



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής»
Ειδίκευση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»**

«Αξιολόγηση για τη μάθηση: έρευνα και εφαρμογές στα γλωσσικά μαθήματα»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Γκαπράνη Πασχαλίνα

A.M.: 643

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

**Επιβλέπουσα: Μαρία Λιακοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό
Τμήμα Δ.Ε.**

Μέλη: Ράνια Καραχάλιου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Φίλιππος Ευαγγέλου, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Ιωάννινα 2024

«Αξιολόγηση για τη μάθηση: έρευνα και εφαρμογές στα γλωσσικά μαθήματα»

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα – δράση που διεξήχθη σε μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης, η παρουσίαση των μορφών της και των πιο σύγχρονων τάσεων στον τομέα της αξιολόγησης με έμφαση στην αξιολόγηση για τη μάθηση. Στο ερευνητικό μέρος στόχος είναι να μελετηθούν οι προκλήσεις που συναντά ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει στρατηγικές της αξιολόγησης για τη μάθηση στην τάξη του, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και τα πιθανά οφέλη που μπορεί να προκύψουν για τους μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα εμπόδια με τα οποία μπορεί να έρθει αντιμέτωπος ο/η εκπαιδευτικός σχετίζονται με τη χρονική πίεση λόγω της αυξημένης διδακτέας ύλης και της μη εξοικείωσης των μαθητών/τριών με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Ένα άλλο εμπόδιο είναι και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες εξαιτίας των πολλών εξωδιδασκικών υποχρεώσεων δεν μπορούν να προχωρήσουν σε προσεκτική ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και στον σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών αξιολόγησης που να ανταποκρίνονται πλήρως στις δυνατότητες και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών. Τέλος, κρίσιμο εμπόδιο ήταν και η έντονη προσήλωση των μαθητών/τριών στη βαθμολογία τους με αποτέλεσμα να μην εστιάζουν στην κατανόηση των λαθών τους και στη διαδικασία της μάθησης. Στα οφέλη από την εφαρμογή της στρατηγικής της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης. Στην περίπτωση της ετεροαξιολόγησης επιτυγχάνεται η κατανόηση διαφορετικών προσεγγίσεων στο ίδιο θέμα και οι μαθητές/τριες επωφελούνται από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία αποκτώντας νέες δεξιότητες. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από την παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και η δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς,

ώστε να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες να προχωρούν και οι ίδιοι/ίδιες σε εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών στην καθημερινή διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα – δράση, αξιολόγηση για τη μάθηση, Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

This paper presents an action-research study conducted in two sections of the 9th grade (Gymnasium) in the subject of Modern Greek Language and Literature. The theoretical part of the paper attempts to define the concept of assessment, present its forms, and analyze the latest tendencies in the field of assessment, with a focus on assessment for learning. The research part aims to examine the challenges faced by educators who implement strategies of assessment for learning in their classrooms, the way students perceive their participation in self-assessment and peer-assessment processes, and the potential benefits that may arise for students.

The research findings revealed that the obstacles educators may encounter are related to time pressure due to the increased curriculum load and the unfamiliarity of students with alternative forms of assessment. Another obstacle is the teachers' workload, which, due to numerous extracurricular obligations, prevents them from carefully analyzing the learning needs and designing appropriate assessment strategies that fully meet the students' abilities and needs. Finally, a significant obstacle was the strong focus on grades, which led students to concentrate on the grade itself rather than on understanding their mistakes and the learning process.

The benefits of applying self-assessment strategies include the development of reflection and self-improvement skills. In the case of peer-assessment, it fosters the understanding of different approaches, and students benefit from interaction and collaboration, acquiring new skills. Therefore, it is essential to support teachers by providing opportunities for professional development and creating supportive networks among teachers, so they have the necessary knowledge and skills to implement such strategies in daily teaching.

Keywords: Action research, assessment for learning, Modern Greek Language and Literature, Secondary Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Μορφές αξιολόγησης.....	9
1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης	9
1.2 Μορφές αξιολόγησης.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Σύγχρονες τάσεις προσέγγισης της αξιολόγησης	16
2.1. Αξιολόγηση της μάθησης (Assesment of learning).....	16
2.2. Αξιολόγηση για τη μάθηση (Assesment for learning)	17
2.2.1. Βασικές αρχές της αξιολόγησης για τη μάθηση	19
2.2.2. Οι στρατηγικές της αξιολόγησης για τη μάθηση	22
2.3. Αξιολόγηση ως μάθηση (Assesment as learning).....	28
2.4. Η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία Έρευνας	35
3.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	35
3.2. Σκεπτικό της έρευνας	37
3.3. Σκοπός και στόχοι έρευνας	38
3.4. Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες	39
3.5. Πιθανοί περιορισμοί	43
3.6. Έρευνα – δράση	44
3.7. Στάδια διεξαγωγής έρευνας δράσης	47
3.8. Συμπεράσματα από την έρευνα δράση.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	61
4.1. Θεματική ανάλυση.....	61
4.2. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου	64
4.2.1. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου για την αυτοαξιολόγηση	64
4.2.2. Ερμηνεία αποτελεσμάτων (αυτοαξιολόγηση).....	72
4.2.3. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου για την ετεροαξιολόγηση	73
4.2.4. Ερμηνεία αποτελεσμάτων (ετεροαξιολόγηση)	76
4.3. Συζήτηση - προτάσεις	78
Παράρτημα	82
Βιβλιογραφία	102

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την κατανόηση και την ενίσχυση των μαθησιακών διαδικασιών. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θεσμοί αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης ως εργαλείου για την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προώθηση της μάθησης, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η αξιολόγηση, αν και παραδοσιακά συνδεόταν με την αποτίμηση των γνώσεων των μαθητών, σήμερα ενσωματώνει ποικίλες μορφές και προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν τη δυναμική της μάθησης και τον ρόλο του μαθητή ως ενεργού συμμετέχοντα στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια έρευνα - δράση που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Η ανάγκη για μια τέτοια έρευνα προκύπτει από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, η συγκεκριμένη έρευνα συμβάλλει στη συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την καινοτομία, ενθαρρύνοντας την προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Η σύνδεση της αξιολόγησης με την προσωπική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών δεν αποτελεί μόνο μια καινοτόμο πρακτική, αλλά και μια απαραίτητη στρατηγική για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μια αξιολόγηση που επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της αυτορρύθμισης, παρέχοντας στους μαθητές/τριες τα εργαλεία για να κατανοήσουν καλύτερα τη μαθησιακή τους πορεία.

Ο προβληματισμός ξεκινά από την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της μαθησιακής διαδικασίας συνολικά. Οι κριτικές απέναντι στις τυποποιημένες εξετάσεις, οι οποίες συχνά παραβλέπουν τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών/τριών, αποτελούν βασική αφετηρία για τη διερεύνηση εναλλακτικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την αξία της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς

αυτή προάγει την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση. Αυτή η ανάγκη είναι ιδιαίτερα επιτακτική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν πιο σύνθετες δεξιότητες, κρίσιμες για την προσωπική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.

Έτσι στο πλαίσιο της έρευνας – δράσης που διεξήχθη, εφαρμόστηκαν στρατηγικές της αξιολόγησης για τη μάθηση με στόχο να εντοπιστούν οι πιθανές δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ο/η εκπαιδευτικός και να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τη συμμετοχή τους σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καθώς και τα πιθανά οφέλη που μπορεί να προκύψουν.

Η εργασία επιμερίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης και η παρουσίαση των μορφών της με βάση τη συχνότητα πραγματοποίησής τους, τα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά και τους σκοπούς που εξυπηρετούν. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρεις σύγχρονες τάσης αξιολόγησης: Η αξιολόγηση της μάθησης (Assessment of Learning), η αξιολόγηση για τη μάθηση (Assessment for Learning) και η αξιολόγηση ως μάθηση (Assessment as Learning). Καθεμία από αυτές τις προσεγγίσεις επικεντρώνεται σε διαφορετικούς σκοπούς και χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές. Στην αξιολόγηση της μάθησης, η έμφαση δίνεται στη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ στην αξιολόγηση για τη μάθηση, η αξιολόγηση προορίζεται για να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση ως μάθηση εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία της αξιολόγησης, αναγνωρίζοντας τη σημασία της αυτογνωσίας και της αυτορρύθμισης.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Ειδικότερα, αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία. Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία αποσκοπεί στη σύνθεση των γνώσεων γύρω από έρευνες που διεξήχθησαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο των οποίων εφαρμόστηκαν στρατηγικές της αξιολόγησης για τη μάθηση. Παράλληλα, περιγράφεται το σκεπτικό της έρευνας, οι στόχοι και οι σκοποί της, το προφίλ των μαθητών/τριών που συμμετείχαν καθώς και οι πιθανοί περιορισμοί της. Σημαντική είναι και η αναφορά στην έρευνα - δράση, που αναλύει πώς η εφαρμογή στρατηγικών αξιολόγησης στην

τάξη μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που περιλαμβάνουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται σε θεωρητικό επίπεδο τα βασικά στάδια της θεματικής ανάλυσης, της μεθόδου δηλαδή που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα εστιάζουν στη θεματική ανάλυση των απόψεων των μαθητών για την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Στόχος είναι η διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και προτάσεις, ώστε η αξιολόγηση για τη μάθηση να αποτελέσει καθημερινή πρακτική.

Η έρευνα αυτή απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και σε φοιτητές Παιδαγωγικών σχολών που προβληματίζονται σχετικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολόγησης. Μία έρευνα που αφορά εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία, να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πιο ενθαρρυντικού και δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Μορφές αξιολόγησης

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης καθώς και η συστηματική παρουσίαση των διάφορων μορφών της βάσει τριών κριτηρίων. Πρώτον, εξετάζεται η αξιολόγηση με βάση τη συχνότητα πραγματοποίησής της, διακρίνοντάς τη σε συνεχή και αποσπασματική, με έμφαση στη λειτουργία της ως μηχανισμού παρακολούθησης και αποτύπωσης των μαθησιακών επιδόσεων. Δεύτερον, παρουσιάζονται οι μορφές αξιολόγησης με βάση τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους, εστιάζοντας στις τυπικές και άτυπες διαδικασίες, καθώς και στις δυνατότητες και περιορισμούς που συνοδεύουν την καθεμία. Τρίτον, αναφέρονται οι μορφές αξιολόγησης με κριτήριο τους σκοπούς που εξυπηρετούν, εστιάζοντας στις τρεις κύριες κατηγορίες: διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση. Καθεμία από αυτές προσεγγίζεται με βάση τους στόχους της, όπως η πρόγνωση, η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και η αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η φιλοσοφία που διέπει το κεφάλαιο εστιάζει σε μια πολυδιάστατη προσέγγιση της αξιολόγησης, όχι μόνο ως μέσου μέτρησης της επίδοσης αλλά και ως εργαλείου που συμβάλλει στη μάθηση, την αυτογνωσία και τη βελτίωση. Υιοθετείται μια μαθητοκεντρική και ανατροφοδοτική προοπτική που δίνει έμφαση στη στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και στη συνεχή βελτίωση.

1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είτε είναι τυπική είτε είναι άτυπη είναι αναγκαία σε κάθε προσπάθεια που καταβάλλεται στην καθημερινή ζωή και αποβλέπει στην επίτευξη ενός στόχου. Αποτελεί βασικό κρίκο κάθε οργανωμένης διαδικασίας, αφού έπεται του σχεδιασμού – προγραμματισμού και της υλοποίησης – εφαρμογής. Αποτελεί μάλιστα και έναν από τους βασικούς μηχανισμούς που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική (Κωνσταντίνου, 2004).

Ο όρος αξιολόγηση δηλώνει την έκφραση μιας κρίσης ως προς την αξία ή την ποιότητα κάποιου, ή ακόμη και την κατάταξη σύμφωνα με την αξία ενός ατόμου, ενός πράγματος ή μιας ενέργειας (Μπαμπινιώτης, 2008).

Στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δίνονται ποικίλοι ορισμοί από τους διάφορους μελετητές. Ο Κασσωτάκης (1998) ορίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται ορισμένη αξία σε κάποιο πρόσωπο ή αντικείμενο στη βάση κριτηρίων που έχουν προκαθοριστεί. Ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση στη χρήση σαφών κριτηρίων προκειμένου να διαμορφωθεί μια αξιολογική κρίση.

Ο Goldstein (1997, αναφ. στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, σελ. 24) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εκείνη τη διαδικασία που μέσα από τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών βοηθά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή και την τροποποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως εργαλείο που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και όχι μόνο ως διαδικασία αποτίμησης.

Ο Μπουζάκης (1998, αναφ. στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, σελ. 24) στον ορισμό που δίνει για την εκπαιδευτική αξιολόγηση τονίζει την αποτίμηση όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι τα βιβλία, τα προγράμματα, οι υποδομές, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Αξιολογείται δηλαδή κάθε συντελεστής της εκπαιδευτικής προσπάθειας, κάθε κρίκος της αλυσίδας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στον ίδιο προσανατολισμό βρίσκονται και οι Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017) που ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων με βάση προκαθορισμένους σκοπούς.

Οι Stufflebeam (1971, αναφ. στο Κασσωτάκης, 1998, σελ. 16) και Alkin (1968 αναφ. στο Κασσωτάκης, 1998, σελ. 16) ορίζουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται χρήσιμες πληροφορίες προκειμένου να ληφθούν κρίσιμες αποφάσεις σε σχέση με τις στρατηγικές που εφαρμόζονται.

Ο Glaser (1990, αναφ. στο Gipps, 2015, σελ. 10) θεωρεί ότι η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά στη μάθηση και να μην περιορίζεται μόνο στην απλή καταγραφή των επιτευγμάτων των μαθητών. Στόχος της πρέπει να είναι η προαγωγή της μάθησης μέσα από την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης,

ώστε οι μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Η προσέγγιση αυτή υιοθετεί μια μαθητοκεντρική προοπτική στο πλαίσιο της οποίας η αξιολόγηση λειτουργεί ως ένας ανατροφοδοτικός μηχανισμός με στόχο τη συνεχή βελτίωση.

Οι Καψάλης & Χανιωτάκης (2015) αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία δεδομένων με στόχο τη διαμόρφωση μιας κρίσης για την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωσή της. Απαιτείται δηλαδή καταβολή προσπάθειας και χρήση ειδικών εργαλείων προκειμένου να γίνει η συλλογή των πληροφοριών με ακρίβεια και να διαπιστωθεί ή ύπαρξη ή η απουσία ποιότητας στην εκπαιδευτική προσπάθεια.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» αναφέρεται σε μια ευρύτερη διαδικασία που περιλαμβάνει όχι μόνο την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων. Η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας αποτελεί βασικό πυλώνα αυτής της διαδικασίας, καθώς επιτρέπει την παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας του/της και τη μέτρηση των επιτευγμάτων του. Ωστόσο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στην αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών, αλλά λειτουργεί και ως εργαλείο για τη συνεχιζόμενη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός είναι να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την προσαρμογή της διδασκαλίας και των διδακτικών στρατηγικών, να εντοπίζει τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να υποστηρίζει την προσωπική και γνωστική τους ανάπτυξη. Έτσι, η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας ενσωματώνεται στην ευρύτερη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, συμβάλλοντας στη συνεχιζόμενη βελτίωση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

1.2 Μορφές αξιολόγησης

Οι μορφές αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας διακρίνονται με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α. συχνότητα πραγματοποίησης της β. τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της και γ. τους σκοπούς της (Ρεκαλίδου, 2011).

α) Μορφές αξιολόγησης με κριτήριο τη συχνότητα πραγματοποίησής τους

Οι μορφές αξιολόγησης με βάση τη συχνότητα της πραγματοποίησής τους είναι η συνεχής και η αποσπασματική. Συνεχής είναι αξιολόγηση που γίνεται από τον εκπαιδευτικό ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Υλοποιείται εντός του σχολείου και την ευθύνη την έχει αποκλειστικά ο διδάσκων. Συνεπώς, η τελική κρίση του εκπαιδευτικού για τον μαθητή είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς αξιολογικής διαδικασίας. Σκοπός της είναι η συνεχής παρακολούθηση της πορείας του/της μαθητή/τριας, ώστε να διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός μια πλήρη και αντικειμενική εικόνα για τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών, να εντοπίζει τις δυσκολίες έγκαιρα και να κάνει στη συνέχεια την απαιτούμενη παρέμβαση (Ρεκαλίδου, 2011).

Η αποσπασματική αξιολόγηση πραγματοποιείται μια ορισμένη χρονική στιγμή και αφορά τα αποτελέσματα μιας και μόνης δοκιμασίας, η οποία λαμβάνει χώρα στο τέλος μιας μακράς χρονικής περιόδου που ορίζεται «άνωθεν», δηλαδή από την πολιτεία ή άλλους φορείς. Οι δοκιμασίες μπορεί να διενεργούνται είτε από τους/τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν το μάθημα στους/στις εξεταζόμενους/ες είτε από εκπαιδευτικούς που δεν τους/τις γνωρίζουν. Σκοπός είναι η τελική εκτίμηση των γνώσεων που απέκτησε ο/η μαθητής/τρια σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (Κασσωτάκης, 1998· Ρεκαλίδου, 2011).

Συνεπώς, η συνεχής αξιολόγηση εστιάζει στη διαρκή παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας του/της μαθητή/τριας, επιτρέποντας την έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών και την άμεση προσαρμογή της διδασκαλίας. Παρέχει συνεχώς ανατροφοδότηση και υποστηρίζει την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και τη συνεχιζόμενη βελτίωση. Αντίθετα, η αποσπασματική αξιολόγηση πραγματοποιείται

σε συγκεκριμένο χρόνο και επικεντρώνεται σε μια μοναδική δοκιμασία, όπως οι εξετάσεις, με σκοπό την τελική εκτίμηση των γνώσεων του/της μαθητή/τριας. Ενώ προσφέρει σαφή εικόνα της απόδοσης σε μια δεδομένη στιγμή, δεν παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και αγνοεί την καθημερινή μαθησιακή πορεία. Έτσι, η συνεχής αξιολόγηση είναι πιο δυναμική και εξατομικευμένη, ενώ η αποσπασματική είναι τυποποιημένη και συγκεντρωτική.

β) Μορφές αξιολόγησης με κριτήριο τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους

Η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο μπορεί να είναι είτε επίσημη/τυπική είτε ανεπίσημη/άτυπη. Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης περιλαμβάνουν γραπτές (διαγωνίσματα, τεστ) και προφορικές εξετάσεις (προφορική παρουσίαση πληροφοριών). Έχουν διαπιστωτικό χαρακτήρα και σε κάποιες περιπτώσεις από αυτές κρίνεται αν ο/η μαθητής/τρια θα προαχθεί στην επόμενη σχολική τάξη. Οι άτυπες μορφές αξιολόγησης βοηθούν να εντοπίσει ο/η εκπαιδευτικός αδυναμίες και δυσκολίες των μαθητών/τριών πολύ πριν από μια προκαθορισμένη εξέταση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Ο Κωνσταντίνου (2004) διαχωρίζει τις άτυπες μορφές αξιολόγησης σε σκόπιμες και καθημερινές. Οι σκόπιμες μορφές άτυπης αξιολόγησης έχουν ως στόχο τον έλεγχο της επίδοσης του μαθητή με βάση τους στόχους που τέθηκαν και στη βάση των οποίων υλοποιήθηκε η διδασκαλία. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που καθορίζει αποκλειστικά όλες τις παραμέτρους (χρόνος υλοποίησης, διάρκεια, κριτήρια αξιολόγησης) διεξαγωγής της άτυπης σκόπιμης αξιολόγησης. Η καθημερινή άτυπη αξιολόγηση έχει ως στόχο τη συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών για τους/τις μαθητές/τριες της τάξης. Πραγματοποιείται με προφορικές ερωτήσεις ή με απλή παρατήρηση. Η επικοινωνία είναι κυρίως ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες και λιγότερο ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν πλέον και ομαδοσυνεργατικές μορφές αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2011).

γ) Μορφές αξιολόγησης με κριτήριο τους σκοπούς τους

Οι πιο γνωστές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι αυτές που διακρίνονται με κριτήριο το σκοπό τους. Πρόκειται για (α) τη διαγνωστική ή αρχική

ή προκαταρκτική, (β) τη διαμορφωτική ή ενδιάμεση και (γ) την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση (Ρεκαλίδου, 2011).

Η διαγνωστική ή αρχική ή προκαταρκτική αξιολόγηση διενεργείται από τον/την εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη στην αρχή μιας χρονικής περιόδου και αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου γνώσεων του/της μαθητή/τριας προκειμένου να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός τις κατάλληλες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει μέσα από αξιολογικές διαδικασίες να διαπιστώσει όχι μόνο το «επίπεδο εισόδου» του/της μαθητή/τριας, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της, τα ενδιαφέροντά του/της, ώστε να περιορίσει τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη μάθησή του/της (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015. Κωνσταντίνου, 2017). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να την πραγματοποιήσει αξιοποιώντας οποιαδήποτε μέθοδο θεωρεί καταλληλότερη, όπως είναι τα διαγνωστικά τεστ, ο φάκελος εργασιών μαθητή/τριας (portfolio) αλλά και η παρατήρηση στην τάξη (Καψάλη & Χανιωτακής, 2015).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σκοπό να παράσχει στον/στην εκπαιδευτικό πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών/τριών, ώστε να οργανώνει στη συνέχεια παρεμβάσεις για τη βελτίωση των μαθητών/τριών και την αυτοβελτίωση του/της ίδιου/ίδιας. Ξεκινάει, δηλαδή, από την αρχή σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού και της μάθησης του/της μαθητή/τριας. Κύριο χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί μέσω του αναστοχασμού στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης (Καψάλης & Χανιωτακής, 2015). Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί γίνεται και με τη μορφή της άτυπης παρακολούθησης των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός διατυπώνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις στην τάξη κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος μπορεί να διαπιστώσει, αν οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αν χρειάζεται μεγαλύτερη εμβάθυνση και αν αντιμετωπίζουν κάποια εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Καψάλης & Χανιωτακής, 2015. Ρεκαλίδου, 2011). Αυτή η διαρκής παρατήρηση των μαθητών/τριών και οι διδακτικές αποφάσεις στις οποίες οδηγεί μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών/τριών (Καψάλης & Χανιωτακής, 2015).

Ουσιαστικά πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Όταν ο/η εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι οι μαθητές/τριες αποτυγχάνουν αναζητά εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας ίσως κάποιες φορές και εξατομικευμένες. Η διαμορφωτική αξιολόγηση θεωρείται αποτελεσματική όταν οι μαθητές/τριες περνούν από την εξωτερική ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον/την εκπαιδευτικό στην αυτοπαρακολούθηση. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αντλεί τις απόψεις της από την κριτική παιδαγωγική. Οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής θεωρούν ότι στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών/τριων μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών και την ενσωμάτωση της αξιολόγησης στη διδακτική πράξη (Κοσσυβάκη, 2002, αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011, σελ.83).

