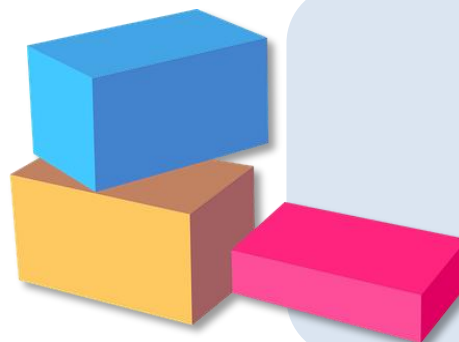


Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό



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](https://commons.wikimedia.org/) και [ricaba](https://www.ricaba.org/) και ουδεμία παραβίαση πνευματικών ή άλλων δικαιωμάτων προκύπτει εν γνώσει των εκδοτών από την χρήση τους εδώ.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό



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 Γκλιάου-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): 978-618-5324-03-2

ISBN: 978-618-5324-00-1

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 σημαντική 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, ελέγχοντας το βαθμό ανταπόκρισης σε συγκεκριμένα κριτήρια.....	23
3.2.3.2 Αποτιμώντας την εργασία μου ή τη συμμετοχή μου συμπληρώνοντας φράσεις.....	25
3.2.3.3 Επιλέγω μία από τις εκδοχές που περιγράφονται σε μια ρουμπρίκα	25
3.2.3.4 Χρησιμοποιώντας ερωτήσεις για αυτοαξιολόγηση	26
3.3 Ετεροαξιολόγηση	26
3.3.1 Τι είναι η ετεροαξιολόγηση	26
3.3.2 Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της ετεροαξιολόγησης	27
3.3.3 Ακρίβεια και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της ετεροαξιολόγησης.....	29
3.3.4 Ως προς τη διαδικασία	29
3.3.5 Για να ενσωματώσουμε την ετεροαξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	30
3.3.6 Τι άλλο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική αξιοποίηση της ετεροαξιολόγησης.....	30
3.3.7 Παράδειγμα ετεροαξιολόγησης	31
3.3.7.1 Αποτιμώντας την εργασία στην ομάδα μέσα από την ετεροαξιολόγηση των μελών της.....	31

3.4 Παρατήρηση	32
3.4.1 Ποια είναι τα είδη της παρατήρησης	33
3.4.2 Πώς και πότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση	33
3.4.3 Με ποιες τεχνικές μπορούν να καταγραφούν οι παρατηρήσεις	34
3.4.3.1 Ανεκδοτικές καταγραφές	34
3.4.3.2 Τρέχουσες καταγραφές	34
3.4.3.3 Κλίμακες ελέγχου	34
3.4.3.4 Κλίμακες διαβάθμισης (ρουμπρικές)	34
3.4.4 Παραδείγματα παρατήρησης	35
3.4.4.1 Ανεκδοτική παρατήρηση	35
3.4.4.2 Τρέχουσα καταγραφή	37
3.4.4.3 Παρατήρηση με κλίμακα και συγκεκριμένα κριτήρια	38
3.4.4.4 Παρατήρηση με κλίμακες ελέγχου	39
3.5 Γραπτές δοκιμασίες	40
3.5.1 Ποια είναι η σημασία της γραπτής δοκιμασίας ως εργαλείου αξιολόγησης	40
3.5.2 Ανατροφοδότηση	40
3.5.3 Παραδείγματα ερωτήσεων μιας γραπτής δοκιμασίας	40
3.5.3.1 Ένα 1ο παράδειγμα ερωτήσεων γραπτής δοκιμασίας	41
3.5.3.2 Ένα 2ο παράδειγμα ερωτήσεων γραπτής δοκιμασίας	41
3.6 Φάκελος μαθητή/-ήτριας	42
3.6.1 Τι είναι ο φάκελος μαθητή και μαθήτριας	42
3.6.2 Ποιος είναι ο σκοπός του φακέλου	42
3.6.3 Ποια είναι τα στάδια οργάνωσης και δημιουργίας του φακέλου	43
3.6.4 Ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο ενός φακέλου	45
3.6.5 Ποιες μορφές εναλλακτικής / διαμορφωτικής αξιολόγησης ενσωματώνονται στον φάκελο	46
3.6.6 Τι πληροφορίες παίρνουμε από έναν φάκελο	47
3.6.7 Τι αξιολογούμε σε έναν φάκελο	47
3.7 Συζητήσεις	48
3.7.1 Η σημασία και η συμβολή της συζήτησης στην αξιολόγηση	48
3.7.2 Συλλέγοντας δεδομένα από τις συζητήσεις στην τάξη: η σημασία των ερωτήσεων	50
3.7.3 Αξιοποιώντας τα δεδομένα από τις συζητήσεις στην τάξη για την περιγραφική αξιολόγηση	53
4. Τα Στάδια της Αξιολόγησης στην Τάξη	55
4.1 Η συλλογή των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων	55
4.2 Οι καταγραφές των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων	56
4.3 Η ερμηνεία και η ανάλυση των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων	57
4.4 Η αξιοποίηση των αξιολογικών στοιχείων/τεκμηρίων και της ερμηνείας τους	58

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	58
4.5.1	Η δομή της έκθεσης προόδου	59
5.	Περιγραφική Αξιολόγηση Μαθητών και Μαθητριών με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Δημοτικό	69
5.1	Το πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	69
5.2	Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και κατηγορίες αναπηρίας.....	69
5.3	Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης	71
5.4	Κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών	72
5.4.1	Κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών για τον/την εκπαιδευτικό	73
5.4.2	Έκθεση προόδου για γονείς και κηδεμόνες.....	74
6.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Έντυπα Έκθεσης Προόδου	75
6.1	Έκθεση Προόδου (Τάξεις Α΄ & Β΄ Δημοτικού).....	75
6.2	Έκθεση Προόδου (Τάξεις Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού)	77
6.3	Έκθεση Προόδου (Τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού)	79
7.	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/στις ίδιους/-ες 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/της 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 άλλαξαν καθοριστικά τον μονοδιάστατο σκοπό της στη σχολική τάξη, την αποσπασματική λειτουργία της και την κυριαρχία της «τελικής» ή «αθροιστικής» αξιολόγησης που πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μιας διδασκαλίας, μιας ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου. Είναι πλέον σαφές ότι η αξιολόγηση ως βασική συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης εξυπηρετεί πρωτίστως την παιδαγωγική λειτουργία της ανατροφοδότησης δίνοντας έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση υποστηρίζει την ανατροφοδότηση του μαθητή και της μαθήτριας, με στόχο την ατομική ενθάρρυνση και καθοδήγηση, την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης και την ενεργό εμπλοκή του/της στη διαδικασία της μάθησης, την ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/-τριών του/της, καθώς και την πληροφόρηση των γονέων/κηδεμόνων για τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί. Σήμερα όλο και περισσότερο γίνεται αποδεκτό ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να αποτιμά μόνον το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, ούτε να συνιστά μια ξεχωριστή δραστηριότητα, που γίνεται μια φορά και αποσπασματικά, αλλά ότι 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 (Hillyard, 2013). 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 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/της, αλλά και ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός να αποτιμήσει τη διδασκαλία του/της, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο εργάζεται, επικοινωνεί με τους μαθητές και τις μαθήτριά του/της 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/τις 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.

Πρόκειται λοιπόν για μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, 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, επιχειρούν να κατανοήσουν τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, να επινοήσουν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα.

2.3 Γιατί είναι σημαντική 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 τον σκοπό και τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών, παρέχοντας συγκεκριμένα στοιχεία για το βαθμό προσέγγισής τους, αλλά και για τους παράγοντες που ενίσχυσαν ή περιορίσαν 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.
- ✓ Λειτουργεί ως παρωθητικός παράγοντας στην κινητοποίηση των μαθητών και μαθητριών να βελτιωθούν και να διαδραματίσουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξή τους, ενισχύοντας την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψή τους.

2.4 Ποιοι είναι οι σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης

Βασικοί σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης είναι:

- ✓ η συνειδητοποίηση από τον μαθητή και τη μαθήτρια της ατομικής του/της προόδου, ώστε να μπορέσει να βελτιώσει τις επιδόσεις του/της,
- ✓ η εκτίμηση από τους/τις εκπαιδευτικούς του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και η άντληση πληροφοριών για την αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης στην προοπτική της αναμόρφωσής της,
- ✓ η ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων 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/στις 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/τις 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 στον φάκελο μαθητή, τον 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 (Carr, Lee & Jones, 2014). 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/-ήτριες 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 την εξέλιξή τους, αλλά και να στοχάζονται σχετικά με τους τρόπους που μαθαίνουν. Μπορούν επίσης να αναγνωρίζουν σταδιακά τα δυνατά τους σημεία αλλά και τα 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 προσωπικότητα του παιδιού. Συζητήσεις μάλιστα στην ολομέλεια της τάξης, αξιολογικές διαδικασίες κατά ομάδες αλλά και αξιολογήσεις του ενός προς τον άλλο σε дуάδες αποτελούν όλες 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 μαθητής και η μαθήτρια, 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/της 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.

3.2.3.1 Αποτιμώντας την εργασία μου ή τη συμμετοχή μου, ελέγχοντας το βαθμό ανταπόκρισης σε συγκεκριμένα κριτήρια

Μάθημα: Γλώσσα, Α' – Β' τάξεις

Διαδικασία: Αυτοδιόρθωση παραγωγής κειμένου

Το συγκεκριμένο παράδειγμα βασίζεται στα εξής κριτήρια παραγωγής γραπτού λόγου:

- Γράφει με ευανάγνωστα γράμματα.
- Γράφει ορθογραφημένα τις λέξεις και τους γλωσσικούς τύπους που έχει διδαχτεί.
- Μπορεί να γράφει βασικές προτασιακές δομές (Υ-Ρ, Υ-Ρ-Α, Υ-Ρ-Α).

