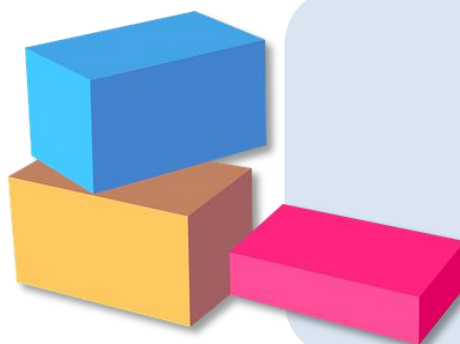


Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο



Τεύχος Α΄

Περιγραφική Αξιολόγηση:
Θεωρητικό Πλαίσιο
και Μεθοδολογία



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Κείμενο Εργασίας
ΑΘΗΝΑ 2017



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε το Επιστημονικό Προσωπικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη συμβολή του στη δημιουργία των Οδηγών Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση, στο πλαίσιο της Δράσης 1: «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση», που συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση - Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2014-2020) στο πλαίσιο της πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

*Οι φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν στη σύνθεση του εξωφύλλου και εντός του κειμένου δεν αποτελούν πνευματική ή άλλη ιδιοκτησία των μελών της ομάδας εκπόνησης του επιμορφωτικού υλικού ή του φορέα έκδοσης, αλλά προέρχονται από τα διαδικτυακά αποθετήρια ελεύθερου φωτογραφικού υλικού *wikimedia commons* και *rixa bag* και ουδεμία παραβίαση πνευματικών ή άλλων δικαιωμάτων προκύπτει εν γνώσει των εκδοτών από την χρήση τους εδώ.*

Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο



Τεύχος Α΄

Περιγραφική Αξιολόγηση:
Θεωρητικό Πλαίσιο
και Μεθοδολογία



**Ομάδα Εκπόνησης
Επιμορφωτικού Υλικού**

Μαρία Νίκα, Σύμβουλος Γ' ΙΕΠ (Υπεύθυνη Δράσης)
Ελευθέριος Βεκρής, Σύμβουλος Α' ΙΕΠ
Νικολέττα Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Σύμβουλος Α' ΥΠΠΕΘ
Αθηνά Δάντη, Ειδική Σύμβουλος ΙΕΠ
Στυλιανός Ιωάννου, Εισηγητής ΙΕΠ
Αναστασία Κότσιρα, Σύμβουλος Γ' ΙΕΠ
Ασπασία Οικονόμου, Σύμβουλος Γ' ΙΕΠ
Ευαγγελία Παπαδημητρίου, Σύμβουλος Γ' ΙΕΠ
Γεωργία Παπασταυρινίδου, Εισηγήτρια ΙΕΠ
Ευστρατία Σοφού, Λέκτορας ΠΤΝ/Παν/μιο Ιωαννίνων
Αθανάσιος Στράντζαλος, Σύμβουλος Β' ΙΕΠ
Βασίλειος Τσάφος, Αν. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ
Θεοδώρα Τσιαγκάνη, Ειδική Σύμβουλος ΙΕΠ

**Ηλεκτρονική Επεξεργασία
Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο**

Δήμητρα Κομνηνού, ΙΕΠ

**Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση
των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος»**
**Δράση: «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης
στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση»**
**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»**

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γεράσιμος Κουζέλης

Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Επιστημονικός Υπεύθυνος Πράξης

Σπυρίδων Δουκάκης

Ειδικός Σύμβουλος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Επενδύουμε στον άνθρωπο
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση - Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2014-2020) στο πλαίσιο της πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Copyright © 2017 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπ.Π.Ε.Θ., Αθήνα

ISBN (SET): 978-618-80089-6-0

ISBN: 978-618-80089-7-7

Πίνακας Περιεχομένων

1. Εισαγωγή	9
2. Θεωρητικό Πλαίσιο	11
2.1 Μια διαφορετική προσέγγιση της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών.....	11
2.2 Περιγραφική αξιολόγηση: Τι είναι και τι νέο κομίζει στην αξιολόγηση του/της μαθητή/-ήτριας.....	14
2.3 Γιατί είναι απαραίτητη η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση	16
2.4 Ποιοι είναι οι σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης.....	16
2.5 Η πορεία προς την περιγραφική αξιολόγηση.....	17
2.6 Ποιες είναι οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την περιγραφική αξιολόγηση	18
3. Μέθοδοι Αξιολόγησης	19
3.1 Εισαγωγή	19
3.2 Αυτοαξιολόγηση	20
3.2.1 Τι είναι η αυτοαξιολόγηση.....	20
3.2.2 Ποια η συμβολή της αυτοαξιολόγησης.....	21
3.2.3 Παραδείγματα αυτοαξιολόγησης	23
3.2.3.1 Αποτιμώντας την εργασία μου ή τη συμμετοχή μου συμπληρώνοντας φράσεις (<i>Μάθημα: Χημεία</i>)	23
3.2.3.2 Αποτιμώντας την εργασία μου ή τη συμμετοχή μου ελέγχοντας τον βαθμό ανταπόκρισης σε συγκεκριμένα κριτήρια (<i>Μάθημα: Γλώσσα</i>).....	24
3.2.3.3 Μπορεί ο/η μαθητής/-ήτρια να καλείται να επιλέξει μία από τις εκδοχές που περιγράφονται σε μια ρουμπρίκα (<i>Μάθημα: Αρχαία Ελληνικά</i>)	26
3.2.3.4 Μπορεί ο/η μαθητής/-ήτρια να καλείται να επιλέξει μία από τις εκδοχές που περιγράφονται σε μια ρουμπρίκα (<i>Μάθημα: Μαθηματικά</i>).....	27
3.2.3.5 Χρησιμοποιώντας ερωτήσεις για αυτοαξιολόγηση σε μια ευρύτερη ενότητα	28
3.3 Ετεροαξιολόγηση	28
3.3.1 Τι είναι η ετεροαξιολόγηση.....	28
3.3.2 Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της ετεροαξιολόγησης.....	29
3.3.3 Τι άλλο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική αξιοποίηση της ετεροαξιολόγησης	31
3.3.4 Παράδειγμα ετεροαξιολόγησης.....	32
3.3.4.1 Αποτιμώντας την εργασία στην ομάδα μέσα από την ετεροαξιολόγηση των μελών της	32

3.4	Ακρίβεια και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων	
	της ετεροαξιολόγησης	33
3.4.1	Ως προς τη μορφή.....	33
3.4.2	Ως προς τη διαδικασία.....	33
3.4.3	Ως προς τον τρόπο ενσωμάτωσης την αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία	34
3.5	Παρατήρηση.....	34
3.5.1	Ποια είναι η σημασία της παρατήρησης ως μεθόδου αξιολόγησης	35
3.5.2	Ποια είναι τα είδη της παρατήρησης	35
3.5.3	Πώς και πότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση	36
3.5.4	Με ποιες τεχνικές μπορούν να καταγραφούν οι παρατηρήσεις.....	36
	3.5.4.1 Ανεκδοτικές καταγραφές	36
	3.5.4.2 Τρέχουσες καταγραφές.....	37
	3.5.4.3 Κλίμακες ελέγχου	37
	3.5.4.4 Κλίμακες διαβάθμισης (ρουμπρίκες)	37
3.5.5	Παραδείγματα παρατήρησης.....	38
	3.5.5.1 Ανεκδοτικές καταγραφές	38
	3.5.5.2 Τρέχουσα καταγραφή	40
	3.5.5.3 Παρατήρηση με κλίμακα και συγκεκριμένα κριτήρια	41
3.6	Γραπτές δοκιμασίες	42
3.6.1	Ποια είναι η σημασία της γραπτής δοκιμασίας ως εργαλείου αξιολόγησης	42
3.6.2	Ανατροφοδότηση.....	42
3.6.3	Είδη ερωτήσεων μιας γραπτής δοκιμασίας	42
3.6.4	Παραδείγματα γραπτής δοκιμασίας	43
3.7	Φάκελος μαθητή/-ήτριας.....	46
3.7.1	Τι είναι ο φάκελος μαθητή και μαθήτριας.....	46
3.7.2	Ποιος είναι ο σκοπός του φακέλου.....	47
3.7.3	Ποια είναι τα στάδια οργάνωσης και δημιουργίας του φακέλου	47
3.7.4	Ποιο είναι το περιεχόμενο ενός φακέλου υλικού	50
3.7.5	Ποιες μορφές εναλλακτικής / διαμορφωτικής αξιολόγησης ενσωματώνονται στον φάκελο	52
3.7.6	Τι πληροφορίες παίρνουμε από έναν φάκελο	52
3.7.7	Τι αξιολογούμε σε έναν φάκελο	53
3.8	Συζητήσεις.....	54
3.8.1	Η σημασία και η συμβολή της συζήτησης στην αξιολόγηση.....	55
3.8.2	Συλλέγοντας δεδομένα από τις συζητήσεις στην τάξη: η σημασία των ερωτήσεων	56
3.8.3	Αξιοποιώντας τα δεδομένα από τις συζητήσεις στην τάξη για την περιγραφική αξιολόγηση.....	59

4. Τα Στάδια της Αξιολόγησης στην Τάξη	61
4.1 Η συλλογή των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων	61
4.2 Οι καταγραφές των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων	62
4.3 Η ερμηνεία και η ανάλυση των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων	63
4.4 Η αξιοποίηση των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων και της ερμηνείας τους	64
4.5 Η έκθεση προόδου: ποιοτική αποτύπωση της επίδοσης του/της μαθητή/-ήτριας και της μαθησιακής αναπτυξιακής του/της πορείας με παράλληλη ανάδειξη των προοπτικών βελτίωσης	64
4.5.1 Δομή προτεινόμενης έκθεσης προόδου	66
5. Περιγραφική Αξιολόγηση Μαθητών και Μαθητριών με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γυμνάσιο	75
5.1 Το πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	75
5.2 Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και κατηγορίες αναπηρίας	75
5.3 Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης	77
5.4 Κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών	78
5.4.1 Κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών για τον/την εκπαιδευτικό	78
5.4.2 Έκθεση προόδου για γονείς και κηδεμόνες	80
6. Βιβλιογραφία.....	81

1. Εισαγωγή

Μέχρι και σήμερα και παρά τις προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και τις κατευθύνσεις που δόθηκαν σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών για την εφαρμογή σύγχρονων μορφών αξιολόγησης, στη χώρα μας εξακολουθεί να επικρατεί η παραδοσιακή πρακτική για την αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας, η οποία περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος και στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους. Έτσι, ενώ σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών φαίνεται να υιοθετείται η σύγχρονη αξιολογική πρακτική που προσεγγίζει την αξιολόγηση όχι ως διαπιστωτική πράξη, αλλά ως μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας, στην Ελλάδα η «άλλη» αντίληψη για την αξιολόγηση περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες και σε προαιρετική βάση.

Το πιλοτικό πρόγραμμα της περιγραφικής αξιολόγησης φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στην ανάγκη να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο ένα νέο, εναλλακτικό και οργανωμένο πλαίσιο αξιολόγησης που να αμφισβητεί έμπρακτα παγιωμένες πρακτικές, να απηχεί τις σύγχρονες αντιλήψεις για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών και να υποστηρίζει τη φιλοσοφία, τις βασικές αρχές και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών.

Σκοπός του παρόντος Οδηγού είναι να υποστηρίξει τους/τις εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη του πιλοτικού προγράμματος της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό, σύμφωνα με την προσέγγιση που αναπτύσσεται στις σελίδες που ακολουθούν. Μελετώντας τον Οδηγό, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα:

- α)** να κατανοήσουν τη λογική της περιγραφικής αξιολόγησης, η οποία ως εναλλακτική μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει κυρίως ανατροφοδοτικό χαρακτήρα,
- β)** να εξοικειωθούν με μεθόδους διερεύνησης και συλλογής αξιολογικών στοιχείων, καθώς επίσης και με τη διαδικασία της ερμηνείας και της αξιοποίησής τους,
- γ)** να κατανοήσουν την ανάγκη καθορισμού κριτηρίων σε μια διαδικασία περιγραφικής αξιολόγησης, αλλά και τις δυνατότητες που αυτά τους παρέχουν για μια πληρέστερη αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών σε ποικίλους τομείς,
- δ)** να αξιοποιούν διαδικασίες σύνθεσης και αποτύπωσης του μαθησιακού προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας με μια δυναμική προοπτική, που θα παρέχει τη δυνατότητα τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές και τις μαθήτριες να προσδιορίζουν τις κατακτήσεις τους αλλά και να εντοπίζουν τομείς που χρειάζονται βελτίωση.

Ο Οδηγός αναπτύσσεται σε τρία τεύχη.

Στο Τεύχος Α το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται συνοπτικά στις βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν την εναλλακτική αυτή προσέγγιση εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η οποία θα εφαρμοστεί πιλοτικά κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή και την καταγραφή αξιολογικών στοιχείων, αλλά και παραδείγματα ενταγμένα σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες. Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει τα στάδια που ακολουθεί η περιγραφική αξιολόγηση και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν, καταγράφουν, ερμηνεύουν, αξιοποιούν, και κοινοποιούν τα αξιολογικά στοιχεία, για να αξιολογήσουν τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαδικασία της ποιοτικής αποτύπωσης των αξιολογικών στοιχείων των μαθητών και των μαθητριών σε μια έκθεση προόδου, η οποία θα ενημερώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και τους γονείς/κηδεμόνες τους για την εξέλιξή τους. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην περιγραφική αξιολόγηση και στις επιμέρους διαστάσεις που διέπουν την εφαρμογή της στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο **Παράρτημα** του Τεύχους Α δίνονται τα έντυπα της έκθεσης προόδου τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός για την ποιοτική αποτύπωση της μάθησης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών.

Στο Τεύχος Β παρατίθενται τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης. Παρουσιάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης που διατρέχουν οριζόντια όλα τα γνωστικά αντικείμενα όπως αυτά άπτονται των δεξιοτήτων και ικανοτήτων σκέψης, προσωπικής και κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης του μαθητή και της μαθήτριας, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα του Δημοτικού. Για κάθε μάθημα προηγείται το πλαίσιο αξιολόγησης, όπως προκύπτει από το Πρόγραμμα Σπουδών και ακολουθούν τα κριτήρια αξιολόγησης αναλυμένα. Στο τέλος υπάρχει ένας πίνακας κριτηρίων για κάθε μάθημα με βάση τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει τον/την μαθητή/-ήτρια και θα καταγράψει την εξέλιξή του στην έκθεση προόδου στηριζόμενος/-η στα στοιχεία που έχει συλλέξει για κάθε κριτήριο με τις μεθόδους που παρουσιάστηκαν στο πρώτο τεύχος.

Στο Τεύχος Γ παρατίθενται σενάρια στα οποία περιγράφονται τα βήματα που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός από τον σχεδιασμό του μαθήματος έως τη σύνθεση του προφίλ του/της μαθητή/-ήτριας στην έκθεση προόδου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν έτσι να βρουν παραδείγματα συλλογής τεκμηρίων και τρόπους με τους οποίους μπορούν να τα αξιοποιήσουν, ώστε να είναι ωφέλιμα για τους/τις ίδιους/-ες, καθώς θα ανατροφοδοτήσουν τη διαδικασία, αλλά και για τους/τις μαθητές/-ήτριες στην προοπτική της βελτίωσής τους.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Μια διαφορετική προσέγγιση της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν επηρεάσει και διαφοροποιήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές σχετικά με την αξιολόγησή τους. Μετά τη διεθνή απήχηση που είχαν τα αποτελέσματα των ερευνών των Black & William (1998) στα τέλη της δεκαετίας του '90, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έδωσαν την ευκαιρία να επαναπροσδιοριστεί ο σκοπός της αξιολόγησης και να αλλάξει τόσο ο μονοδιάστατος σκοπός της όσο και η αποσπασματική λειτουργία της στη σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, ανέτρεψαν την κυριαρχία της «τελικής» ή «αθροιστικής» αξιολόγησης που πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μιας διδασκαλίας, μιας ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου. Επιπλέον, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης συνεισέφεραν ώστε η αξιολόγηση να αποτελεί βασική συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης και να έχει διττό σκοπό. Από τη μία μεριά να ανατροφοδοτήσει τη διαδικασία της διδασκαλίας ενισχύοντας το εκπαιδευτικό έργο και συνεισφέροντας στη βελτίωση των μαθητών και των μαθητριών και από την άλλη μεριά να πληροφορήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς και τους γονείς ή τους κηδεμόνες για τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών δεν μπορεί να αποτιμά αποκλειστικά το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, ούτε να συνιστά μια ξεχωριστή δραστηριότητα, που γίνεται μια φορά και αποσπασματικά, αλλά ότι χρειάζεται να πραγματοποιείται όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική πράξη και ότι είναι μια συνεχής διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Βασική παραδοχή αυτής της θεώρησης είναι ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια ακολουθεί διαφορετική μαθησιακή πορεία ανάλογα με τις εμπειρίες του/της, τα ενδιαφέροντά του/της αλλά και τον τρόπο ή τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει. Επομένως κατά την αξιολόγησή τους είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα και η δυναμική κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας στην προοπτική της βελτίωσής τους.

Παράλληλα, φαίνεται ότι η τάση αφενός να δίνεται έμφαση στο προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάλιστα μόνο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/-τριών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη όλες οι περιοχές ανάπτυξής τους, και αφετέρου να αξιολογούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα, με την εφαρμογή πρακτικών που είναι κοινές για όλους και όλες δεν μπορεί να παράσχει στοιχεία για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, ούτε να οδηγήσει στη βελτίωση της μαθησιακής τους πορείας. Οι νέες αντιλήψεις για την αξιολόγηση ανατρέπουν και αλλάζουν καθοριστικά τον μονοδιάστατο σκοπό της, που εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα, και δίνουν έμφαση στην ίδια τη διαδικασία και στους τρόπους με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση ως εργαλείο, ώστε η διαδικασία να αποκτήσει νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αυξάνοντας έτσι τις ευκαιρίες αλλά και το ενδιαφέρον τους να βελτιωθούν.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες αυτές θεωρήσεις, αλλά και τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου), η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών που προωθεί ο παρών Οδηγός γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής και συστηματική διαδικασία συλλογής, τεκμηρίωσης, ερμηνείας και αξιοποίησης πληροφοριών τόσο για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών – αλλά και της διαδικασίας όσο και για τη σύνθεση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας προκειμένου να υποστηριχθεί η βελτίωσή του/της. Με βάση αυτή την αντίληψη, η αξιολόγηση αφορά τη συλλογή, την ερμηνεία και την αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με τη διαδικασία, αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης, εστιάζοντας σε δύο βασικές προσεγγίσεις: α) **την αξιολόγηση της μάθησης** και β) **την αξιολόγηση για τη μάθηση**.

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις αναδεικνύουν τις εξής διαστάσεις στην πρακτική του/της εκπαιδευτικού στην τάξη:

- α) τη συλλογή «ενδείξεων», «τεκμηρίων», «αποδεικτικών στοιχείων» σχετικών με τη μαθησιακή πορεία, την εξέλιξη και την ανάπτυξη των μαθητών/-τριών σε μια συνεχή βάση και
- β) τη σύνθεση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών και μαθητριών και των γονέων/κηδεμόνων τους με έναν βέβαια ανατροφοδοτικό προσανατολισμό.

Η **αξιολόγηση για τη μάθηση** και η **αξιολόγηση της μάθησης**, αν και είναι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών, μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά. Διαφέρουν ως προς το πώς χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός τις πληροφορίες και τα στοιχεία που συλλέγει καθημερινά στην τάξη του. Και στις δύο περιπτώσεις ωστόσο ο στόχος του/της εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς να συγκεντρώσει πληροφορίες για το τι έμαθαν οι μαθητές και οι μαθήτριες ή τι είδους δεξιότητες και ικανότητες διαθέτουν, αλλά να αξιοποιήσουν τόσο ο/η ίδιος/-α όσο και οι μαθητές και οι μαθήτριες τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη βελτίωση και της διαδικασίας και του αποτελέσματος.

Στην **αξιολόγηση για τη μάθηση** ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους αξιοποιεί συνεχώς δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη και τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε αυτήν, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, που θα οδηγήσει στη βελτίωση των μαθητών και των μαθητριών σε ποικίλους τομείς. Η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελεί καθαυτή μια μαθησιακή και αναστοχαστική διαδικασία: αξιοποιείται από τα παιδιά για να αναπροσαρμόζουν σταδιακά τις στρατηγικές μάθησής τους και από τον εκπαιδευτικό για να επανεξετάζει τις πρακτικές του.

Στην **αξιολόγηση της μάθησης** ο/η εκπαιδευτικός, σε τακτά χρονικά διαστήματα, ελέγχει την επίδοση των μαθητών και μαθητριών σε προκαθορισμένους τομείς με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και με στόχο να ενημερώσει τους γονείς/κηδεμόνες και τους/τις μαθητές/ήτριες για το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι αξιολογούμενοι ως προς την κατάκτηση της γνώσης, τον τρόπο που μαθαίνουν και το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των πληροφοριών που έχει συλλέξει ο/η εκπαιδευτικός με σκοπό να ανατροφοδοτήσει τον μαθητή και τη μαθήτριά σχετικά με το πώς μπορούν επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ή ακόμη και άλλοι μαθησιακοί και αναπτυξιακοί στόχοι, που κατά τη διαδικασία προέκυψαν, να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα για τη βελτίωση του, αλλά και ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός να αποτιμήσει τη διδασκαλία του, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο εργάζεται, επικοινωνεί με τους μαθητές και τις μαθήτριά του και παρεμβαίνει στη διαδικασία.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση διεξάγεται καθημερινά στην τάξη όταν ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές και τις μαθήτριά όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρατήρηση των μαθητών/-τριών, οι ερωτήσεις που θέτει ο/η εκπαιδευτικός και οι απαντήσεις που λαμβάνει από τους μαθητές και τις μαθήτριά, οι ατομικές ή οι ομαδικές εργασίες που αναθέτει στο σχολείο ή στο σπίτι, τα φύλλα αξιολόγησης ή οι γραπτές δοκιμασίες, μεταξύ άλλων, είναι συνήθεις εκπαιδευτικές πρακτικές για τη συλλογή πληροφοριών, που θα βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές και τις μαθήτριά να εκτιμήσουν καλύτερα τι γνωρίζουν και κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι, ποιες είναι οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους και πώς τις αξιοποιούν, να προσδιορίσουν τα δυνατά σημεία ή/και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην πορεία της μάθησης και να καθορίσουν τα επόμενα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για τη βελτίωσή τους.

Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι ο ενεργός ρόλος των μαθητών/-τριών στη διαδικασία της αξιολόγησής τους, η ανατροφοδότηση που οφείλει να τους προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός και η αποτίμηση της διδασκαλίας και των πρακτικών που ακολουθεί. Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι σημαντική γιατί εμπλέκει τους/τις μαθητές στην αξιολόγησή τους και τους προσφέρει ανατροφοδότηση ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και το σημείο στο οποίο επιδιώκεται να φθάσουν καθώς και πιθανούς τρόπους για να το πετύχουν, ώστε σταδιακά να αξιολογούν μόνοι/-ες τους τα επιτεύγματά τους.

Η αξιολόγηση της μάθησης αναφέρεται στην αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριάς στο τέλος μιας χρονικής περιόδου και δίνει έμφαση στην πρόοδο που έχει επιτύχει ο/η μαθητής/-ήτριά αλλά και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση αναφορικά με τους στόχους που ο/η εκπαιδευτικός σε συνεργασία ίσως και με τους μαθητές και τις μαθήτριά έχει θέσει. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για την μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και ευρύτερα την ανάπτυξή τους. Είναι χρήσιμα επίσης και για τον μαθητή και τη μαθήτριά εφόσον περιέχουν πληροφορίες αξιοποιήσιμες που θα τον/τη βοηθήσουν να κατανοήσει τις κατακτήσεις του/της, τις τυχόν δυσκολίες και τα σημεία στα οποία χρειάζεται να βελτιώσει τη μάθηση και την ανάπτυξή του/της.

Οι μορφές αυτές αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται δίνοντας έμφαση σε δύο διαστάσεις του έργου του/της εκπαιδευτικού:

- α)** την αξιοποίηση σε συνεχή και συστηματική βάση στοιχείων και πληροφοριών σχετικών με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών για την ανατροφοδότηση της μάθησης και της διδασκαλίας και
- β)** την ποιοτική περιγραφή της προόδου των παιδιών ανά τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων τους.

Η αξιολόγηση, επομένως, αφορά τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και παιδιών, είναι συστατικό στοιχείο της μάθησης και της διδασκαλίας και «τεκμηριώνει» το πώς μαθαίνει το παιδί (διαδικασία της μάθησης) αλλά και το τι μαθαίνει (αποτελέσματα της μάθησης). Και οι δύο μορφές που προτείνονται έχουν διαμορφωτική λειτουργία, δηλαδή αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών ή διαφορετικά στη βελτίωση των πολλών και διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Perrenoud, 1991).

Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας, αντικείμενο του παρόντος Οδηγού, προσεγγίζεται, επομένως, με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, εστιάζοντας:

- α)** στην καθημερινή αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα στην τάξη και τη συλλογή «ενδείξεων» σχετικών με τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (την αξιολόγηση για τη μάθηση),
- β)** στη σύνθεση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας στο τέλος μιας χρονικής περιόδου για την ενημέρωση των μαθητών/-τριών και των γονέων/κηδεμόνων τους (αξιολόγηση της μάθησης).

2.2 Περιγραφική αξιολόγηση: Τι είναι και τι νέο κομίζει στην αξιολόγηση του/της μαθητή/-ήτριας

Στο εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης, που έχει περιγραφεί παραπάνω, η «περιγραφική αξιολόγηση» έχει την έννοια της «ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 181). Η περιγραφική αξιολόγηση περιγράφει δηλαδή την εξέλιξη της μάθησης και της ατομικής προόδου κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας. Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα αναλυτικής περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή και της μαθήτριας με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να κατανοούνται από τους ίδιους/-ες και τους γονείς/κηδεμόνες τους οι σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητάς τους, αλλά και τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν.

Στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας, από την οποία αναδεικνύονται τόσο τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του/της όσο και οι ποικίλες εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας και η επίδραση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίησή της.

Η μάθηση επιτελείται όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες «σκέπτονται, στοχάζονται, διερευνούν, λύνουν προβλήματα, κατασκευάζουν, δημιουργούν, αναλύουν, κάνουν επιλογές, οργανώνουν, αποφασίζουν, εξηγούν, επικοινωνούν, μοιράζονται σκέψεις τους, ερμηνεύουν, αποτιμούν, παίρνουν πρωτοβουλίες αλλά και ευθύνες, ρωτούν, απαντούν, οικοδομούν γνώσεις τις οποίες εφαρμόζουν σε άλλες συνθήκες, περιοχές και περιστάσεις».

Gregory κ.ά., 2000: 6

Επομένως, η αξιολόγηση αυτής της μορφής σχετίζεται με τη δημιουργία μιας εικόνας της προόδου του μαθητή και της μαθήτριας σε μια συγκεκριμένη περίοδο και της πορείας που έχει διανύσει σε συγκεκριμένους τομείς που απορρέουν τόσο από το Πρόγραμμα Σπουδών όσο και από το παιδαγωγικό πλαίσιο που διαμορφώνεται στην τάξη, το οποίο αφορά σε ποικίλες πτυχές της δράσης των συγκεκριμένων μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο και επηρεάζεται από το κοινωνικό και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο.

Η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται, λοιπόν, στις γνώσεις που αποκτά ο/η μαθητής/-ήτρια, αλλά λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αναπτύσσει. Παρέχει δηλαδή πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο/η μαθητής/-ήτρια και τις διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του/της να μάθει (διαδικασία), για τις δεξιότητες που αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία, το τι τελικά μαθαίνει (προϊόν) και συνολικά για τη βελτίωση που παρουσιάζει σε όλους αυτούς τους τομείς (πρόοδος).

Επιπρόσθετα, η περιγραφική αξιολόγηση εστιάζει και στις στάσεις και συμπεριφορές που επιδεικνύει ο/η μαθητής/-ήτρια απέναντι στη μάθηση σε συγκεκριμένους τομείς γνώσης, αλλά και στα θέματα που θίγονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη διαδικασία και το ενδιαφέρον που δείχνουν αποτελούν βασικά κριτήρια αξιολόγησής τους, αλλά και αποτίμησης της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συμμετοχή άλλωστε των μαθητών και των μαθητριών είναι απαραίτητη για την επίτευξη της μάθησης και παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και την ενδυνάμωσή τους. Επομένως ο/η ίδιος/-α ο/η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διερευνά σε αυτό το πλαίσιο αν, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο η ίδια η διαδικασία αποκτά νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να κινητοποιηθούν και να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα, τέλος, με πορίσματα ερευνών, η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης η ένταξη και η λειτουργία στην ομάδα αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου που δίνει έμφαση στην κοινωνικοποιητική του λειτουργία και υποστηρίζει όχι μόνο την γνωστική αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Βασικό λοιπόν κριτήριο αποτίμησης της διαδικασίας, αλλά και σημαντική παράμετρος σύνθεσης του προφίλ κάθε μαθητή/-ήτριας, είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται κατά την εξέλιξη της διαδικασίας και η συνεργατική ή μη στάση τους στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης.

Η Περιγραφική Αξιολόγηση αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης και είναι πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι/-ες οι μαθητές και οι μαθήτριες θέτουν ερωτήματα και επιχειρούν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, να επινοήσουν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα.

2.3 Γιατί είναι απαραίτητη η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού:

- ✓ Εξυπηρετεί καλύτερα την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς η αξιοποίηση των συγκεκριμένων πληροφοριών από τον/την εκπαιδευτικό δεν του/της επιτρέπει απλώς να συνθέσει το μαθησιακό προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας σε μια συγκεκριμένη περίοδο, αλλά και να αναδείξει τη δυναμική της μαθησιακής του/της πορείας ορίζοντας σε συνεργασία σταδιακά και με τον μαθητή και τη μαθήτρια τους στόχους των επόμενων βημάτων αλλά και τα μέσα υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών σε αυτή την προοπτική.
- ✓ Μπορεί να υπηρετήσει τους σκοπούς και τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών, παρέχοντας συγκεκριμένα στοιχεία για το βαθμό προσέγγισής τους, αλλά και για τους παράγοντες που ενίσχυσαν ή περιόρισαν την επίτευξή τους. Παρέχει επίσης ανατροφοδοτικά στοιχεία για την αξιολόγηση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών τόσο ευρύτερα όσο και στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάπτυξής του.
- ✓ Μπορεί να αμβλύνει την πίεση για βαθμοθηρία και τον υπέρμετρο ανταγωνισμό που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς εστιάζει σε κάθε μαθητή/-ήτρια και στην πορεία του/της προς την κατάκτηση της γνώσης.
- ✓ Παρέχει τη δυνατότητα αναλυτικής, διαφοροποιημένης και συνολικής περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή και της μαθήτριας, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες και οι γονείς/κηδεμόνες τους να κατανοήσουν τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες στη μαθησιακή τους πορεία και τη συνολική προσπάθεια και δραστηριότητά τους.
- ✓ Μπορεί να λειτουργήσει ως παρωθητικός παράγοντας, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να κινητοποιηθούν περαιτέρω, με απώτερο στόχο να βελτιωθούν και να ενισχύσουν την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψή τους.

2.4 Ποιοι είναι οι σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης

Βασικοί σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης είναι:

- ✓ Να δημιουργήσει ο/η μαθητής/-ήτρια την εικόνα της ατομικής του/της προόδου, ώστε να μπορέσει να βελτιώσει τις επιδόσεις του/της.
- ✓ Να εκτιμήσουν οι εκπαιδευτικοί τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και να αντλήσουν πληροφορίες για την αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης στην προοπτική της αναμόρφωσής της.
- ✓ Να ενημερωθούν οι γονείς/κηδεμόνες για την πρόοδο των παιδιών τους.

2.5 Η πορεία προς την περιγραφική αξιολόγηση

Όπως ήδη έχει διαφανεί, η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται στη σύνθεση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας. Αυτής της μορφής η αξιολόγηση προϋποθέτει συλλογή πληροφοριών με ποικίλους τρόπους και μέσα, με σκοπό ο/η εκπαιδευτικός όχι μόνο να κατανοήσει και να συνθέσει το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή και της μαθήτριας, αλλά και να διερευνήσει τους λόγους και να αναζητήσει τους τρόπους με τους οποίους κάθε μαθητής και μαθήτρια εξελίσσεται και προοδεύει στο σχολείο.

Έτσι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τον/τη βοηθήσει να δώσει συγκεκριμένο προσανατολισμό στις προσπάθειές του/της και να αναπτυχθεί περισσότερο. Δεν πρόκειται λοιπόν για έλεγχο της μάθησης μέσα από εξέταση, αλλά για διαμορφωτική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον μαθητή και τη μαθήτρια και την ομάδα τάξη ή τη σχολική κοινότητα, είτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε στο πλαίσιο ευρύτερα της σχολικής ζωής. Στη συλλογή και την ερμηνεία των πληροφοριών αυτών μπορεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο να συμμετέχει και ο/η μαθητής/-ήτρια αποτιμώντας είτε τη δική του/της συμμετοχή και επίδοση είτε αυτή των άλλων ατομικά ή/και συλλογικά.

Όταν και οι ίδιοι/-ες οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε διαδικασίες αξιολόγησης, κινητοποιούνται να μάθουν, αλλά και διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και σταδιακά διαμορφώνουν μια πιο αυτόνομη πορεία προς την οικοδόμηση της γνώσης και την εμπάθυνση στην κατανόηση. Βελτιώνεται όχι μόνο η ποιότητα της εφαρμογής αλλά και αυξάνονται οι προσδοκίες τους για τη βελτίωσή τους. Μοιράζονται αυτό που έμαθαν με άλλους των οποίων η γνώμη τους ενδιαφέρει. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι αναλαμβάνουν οι ίδιοι/-ες την ευθύνη για την εξέλιξή τους, στοιχείο που τους κάνει να εντείνουν τις προσπάθειές τους (Gregory κ.ά., 2001· Sizer, 1996· Davies κ.ά., 1992).

Η περιγραφική αξιολόγηση:

- ✓ **Εστιάζει** στις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές και οι μαθήτριες στην προσπάθειά τους να διανύσουν μια μαθησιακή πορεία (διαδικασίες), στις γνώσεις που οικοδομούν σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς και στις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις που αναπτύσσουν σε αυτή τους την προσπάθεια (προϊόν) και στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος (πρόοδος).
- ✓ **Είναι** μια ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή και της μαθήτριας, που προκύπτει μέσα από τη συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματά του/της, αλλά και τη διαδικασία που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση.
- ✓ **Εμπλέκει** τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαδικασία αποτίμησης αναγνωρίζοντάς τους τη δυνατότητα να αξιολογούν και παράλληλα υποστηρίζοντάς τους να αναλάβουν οι ίδιοι/-ες την ευθύνη της εξέλιξής τους.
- ✓ **Έχει** ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με την έννοια ότι αποτελεί αξιολόγηση για τη μάθηση και αποβλέπει στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των μαθητών και των μαθητριών.
- ✓ Επομένως, **προϋποθέτει** διαδικασίες σχεδιασμού και εξοικείωσης με τρόπους και τεχνικές συστηματικής συλλογής πληροφοριών, που δίνουν μια εικόνα για τον μαθητή και τη μαθήτρια, αλλά και αποτελούν τη βάση για επανασχεδιασμό στην προοπτική της βελτίωσης των συνθηκών, που θα επιτρέψουν στους μαθητές/-ήτριες να ακολουθήσουν την προσωπική του/της καθένας και καθεμιά μαθησιακή πορεία αλλά και να αλληλεπιδράσουν ως σύνολο/τάξη.

2.6 Ποιες είναι οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την περιγραφική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών χρειάζεται να είναι δίκαιη, αμερόληπτη και έγκυρη. Δίκαιη θεωρείται η αξιολόγηση όταν προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλους/-ες τους μαθητές και τις μαθήτριες για να αξιολογηθούν τα επιτεύγματα και οι επιδόσεις τους. Ένα δίκαιο αξιολογικό σύστημα είναι ένα σύστημα που είναι απαλλαγμένο από οποιαδήποτε προκατάληψη, βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του/της μαθητή/-ήτριας με τον/την εκπαιδευτικό, τους/τις συμμαθητές/-ήτριες αλλά και το διδακτικό αντικείμενο. Έτσι δεν αναπαράγει διακρίσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ή που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα δίκαιο αξιολογικό σύστημα διασφαλίζει ανοιχτές και διαφανείς διαδικασίες σε όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες και γονείς/κηδεμόνες. Με την εγκυρότητα της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών προσδιορίζεται το πόσο καλά μετρά μια διαδικασία αυτό που στοχεύει να αποτιμήσει (Johnson κ.ά., 2009· Oosterhof, 2009), προκειμένου να διασφαλιστεί η εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων.

Βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την αξιολογική διαδικασία, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η έρευνα (Black κ.ά, 2003· Black κ.ά., 2010· Black κ.ά., 2011· Harlen, 2005), είναι:

- ✓ Η χρήση ποικίλων μεθόδων για τη συλλογή των αξιολογικών δεδομένων.
- ✓ Ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένους τομείς που αφορούν την προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου αλλά και τη συμμετοχή του/της μαθητή/-ήτριας τόσο κατά την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη όσο και στη ζωή του σχολείου σε διάφορες συλλογικές δράσεις.
- ✓ Η συμμετοχή των μαθητών/-τριών στην αξιολογική διαδικασία (διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης για την προσωπική τους μαθησιακή πορεία, αποτίμηση της δράσης τους με βάση αυτά και άλλα κριτήρια που προκύπτουν κατά την εξέλιξη της διαδικασίας).
- ✓ Η συνεργασία με τους/τις άλλους/-ες εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι περισσότερο αξιόπιστη, πληρέστερη και αποτελεσματική η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών.



3. Μέθοδοι Αξιολόγησης

3.1 Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή τεκμηρίων σχετικά με την πορεία της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών/-τριών. Με τον όρο «μέθοδοι αξιολόγησης» εννοούμε το σύνολο των στρατηγικών (διαδικασιών, τεχνικών, υλικών, μέσων, εργαλείων κ.λπ.) με τα οποία υλοποιείται η αξιολόγηση στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάζει διαφορετικές μεθόδους προκειμένου να συλλέξει, κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου, τεκμήρια σχετικά με την πρόοδο, τα επιτεύγματα, αλλά και τις δυσκολίες των μαθητών και των μαθητριών. Με βάση τα τεκμήρια αυτά μπορεί να λάβει αποφάσεις, ώστε να σχεδιάζει κατάλληλα τη διδασκαλία του/της και να υποστηρίζει πιο αποτελεσματικά τη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών/-τριών. Επίσης, μπορεί να αξιοποιήσει τα τεκμήρια της αξιολόγησης ώστε να παρέχει από τη μία μεριά αποτελεσματική ανατροφοδότηση στους μαθητές και στις μαθήτριες και από την άλλη μεριά ενημέρωση στους γονείς/κηδεμόνες τους.

Για τη συλλογή των κατάλληλων τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει εκ των προτέρων τι θέλει να αξιολογήσει, με ποιους τρόπους θα το αξιολογήσει και πώς θα χρησιμοποιήσει τα τεκμήρια που θα συλλέξει. Έχοντας αποσαφηνίσει αυτά τα ζητήματα μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης, ανάλογα με τον στόχο της αξιολόγησης, το γνωστικό αντικείμενο ή τη διαδικασία που στοχεύει να αξιολογήσει αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μεθόδου.

Πολλές φορές ωστόσο, η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται απρογραμμάτιστα, άτυπα, απρόβλεπτα και χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας της τάξης. Το γεγονός αυτό δεν αναιρεί τη χρησιμότητά της και τη σημασία της, καθώς και οι δύο μορφές αξιολόγησης (αξιολόγηση με προηγούμενο σχεδιασμό ή χωρίς σχεδιασμό) μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί τις δραστηριότητες μιας ομάδας παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και διαπιστώνει αντιπαραθέσεις που συχνά καταλήγουν και σε έντονες συγκρούσεις μεταξύ τους. Με βάση αυτή τη διαπίστωση μπορεί να θελήσει στη συνέχεια να σχεδιάσει μια εστιασμένη παρατήρηση συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους/-ες, είτε στην τάξη είτε στη δράση τους στο σχολείο και εκτός τάξης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται έξι μέθοδοι αξιολόγησης χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και οι μοναδικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την περιγραφική αξιολόγηση. Οι μέθοδοι αυτές είναι: **α) η αυτοαξιολόγηση, β) η ετεροαξιολόγηση, γ) η παρατήρηση, δ) οι γραπτές δοκιμασίες, ε) ο φάκελος μαθητή/-ήτριας και στ) οι συζητήσεις.** Στην αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και τον φάκελο μαθητή/-ήτριας, κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία έχει ο μαθητής ή η μαθήτρια, ενώ στις υπόλοιπες τον έχει ο/η εκπαιδευτικός (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA, 2008). Μπορεί η κάθε μέθοδος να παρουσιάζεται αυτόνομα, αλλά στην πράξη μπορεί να γίνει συνδυασμός μεθόδων, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να συλλέγει ποικίλα στοιχεία για να μπορεί να κατανοήσει τη μαθησιακή και την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή και της μαθήτριας και να συνθέσει με μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα το προφίλ του/της μαθητή/-ήτριας.

Η περιγραφή της κάθε μεθόδου συνοδεύεται από παραδείγματα στην πράξη και στηρίζεται στην ακόλουθη δομή:

- ✓ Ποιος είναι ο σκοπός της μεθόδου;
- ✓ Ποια είναι η σημασία της;
- ✓ Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πράξη;
- ✓ Τι είδους δεδομένα μπορούμε να συλλέξουμε από τη χρήση της;
- ✓ Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε αυτά τα δεδομένα; (NCCA, 2008).

3.2 Αυτοαξιολόγηση

3.2.1 Τι είναι η αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με την εξέλιξή τους, αποτιμούν, δηλαδή, τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έχουν καταβάλει. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας αναιρεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού και επιτρέπει να ακουστεί η «φωνή» του μαθητή και της μαθήτριας στο πλαίσιο μιας πολυπρισματικής προσέγγισης της αξιολογικής διαδικασίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, όταν στοχάζονται σχετικά με τους τρόπους που μαθαίνουν και αξιολογούν την εργασία τους, επισημαίνουν τα δυνατά σημεία και άλλα στα οποία θα μπορούσαν να βελτιωθούν και με βάση αυτά θέτουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους σε συλλογικό ή ατομικό επίπεδο (NCCA, 2008).

Αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης, κατά την οποία οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους, κρίνουν το βαθμό στον οποίο αντανακλά συγκεκριμένους και σαφείς στόχους ή κριτήρια, και αναθεωρούν αναλόγως.

(Andrade & Valtcheva, 2008)

Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να παρακολουθούν τη εξέλιξή τους, αλλά και να στοχάζονται σχετικά με τους τρόπους που μαθαίνουν. Μπορούν επίσης να αναγνωρίζουν σταδιακά τα δυνατά τους σημεία αλλά και σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρώσουν την προσοχή τους, ώστε να βελτιωθούν. Η αυτοαξιολόγηση τους καλλιεργεί έτσι δεξιότητες διερεύνησης, στοχασμού, επίλυσης προβλημάτων, συγκριτικής ανάλυσης και την ικανότητα να μοιράζονται σκέψεις με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές και μαθήτριες όλων των ηλικιών, με κατάλληλες για κάθε ηλικία προσαρμογές, και σε όλους τους μαθησιακούς τομείς καθώς και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, προσεγγίζοντας έτσι ολιστικά την προσωπικότητά τους. Συζητήσεις μάλιστα στην ολομέλεια της τάξης, αξιολογικές διαδικασίες κατά ομάδες αλλά και αξιολογήσεις του ενός προς τον άλλο σε δυάδες αποτελούν άλλες εκδοχές της αυτοαξιολόγησης.

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας παρέχει, μεταξύ άλλων, στον/στην εκπαιδευτικό και στους γονείς/κηδεμόνες πληροφορίες για τη σκέψη, τις ανάγκες, τους στόχους, την αυτο-εικόνα του/της, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους ο/η μαθητής/-ήτρια διαχειρίζεται τις δυσκολίες του/της.

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός επειδή συμβάλλει επιπλέον στη διαδικασία **ανατροφοδότησης** για τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, η σημασία της είναι καθοριστική για την «αυτονόμηση» του μαθητή, ο οποίος μέσω της αυτοαξιολόγησης αποκτά επίγνωση των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος που παρακολουθεί και κάνει υποθέσεις για το ποια είναι τα καταλληλότερα μέσα για την επίτευξη των στόχων και τη βελτίωση της επίδοσής του.

<http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=200>

3.2.2 Ποια η συμβολή της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση καλλιεργεί στους μαθητές και τις μαθήτριες δεξιότητες διερεύνησης, στοχασμού, επίλυσης προβλημάτων, συγκριτικής ανάλυσης και την ικανότητα να μοιράζονται σκέψεις με ποικίλους τρόπους. Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, να αναγνωρίζουν τα βήματα που θεωρούνται απαραίτητα για την ατομική τους βελτίωση, να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες κάθε φορά στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων και καταστάσεων. Έτσι, αποκτούν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετείται η «παιδαγωγική του λάθους» ως απενοχοποιητικό στοιχείο της ευρύτερης διαδικασίας, ενθαρρύνονται και ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα.

Η αυτοαξιολόγηση χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές ως «μαθητοκεντρική» μέθοδος, επειδή ενισχύει τον ρόλο των μαθητών και μαθητριών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν στην επίβλεψη και αξιολόγηση της δικής τους προόδου (Geeslin, 2003:859). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/-ήτριες αναγνωρίζουν τις πηγές δυσκολίας και προτείνουν τρόπους έτσι ώστε να βελτιωθούν στο μέλλον.

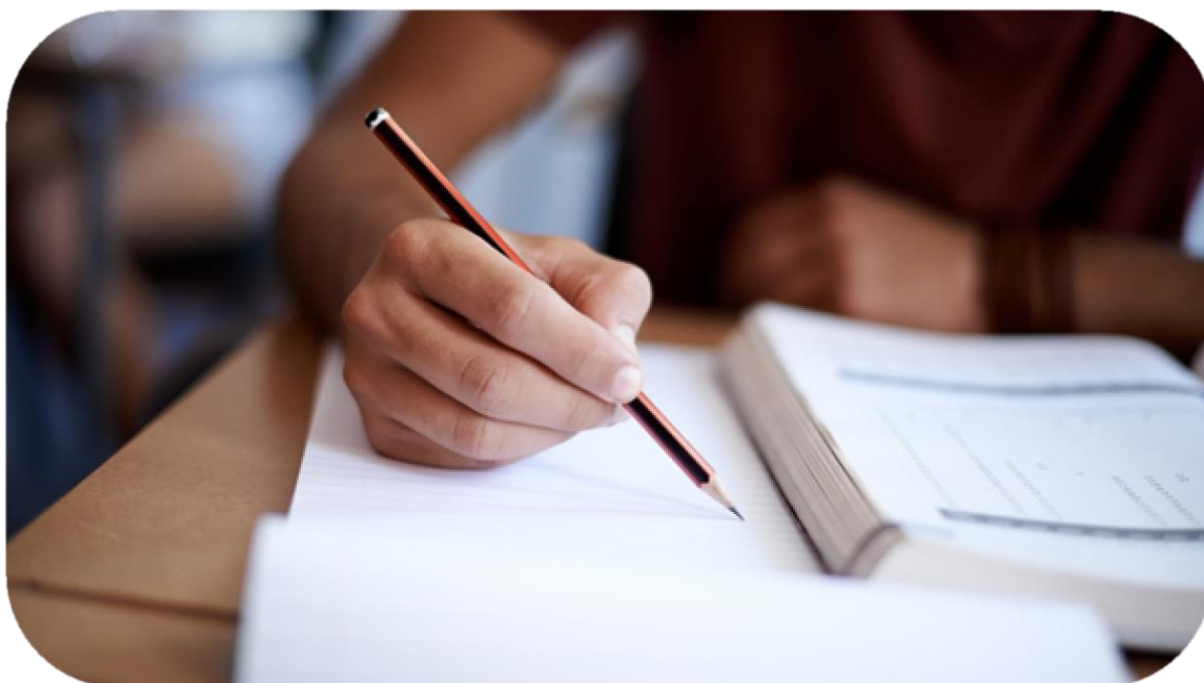
Η παροχή κινήτρων στους/στις μαθητές/-ήτριες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνδεδεμένη με αρκετά χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης. Πρώτο, οι μαθητές/-ήτριες νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο της μάθησης στην οποία συμμετέχουν και μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο που σημειώνουν. Δεύτερο, τους δίνεται ο χρόνος να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Καθώς η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι μαθητές/-ήτριες έχουν αρκετές ευκαιρίες να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες περιοχές. Έτσι, είναι σε θέση να κατανοήσουν τον τρόπο βαθμολόγησης, δε θεωρούν τους βαθμούς αυθαίρετους, ούτε προσπαθούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους αποκλειστικά με αυτό το κριτήριο.

(Geeslin, 2003:863)

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε:

Μέσω της αυτοαξιολόγησης ο/η μαθητής/-ήτρια, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, μαθαίνει να:

- ✓ αναλαμβάνει την ευθύνη για τη μάθησή του/της και να θέτει στόχους για τον εαυτό του/της.
- ✓ σκέπτεται τα επόμενα βήματα στη μαθησιακή διαδικασία και, αρχικά υποστηριζόμενος/-η και στη συνέχεια περισσότερο αυτόνομα, να ορίζει την πορεία της δικής του/της μαθησιακής διαδικασίας.
- ✓ αισθάνεται ασφαλής να δοκιμάσει κάνοντας και λάθη.
- ✓ οικοδομεί την αυτοεκτίμησή του προσδίδοντας θετική προοπτική στη συμμετοχή του/της στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ κερδίζει σταδιακά την αυτονομία και την ανεξαρτησία του/της.
- ✓ αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα.



Στο σχολείο ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση δίνονται στους/στις μαθητές/-ήτριες, όταν καλούνται:

- ✓ να στοχαστούν για μια συλλογική δράση και να αποτιμήσουν τόσο το αποτέλεσμα όσο και τους όρους συνεργασίας αλλά και τη δική τους συμβολή.
- ✓ να αποτιμήσουν μια ατομική εργασία τόσο ως προς το αποτέλεσμα, όσο και ως προς τη διαδικασία που ακολούθησαν (τους τρόπους που εργάστηκαν, την προσοχή που έδειξαν, την προετοιμασία τους, τις γνώσεις που αξιοποίησαν κ.ά.).
- ✓ να αποτιμήσουν ή και να ερμηνεύσουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- ✓ να ορίσουν σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό τους στόχους και τα επόμενα βήματα της μαθησιακής τους πορείας.
- ✓ να ορίσουν κριτήρια και να επιλέξουν εργασίες για τον ατομικό τους φάκελο.

3.2.3 Παραδείγματα αυτοαξιολόγησης

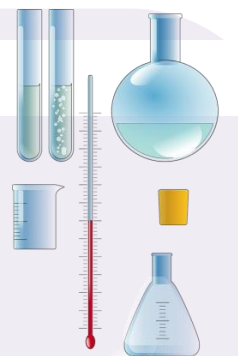
Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές. Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει για μια ενότητα στόχους και κριτήρια αξιολόγησης και με βάση αυτά ορίζει την εργασία για τους μαθητές/-ήτριες και το φύλλο αυτοαξιολόγησης.

