



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**«Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης για ζητήματα αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος»**

**«Capturing the views of primary school teachers on evaluation issues
of the language course»**

της **Δηματάκη Στυλιάνης**
ΑΕΜ:10

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:
Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια ΠΔΜ

Εξετάστες:
Ντίνας Κων/νος, Καθηγητής ΠΔΜ
Ρετάλη Άννα Καρολίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΔΜ

Φλώρινα, 2022

Copyright © Δηματάκη Στυλιανή, 2022.

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: Δηματάκη Στυλιανή

A.E.M.: 10

Έτος εισαγωγής: 2020

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: " Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος" - " Capturing the views of primary school teachers on evaluation issues of the language course".

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 1- 02 - 2022

Η δηλούσα
ΔΗΜΑΤΑΚΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

Πίνακας περιεχομένων

<i>Περίληψη</i>	6
<i>Abstract</i>	7
<i>Εισαγωγή</i>	8
Κεφάλαιο 1^ο Η έννοια της Αξιολόγησης	12
1.1 <i>Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις</i>	12
1.2 <i>Εκπαιδευτική Αξιολόγηση</i>	14
1.2.1 <i>Τύποι αξιολόγησης με βάση τον χρόνο διεξαγωγής της</i>	18
1.2.2 <i>Τύποι αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία αξιολόγησης</i>	19
1.3 <i>Νομοθετικό Πλαίσιο</i>	20
1.4 <i>Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού – Το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο</i>	23
Κεφάλαιο 2^ο Παραδοσιακές Μορφές Αξιολόγησης	26
2.1 <i>Χαρακτηριστικά των Παραδοσιακών Μορφών Αξιολόγησης</i>	26
2.1.1 <i>Πλεονεκτήματα Παραδοσιακών Μορφών Αξιολόγησης</i>	28
2.1.2 <i>Αδυναμίες των Παραδοσιακών Μορφών Αξιολόγησης</i>	30
Κεφάλαιο 3^ο Αυθεντική Αξιολόγηση και Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης	32
3.1 <i>Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της αυθεντικής/εναλλακτικής αξιολόγησης</i>	32
3.2 <i>Χαρακτηριστικά Εναλλακτικών Μορφών Αξιολόγησης</i>	35
3.3 <i>Εργαλεία Εναλλακτικής Αξιολόγησης</i>	36
3.3.1 <i>Περιγραφική Αξιολόγηση</i>	36
3.3.2 <i>Αυτοαξιολόγηση & Ετεροαξιολόγηση</i>	37
3.3.3 <i>Portfolio/ e – Portfolio</i>	38
3.3.4 <i>Ημερολόγιο</i>	39
3.3.5 <i>Project</i>	42
3.3.6 <i>Αξιολόγηση βάσει Παιχνιδιού (Games)</i>	43
3.3.7 <i>Πρωτόκολλο Προφορικής Εξωτερίκευσης</i>	45
3.3.8 <i>Παρατήρηση</i>	45
3.3.9 <i>Διαπολιτισμικό Προφίλ</i>	46
3.4 <i>Πλεονεκτήματα Εναλλακτικών Μεθόδων Αξιολόγησης</i>	47
3.5 <i>Αδυναμίες Εναλλακτικών Μεθόδων Αξιολόγησης</i>	51
Κεφάλαιο 4^ο Η Έρευνα	52

4.1 Αιτιολόγηση της έρευνας – ανασκόπηση προγενέστερων μελετών.....	52
4.2 Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι	54
4.3 Δείγμα της έρευνας	55
4.4 Εργαλείο της έρευνας.....	55
4.5 Συλλογή δεδομένων.....	55
4.6 Ανάλυση δεδομένων.....	56
4.6.1 Περιγραφική στατιστική	56
Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα της έρευνας.....	57
5.1 Εργασιακά χαρακτηριστικά.....	57
5.2 Διαδικασία αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας.....	61
5.2.1 Λόγοι αξιολόγησης των μαθητών.....	61
5.2.2 Εργαλεία αξιολόγησης.....	62
5.2.3 Συμμετέχοντες στην αξιολόγηση	64
5.2.4 Τρόποι ενημέρωσης καθημερινής επίδοσης των μαθητών.....	65
5.2.5 Παράγοντες αξιολόγησης των μαθητών.....	66
5.3 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας.....	68
5.3.1 Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην τάξη	68
5.3.2 Εποικοδομητικές μέθοδοι αξιολόγησης	70
5.3.3 Ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν κριτήρια αυτό/ετεροαξιολόγησης.....	74
5.4 Επαγωγική στατιστική.....	78
Κεφάλαιο 6^ο Συμπεράσματα - Συζητήσεις	83
6.1 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.....	88
Βιβλιογραφία	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	96

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση όσον αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας πραγματεύεται την έννοια της αξιολόγησης τόσο όσον αφορά τις παραδοσιακές μορφές της όσο και όσον αφορά τις εναλλακτικές μορφές, οι οποίες τις τελευταίες δεκαετίες κερδίζουν ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές. Υπό αυτό το πρίσμα πραγματοποιείται μια εκτενής αναφορά σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτών αλλά και τις περιπτώσεις που ενδείκνυται η κάθε μέθοδος να χρησιμοποιηθεί, σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνούν τους λόγους αξιολόγησης των μαθητών, ποιοι είναι οι συμμετέχοντες στην αξιολογική διαδικασία και ποια εργαλεία χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των μαθητών. Επίσης, ερευνάται πως υιοθετούνται οι εναλλακτικές μέθοδοι από τους εκπαιδευτικούς και πόσο συχνά τις εφαρμόζουν. Η έρευνα που διενεργήθηκε ήταν ποσοτική, με τη συμμετοχή 100 εκπαιδευτικών, οπότε και τα ερωτήματα απαντήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, απόψεις εκπαιδευτικών, γλωσσικός γραμματισμός, δημοτικό σχολείο

Abstract

In the present dissertation, a literature review and an exploratory retrospection is carried out regarding the evaluation issue of the Modern Greek Language Course in the Primary School. The theoretical part of the present dissertation deals with the concept of evaluation considering both its traditional forms and also its alternative forms, which are gaining more and more supporters the recent decades. Through this way, an extensive report is fulfilled considering the methods of evaluating, their advantages and disadvantages, as well as the cases that each method is appropriate to be used, according to the theoretical approaches. Afterwards, the research part with the views of Primary Education Teachers on the issue of assessment is presented. More specifically, research questions explore the reasons why students need to be assessed, who are the participants during the assessment process and what tools are used for the assessment of the students. It is also investigated how alternative methods are adopted by the teachers and how often they are applied by them. The research which was conducted was quantitative, with the participation of 100 teachers. As a matter of fact the questions were answered with questionnaires.

Key words: Evaluation, Teacher Views, Literacy, Primary School

Εισαγωγή

Η έννοια και η διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνει χώρα σε κάθε τομέα και κλάδο της ανθρώπινης δραστηριότητας. Πρόκειται για μία διαδικασία πρακτική, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το γενικό σύνολο των μελών και των μηχανισμών του κοινωνικού συνόλου ως προς την ορθότητα της λειτουργίας τους. Μέσω αυτής επιδιώκεται η εξακρίβωση της επίτευξης των καθορισμένων στόχων που είχαν τεθεί εξαρχής και στην περίπτωση που δεν επιτεύχθηκαν, να εντοπιστούν και να διερευνηθούν οι ιθύνοντες παράγοντες γι' αυτό.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αξιολόγηση των μαθητών ως προς την απόδοσή τους είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία και την διδακτική πράξη, ενώ συνδέεται και με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Με την έννοια της αξιολόγησης εννοείται η διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται κατά την εκπαιδευτική πράξη και την διαδικασία της μάθησης με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση της ίδιας της διδακτικής πράξης και της ενεργοποίησης των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Την τελευταία δεκαετία η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών αποτελεί εφαλτήριο δημόσιου διαλόγου και συχνών αντιπαραθέσεων μεταξύ της παραδοσιακής θεωρίας του αξιολογικού συστήματος που στόχο έχει μόνο την βαθμολόγηση του μαθητή. Με την εφαρμογή αυτού του συστήματος συχνά προκαλούνται προστριβές και διαταράξεις των σχέσεων μεταξύ του ελληνικού δημόσιου σχολείου και της οικογένειας. Η πλειονότητα των γονέων αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην αξία των βαθμών ταυτίζοντάς την με την κοινωνική αξία του τέκνου τους, όσο και με την ίδια προσωπική αυτοεικόνα τους. Επομένως, κατ' αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της αξιολόγησης δεν θεωρείται ευκαιρία ανατροφοδότησης της μάθησης, αλλά αντιμετωπίζεται ως ένας στρεσογόνος παράγοντας των μαθητών, που προκαλεί πολλές αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα και στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία και πρόοδο των μαθητών.

Σε αυτό το σημαντικό πρόβλημα καταβάλλεται σημαντική η συνεχής προσπάθεια στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να επιλυθεί το ακανθώδες πρόβλημα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επιδόσεις των μαθητών. Κάποιοι διεθνείς οργανισμοί (U.N.E.S.C.O., O.O.Σ.Α, I.E.A.) «διοργανώνουν διαγωνισμούς για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα των διαγωνισμών αυτών υποδεικνύουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών, που κατατάσσονται χαμηλά στην βαθμολογική κλίμακα» (Μαυρομμάτης κ.α., 2007).

Αίτημα μεγάλου μέρους της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων μαθητών, γονέων και θεσμικών φορέων, αποτελεί η ανανέωση στις μεθόδους και στις μορφές αξιολόγησης. Η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μία ανάσα στο ζήτημα της αξιολόγησης, καθώς «πραγματοποιείται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που πληροί τις προϋποθέσεις και μοιάζει με αυτό στο οποίο ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος στην καθημερινότητά του» (Meyer,1992). Κατά την αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment) λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες και τα προσωπικά – ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή, ενώ οι δοκιμασίες είναι παρόμοιες με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εν αντιθέσει των αυστηρών δομημένων κριτηρίων αξιολόγησης (Meyer,1992).

Ένας από τους δημοφιλέστερους και πιο διαδεδομένους τρόπους αυθεντικής αξιολόγησης είναι «η εφαρμογή του Φακέλου Εργασιών (Portfolio Assessment)» (Sandorf & Hsu,2013). Κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του ο διδασκόμενος εμπλέκεται ενεργά, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις που διαθέτει, συλλέγοντας αντιπροσωπευτικές εργασίες, καταγράφοντας την πρόοδό του, εντοπίζοντας τις αδυναμίες του μέσα από γραπτές δοκιμασίες, ενώ παράλληλα έχει την δυνατότητα να τοποθετεί μέσα σε αυτόν τον φάκελο, ό,τι ο ίδιος κρίνει απαραίτητο και αντιπροσωπευτικό δείγμα της προόδου, που σημειώνει (επαίνους, γραπτές δοκιμασίες, βραβεία κλπ.). Κατά αυτόν τον τρόπο ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος τις γνώσεις, τις μαθησιακές του ανάγκες και να θέσει μελλοντικούς στόχους.

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έρχονται να διαταράξουν τα λιμνάζοντα νερά της ελληνικής πραγματικότητας σε αντίθεση με τις τυπικές μορφές. Με την εφαρμογή

των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης οι μαθητές αξιολογούνται ως προς το συνολικό εύρος των δεξιοτήτων τους, με τους ίδιους να αποτελούν πρωταγωνιστές της αξιολογικής διαδικασίας διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο. Η αξιολόγηση εντάσσεται στα πλαίσια του μαθήματος και είναι φανερή και συμμετοχική από το γενικό σύνολο των μαθητών. Συμβάλλει παράλληλα στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και μηχανισμών, ενώ πραγματοποιείται η σύγκριση της απόδοσης των διδασκομένων με συγκεκριμένα κριτήρια. Ο γραπτός λόγος δεν διαφέρει στην αξιολόγηση από τον προφορικό, ενώ εφαρμόζεται πληθώρα μεθόδων αξιολόγησης.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετείται η «έννοια της αξιολόγησης», γενικότερα και της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», ειδικότερα. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο, ενώ αναπτύσσεται η έννοια της «αυθεντικής αξιολόγησης» με την παράλληλη παρουσίαση των μορφών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επίσης, γίνεται αναφορά στον γλωσσικό γραμματισμό και στο μάθημα της Γλώσσας, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετώνται οι τυπικές – παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Σε αυτήν την ενότητα αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, βαίνοντας συνάμα στον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της χρήσης των μορφών αυτών από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των μαθητών του.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την αυθεντική αξιολόγηση και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά της αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης, ενώ αναφέρονται όλα τα εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, μελετώνται τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες κατά τη χρήση των μορφών αυτών από τους εκπαιδευτικούς.

Έπειτα, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, με την τέταρτη ενότητα να βασίζεται στο ερευνητικό κομμάτι. Σε αυτό το σημείο, παρουσιάζεται η έρευνα της

παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά, αιτιολογείται ο σκοπός της έρευνας και γίνεται ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών παρόμοιου θεματικού περιεχομένου. Αναφέρεται το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας, με την παράλληλη αναφορά στον τρόπο συλλογής δεδομένων και την ανάλυση των δεδομένων αυτών. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

Η πέμπτη ενότητα σχετίζεται με τα αποτελέσματα και τα γενικά συμπεράσματα από την ποσοτική ανάλυση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται με βάση τους παρακάτω άξονες:

- α) λόγοι αξιολόγησης των μαθητών,
- β) συμμετέχοντες στην αξιολογική διαδικασία,
- γ) συχνότητα εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης,
- δ) εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών και
- ε) οφέλη των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Στην τελευταία ενότητα της εργασίας αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1^ο Η έννοια της Αξιολόγησης

1.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

Η αξιολόγηση του μαθητή διασφαλίζεται μέσω της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό το χαρακτηριστικό οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην συνεχή παρακολούθηση και τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, που ο ίδιος έθεσε εξ αρχής πριν την εκπόνηση του εκπαιδευτικού σεναρίου, καθώς και το επίπεδο πρόσληψης των γνώσεων και των δεξιοτήτων από πλευράς του μαθητή.

Ο όρος αξιολόγηση καθιερώθηκε, αρχικά, από τον Tyler (1949) ως εξής: «αξιολόγηση εμπεριέχει μέσα της την εκτίμηση και τον καθορισμό της αξίας ενός αντικείμενου από κάποιον φορέα βάση σαφών και προκαθορισμένων κριτηρίων». Στη βρετανική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι ορολογίες «evaluation» και «assessment». Ο ορισμός «αξιολόγηση», στο «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την γλώσσα χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της επάρκειας του χρήστη της γλώσσας» (Κωνσταντίνου,2002). Ο ορισμός της αποτίμησης «evaluation» εφαρμόζεται κυρίως ως ευρύτερος όρος από την «αξιολόγηση», διότι στα προγράμματα που εφαρμόζονται κατά την γλωσσική διδασκαλία εκτιμώνται περισσότερα στοιχεία εκτός της γλωσσικής επάρκειας, όπως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων, τρόπων διδασκαλίας και διδακτικών εργαλείων για το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Σε πλήθος ελληνικών συγγραμμάτων, η αξιολόγηση ορίζεται ως «η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια, χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη μέθοδο εκτιμήσεως» (Κασσωτάκης,2003). Ο Κασσωτάκης (2003) ορίζει την αξία «ως την απόδοση μίας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα, στο αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης με άλλα ομοειδή αντικείμενα και στον βαθμό επίτευξης του δεδομένου αρχικού στόχου». Ο Κωνσταντίνου (2002) συμπληρώνει «πως η αξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και

παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη τακτική – μεθοδολογία».

Ο Τριλιανός (1998) διαχωρίζει την αξιολόγηση από την μέτρηση της βαθμολογίας, η οποία βασίζεται στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίας του διδασκόμενου εντός της σχολικής αίθουσας. Συμπληρώνει, επιπλέον, πως αν παραλειφθεί η απονομή επαίνων και διακριτών τίτλων, η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο κατά την εκπαιδευτική πράξη, διότι υπηρετούνται οι διδακτικοί στόχοι (Τριλιανός,1998). Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα «η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών στη σχολική μονάδα εξαρτάται από τρεις θεμελιώδεις έννοιες – την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την λειτουργικότητα » (Κασσωτάκης,2003). Η εγκυρότητα (validity) σχετίζεται με τα αποτελέσματα μίας εξεταστικής δοκιμασίας, δηλαδή τα αποτελέσματα αποδίδουν την εικόνα της ακριβούς επάρκειας των υποψηφίων, ενώ η αξιοπιστία (reliability) σχετίζεται με το μέσο της αξιολόγησης σε ποιο βαθμό αποδίδει τα όμοια αποτελέσματα, εάν η αξιολόγηση υλοποιηθεί σε δύο ξεχωριστές διαφορετικές χρονικές στιγμές. Επιπλέον, η αξιολόγηση οφείλει να είναι και λειτουργική (functionality) κατά την πρακτική εφαρμογή της, ενώ θεωρείται πως είναι βασικό ζήτημα ελέγχου της επίδοσης. Γι' αυτόν τον λόγο οι αξιολογητές δύνανται να δουν ένα συγκεκριμένο δείγμα της επίδοσης και υπάρχουν κάποια όρια των τύπων σε συνάρτηση με το πλήθος των κατηγοριών, που μπορούν να εφαρμόσουν ως κριτήρια.

Άλλες δύο αξιοσημείωτες προϋποθέσεις εκτός της εγκυρότητας, της λειτουργικότητας και της αξιοπιστίας είναι η αντικειμενικότητα και η διακριτικότητα, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της σωστής και ολοκληρωμένης αξιολόγησης. Το στοιχείο της αντικειμενικότητας εξασφαλίζεται και έχει θετικά αποτελέσματα, τη στιγμή που ο αξιολογητής δεν επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες, μη σχετικούς με την αξία του κρινόμενου, όπως είναι προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες. Ακόμη, η διακριτικότητα αποτελεί ικανότητα της εξεταστικής δοκιμασίας με την κατάταξη των μαθητών σε διαφορετικές βαθμίδες αξιολόγησης, με κριτήριο την «αξία» του καθενός (Κασσωτάκης,2003).

Στο παρόν σημείο του πονήματος αυτού σημαντική είναι η αναφορά στα έξι βασικά σημεία, που προκύπτουν σε όποιον επιθυμεί να ασχοληθεί ενεργά κατά την

αξιολογική διαδικασία. Πρώτον, σημαντική είναι η απάντηση στο ερώτημα της αιτιολόγησης με τους σκοπούς της αξιολόγησης και ποιος χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα αυτής. Επομένως, η απάντηση στο παρόν ερώτημα αφορά το γενικότερο φιλοσοφικό, πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο – χαρακτήρα της αξιολόγησης. Επίσης, οι δυνατότητες και οι στόχοι που προσφέρονται για την αξιοποίηση της αξιολόγησης εμπράκτως προσφέρουν σημαντικά κίνητρα ανατροφοδότησης στους εμπλεκόμενους φορείς κατά την διεξαγωγή όλης της διαδικασίας. Δεύτερον, ένα άλλο σημείο αφορά το υποκείμενο της αξιολόγησης, με άλλα λόγια αυτό που αξιολογείται (πρόσωπο – αντικείμενο – γεγονός – θεσμός κτλ.). Τρίτον, οφείλει να εστιάζει κανείς το είδος και το περιεχόμενο των πληροφοριών που συλλέγονται από το «υποκείμενο της αξιολόγησης». Στη συνέχεια ένα σημαντικό ερώτημα είναι «πώς αξιολογούμε;». Το ερώτημα αυτό παραπέμπει στις στρατηγικές, μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζονται για την προσέγγιση του είδους των πληροφοριών και του περιεχομένου τους, τα οποία συλλέγονται από ένα «υποκείμενο». Τέλος, δεν γίνεται να μην αναφερθεί η σημασία του φορέα της αξιολόγησης, δηλαδή ποιο είναι το «πρόσωπο» που αξιολογεί.

Συμπερασματικά, θα έλεγε κανείς πως η διαδικασία της αξιολόγησης, «προσφέρει αρκετά οφέλη και στους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους». Αξιοσημείωτη είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι αμφοτερες πλευρές, με αποτέλεσμα να προβληματίζονται και να λαμβάνουν νέες – αναθεωρημένες αποφάσεις για τις μελλοντικές ενέργειές τους βάσει κριτηρίων, που έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων.

1.2 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα επικρατεί η ιδέα πως η αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό τομέα είναι ταυτόσημη έννοια με τα κριτήρια αξιολόγησης μέσω γραπτών εξετάσεων – προφορικές και γραπτές – και με την βαθμολόγηση του μαθητή. Φυσικά, στον χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής τα τελευταία έτη ολοένα και καταβάλλονται προσπάθειες μετατόπισης του κέντρου βάρους της αξιολόγησης από το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή βαθμοί, επιδόσεις σε γραπτές δοκιμασίες, προς τη διαδικασία της μάθησης με τον ενεργό ρόλο και την συμμετοχή όλων των διδασκομένων.

Κατόπιν ενδελεχούς βιβλιογραφικής έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αλλά οι αρχές που διέπουν την διαδικασία της αξιολόγησης εφαρμόζονται και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αποτίμηση της αξίας ενός αντικειμένου βάσει κριτηρίων, η μεθοδολογία και η ανατροφοδότηση εντοπίζονται ως έννοιες σε όλους σχεδόν τους ορισμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ενδεικτικά παρακάτω αναφέρονται κάποιοι ορισμοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αντλημένοι από την διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία.

Ο Tyler (1949) αναφέρει πως «εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η μέθοδος καθορισμού του βαθμού στον οποίον τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται σαφώς». Οι Stufflebeam και Alkim (1968) «υποστηρίζουν ότι με την διαδικασία της αξιολόγησης η εκπαίδευση αντλεί τις κατάλληλες πληροφορίες για την λήψη αποφάσεων». Την παρούσα θέση έρχεται να ενισχύσει και η Goldstein (1991) με την άποψη πως «συστημική συλλογή πληροφοριών, που είναι απαραίτητες, για να λαμβάνονται έγκυρες αποφάσεις σχετικά με την υιοθέτηση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης». Ο Serafini (2001) αναφέρεται «στην μετατόπιση του σκοπού της αξιολόγησης, καθώς θα πρέπει να έχει ως κέντρο τον μαθητή και τις ανάγκες – δυσκολίες του». Ευθύνη για την μάθηση πλέον δεν φέρει μόνο ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος, αλλά επιμερίζεται σε τρεις διαφορετικούς άξονες – πρώτον στους μαθητές, δεύτερον στους εκπαιδευτικούς και τρίτο στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι μαθητές εφοδιάζονται με κίνητρα ενεργοποίησης της μάθησης, μόνο εφόσον εμπλέκονται οι ίδιοι στην διαδικασία της αξιολόγησης, αποκτώντας ταυτόχρονα «μεταγνωστικές στρατηγικές», εφαρμόζοντας πρακτικά την ήδη υπάρχουσα γνώση.

Στην ελληνική νομοθεσία η εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με το Ν.2525/97, αρθ.8 ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των στόχων και των σκοπών της» (ΦΕΚ24/13-2-2002, άρθρο 3 παρ.6).

Προσπάθεια των τύπων της κατηγοριοποίησης των τύπων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καταβάλλεται από τον Τσοπανόγλου (2000) καθώς διαχωρίζει τους τύπους με βάση τον λόγο ύπαρξής τους, π.χ. Γιατί γίνεται η αξιολόγηση (μπορεί να

αξιολογούμε την επίδοση για την γλωσσομάθεια), ποιο είναι το αντικείμενο αξιολόγησης (άμεσα ή έμμεσα), βάση ποιων προκαθορισμένων κριτηρίων γίνεται η αξιολόγηση, πού γίνεται η αξιολόγηση, δηλαδή είναι εσωτερική η εξωτερική, πότε γίνεται η αξιολόγηση – (αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση) – ποιος είναι αξιολογητής και ποιος αξιολογούμενος (ετεροαξιολόγηση, αλληλοαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση).

Συνεπώς, συνειδητοποιεί κανείς πως μιλώντας για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, πρόκειται για μία πολυεπίπεδη και συστημικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία φορείς – θεσμοί – πρόσωπα – αντικείμενα – πλαίσια και διεργασίες ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμώνται βάσει έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών με απώτερο στόχο την διαπίστωση του βαθμού υλοποίησης της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας, της λήψης αποφάσεων αναφορικά με τον σχεδιασμό ή την βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών και την βελτίωση – ανάπτυξη μέσω της ανατροφοδότησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005).

Επιπλέον, ο Κασσωτάκης (2003), αναφέρει πως «Ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται, συνήθως, για να δηλώσει την διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα». Συνειρμικά και αυτόματα στο άκουσμα του ορισμού «εκπαιδευτική αξιολόγηση» φέρνει κανείς στο νου του έναν ατέρμονο αγώνα με συνεχείς εξετάσεις, βαθμολογίες, τίτλους επαίνων, που αφορούν αποκλειστικά και μόνο την επίδοση του μαθητή και ανατροφοδοτούν την βαθμοθηρία. Τέτοιου είδους αντιλήψεις έμειναν παγιωμένες για σειρά δεκαετιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γαλούχησαν αρκετές γενεές εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων και των σύγχρονων μάχιμων εκπαιδευτικών. Αυτή η στάση είναι μονόπλευρη και άδικη κατά ένα τρόπο, καθώς το αληθές περιεχόμενο της αξιολόγησης, ως διαδικασίας, η οποία διαθέτει συγκεκριμένους σκοπούς, μεθόδους και εργαλεία, δεν αφορά μόνο τον μαθητή, όπως πολλοί θεωρούν κατά κόρον επάνω στο θέμα της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Γλώσσα» γίνεται αρχικά λόγος για υποκειμενική αξιολόγηση, σύμφωνα με την οποία κρίνεται η ποιότητα της επίδοσης από έναν αξιολογητή και η αντικειμενική αξιολόγηση βασίζεται σε γραπτές δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης, γίνεται αναφορά στην βαθμολόγηση «με κατάλογο ελέγχου, όπου εξετάζονται σημεία κατάκτησης σε ορισμένο επίπεδο στη γλώσσα και η βαθμολόγηση της συνολικής επίδοσης». Ένα ακόμη ζευγάρι αξιολόγησης είναι η εντύπωση και η καθοδηγούμενη κρίση με συγκεκριμένα κριτήρια. Μιλώντας κανείς για την εντύπωση εννοεί την υποκειμενική κρίση βασισμένη στην εμπειρία της επίδοσης του μαθητή. Επιπλέον, αναφέρεται η ολιστική αξιολόγηση – διατύπωση μίας σφαιρικής κρίσης – και η αναλυτική αξιολόγηση, δηλαδή την εξέταση ποικίλων πλευρών χωριστά. Τέλος, σημειώνεται η αξιολόγηση ακολουθίας, κατά την οποία περιλαμβάνεται μία ακολουθία μεμονωμένων καθηκόντων, όπως παιχνίδια ρόλων, τα οποία βαθμολογούνται με ολιστικό τρόπο και η αξιολόγηση κατηγορίας, η οποία αφορά ένα μόνο καθήκον αξιολόγησης.