Ο/Η μαθητής/-ήτρια σε μια κατάλληλα διαμορφωμένη ρουμπρίκα με συγκεκριμένα κριτήρια καλείται να σημειώσει σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε σε κάθε κριτήριο. Το περιεχόμενο των κριτηρίων είτε διαμορφώνεται από τον/την εκπαιδευτικό είτε μπορεί να συνδιαμορφωθεί με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μπορεί να αποτυπωθεί με π.χ τη μορφή σελιδοδείκτη –«Σελιδοδείκτης της ορθογραφίας»¹– (με τη δυνατότητα πλαστικοποίησης) ώστε να είναι εύχρηστος και παιγνιώδης. Ο «Σελιδοδείκτης της ορθογραφίας» μπορεί να αποτελέσει μαθησιακή ρουτίνα και να τον χρησιμοποιούν τα παιδιά κάθε φορά που γράφουν ένα κείμενο. Πριν τη χρήση του από κάθε παιδί σε ατομικό επίπεδο, εκπαιδευτικός και παιδιά διορθώνουν κείμενα στον πίνακα βάσει των «βοηθειών» του σελιδοδείκτη, ώστε αυτά να εξοικειωθούν με τη διαδικασία. Τα παιδιά μαθαίνουν να «τσεκάρουν» στο ανάλογο κουτάκι, ποιες «βοήθειες» χρησιμοποίησαν κατά τη διόρθωση του κειμένου τους, δηλαδή, ο μαθητής και η μαθήτρια εξοικειώνεται με τη μεταγνωστική διαδικασία. Οι δώδεκα «βοήθειες» μπορεί να είναι γραμμένες και σε χαρτί του μέτρου, αναρτημένο σε μια γωνιά της τάξης, ορατό από τα παιδιά, ώστε να χρησιμοποιείται ακόμα και στις περιπτώσεις που κάποιος δεν τον έχει μαζί του.

Με τον συγκεκριμένο «Σελιδοδείκτη ορθογραφίας» ο/η εκπαιδευτικός συγκρίνει τον βαθμό συνάφειας μεταξύ των «βοηθειών» που ισχυρίζεται ο μαθητής και η μαθήτρια πως έχει χρησιμοποιήσει σε σχέση με το κείμενο που έχει παραγάγει. Με αυτό τον τρόπο διαπιστώνει τον βαθμό ετοιμότητας και ανταπόκρισης των μαθητών και μαθητριών του/της στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ώστε να προβεί ο /η ίδιος/α σε ανάλογες παρεμβατικές, διορθωτικές ενέργειες. Για παράδειγμα:

¹ Η συγκεκριμένη τεχνική έχει εφαρμοστεί σε τμήματα της Α' και της Β' δημοτικού.








Τώρα που έγραψες τις σκέψεις σου, θυμήσου:

1. Έβαλες τελεία;
2. Αρχισες με κεφαλαίο;
3. Έγραψες με 1 τις λέξεις που έχουν μπροστά το **ΤΟ** (το ποτάμι);
ζαβολιά: *το βράδυ, το δίχτυ, το στόχο*
4. Έγραψες με **η** τις λέξεις που έχουν μπροστά το **η** (η αυλή);
5. Έγραψες με **ο** τις λέξεις που έχουν μπροστά το **το** (το παγωτό);
6. Έγραψες με **οι** τα πολλά; (οι υποπόταμοι);
7. Έγραψες με **ει** τις λέξεις που είναι **ρήματα** (γράφεις, γράφει);
8. Έγραψες με **ω** τις λέξεις που είναι **ρήματα** (γράφω);
9. Έγραψες με **αι** τα **ρήματα** σε – αίνω; *Ανεβαίνω- κατεβαίνω, μπαίνω-βγαίνω. Ζαβολιά: πλένω, δένω, μένω*
10. Έγραψες με **ω** τα **ρήματα** σε –ωνω; *Θυμώνω, απλώνω, ξαπλώνω*
11. Όποιος διαβάζει, καταλαβαίνει αυτά που γράφεις;
12. Επαναλαμβάνεις τις ίδιες λέξεις;

Αποτίμηση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών

Ο/Η εκπαιδευτικός με βάση την αποδελτίωση του «Σελιδοδείκτη ορθογραφίας» μπορεί να συντάξει επιπλέον το παρακάτω φύλλο αυτοαξιολόγησης:

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Χρησιμοποίησα βοήθειες	 1 - 4 <input type="checkbox"/>	 5-7 <input type="checkbox"/>	 8-10 <input type="checkbox"/>	 11-12 <input type="checkbox"/>
Στις ζαβολιές (εξαιρέσεις) τα κατάφερα	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Γράφω σωστά τις λέξεις στον ενικό και στον πληθυντικό	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Καταλαβαίνω αυτά που γράφω	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Τα καταφέρνω καλύτερα	στις καταλήξεις των ουσιαστικών <input type="checkbox"/>		στις καταλήξεις των ρημάτων <input type="checkbox"/>	
Τα περισσότερά μου λάθη ήταν	στις καταλήξεις των ουσιαστικών <input type="checkbox"/>		στις καταλήξεις των ρημάτων <input type="checkbox"/>	

Με το συγκεκριμένο φύλλο αυτοαξιολόγησης, ο μαθητής και η μαθήτρια εισέρχεται σε μία μεταγνωστική επεξεργασία του «Σελιδοδείκτη ορθογραφίας» που έχει ήδη συμπληρώσει συνειδητοποιώντας έτσι τα δυνατά και αδύνατα σημεία του/της. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των παιδιών με τη σειρά του/της μπορεί να προβεί σε βελτιωτικές ενέργειες ομαδικά ή εξατομικευμένα ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν αναδειχθεί σε π.χ. τα περισσότερα παιδιά αναφέρουν ότι τα περισσότερα λάθη είναι στις καταλήξεις των ρημάτων, οπότε υιοθετεί και τις ανάλογες διδακτικές ενέργειες.

3.2.3.2 Αποτιμώντας την εργασία μου ή τη συμμετοχή μου συμπληρώνοντας φράσεις

Μάθημα: Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Στ' τάξη

Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει για μια ενότητα στόχους και κριτήρια αξιολόγησης και με βάση αυτά ορίζει την εργασία για τους μαθητές/-ήτριες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπληρώνουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης μετά τη λήξη της διαδικασίας του πειράματος.



Διαδικασία: Συμμετοχή σε ένα πείραμα και επίλυση προβλήματος για ένα θέμα που αφορά στην καθημερινή ζωή

Για το πείραμα:

Έφερα

Ακολούθησα

Με το πείραμα:

Κατάλαβα.....

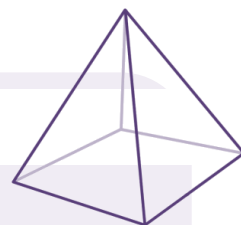
Έμαθα ότι.....

Δυσκολεύτηκα να.....

Για να ξεπεράσω τις δυσκολίες μου πρέπει να

3.2.3.3 Επιλέγω μία από τις εκδοχές που περιγράφονται σε μια ρουμπρίκα

Μάθημα: Μαθηματικά, Δ' τάξη



Διακρίνω το περίγραμμα από την επιφάνεια	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Μπορώ εύκολα να διακρίνω το περίγραμμα από την επιφάνεια σε ένα γεωμετρικό σχήμα				
Έχω καταλάβει ότι το περίγραμμα είναι η περίμετρος και η επιφάνεια είναι το εμβαδόν				
Μπορώ να εκτιμήσω και να συγκρίνω την περίμετρο και την επιφάνεια δύο ή περισσότερων αντικειμένων				

3.2.3.4 Χρησιμοποιώντας ερωτήσεις για αυτοαξιολόγηση

Ο/Η μαθητής/-ήτρια καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα μετά 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 ενός σχεδίου εργασίας για ηλιακό σύστημα στο μάθημα της Γεωγραφίας οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Πού δυσκολεύτηκα;
- Τι έκανα για να ξεπεράσω τις δυσκολίες;
- Τι με βοήθησε περισσότερο;
- Τι καινούριο έμαθα;

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνοντας στα παιδιά τα συγκεκριμένα ερωτήματα σε τακτά χρονικά διαστήματα μπορεί να διερευνήσει πιο εύκολα, μέσω των απαντήσεων, τις μαθησιακές ανάγκες της τάξης του και σχεδιάσει τους κατάλληλους τρόπους υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών του/της.

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/-τριών για την εργασία άλλων μαθητών/-τριών, και η οποία συνήθως αναπτύσσεται όταν οι μαθητές/-ήτριες 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. Ο μαθητής και η μαθήτρια 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 σχέδιο εργασίας). 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/-ήτριες 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/την 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 περαιτέρω 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 αυτορρύθμισης, 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 τη 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 αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη διαδικασία –αφού κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια αξιολογεί την εργασία ενός μόνο μαθητή ή μιας μαθήτριας σε αντιδιαστολή με τον/την εκπαιδευτι-

κό 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 Ακρίβεια και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της ετεροαξιολόγησης

Κατά την αποτίμηση μιας εργασίας, τα αποτελέσματα 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 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.

3.3.4 Ως προς τη διαδικασία

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 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 επαρκή χρόνο στους μαθητές και τις μαθήτριες με ρόλο αξιολογητή/-τριας προκειμένου 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).

3.3.5 Για να ενσωματώσουμε την ετεροαξιολόγηση 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 επικοινωνιακής 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 τους αποδέκτες της αξιολόγησης.

3.3.6 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 πιο αντικειμενική ανατροφοδότηση.
- ✓ Είμαστε έτοιμοι να δώσουμε ανατροφοδότηση στην ανατροφοδότηση των μαθητών/-τριών στους/στις συμμαθητές/-ήτριές 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/-τριών 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.

3.3.7 Παράδειγμα ετεροαξιολόγησης

Η διαδικασία ετεροαξιολόγησης μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές (βλ. παρ. 3.3.1). Τα παρακάτω είναι ενδεικτικά παραδείγματα.

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

Μάθημα: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Στ' τάξη

Θεματική ενότητα: Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα



Οι μαθητές και οι μαθήτριες 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. 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				
Συζητήσε 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 Παρατήρηση

Η παρατήρηση μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιαδήποτε αλληλεπίδραση μέσα, αλλά και έξω από την τάξη, είτε ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές και μαθήτριες είτε ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες μεταξύ τους. Η παρατήρηση που κάνει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη παρέχει ίσως τις πιο αξιόπιστες και άμεσες πληροφορίες για τον μαθητή και τη μαθήτρια και την ανάπτυξή του/της αλλά και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό 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/-ήτριες 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 και μαθήτρια, 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.

