



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.

# Επαγγελματικά Επίπεδα στη Διαμορφωτική Αξιολόγηση: Μία Εμπειρική Προσέγγιση

*του ερευνητικού προγράμματος*

*Προώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή:  
Από τη Θεωρία στην Πολιτική και Πρακτική*

*στα πλαίσια της*

*Βασικής Δράσης 3- Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής  
του Erasmus+*



**Λεωνίδας Κυριακίδης**, *Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος*  
**Μαργαρίτα Χριστοφορίδου**, *Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος*  
**Εύη Χαραλάμπους**, *Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος*  
**Αντρία Δημοσθένους**, *Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος*  
**Έλενα Κοκκίνου**, *Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος*  
**Αναστασία Παναγιώτου**, *Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος*

**Bert Creemers**, *Faculty of Behavioural and Social Sciences, University of Groningen, the Netherlands*

**Θεοδόσιος Ζαχαριάδης**, *Τμήμα Μαθηματικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα*

**Γιώργος Ψυχάρης**, *Τμήμα Μαθηματικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα*

**Δέσποινα Ποτάρη**, *Τμήμα Μαθηματικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα*

**Χρυσανγή Τριανταφύλλου**, *Τμήμα Μαθηματικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα*

**Adrie Visscher**, *Faculty of Behavioural and Social Sciences, University of Twente, the Netherlands*

**Jitske de Vries**, *Faculty of Behavioural and Social Sciences, University of Twente, the Netherlands*

**Peter Van Petegem**, *Department of Training and Education Sciences, University of Antwerp, Belgium*

**Tine Mombaers**, *Department of Training and Education Sciences, University of Antwerp, Belgium*

**Roos Van Gasse**, *Department of Training and Education Sciences, University of Antwerp, Belgium*

**Ιωάννης Ιωάννου**, *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κύπρος*

**Liselotte Van de Perre**, *Flemish Agency for Higher Education, Adult Education, Qualifications and Study Loans, Belgium*

**Χρήστος Μηλιώνης**, *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ελλάδα*

**Διονύσιος Λαμπρινίδης**, *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ελλάδα*

**Gijske Mels**, *Ministry of Education, Culture and Science, the Netherlands*



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ,  
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Υπουργείο Παιδείας,  
Έρευνας και Θρησκευμάτων



UNIVERSITY  
OF TWENTE.



Ministry of Education, Culture and  
Science of the Netherlands



Vlaanderen  
is onderwijs & vorming

## **Επαγγελματικά Επίπεδα στη Διαμορφωτική Αξιολόγηση: Μία Εμπειρική Προσέγγιση**

Ένας από τους βασικούς στόχους του ερευνητικού προγράμματος με τίτλο «*Πρώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και Πρακτική*» στο πλαίσιο της Βασικής Δράσης 3 του Erasmus+, είναι η δημιουργία επαγγελματικών επιπέδων σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών. Το Παραδοτέο αυτό παρουσιάζει τα επίπεδα που αναπτύχθηκαν με βάση τα ευρήματα του προγράμματος FORMAS και παρέχει εισηγήσεις για το πώς αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που να προωθούν την αποτελεσματική εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών.

Αρχικά, περιγράφεται το σκεπτικό πίσω από την ανάπτυξη των επαγγελματικών επιπέδων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο βάσει του οποίου αναπτύχθηκαν τα επίπεδα καθώς και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια, γίνεται περιγραφή των επαγγελματικών επιπέδων και δίνονται κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης. Τέλος, γίνεται αναφορά στο πώς τα επαγγελματικά επίπεδα μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών.

### **1. Σκεπτικό**

Οι ερευνητές έχουν από καιρό αναγνωρίσει τις δεξιότητες αξιολόγησης ως ένα βασικό παράγοντα της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Christoforidou et al., 2014; Hopfenbeck, 2018; Panadero et al., 2019). Η αναγνώριση της ανάγκης για εκπαιδευτικούς οι οποίοι να είναι σε θέση να αξιολογούν αποτελεσματικά τους μαθητές, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφόρων λιστών που περιγράφουν βασικές ικανότητες αξιολόγησης που πρέπει να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός (π.χ. AFT, NCME, & NEA, 1990; Brookhart, 2011; Schafer, 1991; Stiggins, 1995, 1999). Οι λίστες αυτές περιγράφουν βασικές ικανότητες αξιολόγησης σε μία προσπάθεια να βελτιωθεί η ποιότητα της αξιολόγησης των μαθητών και να προωθηθεί η μάθηση. Ωστόσο, οι λίστες που έχουν προταθεί μέχρι τώρα περιγράφουν τις γενικές ικανότητες που αναμένεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση χωρίς να παρέχουν λεπτομέρειες σχετικά με τις συγκεκριμένες δεξιότητες που εμπλέκονται στην αξιολογητική διαδικασία. Επιπλέον, οι λίστες αυτές δεν έχουν συσχετιστεί με συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο και μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να υποστηρίζουν την εγκυρότητά τους. Επιπρόσθετα, οι λίστες δεν ενσωματώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Brookhart, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος αυτού του Παραδοτέου είναι να αξιοποιήσει το θεωρητικό πλαίσιο μέτρησης των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος FORMAS (βλ. *Παραδοτέο 2: Αποτελεσματικές Πρακτικές Αξιολόγησης του Μαθητή: Ένα θεωρητικό Πλαίσιο για τη Μέτρηση των Δεξιοτήτων των Εκπαιδευτικών στην Αξιολόγηση*), για τον καθορισμό επαγγελματικών επιπέδων που να περιγράφουν την

αποτελεσματική αξιολογητική πρακτική, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική φύση της εκπαίδευσης και τις πρόσφατες αντιλήψεις για την αξιολόγηση των μαθητών.

## **2. Θεωρητικό υπόβαθρο και μεθοδολογία για τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης και την ανάπτυξη επαγγελματικών επιπέδων στη διαμορφωτική αξιολόγηση**

### ***Θεωρητικό υπόβαθρο***

Ένα από τα κύρια μειονεκτήματα των προηγούμενων προσπαθειών για προσδιορισμό επαγγελματικών επιπέδων στην αξιολόγηση είναι το ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο βάσει του οποίου αναπτύχθηκαν τα επίπεδα αυτά. Τα επαγγελματικά επίπεδα που προτείνονται σε αυτό το Παραδοτέο βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο πρόγραμμα FORMAS για τον καθορισμό και τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (βλ. *Παραδοτέο 2*). Το πλαίσιο που αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα FORMAS λαμβάνει υπόψη τη δυναμική φύση της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου εξετάζονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με κάθε φάση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Επιπλέον, οι δεξιότητες αξιολόγησης ορίζονται και μετριούνται σε σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές αξιολόγησης προκειμένου να μετρήσουν διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Το πλαίσιο λοιπόν, μας επιτρέπει να εξετάσουμε την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση και να προσδιορίσουμε συγκεκριμένες δεξιότητες που εμπλέκονται κατά την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών και πώς αυτές επηρεάζουν τη μάθηση. Το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος FORMAS εξετάζει την αξιολόγηση εστιάζοντας σε τρεις βασικές πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών: α) τις φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης, β) τη χρήση διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης και γ) τις πέντε διαστάσεις μέτρησης που προέρχονται από προηγούμενες μελέτες στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Κάθε φάση αξιολόγησης καθορίζεται με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητες που εμπλέκονται σε συνάρτηση με τις πέντε διαστάσεις μέτρησης και σε σχέση με τις πιο κοινές τεχνικές αξιολόγησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σύντομη περιγραφή των τριών πτυχών για να διευκολυνθεί ο αναγνώστης. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το πλαίσιο και τις συγκεκριμένες πτυχές που εξετάστηκαν, οι αναγνώστες μπορούν να μελετήσουν το *Παραδοτέο 2*.

