΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ = παραγωγή γραπτού λόγου
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΤΑΞΜΑΘ =ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΓΕΠΙΧ =αγώνες επιχειρηματολογίας
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδια ρόλων
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
6. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΤΕΣΤ= τεστ
	ΠΡΟΦΕΞ = προφορική εξέταση
7. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΚΝΚΡΑΞ = κοινά κριτήρια αξιολόγησης
8. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΓΝΚΝΧΑΡ = γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας
9. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΓΡΑΠΔΟΚ = γραπτές δοκιμασίες
	ΕΡΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου
	ΑΣΓΡΣΦΑΙ = ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών φαινομένων
	ΑΣΔΡΛΕΞ = ασκήσεις διεύρυνσης λεξιλογίου

5 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
10. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
11. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PORT = portfolio
	PROJ = project
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
6 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΣΦΑΙΡΑΞ = σφαιρική αξιολόγηση
13. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΣΜΤΧΟΛΜ = συμμετοχή όλων των μαθητών
14. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ = έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
15. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους μαθητές	ΠΕΧΡΠΑΡ = περισσότερος χρόνος παρουσίασης project
7 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
16. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
17. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας
	PROJ = project
18. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητή

19. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
20. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
	ΑΝΠΡΟΕΕΚ = αναγκαιότητα προετοιμασίας εκπαιδευτικών
<b>9<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
21. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
<b>10<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
22. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
23. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΧΣΥΜ = επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων
	ΕΠΠΕΚΕΣ = επιμόρφωση μέσω ΠΕΚΕΣ
24. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΔΙΑΣΧΕΠΚ = διασχολική επικοινωνία

## Εκπαιδευτικός 12

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: *45*

Έτη υπηρεσίας: *18*

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: *«Νεότερη και σύγχρονη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης των μαθητών	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών
	ΔΚΑΕΠ = Διαδικασία κατάταξης σε επίπεδα
2 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΞΓΝΕΠΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών
3 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
4. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών

5. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΛ = διάλογος
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
6. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
7. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΜΤΡΜΘΑΠ = μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα
8. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΑΞΣΥΓΧΡ = αξιολόγηση σε συγκεκριμένο χρόνο
9. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
	ΓΡΑΠΔΟΚ = γραπτές δοκιμασίες
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
10. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΑΞΕΠΜΜΔ = αξιολόγηση επίδοσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
11. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
13. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των	ΑΝΑΓΝΒΘ = ανάγκη γονέων για βαθμό



μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων	
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
14. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΥΤΑΞΜΑΘ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	PORT = portfolio
16. Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΥΤΒΛΤΜΑ = αυτοβελτίωση μαθητών
17. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΜΑΘΣΤΟΧ = μαθησιακοί στόχοι
18. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
20. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης

9 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
21. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΑΛΛΓΑΝΠΡ = αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων
	ΠΕΡΔΙΔΥΛ = περιορισμός διδακτέας ύλης
	ΠΕΡΔΙΔΧΡ = περισσότερος διδακτικός χρόνος
10 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
22. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
23. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΒΙΩΜΕΡΕΚ = βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών

### **Εκπαιδευτικός 13**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: *44*

Έτη υπηρεσίας: *14*

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: *«Κλασική φιλολογία» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	

1. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΚΙΝΣΝΥΠΙΜ = κίνητρο συνέπειας σε υποχρεώσεις μαθητών
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΠΑΡΓΡΛΟΓ = παραγωγή γραπτού λόγου
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
5. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
6. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΕΝΣΝΘΣΚΜ = ενεργοποίηση συνθετικής σκέψης μαθητών
7. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΜΗΟΡΓΜΛΜ = μη οργανωμένη μελέτη μαθητών
8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
	ΓΡΑΠΔΟΚ = γραπτές δοκιμασίες
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ = παραγωγή γραπτού λόγου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	

9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΑΓΕΝΝΕΜΑ = άγνοια έννοιας εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΝΕΝΜΑΞ = άγνοια εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών
12. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
13. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΜΑΞ = μη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
14. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητών
15. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
16. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΛΤΧΝΓΝΜ = έλλειψη τεχνογνωσίας μαθητών

17. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΟΡΓΕΚΠΔΔ = οργάνωση εκπαιδευτικής διαδικασίας
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
20. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΑΥΤΟΕΠΕΚ = αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών

#### **Εκπαιδευτικός 14**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 45

Έτη υπηρεσίας: 18

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: *«Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

«Ειδική αγωγή και εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε συνεργασία με το Ε.Α.Π.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης των μαθητών	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΞΓΝΕΠΙΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ = παραγωγή γραπτού λόγου
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
5. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
6. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΓΝΕΠΙΜ = διαπίστωση γνωστικού επιπέδου μαθητών
7. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΣΤΕΡΤΠΧΑ = στερεοτυπικός χαρακτήρας αξιολόγησης
8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ

5 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ= Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΝΕΝΜΑΞ = άγνοια εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
6 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΠΛΑΞΔΥΝΜ = πληρέστερη αξιολόγηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΕΥΛΞΔΜΔΔ = ευελιξία στη διαμόρφωση διδασκαλίας
12. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΜΕΕΜΑΞ = άγνοια μειονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
7 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
13. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΜΑΞ = μη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
14. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	PORT = portfolio
15. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητών
16. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

<p>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
17. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΚΛΨΓΣΝΕΛ = κάλυψη γραμματικοσυντακτικών ελλείψεων μαθητών
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών
19. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης
	ΜΗΕΥΑΝΠΡ = μη ευελιξία αναλυτικού προγράμματος
<p>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
20. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΡΓΕΚΠ = εργατικότητα εκπαιδευτικών
<p>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
21. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
22. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου



## Εκπαιδευτικός 15

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 52

Έτη υπηρεσίας: 23

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής σχολής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

*2<sup>ο</sup> πτυχίο: Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μεταπτυχιακό: *«Επιστήμες της αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης των μαθητών	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών
2. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών
2 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
3. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΝΑΤΡΦΜ = ανατροφοδότηση μαθητών
4. Σημαντικότητα της αξιολόγησης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΣΤΧΕΚ= αναστοχασμός εκπαιδευτικού
3 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
5. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ= παραγωγή γραπτού λόγου

6. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΛ = διάλογος
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
7. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
8. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΓΝΕΥΚΔΔ = γνωστή και εύκολη διαδικασία
9. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΣΤΕΡΤΠΧΑ = στερεοτυπικός χαρακτήρας αξιολόγησης
10. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΓΡΑΠΔΟΚ = γραπτές δοκιμασίες
	ΠΑΡΓΡΛΟΓ = παραγωγή γραπτού λόγου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΔΙΑΜΜΦΑΞ = διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης
	ΠΟΙΟΤΑΞ = ποιοτική αξιολόγηση
12. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PORT = portfolio
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
13. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΣΦΑΙΡΑΞ = σφαιρική αξιολόγηση
14. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΚΤΒΘΜΘΜ = κατάργηση βαθμοθηρίας

μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	
15. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΜΕΓΚΠΕΚ = μεγαλύτερος κόπος εκπαιδευτικών ΕΛΕΠΚΤΕΚ = ελλιπής επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
16. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΜΗΧΡΕΜΑΞ = μη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
17. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητών ΑΔΥΝΜΑΘ = αδυναμίες μαθητών
18. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΛΕΞΜΑ = έλλειψη εξοικείωσης μαθητών
20. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΕΠΓΝΕΚ = έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών
21. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των γονέων	ΕΛΕΞΚΓΝ = έλλειψη εξοικείωσης γονέων

22. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΑΝΚΑΛΨΥΛ = αναγκαιότητα κάλυψης ύλης
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
23. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
24. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
25. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των μαθητών	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΒΙΩΜΕΡΕΚ = βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών
	ΕΠΣΧΣΥΜ = επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων
	ΕΠΙΜΠΑΝ = επιμόρφωση μέσω πανεπιστημιακών

### **Εκπαιδευτικός 16**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 54

Έτη υπηρεσίας: 28

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Λύκειο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής σχολής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*  
*2<sup>ο</sup> πτυχίο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής*  
*Μακεδονίας*

Μεταπτυχιακό: *«Επιστήμες της αγωγής: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης- εκπαιδευτική*  
*ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Επιμορφώσεις: *«Ειδική αγωγή και εκπαίδευση»*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
	ΑΠΣΜΜΘΔ = αποτίμηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία
2 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΑΥΞΓΝΕΠΙΜ = αύξηση γνωστικού επιπέδου μαθητών
3 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
3. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΛ = διάλογος
4 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
5. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ

6. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΑΝΜΜΑΞΜΑ = αναμενόμενη μορφή αξιολόγησης για μαθητές
7. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΓΝΕΥΚΔΔ = γνωστή και εύκολη διαδικασία
8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΑΠΤΔΝΜ = μορφή αποτίμησης δυνατοτήτων μαθητών
	ΠΟΙΟΤΑΞ = ποιοτική αξιολόγηση
	ΜΑΞΠΡΜΑ = μορφή αξιολόγησης προσπάθειας μαθητή
10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PORT = portfolio
	PROJ = project
	ΠΑΡΑΤΗΡ = παρατήρηση
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΣΦΑΙΡΑΞ = σφαιρική αξιολόγηση
	ΕΝΤΑΔΥΜΑ = εντοπισμός αδυναμιών μαθητών
12. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΑΓΜΕΕΜΑΞ = άγνοια μειονεκτημάτων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
13. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας

14. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΠΕΡΑΞ =περιγραφική αξιολόγηση
15. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΕΝΔΜΑΘ = ενδιαφέροντα μαθητών
16. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΜΑΘΣΤΟΧ = μαθησιακοί στόχοι
17. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΕΛΕΞΚΕΚΠ = έλλειψη εξοικείωσης εκπαιδευτικών
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
20. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ =αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

21. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΔΔΕΠΣΕΕΚ = διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών

### **Εκπαιδευτικός 17**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: *51*

Έτη υπηρεσίας: *15*

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: *«Επιστήμες της αγωγής: Ανθρωπιστικές σπουδές και νέες τεχνολογίες» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
	ΑΠΤΔΥΝΜ = αποτίμηση δυνατοτήτων μαθητών
2. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους ίδιους	ΕΝΔΕΞΜ = ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών



<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
6. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ = τεστ
	ΕΚΘ = εκθέσεις
7. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΣΤΕΡΤΠΧΑ = στερεοτυπικός χαρακτήρας αξιολόγησης
8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΙΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΠΕΡΑΞ = περιγραφική αξιολόγηση
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΞΑΞ = εξατομίκευση αξιολόγησης
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΑΝΤΡΦΕΠΜ = ανατροφοδότηση επιδόσεων μαθητή

μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΚΤΒΘΜΘΜ = κατάργηση βαθμοθηρίας μαθητών
13. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
	ΜΕΓΚΠΕΚ = μεγαλύτερος κόπος εκπαιδευτικών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
14. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΑΓΕΠΙΧ =αγώνες επιχειρηματολογίας
	PROJ = project
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΠΕΡΑΞ =περιγραφική αξιολόγηση
PORT = portfolio	
16. Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΚΑΔΣΠΕΚ = ακαδημαϊκές σπουδές εκπαιδευτικών
17. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητών
	ΚΛΙΜΑ = κλίσεις μαθητών
	ΠΟΛΤΠΝΟΜ = πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης
	ΔΥΝΜΑ = δυναμικό μαθητών
18. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΣΧΚΛΤΚΑΙ = σχολική κουλτούρα με καινοτομίες
19. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

<p>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
20. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΠΡΕΚΤΥΜΑ = προσκόλληση εκπαιδευτικών σε τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΕΛΣΥΝΔΕΚ = έλλειψη συναδελφικότητας εκπαιδευτικών
21. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο	ΠΛΗΘΜΑΘ = πληθώρα μαθητών
<p>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
22. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΑΛΛΓΑΝΠΡ = αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων
	ΚΤΛΣΧΧΩΡ = κατάλληλος σχολικός χώρος
<p>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
23. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
24. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΔΔΕΠΣΕΕΚ = διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
	ΜΤΠΔΔΠΡ = μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα
25. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΔΙΑΣΧΕΠΚ = διασχολική επικοινωνία

## Εκπαιδευτικός 18

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: *54*

Έτη υπηρεσίας: *24*

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Επιμορφώσεις: *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΑΠΚΑΤΓΝ = αποτίμηση κατακτημένων γνώσεων μαθητών
2 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΕΝΔΕΞΜ = ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών
	ΔΙΑΔΞΓΔΔ = διαμόρφωση διεξαγωγής διδασκαλίας
3 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ = κατ' οίκον γραπτές εργασίες
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας

4 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
6. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
	ΕΚΘ = εκθέσεις
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ = κατ' οίκον γραπτές εργασίες
7. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΚΝΚΡΑΞ = κοινά κριτήρια αξιολόγησης
8. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΜΗΚΤΟΛΜ = μη κατάλληλες για όλους τους μαθητές
9. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΕΡΚΛΤΥ = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	ΕΡΑΝΤΥ = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	ΕΡΚΑΤΚΜΝ = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
	ΓΡΑΠΔΟΚ = γραπτές δοκιμασίες
5 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
10. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΜΤΥΠΜΑΞ = Μη τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΜΑΠΤΔΝΜ = μορφή αποτίμησης δυνατοτήτων μαθητών
	ΜΑΠΤΜΑΔΜ = μορφή αποτίμησης αδυναμιών μαθητών
11. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΡΟΡΤ= portfolio
	ΑΥΤΑΞΜΑ= αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΠΑΙΧΝΡΛ = παιχνίδι ρόλων
	ΑΓΕΠΙΧ= αγώνες επιχειρηματολογίας
	ΚΜΔΗΜΓΡ = κείμενο δημιουργικής γραφής

6 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΠΛΑΞΔΥΝΜ = πληρέστερη αξιολόγηση δυνατοτήτων μαθητών
	ΕΥΛΞΔΜΔΔ = ευελιξία στη διαμόρφωση διδασκαλίας
13. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
7 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
14. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
16. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους εκπαιδευτικούς	ΜΑΘΣΤΟΧ = μαθησιακοί στόχοι
17. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
8 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΕΠΓΝΕΚ = έλλειψη επαρκών γνώσεων εκπαιδευτικών
	ΠΡΕΚΤΥΜΑ = προσκόλληση εκπαιδευτικών σε τυπικές μορφές αξιολόγησης

9 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
19. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΕΠΜΣΕΜΕΚ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών
10 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	
20. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ =αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
21. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ =επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου
	ΒΙΩΜΕΡΕΚ = βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών

### **Εκπαιδευτικός 19**

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 54

Έτη υπηρεσίας: 23

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών*

Μεταπτυχιακό: : *«Δημιουργική γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1 <sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	ΑΠΤΑΔΜ = αποτίμηση αδυναμιών μαθητών

1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΠΣΠΟΠΕΡΜ = ποσοτική και ποιοτική περιγραφή μαθητών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
2. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς	ΔΙΑΔΞΓΔΔ = διαμόρφωση διεξαγωγής διδασκαλίας
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΑΣΚΔΗΜΓΡ = ασκήσεις δημιουργικής γραφής
	ΚΟΙΚΓΡΕΡ = κατ' οίκον γραπτές εργασίες
4. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	ΑΓΕΠΙΧ = αγώνες επιχειρηματολογίας
<b>4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
5. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΤΕΣΤ= τεστ
	ΠΡΟΦΕΞ = προφορική εξέταση
6. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	ΔΠΟΡΣΤΔ = διαπίστωση ορθογραφίας, στίξης, διατύπωσης
	ΚΝΚΡΑΞ = κοινά κριτήρια αξιολόγησης
7. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΜΗΚΤΟΛΜ = μη κατάλληλες για όλους τους μαθητές
8. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
	ΓΡΑΠΔΟΚ = γραπτές δοκιμασίες
	ΕΡΠΡΓΠΡΛ = ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου
<b>5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
9. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΑΞΧΡΚΣΥΜ = αξιολόγηση με χαρακτήρα συμπερίληψης



10. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PORT= portfolio
	PROJ =project
	ΑΥΤΑΞΜΑ=αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ =ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΓΕΠΙΧ=αγώνες επιχειρηματολογίας
	ΗΜΕΡ= ημερολόγιο
<b>6<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΒΘΑΠΓΝΜ = βαθιά αποτίμηση γνώσεων μαθητών
12. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών
	ΑΝΚΟΙΔΕΞ = ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
13. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ= έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
	ΜΕΓΚΠΕΚ = μεγαλύτερος κόπος εκπαιδευτικών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
14. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
15. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΥΤΑΞΜΑΘ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
16. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΔΥΝΚΑΜΑΘ = δυνατότητες μαθητών

17. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
<b>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
18. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών	ΕΛΧΡΟΕΚ = έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών ΕΛΣΝΡΓΕΚ = έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών
<b>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
19. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων	ΠΕΡΔΙΔΧΡ = περισσότερος διδακτικός χρόνος ΚΤΛΣΧΧΩΡ = κατάλληλος σχολικός χώρος
<b>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
20. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
21. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων	ΕΠΣΜΕΚΥΠ = επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Υπουργείου ΕΠΣΧΣΥΜ = επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων ΕΠΙΜΠΙΑΝ = επιμόρφωση μέσω πανεπιστημιακών

## Εκπαιδευτικός 20

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 35

Έτη υπηρεσίας: 6

Βαθμίδα υπηρεσίας: *Γυμνάσιο*

Σπουδές: *Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μεταπτυχιακό: *«Ειδική αγωγή και εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Tor Vergata*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<b>1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	ΤΡΑΝΤΠΡΜ = τρόπος αντάμειψης προσπάθειας μαθητών
2. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	ΜΣΑΝΣΤΕΚ = μέσο αναστοχασμού εκπαιδευτικών
<b>2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
3. Σημαντικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών για τους μαθητές	ΑΠΤΠΡΟΣΜ = αποτίμηση προσωπικότητας μαθητών
<b>3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
4. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΤΥΠΜΟΡΑΞ = τυπικές μορφές αξιολόγησης
	ΔΙΑΓ = διαγωνίσματα
5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των μαθητών	ΕΝΜΟΡΑΞ = εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΑΞΜΑΘ =ετεροαξιολόγηση μαθητών

