



Erasmus+

Με συγχρηματοδότηση από το  
πρόγραμμα «Erasmus+»  
της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



## **Αποτελεσματικές Πρακτικές Αξιολόγησης του Μαθητή: Ένα θεωρητικό Πλαίσιο για τη Μέτρηση των Δεξιοτήτων των Εκπαιδευτικών στην Αξιολόγηση**

Η παρούσα έκθεση ετοιμάστηκε στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος Erasmus+ της Βασικής Δράσης 3 με τίτλο «Προώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και Πρακτική». Η έκθεση παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε για την εξέταση και μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του μαθητή. Βασιζόμενο στις σύγχρονες θεωρήσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση, το προτεινόμενο πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα για εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή και επιτρέπει τον σχεδιασμό και πραγματοποίηση στοχευμένων δράσεων για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Στο πλαίσιο λαμβάνεται υπόψη η δυναμική διάσταση της εκπαίδευσης και συνεπώς εξετάζονται δεξιότητες που σχετίζονται με όλες τις φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης. Επιπλέον, οι δεξιότητες αξιολόγησης ορίζονται και μετριοούνται σε σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές αξιολόγησης κατά την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών.

### **1. Εισαγωγή**

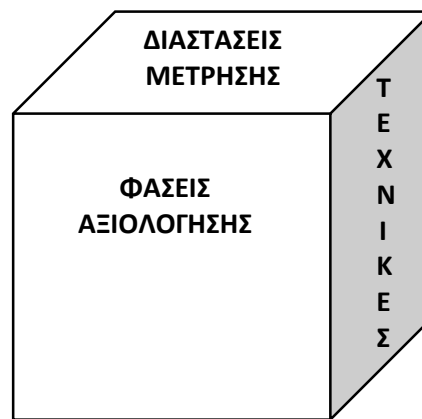
Τις τελευταίες δεκαετίες, η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας αποτελεί το επίκεντρο πολλών παρεμβάσεων για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας το ρόλο της αξιολόγησης στην βελτίωση της

μάθησης των μαθητών/τριών. Σημαντικός αριθμός ερευνών στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας έχουν αναγνωρίσει την αξιολόγηση ως βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας (π.χ. Antoniou & Kyriakides, 2011· Hattie & Timperley, 2007), καθιστώντας ως αναγκαιότητα τη βελτίωση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έκθεσης είναι η παρουσίαση ενός πλαισίου που θα επιτρέψει την εξέταση των πρακτικών αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους και η αναγνώριση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες για τον προσδιορισμό του τι πρέπει να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας, δεν έχουν εξετάσει συστηματικά τις δεξιότητες αξιολόγησης (Brookhart, 2011· Mok, 2010). Επιπλέον, το πλαίσιο αυτό θα επιτρέψει την αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων σε σχέση με την επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών (δηλ. στα Μαθηματικά). Με αυτόν τον τρόπο, θα είμαστε σε θέση να ορίσουμε επαγγελματικά επίπεδα αποτελεσματικής αξιολόγησης και στη συνέχεια να σχεδιάσουμε μία παρέμβαση επαγγελματικής επιμόρφωσης που μπορεί να έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της πρακτικής της αξιολόγησης, αλλά και των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Επιπρόσθετα, πρόθεσή μας είναι να προσεγγίσουμε κριτικά τη θεωρία της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) (Black & Wiliam, 2006), χωρίς όμως να αγνοούμε το γεγονός ότι η καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών παραμένει σε ένα μεγάλο ποσοστό προσανατολισμένη στη συγκριτική αξιολόγηση (summative assessment) (Herman, Osmundson, Ayala, Schneider, & Timms, 2006). Ως εκ τούτου, το παρόν πλαίσιο εξετάζει τις δεξιότητες στην αξιολόγηση είτε αυτή πραγματοποιείται για συγκριτικό είτε για διαμορφωτικό σκοπό. Αυτό επιτρέπει την εξέταση της διαδικασίας της αξιολόγησης και τον εντοπισμό αποτελεσματικών πρακτικών αξιολόγησης ανεξάρτητα από τον σκοπό που επιτυγχάνεται κάθε φορά. Έτσι, το προτεινόμενο πλαίσιο επιτρέπει τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους/τις μαθητές/τριες τους για συγκριτικό σκοπό, για διαμορφωτικό σκοπό ή και για τους δύο.

## 2. Η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου για μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στην έκθεση αυτή βασίζεται σε προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και διερευνούσαν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση (βλ. Christoforidou & Xirafidou, 2014; Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2014). Το προτεινόμενο πλαίσιο (βλ. Διάγραμμα 1) εξετάζει την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας στη βάση τριών κύριων πτυχών.



Διάγραμμα 1. Το θεωρητικό πλαίσιο για μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Αρχικά, λαμβάνεται υπόψη η δυναμική διάσταση της εκπαίδευσης (Scheerens, 2016) και εξετάζονται οι βασικές δεξιότητες που συνδέονται με τις κύριες φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης (βλ. Διάγραμμα 2) (δηλ. *Κατασκευή/Επιλογή Εργαλείων/Διαδικασιών Αξιολόγησης, Χορήγηση Εργαλείων/Διαδικασιών Αξιολόγησης, Καταγραφή Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης, Ανάλυση, Ερμηνεία και Χρήση Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης, Κοινοποίηση Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης στους Ενδιαφερόμενους*). Στη συνέχεια, οι δεξιότητες αξιολόγησης καθορίζονται και μετριοούνται σε σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τις κύριες τεχνικές αξιολόγησης (δηλ. γραπτή αξιολόγηση, προφορική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων). Οι δεξιότητες εξετάζονται επίσης σε σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν, πέραν από την αξιολόγηση από τους ίδιους, και την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση του μαθητή καθώς και τη συνεργατική αξιολόγηση (δηλ. συνδυασμό αξιολόγησης

μαθητή-εκπαιδευτικού). Τέλος, υιοθετείται το πλαίσιο μέτρησης που προτείνεται στο *Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας* (Creemers & Kyriakides, 2008), που μας επιτρέπει να εξετάσουμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας της αξιολόγησης (δηλ., συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση). Μια λεπτομερής παρουσίαση των τριών βασικών πτυχών της αξιολόγησης παρουσιάζεται πιο κάτω.

