



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και βελτίωση της ποιότητας της
εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Παπανθύμου Αναστασία

Εξεταστική επιτροπή

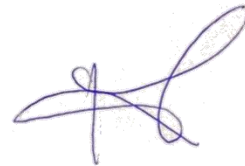
Μαρία Δάρρα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Αλιβίζος Σοφός	Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Κωνσταντίνος Βρατσάλης	Ομότιμος Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Καθηγητής	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος
Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος
Σταυρούλα Καλδή	Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Μέλος
Κωνσταντίνα Τσώλη	Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος

Ρόδος, Μάρτιος 2023

Είμαι η αποκλειστική συγγραφέας της υποβληθείσας Διδακτορικής Διατριβής με τίτλο «Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Η συγκεκριμένη Διδακτορική Διατριβή είναι πρωτότυπη και εκπονήθηκε αποκλειστικά για την απόκτηση του Διδακτορικού διπλώματος του Τμήματος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Κάθε βοήθεια, την οποία είχα για την προετοιμασία της, αναγνωρίζεται πλήρως και αναφέρεται επακριβώς στην εργασία. Επίσης, επακριβώς αναφέρω στην εργασία τις πηγές, τις οποίες χρησιμοποίησα, και μνημονεύω επώνυμα τα δεδομένα ή τις ιδέες που αποτελούν προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας άλλων, ακόμη κι εάν η συμπερίληψή τους στην παρούσα εργασία υπήρξε έμμεση ή παραφρασμένη. Γενικότερα, βεβαιώνω ότι κατά την εκπόνηση της Διδακτορικής Διατριβής έχω τηρήσει απαρέγκλιτα όσα ο νόμος ορίζει περί διανοητικής ιδιοκτησίας και έχω συμμορφωθεί πλήρως με τα προβλεπόμενα στο νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων και τις αρχές Ακαδημαϊκής Δεοντολογίας.

Ημερομηνία: 27/03/2023

Η Δηλούσα



(Υπογραφή)

Αναστασία Παπανθύμου



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και βελτίωση της ποιότητας της
εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Παπανθύμου Αναστασία

Ρόδος, Μάρτιος 2023

Στους γονείς μου και στον σύζυγό μου

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διδακτορική μου διατριβή θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσά μου κ. Δάρρα Μαρία για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές της και την άψογη συνεργασία που είχαμε.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Αλιβίζο Σοφό και κ. Βρατσάλη Κωνσταντίνο καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και μαθήτριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πολύ σημαντική ήταν η συμβολή και η υποστήριξη των γονιών μου Ησαΐα και Δέσποινα και του συζύγου μου Θανάση. Τους ευχαριστώ θερμά που με στήριξαν και έκαναν υπομονή σε όλο αυτό τον δύσκολο και απαιτητικό δρόμο προς την επίτευξη ενός μεγάλου στόχου ζωής ο οποίος προέκυψε από την αγάπη μου για τη γνώση, την εκπαίδευση και τη μάθηση.

Ακόμη, σημαντική ήταν η υποστήριξη από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας το οποίο μου εξασφάλισε τους απαραίτητους πόρους για την εργασία μου στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδασκόντων» (Αριθμός Υποτροφίας: 502).

Πιστεύω ακράδαντα ότι οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν αν υπάρχει θέληση, επιμονή, θετική σκέψη, σκληρή δουλειά και υποστήριξη. Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία έμαθα πολλά όχι μόνο για το θέμα που μελέτησα αλλά και για την ίδια τη ζωή και για τον εαυτό μου. Μέσα από τον καθορισμό στόχων και την αυτοαξιολόγηση που αποτελούν βασικό κομμάτι της ζωής μου προσπάθησα και έβαλα τον δικό μου χαρακτήρα και την προσωπικότητα μου σε αυτή την εργασία και αντιμετώπισα τις όποιες δυσκολίες βρήκα στον δρόμο μου.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περιεχόμενα.....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	15
Κατάλογος Γραφημάτων	17
Κατάλογος Σχημάτων	17
Περίληψη	18
Abstract.....	20
Εισαγωγή	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
1.1 Περίληψη	31
1.2 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	31
1.3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.....	34
1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας	36
1.5 Σπουδαιότητα της έρευνας	40
1.6 Πρωτοτυπία της έρευνας	41
1.7 Προϋποθέσεις της έρευνας.....	42
1.8 Οριοθέτηση του προβλήματος.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	45
Περίληψη	45
2.1. Προσδιορισμός του όρου αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	45
2.2 Μορφές-είδη αξιολόγησης	48
2.3 Αξιολόγηση του μαθητή.....	53
2.4 Βασικές έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθητή.....	58
2.5 Διαστάσεις αξιολόγησης του μαθητή	59
2.6 Σπουδαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή	68
2.7 Σύγχρονες προσεγγίσεις αξιολόγησης: Αξιολόγηση της μάθησης (Assessment of learning), αξιολόγηση για τη μάθηση (Assessment for learning) αξιολόγηση ως μάθηση (Assessment as learning).....	71
2.8 Αξιολόγηση προσανατολισμένη στην SDL (Self-directed learning-oriented assessment).....	76
2.9 Αξιολόγηση του μαθητή και ανατροφοδότηση	78
2.10 Κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή.....	79
2.11 Τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή	80

2.12 Αυθεντική (authentic evaluation), άμεση ή εναλλακτική αξιολόγηση	82
2.12.1 Περιγραφική αξιολόγηση.....	84
2.12.2 Φάκελος υλικού του μαθητή ή εργασιών (Portfolio)	86
2.12.3 Ρουμπρίκες (Rubrics)	87
2.12.4 Παιδαγωγικά-μαθησιακά ημερολόγια (Learning logs).....	89
2.12.5 Ομαδική αξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση (group assessment, peer assessment, self-assessment)	89
2.13 Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα και το θεσμικό πλαίσιο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	91
2.14 Η αξιολόγηση του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Προτάσεις και προοπτικές.....	94
2.15 Αυτοαξιολόγηση του μαθητή.....	94
2.16 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (διαστάσεις αυτοαξιολόγησης του μαθητή) στη σχολική εκπαίδευση	99
2.16.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (διαστάσεις αυτοαξιολόγησης του μαθητή) στην ενταξιακή εκπαίδευση	102
2.16.2 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (διαστάσεις αυτοαξιολόγησης του μαθητή) στην διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών και άλλων διδακτικών αντικειμένων.....	103
2.17 Τυπολογίες ή μοντέλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή	104
2.18 Κατηγοριοποίηση μοντέλων αυτοαξιολόγησης του μαθητή.....	106
2.19 Στάδια αυτοαξιολόγησης του μαθητή.....	109
2.20 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής αυτοαξιολόγησης	112
2.21 Η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης	117
2.22 Τρόποι εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης-Πρακτικές αυτοαξιολόγησης.....	120
2.23 Ακρίβεια αυτοαξιολόγησης- Εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτοαξιολόγησης	123
2.24 Λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης.....	124
2.25 Πλεονεκτήματα αυτοαξιολόγησης.....	125
2.26 Μειονεκτήματα ή εμπόδια στην αυτοαξιολόγηση.....	126
2.27 Προκλήσεις στην αυτοαξιολόγηση: Εκπαιδευτικοί	130
2.28 Τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων στην αυτοαξιολόγηση.....	131
2.29 Προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις μαθητών για την αυτοαξιολόγηση	132
2.30 Μάθηση.....	134
2.31 Έλεγχος της μάθησης.....	135
2.32 Η επίδραση των σύγχρονων απόψεων για τη μάθηση στη φύση της αξιολόγησης.....	136
2.33 Ακαδημαϊκή επίδοση και αξιολόγηση	139
2.34 Αξιολόγηση μη γνωστικών παραγόντων ή αποτελεσμάτων	142
2.35 Ήπιες δεξιότητες (Soft skills)-Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.....	142
2.36 Κίνητρα	145

2.37 Αυτορρύθμιση και αυτοαξιολόγηση.....	148
2.38 Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αυτοαξιολόγηση	151
2.39 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)	153
2.40 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση	160
2.41 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και ακαδημαϊκή επίδοση ...	161
2.42 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και κίνητρα	162
2.43 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting)	164
2.44 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και επίδοση.....	168
2.45 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και κίνητρα.....	169
2.46 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)	172
2.47 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και επίδοση	176
2.48 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και κίνητρα	178
2.49 Βασικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	179
2.50 Ειδικοί σκοποί της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος	180
2.51 Άξονες γνωστικού περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	181
2.52 Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος	182
2.53 Η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	185
2.54 Ποιότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική εκπαίδευση: Ένα προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο	186
2.54.1 Βελτίωση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	197
2.54.2 Διασφάλιση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας	201
2.54.3 Μέθοδοι αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	205
2.54.4 Εργαλεία ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	209
2.55 Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	211
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΟΥΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ..	214
Περίληψη	214
3.1 Παρουσίαση ερευνών για την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	214
3.1.1 Τριτοβάθμια εκπαίδευση	214
3.1.2 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	215

3.1.3 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	218
3.2 Συνοπτική παρουσίαση ερευνών στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου	219
3.3 Παρουσίαση ερευνών στην ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση του μαθητή	225
3.4 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting).....	230
3.5 Παρουσίαση ερευνών για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την ακαδημαϊκή επίδοση ..	232
3.6 Παρουσίαση ερευνών για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τα κίνητρα	233
3.7 Παρουσίαση ερευνών για την Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και την ακαδημαϊκή επίδοση	234
3.8 Παρουσίαση ερευνών για την Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και τα κίνητρα	234
3.9 Παρουσίαση ερευνών για την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του μαθητή και των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή	235
3.9.1 Τριτοβάθμια εκπαίδευση	235
3.9.2 Δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση	239
3.10 Μεθοδολογία ερευνών για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή	245
3.11 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)	246
3.12 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και την ακαδημαϊκή επίδοση	248
3.13 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και τα κίνητρα.....	249
3.14 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και την Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)	250
3.15 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), την Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και την ακαδημαϊκή επίδοση	253
3.16 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), την Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και τα κίνητρα.....	253
3.17 Κριτική αποτίμηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας.....	254
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	258
Περίληψη	258
4.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός	258
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	260
4.3 Μηδενικές υποθέσεις.....	261
4.4 Τοποθεσία και συμμετέχοντες	262
4.5 Πρόσκληση για υποστήριξη της έρευνας.....	263
4.6 Πρόγραμμα σπουδών για την ελληνική γλώσσα	263

4.6.1 Κριτήρια αξιολόγησης για το γραπτό λόγο.....	266
4.7 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting)	268
4.8 Διδασκαλία και δοκιμασίες.....	269
4.9 Ερευνητικά εργαλεία.....	269
4.9.1 Δοκιμασία γραπτού λόγου.....	269
4.9.2 Ερωτηματολόγιο Κινητοποιημένων Στρατηγικών Μάθησης (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ).....	270
4.10 Υλικά διδακτικής παρέμβασης.....	274
4.10.1 Διάγραμμα ροής.....	274
4.10.2 Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος.....	275
4.10.3 Καταιγισμός ιδεών	276
4.10.4 Φύλλο αναγραφής πηγών.....	276
4.10.5 Διάγραμμα καθορισμού στόχων	277
4.10.6 Φύλλο Αυτοαξιολόγησης με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting)	277
4.10.7 Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις.....	278
4.10.8 Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.....	279
4.10.9 Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου	279
4.11 Φάσεις έρευνας και αναλυτική περιγραφή διαδικασιών	280
4.12 Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης.....	285
4.12.1 Στόχος της διδακτικής παρέμβασης.....	292
4.12.2 Χαρακτηριστικά και ανάγκες των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση	292
4.12.3 Πόροι και τα εργαλεία της διδακτικής παρέμβασης.....	293
4.12.4 Ρόλοι των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού	294
4.12.5 Διαφορές πειραματικής και ομάδας ελέγχου	295
4.12.6 Κριτήρια επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης.....	296
4.13 Πλαίσιο της πειραματικής διαδικασίας.....	296
4.14 Ανάλυση δεδομένων	299
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	304
Περίληψη	304
5.1 Ερευνητικά ερωτήματα	304
5.2 Μηδενικές υποθέσεις.....	305
5.3 Περιγραφική στατιστική	306
5.3.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	306
5.3.2 Ερευνητικά Εργαλεία: Περιγραφικά αποτελέσματα	306
5.3.2.1 Δοκιμασία γραπτού λόγου.....	307

5.3.2.2 Ερωτηματολόγιο Κινητοποιημένων Στρατηγικών Μάθησης (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ).....	309
5.4. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής.....	352
5.4.1 Έλεγχος υποθέσεων για το 1ο ερευνητικό ερώτημα	354
5.4.2 Έλεγχος υποθέσεων για το 2ο ερευνητικό ερώτημα	355
5.4.3 Έλεγχος υποθέσεων για το 3ο ερευνητικό ερώτημα	356
5.4.4 Έλεγχος υποθέσεων για το 4ο ερευνητικό ερώτημα	356
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	358
Περίληψη	358
6.1 Συζήτηση	358
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	374
Περίληψη	374
7.1 Συμπεράσματα.....	374
7.2 Θεωρητικές και πρακτικές προεκτάσεις έρευνας	379
7.3 Περιορισμοί έρευνας	382
7.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	385
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	386
Ξενόγλωσση.....	386
Ελληνόγλωσση.....	414
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	422
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	422
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΓΡΑΠΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	423
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ (MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE-MSLQ) .	426
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: ΚΑΤΑΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ ΓΙΑ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	429
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΓΡΑΦΗΣ ΠΗΓΩΝ	430
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ	430
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΣΤΟΧΩΝ	431
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: ΦΥΛΛΟ ΜΕ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	433
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙX: ΦΥΛΛΟ ΜΕ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	433
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X: ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	434
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XI: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	435
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XII: ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	442
Τεύχος Α'- Αυτοαξιολόγηση των Μαθητών και Μαθητριών: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία.....	442
1.Εισαγωγή	443
2. Θεωρητικό πλαίσιο	446

2.1 Η έννοια της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών	446
2.2 Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	450
2.3 Λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών	451
2.4 Τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων στην αυτοαξιολόγηση.....	452
2.4.1 Προκλήσεις στην αυτοαξιολόγηση: εκπαιδευτικοί	453
2.5 Προηγούμενες εμπειρίες και απόψεις μαθητών/-τριών για την αυτοαξιολόγηση.....	454
2.6 Ακρίβεια αυτοαξιολόγησης-Εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτοαξιολόγησης	455
2.7 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στην τάξη.....	457
3. Μεθοδολογία αυτοαξιολόγησης.....	462
3.1 Εισαγωγή	462
3.2 Τρόποι εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στην τάξη.....	462
3.2.1 Απλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης.....	463
3.2.2 Φάκελος υλικού του μαθητή ή εργασιών (Portfolio)	466
3.2.3 Δομημένη φόρμα.....	467
3.2.4 Ρουμπρίκες (rubrics)	467
3.2.5 Λίστες ελέγχου (checklists)	469
3.2.6 Σενάρια (scripts)	471
3.2.7 Λοιποί τρόποι αυτοαξιολόγησης.....	472
3.2.8 Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις.....	475
3.2.9 Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.....	477
3.2.10 Διάγραμμα καθορισμού στόχων	478
3.2.11 Φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων	478
4. Στάδια της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στην τάξη.....	480
5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Διάφορα δελτία αυτοαξιολόγησης μαθητών/-τριών στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου.....	484
Βιβλιογραφία	488
Ξενόγλωσση.....	488
Ελληνόγλωσση.....	490
Τεύχος Β'- Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης των Μαθητών και Μαθητριών στο Μάθημα της Γλώσσας.....	492
1. Γενικά Κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στην τάξη και στο σχολείο	493
1.1 Το πλαίσιο των γενικών κριτηρίων για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών στην τάξη και στο σχολείο	493
1.2 Γενικά κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στην τάξη και στο σχολείο	495
2. Κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Γλώσσας.....	496

2.1 Το πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	496
2.2 Κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Γλώσσας.....	496
2.3 Ανάλυση κριτηρίων για τον/την εκπαιδευτικό.....	497
2.4 Συνοπτική παρουσίαση των κριτηρίων στο μάθημα της Γλώσσας για την αυτοαξιολόγηση	502
Βιβλιογραφία	503
Ξενόγλωσση.....	503
Ελληνόγλωσση.....	503
Τεύχος Γ'- Σενάρια Ανάπτυξης Διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης των Μαθητών και Μαθητριών στο Μάθημα της Γλώσσας.....	504
1ο Σενάριο	506
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού	506
1.1 Στόχοι δραστηριότητας.....	506
1.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας	506
1.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών.....	507
1.3.1 Λίστα ελέγχου	507
1.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών	508
2° Σενάριο.....	508
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού	508
2.1 Στόχοι δραστηριότητας.....	508
2.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας	508
2.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών.....	509
2.3.1 Λίστα ελέγχου	509
2.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών	510
3° Σενάριο.....	510
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού	510
3.1 Στόχοι δραστηριότητας.....	510
3.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας	510
3.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών.....	511
3.3.1 Ρουμπρίκα	511
3.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών	512
4° Σενάριο.....	512
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού	512
4.1 Στόχοι δραστηριότητας.....	512
4.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας	512
4.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών.....	513

4.3.1 Φόρμα αυτοαξιολόγησης.....	513
4.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών	513
5 ^ο Σενάριο βασισμένο στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.....	513
Βιβλιογραφία	520
Ξενόγλωσση.....	520
Ελληνόγλωσση.....	520
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙΙ: ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΛΕΜΟΝΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	521
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΥ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 9.....	523
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 9	524
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 10.....	525
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 10	526
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 11	527
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 11	528
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 13	529
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 13	530
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥΙΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 16.....	531
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥΙΙΥ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 16	532
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥΙΥΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 17.....	533
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥΙΥΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 17.....	534
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΥΙΥΙΥΙΙΙ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΠΡΟ-ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑ-ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	535

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 2.1 Μορφές αξιολόγησης.....	52
Πίνακας 2.2 Χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της μάθησης, της αξιολόγησης για τη μάθηση και της αξιολόγησης ως μάθηση.....	71
Πίνακας 2.3 Χαρακτηριστικά των τριών σύγχρονων προσεγγίσεων αξιολόγησης.....	72
Πίνακας 2.4 Η εμπειρία της αξιολόγησης για τους μαθητές.....	73
Πίνακας 2.5 Προσαρμογή διαδικασίας αξιολόγησης στους στόχους	81
Πίνακας 2.6 Σύγκριση παραδοσιακής και αυθεντικής αξιολόγησης.....	82
Πίνακας 2.7 Επίπεδο συμμετοχής μαθητή στην αυθεντική αξιολόγηση και στρατηγικές συμμετοχής.....	83
Πίνακας 2.8 Αναδυόμενες προκλήσεις της ομαδικής αξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης	90
Πίνακας 2.9 Τυπολογίες αυτοαξιολόγησης του μαθητή	105
Πίνακας 2.10 Λίστα ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης.....	118
Πίνακας 2.11 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή	129
Πίνακας 2.12 Σύγκριση της αξιολόγησης ποιότητας και της βελτίωσης ποιότητας	198
Πίνακας 2.13 Διαφορές μεταξύ της βελτίωσης ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας.....	200
Πίνακας 2.14 Η προσέγγιση του στοιχείου ποιότητας.....	203
Πίνακας 2.15 Παραδείγματα της προσέγγισης που αφορά τη σχέση ποιότητας	204
Πίνακας 3.1 Συνοπτική παρουσίαση ερευνών στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου	219
Πίνακας 3.2 Θέματα διερεύνησης της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης ..	226
Πίνακας 3.3 Τρόποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης και τα οφέλη της για τους εκπαιδευόμενους	229
Πίνακας 3.4 Ικανότητα εκπαιδευομένων στη αυτοαξιολόγηση και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	236
Πίνακας 3.5 Ικανότητα μαθητών στη αυτοαξιολόγηση και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση	241
Πίνακας 4.1 Σχεδιασμός προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου.....	260
Πίνακας 4.2 Συχνότητες και ποσοστά των δημογραφικών μεταβλητών της μελέτης (N=163)	263
Πίνακας 4.3 Εφαρμογή της θεωρίας της αυτορρύθμισης στην ΑΚΣ.....	268
Πίνακας 4.4 Κλίμακες και υποκλίμακες του ερωτηματολογίου MSLQ	273
Πίνακας 4.5 Περιγραφή εργαλείων	274
Πίνακας 4.6 Περιγραφή μεταβλητών	284
Πίνακας 4.7 Οδηγός σχεδιασμού μαθήματος	289
Πίνακας 5.1 Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων ανά ομάδα (ελέγχου και πειραματική) (N=163)	306
Πίνακας 5.2 Δείκτες κεντρικής τάσης της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση (n=85).....	307
Πίνακας 5.3 Δείκτες κεντρικής τάσης της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163).....	307

Πίνακας 5.4 Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών της πειραματικής ομάδας με βάση τους βαθμούς διατακτικότητας	308
Πίνακας 5.5 Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση τους βαθμούς διατακτικότητας	309
Πίνακας 5.6 Δείκτες κεντρικής τάξης της βαθμολογίας στο MSLQ της πειραματικής ομάδας στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (n=85)	309
Πίνακας 5.7 Δείκτες κεντρικής τάξης της βαθμολογίας στο MSLQ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163).....	310
Πίνακας 5.8 Δείκτες κεντρικής τάξης της πρώτης κλίμακας του MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163).....	311
Πίνακας 5.9 Δείκτες κεντρικής τάξης της δεύτερης κλίμακας του MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163).....	311
Πίνακας 5.10 Διατακτικοί αριθμοί της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της πειραματικής ομάδας	311
Πίνακας 5.11 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της πειραματικής ομάδας	312
Πίνακας 5.12 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας για την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα)	314
Πίνακας 5.13 Διατακτικοί βαθμοί της πειραματικής ομάδας για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης)	320
Πίνακας 5.14 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας τους ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) της πειραματικής ομάδας	320
Πίνακας 5.15 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα)	323
Πίνακας 5.16 Διατακτικοί βαθμοί της ομάδας ελέγχου για την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων).....	328
Πίνακας 5.17 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της πρώτης κλίμακας του MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της ομάδας ελέγχου.....	329
Πίνακας 5.18 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα).....	331
Πίνακας 5.19 Διατακτικοί βαθμοί της ομάδας ελέγχου για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης)	337
Πίνακας 5.20 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) της ομάδας ελέγχου	337
Πίνακας 5.21 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα)	340
Πίνακας 5.22 Μεταβολές ποσοστών στις δηλώσεις (θετικές, αρνητικές) και μεταβολές στους μέσους όρους των δηλώσεων της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) και για τις δύο ομάδες.....	346
Πίνακας 5.23 Μεταβολές ποσοστών στις δηλώσεις (θετικές, αρνητικές) και μεταβολές στους μέσους όρους των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) και για τις δύο ομάδες.....	349

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 5.1 Ποσοστιαία μεταβολή των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου	308
Γράφημα 5.2 Ποσοστιαία μεταβολή του μέσου όρου στο MSLQ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου	310

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 2.1 Αξιολόγηση.....	46
Σχήμα 2.2 Στάδια αξιολόγησης	55
Σχήμα 2.3 Σύνδεση αξιολόγησης, μάθησης και διδασκαλίας	56
Σχήμα 2.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την αξιολόγηση	57
Σχήμα 2.5 Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή	59
Σχήμα 2.6 Τα στάδια της αξιολόγησης για τη μάθηση	75
Σχήμα 2.7 Θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης με προσανατολισμό στην SDL	77
Σχήμα 2.8 Δίκτυο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης	78
Σχήμα 2.9 Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών	80
Σχήμα 2.10 Διαδικασία αυτοαξιολόγησης μαθητή	98
Σχήμα 2.11 Τα στάδια αυτοαξιολόγησης του μαθητή	110
Σχήμα 2.12 Σχέδιο ανάπτυξης της εφαρμογής των σταδίων της αυτοαξιολόγησης του μαθητή.....	112
Σχήμα 2.13 Πτυχές αυτοαξιολόγησης του μαθητή	114
Σχήμα 2.14 Προϋποθέσεις για αξιόπιστη και έγκυρη αυτοαξιολόγηση.....	124
Σχήμα 2.15 Αντιλήψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 7 και 8 ετών) για την αυτοαξιολόγηση και τη μάθηση	133
Σχήμα 2.16 Κύκλωμα μάθησης	135
Σχήμα 2.17 Κύκλωμα μάθησης μετά την αφαίρεση του στοιχείου «έλεγχος της μάθησης».....	136
Σχήμα 2.18 Αλλαγές στη διαδικασία αξιολόγησης.....	137
Σχήμα 2.19 Το μοντέλο αξιολόγησης της κοινωνικο-επικοινωνιακής διαδικασίας.....	138
Σχήμα 2.20 Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση	140
Σχήμα 2.21 Στάδια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.....	140
Σχήμα 2.22 Το μοντέλο της SDL των Mok και Cheng (2001)	159
Σχήμα 2.23 Οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της αυτοαξιολόγησης και της SDL.....	175
Σχήμα 2.24 Προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο της ποιότητας εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική εκπαίδευση	187
Σχήμα 4.1 Φάσεις ερευνητικής διαδικασίας	281

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL) στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, η έρευνα διερεύνησε αν η εφαρμογή της ΑΚΣ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεθόδου SDL μπορεί να συμβάλλει : α) στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και β. στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση. Ο σχεδιασμός που επιλέχθηκε ήταν ο ημιπειραματικός σχεδιασμός με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου και χρήση προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Ρόδου και διήρκησε έξι εβδομάδες (από αρχές Μαρτίου του 2022 έως και μέσα Απριλίου του 2022). Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από 163 μαθητές. Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν 78 μαθητές και την πειραματική 85 μαθητές. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την επίδοσή τους και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της ακαδημαϊκής επίδοσης στον προ-έλεγχο. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ενώ σε πολύ μικρό αριθμό μαθητών παρατηρήθηκε μείωση της επίδοσης και σε ακόμη μικρότερο αριθμό μαθητών δεν παρατηρήθηκε κάποια μεταβολή στην επίδοσή τους μετά την παρέμβαση. Επίσης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στον μετα-έλεγχο σημείωσαν και καλύτερη επίδοση και πέτυχαν και βελτίωση της επίδοσή τους, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στους οποίους παρατηρήθηκε και χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με την πειραματική ομάδα και μείωση στην επίδοσή τους. Επιπλέον, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν κίνητρα με στόχο τη μάθησή τους μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ. Ειδικότερα, οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας είτε ενίσχυσαν, είτε διατήρησαν τα κίνητρά τους. Επιπρόσθετα, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών είτε διατήρησαν, είτε βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Επιπλέον, από τη σύγκριση της ομάδας ελέγχου με την πειραματική προέκυψε

ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της βαθμολογίας του Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος στο MSLQ των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερος από το μέσο όρο στο MSLQ των μαθητών της ομάδας ελέγχου, ενώ στους μαθητές στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση στο μέσο όρο του MSLQ.

Λέξεις Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση του μαθητή, Αυτοαξιολόγηση με καθορισμό στόχων, Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, Γλώσσα, Ακαδημαϊκή επίδοση, Κίνητρα, Ποιότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The primary objective of the present study was to investigate the contribution of Self-Assessment with Goal Setting (SAGS), which was implemented with the educational method of “self-directed learning” (SDL), in improving the quality of the educational process in the context of language teaching to sixth-grade students in primary school. Specifically, the research investigated whether the implementation of SAGS in the context of the SDL educational method can contribute: a) to the improvement of students' academic performance and b) to development of learning motivation. This study employed a quasi-experimental, pretest-posttest, nonequivalent control-group design. The research was conducted in public primary schools in Rhodes and lasted six weeks (from the beginning of March 2022 to the middle of April 2022). The research sample included a convenience sample consisting of 163 students. The control group consisted of 78 students, and the experimental group consisted of 85 students. According to the main findings, students in the experimental group improved their performance and this improvement was statistically significant. Specifically, it was observed that after the implementation of the SAGS, the mean score of academic achievement of the students in the experimental group was higher than the mean score of academic achievement during the pretest period. Furthermore, the vast majority of students in the experimental group improved their academic achievements, while a very small number of students experienced a decrease in performance and an even smaller number of students did not experience any change in their performance after the intervention. Furthermore, the students in the experimental group also performed better posttest and improved their performance, in contrast to the students in the control group for whom both lower performance and a deterioration in their performance were observed compared to the experimental group. Moreover, students in the experimental group developed a desire to learn after the implementation of SAGS. In particular, most students in the experimental group either increased or maintained their motivation. Furthermore, the vast majority of students either maintained or improved their learning strategies. The comparison between the control group and the experimental group revealed a statistically significant difference in the mean scores of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Specifically, it was observed that after the implementation of SAGS, the mean MSLQ scores

of students in the experimental group were higher than the mean MSLQ scores of students in the control group, while students in the control group showed a decrease in the mean MSLQ scores.

Key Words: Student self-assessment, Self-assessment with goal-setting, Self-directed learning, Language, Academic achievement, Motivation, Quality of the educational process, Primary education

Εισαγωγή

Η εμπειρία που έχουν οι μαθητές στην αξιολόγηση επηρεάζει την προσέγγισή τους στη μάθηση. Μέσα από την εστίαση σε πρακτικές αυτοαξιολόγησης σημειώνεται η σημαντικότητα της συμμετοχής του μαθητή στις πρακτικές αξιολόγησης (Bourke, 2016). Σύμφωνα με τους Hawe και Parr (2014) ο αποτελεσματικότερος τρόπος προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν την αυτονομία τους είναι μέσω της άμεσης συμμετοχής τους στη δημιουργία, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση της εργασίας τους.

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή εξυπηρετεί διαμορφωτικούς σκοπούς (Ross & Starling, 2008) κάτι που συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς όπως υποστηρίζεται από τους D' Andrea και Gosling (2005), η βελτίωση της ποιότητας ορίζεται ως μια διαδικασία όπου οι αξιολογήσεις είναι διαμορφωτικές και συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η βελτίωση της ποιότητας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες μάθησης (Elassy, 2015), ενώ όπως σημειώνεται από τον Chalmers (2008), μία από τις διαστάσεις της ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αξιολόγηση να οδηγεί στη μάθηση και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης η οποία προσανατολίζεται στη μάθηση.

Επιπρόσθετα, ο MacGregor (2007) σημειώνει ότι η σαφήνεια των στόχων του μαθήματος αποτελεί θεμελιώδη πρακτική υψηλής ποιότητας μάθησης και διδασκαλίας, κάτι που χαρακτηρίζει την αυτοαξιολόγηση αφού η ύπαρξη σαφών προσδοκιών ως προς τους στόχους (Panadero et al., 2012) και γενικά η σαφής αντίληψη των κριτηρίων και των στόχων μάθησης (Sebba et al., 2008) αποτελούν βασικά στοιχεία της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του μαθητή.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει η ανάγκη τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο εγγράμματοι στην αξιολόγηση, όχι μόνο για την αντιμετώπιση πιθανών δυσανεσκειών που αφορούν στην αξιολόγηση αλλά και για να είναι η αξιολόγηση πιο αποτελεσματική και αποδοτική (Price et al. 2012; Smith et al. 2013; Lubbe et al., 2021).

Άλλωστε, ο αξιολογητικός γραμματισμός αποτελεί μια βασική επαγγελματική απαίτηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (DeLuca et al., 2016; Lubbe et al., 2021).

Παράλληλα, οι πρακτικές αξιολόγησης στον 21ο αιώνα χρειάζεται να αναθεωρηθούν και να επανασχεδιαστούν για να προωθηθεί η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και ο αξιολογητικός γραμματισμός. Ο αξιολογητικός γραμματισμός περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (Lubbe et al., 2021), ενώ η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης η οποία αναπτύχθηκε αρχικά στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Nor & Saeednia, 2009) και αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα για επιτυχημένη ανεξάρτητη μάθηση (Yu, 2013).

Συγκεκριμένα, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης μέσω της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης αποτελεί μια προσέγγιση όπου η διδασκαλία και η μάθηση έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή και επιτρέπουν σε αυτόν να αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του (Sosibo, 2019). Αυτό που μετράει περισσότερο μέσα σε πολλά μοντέλα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Tremblay & Theil, 1991; Mok & Cheng 2001; Gibbons 2002) είναι η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι το πρώτο βήμα για να μάθει κανείς να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του είναι η ικανότητα να αυτορρυθμίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις επιδόσεις των εργασιών του (Jossberger et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Pintrich (2000) και Clift (2015) υπάρχει ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση άμεσα διδάσκοντας ρητά μεταγνωστικές στρατηγικές. Η παροχή στους μαθητές ευκαιριών για αυτοκατευθυνόμενη πρακτική μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αυτορρύθμισής τους (Jossberger et al., 2010).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Travers et al. (2015) ο καθορισμός στόχων αποτελεί μία από τις πιο ισχυρές και επιδραστικές θεωρίες για την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα. Παρ' όλα αυτά εντοπίζεται κενό ως προς τη διαθέσιμη σχετική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αναγνωρίζουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές οι οποίες επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα (Dignath et al., 2008; Clift, 2015). Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην παρούσα εργασία έγινε

αξιοποιώντας το πλαίσιο του POWER goal για τον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων των μαθητών και εφάρμοσε εργαλεία όπως είναι το φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων που χρησιμοποίησε η Clift (2015) στο μάθημα των Μαθηματικών. Με αυτό τον τρόπο επιδιώχθηκε οι μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση για τα επόμενα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν ως προς τη μάθησή τους και να εργαστούν ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους (Clift, 2015), αναπτύσσοντας μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία μαθησιακές στρατηγικές.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία επιχείρησε να προσαρμόσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων σε ένα γνωστό μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και συγκεκριμένα στο μοντέλο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των Mok και Cheng (2001) το οποίο αποτέλεσε την εκπαιδευτική παρέμβαση και αποτελεί καινοτομία της εργασίας αυτής και πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς και τους άμεσα ενδιαφερόμενους για την εκπαίδευση.

Ακόμη, η παρούσα εργασία χρησιμοποίησε και συνδύασε διαφορετικά και ποικίλα εργαλεία τα οποία προέκυψαν μέσα από την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας. Τα εργαλεία αυτά αποτελέσαν τα υλικά της διδακτικής παρέμβασης και είναι: α) το διάγραμμα ροής, β) το διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος, γ) ο καταγιγισμός ιδεών, δ) το φύλλο αναγραφής πηγών, ε) το διάγραμμα καθορισμού στόχων, στ) το φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων, ζ) το φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις και τέλος, η) το εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.

Μεταξύ των εργαλείων που εφάρμοσε η παρούσα εργασία είναι τα εργαλεία ποιότητας που στόχο είχαν να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικά, ως προς τα εργαλεία ποιότητας, αυτά χρησιμοποιούνται κυρίως σε σχολεία της Αυστραλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς όμως να υπάρχει επαρκής έρευνα γύρω από το θέμα αυτό στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία έχουν χρησιμοποιηθεί εργαλεία όπως είναι το διάγραμμα ροής, κάρτες με κριτήρια ποιότητας των εργασιών των μαθητών, ο κύκλος του Deming, κ.ά.

Από τη μελέτη της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σημειώνεται το μεγαλύτερο ερευνητικό κενό: α) ως προς την εξέταση του θέματος της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, β) ως προς το θέμα της εξέτασης του καθορισμού στόχων, γ) ως προς το θέμα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, και δ) ως προς την πειραματική προσέγγιση του θέματος της αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ερευνητικό κενό σημειώνεται κυρίως στη διερεύνηση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης στα κίνητρα των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας σε σύγκριση με την επίδοση στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, λιγότερη είναι η έρευνα που εξετάζει τα κίνητρα σε συνάρτηση με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, συγκριτικά με την έρευνα που εξετάζει την επίδοση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Τέλος, δεν υπάρχει έρευνα που να προτείνει κάποια διδακτική παρέμβαση η οποία να εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση με καθορισμό στόχων στο πλαίσιο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και να εξετάζει την επίδρασή της στην επίδοση και στα κίνητρα των μαθητών στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Γλώσσας.

Το κενά αυτά επιχείρησε να καλύψει η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL) στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο πλαίσιο σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε ένα SDL εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στην εφαρμογή της ΑΚΣ. Ειδικότερα, η έρευνα διερεύνησε αν η εφαρμογή της ΑΚΣ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεθόδου SDL μπορεί να συμβάλει : α) στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και β. στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση.

Ο σχεδιασμός που επιλέχθηκε ήταν ο ημιπειραματικός σχεδιασμός με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου και χρήση προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Ρόδου και διήρκησε έξι εβδομάδες (από αρχές Μαρτίου του 2022 έως και μέσα Απριλίου του 2022). Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από 163 μαθητές (την ομάδα ελέγχου με 78 και την πειραματική με 85 μαθητές).

Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την επίδοσή τους και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της ακαδημαϊκής επίδοσης στον προ-έλεγχο. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ενώ σε πολύ μικρό αριθμό μαθητών παρατηρήθηκε μείωση της επίδοσης και σε ακόμη μικρότερο αριθμό μαθητών δεν παρατηρήθηκε κάποια μεταβολή στην επίδοσή τους μετά την παρέμβαση. Επίσης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στον μετα-έλεγχο σημείωσαν και καλύτερη επίδοση και πέτυχαν και βελτίωση της επίδοσή τους, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στους οποίους παρατηρήθηκε και χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με την πειραματική ομάδα και μείωση στην επίδοσή τους. Επιπλέον, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν κίνητρα με στόχο τη μάθησή τους μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ. Ειδικότερα, οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας είτε ενίσχυσαν, είτε διατήρησαν τα κίνητρά τους. Επιπρόσθετα, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών είτε διατήρησαν, είτε βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Επιπλέον, από τη σύγκριση της ομάδας ελέγχου με την πειραματική προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της βαθμολογίας του MSLQ. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος στο MSLQ των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο στο MSLQ των μαθητών της ομάδας ελέγχου, ενώ στους μαθητές στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση στον μέσο όρο του MSLQ.

Ως προς τη συνεισφορά της παρούσας εργασίας σημειώνονται τα παρακάτω.

Αρχικά, τα ευρήματα της εργασίας αυτής υποστηρίζουν τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία με μια συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και να ενισχύσουν τις συμπεριφορές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα υποστηρίζουν τη θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία με μια διδακτική παρέμβαση που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν στους μαθητές του δημοτικού συμπεριφορές αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

Ακόμη, μέσα από τη διαδικασία της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL οι μαθητές της παρέμβασης βελτίωσαν την επίδοσή τους και ενίσχυσαν τα κίνητρά τους για μάθηση. Συνεπώς, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά όπως οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού που συμμετείχαν στην παρέμβαση παρά το γεγονός ότι αναπτύχθηκε αρχικά για την εκπαίδευση των ενηλίκων (Nor & Saeednia, 2009), ενώ η ικανότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας μαθησιακών διαδικασιών και στρατηγικών (Van Deur, 2017) όπως είναι η ΑΚΣ και να επιδράσει θετικά στην επίδοση και στα κίνητρά τους για μάθηση.

Ακόμη, και η αυτοαξιολόγηση και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αποτελούν μια προσέγγιση όπου η διδασκαλία και η μάθηση έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή και επιτρέπουν σε αυτόν να αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του (Sosibo, 2019). Συνεπώς, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας με μια μαθητοκεντρική διδακτική παρέμβαση την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να προάγουν την αυτοαξιολόγηση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των μαθητών.

Ακόμη, η παρούσα εργασία απέδειξε ότι οι μαθητές του Δημοτικού μπορούν να διδαχθούν μεταγνωστικές στρατηγικές και επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μεριμνήσουν για αυτό προσφέροντάς τους ευκαιρίες μέσω της ΑΚΣ ώστε να αναπτύξουν τέτοιου είδους στρατηγικές που συμβάλλουν στην αυτορρύθμισή τους.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία παρέχει ένα πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και νέα εργαλεία για το μάθημα της διδασκαλίας της Γλώσσας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, τα οποία συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση.

Επιπλέον, η εργασία αυτή παρέχει ένα πολύ καλό παράδειγμα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης με αποδεδειγμένη θετική επίδραση στους μαθητές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφωθούν και να υλοποιήσουν μια τέτοια παρέμβαση παρατηρώντας την επίδραση που

έχει αυτή στους μαθητές τους. Ακόμη, η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε μια παρέμβαση όπως της παρούσας εργασίας συμβάλλει στο να γίνουν και οι δύο πιο εγγράμματοι στον αξιολογητικό γραμματισμό.

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευελπιστούν να ανοίξουν μια συζήτηση και να εγείρουν έναν προβληματισμό που αφορά στην πιο δυναμική παρουσία της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Επιπρόσθετα, ο οδηγός επιμόρφωσης, ο οποίος διαμορφώθηκε για την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο υλικό, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) της χώρας μας, ώστε να διαμορφώσει έναν οδηγό επιμόρφωσης για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή περιλαμβάνοντας σενάρια εφαρμογής αυτοαξιολογικών διαδικασιών με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως είναι η διδακτική παρέμβαση της παρούσας έρευνας.

Αναλυτικά, η παρούσα εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Προβληματική της έρευνας» όπου περιγράφεται αρχικά το ερευνητικό πρόβλημα, ενώ στη συνέχεια διατυπώνονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της εργασίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία και απαραίτητη τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως και οι λόγοι για τους οποίους η έρευνα είναι σημαντική. Επιπλέον, περιγράφονται τα στοιχεία πρωτοτυπίας της έρευνας καθώς και οι προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες ώστε να διεξαχθεί η έρευνα απρόσκοπτα και να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο κλείνει με την οριοθέτηση του προβλήματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που έχει τίτλο «Θεωρητική προσέγγιση» οι πρώτες ενότητες αφορούν στην αξιολόγηση του μαθητή, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι ενότητες που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την ΑΚΣ. Επιπλέον, παρουσιάζονται και αναλύονται η μάθηση, η ακαδημαϊκή επίδοση και οι ήπιες δεξιότητες με ιδιαίτερη έμφαση στα κίνητρα και την αυτορρύθμιση. Επιπρόσθετα, περιγράφονται και αναλύονται η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνδυαστικά οι έννοιες της ΑΚΣ, της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, της ακαδημαϊκής επίδοσης και των κινήτρων. Ακολουθούν παρακάτω οι ενότητες που αφορούν στο γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση και τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στη βελτίωσή της.