Η πρώτη πτυχή του προτεινόμενου πλαισίου αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης και συγκεκριμένα προσδιορίζει πέντε κύριες φάσεις που περιγράφουν με έναν ολοκληρωμένο τρόπο τις δεξιότητες που εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού και πρακτικής εφαρμογής της αξιολόγησης. 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 οι κατάλληλες διαδικασίες κατά τη χορήγηση αυτών των εργαλείων; (iii) τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση καταγράφονται με αποτελεσματικό τρόπο και χωρίς απώλεια σημαντικών πληροφοριών; (iv) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αναλύονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται με τρόπους που μπορούν να συμβάλουν θετικά στη

μάθηση των μαθητών; και (v) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των μαθητών, προκειμένου να τους βοηθήσουν να λάβουν αποφάσεις για το πώς μπορεί να βελτιωθεί η μάθηση. Χωρίς να παραλείπεται ο διαδοχικός χαρακτήρας των πέντε φάσεων που εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της αξιολόγησης, αυτό το πλαίσιο θεωρεί ότι όλες οι φάσεις είναι αλληλένδετες και εναλλάξιμες και δεν λειτουργούν ως ένα μοντέλο βήμα προς βήμα. Η αποτελεσματική αξιολόγηση απαιτεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται και στις πέντε φάσεις.

Η δεύτερη πτυχή που εξετάζεται αναφέρεται στις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών, καθώς αυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης. Το πλαίσιο εξετάζει τις δεξιότητες αξιολόγησης σε σχέση με τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη δύο σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν την επιλογή τους: α) τον τρόπο ανταπόκρισης και β) ποιοι εκτελούν την αξιολόγηση. Αυτό μας επιτρέπει να δούμε τεχνικές αξιολόγησης που απαιτούν διαφορετικούς τρόπους ανταπόκρισης (δηλ. γραπτή, προφορική, εκτέλεση δραστηριοτήτων), αλλά ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη ότι αυτές οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές με τις μορφές της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της συνεργατικής αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, το πλαίσιο βρίσκεται σε συμφωνία με πρόσφατες θεωρήσεις που βλέπουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία που ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Η τρίτη πτυχή που χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση βασίζεται σε μεθοδολογικές και θεωρητικές εξελίξεις στον τομέα της Έρευνας Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ). Συγκεκριμένα, λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες πέντε διαστάσεις μέτρησης παραγόντων αποτελεσματικότητας που προτείνονται από το δυναμικό μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008): (α) *συχνότητα*, (β) *εστίαση*, (γ) *στάδιο*, (δ) *ποιότητα* και (ε) *διαφοροποίηση*. Αυτές οι διαστάσεις μας βοηθούν να περιγράψουμε με καλύτερο τρόπο τη λειτουργία κάθε χαρακτηριστικού των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (βλ. Kyriakides et al., 2021). Η συχνότητα είναι ένας ποσοτικός τρόπος μέτρησης της λειτουργίας κάθε χαρακτηριστικού αποτελεσματικότητας, ενώ οι άλλες τέσσερις διαστάσεις εξετάζουν ποιοτικές πτυχές της λειτουργίας ενός παράγοντα του εκπαιδευτικού (σε αυτήν την περίπτωση της αξιολόγησης). Θεωρώντας την αξιολόγηση ως μία πολυδιάστατη έννοια όχι μόνο παρέχει μια καλύτερη εικόνα για το τι κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς κατά την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα βοηθά στην ανάπτυξη πιο συγκεκριμένων στρατηγικών για τη βελτίωση της αξιολογητικής πρακτικής.

Ως εκ τούτου, με βάση το πλαίσιο που προτείνει το πρόγραμμα FORMAS, οι δεξιότητες αξιολόγησης καθορίζονται και μετριοούνται σε σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές αξιολόγησης στις διάφορες φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Λαμβάνονται υπόψη οι παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που

βασίζονται στον τρόπο ανταπόκρισης, καθώς και στο ποιος εκτελεί την αξιολόγηση. Επιπλέον, το πλαίσιο μέτρησης που αξιοποιείται επιτρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας της αξιολόγησης. Το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε για το σχεδιασμό ενός ερευνητικού εργαλείου (βλ. *Παραδοτέο 3: Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού για τη Μέτρηση των Δεξιοτήτων στην Αξιολόγηση*) για τη μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση. Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν, αναπτύχθηκαν επαγγελματικά επίπεδα για την αποτελεσματική αξιολόγηση του μαθητή. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν οι δεξιότητες αξιολόγησης και να προσδιοριστούν τα επαγγελματικά επίπεδα.

### **Μεθοδολογία**

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε πιο πάνω, αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τον εκπαιδευτικό (βλ. Παραδοτέο 3). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 119 δηλώσεις οι οποίες μετρούν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση στο μάθημα των μαθηματικών, σε σχέση με τις τρεις πτυχές του θεωρητικού πλαισίου (δηλ., φάσεις αξιολόγησης, τεχνικές αξιολόγησης, διαστάσεις μέτρησης). Συγκεκριμένα, κάθε τεχνική αξιολόγησης εξετάζεται σε σχέση με τις πέντε φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης και για κάθε φάση της διαδικασίας αξιολόγησης, εφαρμόζεται καθεμία από τις πέντε διαστάσεις μέτρησης. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert πέντε σημείων, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να δείξουν τον βαθμό στον οποίο συμπεριφέρονται κατά έναν συγκεκριμένο τρόπο κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών στην τάξη τους (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών βλ. *Παραδοτέο 3*).

Για να εξεταστεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έρευνα στις τέσσερις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα FORMAS (δηλ., Κύπρος, Ελλάδα, Ολλανδία και Βέλγιο) τον Ιούνιο του 2019. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας ( $n = 574$ ) αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το μοντέλο Rasch (Andrich, 1988) για να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο οι δεξιότητες αξιολόγησης που μετρήθηκαν μπορούν να τοποθετηθούν σε μονοδιάστατη κλίμακα (βλ. Παραδοτέο 3 για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την πιλοτική έρευνα). Το μοντέλο του Rasch εφαρμόστηκε χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Quest (Adams & Khoo, 1996) σε ολόκληρο το δείγμα των εκπαιδευτικών και στο σύνολο των 119 δηλώσεων που αφορούσαν σε δεξιότητες αξιολόγησης. Το μοντέλο που αξιοποιήθηκε (Andersen, 1977; Wright, 1985) είναι μια επέκταση του διχοτόμου μοντέλου Rasch στην περίπτωση όπου τα στοιχεία έχουν περισσότερες από δύο κατηγορίες ανταπόκρισης και ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου. Δεδομένου ότι κάθε δήλωση έχει πέντε απαντήσεις, μπορεί να καθοριστεί ως σαν να έχει τέσσερα σημεία αναφοράς (thresholds). Κάθε σημείο αναφοράς έχει τη δική του τιμή δυσκολίας και αυτή η τιμή διαμορφώνεται ως το κατώτατο όριο στο οποίο ένα άτομο έχει 50% πιθανότητα να επιλέξει μια κατηγορία έναντι της αμέσως επόμενης (Andersen, 1977). Αυτά τα σημεία αναφοράς υπολογίζονται σε αποδόσεις λογάριθμων (αλλιώς

ονομάζονται logits) και θα πρέπει να διατάσσονται για να αντιπροσωπεύουν μειωμένη πιθανότητα εμφάνισης κάθε συμπεριφοράς αξιολόγησης. Τα σημεία αναφοράς (όρια) που δεν αυξάνονται μονοτονικά θεωρούνται διαταραγμένα. Τα μεγέθη των αποστάσεων μεταξύ των εκτιμήσεων των κατώτατων ορίων είναι σημαντικά. Οι αποστάσεις των ορίων πρέπει να δείχνουν ότι κάθε βήμα καθορίζει μια ξεχωριστή θέση στη μεταβλητή και ως εκ τούτου δεν πρέπει να είναι πολύ κοντά μεταξύ τους ούτε πάρα πολύ μακριά (Bond & Fox, 2001). Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι τα κατώτατα όρια πρέπει να αυξάνονται κατά τουλάχιστον 1,4 logits (δηλαδή να δείχνουν διάκριση μεταξύ κατηγοριών) αλλά όχι περισσότερο από 5 logits (δηλαδή για να αποφευχθούν μεγάλα κενά στη μεταβλητή, Linacre; 1999).