### **A) Φάσεις της Διαδικασίας Αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση των μαθητών/τριών (Shepard, 2000). Ως διαδικασία, η αξιολόγηση του μαθητή παρουσιάζεται συχνά στη βιβλιογραφία ως ένας κύκλος υποδιαιρεμένος σε μια σειρά φάσεων (βλ. Birenbaum et al., 2009· Rea-Dickins, 2001· NCTM, 1995). Κάθε φάση της διαδικασίας της αξιολόγησης μπορεί να περιγραφεί εξετάζοντας τις αποφάσεις και τις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα κατά τη συγκεκριμένη φάση. Το προτεινόμενο θεωρητικό πλαίσιο προσδιορίζει πέντε κύριες φάσεις που περιγράφουν με ολοκληρωμένο τρόπο τη διαδικασία σχεδιασμού και πρακτικής εφαρμογής της αξιολόγησης (βλ. Διάγραμμα 2).



*Διάγραμμα 2.* Οι κύριες φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2, εντοπίζονται πέντε φάσεις. Αυτές οι φάσεις βασίζονται στην υπόθεση ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίζουν ότι: (i) χρησιμοποιούνται κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, (ii) ακολουθούνται κατάλληλες διαδικασίες χορήγησης των εργαλείων αυτών, (iii) τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση καταγράφονται με τρόπο ώστε να μην χάνονται χρήσιμες πληροφορίες, (iv) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αναλύονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται με τρόπους που να προωθούν τη μάθηση των μαθητών/τριών και (v) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται σε όλους τους ενδιαφερόμενους, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των μαθητών/τριών, με τρόπο που επιτρέπει την λήψη αποφάσεων που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών/τριων. Ο κύκλος των βασικών φάσεων, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2, είναι πιθανόν να οδηγήσει στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρόκειται απλώς για ένα μοντέλο που εκτελείται βήμα-προς-βήμα από τον/την εκπαιδευτικό. Συνεπώς, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι φάσεις αυτές δεν παρουσιάζουν βήματα που αναμένεται να εκτελεστούν διαδοχικά από τον/την εκπαιδευτικό. Αντίθετα, το θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται στις σύγχρονες αντιλήψεις που αναγνωρίζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης ως μια συνεχή, επαναλαμβανόμενη και δυναμική διαδικασία που εμπλέκει τόσο τον εκπαιδευτή όσο και τον εκπαιδευόμενο (π.χ. τον/τη μαθητή/τρια) (Gardner, Harlen, Hayward, Stobart, & Montgomery, 2010· Shepard, 2000· Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004). Η βιβλιογραφία επισημαίνει, επίσης, τη δυναμική σχέση μεταξύ των διαφόρων φάσεων της διαδικασίας αξιολόγησης (Birenbaum, 2007· Black & Wiliam, 2009). Συνεπώς, χωρίς να παραβλέπεται ο διαδοχικός χαρακτήρας των πέντε φάσεων που εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής της αξιολόγησης, το πλαίσιο αυτό θεωρεί όλες τις φάσεις αλληλένδετες και εναλλάξιμες. Η παρουσίαση της διαδικασίας αξιολόγησης σε συγκεκριμένες φάσεις γίνεται για να διασφαλιστεί ότι η κάθε πτυχή της διαδικασίας λαμβάνεται υπόψη κατά τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης. Πιο κάτω, παρουσιάζονται λεπτομερώς οι πέντε αυτές φάσεις.

*i. Κατασκευή/Επιλογή Εργαλείων/Διαδικασιών Αξιολόγησης*

Στην πρώτη φάση της διαδικασίας αξιολόγησης, περιλαμβάνονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με το σχεδιασμό μιας αξιολόγησης, καθώς και την επιλογή ή/και την κατασκευή των απαιτούμενων εργαλείων και διαδικασιών της αξιολόγησης. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί αρχικά να διασαφηνίσουν **το σκοπό της αξιολόγησης** που πρόκειται να διενεργηθεί προκειμένου να επιλεγούν οι κατάλληλες διαδικασίες, μέθοδοι και εργαλεία. Συνεπώς, σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αποφασίσουν εάν σχεδιάζουν μια αξιολόγηση για συγκριτικό ή για διαμορφωτικό σκοπό. Αφού αποφασιστεί ο σκοπός της αξιολόγησης, είναι απαραίτητο να οριστούν και οι μαθησιακοί στόχοι βάσει των οποίων θα αξιολογηθεί ένας/μία μαθητής/τρια. Η Herman και οι συνεργάτες της (2006), θεωρούν τους μαθησιακούς στόχους ως ένα αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης από την αρχή μέχρι το τέλος. Συγκεκριμένα, τονίζουν ότι οι μαθησιακοί στόχοι αποτελούν βασική παράμετρο για την επιλογή και χρησιμοποίηση των κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης, για την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εργασίας των μαθητών και τέλος για τη χρήση των αποτελεσμάτων για παροχή εμπειριστατωμένης ανατροφοδότησης και για την ανάληψη δράσεων για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πράγματι, ο ρόλος των μαθησιακών στόχων φαίνεται να είναι κρίσιμος σε όλη τη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς αυτοί παρέχουν το πλαίσιο για την ερμηνεία και την ανταπόκριση στις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στη τάξη (Yorke, 2003) και κατ' επέκταση επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών/τριών κατευθύνοντας την εστίασή τους, κινητοποιώντας την προσπάθειά τους, και αυξάνοντας την επιμονή και τα κίνητρά τους για την ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών (Locke et al., 1981). Επιπλέον, κοινοποιώντας τους μαθησιακούς στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας που έχουν τεθεί στους/στις μαθητές/τριες (Black & Wiliam, 1998), ενισχύεται η συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης.