Το τρίτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Ανασκόπηση συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας». Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο καθώς και σε μη τυπικές δομές εκπαίδευσης. Επιπλέον, περιγράφονται οι έρευνες που έχουν γίνει στην ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση και οι έρευνες στην ΑΚΣ. Επιπρόσθετα, η ανασκόπηση στη συνέχεια εστιάζεται στις έρευνες της αυτοαξιολόγησης και της ΑΚΣ σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα. Ακόμη, παρουσιάζονται οι έρευνες που διερεύνησαν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του μαθητή και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι έρευνες που σχετίζονται με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση καθώς και οι έρευνες που εξέτασαν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση συνδυαστικά με την ΑΚΣ, την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την κριτική αποτίμηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Μεθοδολογία έρευνας» στο οποίο παρουσιάζονται αρχικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι μηδενικές υποθέσεις, ενώ περιγράφονται η τοποθεσία και οι συμμετέχοντες, η πρόσκληση για υποστήριξη της έρευνας, το πρόγραμμα σπουδών που αφορά στη Γλώσσα της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και τα κριτήρια αξιολόγησης για τον γραπτό λόγο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην ΑΚΣ που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας και περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία, τα υλικά και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης. Ακόμη, παρουσιάζονται αναλυτικά οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, ο σχεδιασμός και ο στόχος της διδακτικής παρέμβασης, τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι πόροι και τα εργαλεία της διδακτικής παρέμβασης, οι ρόλοι των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού, οι διαφορές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, τα κριτήρια επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης, το πλαίσιο της πειραματικής διαδικασίας και στο τέλος, περιγράφεται διεξοδικά η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο που έχει τίτλο «Αποτελέσματα της έρευνας» παρουσιάζονται αρχικά τα ερευνητικά ερωτήματα και οι μηδενικές υποθέσεις και στη συνέχεια τα αποτελέσματα που

αφορούν στην περιγραφική στατιστική. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τα περιγραφικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά εργαλεία. Στη συνέχεια του συγκεκριμένου κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής που αφορούν στον έλεγχο ισοδυναμίας των δύο ομάδων (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) και στον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων για κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που εξέτασε η παρούσα μελέτη.

Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο που έχει τον τίτλο «Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας» παρουσιάζεται η σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αναλυτικά, η συζήτηση ξεκινάει με πληροφορίες που αφορούν στους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά ομάδα (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) καθώς και το φύλο των συμμετεχόντων και στη συνέχεια τα ευρήματα συγκρίνονται με τα ευρήματα άλλων συναφών μελετών που έχουν εξετάσει την αυτοαξιολόγηση και τον καθορισμό στόχων σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα που αποτελούσαν και το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας έρευνας.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο που έχει τον τίτλο «Συμπεράσματα και προτάσεις» παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη τα οποία γίνονται στη βάση των ευρημάτων που αναλύθηκαν στο κεφάλαιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεωρητικές και οι πρακτικές προεκτάσεις της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι περιορισμοί-αδυναμίες της συγκεκριμένης μελέτης, και τέλος, το κεφάλαιο κλείνει παρέχοντας μια σημαντική κατεύθυνση για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Περίληψη

Στο κεφάλαιο της προβληματικής της έρευνας, αρχικά επιχειρείται να διατυπωθεί με ακρίβεια και σαφήνεια το ερευνητικό πρόβλημα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα εργασία. Επιπρόσθετα, περιγράφονται λεπτομερώς οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας και παρουσιάζεται η σπουδαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή και η ανάλυση των προϋποθέσεων εκείνων που κρίνονται απαραίτητες και αναγκαίες προκειμένου η έρευνα να διεξαχθεί απρόσκοπτα και να ολοκληρωθεί με επιτυχία και τέλος, το συγκεκριμένο κεφάλαιο κλείνει με την οριοθέτηση του προβλήματος.

1.2 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η αξία που έχει η αξιολόγηση είναι αδιαμφισβήτητη (Οικονομόπουλος κ.ά., 2006) καθώς αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες που συμβάλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Μαυρομάτης κ.ά., 2008). Διάφορες χώρες σε όλο τον κόσμο στο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων που αφορούν την εκπαίδευση δείχνουν μια τάση να εστιάζονται στις πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην τάξη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η αξιολόγηση αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σμυρναίου, 2018).

Η αξιολόγηση ως διαδικασία αποτελεί αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα και δεν πρέπει να είναι ταυτισμένη με τη βαθμολογία που μετρά την επίδοση του μαθητή (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Άλλωστε η αποστολή του σχολείου έχει αλλάξει και εστιάζεται λιγότερο στο να κατατάσσει τους μαθητές και περισσότερο στο να τους βοηθάει να βελτιωθούν και να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τα πρότυπα προκειμένου να συνεχίσουν να προσπαθούν (Stiggins, 2007).

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνυφασμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι να είναι αποκομμένη από αυτήν και επομένως είναι επιτακτική η ανάγκη για αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης και η εισαγωγή προτύπων που θα εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία και από όλους τους εκπαιδευτικούς. Η ανάπτυξη σύγχρονης αξιολόγησης και προώθησης, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των γνώσεων των μαθητών είναι μια καίρια αλλαγή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Petkovska et al., 2010). Εάν η αξιολόγηση αποτελέσει ένα διαμορφωτικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών τότε τα παιδιά και οι μαθητές θα εκτιμήσουν τα οφέλη της αξιολόγησης στη μάθηση και θα την δουν θετικά (Kivunja, 2015).

Ο αποτελεσματικότερος τρόπος προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν την αυτονομία τους είναι μέσω της άμεσης συμμετοχής τους στη δημιουργία, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση της εργασίας τους (Hawe & Parr, 2014). Σύμφωνα με τον οργανισμό Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2013) ο μαθητής πρέπει να είναι στο επίκεντρο και να αφοσιώνεται ολοκληρωτικά στη μάθησή του και επειδή όπως σημειώνει ο Ιωαννίδης (2013) αποστολή του σχολείου είναι να προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους, θα πρέπει να τον εφοδιάζει με δεξιότητες και γνώσεις που θα του χρειαστούν στο μέλλον και όχι να του διδάσκει απλά μόνο όσα τον ενδιαφέρουν.

Μια σημαντική δεξιότητα δια βίου μάθησης είναι το να μπορούν οι μαθητές να αξιολογήσουν την πρόοδό τους οι ίδιοι (OECD, 2013). Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τη μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση καθώς αναπτύσσει την ικανότητά τους να είναι οι ίδιοι αξιολογητές της μάθησης τους (Wride, 2017). Αναλυτικά, η αυτοαξιολόγηση απαιτεί ειλικρίνεια, ακεραιότητα, καταγραφή δεξιοτήτων, ικανότητες διαχείρισης χρόνου, ικανότητα να ακολουθούνται οδηγίες, προσοχή στις λεπτομέρειες και ανεξάρτητη σκέψη (McDonald, 2013).

Ακόμη, είναι η κινητήριος δύναμη για οτιδήποτε κάνει κάποιος όπως αναφέρουν οι Woods et al. (1988), σημειώνοντας μεταξύ άλλων ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι να βοηθάει

τους μαθητές να αξιολογούν την επίδοσή τους, να παρακολουθούν και να βλέπουν την πρόοδό τους, να συνειδητοποιούν τι έχουν επιτύχει, να αποκτούν δεξιότητες που είναι αναγκαίες για να σχεδιάζουν τη μάθησή τους, να παρακολουθούν τους στόχους τους και να καταλήγουν σε συμπεράσματα βασισμένα σε κριτήρια που έχουν προσδιορίσει οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Με βάση τα προαναφερθέντα, η παρούσα έρευνα μελετά αυτή την σύγχρονη μορφή αξιολόγησης που αποτελεί συνάμα και πολύ σημαντική δεξιότητα, επιχειρώντας να αναδείξει την αξία της και τη σημαντική θέση που χρειάζεται να κατέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι οι πρακτικές αξιολόγησης στον 21ο αιώνα χρειάζεται να αναθεωρηθούν και να επανασχεδιαστούν για να προωθηθεί η SDL και ο αξιολογητικός γραμματισμός. Ο αξιολογητικός γραμματισμός περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (Lubbe et al., 2021), ενώ η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της SDL η οποία αναπτύχθηκε αρχικά στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Nor & Saeednia, 2009) και αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα για επιτυχημένη ανεξάρτητη μάθηση (Yu, 2013). Συγκεκριμένα, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης μέσω της SDL αποτελεί μια προσέγγιση όπου η διδασκαλία και η μάθηση έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή και επιτρέπουν σε αυτόν να αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του (Sosibo, 2019). Αυτό που μετράει περισσότερο μέσα σε πολλά μοντέλα της SDL (Tremblay & Theil, 1991; Mok & Cheng 2001; Gibbons 2002) είναι η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι το πρώτο βήμα για να μάθει κανείς να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του είναι η ικανότητα να αυτορρυθμίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις επιδόσεις των εργασιών του (Jossberger et al., 2010).

Οι μαθητές στην SDL εμπλέκονται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού στόχων και έχει αποδειχθεί ότι η αυτοκατευνόμενη μάθηση ενισχύει τη μάθηση υιοθετώντας διαφορετικές στρατηγικές μάθησης (Khalid et al., 2020). Σύμφωνα με την Wong (2014) όταν δίνεται σε μαθητές ακόμα και στην ηλικία των 10 ετών η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση και να κάνουν πρακτική σε αυτήν τότε μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης (δηλαδή την SDL). Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι Sebba et al. (2008) σημειώνουν τη σημασία των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για την ενίσχυση της ευθύνης των μαθητών για τη μάθησή τους. Επιπρόσθετα, η SDL περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και τη ρύθμιση των

προσπαθειών κάποιου να επιτύχει τους στόχους και μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεχής δέσμευση για την απόκτηση, εφαρμογή και δημιουργία γνώσεων και δεξιοτήτων (Ley et al., 2010). Σύμφωνα με τους Hematian et al. (2017) η εκπαίδευση στον καθορισμό στόχων προωθεί αποτελεσματικά την SDL και συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκή επίδοσης και των κινήτρων.

Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στο να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν πιο αφοσιωμένοι και να αποκτήσουν κίνητρα (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2014). Επιπρόσθετα, οι McMillan και Hearn (2008) υπογραμμίζουν ότι όταν οι μαθητές θέτουν στόχους που τους βοηθάνε στη βελτίωση της κατανόησης και εν συνεχεία προσδιορίζουν κριτήρια, αυτοαξιολογούν την πρόοδό τους προς την μάθηση και δημιουργούν στρατηγικές για περισσότερη μάθηση, τότε δείχνουν βελτιωμένη επίδοση με ουσιαστικά κίνητρα. Ακόμη, η Clift (2015) σημειώνει ότι η ΑΚΣ αποτελεί μια διδακτική στρατηγική που ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και βελτιώνει την επίδοσή τους.

Στο πλαίσιο των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού στόχων με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL, η εργασία αυτή μελετά την επίδραση της ΑΚΣ στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη κινήτρων με στόχο τη μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό επεκτείνει προηγούμενες έρευνες που έχουν εστιαστεί κυρίως σε μαθητές μεγαλύτερων βαθμίδων στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιπλέον, εξετάζει το θέμα σε ένα χώρο που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακόμα, η έρευνα αυτή προσδοκά να βελτιώσει την πρακτική της αυτοαξιολόγησης έτσι ώστε από την πρακτική γνώση να επωφεληθούν οι άμεσα εμπλεκόμενοι (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά.) και να προταθεί ένα καινοτόμο πλαίσιο εφαρμογής της.

1.3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed

Learning, SDL) στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό θα σχεδιαστεί, θα υλοποιηθεί και θα αξιολογηθεί ένα SDL εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στην εφαρμογή της ΑΚΣ.

Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει αν η εφαρμογή της ΑΚΣ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεθόδου SDL μπορεί να συμβάλλει: α) στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και β. στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η έρευνα είναι:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL), μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL), μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετέχουν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετέχουν;

4ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των κινήτρων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετέχουν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετέχουν;

1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που κάνουν αναγκαία τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Αρχικά, σε αυτούς περιλαμβάνεται το γεγονός ότι η έρευνα για την αυτοαξιολόγηση έχει επικεντρωθεί κυρίως στους εκπαιδευόμενους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς εκεί σημειώνονται οι περισσότερες έρευνες (Panadero et al., 2016b) και δευτερευόντως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια παρατηρείται το μεγαλύτερο κενό καθώς δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες που να μελετούν την αυτοαξιολόγηση και τη σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη μάθηση (Elder, 2010) κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές που τονίζουν την έλλειψη δεδομένων γεγονός που οδηγεί στη δυσκολία να διατυπωθεί μια ρεαλιστική θεωρία για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Keane & Griffin, 2016). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας εξετάζοντας το θέμα της αυτοαξιολόγησης στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Άλλωστε όπως σημειώνεται από τους Vasileiadou και Karadimitriou (2021) υπάρχει ανάγκη για έρευνα σε αυτόν τον τομέα.

Επιπλέον, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην ενίσχυση της μάθησης στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Andrade et al., 2008; Στυλιανού, 2008; Zapitis, 2011; Chalkia, 2012; Clift, 2015). Ακόμη, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες, (Anastasiadou, 2013; Mexi & Vlachos, 2014), ενθαρρύνει τους μαθητές, ενισχύει την αυτονομία (Mexi & Vlachos, 2014), τα κίνητρα (Chalkia, 2012; Anastasiadou, 2013; Clift, 2015), την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση (Chalkia, 2012), και τέλος, τις συναισθηματικές δεξιότητες και την υπευθυνότητα (Anastasiadou, 2013). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να επιβεβαιώσει τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην ενίσχυση των κινήτρων με στόχο τη μάθηση.

Επιπρόσθετα, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει η ανάγκη τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο εγγράμματοι στην αξιολόγηση, όχι μόνο για την αντιμετώπιση πιθανών δυσανεσκειών που αφορούν στην αξιολόγηση αλλά και για να είναι η αξιολόγηση πιο αποτελεσματική και αποδοτική (Price et al., 2012; Smith et al., 2013; Lubbe et al., 2021). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλλει στον αξιολογικό γραμματισμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών στην έρευνα καθώς οι εκπαιδευτικοί θα επιμορφωθούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και θα την εφαρμόσουν στην τάξη τους και οι μαθητές θα εμπλακούν ενεργά με αυτήν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Ακόμη, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην παρούσα εργασία αξιοποιώντας το πλαίσιο του POWER goal για τον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων των μαθητών και θα εφαρμόσει εργαλεία όπως είναι το φύλλο ΑΚΣ που χρησιμοποίησε η Clift (2015) στο μάθημα των Μαθηματικών. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση για τα επόμενα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν ως προς τη μάθησή τους και να εργαστούν ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους (Clift, 2015), αναπτύσσοντας μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία μαθησιακές στρατηγικές.

Σύμφωνα με τους Travers et al. (2015) ο καθορισμός στόχων αποτελεί μία από τις πιο ισχυρές και επιδραστικές θεωρίες για την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα. Παρ' όλα εντοπίζεται κενό ως προς τη διαθέσιμη σχετική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια έρευνα που αξιοποιεί τη θεωρία του καθορισμού στόχων στον χώρο αυτό.

Επιπλέον, μια ατμόσφαιρα στην τάξη που έχει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την αυτοαξιολόγηση και τον καθορισμό στόχων μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές προς την αυτορρύθμιση και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (Lee, 1997; Black, & William, 1998; O'Neill, 1998; Oppenheimer, 2001). Έχει διαπιστωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση και ο καθορισμός στόχων είναι χαρακτηριστικά της συγγραφικής διαδικασίας μαθητών με εμπειρία στο γραπτό λόγο. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι οι μαθητές αποκτούν περισσότερη δύναμη και έλεγχο πάνω στο γραπτό τους όταν ενθαρρύνονται στο να αξιολογούν οι ίδιοι την εργασία τους. Επομένως, για να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τους αρχάριους στο γραπτό λόγο μαθητές, να

σκεφτούν και να δράσουν περισσότερο όπως οι επιτυχημένοι στο γραπτό λόγο μαθητές, θα πρέπει να ενσωματώσουν τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση ως βασικά συστατικά της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Συνεπώς εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και καθορισμού στόχων ενθαρρύνονται στο να αναπτύξουν μια «συγγραφική» νοοτροπία καθώς τροποποιούνται οι συμπεριφορές τους για να προσεγγίσουν καλύτερα αυτές των έμπειρων στον γραπτό λόγο μαθητών (Horn, 2007). Η παρούσα εργασία επιχειρεί μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και καθορισμού στόχων να βελτιώσει το γραπτό λόγο των μαθητών του Δημοτικού.

Ακόμη, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αναγνωρίζουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές οι οποίες κινητοποιούν τους μαθητές στο να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους ή να εξετάζουν την επίδραση αυτών των στρατηγικών στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρά τους (Dignath et al., 2008; Clift, 2015). Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει την ΑΚΣ ως διδακτική στρατηγική και την επίδρασή που έχει αυτή στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα των μαθητών.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Pintrich (2000) και Clift (2015) υπάρχει ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση άμεσα διδάσκοντας ρητά μεταγνωστικές στρατηγικές όπως η ΑΚΣ. Η παροχή στους μαθητές ευκαιριών για αυτοκατευθυνόμενη πρακτική που επιχειρεί η παρούσα μελέτη μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αυτορρυθμισής τους (Jossberger et al., 2010).

Ακόμη, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει, ότι δεν υπάρχει έρευνα που να διερευνά την επίδραση της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στα κίνητρα με στόχο τη μάθηση, ενώ επιπρόσθετα δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να εξετάζουν την ΑΚΣ σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα με στόχο τη μάθηση. Το κενό αυτό αποσκοπεί να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Εστιάζοντας στην SDL, αυτή έχει αναγνωριστεί ως βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα που απαιτείται προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν (Zsiga & Webster, 2007; Fahnoe & Mishra, 2013) και αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης τις τελευταίες

δεκαετίες (Williamson, 2007; Cazan & Schiorca, 2014). Ωστόσο, η πλειονότητα των πρόσφατων ερευνών που σχετίζεται με την SDL αφορά ενήλικες μαθητές και όχι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Fahnoe & Mishra, 2013; Liu et al., 2014; Bartholomew et al., 2017). Άλλωστε ερευνητές σημειώνουν την ανάγκη επιπλέον μελέτης της SDL τόσο στο παραδοσιακό όσο και στο διαδικτυακό περιβάλλον (Song & Hill, 2007; Abar & Loken, 2010). Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας εξετάζοντας την ΑΚΣ στο πλαίσιο της SDL στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα θα εφαρμόσει εργαλεία ποιότητας που στόχο έχουν να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενισχύουν τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Αναλυτικά, ως προς τα εργαλεία ποιότητας, αυτά χρησιμοποιούνται κυρίως σε σχολεία της Αυστραλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς όμως να υπάρχει επαρκής έρευνα γύρω από το θέμα αυτό στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Κάποια από τα σχολεία τα οποία έχουν εφαρμόσει εργαλεία ποιότητας είναι το Pascoe Vale North Primary School στη Βικτώρια, το Roxburgh Honestead Primary School, το Mackleod College στη Μελβούρνη και το Palinyewah Public School στη Νέα Νότια Ουαλία. Συγκεκριμένα, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών έχουν χρησιμοποιηθεί εργαλεία όπως είναι το διάγραμμα ροής, κάρτες με κριτήρια ποιότητας των εργασιών των μαθητών, ο κύκλος του Deming, η μέθοδος των «5 Γιατί» κ.ά. Ακόμη, οι Campos και O' Hern (2007) χρησιμοποίησαν την αυτοαξιολόγηση σε συνδυασμό με εργαλεία ποιότητας.

Τέλος, για το μάθημα της Γλώσσας όπου επιχειρείται να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στην παρούσα έρευνα, στα βιβλία του δασκάλου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 2006) σημειώνεται ότι οι μαθητές πρέπει να παροτρύνονται ώστε να εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ υπογραμμίζεται ότι πιο σημαντική από την αξιολόγηση των μαθητών είναι η αξιολόγηση του γραπτού και του προφορικού λόγου εντός της τάξης από τους ίδιους τους μαθητές, δηλαδή η αυτοαξιολόγηση των μαθητών και η ετεροαξιολόγηση. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη εφαρμογής εναλλακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης όπως είναι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή που θα εφαρμόσει η παρούσα έρευνα.

1.5 Σπουδαιότητα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας πρόκειται να εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία δεδομένου ότι το μεγαλύτερο κενό που αφορά στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή εντοπίζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικά, τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν στην ανάδειξη της αυτοαξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο κατά πόσο η εφαρμογή της μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση.

Επιπρόσθετα, η διαδικασία της εμπλοκής των μαθητών στον καθορισμό κριτηρίων αυτοαξιολόγησης που επιχειρεί η έρευνα μπορεί να αναδείξει τη μεγάλη σημασία που έχει αυτή στο να μπορούν οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους, να δουλεύουν για τη βελτίωσή τους αλλά και να γίνουν πιο αυτόνομοι και υπεύθυνοι για τη μάθησή τους από μικρή ηλικία.

Επιπλέον, τα εργαλεία με τα οποία πρόκειται να εμπλακεί ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς προς χρήση αυτών των εργαλείων αλλά και προς τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης που αποτελεί έως τώρα μια μη οικεία διαδικασία για πολλούς ως προς την εφαρμογή της αλλά και τα αποτελέσματά της.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν χρήσιμες πληροφορίες και υλικό που αφορά στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή από τον οδηγό επιμόρφωσης που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στην παρέμβαση.

Επίσης, σημαντικοί φορείς της εκπαίδευσης όπως είναι το ΙΕΠ μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως βάση τον οδηγό επιμόρφωσης της παρούσας διατριβής προκειμένου να δημιουργήσουν έναν ολοκληρωμένο οδηγό για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον οποίο να συμπεριλαμβάνονται διάφορα σενάρια εφαρμογής αυτοαξιολογικών διαδικασιών.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευελπιστούν να ανοίξουν μια συζήτηση και να εγείρουν έναν προβληματισμό που αφορά στην πιο δυναμική παρουσία της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου.

Επιπλέον, τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν στην ανάδειξη του ρόλου της ΑΚΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο κατά πόσο η εφαρμογή της μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στα κίνητρα τους με στόχο τη μάθηση. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επιχειρεί να αναδείξει το ρόλο της ΑΚΣ ως αποτελεσματικής διδακτικής στρατηγικής και να επιβεβαιώσει τη δυναμική συμβολή της θεωρίας του καθορισμού στόχων στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα για μάθηση.

Ακόμη, τα ευρήματα αναμένεται να αποδείξουν ότι η SDL μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά όπως οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού παρά το γεγονός ότι αναπτύχθηκε αρχικά για την εκπαίδευση των ενηλίκων, όπως σημειώνεται από τους Nor και Saednia (2009). Επιπρόσθετα, τα ευρήματα αναμένεται να αποδείξουν ότι η ικανότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην SDL μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας μαθησιακών διαδικασιών και στρατηγικών (Van Deur, 2017) όπως είναι η ΑΚΣ και να επιδράσει θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρά τους για μάθηση.

Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να αποδείξουν ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν την αυτορρύθμιση η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Τέλος, η παρούσα εργασία ευελπιστεί να προσφέρει ένα πλαίσιο εφαρμογής της ΑΚΣ το οποίο να συμβάλλει στην ενίσχυση του αξιολογητικού γραμματισμού, καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναμένεται να γίνουν πιο εγγράμματοι στην αξιολόγηση κάτι που είναι πολύ σημαντικό καθώς με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση είναι πιο αποδοτική και αποτελεσματική.

1.6 Πρωτοτυπία της έρευνας

Στοιχείο πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι θα επιχειρήσει να προσαρμόσει τη διαδικασία της ΑΚΣ σε ένα γνωστό SDL μοντέλο και συγκεκριμένα στο μοντέλο των Mok και Cheng (2001) το οποίο θα αποτελέσει την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή πρωτοτυπεί ως προς την ομάδα στόχο στην οποία απευθύνεται καθώς η SDL αναπτύχθηκε αρχικά για ενήλικους εκπαιδευόμενους (Nor & Saeednia (2009) και οι έρευνες διεθνώς και στην Ελλάδα έχουν εστιαστεί κυρίως σε αυτή την ομάδα εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα θα εξετάσει την επίδραση της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα με στόχο τη μάθηση σε μικρούς εκπαιδευόμενους και συγκεκριμένα σε μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου στον ελληνικό χώρο.

Επιπρόσθετο στοιχείο πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας αποτελεί ο συνδυασμός διαφορετικών και ποικίλων εργαλείων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν και που προέκυψαν μέσα από ενδελεχή μελέτη και εξέταση της βιβλιογραφίας. Αναλυτικά, θα αξιοποιηθούν εργαλεία από το πεδίο της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, του καθορισμού στόχων και της SDL. Ακόμη, θα χρησιμοποιηθούν και εργαλεία ποιότητας που έχουν ως στόχο να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθούν τα παρακάτω εργαλεία: α) το διάγραμμα ροής, β) το διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος, γ) ο καταγισμός ιδεών, δ) το φύλλο αναγραφής πηγών, ε) το διάγραμμα καθορισμού στόχων, στ) το φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων, ζ) το φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις και τέλος, η) το εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.

1.7 Προϋποθέσεις της έρευνας

Προκειμένου να μπορέσει να διερευνηθεί ένα πρόβλημα θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Σε αυτές περιλαμβάνονται η ικανότητα του ερευνητή να μπορεί να έχει πρόσβαση σε άτομα και σε τόπους (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, ως προς τον τόπο της έρευνας αυτός αφορά δημοτικά σχολεία στον νησί της Ρόδου που αποτελεί τον τόπο μόνιμης κατοικίας της ερευνήτριας κάτι που διευκολύνει περισσότερο την πρόσβαση σε αυτά.

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες της εν λόγω έρευνας είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές αυτών των σχολείων και κάποιοι εκ των εκπαιδευτικών είναι οικεία και γνώριμα πρόσωπα στην ερευνήτρια, η οποία είναι και η ίδια εκπαιδευτικός σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου, συνθήκη που έκανε πιο εύκολη την προσέγγιση και την επικοινωνία. Για παράδειγμα η πιλοτική έρευνα διεξήχθη στο σχολείο στο οποίο που υπηρετούσε η αναπληρώτρια εκπαιδευτικός τη σχολική χρονιά 2021-2022, ενώ η κύρια έρευνα διεξήχθη σε σχολεία στα οποία η ερευνήτρια είχε εύκολα πρόσβαση εξαιτίας συστάσεων και γνωριμιών, ενώ μεταξύ των σχολείων δεν υπήρχε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση και έτσι η ερευνήτρια μπορούσε να επισκέπτεται την ίδια μέρα περισσότερα από ένα σχολεία.

Μια πολύ σημαντική παράμετρος που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ του ερευνητή, των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης των σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα, κάτι που επιτεύχθηκε. Συγκεκριμένα, η ομαλή διεξαγωγή της έρευνας οφείλεται στο πολύ καλό κλίμα που διασφαλίστηκε από την ερευνήτρια, στην αναλυτική περιγραφή της παρέμβασης, στις γνωριμίες της ίδιας της ερευνήτριας με σχολεία στα οποία υπηρέτησε ως αναπληρώτρια, αλλά και στις καλές συστάσεις που η ίδια έλαβε. Επιπλέον, καθοριστικό παράγοντα έπαιξε η πρόθεση της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα παρά το φόρτο εργασίας και τις δύσκολες συνθήκες που επικρατούσαν στα σχολεία λόγω του covid-19. Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι η ερευνήτρια τήρησε με ευλάβεια όλα τα πρωτόκολλα που απαιτούνταν λόγω του covid-19 για να μπορεί να εισέρχεται με ασφάλεια στα σχολεία στα οποία λάμβανε χώρα η παρέμβαση.

Ακόμη, η πολύ καλή γνώση της διαδικασίας και των υλικών της παρέμβασης από τη μεριά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην παρέμβαση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο. Αναλυτικά, η άρτια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από την ερευνήτρια έπαιξε έναν πολύ βασικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή της, αφού οι εκπαιδευτικοί έχοντας κατανοήσει το σκοπό της παρέμβασης και το κάθε στάδιο υλοποίησή της ήταν σε θέση να προχωρήσουν απρόσκοπτα στην εφαρμογή της. Εκτός από την επιμόρφωση που παρείχε η ερευνήτρια, ήταν πάντα διαθέσιμη είτε τηλεφωνικώς, είτε μέσω e-mail ή skype για να παράσχει οποιαδήποτε βοήθεια και να δώσει οποιαδήποτε διευκρίνηση και ανατροφοδότηση χρειαζότανε. Η ίδια μάλιστα συμμετείχε σε παρεμβάσεις και παρακολουθούσε τη διαδικασία. Αυτό βοήθησε ώστε να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την παρέμβαση και τους συμμετέχοντες σε αυτήν.

Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται και η σημασία της ύπαρξης επαρκούς χρόνου για τη συλλογή και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων (Creswell, 2011). Ως προς αυτό σημειώνεται ότι η ερευνήτρια είχε τον απαιτούμενο χρόνο για να συλλέξει και να επεξεργαστεί τα ερευνητικά δεδομένα. Σε αυτό συνέβαλε ο σωστός προγραμματισμός, η τήρηση του χρονοδιαγράμματος, η καλή οργάνωση καθώς και η διασφάλιση απαραίτητων και ιδιαίτερα χρήσιμων εργαλείων (π.χ. στατιστικά προγράμματα).

Ακόμη, για τη διενέργεια και ομαλή διεξαγωγή της έρευνας απαιτούνταν πόροι οι οποίοι εξασφαλίστηκαν καθώς η παρούσα διδακτορική διατριβή υποστηρίζεται από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδασκόντων» (Αριθμός Υποτροφίας: 502).

1.8 Οριοθέτηση του προβλήματος

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση της συμβολής της ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στη ΣΤ΄ τάξη Δημοτικών Σχολείων στο νησί της Ρόδου.

Πρόκειται για ημι-πειραματική έρευνα με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Ρόδου στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του μαθητή και στα εργαλεία αυτοαξιολόγησης, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ΑΚΣ στο πλαίσιο της SDL που αποτελεί και την παρέμβαση. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν pre-test και post-test για να μετρηθεί η επίδοση των μαθητών και τα κίνητρα τους με στόχο τη μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Περίληψη

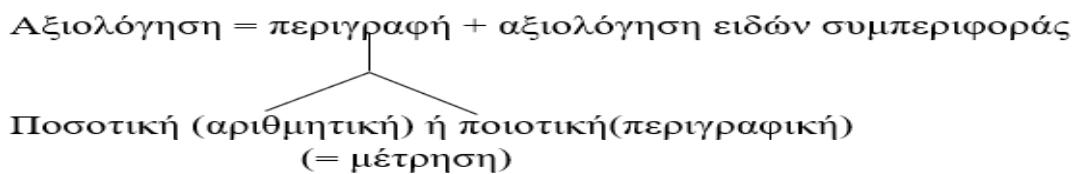
Στο κεφάλαιο της θεωρητικής προσέγγισης οι πρώτες ενότητες αφορούν στην αξιολόγηση του μαθητή, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι ενότητες που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την ΑΚΣ. Επιπλέον, παρουσιάζονται και αναλύονται η μάθηση, η σχολική επίδοση και οι ήπιες δεξιότητες με ιδιαίτερη έμφαση στα κίνητρα και την αυτορρύθμιση. Επιπρόσθετα, περιγράφεται η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η SDL. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνδυαστικά οι έννοιες της ΑΚΣ, της SDL, της επίδοσης και των κινήτρων. Ακολουθούν παρακάτω οι ενότητες που αφορούν στο γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στη βελτίωσή της.

2.1. Προσδιορισμός του όρου αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση

Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής που παρέχεται από την «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση», (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=αξιολόγηση&dq=) η αξιολόγηση αναφέρεται στην προσπάθεια προσδιορισμού της σημασίας, της ποιότητας, και της αξίας που έχει κάτι βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

Από τον Μπαμπινιώτη (2008, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011) η αξιολόγηση ορίζεται ως η έκφραση μιας άποψης για την αξία ή την ποιότητα που έχει κάποιος ή την κατάταξη με βάση την αξία που έχει ένα πράγμα, μια ενέργεια ή ένα άτομο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία μπορεί κανείς να συναντήσει και άλλους όρους που είναι συγγενείς ή ταυτόσημοι με την αξιολόγηση όπως είναι η μέτρηση, η εκτίμηση, η διόρθωση, η βαθμολογία, η εξέταση κτλ. (Ρεκαλίδου, 2011; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Πετροπούλου κ.ά., 2015). Παρόλα αυτά υπάρχει αποσαφήνιση των όρων αυτών και το ενδιαφέρον εστιάζεται στο περιεχόμενο των διαδικασιών αξιολόγησης που εκφράζονται και όχι στις διαφορές οι οποίες προέρχονται από την ανάλυση της ερμηνείας αυτών των όρων. Συγκεκριμένα, ως προς την αποσαφήνιση των όρων, η μέτρηση αποτελεί εκείνη τη διαδικασία μέσω της οποίας προσδιορίζεται ένα ποσό ή ένα μέγεθος φυσικό προς μια συγκεκριμένη μονάδα μέτρησης η οποία είναι έγκυρη, αντικειμενική και σαφώς αξιόπιστη. Με τη μέτρηση, καθορίζεται η θέση, ενώ με την αξιολόγηση η αξία (Δημητρόπουλος, 2010). Επιπλέον, είναι μια διαδικασία που διενεργείται πριν από την αξιολόγηση και μπορεί να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια εν αντιθέσει με την αξιολόγηση στην οποία μπορεί να ενυπάρχει το υποκειμενικό στοιχείο ή να επηρεαστεί από τη στάση ή τις προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Επιπλέον, όπως φαίνεται από το σχήμα 2.1, η αξιολόγηση είναι πιο ευρεία και περιεκτική έννοια από τη μέτρηση.



Σχήμα 2.1 Αξιολόγηση

Πηγή: Προσαρμογή από Διαμαντόπουλο (2002)

Η εκτίμηση αφορά τη διαδικασία μέσω της οποίας διαπιστώνεται ένα αποτέλεσμα και βασίζεται στο συνδυασμό των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις μετρήσεις και λοιπών επιπρόσθετων δεδομένων που εξάγονται μέσω κυρίως της παρατήρησης και συνεπώς συγκριτικά με τη μέτρηση έχει μια πιο ευρεία σημασία (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Ορισμένοι χρησιμοποιούν το όρο εκτίμηση αντί της μέτρησης ενός μεγέθους στην περίπτωση που επιθυμούν να εννοηθεί ένας υπολογισμός που γίνεται περίπου ή κατά προσέγγιση (Διαμαντόπουλος, 2002; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Η διόρθωση στοχεύει στο να εντοπίζει τα λανθασμένα και να αναδεικνύει τα σωστά στοιχεία στις διάφορες δοκιμασίες αξιολόγησης. Η βαθμολογία είναι μια διαδικασία η οποία έπεται της μέτρησης και αφορά στην

ποσοτική ή ποιοτική έκφραση των αποτελεσμάτων. Τέλος, η εξέταση αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από την οποία γίνεται διαπίστωση και έλεγχος του μεγέθους ή της ύπαρξης ενός καθαρισμένου χαρακτηριστικού του αξιολογούμενου (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία οι αξιολογικοί όροι *assessment* και *evaluation* έχουν προκαλέσει διαφωνίες μεταξύ συγγραφέων αναφορικά με τη σημασία και τη χρήση αυτών. Ο όρος *assessment* χρησιμοποιείται από ορισμένους συγγραφείς για τη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ ο όρος *evaluation* αναφέρεται στην κρίση που προέρχεται από την διαδικασία της αξιολόγησης. Επιπλέον, άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο *evaluation* για αξιολογικές διαδικασίες στο μακροεπίπεδο όπως είναι η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ τον όρο *assessment* στο μικροεπίπεδο όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου (Ρεκαλίδου, 2011).

Η αξιολόγηση (*assessment*) είναι ο προσδιορισμός του ποσού, του επιπέδου, της τιμής ή της αξίας που έχει κάτι (Topping, 2003). Αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας συλλέγονται και επεξεργάζονται πληροφορίες κατά τη διάρκεια που εκτελείται ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα έτσι ώστε να ληφθούν ή να αλλάξουν κάποιες αποφάσεις οι οποίες στηρίζονται σε αυτές τις πληροφορίες. Αυτό γίνεται προκειμένου να ελεγχθούν κατά πόσο είναι κατάλληλα τα μέσα και οι μέθοδοι ενός προγράμματος πριν αυτό εφαρμοστεί συστηματικά (*ex ante* αξιολόγηση) και να γίνει μετέπειτα η επιλογή των πιο κατάλληλων μέσων που θα διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα του. Σε άλλες περιπτώσεις διενεργείται ένας έλεγχος σε διάφορα στάδια κατά τη διάρκεια των οποίων εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες και να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες τροποποιήσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Σύμφωνα με τους Stufflebeam κ.ά. (1971, όπ. αναφ. στο Διαμαντόπουλος, 2002) η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία σχεδιάζονται, συλλέγονται και παρέχονται πληροφορίες με σκοπό την επιλογή της καταλληλότερης λύσης. Οι Οικονομόπουλος κ.ά. (2006) ορίζουν την αξιολόγηση ως τη διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται δεδομένα με βάση κάποια κριτήρια ώστε να αποδοθεί αξία σε κάτι και ως λειτουργία η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πιο ευρεία έννοια που χρησιμοποιείται είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση η οποία περιλαμβάνει τις συστηματικές και οργανωμένες διαδικασίες που έχουν ως σκοπό να προσδιορίσουν και να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα που αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τέλος, το σχολικό σύστημα (Ματσαγγούρας, 2011). Όπως σημειώνει και ο Δημητρόπουλος (2010) η εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αποδώσει την αξιολόγηση όλων των παραγόντων, αποτελεσμάτων κτλ. της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία εμπεριέχεται και η μάθηση και για αυτό θεωρείται ότι είναι ένας ευρύτερα εννοιολογικός όρος. Συγκεκριμένα, είναι μια διαδικασία που διέπεται από οργάνωση και συστηματικότητα όπως αναφέρεται και παραπάνω κατά τη διάρκεια της οποίας γίνεται εκτίμηση βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, οργάνων και σκοπών των ατόμων, των διεργασιών, των μέσων, των συστημάτων ή των αποτελεσμάτων που υπάρχουν σε έναν εκπαιδευτικό μηχανισμό. Αποτελεί έναν όρο περιεκτικό που δηλώνει εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία ελέγχεται το πόσο κατάλληλοι, λειτουργικοί και αποτελεσματικοί είναι οι διάφοροι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως επίσης εξετάζεται η ποιότητα των εκροών της καθώς και το πόσο επαρκείς είναι οι διασυνδέσεις της με την ευρύτερη κοινωνία και το σύστημα της οικονομίας. Κάποιοι περιορίζουν αυτό τον όρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για να περιγράψουν τη διαδικασία παρακολούθησης της προόδου των μαθητών ως προς τη μάθηση καθώς και των αποτελεσμάτων που έχει η αγωγή στην προσωπικότητα αυτών, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο σχολική αξιολόγηση για τη συγκεκριμένη διαδικασία. Εν τέλει, για την παραπάνω διαδικασία χρησιμοποιείται και έχει καθιερωθεί ο όρος αξιολόγηση μαθητή ή αξιολόγηση επίδοσης μαθητή ή αξιολόγηση σχολικής επίδοσης, οπότε η αξιολόγηση του μαθητή βρίσκεται κάτω από την ομπρέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς υπό την ευρεία της έννοια αυτή δεν περιορίζεται, εστιάζεται και επικεντρώνεται μόνο στο μαθητή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

2.2 Μορφές-είδη αξιολόγησης

Από τις πιο γνωστές μορφές αξιολόγησης σε ένα διευρυμένο επίπεδο είναι η συνεχής αξιολόγηση και η αποσπασματική ή αλλιώς στιγμιαία αξιολόγηση. Στην πρώτη μορφή περιλαμβάνονται διάφορες δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές σε τακτά χρονικά διαστήματα και καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ στη δεύτερη μορφή οι δοκιμασίες πραγματοποιούνται σπασμωδικά (Ιωαννίδης, 2013). Επιπρόσθετα, στόχος της

συνεχής αξιολόγησης είναι να παρακολουθεί τη μαθησιακή πορεία των μαθητών, ενώ η στιγμιαία είναι εκείνη που βασίζεται στο παραγόμενο αποτέλεσμα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Σε ένα πιο συστηματικό επίπεδο η αξιολόγηση μπορεί να είναι διαγνωστική (diagnostic) ή αρχική, σταδιακή ή διαμορφωτική (formative) και συνολική (summative) ή τελική. Συγκεκριμένα, η διαγνωστική ή διαφορετικά αρχική αξιολόγηση χρησιμοποιείται στην αρχή μιας σχολικής περιόδου προκειμένου να πάρει ο εκπαιδευτικός τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τα τυχόν προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν ώστε να προσαρμόσει ανάλογα τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης στοχεύει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή στην αρχή του σχολικού έτους (Ιωαννίδης, 2013), αλλά επίσης μπορεί να εφαρμοστεί και πριν την έναρξη διδασκαλίας ενός νέου κεφαλαίου (Ρέλλος, 2003).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν δύο επίπεδα διαγνωστικής αξιολόγησης, το ένα είναι η περιγραφική αξιολόγηση ή διάγνωση και το άλλο η αιτιολογική αξιολόγηση. Σύμφωνα με την πρώτη εντοπίζονται τα κενά στις γνώσεις και στις ικανότητες των μαθητών, ενώ με τη δεύτερη γίνεται αναζήτηση των αιτιών που ευθύνονται για τα λάθη ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ώστε να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες για να βελτιωθούν. Οι αιτίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που οφείλονται στους ενδογενείς παράγοντες των ατόμων και σε αυτές που οφείλονται σε παράγοντες που αφορούν στο μαθησιακό περιβάλλον, όπως η διδακτική διαδικασία κλπ. (Ρέλλος, 2003).

