

# **Ο γραμματισμός στην αξιολόγηση στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών**

*Ελισάβετ Λαζαράκου*

## **Εισαγωγή**

Ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα και το εξωτερικό αναφέρουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται ανεπαρκώς κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης των μαθητών τους όταν θα αναλάβουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Chen, 2005· Graham, 2005· Popham, 2004· 2011). Ακόμα και αυτοί που έχουν παρακολουθήσει πανεπιστημιακά μαθήματα στο αντικείμενο της αξιολόγησης, βρίσκουν δύσκολο να ενσωματώσουν αποτελεσματικά όσα διδάχθηκαν στο καθημερινό διδακτικό τους έργο (Volante & Fazio, 2007). Όπως δηλώνουν, το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεων και δεξιοτήτων αξιολόγησης που κατέχουν έχει αποκτηθεί εμπειρικά (Μαυρομάτης κ.ά., 2008). Τα ανωτέρω ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ικανότητα των αρχάριων εκπαιδευτικών να διενεργούν κατάλληλη, έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση δεν είναι αυτονόητη αλλά μάλλον αποτελεί ζητούμενο. Η συναφής βιβλιογραφία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των γνώσεων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και στάσεων που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκτελούν με επάρκεια το έργο της αξιολόγησης στην τάξη και συναπαρτίζουν τον λεγόμενο *γραμματισμό στην αξιολόγηση* (DeLuca et al., 2013).

## **1. Η έννοια του γραμματισμού στην αξιολόγηση**

Το ενδιαφέρον των μελετητών για τα επίπεδα γραμματισμού των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση εγείρεται έντονα από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα, όταν η αγγλοσαξωνική εκπαιδευτική πολιτική επιδίδεται στην κατάρτιση καταλόγων επαγγελματικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Assessment of Students, 1990· ACACA, 1995· NBPTS, 2012· CCSSO, 2017· NCME, 2017· Standards for Teacher Competence in Educational). Οι πρώιμες αυτές εννοιολογήσεις του όρου περιορίζουν τον γραμματισμό στην αξιολόγηση σε τυποποιημένες μετρήσεις επαγγελματικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Από την αρχική αυτή φάση μέχρι σήμερα διάφοροι ορισμοί του γραμματισμού στην αξιολόγηση έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία, αντίστοιχοι με τις διαφοροποιημένες

προσλήψεις της έννοιας από τους διάφορους μελετητές της (Stiggins, 1991· Brookhart, 1999· 2011· Willis et al., 2013). Ο R. J. Stiggins (1991) ορίζει τον γραμματισμό στην αξιολόγηση ως ένα σύνολο θεμελιωδών γνώσεων και διαδικασιών αξιολόγησης και απαριθμεί τις βασικές ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβαίνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εφαρμόζει την εκάστοτε ενδεδειγμένη πρακτική αξιολόγησης στην τάξη του. Αρκετά χρόνια αργότερα, ο W. J. Popham (2011) διευκρινίζει ότι το ζητούμενο για τον εγγράμματο εκπαιδευτικό δεν είναι να προβαίνει σε εξειδικευμένες και δυσνόητες διαδικασίες και μετρήσεις, αλλά κυρίως να κατανοεί τις έννοιες και τις διαδικασίες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνει για τους μαθητές του στο πεδίο της αξιολόγησης.

Στις μέρες μας, η ευρεία επικράτηση της έννοιας «αξιολόγηση για τη μάθηση» (*assessment for learning*) έχει επιφέρει σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια του γραμματισμού στην αξιολόγηση (Stiggins, 2005· Wiliam, 2011· Andrade, 2013). Γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι η αξιολόγηση, όταν υλοποιείται κατάλληλα, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο ενδυνάμωσης της μάθησης την οποία αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο. Κατά συνέπεια, οι νεότερες προσλήψεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση επικεντρώνονται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να προωθεί διαδικασίες αξιολόγησης που ενδυναμώνουν τη μάθηση. Ειδικότερα, να εξισορροπεί τη χρήση διαμορφωτικών και αθροιστικών τύπων αξιολόγησης, να σχεδιάζει περιστάσεις αξιολόγησης για την αποτύπωση της αναπτυξιακής προόδου κάθε μαθητή, να δίνει εξατομικευμένη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, να ενσταλάζει στους μαθητές την αίσθηση ευθύνης για τη μάθηση που αποκτούν. Και ακόμα, να κοινοποιεί τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση στους μαθητές και στους γονείς τους και να συνεργάζεται με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου με τρόπο ώστε να προάγει περαιτέρω τη μάθηση για κάθε μαθητή του χωριστά (Hill, Cowie et al., 2010· DeLuca et al., 2015).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υιοθετεί ένα διευρυνόμενο μοντέλο του γραμματισμού στην αξιολόγηση το οποίο, εκτός από τη γνώση των συναφών εννοιών και την απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβάνει την καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών διαστάσεων που συνδέονται με την άσκηση του έργου της αξιολόγησης (Allal, 2013· DeLuca et al., 2013· Livingston & Hutchinson, 2017· Pastore & Andrade, 2019). Υποστηρίζεται ότι ο γραμματισμός στην αξιολόγηση χρειάζεται, εκτός των άλλων, να ρίχνει φως στην ξεχωριστή ταυτότητα που αναπτύσσει κάθε εκπαιδευτικός ως αξιολογητής, στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που διαμορφώνει σε συνάρτηση πάντοτε με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου ασκεί το έργο του (Herppich et al., 2017· Torrance & Forde, 2017· Looney et al., 2018).