Τέλος, η φάση αυτή περιλαμβάνει την επιλογή ή/και την κατασκευή των απαραίτητων εργαλείων και διαδικασιών αξιολόγησης. Ο όρος «εργαλεία αξιολόγησης» αναφέρεται σε εργαλεία, στρατηγικές και διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών/τριών, όπως οι κλείδες παρατήρησης, ο διάλογος στην τάξη, οι τεχνικές ερωτήσεων και οι κλίμακες διαβαθμισμένων

κριτηρίων (ρούμπρικες) αυτοαξιολόγησης. Κατά συνέπεια, ο όρος περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία παραδοσιακών και μη- παραδοσιακών εργαλείων αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη όλα εκείνα τα μέσα που χρησιμοποιούν επίσημα ή ανεπίσημα οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν στην τάξη τους. Τα εργαλεία αξιολόγησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης και έχουν μεγάλη επίδραση τόσο στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες, αλλά και στο τι πραγματικά μαθαίνουν (Boud, 1988· Brown, Bull, & Pendlebury, 1997). Παρόλο που υπάρχουν διαθέσιμα διάφορα εργαλεία αξιολόγησης, αυτά δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ορισμένοι μαθησιακοί στόχοι «ταιριάζουν» με συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης, αλλά και στο ότι το συγκεκριμένο εφαρμογής των εργαλείων αποτελεί ακόμη ένα παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει το πόσο καλά ένας/μία μαθητής/τρια θα ανταποκριθεί σε αυτό (Stiggins, 1992).

Με βάση τα παραπάνω, οι δεξιότητες που απαιτούνται σε αυτή τη φάση σχετίζονται με τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον σκοπό που αναμένεται να εξυπηρετήσει η αξιολόγηση (Brookhart, 2003· Gipps, 1994· Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001· Torrance & Pryor, 1998) και τον ορισμό των μαθησιακών στόχων βάσει των οποίων θα αξιολογηθεί ένας/μία μαθητής/τρια (Herman et al., 2006· Sadler, 1989). Επιπλέον, περιλαμβάνει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την επιλογή ή/και την ανάπτυξη ποιοτικών εργαλείων αξιολόγησης, μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης (Green & Mantz, 2002· Shepard, 2000).

#### *ii. Χορήγηση Εργαλείων/Διαδικασιών Αξιολόγησης*

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τις δεξιότητες που συνδέονται με την εφαρμογή της αξιολόγησης. Ενώ οι εξωτερικές αξιολογήσεις είναι κατά κανόνα πιο τυποποιημένες όσον αφορά στο χρονοδιάγραμμα, στο συγκεκριμένο και στη στήριξη των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση που γίνεται μέσα στην τάξη βασίζεται κυρίως στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζουν οι Black and William (2006), η αποτελεσματική αξιολόγηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσαρμογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Οι προσαρμογές αυτές ποικίλουν τόσο ως προς

την εστίαση όσο και ως προς την χρονική κλίμακα. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διάρκεια μιας διαδικασίας αξιολόγησης, να απλοποιήσουν τις οδηγίες ή ακόμα και να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο μιας αξιολόγησης με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Συνεπώς, οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτή τη φάση αναφέρονται στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με το χρονοδιάγραμμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης, τη σχέση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία, την ποικιλία των τεχνικών, καθώς και το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Anderson, 2003· Black & Wiliam, 1998· Shepard, 2007).

### *iii. Καταγραφή Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης*

Η τρίτη φάση αφορά στις δεξιότητες που σχετίζονται με την καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η καταγραφή πληροφοριών κατά την αξιολόγηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να για να είναι δυνατή η αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μέσω της καταγραφής τα αποτελέσματα είναι εμφανή, διαθέσιμα και επομένως είναι πιο πιθανόν να αξιοποιηθούν για σκοπούς βελτίωσης (Rinaldi, 2006). Η καταγραφή καθιστά τα αποτελέσματα διαθέσιμα για μελλοντική χρήση, ερμηνεία και αναθεώρηση και ταυτόχρονα συμβάλλει στην αναγνώριση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών (Goldhaber & Smith, 2002). Η καταγραφή των αποτελεσμάτων θεωρείται, ακόμη, ένα εξαιρετικό εργαλείο για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στους ενδιαφερόμενους (Goldhaber & Smith, 2002), όπως απαιτείται άλλωστε στην πέμπτη φάση της διαδικασίας αξιολόγησης. Παρόλα αυτά, δυστυχώς ένα μεγάλο ποσοστό των δεδομένων της καθημερινής αξιολόγησης δεν χρησιμοποιείται ποτέ, αφού ποτέ σχεδόν δεν καταγράφονται (Schmoker, 2006). Αυτό θα μπορούσε εν μέρει να αποδοθεί στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν πλήρως το σκοπό, την αναγκαιότητα, τη διαδικασία και αποτελεσματική εφαρμογή της καταγραφής των δεδομένων/πληροφοριών στη διαδικασία αξιολόγησης (Kroeger & Cardy, 2006). Η αποτελεσματική καταγραφή των δεδομένων απαιτεί την τακτική καταγραφή της προόδου των μαθητών/τριών, την καταγραφή των αποτελεσμάτων με τρόπους που επιτρέπουν τον εντοπισμό των αναγκών των



μαθητών/τριών και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τήρηση αρχείων (Harlen et al., 1992; Stiggins & Chappuis, 2005).

*iv. Ανάλυση, Ερμηνεία και Χρήση Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης*

Η τέταρτη φάση αφορά στις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάλυση, την ερμηνεία και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η σημαντικότητα της φάσης αυτής έγκειται στο γεγονός ότι η συλλογή και καταγραφή πληροφοριών δεν έχει κανένα νόημα εάν αυτές δεν χρησιμοποιηθούν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι κύριοι χρήστες των πληροφοριών που συλλέγονται κατά τις αξιολογήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη. Αφού ο/η εκπαιδευτικός καταγράψει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αναμένεται να λάβει αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες αυτές. Ιδεατά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές στη διδασκαλία τους και γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία (Popham, 2006). Αυτές οι αλλαγές πρέπει να γίνονται εγκαίρως κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου να μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Stiggins & Chappuis, 2008).