3.4.1 Ποια είναι τα είδη της παρατήρησης

Υπάρχουν πολλά είδη παρατήρησης. Μερικά από αυτά είναι:

- α)** *Στοχοθετημένη παρατήρηση μαθητή ή μαθήτριας.* Εστιάζει σε έναν μαθητή ή μία μαθήτρια και προϋποθέτει μια σειρά παρατηρήσεων με βάση τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός θα μπορέσει να συνθέσει το προφίλ του/της μαθητή ή της μαθήτριας.
- β)** *Δείγματα γεγονότος.* Πρόκειται για καταγεγραμμένες παρατηρήσεις συγκεκριμένων γεγονότων που αναδεικνύουν τη στάση και τη συμπεριφορά του μαθητή ή της μαθήτριας κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Συνήθως συμπεριλαμβάνει ό,τι προηγήθηκε και ακολούθησε του συμβάντος. Χρησιμοποιείται κυρίως για την παρατήρηση και καταγραφή κοινωνικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών και των μαθητριών.
- γ)** *Χρονικά δείγματα.* Είναι σύντομες, επαναλαμβανόμενες και εστιασμένες παρατηρήσεις της συμμετοχής ενός μαθητή ή μίας μαθήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία που δείχνουν τη μαθησιακή του/της 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 μαθητή και τη μαθήτρια, καθώς και την εξέλιξή του/της.
- ε)** *Μέθοδος της σκίασης.* Είναι η καταγεγραμμένη, δομημένη και συστηματική παρατήρηση διαστάσεων της μάθησης ή της συμπεριφοράς. Μπορεί να περιλαμβάνει έναν συγκεκριμένο μαθητή ή μία μαθήτρια, μια ομάδα μέσα σε μια τάξη, ολόκληρη την τάξη ή και το σχολείο.

3.4.2 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 μαθητή ή μία μαθήτρια ή σε μια ομάδα μαθητών ή μαθητριών. 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 κατα-

γραφεί 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 ένας μαθητής ή μια μαθήτρια στα ερεθίσματα που δημιουργούνται στην τάξη, κατά την αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και συμμαθήτριες ή/και με το εκπαιδευτικό υλικό. 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 το πώς ανταποκρίνεται ένας μαθητής ή μια μαθήτρια στις εργασίες που γίνονται στην τάξη.

3.4.3 Με ποιες τεχνικές μπορούν να καταγραφούν οι παρατηρήσεις

3.4.3.1 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.

3.4.3.2 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 μαθητής ή η μαθήτρια ή/και μια ομάδα μαθητών ή μαθητριών. Προκειμένου να προλαβαίνει την καταγραφή όλων όσων συμβαίνουν, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί συντομογραφίες ή λέξεις-κλειδιά.

3.4.3.3 Κλίμακες ελέγχου

Οι κλίμακες ελέγχου είναι ένας κατάλογος συμπεριφορών, δεξιοτήτων, γνώσεων του μαθητή ή της μαθήτριας σε έναν συγκεκριμένο τομέα (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό κ.λπ.) ή γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος σπουδών (μαθηματικά, γλώσσα κ.λπ.).

3.4.3.4 Κλίμακες διαβάθμισης (ρουμπρίκες)

Πρόκειται για κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες) ποιοτικού περιεχομένου. Κάθε ρουμπρίκα αποτελείται από: α) μια λίστα κριτηρίων, π.χ. τα κύρια χαρακτηριστικά μιας εργασίας και β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, π.χ. πώς είναι τα χαρακτηριστικά μιας εργασίας σε κάθε επίπεδο ποιότητας.

3.4.4 Παραδείγματα παρατήρησης

3.4.4.1 Ανεκδοτική παρατήρηση

Μάθημα: Ιστορία, Δ΄ τάξη

Η καθημερινή ζωή στην Αρχαία Αθήνα. Επίσκεψη σε μουσείο
Ενότητα 22: Η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των Αθηναίων



Διαδικασία: Παρατήρηση και άντληση πληροφοριών για τα επαγγέλματα της εποχής από εικονογραφημένα αγγεία, σύνταξη κειμένου περιγραφής, ανακοίνωση
Κριτήριο: Γνώσεις και Δεξιότητες: κοινωνικές, συνεργασίας, άντλησης πληροφοριών μέσω παρατήρησης

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 και ειδικότερα για τα επαγγέλματα του αγγειοπλάστη, του ψαρά και του κρεοπώλη, όπως απεικονίζονται σε εικονογραφημένα αγγεία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες, κάθε ομάδα έχει την υποχρέωση να συμπληρώσει φύλλο εργασίας με ερωτήσεις και να συνθέσει μια σύντομη περιγραφή ενός από τα εικονογραφημένα αγγεία που παρουσιάζουν ένα από τα τρία ως άνω επαγγέλματα. Στο τέλος κάθε ομάδα παρουσιάζει το αγγείο που επέλεξε να περιγράψει.

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 ή μαθήτρια με βάση συγκεκριμένα κριτήρια: ικανότητα συνεργασίας, αυτόνομη μάθηση, ηγετικές ικανότητες, ενδιαφέρον, δεξιότητες άντλησης πληροφοριών μέσω παρατήρησης. Έτσι σε μια κλείδα παρατήρησης σημειώνει τις πληροφορίες που συλλέγει για κάθε μαθητή ή μαθήτρια, όπως παρακάτω:

M1	Αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο, παίρνει πρωτοβουλίες, οργανωτικός...
M2	Προτιμά να εργάζεται αυτόνομα, αδυναμία στην περιγραφή...
M3	Πολύ καλός στην περιγραφή, προτείνει και συζητά τις ιδέες του, δεν συμβάλει στη σύνθεση της περιγραφής του εκθέματος
M4	Μειωμένο ενδιαφέρον, ικανή στη συζήτηση και την περιγραφή, 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, Ε' τάξη

Ενότητα: Α - Οι χάρτες. Ένα εργαλείο για τη μελέτη του κόσμου



Διαδικασία: Γνωριμία με τους χάρτες, τη χρήση τους και τη συμβολή τους στη ζωή των ανθρώπων

Κριτήριο: Δεξιότητες συμμετοχικότητας

Ο εκπαιδευτικός στοχεύει να παρακολουθήσει τη συμμετοχή κάποιων μαθητών και μαθητριών που έχει αντιληφθεί ότι δε συμμετέχουν αρκετά στο μάθημα, κατά το οποίο χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό και συγκεκριμένα χάρτες διαφόρων ειδών, ταυτοτήτων, θεματικών και στη συνέχεια χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

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

Όνοματεπώνυμο μαθητή ή μαθήτριας:

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

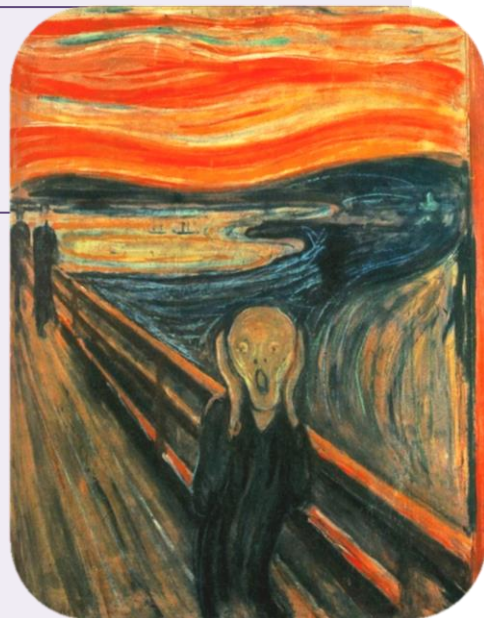
Ο/Η μαθητής ή μαθήτρια κατά τη συμμετοχή του/της στην ομάδα:

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

3.4.4.2 Τρέχουσα καταγραφή

Μάθημα: **Εικαστικά, Ε΄ - Στ΄ τάξεις, Καταγραφή για έναν/μία μαθητή/-ήτρια**
Ενότητα: Δ - Ιστορία της τέχνης, Κεφάλαιο 3 - Εξπρεσιονισμός

Διαδικασία: Μελέτη πινάκων εξπρεσιονιστών ζωγράφων, Μουνκ, Μαξ, Εμίλ
Κριτήριο: Στάσεις και αξίες μέσω παρώθησης και δημιουργίας κινήτρων και έκφρασης συναισθημάτων



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 των μαθητών/-τριών.

Ονοματεπώνυμο μαθητή/-ήτριας:

Μάθημα:

Ημερομηνία:

Η μαθήτρια ενώ οι υπόλοιποι έχουν ανοίξει τα βιβλία τους 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 διαβάσουν τη λεζάντα που συνοδεύει ένα 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 πάει τουαλέτα κατά την ώρα της συζήτησης των εργασιών τους.

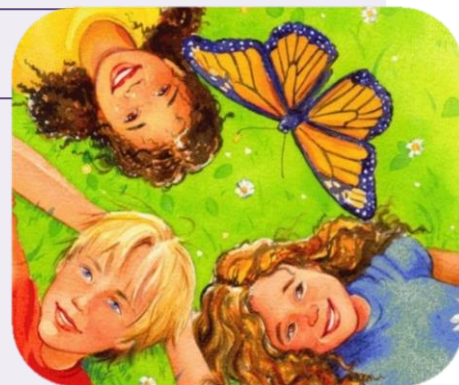
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: Η μαθήτρια εκδηλώνει μειωμένο ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα. Φαίνεται να την απασχολεί κάτι.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ: Να διερευνήσω σε βάθος τι την απασχολεί, πώς νοιώθει, με ποιους/-ες συμμαθητές/-ήτριες συνεργάζεται και επικοινωνεί, ποια είναι τα ενδιαφέροντα και πώς σχετίζονται με την έκφραση ή τη μη έκφραση κινήτρων μάθησης.

Μάθημα: Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ' τάξη, Καταγραφή για όλη την τάξη
Ενότητα 1. Ζούμε μαζί. Κεφάλαιο 3. Ενδιαφερόμαστε για την κοινότητα

Διαδικασία: Συζήτηση και παιχνίδι ρόλων

Κριτήριο: Στάσεις και αξίες



Ημερομηνία:

Τα περισσότερα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής στη συζήτηση που αναπτύχθηκε και στο παιχνίδι. Η Δ. όμως δε συμμετείχε καθόλου. Κι ο Αλ. έβλεπε έξω από το παράθυρο συνέχεια. Σα να μην ήταν μαζί μας. Παρόλο που στο μάθημα υπήρχε ποικιλία δεν έδειξαν να κινητοποιούνται σε καμιά του φάση. Ίσως φταίει που κάθονταν μόνοι τους στην αρχή. Χωρίς να το καταλάβω έδωσα οδηγία σε όλους να κάνουν την άσκηση με το διπλανό τους. Όμως αυτοί δεν είχαν διπλανό και στη συνέχεια τους έβαλα να καθίσουν μαζί. Κοιτούσαν απλά το βιβλίο και ο Α μουτζούρωνε συνεχώς το θρανίο. Στο επόμενο μάθημα θα φροντίσω να δουλέψουν σε ομάδες. Δε συμμετείχαν επίσης 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 στο παιχνίδι ρόλων ανέλαβε και πρωτοβουλίες. Της άρεσε γιατί έπρεπε να ντυθούν και με συγκεκριμένα ρούχα που έχουμε στην τάξη και η μουσική της άρεσει πολύ. Μου είπε η Φ. (εκπαιδευτικός) πως και ο Αλ. είναι πολύ καλός στο σκίτσο. Ευκαιρία να σκισάρει στο επόμενο μάθημα σκηνές από την κοινότητα, αντί να το παίξει με παιχνίδι ρόλων, όπως τους ζήτησα. Με τον Γ. δεν ξέρω τι να κάνω. Ίσως πρέπει να επικοινωνήσω με τους γονείς του.