## **2. Γραμματισμός στην αξιολόγηση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών**

Ποιες είναι λοιπόν οι μαθησιακές ανάγκες των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πεδίο της αξιολόγησης; Πώς μπορεί να γεφυρωθεί η απόσταση ανάμεσα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και στις απαιτήσεις που προβάλλει η εκπαιδευτική πράξη; Πού πρέπει να εστιαστεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν την ταυτότητα του αξιολογητή εντός του υφιστάμενου σχολικού συστήματος; Η σύγχρονη βιβλιογραφία μελετά το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συγκροτούν τον *γραμματισμό* στην αξιολόγηση προσδιορίζοντας τα εξής σημεία:

- γνώση του «τι αξιολογώ», «γιατί αξιολογώ», «πώς αξιολογώ» παράλληλα με τη γνώση της ορολογίας και των συναφών διαδικασιών
- ικανότητα ενσωμάτωσης των διαδικασιών αξιολόγησης στις ποικίλες και σύνθετες διδακτικές περιστάσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του οποίου εφαρμόζονται
- ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους μαθητές, τους γονείς και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας
- ικανότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ανάπτυξη συναντίληψης σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης που θα ενδυναμώσουν τη μάθηση των μαθητών
- επίγνωση των ηθικών ζητημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση και των επιπτώσεων της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και στο πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη
- καλλιέργεια στάσεων, διαθέσεων και αντιλήψεων που συγκροτούν την ατομική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή (Pastore & Andrade, 2019· Stiggins 2005· Xu & Brown, 2016)

Το παραπάνω φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και στάσεων είναι απαραίτητο να αποσαφηνίζεται και να επικαιροποιείται διαρκώς ακολουθώντας τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης και τις τρέχουσες ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Gotch & French, 2014· Conn et al., 2022). Υπηρετώντας την αντίληψη αυτή, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία παράγονται μέσω της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο πεδίο του γραμματισμού των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση.

### 3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου γραμματισμού τον οποίο αποκτούν οι φοιτητές στο αντικείμενο της αξιολόγησης κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση ώστε να διαπιστωθούν οι δυνατότητες και οι ελλείψεις που έχουν με την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών και πριν την είσοδό τους στην εκπαιδευτική πράξη. Απώτερος σκοπός είναι η ανατροφοδότηση της πανεπιστημιακής προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και η κατά το δυνατόν σύζευξη της αφενός με τις σύγχρονες θεωρήσεις του γραμματισμού και αφετέρου με τις απαιτήσεις που θέτει η εκπαιδευτική πράξη. Δεδομένου ότι ελλείψεις στο πεδίο του γραμματισμού διαπιστώνονται ερευνητικά ακόμα και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν διαστάσεις στις οποίες πρέπει να εστιαστεί και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Volante & Fazio, 2007· Siegel & Wissehr, 2011· DeLuca et al., 2015). Επιδιώκεται επιπλέον να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό η ευρύτερη παιδαγωγική κατάρτιση την οποία λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές επηρεάζει τον γραμματισμό τους στο πεδίο της αξιολόγησης και προς ποια κατεύθυνση.

Η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο γραμματισμού στην αξιολόγηση το οποίο αποκτούν οι φοιτητές ύστερα από την ολοκλήρωση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος στο γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης; Πιο συγκεκριμένα:
  - Ποιος είναι ο σκοπός τον οποίο υπηρετεί η αξιολόγηση;
  - Ποιο είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης;
  - Ποιες μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης επιλέγονται σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση;
  - Ποια είναι η διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης;
  - Ποια επικοινωνία πρέπει να επιδιώκεται με τα ενδιαφερόμενα μέρη (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς του σχολείου, στελέχη της εκπαίδευσης) για την εξυπηρέτηση των σκοπών της αξιολόγησης;
2. Πώς διαφοροποιείται το επίπεδο γραμματισμού στην αξιολόγηση ανάλογα με την ευρύτερη παιδαγωγική κατάρτιση την οποία λαμβάνουν οι φοιτητές μέσω των σπουδών τους;

#### 3.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 38 προπτυχιακοί φοιτητές (11 άνδρες, 28,9 % και 27 γυναίκες, 71,05%), εκ των οποίων οι 26 (8 άνδρες, 30,8% και 18 γυ-