*v. Κοινοποίηση Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης στους Ενδιαφερόμενους*

Η πέμπτη και τελευταία φάση αφορά στις δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στους ενδιαφερόμενους. Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ των καταγεγραμμένων δεδομένων, της ανάλυσης και ερμηνείας τους, και της χρήσης τους από τους εμπλεκόμενους φορείς. Πράγματι, για να είναι σε θέση κάποιος να δράσει με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει πρώτα να έχει ενημερωθεί για αυτά. Οι διαδικασίες κοινοποίησης δίνουν στους διάφορους ενδιαφερόμενους πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης έγκαιρα και με κατανοητό τρόπο (Roebber, 2003) και ενισχύουν τη συνοχή και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών/τριών (Berry, 2008). Παρέχουν σε όλους τους ενδιαφερόμενους γνώση των αποτελεσμάτων που μπορεί να αξιοποιηθεί στη συνέχεια για στήριξη της μάθησής τους. Η διαδικασία κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης περιλαμβάνει δύο βασικές αποφάσεις: η

πρώτη αφορά στο σκοπό για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση και η δεύτερη στο ποιες είναι οι πιο κατάλληλες μέθοδοι ή εργαλεία κοινοποίησης για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού (Guskey & Bailey, 2001· Harlen & James, 1997). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι για την κοινοποίηση της προόδου των μαθητών/τριών. Η μέθοδος που επιλέγεται πρέπει να βρίσκεται σε συνάρτηση με τον σκοπό που επιθυμεί να εξυπηρετήσει η αξιολόγηση και πρέπει να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα για να διασφαλιστεί ότι ο σκοπός αυτός εξυπηρετείται. Επιπλέον, ο Stiggins (2004) αναφέρει ότι η αποτελεσματική κοινοποίηση των αποτελεσμάτων επιτυγχάνεται όταν όλοι κατανοούν τους μαθησιακούς στόχους και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι πληροφορίες, όταν οι πληροφορίες που κοινοποιούνται είναι ακριβείς και τέλος όταν η κοινοποίηση είναι προσαρμοσμένη στο κοινό για το οποίο προορίζεται σε σχέση με το πότε γίνεται και τη μορφή που έχει. Συμπερασματικά, οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτή τη φάση αφορούν αποφάσεις σχετικά με το σκοπό της κοινοποίησης, το κοινό στο οποίο κοινοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την κοινοποίηση, καθώς και την ποιότητα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους χρήστες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

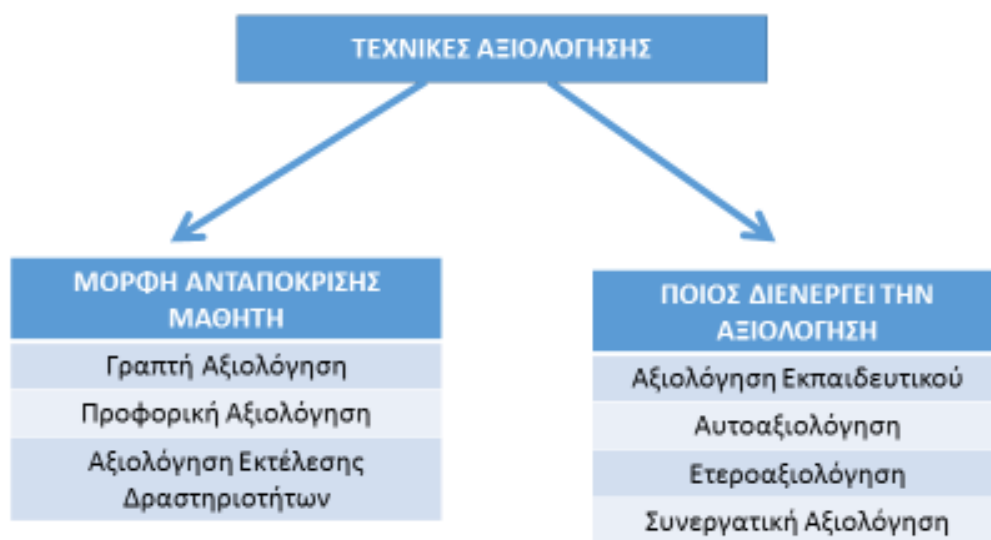
## **B) Τεχνικές Αξιολόγησης**

Ο όρος "τεχνικές αξιολόγησης" αναφέρεται στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών/τριών. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο όρος "εργαλεία αξιολόγησης" αναφέρεται στα εργαλεία, στις στρατηγικές και στις διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών/τριών (π.χ. γραπτά δοκίμια). Από την άλλη, οι «τεχνικές αξιολόγησης» είναι μια ευρύτερη έννοια που αναφέρεται στο είδος της μεθόδου αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί (π.χ. γραπτή αξιολόγηση). Ως εκ τούτου, αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποφασίσουν πρώτα την πιο κατάλληλη τεχνική που θα χρησιμοποιηθεί (π.χ. προφορική αξιολόγηση) και στη συνέχεια θα αποφασίσουν για το συγκεκριμένο εργαλείο που θα εφαρμοστεί (π.χ. προφορική παρουσίαση, προφορική ερώτηση). Συγκεκριμένα, το θεωρητικό πλαίσιο της έκθεσης αυτής εξετάζει τις τεχνικές αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη δύο σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν την επιλογή της τεχνικής αξιολόγησης: α) τη μορφή ανταπόκρισης του μαθητή β) ποιες διενεργεί την

αξιολόγηση. Αυτό μας επιτρέπει να εξετάσουμε τεχνικές αξιολόγησης που απαιτούν διαφορετικές μορφές ανταπόκρισης από τους μαθητές (δηλ. γραπτή, προφορική, εκτέλεση δραστηριοτήτων), ενώ ταυτόχρονα λαμβάνεται υπόψη ότι οι τεχνικές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες στη μορφή της αυτοαξιολόγησης, της συνεργατικής αξιολόγησης (μαθητή-εκπαιδευτικού) και της ετεροαξιολόγησης αξιολόγησης. Με αυτό τον τρόπο, το θεωρητικό πλαίσιο είναι σύμφωνο με τις σύγχρονες θεωρήσεις της αξιολόγησης ως μια διαδικασία που ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών (Black & Wiliam, 2009· Harris & Brown, 2018· James & Pedder, 2006· Panadero, Jonsson, & Botella, 2017).