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, αφαιρέθηκαν τέσσερις δηλώσεις έτσι ώστε να διασφαλιστεί καλύτερη προσαρμογή στο μοντέλο. Η αναθεωρημένη έκδοση του ερωτηματολογίου περιελάμβανε συνολικά 115 δηλώσεις. Ο Πίνακας 1 απεικονίζει την κλίμακα με τις 115 μετρήσεις των δεξιοτήτων αξιολόγησης, με τους δείκτες δυσκολίας και τις μετρήσεις των εκπαιδευτικών διαβαθμισμένες στην ίδια κλίμακα. Οι οριακές τιμές των μεταβλητών βρέθηκαν να ταξινομούνται από χαμηλές σε υψηλές, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με συνέπεια στην κλίμακα Likert. Οι αποστάσεις των οριακών τιμών βρέθηκαν επίσης να κυμαίνονται από 1,8 έως 2,9 logits. Ο Πίνακας 1 δείχνει ότι τα 115 στοιχεία του ερωτηματολογίου, που μετρούν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ταιριάζουν με το μαθηματικό μοντέλο μέτρησης, υποδεικνύοντας μια ισχυρή συμφωνία μεταξύ των 574 εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικές θέσεις στην κλίμακα, και στα 115 στοιχεία/έργα. Επιπλέον, τα στοιχεία/έργα του ερωτηματολογίου είναι καλά στοχευμένα σε σχέση με τις μετρήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από -2,54 έως 2,01 logits και οι δηλώσεις δυσκολίας κυμαίνονται από -2,34 έως 1,89 logits.

Το μοντέλο Saltus χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια για να προσδιοριστεί η αναπτυξιακή δομή των δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα παρείχαν εμπειρική στήριξη στην κλίμακα και την αναπτυξιακή δομή των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε *τρία στάδια*, τα οποία διακρίνονται ξεκάθαρα και μετακινούνται σταδιακά από ευκολότερες σε πιο απαιτητικές δεξιότητες. Η λύση που προτείνει το μοντέλο Saltus βρέθηκε να αντιπροσωπεύει καλύτερα τα δεδομένα συγκριτικά με το μοντέλο Rasch, και προσφέρει στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με το μοντέλο Rasch που ισούται με 391,6 μονάδες  $\chi^2$  με κόστος 12 επιπλέον παραμέτρων (δηλ., τέσσερις t-τιμές, τρεις μέσους όρους, τρεις τυπικές αποκλίσεις και δύο ανεξάρτητες αναλογίες). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους δείκτες δυσκολίας των δηλώσεων για εκπαιδευτικούς του Επιπέδου 1 (δηλ., στήλη 3) και την υπονοούμενη δυσκολία εντός του σταδίου όπως αυτή προκύπτει από το μοντέλο Saltus (δηλ., στήλες 4 και 5). Οι τιμές των παραμέτρου του Saltus (δηλ. Τιμές t) εμφανίζονται στο κάτω μέρος του πίνακα.



Πίνακας 1. Οι τιμές των παραμέτρων Rasch και Saltus για τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση

Δεξιότητες Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού	Rasch	Δυσκολία εντός επιπέδου (Saltus)		
	Σύνολο	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3
Συχ Κατασκευή Γραπτή	-2,34	-3,27	-3,27	-3,27
Στά Κατασκευή Γραπτή	-2,32	-3,25	-3,25	-3,25
Συχ Χορήγηση Γραπτή	-2,31	-3,22	-3,22	-3,22
Στά Χορήγηση Γραπτή	-2,29	-3,18	-3,18	-3,18
Εστ Κατασκευή Γραπτή	-2,28	-3,16	-3,16	-3,16
Συχ Κοινοποίηση Γραπτή	-2,27	-3,14	-3,14	-3,14
Συχ Ανάλυση Γραπτή	-2,26	-3,11	-3,11	-3,11
Στά Κοινοποίηση Γραπτή	-2,25	-3,09	-3,09	-3,09
Συχ Καταγραφή Γραπτή	-2,24	-3,06	-3,06	-3,06
Στά Καταγραφή Γραπτή	-2,23	-3,05	-3,05	-3,05
Συχ Χορήγηση Προφορική	-2,22	-3,01	-3,01	-3,01
Εστ Καταγραφή Γραπτή	-2,21	-2,98	-2,98	-2,98
Στά Ανάλυση Γραπτή	-2,19	-2,95	-2,95	-2,95
Συχ Κατασκευή Προφορική	-2,17	-2,93	-2,93	-2,93
Συχ Καταγραφή Προφορική	-2,15	-2,91	-2,91	-2,91
Στά Καταγραφή Προφορική	-2,14	-2,88	-2,88	-2,88
Εστ Χορήγηση Γραπτή	-2,13	-2,85	-2,85	-2,85
Ποιότ Κατασκευή Γραπτή	-1,33	-0,83	-2,77	-2,79
Ποιότ Χορήγηση Γραπτή	-1,31	-0,81	-2,73	-2,76
Συχ Κοινοποίηση Προφορική	-1,28	-0,78	-2,75	-2,71
Συχ Κατασκευή Εκτ.Δραστηρ	-1,26	-0,76	-2,69	-2,73
Συχ Χορήγηση Εκτ.Δραστηρ	-1,25	-0,75	-2,66	-2,68
Εστ Κοινοποίηση Γραπτή	-1,24	-0,73	-2,61	-2,66
Ποιότ Καταγραφή Γραπτή	-1,22	-0,71	-2,62	-2,64
Ποιότ Κοινοποίηση Γραπτή	-1,22	-0,69	-2,59	-2,58
Στά Χορήγηση Εκτ.Δραστηρ	-1,21	-0,67	-2,57	-2,55
Εστ Ανάλυση Γραπτή	-1,19	-0,66	-2,55	-2,51
Συχ Ανάλυση Προφορική	-1,18	-0,62	-2,51	-2,49
Ποιότ Ανάλυση Γραπτή	-1,13	-0,61	-2,48	-2,47
Στά Χορήγηση Προφορική	-1,09	-0,59	-2,45	-2,46
Στά Ανάλυση Προφορική	-1,08	-0,57	-2,41	-2,44
Εστ Χορήγηση Προφορική	-1,05	-0,55	-2,38	-2,39
Εστ Ανάλυση Προφορική	-1,01	-0,52	-2,36	-2,37
Ποιότ Χορήγηση Προφορική	-0,98	-0,49	-2,32	-2,34
Στά Κατασκευή Προφορική	-0,95	-0,51	-2,29	-2,28
Εστ Κατασκευή Προφορική	-0,93	-0,47	-2,25	-2,26
Στά Κοινοποίηση Προφορική	-0,91	-0,42	-2,27	-2,21
Εστ Κοινοποίηση Προφορική	-0,88	-0,46	-2,16	-2,19
Εστ Καταγραφή Προφορική	-0,86	-0,39	-2,12	-2,16
Συχ Κατασκευή Ετεροαξ	-0,84	-0,33	-2,11	-2,14
Συχ Χορήγηση Ετεροαξ	-0,81	-0,37	-2,03	-2,12
Συχ Χορήγηση Αυτοαξ	-0,79	-0,35	-2,07	-2,11
Στά Κατασκευή Ετεροαξ	-0,72	-0,29	-1,95	-2,09
Στά Χορήγηση Ετεροαξ	-0,71	-0,21	-1,91	-2,07
Συχ Καταγραφή Ετεροαξ	-0,68	-0,26	-1,82	-2,04