Κατά την καθημερινή τριβή των μαθητών εντός του σχολικού χώρου ελλοχεύουν ποικίλοι κίνδυνοι της επίδοσης των μαθητών, χαρακτηριστικό, που αποτυπώνεται στην βαθμολογία τους. Η τυπική – παραδοσιακή βαθμολογία βασίζεται στην διατύπωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, πως ένα ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις αυτού, ένα άλλο σε μέτριο επίπεδο και ένα τρίτο μέρος δεν δύναται να παρακολουθήσει διόλου. Άμεσο επακόλουθο της πρακτικής αυτής είναι η διδακτική πράξη να μην προσανατολίζεται στο μέσο όρο των μαθητών, αλλά η διδασκαλία να διαφοροποιείται με τέτοιο τρόπο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν όλοι μαθητές και να μην καλύπτονται πλήρως οι διδακτικές τους ανάγκες. Το ανάλογο αντίκτυπο θα αποτυπώνεται και στην βαθμολογία τους. Εκτός των δυνατοτήτων των διδασκομένων, η επίδοσή τους επηρεάζεται άμεσα και από άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία δεν σχετίζονται με την επίδοσή του.

Επιπλέον η βαθμολογία επηρεάζεται και από την επιείκεια, που μπορεί να δείξει ο εξεταστής στον μαθητή λόγω οικειότητας και προσωπικής συμπάθειας, με αποτέλεσμα να έχει την προδιάθεση επιεικέστερης αντιμετώπισης έναντι των ξένων η αντιπαθών μαθητών όντας προκατειλημμένος. Αξιοσημείωτη είναι και η πλάνη της

εγγύτητας στο χώρο ή στο χρόνο, διότι επιδρά εξομοιωτικά στην εικόνα που σχηματίζει κάποιος για κάποιον ή για κάποια κατάσταση. Η βαθμολογία των γραπτών κριτηρίων αξιολόγησης ενός εξεταστή διαθέτει υψηλή συνάφεια με το γεγονός πως τα γραπτά βαθμολογούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ακόμη, η τάση ενός εκπαιδευτικού να παραμένει προσκολλημένος για ένα διάστημα σε έναν συγκεκριμένο βαθμό με τον οποίον βαθμολόγησε κάποιον μαθητή επηρεάζει σημαντικά τον καθορισμό των βαθμολογιών, που έπονται. Τέλος, αναμφισβήτητα είναι τα λάθη κοινωνικής αντίληψης, στα οποία υποκύπτουν οι εκπαιδευτικοί, διότι επηρεάζονται από τις κρίσεις, προκαταλήψεις και ιδέες που επικρατούν στον κοινωνικό περίγυρο και το κοινωνικό περιβάλλον.

1.2.1 Τύποι αξιολόγησης με βάση τον χρόνο διεξαγωγής της.

Οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με βάση τον χρόνο διεξαγωγής της είναι δυνατόν να διακριθούν σε:

i) *Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση.* Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εΐθισται να πραγματοποιείται κατά τα αρχικά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου ο εκπαιδευτικός να έχει μια εποπτική εικόνα του επιπέδου γνώσεων των μαθητών. Βεβαίως, είναι δυνατή και η εφαρμογή της κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, όταν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να διαπιστώσει το κατά πόσο τα διδαχθέντα αφομοιώθηκαν από τους μαθητές καθώς επίσης και τα σημεία της διδακτέας ύλης στα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολία. Απώτερος στόχος της αξιολόγησης είναι ο επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οπότε και να είναι δυνατή κατά το βέλτιστο δυνατό τρόπο η αφομοίωση των γνώσεων από την μαθητική κοινότητα,

ii) *Η Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση,* η οποία εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στόχος της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης είναι η διερεύνηση αφομοίωσης συγκεκριμένων μαθητικών στόχων από τον εκάστοτε μαθητή, ενώ όταν μέσα από την διαδικασία αξιολόγησης προκύπτει αδυναμία επίτευξης των στόχων αυτών, ο εκπαιδευτικός οφείλει τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διαρκής, υπό την έννοια ότι είναι δυνατόν να

πραγματοποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και αφορά μικρά τμήματα της διδαχθείσας ύλης, έχει διαγνωστικό χαρακτήρα υπό την έννοια, ότι έχει εξέχουσα σημασία για τον εκπαιδευτικό η διαπίστωση τυχόν αδυναμιών και δυσκολιών των εκπαιδευόμενων, για το λόγο αυτό ο χαρακτήρας της είναι ταυτόχρονα και διορθωτικός, εφόσον σε περιπτώσεις που τα αποτελέσματα δείχνουν συνολική αδυναμία των εκπαιδευομένων σχετικά με την κατανόηση του εν λόγω τμήματος ύλης κρίνεται ορθός ο σχεδιασμός διορθωτικών ενεργειών,

iii) Η τελική ή ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση, η οποία αποσκοπεί στον έλεγχο ενός μεγαλύτερου ή του συνολικού τμήματος της διδαχθείσας ύλης και αποσκοπεί στον έλεγχο των αφομοιωμένων γνώσεων εν σχέση με τον αρχικό διδακτικό στόχο.

Επίσης, μέσω της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης είναι δυνατή η σύγκριση της μαθητικής πορείας του εκπαιδευόμενου σε σχέση με την περίοδο που προηγήθηκε αλλά και με προηγούμενα έτη. Η τελική ή ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση, είναι σημειακή, καθώς πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες περιόδους κατά την διάρκεια του διδακτικού κύκλου, επιπλέον, είναι στατική και ελέγχει την βαθμολογία κάθε μονάδας με την βαθμολογία του συνόλου και τέλος, έχει ρυθμιστική χροιά καθώς χαρακτηρίζεται από επιτυχία ή από αποτυχία (Ελευθερίου, 2018).

1.2.2 Τύποι αξιολόγησης με βάση τα εργαλεία αξιολόγησης

Οι μορφές αξιολόγησης συνθέτουν τον διαχωρισμό της αξιολόγησης συγκριτικά με τα εργαλεία αξιολόγησης που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των μαθητών τους. Επομένως ο διαχωρισμός αφορά τις παραδοσιακές – τυπικές και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Οι τυπικές-παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης έχουν άμεση σχέση με την αξιολόγηση/βαθμολόγηση της μάθησης που έχει ως στόχο την μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γρίβα & Κωφού,2019). Σε αυτές τις μορφές συμπεριλαμβάνονται τα τεστ, οι γραπτές εξετάσεις, οι προφορικές εξετάσεις και οι εργασίες για το σπίτι. Η τυπική αξιολόγηση η οποία απαντάται με τον όρο παραδοσιακή αξιολόγηση αποτελεί ακόμα και σήμερα μία αρκετά δημοφιλή μορφή αξιολόγησης (Γρίβα & Κωφού,2019).

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας αυξάνονται με αποτέλεσμα η επιστημονική έρευνα που αφορά την αξιολόγηση να εξελίσσεται διαρκώς. Είναι κοινός αποδεκτό ότι η παραδοσιακή μορφές αξιολόγησης δε συνάδουν με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και η μακροχρόνια εφαρμογή έχει φέρει στην επιφάνεια σημαντικά προβλήματα. Οι αδυναμίες της παραδοσιακής αξιολόγησης γίνονται αισθητές όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, πράγμα που οδήγησε στην επιλογή νέων προσεγγίσεων και τρόπων αξιολόγησης του μαθητή, όπως είναι και ο σύγχρονος τρόπος αξιολόγησης που καλύπτει πολλά από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των νεότερων προσεγγίσεων της αξιολόγησης (Ρεκαλίδου,2011). Η παρατήρηση, τα ημερολόγια, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, οι αντιπαραθέσει ιδεών(debates), τα projects, το portfolio και e-portfolio, το παιχνίδι, η περιγραφική αξιολόγηση και το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης αποτελούν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

1.3 Νομοθετικό Πλαίσιο

Στο ελληνικό κράτος τα ζητήματα της αξιολόγησης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ορίζονται από το «Νόμο1566/1985, ενώ ρυθμίζονται με Προεδρικό Διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του εκάστοτε Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων». Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα για το Δημοτικό σχολείο, βάσει του Νόμου 1566/1985, έχει εκδοθεί το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 ΦΕΚ Α'3. Σύμφωνα με την το πρώτο άρθρο του νόμου, ορίζονται η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται τα κάτωθι:

«Αξιολόγηση θεωρείται η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων, που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους ... Η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων».

Στην δεύτερη παράγραφο του ίδιου νόμου (Π.Δ.8/1995,αρθ.1,παρ.2) δίνεται ορισμός της έννοιας της αξιολόγησης του μαθητευόμενου. Σύμφωνα με αυτό «Η αξιολόγηση είναι μία συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείτε η πορεία μάθησης του, προσδιορίζονται τα αποτελέσματα της και εκτιμώνται παράλληλα άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου».

Εν συνεχεία αυτού συμπληρώνεται πως «Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας με στόχο την συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και συνεχή ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του». Στην 3^η παράγραφο του άρθρου τονίζεται πως η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό ούτε αναπαράγει ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό χαρακτήρα και αφορά το γενικό σύνολο των χαρακτηριστικών του μαθητή, όπως η εκτίμηση της προσπάθειας που καταβάλλεται, η ανατροφοδότηση του ενδιαφέροντος, η ανάπτυξη και η παρακίνηση πρωτοβουλιών, της δημιουργικότητας, της καλλιέργειας της αλληλο-συνεργατικής μεθόδου με τους υπόλοιπους μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ φυσικά καλλιεργείται η ανάπτυξη του σεβασμού του κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το άρθρο η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον δάσκαλο και βασίζεται στην προφορική εξέταση που υποβάλλεται ο μαθητής καθημερινά, στα αποτελέσματα της επίδοσής του κατά την ενεργή συμμετοχή του στην διδακτική πράξη και στα κριτήρια αξιολόγησης, που είναι ενσωματωμένα στο βιβλίο του μαθητή ή αντλούνται από τον φάκελο διδακτικού υλικού από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ακόμη, στην διαδικασία της αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται και τα αποτελέσματα των εργασιών, οι οποίες πραγματοποιούνται από τον μαθητή εντός του σχολείου και εκτός αυτού, στο σπίτι, καθώς και τα πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης, που εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό και εντάσσονται στα πλαίσια της φυσικής ροής της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Το άρθρο 3 ορίζει για πρώτη φορά την «περιγραφική αξιολόγηση» και την τήρηση παιδαγωγικού ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης με βάση τις οδηγίες που δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν εφαρμόζεται ποτέ στην πράξη. Εκτός της περιγραφικής αξιολόγησης προβλέπεται και

η εφαρμογή της τετράβαθμης κλίμακας βαθμολογίας για τους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, που προσδιορίζεται με τα γράμματα του αλφαβήτου ως εξής : Α (=Αριστα), Β (=Πολύ Καλά), Γ (=Καλά), Δ (=Σχεδόν Καλά). Για τους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης εφαρμόζεται η δεκάβαθμη-αριθμητική κλίμακα με την ακόλουθη μνεία: 9-10 (= Αριστα), 7-8 (=Πολύ Καλά), 5 -6 (=Καλά), 1-4 (=Σχεδόν Καλά).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 121/1995, που εκδόθηκε μετέπειτα, ορίζονται οι περιπτώσεις που πραγματοποιείται επανάληψη της ίδιας τάξης. Σύμφωνα με το παρόν προεδρικό διάταγμα, εάν ο μαθητής δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα στοιχεία της αξιολόγησης, σύμφωνα με την κρίση του εκπαιδευτικού, επαναλαμβάνει την τάξη. Τα Προεδρικά Διατάγματα 8/1995 και 121/1995 έως το έτος 2003 αποτελούσαν το κύριο νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δόθηκε μεγάλη έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία όμως ταυτόχρονα αναιρείται από την εφαρμογή των βαθμολογικών κλιμάκων. Επίσης, η «μη εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, του παιδαγωγικού ημερολογίου και η μη εφαρμογή έμπρακτα των δημιουργικών εργασιών για τους μαθητές της Στ' και Ε' τάξης, αφαίρεσαν από το νέο πλαίσιο τα νέα στοιχεία που επιχείρησε να εισάγει».

Η Υπουργική Απόφαση 210 /2003 με το ΦΕΚ Β' 303 με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)», ήρθε να συμπληρώσει τα κενά των προαναφερθέντων Προεδρικών Διαταγμάτων. Το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου η αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις διαφορετικές μορφές. Η Αρχική Αξιολόγηση, ή αλλιώς Διαγνωστική, εφαρμόζεται στην έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας και αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της, ενώ αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και να τον εντοπισμό πιθανόν μαθησιακών δυσκολιών.

Η Αρχική Αξιολόγηση ξεκινάει κυρίως με δραστηριότητες αφόρμησης. Η Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση, η οποία εφαρμόζεται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης έχει κυρίως πληροφοριακό – ακαδημαϊκό χαρακτήρα, ενώ συνάμα αποβλέπει στον έλεγχο της μαθησιακής πορείας του εκπαιδευόμενου για την αφομοίωση και κατάκτηση βασικών εκπαιδευτικών στόχων, με βάση το διδακτικό

σενάριο του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας,2003). Η Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση υπεύει την ανακεφαλαίωση και ανατροφοδότηση των αρχικών στόχων. Εν κατακλείδι, συνειδητοποιεί κανείς, ότι με βάση το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν αποτελεί βαθμολόγηση των μαθητών. Ουσιαστικά αποτελεί κινητήρια δύναμη για μάθηση. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να σχετίζεται μόνο με το αντικείμενο μάθησης, αλλά να λαμβάνονται υπόψη οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες πρέπει να συνάδουν με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας,2003). Ακόμη, σημαντική είναι και η αυτοαξιολόγηση. Ανατρέχοντας κανείς στα στοιχεία, που διατυπώθηκαν παραπάνω, συνειδητοποιεί στην ύπαρξη ανάγκης αναζήτησης νέων τρόπων προώθησης της συμμετοχής των μαθητών κατά την εξεταστική διαδικασία τους.

1.4 Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού – Το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο

Το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται στο Δημοτικό σχολείο με σκοπό οι μαθητές να κατακτήσουν τον μηχανισμό ομιλίας της γλώσσας και γραφής, εφαρμόζοντας τους απαραίτητους κανόνες γραμματικής και συντακτικού, ενώ όσον αφορά τον γραπτό λόγο στόχος του μαθήματος είναι και η εκμάθηση της ορθής ορθογραφίας των λέξεων αλλά και η εκμάθηση και κατανόηση των κανόνων ορθογραφίας που διέπουν την Νέα Ελληνική Γλώσσα. Επιπλέον, σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος αποτελεί η ανάγνωση κειμένων και η κατανόηση αυτών, είτε πρόκειται για μονοτροπικά είτε πρόκειται για πολυτροπικά κείμενα, οπότε οι μαθητές πρέπει να έχουν την δυνατότητα της απόδοσης του περιεχομένου του κειμένου, του εντοπισμού των ζητούμενων πληροφοριών, της κατανόησης του ύφους του/της συγγραφέως ενώ στα πλαίσια του μαθήματος περιλαμβάνεται και η κατανόηση της επικοινωνιακής λειτουργίας των διαφορετικών τύπων κειμένων.

Επίσης, οι μαθητές εξασκούνται στην έκφραση των απόψεων και συναισθημάτων τους ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν με επιτυχία με τον οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο. Η επιτυχής επικοινωνία περιλαμβάνει την επιλογή και χρήση των κατάλληλων γλωσσικών σχημάτων αναλόγως της περίπτωσης, ενώ σημαντικό σημείο είναι και η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών ότι η έκθεση

των απόψεων τους είναι ορθό να συνοδεύεται από την κατάλληλη επιχειρηματολογία. Επιπλέον, οι μαθητές στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας πρέπει να εκπαιδευτούν στην διαλογική συζήτηση, τόσο με τους συμμαθητές τους, όσο και με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διδαχθούν κανόνες που εφαρμόζονται προκειμένου η συζήτηση να διεξάγεται ομαλά και χωρίς εντάσεις.

Η αξιολόγηση του μαθήματος της γλώσσας περιλαμβάνει κριτήρια αξιολόγησης που αφορούν την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, την ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου και την παραγωγή γραπτού λόγου. Σχετικά με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να ακούει τον εκπαιδευτικό ή τον συνομιλητή του, να θέτει ερωτήσεις που αφορούν την περαιτέρω κατανόηση του ζητήματος, να είναι σε θέση ακούγοντας μια ιστορία να την αναδιηγηθεί αποδίδοντας το σωστό νόημα, να μπορεί να κατανοήσει προφορικές οδηγίες για την εργασία που του ανατίθεται, να αντιλαμβάνεται τα παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας που αφορούν τον τόνο και χρωματισμό της φωνής, καθώς και την στάση του σώματος. Επίσης, ο μαθητής μέσα από την διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας πρέπει να είναι σε θέση να διηγείται μια ιστορία με ειρμό και αλληλουχία, δηλαδή τα γεγονότα να παρατίθενται σε χρονολογική σειρά, χωρίς παλινδρομήσεις στη διήγηση, ο μαθητής θα πρέπει με την διδασκαλία και καθώς οι τάξεις του Δημοτικού σχολείου προχωρούν, να είναι σε θέση να εκφράζει τις ιδέες του, τις απόψεις του και τα συναισθήματά του, να χρησιμοποιεί σωστά τους κανόνες συντακτικού και να θέτει τα ρήματα στο σωστό χρόνο, ενώ εξίσου σημαντική είναι και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων με τα οποία δίδεται έμφαση στα λεγόμενα και η αφήγηση αποκτά παραστατικότητα και αμεσότητα.

Η αξιολόγηση του προφορικού λόγου πραγματοποιείται κατά την διάρκεια του μαθήματος ενώ ο εκπαιδευτικός αποκτώντας προσωπική σχέση με τον κάθε μαθητή είναι σε θέση να γνωρίζει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του κάθε παιδιού, οπότε και με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές να πασχίζει για την βελτίωση των αδυναμιών του εκάστοτε μαθητή αλλά και για την περαιτέρω εξέλιξη των δεξιοτήτων του.

Η γραπτή επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική ενώ σε αυτήν η γλώσσα αποκτά πιο επίσημη χροιά. Για το λόγο αυτό οι μαθητές πρέπει να εξασκούνται στην ανάγνωση,

στην οποία περιλαμβάνεται η ανάπτυξη του λεξιλογίου με την εκμάθηση καινούριων λέξεων τόσο απλών όσο και σύνθετων. Παράλληλα, η ανάγνωση προσφέρει την δυνατότητα αναγνώρισης των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που οι μαθητές διδάσκονται ενώ δίδεται και η δυνατότητα κατανόησης του περιεχομένου και του σκοπού του εκάστοτε κειμένου. Τέλος, η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει τον συνδυασμό όλων των διδακτικών υποενοτήτων που περιλαμβάνονται στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και των δεξιοτήτων που ενισχύονται από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και ανάγνωσης κειμένων. Είναι αποδεκτό να ειπωθεί ότι η παραγωγή γραπτού λόγου και η ανάπτυξη των απόψεων, ιδεών και συναισθημάτων των μαθητών με τον δικό τους τρόπο αλλά με τρόπο σαφή και κατανοητό για τον αποδέκτη και αναγνώστη της προσπάθειάς τους, αποτελεί την κορωνίδα του γλωσσικού γραμματισμού αλλά και μία ένδειξη κατανόησης όλων όσων περιλαμβάνονται σε ανάπτυξη προφορικού λόγου και ανάγνωσης κειμένων. Η αξιολόγηση του γλωσσικού γραμματισμού επιτυγχάνεται με γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες δύναται να χωρίζεται σε διαφορετικές ενότητες, Έτσι, για παράδειγμα είναι δυνατόν μια ενότητα να περιλαμβάνει ένα κείμενο, το οποίο οι μαθητές πρέπει να αναγνώσουν και στην συνέχεια να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να γράψουν περίληψη, σε επόμενες ενότητες περιλαμβάνονται λεξιλογικές ασκήσεις καθώς και ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού ενώ η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει την έκθεση στην οποία οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο θέμα τηρώντας μια αποδεκτή δομή, στην οποία περιλαμβάνεται πρόλογος – κυρίως θέμα και επίλογος (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό,2017).

Κεφάλαιο 2^ο Παραδοσιακές Μορφές Αξιολόγησης

2.1 Χαρακτηριστικά των Παραδοσιακών Μορφών Αξιολόγησης

Οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης περιλαμβάνουν επίσημη και ανεπίσημη προφορική εξέταση, γραπτή εξέταση και ερωτήσεις σε παραδοσιακή μορφή. Στην παραδοσιακή αξιολόγηση, η απόδοση γίνεται με ποσοτικούς δείκτες, στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται κάποια βαθμολογική κλίμακα. Μερικά από τα προβλήματα με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης περιλαμβάνουν ότι δεν λαμβάνονται υπόψη πολλοί παράγοντες ενώ η βαθμολόγηση ως ένα σημείο έχει και υποκειμενικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, έχει επικριθεί κατά καιρούς για το ότι προωθεί τη μετουσίωση της στείρας γνώσης ενώ δεν λαμβάνει υπόψη άλλες δεξιότητες που ο εκπαιδευόμενος διαθέτει. Οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης παρουσιάζουν μια σειρά από αδυναμίες, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθώς και την προώθηση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι οπαδοί του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης θεωρούν ότι το συγκεκριμένο σύστημα είναι πιο αντικειμενικό, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιτίθενται σε αυτήν την άποψη. Οι οπαδοί των παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κρίση αξιολόγησης και αξιολόγηση μεθοδολογίας που να μην εμπεριέχει το υποκειμενικό στοιχείο. Εκτός από το στοιχείο του ανταγωνισμού, το οποίο όπως υποστηρίζουν, υπάρχει και στις πιο σύγχρονες μορφές αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, ένα από τα επιχειρήματά τους είναι ότι πολλά εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται σε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999).

Τέλος, τονίζεται ότι η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από τους αξιολογητές είτε πρόκειται για παραδοσιακή αξιολόγηση είτε πρόκειται για εναλλακτική μορφή αξιολόγησης.

Η προφορική εξέταση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε επίσημο ή ανεπίσημο χρόνο.

- Η άτυπη προφορική εξέταση χωρίζεται σε σκόπιμη προφορική εξέταση και σε καθημερινή προφορική εξέταση. Στην περίπτωση της σκόπιμης εξέτασης, οι μαθητές εξετάζονται με την διενέργεια προφορικών ερωτήσεων σε

συγκεκριμένους θεματικούς άξονες. Η καθημερινή προφορική εξέταση έχει περισσότερο διερευνητικό χαρακτήρα, καθώς με τις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να κατανοήσει το κατά πόσο οι ακροατές του έχουν κατακτήσει τις γνώσεις που τους μεταλαμπάδευσε ή κατά πόσο δυσκολεύονται.

- Η Επίσημη προφορική εξέταση συνήθως αντικαθιστά μια προγραμματισμένη γραπτή εξέταση και έχει χαρακτήρα επίσημο και τυπικό. Στην αίθουσα παραβρίσκονται ο ή οι εξεταζόμενοι και ο ή οι εξεταστές. Η προφορική εξέταση αντικαθιστά την γραπτή στις περιπτώσεις των «φυσικώς αδυνάτων», όπως αυτές ορίζονται από τις διατάξεις του άρθρου 27 παράγραφος 1.α) του Π.Δ. 86/2001(ΦΕΚ 73 Α). Σύμφωνα με την εν λόγω διάταξη προφορικά εξετάζονται όσοι εκδηλώνουν αδυναμία γραπτής εξέτασης δηλαδή, οι τυφλοί μαθητές καθώς και όσοι πάσχουν από διαταραχές στην όραση, επίσης δικαίωμα προφορικής εξέτασης έχουν όσοι λόγω μόνιμης ή παροδικής σωματικής βλάβης αδυνατούν να γράψουν και τέλος, οι μαθητές που διαγνώσκονται με δυσλεξία και ως εκ τούτου δεν έχουν την δυνατότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Σε όλες τις περιπτώσεις οι εξεταστές οφείλουν τον δέοντα σεβασμό, οφείλουν να είναι διακριτικοί και επιεικείς με σκοπό την ενθάρρυνση των μαθητών (Δημητρόπουλος,1999).

Η προφορική εξέταση αποτελεί μια από τις κύριες μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με ερωτήσεις που θέτει ο διδάσκων και επιδιώκει την εκτενή και πλήρη απάντηση του εκπαιδευόμενου και όχι μονολεκτικές απαντήσεις. Ανάλογα με τις απαντήσεις που θα δώσει ο εκπαιδευόμενος, ο αξιολογητής την ίδια στιγμή θα τον αξιολογήσει με κάποιον βαθμό από την βαθμολογική κλίμακα που χρησιμοποιείται.

