



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.

Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικού

Οδηγός για
εκπαιδευτικό σεμινάριο
στην αξιολόγηση των μαθητών

στα πλαίσια του
Erasmus+ Βασικής Δράσης 3
Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής

formas

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
Άντρια 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
Χρυσουγή 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



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ,
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ



HELLENIC REPUBLIC
National and Kapodistrian
University of Athens



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας,
Έρευνας και Θρησκευμάτων



**UNIVERSITY
OF TWENTE.**



Ministry of Education, Culture and
Science of the Netherlands

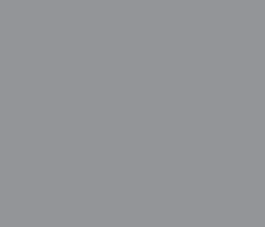


Vlaanderen
is onderwijs & vorming



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ	9
ΜΕΡΟΣ Α	10
ΜΕΡΟΣ Β	11
1. Εισαγωγή	11
2. Το πλαίσιο για τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών	12
3. Προσέγγιση και Σκεπτικό Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών.....	20
4. Διαδρομές επιμόρφωσης Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών	24
ΜΕΡΟΣ Γ	25
1. Εισαγωγή	25
2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών FORMAS	25
3. Υποστηρικτικοί μηχανισμοί - Ο ρόλος της συμβουλευτικής και ερευνητικής ομάδας FORMAS.....	27
4. Δημιουργία δικτύων μάθησης.....	28
5. Ανάπτυξη του προσωπικού σας σχεδίου δράσης.....	28
6. Βήματα για την εφαρμογή του προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών	29
ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ Α	31
ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ Β	43
ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ Γ	61
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών.....	81
Παράρτημα Β: Σχέδια Δράσης	97
Σχέδιο Δράσης - Ομάδα Α	99
Σχέδιο Δράσης - Ομάδα Β	102
Σχέδιο Δράσης - Ομάδα Α	105
Παράρτημα Γ: Δραστηριότητες Εφαρμογής για την Ομάδα Α (συναντήσεις 2-5)	109
Παράρτημα Δ: Δραστηριότητες Εφαρμογής για την Ομάδα Β (συναντήσεις 2-5).....	133
Παράρτημα Ε: Δραστηριότητες Εφαρμογής για την Ομάδα Γ (συναντήσεις 2-5)	153



ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ

Η αξιολόγηση των μαθητών και ιδιαίτερα η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει αναγνωρισθεί ως ένας από τους παράγοντες που δύνανται να έχουν θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ένας από τους κύριους στόχους του έργου Erasmus + KA3 με τίτλο «Προώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και την Πράξη (FORMAS)» ήταν να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στη διεξαγωγή αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς και να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί όσον αφορά την προώθηση των γνωστικών και μετα-γνωστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Το παρόν εγχειρίδιο **απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην αξιολόγηση των μαθητών**. Ειδικότερα, στοχεύει να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε μία διαδικασία αυτοδιδασκαλίας, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και, μέσω αυτής, στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η διαδικασία και το υλικό που παρουσιάζονται στο παρόν εγχειρίδιο βασίζονται σε μία σειρά επιμορφωτικών μαθημάτων που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος FORMAS και υλοποιήθηκε σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (δηλ., Βέλγιο, Κύπρος, Ελλάδα και Ολλανδία). Παρόλο που η σειρά μαθημάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών (ΕΑΕ) σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί μέσω φυσικής παρουσίας, πιστεύουμε ότι το υλικό που δημιουργήθηκε μπορεί να φανεί επίσης χρήσιμο και σε άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικών αντικειμένων που ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες οι οποίες δύνανται να βελτιώσουν την καθημερινή τους πρακτική αξιολόγησης.

Το εγχειρίδιο περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο Μέρος Α σας ζητείται να συμπληρώσετε το Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών για να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε τις δικές σας προτεραιότητες βελτίωσης σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών και να προσδιορίσετε την εκπαιδευτική διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσετε. Το Μέρος Β παρουσιάζει το σκεπτικό και τις βασικές παραδοχές της προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε για τον σχεδιασμό της σειράς μαθημάτων ΕΑΕ. Επιπλέον, παρέχονται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη δομή και την εφαρμογή της σειράς μαθημάτων. Το Μέρος Γ παρουσιάζει έναν βήμα προς βήμα οδηγό για την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος ΕΑΕ με αναφορές σε υλικό, πηγές και υποστηρικτικούς μηχανισμούς. Ελπίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα θεωρήσουν το εγχειρίδιο ένα χρήσιμο εργαλείο για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των δικών τους στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης με στόχο την προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στις πρακτικές τους στην αίθουσα διδασκαλίας.

ΜΕΡΟΣ Α

Η επαγγελματική εξέλιξη στην αξιολόγηση μπορεί να σχεδιαστεί ώστε να καλύπτει ποικίλους τομείς. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες που έχουν συσχετιστεί εμπειρικά με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά και μετα-γνωστικά). Επιπροσθέτως, το παρόν πρόγραμμα ΕΑΕ αναγνωρίζει ότι όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης διαφοροποιημένες προτεραιότητες βελτίωσης. Δεδομένων αυτών των διαφοροποιημένων αναγκών, το παρόν πρόγραμμα ΕΑΕ δεν θα έχει την τυπική μορφή, βάσει της οποίας όλοι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την ίδια επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, παρέχονται τρεις διαφορετικές διαδρομές επιμόρφωσης (δηλ., Ομάδα Εστίασης Α, Β και Γ).

Ως εκ τούτου, μια πρώτη μέτρηση (δηλ., μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου) κρίνεται απαραίτητη για τον προσδιορισμό αυτών των προτεραιοτήτων. Το ερωτηματολόγιο σας ζητά να παρέχετε πληροφορίες σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές σας, καθώς θεωρείστε η πλέον κατάλληλη πηγή δεδομένων για την παροχή αυτών των πληροφοριών. Παρέχει έναν απλό, γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο για να κατανοήσετε πόσο καλά πράττετε επί του παρόντος σε σχέση με αυτές τις δεξιότητες και να προσδιορίσετε την περιοχή εστίασης της επιμόρφωσής σας. Είναι σημαντικό να έχετε κατά νου ότι ένα εργαλείο ΑΥΤΟ-αξιολόγησης είναι (και πρέπει να) χρησιμοποιείται ως αναπτυξιακή δραστηριότητα. Αυτό το είδος εξερεύνησης της τρέχουσας πρακτικής σας σε σχέση με συγκεκριμένες δεξιότητες αξιολόγησης είναι αποτελεσματικό εάν είστε απόλυτα ειλικρινείς, ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι αποδέχεστε πως υπάρχουν ορισμένα τμήματα της πρακτικής σας που απαιτούν προσοχή και απαιτείται περαιτέρω υποστήριξη/επιμόρφωση. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με την τρέχουσα αξιολογική πρακτική σας και όχι με το τι είναι θεωρητικά καλύτερο. Παρακαλούμε να λάβετε υπόψη ότι ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να προσδιοριστούν οι ατομικές σας προτεραιότητες επαγγελματικής βελτίωσης και η ειλικρίνεια είναι σημαντική για να είναι η επιμόρφωση όσο το δυνατόν πιο χρήσιμη για εσάς.

Για να προσδιορίσετε την ομάδα εστίασής σας, συμπληρώστε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών, το οποίο μπορείτε να βρείτε στο Παράρτημα Α.

Μόλις συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε να το αποστείλετε στο formas@ucy.ac.cy. Τα μέλη της ερευνητικής μας ομάδας θα αναλύσουν τις πληροφορίες και θα συντάξουν μια αναφορά, την οποία θα λάβετε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η αναφορά αναφέρεται στις επαγγελματικές ανάγκες σας ως εκπαιδευτικός και στην διαδρομή επιμόρφωσης που πρέπει να ακολουθήσετε.

ΜΕΡΟΣ Β

Το Μέρος Β παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο, το σκεπτικό και τις βασικές παραδοχές της προ-σέγγισης που χρησιμοποιήθηκε για τον σχεδιασμό του προγράμματος. Επιπλέον, παρέχονται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη δομή και την εφαρμογή της σειράς μαθημάτων. Στόχος του είναι να σας υποστηρίξει ως εκπαιδευτικό στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος ΕΑΕ, παρέχοντας μια λεπτομερή παρουσίαση της θεωρίας και των βασικών παραδοχών που το διέπουν. Η κατανόηση της θεωρίας πίσω από την επιμόρφωση θεωρείται ζωτικής σημασίας, καθώς σας βοηθά να λάβετε τις κατάλληλες αποφάσεις κατά την εφαρμογή. Αρχικά, παρουσιάζεται το πλαίσιο για την εκτίμηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Το πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκε επίσης για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με το περιεχόμενο και το σχεδιασμό του προγράμματος ΕΑΕ. Στη συνέχεια, συζητείται το σκεπτικό αυτού του προγράμματος ΕΑΕ και οι βασικές παραδοχές της χρησιμοποιούμενης προσέγγισης. Τέλος, περιγράφονται οι διαδρομές επιμόρφωσης που προσφέρονται.

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και ως εκπαιδευτικοί αφιερώνουμε μεγάλο μέρος του χρόνου μας σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Μερικές φορές είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς τη διδασκαλία από την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη διαδικασία που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ή όχι σε ένα μάθημα. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι αλληλεπιδράσεις που ακολουθούν μεταξύ δασκάλου και μαθητή(ών) και μεταξύ μαθητών, μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως δραστηριότητες αξιολόγησης, καθώς παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών. Είναι σχεδόν αδύνατο να κάνετε ένα ολόκληρο μάθημα χωρίς την ύπαρξη στοιχείων αξιολόγησης, εκτός και αν κάνετε μόνο παράδοση του μαθήματος χωρίς να λάβετε υπόψη τις ανάγκες και τις απαντήσεις των μαθητών σας. Εντούτοις, οι πρακτικές αξιολόγησης δεν υποστηρίζουν πάντα τη μάθηση των μαθητών. Η εφαρμογή της προσανατολισμένης στη μάθηση αξιολόγησης απαιτεί αλλαγές στην επαγγελματική μας πρακτική σε σχέση με την κουλτούρα της τάξης, τις τεχνικές αξιολόγησης, τα εργαλεία και τις εργασίες που χρησιμοποιούνται, και την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη που παρέχεται.

Εξετάζοντας τον σκοπό που στοχεύει να εξυπηρετήσει η αξιολόγηση των μαθητών, μπορούν να συζητηθούν **δύο κυρίως σκοποί**: ο **αθροιστικός** και ο **διαμορφωτικός** σκοπός της αξιολόγησης. Η αθροιστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την καταγραφή των συνολικών επιτευγμάτων ενός μαθητή με συστηματικό τρόπο (DES/WO, 1988). Στόχος της είναι να περιγράψει τα επιτεύγματα που πραγματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ώστε να γίνουν συγκρίσεις ανάλογα με το επίπεδο απόδοσης των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών κάθε μαθητή (διαγνωστική πτυχή), καθώς και για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τα κατάλληλα επόμενα βήματα προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση (πτυχή παρέμβασης). Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι προσανατολισμένη στη μάθηση και στοχεύει στην παροχή πληροφοριών σχετικά με την απόδοση των μαθητών, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής διαδικασίας (Mok, 2010). Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για διαμορφωτικούς και όχι αθροιστικούς σκοπούς είναι πιο αποδοτικοί στην προώθηση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Εκτός από την περίπτωση που η αξιολόγηση βοηθά στον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών για να βοηθήσει στη βελτίωση της μάθησής τους, η αξιολόγηση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως διαμορφωτική. Τα μέτρα που λαμβάνονται, αφού προσδιοριστούν οι ανάγκες, είναι ζωτικής σημασίας ώστε να θεωρηθεί ως διαμορφωτική η αξιολόγηση.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι κάθε αξιολόγηση δεν γίνεται / δεν εξυπηρετεί τον ίδιο σκοπό. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η αξιολόγηση που εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς δεν είναι απαραίτητη ή σημαντική. Το παρόν πρόγραμμα ΕΑΕ επικεντρώνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η έρευνα υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για διαμορφωτικούς και όχι αθροιστικούς σκοπούς είναι πιο αποδοτικοί στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (βλ. Creemers & Kyriakides, 2008, Hattie & Temperley, 2007, Herman, Osmundson, Ayala, Schneider, & Timms, 2006, William, Lee, Harrison, & Black, 2004, Kyriakides et al., 2021).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα εδώ είναι ότι υπάρχει δυσκολία στο να επιτευχθούν ταυτόχρονα και οι δύο στόχοι. Παρόλο που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τα αποτελέσματα μιας αθροιστικής γραπτής δοκιμασίας για να παρέχετε εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός πως μια αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετεί καλύτερα έναν συγκεκριμένο σκοπό. Έτσι, μια δοκιμασία αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετεί τον διαμορφωτικό σκοπό αναμένεται να μην έχει ικανοποιητικούς δείκτες διάκρισης (προκειμένου να χρησιμοποιηθεί και για αθροιστικούς σκοπούς). Ομοίως, μια δοκιμασία που έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετεί τον αθροιστικό σκοπό μπορεί να μην παρέχει επαρκείς πληροφορίες για τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή που σας επιτρέπει να τους παρέχετε εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα, μια μηδενική ή πλήρης βαθμολογία σε μια αθροιστική δοκιμασία δεν παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη σύγκριση της απόδοσης μιας ομάδας μαθητών.

Στόχος μας δεν είναι μόνο να σας επιμορφώσουμε στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών που προσανατολίζονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Εστιάζουμε στο να σας υποστηρίξουμε στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση των σχετικών με την αξιολόγηση πτυχών της εργασίας σας, με επαρκή και επαγγελματικό τρόπο προκειμένου να επιτευχθεί ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης. Αυτό θα επιτευχθεί παρέχοντάς σας βοήθεια, ώστε να είστε σε θέση να διακρίνετε πότε και πώς να χρησιμοποιήσετε κάθε δεξιότητα αξιολόγησης για να εξυπηρετήσετε τον διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης. Το πλαίσιο που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζεται στη συνέχεια.

2. Το πλαίσιο για τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

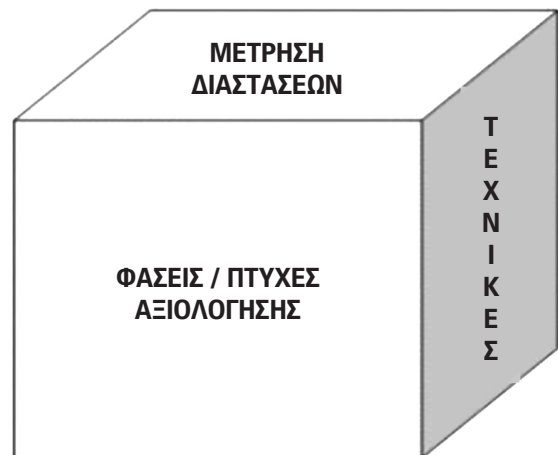
Στο έργο FORMAS αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο για την εξέταση της αξιολογικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και τον προσδιορισμό συγκεκριμένων δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών. Το πλαίσιο αυτό επιτρέπει την αξιολόγηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης σε σχέση με την επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και χρησιμοποιήθηκε για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με το περιεχόμενο και το σχεδιασμό του προς εφαρμογή προγράμματος ΕΑΕ. Το πλαίσιο εξετάζει την αξιολόγηση μέσα από τρεις κύριες πτυχές (βλέπε Εικόνα 1).

α) Φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των μαθητών θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (Shepard, 2000). Κάθε φάση της διαδικασίας αξιολόγησης μπορεί να χαρακτηρίζεται από τις αποφάσεις που λαμβάνονται και τις ενέργειες που



Εικόνα 1. Ένα πλαίσιο για τη μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών



Εικόνα 2. Οι κύριες φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης

εκτελούνται από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια αυτής της φάσης. Το προτεινόμενο πλαίσιο προσδιορίζει πέντε κύριες φάσεις που περιγράφουν με περιεκτικό τρόπο τις δεξιότητες που εμπλέκονται στη διαδικασία του σχεδιασμού και της αξιολογικής πρακτικής (βλέπε Εικόνα 2).

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 για τη διαχείριση 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 προωθήσουν την μάθηση των μαθητών και (v) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αναφέρονται σε όλους τους προοριζόμενους χρήστες, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των μαθητών, προκειμένου να τους βοηθήσουν να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Οι δύο πρώτες φάσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για δεδομένα αξιολόγησης καλής ποιότητας που επιτρέπουν τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών των μαθητών για την παροχή συγκεκριμένης και προσανατολισμένης στη μάθηση ανατροφοδότησης. Στην τρίτη φάση, οι εκπαιδευτικοί διασφαλίζουν ότι δεν χάνονται σημαντικές πληροφορίες αξιολόγησης και ότι είναι διαθέσιμες για να στηρίξουν την περαιτέρω μάθηση. Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων στην τέταρτη φάση είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό των συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών των μαθητών έτσι ώστε στην πέμπτη φάση να είναι σε θέση να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης. Χωρίς να παραμεληθεί η διαδοχικότητα των πέντε φάσεων που εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της αξιολόγησης, αυτό το πλαίσιο θεωρεί όλες τις φάσεις αλληλένδετες και εναλλάξιμες και όχι ένα βήμα προς βήμα μοντέλο. Η αποτελεσματική αξιολόγηση απαιτεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται και στις πέντε φάσεις. Για παράδειγμα, εάν δεν έχετε κατασκευάσει μια δραστηριότητα αξιολόγησης καλής ποιότητας στη φάση «κατασκευή/ επιλογή εργαλείων/ διαδικασιών αξιολόγησης», αυτό θα επηρεάσει τη φάση «ανάλυση, ερμηνεία και χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης». Η κατανομή της διαδικασίας αξιολόγησης σε φάσεις γίνεται μόνο για να διασφαλιστεί ότι κάθε πτυχή της αξιολογικής πρακτικής λαμβάνεται υπόψη κατά την αντιμετώπιση των δεξιοτήτων αξιολόγησης. Μια σύντομη περιγραφή κάθε φάσης παρουσιάζεται παρακάτω.

i. Κατασκευή / Επιλογή εργαλείων / διαδικασιών αξιολόγησης

Αυτή η φάση περιλαμβάνει δεξιότητες που αναφέρονται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό μιας αξιολόγησης, καθώς και στην επιλογή ή/και κατασκευή των εργαλείων και διαδικασιών μιας αξιολόγησης. Οι δεξιότητες που απαιτούνται σε αυτή τη φάση καλύπτουν τις αποφάσεις σχετικά με το σκοπό που επιδιώκει να εξυπηρετήσει κάθε μηχανισμός αξιολόγησης (Brookhart, 2003, Gipps, 1994, Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001, Torrance & Pryor, 1998), καθώς και τον ορισμό και την κοινή χρήση με τους μαθητές των μαθησιακών στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας βάσει των οποίων θα αξιολογηθεί ένας μαθητής (Herman et al., 2006; Sadler, 1989). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εμπλέξουν τους μαθητές στη διαδικασία κατασκευής και επιλογής εργαλείων, καθώς αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Τέλος, περιλαμβάνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών 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). Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης αναμένεται να αποφασίσετε και να σχεδιάσετε πώς μπορούν να αξιολογηθούν καλύτερα τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Πρώτον, πρέπει να αποφασίσετε εάν η αξιολόγηση θα εξυπηρετήσει τον διαμορφωτικό ή τον αθροιστικό σκοπό. Με βάση αυτή την απόφαση, θα αποφασίσετε ποια(ες) τεχνική(ες) αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθεί (δηλ., γραπτές, προφορικές, αξιολόγηση της επίδοσης), ποιος θα είναι ο ρόλος των μαθητών κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (π.χ. αυτο-αξιολόγηση, αξιολόγηση από ομότιμους / συνομήλικους / συμμαθητές, αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό), τον τύπο και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αξιολόγησης (π.χ. σύντομες ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επίλυση προβλημάτων κ.λπ.) και το πώς θα εφαρμοστούν (π.χ. χρονοδιάγραμμα, με ανοιχτά βιβλία κ.λπ.). Αυτή η φάση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς καθοδηγεί την απόφαση που θα πάρετε στις επόμενες 4 φάσεις.

ii. Διαχείριση εργαλείων / διαδικασιών αξιολόγησης

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει δεξιότητες που σχετίζονται με την εφαρμογή της αξιολόγησης. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτήν τη φάση αναφέρονται σε αποφάσεις σχετικά με το χρονοδιάγραμμα μιας αξιολόγησης, τη σύνδεση της αξιολόγησης με τους μαθησιακούς στόχους και τη διδασκαλία, την ποικιλία των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια διαχείρισης της αξιολόγησης (Anderson, 2003, Black & William, 1998, Shepard, 2007). Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης αναμένεται να αποφασίσετε πώς θα εφαρμοστεί πρακτικά μια αξιολόγηση. Για παράδειγμα, αναμένεται να αποφασίσετε πόση υποστήριξη θα παράσχετε κατά τη διάρκεια διαχείρισης της αξιολόγησης. Θα παράσχετε διευκρινίσεις στις οδηγίες εάν σας ζητηθεί; Τι θα κάνετε εάν ένας μαθητής χρειάζεται περισσότερο χρόνο από αυτόν που έχει προγραμματιστεί για να ολοκληρώσει την αξιολόγηση; Εάν ένας μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει μια εργασία, θα παράσχετε προτροπές για να τον/τη βοηθήσετε να προσδιορίσει τι αναμένεται από αυτόν/ή;

Αυτά τα διλήμματα είναι αρκετά συνηθισμένα στην καθημερινή πρακτική και πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αποφασίσουν εάν και πόση υποστήριξη πρέπει να παρέχεται ενώ οι μαθητές ολοκληρώνουν μια εργασία αξιολόγησης. Αυτά τα διλήμματα μπορούν εν μέρει να αποδοθούν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποσαφηνίσει ότι η αξιολόγηση αναμένεται να εξυπηρετήσει τον διαμορφωτικό και όχι τον αθροιστικό σκοπό.

iii. Καταγραφή αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Η τρίτη φάση αναφέρεται στις δεξιότητες που σχετίζονται με την καταγραφή των αποτελεσμάτων αξιολόγησης που προκύπτουν από τη διαδικασία αξιολόγησης. Η αποτελεσματική τεκμηρίωση απαιτεί την τακτική ενημέρωση των αρχείων της προόδου των μαθητών, την καταγραφή των αποτελεσμάτων με τρόπους που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό των αναγκών των μαθητών και τη συμμετοχή των μαθητών στην τήρηση αρχείων (Harlen et al., 1992; Stiggins & Chappuis, 2005). Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης αναμένεται να αποφασίσετε ποια εργαλεία καταγραφής ικανοποιούν καλύτερα τον σκοπό της αξιολόγησής σας. Εάν αξιολογείτε για να εντοπίσετε πιθανές παρανοήσεις, τότε ο τρόπος με τον οποίο καταγράφετε τις πληροφορίες αξιολόγησης θα πρέπει να σας επιτρέψει να τις εντοπίσετε. Ή, εάν αξιολογείτε πιο σύνθετα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, τότε θα πρέπει να εξετάσετε τη χρήση ενός εργαλείου καταγραφής (π.χ. αναλυτική ρουμπρίκα) που σας επιτρέψει να αναλύσετε τα στοιχεία του στόχου επίλυσης προβλημάτων σε συγκεκριμένα μέρη/στοιχεία. Με αυτόν τον τρόπο, θα είστε σε θέση να αναλύσετε και να ορίσετε ακριβώς ποιες πτυχές είναι ισχυρές και ποιες χρειάζονται βελτίωση και να δώσετε πιο συγκεκριμένη ανατροφοδότηση κατά την επόμενη φάση (δηλ., Φάση 5: Ανάλυση, ερμηνεία και χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης).

iv. Ανάλυση, ερμηνεία και χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Η τέταρτη φάση αναφέρεται στις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάλυση, την ερμηνεία και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ιδανικά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να κάνουν αντίστοιχες αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση (Popham, 2006). Αυτές οι αλλαγές πρέπει να είναι αρκετά νωρίς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών (Stiggins & Chappuis, 2008).

Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης αναμένεται να εξετάσετε τις πληροφορίες αξιολόγησης και να προσδιορίσετε πιθανές τάσεις στην απόδοση των μαθητών. Εάν μια μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών απέτυχε να ανταποκριθεί σε ένα συγκεκριμένο επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, τότε ίσως πρέπει να εξετάσετε το ενδεχόμενο να δώσετε επιπλέον χρόνο διδασκαλίας ή/και να εφαρμόσετε διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας για να το αντιμετωπίσετε. Από την άλλη πλευρά, εάν εντοπίσετε ότι ορισμένες συμπεριφορές των μαθητών επανεμφανίζονται (π.χ. δυσκολία στην κατανόηση γραπτών οδηγιών) τότε θα μπορούσατε να εξετάσετε το ενδεχόμενο να αφιερώσετε λίγο χρόνο για να το αντιμετωπίσετε.

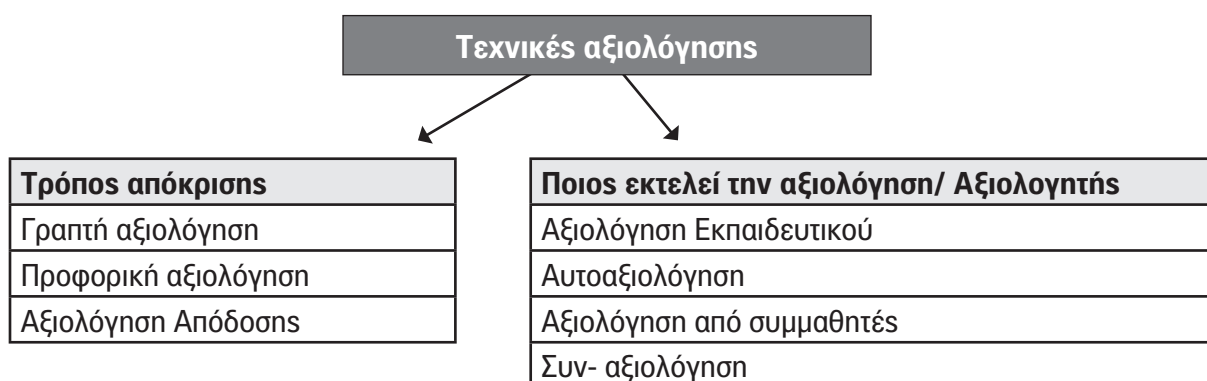
v. Αναφορά αποτελεσμάτων σε προοριζόμενους χρήστες

Η πέμπτη και τελευταία φάση αναφέρεται σε δεξιότητες που σχετίζονται με την αναφορά των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στους προοριζόμενους χρήστες. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτή τη φάση αναφέρονται σε αποφάσεις που αφορούν τον σκοπό της αναφοράς, το κοινό της αναφοράς, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αναφορά, καθώς και την ποιότητα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους προοριζόμενους χρήστες. Προκειμένου να προωθηθεί ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης, η αναφορά θα πρέπει να σχετίζεται στενά με τους μαθησιακούς στόχους. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να δοθεί εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Για παράδειγμα, σε αυτή τη φάση, θα πρέπει να αποφασίσετε πώς να χρησιμοποιήσετε τα δεδομένα που έχουν καταγραφεί για να δώσετε εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους ενδιαφερόμενους (π.χ. μαθητές, γονείς/κηδεμόνες, σχολείο).

Τα σχόλιά σας προορίζονται να ανακατευθύνουν τους μαθητές ή να ενισχύσουν μια θετική συμπεριφορά; Είναι τα σχόλιά σας προσαρμοσμένα στο κοινό στο οποίο απευθύνονται σχετικά με τις πτυχές του χρονοδιαγράμματος, της λεπτομέρειας και της μορφής; Είναι επίσης πιθανό να πρέπει να αντιμετωπίσετε την έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών για τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της μάθησής τους με βάση τις παρεχόμενες πληροφορίες. Η χρήση των πληροφοριών της αξιολόγησης για βελτίωση είναι μια μετα-γνωστική δεξιότητα και δεν έχουν καταφέρει όλοι οι μαθητές να την αναπτύξουν ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Είναι επομένως σημαντικό να βρείτε τρόπους για να εξηγήσετε στους μαθητές γιατί οι πληροφορίες αξιολόγησης είναι πολύτιμες για τη μάθησή τους και να τους διδάξετε πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες της αξιολόγησης προς όφελός τους.

β) Τεχνικές αξιολόγησης

Ο όρος «τεχνικές αξιολόγησης» αναφέρεται στις μεθόδους εκτίμησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών. Ενώ ο όρος «εργαλεία αξιολόγησης» αναφέρεται σε μέσα, στρατηγικές και διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών (π.χ. γραπτή δοκιμασία), οι «τεχνικές αξιολόγησης» είναι μια ευρύτερη έννοια και αναφέρεται στον τύπο της μεθόδου αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί (π.χ. γραπτή αξιολόγηση). Ως εκ τούτου, αναμένεται να αποφασίσετε πρώτα την πλέον κατάλληλη μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί (π.χ. προφορική αξιολόγηση) και στη συνέχεια να αποφασίσετε σχετικά με το συγκεκριμένο εργαλείο που θα χορηγηθεί (π. χ. προφορική παρουσίαση, προφορική ερώτηση κ.λπ.). Η τρέχουσα τάση στην αξιολόγηση αναγνωρίζει ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης, καθώς η μάθηση είναι πολυδιάστατη και δεν μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με μία μόνο τεχνική. Για παράδειγμα, πολλές μαθηματικές δεξιότητες (π.χ. χρήση διαβήτη, σχεδιασμός μοντέλου) δεν μπορούν να αξιολογηθούν επαρκώς μέσω της γραπτής αξιολόγησης και απαιτούν τη χρήση δραστηριοτήτων αξιολόγησης της απόδοσης. Επιπλέον, η προφορική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την εκτίμηση της κατάλληλης χρήσης της μαθηματικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας στην τάξη. Επιπροσθέτως, η χρήση πολλαπλών πηγών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν πιθανούς λόγους για τα λάθη των μαθητών (Bennett, 2011). Για παράδειγμα, τα λάθη που έγιναν σε μια γραπτή εργασία αξιολόγησης μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω χρησιμοποιώντας προφορική αξιολόγηση, μέσω της οποίας θα μπορούσαν να εντοπιστούν οι λόγοι για τα λάθη αυτά. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλοι οι τύποι τεχνικών αξιολόγησης θεωρούνται πολύτιμοι. Αναμένεται να επιλέξετε και να εφαρμόσετε αποτελεσματικά έναν συνδυασμό τεχνικών για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών, με βάση την καταλληλότητα για μια δεδομένη κατάσταση. Η χρήση ενός συνδυασμού τεχνικών αξιολόγησης για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών παρέχει πιο ουσιαστικές, έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, αναμένεται να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης για να δώσετε στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες να δείξουν τι γνωρίζουν και όσα μπορούν να κάνουν.



Εικόνα 3. Τεχνικές αξιολόγησης

Ειδικότερα, το πλαίσιο εξετάζει τις τεχνικές αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη δύο σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν την επιλογή της τεχνικής αξιολόγησης: **α) τον τρόπο απόκρισης**, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε μια εργασία αξιολόγησης και **β) ποιοι εκτελούν την αξιολόγηση** (βλ. Εικόνα 3). Αυτό μας επιτρέπει να εξετάσουμε τεχνικές αξιολόγησης που απαιτούν διαφορετικούς τρόπους απόκρισης των μαθητών (δηλαδή γραπτή, προφορική, απόδοση), 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 αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης από συνομηλίκους τους και συν-αξιολόγησης. Όταν οι τεχνικές

αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται με βάση τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποκρίνεται σε κάθε εργασία, προκύπτουν τρεις βασικοί τύποι: i) γραπτή αξιολόγηση, ii) προφορική αξιολόγηση και iii) αξιολόγηση απόδοσης.

Η **γραπτή αξιολόγηση** αναφέρεται σε οποιαδήποτε εργασία αξιολόγησης, η οποία απαιτεί από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης συνήθως αναφέρεται στη χρήση γραπτών εξετάσεων. Ωστόσο, αναφέρεται επίσης σε κουίζ, γραπτές εργασίες, γραπτές ασκήσεις, εκθέσεις και έργα. Η **προφορική αξιολόγηση** αναφέρεται σε κάθε εργασία αξιολόγησης που απαιτεί προφορική απάντηση. Για παράδειγμα, η χρήση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό ή παρουσιάσεις από μαθητές. Η **αξιολόγηση απόδοσης** αναφέρεται σε εργασίες που απαιτούν από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα προϊόν ή μια απάντηση ή να εκτελέσουν ένα συγκεκριμένο σύνολο δραστηριοτήτων για να αποδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Οι εργασίες αξιολόγησης της απόδοσης αποδίδουν ένα από προϊόν ή / και απόδοση που χρησιμεύει ως απόδειξη της μάθησης (δηλ., δημιουργώντας ένα τρισδιάστατο σχήμα ενός συγκεκριμένου όγκου, χρησιμοποιώντας τον χάρακα για τη μέτρηση της απόστασης, κατασκευάζοντας ένα μοντέλο). Η αξιολόγηση της απόδοσης συνδέεται άμεσα με την παρατήρηση, καθώς ο αξιολογητής αναμένεται να παρατηρήσει τη διαδικασία απόδοσης ή το προϊόν προκειμένου να αξιολογήσει τη μάθηση των μαθητών (Stiggins et al., 2006).

Οι τεχνικές αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται επίσης εξετάζοντας ποιος κατέχει το ρόλο του αξιολογητή στη διαδικασία αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, αναγνωρίζονται τέσσερις κατηγορίες: i) αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, ii) αυτοαξιολόγηση, iii) αξιολόγηση από συμμαθητές και iv) συν-αξιολόγηση. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό είναι ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος τύπος αξιολόγησης σε αυτή την κατηγορία και αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός είναι ο υπεύθυνος για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών. Ο δεύτερος τύπος αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση μετατοπίζει τον ρόλο του αξιολογητή στον ίδιο τον μαθητή. Η αξιολόγηση από συμμαθητές αναφέρεται στην αξιολόγηση που γίνεται από έναν μαθητή (ομότιμο) σε έναν άλλο. Τέλος, συμπεριλαμβάνεται επίσης η συν-αξιολόγηση, καθώς συχνά γίνεται ένας συνδυασμός αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης από συμμαθητές/ομότιμους σε μια τάξη. Η συν-αξιολόγηση αναφέρεται σε μια συνεργατική μέθοδο αξιολόγησης και μπορεί να είναι οποιοσδήποτε συνδυασμός αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης από συμμαθητές/ομότιμους και αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό.

Κάθε τύπος τεχνικής που βασίζεται στον τρόπο απόκρισης μπορεί να εκτελεστεί από διαφορετικούς ή από συνδυασμό αξιολογητών. Για παράδειγμα, μπορούμε να έχουμε μια αξιολόγηση απόδοσης που αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό ή μια αξιολόγηση απόδοσης που είναι αυτό-αξιολογημένη, αξιολόγηση από ομοτίμους ή συν-αξιολόγηση. Η έμφαση σε όλους τους συνδυασμούς παραμένει στις δεξιότητές σας να σχεδιάζετε, να διαχειρίζεστε, να καταγράφετε, να αναλύετε και να αναφέρετε αυτούς τους διαφορετικούς τύπους τεχνικών αξιολόγησης.

Για άλλη μια φορά τονίζεται ότι το πλαίσιο δεν διακρίνει τεχνικές με βάση τη σημασία τους και θεωρεί όλες τις τεχνικές εξίσου πολύτιμες για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών. Ωστόσο, αναμένεται να είστε σε θέση να επιλέξετε και να συνδυάσετε τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν με βάση την καταλληλότητά τους για μια δεδομένη κατάσταση και να βεβαιωθείτε ότι δεν βασίζεστε στη χρήση μιας μόνο τεχνικής για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών. Ειδικά στην περίπτωση της αυτο-αξιολόγησης και αξιολόγησης από ομοτίμους, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τον ρόλο τους στην ανάπτυξη των μετα-γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι μετα-γνωστικές ή δεξιότητες για να «μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις» θεωρούνται σήμερα μία από τις βασικές ικανότητες και η εγκάρσια φύση τους τις καθιστά απαραίτητες όσον αφορά την προσαρμογή στην αλλαγή και την ενσωμάτωση.

Η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών και η αξιολόγηση από συμμαθητές/ ομοτίμους αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν έλεγχο και να αυτο-ρυθμίζουν τη μάθησή τους και να ασκούν μετα-γνωστική παρακολούθηση της εργασίας και των διαδικασιών τους έναντι των προτύπων, των προσδοκιών, των στόχων ή των σκοπών (Brown & Harris, 2013; Kyriakides, Anthimou, & Panayiotou, 2020).

γ) Διαστάσεις μέτρησης

Οι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση βασίζονται σε μεθοδολογικές και θεωρητικές εξελίξεις στον τομέα της Έρευνας της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ). Συγκεκριμένα, λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες πέντε διαστάσεις που προτείνονται από το δυναμικό μοντέλο 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 των χαρακτηριστικών.

Συγκεκριμένα, **η συχνότητα** μετράται λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των δραστηριοτήτων αξιολόγησης που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, καθώς επίσης πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα αυτές οι αξιολογήσεις. Για κάθε μία από τις τεχνικές αξιολόγησης που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο (δηλ., γραπτή αξιολόγηση, προφορική αξιολόγηση, αξιολόγηση απόδοσης, αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από συμμαθητές) εξετάζουμε πόσο συχνά χρησιμοποιείται η τεχνική, καθώς και τη συχνότητα μεταξύ των διαφορετικών τεχνικών. Αυτό μας βοηθά να προσδιορίσουμε την έμφαση που δίνει ένας εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση. Μπορούμε επίσης να εξετάσουμε την ισορροπία μεταξύ της χρήσης διαφορετικών τεχνικών αξιολόγησης. Ωστόσο, δεν θεωρείται ότι η ύπαρξη συχνών αξιολογήσεων είναι επαρκής. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί συχνά την αξιολόγηση, αλλά να στηρίζεται μόνο στη χρήση γραπτών εξετάσεων. Σε αυτή την περίπτωση, η μάθηση των μαθητών που έχουν χαμηλή απόδοση σε γραπτές εξετάσεις για διάφορους λόγους (δηλ., μαθησιακές δυσκολίες γλωσσικής ικανότητας, άγχος στις εξετάσεις) δεν θα αξιολογηθεί με έγκυρο τρόπο. Έτσι, λαμβάνεται επίσης υπόψη **η εστίαση μιας αξιολόγησης**. Η εστίαση μετριέται εξετάζοντας την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους μέτρησης των δεξιοτήτων των μαθητών αντί να χρησιμοποιεί μόνο μία τεχνική. Αυτό μας βοηθά να εξετάσουμε την εσωτερική εγκυρότητα της αξιολόγησης που χρησιμοποιείται. Η μάθηση είναι πολυδιάστατη και δεν μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με μία μόνο τεχνική, δεδομένου ότι η χρήση μίας μόνο τεχνικής θα αντικατοπτρίζει μόνο ένα μέρος των επιτευγμάτων και της μάθησης των μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό γραπτής, προφορικής και αξιολόγησης απόδοσης για την εκτίμηση της μάθησης των μαθητών είναι πιθανότερο να αποκτήσει έγκυρες πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών.

Η **εστίαση** αναφέρεται επίσης στο κατά πόσον ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που συλλέγει για περισσότερους από έναν σκοπούς (π.χ., προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών, διεξαγωγή αυτοαξιολόγησης, υιοθέτηση του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού του, χρήση δραστηριοτήτων αξιολόγησης ως αφετηρία για τη διδασκαλία). Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης όχι μόνο προκειμένου να προσδιορίσουν τις ανάγκες των μαθητών αλλά και για να δώσουν σχόλια, να δημιουργήσουν ευκαιρίες για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών και να κάνουν προσαρμογές στη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει έναν συνδυασμό τεχνικών για να αξιολογήσει τη μάθηση των μαθητών, αλλά να τις χρησιμοποιήσει για να βαθμολογήσει. Αυτό υποδηλώνει ότι επιτυγχάνεται κατάλληλη εστίαση σε σχέση με τη χρήση ενός συνδυασμού τεχνικών, αλλά όχι σε σχέση με το γιατί και πώς χρησιμοποιούνται αυτές οι τεχνικές.

Ακολούθως, η διάσταση του **σταδίου** μετριέται με τη διερεύνηση του χρόνου κατά τον οποίο πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες αξιολόγησης (π.χ. στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος ενός μαθήματος/ενότητας μαθημάτων) και στο χρονικό διάστημα μεταξύ της συλλογής πληροφοριών, της καταγραφής των αποτελεσμάτων, της ερμηνείας και της χρήσης πληροφοριών αξιολόγησης και της αναφοράς των αποτελεσμάτων σε μαθητές και γονείς. Αυτή η διάσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την εξέταση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δεδομένου ότι η έγκαιρη παρέμβαση για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών είναι απαραίτητη. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που αξιολογεί τη μάθηση των μαθητών μόνο στο τέλος ενός μαθήματος ή μιας ενότητας

μαθημάτων, δεν θα είναι σε θέση να παράσχει ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας/μάθησης και να αντιμετωπίσει πιθανά μαθησιακά εμπόδια μιας ομάδας μαθητών. Ταυτόχρονα, ένας εκπαιδευτικός που δίνει μια γραπτή δοκιμασία και παρέχει ανατροφοδότηση πάνω στα αποτελέσματα μετά από ένα μήνα έχει χάσει πολύτιμο χρόνο για να αντιμετωπίσει τις ανάγκες που εντοπίστηκαν μέσω της αξιολόγησης.

Λαμβάνεται επίσης υπόψη η ποιότητα της αξιολόγησης. Η διάσταση της **ποιότητας** μπορεί να προσδιοριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται στις ιδιότητες της αξιολόγησης, όπως αυτές συζητούνται στη βιβλιογραφία (δηλ., τις ιδιότητες των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, τον τύπο της ανατροφοδότησης που παρέχεται). Η διαμορφωτική αξιολόγηση απαιτεί τη χρήση ορθών πρακτικών αξιολόγησης προκειμένου να υπάρξει αντίκτυπος στη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει συχνή ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με την απόδοσή τους, αλλά η ανατροφοδότηση που δίνεται μπορεί να μην αναφέρεται σε συγκεκριμένα δυνατά σημεία ή/και αδυναμίες που εντοπίστηκαν σε σχέση με τους στόχους μάθησης που αξιολογήθηκαν. Σε αυτή την περίπτωση, η ανατροφοδότηση που παρέχεται δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές για να βελτιώσουν τη μάθησή τους και συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί εποικοδομητική. Σε μια άλλη περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει προφορική αξιολόγηση για να αξιολογήσει τη μάθηση των μαθητών, αλλά όταν το κάνει να αποτυγχάνει να χρησιμοποιήσει ερωτήσεις καλής ποιότητας, γεγονός που δημιουργεί ανησυχίες σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών που συλλέγονται. Δεύτερον, εξετάζεται η επίδραση μιας αξιολόγησης στα επιτεύγματα των μαθητών. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει συσχετιστεί εμπειρικά με βελτιωμένα αποτελέσματα μαθητών. Έτσι, εξετάζεται εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αξιολόγηση για διαμορφωτικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία αξιολόγησης καλής ποιότητας για να αξιολογήσει τη μάθηση των μαθητών, αλλά μόνο για να αποκτήσει πληροφορίες για αθροιστικούς σκοπούς. Στην περίπτωση αυτή, η ποιότητα όσον αφορά τις ιδιότητες της αξιολόγησης είναι υψηλή, αλλά όσον αφορά την επίδρασή της στη μάθηση των μαθητών θεωρείται προβληματική. Σε μια άλλη περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει την αυτο-αξιολόγηση ή/και αξιολόγηση από συμμαθητές στις ρουτίνες της τάξης, αλλά ποτέ να μην χρησιμοποιήσει αυτές τις τεχνικές αξιολόγησης/δεδομένα για να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών υποθέτοντας ότι η χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης ικανοποιεί εγγενώς τον διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης.