Η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος μιας μεγάλης διδακτικής ενότητας, μιας χρονικής περιόδου ή μιας σχολικής χρονιάς. Στόχος είναι να διαπιστώσει ο/η εκπαιδευτικός σε ποιο βαθμό κατέκτησαν οι μαθητές/τριες συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες με βάση τους προκαθορισμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015. Κωνσταντίνου, 2017). Η αθροιστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για τη βαθμολόγηση και έχει διαπιστωτικό χαρακτήρα. Δεν έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα ούτε επιδιώκεται κάποια παρέμβαση μετά την αποτύπωση του τελικού αποτελέσματος, αφού διεξάγεται όταν η ατομική πορεία του/της μαθητή/τριας για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα έχει ολοκληρωθεί. Ωστόσο, όταν ο/η εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται μόνο στη βαθμολόγηση των μαθητών/τριών και προχωρά σε κάποιες επισημάνσεις, η αθροιστική αξιολόγηση μπορεί να έχει και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (Ρεκαλίδου, 2011).

Στην αθροιστική αξιολόγηση η πραγματοποίηση και η αποτύπωση των αποτελεσμάτων γίνεται μόνο από τον/την εκπαιδευτικό και η μάθηση αποτελεί ατομική υπόθεση του/της μαθητή/τριας. Αντίθετα, στη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στην τάξη. Ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές αξιολόγησης υπάρχει σαφής διαχωρισμός. Ωστόσο, είναι εφικτό να συνδυαστούν στην τάξη, αν ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις πληροφορίες που προκύπτουν από την αθροιστική αξιολόγηση για διαμορφωτικούς σκοπούς (Ρεκαλίδου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Σύγχρονες τάσεις προσέγγισης της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στη σύγχρονη εκπαίδευση αποτελεί έναν κρίσιμο και πολυδιάστατο τομέα, που στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενδυνάμωση της μάθησης. Αντανακλώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, η αξιολόγηση προσεγγίζεται μέσα από τρεις βασικές προσεγγίσεις : την αξιολόγηση της μάθησης, την αξιολόγηση για τη μάθηση και την αξιολόγηση ως μάθηση.

Καθεμία από αυτές εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενσωματώνοντας αρχές όπως η ανατροφοδότηση, η ενεργός συμμετοχή και η αυτονομία των μαθητών/τριών. Από την παραδοσιακή εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα μέχρι την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της αυτορρύθμισης, οι προσεγγίσεις αυτές δεν λειτουργούν αποσπασματικά αλλά συμπληρωματικά, διαμορφώνοντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η συνολική αυτή προσέγγιση αναδεικνύει την αξιολόγηση όχι μόνο ως μέσο μέτρησης της επίδοσης, αλλά και ως βασικό εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου.

2.1. Αξιολόγηση της μάθησης (Assesement of learning)

Η αξιολόγηση της μάθησης αναφέρεται στην αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας σε τακτά χρονικά διαστήματα σε προκαθορισμένους τομείς με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Διαπιστώνει σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες έχουν επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος σπουδών. Ουσιαστικά πρόκειται για έλεγχο της επίδοσης των μαθητών/τριών με στόχο να διαπιστωθεί η πρόοδος που έχουν επιτύχει αλλά και οι τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί. Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης θεωρούν ότι δεν μπορεί να προαχθεί η μάθηση του/της μαθητή/τριας αν δεν υπάρχουν αξιόπιστα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη μαθησιακή πορεία

των μαθητών/τριών, ώστε να αποφασίζουν για τη μελλοντική ακαδημαϊκή τους πορεία (ΙΕΠ, 2017). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ακριβείς και αντικειμενικοί, όταν αξιολογούν, να θέτουν σαφείς στόχους και να αξιοποιούν κατάλληλες μεθόδους, ώστε να έχουν την ευκαιρία οι μαθητές/τριες να αποδεικνύουν τις δεξιότητές τους και το επίπεδο των γνώσεών τους. Οι μέθοδοι που επιλέγονται δεν περιορίζονται μόνο σε γραπτές εξετάσεις, αλλά περιλαμβάνουν και ερευνητικές εργασίες, ατομικό φάκελο μαθητή/τριας (portfolio), προσομοιώσεις, πρακτικές εφαρμογές των γνώσεων και πειράματα. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγχει αν έχει συλλέξει αρκετές πληροφορίες για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών του και αν έχει δώσει σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες για να αποδείξουν τις ικανότητές τους. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης η ανατροφοδότηση είναι σημαντική, ωστόσο παρέχεται στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Στόχος της είναι να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες το επίπεδο των γνώσεών τους και να παίρνουν αποφάσεις για τη μετέπειτα μαθησιακή τους πορεία. Συνεπώς, έχει λιγότερη επίδραση στη μάθησή τους. Η αναφορά των αποτελεσμάτων τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους γονείς δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη βαθμολογία, αλλά να περιλαμβάνει σαφείς επεξηγηματικές πληροφορίες (Earl, 2006). Η κριτική που ασκήθηκε στην αξιολόγηση για τη μάθηση αναφέρεται κυρίως στον μηχανιστικό της χαρακτήρα. Επιπλέον, αμφισβητείται το κατά πόσο μπορεί να αξιολογηθεί ο τρόπος σκέψης των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια κατάκτησης των γνωστικών στόχων και η συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, η αξιολόγηση της μάθησης δεν πρέπει να απορρίπτεται άκριτα. Αν δεν περιορίζεται μόνο στη διαπιστωτική της λειτουργία, μπορεί να παράσχει σημαντικές πληροφορίες στον/στην μαθητή/τρια, τον/την εκπαιδευτικό και τους γονείς, ώστε να οδηγήσει στη βελτίωση όχι μόνο του/της μαθητή/τριας αλλά και του/της εκπαιδευτικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος γενικά (Ρεκαλίδου, 2011).

2.2. Αξιολόγηση για τη μάθηση (Assesment for learning)

Η Broadfoot και οι συνεργάτες της, που αποτελούσαν την Assesment Reform Group (ARG) ορίζουν την αξιολόγηση για τη μάθηση «ως διαδικασία κατά την οποία

αναζητούνται τα στοιχεία εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό για να αποφασίσουν σε ποιο σημείο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής, πού είναι ανάγκη να φτάσει και πώς θα φτάσει εκεί με τον καλύτερο τρόπο» (Broadfoot et al., 2002 σελ. 2-3).

Οι Black et al. (2004) ορίζουν ως αξιολόγηση για τη μάθηση κάθε αξιολόγηση που έχει ως προτεραιότητα τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή της την προώθηση της μάθησης των μαθητών/τριών και όχι την κατάταξη ή την πιστοποίηση ικανοτήτων. Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τη μάθηση εάν παρέχει πληροφορίες που αξιοποιούνται τόσο από τους/τις μαθητές/τριες όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς ως ανατροφοδότηση και εάν οδηγεί στην τροποποίηση της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Η Berry (2008) ορίζει την αξιολόγηση για τη μάθηση ως σύνολο συνειδητών και συστηματικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών, για την εξαγωγή συμπερασμάτων, για τη λήψη σωστών αποφάσεων και την ανάληψη κατάλληλων ενεργειών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η θεμελιώδης αρχή της αξιολόγησης για τη μάθηση είναι η δημιουργία μιας ισχυρής σύνδεσης μεταξύ αξιολόγησης και μάθησης. Η αξιολόγηση για τη μάθηση έχει ως στόχο την προώθηση, την πρόκληση και την ενίσχυση της μάθησης.

Σύμφωνα με την Klenowski (2009), η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελεί μέρος της καθημερινής πρακτικής των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών/τριών, η οποία περιλαμβάνει αναστοχασμό σε σχέση με τις πληροφορίες που προκύπτουν από τον διάλογο και την παρατήρηση, με στόχο να ενισχύσει τη συνεχή μάθηση. Η έμφαση ουσιαστικά δίνεται στην αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι μαθητοκεντρική. Πρωταρχικός στόχος, δηλαδή, της αξιολόγησης για τη μάθηση είναι να υιοθετήσουν οι μαθητές/τριες τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, ώστε σταδιακά να γίνουν αυτόνομοι. Δεν αρκεί απλώς να ξέρει ο/η μαθητής/τρια ότι πρέπει να βελτιωθεί. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να του παρέχει την κατάλληλη βοήθεια, ώστε να ξέρει τι πρέπει να κάνει στη συνέχεια προκειμένου να βελτιωθεί (Taras, 2010).

Συνεπώς, η αξιολόγηση για τη μάθηση περιλαμβάνει κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια όσο και ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση είναι μια σκόπιμη και προγραμματισμένη συλλογή πληροφοριών από τους/τις μαθητές/τριες που τους/τις βοηθά να κατανοήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους καθώς και τις αξίες και τις στάσεις τους. Η αξιολόγηση αποτελεί φυσικό μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης και έχει ως στόχο να ενισχύσει τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων αξιολόγησης και στρατηγικών προκειμένου να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί αναλύουν και ερμηνεύουν τις πληροφορίες και τις χρησιμοποιούν για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και να παρέχουν ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες παρέχουν πληροφορίες, συμμετέχουν στις δραστηριότητες της διδασκαλίας και της μάθησης αλλά αξιοποιούν τις πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση για να θέτουν στόχους, να λαμβάνουν αποφάσεις μάθησης που σχετίζονται με τη βελτίωσή τους. Αξιολογούν τη δική τους μάθηση αλλά και τη μάθηση των συμμαθητών/τριών τους και επικοινωνούν την πρόοδό τους σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν και επιζητούν ανατροφοδότηση για τη μάθησή τους τόσο από τους συμμαθητές/τριες τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Berry, 2008).

2.2.1. Βασικές αρχές της αξιολόγησης για τη μάθηση

Η αξιολόγηση για τη μάθηση αποσκοπεί στη βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Οι αρχές που έχουν καθοριστεί από την Assessment Reform Group (ARG) και τη Berry (2008) προσφέρουν ένα συνεκτικό πλαίσιο κατανόησης και εφαρμογής αυτής της μεθόδου.

Εναρμόνιση Αξιολόγησης, Διδασκαλίας και Μάθησης

Η αξιολόγηση πρέπει να εντάσσεται στον αποτελεσματικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, προσφέροντας πληροφορίες τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς για την πρόοδο σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους

(ARG, 2002). Παρόμοια, η Berry υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιείται για να κατανοηθεί η μαθησιακή πρόοδος, παρέχοντας στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να τροποποιούν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Berry, 2008).

Συνεχής και Πολυδιάστατη Αξιολόγηση

Εξαιρετικής σημασίας είναι η συνεχής αξιολόγηση. Η ARG επισημαίνει ότι η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, παρακολουθώντας τη μαθησιακή διαδικασία καθ' όλη τη διάρκειά της (ARG, 2002). Αντίστοιχα, η Berry αναφέρει ότι η συνεχής αξιολόγηση βοηθά στον εντοπισμό μαθησιακών προβλημάτων και στη διαρκή υποστήριξη των μαθητών/τριών, ενώ επισημαίνει την ανάγκη ενσωμάτωσης πολυδιάστατων μεθόδων που αντανακλούν διαφορετικές πτυχές της μάθησης (Berry, 2008).

Πρώτηση της Εμπλοκής και Αυτονομίας των Μαθητών

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι κεντρικής σημασίας για την ενίσχυση της αυτονομίας τους. Οι μαθητές/τριες πρέπει να κατανοούν τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης, συμμετέχοντας ενεργά στην αυτοαξιολόγηση και στον καθορισμό των επόμενων μαθησιακών βημάτων (ARG, 2002). Ομοίως, η Berry τονίζει τη σημασία της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από συμμαθητές/τριες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης (Berry, 2008).

Εποικοδομητική Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση αναδεικνύεται ως κρίσιμο στοιχείο της Αξιολόγησης για τη Μάθηση. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι εποικοδομητική, εστιάζοντας στην εργασία και όχι στο άτομο, και να ενθαρρύνει την αυτοβελτίωση των μαθητών/τριών (ARG, 2002). Η Berry συμπληρώνει ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι έγκαιρη, ολοκληρωμένη και να καθοδηγεί τους μαθητές στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων (Berry, 2008).

Κατανόηση Στόχων και Κριτηρίων

Η κατανόηση των μαθησιακών στόχων από τους/τις μαθητές/τριες θεωρείται θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Οι μαθητές/τριες πρέπει να

συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε να κατανοούν καλύτερα τι απαιτείται για την επίτευξη της προόδου τους (ARG, 2002). Εξαιρετική είναι η σημασία των λεπτομερών, διαφανών και αιτιολογημένων κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία πρέπει να είναι σαφή στους/στις μαθητές/τριες από την αρχή της διδακτικής διαδικασίας (Berry, 2008).

Εστίαση στη Διαδικασία της Μάθησης

Το ενδιαφέρον πρέπει να επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (ARG, 2002). Προτείνεται η χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης που αποκαλύπτει την πρόοδο και καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στα μελλοντικά βήματα (Berry, 2008).

Διαχείριση Συναισθημάτων και Κινήτρων

Η συναισθηματική κατάσταση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών αναγνωρίζονται ως κρίσιμα για τη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με «ευαισθησία», λαμβάνοντας υπόψη τις επιπτώσεις που έχουν τα σχόλια και οι βαθμοί στην αυτοπεποίθηση και τον ενθουσιασμό των μαθητών/τριών (ARG, 2002). Η ανατροφοδότηση πρέπει να ενισχύει τα κίνητρα, εστιάζοντας στις δυνατότητες και στις ευκαιρίες ανάπτυξης (Berry, 2008).

Συνεργατική Προσέγγιση

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης προωθεί την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζουν συλλογικές δράσεις, ανταλλάσσοντας απόψεις και εμπειρίες σχετικά με την αξιολόγηση (Berry, 2008). Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι μια βασική επαγγελματική δεξιότητα που απαιτεί διαρκή ανάπτυξη και συνεργασία (ARG, 2002).

Αναγνώριση και Ανάλυση Επιδόσεων

Τέλος, η αναγνώριση των επιτευγμάτων όλων των μαθητών/τριών και η συστηματική ανάλυση των αποτελεσμάτων αποτελούν βασικές αρχές. Η αξιολόγηση πρέπει να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα όλων των μαθητών/τριών, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση και όχι στην αποτυχία (ARG, 2002). Κρίσιμής

σημαίας θεωρείται η συστηματική ανάλυση των αποτελεσμάτων για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος (Berry, 2008).

Οι παραπάνω αρχές εστιάζουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, μέσω συνεχούς αξιολόγησης, επικοδομητικής ανατροφοδότησης και ενεργούς εμπλοκής των μαθητών/τριών. Η εφαρμογή τους απαιτεί επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συνεργατική κουλτούρα, ενώ διαμορφώνει μια εκπαιδευτική διαδικασία που προάγει τη δια βίου μάθηση και την αυτονομία των μαθητών/τριών.

2.2.2. Οι στρατηγικές της αξιολόγησης για τη μάθηση

Οι William και Thompson (2007) προτείνουν πέντε ομάδες στρατηγικών (Ρεκαλίδου, 2011).

Πρώτη στρατηγική: Διευκρίνιση, κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων για την επιτυχία.

Οι μαθητές/τριες μπορούν να επιτύχουν έναν μαθησιακό στόχο μόνο εάν κατανοούν τον στόχο αυτό και μπορούν να αξιολογήσουν τι πρέπει να κάνουν για να τον επιτύχουν. Προκειμένου όμως οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους μαθησιακούς στόχους είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εξηγούν και να ελέγχουν ότι οι μαθητές/τριες κατανοούν τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια μιας εργασίας, τι πρέπει να μάθουν και γιατί πρέπει να το μάθουν. Συχνά οι μαθητές/τριες δεν κατανοούν, γιατί πρέπει να κάνουν μια εργασία και γι' αυτό είναι απρόθυμοι/ες να την κάνουν. Επιπλέον, τα μαθησιακά αποτελέσματα πρέπει να γνωστοποιούνται με σαφήνεια στους/στις μαθητές/τριες. Εξίσου σημαντικό για την προώθηση της μάθησης είναι να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/τριες τους τα κριτήρια αξιολόγησης ή ακόμη καλύτερα να τα συνδιαμορφώνουν (Ρεκαλίδου, 2011). Έτσι, οι μαθητές/τριες καθίστανται συνυπεύθυνοι της μάθησής τους και αποκτά η μαθησιακή διαδικασία μεγαλύτερο νόημα. Αν οι μαθητές/τριες μπορούν να συνδέσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που τους ανατίθενται με τους μαθησιακούς στόχους, είναι σε θέση

να συνειδητοποιήσουν τι είναι ικανοί/ές να κάνουν. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για δέσμευση (Sadler, 1989).

Δεύτερη στρατηγική: Σχεδιασμός ερωτήσεων και αποτελεσματική συζήτηση στην τάξη με σκοπό τη μάθηση

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικές, εφόσον αυτές γίνονται κατανοητές από τους/τις μαθητές/τριες και αξιοποιούνται σωστά στη συνέχεια. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει ερωτήσεις που κινητοποιούν τη σκέψη των μαθητών/τριών ακόμη και αυτών με χαμηλή επίδοση. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου πρέπει να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τη δημιουργική τους σκέψη ενώ οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν να επιβεβαιώσουν την υπάρχουσα γνώση. Ο/Η εκπαιδευτικός κατά την προετοιμασία των ερωτήσεων οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τη σύνθεση της τάξης του. Φυσικά πολύ σημαντικές είναι και οι ερωτήσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες (Ρεκαλίδου, 2011). Οι Black et al., (2003) διατυπώνουν την άποψη ότι είναι κρίσιμης σημασίας το χρονικό διάστημα ανάμεσα στην ερώτηση και την απάντηση. Αν ο/η εκπαιδευτικός θέτει μια ερώτηση και οι μαθητές/τριες έχουν ελάχιστο χρόνο να σκεφτούν, αν επιβραβεύονται οι σωστές απαντήσεις και παραμερίζονται οι λανθασμένες τότε δεν αναπτύσσεται διάλογος. Ο/Η εκπαιδευτικός συνεχίζει την προκαθορισμένη του πορεία και ο μαθητής αισθάνεται ότι είναι σημαντική μόνο η σωστή απάντηση και όχι ο τρόπος σκέψης του. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να ακούει και να απαντάει εποικοδομητικά στη βάση των νέων στοιχείων που προκύπτουν μέσα από τον διάλογο που αναπτύσσεται στην τάξη. Καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι να αναπτύσσει διάλογο σε σχέση με τις λανθασμένες ή τις εν μέρει σωστές απαντήσεις συλλέγοντας διάφορες ιδέες, συνοψίζοντας και στη συνέχεια προκαλώντας τους μαθητές με ερωτήσεις υποδεικνύοντας μια θετική κατεύθυνση για τη σκέψη (Black, 2007).

Τρίτη στρατηγική: Ανατροφοδότηση

Μια δραστηριότητα αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τη μάθηση, εάν οι πληροφορίες που παρέχει μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες με στόχο να τροποποιηθούν οι

διδασκτικές δραστηριότητες και να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες (Black, 2009).

Η ανατροφοδότηση προκειμένου να επιτύχει τον διαμορφωτικό της σκοπό, πρέπει να είναι τόσο συγκεκριμένη (αναφερόμενη στην εργασία που μόλις αξιολογήθηκε) όσο και γενική (προσδιορίζοντας αρχές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε μεταγενέστερες εργασίες). Σε ένα γενικότερο επίπεδο η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει την ενημέρωση των μαθητών/τριών για τις ελλείψεις που εμφανίστηκαν και τη φύση τους. Η ανατροφοδότηση αποτελεί μια υποστηρικτική διαδικασία, καθώς επισημαίνεται στους/στις μαθητές/τριες ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις εργασίες τους και υποδεικνύεται τι θα μπορούσαν να κάνουν στην πορεία. Τέλος, επειδή η ανατροφοδότηση πρέπει να οδηγεί σε δράση, είναι αναγκαίο να δίνεται χρόνος στους/στις μαθητές/τριες ώστε να αφομοιώνουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται και να μπορούν να τις εφαρμόζουν στις επόμενες εργασίες τους (Sadler, 1998).

Η έρευνα δείχνει ότι η βαθμολογία δεν βελτιώνει τη μάθηση και ότι τα σχόλια μπορούν να βοηθήσουν του/τις μαθητές/τριες μόνο αν δεν επικεντρώνονται οι μαθητές/τριες στους βαθμούς (Butler, στο Black, 2007). Η αφαίρεση απλώς των βαθμών χωρίς προσπάθεια βοήθειας με σχόλια είναι αναποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν τη βαθμολόγηση και αφιερώνουν χρόνο για την παραγωγή αποτελεσματικών σχολίων διαπιστώνουν ότι οι μαθητές/τριες τους αρχίζουν να διαβάζουν τα σχόλιά τους και να τα αξιοποιούν για να βελτιώσουν την εργασία τους (Smith & Gorard, στο Black, 2007). Όταν οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται αποκλειστικά στα σχόλια, αλλάζει αποφασιστικά ο χαρακτήρας της ανατροφοδότησης, καθώς βρίσκεται μακριά από ανταγωνιστικές κρίσεις. Η παρακίνηση των μαθητών/τριών δεν επιτυγχάνεται ευκολότερα όταν προσφέρονται ανταμοιβές, όπως οι βαθμοί. Αν οι μαθητές/τριες βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία ως ανταγωνιστική και προβλέπουν ότι θα υπάρξουν χαμένοι και νικητές, οι μαθητές/τριες με ιστορικό αποτυχιών δεν θα βλέπουν ιδιαίτερο νόημα στην προσπάθεια. Στόχος πρέπει να είναι η παρακίνηση όλων, ακόμη κι αν είναι βέβαιο ότι κάποιοι/ες θα επιτύχουν λιγότερα από άλλους/ες. Η βαθμολόγηση βλάπτει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις και καθιστά τους/τις μαθητές/τριες με υψηλές επιδόσεις απρόθυμους/ες να αναλάβουν κινδύνους, λόγω

του φόβου της αποτυχίας. Η ανατροφοδότηση που επικεντρώνεται στο τι πρέπει να γίνει βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να πιστέψουν ότι μπορούν να βελτιωθούν και συνεπώς να έχουν κίνητρο να επενδύσουν προσπάθεια στην εργασία τους (Black, 2007).

Οι Hattie & Timperley (2007) ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο ανατροφοδότησης προκειμένου να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς να παρέχουν ποιοτική ανατροφοδότηση. Βασικός στόχος της ανατροφοδότησης είναι να μειώσει τη διαφορά ανάμεσα στην τρέχουσα και την επιδιωκόμενη γνώση. Η ανατροφοδότηση δεν μπορεί να οδηγήσει στη μείωση αυτής της διαφοράς, εάν ο στόχος είναι ανεπαρκώς καθορισμένος. Αν το χάσμα μεταξύ τρέχουσας και επιδιωκόμενης μάθησης δεν είναι ξεκάθαρο στους/στις μαθητές/τριες, οι μαθητές/τριες δεν συνειδητοποιούν την ανάγκη μείωσής του. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση πρέπει να απαντά σε τρία ερωτήματα: Πού επιδιώκεται να φτάσει ο/η μαθητής/τρια; Ποια είναι η πρόοδός του/της μαθητή/τριας προκειμένου να φτάσει στον στόχο; Ποιες είναι οι αναγκαίες δράσεις που πρέπει να αναλάβει ο/η μαθητής/τρια για να βελτιωθεί η πρόοδός του/της; (Ρεκαλίδου, 2011).