Διαφ Χορήγηση Γραπτή	-0,66	-0,24	-1,79	-1,95
Διαφ Χορήγηση Προφορική	-0,65	-0,19	-1,84	-1,92
Συχ Ανάλυση Ετεροαξ	-0,64	-0,12	-1,73	-1,88
Συχ Καταγραφή Αυτοαξ	-0,63	-0,09	-1,67	-1,85
Συχ Κοινοποίηση Εκτ.Δραστηρ	-0,63	-0,08	-1,66	-1,85
Συχ Καταγραφή Εκτ.Δραστηρ	-0,62	-0,07	-1,65	-1,84
Στά Κοινοποίηση Εκτ. Δραστηρ	-0,61	-0,07	-1,65	-1,84
Στά Καταγραφή Εκτ.Δραστηρ	-0,61	-0,06	-1,64	-1,83
Συχ Ανάλυση Εκτ.Δραστηρ	-0,60	-0,06	-1,64	-1,83
Στά Ανάλυση Εκτ.Δραστηρ	-0,60	-0,05	-1,63	-1,82
Ποιότ Χορήγηση Εκτ.Δραστηρ	0,73	1,19	0,11	-1,75
Ποιότ Καταγραφή Εκτ.Δραστηρ	0,74	1,19	0,11	-1,76
Διαφ Χορήγηση Εκτ.Δραστηρ	0,75	1,20	0,12	-1,77
Ποιότ Κατασκευή Εκτ.Δραστηρ	0,75	1,20	0,12	-1,77
Ποιότ Κοινοποίηση Εκτ.Δραστηρ	0,76	1,21	0,13	-1,78
Ποιότ Κατασκευή Προφορική	0,76	1,21	0,13	-1,78
Ποιότ Κοινοποίηση Προφορική	0,79	1,27	0,16	-1,74
Ποιότ Ανάλυση Προφορική	0,81	1,23	0,18	-1,72
Συχ Κοινοποίηση Ετεροαξ	0,83	1,25	0,19	-1,69
Στά Καταγραφή Ετεροαξ	0,84	1,34	0,22	-1,65
Ποιότ Καταγραφή Προφορική	0,85	1,38	0,25	-1,63
Εστ Καταγραφή Ετεροαξ	0,86	1,41	0,27	-1,61
Διαφ Κατασκευή Προφορική	0,87	1,42	0,29	-1,57
Διαφ Κατασκευή Γραπτή	0,89	1,48	0,32	-1,54
Διαφ Ανάλυση Προφορική	0,92	1,51	0,35	-1,51
Διαφ Καταγραφή Προφορική	0,95	1,55	0,38	-1,48
Διαφ Ανάλυση Προφορική	0,98	1,58	0,41	-1,45
Διαφ Κοινοποίηση Γραπτή	0,99	1,61	0,43	-1,44
Εστ Χορήγηση Ετεροαξ	1,03	1,64	0,49	-1,41
Διαφ Καταγραφή Γραπτή	1,05	1,68	0,51	-1,38
Ποιότ Χορήγηση Ετεροαξ	1,08	1,72	0,53	-1,36
Διαφ Ανάλυση Γραπτή	1,09	1,76	0,55	-1,34
Διαφ Χορήγηση Ετεροαξ	1,11	1,79	0,59	-1,31
Εστ Κατασκευή Ετεροαξ	1,14	1,81	0,61	-1,28
Εστ Χορήγηση Αυτοαξ	1,16	1,86	0,63	-1,26
Ποιότ Κατασκευή Ετεροαξ	1,17	1,89	0,66	-1,22
Στά Ανάλυση Ετεροαξ	1,19	1,93	0,68	-1,19
Διαφ Κατασκευή Ετεροαξ	1,21	1,96	0,72	-1,16
Εστ Ανάλυση Ετεροαξ	1,23	1,99	0,75	-1,15
Στά Κοινοποίηση Ετεροαξ	1,25	2,03	0,79	-1,09
Εστ Κοινοποίηση Ετεροαξ	1,27	2,06	0,81	-1,07
Ποιότ Ανάλυση Ετεροαξ	1,29	2,09	0,83	-1,05
Ποιότ Κοινοποίηση Ετεροαξ	1,31	2,12	0,86	-1,02
Στά Καταγραφή Ετεροαξ	1,32	2,17	0,89	-0,99
Διαφ Ανάλυση Ετεροαξ	1,33	2,19	0,93	-0,96
Διαφ Κοινοποίηση Ετεροαξ	1,35	2,23	0,96	-0,94
Συχ Κατασκευή Αυτοαξ	1,36	2,25	0,99	-0,91
Στά Κατασκευή Αυτοαξ	1,37	2,28	1,01	-0,88
Ποιότ Καταγραφή Ετεροαξ	1,38	2,32	1,03	-0,84
Εστ Κατασκευή Αυτοαξ	1,39	2,36	1,06	-0,82

Διαφ Καταγραφή Ετεροαξ	1,41	2,38	1,08	-0,79
Στά Χορήγηση Αυτοαξ	1,42	2,42	1,12	-0,77
Ποιότ Κατασκευή Αυτοαξ	1,43	2,44	1,15	-0,74
Ποιότ Χορήγηση Αυτοαξ	1,44	2,48	1,19	-0,72
Συχ Ανάλυση Αυτοαξ	1,45	2,51	1,21	-0,69
Συχ Κοινοποίηση Αυτοαξ	1,46	2,56	1,23	-0,67
Εστ Ανάλυση Αυτοαξ	1,47	2,57	1,28	-0,63
Στά Ανάλυση Αυτοαξ	1,49	2,61	1,32	-0,61
Στά Καταγραφή Αυτοαξ	1,51	2,65	1,35	-0,57
Διαφ Χορήγηση Αυτοαξ	1,52	2,69	1,39	-0,55
Διαφ Κατασκευή Αυτοαξ	1,53	2,72	1,41	-0,52
Ποιότ Καταγραφή Αυτοαξ	1,54	2,76	1,44	-0,49
Ποιότ Κοινοποίηση Αυτοαξ	1,55	2,79	1,46	-0,47
Ποιότ Ανάλυση Αυτοαξ	1,57	2,81	1,48	-0,45
Διαφ Κοινοποίηση Αυτοαξ	1,58	2,85	1,53	-0,41
Διαφ Καταγραφή Αυτοαξ	1,63	2,89	1,55	-0,39
Διαφ Ανάλυση Αυτοαξ	1,69	2,92	1,57	-0,37
Εστ Κοινοποίηση Αυτοαξ	1,75	2,99	1,59	-0,33
Στά Κοινοποίηση Αυτοαξ	1,81	3,01	1,61	-0,29
Εστ Καταγραφή Αυτοαξ	1,89	3,05	1,62	-0,26

**Τιμές Saltus (δηλ., τιμές τ)**

Item class	Στάδιο Εξεταζόμενου		
	1	2	3
1	0*	0*	0*
2	0*	1,79	1,84
3	0*	1,24	3,14

Σημείωση 1: Οι κενές γραμμές χρησιμοποιούνται για το διαχωρισμό των τριών σταδίων των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που προκύπτουν από την ανάλυση των συστάδων.

Σημείωση 2: Συχ=Συχνότητα / Στά=Στάδιο / Εστ=Εστίαση / Ποιότ=Ποιότητα / Διαφ=Διαφοροποίηση

\* Καθορίστηκε στο μηδέν για αναγνώριση του μοντέλου.

Μελετώντας τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 παρατηρούμε ότι οι πέντε φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (βλ. προηγούμενη ενότητα) δεν εντοπίζονται ανεξάρτητα, αλλά, αντιθέτως, βρέθηκαν να συνυπάρχουν και στους τρεις τύπους συμπεριφοράς / στάδια. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και στους τρεις τύπους συμπεριφοράς/ στάδια συμμετέχουν στον δυναμικό κύκλο αξιολόγησης, με τις δεξιότητές τους να διαφοροποιούνται ως προς την πολυπλοκότητά τους σε κάθε φάση. Επιπλέον, οι πέντε διαστάσεις μέτρησης (δηλ. συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση) δεν αντιστοιχούν σε ένα μόνο στάδιο, αλλά κατανέμονται και στα 3 στάδια.