Κατά την διάρκεια προφορικής εξέτασης εξέχουσα σημασία έχει η γλώσσα, καθώς πέραν από μέσο έκφρασης χρησιμοποιείται και ως μέσον επικοινωνίας σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό σε επίπεδο προφορικών εξετάσεων ευνοούνται οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ευχέρεια, πλούσιο λεξιλόγιο και ικανότητα ακριβούς περιγραφής των όσων έχουν κατανοήσει (Δημητρόπουλος,1999).

Οι γραπτές δοκιμασίες δύναται να έχουν στιγμιαίο ή ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα. Στις γραπτές δοκιμασίες ο χρόνος που δίδεται στους μαθητές τους επιτρέπει να σκεφτούν οπότε και να διατυπώσουν με περισσότερη σαφήνεια τις απαντήσεις τους ή τις λύσεις τους. Θεωρείται περιττό να αναφερθεί ότι οι γραπτές δοκιμασίες με κοινά θέματα σε κοινό χρόνο αποτελούν το αντικειμενικότερο είδος αξιολόγησης. Εν τούτοις, κατά την βαθμολόγηση πιθανά να σημειώνονται αποκλίσεις καθώς υπεισέρχεται η υποκειμενικότητα των αξιολογητών(Δημητρόπουλος,1999).

2.1.1 Πλεονεκτήματα Παραδοσιακών Μορφών Αξιολόγησης

Στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης συγκαταλέγονται: η επίσημη και η ανεπίσημη προφορική εξέταση, η γραπτή εξέταση και οι ερωτήσεις παραδοσιακής μορφής. Στην παραδοσιακή αξιολόγηση, η απόδοση της επίδοσης του μαθητή γίνεται με ποσοτικούς δείκτες, δηλαδή βαθμούς, καθώς ο αξιολογητής βαθμολογεί την επίδοση του μαθητή.

Οι προφορικές ερωτήσεις-εξετάσεις παρέχουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει την ικανότητα να εκφράζεται και να αυξήσει την ταχύτητα τόσο στην προφορική αντίδραση όσο και στην κριτική σκέψη. Ταυτόχρονα παρέχεται το κίνητρο στον μαθητή για να εστιάζει την προσοχή του κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όχι μόνο να πληροφορείται άμεσα για την ορθότητα της απάντησής του, αλλά και να έχει την ευκαιρία να επαναδιατυπώνει τα λεγόμενά του (Δημητρόπουλος,1999). Ιδιαίτερα σημαντικό καθίσταται το γεγονός ότι στην προφορική εξέταση-ερώτηση ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει αν ο μαθητής παρανόησε κάτι ή έχει καταβληθεί από υψηλό άγχος και έτσι έχει την επιλογή να τον ενισχύσει.

Οι γραπτές ερωτήσεις-εξετάσεις συνοδεύονται ακόμη από κάποια επιμέρους θετικά χαρακτηριστικά. Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν την ευελιξία του χρόνου να σκεφτούν και να οργανώσουν την απάντηση που θα δώσουν ή και να την αλλάξουν. Επιπλέον, η εξέταση αυτού του είδους θεωρείται αντικειμενική και δίκαιη, καθώς είναι κοινές οι ερωτήσεις για το μαθητικό πληθυσμό, οι μαθητές που δεν έχουν την άνεση να εκφραστούν προφορικά διευκολύνονται και, τέλος, παράγοντες όπως το

φύλο, ο τρόπος ομιλίας και η εμφάνιση, δεν επηρεάζουν με άμεσο τρόπο την κρίση του αξιολογητή. Ο έλεγχος της επίδοσης γίνεται ευκολότερος, καθώς πρόκειται για γραπτά τεκμήρια (Αθανασίου,2000α · Δημητρόπουλος,1989). Ο Κωνσταντίνου (2000) αναφέρει πως τα τεστ είναι οι εγκυρότερες αντικειμενικότερες και πιο αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης. Εξάλλου, ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένες οι γραπτές δοκιμασίες καθιστά την αξιολόγηση πιο εύκολη και το αποτέλεσμα της είναι αναμφίβολο.

Σε σχέση με τις γραπτές εργασίες που γίνονται κατ'οίκον, ο μαθητής έχει την ευελιξία του χώρου και του χρόνου, προκειμένου να εργαστεί, να σχηματίσει και να διορθώσει το γραπτό του. Παράλληλα, του παρέχεται η επιλογή να βελτιώνεται καθημερινά στην εκτέλεση αυτόνομων εργασιών (Δημητρόπουλος,1999).

Επιπλέον, στα πλεονεκτήματα των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης συγκαταλέγεται η ανάπτυξη της συνθετικής ικανότητας του μαθητή, μιας και πρέπει να αντιμετωπίσει την πρόκληση να συνθέσει μια πλήρη και ολοκληρωμένη απάντηση που θα δοθεί, αφού πρώτα επιστρατεύσει όλες του τις γνώσεις. Επίσης, είναι αδήριτη ανάγκη ο μαθητής να διαβάσει και να προετοιμαστεί ενδελεχώς, καθώς θα χρειαστεί να απαντήσει στην ερώτηση με λεπτομέρεια και όχι με τύχη (Ταρατόρη,2013).

Οι υποστηρικτές των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές μορφές αποτελούν αντικειμενικές μορφές ενώ ένα από τα επιχειρήματα που προβάλλουν αφορούν την απουσία αντικειμενικότητας από το σύνολο των λοιπών συστημάτων αξιολόγησης. Επίσης, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης στηρίζονται στην χρήση βαθμολογικών κλιμάκων από τις οποίες προκύπτουν συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών, οι οποίες σύμφωνα με τους υποστηρικτές της μεθόδου προωθούν την θέληση για βελτίωση και για μάθηση. Οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στην αξιολόγηση και τον ανταγωνισμό καθώς με την ενηλικίωσή τους θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τον πραγματικό κόσμο στον οποίο τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επικρατούν. Τέλος, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης εφαρμόζονται σε πλήθος εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο, ως εκ τούτου η εφαρμογή τους είναι αποδεκτή (Δημητρόπουλος,1999).

2.1.2 Αδυναμίες των Παραδοσιακών Μορφών Αξιολόγησης

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης συναντούν ολοένα και συχνότερα πλήθος επικριτών. Καθώς η κοινωνία εξελίσσεται και τα εκπαιδευτικά συστήματα ακολουθούν τις εν λόγω επιταγές, συστήματα στα οποία προωθείται ο ανταγωνισμός, η αποστήθιση στείων γνώσεων που οι μαθητές καθίσταται ανίκανοι να χρησιμοποιήσουν σε ρεαλιστικά προβλήματα, η έμφαση στο πλήθος των γνώσεων και όχι στην ποιότητα αυτών, την κριτική σύνθεσή τους αποτελούν τα κυριότερα σημεία επίκρισης των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Στα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης δεν υπεισέρχεται σε κανένα στάδιο της αξιολόγησης οι ικανότητες του μαθητή που σχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία του, με την αντίληψη ή την ευγένεια του, χαρακτηριστικά που καθιστούν ακόμα και τους αδύναμους μαθητές ικανούς να ανταπεξέλθουν στην ενήλικη ζωή και τους δίνουν προβάδισμα εν σχέση με συμμαθητές του που η αριστεία τους συνοδεύονταν από την ανάλογη έπαρση (Κωνσταντίνου,2000). Επιπροσθέτως, στις αδυναμίες του περιλαμβάνονται η έλλειψη αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας, εγκυρότητας καθώς ο προσωπικός παράγοντας υπεισέρχεται πάντα στην αξιολογική διαδικασία, ενώ προωθείται ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών.

Μεγάλη αδυναμία των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης αποτελεί ο χρησιμοθηρικός τους χαρακτήρας. Ο μαθητής αναγκάζεται να απομνημονεύσει γνώσεις στείες, που στην πραγματικότητα του χρειάζονται μόνο και μόνο για να πετύχει στις εξετάσεις. Φυσικό επακόλουθο αυτής της λογικής είναι ο μαθητής να στερείται ουσιαστικών γνώσεων και να μην μπορεί να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και την κριτική του σκέψη. Έτσι, καθίσταται παθητικός δέκτης της διαδικασίας της αξιολόγησης, της οποίας την ευθύνη έχει ο εκπαιδευτικός (Κωνσταντίνου,2000).

Παράλληλα, ο μαθητής αντιμετωπίζει συχνά το φόβο της αποτυχίας. Με το ενδεχόμενο να αποτύχει στις εξεταστικές δοκιμασίες προβαίνει σε ανορθόδοξες λύσεις όπως αυτή της αντιγραφής. Αυτό το φαινόμενο είναι πολύ συχνό στην Ελλάδα γιατί δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις εξετάσεις ως μοναδικό κριτήριο για το μέλλον των μαθητών (Κασσωτάκης,2013). Συνδυαστικά με το φόβο της αποτυχίας, καλλιεργείται και το άγχος στη ψυχολογία του μαθητή. Η υψηλή βαθμολογία

αποτελεί αυτοσκοπό στις εξετάσεις με αποτέλεσμα να βιώνει αισθήματα ανασφάλειας και άγχους. Μια ενδεχόμενη αποτυχία, εν δυνάμει οδηγεί σε περιθωριοποίηση και σε κοινωνικό στιγματισμό (Κωνσταντίνου,2000).

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι ενδοατομικές διαφορές των μαθητών στα επιμέρους μαθήματα ισοπεδώνονται μέσα από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός προκατειλημμένα θεωρεί πως, όταν ένας μαθητής είναι αδύναμος ή καλός στα «πρωτεύοντα» μαθήματα, θα είναι ταυτόχρονα αδύναμος ή καλός και σε όλα τα άλλα μαθήματα. Δηλαδή, επηρεάζεται και δε προβαίνει σε βαθμολογία σύμφωνα με τις πραγματικές επιδόσεις του μαθητή. Παραδείγματος χάριν, μαθητής με υψηλή βαθμολογία στα Μαθηματικά έχει μεγάλους βαθμούς και στα υπόλοιπα μαθήματα (Κασσωτάκης,2013).

Τέλος, αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για την άμεση εύρεση μεθόδων αξιολόγησης που θα είναι περισσότερο αντικειμενικές, αξιολογες και ,φυσικά, ουσιαστικές. Μέθοδοι που θα είναι σχεδιασμένες με τρόπο που θα αποφεύγουν να δημιουργούν διενέξεις και αντιπαραθέσεις που θα διαταράσσουν τη σχέση μαθητή-δασκάλου, θα φανερώσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή ξεχωριστά και δεν θα είναι εχθρικά κείμενα προς τους μαθητές, αλλά θα λειτουργούν επικουρικά για αυτούς. Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, χαρακτηριστικά έρχονται να καλυφθούν από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Κεφάλαιο 3^ο Αυθεντική Αξιολόγηση και Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης

3.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της αυθεντικής/εναλλακτικής αξιολόγησης

Από όσα αναφέρονται στις προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας καθίσταται σαφές, ότι κατά την διαδικασία παραδοσιακής αξιολόγησης η επίδοση του μαθητή υποδεικνύεται από την βαθμολογία του, σε ένα σύνολο εξετάσεων και γραπτών δοκιμασιών. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης συνοδεύεται από ένα πλήθος αδυναμιών, με βασικότερη της σύγκριση των μαθητικών επιδόσεων, διαδικασία η οποία δεν διευκολύνει την μαθησιακή διαδικασία. Τα αναλυτικά προγράμματα και η σχολική πρακτική, από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και στην συνέχεια, επηρεάστηκαν από τρία κυρίαρχα κινήματα:

1. Το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Social Constructivism). Στο συγκεκριμένο κίνημα υποστηρίζεται ότι η γνώση είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας (Vygotsky,1988).
2. Το κίνημα της κριτικής σκέψης, στο οποίο δίνεται έμφαση στην μάθηση μέσα από την διαδικασία της κατανόησης (Bruner,1996).
3. Το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Wineburg&Grassman,2000, όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας,2003). Το κίνημα αυτό επηρέασε και την ελληνική εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς σε αυτό στηρίχθηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί, ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης. Η επικρατούσα τάση επιβάλλει την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων μέσα από τις οποίες προωθείται η ενεργή και βιωματική μάθηση, η οποία οδηγεί στην κατάκτηση γνώσεων μέσα από ενεργές συμμετοχικές διαδικασίες τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, διαδικασία που κατά το παρελθόν αποτελούσε αποκλειστική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών.

Από τα τρία κινήματα που αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα απορρέει και ένα τέταρτο κίνημα το οποίο σχετίζεται αποκλειστικά με την διαδικασία αξιολόγησης και πρόκειται για το κίνημα της *αυθεντικής αξιολόγησης* (MacBeath,2001 & Seebauer & Hellus,2002). Η διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης υποστηρίζει ότι η παρεχόμενη γνώση πρέπει να αξιοποιείται σε αυθεντικές συνθήκες, κατά το δυνατόν. Στην διεθνή διαδικασία η έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης, απαντάται με τους όρους *authentic assessment*, *authentic evaluation* και *performance based assessment*. Η αυθεντική αξιολόγηση προϋποθέτει την αυθεντική διδασκαλία και την αυθεντική μάθηση, ενώ από τους μαθητές επιζητείται η εφαρμογή της νέας γνώσης για όσο αυτοί βρίσκονται εντός της σχολικής αίθουσας, ώστε να κατοχυρωθεί η νέα γνώση (Ματσαγγούρας,2003).

Έτσι, στην αυθεντική αξιολόγηση, η επίδοση του μαθητή αποτελεί ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων και στοχεύει στην βελτίωση μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις. Κατά τον Mac Beath (2001), οι βασικοί στόχοι της διαδικασίας αξιολόγησης είναι πρώτον ο καθορισμός για την ποιότητα και το περιεχόμενο των γνώσεων των μαθητών και δεύτερον η δυνατότητα οι ίδιοι οι μαθητές να αποτιμούν τα όσα διδάχτηκαν. Επιπλέον, ο ίδιος επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι αδύνατον να συνεχίσει το έργο του χωρίς την διαρκή ανατροφοδότηση για τον τρόπο μάθησης των μαθητών και τον βαθμό αφομοίωσης των γνώσεων, ενώ πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν και ένα πλήθος ζητημάτων όπως, ο αριθμός των μαθητών που συνθέτουν μια σχολική τάξη, ο ανεπαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η έλλειψη υποδειγματικής διοίκησης. Υπό το πλαίσιο που αναφέρεται παραπάνω, η διδασκαλία περιορίζεται σε πράξη καλής πίστης ενώ ταυτόχρονα υποδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης με την οποία η νευραλγική διαδικασία αξιολόγησης θα μετακυλιέται στους μαθητές ή ακόμα και στους γονείς. Επιπλέον, προσθέτει ότι στα πλαίσια ενός υγιούς εκπαιδευτικού συστήματος, το σύστημα οφείλει να αποδέχεται τις αδυναμίες του και να υπόκειται στις απαιτούμενες διαρθρωτικές αλλαγές, μέσα από τις οποίες θα προσεγγίζονται τα βέλτιστα κατά περίπτωση αποτελέσματα. Τα εφόδια με τα οποία κρίνεται απαραίτητο και ορθό να οπλίζονται οι μαθητές είναι η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη, η εφαρμογή των γνώσεων σε αυθεντικές καθημερινές περιστάσεις, η αποφυγή της στείρας αποστήθισης πληροφοριών, αλλά η ανάπτυξη της δεξιότητας σύνθεσης και κριτικής αποτίμησης τους προκειμένου να είναι εφικτή η εξαγωγή συμπερασμάτων, η ανάπτυξη επιχειρημάτων σχετικά με τα

αποτελέσματα της παιδαγωγικής και αξιολογικής διαδικασίας και τέλος, προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Wiggins (1993), με την διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης, ο μαθητής αναγνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο, ενώ οι παραδοσιακές εξετάσεις και ο τρόπος διεξαγωγής τους αποδεικνύουν ότι ο εκπαιδευόμενος αποστηθίζει ένα σύνολο πληροφοριών, το οποίο εφαρμόζει μηχανικά.

Επίσης, σύμφωνα με την Huot (1997), υποστηρίζει ότι η προσπάθεια αξιολόγησης του μαθητή συνίσταται κατά κύριο λόγο, στην ικανότητα του μαθητή να εντάσσει και να εφαρμόζει την αποκτηθείσα γνώση και κρίση σε ένα πλαίσιο αυθεντικό. Προκειμένου να είναι εφαρμόσιμη μια τέτοια αξιολογική διαδικασία, πρέπει να πληρούνται τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

A) Γνώσεις και δεξιότητες απαιτείται να χρησιμοποιούνται εντός πλαισίου ρεαλιστικών καταστάσεων και προβλημάτων.

B) Έμφαση στην διαδικασία απόκτησης της γνώσης και όχι στο τελικό αποτέλεσμα.

Γ) Χρήση πολύπλοκων και σύνθετων νοητικών διεργασιών.

Δ) Επανάληψη γνώσεων και ανάκληση δεξιοτήτων.

E) Παρατήρηση των διαφορετικών όψεων της μαθησιακής διαδικασίας.

Στ) Δυνατότητα οι μαθητές να επιλέγουν τί από αυτά που διδάχτηκαν θα το χρησιμοποιήσουν και πού.

Εν κατακλείδι, τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζεται η αυθεντική αξιολόγηση είναι πρώτον, η αναλυτική ικανότητα των μαθητών, δεύτερον, η δυνατότητα αξιοποίησης και χρήσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν, τρίτον, η δυνατότητα ένταξης και εργασίας σε ομαδικό πλαίσιο και τέταρτον, η ανάπτυξη προφορικής και γραπτής δεξιότητας των μαθητών.

3.2 Χαρακτηριστικά Εναλλακτικών Μορφών Αξιολόγησης

Τα χαρακτηριστικά των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης συνοψίζονται ως εξής:

1. Οι σύγχρονες μορφές αξιολόγησης έχουν κοινά χαρακτηριστικά (Herman et al., 1992), σε αυτά περιλαμβάνεται η προτροπή εφαρμογής μαθητοκεντρικών μοντέλων, στα οποία ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων σε ρεαλιστικά προβλήματα και η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών.
2. Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης λαμβάνεται υπόψιν το κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση τις δεξιότητες και τις ανάγκες του. Πρόκειται για μορφές αξιολόγησης που εξαρτώνται από το ατομικό προφίλ του μαθητή (Valencia, 1990).
3. Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, μέθοδοι όπως η στείρα αποστήθιση γνώσεων παραγκωνίζονται και αντικαθίσταται από την ανάπτυξη δεξιοτήτων που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
4. Είναι βασικό κομμάτι της διδακτικής πρακτικής περιλαμβάνοντας και τους δασκάλους και τους μαθητές, όσον αφορά την αντανάκλαση και τη λήψη αποφάσεων (Leung & Mohan, 2004).
5. Ολιστική προσέγγιση, υπό αυτό το πρίσμα η αξιολόγηση είναι ένα σύνολο των μερών της, ενώ τα εν λόγω μέρη δεν δύναται να αξιολογηθούν μεμονωμένα σε αντίθεση με την αναλυτική αξιολόγηση που ουσιαστικά ελέγχει μόνο το αποτέλεσμα και όχι την διαδικασία παραγωγής της γνώσης (Hager, 1994).
6. Τεχνικές άτυπης αξιολόγησης, που δίδουν την δυνατότητα χρήσης οποιαδήποτε στιγμή και υπό οποιεσδήποτε συνθήκες (Navarete et al., 1990) σε αντίθεση με την αναλυτική αξιολόγηση που πραγματοποιείται σε προγραμματισμένο χρόνο και περιέχει πραγματοποιείται με προκαθορισμένους τρόπους όπως είναι οι γραπτές διαδικασίες.
7. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αποτελούν μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση εστιάζει στο τι έμαθε ο μαθητής στο τέλος μιας ενότητας ή μιας περιόδου (Rea-Dickens & Germaine, 2003).

3.3 Εργαλεία Εναλλακτικής Αξιολόγησης

3.3.1 Περιγραφική Αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση περιλαμβάνει μια ποικιλία αρχών, στόχων και τεχνικών. Δεν περιορίζεται στο πεδίο της γνώσης και στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά λαμβάνει συστηματικά υπόψη την προσπάθεια του μαθητή, την εξατομικευμένη μαθησιακή διαδρομή και δεξιότητες που αφορούν κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες. Βασικές αρχές και στόχοι της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η εστίαση του εκπαιδευτικού σε έναν συστηματικό τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις αποδόσεις τους, κάτι που είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, το σχολείο και το μέλλον τους.

Εφαρμόζεται κατά κόρον στις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου και αποτελεί τον μοναδικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Με τον όρο περιγραφική αξιολόγηση γίνεται αναφορά σε ποιοτική μέθοδο στην οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλους τρόπους όπως τη συστηματική παρατήρηση, το project, το φάκελο υλικού, τις εργασίες και τη συζήτηση.

Στην περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες νόρμες ενώ αποτελεί μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Στην περίπτωση της περιγραφικής αξιολόγησης στο κέντρο τοποθετείται ο μαθητής, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του ενώ σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην οργάνωση και υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης (Κωνσταντίνου,1995).

Σε σχέση με την παραδοσιακή αξιολόγηση όπου χρησιμοποιείται η κλίμακα βαθμολογίας, η περιγραφική αξιολόγηση περιλαμβάνει πλήθος παραμέτρων και ποιοτικών χαρακτηριστικών ενώ ολοκληρώνεται όταν συνδυαστεί και με άλλες σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης όπως το portfolio και την αυτοαξιολόγηση (Αρβανίτης,2007 · Χαρίσης,2006). Τέλος, βασική προϋπόθεση προόδου του μαθητή με βάση την περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί η συνεργασία γονέων – κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναδυθούν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες ενώ

η ενημέρωση συνιστά την ολοκλήρωση της εικόνας του μαθητή (Χανιωτάκης, 1999, Γρόσδος, 2000).

3.3.2 Αυτοαξιολόγηση & Ετεροαξιολόγηση

Ως αυτοαξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία εκτίμησης από το ίδιο το άτομο των προσπαθειών του και των αποτελεσμάτων αυτών με σκοπό τη βελτίωση ή την αυτορρύθμισή του. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αξιολόγηση μιας γραπτής δοκιμασίας από τον ίδιο τον μαθητή (Δημητρόπουλος,1999).

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

Η αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση συνάδει με τις μεθόδους μαθητοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας. Οι μορφές της αυτοαξιολόγησης ποικίλουν, έτσι είναι αποδεκτό να ζητηθεί μια έκθεση περιγραφής του μαθητή για τον ίδιο από τον ίδιο με την οποία θα αξιολογεί την προσπάθειά του, την πρόοδο του, θα καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά την παρακολούθηση συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου, καθώς και όσα τον δυσκολεύουν κατά την διάρκεια της μελέτης του. Στην έκθεση αυτοαξιολόγησης είναι δυνατόν να αναγράφονται τα διδακτικά αντικείμενα που ο μαθητής προτιμά ενώ ουσιώδης είναι και η αξιολόγηση της συμμετοχής του και της συνεργασίας του με τον εκπαιδευτικό.

Σε άλλες περιπτώσεις η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται με την συμπλήρωση τυποποιημένου ερωτηματολογίου, στο οποίο καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης οι οποίες δομούνται με διαβαθμισμένα κριτήρια (Κασσωτάκης, 2013). Τέλος, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που επιθυμεί, δύναται να συντάξει τέτοιου

είδους ερωτηματολόγια εισάγοντας τα προσωπικά του κριτήρια. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης σε κάθε περίπτωση είναι η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών, των αδυναμιών τους και η βελτίωσή τους (Rolheiser & Ross,2003 στο Κασσωτάκης,2013).

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, όταν τηρούνται σαφή κριτήρια είναι δυνατό να λειτουργήσει επικουρικά με την περιγραφική αξιολόγηση και των φάκελο εργασιών. Η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην ανατροφοδότηση των μαθητών καθώς παρέχει πληροφορίες σχετικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων που αφορούν έναν συγκεκριμένο μαθητή εξατομικευμένα και όχι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, μέσω της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται η βελτίωση της αυτοεικόνας του εκάστοτε μαθητή μέσα από την ανάπτυξη αυτογνωσίας και υπευθυνότητας.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές είναι σε θέση να κρίνουν με αντικειμενικότητα και εγκυρότητα τους συμμαθητές τους, ενώ η διαδικασία αξιολόγησης συνεπάγεται την ενασχόληση με το διδακτικό αντικείμενο και την περαιτέρω εμβάθυνση σε αυτό. Η άποψη των μαθητών και ο τρόπος αξιολόγησης τους, σε αρκετές περιπτώσεις βοηθά τον διδάσκοντα και ενισχύει την αντικειμενική του κρίση για τους μαθητές.

3.3.3 Portfolio/ e – Portfolio

Το portfolio αποτελεί εργαλείο αυτοαξιολόγησης που δίνει πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο του μαθητή για ένα διευρυμένο χρονικό διάστημα. Στην συγκεκριμένη μορφή αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνονται πλήθος δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανάδειξη τόσο των δεξιοτήτων όσο και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Οι μαθητές, που όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες της εν λόγω εργασίας συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν στρατηγικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ καθώς αναγκάζονται να παίρνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργούν την αντίληψή τους και την αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη, που συνδέεται με αναστοχαστικές διαδικασίες ενώ ταυτόχρονα αποκτούν αυτοπεποίθηση. Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου περιλαμβάνεται η κατανόηση και αποδοχή των αδυναμιών αλλά και των δυνατών τους σημείων, ενώ ως μέθοδος προωθεί την επικοινωνία και την συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητών.

Το portfolio αποτελεί ένα εργαλείο συνεχούς αυτοαξιολόγησης. Πρόκειται για ένα πολύ συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο καταγραφής (πολύ)γλωσσικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικών γνώσεων ή διαπολιτισμικών εμπειριών (Γρίβα & Κωφού,2019).