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα («Πού πηγαίνω;») πρέπει να επισημανθεί ότι είναι αναγκαία η σαφής διατύπωση και κατανόηση των εκπαιδευτικών στόχων από τους/τις μαθητές/τριες. Σε αντίθετη περίπτωση προκαλείται σύγχυση, αποπροσανατολισμός και οι μαθητές/τριες δεν θεωρούν υποστηρικτική την παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού. Αν δεν είναι δηλαδή σαφώς προσδιορισμένα τα «κριτήρια επιτυχίας», δεν υπηρετείται ο σκοπός της βελτίωσης της μάθησης. Οι κρίσεις για την επίτευξη ενός στόχου μπορεί να είναι άμεσες (π.χ. επιτυχής ολοκλήρωση μιας εργασίας), συγκριτικές (π.χ. επίτευξη καλύτερης επίδοσης σε σχέση με την προηγούμενη φορά), κοινωνικές (π.χ. έγκριση εκπαιδευτικού») και ενεργοποιούμενες εκτός συγκεκριμένης επίγνωσης (π.χ. αναζήτηση πιο απαιτητικών εργασιών). Οι Black & Wiliam (1998) υποστήριξαν ότι όταν δίνονται στους/στις μαθητές/τριες εργασίες που ενέχουν προκλήσεις και ταυτόχρονα παρέχεται αναλυτική ανατροφοδότηση οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη δέσμευση και επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις. Ειδικότερα, βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να θέτουν λογικούς στόχους, να παρακολουθούν την επίδοσή τους σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί, ώστε να προσαρμόζουν την προσπάθειά τους. Τους/τις

βοηθά επιπλέον να θέτουν πρόσθετους στόχους και να διαμορφώνουν τις συνθήκες για την εν εξελίξει μάθηση. Οι Bargh et al. (2001) απέδειξαν ότι οι σαφείς στόχοι βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις. Τέλος, προβλήματα προκύπτουν όταν η ανατροφοδότηση που παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες, δεν σχετίζεται με τα κριτήρια επιτυχίας που έχουν καθοριστεί.

Το δεύτερο ερώτημα («Πώς πηγαίνω;») αφορά την πορεία της ανατροφοδότησης από την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας μέχρι την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων σε σχέση με κάποιο πρότυπο ή προηγούμενες αποτυχίες ή επιτυχίες. Η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική όταν περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο και/ή τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προχωρήσουμε. Η βαθμολογία δεν παρέχει στον/στην μαθητή/τρια πληροφορίες για το τι έχει κάνει σωστά, τι λάθος και τι πρέπει να κάνει για να βελτιωθεί. Δεν μεταφέρει δηλαδή πληροφορίες ανατροφοδότησης που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τόσο τον/την ίδιο/ίδια όσο και τον/την εκπαιδευτικό να γνωρίσει πώς προχωράει (Ρεκαλίδου, 2011).

Το τρίτο ερώτημα («ποιο είναι το επόμενο βήμα;») αφορά την επιλογή και περισσότερων και καταλληλότερων εκπαιδευτικών στόχων. Η ανατροφοδότηση πρέπει να παρέχει περισσότερες πληροφορίες που να οδηγούν στη μάθηση. Ειδικότερα, να περιλαμβάνει θετική ενίσχυση των μαθητών/τριών, αυτορρύθμιση κατά τη μαθησιακή διαδικασία και επίγνωση για το τι είναι και τι δεν είναι κατανοητό (Hattie & Timperley, 2007).

Τέταρτη στρατηγική: Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων - η δράση των μαθητών ως πηγή μάθησης του ενός από τον άλλο.

Η ετεροαξιολόγηση ή αλλιώς η αξιολόγηση μαθητή/τριας από μαθητή/τρια αποτελεί μια διαδικασία που εμπεριέχει κρίσεις μαθητών/τριών για τις εργασίες άλλων μαθητών/τριών στο πλαίσιο συνεργατικών και κοινών δραστηριοτήτων μάθησης (Noonan & Duncan, 2005). Η αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα πολύτιμη επειδή η ανταλλαγή απόψεων γίνεται σε μια οικεία για τους/τις μαθητές/τριες γλώσσα. Οι μαθητές είναι πιθανό να δεχθούν πιο εύκολα την κριτική από τους συμμαθητές τους παρά από τον εκπαιδευτικό. Η ετεροαξιολόγηση βασίζεται στην άποψη ότι οι συμμαθητές/τριες μπορούν να διαγνώσουν μερικές

πτυχές της προσωπικότητας των συμμαθητών/τριών τους καλύτερα από τον/την εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, όμως μέσα από τις διαδικασίες ετεροαξιολόγησης οι μαθητές/τριες καλούνται να αιτιολογήσουν τις κρίσεις που διατυπώνουν για τις εργασίες των συμμαθητών/τριών τους και να κρίνουν με όσο γίνεται μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Έτσι, αποκτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αντιλαμβάνονται πλέον όχι μόνο τον ρόλο του/της αξιολογούμενου/ης, αλλά και τον ρόλο του/της αξιολογητή/τριας (Black et al. 2003). Πολύ σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της ετεροαξιολόγησης και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών/τριών. Αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές/τριες σχέσεις συνεργασίας, μαθαίνουν να προσφέρουν και να δέχονται την αξιολόγηση ως μια μορφή βοήθειας και στήριξης και γενικότερα μαθαίνουν να εργάζονται συνεργατικά. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την ετεροαξιολόγηση στην τάξη τους πρέπει να εξηγήσουν με σαφήνεια στους/στις μαθητές/τριες τους τη σημασία της ετεροαξιολόγησης και να δώσουν στους μαθητές/τριες χρόνο προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες αξιολόγησης. Κατά τις πρώτες εφαρμογές οφείλουν να παρακολουθούν στενά τους/τις μαθητές/τριες τους και να τους παρέχουν τις κατάλληλες διευκρινίσεις και να προχωρούν σε παρεμβάσεις, όταν είναι αναγκαίο. Η αξιολόγηση από τους/τις συμμαθητές/τριες θεωρείται σημαντικό συμπλήρωμα της αυτοαξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2011).

Πέμπτη στρατηγική: Ενεργός συμμετοχή του μαθητή - αυτορρύθμιση και αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη μάθηση. Αποτελεί βασικό στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αφού βάζει τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία να σκεφτούν την ποιότητα της εργασίας τους, αντί να αποτελεί ο/η εκπαιδευτικός τη μοναδική πηγή αξιολογικών κρίσεων. Οι μαθητές/τριες μπορούν να είναι χρήσιμες πηγές ανατροφοδότησης, μπορούν να αναστοχάζονται και κρίνουν τον βαθμό στον οποίο η εργασία τους ανταποκρίνεται σε ρητά δηλωμένους στόχους και σαφή κριτήρια. Όταν η αυτοαξιολόγηση γίνεται βάσει κριτηρίων οι μαθητές/τριες συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τη δική τους επίδοση ή πρόοδο, τις συγκρίνουν με ρητά δηλωμένα κριτήρια, στόχους ή πρότυπα και αναθεωρούν αναλόγως. Συνεπώς, σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων μιας εργασίας με σκοπό να προωθηθεί η μάθηση. Έτσι, οι

μαθητές/τριες αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες και βελτιώνουν την αυτογνωσία και την υπευθυνότητά τους.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της αυτορρύθμισης, αφού περιλαμβάνει την επίγνωση από την πλευρά των μαθητών/τριών των στόχων μιας εργασίας και τον έλεγχο της προόδου προς την επίτευξη αυτών των στόχων (Andrade & Valtcheva, 2008). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι μια ενεργητική και εποικοδομητική εργασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες θέτουν στόχους για τη μάθησή τους και παρακολουθούν, ρυθμίζουν και ελέγχουν τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους καθοδηγούμενοι από τους/τις εκπαιδευτικούς (Pintrich & Zusho, στο Hill & Edwards, 2019). Σταδιακά οι μαθητές/τριες οδηγούνται προς την ανεξαρτησία, εφόσον μειώνεται η υποστήριξη και αυξάνεται η ικανότητά τους. Ουσιαστικά η αυτορρύθμιση αποτελεί μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, τη στρατηγική δράση και την αξιολόγηση. Από αυτόν τον ορισμό συνάγεται η βασική αρχή της ανάληψης ευθύνης από τους/τις μαθητές/τριες (Zimmerman, 2008) και η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων παρακολούθησης της πορείας τους (Hattie & Timperley, 2007). Οι μαθητές/τριες πρέπει να εντοπίζουν τα προβλήματα που υπάρχουν, να εξετάζουν τις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιούν κάθε φορά, να κάνουν τις κατάλληλες προσαρμογές και να παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα της μάθησής τους (Zimmerman, 2008; Hill & Edwards, 2019).

2.3. Αξιολόγηση ως μάθηση (Assesement as learning)

Οι Yan & Boud (2021) ορίζουν την αξιολόγηση ως μάθηση ως μια μορφή αξιολόγησης που δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στην αναζήτηση, σύνδεση και χρήση αποδεικτικών στοιχείων για τη μάθησή τους. Συνεπώς η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν περιορίζεται μόνο στην απλή μεταφορά γνώσεων από τον/την εκπαιδευτικό στον/στην μαθητή/τρια και στην αξιολόγηση της επίδοσής τους, αλλά αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που προωθεί τη μάθηση.

Η αξιολόγηση ως μάθηση λαμβάνει χώρα όταν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αξιολογούν τον εαυτό τους. Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την πορεία της μάθησής τους, κάνουν ερωτήσεις και χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές για να αποφασίσουν τι γνωρίζουν, τι μπορούν να κάνουν και πώς να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση (Mentkowski, 2006). Δίνεται μεγάλη έμφαση στον αναστοχασμό των μαθητών/τριών πάνω στους στόχους, την πρόοδό τους, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, ώστε να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία τους. Οι πληροφορίες αυτές τους βοηθούν να ρυθμίζουν οι ίδιοι/ες τη μάθησή τους και να επιτυγχάνουν τους στόχους που έθεσαν. Ταυτόχρονα, μέσω της αξιολόγησης ως μάθησης οι μαθητές/τριες καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες και έτσι καθίστανται σταδιακά αυτόνομοι/ες. Η μεταγνώση συμβάλλει στον συνειδητό έλεγχο και την παρακολούθηση της σκέψης, ενώ η αυτορρύθμιση μεταφράζει τις σκέψεις σε συμπεριφορές (Berry, 2008). Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης από συνομηλίκους είναι πολύ σημαντική στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης αρκεί να μην περιορίζεται μόνο στην απλή βαθμολόγηση των εργασιών, αλλά να προχωρά και στην ανάλυση των κριτηρίων επιτυχίας. Η σαφής παρουσίαση των κριτηρίων επιτυχίας από τους/τις εκπαιδευτικούς και η συνδιαμόρφωσή τους με τους/τις μαθητές/τριες αυξάνει τη δέσμευσή τους και τους επιτρέπει να κάνουν πιο ουσιαστικές αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις.

Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες καθίστανται υπεύθυνοι/ες για τη μάθησή τους οδηγεί σε μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία. Πολύ σημαντικό είναι ότι οι μαθητές/τριες εσωτερικεύουν την αξιολόγηση ως διανοητική συνήθεια και μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα της πραγματικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η ανεξαρτησία τους και αποκτούν δεξιότητες απαραίτητες για τη διαβίου μάθηση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Yin et al., 2022).

Ο Torrance (2007) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση ως μάθηση μπορεί να αποκτήσει εργαλειακό χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές/τριες μπορεί να δείξουν υπερβολική προσήλωση στους εκπαιδευτικούς στόχους και όχι στην αυθεντική μάθηση. Ωστόσο, ο κίνδυνος αυτός μπορεί να αποφευχθεί, αν σχεδιάζεται η αξιολόγηση με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να

μάθουν μέσα από την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, τον αναστοχασμό και όχι στη συμμόρφωση σε προκαθορισμένα κριτήρια.

Σύγχρονες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση

(Ρεκαλίδου, 2011)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΣΚΟΠΟΣ	ΣΗΜΕΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ
Αξιολόγηση της μάθησης (Assessment of learning)	Επίτευξη μαθησιακών στόχων	Στόχοι εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός
Αξιολόγηση για τη μάθηση (Assesement for learning)	Προαγωγή της μάθησης των μαθητών	Από κοινού διαμορφωμένοι στόχοι	Εκπαιδευτικός Μαθητές Συμμαθητές
Αξιολόγηση ως μάθηση (Assesement as learnig)	Αυτοπαρατήρηση Αυτοδιόρθωση Μάθηση	Προσωπικοί στόχοι	Μαθητής

2.4 Η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003) η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα αποτελεί μια λειτουργία συμπληρωματική με τη διδασκαλία, προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες και έχει ως απώτερο στόχο την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών, ώστε να οδηγηθούν στην βελτίωση. Στον ίδιο προσανατολισμό κινείται και ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο του ΙΕΠ

(2017). Ειδικότερα, η αξιολόγηση αναγνωρίζεται ως μια διαρκής και οργανωμένη διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και αξιοποίησης πληροφοριών που αφορούν τόσο την ίδια τη διαδικασία μάθησης όσο και τα αποτελέσματά της. Στόχος είναι η ενίσχυση της μαθησιακής πορείας και η υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Η διαδικασία προσφέρει μια πλήρη εικόνα του/της μαθητή/τριας, ενσωματώνοντας την κατανόηση του μαθησιακού τους προφίλ και παρέχοντας στους/στις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς πολύτιμες πληροφορίες για την πρόοδο και τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας (ΙΕΠ, 2017).

Η περιγραφική αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται μόνο στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων της μάθησης, αλλά διαπνέεται από διαμορφωτικό χαρακτήρα. Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών είναι κρίσιμες, καθώς η αξιολόγηση δίνει έμφαση στην παρατήρηση της διαδικασίας μάθησης και στην αναγνώριση των δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που αναπτύσσονται. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση, καθώς καλούνται να αναγνωρίσουν την πρόοδό τους και να αναλάβουν την ευθύνη για την προσωπική τους εξέλιξη (ΙΕΠ, 2017). Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία αξιολόγησης είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Ενισχύεται έτσι η ικανότητα των μαθητών/τριών να αξιολογούν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία, κάτι που αποτελεί θεμέλιο για την προσωπική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός πιο πλήρους και αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης, διασφαλίζοντας τη δικαιοσύνη, την εγκυρότητα και την αμεροληψία της διαδικασίας (ΙΕΠ, 2017).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003), η αξιολόγηση των μαθητών προκύπτει από τις γραπτές δοκιμασίες των τετραμήνων, τις προφορικές και γραπτές εργασίες που αναθέτει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη ή το σπίτι και τέλος τις συνθετικές και διαθεματικές εργασίες. Τα κριτήρια αξιολόγησης για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, όπως καθορίζονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο του ΙΕΠ

και του ΔΕΠΠΣ, αναφέρονται σε διάφορους τομείς της γλωσσικής ικανότητας και της λογοτεχνικής κατανόησης.

Στο μάθημα της Νεολληνικής Γλώσσας αξιολογείται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών/τριών και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Στην προφορική επικοινωνία ο/η μαθητής/τρια ως πομπός αξιολογείται για την ικανότητά του/της να μεταδίδει με ακρίβεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της τηρώντας τους γλωσσικούς κανόνες και να προσαρμόζει τον λόγο του/της στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Λαμβάνεται επίσης υπόψη η ικανότητά του να ανασκευάζει τις απόψεις του/της με βάση τα επιχειρήματα των δεκτών. Στην προφορική επικοινωνία ο/η μαθητής/τρια ως δέκτης αξιολογείται για την ικανότητά του/της να κατανοεί τις απόψεις τους πομπού και να τις αξιολογεί λαμβάνοντας υπόψη την πρόθεση του πομπού και την επικοινωνιακή περίπτωση.

Στη γραπτή επικοινωνία ο/η μαθητής/τρια ως πομπός αξιολογείται για το περιεχόμενο, τη χρήση της γλώσσας, τον τρόπο οργάνωσης του λόγου του, την επιλογή του κατάλληλου ύφους και την αποτελεσματικότητα των κειμένων που συντάσσει. Ως δέκτης λαμβάνεται υπόψη η ικανότητά του να κατανοεί όλα τα κειμενικά είδη και να σχολιάζει θέσεις που αναφέρονται στο κείμενο.

Τέλος, σε σχέση με την πολυτροπική επικοινωνία – στην οποία συνδυάζονται διάφοροι σημειωτικοί κώδικες - οι μαθητές/τριες καλούνται να αντιληφθούν την πολυτροπική διάσταση των κειμένων και να αναλύσουν και να κατανοήσουν, εκτός από τη λεξικογραμματική μορφή τους, και τα οπτικά και ακουστικά στοιχεία τους, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

Στη Λογοτεχνία, τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν τα βασικά σημεία του περιεχομένου και της πλοκής ενός λογοτεχνικού κειμένου, να αναγνωρίζουν τα λογοτεχνικά είδη και τα χαρακτηριστικά τους, και να ερμηνεύουν τα κείμενα σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο. Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην κατανόηση του κειμένου, αλλά ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εξετάσουν τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές επιπτώσεις του λογοτεχνικού έργου, καθώς και να διατυπώσουν προσωπικές κρίσεις και ερμηνείες.

Η περιγραφική αξιολόγηση, λοιπόν, εστιάζει στη συνεχιζόμενη παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών/τριών, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη

εικόνα της προόδου και των αναγκών τους. Στα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, η περιγραφική αξιολόγηση αναγνωρίζει την ανάπτυξη γλωσσικών και λογοτεχνικών δεξιοτήτων, ενσωματώνοντας την παρατήρηση της διαδικασίας μάθησης και της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκφορά λόγου, τη γραφή και την ανάλυση κειμένων. Με τον τρόπο αυτό, προάγεται η αυτογνωσία των μαθητών/τριών και η αναγνώριση των δυνατοτήτων τους.

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ, 2022), η αξιολόγηση στο μάθημα της Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας αποτελεί μια συνεχή και πολυδιάστατη διαδικασία που ενσωματώνεται πλήρως στη διδασκαλία και τη μαθησιακή εμπειρία. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, με ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, οι οποίες ενδυναμώνουν τον/την μαθητή/τρια ως κεντρικό υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αρχική αξιολόγηση βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να διαπιστώσει τις υπάρχουσες γνώσεις, τις αναγνωστικές εμπειρίες και την ετοιμότητα των μαθητών/τριών, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες τους. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, η έμφαση δίνεται στην παρακολούθηση της προόδου, μέσω εργαλείων όπως οι ατομικοί φάκελοι, οι οποίοι καταγράφουν τη μαθησιακή πορεία και τις δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών/τριών.

Κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης διαδραματίζει η αυτοαξιολόγηση, που επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τις δυνάμεις, τις αδυναμίες και τις δεξιότητές τους, ενισχύοντας την αναστοχαστική τους ικανότητα. Οι ατομικοί φάκελοι διευκολύνουν τη διαδικασία αυτή, λειτουργώντας ως εργαλείο προσωπικής ενδοσκόπησης και καταγραφής των επιτευγμάτων.

Παράλληλα, η ετεροαξιολόγηση προάγει τη συνεργασία και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αξιολογούν την ακρίβεια, τη δημιουργικότητα και τη συνέπεια των παραγόμενων έργων, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ενισχύονται η ομαδική εργασία και η ανταλλαγή ιδεών.

Τελικός στόχος της αξιολόγησης είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η ενδυνάμωση της φιλιαναγνώσας, της γλωσσικής επάρκειας και της προσωπικής ανάπτυξης, καθιστώντας την εμπειρία της μάθησης πλούσια, δημιουργική και απελευθερωτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διεξήχθη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση στις ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων scopus και Eric. Κατά την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις – κλειδιά «assessment for learning», «and secondary education», «and barriers to implementation». Τα κριτήρια περιορισμού που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα: «range 2019 – 2024», «limited to social science», «limited to English language» «and not primary education», «and not higher education». Έπειτα από τα κριτήρια περιορισμού που τέθηκαν από τις έρευνες που προέκυψαν επιλέχθηκαν 10. Από τις 10 έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, οι 6 εξετάζουν τις εφαρμογές της Αξιολόγησης για τη μάθηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και οι τέσσερις από την πλευρά των μαθητών/τριών. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν εφαρμογές της Αξιολόγησης για τη μάθηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το δείγμα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αυτής της βαθμίδας. Οι μελέτες που ήταν ποσοτικές, ποιοτικές και μεικτές μέθοδοι έρευνας.

Ένα από τα κύρια ευρήματα των ερευνών είναι η αξία της ενεργούς συμμετοχής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών στη διαδικασία της Αξιολόγησης για τη Μάθηση. Οι Sandal (2021), Westbroek et al. (2022), και Hill & Edwards (2019) συμφωνούν ότι η εμπλοκή των μαθητών/τριών μέσω αυτοαξιολόγησης ή συνεργατικής ρύθμισης στόχων ενισχύει την κριτική σκέψη και την αυτορρύθμιση. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά, όπως υποστηρίζουν οι Tunçer & Merç (2023), νιώθουν ότι η συνεργασία αυτή παρέχει σαφή εικόνα για τις ανάγκες των μαθητών/τριών και συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής.

Οι μαθητές/τριες εκτιμούν ιδιαίτερα την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, είτε από τους/τις εκπαιδευτικούς είτε από τους συμμαθητές/τριες τους, όπως υπογραμμίζουν οι Hill & Edwards (2019) και Nurdini et al. (2020). Επιπλέον, οι Nasr et al. (2019) παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν πρακτικές

αυτοαξιολόγησης, ενδυναμώνουν τη σχέση μαθητών/τριών - εκπαιδευτικών και προάγουν τη συνεργασία στην τάξη.

Παρά τα οφέλη, οι εκπαιδευτικοί συναντούν σημαντικά εμπόδια κατά την εφαρμογή της Αξιολόγησης για τη Μάθηση. Οι Nasr et al. (2019) και οι Deneen et al. (2019) αναφέρονται στη δομική αντίσταση που πηγάζει από την κουλτούρα βαθμολόγησης και την πίεση του αναλυτικού προγράμματος. Το μεγάλο μέγεθος της τάξης και ο περιορισμένος χρόνος, σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες, αποτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών.

Οι Westbroek et al. (2020) και οι Sandal (2021) σημειώνουν ότι η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς στην επιλογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, παρά την αναγνώριση της σημασίας των νέων πρακτικών. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις έρευνες των Tunçer & Merç (2023) και Westbroek et al. (2022), τόνισαν την ανάγκη για συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη από τη διοίκηση.