Η σταδιακή (Κωνσταντίνου, 2000) ή αλλιώς διαμορφωτική (Κωνσταντίνου, 2000; Ρέλλος, 2003; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) συντρέχουσα ή ενδιάμεση αξιολόγηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) ή συνεχής όπως την αποκαλούν οι Πετροπούλου κ.ά. (2015) αποσκοπεί στο να ελεγχθεί η πορεία του μαθητή ως προς τους επιδιωκόμενους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους και να γίνουν τυχόν αλλαγές ή βελτιώσεις στη μέθοδο διδασκαλίας ή το πρόγραμμα (Κωνσταντίνου, 2000), και επομένως λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για τους δύο, εκπαιδευτικό και μαθητή, ενώ πραγματοποιείται παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία (Ιωαννίδης, 2013). Συγκεκριμένα, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία που

χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για να πάρουν ανατροφοδότηση για τη διαδικασία της μάθησης, προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ή εργασίας. Ένα παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών του και να εφαρμόσει στρατηγικές τέτοιες που να εστιάζονται σε συγκεκριμένες περιοχές που χρειάζονται επιπρόσθετη ή διαφορετική εργασία προκειμένου να τους βοηθήσει ώστε ξεπεράσουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες (Κίνυνια, 2015).

Σύμφωνα με τους Panadero et al. (2018), η διαμορφωτική αξιολόγηση, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τι είναι αυτό που προσπαθούν να μάθουν, πώς θα ξέρουν ότι μαθαίνουν, και πώς θα προχωρήσουν με τα επόμενα βήματα. Αυτές οι διαδικασίες κινητοποιούν τους μαθητές και ενεργοποιούν τις γνωστικές ικανότητές τους. Ακόμη, βοηθούν τους μαθητές ώστε να επικεντρωθούν στους μαθησιακούς τους στόχους και τους δίνουν ανατροφοδότηση και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να επιτύχουν τους στόχους τους. Εν ολίγοις, η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αυτορρυθμίσουν τη μάθησή τους και αποτελεί μια διαδικασία που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η οποία παρέχει ανατροφοδότηση έτσι ώστε να προσαρμοστεί η διδασκαλία και η μάθηση που βρίσκεται σε εξέλιξη προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών ως προς τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα παρακάτω χαρακτηριστικά έχουν θεωρηθεί ως κρίσιμα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διαμορφωτικής αξιολόγησης:

- **Μαθησιακή πρόοδος**

Η μαθησιακή πρόοδος θα πρέπει να εκφράζει με σαφήνεια τους υποστόχους του τελικού στόχου μάθησης.

- **Μαθησιακοί στόχοι και κριτήρια επιτυχίας**

Μαθησιακοί στόχοι και κριτήρια επιτυχίας πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια και να γνωστοποιούνται στους μαθητές.

- **Στοιχεία μάθησης**

Τα στοιχεία μάθησης αποκτώνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

- **Περιγραφική ανατροφοδότηση**

Στους μαθητές θα πρέπει να παρέχονται στοιχεία που να βασίζονται στην ανατροφοδότηση η οποία συνδέεται με τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τα κριτήρια επιτυχίας.

- **Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση**

Τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η ετεροαξιολόγηση είναι σημαντικές γιατί παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να σκεφτούν μεταγνωστικά για τη μάθησή τους.

- **Συνεργασία**

Θα πρέπει να εγκατασταθεί μια τέτοια κουλτούρα στην τάξη, όπου μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονται στο πλαίσιο της μάθησης.

Τέλος, η τελική ή συνολική αξιολόγηση (Κίνυντζα, 2015) ή ολική αξιολόγηση ή αθροιστική ή αξιολόγηση προϊόντος όπως την αποκαλεί ο Ρέλλος (2003) είναι η αξιολόγηση του τι έχει μάθει ο μαθητής μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και της διαδικασίας μάθησης (Κίνυντζα, 2015). Έχει στόχο να εκτιμήσει τη συνολική επίτευξη των στόχων, παιδαγωγικών και διδακτικών (Κωνσταντίνου, 2000) και το αποτέλεσμά αυτής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη λήψη αποφάσεων (Ιωαννίδης, 2013).

Πέραν των προαναφερθέντων στη βιβλιογραφία σημειώνονται και άλλα είδη αξιολόγησης, όπως η δυναμική (dynamic) αξιολόγηση και η μετα-αξιολόγηση (meta-evaluation). Η δυναμική αξιολόγηση στηρίζεται στη θεωρία των συστημάτων, είναι συνεχής, ευέλικτη, εξελικτική, αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και πριν και μετά τα στάδια αυτής, αποτελεί αδιάσπαστο μέρος της και σχετίζεται με διαδικασίες που αφορούν την αυτοαξιολόγηση και την αυτοδιόρθωση (Σμυρναίου, 2018). Επιπλέον, αξιοποιεί την ανατροφοδότηση ώστε να προχωρήσει σε βελτιώσεις της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αυτή αξιοποιεί όλα τα θετικά των υπολοίπων μορφών αξιολόγησης με στόχο να εξασφαλιστεί η επιτυχία εκ των προτέρων, λειτουργώντας κατά τον τρόπο αυτό προδρομικά.

Τέλος, η μετα-αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την ποιότητα που έχει μια διαδικασία αξιολόγησης καθώς και το αν επιτυγχάνει ή όχι τον σκοπό της (Ιωαννίδης, 2013). Λόγος γίνεται και για την τυπική αξιολόγηση, της οποίας τα χαρακτηριστικά είναι ο επιμελής σχεδιασμός και η οργάνωσή της και καλείται και αλλιώς επίσημη, ενώ η ανεπίσημη ή αλλιώς όπως ονομάζεται άτυπη αξιολόγηση είναι αυτή που χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό όπως είναι για παράδειγμα η παρατήρηση εν αντιθέσει με ένα διαγώνισμα που ανήκει στην περίπτωση της τυπικής αξιολόγησης (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Μια άλλη μορφή αξιολόγησης είναι η προκαταρκτική αξιολόγηση η οποία σημειώνεται από τον Oosterhof (2010). Πρόκειται για μία αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους μέσω άτυπων κυρίως παρατηρήσεων και ερωτήσεων προφορικών ώστε να σχηματιστεί μια εικόνα για τους μαθητές ως προς τη στάση τους και τις ικανότητές τους. Είναι πολύ σημαντική καθώς επηρεάζει τον τρόπο που αλληλοεπιδρά ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του καθώς και οι μαθητές μεταξύ τους. Τέλος, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τη μεταγνωστική αξιολόγηση, η οποία αφορά στην αξιολόγηση εκείνων των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν από τα άτομα στην προσπάθειά τους να μάθουν κάτι. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα άτομα μπορούν να βελτιώσουν τις στρατηγικές μάθησης και την προσπάθειά τους ώστε να προκύψουν καλύτερα αποτελέσματα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Στη συνέχεια στον πίνακα 2.1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι μορφές αξιολόγησης που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 2.1 Μορφές αξιολόγησης

Μορφές αξιολόγησης	Χαρακτηριστικά
Συνεχής αξιολόγηση	-Τακτά χρονικά διαστήματα- Παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευομένων. -Μορφή αξιολόγησης σε ένα διευρυμένο επίπεδο.
Αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση	-Βασίζεται στο παραγόμενο αποτέλεσμα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. -Μορφή αξιολόγησης σε ένα διευρυμένο επίπεδο.
Προκαταρκτική αξιολόγηση	-Στην αρχή του σχολικού έτους μέσω άτυπων κυρίως παρατηρήσεων και ερωτήσεων προφορικών.
Διαγνωστική (diagnostic) ή αρχική	-Αρχή σχολικής περιόδου ή στην έναρξη διδασκαλίας ενός νέου κεφαλαίου. -Δύο επίπεδα διαγνωστικής αξιολόγησης. 1* περιγραφική αξιολόγηση ή διάγνωση 2** αιτιολογική *εντοπισμός ελλείψεων στις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών. **αναζήτηση των αιτιών που ευθύνονται για τα λάθη ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.
Σταδιακή ή διαμορφωτική (formative) συντρέχουσα ή ενδιάμεση αξιολόγηση ή συνεχής	-Έλεγχος πορείας μαθητή ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους προκειμένου να γίνουν

	<p>τυχόν αλλαγές ή βελτιώσεις στη μέθοδο διδασκαλίας ή το πρόγραμμα.</p> <p>-Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για τον εκπαιδευτικό και για τον μαθητή.</p>
Αθροιστική (summative) ή τελική ή συνολική ή αξιολόγηση του προϊόντος	<p>-Αξιολόγηση του τι έχει μάθει ο μαθητής μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και της διαδικασίας μάθησης.</p> <p>-Εκτίμηση της συνολικής επίτευξης στόχων.</p> <p>-Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη λήψη αποφάσεων.</p>
Δυναμική αξιολόγηση	<p>-Στηρίζεται στη θεωρία των συστημάτων.</p> <p>-Συνεχής, ευέλικτη, εξελικτική.</p> <p>-Σχετίζεται με διαδικασίες που αφορούν στην αυτοαξιολόγηση και την αυτοδιόρθωση.</p> <p>-Αξιοποιεί την ανατροφοδότηση.</p>
Μετα-αξιολόγηση (meta-evaluation)	<p>-Αξιολογεί την ποιότητα που έχει μια διαδικασία αξιολόγησης καθώς και το αν επιτυγχάνει ή όχι τον σκοπό της.</p>
Τυπική αξιολόγηση ή επίσημη	<p>-Επιμελής σχεδιασμός και οργάνωσή (π.χ. διαγώνισμα).</p>
Άτυπη ή ανεπίσημη	<p>-Κύριο χαρακτηριστικό της ο αυθορμητισμός (π.χ. παρατήρηση).</p>
Μεταγνωστική αξιολόγηση	<p>-Αξιολόγηση εκείνων των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν από τα άτομα στην προσπάθειά τους να μάθουν κάτι.</p>

2.3 Αξιολόγηση του μαθητή

Στην αμερικανική βιβλιογραφία συναντάται ο όρος classroom assessment, αξιολόγηση στην τάξη στον οποίο περιλαμβάνονται και οι όροι που αφορούν στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και στην αξιολόγηση της μάθησης (Ρεκαλίδου, 2011), ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία δεν συναντάμε συχνά τον όρο αυτό.

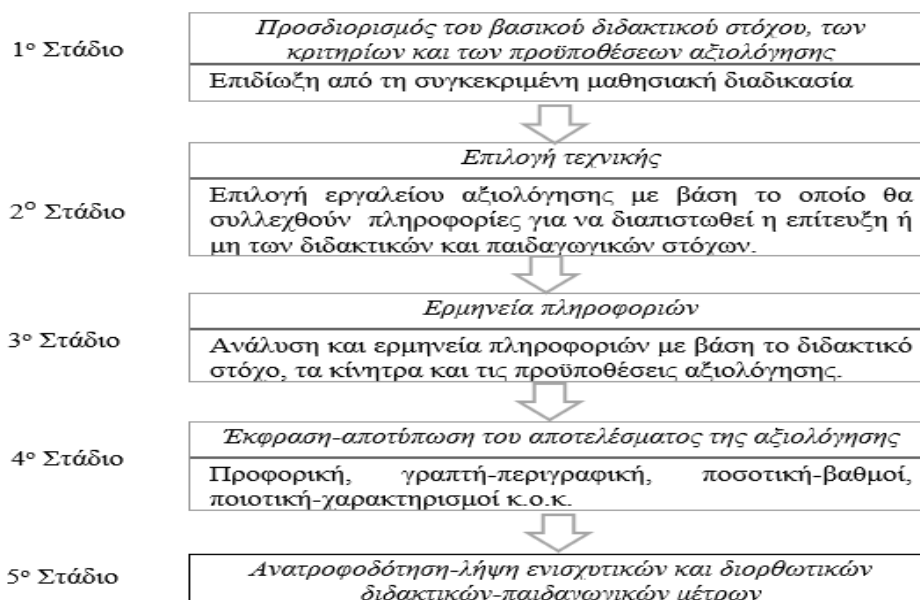
Σύμφωνα με τον Βουγιούκα (1994) η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι μια πρακτική μέσω της οποίας διαπιστώνεται κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι μαθησιακοί στόχοι ως προς τον βαθμό δυσκολίας του μαθησιακού αντικειμένου και ως προς τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές, ώστε οι άμεσα εμπλεκόμενοι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αλλά και όσοι ενδιαφέρονται για την επίδοση των μαθητών όπως είναι οι γονείς, η πολιτεία και η κοινωνία να γνωρίζουν σε ποιο σημείο βρίσκονται, τι κάνουν, πώς πάνε και αναλόγως να αποφασίζουν πώς να προχωράνε παρακάτω.

Οπότε είναι μια διαδικασία η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη διδασκαλία και με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα, δεν αποτελεί αυτοσκοπό της αξιολόγησης η εκτίμηση για την επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ρέλλος, 2003; Παπακωνσταντίνου, 2005), αλλά η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας που συντελείται στο εκπαιδευτικό έργο καθώς αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και την πορεία της όπως προαναφέρθηκε. Είναι συνεχής διαδικασία, ενταγμένη εντός του εκπαιδευτικού έργου, έχει πολλές μορφές και προσανατολίζεται κυρίως στη διαπίστωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών, και δευτερευόντως στην απόδοση γνωστικών χαρακτηριστικών (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό που στόχος του είναι να παρακολουθεί σε συνεχή βάση και να παρεμβαίνει προκειμένου να διαμορφωθεί η παιδαγωγική ποιότητα στο σχολείο η οποία περιλαμβάνει πέραν από την επίδοση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση σωστής και κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών. Επιπλέον, εντοπίζει κενά προτείνοντας βελτιώσεις, ελέγχει την εφαρμογή τους και παρέχει ανατροφοδότηση αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, ασκεί τη λειτουργία του μηχανισμού εκείνου που πιστοποιεί την παιδαγωγική ποιότητα μέσω εξετάσεων και τίτλων σπουδών, ενώ τα αποτελέσματα από τη διαδικασία της αξιολόγησης αποτυπώνουν την παιδαγωγική ποιότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Μαυρομάτης κ.ά., 2008).

Η αξιολόγηση πρέπει να διέπεται από κάποιες αρχές όπου σύμφωνα με αυτές η βασική της λειτουργία είναι παιδαγωγική και θα πρέπει να μπορεί να διαγνώσει τις διδακτικές καταστάσεις και να παρέχει ανατροφοδότηση στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν (Ματσαγγούρας, 2011), ή όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2000) να ενημερώνει τους εμπλεκόμενους, δηλαδή μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς προκειμένου να ευθυγραμμίζονται προς την επίτευξη στόχων, ατομικών, κοινωνικών και σχολικών.

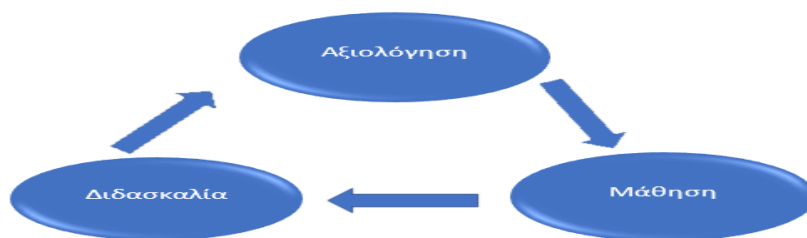
Συγκεκριμένα, η διαδικασία της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα εξής πέντε στάδια τα οποία παρουσιάζονται στο σχήμα 2.2.



Σχήμα 2.2 Στάδια αξιολόγησης

Πηγή: Προσαρμογή από Κωνσταντίνου (2000)

Στη συνέχεια, η εγκυρότητα της αξιολόγησης, μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της απόλυτης συνάρτησης του περιεχομένου της αξιολόγησης με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της διδασκαλίας. Ακόμη, οι διάφορες διαδικασίες και τα μέσα της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι έγκυρα, αξιόπιστα, πρακτικά, αντικειμενικά και να τα χαρακτηρίζει η διακριτικότητα (Ματσαγγούρας, 2011). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας προσδιορίζεται η καταλληλότητα, η λειτουργικότητα αλλά και το αποτέλεσμα που φέρει μια παιδαγωγική ή διδακτική δραστηριότητα ως προς τους στόχους και ως προς κάποια ορισμένη μεθοδολογία κατά όσο το δυνατόν πιο συστηματικό, αξιόπιστο, έγκυρο και αντικειμενικό τρόπο γίνεται. Επομένως, συνδέεται άρρηκτα με τους στόχους του σχολείου, διδακτικούς και παιδαγωγικούς οι οποίοι εστιάζονται στη διαπαιδαγώγηση, τη μάθηση και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και σύμφωνα με τα συμπεράσματα της σύγχρονης διδακτικής, η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα όπως φαίνεται στο σχήμα 2.3 με τις διεργασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (Πετροπούλου κ.ά., 2015).



Σχήμα 2.3 Σύνδεση αξιολόγησης, μάθησης και διδασκαλίας

Πηγή: Πετροπούλου κ.ά. (2015)

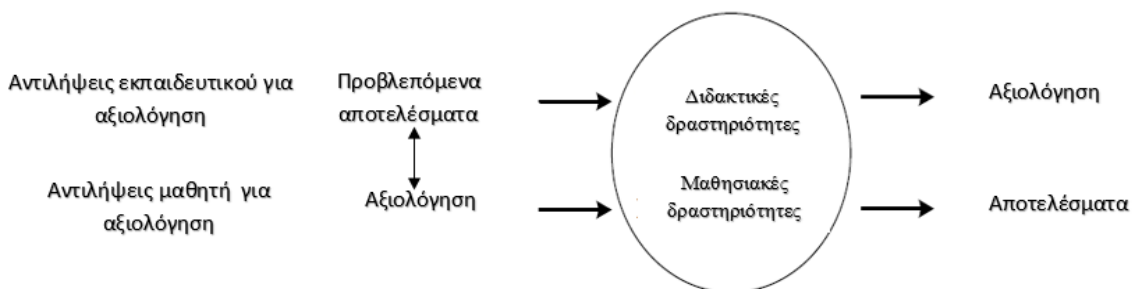
Επιπλέον, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μια διαδικασία που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή καθώς έχει πάντα επίδραση και αντίκτυπο στον μαθητή, επομένως θα πρέπει να είναι αμερόληπτη, να βοηθά τον μαθητή ώστε να μπορέσει να φτάσει στους στόχους του, να τον ανταμείβει για την προσπάθεια που καταβάλει, να είναι δίκαιη, να αντικατοπτρίζει με ακρίβεια την παρουσία των μαθητών εντός της τάξης και να αφορά την πρόοδο των μαθητών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Επομένως αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κριτήριο επιτυχίας για κάθε σχολικό σύστημα (Ingenkamp 1976, όπ. αναφ. στο Διαμαντόπουλος, 2002).

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης επιτελούνται οι λειτουργίες της ανατροφοδότησης, της επιλογής και των κινήτρων (Κωνσταντίνου, 2000; Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017), ενώ από άποψη κοινωνιολογική η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία της δημιουργίας κινήτρων και πίεσης για υψηλές επιδόσεις, τη λειτουργία επιλογής κατάληψης κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης και τέλος, τη λειτουργία που αφορά στη διάπλαση της προσωπικότητας και του ήθους των μαθητών μέσω της άσκησης κοινωνικού ελέγχου (Ιωαννίδης, 2013). Σύμφωνα με τον Stiggins (1994, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 2007) η αποτελεσματική εφαρμογή μιας διαδικασίας αξιολόγησης περιλαμβάνει τα παρακάτω:

- Προσδιορισμό επιδιωκόμενων γνώσεων, εννοιών και δεξιοτήτων προς κατάκτηση από τους μαθητές.
- Κατάλληλη ενημέρωση μαθητών πριν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Αναμενόμενο γνωστικό επίπεδο κατάκτησης ή εμπλουτισμού από τους μαθητές.
- Προσδιορισμό του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων που αξιολογούνται όπως είναι η κριτική ικανότητα κ. ά. Όπως σημειώνει ο Crooks (1998), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να

διασφαλίσουν ότι δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των στάσεων, και αν κάποια αποτελέσματα είναι δύσκολα να αξιολογηθούν τότε είναι σημαντικό να βρεθούν τρόποι αξιολόγησής τους.

Οι εργασίες αξιολόγησης μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν διαφορετικά προκειμένου να εξυπηρετήσουν διαφορετικούς σκοπούς. Αν και ο γενικός σκοπός θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι να δοθεί μια εικόνα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, δείχνοντας πώς οι μαθητές επιτυγχάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι εργασίες αξιολόγησης μπορούν να σχεδιαστούν για να παρακολουθήσουν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στη μάθηση και τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν στρατηγικές οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να καλύψουν το κενό μεταξύ του πού βρίσκονται και πού πρέπει να είναι από την άποψη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Λόγω αυτών των ευρύτερων δυνατοτήτων, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ότι εξυπηρετεί είτε τελικούς είτε διαμορφωτικούς σκοπούς. Τέλος, ενδιαφέρον έχει να δει κανείς πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την αξιολόγηση και πώς οι εκπαιδευτικοί μέσα από το σχήμα 2.4.



Σχήμα 2.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την αξιολόγηση

Πηγή: Προσαρμογή από Biggs και Tang (2011)

Από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, η αθροιστική αξιολόγηση βρίσκεται στο τέλος της διδασκαλίας-μάθησης, αλλά από την πλευρά του μαθητή η αξιολόγηση είναι στην αρχή. Ωστόσο, εάν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα είναι ενσωματωμένα στην αξιολόγηση, όπως υποδεικνύεται από το προς τα κάτω βέλος, οι διδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και οι μαθησιακές δραστηριότητες του μαθητή ευθυγραμμίζονται και οι δύο προς την επίτευξη του ίδιου στόχου (Biggs & Tang, 2011).

2.4 Βασικές έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθητή

Ο σχεδιασμός των αξιολογήσεων με τρόπο που είναι κατάλληλος για τον επιδιωκόμενο σκοπό είναι σημαντικός ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητά τους, η αξιοπιστία, η διαφάνεια και η χρηστικότητα τους. Οι όροι αυτοί περιγράφονται συνοπτικά παρακάτω (OECD, 2013).

- Η εγκυρότητα (Validity) σχετίζεται με την καταλληλότητα των συμπερασμάτων, χρήσεων και συνεπειών που συνδέονται με την αξιολόγηση (OECD, 2013). Συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα από την αξιολόγηση πρέπει να οδηγούν σε κατάλληλες ερμηνείες και ενέργειες, επομένως αναμένεται η αξιολόγηση να είναι μια ακριβής και αξιόπιστη απεικόνιση των μαθησιακών επιδόσεων ή των επιτευγμάτων των μαθητών (Brown et al., 2015).

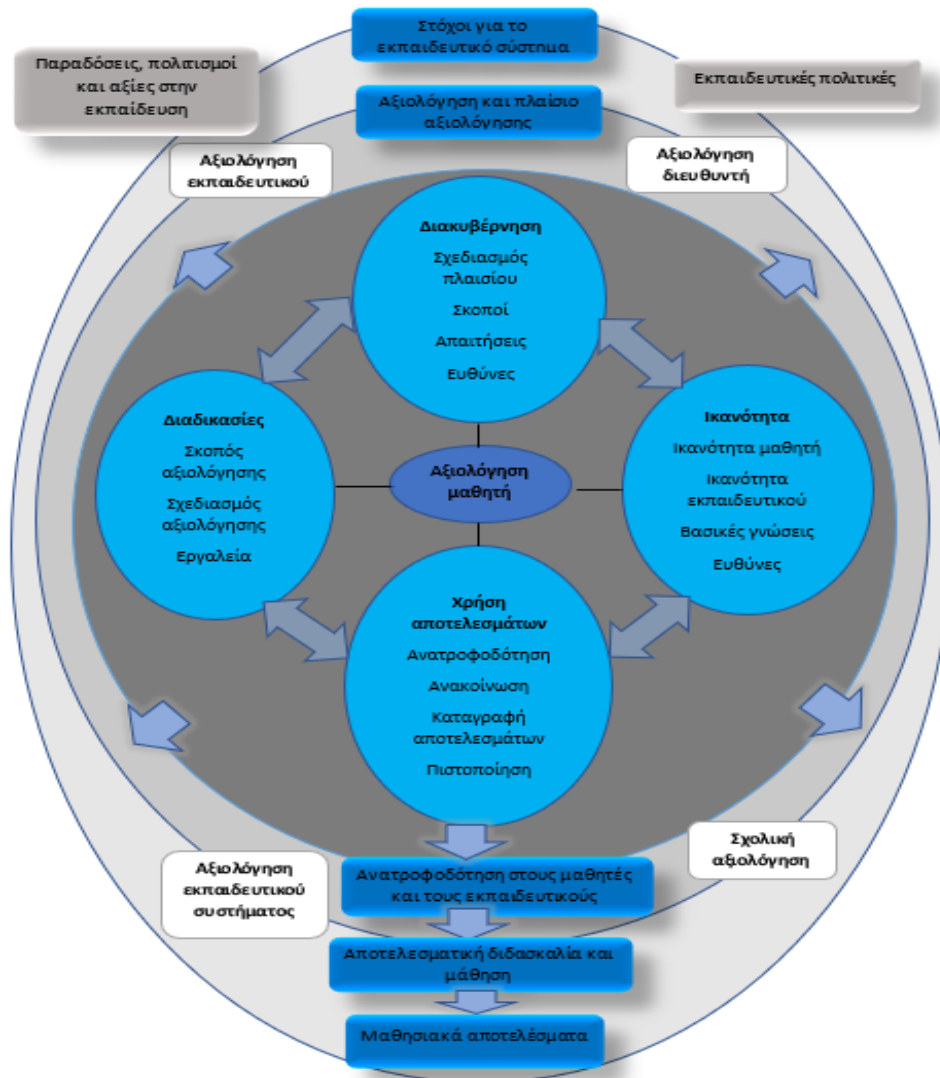
- Η αξιοπιστία (Reliability) αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση είναι συνεπής ως προς τη μέτρηση αυτού που σκοπεύει να μετρήσει. Μια εξαιρετικά αξιόπιστη αξιολόγηση διασφαλίζει ότι η αξιολόγηση είναι ακριβής και δεν επηρεάζεται από τον συγκεκριμένο αξιολογητή ή την κατάσταση αξιολόγησης.

- Η διαύγεια (Transparency) σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο είναι διαθέσιμες οι πληροφορίες που αφορούν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή και τους κανόνες που εφαρμόζονται όταν γίνονται αξιολογήσεις που αφορούν στη μάθηση.

- Η χρηστικότητα (Usability) αναφέρεται στο πώς οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι διευθυντές των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ένας στόχος στο σχεδιασμό της αξιολόγησης των μαθητών είναι να μεγιστοποιηθεί η αξία της αξιολόγησης καθιστώντας την έγκαιρη, εύκολη στην κατανόηση και ερμηνεία για τους εκπαιδευτικούς ή/και τους μαθητές, και εκπαιδευτικά χρήσιμη, για να καθοδηγεί στο μέλλον την προγραμματισμένη λήψη αποφάσεων και τις ενέργειες (OECD, 2013).

Ακόμη, η αξιολόγηση πρέπει να έχει επιπρόσθετα κριτήρια ποιότητας όπως είναι η αντικειμενικότητα (Objectivity), η διακριτική ικανότητα (Discrimination) και η πρακτικότητα (Καμά, 2008). Συγκεκριμένα, όταν μια αξιολόγηση είναι αντικειμενική σημαίνει ότι είναι ανεπηρέαστη από παράγοντες οι οποίοι δεν έχουν άμεση σχέση με την αξία αυτού που

αξιολογείται όπως είναι για παράδειγμα τα αισθήματα συμπάθειας ή αντιπάθειας προς το αξιολόγηση άτομο (Καμά, 2008; Μανωλάκος, 2010). Διακριτική ικανότητα σημαίνει ότι μια αξιολόγηση μπορεί να διακρίνει την επίδοση που έχει ένας αξιολογούμενος αναφορικά με τους στόχους επίτευξης οι οποίοι αντιστοιχούν σε αντίστοιχες ικανότητες. Τέλος, η πρακτικότητα αφορά εκείνη την αξιολόγηση που παρέχει το ίδιο αποτέλεσμα με τον όσο το δυνατόν πιο απλό, οικονομικό και σύντομο τρόπο (Καμά, 2008). Το σχήμα 2.5 παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή.



Σχήμα 2.5 Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από OECD (2013)

2.5 Διαστάσεις αξιολόγησης του μαθητή

Ως προς τις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές διαστάσεις της αξιολόγησης του μαθητή, από τον Κωνσταντίνου (2000) και τους Κωνσταντίνου Χ.Ι. και Κωνσταντίνου Ι.Χ. (2017) σημειώνεται ότι η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει πέντε στάδια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο καθορίζονται ο βασικός διδακτικός στόχος, τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Στο δεύτερο επιλέγεται το εργαλείο, η τεχνική με την οποία θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση όπως είναι η ρουμπρίκα, το portfolio ή οτιδήποτε άλλο. Στο τρίτο στάδιο επιχειρείται να αναλυθούν και να ερμηνευτούν οι πληροφορίες. Στη συνέχεια, στο τέταρτο στάδιο το αποτέλεσμα της αξιολόγησης αποτυπώνεται είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά, και τέλος, το πέμπτο στάδιο περιλαμβάνει την ανατροφοδότηση ενώ, λαμβάνονται διάφορα μέτρα διορθωτικά, ενισχυτικά, παιδαγωγικά και διδακτικά.

Αναλυτικά, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στοχεύει στο να ελέγξει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι, στο να αποτιμηθεί η διδασκαλία και στο να εντοπίσει τυχόν δυσκολίες που αφορούν στη μάθηση, ώστε να παρθούν τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα. Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης διαφαίνεται από παιδαγωγικές διαδικασίες που την χαρακτηρίζουν και οι οποίες έχουν ως στόχο: α) τον εντοπισμό από τον εκπαιδευτικό πιθανών αδυναμιών που αφορούν στη μεθοδολογία, καθώς και τον εντοπισμό των κενών των μαθητών και την κάλυψη αυτών των κενών που επισημαίνονται στη μαθησιακή διαδικασία, β) τη διάγνωση που σχετίζεται με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων καθώς και αυτή που συνδέεται με την ατομική και συλλογική πρόοδο των μαθητών, καθώς και τη διάγνωση των αναγκών, των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών, γ) το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της μαθησιακής διαδικασίας, δ) την ανατροφοδότηση της μάθησης και της διδασκαλίας, δηλαδή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ε) την ενεργοποίηση των μαθητών με βάση τον εντοπισμό των δεξιοτήτων, των αναγκών, των ενδιαφερόντων τους και των μαθησιακών κενών τους και τέλος, στ) την θετική επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία, με στόχο τη βελτίωση εκείνων των στοιχείων που είναι απαραίτητα ώστε να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο η μάθηση. Συνεπώς, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγική σκοπιά εστιάζεται στον μαθητή ως μια ξεχωριστή οντότητα που έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη δική του διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησης και μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης συγκρίνεται με τον εαυτό του τον ίδιο και όχι με τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται σύγκριση των επιτευγμάτων του ή των πραγμάτων που δεν πέτυχε, αυτών που έμαθε σε μεγαλύτερο ή λιγότερο βαθμό συγκριτικά με άλλες φορές, των απαραίτητων προσπαθειών που κατέβαλε, των δυσκολιών που αντιμετώπισε και του είδους

της υποστήριξης που είχε ανάγκη. Εν ολίγοις, οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της διαδικασίας αξιολόγησης θα πρέπει: α) να λειτουργούν για τα μαθησιακά αποτελέσματα που δεν επιδιώχθηκαν ή που δεν ήταν επιθυμητά από παιδαγωγική άποψη, ως αυτοδιόρθωση καθώς και ετεροδιόρθωση και επίσης, β) να λειτουργούν ως πλάνο για τα επόμενα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας που στοχεύουν στο να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες και οι οποίες θα διευκολύνουν το δρόμο για την επίτευξη των στόχων της. Ακόμη, οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της αξιολόγησης θα πρέπει: γ) να κινητοποιούν και να ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές ώστε να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, και τέλος, δ) να επιβραβεύουν τους μαθητές ως προς τις επιδόσεις που επιδιώκονται και να προειδοποιούν εκείνους τους μαθητές που βρίσκονται σε ένα επισφαλές επίπεδο σχολικής επίδοσης (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017).

Τη σημαντικότητα των παιδαγωγικών σκοπών που πρέπει να εξυπηρετεί η αξιολόγηση στην εκπαίδευση γενικά και πιο ειδικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση σημειώνει ο Αναστασόπουλος (2006), ο οποίος αναφέρει συν τοις άλλοι ως προς την παιδαγωγική της διάσταση ότι η αξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές να γνωρίζουν οι ίδιοι τις επιδόσεις τους σε κάθε στάδιο και αναλόγως να τροποποιούν την προσπάθειά τους σύμφωνα με τη ψυχολογία της συμπεριφοράς ώστε να επιτυγχάνουν καλύτερο αποτέλεσμα. Ακόμη, η αξιολόγηση συμβάλλει στο να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και αυτογνωσία ώστε στο μέλλον να είναι σε θέση να προγραμματίζουν και να λαμβάνουν αποφάσεις επαγγελματικές που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Επιπρόσθετα, μέσα από την αξιολόγηση οι μαθητές αναπτύσσουν την άμιλλα μεταξύ τους, που αποτελεί στοιχείο σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον και απονέμεται δικαιοσύνη αφού μέσα από την αξιολόγηση επιβραβεύεται η μεγάλη προσπάθεια.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997) η αξιολόγηση εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς παιδαγωγικής φύσεως παρέχοντας χρήσιμη πληροφόρηση και στους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, πληροφορεί τους εκπαιδευόμενους για το επίπεδο στο οποίο έχουν φτάσει αναφορικά με τις σπουδές τους και γενικά τους παρέχει πληροφόρηση τέτοια που συμβάλλει στο να λάβουν με υπευθυνότητα αποφάσεις για το σχολικό αλλά και επαγγελματικό τους μέλλον. Άλλωστε έχει αποδειχθεί ότι η γνώση από τον ίδιο τον μαθητή των κριτηρίων της εργασίας του και της επίδοσης που έχει στα μαθήματα, επιδρά με θετικό τρόπο στα αποτελέσματα της επαγγελματικής του εκπαίδευσης. Ακόμη, η αξιολόγηση παρέχει χρήσιμες

πληροφορίες και στον εκπαιδευτικό. Αναλυτικά, στην αρχή κάθε έτους η αξιολόγηση βοηθάει τον εκπαιδευτικό ώστε να σχηματίσει μια άποψη αναφορικά με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι γνώσεις των μαθητών του προκειμένου να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του, αλλά και κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς καθώς ο εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη να λαμβάνει συνεχώς ανατροφοδότηση για το αποτέλεσμα που έχει η διδασκαλία του βάση ενός συστήματος που τον τροφοδοτεί με αντικειμενικές και έγκυρες εκτιμήσεις. Επιπλέον, μέσα από την αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εντοπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες του κάθε μαθητή ώστε να εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία μπορεί να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους με τον δικό του ρυθμό. Επιπλέον, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, παρέχει πολύτιμη πληροφόρηση αναφορικά με την αλλαγή των διδακτικών μεθόδων, τη βελτίωση των μέσων διδασκαλίας, την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, την ανασύνταξη των βιβλίων που διδάσκονται, καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού συνδυαστικά με άλλα στοιχεία.

Ακόμη, οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008) και η Αλεξίου (2013) υπογραμμίζουν ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης του μαθητή πλέον δεν περιορίζεται στην ανακεφαλαιωτική διαδικασία (π.χ. τελικές εξετάσεις) που εστιάζει στην επίδοση των μαθητών έτσι ώστε αυτοί να τοποθετηθούν σε μια κλίμακα αντικειμενική και να συγκριθούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά έχει χαρακτήρα διαμορφωτικό, αποτιμώντας τη διαδικασία και το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωσή του. Επιπλέον, αποσκοπεί στην προώθηση και την ενίσχυση της μάθησης μέσα από διαδικασίες διαθεματικής και ολιστικής προσέγγισης της μάθησης καθώς και μέσα από διαδικασίες διά βίου και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Επίσης, σημειώνεται ότι η αξιολόγηση αφορά και σε διάφορα άλλα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στο σχολικό πλαίσιο πέραν από την επίδοση στα διάφορα μαθήματα, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η τήρηση και ο σεβασμός των κανόνων, η συνεργασία κ.ά.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Βαϊραμίδου-Δημοπούλου (2001) η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης προκύπτει και από τον ορισμό που δίνει ο Block, κατά τον οποίο η αξιολόγηση περιγράφεται ως μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από οργάνωση, συστηματικότητα και συνέχεια, προσδιορίζει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων από τους μαθητές βάσει

συγκεκριμένων μεθόδων και κριτηρίων και τέλος, παρέχει ανατροφοδότηση για τις διδακτικές στρατηγικές με στόχο να ωθήσει όλους τους μαθητές στο να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους. Επομένως, η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία με παιδαγωγικό χαρακτήρα που προϋποθέτει να καθοριστούν οι διδακτικοί στόχοι. Για τη διατύπωση αυτών των στόχων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν: α) ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης που βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη φιλοσοφία που πρεσβεύει το σχολείο όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από τους θεσμούς της εκπαίδευσης και την κοινωνία γενικότερα, β) οι ικανότητες του μαθητή να επιτύχει τον στόχο, γ) η φύση του διδακτικού αντικειμένου και τέλος, δ) το περιβάλλον του μαθητή. Ακόμη, η μεθοδολογική διάσταση της αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι εφόσον η αξιολόγηση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που χρήζει μεθοδευμένης αντιμετώπισης, είναι οργανωμένη, λαμβάνει χώρα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο και πραγματοποιείται βάσει συγκεκριμένων μεθοδολογικών αρχών.

Η παιδαγωγική διάσταση που φέρει η αξιολόγηση διαφαίνεται και από το νόημα και το πνεύμα του προεδρικού διατάγματος που αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2000; Μανωλάκος, 2010; Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017). Συγκεκριμένα σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 8/1995, στην παράγραφο 2 του άρθρου 1 που αφορά στην έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης αναγράφεται ότι :

«Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.»

Επιπλέον, η αξιολόγηση έχει και κοινωνική διάσταση, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο εντός του κοινωνικού συστήματος. Συγκεκριμένα, η κοινωνία η οποία δίνει βαρύτητα στην

προστασία και την ασφάλεια των μελών της, έχει ανάγκη από το σύστημα της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τη θεσμοθέτηση τίτλων σπουδών που διασφαλίζουν την επαγγελματική καταλληλότητα για ένα συγκεκριμένο εργασιακό αντικείμενο. Αναλυτικά, η κοινωνία χρειάζεται κάποια μέθοδο που να της δίνει τη δυνατότητα να ελέγχει αν τα άτομα έχουν τις αναγκαίες γνώσεις ώστε να χρησιμοποιούν σωστά και με σύνεση τη δύναμη που τους έχει δώσει η επιστήμη και η τεχνική, επειδή αυτή μπορεί να αποβεί καταστροφική στα χέρια κάποιου ανειδίκευτου. Οι εξετάσεις αποτελούν μια αναγκαία αξιολόγηση προς το συμφέρον της κοινωνίας, της πολιτείας και του ατόμου και είναι μια αξιοκρατική διαδικασία επιλογής για τις υπηρεσίες, τα επαγγέλματα και την ηγεσία ενός κοινωνικού συνόλου, καθώς με αυτό τον τρόπο το κοινωνικό σύνολο προστατεύεται από αδυναμίες και μετριότητες σε πολύ σημαντικούς και βασικούς τομείς της κοινωνικής ζωής (Κασσωτάκης, 1997). Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης διαφαίνεται από το γεγονός ότι ο όρος «αξιολόγηση» έχει συνδεθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων με τη βαθμολογία, τις εξετάσεις και τους τίτλους σπουδών (Μανωλάκος, 2010). Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που επιζητείται από τους μαθητές και τους γονείς τους. Είναι άλλωστε γεγονός ότι δαπανώνται μεγάλα χρηματικά ποσά, ενώ πολλές φορές η ψυχική υγεία των μαθητών τίθεται σε κίνδυνο και όλα αυτά με μοναδικό στόχο οι μαθητές να ιεραρχηθούν μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσής τους προκειμένου να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αναστασόπουλος, 2006).

Ακόμη, στις σύγχρονες κοινωνίες εντοπίζονται όλο και περισσότερες πηγές χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (διάφοροι οργανισμοί ή κυβερνήσεις), οι οποίες ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα των επενδύσεών τους κάτι που οδήγησε σε μια αναλυτική αξιολόγηση κάθε τομέα της εκπαίδευσης, όπου απαιτείται συστηματικός έλεγχος και μέτρηση του αποτελέσματος της εκπαίδευσης ώστε να εντοπιστούν τα αίτια και στην περίπτωση που δεν υπάρχει ικανοποιητική απόδοση να κατανεμηθούν οι ευθύνες προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές και αντικαταστάσεις. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η αξιολόγηση αφορά κάτι πιο γενικό στο οποίο εμπεριέχεται και η ατομική αξιολόγηση του κάθε μαθητή (Κασσωτάκης, 1997).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον (Δημητρόπουλο, 1998, όπ. αναφ. στο Αναστασόπουλος, 2006) η πολιτεία αξιοποιεί τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της επίδοσης του

μαθητή, καθώς στηρίζει σε αυτά ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού και του ευρύτερου προγραμματισμού της. Αναλυτικά, μέλημα της κοινωνίας είναι να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο, οι οποίες ίσες ευκαιρίες μπορούν να δοθούν εφόσον υπάρχει διαφοροποίηση στην προσφορά με βάση τις προσωπικές μεταβλητές των μαθητών και γενικότερα των μελών της κοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή, για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αναγκαία η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Ακόμη, η διαδικασία της σχολικής αξιολόγησης, αποτελεί μια αρχή της μεθοδολογίας αυτής, στην οποία η κοινωνία στηρίζεται και κάνει χρήση ώστε να μην αδικεί τα μέλη της, αλλά απεναντίας να τα μεταχειρίζεται με αξιοκρατικό τρόπο. Τέλος, η παροχή διαφορετικών ευκαιριών στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα όπως είναι η παροχή υποτροφιών αποτελεί έναν τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της σχολικής αξιολόγησης από την πολιτεία.

