

Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση

*Βαρσαμίδου Αθηνά, Msc, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης
Ρές Γιάννης, Msc, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης,*

Εισαγωγή

Είναι αναγκαίο κατά την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό αρχικό επίπεδο γνώσεων του κάθε μαθητή, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, η προσπάθεια που καταβάλει, η συνέπειά του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η συνολική του δραστηριότητα σε εκδηλώσεις του σχολείου. Με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, όπως αυτό εφαρμόζεται στη χώρα μας, δεν αξιολογείται παρά η επίδοση σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες και ελάχιστα συνυπολογίζονται τα στοιχεία που έχουν προαναφερθεί. Ο εκπαιδευτικός, συχνά λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης σε ζητήματα αξιολόγησης, χρησιμοποιεί παραδοσιακές τεχνικές, μέσα σε ένα κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και δεν είναι σε θέση να μπορεί να παρακολουθεί και να αξιολογεί με επιστημονικό τρόπο την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Εναλλακτικές μορφές ελέγχου της επίδοσης ή συνδυασμός τεχνικών χρησιμοποιούνται σπάνια ή αποφεύγονται λόγω άγνοιας ή ανύπαρκτης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης που κατεξοχήν χρησιμοποιούνται, τόσο στις γραπτές, όσο και στις προφορικές δοκιμασίες, συνιστούν μονομερή και αποσπασματική διαδικασία της εξέτασης της επίδοσης και καθιστούν ευάλωτο και τρωτό το παραδοσιακό σύστημα εξετάσεων.

Το μέχρι σήμερα καθιερωμένο σύστημα αξιολόγησης βασίζεται στη σύγκριση επιδόσεων μαθητών, κάτι που σε καμιά περίπτωση δεν διευκολύνει τη μάθηση. Η σύγχρονη παιδαγωγική τείνει προς την εξατομίκευση της διδασκαλίας, επομένως, κρίνεται αναγκαία και η απόλυτη-ατομική αξιολόγηση, όπου η σύγκριση γίνεται μεταξύ της επίδοσης του ίδιου του μαθητή και των δυνατοτήτων του (Δημητρόπουλος, 2003). Στο ίδιο πνεύμα με το Δημητρόπουλο κινούνται και οι Μαραθεύτης (1986) και Κοσμόπουλος (1983), οι οποίοι κάνουν λόγο για εξατομικευμένη αξιολόγηση, που θα αναφέρεται στο μαθητή ως «όλον», στο οποίο η επίδοση δεν αποτελεί παρά μόνο μια διάσταση. Στο παραπάνω πλαίσιο, συχνά, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να φανούν δίκαιοι και αντικειμενικοί, θα μπορούσαν να εφαρμόζουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, η χρήση των οποίων δεν είναι θεσμικά κατοχυρωμένη και έτσι να χρησιμοποιούνται παράλληλα και συνεπικουρικά με την παραδοσιακή αξιολόγηση που προβλέπεται από την Πολιτεία. Εναλλακτικοί τρόποι- τεχνικές αξιολόγησης θεωρούνται το φύλλο παρατήρησης του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του, η αξιολόγηση του μαθητή από συμμαθητές του, ο «φάκελος» εργασιών του μαθητή. Στην παρούσα εισήγηση, θα αναδείξουμε τη σύγχρονη διάσταση της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης, εστιάζοντας στην αξιολόγηση βάσει φακέλου και αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα αυτού του εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αλλά επισημαίνοντας και τις δυσκολίες της εφαρμογής του.

Παραδοσιακό σύστημα- εναλλακτική αξιολόγηση

Πριν προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης, όπως αυτό που εφαρμόζεται στα σχολεία της χώρας μας, σε σχέση με ηπιότερες μορφές αξιολόγησης που κατά καιρούς έχουν προταθεί, θεωρούμε αναγκαίο να επισημάνουμε τις σπουδαιότερες προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί η οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία στο σχολείο, προκειμένου τα αποτελέσματά της να έχουν αξία.