Η μετάβαση από την παραδοσιακή αξιολόγηση στην αξιολόγηση που εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, όπως επισημαίνουν οι Sandvik (2019) και Albert & Tarmo (2022), απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν κυκλικές διαδικασίες αξιολόγησης, εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/τριες στον καθορισμό στόχων και κριτηρίων επιτυχίας, όπως περιγράφουν οι Westbroek et al. (2022), παρατηρούν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τις έρευνες των Hill & Edwards (2019) και Nurdini et al. (2020), αποκτούν καλύτερη κατανόηση της προόδου τους όταν συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης. Η γραπτή και περιγραφική ανατροφοδότηση, όπως αναφέρει ο Tarmo (2022), ενισχύει την εμπλοκή τους και τους επιτρέπει να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους.

Οι συνδυαστικές πρακτικές που περιλαμβάνουν την Αξιολόγηση για τη Μάθηση έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι Nasr et al. (2019) και οι Deneen et al. (2019) υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη και εκπαίδευση μπορούν να εφαρμόσουν στρατηγικές που προάγουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες, με τη σειρά τους, σύμφωνα με τον Tarmo (2022), επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις όταν εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Οι Tunçer & Merç (2023) και οι Westbroek et al. (2022) υποστηρίζουν ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της συνέπειας στις πρακτικές της Αξιολόγησης για τη Μάθηση. Η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, όπως αναφέρεται από τους Hill & Edwards (2019), ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πώς να καθοδηγούν τη μάθηση με τρόπο που να ενσωματώνει τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών.

Οι έρευνες αναδεικνύουν τη δυναμική της Αξιολόγησης για τη Μάθηση στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, παραμένουν προκλήσεις που απαιτούν συντονισμένη προσπάθεια από όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες. Η συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη, η διοικητική υποστήριξη και η εμπλοκή των μαθητών/τριών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή της. Η συνεργασία, όπως δείχνουν οι Sandal (2021) και οι Westbroek et al. (2020), μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική και συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2. Σκεπτικό της έρευνας

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί μόνο ένα εργαλείο μέτρησης της επίδοσης των μαθητών/τριών, αλλά και έναν πυλώνα που υποστηρίζει και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία. Οι Black & Wiliam (1998) στην εργασία τους *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment* υποστηρίζουν ότι οι καθημερινές πρακτικές αξιολόγησης που αξιοποιεί ο/η εκπαιδευτικός στην πράξη είναι πολύ σημαντικές για τη μάθηση του/της μαθητή/τριας.

Το σκεπτικό της έρευνας βασίζεται στην αναγνώριση ότι η αξιολόγηση για τη μάθηση (Assessment for learning) παρέχει ανατροφοδότηση που ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η διεθνής βιβλιογραφία ενισχύει το σκεπτικό της έρευνας, επιβεβαιώνοντας τη θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Hattie (2009) αναδεικνύει την ανατροφοδότηση ως έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, ενώ οι Nicol & Macfarlane-Dick (2006) επισημαίνουν ότι οι στρατηγικές αυτοαξιολόγησης διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η Andrade (2010) υποστηρίζει ότι η ενεργός

συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία αξιολόγησης αυξάνει τη δέσμευσή τους, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση και την κριτική τους σκέψη. Ταυτόχρονα, η διεθνής έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αν και είναι θετικοί/ές στην εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, επιλέγουν τελικά παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, γιατί αισθάνονται πιο έτοιμοι/ες και ικανοί/ες (Nasr et al., 2019. DeLuca et al., 2012).

Το ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ304/Β/13.03.2003) ενσωματώνει την αξιολόγηση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που έγιναν στη χώρα μας με το πιλοτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση το σχολικό έτος 2017 – 2018 οι διαδικασίες αξιολόγησης στη σχολική τάξη ελάχιστα έχουν τροποποιηθεί. Εξακολουθούν να εφαρμόζονται κυρίως παραδοσιακές προσεγγίσεις αξιολόγησης στο πλαίσιο των οποίων ο/η μαθητής/τρια έχει παθητικό ρόλο, καθώς υπάρχει μια σχέση κυριαρχίας ανάμεσα στον/στην μαθητή/τρια και τον/την καθηγητή/τρια (ΙΕΠ, 2017).

Εν κατακλείδι, επειδή το θέμα της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας είναι πολύ σημαντικό και προβληματίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητα, μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς, θεωρούμε ότι θα προκύψουν χρήσιμα στοιχεία σχετικά με τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μέλλον.

3.3. Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη πρακτικών και στρατηγικών αξιολόγησης μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας με έμφαση σε στρατηγικές αξιολόγησης για τη μάθηση.

Ειδικότερα η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι προκλήσεις και τα εμπόδια στην εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης για τη μάθηση στο μάθημα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο ;
2. Ποια είναι τα οφέλη για τον/την εκπαιδευτικό;
3. Ποια είναι τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές/τριες από την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης;
4. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τη συμμετοχή τους σε τέτοιες διαδικασίες;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν από βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με εφαρμογές της αξιολόγησης για τη μάθηση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκφράζεται και ο προβληματισμός για τις πιθανότητες εφαρμογής εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης σε μεγαλύτερη κλίμακα. Οι παραδοσιακές μορφές και τεχνικές αξιολόγησης περιορίζουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν προάγουν τη μάθηση των μαθητών/τριών αλλά απλώς την καταγράφουν και τη διαπιστώνουν.

3.4. Συμμετέχοντες/ Συμμετέχουσες

Η έρευνα – δράση διεξήχθη σε 15 μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, που διδάσκεται τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως. Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το προφίλ των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα – δράση.

Προφίλ μαθητών/τριών

Ονόματα μαθητών/τριών	Προφίλ μαθητών/τριών
Μελωδία	• Μέτρια επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον για τα γλωσσικά μαθήματα • Ενσυναίσθηση

Ονόματα μαθητών/τριών	Προφίλ μαθητών/τριών
	• Ικανότητα συνεργασίας • Γρήγορος ρυθμός μάθησης • Ικανότητα οργάνωσης και πειθαρχίας • Δίγλωσση • Αυξημένη έκθεση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας • Επιζητά την ανατροφοδότηση
Χαριλιάννα	• Μέτρια επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον για τα γλωσσικά μαθήματα • Γρήγορος ρυθμός μάθησης • Ικανότητα οργάνωσης και πειθαρχίας • Αυτοπεποίθηση • Επιζητά την ανατροφοδότηση
Μαργαρίτα	• Υψηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον για τα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει δισταγμό ή αμηχανία • Χρειάζεται ενθάρρυνση για πιο ενεργή συμμετοχή • Παρουσιάζει δυσκολίες στη διαχείριση του άγχους • Δεκτική στην ανατροφοδότηση
Αναστασία	• Μέτρια επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα • Χαμηλή αυτοπεποίθηση • Εσωστρεφής • Ενσυναίσθηση • Δεκτική στην ανατροφοδότηση
Ευθύμης	• Χαμηλή επίδοση • Δείχνει μικρό ενδιαφέρον για το μάθημα • Αδύναμος στα γλωσσικά μαθήματα • Χαμηλή αυτοπεποίθηση

Ονόματα μαθητών/τριών	Προφίλ μαθητών/τριών
	• Διστάζει να εκφράσει τη γνώμη του ή να ζητήσει βοήθεια • Αποφυγή προκλήσεων • Είναι δεκτικός στην καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση
Χαράλαμπος	• Υψηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το μάθημα • Επιδεικνύει δημιουργική σκέψη και δημιουργικότητα • Επιζητά την ανατροφοδότηση
Ιωσήφ	• Υψηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για το μάθημα • Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα • Θέλει να ξεχωρίζει και να αναδεικνύει τις ικανότητές του • Επιδεικνύει ανεξαρτησία και δημιουργικότητα • Εστιάζει στην επίτευξη καλών βαθμών • Επιθυμεί την αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό • Συμμετέχει σε συζητήσεις και ομαδικές δραστηριότητες • Οργανώνει αποτελεσματικά τον χρόνο του • Αντοχή στο άγχος και την πίεση • Επιζητά την ανατροφοδότηση
Πάρις	• Μέτρια επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα • Μαθησιακές δυσκολίες

Ονόματα μαθητών/τριών	Προφίλ μαθητών/τριών
	• Κριτική σκέψη • Δημιουργικότητα • Επιζητά την ανατροφοδότηση
Κατερίνα	• Χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Ακολουθεί οδηγίες χωρίς ιδιαίτερη πρωτοβουλία • Δραστηριοποιείται μόνο όταν της ζητηθεί άμεσα • Χαμηλή αυτοπεποίθηση • Αποφυγή προκλήσεων • Αργός ρυθμός μάθησης • Χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσει • Δεκτικός στην ανατροφοδότηση, δεν την κατανοεί τις περισσότερες φορές
Λευτέρης	• Μέτρια επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει μικρό ενδιαφέρον για το μάθημα • Χρειάζεται χρόνο για να κατανοήσει και επανάληψη των πληροφοριών • Χρειάζεται καθοδήγηση για να οργανωθεί • Αποφεύγει καταστάσεις που τις θεωρεί δύσκολες • Δεκτικός στην ανατροφοδότηση, δεν την κατανοεί αρκετές φορές
Αθανασία	• Μέτρια επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα • Δείχνει επαρκή κατανόηση, αλλά κάποιες φορές χρειάζεται καθοδήγηση • Δεκτική στην ανατροφοδότηση
Σπύρος	• Χαμηλή επίδοση

Ονόματα μαθητών/τριών	Προφίλ μαθητών/τριών
	• Αδύναμος στα γλωσσικά μαθήματα • Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα • Κάνει συχνά ερωτήσεις • Συμμετέχει σε συζητήσεις • Εκφράζει τις ιδέες του • Θεωρεί την αποτυχία ως ευκαιρία για βελτίωση • Είναι δεκτικός στην καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση
Νίκος	• Χαμηλή επίδοση • Αδύναμος στα γλωσσικά μαθήματα • Κάνει σπάνια ερωτήσεις • Δείχνει αμηχανία • Αμφιβάλλει για τις δυνατότητές του και φοβάται την αποτυχία • Περιορίζεται στην ακρόαση και την καταγραφή σημειώσεων • Είναι δεκτικός στην καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση
Ιορδάνης	• Χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα • Ασχολείται συνήθως με άσχετα πράγματα • Φοιτά για τρίτη χρονιά στην ίδια τάξη • Έλλειψη κινήτρου • Δεν είναι δεκτικός στη βοήθεια και την ανατροφοδότηση
Φιορεσίτα	• αλβανικής καταγωγής • Ελάχιστη γνώση ελληνικής γλώσσας • Δεν συμμετέχει καθόλου κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος

3.5. Πιθανοί περιορισμοί

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα ισχύουν κάποιοι περιορισμοί που μπορεί να μειώσουν την αξιοπιστία της. Αρχικά, ο χρόνος για την εφαρμογή των

ερευνητικών δραστηριοτήτων ήταν περιορισμένος λόγω της πίεσης κάλυψης της εκτεταμένης διδακτέας ύλης. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ωστόσο, απαιτεί χρόνο για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών, την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Οι μαθητές/τριες δεν είχαν εξοικείωση με τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης γεγονός που μπορεί να επηρέασε την ενεργό συμμετοχή τους και τη δεκτικότητα τους κατά την εφαρμογή των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης. Τέλος, σε κάθε έρευνα – δράση, επειδή ο/η εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ο/η ερευνητής/τρια μπορεί οι προσδοκίες του/της, οι υποκειμενικές του/της κρίσεις και οι προκαταλήψεις του/της να επηρεάσουν τις δραστηριότητες και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα.

3.6. Έρευνα – δράση

Η έννοια της έρευνας - δράσης έχει τις ρίζες της στο έργο του κοινωνικού ψυχολόγου Kurt Lewin (1946), ο οποίος την ανέπτυξε και την εφάρμοσε σε μια σειρά κοινοτικών πειραμάτων στη μεταπολεμική Αμερική. Δύο από τις ιδέες που είχαν καθοριστική σημασία για το έργο του Lewin ήταν οι ιδέες της ομαδικής απόφασης και της δέσμευσης για βελτίωση. Ο Lewin περιέγραψε την έρευνα – δράση ως μια ακολουθία σπειροειδών βημάτων, καθένα από τα οποία αποτελείται από τον σχεδιασμό, τη δράση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης (Adelman, 1993). Οι Kemmis & McTaggart (1998) βασισμένοι στην ιδέα του Kurt Lewin κάνουν λόγο για σχεδιασμό, δράση/παρέμβαση, συστηματική παρατήρηση και αναστοχασμό. Οι Coghlan & Brannick (2001:19) αναφέρουν τα ακόλουθα στάδια: διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης, σχεδιασμό δράσης για τη βελτίωσή της, υλοποίηση της δράσης στο σχολείο ή στην τάξη και αξιολόγηση της δράσης.

Τον σημαντικότερο ρόλο στην εκπαιδευτική έρευνα – δράση τον έχει ο/η εκπαιδευτικός- ερευνητής/τρια, καθώς αυτός είναι που έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με την προβληματική κατάσταση στην τάξη του για τη βελτίωση της οποίας επιλέγει να κινητοποιηθεί και να κάνει κάποια παρέμβαση. Επίκεντρο της έρευνας – δράσης, λοιπόν, είναι καθημερινά πρακτικά προβλήματα που εντοπίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς της πράξης και όχι καταστάσεις που

υπαγορεύονται άνωθεν. Ο/Η εκπαιδευτικός – ερευνητής/τρια έπειτα από συστηματική παρατήρηση διαπιστώνει μια έντονη αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που επιδιώκει και προσδοκά και σε αυτό που προκύπτει ως αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης και προχωρά στη διατύπωση αυθεντικών ερωτημάτων που αποτελούν απόρροια του προσωπικού του/της πάθους. Η παρατήρηση πρέπει να είναι προγραμματισμένη, προκειμένου να εξασφαλίζεται η τεκμηρίωση και να είναι εφικτός μελλοντικός προβληματισμός. Έπειτα ακολουθεί ο σχεδιασμός της παρέμβασης κατά την υλοποίηση της οποία γίνεται και η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Το σχέδιο παρέμβασης πρέπει να είναι ευέλικτο, αφού μπορεί να προκύψουν απρόβλεπτες καταστάσεις που δεν είχαν προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό. Μετά την υλοποίηση της δράσης ακολουθεί ανάλυση των δεδομένων, κριτικός αναστοχασμός και εγείρονται νέα ερωτήματα. Ουσιαστικά πρόκειται για κύκλους που συνδέονται σπειροειδώς και αλληλοεπηρεάζονται μέχρι την αλλαγή της προβληματικής κατάστασης (Κατσαρού, 2016. Kemmis &. Taggart, 1988). Αυτός ο κυκλικός χαρακτήρας της έρευνας - δράσης που περιλαμβάνει Διάγνωση – Σχεδιασμό δράσης – Υλοποίηση δράσης - Αξιολόγηση και Επανασχεδιασμό επιτρέπει τη συνεχή βελτίωση.



Ο κύκλος της έρευνας δράσης

Βασικό, λοιπόν, χαρακτηριστικό της έρευνας – δράσης είναι η δοκιμή ιδεών στην πράξη ως μέσο βελτίωσης σε ό,τι συμβαίνει στην τάξη και στο σχολείο. Η έρευνα – δράση συνδέει τη θεωρία και την πρακτική σε ένα ενιαίο σύνολο (Kemmis & Taggart, 1988). Αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία αυτοκριτικής που έχει ως στόχο να μετασχηματίσει τις πρακτικές των ανθρώπων, τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τις ασκούν αλλάζοντας τις συνθήκες που τις παρεμποδίζουν (Kemmis, 2019).

Η παρούσα έρευνα-δράση ξεκίνησε από τη διαπίστωση, μέσω άτυπων συζητήσεων στην τάξη, ενός προβλήματος που αφορά τη βαθμοθηρία ορισμένων μαθητών/τριών, την αδιαφορία τους για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και το άγχος που βιώνουν, όταν αξιολογούνται με παραδοσιακούς τρόπους. Μετά τη διάγνωση του προβλήματος, σχεδιάστηκε η δράση.

Η εκπαιδευτικός εστίασε στη διδασκαλία παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης, δεξιοτήτων περιληπτικής απόδοσης κειμένου και παραγωγής λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς και στη διδασκαλία δύο ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες, δημιουργήθηκαν ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, τις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνταν να συμπληρώσουν μετά από κάθε γραπτή εξέταση.

Μετά από κάθε εφαρμογή των ρουμπρικών, ακολουθούσε συζήτηση στην τάξη, όπου παρέχονταν ανατροφοδότηση για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε αναστοχασμό, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις και τις παρατηρήσεις των μαθητών/τριών. Στη βάση αυτής της ανατροφοδότησης, επανασχεδιάζονταν και αναδιαμορφώνονταν συνεργατικά τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Η διαδικασία εφαρμογής και ανασχεδιασμού επαναλαμβανόταν διαδοχικά, με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, τη μείωση του άγχους και την καλλιέργεια μιας πιο ουσιαστικής σχέσης με τη διαδικασία αξιολόγησης.

3.7. Στάδια διεξαγωγής έρευνας δράσης

1^η ΕΦΑΡΜΟΓΗ : Νεοελληνική Γλώσσα (Παρατακτικός και υποταγμένος λόγος)

Σύνολο ωρών που διατέθηκαν για την υλοποίηση: 5 διδακτικές ώρες

Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης (1 διδακτική ώρα)

Δόθηκε από την εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/τριες σύντομο φύλλο εργασίας με απλά παραδείγματα παρατακτικού και υποταγμένου λόγου το οποίο έλυσαν οι μαθητές/τριες στην τάξη με τη διακριτική βοήθεια της εκπαιδευτικού. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών σε σχέση με τον παρατακτικό και υποταγμένο λόγο, καθώς έχουν ξαναδιδαχθεί το συγκεκριμένο συντακτικό φαινόμενο στην Α' Γυμνασίου. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση γνώριζαν τους παρατακτικούς συνδέσμους και κάποιους από τους υποτακτικούς ωστόσο δεν κατάφεραν να θυμηθούν το ασύνδετο σχήμα. Οι μαθητές/τριες με μέτρια επίδοση μπόρεσαν να ανακαλέσουν κάποιους από τους παρατακτικούς συνδέσμους, ενώ αγνοούσαν πλήρως τους υποτακτικούς συνδέσμους και το ασύνδετο σχήμα. Οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση αντιμετώπιζαν δυσκολίες ακόμη και στον εντοπισμό του ρήματος της πρότασης.

Σχεδιασμός δράσης

Η εκπαιδευτικός προετοίμασε φύλλο εργασίας με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας πάνω στους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια τέθηκαν οι διδακτικοί στόχοι και κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό ρουμπρίκα με συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμισμένες επιλογές για κάθε κριτήριο αξιολόγησης με βάση τους στόχους αυτούς.

Υλοποίηση της δράσης στην τάξη (4 διδακτικές ώρες)

2 διδακτικές ώρες

Ακολούθησε διδασκαλία των τρόπων σύνδεσης των προτάσεων και δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες το φύλλο εργασίας των ασκήσεων στο οποίο καλούνταν: α) να εντοπίσουν παρατακτικούς και υποτακτικούς συνδέσμους, β) να διακρίνουν τις κύριες από τις δευτερεύουσες προτάσεις, γ) να κατανοήσουν τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων και δ) να εντοπίσουν το ασύνδετο σχήμα.

1 διδακτική ώρα

Έπειτα ακολούθησε αναλυτική προφορική διόρθωση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην τάξη.

1 διδακτική ώρα

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός προχώρησε σε παρουσίαση της διαδικασίας και της σημασίας της αυτοαξιολόγησης, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι στόχος είναι η προσωπική τους ανάπτυξη και στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης και να σημειώσουν σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν σε κάθε κριτήριο. Καθώς οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν το φύλλο αυτοαξιολόγησης η εκπαιδευτικός λειτουργούσε υποστηρικτικά παρέχοντας συνεχή ανατροφοδότηση.

Αξιολόγηση της δράσης – Αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διαδικασία και σημείωσαν βελτίωση. Οι μαθητές με μέτρια επίδοση και κυρίως οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση σημείωσαν μικρή βελτίωση, αλλά δυσκολεύτηκαν κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κυρίως σε σχέση με την κατανόηση των κριτηρίων αξιολόγησης.

Ακολούθησε αναστοχασμός και προβληματισμός της εκπαιδευτικού σε σχέση με τα αποτελέσματα. Διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία είναι αρκετά χρονοβόρα και ότι τα κριτήρια επιτυχίας θα έπρεπε ή να είχαν απλοποιηθεί περισσότερο ή να είχαν συνδιαμορφωθεί από την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες. Η τελευταία επιλογή αποφεύχθηκε κατά τον σχεδιασμό, επειδή οι μαθητές/τριες δεν είχαν κάποια εμπειρία αυτοαξιολόγησης στο παρελθόν. Επιπλέον, λόγω του μεγάλου

αριθμού μαθητών/τριών με μέτρια και χαμηλή επίδοση έγιναν σκέψεις για μείωση των διδακτικών στόχων.

Επανασχεδιασμός

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα σχεδιάστηκε η διδασκαλία της συγγραφής παραγράφου από τους/τις μαθητές/τριες.

2^η ΕΦΑΡΜΟΓΗ : Νεοελληνική Γλώσσα (Αρετές παραγράφου)

Σύνολο ωρών που διατέθηκαν για την υλοποίηση : 3 διδακτικές ώρες

Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης

Ανατέθηκε στους/στις μαθητές/τριες ως εργασία για το σπίτι η συγγραφή παραγράφου σε σχέση με τη γλώσσα των νέων προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι μαθητές/τριες γνωρίζουν και εφαρμόζουν, όταν γράφουν τη δική τους παράγραφο, τις αρετές που πρέπει να τη διακρίνουν. Μόνο δύο μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση κατάφεραν να τηρήσουν σε σημαντικό βαθμό την τριμερή δομή της παραγράφου και να αναπτύξουν επαρκώς τις ιδέες τους. Στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: α) έλλειψη θεματικής πρότασης και κατακλείδας, β) αναφορά επιχειρημάτων και παραδειγμάτων άσχετων με το θέμα και γ) απουσία χρήσης συνδετικών λέξεων.

Σχεδιασμός δράσης

Η εκπαιδευτικός προετοίμασε φύλλο εργασίας με παραγράφους στις οποίες οι μαθητές/τριες έπρεπε α) να βρουν τη δομή των παραγράφων, β) να συμπληρώσουν σε παραγράφους αναπτυγμένες τη θεματική πρόταση ή την κατακλείδα, γ) να διορθώσουν μια παράγραφο με λάθη στη δομή και τη συνοχή και δ) να γράψουν μια δική τους παράγραφο για την αξία της γλωσσομάθειας.

Δεν κατασκευάστηκε πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό ρουμπρίκα για να αξιοποιηθεί στην αυτοαξιολόγηση. Επιλέχθηκε η συνδιαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας στην τάξη από κοινού με τους/τις μαθητές/τριες.