3.2.3.1 Αποτιμώντας την εργασία μου ή τη συμμετοχή μου συμπληρώνοντας φράσεις

Μάθημα: Χημεία

Διαδικασία: Συμμετοχή σε μια πειραματική διαδικασία και επίλυση προβλήματος για ένα θέμα που αφορά την καθημερινή ζωή

Ο/η εκπαιδευτικός λύνει το πρόβλημα στον πίνακα εστιάζοντας σε γνώσεις ή δεξιότητες που θα έπρεπε να έχουν αξιοποιήσει οι μαθητές και οι μαθήτριες για να το λύσουν. Έχει στο μεταξύ μοιράσει διορθωμένες τις λύσεις που επεχείρησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες και τους ζητά να συμπληρώσουν το **φύλλο αυτοαξιολόγησης**, που έχει την ακόλουθη μορφή:



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

Στη συγκεκριμένη εργασία:

- Μπόρεσα να
- Δεν κατάλαβα
- Συνάντησα δυσκολίες στα
- Παρακολούθησα με προσοχή την πειραματική διαδικασία και αυτό με βοήθησε να
- Δεν παρακολούθησα με την απαιτούμενη προσοχή την πειραματική διαδικασία και γι' αυτό δυσκολεύτηκα να

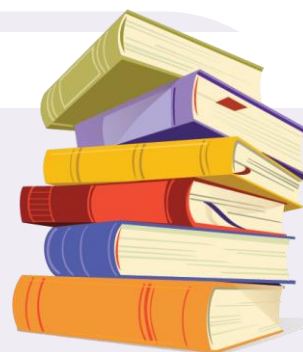
- Ανταποκρίθηκα στα ζητούμενα που αναφέρονται σε
- Δυσκολεύτηκα στα ζητούμενα που
- Αξιοποίησα γνώσεις που σχετίζονται με
- Χρειάζεται να επαναλάβω

Η διόρθωση με βοήθησε να καταλάβω ότι:

- έχω κατακτήσει
- χρειάζομαι ακόμη μελέτη ή να ρωτήσω σχετικά με
- δεν έχω κατανοήσει

3.2.3.2 Αποτιμώντας την εργασία μου ή τη συμμετοχή μου ελέγχοντας τον βαθμό ανταπόκρισης σε συγκεκριμένα κριτήρια

Μάθημα: Γλώσσα



Ο/Η εκπαιδευτικός κατασκευάζει μια ρουμπρίκα με συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμισμένες επιλογές για κάθε κριτήριο αξιολόγησης και ο/η μαθητής/-ήτρια και η μαθήτρια καλείται να σημειώσει σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε σε κάθε κριτήριο. Σε αυτή την περίπτωση το κείμενο μπορεί είτε να έχει διορθωθεί πρώτα από τον/την εκπαιδευτικό στις πρώτες φάσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης είτε μετά την εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τη διαδικασία να διορθώνεται από τους/τις ίδιους/ες και να ακολουθεί η συμπλήρωση του φύλλου αυτοαξιολόγησης.

Διαδικασία: Παραγωγή κειμένου σε ένα συγκεκριμένο θέμα

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο:	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, κ.λπ.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Το κείμενό μου είναι οργανωμένο σε σαφώς διακριτές μεταξύ τους παραγράφους				
Κάθε παράγραφος αναπτύσσει μία ιδέα (θεματική περίοδο)				
Υπάρχει αλληλουχία νοημάτων μεταξύ των περιόδων σε κάθε παράγραφο αλλά και μεταξύ των παραγράφων				
Υπάρχουν στοιχεία συνοχής μεταξύ των παραγράφων και των περιόδων				
Δεν υπάρχουν επαναλήψεις ιδεών και λέξεων στο λόγο μου				
Έχει αναπτυχθεί με επάρκεια το θέμα που διερευνούσα				
Αξιοποίησα το «υλικό» (κείμενα κοινωνικού προβληματισμού, ταινία, καταγισμό ιδεών που έγινε στην τάξη σχετικά με την θέμα), ώστε να βοηθηθώ στην επαρκή ανάπτυξη του κειμένου μου				
Είμαι ικανοποιημένος με την ορθογραφία μου				
Σε σχέση με την παραγωγή λόγου για το (προηγούμενο θέμα) το κείμενο για το συγκεκριμένο θέμα είναι	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ	ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ	ΚΑΛΥΤΕΡΟ	

- 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:

.....

.....

.....

.....

	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑ ΙΔΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΚΕΙΜΕΝΑ
Σε σχέση με την αρχή του χρόνου πιστεύω ότι γράφω			

Επιλέξτε ένα από τα τρία και αιτιολογήστε:

- Η βελτίωσή μου οφείλεται στο γεγονός ότι
- Η στασιμότητά μου οφείλεται στο γεγονός ότι
- Γράφω χειρότερα κείμενα γιατί

3.2.3.3 Μπορεί ο/η μαθητής/-ήτρια να καλείται να επιλέξει μία από τις εκδοχές που περιγράφονται σε μια ρουμπρίκα

Μάθημα: Αρχαία Ελληνικά



ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

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

Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, σημειώνοντας τη φράση που θεωρώ ότι ανταποκρίνεται στην επίδοσή μου.

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ				
Διάκριση μεταβατικών και αμετάβατων ρημάτων	Μπόρεσα να διακρίνω τα μεταβατικά από τα αμετάβατα ρήματα σε όλες σχεδόν τις ασκήσεις και κατανόησα τη διαφορά τους	Στις περισσότερες περιπτώσεις βρήκα τα ρήματα και τα αντικείμενά τους	Μπορώ να βρίσκω τα ρήματα αλλά δεν καταλαβαίνω τη διαφορά ανάμεσα στα μεταβατικά και τα αμετάβατα	Δεν μπορώ να βρίσκω τα ρήματα
Διάκριση άμεσου και έμμεσου αντικείμενου	Βρήκα τα αντικείμενα στις περισσότερες ασκήσεις και μπορέσα να διακρίνω τα άμεσα από τα έμμεσα αντικείμενα	Έχω καταλάβει την έννοια του αντικειμένου και βρίσκω τα αντικείμενα στα περισσότερα ρήματα χωρίς να διακρίνω άμεσα και έμμεσα	Μπόρεσα να βρω σε λίγα ρήματα τα αντικείμενά τους	Δεν έχω καταλάβει την έννοια του αντικειμένου

ΓΕΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Θυμάμαι και αξιοποιώ ό,τι είχα διδαχθεί στο παρελθόν και σχετίζεται με τη συγκεκριμένη ενότητα (μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα, αντικείμενο, υποκείμενο, κλπ.)				
Κατανοώ εύκολα τους όρους (π.χ. μονόπτωτο ρήμα, αμετάβατο ρήμα, ουσιαστικό, μορφή αντικειμένου, κλπ.)				
Πριν από τη συγκεκριμένη εργασία, προετοιμάστηκα / μελέτησα στο σπίτι.				
Όταν έλυνα τις ασκήσεις έδειξα την απαιτούμενη προσοχή				

- Οι δυσκολίες που συνάντησα κατά την επεξεργασία των συγκεκριμένων ασκήσεων είναι:

.....

.....

.....

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

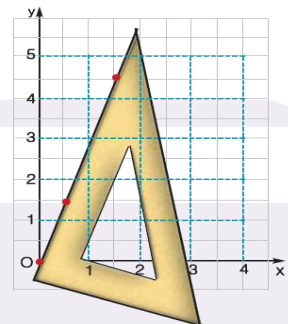
.....

.....

.....

3.2.3.4 Μπορεί ο/η μαθητής/-ήτρια να καλείται να επιλέξει μία από τις εκδοχές που περιγράφονται σε μια ρουμπρίκα

Μάθημα: Μαθηματικά



ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ					
Σχεδιασμός γραφικών παραστάσεων	Δεν μπορώ να σχεδιάζω γραφικές παραστάσεις	Μπορώ σε κάποιο βαθμό να σχεδιάζω γραφικές παραστάσεις χωρίς να αποφεύγω κάποια λάθη	Μπορώ να σχεδιάζω γραφικές παραστάσεις χωρίς να μπορώ και να εξηγήσω τη σημασία τους	Μπορώ να σχεδιάζω γραφικές παραστάσεις, καταλαβαίνω την ιδιαιτερότητά τους και μπορώ να την εξηγήσω	

3.2.3.5 Χρησιμοποιώντας ερωτήσεις για αυτοαξιολόγηση σε μια ευρύτερη ενότητα

Ο/Η μαθητής/-ήτρια καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα ύστερα από ένα χρονικό διάστημα, όταν ολοκληρώνεται μια ενότητα ή ένα κεφάλαιο ή μια σειρά από δραστηριότητες που σχετίζονται με κάποιο μαθησιακό ή αναπτυξιακό στόχο (ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας, ομαδοσυνεργατικές δράσεις στο πλαίσιο μιας σειράς μαθημάτων...).

Για παράδειγμα, μετά την ολοκλήρωση μιας ενότητας στα Μαθηματικά, και ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν συλλέξει πληροφορίες για το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν και έχουν συζητήσει τις επιπτώσεις του στην οικονομία, καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Πού δυσκολεύτηκα; Πού κόλλησα;
- Τι έκανα για να ξεπεράσω τις δυσκολίες;
- Τι με βοήθησε περισσότερο;
- Σε ποιον απευθύνθηκα για βοήθεια και πόσο αποτελεσματικό ήταν αυτό;
- Τι καινούριο έμαθα;

Θα μπορούσε μάλιστα ο/η εκπαιδευτικός να δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες τη δυνατότητα να σκεφτούν με αφορμή τις συγκεκριμένες ερωτήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα. Με αυτόν τον τρόπο όλοι/ες μπορούν να αναφερθούν σε επιτεύγματα αλλά και δυσκολίες και επιπρόσθετα τους δίνεται το μήνυμα ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι μια πορεία με προκλήσεις. Με βάση τέλος τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει τρόπους υποστήριξης των μαθητών/-τριών του.

3.3 Ετεροαξιολόγηση

3.3.1 Τι είναι η ετεροαξιολόγηση

Η **ετεροαξιολόγηση** ή αλλιώς η **αξιολόγηση μαθητή από μαθητή** αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούν την εργασία των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους, ενώ η δική τους εργασία αξιολογείται από τους συμμαθητές και από τις συμμαθήτριές τους. Αποτελεί τεχνική αξιολόγησης η οποία θεμελιώνεται στις θεωρίες της ενεργητικής μάθησης (Piaget, 1971) και του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978), υποστηρίζοντας τη μάθηση που αναπτύσσεται σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων.

...Η ετεροαξιολόγηση περιγράφεται ως μια στρατηγική που εμπεριέχει κρίσεις μαθητών για την εργασία άλλων μαθητών, και η οποία συνήθως αναπτύσσεται όταν οι μαθητές εργάζονται μαζί σε συνεργατικές ή κοινές δραστηριότητες μάθησης.

(Noonan & Dubcan, 2005:2)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συχνά αναλαμβάνουν την αξιολόγηση συμμαθητών και συμμαθητριών τους, **σε συνδυασμό με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης**. Προβληματίζονται σχετικά με τις δικές τους προσπάθειες και στη συνέχεια επεκτείνουν και εμπλουτίζουν αυτόν τον προβληματισμό, με την ανταλλαγή σχολίων σχετικά με τη δική τους εργασία και την εργασία/έργο των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους. Κάθε μαθητής-ήτρια αξιολογεί τη μάθηση του/της άλλου/-ης με τα ίδια κριτήρια που χρησιμοποιεί για να ελέγξει τη μάθησή του/της στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης μπορεί να αφορά την αποτίμηση της εργασίας των άλλων μαθητών/-τριών με ένα βαθμό (peer marking), την παροχή ανατροφοδότησης για τη μάθηση (peer assessment) με τη μορφή πληροφόρησης για ένα σύνολο στοιχείων σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς, ή ένα συνδυασμό και των δύο (Freeman & Lewis, 2004). Η διαδικασία μπορεί να αξιοποιηθεί είτε για την αποτίμηση προϊόντων μάθησης (π.χ. γραπτές εργασίες) είτε για την αποτίμηση διαδικασιών (συμμετοχή σε ένα project). Μπορεί να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση μεμονωμένων προσπαθειών μαθητών ή για την αξιολόγηση των συνεισφορών των μαθητών στην ομαδική εργασία και την αξιολόγηση της εργασίας της ομάδας από μια άλλη ομάδα. Η διαδικασία μπορεί να γίνει ανοιχτά, ενθαρρύνοντας τη σύγκριση και τη συζήτηση, ή ανώνυμα ανάλογα με το αντικείμενο της αξιολόγησης και το πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση η ετεροαξιολόγηση είναι σημαντικό να βασίζεται σε συγκεκριμένα, σαφώς ορισμένα κριτήρια, τα οποία μπορεί να δοθούν από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές και τις μαθήτριες ή να διαμορφωθούν από τους μαθητές/-ήτριες με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού (Freeman & Lewis, 2004:125).

3.3.2 Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της ετεροαξιολόγησης

Η ετεροαξιολόγηση **μπορεί να δώσει στον/στην εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες** σχετικά με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών και των μαθητριών. Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα, η αξιολόγηση ενός μαθητή και μιας μαθήτριας από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να είναι περισσότερο ακριβής με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ετεροαξιολόγησης (Sadler & Good, 2006). Ένας τομέας στον οποίο εφαρμόζεται η ετεροαξιολόγηση είναι οι ομαδικές εργασίες. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να αποτιμήσει συνολικά το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας, αλλά θα πρέπει επίσης να αποτιμήσει τη συμβολή του κάθε μέλους ξεχωριστά. Τα μέλη μιας ομάδας αξιολογούν την απόδοση των συμμαθητών/-τριών τους στο πλαίσιο των εργασιών της ομάδας και τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση της εργασίας του/της κάθε μαθητή/-ήτριας από τον/την εκπαιδευτικό.

Ωστόσο, η ετεροαξιολόγηση αποτελεί κυρίως μια καθαυτή μαθησιακή διαδικασία –**μια διαδικασία αξιολόγησης για τη μάθηση**– και ένα **ισχυρό μετα-γνωστικό εργαλείο**. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν από την αξιολόγηση της εργασίας ενός/μίας άλλου/άλλης μαθητή/-ήτριας. Η κρίση της ορθότητας των απαντήσεων του/της συμμαθητή/-ήτριας παρέχει μια πρόσθετη ευκαιρία για τον μαθητή/-ήτρια-αξιολογητή/-ήτρια να κατανοήσει ένα θέμα σε μεγαλύτερο βάθος. Ενώ εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία μιας εργασίας σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης αναστοχάζεται και αξιολογεί τη δική του/της πορεία. Παράλληλα, η λήψη ανατροφοδότησης για την ποιότητα της εργασίας του/της, ενισχύει περαι-

τέρω τον προβληματισμό για τα λάθη του/της, ενισχύει την κατανόηση και υποστηρίζει τη βελτίωση των μεταγενέστερων εργασιών του/της (Boud, 1989).

Η ανατροφοδότηση από συνομηλίκους/-κες έχει μια σειρά από πλεονεκτήματα τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες που παρέχουν την ανατροφοδότηση όσο και για εκείνους και εκείνες που τη λαμβάνουν. Περιλαμβάνει διαδικασίες αναστοχασμού για τη μάθηση και ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών/-τριών για τη δική τους μάθηση, αφού εσωτερικεύουν τους στόχους της μάθησης και τα κριτήρια αξιολόγησης στο πλαίσιο εκτίμησης της εργασίας κάποιου/-ας άλλου/-ης.

Μέσω της ετεροαξιολόγησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων τους, της προόδου που επιτελούν και των αδυναμιών τους και αξιοποιούν την εμπειρία αυτή στις μελλοντικές εργασίες τους. Η ενσωμάτωση της προαναφερθείσας τεχνικής αξιολόγησης στην καθημερινή πρακτική, ενισχύει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αυτογνωσία των μαθητών και μαθητριών, ενώ επιδρά θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορύθμισης, αυτοελέγχου και αξιολόγησης, και ισχυρών εσωτερικών κινήτρων (Black & Harrison, 2001· Boud, 1989).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης, εκτός από την υποστήριξη της μάθησης, ευνοεί την καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στη **διαμόρφωση ενός περισσότερο φιλικού και συνεργατικού παιδαγωγικού κλίματος** που δίνει έμφαση στη δημιουργική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών και μαθητών/-τριών μεταξύ τους, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συλλογική δράση.

Συνοψίζοντας:

Η ετεροαξιολόγηση αξιοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της μάθησης: (1) για την υποστήριξη της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών και μαθητριών στη διαδικασία της μάθησης (π.χ. οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν το ρόλο και τις ευθύνες του/της εκπαιδευτικού), (2) για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της εμπιστοσύνης στους άλλους, (3) για τη διευκόλυνση της ατομικής ανάδρασης, και (4) για την επικέντρωση των μαθητών και μαθητριών κυρίως στη διαδικασία και όχι στο προϊόν. Η ετεροαξιολόγηση που αξιοποιείται ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη διδασκαλία με ομάδες εργασίας, διευρύνοντας την μαθησιακή εμπειρία και επηρεάζοντας θετικά τις επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών.

(Johnson, 2004, στο Noonan & Dubcan, 2005:3)

Τέλος όπως και η αυτοαξιολόγηση, η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης **εξοικονομεί χρόνο για τον/την εκπαιδευτικό** και ενισχύει τη **δυνατότητα παροχής επίκαιρης και λεπτομερούς ανατροφοδότησης** στους μαθητές και τις μαθήτριες: Επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριες μιας ολόκληρης τάξης αξιολογούνται ταυτόχρονα, η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να ολοκληρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα (Boud, 1989). Η ετεροαξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί αμέσως μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας (π.χ. ενός τεστ), επιτρέποντας την παροχή επίκαιρης ανατροφοδότησης στους μαθητές και τις μαθήτριες, σε σχέση με τον χρόνο αξιολόγησης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με ρόλο αξιολογητή έχουν τη δυνατότητα να αφιε-

ρώσουν περισσότερο χρόνο στη διαδικασία –αφού κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια αξιολογεί την εργασία ενός μόνο μαθητή ή μιας μαθήτριας σε αντιδιαστολή με τον/την εκπαιδευτικό που έχει να αποτιμήσει την εργασία όλων των μαθητών και μαθητριών της τάξης– και ως εκ τούτου μπορούν να παρέχουν αναλυτική ανατροφοδότηση στους/στις συμμαθητές/-ήτριες (Weaver & Cotrell, 1986).

3.3.3 Τι άλλο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική αξιοποίηση της ετεροαξιολόγησης

- ✓ Εξετάζουμε σε κάποιες περιπτώσεις το ενδεχόμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες να αξιολογούν ανώνυμες εργασίες για αντικειμενική ανατροφοδότηση.
- ✓ Είμαστε έτοιμοι να δώσουμε ανατροφοδότηση στην ανατροφοδότηση των μαθητών/-τριών στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Παρουσιάζουμε παραδείγματα ανατροφοδότησης διαφορετικής «ποιότητας» και συζητάμε στην τάξη ποια μορφή ανατροφοδότησης είναι χρήσιμη και γιατί.
- ✓ Συμμετέχουμε στις συζητήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας, παρέχουμε καθοδήγηση και παρεμβαίνουμε διορθωτικά, όταν είναι απαραίτητο.
- ✓ Η εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών και το αίσθημα ιδιοκτησίας σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης ενισχύουν την εγκυρότητα της αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, είναι καλό να εμπλέκουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε συζήτηση για τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν.



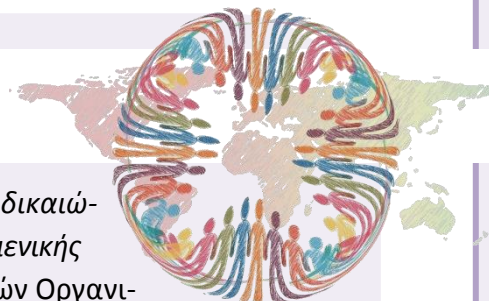
3.3.4 Παράδειγμα ετεροαξιολόγησης

Η διαδικασία ετεροαξιολόγησης μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές. Ακολουθεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα.

3.3.4.1 Αποτιμώντας την εργασία στην ομάδα μέσα από την ετεροαξιολόγηση των μελών της

Μάθημα: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Θεματική ενότητα: Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα



Τα παιδιά έχουν επεξεργαστεί με τον/την εκπαιδευτικό την έννοια δικαιώματα (τι είναι, ποιοι έχουν, πώς προστατεύονται), τον ρόλο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, καθώς και των Διεθνών Οργανισμών, τα βασικά δικαιώματα του παιδιού και την προστασία τους από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Τα παιδιά εργάζονται σε τετραμελείς ομάδες στη θεματική υποενότητα «Τα δικαιώματα του παιδιού». Το θέμα της εργασίας που έχουν αναλάβει είναι η δημιουργία μία αφίσας, η οποία θα καταγγέλλει την καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού. Καλούνται να ερευνήσουν το θέμα μέσα από την αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών που θα αντλήσουν από έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό. Η ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο διασφαλίζεται με την επίσκεψη σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες των Διεθνών και ελληνικών οργανισμών που παρατίθενται στο βιβλίο τους (Unicef, Ύπατη Αρμοστεία, Συνήγορος του Παιδιού, Συνήγορος του Πολίτη). Η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης αξιοποιείται για την αποτίμηση των διαδικασιών συμμετοχής των υπο-ομάδων στην εργασία. Για την παροχή ανατροφοδότησης της διαδικασίας εφαρμόζεται η ετεροαξιολόγηση. Το κάθε ζευγάρι της τετραμελούς ομάδας αξιολογεί το άλλο. Τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη είναι:

- Η επεξεργασία δεδομένων και αναζήτηση λύσεων σε υπαρκτές κοινωνικές προβληματικές καταστάσεις (καλλιέργεια δεξιοτήτων).
- Η ικανότητα συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας προκειμένου να ολοκληρώσει με επιτυχία μια συγκεκριμένη εργασία.

Το ζευγάρι που συνεργαστήκαμε	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δικαιώματα του παιδιού.				
Συζήτησε μαζί μας σε ποιες περιπτώσεις καταπατούνται τα δικαιώματα του παιδιού.				
Συγκέντρωσε πληροφορίες σχετικά με το θέμα μας από βιβλία και το διαδίκτυο και τις συζητήσαμε στην ομάδα.				
Άκουσε με προσοχή τις ιδέες και τις σκέψεις μας.				
Εξέφρασε τη διαφωνία του με ευγενικό τρόπο.				
Υποστήριξε με επιχειρήματα τις θέσεις και τις απόψεις του.				
Συμμετείχε στον σχεδιασμό της αφίσας με πρωτότυπες ιδέες και φαντασία.				

3.4 Ακρίβεια και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της ετεροαξιολόγησης

3.4.1 Ως προς τη μορφή

Κατά την αποτίμηση μιας εργασίας, τα αποτελέσματα τόσο της αυτοαξιολόγησης όσο και της ετεροαξιολόγησης δεν θα πρέπει να διαφέρουν από τα αποτελέσματα αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να είναι εύκολο να επιτευχθεί σε δοκιμασίες με ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενού, σύντομης απάντησης), ωστόσο η συμφωνία με την κρίση του/της εκπαιδευτικού θεωρείται δυσκολότερη στην περίπτωση ανοικτού τύπου εργασιών (π.χ. ερωτήσεις ανάπτυξης και εκτεταμένης απάντησης) (Boud, 1989). Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μπορεί να υπάρξει υψηλό επίπεδο συμφωνίας μεταξύ του αποτελέσματος της αξιολόγησης που διενεργείται από τους/τις εκπαιδευτικούς και της αυτοαξιολόγησης ή της ετεροαξιολόγησης, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να κατανοήσουν τις απαιτήσεις και τα κριτήρια ποιότητας του/της εκπαιδευτικού (Sadler & Good, 2006).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζονται κατευθυντήριες γραμμές για να αξιολογήσουν, κυρίως τις ανοικτού τύπου δοκιμασίες. Οι οδηγίες αυτές συχνά έχουν τη μορφή ρουμπρίκας, στην οποία αποτυπώνονται διαφορετικοί στόχοι, καθώς και η αξία που αποδίδεται στον καθένα από αυτούς κατά την βαθμολόγηση.

3.4.2 Ως προς τη διαδικασία

Για να αξιοποιήσουν επαρκώς τα στοιχεία που συλλέγουν από την αυτοαξιολόγηση αλλά και για να δώσουν αποτελεσματική, έγκυρη και αξιόπιστη ανατροφοδότηση προς τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζονται σαφείς οδηγίες, εκπαίδευση σχετικά με τα κριτήρια και τους κανόνες αξιολόγησης, καθώς και πρακτική εξάσκηση με συγκεκριμένα παραδείγματα. Πριν οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα ή πριν να είναι έτοιμοι/-ες να δώσουν ανατροφοδότηση στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριές τους, οι εκτιμήσεις τους είναι απαραίτητο να συγκριθούν με αυτές του/της εκπαιδευτικού σε ίδια παραδείγματα για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Για να ενταχθεί ομαλά αυτή η μορφή αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πρακτική, θα χρειαστεί να δώσουμε χρόνο στους μαθητές και στις μαθήτριες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες αξιολόγησης μέσα από την εξάσκηση σε μικρότερα κομμάτια εργασίας αρχικά και την εξήγηση των χαρακτηριστικών της καλής επανατροφοδότησης στη συνέχεια (Freeman & Lewis, 2004:127). Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να δώσει το ρόλο αξιολογητή/-τριας για επαρκή χρόνο στους μαθητές και στις μαθήτριες, για να αποτιμήσουν τις εργασίες αλλά και για να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους.

Κατά την ετεροαξιολόγηση, το ζευγάρι που θα συμμετάσχει στη διαδικασία είναι καλό να αποτελείται από μαθητές/-ήτριες παρόμοιας ικανότητας (Clarke, 2005:120-121).