Σύμφωνα με τους Βαρσαμάκη- Ράλλη (1979) και Μάνο (1993, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993) υπάρχουν έξι βασικοί όροι από τους οποίους εξαρτάται η διαδικασία της σχολικής αξιολόγησης: α) Η εγκυρότητα είναι μια πρωταρχική προϋπόθεση προκειμένου να μην αποκτά αρνητική χροιά η σχολική αξιολόγηση. Το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας έχει πραγματική αξία, θεωρείται έγκυρο, όταν ελέγχει μόνο αυτά τα σημεία που ο εκπαιδευτικός-

αξιολογητής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Ο έλεγχος πραγματοποιείται με το συντελεστή κύρους, ο οποίος προκύπτει από τη συσχέτιση της εξέτασης με το κριτήριο. Συχνά τίθεται υπό αμφισβήτηση η εγκυρότητα των εξεταστικών δοκιμασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την αξιολογική διαδικασία, όταν η τελική βαθμολογία που προκύπτει από αυτές δεν αποτυπώνει παρά τη μνημονική ικανότητα του μαθητή, β) βασική προϋπόθεση της καλής αξιολόγησης θεωρείται, επίσης, η αξιοπιστία. Η αξιολόγηση- εξέταση μετράει με αξιοπιστία, δηλαδή με σταθερότητα και ακρίβεια, αυτό για το οποίο προετοιμάστηκε να μετρήσει. Είναι, επομένως, αυτονόητο πως η αξιολογική διαδικασία πρέπει να δίνει το ίδιο αποτέλεσμα, όσες φορές κι αν επαναληφθεί, γ) η αντικειμενικότητα θεωρείται εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, ευκαίω στη σχολική πραγματικότητα, αν και δύσκολο να εμπεριέχεται απόλυτα κατά τις εξεταστικές δοκιμασίες, αφού ο υποκειμενικός παράγοντας είναι αναπόφευκτο να περιθωριοποιηθεί εντελώς. Η ουδετερότητα κατά την αξιολόγηση προϋποθέτει αυστηρότητα και ομοιομορφία, καθώς και σαφή κριτήρια εκτίμησης, δ) η διακριτότητα, δηλαδή η ικανότητα μιας εξεταστικής δοκιμασίας να κατατάσσει τους μαθητές ανάλογα με την πραγματική τους αξία, θεωρείται ουσιαστικός παράγοντας καλής αξιολόγησης. Η διακριτότητα σχετίζεται με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και για το λόγο αυτό δεν θεωρείται απαραίτητη κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στόχος της οποίας είναι να οδηγηθούν όλοι οι μαθητές στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, ε) η πρακτικότητα- χρησιμότητα αποτελεί, επίσης, χαρακτηριστικό της σωστής αξιολόγησης του μαθητή. Αυτό αντικατοπτρίζει την ευκολία με την οποία η εξέταση μπορεί να διεξαχθεί και να βαθμολογηθεί, στ) τέλος, η περιεκτικότητα πρέπει να χαρακτηρίζει την σωστή αξιολόγηση, κάτι το οποίο σημαίνει πως κατά την εξέταση του μαθητή πρέπει να καλύπτεται ουσιαστικό τμήμα της διδασθείσας ύλης.

Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό, να τονίσουμε πως όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ελέγχονται με «στατιστική διαδικασία» κι έτσι παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει αξιολόγηση επιστημονικά τεκμηριωμένη, βελτιώνοντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο της αξιολόγησης, επιχειρώντας συμπληρώσεις ή αντικαταστάσεις ερωτήσεων όταν διαπιστώνει ανεπάρκεια μετά την ολοκλήρωση της στατιστικής διαδικασίας.

Ο Κασσωτάκης (2003) συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής αξιολόγησης, όπως αυτή εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο, εστιάζει στα εξής βασικά σημεία: α) οι ερωτήσεις σύντομης ή πλήρους ανάπτυξης αποτελούν το κυριότερο μέσο εξέτασης του μαθητή. Τεχνικές, όπως ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, διάταξης, συμπλήρωσης κενών, σπάνια χρησιμοποιούνται, β) η απομνημόνευση και η συσσώρευση γνώσεων ευνοούνται ιδιαίτερα, καθώς τίθεται στο περιθώριο η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, γ) αρκεί η εκτίμηση της απόδοσης του μαθητή σε μια μόνο γραπτή - τις περισσότερες φορές- δοκιμασία για να κριθεί το μέλλον και η εξέλιξη του εκπαιδευμένου. Το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης εμφανίζει σαφέστατα κενά και αδυναμίες. Μια εκτενής συζήτηση αρθρώνεται γύρω από το ζήτημα της μεθοδολογίας που χρησιμοποιείται στην παραδοσιακή αξιολόγηση και κατά συνέπεια γύρω από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της.