Οι τεχνικές αξιολόγησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας αξιολόγησης, καθώς επηρεάζουν συνήθως το πώς και το τι μαθαίνουν οι μαθητές/τριες. Οι σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση, αναγνωρίζουν ότι πρέπει να χρησιμοποιείται μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης, καθώς η μάθηση είναι πολυδιάστατη και δεν μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με μία μόνο τεχνική (Brookhart, 2003· Gipps, 1994). Η χρήση μόνο μίας τεχνικής αξιολόγησης μπορεί να αντικατοπτρίσει μόνο ένα μέρος των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να δείξουν τι έχουν μάθει διενεργώντας τόσο προφορική όσο και γραπτή αξιολόγηση (π.χ. μια προφορική ερώτηση και μια γραπτή άσκηση). Όταν τα αποτελέσματα αυτών των δύο τεχνικών συνδυαστούν, μπορούν να παρέχουν πιο ουσιαστικές, έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών (Moss, 2003· Shepard, 2001). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης για να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλές ευκαιρίες να δείξουν αυτό που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν. Επιπλέον, η επιλογή μιας τεχνικής αξιολόγησης εξαρτάται από τον μαθησιακό στόχο που πρέπει να αξιολογηθεί, καθώς η επίτευξη της μάθησης σε σχέση με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους μπορεί να μετρηθεί καλύτερα με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών (Stiggins, 1992). Για παράδειγμα, η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην προφορική επικοινωνία απαιτεί τη χρήση τεχνικών προφορικής αξιολόγησης, αντί για τη χρήση γραπτών ασκήσεων. Επιπλέον, η χρήση ποικίλων τεχνικών επιτρέπει στους/τις μαθητές/τριες να επιδείξουν διαφορετικούς

τρόπους μάθησης. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα στην περίπτωση των Μαθηματικών. Οι σύγχρονες απόψεις για την αποτελεσματική διδασκαλία των Μαθηματικών λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα του μαθήματος αυτού (Boaler, 2008) και απαιτούν από τους/τις εκπαιδευτικούς να μπορούν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία τεχνικών για την αξιολόγηση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών/τριών, της επίλυση προβλημάτων και των ικανοτήτων συλλογισμού (Suurtamm et al., 2010). Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, το θεωρητικό πλαίσιο εξετάζει τις τεχνικές αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη δύο σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν την επιλογή της τεχνικής αξιολόγησης: α) τη μορφή ανταπόκρισης του μαθητή και β) ποιος διενεργεί την αξιολόγηση (βλ. Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Τεχνικές Αξιολόγησης

Όταν οι τεχνικές αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται με βάση τη μορφή ανταπόκρισης του μαθητή, αναγνωρίζονται τρεις βασικοί τύποι: *i) η γραπτή αξιολόγηση, ii) η προφορική αξιολόγηση, και iii) η αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων.* Η **γραπτή αξιολόγηση** αναφέρεται σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης που απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να ανταποκριθούν γραπτώς. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης

αναφέρεται συνήθως στη χρήση γραπτών δοκιμίων. Ωστόσο, αναφέρεται, επίσης, και σε κούιζ, γραπτές εργασίες, γραπτές ασκήσεις και πρότζεκτ. Η **προφορική αξιολόγηση** αναφέρεται σε κάθε εργασία αξιολόγησης που απαιτεί προφορική απάντηση. Για παράδειγμα, η χρήση ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό ή οι παρουσιάσεις από τους/τις μαθητές/τριες. Η **αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων** αναφέρεται σε εργασίες που απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν ένα προϊόν ή μια απάντηση ή να εκτελέσουν ένα συγκεκριμένο σύνολο δραστηριοτήτων για να αποδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Η εκτέλεση τέτοιων δραστηριοτήτων οδηγεί στην παραγωγή ενός απτού προϊόντος ή/και μίας απόδοσης που χρησιμεύει ως απόδειξη της μάθησης (π.χ. η δημιουργία ενός τρισδιάστατου σχήματος μιας συγκεκριμένης χωρητικότητας, η χρήση του χάρακα για τη μέτρηση μίας απόστασης, η δημιουργία ενός μοντέλου). Η αξιολόγηση της εκτέλεσης τέτοιων δραστηριοτήτων συνδέεται άμεσα με την παρατήρηση, καθώς ο αξιολογητής αναμένεται να παρακολουθήσει τη διαδικασία ή το προϊόν που έχει δημιουργηθεί προκειμένου να εκτιμήσει την επίδοση των μαθητών/τριών (Stiggins et al., 2006). Τόσο η τυχαία όσο και η προγραμματισμένη παρατήρηση θεωρούνται απαραίτητες για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών/τριών, αφού αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε ένα πλούσιο και ποικίλο φάσμα δεδομένων σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών τα οποία χωρίς παρατήρηση θα μπορούσαν να αγνοηθούν.