ναίκες, 69,2%) ήταν φοιτητές του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ομάδα Α) και οι 12 (3 άνδρες, 25% και 9 γυναίκες, 75%) ήταν φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ομάδα Β). Οι φοιτητές της Ομάδας Α παρακολούθησαν το προπτυχιακό μάθημα «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» του Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής & της Εκπαίδευσης», η επιτυχής ολοκλήρωση του οποίου προσφέρει παιδαγωγική επάρκεια στους φοιτητές για να διδάξουν στο Λύκειο ως εκπαιδευτικοί τα μαθήματα της ειδικότητάς τους. Οι φοιτητές της Ομάδας Β είναι υποψήφιοι δάσκαλοι και παρακολούθησαν το προπτυχιακό μάθημα επιλογής «Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας: παιδαγωγική – διδακτική προσέγγιση». Το περιεχόμενο των δύο μαθημάτων ήταν ταυτόσημο με μόνη διαφοροποίηση στα παραδείγματα και τις εφαρμογές που για την Ομάδα Α αναφέρονταν στο Λύκειο ενώ για την Ομάδα Β στο Δημοτικό Σχολείο. Το βασικό αντικείμενο σπουδών καθεμιάς από τις δύο ομάδες (Οικονομικές Επιστήμες για την Ομάδα Α και Παιδαγωγικά για την Ομάδα Β) διαφοροποιεί τις δύο ομάδες ως προς το επίπεδο παιδαγωγικής εκπαίδευσης, με την Ομάδα Β να έχει λάβει κατά τεκμήριο πιο στέρεη παιδαγωγική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της έρευνας θεωρήθηκε ότι η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να επηρεάζει το επίπεδο του γραμματισμού των φοιτητών στο αντικείμενο της αξιολόγησης και ακολούθως αποτέλεσε την αφορμή για τη θέση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.

***Πίνακας:** Κατανομή φοιτητών ανά ομάδα ανάλογα με το φύλλο, το πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο φοιτούν και το μάθημα το οποίο παρακολούθησαν*

| Ομάδες         | Αριθμός φοιτητών                                | Πανεπιστημιακό Τμήμα                                                                  | Μάθημα το οποίο παρακολούθησαν                                                                                                                                                      |
|----------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ομάδα Α</b> | 26<br>(8 άνδρες, 30,8% και 18 γυναίκες, 69,23%) | Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών                                                        | «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» (επιλογής, προσφέρεται στους τελειόφοιτους φοιτητές)                                                                                                      |
| <b>Ομάδα Β</b> | 12<br>(3 άνδρες, 25 % και 9 γυναίκες, 75%)      | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών | «Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας: παιδαγωγική – διδακτική προσέγγιση» (επιλογής, προσφέρεται στους φοιτητές του 3 <sup>ου</sup> , 5 <sup>ου</sup> & 7 <sup>ου</sup> εξαμήνου) |
| <b>Σύνολο</b>  | 38 (11 άνδρες, 28,9 % και 27 γυναίκες, 71,05%)  |                                                                                       |                                                                                                                                                                                     |

### 3.2. Μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022, με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του εξαμηνιαίου προπτυχιακού μαθήματος στο γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι φοιτητές καθεμιάς από τις δύο ομάδες κλήθηκαν να απαντήσουν ατομικά σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο τεσσάρων ανοικτών ερωτήσεων. Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, υπήρξε η διασφάλιση ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν θα επηρεάσει τη βαθμολογία στο μάθημα. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ακολούθησε τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην ποιοτική έρευνα. Οι απαντήσεις των φοιτητών στις τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η μελέτη των απαντήσεων οδήγησε στην κωδικοποίηση σε θέματα και υποθέματα και αποδόθηκαν οι κατηγορίες κάθε ερώτησης. Οι κώδικες ποσοτικοποιήθηκαν ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους και επιχειρήθηκε η ερμηνεία τους (Mason, 2011· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Προσοχή δόθηκε στον αντικειμενικό καθορισμό των κατηγοριών και ειδικότερα στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού.

### 3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα ερωτήματα του R. J. Stiggins (1991) και των συνεργατών του το οποίο έχει αξιοποιηθεί αυτούσιο ή με τις παραλλαγές του σε μια σειρά ερευνών σε όλο τον κόσμο για τη διερεύνηση του επιπέδου γραμματισμού στην αξιολόγηση (Classroom Assessment Literacy Inventory, Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students). Τα τέσσερα ερωτήματα με τις υποκείμενες διευκρινίσεις τους ανιχνεύουν τις γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές που είναι απαραίτητες στον εκπαιδευτικό προκειμένου να ασκήσει το έργο της καθημερινής αξιολόγησης στην τάξη του. Προσφέρουν παράλληλα ενδείξεις για τις διαθέσεις και τις στάσεις που έχει αναπτύξει απέναντι στον ρόλο του ως αξιολογητή.

- **Γιατί αξιολογούμε;** Το ερώτημα εξετάζει τον σκοπό για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με τα ερωτήματα: α. ποια είναι η χρήση των δεδομένων τα οποία συλλέγονται μέσω της αξιολόγησης και β. πώς διασφαλίζεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης. Ο σκοπός της αξιολόγησης παραπέμπει στις τρεις λειτουργίες της αξιολόγησης, διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική.