Οριοθέτηση της έννοιας «αυθεντική αξιολόγηση»

Όπως διαφάνηκε στην ανάλυση που επιχειρήθηκε προηγουμένως, κατά την παραδοσιακή αξιολόγηση, η οποία συνοδεύεται από πλήθος προβλημάτων και αδυναμιών, η έκφραση και αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή γίνεται μέσω εξετάσεων και βαθμών. Το μέχρι σήμερα καθιερωμένο σύστημα αξιολόγησης βασίζεται στη σύγκριση επιδόσεων μαθητών, κάτι που σε καμιά περίπτωση δεν διευκολύνει τη μάθηση. Η σχολική πρακτική και τα αναλυτικά προγράμματα επηρεάστηκαν, ιδιαίτερα στα τέλη του 20^{ου} αιώνα από τρία βασικά κινήματα: Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2004) πρόκειται για: α) το κίνημα του «κοινωνικού εποικοδομητισμού» (social constructivism). Βασική θέση αυτού του κινήματος είναι πως η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία (Vygotsky, 1988) β) το δεύτερο είναι το κίνημα της «κριτικής σκέψης», το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (Bruner, 1996) και γ) είναι το κίνημα για την «ολιστική προσέγγιση της γνώσης» (Wineburg &

Grossman, 2000, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2003), το οποίο εκφράζεται και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όπως είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας. Αξίζει να επισημάνουμε πως κατά τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται έμφαση σε παγκόσμιο επίπεδο στη διερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, προκειμένου να προωθηθούν εκπαιδευτικές τεχνικές που στηρίζουν την ενεργή και βιωματική μάθηση, η οποία θα οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου, ακόμα και κατά την αξιολογική διαδικασία, η οποία παραδοσιακά εναπόκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού.

Τα τρία παραπάνω κινήματα οδήγησαν σταδιακά στη δημιουργία ενός ακόμη κινήματος, που αφορά αποκλειστικά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και του μαθητή (MacBeath, 2001 & Seebauer & Hellus, 2002), αυτό της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment), που υποστηρίζει μεταξύ άλλων, ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου-μαθητή και ότι πρέπει να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων, όσο και των ικανοτήτων του μαθητή να αξιοποιεί την παρεχόμενη γνώση μέσα σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε την παραπάνω προσέγγιση υπό τους όρους authentic assessment, authentic evaluation, performance based assessment. Σύμφωνα με το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης, βασική προϋπόθεση της αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας είναι η αυθεντική διδασκαλία και η αυθεντική μάθηση. Επιζητείται πλέον από τους μαθητές μέσα στην τάξη να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, έτσι ώστε να παραχθεί ένα έργο, ένα προϊόν. Αυτά τα έργα στηρίζονται σε ρητά διατυπωμένους μαθησιακούς στόχους και απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες (γονείς, συμμαθητές, δασκάλους) (Ματσαγγούρας, 2003).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση μέσα από πραγματικές- αυθεντικές καταστάσεις. Ο Mac Beath (2001) χαρακτηριστικά επισημαίνει πως δύο είναι οι βασικοί στόχοι της αξιολογικής διαδικασίας: να καθορίζεται κάθε φορά με σαφήνεια και πληρότητα τι μαθαίνουν και πως μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο, έχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα, αλλά και την ικανότητα να αποτιμούν οι ίδιοι την αξία της παρεχόμενης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ως φύσει αξιολογητές κατά την εκπαιδευτική πράξη, είναι αδύνατο να διδάξουν αποτελεσματικά χωρίς συνεχή ανατροφοδότηση πληροφόρησης για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, αντιμετωπίζοντας συγχρόνως και πολλά άλλα πρακτικής φύσεως προβλήματα (αριθμός μαθητών, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, έλλειψη υποδειγματικής διοίκησης). Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό η διδασκαλία περιορίζεται σε πράξη καλής πίστης, αλλά αναδύεται παράλληλα η πρόκληση να αναπτυχθούν συστήματα αξιολόγησης που θα απαλλάσσουν σε μεγάλο βαθμό τους διδάσκοντες από την ευθύνη και το βάρος της αξιολόγησης της μάθησης και θα εναποθέτουν αυτή τη νευραλγική και πολυδιάστατη διαδικασία αποκλειστικά στους μαθητές και, όποτε κρίνεται απαραίτητο, στους γονείς. Σύμφωνα με τον Grant Wiggins (1993) η αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται αυθεντική, όταν εξετάζεται άμεσα η ικανότητα του μαθητή πάνω σε χρήσιμες, νοητικές, καθημερινές δράσεις. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα, μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης να γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο, όσο το δυνατό, ρεαλιστικό. Οι παραδοσιακές εξετάσεις δεν αποτελούν παρά ένα μέσο, ένα αποδεικτικό στοιχείο πως ο μαθητής απομνημονεύει πληροφορίες, τις οποίες εφαρμόζει τελείως μηχανικά. Η J. Huot (1997) τονίζει πως η προσπάθεια αποτίμησης της επίδοσης του μαθητή συνίσταται σε μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, την ικανότητα του μαθητή να εντάσσει και να χρησιμοποιεί τη γνώση και την κρίση σε ένα πλαίσιο αυθεντικό. Μια τέτοια προσπάθεια προσλαμβάνει κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Απαίτηση χρήσης γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα πλαίσιο που αντιπροσωπεύει καταστάσεις ή προβλήματα πραγματικά.
2. Έμφαση στην ανακάλυψη από το μαθητή της ακολουθούμενης πορείας προκειμένου να αντιμετωπιστεί η δεδομένη, αυθεντική κατάσταση, χωρίς να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του στο τελικό αποτέλεσμα.
3. Απαίτηση χρήσης πολύπλοκων νοητικών δεξιοτήτων.
4. Ανάκληση αποτελεσμάτων μάθησης ή δεξιοτήτων.