Υλοποίηση της δράσης στην τάξη (4 διδακτικές ώρες)

2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας με τις ασκήσεις για την παράγραφο. Η εκπαιδευτικός παρείχε συνεχώς ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες. Οι απαντήσεις και τα λάθη τους συζητήθηκαν αναλυτικά στην τάξη και συνδιαμορφώθηκαν τα κριτήρια επιτυχίας μιας παραγράφου.

1 διδακτική ώρα

Έπειτα ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν μια παράγραφο για την αξία της γλωσσομάθειας και να προχωρήσουν στην αξιολόγηση της προσπάθειάς τους με βάση το φύλλο αυτοαξιολόγησης που περιελάμβανε τα κριτήρια επιτυχίας που είχαν συνδιαμορφώσει με την εκπαιδευτικό. Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας η εκπαιδευτικός παρείχε ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες.

Αξιολόγηση της δράσης – Αναστοχασμός

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την επίδοσή τους σημείωσαν σημαντική βελτίωση στη συγγραφή παραγράφου. Η εκπαιδευτικός κατά τον αναστοχασμό που ακολούθησε απέδωσε τη βελτίωση στη συνδιαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας και στη συχνή αναφορά τους σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής.

Επανασχεδιασμός

Κατά επανασχεδιασμό αποφασίστηκε η υιοθέτηση της συνδιαμόρφωσης των κριτηρίων επιτυχίας στις επόμενες εφαρμογές.

3^η ΕΦΑΡΜΟΓΗ : Νεοελληνική Γλώσσα (Παραγωγή λόγου)

Σύνολο ωρών που διατέθηκαν για την υλοποίηση : 4 διδακτικές ώρες

Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης

Μετά τη διδασκαλία της παραγράφου η εκπαιδευτικός πέρασε στη διδασκαλία παραγωγής λόγου. Από προηγούμενη παραγωγή λόγου που είχε ανατεθεί στους/στις μαθητές/τριες ως εργασία για το σπίτι η εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ελλείψεις αυτές εντοπίστηκαν τόσο στην οργάνωση του κειμένου όσο και στο περιεχόμενο.

Σχεδιασμός δράσης

Η εκπαιδευτικός προετοίμασε φύλλο εργασίας που περιελάμβανε κείμενο αναφοράς για την αξία της γλωσσομάθειας και εργασία για την παραγωγή γραπτού λόγου 200 περίπου λέξεων από τους/τις μαθητές/τριες.

Δεν κατασκευάστηκε πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό ρουμπρίκα για να αξιοποιηθεί στην αυτοαξιολόγηση. Επιλέχθηκε η συνδιαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας στην τάξη από κοινού με τους/τις μαθητές/τριες.

Υλοποίηση της δράσης στην τάξη (4 διδακτικές ώρες)

1 διδακτική ώρα

Έγινε μέσα στην τάξη ανάγνωση ενός σύντομου κειμένου αναφοράς σχετικά με την αξία της γλωσσομάθειας. Συζητήθηκαν οι ιδέες του κειμένου, καταγράφηκαν και προστέθηκαν στη συνέχεια και οι σκέψεις των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός θύμισε στους/στις μαθητές/τριες τις αρετές της παραγράφου, ώστε να τις τηρήσουν κατά την παραγωγή του δικού τους κειμένου. Τέλος, τους υπενθύμισε την τριμερή δομή που πρέπει να έχει το κείμενό τους και τόνισε την αναγκαιότητα χρήσης συνδετικών λέξεων και σημείων στίξης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες συνδιαμορφώθηκαν και τα κριτήρια επιτυχίας τα οποία συμπεριέλαβε η εκπαιδευτικός στη ρουμπρίκα αυτοαξιολογησης που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές/τριες μετά την παραγωγή γραπτού λόγου που ακολούθησε.

2 διδακτικές ώρες

Έπειτα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς στην παραγωγή λόγου σχετικά με την αξία της γλωσσομάθειας και να συμπληρώσουν φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Αξιολόγηση της δράσης – Αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες παρουσίασαν βελτίωση ως προς το περιεχόμενο του κειμένου τους, αλλά δεν σημείωσαν μεγάλη βελτίωση στην τήρηση της τριμερούς δομής και της συνοχής. Η βελτίωση του περιεχομένου αποδόθηκε στην γόνιμη αξιοποίηση των ιδεών του κειμένου αναφοράς.

Επανασχεδιασμός

Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες στη συνοχή και τη στίξη επιλέχθηκε ύστερα από συζήτηση και με τη σχολική σύμβουλο να μην ανατεθεί για ένα χρονικό διάστημα παραγωγή λόγου αρκετών λέξεων, αλλά να επικεντρωθούν οι προσπάθειες της εκπαιδευτικού στη συγγραφή παραγράφου, ώστε να έχουν οι μαθητές/τριες καλύτερο έλεγχο όλων των παραπάνω στοιχείων.

4^η ΕΦΑΡΜΟΓΗ : Νεοελληνική Λογοτεχνία («Του γιοφυριού της Άρτας»)

Σύνολο ωρών που διατέθηκαν για την υλοποίηση : 4 διδακτικές ώρες

Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης

Μέσα από άτυπες συζητήσεις στην τάξη διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες δεν συμπαθούν ιδιαίτερα το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, καθώς το θεωρούν ανιαρό. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση παραπονιούνται σε σταθερή βάση πως δεν κατανοούν τι πρέπει να διαβάζουν, ώστε βελτιώσουν την επίδοσή τους.

Σχεδιασμός δράσης

Η εκπαιδευτικός προετοίμασε φύλλο εργασίας το οποίο θα απαντούσαν οι μαθητές/τριες μετά τη διδασκαλία του ποιήματος.

Δεν κατασκευάστηκε πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό ρουμπρίκα για να αξιοποιηθεί στην αυτοαξιολόγηση. Επιλέχθηκε η συνδιαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας στην τάξη από κοινού με τους/τις μαθητές/τριες.

Υλοποίηση της δράσης στην τάξη (4 διδακτικές ώρες)

2 διδακτικές ώρες

Διατέθηκαν δύο διδακτικές ώρες για την ανάλυση και την ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός προσπαθούσε με τις κατάλληλες ερωτήσεις, στις οποίες οι μαθητές/τριες απαντούσαν προφορικά, και την παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης να καθοδηγήσει τους μαθητές/τριες, ώστε η ερμηνευτική προσέγγιση που θα προέκυπτε να προερχόταν σε σημαντικό βαθμό από τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να κινητοποιεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις τους/τις μαθητές/τριες και απέφευγε τον μονόλογο για να καταστήσει το μάθημα λιγότερο ανιαρό και για να νιώσουν οι μαθητές/τριες ότι η κατανόηση και η ανάλυση ενός ποιήματος δεν είναι τελικά μια τόσο ανιαρή και απροσπέλαστη διαδικασία. Άλλος στόχος ήταν η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σταδιακά προσδιορίζονταν σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες τα κριτήρια επιτυχίας τα οποία κατέγραψε η εκπαιδευτικός και με βάση αυτά κατασκεύασε ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης.

2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε φύλλο εργασίας σχετικό με το ποίημα, ακολούθησε ανατροφοδότηση σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν και έπειτα συμπλήρωσαν το φύλλο αυτοαξιολόγησης. Σε όλη τη διαδικασία η εκπαιδευτικός παρείχε διαρκή υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να εμπλακούν όσο πιο ενεργά γινόταν στην αξιολόγησή τους.

Αξιολόγηση της δράσης – Αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και κατά τη διαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας και φάνηκε να κινητοποιήθηκαν. Ωστόσο, το ποίημα τους φάνηκε αρκετά εκτενές και παρά τη συνδιαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις και επιπλέον ζητούσαν σε σημαντικό βαθμό τη βοήθεια της εκπαιδευτικού για τη συμπλήρωση του φύλλου αυτοαξιολόγησης.

Επανασχεδιασμός

Τα παραπάνω δεδομένα λήφθηκαν υπόψη από την εκπαιδευτικό και για την επόμενη εφαρμογή επιλέχθηκε πιο μικρό και πιο εύκολο ως προς την πρόσληψη των νοημάτων του ποίημα. Ταυτόχρονα, μειώθηκε ο αριθμός των κριτηρίων επιτυχίας, ώστε να είναι πιο εύκολη η διαδικασία της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εναλλακτική τους αξιολόγηση.

5^η ΕΦΑΡΜΟΓΗ : Νεοελληνική Λογοτεχνία (Αθανάσιος Χριστόπουλος, «Τώρα»)

Σύνολο ωρών που διατέθηκαν για την υλοποίηση : 3 διδακτικές ώρες

Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης

Μετά τις διαπιστώσεις που έγιναν από την εφαρμογή που αφορούσε την παραλογή «Του γιοφυριού της Άρτας» και τις άτυπες συζητήσεις που ακολούθησαν επιλέχθηκε το ποίημα του Αθανάσιου Χριστόπουλου με τίτλο «Τώρα». Η επιλογή έγινε λόγω της μικρής του έκτασης και του θέματός του που θεωρήθηκε ενδιαφέρον για εφήβους.

Σχεδιασμό δράσης

Η εκπαιδευτικός προετοίμασε φύλλο εργασίας το οποίο θα απαντούσαν οι μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του ποιήματος.

Δεν κατασκευάστηκε πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό ρουμπρίκα για να αξιοποιηθεί στην ετεροαξιολόγηση των μαθητών/τριών. Επιλέχθηκε η συνδιαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας στην τάξη από κοινού με τους/τις μαθητές/τριες.

Υλοποίηση της δράσης στην τάξη (3 διδακτικές ώρες)

1 διδακτική ώρα

Διατέθηκε μία διδακτική ώρα για τη ανάλυση και την ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός έθετε προφορικά σύντομες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες στις οποίες απαντούσαν προφορικά και παρείχε ταυτόχρονα ανατροφοδότηση. Η ερμηνευτική προσέγγιση έγινε σε πολύ σημαντικό βαθμό από τους/τις μαθητές/τριες και μάλιστα παρατηρήθηκε ότι συμμετείχαν περισσότερο και οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σταδιακά προσδιορίζονταν σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες τα κριτήρια επιτυχίας τα οποία κατέγραψε η εκπαιδευτικός και με βάση αυτά κατασκεύασε ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης.

2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε φύλλο εργασίας σχετικό με το ποίημα, ακολούθησε ανατροφοδότηση σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Ακολούθησε παρουσίαση της διαδικασίας και της σημασίας της ετεροαξιολόγησης, ώστε να κατανοήσουν ότι στοχεύει στην προσωπική τους ανάπτυξη και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το φύλλο ετεροαξιολόγησης και να σημειώσουν σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν οι συμμαθητές/τριες τους σε κάθε κριτήριο. Καθώς οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν το φύλλο ετεροαξιολόγησης η εκπαιδευτικός παρείχε διαρκή υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να εμπλακούν όσο πιο ενεργά γινόταν στην αξιολόγησή των συμμαθητών/τριών τους.

Αξιολόγηση της δράσης – Αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες είχαν πολύ μεγάλη συμμετοχή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και κατά τη διαμόρφωση των κριτηρίων επιτυχίας και φάνηκε να κινητοποιήθηκαν σε πολύ σημαντικό βαθμό. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στην πιο επιτυχημένη επιλογή ποιήματος και στη μεγαλύτερη άνεση που απέκτησαν στη συνδιαμόρφωση κριτηρίων επιτυχίας λόγω της συμμετοχής τους στις προηγούμενες σε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μικρότερη επιθυμία συμμετοχής στην ετεροαξιολόγηση, καθώς φάνηκε κάποιοι/ες μαθητές/τριες να αισθάνονται αμήχανα και κάποιοι να μην εμπιστεύονται τη γνώμη των συμμαθητών/τριών τους.

Επανασχεδιασμός

Τα παραπάνω δεδομένα λήφθηκαν υπόψη από την εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του μαθήματος τη Νεολληνικής Λογοτεχνίας, αλλά κυρίως για την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που θα διδάσκονταν οι μαθητές/τριες όλη τη διάρκεια τους σχολικού έτους και για τους τρόπους αξιολόγησής τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο κατά τη διάρκεια όλων των εφαρμογών εναλλακτικής αξιολόγησης όσο και μετά ολοκλήρωσή τους οι μαθητές/τριες ζητούσαν επίμονα να βαθμολογηθεί το γραπτό τους και με τον παραδοσιακό τρόπο. Η εκπαιδευτικός προσπαθούσε με τις κατάλληλες συζητήσεις να μετατοπίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών από τους βαθμούς στην παρατήρηση της μαθησιακής τους πορείας.

Μετά την ολοκλήρωση των πέντε εφαρμογών εναλλακτικής αξιολόγησης οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου για την εμπειρία τους.

3.8. Συμπεράσματα από την έρευνα δράση

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας – δράσης ενσωματώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι στρατηγικές της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης. Οι δυσκολίες που με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπη η εκπαιδευτικός ήταν αρκετές.

α) Χρόνος

Η εφαρμογή των στρατηγικών της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης απαιτεί χρόνο για την προετοιμασία και την υλοποίησή τους γεγονός που σε συνδυασμό με τις αυξημένες απαιτήσεις της διδακτέας ύλης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας καθιστούσε τη διαδικασία αρκετά πιεστική.

Οι μαθητές/τριες δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις μεθόδους της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης και γι' αυτό χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές. Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης διατέθηκε πολύς χρόνος προκειμένου να μπορούν οι μαθητές/τριες να αξιολογούν ουσιαστικά τον εαυτό τους και στην περίπτωση της ετεροαξιολόγησης ήταν αρκετά χρονοβόρα η διαδικασία της ανατροφοδότησης. Η εφαρμογή, δηλαδή, των στρατηγικών της αξιολόγησης για τη μάθηση αποδείχτηκε εξαιρετικά απαιτητική, αφού προϋποθέτει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και συνεργατικές δραστηριότητες, διαδικασίες αρκετά χρονοβόρες. Αν συνυπολογιστεί και η απώλεια διδακτικών ωρών λόγω δράσεων που πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος γίνεται εύκολα κατανοητό ότι το πλαίσιο εφαρμογής ήταν αρκετά πιεστικό.

β) Φόρτος εργασίας

Η απαιτητική φύση του σχολικού προγράμματος, οι πολλές ώρες διδασκαλίας σε συνδυασμό με τα αυξημένα διοικητικά καθήκοντα και άλλες εξωδιδακτικές υποχρεώσεις της εκπαιδευτικού (οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, επικοινωνία με τους γονείς, προετοιμασία εκθέσεων,

επιμορφωτικά σεμινάρια), άφηναν περιορισμένο χρόνο για την προσεκτική ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και τον σχεδιασμό των κατάλληλων στρατηγικών της αξιολόγησης για τη μάθηση. Έτσι, κατά διεξαγωγή της έρευνας – δράσης έγιναν κάποιες επιλογές από την εκπαιδευτικό που δεν ανταποκρίνονταν πλήρως στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

γ) Κουλτούρα βαθμολόγησης

Άλλο ένα εμπόδιο, ίσως το σημαντικότερο, ήταν η κουλτούρα βαθμολόγησης. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες αξιολογούνταν με τρόπους πέρα από τους παραδοσιακούς, είχε ως αποτέλεσμα να νιώθουν πίεση και να επηρεάζεται αρνητικά κάποιες φορές η εμπλοκή τους στις διαδικασίες. Οι μαθητές/τριες δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, έδειχναν έντονη προσήλωση στη βαθμολογία τους με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται στο βαθμό και να μην εστιάζουν όσο θα έπρεπε στην κατανόηση των λαθών τους και στη διαδικασία της μάθησης. Φαίνεται μάλιστα να θεωρούσαν την επίτευξη καλής βαθμολογίας ως κύριο σκοπό των προσπαθειών τους. Η έντονη ανησυχία των μαθητών/τριών για τον βαθμό είχε ως αποτέλεσμα να παραβλέπουν κάποιες φορές την ανατροφοδότηση που θα τους βοηθούσε να βελτιωθούν. Χαρακτηριστικές φράσεις των μαθητών/τριών ήταν «Πόσο έγραψα;», «Θα με περάσετε;». Κάποιοι/ες μαθητές/τριες μάλιστα ζητούσαν επίμονα να βαθμολογηθεί το γραπτό του παρά την παροχή αναλυτικής ανατροφοδότησης. Η εμμονή των μαθητών/τριών στους βαθμούς και το έντονο άγχος τους ίσως να οφείλεται και στη χαμηλή επίδοσή τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσα και Λογοτεχνίας τα προηγούμενα έτη. Ταυτόχρονα, έντονη ήταν η συνεχής σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. Ερωτήσεις όπως: «Πόσο έγραψα σε σχέση με την τάξη;» καταδεικνύουν την τάση εστίασης στη σύγκριση, παρά στην προσωπική πρόοδο. Ο έντονος αυτός ανταγωνισμός δεν επέτρεπε πάντα στους/στις μαθητές/τριες να εκτιμήσουν την ατομική τους πορεία μάθησης. Τέλος, η επιμονή των μαθητών/τριών να βαθμολογηθεί το γραπτό τους από την εκπαιδευτικό παρά την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης συνδέεται και με την ύπαρξη

εξωτερικών κινήτρων, όπως είναι η επιβράβευση από τους γονείς τους με τη μορφή χρημάτων. Η φράση «Αν πάρω καλό βαθμό, θα μου δώσουν χρήματα οι γονείς μου» δείχνει ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν εγγενές ενδιαφέρον για τη γνώση και βλέπουν τη μάθηση ως μέσο επίτευξης υλικών στόχων παρά ως μια διαδικασία προσωπικής εξέλιξης. Ταυτόχρονα, όμως, αντικατοπτρίζεται και η αντίληψη των γονέων για τη μάθηση, αφού και οι ίδιοι φαίνεται να επικεντρώνονται στους βαθμούς και όχι στη βελτίωση των παιδιών τους. Αυτή η στάση των γονέων αγνοεί τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αναδεικνύει ως κυρίαρχο κριτήριο αξιολόγησης της επιτυχίας των παιδιών τους τους βαθμούς.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε σχέση με τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή στρατηγικών της αξιολόγησης για τη μάθηση στην τάξη συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της μελέτης των Nasr et. al (2019) που διεξήχθη σε σχολεία και ιδιωτικά ινστιτούτα που δίδασκαν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα και εστίαζε στην εφαρμογή στρατηγικών της αξιολόγησης για τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως κρίσιμο εμπόδιο στην εφαρμογή στρατηγικών της αξιολόγησης για τη μάθηση τις αυστηρές χρονικές απαιτήσεις προκειμένου να ολοκληρωθεί η ύλη και επεσήμαναν τις δυσκολίες παροχής περιγραφικής ανατροφοδότησης και εξατομικευμένης καθοδήγησης λόγω του υψηλού φόρτου εργασίας. Ως κρίσιμο εμπόδιο τόνισαν και την κουλτούρα βαθμολόγησης που κυριαρχεί στα σχολεία και τις εξετάσεις στις οποίες ακολουθούνται οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης.

Από την έρευνα - δράση προέκυψε ακόμη ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον κόσμο της αξιολόγησης βελτίωσε την κριτική τους σκέψη, καθώς οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από την έρευνα των Nurdini et al. (2020) που διεξήγαγαν έρευνα δράση για την αξιολόγηση για τη μάθηση. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες βελτίωσαν την ποιότητα της εργασίας τους, αφού μπορούσαν να σκέφτονται πιο κριτικά.

Ταυτόχρονα οι ανοιχτές ερωτήσεις που έθετε η εκπαιδευτικός ενίσχυαν τη νοητική εμπλοκή των μαθητών/τριών μέσα από τον διάλογο και την αλληλεπίδραση στην τάξη. Οι αλληλεπιδράσεις αυτού του είδους έκαναν τους/τις μαθητές/τριες να αισθάνονται πιο θετικά για τη μάθησή τους, καθώς τους δινόταν περισσότερος χρόνος να σκεφτούν αφού η εκπαιδευτικός δεν αναζητούσε σε σύντομο χρόνο τις απαντήσεις μόνο από τους/τις μαθητές/τριες με καλή επίδοση. Η εκπαιδευτικός έθετε ερωτήσεις που ενθάρρυναν τη σκέψη των μαθητών/τριών, ώστε να προκύπτουν στοχαστικές απαντήσεις. Έπειτα, αξιοποιούσε τις απαντήσεις αυτές για την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών. Πολύ σημαντική επίσης φάνηκε ότι είναι και η συνεργατική ρύθμιση των κριτηρίων επιτυχίας με βάση την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών. Η εκπαιδευτικός συνεργάστηκε με τους/τις μαθητές/τριες για να προσαρμόσουν τους στόχους του μαθήματος και τα κριτήρια επιτυχίας υπό το φως της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των μαθητών/τριών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Με τον τρόπο αυτό, μπόρεσαν να σχεδιαστούν τα επόμενα μαθησιακά βήματα ανεξάρτητα από τα άκαμπτα σχέδια μαθήματος που δεν λαμβάνουν υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Η εμπλοκή των μαθητών/τριών στον καθορισμό μαθησιακών στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας βελτίωσε τα μαθησιακά τους επιτεύγματα. Αυτή η συνεργατική ρύθμιση κριτηρίων επιτυχίας επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τι έπρεπε να μάθουν και να αυτοαξιολογήσουν την πρόοδό τους. Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης τους επέτρεψε να βελτιώσουν τις εργασίες τους, καθώς κατανόησαν ότι η μάθηση μπορεί να προκύψει μέσα από τα λάθη των άλλων. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από έρευνα του Albert Tarmo (2022) σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η ενσωμάτωση της αξιολόγησης για τη μάθηση ενισχύει τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Θεματική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές/τριες μετά τη συμμετοχή τους σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση (Thematic Analysis) αποτελεί μια ποιοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, η οποία χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό, την περιγραφή, την αναφορά και τη θεματοποίηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Braun & Clarke, 2012). Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο χωρίς αυτό να σημαίνει φυσικά ότι δεν είναι αναγκαία μια επιστημολογική πλαισίωση.

Οι Braun & Clarke (2006) προτείνουν έξι στάδια θεματικής ανάλυσης:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα: Ο ερευνητής μελετά προσεκτικά το ερευνητικό υλικό, ώστε να αποκτήσει βαθιά και ουσιαστική κατανόηση. Έπειτα καταγράφει τις ιδέες του πριν ξεκινήσει την κωδικοποίησή τους.
2. Κωδικοποίηση: Σε κάθε σημαντικό τμήμα του ερευνητικού υλικού αποδίδεται ένα εννοιολογικός προσδιορισμός, ένας κώδικας, που περιγράφει το περιεχόμενο με έναν συνοπτικό τρόπο. Σημαντικές είναι οι ιδέες και οι κατηγορίες που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς ευαισθητοποιούν τον ερευνητή και τον βοηθούν να εντοπίζει τα μοτίβα στα δεδομένα του.
3. Αναζήτηση θεμάτων: Στο σημείο αυτό ο ερευνητής εστιάζει στα πιθανά θέματα και υποθέματα που μπορεί να προκύψουν. Ο ερευνητής επικεντρώνεται φυσικά μόνο στα μοτίβα που σχετίζονται με τα ερευνητικά του ερωτήματα και συνδιαλέγεται με τα δεδομένα χωρίς να περιορίζεται από τα θεωρητικά σχήματα που έχει στον νου του (Κατσαρού, 2016. Τσιώλης, 2018).