3.4.4.3 Παρατήρηση με κλίμακα και συγκεκριμένα κριτήρια

Μάθημα: Μαθηματικά, Στ' τάξη

Ενότητα 6. Γεωμετρία. Κεφάλαιο 56. Γεωμετρικά σχήματα - Πολύγωνα

Διαδικασία: Παρατήρηση σχημάτων, αναγνώριση επιμέρους σχημάτων, κατασκευή και σχεδιασμός σχημάτων

Κριτήριο: Γνώσεις-Δεξιότητες

Ομάδα κριτηρίων	Μαθητής Ι	Μαθητής ΙΙ	Μαθητής ΙΙΙ	Μαθητής ΙV
Αναγνώριση σχημάτων				
Επεξεργασία σχήματος: εντοπισμός & καταγραφή των επί μέρους σχημάτων				
Χάραξη γεωμετρικών σχημάτων με τη βοήθεια οργάνων				
Κατασκευή γεωμετρικών σχημάτων μέσα από τον συνδυασμό άλλων γεωμετρικών σχημάτων (ΤΑΝΓΚΡΑΜ)				

3.4.4 Παρατήρηση με κλίμακες ελέγχου

Μάθημα: Μουσική, Β' τάξη

Ενότητα: Μέρος ΙΙΙ - 25 διδακτικές ενότητες για τη Β' δημοτικού (σχέδια εργασίας),

Ενότητα Β1 - Με τα φτερά του ήχου

Διαδικασία: *Ακρόαση, αναγνώριση και παραγωγή ηχοχρωμάτων*

Κριτήριο: *Γνώσεις - δεξιότητες και στάσεις*



Ημερομηνία:

Όνομα	Ικανότητα μουσικής ακρόασης	Διάκριση ηχοχρωμάτων ήχων	Τραγούδι με απλή ενορχήστρωση	Παραγωγή πρωτότυπων ηχοχρωμάτων
Γιάννα	✓	✓	✓	✓
Αλί	αδυναμία συγκέντρωσης και εστίασης στον ήχο	✓	✓	✓
Μάριος	✓	δε διακρίνει τα ηχοχρώματα	✓	✓
Κατερίνα	✓	δυσκολεύεται στη διάκριση	μόνο μαζί με άλλους τραγουδάει	✓
Τζασμίν	✓	✓	✓	✓

3.5 Γραπτές δοκιμασίες

Οι γραπτές δοκιμασίες είναι ένα σύνολο από επιλεγμένες ερωτήσεις ανοιχτού ή/και κλειστού τύπου που εκπονεί ο/η εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών/-τριών και τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης ενός ή περισσότερων διδακτικών/μαθησιακών στόχων. Μπορούν να χρησιμοποιούνται καθόλη 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 ή να συγκεντρώσουν δεδομένα για τη διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ του/της μαθητή/-ήτριας.

3.5.1 Ποια είναι η σημασία της γραπτής δοκιμασίας ως εργαλείου αξιολόγησης

Οι γραπτές δοκιμασίες παρέχουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/-ήτριες να επιδείξουν τον βαθμό κατανόησης των γνώσεων αλλά και της 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, που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του.

3.5.2 Ανατροφοδότηση

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

3.5.3 Παραδείγματα 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.

3.5.3.1 Ένα 1ο παράδειγμα ερωτήσεων γραπτής δοκιμασίας



Μάθημα: Ιστορία, Στ' τάξη

Ενότητα: Βαλκανικοί Πόλεμοι

Δραστηριότητα

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 πληροφορήσεις 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.

3.5.3.2 Ένα 2ο παράδειγμα ερωτήσεων γραπτής δοκιμασίας

Μάθημα: Φυσική, Ε' τάξη

Ενότητα: Πεπτικό Σύστημα

Ενότητα ΦΕ - Τα δόντια μας, η αρχή του ταξιδιού της τροφής

Δραστηριότητα

Παρατήρησε προσεκτικά τα δόντια στη διπλανή εικόνα. Άλλα δόντια είναι πλατιά, άλλα μυτερά, άλλα με μικρή και άλλα με μεγάλη επιφάνεια. Με άλλα δόντια κόβουμε και με άλλα δόντια μασάμε τις τροφές. Έχουμε 4 διαφορετικούς τύπους δοντιών. Στην εικόνα κάθε τύπος δοντιού έχει έναν αριθμό.

Μπορείς να συμπληρώσεις τον παρακάτω πίνακα;



ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΟΝΤΙΟΥ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ

3.6 Φάκελος μαθητή/-ήτριας

Ο φάκελος του μαθητή και της μαθήτριας μπορεί να αποτελέσει διαδικασία αξιολόγησης, όσο συγκροτείται και αναπτύσσεται με σαφή ανατροφοδοτικό προσανατολισμό (αξιολόγηση για τη μάθηση) και επιπλέον το τελικό προϊόν αξιολόγησης που θα αποτυπώνει την πορεία του μαθητή ή της μαθήτριας στη διάρκεια μιας καθορισμένης περιόδου. Αποτελεί ένα μέσον τόσο για να εμπλακούν οι μαθητές/-ήτριες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όσο και για να καθοριστούν συγκεκριμένοι στόχοι μάθησης.



3.6.1 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 πιο ουσιαστική 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 ένα συγκεκριμένο τομέα του Προγράμματος Σπουδών ή σε ένα θέμα αυτού του τομέα. Ανάλογα με τους στόχους του ο φάκελος του μαθητή και της μαθήτριας μπορεί να αξιοποιείται κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, για ένα τετράμηνο ή και μια μικρότερη περίοδο. Μπορεί να είναι έντυπος ή/και ηλεκτρονικός.

Ο φάκελος είναι «μια συλλογή μαθητικών εργασιών που εκθέτει τις προσπάθειες των παιδιών, την πρόδό 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)

3.6.2 Ποιος είναι ο σκοπός του φακέλου

Σκοπός του φακέλου είναι:

- ✓ να αναδείξει τη σταδιακή προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή και μαθήτριας, καθώς και να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας 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 μαθητής ή η μαθήτρια, αλλά και πώς σκέφτεται, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί

και πώς συνεργάζεται με τους/τις άλλους/-ες στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και το πώς αλληλοεπιδρά με τα περιεχόμενα της μάθησης,

- ✓ να ενθαρρύνει τον μαθητή ή τη μαθήτριά στην ενεργό, διερευνητική και κριτική μάθηση, στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών εφόσον τον/την εμπλέκει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, είτε για τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών του/της ανά τομέα γνώσης,
- ✓ 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.

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

3.6.3 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
- ζ) 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 μαθητής ή η μαθήτριά, ή άλλες παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή πράξη και η αλληλεπίδραση με τα περιεχόμενα και το πλαίσιο της μάθησης,
- β) τους ατομικούς στόχους κάθε μαθητή και μαθήτριάς, όπως προκύπτουν από τη διαπραγμάτευση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή ή της μαθήτριάς. 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. Προβαίνουν σε ανασκόπηση των περιεχομένων του, της οργάνωσής του, της επιλογής των δειγμάτων, των αυτοαξιολογικών σχολίων των μαθητών και των μαθητριών, των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του φακέλου υλικού και προχωρούν στην αναδιάταξη και επαναδιαπραγμάτευση των στόχων.

Η συζήτηση μπορεί 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.

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, μαθήτριας) 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 τον 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 χρήσης 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.

3.6.4 Ποιο μπορεί να 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 *Φάκελος Ανάπτυξης*, στον οποίο ο μαθητής ή η μαθήτρια 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 του μαθητή ή της μαθήτριας (Φάκελος Ανάπτυξης), ο φάκελος είναι απαραίτητο να παρέχει τεκμήρια που δείχνουν τις αλλαγές και τη μαθησιακή πορεία του μαθητή/-ήτριας και έχει ανατροφοδοτικό προσανατολισμό. Αποτελεί μια προοδευτική καταγραφή της ανάπτυξης του/της μαθητή/-ήτριας και γι' αυτό χρειάζεται να περιέχει τη «βιογραφία» κάποιων εργασιών, με όλες τις αρχικές ιδέες, σημειώσεις, τα σχέδια, τις αναθεωρήσεις και τις σκέψεις που συνέβαλαν στη συμπλήρωση της εργασίας. Είναι σημαντικό δηλαδή ο φάκελος να περιέχει στοιχεία που να παρουσιάζουν τη διαδικασία από την οποία πέρασε ο μαθητής 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 μαθητή ή της μαθήτριας (Φάκελος Επίδειξης), ο φάκελος περιλαμβάνει τις εξαιρετικές επιδόσεις του μαθητή ή της μαθήτριας και δεν αποτυπώνει στοιχεία από την εκπαιδευτική του/της πορεία. Σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται για την τελική αξιολόγηση των επιτευγμάτων (Rolheiser κ.ά., 2000).

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

- ✓ Παραδείγματα γραπτών εργασιών σε διαφορετικά διαστήματα (εργασίες που έχουν ανατεθεί από τον/την 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 ή μαθητριών.
- ✓ Ηχογραφημένα ή μαγνητοσκοπημένα στιγμιότυπα από δημιουργίες μαθητών ή μαθητριών (λογοτεχνικές και εικαστικές δημιουργίες των μαθητών/-τριών, μουσικές συνθέσεις των μαθητών και μαθητριών, συμμετοχές σε θεατρικά έργα, αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων).

- ✓ Βιβλία που διάβασε και σχολίασε ο μαθητής ή η μαθήτρια, κινηματογραφικά ή θεατρικά έργα που είδε και την κριτική τους.
- ✓ Άρθρα που ο/η μαθητής/-ήτρια 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.

Δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες που να ορίζουν το περιεχόμενο του φακέλου. Απαραίτητη ωστόσο προϋπόθεση είναι ο φάκελος να αποτυπώνει συνολικά το προφίλ του μαθητή ή της μαθήτριας, αποτελώντας αντιπροσωπευτικό δείγμα της προσπάθειας, των μαθησιακών επιτευγμάτων, της μαθησιακής ανάπτυξης και πορείας του μαθητή ή της μαθήτριας.