5. Παρατήρηση πολλών και διαφορετικών όψεων της διαδικασίας μάθησης.

6. Παροχή δυνατότητας στους μαθητές να επιλέγουν τρόπους χρήσης όσων έμαθαν

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η τοποθέτηση της Ryan (1994) αναφορικά με την αυθεντική αξιολόγηση: Σε αντίθεση με την παραδοσιακή, η εναλλακτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο μαθητής ατομικά, συγκρινόμενος μόνο με την προηγούμενη προσπάθειά του και σε καμιά περίπτωση με την προσπάθεια των συμμαθητών του. Ο φιλοσοφικός πυρήνας της αυθεντικής αξιολόγησης εστιάζει στο τι κάνει ο μαθητής κινούμενος μέσα σε διάφορα πλαίσια, σε διαφορετικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, χωρίς όμως να αποκλείεται εντελώς ο εκπαιδευτικός από τη διαδικασία αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο, είναι ανά πάσα στιγμή ενήμερος για την πρόοδο των μαθητών του, αλλά επιπλέον, είναι σε θέση να στοιχειοθετεί επαρκώς τις αποφάσεις του. Για τους Vantrous, 1990 & Torrance, 1995 (όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης, 2006) η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική διαδικασία συλλογής και καταγραφής ποικίλων στοιχείων που δείχνουν την πρόοδο ενός μαθητή μέσα σ' ένα πλαίσιο διδασκαλίας - μάθησης το οποίο απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του.

Ο Mac Beath (2001) αναφέρει πως ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανοικτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του, ώστε να αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των παιδιών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης. Στην πρόκληση αυτή, η απάντηση είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης, μιας διαδικασίας που, πρωτίστως, εμπλέκει τους μαθητές στον αξιολογικό μηχανισμό, προσφέροντας τους ποικίλα εφόδια:

1. Χρησιμοποιεί πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και εφαρμόζει τις αποκτηθείσες γνώσεις σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας.
2. Αποφεύγει τη στείρα απομνημόνευση και την απλή συγκράτηση πληροφοριών, αφού πλέον είναι σε θέση να συσχετίζει δεδομένα και να οδηγείται σε συμπεράσματα και τεκμηριωμένη δράση.
3. Παρακολουθεί, συνδιαμορφώνει, έχει τεκμηριωμένο λόγο για τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής και αξιολογικής διαδικασίας.
4. Αποκτά δυνατότητα στοχασμού και κριτικής ανάλυσης της παιδαγωγικής διαδικασίας.
5. Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Αυθεντική αξιολόγηση σημαίνει πρωτίστως αυθεντική διδασκαλία και μάθηση και μετά αξιολόγηση της μάθησης. Αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό, πάνω σε ότι έχουν ήδη και έχουν κάνει. Τα περιεχόμενα της μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός, αλλά και της ομάδας μέσα στην οποία συμμετέχει. Προωθείται, έτσι, η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα και εξασφαλίζεται η δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Συνοψίζοντας, καταγράφουμε τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει η αυθεντική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: α) αναλυτική δεξιότητα των μαθητών, β) δεξιότητα αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, γ) δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας, δ) έμφαση τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές δεξιότητες των μαθητών. Αν επιχειρούσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί να εφαρμοστεί η αυθεντική αξιολόγηση στη θέση της παραδοσιακής, θα παραθέταμε την άποψη πολλών εκπαιδευτικών που δηλώνουν πως οι μαθητές θα έπρεπε να μάθουν να χρησιμοποιούν τη διαλογιστική σκέψη (higher- order thinking skills, pensée réflexive), αντί της στείρας απομνημόνευσης με μηχανικό τρόπο.