Από την άλλη, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται θέσεις που πηγάζουν από κατευθύνσεις που βασίζονται στην παιδαγωγική, την ψυχολογική και την κοινωνιολογική διάσταση και αφορούν στις αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (Αναστασόπουλος, 2006).

Αναφορικά με την παιδαγωγική διάσταση, υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης απαιτεί χρόνο ο οποίος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία και σε άλλες δραστηριότητες που είναι πιο ωφέλιμες και δημιουργικές για τους μαθητές (Αλεξίου, 2013). Ο Δημητρόπουλος (2007) αναφέρει μεταξύ άλλων ότι η αξιολόγηση διαταράσσει την ψυχοπαιδαγωγική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η μάθηση. Ακόμη, η βαθμολογία που βάζει ένας εκπαιδευτικός θεωρείται ερασιτεχνική από παιδαγωγική άποψη, ενώ η εξέταση έχει τέτοια δύναμη που στα χέρια κάποιων μπορεί να μετατραπεί ηθελημένα ή όχι σε όργανο που επηρεάζει τη διαμόρφωση καταστάσεων, προγραμμάτων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπρόσθετα, οι εξετάσεις ασκούν πίεση στους μαθητές, ενώ τους οδηγούν στη στείρα απομνημόνευση που έχει ως συνέπεια να οδηγούνται στην επιφανειακή μάθηση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2001) η απομνημόνευση εκμηδενίζει την ουσιαστική μάθηση και την κριτική σκέψη ενώ, χάνεται η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία και στερείται από τους μαθητές η χαρά της αυτοανακάλυψης, Οι μαθητές κυρίως αυτοί που φοιτούν στο Λύκειο μπαίνουν σε μια διαδικασία απόκτησης στείρων γνώσεων και βαθμών με αποτέλεσμα να περιορίζεται η

δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης και γενικά των κοινωνικοποιητικών δραστηριοτήτων που λειτουργούν ευνοϊκά για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Επιπρόσθετα, η πίεση του χρόνου έως τις επόμενες εξετάσεις ευνοεί την αναπαραγωγή έτοιμων γνωστικών αποτελεσμάτων, μειώνοντας τα περιθώρια για κριτική προσέγγιση των προβλημάτων και για διερευνητικές διαδικασίες μάθησης (Κωνσταντίνου, 2000).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997) κάποιοι θεωρούν ότι τα πιο πολλά συστήματα αξιολόγησης δεν λαμβάνουν υπόψη την ατομικότητα του κάθε μαθητή και αξιολογούν όλους τους μαθητές με ίδια κριτήρια, παραβλέποντας τους κύριους κανόνες της χαρακτηρισολογίας. Ακόμη, η μαθησιακή πορεία του μαθητή μετριέται ποσοτικά, πράγμα που είναι αδύνατο καθώς η πορεία αυτή είναι πορεία κατά την οποία αναδομείται συνεχώς η προσωπικότητα του μαθητή και δεν επιχειρείται απλά να προστίθενται νέες γνώσεις. Επίσης, τις περισσότερες φορές, ποικίλες δοκιμασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται ως μέσο για να αξιολογηθούν οι μαθητές αποτελούν στις πιο πολλές περιπτώσεις αρνητικές ενισχύσεις με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσονται τα μαθησιακά κίνητρα. Ένας βασικός λόγος που συμβαίνει αυτό είναι διότι δεν θα πρέπει να μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα ανάμεσα στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, και στην ενίσχυση αυτής. Συγκεκριμένα, το αποτέλεσμα της προσπάθειας που καταβάλει ο μαθητής το μαθαίνει μετά από αρκετές μέρες ή εβδομάδες και αυτό οδηγεί στη μείωση ή στην εξάλειψη της επίδρασης που το αποτέλεσμα αυτό έχει ως κίνητρο που ενισχύει τη συμπεριφορά του μαθητή. Επομένως, η αξιολόγηση στην προκειμένη περίπτωση συμβάλλει ελάχιστα στη διαδικασία της μάθησης.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει αφορά στο πόσο κατάλληλη είναι η μεθοδολογία όπως και οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η επίδοση των μαθητών καθώς αμφισβητείται σε αρκετές των περιπτώσεων η καταλληλότητα, η προγνωστικής τους αξία και η επιστημονικότητά τους. Ακόμη, υπάρχουν ζητήματα που σχετίζονται με το πόσο καλά εκπαιδευμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ώστε να γνωρίζουν βασικές αρχές της διαδικασίας αξιολόγησης και να χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη μεθοδολογία (Δημητρόπουλος, 2007).

Ως προς τη ψυχολογική διάσταση, υπάρχουν πολλοί οι οποίοι χωρίς να απορρίπτουν εντελώς κάθε εκπαιδευτικό αξιολογικό σύστημα, επικρίνουν τον τρόπο με τον οποίο

πραγματοποιούνται οι εξετάσεις, επειδή κατά την άποψή τους είναι επιβλαβείς για την παιδική ψυχή και επιθυμούν την ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος πιο ανθρώπινου και σύμφωνου με τους σκοπούς της αγωγής (Κασσωτάκης, 1997). Συγκεκριμένα, οι εξετάσεις επιδρούν αρνητικά στη ψυχολογία του μαθητή και μια βαθμολογία άστοχη είναι ικανή να μετατρέψει ένα κανονικό άτομο σε μη κανονικό. Επιπρόσθετα, μετατρέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών σε βαθμοθηρική από γνωσεοθηρική και αυτό έχει ως αποτέλεσμα αρκετοί μαθητές να προβαίνουν σε κατακριτέα μέσα όπως είναι η αντιγραφή και έτσι να δημιουργείται έδαφος για τη διαμόρφωση μη αποδεκτών προσωπικοτήτων. Ακόμη, οι εξετάσεις δημιουργούν άγχος, ψυχολογική ένταση και κούραση στους μαθητές που δεν αντισταθμίζονται από τα θετικά που προσφέρει η σχολική αξιολόγηση. Ο φόβος που νιώθουν οι μαθητές να μην αποτυγχάνουν στις εξετάσεις δημιουργεί άγχος τέτοιο που μειώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και μπορεί να μειώσει ή και να εξαλείψει εντελώς τη χαρά της μάθησης. Επίσης, οι εξετάσεις επειδή αποτελούν μια διαδικασία που προκαλεί υπερβολικά μεγάλη πίεση στους μαθητές, κάνει τους τελευταίους να εμφανίζουν επιθετικότητα κατά των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση δεν οδηγεί πάντα στην επιτυχία, ενώ στην αντίθετη περίπτωση η αποτυχία, μπορεί να σημαίνει καταστάσεις δυσάρεστες για το παιδί και την ομαλή εξέλιξή του συμπεριλαμβανομένων διαφόρων συμπλεγμάτων και της εμφάνισης του αισθήματος της ματαίωσης (Δημητρόπουλος, 2007).

Επιπλέον, διάφορες δοκιμασίες σχολικής αξιολόγησης, δημιουργούν στην τάξη ένα κλίμα εχθρότητας και ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, ενώ διαταράσσονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς καθώς οι δεύτεροι γίνονται κριτές και φαντάζουν ως τιμωροί για τους μαθητές. Ακόμη, η αξιολόγηση επιδρά αρνητικά στην προώθηση των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ειδικά στην περίπτωση που τα αποτελέσματά της δεν είναι ικανοποιητικά για τους γονείς και διαψεύδουν τις προσδοκίες τους. Στην περίπτωση των μη ικανοποιητικών αποτελεσμάτων, προβλήματα επέρχονται και στις σχέσεις των γονέων και των μαθητών, καθώς αρκετοί αντιδρούν άσχημα απέναντι στα παιδιά τους δημιουργώντας τους πίεση ψυχολογική ή και ασκώντας σε αυτά ακόμα και σωματική βία, κάτι που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Αλεξίου, 2013).

Τέλος, η αρνητική χροιά της κοινωνιολογικής διάστασης της σχολικής αξιολόγησης, διαφαίνεται από το γεγονός ότι το σχολείο μέσω της αξιολόγησης, γίνεται φορέας διαφοροποίησης και κοινωνικής επιλογής αφού οι μαθητές κατηγοριοποιούνται σε «καλούς» και σε «κακούς» μαθητές ενώ, επιπρόσθετα, η επίδοση στο σχολείο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις σπουδές καθώς και τη μορφωτική και κοινωνική κατάσταση των μαθητών μελλοντικά (Δημητρόπουλος, 2007). Οι σύγχρονες κοινωνίες άλλωστε χαρακτηρίζονται ως κοινωνίες των επιδόσεων, όπου η επίδοση θεωρείται νόρμα η οποία λειτουργεί ως κριτήριο κύρωσης, είτε με θετικό, είτε με αρνητικό τρόπο καθώς και κριτήριο προσδιορισμού του status των μελών στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2000). Η αξιολόγηση που διενεργείται στο σχολείο γίνεται εκούσια όργανο στα χέρια της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης προκειμένου να καταπιέζονται συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, να διατηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες και να συνεχίσουν να υφίστανται οι ταξικές διακρίσεις και η διαφορά των τάξεων. Συγκεκριμένα, η σχολική αξιολόγηση οδηγεί στην ταξινόμηση των μαθητών που δύσκολα ανατρέπεται και επιπλέον, δημιουργεί κοινωνική διάκριση εις βάρος των πιο αδύναμων κοινωνικά ομάδων (Δημητρόπουλος, 2007). Όπως άλλωστε σημειώνεται και από τον Κασσωτάκη (1997) διάφορα συστήματα αξιολόγησης και συγκεκριμένα οι εξετάσεις καλλιεργούν την ανισότητα και κατ' επέκταση την κοινωνική αδικία, προωθώντας την κοινωνική ακινησία.

2.6 Σπουδαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή

Οι Rust et al. (2005) σημειώνουν ότι στη βιβλιογραφία που αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία είναι γενικά αποδεκτό πως η αξιολόγηση βρίσκεται στην καρδιά της εμπειρίας των μαθητών και πιθανόν να αποτελεί τη μεγαλύτερη επιρροή στο πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθησή τους.

Η αξιολόγηση των μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και της προόδου των μαθητών και για το λόγο αυτό πρέπει να είναι παρούσα και συνεχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζαβλανός, 2017). Η συλλογή πληροφοριών για την αξιολόγηση των μαθητών σύμφωνα με τον OECD (2013) είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης και για την κάλυψη αναγκών πληροφόρησης σε επίπεδο μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων, διαμορφωτών πολιτικής και του ευρέως κοινού.

Αναλυτικά:

- Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τι πρόκειται να μάθουν και ποιοι δείκτες και κριτήρια είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση της προόδου και επιπλέον, να ενημερώνονται για ό,τι αφορά τη μάθηση (OECD, 2013). Η διαδικασία της αξιολόγησης δίνει πληροφορίες και παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές για την πορεία της μάθησής τους (Ματσαγγούρας, 2011). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη σημαντικότητα της εμπλοκής των μαθητών στην αξιολόγησή τους (Οικονομόπουλος κ.ά., 2006), καθώς αυτοί ως ενεργοί συμμετέχοντες σε αυτήν, μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες στην ανάλυση της μάθησής τους και στο να γίνουν αυτόνομοι.
- Οι γονείς θέλουν τυπικά να ξέρουν πώς πηγαίνουν τα παιδιά τους και πώς προχωρούν σε σχέση με τα αναμενόμενα πρότυπα και σε σύγκριση με άλλα άτομα που βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή ομάδα. Η παροχή πληροφόρησης στους γονείς για την αξιολόγηση αποτελεί το κλειδί για την οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων σχολείου-γονέων κάνοντας τους γονείς γνώστες των στόχων μάθησης, της προόδου των παιδιών τους και των προτεραιοτήτων για την περαιτέρω μάθηση (OECD, 2013). Η αξιολόγηση άλλωστε αποτελεί τις περισσότερες φορές το έναυσμα και τη βάση ώστε να οικοδομηθεί η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ματσαγγούρας, 2011).
- Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πληροφορίες αξιολόγησης οι οποίες είναι αξιόπιστες και συνεπείς προκειμένου να κατανοήσουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών σε σχέση με τα αναμενόμενα πρότυπα, ώστε να σχεδιάσουν τη μελλοντική διδασκαλία και να βελτιώσουν τη διδασκαλία στην τάξη. Η αξιολόγηση βοηθά επομένως στο να δοθεί η απαραίτητη προσοχή στην πρόοδο της μάθησης και στα αποτελέσματα που επιτυγχάνει κάθε μαθητής (OECD, 2013). Η αξία που έχει η αξιολόγηση επομένως είναι αδιαμφισβήτητη καθώς αν σχεδιαστεί καλά βοηθά σημαντικά τον εκπαιδευτικό διότι τα αποτελέσματα από τη διαδικασία της μπορούν να αποτυπώσουν το μέτρο στο οποίο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι και να αποτελέσουν ένα κριτήριο με βάση το οποίο μπορούν να εφαρμοστούν και να υιοθετηθούν διδακτικοί σκοποί (Οικονομόπουλος κ.ά., 2006). Συγκεκριμένα, δίνει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για το πώς θα ενεργήσει, όπως για παράδειγμα για το τι χρειάζεται να επαναλάβει, σε τι πρέπει να δώσει έμφαση, σε τι να επιμείνει ή για το πώς να διαμορφώσει την προσέγγιση διδασκαλίας του (Ματσαγγούρας, 2011) και

γενικά το πώς να προχωρήσει στις απαιτούμενες αλλαγές ως προς τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Ζαβλανός, 2017).

- Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες αξιολόγησης για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των σχολείων και την παροχή λογοδοσίας στους εργοδότες τους και στην εκπαιδευτική διοίκηση (OECD, 2013).

Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής χρειάζονται συγκεντρωτικές πληροφορίες αξιολόγησης για την παρακολούθηση της απόδοσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων και για να διασφαλιστεί ότι πληρούνται οι εθνικοί εκπαιδευτικοί στόχοι. Η κοινωνία χρειάζεται επίσης διαπιστευτήρια σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την επίτευξη των προτύπων στο εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2013).

Ένα μεγάλο πλήθος ερευνών αποδεικνύουν την ισχυρή επίδραση των διαφόρων τύπων αξιολόγησης στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στοιχεία για διαφορετικές προσεγγίσεις δείχνουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τα κίνητρα των μαθητών και τις επιδόσεις τους ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και χρησιμοποιήθηκε. Με άλλα λόγια, αξιολογήσεις που δεν έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σωστά μπορούν πράγματι να αποξενώσουν τους μαθητές (και τους εκπαιδευτικούς) από το εκπαιδευτικό σύστημα και να μεγαλώσουν την ανισότητα στην εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, προσεκτικά προγραμματισμένες παρεμβάσεις αξιολόγησης που ευθυγραμμίζονται με τους στόχους μάθησης και τοποθετούν τους μαθητές στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν πολύ μεγάλη πιθανότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις και να μειώσουν τις ανισότητες (OECD, 2013).

2.7 Σύγχρονες προσεγγίσεις αξιολόγησης: Αξιολόγηση της μάθησης (Assessment of learning), αξιολόγηση για τη μάθηση (Assessment for learning) αξιολόγηση ως μάθηση (Assessment as learning)

Η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Wride (2017) έχει διαφορετικούς σκοπούς:

- Μετράει την επίδοση (αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση/αξιολόγηση της μάθησης).
- Δημιουργεί μάθηση (διαμορφωτική μάθηση/αξιολόγηση για τη μάθηση).
- Επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πώς μαθαίνουν (αξιολόγηση ως μάθηση).

Βασικές ιδέες που απορρέουν από σύγχρονα θεωρητικά ρεύματα των επιστημών της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής αποτελούν τη βάση αυτών των προσεγγίσεων αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της επίδοσης έχει επηρεαστεί από τον συμπεριφορισμό, η αξιολόγηση για τη μάθηση από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και η αξιολόγηση ως μάθηση από τις γνωστικές επιστήμες (Ρεκαλίδου, 2011). Στη συνέχεια, στον πίνακα 2.2 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των τριών αυτών σύγχρονων προσεγγίσεων αξιολόγησης σύμφωνα με τον Earl (2012).

Πίνακας 2.2 Χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της μάθησης, της αξιολόγησης για τη μάθηση και της αξιολόγησης ως μάθηση

Προσέγγιση	Σκοπός	Σημεία αναφοράς	Βασικός αξιολογητής
Αξιολόγηση της μάθησης	Αξιολογήσεις για εξετάσεις, προαγωγή, πιστοποιητικά κ.ά.	Άλλοι μαθητές, πρότυπα ή προσδοκίες	Εκπαιδευτικός
Αξιολόγηση για τη μάθηση	Πληροφόρηση για τις διδακτικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών	Εξωτερικά πρότυπα ή προσδοκίες	Εκπαιδευτικός
Αξιολόγηση ως μάθηση	Αυτοέλεγχος, αυτοδιόρθωση ή προσαρμογή	Προσωπικοί στόχοι και εξωτερικά πρότυπα	Μαθητής

Πηγή: Προσαρμογή από Earl (2012)

Από την άλλη, η Ρεκαλίδου (2011) προτείνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά που έχουν οι τρεις σύγχρονες προσεγγίσεις αξιολόγησης και που παρουσιάζονται στον πίνακα 2.3.

Πίνακας 2.3 Χαρακτηριστικά των τριών σύγχρονων προσεγγίσεων αξιολόγησης

Προσέγγιση	Σκοπός	Σημεία αναφοράς	Βασικός αξιολογητής
Αξιολόγηση της μάθησης	Επίτευξη μαθησιακών στόχων	Στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός
Αξιολόγηση για τη μάθηση	Προαγωγή/ποιότητα της μάθησης των μαθητών	Από κοινού διαμορφωμένοι στόχοι	Εκπαιδευτικός Μαθητές Συμμαθητές
Αξιολόγηση ως μάθηση	Αυτοπαρατήρηση, αυτοδιόρθωση, μάθηση	Προσωπικοί στόχοι	Μαθητής

Πηγή: Προσαρμογή από Ρεκαλίδου (2011)

Η αξιολόγηση της μάθησης είναι συνώνυμη με την αθροιστική αξιολόγηση, ενώ η αξιολόγηση για τη μάθηση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση ως μάθηση ή η αξιολόγηση από τους μαθητές αποτελεί ένα άλλο είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης (Cooker, 2012). Αναλυτικά ως προς τις τρεις μορφές αξιολόγησης, ξεκινώντας από την αξιολόγηση της μάθησης, σημειώνεται ότι αυτή συνδέεται συχνά με τις εξωτερικές εξετάσεις και τα εσωτερικά επίσημα διαγωνίσματα. Είναι η αξιολόγηση που στόχο έχει να συλλέξει στοιχεία για την αθροιστική-συνολική ή τελική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Η ανατροφοδότηση στους μαθητές παρέχεται συχνά με τη μορφή βαθμολογίας που συνήθως αντιπροσωπεύει το μέρος των στοιχείων που απαντήθηκαν σωστά ή την αξιολόγηση του επιπέδου της εργασίας που συγκρίθηκε με κάποιο πρότυπο. Μέσω αυτής της αξιολόγησης ελέγχεται εάν οι μαθητές μπορούν να αναπαράγουν τη μάθηση που βασίζεται στην απομνημόνευση. Αυτού του είδους η μάθηση δε χρειάζεται βαθιά σκέψη και επομένως είναι επιφανειακή μάθηση. Από την άποψη του προγράμματος σπουδών, η αξιολόγηση της μάθησης αναφέρεται σε στρατηγικές αξιολόγησης όπως είναι οι εξετάσεις, τα διαγωνίσματα που σχεδιάζονται για να επιβεβαιώσουν τι γνωρίζουν οι μαθητές, να δείξουν εάν έχουν επιτευχθεί τα αποτελέσματα σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος ή όχι, ή να πιστοποιήσουν την επάρκεια και να παρθούν αποφάσεις για τα μελλοντικά προγράμματα σπουδών ή τις εξετάσεις. Καθώς τα διαγωνίσματα αποτελούν την κυρίαρχη μορφή στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, το ερώτημα που δημιουργείται είναι πώς μπορεί η αξιολόγηση της μάθησης να γίνει πιο χρήσιμη για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Για παράδειγμα τα αποτελέσματα από τα τελικά διαγωνίσματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για διαμορφωτικούς σκοπούς ή τα αποτελέσματα από την επίδοση των μαθητών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών και για τον σχεδιασμό του προγράμματος (Berry, 2008).

Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι αυτή η αξιολόγηση που στοχεύει στην προώθηση της μάθησης και δεν σχετίζεται με αυτήν που κατατάσσει τους μαθητές (Αλεξοπούλου, 2015). Άλλωστε η κατάταξη των μαθητών και τέτοιες διαδικασίες αξιολόγησης που στοχεύουν σε αυτήν οδηγούν στη δημιουργία «νικητών» και «χαμένων», ή «επιτυχημένων» και «αποτυχημένων». Κάποιοι μαθητές επιτυγχάνουν νωρίς και συνεχίζουν να βελτιώνονται καθώς μεγαλώνουν, ενώ άλλοι αποτυγχάνουν νωρίς και συχνά μένουν πίσω ως προς τη μάθησή τους (Stiggins, 2007).

Στη συνέχεια, στον πίνακα 2.4 γίνεται μια σύγκριση μεταξύ των μαθητών που νιώθουν ότι τα καταφέρνουν και αυτών που νιώθουν ότι δεν τα καταφέρνουν με τη μάθησή τους προκειμένου να σκιαγραφηθεί η εμπειρία της αξιολόγησης για τους μαθητές.

Πίνακας 2.4 Η εμπειρία της αξιολόγησης για τους μαθητές

Μαθητές που νιώθουν ότι τα καταφέρνουν και επιτυγχάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	Μαθητές που νιώθουν ότι δεν τα καταφέρνουν και αποτυγχάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία
Τα αποτελέσματα αξιολόγησης παρέχουν	
Συνεχή στοιχεία επιτυχίας	Συνεχή στοιχεία αποτυχίας
Ο μαθητής αισθάνεται	
Αισιοδοξία	Απαισιοδοξία
Αισθάνεται δυνατός για να συνεχίσει.	Αρχικά νιώθει πανικό και παραιτείται από την προσπάθεια.
Ο μαθητής σκέφτεται	
Όλα είναι καλά. Τα πάω καλά.	Αυτό με πηγγώνει. Δε νιώθω ασφάλεια.
Επιτυγχάνω ως συνήθως.	Δεν μπορώ να το κάνω αυτό...πάλι.
Θέλω περισσότερη επιτυχία	Είμαι μπερδεμένος. Δεν μου αρέσει αυτό, βοήθεια!
Το σχολείο επικεντρώνεται σε ό,τι κάνω καλά.	Γιατί όλα είναι γύρω από αυτά που δεν μπορώ να κάνω;
Ξέρω τι να κάνω στη συνέχεια.	Τίποτα δεν φαίνεται να έχει αποτέλεσμα παρά την προσπάθειά μου.
Η ανατροφοδότηση με βοηθάει.	Η ανατροφοδότηση είναι κριτική και με πηγγώνει.
Η δημόσια επιτυχία με κάνει να νιώθω ωραία.	Η δημόσια αποτυχία με κάνει να νιώθω αμήχανα.
Ο μαθητής είναι πιο πιθανό να	
Αναζητά προκλήσεις.	Αναζητά ό,τι είναι εύκολο.
Αναζητά εντυπωσιακές νέες ιδέες.	Αποφεύγει νέες έννοιες και προσεγγίσεις.
Κάνει πρακτική με διάθεση/ζήλο.	Μπερδεύεται με το τι να κάνει πρακτική.
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.	Αποφεύγει πρωτοβουλίες.
Επιμένει μπροστά στα εμπόδια.	Τα παρατάει όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα και προκλητικά.
Παίρνει ρίσκα και συνεχίζει με ενθουσιασμό.	Υποχωρεί και αποδρά-η δοκιμασία είναι πολύ δύσκολη.
Αυτές οι ενέργειες οδηγούν σε	
Αυτοβελτίωση.	Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά.
Θετική αυτοεκπληρούμενη προφητεία.	Αρνητική αυτοεκπληρούμενη προφητεία.
Διαχειρίσιμο άγχος.	Υψηλό άγχος.

Αίσθηση ότι η επιτυχία είναι η ανταμοιβή του.	Καμία αίσθηση επιτυχίας ή ανταμοιβής.
Περίεργεια, ενθουσιασμό.	Πλήξη, απογοήτευση, φόβο.
Συνεχή προσαρμογή.	Ανικανότητα προσαρμογής.
Ανθεκτικότητα.	Γρήγορη παραίτηση και αίσθημα ήττας.
Ισχυρές βάσεις για μελλοντική επιτυχία.	Αδυναμία να διαχειριστεί τα προαπαιτούμενα για μελλοντική επιτυχία.

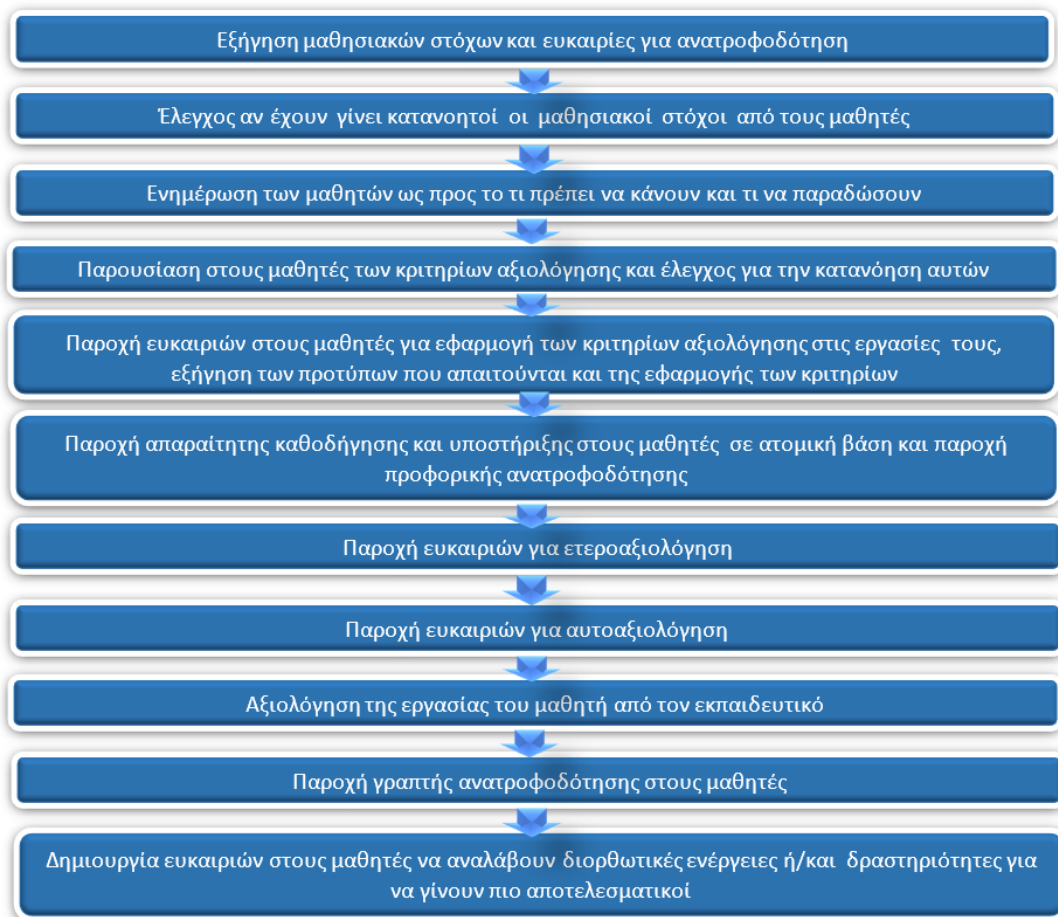
Πηγή: Προσαρμογή από Stiggins (2007)

Για να νιώθουν όλοι οι μαθητές ότι μπορούν να τα καταφέρουν και ότι επιτυγχάνουν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μετακινηθούν από την αποκλειστική χρήση της αξιολόγησης που διαπιστώνει τη μάθηση, στη χρήση της αξιολόγησης που υποστηρίζει τη μάθηση και αυτή είναι η αξιολόγηση για τη μάθηση. Μέρα με τη μέρα η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελεί αξιολόγηση που μετατρέπεται σε μια διδακτική και μαθησιακή διαδικασία που ενισχύει και όχι απλά παρακολουθεί τη μάθηση των μαθητών (Stiggins, 2007).

Παραδείγματα προσπαθειών για την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης αξιολόγησης έχουν σημειωθεί από χώρες όπως η Σκωτία όπου το 2003 παρουσιάστηκε ένα πρόγραμμα μεταρρύθμισης της αξιολόγησης του υπουργείου εκπαίδευσης με τον τίτλο «Η Αξιολόγηση είναι για τη μάθηση», όπου εφαρμόστηκε ως πολιτική για την εκπαίδευση για τους μαθητές από 3-14 ετών. Στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετείχαν πάνω από 1.500 σχολεία. Μεταξύ των κύριων χαρακτηριστικών που προγράμματος ήταν η διαμορφωτική αξιολόγηση με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την στοχοθεσία και τον αναστοχασμό στη μάθηση, ενώ για την αθροιστική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν δεδομένα από τις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών προκειμένου να ελέγχουν την πρόοδό αυτών (Harlen, 2007).

Επιπρόσθετα, στα οφέλη της αξιολόγησης για τη μάθηση συγκαταλέγεται το γεγονός ότι παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για βαθιά και ουσιαστική μάθηση από ότι η αξιολόγηση της μάθησης (Berry, 2008). Είναι εκείνη η αξιολόγηση από την οποία αντλούνται δεδομένα χρήσιμα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προσδιοριστεί σε πιο μαθησιακό σημείο βρίσκονται οι μαθητές, που θα πρέπει να φτάσουν, σε ποιο δηλαδή επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα φτάσουν σε αυτό το αποτέλεσμα (Αλεξοπούλου, 2015). Η αξιολόγηση για τη μάθηση εστιάζεται επομένως στη μάθηση και στο ρόλο του μαθητή. Περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές μέσω μιας σειράς εργασιών και δραστηριοτήτων και τη διαμορφωτική χρήση αυτών των πληροφοριών με σκοπό την υποστήριξη και την προώθηση της μάθησης των μαθητών (Hawe & Dixon, 2017).

Σύμφωνα με τον Gardner (2006) η αξιολόγηση για τη μάθηση αναπτύσσει την ικανότητα αυτοαξιολόγησης, ενισχύει τα κίνητρα, εστιάζει στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές, βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν πώς να βελτιωθούν, αναγνωρίζει όλα τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, προωθεί την κατανόηση των στόχων και των κριτηρίων, αποτελεί μέρος ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού και έχει κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική. Στη συνέχεια, στο σχήμα 2.6 παρουσιάζονται τα στάδια που περιλαμβάνει η αξιολόγηση για τη μάθηση.



Σχήμα 2.6 Τα στάδια της αξιολόγησης για τη μάθηση

Πηγή: Προσαρμογή από Jones (2005)

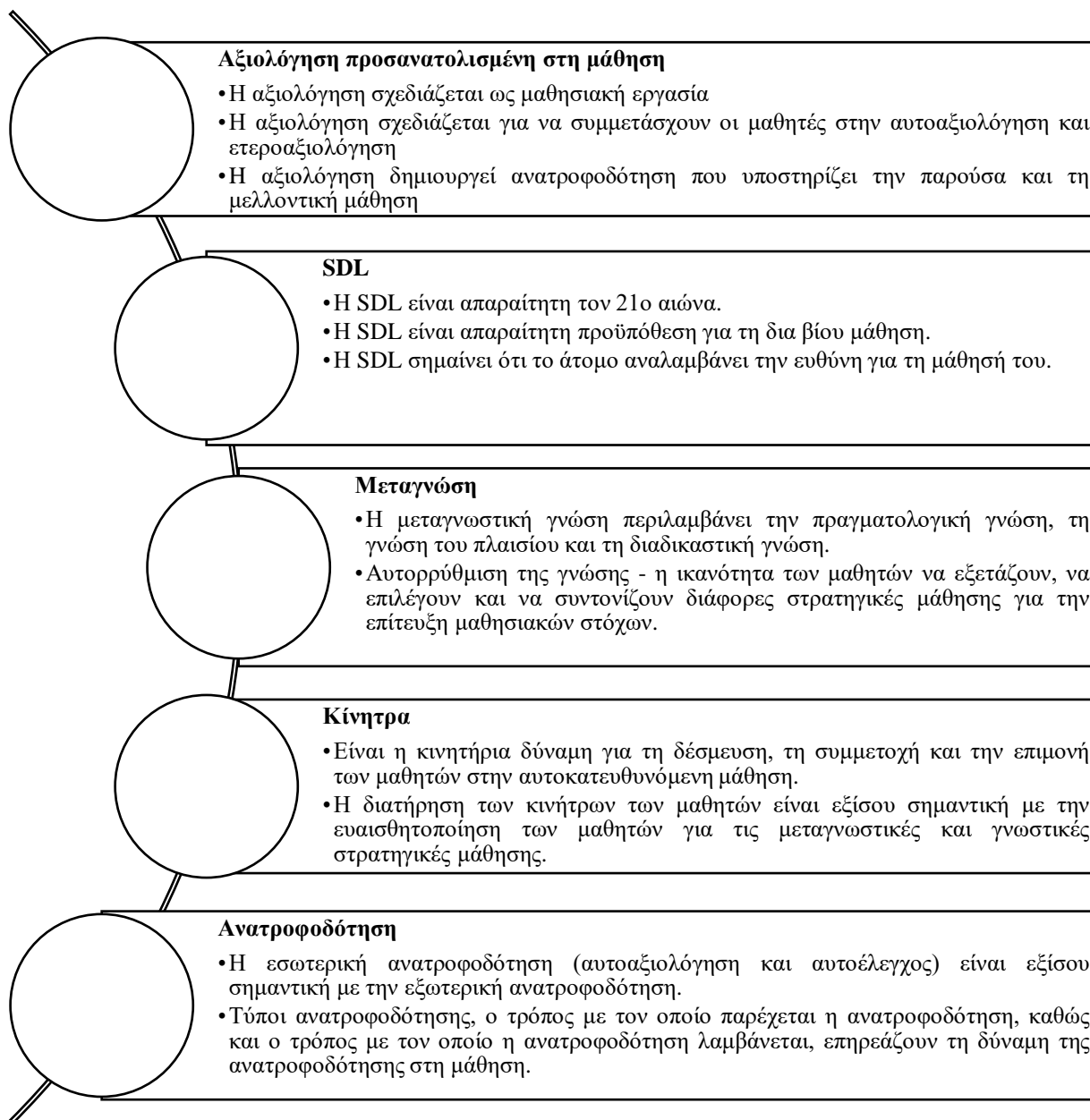
Στη συνέχεια, η αξιολόγηση ως μάθηση είναι ένα μέρος της αξιολόγησης για τη μάθηση που δίνει έμφαση στη χρήση της αξιολόγησης ως διαδικασία ανάπτυξης και υποστήριξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Earl, 2012), προάγει την υπευθυνότητα των μαθητών, ενθαρρύνει και απαιτεί βαθιά μάθηση από μέρους τους. Επιπλέον, οι μαθητές είναι αξιολογητές, ελέγχουν και αναθεωρούν κριτικά τι μαθαίνουν (Berry, 2008). Είναι η αξιολόγηση επομένως που εστιάζει στο ρόλο των μαθητών ως βασικών συνδετικών κρίκων

μεταξύ της αξιολόγησης και της μάθησής τους. Οι μαθητές ως ενεργά κριτικά σκεπτόμενοι λαμβάνουν πληροφορίες, τις συνδέσουν με την προηγούμενη γνώση και τις χρησιμοποιούν για να κατασκευάσουν νέα μάθηση. Αυτή είναι η ρυθμιστική διαδικασία στη μεταγνώση και συμβαίνει όταν οι μαθητές προσωπικά ελέγχουν τι έχουν μάθει και χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση από αυτό τον έλεγχο για να κάνουν αξιολογήσεις, προσαρμογές ακόμα και αλλαγές σε ό,τι έχουν κατανοήσει. Όταν οι εκπαιδευτικοί εστιάζονται στην αξιολόγηση ως μάθηση, χρησιμοποιούν τη αξιολόγηση στην τάξη ως το όχημα για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι. Η αποτελεσματική αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές ώστε να κάνουν αναστοχαστικές ερωτήσεις και να σκέφτονται διάφορες στρατηγικές για τη μάθηση και τον τρόπο δράσης τους. Με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στη μάθησή τους όταν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την προσωπική τους μάθηση για να κατασκευάσουν νοήματα, να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοελέγχου για να συνειδητοποιούν τι δεν έχουν καταλάβει και για να έχουν τη δυνατότητα να αποφασίσουν τι να κάνουν μετέπειτα. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βρίσκεται στο επίκεντρο της αξιολόγησης ως μάθηση. Οι μαθητές τακτικά αναστοχάζονται στην εργασία τους και κάνουν αξιολογήσεις για το πώς να αξιοποιήσουν αυτά που έχουν ήδη κάνει (Earl, 2012).

Εν κατακλείδι, κάθε μία από τις παραπάνω προσεγγίσεις αξιολόγησης που περιγράφηκαν έχει τη δική της συνεισφορά στη μάθηση του μαθητή. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι δεν έρχονται σε ευθεία αντιπαράθεση η μία με την άλλη αλλά κάθε μία επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες και με ένα λογικό πλάνο αξιολόγησης και οι τρεις αυτές προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργήσουν αρμονικά για να βοηθήσουν τους μαθητές (Berry, 2008).

2.8 Αξιολόγηση προσανατολισμένη στην SDL (Self-directed learning-oriented assessment)

Σύμφωνα με τον Mok (2009) η αξιολόγηση της μάθησης, η αξιολόγηση για τη μάθηση και η αξιολόγηση ως μάθηση είναι τα τρία ενσωματωμένα στοιχεία του πλαισίου της αξιολόγησης η οποία είναι προσανατολισμένη στην SDL. Η αξιολόγηση που προσανατολίζεται στη μάθηση, η SDL, η μεταγνώση, τα κίνητρα, καθώς και η ανατροφοδότηση αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης που προσανατολίζεται στην SDL.

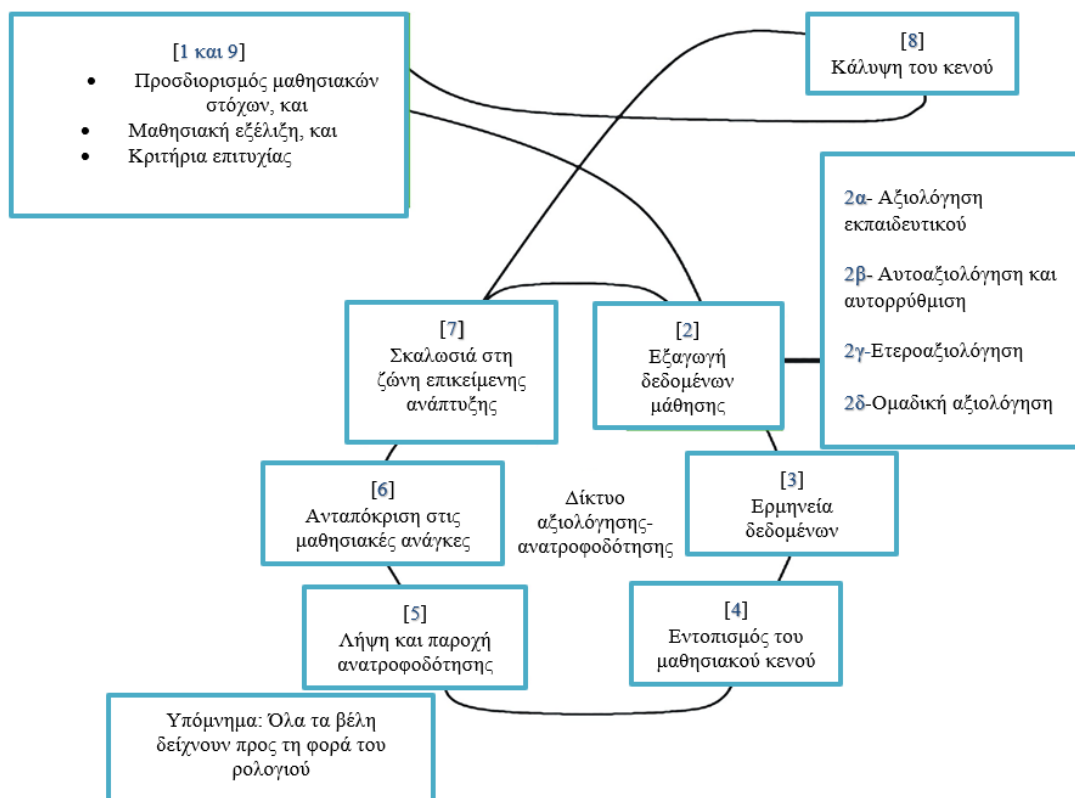


Σχήμα 2.7 Θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης με προσανατολισμό στην SDL

Πηγή: Προσαρμογή από Lubbe et al. (2021)

2.9 Αξιολόγηση του μαθητή και ανατροφοδότηση

Η αξιολόγηση που ωφελεί περισσότερο τους μαθητές πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση που τους επιτρέπει να μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, και να καταλάβουν τι χρειάζεται να κάνουν για να βελτιωθούν. Σε αυτό ανταποκρίνεται ο κύκλος αξιολόγησης-ανατροφοδότησης που προτείνεται από ερευνητές ως στρατηγική που καθιστά την αξιολόγηση ελκυστική για τους μαθητές και μπορεί να συμβάλλει στη θετική αλλαγή των αντιλήψεών τους για αυτήν (Κινυντζα, 2015). Το σχήμα 2.8 παρουσιάζει το δίκτυο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης.