- **Τι αξιολογούμε;** Το ερώτημα διερευνά το είδος των δεδομένων τα οποία

συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησης, όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών αλλά και τις συναισθηματικού χαρακτήρα ιδιότητες και συμπεριφορές. Εμμέσως διερευνάται η εμπιστοσύνη που έχει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του ως αξιολογητή και οι διαθέσεις που έχει αναπτύξει απέναντι στην άσκηση του ρόλου του αξιολογητή.

- **Πώς αξιολογούμε;** Το ερώτημα αναφέρεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Διερευνά την ποικιλία και την καταλληλότητα των εργαλείων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για κάθε περίπτωση αξιολόγησης, τη νόρμα αναφοράς που χρησιμοποιεί, τη δυνατότητα να ερμηνεύει τα δεδομένα που συλλέγει, την ενεργοποίηση των μαθητών του στην αξιολόγησή τους καθώς και την παροχή ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της μαθησιακής προόδου και των διδακτικών πρακτικών. Εμμέσως διερευνάται η συσχέτιση της αξιολόγησης με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία καθώς και η ανάπτυξη κλίματος αξιολόγησης στην τάξη.

- **Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;** Το ερώτημα διερευνά τους τρόπους διαχείρισης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από μέρους του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας, πώς αξιοποιούνται τα δεδομένα της αξιολόγησης για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με συγκεκριμένους μαθητές, τον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Εξετάζονται οι τρόποι κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προς τους ενδιαφερόμενους γονείς, τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τα στελέχη της εκπαίδευσης καθώς και η τυχόν αξιοποίησή τους για τον συλλογικό αναστοχασμό με σκοπό την περαιτέρω προαγωγή της επαγγελματικής γνώσης.

#### **4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων**

Η 1<sup>η</sup> ερώτηση «Γιατί αξιολογούμε;» αφορά στον σκοπό για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων της 1<sup>ης</sup> ερώτησης ανέδειξε μία (1) κατηγορία και τρεις (3) κώδικες (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στην 1<sup>η</sup> ερώτηση (Γιατί αξιολογούμε;)

| Θέμα 1: Γιατί αξιολογούμε; |                                                                          | Συχνότητες ανά ομάδα |            |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Κατηγορίες                 | Κώδικες                                                                  | ΟΜΑΔΑ Α              | ΟΜΑΔΑ Β    |
| Ο σκοπός της αξιολόγησης   | 1. Έλεγχος του επιπέδου των γνώσεων/γνωστικών δεξιοτήτων                 | 20 (76,95%)          | 5 (41,6 %) |
|                            | 2. Ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας | 24 (92,3%)           | 10 (83,3%) |
|                            | 3. Ανατροφοδότηση του μαθητή με σκοπό την μαθησιακή του πρόοδο           | 11 (42,3%)           | 8 (66,7%)  |

Οι περισσότεροι φοιτητές της Ομάδας Α και αρκετοί φοιτητές της Ομάδας Β επικεντρώνονται στον έλεγχο του επιπέδου των γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές. Φαίνεται μάλιστα ότι προσανατολίζονται στις διαμορφωτικές λειτουργίες της αξιολόγησης καθώς υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση υπηρετεί την ανατροφοδότηση, του εκπαιδευτικού πρωτίστως με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και του μαθητή δευτερευόντως με σκοπό τη μαθησιακή του πρόοδο. Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν ότι οι φοιτητές της Ομάδας Α επικεντρώνονται κυρίως στην επίτευξη των διδακτικών στόχων ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β αναφέρονται στην επίτευξη ευρύτερων μαθησιακών στόχων.

- Η αξιολόγηση δίνει ανατροφοδότηση στον δάσκαλο για το αν πέτυχαν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και οι δικοί του στόχοι (ομάδα Α)
- Συμβάλλει στη βελτίωση και την πρόοδο, δείχνει τι διδάχτηκε σωστά, τι έγινε κατανοητό ώστε να γίνουν οι απαιτούμενες αλλαγές και βελτιώσεις (Ομάδα Α)
- Ο μαθητής γνωρίζει τα δυνατά του σημεία, επιβεβαιώνει τις δυνατότητές του και συνειδητοποιεί παράλληλα τι πρέπει να προσέξει περισσότερο (Ομάδα Β)

Η συγκριτική θεώρηση των απαντήσεων των δύο Ομάδων οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι φοιτητές της Ομάδας Β θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει κυρίως στην ανατροφοδότηση του μαθητή έναντι της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού υιοθετώντας περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις.