Οι τεχνικές αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το ποιος κατέχει το ρόλο του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζονται τέσσερις κατηγορίες: *i) η αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό, ii) η αυτοαξιολόγηση, iii) η ετεροαξιολόγηση και iv) συνεργατική αξιολόγηση (μαθητή-εκπαιδευτικού)*. Η **αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό** είναι ο συνηθέστερος τύπος αξιολόγησης σε αυτή την κατηγορία και αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου ο/η εκπαιδευτικός είναι ο/η υπεύθυνος/η για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών/τριών. Ο δεύτερος τύπος αξιολόγησης, **η αυτοαξιολόγηση** μετατοπίζει το ρόλο του αξιολογητή στον ίδιο το/τη μαθητή/τρια. Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές/τριες ενεργοποιούνται και αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους όταν εμπλακούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (William & Thompson, 2007). Στο θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στην έκθεση αυτή, η αυτοαξιολόγηση προσεγγίζεται ως διδακτική στρατηγική και όχι ως διαδικασία

αυτορρύθμισης (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι αγνοείται η επίδραση που μπορεί να έχει η αυτοαξιολόγηση στις γνωστικές και στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Ωστόσο, δεδομένου ότι το πλαίσιο αναφέρεται στη μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση και χρήση της αυτοαξιολόγησης, παρά να εξεταστεί η ικανότητα των μαθητών/τριών να αξιολογούν πραγματικά το έργο τους. Το ίδιο ισχύει και για τον τρίτο τύπο αξιολόγησης, **της ετεροαξιολόγησης**. Ο τύπος αυτός αναφέρεται στην αξιολόγηση που γίνεται από έναν/μία μαθητή/τρια προς έναν/μία άλλο/η συμμαθητή/τρια του/της. Και πάλι εδώ δίνεται έμφαση στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην προώθηση και εφαρμογή πρακτικών ετεροαξιολόγησης μεταξύ συμμαθητών/τριών στην τάξη τους. Τέλος, ο τέταρτος τύπος αναφέρεται σε μια **συνεργατική μέθοδο αξιολόγησης** και μπορεί να είναι οποιοσδήποτε συνδυασμός μεταξύ αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης από τους/τις συμμαθητές/τριες και αξιολόγησης από τον/την εκπαιδευτικό. Στη συνεργατική αξιολόγηση υπάρχει ένας "[...] κοινός στόχος για παροχή μιας κοινής και αποδεκτής αξιολόγησης" (μετάφραση από Dochy et al., 1999, σελ. 42).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, αν και οι τεχνικές αξιολόγησης κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τη μορφή ανταπόκρισης του μαθητή και με βάση το ποιος αναλαμβάνει τον ρόλο του αξιολογητή, οι δύο κατηγορίες που προτάθηκαν δεν θεωρούνται ως ανεξάρτητες μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι κάθε τύπος τεχνικής με βάση την ανταπόκριση του μαθητή μπορεί να εκτελεστεί από διαφορετικούς αξιολογητές ή από συνδυασμούς αξιολογητών. Για παράδειγμα, μπορούμε να έχουμε μια αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων που να αξιολογείται από τον/την εκπαιδευτικό ή μια αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων που αξιολογείται από τον/την ίδιο/α το/τη μαθητή/τρια ή από τους/τις συμμαθητές/τριες ή από συνδυασμό αυτών. Η έμφαση σε όλους τους συνδυασμούς παραμένει στην εξέταση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν, να διαχειρίζονται, να καταγράφουν, να αναλύουν και να κοινοποιούν αυτούς τους διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης.

### Γ) Διαστάσεις Μέτρησης

Οι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των δεξιοτήτων διδασκαλίας στην αξιολόγηση βασίζονται σε μεθοδολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις στο χώρο της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ). Οι πρώτες έρευνες στο χώρο της ΕΕΑ έδειξαν ότι τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. Scheerens & Bosker, 1997· Teddlie & Reynolds, 2000). Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι πρέπει, επίσης, να ληφθούν υπόψη και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας αξιολόγησης (π.χ. Heck & Moriyama, 2010· Kyriakides, 2005). Αυτό συμβαίνει γιατί οι δράσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αξιολόγηση μπορούν να γίνουν κατανοητές από διάφορες οπτικές, και όχι μόνο δίνοντας έμφαση τον αριθμό των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών τους.

Η ποιοτική αξιολόγηση απαιτεί όχι μόνο σημαντικό αριθμό δεδομένων αλλά και τη δημιουργία ευκαιριών για μάθηση. Για το λόγο αυτό, λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες πέντε διαστάσεις μέτρησης που προτάθηκαν στο δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008): **(α) συχνότητα, (β) εστίαση, (γ) στάδιο, (δ) ποιότητα και (ε) διαφοροποίηση**. Οι διαστάσεις αυτές μας δίνουν τη δυνατότητα να περιγράψουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, η διάσταση της συχνότητας είναι ένας ποσοτικός τρόπος μέτρησης της λειτουργίας των παραγόντων αποτελεσματικότητας, ενώ οι άλλες τέσσερις διαστάσεις εξετάζουν ποιοτικές πτυχές των παραγόντων αυτών. Μια σύντομη περιγραφή των πέντε διαστάσεων μέτρησης της αξιολόγησης δίνεται πιο κάτω. Η σημαντικότητα κάθε διάστασης τονίζεται επεξηγώντας το τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση μπορεί να μετρηθεί στη βάση των διαστάσεων αυτών.

Η **συχνότητα** μετριέται με βάση τον αριθμό και τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Χωρίς καθόλου αξιολόγηση είναι αδύνατο για τον/την εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ από την άλλη η υπερβολική έμφαση στην αξιολόγηση δεν αφήνει αρκετό χρόνο για διδασκαλία και μάθηση. Επομένως, αυτή η διάσταση μέτρησης μας βοηθά να προσδιορίσουμε την έμφαση

που αποδίδεται στην αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό. Οι υπόλοιπες τέσσερις διαστάσεις εξετάζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης.