Σχήμα 2.8 Δίκτυο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης

Πηγή: Προσαρμογή από Κινυντζα (2015)

Αναφορικά με την ανατροφοδότηση οι Nicol και Marcfarlane-Dick (2006) προσδιόρισαν επτά αρχές για καλή ανατροφοδότηση. Αυτές είναι:

1. Προσδιορισμός του τι είναι καλή επίδοση.
2. Διευκόλυνση του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης.

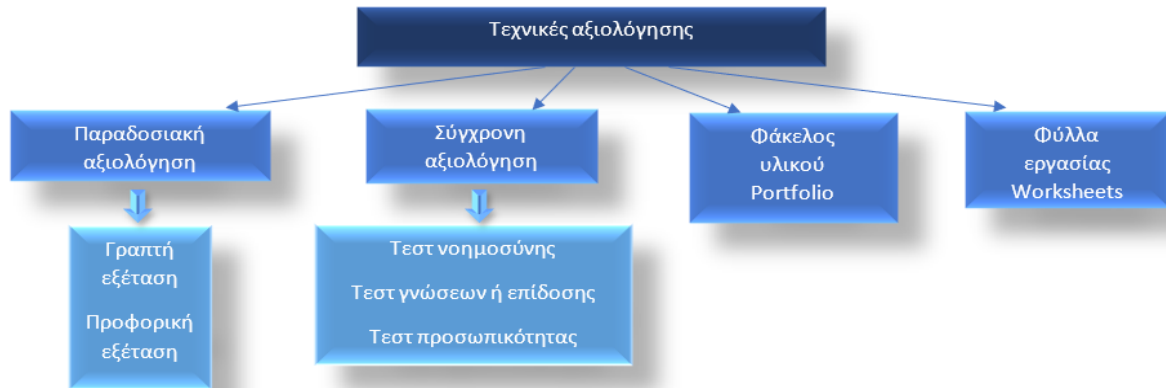
3. Παροχή υψηλής ποιότητας ανατροφοδότησης που βοηθάει τους μαθητές να αυτοδιορθωθούν.
4. Ενθάρρυνση του διαλόγου μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού και των μαθητών με τους συμμαθητές τους.
5. Ενθάρρυνση των θετικών παρακινητικών πεποιθήσεων και της αυτοεκτίμησης.
6. Παροχή ευκαιριών για ανατροφοδότηση.
7. Χρήση της ανατροφοδότησης από τους μαθητές προκειμένου να βελτιωθεί η διδασκαλία.

2.10 Κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή

Οι πιο σημαντικές κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης είναι: α) τα εσωτερικά και εξωτερικά κριτήρια και ο διαχωρισμός αυτός γίνεται με βάση το κατά πόσο είναι αντικειμενική μια κρίση, β) τα ποσοτικά και τα ποιοτικά που διαχωρίζονται με βάση το τι μορφή έχουν αυτά, δηλαδή πώς διατυπώνονται και τέλος, γ) τα κριτήρια του σχεδιασμού, της διαδικασίας και του αποτελέσματος των οποίων ο διαχωρισμός γίνεται βάσει της σχέσης των κριτηρίων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικά, τα εσωτερικά κριτήρια είναι αυτά που βασίζονται στην προσωπική κρίση του ατόμου που αξιολογεί και είναι ως εκ τούτου υποκειμενικά, ενώ τα εξωτερικά είναι εκ των προτέρων προσδιορισμένα, τα γνωρίζουν ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος και δεν επηρεάζονται από τη στάση ή τις αντιλήψεις του αξιολογητή και επομένως είναι πιο αντικειμενικά. Τα ποσοτικά κριτήρια είναι αυτά που διατυπώνονται αριθμητικά, έχουν δηλαδή μορφή ποσοτική ενώ τα ποιοτικά, διατυπώνονται με περιγραφικό τρόπο. Επιπρόσθετα, τα κριτήρια σχεδιασμού είναι αυτά που συνδέονται με την αρχική αξιολόγηση αφού προηγούνται της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Τα κριτήρια διαδικασίας αφορούν στη διαμορφωτική αξιολόγηση και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική προσπάθεια και τέλος, τα κριτήρια αποτελέσματος συνδέονται με την τελική αξιολόγηση και δίνουν έμφαση στις εκροές ή αλλιώς στα αποτελέσματα της προσπάθειας (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

2.11 Τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή

Στο πλαίσιο επίτευξης του σκοπού της η αξιολόγηση, είτε είναι διαμορφωτική είτε τελική, χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές. Το σχήμα 2.9 παρουσιάζει κάποιες από αυτές.



Σχήμα 2.9 Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών

Πηγή: Προσαρμογή από Ταρατόρη-Γσαλκατίδου (2015)

Στις παραδοσιακές μορφές οι Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ. (2017) επίσης σημειώνουν την παρατήρηση, το τεστ, τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Ένα πολύ σημαντικό μέρος της συνολικής διαδικασίας που ονομάζεται αξιολόγηση αποτελεί η μέτρηση. Για παράδειγμα ένα τεστ είναι μια μορφή μέτρησης καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μετρηθεί η επίδοση των μαθητών ή κάποια άλλη μεταβλητή-χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός μαθητή. Είναι πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να πραγματοποιείται από έγκυρα και αξιόπιστα όργανα μέτρησης. Επιπλέον, η μέτρηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης καθώς η δυνατότητα να μετρηθεί κάτι οδηγεί στο ότι αυτό μπορεί να ελεγχθεί και επομένως, να διαχειριστεί και φυσικά να βελτιωθεί στη συνέχεια (Ζαβλανός, 2017).

Η αξιολόγηση προκειμένου να οδηγήσει σε παιδαγωγικά συμπεράσματα και διαπιστώσεις θα πρέπει να χρησιμοποιεί σε τακτική βάση και αν είναι εφικτό όλα τα είδη εργαλείων ή τεχνικών αξιολόγησης ή να μπορεί να συνδυάσει αυτά τα εργαλεία ή τις τεχνικές έτσι ώστε να αποφεύγεται η μονομέρεια και να διαμορφώνεται μια πιο έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική εικόνα για τις ικανότητες του μαθητή (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017).

Ερωτήσεις προφορικές, παρουσιάσεις, αξιολόγηση συμμετοχής του μαθητή στην τάξη, γραπτές εξετάσεις, προβλήματα, αξιολόγηση ομαδικών εργασιών, αξιολόγηση μέσω αντικειμενικών τεστ, επίβλεψη της εργασίας του μαθητή, αξιολόγηση των δεξιοτήτων του και αυτοαξιολόγηση αποτελούν κάποιες από τις πρακτικές αξιολόγησης (Ζαβλανός, 2017). Στον πίνακα 2.5 που ακολουθεί παρουσιάζεται η προσαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης, δηλαδή των τεχνικών αξιολόγησης στους στόχους.

Πίνακας 2.5 Προσαρμογή διαδικασίας αξιολόγησης στους στόχους

	Διαμορφωτική/Τελική	Στόχοι Μαθησιακά αποτελέσματα	Μέθοδος/βαθμολόγηση
Παραδοσιακή εξέταση με ερωτήσεις ναι ή όχι	Τελική	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Απομνημονευμένη γνώση ▪ Γνωστικές δεξιότητες 	Μέθοδος: συνήθως (αυτοματοποιημένη) Βαθμολόγηση: αντικειμενική, απάντηση κλειδί
Παραδοσιακή εξέταση με ανοιχτές ερωτήσεις	Τελική	Γνωστικές δεξιότητες Ρίσκο: ακούσια εξέταση της απομνημονευμένης γνώσης	Μέθοδος: συνήθως ανοιχτές ερωτήσεις ή προφορικά. Βαθμολόγηση: υποκειμενική, ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει και προσδιορίζει την αξία.
Αξιολόγηση επίδοσης	Τελική ή διαμορφωτική	Γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες	Μέθοδος: σύνθετες και ρεαλιστικές εργασίες. Βαθμολόγηση: εναλλακτική, όπως λίστες ελέγχου, (σαφή) κριτήρια
Αξιολόγηση με portfolio	Διαμορφωτική	Εξέλιξη (πρόοδος) σε: (Γνώσεις), γνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες συμπεριφοράς, στάσεις και ικανότητες	Μέθοδος: συλλογή στοιχείων με σαφή αναστοχασμό προόδου. Βαθμολόγηση: γενικά κριτήρια και υποκειμενική κρίση.
Αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, συναξιολόγηση	Διαμορφωτική	Δεξιότητες συμπεριφοράς, ικανότητες και στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μέθοδος: ετεροαξιολόγηση και συναξιολόγηση με αξιολόγηση επίδοσης. ▪ Αυτοαξιολόγηση συχνά χρησιμοποιούμενη συνδυαστικά με το portfolio. ▪ Βαθμολόγηση: συνήθως (σαφή) κριτήρια και λίστες αξιολόγησης.

Πηγή: Προσαρμογή από Brengman et al. (2012)

2.12 Αυθεντική (authentic evaluation), άμεση ή εναλλακτική αξιολόγηση

Η ανάγκη να βελτιωθεί η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης έχει γίνει επιτακτική και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναζητούνται νέοι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών καθώς δεν είναι λίγοι αυτοί που επικρίνουν και εντοπίζουν αδυναμίες στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης (Παπαγεωργίου, 2017). Στον πίνακα 2.6 γίνεται μια προσπάθεια σύγκρισης της παραδοσιακής με την αυθεντική αξιολόγηση.

Πίνακας 2.6 Σύγκριση παραδοσιακής και αυθεντικής αξιολόγησης

5 Διαστάσεις	Παραδοσιακή αξιολόγηση	Καινοτόμα ή αυθεντική αξιολόγηση
1. Τι αξιολογείται;	Δηλωτική γνώση	Διανοητικές ικανότητες και άλλες μεταβιβάσιμες δεξιότητες
2. Πώς αξιολογείται;	Εξαρτάται μόνο από μια συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης	Χρήση συνδυασμού μεθόδων αξιολόγησης
3. Γιατί αξιολογείται;	Αθροιστικοί ή τελικοί στόχοι για λογοδοσία	Διαμορφωτική αξιολόγηση για ενίσχυση της μάθησης
4. Ποιος αξιολογεί;	Η αρχή ή μόνο ο εκπαιδευτικός	Ο εκπαιδευτικός, ή οι συμμαθητές, ή οι μαθητές τους εαυτούς τους ή συνεργατικά
5. Πώς γίνεται η αναφορά;	Ποσοτική/ποσοστιαία βαθμολογία	Ποσοτική βαθμολογία με ποιοτική ανατροφοδότηση

Πηγή: Προσαρμογή από Tai (2012)

Το χαρακτηριστικό της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η συμμετοχή του μαθητή στις διαδικασίες αξιολόγησης χρησιμοποιώντας αυθεντικά στοιχεία των μαθησιακών διαδικασιών και αποτελεσμάτων (Chang et al., 2012) και αυτή του η συμμετοχή ή αλλιώς εμπλοκή στην αξιολόγηση έχει διάφορα οφέλη για αυτόν όπως είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης, η βελτίωση της επίδοσης, η ενίσχυση μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων καθώς και θετικές συναισθηματικές επιδράσεις (Tai, 2012). Στον πίνακα 2.7 παρουσιάζεται το επίπεδο συμμετοχής του μαθητή στην αυθεντική αξιολόγηση καθώς και οι στρατηγικές εμπλοκής ή συμμετοχής.

Πίνακας 2.7 Επίπεδο συμμετοχής μαθητή στην αυθεντική αξιολόγηση και στρατηγικές συμμετοχής

Επίπεδο εμπλοκής/συμμετοχής	Στρατηγικές εμπλοκής/συμμετοχής
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιλογή εργασιών ✓ Καθοδηγούμενη βαθμολόγηση ή παροχή ανατροφοδότησης ✓ Διαπραγμάτευση ή δημιουργία κριτηρίων αξιολόγησης ✓ Αυτοσχέδια αξιολόγηση 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Βαθμολόγηση από ομότιμους, παροχή ανατροφοδότησης από ομότιμους ✓ Αυτοβαθμολόγηση, αναστοχασμός ✓ Συνεργατική αξιολόγηση εκπαιδευτικού- μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από Tai (2012)

Σε συνέχεια της αυθεντικής ή εναλλακτικής αξιολόγησης, αυτή χρησιμοποιείται ολοένα και πιο πολύ συνδυαστικά με την παραδοσιακή αξιολόγηση στην εκπαίδευση λόγω των θετικών της αποτελεσμάτων που έχει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές (Παπαγεωργίου, 2017). Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης οι μαθητές δεν συγκρίνουν τις επιδόσεις μεταξύ τους, αλλά με βάση ένα σύνολο κριτηρίων για την προσδοκώμενη επίδοση και τους μαθησιακούς στόχους (Chalkia, 2012). Οι βασικοί στόχοι της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση των μαθητών πέραν των παραδοσιακών μορφών και η ενθάρρυνση συμμετοχής αυτών σε ανοιχτές συζητήσεις για τα πρότυπα και τα κριτήρια επίδοσης στις εργασίες (De Silva, 2014). Συγκεκριμένα, η αυθεντική αξιολόγηση είναι εκείνη που διαφοροποιείται λειτουργικά από την παραδοσιακή και σύμφωνα με τον Wiggins (1998, όπ. αναφ. στο Κυριακίδου-Νεοφύτου, 2011) πληροί κάποιες προϋποθέσεις, καθώς πρέπει να είναι αντικειμενική, να αποζητά την πρωτοτυπία και την κριτική, ενώ θα πρέπει να δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να προετοιμάζονται και να συμβουλεύονται ποικίλες πηγές για λήψη ανατροφοδότησης ώστε να προχωρούν σε βελτιώσεις των αποτελεσμάτων και των τρόπων που εκτελούν τα διάφορα καθήκοντά τους. Επιπρόσθετα, η αυθεντική αξιολόγηση πρέπει να κινητοποιεί τον μαθητή, να τον αξιολογεί ως προς την ικανότητά του να μπορεί να χρησιμοποιεί συνδυαστικά και με αποδοτικό τρόπο τις γνώσεις και τις δεξιότητές του ώστε να φέρει εις πέρας μια σύνθετη και απαιτητική εργασία και τέλος, ο μαθητής να είναι δημιουργός του περιβάλλοντος των ενηλίκων ή ο ίδιος να είναι σε θέση να μιμηθεί αυτό το περιβάλλον στον οποίο τα ενήλικα άτομα περνούν διάφορες δοκιμασίες στον χώρο της εργασίας τους, στις προσωπικές τους σχέσεις και στη ζωή τους γενικότερα. Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης περιλαμβάνονται η περιγραφική, η μεταγνωστική αξιολόγηση, η ομαδική αξιολόγηση (Παπαγεωργίου, 2017), η ομότιμη αξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση, το σχέδιο εργασίας, ο φάκελος υλικού του μαθητή, οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή αλλιώς ρουμπρίκες, η αυτοαξιολόγηση (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017; Παπαγεωργίου, 2017), η συστηματική παρατήρηση και το

παιδαγωγικό ημερολόγιο (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017). Παρακάτω στις επόμενες ενότητες αναλύονται κάποιες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης.

2.12.1 Περιγραφική αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση στηρίζεται στο αξίωμα ότι ο κύριος σκοπός του σχολείου δεν είναι να βαθμολογεί τους μαθητές και να αξιολογεί την επίδοσή τους αλλά να τους βοηθάει ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Συνεπώς, αυτή η μορφή αξιολόγησης αποκαθιστά την αξιολόγηση στον βασικό και πρωταρχικό της ρόλο, στη βασική παιδαγωγική της λειτουργία, την ανατροφοδότηση και την πληροφόρηση (Καψάλης, 1998).

Αναλυτικά, στην περιγραφική αξιολόγηση περιγράφονται ποιοτικά η μάθηση, οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών. Επομένως, είναι μια μορφή αξιολόγησης που δεν χρησιμοποιεί τους βαθμούς. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης συμβάλλει στην αποφυγή βαθμοθηρίας. Ο μαθητής δεν κατατάσσεται, ούτε συγκρίνεται με κάποιο ποσοτικό στοιχείο, όπως είναι για παράδειγμα ο μέσος όρος της τάξης, αλλά η σύγκριση γίνεται μόνο με τον εαυτό του τον ίδιο (Αναστασόπουλος, 2006).

Επιπλέον, η ποιοτική απόδοση της επίδοσης όπως χαρακτηρίζεται από τον Κωνσταντίνου (2000) η περιγραφική αξιολόγηση, θεωρείται ότι βρίσκεται πιο κοντά στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, διότι μέσα από αυτήν δίνεται η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων των μαθητών με διαφοροποιημένο τρόπο και με μεγαλύτερη πληρότητα και σαφήνεια. Συγκεκριμένα, η περιγραφική αξιολόγηση παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές και γονείς όχι μόνο να καταλαβαίνουν τις αδυναμίες που εμφανίζουν οι μαθητές αναφορικά με τις παιδαγωγοδιδασκτικές διαδικασίες αλλά και σημαντικές πτυχές που αφορούν στη σχολική συμμετοχή, δραστηριοποίηση και προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές. Επιπρόσθετα, με την περιγραφική αξιολόγηση αποφεύγονται χαρακτηρισμοί που ενδεχομένως μπορεί να στιγματίσουν τον μαθητές ή ακόμη και να έχουν μια χροιά ωραιοποίησης ή υπερβολής οδηγώντας τους σε αυτοπροσδιορισμό ή ταύτιση με δυσάρεστες συνέπειες στη συμπεριφορά τους. Ακόμη, με την περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να περιγραφούν οι μαθησιακές διαδικασίες και το αποτέλεσμα αυτών, ενώ αντιμετωπίζεται περιγραφικά το μεθοδολογικό

πρόβλημα που σχετίζεται με την ποσοτική απόδοση ενός φαινομένου ψυχολογικού, συναισθηματικού και εμπειρικού, αποφεύγοντας την ιεράρχηση σε κλίμακες. Άλλα θετικά που συνδέονται με την περιγραφική αξιολόγηση είναι ότι μειώνεται ή και εξαφανίζεται η πίεση για επίτευξη υψηλών επιδόσεων και κατ' επέκταση το φαινόμενο της βαθμοθηρίας, η μηχανική απομνημόνευση των γνώσεων καθώς και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι μαθητοκεντρική, αφού στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας είναι η πορεία της μάθησης του μαθητή.

Επιπλέον, όπως σημειώνεται από τον Αναστασόπουλο (2006) η περιγραφική αξιολόγηση επιδρά θετικά στα κίνητρα του μαθητή, του παρέχει ανατροφοδότηση και τον ενεργοποιεί ώστε να βελτιωθεί. Ακόμη, παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές τους τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν και άλλοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενημερωθούν και να δημιουργήσουν μια σφαιρική εικόνα για τον κάθε μαθητή (Αναστασόπουλος, 2006). Επίσης, η μεμονωμένη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης όπου οι βαθμοί δεν πρέπει να αποτελούν αυτοσκοπό και να οδηγούν τους μαθητές σε ανταγωνισμό μεταξύ τους ή να αποσπάται η προσοχή τους από τη διαδικασία της μάθησης. Σε μεγαλύτερες τάξεις σχολείων της Ευρώπης όπως είναι για παράδειγμα στη Γερμανία, υιοθετείται ο συνδυαστικός τύπος αξιολόγησης (περιγραφικός/ποιοτικός και ποσοτικός) στους τίτλους σπουδών (Κωνσταντίνου, 2000).

Για την επιτυχή εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης απαιτείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτήν και συγκεκριμένα σημαντική είναι η απόκτηση τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων: α) καθορισμός κριτηρίων για την αξιολόγηση του μαθητή (κριτήρια επακριβώς καθορισμένα), β) πολύπλευρη και διαφοροποιημένη συστηματική παρατήρηση του μαθητή σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, γ) συστηματική καταγραφή-περιγραφή των όσων παρατηρούνται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, δ) αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή με ιδιαίτερη προσοχή στον διαχωρισμό της παρατήρησης και της περιγραφής από την αξιολόγηση ώστε να υπάρχει αντικειμενικότητα στην κρίση του εκπαιδευτικού (Καψάλης, 1998).

Τέλος, ο Καψάλης (1998) επισημαίνει ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να συμπεριλάβει διάφορες μορφές αυτοαξιολόγησης του μαθητή κάτι που είναι πολύ σημαντικό καθώς αυτό μπορεί να συμβάλλει στη χαλάρωση της σχέσης που θέλει τον εκπαιδευτικό να φαντάζει στα μάτια του μαθητή ως αυθεντία. Ακόμη, η δημιουργία συνθηκών αυτοαξιολόγησης βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει την αντικειμενική εικόνα του κάθε μαθητή, ενώ ως πιο σημαντικό φαντάζει το γεγονός ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να ωριμάσει.

2.12.2 Φάκελος υλικού του μαθητή ή εργασιών (Portfolio)

Το portfolio είναι ένα σύνολο πληροφοριών ή αλλιώς μια συλλογή από στοιχεία, τα οποία συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς και δίνουν εικόνα για την πρόοδο του μαθητή. Βασίζεται στην αρχή του κονστρουκτιβισμού όπου σύμφωνα με αυτήν η γνώση οικοδομείται από τον ίδιο τον μαθητή, όντας άμεσα εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία, με την ενεργό δηλαδή συμμετοχή του. Εκτός από το παραδοσιακό portfolio υπάρχει και το ηλεκτρονικό (e-portfolio) ή ψηφιακό portfolio (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Ένας φάκελος εργασιών μπορεί να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ατομικές εργασίες, αποδεικτικά για την καταγραφή της προσπάθειας, αυτοαξιολογήσεις (Στυλιανού, 2008; Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017), εργασίες ομαδικές, απόψεις ιδιαίτερα χρήσιμες για απομνημόνευση, παραδείγματα εργασιών, σημειώσεις που προκύπτουν από την ατομική μελέτη του μαθητή, (Στυλιανού, 2008), εκθέσεις στις οποίες καταγράφονται οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, βραβεία ή έπαινοι, προτάσεις του μαθητή, καθώς και τυχόν παρατηρήσεις του για τη διδασκαλία, λίστα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, ποιοτική, ποσοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς και περιγραφική παρατήρηση και σχόλια του και τέλος, τα αποδεικτικά της προόδου του μαθητή, όπως είναι ο έλεγχος προόδου (Κωνσταντίνου Χ. Ι. & Κωνσταντίνου, Ι.Χ., 2017).

Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης καθιστά τον μαθητή ταυτόχρονα αξιολογούμενο αλλά και αξιολογητή αφού οι πληροφορίες τις οποίες περιέχει το portfolio μπορεί να τις αξιοποιήσει από τη μία ο ίδιος ο μαθητής για την αυτοαξιολόγησή του και από την άλλη ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιολογήσει τον μαθητή. Μέσα από το portfolio ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, αυτοσυνειδητοποίησης και επικοινωνίας (Στυλιανού, 2008).

Επιπλέον, αυτός ο τρόπος αυθεντικής αξιολόγησης προωθεί την εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης, προάγει την υπευθυνότητα για αυτοαξιολόγηση και για μάθηση, ενισχύει τον ενθουσιασμό για μάθηση, την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων (Sajedi, 2014), συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης για τη σχολική εργασία (Sajedi, 2014; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015), και προωθεί τη συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού για το υλικό του φακέλου, βοηθώντας τον μαθητή να εντοπίσει τα αδύνατα σημεία του και να τα ξεπεράσει. Επιπλέον, αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες (Στυλιανού, 2008), παρέχει ανατροφοδότηση και τέλος, συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την αυτοβελτίωση των μαθητών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

2.12.3 Ρουμπρίκες (Rubrics)

Η ρουμπρίκα έχει χρησιμοποιηθεί στον τομέα της αξιολόγησης για περισσότερο από δύο δεκαετίες (De Silva, 2014). Θεωρείται ένα έξυπνο εργαλείο και είναι ένα από εκείνα που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2015). Η ρουμπρίκα αποτελεί μια κλίμακα βαθμολόγησης που δημιουργείται με βάση τους στόχους διδασκαλίας και στην οποία παρουσιάζονται και διασαφηνίζονται τα κριτήρια ποιότητας, τα επίπεδα και οι προσδοκίες μιας εργασίας (Κυριακίδου-Νεοφύτου, 2011). Υπάρχουν οι ολιστικές και οι αναλυτικές ρουμπρίκες, με τις πρώτες να περιλαμβάνουν μεμονωμένα έναν βαθμό που αφορά στην πιο γενική εντύπωση για την επίδοση των μαθητών σε κάποια εργασία (Πανταζής, 2007) και προορίζονται για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις δεύτερες να είναι περισσότερο κατάλληλες για τους μαθητές του δημοτικού (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2015), καθώς παρέχουν πιο αναλυτική ανατροφοδότηση όλων των προς αξιολόγηση παραμέτρων επίδοσης. Επιπλέον, υπάρχουν οι ρουμπρίκες ειδικών στόχων που κατασκευάζονται προκειμένου να εξετάσουν τον βαθμό στον οποίο έχουν αποκτηθεί από τους μαθητές συγκεκριμένες δεξιότητες και γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι ρουμπρίκες γενικών στόχων βρίσκουν εφαρμογή σε πιο πολλές ενότητες θεματικές και διδακτικές (Πανταζής, 2007).

Οι ρουμπρίκες είναι εύκολες στη χρήση και μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητές από τους μαθητές, κάνουν τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός σαφείς και ξεκάθαρους, παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση για τα δυνατά τους σημεία αλλά και για τις περιοχές στις

οποίες χρειάζονται βελτίωση. Επιπρόσθετα, ενισχύουν τη μάθηση, την κατανόηση και συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Andrade, 2000). Η ρουμπρίκα επομένως αποτελεί ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερο ωφέλιμο για τους μαθητές οι οποίοι μπορούν να συμμετάσχουν στην κατασκευή της. Για παράδειγμα μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός πίνακα διπλής εισόδου όπου τα κριτήρια, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εργασία του μαθητή ώστε να ανταποκρίνεται στον επιδιωκόμενο στόχο καταγράφονται στην κάθετη στήλη, ενώ οι διαβαθμίσεις που δείχνουν το κατά πόσο επιτεύχθηκε ο στόχος καταγράφονται στην οριζόντια στήλη (Ρεκαλίδου, 2011).

Αν οι ρουμπρίκες πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για αυτοαξιολόγηση, θα πρέπει ιδανικά να κατασκευαστούν με τη συνδρομή και των μαθητών καθώς οι ρουμπρίκες που οι μαθητές θα δημιουργήσουν θα είναι γραμμένες σε γλώσσα που καταλαβαίνουν, κάνοντάς τες πιο φιλικές σε αυτούς. Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών στην κατασκευή της ρουμπρίκας, τους επιτρέπει να δώσουν ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για το τι θα έπρεπε να αξιολογηθεί σε μια εργασία. Μερικές φορές, οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με το τι είναι σημαντικό και αγνοώντας αυτό στο οποίο δίνουν αξία οι μαθητές μπορεί να μειωθούν τα κίνητρά τους για να ολοκληρώσουν μία εργασία. Ακόμη, η διαδικασία της συνδημιουργίας της ρουμπρίκας προωθεί τον παραγωγικό διάλογο για την ποιότητα της επιτυχημένης εργασίας και τέτοιες συζητήσεις οδηγούν σε πιο ακριβείς αυτοαξιολογήσεις και σε μαθησιακά κέρδη. Η ρουμπρίκα μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα πλήθος δύσκολων και απαιτητικών εργασιών και να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν πιο πολύπλοκες αξιολογήσεις για την εργασία τους και επιπλέον, τους δίνει διαμορφωτική ανατροφοδότηση καθώς τους βοηθάει να εντοπίσουν που βρίσκονται και τι χρειάζεται επιπλέον να δουλέψουν για να φτάσουν στην επιθυμητή επίδοση. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ρουμπρίκες απαιτούν χρόνο και αρκετή δουλειά. Συγκεκριμένα, χρειάζεται χρόνος για να κατασκευαστεί μια ρουμπρίκα με σαφήνεια και με λεπτομέρεια, ενώ περισσότερος χρόνος απαιτείται για να εξηγηθεί, να δοθούν παραδείγματα και για να ελέγξει ο εκπαιδευτικός αν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές. Αν και οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται ένα επίπεδο ιδιωτικότητας, είναι σημαντικό ειδικά στην αρχή, οι αυτοαξιολογήσεις να ελέγχονται από τον εκπαιδευτικό ώστε να αποφεύγονται τυχόν παρανοήσεις που συνδέονται με τα κριτήρια (Harris & Brown, 2018).

2.12.4 Παιδαγωγικά-μαθησιακά ημερολόγια (Learning logs)

Στο παιδαγωγικό ημερολόγιο ο εκπαιδευτικός καταγράφει σε καθημερινή βάση ή κατά διαστήματα ό,τι έχει να κάνει με τον μαθητή και συγκεκριμένα με την πρόοδό του, τα ατομικά χαρακτηριστικά του, τη συμπεριφορά του και τα ενδιαφέροντά του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Αντίστοιχο ημερολόγιο μπορεί να συνταχθεί και από τον ίδιο τον μαθητή. Στην περίπτωση αυτή το μαθησιακό ημερολόγιο το οποίο είναι αποκλειστικά του μαθητή και καλό θα ήταν να μην έχει πρόσβαση ο εκπαιδευτικός ώστε σε αυτό να καταγράφονται οι ειλικρινείς απόψεις του μαθητή, συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να αξιολογεί τον εαυτό του και να παρακολουθεί την εξέλιξή του σε συνάρτηση με τη μαθησιακή διαδικασία (Καμά, 2008).

2.12.5 Ομαδική αξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση (group assessment, peer assessment, self-assessment)

Για την αποτελεσματική αξιολόγηση που στόχο έχει τη μάθηση ή αλλιώς αξιολόγηση για τη μάθηση όπως ονομάζεται και για την οποία έγινε λόγος σε προηγούμενες ενότητες υπάρχει ένα αριθμός χαρακτηριστικών που μπορεί κάποιος να συναντήσει σε διάφορες μορφές αξιολόγησης. Για παράδειγμα η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι να συμβαίνει στο τέλος. Θα πρέπει να δίνεται ευκαιρία στους μαθητές για αναστοχασμό, για ενεργή εμπλοκή στα μαθησιακά αποτελέσματα και στα κριτήρια αξιολόγησης και να αναπτύσσει την ικανότητα τους να κάνουν αξιολογήσεις. Επιπλέον, οι δραστηριότητες αξιολόγησης θα πρέπει να είναι αυθεντικές, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αναπτύσσονται σε κάποιο βαθμό μέσα από την ομαδική αξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση και επομένως χρησιμοποιώντας μία ή περισσότερες από αυτές τις μορφές αξιολόγησης μέσα στα προγράμματα δίνονται στους μαθητές πραγματικές ευκαιρίες για να διευρύνουν τη μάθησή τους (Marcangelo et al., 2010).

Ως προς τις δυο από τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης και συγκεκριμένα την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο όχι μόνο ως μέθοδοι αξιολόγησης αλλά και ως διαδικασίες μάθησης και επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παροχή ανατροφοδότησης υψηλής ποιότητας (Domínguez et al.,

2016). Στον πίνακα 2.8 παρουσιάζονται οι αναδυόμενες προκλήσεις για την ομαδική αξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση.

Πίνακας 2.8 Αναδυόμενες προκλήσεις της ομαδικής αξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης

Ομαδική αξιολόγηση (Group assessment) - Οι μαθητές συναξιολογούνται ομάδας	Ετεροαξιολόγηση (Peer assessment) - Οι μαθητές αξιολογούν τους συμμαθητές τους	Αυτοαξιολόγηση (Self assessment) - Οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους
Η προετοιμασία των μαθητών να δουλεύουν αλληλεξαρτώμενα είναι το κλειδί για μια επιτυχημένη ομαδική αξιολόγηση όπως είναι η προετοιμασία για παροχή διαμορφωτικής και τελικής ανατροφοδότησης ο ένας στον άλλον.	Απαιτείται προετοιμασία των μαθητών στο πώς να αξιολογούν, να ερμηνεύουν τα κριτήρια, να αξιολογούν τους συμμαθητές τους και να παρέχουν ανατροφοδότηση με βάση αυτά τα κριτήρια.	Απαιτείται προετοιμασία των μαθητών στον αναστοχασμό και τον αυτοέλεγχο και προσδιορισμός του τι χρειάζεται να ξέρουν οι μαθητές για τον εαυτό τους και τα αναμενόμενα κριτήρια.
Σε μερικούς μαθητές αρέσει η ομαδική εργασία, ενώ σε άλλους δεν αρέσει. Χρειάζεται ισορροπία μέσα στο συνολικό πρόγραμμα και ουσιαστικός λόγος για τον οποίο μια συνεργατική διαδικασία έχει επιλεγεί ως αξιολόγηση για μια συγκεκριμένη ενότητα.	Πρέπει να υπάρχει αναγνώριση των συναισθηματικών πτυχών στην ετεροαξιολόγηση, (συμπεριλαμβανομένων της επίδρασης των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να μη σχετίζονται με τη μαθησιακή δραστηριότητα).	Πρέπει να υπάρχει αναγνώριση των συναισθηματικών πτυχών της μάθησης και του ρόλου που αυτή παίζει στην αντικειμενική αξιολόγηση και στην αυτοκριτική.
Πρέπει να αναγνωρίζεται η ατομική συμβολή προς τις ομαδικές διαδικασίες.	Η ανάγκη για διαυγή δικαιοσύνη και ισότητα είναι εξαιρετικά σημαντική.	Οι τακτικές αναφορές είναι ουσιώδεις ως προς την ατομική μαθησιακή διαδικασία.
Απαιτείται προσοχή στη γλώσσα που χρησιμοποιείται καθώς πρέπει να είναι σαφής, με κατανοητά κριτήρια όσον αφορά τη συμβολή του ατόμου στην ομαδική διαδικασία και στο τελικό "προϊόν".	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης πρέπει να είναι διευκολυντικός-βοηθητικός καθώς χρειάζεται να αναπτύξει την εμπιστοσύνη και την οικειότητα προκειμένου να υπάρχει ειλικρινής ανατροφοδότηση σε σχέση με τα κριτήρια βαθμολόγησης.	Η κατανόηση της γλώσσας αξιολόγησης και των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων, της διδακτικής ενότητας και του προγράμματος είναι το κλειδί για την αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση.
Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ηθικά ζητήματα γύρω από τη βαθμολόγηση για τα άτομα εντός της ομάδας: προκλήσεις σχετίζονται με την παροχή ατομικής βαθμολογίας για μια ομαδική διαδικασία.	Ζητήματα ακρίβειας αξιολόγησης: η περίπτωση να αποδοθεί υψηλή βαθμολογία χωρίς κάποια λογική.	Ζητήματα ακρίβειας αξιολόγησης : θα πρέπει να αντιμετωπιστεί η τάση των μαθητών να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τις επιδόσεις τους.
Το επίπεδο συμμετοχής και συμβολής στη διαδικασία πρέπει να είναι ξεκάθαρο καθώς ο βαθμός επιτυχίας εξαρτάται από αυτό.	Ο επανέλεγχος της διαδικασίας είναι απαραίτητος προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι αξιολογήσεις από τους ομότιμους συγκλίνουν με αυτές των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό χρειάζεται εκπαίδευση.	Θέματα σχετικά με την επίδοση στην πράξη: συχνή εστίαση στο τι έχει γίνει λάθος και στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση.

Πηγή: Προσαρμογή από Marcangelo et al. (2010)

2.13 Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα και το θεσμικό πλαίσιο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Προκειμένου να εκτιμηθεί η εικόνα μιας σχολικής μονάδας χρησιμοποιούνται κάποιοι δείκτες οι οποίοι καθορίζονται εντός του θεματικού πλαισίου της ΑΕΕ, δηλαδή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου-αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας της οποίας το έργο στοχεύει μεταξύ άλλων στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 7 τομείς και 15 δείκτες. Στο τομέα 3 που αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση, υπάρχει ένας δείκτης αξιολόγησης που αφορά την ανάπτυξη και εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης καθώς και παιδαγωγικών πρακτικών. Ως προς την ανάπτυξη και εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης ο εν λόγω δείκτης επικεντρώνεται στην ποιότητα των διαδικασιών αξιολόγησης εντός της σχολικής τάξης και τονίζει την αναγκαιότητα της διαμορφωτικής λειτουργίας αυτών προκειμένου να παρέχεται ανατροφοδότηση. Επίσης, προτείνεται να εφαρμόζονται διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης με βάση το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας, να καταγράφεται συστηματικά η επίδοση των μαθητών και να ενημερώνονται σε τακτική βάση ως προς την ποιότητα της εργασίας τους. Προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείκτη προτείνονται μεταξύ άλλων η καταγραφή μέσω ερωτηματολογίου των απόψεων των μαθητών ή ακόμα και των γονέων τους για την ποιότητα των πρακτικών αξιολόγησης και η τήρηση ημερολογίου στο οποίο μπορούν να καταγραφούν οι περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει προχωρήσει σε αξιοποίηση των δεδομένων που έχουν προκύψει από την αξιολόγηση των μαθητών προκειμένου να πάρει αποφάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας. Τέλος, εντός των στοιχείων με βάση τα οποία μπορεί να διερευνηθεί ο δείκτης είναι και οι διάφορες μορφές αξιολόγησης ανά μάθημα και ανά τάξη και η συχνότητα χρήσης αυτών (<http://aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση>).

Μέσα από τα νέα επικαιροποιημένα προγράμματα σπουδών όπως διαμορφώθηκαν κατά την περίοδο 2003-2004 δόθηκε έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και εισήχθησαν διάφορες μορφές αξιολόγησης οι οποίες βασίζονται στην κατηγοριοποίηση του Bloom. Αυτές είναι η αρχική αξιολόγηση, η διαγνωστική με βάση τα διάφορα στάδια μάθησης και η τελική αξιολόγηση αλλά και τεχνικές οι οποίες εξαρτώνται από τις μαθητικές ανάγκες και τις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων. Σύμφωνα με το καινούριο πλαίσιο, η αξιολόγηση αποκτά διαμορφωτικό χαρακτήρα που ορίζεται ως αξιολόγηση για τη μάθηση. Όμως παρατηρείται ότι

οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να εφαρμόζουν πρακτικές παραδοσιακής και τυπικής αξιολόγησης (Βλάχος κ.ά., 2008) και αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως είναι η δομή του συστήματος της ελληνικής εκπαίδευσης που εστιάζεται στη γραπτή εξέταση, στο γεγονός ότι η κοινωνία αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή αξία μέσω ποσοτικών στοιχείων, όπως είναι οι βαθμοί και στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση στο «εγγραμματισμό» που αφορά τις διάφορες πρακτικές, τεχνικές αξιολόγησης (assessment literacy) (Σμυρναίου, 2018).

Ως προς τη νομοθεσία σύμφωνα με το άρθρο 1 του προεδρικού διατάγματος υπ' αριθ. 8 που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, η αξιολόγηση ως έννοια είναι μια διαδικασία που στοχεύει συστηματικά και αντικειμενικά στον προσδιορισμό του αποτελέσματος μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους και την καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και μέσων για την επίτευξη αυτών των στόχων. Στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται συστηματικά προκειμένου να ελέγχεται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι ειδικοί στόχοι και οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να γίνει με κατάλληλα μέσα και μεθόδους κάθε φορά, είτε ατομικά, είτε συλλογικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή τάξης, είτε ευρύτερα σε επίπεδο περιφερειακό ή εθνικό.

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία η οποία είναι συνεχιζόμενη και στοχεύει στην παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας, στον προσδιορισμό των τελικών αποτελεσμάτων και στην ταυτόχρονη εκτίμηση και λοιπών χαρακτηριστικών που έχουν σχέση με το έργο που επιτελεί το σχολείο. Πρωταρχικός στόχος είναι να βελτιώνεται συνέχεια η διδασκαλία αλλά και να ενημερώνονται συνεχώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για τα αποτελέσματα που προέρχονται από την προσπάθειά τους προκειμένου να επιτυγχάνονται όσο το δυνατόν τα καλύτερα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση δεν έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα και δεν αφορά μόνο τα μαθήματα, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα χαρακτηριστικά ενός μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως είναι το ενδιαφέρον που δείχνει, το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει, η συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, οι πρωτοβουλίες που παίρνει, η δημιουργικότητα που αναπτύσσει, και τέλος ο σεβασμός που δείχνει στον κανονισμό με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο.

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του προεδρικού διατάγματος υπ' αριθ. 8 για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης, ορίζεται ότι αυτή στηρίζεται πρώτον στην προφορική εξέταση που διεξάγει καθημερινά ο εκπαιδευτικός καθώς και στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στις λοιπές άλλες δραστηριότητες του σχολείου. Δεύτερον στο αποτέλεσμα που έχει η επίδοση των μαθητών με βάση κριτήρια αξιολόγησης που εμπεριέχονται στο διδακτικό υλικό και αποτελούν στοιχείο οργανικό του προγράμματος του σχολείου, και τρίτον στο αποτέλεσμα που προκύπτει από τις εργασίες που ανατίθενται στον μαθητή στο χώρο του σχολείου ή στο σπίτι. Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκπονήσει επιπλέον κριτήρια αν το θεωρεί αναγκαίο πέραν αυτών που υπάρχουν στο διδακτικό υλικό και να τα εντάξει στην φυσική ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, τα κριτήρια μπορούν να περιλαμβάνουν διαφορετικού τύπου ερωτήσεις που καλύπτουν διδακτικούς στόχους ευρύτερου φάσματος και δεν αποσκοπούν μεμονωμένα στην απομνημόνευση γνώσης.