Τέλος, εξετάζεται η **διαφοροποίηση** σε σχέση με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές για τη μέτρηση των αναγκών των μαθητών ή/και διαφορετικούς τρόπους για να παρέχουν ανατροφοδότηση σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και οποιουδήποτε πολιτισμού θα διαφέρουν μεταξύ τους σε διάφορες πνευματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, τόσο σε γενικευμένες όσο και σε εξειδικευμένες προηγούμενες γνώσεις, σε ενδιαφέροντα και κίνητρα, στο κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και σε προσωπικές μορφές σκέψης και εργασίας κατά τη διάρκεια της μάθησης. Αυτές οι διαφορές έχουν συσχετιστεί με διαφορές στην εξέλιξη της μάθησης των μαθητών. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους και κάνουν τις κατάλληλες προσαρμογές για την αντιμετώπιση αυτών των διαφοροποιημένων αναγκών, θα είναι σε θέση να εφαρμόσουν αξιολόγηση που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί εργαλεία αξιολόγησης καλής ποιότητας, αλλά να τα χρησιμοποιεί χωρίς προσαρμογές για όλους τους μαθητές, αποτυγχάνοντας να ικανοποιήσει τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών του. Σε μια άλλη περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιήσει διαφορετικά κριτήρια επιτυχίας ή/και εργαλεία αξιολόγησης για διαφορετικούς μαθητές ώστε να αντιμετωπίσει καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες τους.

Η θεώρηση της αξιολόγησης ως πολυδιάστατου κατασκευάσματος, όχι μόνο παρέχει μια καλύτερη εικόνα του τι κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς κατά την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά βοηθά επίσης να αναπτύξουν πιο συγκεκριμένες στρατηγικές για τη βελτίωση των πρακτικών αξιολόγησης. Η εφαρμογή

των πέντε διαστάσεων που παρουσιάζονται παραπάνω για την εξέταση των δεξιοτήτων αξιολόγησης μας επιτρέπει να αναπτύξουμε ολοκληρωμένες στρατηγικές για τη βελτίωση των πρακτικών αξιολόγησης, καθώς η ανατροφοδότηση που δίνεται σε κάθε εκπαιδευτικό θα μπορούσε να αναφέρεται όχι μόνο σε ποσοτικά, αλλά και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά των πρακτικών αξιολόγησης. Επιπλέον, μας επιτρέπει να σχεδιάζουμε στοχευμένες παρεμβάσεις που μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στις δεξιότητές σας όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Το πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκε για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον σχεδιασμό του προγράμματος ΕΑΕ που παρουσιάζεται σε αυτό το εγχειρίδιο. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου που έχετε συμπληρώσει στο Μέρος Α και το οποίο εξετάζει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση. Αυτό το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς επιτρέπει επίσης τον εντοπισμό συγκεκριμένων τομέων βελτίωσης. Όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης διαφοροποιημένες προτεραιότητες βελτίωσης. Ως εκ τούτου, μια μέτρηση (δηλ., ερωτηματολόγιο αξιολόγησης δεξιοτήτων) που διεξάγεται πριν από την εφαρμογή μιας σειράς επιμορφωτικών συνεδριών μας βοηθά να προσδιορίσουμε τις προτεραιότητες/ανάγκες βελτίωσης κάθε εκπαιδευτικού ή ομάδας εκπαιδευτικών και να προσαρμόσουμε την επιμόρφωση αναλόγως.

3. Προσέγγιση και Σκεπτικό Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών

3.1 Η δυναμική προσέγγιση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Αναγνωρίζοντας το ρόλο των προσπαθειών της Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών στη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το έργο FORMAS χρησιμοποίησε τη δυναμική προσέγγιση (ΔΠ) στο ΕΑΕ (Creemers, Κυριακίδης, & Αντωνίου, 2013) για το σχεδιασμό και την παράδοση αυτού του προγράμματος ΕΑΕ. Η ΔΠ θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη προσέγγιση, καθώς προηγούμενες μελέτες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της ΔΠ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας και αξιολόγησης και των επιτευγμάτων των μαθητών (π.χ. Antoniou & Kyriakides, 2011; Antoniou & Kyriakides, 2013; Kyriakides et al., 2021). Επιπλέον, η ΔΠ ευθυγραμμίζεται με τις βασικές αρχές και παραδοχές του έργου. Τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΠ παρουσιάζονται παρακάτω.

- α) Έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών:** Η ΔΠ τονίζει την ανάγκη, οι προσπάθειες βελτίωσης να επικεντρωθούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρικά συνδεθεί με θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών (δηλ., διαμορφωτική αξιολόγηση). Η επαγγελματική εξέλιξη στην αξιολόγηση μπορεί να σχεδιαστεί ώστε να καλύπτει διάφορους τομείς. Αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ σχεδιάστηκε με έμφαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες που έχουν εμπειρικά συσχετιστεί με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- β) Διάρκεια του προγράμματος ΕΑΕ:** αναγνωρίζεται ότι η διάρκεια ενός προγράμματος ΕΑΕ, τόσο σε σχέση με το χρονικό διάστημα κατά το οποίο εξαπλώνεται το πρόγραμμα ΕΑΕ όσο και από τον αριθμό των ωρών που δαπανώνται στο πρόγραμμα ΕΑΕ, έχει αντίκτυπο στην αλλαγή που επιφέρει το πρόγραμμα στις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Επομένως, το πρόγραμμα ΕΑΕ που παρουσιάζεται σε αυτό το εγχειρίδιο δεν είναι απλώς ένα εντός-εκτός λειτουργίας εργαστήριο επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά μια σειρά 5 συνεδριών, ιδανικά κατανεμημένες κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους (δηλαδή από Σεπτέμβριο έως Μάιο). Αυτό σας επιτρέπει να αξιοποιήσετε το χρονικό διάστημα μεταξύ των συνεδριών για να εφαρμόσετε ενέργειες για βελτίωση, να σκεφτείτε την πρακτική σας και να προσαρμόσετε ανάλογα τις ενέργειές σας. Ενθαρρύνετε επίσης να συμμετέχετε στο πρόγραμμα ΕΑΕ για περισσότερο από έναν χρόνο, καθώς προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η συμμετοχή σε πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης αμέσως μετά την ΔΠ για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στη βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας (Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou, & Creemers, 2017). Η συνέχιση του προγράμματος

ΕΑΕ για περισσότερο από ένα έτος θα σας δώσει έτσι περισσότερο χρόνο για να αναπτύξετε περαιτέρω τα σχέδια δράσης σας και να ικανοποιήσετε νέους τομείς βελτίωσης.

- γ) Έμφαση τόσο στην ικανότητα όσο και στην ανάπτυξη και στην κριτική σκέψη:** Η ΔΠ προτείνει ότι για να είναι αποτελεσματικό το πρόγραμμα ΕΑΕ πρέπει να επικεντρωθεί τόσο στην ανάπτυξη ικανοτήτων όσο και στην εμπλοκή των συμμετεχόντων στην κριτική σκέψη.. Αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να υπογραμμίζεται τόσο η ανάπτυξη ικανοτήτων όσο και η καθοδηγούμενη κριτική σκέψη. Σας παρέχεται υποστηρικτικό υλικό για να αναπτύξετε συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες αξιολόγησης που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα σας ενθαρρύνει να αποκτήσετε τον έλεγχο και να προβληματιστείτε κριτικά πάνω στη μάθησή σας, μέσω της ανάπτυξης και αναθεώρησης των σχεδίων δράσης σας.
- δ) Διαφοροποιημένες διαδρομές ανάπτυξης ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών:** Η ΔΠ αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποιημένες επαγγελματικές ανάγκες. Αυτός είναι ο λόγος που ζητήθηκε μια αρχική αξιολόγηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης (δηλ., ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης) πριν από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ΕΑΕ. Τα αποτελέσματα μπορούν να επισημάνουν συγκεκριμένους τομείς βελτίωσης στους οποίους πρέπει να εστιάσετε, προσαρμόζοντας έτσι τις προσωπικές σας επαγγελματικές ανάγκες.
- ε) Έμφαση στη δημιουργία εταιρικής σχέσης μεταξύ ερευνητών και επαγγελματιών (Συμβουλευτική και Ερευνητική Ομάδα, A&RTeam):** Η ΔΠ αναγνωρίζει ότι ενώ κάθε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη και εφαρμογή των δικών του στρατηγικών και σχεδίων δράσης για βελτίωση, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί είναι απαραίτητοι για να καταστεί δυνατή και να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία της αυτο-βελτίωσης. Συγκεκριμένα, έχει συσταθεί μια Συμβουλευτική και Ερευνητική Ομάδα (A&RTeam) για να παρέχει τεχνική εμπειρία και τη διαθέσιμη γνωστική βάση προς υποστήριξη των προσπαθειών βελτίωσης. Κάθε μέρος (εκπαιδευτικοί και Συμβουλευτική και Ερευνητική ομάδα) έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο και την τεχνογνωσία που φέρνουν σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης, κι έτσι η συνεργασία μεταξύ της Συμβουλευτικής και Ερευνητικής ομάδας και των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν το πρόγραμμα ΕΑΕ θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση. Ως εκ τούτου, δεν μένετε μόνοι σας για να μελετήσετε το υλικό, να σχεδιάσετε και να εφαρμόσετε τις στρατηγικές και τις δράσεις σας, αλλά αντίθετα ενθαρρύνεστε να κάνετε χρήση της Συμβουλευτικής και Ερευνητικής ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος ΕΑΕ (βλ. Μέρος Γ για λεπτομέρειες). Η Συμβουλευτική και Ερευνητική ομάδα θα παρέχει υποστήριξη για το ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (δηλ., ολοκλήρωση, ανάλυση, ανατροφοδότηση πάνω στα αποτελέσματα), τον προσδιορισμό της διαδρομής επιμόρφωσης, την ανάπτυξη και την αναθεώρηση των προσωπικών σας σχεδίων δράσης, την εφαρμογή των επιμορφωτικών συνεδριών (π.χ. υποστηρικτική βιβλιογραφία, διευκρινίσεις σχετικά με το περιεχόμενο) και θα είναι διαθέσιμη για την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη καθ' όλη τη διαδικασία εφαρμογής.

3.2 Το σκεπτικό του προγράμματος ΕΑΕ

Το παρόν πρόγραμμα ΕΑΕ αναγνωρίζει επίσης ότι πρέπει να εξεταστούν ορισμένες κοινές παρανοήσεις σχετικά με την αποτελεσματική αξιολογική πρακτική. Είναι πιθανό να έχετε συμμετάσχει σε άλλες επιμορφώσεις σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση με μια εντελώς διαφορετική εστίαση και οργάνωση. Σκοπός μας είναι να διασφαλίσουμε ότι μοιραζόμαστε μια κοινή αντίληψη για το τι είναι πραγματικά η διαμορφωτική αξιολόγηση, πώς μεταφράζεται σε δράση, και να εξετάσουμε μερικές από τις κύριες πιθανές παρανοήσεις που συζητούνται παρακάτω.

α) Εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης παρά στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών:

Η διάκριση μεταξύ της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης έχει να κάνει με το σκοπό που κάθε

μια από αυτές έχει σχεδιαστεί και χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει. Η αθροιστική αξιολόγηση αφορά την περιγραφή του συνολικού επιτεύγματος ενός μαθητή συνήθως για σκοπούς επιλογής ή σύγκρισης. Από την άλλη πλευρά, η διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών ενός μαθητή και την ανάληψη κατάλληλης δράσης για την υποστήριξη της μάθησής του. Η έρευνα υποστηρίζει ότι η επίτευξη και των δύο σκοπών με τον ίδιο μηχανισμό δεν είναι εφικτή (Harlen & James, 1997; Black & William, 1998; Kyriakides & Campbell, 2003; Kyriakides, Demetriou, & Charalambous, 2006). Επομένως, μια αξιολογική πρακτική μπορεί να προσδιοριστεί ως αθροιστική ή διαμορφωτική όταν εξετάζουμε τον σκοπό που εξυπηρετεί. Ακόμα κι όταν μια πρακτική εμφανίζεται ως διαμορφωτικά προσανατολισμένη, εάν οι πληροφορίες που συλλέγονται δεν χρησιμοποιούνται για να γίνουν προσαρμογές και να παρέχουν υποστήριξη ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τη μάθησή τους, τότε ο διαμορφωτικός σκοπός δεν επιτυγχάνεται. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υποτιθέμενες «διαμορφωτικές στρατηγικές» στην τάξη τους (π.χ., εισιτήρια εξόδου (exit slips), φανάρια) χωρίς να ενημερώνουν ή να πραγματοποιούν τα επόμενα βήματα στη μάθηση. Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες πρακτικές αξιολόγησης (π.χ. χαρτοφυλάκια (portfolios), ρούμπρικες αυτοαξιολόγησης) θεωρούνται εγγενώς διαμορφωτικές παραβλέποντας το γεγονός ότι ανάλογα με τη χρήση τους, μπορούν να εξυπηρετήσουν τόσο διαμορφωτικούς όσο και/ή συγκριτικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέκει τους μαθητές στην αυτοαξιολόγηση, πιστεύοντας ότι χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση αλλά στη συνέχεια χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης ως μέρος της βαθμολογίας των μαθητών, κάτι που στην πραγματικότητα είναι αθροιστική αξιολόγηση. Επομένως, στόχος μας δεν είναι απλώς να σας εκπαιδεύσουμε στη χρήση συγκεκριμένων διαμορφωτικά προσανατολισμένων στρατηγικών. Η εστίασή μας είναι στην ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων που χρειάζεστε για να εκτελέσετε με έναν επαρκή και επαγγελματικό τρόπο τις σχετιζόμενες με την αξιολόγηση πτυχές της εργασίας σας (Brookhart, 2011) ώστε να επιτευχθεί ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης. Αυτό θα επιτευχθεί βοηθώντας σας ώστε να είστε σε θέση να διακρίνετε πότε και πώς να χρησιμοποιήσετε κάθε δεξιότητα αξιολόγησης προκειμένου να εξυπηρετείτε τον διαμορφωτικό σκοπό της.

β) Δεξιότητες που εμπλέκονται στη χρήση βασικών τεχνικών όταν αυτές χρησιμοποιούνται σε τυπικές και / ή άτυπες καταστάσεις.

Είναι μια κοινή παρανόηση ότι οι επίσημες αξιολογήσεις είναι πάντα αθροιστικές, ενώ οι ανεπίσημες ή οι πολύ γρήγορες εκτιμήσεις εξυπηρετούν τον διαμορφωτικό σκοπό. Ωστόσο, για άλλη μια φορά ο εξυπηρετούμενος σκοπός εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα προκύψουν. Θα μπορούσατε να έχετε άτυπες αξιολογήσεις που δεν χρησιμοποιούνται ποτέ για να ενημερωθούν οι μαθητές σχετικά με τη μάθησή τους και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί (π.χ. μια αυθόρμητη προφορική ερώτηση που υποδηλώνει μια παρανόηση, αλλά ο εκπαιδευτικός την αγνοεί). Ταυτόχρονα, θα μπορούσατε να έχετε επίσημες αξιολογήσεις που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσετε τις ανάγκες των μαθητών και να καθοδηγήσετε μελλοντικές ενέργειες (π.χ. να δώσετε εποικοδομητικά σχόλια για τα αποτελέσματα μιας επίσημης γραπτής δοκιμασίας). Αυτό επίσης αντιπροσωπεύει τη χρήση των βασικών τεχνικών αξιολόγησης (δηλαδή γραπτή αξιολόγηση, προφορική αξιολόγηση και παρατήρηση/αξιολόγηση εκτέλεσης). Οι τεχνικές αξιολόγησης δεν κατηγοριοποιούνται ως διαμορφωτικές ή αθροιστικές. Όλες οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη και των δύο στόχων. Για παράδειγμα, η γραπτή αξιολόγηση με τη μορφή γραπτών δοκιμασιών θεωρείται συνήθως ως εγγενώς αθροιστική αξιολόγηση. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει, να διαχειριστεί και να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα μιας γραπτής δοκιμασίας για να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών προκειμένου να τους βοηθήσει να βελτιωθούν. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ότι ο σκοπός που υπηρετεί μια αξιολόγηση καθορίζει τον τρόπο κατασκευής και διαχείρισης ενός εργαλείου αξιολόγησης και τον τρόπο ερμηνείας και χρήσης των δεδομένων που θα προκύψουν. Επομένως, δεν υποτίθεται ότι το ίδιο εργαλείο αξιολόγησης (δηλαδή μια συγκεκριμένη γραπτή δοκιμασία) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την

εξυπηρέτηση και των δύο σκοπών ταυτόχρονα. Το πρόγραμμα ΕΑΕ επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την παράδοση και τη χρήση αποτελεσμάτων για όλους τους τύπους τεχνικών που χρησιμοποιούνται τόσο σε επίσημες όσο και σε άτυπες καταστάσεις, με βάση τον διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης και τους μαθησιακούς στόχους που πρέπει να εξεταστούν.

γ) Ο χρόνος αξιολόγησης είναι σημαντικός αλλά δεν καθορίζει το σκοπό.

Μια άλλη κοινή παρανόηση είναι ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι συνώνυμη με τη συνεχή ή συχνή αξιολόγηση. Πράγματι, όταν πραγματοποιείται μια αξιολόγηση στην αρχή, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος ενός σχολικού έτους, σε ένα εξάμηνο, σε μια ενότητα ή σε ένα μάθημα, είναι σημαντικό προκειμένου να επιτευχθεί ο διαμορφωτικός της σκοπός. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναμένεται να πραγματοποιείται πιο συχνά καθώς αυτό διασφαλίζει ότι οι μαθησιακές ανάγκες θα εντοπιστούν αρκετά νωρίς για να πραγματοποιηθούν διορθωτικές ενέργειες. Επομένως, στη βιβλιογραφία, έχει τονιστεί ο συνεχής χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Black & William, 1998; Clark, 2012). Ωστόσο, όταν μια αξιολόγηση είναι συνεχής ή συχνή αυτό δεν σημαίνει ότι ταυτόχρονα επιτυγχάνεται ο διαμορφωτικός σκοπός. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τους μαθητές σε κάθε μάθημα ή ακόμα και περισσότερες από μία φορές σε ένα μάθημα, αλλά ποτέ να μην χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες αξιολόγησης που απαιτούνται για να ενημερώσει τη μελλοντική πρακτική ή να δώσει σχόλια στους μαθητές. Ταυτόχρονα, μια αξιολόγηση στο τέλος μιας ενότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει στους μαθητές εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με το αν αυτοί έχουν επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας και ποια μέτρα πρέπει να λάβουν για να βελτιώσουν τη μάθησή τους σε σχέση με αυτούς τους στόχους. Αυτό είναι σημαντικό, δεδομένου ότι τα μαθηματικά δομήματα που παρουσιάζονται σε μία ενότητα σχετίζονται στενά με αυτά που διδάσκονται στην επόμενη ενότητα (ή ακόμα και τον επόμενο χρόνο). Για το λόγο αυτό, η εποικοδομητική ανατροφοδότηση που δίνεται στο τέλος μιας ενότητας είναι χρήσιμη για την προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της επόμενης ενότητας. Έτσι, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ο προσδιορισμός μιας αξιολογικής πρακτικής ως διαμορφωτικής έχει να κάνει περισσότερο με το αν βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τη μάθησή τους, παρά με τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα η μάθηση.

δ) Οι αρχές της σε βάθος αξιολόγησης αναφέρονται τόσο στη διαμορφωτική όσο και στην αθροιστική αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια διαδικασία επαγγελματικής κρίσης που βασίζεται σε ξεχωριστές αλλά σχετιζόμενες αρχές μέτρησης αποδεικτικών στοιχείων και εκτίμησης (McMillan, 2000). Τόσο οι αθροιστικές όσο και οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις αναμένεται να ικανοποιήσουν τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να σχεδιάσουν και να χρησιμοποιήσουν αξιολογήσεις που είναι, μεταξύ άλλων, αξιόπιστες, έγκυρες, αντιπροσωπευτικές, αμερόληπτες, ηθικές, αποτελεσματικές και εφικτές. Για παράδειγμα, η ευθυγράμμιση των μαθησιακών στόχων με τις δραστηριότητες αξιολόγησης (π.χ. δημιουργία πίνακα προδιαγραφών) είναι απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η αξιολόγηση είναι αντιπροσωπευτική της προσφερόμενης διδασκαλίας και ότι οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς στόχους με έναν έγκυρο τρόπο. Αυτό είναι απαραίτητο, ανεξάρτητα από το αν η αξιολόγηση γίνεται για αθροιστικούς ή διαμορφωτικούς σκοπούς. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ότι ο σκοπός μιας αξιολόγησης μπορεί να μετατοπίσει την έμφαση σε μία ή περισσότερες από αυτές τις πτυχές. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να αγνοήσουν όλες τις άλλες. Για παράδειγμα, κατά τη χρήση της αθροιστικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην αξιοπιστία της αξιολόγησης, καθώς αυτά τα αποτελέσματα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με έναν μαθητή που έχουν συνήθως έναν πιο υψηλού διακυβεύματος χαρακτήρα (π.χ. βαθμοί, τάξη επανάληψη, ακαδημαϊκά βραβεία κ.λπ.). Από την άλλη πλευρά, κατά τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης,

οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην εγκυρότητα της αξιολόγησής τους, προκειμένου να βεβαιωθούν ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι ουσιαστικά και μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών των μαθητών προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες ενέργειες. Ανεξάρτητα από τον σκοπό της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν τις δεξιότητες να σχεδιάζουν και να χρησιμοποιούν ποιοτικές αξιολογήσεις που ικανοποιούν τις βασικές αρχές των αξιολογήσεων. Σε αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ, η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη χρήση ποιοτικής διαμορφωτικής αξιολόγησης με βάση τη διαθέσιμη γνωστική βάση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

4. Διαδρομές επιμόρφωσης Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ βασίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποιημένες επαγγελματικές ανάγκες σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι μια κοινή εκπαίδευση σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όπως συμβαίνει συνήθως, δεν αποτελεί την κατάλληλη λύση. Ως εκ τούτου, αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ οργανώνεται για να ικανοποιήσει αυτές τις διαφοροποιημένες ανάγκες, παρέχοντας τρεις διαφορετικές διαδρομές επιμόρφωσης. Αυτές οι διαδρομές διαμορφώθηκαν με βάση προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι όταν εξετάζονται οι δεξιότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι προτεραιότητες βελτίωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν για να ικανοποιήσουν παρόμοιες ανάγκες. Η οργάνωση της επιμόρφωσης με βάση αυτές τις ανάγκες μας επιτρέπει να παρέχουμε πιο στοχευμένη και εστιασμένη εκπαίδευση. Συνιστάται θερμά να ακολουθήσετε την διαδρομή επιμόρφωσης που υποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο όφελος από αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ. Το Μέρος Γ παρέχει περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν και τη διαθέσιμη υποστήριξη κατά την εφαρμογή αυτού του προγράμματος ΕΑΕ.

ΜΕΡΟΣ Γ

1. Εισαγωγή

Ως εκπαιδευτικοί, έχουμε συνήθως θετικές απόψεις ως προς τις αξιολογικές πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν τη μάθηση των μαθητών και αναγνωρίζουμε τη σημασία της εφαρμογής διαμορφωτικών αξιολογικών πρακτικών στις αίθουσες διδασκαλίας. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει χαμηλό διακύβευμα, μπορεί να είναι μέρος της καθημερινής μας διδακτικής πρακτικής χωρίς σημαντικές αλλαγές στις ρουτίνες μας, μας δίνει περισσότερη ελευθερία για το πότε και πώς θα εφαρμοστεί και ευθυγραμμίζεται καλύτερα με τον ρόλο μας στην προώθηση της μάθησης. Ωστόσο, η αναγνώριση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως ένα σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας δεν αρκεί για να επέλθουν αλλαγές στην πρακτική. Εάν δεν έχετε αναπτύξει ακόμα τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που εμπλέκονται στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, πιθανότατα θα αποτύχετε στην αποτελεσματική εφαρμογή της στην καθημερινή σας πρακτική. Το πρόγραμμα ΕΑΕ που παρουσιάζεται σε αυτό το εγχειρίδιο αναγνωρίζει ότι για να επέλθουν αλλαγές στην πρακτική μας χρειαζόμαστε υποστήριξη για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εφαρμογή της αποτελεσματικής διαμορφωτικής αξιολογικής πρακτικής. Αυτό το τρίτο μέρος του εγχειριδίου παρουσιάζει έναν βήμα προς βήμα οδηγό για την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος ΕΑΕ με αναφορές σε υλικό, πηγές και υποστηρικτικούς μηχανισμούς.

2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών FORMAS

Αυτή η σειρά μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εξατομικευμένου ρυθμού θα σας βοηθήσει να εξελίξετε όχι μόνο τις γνώσεις σας αλλά και τις δεξιότητές σας στην αξιολόγηση των μαθητών. Πρώτον, μέσω ενός ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης θα προσδιορίσετε τα πλεονεκτήματα και τις ανάγκες σας σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών (βλ. Μέρος Α). Στη συνέχεια, με βάση τα αποτελέσματα αυτής της αυτοαξιολόγησης, θα δημιουργήσετε ένα προσωπικό σχέδιο δράσης για να σας βοηθήσει να παρακολουθήσετε την πρόοδό σας ώστε να επιτύχετε τους στόχους που έχουν τεθεί. Οι επιμορφωτικές συνεδρίες που παρέχονται θα υποστηρίξουν αυτή την προσπάθεια, μέσω διδακτικής καθοδήγησης, δραστηριοτήτων εφαρμογής της νέας γνώσης και καθοδηγούμενου αναστοχασμού. Ταυτόχρονα, σας παροτρύνουμε να επικοινωνήσετε με την ερευνητική μας ομάδα (formas@ucy.ac.cy) για υποστήριξη στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος ΕΑΕ (δηλ., ανάλυση του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων αξιολόγησης και ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα, δημιουργία σχεδίου επιμόρφωσης προσαρμοσμένου στις ανάγκες σας, ανατροφοδότηση σχετικά με το σχέδιο δράσης και την εφαρμογή του).

2.1 Σκοποί και στόχοι του προγράμματος ΕΑΕ

Αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ έχει ως σκοπό να σας βοηθήσει να αναπτύξετε συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες αξιολόγησης που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αποκτάτε τον έλεγχο και προβληματίζεστε με κριτική σκέψη σχετικά με τη μάθησή σας. Συγκεκριμένα, αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ σκοπεύει:

- Να σας υποστηρίξει στον προσδιορισμό των πλεονεκτημάτων και των αναγκών σας σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών.
- Την συμμετοχή σας στην καθοδηγούμενη κριτική σκέψη σχετικά με την αξιολογική πρακτική σας.

- Να σας υποστηρίξει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για το σχεδιασμό και τη χρήση της αξιολόγησης με τρόπους που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών και ενισχύουν την αποτελεσματικότητά σας.
- Την εξοικειώσή σας με τις πρακτικές που προσανατολίζονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση.
- Να σας βοηθήσει να δομήσετε περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

2.2 Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (EMA)

Στο τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος αναμένεται να είστε σε θέση:

- Να δημιουργείτε μια κουλτούρα στην τάξη που προωθεί τις πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης.
- Να σχεδιάζετε και να εφαρμόζετε υψηλής ποιότητας διαμορφωτική αξιολόγηση.
- Να επιλέγετε, αναλύετε και τροποποιείτε τις πρακτικές σας σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης για να αντιμετωπίσετε καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.
- Να υποστηρίζετε τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης.

2.3 Διάρκεια

Αυτή είναι μία σειρά μαθημάτων εξατομικευμένου ρυθμού και μπορεί να ολοκληρωθεί σύμφωνα με το δικό σας πρόγραμμα. Θεωρείται καλύτερο να ξεκινήσετε το πρόγραμμα ΕΑΕ στην αρχή ενός σχολικού έτους. Με αυτόν τον τρόπο, είναι ευκολότερο να δημιουργήσετε μια κουλτούρα θετικής αξιολόγησης στην τάξη σας, καθώς και να εισαγάγετε νέες αξιολογικές πρακτικές και ρουτίνες. Το πρόγραμμα ΕΑΕ περιλαμβάνει πέντε (5) επιμορφωτικές συνεδρίες. Η σύστασή μας είναι να ολοκληρώσετε τις συνεδρίες σε διάστημα επτά έως δέκα μηνών, με μία έως δύο ώρες που θα αφιερώνετε στην εργασία μέσω του υλικού κάθε φορά. Το προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα επιτρέπει την ύπαρξη χρόνου μεταξύ των συνεδριών για να εφαρμόσετε/δοκιμάσετε τις νέες γνώσεις που παρουσιάζονται σε κάθε συνεδρία. Φυσικά, το πρόγραμμα ΕΑΕ μπορεί επίσης να εφαρμοστεί ακολουθώντας ένα διαφορετικό χρονοδιάγραμμα από αυτό που προτείνεται, με βάση τις δικές σας προσωπικές ανάγκες και πρόγραμμα. Για παράδειγμα, μπορεί να αποφασίσετε να ξεκινήσετε το πρόγραμμα ΕΑΕ στη μέση του σχολικού έτους και όχι στην αρχή, όπως προτείνεται. Εντούτοις, είναι σημαντικό να εξασφαλίσετε την απόσταση μεταξύ των συνεδριών ώστε να έχετε αρκετό χρόνο για να εφαρμόσετε τις ενέργειες/δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο σχέδιο δράσης σας. Η απόσταση μεταξύ των συνεδριών είναι επίσης σημαντική, καθώς παρέχει τον απαραίτητο χρόνο για προβληματισμό ώστε να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες στις προσπάθειές βελτίωσης της πρακτικής σας, καθώς και τρόποι για να τις ξεπεράσετε.

Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ μπορεί να εφαρμοστεί για περισσότερο από ένα σχολικό έτος. Η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των μαθητών, είναι μια μάλλον μακροπρόθεσμη διαδικασία που απαιτεί την απόκτηση τόσο απλών όσο και πιο σύνθετων διδακτικών συμπεριφορών στην τάξη (Garet et al., 2001; Villegas-Reimers, 2003). Η τελική μέτρηση των δεξιοτήτων αξιολόγησής σας που διεξάγεται στο τέλος του προγράμματος ΕΑΕ μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για το πώς μπορεί να συνεχιστεί η επιμόρφωσή σας. Για παράδειγμα, η τελική μέτρηση μπορεί να σας βοηθήσει να εντοπίσετε νέους τομείς για βελτίωση και να σας προτείνει να συνεχίσετε την επιμόρφωσή σας ακολουθώντας μια διαφορετική διαδρομή επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του επόμενου σχολικού έτους. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει ένα προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα για την εφαρμογή του προγράμματος ΕΑΕ (βλέπε Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα για την εφαρμογή του προγράμματος ΕΑΕ

Συνεδρίες Επιμόρφωσης	Χρονοδιάγραμμα
1 ^η συνάντηση - Εισαγωγική συνεδρία και Αρχική αυτο-αξιολόγηση δεξιοτήτων αξιολόγησης (δηλ. Ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης)	Σεπτέμβριος
Ανάλυση της αυτοαξιολόγησης των Δεξιοτήτων αξιολόγησης (δηλ., ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης) και προσδιορισμός των περιοχών εστίασης (με την υποστήριξη της ομάδας A&RTeam)	
2 ^η συνάντηση - Μελέτη νέου υλικού - Προσωπικό Σχέδιο Δράσης - πρώτο προσχέδιο	Νοέμβριος
Εφαρμογή των δράσεων που περιλαμβάνονται στο σχέδιο δράσης, προσαρμογή και αναθεώρηση (με την υποστήριξη της ομάδας A&RTeam)	
3 ^η συνάντηση - Μελέτη νέου υλικού - Αναθεώρηση Προσωπικού Σχεδίου Δράσης	Ιανουάριος
Εφαρμογή των δράσεων που περιλαμβάνονται στο σχέδιο δράσης, προσαρμογή και αναθεώρηση (με την υποστήριξη της ομάδας A&RTeam)	
4 ^η συνάντηση - Μελέτη νέου υλικού - Αναθεώρηση Προσωπικού Σχεδίου Δράσης	Μάρτιος
Εφαρμογή των δράσεων που περιλαμβάνονται στο σχέδιο δράσης, προσαρμογή και αναθεώρηση (με την υποστήριξη της ομάδας A&RTeam)	
5 ^η συνάντηση - Μελέτη νέου υλικού - Αναθεώρηση Προσωπικού Σχεδίου Δράσης	Μάιος / Ιούνιος
Εφαρμογή των δράσεων που περιλαμβάνονται στο σχέδιο δράσης, προσαρμογή και αναθεώρηση (με την υποστήριξη της ομάδας A&RTeam).	
Τελική αυτοαξιολόγηση των δεξιοτήτων αξιολόγησης (δηλ., Ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης)	Ιούνιος
Ανάλυση των αξιολογικών δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (δηλ., ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης) και ανατροφοδότηση πάνω στα αποτελέσματα. Προτάσεις για το πώς να ενεργήσετε για το επόμενο έτος (με την υποστήριξη της ομάδας A&RTeam).	

3. Υποστηρικτικοί μηχανισμοί -

Ο ρόλος της συμβουλευτικής και ερευνητικής ομάδας FORMAS

Αυτή είναι μία σειρά μαθημάτων αυτοδιδασκαλίας που απαιτεί από εσάς να αναλάβετε προσωπική ευθύνη για τη μάθηση και ανάπτυξή σας μέσω της πρακτικής της αυτοαξιολόγησης, του προβληματισμού και της δράσης. Ωστόσο, η Συμβουλευτική και Ερευνητική μας Ομάδα (A&RTeam) είναι διαθέσιμη για την παροχή της υποστήριξης και των εργαλείων που απαιτούνται για την ανάπτυξή σας. Στόχος μας είναι να αναλάβετε την ανάπτυξή σας σε ένα υποστηρικτικό, καθοδηγούμενο περιβάλλον. Ειδικότερα, η A&RTeam μας μπορεί να παρέχει πληροφορίες, υποστήριξη και ανατροφοδότηση σε σχέση με:

- ✓ Το έργο FORMAS και την υλοποίησή του

- ✓ Το θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται για την εξέταση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση
- ✓ Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (δηλ., ολοκλήρωση, ανάλυση, ανατροφοδότηση πάνω στα αποτελέσματα)
- ✓ Τον προσδιορισμό της διαδρομής επιμόρφωσης
- ✓ Την ανάπτυξη και αναθεώρηση του προσωπικού σχεδίου δράσης
- ✓ Την εφαρμογή επιμορφωτικών σεμιναρίων (δηλ., υποστηρικτική βιβλιογραφία, διευκρινίσεις σχετικά με το περιεχόμενο)
- ✓ Την ανατροφοδότηση και υποστήριξη καθ' όλη τη διαδικασία εφαρμογής
- ✓ Τη δημιουργία επαγγελματικών δικτύων με τους άλλους εκπαιδευτικούς
- ✓ Την αξιολόγηση του αντίκτυπου του προγράμματος ΕΑΕ στις δεξιότητές σας
- ✓ Τον προσδιορισμό μελλοντικών προσπαθειών βελτίωσης σε σχέση με τα δικά σας αποτελέσματα εκτίμησης των δεξιοτήτων αξιολόγησης

4. Δημιουργία δικτύων μάθησης

Συνιστάται επίσης η δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας με έναν ή περισσότερους συναδέλφους. Η συνεργασία με ανθρώπους που καταλαβαίνουν τη διαδρομή σας και μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση είναι ζωτικής σημασίας για κάθε διαδρομή βελτίωσης. Η αξιοποίηση των ευκαιριών σύνδεσης με συναδέλφους που έχουν παρόμοιες προτεραιότητες βελτίωσης μπορεί να σας βοηθήσει να αποκτήσετε νέες πληροφορίες, να επανεξετάσετε προηγούμενες γνώσεις και πεποιθήσεις και να βασιστείτε στις δικές σας ιδέες αλλά και των άλλων, προκειμένου να βελτιώσετε την αξιολογική πρακτική σας. Η ερευνητική ομάδα μας βρίσκεται στην ευχάριστη θέση να σας υποστηρίξει στη δημιουργία ενός τέτοιου δικτύου, παρέχοντας πληροφορίες για άλλους εκπαιδευτικούς (από τη χώρα σας ή/και άλλες χώρες) που εφαρμόζουν το πρόγραμμα ΕΑΕ και ανήκουν στην ίδια ομάδα εστίασης με εκείνη που θα τοποθετηθείτε.

5. Ανάπτυξη του προσωπικού σας σχεδίου δράσης

Αναμένουμε καθένας από εσάς να αναπτύξει το δικό του σχέδιο δράσης λαμβάνοντας υπόψη τις δικές σας ανάγκες και το πλαίσιο στο οποίο αναμένεται να διδάξετε μαθηματικά σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Παράρτημα Β παρέχεται ένα δείγμα σχεδίου δράσης για κάθε ομάδα εστίασης. Τα δείγματα σχεδίων δράσης που παρέχονται περιλαμβάνουν έναν κατάλογο προτεινόμενων δραστηριοτήτων/δράσεων ανά στόχο. Ωστόσο, αναμένεται να προσαρμόσετε τα σχέδια δράσης του δείγματος, ώστε να ταιριάζουν με τη δική σας περίπτωση. Ενθαρρύνετε να επιλέξετε ή να προσαρμόσετε ορισμένες από αυτές τις δραστηριότητες στο πλαίσιο σας ή να δημιουργήσετε/αναπτύξετε το δικό σας. Προτείνεται ένας εφικτός αριθμός δραστηριοτήτων. Φυσικά, είστε ελεύθεροι να δημιουργήσετε το σχέδιο δράσης ακολουθώντας μια διαφορετική μορφή, ωστόσο πρέπει να βεβαιωθείτε ότι ικανοποιούνται οι απαραίτητες πτυχές ενός σχεδίου δράσης (δηλ., στόχοι, δραστηριότητες/δράσεις, χρονοδιάγραμμα, πόροι, τρόποι αξιολόγησης των δράσεων που εφαρμόζονται). Η έμφαση εδώ για τον καθένα από εσάς είναι η ανάληψη δράσης για τη βελτίωση της πρακτικής σας και όχι το πόσο λεπτομερές είναι το σχέδιο δράσης. Η ερευνητική μας ομάδα βρίσκεται στην ευχάριστη θέση να συνεργαστεί μαζί σας και να παρέχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση στην προσπάθειά σας να αναπτύξετε και να εφαρμόσετε το σχέδιο δράσης σας.

6. Βήματα για την εφαρμογή του προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών

Ακολουθήστε τις οδηγίες που παρέχονται παρακάτω για να ξεκινήσετε την εφαρμογή αυτού του προγράμματος αυτο-ανάπτυξης για να εξελίξετε τις ικανότητές σας στην αξιολόγηση των μαθητών.

Βήμα 1: Συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Το πρώτο βήμα για την εφαρμογή αυτού του προγράμματος ΕΑΕ είναι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων αξιολόγησης (βλέπε Παράρτημα Α). Σας ζητήθηκε ήδη να το συμπληρώσετε στο Μέρος Α του εγχειριδίου. Εάν για οποιονδήποτε λόγο δεν έχετε συμπληρώσει ακόμα το ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε επιστρέψτε στο Μέρος Α και συμπληρώστε το τώρα.

Βήμα 2: Προσδιορίστε τη διαδρομή επιμόρφωσής σας

Εάν είστε έτοιμοι να προχωρήσετε στο Βήμα 2, αυτό σημαίνει ότι η A&RTeam έχει αναλύσει το ερωτηματολόγιό σας και σας έχει κατανειμίει στην ομάδα που ικανοποιεί καλύτερα τις δικές σας προτεραιότητες βελτίωσης. Παρακαλούμε ακολουθήστε την διαδρομή επιμόρφωσης που προτείνεται από την αρχική αξιολόγηση των δεξιοτήτων σας (δηλ., ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων αξιολόγησης). Με τον τρόπο αυτό θα συμμετάσχετε σε πιο συγκεκριμένη και στοχευμένη επιμόρφωση σύμφωνα με τις προσδιορισμένες επαγγελματικές σας ανάγκες. Σας υπενθυμίζουμε ότι αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ προσφέρει τρεις διαφορετικές διαδρομές επιμόρφωσης (δηλαδή ομάδες εστίασης). Κάθε ομάδα εστίασης (δηλ., Ομάδα Α, Ομάδα Β και Ομάδα Γ) έχει διαφορετικό περιεχόμενο προσαρμοσμένο για να ικανοποιήσει διαφορετικές δεξιότητες αξιολόγησης.

Βήμα 3: Ξεκινήστε το πρόγραμμα ΕΑΕ

Παρακάτω, παρέχεται η περιγραφή των συνεδριών για κάθε ομάδα εστίασης. Επίσης, είναι διαθέσιμοι σύνδεσμοι με το σχετικό υλικό κάθε συνεδρίας για να διευκολύνουν την πρόσβασή σας στο υλικό. Προτού ξεκινήσετε την επιμόρφωσή σας, παρακαλούμε να έχετε κατά νου τα εξής:

- ✓ Ξεκινήστε μελετώντας το υλικό της Συνεδρίας 1 της Ομάδας σας. Θυμηθείτε ότι πρέπει να είναι διαθέσιμος επαρκής χρόνος μεταξύ των συνεδριών για να σας επιτρέψει να εισάγετε τις αλλαγές στην τρέχουσα πρακτική σας με βάση τους στόχους που καλύπτονται σε κάθε συνεδρία. Αποφύγετε τη μελέτη του υλικού των επόμενων συνεδριών ή άλλων ομάδων, καθώς αυτό μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση σχετικά με το τι προσπαθείτε να επιτύχετε.
- ✓ Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών θα πρέπει να δώσετε έμφαση στις δραστηριότητες εφαρμογής που προτείνονται σε κάθε συνεδρία. Ο σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων εφαρμογής είναι να σας παρέχει ευκαιρίες για να εξασκήσετε τις υπό εστίαση δεξιότητες και ως εκ τούτου θα πρέπει να ολοκληρωθεί. Όταν κρίνεται απαραίτητο, υπάρχουν διαθέσιμες ενδεικτικές απαντήσεις, κοινές παρανοήσεις ή σημεία για συζήτηση.

Παρακαλούμε επικοινωνήστε με την ερευνητική μας ομάδα (formas@ucy.ac.cy) για υποστήριξη και ανατρο-φοδότηση πάνω στις δραστηριότητες εφαρμογής. Μπορείτε επίσης να στείλετε με email τις ολοκληρωμένες δραστηριότητες και θα παρέχουμε ανατροφοδότηση.

- ✓ Λάβετε υπόψη ότι μέχρι το τέλος της Συνεδρίας 2 αναμένεται να αναπτύξετε το σχέδιο δράσης σας. Αφού δημιουργήσετε το πρώτο σας σχέδιο δράσης, θα σας ζητηθεί να το αναθεωρείτε σε κάθε συνεδρία, εξετάζοντας το νέο υλικό που καλύπτεται, καθώς και τις εμπειρίες σας στην εφαρμογή των ενεργειών που συμπεριλάβατε στο σχέδιό σας. Για τον λόγο αυτό, κάθε συνεδρία (3-5) ξεκινά με μια δραστηριότητα που

σας ενθαρρύνει να προβληματιστείτε σχετικά με την εφαρμογή του σχεδίου δράσης σας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η απόσταση μεταξύ των συνεδριών παρέχεται για να σας επιτρέψει τον απαραίτητο χρόνο για προβληματισμό.