	PORT= portfolio
6. Τυπικές μορφές αξιολόγησης δεξιοτήτων του προφορικού λόγου των μαθητών	EPKΛTY = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	EPANTY = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
<b>4<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
7. Μορφές τυπικής αξιολόγησης των μαθητών	EPKΛTY = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	EPANTY = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
8. Πλεονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΠΡΣΛΕΝΔΜ = προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών
9. Μειονεκτήματα της χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης για τους μαθητές	ΓΝΚΝΧΑΡ = γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας
	ΜΗΚΤΟΛΜ = μη κατάλληλες για όλους τους μαθητές
10. Χρησιμοποιούμενες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών	EPKΛTY = ερωτήσεις κλειστού τύπου
	EPANTY = ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
	EPKATKMN = ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
<b>5<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
11. Εννοιολόγηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών	ΠΟΙΟΤΑΞ = ποιοτική αξιολόγηση
	ΜΑΞΟΙΚΓΝ = μορφή αξιολόγησης οικοδόμησης της γνώσης
12. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	PORT= portfolio
	PROJ =project
	ΑΥΤΑΞΜΑ=αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΕΤΕΡΑΞΜΑ =ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΗΜΕΡ = ημερολόγιο
	ΠΑΡΑΤΗΡ = παρατήρηση
<b>6<sup>ο</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	
	ΣΦΑΙΡΑΞ = σφαιρική αξιολόγηση

13. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΝΤΑΔΥΜΑ = εντοπισμός αδυναμιών μαθητών
14. Πλεονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές	ΑΝΓΝΜΤΓΔ = ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων
	ΑΥΤΑΞΜΑ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
	ΟΙΚΟΔΓΝ = οικοδόμηση της γνώσης
	ΜΘΤΚΝΤΑΞ = μαθητοκεντρική αξιολόγηση
15. Μειονεκτήματα της χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα για τους εκπαιδευτικούς	ΕΛΠΕΧΡΕΚ = έλλειψη περισσότερου χρόνου εκπαιδευτικών
	ΜΕΓΗΛΚΕΚ = μεγάλη ηλικία εκπαιδευτικών
	ΕΛΕΠΚΤΕΚ = ελλιπής επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών
<b>7<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>	
16. Χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΧΡΕΝΜΑΞ = χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης
17. Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα	ΕΤΑΞΜΑΘ = ετεροαξιολόγηση μαθητών
	ΑΥΤΑΞΜΑΘ = αυτοαξιολόγηση μαθητών
18. Λόγοι χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΚΝΤΜΜΑΞ = καινοτόμες μέθοδοι αξιολόγησης
19. Κριτήρια επιλογής χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς τους μαθητές	ΑΥΤΔΙΟΡΜ = αυτοδιόρθωση μαθητών
20. Μελλοντική χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	ΕΠΙΧΡΕΜΑΞ = επιθυμία χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης

<p>8<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
<p>21. Λόγοι δυσκολίας εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ως προς το θεσμικό πλαίσιο</p>	<p>ΠΡΤΥΑΕΚΣ = πρόκριση τυπικής αξιολόγησης από το εκπαιδευτικό σύστημα</p>
<p>9<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
<p>22. Προτάσεις υπέρβασης δυσκολιών εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά επίσημων φορέων</p>	<p>ΠΕΡΔΙΔΥΛ = περιορισμός διδακτέας ύλης</p>
<p>10<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ</p>	
<p>23. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα</p>	<p>ΑΝΕΠΕΚΠ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών</p>
<p>24. Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα από την πλευρά των επίσημων φορέων</p>	<p>ΕΠΣΧΣΥΜ = επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων</p>
	<p>ΔΔΕΠΣΕΕΚ = διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών</p>
	<p>ΜΤΠΔΔΠΡ = μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα</p>

## **Παράρτημα Γ' (Δείγμα συνεντεύξεων)**

### **Εκπαιδευτικός 7 (Γυμνάσιο)**

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 53

#### ***Ποιες είναι οι σπουδές σας;***

Έχω τελειώσει το φιλολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και παρακολουθώ τώρα το μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της αγωγής, με κατεύθυνση τις ανθρωπιστικές σπουδές με Νέες Τεχνολογίες στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

#### ***Ποια έννοια θα δίνετε στη αξιολόγηση των μαθητών;***

Όταν λέμε αξιολόγηση εννοούμε την αποτίμηση συνήθως σε κάποια βαθμολογική κλίμακα, όπως την έκανε το παραδοσιακό σύστημα, των μαθησιακών κερδών που έχει ένας μαθητής · τι έχει μάθει στην ουσία.

#### ***Πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση των μαθητών;***

Είναι απαραίτητη. Δεν μπορεί να υπάρξει κάποια μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να μπορούμε να κρίνουμε τι έμαθε το παιδί και τι δεν έμαθε. Όχι με την έννοια της κατάταξής του απαραίτητα, αλλά κυρίως με την έννοια του να μπορέσουμε να διορθωθούμε· να βρούμε τους τρόπους ώστε όποιο πρόβλημα υπάρχει να το διορθώσουμε και όποιο θετικό να το συντηρήσουμε και να το αυξήσουμε.

#### ***Ποιες μορφές αξιολόγησης των μαθητών μπορείτε να αναφέρετε;***

Έχουμε καλά την κλασική, τις κλίμακες της βαθμολογίας, έχουμε την βαθμολόγηση την διαφοροποιημένη, έχουμε την βαθμολόγηση, η οποία γίνεται μέσα από εε διάφορες ρουμπρίκες και άλλους τέτοιους τρόπους. Μπορεί να γίνει η αξιολόγηση μέσα από ένα project, μπορείς να ζητήσεις από τα παιδιά να αξιολογήσουν οι ίδιοι το γραπτό τους. Φυσικά, το πρώτο είναι στα μαθήματα τα γλωσσικά πολλές φορές περιγράφουμε ποια είναι τα θετικά και ποια είναι τα αρνητικά, οπότε θα μπορούσαμε να τη θεωρήσουμε περιγραφική αξιολόγηση. Μπορεί να γίνει μέσα από μια εργασία, από ένα project, να βάλουμε τα παιδιά να αξιολογήσουν την εργασία ο ένας του άλλου. Τέτοια πράγματα.

#### ***Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών;***

Ναι. Για το γραπτό λόγο σίγουρα την περιγραφική, καθώς όταν παίρνω ένα γραπτό, θα σχολιάσω τα θετικά και τα αρνητικά και θα προτείνω τι μπορεί να κάνει το παιδί, ώστε να βελτιωθεί. Θα χρησιμοποιήσω πολλές φορές την ετεροαξιολόγηση, δηλαδή θα ζητήσω από ένα παιδί να διορθώσει το γραπτό του άλλου πάλι με βάση ορισμένα κριτήρια που θα τα έχουμε συζητήσει εκ των προτέρων.

***Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών;***

Ναι. Πάλι θα χρησιμοποιήσουμε την περιγραφική αξιολόγηση. Θα πω στα παιδιά: «αυτό το είπες ωραία, το διατύπωσες σωστά, είχες ωραία έκφραση, χρησιμοποίησες πλούσιο λεξιλόγιο» ή τα αντίθετα, όταν είναι αρνητικά, «έλειπε αυτό, έλειπε εκείνο, έλειπε το άλλο. Ένας άλλος τρόπος είναι μέσα από συζητήσεις. Στήνουμε δηλαδή καμιά φορά τύπου αγώνες επιχειρηματολογίας. Τους αρέσει πάρα πολύ κιόλας και αυτό τους αρέσει πάρα πολύ και τώρα μέσω του webex, γιατί χωρίζονται σε ομάδες, συζητούν μεταξύ τους και στο τέλος επιχειρηματολογούν και τα συζητάμε.

***Ποιες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών γνωρίζετε;***

Οι τυπικές μορφές είναι τα τεστ, τα διαγωνίσματα και η προφορική εξέταση.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;***

Εεεε τα θετικά είναι ότι, όταν παίρνουν έναν καλό βαθμό αισθάνονται ικανοποίηση, ότι αποτελεί γι' αυτούς ένα κίνητρο η βαθμολογία, ώστε να μελετήσουν περισσότερο, Επίσης, είναι πιο εύκολο για τους καθηγητές και λόγω του γεγονότος ότι υπάρχει τρόπος μέσω του οποίου οι μαθητές αξιολογούνται γενιές και γενιές· είναι και κάτι που το αναγνωρίζουν και το δέχονται.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;***

Πρώτα-πρώτα, αποτιμούν τα μαθησιακά αποτελέσματα μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και αυτό δεν είναι το καλύτερο γιατί το παιδί μπορεί να αποδώσει καλά για ένα τυχαίο λόγο ή μπορεί να μην αποδώσει καλά για έναν εξίσου τυχαίο λόγο. Δε σημαίνει ότι πράγματι γνωρίζει ή δε γνωρίζει αυτά που θα έπρεπε να γνωρίζει. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι υπάρχει βαθμοθηρία, δηλαδή αναπτύσσεται ένας ανταγωνισμός. Ένα τρίτο στοιχείο είναι, τουλάχιστον στην εποχή μας, ότι δεν υπάρχει αντικειμενική βαθμολόγηση, με την έννοια ότι οι μαθητές βαθμολογούνται από ένα βαθμό και πάνω, δηλαδή, ενώ η κλίμακα είναι από το μηδέν μέχρι το είκοσι, στα περισσότερα παιδιά το κάνουμε από δώδεκα μέχρι είκοσι. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι μαθητές δεν παίρνουν το βαθμό που



τους άξιζε και κάποιιο παίρνουν συγκριτικά μικρότερο από ό,τι θα τους άξιζε... αν συγκρίνουμε με τους υπόλοιπους. Δηλαδή το είκοσι μπορεί να είναι είκοσι και το δεκαοκτώ να είναι δώδεκα στην πραγματικότητα.