Είδη αξιολόγησης

Ο Bloom και οι συνεργάτες του (1971, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2003) διακρίνουν τρία είδη αξιολόγησης ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία

στο σχολείο: α) η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic), η οποία ασχολείται κυρίως με την έναρξη ενός καινούργιου κεφαλαίου διδασκαλίας, β) η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (formative), η οποία αναφέρεται άμεσα στην πορεία μιας ενότητας διδασκαλίας γ) η τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative), η οποία αναφέρεται στο τελικό σημείο μιας διδακτικής ενότητας και δ) αποτιμητική (evaluative), η οποία αναφέρεται στην αποτίμηση της απόδοσης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον παραπάνω διαχωρισμό συγκλίνουν κι άλλοι ερευνητές (Κωνσταντίνου, 2000· Weeden et al, 2002)

α) Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση: Σκοπός της αρχικής αξιολόγησης είναι να προσδιοριστεί το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σε έναν ορισμένο γνωστικό τομέα προκειμένου να είναι σε θέση ο δάσκαλος να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του. Με την αρχική αξιολόγηση επιδιώκεται να οδηγηθούν όλοι οι μαθητές στην κατάκτηση των στόχων που έχουν τεθεί. Οι μαθητές κατατάσσονται ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους πάνω στο θέμα που πρόκειται να διδαχθεί και έτσι αποφεύγεται η ανισότητα στην έναρξη της νέας μάθησης. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις δυνατότητες του κάθε μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών που έχουν το ίδιο γνωστικό επίπεδο. Μια σειρά από προϋποθέσεις, όπως μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη, σύγχρονος τεχνολογικός εξοπλισμός, κατάρτιση του εκπαιδευτικού, παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία αναμφίβολα αποτελεί το ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Zielinski (1976, όπ. αναφ. στο Ρέλλος, 2003) θεωρεί αναγκαία την εφαρμογή της διαγνωστικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια νέα τάξη ή όταν ένας καινούργιος μαθητής έρχεται στην τάξη. Ο δάσκαλος με την αξιοποίηση στην πράξη των αποτελεσμάτων της αρχικής αξιολόγησης μπορεί να δράσει παιδαγωγικά και καταστήσει αποτελεσματική τη διδασκαλία του. Αν τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης αξιοποιηθούν ορθά, επωφελούνται ιδιαίτερα οι αδύναμοι μαθητές και αίρονται οι ανισότητες. Ο δάσκαλος αναδιατυπώνει τους στόχους της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη του πρωτίστως τους μαθητές που χρήζουν στήριξης.

β) Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση: Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2003), η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει χαρακτήρα πληροφοριακό και ως σκοπός της τονίζεται ο έλεγχος της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Είναι βασικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν στοχεύει στην αξιολογική κατάταξη του μαθητή ανάμεσα στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης με μοναδικό κριτήριο τις γνώσεις του πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά να καταστεί σαφές σε ποιο βαθμό ο κάθε μαθητής ξεχωριστά πέτυχε τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί. Η σύγκριση, επομένως, μεταξύ των μαθητών αποφεύγεται και ο μαθητής παύει να θεωρείται υπεύθυνος για την αποτυχία επίτευξης των στόχων. Υπό αυτή τη λογική, η διδασκαλία κρίνεται επιτυχής όταν το σύνολο των μαθητών της τάξης κατακτά τους επιδιωκόμενους στόχους. Ο Ρέλλος (2003) υποστηρίζει πως η σταδιακή αξιολόγηση προσφέρει κίνητρα στον εκπαιδευτικό για να προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών τη διδασκαλία του, αλλά είναι εξίσου σημαντική και για το μαθητή, γιατί τον πληροφορεί για την πρόοδό του. Έρευνα του Ματσαγγούρα (1996) έδειξε πως η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να κατέχει σημαντική θέση, ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο, δρομολογώντας βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία και θέτοντας στο περιθώριο την κατάταξη των μαθητών βάση της επίδοσης, πρακτική που αποτελεί κανόνα για όλες τις μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης.

γ) Τελική ή συνολική αξιολόγηση: Η τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα όταν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας έχει περατωθεί και πρέπει να αξιολογηθεί ως προς τα αποτελέσματά του. Σκοπός της συνολικής ή αθροιστικής αξιολόγησης είναι να γίνει μια συγκεντρωτική εκτίμηση του τι επιτεύχθηκε σε σύγκριση με τους στόχους που είχαν τεθεί στην αρχή (Κασσωτάκης, 2003). Ο Ματσαγγούρας (1995) κάνει λόγο για μια συνολική αποτίμηση του διδακτικού έργου, καθώς και ο εκπαιδευτικός κάνει τον προσωπικό απολογισμό της πορείας του, αλλά και ο μαθητής εντοπίζει κενά και αδυναμίες που προσπαθεί να εξαλείψει. Βέβαια, το γεγονός πως με την τελική αξιολόγηση οι μαθητές μετέχουν σε εξετάσεις και κατατάσσονται με βάση την επίδοσή τους, (κάτι που δεν γίνεται κατά την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης), παραπέμπει στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, η οποία επιβάλλεται από τη σύγχρονη κοινωνία των «επιδόσεων». Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης αμφισβητούνται έντονα, επειδή ελέγχεται μονομερώς,