Οι βασικές αρχές που διέπουν το e-portfolio είναι:

- α. μαθητοκεντρική ενεργητική μάθηση, προβληματισμός, ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων,
- β. την χρήση νέων τεχνολογιών, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύουν τον τεχνολογικό γραμματισμό,
- γ. την κατανόηση της έννοιας της υπευθυνότητας, μέσα από την οργάνωση και τεκμηρίωση των εργασιών τους,
- δ. την έμφαση στην ολοκληρωμένη και βιωματική εκμάθηση.

Με τα όσα αναφέρονται παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές αποσκοπούν στην αξιολόγηση μέσα από την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών. Η χρήση του e – portfolio δεν είναι μονοσήμαντη και ο στόχος του δεν είναι μοναδικός. Έτσι, διακρίνονται οι παρακάτω μορφές:

- e-portfolio αξιολόγησης,
- e – portfolio παρουσίασης – επίδειξης,
- e – portfolio ανάπτυξης, διδασκαλίας (Abrami & Barrett,2005).

Η συστηματική χρήση μεθόδων αυτοαξιολόγησης ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας των μαθητών, ενώ προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω απαιτείται και η συνεχής ανατροφοδότηση των μαθητών από την πλευρά του διδάσκοντα σχετικά με την εικόνα της προόδου τους, δηλαδή την απόδοσή τους στις εργασίες, τις δεξιότητες που αναπτύσσουν, την συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους διδάσκοντες (Hendrickson,2012).

3.3.4 Ημερολόγιο

Στο ημερολόγιο ζητείται από τους μαθητές να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους καθημερινά ή κάθε εβδομάδα. Το ημερολόγιο αποτελεί μια μέθοδο εναλλακτικής αξιολόγησης που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ τους δίνει την ευκαιρία να θέσουν ανά τακτά και μικρά

χρονικά διαστήματα έναν νέο εκπαιδευτικό στόχο και να αξιολογήσουν την προσπάθειά τους (Γρίβα & Κωφού,2019). Στις μορφές του ημερολογίου εντάσσονται:

A) Τα προσωπικά ημερολόγια (personal writing journals and diaries). Στα προσωπικά ημερολόγια η δομή είναι ελεύθερη, καθώς καθορίζεται από τον κάθε μαθητή, ενώ οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να δοκιμαστούν σε διαφορετικά ήδη γραφής, για παράδειγμα να εκφραστούν γράφοντας μια έκθεση, ένα ποίημα, ένα γράμμα ή μια διήγηση.

B) Τα αναδραστικά ημερολόγια (response journals or reading logs), τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν μια ιστορία, ένα βιβλίο ή κάποιο άλλο λογοτεχνικό είδος ενώ στη συνέχεια καλούνται να αποδώσουν με δικά τους λόγια τα όσα διάβασαν και να καταγράψουν την πλοκή, το ρόλο κάθε ήρωα, τις αντιδράσεις τους, το χαρακτήρα των ηρώων.

Γ) Τα ημερολόγια διαλόγου (dialogue journals). Σε αυτήν την περίπτωση το ημερολόγιο γράφεται από εκπαιδευτικό και μαθητή καθώς διαμορφώνεται ένας διάλογος ανάμεσά τους για ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δ) Τα μαθησιακά ημερολόγια (learning logs) τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων, έτσι ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να αξιολογούν τα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θεωρούν χρήσιμα ή τα σημεία εκείνα στα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολία. Το συγκεκριμένο είδος ημερολογίων χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών με σκοπό την αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Τσαγγαρή,2011).

Ακόμη, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ημερολογίου είναι το γεγονός ότι ο μαθητής επιβάλλεται να γνωρίζει τους στόχους που ορίζει ο εκπαιδευτικός από την αρχή και τι ακριβώς χρειάζεται να κάνει. Ο ίδιος καταγράφει στο ημερολόγιο προσωπικές πληροφορίες και εμπειρίες, μπαίνει στη διαδικασία να εκφράσει τι νιώθει, κάνει αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, αλλά και στις αποτυχίες, και προσπαθεί να τις εξηγήσει (Τσαγγαρή,2016).

Το ημερολόγιο δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αξιολογήσει την ικανότητά του στο γραπτό λόγο και στην ανάγνωση, να εκφράσει τους στόχους που έχει θέσει και τις στάσεις του, να αξιολογήσει τον εαυτό του εντοπίζοντας τα πράγματα που τον δυσκολεύουν και έτσι να βελτιωθεί. Επιπλέον, με το ημερολόγιο ο μαθητής μπορεί να

αξιολογήσει τους στόχους του προγράμματος σπουδών και ταυτόχρονα κάνει συζήτηση με τον εκπαιδευτικό για θέματα που αφορούν τη μάθηση και τη διδασκαλία. Καταληκτικά, ο εκπαιδευτικός παίρνει πληροφορίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση που μπορεί να τις αξιοποιήσει, προσδίδοντας μαθητοκεντρικό περιεχόμενο στη διδασκαλία του (Genesse & Uprhur (1996), O'Malley & Valdez Pierce (1996), Brown(1998), Stiggins (2001) στο Τσαγγαρή,2016). Ο ρόλος του είναι να συντονίζει και να ενθαρρύνει τον μαθητή, με τέτοιο τρόπο που θα μπορεί να εκφράζεται με ελευθερία και ειλικρίνεια (Τσαγγαρή,2016).

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να καταγράψει τις εμπειρίες μάθησης και διδασκαλίας (Krishnan & Hoon,2002). Μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για να παρέχει σχόλια ανατροφοδότησης αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία(Zeyrek,2001). Προσφέρει τη δυνατότητα για την κατανόηση και την παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας σε βάθος. Ακόμη, το ημερολόγιο λειτουργεί ως μέσο που κάνει τον εκπαιδευτικό να θέτει ερωτήματα αναφορικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Επιπλέον, αποτελεί εργαλείο που κάνει τους μαθητές να εντοπίζουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της διδακτικής διαδικασίας.

Θετικές πτυχές του ημερολογίου του εκπαιδευτικού.

- Ανταλλαγή απόψεων, στάσεων, εμπειριών και πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αναφορικά με τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας.
- Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού μέσα από την αποτίμηση της διδακτικής διαδικασίας.
- Εντοπισμός των δυσκολιών του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.
- Οριοθέτηση συγκεκριμένων προβλημάτων.
- Εξερεύνηση προοπτικών επίλυσης των προβλημάτων και δυσκολιών.

Αρνητικές πτυχές του ημερολογίου του εκπαιδευτικού.

- Αντιμετώπιση δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς στην μετάβαση από τον περιγραφικό στον αναστοχαστικό τρόπο γραφής.
- Αποτυχία στη σύνδεση του υλικού που καταγράφεται με αυτό που συμβαίνει πραγματικά στην τάξη.

- Η πορεία συγγραφής του ημερολογίου αποτελεί μία λιγότερο αυθόρμητη, χρονοβόρα και κουραστική διαδικασία.
- Δυσκολία στην ερμηνεία των στοιχείων των ημερολογίων.

Ημερολόγιο μαθητή

Το ημερολόγιο του μαθητή αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης για τον μαθητή που τον βοηθά να στοχάζεται και να καταγραφεί δεδομένα και πληροφορίες για την μάθηση της γλώσσας (Oscarson,1989).Προσφέρει την ευκαιρία στον μαθητή να ελέγχει τις γλωσσικές του ικανότητες. Ενισχύει μεταγνωστικές δεξιότητες, την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τι ακριβώς περιμένει από τη μαθησιακή διαδικασία, να αποκαλύψει τα συναισθήματά του και τις στάσεις του απέναντι στη διδακτική διαδικασία. Αυξάνεται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση και ενισχύονται οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιοτήτων συγγραφής.

Θετικές πτυχές του ημερολογίου του μαθητή.

- Παροχή ευκαιριών στο μαθητή για προβληματισμό Σχετικά με τις εμπειρίες, μέσα και έξω, από την τάξη.
- Έκφραση προσδοκιών και συναισθημάτων αναφορικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας.
- Αυτοαξιολόγηση του μαθητή μέσα από την αναγνώριση των γλωσσικών και μη γλωσσικών δυσκολιών του.

3.3.5 Project

Σύμφωνα με τον ορισμό του Frey (1986): “Η μέθοδος project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν”. Επίσης, κατά τον Ματσαγγούρα (2006), ορίζουμε ως σχέδιο εργασίας κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε ελεύθερης επιλογής πλαίσιο, βασισμένη σε προκαθορισμένο σχέδιο.

Το Project εφαρμόστηκε αρχικά στη Δημοτική Εκπαίδευση μέσω πιλοτικών προγραμμάτων των ολοήμερων σχολείων (Χατζηδήμου & Ταρατόρη,2001). Ως μέθοδος αξιολόγησης στηρίζεται στην Κονστρουκτιβιστική θεωρία για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και μεθόδους μάθησης που βασίζονται στην διερεύνηση. Είναι μια διεπιστημονική μέθοδος διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή, Η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν και να συνδέουν την σχολική ζωή με την πραγματική ζωή εκτός τάξης (Γρίβα & Κωφού, 2019). Τα κέρδη της διδασκαλίας απορρέουν από το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν αποκτήσει εις βάθος γνώση σε επίπεδο λειτουργικής κατανόησης (Ματσαγούρας,2001) ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν ενεργά στα υπό μελέτη θέματα οπότε ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις απορίες τους, να λάβουν απαντήσεις να συζητήσουν με τους συμμαθητές τους τις απαντήσεις αυτές και να ενθαρρυνθούν για περαιτέρω διερεύνηση (Joyce, Weil & Calhoun,2008).

Το Project αποτελεί μια ομαδική δραστηριότητα με συγκεκριμένο θέμα εργασίας. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οργανώνονται, λειτουργούν ομαδικά, συνδυάζουν θεωρητική μάθηση με πρακτικές εφαρμογές ενώ η πληθώρα θεματολογίας που προσφέρεται για το μάθημα ενισχύει τα κίνητρα και την επιθυμία για μάθηση καθώς τους κεντρίζει το ενδιαφέρον (Frey,1991).

3.3.6 Αξιολόγηση βάσει Παιχνιδιού (Games)

Το παιχνίδι είναι μια φυσική διαδικασία για τα παιδιά ενώ αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης τους. Η σχέση με το παιδικό παιχνίδι δεν διακυβεύεται. Το παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού καθώς το παιδί παίζει και το παιχνίδι βελτιώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βιώσουν νέα συναισθήματα, να βιώσουν τη δική τους αβεβαιότητα και αμφιβολία, το απροσδόκητο, να έρθουν αντιμέτωπα με νέες καταστάσεις, να κάνουν φίλους και να αλληλεπιδράσουν με ενήλικες και να προχωρήσουν στο πιο βασικό, τη συνειδητοποίηση και δημιουργία ταυτότητας, με την τελευταία διαδικασία να κορυφώνεται στην εφηβεία (Gleave & ColeHamilton, 2012).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο στοιχείο της σωματικής και διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Με το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να εργάζεται και να αγαπά, ενώ ταυτόχρονα χτίζει την αυτοεκτίμησή του. Το δομημένο παιχνίδι έχει βρεθεί ότι βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν σε όλους τους τομείς: σωματικά, κινητικά, γνωστικά και κοινωνικό. (Frost, Wortham, Rivel, 2012: Community Health and Built Environment Project Team, 2011). Όταν τα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να παίζουν καλά και ποιοτικά, η ανάπτυξη αναστέλλεται και εμφανίζονται εκπτώσεις σε αρκετούς τομείς.

Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία ωφελεί όλες τις αναπτυσσόμενες γνωστικές διαδικασίες. Κατά τα πρώτα χρόνια τα παιχνίδια δράσης των παιδιών απαιτούν το αντικείμενο να είναι ορατό και στη συνέχεια τα παιδιά να αναγνωρίζουν το αντικείμενο και να το αναζητούν όταν αυτό δεν είναι ορατό. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και μέχρι την ηλικία των 7 ετών, η ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται συμβολικά και η απόκτηση των πρώτων τους δεξιοτήτων για λογικό συλλογισμό και δημιουργικές νοητικές πράξεις αναπτύσσεται, οπότε και το παιχνίδι τους αλλάζει μορφή. Η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι πλέον στο παιχνίδι. Τα παιδιά έχουν δημιουργήσει μια σκηνή στο μυαλό τους για να αναπαραστήσουν μια προηγούμενη εμπειρία, η οποία αποτελεί μια μορφή αφηρημένης σκέψης. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται μια γλώσσα, η διαμόρφωση της οποίας αλληλεπιδρά με το παιχνίδι. Τα παιδιά θα μάθουν να ρωτούν και να απαντούν, οπότε αναπτύσσουν το λεξιλόγιο τους με σκοπό να έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν οτιδήποτε κάνουν(Cecchini, 2015).

Η αξιολόγηση βάσει παιχνιδιού, περιλαμβάνει διάφορα είδη παιχνιδιών. Παιχνίδια ρόλων, προφορικές παρουσιάσεις, αντιπαραθέσεις ιδεών. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δύναται να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ενώ θεωρείται χρήσιμο αξιολογητικό εργαλείο καθώς μέσω του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να κατανοήσει τις γνώσεις των μαθητών αλλά και να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης τους, την κριτική τους ικανότητα, το μέγεθος της φαντασίας τους που συνδέεται με την ανάπτυξη αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (Γρίβα & Κωφού,2019).

3.3.7 Πρωτόκολλο Προφορικής Εξωτερίκευσης

Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους δυνατά. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί σημαντικό εργαλείο καταγραφής της διαδικασίας και της στρατηγικής που οι μαθητές εφαρμόζουν στα διδακτικά αντικείμενα, οπότε τους δίδεται η δυνατότητα άμεσης παρακολούθησης των μεθόδων που ακολουθούν προκειμένου να μάθουν (Γρίβα & Κωφού,2019).

Επιπροσθέτως, η προφορική εξωτερίκευση προσφέρει με άμεσο τρόπο πρόσβαση στις ενδότερες σκέψεις των μαθητών (Greene et al.,2011), δίνει το περιθώριο να καταγραφεί αυτό που ουσιαστικά εκτελεί ο μαθητής και όχι αυτό που θεωρεί ότι εκτελεί (Winne & Perry,2000). Ο μαθητής μιας και εμπλέκεται σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, προβαίνει σε χρήση μεταγνωστικών διεργασιών ως μέρος του συνόλου των στρατηγικών που ενεργοποιεί και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να φτάνει σε ένα πιο αναστοχαστικό επίπεδο επίλυσης της δραστηριότητας (Γρίβα & Κωφού, 2020).

3.3.8 Παρατήρηση

Η παρατήρηση ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης και κατέχει κυρίαρχη θέση στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Για την παρατήρηση, γίνεται αναφορά σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι το ανεπίσημο επίπεδο, όπου οι δραστηριότητες απομονώνονται στη μη οργανωμένη και αυθόρμητη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή στον χώρο του σχολείου. Το δεύτερο επίπεδο είναι το επίσημο που αφορά τη «συστηματική παρατήρηση»(Δημητρόπουλος,1999β).

Σε γενικές γραμμές η παρατήρηση χρησιμοποιείται ως τρόπος εκτίμησης του μαθητή. Συγκεκριμένα στο χώρο του σχολείου, η προαναφερθείσα μέθοδος έχει αποτελέσματα στον μέγιστο βαθμό, μιας και ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να παρακολουθεί τον μαθητή σε φυσικό περιβάλλον για μεγάλα χρονικά διαστήματα, οπότε και εμφανίζονται οι ανυπόκριτες αντιδράσεις του και η πραγματική συμπεριφορά του.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, παρατηρεί με συστηματικό τρόπο όλες τις εκφάνσεις που αναδεικνύουν το είδος της συμμετοχής και των δραστηριοτήτων του μαθητή. Έτσι, καταφέρνει να καταγράψει, να αξιολογήσει και να διαμορφώσει μια ευρύτερη εικόνα για το σύνολο των επιδόσεών του, αλλά ταυτόχρονα και της πορείας της μάθησης και της κατάκτησης των στόχων της (Κωνσταντίνου,2000).

Συνεπώς, η παρατήρηση στη σχολική αξιολόγηση ανοίγει πολλούς δρόμους, καθώς η μακροχρόνια παραμονή του μαθητή στο σχολικό χώρο και η μακρά και στενή επαφή με τον εκπαιδευτικό έχουν ευεργετικά αποτελέσματα. Αυτή η επαφή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίζει καλύτερα τον μαθητή. Χρειάζεται, φυσικά, μεγάλη προσοχή και ιδιαίτερη διακριτικότητα κατά την παρατήρηση, καθώς, αν ο μαθητής σχηματίσει την άποψη ότι οποιαδήποτε κίνησή του παρακολουθείται, θα είναι μετέπειτα κουμπωμένος και καχύποπτος. Αυτό σημαίνει ότι θα κλονιστεί η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, μέσω της παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μια συστηματική καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών τους καθώς και να εντοπίσουν τα σημεία της ύλης τα οποία δεν έχουν καταφέρει να κατανοήσουν. Στις περιπτώσεις που διαπιστώσουν σημεία αδυναμιών, έχουν την δυνατότητα να προχωρήσουν στον σχεδιασμό παρεμβάσεων και διορθωτικών ενεργειών, ώστε οι μαθητές να ενισχύσουν τις δεξιότητες τους (Γρίβα & Κωφού, 2019).

3.3.9 Διαπολιτισμικό Προφίλ

Το διαπολιτισμικό προφίλ αποσκοπεί στην αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων, των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Γρίβα & Κωφού,2019). Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 εισήχθη η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από τότε ο ορισμός της πολυπολιτισμικότητας μεταβάλλεται, εμπλουτίζεται και επαναπροσδιορίζεται. Οι ορισμοί που προσεγγίζουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι αρκετοί καθώς κάθε ερευνητής προσεγγίζει το ζήτημα από διαφορετική οπτική γωνία. Έτσι, κάποιοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την μεταβολή των αναλυτικών

προγραμμάτων ενώ άλλοι θεωρούν ότι πρόκειται για την εισαγωγή νέων αντικειμένων στην εκπαίδευση. Αρκετοί είναι και αυτοί οι οποίοι θεωρούν ότι στην προσπάθεια τους οι εκπαιδευτικές πολιτικές να διευκολύνουν κάποιες συγκεκριμένες ομάδες μαθητών δυσκολεύουν κάποιες άλλες. Τέλος, αρκετές φωνές μιλούν για ανοιχτή εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλο και περισσότερους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι απώτερος σκοπός όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί η προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Το σύνολο, όχι μόνο της μαθητικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, πρέπει να έχει πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες επιτυχίας. Εφόσον οι πολιτειακοί θεσμοί εξασφαλίσουν το σύνολο των ίσων ευκαιριών, είναι ζήτημα του καθενός το πώς θα εκμεταλλευτεί την εν λόγω ευκαιρία. Υπό αυτό το πρίσμα, στο πολυπολιτισμικό σχολείο, ο ρατσισμός δεν έχει θέση, καθώς η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εμπεριέχει την αναγνώριση όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως των φυλών, του κοινωνικού ή οικονομικού υποβάθρου, των σεξουαλικών προτιμήσεων, της ηλικίας, των θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων (Kaya,2015). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ολοκληρωμένη μεταρρυθμιστική πρόταση για το σχολείο που στοχεύει στην παροχή ενός βασικού προτύπου εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και στο οποίο ο ρατσισμός και οι διακρίσεις σε όλες τις εκφάνσεις του απορρίπτονται και υποστηρίζεται η ποικιλομορφία της κοινωνίας (Aydin,2012). Σύμφωνα με τον (Banks,1999) οι μαθητές διαφορετικών φύλων, φυλών, εθνοτήτων και πολιτιστικού υπόβαθρου θα πρέπει να έχουν την ίδια ευκαιρία επιτυχίας τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλες κοινωνικές εκφάνσεις όπως η υγεία, η εργασία κ.λ.π.

3.4 Πλεονεκτήματα Εναλλακτικών Μεθόδων Αξιολόγησης

Τα πλεονεκτήματα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης περιλαμβάνουν διαδικασίες αυθεντικής μάθησης. Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται με τις εναλλακτικές μεθόδους δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν τις γνώσεις τους σε ρεαλιστικές καταστάσεις. Για το λόγο αυτό, η εν λόγω μορφή αξιολόγησης καλείται αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment). Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι μαθητές αξιολογούνται όχι μόνο στις γνώσεις, αλλά και στη δεξιότητά

τους να αξιοποιούν δημιουργικά και κριτικά τη γνώση που απέκτησαν (Βαρσαμίδου & Ρέζ,2007). Επιπλέον, η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης οδηγεί στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, το σημαντικότερο πλεονέκτημα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης είναι η δυνατότητά τους να επισημαίνουν τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο μαθητές και εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται, επομένως αποκτούν γνώση για τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας τους, οπότε έχουν την δυνατότητα να βελτιώνονται. Πρόκειται, λοιπόν, για μεθόδους αξιολόγησης με διαμορφωτικό χαρακτήρα. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συνειδητοποιούν τι μαθαίνουν και πώς το μαθαίνουν, αποκτώντας έτσι μεταγνωστικές δεξιότητες (Κατσαρού & Δεδούλη,2008). Αυτό πραγματοποιείται επειδή οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης δίνουν έμφαση στην διαδικασία της μάθησης, εμπλέκοντας ενεργά τον μαθητή σε αυτή. Προτεραιότητα έχει η ατομική πορεία μάθησης των μαθητών. Αναδεικνύονται οι ικανότητες, οι κλίσεις, οι αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών. Σημασία έχει η ατομική πρόοδος των μαθητών και όχι η σύγκρισή τους με τους συμμαθητές τους (Κατσαρού & Δεδούλη,2008).

Επίσης, προωθείται η συνεργατικότητα, μάλιστα έρευνες αποδεικνύουν ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης συνάδουν θετικά στην συνεργασία των μαθητών, καθώς οι μαθητές εκπονούν projects ή είναι δυνατόν να αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους (Κατσαρού & Δεδούλη,2008).Επιπρόσθετα, διασφαλίζεται μεγαλύτερη αντικειμενικότητα καθώς ο μαθητής αντιμετωπίζεται ολιστικά εφόσον εξετάζονται περισσότερα στοιχεία και έτσι μειώνεται το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Δεν πρέπει να παραλείπεται ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης εξετάζουν πληθώρα στοιχείων και την διδακτική ύλη με σφαιρικότητα. Τέλος, προωθείται η αυτοβελτίωση. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι συμβάλλουν στον αυτοέλεγχο και στην αυτοβελτίωση. Οι μαθητές με τα σύγχρονα τεστ μπορούν να αξιολογήσουν το γραπτό τους, να εντοπίσουν τα λάθη τους και να τα διορθώσουν (Ταρατόρη,2013), ενώ πρόκειται για μεθόδους που παρουσιάζουν αξιοπιστία, καθώς οι σύγχρονες διαδικασίες αξιολόγησης είναι σταθμισμένες ώστε τα αποτελέσματά τους να παρουσιάζουν εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς

Ο εκπαιδευτικός έχει την πολυτέλεια να καταγράφει μεγάλη ποικιλία πληροφοριών που αφορούν όχι μόνο τις γνώσεις που έχει κάθε μαθητής αλλά και τα ιδιαίτερα κίνητρά του, τις στρατηγικές που ακολουθεί και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του (Arter & Spandel,1992). Όλα αυτά τα δεδομένα χαρακτηρίζονται περισσότερο χρήσιμα και πιο κατατοπιστικά από τα δεδομένα που συγκεντρώνονται με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης (Clapham,2000).

Ένα στοιχείο ακόμη που επηρεάζει τη γλωσσική επίδοση του μαθητή είναι η γλωσσική, πολιτιστική, μορφωτική και οικογενειακή κατάσταση. Όλα αυτά είναι στοιχεία που καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό και επιδρούν θετικά στην ενίσχυση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητή (Genesse & Hamayan,1994). Ακόμη, σε περιβάλλοντα πολυπολιτισμικά, πολυγλωσσικά ή και σχολικά στα οποία έχει ενσωματωθεί μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μοιάζουν δικαιότερες, μιας και ο κάθε μαθητής αξιολογείται μεμονωμένα (O' Malley & Valdez Pierce,1996).

Η εναλλακτική αξιολόγηση λοιπόν, σύμφωνα με τη γνώμη πολλών ειδικών αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αφού συνδέει άμεσα τη διδασκαλία με την αξιολόγηση. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός δύναται να εντοπίσει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες της διδασκαλίας, αποτιμά τη διδακτική διαδικασία, ενώ παράλληλα ανατροφοδοτείται και μπορεί να δράσει αναπροσαρμοστικά και βελτιωτικά (Genesse & Hamayan,1994). Προσπερνά τις στείρες διαδικασίες σύγκρισης και στοχεύει σε εξατομικευμένες, που καταληκτικά, τον βοηθούν να κάνει ορθότερες και παιδαγωγικότερες διδακτικές επιλογές (Κωνσταντίνου,2002). Αυτές οι δυνατότητες οδηγούν στο να γίνει η αξιολόγηση πιο δυναμική και πολυεπίπεδη με συγκεκριμένο ανατροφοδοτικό χαρακτήρα η οποία ανταποκρίνεται απόλυτα στο στόχο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού προγράμματος (McKay,2006).

Πλεονεκτήματα για τους μαθητές

Τα πλεονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για τον μαθητή διακρίνονται σε ψυχολογικά αλλά και μαθησιακά.

Αρχικά, ο μαθητής εξετάζεται με γνώμονα τον εαυτό του και στη συνέχεια, συγκριτικά, με το σύνολο της τάξης (Hamayan,1995). Ακόμη, ο μαθητής δεν είναι παθητικός αποδέκτης. Δεν είναι ένα απλό υποκείμενο που αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό, αντίθετα βρίσκεται σε μακρά συνεργασία μ' αυτόν (Barootchi & Keshvarz,2002) και έχει ιθύνοντα ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτά τα δεδομένα βρίσκουν αντίκρισμα στους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους που ορίζουν τα προγράμματα σπουδών και συντελούν στην ψυχολογική ενίσχυση των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους (Gottlieb,1995).