***Ποιες μεθόδους τυπικής αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα;***

Τις γραπτές εργασίες, τις προφορικές εργασίες που κάνουμε στην τάξη, τα τεστ και τα διαγωνίσματα. Αυτά προβλέπονται και από το νομικό σύστημα, δηλαδή πρέπει να βάλουμε ορισμένο αριθμό διαγωνισμάτων ανά τετράμηνο. Επίσης, βάζουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι που λέμε και στην τάξη προφορικά.

***Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;»***

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης σημαίνει κατ' αρχήν ότι προσπαθείς να αποτιμήσεις τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού όχι μόνο μέσα από ένα τεστ ή από μια γραπτή άσκηση, αλλά με τη γενικότερη παρουσία του και τον τρόπο με τον οποίο θα μιλήσει και θα διαχειριστεί το λόγο μέσα στην τάξη και έξω από την τάξη σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις ή και με τη χρήση ποικίλων μέσων, για παράδειγμα μπορεί ένα παιδάκι να μην μπορεί να εκφραστεί πάρα πολύ άνετα στο γραπτό λόγο ή στον προφορικό λόγο, αλλά να μπορεί να δημιουργήσει μια ζωγραφιά, μια εικόνα, η οποία να εκφράζει, να επικοινωνεί αυτό που θέλει να πει. Ή μπορεί κάποιο παιδί να μην μπορεί να διαβάσει καλά ή μπορεί να μην μπορεί να μάθει κάποιους κανόνες γραμματικής και συντακτικού, αλλά να μπορεί να σου γράψει κάποιους στίχους που μπορεί να έχουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Ή μπορεί με άλλους τρόπους να μεταδώσει το μήνυμά του. Είναι πιο περίπλοκο το θέμα.

Ή μπορεί ένα παιδάκι το οποίο να μην μπορεί να γράψει καλά, να μπορεί όμως να επιχειρηματολογήσει· να έχει αυτή την έμφυτη ικανότητα να επιχειρηματολογεί. Συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις, μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στα τυπικά του μαθήματος, όταν τους θέσεις ένα θέμα, το οποίο θα τους ενδιαφέρει ή θα τους αφορά προσωπικά, μπορούν να σου αναπτύξουν μια πολύ ωραία επιχειρηματολογία. Αυτό εγώ θα το λάβω υπόψιν μου, όταν βαθμολογήσω το παιδί, γιατί αυτό το παιδί μπορεί να μη γράψει τέλεια, αλλά έχει μια ικανότητα στο λόγο την οποία μπορεί τυπικά να μην μπορώ να την προσδιορίσω με συγκεκριμένο τρόπο, αλλά είναι η συνολική εικόνα που έχουμε για τα παιδιά μέσα στην τάξη.

***Γνωρίζετε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Μπορεί να υπάρχουν άλλες κλίμακες, ρουμπρίκες, μέσα από τις οποίες τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια, με από τις οποίες χαρακτηρίζουμε το βαθμό, στον οποίο κάθε μαθητής έχει ανταποκριθεί, παραδείγματος χάριν στο λεξιλόγιο, στους γραμματικούς κανόνες, στους συντακτικούς κανόνες, στην ευχέρεια του λόγου, στις διαρθρωτικές λέξεις. Μπορεί να έχουμε και αυτό που είπα, ετεροαξιολόγηση, που χρησιμοποιώ εγώ αρκετά συχνά, την επιχειρηματολογία και το project. Μπορεί, δηλαδή, να τους βάλω να κάνουν ένα project, μια μικρή εργασία που να δημιουργήσουν οι ίδιοι. Ή επίσης καμιά φορά τους βάζω να κάνουν διαλόγους μόνοι τους, δίνοντάς τους το λεξιλόγιο και το θέμα και φτιάχνουν ένα θεατρικό παιχνίδι, μια προσομοίωση, ένα παιχνίδι ρόλων. Επίσης, κάποιες φορές αξιοποιούμε την τεχνολογία, δηλαδή τους ζητάμε να εκφράσουν κάτι μέσα από ένα comic, να φτιάξουν ένα comic χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή να φτιάξουν μια αφίσα ηλεκτρονικά. Και καλλιεργείται και η κριτική ικανότητα και η δημιουργική ικανότητα· όλα συνυπολογίζονται.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Πρώτα-πρώτα, είναι μια αποτίμηση που γίνεται σε βάθος χρόνου και σε βάθος όσον αφορά το ίδιο το άτομο, γιατί το βλέπεις από πολλές πλευρές· του δίνεις τη δυνατότητα να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους και να έχεις μια πιο συνολική εικόνα γι' αυτό, όχι επιφανειακή, αλλά βαθιά. Δεύτερον, δεν υπάρχει αυτός ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία ανάμεσα στους μαθητές, γιατί *ο καθένας προσπαθεί να βελτιωθεί σε σχέση με τον εαυτό του* ως επί το πλείστον και όχι σε σύγκριση με τους άλλους που νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί απελευθερώνει πάρα πολλά παιδιά από το άγχος· πολλά παιδιά δε συμμετέχουν στο μάθημα είτε στο γλωσσικό είτε σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα· αισθάνονται ότι τα άλλα παιδιά θα τα κοροϊδέψουν. Όταν, όμως, δεν υπάρχει αυτό το πρόβλημα, τότε ο καθένας εκφράζεται πιο ελεύθερα, άρα και πιο δημιουργικά.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Πρώτα-πρώτα ότι δεν είναι θεσμοθετημένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, άρα είναι θέμα πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού να τις χρησιμοποιήσει. Δεύτερον, είναι πάρα πολύ χρονοβόρες, ειδικά όταν έχουμε πάρα πολλούς μαθητές στα γυμνάσια και στα λύκεια. Είναι πολύ πιο εύκολο στο Δημοτικό που έχεις μια τάξη από την αρχή ως το τέλος της χρονιάς και είναι πολύ διαφορετικό, όταν κάθε βδομάδα μπαίνεις σε εκατό και εκατό πενήντα και παραπάνω μαθητές· είναι σχεδόν αδύνατο. Ένα τρίτο στοιχείο που θα έλεγα είναι ότι δεν είναι εξοικειωμένοι ούτε οι μαθητές ούτε οι κηδεμόνες

με τέτοιου είδους διαδικασίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αρέσει στα παιδιά να δοκιμάζουν τέτοιους τρόπους. Απλά σε τελική ανάλυση εκείνο που θέλουν είναι έναν καλό βαθμό για να μπορέσουν να μπουν σε κάποια σχολή στη συνέχεια κ.λ.π. Έχει μπει μέσα στη νοοτροπία μας· δε βγαίνει εύκολα.

***Πιστεύετε ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης, που χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα, είναι εναλλακτικές; Αν ναι, για ποιο λόγο; Αν όχι, για ποιο λόγο;***

Χρησιμοποιώ οπωσδήποτε τις παραδοσιακές μεθόδους. Πιστεύω ότι προσπαθώ σε κάποιες περιπτώσεις να εφαρμόσω και εναλλακτικές μεθόδους. Νομίζω ότι το γεγονός ότι θέλεις να δεις ένα παιδί συνολικά και όχι μέσα από ένα γραπτό κείμενο ή μια άσκηση, ένα διαγώνισμα, είναι κάτι εναλλακτικό, κάτι διαφορετικό. Επίσης, το γεγονός ότι ενδεχομένως να έχεις διαφορετικά κριτήρια για κάθε μαθητή ανάλογα με το αρχικό του επίπεδο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες μπορεί να ζει -εφόσον τις έχεις υπόψιν βέβαια- , αν βελτιώνεται ή όχι. Όλα αυτά είναι κριτήρια, τα οποία τα βλέπω, όταν εξετάζω κάθε παιδί διαφορετικά και με ποικίλους τρόπους. Επίσης, είναι θετικό το γεγονός ότι μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά να δείξουν πολλές πλευρές της δημιουργικότητάς τους ή της κριτικής τους ικανότητας ή της γλωσσικής τους ευχέρειας ή να την καλλιεργήσουν με όποιον τρόπο ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία του. Και να έχω μια τάξη, στην οποία δε θα τσακώνονται για τους βαθμούς, αλλά θα προσπαθούν να βελτιωθούν. Οπότε όταν χρησιμοποιώ αυτούς τους τρόπους που ανέφερα προηγουμένως, πιστεύω ότι κάνω καλή δουλειά. Βέβαια, δεν είναι πάρα πολύ συχνό, γιατί δεν υπάρχει και η πρακτική δυνατότητα· όσο μπορούμε πιο συχνά.

***Ποιες εναλλακτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε;***

Αυτά που ανέφερα και πριν, δηλαδή την ετεροαξιολόγηση, την επιχειρηματολογία με ένα σύντομο debate, το project, το παιχνίδι ρόλων, το comic χρησιμοποιώντας την τεχνολογία και την αφίσα.

***Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής τους;***

Είναι κατά περίπτωση, δηλαδή είναι βασικό κριτήριο πάντα η γενική εικόνα του μαθητή στην τάξη. Αυτό συμβαίνει από την αρχή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Τώρα... είναι ανάλογα με την ενότητα, την οποία διδάσκουμε. Αν έχουμε να αξιολογήσουμε, παραδείγματος χάριν το πώς θα γραφτεί μια παράγραφος με βάση μια μέθοδο ανάπτυξης, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της ετεροαξιολόγησης. Βολεύει γιατί ξέρουν τα παιδιά τι θα έπρεπε να περιλαμβάνει μια παράγραφος, αλλά είναι και σε θέση να κρίνουν και να σχολιάσουν. Αν πάλι έχουμε να αξιολογήσουμε το λεξιλόγιο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια δραματοποίηση, ένα παιχνίδι ρόλων. Όταν έχουμε να αναπτύξουμε επιχειρηματολογία, θα κάνουμε ένα σύντομο debate. Είναι ανάλογα, δηλαδή με το τι χρειάζεται κάθε φορά, τι μάς δίνει η ενότητα, τι θέλουμε να πετύχουμε.

Εξαρτάται, δηλαδή, από τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία προσδοκούμε.

***Θα επιθυμούσατε να τις χρησιμοποιήσετε στο μέλλον;***

Βεβαίως και θα ήθελα να χρησιμοποιήσω περισσότερες από αυτές που χρησιμοποιώ σήμερα.

***Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Κυρίως λόγω χρόνου. Είναι πολύ χρονοβόρες. Αυτό είναι το βασικό πρόβλημα. Λίγο πολύ όλοι θέλουμε να κάνουμε διαφορετικά πράγματα, είναι ευχάριστα, είναι πιο δημιουργικά, είναι πιο ουσιαστικά, άρα κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας και αισθανόμαστε κι εμείς καλύτερα. Αισθάνονται και τα παιδιά καλύτερα. Το θέμα είναι, όμως, ότι είναι πάρα πολύ χρονοβόρες οι διαδικασίες στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Έχεις πάρα πολλά παιδιά, πάρα πολλά διαφορετικά αντικείμενα, έχεις μια ύλη που σε κυνηγάει, έχεις κάποια τυπικά που πρέπει να τα κάνεις οπωσδήποτε, έχεις και μια τράπεζα θεμάτων που έρχεται... που πρέπει να προσαρμοστείς σε αυτή, να μάθεις τα παιδιά να απαντούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο, οπότε δημιουργούνται εμπόδια.

***Μπορείτε να προτείνετε τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Πρώτα- πρώτα, θα έπρεπε να περιοριστεί η ύλη στα μαθήματα. Πάρα πολύ μεγάλη ύλη για να μπορούμε να χρησιμοποιούμε τόσο πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ένα δεύτερο είναι ότι, όσο έχουμε τόσο πολλούς μαθητές, είναι δύσκολο. Θα έπρεπε να είναι μικρότερα τα τμήματα, λιγότερος ο αριθμός των μαθητών, για να μπορούμε να τους αξιολογούμε σε πάρα πολλά επίπεδα και με διαφορετικούς τρόπους. Θα έπρεπε το ίδιο το σύστημα να αλλάξει και να έχουμε portfolio. Αν αυτό είχε θεσμοθετηθεί, θα μπαίναμε κι εμείς σε αυτή την πορεία, σε αυτή τη διαδικασία, αλλά τώρα όλα αυτά είναι ξένα. Πώς μπορούν αυτά να αντιμετωπιστούν; Με διάφορες αλλαγές, με την προσωπική δουλειά ο καθένας, με τη διάθεσή του, σε συνεργασία με τους συναδέλφους.

***Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Πάντα είναι η επιμόρφωση απαραίτητη και η ενδοσχολική και με άλλους φορείς και σε συνδυασμό με πανεπιστημιακά τμήματα.

***Μπορείτε να προτείνετε τρόπους για την επιμόρφωσή σας;***

Σεμινάρια επιμορφωτικά, αλλά και με πρακτικό χαρακτήρα, δηλαδή δεν αρκεί να αναπτύξει κάποιος κάποιες θεωρίες, αλλά θα πρέπει να κάνουμε εργαστήρια για να εξασκηθούμε και στην πράξη να δούμε· όχι μόνο να γνωρίζουμε τους τρόπους αλλά και πώς αυτοί εφαρμόζονται στην ειδικότητά μας, πώς ξεπερνάς τα προβλήματα με τα παιδιά. Γενικότερα, και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο και ενδοσχολικά και σε συνεργασία με άλλους φορείς.

**Εκπαιδευτικός 9 (Γυμνάσιο)**

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 55

***Ποιες είναι οι σπουδές σας;***

Έχω τελειώσει το Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και έχω παρακολουθήσει το μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της αγωγής, με κατεύθυνση τις ανθρωπιστικές σπουδές με Νέες Τεχνολογίες του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

***Ποια έννοια θα δίνετε στη αξιολόγηση των μαθητών;***

Αξιολόγηση είναι ουσιαστικά ένας έλεγχος γνώσεων, το τι έχουν αποκομίσει τα παιδιά και τι είναι ικανά να καταφέρουν στη συνέχεια, οπότε δίνεται μια εικόνα και στον καθηγητή σε ποιο σημείο βρίσκεται το παιδί, οπότε υπάρχει μια ανατροφοδότηση, για να διαμορφώσει την περαιτέρω διαδικασία και την πορεία του επόμενου σχεδιασμού διδασκαλίας που θα ακολουθήσει στη συνέχεια. Άρα, είναι μια δυναμική διαδικασία.

***Πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση των μαθητών;***

Είναι αρκετά σημαντική, γιατί ουσιαστικά δείχνει πού έχει φτάσει το παιδί και τι είναι ικανό να κάνει. Αν δεν υπάρχει αξιολόγηση, δεν μπορεί ο καθηγητής να καταλάβει σε ποιο σημείο βρίσκεται γνωστικά ο μαθητής και ποιες είναι οι ανάγκες του.

***Ποιες μορφές αξιολόγησης των μαθητών μπορείτε να αναφέρετε;***

Υπάρχει η αρχική αξιολόγηση, δηλαδή όπως λέμε η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική... τώρα υπάρχουν και άλλα ενδιάμεσα είδη, αλλά αυτά είναι τα βασικά.

***Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών;***

Σίγουρα και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Τώρα, σίγουρα με όλα αυτά τα συστήματα σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, η αξιολόγηση έχει εμπλουτιστεί κατ' εμέ, γιατί με απλές ερωτήσεις υπάρχουν συμπεριφορικά μοντέλα εκεί και εμπλέκονται και πολλά άλλα παιδαγωγικά μοντέλα, δηλαδή μπορείς μέσα από την αξιολόγηση να δεις πώς μπορούν να συνεργαστούν τα παιδιά, πώς μπορούν να κατασκευάσουν τη γνώση, πώς μπορούν να κάνουν βιωματικές δραστηριότητες...

***Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών;***

Υπάρχουν και οι κλειστού τύπου ασκήσεις, αλλά κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού περιεχομένου, όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει το λόγο και τη σκέψη του και βέβαια κυρίως κοιτάζουμε αφενός την αποκτηθείσα γνώση και αφετέρου και την κριτική του ικανότητα. Στον προφορικό λόγο, βέβαια, μπορείς να βάλεις και δράσεις στα παιδιά, ομαδοσυνεργατικές για να καταλήξουν σε ένα κοινό κείμενο και να δούμε και τέτοιου είδους δεξιότητες, συνεργατικές.

***Ποιες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών γνωρίζετε;***

Γνωρίζω πάρα πολλές... δε θυμάμαι και όλες τις θεωρίες τώρα... τυπικές, όταν λέμε, είναι οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, του τύπου σωστού- λάθους, του τύπου πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, ελεύθερης ανάπτυξης, κριτικής ικανότητας και δημιουργικής γραφής και παιχνιδιού ρόλων πολλές φορές οπότε γίνονται πιο βιωματικές και μπαίνει και η ενσυναίσθηση· βάζουμε τα παιδιά να φανταστούν σενάρια πραγματικότητας ή κάνουμε παραλληλισμούς, παράδειγμα αν έχουμε ένα σενάριο ιστορίας, μπορούμε να το επεκτείνουμε και να το φτάσουμε στη σύγχρονη πραγματικότητα για να δούμε πώς το παιδί βιώνει και συναισθάνεται κάποιες καταστάσεις, για να μπορεί να επιλύει προβλήματα και στη δική του ζωή, για να διδαχτεί, δηλαδή, από αυτά που στην πραγματικότητα διδάσκεται στο σχολείο και να τα φέρει στα μέτρα της πραγματικής ζωής.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;***

Η τυπική μέθοδος αξιολόγησης. αν και αυτά στα οποία αναφέρθηκα δεν είναι μόνο τυπικά· αναφέρθηκα και σε άλλα μοντέλα, αλλά μια τυπική αξιολόγηση δίνει με μια γρήγορη ματιά, θα έλεγα, σε ποιο στάδιο βρίσκονται κυρίως οι γνώσεις του μαθητή. Από κει και πέρα το προχωράμε και αλλού· είναι πιο περιορισμένη σε συμπεριφοριστικά μοντέλα μαθησιακά, γνωστικά.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;***