Η *εστίαση* μετριέται εξετάζοντας την ικανότητα ενός/μίας εκπαιδευτικού να εξετάζει με διαφορετικούς τρόπους τη μάθηση των μαθητών/τριών του αντί να βασίζεται σε μία και μόνο τεχνική (Rao, Collins, & DiCarlo, 2002). Επίσης εξετάζεται εάν ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που συλλέγει για να επιτύχει περισσότερους από έναν στόχους (π.χ. για προσδιορισμό των αναγκών των μαθητών/τριών του, για να αυτοαξιολογηθεί, για την προσαρμογή του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού του/της, για αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση) (Black & Wiliam, 1998). Τονίζεται ότι επιδιώκεται να υπάρχει ισορροπία μεταξύ *συγκεκριμένων* και *γενικών* δραστηριοτήτων. Εάν όλες οι δραστηριότητες αναμένεται να επιτύχουν *έναν ενιαίο σκοπό*, τότε η πιθανότητα επιτυχίας είναι αρκετά υψηλή. Ταυτόχρονα όμως, η επίδραση του παράγοντα μπορεί να είναι μικρή λόγω του ότι δεν επιτυγχάνονται άλλοι στόχοι και ίσως να μην είναι εφικτή ούτε και η παρουσία συνοχής ανάμεσα στις δραστηριότητες (Scheerens, 2013· Slater & Teddlie, 1992). Από την άλλη πλευρά, εάν όλες οι δραστηριότητες αναμένεται να επιτύχουν ταυτόχρονα *πολλαπλούς στόχους*, υπάρχει ο κίνδυνος κάποιοι συγκεκριμένοι στόχοι να μην εκπληρωθούν με επιτυχία. Ειδικά στην περίπτωση της αξιολόγησης, αυτό είναι σημαντικό, αφού οι δύο κύριοι σκοποί της αξιολόγησης (δηλ., ο συγκριτικός και ο διαμορφωτικός) βασίζονται σε διαφορετικές παραδοχές και συνεπώς οδηγούν σε διαφορετικές πρακτικές εφαρμογές.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση μπορούν να μετρηθούν λαμβάνοντας υπόψη το *στάδιο* όπου λαμβάνουν χώρα (π.χ., στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος ενός μαθήματος/μιας ενότητας μαθημάτων) και το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ συλλογής πληροφοριών, καταγραφής αποτελεσμάτων, ερμηνείας και χρήσης των αποτελεσμάτων και κοινοποίησης τους σε μαθητές/τριες και γονείς. Γνωρίζουμε από άλλες έρευνες ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας πρέπει να εφαρμοστούν για μεγάλο διάστημα ώστε να διασφαλιστεί ότι έχουν συνεχή άμεση ή έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, 1994· Slater & Teddlie, 1992). Αναμένεται, επίσης, ότι η συνεχής επίδραση θα επιτευχθεί όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι ευέλικτος/η για τον επαναπροσδιορισμό της δικής του/της διδασκαλίας και την προσαρμογή των



δραστηριοτήτων αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του δικού του/της μηχανισμού αυτοαξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004· Visscher & Coe, 2002).

Η διάσταση της **ποιότητας** μπορεί να προσδιοριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται στις ιδιότητες της αξιολόγησης, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, η ποιότητα μετριέται εξετάζοντας τις ιδιότητες των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός, όπως οι διαφορετικές μορφές εγκυρότητας, η εσωτερική και εξωτερική αξιοπιστία, η πρακτικότητα και ο βαθμός στον οποίο τα εργαλεία αξιολόγησης καλύπτουν το διδακτικό περιεχόμενο (Cronbach, 1990). Επίσης, εξετάζονται τόσο το είδος της ανατροφοδότησης που δίνει ο/η εκπαιδευτικός στους/στις μαθητές/τριες του, όσο και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τα σχόλια των εκπαιδευτικών. Δεύτερο, λαμβάνεται υπόψη η επίδραση μιας αξιολόγησης στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, η επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει ευρέως τεκμηριωθεί μέσα από διάφορες έρευνες (βλ. Black & Wiliam, 1998· Hattie & Timperley, 2007· Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004). Ως εκ τούτου, ένας/μία εκπαιδευτικός αναμένεται να δίνει περισσότερη έμφαση στον διαμορφωτικό παρά στο συγκριτικό σκοπό της αξιολόγησης (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2014).

Τέλος, η διάσταση της **διαφοροποίησης** αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές για να αξιολογήσουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους ή/και χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για παροχή ανατροφοδότησης σε διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών, λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Η σημαντικότητα της διάστασης της διαφοροποίησης έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες οποιασδήποτε ηλικίας και σε οποιοδήποτε πολιτισμό διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις διανοητικές και ψυχοκινητικές τους ικανότητες, τη γενικευμένη και εξειδικευμένη προηγούμενη γνώση, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το προσωπικό στυλ σκέψης και τον τρόπο εργασίας τους κατά τη διάρκεια της μάθησης (Dowson & McInerney, 2003). Οι ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας έχουν δείξει ότι αυτές οι διαφορές σχετίζονται με τις διαφορές ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα (Muijs et al., 2005). Επομένως, η προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε

ατόμου ή ομάδας ατόμων θα αυξήσει την επιτυχημένη εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης και θα μεγιστοποιήσει σε τελική ανάλυση την επίδρασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η μελέτη των παραγόντων αποτελεσματικότητας ως πολυδιάστατες έννοιες όχι μόνο παρέχει μια καλύτερη εικόνα για το τι κάνει τους/τις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία πιο αποτελεσματικά, αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ανάπτυξη πιο συγκεκριμένων στρατηγικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής (Kyriakides & Creemers, 2008). Έτσι, η χρήση αυτών των διαστάσεων μέτρησης θα μας επιτρέψει αργότερα να αναπτύξουμε στρατηγικές για τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης, καθώς η ανατροφοδότηση που θα δίνεται στους/τις εκπαιδευτικούς θα αναφέρεται όχι μόνο σε ποσοτικά, αλλά και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της πρακτικής τους στην αξιολόγηση.