Είναι βασικό, τα δείγματα των έργων του μαθητή ή της μαθήτριας να έχουν καταγεγραμμένη ημερομηνία, και να προέρχονται από ολόκληρη τη σχολική χρονιά έτσι ώστε να πιστοποιείται η πορεία ανάπτυξης του/της.

Αυτό που οπωσδήποτε χρειάζεται να υπάρχει σε κάθε είδος φακέλου είναι οι στόχοι που έχει θέσει ο ίδιος ο μαθητής ή η ίδια η μαθήτρια 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 μαθητή ή τη μαθήτρια κάθε φορά που προστίθεται ένα νέο στοιχείο.

3.6.5 Ποιες μορφές εναλλακτικής / διαμορφωτικής αξιολόγησης ενσωματώνονται στον φάκελο

- ✓ *Η αυτοαξιολόγηση μαθητή ή μαθήτριας:* μέσα από τις σημειώσεις των ίδιων, τη συμπλήρωση ανάλογων φύλλων αυτοαξιολόγησης και τη συζήτηση εκπαιδευτικού και μαθητή ή μαθήτριας σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- ✓ *Η ετεροαξιολόγηση από συμμαθητές και συμμαθήτριες:* όταν μια εργασία του φακέλου τίθεται στην κρίση της ομάδας, οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριες 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 περιγράφοντας 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.

3.6.6 Τι πληροφορίες παίρνουμε από έναν φάκελο

Οι πληροφορίες αναφέρονται σε τρία επίπεδα:

- ✓ ως προς τα μαθησιακά επιτεύγματα και τα αποτελέσματα της μάθησης: μέσα από την αξιολόγηση των εργασιών-έργων 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 μαθητής ή η μαθήτρια για να δώσει μια τελική μορφή στην εργασία του/της,
- ✓ ως προς την ίδια τη διδασκαλία και το Π.Σ.: μέσα από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη τις εργασίες που ανατέθηκαν (κατά πόσον απέρρεαν από τους στόχους μάθησης που έθεταν οι μαθητές ή οι μαθήτριες), τις συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ή μαθήτριας για τις εργασίες που περιλαμβάνονται στον φάκελο (κατά πόσον καθόρισαν διδακτικές παρεμβάσεις σε θέματα τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες αγνοούσαν), τα ημερολόγια εκπαιδευτικών και των μαθητών και των μαθητριών κ.τ.λ.

3.6.7 Τι αξιολογούμε σε έναν φάκελο

Η αξιολόγηση του 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 μαθητή ή της μαθήτριας σε πολλούς τομείς. Μπορούμε δηλαδή να αντλήσουμε πληροφορίες για:

- ✓ την ατομική μαθησιακή πορεία του μαθητή ή της μαθήτριας 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 δεξιότητα (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.

3.7 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 της τάξης στην οποία διδάσκουν. Επιπλέον, 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 φιλικών 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 μετέδωσαν σε κάποια προηγούμενη χρονική στιγμή, γ) θέτουν συχνά ερωτήσεις των οποίων η απάντηση τους 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 (μαθαίνω πώς να μαθαίνω). 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 & Barro Zecker, 2001). Υπό την έννοια αυτή, η συζήτηση, υπερβαίνει την κατευθυνόμενη από τον/την εκπαιδευτικό δομή «Ερώτηση-Απάντηση-Ανατροφοδότηση» που, στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας, αποσκοπεί στον έλεγχο του βαθμού κατάκτησης της γνώσης που μετέδωσε ο/η εκπαιδευτικός. Επεκτείνεται στην αναγνώριση της “φωνής” των μαθητών και μαθητριών, στην αναγνώριση, δηλαδή, μορφών ομιλίας και σκέψης (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.

3.7.1 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 μαθηματικών ή τις απαντήσεις που έδωσαν σε μια ερώτηση ιστορίας, 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, όπως η παρατήρηση ή τα φύλλα αυτοαξιολόγησης συμπεριλαμβάνοντας 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, με το πέρασμα του χρόνου, να δημιουργήσει, κατά το δυνατόν, 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 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 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.

3.7.2 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:

«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;»

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 συμβουλευάτε 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, οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ζητήσουμε 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.

3.7.3 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/στις μαθητές/-ήτριες 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 δασκάλους 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 ο σκοπός και οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών όσο και το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πεδίο στο οποίο 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 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 του κάθε μαθητή και της κάθε 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 για 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/της 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 Η δομή της έκθεσης προόδου

Η προτεινόμενη μορφή της έκθεσης προόδου διαρθρώνεται σε τρεις ενότητες:

- I. *Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στην τάξη και στο σχολείο.*
- II. *Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στα διάφορα μαθήματα.*
- III. *Γενική μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/-ήτριας και επόμενα βήματα.*

Στην πρώτη ενότητα αποτυπώνεται η γενικότερη εικόνα του μαθητή ή της μαθήτριας στην τάξη και το σχολείο βάσει κριτηρίων αξιολόγησης, που διατρέχουν οριζόντια όλα τα γνωστικά αντικείμενα και καλύπτουν το ευρύτερο φάσμα της μάθησης και της ανάπτυξής του/της. Τα γενικά αυτά κριτήρια, τα οποία δομούνται στους άξονες:

- «Σκέφτομαι - Δημιουργώ - Αποφασίζω» και
- «Δρω - Συμμετέχω - Συνεργάζομαι», στην τάξη και στο σχολείο,

αφορούν αντίστοιχα δεξιότητες και ικανότητες σκέψης του μαθητή και της μαθήτριας, όπως η διαχείριση της πληροφορίας, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργικότητα, καθώς και δεξιότητες και ικανότητες που άπτονται της προσωπικής

και κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης, όπως η *συμμετοχή*, η *συνεργασία*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών* και η *αυτονομία*.

Η έκθεση προόδου ολοκληρώνεται στην ενότητα αυτή με τις Παρατηρήσεις, τμήμα στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός, σε σχέση με τα προαναφερθέντα κριτήρια, σημειώνει για τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια τα σημεία που θεωρεί σημαντικά και αντιπροσωπεύουν τον μαθητή ή τη μαθήτρια.

Η ενότητα αυτή συμπληρώνεται από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης, ωστόσο στο πλαίσιο της συνεργασίας των διάφορων ειδικοτήτων είναι δυνατόν να συμβάλουν και οι άλλες ειδικότητες, προκειμένου να αναδειχθούν στο σύνολό τους οι δυνατότητες κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας.

Στη δεύτερη ενότητα αποτυπώνεται η εικόνα του μαθητή ή της μαθήτριας στα επιμέρους μαθήματα της τάξης στην οποία φοιτά, σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, όπως αυτά απορρέουν από τους στόχους που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών για κάθε μάθημα, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ενότητα αυτή της έκθεσης και για κάθε γνωστικό αντικείμενο γίνεται αναφορά στα *επιτεύγματα*, τη *μαθησιακή πορεία* και τα *επόμενα βήματα του μαθητή ή της μαθήτριας*. Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός θα σημειώσει τα δυνατά σημεία του μαθητή ή της μαθήτριας, τους τομείς στους οποίους ο μαθητής ή η μαθήτρια έχει παρουσιάσει βελτίωση συγκρινόμενος/-η με προηγούμενες προσπάθειές του/της ή δείχνει προοπτικά μια δυναμική ανάπτυξης. Τέλος, θα επισημάνει με διακριτικό τρόπο τα σημεία και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση και γενικότερα τους τομείς στους οποίους ο μαθητής ή η μαθήτρια θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του/της στη συνέχεια.

Στην καταγραφή αυτή συμμετέχουν όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην τάξη που φοιτά ο μαθητής ή η μαθήτρια. Τα επιτεύγματα, η μαθησιακή πορεία και τα επόμενα βήματα στοιχειοθετούνται από την αξιοποίηση των δεδομένων που έχουν προκύψει από τις μεθόδους αξιολόγησης που ήδη έχουν περιγραφεί.

Στην τρίτη ενότητα, τέλος, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σε συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, συνοψίζει εν είδει κατακλείδας τα βασικά σημεία της μαθησιακής πορείας του μαθητή ή της μαθήτριας, καθώς και τα επόμενα βήματα στα οποία θα πρέπει να δώσει τη μεγαλύτερη προσοχή.

Προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να βοηθηθεί στη συμπλήρωση της έκθεσης προόδου και την ποιοτική περιγραφή της επίδοσης και της μαθησιακής και αναπτυξιακής πορείας του μαθητή ή της μαθήτριας, παρατίθενται στο Τεύχος Β του Οδηγού συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία μπορεί να συμβουλευέται κατά τη σύνταξη της έκθεσης προόδου. Τα κριτήρια αυτά, σε αντιστοιχία με τις δύο πρώτες ενότητες της έκθεσης προόδου, οργανώνονται σε δύο κατηγορίες: **α)** τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών στην τάξη και στο σχολείο, τα οποία αναφέρονται στο ευρύ φάσμα της μάθησης και της ανάπτυξής τους και διατρέχουν το σύνολο των μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών και **β)** τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών ανά μάθημα, όπως προκύπτουν από τους διδακτικούς στόχους του

Προγράμματος Σπουδών του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Καθένα από τα παραπάνω κριτήρια αναλύεται περαιτέρω σε επιμέρους κριτήρια τα οποία παρατίθενται προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο της περιγραφικής αξιολόγησης. 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 συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.

Τα έντυπα της έκθεσης προόδου για τις τάξεις Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄ και Ε΄-ΣΤ΄ παρατίθενται στο Παράρτημα του παρόντος τεύχους.

Στη συνέχεια παρατίθεται ενδεικτικά μια συμπληρωμένη έκθεση προόδου για έναν μαθητή που φοιτά στο Α΄ τρίμηνο της Α΄ τάξης του δημοτικού. Προκειμένου να συνδυαστεί το ενδεικτικό αυτό παράδειγμα με τα κριτήρια της περιγραφικής αξιολόγησης (που παρατίθενται στο Τεύχος Β του Οδηγού) και τις βασικές αρχές σύνταξής της, ακολουθεί ενδεικτικό σχεδιάγραμμα, στο οποίο αναλύεται το περιεχόμενο της έκθεσης ως προς τα προαναφερθέντα κριτήρια και αρχές.