4. Επανελέγχος των θεμάτων: Στο στάδιο αυτό το σύνολο των πιθανών θεμάτων επανεξετάζεται, ώστε κάποια να διαχωριστούν ή να συγχωνευθούν αν κριθεί αναγκαίο.
5. Καθορισμός θεμάτων: Αφού προσδιοριστούν τα τελικά θέματα, τους αποδίδονται ονόματα αντιπροσωπευτικά του περιεχομένου τους, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στην τελική ανάλυση.
6. Τελική ανάλυση και συγγραφή ευρημάτων: Όταν ο ερευνητής έχει πια συγκεντρώσει το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων, προχωρά στην αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων. Απαραίτητη κρίνεται η παράθεση επαρκών στοιχείων που να τεκμηριώνουν τα διάφορα θέματα, ώστε να πείθεται ο αναγνώστης για την εγκυρότητα της ανάλυσης του ερευνητή.

Ωστόσο, η θεματική ανάλυση έχει και κάποιους περιορισμούς. Η κωδικοποίηση των θεμάτων ενδέχεται να έχει έντονα υποκειμενικό χαρακτήρα, αφού μπορεί να επηρεάζεται από τις προκαταλήψεις του ερευνητή. Επιπλέον, πολύ συχνά η διαδικασία μπορεί να είναι χρονοβόρα, καθώς απαιτείται διαρκής έλεγχος των δεδομένων προκειμένου να είναι σαφή και ακριβή τα θέματα. Η σωστή, όμως, εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων και να παράσχει σημαντικές επιστημονικές γνώσεις.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων ανοικτού τύπου που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές, αναδείχθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες:

α) Συναισθήματα των μαθητών/τριών κατά τη συμμετοχή τους στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης:

- Αυτοαξιολόγηση: Καταγράφηκαν κυρίως θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ενδιαφέρον και ικανοποίηση, αλλά και αρνητικά, όπως άγχος και αβεβαιότητα.
- Ετεροαξιολόγηση: Οι μαθητές ανέφεραν θετικά συναισθήματα που απορρέουν από τη συνεργασία (π.χ. διασκέδαση, αλληλοϋποστήριξη).

Παρόλα αυτά, σημειώθηκαν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, αμηχανία, αδιαφορία, φόβος και ανασφάλεια.

β) Οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές/τριες από τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης:

- Αυτοαξιολόγηση: Τα οφέλη περιλαμβάνουν την ανάπτυξη αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης, καθώς και τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης για τους συμμαθητές.
- Ετεροαξιολόγηση: Επισημάνθηκαν η αναγνώριση εναλλακτικών προσεγγίσεων, η βελτίωση και η μάθηση μέσω της παρατήρησης λαθών άλλων μαθητών.

γ) Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες:

- Αυτοαξιολόγηση: Οι μαθητές δήλωσαν ότι δυσκολεύονται στον εντοπισμό των λαθών τους, στη διατήρηση αντικειμενικότητας και ειλικρίνειας, καθώς και στην αποδοχή των λαθών τους.
- Ετεροαξιολόγηση: Ανέφεραν δυσκολίες στην ειλικρινή έκφραση γνώμης, την αντικειμενικότητα λόγω προσωπικών σχέσεων, καθώς και στην κατανόηση των κριτηρίων αξιολόγησης, ενώ υπογράμμισαν την έλλειψη εξοικείωσης με τη διαδικασία.

δ) Προτάσεις βελτίωσης από τους/τις μαθητές/τριες:

- Αυτοαξιολόγηση: Ζητήθηκε περισσότερη στήριξη από την εκπαιδευτικό, όπως γραπτή ανατροφοδότηση, καθώς και η ενίσχυση της συνεργασίας με τους συμμαθητές μέσα σε ένα πιο υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

ε) Σύγκριση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού:

- Αυτοαξιολόγηση: Οι μαθητές ανέφεραν ότι προσεγγίζουν τα λάθη τους με διαφορετικό τρόπο, ασκούν αυστηρότερη αυτοκριτική σε σχέση με την

εκπαιδευτικό, ενώ θεωρούν ότι η εκπαιδευτικός διαθέτει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και ικανότητα αξιολόγησης.

- Ετεροαξιολόγηση: Εκφράστηκε έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητα των συμμαθητών να αξιολογούν αποτελεσματικά.

4.2. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου

Μέσα από ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες μετά τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης αναδείχτηκαν σημαντικές παράμετροι, όπως συναισθηματικές αντιδράσεις, δυσκολίες, οφέλη από τη διαδικασία και προτάσεις για πιθανές βελτιώσεις. Εξετάζεται αν η εμπειρία που αποκομίζει κάθε μαθητής/τρια από τη συμμετοχή του/της σε αυτές τις πρακτικές σχετίζεται με το προφίλ που έχει ως μαθητής/τρια και πιο συγκεκριμένα από τις ακαδημαϊκές του/της επιδόσεις, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική του/της κατάσταση.

4.2.1. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου για την αυτοαξιολόγηση

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την αυτοαξιολόγηση						
Ονόματα μαθητών/ μαθητριών	Συναισθήματα κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης	Οφέλη της αυτοαξιολόγησης	Δυσκολίες στην αυτοαξιολόγηση	Σύγκριση αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγηση των καθηγητών	Προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας	
Μελωδία	«Ένιωσα ότι με βοήθησε» «Φοβάμαι να είμαι	«Κατάλαβα ότι μπορώ να καταλάβω κάποια	«Δυσκολεύομαι να βλέπω τα λάθη μου»	«Η καθηγήτριά μου είναι πολύ ειλικρινής, αλλά εγώ	«Να γινόταν πιο ενδιαφέρον»	• Θετικά συναισθήματα (βελτίωση) • Αρνητικ

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την αυτοαξιολόγηση						
	ειλικρινής με τον εαυτό μου»	πράγματ α και να προσπαθ ήσω»		επηρεάζομ αι από το πώς νιώθω και πόσο χάλια τα πήγα»		ά (φόβος) • Αυτογνωσία/ αυτοκριτική • Εμπιστοσύνη στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικού • Έντονη επιρροή συναισθημάτων
Χαριλιάννα	«Μου αρέσει να διορθώνω τον εαυτό μου»	«Η αυτοαξιολόγηση με βοήθησε να δω τα λάθη μου και να γίνομαι καλύτερη έστω και λίγο»	«Δεν νομίζω ότι υπάρχει καποια δυσκολία»	«Πιο ωραίος ο τρόπος που αξιολογούμε ε εμείς τον εαυτό μας»	«Δεν θα άλλαζα κάτι ιδιαίτερα»	• Θετικά συναισθήματα • Βελτίωση • Προτίμηση αυτοαξιολόγησης από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού
Μαργαρίτα	«Αισθάνθηκα αγχωμένη επειδή ήταν δύσκολο να απαντήσω και να εξηγήσω με λεπτομέρε	«Με βοήθησε στο να καταλάβω ότι πρέπει να προσπαθώ περισσότερο»	«Δυσκολεύτηκα στις τελευταίες ερωτήσεις που εξηγούσα τι κατανόησα» «Ήταν δύσκολο να	«Οι καθηγητές αξιολογούν καλύτερα»	«Ήταν κάπως βαρετή»	• Αρνητικά συναισθήματα (άγχος, δυσκολία εντοπισμού των λαθών της) • Βελτίωσ

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την αυτοαξιολόγηση						
	ιες, αλλά αναγνώρισα τα λάθη μου»		αξιολογώ τον εαυτό μου και να καταλάβω πού έχω λάθη»			η & καταβολή ή μεγαλύτερης προσπάθειας • Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικού • Ανιαρή διαδικασία
Αναστασία	«Μπορεί να νιώσω λίγο μειονεκτικά, αλλά θέλω να είμαι ειλικρινής όταν αξιολογώ τον εαυτό μου»	«Να πω την αλήθεια με βοήθησε και ας μην το λέω στην καθηγήτριά μου. Μπορώ να γράφω ό,τι με δυσκολεύει και να νιώθω άνετα»	«Δεν με δυσκόλεψε τίποτα. Λέγοντας αλήθεια κατάλαβα ότι σε βοηθάει»	«Πιστεύω ότι αξιολογώ πιο αυστηρά τον εαυτό μου»	«Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι γι' αυτό»	• Αρνητικά συναισθήματα (αίσθημα μειονεξίας) • Θετικά συναισθήματα (αίσθηση ελευθερίας) • Επιδίωξη ειλικρίνειας • Πιο αυστηρή ή η αυτοαξιολόγηση
Ευθύμης	«Κατά τη	«Με	«Να είμαι	«Διαφορετι	«Να	• Αρνητικ

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την αυτοαξιολόγηση						
	διάρκεια της διαδικασίας ένιωθα άβολα και αγχωμένος»	βοήθησε να καταλάβω τα προβλήματα και τις αδυναμίες μου»	ειλικρινής με τον εαυτό μου, να αποδεχτώ τα λάθη μου»	κό, γιατί εγώ στον εαυτό μου μπορεί να βάλω μεγαλύτερο βαθμό»	χρησιμοποίησάμε τον διαδραστικό πίνακα»	ά συναισθήματα (άγχος) • Εντοπισμός αδυναμιών • Δυσκολία αποδοχής λαθών • Χρήση τεχνολογίας
Χαράλαμπος	«Αισθανόμουν κυρίως σκεπτικός για να δείξω την ειλικρίνεια μου» «Φοβόμουν πως μπορεί να μην έβαλα τις σωστές βαθμολογίες τις οποίες αξίζω να πάρω»	«Με βοήθησε να γίνωμαιο πιο ειλικρινής και τώρα ξέρω καλύτερα πού να προσέχω περισσότερο»	«Δεν μπορούσαν να αποφασίσω εύκολα αν τα πήγα καλά ή όχι»	«Τις περισσότερες φορές αξιολογώ πιο αντικειμενικά τον εαυτό μου από τους καθηγητές»	«Θα ήταν καλύτερο ο καθηγητής να μας έγραφε κάποια σχόλια σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση»	• Αρνητικά συναισθήματα (προβληματισμός, αβεβαιότητα) • Πιο αντικειμενική η αυτοαξιολόγηση • Μεγαλύτερη στήριξη από την εκπαιδευτικό
Ιωσήφ	«Ήταν ενδιαφέρον το θέμα της αυτοαξιολόγησης, αλλά ένιωσα	«Με βοήθησε να εντοπίσω τα λάθη μου και τα δυνατά	«Ήταν αρκετά δύσκολο να βαθμολογήσω σωστά και ειλικρινά	«Πιστεύω πως οι καθηγητές είναι πιο ειδικοί να αξιολογούν»	«Θα ήθελα να συζητήσω τα λάθη μου περισσότερο με την καθηγήτριά	• Θετικά συναισθήματα (ενδιαφέρον, διαδικασία) • Εντοπισ

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την αυτοαξιολόγηση						
	λίγο άβολα»	μου σημεία»	τον εαυτό μου και πώς ακριβώς να κρίνω την πρόοδό μου» «Ήταν δύσκολο να παραδεχτώ πού έχω κάνει λάθος, αλλά ζήτησα βοήθεια από την καθηγήτρια»		ά μου, για να βελτιωθώ »	μός αδύνατων και δυνατών σημείων • Δυσκολία ειλικρινούς αυτοαξιολόγησης • Δυσκολία αποδοχής ής λαθών • Εμπιστοσύνη στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών • Καλύτερη ανατροφοδότηση
Πάρις	«Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, αισθάνθηκα ενδιαφέρον, γιατί κάναμε κάτι διαφορετικό»	«Πιστεύω ότι η αυτοαξιολόγηση με βοηθήσει να βελτιωθώ πού θα πρέπει να προσέξω περισσότερο»	«Οι δυσκολίες που συναντήσες κατά την αυτοαξιολόγηση, είναι ότι δεν ήξερα αν ήμουν δίκαιος στην αξιολόγηση ή μου»	«Ο τρόπος που με αξιολογεί η καθηγήτριά μου είναι ότι είναι πιο αντικειμενικός»	«Θα ήθελα να υπάρχει κάτι σαν παιχνίδι»	• Θετικά συναισθήματα (αλλαγή ρουτίνας) • Βελτίωση • Προβληματισμός/ αβεβαιότητα • Πιο αντικειμενική η

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την αυτοαξιολόγηση						
						αξιολόγηση της εκπαιδευτικού • Ανάγκη να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η διαδικασία
Κατερίνα	«Νιώθω άγχος για το τι θα πουν και θα γράψουν»	-	«Δυσκολεύτηκα να αυτοαξιολογήσω τον εαυτό μου»	-	-	• Αρνητικά συναισθήματα (άγχος)
Λευτέρης	«Ένιωσα περίεργα, γιατί ήταν κάτι πρωτόγνωρο για εμένα»	«Κατάλαβα ότι πρέπει να διαβάζω περισσότερο»	«Δεν δυσκολεύτηκα, γιατί είχα θάρρος και πίστη στην τιμιότητά μου»	«Μπορώ να είμαι πιο αυστηρός με τον εαυτό μου»	«Δεν θα άλλαζα τίποτα»	• Αρνητικά συναισθήματα (αμηχανία) • Συνειδητοποίηση αναγκαιότητας για περισσότερη μελέτη • Αυτοπεποίθηση • Αυστηρότητα στη αυτοαξιολόγηση
Αθανασία	«Μπορώ να πω πως είναι μια ευχάριστη διαδικασία και νιώθω	«Με βοήθησε να καταλάβω τα λάθη μου, ώστε	«Δεν υπήρξε κάποια δυσκολία»	«Εγώ κοιτάω να δω τα λάθη μου, ενώ η καθηγήτριά μου τι έχω	«Θα ήθελα αντί να γράφω να μπορούσα να ανταλλάσσω	• Θετικά συναισθήματα • Εντοπισμός λαθών &

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την αυτοαξιολόγηση						
	καλά που μπορώ να αξιολογώ τον εαυτό μου»	την επόμενη φορά να μην τα ξανακάνω »		καταλάβει»	ω απόψεις και με τους γύρω μου π.χ. με τη διπλανή μου»	μελλοντική βελτίωση • Διαφορετική προσέγγιση λαθών από την εκπαιδευτικό • Αλληλεπίδραση με συμμαθητές
Σπύρος	«Μου αρέσει να αξιολογώ τον χαρακτήρα μου»	«Μπορώ να καταλάβω τα λάθη μου και να μην τα ξανακάνω στο μέλλον»	-	-	-	• Θετικά συναισθήματα • Εντοπισμός λαθών & μελλοντική βελτίωση
Νίκος	«Είναι ευχάριστο και μου αρέσει να αξιολογώ τον εαυτό μου»	«Μπορώ να αυτοαξιολογώ το γραπτό μου και να διαπιστώνω τα λάθη μου, ώστε να βλεπωθώ »	-	-	-	• Θετικά συναισθήματα • Εντοπισμός λαθών & βελτίωση
Ιορδάνης	-	-	-	-	-	-
Φιορεσίτα	-	-	-	-	-	-

Φαίνεται πως οι μαθητές/τριες με υψηλές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, όπως η Μαργαρίτα, ο Χαράλαμπος και ο Ιωσήφ, εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και έντονο προβληματισμό. Οι συναισθηματικές αυτές αντιδράσεις σχετίζονται με την αδυναμία τους να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και να είναι αντικειμενικοί στην αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι η

διαδικασία αυτή συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους και στην ενίσχυση της προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση, καθώς συνειδητοποιούν ότι η πρόοδός τους εξαρτάται κυρίως από τη δική τους προσπάθεια. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με τον εντοπισμό και την αποδοχή των λαθών τους, καθώς και με την αντικειμενική αποτίμηση των επιδόσεών τους. Προτείνουν βελτιώσεις που περιλαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, είτε μέσω γραπτών σχολίων είτε μέσω διαλόγου για τις αδυναμίες τους.

Οι μαθητές/τριες με μέτρια επίδοση, όπως ο Πάρις, η Αθανασία και η Χαριλιάννα, αξιολόγησαν θετικά τη διαδικασία, βιώνοντας ευχάριστα συναισθήματα και βρίσκοντας την εμπειρία ενδιαφέρουσα, καθώς διέφερε από τη συνηθισμένη ρουτίνα της τάξης. Αντίθετα, η Αναστασία και η Μελωδία ανέφεραν ότι ένιωσαν μειονεξία και φόβο, ενώ ο Λευτέρης τη χαρακτήρισε ως μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Τα οφέλη που αποκόμισαν περιλαμβάνουν την ανάπτυξη αυτογνωσίας και την κατανόηση ότι μπορούν να βελτιωθούν μέσα από συστηματική προσπάθεια. Παρόλο που αρκετοί από αυτούς συνάντησαν δυσκολίες στην αποδοχή των λαθών τους, ο Λευτέρης, η Χαριλιάννα και η Αθανασία δεν ανέφεραν κανένα πρόβλημα.

Οι μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις είχαν επίσης ποικίλες εμπειρίες. Η Κατερίνα και ο Ευθύμης ανέφεραν άγχος, ενώ ο Σπύρος και ο Νίκος χαρακτήρισαν τη διαδικασία ευχάριστη. Όλοι/ες, ωστόσο, αναγνώρισαν ως σημαντικό όφελος τη δυνατότητα να εντοπίζουν τα λάθη και τις αδυναμίες τους, γεγονός που θεωρούν ότι μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωσή τους.

Τέλος, ένας μαθητής και μια μαθήτρια δεν συμμετείχαν καθόλου στις πρακτικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Ο Ιορδάνης, ο οποίος παρακολουθεί τη Γ' Γυμνασίου για τρίτη χρονιά, ανέφερε σε άτυπες συζητήσεις ότι τον ενδιαφέρει μόνο η απόκτηση του απολυτηρίου και όχι άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η Φιορεσίτα, αλβανικής καταγωγής και πρόσφατα αφιχθείσα στην Ελλάδα, δεν συμμετείχε λόγω της περιορισμένης γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

4.2.2. Ερμηνεία αποτελεσμάτων (αυτοαξιολόγηση)

Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προκαλεί στους/στις μαθητές/τριες τόσο θετικές όσο και αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Boud et al. (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να προκαλέσει θετικά συναισθήματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, αλλά και αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και ανασφάλεια, λόγω της ανάγκης αναγνώρισης των αδυναμιών και των λαθών του ατόμου. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αντιμετωπίσουν τα λάθη τους με ειλικρίνεια, γεγονός που για ορισμένους είναι δύσκολο και αγχωτικό.

Οι μαθητές/τριες ήρθαν αντιμέτωποι με την πρόκληση της ειλικρινούς και δίκαιης αξιολόγησης του εαυτού τους, καθώς και του εντοπισμού και της αποδοχής των λαθών τους. Αυτές οι δυσκολίες, σύμφωνα με τον Carless (2018) συνδέονται με την αμφιβολία για την αντικειμενικότητα της αυτοεκτίμησης και την αδυναμία των μαθητών/τριών να αξιολογήσουν πλήρως και ακριβώς την πρόοδό τους χωρίς καθοδήγηση. Αυτό είναι ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο προκαλεί ανασφάλεια στους/στις μαθητές/τριες κατά την αυτοαξιολόγηση, καθώς οι ίδιοι/ες δεν έχουν πάντοτε τα εργαλεία για να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν τα λάθη τους.

Στα οφέλη ανέφεραν κυρίως την απόκτηση αυτογνωσίας και την αυτοβελτίωση. Αυτή η βελτίωση στην αυτογνωσία και η ενίσχυση της προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση είναι ευρήματα που επιβεβαιώνονται και από τη μελέτη του Lai (2013) ο οποίος αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας των μαθητών/τριών, καθώς τους επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα τις αδυναμίες τους και να τις βελτιώσουν.

Οι μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση τόνισαν την ανάγκη παροχής περισσότερης στήριξης από την εκπαιδευτικό. Αυτή η ανάγκη για εξωτερική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση επιβεβαιώνεται από τη μελέτη των Nugteren et al. (2018) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση και η καθοδήγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς ή τους/τις συμμαθητές/τριες είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της αυτοαξιολόγησης.