Παρακαλούμε επικοινωνήστε με την ερευνητική μας ομάδα για υποστήριξη και ανατροφοδότηση μέσω αυτής της διαδικασίας (formas@ucy.ac.cy). Η ομάδα μας, η οποία ενεργεί ως συμβουλευτική σας ομάδα, μπορεί να παράσχει διευκρινίσεις σχετικά με τα δείγματα των σχεδίων δράσης, να προτείνει κατάλληλες ενέργειες ανάλογα με τις ανάγκες σας, να συζητήσει πιθανές αδυναμίες στην εφαρμογή και να παράσχει προτάσεις για βελτίωση. Τα σχέδια δράσεων μπορούν επίσης να συζητηθούν εντός του δικτύου μάθησής σας. Η ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών των προσπαθειών εφαρμογής σας μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της πρακτικής σας.

Σε αυτό το σημείο παρακαλούμε μεταβείτε στο υλικό που σχετίζεται με την ομάδα εστίασής σας.

ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ Α

Καλώς ήρθατε στην Ομάδα Εστίασης Α! Αυτή η ομάδα επικεντρώνεται στη βελτίωση των δεξιοτήτων σε σχέση με την προώθηση μιας κουλτούρας μάθησης που μπορεί να προωθήσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αυτές οι δεξιότητες θεωρούνται σημαντικές, αφού η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης απαιτεί αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κουλτούρα της τάξης. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές πρέπει να έχουν μια κοινή αντίληψη και μια δέσμευση για την αξιολόγηση που προωθεί (και όχι μόνο αξιολογεί) τη μάθηση. Η ομάδα αυτή εστιάζει επίσης στη βελτίωση των δεξιοτήτων σε σχέση με την κατασκευή αντιπροσωπευτικών και έγκυρων δραστηριοτήτων/εργαλείων αξιολόγησης. Ως εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι η αξιολόγηση που παρέχεται είναι καλής ποιότητας για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε σωστά τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των μαθητών. Ο προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης και πρέπει να είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε αξιολογικές δραστηριότητες που οι μαθητές είναι σε θέση να τις εκτελέσουν. Τέλος, δίνεται επίσης έμφαση στη χρήση των εργασιών για το σπίτι με τρόπους που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών. Η εργασία για το σπίτι αναγνωρίζεται ως μια πρόσθετη ευκαιρία μάθησης για τους μαθητές. Σχετίζεται με την κατασκευή της ποσότητας της διδασκαλίας, καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε ένα θέμα/στόχο. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να μπορούμε να επεκτείνουμε τη μάθηση μέσω καλής ποιότητας εργασιών για το σπίτι που αξιολογούν με έγκυρο τρόπο τη μάθηση των μαθητών μας.

Παρακάτω μπορείτε να βρείτε πίνακες που παρουσιάζουν το περίγραμμα και τη σύντομη περιγραφή κάθε συνεδρίας, καθώς και το επιμορφωτικό υλικό στα αντίστοιχα παραρτήματα. Χρησιμοποιήστε αυτούς τους πίνακες για να σας καθοδηγήσουν σε όλες τις συνεδρίες.

Ομάδα Α - Συνεδρία 1

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 1 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Α - Περίγραμμα Συνεδρίας 1		
Διαφάνειες 1-16	Το έργο FORMAS	Το πρώτο μέρος της συνεδρίας παρουσιάζει μερικές βασικές πληροφορίες για το έργο FORMAS, υπό το οποίο αναπτύχθηκε η επιμόρφωση, και παρέχει περισσότερες πληροφορίες για το σκεπτικό και τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης.
Διαφάνειες 17-27	Τα βασικά σημεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης	Το δεύτερο μέρος της συνεδρίας στοχεύει στη δημιουργία ενός κοινού εδάφους για τη συζήτηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανές παρανοήσεις πριν προχωρήσουμε στις επόμενες συνεδρίες. Είναι πιθανό να έχετε συμμετάσχει σε άλλη(ες) επιμόρφωση(εις) για τη διαμορφωτική αξιολόγηση με μια εντελώς διαφορετική εστίαση και οργάνωση. Σκοπός μας είναι να διασφαλίσουμε ότι μοιραζόμαστε μια κοινή αντίληψη για το τι πραγματικά είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, πώς μεταφράζεται σε δράση, καθώς και να εξετάσουμε πιθανές παρανοήσεις.

Ομάδα Α - Συνεδρία 2

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 2 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Α – Περίγραμμα Συνεδρίας 2		
Διαφάνειες 1-7	Παρουσίαση της περιοχής εστίασης	Το πρώτο μέρος της συνεδρίας παρουσιάζει τις περιοχές εστίασης / δεξιοτήτων που θα συζητηθούν καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών της Ομάδας Α. Παρουσιάζεται, επίσης, η εστίαση της σημερινής συνεδρίας, καθώς και τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 8	Δραστηριότητα εφαρμογής – Προώθηση μιας θετικής κουλτούρας μάθησης (Α2α)	Η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης απαιτεί αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κουλτούρα της τάξης. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές πρέπει να έχουν μια κοινή αντίληψη και μια δέσμευση στην εκτίμηση που προωθεί (και όχι μόνο αξιολογεί) τη μάθηση. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να προβληματιστείτε με κριτική σκέψη πάνω στις τρέχουσες πρακτικές τους. Μέσω αυτού του προβληματισμού, αναμένεται να προσδιορίσετε πιθανές αδυναμίες στην τρέχουσα πρακτική σας και ταυτόχρονα να προτείνετε δράσεις που μπορείτε να αναλάβετε για να τη βελτιώσετε.
Διαφάνειες 9-12	Δημιουργία μιας κουλτούρας που μπορεί να προωθήσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση	Αυτές οι διαφάνειες παρέχουν μερικές λεπτομέρειες πάνω στο γιατί μια θετική κουλτούρα μάθησης είναι σημαντική για την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης και μερικές προτάσεις πάνω στο πώς να την επιτύχετε.
Διαφάνειες 13-17	Δραστηριότητα εφαρμογής - Ανάπτυξη μιας «Νοοτροπίας ανάπτυξης» στους μαθητές σας -Α2β	Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το πώς οι μαθητές αντιδρούν στην ανατροφοδότηση είναι ο τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες στο σχολείο. Αυτό ακολούθως επιδρά στο αν και πώς οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες ανατροφοδότησης. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν ότι οι μαθητές ενδέχεται να κατανοήσουν τις αποτυχίες/επιτυχίες διαφορετικά και να προτείνουν τρόπους να βοηθήσουν τον μαθητή να αναπτύξει μια νοοτροπία που εστιάζει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση. Πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις παρέχονται στη Δραστηριότητα εφαρμογής - Αναπτύσσοντας μια «Νοοτροπία Ανάπτυξης» στους μαθητές σας - Α2β Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων στο Παράρτημα Γ
Διαφάνεια 18	Δημιουργία του σχεδίου δράσης σας	Το σχέδιο δράσης αποτελεί ένα εργαλείο που θα σας βοηθήσει να είστε περισσότερο εστιασμένοι και συνεπείς στις προσπάθειες βελτίωσής σας. Θα δημιουργήσετε το δικό σας βασιζόμενοι στις ανάγκες σας, τις προτιμήσεις σας και το πλαίσιο της διδασκαλίας (δηλ., σχολείο, τάξεις, μαθητές).

		<p>Ένα σχέδιο δράσης δεν χρειάζεται να είναι εκτενές. Ένα σχέδιο σύντομο, εστιασμένο, εύκολο να αναπτυχθεί και να ακολουθηθεί, είναι το κλειδί. Τα σχέδια δράσης θα αναθεωρούνται συχνά! Σε κάθε συνεδρία θα υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για του εκπαιδευτικούς, ώστε να αναθεωρούν και να προσαρμόζουν το σχέδιο δράσης τους.</p> <p>Για να αναπτύξετε το πρώτο σας προσχέδιο, μπορείτε να μελετήσετε το δείγμα σχεδίου δράσης για την ομάδα σας, που είναι διαθέσιμο στο Παράρτημα Β. Για τώρα, μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις που υπάρχουν κάτω από την επικεφαλίδα Ο1 Δημιουργήστε μια κουλτούρα που μπορεί να προωθήσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση.</p>
Διαφάνειες 19-20	Καταληκτικές διαφάνειες	Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ομάδα του προγράμματός μας είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας.

Ομάδα Α - Συνεδρία 3

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 3 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Α – Περίγραμμα Συνεδρίας 3		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε σχετικά με τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για να επιτευχθεί η βελτίωση της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.
Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Η δημιουργία μιας κουλτούρας που μπορεί να προωθήσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι το πρώτο βήμα πριν την αλλαγή των αξιολογικών μας πρακτικών. Έπειτα, είναι σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι η παρεχόμενη αξιολόγηση είναι καλής ποιότητας για να μπορούμε να προσδιορίσουμε σωστά τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των μαθητών. Ο προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών είναι ένα προαπαιτούμενο για την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης και χρειάζεται να μπορούμε να δημιουργήσουμε δραστηριότητες αξιολόγησης τις οποίες οι μαθητές θα είναι ικανοί να εκτελέσουν.
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).

<p>Διαφάνειες 6-7</p>	<p>Αξιολόγηση ποιότητας: αντιπροσωπευτικότητα</p>	<p>Η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να είναι αντιπροσωπευτική της προσφερόμενης διδασκαλίας όσον αφορά το περιεχόμενο, το επίπεδο δυσκολίας και της έμφασης που δόθηκε. Για παράδειγμα, αν δώσατε περισσότερη έμφαση σε μια συγκεκριμένη έννοια για να ικανοποιήσετε τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αυτή θα πρέπει να είναι επίσης η περίπτωση στο εργαλείο αξιολόγησής σας.</p> <p>Για να είναι αντιπροσωπευτική η αξιολόγηση του μαθητή, πρέπει κανείς να ευθυγραμμίσει την αξιολόγηση με α) τις ανάγκες των μαθητών και β) την προσφερόμενη διδασκαλία (τι διδάχθηκε και πώς).</p> <p>Για να επιτύχετε αντιπροσωπευτικότητα, πρέπει πρώτα να βεβαιωθείτε ότι καθορίζετε τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (EMA) και ότι αυτά είναι καλής ποιότητας.</p> <p>Τα EMA αναφέρονται στο τι αναμένεται να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές μέχρι το τέλος του μαθήματος/της σειράς μαθημάτων.</p>
<p>Διαφάνεια 8</p>	<p>Εφαρμογή δραστηριότητας - Καθορισμός των EMA (A3α)</p>	<p>Τα μαθησιακά αποτελέσματα περιγράφονται ως γραπτές δηλώσεις του τι αναμένεται ένας εκπαιδευόμενος να γνωρίζει, αντιλαμβάνεται και/ή είναι σε θέση να κάνει μέχρι το τέλος μιας περιόδου μάθησης. Η ικανότητα να προσδιοριστεί η καλή ποιότητα των EMA είναι μια απαραίτητη δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μεταφράζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ή ακόμη και των δραστηριοτήτων αξιολόγησης σε EMA. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας εφαρμογής είναι να σας βοηθήσει να αναγνωρίσετε τη σημασία των καλής ποιότητας EMA για την αξιολόγηση, και να βελτιώσετε τις δεξιότητές σας καθορίζοντάς τα.</p> <p>Κατά την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας εφαρμογής, λάβετε υπόψη τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα EMA έχουν ένα βασικό ενεργητικό ρήμα ➤ Πρέπει να αποτελούν μικρές προτάσεις που περιγράφουν συγκεκριμένα την επιδιωκόμενη μάθηση ➤ Βεβαιωθείτε ότι αναφέρεται στο τι μαθαίνουν οι μαθητές και όχι στο τι κάνουν (δραστηριότητα) ➤ Να θυμάστε ότι ένα επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα μπορεί να εξεταστεί με τη χρήση μιας ποικιλίας διαφορετικών δραστηριοτήτων/καθηκόντων και όχι μιας μόνο δραστηριότητας.
<p>Διαφάνειες 9-11</p>	<p>Αξιολόγηση ποιότητας: αντιπροσωπευτικότητα</p>	<p>Αυτές οι διαφάνειες παρέχουν μερικές λεπτομέρειες για τα χαρακτηριστικά των καλής ποιότητας EMA. Πρέπει να χρησιμοποιούνται για να σας βοηθήσουν να αξιολογήσετε και να αναθεωρήσετε τα EMA που προτείνατε στην εφαρμογή της δραστηριότητας A3α.</p> <p>Το παράδειγμα (διαφάνεια 11) συμβάλλει στο να αναγνωρίσετε τη σημασία του καθορισμού των EMA. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον γενικό στόχο (δηλ., περιοχή του κύκλου) ως τον μαθησιακό τους στόχο.</p>

		<p>Παρόλα αυτά, ο διαχωρισμός αυτού του γενικού στόχου σε συγκεκριμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι απαραίτητος για την καλύτερη διδασκαλία και ακολούθως για την καλύτερη αξιολόγηση της εμπλεκόμενης γνώσης/δεξιοτήτων.</p>
<p>Διαφάνειες 12-13</p>	<p>Δημιουργία πίνακα προδιαγραφών: εγκυρότητα περιεχομένου</p>	<p>Ένας πίνακας προδιαγραφών (ή σχέδιο αξιολόγησης) αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο κατά την κατασκευή εργαλείων/δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Χρησιμοποιείται για να ευθυγραμμίσει στόχους, διδασκαλία και αξιολόγηση. Για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η χρήση ενός πίνακα προδιαγραφών είναι σημαντική, καθώς βελτιώνει την εγκυρότητα και αντιπροσωπευτικότητα της αξιολόγησης, επιτρέποντάς μας να προσδιορίσουμε καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.</p> <p>Συνήθως, ένας πίνακας προδιαγραφών αποτελεί ένα αμφίδρομο περιβάλλον που παρουσιάζει δραστηριότητες αξιολόγησης σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους και την ταξινόμηση αυτών των στόχων. Για παράδειγμα, η ταξινομία του Bloom χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει του εκπαιδευτικούς μαθησιακούς στόχους σε επίπεδα πολυπλοκότητας και ακρίβειας. Σε αυτό το πρόγραμμα ΕΑΕ, οι μαθησιακοί στόχοι εξετάστηκαν σε σχέση με τρεις διαστάσεις: α) δηλωτική γνώση, β) χρήση αλγόριθμων και γ) επίλυση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, η δηλωτική γνώση αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να ανακαλεί στη μνήμη ορολογία, ορισμούς, δεδομένα, θεμελιώδεις αρχές, μεθόδους, δομές, κλπ. Οι διαστάσεις της χρήσης αλγόριθμων αναφέρονται στην ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί έναν διδαγμένο αλγόριθμο σε μια δεδομένη κατάσταση. Τέλος, η επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να αναλύει μια άγνωστη/προβληματική κατάσταση και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά έναν αλγόριθμο ή μια σειρά αλγόριθμων για την επίλυσή της.</p>
<p>Διαφάνειες 14-16</p>	<p>Δραστηριότητα εφαρμογής – Πίνακας προδιαγραφών (Α3β)</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να δημιουργήσουν έναν πίνακα προδιαγραφών πριν την κατασκευή ενός εργαλείου αξιολόγησης και να τον συμπληρώσουν καθώς κατασκευάζουν τις δραστηριότητες αξιολόγησης που θα συμπεριλαμβάνονται. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δεξιότητες να α) ευθυγραμμίσουν τους στόχους και τις δραστηριότητες αξιολόγησης και β) κατηγοριοποιήσουν τις δραστηριότητες βασιζόμενοι σε συγκεκριμένες διαστάσεις. Ο στόχος της αυτής της δραστηριότητας εφαρμογής είναι να εφαρμόσετε αυτές τις δύο δεξιότητες.</p> <p>Η γραπτή δοκιμασία που θα εξεταστεί είναι διαθέσιμη στο Παράρτημα Γ.</p> <p>Η σωστή ταξινόμηση παρουσιάζεται στο αρχείο Δραστηριότητα εφαρμογής - Πίνακας προδιαγραφών - Α3β - Συμπληρωμένος πίνακας (βλ. Παράρτημα Γ).</p>

Διαφάνειες 17-20	Δημιουργία πίνακα προδιαγραφών: εγκυρότητα περιεχομένου	Ένας πίνακας προδιαγραφών μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως ένα αμφίδρομο γράφημα για να περιγράψει α) το βάρος κάθε τεχνικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση του μαθησιακού στόχου, β) την έμφαση που τοποθετείται στον μαθησιακό στόχο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
Διαφάνειες 21-22	Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας	Μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις που υπάρχουν κάτω από τις επικεφαλίδες 02, Επιβεβαιώστε την αντιπροσωπευτικότητα της γραπτής αξιολόγησης και 03, Βελτιώστε την εγκυρότητα του περιεχομένου με τη δημιουργία ενός πίνακα προδιαγραφών στο πρότυπο σχέδιο δράσης. Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρείστε τις δράσεις σας με βάση τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.
Διαφάνειες 23-24	Καταληκτικές διαφάνειες	Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ερευνητική μας ομάδα είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας. Οπότε, παρακαλούμε όπως επικοινωνήσετε μαζί μας μέσω email (formas@ucy.ac.cy) για να σας παράσχουμε οποιαδήποτε υποστήριξη που ενδέχεται να χρειάζεστε στην ανάπτυξη και την εφαρμογή των σχεδίων δράσης σας.

Ομάδα Α - Συνεδρία 4

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 4 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Α- Περίγραμμα Συνεδρίας 4		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα Προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε για τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για την επίτευξη της βελτίωσης στην αξιολογική πρακτική σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους για να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.
Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Στην προηγούμενη συνεδρία, συζητήσαμε ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντιπροσωπευτική της προσφερόμενης διδασκαλίας όσον αφορά το περιεχόμενο, το επίπεδο δυσκολίας και τη δεδομένη έμφαση. Δώσαμε έμφαση στην ανάγκη καθορισμού καλής ποιότητας EMA και χρήσης ενός πίνακα προδιαγραφών για την ευθυγράμμιση της διδασκαλίας μας και των EMA με τα στοιχεία αξιολόγησης.

		<p>Σήμερα, θα μιλήσουμε για την κατασκευή στοιχείων και πώς μπορούμε να αναπτύξουμε/επιλέξουμε στοιχεία αξιολόγησης καλής ποιότητας που αξιολογούν με έναν πιο αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο την μάθηση των μαθητών μας. Επίσης, δίνουμε έμφαση στο ότι η κατανόηση των μαθητών στα μαθηματικά είναι πολυδιάστατη και ότι η αξιολόγηση πρέπει να σχεδιαστεί για να την ικανοποιεί.</p>
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	<p>Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).</p>
Διαφάνειες 6-7	Αξιολόγηση ποιότητας: ανάπτυξη διαφορετικών τύπων στοιχείων αξιολόγησης: η εσωτερική εγκυρότητα	<p>Η απόφαση σχεδιασμού κλειστού ή ανοικτού τύπου στοιχείων αξιολόγησης εξαρτάται από τη φύση της απαιτούμενης πληροφορίας.</p> <p>Τα στοιχεία κλειστού τύπου τυπικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • έχουν μία σωστή απάντηση • μπορούν να συμπληρωθούν γρήγορα • αξιολογούν ένα συγκεκριμένο τμήμα γνώσης ή μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή διαδικασία • ενδέχεται να παρέχουν περιορισμένες πληροφορίες για το σκεπτικό των μαθητών ή περιορισμένη ευκαιρία στους μαθητές να υποδείξουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. <p>Τα στοιχεία ανοικτού τύπου τυπικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • έχουν ένα εύρος κατάλληλων απαντήσεων (δηλ., χρειάζονται κριτήρια για την αξιολόγησή τους) • χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρωθούν (και να αξιολογηθούν) • αξιολογούν ένα εύρος γνώσης και δεξιοτήτων • είναι πολύ πιθανό να παρέχουν πληροφορίες για τις στρατηγικές και το σκεπτικό επίλυσης προβλημάτων • είναι πολύ πιθανό να παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να υποδείξουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης.
Διαφάνειες 8-13	Δραστηριότητα εφαρμογής - Αξιολόγηση της ποιότητας των στοιχείων αξιολόγησης (A4a)	<p>Οι δραστηριότητες αξιολόγησης υψηλής ποιότητας είναι απαραίτητες για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς μας επιτρέπουν τον καλύτερο προσδιορισμό της προόδου/των αναγκών των μαθητών σε σχέση με τα EMA που εξετάζονται. Μεταξύ άλλων, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρησιμοποιήσουν έναν συνδυασμό διάφορων τύπων δραστηριοτήτων αξιολόγησης, να εξετάσουν τόσο τις βασικές δεξιότητες όσο και τη διαδικαστική γνώση, καθώς και να ικανοποιήσουν μια υψηλότερη σειρά δεξιοτήτων, να χρησιμοποιήσουν δραστηριότητες που ευθυγραμμίζονται με την προσφερόμενη διδασκαλία και να αποφύγουν τη μεροληψία. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας υποστηρίξει στην ανάπτυξη των δικών στα δεξιότητων κατασκευής στοιχείων.</p> <p>Σχόλια για την ποιότητα των στοιχείων είναι διαθέσιμα στη: Δραστηριότητα εφαρμογής - Αξιολόγηση της ποιότητας των στοιχείων αξιολόγησης (A4a)- Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων (βλ. Παράρτημα Γ).</p>

Διαφάνεια 14	Αξιολόγηση ποιότητας: ανάπτυξη διαφορετικών τύπων στοιχείων αξιολόγησης: η εσωτερική εγκυρότητα	Αυτή η διαφάνεια παρέχει μερικούς γενικούς εμπειρικούς κανόνες για την κατασκευή των στοιχείων αξιολόγησης.
Διαφάνεια 15	Στοιχεία αξιολόγησης-χρήση πολυδιάστατης προσέγγισης για την κατανόηση των μαθητών	Δεδομένου ότι η επιτυχία στα μαθηματικά είναι πολυδιάστατη, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αξιολογήσουν τους μαθητές με τρόπους που επιτρέπουν τη συλλογή δεδομένων σε αυτές τις διαφορετικές διαστάσεις, ώστε να μπορούν να λάβουν χώρα διορθωτικές ενέργειες. Η χρήση μιας μονοδιάστατης προσέγγισης για την αξιολόγηση της μαθηματικής επίδοσης των μαθητών είναι πιθανό να παρέχει μια ρηχή και αναξιόπιστη εικόνα της εκμάθησης των μαθητών και ενθαρρύνει αβάσιμη διδακτική πρακτική.
Διαφάνειες 16-17	Στοιχεία αξιολόγησης-χρήση πολυδιάστατης προσέγγισης για την κατανόηση των μαθητών	Μελετήστε τα παραδείγματα που παρουσιάζονται. Καθεμία από τις ερωτήσεις θεωρείται ως ένα κατάλληλο στοιχείο αξιολόγησης. Καθεμία παρέχει διαφορετική εικόνα σχετικά με το τι γνωρίζουν οι μαθητές για την έννοια των δεκαδικών. Αν χρησιμοποιούνται συνδυαστικά, μπορούν να παρέχουν μια πιο ισχυρή εικόνα του βάθους της κατανόησης των μαθητών από ό,τι θα μπορούσε να αποκτηθεί από ένα μεμονωμένο αντικείμενο.
Διαφάνειες 18-22	Δραστηριότητα εφαρμογής – πολυδιάστατη αξιολόγηση της μαθητικής επιτυχίας (A4β)	Η διαμορφωτική αξιολόγηση σχετίζεται με τον προσδιορισμό και την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται ότι μπορούν να προσδιοριστούν διαφορετικές ανάγκες. Η εκμάθηση ειδικά των μαθηματικών είναι πολυδιάστατη και αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη κατά την κατασκευή αξιολογήσεων. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε πώς διαφορετικά στοιχεία αξιολόγησης παρέχουν διαφορετικές εικόνες της μάθησης και να αναγνωρίσετε ότι από τον συνδυασμό διαφορετικών στοιχείων συλλέγουμε περισσότερο ακριβείς και ισχυρές πληροφορίες για τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Σχόλια για τα στοιχεία είναι διαθέσιμα στη: Δραστηριότητα εφαρμογής - Πολυδιάστατη αξιολόγηση της επιτυχίας των μαθητών (A4β) - Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων (βλ. Παράρτημα Γ).
Διαφάνειες 23-24	Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας	Μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις που υπάρχουν κάτω από την επικεφαλίδα 04, Βελτιώστε την εσωτερική εγκυρότητα της αξιολόγησης με την ανάπτυξη διαφορετικών τύπων στοιχείων αξιολόγησης: η εσωτερική εγκυρότητα στο πρότυπο σχέδιο δράσης. Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάζεται σε αυτή τη συνεδρία.

Διαφάνειες 25-26	Καταληκτικές διαφάνειες	Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ερευνητική μας ομάδα είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας. Μην ξεχνάτε να επικοινωνείτε μαζί μας (μέσω email formas@ucy.ac.cy) για οποιαδήποτε υποστήριξη ενδέχεται να χρειάζεστε.
---------------------	----------------------------	--

Ομάδα Α - Συνεδρία 5

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 5 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Α- Περίγραμμα Συνεδρίας 5		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα Προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε για τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για την επίτευξη της βελτίωσης της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.
Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Στην προηγούμενη συνεδρία, συζητήσαμε για την κατασκευή στοιχείων και πώς μπορούμε να αναπτύξουμε/επιλέξουμε στοιχεία αξιολόγησης καλής ποιότητας που μπορούν να αξιολογήσουν με έναν πιο αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο την μάθηση των μαθητών μας. Σήμερα, θα μιλήσουμε σχετικά με το πώς η μάθηση μπορεί να επεκταθεί διαμέσου καλής ποιότητας δραστηριοτήτων για το σπίτι που μπορούν να αξιολογήσουν με έναν πιο αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο την εκμάθηση των μαθητών μας.
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 6	Η σημασία των εργασιών για το σπίτι	Συζητήστε τις ερωτήσεις που παρουσιάζονται στη διαφάνεια 6 με έναν συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας. Οι διαφάνειες 7-8 παρέχουν πληροφορίες για τη σημασία των εργασιών για το σπίτι και πώς μπορούν να επιλεγούν οι δραστηριότητες για το σπίτι.
Διαφάνειες 7- 8	Επιλογή δραστηριοτήτων για το σπίτι	Η εργασία για το σπίτι αναγνωρίζεται ως μια πρόσθετη ευκαιρία μάθησης για τους μαθητές. Σχετίζεται με την κατασκευή της ποσότητας της διδασκαλίας, καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε ένα θέμα/στόχο. Παρόλα αυτά, για να επιτευχθούν τα θετικά αποτελέσματα της εργασίας για το σπίτι, χρειάζεται να ικανοποιηθούν συγκεκριμένες ανάγκες. Είναι, συνεπώς, σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι:

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η εργασία για το σπίτι δεν πρέπει να είναι εκτενής. Η εκτενής εργασία για το σπίτι έχει συχνά ως αποτέλεσμα άλλοι (δηλ., γονείς, οικοδιδάσκαλοι) να κάνουν την εργασία ή να βοηθούν με την εργασία για το σπίτι. Οι μαθητές συχνά νιώθουν επιβαρυνμένοι και αγχωμένοι όταν ανατίθεται μια εκτενής εργασία. Η προσαρμογή του χρόνου της εργασίας για το σπίτι με την ηλικία των μαθητών, την ικανότητα, καθώς και τις ανάγκες και το οικιακό περιβάλλον μάθησης (δηλ., αν είναι υποστηρικτικό) είναι σημαντική. ➤ Πρέπει να αποφεύγουμε να αναθέτουμε ως εργασία για το σπίτι ό,τι δεν ολοκληρώθηκε στην τάξη. Χρειάζεται να είμαστε βέβαιοι ότι έχουμε παράσχει στους μαθητές ευκαιρίες να εφαρμόσουν τη νέα γνώση (και έτσι, παρέχουμε ανατροφοδότηση για να ικανοποιήσουμε δυσκολίες, αν υπάρχουν) πριν ζητήσουμε να την εφαρμόσουν στο σπίτι. ➤ Δεν υποθέτουμε ότι όλοι οι μαθητές έχουν ένα σύστημα υποστήριξης στο σπίτι (π.χ. υλικό, μορφωμένους ενήλικες, τεχνολογία) που μπορεί να τους βοηθήσει με την εργασία για το σπίτι. Συνιστάται η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για το σπίτι βασιζόμενη στο σύστημα υποστήριξης των μαθητών. ➤ Η ανατροφοδότηση πάνω στην εργασία για το σπίτι δεν σχετίζεται μόνο με την ολοκλήρωση... Πρέπει να είναι εποικοδομητική και να ικανοποιεί θετικές και αρνητικές πτυχές της εργασίας του μαθητή και να ικανοποιεί πιθανές προσδιορισμένες μαθησιακές ανάγκες. ➤ Όπως κάθε ανατροφοδότηση, η ανατροφοδότηση πάνω στην εργασία για το σπίτι πρέπει να παρέχεται το συντομότερο δυνατόν, ώστε να υπάρχει χρόνος για την πραγματοποίηση διορθωτικών ενεργειών. ➤ Η εργασία για το σπίτι πρέπει να χρησιμοποιείται για διαμορφωτικούς παρά για αθροιστικούς σκοπούς.
Διαφάνειες 9-11	Δραστηριότητα εφαρμογής - Ανάθεση εργασίας για το σπίτι (A5)	<p>Η εργασία για το σπίτι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια πρόσθετη ευκαιρία μάθησης της διδασκαλίας στην τάξη. Παρόλα αυτά, δεν είναι όλες οι εργασίες για το σπίτι υποστηρικτικές στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αναθέσουν και να αντιμετωπίσουν την εργασία για το σπίτι με τρόπους που μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να αναπτύξετε τις δεξιότητες για να διακρίνετε μεταξύ καλής ποιότητας και κακής ποιότητας εργασίας για το σπίτι και να σχεδιάσετε δραστηριότητες για το σπίτι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαμορφωτικούς σκοπούς.</p> <p>Ανατρέξτε επίσης στο φυλλάδιο «Οδηγίες εποικοδομητικής εργασίας για το σπίτι» που διατίθεται στο Παράρτημα Γ.</p>
Διαφάνεια 12	Διαχείριση των εργασιών για το σπίτι	<p>Έμφαση στον διαμορφωτικό ρόλο της εργασίας για το σπίτι:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ να ευθυγραμμίζεται με τα EMA

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ να είναι κατάλληλη για την ηλικία/ικανότητα/ανάγκες των μαθητών ➤ να μπορεί να ολοκληρώνεται από τον μαθητή χωρίς την ανάγκη υποστήριξης ➤ οι μαθητές να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν δυσκολίες στην ολοκλήρωση της εργασίας για το σπίτι και να ζητούν την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ➤ να παρέχεται εποικοδομητική έγκαιρη ανατροφοδότηση για την υποστήριξη της μάθησης.
Διαφάνειες 13-15	Διαχείριση των εργασιών για το σπίτι	<p>Πίνακας βοήθειας για την εργασία στο σπίτι</p> <p>Μια χρήσιμη στρατηγική που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν καλύτερα την εργασία για το σπίτι από την άποψη του χρόνου και της ανατροφοδότησης.</p> <p>Μια άλλη παραλλαγή είναι να δημοσιεύουν οι μαθητές ανώνυμες ερωτήσεις σχετικά με την εργασία για το σπίτι ή με μια δραστηριότητα σε πίνακα ή σε ένα κουτί εργασιών για το σπίτι στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός ταξινομεί τις ερωτήσεις στην αρχή του μαθήματος. Εάν ένας ή δύο μαθητές έχουν μια παρόμοια ερώτηση, μπορεί να κληθεί ένας μαθητής να απαντήσει στην ερώτηση. Εάν πολλοί μαθητές έχουν την ίδια ερώτηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναλάβει την ίδια έννοια. Η διατήρηση της ανωνυμίας στην ανατροφοδότηση ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών.</p>
Διαφάνειες 16-17	Διαχείριση των εργασιών για το σπίτι	<p>Διαδρομές για την εργασία για το σπίτι</p> <p>Μια χρήσιμη στρατηγική για την ανάθεση εργασίας για το σπίτι. Για να είναι αποδοτική η εργασία για το σπίτι και να βοηθήσει τους μαθητές να σημειώσουν πρόοδο στη μάθησή τους, χρειάζεται να είναι σε θέση να την ολοκληρώνουν, και για να συμβεί αυτό, πρέπει να προσαρμοστεί με την ικανότητά τους. Όταν εργάζεστε σε τάξεις μικτής ικανότητας, η παροχή διαφορετικών διαδρομών για την εργασία για το σπίτι είναι μια καλή πρακτική για να διασφαλίσετε ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που έχουν ανατεθεί.</p>
Διαφάνειες 18-19	Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας	<p>Μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις που υπάρχουν κάτω από την επικεφαλίδα Ο5, Αξιολογήστε την εργασία για το σπίτι για διαμορφωτικούς σκοπούς στο πρότυπο σχέδιο δράσης.</p> <p>Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.</p>
Διαφάνειες 20-22	Καταληκτικές διαφάνειες	<p>Αυτή είναι η τελευταία συνεδρία του προγράμματος ΕΑΕ. Παρόλα αυτά, αναμένεται να συνεχίσετε να εργάζεστε για να βελτιώσετε την πρακτική σας βασιζόμενοι στους προσανατολισμούς που συζητήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των πέντε συνεδριών.</p>

		<p>Παρακαλούμε όπως ολοκληρώσετε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Δεξιοτήτων και το αποστείλετε στην ερευνητική μας ομάδα (formas@ucy.ac.cy). Μέλη της ομάδας μας θα αναλύσουν τα δεδομένα, θα σας ενημερώσουν για τα τελικά αποτελέσματα της αξιολόγησης και θα σας παράσχουν προτάσεις για το πώς μπορεί να συνεχίσει η μάθησή σας.</p>
--	--	--

ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ Β

Καλώς ήρθατε στην Ομάδα Εστίασης Β! Αυτή η ομάδα εστιάζει στη βελτίωση των δεξιοτήτων σε σχέση με τη διατύπωση κατάλληλων μαθησιακών στόχων και κριτηρίων για την επιτυχία. Η έγκυρη αξιολόγηση απαιτεί τη διατύπωση κριτηρίων αξιολόγησης καλής ποιότητας βάσει των οποίων θα αξιολογείται η μάθηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση να διατυπώσουν κριτήρια αξιολόγησης καλής ποιότητας / κριτήρια επιτυχίας που θα λειτουργούν αργότερα ως βάση για την εποικοδομητική ανατροφοδότηση που θα παρέχεται.

Αυτή η ομάδα επικεντρώνεται επίσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε σχέση με την καταγραφή πληροφοριών αξιολόγησης από διάφορες τεχνικές αξιολόγησης και τη χρήση εργαλείων καταγραφής, όπως λίστες ελέγχου και ρουμπρίκες. Η τεκμηρίωση και η χρήση δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών είναι απαραίτητη για τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η χρήση ενός συνδυασμού τεχνικών αξιολόγησης για την εκτίμηση της μάθησης των μαθητών παρέχει πιο ουσιαστική, έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα για τη μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και η χρήση λιστών ελέγχου και ρουμπρικών είναι ένας πολύτιμος τρόπος για την καταγραφή πληροφοριών αξιολόγησης που επιτρέπει τη μελλοντική χρήση τους. Τα δεδομένα που καταγράφονται πρέπει στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για να παρέχουν εποικοδομητικά σχόλια στους ενδιαφερόμενους για το πώς προχωρά η μάθηση των μαθητών και πώς μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω. Έτσι, αυτή η ομάδα αναφέρεται επίσης σε δεξιότητες που σχετίζονται με την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση να παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσουν τη μάθησή τους. Τέλος, σε αυτήν την ομάδα, εξετάζονται επίσης δεξιότητες που σχετίζονται με τη συμμετοχή μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης. Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης είναι επιτακτική ανάγκη στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Επιθυμούμε οι μαθητές να αποκτήσουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να συμμετέχουν ενεργά. Αυτό θα τους βοηθήσει αργότερα να συμμετέχουν περισσότερο επιτυχώς στη διαδικασία της αξιολόγησης από συνομήλικους και της αυτοαξιολόγησης, καθώς και να αυτό-ρυθμίζουν τη μάθησή τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να διαχειριστούν τη μαθησιακή κουλτούρα της τάξης για να μεγιστοποιήσουν τα κίνητρα των μαθητών να εμπλακούν έντονα στην αξιολόγηση.

Παρακάτω μπορείτε να βρείτε πίνακες που παρουσιάζουν το περίγραμμα και τη σύντομη περιγραφή κάθε συνεδρίας, καθώς και το επιμορφωτικό υλικό στα αντίστοιχα παραρτήματα. Χρησιμοποιήστε αυτούς τους πίνακες για να σας καθοδηγήσουν σε όλες τις συνεδρίες.

Ομάδα Β - Συνεδρία 1

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 1 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Β - Περίγραμμα Συνεδρίας 1		
Διαφάνειες 1-16	Το έργο FORMAS	Το πρώτο μέρος της συνεδρίας παρουσιάζει μερικές βασικές πληροφορίες για το έργο FORMAS υπό το οποίο αναπτύχθηκε η επιμόρφωση, και παρέχει περισσότερες πληροφορίες για το σκεπτικό και τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης.

Διαφάνειες 17-27	Τα βασικά σημεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης	Το δεύτερο μέρος της συνεδρίας στοχεύει στη δημιουργία ενός κοινού εδάφους για τη συζήτηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ώστε να εξεταστούν πιθανές παρανοήσεις πριν προχωρήσουμε στις επόμενες συνεδρίες. Είναι πιθανό να έχετε συμμετάσχει σε άλλη(ες) εκπαίδευση(εις) για τη διαμορφωτική αξιολόγηση με μια εντελώς διαφορετική εστίαση και οργάνωση. Σκοπός μας είναι να διασφαλίσουμε ότι μοιραζόμαστε μια κοινή αντίληψη για το τι πραγματικά είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, πώς μεταφράζεται σε δράση, καθώς και να εξετάσουμε πιθανές παρανοήσεις.
---------------------	--	---

Ομάδα Β - Συνεδρία 2

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 2 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Β - Περίγραμμα Συνεδρίας 2		
Διαφάνειες 1-7	Παρουσίαση της περιοχής εστίασης	Το πρώτο μέρος της συνεδρίας παρουσιάζει τις περιοχές εστίασης / δεξιοτήτων που θα συζητηθούν καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών της Ομάδας Β. Η εστίαση της σημερινής συνεδρίας παρουσιάζεται επίσης, καθώς και τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 8	Δραστηριότητα εφαρμογής - Συλλογή πληροφοριών (B2α)	<p>Η τεκμηρίωση και η χρήση δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών είναι απαραίτητη για τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Υπάρχουν πολλαπλές πηγές πληροφοριών που συνεισφέρουν στη μέτρηση της μάθησης των μαθητών. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να προβληματιστείτε σχετικά με την τρέχουσα πρακτική σας και να προσδιορίσετε πώς συλλέγετε συνήθως τις πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών.</p> <p>ΣΗΜΕΙΩΣΗ 1: Να θυμάστε ότι οι πολύ γρήγορες αξιολογήσεις θεωρούνται ως τρόποι συγκέντρωσης πληροφοριών για τη μάθηση των μαθητών (π.χ. παρατήρηση, προφορικές ερωτήσεις, ανεπίσημες κατ' ιδίαν συνομιλίες).</p> <p>ΣΗΜΕΙΩΣΗ 2: Αποτελεί μια κοινή παρανόηση το γεγονός ότι οι επίσημες αξιολογήσεις είναι πάντα αθροιστικές, ενώ οι ανεπίσημες ή οι πολύ γρήγορες εξυπηρετούν τον διαμορφωτικό σκοπό. Ωστόσο, για άλλη μια φορά ο εξυπηρετούμενος σκοπός εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα αποσπαστούν. Μπορείτε να έχετε ανεπίσημες αξιολογήσεις που δεν χρησιμοποιούνται ποτέ για την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τη μάθησή τους και πώς αυτή</p>

		<p>μπορεί να βελτιωθεί (π.χ. μια αυθόρμητη προφορική ερώτηση που προσδιορίζει μια παρανόηση, αλλά ο εκπαιδευτικός την αγνοεί). Ταυτόχρονα, μπορείτε να έχετε επίσημες αξιολογήσεις που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις ανάγκες των μαθητών και να καθοδηγήσουν μελλοντικές δράσεις (π.χ. να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα μιας επίσημης γραπτής δοκιμασίας).</p>
<p>Διαφάνεια 9</p>	<p>Χρήση διαφορετικών τύπων τεχνικών αξιολόγησης</p>	<p>Παρουσίαση του πώς προσδιορίζονται οι όροι τεχνικές αξιολόγησης και εργαλεία αξιολόγησης. Είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό να διακρίνει τους δύο όρους.</p> <p>Ιδανικά οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης.</p> <p>Είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τους δύο όρους, ώστε να είναι σε θέση να προβληματιστούν πάνω στην δική τους πρακτική.</p> <p>Για παράδειγμα, είναι πιθανό ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί μια ποικιλία εργαλείων (π.χ. γραπτές ασκήσεις, γραπτές δοκιμασίες, γραπτά κουίζ), αλλά όλοι χρησιμοποιούν την ίδια τεχνική (γραπτή αξιολόγηση).</p>
<p>Διαφάνεια 10</p>	<p>Χρήση διαφορετικών τύπων τεχνικών αξιολόγησης</p>	<p>Μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλοί τρόποι επικοινωνίας στην αξιολόγηση. Όταν οι τεχνικές αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται με βάση τον τρόπο απάντησης του μαθητή, αναγνωρίζονται τρεις βασικοί τύποι: i) γραπτή αξιολόγηση, ii) προφορική αξιολόγηση, και iii) αξιολόγηση απόδοσης.</p> <p>Η γραπτή αξιολόγηση αναφέρεται σε οποιαδήποτε εργασία αξιολόγησης, η οποία απαιτεί από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης αναφέρεται συνήθως στη χρήση γραπτών εξετάσεων. Παρόλα αυτά, αναφέρεται επίσης σε κουίζ, γραπτές εργασίες, γραπτές ασκήσεις, εκθέσεις και έργα (projects). Η γραπτή εξέταση είναι συνήθως ο πιο κοινός τρόπος επικοινωνίας στην αξιολόγηση του μαθητή (ειδικά στα μαθηματικά).</p> <p>Η προφορική αξιολόγηση αναφέρεται σε οποιαδήποτε δραστηριότητα αξιολόγησης που απαιτεί μια προφορική απάντηση. Για παράδειγμα, η χρήση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό ή οι προφορικές παρουσιάσεις από τους μαθητές. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι αποκλειστικά προφορική, ή, όπως συμβαίνει συχνά, μπορεί να συνδυαστεί με άλλους τρόπους επικοινωνίας, ανάλογα με τη φύση της δραστηριότητας αξιολόγησης.</p>

		<p>Αυτό που καθιστά την αξιολόγηση «προφορική» είναι ότι τουλάχιστον ένα μέρος της αξιολόγησης και ένα μέρος αυτού που προσμετράται στον βαθμό ή στη συνολική βαθμολογία ενός μαθητή εξαρτάται από το τι επικοινωνεί ο μαθητής με τον προφορικό λόγο.</p> <p>Η αξιολόγηση απόδοσης αναφέρεται σε δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα προϊόν ή μια απάντηση, ή να εκτελέσουν μια συγκεκριμένη σειρά δραστηριοτήτων που υποδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι δραστηριότητες αξιολόγησης της απόδοσης αποδίδουν ένα ξεκάθαρο προϊόν και/ή απόδοση που εξυπηρετεί ως ένδειξη μάθησης (δηλ., η δημιουργία ενός τρισδιάστατου σχήματος συγκεκριμένου όγκου, με τη χρήση του χάρακα για τη μέτρηση της απόστασης, η κατασκευή ενός μοντέλου). ➤ Συνδέεται άμεσα με την παρατήρηση, καθώς ο αξιολογητής αναμένεται να παρατηρεί τη διαδικασία εκτέλεσης ή το προϊόν με σκοπό να αξιολογήσει τη μάθηση του μαθητή. ➤ Τόσο η τυχαία όσο και η οργανωμένη παρατήρηση θεωρούνται απαραίτητες κατά την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε ένα πλούσιο και διαφοροποιημένο φάσμα ενδείξεων για τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, το οποίο θα μπορούσε να είχε χαθεί χωρίς παρατήρηση.
Διαφάνεια 11	Χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης	<p>Συζητήστε την ερώτηση που παρουσιάζεται με έναν συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας. Λάβετε υπόψη τα παρακάτω:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Είναι αυτές οι τεχνικές συναφείς με τα μαθηματικά; ➤ Ποια από αυτές χρησιμοποιείται πιο συχνά και γιατί; ➤ Ποια δεν χρησιμοποιείται τόσο συχνά; Γιατί; ➤ Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε;
Διαφάνειες 12-16	Χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης	<p>Λεπτομερής περιγραφή των τριών βασικών τεχνικών αξιολόγησης. Ο κύριος στόχος εδώ είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι η γραπτή, η προφορική και η αξιολόγηση απόδοσης μπορούν να πραγματοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους και να λάβουν διαφορετικές μορφές.</p>
Διαφάνειες 17-18	Χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης	<p>Συζητήστε την ερώτηση που παρουσιάζεται με κάποιον συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας. Λάβετε υπόψη τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι τεχνικές αξιολόγησης διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης,

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Συνήθως επηρεάζουν το πώς και τι μαθαίνουν οι μαθητές (π.χ. διδασκαλία στη γραπτή δοκιμασία;) ➤ Η μάθηση είναι πολυδιάστατη και δεν μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με μία μόνο τεχνική. ➤ Οι τρέχουσες απόψεις της αποτελεσματικής μαθηματικής διδασκαλίας εκτιμούν την πολυπλοκότητα των μαθηματικών ➤ Το να βασιστείτε σε μία μόνο τεχνική θα αντικατοπτρίζει μόνο ένα μέρος της επίτευξης και της μάθησης των μαθητών <p>Μοιραστείτε παραδείγματα για το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι διαφορετικές τεχνικές στα μαθηματικά. Για παράδειγμα, σε μια άσκηση που ζητά από τους μαθητές να μετρήσουν μια γωνία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση απόδοσης, για να εξετάσει αν ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει σωστά ένα μοιρογνωμόνιο, για να μετρήσει τη γωνία. Ταυτόχρονα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η προφορική αξιολόγηση, για να εξετάσει αν ο μαθητής μπορεί να εξηγήσει πώς κατάφεραν να μετρήσουν τη γωνία.</p>
<p>Διαφάνεια 19</p>	<p>Χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης</p>	<p>Μια υπενθύμιση των παρανοήσεων που συζητήθηκαν κατά την πρώτη συνεδρία.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Θα μπορούσατε να έχετε ανεπίσημες αξιολογήσεις που δεν χρησιμοποιούνται ποτέ για την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τη μάθησή τους και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί (π.χ. μια αυθόρμητη προφορική ερώτηση που προσδιορίζει μια παρανόηση, αλλά ο εκπαιδευτικός την αγνοεί). Ταυτόχρονα, θα μπορούσατε να έχετε επίσημες αξιολογήσεις που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις ανάγκες των μαθητών και να καθοδηγήσουν μελλοντικές ενέργειες (π.χ. να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα μιας επίσημης γραπτής δοκιμασίας). ➤ Η γραπτή αξιολόγηση με τη μορφή της γραπτής δοκιμασίας γίνεται συχνά αντιληπτή ως μια εγγενώς αθροιστική αξιολόγηση. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάζει, διαχειριστεί και χρησιμοποιήσει δεδομένα μιας γραπτής δοκιμασίας για να προσδιορίσει και να εξετάσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, ώστε να τους βοηθήσει να βελτιωθούν. ➤ Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ότι ο σκοπός που μία αξιολόγηση στοχεύει να εξυπηρετήσει καθορίζει τον τρόπο κατασκευής και διαχείρισης ενός εργαλείου αξιολόγησης και τον τρόπο ερμηνείας και χρήσης των δεδομένων που θα προκύψουν. Επομένως, δεν υποτίθεται ότι το ίδιο εργαλείο αξιολόγησης (δηλ., μια συγκεκριμένη γραπτή δοκιμασία) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξυπηρέτηση και των δύο σκοπών ταυτόχρονα.