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

(Τάξεις Α΄ & Β΄)

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

I: Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στην τάξη και στο σχολείο

Ο/Η ΜΑΘΗΤΗΣ/-ΗΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
<p>«ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</p> <p><i>(διαχείριση πληροφορίας, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλήματος-δημιουργικότητα)</i></p>	<p>Ο Πέτρος δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα θέματα που προκαλούν προβληματισμό στην τάξη και προτείνει λύσεις αξιοποιώντας γνώσεις που έχει αποκτήσει στο σχολείο, αλλά και μέσα από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Του αρέσει να εξηγεί στους άλλους τις ιδέες του. Μπορεί να τις περιγράφει στην τάξη με ακρίβεια μέσα από την καθοδήγηση ερωτήσεων που τον βοηθούν να παραμείνει στο θέμα. Ο Πέτρος έχει μεγάλη φαντασία και δείχνει ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη δραματοποίηση ιστοριών, εμπλουτίζοντας συνεχώς τα εκφραστικά του μέσα. Η κίνηση και η δραματοποίηση τον βοηθούν να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο της μάθησης και να εστιάσει πιο επιτυχημένα στην επεξεργασία τους. Ενθουσιάζεται με κάθε τι καινούριο και όταν κάτι δεν προχωρά όπως το είχε σκεφτεί αρχικά, μπορεί να το τροποποιεί σε κάτι νέο.</p>
<p>«ΔΡΩ - ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ - ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</p> <p><i>(συμμετοχή, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτονομία)</i></p>	<p>Ο Πέτρος δείχνει να έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και συζητώντας για τις εργασίες του αρχίζει να αναγνωρίζει πού χρειάζεται να προσπαθήσει περισσότερο. Αρχίζει να ζητά βοήθεια στα ζητήματα της οργάνωσης και προσπαθεί να καθοδηγήσει τον εαυτό του επαναλαμβάνοντας τις οδηγίες που του δόθηκαν. Σε συζητήσεις στην τάξη μιλά για τα συναισθήματα που του προκάλεσε μια ιστορία που διαβάσαμε ή ένα συμβάν στο διάλειμμα. Φαίνεται ότι μέσα από τη συζήτηση προσπαθεί να μπει στη θέση του ήρωα της ιστορίας ή ενός συμμαθητή ή μιας συμμαθήτριάς του και να κατανοήσει πώς θα αισθανόταν αν ήταν ο ίδιος στη θέση του. Όταν συμμετέχει σε ομάδες εργασίας θέλει να έχει συχνά τον λόγο και δείχνει έντονη την επιθυμία να καθοδηγήσει την ομάδα. Όταν αυτό δεν συμβαίνει, απογοητεύεται. Φαίνεται ότι η παρακίνηση να συνταχθεί με τη συλλογική απόφαση και γενικότερα η ενθάρρυνση μπορούν να τον υποστηρίξουν στη συμμετοχή του σε ομαδικές εργασίες.</p>

II. Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στα διάφορα μαθήματα

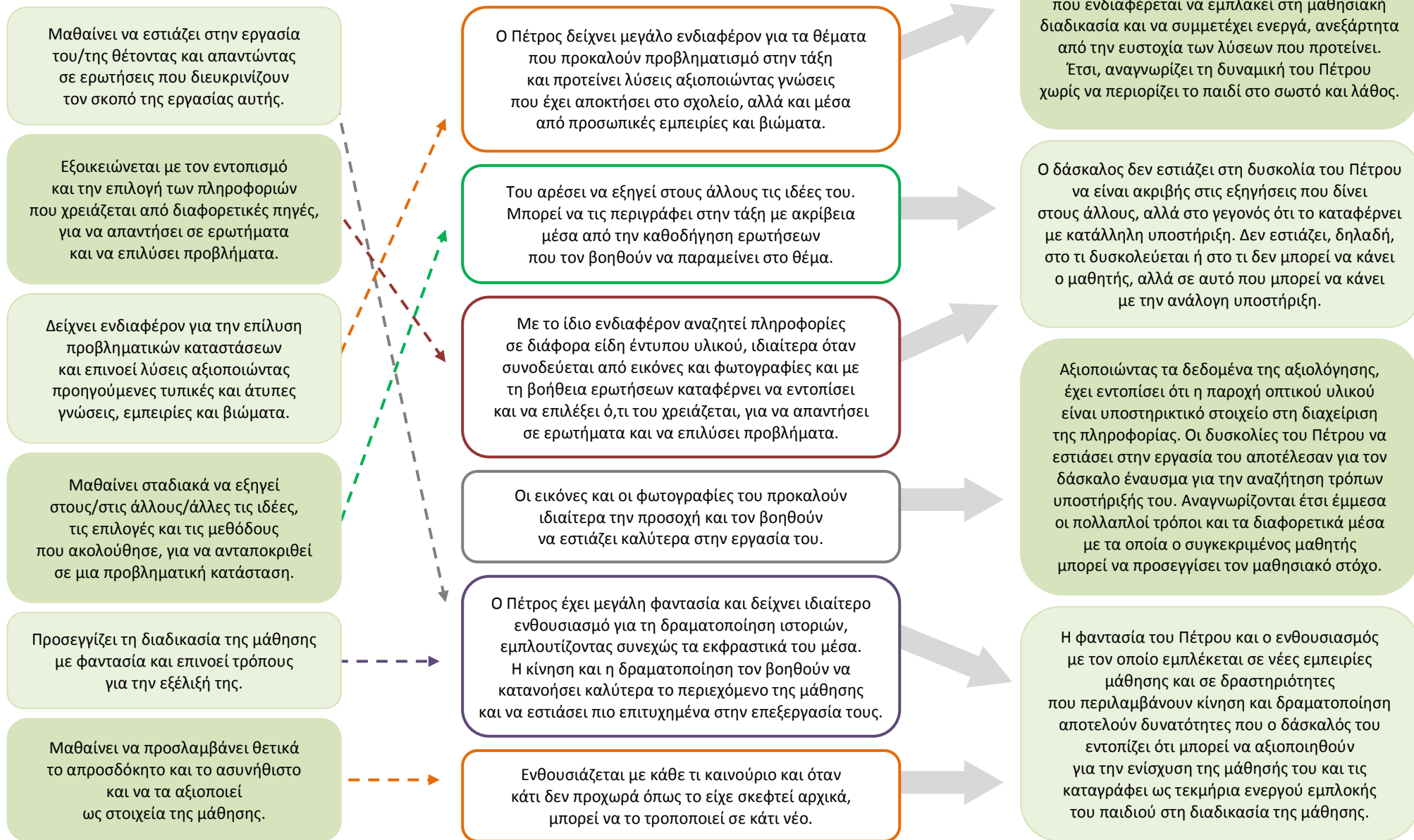
ΜΑΘΗΜΑΤΑ <i>Όνομα εκπαιδευτικού</i>	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	Στον Πέτρο γενικά αρέσει να ακούει τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του και συμμετέχει στις συζητήσεις της τάξης εμπλουτίζοντας τον λόγο του με κινήσεις και χειρονομίες. Καταβάλλει προσπάθεια να αναδιηγηθεί μια ιστορία που διαβάσαμε στην τάξη εστιάζοντας στα στοιχεία που του έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση. Κατανοεί τις απλές οδηγίες και δείχνει μεγάλη προθυμία να ακολουθήσει τη ρουτίνα της τάξης και τους κανόνες του σχολείου. Διαβάζει και γράφει λέξεις και απλές προτάσεις με τα γράμματα που έχουμε διδαχτεί μέχρι σήμερα, τις περισσότερες φορές χωρίς να κάνει λάθη. Χρειάζεται να τηρεί με μεγαλύτερη συνέπεια τους κανόνες συζήτησης και να ακούει πιο προσεκτικά τις οδηγίες και τις ερωτήσεις που διατυπώνονται στην τάξη.
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	Στα Μαθηματικά, αναγνωρίζει με άνεση τους φυσικούς αριθμούς στην πρώτη δεκάδα και ήδη ξέρει να απαριθμεί μέχρι το 20. Αξιοποιεί εικόνες, αντικείμενα (ξυλάκια, τον άβακα, πλαστελίνες) που έχουμε στην τάξη, αλλά και δικής του επινοήσης (π.χ. τα μολύβια και τις ξυλομπογιές του), καθώς και τα δάχτυλά του προκειμένου να κάνει υπολογισμούς στην πρώτη πεντάδα. Σε παιχνίδια προσανατολισμού φαίνεται να αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη ευχέρεια στη διάκριση του δεξιού από τα αριστερά και να αντιλαμβάνεται τη σχετική θέση των αντικειμένων στον χώρο. Αναγνωρίζει τα βασικά γεωμετρικά σχήματα και τα ονομάζει με άνεση. Συμμετέχει με ενθουσιασμό σε δραστηριότητες σύνθεσης εικόνων με απλά γεωμετρικά σχήματα, καθώς και σε δραστηριότητες συσχέτισης πραγματικών αντικειμένων στον χώρο με απλά γεωμετρικά σχήματα. Συμμετέχει με ενθουσιασμό στα προβλήματα που δημιουργούμε και λύνουμε στην τάξη. Ο Πέτρος χρειάζεται να ακούει με μεγαλύτερη προσοχή τις οδηγίες και τις ερωτήσεις που διατυπώνονται στην τάξη και να οργανώσει περισσότερο τις γραπτές εργασίες του, έτσι ώστε να αποφεύγει λάθη από βιασύνη.
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	Ο Πέτρος συμμετέχει στις συζητήσεις στην τάξη με στοιχεία από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και φέρνει υλικό (φωτογραφίες, βιβλία) από το σπίτι σχετικό με τα θέματα που εξετάζουμε στην τάξη. Το επόμενο διάστημα χρειάζεται να εστιάσει περισσότερο σε έννοιες και στο θεματικό λεξιλόγιο του μαθήματος και να επεκτείνει τις διαπιστώσεις του από τις εμπειρίες του άμεσου περιβάλλοντος σε ευρύτερα ερωτήματα, σκέψεις και προβληματισμούς.
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΜΟΥΣΙΚΗ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ (ΑΓΓΛΙΚΑ)	
ΤΠΕ	