Είναι πιο γνωσιοκεντρικές, κατά τη γνώμη μου, και δε συμπεριλαμβάνουν τις κοινωνικοποιητικές δεξιότητες του παιδιού, δηλαδή τις δεξιότητες που φορούν την ενσυναίσθηση ή τις δεξιότητες του πώς μπορεί το παιδί αφενός να χτίσει τη γνώση, αφετέρου να τη διερευνήσει και να την προσαρμόσει στα μέτρα του μέχρι να τη φτάσει στη δυνατότητα να επιλύει προβλήματα ή να έχουν πραγματικό νόημα για το ίδιο αυτά που λένε οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

***Ποιες μεθόδους τυπικής αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα;***

Κυρίως είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου, ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, σίγουρα χρειάζεται κατανόηση του κειμένου. Τα γλωσσικά μαθήματα είναι και ιδιαίτερα πλούσια, οπότε οι ερωτήσεις μπορεί να αφορούν τη δομή του λόγου με όλες τις προεκτάσεις, με ό,τι σημαίνει δομή, γραμματικοσυντακτικά στοιχεία, πλαγιότιτλους, κατανόηση χαρακτήρων, γραμματολογικά στοιχεία και βέβαια πραγματολογικά στοιχεία, σχολιασμός κειμένου, ασκήσεις... αυτά, όμως, που θα πω προχωράνε από τυπική αξιολόγηση, ασκήσεις δημιουργικής γραφής, παιχνίδια ρόλων, για να το πάμε και αλλού... έχει πολύ μεγάλη ποικιλία μια αξιολόγηση, αν θέλουμε πραγματικά να προχωρήσουμε.

***Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;»***

Οι εναλλακτικές μορφές ξεφεύγουν από τις τυπικές μορφές αξιολόγησης, δηλαδή από τις κειμενοκεντρικές μορφές αξιολόγησης που εξετάζουν γνώσεις, δεξιότητες του να βρίσκει το παιδί λέξεις, χαρακτήρες, πλαγιότιτλους και όλα αυτά, οπότε ξεφεύγουμε στην κρίση, στη δημιουργία και κυρίως στην ελεύθερη ανάπτυξη κειμένου, στο να το προχωρήσουμε στο επίπεδο της ελεύθερης δημιουργίας τόσο ιδεών όσο και κειμένων δημιουργικής μορφής, οπότε είναι πιο εναλλακτικές μορφές, διαμορφωτικές μορφές, για να φτάσουμε μέχρι στο παιχνίδι ρόλων και να δώσουμε διαφορετικές οπτικές του πώς θα ήταν ένα κείμενο ή τι θα συνέβαινε αν ήταν διαφορετικά τα πράγματα, να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία κ.λ.π.

***Γνωρίζετε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Σε γενικές γραμμές, είναι μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν τις σύγχρονες θεωρίες, τις κονστрукτιβιστικές. Είναι και οι ομαδοσυνεργατικές μορφές αξιολόγησης, κάτι που κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτουργεί τα τελευταία χρόνια, οπότε υπάρχουν πολλές εναλλακτικές μορφές που ξεφεύγουν από το τυπικό κομμάτι που στεκόμαστε στις γνώσεις των μαθητών και

συμβάλλουν και στην κοινωνικοποίηση και στην ελεύθερη ανάπτυξη των ιδεών. Είναι σίγουρα και οι νέες τεχνολογίες που παρέλεια.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Τα πλεονεκτήματα, εκτός από τη γνώση, είναι ότι μαθαίνουν τα παιδιά να διαχειρίζονται αυτή τη γνώση, για να κατανοήσουν συνθήκες και του παρόντος· να δουν τις γνώσεις, που έχουν αποκομίσει, μεταγνωστικά και να τις βιώσουν για να μπορούν να επιλύουν προβλήματα ή να συναισθάνονται καταστάσεις παρόμοιες και στην καθημερινή τους ζωή. Να διδάσκονται, δηλαδή, από αυτά που μαθαίνουν και να αποκτά η γνώση ένα νόημα καινούριο για την πραγματική ζωή τους. Να τη μεταφέρουν στην πραγματική τους κατάσταση, οπότε γίνεται και βιωματική και ανακαλυπτική η μάθηση με καινούριες μεθόδους αξιολόγησης, για να πάμε και στις πιο σύγχρονες θεωρίες –επιμένω σε αυτό-.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Το μειονέκτημα της εφαρμογής τους, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι προχωρούν σε πιο ατομοκεντρικές θεωρήσεις, δηλαδή το παιδί καταλαβαίνει κάποια πράγματα προσωπικά το ίδιο και, ενώ ενισχύονται κοινωνικές δεξιότητες ή δεξιότητες ενσυναίσθησης, ξεφεύγει ίσως, κατά τα παλαιότερα διδακτικά μοντέλα, από τον κεντρικό στόχο το να φτάσει στη γνώση, στη μάθηση, δηλαδή αρχίζει και αποκτά άλλη αντίληψη και ίσως να χάνεται, να ξεφεύγει λίγο από τη γνώση αυτή καθαυτή, από αυτά που λέμε, δηλαδή hard skills, από τις έντονες δεξιότητες και πηγαίνει στις ήπιες δεξιότητες, οπότε κάπου η πραγματική γνώση γίνεται απόκτημα μόνο αυτών που διαβάζουν πολύ. Υπάρχουν, δηλαδή, και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα· είναι σαφές αυτό που λέω.

***Πιστεύετε ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης, που χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα, είναι εναλλακτικές; Αν ναι, για ποιο λόγο; Αν όχι, για ποιο λόγο;***

Προσπαθούμε να χρησιμοποιούμε και τις ήδη υπάρχουσες θεωρίες και τις πιο σύγχρονες, να ικανοποιηθεί, δηλαδή, ο βασικός στόχος που είναι ο μαθησιακός, να αποκτούν τα παιδιά δεξιότητες κατανόησης, ανάλυσης του κειμένου, κριτικής ικανότητας, σχολιασμού, αλλά βέβαια προσπαθούμε να κάνουμε και κάποιες προεκτάσεις και για να γίνει πιο ευχάριστο το μάθημα αλλά και για να καλυφθούν και άλλες ανάγκες σύγχρονες· ειδικά τώρα αν το συνδέσουμε και με τις συνθήκες εγκλεισμού, οπότε προσπαθούμε να δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να συνεργαστούν και να το απολαύσουν κιόλας, να γίνουν πιο δημιουργικές όλες αυτές οι μέθοδοι που χρησιμοποιούμε.



***Ποιες εναλλακτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε;***

Είναι αυτά που είπα, δηλαδή ασκήσεις που συνδυάζουν την προϋπάρχουσα γνώση με τις σύγχρονες συνθήκες, να πω και ένα παράδειγμα: μπορεί να βρούμε σε κάποιο κείμενο κάποια στοιχεία κοσμοπολιτισμού και να τα συνδέσουμε με την πραγματικότητα ή μπορούμε να βρούμε κάποια στοιχεία εε όπου οι άνθρωποι προσφυγοποιούνται και αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες ενσωμάτωσης σε μια σύγχρονη κοινωνία -υπάρχουν άφθονα κείμενα στη λογοτεχνία- και να τους παραλληλίσουμε με τις σημερινές συνθήκες· πώς βιώνει ένας μετανάστης ή ένας πρόσφυγας την ενσωμάτωση, να φέρουμε, δηλαδή, μέσα από την αξιολόγηση τα παιδιά και στη σημερινή ζωή και να δουν ότι υπάρχουν παραλληλισμοί και βέβαια είναι και η διαθεματικότητα, είναι και η σύνδεση των κειμένων και η πολυτροπικότητα –για να προσθέσω και άλλες μεθόδους αξιολόγησης που παρέλειψα πριν-

***Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής τους;***

Το επίπεδο της τάξης, οι γνώσεις και του καθηγητή, γιατί δεν έχουν όλοι την ίδια γνώση, οι συνθήκες της τάξης, το μεράκι και η στοχοθεσία –φυσικά-· πάντα οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση έχουν να κάνουν με τη στοχοθεσία. Τι θέλω να διδάξω στα παιδιά, πώς θέλω να το διδάξω και ποιο θα είναι το αποτέλεσμα, οπότε η αξιολόγηση δένεται και με τη στοχοθεσία.

***Θα επιθυμούσατε να τις χρησιμοποιήσετε στο μέλλον;***

*Θέλω να χρησιμοποιήσω περισσότερες στο μέλλον.*

***Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος είναι και αρκετά αυξημένες και ο χρόνος είναι περιορισμένος και η ύλη, η οποία πρέπει να βγει, δεν υπάρχει και μεγάλη ευελιξία· ο χρόνος είναι αρκετά πιεστικός και το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών ή και κάποιων εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει την εφαρμογή τους. Υπάρχουν αρκετές δυσκολίες· δεν υπάρχει, δηλαδή, και τόσος χρόνος. Πιθανόν κάποιες μορφές αξιολόγησης να χρειάζονται και περισσότερη τεχνογνωσία, η οποία πότε υπάρχει και πότε δεν υπάρχει, αλλά και πάλι δεν υπάρχει και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Ξέχασα να πω ότι στην εναλλακτική αξιολόγηση σίγουρα, μπαίνουν και οι νέες τεχνολογίες, δηλαδή το να βάλει ο εκπαιδευτικός το παιδί μέσα στο εργαστήριο και να έχει έτοιμες ιστοσελίδες, απαιτεί και αρκετά μεγάλη προετοιμασία και πολύ χρόνο και διδακτικό χρόνο και τεχνογνωσία από μέρους των παιδιών, που όλα αυτά δεν υπάρχουν· πρέπει να υπάρχουν ιδανικές συγκυρίες για να μπορούμε να προχωρήσουμε σε άλλα μοντέλα αξιολόγησης.