Τα στάδια που εντοπίστηκαν στην 1<sup>η</sup> φάση του προγράμματος (πιλοτική μελέτη) χρησιμοποιήθηκαν για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και το σχεδιασμό του Προγράμματος Επαγγελματικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΠΕΕΕ) που υλοποιήθηκε κατά τη 2<sup>η</sup> φάση του προγράμματος FORMAS (βλ. Παραδοτέο 10 που αναφέρεται στην επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο ΠΕΕΕ και στον αντίκτυπό της στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών). Η αναπτυξιακή κλίμακα προσδιορίστηκε με συνέπεια και στις δύο περιόδους μέτρησης (δηλ., στην αρχή και στο τέλος

της παρέμβασης) παρέχοντας περαιτέρω εμπειρική υποστήριξη στα ευρήματα της πιλοτικής μελέτης. Επιπλέον, συγκρίνοντας τις δύο μετρήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι στις περιπτώσεις όπου σημειώθηκε αλλαγή, αυτή η αλλαγή ήταν προς το επόμενο πιο απαιτητικό στάδιο (δηλ., από το στάδιο 1 στο στάδιο 2 ή από το στάδιο 2 στο στάδιο 3). Αυτή η σταδιακή μετατόπιση επιβεβαιώνει περαιτέρω τον αναπτυξιακό χαρακτήρα των υπό εξέταση δεξιοτήτων αξιολόγησης. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα για την επίδοση των μαθητών τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη φάση παρέμβασης του προγράμματος FORMAS, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν σε υψηλότερο στάδιο αξιολόγησης ήταν πιο αποτελεσματικοί από αυτούς που βρίσκονται στα χαμηλότερα στάδια. Το γεγονός ότι το περιεχόμενο κάθε σταδίου ορίστηκε ξεκάθαρα επέτρεψε τον προσδιορισμό συγκεκριμένων δεξιοτήτων αξιολόγησης που έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών.

Με βάση την ταξινόμηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης που εντοπίστηκε, στην επόμενη ενότητα προτείνονται τρία επαγγελματικά επίπεδα που περιγράφουν τι αναμένεται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών.

### **3. Τα επαγγελματικά επίπεδα στη διαμορφωτική αξιολόγηση**

Τα επαγγελματικά επίπεδα που παρουσιάζονται στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα δεδομένα που προέκυψαν από την πρώτη φάση του προγράμματος FORMAS. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι αναλύσεις Rasch και Saltus πρότειναν μια ταξινόμηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης με βάση το επίπεδο δυσκολίας τους. Αυτή η ταξινόμηση εισηγείται την ύπαρξη τριών διαφορετικών ομάδων δεξιοτήτων που μετακινούνται σταδιακά από ευκολότερες σε πιο απαιτητικές δεξιότητες. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι πέντε φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης συνυπάρχουν και στα τρία στάδια. Η ανάπτυξη επαγγελματικών επιπέδων στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση αυτά τα αποτελέσματα έχει ως στόχο να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην αξιολόγηση των μαθητών και να βοηθήσει στον καθορισμό συγκεκριμένων προσδοκιών που πρέπει να ικανοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παρόλο που αναφερόμαστε σε τρία επίπεδα, το δείγμα των εκπαιδευτικών ταξινομείται στην ουσία σε τέσσερις ομάδες: α) εκπαιδευτικοί με εκτιμήσεις Rasch κάτω από το επίπεδο δυσκολίας του επιπέδου 1 που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει τις δεξιότητες του επιπέδου 1, β) εκπαιδευτικοί επιπέδου 1 που ανέπτυξαν τις δεξιότητες του επιπέδου 1 και πρέπει να προχωρήσουν σε ενέργειες για να αναπτύξουν τις δεξιότητες του επιπέδου 2, γ) εκπαιδευτικοί επιπέδου 2 που απέκτησαν τις δεξιότητες του επιπέδου 2 και πρέπει να προχωρήσουν σε ενέργειες για να βελτιώσουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους προκειμένου να αποκτήσουν τις δεξιότητες του επιπέδου 3 και δ) οι εκπαιδευτικοί επιπέδου 3 που απέκτησαν όλες τις δεξιότητες (περιλαμβάνονται αυτές του επιπέδου 3). Αυτό σημαίνει ότι τα επίπεδα θεωρούνται αθροιστικά στη φύση τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που ταξινομούνται στο επίπεδο 2 έχουν ήδη αναπτύξει τις δεξιότητες των επιπέδων 1 και 2 και πρέπει τώρα να αναλάβουν δράση για να βελτιώσουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους προκειμένου να φθάσουν στο

επίπεδο 3. Για να επιτευχθεί μια πιο απλή παρουσίαση αλλά και για να διευκολυνθεί η αξιοποίηση των επιπέδων για σκοπούς βελτίωσης, κάθε επίπεδο παρουσιάζεται σε σχέση με τις δεξιότητες αξιολόγησης σε καθεμία από τις πέντε φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης (δηλ. *Κατασκευή / Επιλογή εργαλείων / διαδικασιών αξιολόγησης, Χορήγηση εργαλείων / διαδικασιών αξιολόγησης, Καταγραφή αποτελεσμάτων αξιολόγησης, Ανάλυση, Ερμηνεία και Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης και Κοινοποίηση αποτελεσμάτων σε προοριζόμενους χρήστες*). Επομένως, κάθε επίπεδο παρουσιάζει τι αναμένεται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με κάθε φάση της διαδικασίας αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις πέντε φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά δεν έχουν καταφέρει όλοι να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στον ίδιο βαθμό. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που ταξινομούνται στο επίπεδο 2 αναμένεται να επικεντρωθούν στη βελτίωση δεξιοτήτων που σχετίζονται και με τις πέντε φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή των 115 δεξιοτήτων που μετρήθηκαν από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ανά επαγγελματικό επίπεδο σε σχέση με τις πέντε φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης.

Εξετάζοντας λεπτομερέστερα το περιεχόμενο των τριών επιπέδων όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτον, τα προτεινόμενα επίπεδα επιβεβαιώνουν τη δυναμική φύση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Όπως προαναφέρθηκε, οι πέντε φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, δεν εντοπίζονται ως ανεξάρτητες, αλλά αντίθετα βρέθηκαν να συνυπάρχουν και στα τρία επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις πέντε φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά δεν έχουν καταφέρει όλοι να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στον ίδιο βαθμό. Για παράδειγμα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη χορήγηση της αξιολόγησης, αλλά αναμένεται να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη διαφορετικών, όσον αφορά στη δυσκολία και στην πολυπλοκότητα, δεξιοτήτων σε σχέση με τη χορήγηση της αξιολόγησης. Επιπλέον, όταν εξετάζουμε την κατανομή των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις τεχνικές αξιολόγησης που εξετάστηκαν (δηλ., γραπτή, προφορική, εκτέλεση δραστηριοτήτων, ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση) μπορούμε να δούμε ότι η γραπτή και προφορική αξιολόγηση παρουσιάζονται και στα τρία επίπεδα, ενώ οι υπόλοιπες τεχνικές παρουσιάζονται μόνο στα επίπεδα 2 και 3. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνικής εκτέλεσης δραστηριοτήτων στα μαθηματικά, και με τη χρήση της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είναι πιο δύσκολο να αναπτυχθούν. Τέλος, εξετάζοντας τις διαστάσεις μέτρησης παρατηρούμε ότι οι διαστάσεις της συχνότητας, του σταδίου και της εστίασης υπάρχουν και στα τρία επίπεδα, ενώ οι διαστάσεις της ποιότητας και της διαφοροποίησης υπάρχουν μόνο στα επίπεδα 2 και 3. Συγκεκριμένα, η ποιότητα και η διαφοροποίηση εμφανίζονται στο επίπεδο 2 κυρίως σε σχέση με τη γραπτή αξιολόγηση, ενώ στο επίπεδο 3 εμφανίζονται σε σχέση με όλες τις τεχνικές αξιολόγησης. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα των μελετών που διεξήχθησαν για να ελέγξουν την εγκυρότητα του δυναμικού μοντέλου όχι μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά και στο σχολικό επίπεδο (για μια ανασκόπηση των μελετών

αυτών βλ. Κυριακίδης et al., 2021). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια περιγραφή του κάθε προτεινόμενου επαγγελματικού επιπέδου.