3.4.3 Ως προς τον τρόπο ενσωμάτωσης την αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

- ✓ Προσδιορίζουμε τις εργασίες ή τις δραστηριότητες στις οποίες η ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες μπορεί να είναι χρήσιμη.
- ✓ Επιμερίζουμε τη διαδικασία υλοποίησης μιας μεγάλης σε έκταση εργασίας σε στάδια και ενσωματώνουμε ευκαιρίες ετεροαξιολόγησης στο κάθε στάδιο.
- ✓ Παρέχουμε στους/στις μαθητές/-ήτριες κατευθυντήριες γραμμές (με συγκεκριμένα καθήκοντα) και σαφώς καθορισμένα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνει η αποτίμηση της εργασίας.
- ✓ Εξασφαλίζουμε, μέσω πρακτικών ασκήσεων εκμάθησης, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν ένα σύνολο διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης (ρουμπρίκα) αποτελεσματικά.
- ✓ Βοηθάμε τους/τις μαθητές/-ήτριες να μάθουν για την ετεροαξιολόγηση με παραδείγματα δικής μας κατάλληλης εποικοδομητικής κριτικής και περιγραφικής ανατροφοδότησης για την εργασία των μαθητών/-τριών και προσεκτικά σχεδιασμένα κριτήρια αξιολόγησης.
- ✓ Διαμορφώνουμε μικρές ομάδες ανατροφοδότησης, όπου οι γραπτές παρατηρήσεις για τις εργασίες που αξιολογήθηκαν μπορούν να συζητηθούν με τον αποδέκτη της αξιολόγησης.

3.5 Παρατήρηση

Η παρατήρηση μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιαδήποτε αλληλεπίδραση μέσα αλλά και έξω από την τάξη είτε ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές/-ήτριες είτε ανάμεσα σε μαθητές/-ήτριες. Η παρατήρηση που κάνει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη παρέχει ίσως τις πιο αξιόπιστες και άμεσες πληροφορίες για τον/τη μαθητή/-ήτρια και την ανάπτυξή του/της. Ταυτόχρονα παρέχει ευκαιρίες για την αξιολόγηση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει ως στόχο την άντληση στοιχείων με σκοπό την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση. Για τους παραπάνω λόγους, η παρατήρηση χρειάζεται να είναι συστηματική.

Η συστηματική παρατήρηση (systematic observation) είναι μια δυναμική ποιοτική μέθοδος που αξιοποιείται προκειμένου να καταγραφούν από τον παρατηρητή φαινόμενα και καταστάσεις, όπως αυτά λαμβάνουν χώρα. Τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και ερευνητές για να κατανοήσουν τα γεγονότα όπως αυτά διαδραματίζονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε στη συνέχεια μέσα από μια αναλυτική διαδικασία να αναδειχθούν τα νοήματα των πράξεων των υποκειμένων και των σύνθετων αλληλεπιδράσεων...

(Bernard, 2006)

Η παρατήρηση μπορεί να είναι δομημένη ή μη δομημένη. Δομημένη είναι η παρατήρηση που σχεδιάζεται εκ των προτέρων από τον/την εκπαιδευτικό και προϋποθέτει ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει τι ακριβώς θα παρατηρήσει, ποιος είναι ο στόχος της παρατήρησης, πότε, πώς θα παρατηρήσει και πώς θα καταγράψει τα στοιχεία της παρατήρησης. Μη δομημένη είναι η παρατήρηση που πραγματοποιείται μέσα σε συνθήκες αναδυόμενων περιστατικών ή καταστάσεων και παρέχει σημαντικές επίσης πληροφορίες στον/την εκπαιδευτικό.

Όταν η παρατήρηση συνοδεύεται από γραπτή καταγραφή επιτρέπει στον/την εκπαιδευτικό να περιγράψει τη διαδικασία της μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έχει επίσης τη δυνατότητα όχι μόνο να επισημάνει τι έχει μάθει κάθε μαθητής/-ήτρια, αλλά και πώς το έχει μάθει και τι τον/την κινητοποιεί, καθώς και ποια η αλληλεπίδραση του μαθητή και της μαθήτριας τόσο με το περιεχόμενο της μάθησης, όσο και με τα αποτελέσματά της.

Τα στοιχεία που καταγράφει λοιπόν ο/η εκπαιδευτικός θα του επιτρέψουν να κατανοήσει σταδιακά τόσο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες και τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη διαδικασία (πώς δηλαδή μαθαίνουν) όσο και το αποτέλεσμα της διαδικασίας (τι δηλαδή έχουν μάθει). Με αυτόν τον τρόπο, οι καταγραφές θα επιτρέψουν στον/την εκπαιδευτικό να σχεδιάζει τα επόμενα στάδια της διαδικασίας, είτε πρόκειται για έναν/μία μαθητή/-ήτρια, μια ομάδα ή και ολόκληρη την τάξη, πιο στοχοθετημένα και συστηματικά σε μια δυναμική προοπτική βέβαια συνεχούς ανασχεδιασμού. Μπορεί επίσης να εμπλουτίσει τα κριτήρια αξιολόγησης με βάση την εξέλιξη της διαδικασίας και τα στοιχεία που προκύπτουν κατά την ανάπτυξή της στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

3.5.1 Ποια είναι η σημασία της παρατήρησης ως μεθόδου αξιολόγησης

Καταγράφοντας λεπτομέρειες από όσα λένε και κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες και κυρίως πώς μιλάνε ή πώς κάνουν όσα κάνουν, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες. Με την παρατήρηση ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσδιορίσει τις ανάγκες των μαθητών/-τριών, να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με το πώς οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με τους/τις συνομηλίκους τους, να αξιολογήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και πώς τις χρησιμοποιούν για να φθάσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, να γνωρίσει τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, τι τους βοηθάει και τι τους περιορίζει και τα επίπεδα γνωστικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Ορισμένες από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές/τριες παρατηρούνται καλύτερα την ώρα που συμβαίνουν και επομένως η παρατήρηση είναι ίσως ο μοναδικός τρόπος να αξιολογηθούν. Επιπλέον, η παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών στην τάξη έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να έχει συνέχεια μέσα στον χρόνο και να πραγματοποιείται σε διαφορετικές συνθήκες, ως προς διαφορετικές πτυχές και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος.

3.5.2 Ποια είναι τα είδη της παρατήρησης

Υπάρχουν πολλά είδη παρατήρησης. Μερικά από αυτά είναι:

- α) Στοχοθετημένη παρατήρηση μαθητή/-ήτριας.** Εστιάζει σε έναν μαθητή ή μία μαθήτρια και προϋποθέτει μια σειρά παρατηρήσεων με βάση τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός επισημαίνει συγκεκριμένα στοιχεία, ώστε να ορίσει στόχους και να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα. Η συλλογή αυτών των στοιχείων μπορεί να τον βοηθήσει να συνθέσει το προφίλ του μαθητή ή της μαθήτριας.
- β) Δείγματα γεγονότος.** Πρόκειται για καταγεγραμμένες παρατηρήσεις συγκεκριμένων γεγονότων που αναδεικνύουν τη στάση και τη συμπεριφορά του/της μαθητή/-ήτριας κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Συνήθως συμπεριλαμβάνει ό,τι προηγήθηκε και ακο-

λούθησε του συμβάντος. Χρησιμοποιείται κυρίως για την παρατήρηση και καταγραφή κοινωνικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών και μαθητριών.

- γ) *Χρονικά δείγματα*. Είναι σύντομες, επαναλαμβανόμενες και εστιασμένες παρατηρήσεις της συμμετοχής ενός/μιας μαθητή/-ήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία που δείχνουν την μαθησιακή του πορεία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή αξιόπιστων στοιχείων κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης χρονικής περιόδου.
- δ) *Ανεκδοτική παρατήρηση, μη δομημένη ή δομημένη*. Είναι μια γραπτή αφήγηση περιστατικών που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σχετικά με τον/τη μαθητή/-ήτρια και την εξέλιξή του/της.
- ε) *Μέθοδος της σκίασης*. Είναι μια καταγεγραμμένη, δομημένη, συστηματική παρατήρηση διαστάσεων της μάθησης ή της συμπεριφοράς. Μπορεί να περιλαμβάνει έναν/μία συγκεκριμένη μαθητή/-ήτρια, μια ομάδα μέσα σε μια τάξη, ολόκληρη την τάξη ή και το σχολείο.

3.5.3 Πώς και πότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι μέρος της εργασίας που γίνεται στην τάξη. Η παρατήρηση μπορεί να εστιάσει σε έναν/μία μαθητή/-ήτρια ή σε μια ομάδα μαθητών/-τριών. Σε κάθε περίπτωση, δεν είναι απαραίτητο να παρατηρούνται όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες το ίδιο. Η παρατήρηση μπορεί να συμβεί αυθόρμητα (μη δομημένη), καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες ή να είναι προγραμματισμένη (δομημένη) για έναν συγκεκριμένο μαθητή ή μια συγκεκριμένη μαθήτρια ή μια ομάδα μαθητών και μαθητριών ή ολόκληρη την τάξη. Στην πρώτη περίπτωση, η παρατήρηση ενδέχεται να μην μπορεί να καταγραφεί ή να καταγραφεί σε μορφή αναφοράς στη συνέχεια. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση η καταγραφή της παρατήρησης είναι σχεδιασμένη.

Η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή μέσα στην τάξη, όταν ο/η εκπαιδευτικός ακούει, βλέπει, αναγνωρίζει και σημειώνει τον τρόπο που σκέπτεται, δρα και ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που δημιουργούνται στην τάξη κατά την αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει να παρατηρήσει τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες ή τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται στις εργασίες που γίνονται μέσα στην τάξη ένας μαθητής ή μια μαθήτρια.

3.5.4 Με ποιες τεχνικές μπορούν να καταγραφούν οι παρατηρήσεις

3.5.4.1 Ανεκδοτικές καταγραφές

Η ανεκδοτική καταγραφή είναι μια σχετικά σύντομη, ανοιχτή, αφηγηματική, άλλοτε τυπική και άλλοτε άτυπη μορφή παρατήρησης και καταγραφής διαφόρων πλευρών της ανάπτυξης ή/και της συμπεριφοράς ενός παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών (Puckett & Diffily, 2004· Gullo, 2005). Οι ανεκδοτικές καταγραφές μας λένε μια «ιστορία», καθώς περιγράφουν τι έγινε, πότε έγινε, πού έγινε και τι ειπώθηκε.

3.5.4.2 Τρέχουσες καταγραφές

Η τρέχουσα καταγραφή είναι μια λεπτομερής καταγραφή όλων των πράξεων του μαθητή ή της μαθήτριας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Ο/Η εκπαιδευτικός παρατηρεί τι ακριβώς λέει και κάνει ο/η μαθητής/-ήτρια ή και μια ομάδα μαθητών ή μαθητριών. Προκειμένου να προλαβαίνει την καταγραφή όλων όσων συμβαίνουν γύρω του/της, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί συντομογραφίες ή λέξεις-κλειδιά.

3.5.4.3 Κλίμακες ελέγχου

Οι κλίμακες ελέγχου είναι συνήθως ένας κατάλογος συμπεριφορών, δεξιοτήτων, γνώσεων του/της μαθήτριας σε έναν συγκεκριμένο τομέα (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό κ.λπ.) ή γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος (μαθηματικά, γλώσσα κ.λπ.). Το περιεχόμενο των κλιμάκων διαφέρει ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και το επίπεδο ανάπτυξής τους.

3.5.4.4 Κλίμακες διαβάθμισης (ρουμπρίκες)

Πρόκειται για κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων σε ποιοτικά επίπεδα. Επομένως, μια ρουμπρίκα έχει δύο ουσιαστικά χαρακτηριστικά: α) μια λίστα κριτηρίων, π.χ. τα κύρια χαρακτηριστικά μιας εργασίας και β) ποιοτικά επίπεδα, π.χ. πώς είναι τα χαρακτηριστικά μιας εργασίας σε κάθε επίπεδο ποιότητας.

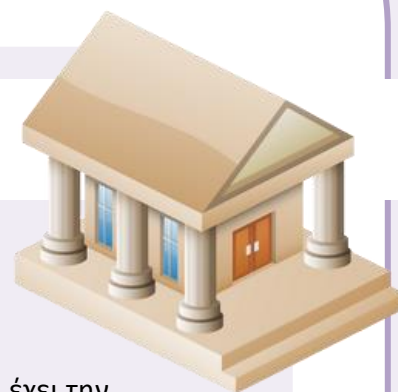


3.5.5 Παραδείγματα παρατήρησης

3.5.5.1 Ανεκδοτικές καταγραφές

Μάθημα: Ιστορία, Α΄ Γυμνασίου

Η καθημερινή ζωή στην Αρχαία Αθήνα. Επίσκεψη σε μουσείο



Μια εκπαιδευτικός οργανώνει επίσκεψη στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο με στόχο οι μαθητές και οι μαθήτριες να παρατηρήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες για την καθημερινή ζωή στην Αρχαία Αθήνα του 5ου αιώνα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα έχει την υποχρέωση να συμπληρώσει φύλλο εργασίας με κείμενα για το συγκεκριμένο θέμα. Τα κείμενα θα είναι τεκμηριωμένα με βάση τις πληροφορίες που άντλησαν και τις φωτογραφίες που έλαβαν από τα εκθέματα του μουσείου.

Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει να παρακολουθήσει μια ομάδα κατά την εξέλιξη της διαδικασίας με στόχο να μελετήσει τις αλληλεπιδράσεις τους και να συγκεντρώσει πληροφορίες για κάθε μαθητή/-ήτρια με βάση συγκεκριμένα κριτήρια: ικανότητα συνεργασίας, αυτόνομη μάθηση, ηγετικές ικανότητες, ενδιαφέρον για φωτογράφιση, συγγραφή και παρουσίαση κειμένου, τεκμηρίωση...). Έτσι σε μια κλείδα παρατήρησης σημειώνει τις πληροφορίες που συλλέγει για κάθε μαθητή/-ήτρια, όπως παρακάτω:

M1	Αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο, παίρνει πρωτοβουλίες, οργανωτικός, δεν δέχεται την κριτική...
M2	Χειρίζεται πολύ καλά τη φωτογραφική μηχανή, προτιμά να εργάζεται αυτόνομα, αδυναμία στην τεκμηρίωση...
M3	Πολύ καλός στην προφορική παρουσίαση, προτείνει και συζητά τις ιδέες του, δεν συμβάλει στη σύνθεση του γραπτού κειμένου
M4	Μειωμένο ενδιαφέρον για μελέτη και καταγραφή, ικανός στη συζήτηση και την επιχειρηματολογία, συνεργάζεται μόνο με παιδιά του ίδιου φύλου
M5 (μαθήτρια που έχει παράλληλη στήριξη)	Ακολουθεί τους άλλους με προθυμία αλλά δεν παίρνει πρωτοβουλίες ούτε κάνει προτάσεις
M6
M7

Μάθημα: Γεωγραφία



Ο εκπαιδευτικός στοχεύει να παρακολουθήσει τη συμμετοχή κάποιων μαθητών/-τριών που συνήθως είναι αμέτοχοι/-ες σε ένα μάθημα, κατά το οποίο χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό, και στην συνέχεια οργανώνει τη διαδικασία σε ομαδοσυνεργατική μορφή.

Ορίζει εκ των προτέρων κάποιους άξονες με τους οποίους θα μπορέσει να οργανώσει την παρατήρηση:

Όνοματεπώνυμο μαθητή ή μαθήτρια:

Μάθημα:

Ημερομηνία:

Άξονες παρατήρησης

Ο/Η μαθητής ή μαθήτρια δείχνει ενδιαφέρον σε δραστηριότητες που αφορούν σε

Ο/Η μαθητής ή μαθήτρια δείχνει αδιάφορος/-η όταν

Ο/Η μαθητής ή μαθήτρια παίρνει τον λόγο όταν:

- α. παροτρύνεται από τον/την εκπαιδευτικό
- β. με δική του/της πρωτοβουλία
- γ. συμμετέχει σε μια ομαδική δραστηριότητα

Ο/Η μαθητής ή μαθήτρια κατά τη συμμετοχή του/της στην ομάδα:

- α. συμμετέχει στις συζητήσεις
- β. υπερασπίζεται την άποψή του/της με επιμονή
- γ. είναι διαλλακτικός/-ή
- δ. ακούει προσεκτικά τους άλλους/-ες

3.5.5.2 Τρέχουσα καταγραφή

Μάθημα: **Εικαστικά** Καταγραφή για έναν/μία μαθητή/-ήτρια

Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει γεγονότα ή συμπεριφορές με αφηγηματικό τρόπο και μπορεί να συμπληρώνει τα όσα καταγράφει με σχόλια που αφορούν σε συναισθήματα ή κίνητρα που συνοδεύουν ή προκαλούν τις συμπεριφορές.

Όνοματεπώνυμο μαθητή ή μαθήτριας:

Μάθημα:

Ημερομηνία:

Η μαθήτρια ενώ οι υπόλοιποι εργάζονταν σηκώθηκε από τη θέση της και με κάποια αφορμή άφησε ένα σημείωμα σε ένα συμμαθητή της. Είναι σε όλη τη διάρκεια πολύ ανήσυχη. Προσπαθεί να συζητήσει με τον συμμαθητή της που κάθεται δίπλα της. Όταν κλήθηκαν να ανοίξουν το βιβλίο με τους πίνακες ζωγραφικής ξεφύλλιζε πολύ γρήγορα το βιβλίο της. Στην πρόσκλησή μου να μελετήσουν το κείμενο που συνοδεύει έναν πίνακα ζωγραφικής προσποιείται ότι διαβάζει σιωπηρά, αλλά είναι αφηρημένη και το βιβλίο της βρίσκεται σε άλλη σελίδα από αυτή που τους παρέπεμψα. Ζήτησε άδεια για να βγει έξω από την αίθουσα κατά την ώρα της συζήτησης των εργασιών τους.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: Η μαθήτρια εκδηλώνει μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα σε όλες του τις φάσεις. Η συμμετοχή της δεν την βοηθά να βελτιώσει την επίδοσή της.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ: Να διερευνήσω σε βάθος τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα της μαθήτριας.

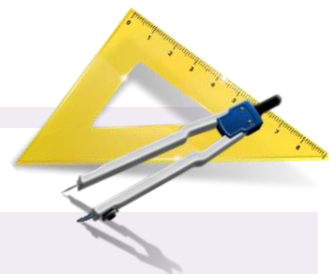


Μάθημα: Αρχαία Ελληνικά
Καταγραφή για όλη την τάξη

Ημερομηνία:

Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος φαίνεται να εξελίσσεται θετικά. Τα περισσότερα παιδιά έχουν διάθεση. Ήταν εμφανές πως τους αρέσει ο διάλογος. Και το παιχνίδι τούς άρεσε. Ο Γ. όμως δε συμμετείχε καθόλου. Κι η Αθ. το ίδιο. Σα να μην υπήρχαν. Παρόλο που στο μάθημα υπήρχε ποικιλία δεν έδειξαν να κινητοποιούνται σε καμιά του φάση. Ίσως φταίει που κάθονται μόνοι τους. Δεν πρόσεξα και είπα να κάνουν την άσκηση με τον διπλανό τους. Όμως αυτοί δεν είχαν διπλανό και τους έβαλα να καθίσουν μαζί και δεν έκαναν τίποτα. Κοιτούσαν απλώς το βιβλίο και ο Γ. μουτζούρωνε συνεχώς το θρανίο. Στο επόμενο μάθημα θα φροντίσω να δουλέψουν σε ομάδες. Το ίδιο αμέτοχοι ήταν και οι Μ. και Ρ., αλλά όταν δουλέψαμε σε ομάδες και τους ανέθεσα συγκεκριμένο ρόλο, κινητοποιήθηκαν. Σήμερα που τους παρατηρούσα διαπίστωσα πως στα περισσότερα μέρη του μαθήματος παρακολουθούσαν κανονικά. Η Ρ. μάλιστα στην παντομίμα ανέλαβε και πρωτοβουλίες. Της άρεσε γιατί έπρεπε να φανταστούν και τη μουσική υπόκρουση και η μουσική της αρέσει πολύ. Μου είπε η Χ. (εκπαιδευτικός) πως και η Αθ. ζωγραφίζει πολύ όμορφα. Ευκαιρία να ζωγραφίσει στο επόμενο μάθημα ένα παιχνίδι της αρχαιότητας αντί να το παίξει παντομίμα, όπως τους ζήτησα. Με τον Γ. δεν ξέρω τι να κάνω. Ίσως πρέπει να επικοινωνήσω με τους γονείς του.

3.5.5.3 Παρατήρηση με κλίμακα και συγκεκριμένα κριτήρια



Μάθημα: Γεωμετρία

Ομάδα _._	Μαθητής Ι	Μαθητής ΙΙ	Μαθητής ΙΙΙ	Μαθητής ΙV
Επεξεργασία σχήματος: εντοπισμός και καταγραφή επί μέρους σχημάτων				
Συσχέτιση σχημάτων με μεθόδους και τύπους (εμβαδού, μεγέθους γωνιών)				
Συζήτηση: διατύπωση και τεκμηρίωση άποψης – διάλογος και συζήτηση διαφορετικών εκδοχών και ερμηνειών				
Καταγραφή του τελικού σχήματος και συσχέτισή του με την αντίστοιχη μεθοδολογία επίλυσης				
Παρουσίαση της εργασίας με τεκμηρίωση και κατανοητό τρόπο				
Συζήτηση για τις όποιες επισημάνσεις στην ολομέλεια (ευκαταίο: πολλαπλές λύσεις)				

3.6 Γραπτές δοκιμασίες

Οι γραπτές δοκιμασίες είναι ένα σύνολο από ερωτήσεις ανοιχτού ή/και κλειστού τύπου που θέτει ο/η εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών και μαθητριών και τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης ενός ή περισσότερων διδακτικών/μαθησιακών στόχων. Μπορούν να χρησιμοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους ως βάση για συνεχή αξιολόγηση για τη μάθηση ή στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου με σκοπό την τελική αξιολόγηση της μάθησης. Επομένως μπορούν να εξυπηρετούν τόσο τους σκοπούς της διαμορφωτικής όσο και της τελικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα από τις επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών στις γραπτές δοκιμασίες για να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, να ορίσουν επιμέρους στόχους για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους ή να συγκεντρώσουν δεδομένα για τη διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή ή της μαθήτριας.

3.6.1 Ποια είναι η σημασία της γραπτής δοκιμασίας ως εργαλείου αξιολόγησης

Οι γραπτές δοκιμασίες παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες να επιδείξουν τον βαθμό κατανόησης των γνώσεων αλλά και ανάπτυξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Συνεπώς προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες στον/στην εκπαιδευτικό για να προβεί στον σχεδιασμό της διαδικασίας, ώστε να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά αφενός στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και αφετέρου στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, τις οποίες πρέπει να λαμβάνει υπόψη του.



3.6.2 Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση μπορεί να δώσει πληροφορίες στους μαθητές/τριες σχετικά με τα σημεία που καταγράφουν καλές επιδόσεις σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους και τα σημεία στα οποία χρειάζεται να βελτιωθούν. Σε κάθε περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του/της ότι οι μαθητές/τριες χρειάζονται χρόνο για να μελετήσουν την ανατροφοδότηση και χρόνο για να μπορέσουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που τους δόθηκε.

3.6.3 Είδη ερωτήσεων μιας γραπτής δοκιμασίας

Η διατύπωση και η διάταξη των ερωτήσεων σε μία γραπτή δοκιμασία πρέπει να ακολουθεί ορισμένους κανόνες. Αυτό σημαίνει ότι η εκπόνηση μιας γραπτής δοκιμασίας αξιολόγησης απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό και ανάλογη προετοιμασία. Στη συνέχεια δίνονται παραδείγματα ερωτήσεων που είναι χρήσιμα για τον σχεδιασμό μιας γραπτής δοκιμασίας.

Οι ερωτήσεις σε μια γραπτή δοκιμασία μπορούν να ποικίλουν:

- ✓ Κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις
- ✓ Ερωτήσεις πολλαπλής απάντησης

- ✓ Ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης
- ✓ Ερωτήσεις διόρθωσης ή συμπλήρωσης
- ✓ Ερωτήσεις αντιστοίχισης
- ✓ Ερωτήσεις του τύπου «σωστό ή λάθος»
- ✓ Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

Υπάρχουν ωστόσο και ερωτήσεις ή ασκήσεις, οι οποίες, εκτός από το ότι δίνουν πληροφορίες για τη μάθηση (τι έχει μάθει ο/η μαθητής/-ήτρια), τον/την κινητοποιούν και αποτελούν και οι ίδιες οι ασκήσεις μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

3.6.4 Παραδείγματα γραπτής δοκιμασίας

Μάθημα: Ιστορία

1. Αφού μελετήσεις τον χάρτη της σελίδας ... του βιβλίου σου, να συμπληρώσεις τον πιο κάτω πίνακα σχετικά με τα αντίπαλα στρατόπεδα του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου (1914-1918):

Τα αντίπαλα στρατόπεδα του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου (1914-1918)		
Οι δύο συνασπισμοί
Βασικοί Σύμμαχοι	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪
Ανακατατάξεις συμμάχων		<ul style="list-style-type: none"> ▪
Νέοι σύμμαχοι	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ ▪

2. Τα κυριότερα μέτωπα του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου (1914-1918)



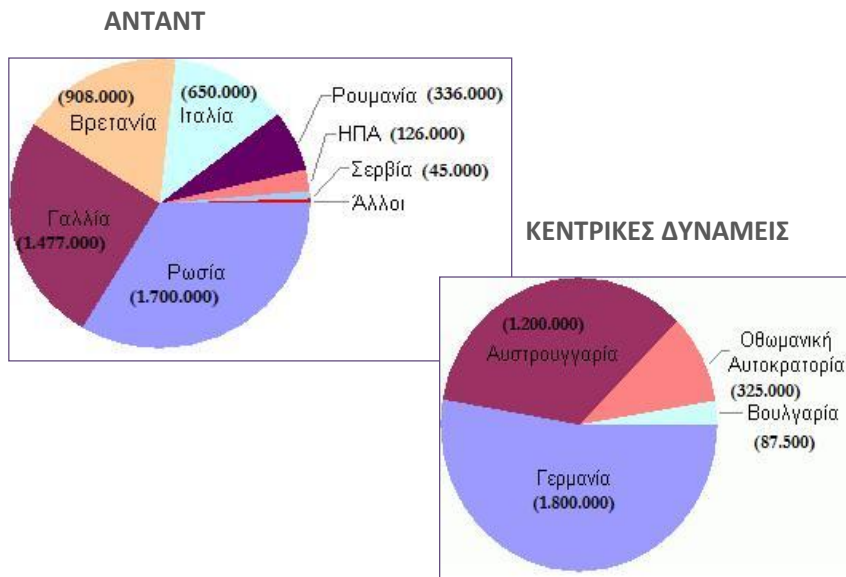
.....