αποσπασματικά και σε μια δεδομένη χρονική στιγμή η σχολική επίδοση του μαθητή. Η αθροιστική αξιολόγηση εκφράζει τη θετικιστική παιδαγωγική, επειδή επικεντρώνεται στο μετρήσιμο προϊόν της μάθησης (Ματσαγγούρας, 1995).

δ) Αποτιμητική (evaluative), η οποία καταδεικνύει το πόσο καλά οι εκπαιδευτικοί και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα αποδίδουν.

Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρεται στην προκαταρκτική αξιολόγηση, στην ολική αξιολόγηση, στην αξιολόγηση της προόδου, στη διαγνωστική αξιολόγηση, στην αξιολόγηση με βάση το αποτέλεσμα και στη δυναμική αξιολόγηση, η οποία θέτει ως βασική προϋπόθεση στην αξιολόγηση του μαθητή την αντιμετώπισή του ως «σύνολο», ως «όλον».

Στο σημείο αυτό βέβαια αξίζει να επισημάνουμε πως συχνά οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προσαρμόζονται στη λογική της παραδοσιακής διδασκαλίας με αποτέλεσμα να στηρίζουν λειτουργικά τον κλασικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, ο οποίος εστιάζει στην εξέταση στείρων και αδρανών γνώσεων, περιθωριοποιώντας την ύπαρξη άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Αξιολόγηση βάσει φακέλου

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, μέχρι το 1997, ήταν ασαφές και αποσπασματικό. Το 1997 θεσμοθετήθηκε μια σαφής αξιολογική διαδικασία, που αποτυπώθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998) και στα Προγράμματα Σπουδών κατά γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με την επίσημη κρατική πλευρά (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ 73, τ.Α'), η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών και αφετέρου συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους. Σύμφωνα με τους Χατζηγεωργίου, 1998, Γιαλουρίδη, 2002, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα 2004, τέτοιες τεχνικές αξιολόγησης είναι κυρίως:

- 1) Εργασίες που πραγματοποιεί στο σχολείο ο μαθητής (συνεργατικές δραστηριότητες)
- 2) Εργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής, πέραν αυτών που γίνονται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σχολικών εργασιών (αναφορές σε βιβλία, έρευνες, προγράμματα από υπολογιστή...)
- 3) Αντίγραφα επαίνων, βραβείων ή άλλων διακρίσεων του,
- 4) Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή,
- 5) Παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικά με τα μαθήματα

Ο «φάκελος επίδοσεων» του μαθητή εντάσσεται στην έννοια της ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσής του. Η ποιοτική αξιολόγηση αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν αποκλειστικά και μόνο σχέση με τη δραστηριότητα του μαθητή στο πλαίσιο του σχολείου και τις μαθησιακές δεξιότητες και αποσκοπεί στην πληρέστερη ενημέρωση του μαθητή και των γονέων του σε ζητήματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα και τη συνολική γενικά επίδοση και εικόνα του στο σχολείο (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ 73, τ. Α').

Η μέθοδος της αξιολόγησης βάσει φακέλου θεωρείται ως η βασικότερη μέθοδος υλοποίησης της Αυθεντικής Αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο ίδιος ο μαθητής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, συλλέγει με κριτικό τρόπο ενδεικτικά δείγματα της δουλειάς του σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, τα αναλύει ο ίδιος και τα παρουσιάζει για αξιολόγηση και γενικότερη συζήτηση στην τάξη. Ο ατομικός φάκελος του μαθητή είναι ένας προσωπικός φάκελος που τον τηρεί και τον ενημερώνει ο ίδιος ο μαθητής (Ανδρεαδάκης, 2005β).

Αποτελεί βασική τεχνική αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Μέσα σε αυτόν τοποθετούνται όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που αντανακλούν την προσπάθεια που κατέβαλλε, όπως τις εργασίες που πραγματοποίησε, τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε, καταλόγους με βιβλία που έχει διαβάσει, σημειώσεις του, ζωγραφιές, φωτογραφίες (Δημητρόπουλος, 2003). Θεωρείται πως η επιμελής

τήρηση του φακέλου μπορεί να αποδειχθεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του μαθητή, με τη βοήθεια του οποίου διαπιστώνεται η πρόοδος του. Ο μαθητής μέσα από συζήτηση με το δάσκαλο του είναι σε θέση να εντοπίζει τα κενά και τις αδυναμίες του, αλλά και να ανακαλύπτει τη χαρά της μάθησης μέσα από τις επιτυχίες του. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό της ενεργούς συμμετοχής δασκάλου-μαθητή και της αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα τους, η αξιολόγηση ξεφεύγει από τα παραδοσιακά στεγανά της εξέτασης και μετατρέπεται σε μια ευχάριστη, συνεργατική διαδικασία.