<p>Διαφάνειες 20-23</p>	<p>Δραστηριότητα εφαρμογής - χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης (B2β)</p>	<p>Η χρήση ενός συνδυασμού τεχνικών αξιολόγησης για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών παρέχει πιο ουσιαστικές, έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης για να παρέχουν στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες να δείξουν τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν. Αναμένεται, επίσης, να επιλέξουν τεχνικές αξιολόγησης βασιζόμενοι στον προς αξιολόγηση μαθησιακό στόχο, καθώς η επιτυχία του μαθητή σε σχέση με ορισμένους μαθησιακούς στόχους μπορεί να μετρηθεί κατάλληλα μέσω τη χρήσης συγκεκριμένων τεχνικών. Για παράδειγμα, οι ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά μπορούν να αξιολογηθούν με τη χρήση τεχνικών αξιολόγησης της απόδοσης παρά με τεχνικές γραπτής αξιολόγησης. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε πότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάθε τεχνική και να γίνετε επιδέξιοι στην κατασκευή δραστηριοτήτων αξιολόγησης που εξετάζουν ένα συγκεκριμένο EMA μέσω της εφαρμογής ενός συνδυασμού τεχνικών.</p> <p>Η Δραστηριότητα εφαρμογής - Η χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης (B2β) - Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων (βλ. Παράρτημα Δ) παρέχει παραδείγματα δραστηριοτήτων αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν κάθε στόχο με τις απαιτούμενες τεχνικές.</p>
<p>Διαφάνειες 24-25</p>	<p>Σχεδιασμός του σχεδίου δράσης σας</p>	<p>Το σχέδιο δράσης είναι ένα εργαλείο που θα σας βοηθήσει να είστε πιο συγκεντρωμένοι και ακριβείς στις προσπάθειές σας για βελτίωση. Θα δημιουργήσετε το δικό σας βασιζόμενοι στις ανάγκες σας, τις προτιμήσεις σας και το πλαίσιο της διδασκαλίας (δηλ., σχολείο, τάξεις, μαθητές).</p> <p>Ένα σχέδιο δράσης δεν χρειάζεται να είναι εκτενές. Ένα σχέδιο σύντομο, εστιασμένο, εύκολο να αναπτυχθεί και να ακολουθηθεί είναι το κλειδί. Τα σχέδια δράσης θα αναθεωρούνται συχνά! Σε κάθε συνεδρία θα υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναθεωρούν και να προσαρμόζουν το σχέδιο δράσης τους.</p> <p>Για να αναπτύξετε το πρώτο σας προσχέδιο, μπορείτε να μελετήσετε δείγμα σχεδίου δράσης για την ομάδα σας, που είναι διαθέσιμο στο Παράρτημα Β. Προς το παρόν, διαβάστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις κάτω από την επικεφαλίδα 01 Χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης με έναν αποτελεσματικό και συστηματικό τρόπο (δηλαδή γραπτή, προφορική, απόδοση).</p>

Διαφάνειες 26-27	Καταληκτικές διαφάνειες	Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ερευνητική μας ομάδα (formas@ucy.ac.cy) είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας. Μην ξεχάσετε να μας στείλετε ένα email και θα σας παρέχουμε οποιοδήποτε υλικό και υποστήριξη ενδέχεται να χρειάζεστε για την ανάπτυξη και την εφαρμογή του σχεδίου δράσης σας.
---------------------	----------------------------	--

Ομάδα Β - Συνεδρία 3

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 3 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Β - Περίγραμμα Συνεδρίας 3		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε σχετικά με τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για να επιτευχθεί η βελτίωση της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.
Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Η χρήση διαφορετικών τύπων των τεχνικών αξιολόγησης είναι απαραίτητη για να διασφαλίσει ότι έχουν συγκεντρωθεί έγκυρες πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών. Ωστόσο, η έγκυρη αξιολόγηση απαιτεί, επίσης, τη διαμόρφωση καλής ποιότητας κριτηρίων αξιολόγησης. Οι μαθητές μπορούν, επίσης, να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία. Αυτό θα τους ενθαρρύνει να αποκτήσουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να αναπτύξουν σταδιακά τις δεξιότητες για αυτοαξιολόγηση.
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνειες 6-9	Δραστηριότητα εφαρμογής - Εφαρμογή κριτηρίων για αξιολόγηση (B3a)	Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι περιγραφικές εκθέσεις, οι οποίες βοηθούν τόσο του εκπαιδευτικού όσο και τους μαθητές να αξιολογήσουν αν ένα EMA έχει επιτευχθεί. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε τις ιδιότητες των καλής ποιότητας κριτηρίων αξιολόγησης. Αναμένεται, επίσης, να αναγνωρίσετε τη σημασία της διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης και ότι μπορούν να καθοριστούν διαφορετικά κριτήρια για το ίδιο EMA βάσει της βαθμολογίας των μαθητών, των ικανοτήτων των μαθητών, του περιεχομένου που έχει καλυφθεί, και της έμφασης που δίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

		<p>Κατά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, λάβετε υπόψη τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα EMA έχουν ένα βασικό ενεργητικό ρήμα ➤ Πρέπει να αποτελούν μικρές προτάσεις που περιγράφουν συγκεκριμένα την επιδιωκόμενη μάθηση ➤ Βεβαιωθείτε ότι αναφέρεται στο τι μαθαίνουν οι μαθητές και όχι στο τι κάνουν (δραστηριότητα) ➤ Να θυμάστε ότι ένα EMA μπορεί να εξεταστεί με τη χρήση μιας ποικιλίας διαφορετικών δραστηριοτήτων/καθηκόντων και όχι μιας μόνο δραστηριότητας. <p>Τα σχόλια για τη δραστηριότητα είναι διαθέσιμα στη Δραστηριότητα εφαρμογής - Εφαρμογή κριτηρίων για την αξιολόγηση (B3a) - Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων στο Παράρτημα Δ.</p>
Διαφάνεια 10	Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης	<p>Ο όρος «κριτήρια επιτυχίας» είναι συνώνυμος με τον όρο «κριτήρια αξιολόγησης», αλλά εστιάζει (πολύ πιο θετικά) στην ικανότητα των μαθητών να επιτύχουν.</p>
Διαφάνειες 11-12	Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης	<p>Ο στόχος εδώ είναι οι εκπαιδευτικοί να διακρίνουν μεταξύ των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων/ μαθησιακών επιδιώξεων/ μαθησιακών στόχων και κριτηρίων επιτυχίας.</p> <p>Οι μαθησιακοί στόχοι πρέπει να είναι αποπλαισιωμένοι και αυθεντικοί (τι πραγματικά θέλετε να μαθαίνουν).</p> <p>Τα κριτήρια επιτυχίας αποτελούν μια ανάλυση του μαθησιακού στόχου. Για τους κλειστούς μαθησιακούς στόχους είναι συχνά χρονολογικά και πάντα υποχρεωτικά (π.χ. τα βήματα σε έναν μαθηματικό αλγόριθμο). Για τους ανοικτούς μαθησιακούς στόχους μπορεί να είναι υποχρεωτικά στοιχεία ή ενδέχεται να είναι πράγματα που μπορείτε να συμπεριλάβετε.</p> <p>Επιτρέπουν στους μαθητές να απαντήσουν ερωτήσεις «Πώς θα γνωρίζουμε;»</p> <p>Τα κριτήρια επιτυχίας παρέχουν τη βάση για ανατροφοδότηση και μειώνουν τις ασυμφωνίες μεταξύ της τρέχουσας κατανόησης του μαθητή και της επιδιωκόμενης μάθησης.</p>
Διαφάνειες 12-15	Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης	<p>Χρησιμοποιήστε τα παραδείγματα που παρέχονται για να συζητήσετε την ποιότητα των κριτηρίων επιτυχίας.</p> <p>Λάβετε υπόψη τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Είναι περισσότερο αποτελεσματικά όταν είναι σαφή και συγκεκριμένα, ώστε να αποφευχθεί η ασάφεια. Εάν είναι πολύ γενικευμένα, υπάρχει κίνδυνος να γίνουν ανούσια, παρέχοντας μικρή καθοδήγηση στους μαθητές. ➤ Κάθε μαθητής πρέπει να απασχολείται με τα κριτήρια με ουσιαστικούς τρόπους που υποστηρίζουν τη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, του έργου ή της ενότητας.

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα κριτήρια επιτυχίας χρειάζεται να είναι γνωστά και να μοιράζονται ➤ Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών ➤ Παραδειγματικά δείγματα εργασίας μπορούν επίσης να παρέχονται για να βοηθήσουν στη διευκρίνιση και την επικοινωνία του πώς μοιάζει η ποιότητα
Διαφάνειες 16-18	Δραστηριότητα εφαρμογής - Διαμόρφωση κριτηρίων επιτυχίας (B3β)	<p>Ως μαθησιακοί στόχοι, τα κριτήρια επιτυχίας χρειάζεται να είναι συγκεκριμένα και μετρήσιμα.</p> <p>Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση να διαμορφώσουν καλής ποιότητας κριτήρια αξιολόγησης. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να αναπτύξετε αυτή τη δεξιότητα μέσω της συμμετοχής σας στη διαδικασία της διαμόρφωσης κριτηρίων.</p> <p>Κατά την αξιολόγηση των κριτηρίων που διαμορφώσατε, λάβετε υπόψη τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Είναι μετρήσιμα; ➤ Είναι εφαρμόσιμα; ➤ Παρέχουν πολύτιμη γνώση για τη μάθηση των μαθητών σε σχέση με τον μαθησιακό στόχο; ➤ Λείπει κάτι; ➤ Είναι κάτι μη συναφές με τον στόχο;
Διαφάνεια 19	Συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης	<p>Τα κριτήρια επιτυχίας είναι πολύτιμα επειδή ενθαρρύνουν επίσης τον μαθητή να ασχοληθεί με τη μάθησή του, καθώς παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ αποσαφηνίζουν την κατανόσή τους ➤ προσδιορίζουν την επιτυχία για τους εαυτούς τους ➤ ξεκινήσουν να προσδιορίζουν που βρίσκονται οι δυσκολίες ➤ συζητούν πώς θα βελτιωθούν ➤ παρακολουθούν τη δική τους πρόοδο <p>Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι επιτακτική στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ευχόμαστε οι μαθητές να αποκτήσουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να συμμετέχουν ενεργά. Αυτό θα τους βοηθήσει αργότερα να ασχοληθούν ενεργά με τη διαδικασία αξιολόγησης από συνομήλικους, της αυτοαξιολόγησης και αυτοέλεγχου της μάθησής τους.</p> <p>Η δημιουργία μιας θετικής κουλτούρας μάθησης είναι το πρώτο βήμα που χρειάζεται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να το επιτύχουν. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να διαχειριστούν την κουλτούρα μάθησης της τάξης, να μεγιστοποιήσουν το κίνητρο των μαθητών, να ασχοληθούν θερμά με την αξιολόγηση.</p>
Διαφάνεια 20	Συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης	Συζητήστε με έναν συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας τη μέχρι στιγμής εμπειρία σας στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης.

<p>Διαφάνειες 21-25</p>	<p>Συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης</p>	<p>Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι κάτι που μπορείτε να επιτύχετε σε ένα μάθημα. Όχι μόνο πρέπει να δημιουργήσετε ένα κλίμα στην τάξη, όπου η συμμετοχή γίνεται αποδεκτή και εκτιμάται (αναφέρθηκε νωρίτερα ως πρώτο βήμα, διαφάνεια 14), αλλά πρέπει επίσης να διδάξετε στους μαθητές τις δεξιότητες που εμπλέκονται στην αξιολόγηση.</p> <p>Η αξιολόγηση εμπλέκει δύο συσχετισμένες δραστηριότητες: α) την ανάπτυξη της γνώσης και μια εκτίμηση των κατάλληλων προτύπων και κριτηρίων και β) την ικανότητα λήψης αποφάσεων σχετικά με το αν η εμπλεκόμενη εργασία ανταποκρίνεται ή όχι σε αυτά τα πρότυπα.</p> <p>Τα βήματα για την εισαγωγή στην αυτοαξιολόγηση συμπεριλαμβάνουν:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Αλλαγή στην κουλτούρα της τάξης 2. Μοντελοποίηση της διαδικασίας 3. Μαθητές που εφαρμόζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης σε ένα ανεξάρτητο έργο 4. Συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες αξιολόγησης συνομηλίκων και αυτοαξιολόγησης <p>Η έμφαση σε αυτή την ομάδα βρίσκεται στα τρία πρώτα βήματα. Αυτά τα βήματα βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει καλύτερα την έννοια των κριτηρίων και πώς αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν τη μαθησιακή επίτευξη.</p>
<p>Διαφάνειες 26-27</p>	<p>Συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης</p>	<p>Παρέχονται δειγματικές εργασίες (παραδείγματα) για να βοηθήσουν στη διευκρίνιση και στην επικοινωνία του πώς μοιάζει η ποιότητα. Έχει υποστηριχθεί ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο κατά την προσπάθεια συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης.</p> <p>Στο παράδειγμα που παρέχεται, τα κριτήρια επιτυχίας αποτελούν παραδείγματα που ποικίλλουν ως προς την δυσκολία. Το πρώτο επίπεδο περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν σωστά τη σειρά εκτέλεσης των πράξεων σε απλές εκφράσεις σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ο μαθητής μπορεί να εφαρμόσει σωστά τη σειρά εκτέλεσης των πράξεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται ο πολλαπλασιασμός, η πρόσθεση και η αφαίρεση. ✓ Ο μαθητής μπορεί να εφαρμόσει περαιτέρω τη σειρά εκτέλεσης των πράξεων σε πράξεις με παρενθέσεις. ✓ Ο μαθητής μπορεί να εφαρμόσει σωστά τη σειρά εκτέλεσης των πράξεων σε πράξεις με παρενθέσεις, ρίζες και δυνάμεις. <p>Το δεύτερο επίπεδο αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν σωστά τη σειρά εκτέλεσης των πράξεων σε πιο σύνθετες αριθμητικές παραστάσεις στις περιπτώσεις με:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ένθετες παρενθέσεις

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ρίζες και δυνάμεις μέσα σε ένθετες παρενθέσεις και δυνάμεις παρενθέσεων ✓ Ρίζες και δυνάμεις σε ένθετες παρενθέσεις και ρίζες παρενθέσεων. <p>Το τρίτο επίπεδο αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών να διαχειριστούν σωστά τη σειρά εκτέλεσης πράξεων σε κλασματικές αριθμητικές παραστάσεις που συμπεριλαμβάνουν ένθετες παρενθέσεις, ρίζες και δυνάμεις.</p>
Διαφάνειες 28-29	Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας	<p>Μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις που υπάρχουν κάτω από τις επικεφαλίδες 02 Διαμόρφωση κριτηρίων επιτυχίας για αξιολόγηση και σχεδιασμός λιστών ελέγχου/ρουμπρίκες και 03, Συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης. Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε καταφέρει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.</p>
Διαφάνειες 30-31	Καταληκτικές διαφάνειες	<p>Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο αν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Μην ξεχνάτε ότι η ερευνητική μας ομάδα είναι πάντα διαθέσιμη για την παροχή οποιασδήποτε υποστήριξης ενδέχεται να χρειάζεστε.</p>

Ομάδα Β - Συνεδρία 4

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 4 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Β - Περιγραφή Συνεδρίας 4		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα προβληματισμού	<p>Σας ζητείται να προβληματιστείτε σχετικά με τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για να επιτευχθεί η βελτίωση της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.</p>
Διαφάνεια 4	Περιγραφή συνεδρίας	<p>Στην προηγούμενη συνεδρία, συζητήσαμε γιατί η διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης είναι σημαντική και ότι ο διαμοιρασμός τους στους μαθητές τους βοηθά να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Σε αυτή τη συνεδρία, προχωράμε στην εξέταση του πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα κριτήρια για να καταγράψουμε τις ενδείξεις για τη μάθηση των μαθητών.</p>

		Θα εστιάσουμε στο πώς μπορούμε να αναπτύξουμε ρουμπρίκες και λίστες ελέγχου για να καταγράψουμε δεδομένα που αποσπάστηκαν μέσω των διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης (όπως συζητήθηκε στη συνεδρία 2).
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 6	Καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης	Συζητήστε τις ερωτήσεις που παρουσιάζονται με έναν συνεργάτη σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας.
Διαφάνειες 7-9	Καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης	<p>Στη συνεδρία 2 συζητήσαμε ότι η μάθηση είναι πολυδιάστατη και δεν μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με μία μόνο τεχνική. Η σημασία της χρήσης ενός συνδυασμού τεχνικών αξιολόγησης για την εξέταση της μάθησης των μαθητών επισημάνθηκε ιδιαίτερα στο μάθημα των Μαθηματικών. Συμπεριλάβαμε, επίσης, αξιόπιστες δράσεις στο σχέδιο δράσης μας. Τώρα, δίνουμε έμφαση στο ότι τα δεδομένα που αποσπάστηκαν μέσω αυτών των διαφορετικών τεχνικών πρέπει, επίσης, να καταγράφονται, ώστε να είναι διαθέσιμα για μελλοντική χρήση (ιδιαίτερα για διαμορφωτικούς σκοπούς).</p> <p>ΣΗΜΕΙΩΣΗ Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η καταγραφή των δεδομένων δεν είναι χρήσιμη αν αυτά τα δεδομένα δεν χρησιμοποιηθούν αργότερα για να επηρεάσουν τη διδασκαλία μας και τη μάθηση των μαθητών μας. Ο στόχος μας εδώ δεν είναι να σας ενθαρρύνουμε να καταγράφετε τα πάντα. Αναγνωρίζουμε πόσο χρονοβόρα μπορεί να είναι η καταγραφή. Ωστόσο, αναγνωρίζουμε ταυτόχρονα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήδη κρατούν αρχεία. Ο στόχος μας είναι να σας βοηθήσουμε να το κάνετε με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο.</p>
Διαφάνειες 10-12	Σχεδιασμός λιστών ελέγχου/ρουμπρικών	<p>Οι λίστες ελέγχου και οι ρουμπρίκες είναι δύο κοινά εργαλεία καταγραφής. Και τα δύο απαιτούν τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης (συζητήθηκε στην προηγούμενη συνεδρία) βάσει των οποίων καταγράφετε την απόδοση των μαθητών σε σχέση με αυτά τα κριτήρια.</p> <p>Μια λίστα ελέγχου αποτελεί μια σειρά κριτηρίων που μας επιτρέπουν να αξιολογήσουμε αν ένα EMA έχει επιτευχθεί.</p> <p>Μια ρουμπρίκα είναι ένα εργαλείο που προσδιορίζει τις προσδοκίες ενός EMA με τρόπους που υποδεικνύουν διαφορετικά επίπεδα αποτελεσματικότητας στην επίτευξη αυτών των προσδοκιών.</p>

		<p>Οι λίστες ελέγχου δημιουργούνται και εφαρμόζονται πιο εύκολα. Παρόλα αυτά, παρέχουν περιορισμένη εικόνα για τη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα, μια λίστα ελέγχου μπορεί να συμπεριλαμβάνει 5 κριτήρια που μας βοηθούν να εξετάσουμε αν ένας στόχος έχει επιτευχθεί. Ένας μαθητής μπορεί να σημειώσει επιτυχία και στα πέντε κριτήρια, αλλά να εξακολουθεί να υποδεικνύει απόδοση χαμηλής ποιότητας, εφόσον δεν υπάρχει περιγραφή του επιπέδου επιτυχίας ή της προσδοκώμενης ποιότητας.</p> <p>Από την άλλη πλευρά, οι ρουμπρίκες είναι πιο δύσκολο να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν, καθώς απαιτούν μια καλύτερη κατανόηση των κριτηρίων αξιολόγησης και πώς αυτά εφαρμόζονται στο έργο ενός μαθητή. Απαιτούν, επίσης, περισσότερο χρόνο σχεδιασμού. Ωστόσο, παρέχουν πιο λεπτομερείς και ακριβείς πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών.</p> <p>ΣΗΜΕΙΩΣΗ</p> <p>Είναι σημαντικό να διασαφηνίσουμε ότι τόσο οι ρουμπρίκες όσο και οι λίστες ελέγχου δεν είναι εργαλεία για την αξιολόγηση της μάθησης. Για αυτή τη διαδικασία χρειάζεστε δραστηριότητες αξιολόγησης. Έπειτα, καταγράφετε τα δεδομένα που αποσπάστηκαν με τη βοήθεια των λιστών ελέγχου/ρουμπρίκες. Έτσι, ανεξάρτητα από το πόσο λεπτομερείς/καλά σχεδιασμένες είναι οι λίστες ελέγχου/ρουμπρίκες, εάν οι δραστηριότητες αξιολόγησης δεν είναι κατάλληλες ή καλής ποιότητας, δεν θα μπορείτε να αποσπάσετε έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών.</p>
Διαφάνεια 13	Σχεδιασμός λιστών ελέγχου / ρουμπρικών	Μια ολιστική ρουμπρίκα είναι μια μονοδιάστατη ρουμπρίκα. Συνήθως απεικονίζει τρία με πέντε επίπεδα απόδοσης, μαζί με μια ευρεία περιγραφή των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν κάθε επίπεδο. Τα επίπεδα μπορεί να τιτλοφορηθούν με αριθμούς (όπως 1 έως 4) ή με λέξεις (όπως Αρχάριος έως Υποδειγματικός).
Διαφάνειες 14-17	Σχεδιασμός λιστών ελέγχου / ρουμπρικών	<p>Μελετήστε το παράδειγμα που παρέχεται στις διαφάνειες 14 και 15 και προσδιορίστε γιατί αυτή η ρουμπρίκα είναι ολιστική.</p> <p>Αναμένεται να αναφέρετε ότι:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι μαθητές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 4 επίπεδα (δηλ., 0, 1, 2, 3) βάσει της γενικής τους απόδοσης. ➤ Η περιγραφή που παρέχεται για κάθε κριτήριο είναι ευρεία. <p>Η διαφάνεια 16 παρουσιάζει δύο απαντήσεις μαθητών σε μια δραστηριότητα που τους δόθηκε. Αξιολογήστε τις υποδειγματικές απαντήσεις χρησιμοποιώντας τα επίπεδα που παρουσιάζονται στο παράδειγμα με την ολιστική ρουμπρίκα που παρουσιάζεται παραπάνω.</p> <p>Η αιτιολόγηση στην ταξινόμηση των επιπέδων παρουσιάζεται στη διαφάνεια 17.</p>

<p>Διαφάνειες 18-19</p>	<p>Σχεδιασμός λιστών ελέγχου/ρουμπρικών</p>	<p>Μια αναλυτική ρουμπρίκα αναλύει τα στοιχεία ενός στόχου σε τμήματα, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να κατατάξει σε λίστα και να προσδιορίσει ακριβώς ποιες πτυχές είναι ισχυρές και ποιες χρειάζονται βελτίωση. Αυτό δίνει την ευκαιρία για παροχή πιο συγκεκριμένης ανατροφοδότησης.</p> <p>Τα βασικά βήματα για τον σχεδιασμό μιας αναλυτικής ρουμπρίκας παρουσιάζονται στη διαφάνεια 19. Κατά τον σχεδιασμό αναλυτικών ρουμπρικών, πρέπει επίσης να έχετε υπόψη τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Χρησιμοποιείται ένας λογικός αριθμός κριτηρίων (όχι περισσότερα από 5) ✓ Συμπεριλάβετε μόνο κριτήρια που έχουν εξεταστεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ✓ Δεν πρέπει να έχει μεγάλο μέγεθος (πρέπει να χωρά σε μία σελίδα, ώστε να κάνει εύκολη τη χρήση) ✓ Η χρησιμοποιούμενη γλώσσα είναι κατάλληλη για τους επιδιωκόμενους χρήστες (δηλ., μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολείο, γονείς) ✓ Οι περιγραφές αναφέρονται στην απόδοση και όχι στον μαθητή ✓ Αποφεύγεται η αρνητική γλώσσα ✓ Τα επίπεδα επάρκειας διακρίνονται εύκολα μεταξύ τους
<p>Διαφάνειες 20-22</p>	<p>Σχεδιασμός λιστών ελέγχου / ρουμπρικών</p>	<p>Η διαφάνεια 20 παρουσιάζει μια δραστηριότητα αξιολόγησης με στατιστικά στοιχεία.</p> <p>Η διαφάνεια 21 παρουσιάζει μια απάντηση μαθητή στην παραπάνω δραστηριότητα.</p> <p>Η διαφάνεια 22 παρουσιάζει ένα παράδειγμα αναλυτικής ρουμπρίκας. Μελετήστε το παράδειγμα που παρέχεται και προσδιορίστε γιατί αυτή η ρουμπρίκα είναι αναλυτική.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Χρησιμοποιούνται περισσότερα από ένα κριτήρια ➤ Οι μαθητές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 4 επίπεδα (δηλαδή 0,1,2,3) βάσει της απόδοσής τους σε κάθε κριτήριο ➤ Η παρεχόμενη περιγραφή για κάθε κριτήριο είναι λεπτομερής. <p>Τώρα αξιολογήστε την υποδειγματική απάντηση στη διαφάνεια 21 χρησιμοποιώντας την ρουμπρίκα.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Κριτήριο «Προσέγγιση επίλυσης προβλήματος», ο μαθητής κατατάσσεται στο επίπεδο 4: Ο μαθητής ερμηνεύει το πρόβλημα σωστά. Ο πίνακας που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον δειγματικό χώρο είναι κατάλληλος και υποδεικνύει ότι ο μαθητής είναι σε θέση να προσδιορίσει τις διαφορές μεταξύ των περιπτώσεων. Ο μαθητής επιδεικνύει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του προβλήματος. ✓ Κριτήριο «Ακρίβεια και διαδικαστικές δεξιότητες», ο μαθητής κατατάσσεται ως ειδικός (επίπεδο 4). Η λύση είναι σωστή και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη λύση είναι επίσης σωστή.

		✓ Κριτήριο «Επικοινωνία», ο μαθητής έχει περιγράψει τη λύση με έναν αποτελεσματικό και ουσιαστικό τρόπο συμπεριλαμβάνοντας όλη την απαραίτητη επεξήγηση. Ο μαθητής κατατάσσεται ως ανήκων στο επίπεδο 4.
Διαφάνειες 23-25	Δραστηριότητα εφαρμογής - σχεδιασμός μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης (B4)	Οι ρουμπρίκες είναι πολύτιμα εργαλεία για την καταγραφή των πληροφοριών αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Παρέχουν συγκεκριμένες και λεπτομερείς πληροφορίες για την απόδοση ενός μαθητή σε σχέση με το EMA, που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παράσχουν πιο στοχευμένη ανατροφοδότηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα του μαθητή και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να γίνετε πιο επιδέξιοι στον σχεδιασμό ρουμπρικών (δηλ., στην επιλογή του κατάλληλου τύπου ρουμπρίκας βάσει του EMA, τον καθορισμό κριτηρίων καλής ποιότητας, την παροχή ποιοτικών περιγραφών για τα διαφορετικά επίπεδα).
Διαφάνειες 26-27	Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας	Μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις που υπάρχουν κάτω την επικεφαλίδα O2, Διαμόρφωση κριτηρίων επιτυχίας για την αξιολόγηση και σχεδιασμός λιστών ελέγχου/ρουμπρικών για την αξιολόγηση στο πρότυπο σχέδιο δράσης. Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.
Διαφάνειες 28-29	Καταληκτικές διαφάνειες	Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο αν συμμετέχετε ενεργά για τη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ερευνητική μας ομάδα είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας, οπότε παρακαλούμε όπως επικοινωνήσετε μαζί μας μέσω email στη διεύθυνση (formas@ucy.ac.cy) για οποιαδήποτε υποστήριξη ενδέχεται να χρειάζεστε.

Ομάδα Β - Συνεδρία 5

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 5 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Β - Περίγραμμα Συνεδρίας 5		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε σχετικά με τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για να επιτευχθεί η βελτίωση της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.

Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Στην προηγούμενη συνεδρία συζητήσαμε για τη σημασία της τήρησης αρχείων για την απόδοση των μαθητών, ώστε οι πληροφορίες για την αξιολόγηση να είναι διαθέσιμες για μελλοντική χρήση. Τα δεδομένα που καταγράφονται, πρέπει έπειτα να χρησιμοποιούνται για να παράσχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους ενδιαφερόμενους σχετικά με το πώς προχωρά η μάθηση των μαθητών και πώς μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω. Σήμερα, παρέχονται περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η εποικοδομητική ανατροφοδότηση.
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 6	Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους μαθητές	Συζητήστε τις ερωτήσεις με έναν συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας.
Διαφάνειες 7-8	Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους μαθητές	<p>Η αναφορά των αποτελεσμάτων στους επιδιωκόμενους χρήστες (δηλαδή μαθητές, γονείς/κηδεμόνες, σχολική διοίκηση) είναι μία από τις βασικές φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης.</p> <p>Η επικοινωνία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ των καταγεγραμμένων δεδομένων, της ανάλυσης και ερμηνείας τους και της χρήση τους από τους εμπλεκόμενους συμμετέχοντες. Πράγματι, για να ενεργήσουν σχετικά με τις πληροφορίες αξιολόγησης οι επιδιωκόμενοι χρήστες, πρέπει πρώτα να ενημερωθούν για τέτοιου είδους πληροφορίες.</p> <p>Η αναφορά των διαδικασιών παραδίδει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στα χέρια των διάφορων επιδιωκόμενων χρηστών της πληροφορίας, εγκαίρως και κατανοητά και ενισχύουν τη συνέχεια και την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Παρέχουν επίσης σε όλους τους επιδιωκόμενους χρήστες αξιολόγησης γνώση των αποτελεσμάτων τα οποία μπορούν αργότερα να χρησιμοποιηθούν ώστε να προσαρμόσουν τρόπους που υποστηρίζουν τη μάθηση.</p>
Διαφάνειες 9-14	Δραστηριότητα εφαρμογής - Τύποι ανατροφοδότησης (B5a)	<p>Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση είναι ένα απαραίτητο στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση να παρέχουν στον μαθητή ανατροφοδότηση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσει τη μάθηση. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε τις ποιότητες της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης.</p> <p>Μια συζήτηση για τα σενάρια ανατροφοδότησης παρέχεται στη Δραστηριότητα εφαρμογής - Τύποι ανατροφοδότησης (B5a) - Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων στο Παράρτημα Δ.</p>

<p>Διαφάνειες 15-17</p>	<p>Παροχή επικοινωνιακής ανατροφοδότησης στους μαθητές</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η θετική και η επικοινωνιακή ανατροφοδότηση δεν είναι το ίδιο πράγμα. Μπορείτε να δώσετε θετική ανατροφοδότηση στον μαθητή (π.χ. μπράβο, συνέχισε να προσπαθείς, πιστεύω σε σένα, είμαι σίγουρος ότι μπορείς να τα καταφέρεις), αλλά αυτό δεν παρέχει στον μαθητή πληροφορίες για τον βαθμό που έχει επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους ή πώς να προχωρήσει σε βελτίωση της μάθησής του/της. ➤ Φανταστείτε ότι είστε ένας επίδοξος μαθητής που προσπαθεί να λύσει ένα μαθηματικό πρόβλημα. Αν η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει σχόλια, όπως «συνέχισε να προσπαθείς», «είμαι σίγουρος ότι μπορείς», αυτά τα σχόλια ενδέχεται να ακούγονται ενθαρρυντικά, αλλά δεν παρέχουν πληροφορίες για την επίλυση των δυσκολιών που αντιμετωπίζετε. Επομένως, είναι πιθανό ότι αντί για ενθαρρυμένοι νιώθετε απογοητευμένοι με τον εαυτό σας, γιατί ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορείτε, αν απλώς συνεχίσετε να το προσπαθείτε, αλλά στην πραγματικότητα δεν μπορείτε! ➤ Τώρα, φανταστείτε ότι είστε ένας μαθητής υψηλών επιδόσεων. Είστε τις περισσότερες φορές σε θέση να ολοκληρώσετε/να απαντήσετε με επιτυχία σε δραστηριότητες που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Κάθε φορά, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την επιτυχία σας (π.χ. μπράβο, αυτό είναι σωστό, το έλυσες όπως πάντα). Όμως, πάλι, ακόμη και αν αυτός ο τύπος σχολίων ενδέχεται να έχει ένα θετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή σας, δεν έχει πληροφορίες σχετικά με το τι να κάνετε στη συνέχεια για να προωθήσετε τη μάθησή σας. ➤ Είναι σημαντικό να κατανοήσετε ότι η ανατροφοδότηση δεν είναι απαραίτητα ένα «θετικό πράγμα». Η ανατροφοδότηση αναφέρεται σε οποιαδήποτε απάντηση δίνει ο εκπαιδευτικός σε έναν μαθητή. Επομένως, ακόμη κι αν ο εκπαιδευτικός δεν δίνει ανατροφοδότηση σε έναν μαθητή (π.χ. αγνοεί την απάντησή του/της, δεν απαντά σε μια ερώτηση, κλπ.), ο μαθητής έχει λάβει ανατροφοδότηση (π.χ. ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται, τον/την αποδοκιμάζει). Η επικοινωνία μας με τους μαθητές δεν περιορίζεται αυστηρά σε λεκτική επικοινωνία. Συμπεριλαμβάνει, επίσης, μη-λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος/στάση, οπτική επαφή).
<p>Διαφάνειες 18-22</p>	<p>Παροχή επικοινωνιακής ανατροφοδότησης στους μαθητές</p>	<p>Η διαδικασία της επικοινωνίας ή της αναφοράς των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης συνεπάγεται δύο βασικές αποφάσεις:</p> <p>A) Ποιος σκοπός επιδιώκεται να εξυπηρετηθεί μέσω της αξιολόγησης και</p> <p>B) Ποιες είναι οι καλύτερες μέθοδοι αναφοράς ή τα εργαλεία για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού</p> <p>Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι για να αναφέρουν την πρόοδο της μάθησης των μαθητών.</p>

		<p>Η επιλεγμένη μέθοδος (ή μέθοδοι) πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τον σκοπό που επιθυμεί να εξυπηρετήσει η αξιολόγηση και πρέπει να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού.</p> <p>Η αποτελεσματική επικοινωνία των αποτελεσμάτων προκύπτει όταν:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ο καθένας κατανοεί τη σημασία του στόχου επίτευξης και τα σύμβολα χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν πληροφορίες, ✓ Όταν η πληροφορία που ενισχύει την επικοινωνία είναι ακριβής ✓ Όταν η επικοινωνία προσαρμόζεται στο επιδιωκόμενο ακροατήριο ως προς τον χρόνο, τις λεπτομέρειες και τη μορφή. <p>Είναι επίσης σημαντικό να σημειώσουμε ότι η ανατροφοδότηση δεν είναι μόνο απαραίτητη όταν χρειάζεται ανακατεύθυνση, αλλά και για να ενισχύσει με θετικές συμπεριφορές.</p>
Διαφάνεια 23	Παροχή επικοινωνιακής ανατροφοδότησης στους μαθητές	<p>Το δέντρο αποφάσεων του Harry-Fletcher Wood είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο πρέπει να παρέχετε ανατροφοδότηση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο βαθμός υποστήριξης που πρέπει να παρέχεται εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τις δεξιότητες αυτοέλεγχου κάθε μαθητή, το επίπεδο ικανότητας, την ικανότητα να εργάζεται ανεξάρτητα, τη δραστηριότητα και τι στοχεύει ο εκπαιδευτικός να επιτύχαινε κάθε φορά.</p>
Διαφάνειες 24-25	Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας	<p>Μελετήστε τις προτεινόμενες δράσεις κάτω από την επικεφαλίδα 04, Παροχή επικοινωνιακής ανατροφοδότησης στους μαθητές στο πρότυπο σχέδιο δράσης.</p> <p>Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.</p>
Διαφάνειες 26-29	Καταληκτικές διαφάνειες	<p>Αυτή είναι η τελευταία συνεδρία του προγράμματος ΕΑΕ. Ωστόσο, αναμένεται να συνεχίσετε να εργάζεστε για τη βελτίωση της πρακτικής σας με βάση τις απόψεις που συζητήσαμε καθ' όλη τη διάρκεια των πέντε συνεδριών.</p> <p>Παρακαλούμε όπως ολοκληρώσετε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Δεξιοτήτων και το αποστείλετε στην ερευνητική μας ομάδα (formas@ucy.ac.cy). Μέλη της ομάδας μας θα αναλύσουν τα δεδομένα, θα σας ενημερώσουν για τα τελικά αποτελέσματα της αξιολόγησης και θα σας παράσχουν προτάσεις για το πώς μπορεί να συνεχίσει η μάθησή σας.</p>

ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ Γ

Καλώς ήρθατε στην Ομάδα Εστίασης Γ! Αυτή η ομάδα εστιάζει στη βελτίωση των δεξιοτήτων σε σχέση με την εισαγωγή αξιολόγησης από συνομήλικους και της αυτοαξιολόγησης. Η αξιολόγηση από συνομήλικους και η αυτοαξιολόγηση θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τον έλεγχο και να αυτό-ρυθμίσουν τη μάθησή τους και να ασκήσουν μετα-γνωστική παρακολούθηση της εργασίας και των διαδικασιών τους έναντι προτύπων, προσδοκιών, στόχων ή επιδιώξεων. Επιπλέον, αυτή η ομάδα εστιάζει σε δεξιότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας. Η ομαδική εργασία είναι σημαντική επειδή, εάν προγραμματιστεί κατάλληλα, εμπλουτίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και συνεπώς μπορεί να οδηγήσει σε θετικό αντίκτυπο στη μάθηση. Ωστόσο, η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας έχει προσθέσει προκλήσεις και οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση να οργανώνουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν την ομαδική εργασία με τρόπους που ωφελούν τη μάθηση. Αυτή η ομάδα εστιάζει επίσης σε δεξιότητες που σχετίζονται με την καταγραφή πληροφοριών αξιολόγησης με τρόπους που διευκολύνουν τη διαμορφωτική τους χρήση. Η καταγραφή καθιστά διαθέσιμες τις πληροφορίες αξιολόγησης για μελλοντική χρήση. Όταν η αξιολόγηση γίνεται με σκοπό να εξυπηρετήσει τον διαμορφωτικό σκοπό, είναι απαραίτητη η καταγραφή πληροφοριών αξιολόγησης με τρόπους που επιτρέπουν τη χρήση τους για την υποστήριξη της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να καταγράφουν πληροφορίες αξιολόγησης με τρόπους που παρέχουν μια έγκυρη περιγραφή της μάθησης ενός μαθητή σε σχέση με κάθε στόχο που έχει τεθεί, αλλά και το πώς να υποστηρίξουν καλύτερα τη μάθηση. Τέλος, αυτή η ομάδα εξετάζει δεξιότητες που σχετίζονται με την εισαγωγή πτυχών διαφοροποίησης στην αξιολογική πρακτική. Οι μαθητές διαφέρουν με πολλούς τρόπους και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν αυτές τις διαφορές καθώς σχεδιάζουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Όταν εξετάζουμε συγκεκριμένα την αξιολόγηση, η διαφοροποίηση δύναται να συμβεί σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να τροποποιήσουν και να ταιριάξουν τις εργασίες αξιολόγησης με τα ποικίλα χαρακτηριστικά / προφίλ των μαθητών ώστε να καλύψουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, εμπλουτίζοντας έτσι τη μάθησή τους και ενισχύοντας την ικανότητά τους να δείξουν τι έχουν μάθει.