**4.2.3. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου για την
ετεροαξιολόγηση**

Κατηγοριοποίηση απόψεων μαθητών/ μαθητριών για την ετεροαξιολόγηση				
Ονόματα μαθητών/μαθητριών	Συναισθήματα κατά τη διάρκεια της ετεροαξιολόγησης	Οφέλη της ετεροαξιολόγησης	Δυσκολίες/ προκλήσεις κατά την ετεροαξιολόγηση	
Μελωδία	«Ήταν αρκετά αγχωτικό στην αρχή, αλλά μετά κατάλαβα ότι μπορεί να βελτιώσει τον συμμαθητή μου» «Με έκανε να νιώθω πως τα πήγα χάλια δίπλα στους συμμαθητές μου»	«Κατάλαβα ότι όλοι κάνουμε λάθη και μου έδωσε πιο πολύ θάρρος και ελπίδα» «Κατάλαβα ότι πρέπει να δώσω πιο σημασία και νόημα μέσα στην τάξη»	«Φοβόμουν μη νευριάσει που ήμουν ειλικρίνης»	• Αρνητικά συναισθήματα (αρχικά άγχος, σύγκριση) • Θετικά συναισθήματα (συνειδητοποίηση βελτίωσης) • Συνειδητοποίηση αναγκαιότητας αλλαγής στάσης στην τάξη • Δυσκολία ειλικρίνειας
Χαριλιάννα	«Διασκεδαστική, έτσι βοηθάς τους συμμαθητές σου»	«Έμαθα ότι λάθη γίνονται όλοι μαθαίνουμε από τα λάθη μας»	Τίποτα	• Θετικά συναισθήματα (διασκεδαστική εμπειρία) • Βελτίωση μέσα από τα λάθη των άλλων
Μαργαρίτα	«Έχει πλάκα, γιατί ανταλλάσσαμε τις εργασίες μεταξύ μας, αλλά ήταν αγχωτικό, επειδή δεν ξέρεις τι έχει γράψει ο άλλος»	«Ότι ο καθένας σκέφτεται διαφορετικά»	«Να προσπαθήσω να μην προσβάλω και να μην παρεξηγηθώ» «Να μην αξιολογήσω με βάση τη συμπάθεια»	• Θετικά συναισθήματα • Αρνητικά συναισθήματα (άγχος) • Αναγνώριση διαφορετικών προσεγγίσεων • Δυσκολία ειλικρίνειας • Φόβος έλλειψης αντικειμενικότητας λόγω

				διαπροσωπικών σχέσεων
Αναστασία	«Και κάποια κακά πράγματα να πουν για εμένα δεν θα στεναχωρηθώ. Θέλω να ξέρω την ακριβή γνώμη που έχει κάποιος για εμένα. Ακούω τη γνώμη των άλλων χωρίς συγκρούσεις και νεύρα»	«Ακούγοντας τη γνώμη των άλλων, αν θες μπορεί να αλλάξεις κάτι»	Τίποτα τα λέω όπως είναι	- Αποδοχή αρνητικής κριτικής - Βελτίωση μέσα από τα σχόλια των συμμαθητών - Ειλικρίνεια
Ευθύμης	«Άγχος γιατί δεν ήξερα τι μπορεί να πει ο άλλος για εμένα»	«Κατάλαβα πως είναι πιο έξυπνοι απ' ό,τι νόμιζα»	«Να βαθμολογήσω»	- Αρνητικά συναισθήματα (άγχος) - Αλλαγή αντίληψης για συμμαθητές - Δυσκολία αξιολόγησης με ακρίβεια
Χαράλαμπος	«Ένιωσα σχετικά αμήχανα και επίσης ένιωσα παρανοϊκός για το τι θα σκεφτεί αυτός ο οποίος αξιολογώ εγώ το γραπτό του»	«Έμαθα πώς να είμαι ειλικρινής και αντικειμενικός με τα γραπτά των άλλων»	«Βρήκα δύσκολο στο να βάζω τον κατάλληλο βαθμό»	- Αρνητικά συναισθήματα (αμηχανία) - Δυσκολία ειλικρίνειας - Δυσκολία αξιολόγησης με ακρίβεια
Ιωσήφ	«Ένιωσα επίσημος και δεν με ενδιέφερε η άποψη των συμμαθητών μου, διότι κατά τη γνώμη μου τα έκανα σωστά και προσπάθησα»	«Κατάλαβα πως ο καθένας έχει τη δική του άποψη για το περιβάλλον γύρω μας» «Μέσα από άλλες εργασίες απέκτησα πιο πλούσιο λεξιλόγιο αλλά και περισσότερη πείρα»	«Πιστεύω πως δεν είναι όλοι οι συμμαθητές μου υπεύθυνοι αρκετά, για να μου αξιολογήσουν το γραπτό» «Δυσκολεύτηκα να διορθώσω κάτι διαφορετικό από το δικό μου»	- Υπευθυνότητα - Αδιαφορία & έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητα αξιολόγησης των συμμαθητών - Έλλειψη εξοικείωσης με τη διαδικασία
Πάρις	«Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ένιωσα ότι πρέπει να λειτουργώ πιο δίκαια»	«Έμαθα αξιολογώντας τη δουλειά των συμμαθητών μου ότι κάνουμε	«Στη δουλειά των συμμαθητών μου ήταν δύσκολο να κατανοήσω όλα τα κριτήρια	- Υπευθυνότητα - Μάθηση μέσα από τα λάθη των άλλων

		παρόμοια λάθη» «Η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης με βοήθησε να γίνω πιο αντικειμενικός»	αξιολόγησης»	Δυσκολία στα κριτήρια αξιολόγησης
Κατερίνα	«Φοβήθηκα να μη με κοροϊδέψουν»	-	-	Αρνητικά συναισθήματα (φόβος, ανασφάλεια)
Λευτέρης	«Πρέπει να είμαι αυστηρός, διότι δεν χαρίζουμε στα διαγωνίσματα»	«Είδα απ' τα λάθη των άλλων και κατάλαβα τα δικά μου» «Είδα τα λάθη μου από άλλη σκοπιά» «Με βοηθάει να βελτιωθώ σαν άνθρωπος»	«Η ειλικρίνεια»	- Αυστηρότητα - Διαφορετική οπτική - Βελτίωση στο ήθος - Δυσκολία ειλικρίνειας
Αθανασία	«Μπορώ να πω πως ήμουν αρκετά αγχωμένη»	«Κατάλαβα πως δεν είμαι η μόνη που έχει κάνει λάθος» «Κατάλαβα πως πρέπει να είμαι πιο προσεκτική την επόμενη φορά»	Δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία	- Αρνητικά συναισθήματα (άγχος) - Βελτίωση μέσα από τα λάθη των άλλων
Σπύρος	«Εμένα μου αρέσει να αξιολογώ τον συμμαθητή μου»	«Μπορώ να βοηθήσω τον συμμαθητή μου»	Καμία	- Θετικά συναισθήματα - Βελτίωση μέσα από συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη
Νίκος	«Δεν μου αρέσει να αξιολογώ τον συμμαθητή μου ούτε αυτός εμένα»	-	«Δεν θέλω να βλέπει τι γράφω και να με αξιολογεί»	Αρνητικά συναισθήματα (φόβος, ανασφάλεια)
Ιορδάνης	-	-	-	
Φιορεσίτα	-	-	-	

Από τους/τις μαθητές/τριες με υψηλές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα η Μαργαρίτα και ο Χαράλαμπος βίωσαν άγχος για τον τρόπο που θα αξιολογήσουν τον/τη συμμαθητή/τρια τους, ενώ ο Ιωσήφ δήλωσε αδιαφορία για τη γνώμη των συμμαθητών/τριών του, αφού δεν θεωρεί ότι έχουν όλοι/ες την ικανότητα να αξιολογούν. Στις δυσκολίες επεσήμαναν την έλλειψη αντικειμενικότητας λόγω διαπροσωπικών σχέσεων και την αξιολόγηση των συμμαθητών/τριών τους με ακρίβεια.

Οι μαθητές/τριες με μέτρια επίδοση βίωσαν τελείως διαφορετικά τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης. Η Αθανασία ένιωσε άγχος, ο Πάρις την ανάγκη να είναι υπεύθυνος και η Χαριλιάννα θεώρησε τη διαδικασία διασκεδαστική. Η Μελωδία επηρεάστηκε ιδιαίτερα αρνητικά, αφού προχωρούσε σε σύγκριση του εαυτού της με τους/τις συμμαθητές/τριες της. Όλοι ωστόσο ανέφεραν ότι είναι μια διαδικασία που τους βοήθησε να βελτιωθούν μέσα από τα λάθη των άλλων. Ο Λευτέρης έχει ισχυρό αίσθημα ευθύνης και επιδιώκει τη δίκαιη και ακριβή αξιολόγηση. Η ικανότητά του να «βλέπει τα λάθη του από άλλη σκοπιά» και να κατανοεί τα δικά του μέσα από τα λάθη των άλλων υποδεικνύει αναλυτική σκέψη και αυτογνωσία. Η δήλωση «με βοηθάει να βελτιωθώ σαν άνθρωπος» αναδεικνύει έναν μαθητή που δίνει ιδιαίτερη σημασία στις ηθικές αξίες.

Οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση με εξαίρεση τον Σπύρο βίωσαν αρνητικά συναισθήματα κατά την ετεροαξιολόγηση. Η Κατερίνα είχε έντονη την ανησυχία μήπως γίνει αντικείμενο κοροϊδίας, ο Νίκος και ο Ευθύμης ένιωσαν ανασφάλεια, ντροπή ή ακόμα και πίεση. Ο Σπύρος είχε μια θετική στάση απέναντι στην ετεροαξιολόγηση και φαίνεται να προσδίδει μεγάλη σημασία στη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη.

4.2.4. Ερμηνεία αποτελεσμάτων (ετεροαξιολόγηση)

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι βιώνουν κατά την ετεροαξιολόγηση έντονο άγχος και ανασφάλεια για τον τρόπο που θα αξιολογηθούν, αλλά και για τον τρόπο που θα αξιολογήσουν. Αυτές οι δηλώσεις δείχνουν ότι η ετεροαξιολόγηση απαιτεί όχι μόνο αλλά και συναισθηματική ωριμότητα και ταυτόχρονα ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου η ανατροφοδότηση θα

γίνεται με σεβασμό και ενσυναίσθηση. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από έρευνα των Yin et.al (2022) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες συχνά βιώνουν έντονα συναισθήματα όπως άγχος και ανησυχία κατά τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης και γι' αυτό κρίνουν αναγκαία τη συναισθηματική καθοδήγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος που θα ενισχύει την αποδοχή της διαδικασίας ως μαθησιακού εργαλείου.

Κάποιοι εξέφρασαν και τον φόβο της μη αντικειμενικής αξιολόγησης λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Harris & Brown (2013) στην έρευνα των οποίων διαφαίνεται ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες ενδέχεται να διαμορφώσουν μια υποκειμενική διάσταση στην κριτική.

Η μάθηση μέσα από τα λάθη των άλλων ενισχύει την αλληλοϋποστήριξη, ενώ παράλληλα προάγει τη δεξιότητα της αυτοκριτικής. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η μελέτη των To & Panadero (2019) σύμφωνα με την οποία η ετεροαξιολόγηση ενισχύει την κατανόηση των προσωπικών αδυναμιών και προσφέρει ευκαιρίες για ανατροφοδότηση που ενισχύουν την αυτοβελτίωση.

Τέλος, μια άλλη σημαντική πρόκληση ήταν η κατανόηση των κριτηρίων αξιολόγησης. Ορισμένοι/ες μαθητές/τριες βρήκαν δύσκολο να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τα λάθη, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για σαφή κριτήρια και προηγούμενη εξάσκηση. Παρόμοια, οι Munoz & Alvare (2007) εντόπισαν ότι η εφαρμογή σαφών κριτηρίων αξιολόγησης ενισχύει την ακρίβεια και την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών στη διαδικασία.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είτε τις αντιμετώπισαν με άγχος είτε με ευχάριστο τρόπο αναγνώρισαν ότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες οδηγούνται στην αυτογνωσία και τη βελτίωση. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση βίωσαν πιο θετικά συναισθήματα κατά την αυτοαξιολόγηση και εκδήλωσαν περισσότερη ανησυχία και άγχος σε σχέση με τα σχόλια που θα δεχθούν από τους/τις συμμαθητές/τριες τους στην ετεροαξιολόγηση. Οι μαθητές/τριες με μέτρια επίδοση εστίασαν κυρίως στη βελτίωση μέσα από τα λάθη των άλλων και στην ανάληψη της προσωπικής ευθύνης για τη μάθησή τους. Οι μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση έδειξαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη

διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παρά στην ετεροαξιολόγηση χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ανέφεραν και θετικά στοιχεία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επίδραση που ασκεί η επίδοση των μαθητών/τριών στη συναισθηματική τους κατάσταση επηρεάζει και τη στάση τους απέναντι στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν.

4.3. Συζήτηση – Προτάσεις

Η εφαρμογή στρατηγικών της αξιολόγησης για τη μάθηση είναι πολλαπλά ευεργετική.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να αναζητούν τρόπους για να τα διορθώσουν. Αυτό ενισχύει την αυτογνωσία τους και τους/τις βοηθά να γίνουν πιο υπεύθυνοι/ες για τη μάθησή τους. Η κατανόηση των λαθών τους δεν είναι μόνο μια ευκαιρία για διόρθωση, αλλά και μια διαδικασία ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης τους, καθώς οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τόσο τα δυνατά τους σημεία όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζονται βελτίωση. Η αυτοαξιολόγηση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τι πρέπει να βελτιώσουν, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε πιο αποτελεσματικούς/ές μαθητές/τριες.

Η ετεροαξιολόγηση, από την πλευρά της, τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, καθώς πρέπει να αξιολογήσουν τη δουλειά των συμμαθητών/τριών τους και να είναι αντικειμενικοί/ές στις παρατηρήσεις τους. Αν και στην αρχή μπορεί να φαίνεται δύσκολο να κρίνουν άλλους ή να δεχτούν την κριτική, με το χρόνο συνειδητοποιούν ότι η διαδικασία αυτή ενισχύει την ικανότητά τους να αποδέχονται και να κατανοούν τη διαφορετικότητα στις προσεγγίσεις και τις εργασίες των άλλων. Επιπλέον, η ετεροαξιολόγηση βοηθά στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς η ανταλλαγή απόψεων και παρατηρήσεων τους επιτρέπει να μάθουν ο ένας από τον άλλον.

Οι μαθητές/τριες επίσης κατανοούν τη σημασία της αντικειμενικότητας σε αυτές τις διαδικασίες. Μαθαίνουν να ξεπερνούν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και να εστιάζουν στις πραγματικές αδυναμίες και δυνατότητες τόσο της δικής τους δουλειάς όσο και των συμμαθητών/τριών τους. Αυτή η ικανότητα

ενισχύει την αντικειμενικότητα και τους βοηθά να γίνουν πιο δίκαιοι στην αποδοχή και στην παροχή κριτικής.

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν σαφείς οδηγίες και καθοδήγηση. Η αναγνώριση των κριτηρίων αξιολόγησης και η εκπαίδευση στις δεξιότητες κριτικής σκέψης είναι βασικά στοιχεία που πρέπει να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ζητούν βοήθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς ή από τους/τις συμμαθητές/τριες σε περίπτωση που δεν κατανοούν πλήρως τις απαιτήσεις.

Η εμπιστοσύνη αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης, καθώς βοηθά στην καταπολέμηση του άγχους και των ανασφαλειών που συχνά τη συνοδεύουν. Οι μαθητές/τριες πρέπει να αισθάνονται ότι η κριτική που λαμβάνουν είναι εποικοδομητική και όχι επικριτική, ενώ η ενίσχυση ενός ανοιχτού και θετικού κλίματος στην τάξη, όπου η αξιολόγηση γίνεται με σεβασμό και καλοπροαίρετη διάθεση, τους επιτρέπει να νιώθουν άνετα με την ιδέα να αξιολογούν και να αξιολογούνται. Η αίσθηση ότι κάθε μαθητής/τρια έχει αξία και οι συνεισφορές τους αναγνωρίζονται είναι κρίσιμη για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ενώ η ενθάρρυνση ανοιχτού διαλόγου, όπου οι σκέψεις τους λαμβάνονται υπόψη, προάγει τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Παράλληλα, η παροχή καθοδήγησης σχετικά με τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και την εποικοδομητική φύση της διαδικασίας. Δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση, όπως οι ομαδικές εργασίες και οι συζητήσεις, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης, τους δίνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία, καθιστώντας την ετεροαξιολόγηση ουσιαστικό εργαλείο μάθησης.

Η συνεχής ανατροφοδότηση, τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές/τριες, μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της αυτογνωσίας και της βελτίωσης. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συζητούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης με τους δασκάλους τους και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τη διαδικασία αξιολόγησης που έχουν

ακολουθήσει. Αυτό θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν καλύτερα τα κριτήρια αξιολόγησης και να βελτιώσουν τις στρατηγικές μάθησής τους.

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να διδαχθούν πώς να παρέχουν αξιολογικές κρίσεις με βάση τα κριτήρια μάθησης και όχι με συναισθηματικά κριτήρια. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της καθοδήγησης και των παραδειγμάτων που παρέχονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές/τριες να μάθουν να είναι πιο αντικειμενικοί/ές και δίκαιοι/ες στην αξιολόγηση των άλλων. Η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης μπορεί να ενισχυθεί αν συνδυαστεί με άλλες μαθησιακές δραστηριότητες συνεργασίας. Οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να ενθαρρύνονται να συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/τριές τους για να διορθώνουν τις εργασίες τους ή να συζητούν τις αναλύσεις τους, ενισχύοντας έτσι τη μάθηση μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.

Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση δεν είναι απλώς εργαλεία αξιολόγησης, αλλά προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση, την κριτική σκέψη και την ικανότητα συνεργασίας. Μέσω της σωστής καθοδήγησης, ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης, αυτές οι διαδικασίες μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν πολύτιμες δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες και πέρα από το σχολικό περιβάλλον.

Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση προσφέρουν πολλαπλά οφέλη όμως και στους/στις εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών στην τάξη παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του/της μεθόδων, γεγονός που τον/την βοηθά να προσαρμόσει τη διδασκαλία του/της στις ανάγκες των μαθητών/τριών και να εξετάσει εάν οι στόχοι που θέτει είναι ρεαλιστικοί.

Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός αποκτά βαθύτερη κατανόηση των προσδοκιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, ενώ η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να αποκαλύψει δυναμικές της τάξης που διαφορετικά δεν θα ήταν εμφανείς. Επιπλέον, μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης προωθείται ο διάλογος μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι η άποψή τους έχει αξία.

Μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει τα στοιχεία της διδασκαλίας του/της που χρειάζονται βελτίωση, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική του/της ανάπτυξη. Αυτή η διαδικασία παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες βελτίωσης, ενισχύοντας τη διδακτική του/της πρακτική και τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα-δράση αποτελεί μια πρωτότυπη συμβολή στη μελέτη της αξιολόγησης για τη μάθηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς ελάχιστες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας. Μέσω της εφαρμογής στρατηγικών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στην τάξη, η έρευνα εξετάζει όχι μόνο τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων, αλλά και τον αντίκτυπό τους στο κλίμα της τάξης και στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Η υιοθέτηση της έρευνας-δράσης ως μεθοδολογικής προσέγγισης επιτρέπει την άμεση παρατήρηση, αναστοχασμό και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, αναδεικνύοντας παράλληλα τη δυναμική των στρατηγικών αυτών στην καλλιέργεια της συνεργασίας, της αυτογνωσίας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών.

Παράρτημα

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^ο Φύλλο εργασίας

Τρόποι σύνδεσης προτάσεων

Να εντοπίσετε το είδος της σύνδεσης μεταξύ των παρακάτω προτάσεων

1. Σήμερα έχω τα γενέθλιά μου και θα κάνω πάρτι.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
2. Κάλεσα τις αγαπημένες μου φίλες, όπως με καλούν κι εκείνες στα δικά τους γενέθλια.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
3. Έγραψα τις προσκλήσεις και τις μοίρασα εδώ και μια βδομάδα.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
4. Όλες μου υποσχέθηκαν ότι θα έρθουν.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
5. Πλησίαζε η ώρα και καμιά τους δεν ερχόταν.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
6. Άρχισα να ανησυχώ.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
7. Κοιτούσα με αγωνία την ώρα, την ξανακοιτούσα!
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
8. Μήπως έπαθαν κάτι ή μήπως δε με θέλουν για φίλη τους.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
9. Αυτά σκεφτόμουν, όταν κτύπησε το κουδούνι.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]
10. Οι πονηρές μου έκαναν έκπληξη και ήρθαν όλες μαζί.
[ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική]

2° Φύλλο εργασίας

Δομή Παραγράφου

1. Διάβασε την παρακάτω παράγραφο και αναγνώρισε τα στοιχεία της δομής της (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες, κατακλείδα).

Παράγραφος:

Ο υγιεινός τρόπος ζωής είναι πολύ σημαντικός για τη σωματική και ψυχική μας υγεία. Περιλαμβάνει τη σωστή διατροφή, την τακτική άσκηση και την αποφυγή βλαβερών συνηθειών, όπως το κάπνισμα. Εάν τρώμε σωστά, γυμναζόμαστε και προσέχουμε την ψυχική μας κατάσταση, μπορούμε να ζούμε μια καλύτερη ζωή. Επομένως, ο υγιεινός τρόπος ζωής είναι το κλειδί για την ευημερία.

Ερωτήσεις:

- Ποια είναι η θεματική πρόταση;
 - Ποιες είναι οι λεπτομέρειες της παραγράφου;
 - Ποια είναι η κατακλείδα;
2. Διάβασε τις παρακάτω παραγράφους και συμπλήρωσε είτε τη θεματική πρόταση στην αρχή είτε την κατακλείδα στο τέλος, ανάλογα με το κενό.

Παράγραφος 1:

(Θεματική πρόταση), για να δημιουργηθεί ένα ισχυρό σώμα και μια υγιή καρδιά. Ειδικότερα, η τακτική άσκηση ενδυναμώνει τους μύες και βελτιώνει την κυκλοφορία του αίματος. Επιπλέον, η φυσική δραστηριότητα μειώνει το άγχος και την κατάθλιψη. **(Κατακλείδα)**, που συντελεί στη γενικότερη ευημερία.

Παράγραφος 2:

Η καλή υγιεινή είναι απαραίτητη για την πρόληψη ασθενειών. Περιλαμβάνει το συχνό πλύσιμο των χεριών, τη σωστή καθαριότητα του σώματος και την αποφυγή

στενών επαφών όταν είμαστε άρρωστοι. Με τη σωστή υγιεινή, μειώνουμε τον κίνδυνο να κολλήσουμε διάφορες ασθένειες. **(Κατακλείδα)**.

3. Διάβασε την παρακάτω παράγραφο και διόρθωσε τα λάθη στη δομή και τη συνοχή της:

Παράγραφος:

Ο υγιεινός τρόπος ζωής μας βοηθά να ζούμε καλύτερα. Είναι καλό να τρώμε υγιεινές τροφές, αλλά επίσης να γυμναζόμαστε και να πίνουμε νερό. Στην πραγματικότητα, το νερό είναι πολύ σημαντικό για τον οργανισμό. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να έχουμε καλύτερη υγεία και να μην έχουμε προβλήματα. Όμως το πιο σημαντικό είναι να έχουμε καλή διάθεση και να είμαστε χαρούμενοι.

Διορθώστε:

- Την θεματική πρόταση αν είναι απαραίτητο
- Τις λεπτομέρειες για καλύτερη σύνδεση
- Την κατακλείδα για πιο καθαρό κλείσιμο

3^ο Φύλλο εργασίας

Η αξία της γλωσσομάθειας

Η γλωσσομάθεια, δηλαδή η ικανότητα να μιλάει κανείς περισσότερες από μία γλώσσες, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες στη σύγχρονη εποχή. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση έχουν ενώσει ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, πολιτισμούς και θρησκείες, καθιστώντας τη γλώσσα κύριο μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας.

Καταρχάς, η γνώση ξένων γλωσσών ανοίγει επαγγελματικές ευκαιρίες. Σε πολλούς τομείς, όπως ο τουρισμός, οι επιχειρήσεις και η τεχνολογία, η γλωσσομάθεια είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Οι εργαζόμενοι που μιλούν ξένες γλώσσες είναι πιο ανταγωνιστικοί, αφού μπορούν να επικοινωνούν με πελάτες και συνεργάτες σε διεθνές επίπεδο. Επίσης, οι εταιρείες εκτιμούν τη δυνατότητα ενός υπαλλήλου να προσαρμόζεται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας ενισχύει τη γνωστική λειτουργία. Έρευνες δείχνουν ότι όσοι είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι εμφανίζουν καλύτερη μνήμη, ευκολία στην επίλυση προβλημάτων και μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη. Παράλληλα, η γλωσσομάθεια βοηθά στη διατήρηση της νοητικής υγείας, καθώς μπορεί να καθυστερήσει τη γήρανση του εγκεφάλου και να προλάβει ασθένειες όπως η άνοια.

Η εκμάθηση γλωσσών είναι επίσης μια πύλη προς τον πολιτισμό και την κατανόηση. Όταν μαθαίνουμε μια γλώσσα, δεν αποκτούμε μόνο τη δυνατότητα να μιλήσουμε, αλλά ανακαλύπτουμε και έναν ολόκληρο πολιτισμό: τη λογοτεχνία, τη μουσική, την ιστορία και τις παραδόσεις του. Έτσι, η γλωσσομάθεια προάγει την ανεκτικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς μας βοηθά να κατανοήσουμε βαθύτερα τους ανθρώπους γύρω μας.