.....

3. Αφού παρατηρήσεις προσεκτικά τα πιο κάτω διαγράμματα, την αφίσα και τις φωτογραφίες, να καταγράψεις τα συμπεράσματά σου για τις συνέπειες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου:

Απώλειες ανθρώπινων ζωών



Η πόλη Βερντέν της Γαλλίας (1916)



Γερμανική αφίσα (1917)



Βρετανοί στρατιώτες τυφλωμένοι από χημικά αέρια

.....

.....

.....

.....

.....

Στη ίδια λογική μπορούν να λειτουργήσουν και οι εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι.

Μάθημα: Ιστορία

Ενότητα: Βαλκανικοί Πόλεμοι

Ο Γιάννης Αναγνωστόπουλος είχε μία αδελφή, την Γεωργία, που είχε αναγκαστεί να μεταναστεύσει στην Αμερική. Τα δύο αδέρφια αλληλογραφούσαν συχνά. Για την Γεωργία, μάλιστα, τα γράμματα του Γιάννη ήταν πολύ σημαντικά, γιατί μετέφεραν τα νέα της οικογένειάς της αλλά και της πατρίδας της.

Ας υποθέσουμε ότι είσαι ο Γιάννης Αναγνωστόπουλος. **Γράφεις δύο επιστολές** στην αδελφή σου.

Η πρώτη σου επιστολή γράφεται από το μέτωπο κατά τη διάρκεια του Α΄ Βαλκανικού Πολέμου, σε μια στιγμή ανάπαυλας. Στην επιστολή σου αναφέρεσαι ανάμεσα στα άλλα και α) στα αίτια του πολέμου β) σε σημαντικά γεγονότα τόσο για σένα, όσο και για την Ελλάδα.

Η δεύτερη επιστολή γράφεται μετά το τέλος του Β΄ Βαλκανικού. Μην ξεχάσεις να πληροφρήσεις την αδελφή σου για: α) τις ελπίδες και τους φόβους σου για το μέλλον της χώρας σας μετά τους Βαλκανικούς β) τις σκέψεις και τους ερωτήματα που σου γέννησαν οι Βαλκανικοί πόλεμοι σχετικά με το θέμα των συνόρων των κρατών, τις συνθήκες που τα ορίζουν, τις σχέσεις μεταξύ των βαλκανικών κρατών, τις συμμαχίες που κατά καιρούς δημιουργήθηκαν.



3.7 Φάκελος μαθητή/-ήτριας

Όπως ήδη αναφέραμε οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αξιολόγησης παίρνοντας σταδιακά την ευθύνη της αποτίμησης της δικής τους εργασίας. Ο φάκελος αποτελεί μέσον τόσο για να εμπλακούν οι μαθητές στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όσο και για να καθοριστούν οι στόχοι μάθησης. Ο φάκελος του/της μαθητή/-ήτριας μπορεί να αποτελέσει αφενός διαδικασία αξιολόγησης όσο συγκροτείται και αναπτύσσεται με σαφή ανατροφοδοτικό προσανατολισμό (αξιολόγηση για τη μάθηση), αφετέρου το τελικό προϊόν των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που θα αποτυπώνει και την πορεία του/της μαθητή/-ήτριας στη διάρκεια μιας καθορισμένης περιόδου (αξιολόγηση της μάθησης).



3.7.1 Τι είναι ο φάκελος μαθητή και μαθήτριας

Ο φάκελος είναι συγχρόνως μέθοδος αξιολόγησης και υλικό προς αξιολόγηση. Ως μέθοδος συνιστά τη συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό και τον μαθητή ή τη μαθήτρια, για να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του/της σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να στοχαστούν για την αναπτυξιακή του/της πορεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο φάκελος μπορεί να δώσει το έναυσμα για μια επί της ουσίας επικοινωνία ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές και τις μαθήτριες, κατά τη συνομιλία και τον κοινό τους στοχασμό σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση.

Ο φάκελος ως υλικό αξιολόγησης μπορεί να παρέχει στοιχεία της πορείας της μάθησης του μαθητή ή της μαθήτριας σε έναν ή σε περισσότερους τομείς του Προγράμματος Σπουδών, σε ένα ή σε περισσότερα θέματα ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά και τους στόχους της αξιολόγησης. Ο φάκελος του/της μαθητή/-ήτριας, με βάση τους στόχους για τους οποίους υιοθετήθηκε, μπορεί να αξιοποιείται κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, για ένα τετράμηνο ή και μια μικρότερη περίοδο. Υπάρχουν έντυποι αλλά και ηλεκτρονικοί φάκελοι.

Ο φάκελος του μαθητή είναι «μια συλλογή μαθητικών εργασιών που εκθέτει τις προσπάθειες των παιδιών, την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους σε μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές. Η συλλογή αυτή πρέπει να περιλαμβάνει την μαθητική συμμετοχή στην επιλογή των περιεχομένων, τα κριτήρια για την επιλογή, τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους, και τεκμήρια του μαθητικού αναστοχασμού πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι εργασίες παρήχθησαν».

(Paulson κ.ά., 1991)

3.7.2 Ποιος είναι ο σκοπός του φακέλου

Σκοπός του φακέλου είναι:

- ✓ να αναδείξει τη σταδιακή προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή/-ήτριας και να επιτρέψει να διαμορφώσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του προφίλ του μαθητή ή της μαθήτριας με την αποτίμηση ποικίλων δεξιοτήτων, π.χ. προσαρμοστικότητας, επικοινωνίας, επεξήγησης, επίλυσης προβλημάτων, αυτοεκτίμησης και αυτονομίας
- ✓ να αποτυπώσει τη διαδικασία μάθησης, δηλαδή όχι μόνο τι έχει μάθει ο/η μαθητής/-ήτρια, αλλά και πώς τα πάει με τη μάθηση, πώς σκέφτεται, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί και τελικά πώς συνεργάζεται με τους/τις άλλους/-ες στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και πώς αλληλεπιδρά με τα περιεχόμενα της μάθησης
- ✓ να ενθαρρύνει τον μαθητή και τη μαθήτρια στην ενεργό, διερευνητική και κριτική μάθηση, εφόσον τον/την εμπλέκει στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών του/της ανά τομέα γνώσης
- ✓ να βοηθήσει τον μαθητή και τη μαθήτρια να παίρνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες, εφόσον τον/την εμπλέκει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού προσωπικών μαθησιακών στόχων
- ✓ να παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό στοιχεία ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία και να τον/την βοηθά να παίρνει τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές αποφάσεις και να εφαρμόζει τα κατάλληλα σχέδια δράσης, αλλά και να καταλαβαίνει τους μαθητές και τις μαθήτριές του και να τους/τις στηρίζει σε όλες τους τις προσπάθειες.

Όποιοι και αν είναι πάντως οι στόχοι για τους οποίους αξιοποιούμε στην τάξη τον φάκελο μαθητή/-ήτριας, είναι πολύ σημαντικό να καθορίζονται με σαφήνεια από την αρχή του εγχειρήματος. Από τους στόχους άλλωστε εξαρτώνται τα περιεχόμενα που θα επιλεγούν για να περιληφθούν στο φάκελο και επομένως και τα κριτήρια επιλογής αυτού του υλικού.

3.7.3 Ποια είναι τα στάδια οργάνωσης και δημιουργίας του φακέλου

➤ **Στάδιο προβληματισμού**

Καθορισμός:

- α)** του σκοπού του φακέλου: – Ποιος και γιατί τον δημιουργεί;
– Σε ποιους απευθύνεται ο φάκελος;
- β)** του χρονικού διαστήματος αξιοποίησης του φακέλου,
- γ)** της κατηγορίας και της μορφής του φακέλου,
- δ)** του περιεχομένου του φακέλου,
- ε)** της συχνότητας και του τρόπου αξιολόγησης του φακέλου και των προσώπων που θα εμπλακούν στην αξιολόγηση του φακέλου (εκπαιδευτικός, εκπαιδευόμενοι, γονείς...).

➤ **Στάδιο προετοιμασίας της αξιολογικής λειτουργίας του φακέλου**

Καθορισμός των κριτηρίων της αξιολόγησης, που σχετίζονται:

- α) με τους σκοπούς του μαθήματος ή της διαδικασίας, στην οποία συμμετέχει ο/η μαθητής/-ήτρια, ή άλλες παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων στη μαθησιακή πράξη και η αλληλεπίδραση με τα περιεχόμενα και το πλαίσιο της μάθησης
- β) τους ατομικούς στόχους κάθε μαθητή/-ήτριας, όπως προκύπτουν από τη διαπραγμάτευση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή ή της μαθήτριας. Χρειάζεται ωστόσο ιδιαίτερη προσοχή για να μην αποβούν τα κριτήρια αυτά κλειστοί συμπεριφοριστικοί στόχοι.

➤ **Στάδιο οργάνωσης του φακέλου**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς οργανώνουν τους φακέλους τους με ποικίλα στοιχεία και τεκμήρια ανάλογα με τους στόχους, την κατηγορία και τα κριτήρια αξιολόγησης του φακέλου.

➤ **Χρήση και αξιολόγηση του φακέλου**

Ο/Η εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες συστηματικά και σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητούν για τον φάκελο και τον αξιολογούν, στοχευόμενοι πάνω στους στόχους και τα επιτεύγματα του/της μαθητή/-ήτριας. Προβαίνουν έτσι σε ανασκόπηση των περιεχομένων του φακέλου, για να εξετάσουν τον βαθμό στον οποίο αυτά υπηρετούν τους στόχους που έχουν θέσει. Ο φάκελος χρησιμοποιείται ως βάση για συζήτηση, διάλογο και ανατροφοδότηση και για τον/την εκπαιδευτικό και για τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς μπορούν να προχωρήσουν στην αναδιάταξη και επαναδιαπραγμάτευση των στόχων.

Πριν από αυτή τη συζήτηση - αξιολόγηση, ο/η εκπαιδευτικός έχει μόνος/-η εξετάσει τον φάκελο, ώστε να έχει επισημάνει τα θετικά σημεία του, με βάση τα οποία θα ξεκινήσει τη συζήτηση (π.χ. σχόλια για την οργάνωση του φακέλου, για την πετυχημένη επιλογή των δειγμάτων, τα αυτοαξιολογικά σχόλια του/της μαθητή/-ήτριας). Η συζήτηση αυτή θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μια «αναστοχαστική συνέντευξη» κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός κατανοεί τη μαθησιακή πορεία των μαθητών και των μαθητριών, τους τομείς στους οποίους διακρίνονται και τους ενδιαφέρουν και εκείνους όπου παρουσιάζουν δυνατότητες εξέλιξης και βελτίωσης.

Ερωτήματα που μπορούν να γίνουν είναι τα ακόλουθα:

- Γιατί περιέλαβες τη συγκεκριμένη εργασία στο φάκελο, ποιες απέκλεισες και γιατί;
- Ποια από τα στοιχεία που έχεις συμπεριλάβει στο φάκελο δείχνουν την πορεία σου;
- Τι άλλο θα μπορούσες να συμπεριλάβεις στο φάκελο που θα ήταν αντιπροσωπευτικό για σένα και την εξέλιξή σου;
- Πώς πας με τους στόχους που είχες θέσει την προηγούμενη φορά; πώς εργάστηκες για να τους πετύχεις;
- Τι μπορείς να κάνεις τώρα που παλιότερα δε μπορούσες να κάνεις;
- Με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από τον φάκελο, ποιους στόχους θέτεις για τη συνέχεια;

Ο/η μαθητής/-ήτρια έτσι βρίσκει ευκαιρία όχι μόνο να παρουσιάσει το φάκελό του/της και τη δυναμική του ανάπτυξη, αλλά και να μιλήσει για τον τρόπο που δούλεψε, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, τις λύσεις που δοκίμασε, την πορεία και την εξέλιξή του/της, τις διορθώσεις και τις παρεμβάσεις που έκανε, τα τελικά προϊόντα στα οποία κατέληξε.

Μέσα από μια τέτοια συζήτηση, ο/η μαθητής/-ήτρια όχι μόνο αξιολογείται, αλλά ταυτόχρονα εισάγεται στη διαδικασία της αξιολόγησης και συμμετέχει σε αυτήν ενεργά.

Τα σχόλια μάλιστα και οι παρατηρήσεις και των δύο (εκπαιδευτικού και μαθητή/-ήτριας) θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στον φάκελο με την ακόλουθη μορφή:

Σχόλια εκπαιδευτικού	Σχόλια μαθητή ή μαθήτριας	Στόχοι
Θετικά στοιχεία, δυνατότητες, αλλαγές, βελτιώσεις, ερωτήσεις, αδυναμίες, ανησυχίες...	Οι παρατηρήσεις του/της για το φάκελό του/της (δυνατά και αδύνατα στοιχεία), οι απαντήσεις του/της στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, οι προοπτικές εξέλιξης που ορίζει	Οι στόχοι για το επόμενο διάστημα

➤ **Η αξιοποίηση του φακέλου με ανατροφοδοτικό προσανατολισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία**



- ✓ Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα στοιχεία που άντλησε από τους φακέλους των μαθητών/-τριών και σε συνδυασμό με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και για τον εκάστοτε συγκεκριμένο τομέα αναφοράς διαμορφώνει ένα πρόγραμμα δράσης. Οργανώνει έτσι διδακτικές παρεμβάσεις που καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών/-τριών του/της και προσαρμόζει το Π.Σ. στο πλαίσιο της τάξης του/της.
- ✓ Ταυτόχρονα συνεχίζεται η συμπλήρωση του φακέλου και η αξιολόγησή του. Μετά μάλιστα από κάποιους κύκλους χρή-

σης του φακέλου μπορεί να επιχειρηθεί αξιολόγηση δειγμάτων εργασιών από συμμαθητές/-ήτριες (ετεροαξιολόγηση), που και αυτές μπορούν να συμπεριληφθούν στον φάκελο του/της μαθητή/-ήτριας.

➤ **Τελική αξιολόγηση και παρουσίαση του φακέλου**

- ✓ Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή της περιόδου που έχει προκαθορισθεί, γίνεται η τελική αξιολόγηση του φακέλου από εκπαιδευτικό και μαθητές/-ήτριες σε μια ανάλογη αναστοχαστική συζήτηση. Τα σχόλια που έχουν διατυπωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς στις στοχαστικές αυτές συζητήσεις/συνεντεύξεις αξιοποιούνται κατά τη συμπλήρωση του φύλλου ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης.
- ✓ Η αξιολόγηση του φακέλου έχει σκοπό τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί, την επανεξέτασή τους, καθώς και την προσθήκη νέων και καταλήγει στην ανανέωση των στοιχείων του φακέλου.

Καθ' όλη τη διαδικασία τόσο της ανάπτυξης όσο και της αξιοποίησης του φακέλου στην περιγραφική αξιολόγηση απαραίτητοι όροι θεωρούνται:

- ❑ **Στήριξη και ενθάρρυνση.** Τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζονται στήριξη και ενθάρρυνση κατά το στάδιο αυτό. Οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να πάρουν τα στοιχεία αυτά από τον/την εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν στήριξη και ενθάρρυνση με τη συμμετοχή τους σε ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου τους, που εφαρμόζουν αυτήν τη μέθοδο, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, εισηγήσεων και τη διατύπωση προβλημάτων που προκύπτουν από την όλη πορεία εφαρμογής της μεθόδου αυτής.
- ❑ **Τακτές συναντήσεις εκπαιδευτικού – μαθητή/-ήτριας.** Πρέπει να δοθεί χρόνος στη διάρκεια των μαθημάτων για συναντήσεις εκπαιδευτικού – μαθητή/-ήτριας, ώστε ο/η μαθητής/-ήτρια να εξασκηθεί στις δεξιότητες αυτοκριτικής, αυτοαξιολόγησης και προετοιμασίας του φακέλου, εφόσον αυτές αποτελούν νέες δεξιότητες για τους μαθητές και τις μαθήτριες.
- ❑ **Καθοδήγηση/ανατροφοδότηση.** Αν η τελική μορφή του φακέλου θα πρέπει να παραδοθεί στο τέλος του τετραμήνου, θα ήταν καλή ιδέα να καθοριστούν ορισμένες ημερομηνίες, πριν από το τέλος του, κατά τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να παραδώσουν μερικά στοιχεία του φακέλου τους. Με αυτόν τον τρόπο θα διαπιστώσουν αν ακολουθούν τη σωστή πορεία για την ετοιμασία του φακέλου τους και θα πάρουν την ανάλογη βοήθεια, στήριξη και ενθάρρυνση.

3.7.4 Ποιο είναι το περιεχόμενο ενός φακέλου

Υπάρχουν πολλά είδη φακέλων μαθητή και μαθήτριας, ανάλογα με τους στόχους που κάθε φορά τίθενται ή το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Έτσι, υπάρχουν ποικίλες κατηγοριοποιήσεις των φακέλων. Ενδεικτικά αναφέρουμε την κατηγοριοποίηση των Valencia & Place (1994) (στο Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά, 2007):

- ✓ Ο *Φάκελος Επίδειξης*, στον οποίο ο μαθητής ή η μαθήτρια παρουσιάζει τις καλύτερες εργασίες του/της.
- ✓ Ο *Φάκελος Αξιολόγησης*, στον οποίο ο μαθητής ή η μαθήτρια παρουσιάζει όλες τις αξιολογημένες εργασίες του/της.
- ✓ Ο *Φάκελος Τεκμηρίωσης*, που περιλαμβάνει τις εργασίες που ο μαθητής ή η μαθήτρια έχει κάνει, είτε έχουν αξιολογηθεί είτε όχι.
- ✓ Ο *Εξελικτικός Φάκελος*, στον οποίο ο/η μαθητής/-ήτρια παρουσιάζει δείγματα των εργασιών του/της, που δείχνουν την εξέλιξη και την πορεία του/της.

Το περιεχόμενο του φακέλου εξαρτάται από τους στόχους που υπηρετεί. Εάν με τον φάκελο επιδιώκεται η ανάδειξη της ανάπτυξης και της μαθησιακής πορείας του/της μαθητή/-ήτριας (φάκελος Ανάπτυξης), ο φάκελος πρέπει να παρέχει τεκμήρια που δείχνουν τις αλλαγές και την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας και έχει ανατροφοδοτικό προσανατολισμό. Αποτελεί μια προοδευτική καταγραφή της ανάπτυξης του μαθητή και γι' αυτό πρέπει να περιέχει τη «βιογραφία» κάποιων εργασιών, με όλες τις αρχικές ιδέες, σημειώσεις, τα σχέδια, τις ανα-

θεωρήσεις και τις σκέψεις που συνέβαλαν στη συμπλήρωση της εργασίας. Είναι πολύ σημαντικό δηλαδή ο φάκελος να περιέχει στοιχεία που να παρουσιάζουν τη διαδικασία από την οποία πέρασε ο/η μαθητής/-ήτρια ή η μαθήτρια για να καταλήξει στο συγκεκριμένη εργασία ή έργο, γιατί διαφορετικά θα αξιολογείται μόνο το 'προϊόν'. Επομένως ο φάκελος αυτού του είδους περιλαμβάνει και ολοκληρωμένες εργασίες των μαθητών ή των μαθητριών στην τελική τους μορφή και κάποιες εργασίες τους στις διάφορες εκδοχές τους (από τις πρώτες σκέψεις και σημειώσεις, πρώτες απόπειρες, παρεμβάσεις, βελτιώσεις ως το τελικό προϊόν) που δείχνουν την πορεία μάθησης. Αντίθετα, όταν στόχος είναι η ανάδειξη των επιτευγμάτων του/της μαθητή/-ήτριας (Φάκελος Επίδειξης), ο φάκελος περιλαμβάνει τις εξαιρετικές επιδόσεις του/της μαθητή/-ήτριας και δεν αποτυπώνει στοιχεία από την εκπαιδευτική του πορεία. Σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται για την τελική αξιολόγηση των επιτευγμάτων (Rolheiser et al., 2000).

Ανάλογα με τους στόχους του ένας φάκελος λοιπόν μπορεί να περιέχει:

- ✓ Παραδείγματα γραπτών εργασιών σε διαφορετικά διαστήματα (εργασίες που έχουν ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό, άρθρα σε εφημερίδες, ιστορίες, γράμματα, εκθέσεις...).
- ✓ Έργα από σχέδια εργασίας σε διάφορα μαθήματα ή από διαθεματικά σχέδια εργασίας.
- ✓ Φωτογραφίες συμμετοχής των μαθητών ή μαθητριών σε διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές.
- ✓ Φωτογραφίες από έργα των μαθητών/-τριών.
- ✓ Ηχογραφημένα ή μαγνητοσκοπημένα στιγμιότυπα από δημιουργίες μαθητών/-τριών (λογοτεχνικές και εικαστικές δημιουργίες των μαθητών και μαθητριών, μουσικές συνθέσεις των μαθητών και μαθητριών, συμμετοχές σε θεατρικά έργα, αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων).
- ✓ Βιβλία που διάβασε και σχολίασε ο μαθητής/-ήτρια, κινηματογραφικά ή θεατρικά έργα που είδε και την κριτική τους.
- ✓ Άρθρα που μελέτησε και τράβηξαν την προσοχή του/της.
- ✓ Πορεία παρακολούθησης της μαθησιακής ανάπτυξης του μαθητή ή της μαθήτριας μέσα από τη «βιογραφία» εργασιών και αυτοκαταγραφές των μαθητών και μαθητριών.
- ✓ Στοιχεία που να παρουσιάζουν τη διαδικασία από την οποία πέρασε ο μαθητής ή η μαθήτρια για να καταλήξει σε οποιαδήποτε συγκεκριμένη εργασία.
- ✓ Ενδιαφέροντα και δημιουργικές κλίσεις του μαθητή και της μαθήτριας.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι τόσο ο/η μαθητής/-ήτρια όσο και ο/η εκπαιδευτικός που εποπτεύει τη διαδικασία να αισθάνονται ότι ο φάκελος αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της προσπάθειας, των ικανοτήτων, της επίδοσης και της εξέλιξης του/της μαθητή/-ήτριας, ότι αποτυπώνει δηλαδή συνολικά το προφίλ του μαθητή ή της μαθήτριας.

Είναι βασικό τα δείγματα των έργων να έχουν καταγεγραμμένη ημερομηνία, και να προέρχονται από ολόκληρη τη σχολική χρονιά έτσι ώστε να πιστοποιείται η πορεία ανάπτυξής του. Είναι σημαντικό επίσης να δίνεται μεγάλη προσοχή, ώστε να διασφαλίζεται ότι τα δείγματα είναι αντιπροσωπευτικά πολλών τύπων ευκαιριών που δίνονται για συμμετοχή στο μάθημα και να συμπεριλαμβάνονται παραδείγματα που αποτυπώνουν την προσπάθεια σε πολλαπλά επίπεδα.

Αυτό επίσης που οπωσδήποτε χρειάζεται να υπάρχει σε κάθε είδος φακέλου είναι οι στόχοι που έχει θέσει ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/-ήτρια σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό και τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν ορισθεί. Καλό είναι επίσης να υπάρχει πίνακας περιεχομένων σε κάθε φάκελο και να συμπληρώνεται από τον/την μαθητή/-ήτρια κάθε φορά που προστίθεται ένα νέο στοιχείο.

3.7.5 Ποιες μορφές εναλλακτικής / διαμορφωτικής αξιολόγησης ενσωματώνονται στον φάκελο

Στον φάκελο ενσωματώνονται οι παρακάτω μορφές εναλλακτικής / διαμορφωτικής αξιολόγησης:

- ✓ *Η αυτοαξιολόγηση μαθητή ή μαθήτριας:* μέσα από τις σημειώσεις των ίδιων, τη συμπλήρωση ανάλογων φύλλων αυτοαξιολόγησης και τη συζήτηση εκπαιδευτικού και μαθητή/-ήτριας σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- ✓ *Η ετεροαξιολόγηση από συμμαθητές και συμμαθήτριες:* όταν μια εργασία του φακέλου τίθεται στην κρίση της ομάδας, οι συμμαθητές/-ήτριες αξιολογούν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και οι κρίσεις τους κατηγοριοποιούνται, ομαδοποιούνται και φυλάσσονται μαζί με την εργασία στον φάκελο.
- ✓ *Η παρατήρηση από τον/την εκπαιδευτικό:* την ώρα που οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται (είτε εκπονούν τις εργασίες τους είτε οργανώνουν τον φάκελό τους), ο/η εκπαιδευτικός τους παρατηρεί, τον καθένα και την καθεμιά ξεχωριστά και καταγράφει τις παρατηρήσεις του/της, που θα τροφοδοτήσουν τον προβληματισμό του/της κατά τη συζήτηση που θα έχει με τον/την μαθητή/-ήτρια.
- ✓ *Η αυτοπαρατήρηση του μαθητή ή της μαθήτριας* μέσα από αυτοκαταγραφές και αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις στις οποίες προβαίνει ο/η μαθητής/-ήτρια, όπου περιγράφει εκ των υστέρων αυτά τα οποία βίωσε στο πλαίσιο μιας διδακτικής ή/και εκπαιδευτικής δραστηριότητας και τα αποτυπώνει σε λίστες ελέγχου. Μια άλλη μορφή είναι η προφορική έκφραση του τρόπου που σκέπτεται π.χ. κατά την επίλυση ενός προβλήματος.