Εν συνεχεία, το άρθρο 3 του προεδρικού διατάγματος υπ' αριθ. 8 για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου κάνει αναφορά στην περιγραφική αξιολόγηση η οποία δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ώστε να παρέχουν στους μαθητές και στους γονείς αυτών μια πιο λεπτομερή πληροφόρηση σχετικά με τα αποτελέσματα της προσπάθειας τους όπως και να ενημερώνει για τα δυνατά αλλά και τα αδύνατα σημεία ή τις ελλείψεις που μπορεί να έχει ένας μαθητής σε κάποιους τομείς.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του προεδρικού διατάγματος υπ' αριθ. 8 για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου ως προς την κλίμακα βαθμολογίας η αξιολόγηση των μαθητών στις τάξεις Α' και Β' γίνεται περιγραφικά στο τέλος κάθε τριμήνου, ενώ στις τάξεις Γ' και Δ' υπάρχει συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης με κλίμακα βαθμολογίας, όπου το (Α) είναι το Άριστα, το (Β) το Πολύ Καλά, το (Γ) το Καλά και τέλος, το (Δ) το Σχεδόν Καλά. Στις δύο μεγαλύτερες τάξεις Ε' και Στ', η περιγραφική αξιολόγηση συνδυάζεται με λεκτική και αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας. Αναλυτικά, το (Α) που είναι το Άριστα έχει αριθμητική κλίμακα (9-10), το (Β) το Πολύ Καλά (7-8), το (Γ) το Καλά (5-6) και τέλος, το (Δ) που είναι το Σχεδόν Καλά (5).

2.14 Η αξιολόγηση του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Προτάσεις και προοπτικές

Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και όχι κάτι ξεχωριστό από αυτήν. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο είναι απαραίτητη η αλλαγή στις μεθόδους αξιολόγησης και η εισαγωγή προτύπων αξιολόγησης που θα πρέπει να τηρούνται από όλα τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Ένα πολύ σημαντικό συστατικό μέρος της αλλαγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη σύγχρονης αξιολόγησης και προώθησης, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των γνώσεων των μαθητών. Προκειμένου να παρέχεται καλύτερη ποιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει πρώτα να καθοριστούν οι αρχές στις οποίες θα στηρίζονται τα πρότυπα αξιολόγησης. Σύμφωνα με τις αρχές: α) η αξιολόγηση, πάνω από όλα, δημιουργείται για τη βελτίωση των γνώσεων και των επιτευγμάτων των μαθητών, β) παρέχει πλήρεις πληροφορίες σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών, γ) αποτελεί συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της μάθησης και της διδασκαλίας, δ) βασίζεται στη χρήση διαφορετικών μεθόδων, ε) αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, στ) είναι δίκαιη, ζ) διαυγής, και τέλος, η) έγκυρη και αξιόπιστη. Ως προς τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθούνται αυτά περιλαμβάνουν: α) το σχεδιασμό της αξιολόγησης, β) την επιλογή μεθόδων αξιολόγησης και τη δημιουργία εργαλείων, γ) την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης, δ) τη διαμόρφωση της βαθμολογίας, και ε) την ενημέρωση για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Petkovska et al., 2010).

2.15 Αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Η φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης βασίζεται σε κάποια αξιώματα. Σύμφωνα με αυτά, η μάθηση είναι στην ανθρώπινη φύση και η διαδικασία της αλλαγής και της εξέλιξης πηγάζει από εσωτερική ανάγκη. Επιπλέον, η αντίδραση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση και την εξέλιξη του ατόμου και τέλος, τα άτομα τείνουν να δίνουν έμφαση, αφοσίωση και βαρύτητα στα δημιουργήματά τους (MacBeath, 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία για την αυτοαξιολόγηση συναντάμε τους όρους «self-assessment» και «self-evaluation» οι οποίοι συνδέονται πολύ στενά, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ο όρος «self-assessment» αναφέρεται στη διαδικασία της αναθεώρησης της

ποιότητας της επίδοσης κάποιου, ενώ ο όρος «self-evaluation» αναφέρεται στη διαδικασία της διάγνωσης των δυνατών και αδύνατων σημείων κάποιου και των ενεργειών που λαμβάνονται για τη βελτίωση αυτών με σκοπό την επίτευξη αριστείας (Kostova & Atasoy, 2009). Ακόμη, ο όρος «self-assessment» χρησιμοποιείται για όλες τις αξιολογήσεις των εργασιών από τους μαθητές και συνδέεται και ενσωματώνει όρους όπως «self-evaluation» και «self-appraisal» (Wride, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη έννοια και περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές έννοιες και συνέπειες για τους μαθητές (Ibabe & Jauregizar, 2010). Οι Boud και Brew (1995, όπ. αναφ. στο Ibabe & Jauregizar, 2010; Panadero et al., 2016b) πρότειναν να γίνει διαχωρισμός μεταξύ του «αυτοέλεγχου ή αυτοεξέτασης» (selftesting), «αυτοβαθμολόγησης» (self-rating) και «χρήσης αναστοχαστικών ερωτήσεων» (use of reflective questions). Ο αυτοέλεγχος αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στον έλεγχο της επίδοσής τους σε σχέση με τα παρεχόμενα τεστ και τα κριτήρια. Η αυτοβαθμολόγηση υποδηλώνει τη βαθμολόγηση από τους μαθητές της παρούσας κατάστασης της γνώσης τους ή των μαθησιακών τους επιτευγμάτων παρέχοντάς τους μια κλίμακα για να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους. Οι ερωτήσεις αναστοχασμού χρησιμοποιούνται για να παροτρύνουν τους μαθητές να αναστοχαστούν σε ό,τι έχουν μελετήσει και να είναι κριτικοί ως προς τη μάθησή τους.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να λάβουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να συνεχίσουν να βελτιώνονται (Zaritis, 2011) και ξεκινάει για τον μικρό μαθητή που βρίσκεται στην αρχή της μαθητικής του πορείας, στην ηλικία μόλις των 5 ετών, με τρεις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το: α) σε τι είναι καλοί, β) σε τι μπορούν να γίνουν καλύτεροι, καθώς και γ) ποιος μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να βελτιωθούν (MacBeath, 2001). Σύμφωνα με τους Ross et al. (2002) η αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση ή η άποψη για την "αξία" των επιδόσεων ενός ατόμου και ο εντοπισμός των ισχυρών και αδύναμων σημείων του με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών του αποτελεσμάτων και αποτελεί μια δυναμική τεχνική κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους βάσει κριτηρίων ώστε στο μέλλον να μάθουν να εργάζονται ακόμα καλύτερα.

Σύμφωνα με τους Kostova και Atasoy (2009), η αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι μια διαδικασία και ένα προϊόν, μια μορφή αφηγηματικής γραφής στην οποία οι μαθητές περιγράφουν τη μάθησή τους για ένα συγκεκριμένο μάθημα και κάνουν ποιοτικές αξιολογήσεις γι' αυτό. Ακόμη, αποτελεί μια συμφωνία για τους μαθητές προκειμένου να εξετάσουν και να καθορίσουν το επίπεδο, την αξία ή την ποιότητα των δικών τους επιδόσεων (Topping, 2003). Είναι μια τεχνική αξιολόγησης στην οποία συνάπτεται ένα συμβόλαιο εργασίας ή μάθησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή όπου ο εκπαιδευτικός κάνει σαφείς τους όρους αυτού του συμβολαίου. Οι όροι αυτοί είναι οι στόχοι τους οποίους καλούνται οι μαθητές να επιτύχουν και οι δείκτες με βάση τους οποίους θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασική συνιστώσα της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Campos & O'Hern, 2007; Zapitis, 2011) μέσω της οποίας το άτομο το ίδιο διατυπώνει άποψη περιγραφικά, ποιοτικά ή ποσοτικά σχετικά με τον βαθμό ως προς τον οποίο έχει κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους καθώς και ως προς το επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων ή γνώσεων (Παπαγεωργίου, 2017). Επομένως, είναι μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές αναστοχάζονται και αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας και της μάθησής τους, προσδιορίζουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες στην εργασία τους και αναθεωρούν ανάλογα (Sharma et al., 2016). Άρα, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή περικλείει τον αναστοχασμό και την παρακολούθηση των διαδικασιών της εργασίας του μαθητή ή/και των προϊόντων της. Επιπλέον, μπορεί να περιλαμβάνει και την περιγραφή της εργασίας όπως χαρακτηριστικά αυτής και αξιολόγηση όπως πόσο καλή εργασία είναι καθώς και τι αυτή αξίζει (Brown et al., 2015). Στην αυτοαξιολόγηση επομένως ο μαθητής κρίνει το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του ο ίδιος. Αυτή η προσπάθεια μπορεί να είναι αυτογενής ή ετερογενής, δηλαδή να είναι απόρροια του προσωπικού ενδιαφέροντος ή της πρωτοβουλίας του ίδιου του μαθητή για βελτίωση ή να αποτελεί απαίτηση κάποιου τρίτου εντός του πλαισίου συστήματος που αφορά την αξιολόγηση (Μπέλλου, 2017).

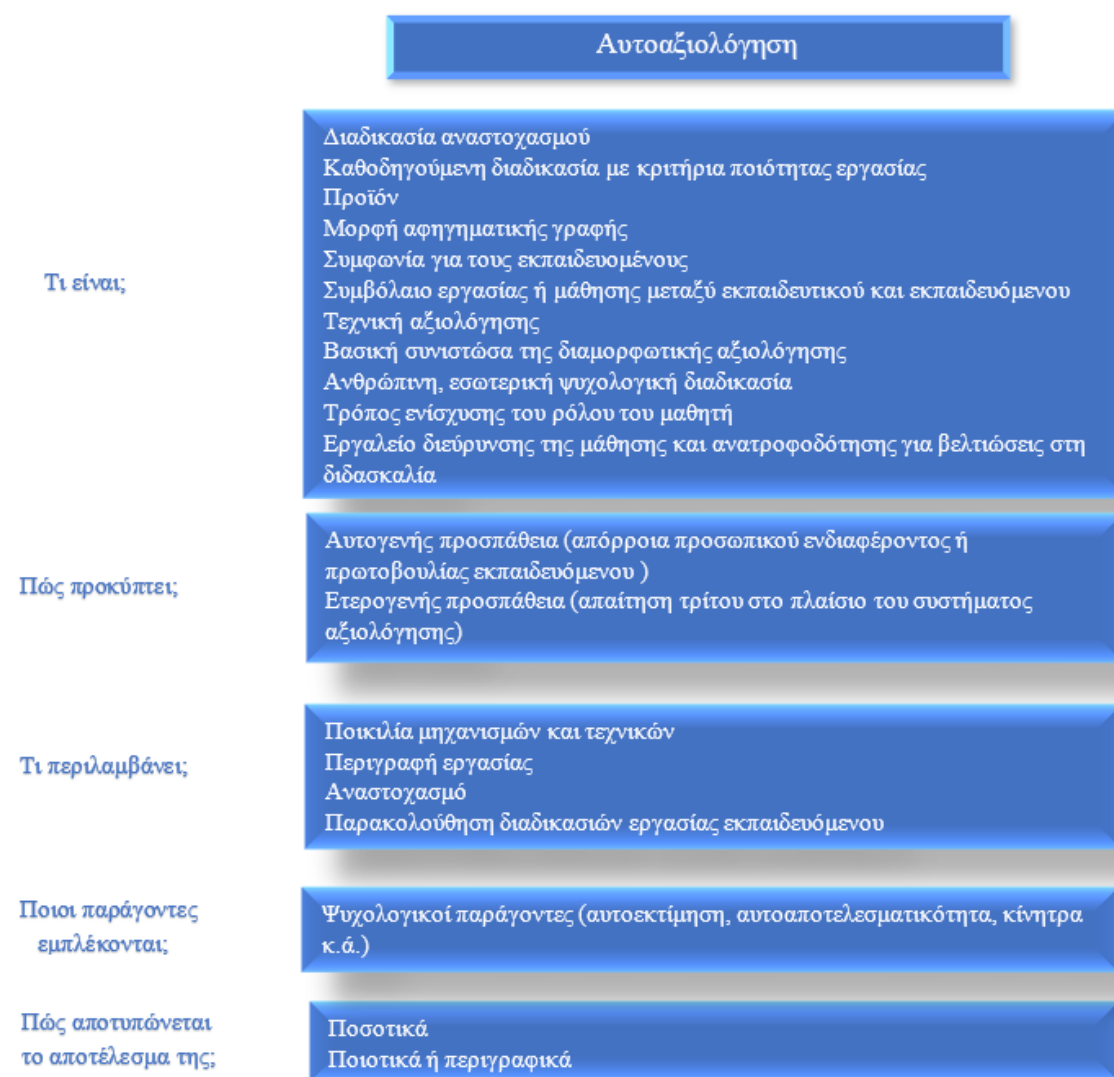
Σύμφωνα με τους Yan και Brown (2017) η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια ανθρώπινη και εσωτερική ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την ποιότητα της εργασίας του κάτω από το φως εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων (αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρα κ.ά.). Αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών στο να

εκφράζουν άποψη για τη μάθησή τους και συγκεκριμένα για τα επιτεύγματά τους και τα αποτελέσματα της μάθησής τους . Επίσης, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελεί έναν τρόπο για να ενισχυθεί ο ρόλος των μαθητών ως ενεργών συμμετεχόντων στην μάθησή τους και χρησιμοποιείται συνήθως ως διαμορφωτική αξιολόγηση προκειμένου οι μαθητές να αναστοχαστούν στις μαθησιακές διαδικασίες και στα αποτελέσματα αυτών (Sluijsmans et al., 1999).

Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση είναι μια καθοδηγούμενη διαδικασία που περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία δείχνοντας τους μαθητές πώς να τα εφαρμόζουν και παρέχοντας χρόνο για πρακτική προκειμένου να εφαρμόσουν τα κριτήρια μόνοι τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση για την κατανόηση των κριτηρίων και προσδιορίζοντας τους μαθησιακούς στόχους και τις στρατηγικές για την επίτευξη κάθε στόχου (Demore, 2017). Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για να διερευνηθεί η μάθηση και να επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του προκειμένου να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών (Mehta & Danielson, 1999). Η αυτοαξιολόγηση είναι η ποιοτική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και του τελικού προϊόντος, που πραγματοποιείται βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και δεν επικεντρώνεται στη βαθμολογία, αλλά στην κατανόηση των διαδικασιών αυτών μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί να μάθει από τα λάθη και τα επιτεύγματά του. Επομένως, αποτελεί μια διαδικασία αναστοχασμού (Panadero & Alonso-Tarria, 2013). Οι δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να συμμετέχουν στην παρακολούθηση, να αναστοχάζονται και να μοιράζονται την πρόοδό τους, τους βοηθάνε να αναπτύξουν ιδέες για τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενοι. Θα πρέπει να υπάρχουν τρία στοιχεία που να δίνονται στους μαθητές για να τους επιτρέπουν να αναστοχαστούν. Το ένα είναι ο επιθυμητός στόχος της διδασκαλίας, η παρούσα κατάσταση της γνώσης του μαθητή και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίον ο μαθητής μπορεί να κλείσει το κενό μεταξύ των δύο αυτών. Όταν ο μαθητής έχει αυτά τα τρία στοιχεία μπορεί να κατανοήσει τον βασικό σκοπό της μάθησης και να γνωρίζει τι χρειάζεται για να επιτύχει. Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πληροφορίες αξιολόγησης για να διαχειριστούν τη δική τους μάθηση, να κατανοούν πώς μαθαίνουν καλύτερα, να γνωρίζουν ακριβώς που βρίσκονται σε σχέση με τους καθορισμένους μαθησιακούς στόχους, να προγραμματίζουν και να κάνουν τα επόμενα βήματα για τη μάθησή τους (Campos & O'Hern, 2007). Οι μαθητές πρέπει να

ενθαρρύνονται ώστε να βλέπουν τους εαυτούς τους ως εν δυνάμει ικανούς αξιολογητές καθώς και ικανούς να δίνουν ανατροφοδότηση (Harris & Brown, 2018).

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, ποσοτικά, ποιοτικά ή περιγραφικά και μέσω της διαδικασίας αυτής οι μαθητές αποκτούν αυτογνωσία (Παπαγεωργίου, 2017). Συγκεκριμένα περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία μηχανισμών και τεχνικών μέσω των οποίων ο μαθητής περιγράφει, αξιολογεί την ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών και των προϊόντων αυτής (Panadero et al., 2016b). Με βάση τα προαναφερθέντα προκύπτει το σχήμα 2.10 που παρουσιάζει συνοπτικά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.



Σχήμα 2.10 Διαδικασία αυτοαξιολόγησης μαθητή

2.16 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (διαστάσεις αυτοαξιολόγησης του μαθητή) στη σχολική εκπαίδευση

Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας έγινε προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση καθώς και της ενταξιακής εκπαίδευσης και διάφορων διδακτικών αντικειμένων. Προέκυψαν εννιά διαστάσεις, οι οποίες εντάχθηκαν ανά τρεις σε μια γενικότερη κατηγορία. Συγκεκριμένα, οι έννοιες αυτές ή αλλιώς διαστάσεις είναι: η *μαθητοκεντρική παιδαγωγική*, η *ανατροφοδότηση* και ο *προσανατολισμός στη μάθηση* που εντάχθηκαν στην κατηγορία με τίτλο «πλάισιο». Η *συνεργασία/συμμετοχή*, η *διαμορφωτική αξιολόγηση* και η *ποιοτική μάθηση* που εντάχθηκαν στην κατηγορία «ρόλος μαθητή» και η *παρακολούθηση*, ο *αναστοχασμός*, η *αναθεώρηση/έλεγχος* που εντάχθηκαν στην ευρύτερη κατηγορία «διαδικασίες».

Αναλυτικά, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διάσταση *μαθητοκεντρική παιδαγωγική* αποτελεί βασικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, καθώς αυτή στοχεύει στην ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική βελτίωση (Bailey, 1979), στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως είναι η αυτορρύθμιση των μαθητών (Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001), η αυτοαποτελεσματικότητα, η ενίσχυση κινήτρων (Rolheiser & Ross, 2001) και η απόκτηση ανεξαρτησίας (Black et al., 2004). Από κάποιους ερευνητές, η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται ως η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται (Nooman & Duncan, 2005). Ακόμη, οι Harrison et al. (2015) σημειώνουν ότι στο επίκεντρο της αυτοαξιολόγησης είναι ο εαυτός του μαθητή, ο ίδιος επομένως ο μαθητής. Στη συγκεκριμένη διάσταση μπορεί να συμπεριληφθεί η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων με βάση τα οποία οι μαθητές αξιολογούν την εργασία τους (Andrade, 1999), η ύπαρξη σαφών προσδοκιών ως προς τους στόχους (Panadero et al., 2012), και γενικά η σαφής αντίληψη των κριτηρίων και των στόχων μάθησης (Sebba et al., 2008) καθώς τα παραπάνω δείχνουν μια εστίαση στον μαθητή και συγκεκριμένα στην κατανόηση από τον ίδιο τον μαθητή των κριτηρίων και των προσδοκιών που σχετίζονται με τη μάθησή του.

Αναφορικά με τη διάσταση της *ανατροφοδότησης*, σημειώνεται ότι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι μαθητές μπορούν να λάβουν πληροφορίες άμεσα για την επίδοσή τους χωρίς να χρειάζεται να περιμένουν κάποιον άλλον (Sebba et al., 2008). Επιπλέον, η

αυτοαξιολόγηση ορίζεται μεταξύ άλλων ως μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες για την επίδοσή τους (Yan, 2018), ή ακόμα η ανατροφοδότηση περιγράφεται ως το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης και υπάρχει ως αυτούσιο στοιχείο εντός των ορισμών όπως καταγράφεται παρακάτω: *“Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να ενσωματώνεται συστηματικά στις στρατηγικές και στις πρακτικές διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα και μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να παρέχει ενημερωμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές...”* (Kostova & Atasoy, 2009, σ. 62).

Ως προς τη διάσταση *προσανατολισμός στη μάθηση*, στους ορισμούς της αυτοαξιολόγησης γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση της μάθησης (Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001), όπου οι μαθητές αξιολογούν τις διαδικασίες μάθησης (Sebba et al., 2008), ή όπως αναφέρει ο Bailey (1979) εξετάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και εστιάζουν σε αυτήν και όχι τόσο στο αποτέλεσμά της. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι Black et al. (2004) η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Η διάσταση *συνεργασία/συμμετοχή* φαίνεται πως αποτελεί εξίσου σημαντικό κομμάτι των ορισμών. Ερευνητές ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής συμμετέχει σε κάποιες ή σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης (Joyce et al., 2009). Επιπρόσθετα, άλλοι επισημαίνουν ως απαραίτητο στοιχείο της αυτοαξιολόγησης την κοινή κατανόηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών του σκοπού της μάθησης, της διαδικασίας και του προϊόντος της (Dann, 1996). Ακόμη, από άλλους ερευνητές υπογραμμίζεται το στοιχείο της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τις ενέργειες που απαιτούνται και που αφορούν στην πρόοδο που επιτυγχάνουν ως προς τη μάθησή τους (Sebba et al., 2008), ενώ άλλοι ερευνητές όπως οι Harrison et al., (2015) κάνουν λόγο για συνεργασία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα, στους ορισμούς της αυτοαξιολόγησης του μαθητή εντοπίζονται οι διαστάσεις, *αναθεώρηση/έλεγχος, διαμορφωτική αξιολόγηση και ποιοτική μάθηση*. Αναλυτικά, υπάρχουν ερευνητές που χαρακτηρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως αναθεώρηση η οποία περιλαμβάνει τον αναστοχασμό (Towler & Broadfoot, 1992), ενώ άλλοι ερευνητές όπως οι Kostova και Atasoy (2009, σ. 50) χαρακτηρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια *“... δομημένη διαδικασία αναθεώρησης, η οποία συγκρίνει το τι πραγματικά συμβαίνει ενάντια σε αυτό που επρόκειτο να*

συμβεί?'. Τέλος, οι Harrison et al. (2015) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι στην αυτοαξιολόγηση μπορούν να έχουν περισσότερο τον έλεγχο της αξιολόγησης και της μάθησής τους.

Η *διαμορφωτική αξιολόγηση*, που διαφαίνεται από το διαμορφωτικό σκοπό της αυτοαξιολόγησης (Ross & Starling, 2008), και η *ποιοτική μάθηση* που συνδέεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εργασίας των μαθητών (Harris & Brown, 2013), των επιχειρημάτων τους (Black et al., 2004) και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της (Yan, 2018), αποτελούν διαστάσεις που εντοπίζονται σε ορισμούς ή χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, η *παρακολούθηση* αποτελεί εξίσου μια διάσταση της αυτοαξιολόγησης και αφορά στην παρακολούθηση της εργασίας (Andrade, 1999) και της προόδου των μαθητών (Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001).

Τέλος, η διάσταση *αναστοχασμός* αναφέρεται από πολλούς ερευνητές ως στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι Towler και Broadfoot (1992) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τον αναστοχασμό. Επίσης, από άλλους ερευνητές επισημαίνεται ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί τον αναστοχασμό ή αλλιώς τον προβληματισμό των μαθητών ως προς την ερμηνεία και την ολοκλήρωση των εργασιών (Dann, 1996), ή ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εξετάζουν κατά πόσο ανταποκρίνονται στους στόχους μιας εργασίας (Andrade, 1999) ή ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση της προσπάθειας, των προσωπικών ενδιαφερόντων, του επιπέδου κατανόησης και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές σε μια εργασία (Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση νοείται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές διατυπώνουν την κρίση τους για τα επιτεύγματά τους (Blatchford, 1997; Sebba et al., 2008) και τις μαθησιακές διαδικασίες (Sebba et al., 2008), ενώ θεωρείται και εκείνη η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία στη μάθησή τους (Ross et al., 2002; Yan, 2018).

2.16.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (διαστάσεις αυτοαξιολόγησης του μαθητή) στην ενταξιακή εκπαίδευση

Στη συνέχεια, στην ενταξιακή εκπαίδευση εντοπίζονται κυρίως οι διαστάσεις *προσανατολισμός στη μάθηση, μαθητοκεντρική παιδαγωγική, αναστοχασμός, συνεργασία/συμμετοχή* και τέλος, *ανατροφοδότηση*.

Ως προς τη διάσταση *προσανατολισμός στη μάθηση*, ερευνητές όπως οι Bourke και Mentis (2007) χαρακτηρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης, ενώ οι ίδιοι ερευνητές χρόνια μετά, Bourke και Mentis (2013, σ. 864) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως “...την ‘κατανόηση’ του πώς μαθαίνω και όταν μαθαίνω σε σχέση με τους στόχους μου και τους στόχους των άλλων για μένα στο πλαίσιο αυτό.”, δίνοντας βαρύτητα στη μάθηση και όχι στα αποτελέσματα. Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Bourke & Mentis, 2007; 2013), να αναπτύξουν μια αίσθηση ταυτότητας, ενώ παράλληλα τους ενδυναμώνει (Bourke & Mentis, 2007), και τους τοποθετεί στο επίκεντρο της μάθησης και της αξιολόγησης (Bourke & Mentis, 2013), κάτι που συνδέεται με τη διάσταση της *μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής*.

Ακόμη, υπογραμμίζεται και η διάσταση του *αναστοχασμού*, αφού η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ο μαθητής χρειάζεται να προσδιορίσει τον σκοπό και τον στόχο για τη μάθηση, να μετρήσει τις επιδόσεις με βάση αυτούς τους στόχους και να προβληματιστεί για το πώς αυτό συμβάλλει στη γνώση του εαυτού του, ενώ αποτελεί συνάμα μια διαδικασία μέσα από την οποία ο μαθητής μπορεί να καταλάβει περισσότερα για το πώς μαθαίνει, πώς αλληλοεπιδρά με τους άλλους και το ποιος είναι (Bourke & Mentis, 2007). Επιπρόσθετα, στην αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να σκέφτονται για το αν έχουν μάθει με διαφορετικούς τρόπους (Bourke & Mentis, 2013).

Επιπλέον, η διάσταση της *συνεργασίας/συμμετοχής* διαφαίνεται από το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει θετικά τους μαθητές στην αξιολόγηση (Bourke & Mentis, 2007), ενώ η ίδια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως και η συμπερίληψη επιτρέπει και επιβεβαιώνει τη φωνή των εκπαιδευόμενων σε όλες τις μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης (Bourke & Mentis, 2013).

Τέλος, ένα επιπλέον στοιχείο της αυτοαξιολόγησης στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι και η *ανατροφοδότηση*, αφού μέσα από την αυτοαξιολόγηση οι μαθητές συλλέγουν πληροφόρηση για τη γνώση τους, τις αξίες τους, τις ικανότητές τους, τις ανάγκες τους, τα πιστεύω τους και τις αλληλεπιδράσεις τους (Bourke & Mentis, 2007).

2.16.2 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (διαστάσεις αυτοαξιολόγησης του μαθητή) στην διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών και άλλων διδακτικών αντικειμένων

Ως προς τη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών, οι Brown και Hudson (1998) σημειώνουν ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη δική τους γλώσσα μέσω αυτοαξιολόγησης της επίδοσης ή της κατανόησης, ενώ σύμφωνα με τους Little et al. (2001), η επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή και η γλωσσική του επάρκεια αποτελούν στόχους της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών, γεγονός που υποστηρίζει τη διάσταση της *μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής*.

Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές να τελειοποιήσουν τους στόχους τους με βάση την πρόοδο που σημειώνουν (Blue, 1994) και χρησιμοποιείται για να τους προετοιμάσει για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση στη ζωή τους. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτονομίας, η αυτοαξιολόγηση παίζει σήμερα σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία γλωσσών καθώς αποτελεί μέσο για την αυτόνομη δια βίου μάθηση (Javaherbakhsh, 2010), και επομένως προσανατολίζεται προς τη μάθηση, ενώ παράλληλα προάγει και την αυτονομία του μαθητή. Οι Liu και Brantmeier (2019) κάνουν λόγο για τη χρήση της αυτοαξιολόγησης ως μεταγνωστικό εργαλείο, ενώ οι Weisi και Karimi (2013) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση έχει βασικό ρόλο στη μεταγνώση και ως μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης επιδιώκει να κάνει τη διαδικασία αξιολόγησης πιο επικεντρωμένη στον μαθητή, ώστε να υποστηριχθεί καλύτερα και να μεγιστοποιηθεί η μάθηση που λαμβάνει χώρα. Στην προκειμένη περίπτωση διαφαίνονται οι διαστάσεις της *μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής* και του *προσανατολισμού στη μάθηση* που διακρίνουν την αυτοαξιολόγηση.

Η διάσταση του *αναστοχασμού* διαφαίνεται από το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία και ο στόχος της σε ένα ενδιάμεσο στάδιο ενός προγράμματος εκμάθησης γλωσσών είναι οι μαθητές να σκεφτούν το σημερινό τους επίπεδο σε σχέση τόσο με το αρχικό τους επίπεδο όσο και με το επίπεδο των στόχων τους (Blue, 1994). Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση μαθαίνει στους μαθητές να διακρίνουν τα μοτίβα των δυνατών σημείων και των αδυναμιών τους και να κρίνουν τη μάθησή τους (Javaherbakhsh, 2010). Τέλος, το γεγονός ότι οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν την πρόοδο που σημειώνουν, το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η μάθησή τους καθώς και το βαθμό στον οποίο έχουν εκτελέσει τις ατομικές τους εργασίες και έχουν ανταποκριθεί στους στόχους που αφορούν στη μάθησή τους, εμπεριέχει το στοιχείο του αναστοχασμού (Little et al., 2001).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές στην αυτοαξιολόγηση μπορούν να σκεφτούν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και να επανεξετάσουν τη μεθοδολογία τους (Blue, 1994), κάτι που εμπεριέχει το στοιχείο της *αναθεώρησης* στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Ακόμα, μια άλλη διάσταση στο πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών αποτελεί η *παρακολούθηση* της προόδου, η οποία μπορεί να τροφοδοτηθεί και να επωφεληθεί από την αυτοαξιολόγηση (Blue, 1994) και επομένως στο σημείο αυτό εμπλέκεται και η διάσταση της *ανατροφοδότησης*, ενώ τέλος υπογραμμίζεται και η διάσταση της *συνεργασίας/συμμετοχής* καθώς όπως σημειώνουν οι Weisi και Karimi (2013) η αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι μια σημαντική στρατηγική κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης της δικής τους μάθησης. Τέλος, στο μάθημα των μαθηματικών η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής ελέγχει το είδος των λαθών που έκανε (Stallings & Tascoine, 1996).

2.17 Τυπολογίες ή μοντέλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Στον πίνακα 2.9 παρουσιάζονται πέντε τυπολογίες αυτοαξιολόγησης του μαθητή που έχουν προταθεί από ερευνητές.

Πίνακας 2.9 Τυπολογίες αυτοαξιολόγησης του μαθητή

<p>Ερευνητές : Boud & Brew (1995)</p> <p>Κριτήρια: Ενδιαφέρον για τη γνώση (οι ερευνητές το θεωρούν σκοπό της αξιολόγησης).</p> <p>Κατηγορίες:</p> <p>α. <i>Τεχνικό ενδιαφέρον</i> (σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι ο έλεγχος των δεξιοτήτων, γνώσεων, ιδεών κ.ά. που έχουν γίνει κατανοητά).</p> <p>β. <i>Επικοινωνιακό ενδιαφέρον</i> (σκοπός είναι η επικοινωνία και η ερμηνεία των στοιχείων αξιολόγησης (για παράδειγμα, οι μαθητές συζητούν ποια κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να ληφθούν υπόψη).</p> <p>γ. <i>Χειραφετικό ενδιαφέρον</i> (σκοπός είναι ότι οι μαθητές να συμμετέχουν σε μία κριτική των προτύπων και των κριτηρίων αξιολόγησης, κάνοντας τις δικές τους αξιολογήσεις- κρίσεις για τις εργασίες τους).</p>
<p>Ερευνητές: Tap (2001)</p> <p>Κριτήρια: Συμμετοχή: εκπαιδευτικός vs μαθητή σε μια συνεχή διαδικασία</p> <p>Κατηγορίες:</p> <p>α. <i>Αυτεπίγνωση</i> (οι μαθητές γνωρίζουν τις διαδικασίες σκέψης τους και τις αξιολογούν, αλλά χωρίς επίσημη σύγκριση (δηλαδή, χωρίς κάποιο εξωτερικό κριτήριο ή τον εκπαιδευτικό).</p> <p>β. <i>Αυτοαξιολόγηση</i> (οι μαθητές αυτοαξιολογούν χωρίς επίσημη σύγκριση αλλά γνωρίζουν τις εξωτερικές απαιτήσεις και αξιολογούν λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών).</p> <p>γ. <i>Αυτοπροσδιοριζόμενη αξιολόγηση</i> (οι μαθητές αποφασίζουν ποιες πληροφορίες χρειάζονται για να αξιολογήσουν την εργασία τους και το πώς και από ποιον να ζητήσουν ανατροφοδότηση).</p> <p>δ. <i>Πρακτική αυτοαξιολόγησης</i> (συνδυάζεται με μια σειρά από πρακτικές στις οποίες οι μαθητές αυτοβαθμολογούνται, και αν υπάρχουν διαφορές με τη βαθμολογία του εκπαιδευτικού, διαπραγματεύονται και οι δύο τον τελικό βαθμό).</p> <p>ε. <i>Εργασία αυτοαξιολόγησης</i> (όταν η αυτοαξιολόγηση αφορά μόνο αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης εργασίας).</p> <p>στ. <i>Αυτοβαθμολόγηση/αυτοεξέταση</i> (κατόπιν αιτήματος του εκπαιδευτικού όπως μέσα από μια εργασία ή μέσω ενός υπολογιστή οι μαθητές αξιολογούν σε επιφανειακό επίπεδο και η αξιολόγηση διενεργείται κυρίως για τελικούς σκοπούς).</p>
<p>Ερευνητές: Taras (2010)</p> <p>Κριτήρια: Ισχύς και διαύγεια</p> <p>Κατηγορίες:</p> <p>α. <i>Αυτοβαθμολόγηση</i> (οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα μοντέλο απαντήσεων με κριτήρια και πιθανόν φύλλα βαθμολόγησης για να τα συγκρίνουν με τη δική τους εργασία. Τα κριτήρια αυτά παρέχονται από τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές τα εφαρμόζουν).</p> <p>β. <i>Αποτελεσματικό πρότυπο αυτοαξιολόγησης μαθητή</i> (ο εκπαιδευτικός παρέχει περιγραφές και παραδείγματα εργασίας διαφορετικών επιπέδων ποιότητας, που είναι παρόμοια με την αυτοβαθμολόγηση αλλά προσθέτοντας ένα υπόδειγμα).</p> <p>γ. <i>Τυπικό μοντέλο</i> (οι μαθητές χρησιμοποιούν κριτήρια για να αξιολογήσουν την εργασία τους, παρέχουν ανατροφοδότηση-δεν προσδιορίζεται σε ποιον και βαθμολογούν την εργασία τους).</p> <p>δ. <i>Ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές πριν την αυτοαξιολόγηση</i></p> <p>ε. <i>Συμβόλαιο μάθησης</i> (η αυτοαξιολόγηση καθορίζεται μέσω ενός συμβολαίου μάθησης όπου ο μαθητής παίρνει όλες τις αποφάσεις).</p>
<p>Ερευνητές: Panadero & Alonso-Tapia (2010)</p> <p>Κριτήρια: Παρουσία και μορφή κριτηρίων αξιολόγησης</p> <p>Κατηγορίες:</p> <p>α. <i>Τυπική αυτοαξιολόγηση</i> (οι μαθητές καλούνται να αυτοαξιολογηθούν χωρίς να τους δοθούν ρητά κριτήρια. Το μεγαλύτερο μέρος της εμπειρικής έρευνας που χρησιμοποιεί το πρότυπο αυτοαξιολόγησης δεν δηλώνει εάν και εάν ναι, πώς παρασχέθηκαν τα κριτήρια).</p> <p>β. <i>Ρουμπρικές</i> (δίνονται στους μαθητές και περιλαμβάνουν κριτήρια και πρότυπα απόδοσης με συγκεκριμένα παραδείγματα του τελικού προϊόντος).</p> <p>γ. <i>Σενάρια</i> (επιπρόσθετες μαθησιακές προτροπές και νύξεις περιλαμβάνουν κριτήρια που παρουσιάζονται ως ερωτήματα που πρέπει να απαντήσουν οι μαθητές για τους εαυτούς τους, είναι παρόμοια με τις προτροπές, αλλά επικεντρώνονται στη διαδικασία της εργασίας).</p>
<p>Ερευνητές: Brown & Harris (2013)</p> <p>Κριτήρια: Μορφή αντίδρασης των μαθητών</p> <p>Κατηγορίες:</p> <p>α. <i>Αυτοδιαβάθμιση</i> (συμβαίνει όταν υπάρχει σύστημα διαβάθμισης όπως λίστες ελέγχου των εργασιών ή των διαδικασιών που έχουν και χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να βαθμολογήσουν ή να αξιολογήσουν τις ποιοτικές ή ποσοτικές πτυχές της εργασίας τους).</p> <p>β. <i>Αυτοβαθμολογήσεις ή αυτοεκτιμήσεις της επίδοσης</i> (οι μαθητές βαθμολογούν την εργασία τους χρησιμοποιώντας αντικειμενικούς οδηγούς βαθμολόγησης όπως είναι φύλλα με τις σωστές</p>

απαντήσεις ή κανόνες βαθμολόγησης. Αυτοί οι οδηγοί περιέχουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εργασία και την αξιολόγησή της από ότι η υποκειμενική βαθμολόγηση ή οι λίστες ελέγχου, που επιτρέπουν στους μαθητές να βαθμολογήσουν την εργασία τους βάσει ενός συμφωνημένου προτύπου ή κριτηρίου).

γ. *Αξιολογήσεις βασισμένες σε κριτήρια ή ρουμπρίκα* (καθοδηγούν τον μαθητή κατά την αξιολόγηση της εργασίας βάσει ιεραρχικών περιγραφών αυξανόμενης ποιότητας. Υπάρχει εστίαση στη χρήση της ρουμπρίκας για καθοδήγηση της αξιολόγησης της ποιότητας σχετικά με ένα πολύπλοκο κομμάτι της μάθησης).

Πηγή: Προσαρμογή από Panadero et al. (2016b)

2.18 Κατηγοριοποίηση μοντέλων αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Σύμφωνα με την Taras (2010) υπάρχουν «αδύναμα», «μέτρια» και «ισχυρότερα μοντέλα» αυτοαξιολόγησης και η κατηγοριοποίηση αυτή σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν δυναμική παρουσία στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό. Καθώς οι προσεγγίσεις αυτοαξιολόγησης εξελίσσονται από την «αδύναμη» στην «πιο ισχυρή», κινούνται από τις συμπεριφοριστικές στις πιο γνωστικές και κοινωνικές εποικοδομητικές θεωρίες της μάθησης. Ωστόσο, κάθε προσέγγιση είναι πολύτιμη σε αυτό που απαιτεί από τους μαθητές να αναστοχαστούν, να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν κριτήρια, να εκτιμήσουν την εργασία τους και να δικαιολογήσουν τη βαθμολογία που υποδεικνύει την ποιότητα της εργασίας τους (Wride, 2017).

«Αδύναμα» μοντέλα αυτοαξιολόγησης

Στην αυτοβαθμολόγηση (self-marking), οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα μοντέλο απάντησης/σεων με κριτήρια (και ενδεχομένως φύλλα βαθμολόγησης) για να τα συγκρίνουν με την εργασία τους. Η αυτοβαθμολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μπιχεβιοριστικό μοντέλο μάθησης, επειδή παίρνει ένα μοντέλο απάντησης ως ένα πλαίσιο και το συγκρίνει συστηματικά με την εργασία των μαθητών (Taras, 2010).

Αυτοβαθμολόγηση

- Οι διδάσκοντες παρέχουν φύλλα με τα απαιτούμενα κριτήρια και πρότυπα.
- Η ιεραρχία του περιεχομένου και των προτεραιοτήτων καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό και κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τη δομή, τα επιχειρήματα και τις έννοιες.

- Οι μαθητές κατανοούν τις ερμηνείες του εκπαιδευτικού και τις χρησιμοποιούν για να συγκρίνουν τη δική τους εργασία, να διορθώσουν και να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους.
- Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην αποσαφήνιση, την ερμηνεία και την κριτική των δικών τους εργασιών.
- Οι μαθητές πραγματοποιούν την ίδια διαδικασία αξιολόγησης με τους διδάσκοντες (Wride, 2017).

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της αυτοβαθμολόγησης, σε αυτά περιλαμβάνονται το ότι είναι σχετικά απλή στην εφαρμογή, υπάρχει άμεση λήψη ανατροφοδότησης, οι μαθητές ασχολούνται τόσο με τη διαδικασία όσο και με το προϊόν της αξιολόγησης, εξοικονομείται χρόνος για τους εκπαιδευτικούς και αυξάνεται η εμπιστοσύνη που προκύπτει από το γεγονός ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν στην αξιολόγηση (Wride, 2017).

Η αυτοβαθμολόγηση μπορεί να γίνει πιο ισχυρή αν ενισχυθεί η συμμετοχή των μαθητών (ξεχωριστά ο καθένας ή/και σε ομάδες) στην απόφαση που αφορά στα κριτήρια βαθμολόγησης και στην ανάπτυξη μοντέλων απαντήσεων. Συγκεκριμένα, προτείνεται να υπάρχει διαπραγμάτευση και συζήτηση γύρω από τα μοντέλα απαντήσεων, δείχνοντας στους μαθητές ότι είναι πιθανές πολλαπλές λύσεις ή απαντήσεις. Επιπλέον, σημαντικό είναι να παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές δύο ή περισσότερα παραδείγματα εργασιών διαφόρων επιπέδων προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τα κριτήρια. Τέλος, στα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης διαδικασίας περιλαμβάνεται το γεγονός ότι ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών να κάνουν αξιολογήσεις κατανοώντας τα κριτήρια για αξιολόγηση και βαθμολόγηση (Wride, 2017).

«Μέτρια» μοντέλα αυτοαξιολόγησης

Τυπικό μοντέλο

- Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τα κριτήρια για να αξιολογήσουν, να σχολιάσουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες και να βαθμολογήσουν την εργασία τους πριν την υποβάλλουν στον εκπαιδευτικό.
- Ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί με τον συνηθισμένο τρόπο και προστίθενται επιπλέον σχόλια με τα σχόλια των μαθητών για τις εργασίες τους και για την αυτοαξιολόγηση.