Παρακάτω μπορείτε να βρείτε πίνακες που παρουσιάζουν το περίγραμμα και τη σύντομη περιγραφή κάθε συνεδρίας, καθώς και το επιμορφωτικό υλικό στα αντίστοιχα παραρτήματα. Χρησιμοποιήστε αυτούς τους πίνακες για να σας καθοδηγήσουν σε όλες τις συνεδρίες.

Ομάδα Γ - Συνεδρία 1

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 1 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Γ - Περίγραμμα Συνεδρίας 1		
Διαφάνειες 1-16	Το έργο FORMAS	Το πρώτο μέρος της συνεδρίας παρουσιάζει μερικές βασικές πληροφορίες για το έργο FORMAS υπό το οποίο αναπτύχθηκε η επιμόρφωση και παρέχει περισσότερες πληροφορίες για το σκεπτικό και τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης.

Διαφάνειες 17-27	Τα βασικά σημεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης	Το δεύτερο μέρος της συνεδρίας στοχεύει στη δημιουργία ενός κοινού εδάφους για τη συζήτηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ώστε να εξεταστούν πιθανές παρανοήσεις πριν προχωρήσουμε στις επόμενες συνεδρίες. Είναι πιθανό να έχετε συμμετάσχει σε άλλη επιμόρφωση(εις) για τη διαμορφωτική αξιολόγηση με μια εντελώς διαφορετική εστίαση και οργάνωση. Σκοπός μας είναι να διασφαλίσουμε ότι μοιραζόμαστε μια κοινή αντίληψη για το τι είναι πραγματικά η διαμορφωτική αξιολόγηση, πώς μεταφράζεται σε δράση, καθώς και να εξετάσουμε πιθανές παρανοήσεις.
---------------------	--	---

Ομάδα Γ - Συνεδρία 2

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 2 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Γ - Περίγραμμα Συνεδρίας 2		
Διαφάνειες 1-6	Παρουσίαση της περιοχής εστίασης	Το πρώτο μέρος της συνεδρίας παρουσιάζει τις περιοχές εστίασης / δεξιοτήτων που θα συζητηθούν καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών της Ομάδας Γ. Παρουσιάζεται επίσης η εστίαση της σημερινής συνεδρίας, καθώς και τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 7	Εφαρμογή της αξιολόγησης από συνομήλικους/ αυτοαξιολόγηση	Η αυτοαξιολόγηση δεν είναι μια «τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης». Είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαμορφωτικούς, όπως επίσης και για αθροιστικούς σκοπούς. Επομένως, μονάχα η εισαγωγή δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης δεν είναι αρκετή για να επιτευχθεί ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης.
Διαφάνεια 8	Εφαρμογή της αξιολόγησης από συνομήλικους/ αυτοαξιολόγηση	Η αυτοαξιολόγηση είναι η πράξη προβληματισμού και παρακολούθησης τόσο στις μαθησιακές διαδικασίες όσο και στα αποτελέσματα . Παρουσίαση των βασικών βημάτων για την εισαγωγή στην αυτοαξιολόγηση. Δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια δεξιότητα και έτσι μπορεί να αναπτυχθεί, όμως χρειάζεται να παρέχεται υποστήριξη. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης υποθέτοντας ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας είναι/ή θα έπρεπε να είναι ήδη σε θέση να κάνουν αυτοαξιολόγηση. Όμως αν οι μαθητές δεν έχουν διδαχτεί ποτέ πώς να κάνουν αυτοαξιολόγηση, γιατί υποθέτουμε ότι γνωρίζουν τον τρόπο;
Διαφάνειες 9-10	Εφαρμογή της αξιολόγησης από συνομήλικους/ αυτοαξιολόγηση	Παρουσίαση των βημάτων για την εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης των Μαθητών (AAM). Η βιβλιογραφία προτείνει ότι μια σταδιακή, δομημένη εφαρμογή αυτοαξιολόγησης των μαθητών που εισάγει σταδιακά τις μορφές αυτοαξιολόγησης είναι πολύ πιο πιθανό να είναι ωφέλιμη για τους μαθητές.

		<p>Λάβετε υπόψη σας τα παρακάτω:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι μαθητές που είναι πιο πεπεισμένοι για τα μαθησιακά οφέλη όταν εφαρμόζουν αυστηρή αυτοαξιολόγηση για τη μάθησή τους, θα την κάνουν επίσης και με μεγαλύτερη ακρίβεια. ➤ Η AAM απαιτεί επιμόρφωση με την οποία οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την δική τους AAM ώστε να γίνουν πιο ακριβείς αυτοαξιολογητές. ➤ Η χρήση σαφών, συγκεκριμένων και εύληπτων κριτηρίων ή σημείων αναφοράς όταν αξιολογεί κανείς την εργασία του είναι απαραίτητη. ➤ Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να παρακολουθούν σαφώς τα σχόλια της AAM και να παρέχουν προσεκτικά ανατροφοδότηση που διορθώνει οποιεσδήποτε ψευδαισθήσεις επάρκειας ή ανεπάρκειας και μπορεί να βοηθήσει να αναπτύξουν μεγαλύτερη ακρίβεια στην AAM. ➤ Είναι ακόμα πιο σημαντικό οι μαθητές να είναι σε θέση να ανιχνεύσουν ή να διαγνώσουν με ακρίβεια τι είναι σωστό ή λάθος σχετικά με την εργασία τους και να μπορούν να προβλέψουν με ακρίβεια έναν συνολικό βαθμό ή βαθμολογία που θα μπορούσε να έχει λάβει η εργασία τους.
Διαφάνεια 11	Δραστηριότητα εφαρμογής - Προσδιορισμός των βασικών κανόνων για την αξιολόγηση της εργασίας από συνομήλικους (Γ2α).	<p>Η αξιολόγηση από συνομήλικους είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, οι μαθητές συχνά δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία ή τους βασικούς κανόνες που καθοδηγούν την αξιολογική πρακτική. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής στόχο έχει να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε μερικούς βασικούς κανόνες οι οποίοι μπορούν να καθοδηγήσουν την αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης από συνομήλικους.</p>
Διαφάνειες 12-15	Διαφοροποίηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αντιμετωπίζουμε διαφοροποιημένες κοινότητες μαθητών (π.χ. πραγματικότητα τάξης μικτής ικανότητας). ➤ Οι μαθητές διαφοροποιούνται με πολλούς τρόπους και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν αυτές τις διαφορές καθώς σχεδιάζουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. ➤ Η διαφοροποίηση είναι ένας οργανωμένος, αλλά ευέλικτος τρόπος να προσαρμοστεί εκ των προτέρων η διδασκαλία και η μάθηση, για να διευκολυνθούν οι μαθησιακές ανάγκες και προτιμήσεις του κάθε παιδιού, ώστε να επιτύχουν τη μέγιστη πρόοδο ως μαθητές. ➤ Οι διαμορφωτικές αξιολογικές πρακτικές κρίνονται απαραίτητες για να κατανοήσετε πώς μαθαίνουν οι μαθητές και τι ήδη γνωρίζουν. ➤ Εάν διαφοροποιήσετε την διδασκαλία (ή στοιχεία αυτής) τότε θα πρέπει να διαφοροποιήσετε και την αξιολόγηση, διαφορετικά η αξιολόγησή σας δεν θα είναι αντιπροσωπευτική της διδασκαλίας σας.

		<p>➤ Όταν κοιτάζετε την αξιολόγηση, η διαφοροποίηση μπορεί να προκύψει μεταξύ και εντός όλων των φάσεων της διαδικασίας αξιολόγησης (βλέπε διαφάνεια 15).</p>
<p>Διαφάνεια 16</p>	<p>Δραστηριότητα εφαρμογής – Προώθηση κουλτούρας που δέχεται την διαφοροποίηση στην αξιολόγηση (Γ2β)</p>	<p>Η εφαρμογή διαφοροποίησης στην αξιολόγηση απαιτεί αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την κουλτούρα της τάξης. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι αναστοχαστείτε κριτικά πάνω στην τρέχουσα πρακτική σας σχετικά με την ενθάρρυνση μιας κουλτούρας που αναγνωρίζει την διαφορετικότητα των μαθητών και δέχεται τις διαφοροποιημένες πρακτικές στην αξιολόγηση.</p> <p>Μέσα από αυτόν τον αναστοχασμό, αναμένεται να προσδιορίσετε πιθανές αδυναμίες στην τρέχουσα πρακτική σας και ταυτόχρονα να προτείνετε δράσεις που μπορείτε να αναλάβετε ώστε να την βελτιώσετε.</p>
<p>Διαφάνειες 17-18</p>	<p>Διαφοροποίηση και αξιολόγηση</p>	<p>Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν και προσαρμόζουν την αξιολόγηση με τα ποικίλα χαρακτηριστικά / προφίλ των μαθητών ώστε να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, και κατ' αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να δείξουν τι έχουν μάθει.</p> <p>Η προσθήκη πτυχών διαφοροποίησης στην αξιολόγηση θεωρείται μάλλον ως η πιο απαιτητική πτυχή της διαφοροποιημένης πρακτικής. Πολλοί εκπαιδευτικοί που φαινομενικά είναι θετικοί στο να προσθέσουν στοιχεία διαφοροποίησης στη διδασκαλία τους, εκφράζουν διστακτικότητα να το κάνουν για την αξιολόγηση. Συχνά εκφράζονται ανησυχίες για την αμεροληψία, την λογοδοσία, την πρακτικότητα και την αξιοπιστία.</p> <p>Στις διαφάνειες 17 και 18 συζητούνται κάποιες κοινές αντιδράσεις στις προσπάθειες διαφοροποίησης της αξιολόγησης.</p>
<p>Διαφάνεια 19</p>	<p>Σχεδιασμός του σχεδίου δράσης σας</p>	<p>Το σχέδιο δράσης είναι ένα εργαλείο που θα σας βοηθήσει να είστε περισσότερο εστιασμένοι και ακριβείς στις προσπάθειες βελτίωσής σας. Θα δημιουργήσετε το δικό σας, σύμφωνα με τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και το διδακτικό πλαίσιό σας (δηλ., σχολείο, αίθουσες, μαθητές). Ένα σχέδιο δράσης δεν χρειάζεται να είναι εκτεταμένο. Ένα σχέδιο σύντομο, εστιασμένο, εύκολο να αναπτυχθεί και να ακολουθηθεί είναι το κλειδί. Τα σχέδια δράσης θα αναθεωρούνται συχνά! Σε κάθε συνεδρία θα υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναθεωρούν και να προσαρμόζουν το σχέδιο δράσης τους.</p> <p>Για να αναπτύξετε το πρώτο σας προσχέδιο, μπορείτε να μελετήσετε το δείγμα σχεδίου δράσης για την ομάδα σας, διαθέσιμο στο Παράρτημα Β.</p>

		Προς το παρόν, διαβάστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις κάτω από τις επικεφαλίδες 01, Εισαγωγή της αξιολόγησης από συνομήλικους και της αυτοαξιολόγησης - Χρήση διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και 02, Διαφοροποίηση αξιολόγησης.
Διαφάνειες 22-23	Καταληκτικές διαφάνειες	Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ερευνητική μας ομάδα είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας.

Ομάδα Γ - Συνεδρία 3

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 3 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Γ - Περίγραμμα Συνεδρίας 3		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε σχετικά με τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για να επιτευχθεί η βελτίωση της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.
Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Στην προηγούμενη συνεδρία συζητήσαμε τη σταδιακή εισαγωγή των δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και τονίσαμε πως τόσο η διαμορφωτική αξιολόγηση όσο και η διαφοροποίηση απαιτούν αλλαγές στην κουλτούρα της τάξης και στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και με το υλικό/περιεχόμενο. Αυτή η συνεδρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εισαγωγή δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης, καθώς επίσης και του πώς να αντιμετωπίσετε της ομαδική εργασία και την αξιολόγησή της.
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 6	Διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης	Συζητήστε τις ερωτήσεις με έναν συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας.
Διαφάνεια 7	Διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης	Υπάρχουν διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης με βάση το τι αναμένεται από τους μαθητές να πράξουν. Α) Ζητείται από τους μαθητές να εκτιμήσουν εάν έχουν κατανοήσει κάτι και είναι σε θέση να το εφαρμόσουν ανεξάρτητα.

		<p>B) Ζητείται από τους μαθητές να εκτιμήσουν το μαθησιακό προϊόν τους (π.χ. απάντηση, μοντέλο, λύση, προφορική απάντηση) βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Ζητείται από τους μαθητές να προβληματιστούν πάνω στη μαθησιακή διαδικασία (όχι μόνο στο προϊόν). Για παράδειγμα, να προσδιορίσουν βοηθητικές μαθησιακές στρατηγικές ή να προσδιορίσουν τα κύρια σημεία.</p>
<p>Διαφάνειες 8-14</p>	<p>Διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης</p>	<p>Παρουσίαση των διαφορετικών στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να ελέγξουν την κατανόσή τους.</p> <p>Σημείωση 1: Να θυμάστε τι συζητήθηκε στην εισαγωγική συνεδρία. Δεν υπάρχουν «διαμορφωτικές» στρατηγικές. Ακόμα και αν μια πρακτική φαίνεται ως διαμορφωτικά προσανατολισμένη, εάν οι πληροφορίες που αποσπάστηκαν δεν χρησιμοποιηθούν για να γίνουν προσαρμογές και να παρέχουν υποστήριξη για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τη μάθησή τους, τότε ο διαμορφωτικός σκοπός δεν επιτυγχάνεται.</p> <p>Σημείωση 2: Δεν είναι όλες οι στρατηγικές κατάλληλες για όλες τις τάξεις, τα μαθήματα και/ή τις ηλικιακές ομάδες. Οι στρατηγικές που αναφέρονται είναι προτάσεις και είναι στην κρίση των εκπαιδευτικών το να επιλέξουν μία βασιζόμενοι στο τι είναι καταλληλότερο τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.</p>
<p>Διαφάνεια 15</p>	<p>Διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης</p>	<p>Συζητήστε τις ερωτήσεις με έναν συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας.</p>
<p>Διαφάνεια 16</p>	<p>Αξιολόγηση ομαδικής εργασίας</p>	<p>Συζητήστε τις ερωτήσεις με έναν συνάδελφό σας ή με ένα άτομο στο δίκτυο μάθησής σας.</p> <p>Λάβετε υπόψη σας τα παρακάτω:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Η ομαδική εργασία είναι σχετικά με την μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης, η οποία είναι επιτακτική σε όλα τα μαθήματα. ➤ Κάποιοι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την ομαδική εργασία με προβλήματα διαχείρισης της τάξης ή με περιστατικά κακής συμπεριφοράς. Πράγματι, εάν οι μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι να δουλεύουν σε ομάδες ή αν δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση, είναι πιθανό να προκύψουν προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτός είναι ο λόγος που η οργάνωση της ομαδικής εργασίας και η προετοιμασία/επιμόρφωση των μαθητών αντίστοιχα είναι σημαντικά πριν την εισαγωγή μιας ομαδικής δραστηριότητας. ➤ Η ομαδική εργασία είναι σημαντική επειδή, εάν σχεδιαστεί κατάλληλα, ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και, επομένως, μπορεί να επιφέρει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση. Δεν πρόκειται απλώς για μια διευθέτηση των καθισμάτων ή για μια πρακτική ομαδοποίησης.

<p>Διαφάνειες 17-18</p>	<p>Αξιολόγηση ομαδικής εργασίας</p>	<p>Η αποτελεσματική ομαδική εργασία δεν είναι μόνο η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, ζητώντας τους να εργαστούν μαζί πάνω σε μια δραστηριότητα. Η ομαδική εργασία μπορεί να βοηθήσει την μάθηση όταν προκύπτουν θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Εάν οι μαθητές κάθονται σε ομάδες αλλά εργάζονται ατομικά και ανεξάρτητα πάνω στη δραστηριότητα που έχει ανατεθεί, τότε αυτό δεν θεωρείται ως μια αποτελεσματική πρακτική ομαδικής εργασίας. Επιπροσθέτως, όταν η εστίαση είναι στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία, τότε είναι πιθανό να προκύψουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Για παράδειγμα, μαθητές με υψηλές επιδόσεις ενδέχεται να απορρίψουν ένα μέλος της ομάδας που δεν είναι τόσο ικανό στα μαθηματικά, καθώς η επίδοσή του/της μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στο αποτέλεσμα. Είναι σημαντικό να λάβετε υπόψη τα κριτήρια που αναφέρονται στη διαφάνεια 17 πριν την ανάθεση μιας ομαδικής εργασίας.</p>
<p>Διαφάνειες 19-20</p>	<p>Δραστηριότητα εφαρμογής - Αξιολόγηση Ομαδικής Εργασίας (Γ3α)</p>	<p>Η ομαδική δραστηριότητα δεν είναι κάτι που αποφασίζεται γρήγορα, καθώς πρέπει να σκεφτείτε πολλές πτυχές και πρέπει να ληφθούν αποφάσεις. Αυτή η εφαρμογή δραστηριότητας στόχο έχει να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε τις κύριες αποφάσεις που χρειάζεται να ληφθούν όταν οργανώνετε μια ομαδική δραστηριότητα.</p> <p>Σημείωση: Οι αποφάσεις που λαμβάνονται δεν είναι τυπικές. Εξαρτώνται πάντα από διάφορες πτυχές, όπως ο μαθησιακός στόχος, η σύνθεση και η κουλτούρα της τάξης, ο πνευματικός χώρος, ο διαθέσιμος χρόνος κ.λπ.</p>
<p>Διαφάνειες 21-22</p>	<p>Αξιολόγηση ομαδικής εργασίας</p>	<p>Είναι σημαντικό να εκμεταλλευτείτε μια ομαδική εργασία που έχει ανατεθεί για να εμπλέξετε τους μαθητές στην αξιολόγησή τους (έλεγχος για αντίληψη, εφαρμογή κριτηρίων, προβληματισμός σχετικά με τη μάθηση και τη λειτουργία της ομάδας κ.λπ.), καθώς και την αξιολόγηση των συνομηλίκων τους.</p> <p>Η σύνδεση της ομαδικής εργασίας με την αξιολόγηση από συνομηλικούς λειτουργεί επίσης ως στρατηγική διαχείρισης της τάξης. Είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να έχει μια σταθερή αίσθηση της συμμετοχής και της συνεισφοράς ενός μεμονωμένου μαθητή στην ομαδική εργασία. Συνήθως κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας, οι εκπαιδευτικοί περιπλανιούνται στην τάξη κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και παίρνουν έτσι μια εντύπωση για το ποιος μαθητής ασχολείται με τη δραστηριότητα και ποιος όχι.</p>
<p>Διαφάνειες 23-24</p>	<p>Δραστηριότητα εφαρμογής - Αξιολόγηση ομαδικής εργασίας μέσω της ρουμπρίκας αξιολόγησης από συνομηλικούς (Γ3β)</p>	<p>Η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας έχει προστιθέμενες προκλήσεις. Οι ρουμπρίκες είναι πολύτιμα εργαλεία για την καταγραφή πληροφοριών αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς, ιδίως όταν εμπλέκεται η αξιολόγηση από συνομηλικούς. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής στοχεύει να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε πτυχές της ομαδικής εργασίας που μπορούν να συμπεριληφθούν στην αξιολόγησή της.</p>

		Σημείωση: τα κριτήρια που περιλαμβάνονται σε μια ρουμπρίκα για την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας δεν είναι τυπικά. Τα κριτήρια που περιλαμβάνονται κάθε φορά, εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως η δραστηριότητα που έχει ανατεθεί, η ηλικία των μαθητών, ο μαθησιακός στόχος, η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών στην ομαδική εργασία κ.λπ. Φυσικά, τα κριτήρια πρέπει επιπλέον να είναι καλής ποιότητας και να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες.
Διαφάνειες 25-26	Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας	Μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις κάτω από τις επικεφαλίδες Ο1, Εισαγωγή στην αξιολόγηση από συνομήλικους και την αυτο-αξιολόγηση - Χρήση διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων αυτο-αξιολόγησης και Ο3, Αξιολόγηση ομαδικής εργασίας στο πρότυπο σχέδιο δράσης Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.
Διαφάνειες 27-28	Καταληκτικές διαφάνειες	Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ερευνητική μας ομάδα είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας, οπότε παρακαλούμε επικοινωνήστε μαζί μας μέσω email οποιαδήποτε στιγμή ενδέχεται να χρειαστείτε υποστήριξη.

Ομάδα Γ - Συνεδρία 4

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 4 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Γ - Περίγραμμα Συνεδρίας 4		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε σχετικά με τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για να επιτευχθεί η βελτίωση της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.
Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Στη συνεδρία 2, αναγνωρίσαμε τη σημασία της διαφοροποίησης σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Σήμερα, γινόμαστε πιο συγκεκριμένοι και αντιμετωπίζουμε τη διαφοροποίηση και τις προκλήσεις της σε σχέση με τις εργασίες για το σπίτι και τη διαχείριση της αξιολόγησης.

Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 6	Προκλήσεις διαφοροποίησης	Στις προηγούμενες συνεδρίες συζητήσαμε σχετικά με την ανάγκη ενθάρρυνσης μιας κουλτούρας στην τάξη που αναγνωρίζει την διαφοροποίηση των μαθητών και αποδέχεται τις πρακτικές διαφοροποιήσεις. Ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, είναι να απευθύνετε την πρόκληση της προσθήκης στοιχείων διαφοροποίησης: α) στη διαχείριση της αξιολόγησης και β) στις εργασίες για το σπίτι.
Διαφάνειες 7-8	Δραστηριότητα εφαρμογής - Το σενάριο του μαθητή με αργούς ρυθμούς (Γ4α)	<p>Οι μαθητές στην τάξη διαφέρουν με πολλούς τρόπους. Η ταχύτητα επεξεργασίας είναι ένας από αυτούς. Όταν οι διαφορές στην ταχύτητα είναι μικρές, αυτές μπορούν ακόμη και να μην αναγνωριστούν. Όμως όταν η αργή ταχύτητα επεξεργασίας παρεμποδίζει την πρόοδο της μάθησης, την ακαδημαϊκή απόδοση, την ολοκλήρωση των εργασιών στην τάξη και στο σπίτι, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή. Ο σκοπός αυτής της άσκησης είναι να προσδιορίσετε πώς ο αργός ρυθμός μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα των πληροφοριών αξιολόγησης που συλλέγονται και να προσδιορίσετε πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί η διαχείριση της αξιολόγησης για να καλύψει καλύτερα τις ανάγκες ενός μαθητή αργού ρυθμού.</p> <p>ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Το σενάριο παρουσιάζει έναν μαθητή/ μία μαθήτρια που δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει την αξιολόγησή του/της εγκαίρως. Αυτό είναι κάτι πολύ κοινό στις τάξεις μαθηματικών. Ο σκοπός αυτής της άσκησης είναι να σας βοηθήσει να εξετάσετε αυτό το περιστατικό από μια διαμορφωτική (δηλαδή, χρειάζομαι πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση του μαθητή) και όχι από μια αθροιστική προοπτική αξιολόγησης (δηλαδή, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που αποκτώνται είναι δίκαια, καθώς όλοι οι μαθητές είχαν τον ίδιο χρόνο να την ολοκληρώσουν). Ερωτήσεις προς συζήτηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Γιατί ο μαθητής δεν ήταν ικανός να ολοκληρώσει; (Ελλειψη δεξιοτήτων γνώσης/κακή διαχείριση χρόνου, αργός ρυθμός αντίδρασης;). ➤ Τι πληροφορίες αξιολόγησης έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός; ➤ Πώς θα πρέπει να απαντήσουμε βασιζόμενοι στα αίτια που προσδιορίστηκαν;
Διαφάνειες 9-11	Δραστηριότητα εφαρμογής - Απάντηση στις ερωτήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια διαχείρισης της αξιολόγησης (Γ4β)	Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση να ακολουθούν τις κατάλληλες διαδικασίες κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Ενώ οι εξωτερικές αξιολογήσεις είναι συνήθως πιο τυποποιημένες όσον αφορά το χρονοδιάγραμμα, τη ρύθμιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η διαχείριση της αξιολόγησης στην τάξη βασίζεται κυρίως στις αποφάσεις του εκπαιδευτικού.

		<p>Όταν η αξιολόγηση γίνεται για διαμορφωτικούς σκοπούς, αυτές οι αποφάσεις πρέπει να διαφοροποιηθούν με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής στοχεύει να σας βοηθήσει να προσδιορίσετε πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί η διαδικασία της διαχείρισης για να υποστηρίξει καλύτερα τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.</p> <p>ΣΗΜΕΙΩΣΗ:</p> <p>Η δεύτερη δραστηριότητα εφαρμογής αντιμετωπίζει επίσης την πρόκληση της διαφοροποίησης σε σχέση με τη διαχείριση της αξιολόγησης. Τα διαφορετικά σενάρια αναμένεται να σας βοηθήσουν να προσδιορίσετε ότι η πρόκληση διαχείρισης της αξιολόγησης δεν είναι μόνο το να δοθεί στον μαθητή περισσότερος χρόνος για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα αξιολόγησης. Αυτό είναι, πράγματι, μια κοινή παρανόηση. Για παράδειγμα, εάν κάποιος δεν έχει τις δεξιότητες / γνώσεις για να ανταποκριθεί σε μια δραστηριότητα, ακόμη και αν του δοθεί περισσότερος χρόνος, αυτό δεν θα αλλάξει και το αποτέλεσμα θα παραμείνει το ίδιο. Η διαφοροποίηση της διαχείρισης δεν αφορά μόνο τον χρόνο, αλλά και τον τύπο και την ποσότητα της υποστήριξης που παρέχεται κατά τη διαχείριση, την τεχνική της νοητικής σκαλωσιάς (scaffolding), την οργάνωση της αίθουσας, το παρεχόμενο υλικό κ.λπ.</p>
Διαφάνεια 12	Προκλήσεις διαφοροποίησης: διαχείριση της αξιολόγησης	<p>Οι δραστηριότητες εφαρμογής παρείχαν μια εικόνα για τις διαφορετικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση των δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Αναγνωρίζεται ότι η συζήτηση για τη διαφοροποίηση της διαχείρισης της αξιολόγησης εστιάζει συνήθως στο κατά πόσο πρέπει να δοθεί πρόσθετος χρόνος για ορισμένους μαθητές. Ωστόσο, ο πρόσθετος χρόνος δεν είναι πάντα η απάντηση. Είναι σημαντικό να είστε σε θέση να προσδιορίσετε τις κατάλληλες προσαρμογές για να διασφαλίσετε ότι τα αποτελέσματα που αποκτώνται είναι έγκυρα και αντιπροσωπευτικά αυτού που ο μαθητής γνωρίζει και του τι μπορεί να κάνει.</p>
Διαφάνειες 13-16	Αξιολόγηση των εργασιών για το σπίτι	<p>Οι εργασίες για το σπίτι αναγνωρίζονται ως μια επιπλέον μαθησιακή ευκαιρία για τους μαθητές. Σχετίζονται με την κατασκευή της ποσότητας της διδασκαλίας, δεδομένου ότι δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε ένα θέμα / στόχο.</p> <p>Πριν αποφασίσετε σχετικά με τον τύπο και το περιεχόμενο των εργασιών για το σπίτι, πρέπει να αποφασίσετε γιατί ανατίθενται οι εργασίες για το σπίτι. Οι εργασίες για το σπίτι δεν αφορούν μόνο την πρακτική. Θα μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος ή την παροχή ευκαιριών για επέκταση / επεξεργασία αυτού που διδάχθηκε στην τάξη.</p> <p>Στη συνέχεια, πρέπει να σχεδιάσετε / να επιλέξετε καλής ποιότητας εργασίες για το σπίτι (βλ. Διαφάνεια 11 για χαρακτηριστικά καλών εργασιών για το σπίτι) που είναι κατάλληλες για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού.</p>

		<p>Τέλος, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάγκη να ελέγχονται οι εργασίες για το σπίτι. Εάν ένας εκπαιδευτικός αναθέτει την εργασία αλλά δεν τις ελέγχει ποτέ, τότε οι μαθητές μπορεί να αρχίσουν να θεωρούν την εργασία ως «μια εργασία που πρέπει να γίνει» και όχι ως μια μαθησιακή ευκαιρία. Μερικοί μαθητές μπορεί ακόμη και να σταματήσουν να τις κάνουν αφού κανείς δεν θα το ξέρει! Επιπλέον, εάν ένας εκπαιδευτικός ελέγχει αν η εργασία έχει γίνει αλλά δεν ξοδεύει χρόνο για να κάνει ανασκόπηση και να παρέχει ανατροφοδότηση, τότε είναι πιθανό οι μαθητές να καταλήξουν να αντιγράψουν τις λύσεις ή να ζητήσουν από κάποιον να τις λύσει για αυτούς.</p>
<p>Διαφάνεια 17</p>	<p>Προκλήσεις διαφοροποίησης: εργασία για το σπίτι</p>	<p>Οι διαφοροποιημένες εργασίες για το σπίτι είναι μια επέκταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκτός της τάξης. Η διαφοροποίηση είναι ακόμη πιο σημαντική στις εργασίες για το σπίτι, δεδομένου ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να παρέχει καθοδήγηση εάν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ολοκλήρωση της εργασίας που τους έχει ανατεθεί.</p> <p>Λάβετε υπόψη τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι διαφοροποιημένες εργασίες για το σπίτι δεν αφορούν την εξατομίκευση των εργασιών για κάθε μαθητή! ➤ Δεν προσφέρονται όλες οι δραστηριότητες για διαφοροποίηση, κι έτσι, δεν χρειάζονται όλες οι εργασίες για το σπίτι παραλλαγές. ➤ Πρέπει να αποφύγουμε να αναθέσουμε ως εργασία για το σπίτι κάτι που έμεινε ημιτελές στην τάξη. ➤ Διασφαλίζουμε ότι έχουμε παράσχει στους μαθητές ευκαιρίες να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις (και, ως εκ τούτου, έχουμε παράσχει ανατροφοδότηση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, εάν υπάρχουν) πριν τους ζητήσουμε να τις εφαρμόσουν στο σπίτι.
<p>Διαφάνειες 18-19</p>	<p>Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης σας</p>	<p>Μελετήστε μόνο τις προτεινόμενες δράσεις κάτω από την επικεφαλίδα 02, Διαφοροποίηση αξιολόγησης στο πρότυπο σχέδιο δράσης.</p> <p>Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.</p>
<p>Διαφάνειες 20-21</p>	<p>Καταληκτικές διαφάνειες</p>	<p>Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτή η επιμόρφωση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μόνο εάν συμμετέχετε ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής σας. Η ερευνητική μας ομάδα είναι διαθέσιμη για την υποστήριξή σας.</p>

Ομάδα Γ - Συνεδρία 5

Μελετήστε το υλικό της συνεδρίας 5 εξετάζοντας τις διαφάνειες (βλ. www.ucy.ac.cy/formas/el/yliko)

Ομάδα Γ – Περίγραμμα Συνεδρίας 5		
Διαφάνειες 1-2	Εισαγωγικές διαφάνειες	
Διαφάνεια 3	Δραστηριότητα προβληματισμού	Σας ζητείται να προβληματιστείτε σχετικά με τις προσπάθειές σας να εφαρμόσετε δράσεις από το προσωπικό σας σχέδιο δράσης. Οι προσπάθειες εφαρμογής μεταξύ των συνεδριών είναι σημαντικές για να επιτευχθεί η βελτίωση της αξιολογικής πρακτικής σας. Σε περίπτωση που δεν έχετε ακόμη ασχοληθεί ενεργά με τη δράση σας, προσπαθήστε να προσδιορίσετε τον λόγο και προτείνετε τρόπους να υπερνικήσετε πιθανά εμπόδια.
Διαφάνεια 4	Περίγραμμα συνεδρίας	Η προηγούμενη συνεδρία εξέτασε τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση σε σχέση με δύο πτυχές: την εργασία για το σπίτι και τη διαχείριση της αξιολόγησης. Σήμερα, εξετάζουμε μία ακόμη πτυχή της αξιολόγησης (θυμηθείτε τις φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας που αναφέρθηκαν στην πρώτη συνεδρία): την καταγραφή των δεδομένων αξιολόγησης.
Διαφάνεια 5	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Παρουσίαση του τι αναμένεται να είστε σε θέση να κάνετε μέχρι το τέλος της συνεδρίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα).
Διαφάνεια 6	Καταγραφή αποτελεσμάτων με τρόπους που διευκολύνουν τη διαμορφωτική τους χρήση	<p>Ένα τεράστιο ποσοστό καθημερινής αξιολόγησης ενδέχεται να μην χρησιμοποιηθεί ποτέ για διαμορφωτικούς σκοπούς, εκτός αν καταγράφονται τα αποδεικτικά στοιχεία. Ακόμα και όταν διατηρούνται οι τεκμηριώσεις, αυτές συνήθως αναφέρονται σε δεδομένα που έχουν αποσπαστεί από τις γραπτές δοκιμασίες.</p> <p>Βέβαια, δεν περιμένει κανείς οι εκπαιδευτικοί να καταγράφουν καθετί που συμβαίνει στην τάξη! Παρόλα αυτά, ο σκοπός, η σημασία, η διαδικασία και η αποτελεσματική χρήση της τεκμηρίωσης χρειάζεται να αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς.</p> <p>Αναμένεται ότι η διατήρηση των καταγραφών θα χρησιμοποιείται για σκοπούς βελτίωσης (διαμορφωτικούς) παρά για λογοδοσία. Ως εκ τούτου, η διατήρηση καταγραφών πρέπει να πραγματοποιείται με τρόπους (εργαλεία, μορφή, κλπ.) που επιτρέπουν τη χρήση των δεδομένων για διαμορφωτικούς σκοπούς.</p>
Διαφάνειες 7-11	Δραστηριότητα εφαρμογής - Καταγραφή αποτελεσμάτων με τρόπους που διευκολύνουν τη διαμορφωτική τους χρήση (Γ5α)	Η καταγραφή κάνει τις πληροφορίες της αξιολόγησης διαθέσιμες για μελλοντική χρήση. Όταν πραγματοποιείται αξιολόγηση για την εξυπηρέτηση διαμορφωτικού σκοπού, είναι σημαντική η καταγραφή πληροφοριών αξιολόγησης με τρόπους που επιτρέπουν τη χρήση της για την υποστήριξη της μάθησης. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να αναπτύξετε τις δεξιότητές σας στην καταγραφή αξιολόγησης.

		<p>Αναμένεται να καθορίσετε ουσιαστικά κριτήρια αξιολόγησης που παρέχουν μια καθαρή εικόνα σχετικά με το πώς προχωρά η μάθηση των μαθητών, ευθυγραμμίζουν τις δραστηριότητες αξιολόγησης με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και σχεδιάζουν φύλλα καταγραφής που επιτρέπουν τη χρήση των πληροφοριών αξιολόγησης για την υποστήριξη της μάθησης.</p> <p>Πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις παρέχονται στη Δραστηριότητα εφαρμογής - Καταγραφή αποτελεσμάτων με τρόπους που διευκολύνουν τη διαμορφωτική τους χρήση (Γ5α) - Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων (βλ. Παράρτημα Ε).</p>
Διαφάνεια 12	Καταγραφή αποτελεσμάτων με τρόπους που διευκολύνουν τη διαμορφωτική τους χρήση (Γ5α)	<p>Τα δεδομένα που λείπουν αναφέρονται σε δεδομένα που δεν είναι διαθέσιμα σχετικά με την παρατήρηση/επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα που μας ενδιαφέρει. Το πρόβλημα των δεδομένων που λείπουν είναι σχετικά κοινό και μπορεί να έχει μια σημαντική επίδραση στα συμπεράσματα που μπορούν να προκύψουν από τα δεδομένα.</p> <p>Σχεδιάζουμε δραστηριότητες αξιολόγησης για να αξιολογήσουμε συγκεκριμένα EMA. Έπειτα, καθορίζουμε συγκεκριμένα κριτήρια για να εξετάσουμε εάν ένας μαθητής έχει ολοκληρώσει επιτυχώς τη δραστηριότητα. Όμως, είναι πιθανό ένας μαθητής να μην πληροί όλα τα καθορισμένα κριτήρια, αλλά να έχει επιτύχει τα υπό αξιολόγηση EMA.</p> <p>Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό, ιδιαίτερα σε τάξεις μαθηματικών, να διασφαλίζουμε ότι τα καθορισμένα κριτήρια και τα δεδομένα που καταγράφονται σε σχέση με αυτά παρέχουν μια έγκυρη περιγραφή της μάθησης του μαθητή σε σχέση με τα EMA.</p>
Διαφάνειες 13-15	Δραστηριότητα εφαρμογής - Καταγραφή αποτελεσμάτων με τρόπους που διευκολύνουν τη διαμορφωτική τους χρήση (Γ5β)	<p>Τα δεδομένα που καταγράφονται πρέπει να παρέχουν μια έγκυρη περιγραφή της μάθησης ενός μαθητή σε σχέση με τα EMA. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να αναγνωρίσετε ότι η απλή τήρηση γενικών πληροφοριών σχετικά με τον μαθητή δεν παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη μάθησή του/της και ότι είναι απαραίτητες οι ενέργειες παρακολούθησης που βασίζονται σε πληροφορίες αξιολόγησης.</p>
Διαφάνεια 16-18	Δραστηριότητα εφαρμογής – Απαντήσεις στις ερωτήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαχείρισης της αξιολόγησης (Γβγ)	<p>Η καταγραφή πληροφοριών αξιολόγησης αναμένεται να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και πώς μπορεί να υποστηριχθεί καλύτερα. Αυτό συνεπάγεται ότι άλλες πληροφορίες που ενδέχεται να υποστηρίξουν /εμποδίσουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι επίσης σημαντικές. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να αναγνωρίσετε άλλες πηγές πληροφοριών αξιολόγησης (δηλαδή τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαχείρισης της αξιολόγησης) και να προσαρμόσετε τη διαδικασία καταγραφής, ώστε να συμπεριλάβετε τέτοιου είδους πληροφορίες.</p>

		<p>Θυμηθείτε τα σενάρια που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης συνάντησης. Περιέγραψαν ερωτήσεις /απορίες 4 διαφορετικών μαθητών κατά τη διάρκεια της διαχείρισης μιας γραπτής αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Συζητήσαμε ότι:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Η πρόκληση της διαχείρισης της αξιολόγησης δεν είναι μόνο για να δώσει στον μαθητή περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα αξιολόγησης. ➤ Η διαφοροποίηση της διαχείρισης δεν αφορά μόνο τον χρόνο, αλλά και τον τύπο και την ποσότητα της υποστήριξης που παρέχεται κατά τη διαχείριση, την τεχνική της νοητικής σκαλωσιάς, την οργάνωση της αίθουσας, το υλικό που παρέχεται κλπ. <p>Τώρα, μελετήστε ξανά τα σενάρια, αλλά αυτή τη φορά έχοντας υπόψη ότι αυτοί οι μαθητές έχουν παρόμοιες αντιδράσεις κάθε φορά που τους ανατίθενται μια αξιολόγηση.</p>
Διαφάνεια 19	Προκλήσεις διαφοροποίησης: (καταγραφή αξιολόγησης)	<p>Οι δραστηριότητες εφαρμογής μέχρι στιγμής, παρείχαν μια εικόνα για τις διάφορες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την καταγραφή των πληροφοριών αξιολόγησης.</p> <p>Η καταγραφή αξιολόγησης είναι μία από τις κύριες φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης και αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν την καταγραφή αξιολόγησης με τρόπους που προωθούν τη μάθηση των μαθητών. Η εφαρμογή στοιχείων διαφοροποίησης στη διαδικασία καταγραφής είναι φυσικά μια μεγάλη πρόκληση, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την καταγραφή απλώς μια ευθύνη παρά ως ένα εργαλείο για την προώθηση της μάθησης.</p>
Διαφάνειες 20-25	Δραστηριότητα εφαρμογής - Καταγραφή αξιολόγησης και διαφοροποίηση (Γ5δ)	<p>Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να καταγράψουν πληροφορίες με τρόπους που επιτρέπουν να ληφθεί υπόψη η διαφοροποίηση των μαθητών. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμογής έχει στόχο να σας βοηθήσει να αναγνωρίσετε ότι για την καταγραφή που θα χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη της μάθησης, χρειάζονται επίσης να ληφθούν υπόψη οι πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές που ενδέχεται να επηρεάσουν τη μάθηση/ απόδοσή τους (π.χ. ρυθμός μάθησης, γλωσσική επάρκεια κλπ.).</p> <p>Οι πληροφορίες για την καθοδήγηση της συζήτησης είναι διαθέσιμες στη Δραστηριότητα εφαρμογής - Καταγραφή αξιολόγησης και διαφοροποίηση (Γ5δ) - Αρχείο Προτεινόμενων Απαντήσεων (βλ. Παράρτημα Ε).</p>
Διαφάνειες 26-27	Αναθέωση του σχεδίου δράσης σας	<p>Μελετήστε τις προτεινόμενες δράσεις κάτω από τις επικεφαλίδες 02, Διαφοροποίηση αξιολόγησης και 04, Καταγραφή αποτελεσμάτων με τρόπους που διευκολύνουν τη διαμορφωτική τους χρήση στο πρότυπο σχέδιο δράσης.</p>

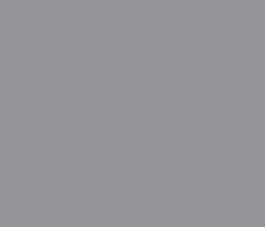
		Εργαστείτε πάνω στο σχέδιο δράσης σας και αναθεωρήστε τις δράσεις σας με βάση τον προβληματισμό σας σχετικά με το τι έχετε προσπαθήσει μέχρι στιγμής και το νέο υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτή τη συνεδρία.
Διαφάνειες 28-30	Καταληκτικές διαφάνειες	Αυτή είναι η τελευταία συνεδρία του προγράμματος ΕΑΕ. Ωστόσο, αναμένεται να συνεχίσετε να εργάζεστε για τη βελτίωση της πρακτικής σας με βάση τις απόψεις που συζητήσαμε καθ' όλη τη διάρκεια των πέντε συνεδριών. Παρακαλούμε όπως ολοκληρώσετε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Δεξιοτήτων και το αποστείλετε στην ερευνητική μας ομάδα (formas@ucy.ac.cy). Μέλη της ομάδας μας θα αναλύσουν τα δεδομένα, θα σας ενημερώσουν για τα τελικά αποτελέσματα της αξιολόγησης και θα σας παράσχουν προτάσεις για το πώς μπορεί να συνεχίσει η μάθησή σας.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Το παρόν εγχειρίδιο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, στοχεύει να σας βοηθήσει να συμμετάσχετε σε μια διαδικασία αυτο-ανάπτυξης που επικεντρώνεται στην αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθητών. Η διαδικασία και το υλικό που παρουσιάζονται στο παρόν εγχειρίδιο βασίζονται σε μία σειρά επιμορφωτικών μαθημάτων που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος FORMAS. Αυτός ο οδηγός έχει σχεδιαστεί για να σας δώσει τη δυνατότητα να σκεφτείτε πώς μπορείτε να αναπτύξετε την αξιολογική πρακτική σας προσδιορίζοντας τα πλεονεκτήματα ή τους τομείς ανάπτυξης εντός της πρακτικής σας, ενώ ταυτόχρονα σας παρέχει υποστήριξη για να σας βοηθήσει να επιτύχετε βελτίωση.