Ο μαθητής γίνεται επιδέξιος κριτής των ικανοτήτων του και μαθαίνει να θέτει πραγματικούς στόχους, μιας και έχει ταυτιστεί με την αυτόνομη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση που έχει προωθηθεί μέσω των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Αυτοί οι ρεαλιστικοί στόχοι του προσφέρουν χρήσιμες δεξιότητες για όλη του τη ζωή (Brindley,2001).

Επιπροσθέτως, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αναπτύσσουν ένα ρεαλιστικό περιβάλλον παραγωγής της γλώσσας, και έτσι ο μαθητής αξιολογείται σε ότι δύναται να κάνει σε πραγματικές καταστάσεις. Ειδικότερα, εξασκείται ιδιαίτερα στην αυτοπαρατήρηση και μπορεί να ανατροφοδοτείται με αποτελεσματικό τρόπο γιατί καταγράφει συχνά και συστηματικά την απόδοσή του (Arter & Spandel,1992).

Καταλήγοντας, ένα επιπλέον ακόμη πλεονέκτημα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, είναι το γεγονός ότι μέσα από αυτές μπορεί να αξιολογηθεί, ειδικότερα, ο βαθμός και η ικανότητα μέσω της οποίας ο μαθητής υλοποιεί την καινούρια γνώση και δεν στοχεύει να ελέγξει την ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει ή να ανακαλεί τη νέα γνώση από τη μνήμη του. Δηλαδή, ο μαθητής ενδυναμώνει την κριτική του σκέψη, την ικανότητά του να επινοεί, να αναλύει και να επιλύει προβλήματα. Φυσικά, δεν παραμερίζεται η ικανότητα συνεργασίας. Έτσι, η περιγραφική αξιολόγηση αντικαθιστά την ποσοτική αξιολόγηση και προσφέρει περισσότερο χρήσιμες πληροφορίες στον μαθητή συγκριτικά με την απόδοσή του,

3.5 Αδυναμίες Εναλλακτικών Μεθόδων Αξιολόγησης

Στα μειονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης καταγράφεται ότι πρόκειται για χρονοβόρα διαδικασία, ενώ η χρήση τέτοιων μεθόδων υπόκειται στην θέληση των εκπαιδευτικών και την συνεργασία των μαθητών για την αξιοποίησή τους. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει ταυτόχρονα την κατανόηση της αξίας και της σπουδαιότητά τους. Πέραν του χρόνου οι εναλλακτικές μέθοδοι απαιτούν και καλή οργάνωση. Σε αρκετές περιπτώσεις η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, όπως οι βιβλιοθήκες και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στις τάξεις δυσχεραίνουν την χρήση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Επίσης, στη δυσκολία εφαρμογής τους συμβάλλει και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και τη χρήση τους. Επίσης, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει κατ' αποκλειστικότητα εξετασιοκεντρικό σύστημα, οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης, εφόσον οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι είναι οι παραδοσιακές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Καθώς, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δεν έχουν προς το παρόν ευρεία εφαρμογή, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για τον προσδιορισμό των μειονεκτημάτων της μεθόδου.

Κεφάλαιο 4^ο Η Έρευνα

4.1 Αιτιολόγηση της έρευνας – ανασκόπηση προγενέστερων μελετών

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ένα σημαντικό θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο έλεγχος της μαθητικής επίδοσης είναι απαραίτητο στοιχείο για την οργάνωση της διδασκαλίας και ταυτόχρονα αποτυπώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Με την παρούσα έρευνα ερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και αποτυπώνονται οι απόψεις για ζητήματα αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος, καθώς οι ίδιοι είναι οι βασικοί πρωταγωνιστές που αξιολογούν σε καθημερινή βάση τον μαθητή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από πρόσφατες έρευνες (Αλεξίου, 2013 , Ελευθεράκη, 2018 , Μαραγκόζη, 2017 , Τζάγκα, 2020) σε σχέση με το θέμα αυτό, αναδείχτηκε πως μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών εντοπίζουν πολλά μειονεκτήματα στις τυπικές μορφές αξιολόγησης, παρόλα αυτά, προβαίνουν στην καθημερινή τους χρήση, καθώς η εμπειρία στις συγκεκριμένες μεθόδους και η έλλειψη εξοικείωσής τους με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, τους καθιστά δέσμιους των παραδοσιακών τυπικών μορφών αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Αλεξίου (2013), ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων σε σχέση με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι πολλά τα μειονεκτήματα των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης και πως τείνουν να ελέγχουν την επίδοση των μαθητών τους με συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων. Η εν λόγω έρευνα ήταν ποσοτική με ένα ιδιαίτερα διευρυμένο δείγμα 158 εκπαιδευτικών. Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς το ότι η αξιολόγηση με τον τρόπο που πραγματοποιείται δεν εξαιρεί την παιδαγωγική διαδικασία ενώ δεν συμβάλλει στην επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, η κινητοποίηση και η ενθάρρυνση του μαθητή

και η επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Επίσης, παρατηρείται μια σύγκριση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τις εφαρμοζόμενες μεθόδους αξιολόγησης, καθώς από την μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά το ζήτημα ενώ από την άλλη πλευρά απαντούν ότι σε ποσοστό περίπου ίσο με 67% εφαρμόζουν μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης με πιο συχνά εφαρμοζόμενες τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, τον Φάκελο Εργασιών και την τεχνική της Αυτοαξιολόγησης.

Σύμφωνα με την έρευνα της Ελευθεράκη (2018), διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας και έγινε φανερό ότι γίνεται μια προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στη διδασκαλία τους και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, έστω και με πενιχρή συχνότητα ή με μειωμένη χρήση. Το portfolio και το project ήταν οι πιο κύριες. Ακόμη, κατά τα λεγόμενά τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογούν διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά σε κάθε μαθητή, χαρακτηριστικά που εκτιμούν ότι είναι πολύ σημαντικά, και μάλιστα πιο σημαντικά από τις επιδόσεις τους. Η Ελευθεράκη το 2018, διεξήγαγε ποιοτική έρευνα που αφορούσε το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθήματος του γλωσσικού γραμματισμού. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 28 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο σύνολό τους σε δημόσιες σχολικές μονάδες. Καθώς η εν λόγω έρευνα είναι ποιοτική, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν πρώτον την διερεύνηση των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, δεύτερον την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση, τρίτον, τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης που θα εφαρμόζαν και τέλος τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα της Μαραγκόζη (2017) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες ειδικότητες με στόχο να καταγραφούν οι τεχνικές αξιολόγησης που επιλέγουν και οι απόψεις τους για τον σκοπό της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη πως η ανάγκη ύπαρξης της αξιολόγησης είναι δεδομένη, αλλά είναι ανάγκη να αλλάξει μορφή.

Ακόμη, έγινε φανερό πως η χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης είναι σαφώς περισσότερο διαδεδομένη.

Τέλος στην έρευνα της Τζάγκα (2020) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος και έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον διαχωρισμό παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Προβαίνουν στη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, αλλά χρησιμοποιούν και εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Τα ερευνητικά ερωτήματα στην περίπτωση της Τζάγκα διατυπώθηκαν αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την έννοια της αξιολόγησης, τον τρόπο που αξιολογούν τον γλωσσικό γραμματισμό, τις απόψεις του για τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και κατά πόσο τις χρησιμοποιούν, τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο και τέλος, ποιες είναι οι προτάσεις τους για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση. Το δείγμα της εν λόγω έρευνας δεν διέφερε ιδιαίτερα από το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση της Ελευθεράκη (2018). Έτσι, δείγμα αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Μακεδονίας.

Μέχρι σήμερα οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτόν τον τομέα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, είναι ποιοτικές και δεν έχουν καταγραφεί με ποσοτικό τρόπο σε αυτήν τη βαθμίδα. Μέσα από την παρούσα έρευνα, λοιπόν, γίνεται η απόπειρα να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Θα αποτυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση και ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους.

4.2 Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους;
- Τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση και οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν την συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης;
- Πώς υιοθετούνται οι εναλλακτικές μέθοδοι από τους εκπαιδευτικούς;
- Πόσο συχνά εφαρμόζονται οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης στην τάξη;

4.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σχεδόν όλο το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς και όχι από διευθυντές ή υποδιευθυντές, ενώ δηλώνουν προϋπηρεσία στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης 11 με 15 έτη. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες έχουν διδάξει το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στην Έ και στην ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού, ενώ έχουν συνεχίσει και με μεταπτυχιακές σπουδές.

4.4 Εργαλείο της έρευνας

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 3 ενότητων. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες αναλύουν το εργασιακό προφίλ των εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια διερευνάται η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς. Η ενότητα αυτή περιέχει 5 ερωτήσεις τύπου Likert με 6, 8, 4, 4 και 9 υποερωτήματα αντίστοιχα. Η τελευταία και τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και 2 ερωτήσεις τύπου Likert με 11 και 5 υποερωτήματα. Η ενότητα αυτή, διερευνά τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας.

4.5 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω του διαδικτύου, με την βοήθεια ενός αρχείου Google Form. Το αρχείο αυτό αποτελείται από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αλλά και ένα εισαγωγικό σημείωμα που ενημερώνει τους ερωτηθέντες για τους σκοπούς της έρευνας. Επιπλέον, καθιστά σαφές τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας, καθώς οι ερωτηθέντες μπορούσαν να σταματήσουν τη συμπλήρωση του όποτε οι ίδιοι επιθυμούσαν. Ακόμη, το αρχείο επισήμανε την διατήρηση της ανωνυμίας των εκπαιδευτικών και έδωσε κάποια στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια, σε περίπτωση κάποιου προβλήματος κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, το Google form «ανέβηκε» σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης σχετικές με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.25. Πιο συγκεκριμένα, στο κομμάτι της περιγραφικής στατιστικής έγινε χρήση συχνοτήτων, ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, ενώ για την απάντηση όλων των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis και ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τα παραπάνω παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα που δημιουργήθηκαν τόσο στο SPSS όσο και στο πρόγραμμα Microsoft Excel.

4.6.1 Περιγραφική στατιστική

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η διαδικασία που ακολουθούν για την αξιολόγηση στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, αλλά και οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Εργασιακά χαρακτηριστικά

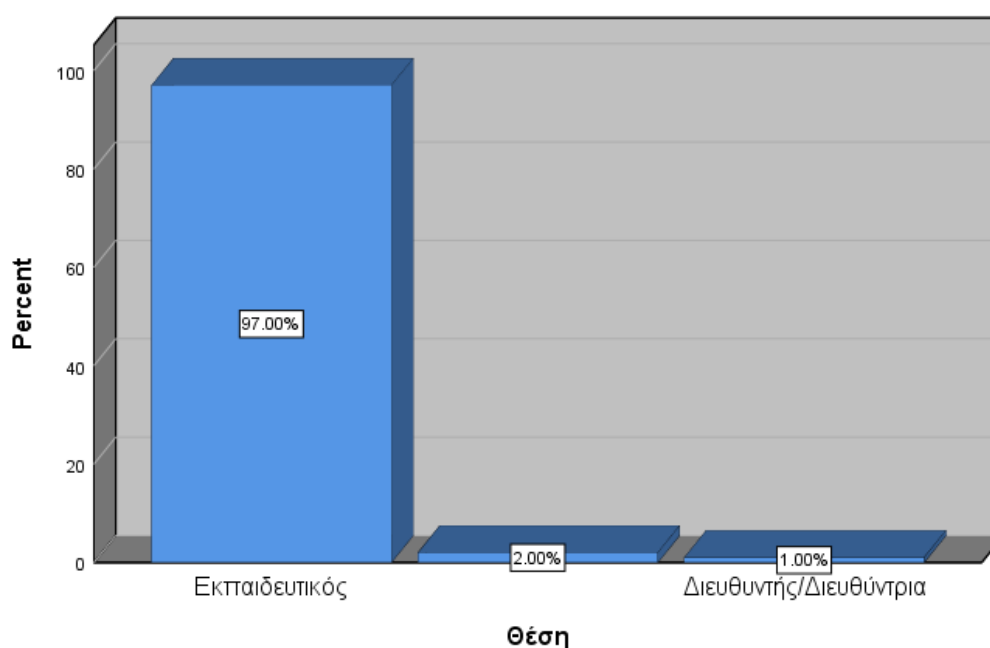
Στην πρώτη υποενοότητα, παρατίθεται τα εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, παρατηρείται πως το 97% των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί, το 2% αγγίζουν οι υποδιευθυντές και το 1% οι διευθυντές.

Πίνακας 1: Θέση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός	97	97.0	97.0
	Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια	2	2.0	99.0
	Διευθυντής/Διευθύντρια	1	1.0	100.0
	Total	100	100.0	

Γράφημα 1: Θέση

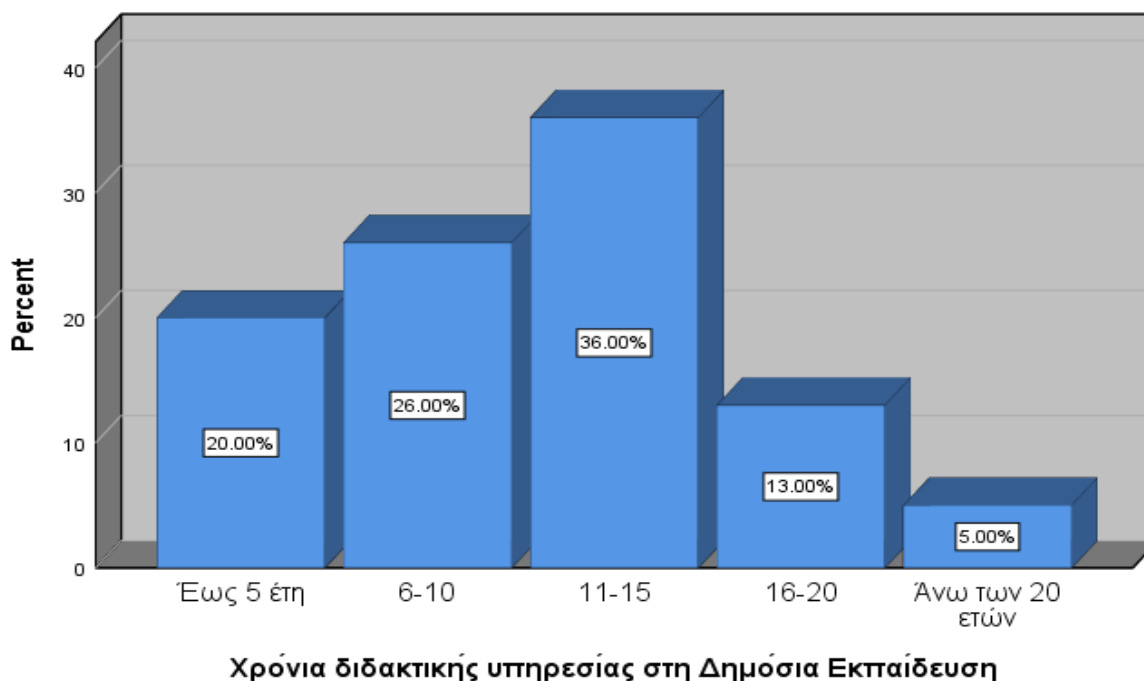


Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, διερευνώνται τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα. Το 36% καταλαμβάνουν όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη, το 26% αγγίζουν όσοι εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση 6 με 10 έτη και το 20% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται στον δημόσιο τομέα έως 5 έτη. Επιπλέον, το 13% του δείγματος έχει προϋπηρεσία στον δημόσιο τομέα 16 με 20 έτη και το 5% έχει προϋπηρεσία άνω των 20 ετών.

Πίνακας 2: Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 5 έτη	20	20.0	20.0
	6-10	26	26.0	46.0
	11-15	36	36.0	82.0
	16-20	13	13.0	95.0
	Άνω των 20 ετών	5	5.0	100.0
	Total	101	100.0	

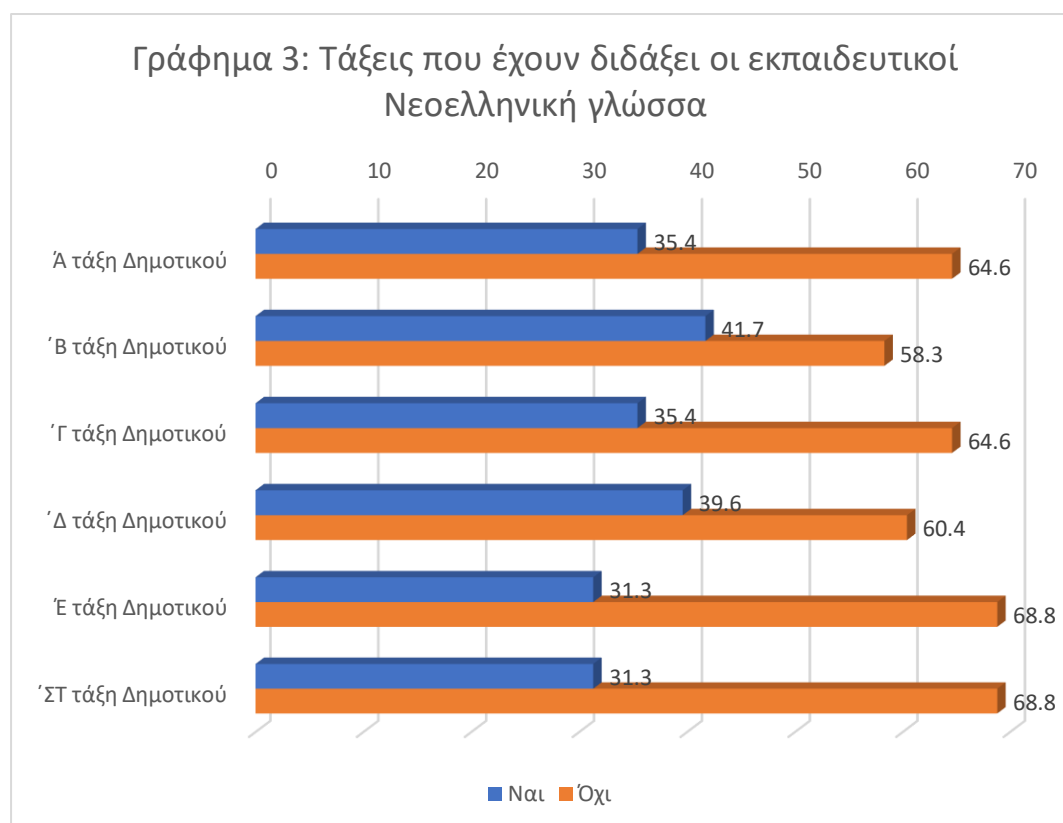
Γράφημα 2: Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση



Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρατίθενται οι τάξεις στις οποίες έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί την Νεοελληνική γλώσσα. Το 68.8% του δείγματος έχει διδάξει το μάθημα στην Έ και την ΣΤ΄ Δημοτικού, ενώ το 64.6% του δείγματος έχει διδάξει αντίστοιχα στην Α και την Γ΄ τάξη του Δημοτικού. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες που έχουν διδάξει στην Δ΄ τάξη του Δημοτικού καταλαμβάνουν το 60.4% και το 58.3% φτάνουν όσοι έχουν διδάξει στην Β΄ τάξη του Δημοτικού.

Πίνακας 3: Τάξεις που έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί Νεοελληνική γλώσσα

	Όχι		Ναι	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Α τάξη Δημοτικού	34	35.4	62	64.6
Β τάξη Δημοτικού	40	41.7	56	58.3
Γ τάξη Δημοτικού	34	35.4	62	64.6
Δ τάξη Δημοτικού	38	39.6	58	60.4
Ε τάξη Δημοτικού	30	31.3	66	68.8
ΣΤ τάξη Δημοτικού	30	31.3	66	68.8

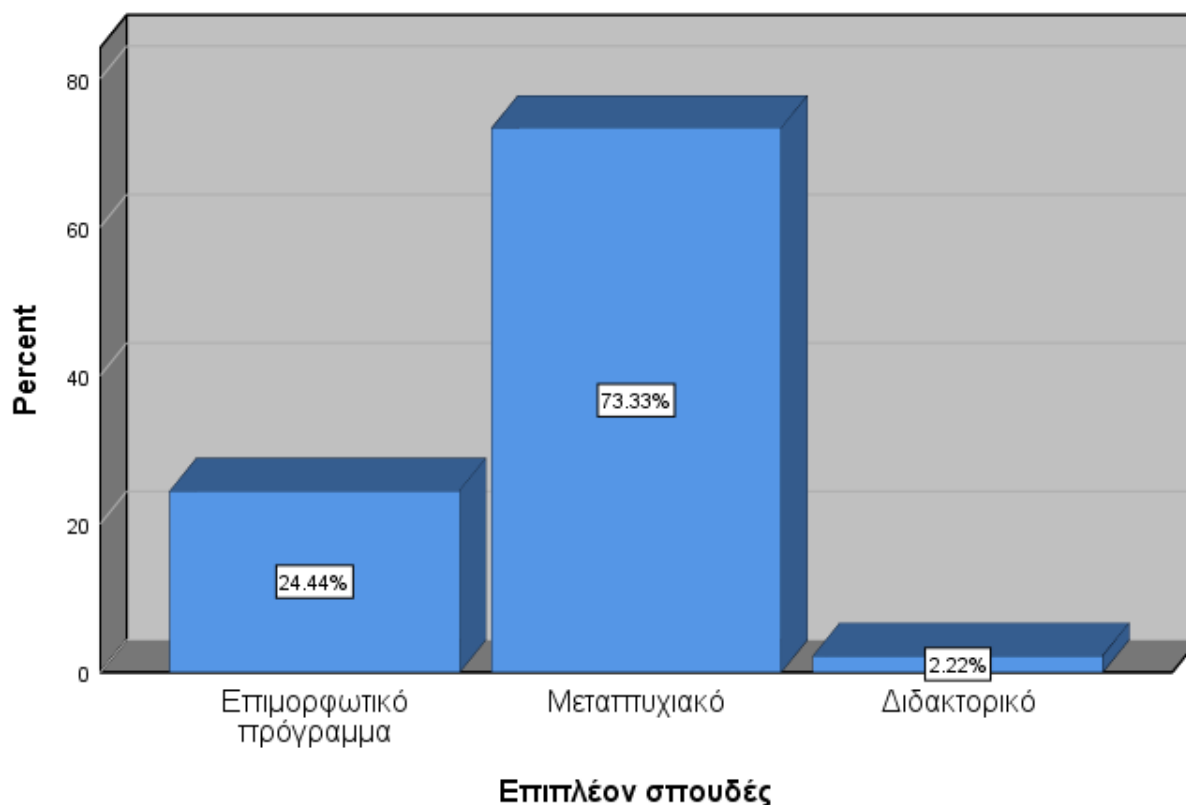


Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4 που ακολουθούν, αναλύονται οι επιπλέον σπουδές των ερωτηθέντων. Το 73.3% αυτών έχουν μεταπτυχιακό, ενώ το 24.4% παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες με διδακτορικό καταλαμβάνουν το υπόλοιπο 2.2%.

Πίνακας 4: Επιπλέον σπουδές

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιμορφωτικό πρόγραμμα	22	24.4	24.4
	Μεταπτυχιακό	66	73.3	97.8
	Διδακτορικό	2	2.2	100.0
	Total	90	100.0	
Missing	System	10		
Total		100		

Γράφημα 4: Επιπλέον σπουδές



5.2 Διαδικασία αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας

Στην συνέχεια, διερευνάται η διαδικασία αξιολόγησης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας.

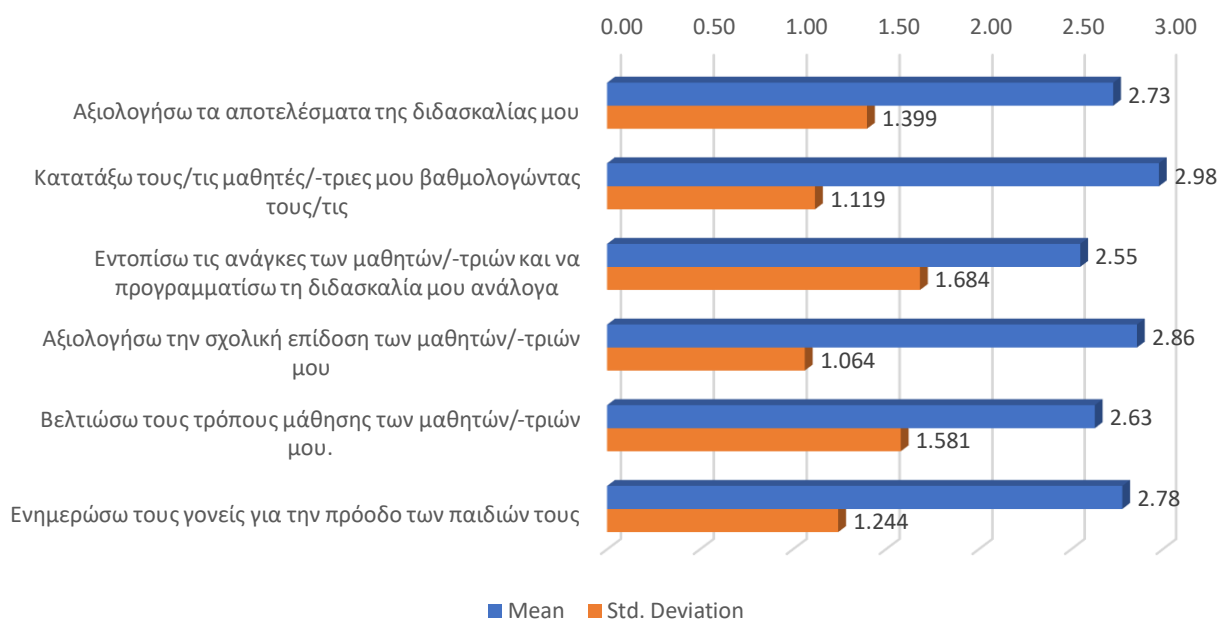
5.2.1 Λόγοι αξιολόγησης των μαθητών

Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, αναλύονται οι λόγοι αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Πιο σημαντικός, 2-Σημαντικός, 3-Μέτρια σημαντικός, 4-Λίγο σημαντικός, 5-Λιγότερο σημαντικός) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο λιγότερο σημαντικό θεωρούν οι ερωτηθέντες τον εκάστοτε λόγο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε μέτριο βαθμό πως είναι σημαντικό το να κατατάξουν τους μαθητές βαθμολογώντας τους (2.98), να τους αξιολογήσουν ως προς την σχολική τους επίδοση (2.86) και να ενημερώσουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους (2.78). Ταυτόχρονα, ανάμεσα στις απαντήσεις «Σημαντικός» και «Μέτρια σημαντικός», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνουν την αξιολόγηση της ίδιας τους της διδασκαλίας (2.73), την βελτίωση του τρόπου μάθησης των μαθητών (2.63) και τον εντοπισμό των αναγκών τους (2.55).