3.7.6 Τι πληροφορίες παίρνουμε από έναν φάκελο

Οι πληροφορίες αναφέρονται σε τρία επίπεδα:

- ✓ ως προς το προϊόν της μάθησης (τα μαθησιακά επιτεύγματα και τα αποτελέσματα της μάθησης): μέσα από την αξιολόγηση των τελικών προϊόντων που παρήγαγαν οι μαθητές και οι μαθήτριες,
- ✓ ως προς τη διαδικασία της μάθησης: μέσα από την αξιολόγηση της σταδιακής αναπτυξιακής πορείας από την οποία πέρασε ο/η μαθητής/-ήτρια, για να δώσει μια τελική μορφή την εργασία του/της,
- ✓ ως προς την ίδια τη διδασκαλία και το Α.Π.: μέσα από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη τις εργασίες που ανατέθηκαν (κατά πόσον απέρρεαν από τους στόχους μάθησης που έθεταν οι μαθητές και οι μαθήτριες), τις συζητήσεις μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή ή μαθήτριας για τις εργασίες που περιλαμβάνονται στο φάκελο (κατά πόσον καθόρισαν διδακτικές παρεμβάσεις σε θέματα τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες αγνοούσαν), τα ημερολόγια εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών κ.τ.λ.

3.7.7 Τι αξιολογούμε σε έναν φάκελο

Η αξιολόγηση ενός φακέλου σχετίζεται με τους στόχους του και το είδος του φακέλου. Ωστόσο από όλους τους φακέλους μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες χρήσιμες για την αξιολόγηση του/της μαθητή/-ήτριας σε πολλούς τομείς. Μπορούμε δηλαδή να αντλήσουμε πληροφορίες για:

- ✓ την ατομική πορεία και πρόοδο του/της μαθητή/-ήτριας μέσα από τη σύγκριση της παρούσας με προηγούμενες επιδόσεις του/της,
- ✓ τη μεθοδικότητα στη συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών, την οργάνωση του φακέλου,
- ✓ την ικανότητα κατανόησης, ανάλυσης, κριτικής επεξεργασίας και σύνθεσης των πληροφοριών σε μια εργασία,
- ✓ τις διαρκείς προσπάθειες βελτίωσης της εργασίας του μαθητή ή της μαθήτριας,
- ✓ την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων,
- ✓ την ολοκλήρωση των εργασιών,
- ✓ την αυτοαξιολογική του/της ικανότητα (π.χ. επιλέγει να βάλει στον φάκελο ό,τι έχει συμφωνηθεί;),
- ✓ την προσπάθειά του/της,
- ✓ την ποιότητα της εργασίας του/της,
- ✓ τη μαθησιακή διαδικασία που αναπτύχθηκε.

Ο φάκελος μαθητή/-ήτριας αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης, καθώς:

- δίνει την ευκαιρία στον/στη μαθητή/-ήτρια να συνειδητοποιήσει αλλά και να αναδείξει τις δυνατότητές του και να στοχαστεί για τα αδύνατα σημεία του/της
- παρέχει στον εκπαιδευτικό στοιχεία για τη συνολική αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας, καθώς μπορεί να αξιολογεί ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες και σε διαφορετικά πεδία
- δίνει πληροφορίες για την εξέλιξη του/της μαθητή/-ήτριας, εφόσον είναι συνεχής
- διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικούς ή και σε εκπαιδευτικούς με γονείς/κηδεμόνες
- αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας.

3.8 Συζητήσεις

Καθημερινά μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, άλλα και έξω από το πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διεξάγουν συζητήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες συζητούν μεταξύ τους, τόσο για θέματα που σχετίζονται με το μάθημα όσο και στο πλαίσιο των μεταξύ τους σχέσεων. Η συζήτηση, επομένως, αποτελεί μια μορφή λεκτικής επικοινωνίας που, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, χαρακτηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης και εν γένει της σχολικής κοινότητας.

Σειρά ερευνών έχει κατά καιρούς καταδείξει ότι, σε μεγάλο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί α) περιορίζουν τη συζήτηση στη δομή «Ερώτηση-Απάντηση-Ανατροφοδότηση» της παραδοσιακής διδασκαλίας, β) περιορίζονται στον έλεγχο πληροφοριών που οι ίδιοι/-ες παρουσίασαν σε κάποια προηγούμενη χρονική στιγμή, γ) θέτουν συχνά ερωτήσεις των οποίων η απάντηση είναι ήδη γνωστή ή είναι μονολεκτική (Ruiz-Primo, 2011· Wragg & Brown, 2001).

Σύγχρονες ωστόσο παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης επισημαίνουν τη σημασία της συζήτησης για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης (δεξιότητες που επεκτείνονται πέρα από το επίπεδο της ανάκλησης πληροφοριών, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση) και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι προσεγγίσεις αυτές αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι φορείς πολιτισμικών αξιών, εμπειριών, γνώσεων και ιδεών που έχουν σημασία και θέση στη σχολική μάθηση (Pappas κ.ά., 2001). Υπό την έννοια αυτή, η συζήτηση, υπερβαίνοντας την κατευθυνόμενη από τον/την εκπαιδευτικό δομή επεκτείνεται στην αναγνώριση της «φωνής» των μαθητών και μαθητριών (Tangen, 2008) και μπορεί να εμπλουτίσει τη διαδικασία της μάθησης παρέχοντας στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα να εκφράσουν τα προσωπικά τους βιώματα, τις ανησυχίες τους, τα ενδιαφέροντα, τις προσωπικές ιδέες και σκέψεις τους.



3.8.1 Η σημασία και η συμβολή της συζήτησης στην αξιολόγηση

Στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός, σε **τυπικές συζητήσεις στην τάξη** με τους μαθητές και τις μαθήτριες, έχει τη δυνατότητα να ανιχνεύσει τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, να εγείρει το ενδιαφέρον τους σε σχέση με ένα θέμα, να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο σκέψης και τον βαθμό κατανόησής τους. Μπορεί, ακόμα, να ανιχνεύσει ή να εντοπίσει έννοιες, νοητικά μοντέλα, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, χρήσεις της γλώσσας και επικοινωνιακές δεξιότητες (Ruiz-Primo, 2011). Η τυπική αυτή συζήτηση μπορεί επίσης να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, όταν ο/η εκπαιδευτικός συζητά μαζί τους τη λύση που ακολούθησαν σε ένα πρόβλημα ή τις απαντήσεις που έδωσαν σε μια ερώτηση, καθώς και τα λάθη τα οποία ενδεχομένως έκαναν.

Στο σύνολό τους οι πληροφορίες που συλλέγει και καταγράφει στο ημερολόγιό του/της μπορούν να: α) εμπλουτίσουν τον αναστοχασμό του/της σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας του/της και να καθοδηγήσουν ενδεχόμενες τροποποιήσεις στις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους, β) να καθοδηγήσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τα διδακτικά μέσα και υλικά, τις μαθησιακές διαδικασίες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, γ) να αναδείξουν πλευρές του μαθησιακού προφίλ διαφορετικών μαθητών και μαθητριών μέσα στην τάξη, φέρνοντας σε πρώτο πλάνο δυνατότητες που δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς, καθώς και σημεία που χρήζουν περαιτέρω υποστήριξης.

Επιπλέον, συμπληρωματικά προς την τυπική διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός μέσω **άτυπων συζητήσεων** με τους μαθητές και τις μαθήτριες μπορεί να συμπληρώσει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει από άλλες μεθόδους αξιολόγησης. Είναι μάλιστα σημαντικό ότι με αυτό τον τρόπο λαμβάνει υπόψη του/της και την οπτική του μαθητή ή της μαθήτριας στις δικές του καταγραφές, προκειμένου να τις διασταυρώσει ή προκειμένου να ξεκαθαρίσει σημεία που ενδεχομένως, τον/την προβληματίζουν.

Η παιδαγωγική αξία των άτυπων συζητήσεων είναι σημαντική διότι:

- α)** Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές και τις μαθήτριες του, να ανακαλύψει ζητήματα που τους/τις ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για αυτούς/αυτές ή που ενδεχομένως τους/τις απασχολούν και τα οποία είναι πιθανό να μην έχουν αναδειχθεί επαρκώς στο πλαίσιο της διδασκαλίας.
- β)** Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εκφράσει το έμπρακτο ενδιαφέρον του/της για αυτούς/αυτές και σταδιακά να δημιουργήσει μια σχέση περισσότερο συνεργατική, που επιτρέπει τόσο στον ίδιο/στην ίδια όσο και στους μαθητές και τις μαθήτριες να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους και να ανοιχτούν προς αυτό που εκ πρώτης όψευς ενδεχομένως τους φαίνεται διαφορετικό, ανοίκειο ή ξένο (Cummins, 2001· Ζωγραφάκη, 2003).

Με βάση τα παραπάνω, η συζήτηση αποτελεί μια διαδικασία που είναι ήδη ενσωματωμένη στην καθημερινή λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, προσφέροντας πολλαπλές δυνατότητες σε όλους/-ες ανεξαιρέτως τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν τη σκέψη και την κριτική

τους ικανότητα. Ως τέτοια, μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να αντλήσει πληροφορίες για τις ιδέες, τις προηγούμενες εμπειρίες, τις γνώσεις και τη σκέψη των μαθητών και μαθητριών σε διάφορες φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ, συγχρόνως, μπορεί να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει άλλες μεθόδους αξιολόγησης.

3.8.2 Συλλέγοντας δεδομένα από τις συζητήσεις στην τάξη: η σημασία των ερωτήσεων

Η αξιοποίηση της συζήτησης στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης, εγείρει μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο και το είδος των ερωτήσεων που θέτει ο/η εκπαιδευτικός, με την υποστήριξη των μαθητών και των μαθητριών να αναπτύξουν ή να διευκρινίσουν τις απαντήσεις τους, καθώς και με την ενθάρρυνση των ίδιων των μαθητών και μαθητριών να θέτουν τις δικές τους ερωτήσεις στην τάξη.

Το περιεχόμενο και το είδος των ερωτήσεων που θέτει ο/η εκπαιδευτικός

Στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης, η διατύπωση ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελεί μια σκόπιμη ενέργεια αναζήτησης δεδομένων σχετικά με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, την κατανόηση, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Σε αυτήν την περίπτωση είναι σημαντικό να θέτουμε ερωτήσεις που μας βοηθούν να ανακαλύψουμε διαφορετικές πλευρές της μάθησης των μαθητών και μαθητριών. Έτσι, μπορούμε να θέσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες **ανοιχτές** ή **κλειστές** ερωτήσεις.

Οι **κλειστές ερωτήσεις** εστιάζουν συνήθως στην ανάκληση γνώσεων ή πληροφοριών ή χρησιμοποιούνται για να ελέγξουν την κατανόηση των μαθητών και απαιτούν μια σύντομη ή συγκεκριμένη απάντηση. Είναι ερωτήσεις που, συνήθως, η απάντησή τους είναι γνωστή τόσο στους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς.

Για παράδειγμα:

<p>«Γιατί λέμε ότι ο όγκος είναι μια χαρακτηριστική ιδιότητα των σωμάτων;» «Ποιος μπορεί να μας θυμίσει τι κάναμε την προηγούμενη φορά για να μετρήσουμε τον όγκο ενός σώματος;» «Πώς ονομάζουμε τα ζώα που γεννούν μικρά;» «Ποια ζώα λέμε σπονδυλωτά;» «Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας στην ιστορία;» «Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας;» «Πού εξελίσσεται η δράση» «Σε ποια εποχή;» «Τι είναι τα ειδώλια;» «Ποια είναι η πρωτεύουσα της Γαλλίας;»</p>

Οι κλειστές ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελέγξουν τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης που έχει διδαχθεί, είτε αυτή αφορά σε έννοιες, ορισμούς, πειραματικές διαδικασίες ή πληροφορίες. Οι κλειστές ερωτήσεις, γενικά, δεν προωθούν τη συζήτηση στην τάξη και συχνά μπορεί να εγκλωβίσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να δώσουν την απάντηση που θεωρούν ότι αναμένει ο/η εκπαιδευτικός. Ωστόσο, ξεκινώντας από μια κλειστή ερώτηση μπορούμε να επεκτείνουμε τη συζήτηση θέτοντας ερωτήσεις επέκτασης.

Για παράδειγμα:

«Συμφωνείτε με αυτό που μας λέει ο Έρικ;»
«Έχει κάποιος να προσθέσει κάτι σε αυτό που μας είπε ο Γιώργος;»
«Η Άννα προτείνει ότι για να ελέγξουμε αν ο όγκος που αναγράφεται στο μπουκάλι είναι πράγματι 2 λίτρα μπορούμε να κάνουμε το χθεσινό πείραμα. Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιον άλλον τρόπο;»
«Πώς ξέρουμε ότι η ιστορία εξελίσσεται στα παλιά χρόνια;»
«Η Κατερίνα μάς λέει σωστά ότι η αράχνη δεν είναι έντομο. Μπορείτε να σκεφτείτε γιατί μερικοί άνθρωποι νομίζουν ότι η αράχνη είναι έντομο, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι;»

Από την άλλη πλευρά οι **ανοιχτές ερωτήσεις** μπορούν να γεννήσουν ποικίλες απαντήσεις οδηγώντας σε αλληλεπίδραση τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης.

Για παράδειγμα:

«Επομένως, τι θα συμβουλεύατε τους γονείς σας για να εξοικονομήσουν ενέργεια στο σπίτι σας;»
«Ποια είναι τα συναισθήματα της ηρωίδας όταν αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την πατρίδα της;»
«Έχει ενδιαφέρον ο τρόπος που σκέφτηκες να λύσεις το πρόβλημα. Μπορείς να μου εξηγήσεις τι σκέφτηκες;»
«Η άποψη σου είναι ενδιαφέρουσα. Θα ήθελες να πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό;»
«Αν ήσασταν στη θέση του ήρωα, πώς θα νιώθατε; Τι θα κάνατε;»
«Γιατί νομίζετε ότι ο ήρωας αποφάσισε να γράψει αυτό το γράμμα;»



Συνοπτικά, μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ζητήσουν από τους μαθητές και τις μαθήτριες, μεταξύ άλλων και τα ακόλουθα:

- ✓ να επεξηγήσουν «μπορείς να μου εξηγήσεις γιατί...;»
- ✓ να διευκρινίσουν «θα ήθελες να μας πεις περισσότερα...;» ή «πώς το σκέφτηκες;»)
- ✓ να προβλέψουν «τι νομίζετε ότι θα συμβεί μετά...;»
- ✓ να διατυπώσουν υποθέσεις «τι θα γινόταν αν...;»
- ✓ να αναλύσουν «γιατί...;» ή «πώς συνδέεται...;» ή «ποια είναι τα αίτια/κίνητρα/αποτελέσματα...;»
- ✓ να αξιολογήσουν «πώς θα χαρακτήριζες...;» ή «τι θα έκανες...;» «μπορείτε να συγκρίνετε... με...;»
- ✓ να αναστοχαστούν πάνω στη μάθησή τους «πώς έλυσες το πρόβλημα;» ή «τι άλλο θα μπορούσες να κάνεις;» ή «πώς ένιωσες που...;» ή «γιατί επέλεξες αυτή τη λύση;» ή «υπάρχει μόνο μια απάντηση;» ή «τι ήταν αυτό που σε δυσκόλεψε;» ή «για ποιους λόγους νομίζεις ότι δυσκολεύτηκες;» ή «τι θα μπορούσες να κάνεις την άλλη φορά ώστε να μην δυσκολευτείς;»
- ✓ να συνδέσουν τα όσα διαλαμβάνονται σε ένα κείμενο με προσωπικές τους εμπειρίες, συναισθήματα ή απόψεις.

Η εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη συζήτηση δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Υπάρχουν μαθητές ή μαθήτριες που μπορεί να διστάζουν να διατυπώσουν τη γνώμη τους πάνω σε ένα θέμα ή να θεωρούν ότι οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές τους θα τους κοροϊδέψουν.

Όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός:

«Στην αρχή τα παιδιά αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό τις στρατηγικές που εφάρμοσα στην υποβολή ερωτήσεων. Όπως είναι φυσικό, δεν ήταν καθόλου βέβαια για τις πραγματικές προθέσεις των ερωτήσεών μου. Ήθελα πραγματικά να μάθω την απάντηση; Ενδιαφερόμουν πραγματικά για το τι είχαν να πουν; Αργότερα, συνειδητοποίησα ότι τα παιδιά είχαν συνηθίσει οι ερωτήσεις των ενηλίκων να έχουν διαφορετικούς στόχους από το να λάβουν μια απάντηση ή μια εξήγηση, όπως όταν ένας γονιός ή ένας εκπαιδευτικός ρωτάει ένα παιδί που έχει σπάσει κάτι "Γιατί το έκανες;" ή "Τι νομίζεις ότι κάνεις;" Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, οι μαθητές/-ήτριες περίμεναν με ανυπομονησία τους διαλόγους και τη σειρά των ερωτήσεων. Πολλές φορές, οι μαθητές/-ήτριες και εγώ εμπλεκόμασταν σε συζητήσεις που σχεδόν έμοιαζαν να εξελίσσονται μόνες τους» (Paras & Zarro Becker, 2006: 360).

Είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράζονται μέσα στην τάξη, υπενθυμίζοντας ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση ή αποφεύγοντας ερωτήσεις που μπορεί να μοιάζουν απειλητικές (δεν το γνωρίζεις;) ή που συνοδεύονται από ανάλογες εξωλεκτικές συμπεριφορές ή ερωτήσεις που μπορεί να τους προκαλέσουν σύγχυση.

Ενθαρρύνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να θέτουν τις δικές τους ερωτήσεις

Η διενέργεια συζητήσεων περιλαμβάνει και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη διατύπωση ερωτήσεων προς τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, προς τον/την εκπαιδευτικό και προς τον εαυτό τους. Η διατύπωση ερωτήσεων από πλευράς των μαθητών/-τριών, αφενός, δίνει δεδομένα στον/στην εκπαιδευτικό για την κατανόηση και τις διαδικασίες σκέψης που ακολουθούν τα παιδιά, αφετέρου, μπορεί να παίξει καθοδηγητικό ρόλο στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή της μαθήτριας (βλ. παραπάνω αναστοχαστικές ερωτήσεις). Επιπλέον, μπορούμε να ενθαρρύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους εξοικειώνοντάς τους με ερωτήσεις του τύπου:

*Τι παρατηρείς; Τι πρόσεξες και το λες αυτό;
Τι σου θυμίζει;
Πώς νιώθεις σχετικά με αυτό;
Ποιες ερωτήσεις σου δημιουργούνται με αυτό που διάβασες
ή άκουσες ή παρατήρησες;
Τι έμαθες;*

Τέλος, δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η «καυτή καρέκλα» μπορούν να εξοικειώσουν τα παιδιά με τη διατύπωση ερωτημάτων που σχετίζονται με το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες της μάθησής τους.

3.8.3 Αξιοποιώντας τα δεδομένα από τις συζητήσεις στην τάξη για την περιγραφική αξιολόγηση

Τα δεδομένα από τις συζητήσεις στην τάξη, τα δεδομένα δηλαδή που προκύπτουν από τις ερωτήσεις/απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών μπορούν να αξιοποιηθούν «επί τω έργω», την ώρα δηλαδή που διεξάγεται η συζήτηση, καθοδηγώντας την πορεία της μάθησης των παιδιών, αλλά και μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος ή της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας. Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης μπορεί να δώσει στον/στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία:

- ✓ να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να εστιάσουν καλύτερα σε αυτό που είναι σημαντικό, σε αυτό που πρέπει να θυμούνται, στο πότε είναι καλό να αξιοποιούν μια στρατηγική επίλυσης ενός προβλήματος, στο τι πρέπει να προσέχουν σε ένα κείμενο
- ✓ να δώσει ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με την ίδια την πορεία της μάθησής τους (ποιος είναι ο στόχος μου; πώς τα πάω; ποια είναι τα επόμενα βήματα;). Εξάλλου, οι ίδιες οι συζητήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και για εκείνους τους μαθητές ή τις μαθήτριες που εκείνη τη στιγμή δεν συμμετέχουν στη συζήτηση. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές ή οι μαθήτριες μπορούν να επιτύχουν ανώτερα επίπεδα κατανόησης παρακολουθώντας τους δασκάλους ή τις δασκάλες τους να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους
- ✓ να αξιοποιήσει τα λάθη τους ή τις άστοχες απαντήσεις τους προκειμένου να εστιάσει σε σημεία της διδασκαλίας που δεν έχουν κατανοηθεί επαρκώς ή πρέπει να προσεγγιστούν με διαφορετικό τρόπο ή με διαφορετικά μέσα

- ✓ να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης παρέχοντάς τους δείγματα ανατροφοδότησης, σχολιασμού των απαντήσεων, εντοπισμού των εύστοχων και άστοχων απαντήσεων κ.ά.
- ✓ να ενθαρρύνει ή να εμπλέξει πιο ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες στις διαδικασίες της μάθησης, διαβεβαιώνοντάς τους για τις ικανότητές τους, για τη σημασία, την πρωτοτυπία και το εύστοχο των απαντήσεών τους.

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο των κριτηρίων της περιγραφικής αξιολόγησης, οι συζητήσεις στην τάξη δίνουν την δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια και να εστιάσει σε πιο εξειδικευμένες πτυχές της μάθησής του/της, που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να καταγράφονται στο ημερολόγιό του/της και να αξιοποιούνται είτε για τον περαιτέρω σχεδιασμό της διδασκαλίας του είτε και για τη φόρμα αξιολόγησης που παραλαμβάνει ο/η μαθητής/-ήτρια.



4. Τα Στάδια της Αξιολόγησης στην Τάξη

Η ενότητα αυτή περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθούμε προκειμένου να συνθέσουμε το προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας και να προβούμε σε μια συνολική αξιολογική κρίση σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξή του/της. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει πέντε (5) στάδια.

Τα στάδια βέβαια αυτά, παρόλο που παρουσιάζονται ως διαδοχικές φάσεις, δεν αναπτύσσονται γραμμικά, με την έννοια ότι δεν πρόκειται για φάσεις που ολοκληρώνονται η μία μετά την άλλη. Αντίθετα, κάθε στάδιο εξελίσσεται ως δυναμική διαδικασία που ανατροφοδοτεί το προηγούμενο στάδιο και ανατροφοδοτείται από τα επόμενα. Ο/Η εκπαιδευτικός έτσι εμπλέκεται σε μια αναστοχαστική διαδικασία με ερευνητικό προσανατολισμό, που ουσιαστικά τον καθιστά αναστοχαζόμενο επαγγελματία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Αυγητίδου, 2013).

4.1 Η συλλογή των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων

Η συλλογή των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων είναι μέρος της καθημερινής μας πρακτικής στην τάξη και αξιοποιείται τόσο κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας όσο και κατά την επιλογή των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούμε στην τάξη.

Τα στοιχεία που θα συλλέξουμε θα καταστήσουν «ορατά» τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών και θα τεκμηριώσουν την πορεία της μάθησής τους και την εξέλιξή τους. Στα στοιχεία αυτά θα βασιστούμε προκειμένου να καταλήξουμε σε μια αξιολογική κρίση για τους μαθητές και τις μαθήτριες, το μαθησιακό τους προφίλ αλλά και τα ενδιαφέροντά τους, τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αλλά και την προοπτική της ανάπτυξης και της βελτίωσής τους.

Τόσο οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος όσο και η συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη, στην οποία παρεμβαίνουμε, αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς σύμφωνα με το οποίο καθημερινά παρακολουθούμε και αποτυπώνουμε τη μαθησιακή και την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών και μαθητριών. Χρησιμοποιώντας τις μεθόδους που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα συγκεντρώνουμε δεδομένα (τεκμήρια), προκειμένου να κατανοήσουμε και να αξιολογήσουμε αυτή την πορεία και να τεκμηριώσουμε το μαθησιακό προφίλ που συνθέτουμε.

Κεντρικά ερωτήματα που καθοδηγούν τις ενέργειές μας στο στάδιο αυτό είναι:

- Ποιες είναι οι πληροφορίες που επιδιώκω να συλλέξω;
- Τι ακριβώς θέλω να αξιολογήσω;
- Ποιο είναι το υλικό που θα μου δώσει πληροφορίες;
- Ποια μέθοδος αξιολόγησης είναι η πιο κατάλληλη, για να συλλέξω πληροφορίες που χρειάζομαι;

Εστιάζοντας σε όσα κάνουν, δημιουργούν και λένε οι μαθητές και οι μαθήτριες αναζητούμε πληροφορίες σχετικά με:

- ✓ τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών: π.χ. την επικοινωνία, τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.
- ✓ τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών: π.χ. τον σεβασμό προς τους/τις συνομηλί-κους, τη στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης αλλά και το σχολείο.
- ✓ τις γνώσεις των μαθητών και μαθητριών στα διάφορα γνωστικά πεδία.

4.2 Οι καταγραφές των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων

Ο σκοπός της αξιολόγησης καθορίζει το «τι» και «πώς» θα καταγράψουμε τις πληροφορίες που συγκεντρώνουμε. Οι καταγραφές μάς βοηθούν να αποτυπώσουμε την πορεία του μαθητή και της μαθήτριας. Καταγράφουμε σημαντικές στιγμές σχετικά με το τι κατανοούν οι μαθητές και οι μαθήτριες, τι μπορούν να κάνουν, πώς συμμετέχουν και πώς προσεγγίζουν τη μάθηση και οικοδομούν τη γνώση, ποιος δηλαδή είναι ο δικός τους ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν, τι τους ενδιαφέρει και τι τους κινητοποιεί.... Επίσης, μπορούμε να καταγράψουμε τη συμμετοχή του μαθητή ή της μαθήτριας σε δραστηριότητες, τις πρωτοβουλίες που παίρνει, τους τρόπους με τους οποίους συνεργάζεται, προκειμένου να συνθέσουμε την πλήρη εικόνα της ανάπτυξης και της συνολικής στάσης και συμπεριφοράς του/της.