### **3. Τελικές Παρατηρήσεις**

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου μπορούν να προσδιοριστούν και να μετρηθούν οι δεξιότητες αξιολόγησης μέσα στην τάξη, η παρούσα έκθεση παρουσίασε ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο βασίζεται στις διαδικασίες και στους σκοπούς της αξιολόγησης, όπως αυτές περιγράφονται στη βιβλιογραφία. Το προτεινόμενο πλαίσιο αναγνωρίζει τη δυναμική διάσταση της εκπαίδευσης και εξετάζει δεξιότητες που σχετίζονται με κάθε φάση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Επιπλέον, οι δεξιότητες αξιολόγησης ορίζονται και μετριοούνται σε σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τις βασικές τεχνικές αξιολόγησης για τη μέτρηση διαφορετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στα Μαθηματικά. Το πλαίσιο λαμβάνει υπόψη παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης τόσο σε σχέση με τον τρόπο ανταπόκρισης του μαθητή όσο και με σε σχέση με το ποιος διενεργεί την αξιολόγηση, αναγνωρίζοντας τη σημασία της χρήσης ενός συνδυασμού τεχνικών αξιολόγησης για την αξιολόγηση της μάθησης (Suurtamm et al., 2010). Επιπλέον, υιοθετείται ένα πλαίσιο μέτρησης που αναπτύχθηκε στο χώρο της ΕΕΑ και λαμβάνει υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας αξιολόγησης. Με βάση τα πιο πάνω, κάθε μία από τις πέντε φάσεις αξιολόγησης που παρουσιάστηκαν, ορίζεται με βάση τις γνώσεις και τις

δεξιότητες αξιολόγησης που εμπλέκονται κατά μήκος των πέντε διαστάσεων μέτρησης και σε σχέση με τις πιο κοινές τεχνικές αξιολόγησης.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η βασική υπόθεση είναι ότι οι δεξιότητες διδασκαλίας στην αξιολόγηση πρέπει να εξεταστούν πριν από κάθε προσπάθεια βελτίωσης της πρακτικής αξιολόγησης μέσα στην τάξη. Κατά συνέπεια, το πλαίσιο αυτό θα χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό ενός ερευνητικού εργαλείου (δηλ. ενός ερωτηματολογίου) το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, βασισμένοι στα αποτελέσματα μιας πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου αυτού που θα πραγματοποιηθεί στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες τον Μάιο του 2019 θα είμαστε σε θέση να προσαρμόσουμε ή/και να βελτιώσουμε το πλαίσιο αυτό. Δεδομένου ότι προηγούμενες έρευνες ήταν σε θέση να προσδιορίσουν τα αναπτυξιακά στάδια των δεξιοτήτων αξιολόγησης, αναμένεται ότι το ερωτηματολόγιο αυτό θα επιτρέψει τον εντοπισμό των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, προκειμένου να μπορούν να παρθούν οι κατάλληλες διορθωτικές ενέργειες (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Anderson, L. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: Results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291–311.
- Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749–768.
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H., & Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of inquiry: Formative assessment in service of learning in classrooms and in school-based professional communities., *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 130–149.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Boaler, J. (2008). *What's math got to do with it?* London: Penguin Press.
- Boud, D. (Ed.). (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*, London: Kogan Page, Second Edition.
- Brookhart, S.M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12.
- Brookhart, S.M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers. B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.
- Christoforidou, M., & Xirafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction*, 49(1), 12-25.
- Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper & Row.

- Dochy, F.J.R.C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Dowson, M., & McInerney, D.M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary educational psychology*, 28(1), 91-113.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G., & Montgomery, M. (2010). *Developing teacher assessment*. Maidenhead: Open University Press.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. London: Routledge Falmer.
- Goldhaber, J., & Smith, D. (2002). The development of documentation strategies to support Teacher reflection, inquiry, and collaboration. In V. Fu, A. Stremmel, & L. Hill (Eds.), *Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*, (pp. 147-160). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Green, S.K., & Mantz, M. (2002, April). Classroom assessment practices: Examining impact on student learning. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Guskey, T.R. & Bailey, J.M. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Harlen, W., & James, M.J. (1997). Assessment and learning: differences and relationship between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365-380.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P., & Nutall, D. (1992). Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3(3), 215-230.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Heck, R. H., & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(4), 377–408.
- Herman, J.L., Osmundson, E., Ayala, C., Schneider, S., & Timms, M. (2006). The Nature and Impact of Teachers' Formative Assessment Practices. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation Technical Report 703, University of California, Los Angeles, CA <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/R703.pdf>.
- James, M., & Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 27–44). London: Sage.
- Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal, 33*(6), 389–398.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(2), 103–152.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation, 30*(1), 23-36.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 183-205.
- Locke, E.A., Shaw, K.N., Saari, L.M., & Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin, 90*(1), 125-152.
- Mok, M.M.C. (2010). *Self-directed Learning Oriented Assessment: Assessment that Informs Learning & Empowers The Learner*. Hong Kong: Pace Publications Ltd.
- Moss, P.A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 22*(4), 13-25.

- Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W. (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four key areas. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 51-70.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1995). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(2), 551-576.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74-98.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Popham, W.J. (2006). All about accountability: Those [fill-in-the-blank] tests! *Educational Leadership, 63*(8), 85–86.
- Rao, S., Collins, H.L., & DiCarlo, S.E. (2002). Collaborative testing enhances student learning. *Advances in Physiology Education, 26*(1), 37-41.
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing, 18*(4), 429-462.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. New York, USA: Routledge.
- Roeber, E.D. (2003). *Assessment models for No Child Left Behind*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(1), 119-144.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School effectiveness and school improvement, 24*(1), 1-38.

- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schmoker, M. (2006). *Results now*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shepard, L.A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1066-1101). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shepard, L.A. (2007). Formative assessment: Caveat emptor. In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 279–303). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slater, R.O., & Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 247-257.
- Stiggins, R.J. (1992). High quality classroom assessment: What does it really mean? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(2), 35–39.
- Stiggins, R.J. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22–28.
- Stiggins, R., & Chappuis, S. (2005). Putting testing in perspective: It's for learning. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 6(2), 16-20.
- Stiggins, R.J., & Chappuis, J. (2008). Enhancing student learning. *District Administration*, 44(1), 42-44.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well*. Merrill Education/ETS college textbook series. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Suurtamm, C., Koch, M., & Arden, A. (2010). Teachers' emerging assessment practices in mathematics: Classrooms in the context of reform. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 17(4), 399–417.



- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London, UK: Falmer Press.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Visscher, A. J., & Coe, R. (2002). *School improvement through performance feedback* Rotterdam: Swets & Zeitlinger.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P.J. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 11(1), 49–65.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.