***Επίπεδο 1: Χρήση κυρίως γραπτή αξιολόγηση για τη μέτρηση της επίδοσης στα μαθηματικά για συγκριτικούς σκοπούς.***

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει 17 δεξιότητες αξιολόγησης. Οι περισσότερες από αυτές τις δεξιότητες (13 από τις 17) αναφέρονται στη γραπτή αξιολόγηση ενώ οι υπόλοιπες (4 από τις 17) αναφέρονται στην προφορική αξιολόγηση. Αυτό δείχνει ότι η προφορική αξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται συστηματικά για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών, ενώ άλλες τεχνικές (δηλ., εκτέλεση δραστηριοτήτων, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) δεν χρησιμοποιούνται καθόλου. Επομένως, στο επίπεδο 1 δίνεται συνήθως έμφαση στη χρήση γραπτής αξιολόγησης. Αυτό υποστηρίζεται επίσης από το γεγονός ότι εντοπίζονται οι διαστάσεις συχνότητας και σταδίου της γραπτής αξιολόγησης και για τις πέντε φάσεις. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο 1 χρησιμοποιούν γραπτή αξιολόγηση συχνά (συχνότητα) και κατανέμουν ομοιόμορφα τη χρήση της στις πέντε φάσεις (στάδιο). Όσον αφορά στην προφορική αξιολόγηση, μπορούμε να δούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά σχεδιάζουν, χορηγούν και καταγράφουν προφορική αξιολόγηση, ωστόσο, τα αποτελέσματα που προκύπτουν δεν αναλύονται και δεν χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της μάθησης και την ενημέρωση των εμπλεκόμενων φορέων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο 1 φαίνεται να χρησιμοποιούν μόνο δεδομένα που προέκυψαν από γραπτές τεχνικές αξιολόγησης για ενημερώσουν τους γονείς και μαθητές για τα αποτελέσματα τους.

***Επίπεδο 2: Χρήση διαφορετικών τεχνικών αξιολόγησης για τη μέτρηση της επίδοσης στα μαθηματικά, χωρίς ωστόσο τον καθορισμό κατάλληλων κριτηρίων επιτυχίας και την παροχή εποικοδομητικών σχολίων.***

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει 38 δεξιότητες αξιολόγησης. Εντοπίζονται δεξιότητες σε σχέση με όλες τις τεχνικές αξιολόγησης. Ωστόσο, οι δεξιότητες που σχετίζονται με την προφορική αξιολόγηση είναι πιο συχνές από τις δεξιότητες που σχετίζονται με τις άλλες τεχνικές (13 από τις 38). Συγκεκριμένα, εντοπίζονται η διάσταση του σταδίου και της εστίασης της προφορικής αξιολόγησης σε σχέση με όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο 2 όχι μόνο χρησιμοποιούν προφορική αξιολόγηση αλλά κατανέμουν τη χρήση της κατάλληλα στις πέντε φάσεις (στάδιο) και ότι αξιολογούν τους μαθητές τους προφορικά για περισσότερους από έναν σκοπούς (π.χ., προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών, διεξαγωγή αυτοαξιολόγησης, υιοθέτηση μακροπρόθεσμου προγραμματισμού του/της, χρησιμοποιώντας τις δραστηριότητες αξιολόγησης ως αφετηρία για τη διδασκαλία). Επιπλέον, παρατηρείται ότι η ποιοτική διάσταση της γραπτής αξιολόγησης υπάρχει σε σχέση με όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Αυτό υποδηλώνει ότι η γραπτή αξιολόγηση που χρησιμοποιείται είναι καλής ποιότητας όσον αφορά στις ιδιότητες των εργαλείων που

Πίνακας 2. Κατανομή δεξιοτήτων αξιολόγησης ανά επαγγελματικό επίπεδο

Φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης					
	Κατασκευή/ Επιλογή Εργαλείων/ Διαδικασιών Αξιολόγησης	Χορήγηση εργαλείων/ διαδικασιών αξιολόγησης	Καταγραφή αποτελεσμάτων αξιολόγησης	Ανάλυση, ερμηνεία και χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	Κοινοποίηση αποτελεσμάτων στους προοριζόμενους χρήστες
<b>Επίπεδο 1</b>	Συχ Κατασκευή <b>Γραπτή</b> Στά Κατασκευή <b>Γραπτή</b> Εστ Κατασκευή <b>Γραπτή</b> Συχ Κατασκευή <b>Προφορική</b>	Συχ Χορήγηση <b>Γραπτή</b> Στά Χορήγηση <b>Γραπτή</b> Συχ Χορήγηση <b>Προφορική</b> Εστ Χορήγηση <b>Γραπτή</b>	Συχ Καταγραφή <b>Γραπτή</b> Στά Καταγραφή <b>Γραπτή</b> Εστ Καταγραφή <b>Γραπτή</b> Συχ Καταγραφή <b>Προφορική</b> Στά Καταγραφή <b>Προφορική</b>	Συχ Ανάλυση <b>Γραπτή</b> Στά Ανάλυση <b>Γραπτή</b>	Συχ Κοινοποίηση <b>Γραπτή</b> Στά Κοινοποίηση <b>Γραπτή</b>
<b>Επίπεδο 2</b>	Ποιότ Κατασκευή <b>Γραπτή</b> Συχ Κατασκευή <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Στά Κατασκευή <b>Προφορική</b> Εστ Κατασκευή <b>Προφορική</b> Συχ Κατασκευή <b>Ετεροαξ</b> Στά Κατασκευή <b>Ετεροαξ</b>	Ποιότ Χορήγηση <b>Γραπτή</b> Συχ Χορήγηση <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Στά Χορήγηση <b>Προφορική</b> Εστ Χορήγηση <b>Προφορική</b> Ποιότ Χορήγηση <b>Προφορική</b> Στά Χορήγηση <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Συχ Χορήγηση <b>Ετεροαξ</b> Στά Χορήγηση <b>Ετεροαξ</b> Συχ Χορήγηση <b>Αυτοαξ</b> Διαφ Χορήγηση <b>Γραπτή</b> Διαφ Χορήγηση <b>Προφορική</b>	Ποιότ Καταγραφή <b>Γραπτή</b> Εστ Καταγραφή <b>Προφορική</b> Συχ Καταγραφή <b>Ετεροαξ</b> Συχ Καταγραφή <b>Αυτοαξ</b> Συχ Καταγραφή <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Στά Καταγραφή <b>Εκτ.Δραστηρ</b>	Εστ Ανάλυση <b>Γραπτή</b> Συχ Ανάλυση <b>Προφορική</b> Ποιότ Ανάλυση <b>Γραπτή</b> Στά Ανάλυση <b>Προφορική</b> Εστ Ανάλυση <b>Προφορική</b> Συχ Ανάλυση <b>Ετεροαξ</b> Συχ Ανάλυση <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Στά Ανάλυση <b>Εκτ.Δραστηρ</b>	Συχ Κοινοποίηση <b>Προφορική</b> Εστ Κοινοποίηση <b>Γραπτή</b> Ποιότ Κοινοποίηση <b>Γραπτή</b> Στά Κοινοποίηση <b>Προφορική</b> Εστ Κοινοποίηση <b>Προφορική</b> Συχ Κοινοποίηση <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Στά Κοινοποίηση <b>Εκτ.Δραστηρ</b>
<b>Επίπεδο 3</b>	Ποιότ Κατασκευή <b>Προφορική</b> Διαφ Κατασκευή <b>Προφορική</b> Ποιοτική Κατασκευή <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Διαφ Κατασκευή <b>Γραπτή</b> Εστ Κατασκευή <b>Ετεροαξ</b> Ποιότ Κατασκευή <b>Ετεροαξ</b> Διαφ Κατασκευή <b>Ετεροαξ</b> Συχ Κατασκευή <b>Αυτοαξ</b> Στά Κατασκευή <b>Αυτοαξ</b> Εστ Κατασκευή <b>Αυτοαξ</b> Ποιότ Κατασκευή <b>Αυτοαξ</b> Διαφ Κατασκευή <b>Αυτοαξ</b>	Εστ Χορήγηση <b>Ετεροαξ</b> Ποιότ Χορήγηση <b>Ετεροαξ</b> Διαφ Χορήγηση <b>Ετεροαξ</b> Εστ Χορήγηση <b>Αυτοαξ</b> Στά Χορήγηση <b>Αυτοαξ</b> Ποιότ Χορήγηση <b>Αυτοαξ</b> Διαφ Χορήγηση <b>Αυτοαξ</b> Ποιότ Χορήγηση <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Διαφ Χορήγηση <b>Εκτ.Δραστηρ</b>	Στά Καταγραφή <b>Ετεροαξ</b> Ποιότ Καταγραφή <b>Προφορική</b> Εστ Καταγραφή <b>Ετεροαξ</b> Διαφ Καταγραφή <b>Προφορική</b> Διαφ Καταγραφή <b>Γραπτή</b> Στά Καταγραφή <b>Ετεροαξ</b> Ποιότ Καταγραφή <b>Ετεροαξ</b> Διαφ Καταγραφή <b>Ετεροαξ</b> Ποιότ Καταγραφή <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Στά Καταγραφή <b>Αυτοαξ</b> Ποιότ Καταγραφή <b>Αυτοαξ</b> Διαφ Καταγραφή <b>Αυτοαξ</b> Εστ Καταγραφή <b>Αυτοαξ</b>	Ποιότ Ανάλυση <b>Προφορική</b> Διαφ Ανάλυση <b>Προφορική</b> Διαφ Ανάλυση <b>Γραπτή</b> Στά Ανάλυση <b>Ετεροαξ</b> Εστ Ανάλυση <b>Ετεροαξ</b> Ποιότ Ανάλυση <b>Ετεροαξ</b> Διαφ Ανάλυση <b>Ετεροαξ</b> Συχ Ανάλυση <b>Αυτοαξ</b> Εστ Ανάλυση <b>Αυτοαξ</b> Στά Ανάλυση <b>Αυτοαξ</b> Ποιότ Ανάλυση <b>Αυτοαξ</b> Διαφ Ανάλυση <b>Αυτοαξ</b>	Ποιότ Κοινοποίηση <b>Προφορική</b> Συχ Κοινοποίηση <b>Ετεροαξ</b> Διαφ Κοινοποίηση <b>Προφορική</b> Διαφ Κοινοποίηση <b>Γραπτή</b> Ποιοτική Κοινοποίηση <b>Εκτ.Δραστηρ</b> Στά Κοινοποίηση <b>Ετεροαξ</b> Εστ Κοινοποίηση <b>Ετεροαξ</b> Ποιότ Κοινοποίηση <b>Ετεροαξ</b> Διαφ Κοινοποίηση <b>Ετεροαξ</b> Συχ Κοινοποίηση <b>Αυτοαξ</b> Ποιότ Κοινοποίηση <b>Αυτοαξ</b> Διαφ Κοινοποίηση <b>Αυτοαξ</b> Εστ Κοινοποίηση <b>Αυτοαξ</b> Στά Κοινοποίηση <b>Αυτοαξ</b>