Σας υπενθυμίζουμε ότι η ερευνητική μας ομάδα είναι διαθέσιμη για να σας παρέχει την υποστήριξη και τα εργαλεία που απαιτούνται για την ανάπτυξή σας και θα πρέπει να επικοινωνήσετε μαζί μας (οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε) για να σας βοηθήσουμε (**formas@ucy.ac.cy**). Στόχος μας είναι να συνεχίσετε την ανάπτυξή σας σε ένα υποστηρικτικό, καθοδηγούμενο περιβάλλον. Ελπίζουμε να βρείτε αυτό το εγχειρίδιο χρήσιμο για την διαδρομή της επαγγελματικής σας ανάπτυξης!



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Impact and Sustainability of the Effects on Improving Teacher Behavior and Student Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 1–12.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74.
- 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. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.). *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.
- 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.
- DES/WO (1988) *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing—a report*. London: DES.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. London: Routledge Falmer.
- 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.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P., & Nutall, D. (1992). Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3(3), 215–230.
- Harlen, W., & James, M.J. (1997). Assessment and learning: differences and relationship between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365–380.
- Hattie, J., & Timperley, 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. 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>.
- Kyriakides, L., Anthimou, M., & Panayiotou, A. (2020). Searching for the impact of teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills. *Studies in Educational Evaluation*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100810>
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465-486.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. London and New York: Routledge.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- McMillan, J. H. (2000). *Basic assessment concepts for teachers and administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mok, M.M.C. (2010). *Self-directed Learning Oriented Assessment: Assessment that Informs Learning & Empowers The Learner*. Hong Kong: Pace Publications Ltd.
- 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.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(1), 119-144.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- 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.
- 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.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Villegas – Reimers, E., (2003). Teacher professional development: an international review of literature. Paris: International Institute for Educational Planning. http://www.cndwebzine.hcp.ma/cnd_sii/IMG/pdf/HTTP__~4.PDF
- 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.

Παράρτημα Α:
Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών





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



Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι δηλώσεις σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα μαθηματικά και αναφέρονται στις δράσεις / πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τις πέντε κύριες φάσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης: α) κατασκευή / επιλογή εργαλείων / διαδικασιών αξιολόγησης, β) χορήγηση εργαλείων / διαδικασιών αξιολόγησης, γ) καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, δ) ανάλυση, ερμηνεία και χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και ε) κοινοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στους ενδιαφερόμενους φορείς. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό ενός προγράμματος επαγγελματικής επιμόρφωσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Σας διαβεβαιώνουμε πως όλες οι πληροφορίες που θα αναφέρετε στο ερωτηματολόγιο θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές. Τέλος, σας παρακαλούμε όπως απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Γραπτή Αξιολόγηση	Κάθε δραστηριότητα / άσκηση / εργασία αξιολόγησης που απαιτεί γραπτή ανταπόκριση από τους/τις μαθητές/τριες
Προφορική Αξιολόγηση	Κάθε δραστηριότητα / άσκηση / εργασία αξιολόγησης που απαιτεί προφορική ανταπόκριση από τους/τις μαθητές/τριες
Αξιολόγηση Εκτέλεσης Δραστηριοτήτων	Κάθε δραστηριότητα / άσκηση / εργασία αξιολόγησης που απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να επιδείξουν μία δεξιότητα. Απαιτείται παρατήρηση από τον διδάσκοντα.

ΜΕΡΟΣ Α:

Σημειώστε (✓) στο κατάλληλο κουτί ή συμπληρώστε ανάλογα:

- 1) Φύλο: Άρρεν Θήλυ
- 2) Θέση: Εκπαιδευτικός Υποδιευθυντής/τρια Διευθυντής/τρια
- 3) Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση:
(Υπολογίστε και την τρέχουσα σχολική χρονιά)
- 4) Κατατάξτε τους πιο κάτω σκοπούς αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τους αριθμούς 1 μέχρι 3, έτσι ώστε ο αριθμός 1 να αναφέρεται στον πιο σημαντικό σκοπό για τον οποίο αξιολογείτε τους μαθητές/τριες σας στο μάθημα των Μαθηματικών, ο αριθμός 2 σε λιγότερο σημαντικό σκοπό και ο αριθμός 3 στον λιγότερο σημαντικό σκοπό αξιολόγησης.

1 σημαίνει ο «πιο σημαντικός» και 3 σημαίνει «ο λιγότερο σημαντικός»

Στο μάθημα των Μαθηματικών αξιολογώ τους/τις μαθητές/τριες μου για να:

- A. Αξιολογήσω τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μου.
- B. Κατατάξω τους/τις μαθητές/τριες μου βαθμολογώντας τους/τις.
- Γ. Εντοπίσω τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να προγραμματίσω τη διδασκαλία μου ανάλογα

ΜΕΡΟΣ Β: ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σημειώστε (✓) στο κατάλληλο κουτί:

1. Για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών μου στα μαθηματικά χρησιμοποιώ γραπτές δραστηριότητες αξιολόγησης (π.χ. κουίζ, δοκίμια, ασκήσεις):

A. Ποτέ

B. Μία φορά το τετράμηνο

Γ. Μία φορά το μήνα

Δ. Στο τέλος μίας ενότητας

E. Περισσότερες από μία φορά στη διάρκεια μίας ενότητας

ΣΤ. Μία φορά ή περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος

2. Δίνω ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες για τα αποτελέσματα ενός γραπτού δοκιμίου:

A. Άμεσα (π.χ. διαδικτυακά κουίζ)

B. Λιγότερο από μία βδομάδα μετά τη χορήγηση του δοκιμίου

Γ. Μία βδομάδα μετά τη χορήγηση του δοκιμίου

Δ. Δύο βδομάδες μετά τη χορήγηση του δοκιμίου

E. Περισσότερο από δύο βδομάδες μετά τη χορήγηση του δοκιμίου

ΣΤ. Ποτέ

Αν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε «Ποτέ», τότε μην απαντήσετε τις ερωτήσεις 3-17 του Μέρους Β΄ και προχωρήστε στο Μέρος Γ΄. Αν επιλέξατε οποιαδήποτε άλλη επιλογή, τότε απαντήστε κανονικά σε όλες τις ερωτήσεις του Μέρους Β΄.

Οι δηλώσεις 3-17 του Μέρους Β΄ αναφέρονται στη χρήση γραπτής αξιολόγησης στο μάθημα των μαθηματικών. Κυκλώστε έναν αριθμό της κλίμακας 1 - 5 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις ανταποκρίνονται σε ό,τι συμβαίνει κατά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα μαθηματικά στη τάξη σας. Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ σπάνια ή καθόλου, ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που συμβαίνουν πολύ συχνά (π.χ. τουλάχιστον μια φορά κατά τη διάρκεια μιας ενότητας).

Το 1 σημαίνει «πολύ σπάνια ή καθόλου» και το 5 «πολύ συχνά ή πάντοτε»

3. Χρησιμοποιώ ασκήσεις/δραστηριότητες που ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να εξηγήσουν τη διαδικασία που ακολούθησαν για να απαντήσουν.	1	2	3	4	5
4. Εάν κατά τη διάρκεια της γραπτής αξιολόγησης εντοπίσω ότι ένας/μία μαθητής /τρια δυσκολεύεται, τότε του/της παρέχω βοήθεια.	1	2	3	4	5
5. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν ακριβώς στις ίδιες ερωτήσεις/να επιλύσουν τις ίδιες ασκήσεις σε κάθε γραπτό δοκίμιο.	1	2	3	4	5
6. Κατά τη διάρκεια της χορήγησης της γραπτής αξιολόγησης σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών ζητά διευκρινίσεις για τις οδηγίες των ασκήσεων.	1	2	3	4	5
7. Στα γραπτά δοκίμια, τα αποτελέσματα μίας άσκησης χρησιμοποιούνται για να λυθεί μια επόμενη άσκηση (π.χ. ζητώ από τους μαθητές να κάνουν κάποιες πράξεις και στη συνέχεια να φτιάξουν γραφική παράσταση με τις απαντήσεις που βρήκαν).	1	2	3	4	5
8. Τα γραπτά δοκίμια που χρησιμοποιώ περιλαμβάνουν ερωτήσεις:					
Α. Πολλαπλής επιλογής	1	2	3	4	5
Β. Ορθό / Λάθος	1	2	3	4	5
Γ. Συμπλήρωσης	1	2	3	4	5
Δ. Αντιστοιχίσις	1	2	3	4	5
Ε. Σύντομης απάντησης	1	2	3	4	5
ΣΤ. Ερωτήσεις ανοικτού τύπου (μπορούν να απαντηθούν με τη χρήση διαφόρων διαδικασιών/στρατηγικών)	1	2	3	4	5
9. Προτού κατασκευάσω ένα γραπτό δοκίμιο καταγράφω τους μαθησιακούς στόχους που θέλω να αξιολογήσω και σημειώνω ποιες ασκήσεις του δοκιμίου αντιστοιχούν σε κάθε στόχο:	1	2	3	4	5
10. Όταν κατασκευάζω τις ερωτήσεις/δραστηριότητες για ένα γραπτό δοκίμιο λαμβάνω υπόψη τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου (πχ. προσαρμόζω το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων).	1	2	3	4	5
11. Κοινοποιώ μαθησιακούς στόχους στους/στις μαθητές/τριες, σε σχέση με το τι αναμένεται να είναι σε θέση να κάνουν στο τέλος του μαθήματος.	1	2	3	4	5
12. Όταν εντοπίσω ότι ένας/μία μαθητής/τρια δυσκολεύεται να κατανοήσει μία άσκηση του/της παρέχω διευκρινίσεις.	1	2	3	4	5
13. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν στη διάθεσή τους τον ίδιο χρόνο για συμπλήρωση ενός γραπτού δοκιμίου.	1	2	3	4	5
14. Κατασκευάζω ασκήσεις/δραστηριότητες για ένα γραπτό δοκίμιο λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο που καλύφθηκε κατά τη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5

- 15.** Πριν ξεκινήσουν οι μαθητές/τριες να συμπληρώνουν μία γραπτή αξιολόγηση (π.χ. δοκίμιο, κουίζ, εργασία).
- A. Εξηγώ με λεπτομέρεια τις οδηγίες κάθε ερώτησης/δραστηριότητας. 1 2 3 4 5
- B. Δίνω γενικές οδηγίες για τη συμπλήρωση της αξιολόγησης. 1 2 3 4 5
- Γ. Δεν δίνω καμία οδηγία και αναμένω τους/τις μαθητές/τριες να ξεκινήσουν αμέσως 1 2 3 4 5
- 16.** Όταν εντοπίσω ότι ένας αριθμός μαθητών/τριών της τάξης δεν έχει κατανοήσει μία ερώτηση / δραστηριότητα τότε διακόπτω και δίνω περαιτέρω διευκρινίσεις σε όλους. 1 2 3 4 5
- 17.** Επισημαίνω κριτήρια επιτυχίας για τις δραστηριότητες αξιολόγησης. 1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ Γ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σημειώστε (✓) στο κατάλληλο κουτί:

1. Για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών μου στα μαθηματικά χρησιμοποιώ προφορική αξιολόγηση:

- | | |
|--|--------------------------|
| A. Ποτέ | <input type="checkbox"/> |
| B. Μία φορά το τετράμηνο | <input type="checkbox"/> |
| Γ. Μία φορά το μήνα | <input type="checkbox"/> |
| Δ. Στο τέλος μίας ενότητας | <input type="checkbox"/> |
| E. Περισσότερες από μία φορά στη διάρκεια μίας ενότητας | <input type="checkbox"/> |
| ΣΤ. Μία φορά ή περισσότερες φορές κατά τη διάρκειας ενός μαθήματος | <input type="checkbox"/> |

Αν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε «Ποτέ», τότε μην απαντήσετε τις ερωτήσεις 2-9 του Μέρους Γ' και προχωρήστε στο Μέρος Δ'. Αν επιλέξατε οποιαδήποτε άλλη επιλογή, τότε απαντήστε κανονικά σε όλες τις ερωτήσεις του Μέρους Γ'.

Για να απαντήσετε τις ερωτήσεις του Μέρους Γ' κυκλώστε έναν αριθμό της κλίμακας 1 - 5 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις ανταποκρίνονται σε ό,τι συμβαίνει κατά την αξιολόγηση των μαθηματικών στη τάξη σας.

Το 1 σημαίνει «πολύ σπάνια ή καθόλου» και το 5 «πολύ συχνά ή πάντοτε»

2. Αξιολογώ προφορικά τους μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών:

A. Κατά τη διάρκεια συζήτησης στην τάξη (χωρίς να επιλέξω από πριν ποιοι/ες μαθητές/τριες θα αξιολογηθούν) 1 2 3 4 5

B. Μετά από προγραμματισμό και εν γνώσει των μαθητών/τριών (επίσημη προφορική αξιολόγηση) 1 2 3 4 5

Γ. Μετά από προγραμματισμό αλλά χωρίς να το γνωρίζουν οι μαθητές/τριες (ανεπίσημη προφορική αξιολόγηση) 1 2 3 4 5

3. Γνωρίζω από πριν ποιους/ες μαθητές/τριες θα αξιολογήσω προφορικά και ποια ερώτηση θα υποβάλω στον/στην καθένα/καθεμία. 1 2 3 4 5

4. Κάνω προφορική αξιολόγηση για να ελέγξω την ορθότητα των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το γραπτό δοκίμιο. 1 2 3 4 5

- | | |
|---|-------------------|
| 5. Λαμβάνω υπόψη τη γλωσσική επάρκεια του/της μαθητή/τριας όταν του υποβάλω μία ερώτηση. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Όλοι οι μαθητές/τριες έχουν τον ίδιο χρόνο στην διάθεσή τους για να απαντήσουν στην προφορική ερώτηση που τους υποβάλλω. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Λαμβάνω υπόψη τις ικανότητες του/της μαθητή/τριας όταν του υποβάλω μία ερώτηση (π.χ. προσαρμόζω το επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης). | 1 2 3 4 5 |
| 8. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια δυσκολεύεται να απαντήσει σε μια προφορική ερώτηση που υποβάλλω τότε: | |
| A. Επαναδιατυπώνω την ερώτηση | 1 2 3 4 5 |
| B. Δίνω επιπλέον στοιχεία | |
| Γ. Ζητώ από τα άλλα παιδιά να δώσουν την απάντηση | 1 2 3 4 5 |
| 9. Αξιολογώ προφορικά τους/τις μαθητές/τριες για να αξιολογήσω το βαθμό στον οποίο είναι ικανοί/ες να επικοινωνήσουν τη μαθηματική τους γνώση και κατανόηση | 1 2 3 4 5 |

ΜΕΡΟΣ Δ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σημειώστε (✓) στο κατάλληλο κουτί:

1. Για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών μου στα μαθηματικά χρησιμοποιώ αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων (π.χ. τη δεξιότητά τους να χρησιμοποιούν το μοιρογνωμόνιο) :

A. Ποτέ

B. Μία φορά το τετράμηνο

Γ. Μία φορά το μήνα

Δ. Στο τέλος μίας ενότητας

E. Περισσότερες από μία φορά στη διάρκεια μίας ενότητας

ΣΤ. Μία φορά ή περισσότερες φορές κατά τη διάρκειας ενός μαθήματος

Αν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε «Ποτέ», τότε μην απαντήσετε τις ερωτήσεις 2-9 του Μέρους Δ΄ και προχωρήστε στο Μέρος Ε΄. Αν επιλέξατε οποιαδήποτε άλλη επιλογή, τότε απαντήστε κανονικά σε όλες τις ερωτήσεις του Μέρους Δ΄.

Για να απαντήσετε τις ερωτήσεις 2-9 του μέρους Δ κυκλώστε έναν αριθμό της κλίμακας 1 - 5 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις ανταποκρίνονται σε ό,τι συμβαίνει κατά την αξιολόγηση των μαθηματικών στη τάξη σας.

Το 1 σημαίνει «πολύ σπάνια ή καθόλου» και το 5 «πολύ συχνά ή πάντοτε»

2. Παρατηρώ τυχαία τους/τις μαθητές/τριες μου στο μάθημα των Μαθηματικών για σκοπούς αξιολόγησης (χωρίς να έχω προγραμματίσει ποιος/α θα αξιολογηθεί και πώς). 1 2 3 4 5
3. Αποφασίζω εκ των προτέρων ποιος/ες μαθητές/τριες θα αξιολογήσω μέσω της εκτέλεσης δραστηριοτήτων 1 2 3 4 5
4. Όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες παρατηρώ για να αξιολογήσω το βαθμό στον οποίο ο/η κάθε μαθητής/τρια συνεργάζεται με τους άλλους μαθητές (σε περίπτωση που οι μαθητές σας δεν εργάζονται ποτέ σε ομάδες μην απαντήσετε την ερώτηση) 1 2 3 4 5
5. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρώ πώς ο/η μαθητής/τρια εκτελεί μία δραστηριότητα για να ελέγξω τις δεξιότητές του/της (π.χ. εάν ξέρει να χρησιμοποιεί σωστά το διαβήτη). 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. Κατά τη διάρκεια ενός δοκιμίου εκτέλεσης δραστηριοτήτων αξιολογώ τη διαδικασία που ακολούθησε ένας/μία μαθητής/τρια για να επιλύσει ένα πρόβλημα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Όταν χρησιμοποιώ παρατήρηση για να αξιολογήσω τους/τις μαθητές/τριες που εργάζονται σε ομάδες ενδιαφέρομαι να δω τη συνεισφορά του/της κάθε μαθητή/τριας στην ομάδα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Πριν προχωρήσω στην παρατήρηση, καταγράφω τους μαθησιακούς στόχους που θέλω να αξιολογήσω και τις δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες παρατηρώ για να αξιολογήσω μόνο το τελικό αποτέλεσμα της κάθε ομάδας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΜΕΡΟΣ Ε: ΑΥΤΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σημειώστε (✓) στο κατάλληλο κουτί:

1. Όταν αξιολογώ τους/τις μαθητές/τριες μου στα μαθηματικά, χρησιμοποιώ δραστηριότητες αυτο- αξιολόγησης:

A. Ποτέ

B. Μία φορά το τετράμηνο

Γ. Μία φορά το μήνα

Δ. Στο τέλος μίας ενότητας

E. Περισσότερες από μία φορά στη διάρκεια μίας ενότητας

ΣΤ. Μία φορά ή περισσότερες φορές κατά τη διάρκειας ενός μαθήματος

Αν στην προηγούμενη ερώτηση 1 επιλέξατε «Ποτέ», τότε μην απαντήσετε τις ερωτήσεις 2-14 του Μέρους Ε΄ και προχωρήστε στην ερώτηση 15. Αν επιλέξατε οποιαδήποτε άλλη επιλογή, τότε απαντήστε κανονικά σε όλες τις ερωτήσεις του Μέρους Ε΄.

Το 1 σημαίνει «πολύ σπάνια ή καθόλου» και το 5 «πολύ συχνά ή πάντοτε»

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 2. Ζητώ από τους μαθητές/τριες να κατασκευάσουν κριτήρια για αυτό-αξιολόγηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Οι μαθητές/τριες είναι ελεύθεροι/ες να αναστοχαστούν για οποιαδήποτε πτυχή της επίδοσής/ εργασίας τους θεωρούν σημαντική. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Οι μαθητές/τριες αναμένεται να μοιραστούν τα αρχεία της αυτο-αξιολόγησής τους με άλλους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Δίνω ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με την ακρίβεια της αυτο-αξιολόγησής τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών/τριών χρησιμοποιείται ως μέρος της βαθμολογίας τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Κρατώ αρχείο για το πόσο ακριβής ήταν ένας/μία μαθητής/τρια κατά την αυτο-αξιολόγηση της επίδοσής του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. Παρέχω στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης για να εφαρμοστούν στην αυτο-αξιολόγηση. 1 2 3 4 5
9. Παρέχω κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες) /λίστες για την αυτο-αξιολόγηση. 1 2 3 4 5
10. Όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν μία διαδικασία σε μία δραστηριότητα/άσκηση, τους ζητώ να:
- A. Αξιολογήσουν την καταλληλότητα της διαδικασίας που ακολούθησαν 1 2 3 4 5
- B. Αναγνωρίσουν θετικά και αρνητικά στοιχεία της διαδικασίας που ακολούθησαν 1 2 3 4 5
- Γ. Προβλέψουν κατά πόσον μπορούν να εντοπίσουν την κατάλληλη διαδικασία πριν την εφαρμόσουν. 1 2 3 4 5
11. Ζητώ από τους/τις μαθητές/τριες να κρατούν αρχείο για τη μάθησή τους (π.χ. αναστοχαστικό ημερολόγιο). 1 2 3 4 5
12. Αναμένεται ότι οι μαθητές/τριες θα μοιραστούν μαζί μου τα αρχεία αυτο-αξιολόγησής τους. 1 2 3 4 5
13. Εισάγω δραστηριότητες ετερο-αξιολόγησης πριν εισάγω δραστηριότητες αυτο-αξιολόγησης.
14. Όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλύσουν μία άσκηση/δραστηριότητα, τους ζητώ να:
- A. Προβλέψουν κατά πόσον είναι σε θέση να επιλύσουν την άσκηση σωστά
- B. Αξιολογήσουν το τελικό αποτέλεσμα της δραστηριότητας αξιολόγησης (π.χ. μια εργασία ή το τελικό αποτέλεσμα ενός προβλήματος)
15. Όταν αξιολογώ τους/τις μαθητές/τριες μου στα μαθηματικά, χρησιμοποιώ δραστηριότητες ετερο- αξιολόγησης:
- A. Ποτέ
- B. Μία φορά το τετράμηνο
- Γ. Μία φορά το μήνα
- Δ. Στο τέλος μίας ενότητας
- E. Περισσότερες από μία φορά στη διάρκεια μίας ενότητας
- ΣΤ. Μία φορά ή περισσότερες φορές κατά τη διάρκειας ενός μαθήματος

Αν στην προηγούμενη ερώτηση 15 επιλέξατε «Καθόλου», τότε μην απαντήσετε τις ερωτήσεις 16-20 του Μέρους Ε΄ και προχωρήστε στο Μέρος ΣΤ. Αν επιλέξατε οποιαδήποτε άλλη επιλογή, τότε απαντήστε κανονικά σε όλες τις ερωτήσεις του Μέρους Ε΄.

Το 1 σημαίνει «πολύ σπάνια ή καθόλου» και το 5 «πολύ συχνά ή πάντοτε»

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 16. Ζητώ από τους μαθητές/τριες να κατασκευάσουν κριτήρια για την ετερο-αξιολόγηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Ενημερώνω τους/τις μαθητές/τριες για την ακρίβεια της ετερο-αξιολόγησής τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Οι μαθητές/τριες αναμένεται να μοιραστούν τα αρχεία της ετερο-αξιολόγησής τους με άλλους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Αναμένεται ότι οι μαθητές/τριες θα μοιραστούν μαζί μου τα αρχεία ετερο-αξιολόγησής τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Παρέχω κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες) / λίστες για την ετερο-αξιολόγηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΜΕΡΟΣ ΣΤ: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το Μέρος ΣΤ' αναφέρεται στην καταγραφή και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Κυκλώστε έναν αριθμό της κλίμακας 1 - 5 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις ανταποκρίνονται σε ό,τι συμβαίνει κατά την αξιολόγηση των μαθηματικών στη τάξη σας.

Το 1 σημαίνει «πολύ σπάνια ή καθόλου» και το 5 «πολύ συχνά ή πάντοτε»

1. Κρατώ αρχείο για τα αποτελέσματα που προκύπτουν από:

A. Γραπτή Αξιολόγηση	1	2	3	4	5
B. Προφορική Αξιολόγηση	1	2	3	4	5
Γ. Αξιολόγηση Εκτέλεσης Δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
Δ. Αυτο-αξιολόγηση	1	2	3	4	5
E. Ετερο-αξιολόγηση	1	2	3	4	5
ΣΤ. Κατόικον εργασία	1	2	3	4	5

2. Οι γραπτές αξιολογήσεις επιστρέφονται στους μαθητές αναγράφοντας:

A. Γραπτή Αξιολόγηση	1	2	3	4	5
B. Προφορική Αξιολόγηση	1	2	3	4	5
Γ. Αξιολόγηση Εκτέλεσης Δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
Δ. Αυτο-αξιολόγηση	1	2	3	4	5

3. Η καταγραφή που κάνω αφορά:

A. Στην επίδοση του κάθε μαθητή κατά άσκηση/δραστηριότητα αξιολόγησης	1	2	3	4	5
B. Στη γενική επίδοση του/της μαθητή/τριας	1	2	3	4	5
Γ. Στη συνολική επίδοση της τάξης	1	2	3	4	5
Δ. Στην επίδοση του/της μαθητή/τριας κατά στόχο	1	2	3	4	5
E. Στην ικανότητα του/της μαθητή/τριας να εφαρμόζει κριτήρια αυτο/ετερο-αξιολόγησης	1	2	3	4	5
ΣΤ. την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να συνεργαστεί με άλλους μαθητές	1	2	3	4	5
Z. στη συνολική επίδοση της τάξης σε σχέση με συγκεκριμένους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους για την ενότητα που διδάχτηκε	1	2	3	4	5

4. Όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά καταγράφω σχόλια που αφορούν:

A. Στη συνολική επίδοση της κάθε ομάδας	1	2	3	4	5
B. Στη συνεισφορά του κάθε μαθητή στην ομάδα	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Γ. Στην επίδοση του μαθητή σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Όταν καταγράψω τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης χρησιμοποιώ: | | | | | |
| Α. Αριθμητική κλίμακα (π.χ. 0-10/0-20/0-100) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Β. Συμβολική κλίμακα (π.χ. Α, Β) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ. Σχόλια σε σχέση με τις συγκεκριμένες ανάγκες διαφορετικών ομάδων μαθητών/τριών με βάση τις ικανότητές τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Δ. Σχόλια σε σχέση με τις συγκεκριμένες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ε. Γενικά σχόλια για την επίδοση ενός/μίας μαθητή/τριας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΣΤ. Γενικά σχόλια για την πρόοδο ενός/μίας μαθητή/τριας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Αξιολογώ κάθε κατ' οίκον εργασία που δίνεται και δίνω ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ζητώ από τους/ τις μαθητές/τριες να κάνουν διορθώσεις στη δουλειά τους, με βάση την ανατροφοδότηση που δόθηκε. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Συζητώ προσωπικά με κάθε μαθητή για τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Όταν ενημερώνω τους/ τις μαθητές/τριες για τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του, επισημαίνω τι μπορούν να κάνουν για να βελτιωθούν | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ενημερώνω τους/ τις μαθητές/τριες για τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χορήγηση: | | | | | |
| Α. Αριθμητική κλίμακα (π.χ. 0-10/0-20/0-100) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Β. Συμβολική κλίμακα (π.χ. Α, Β) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ. Σχόλια σε σχέση με τις συγκεκριμένες ανάγκες διαφορετικών ομάδων μαθητών/τριών με βάση τις ικανότητές τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Δ. Σχόλια σε σχέση με τις συγκεκριμένες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ε. Γενικά σχόλια για την επίδοση ενός/μίας μαθητή/τριας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΣΤ. Γενικά σχόλια για την πρόοδο ενός/μίας μαθητή/τριας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Παρακαλώ σημειώστε οποιαδήποτε επιπλέον σχόλια σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή στο χώρο που ακολουθεί. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Επιπλέον Σχόλια / Διευκρινίσεις:

Σας ευχαριστούμε για τον χρόνο σας

Παράρτημα Β:
Σχέδια Δράσης





Erasmus+

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



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



Σχέδιο Δράσης - Ομάδα Α

Όνοματεπώνυμο:	Σχολική χρονιά : 2019-2020	Περιοχή Εστίασης Α
-----------------------	---	---------------------------

Στόχοι:

1. Δημιουργώ κατάλληλη κουλτούρα για εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.
2. Διασφαλίζω την αντιπροσωπευτικότητα της γραπτής αξιολόγησης
3. Βελτιώνω την εγκυρότητα περιεχομένου των εργαλείων αξιολόγησης με τη δημιουργία πίνακα προδιαγραφών.
4. Βελτιώνω την εσωτερική εγκυρότητα της αξιολόγησης με τη χρήση δραστηριοτήτων αξιολόγησης διαφορετικού τύπου.
5. Αξιολογώ την κατ' οίκον εργασία για διαμορφωτικούς σκοπούς

ΛΙΣΤΑ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

01. Δημιουργώ κατάλληλη κουλτούρα για εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης

- Αναγνωρίζω την προσπάθεια, την πρόοδο, το ενδιαφέρον και όχι μόνο τις σωστές απαντήσεις
- Αναγνωρίζω λάθη και δυσκολίες ως ευκαιρίες μάθησης
- Υπογραμμίζω τη σημασία και δημιουργώ ευκαιρίες για τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα / διευκρινίσεις σχετικά με το περιεχόμενο που διδάσκεται
- Υπογραμμίζω τον ρόλο της αξιολόγησης στη μάθηση, προκειμένου να τους βοηθήσω να απομακρυνθούν από πιθανές αρνητικές συσχετίσεις για την αξιολόγηση (αξιολόγηση = κατάταξη, εξέταση, βαθμοί)
- Βεβαιώνομαι ότι οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίσουν τους μαθησιακούς στόχους κάθε μαθήματος (π.χ. αναφέρονται γραπτώς ή προφορικά στην αρχή / τέλος του μαθήματος, τους ζητώ να τα αναγνωρίσουν κατά την πορεία του μαθήματος κτλ.)
- Ζητώ από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τον μαθησιακό στόχο σε κάθε δραστηριότητα / σύνολο δραστηριοτήτων
- Παρέχω γραπτή η/και προφορική ανατροφοδότηση
- Δίνω άμεση ανατροφοδότηση, όταν είναι δυνατόν, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία για διορθωτικές ενέργειες
- Τα σχόλιά μου περιλαμβάνουν συγκεκριμένα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο μαθητής για βελτίωση
- Τα σχόλιά μου αφορούν στη συμπεριφορά και όχι το άτομο

- Δεν κάνω συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών
- Δίνω χρόνο για θεραπευτική εργασία μετά την αξιολόγηση
- Άλλο;

02. Διασφαλίζω την αντιπροσωπευτικότητα της γραπτής αξιολόγησης

- Καθορίζω ποιοτικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε μάθημα (όχι περισσότερα από 3 σε κάθε μάθημα)
- Μοιράζομαι τους μαθησιακούς στόχους με τους μαθητές μου
- Αν και οι μαθησιακοί μου καθορίζονται εκ των προτέρων, λαμβάνω υπόψη πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές κατά τη διδασκαλία και προσαρμόζω ανάλογα
- Συσχετίζω τις δραστηριότητες αξιολόγησης με τους μαθησιακούς στόχους
- Σε κάθε μάθημα εισάγω μια σύντομη δραστηριότητα αξιολόγησης για κάθε μαθησιακό στόχο.
- Χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου
- Δημιουργώ τις δικές μου δραστηριότητες αξιολόγησης. Εάν αυτό δεν είναι δυνατό, προσαρμόζω έτοιμες δραστηριότητες στη διδασκαλία που προηγήθηκε και στους μαθητές μου
- Άλλο;

03. Βελτιώνω την εγκυρότητα περιεχομένου της αξιολόγησης με τη δημιουργία πίνακα προδιαγραφών

- Δημιουργώ έναν πίνακα προδιαγραφών για όλες τις προγραμματισμένες αξιολογήσεις μιας σειράς μαθημάτων / ενότητας.
- Κρατώ σημειώσεις σχετικά με την έμφαση που δίνεται σε κάθε στόχο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τις αξιοποιώ κατά τον προγραμματισμό της αξιολόγησης
- Εάν είναι δυνατόν, προσπαθώ να αξιολογήσω διαφορετικά επίπεδα γνώσης σε κάθε αξιολόγηση (δηλαδή γνώση, χρήση αλγορίθμων, επίλυση προβλημάτων)
- Προσπαθώ να έχω τουλάχιστον 2 δραστηριότητες που να αξιολογούν το ίδιο επίπεδο ενός στόχου (δηλαδή τουλάχιστον 2 δραστηριότητες σε κάθε κελί που χρησιμοποιείται)
- Άλλο;

04. Βελτιώνω την εσωτερική εγκυρότητα των εργαλείων αξιολόγησης με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων αξιολόγησης διαφορετικού τύπου.

- Κατά το σχεδιασμό ή την επιλογή μιας δραστηριότητας αξιολόγησης λαμβάνω υπόψη τα κριτήρια ποιότητας του συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητας/ερώτησης (Βλ. Κατευθυντήριες γραμμές κατασκευής δραστηριοτήτων αξιολόγησης).
- Προσπαθώ να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων αξιολόγησης όταν αξιολογώ τους μαθητές
- Βεβαιώνομαι ότι οι δραστηριότητες αξιολόγησης δεν σχετίζονται μεταξύ τους (δηλ. τα αποτελέσματα μιας άσκησης δεν είναι αναγκαία για την επίλυση μιας επόμενης άσκησης)
- Περιλαμβάνω δραστηριότητες που αξιολογούν τόσο το αποτέλεσμα όσο και τη διαδικασία που χρησιμοποιείται για την επίτευξη του αποτελέσματος.
- Λαμβάνω υπόψη τις πιθανές παρανοήσεις των μαθητών κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αξιολόγησης
- Προσαρμόζω το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων αξιολόγησης στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου.
- Χρησιμοποιώ κατάλληλο λεξιλόγιο και γλώσσα
- Δίνω συγκεκριμένες και κατανοητές οδηγίες
- Λαμβάνω υπόψη τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για να κρίνω την ποιότητα των ερωτήσεων /

δραστηριοτήτων που έχω χρησιμοποιήσει

- Άλλο;

05. Αξιολογώ την κατ' οίκον εργασία για διαμορφωτικούς σκοπούς

- Συζητώ με τους μαθητές για τη σημασία της κατ' οίκον εργασίας και για ποιο λόγο ανατίθεται ώστε να είναι πιο θετικοί στην εκπόνησή της (ανάπτυξη κινήτρων)
- Έχω συγκεκριμένο στόχο για κάθε μαθητή / ομάδα μαθητών που θέλω να πετύχω με την ανάθεση της κατ' οίκον εργασίας
- Φροντίζω να συνδέω την κατ' οίκον εργασία με τη διδασκαλία (όσον αφορά στο περιεχόμενο και στο βαθμό διδασκαλίας)
- Αξιολογώ συστηματικά τις εργασίες που ανατίθενται στο σπίτι
- Παρέχω ανατροφοδότηση για τις εργασίες που ανατίθενται στο σπίτι
- Δίνω συγκεκριμένες οδηγίες εάν η εργασία είναι κάτι που δεν έχουν ξαναδουλέψει οι μαθητές
- Βεβαιώνομαι ότι όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τι έχει ανατεθεί στο σπίτι
- Αναθέτω εργασίες που οι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν χωρίς να χρειαστούν βοήθεια ή/και μέσα/ υλικά που ενδέχεται να μην είναι διαθέσιμα στο σπίτι
- Προσαρμόζω το φόρτο εργασίας
- Άλλο;

Χρονοδιάγραμμα	Μέσα / Υλικά

Αναστοχασμός / Αυτό-αξιολόγηση

Διατηρώ αναστοχαστικό ημερολόγιο ή/και φάκελο επιτευγμάτων (portfolio) στο οποίο σημειώνω σχόλια/ παρατηρήσεις/δείγματα σε σχέση με:

- την κουλτούρα της τάξης,
- τη διαδικασία δημιουργίας πίνακα προδιαγραφών,
- αντίγραφα των πινάκων προδιαγραφών που δημιουργήθηκαν,
- δείγματα ερωτήσεων / δραστηριοτήτων που έχω κατασκευάσει
- την ποιότητα των ερωτήσεων / δραστηριοτήτων που έχω κατασκευάσει,
- την εμπειρία μου με την κατασκευή ασκήσεων και τις δυσκολίες που αντιμετώπισα,
- τη συνέπειά μου στην αξιολόγηση της κατ' οίκον εργασίας
- κατ' οίκον εργασίες που έχουν ανατεθεί,
- σχόλια των μαθητών για εργασίες που ανατέθηκαν στο σπίτι



Erasmus+

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

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



Σχέδιο Δράσης - Ομάδα Β

Όνοματεπώνυμο:	Σχολική χρονιά : 2019-2020	Περιοχή Εστίασης Α
----------------	-------------------------------	--------------------

Στόχοι:

6. Χρησιμοποιώ αποτελεσματικά και συστηματικά διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης (δηλ. γραπτή / προφορική / αξιολόγηση δραστηριοτήτων) και καταγράφω τα αποτελέσματα που προκύπτουν
7. Κατασκευάζω κριτήρια επιτυχίας και σχεδιάζω λίστες ελέγχου (checklists) / κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες)
8. Εμπλέκω τους μαθητές στη διαδικασία αξιολόγησης
9. Παρέχω εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους μαθητές

ΛΙΣΤΑ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

01. Χρησιμοποιώ αποτελεσματικά και συστηματικά διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης (δηλ. γραπτή / προφορική / αξιολόγηση δραστηριοτήτων) και καταγράφω τα αποτελέσματα που προκύπτουν:

- Ελέγχω και σημειώνω ποιοι στόχοι μπορούν να αξιολογηθούν με περισσότερες από μία τεχνικές κατά τη φάση σχεδιασμού / κατασκευής εργαλείων αξιολόγησης.
- Όταν είναι δυνατόν, χρησιμοποιώ περισσότερες από μία τεχνικές για την αξιολόγηση των στόχων μου
- Λαμβάνω υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια όταν πρέπει να αποφασίσω ποιες είναι οι καταλληλότερες τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν:
 - ✓ Οι μαθησιακοί στόχοι
 - ✓ Ο τύπος αξιολόγησης (άτομο / ομάδα)
 - ✓ Οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου
 - ✓ Το είδος των πληροφοριών που θέλω να συλλέξω
- Συγκρίνω αποτελέσματα από διαφορετικές τεχνικές για να καταλήξω σε συμπεράσματα σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου
- Προσπαθώ να καταγράφω τα αποτελέσματα για όλες τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές αξιολόγησης (όχι για όλες οι εργασίες)
- Επιλέγω μία κατάλληλη μορφή καταγραφής για κάθε τεχνική
- Άλλο;

Προφορική αξιολόγηση

- Προσδιορίζω ποιοι από τους στόχους μου μπορούν να αξιολογηθούν μέσω της προφορικής αξιολόγησης
- Περιλαμβάνω δραστηριότητες προφορικής αξιολόγησης στη διδασκαλία μου
- Χρησιμοποιώ και προγραμματισμένη προφορική αξιολόγηση (όχι μόνο άτυπη)
- Κατασκευάζω δραστηριότητες κατάλληλες για προφορική αξιολόγηση
- Χρησιμοποιώ τόσο ερωτήσεις διαδικασίας όσο και αποτελέσματος
- Οι ερωτήσεις μου είναι σαφείς, συγκεκριμένες και με το κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας
- Χρησιμοποιώ διευκρινιστικές ερωτήσεις για υποστήριξη της μάθησης
- Δίνω ανατροφοδότηση στις προφορικές απαντήσεις των μαθητών (είτε σωστές είτε όχι) ή καλώ άλλους μαθητές να το κάνουν
- Άλλο;

Αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων (performance assessment)

- Προσδιορίζω ποιοι από τους στόχους μου μπορούν να αξιολογηθούν μέσω αξιολόγησης εκτέλεσης δραστηριοτήτων
- Περιλαμβάνω δραστηριότητες εκτέλεσης δραστηριοτήτων στη διδασκαλία μου
- Χρησιμοποιώ αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων για να αξιολογήσω τόσο το αποτέλεσμα όσο και τη διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη του αποτελέσματος.
- Καθορίζω κριτήρια αξιολόγησης για την αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων (μόνος ή με φοιτητές)
- Παρακολουθώ συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές πραγματοποιούν μία αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων
- Άλλο;

02. Καθορίζω κριτήρια επιτυχίας και σχεδιάζω λίστες ελέγχου (checklists) / κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες)

- Δημιουργώ κριτήρια αξιολόγησης για τις δραστηριότητες αξιολόγησης (μόνος μου ή με τη βοήθεια των παιδιών)
- Μοιράζομαι τα κριτήρια αξιολόγησης με τους μαθητές πριν από την εργασία
- Τα κριτήρια μου είναι μετρήσιμα
- Τα κριτήριά μου είναι σαφείς περιγραφές της μαθησιακής συμπεριφοράς που θα επιδείξουν οι μαθητές όταν έχουν εκπληρώσει τον στόχο
- Αναπτύσσω κριτήρια τόσο για το αποτέλεσμα όσο και για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν
- Αξιολογώ την ποιότητα των κριτηρίων με βάση το πόσο αποτελεσματικά τα αξιοποιούν οι μαθητές
- Όταν είναι δυνατόν, χρησιμοποιώ λίστες ελέγχου / κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες)
- Άλλο;

03. Εμπλέκω τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης

- Παρουσιάζω στους μαθητές τη διαδικασία που ακολουθώ για να αξιολογήσω μια εργασία
- Μοιράζομαι τα κριτήρια αξιολόγησης με τους μαθητές μου
- Εμπλέκω τους μαθητές στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης
- Παρουσιάζω ολοκληρωμένες δραστηριότητες / δείγματα διαφοροποιημένης ποιότητας και ζητώ από τους μαθητές να τα αξιολογήσουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια
- Παρουσιάζω δραστηριότητες σε διαφορετικά στάδια για να βοηθήσω τους μαθητές να προσδιορίσουν πώς εξελίσσεται μια δραστηριότητα
- Χρησιμοποιώ δείγματα δραστηριοτήτων από προηγούμενα χρόνια ή δημιουργώ δικά μου με βάση τα

κριτήρια που θέλω να εφαρμόσουν.

- Ζητώ από τους μαθητές να αξιοποιήσουν τα κριτήρια αξιολόγησης για να προσδιορίσουν τα βήματα που πρέπει να λάβουν για να βελτιώσουν τη μάθησή τους
- Άλλο;

04. Παρέχω εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους μαθητές

- Εξηγώ στους μαθητές τον σκοπό της ανατροφοδότησής μου (για να τους βοηθήσω να μάθουν)
- Υπογραμμίζω τη σημασία και δημιουργώ ευκαιρίες για τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα / διευκρινίσεις σε σχέση με το περιεχόμενο που διδάσκεται
- Δίνω ανατροφοδότηση σε όλες τις απαντήσεις των μαθητών, όχι μόνο στις λάθος απαντήσεις
- Συνδέω την ανατροφοδότηση με τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος
- Τα σχόλιά μου περιλαμβάνουν προτάσεις / βήματα που μπορεί να κάνει ο μαθητής για να βελτιωθεί
- Δίνω τόσο γραπτή όσο και προφορική ανατροφοδότηση
- Δίνω άμεση ανατροφοδότηση, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία για διορθωτικές ενέργειες
- Η ανατροφοδότησή μου απευθύνεται στη συμπεριφορά όχι στο άτομο
- Δίνω την ανατροφοδότηση με τρόπους που οι μαθητές μπορούν να την κατανοήσουν
- Χρησιμοποιώ κατάλληλα τη μαθηματική γλώσσα για την παροχή ανατροφοδότησης
- Επιτρέπω πολλαπλές λύσεις όταν χρειάζεται
- Άλλο;

Χρονοδιάγραμμα	Μέσα / Υλικά

Αναστοχασμός / Αυτό-αξιολόγηση

Διατηρώ αναστοχαστικό ημερολόγιο ή/και φάκελο επιτευγμάτων (portfolio) στο οποίο σημειώνω σχόλια/ παρατηρήσεις/δείγματα σε σχέση με:

- τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές
- παραδείγματα εποικοδομητικής ανατροφοδότησης
- το πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στην ανατροφοδότηση
- τη χρήση των διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης
- τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που προέκυψαν από διαφορετικές τεχνικές,
- την ποιότητα των ερωτήσεων / δραστηριοτήτων που έχω χρησιμοποιήσει,
- την εμπειρία μου στη δημιουργία δραστηριοτήτων αξιολόγησης και πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισα,
- παραδείγματα κριτηρίων αξιολόγησης που καθορίστηκαν
- παραδείγματα δειγμάτων αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν
- πώς οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα κριτήρια αξιολόγησης που καθορίστηκαν
- παραδείγματα λιστών ελέγχου / κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων που αναπτύχθηκαν / χρησιμοποιήθηκαν



Erasmus+

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

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



Σχέδιο Δράσης - Ομάδα Γ

Όνοματεπώνυμο:	Σχολική χρονιά : 2019-2020	Περιοχή Εστίασης Α
----------------	-------------------------------	--------------------

Στόχοι:

1. Εισάγω ετερο-αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση - Χρησιμοποιώ διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων αυτό-αξιολόγησης.
2. Διαφοροποιώ την αξιολόγηση των μαθητών μου.
3. Αξιολογώ την ομαδική εργασία.
4. Καταγράφω τα αποτελέσματα με τρόπους που διευκολύνουν τη χρήση τους για διαμορφωτικό σκοπό.