Αποδομώντας ορισμούς για το «φάκελο» από τη διεθνή βιβλιογραφία, στον Ανδρεαδάκη (2006) διαβάζουμε: Ο φάκελος υλικού του μαθητή είναι η συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του μαθητή (Vanvus, 1990). Για τους Arter & Spandel, 1992, ο φάκελος εργασίας είναι η σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών του μαθητή, την πρόοδό του ή την επίδοσή του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Οι Paulson & Paulson, 1993 υποστηρίζουν πως ο φάκελος εργασίας παρουσιάζει μια ιστορία. Το θέμα της ορίζεται από την απάντηση του μαθητή στην ερώτηση τι έχω μάθει στη διάρκεια του μαθήματος και πως το έχω εντάξει στην πράξη.

Το περιεχόμενο του φακέλου μπορεί να είναι:

- ✓ Κατάλογος εκπαιδευτικών στόχων.
- ✓ Δείγματα εργασιών των μαθητών στο σχολείο ή/και το σπίτι.
- ✓ Έλεγχοι προόδου.
- ✓ Κριτήρια αξιολόγησης και τεστ.
- ✓ Φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.
- ✓ Φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή .
- ✓ Περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού.
- ✓ Παρατηρήσεις ή προτάσεις του μαθητή για τη διδασκαλία.
- ✓ Ημερολόγια συσκέψεων του συλλόγου διδασκόντων.
- ✓ Συνεντεύξεις από μαθητή ή/και τους γονείς του.
- ✓ Έπαινοι, βραβεία ή άλλες διακρίσεις.
- ✓ Παρατηρήσεις ή προτάσεις για τη διδασκαλία.

Ο φάκελος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει και να τεκμηριώσει την πρόοδο των μαθητών του για μια χρονική περίοδο, δίνοντας παράλληλα έμφαση περισσότερο στον τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων παρά στις ίδιες τις γνώσεις.

Ο φάκελος δίνει, επίσης, τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των μαθητών, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες τους, να προσδιορίσει τις στάσεις τους και να τις τροποποιήσει, να τεκμηριώσει με επάρκεια την πρόοδο των μαθητών σε μια γνωστική περιοχή, να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση (Ανδρεαδάκης, 2006).

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου είναι πολλά: Ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να είναι αξιολογητές του εαυτού τους, να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, να συνεργάζονται στενότερα με τον εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές τους.

Ο φάκελος επίσης αποτελεί αξιόλογη πηγή πληροφοριών για τους γονείς, το διδάσκοντα του επόμενου έτους, τους διοικητικούς της εκπαίδευσης και για την εισαγωγή του μαθητή σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους εργοδότες, κ.λπ. (Ανδρεαδάκης, 2006).

Αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει, κεντρίζεται το ενδιαφέρον για διερεύνηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ασκείται στην εξεύρεση λύσεων. Επίσης, ο μαθητής έχει επίγνωση της μαθησιακής του πορείας και αποκτά εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Τσίνας, 2006). Η Ryan (1994) ταξινομεί τα στάδια εφαρμογής της αξιολόγησης με φακέλους με τον ακόλουθο τρόπο: α) καθορισμός σκοπών που θα εκπληρώσει ο φάκελος, β) καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων, με συμμετοχή του μαθητή, γ) συλλογή υλικού του φακέλου και τέλος δ) αξιολόγηση του φακέλου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου πρέπει να κοινοποιούνται και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης, τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους γονείς τους.

Από όλα όσα προηγήθηκαν, μπορούμε να καταλήξουμε στα βασικότερα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του φακέλου εργασιών στην εκπαιδευτική πράξη (Ανδρεαδάκης, 2006):

- ✓ Η αξιολόγηση βάσει φακέλου δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν με πιο ενεργητικό τρόπο στη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης.
- ✓ Προσφέρουν τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή.
- ✓ Αποτελούν πλούσια πηγή αυθεντικών πληροφοριών για το τι συμβαίνει μέσα σε μια σχολική τάξη και μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών.
- ✓ Είναι καλά προσαρμοσμένοι σε εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες του μαθητή.
- ✓ Μπορούν να διευκολύνουν την ανακοίνωση των επιτευγμάτων του μαθητή σε άλλους (εκπαιδευτικός επόμενης χρονιάς, εκπαιδευτικά ιδρύματα, εργοδότες, κ.λπ.).
- ✓ Ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός αποκτά γνώση γύρω από το τι ο μαθητής εκτιμά και σε τι αποδίδει μεγαλύτερη ή μικρότερη αξία.