Σημείωση: Συχ=Συχνότητα / Στά=Στάδιο / Εστ=Εστίαση / Ποιότ=Ποιότητα / Διαφ=Διαφοροποίηση

χρησιμοποιούνται (π.χ. εγκυρότητα, αξιοπιστία, πρακτικότητα, αντιπροσωπευτικότητα) και ως προς την ανατροφοδότηση που παρέχεται. Επιπλέον, η παρουσία της διάστασης της ποιότητας στη γραπτή αξιολόγηση καθ' όλη τη διαδικασία αξιολόγησης υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και χρησιμοποιούν τη γραπτή αξιολόγηση για να επιτύχουν διαμορφωτικούς και όχι συγκριτικούς σκοπούς. Κοιτάζοντας την αξιολόγηση μέσω εκτέλεσης δραστηριοτήτων μπορούμε να δούμε ότι οι διαστάσεις της συχνότητας και του σταδίου εντοπίζονται και στις πέντε φάσεις (εκτός της διάστασης του σταδίου για τη Φάση 1: Κατασκευή/ Επιλογή εργαλείων/διαδικασιών αξιολόγησης). Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο 2 χρησιμοποιούν συχνά την αξιολόγηση μέσω εκτέλεσης δραστηριοτήτων (συχνότητα) και κατανέμουν ομοιόμορφα τη χρήση της στις πέντε φάσεις (στάδιο). Ωστόσο, το γεγονός ότι απουσιάζουν οι διαστάσεις της εστίασης, της ποιότητας και της διαφοροποίησης υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση μέσω της εκτέλεσης δραστηριοτήτων δεν είναι πάντα προσανατολισμένη στη διαμορφωτική αξιολόγηση (εστίαση), ενώ απαιτείται βελτίωση όσον αφορά στην ποιότητά της και στην καταλληλότητα της για τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (διαφοροποίηση). Δεξιότητες που σχετίζονται με ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση εντοπίζονται επίσης στο επίπεδο 2, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι μόνοι που είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση, αλλά δίνουν επίσης το ρόλο του αξιολογητή στους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χορηγούν συχνά δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και καταγράφουν τις πληροφορίες που έχουν προκύψει. Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν εμφανίζονται οι διαστάσεις της ποιότητας και της διαφοροποίησης υποδηλώνει ότι οι πρακτικές τους μπορούν να βελτιωθούν περαιτέρω ώστε να παρέχουν πιο έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες και να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

***Επίπεδο 3: Χρήση τεχνικών αξιολόγησης για τη μέτρηση συγκεκριμένων και πιο περίπλοκων εκπαιδευτικών στόχων για την παροχή εποικοδομητικών σχολίων, χωρίς ωστόσο τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης και τη διαφοροποίηση της πρακτικής της αξιολόγησης.***

Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει 60 δεξιότητες αξιολόγησης. Ο μεγάλος αριθμός δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται σε σύγκριση με τα άλλα δύο επίπεδα, υποστηρίζει την παραδοχή ότι η υψηλής ποιότητας αξιολόγηση δεν επιτυγχάνεται εύκολα. Κοιτάζοντας το περιεχόμενο του επιπέδου 3 παρατηρούμε ότι υπάρχουν δεξιότητες που σχετίζονται με όλες τις τεχνικές αξιολόγησης. Ωστόσο, υπάρχουν περισσότερες δεξιότητες που σχετίζονται με την ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση κάτι που υποδηλώνει ότι η ποιοτική εφαρμογή αυτών των τεχνικών είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση εμφανίζονται σε σχέση με όλες τις φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο 3 χρησιμοποιούν ποιοτική ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση και καταγράφουν, αξιοποιούν και κοινοποιούν τις πληροφορίες που προκύπτουν για προώθηση της



μάθησης, ενώ ταυτόχρονα προσαρμόζουν τις πρακτικές τους για να ανταποκριθούν στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Εστιάζοντας στην γραπτή αξιολόγηση, παρατηρούμε ότι εμφανίζεται η διάσταση της διαφοροποίησης στις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης (εκτός από τη Φάση 2: Χορήγηση εργαλείων / διαδικασιών αξιολόγησης). Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ η υλοποίηση της γραπτής αξιολόγησης είναι ευκολότερο να επιτευχθεί, η διαφοροποίηση της γραπτής αξιολόγησης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Το ίδιο ισχύει και για την προφορική αξιολόγηση, καθώς στο επίπεδο αυτό εμφανίζονται και οι πτυχές της ποιότητας και της διαφοροποίησης της προφορικής αξιολόγησης. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο 3 χρησιμοποιούν καλής ποιότητας προφορική αξιολόγηση με έναν πιο δομημένο και κατάλληλο τρόπο και προσαρμόζουν την αξιολόγησή τους για να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο 3 χρησιμοποιούν επίσης την αξιολόγηση μέσω εκτέλεσης δραστηριοτήτων με πιο συστηματικό τρόπο, ενώ εντοπίζονται στοιχεία ποιότητας και διαφοροποίησης κατά την εφαρμογή της. Γενικά, αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει μόνο ποιοτικές πτυχές όλων των τεχνικών αξιολόγησης και στις πέντε φάσεις. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι, ενώ είναι ίσως ευκολότερο να ενταχθούν διαφορετικές τεχνικές, το να το κάνεις με τρόπο που διασφαλίζεται η ποιότητα και η διαφοροποιημένη εφαρμογή τους σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί.