Η 2<sup>η</sup> ερώτηση «Τι αξιολογούμε;» αφορά στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων της 2<sup>ης</sup> ερώτησης ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και επτά (7) κώδικες (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2:** Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στη 2<sup>η</sup> ερώτηση  
(Τι αξιολογούμε;)

| Θέμα 2: Τι αξιολογούμε;        |                                                                 | Συχνότητες ανά Ομάδα |           |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------|-----------|
| Κατηγορίες                     | Κώδικες                                                         | ΟΜΑΔΑ Α              | ΟΜΑΔΑ Β   |
| Το αντικείμενο της αξιολόγησης | 1. γνώσεις, γνωστικές δεξιότητες                                | 26 (100%)            | 12 (100%) |
|                                | 2. ενδιαφέρον, συμμετοχή στο μάθημα, προσπάθεια, επιμέλεια      | 20 (76,9%)           | 7 (58,3%) |
|                                | 3. αλληλεπίδραση συνεργατικότητα                                | 8 (30,8%)            | 4 (41,6%) |
|                                | 4. συναισθήματα μαθητών                                         | 5 (19,2%)            | 5 (41,7%) |
|                                | 5. συμπεριφορά μαθητών                                          | 5 (19,2%)            | 3 (25%)   |
| Οι νόρμες αναφοράς             | 6. επίδοση σε σχέση με τους στόχους, πραγματοκεντρική νόρμα     | 18 (69,2%)           | 5 (41,7%) |
|                                | 7. ατομική πρόοδος στην πορεία του χρόνου, εξατομικευμένη νόρμα | 7 (26,9%)            | 6 (50%)   |

Οι φοιτητές και των δύο ομάδων αναγνωρίζουν ομόφωνα ότι οι γνώσεις/γνωστικές δεξιότητες των μαθητών είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης. Αναφέρουν δευτερευόντως μία σειρά συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών όπως το ενδιαφέρον, η συμμετοχή, η προσπάθεια, η επιμέλεια καθώς και η διάθεση για αλληλεπίδραση και συνεργατικότητα. Μερίδα φοιτητών θεωρεί ότι αντικείμενο της αξιολόγησης είναι εκτός των άλλων τα συναισθήματα των μαθητών και η συμπεριφορά τους στο μάθημα.

- *Η αξιολόγηση διαπιστώνει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών κι αν κατέχουν την απαιτούμενη γνώση (Ομάδα Α)*
- *Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη συμμετοχή του μαθητή και την επιμέλεια και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για τις υποχρεώσεις του (Ομάδα Α)*
- *Η αξιολόγηση συλλέγει δεδομένα για τον βαθμό εμπέδωσης των γνωστικών αντικειμένων, για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη και την συναισθηματική κατάσταση κάθε μαθητή, για το ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και για την ίδια την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητές του (Ομάδα Β)*

Η συγκριτική θεώρηση των απαντήσεων των δύο Ομάδων οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι φοιτητές της Ομάδας Α υιοθετούν προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, στην προσπάθεια και την επιμέλεια συγκριτικά με τους φοιτητές της Ομάδας Β οι οποίοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Οι φοιτητές της Ομάδας Β υποστηρίζουν επίσης την εξατομικευμένη νόρμα αναφοράς δίνοντας έμφαση στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στην πορεία του χρόνου έναντι της στιγμιαίας επίδοσης που αποτυπώνεται σε ένα τεστ.

Η 3<sup>η</sup> ερώτηση «Πώς αξιολογούμε;» αφορά στις διαδικασίες και στις πρακτικές που ακολουθούμε κατά την αξιολόγηση. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και δέκα (10) κώδικες (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3:** Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στην 3<sup>η</sup> ερώτηση (Πώς αξιολογούμε;)

| Θέμα 3: Πώς αξιολογούμε;     |                                                                                           | Συχνότητες ανά Ομάδα |            |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Κατηγορίες                   | Κώδικες                                                                                   | ΟΜΑΔΑ Α              | ΟΜΑΔΑ Β    |
| Τεχνικές αξιολόγησης         | 1. προφορική/γραφτή εξέταση (τεστ), ερωταποκρίσεις                                        | 23 (88,5%)           | 11 (100%)  |
|                              | 2. ασκήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος, κατ' οίκον εργασίες                                | 13 (50%)             | 3 (25%)    |
|                              | 3. θέση κριτηρίων με βάση του στόχους                                                     | 10 (38,5%)           | 6 (50%)    |
|                              | 4. εναλλακτικές τεχνικές (παρατήρηση, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, κατασκευές κτλ.) | 8 (30,8%)            | 10 (83,3%) |
|                              | 5. ομαδικές συνθετικές εργασίες (project)                                                 | 8 (30,8%)            | 9 (75%)    |
|                              | 6. διάλογος, συζήτηση στην τάξη                                                           | 7 (26,9%)            | 6 (50%)    |
|                              | 7. ατομικός φάκελος μαθητή (portfolio)                                                    | 7 (26,9%)            | 9 (75%)    |
|                              | 8. αυτοαξιολόγηση ετεροαξιολόγηση                                                         | 7 (26,9%)            | 7 (58,3%)  |
| Η διενέργεια της αξιολόγησης | 9. συμβατή με τα χαρακτηριστικά των μαθητών                                               | 11 (42,3%)           | 4 (58,3%)  |
|                              | 10. συμβατή με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μέθοδο διδασκαλίας                           | 10 (38,5%)           | 5 (33,3%)  |

Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν ότι γνωρίζουν μία ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης, ανάμεσα στις οποίες υπερτερούν οι καθιερωμένες τεχνικές αξι-

ολόγησης όπως η προφορική/γραφτή εξέταση, τα τεστ και οι ερωταποκρίσεις. Αναφέρονται παράλληλα σε εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης (παρατήρηση, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, κατασκευές κτλ.) κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στις ομαδικές συνθετικές εργασίες, στον διάλογο/συζήτηση, στον Ατομικό Φάκελο Μαθητή και στην αυτοξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση.