Οι καταγραφές μπορεί να περιλαμβάνουν σημειώσεις, λίστες ελέγχου, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις, δείγματα από όσα κάνουν, δημιουργούν και λένε οι μαθητές και οι μαθήτριες (απαντήσεις, ζωγραφιές, τεστ, εργασίες, φύλλα εργασίας, φύλλα αυτοαξιολόγησης, ατομικούς φακέλους, εννοιολογικούς χάρτες κ.λπ.).

Οι καταγραφές μπορούν να αποθηκεύονται στον ατομικό φάκελο κάθε μαθητή και μαθήτριας ή στον φάκελο του/της εκπαιδευτικού ή ακόμη και στο ημερολόγιό του/της.

Για παράδειγμα μετά το πέρας μιας εβδομάδας ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει στο ημερολόγιο της τάξης στοιχεία που αφορούν την επίτευξη των στόχων που είχε ορίσει για όλη την τάξη, αλλά και κάθε μαθητή και μαθήτρια. Μπορεί ωστόσο ο/η εκπαιδευτικός να καταγράφει και στοιχεία που προέκυψαν απροσδόκητα και αφορούν συγκεκριμένους μαθητές και συγκεκριμένες μαθήτριες.

Πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας καταγράφει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες στην πλειονότητά τους βρίσκονται σε ένα επαρκές επίπεδο γνώσεων σχετικά με το κίνημα του Διαφωτισμού, αλλά χρειάζονται περισσότερη δουλειά ως προς την κατανόηση ιστορικών εννοιών (συνέχεια & αλλαγή, αιτιότητα, ιστορική σημαντικότητα) και κυρίως στις στρατηγικές επεξεργασίας πηγών (μελέτη δευτερογενών πηγών που συνοψίζουν τις απόψεις των βασικών εκφραστών του Διαφωτισμού). Από το σύνολο της τάξης χρειάζονται υποστήριξη οι Από αυτούς φαίνεται να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στην ομάδα οι Τα φύλλα εργασίας αποτέλεσαν επίσης επαρκές υποστηρικτικό υλικό για τους Ο Χ.Β. έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εικονική αναπαράσταση μιας συμπλοκής/μάχης ή η Λ.Δ. ανέδειξε τη δημιουργικότητά της κατά την κατασκευή του ημερολογίου ενός αγρότη πριν τη Γαλλική Επανάσταση και στην κατασκευή διαλόγου ανάμεσα σε έναν υπέρμαχο και έναν πολέμιο του κινήματος του Διαφωτισμού στη Γαλλία.

4.3 Η ερμηνεία και η ανάλυση των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων

Η ερμηνεία και η ανάλυση των στοιχείων που συλλέξαμε μας επιτρέπουν να τα αξιοποιήσουμε ως τεκμήρια για την αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών και ως βάση για την ποιοτική αποτίμηση της επίδοσής τους σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και τη σύνταξη της έκθεσης προόδου τους. Τα στοιχεία που συγκεντρώνουμε και καταγράφουμε είναι λοιπόν απαραίτητο να αναλύονται και να ερμηνεύονται από τον/την εκπαιδευτικό. Βάση για την ερμηνεία των στοιχείων αποτελούν τα κριτήρια αξιολόγησης αλλά και οι επιμέρους στόχοι που έχουμε θέσει για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Και είναι σημαντικό να αναζητούμε κατά την ερμηνευτική διαδικασία τις προοπτικές βελτίωσης των μαθητών και των μαθητριών που τα συγκεκριμένα στοιχεία αναδεικνύουν.

Για να είναι εφικτή βέβαια η ερμηνεία και να οδηγεί σε ασφαλή κατά το δυνατόν συμπεράσματα, πρέπει να είναι συστηματική, αλλά και πολύπλευρη και πολυπρισματική. Να βασίζεται δηλαδή σε στοιχεία που έχουν καταγραφεί και να προκύπτει από τη διασταύρωση ποικίλων οπτικών. Για αυτό οι προηγούμενες γνώσεις που έχουμε για τον μαθητή και τη μαθήτρια μπορούν να μας βοηθήσουν στην ερμηνεία των πληροφοριών που έχουμε συλλέξει. Μπορεί βέβαια οι νέες πληροφορίες να ανατρέψουν μερικώς ή πλήρως την εικόνα που είχαμε διαμορφώσει.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι γονείς/κηδεμόνες τους αλλά και οι υπόλοιποι/-ες εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην ερμηνεία των αξιολογικών στοιχείων που έχουμε συγκεντρώσει. Τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών και οι πληροφορίες από τους γονείς τους/κηδεμόνες τους σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, τη βοήθεια που τους προσφέρουν στο σπίτι και γενικότερα τη στάση του μαθητή και της μαθήτριας στο σπίτι, μπορούν να μας βοηθήσουν να συνθέσουμε ένα ολοκληρωμένο προφίλ. Τέλος, στην ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων μας σημαντική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν οι συζητήσεις με τους/τις συναδέλφους, που μπορούν να φωτίσουν άλλες πτυχές ή να δώσουν διαφορετικές ερμηνείες. Οι συζητήσεις μάλιστα αυτές είναι πιο αποτελεσματικές, όταν συστηματοποιούνται, δηλαδή γίνονται σε τακτά και συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα.

Για παράδειγμα, εάν σε πολλές καταγραφές βρίσκουμε αναφορές για τη δυσκολία ενός μαθητή να εργαστεί αποτελεσματικά στην ομάδα, αναστοχαζόμαστε αρχικά για τους τρόπους με τους οποίους οργανώνουμε την εργασία σε ομάδες και εξοικειώνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες με αυτές. Η μελέτη ωστόσο των φύλλων αυτοαξιολόγησης του συγκεκριμένου μαθητή, αλλά και η συζήτηση με συναδέλφους μπορεί να μας οδηγήσει και σε άλλες ερμηνείες. Η υποτίμηση του συγκεκριμένου μαθητή από το σύνολο της τάξης και το αίσθημα αποκλεισμού που νιώθει μπορούν να μας ερμηνεύσουν τη στάση του αλλά και να μας δώσουν στοιχεία για επόμενες παρεμβάσεις μας, που θα λειτουργήσουν ενδυναμωτικά και υποστηρικτικά για το συγκεκριμένο μαθητή, τόσο σε επίπεδο ολομέλειας αλλά και κατά την εργασία σε ομάδες.

4.4 Η αξιοποίηση των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων και της ερμηνείας τους

Οι πληροφορίες που συλλέγουμε πρέπει να μας παρέχουν εκείνα τα στοιχεία που θα μας επιτρέψουν να υποστηρίξουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στην πορεία της μάθησης και στη βελτίωσή τους. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε αυτές τις πληροφορίες, προκειμένου να σχεδιάσουμε τα επόμενα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή να διαφοροποιήσουμε τη διδακτική μας πρακτική, με στόχο την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών. Για παράδειγμα, οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει μπορεί να υποδηλώνουν ότι χρειάζεται στο μάθημα των μαθηματικών να επαναλάβουμε το περιεχόμενο μιας ενότητας σχετικά με μια μαθηματική έννοια ή στο μάθημα της Γλώσσας θα χρειαστεί να εστιάσουμε σε δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση κειμένου. Οι πληροφορίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας ή ενός τριμήνου/τετραμήνου ή του σχολικού έτους. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση που παρέχουμε στον μαθητή ή στην μαθήτρια μπορεί να του/της υποδείξει με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα τα αναγκαία επόμενα βήματα στην πορεία της μάθησης. Αυτή η διαδικασία τους επιτρέπει να θέτουν οι ίδιοι και οι ίδιες στόχους και να κινητοποιούνται, ώστε να τους επιτύχουν. Τέλος, τα στοιχεία που έχουμε συλλέξει, καταγράψει και αναλύσει θα αποτελέσουν τη βάση για τη σύνταξη της έκθεσης προόδου του μαθητή ή της μαθήτριας και την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων τους σχετικά με τα επιτεύγματα αλλά και τις δυσκολίες των παιδιών τους.

4.5 Η έκθεση προόδου: ποιοτική αποτύπωση της επίδοσης του/της μαθητή/-ήτριας και της μαθησιακής αναπτυξιακής του/της πορείας με παράλληλη ανάδειξη των προοπτικών βελτίωσης

Η έκθεση/αποτύπωση των αξιολογικών στοιχείων έχει στόχο να κοινοποιήσει στοιχεία για τη μαθησιακή και την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών και μαθητριών:

- ✓ στους/στις ίδιους/ίδιες τους μαθητές και τις μαθήτριες, με στόχο να τους παράσχει ανατροφοδότηση, ώστε να κατανοήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και το σημείο στο οποίο επιδιώκεται να φθάσουν, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους θα το επιτύχουν. Έτσι σταδιακά θα μπορούν να αξιολογούν μόνοι/-ες τους τα επιτεύγματά τους, να κατανοούν τις κατακτήσεις τους, τις τυχόν δυσκολίες τους, να ορίζουν στόχους και να συνειδητοποιούν τα σημεία στα οποία χρειάζεται να βελτιωθούν.
- ✓ στους γονείς/κηδεμόνες τους, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Το προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας μπορεί να καταγραφεί σε μια έκθεση προόδου στο τέλος μιας χρονικής περιόδου περιγράφοντας με όσο γίνεται πληρέστερο τρόπο την εξέλιξη, τη μαθησιακή του/της πορεία και την ανάπτυξή του/της. Ταυτόχρονα του/της υποδεικνύει τα επόμενα βήματα με στόχο τη βελτίωσή του/της. Πρόκειται ουσιαστικά για τη σύνθεση της συνολικής εικόνας των μαθητών και μαθητριών σχετικά με την προσπάθεια, την πρόοδο αλλά και τη δράση τους στην τάξη και το σχολείο με ταυτόχρονη αναφορά στην προοπτική βελτίωσής τους.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι, με βάση τις σύγχρονες τάσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, δεν εστιάζουμε στις ελλείψεις των μαθητών και των μαθητριών. Αντίθετα, τονίζουμε τις προοπτικές βελτίωσης δίνοντας έμφαση στο τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε τομείς που χρειάζονται μεγαλύτερη προσοχή και υποδεικνύοντάς τους τρόπους, για να το επιτύχουν ή ακόμη καλύτερα υποστηρίζοντάς τους να θέσουν οι ίδιοι και οι ίδιες ανάλογους στόχους.

Αυτό λοιπόν που έχει σημασία, στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης, είναι στην έκθεση προόδου να αναδειχθούν οι προσωπικές διαδρομές που ακολουθεί κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια στη μοναδικότητά του/της ως πρόσωπο, ως μέλους της ομάδας της τάξης και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η έκθεση προόδου επιχειρεί να αποτυπώσει τη δυναμική της μαθησιακής διαδικασίας και ως εκ τούτου αποφεύγονται στατικές εκτιμήσεις των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του μαθητή και της μαθήτριας. Επομένως, είναι σημαντικό για την πορεία του/της μαθητή/-ήτριας η αποφυγή αναφορών που θέτουν σε αμφισβήτηση το δυναμικό του παιδιού και στην ουσία υπονομεύουν τη μαθησιακή του πορεία και ανάπτυξη.

Είναι επίσης σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός κατά τη σύνταξη της έκθεσης προόδου να λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη δράση των μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο και την επίδοσή τους. Δεν μπορεί δηλαδή να παραβλέπει τις κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά του μαθητή και της μαθήτριας όσο και την εξοικείωσή του/της με τη σχολική νόρμα και τη δυνατότητά του/της να ανταποκρίνεται στα σχολικά αιτήματα. Το γλωσσικό, για παράδειγμα, και το πολιτισμικό του περιβάλλον χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη, ώστε να αποφεύγονται κρίσεις και αποτιμήσεις που μαρτυρούν προκαταλήψεις και διακρίσεις και οδηγούν σε αποκλεισμούς.

Η κοινοποίηση, τέλος, αυτών των στοιχείων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες, γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς.



4.5.1 Δομή προτεινόμενης έκθεσης προόδου

Στο πρώτο μέρος δίνονται πληροφορίες ανά μάθημα με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης, που απορρέουν από:

- α)** τους στόχους που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών για κάθε μάθημα αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία
- β)** την παρέμβαση και τη λειτουργία του μαθητή ή της μαθήτριας κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή αποτιμάται με βάση τις ακόλουθες κατηγορίες:
 - (i) **Ενδιαφέρον και συμμετοχή:** αφορά τους τρόπους με τους οποίους ο/η μαθητής/-ήτρια κινητοποιείται και τον βαθμό συμμετοχής του/της στη διαδικασία της μάθησης. Σε ποιο βαθμό δηλαδή δείχνει να τον/την αφορά η εξέλιξη της διαδικασίας, να έχει νόημα για αυτόν/-ήν και κατά πόσο αλλά και πώς συμβάλλει στην ανάπτυξή της οικοδομώντας με αυτό τον τρόπο τη γνώση σε συνεργασία με τους/τις άλλους/-ες.
 - (ii) **Συνεργασία:** αφορά τους τρόπους αλληλεπίδρασης με τον/την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες. Έτσι αποτιμάται η συμμετοχή του/της σε συζητήσεις, ομαδικές δραστηριότητες και η δυνατότητά του/της να συνεργάζεται αποτελεσματικά στο πλαίσιο της τάξης.
 - (iii) **Αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλίας:** αφορά τη δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών να σκέπτονται και να εκφράζονται αυτόνομα, να εργάζονται μόνοι/ες τους και να οδηγούνται σταδιακά από την κατευθυνόμενη στην αυτόνομη διερεύνηση.

Η έκθεση προόδου ολοκληρώνεται σε κάθε μάθημα με τις Παρατηρήσεις ως προς δύο κριτήρια:

- ✓ Τα δυνατά σημεία, όπου ο/η εκπαιδευτικός θα σημειώσει τους τομείς στους οποίους ο/η μαθητής/-ήτρια και η μαθήτρια έχει παρουσιάσει βελτίωση ή δείχνει προοπτικά μια δυναμική ανάπτυξης.
- ✓ Τα σημεία και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση, όπου ο/η εκπαιδευτικός θα επισημάνει με διακριτικό τρόπο τις αδυναμίες και τις δυσκολίες των μαθητών και μαθητριών και γενικότερα τους τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους.

Προκειμένου βέβαια ο/η εκπαιδευτικός να βοηθηθεί στη συμπλήρωση της έκθεσης προόδου, στον συγκεκριμένο Οδηγό παρατίθενται συνοπτικά κριτήρια που προκύπτουν από τους διδακτικούς στόχους, τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει για την ποιοτική αποτίμηση του μαθητή και της μαθήτριας και της διαδικασίας που ακολούθησε, ώστε να συνθέσει το προφίλ του μαθητή ή της μαθήτριας. Για να συγκεντρώσει ωστόσο τα στοιχεία που χρειάζεται, ώστε να καταλήξει στην αποτίμηση της πορείας του μαθητή ή της μαθήτριας αλλά και να τεκμηριώσει την κρίση του, έχει προβλεφθεί και παρατίθεται για κάθε μάθημα αναλυτική ανάλυση κάθε κριτηρίου (βλέπε αναλυτική παράθεση για κάθε μάθημα στο Δεύτερο μέρος του Οδηγού). Έτσι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέγει στοιχεία με βάση τα αναλυτικά αυτά κριτήρια, ώστε να μπορέσει να αποτυπώσει συνοπτικά την τελική του κρίση σχετικά με τα συνοπτικά κριτήρια αξιολόγησης.

Η μορφή λοιπόν της έκθεσης προόδου θα είναι η ακόλουθη:

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	
ΦΥΣΙΚΗ	
ΧΗΜΕΙΑ	
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ- ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	
ΜΟΥΣΙΚΗ	
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ	
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	

Β' ΜΕΡΟΣ

Σε ένα δεύτερο μέρος στην έκθεση προόδου δίνονται πληροφορίες για α) τους τρόπους εργασίας του μαθητή και της μαθήτριας β) τους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους/τις άλλους/ες και γ) τους τρόπους δράσης του/της μέσα στο σχολείο συνολικά. Αποτυπώνεται έτσι η εικόνα που υπάρχει για την ατομική δράση του/της μαθητή/-ήτριας και τους τρόπους που εργάζεται, λειτουργεί αλλά και εκφράζεται στο σχολείο, αλλά και για τη συμμετοχή του σε συλλογικές διαδικασίες και δράσεις του σχολείου.

Ο/η μαθητής/-ήτρια στο σχολείο:

A. Εργάζεται και ερευνά	*	**	***	****
▪ μεθοδικά				
▪ αποτελεσματικά				
▪ δημιουργικά				
▪ καταβάλλοντας προσπάθειες για βελτίωση				
B. Όταν αλληλεπιδρά με τους/τις άλλους/ες				
▪ σέβεται τους κανόνες της ομάδας και του σχολείου				
▪ εκφράζει την άποψή του/της				
▪ διαχειρίζεται τα συναισθήματά του/της				
▪ κατανοεί τους/τις άλλους/ες και αποδέχεται τη διαφορετικότητα				
▪ συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίλυση διαφορών μέσα στην ομάδα				
Γ. όταν συμμετέχει σε εκδηλώσεις του σχολείου				
▪ έχει ενεργό ρόλο σε ομαδικές δραστηριότητες				
▪ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες				

Έτσι δίνονται πληροφορίες για τη συνολική εικόνα του/της μαθητή/-ήτριας στο σχολείο:

- ✓ ως προς την προσωπική του/της έκφραση, την προσπάθεια και την αποτελεσματικότητά του/της, και
- ✓ ως προς τη δυνατότητά του/της α) να μοιράζεται τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της, β) να διατυπώνει τα προσωπικά του/της επιχειρήματα ή αντιλήψεις ή ισχυρισμούς και να διασαφηνίζει τις ιδέες και τις απόψεις του/της και γ) να συνεργάζεται, προκειμένου να διεκπεραιωθούν συλλογικές δράσεις και συλλογικά έργα.

Στο δεύτερο μέρος της έκθεσης προόδου, τα κριτήρια αξιολόγησης βρίσκονται στην αριστερή στήλη, ενώ στη δεξιά στήλη υπάρχουν τέσσερις στήλες με μικρά πλαίσια, στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν με κωδικοποιημένο τρόπο τις εκτιμήσεις τους για την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών και των μαθητριών για καθένα από αυτά τα κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή επιλέγουν ένα πλαίσιο από τα τέσσερα, το οποίο αντιστοιχεί σε μια διαβαθμισμένη κατηγορία κρίσεων.

Η διαβάθμιση των κατηγοριών είναι η εξής:

- * μη ικανοποιητικά ή λίγες φορές
- ** μέτρια ή αρκετές φορές
- *** καλά ή πολλές φορές
- **** πολύ καλά ή σχεδόν πάντα

Για τη Δευτεροβάθμια το μέρος αυτό το συμπληρώνει ο υπεύθυνος καθηγητής κάθε τμήματος συγκεντρώνοντας πληροφορίες από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

**Παράδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης για το μάθημα της Γλώσσας,
της Χημείας και της Ιστορίας με αξιοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης:**

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ:
ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ/-ΗΤΡΙΑΣ: ΤΑΞΗ: Α' (1ο τρίμηνο)
ΟΝΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΑΞΗΣ:

ΜΑΘΗΜΑΤΑ* Τμήμα Γ2	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	<p>Αναγνωρίζει επαρκώς το περιεχόμενο και τη δομή σε ένα κείμενο και τα συσχετίζει με το επικοινωνιακό τους πλαίσιο. Είναι ωστόσο διστακτικός, όταν επιχειρούνται ερμηνείες ή απαιτείται κριτική προσέγγιση των κειμένων. Τα καταφέρνει όμως, όταν εργάζεται μαζί με συμμαθητές και συμμαθήτριές του σε ομάδα ή όταν υποστηρίζεται με κατάλληλες ερωτήσεις και οδηγίες. Κατά την παραγωγή κειμένων διατυπώνει την προσωπική του γνώμη χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο. Πρέπει ωστόσο να δείξει μεγαλύτερη προσοχή στη δομή του κειμένου του. Η δομή των κειμένων του βελτιώνεται σημαντικά, όταν εργάζεται με βάση συγκεκριμένο σχεδιάγραμμα ή όταν ξαναγράφει τα κείμενά του με βάση τις επισημάνσεις άλλων στη φάση της αξιολόγησής τους. Χρειάζεται επομένως μεγαλύτερη εστίαση στο συγκεκριμένο τομέα αλλά και περισσότερη εξάσκηση.</p> <p>Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετέχει ενεργά και συνεργάζεται όταν του δίνεται η ευκαιρία. Όταν συμμετέχει σε ομάδες εργασίας, ακούει τους άλλους, σέβεται τη γνώμη τους και συμβάλλει όσο μπορεί στην παραγωγή του συλλογικού προϊόντος. Φαίνεται ωστόσο να διστάζει να αναλάβει πρωτοβουλίες και να εργαστεί αυτόνομα.</p>

* Τα στοιχεία που αναφέρει ο/η εκπαιδευτικός σε κάθε μάθημα προκύπτουν από τα κριτήρια αξιολόγησης του συγκεκριμένου μαθήματος όπως παρατίθενται στον συγκεκριμένο Οδηγό.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ Τμήμα Γ2	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΧΗΜΕΙΑ	<p>Δεν κατανοεί τις βασικές έννοιες ούτε τις διαδικασίες, καθώς δεν δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα. Μπορεί να βελτιωθεί, εάν εστιάσει στη σύνδεση των συγκεκριμένων γνώσεων και των διαδικασιών με την καθημερινή ζωή, κάτι που σε κάθε μάθημα επιχειρούμε στην τάξη. Όσες φορές κλήθηκε να απαντήσει σε ανάλογα ερωτήματα μπόρεσε σε κάποιο βαθμό να ανταποκριθεί. Παρακολουθεί σε κάποιο βαθμό τις πειραματικές διαδικασίες, αλλά καθώς πρέπει να αξιοποιήσει βασικές έννοιες και να κατανοήσει σχετικές διαδικασίες, δυσκολεύεται να αναπαραστήσει τα ερευνητικά του αποτελέσματα, αλλά και να ερμηνεύει πίνακες, γραφικές παραστάσεις και εικονιστικές αναπαραστάσεις.</p> <p>Στόχος για το επόμενο τετράμηνο είναι να θέσει σχετικά ερωτήματα και να συνδέσει διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες με τα όσα προσεγγίζουμε στο μάθημα της Χημείας. Πρέπει επίσης να στοχεύσει σε μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες που αναπτύσσουμε στην τάξη.</p> <p>Στις εργασίες που γίνονται σε ομάδες παρακολουθεί τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του αλλά δεν συμβάλλει στην εργασία που ως ομάδα έχουν αναλάβει. Περισσότερο αποτελεσματικός είναι όταν καλείται να εργαστεί πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε συνεργασία με κάποιο συμμαθητή του ή κάποια συμμαθήτριά του και τους δίνονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για την επίλυσή του. Στόχος για το επόμενο τετράμηνο είναι να κατακτήσει τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος χωρίς πλήρη καθοδήγηση.</p>
ΙΣΤΟΡΙΑ	<p>Έχει επαρκή γνώση των ιστορικών γεγονότων της περιόδου που μελετάμε και τα συσχετίζει μεταξύ τους αναζητώντας αιτιακές σχέσεις. Γνωρίζει το ιστορικό πλαίσιο και αντιλαμβάνεται τη σημασία του για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ιστορικής εξέλιξης. Αρκετές φορές, κυρίως όταν διερευνώνται οι πολιτικές παράμετροι, μελετά με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ιστορικών. Την στάση αυτή καλό είναι να υιοθετήσει και κατά τη συζήτηση των διαφορετικών απόψεων με τους συμμαθητές του και τις συμμαθήτριές του κυρίως όταν επιχειρούν ανάλογες ερμηνείες σε ομάδες εργασίας, ώστε να αποφεύγει στερεοτυπικές κρίσεις. Δείχνοντας το ίδιο ενδιαφέρον για όλες τις παραμέτρους που διερευνώνται, θα μπορέσει να κατανοήσει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των ποικίλων παραμέτρων, αλλά και τις συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων.</p> <p>Χρειάζεται επίσης μεγαλύτερη και πιο συστηματική προσπάθεια κατά την επεξεργασία των πηγών, ώστε να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε το παρελθόν. Εργάζεται αποτελεσματικά, όταν επεξεργάζεται φύλλα εργασίας. Πρέπει όμως να εξοικειωθεί με την ιστοριογραφική μεθοδολογία τόσο στην επιλογή των πηγών που θα αξιοποιήσει ως τεκμήρια όσο και στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, ώστε να τα διερευνά και να αναζητά απαντήσεις μέσα από το συνδυασμό των τεκμηρίων και των ιστορικών του γνώσεων. Δείχνει ενδιαφέρον κατά την μελέτη πινάκων και χαρτών και συμμετέχει ενεργά στην επεξεργασία τους στην τάξη κυρίως σε ομάδες εργασίας. Φαίνεται να μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από τις πηγές και να διατυπώσει μια ερμηνεία αλλά δεν το επιχειρεί συστηματικά παρά μόνο αν του ζητηθεί σε συγκεκριμένες ασκήσεις διαγωνισμάτων. Πρόκειται για μια δεξιότητα που πρέπει να αναπτύξει στο επόμενο τετράμηνο. Η συστηματική προσπάθεια σε αυτό τον τομέα θα τον βοηθήσει να λειτουργήσει περισσότερο αυτόνομα και να πάρει πρωτοβουλίες.</p>

ΜΑΘΗΜΑ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Αναγνωρίζει επαρκώς το περιεχόμενο και τη δομή σε ένα κείμενο και τα συσχετίζει με το επικοινωνιακό τους πλαίσιο.



Ο/Η εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας τα κριτήρια αξιολόγησης, επισημαίνει αρχικά έναν τομέα που ο συγκεκριμένος μαθητής τα καταφέρνει με επάρκεια.

Είναι ωστόσο διστακτικός, όταν επιχειρούνται ερμηνείες ή απαιτείται κριτική προσέγγιση των κειμένων. Τα καταφέρνει όμως, όταν εργάζεται μαζί με συμμαθητές και συμμαθήτριές του σε ομάδα ή όταν υποστηρίζεται με κατάλληλες ερωτήσεις και οδηγίες. Κατά την παραγωγή κειμένων διατυπώνει την προσωπική του γνώμη χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο.



Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει μια δυσκολία, αλλά αμέσως μετά εστιάζει στο γεγονός ότι ο Γιάννης το καταφέρνει με κατάλληλη υποστήριξη. Δεν εστιάζει δηλαδή μόνο στη δυσκολία ή στο τι δηλαδή δεν μπορεί να κάνει ο/η μαθητής/-ήτρια, αλλά επισημαίνει και αυτό που μπορεί να κάνει με την ανάλογη υποστήριξη.

Πρέπει ωστόσο να δείξει μεγαλύτερη προσοχή στη δομή του κειμένου του. Η δομή των κειμένων του βελτιώνεται σημαντικά, όταν εργάζεται με βάση συγκεκριμένο σχεδιάγραμμα ή όταν ξαναγράφει τα κείμενά του με βάση τις επισημάνσεις άλλων στη φάση της αξιολόγησής τους.



Ο/Η εκπαιδευτικός σε αυτό το σημείο επισημαίνοντας τομείς που χρειάζονται βελτίωση καλεί τον μαθητή να ορίσει τα επόμενα βήματα και του υποδεικνύει και τρόπους με τους οποίους μπορεί να πετύχει τους στόχους που θα θέσει.

Χρειάζεται επομένως μεγαλύτερη εστίαση στον συγκεκριμένο τομέα αλλά και περισσότερη εξάσκηση.



Στο κείμενο είναι σαφές ότι επιχειρείται η ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα με παράλληλη αναφορά σε σημεία που πρέπει να εστιάσει ο/η μαθητής/-ήτρια το επόμενο διάστημα. Ο/Η εκπαιδευτικός και στο σημείο αυτό επιλέγει να διατυπώσει τα επόμενα βήματα για τον Γιάννη κατά τρόπο που δεν αμφισβητεί το δυναμικό του και την προοπτική του να βελτιωθεί.

Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετέχει ενεργά και συνεργάζεται όταν του δίνεται η ευκαιρία. Όταν συμμετέχει σε ομάδες εργασίας, ακούει τους άλλους, σέβεται τη γνώμη τους και συμβάλλει όσο μπορεί στην παραγωγή του συλλογικού προϊόντος. Φαίνεται ωστόσο να διστάζει να αναλάβει πρωτοβουλίες και να εργαστεί αυτόνομα.



Ο/Η εκπαιδευτικός σε αυτό το σημείο αναφέρεται σε ένα θετικό στοιχείο που αφορά τη λειτουργία του μαθητή κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας: ενδιαφέρον, συμμετοχή και διάθεση συνεργασίας. Αναφέρεται δηλαδή σε σημαντικούς τομείς που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης και στους οποίους ο Γιάννης τα καταφέρνει και πάλι με επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Προσθέτει ωστόσο και μια επισήμανση που προσανατολίζει τον μαθητή για τα επόμενα βήματά του ορίζοντας κατά κάποιο τρόπο τους τομείς στους οποίους πρέπει ο μαθητής να προσπαθήσει: αυτονομία και ανάληψη ευθύνης.

ΜΑΘΗΜΑ: ΧΗΜΕΙΑ

Δεν κατανοεί τις βασικές έννοιες ούτε τις διαδικασίες, καθώς δεν δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα. Μπορεί να βελτιωθεί, εάν εστιάσει στη σύνδεση των συγκεκριμένων γνώσεων και των διαδικασιών με την καθημερινή ζωή, κάτι που σε κάθε μάθημα επιχειρούμε στην τάξη. **Όσες φορές κλήθηκε να απαντήσει σε ανάλογα ερωτήματα, μπόρεσε σε κάποιο βαθμό να ανταποκριθεί.**



Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει ένα στοιχείο που αναδεικνύει την προοπτική βελτίωσης του μαθητή.

Παρακολουθεί σε κάποιο βαθμό τις πειραματικές διαδικασίες, αλλά καθώς πρέπει να αξιοποιήσει βασικές έννοιες και να κατανοήσει σχετικές διαδικασίες, δυσκολεύεται να αναπαραστήσει τα ερευνητικά του αποτελέσματα, αλλά και να ερμηνεύει πίνακες, γραφικές παραστάσεις και εικονιστικές αναπαραστάσεις. Στόχος για το επόμενο τετράμηνο είναι να θέσει σχετικά ερωτήματα και να συνδέσει διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες με τα όσα προσεγγίζουμε στο μάθημα της Χημείας. Πρέπει επίσης να στοχεύσει σε μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες που αναπτύσσουμε στην τάξη.



Πρόκειται για μαθητή που φαίνεται να μην ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους αλλά και να μην κινητοποιείται ευρύτερα για το συγκεκριμένο μάθημα. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν στέκεται στην επισήμανση των δυσκολιών, αλλά προτείνει και τρόπους με τους οποίους ο/η μαθητής/-ήτρια ίσως μπορέσει να αποκτήσει ενδιαφέρον για το μάθημα, ώστε να έχει νόημα για τον ίδιο η διαδικασία (σύνδεση κοινωνικών δραστηριοτήτων με όσα προσεγγίζουν στο μάθημα).

Στις εργασίες που γίνονται σε ομάδες παρακολουθεί τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του, αλλά δεν συμβάλλει στην εργασία που ως ομάδα έχουν αναλάβει. **Περισσότερο αποτελεσματικός είναι, όταν καλείται να εργαστεί πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε συνεργασία με κάποιο συμμαθητή του ή κάποια συμμαθήτριά του και τους δίνονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για την επίλυσή του.**



Σε αυτό το σημείο, ο/η εκπαιδευτικός δίνει και πάλι ένα στοιχείο που δείχνει την προοπτική βελτίωσης και αμέσως μετά ορίζει τον στόχο και εμμέσως υποδεικνύει τα επόμενα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο/η μαθητής/-ήτρια για να τον επιτύχει.

Στόχος για το επόμενο τετράμηνο είναι να κατακτήσει τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος χωρίς πλήρη καθοδήγηση.



Είναι προφανές ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν αναφέρει χωριστά τη λειτουργία του μαθητή κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ενδιαφέρον και συμμετοχή, συνεργασία, αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλίας), αλλά θεωρώντας ότι σχετίζονται άμεσα και με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων τα συσχετίζει κατά την ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης του/της μαθητή/-ήτριας τονίζοντας την αλληλεπίδρασή τους και την αιτιακή σχέση που τα συνδέει.

ΜΑΘΗΜΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ

Έχει επαρκή γνώση των ιστορικών γεγονότων της περιόδου που μελετάμε και τα συσχετίζει μεταξύ τους αναζητώντας αιτιακές σχέσεις. Γνωρίζει το ιστορικό πλαίσιο και αντιλαμβάνεται τη σημασία του για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ιστορικής εξέλιξης σχετικό με τα θέματα που εξετάζουμε στην τάξη.



Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τα κριτήρια αξιολόγησης επισημαίνει στοιχεία που δείχνουν τα επιτεύγματα του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα.

Αρκετές φορές, κυρίως όταν διερευνώνται οι πολιτικές παράμετροι, μελετά με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ιστορικών.



Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρεται επίσης στο ενδιαφέρον και στη σημασία του για την μαθησιακή πορεία του μαθητή.

Την στάση αυτή καλό είναι να υιοθετήσει και κατά τη συζήτηση των διαφορετικών απόψεων με τους συμμαθητές του και τις συμμαθήτριάς του, κυρίως όταν επιχειρούν ανάλογες ερμηνείες σε ομάδες εργασίας, ώστε να αποφεύγει στερεοτυπικές κρίσεις.



Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει εμμέσως στάσεις του μαθητή για τις οποίες πρέπει να αναστοχαστεί.

Δείχνοντας το ίδιο ενδιαφέρον για όλες τις παραμέτρους που διερευνώνται, θα μπορέσει να κατανοήσει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των ποικίλων παραμέτρων, αλλά και τις συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων.



Με τη χρήση της μετοχής, που στο συγκεκριμένο προτασιακό πλαίσιο φαίνεται ότι είναι υποθετική, παροτρύνει τον μαθητή να διευρύνει το ενδιαφέρον του για όλες τις παραμέτρους και παράλληλα τον βοηθά να ορίσει ανάλογο στόχο.

Χρειάζεται επίσης μεγαλύτερη και πιο συστηματική προσπάθεια κατά την επεξεργασία των πηγών, ώστε να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε το παρελθόν. **Εργάζεται αποτελεσματικά, όταν επεξεργάζεται φύλλα εργασίας. Πρέπει όμως να εξοικειωθεί με την ιστοριογραφική μεθοδολογία τόσο στην επιλογή των πηγών που θα αξιοποιήσει ως τεκμήρια όσο και στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, ώστε να τα διερευνά και να αναζητά απαντήσεις μέσα από τον συνδυασμό των τεκμηρίων και των ιστορικών του γνώσεων.**



Η αναφορά σε ένα επίτευγμα του μαθητή αποτελεί βάση για να αναδείξει ο/η εκπαιδευτικός την προοπτική βελτίωσης που παρουσιάζει ο/η μαθητής/-ήτρια και στην οποία πρέπει να εστιάσει στο επόμενο τετράμηνο.

Δείχνει ενδιαφέρον κατά την μελέτη πινάκων και χαρτών και συμμετέχει ενεργά στην επεξεργασία τους στην τάξη κυρίως σε ομάδες εργασίας. Φαίνεται να μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από τις πηγές και να διατυπώσει μια ερμηνεία αλλά δεν το επιχειρεί συστηματικά, παρά μόνο αν του ζητηθεί σε συγκεκριμένες ασκήσεις διαγωνισμάτων. **Πρόκειται για μια δεξιότητα που πρέπει να αναπτύξει στο επόμενο τετράμηνο. Η συστηματική προσπάθεια σε αυτό τον τομέα θα τον βοηθήσει να λειτουργήσει περισσότερο αυτόνομα και να πάρει πρωτοβουλίες.**



Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει κάποιες δυσκολίες με τρόπο όμως που δεν στιγματίζει τον μαθητή, αντίθετα του υποδεικνύει τρόπους που θα τον βοηθήσουν να βελτιωθεί ορίζοντας έτσι τα επόμενα βήματα.

Β' ΜΕΡΟΣ

A. Εργάζεται και ερευνά	*	**	***	****
▪ μεθοδικά		✓		
▪ αποτελεσματικά		✓		
▪ δημιουργικά	✓			
▪ καταβάλλοντας προσπάθειες για βελτίωση			✓	
B. Όταν αλληλεπιδρά με τους/τις άλλους/ες				
▪ σέβεται τους κανόνες της ομάδας και του σχολείου			✓	
▪ εκφράζει την άποψή του/της		✓		
▪ διαχειρίζεται τα συναισθήματά του/της		✓		
▪ κατανοεί τους/τις άλλους/ες και αποδέχεται τη διαφορετικότητα			✓	
▪ συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίλυση διαφορών μέσα στην ομάδα	✓			
Γ. όταν συμμετέχει σε εκδηλώσεις του σχολείου				
▪ έχει ενεργό ρόλο σε ομαδικές δραστηριότητες			✓	
▪ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	✓			

Με τα στοιχεία που δίνονται σε αυτό το Β' μέρος είναι προφανές ότι ο συγκεκριμένος μαθητής προσπαθεί να εργάζεται συστηματικά και συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του είτε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είτε σε δράσεις του σχολείου. Έχει τη διάθεση να βελτιωθεί. Ωστόσο φαίνεται διστακτικός στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη δημιουργική έκφραση. Πρόκειται για στοιχεία που επιτρέπουν στον ίδιο τον μαθητή να συνειδητοποιήσει το μείζον στους οποίους χρειάζεται να προσπαθήσει όσο και στους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν τρόπους που θα υποστηρίξουν τον μαθητή και θα του δώσουν ευκαιρίες να ενδυναμωθεί, να εκφραστεί και να δράσει περισσότερο δημιουργικά.

5. Περιγραφική Αξιολόγηση Μαθητών και Μαθητριών με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γυμνάσιο

5.1 Το πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Με τη συνδρομή των κινημάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα διεθνώς, την τεκμηρίωση των νέων επιστημονικών δεδομένων και με την επιταγή διεθνών οργανισμών, τα τελευταία χρόνια παγκόσμια, αλλά και στη χώρα μας, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανεξάρτητα από οποιοδήποτε χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την ατομική, εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-ήτριες, στο «σχολείο για όλους».

Η ενταξιακή πολιτική και η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση, στην κατά το δυνατόν εξάλειψη των εκπαιδευτικών διακρίσεων, στην πολυεπίπεδη, ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και γνωστική στήριξη των μαθητών και μαθητριών και στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής κουλτούρας αλληλεγγύης. Η παροχή ίσων ευκαιριών δεν εξαντλείται στην ισότητα και στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά συμπεριλαμβάνει και την προσφορά ευκαιριών μάθησης σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης με την κατάλληλη προσαρμογή της εκπαιδευτικής πρακτικής.

5.2 Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και κατηγορίες αναπηρίας

Με το προεδρικό διάταγμα 301/1996 συστήθηκε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.). Σκοπός του Π.Α.Π.Ε.Α. ήταν «η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑΜΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους το επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους». Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ είναι η τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει κυρίως αξιολόγηση, επιλογή διδακτικών στόχων, εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων, στρατηγικών και μεθόδων, επαναξιολόγηση και ανατροφοδότηση και τελική αξιολόγηση, για την «επιλογή και προώθηση των ΑΜΕΕΑ τα οποία κρίνονται ικανά να ενταχθούν στο κοινό σχολείο».

Κατά το 2003-2004 βάσει των προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης εκπονήθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) με διαθεματικό προσανατολισμό, της Ειδικής Αγωγής, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα οποία αφορούσαν σε 7 κατηγορίες μαθητών και μαθητριών με ειδικές ανάγκες: α) με βαριά και μέτρια-ελαφριά νοητική υστέρηση, β) με προβλήματα ακοής, γ) με προβλήματα όρασης, δ) με κινητικές αναπηρίες, ε) με αυτισμό, ζ) με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφά), η) με μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με αυτά, οι μαθητές/-ήτριες με αναπηρίες δικαιούνται πρόσβαση σε ένα «ευρύ και ισορροπημένο» αναλυτικό πρόγραμμα. Για τον σκοπό αυτό, τα Α.Π.Σ. της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δεν περιορίζονται σε προσαρμογές των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου αλλά επεκτείνονται και στη διδασκαλία δεξιοτήτων όπως π.χ. κινητικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες ή οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης.

Συνολικά, διατηρούνταν οι γενικοί σκοποί, οι άξονες, οι γενικοί και ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως αυτές αναφέρονται στο Δ.Ε.Ε.Π.Σ. καθώς και οι ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος, όπως αυτοί αναφέρονται στα ΑΠΣ των μαθημάτων. Επιπλέον, με την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) που συντάσσει η/ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή ή μαθήτρια, διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό υποστηρικτικό πλαίσιο στη βάση ατομικών, κοινών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και μαθητριών.

Τα ως άνω Προγράμματα δε θεσμοθετήθηκαν ποτέ. Εντούτοις χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα, άτυπα, στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, όπως για παράδειγμα στις δομές των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.).

Τα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται σήμερα στην εκπαίδευση ΠΕ και ΔΕ Ειδικής Αγωγής (εκτός των Ε.Ε.Ε.Κ.) είναι ίδια με αυτά των γενικών σχολείων για τις κάτωθι κατηγορίες αναπηρίας και τις αντίστοιχες σχολικές δομές:

- ✓ κώφωση και βαρηκοΐα
- ✓ τύφλωση
- ✓ κινητικές αναπηρίες

Τα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται στα σχολεία κωφών και βαρήκων, τυφλών και ατόμων με κινητικές αναπηρίες είναι εκείνα των Α.Π.Σ. των γενικών σχολείων, με την προσθήκη ειδικών διδακτικών αντικειμένων για τις αντίστοιχες αναπηρίες:

- ✓ χρήση νοηματικής ως πρώτης γλώσσας
- ✓ εκμάθηση δεξιοτήτων κινητικότητας-προσανατολισμού
- ✓ χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας

Με βάση τον Ν. 3699/2008 με το οποίο καθορίζονται τα «Θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών μαθητών» ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών/-τριών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα τους η Νέα Ελληνική οπότε και η γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι δίγλωσση. Επίσημη γραφή των τυφλών μαθητών είναι η γραφή Braille και για τους αυτιστικούς μαθητές με ή χωρίς λόγο, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική της μορφή, με τη γραπτή της μορφή ή/και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων.

Για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση –ελαφρά, μέτρια, βαριά– τα Προγράμματα Σπουδών του γενικού σχολείου όλων των μαθημάτων τροποποιούνται και προσαρμόζονται στη βάση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών εκάστοτε κατηγοριών αναπηρίας του μαθητή ή της μαθήτριας ή/και αξιοποιούνται παλαιότερα Α.Π.Σ., όπως το Π.Α.Π.Ε.Α ή τα Α.Π.Σ. –Δ.Ε.Ε.Π.Σ. ειδικής αγωγής.

5.3 Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης

Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού και κατά συνέπεια των διαφορετικών και ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών και μαθητριών, στις οποίες το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί, η ύπαρξη ενός/μίας μέσου/-ης τυπικού/-ής εκπαιδευτικού ή/και μαθητή και μαθήτριας και επομένως μιας ενιαίας διδασκαλίας και αξιολόγησης αποδεικνύεται τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά μη αποδοτική με όρους διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης. Απαιτείται η διαφοροποίηση των τυπικών διδακτικών προσεγγίσεων με εφαρμογή της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας».

Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τόσο στη διαδικασία της μάθησης, όσο και στο περιεχόμενο, αλλά και στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και στην αποτύπωσή τους.

Η μορφή αυτή αξιολόγησης δεν εστιάζει στην ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς με βάση ένα ελλειμματικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας και αξιοποιεί τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από αυτές και θεμελιώνονται στις κάτωθι αρχές:

- α)** έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και μαθησιακών περιεχομένων
- β)** ολιστική προσέγγιση της μάθησης και της ανάπτυξης
- γ)** ευρύτητα, ευελιξία και ισορροπία στα μαθησιακά αντικείμενα και στα προγράμματα σπουδών
- δ)** ευέλικτο σύστημα αξιολόγησης με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων.

Οι τρόποι αξιολόγησης της πορείας της μάθησης και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στην προφορική αφήγηση ή στις γραπτές δοκιμασίες, και δεν συμπεριλαμβάνουν μόνο ποικίλες μεθόδους της αυτο- και ετερο-αξιολόγησης, της παρατήρησης, του φακέλου υλικού του μαθητή ή της μαθήτριας, κ.λπ., αλλά και μια ποικιλία εναλλακτικών εργαλείων, για παράδειγμα, αξιολόγηση δεξιοτήτων με εναλλακτική επικοινωνία Makaton ή αποτύπωση σε φύλλα συλλογής ποιοτικών δεδομένων, και επίσης τη χρήση μέσων και υλικών, π.χ. εικόνες για αυτοκαταγραφές και αυτοαξιολόγηση.



Συστήνεται κατ' αυτό τον τρόπο ένα ευέλικτο σύστημα αξιολόγησης, στο οποίο αποτυπώνονται μια σειρά τελικών «προϊόντων» ή έργων μάθησης και αξιολόγησης. Ο σχεδιασμός ενός γραφήματος ή ενός σκίτσου, μιας εικόνας ή η παρουσίαση-έκθεση φωτογραφιών, η συμμετοχή στη συγγραφή μιας κοινωνικής ιστορίας, η απαγγελία ενός ποιήματος, η χρήση ηχοχρωμάτων ή τραγουδιών, η εκτέλεση μιας μαγειρικής συνταγής ή η συμμετοχή σε κάποια αθλητική δραστηριότητα συστήνουν επίσης κάποια από τα τελικά έργα μάθησης και αξιολόγησης.

5.4 Κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούνται βάσει των ακόλουθων κριτηρίων, τα οποία θα είναι γενικά για όλες τις κατηγορίες αναπηριών. Οι σκοποί και στόχοι του Προγράμματος Σπουδών αλλά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθυνόμαστε, αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς της αξιολόγησης.

5.4.1 Κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών για τον/την εκπαιδευτικό

Α. ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ	
ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μεθοδικότητα ▪ Παρατηρητικότητα ▪ Αποδοτικότητα ▪ Κριτική σκέψη ▪ Άλλο
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενδιαφέρον για τη μάθηση ▪ Αυτοπεποίθηση ▪ Συμμετοχικότητα ▪ Επιμονή ▪ Άλλο
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Με ομηλίκους ▪ Με εκπαιδευτικούς ▪ Με διοίκηση ▪ Άλλους
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενδιαφέροντα ▪ Δημιουργικές ικανότητες ▪ Ταλέντα
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟΜΕΙΣ ΠΡΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Γνώσεις και δεξιότητες ▪ Δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ▪ Ψυχοκινητικές δεξιότητες

Β. ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	
ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Κατανόηση προφορικού λόγου ▪ Παραγωγή προφορικού λόγου ▪ Κατανόηση γραπτού λόγου ▪ Παραγωγή γραπτού λόγου
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αναγνώριση μαθηματικών εννοιών ▪ Εκτέλεση τυπικών διαδικασιών (πράξεις, αναπαραστάσεις εννοιών / γεωμετρικών σχημάτων...) ▪ Επεξεργασία και επίλυση προβλήματος ▪ Αξιολόγηση αποτελεσμάτων και έλεγχος
ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης και μελέτης του περιβάλλοντος (ανθρωπογενούς, φυσικού, τεχνολογικού) ▪ Κατανόηση σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον

Γ. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και αυτοπροσδιορισμού (φροντίδα του εαυτού και του περιβάλλοντος, διατροφή, αυτοεξυπηρέτηση) ▪ Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και της ιδιότητας του πολίτη (λήψη αποφάσεων, κοινωνική προσαρμογή, θετική αυτοεικόνα) ▪ Ανάπτυξη και έκφραση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω των τεχνών (εικαστικά, θεατρική αγωγή, μουσική)

Δ. ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ολοκλήρωση θεμελιωδών προτύπων αδρής (βάδισμα, τρέξιμο, λάκτισμα, αναπηδήσεις, κλπ.) και λεπτής κινητικότητας (λεπτές χειρονομίες άκρων, χειρισμός αντικειμένων) ▪ Ανάπτυξη οπτικο-κινητικού συντονισμού σε δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης, γραφής, παιχνιδιού, φυσικής αγωγής, σχολικών δραστηριοτήτων ▪ Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής σε ασκήσεις, παιχνίδια, αθλητικές δραστηριότητες

5.4.2 Έκθεση προόδου για γονείς και κηδεμόνες

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

Όνοματεπώνυμο μαθητή/μαθήτριας:

Έτος φοίτησης:

Σχολείο:

Τάξη-Τμήμα:

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:

A. Προφίλ

B. Γνώσεις και δεξιότητες

Γ. Δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης

Δ. Ψυχοκινητικές δεξιότητες

6. Βιβλιογραφία

- Andrade, H. & Valtcheva A. (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12 -19.
- Αυγητίδου Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., Ζυμπίδης, Δ., & Σιωμάδης, Β. (2007). *Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή – αξιολόγηση*, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. London: NferNelson.
- Black P.. & Harrison C. 2001. Self- and peer-assessment and taking responsibility, the science student's role in formative assessment. *School Science Review*, 83, 43–48.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D.(2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(2):215–232.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall B., & Serret N. (2011). Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning?. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18 (4): 451–469.
- Boud D. 1989. The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20–30.
- Clarke S. 2005. *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Davies, A., Cameron, C., Politano, C., & Gregory, K. (1992). *Together is better: Collaborative assessment, evaluation & reporting*. Winnipeg, Manitoba, Canada: Portage & Main Press.
- Freeman R. & Lewis R. 2004. *Planning and Implementing Assessment*. London: Routledge.
- Ζωγραφάκη, Μ. (2004). Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη. Στο Α. Ανδρούσου (επ.). *Κλειδιά και αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών-Προγράμματα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων. www.kleidiakaiantikleidia.net
- Geeslin K. L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86 (4): 857-868.
- Gregory, K., Cameron, C., & Davies, A. (2000). *Self-assessment and goal-setting*. Merville BC: Connections Publishing.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (Vol. 95). Teachers College Press.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16 (2), 207-223.
- Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring, and validating performance tasks*. New York: Guilford Press.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΑΙΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- National Council for Curriculum and Assessment (2008). *Supporting learning and development through assessment*. Ανακτήθηκε από http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Assessment_ENG.pdf
- Noonan B. & Dubcan CR. 2005. Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment Research & Evaluation*. 10 (17). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=17>
- Oosterhof, A. (2009). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (Επιμ. Κ.Κασιμάτη). Αθήνα: Ίων.
- Pappas, C., & Barro Zecker, L. (Eds.). (2001). *Transforming literacy curriculum genres: Working with teacher researchers in urban classrooms*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60–63.
- Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In Weston P. (Ed.). *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*, (79-101), Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Piaget J. 1971. *The Psychology of Intelligence: Sixth Impression*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rolheiser, C., & Ross, J.A. (2000). Student self-evaluation – What do we know? *Orbit*, 30 (4), 33–36.
- Ruiz-Primo, M. A. (2011) Informal Formative Assessment: The Role of Instructional Dialogues in Assessing Students' Learning. Special Issue in *Assessment for Learning Studies of Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.
- Sadler PM. & Good E. 2006. The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1–31.
- Sizer, T. R. (1996). *Horace's hope: What works for the American high school*. Boston: Houghton.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.
- Valencia, S. W. & Place, N. (1994). Literacy portfolios for teaching, learning, and accountability: The Bellevue literacy assessment project. In S. W. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.). *Authentic reading assessment; Practices and possibilities*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weaver, R. L. & Cotrell, H. W. (1986). Peer evaluation: A case study. *Innovative Higher Education*, 11, 25-39.
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school*. London & New York: Routledge.