Πίνακας 5: Λόγοι αξιολόγησης μαθητών στην Νεοελληνική Γλώσσα

	Mean	Std. Deviation
Αξιολογήσω τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μου	2.73	1.399
Κατατάξω τους/τις μαθητές/-τριες μου βαθμολογώντας τους/τις	2.98	1.119
Εντοπίσω τις ανάγκες των μαθητών/-τριών και να προγραμματίσω τη διδασκαλία μου ανάλογα	2.55	1.684
Αξιολογήσω την σχολική επίδοση των μαθητών/-τριών μου	2.86	1.064
Βελτιώσω τους τρόπους μάθησης των μαθητών/-τριών μου.	2.63	1.581
Ενημερώσω τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους	2.78	1.244

Γράφημα 5: Λόγοι αξιολόγησης μαθητών στην Νεοελληνική Γλώσσα



5.2.2 Εργαλεία αξιολόγησης

Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6 που ακολουθούν, παρατίθενται τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αξιολογήσουν τους μαθητές στην Νεοελληνική γλώσσα. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά) και η αύξηση του μέσου όρου, συνεπάγεται με αύξηση της συχνότητας χρήσης του κάθε εργαλείου αξιολόγησης. Συχνά οι ερωτηθέντες φαίνεται να χρησιμοποιούν γραπτές ασκήσεις και δραστηριότητες (4.02) και δραστηριότητες προφορικής αξιολόγησης (4.02). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν την συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν κατοίκον εργασίες (3.66) και δοκίμια ή τεστ αξιολόγησης εκτέλεσης δραστηριοτήτων (3.60). Ταυτόχρονα, μερικές φορές επιλέγουν γραπτά δοκίμια (3.14), ομαδικά project (3.11) και παιχνίδια ρόλων ή αντιπαράθεση απόψεων (2.89). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Σπάνια» και «Μερικές φορές», τείνοντας προς το πρώτο, κατατάσσουν την απάντηση «Άλλο» (2.30).

Πίνακας 6: Εργαλεία αξιολόγησης της Νεοελληνικής γλώσσας

	Mean	Std. Deviation
Γραπτό Δοκίμιο	3.14	1.097
Δραστηριότητες προφορικής αξιολόγησης	4.02	0.953
Δοκίμιο/τεστ αξιολόγησης εκτέλεσης δραστηριοτήτων	3.60	1.019
Κατοίκον εργασίας	3.66	1.017
Γραπτές ασκήσεις/δραστηριότητες	4.02	0.926
Ομαδικά Project	3.11	1.180
Παιχνίδια ρόλων/ Αντιπαράθεση Απόψεων	2.89	1.180
Άλλο	2.30	1.295

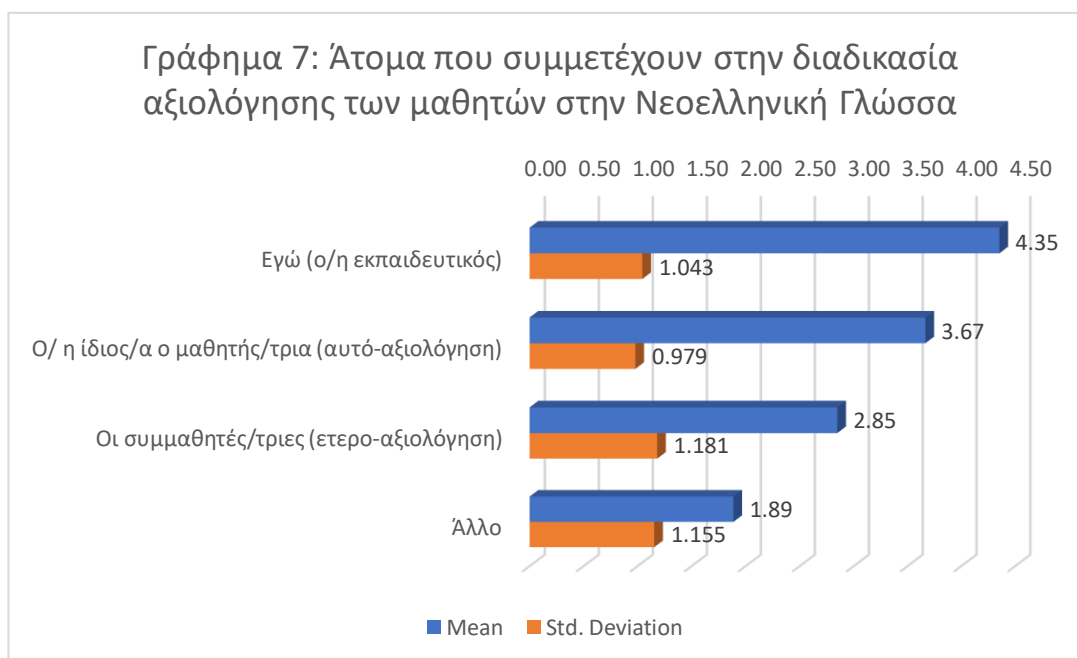


5.2.3 Συμμετέχοντες στην αξιολόγηση

Συνεχίζοντας, μέσω του Πίνακα 7 και του Γραφήματος 7, παρουσιάζονται τα άτομα τα οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν στην αξιολόγηση των μαθητών στην Νεοελληνική Γλώσσα. Όπως και προηγουμένως, οι απαντήσεις κυμαίνονται από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες εμπλέκουν το εκάστοτε άτομο στην αξιολόγηση των μαθητών. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Συχνά» και «Πολύ συχνά», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν οι ερωτηθέντες την συμμετοχή των ιδίων στην αξιολόγηση των μαθητών (4.35), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές» και «Συχνά», τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς την συχνότητα συμμετοχής του ίδιου του μαθητή (3.67). Επιπλέον, μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους συμμαθητές των μαθητών στην αξιολόγηση (2.85), ενώ σπάνια εμπλέκουν κάποιο άλλο πρόσωπο πέραν από όσα αναφέρθηκαν (1.89).

Πίνακας 7: Άτομα που συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών στην Νεοελληνική Γλώσσα

	Mean	Std. Deviation
Εγώ (ο/η εκπαιδευτικός)	4.35	1.043
Ο/ η ίδιος/α ο μαθητής/τρια (αυτό-αξιολόγηση)	3.67	0.979
Οι συμμαθητές/τριες (ετερο-αξιολόγηση)	2.85	1.181
Άλλο	1.89	1.155

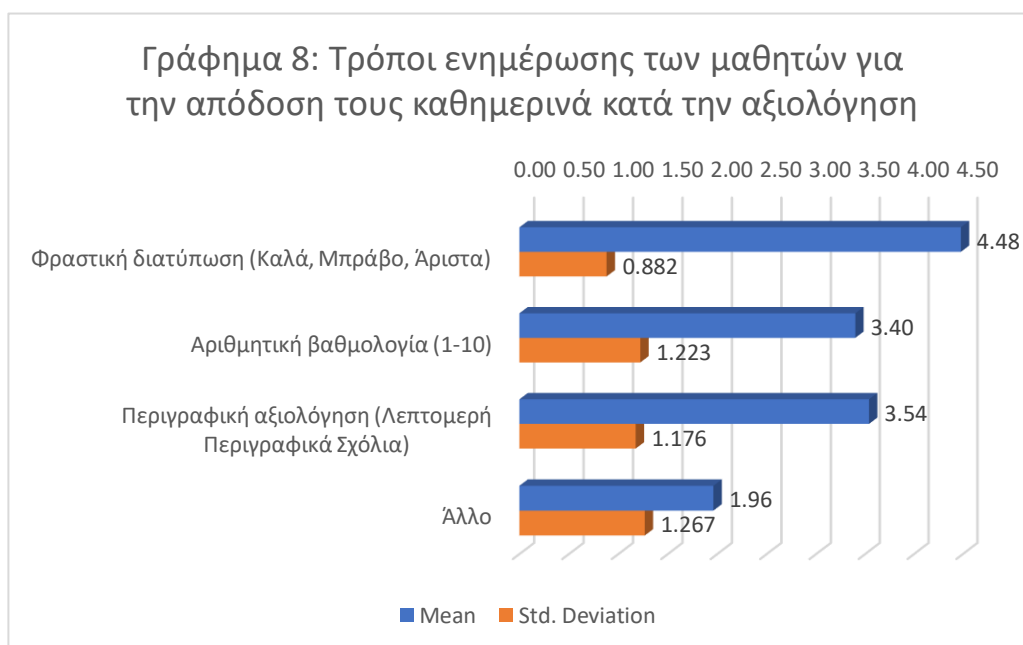


5.2.4 Τρόποι ενημέρωσης καθημερινής επίδοσης των μαθητών

Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να ενημερώσουν τους μαθητές τους σε καθημερινή βάση για την αξιολόγηση τους στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Οι μεταβλητές δέχονται απαντήσεις από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά) με την αύξηση του μέσου όρου, να συνεπάγεται με αύξηση της χρήσης του κάθε τρόπου ενημέρωσης. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Συχνά» και «Πολύ συχνά», τείνοντας προς το πρώτο, τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί την ενημέρωση από φραστικές διατυπώσεις (4.48). Επιπλέον, μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούν την χρήση περιγραφικής αξιολόγησης (3.54), ενώ με τάση προς το πρώτο βρίσκεται η συχνότητα χρήσης της αριθμητικής βαθμολογίας (3.40). Τέλος, σπάνια οι ερωτηθέντες χρησιμοποιούν κάποιον άλλο τρόπο για να ενημερώσουν τους μαθητές για την αξιολόγηση τους καθημερινά (1.96).

Πίνακας 8: Τρόποι ενημέρωσης των μαθητών για την απόδοση τους καθημερινά κατά την αξιολόγηση

	Mean	Std. Deviation
Φραστική διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα)	4.48	0.882
Αριθμητική βαθμολογία (1-10)	3.40	1.223
Περιγραφική αξιολόγηση (Λεπτομερή Περιγραφικά Σχόλια)	3.54	1.176
Άλλο	1.96	1.267



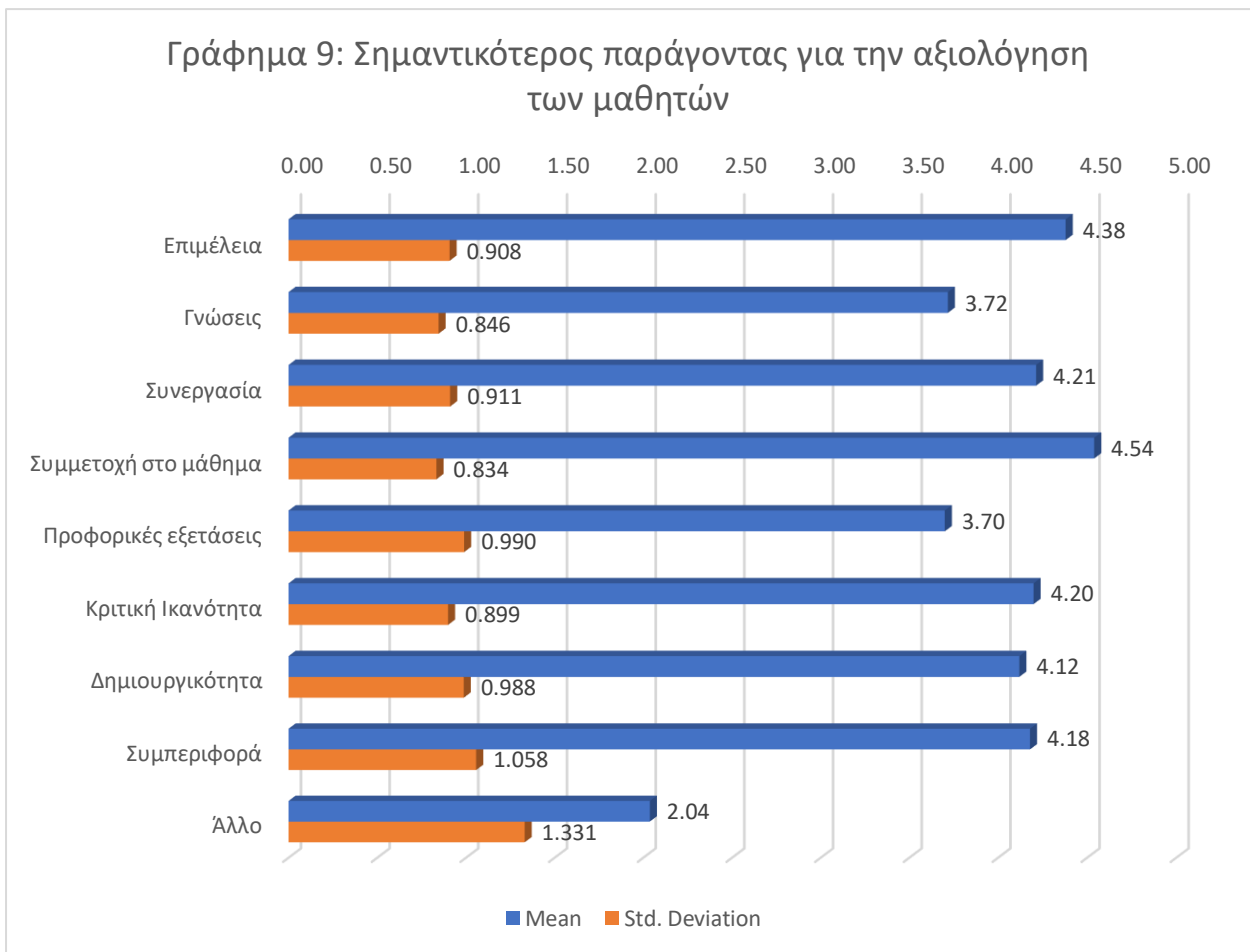
5.2.5 Παράγοντες αξιολόγησης των μαθητών

Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9 που παρουσιάζονται στη συνέχεια, παρατίθενται οι παράγοντες σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Για άλλη μια φορά, οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1- Καθόλου σημαντικό, 2- Λίγο σημαντικό, 3- Μέτρια σημαντικό, 4- Πολύ σημαντικό, 5- Πάρα πολύ σημαντικό) με την αύξηση του μέσου όρου, να ταυτίζεται με την αύξηση της σημαντικότητας του εκάστοτε παράγοντα αξιολόγησης. Μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ σημαντικό» και «Πάρα πολύ σημαντικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούν οι ερωτηθέντες την συμμετοχή

στο μάθημα (4.54). Ταυτόχρονα, στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την απάντηση «Πολύ σημαντικό», τοποθετούν οι ερωτηθέντες την σημαντικότητα της επιμέλειας (4.38). Επιπλέον, πολύ σημαντική χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί την συνεργασία (4.21), την κριτική ικανότητα (4.20), την συμπεριφορά (4.18) και την δημιουργικότητα τους (4.12). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν τις γνώσεις (3.72) και τις προφορικές εξετάσεις (3.70) για την αξιολόγηση των μαθητών στην Νεοελληνική γλώσσα. Τέλος, λίγο σημαντικό θεωρούν κάποιον άλλο πιθανό παράγοντα αξιολόγησης οι ερωτηθέντες (2.04).

Πίνακας 9: Σημαντικότερος παράγοντας για την αξιολόγηση των μαθητών

	Mean	Std. Deviation
Επιμέλεια	4.38	0.908
Γνώσεις	3.72	0.846
Συνεργασία	4.21	0.911
Συμμετοχή στο μάθημα	4.54	0.834
Προφορικές εξετάσεις	3.70	0.990
Κριτική Ικανότητα	4.20	0.899
Δημιουργικότητα	4.12	0.988
Συμπεριφορά	4.18	1.058
Άλλο	2.04	1.331



5.3 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας

Στην τελευταία ενότητα της περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζονται οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας.

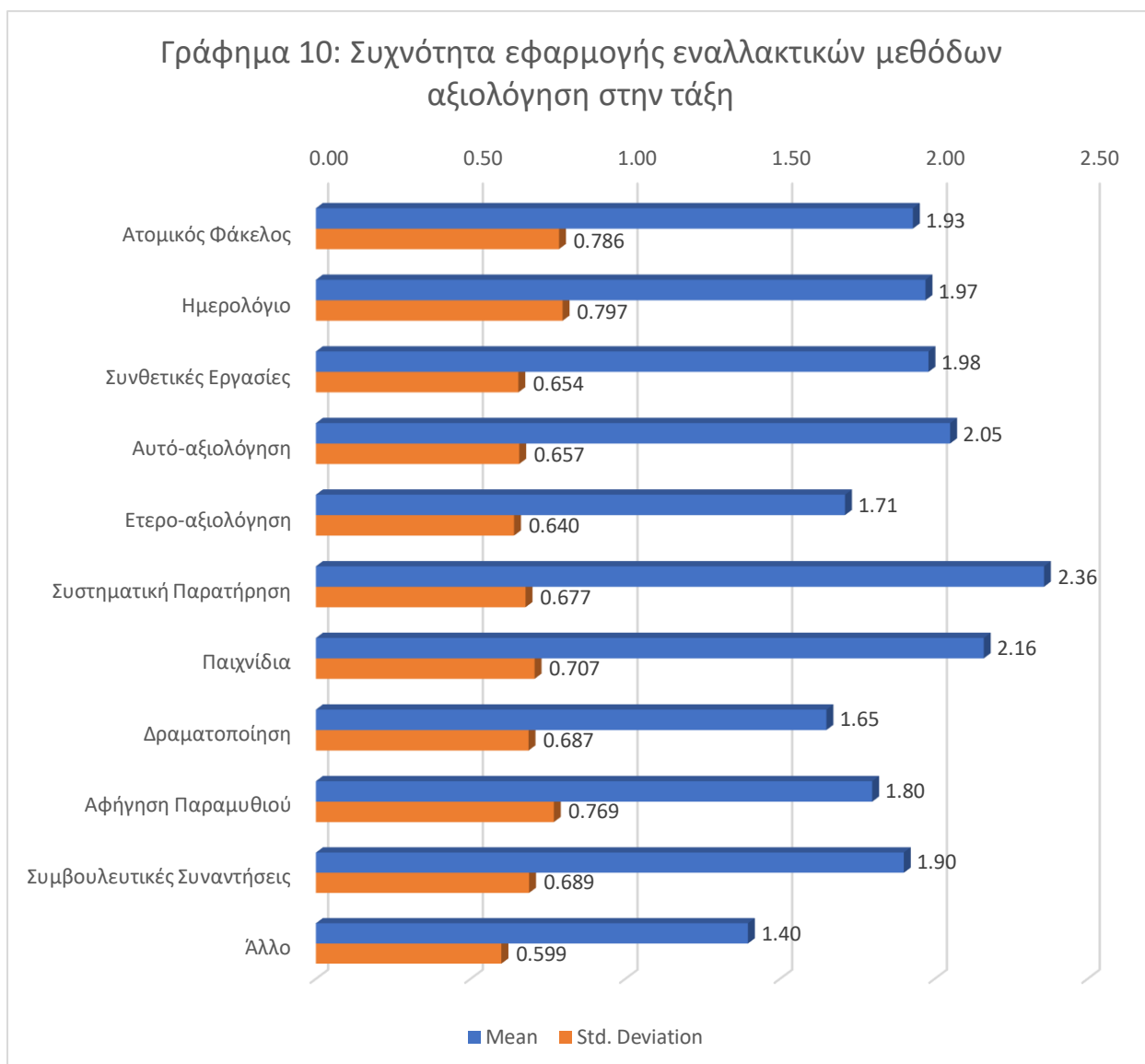
5.3.1 Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην τάξη

Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, αναλύεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 3 (1-Ποτέ-Σπάνια, 2-Συχνά, 3-Πολύ συχνά) και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με αύξηση της συχνότητας χρήσης της κάθε μεθόδου αξιολόγησης. Μεταξύ των απαντήσεων «Συχνά» και «Πολύ

συχνά», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν οι εκπαιδευτικοί την συστηματική παρατήρηση (2.36). Ακόμη, συχνά χρησιμοποιούν τα παιχνίδια (2.16), την μέθοδο της αυτοαξιολόγησης (2.05) και τις συνθετικές εργασίες (1.98). Ταυτόχρονα, συχνά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το ημερολόγιο (1.97), τον ατομικό φάκελο (1.93), τις συμβουλευτικές συναντήσεις (1.90) και την αφήγηση παραμυθιού (1.80) για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους στην Νεοελληνική γλώσσα στην τάξη. Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Ποτέ-Σπάνια» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούν οι ερωτηθέντες τη συχνότητα χρήσης της ετερο-αξιολόγησης (1.71) και της δραματοποίησης (1.65). Τέλος, στην ίδια κλίμακα, με τάση προς την απάντηση «Ποτέ-Σπάνια», φαίνεται πως βρίσκονται οι ερωτηθέντες αναφορικά με την χρήση κάποιας άλλης εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών στην Νεοελληνική γλώσσα (1.40).

Πίνακας 10: Συχνότητα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγηση στην τάξη

	Mean	Std. Deviation
Ατομικός Φάκελος	1.93	0.786
Ημερολόγιο	1.97	0.797
Συνθετικές Εργασίες	1.98	0.654
Αυτό-αξιολόγηση	2.05	0.657
Ετερο-αξιολόγηση	1.71	0.640
Συστηματική Παρατήρηση	2.36	0.677
Παιχνίδια	2.16	0.707
Δραματοποίηση	1.65	0.687
Αφήγηση Παραμυθιού	1.80	0.769
Συμβουλευτικές Συναντήσεις	1.90	0.689
Άλλο	1.40	0.599



5.3.2 Εποικοδομητικές μέθοδοι αξιολόγησης

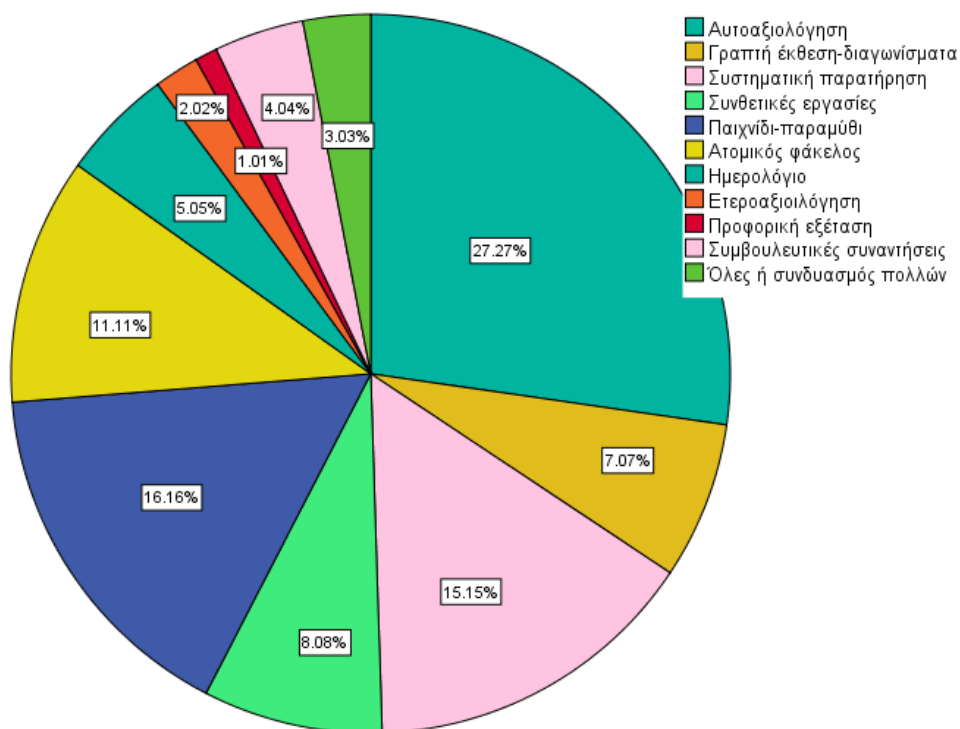
Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11 που ακολουθούν, παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την πιο εποικοδομητική μέθοδο-τεχνική αξιολόγησης για τους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Το 27.3% των συνολικών απαντήσεων αφορούν την αυτοαξιολόγηση, το 16.2% αντιπροσωπεύει το παιχνίδι-παραμύθι, το 15.2% αγγίζει η συστηματική παρατήρηση και το 11.1% φτάνει ο ατομικός φάκελος. Ακόμη, το 8.1% καταλαμβάνουν οι απαντήσεις που σχετίζονται με τις συνθετικές εργασίες, το 7.1% αγγίζει η γραπτή έκθεση και τα διαγωνίσματα,

ενώ το ημερολόγιο αγγίζει το 5.1%. Οι συμβουλευτικές συναντήσεις φαίνεται να αγγίζουν το 4%, το 3% φτάνει η απάντηση «Όλες ή συνδυασμός πολλών» και η ετερο-αξιολόγηση και η προφορική εξέταση καταλαμβάνουν το 2% και το 1% αντίστοιχα.