- *Προφορική εξέταση, γραπτή εξέταση, εναλλακτικές μεθόδους όχι μόνο το επίπεδο των γνώσεων που κάθε μαθητής έχει κατακτήσει αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές του τις κλήσεις και τον συλλογισμό του, αξιολόγηση μέσω ζωγραφιάς, παιχνιδιού ρόλων, κατασκευής, πειράματος, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση (Ομάδα Α)*
- *Portfolio, συστηματική παρατήρηση – σημειώσεις, τεστ – ασκήσεις σύντομης απάντησης, ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις – επίλυση προβλημάτων, αυτοαξιολόγηση – ετεροαξιολόγηση, περιγραφική αξιολόγηση (Ομάδα Β)*

Οι απαντήσεις των φοιτητών των δύο ομάδων δείχνουν ότι οι φοιτητές της Ομάδας Β συγκριτικά με τους φοιτητές της Ομάδας Α προκρίνουν σταθερά τις εναλλακτικές τεχνικές έναντι των παραδοσιακών. Ως προς τη διενέργεια της αξιολόγησης, οι φοιτητές και των δύο ομάδων θεωρούν ότι θα πρέπει να σχεδιάζεται ώστε να είναι συμβατή με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και εναρμονισμένη με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας στην οποία εντάσσεται.

- *Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συμβατή με τη μέθοδο διδασκαλίας και το γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών (Ομάδα Α)*
- *Ο εκπαιδευτικός σε ένα αρχικό στάδιο, γνωρίζει τους μαθητές του και διακρίνει κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του κάθε παιδιού, που θα τον βοηθήσουν να σχεδιάσει την αξιολόγηση (Ομάδα Β)*

Η 4<sup>η</sup> ερώτηση «Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;», αφορά στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και στην επικοινωνία με τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και τέσσερις (4) κώδικες (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στην 4<sup>η</sup> ερώτηση  
(Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;)

| Θέμα 4: Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης; |                                                                                                 | Συχνότητες ανά Ομάδα |            |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Κατηγορίες                                                   | Κώδικες                                                                                         | ΟΜΑΔΑ Α              | ΟΜΑΔΑ Β    |
| Διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης                 | 1. Ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία του και την πρόοδο των μαθητών του | 25 (96,1%)           | 10 (83,3%) |
|                                                              | 2. Ανατροφοδότηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη μαθησιακή του πρόοδο            | 14 (53,8%)           | 10 (83,3%) |
|                                                              | 3. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για τη βαθμολόγηση των μαθητών                                  | 7 (26,9%)            | 4 (33,3%)  |
| Ενημέρωση/συνεργασία                                         | 4. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για την ενημέρωση των γονέων                                    | 2 (7,69%)            | 10 (83,3%) |

Οι φοιτητές και των δύο ομάδων αναφέρονται στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη διδασκαλία του και με την πρόοδο των μαθητών του καθώς και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές σχετικά με τη μαθησιακή τους πρόοδο. Λιγότεροι φοιτητές επισημαίνουν την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τη βαθμολόγηση των μαθητών.

- Τα αποτελέσματα τα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να δει σε τι επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές του και να προσαρμόσει το μάθημά του στα δεδομένα τους και για να αξιολογήσει ο ίδιος την διδασκαλία του (Ομάδα Α)
- Ο εκπαιδευτικός κάνει γνωστό στους γονείς το μαθησιακό και κοινωνι-

*κό επίπεδο των παιδιών τους μέσω βαθμολογίας σε κάθε τρίμηνο, ενημερώσεων στον χώρο του σχολείου, τηλεφώνου -αν χρειαστεί-, μικρών σημειωμάτων κτλ. (Ομάδα Β, 3)*

Η σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων δείχνει ότι οι φοιτητές της Ομάδας Β αναγνωρίζουν σε μεγάλο ποσοστό την ανάγκη ενημέρωσης των γονέων συγκριτικά με τους φοιτητές της Ομάδας Α οι οποίοι αναφέρονται πολύ λιγότερο στην ανάγκη αυτή. Κανείς από τους φοιτητές των δύο ομάδων δεν αναφέρεται στο ζήτημα της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τους σκοπούς της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

### **5. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Τα συμπεράσματα της έρευνας βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν ήταν τα εξής:

Ως προς τη χρήση των εννοιών/όρων, οι φοιτητές και των δύο ομάδων φαίνεται ότι έχουν αποσαφηνίσει το θεωρητικό/επικοινωνιολογικό πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της αξιολόγησης. Ως σκοπό της αξιολόγησης οι φοιτητές της Ομάδας Α αντιλαμβάνονται κυρίως τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β αναφέρονται επιπλέον σε ευρύτερες κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Και οι δύο ομάδες προτάσσουν τη διαμορφωτική λειτουργία έναντι της αθροιστικής, αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο της ανατροφοδότησης. Προτάσσουν ωστόσο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έναντι της ανατροφοδότησης του μαθητή, παρατήρηση η οποία επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Siegel & Wissehr, 2011). Διαπιστώνεται εξ αυτού η ανάγκη καλύτερης εμπέδωσης της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία επικεντρώνεται στην ανατροφοδότηση του μαθητή με σκοπό την προαγωγή της μάθησης.

Οι φοιτητές στο σύνολό τους αναφέρουν ως βασικό αντικείμενο της αξιολόγησης τις γνώσεις και τις γνωστικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές ενώ αρκετοί κάνουν επιπλέον μνεία στο ενδιαφέρον, στη συμμετοχή, στην προσπάθεια και στην επιμέλεια που επιδεικνύουν αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους κυρίως υποχρεώσεις. Οι κοινωνικοσυναισθηματικού χαρακτήρα ικανότητες και στάσεις αναφέρονται δευτερευόντως και κυρίως από τους φοιτητές της Ομάδας Β, διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται από προγενέστερες έρευνες (James & Pedder, 2006). Ως προς τη νόρμα αναφοράς οι φοιτητές της Ομάδας Α προτάσσουν την πραγματοκεντρική ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β την εξατομικευμένη νόρμα. Θεωρούμε ότι ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των φοιτητών της Ομάδας Α είναι εν μέρει αναμενόμενος και δικαιολογημένος αν

λάβουμε υπόψη μας ότι προορίζονται να δραστηριοποιηθούν επαγγελματικά στη βαθμίδα του Λυκείου.

Όλοι οι φοιτητές φαίνεται ότι έχουν αποκτήσει αρκετά καλή γνώση των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης. Οι φοιτητές της Ομάδας Α αναφέρονται περισσότερο στις παραδοσιακές τεχνικές ελέγχου της ακαδημαϊκής επίδοσης που έχουν επίκεντρο τον εκπαιδευτικό ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β κάνουν επιπλέον λόγο για εναλλακτικές τεχνικές αναγνωρίζοντας την ανάγκη διαφοροποίησης της αξιολόγησης ανάλογα με τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Young & Jackman, 2014). Αρκετοί φοιτητές και των δύο ομάδων αναφέρονται επιπροσθέτως σε πλαίσια κριτηρίων, αυτοσχέδιες ρουμπρίκες και άλλα εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης, γεγονός το οποίο μαρτυρά την εξοικείωσή τους με πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης της καθημερινής σχολικής εργασίας. Οι περιορισμένες αναφορές σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης/ετεροαξιολόγησης, κυρίως από τους φοιτητές της Ομάδας Α, φανερώνουν την επικράτηση παλιότερων αντιλήψεων σύμφωνα με τις οποίες η ανατροφοδότηση του μαθητή εκπορεύεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό και πολύ λιγότερο από τον ίδιο τον μαθητή ή τους συμμαθητές του (William, 2011· Havnes et al., 2012). Στους φοιτητές της Ομάδας Β είναι περισσότερο ενισχυμένη η διάθεση ενεργοποίησης των μαθητών σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.

Η διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης συνδέεται για τους φοιτητές της Ομάδας Α κυρίως με την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, λιγότερο με την ανατροφοδότηση του μαθητή και σχεδόν καθόλου με την ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Υιοθετώντας συγκριτικά μία περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση, οι φοιτητές της Ομάδας Β επικεντρώνονται περισσότερο στην ανατροφοδότηση του μαθητή έναντι του εκπαιδευτικού και αναγνωρίζουν την ανάγκη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Εκείνο το οποίο δεν εμφανίζεται καθόλου στις απαντήσεις των φοιτητών είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας καθώς και μεταξύ αυτών και των στελεχών της εκπαίδευσης προς όφελος των μαθητών. Η έλλειψη πνεύματος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας εντοπίζεται ως εύρημα και σε άλλες έρευνες (Allal, 2013).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι φοιτητές και των δύο ομάδων έχουν αναπτύξει καλή γνώση του βασικού θεωρητικού/εννοιολογικού πλαισίου της αξιολόγησης καθώς και μιας ποικιλίας παραδοσιακών και εναλλακτικών πρακτικών για τις οποίες φαίνεται ότι γνωρίζουν τον τρόπο αξιοποίησής τους κατά τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Αντιλαμβάνονται επίσης τη σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης, της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών καθώς και την ανάγκη σχεδιασμού της κατάλληλης αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευτική

περίσταση. Συνειδητοποιούν επίσης την ανάγκη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών. Οι φοιτητές στο σύνολο τους αναγνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δυνατότητες αξιοποίησης της αξιολόγησης για τη διάγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών και για τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων για την υποστήριξη της μάθησης. Τα παραπάνω δείχνουν ότι έχουν εξοικειωθεί με ουσιώδεις διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση. Σημεία τα οποία χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία είναι η ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους και της αξιολόγησης των συμμαθητών τους. Θα πρέπει επίσης να συνειδητοποιηθούν οι δυνατότητες που παρέχει η συνεργασία του αξιολογητή εκπαιδευτικού με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη εντός και εκτός της σχολικής μονάδας ώστε τα οφέλη από τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης να μεγιστοποιηθούν και να αναπτυχθεί περιβάλλον εξωστρέφειας και συναντίληψης. Τέλος, η σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων δείχνει ότι η προϋπάρχουσα παιδαγωγική κατάρτιση βοηθάει τους φοιτητές να υιοθετούν περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διενέργεια διαδικασιών αξιολόγησης οι οποίες εναρμονίζονται με τις πιο σύγχρονες εκδοχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της «αξιολόγησης για τη μάθηση».

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Δεδομένου ότι οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις επισημαίνουν emphatically τις κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση, αναγνωρίζουμε ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αναδεικνύει πρωτίστως γνωστικές διαστάσεις και δευτερευόντως διαθέσεις και στάσεις των ερωτωμένων. Ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας αναφέρεται στον αριθμό των φοιτητών που συμμετείχαν σε αυτήν. Το μάθημα της αξιολόγησης ανήκει στα επιλεγόμενα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και επομένως, οι φοιτητές της Ομάδας Β που παρακολούθησαν το μάθημα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αποτελούν μέρος μόνο του συνόλου των φοιτητών. Ως εκ τούτου, η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική του συνόλου των φοιτητών του Τμήματος.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles,*

- Policy & Practice*, 20(1), 20-34, DOI: 10.1080/0969594X.2012.736364
- Andrade, H. L. (2013). Classroom assessment in the context of learning theory and research. In J. H. McMillan (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 17-34). SAGE Publications, Inc.
- Conn, C. A., Bohan, K. J., Bies-Hernandez, N. J., Powell, P. J., Sweeny, S. P., Persinger, L. L., & Persinger, J. D. (2022). Expected data literacy knowledge and skills for early career teachers: Perspectives from school and district personnel. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103607>
- Gotch, C. M., & French, B. F. (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(2), 14-18. doi:10.1111/emip.12030
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice Spring*, 30(1), 3-12.
- Chen, P. (2005). Teacher candidates' assessment literacy. *Academic Exchange Quarterly*, 62(5), 62-66.
- DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 107-126.
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 122-139.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607-612.
- Herppich, S., Praetorius, A. K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., et al. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181-193.
- Hill, M. F., Cowie, B., Gilmore, A., & Smith, L. F. (2010). Preparing assessment-capable teachers: What should pre-service teachers know and be able to do? *Assessment Matters*, 2, 44-64.
- James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learn-

- ing practices and values. *Curriculum Journal*, 17(2), 109–138. doi:10.1080/09585170600792712
- Livingston, K. & Hutchinson, C. (2017). Developing teachers' capacities in assessment through career-long professional learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 290-307, DOI: 10.1080/0969594X.2016.1223016
- Looney, A. Cumming, J., Van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467, DOI: 10.1080/0969594X.2016.1268090
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή, Στο Δ. Βλάχος, Ι. Α. Δαγκλής & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 241-280), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_deflt\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erev/s\\_241\\_280.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erev/s_241_280.pdf)
- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82–83.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273.
- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and teacher Education*, 84, 128-138, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the Plunge: Preservice Teachers' Assessment Literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371-391, DOI: 10.1007/s10972-011-9231-6
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534– 539.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Torrance, D., & Forde, C. (2017) Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 110-126, DOI: 10.1080/02619768.2016.1246527
- Τσιπλητάρης, Αθ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment lit-

- eracy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Young, J. E. J., & Jackman, M. G. (2014). Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: Teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 398–411. doi:10.1080/0969594X.2014.919248
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 241-256.

## Abstract

The purpose of the study is to investigate the level of assessment literacy acquired by the preservice teachers in the context of their university education. Undergraduate students from two Greek universities participated in the research and were asked to answer *the four open questions of R. J. Stiggins* (1991). The research data were analyzed and quantified using the method of content analysis. The results of the survey showed that the students acquired basic knowledge and literacy skills in assessment, noting some deficiencies in the areas of self/peer-assessment, differentiated assessment, collaboration between teachers and with students' parents. The research highlighted the dimensions of assessment on which university education should focus in the future in order to prepare future teachers for their role as assessors and for the demands of the educational practice.

*Key-words:* classroom assessment, formative assessment, assessment literacy, university education of preservice teachers

**Ελισάβετ Λαζαράκου**  
Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.  
Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα 106 80  
Τηλ.: 210 3688011  
E-mail: elazarak@primedu.uoa.gr