ΛΙΣΤΑ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

01. Εισάγω ετερο-αξιολόγηση και αυτο-αξιολόγηση - Χρησιμοποιώ διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων αυτο-αξιολόγησης

- Βεβαιώνομαι ότι οι μαθητές μου αισθάνονται ασφαλείς να κάνουν λάθη και να αναγνωρίζουν δυσκολίες.
- Εξηγώ στους μαθητές το σκοπό της έτερο και της αυτό-αξιολόγησης.
- Εμπλέκω τους μαθητές σε δραστηριότητες έτερο-αξιολόγησης πριν τους ζητήσω να αυτό-αξιολογηθούν.
- Καθορίζω συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (με τους μαθητές όταν είναι εφικτό).
- Παρέχω λίστες ελέγχου/ κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες) για να υποστηρίξω την έτερο/αυτο-αξιολόγηση .
- Καθορίζω κανόνες για την έτερο/αυτό-αξιολόγηση (με τους μαθητές όταν είναι εφικτό).
- Αρχίζω εφαρμόζοντας τα πιο εύκολα κριτήρια και έπειτα προχωρώ βαθμιαία στην εφαρμογή των πιο δύσκολων κριτηρίων.
- Δημιουργώ ευκαιρίες στους μαθητές για να βελτιωθούν βάσει των σχολίων της έτερο/αυτό-αξιολόγησης.
- Άλλο;

02. Διαφοροποιώ την αξιολόγηση

- Κατά τον σχεδιασμό μιας αξιολόγησης λαμβάνω υπόψη τις ικανότητες των μαθητών μου και διαφοροποιώ την αξιολόγηση όταν χρειάζεται σε σχέση με:
 - ✓ τους στόχους

- ✓ την τεχνική αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί
- ✓ το είδος των δραστηριοτήτων αξιολόγησης (π.χ. λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές δεξιότητές τους)
- ✓ το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αξιολόγησης
- ✓ το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων αξιολόγησης
- ✓ τον αριθμό των δραστηριοτήτων αξιολόγησης
- Προσαρμόζω τη χορήγηση της αξιολόγησης σε σχέση με:
 - ✓ τη διάρκεια (π.χ. περισσότερος χρόνος για μαθητές που εργάζονται πολύ αργά ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες).
 - ✓ τις οδηγίες (π.χ. ανάλογα με τον μαθητή, οι οδηγίες μπορεί να είναι προφορικές ή σε απλούστερη μορφή).
- Όταν κοινοποιώ τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης σε μαθητές / άλλους ενδιαφερόμενους χρησιμοποιώ γλώσσα που αυτοί μπορούν να κατανοήσουν και τους δίνω την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα.
- Διευρύνω την εστίαση της καταγραφής μου, καταγράφοντας επιπλέον πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένους μαθητές / ομάδες μαθητών.
- Όταν είναι απαραίτητο, παρακολουθώ μέσω της καταγραφής την πρόοδο ενός μαθητή σε άλλες πτυχές (εκτός από τους διδαχθέντες στόχους) που μπορεί να εμποδίσουν τη μάθησή του.
- Ελέγχω για πιθανές πηγές προκατάληψης στην αξιολόγησή μου όσον αφορά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (π.χ. φύλο, ΚΟΕ, εθνικότητα).

03. Αξιολογώ την ομαδική εργασία

- Καθορίζω συγκεκριμένους στόχους που θέλω να αξιολογήσω μέσω της ομαδικής εργασίας.
- Δημιουργώ δραστηριότητες αξιολόγησης που είναι κατάλληλες για ομαδική εργασία.
- Λαμβάνω αποφάσεις για τη συγκρότηση των ομάδων πριν από την ανάθεση μιας ομαδικής εργασίας.
- Δημιουργώ διαφορετικές ομάδες με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί (π.χ. ομαδοποίηση ικανοτήτων VS ομάδες μεικτών ικανοτήτων).
- Καθορίζω συγκεκριμένα και μετρήσιμα κριτήρια για την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας.
- Αξιολογώ τη συμβολή του κάθε μαθητή στην ομάδα και τις διαδικασίες που ακολουθεί κάθε μέλος της ομάδας.
- Δίνω έμφαση στις διαδικασίες που ακολουθούνται σε μια ομαδική εργασία.
- Υποστηρίζω ατομικά τα μέλη μίας ομάδας όταν χρειάζεται.
- Παρακολουθώ όταν η ομάδα εργάζεται και παρέχω εποικοδομητική ανατροφοδότηση τόσο για τις επιδόσεις σε σχέση με την εργασία όσο και για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας.
- Χρησιμοποιώ κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων όταν είναι δυνατόν. Εάν θα χρησιμοποιήσω μία τέτοια κλίμακα μοιράζομαι τα κριτήρια αξιολόγησης με τους μαθητές από πριν.
- Χρησιμοποιώ ετερο-αξιολόγηση όταν είναι δυνατόν.
- Άλλο;

04. Καταγράφω τα αποτελέσματα με τρόπους που διευκολύνουν τη χρήση τους για διαμορφωτικό σκοπό

- Μέσω της καταγραφής συγκεντρώνω πληροφορίες σχετικά με:
 - ✓ τον βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί ο στόχος (ανά μαθητή / στο σύνολο της τάξης).
 - ✓ την καταλληλότητα των στόχων που τέθηκαν.
 - ✓ την καταλληλότητα των ασκήσεων / δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν.
 - ✓ την καταλληλότητα του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε.
 - ✓ συγκεκριμένες αδυναμίες που προέκυψαν (ανά μαθητή / τάξη).

- ✓ την πρόοδο που έχει σημειωθεί από κάθε μαθητή σε σχέση με προηγούμενες αξιολογήσεις.
- ✓ τη συμφωνία ή την ασυνέπεια των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα που προκύπτουν από άλλες τεχνικές αξιολόγησης.
- Τα αρχεία μου παρουσιάζουν με σαφήνεια όλους τους επιδιωκόμενους στόχους.
- Καταγράφω τα αποτελέσματα για κάθε μαθητή ανά στόχο.
- Τα αρχεία μου έχουν τη μορφή συγκεκριμένων παρατηρήσεων σχετικά με αδυναμίες που έχουν εντοπιστεί.
- Το έντυπο της καταγραφής είναι σχεδιασμένο κατά τρόπο που να μπορεί εύκολα να συμπληρωθεί.
- Το έντυπο της καταγραφής έχει σχεδιαστεί κατά τρόπο που να μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί για σκοπούς ανατροφοδότησης.
- Αντιμετωπίζω τα ελλιπή δεδομένα όταν είναι απαραίτητο.
- Προσπαθώ να καταγράφω αποτελέσματα για όλες τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές αξιολόγησης (όχι όλες οι εργασίες).
- Επιλέγω κατάλληλη μορφή καταγραφής για κάθε τεχνική.
- Προσπαθώ να χρησιμοποιώ ολιστικές και / ή αναλυτικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες) για να αξιολογήσω κάποιους από τους στόχους μου.
- Άλλο;

Χρονοδιάγραμμα	Μέσα / Υλικά

Αναστοχασμός / Αυτό-αξιολόγηση

Διατηρώ αναστοχαστικό ημερολόγιο ή/και φάκελο επιτευγμάτων (portfolio) στο οποίο σημειώνω σχόλια/ παρατηρήσεις/δείγματα σε σχέση με:

- αρχεία καταγραφής που δημιούργησα
- πώς καταγράφηκαν τα αποτελέσματα,
- πώς τα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν,
- τις λίστες ελέγχου ή τις κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες) που δημιούργησα ή προσάρμοσα,
- δραστηριότητες ετερο-αυτοαξιολόγησης ή αυτό-αξιολόγησης
- δραστηριότητες αξιολόγησης της ομάδας,
- στοιχεία για τον σχηματισμό της ομάδας
- αρχεία καταγραφής για την ομαδική αξιολόγηση
- πτυχές της διαφοροποίησης
- αντιδράσεις στις προσπάθειές μου να διαφοροποιήσω



Παράρτημα Γ:
Δραστηριότητες Εφαρμογής για την Ομάδα Α
(συναντήσεις 2-5)





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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Προώθηση ενός «αναπτυξιακού τρόπου σκέψης / growth mindset» στους μαθητές σου - Α2β

1. Μελετήστε τις σημειώσεις για τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης (growth mindset)

- Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιδρούν στην ανατροφοδότηση είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους στο σχολείο
- Όταν ρωτάς τους μαθητές για τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας τους, οι απαντήσεις τους διαφέρουν σε σχέση με: την **εξατομίκευση**, τη **σταθερότητα** και τη **συγκεκριμενοποίηση**.

Εξατομίκευση: Οι μαθητές αποδίδουν επιτυχίες και αποτυχίες σε εσωτερικούς παράγοντες (πόσο έξυπνοι είναι, πόση προσπάθεια βάζουν) ή εξωτερικούς παράγοντες που είναι εκτός του ελέγχου τους (εάν ο εκπαιδευτικός τους συμπαθεί, καλή ή κακή τύχη).

Σταθερότητα: Κάποιοι μαθητές αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες σε σχετικά σταθερούς παράγοντες, όπως εάν είναι έξυπνοι, ενώ άλλοι αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες σε παροδικούς παράγοντες, όπως πόσο μεγάλη ή μικρή προσπάθεια κατέβαλαν για κάτι.

Συγκεκριμενοποίηση: Οι μαθητές διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο γενικεύουν συγκεκριμένα παραδείγματα επιτυχιών και αποτυχιών σε άλλους τομείς. Μερικοί μαθητές γενικεύουν την επιτυχία ή την αποτυχία, και κατά συνέπεια θεωρούν την επιτυχία ή αποτυχία σε μια πτυχή της ζωής τους ως ενδεικτική για τα αποτελέσματα τους σε άλλες τελείως άσχετες πτυχές. Αντίθετα, άλλοι μαθητές συνειδητά περιορίζουν την έννοια της επιτυχίας μόνο στις συγκεκριμένες πτυχές της εμπειρίας τους, στις οποίες είναι επιτυχείς.

Ιδανικά, οι μαθητές αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε **εσωτερικούς** (δηλαδή να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης τους), **ασταθείς** (π.χ. έμφαση στην προσπάθεια και τις δυνατότητες βελτίωσης) και **συγκεκριμένους** παράγοντες (δηλαδή προσδιορισμός επιτυχιών και αποτυχιών ως ένδειξη συγκεκριμένων θετικών/αρνητικών συμπεριφορών μάθησης).

2. Εργαστείτε στις ομάδες σας για να εξετάσετε πώς οι διαφορετικοί μαθητές αντιλαμβάνονται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους στα μαθηματικά και συμπληρώστε τον πιο κάτω πίνακα.

Παράδειγμα	Εξατομίκευση	Σταθερότητα	Συγκεκριμενοποίηση
Νιώθω σίγουρος για τα μαθηματικά επειδή είμαι έξυπνος			

Δεν μπορώ να λύσω αυτή την άσκηση, επειδή δεν είμαι καλός στα μαθηματικά			
Μπορώ να λύσω όλες τις ασκήσεις που μου αναθέτει ο καθηγητής μου επειδή είμαι καλός στα μαθηματικά			
Δεν καταλαβαίνω μαθηματικά επειδή ο καθηγητής μου στα μαθηματικά φέτος δεν είναι καλός			
Ανεξάρτητα από το πόσο προσπαθώ, είμαι ήδη πολύ πίσω. Δεν υπάρχει κανένας τρόπος να προλάβω.			
Δεν έχω καμία ανησυχία για τα Μαθηματικά φέτος, ήμουν άριστος μαθητής πέρυσι			

3. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω παραδείγματα, προτείνετε τρόπους να βοηθήσετε τους μαθητές σας να αναπτύξουν ένα αναπτυξιακό τρόπο σκέψης.

<p>Εισηγήσεις</p>



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Προώθηση ενός «αναπτυξιακού τρόπου σκέψης / growth mindset» στους μαθητές σου - Α2β

1. Μελετήστε τις σημειώσεις για τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης (growth mindset)

- Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιδρούν στην ανατροφοδότηση είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους στο σχολείο
- Όταν ρωτάς τους μαθητές για τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας τους, οι απαντήσεις τους διαφέρουν σε σχέση με: την **εξατομίκευση**, τη **σταθερότητα** και τη **συγκεκριμενοποίηση**.

Εξατομίκευση: Οι μαθητές αποδίδουν επιτυχίες και αποτυχίες σε εσωτερικούς παράγοντες (πόσο έξυπνοι είναι, πόση προσπάθεια βάζουν) ή εξωτερικούς παράγοντες που είναι εκτός του ελέγχου τους (εάν ο εκπαιδευτικός τους συμπαθεί, καλή ή κακή τύχη).

Σταθερότητα: Κάποιοι μαθητές αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες σε σχετικά σταθερούς παράγοντες, όπως εάν είναι έξυπνοι, ενώ άλλοι αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες σε παροδικούς παράγοντες, όπως πόσο μεγάλη ή μικρή προσπάθεια κατέβαλαν για κάτι.

Συγκεκριμενοποίηση: Οι μαθητές διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο γενικεύουν συγκεκριμένα παραδείγματα επιτυχιών και αποτυχιών σε άλλους τομείς. Μερικοί μαθητές γενικεύουν την επιτυχία ή την αποτυχία, και κατά συνέπεια θεωρούν την επιτυχία ή αποτυχία σε μια πτυχή της ζωής τους ως ενδεικτική για τα αποτελέσματα τους σε άλλες τελείως άσχετες πτυχές. Αντίθετα, άλλοι μαθητές συνειδητά περιορίζουν την έννοια της επιτυχίας μόνο στις συγκεκριμένες πτυχές της εμπειρίας τους, στις οποίες είναι επιτυχείς.

Ιδανικά, οι μαθητές αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε **εσωτερικούς** (δηλαδή να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης τους), **ασταθείς** (π.χ. έμφαση στην προσπάθεια και τις δυνατότητες βελτίωσης) και **συγκεκριμένους** παράγοντες (δηλαδή προσδιορισμός επιτυχιών και αποτυχιών ως ένδειξη συγκεκριμένων θετικών/αρνητικών συμπεριφορών μάθησης).

2. Εργαστείτε στις ομάδες σας για να εξετάσετε πώς οι διαφορετικοί μαθητές αντιλαμβάνονται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους στα μαθηματικά και συμπληρώστε τον πιο κάτω πίνακα.

Παράδειγμα	Εξατομίκευση	Σταθερότητα	Συγκεκριμενοποίηση
Νιώθω σίγουρος για τα μαθηματικά επειδή είμαι έξυπνος	Εσωτερικοί παράγοντες	Σταθεροί παράγοντες	Γενίκευση

Δεν μπορώ να λύσω αυτή την άσκηση, επειδή δεν είμαι καλός στα μαθηματικά	Εσωτερικοί παράγοντες	Σταθεροί παράγοντες	Γενίκευση
Μπορώ να λύσω όλες τις ασκήσεις που μου αναθέτει ο καθηγητής μου επειδή είμαι καλός στα μαθηματικά	Εσωτερικοί παράγοντες	Σταθεροί παράγοντες	Γενίκευση
Δεν καταλαβαίνω μαθηματικά επειδή ο καθηγητής μου στα μαθηματικά φέτος δεν είναι καλός	Εξωτερικοί Παράγοντες	Ασταθείς παράγοντες	Συγκεκριμενοποίηση
Ανεξάρτητα από το πόσο προσπαθώ, είμαι ήδη πολύ πίσω. Δεν υπάρχει κανένας τρόπος να προλάβω.	Εσωτερικοί παράγοντες	Σταθεροί παράγοντες	Γενίκευση
Δεν έχω καμία ανησυχία για τα Μαθηματικά φέτος, ήμουν άριστος μαθητής πέρυσι	Εσωτερικοί παράγοντες	Σταθεροί παράγοντες	Γενίκευση

3. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω παραδείγματα, προτείνετε τρόπους να βοηθήσετε τους μαθητές σας να αναπτύξουν ένα αναπτυξιακό τρόπο σκέψης.

<p>Εισηγήσεις</p>



Erasmus+

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



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καθορίζοντας Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (Α3α)

1. Γράψτε δύο (2) προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τον μαθησιακό στόχο **“πρόσθεση και αφαίρεση πολωνύμων”**, Β' Τάξη.
2. Χρησιμοποιήστε τις πληροφορίες που παρέχονται στη διαφάνεια 9 για να αξιολογήσετε τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που καθορίσατε και να κάνετε διορθώσεις εάν είναι απαραίτητο.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα 1

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα 2

ΣΧΟΛΙΑ / ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Πίνακας Προδιαγραφών (Α3β)

1. Μελετήστε το γραπτό δοκίμιο που σας δόθηκε.
2. Στη συνέχεια, εργαστείτε στις ομάδες σας για να συμπληρώσετε τον πίνακα προδιαγραφών. Προσπαθήστε να προσδιορίσετε ποιον στόχο αξιολογεί κάθε δραστηριότητα και σε ποιο επίπεδο. Καταγράψτε τον αριθμό της δραστηριότητας στο σχετικό κελί.
3. Τώρα, μελετήστε τον συμπληρωμένο πίνακα προδιαγραφών συγκρίνετέ τον με τον δικό σας.
4. Όταν ολοκληρώσετε, συζητήστε με την ομάδα σας τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Περιεχόμενο: Αλγεβρικές Εκφράσεις	Γνώση	Χρήση Αλγόριθμων	Λύση προβλήματος	Σύνολο Δραστηριοτήτων
Μονώνυμα (όμοια, ίσα, αντίθετα)				
Πράξεις με μονώνυμα				
Πολυώνυμα, πρόσθεση και αφαίρεση πολυώνυμων				
Πολλαπλασιασμός πολυώνυμων				
Διαίρεση πολυώνυμων				
Σύνολο Δραστηριοτήτων				



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Πίνακας Προδιαγραφών (Α3β)

Γραπτή Αξιολόγηση

Β' Γυμνασίου: Αλγεβρικές Εκφράσεις

Διάρκεια: 35'

1. Εξετάστε αν επόμενες προτάσεις είναι ορθές ή λάθος.

Επιλέξτε κυκλώνοντας την αντίστοιχη δήλωση.

- | | |
|---|------------|
| a) Το πηλίκο δυο μονωνύμων είναι πάντοτε μονώνυμο. | Ορθό/Λάθος |
| b) Το μονώνυμο $-\frac{1}{3}ab^2$ είναι δευτέρου βαθμού. | Ορθό/Λάθος |
| c) Το άθροισμα δυο αντίθετων μονωνύμων είναι μηδέν. | Ορθό/Λάθος |
| d) Τα μονώνυμα $4xy$ και $4x^2y^3$ είναι όμοια. | Ορθό/Λάθος |
| e) Η σχέση $(x - \psi)(x + \psi) = x^2 - \psi^2$ είναι αλγεβρική ταυτότητα. | Ορθό/Λάθος |

2. Κάνετε τις πράξεις:

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) $(+4a^2) \cdot (-2a) =$ | b) $(7-x^2-5x)+(6x-x^2) =$ |
| c) $3xy^2(-3x+2x^2y^3) =$ | d) $(\kappa-4)(\kappa+1) =$ |
| e) $8a^2b^3 : (-16ab^{-4}) =$ | f) $(12\beta c+6c^2-18c^3) : (-6c^2) =$ |

3. Αναπτύξτε το πολυώνυμο $A = (y-1)^2 - (7-3)(y+3) - y(y-2)$. Δώστε το ανάπτυγμα στην πιο απλή μορφή του και γράψτε τον βαθμό του.

4. Έστω $p(x) = x+2$ και $\varphi(x) = 2x^2 + 3x-2$. Κάνετε τις πράξεις:

- $p(x) - \varphi(x) =$
- $p(x) \cdot \varphi(x) =$

c) $[p(x)]^2 =$

d) $\varphi(-2) =$

e) $\varphi(x) : p(x) =$

5. Το ορθογώνιο EZHΘ είναι ένας πίνακας και ΑΒΓΔ είναι η ορθογώνια κορνίζα του. Το μήκος EZ του πίνακα είναι $(3x + 2)$ cm και το πλάτος του ΖΗ είναι $(3x - 2)$ cm. Η κορνίζα έχει πλάτος 1cm γύρω από τον πίνακα.

α) Αποδείξτε ότι το εμβαδόν της κορνίζας είναι $(12x + 4)$ cm².

β) Εάν το εμβαδόν της κορνίζας είναι 40 cm², υπολογίστε την τιμή του x.





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



Δραστηριότητα Εφαρμογής- Πίνακας Προδιαγραφών (Α3β) - Προτεινόμενες απαντήσεις

1. Μελετήστε το γραπτό δοκίμιο που σας δόθηκε.
2. Στη συνέχεια, εργαστείτε στις ομάδες σας για να συμπληρώσετε τον πίνακα προδιαγραφών. Προσπαθήστε να προσδιορίσετε ποιον στόχο αξιολογεί κάθε δραστηριότητα και σε ποιο επίπεδο. Καταγράψτε τον αριθμό της δραστηριότητας στο σχετικό κελί.
3. Τώρα, μελετήστε τον συμπληρωμένο πίνακα προδιαγραφών συγκρίνετέ τον με τον δικό σας.
4. Όταν ολοκληρώσετε, συζητήστε με την ομάδα σας τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Περιεχόμενο: Αλγεβρικές Εκφράσεις	Γνώση	Χρήση Αλγόριθμών	Λύση Προβλήματος	Σύνολο Δραστηριοτήτων
Μονώνυμα (όμοια, ίσα, αντίθετα)	1α, 1β, 1δ			3
Πράξεις με μονώνυμα		1γ, 2α, 2ε		3
Πολυώνυμα, πρόσθεση και αφαίρεση πολυώνυμων		2β, 3, 4α, 4δ	5α_1, 5β	6
Πολλαπλασιασμός πολυώνυμων	1ε	2γ, 2δ, 3, 4β, 4γ	5α_2	7
Διαίρεση πολυώνυμων		2στ, 4ε		2
Σύνολο Δραστηριοτήτων	4	14	3	21



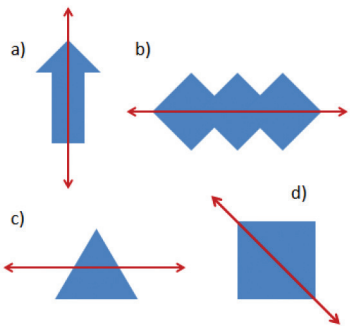

Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Αξιολόγηση της ποιότητας των δραστηριοτήτων αξιολόγησης (A4a)

- Μελετήστε τις «Κατευθυντήριες γραμμές για την κατασκευή δραστηριοτήτων αξιολόγησης» σας δόθηκαν. Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές παρουσιάζουν τι πρέπει να προσέχουμε στην κατασκευή κάθε διαφορετικού τύπου δραστηριότητας.
- Στη συνέχεια, εργαστείτε στις ομάδες σας για να αξιολογήσετε τις δραστηριότητες αξιολόγησης που δίνονται βάσει των εισηγήσεων αυτών.
- Υπάρχουν δραστηριότητες που μπορούν να βελτιωθούν; Εάν ναι, κάνετε εισηγήσεις.

Δραστηριότητα	Πώς την αξιολογείτε;	Εισηγήσεις για βελτίωση														
<p>1. Τα στοιχεία του συνόλου A, $A = \{89^\circ, 260^\circ, 125^\circ, 48^\circ, 3^\circ, 182^\circ, 154^\circ, 27^\circ, 300^\circ, 179^\circ\}$ είναι μέτρα γωνιών. Εάν επιλέξω στην τύχη μια γωνία από το σύνολο A, ποια είναι η πιθανότητα του ενδεχομένου:</p> <p>a) A: η γωνία είναι οξεία b) B: η γωνία είναι μη-κυρτή.</p>																
<p>2. Σε μια έρευνα, 200 άτομα ρωτήθηκαν για τον αριθμό των ταινιών που παρακολούθησαν στο σινεμά τον τελευταίο μήνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα, στον οποίο δυο τιμές απουσιάζουν.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Αριθμός ταινιών</th> <th>Αριθμός ατόμων</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table>	Αριθμός ταινιών	Αριθμός ατόμων	0	30	1	60	2		3		4	20	5	10		
Αριθμός ταινιών	Αριθμός ατόμων															
0	30															
1	60															
2																
3																
4	20															
5	10															

<p>Είναι γνωστό ότι 25% από όσους συμμετείχαν στην έρευνα παρακολούθησαν δυο ταινίες.</p> <p>a) Υπολογίστε τις τιμές του πίνακα που απουσιάζουν</p> <p>b) Κατασκευάστε ένα ραβδόγραμμα που να απεικονίζει τις πληροφορίες που δίνονται από την έρευνα.</p> <p>c) Εάν ένα πρόσωπο που συμμετείχε στην έρευνα επιλέγεται στην τύχη ποια είναι η πιθανότητα (σε μορφή ποσοστού %):</p> <p>i. Να έχει παρακολουθήσει ακριβώς 3 ταινίες</p> <p>ii. Να έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον 1 ταινία</p> <p>iii. Να έχει παρακολουθήσει το πολύ 3 ταινίες.</p>		
<p>3. Ποιο από τα επόμενα σχήματα δεν παρουσιάζει γραμμική συμμετρία;</p> 		
<p>4. Το επόμενο γράφημα παρουσιάζει τον αριθμό των κουτιών γάλακτος που πωλήθηκαν σε κάθε μια ξεχωριστή ημέρα μιας εβδομάδας σε ένα σχολείο.</p>  <p>Πόσα κουτιά γάλακτος πωλήθηκαν στο σχολείο μέσα στην εβδομάδα αυτή;</p> <p>a. 115</p> <p>β. 125</p> <p>γ. 25</p> <p>δ. Κανένα από τα προηγούμενα</p>		
<p>5. Η Σοφία πλήρωσε € 102 για ένα σακάκι με έκπτωση 15%. Η αρχική τιμή στο σακάκι ήταν:</p> <p>a) €130</p> <p>b) €110</p> <p>c) €120</p> <p>d) €90</p>		



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Αξιολόγηση της ποιότητας των δραστηριοτήτων αξιολόγησης (A4a) - Προτεινόμενες Απαντήσεις

4. Μελετήστε τις «Κατευθυντήριες γραμμές για την κατασκευή δραστηριοτήτων αξιολόγησης» σας δόθηκαν. Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές παρουσιάζουν τι πρέπει να προσέχουμε στην κατασκευή κάθε διαφορετικού τύπου δραστηριότητας.
5. Στη συνέχεια, εργαστείτε στις ομάδες σας για να αξιολογήσετε τις δραστηριότητες αξιολόγησης που δίνονται βάσει των εισηγήσεων αυτών.
6. Υπάρχουν δραστηριότητες που μπορούν να βελτιωθούν; Εάν ναι, κάνετε εισηγήσεις.

Δραστηριότητα	Πώς την αξιολογείτε;	Εισηγήσεις για βελτίωση
<p>1. Τα στοιχεία του συνόλου A, $A = \{89^\circ, 260^\circ, 125^\circ, 48^\circ, 3^\circ, 182^\circ, 154^\circ, 27^\circ, 300^\circ, 179^\circ\}$ είναι μέτρα γωνιών. Εάν επιλέξω στην τύχη μια γωνία από το σύνολο A, ποια είναι η πιθανότητα του ενδεχομένου:</p> <p>a) A: η γωνία είναι οξεία b) B: η γωνία είναι μη-κυρτή.</p>	<p>Η πρόθεση του/ της εκπαιδευτικού ήταν να αξιολογήσει την κατανόηση του ορισμού της πιθανότητας. Ωστόσο, αποτυχία του μαθητή να δώσει μία σωστή απάντηση μπορεί να οφείλεται στην αποτυχία ανάκλησης των γωνιών (π.χ. κυρτές και μη κυρτές γωνίες).</p>	

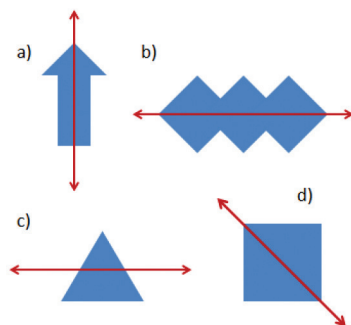
2. Σε μια έρευνα, 200 άτομα ρωτήθηκαν για τον αριθμό των ταινιών που παρακολούθησαν στο σινεμά τον τελευταίο μήνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα, στον οποίο δυο τιμές απουσιάζουν. Είναι γνωστό ότι 25% από όλους συμμετείχαν στην έρευνα παρακολούθησαν δυο ταινίες.

Αριθμός ταινιών	Αριθμός ατόμων
0	30
1	60
2	
3	
4	20
5	10

- Υπολογίστε τις τιμές του πίνακα που απουσιάζουν
- Κατασκευάστε ένα ραβδόγραμμα που να απεικονίζει τις πληροφορίες που δίνονται από την έρευνα.
- Εάν ένα πρόσωπο που συμμετείχε στην έρευνα επιλέγεται στην τύχη ποια είναι η πιθανότητα (σε μορφή ποσοστού %):
 - Να έχει παρακολουθήσει ακριβώς 3 ταινίες
 - Να έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον 1 ταινία
 - Να έχει παρακολουθήσει το πολύ 3 ταινίες.

Διαδοχικές, αλληλοεξαρτώμενες ερωτήσεις
Ο στόχος που αξιολογείται δεν είναι ξεκάθαρος

3. Ποιο από τα επόμενα σχήματα δεν παρουσιάζει γραμμική συμμετρία;



Αποφατικά διατυπωμένο ερώτημα

4. Το επόμενο γράφημα παρουσιάζει τον αριθμό των κουτιών γάλακτος που πωλήθηκαν σε κάθε μια ξεχωριστή ημέρα μιας εβδομάδας σε ένα σχολείο.



Προβληματικές παρεμβολές (κανένα από τα πιο πάνω). Εάν ένας/μία μαθητής/τρια είναι σε θέση να αποκλείσει έστω και μία από τις επιλογές αυτόματα

<p>Πόσα κουτιά γάλακτος πωλήθηκαν στο σχολείο μέσα στην εβδομάδα αυτή;</p> <p>ε. 115 στ. 125 ζ. 25 η. Κανένα από τα προηγούμενα</p>	<p>αποκλείονται και οι υπόλοιπες.</p>	
<p>5. Η Σοφία πλήρωσε € 102 για ένα σακάκι με έκπτωση 15%. Η αρχική τιμή στο σακάκι ήταν:</p> <p>a) €130 b) €110 c) €120 d) €90</p>	<p>Μία από τις παρεμβολές είναι αδύναμη</p>	

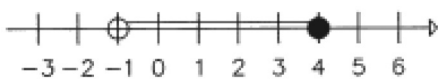


Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Πολυδιάστατη αξιολόγηση μαθησιακής επίτευξης (A4β)

- Μελετήστε τις δραστηριότητες που σας δίνονται. Στη συνέχεια, εργαστείτε στις ομάδες σας για να αξιολογήσετε τις δραστηριότητες αξιολόγησης που δίνονται με βάσει την πολυδιάστατη αξιολόγηση μαθησιακής επίτευξης.
- Υπάρχουν δραστηριότητες που μπορούν να βελτιωθούν; Εάν ναι, κάνετε εισηγήσεις.

Δραστηριότητα	Πώς την αξιολογείτε;	Εισηγήσεις για βελτίωση
<p>1. Το γράφημα πιο κάτω αντιστοιχεί στην ανίσωση:</p>  <p>a) $-1 \leq x < 4$ b) $-1 \leq x \leq 4$ c) $-1 < x < 4$ d) $-1 < x \leq 4$</p>		
<p>2. Πιο κάτω παρουσιάζεται η λύση που έδωσε ο Γιώργος στη λύση της εξίσωσης: $3x + 12 = 5x - 4$</p> <p>$3x + 12 = 5x - 4$ (Βήμα 1) $\Rightarrow -2x = -16$ (Βήμα 2) $\Rightarrow x = 8$</p> <p>i. Είναι ορθή η απάντηση του Γιώργου; ii. Ποιες ιδιότητες εφάρμοσε ο Γιώργος σε κάθε βήμα της λύσης που έδωσε;</p>		
<p>3. Απαντήστε στα επόμενα ερωτήματα:</p> <p>iv. Ποιο είναι το 15% του 20; v. Τι ποσοστό του 20 είναι το 16; vi. Αγόρασα μια τηλεόραση στην τιμή των €250 σε περίοδο εκπτώσεων, με έκπτωση 30%. Ποια ήταν η τιμή χωρίς την έκπτωση;</p>		

<p>4. Το εμβαδόν ενός ορθογωνίου είναι $14,4\text{cm}^2$. Εάν το μήκος πολλαπλασιαστεί με το 4 και το πλάτος μειωθεί στο μισό, το εμβαδόν θα είναι:</p> <p>i. $7,2\text{cm}^2$ ii. $14,4\text{cm}^2$ iii. 28.8cm^2 ix. $57,6\text{cm}^2$</p>																							
<p>5. Γράψετε ένα πρόβλημα του οποίου η λύση δίνεται από την εξίσωση $3x + 12 = 5x$</p>																							
<p>6. Χρησιμοποιήστε τον επόμενο πίνακα για να λύσετε την εξίσωση $2x - 6 = 5x + 3$</p> <table border="1" data-bbox="197 792 654 1106"> <thead> <tr> <th>x</th> <th>6-2x</th> <th>4x</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-2</td> <td>10</td> <td>-8</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>8</td> <td>-4</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>6</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	x	6-2x	4x	-2	10	-8	-1	8	-4	0	6	0	1	4	4	2	2	8	3	0	12		
x	6-2x	4x																					
-2	10	-8																					
-1	8	-4																					
0	6	0																					
1	4	4																					
2	2	8																					
3	0	12																					

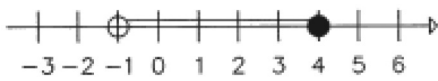


Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Πολυδιάστατη αξιολόγηση μαθησιακής επίτευξης (Α4β) - Προτεινόμενες λύσεις

1. Μελετήστε τις δραστηριότητες που σας δίνονται. Στη συνέχεια, εργαστείτε στις ομάδες σας για να αξιολογήσετε τις δραστηριότητες αξιολόγησης που δίνονται με βάση την πολυδιάστατη αξιολόγηση μαθησιακής επίτευξης.
2. Υπάρχουν δραστηριότητες που μπορούν να βελτιωθούν; Εάν ναι, κάνετε εισηγήσεις.

Δραστηριότητα	Πώς την αξιολογείτε;	Εισηγήσεις για βελτίωση
<p>1. Το γράφημα πιο κάτω αντιστοιχεί στην ανίσωση:</p>  <p>a) $-1 \leq x < 4$ b) $-1 \leq x \leq 4$ c) $-1 < x < 4$ d) $-1 < x \leq 4$</p>	Δραστηριότητα κατανόησης ιδιοτήτων & χρήσης αναπαραστάσεων	
<p>2. Πιο κάτω παρουσιάζεται η λύση που έδωσε ο Γιώργος στη λύση της εξίσωσης: $3x + 12 = 5x - 4$ $3x + 12 = 5x - 4$ (Βήμα 1) $\Rightarrow -2x = -16$ (Βήμα 2) $\Rightarrow x = 8$</p> <p>i. Είναι ορθή η απάντηση του Γιώργου; ii. Ποιες ιδιότητες εφάρμοσε ο Γιώργος σε κάθε βήμα της λύσης που έδωσε;</p>	Η δραστηριότητα εξετάζει: i. Δεξιότητες εκτέλεσης διαδικασιών στη λύση εξίσωσης ii. Κατανόηση ιδιοτήτων στις ισότητες	
<p>3. Απαντήστε στα επόμενα ερωτήματα: iv. Ποιο είναι το 15% του 20; v. Τι ποσοστό του 20 είναι το 16; vi. Αγόρασα μια τηλεόραση στην τιμή των €250 σε περίοδο εκπτώσεων, με έκπτωση 30%.</p>	Η δραστηριότητα εξετάζει: i. Δεξιότητα εκτέλεσης διαδικασιών στον υπολογισμό ποσοστού ενός αριθμού	

<p>Ποια ήταν η τιμή χωρίς την έκπτωση;</p>	<p>ii. Κατανόηση ιδιοτήτων των ποσοστών iii. Εφαρμογή στη λύση προβλήματος</p>																						
<p>4. Το εμβαδόν ενός ορθογωνίου είναι $14,4\text{cm}^2$. Εάν το μήκος πολλαπλασιαστεί με το 4 και το πλάτος μειωθεί στο μισό, το εμβαδόν θα είναι:</p> <p>v. $7,2\text{cm}^2$ vi. $14,4\text{cm}^2$ vii. $28,8\text{cm}^2$ viii. $57,6\text{cm}^2$</p>	<p>Η δραστηριότητα εξετάζει:</p> <p>i. Κατανόηση ιδιοτήτων των τετραπλεύρων. ii. Δεξιότητες εκτέλεσης διαδικασιών. iii. Εφαρμογή στη λύση προβλήματος.</p>																						
<p>5. Γράψτε ένα πρόβλημα του οποίου η λύση δίνεται από την εξίσωση $3x + 12 = 5x$</p>	<p>Αξιολόγηση στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών</p>																						
<p>6. Χρησιμοποιήστε τον επόμενο πίνακα για να λύσετε την εξίσωση $2x - 6 = 5x + 3$</p> <table border="1" data-bbox="197 1133 655 1447"> <thead> <tr> <th>x</th> <th>6-2x</th> <th>4x</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-2</td> <td>10</td> <td>-8</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>8</td> <td>-4</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>6</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	x	6-2x	4x	-2	10	-8	-1	8	-4	0	6	0	1	4	4	2	2	8	3	0	12	<p>Αξιολόγηση στη χρήση αναπαραστάσεων</p>	
x	6-2x	4x																					
-2	10	-8																					
-1	8	-4																					
0	6	0																					
1	4	4																					
2	2	8																					
3	0	12																					



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Αξιολόγηση της κατ' οίκον εργασίας (A5)

Μελέτη Περίπτωσης

Μετά τη διδασκαλία ενός εισαγωγικού μαθήματος για την παραγοντοποίηση και συγκεκριμένα των δύο πρώτων παραγράφων της Ενότητας 2 (Τεύχος 2) (δηλ. εισαγωγή στην παραγοντοποίηση, εντοπισμός κοινών παραγόντων και παραγοντοποίηση με ομαδοποίηση), τέσσερις καθηγητές Μαθηματικών αναθέτουν τις πιο κάτω κατ' οίκον εργασίες

Καθηγητής 1:

Για το σπίτι, λύστε όλες τις ασκήσεις (1-8) στις σελίδες 35 και 36 του βιβλίου σας.

Καθηγητής 2:

Για το σπίτι, από τις ασκήσεις 1- 8 στις σελίδες 35 και 36 του βιβλίου σας λύστε μόνο τις ασκήσεις με περιττό αριθμό.

Καθηγητής 3:

Για το σπίτι, ετοιμάστε ένα μικρό προτζεκτ/project για να περιγράψετε τους διαφορετικούς τρόπους παραγοντοποίησης

Καθηγητής 4:

Για το σπίτι, λύστε τις ασκήσεις στο φύλλο εργασίας που σας δόθηκε (πιο κάτω)

$x^2 - 5x$	$3x - 12$	$2x^2 + 12x$
$x^2 + 3x$	$4x^3 + 4x$	$6a^2b - 2ab^2$
$8ax - 56a$	$x^3 - 2x^2$	$3x^2 - 12x$
$x^2 + 12x + 36$	$x^2 - 18x + 8$	$96x^3 - 84x^2 + 112x - 98$

1. Πιο πάνω, τέσσερις διαφορετικοί καθηγητές μαθηματικών αναθέτουν εργασίες στο σπίτι με θέμα «Μέθοδοι παραγοντοποίησης: Κοινή ομαδοποίηση παραγόντων».

2. Συζητήστε στις ομάδες σας:

- Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η κάθε μία;

- Ποια η συμβολή τους στη μάθηση;
- Πιστεύετε ότι οι εργασίες αυτές προωθούν βαθύτερη μάθηση;

3. Μπορείτε να προτείνετε εναλλακτικές δραστηριότητες; Λάβετε υπόψιν τις κατευθυντήριες γραμμές για εποικοδομητική κατ' οίκον εργασία που σας δόθηκαν

Εναλλακτικές δραστηριότητες



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



Κατευθυντήριες γραμμές για την κατ' οίκον εργασία (A5)

Οι μαθητές/τριες μπορούν να επωφεληθούν από την εκπόνηση σχολικής εργασίας έξω από την τάξη, τόσο σε σχέση με τα μαθησιακά τους αποτελέσματα όσο και σε σχέση με την ανάπτυξη ανεξαρτησίας και ευθύνης σε σχέση με τη μάθηση, δεξιοτήτων οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου και καλών συνθηκών μελέτης. Για να επιτευχθεί η θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών/τριών, οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένες και προσεκτικά κατασκευασμένες. Η εποικοδομητική κατ' οίκον εργασία:

- Είναι άμεσα συσχετισμένη με τη διδασκαλία (και ως εκ τούτου το Αναλυτικό Πρόγραμμα).
- Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το σκοπό της και πώς μπορεί να τους/τις στηρίξει για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
- Παρέχει σαφείς οδηγίες για τους μαθητές/τριες.
- Οι μαθητές/τριες έχουν επίγνωση της αναμενόμενης ποιότητας της εργασίας.
- Μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία.
- Μπορεί να ολοκληρωθεί σε εύλογο χρονικό διάστημα ανάλογα με την τάξη, την ηλικία και την ικανότητά των μαθητών/τριών.
- Είναι ποικίλη και διαφοροποιείται ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες μάθησης.
- Είναι ένας συνδυασμός βραχυπρόθεσμης και μακροχρόνιας εργασίας.
- Παρέχει μια ποικιλία εργασιών με διαφορετικά επίπεδα λογοδότησης.
- Χρησιμοποιεί πληροφορίες/υλικά/μέσα που είναι άμεσα και εύκολα διαθέσιμα.
- Ενισχύει και επιτρέπει την άσκηση των προηγουμένως διδαχθέντων δεξιοτήτων.
- Δεν είναι απλώς η συμπλήρωση της ατέλειωτης εργασίας της τάξης.
- Είναι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές/τριες και οδηγεί σε περαιτέρω εξερεύνηση και μελέτη.
- Τονώνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην εφαρμογή των δεξιοτήτων.
- Ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να εργάζονται ανεξάρτητα.
- Προωθεί τη συζήτηση στο σπίτι και στην τάξη.
- Δίνει στους μαθητές/τριες την αίσθηση ότι σημειώνουν πρόοδο.
- Υποστηρίζεται από στοχευμένη διδασκαλία των απαραίτητων δεξιοτήτων που συνδέονται με την ικανότητα να μαθαίνουν/εργάζονται ανεξάρτητα.
- Διαχωρίζεται από διαδικασίες επιβολής της πειθαρχίας / μέσο τιμωρίας.