Η γλωσσομάθεια όμως δεν είναι μόνο για ενήλικες. Τα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Μαθαίνουν να σκέφτονται πολυδιάστατα και να αντιμετωπίζουν με ευελιξία τις δυσκολίες.

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να έχει η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, η διαδικασία αυτή προσφέρει μεγάλη ικανοποίηση. Από τα πρώτα βήματα μέχρι την άπταιστη χρήση της, κάθε μικρή πρόοδος αποτελεί επιτυχία που ενισχύει την αυτοπεποίθησή μας. Επίσης, με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως εφαρμογές εκμάθησης γλωσσών και διαδικτυακά μαθήματα, η διαδικασία γίνεται πιο ευχάριστη και προσιτή.

Συμπερασματικά, η γλωσσομάθεια δεν είναι απλώς μια χρήσιμη δεξιότητα αλλά και μια εμπειρία που μας διαμορφώνει ως ανθρώπους. Αξίζει να επενδύουμε χρόνο και προσπάθεια για να κατακτήσουμε αυτή τη γνώση, αφού τα οφέλη που προσφέρει είναι ανεκτίμητα.

Παραγωγή λόγου

Θέμα:

Αφού διαβάσετε προσεκτικά το παραπάνω κείμενο να εξηγήστε σε 200 – 250 περίπου λέξεις γιατί θεωρείτε σημαντική την εκμάθηση ξένων γλωσσών στη σημερινή εποχή.

3^ο Φύλλο εργασίας

Του γιοφυριού της Άρτας

Σαράντα πέντε μάστοροι κι εξήντα μαθητάδες
γιοφύρι-ν-εθεμέλιωναν στην Άρτας το ποτάμι.
Ολημερίς το χτίζανε, το βράδυ εγκρεμιζόταν.
Μοιριολογούν οι μάστοροι και κλαιν οι μαθητάδες:
«Αλίμονο στους κόπους μας, κρίμα στις δούλεψές μας,
ολημερίς να χτίζουμε, το βράδυ να γκρεμίζεται!»
Πουλάκι εδιάβη κι έκατσε αντίκρυ στο ποτάμι,
δεν εκελάηδε σαν πουλί, μηδέ σα χελιδόνι,
παρά εκελάηδε κι έλεγε, ανθρωπινή λαλίτσα:
«Α δε στοιχειώσετε άνθρωπο, γιοφύρι δε στεριώνει·
και μη στοιχειώσετε ορφανό, μη ξένο, μη διαβάτη,
παρά του πρωτομάστορα την όμορφη γυναίκα,
πόρχεται αργά τ' αποταχύ* και πάρωρα* το γιόμα».

Τ' άκουσ' ο πρωτομάστορας και του θανάτου πέφτει.
Πιάνει, μηνάει της λυγερής με το πουλί τ' αηδόνι:
Αργά ντυθεί, αργά αλλαχτεί, αργά να πάει το γιόμα,
αργά να πάει και να διαβεί της Άρτας το γιοφύρι.
Και το πουλί παράκουσε κι αλλιώς επήγε κι είπε:
«Γοργά ντύσου, γοργά άλλαξε, γοργά να πας το γιόμα,
γοργά να πας και να διαβείς της Άρτας το γιοφύρι».

Να τηνε κι εξανάφανεν* από την άσπρη στράτα.
Την είδ' ο πρωτομάστορας, ραγίζεται η καρδιά του.
Από μακριά τους χαιρετά κι από κοντά τους λέει:
«Γεια σας, χαρά σας, μάστοροι και σεις οι μαθητάδες,
μα τι έχει ο πρωτομάστορας κι είναι βαργωμισμένος*;
– Το δαχτυλίδι τόπεσε στην πρώτη την καμάρα,
και ποιος να μπει και ποιος να βγει το δαχτυλίδι νά 'βρει;
– Μάστορα, μην πικραίνεσαι κι εγώ να πά' σ' το φέρω,
εγώ να μπω, κι εγώ να βγω, το δαχτυλίδι νά βρω».

Μηδέ καλά κατέβηκε, μηδέ στη μέση επήγε·
«Τράβα, καλέ μ', τον άλυσο, τράβα την αλυσίδα,
τι όλον τον κόσμο ανάγειρα και τίποτε δεν ήβρα».

Ένας πιχάει* με το μυστρί*, κι άλλος με τον ασβέστη,
παίρνει κι ο πρωτομάστορας και ρίχνει μέγα λίθο.

«Αλίμονο στη μοίρα μας, κρίμα στο ριζικό* μας!
Τρεις αδερφάδες είμαστε, κι οι τρεις κακογραμμένες,
η μια 'χτισε το Δούναβη, κι η άλλη τον Αφράτη*,
κι εγώ η πλιο στερνότερη* της Άρτας το γιοφύρι.
Ως τρέμει το καρυόφυλλο*, να τρέμει το γιοφύρι,
κι ως πέφτουν τα δεντρόφυλλα, να πέφτουν οι διαβάτες.

– Κόρη, το λόγον άλλαξε κι άλλη κατάρα δώσε,
πόχεις μονάκριβο αδερφό, μη λάχει* και περάσει».
Κι αυτή το λόγον άλλαξε κι άλλη κατάρα δίνει.
«Αν τρέμουν τ' άγρια βουνά, να τρέμει το γιοφύρι,
κι αν πέφτουν τ' άγρια πουλιά, να πέφτουν οι διαβάτες,
τι έχω αδερφό στην ξενιτιά, μη λάχει και περάσει».

Ν. Γ. Πολίτη, *Εκλογαί από τα τραγούδια
του ελληνικού λαού*

***αποταχύ**: νωρίς το πρωί ***πάρωρα**: πριν από την ώρα ***εξανάφανεν**: φάνηκε να
έρχεται ***βαργωμισμένος**: στεναχωρημένος, δύσθυμος ***πιχάει**: μυστρίζει τη λάσπη,
σοβατίζει ***μυστρί** (μύστρον, μυστρίον): το τριγωνοειδές εργαλείο των κτιστών
***ριζικό**: μοίρα, πεπρωμένο ***Αφράτης**: Ευφράτης ***η πλιο στερνότερη**: η πιο μικρή
***καρυόφυλλο**: το φύλλο της καρδιάς ***μη λάχει**: μην τύχει

Ερωτήσεις

1. Να γράψετε σε 80 περίπου λέξεις το νόημα του ποιήματος
2. Να δώσετε από έναν τίτλο στις παρακάτω ενότητες του ποιήματος: Α' Ενότητα (στίχοι 1-13) και Ε' Ενότητα (στίχοι 35 -40).
3. Ποιος είναι ο ρόλος του πουλιού στην εξέλιξη της αφήγησης;
4. Να εντοπίσετε μέσα στο ποίημα τα ακόλουθα σχήματα λόγου: αντίθεση, υπερβολή, μεταφορά, παρομοίωση, προσωποποίηση, νόμος των τριών, ασύνδετο σχήμα.
5. Ποια στοιχεία αυτού του τραγουδιού αποδεικνύουν ότι ανήκει στο είδος των παραλογών;

4^ο Φύλλο εργασίας

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ

Τώρα

Δεν θέλω να ελπίζω,
δεν θέλω να φροντίζω
το μέλλον στην ζωήν.
Το σήμερα προκρίνω,
το αύριο τ' αφήνω
στης τύχης την ροήν.

Το τ' ύστερα θα γένει
και τι με αναμένει
ποσώς* δεν το φρονώ·
ποτέ δεν τ' αναβάνω*,
γιατί τον νουν μου χάνω
και ματαιοπονώ.

Ας γένει ό,τι θέλει,
τελείως δεν με μέλει·
ας πέσει ο ουρανός.
Η γη μας ας βουλήσει*
κι ο ήλιος ας σβήσει
κι ας μείνει σκοτεινός.

Εγώ ζητώ το τώρα,
και τούτη μόν' την ώρα
οπόσο ημπορώ,
τον Βάκχον* μου ρουφώντας,
τον Έρωτα φιλώντας,
πασχίζω να χαρώ.

Α. Χριστόπουλος, *Λυρικά*, Ερμής

***ποσώς:** καθόλου ***αναβάνω:** αναφέρω ***ας βουλήσει:** ας βουλιάξει ***Βάκχον:**
Διόνυσος, ο αρχαίος θεός του κρασιού, το κρασί (συνεκδοχή)

Ερωτήσεις

1. Να χωρίσετε το ποίημα σε ενότητες και να δώσετε έναν τίτλο σε καθεμία από αυτές.
2. Ποιο είναι το θεματικό κέντρο του ποιήματος;
3. Ποιο πρότυπο ζωής μας προτείνει το ποιητικό υποκείμενο;
4. Να εντοπίσετε τα ακόλουθα σχήματα λόγου (αντίθεση, ασύνδετο σχήμα, υπερβολή, μεταφορά, προσωποποίηση).

ΦΥΛΛΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο:	Ημερομηνία:
Σχολείο:	Μάθημα:
Τάξη:	Διδάσκουσα:

Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου

1^η ενότητα Η Ελλάδα στον κόσμο

(Παρατακτικός και υποταγμένος λόγος)

Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, με τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη μου για την κάθε πρόταση: ΚΑΘΟΛΟΥ – ΛΙΓΟ – ΑΡΚΕΤΑ – ΠΟΛΥ, ή ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ, ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ, ΚΑΛΥΤΕΡΟ.

ΣΥΝΤΑΞΗ				
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Γνωρίζω τους παρατακτικούς συνδέσμους.				
Γνωρίζω τους υποτακτικούς συνδέσμους.				
Είμαι σε θέση να διακρίνω τις κύριες από τις δευτερεύουσες προτάσεις.				
Έχω κατανοήσει τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων.				
Μπορώ να εντοπίσω το ασύνδετο σχήμα.				

Η διόρθωση των ασκήσεων με βοήθησε να καταλάβω ότι:

- Έχω κατακτήσει

.....

.....

.....

.....

.....

- Χρειάζομαι μελέτη ή να ρωτήσω σχετικά με

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Δεν έχω κατανοήσει

.....

.....

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο:	Ημερομηνία:
Σχολείο:	Μάθημα:
Τάξη:	Διδάσκων/-ουσα:

Αρετές παραγράφου

Να αξιολογήσετε την παράγραφο με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ				
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Υπάρχει θεματική περίοδος, Λεπτομέρειες – Σχόλια, Κατακλείδα				
Στη θεματική περίοδο αναφέρεται με σαφήνεια το θέμα που θα αναπτυχθεί στις λεπτομέρειες.				
Στις λεπτομέρειες αιτιολογείται πλήρως η θεματική περίοδος.				
Οι λεπτομέρειες σχετίζονται με τη θεματική περίοδο.				
Στην κατακλείδα διατυπώνεται το συμπέρασμα της παραγράφου.				
Ανάμεσα στις περιόδους υπάρχουν λέξεις που δηλώνουν προσθήκη (επιπλέον, ακόμη, επιπρόσθετα) και αιτιολόγηση (γιατί, διότι, καθώς, επειδή).				

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Ονοματεπώνυμο:	Ημερομηνία:
Σχολείο:	Μάθημα:
Τάξη:	Διδάσκων/-ουσα:

Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, με τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη μου για την κάθε πρόταση: ΚΑΘΟΛΟΥ – ΛΙΓΟ – ΑΡΚΕΤΑ – ΠΟΛΥ, ή ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ, ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ, ΚΑΛΥΤΕΡΟ.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Το κείμενο μου είναι οργανωμένο σε σαφώς διακριτές μεταξύ τους παραγράφους.				
Κάθε παράγραφος αναπτύσσει μία ιδέα.				
Έχει τηρηθεί η τριμερής δομή του κειμένου (πρόλογος – κύριο μέρος – επίλογος).				
Υπάρχουν στοιχεία συνοχής (διαρθρωτικές λέξεις) μεταξύ των παραγράφων και των περιόδων (π.χ. όμως, επιπλέον, τέλος).				
Δεν υπάρχουν επαναλήψεις ιδεών και λέξεων στον λόγο μου.				
Έχει αναπτυχθεί με επάρκεια το θέμα που διερευνούσα.				
Αξιοποίησα το «υλικό» (κείμενα κοινωνικού				

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
προβληματισμού, ταινία, καταιγισμό ιδεών, που έγινε στην τάξη σχετικά με το θέμα), ώστε να βοηθηθώ στην επαρκή ανάπτυξη του κειμένου μου.				
Είμαι ικανοποιημένος /η με την ορθογραφία μου.				
Είμαι ικανοποιημένος /η με τη χρήση των σημείων στίξης.				
Σε σχέση με την προηγούμενη παραγωγή λόγου (προηγούμενο θέμα) το κείμενο για το συγκεκριμένο θέμα είναι				

- Οι δυσκολίες που συνάντησα κατά την ανάπτυξη του συγκεκριμένου θέματος ήταν:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Αυτό το οποίο πρέπει να κάνω καλύτερα / αυτό για το οποίο πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο για να γράφω καλύτερα κείμενα είναι:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς πιστεύω ότι γράφω	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑ ΙΔΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Επιλέξτε ένα από τη τρία και αιτιολογήστε:

- Η βελτίωσή μου οφείλεται στο γεγονός ότι

.....

.....
- Η στασιμότητά μου οφείλεται στο γεγονός ότι

.....

.....
- Γράφω χειρότερα κείμενα γιατί

.....

.....

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο:	Ημερομηνία:
Σχολείο:	Μάθημα:
Τάξη:	Διδάσκων/-ουσα:

- **Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου**
- **Του γιοφυριού της Άρτας**
- Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, με τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη μου για την κάθε πρόταση: ΚΑΘΟΛΟΥ – ΛΙΓΟ – ΑΡΚΕΤΑ – ΠΟΛΥ, ή ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ, ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ, ΚΑΛΥΤΕΡΟ.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Έχω κατανοήσει τα θεματικά κέντρα της παραλογής.				
Έχω άνεση να χωρίζω την παραλογή σε ενότητες και να δίνω τίτλο.				
Είμαι σε θέση να παρουσιάσω τον ρόλο του πουλιού στην εξέλιξη της αφήγησης.				
Μου είναι εύκολο να παρουσιάζω τα συναισθήματα της γυναίκας του πρωτομάστορα.				
Μπορώ να εντοπίσω τα πιο σημαντικά σχήματα λόγου (αντίθεση, υπερβολή, μεταφορά, παρομοίωση, προσωποποίηση, νόμος των τριών,				

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
ασύνδετο σχήμα)				
Έχω κατανοήσει και μπορώ να εντοπίζω τα χαρακτηριστικά των παραλογών.				

- **Στο συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης:**

Παρακολούθησα με την απαιτούμενη προσοχή τις παραδόσεις του μαθήματος και γι' αυτό μπόρεσα να

.....
.....
.....

- Δεν παρακολούθησα με την απαιτούμενη προσοχή τις παραδόσεις του μαθήματος και γι' αυτό δυσκολεύτηκα να

.....
.....
.....

- **Η διόρθωση με βοήθησε να καταλάβω ότι :**

Έχω κατακτήσει

.....
.....
.....
.....

- Δεν έχω

κατακτήσει.....
.....
.....
.....

- Χρειάζομαι ακόμη μελέτη ή να ρωτήσω σχετικά με

.....
.....
.....

ΦΥΛΛΟ ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο:	Ημερομηνία:
Σχολείο:	Μάθημα:
Τάξη:	Διδάσκων/-ουσα:

- **Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου**
- **Αθανάσιος Χριστόπουλος «Τώρα»**
- Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, με τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη μου για την κάθε πρόταση: ΚΑΘΟΛΟΥ – ΛΙΓΟ – ΑΡΚΕΤΑ – ΠΟΛΥ, ή ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ, ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ, ΚΑΛΥΤΕΡΟ.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Έγινε κατανοητό το θεματικό κέντρο του ποιήματος.				
Έγινε κατανοητό το πρότυπο ζωής που παρουσιάζει το ποιητικό υποκείμενο.				
Μπορώ να εντοπίσω τα πιο σημαντικά σχήματα λόγου (αντίθεση, υπερβολή, μεταφορά, προσωποποίηση, ασύνδετο σχήμα)				
Μπορώ να βρω το είδος της ομοιοκαταληξίας				

Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης;
.....
.....
2. Τι δυσκολίες συναντήσατε κατά την αυτοαξιολόγηση;
.....
.....
3. Πώς πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση σας βοήθησε να βελτιωθείτε ως μαθητές;
.....
.....
4. Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, τι θα ήταν αυτό; Πώς θα μπορούσε να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης για εσας;
.....
.....
5. Πώς συγκρίνετε τον τρόπο που σας αξιολογείτε με τον τρόπο που σας αξιολογούν οι καθηγητές σας;
.....
.....
6. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο στο να είστε ειλικρινείς κατά την αυτοαξιολόγηση; Πώς το αντιμετωπίσατε;
.....
.....

ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια της ετεροαξιολόγησης;

.....

.....

.....

2. Τι μάθατε αξιολογώντας τη δουλειά των συμμαθητών σας;

.....

.....

.....

3. Πώς νομίζετε ότι η αξιολόγηση από τους συμμαθητές σας επηρέασε τον τρόπο που βλέπετε τη δική σας δουλειά;

.....

.....

.....

4. Τι βρήκατε πιο δύσκολο όταν αξιολογούσατε τη δουλειά των συμμαθητών σας;

.....

.....

.....

5. Πιστεύετε ότι η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης σας βοήθησε να βελτιωθείτε ως μαθητές; Αν ναι, πώς;

.....

.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2003) ΦΕΚ 304/Β/13.03.2003. Ανακτήθηκε από

<https://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο γυμνάσιο: Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία* (Τεύχος Α'). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Evaluation/2017/3a_Perigrafiki_GYMNASIO.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις γυμνασίου* (2η έκδοση). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/index.php?fid=bf754a27da2c5a478b34b69f89bfe96bcc4fbac3c4d7da4a7149f5b5572c1807&gv_a=view-file

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://doi.org/10.12681/kallipos-153>

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα – δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

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

Κωνσταντίου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

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

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Μ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ.97–125). Εκδόσεις Παπαζήση.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.

<https://doi.org/10.1080/0965079930010102>

Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.

<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>

ARG (Assessment Reform Group) (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning*. Institute of Education, University of London.

Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong University Press.
https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning

Black ,P. (2007). Full marks for feedback. Make the Grade. *Journal of the Institute of Educational Assessors*, 2(1), 18 – 21.
https://www.researchgate.net/publication/255626594_Full_marks_for_feedback

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Routledge.
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://c raftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection -turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf&ved=2a hUKEwjG1oqs2ImKAxXvif0HHZIBByUQFnoECDMQAQ&usg=AOvVaw1Qm9eUce08O8 BW-CIQ5GLL>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Carless, D. (2018). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 705–714.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>

Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2nd ed.). SAGE Publications.

Hill, L. & Edwards, F. (2019). Student perceptions of their involvement in formative assessment feedback practices: “I can do it myself”. *Assessment Matters*, 13, 6 -42.

<https://doi.org/10.18296/am.0036>

Deneen, C., Fulmer, G., Brown, G., Tan, K., Leong, W. & Tay, H. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80, 39 -47.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.022>

Earl, L. M. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment-for-learning, assessment-as-learning, assessment-of-learning*. Canada: Government of Manitoba.

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf&ved=2ahUKEwisxcaSmoyKAxVJ2wIHHRXFAJIQFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw1NmBCgS4IOGZX4alft7tNE

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>

Hill, L., & Edwards, F. (2019). Student perceptions of their involvement in formative assessment feedback practices: "I can do it myself." *Assessment Matters*, 13, 6–43.
<https://doi.org/10.18296/am.0036>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Instructions/action_research/readings/Lewin_1946_action%20research%20and%20minority%20problems.pdf

Lai, H.-Y. T. (2013). The motivation of learners of English as a foreign language revisited. *International Education Studies*, 6(10), 90–102.
<https://doi.org/10.5539/ies.v6n10p90>

Mentkowski, M. (2006). Accessible and adaptable elements of alverno student assessment-as-learning: Strategies and challenges for peer review. In C. Bryan, & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 48–63). London: Taylor and Francis.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203969670-15/accessible-adaptable-elements-alverno-student-assessment-learning-strategies-challenges-peer-review-marcia-mentkowski>

Muñoz, A., & Alvarez, M. E. (2007). Students' objectivity and perception of self-assessment in an EFL classroom. *The Journal of Asia TEFL*, 4(2), 1-29.
https://www.academia.edu/14053022/Students_Objectivity_and_Perception_of_Self_Assessment_in_an_EFL_Classroom

Nasr, M., Bagheri, M., Sadighi, F. & Rassaei, E. (2019). Iranian EFL teachers' assessment for learning practices and barriers: Do textbooks taught and teaching context matter? *Cogent Arts & Humanities*, 6, 1-28.
<https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1646691>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Nurdini, Y., Wulan, A.R. & Diana, S. (2020). Assessment for learning through written feedback to develop 21st-century critical thinking skills on plantae learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521, 1 - 6 (doi:10.1088/1742-6596/1521/4/042019)

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1521/4/042019/pdf&ved=2ahUKEwiR4Nrmm4yKAxXNi_0HHVUK7AQFnoECBkQAQ&usg=AOvVaw0hwJFgjuKj_u2rtAoBt8Gb

Sandal, A.K. (2023). Vocational teachers` professional development in assessment for learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 75 (4), 654-676.

<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1934721>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

<https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Sandvik, L. (2019). Mapping Assessment for Learning (AfL) communities in schools. *Assessment Matters* 13, 44 – 70.

<https://doi.org/10.18296/am.0037>

Taras, M. (2010). Assessment for learning: Assessing the theory and evidence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 3015–3022.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.457>

Tarmo, A. (2022). Integrating assessment for learning into the teaching and learning of secondary school biology in Tanzania. *CEPS Journal*, 12(2), 239-260.
<https://doi.org/10.25656/01:25442>

To, J., & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of second-year university students: Feedback favorability and receiver interpretations. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 18–28.

DOI: 10.1080/02602938.2018.1548559

Torrance, H. (2007). Assessment-as-learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294.
https://www.researchgate.net/publication/27399696_Assessment_as_learning_How_the_use_of_explicit_learning_objectives_assessment_criteria_and_feedback_in_post-secondary_education_and_training_can_come_to_dominate_learning

Westbroek, H. B., Rens, L., Berga, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955–976.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>

Wolterinck, C., Poortman, C., Schildkamp, K., & Visscher, A. (2022). Assessment for learning: Developing the required teacher competencies. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 387-404.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2124912>

Yan, Z., & Boud, D. (2021). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan & L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 15–32). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003052081-2>

Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11-24). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003052081-2>

Yin, S., Chen, F., & Chang, H. (2022). Assessment as learning: How does peer assessment function in students' learning? *Frontiers in Psychology*, 13, Article 912568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>

Nugteren, M. L., Jarodzka, H., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. G. (2018). Self-regulation of secondary school students: Self-assessments are inaccurate and insufficiently used for learning-task selection. *Metacognition and Learning*, 13(2), 121–151.

<https://doi.org/10.1007/s11251-018-9448-2>

Muñoz, A., & Alvarez, M. E. (2007). Students' objectivity and perception of self-assessment in an EFL classroom. *The Journal of Asia TEFL*, 4(2), 1-29.

https://www.researchgate.net/publication/331207463_Students%27_objectivity_and_perception_of_self_assessment_in_an_EFL_classroom