- Η εργασία που βαθμολογείται (συμπεριλαμβανομένων όλων των σχολίων) επιστρέφεται στους μαθητές.

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα του τυπικού μοντέλου, σε αυτά περιλαμβάνονται η μεγαλύτερη αρχική εμπλοκή των μαθητών και τα αποτελέσματα του αναστοχασμού που οδηγούν σε βαθιά κατανόηση της αξιολογικής διαδικασίας. Τα περισσότερα μοντέλα ακολουθούν γενικά το τυπικό μοντέλο αυτοαξιολόγησης και είναι εξατομικευμένα και προσαρμοσμένα από τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο (Wride, 2017).

«Ισχυρότερα» μοντέλα αυτοαξιολόγησης

Αυτοαξιολόγηση με ενσωματωμένη ανατροφοδότηση από ομότιμους/εκπαιδευτικούς (Taras, 2010).

- Οι μαθητές πραγματοποιούν αυτοαξιολόγηση με βάση τα φύλλα που παρέχονται μαζί με κριτήρια και πρότυπα που απαιτούνται.
- Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση χρησιμοποιώντας κριτήρια κατάταξης, αλλά χωρίς την παροχή κάποιου είδους βαθμολογίας.
- Οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους ομότιμους και μετά, λαμβάνοντας υπόψη όλη την ανατροφοδότηση, επανεξετάζουν και βαθμολογούν ξανά την εργασία τους και στη συνέχεια την υποβάλουν.

Στα πλεονεκτήματα εντοπίζεται το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοαξιολογούν χωρίς τη συναισθηματική πίεση του βαθμού και έχοντας πάρει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και από τους συμμαθητές τους.

Τέλος, ένα επιπλέον μοντέλο που ανήκει στην κατηγορία των ισχυρότερων είναι ο «Σχεδιασμός συμβολαίου μάθησης» (LCD-Learning Contract Design) που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της SDL και αφορά στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή με βάση τα δικά του κριτήρια όπου ο μαθητής αποφασίζει τι, πότε και πώς θα μάθει κάτι, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αφήνεται εντελώς μόνος του (Taras, 2010). Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου αξιολόγησης περιγράφονται στη συνέχεια:

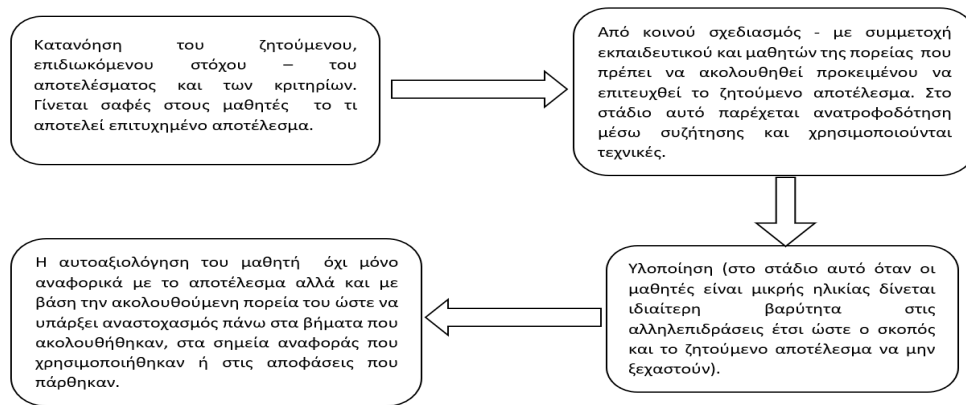
- SDL: οι μαθητές αποφασίζουν για τις αξιολογικές εργασίες.
- Οι μαθητές υποστηρίζονται μέσω τακτικών συνεδριών στις οποίες παρέχεται ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και τους ομότιμούς τους.
- Οι μαθητές συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση, συγκρίνοντας την εργασία τους με τα κριτήρια που αναπτύσσουν και δικαιολογούν τη βαθμολογία που αποδίδουν στον εαυτό τους.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εποπτεύει και να μετριάξει τους βαθμούς που έχουν βάλει οι μαθητές στον εαυτό τους.

Βασικό και ουσιαστικό πλεονέκτημα είναι ότι αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση που ενσωματώνει και ευθυγραμμίζει τη μάθηση, τον αναστοχασμό, όπου οι μαθητές αποτελούν τους κύριους φορείς λήψης αποφάσεων (Wride, 2017).

2.19 Στάδια αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Σύμφωνα με την Andrade (2010, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011) η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εφαρμόζεται σε διάφορα στάδια. Το πρώτο αφορά στον προσδιορισμό του στόχου που επιδιώκεται. Είναι πολύ σημαντική παράμετρος η κατανόηση του στόχου εκ μέρους των μαθητών μέσω διαφόρων τεχνικών όπως για παράδειγμα είναι η ρουμπρίκα. Το δεύτερο στάδιο αφορά στην κριτική που κάνουν οι μαθητές επί του αποτελέσματος της προόδου που έχουν σημειώσει με βάση τον στόχο και το τρίτο και τελευταίο στάδιο αφορά στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές επανεξετάζουν την εργασία τους με βάση την ανατροφοδότηση που έχουν πάρει και κάνουν διορθώσεις. Και αυτό το τελευταίο στάδιο είναι καίριας σημασίας καθώς θα πρέπει οι μαθητές να πειστούν ότι η προσπάθεια που κατέβαλαν θα τους οδηγήσει στην αυτοβελτίωση, που σημαίνει ότι έχουν οδηγηθεί στη στοχαστική αυτοαξιολόγηση.

Η Ρεκαλίδου (2011) προτείνει τα παρακάτω στάδια τα οποία παρουσιάζονται στο σχήμα 2.11 δίνοντας έμφαση εκτός από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και στην πορεία την οποία οι μαθητές ακολουθούν προκειμένου αυτό να επιτευχθεί.



Σχήμα 2.11 Τα στάδια αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από Ρεκαλίδου (2011)

Στη συνέχεια, οι Πετροπούλου κ.ά. (2015) προτείνουν τα παρακάτω στάδια.

- Επεξήγηση των στόχων ανά μαθησιακή ενότητα και της σύνδεσης αυτών με τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα.
- Σαφής επεξήγηση των κριτηρίων στους μαθητές και της επιβεβαίωσης ως προς την πρόοδό τους με τη χρήση παραδειγμάτων.
- Περιγραφή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με λεπτομερή και ξεκάθαρο τρόπο (μέσα, ροή εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.ά.).
- Εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης προκειμένου να γίνει μια αποτίμηση για την παρούσα πορεία της μάθησης.
- Παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό ώστε να προσπαθήσουν να επιτύχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Παρακάτω, στο σχήμα 2.12 παρουσιάζεται ένα σχέδιο ανάπτυξης της εφαρμογής των σταδίων της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (Rolheiser, 1996, όπ. αναφ. στο McMillan & Hearn, 2008). Συγκεκριμένα αυτό αποτελείται από τέσσερα στάδια, όπου σταδιακά ο εκπαιδευτικός όσο περνάνε τα στάδια δίνει λιγότερες οδηγίες και κατευθύνσεις στους μαθητές προκειμένου να γίνουν πιο υπεύθυνοι και αυτόνομοι. Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στον προσδιορισμό κριτηρίων, όπου συχνά οι μαθητές μέσα από τον καταιγισμό ιδεών αποφασίζουν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τα τελικά κριτήρια τα οποία είναι συγκεκριμένα, άμεσα εφαρμόσιμα και έχουν μέτρια δυσκολία. Στο συγκεκριμένο στάδιο, είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται η γλώσσα των μαθητών για την ονομασία και την περιγραφή

των κριτηρίων. Στο δεύτερο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στους μαθητές πώς να εφαρμόζουν τα κριτήρια για να αξιολογήσουν δείγματα από την εργασία τους. Η παροχή παραδειγμάτων αξιολόγησης εργασιών βοηθάει τους μαθητές να καταλάβουν τη σημασία των κριτηρίων και πώς αυτά χρησιμοποιούνται. Οι συνεργατικές ομάδες μάθησης μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία αυτή. Στο τρίτο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση αναφορικά με την εφαρμογή των κριτηρίων, ενώ είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν στους μαθητές ποιοτικά διαφορετικά προϊόντα για να δείξουν πώς εφαρμόζονται τα κριτήρια. Η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτεί ανατροφοδότηση όχι αν μια απάντηση ή ένα προϊόν είναι σωστό αλλά πόσο καλά οι μαθητές καταλαβαίνουν και εφαρμόζουν τα κριτήρια. Μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές μπορούν να λύσουν απορίες σχετικά με τα κριτήρια και η ανατροφοδότηση θα πρέπει να σχετίζεται με τα κριτήρια, ενώ σταδιακά οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν ανατροφοδότηση στον εαυτό τους για να δικαιολογήσουν τις αξιολογήσεις τους και να αρχίσουν έναν διάλογο με τους εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση. Στο τέταρτο στάδιο που είναι και το τελευταίο προσδιορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι και οι στρατηγικές. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τους στόχους και τις στρατηγικές ενώ σταδιακά οι μαθητές δημιουργούν τους δικούς τους στόχους και τις στρατηγικές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, αλλαγές και τροποποιήσεις μπορεί να χρειαστεί να γίνουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά ακόμα και οι μαθητές του δημοτικού μπορούν να καταλάβουν και να εφαρμόσουν τα κριτήρια για να αξιολογήσουν είτε τη δική τους εργασία, είτε την εργασία των άλλων.

1^ο Στάδιο ➡ 2^ο Στάδιο ➡ 3^ο Στάδιο ➡ 4^ο Στάδιο

Επίπεδο εφαρμογής	Καθορισμός κριτηρίων	Διδασκαλία μαθητών στον τρόπο εφαρμογής κριτηρίων	Παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές για την εφαρμογή κριτηρίων	Προσδιορισμός μαθησιακών στόχων και στρατηγικών
Αρχικό	Παρέχονται κριτήρια στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό	Παρέχονται παραδείγματα στους μαθητές για την εφαρμογή κριτηρίων	Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές	Οι στόχοι και οι στρατηγικές προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό
Ενδιάμεσο	Οι μαθητές επιλέγουν τα κριτήρια από μια λίστα	Ο εκπαιδευτικός περιγράφει πώς να εφαρμόζουν οι μαθητές τα κριτήρια	Η ανατροφοδότηση παρέχεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές	Μια λίστα στόχων και στρατηγικών παρέχεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές
Πλήρες	Οι μαθητές δημιουργούν τα κριτήρια μόνοι τους	Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει πώς να εφαρμόζονται τα κριτήρια	Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στην ανατροφοδότησή τους	Οι μαθητές δημιουργούν τους στόχους και τις στρατηγικές μόνοι τους

Σχήμα 2.12 Σχέδιο ανάπτυξης της εφαρμογής των σταδίων της αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από McMillan & Hearn (2008)

2.20 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής αυτοαξιολόγησης

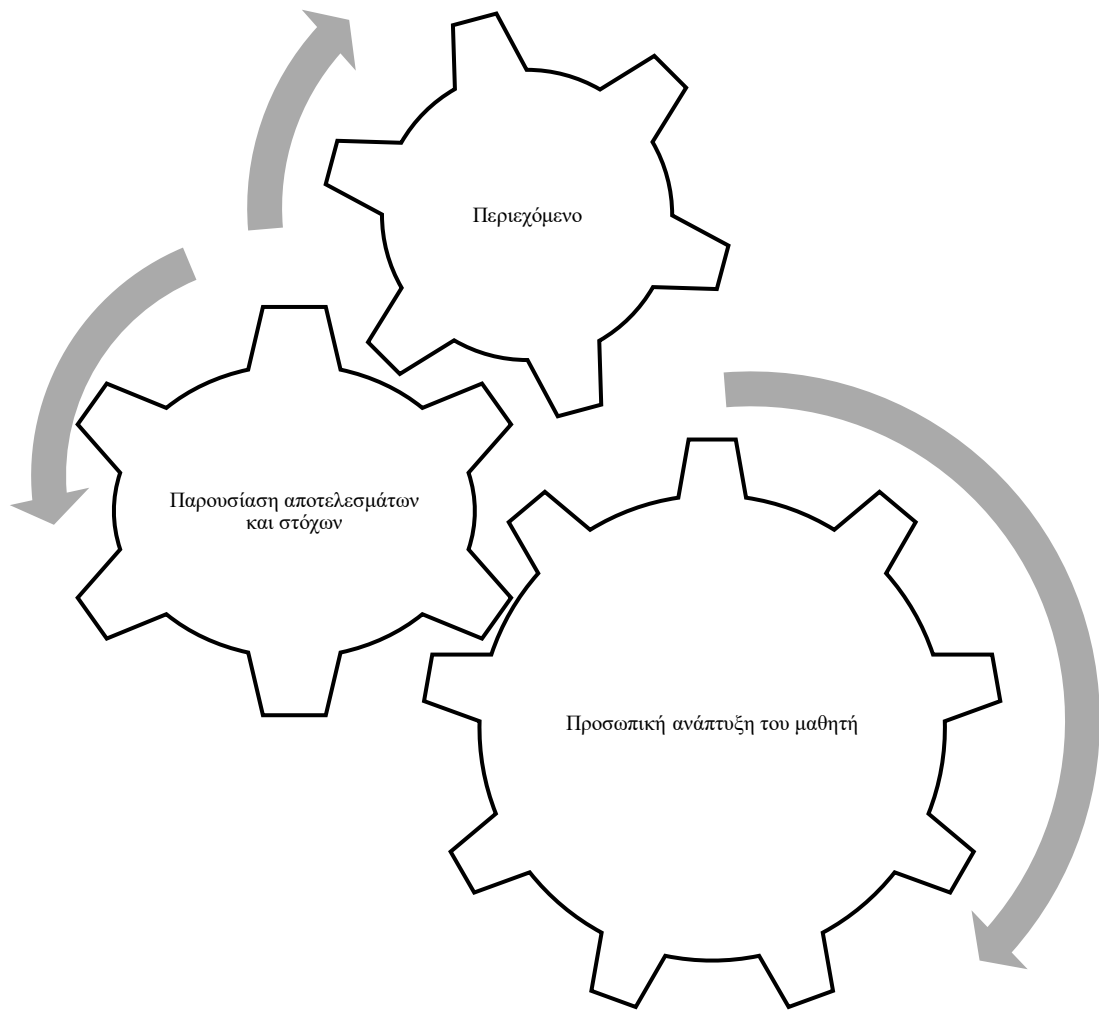
Όπως σημειώνουν οι Andrade και Cizek (2010) παρόλο που ακόμη και οι μικρής ηλικίας μαθητές είναι συνήθως σε θέση να αναλογιστούν πάνω στην ποιότητα της εργασίας τους, δεν το κάνουν πάντα. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν υπάρχουν μία ή περισσότερες απαραίτητες συνθήκες.

Προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές χρειάζονται:

- συνειδητοποίηση της αξίας της αυτοαξιολόγησης
- πρόσβαση σε σαφή κριτήρια βάσει των οποίων θα βασίζεται η αξιολόγηση

- μια συγκεκριμένη εργασία ή επίδοση για αξιολόγηση
- μοντέλα αυτοαξιολόγησης
- άμεση παροχή οδηγιών και βοήθεια με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της ανατροφοδότησης
- πρακτική
- συμπεράσματα σχετικά με το πότε είναι σκόπιμο να προχωράνε σε αυτοαξιολόγηση
- ευκαιρίες επανεξέτασης και βελτίωσης της εργασίας ή της επίδοσης (Andrade & Cizek, 2010).

Παρά το γεγονός ότι η παραπάνω λίστα των συνθηκών φαίνεται αποθαρρυντική, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι εφικτή και έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία σε όλο τον κόσμο. Ο Wride (2017) σημειώνει ότι για να είναι αποτελεσματική η αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να εξοικειωθούν με την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Υπάρχουν ποικίλοι διαφορετικοί σκοποί της αυτοαξιολόγησης. Αυτοί είναι: α) η αξιολόγηση της κατανόησης του περιεχομένου, β) η παρουσίαση της επίτευξης των αποτελεσμάτων και των στόχων και γ) η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές οι τρεις πτυχές της αυτοαξιολόγησης είναι όλες αλληλοσυνδεόμενες και δίνεται διαφορετική έμφαση σε αυτές εντός της διαδικασίας της μάθησης σε διάφορες χρονικές στιγμές. Υπάρχει μια δυναμική σχέση μεταξύ των τριών αυτών πτυχών. Μέσα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής είναι αυτός που αποφασίζει ανάλογα με τις ανάγκες, ποιο είναι το «γρανάζι» στο οποίο θα δώσει έμφαση. Στη συνέχεια, στο σχήμα 2.13 παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ του περιεχομένου, των αποτελεσμάτων, των στόχων και της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή.



Σχήμα 2.13 Πτυχές αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από Wride (2017)

Γενικά, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης αποτελεί ένα γνωστικά πολύπλοκο εγχείρημα, που απαιτεί κατανόηση των στόχων της εργασίας, των κριτηρίων και ικανότητα για αξιολογήσεις. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνεπάγεται επιπλέον χρόνο και πρακτική. Απαιτεί έξυπνο αυτοπροβληματισμό-που είναι γνωστικά απαιτητικός-και αποτελεί μια εναλλακτική δομή για εμπλοκή στη μάθηση που φαίνεται να προωθεί τον εκ των υστέρων αναστοχασμό. Δίνει έμφαση στην ευθύνη των μαθητών και στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, και φαίνεται ότι αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης του μαθητή, καθώς και τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητα. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι πιθανό να ενισχύσουν τη μεταγνώση. Εκ πρώτης όψεως η αυτοαξιολόγηση μπορεί να φαίνεται μια πιο μοναχική δραστηριότητα από την ετεροαξιολόγηση, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε αλληλεπίδραση, όπως όταν συζητούνται τα κριτήρια αξιολόγησης ή όταν ο μαθητής καλείται

να δικαιολογήσει την αυτοαξιολόγησή του σε έναν ομότιμό του ή στον εκπαιδευτικό. Τέτοιες περαιτέρω συζητήσεις περιλαμβάνουν την κατασκευή νέων σχημάτων, την τροποποίηση, τους κανόνες, τις διαπραγματεύσεις και άλλες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις που σχετίζονται με την προσεκτική λήψη και αφομοίωση της ανατροφοδότησης (Topping, 2003).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για μια αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης θα πρέπει:

- Να διδάξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης που απαιτούνται για τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης.
- Να αντιμετωπίσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την αυτοαξιολόγηση και να τους εμπλέξουν σε συζητήσεις ή δραστηριότητες που εστιάζονται στο γιατί η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική.
- Να περιμένουν ότι οι μαθητές θα ανταποκριθούν διαφορετικά στις ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης καθώς ορισμένοι μπορεί να τις δεχτούν, ενώ άλλοι μπορεί να αμφισβητήσουν την αξία τους.
- Να δίνουν χρόνο για την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης.
- Να παρέχουν στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για να εξασκηθούν σε διαφορετικές πτυχές της αυτοαξιολόγησης όπως καταιγισμός ιδεών (brainstorming) για τα πιθανά κριτήρια αξιολόγησης, εφαρμογή αυτών των κριτηρίων στην εργασία τους, παροχή έγκαιρης ανατροφοδότησης για τις αυτοαξιολογήσεις τους και τέλος, ανάπτυξη στόχων και σχεδίων δράσης.
- Να δίνουν στους μαθητές οικείες εργασίες για αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιώντας σαφή και ξεκάθαρα κριτήρια.
- Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν ότι οι γονείς των μαθητών καταλαβαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μόνο μία από την ποικιλία των στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν και να διευκρινίσουν τον λόγο που την χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment.pdf>).

Στη συνέχεια, οι Harris και Brown (2018) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί να γίνει κατανοητή προκειμένου να οδηγήσει στη βελτίωση της μάθησης και στην αυτορρύθμιση. Μεταξύ άλλων σημειώνουν κάποιες προϋποθέσεις προκειμένου να μειωθούν ενδεχόμενα προβλήματα κατά την εφαρμογή της:

- Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να βλέπουν τους εαυτούς τους ως εν δυνάμει αξιολογητές καθώς και ως ικανούς να δώσουν ανατροφοδότηση.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν στους μαθητές τους, τους σύνθετους μαθησιακούς στόχους σαφείς, επειδή οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν την πρόοδό τους μόνο με βάση τα κριτήρια και τα πρότυπα που οι ίδιοι μπορούν να οπτικοποιήσουν και να καταλάβουν.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία όπως είναι οι ρουμπρίκες, τα υποδείγματα αυτοαξιολόγησης ή/και λίστες ελέγχου, για να βοηθήσουν τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το τελικό αποτέλεσμα της μάθησής τους και τα κριτήρια ποιότητας. Επίσης, σημαντικό είναι να αναπτυχθούν τρόποι ώστε οι μαθητές να αναλύουν τα κριτήρια και τα πρότυπα είτε μόνοι τους, είτε και με τους εκπαιδευτικούς ή/και τους συμμαθητές τους.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπου τα λάθη θα αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Αν οι μαθητές δεν εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές τους, τότε είναι δύσκολο να εμπιστευτούν τα λάθη ή τις ελλείψεις που εντόπισαν σε μια εργασία τους.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίσουν ώστε οι μαθητές να μάθουν να μη βλέπουν την εργασία τους ως προέκταση τους εαυτού τους αλλιώς θα αξιολογούν τον εαυτό τους ως άνθρωπο, και οποιαδήποτε αρνητική αξιολόγηση ενδεχομένως να δημιουργήσει πρόβλημα στην αυτοεκτίμησή τους.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι σε ό,τι αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές αξίες των μαθητών τους που μπορεί να

επιηρεάσουν αρνητικά την ακρίβεια των απαντήσεών τους όπως είναι για παράδειγμα, η εσφαλμένη μετριοπάθεια ή ο εγωκεντρισμός.

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν μέτρα ώστε να μεγιστοποιήσουν την ακρίβεια και την εγκυρότητα της αυτοαξιολόγησης. Παρά το γεγονός ότι είναι σημαντικό η αυτοαξιολόγηση να γίνεται ιδιωτικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν διάφορες πηγές στους μαθητές όπως σαφή κριτήρια, παραδείγματα, πρότυπα αυτοαξιολόγησης, λίστες ελέγχου για να τους βοηθήσουν να ρυθμίζουν τις αξιολογήσεις τους, ώστε να είναι σίγουροι ότι βρίσκονται σε συμφωνία με τις προσδοκίες τους προγράμματος σπουδών.
- Παροχή χρόνου μετά την ανατροφοδότηση για την εφαρμογή των προτεινόμενων αλλαγών.

2.21 Η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης

Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουν οι μαθητές να αξιολογήσουν τον εαυτό τους αποτελεί η κατανόηση των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν. Πολύ συχνά το επίπεδο της γλώσσας που χρησιμοποιείται είναι μη κατανοητό από τους μικρούς μαθητές. Επομένως, χρειάζεται η παρουσίαση των κριτηρίων να γίνει με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο (Sackstein, 2015). Τα κριτήρια είναι μια αρχή, ένας κανόνας που έχει καθιερωθεί, ένα πλαίσιο αναφοράς βάσει των οποίων γίνεται μια κατάταξη, μια προτίμηση, κρίση της αξίας, επιλογή κτλ. Αναφέρεται πάντα στα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες που πρέπει να πληροί το υπό αξιολόγηση αντικείμενο ως προς τους σκοπούς της αξιολογικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 2010).

Όσο πιο κατανοητά είναι τα κριτήρια στους μαθητές τόσο πιο έτοιμοι θα είναι ώστε να παρακολουθήσουν και να συζητήσουν την πρόοδό τους με βάση αυτά. Όταν οι μαθητές δεν καταλάβουν το περιεχόμενο ή τη δεξιότητα που αντιστοιχεί σε κάθε κριτήριο, δεν θα μπορέσουν να παραχθούν δεδομένα που να δείχνουν που βρίσκονται σε σχέση με το συγκεκριμένο κριτήριο. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν τον στόχο που πρέπει να επιτύχουν τότε μπορούν πιο εύκολα να τα καταφέρουν. Τα κριτήρια πρέπει να γίνονται γνωστά στους μαθητές

από την αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς και μετέπειτα να γίνεται σε συνεχή βάση σύνδεση της μάθησης με τα κριτήρια ώστε να διασφαλίζεται ότι οι μαθητές κατανοούν τι επιδιώκεται από αυτούς. Οι μαθητές χρειάζεται να ξέρουν τα κριτήρια για κάθε τους εργασία ή επίσημη αξιολόγηση. Όσο πιο πολύ εντάσσονται τα κριτήρια στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο πιο ξεκάθαρος γίνεται ο μαθησιακός στόχος και η διαδικασία. Σημαντικό είναι τα κριτήρια να είναι εμφανή μαζί με τους μαθησιακούς στόχους σε τουλάχιστον ένα σημείο εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Ένας τρόπος ανάλυσης των κριτηρίων είναι να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες όπου η κάθε μία να ξαναγράψει ένα από τα βασικά κριτήρια για την ενότητα την οποία διδάσκονται την παρούσα εκείνη στιγμή σε απλή γλώσσα ώστε να είναι κατανοητά για τους ίδιους. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να ξεκινήσει ξαναγράφοντας το κάθε κριτήριο στην ολομέλεια της τάξης, προσαρμόζοντάς το στο περιεχόμενο και στις δεξιότητες που είναι οικείες για τους μαθητές και ζητώντας μετά από τους μαθητές να γράψουν μια πρόταση με το νέο κριτήριο που έχει ξαναγραφτεί και να το βάλουν σε ένα εμφανές σημείο (Sackstein, 2015).

Επιπλέον, είναι βασικό να παρέχεται ανατροφοδότηση ειδικά στους αρχάριους μαθητές που εφαρμόζουν την αυτοαξιολόγηση. Μία μέθοδος είναι μέσω μιας προπαρασκευασμένης φόρμας του google με μια λίστα ερωτήσεων που η κάθε μία ερώτηση συνοδεύεται από μία δεύτερη, που κατευθύνει τους μαθητές πίσω στην εργασία τους προκειμένου να παραχθούν στοιχεία για τη μάθησή τους (Sackstein, 2015). Ο πίνακας 2.10 αποτελεί ένα παράδειγμα μιας τέτοιας λίστας ερωτήσεων.

Πίνακας 2.10 Λίστα ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Για ποια εργασία ή μάθημα συμπληρώνεις αυτή τη φόρμα; (Τι έχουμε μόλις τελειώσει;).2. Ποιος πιστεύεις ότι ήταν ο σκοπός της εργασίας ή της ενότητας; (Εξήγησε με δικά σου λόγια, γιατί σου ζητήθηκε να κάνεις αυτή την εργασία).3. Τι σου ζητήθηκε να κάνεις; (Εξήγησε την εργασία με δικές σου λέξεις).4. Πιστεύεις ότι μπόρεσες να ανταποκριθείς στους στόχους της εργασίας; (Εμαθες αυτό που υποτίθεται ότι έπρεπε να μάθεις; Ναι/Όχι/Μπορεί).5. Τι έχεις μάθει από αυτή την εργασία; (Να είσαι συγκεκριμένος/η).6. Ποια είναι πιστεύεις τα κριτήρια της εργασίας; (Με βάση τα κοινά βασικά πρότυπα).7. Ποια κριτήρια-πρότυπα εφάρμοσες στην εργασία σου και ποια όχι; (Αντέγραψε και επικόλλησε τα κριτήρια μέσα στο πλαίσιο).8. Πώς ξέρεις αν εφάρμοσες ή όχι αυτά τα κριτήρια-πρότυπα στην εργασία σου; (Δώσε στοιχεία από την εργασία σου).9. Ποια κριτήρια-πρότυπα χρειάζεται να δουλέψεις παραπάνω; (Αντίγραψε και επικόλλησε τα κριτήρια μέσα στο πλαίσιο).10. Πώς ξέρεις ότι χρειάζεται να δουλέψεις παραπάνω ως προς αυτά τα κριτήρια-πρότυπα; (Δώσε στοιχεία από την εργασία σου).11. Σου δόθηκε αρκετή ώρα για να ολοκληρώσεις την εργασία σου; (Ναι/Όχι). |
|---|

12. Πήρες αρκετή βοήθεια για αυτή την εργασία; (Βοήθεια από κάποιον συμμαθητή/τρια, βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, από την ολομέλεια; Ναι/Όχι).
13. Εάν πιστεύεις ότι δεν πήρες αρκετή βοήθεια, ζήτησες για περισσότερη; (Εάν όχι, γιατί;).
14. Τι είδους βοήθεια είναι πιο χρήσιμη για σένα; (Βοήθεια από τον εκπαιδευτικό-μικρή ομάδα/βοήθεια από τον εκπαιδευτικό-έναν με έναν/Συμμαθητές/Περισσότερος χρόνος/Τροποποίηση/Παροχή οδηγιών και παραδειγμάτων/Εργασία σε ομάδες).
15. Συνολικά, πώς θα αξιολογούσες τον εαυτό σου σε αυτή την εργασία; (Βαθμολόγησε τον εαυτό σου και μετά συζήτησε τι θα έκανες διαφορετικά από ό,τι έκανες στο μέλλον).

Πηγή: Προσαρμογή από Sackstein (2015)

Άλλος τρόπος διαφοροποίησης της παραπάνω φόρμας είναι να δοθεί μια λίστα κριτηρίων για την εργασία ή το μάθημα και να ζητηθεί από τους μαθητές να ελέγξουν τα κριτήρια στα οποία ανταποκρίνονται και αυτά στα οποία χρειάζεται να δουλέψουν περισσότερο. Διαφορετικά οι μαθητές θα μπορούσαν να ερωτηθούν με συγκεκριμένες ερωτήσεις για τους μαθησιακούς στόχους και την εκπλήρωση αυτών. Η φόρμα μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές τάξεις ή επίπεδα ικανότητας. Οι απαντήσεις σε κάθε φόρμα θα πρέπει να αποτελούν τη βάση για συζήτηση από την ολομέλεια της τάξης στο τέλος κάθε μαθήματος πριν τα μέσα του εξαμήνου και στο τέλος του εξαμήνου. Ο λόγος της χρήσης της google φόρμας είναι ότι για κάθε είδους ερώτηση παρέχει τη δυνατότητα υπολογισμού και παρουσίασης των δεδομένων άμεσα ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει μια συνολική εικόνα της τάξης του και να λάβει γρήγορα αποφάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης (Sackstein, 2015).

Ακόμη, μια άλλη διαδικασία μέσω της οποίας μπορεί να διδαχθεί η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα εξής.

- μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να σημειώσουν το καλύτερο τμήμα εκείνο της εργασίας τους και να εξηγήσουν γιατί πιστεύουν ότι είναι το καλύτερο,
- να προσδιορίσουν σε ποια κριτήρια επιτυχίας έχουν ανταποκριθεί,
- να επισημάνουν την πρόταση και/ή το τμήμα της εργασίας τους με το οποίο είναι περισσότερο ευχαριστημένοι και να πουν το γιατί,
- να γράψουν μια ερώτηση που θα ήθελαν να απαντηθεί από τον εκπαιδευτικό στην ανατροφοδότηση,
- να γίνει ένα διάλειμμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να συζητήσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές ζητήματα που αφορούν στη μάθησή τους και,

• να γίνει η αρχή από τον εκπαιδευτικό με προτάσεις ή υποδείξεις ώστε οι μαθητές να μπου στην διαδικασία να σκεφτούν για τη μάθησή τους και να εντοπίσουν τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση (https://www.oregon.gov/ode/educator-resources/assessment/Documents/teaching_students_self-assessment.pdf).

2.22 Τρόποι εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης-Πρακτικές αυτοαξιολόγησης

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να γίνει στη σχολική τάξη με διάφορους τρόπους όπως είναι η χρήση του portfolio, της ρουμπρίκας αξιολόγησης και των ημερολογίων μάθησης που αναφέρονται και αναλύονται στην ενότητα με τίτλο «Αυθεντική (authentic evaluation), άμεση ή εναλλακτική αξιολόγηση». Επιπλέον, άλλες μορφές με τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση είναι αυτή της δομημένης φόρμας όπου ο μαθητής καταγράφει τη άποψή του αναφορικά με το πώς κρίνει την προσπάθειά του, το τι προβλήματα εντόπισε και τι τρόπους χρησιμοποίησε προκειμένου να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες κ.ά. και τα τεστ αυτοαξιολόγησης πολλά από τα οποία υπάρχουν και σε ηλεκτρονική μορφή έχοντας μεγάλη απήχηση στην εκπαιδευτική κοινότητα (MacBeath et al., 2004 όπ. αναφ. στο Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Οι λίστες ελέγχου μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αξιολογήσουν την εργασία τους, συνήθως πριν την υποβάλουν για βαθμολόγηση. Είναι σημαντικό να συνοδεύονται από πλούσιο διάλογο τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές αναφορικά με το γιατί τα θέματα που περιλαμβάνονται στη λίστα είναι σημαντικά και πώς μπορούν να τα βελτιώσουν (Harris & Brown, 2018). Οι λίστες ελέγχου θεωρούνται πιο εύκολες ως προς την κατασκευή και τη χρήση τους συγκριτικά με τις ρουμπρίκες και χρησιμοποιούνται όταν μια διαδικασία μπορεί να σπάσει σε περισσότερα στάδια ή μέρη και είναι ιδιαίτερα γρήγορες και χρήσιμες όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός κριτηρίων. Επιπλέον, με τα υποδείγματα/πρότυπα αυτοαξιολόγησης (Exemplars) οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τη δική τους δουλειά, ενώ η ηχογράφηση-βιντεοσκόπηση (Audio-Video Recordings) μπορούν να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία οπτικοακουστικών παραδειγμάτων ή για παροχή ή προβολή οδηγιών για τη χρήση της ρουμπρίκας ή της λίστας ελέγχου (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment.pdf>). Επιπρόσθετα, με την ηχογράφηση-βιντεοσκόπηση ο μαθητής μπορεί να αξιολογήσει οπτικά και ηχητικά δεδομένα με τον ίδιο να κάνει μία παρουσίαση ή να γράφει κάτι στον πίνακα ή να

διαβάζει (Αλέξανδρου, 2017). Για παράδειγμα, μπορεί να διαβάσει κάτι ο μαθητής, το οποίο ηχογραφείται και μετά να αναστοχαστεί πάνω στην αναγνωστική του ευχέρεια (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment.pdf>).

Ακόμη, από τους μαθητές μπορεί να ζητηθεί να αξιολογήσουν την ποιότητα της εργασίας τους με απλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης, χρησιμοποιώντας σύμβολα ή χειρονομίες. Ένα παράδειγμα είναι οι “traffic lights” (φωτεινοί σηματοδότες), που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να ελέγξουν αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει το υλικό που τους έχει διδαχθεί. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της φάσης του αναστοχασμού, όταν οι μαθητές αξιολογούν και αναστοχάζονται πάνω στην εργασία τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν το επίπεδο κατανόησης τους αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους. Το χρώμα που έχει ο φωτεινός σηματοδότης δείχνει το επίπεδο στο οποίο έχει επιτευχθεί ο στόχος. Το κόκκινο σημαίνει ότι οι μαθητές δεν έχουν καταλάβει ή ότι δεν έχει επιτευχθεί ο στόχος, το κίτρινο ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί εν μέρει καθώς οι μαθητές έχουν ακόμη απορίες, ενώ το πράσινο δείχνει πλήρη κατανόηση αυτού που έχει διδαχθεί ή επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Μια παραλλαγή των traffic lights είναι το Thumps-Up/ Thumps-Down, όπου οι μαθητές με μια απλή χειρονομία του χεριού δείχνουν αν κατάλαβαν το μάθημα ή αν έχει επιτευχθεί ο στόχος που αφορά σε μια ερώτηση. Άλλες απλές πρακτικές είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να υπογραμμίσουν για παράδειγμα με πράσινο χρώμα τα μέρη της εργασίας τους που θεωρούν ότι είναι πολύ καλά, με κίτρινο χρώμα εκείνα που είναι μέτρια και με κόκκινο αυτά που είναι λάθος και χρειάζονται βελτίωση. Εναλλακτικά μπορεί να τους ζητηθεί να επιλέξουν ή να χρωματίσουν (smiley face) φατσούλες (π.χ. χαρούμενη, ουδέτερη, λυπημένη). Ένα φανερό δυνατό σημείο αυτών των πρακτικών είναι ότι είναι απλές και μπορούν να εφαρμοστούν από αρχάριους στην αυτοαξιολόγηση. Πρακτικές όπως είναι οι traffic lights και το Thumps-Up/Thumps-Down μπορούν να δώσουν στον εκπαιδευτικό μια γρήγορη ανατροφοδότηση προκειμένου να αλλάξει τη διδασκαλία του όταν χρειάζεται. Παρόλα τα θετικά, υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα αυτών των πρακτικών όπως είναι μεταξύ άλλων το γεγονός ότι η δημόσια χρήση αυτών μπορεί να κάνει τους μαθητές να απαντούν χωρίς ειλικρίνεια επειδή για παράδειγμα δεν θέλουν να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι δεν κατάλαβαν και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητήσουν και να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές που είναι πιο προσωπικές. Προκύπτει επομένως η ανάγκη για τη δημιουργία ενός κλίματος εντός της τάξης

που ενθαρρύνει και επιβραβεύει την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό. Ακόμη, αυτές οι απλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης απλά απαιτούν από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους ότι κατάλαβαν, αλλά η άποψη αυτή μπορεί να είναι λάθος στην περίπτωση που οι μαθητές χρησιμοποιούν λάθος κριτήρια ως βάση για την αυτοαξιολόγησή τους. Επομένως, είναι πολύ χρήσιμο για την αυτορρύθμιση και τη μάθηση οι μαθητές να έχουν μια σαφή εικόνα για το τι θα πρέπει να μάθουν ή να είναι ικανοί να κάνουν, προκειμένου να αξιολογήσουν εάν έχουν ή δεν έχουν, μάθει επιτυχώς ή ολοκληρώσει την εργασία τους (Harris & Brown, 2018).

Επιπλέον, άλλοι τρόποι με τους οποίους μπορούν οι μαθητές να εμπλακούν στην αυτοαξιολόγηση είναι η SWOT Analysis όπου τα δυνατά σημεία είναι αυτά που έχει καταλάβει και κατανοήσει ο μαθητής, οι αδυναμίες είναι τα σημεία που δεν έχουν κατανοηθεί καλά, οι ευκαιρίες είναι οι περιοχές βελτίωσης και οι απειλές τα εμπόδια στη μάθηση. Η σκάλα ανατροφοδότησης (Feedback Ladder) όπου οι μαθητές ακολουθούν μια διαδικασία κατά την οποία στο πρώτο βήμα διαβάζουν/ακούν/ρωτάνε, στο δεύτερο εντοπίζονται τα δυνατά τους σημεία, στο τρίτο βήμα υπογραμμίζονται οι περιοχές εκείνες στις οποίες χρειάζεται να δουλέψουν παραπάνω και στο τέταρτο προτείνονται βελτιώσεις (https://www.oregon.gov/ode/educator-resources/assessment/Documents/teaching_students_self-assessment.pdf).

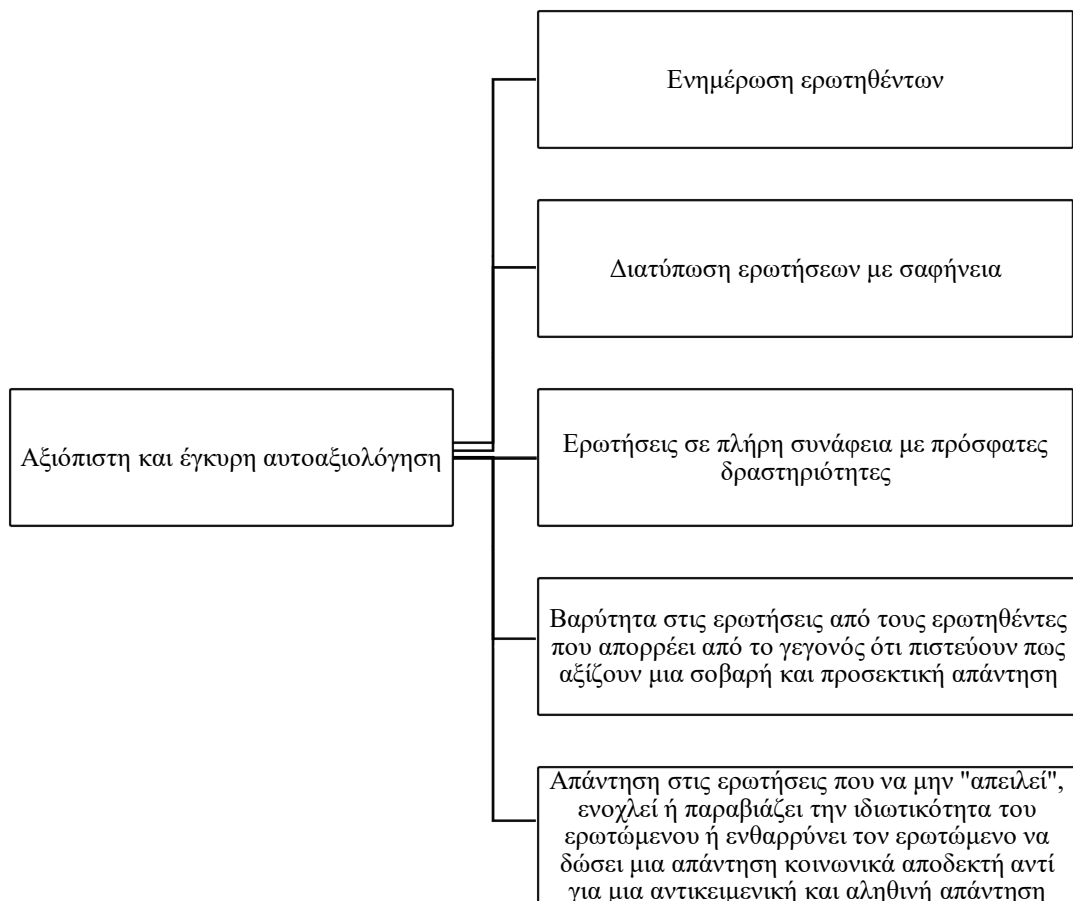
Επίσης, υπάρχουν στην αγορά διάφορα template αυτοαξιολόγησης, όπως είναι το «Two Stars and a Wish», που είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και το οποίο συνήθως εφαρμόζεται στη φάση του αναστοχασμού για να βοηθήσει τους μαθητές να αξιολογήσουν την εργασία τους. Στο συγκεκριμένο template, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν δύο θετικές όψεις της εργασίας τους και στη συνέχεια να κάνουν μια ευχή, που αφορά στο τι θέλουν να βελτιώσουν την επόμενη φορά. Το δυνατό σημείο αυτής της πρακτικής είναι ότι ζητάει από τους μαθητές να προσδιορίσουν μια περιοχή για βελτίωση παρέχοντας το επόμενο βήμα μάθησης, αλλά όμως δεν απαιτεί από τους μαθητές να δικαιολογήσουν τις αποφάσεις τους κάτι που θεωρείται απαραίτητο καθώς όπως σημειώνεται στη βιβλιογραφία που αφορά στην αυτορρύθμιση, η διαδικασία της αιτιολόγησης αποτελεί τη φάση κατά την οποία ενεργοποιούνται οι μεταγνωστικές διαδικασίες. Ακόμη, ενδέχεται η ευχή να αφορά κάτι που οι μαθητές ήδη μπορούν να κάνουν και επομένως, η ευχή να μην αντιπροσωπεύει έναν έγκυρο στόχο (Harris & Brown, 2018).