III. Γενική μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/-ήτριας και επόμενα βήματα

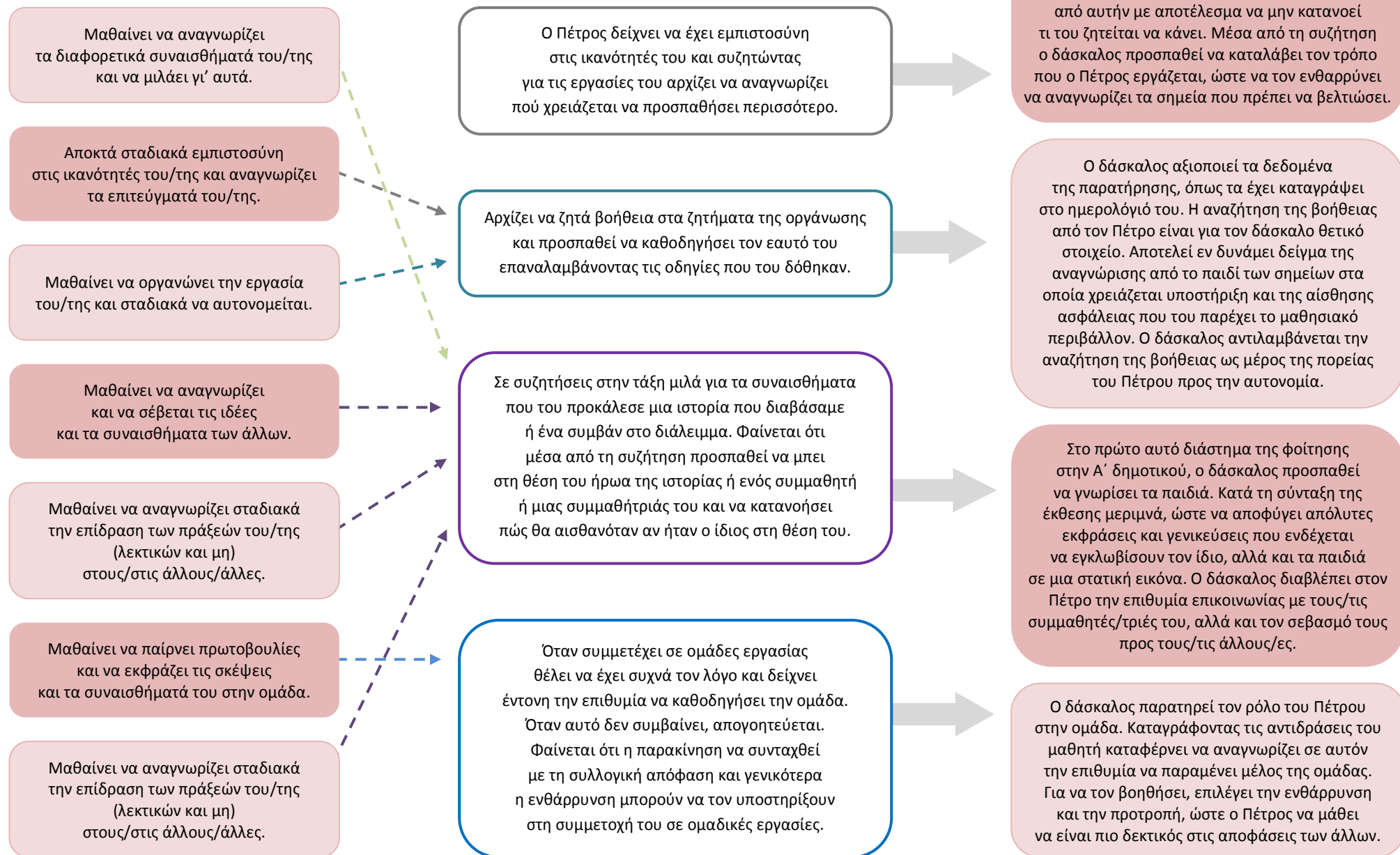
Σε γενικές γραμμές ο Πέτρος εμπλέκεται με ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία και θέλει να συμμετέχει σε κάθε δραστηριότητα της τάξης και του σχολείου. Στο επόμενο διάστημα πρέπει να μάθει να είναι περισσότερο διαλλακτικός στη συνεργασία του με τους άλλους. Επίσης, χρειάζεται να εστιάσει περισσότερο στην οργάνωση της εργασίας του, έτσι ώστε να προσεγγίσει με μεγαλύτερη επιτυχία τους μαθησιακούς στόχους διατηρώντας ταυτόχρονα τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητά του.



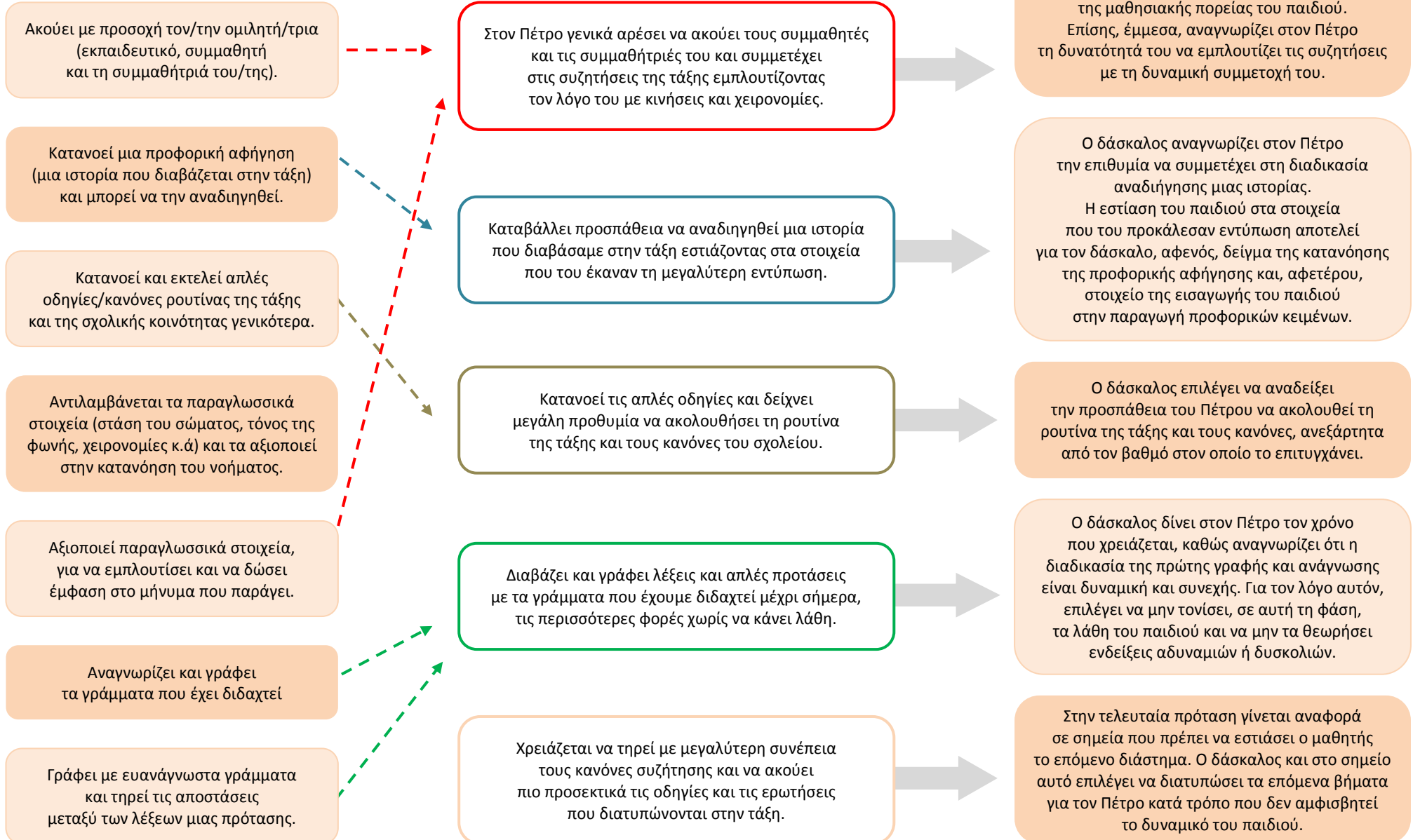
ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ-ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
(διαχείριση πληροφορίας, επίλυση προβλήματος, λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητα)



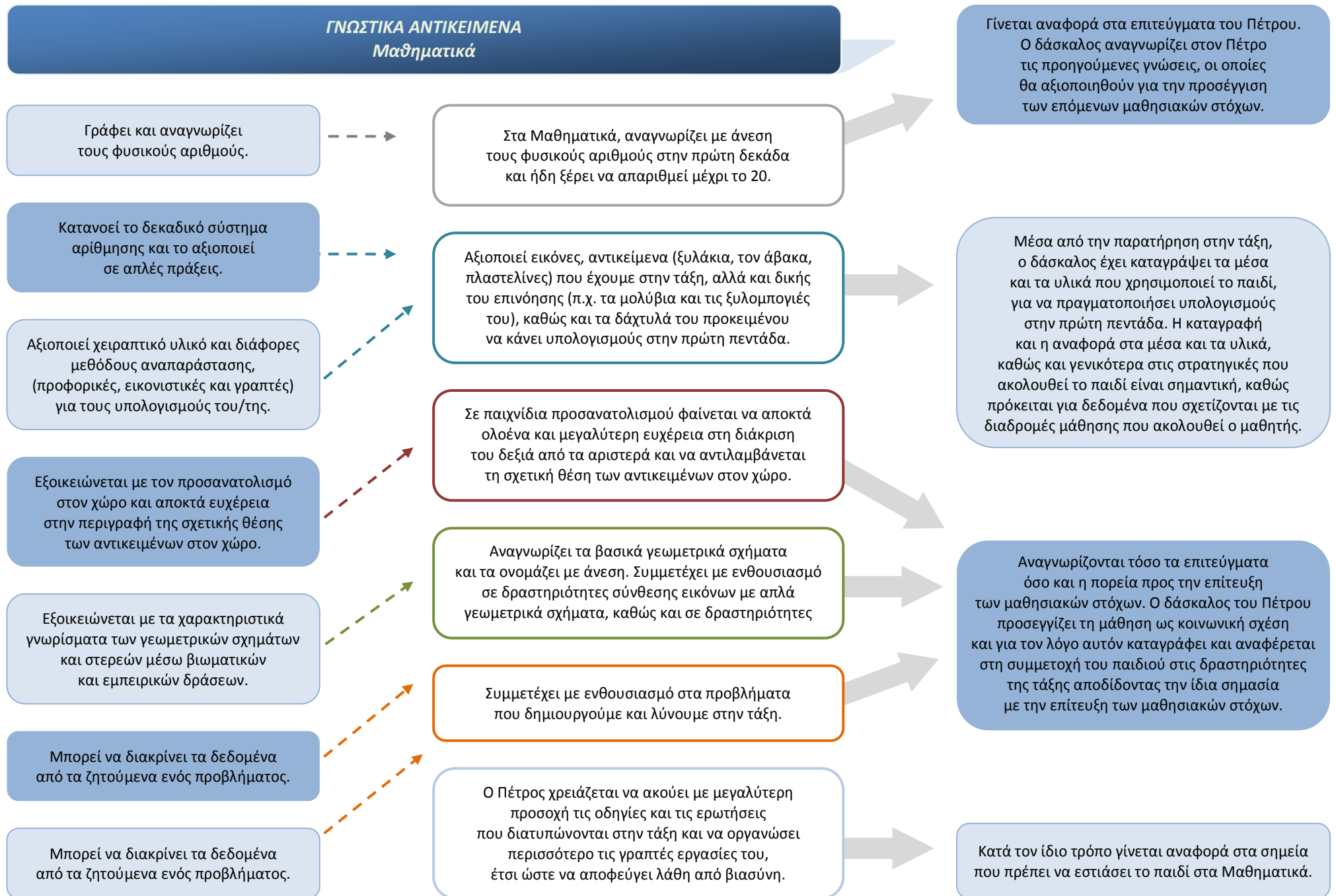
ΔΡΩ-ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
(συμμετοχή, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτονομία)



ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ
Γλώσσα



ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ
Μαθηματικά



ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Μελέτη Περιβάλλοντος

Μεταβαίνει από τις προσωπικές εμπειρίες και άτυπες γνώσεις σε έννοιες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και τη λειτουργία φυσικού-ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Εξοικειώνεται και σταδιακά χρησιμοποιεί το θεματικό λεξιλόγιο που παρουσιάζεται σε κάθε νέα ενότητα.