Παράρτημα Δ:

Δραστηριότητες Εφαρμογής για την ομάδα Β (συναντήσεις 2-5)





Erasmus+

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



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

formas

Δραστηριότητα Εφαρμογής - Συγκέντρωση πληροφοριών (B2α)



ΑΝΕΠΙΣΗΜΟ

ΕΠΙΣΗΜΟ



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Χρήση διαφορετικών τεχνικών αξιολόγησης (B2β)

1. Παρακάτω μπορείτε να δείτε 3 διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους. Εργαστείτε στις ομάδες σας για να αναπτύξετε δραστηριότητες για την αξιολόγηση του κάθε στόχου. Για κάθε στόχο απαιτείται η χρήση συγκεκριμένων τεχνικών (λευκά κουτιά).

Μαθησιακός Στόχος	Γραπτή Αξιολόγηση	Προφορική Αξιολόγηση	Αξιολόγηση Εκτέλεσης Δραστηριοτήτων
Επίλυση προβλήματος ευθέως και αντιστρόφως ανάλογων ποσοτήτων και ποσοστών (π.χ. επιτόκιο, φόρος, κερδοζημιά κλπ.)			
Πράξεις με μονώνυμα και πολυώνυμα, απόδειξη αλγεβρικών και γεωμετρικών ταυτοτήτων.			

<p>Αναγνώριση και κατασκευή βασικών τετράπλευρων (παραλληλόγραμμου, ορθογωνίου, ρόμβου, τραπεζίου), απόδειξη και εφαρμογή των ιδιοτήτων τους στην επίλυση προβλημάτων.</p>			
--	--	--	--



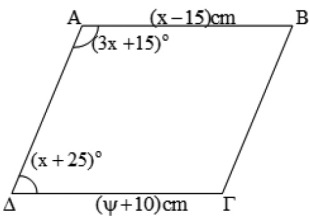
Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Χρήση διαφορετικών τεχνικών αξιολόγησης (B2) - Ενδεικτικές Λύσεις

1. Παρακάτω μπορείτε να δείτε 3 διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους. Εργαστείτε στις ομάδες σας για να αναπτύξετε δραστηριότητες για την αξιολόγηση του κάθε στόχου. Για κάθε στόχο απαιτείται η χρήση συγκεκριμένων τεχνικών (λευκά κουτιά).

Μαθησιακός Στόχος	Γραπτή Αξιολόγηση	Προφορική Αξιολόγηση	Αξιολόγηση Εκτέλεσης Δραστηριοτήτων
Επίλυση προβλήματος ευθέως και αντιστρόφως ανάλογων ποσοτήτων και ποσοστών (π.χ. επιτόκιο, φόρος, κερδοζημιά κλπ.)	Ο ερυθρός Σταυρός πρόσφερε €6000 σε 4 προσφυγικές οικογένειες. Η πρώτη οικογένεια πήρε 30% του συνολικού ποσού. Το υπόλοιπο ποσό μοιράστηκε στις άλλες τρεις οικογένειες ανάλογα προς τον αριθμό των παιδιών στη κάθε οικογένεια. Η μια οικογένεια είχε 5 παιδεία, η άλλη 3 παιδιά και η τελευταία 2 παιδιά. Πόσα λεφτά πήρε κάθε μια από τις οικογένειες προσφύγων;	1. Ποια είναι σχέση (αλγεβρική – γραφική) δυο ευθέως ανάλογων μεταβλητών και δυο αντιστρόφως ανάλογων μεταβλητών; 2. Δώστε ένα παράδειγμα δυο ευθέως (αντιστρόφως) ανάλογων μεταβλητών. 3. Οι μεταβλητές x και y ικανοποιούν την εξίσωση $y=3x$. Είναι οι δυο μεταβλητές ανάλογες ή αντιστρόφως ανάλογες; Ποια είναι η σημασία του αριθμού 3 στην σχέση των x και y ;	

<p>Πράξεις με μονώνυμα και πολυώνυμα, απόδειξη αλγεβρικών και γεωμετρικών ταυτοτήτων.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Στον πολλαπλασιασμό δυο μονωνύμων πώς θα χειριστούμε το γινόμενο των συντελεστών, των μεταβλητών και πώς των δυνάμεων των μεταβλητών; 2. Ποια ιδιότητα εφαρμόζεται όταν ένα τριώνυμο πολλαπλασιάζεται με ένα μονώνυμο; 	<p>Κατασκευάστε κατάλληλα τετράπλευρα για να αποδείξετε την ταυτότητα $(a-b)(a+b)=a^2 - b^2$</p>
<p>Αναγνώριση και κατασκευή βασικών τετράπλευρων (παραλληλόγραμμο, ορθογωνίου, ρόμβου, τραπεζίου), απόδειξη και εφαρμογή των ιδιοτήτων τους στην επίλυση προβλημάτων.</p>	<p>Το επόμενο τετράπλευρο είναι παραλληλόγραμμο. Ποιες είναι οι τιμές των x και y;</p> 		<p>Κατασκευάστε παραλληλόγραμμο με χρήση κανόνα και διαβήτη.</p>



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Εφαρμόζοντας κριτήρια αξιολόγησης (B3a)

1. Μελετήστε τη δραστηριότητα αξιολόγησης και τα κριτήρια αξιολόγησης που ακολουθούν.

Δραστηριότητα Αξιολόγησης

Ο Πέτρος και ο Ιωάννης είναι μισθωτοί. Ο Πέτρος κερδίζει €2 την ώρα περισσότερα από τον Ιωάννη. Όταν ο Ιωάννης εργάζεται για 5 ώρες και ο Πέτρος για 7 ώρες, ο Ιωάννης κερδίζει 26 ευρώ λιγότερα από τον Πέτρο. Βρείτε τον ωριαίο μισθό για τον κάθε ένα.

Κριτήρια Αξιολόγησης

1. Σωστή χρήση μιας άγνωστης μεταβλητής
2. Ανάλυση του προβλήματος σε αλγεβρικές εκφράσεις που έχουν νόημα
3. Μοντελοποίηση του προβλήματος μέσω εξίσωσης που αναπαριστά τα πρόβλημα και συνδέει τις επιμέρους αλγεβρικές εκφράσεις.
4. Σωστή λύση της αλγεβρικής εξίσωσης

2. Στη συνέχεια, εργαστείτε ατομικά για να εφαρμόσετε τα κριτήρια αυτά για να αξιολογήσετε την απάντηση του πιο κάτω μαθητή.

Δειγματική Απάντηση

Έστω ότι x είναι η ωριαία αμοιβή του Ιωάννη.

Τότε, η ωριαία αμοιβή του Πέτρου είναι $x + 2$

Τότε, $5x + 26 = 7(x + 2) \Rightarrow 5x + 26 = 7x + 14 \Rightarrow 5x - 7x = 14 - 26 \Rightarrow -2x = -12 \Rightarrow x = \frac{1}{6}$

Συζητήστε στις ομάδες σας:

- Τα κριτήρια που δόθηκαν σας βοήθησαν να αξιολογήσετε την απάντηση του μαθητή;
- Χρησιμοποιήσατε άλλα κριτήρια που δεν αναφέρονται;
- Μπορεί ένας μαθητής να εφαρμόσει τα κριτήρια αυτά για να αξιολογήσει την απάντησή του στη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



Erasmus+

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



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Εφαρμόζοντας κριτήρια αξιολόγησης (B3a) - Προτεινόμενες απαντήσεις

Πιθανές απαντήσεις:

1. Ο/η μαθητής/τρια έχει επιτύχει σωστά τα κριτήρια επιτυχίας 1-3.
2. Η απάντηση που έδωσε για το x είναι λανθασμένη και μη λογική.
3. Ο/η μαθητής/τρια δεν κατάφερε να ελέγξει την εγκυρότητα της απάντησης στην οποία κατέληξε.
4. Ο/η μαθητής/τρια δεν συνδέει τη λύση με το πρόβλημα που δόθηκε και τα περιεχόμενά του, καθώς δεν δίνει απάντηση για τους ωριαίους μισθούς και των δύο εργαζομένων.

Επιπλέον Κριτήρια:

1. Ο/η μαθητής/τρια είναι σε θέση να ελέγξει ότι η λύση είναι λογική με βάση τις δοσμένες πληροφορίες.
2. Υπάρχουν ενδείξεις ότι ο/η μαθητής/τρια κατανοεί την έννοια της λύσης, τι αντιπροσωπεύει και ποιες άλλες πληροφορίες δίνονται στο πρόβλημα και συνδέονται με την απάντηση.



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

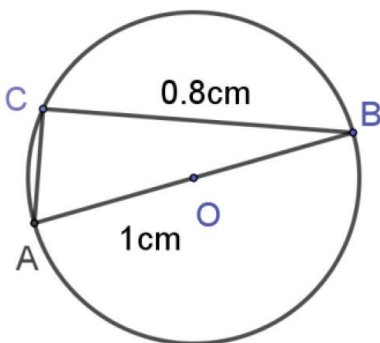


Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καθορισμός κριτηρίων επιτυχίας (B3β)

1. Μελετήστε τη δραστηριότητα αξιολόγησης που ακολουθεί.

Δραστηριότητα Αξιολόγησης

Το σημείο C βρίσκεται σε κύκλο διαμέτρου $AB=1\text{cm}$ όπως στο παρακάτω σχήμα. Βρείτε το μήκος της χορδής AC.



2. Στη συνέχεια, εργαστείτε ατομικά για να καθορίσετε κριτήρια αξιολόγησης για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Κριτήρια Επιτυχίας

3. Παρουσιάστε τα κριτήριά σας στην ομάδα. Καταλήξατε όλοι στα ίδια κριτήρια;

4. Υπάρχουν τρόποι για να βελτιωθούν τα κριτήριά σας;

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Κατασκευή κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (B4)

1. Εργαστείτε στις ομάδες σας για να κατασκευάσετε μία κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικα) για καθέναν από τους δύο (2) μαθησιακούς στόχους που σας έχουν δοθεί.
 2. Τι είδους κλίμακα είναι πιο κατάλληλη για κάθε στόχο (δηλαδή ολιστική ή αναλυτική);
- ❖ Έχετε υπόψη ότι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αναφέρονται στον μαθησιακό στόχο και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή των αποτελεσμάτων οποιασδήποτε άσκησης / δραστηριότητας αξιολογεί τον συγκεκριμένο στόχο.

Μαθησιακός Στόχος 1:

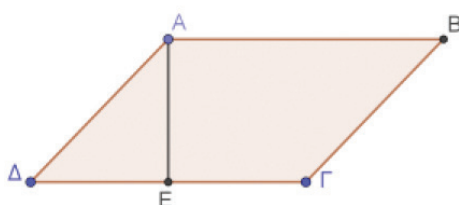
Αναπτύξτε τις παραστάσεις:

(a) $(x-3)^2=$

(b) $(2a-3)(2a+3)=$

Μαθησιακός Στόχος 2:

Το $AB\Gamma\Delta$ είναι παραλληλόγραμμο στο οποίο το E είναι το μέσο της $\Gamma\Delta$ και $AE \perp \Gamma\Delta$. Η AE επεκτείνεται προς το μέρος του E και τέμνει την προέκταση της $B\Gamma$ προς το μέρος του Γ στο σημείο Z . Αποδείξτε ότι το τετράπλευρο $ΑΓΖΔ$ είναι ρόμβος.



Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων για τον μαθησιακό στόχο 1

--

Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων για τον μαθησιακό στόχο 2

--



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Τύποι ανατροφοδότησης (B5)

1. Τα σενάρια που σας δίνονται παρουσιάζουν τον τρόπο που 6 καθηγητές μαθηματικών παρέχουν ανατροφοδότηση σε ένα συγκεκριμένο μαθητή.

Σενάριο Ανατροφοδότησης Α

Καθηγητής:

- Βρέστε το ανάπτυγμα της παράστασης $(3x-2)(3x+2)$

Μαθητής:

- $(3x-2)(3x+2)=9x^2+6x-6x-4=9x^2-4$

Ανατροφοδότηση καθηγητή:

Σενάριο Ανατροφοδότησης Β

Καθηγητής:

- Βρέστε το ανάπτυγμα της παράστασης $(3x-2)(3x+2)$

Μαθητής:

- $(3x-2)(3x+2)=9x^2+6x-6x-4=9x^2-4$

Ανατροφοδότηση καθηγητή:

Σενάριο Ανατροφοδότησης Γ

Καθηγητής:

- Περιγράψτε πώς θα κατασκευάσετε δυο ευθείες που τέμνονται κάθετα.

Μαθητής:

- Παίρνω τον γνώμονα και φέρνω μια ευθεία γραμμή [ενν. οριζόντια]. Έπειτα, τοποθετώ τον γνώμονα με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζεται ορθή γωνία μεταξύ του γνώμονα και της ευθείας γραμμής που έφερα. Στη συνέχεια φέρω την κατακόρυφη γραμμή που σχηματίζεται μεταξύ του γνώμονα και της ευθείας. [Φέρνει κάθετη 'με το μάτι' χρησιμοποιώντας την υποτεινύσα του γνώμονα]

Καθηγητής:

- Εντάξει, μπορείς να πεις πόσες μοίρες είναι το μέτρο μιας ορθής γωνίας;

Μαθητής:

- Ναι, 90° .

Καθηγητής:

- Πολύ καλά, αυτό είναι ορθό. Μπορείς να εξηγήσεις πώς είσαι βέβαιη/ος ότι έτσι όπως έχεις τοποθετήσει τον γνώμονα σχηματίζεται όντως γωνία 90° μεταξύ της ευθείας και μιας πλευράς του γνώμονα;

Ο καθηγητής περιμένει μερικά δευτερόλεπτα...

- Υπάρχει γωνία στον γνώμονα που είναι ακριβώς 90° ; Δείξε την.

Μαθητής:

- Ναι, είναι αυτή εδώ.

Καθηγητής:

- Δείξε μου τις πλευρές του γνώμονα που περιέχουν την ορθή γωνία.

Μαθητής:

[Δείχνει τις πλευρές]

Καθηγητής:

- Είναι οι πλευρές αυτές κάθετες;

Μαθητής:

- Ναι.

Καθηγητής:

- Πολύ καλά. Επομένως, υπάρχει τρόπος να τοποθετήσεις τον γνώμονα στην ευθεία που έφερες ώστε να σχηματιστεί γωνία 90° σε ένα σημείο της ευθείας;

Σενάριο Ανατροφοδότησης Δ

Καθηγητής:

- Περιγράψτε πώς θα κατασκευάσετε δυο ευθείες που τέμνονται κάθετα.

Μαθητής:

- Παίρνω τον γνώμονα και φέρνω μια ευθεία γραμμή [ενν. οριζόντια]. Έπειτα, τοποθετώ τον γνώμονα με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζεται ορθή γωνία μεταξύ του γνώμονα και της ευθείας γραμμής που έφερα. Στη συνέχεια φέρω την κατακόρυφη γραμμή που σχηματίζεται μεταξύ του γνώμονα και της ευθείας. [Ενν. να φέρει κάθετη 'με το μάτι' χρησιμοποιώντας την υποτείνουσα του γνώμονα]

Καθηγητής:

- Λάθος! Ποιος άλλος μαθητής θα ήθελε να δοκιμάσει;

Σενάριο Ανατροφοδότησης Ε

Καθηγητής:

- Βρέστε το ανάπτυγμα της παράστασης $(3x-2)(3x+2)$

Μαθητής:

- $(3x-2)(3x+2)=9x^2+6x-6x-4=9x^2-4$

Ανατροφοδότηση καθηγητή:

Σενάριο Ανατροφοδότησης ΣΤ

Καθηγητής: (αναφερόμενος στην τάξη)

- Πάρτε τον γνώμονά σας και κατασκευάστε δυο κάθετες ευθείες.

Καθηγητής: (μετά από μερικά λεπτά)

- Σηκώστε ψηλά το τετράδιό σας και δείξτε μου τις ευθείες που κατασκευάσατε.

Καθηγητής: (πολύ ικανοποιημένος. Σχεδόν όλη η τάξη κατασκεύασε «κάθετες» ευθείες).

2. Αφού τα μελετήσετε, συζητήστε στην ομάδα σας:

- ✓ Αναγνωρίζετε διαφορές / ομοιότητες στους τρόπους με τους οποίους δόθηκε η ανατροφοδότηση σε αυτά τα σενάρια;
- ✓ Εάν ήσασταν ο μαθητής, ποια ανατροφοδότηση θα σας ήταν πιο χρήσιμη ;

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



Erasmus+

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



This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information.



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Τύποι ανατροφοδότησης - Προτεινόμενες απαντήσεις

Σενάριο Ανατροφοδότησης Α

«Σωστό, αλλά δεν είναι αυτό που ανέμενα από σας να κάνετε»

Συζήτηση: Ο/η καθηγητής/τρια αναγνωρίζει την απάντηση του μαθητή/τριας ως σωστή. Ωστόσο, σαφώς δηλώνει την αποδοκιμασία του για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Η δυνατότητα στους μαθητές να λύσουν μαθηματικά προβλήματα και ερωτήσεις με διαφορετικούς τρόπους είναι μια σημαντική πτυχή της αποτελεσματικής διδασκαλίας των μαθηματικών. Είναι σημαντικό οι μαθητές να αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τις δικές τους λύσεις, ακόμα κι αν μια λύση δεν είναι αυτή που αναμένεται από τον/την εκπαιδευτικό. Ακόμα κι αν απαιτείται η χρήση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας (δηλ. με βάση αυτό που διδάχθηκε στην τάξη), ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει πιο συγκεκριμένη καθοδήγηση για το πώς μπορεί αυτή να επιτευχθεί.

Σενάριο Ανατροφοδότησης Β

«Λάθος! Δεν εφάρμοσες αυτό που διδάχθηκε»

Συζήτηση: Ο/η καθηγητής/τρια αναγνωρίζει την απάντηση του μαθητή/τριας ως λανθασμένη και σαφώς δηλώνει την αποδοκιμασία του/της. Η ανατροφοδότηση στερείται συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με το γιατί η απάντηση είναι λάθος, τι αναμενόταν από τον μαθητή, καθώς και πώς ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει για να βρει τη σωστή απάντηση.

Σενάριο Ανατροφοδότησης Γ

Συζήτηση: Αυτό το σενάριο είναι ένα παράδειγμα εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Παρουσιάζει έναν διάλογο μεταξύ του/της μαθητή/τριας και του/της καθηγητή/τριας, ο οποίος έχει ως κύριο στόχο την παροχή καθοδήγησης για να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να αναλάβει ενέργειες για τη βελτίωση της μάθησής του/της. Ο/η καθηγητής/τρια παρέχει διαφορετικούς τύπους προτροπών για να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να προχωρήσει τη μάθησή του/της.

Σενάριο Ανατροφοδότησης Δ

«Λάθος! Ποιος άλλος μαθητής θα ήθελε να δοκιμάσει;»

Συζήτηση: Ο/η καθηγητής/τρια αναγνωρίζει την απάντηση του/της μαθητή/τριας ως λανθασμένη. Ο συγκεκριμένος μαθητής/τριας δεν έχει πληροφορίες σχετικά με το γιατί η απάντηση είναι λανθασμένη, τι αναμενόταν και πώς

μπορεί να προχωρήσει. Αντ' αυτού, ο καθηγητής/τριας επιλέγει να κατευθύνει την ερώτηση σε άλλο μαθητή/τρια. Αυτή η ενέργεια δίνει την εντύπωση ότι ο/η καθηγητής/τρια ενδιαφέρεται περισσότερο να πάρει τη σωστή απάντηση παρά να αξιολογήσει και να υποστηρίξει τη μάθηση του/της μαθητή/τριας.

Σενάριο Ανατροφοδότησης Ε

«Σωστό! Θα μπορούσες όμως να έφτανες στο ίδιο αποτέλεσμα χρησιμοποιώντας μια ειδική περίπτωση παραγοντοποίησης που έχουμε διδαχθεί;»

Συζήτηση: Όπως στο σενάριο Α, ο/η μαθητής/τριας εφάρμοσε μια διαφορετική διαδικασία από την αναμενόμενη. Ο/η καθηγητής/τρια αναγνωρίζει την απάντηση του μαθητή/τριας ως σωστή, αλλά αντί να δείχνει αποδοκimasία (όπως στο σενάριο Α) ζητά από τον/την μαθητή/τρια να προσπαθήσει ξανά χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία που διδάχθηκε. Η ανατροφοδότηση του καθηγητή/τριας αναγνωρίζει το δικαίωμα των μαθητών να εκφράζουν τις δικές τους λύσεις, αλλά επίσης διευκρινίζει τις προσδοκίες για τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί. Το πιο σημαντικό, παρέχει στον/στην μαθητή/τρια άλλη μια ευκαιρία να δείξει εάν είναι σε θέση να εφαρμόσει αυτό που ήταν αναμενόμενο, συλλέγοντας έτσι πιο έγκυρες πληροφορίες για τη μάθηση του/της μαθητή/τριας.

Σενάριο Ανατροφοδότησης ΣΤ

«Σηκώστε ψηλά το τετράδιο σας και δείξτε μου τις ευθείες που κατασκευάσατε».

Καθηγητής: (πολύ ικανοποιημένος. Σχεδόν όλη η τάξη κατασκεύασε «κάθετες» ευθείες).

Συζήτηση: Αυτό το σενάριο παρουσιάζει μια μη λεκτική ανατροφοδότηση σε μια δραστηριότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων. Η επικοινωνία μας με τους μαθητές δεν περιορίζεται στη λεκτική επικοινωνία. Περιλαμβάνει επίσης μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κίνηση/στάση σώματος, επαφή με τα μάτια). Ο/η καθηγητής/τρια εδώ δείχνει την ικανοποίησή του/της για τη συνολική απόδοση των μαθητών. Ωστόσο, αυτή η ανατροφοδότηση δεν παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες σε μεμονωμένους μαθητές. Όλοι οι μαθητές, είτε κατάφεραν να σχεδιάσουν «κάθετες» γραμμές είτε όχι, έλαβαν την ίδια ανατροφοδότηση. Δεν δόθηκαν πληροφορίες για το εάν και γιατί η κάθε απάντηση ήταν σωστή ή όχι. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση εστιάστηκε στο τελικό προϊόν και όχι στη διαδικασία που ακολουθήθηκε.



Παράρτημα Ε:

Δραστηριότητες Εφαρμογής για την ομάδα Γ (Συναντήσεις 2-5)





Erasmus+

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



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καθορίζοντας κανόνες για την έτερο-αξιολόγηση (Γ2α)

Πριν από την εισαγωγή μιας δραστηριότητας έτερο- αξιολόγησης είναι καλό να διαπραγματευτείτε και να ορίσετε βασικούς κανόνες για το πώς οι μαθητές θα αξιολογούν τους συμμαθητές τους. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση πρέπει να αφορά μόνο στα κριτήρια επιτυχίας.

- Συζητήστε στην ομάδα σας άλλους βασικούς κανόνες που πιθανόν να χρειάζονται.

Κανόνες για εφαρμογή της έτερο-αξιολόγησης



Erasmus+

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



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καλλιεργώντας μία κουλτούρα που αποδέχεται τη διαφοροποίηση (Γ2β)

1. Εργαστείτε σε ομάδες και προτείνετε τρόπους να καλλιεργήσετε μία μαθησιακή κουλτούρα που αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των μαθητών και αποδέχεται πρακτικές διαφοροποίησης. Ανταλλάξτε τρέχουσες πρακτικές που φαίνεται να είναι αποτελεσματικές και εισηγηθείτε νέες δράσεις που μπορείτε να κάνετε για να την πετύχετε.
2. Γράψτε κάθε εισήγηση σε ένα χαρτί σημειώσεων (Post-it) και δημιουργήστε μια αφίσα που περιγράφει τα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας στην τάξη που ευνοεί την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Αξιολόγηση Ομαδικής Εργασίας (Γ3α)

1. Εργαστείτε ατομικά για να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα για να δείξετε πώς θα οργανώνετε μια ομαδική εργασία για να αξιολογήσετε τον καθορισμένο στόχο. Ο πίνακας αναφέρεται στις κύριες αποφάσεις που πρέπει να λαμβάνονται κατά την ανάθεση μιας ομαδικής εργασίας.
2. Στη συνέχεια, στην ομάδα σας συζητήστε τις αποφάσεις σας. Εξηγήστε τις αποφάσεις σας στην ομάδα και ανταλλάξτε σχόλια.
3. Με βάση τη συζήτηση στην ομάδα, θα αλλάζατε κάτι; Γιατί;

Υπολογισμός του όγκου στερεών

Σύσταση ομάδων	Οργάνωση ομάδων	Δραστηριότητα/ες	Αξιολόγηση
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αριθμός μελών: 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ανάθεση ρόλων από τον εκπαιδευτικό ➤ Ανάθεση ρόλων από την ομάδα ➤ Χωρίς ανάθεση ρόλων 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ατομική ➤ Ομαδική
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ομοιογενούς ικανότητας ➤ Μεικτής ικανότητας 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Καθορισμένο χρονοδιάγραμμα: ➤ Ελεύθερο χρονοδιάγραμμα: 		Αξιολόγηση ως προς: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τη συνεισφορά στην ομάδα ➤ Το αποτέλεσμα ➤ Τον βαθμό συνεργασίας
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μόνο αγόρια ➤ Μόνο κορίτσια ➤ Αγόρια και κορίτσια 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μόνο ομαδική εργασία ➤ Συνδυασμός ατομικής-ομαδικής εργασίας 		Τεχνική / τεχνικές αξιολόγησης:



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας μέσω μίας ρούμπρικας έτερο-αξιολόγησης (Γ3β)

1. Μελετήστε την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικα) έτερο-αξιολόγησης που δίνεται. Η κλίμακα έχει σχεδιαστεί για να βοηθά τους μαθητές να αξιολογούν τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας.
2. Εργαστείτε στις ομάδες σας για να αξιολογήσετε την κλίμακα με βάση την εμπειρία σας και το περιεχόμενο των τελευταίων 3 συναντήσεων. Εξετάστε:
 - τα κριτήρια που δίνονται
 - την περιγραφή των επιπέδων

Κριτήριο	Χρήζει βελτίωσης	Μέτριο / Αποδεκτό	Εξαιρετικό
1. Ατομική συμμετοχή στην ομάδα	Σπάνια ή ποτέ συνέβαλε στην εργασία της ομάδας	Τις περισσότερες φορές συνείσφερε στην εργασία της ομάδας	Πάντα συνείσφερε στην εργασία της ομάδας
2. Συμπεριφορά με σεβασμό στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας	Σπάνια ή ποτέ ενθάρρυνε ή στήριζε τις ιδέες των άλλων	Τις περισσότερες φορές ενθάρρυνε ή στήριζε τις ιδέες των άλλων	Πάντα ενθάρρυνε ή στήριζε τις ιδέες των άλλων
3. Ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών	Σπάνια ή ποτέ αντάλλαξε τις ιδέες/ τα ευρήματά του με την ομάδα	Τις περισσότερες φορές αντάλλαξε τις ιδέες/ τα ευρήματά του με την ομάδα	Πάντα αντάλλαξε τις ιδέες/τα ευρήματά του με την ομάδα
4. Συνεργασία και παροχή βοήθειας σε άλλους	Σπάνια ή ποτέ πρόσφερε βοήθεια σε άλλα μέλη της	Τις περισσότερες φορές πρόσφερε βοήθεια σε άλλα μέλη της	Πάντα πρόσφερε βοήθεια σε άλλα μέλη της

5. Οργάνωση δεδομένων και τελικού αποτελέσματος	Ήταν ανοργάνωτος και πρόσφερε ελάχιστον στην ολοκλήρωση της εργασίας	Εργαζόταν σε συνεργασία με τα άλλα μέλη για την οργάνωση του υλικού και ολοκλήρωση της εργασίας	Καθοδηγούσε την ομάδα, οργανώνοντας πληροφορίες και την ολοκλήρωση της εργασίας
--	--	---	---

3. Έχετε εισηγήσεις για αλλαγές/ βελτιώσεις;



Erasmus+

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



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Μελέτη Περίπτωσης «Ο μαθητής με αργό ρυθμό εργασίας» (Γ4α)

Μελέτη Περίπτωσης

Μετά τη διδασκαλία μιας σειράς μαθημάτων σχετικά με τις αλγεβρικές εκφράσεις, ο εκπαιδευτικός χορηγεί μια γραπτή αξιολόγηση με 15 ασκήσεις για να αξιολογήσει κατά πόσον οι μαθητές κατάφεραν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που έθεσε. Όταν αργότερα ο εκπαιδευτικός κατέγραψε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, διαπίστωσε ότι ένας μαθητής είχε ολοκληρώσει όλες τις ασκήσεις εκτός από τις τελευταίες 3. Ο συγκεκριμένος μαθητής είχε επιδείξει αργό ρυθμό στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και προηγουμένως.

1. Μελετήστε τη μελέτη περίπτωσης πιο πάνω.
2. Στη συνέχεια, συζητήστε στην ομάδα σας:
 - Ποιες πληροφορίες/δεδομένα έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη μάθηση του μαθητή;
 - Πώς σχολιάζετε τις ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά τη χορήγηση της αξιολόγησης, σε σχέση με τον συγκεκριμένο μαθητή;
 - Θα προτείνατε διαφορετική προσέγγιση; Γιατί;

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



Erasmus+

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



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Ανταπόκριση στις ερωτήσεις των μαθητών κατά τη χορήγηση (Γ4β)

Τα πιο κάτω σενάρια περιγράφουν ερωτήσεις / σχόλια 4 διαφορετικών μαθητών κατά τη χορήγηση μίας γραπτής αξιολόγησης για διαμορφωτικό σκοπό.

Μαθητής Α

Η άσκηση αυτή είναι σαν εκείνη που κάναμε χθες;

Μαθητής Β

Δεν κατάλαβα τις οδηγίες της άσκησης. Δεν μου είναι ξεκάθαρο τι πρέπει να κάνω.

Μαθητής Γ

Πρέπει να βρω το ΕΚΠ για να λύσω την άσκηση;

Μαθητής Δ

Η απάντηση είναι 7, σωστά;

1. Στη συνέχεια συζητήστε στις ομάδες σας.

- Πώς πρέπει να απαντήσω/ανταποκριθώ σε κάθε περίπτωση;
- Αν οι συγκεκριμένοι μαθητές υποβάλλουν τέτοια/παρόμοια ερωτήματα συχνά, πρέπει να κάνω κάποια ενέργεια;

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καταγραφή αποτελεσμάτων που διευκολύνει τη χρήση τους για διαμορφωτικό σκοπό (Γ5α)

1. Μελετήστε τις δύο δραστηριότητες που σας δόθηκαν Στη συνέχεια στην ομάδα σας.
 - Αναγνωρίστε κριτήρια αξιολόγησης για κάθε δραστηριότητα
 - Τοποθετήστε την κάθε δραστηριότητα στον πίνακα προδιαγραφών που δίνεται
 - Δημιουργήστε ένα έντυπο καταγραφής για να δείξετε πώς θα καταγράφατε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την χορήγηση της κάθε άσκησης;

Δραστηριότητα 1

Τα μήκη των τριών πλευρών ενός τριγώνου ΑΒΓ δίνονται από τις επόμενες παραστάσεις:

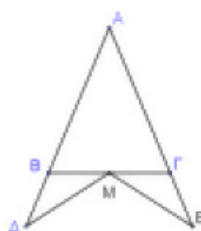
$$AB = 2 \cdot \sqrt[3]{2x} \cdot \sqrt[3]{4x^{-1}} \text{ cm} \quad , \quad B\Gamma = \frac{\sqrt{5x\sqrt{25}}}{\sqrt{x}} \text{ cm} \quad , \quad A\Gamma = \frac{(3^5 \cdot \sqrt{x})^2}{3^9 \cdot x} \text{ cm}$$

Αποδείξτε ότι το τρίγωνο ΑΒΓ είναι ορθογώνιο και βρέστε την ορθή γωνία.

Κριτήρια Αξιολόγησης

Δραστηριότητα 2

Το ΑΒΓ είναι ισοσκελές τρίγωνο (ΑΒ=ΑΓ)
και Μ είναι το μέσο της ΒΓ. Οι πλευρές
ΑΒ και ΑΓ επεκτείνονται έτσι ώστε ΒΔ=ΓΕ.
Αποδείξτε ότι ΜΔ=ΜΕ.



Κριτήρια Αξιολόγησης

--

Πίνακας Προδιαγραφών

Μαθησιακοί Στόχοι	ΓΝΩΣΗ	ΑΛΓΟΡΙΘΜΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Έντυπο Καταγραφής των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

--



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καταγραφή αποτελεσμάτων που διευκολύνει τη χρήση τους για διαμορφωτικό σκοπό (Γ5α)- Προτεινόμενες απαντήσεις

1. Μελετήστε τις δύο δραστηριότητες που σας δόθηκαν Στη συνέχεια στην ομάδα σας.
 - Αναγνωρίστε κριτήρια αξιολόγησης για κάθε δραστηριότητα
 - Τοποθετήστε την κάθε δραστηριότητα στον πίνακα προδιαγραφών που δίνεται
 - Δημιουργήστε ένα έντυπο καταγραφής για να δείξετε πώς θα καταγράφατε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την χορήγηση της κάθε άσκησης;

Δραστηριότητα 1

Τα μήκη των τριών πλευρών ενός τριγώνου ΑΒΓ δίνονται από τις επόμενες παραστάσεις:

$$AB = 2 \cdot \sqrt[3]{2x} \cdot \sqrt[3]{4x^{-1}} \text{ cm} \quad , \quad B\Gamma = \frac{\sqrt{5x}\sqrt{25}}{\sqrt{x}} \text{ cm} \quad , \quad A\Gamma = \frac{(3^5 \cdot \sqrt{x})^2}{3^9 \cdot x} \text{ cm}$$

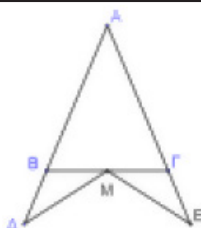
Αποδείξτε ότι το τρίγωνο ΑΒΓ είναι ορθογώνιο και βρείτε την ορθή γωνία.

Κριτήρια Αξιολόγησης

1. Πράξεις με δυνάμεις
2. Πράξεις με τετραφωνικές ρίζες
3. Εφαρμογή ιδιοτήτων των πράξεων στην απλοποίηση αλγεβρικών εκφράσεων
4. Τριγωνική ανισότητα
5. Εφαρμογή Πυθαγόρειου Θεωρήματος
6. Τεχνικές λύσης προβλήματος

Δραστηριότητα 2

Το ΑΒΓ είναι ισοσκελές τρίγωνο (ΑΒ=ΑΓ) και Μ είναι το μέσο της ΒΓ. Οι πλευρές ΑΒ και ΑΓ επεκτείνονται έτσι ώστε ΒΔ=ΓΕ. Αποδείξτε ότι ΜΔ=ΜΕ.



Κριτήρια Αξιολόγησης

1. Κριτήρια ίσων τριγώνων
2. Συμπληρωματικές γωνίες-γωνίες σε μία ευθεία
3. Τεχνικές λύσης προβλήματος



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καταγραφή αποτελεσμάτων που διευκολύνει τη χρήση τους για διαμορφωτικό σκοπό (Γ5β)

1. Το έντυπο καταγραφής που παρουσιάζεται πιο κάτω δείχνει την επίδοση 15 μαθητών/τριων σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα αξιολόγησης στα μαθηματικά.
2. Στις ομάδες σας μελετήστε τη δραστηριότητα αξιολόγησης και τα αποτελέσματα των μαθητών/τριων:
 - Τι πληροφορίες μας δίνει η καταγραφή αυτή;
 - Θα μπορούσε να βελτιωθεί ο τρόπος καταγραφής; Εάν ναι, πώς; Εάν όχι, γιατί;
 - Εάν διδάσκατε σε αυτό το τμήμα ποιο θα ήταν το επόμενο σας βήμα; Γιατί;

Έντυπο καταγραφής της αξιολόγησης

Δραστηριότητα Αξιολόγησης	A/α Μαθητή	Απάντηση	A/α Μαθητή	Απάντηση
	Η λύση της εξίσωσης $(x-3)(x-4)=2$ είναι: Α (3,4) Β (5,6) Γ (5,2) Δ (5, -2)	01	Γ	09
02		Β	10	Β
03		Α	11	Β
04		Β	12	Α
05		Β	13	Γ
06		Γ	14	Β
07		Β	15	Β
08		Β		



Erasmus+

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



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



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Ανταπόκριση στις ερωτήσεις των μαθητών κατά τη χορήγηση της αξιολόγησης (Γ5γ)

Τα 4 σενάρια που ακολουθούν (συζητήθηκαν ήδη στη συνάντηση 4), περιγράφουν τις ερωτήσεις/απορίες τεσσάρων μαθητών/τριών κατά τη χορήγηση μίας γραπτής αξιολόγησης για διαμορφωτικό σκοπό. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν παρόμοιες αντιδράσεις κάθε φορά που εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης, συζητήστε στις ομάδες σας τρόπους προσαρμογής της καταγραφής της αξιολόγησης ώστε να αναγνωρίζονται/παρακολουθούνται οι δυσκολίες αυτές.

Μαθητής Α

Η άσκηση αυτή είναι σαν εκείνη που κάναμε χθες;

Μαθητής Β

Δεν κατάλαβα τις οδηγίες της άσκησης. Δεν μου είναι ξεκάθαρο τι πρέπει να κάνω.

Μαθητής Γ

Πρέπει αν βρω το ΕΚΠ για να λύσω την άσκηση;

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

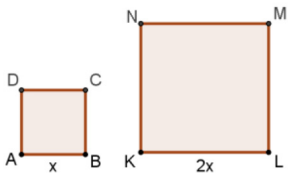


Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Δραστηριότητα Εφαρμογής - Καταγραφή της αξιολόγησης και διαφοροποίηση (Γ5δ)

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αρχεία που αφορούν στις επιδόσεις των μαθητών Α, Β και Γ σε 3 δραστηριότητες αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος μαθηματικών. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να αξιολογηθεί αν οι μαθητές είναι σε θέση να εκφράσουν μία ποσότητα ως ποσοστό ενός άλλου

Μαθησιακός Στόχος	Δραστηριότητα 1	Δραστηριότητα 2	Δραστηριότητα 3
Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να εκφράζουν μια ποσότητα ως ποσοστό μιας άλλης σε ποικίλες περιπτώσεις.	Εκφράστε τα 340g ως ποσοστό των 2kg	Βρείτε το ποσοστό αύξησης του εμβαδού ενός τετραγώνου όταν η πλευρά του διπλασιαστεί	Η Άννα πήγε για ψώνια. Ξόδεψε €70 από τα λεφτά της στην αγορά ενός φορέματος και το 20% από τα υπόλοιπα στην αγορά ενός υποκάμισου. Εξακολουθεί να έχει τα 2/3 των λεφτών που είχε αρχικά. Πόσα λεφτά είχε πριν αρχίσει να ξοδεύει;
Student A	$\frac{350}{2000} = \frac{x}{100} \Rightarrow$ $x = \frac{350 \cdot 100}{2000} \Rightarrow$ $x = 17.5\%$	 $\frac{3}{1} = \frac{a}{100} \Rightarrow a = 300\%$	
Student B	$x = \frac{350}{2000} \cdot 100\%$ $= 17.5\%$		
Student C	$x = \frac{350}{2000} \cdot 100\%$ $= 17.5\%$	$\frac{4x^2 - x^2}{x^2} \cdot 100\%$ $= 300\%$	

Σημείωση: το σημαίνει ότι ο μαθητής δεν κατάφερε να λύσει την άσκηση σωστά

1. Συζητήστε στις ομάδες σας:

- Ποιες πληροφορίες αξιολόγησης έχει συλλέξει ο καθηγητής σχετικά με την απόδοση κάθε μαθητή;
- Πώς ερμηνεύετε αυτά τα αποτελέσματα;

2. Τώρα, μελετήστε τα προφίλ των μαθητών αυτών:

<p>Η μαθήτρια Α είναι παιδί με μεταναστευτική βιογραφία. Ήρθε στη χώρα πριν από 2 μήνες και δεν μιλάει τη γλώσσα. Είναι πολύ ικανή στους υπολογισμούς που αφορούν στα μαθηματικά.</p>	<p>Η μαθήτρια Β είναι μαθήτρια που δυσκολεύεται στα μαθηματικά. Δυσκολεύεται να μεταφέρει τη νέα γνώση σε άλλο πλαίσιο. Προσπαθεί να αποστηθίσει τους κανόνες και ότι διδάσκεται στην τάξη αλλά δεν είναι σε θέση να βρει τον τρόπο/στρατηγική για την αποτελεσματική εφαρμογή τους στην επίλυση ασκήσεων ή προβλημάτων. Είναι απογοητευμένη και φοβάται ότι δεν ικανοποιεί τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς της για αυτήν.</p>	<p>Ο μαθητής Γ είναι μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Δυσκολεύεται να κατανοήσει τις γραπτές οδηγίες / περιεχόμενο, αλλά είναι πολύ ικανός στην επίλυση προβλημάτων όταν οι οδηγίες δίνονται προφορικά.</p>
--	--	--

3. Πιστεύετε ότι τα προφίλ των μαθητών παρέχουν οποιοσδήποτε επιπρόσθετες πληροφορίες που μπορούν να μας βοηθήσουν να ερμηνεύσουμε την απόδοσή τους στις τρεις δραστηριότητες;

<p>Μαθήτρια Α</p> <p>Μαθήτρια Β</p> <p>Μαθητής Γ</p>

4. Πώς θα προσαρμόζατε τη διδασκαλία σας για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας;

<p>Μαθήτρια Α</p> <p>Μαθήτρια Β</p> <p>Μαθητής Γ</p>



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



**Δραστηριότητα Εφαρμογής -
Καταγραφή της αξιολόγησης και διαφοροποίηση (Γ5δ)
- Προτεινόμενες Απαντήσεις**

Συζήτηση:

1. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες κατάφεραν να λύσουν σωστά την πρώτη δραστηριότητα αλλά για διαφορετικούς λόγους.
 - α) Για την πρώτη μαθήτρια: Η δραστηριότητα δηλώνεται σε μαθηματική συμβολική μορφή που είναι πολύ πιο εύκολο για μία μαθήτρια με μεταναστευτική βιογραφία, η οποία είναι καλή στα μαθηματικά αλλά δεν ξέρει να χειριστεί τη γλώσσα. Η συμβολική γραφή της επιτρέπει να ανακαλέσει μεθόδους που διδάχθηκε στη μητρική της γλώσσα.
 - β) Για τη δεύτερη μαθήτρια: Η εργασία είναι μια εφαρμογή παρόμοιων εργασιών που παρουσιάστηκαν από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
 - γ) Για τον τρίτο μαθητή: Οι οδηγίες της εργασίας είναι απλές και ενσωματώνονται στη συμβολική αναπαράσταση της εργασίας. Δεν υπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση.
2. Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν εφικτή για την πρώτη μαθήτρια, καθώς αυτή μπορούσε να αντλήσει τις απαραίτητες πληροφορίες από το γράφημα που παρέχεται και όχι από τη διατύπωση της δραστηριότητας. Το ίδιο ισχύει και για τον τρίτο μαθητή, καθώς η διατύπωση της εργασίας είναι απλή. Η δεύτερη μαθήτρια απέτυχε σε αυτήν τη δραστηριότητα καθώς δεν είναι σε θέση να μεταφέρει και να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις της σε άγνωστο συγκείμενο.
3. Η τρίτη δραστηριότητα περιλαμβάνει την επέκταση της διατύπωσης. Η πρώτη μαθήτρια απέτυχε λόγω γλωσσικών ελλείψεων. Η δεύτερη μαθήτρια απέτυχε επειδή η εργασία περιλαμβάνει μια στρατηγική επίλυσης προβλημάτων. Ο τρίτος μαθητής δεν μπόρεσε να ακολουθήσει τις οδηγίες που περιγράφονται στην εκτεταμένη διατύπωση του προβλήματος.