Πίνακας 11: Ποια είναι η πιο εποικοδομητική μέθοδος-τεχνική αξιολόγησης για τους μαθητές σας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αυτοαξιολόγηση	27	27.3	27.3
	Γραπτή έκθεση-διαγωνίσματα	7	7.1	34.3
	Συστηματική παρατήρηση	15	15.2	49.5
	Συνθετικές εργασίες	8	8.1	57.6
	Παιχνίδι-παραμύθι	16	16.2	73.7
	Ατομικός φάκελος	11	11.1	84.8
	Ημερολόγιο	5	5.1	89.9
	Ετεροαξιολόγηση	2	2.0	91.9
	Προφορική εξέταση	1	1.0	92.9
	Συμβουλευτικές συναντήσεις	4	4.0	97.0
	Όλες ή συνδυασμός πολλών	3	3.0	100.0

Γράφημα 11: Ποια είναι η πιο εποικοδομητική μέθοδος-τεχνική αξιολόγησης για τους μαθητές σας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας



Στους Πίνακες 12-16 και τα Γραφήματα 12-16 που ακολουθούν, αναλύεται το περιεχόμενο της καταγραφής των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας.

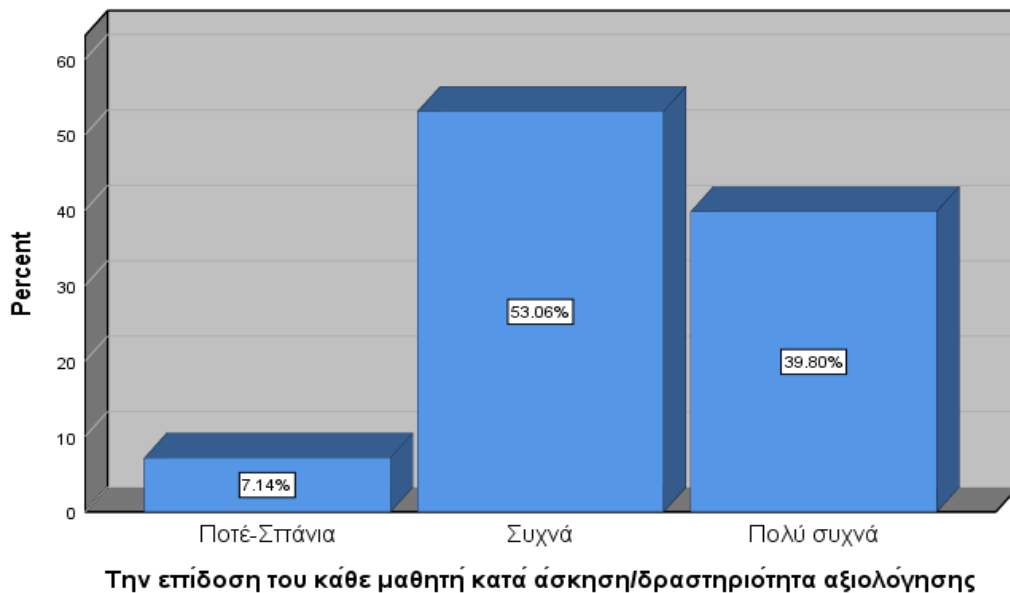
Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, διερευνούν το κατά πόσο κατά τη καταγραφή της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη την επίδοση του κάθε μαθητή. Το 53.1% των εκπαιδευτικών λαμβάνουν υπόψη την επίδοση του μαθητή συχνά, το 39.8% πολύ συχνά και το 7.1% ποτέ ή και σπάνια.

Πίνακας 12: Επίδοση του κάθε μαθητή κατά άσκηση/δραστηριότητα αξιολόγησης

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ-Σπάνια	7	7.1	7.1
	Συχνά	52	53.1	60.2
	Πολύ συχνά	39	39.8	100.0

Total	98	100.0	
Missing System	2		
Total	100		

Γράφημα 12: Επίδοση του κάθε μαθητή κατά άσκηση/δραστηριότητα αξιολόγησης

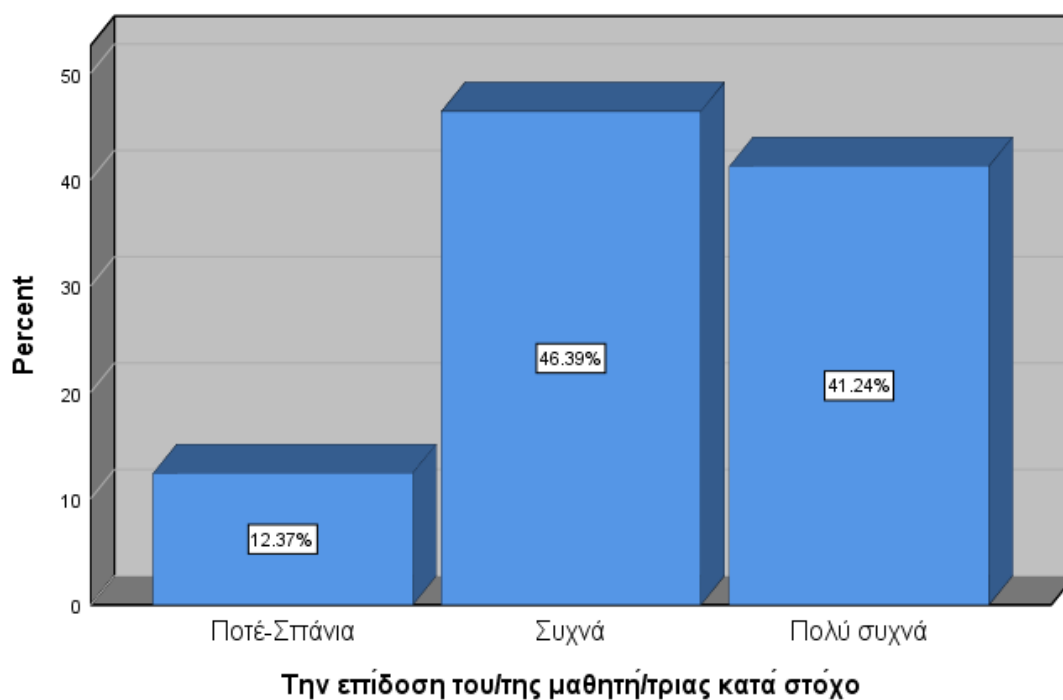


Στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13, παρατηρείται πως το 46.4% των εκπαιδευτικών συμφωνούν πως συχνά λαμβάνουν υπόψη κατά την αξιολόγηση την επίδοση του μαθητή κατά στόχο. Ακόμη, το 41.2% των ερωτηθέντων λαμβάνουν τον παράγοντα αυτό πολύ συχνά υπόψη, ενώ το 12.4% ποτέ ή σπάνια καταγράφει την επίδοση κατά στόχο των μαθητών.

Πίνακας 13: Επίδοση του/της μαθητή/τριας κατά στόχο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ-Σπάνια	12	12.4	12.4
	Συχνά	45	46.4	58.8
	Πολύ συχνά	40	41.2	100.0
	Total	97	100.0	
Missing	System	3		
Total		100		

Γράφημα 13: Επίδοση του/της μαθητή/τριας κατά στόχο



5.3.3 Ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν κριτήρια αυτό/ετεροαξιολόγησης

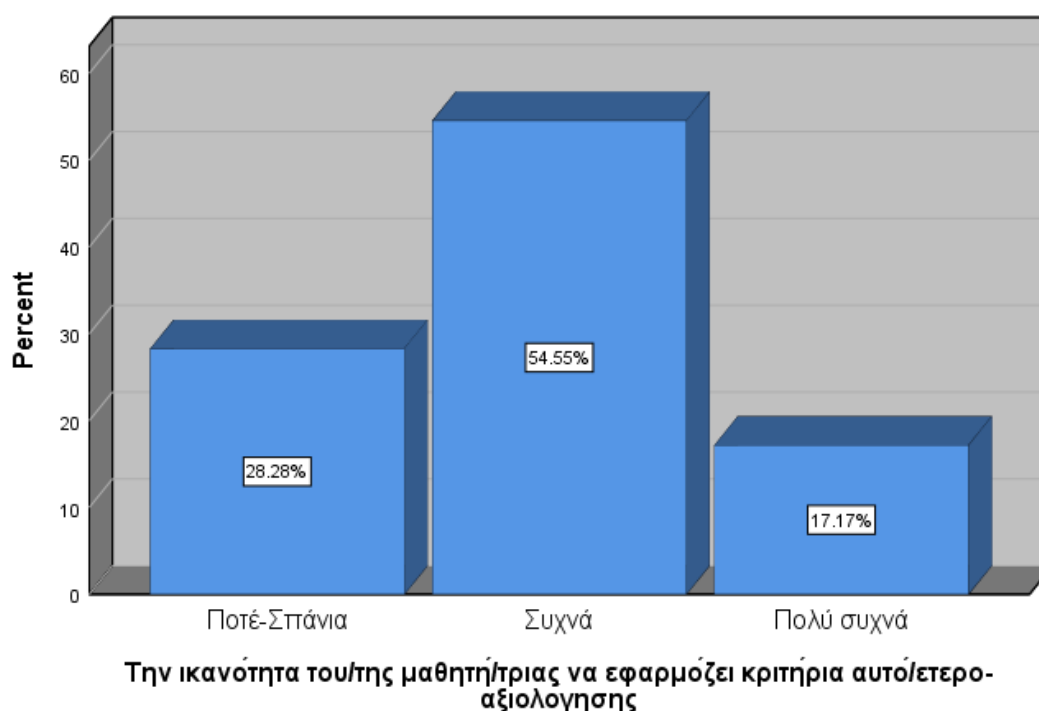
Μέσω του Πίνακα 14 και του Γραφήματος 14, αναλύεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν την ικανότητα του μαθητή να εφαρμόζει κριτήρια αυτό-

αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, κατά την δική τους αξιολόγηση. Το 54.5% αγγίζουν όσοι συχνά καταγράφουν την συγκεκριμένη ικανότητα, το 28.3% ποτέ ή σπάνια την λαμβάνουν υπόψη και το 17.2% πολύ συχνά καταγράφουν και αξιολογούν την συγκεκριμένη ικανότητα.

Πίνακας 14: Την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να εφαρμόζει κριτήρια αυτό/ετερο-αξιολόγησης

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ-Σπάνια	28	28.3	28.3
	Συχνά	54	54.5	82.8
	Πολύ συχνά	17	17.2	100.0
	Total	99	100.0	
Missing	System	1		
Total		100		

Γράφημα 14: Ικανότητα του/της μαθητή/τριας να εφαρμόζει κριτήρια αυτό/ετερο-αξιολόγησης

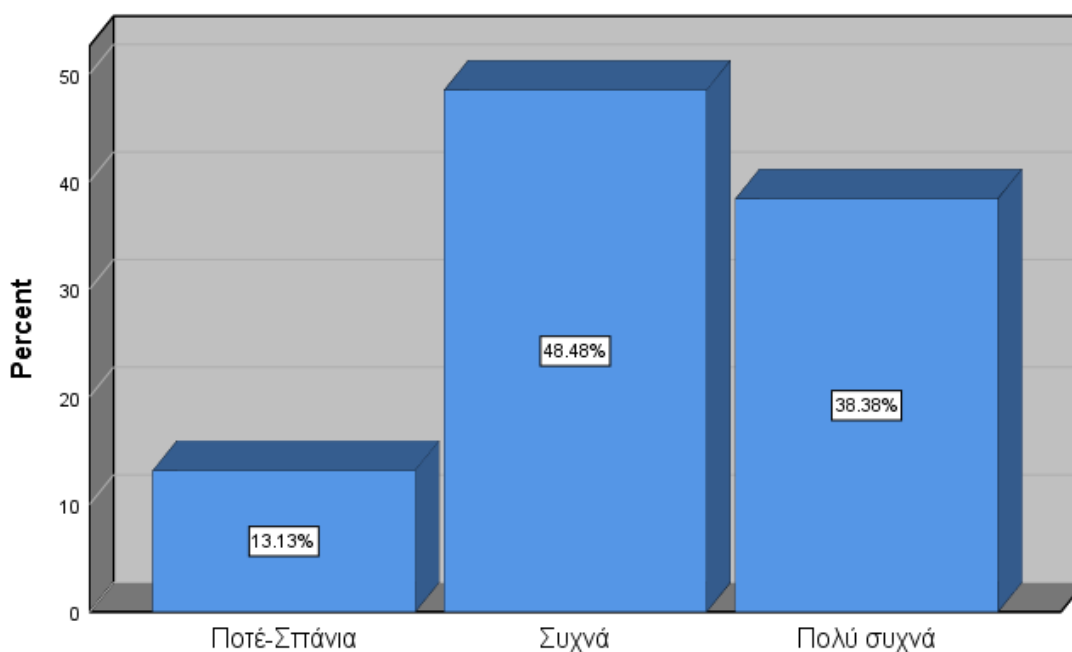


Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15, διερευνάται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών να συνεργαστούν με άλλους μαθητές. Το 48.5% λαμβάνουν συχνά υπόψη την ικανότητα αυτή, το 38.4% πολύ συχνά την λαμβάνει υπόψη και το 13.1% ποτέ ή σπάνια την λαμβάνει υπόψη.

Πίνακας 15: Ικανότητα του/της μαθητή/τριας να συνεργαστεί με άλλους μαθητές

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ-Σπάνια	13	13.1	13.1
	Συχνά	48	48.5	61.6
	Πολύ συχνά	38	38.4	100.0
	Total	99	100.0	
Missing	System	1		
Total		100		

Γράφημα 15: Ικανότητα του/της μαθητή/τριας να συνεργαστεί με άλλους μαθητές



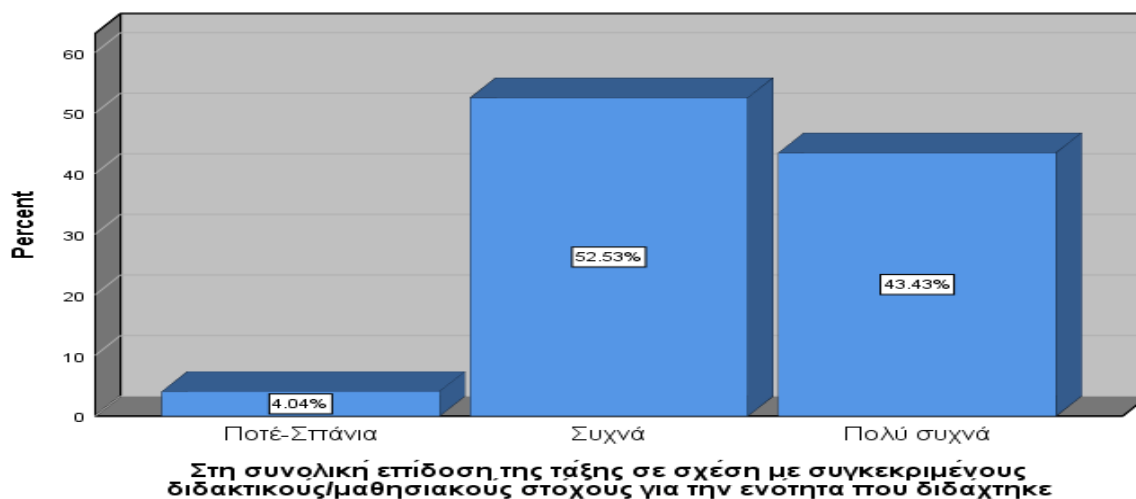
Την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να συνεργαστεί με άλλους μαθητές

Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 16, παρατηρείται πως το 52.5% των εκπαιδευτικών συχνά αξιολογούν και καταγράφουν την συνολική επίδοση της τάξης σε σχέση με συγκεκριμένους διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους για την ενότητα που διδάχθηκαν οι μαθητές. Επιπλέον, το 43.4% των εκπαιδευτικών πολύ συχνά λαμβάνουν τον συγκεκριμένο παράγοντα υπόψη και καταγράφουν τις επιδόσεις της τάξης, ενώ το 4% ποτέ ή σπάνια δεν καταγράφουν κάτι τέτοιο.

Πίνακας 16: Συνολική επίδοση της τάξης σε σχέση με συγκεκριμένους διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους για την ενότητα που διδάχτηκε

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ-Σπάνια	4	4.0	4.0
	Συχνά	52	52.5	56.6
	Πολύ συχνά	43	43.4	100.0
	Total	99	100.0	
Missing	System	1		
Total		100		

Γράφημα 16: Συνολική επίδοση της τάξης σε σχέση με συγκεκριμένους διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους για την ενότητα που διδάχτηκε



5.4 Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, έγινε μια προσπάθεια ώστε να παρουσιαστούν ενδιαφέροντα συμπεράσματα από δύο ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων, με τη χρήση εργαλείων επαγωγικής στατιστικής. Τα ερωτήματα είναι:

- Πώς τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση και οι επιπλέον σπουδές των ερωτηθέντων επηρεάζουν την συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης;
- Πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα εμπλεκόμενα άτομα κατά την διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες με βάση τους οποίους αξιολογούν τους μαθητές;

Για την απάντηση του πρώτου ερωτήματος έγινε χρήση του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis. Η επιλογή του στηρίχτηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει πως όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Επίσης στο δεύτερο ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson. Το συγκεκριμένο μαθηματικό εργαλείο λαμβάνει τιμές από το -1 έως το 1, ενώ όσο πλησιάζει την μονάδα (κατ' απόλυτη τιμή) τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η εκάστοτε συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

Ερώτημα 1^ο

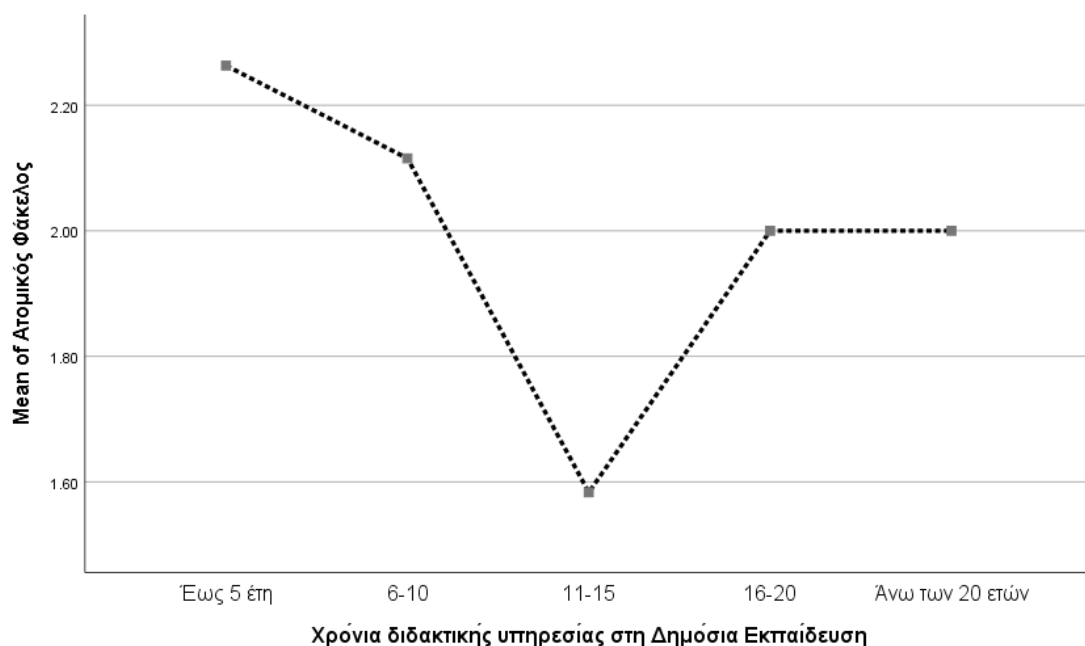
Στον Πίνακα 17, παρουσιάζονται οι τιμές του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis, από τις οποίες αναδείχθηκαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 17: Διαφοροποιήσεις ως προς την προϋπηρεσία και τις επιπλέον σπουδές

	Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση	Επιπλέον σπουδές
Ατομικός Φάκελος	0.019	0.215
Ημερολόγιο	0.099	0.688
Συνθετικές Εργασίες	0.967	0.238
Αυτό-αξιολόγηση	0.532	0.041
Ετερο-αξιολόγηση	0.785	0.137
Συστηματική Παρατήρηση	0.821	0.334
Παιχνίδια	0.829	0.481
Δραματοποίηση	0.152	0.836
Αφήγηση Παραμυθιού	0.745	0.270
Συμβουλευτικές Συναντήσεις	0.578	0.526
Άλλο	0.207	0.772

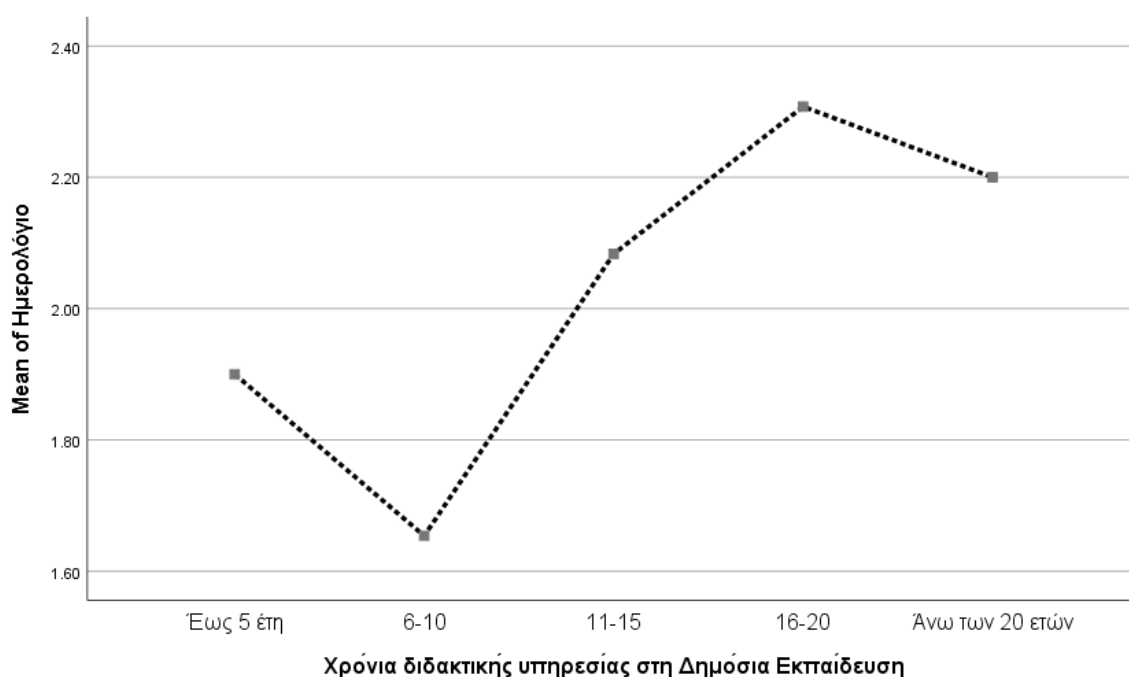
Στο Γράφημα 17 παρατηρείται πως οι ερωτηθέντες με έως 5 έτη προϋπηρεσίας στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα πιο συχνά χρησιμοποιούν την τακτική του ατομικού φακέλου, με τους ερωτηθέντες με 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας να χρησιμοποιούν λιγότερο την τεχνική αυτή.

Γράφημα 17: Χρήση του ατομικού φακέλου ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα



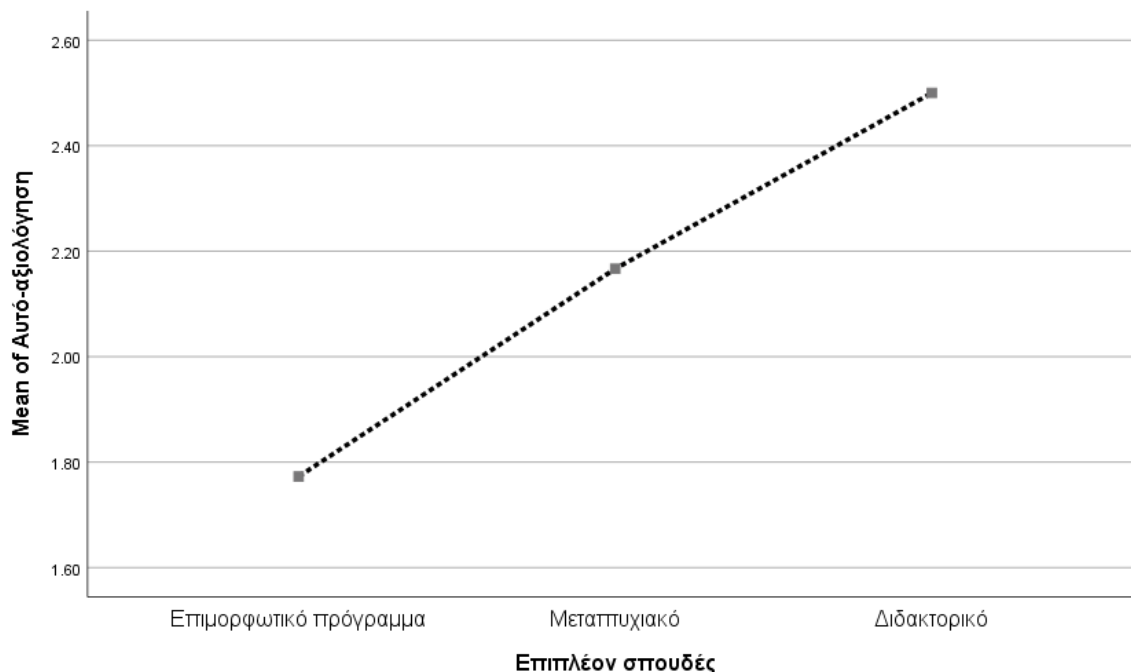
Στο Γράφημα 18, φαίνεται πως οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη, πιο συχνά χρησιμοποιούν το ημερολόγιο για την αξιολόγηση των μαθητών στην Νεοελληνική γλώσσα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά το ημερολόγιο.

Γράφημα 18: Χρήση του ημερολογίου ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα



Μέσω του Γραφήματος 19, αναδεικνύεται πως οι κάτοχοι διδακτορικού περισσότερο συχνά κάνουν χρήση της αυτό-αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ λιγότερο συχνά χρησιμοποιούν την τακτική αυτή όσοι παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα, πέραν του βασικού τους πτυχίου.