Ο Ανδρεαδάκης (2006) εντοπίζει τα βασικότερα μειονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου:

- ✓ Οι φάκελοι απαιτούν πολύ χρόνο για την αξιολόγησή τους.
- ✓ Οι εργασίες που εκπονούν οι μαθητές είναι δύσκολο να αξιολογηθούν, ιδιαίτερα όταν ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή.
- ✓ Η δυσκολία της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών όταν ένας φάκελος δεν περιέχει συγκρίσιμο περιεχόμενο.
- ✓ Οι μαθητές θεωρούν σε ορισμένα μαθήματα ότι η μέθοδος αυτή στερείται ενδιαφέροντος.
- ✓ Λόγω της φύσης και των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν οι φάκελοι, η αξιοπιστία της και η συγκρισιμότητα των επιδόσεων των μαθητών είναι συχνά αρκετά χαμηλή.
- ✓ Η αξιολόγηση βάσει φακέλου θέτει συχνά σε μειονεκτική θέση τους μαθητές που δεν έχουν σημαντική βοήθεια από την οικογένεια τους.
- ✓ Η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σ' αυτή τη μέθοδο.

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου δεν αποτελεί συστηματικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή, τουλάχιστον, στην ελληνική πραγματικότητα. Η υιοθέτηση αυτής της εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης σπανίζει και πολλές φορές αντιμετωπίζεται αρνητικά ή με καχυποψία, κυρίως από εκπαιδευτικούς με πολυετή υπηρεσία, επειδή κρίνουν πως έτσι απομυθοποιούνται και χάνουν το κύρος που τους προσδίδει η απονομή βαθμών.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Ερωτηματολόγιο [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Ρόδος.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005α). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, διπλωματικής, πτυχιακής. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο
- Βαλσαμάκη- Ράλλη, Η. (1979). Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή. Αθήνα: εκδ.ιδ.
- Γιαλουρίδης, Γ. (2002). Φάκελος Επιτευγμάτων: Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 124, 122-124.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (4^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή. (7^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. (2006). Έκθεση Επιτροπής για τη Β΄θμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://assets.in.gr/newspapers/reportofesyp.doc>
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. (11^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτη, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω (Τόμος Α΄ 55-83).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνος, Κ. (1993). Η τεχνική της επιστημονικής στατιστικής θεμελίωσης της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Στο Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης, 267-273.
- Μαραθεύτης, Μ. (1986). Αγωγή του προσώπου. Λευκωσία: εκδ. ιδ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος, 456-476.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές της διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Τ.Ε.Π.Α. του Α.Π.Θ. με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Π.Δ.86/2001 ΦΕΚ73, τ. Α΄: Κεφ. Α΄ : Γενικά Περί Αξιολόγησης και Αξιολογούμενων Μαθημάτων. Διαθέσιμο στο: <http://users.otenet.gr/~lkoryd4/LYKEIO/ajilogish.htm>
- Ρέλλος, Ν. (2003). Έλεγχος μάθησης, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσίνας, Ε. (2006). Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). Η φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού. Ανάπτυξη Αναπαραστάσεων για Βασικές Έννοιες στο παιδί της Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χιωτάκης, Σ. (1993). Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης, 48-85.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Huot, J. (1997) Un aperçu de l'approche pédagogique basée sur la performance (<http://fox.nstn.ca/huot/formation/edu-perf.html>)
- Klafki, W. (1987). Η αποστολή και η μεταρρύθμιση του Δημοτικού σχολείου. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 6, 47-80.
- McBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ryan, C. (1994). Authentic Assessment. USA: Teacher Created Materials Inc.
- Seebauer, R., & Hellus, Z. (2002). Χαρτοφυλάκια και λοιπές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της

επίδοσης. Στο: Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη Διασφάλιση της Επιτυχίας-
Πρόγραμμα: Qual-Impact. (Ε. Κολιάδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης
Vygotsky, L. (1988). Σκέψη & Γλώσσα. (Α. Ροδή, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
Weeden, P., Winter, G., & Broadfoot, P. (2002). Assessment. What' s in it for schools?. Routledge
Falmer.
Wiggins, G. (1993). The case for authentic assessment. Eric: Digest.