***Μπορείτε να προτείνετε τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Κατά τη γνώμη μου, θα έπρεπε να υπάρχει μια κεντρική πολιτική, η οποία να ενοποιεί τους στόχους και των δύο βαθμίδων, και της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας, δηλαδή δεν μπορεί η πρωτοβάθμια να έχει μια ευελιξία ως προς το χρονοδιάγραμμα ή ως προς τους τρόπους με τους οποίους λειτουργεί και μετά το παιδί να έρχεται στη δευτεροβάθμια και με πιθανές ελλείψεις για τις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας με όλη αυτή την ύλη που πρέπει να βγει και βέβαια αν προχωρήσω και στο Λύκειο -γιατί έχω την εμπειρία- σχεδόν δεν έχουν σχέση όσα μαθαίνουν πριν με τις απαιτήσεις του Λυκείου, οι οποίες οδηγούν σε ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα και στο σύστημα επιλογής για την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση. Οπότε δεν υπάρχει ενοποιημένος στόχος. Πρέπει να εξεταστούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και να υπάρχει μια κοινή συνισταμένη, να βρεθούν δηλαδή οι στόχοι του τι θέλουμε από τα παιδιά για να προχωρήσουμε. Θεωρώ ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση· άλλες είναι οι αναζητήσεις εκεί. Τα παιδιά πιθανόν δεν αποκτούν τις προαπαιτούμενες γνώσεις για μια καλή πορεία στη δευτεροβάθμια και πάλι δεν το λέω με απολυτότητα, επειδή υπάρχει και το τι θέλουν οι δάσκαλοι, τι μπορούν να κάνουν· το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Το ζήτημα ξεκινάει από την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

***Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Όσο έμπειρος κι αν είναι κάποιος, οι επιμορφώσεις έχουν πάντα κάτι καινούριο να προσδώσουν. Σίγουρα ο καθένας έχει διαφορετικό γνωστικό επίπεδο, διαφορετικά ενδιαφέροντα, αλλά όσο έτοιμος κι αν είναι κάποιος, γιατί υπάρχουν και ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί, πάντα οι επιμορφώσεις είναι καλές· ποτέ δε φτάνουν...

***Μπορείτε να προτείνετε τρόπους για την επιμόρφωσή σας;***

Κεντρικούς τρόπους επιμόρφωσης. Σίγουρα είναι σημαντικός ο ρόλος των σχολικών συμβούλων, ο ρόλος των Π.Ε.Κ.Ε.Σ., γιατί τελευταία βλέπουμε ότι γίνεται μια τεράστια προσπάθεια να γίνουν σεμινάρια και βέβαια οι τηλεδιασκέψεις δίνουν πολύ μεγάλο εύρος και πολύ μεγάλη στήριξη στους εκπαιδευτικούς και φυσικά υπάρχουν και μεγάλες κινήσεις, με τις οποίες συμπράττουν τα διάφορα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. και μέσω των τηλεδιασκέψεων μπορούμε να παρακολουθούμε και μέσω YouTube και μέσα από τις συμπράξεις πανεπιστημίων και φυσικά όσο πιο κεντρικά γίνεται τόσο πιο ενοποιημένη είναι η εκπαιδευτική πολιτική. Ήδη, δηλαδή, και το σεμινάριο των εκπαιδευτικών που δεν είναι

βέβαια μόνο πάνω στην αξιολόγηση, αλλά σίγουρα εμπεριέχει και αυτό, είναι μια πολύ καλή κίνηση και βέβαια υπάρχει και το φιλότιμο της εκπαιδευτικής κοινότητας που λειτουργεί και λειτουργεί καλά.

### **Εκπαιδευτικός 15 (Λύκειο)**

Φύλο: *Γυναίκα*

Ηλικία: 52

#### ***Ποιες είναι οι σπουδές σας;***

Το πρώτο πτυχίο μου είναι από το τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του ΑΠΘ. Το δεύτερο πτυχίο μου είναι από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Το μεταπτυχιακό μου είναι στην οργάνωση κ διοίκηση της εκπαίδευσης - εκπαιδευτική ηγεσία στο ΤΔΕ του ΠΔΜ.

#### ***Ποια έννοια θα δίνετε στη αξιολόγηση των μαθητών;***

Είναι μια διαδικασία, με την οποία μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα για την επίδοση, να ταυτοποιήσουμε και να ορίσουμε την επίδοση των μαθητών, ούτως ώστε να είναι ένα εργαλείο και για μας τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαμορφώσουμε ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να έχουν και οι μαθητές ένα στοιχείο για τη μελέτη τους, αν είναι αποτελεσματικό αυτό που έχουν διδαχτεί και τη μέθοδο που έχουν υιοθετήσει.

#### ***Πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση των μαθητών;***

Είναι σημαντική και για τον εκπαιδευτικό, γιατί μπορεί να σταθμίσει το επίπεδο των μαθητών της τάξης και πάλι ανάλογα να διαμορφώσει τη διδασκαλία, να υιοθετήσει ενδεχομένως κάποιες άλλες μεθόδους, να αλλάξει κάτι, να διδάξει παραπάνω, να διαμορφώσει την ύλη και τον προγραμματισμό του ανάλογα, αλλά και για τον μαθητή γιατί στην ουσία έχει εικόνα για τον εαυτό του, για την επίδοσή του· βέβαια όταν η αξιολόγηση είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και ακριβής, γιατί αν αναφερθούμε στην κλασική αξιολόγηση που εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι λίγο πλασματική η βαθμολογία προς τα πάνω θα έλεγα.

#### ***Ποιες μορφές αξιολόγησης των μαθητών μπορείτε να αναφέρετε;***

Γνωρίζω την περιγραφική, τον φάκελο μαθητή, τη διαμορφωτική αξιολόγηση, την παρατήρηση και την κλασική.

***Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών;***

Αξιολογώ την πληρότητα, τη δομή, την οργάνωση παραγράφων και την έκταση με τις γραπτές εργασίες που μπορεί να γίνονται καθημερινά ή εβδομαδιαία και το γραπτό διαγώνισμα τους.

***Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών;***

Και από τον προφορικό λόγο μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα για το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας, ποιες αδυναμίες έχει, τι χρειάζεται επιπλέον και να αξιολογήσουμε τη συμμετοχή μέσα στην τάξη, δηλαδή όσο πιο συχνά ο μαθητής παίρνει το λόγο μέσα στην τάξη και συνδιαλέγεται και με τους συμμαθητές του, αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

***Ποιες τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών γνωρίζετε;***

Σε ένα διαγώνισμα γραπτό υπάρχουν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;***

Κατ' αρχάς, τα πλεονεκτήματα για τον εκπαιδευτικό είναι ότι μπορεί να χειριστεί με ευκολία αυτόν τον τρόπο, επειδή τον έχει εμπεδώσει· λειτουργεί ως μέσο σύγκρισης για τους μαθητές μεταξύ τους. Άλλο πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να υπάρξει μια κατάταξη των μαθητών. Όταν π.χ. ο ίδιος έχει ορίσει ότι η βαθμολογία από 18 ως 20 είναι άριστα, επομένως ο μαθητής είναι σε καλό επίπεδο. Επομένως, έχει μια εικόνα, αλλά είναι ψυχρή, είναι η βαθμολογία, είναι ο αριθμός, γι' αυτό ίσως εφαρμόζουμε μια πιο περιγραφική αξιολόγηση όταν υπάρχει μια επαφή με τον γονέα. Όταν ο γονέας θα έρθει στο σχολείο να ρωτήσει την επίδοση του παιδιού, τότε εφαρμόζουμε μια περιγραφική αξιολόγηση, χωρίς να το κάνουμε με την τυπική επίσημη διαδικασία. Δηλαδή εντοπίζουμε περιγραφικά τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες του μαθητή, αλλά χωρίς να υπάρχουν οι ρουμπρίκες, δηλαδή η τυπική διαδικασία που απαιτείται αν εφαρμοστεί κανονικά η περιγραφική αξιολόγηση και με αυτόν τον τρόπο υπάρχει καλύτερη εικόνα και για τον γονέα και για τον εκπαιδευτικό και για τον μαθητή, όταν αυτός το επιθυμεί σε μια προσωπική συνάντηση.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής τυπικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;***

Είναι ψυχρό, τυπικό, άχρωμο, είναι μόνο βαθμός και τίποτα άλλο· μπορεί μερικές φορές να είναι και λίγο ομοιόμορφο και ισοπεδωτικό, ενώ όταν υπάρχει διαμορφωτική, εκεί θα διατυπωθούν και να ανιχνευτούν και οι ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή είτε είναι θετικές είτε είναι αδυναμίες του.

***Ποιες μεθόδους τυπικής αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα;***

Και πάλι θα αναφερθώ στις γραπτές εργασίες που μπορεί να είναι μια περίληψη, μια πύκνωση λόγου, μια παραγωγή λόγου με ανάλυση μιας φράσης, με ερμηνεία, είτε μπορεί να υπάρχει δοσμένο λεξιλόγιο για να δημιουργήσουν παραγράφους οι μαθητές είτε το γραπτό διαγώνισμα που εμπεριέχει όλα αυτά ή κάποιες από αυτού του τύπου τις ασκήσεις και υπάρχουν και άλλες ασκήσεις γλωσσικές που ανιχνεύουν και τη γλώσσα του μαθητή ως γλωσσικό σύστημα.

***Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;»***

Σίγουρα είναι διαφορετικές από τις τυπικές και ξεφεύγουν από τη βαθμολογία. Ίσως να ανήκουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση που πολλές φορές εφαρμόζουμε χωρίς πολλές φορές όλοι να το αντιλαμβανόμαστε, γιατί η διαμορφωτική αξιολόγηση, προσωπικά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβαίνει γιατί παρακολουθείς αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει ή δε έχουν κατανοήσει· έχεις θέσει κάποιους στόχους και διαπιστώνεις αν οι στόχοι που έθεσες είναι υπερβολικοί για το σύνολο μαθητών ίσως και ελλιπείς, άρα μπορεί να αναπροσαρμοστεί εκείνη τη στιγμή η διδασκαλία.

***Γνωρίζετε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Η περιγραφική αξιολόγηση, ο φάκελος μαθητή, αν και θεωρώ ότι, όταν έχεις μια εικόνα από τις γραπτές εργασίες, καθημερινές και εβδομαδιαίες, αυτό μπορεί να είναι ένας άτυπος φάκελος, αλλά δεν τον κρατάμε οι εκπαιδευτικοί, δεν τα συλλέγουμε αυτά, επιστρέφονται στους μαθητές. Είναι και η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, αλλά επειδή το πλαίσιο του Λυκείου είναι στενό με την έννοια ότι πρέπει να τελειώσει η εξεταστέα ύλη, ο χρόνος δεν επαρκεί και οπότε δεν υπάρχει δυνατότητα να αφιερώσει κανείς χρόνο για να γίνει μια αξιολόγηση του μαθητή ή ο ένας να πάρει το γραπτό του άλλου. Μπορεί αυτό να γίνει αν μετά από ένα τεστ ή ένα διαγώνισμα –και αυτό συμβαίνει στην τάξη-, να επιλέξουμε μια άσκηση παραγωγής λόγου και να γίνει η αξιολόγηση συλλογικά από όλους τους μαθητές, αλλά όχι εταιρικά, γιατί πιέζει ο χρόνος. Θέλουν άλλο πλαίσιο. Ίσως στο Γυμνάσιο να είναι πιο εύκολο να συμβεί αυτό, γιατί δεν υπάρχει η πίεση της ύλης.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Κατ' αρχάς, είναι η απελευθέρωση των μαθητών από τη βαθμοθηρία, αλλά και των γονέων, ίσως και η πίεση προς τους εκπαιδευτικούς για υψηλούς βαθμούς και πιο ολοκληρωμένη εικόνα θα έχει ο εκπαιδευτικός. Βέβαια, υπάρχει και το μειονέκτημα ότι κάποιες από αυτές τις μεθόδους είναι αρκετά γραφειοκρατικές· χρειάζονται πολύ χρόνο. Επίσης, στο Λύκειο, όταν ο εκπαιδευτικός μπαίνει για 2 ώρες σε ένα τμήμα ή και για 1 την εβδομάδα, δεν είναι πάντα επαρκής ο χρόνος για να έχουμε τέτοιου είδους αξιολόγησης, ολοκληρωμένες και αντικειμενικές. Θα μου πεις και με τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, τη βαθμολογία, δεν μπορείς εύκολα να διαμορφώσεις εικόνα, απλά το γραπτό και μάλιστα ένα γραπτό διαγώνισμα προετοιμασμένο -επειδή είναι προετοιμασμένο- και ο μαθητής έχει κάνει τη σχετική προετοιμασία, ίσως είναι λίγο πιο αξιόπιστο και πιο εύκολο για τον εκπαιδευτικό να βαθμολογήσει.

***Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Στην εναλλακτική αξιολόγηση πρέπει να είναι σαφής ο τρόπος που θα διατυπωθούν τα πράγματα, δηλαδή δεν πρέπει να έχουμε αξιολογήσεις που να στιγματίζουν. Αυτό είναι ένα ζήτημα που θέτει και η βιβλιογραφία, δηλαδή πώς θα αποδοθεί η αξιολόγηση· δεν μπορείς να πεις π.χ. δεν ξέρει να γράφει ή να αποδώσει χαρακτηρισμούς. Αυτό βάζει σε ιδιαίτερη σκέψη και κόπο το εκπαιδευτικό, ειδικά όταν δεν έχει επιμορφωθεί. Αν δεν υπάρχει μια επιμόρφωση, δε γίνεται να προκύψουν όλα αυτά από μόνα τους.

***Πιστεύετε ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης, που χρησιμοποιείτε για να αξιολογήσετε τους μαθητές στο γλωσσικό μάθημα, είναι εναλλακτικές; Αν ναι, για ποιο λόγο; Αν όχι, για ποιο λόγο;***

Για να είμαι ειλικρινής δεν πιστεύω ότι χρησιμοποιώ εναλλακτικές μορφές, γιατί, όπως είπα και προηγουμένως, είναι αυτοί οι παράγοντες. Το μόνο που εφαρμόζεται είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού, επανασηματισμού, τροποποίησης κάποιων στόχων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

***Εσείς τι ορίζετε ως περιγραφική αξιολόγηση;***

Να διατυπώνονται με περισσότερες εκφράσεις οι δυνατότητες που έχει ο μαθητής στο μάθημα της Γλώσσας προφορικά όταν έχουμε τον μαθητή ή τον γονέα, αλλά και πάλι όχι να έχουμε την αναλυτικότητα της περιγραφικής αξιολόγησης. Υπάρχουν συγκεκριμένα πράγματα που αξιολογούνται.

***Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής τους;***

Το μόνο κριτήριο για τον επαναπροσδιορισμό στόχων και μεθόδων είναι οι δυσκολίες, οι αδυναμίες των μαθητών. Δεν έχουν εμπεδωθεί ορισμένα πράγματα, οπότε πρέπει να επαναπροσδιορίσω και στόχους και μεθόδους, γιατί μιλάμε για Λύκειο και μαθητές Γ΄ Λυκείου, όπου είναι διαμορφωμένα κάποια πράγματα εκ των προτέρων. Δεν υπάρχει ευελιξία να κάνεις πολλά πράγματα. Εδώ το πλαίσιο είναι πιο στενό και επίσης ο μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος με τέτοιες μεθόδους.

***Θα επιθυμούσατε να τις χρησιμοποιήσετε στο μέλλον***

Αν έχω την κατάρτιση και την επιμόρφωση, θα πειραματιζόμουν, παρόλες τις δυσκολίες. Και αυτό γιατί δεν είμαι ενάντια στις αλλαγές. Μπορεί μια αλλαγή να λειτουργήσει προς όφελος όλων.

***Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Πρώτον, γιατί δεν έχουμε την επιμόρφωση εμείς οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον εμείς της Δευτεροβάθμιας. Δεύτερον, γιατί είναι πιο στενό το θεσμικό πλαίσιο, η πίεση της εξεταστέας ύλης, η έλλειψη εξοικείωσης μαθητών από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες· δεν μπορείς ξαφνικά στο Λύκειο να τα ξεκινήσεις αυτά. Εεε είναι και αντίστοιχο ζήτημα και των γονέων, δηλαδή μια τέτοια απόπειρα ενδεχομένως να είχε αρνητικό αντίκτυπο, επειδή αυτός ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας δε λειτουργεί σωστά. Αν δεν υπάρχει το σταθερό θεσμικό πλαίσιο, δεν μπορεί κάποιος να ξεκινήσει κάτι καινούριο, αν υπάρξει το θεσμικό πλαίσιο με τις παραμέτρους της επιμόρφωσης που αναφέραμε, τότε μπορούμε να έχουμε μια εφαρμογή, αλλά όχι πειστικά από τη μια στιγμή στην άλλη. Αυτό το σύστημα χρειάζεται να το εμπεδώσουμε όλοι, και εμείς οι εκπαιδευτικοί πρώτα να το κατανοήσουμε και τα παιδιά και οι γονείς.

***Μπορείτε να προτείνετε τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα;***

Η επιμόρφωση και η εμπιστοσύνη προς αυτή τη νέα πρόταση.

***Μπορείτε να προτείνετε τρόπους για την επιμόρφωσή σας;***

Υπάρχουν πολλοί τρόποι. Υπάρχουν σεμινάρια και διημερίδες. Σεμινάρια επιμορφωτικά από το Υπουργείο, γιατί τώρα βρισκόμαστε σε έναν αγώνα αυτομόρφωσης με κόπο και χρόνο και χρήμα. Τέτοιες αλλαγές και τέτοιες διαδικασίες, όταν εισηγείται η πολιτεία, θα πρέπει να αναλαμβάνει και την πρωτοβουλία να επιμορφώσει τους εργαζόμενους, συγκεκριμένα εμάς, άρα θα πρέπει να γίνονται σε συνεργασία με την επιστημονική κοινότητα, τα Πανεπιστήμια, μπορεί να γίνουν και βιωματικά

εργαστήρια, τα οποία είναι πιο χρήσιμα· το εμπειρικό είναι πάντα πιο αποτελεσματικό. Εργαστήρια και όχι μόνο θεωρία. Εδώ και οι σύμβουλοι, οι συντονιστές θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, οι οποίοι και για άλλα ζητήματα οργανώνουν βιωματικά εργαστήρια και είναι πολύ αποτελεσματικά, ίσως το πιο αποτελεσματικό.