Γράφημα 19: Χρήση της αυτό-αξιολόγησης ως προς τις επιπλέον σπουδές



Ερώτημα 2^ο

Στον τελευταίο Πίνακα 18, παρατίθενται οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson, από τις οποίες αναδείχθηκαν 20 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί ασκούν οι ίδιοι την αξιολόγηση του μαθητή ή βάζουν τον ίδιο τον μαθητή να αυτό-αξιολογήσει τον εαυτό του, τόσο πιο σημαντικούς κρίνουν όλους τους παράγοντες ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Ταυτόχρονα, όσο αυξάνεται η χρήση της ετερο-αξιολόγησης από τους συμμαθητές, τόσο πιο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση τη συνεργασία, την κριτική ικανότητα, την δημιουργικότητα και τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι παραπάνω συσχετίσεις είναι μικρής έως μέτριας έντασης, καθώς κυμαίνονται από το

0.209 έως το 0.584. Επιπλέον, είναι στατιστικά σημαντικές σε 95% ή 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

Πίνακας 18: Συσχετίσεις Pearson

	Εγώ (ο/η εκπαιδευτικός)	Ο/ η ίδιος/α ο μαθητής/τρια (αυτό-αξιολόγηση)	Οι συμμαθητές/τριες (ετερο-αξιολόγηση)
Επιμέλεια	.553**	.259**	0.121
Γνώσεις	.449**	.369**	0.197
Συνεργασία	.506**	.231*	.238*
Συμμετοχή στο μάθημα	.584**	.332**	0.085
Προφορικές εξετάσεις	.288**	.367**	0.145
Κριτική ικανότητα	.553**	.469**	.306**
Δημιουργικότητα	.411**	.441**	.312**
Συμπεριφορά	.429**	.282**	.209*
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

Κεφάλαιο 6^ο Συμπεράσματα - Συζητήσεις

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το θέμα των παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Οι κοινωνικές μεταβολές έχουν οδηγήσει σε ριζικές αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων ενώ όλο και περισσότεροι τις τελευταίες δεκαετίες αντιτίθεται στα μοντέλα παραδοσιακής αξιολόγησης τονίζοντας ως επί το πλείστον την ψυχολογική πίεση που οι μέθοδοι αυτοί επιφέρουν στους μαθητές.

Εν τούτοις κατά γενική ομολογία η αξιολόγηση αποτελεί μια απαραίτητη και αναντικατάστατη διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ δεν κρίνεται σωστό να την βλέπει κάποιος κατ' αποκλειστικότητα από την πλευρά των μαθητών. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο των εκπαιδευτικών καθώς μέσα από την αξιολόγηση δίδεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις αδυναμίες των μαθητών τους αλλά και τις αδυναμίες που αφορούν στην διδασκαλία τους, οπότε και να αναθεωρήσουν πολλά ζητήματα όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας και τα διδακτικά σενάρια που εφαρμόζουν.

Η παραπάνω έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των μεθόδων αξιολόγησης και τις τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οργανώθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες. Στον πρώτο θεματικό άξονα καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους που αξιολογούν τους μαθητές και εξετάστηκαν οι απόψεις τους σε σχέση με τον σκοπό της αξιολόγησης, αλλά και τη χρησιμότητά της. Στον δεύτερο θεματικό άξονα εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές ενημερώνονται για την επίδοσή τους καθημερινά και ποιο στοιχείο, από πλευράς των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό για την αξιολόγηση των μαθητών. Στον τρίτο θεματικό άξονα καταγράφηκε η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, ποια εναλλακτική μορφή είναι πιο εποικοδομητική και ποια είναι τα οφέλη των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών στην Νεοελληνική γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσω αυτής κατατάσσουν τους μαθητές και τους αξιολογούν ως προς την σχολική τους επίδοση, ώστε να ενημερώσουν και τους γονείς τους. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούν πιο συχνά είναι οι γραπτές ασκήσεις-δραστηριότητες και η προφορική αξιολόγηση, ενώ συνήθως εμπλέκονται μόνο οι ίδιοι στην αξιολόγηση των μαθητών ή προσπαθούν να εμπλέξουν και τους ίδιους τους μαθητές μέσω της αυτοαξιολόγησης. Για να ενημερώνουν καθημερινά τους μαθητές για την πρόοδο τους πιο συχνά επιλέγουν φραστικές διατυπώσεις, ενώ για να τους αξιολογήσουν περισσότερο λαμβάνουν υπόψη τη συμμετοχή στο μάθημα και την επιμέλεια των μαθητών.

Συνεχίζοντας με τη χρήση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την συστηματική παρατήρηση και τα παιχνίδια, ενώ αρκετά συχνή είναι και η αυτό-αξιολόγηση και οι συνθετικές εργασίες. Ωστόσο, πιο εποικοδομητική μέθοδο αξιολόγησης για το συγκεκριμένο μάθημα θεωρούν την αυτό-αξιολόγηση, το παιχνίδι και τα παραμύθια. Ταυτόχρονα, το περιεχόμενο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συχνά περιέχει την επίδοση των μαθητών κατά δραστηριότητα ή κατά στόχο, την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν κριτήρια αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης και την ικανότητα τους για συνεργασία. Επιπλέον, συχνά περιέχει και την συνολική επίδοση της τάξης ως προς έναν διδακτικό σκοπό.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα έγινε εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά χρησιμοποιούν δραστηριότητες προφορικής αξιολόγησης και γραπτές ασκήσεις και δραστηριότητες. Επιπλέον, αρκετά συχνά βάζουν κατοίκον εργασίες στους μαθητές τους, τεστ αξιολόγησης και γραπτά δοκίμιο. Λιγότερο συχνά χρησιμοποιούν κατά την διδασκαλία τους ομαδικά project και παιχνίδια ρόλων και αντιπαράθεσης.

Μέσω του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, αναδείχθηκε πως οι ερωτηθέντες με έως 5 έτη προϋπηρεσίας πιο συχνά χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο στην διδασκαλία τους, ενώ όσοι έχουν 16 με 20 έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα πιο συχνά καταφεύγουν στην χρήση ημερολογίου. Ταυτόχρονα, οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην μέθοδο της αυτοαξιολόγησης, σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα.

Συνεχίζοντας με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτηθέντες θεωρούν ως πιο εποικοδομητική μέθοδο αξιολόγησης την αυτοαξιολόγηση. Ακολουθεί το παιχνίδι-παραμύθι και η συστηματική παρατήρηση, ενώ τέταρτος τοποθετείται ο ατομικός φάκελος. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως οι συνθετικές εργασίες, η γραπτή έκθεση και το ημερολόγιο αποτελούν τις πιο εποικοδομητικές μεθόδους αξιολόγησης, ενώ τελευταίες τοποθετούνται οι συμβουλευτικές συναντήσεις, η ετεροαξιολόγηση και η προφορική αξιολόγηση.

Στο τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως πιο συχνά χρησιμοποιούν την συστηματική παρατήρηση και τα παιχνίδια, ενώ προτιμούν και την αυτοαξιολόγηση και τις συνθετικές εργασίες. Σε μικρότερη συχνότητα χρησιμοποιούν το ημερολόγιο και τον ατομικό φάκελο, ενώ ακόμα πιο σπάνια τις συμβουλευτικές συναντήσεις, την αφήγηση παραμυθιού και την ετεροαξιολόγηση. Τέλος, λιγότερο συχνά επιλέγουν μεθόδους δραματοποίησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ως μέσον αξιολόγησης χρησιμοποιούν γραπτές δοκιμασίες, μέσω των οποίων έχουν την δυνατότητα να αιτιολογήσουν και τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων τους, όσον αφορά το τέλος του τριμήνου. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διάκεινται θετικά ως προς τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης εν τούτοις δεν τις χρησιμοποιούν, πρώτον διότι αισθάνονται ιδιαίτερα πιεσμένοι από το σχολικό ωράριο. Η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης απαιτεί περισσότερο χρόνο εν σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Δεύτερον, στη σχολική μονάδα κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ των εναλλακτικών μορφών και κάποιοι κατά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από μια μερίδα εκπαιδευτικών, θα οδηγήσει σε αντιδράσεις από τους γονείς, οι οποίοι ούτως ή άλλως δεν βρίσκονται στο πλευρό των εκπαιδευτικών και δεν επιδεικνύουν την πρέπουσα εμπιστοσύνη. Ως εκ τούτου αρκετοί γονείς θα θεωρήσουν ευνοϊκό το εν λόγω τρόπο αξιολογήσεων με αποτέλεσμα να ασκήσουν πιέσεις και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή μεθόδων που αποτελούν προσωπική επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού αν θα χρησιμοποιηθούν ή όχι. Τέλος, οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος με σκοπό την επιμόρφωση σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, θα τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, καθώς οι γνώσεις τους από τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης δεν επαρκούν ώστε να εφαρμοστεί η διαδικασία στην πράξη.

Στο ίδιο μήκος κύματος και η έρευνα της Τζάγκα Α., (2020) όπου στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας διενήργησε έρευνα με το ίδιο θέμα, δηλαδή στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση στο μάθημα της γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν ποιοτικά, καθ' ομοίωση με την έρευνα της Ελευθεράκη, ενώ και σε αυτήν την περίπτωση το ερευνητικό εργαλείο υπήρξε η ημιδομημένη συνέντευξη. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της αξιολόγησης όσον αφορά την πρόοδο του μαθητή, σε αντίθεση με την έρευνα της Ελευθεράκη που οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση αφορά σε μεγάλο αριθμό την συμπεριφορά που οι μαθητές επιδεικνύουν. Όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν, όπως και στην περίπτωση της Ελευθεράκη, οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι αξιολόγησης είναι η προφορική εξέταση μέσω ερωτήσεων και οι γραπτές δοκιμασίες. Στην προκειμένη περίπτωση, ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις γραπτές δοκιμασίες σχετίζεται με την ξεκάθαρη εικόνα που αποκομίζουν για την επίδοση του μαθητή. Ταυτόχρονα, οι γραπτές δοκιμασίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τις αδυναμίες των μαθητών, οπότε και να προχωρήσουν με τις απαιτούμενες διορθωτικές ενέργειες. Επιπρόσθετα, η απόδοση στη γραπτή δοκιμασία αποτελεί την μέγιστη απόδειξη αξιολόγησης προς τους γονείς. Η δήλωση αυτή των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημείο σύγκλισης των ερευνών Τζάγκα και Ελευθεράκη καθώς και στις δύο περιπτώσεις αφέθηκε υπόνοια μη συνεργατικού κλίματος ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενώ γνωρίζουν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως και στην έρευνα της Ελευθεράκη προτιμούν τις τυπικές μορφές αξιολόγησης εν τούτοις ενίοτε χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μορφές, κυρίως σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στα μειονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αναφέρουν την απειθαρχία των μαθητών και σε ομοιότητα με την έρευνα της Ελευθεράκη ότι πρόκειται για χρονοβόρες μεθόδους που πρέπει να εφαρμοστούν σε ένα ιδιαίτερα πιεσμένο, λόγω ύλης, χρονικό πλαίσιο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων

εκπαιδευτικών στην έρευνα της Τζάγκα υποστηρίζει ότι τα βέλτιστα αποτελέσματα προκύπτουν από συνδυασμό μεθόδων τυπικής και εναλλακτικής αξιολόγησης, αν και όπως καταγράφεται και στην έρευνα της Ελευθεράκη, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης υστερούν στην επιλογή και την εφαρμογή τους εν σχέση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Αυτό συνάδει και με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την γνώση τους επί του θέματος ανεπαρκή για το λόγο αυτό υποστηρίζουν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος θα τους ήταν απαραίτητη.

Ακολουθεί η μελέτη και η σύγκριση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Αλεξίου το 2013. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πλήθος μειονεκτημάτων στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που συνάδουν και με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως το κλίμα ανταγωνισμού που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών, το άγχος και η πίεση για υψηλές επιδόσεις, η σπατάλη πολύτιμου χρόνου για απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων ενώ αποθαρρύνονται και οι αδύνατοι μαθητές. Από την άλλη πλευρά, το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας συμφωνεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ κατά πλειοψηφία δεν θεωρούν ότι είναι σωστά καταρτισμένοι επί του θέματος, όπως και στις έρευνες Τζάγκα και Ελευθεράκη. Σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν αυτές περιορίζονται στις παραδοσιακές, οπότε οι μαθητές αξιολογούνται με ερωτήσεις και γραπτές δοκιμασίες. Οι εναλλακτικές μορφές δεν τυγχάνουν ιδιαίτερης απήχησης ενώ αρκετοί από τους συμμετέχοντες δεν γνωρίζουν επαρκώς τις μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης, τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, το Φάκελο Εργασιών, το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο, τις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, τη τεχνική της Αυτοαξιολόγησης και τη τεχνική της Ετεροαξιολόγησης, για το λόγο αυτό αισθάνονται και έντονη την ανάγκη επιμόρφωσης. Έτσι, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, συμπεραίνουμε ότι το οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν παραδοσιακά μέσα αξιολόγησης καθώς θεωρούν ότι είναι ευκολότερο να ανακοινώσουν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενώ αποφεύγετε η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης λόγω έλλειψης παιδαγωγικής και διδακτικής εκπαίδευσης.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό εν σχέση με την έρευνα της Ελευθεράκη και της Τζάγκα, οι οποίες όμως ήταν έρευνες ποιοτικές και το δείγμα των συμμετεχόντων πολύ μικρότερο.

6.1 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Ένας περιορισμός της υπάρχουσας έρευνας αποτελεί το πλήθος των συμμετεχόντων. Ενδεχομένως, με ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το αποτέλεσμα που θα προέκυπτε θα ήταν περισσότερο αντιπροσωπευτικό. Επίσης, παρατηρήθηκε μία απροθυμία συμμετοχής από πλευράς των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία πολλών ετών. Το ποσοστό των δασκάλων που συμμετείχαν είναι κυρίως εκπαιδευτικοί από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Συνεπώς, δε μπορεί να υπάρξει μία ξεκάθαρη εικόνα ως προς την επιλογή ή όχι των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης από πλευράς των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν το συγκεκριμένο θέμα με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, έτσι ώστε το αποτέλεσμα να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό. Ακόμη, θα είχε ιδιαίτερα ενδιαφέρον να γίνει μία ποιοτική μελέτη με παρατήρηση στον χώρο της τάξης, όπου είναι ο φυσικός χώρος αλληλόδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή. Εκτός των παραπάνω, θα είχε σαφώς εξέχουσα σημασία η διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων και των μαθητών σε σχέση με ζητήματα που αφορούν την αξιολόγησή τους, μιας και είναι τα κεντρικά πρόσωπα της αξιολογικής διαδικασίας. Κλείνοντας, για να μπορέσει να υλοποιηθεί οποιαδήποτε μέθοδος αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό της τάξης θα πρέπει να είναι δεκτή και από τα δύο εμπλεκόμενα πρόσωπα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: Η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/1180>
- Ανδρεαδάκης, Ν & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). 'Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Μηχανισμός Επιλογής ή Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών;', Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ), Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2005, σελ. 89-95.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). *Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 168-181.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Ι. (2007): *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μία ευέλικτη, πολυμορφική, «μαθητοκεντρική» αντιπρόταση*. Ανακτήθηκε στις 20/1/2022 από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra28.html>
- Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γρόσδος, Σ., (2000). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση, *Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχ. 75, 5-8.
- Ελευθεράκη, Μ. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1002>

ΔΕΠΠΣ. (2002). ΦΕΚ, τ. Α΄, 24/13-2-2002

ΔΕΠΠΣ.(2003) ΦΕΚ ,τ. Β΄, 303/13-03-2003

Δημητρόπουλος, Ε., (1999): *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (β΄ μέρος). Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία, πράξη, προβλήματα*, Αθήνα: Γρηγόρης..

Κασσωτάκης, Μ. (2003) *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

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

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

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

Κωνσταντίνου, Χ.(2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα - Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά"*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13, 75-87.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *‘Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών’*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τομ. 7, σελ. 37-52.

Μαραγκόζη, Ε. (2017). *Αξιολόγηση των μαθητών: παραδοσιακές και σύγχρονες πρακτικές με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20431>

- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α', Θεωρία της Διδασκαλίας, τόμος Β', Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα,: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003): *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), Αθήνα.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Ταρατόρη, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τζαγκά, Α.Π. (2020). *Ζητήματα αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας: καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1722>
- Τσαγγαρή, Ν. (2011): *Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε στις 15/12/2021 από http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf
- Τσαγγαρή, Ν. (2016). *Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης*, 1-17.
Ανακτήθηκε στις 5/1/2022. Από:

- Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Αξιολόγηση στο Δημοτικό (2017), Τεύχος Β΄
Κριτήρια Περιγραφικής Αξιολόγησης, Κείμενο Εργασίας, Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1997). ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997,
Νόμος 2525/97.
- Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό
δημοτικό σχολείο*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, διδακτορική διατριβή.
- Χαρίσης, Α. (2006). «Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)». Στο: *Η
αξιολόγηση στην [70] εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71
κείμενα για την αξιολόγηση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε.(2001). *Η μέθοδος Project στο σχολείο, στο:
Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκη), Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B.(2001) *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το
Έργο τους.Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ.
(μτφρ), Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Arter, J. A. & V. Spandel (1992). *Using Portfolios of Student Work in Instruction and
Assessment. Educational Measurement: Issues and Practice*. 11/1, 36-44.
- Aydın, H. (2012): *Multicultural Education Curriculum Development in Turkey*.
Mediterranean Journal of Social Sciences.
- Barootchi, N. & M. H. Keshavarz (2002). *Assessment of Achievement through
Portfolio and Teacher-made Tests*. *Educational Research*, 44/3, 279-288.

- Brindley, G. (2001). *Outcomes-based Assessment In Practice: Some Examples and Emerging Insights*. *Language Testing*, 18, 4, 393-407.
- Bruner, J., (1996): *The culture of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cecchini, M. (2015): *How Dramatic Play Can Enhance Learning*. Ανασύρθηκε από http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=751
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Community Health and the Built Environment Project Team (2011) *Promoting Unstructured Free Play in Your Community: A Resource Manual*. Edmonton, AB: Community Health and the Built Environment Project, School of Public Health, University of Alberta.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Frey, K. (1991). *Die Projectmethode*. Weinheim: Beltz.
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2012): *Play and Child Development*. U.S.A.: Pearson.
- Genesee, F. & J. Upshur (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottlieb, M. (1995). *Nurturing Student Learning Through Portfolios*. *TESOL Journal*, 5, 1, 12-14.

- Hager, P., Gonczi, A., & Athanasou, J. (1994): *General Issues about Assessment of Competence*. Assessment & Evaluation in Higher Education.
- Hamayan, E. V. (1995). *Approaches to Alternative Assessment*. Annual Review of Applied Linguistics, 15, 212-226.
- Hendrickson, K. (2012): *Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluation Practices*. Mid-Western Educational Researcher.
- Huot, J., (1997): “*Un aperçu de l'approche pédagogique basée sur la performance*”
- Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2008). *Models of Teaching*. Seventh edition. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kaya, Y. (2015): *The opinions of primary school, Turkish Language and Social Science Teachers regarding education in the mother tongue (Kurdish)*. Journal of Ethnic and Cultural Studies.
- Mac Breath, J., (2001): *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*, (Μεταφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- McKay P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, C. (1992). ‘*What's the difference between authentic and performance assessment*’, Educational Leadership, vol. 49, pp. 39-40.
- Navarete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martínez, R., & Hargett, G. (1990): «*Informal Assessment in Educational Evaluation: Implications for Bilingual Education Programs*» In NCBE Program Information Guide Series.
- O'Malley, M. & L. Valdez Pierce (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley.

- Rea-Dickins, P. & Germaine, K.(2003): *Language Teaching*.
Oxford University Press.
- Seebauer, R., & Hellus, Z., (2002): *Χαρτοφυλάκια και λοιπές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης. Στο: Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη Διασφάλιση της Επιτυχίας σε ένα πρόγραμμα: Qual – Impact* (Μεταφρ. Ε. Κολιάδης), Αθήνα: Γρηγόρης.
- Valencia, S. (1990). "A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows." *The Reading Teacher* 43: 338-40.
- Vigotsky, L.(1998): *Σκέψη & Γλώσσα* (μεταφρ. Α. Ρόδη), Αθήνα: Γνώση.
- Wiggins, G., (1993): *The case of authentic assessment*, Eric: Digest.
- Sandford, B & Hsu C. (2013). 'Alternative Assessment and Portfolios: Review, Reconsider, and Revitalize', *International Journal of Social Science Studies*, vol.1, pp. 215-221.
- Stufflebeam, D, & Alkim, M. (1968). 'Evaluation Theory Development', *Evaluation Comment*, vol. 2, pp. 2-4.
- Rolheiser, C. & Ross, J. (2003): *Student self-evaluation: what research says and what practice shows*.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Οι δηλώσεις σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στην Γλώσσα και αναφέρονται στις δράσεις/πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τις πέντε κύριες φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Σας διαβεβαιώνουμε πως όλες οι πληροφορίες που θα αναφέρετε στο ερωτηματολόγιο θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές. Τέλος, σας παρακαλούμε όπως απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Δημογραφικά στοιχεία

Σημειώστε (✓) ή Συμπληρώστε ανάλογα:

Θέση:

Εκπαιδευτικός

Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια

Διευθυντής/Διευθύντρια

Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση:

(Υπολογίστε και την τρέχουσα σχολική χρονιά)

- Σε ποιες τάξεις του Δημοτικού έχετε διδάξει το μάθημα της Νεοελληνικής

Γλώσσας και για πόσα έτη:

Επιπλέον Σπουδές

Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό

Επιμορφωτικό πρόγραμμα

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

**Στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αξιολογώ τους/τις
μαθητές/τριες μου για να:**

**Ιεραρχείστε από το 1 μέχρι το 6 τους πιο σημαντικούς σκοπούς.*

1 σημαίνει ο «πιο σημαντικός» και 6 σημαίνει «ο λιγότερο σημαντικός»

Στόχοι	Ιεράρχηση
A. Αξιολογήσω τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μου	
B. Κατατάξω τους/τις μαθητές/-τριες μου βαθμολογώντας τους/τις	
Γ. Εντοπίσω τις ανάγκες των μαθητών/-τριών και να προγραμματίσω τη διδασκαλία μου ανάλογα	
Δ. Αξιολογήσω την σχολική επίδοση των μαθητών/-τριών μου	
Ε. Βελτιώσω τους τρόπους μάθησης των μαθητών/-τριών μου.	
ΣΤ. Ενημερώσω τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους	

**Για να αξιολογήσω τη μάθηση των μαθητών/τριών μου στη
Νεοελληνική Γλώσσα χρησιμοποιώ:**

**Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ σπάνια ή καθόλου, ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ συχνά*

Α. Γραπτό Δοκίμιο	1	2	3	4	5
Β. Δραστηριότητες προφορικής αξιολόγησης	1	2	3	4	5
Γ. Δοκίμιο/τεστ αξιολόγησης εκτέλεσης δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
Δ. Κατοίκον εργασίας	1	2	3	4	5
Ε. Γραπτές ασκήσεις/δραστηριότητες	1	2	3	4	5
ΣΤ. Ομαδικά Project	1	2	3	4	5
Ζ. Παιχνίδια ρόλων/ Αντιπαράθεση Απόψεων	1	2	3	4	5
Άλλο:	1	2	3	4	5

**Στην τάξη μου, συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης οι
παρακάτω:**

**Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ σπάνια ή καθόλου, ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ συχνά*

A. Εγώ (ο/η εκπαιδευτικός)	1	2	3	4	5
B. Ο/ η ίδιος/α ο μαθητής/τρια (αυτό-αξιολόγηση)	1	2	3	4	5
Γ. Οι συμμαθητές/τριες (ετερο-αξιολόγηση)	1	2	3	4	5
Άλλο:	1	2	3	4	5

**Πώς ενημερώνονται οι μαθητές για την απόδοσή τους καθημερινά
κατά την αξιολόγηση:**

**Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ σπάνια ή καθόλου, ενώ
ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ συχνά*

Φραστική Διατύπωση (Καλά, Μπράβο, Άριστα)	1	2	3	4	5
Αριθμητική Βαθμολογία (1-10)	1	2	3	4	5
Περιγραφική Αξιολόγηση (Λεπτομερή Περιγραφικά Σχόλια)	1	2	3	4	5
Άλλο:	1	2	3	4	5

Τι θεωρείτε πιο σημαντικό στην αξιολόγηση των μαθητών σας;

Ιεραρχείστε.....

1. Επιμέλεια	
2. Γνώσεις	
3. Συνεργασία	
4. Συμμετοχή στο μάθημα	
5. Προφορικές Εξετάσεις	
6. Κριτική Ικανότητα	
7. Δημιουργικότητα	
8. Συμπεριφορά	

Άλλο:	
-------	--

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Με ποια συχνότητα εφαρμόζετε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγηση στην τάξη σας:

	Πολύ Συχνά	Συχνά	Σπάνια/Ποτέ
Ατομικός Φάκελος			
Ημερολόγιο			
Συνθετικές Εργασίες			
Αυτό-αξιολόγηση			
Ετερο-αξιολόγηση			
Συστηματική Παρατήρηση			
Παιχνίδια			
Δραματοποίηση			
Αφήγηση Παραμυθιού			
Συμβουλευτικές Συναντήσεις			
Άλλο:			

Ποια / Ποιες από τις παραπάνω θεωρείτε είναι η/ οι πιο εποικοδομητική/-ές μέθοδος/-οι και τεχνική/-ές αξιολόγησης για τους μαθητές/-τριες σας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

--

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό , που πραγματοποιείτε αφορά:

	Πολύ Συχνά	Συχνά	Σπάνια/Ποτέ
την επίδοση του κάθε μαθητή κατά άσκηση/δραστηριότητα αξιολόγησης			
την επίδοση του/της μαθητή/τριας κατά στόχο			
την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να εφαρμόζει κριτήρια αυτό/ετερο-αξιολόγησης			
την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να συνεργαστεί με άλλους μαθητές			

στη συνολική επίδοση της τάξης σε σχέση με συγκεκριμένους διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους για την ενότητα που διδάχτηκε			
---	--	--	--

Ποια θεωρείτε πως είναι τα οφέλη από την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;