Δείχνει ενδιαφέρον για τον κόσμο που τον/την περιβάλλει και διατυπώνει ερωτήματα, απορίες και προβληματισμούς.

Ανταποκρίνεται θετικά σε εργασίες που σχετίζονται με τα θέματα που επεξεργάζονται στην τάξη και παίρνει πρωτοβουλίες εμπλουτίζοντας (π.χ. διεξάγει συνέντευξη με πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, παρατηρεί και καταγράφει απλά δεδομένα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, φέρνει σχετικό υλικό).

Ο Πέτρος συμμετέχει στις συζητήσεις στην τάξη με στοιχεία από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και φέρνει υλικό (φωτογραφίες, βιβλία) από το σπίτι.

Το επόμενο διάστημα χρειάζεται να εστιάσει περισσότερο σε έννοιες και στο θεματικό λεξιλόγιο του μαθήματος και να επεκτείνει τις διαπιστώσεις του από τις εμπειρίες του άμεσου περιβάλλοντος σε ευρύτερα ερωτήματα, σκέψεις και προβληματισμούς.

Ο ενθουσιασμός του Πέτρου και η επιθυμία του να συμμετέχει στις συζητήσεις στην τάξη υπογραμμίζονται και στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η συμμετοχή του Πέτρου μέσα από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα είναι σημαντική στο μάθημα της Μελέτης, καθώς αποτελούν την αφετηρία, μέσω της οποίας θα αναπτύξει μια σφαιρική αντίληψη για το φυσικό-κοινωνικό φαινόμενο της ζωής.

Η αναφορά στα επόμενα βήματα του Πέτρου σχετίζεται με τη σταδιακή μετάβαση του παιδιού από τις άτυπες γνώσεις και τις προσωπικές εμπειρίες στην τυπική γνώση που σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος.

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

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 Εκπαίδευσης 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 (Α.Μ.Ε.Ε.Α.), 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 Π.Α.Π.Ε.Α. 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 Α.Μ.Ε.Ε.Α. 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 Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 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 Α.Π.Σ. 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 δεν 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 Π.Ε. και Δ.Ε. 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.

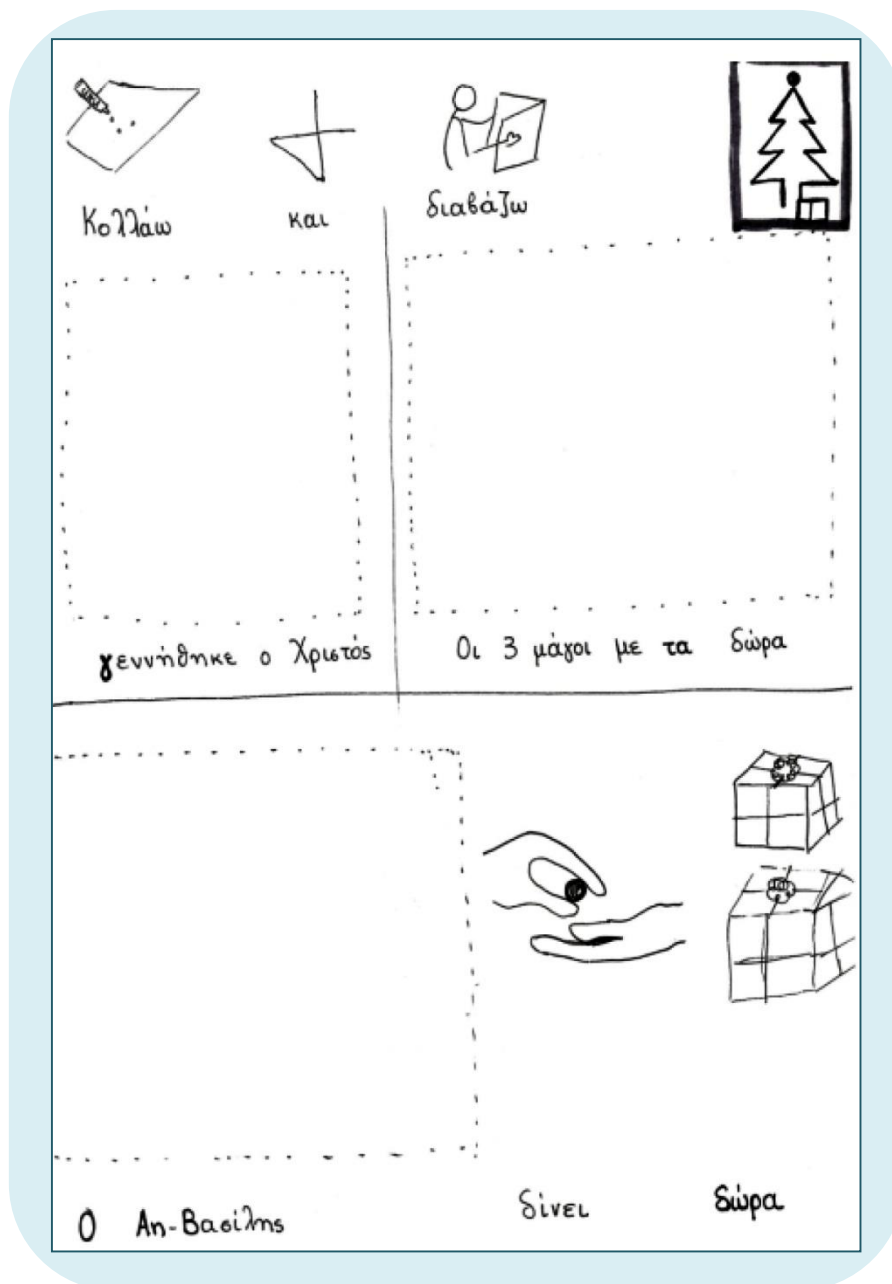
Η μορφή αυτή αξιολόγησης δεν εστιάζει στην ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς με βάση ένα ελλειμματικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας και αξιοποιεί τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από αυτές και θεμελιώνονται στις κάτωθι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

Παράδειγμα αξιολόγησης με εναλλακτικά εργαλεία για τον έλεγχο της αναγνωστικής δεξιότητας συνιστά η τεχνική ΜΑΚΑΤΟΝ.



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

A. 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

B. 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. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Έντυπα Έκθεσης Προόδου

6.1 Έκθεση Προόδου (Τάξεις Α' & Β' Δημοτικού)

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

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

I: Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στην τάξη και στο σχολείο

Ο/Η ΜΑΘΗΤΗΣ/-ΗΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
«ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ <i>(διαχείριση πληροφορίας, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλήματος- δημιουργικότητα)</i>	
«ΔΡΩ - ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ - ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ <i>(συμμετοχή, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτονομία)</i>	

II. Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στα διάφορα μαθήματα

ΜΑΘΗΜΑΤΑ <i>Όνομα εκπαιδευτικού</i>	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΜΟΥΣΙΚΗ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΑΓΓΛΙΚΑ	
ΤΠΕ	

III. Γενική μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/-ήτριας και επόμενα βήματα

6.2 Έκθεση Προόδου (Τάξεις Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού)

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

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

I: Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στην τάξη και στο σχολείο

Ο/Η ΜΑΘΗΤΗΣ/-ΗΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
«ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ <i>(διαχείριση πληροφορίας, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλήματος- δημιουργικότητα)</i>	
«ΔΡΩ - ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ - ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ <i>(συμμετοχή, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτονομία)</i>	

II. Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στα διάφορα μαθήματα

ΜΑΘΗΜΑΤΑ <i>Όνομα εκπαιδευτικού</i>	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ- ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ- ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ- ΜΟΥΣΙΚΗ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ- ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΑΓΓΛΙΚΑ	
ΤΠΕ	

III. Γενική μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/-ήτριας και επόμενα βήματα

6.3 Έκθεση Προόδου (Τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού)

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

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

I: Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στην τάξη και στο σχολείο

Ο/Η ΜΑΘΗΤΗΣ/-ΗΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
«ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ <i>(διαχείριση πληροφορίας, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλήματος- δημιουργικότητα)</i>	
«ΔΡΩ - ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ - ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ <i>(συμμετοχή, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτονομία)</i>	

II. Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στα διάφορα μαθήματα

ΜΑΘΗΜΑΤΑ <i>Όνομα εκπαιδευτικού</i>	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ- ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ- ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ- ΜΟΥΣΙΚΗ	
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ Α (ΑΓΓΛΙΚΑ)	
ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ Β (ΓΑΛΛΙΚΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ)	
ΤΠΕ	

III. Γενική μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/-ήτριας και επόμενα βήματα

7. Βιβλιογραφία

- Andrade, H. & Valtcheva A. (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), pp. 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
- 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.
- Carr, M., Lee, W., & Jones, C. (2004). *Kei tua o te pae: Assessment for learning: Early childhood exemplars* (Book 4). Wellington, New Zealand: Learning Media.
- 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*. 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 Μουσουλμάνων παιδιών. 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.
- Hillyard, S. (2013). Informal assessment tools in kindergarten. *AJAL*, 45.

- Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring, and validating performance tasks*. 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. Κασσιμάτη). 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. *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*, 79-101.
- Piaget J. 1971. *The Psychology of Intelligence: Sixth Impression*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Puckett, M. B., & Diffily, D. (2004). *Teaching young children: An introduction to the early childhood profession*. Cengage Learning.
- 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*. Routledge. ISBN: 014524952X.