#### **4. Επιπτώσεις των επαγγελματικών επιπέδων στην αξιολόγηση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής**

Ένας από τους στόχους του ερευνητικού προγράμματος με τίτλο «Πρωτόθση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και Πρακτική» στο πλαίσιο της Βασικής Δράσης 3 του Erasmus+, είναι η δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών πολιτικής που να προωθούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η έρευνα υποδηλώνει ότι οι πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης έχουν θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2015; Hattie & Temperley, 2007; Herman et al., 2006; Wiliam et al., 2004). Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα επιχειρεί να ενθαρρύνει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να μεταρρυθμίσουν τις πολιτικές αξιολόγησης και να δημιουργήσουν μηχανισμούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η ανάπτυξη συγκεκριμένων επαγγελματικών επιπέδων στη διαμορφωτική αξιολόγηση αναμένεται να υποστηρίξει τους στόχους του προγράμματος παρέχοντας μια βάση για θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένες πολιτικές αποφάσεις.

Συγκεκριμένα, τα προτεινόμενα επαγγελματικά επίπεδα μπορούν να βοηθήσουν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να διευκρινίσουν τι συνιστά αποτελεσματική αξιολογητική πρακτική. Η κριτική ανασκόπηση πολιτικής που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος FORMAS έδειξε ότι στις συμμετέχουσες χώρες (δηλ., Κύπρος, Ελλάδα, Ολλανδία και Βέλγιο) δεν υπάρχουν πολιτικές που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να είναι γνώστες και επιδέξιοι στην αξιολόγηση (βλ. *Παραδοτέο 1: Μια Κριτική Ανασκόπηση των Εθνικών Πολιτικών για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση*). Επομένως, τα προτεινόμενα επίπεδα μπορούν να συμβάλουν στον καθορισμό συγκεκριμένων

προσδοκιών που πρέπει να πληρούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση. Αυτό με τη σειρά του θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς να εφαρμόζουν αποτελεσματικά την αξιολόγηση στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική αλλά και να εντοπίζουν πιθανές ελλείψεις στην πρακτική τους, ενώ ταυτόχρονα τους καθιστά υπεύθυνους για την εφαρμογή των επιπέδων.

Επιπλέον αναγνωρίζεται ότι, για να εστιαστούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών αξιολόγησης πρέπει ταυτόχρονα να τους παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη. Τα προτεινόμενα επίπεδα μπορούν να αξιοποιηθούν για να καθοδηγήσουν αποφάσεις σχετικά με την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς, τόσο σε προϋπηρεσιακό όσο και ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο, θα ανταποκρίνεται στις επαγγελματικές ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευτικών κάθε φορά, παρέχοντας έτσι κατάλληλη στήριξη για βελτίωση της αξιολογητικής πρακτικής των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, το γεγονός ότι τα επίπεδα που προσδιορίζονται βασίζονται σε δεδομένα που φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποιημένες επαγγελματικές ανάγκες σε σχέση με την αξιολόγηση, υποδηλώνει ότι τα επίπεδα μπορούν να αξιοποιηθούν για τον εντοπισμό των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση και στη συνέχεια για την προώθηση κατάλληλων διορθωτικών ενεργειών. Έτσι, τα επίπεδα μπορούν να αξιοποιηθούν για τον προσδιορισμό των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ανά χώρα και βαθμίδα εκπαίδευσης, βάσει των οποίων μπορούν να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την έμφαση, το περιεχόμενο και τη διάρκεια της υποστήριξης.

Τέλος, η ανάπτυξη επαγγελματικών επιπέδων στη διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να είναι χρήσιμη για σκοπούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση των μαθητών αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καθοδηγήσουν τη διαδικασία συλλογής δεδομένων σχετικά με την απόδοση ενός εκπαιδευτικού με σκοπό τη διαμορφωτική αξιολόγησή του. Το γεγονός ότι τα επίπεδα παρέχουν μια λεπτομερή περιγραφή του τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης επιτρέπει την παροχή συγκεκριμένης και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Παρέχει επίσης, μια βάση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για κριτικό αναστοχασμό σχετικά με την αξιολόγηση που εφαρμόζουν προκειμένου να πραγματοποιηθούν διορθωτικές ενέργειες. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα προτεινόμενα επίπεδα δεν αναμένεται να χρησιμοποιηθούν για συγκριτικούς σκοπούς (δηλ., αξιολόγηση εκπαιδευτικών για σκοπούς προαγωγής). Τέλος, τα προτεινόμενα επίπεδα μπορούν να αξιοποιηθούν για άλλους σκοπούς αξιολόγησης, όπως η εξέταση της επίδρασης διαφορετικών μεταρρυθμίσεων/παρεμβάσεων στη βελτίωση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, τα επίπεδα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα ενός επαγγελματικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των

μαθητών ή για να αξιολογήσουν την επίδραση μιας νέας εθνικής πολιτικής στην αξιολόγηση των μαθητών.

### **5. Καταληκτικά σχόλια**

Η αξιολόγηση των μαθητών υπήρξε το επίκεντρο πολλών εκπαιδευτικών προσπαθειών τα τελευταία χρόνια. Το Παραδοτέο αυτό στοχεύει στο να ευαισθητοποιήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για την εισαγωγή μιας εμπειρικά τεκμηριωμένης και θεωρητικά θεμελιωμένης προσέγγισης κατά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή πολιτικών που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθητή. Στο πρόγραμμα FORMAS, τα επίπεδα χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη ενός ΠΕΕΕ που αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποιημένες επαγγελματικές ανάγκες και ότι μερικοί μπορεί να είναι πιο ικανοί σε συγκεκριμένες δεξιότητες από άλλους. Μια αρχική αξιολόγηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού (βλ. Παραδοτέο 3: Το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού για τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) πραγματοποιήθηκε πριν από το ΠΕΕΕ. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν επιβεβαίωσε την ομαδοποίηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης με βάση τη δυσκολία τους καθώς και τον εντοπισμό συγκεκριμένων επιπέδων σε σχέση με την αξιολόγηση. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, το περιεχόμενο και η δομή του ΠΕΕΕ σχεδιάστηκαν με τρόπο που να ικανοποιεί αυτές τις διαφοροποιημένες ανάγκες, παρέχοντας διαφοροποιημένη εκπαίδευση σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών βάσει των αποτελεσμάτων της αρχικής αξιολόγησης τους. Το ΠΕΕΕ βρέθηκε να έχει θετική επίδραση τόσο στις δεξιότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει, ότι οι πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης που αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες επαγγελματικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην πρακτική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και μέσω αυτής στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επομένως, τα προτεινόμενα επαγγελματικά επίπεδα μπορούν να λειτουργήσουν ως σημείο αναφοράς και να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής με τρόπους που να υποστηρίζεται η αποτελεσματική εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

### **Βιβλιογραφία**

- Adams, R. J., & Khoo, S. T. (1996). *Quest: The interactive test analysis system*. Camberwell, Victoria: ACER.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (AFT, NCME, & NEA). (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30–32.
- Andersen, E. B. (1977). Sufficient statistics and latent trait models, *Psychometrika*, 42, 69–81.

- Andrich, D. (1988). A general form of Rasch's extended logistic model for partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1(4), 363–378.
- Bond, T.G., & Fox, C.M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P.M. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Herman, J.L., Osmundson, E., Ayala, C., Schneider, S., & Timms, M. (2006). *The nature and impact of teachers' formative assessment practices. CSE Technical Report #703*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Hopfenbeck, T.N. (2018). Classroom assessment, pedagogy and learning—twenty years after Black and Wiliam 1998. *Assessment in Education*, 25(6), 545-550.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P.M., Panayiotou, A., and Charalambous, E. (2021). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. London and New York: Routledge
- Linacre, J. M. (1999). Understanding Rasch measurement: Estimation methods for Rasch measures. *Journal of Outcome Measurement*, 3(4), 382-405.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557.
- Schafer, W.D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 3-6.
- Stiggins, R.J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational measurement: Issues and practice*, 18(1), 23-27.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Wiliam, 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.
- Wright, B.D. (1985). *Additivity in psychological measurement*. In E.E. Roskam (Ed.), *Measurement and personality assessment* (pp. 101-112). Amsterdam: Elsevier Science Publishers BV.