Τέλος, μια άλλη πρακτική αυτοαξιολόγησης είναι τα σενάρια, τα οποία είναι συγκεκριμένες ερωτήσεις δομημένες σε βήματα που δείχνουν πώς ένα ειδικός θα προσέγγιζε μια σύνθετη εργασία από την αρχή μέχρι το τέλος (Panadero et al., 2016a). Έχουν σχεδιαστεί για να αναλύουν τη διαδικασία που ακολουθείται καθ' όλη τη διάρκεια μιας εργασίας, αν και μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση του τελικού αποτελέσματος. Στην τελευταία όμως περίπτωση, οι μαθητές επικεντρώνονται στην επίδοση και επομένως τα σενάρια μπορούν να χάσουν μέρος της παιδαγωγικής τους χρησιμότητας (Panadero et al., 2012). Ένα δυνατό σημείο της συγκεκριμένης πρακτικής είναι ότι επιτρέπει τους μαθητές να αναστοχάζονται πάνω στη μάθησή τους και όχι στο βαθμό, ενώ τους βοηθάει να δουλεύουν σε σύνθετες εργασίες και τους ενθαρρύνει να αναστοχάζονται και να δικαιολογούν τις αποφάσεις τους κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης της εργασίας. Η διαδικασία του αναστοχασμού στην περίπτωση των σεναρίων είναι πιο αφηρημένη και δύσκολη για πολλούς μαθητές. Είναι ενδεχομένως δύσκολο να μπορέσει κάποιος μαθητής να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε σύνθετες ερωτήσεις και διαδικασίες που ένας ειδικός θα εφάρμοζε σε μια εργασία ειδικά όταν αυτός ο μαθητής είναι αρχάριος. Επομένως, είναι δύσκολο αυτή η πρακτική να ταιριάζει σε πολύ νέους μαθητές εκτός και αν το σενάριο και το περιεχόμενο που αξιολογείται είναι αρκετά απλά (Harris & Brown, 2018).

2.23 Ακρίβεια αυτοαξιολόγησης- Εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτοαξιολόγησης

Ο στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι να περιγράψει με όσο περισσότερη ακρίβεια γίνεται χρησιμοποιώντας κριτήρια και πρότυπα, την ποιότητα μιας εργασίας. Υπάρχουν κάποια σημεία που χρειάζονται προσοχή καθώς η χρήση από ένα μαθητή ενός ακατάλληλου κριτηρίου στην αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες και ανακριβείς αντιλήψεις για τις ικανότητές του. Επιπλέον, μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορεί να αξιολογούν διαφορετικές πτυχές της εργασίας. Συγκεκριμένα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως αξιολογείται περισσότερο η παρουσίαση, το καθαρό γράψιμο και η έκταση μιας γραπτής εργασίας παρά το περιεχόμενο, οι ιδέες, η οργάνωση και η δημιουργικότητα ακόμη και αν τα τελευταία αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών. Εάν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν στα κριτήρια ή στα πρότυπα της ποιότητας τότε και οι μαθητές προσαρμόζουν τις αξιολογήσεις τους σε αυτά στα οποία δίνουν προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί. Παρομοίως οι μαθητές μπορεί να αξιολογούν την εργασία τους με ακατάλληλα κριτήρια όπως είναι η προσπάθεια ή ο χρόνος

που δαπανήθηκε σε μια εργασία. Γενικά, μέσα στην τάξη, θα πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση μεταξύ των αξιολογήσεων των μαθητών και των προσδοκιών του προγράμματος σπουδών, πράγμα που σημαίνει ότι απαιτείται κάποιο επίπεδο παρακολούθησης για να διασφαλιστεί ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών βασίζονται στα κριτήρια που ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών. Μόλις δημιουργηθούν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασταυρώσουν τις αυτοαξιολογήσεις και να δώσουν στους μαθητές ανατροφοδότηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο έχουν εφαρμόσει τα κριτήρια στη δική τους εργασία (Harris & Brown, 2018). Στη βιβλιογραφία σημειώνονται κάποιες προϋποθέσεις για αξιόπιστη και έγκυρη αυτοαξιολόγηση (Demore, 2017) και οι οποίες παρουσιάζονται στο σχήμα 2.14.



Σχήμα 2.14 Προϋποθέσεις για αξιόπιστη και έγκυρη αυτοαξιολόγηση

2.24 Λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης. Όπως σημειώνεται από τους Harris και Brown (2018), όταν η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν

καλύτερα και εις βάθος το περιεχόμενο και τις δεξιότητες τότε αυτή χρησιμοποιείται για παιδαγωγικούς λόγους. Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μεταγνωστικούς λόγους και συγκεκριμένα για τη βελτίωση των μεταγνωστικών διαδικασιών (π.χ. ικανότητα αυτοαξιολόγησης, δημιουργία ανατροφοδότησης) και να διδάξει τους μαθητές να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους. Επιπλέον, υπάρχουν και υλικότεχνικοί λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης, που αφορούν κυρίως στο πώς η αυτοαξιολόγηση μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να λάβουν ταχύτερα ανατροφοδότηση και να μειωθεί ο φόρτος εργασίας του εκπαιδευτικού που συνδέεται με τη βαθμολογία. Ακόμη, υπάρχουν συναισθηματικοί λόγοι όπως είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση για να βοηθήσουν τους μαθητές να πάρουν τον έλεγχο της μάθησής τους, να αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, να αναπτύξουν μια πιο θετική νοοτροπία προς τις εξετάσεις και τις αξιολογήσεις γενικά, βοηθώντας τους να καταλάβουν καλύτερα πώς παράγονται αυτά τα αποτελέσματα. Οι πρακτικές αυτοαξιολόγησης μπορούν να εφαρμοστούν για διάφορους λόγους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκεφτούν προσεκτικά τον κύριο λόγο που χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση σε κάθε περίπτωση. Είναι για να εξοικονομήσει χρόνο και να επιταχύνει τη διαδικασία της ανατροφοδότησης; Είναι για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να αυτορρυθμίζονται; Είναι για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν άριστα το περιεχόμενο ενός μαθήματος; Ή μήπως για τους παρακινήσει και να τους ενδυναμώσει; Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια χρονική περίοδο, για οποιονδήποτε συνδυασμό αυτών των σκοπών αλλά θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι ή ο κύριος σκοπός για κάθε εφαρμογή της, έτσι ώστε να εναρμονιστούν οι ισχύουσες πρακτικές με αυτούς τους στόχους (Harris & Brown, 2018).

2.25 Πλεονεκτήματα αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015; Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017) και είναι ιδιαίτερα επωφελής για τους μαθητές που δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης. Επιπρόσθετα, προωθεί την αυτοπεποίθηση του μαθητή, τον βοηθάει να ανακαλύπτει τα κενά, τα σφάλματα, τις ελλείψεις στη μάθησή του και να εντοπίζει τις αιτίες που οφείλεται η τυχόν χαμηλή απόδοσή του έτσι ώστε ο ίδιος ο μαθητής να γίνεται πιο ενεργός και υπεύθυνος, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και το σημαντικότερο από όλα είναι ότι μέσα

από την αυτοαξιολόγηση ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μέρος της ζωής του ανθρώπου (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Μειώνει το φόβο που προκαλείται από την πίεση να πετύχει υψηλές επιδόσεις, καλλιεργεί την ετοιμότητα, συμβάλλει στην ωριμότητα όχι μόνο τη μαθησιακή αλλά και την κοινωνική, και επιπλέον βοηθάει τον μαθητή να αναπτύξει την ικανότητα γνωστικού ελέγχου (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017). Ακόμη, ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στη μαθησιακή τους πρόοδο και επίδοση και η αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με την ετεροαξιολόγηση δεν έχει την πίεση της αξιολόγησης του άλλου καθώς στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής αξιολογεί μόνο τον εαυτό του (Chan, 2010). Επιπλέον, όπως σημειώνει η Taras (2010), οι θεωρίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης υποστηρίζουν την υποχρεωτική χρήση της αυτοαξιολόγησης καθώς ενισχύει τη μάθηση και αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές για αποτελεσματική μάθηση, για μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη και για τη δια βίου μάθηση. Συγκεκριμένα, ο Wride (2017) υπογραμμίζει ότι προετοιμάζει τους μαθητές για τη δια βίου μάθηση, μέσα από συζητήσεις για τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους (συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητά τους να αξιολογούν) και όχι μόνο για τη γνώση. Πράγματι, η κατάλληλα οργανωμένη αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές βελτιώσεις στην επίδοση και στη μάθηση (Nicol & Macfarlane, 2006), συμπεριλαμβανομένης της δια βίου μάθησης και της βαθιάς μάθησης. Επιπρόσθετα, προετοιμάζει τους μαθητές για το ρόλο συμμετοχής τους σε μια δημοκρατική κοινωνία, κάνει τους μαθητές να νιώθουν ότι έχουν κάποιο έλεγχο στην αξιολόγησή τους, αναπτύσσει την αυτονομία, τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τη μεταγνωστική εμπλοκή, προωθεί την ενεργή εμπλοκή στη μάθηση, ενισχύει την προσωπική ή πνευματική ανάπτυξη ή τις κοινωνικές δεξιότητες, εξαλείφει το άγχος των μαθητών και αποσαφηνίζει τη διαδικασία βαθμολόγησης, ωφελεί τους εκπαιδευτικούς, προωθεί την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου και αυξάνει την ποιότητα και τη στοχαστικότητα στις εργασίες (Leach, 2012).

2.26 Μειονεκτήματα ή εμπόδια στην αυτοαξιολόγηση

Στην αυτοαξιολόγηση υπάρχει η τάση να βλέπει κανείς μόνο τα καλά πράγματα, δηλαδή η λανθασμένη αυτοεικόνα ή η έλλειψη ειλικρίνειας που μπορεί να έχουν τα άτομα τα οποία

αξιολογούν τον εαυτό τους εμποδίζει την ορθή εφαρμογή της καθώς η απουσία αυτοκριτικής μπορεί να είναι καθοριστική για την έκβαση της διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία είναι υποκειμενική κάποιες φορές (Chan, 2010; Rivas & Arrufat, 2016). Στα μειονεκτήματα επομένως της αυτοαξιολόγησης συμπεριλαμβάνεται η μη σαφής αυτοαντίληψη που μπορεί οι μαθητές να έχουν για τον εαυτό τους και η τάση επομένως που έχουν να αλλάζουν ή να ωραιοποιούν τα αντικειμενικά στοιχεία. Αυτό όμως αποτελεί κάτι το οποίο δύναται να βελτιωθεί μέσα από την εξάσκηση και την πρακτική των μαθητών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017).

Επιπρόσθετα, έχει σημειωθεί ότι κάποιοι μαθητές είναι απρόθυμοι να αυτοαξιολογηθούν, αισθάνονται ότι δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα, την αυτοπεποίθηση ή την ικανότητα που απαιτείται για να αξιολογήσουν την εργασία τους και έτσι προτιμούν και περιμένουν να αξιολογηθούν από τους ειδικούς καθώς το βλέπουν ως ευθύνη αποκλειστικά του εκπαιδευτικού, φοβούνται να μην κάνουν λάθη ή είναι πολύ αυστηροί με τον εαυτό τους και δεν νιώθουν άνετα να έχουν οι ίδιοι την ευθύνη της αξιολόγησής τους. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές δεν βρίσκουν αρεστή τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και δεν βλέπουν όφελος από τη διαδικασία της (Leach, 2012).

Ένα άλλο αποθαρρυντικό στοιχείο για την εφαρμογή της είναι ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να απαιτεί χρόνο για τους μαθητές (Chan, 2010), καθώς εκπαιδευτικοί και γονείς βρίσκουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης χρονοβόρα και υπάρχει ανάγκη παροχής σημαντικής βοήθειας (σκαλωσιάς) ειδικά στις πολύ μικρές τάξεις. Ακόμη, η βαθμολόγηση συνδέεται συχνά με την αυτοαξιολόγηση και επομένως και στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται ότι υπάρχει κατάταξη των μαθητών (Bingham et al., 2010). Επιπρόσθετα, όταν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τα κριτήρια αξιολόγησης, αυτό δυσκολεύει την αποτελεσματική εφαρμογή της (Chan, 2010), ενώ για κάποιους μαθητές υπάρχουν και πολιτισμικά ζητήματα τα οποία επιδρούν στην αυτοαξιολόγηση όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι το να δώσουν στους εαυτούς τους έναν καλό βαθμό, δεν το θεωρούν σωστό ή το εκλαμβάνουν ως καυχησιολογία.

Ακόμη, στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι αξιολογήσεις όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, ενώ προωθούν τη μάθηση των εκπαιδευομένων δεν παρέχουν πληροφορίες

προκειμένου να παρθούν αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει την εσωτερίκευση της λογοδοσίας και μπορεί να συνδεθεί με τις έννοιες της επιτήρησης και του κοινωνικού ελέγχου. Επίσης, οι μαθητές αποφεύγουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με τη δικαιολογία ότι έχουν αρκετά να σκεφτούν και τέλος, στο ερώτημα του ποιος είναι ο εαυτός της αυτοαξιολόγησης, περικλείεται ένα μέρος της αυτοαξιολόγησης και ένα άλλο μέρος περικλείει τις ενέργειες του εαυτού και τα αποτελέσματα και έτσι αναδύονται μερικές βαθυστόχαστες ερωτήσεις για τη φύση του εαυτού, της αυτεπίγνωσης και του αυτοελέγχου (Leach, 2012).

Στις επιπλέον προκλήσεις της αυτοαξιολόγησης, συμπεριλαμβάνεται το γεγονός ότι όταν οι πρακτικές της αυτοαξιολόγησης είναι επαναλαμβανόμενες όπως για παράδειγμα αν οι μαθητές συμπληρώνουν συχνά μακροσκελείς φόρμες αυτοαξιολόγησης μπορεί να αρχίσουν να τις βρίσκουν βαρετές. Ακόμη, μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στο βαθμό μπορεί να δουν την αυτοαξιολόγηση ως μια άσκοπη διαδικασία εάν δε συμβάλλει στην τελική ή τη συνολική βαθμολογία. Από την άλλη εάν συμβάλλει, τότε μπορεί οι αυτοαξιολογήσεις να μην είναι ρεαλιστικές, αλλά «παραφουσκωμένες». Επιπλέον, υπάρχουν μαθητές που μπορεί να είναι λιγότεροι πρόθυμοι να εντοπίσουν λάθη στην εργασία τους, επειδή νιώθουν ότι αυτό μπορεί να πληγώσει το «εγώ» τους. Όμως, εκτός από αυτές τις προκλήσεις, η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να αντιμετωπίσει και άλλες που αφορούν στον διαχωρισμό του εαυτού του μαθητή (του εγώ του, της αυτοαξίας του) από την εργασία του. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υπενθυμίζουν στους μαθητές ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δεν στοχεύει στην αξιολόγηση του εαυτού τους ως άτομα, αλλά στην ποιότητα της εργασίας τους ή στην ικανότητά τους να κάνουν μια εργασία. Κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης, εάν οι μαθητές δουν την εργασία τους ως προέκταση του εαυτού τους τότε οι αυτοαξιολογήσεις καταλήγουν να γίνουν μια εργασία αξιολόγησης του εαυτού τους ως άτομα και όχι αξιολόγηση ενός μέρους μιας εργασίας. Συνεπώς, θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι μαθητές ώστε να ξεχωρίσουν την αξιολόγηση της ποιότητας της εργασίας τους από οποιαδήποτε αξιολόγηση του εαυτού τους και κυρίως οι αδύναμοι μαθητές και οι αρχάριοι θα πρέπει να παροτρύνονται ώστε να εντοπίσουν τα αδύναμα σημεία της εργασίας τους και να αναγνωρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση αφορά στην εργασία τους και όχι στον εαυτό τους. Ακόμη, οι αυτοαξιολογήσεις μπορεί να διαστρεβλώνονται εξαιτίας πολιτισμικών ή προσωπικών χαρακτηριστικών. Συγκεκριμένα, στις δυτικές κοινωνίες, οι άνθρωποι είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξοι για τους εαυτούς τους και τις ικανότητές τους, ενώ η αισιόδοξη αυτοαξιολόγηση συνδέεται με λιγότερο άγχος, κατάθλιψη και μεγαλύτερη ευτυχία. Παρόλα αυτά, αυτή η αισιόδοξία δεν αφορά όλους εντός της δυτικής

κοινωνίας καθώς τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να υποτιμούν την ποιότητα της εργασίας τους. Με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, σε κοινωνίες όπως είναι η Ανατολική Ασία, η περιγραφή ενός ατόμου πάνω από το μέσο όρο δεν είναι σύνηθες, καθώς υπάρχει έμφαση κυρίως στη μετριοφροσύνη και τη σεμνότητα, ενώ σε άλλες κοινωνίες όπως είναι οι δυτικές το να είναι κάποιος εξαιρετικά θετικός για τον εαυτό του λαμβάνεται υπόψη ως φυσιολογικό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πολιτισμικές τάξεις θα πρέπει να είναι ενήμεροι για το πώς οι διαφορετικές πολιτισμικές αξίες μπορούν να επηρεάσουν την αυτοαξιολόγηση χωρίς όμως να βασίζονται ευρέως σε στερεότυπα που αφορούν στο φύλο ή τον πολιτισμό (Harris & Brown, 2018). Στη συνέχεια στον πίνακα 2.11 συνοψίζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή που αναλύθηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες.

Πίνακας 2.11 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Πλεονεκτήματα αυτοαξιολόγησης	Μειονεκτήματα αυτοαξιολόγησης και εμπόδια
<ul style="list-style-type: none"> -Καλλιέργεια αυτοεκτίμησης. -Προώθηση αυτοπεποίθησης. - Βοηθάει τον μαθητή να ανακαλύπτει τα κενά, τα σφάλματα, τις ελλείψεις στη μάθησή του και να εντοπίζει τις αιτίες που οφείλονται η τυχόν χαμηλή απόδοσή του. -Μαθητής πιο ενεργός και υπεύθυνος. -Ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών. -Συνειδητοποίηση ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μέρος της ζωής του ανθρώπου. -Μειώνει τον φόβο που προκαλείται από την πίεση για υψηλές επιδόσεις. -Καλλιεργεί την ετοιμότητα. -Συμβάλλει στην ωριμότητα, μαθησιακή και κοινωνική του μαθητή. -Αναπτύσσει την ικανότητα γνωστικού ελέγχου. -Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στη μαθησιακή τους πρόοδο και επίδοση. -Σε σύγκριση με την ετεροαξιολόγηση δεν έχει την πίεση της αξιολόγησης των άλλων. -Σημαντικές βελτιώσεις στην επίδοση και τη μάθηση συμπεριλαμβανομένης της δια βίου μάθησης και της βαθιάς μάθησης. -Προετοιμάζει τους μαθητές για τον ρόλο συμμετοχής τους σε μια δημοκρατική κοινωνία. -Οι μαθητές νιώθουν ότι έχουν κάποιο έλεγχο στην αξιολόγησή τους. -Αναπτύσσει την αυτονομία. -Αναπτύσσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τη μεταγνωστική εμπλοκή. 	<ul style="list-style-type: none"> -Μη σαφής αυτοαντίληψη που μπορεί οι μαθητές να έχουν για τον εαυτό τους (κάτι το οποίο δύναται να βελτιωθεί μέσα από την εξάσκηση και την πρακτική των μαθητών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης). -Η τάση που έχουν οι μαθητές να αλλάζουν ή να ωραιοποιούν τα αντικειμενικά στοιχεία. -Απροθυμία ορισμένων μαθητών για αυτοαξιολόγηση, διότι αισθάνονται ότι δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα, την αυτοπεποίθηση ή την ικανότητα που απαιτείται για να αξιολογήσουν την εργασία τους. -Οι μαθητές προτιμούν και περιμένουν να αξιολογηθούν από τους ειδικούς και το βλέπουν ως ευθύνη του εκπαιδευτικού, φοβούνται μην κάνουν λάθη ή είναι πολύ αυστηροί με τον εαυτό τους και δεν νιώθουν άνετα να έχουν την ευθύνη της αξιολόγησης τους. - Δεν βρίσκουν αρεστή τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. - Δεν βλέπουν όφελος από τη διαδικασία της. -Μπορεί να απαιτεί χρόνο για τους μαθητές και παροχή σημαντικής βοήθειας ειδικά στις πολύ μικρές τάξεις. -Συχνή σύνδεση της βαθμολόγησης με την αυτοαξιολόγηση. - Μη εξοικείωση μαθητών με τα κριτήρια αξιολόγησης. -Πολιτισμικά ζητήματα επιδρούν στην αυτοαξιολόγηση. - Αξιολογήσεις όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση ενώ προωθούν τη μάθηση των εκπαιδευομένων δεν παρέχουν πληροφορίες προκειμένου να παρθούν αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία. -Η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει την εσωτερικήευση της λογοδοσίας και μπορεί να συνδεθεί με τις έννοιες της επιτήρησης και του κοινωνικού ελέγχου. -Οι μαθητές αποφεύγουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με τη δικαιολογία ότι έχουν αρκετά να σκεφτούν

<p>-Προωθεί την ενεργή εμπλοκή στη μάθηση. -Ενισχύει την προσωπική ή πνευματική ανάπτυξη ή τις κοινωνικές δεξιότητες. -Εξαλείφει το άγχος των μαθητών και αποσαφηνίζει τη διαδικασία βαθμολόγησης. -Ωφελεί τους εκπαιδευτικούς. -Προωθεί την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου. -Αυξάνει την ποιότητα και τη στοχαστικότητα στις εργασίες -Ενισχύει τη μάθηση. -Αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές για αποτελεσματική μάθηση και για μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη και για τη δια βίου μάθηση.</p>	<p>- Στο ερώτημα του ποιος είναι ο εαυτός της αυτοαξιολόγησης, περικλείεται ένα μέρος της αυτοαξιολόγησης και ένα άλλο μέρος περικλείει τις ενέργειες του εαυτού και τα αποτελέσματα και έτσι αναδύονται μερικές βαθυστόχαστες ερωτήσεις για τη φύση του εαυτού, της αυτεπίγνωσης και του αυτοελέγχου. - Όταν οι πρακτικές της αυτοαξιολόγησης είναι επαναλαμβανόμενες οι μαθητές μπορεί να αρχίσουν να τις βρίσκουν βαρετές. - Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στο βαθμό μπορεί να δουν την αυτοαξιολόγηση ως μια άσκοπη διαδικασία εάν δε συμβάλλει στην τελική ή συνολική βαθμολογία. -Υπάρχουν μαθητές που μπορεί να είναι λιγότεροι πρόθυμοι να εντοπίσουν λάθη στην εργασία τους, επειδή νιώθουν ότι αυτό μπορεί να πληγώσει το «εγώ» τους. - Η αντίληψη των μαθητών ότι η αυτοαξιολόγηση σχετίζεται με την αξιολόγηση του εαυτού, της αυτοαξίας (λανθασμένη αντίληψη του σκοπού της αυτοαξιολόγησης). -Οι αυτοαξιολογήσεις μπορεί να διαστρεβλώνονται εξαιτίας πολιτισμικών ή προσωπικών χαρακτηριστικών.</p>
--	--

2.27 Προκλήσεις στην αυτοαξιολόγηση: Εκπαιδευτικοί

Αν και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικά, το ιδανικό θα ήταν ένα ολόκληρο σχολείο να δεσμευτεί να χρησιμοποιήσει την αυτοαξιολόγηση για να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν στη μάθηση και να αναπτύξουν αυτορρύθμιση. Σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό τι επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσω της αυτοαξιολόγησης και οι εκπαιδευτικοί να καταλάβουν τη θεωρία που υποστηρίζει αυτές τις πρακτικές και να δεσμευτούν ότι θα διδάξουν την αυτοαξιολόγηση ως μια δεξιότητα μάθησης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν την ελευθερία να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση με τρόπους που είναι πιο αποτελεσματικοί για την τάξη τους με βάση τα διδακτικά στυλ και την κατάσταση των σχέσεων που επικρατούν εντός της τάξης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν πρόσβαση σε υλικό που θα τους βοηθήσει να καταλάβουν και να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση ή να έρχονται σε επαφή με άτομα που γνωρίζουν το αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης προκειμένου να λάβουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση (Harris & Brown, 2018).

Εξίσου σημαντικό είναι στο χώρο του σχολείου να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανησυχίες εκείνων των εκπαιδευτικών που προωθούν την αυτοαξιολόγηση και να υπάρχει διάθεση και θέληση για συζήτηση σχετικά με ενδεχόμενα προβλήματα ή εμπόδια που αυτοί μπορεί να αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί υπάρχει περίπτωση να φοβούνται το γεγονός ότι το να μοιράζονται την έλεγχο της αξιολόγησης με τους μαθητές θα ρίξει το επίπεδο και θα επιβραβεύονται οι μαθητές που “παραφουσκώνουν» τις αξιολογήσεις τους. Αυτό μπορεί να αποφευχθεί εάν οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέψουν οι αυτοαξιολογήσεις να μετρήσουν στην τελική βαθμολογία. Άλλες ανησυχίες που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τις αντιδράσεις των γονέων, την ικανότητά τους να διαχειριστούν ενδεχόμενες προκλήσεις που αφορούν το ζήτημα της μη ιδιωτικότητας της αυτοαξιολόγησης και της προστασίας του «εγώ» του μαθητή. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αμφιβάλλουν για την ικανότητα των μαθητών τους ή τη θέλησή τους να σκέφτονται με κριτικό τρόπο για την εργασία τους. Στην περίπτωση αυτή είναι πολύ σημαντικό να ακούγονται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και να λαμβάνονται υπόψη θεωρίες που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών (Harris & Brown, 2018).

2.28 Τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων στην αυτοαξιολόγηση

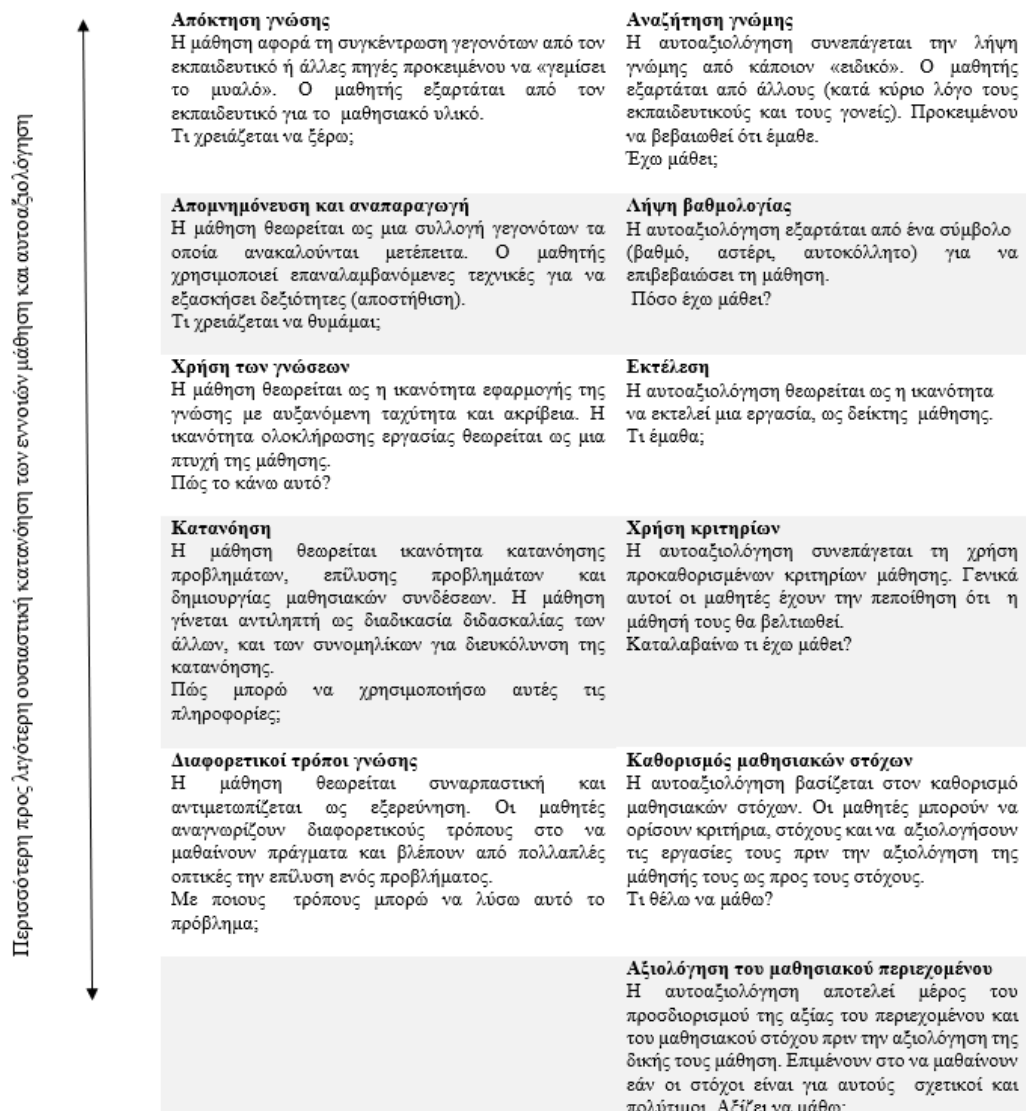
Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να πείσουν τους μαθητές ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια πολύτιμη δεξιότητα που αξίζει να αναπτύξουν και να δουλέψουν ώστε να μειώσουν τους φόβους τους ή τις τυχόν ανησυχίες που μπορεί να έχουν γύρω από αυτήν. Παρά το γεγονός ότι οι μικροί μαθητές δε χρειάζεται να καταλάβουν τα θεωρητικά μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, μπορούν να διδαχθούν βασικές αρχές αυτορρύθμισης, καθώς μπορούν να σκεφτούν για την κυκλική διαδικασία της αυτορρύθμισης και όσο πιο πολύ μιλάνε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για την αυτορρύθμιση στο πλαίσιο της μάθησης τόσο περισσότερες οι ευκαιρίες ώστε να επιτευχθεί η αυτορρύθμιση. Πριν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τις ανησυχίες που μπορεί να έχουν οι μαθητές, τότε είναι αναγκαίο να πάρουν κάποια μέτρα πριν οι μαθητές εμπλακούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές μέσω συζητήσεων στην ολομέλεια για ενδεχόμενα προβλήματα και τρόπους αντιμετώπισης, ενώ αν οι μαθητές δε θέλουν να εκφράσουν δημόσια την άποψη τους, μια εναλλακτική προσέγγιση συλλογής των απόψεών τους είναι η χρήση του ανώνυμου κουτιού προτάσεων. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για το πώς οι μαθητές νιώθουν για την αυτοαξιολόγηση

μπορούν απλά να τους ρωτήσουν. Για τη συλλογή των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις τεχνικές αξιολόγησης υπάρχουν δύο ενδιαφέρουσες μέθοδοι. Η μία είναι ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση και η δεύτερη είναι η καταγραφή των απόψεων των μαθητών για την αξιολόγηση μέσω της ζωγραφικής, δηλαδή οι μαθητές να ζωγραφίσουν το πώς νιώθουν και καταλαβαίνουν την αξιολόγηση. Αυτές οι τεχνικές όπως και η συζήτηση (δια μέσου συνεντεύξεων, συζητήσεων εντός της τάξης, ή ομάδων εστίασης), μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να λάβουν την απαραίτητη πληροφόρηση για το ποια βήματα θα πρέπει να ακολουθήσουν ώστε να κάνουν τους μαθητές τους να εκτιμήσουν τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης στην τάξη (Harris & Brown, 2018).

2.29 Προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις μαθητών για την αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Harris και Brown (2018), οι μαθητές θα πρέπει να ξεκινούν πρώτα με τις απλές εκδοχές της αυτοαξιολόγησης όπως για παράδειγμα είναι η βαθμολόγηση ενός κουίζ χρησιμοποιώντας ένα απαντητικό φύλο ή η χρήση μιας ρουμπρίκας που εστιάζει σε λίγες αντικειμενικές ποιότητες μιας εργασίας και στη συνέχεια να μετακινούνται σε πιο σύνθετους και αφηρημένους τύπους αυτοαξιολόγησης όπως είναι η χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας μιας ιδέας σε μια γραπτή εργασία. Οι πιο μικροί μαθητές μπορεί να μην είναι έτοιμοι γνωστικά ώστε να συμμετέχουν σε σύνθετες μορφές αυτοαξιολόγησης, όπως είναι για παράδειγμα το να προσπαθήσουν να σχηματίσουν μια ολιστική αξιολόγηση λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογήσεις πολλαπλών κριτηρίων. Επιπρόσθετα, οι νεότεροι και οι αδύναμοι μαθητές έχουν την τάση να είναι υπερβολικά αισιόδοξοι όταν αξιολογούν την εργασία τους και επομένως, θα πρέπει να τους δίνονται στην αρχή περισσότερες ευκαιρίες για ανατροφοδότηση ως προς την ακρίβεια των αυτοαξιολογικών τους ισχυρισμών. Ακόμη, υπάρχουν μαθητές που αμφιβάλουν για την ικανότητά τους ως αξιολογητές ειδικά στην αρχή, ενώ άλλοι αρνούνται να δεχτούν την αυτοαξιολόγηση ως μέρος του ρόλου τους καθώς φοβούνται ότι θα έχουν λιγότερη πρόσβαση στην ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, κάποιιοι μπορεί να πιστεύουν ότι για την εργασία τους μετράει μόνο η γνώμη του εκπαιδευτικού ή υποτιμούν την αυτοαξιολόγηση, επειδή δεν μετράει στη βαθμολογία ή επειδή πιστεύουν ότι δεν υπάρχει λόγος να την εφαρμόζουν. Επιπρόσθετα, κάποιιοι μπορεί να ανησυχούν ότι οι συμμαθητές τους μπορεί να μην είναι ειλικρινείς με την αξιολόγησή και να «κλέβουν». Στη συνέχεια, στο σχήμα 2.15 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις

των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μαθητών ηλικίας 7 και 8 ετών για την αυτοαξιολόγηση και τη μάθηση.



Σχήμα 2.15 Αντιλήψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 7 και 8 ετών) για την αυτοαξιολόγηση και τη μάθηση

Πηγή: Προσαρμογή από Bourke (2016)

2.30 Μάθηση

Η μάθηση σύμφωνα με τους μιχεβιοριστές είναι η μόνιμη αλλαγή που επέρχεται στη συμπεριφορά ενός ατόμου λόγω εμπειριών ή άσκησης, ενώ για τους γνωστικούς ψυχολόγους η αλλαγή αυτή στη συμπεριφορά οφείλεται στο ότι οι εσωτερικές παραστάσεις υφίστανται μετασχηματισμούς που χαρακτηρίζονται από μονιμότητα και αποτελεσματικότητα (Ματσαγγούρας, 2011). Επιπρόσθετα, είναι μια προσωπική δια βίου διαδικασία καθώς το κάθε άτομο έχει τους δικούς του ρυθμούς με τους οποίους μαθαίνει, ξεχωριστές εμπειρίες και εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες. Απαραίτητοι παράγοντες για τη μάθηση αποτελούν το ερέθισμα, το υποκείμενο και τέλος, η αντίδραση. Το ερέθισμα είτε εσωτερικά, είτε εξωτερικά υποκινούμενο είναι εκείνο το οποίο προκαλεί την εγκεφαλική λειτουργία και κάνει το υποκείμενο να αντιδράσει. Έτσι με τον τρόπο αυτό συντελείται η διαδικασία της μάθησης (Καφετζοπούλου, 2015).

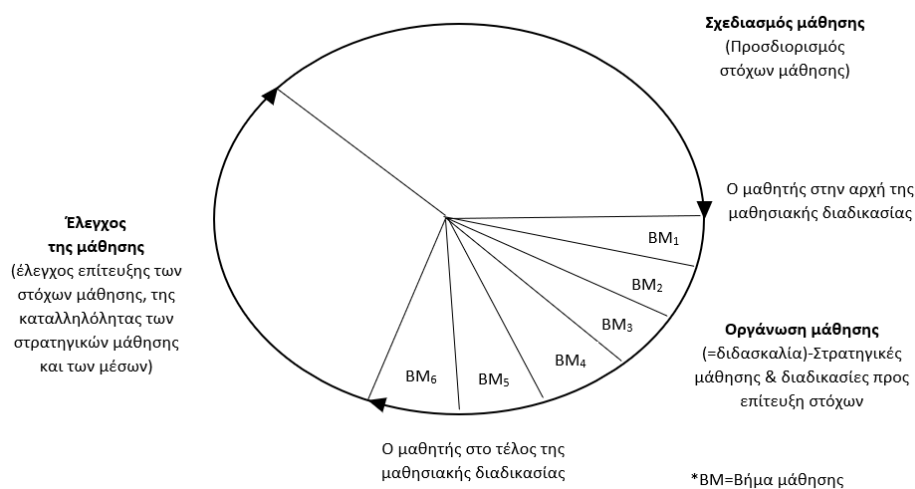
Πέραν των ορισμών, ορισμένοι κάνουν αναφορά στα σημεία εκείνα στα οποία συμφωνούν οι ειδικοί στο τι προσδιορίζει τη μάθηση. Συγκεκριμένα, η μάθηση είναι κάτι που δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τους ανθρώπους αλλά και άλλους ζωικούς οργανισμούς. Από τη διαδικασία της μάθησης εκείνο που μπορεί κανείς να αντιληφθεί είναι το αποτέλεσμα αυτής καθώς δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή άμεσα στο όλο της. Προκειμένου η μάθηση να γίνει εύκολα, χωρίς εμπόδια και δυσκολίες θα πρέπει να επιτελεστεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Οι συνθήκες αυτές, είτε εσωτερικές, είτε εξωτερικές επηρεάζουν τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2011). Ένα παράδειγμα είναι η παροχή ανατροφοδότησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Επιπλέον, η μάθηση εξαρτάται από παράγοντες που συνδέονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη διάθεση του ατόμου και την κατάσταση μέσα στην οποία αυτή συντελείται. Ακόμη, το αποτέλεσμα της μάθησης που δημιουργεί αντίδραση (θετική ή αρνητική, ευχάριστη ή δυσάρεστη) επιδρά στην επανάληψή της. Ακόμη σημαντική βαρύτητα έχουν και οι νευροφυσιολογικοί μηχανισμοί (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013), αφού η μάθηση ως διαδικασία βασίζεται στην νευροφυσιολογική υποδομή της οποίας κέντρο είναι ο εγκέφαλος. Επιπροσθέτως, η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία εσωτερική κατά την οποία επεξεργάζονται τα ερεθίσματα, οι πληροφορίες από το περιβάλλον και επιπλέον, διευκολύνεται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Τα αποτελέσματά της που σχετίζονται με τις αξίες, τις

δεξιότητες, τα γνωσιακά στοιχεία και τις στάσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων. Η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως μέσω της εξάρτησης σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης του Ρανλον, της ενίσχυσης σύμφωνα με τη θεωρία του Skinner, της μίμησης με βάση τη θεωρία του Bandura, και της διαδικασίας της αυτομάθησης. Τέλος, το πλαίσιο και οι διαδικασίες μέσω των οποίων αποκτάται η μάθηση αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης αφού αυτή εξαρτάται από αυτούς (Ματσαγγούρας, 2011).

2.31 Έλεγχος της μάθησης

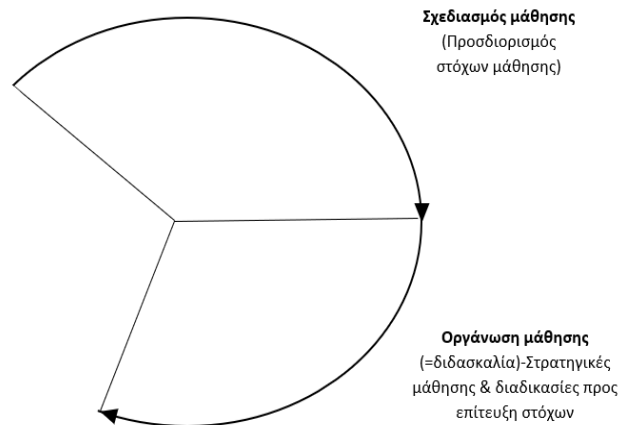
Ο έλεγχος της μάθησης είναι πολύ σημαντικός για τη μαθησιακή διαδικασία καθώς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κάτι το οποίο παρουσιάζεται στο σχήμα 2.16 το οποίο αναπαριστά το κύκλωμα της μάθησης από όπου φαίνεται το μεγάλο έλλειμμα που προκύπτει σε αυτήν όταν αφαιρεθεί ο έλεγχος της μάθησης και αυτό συμβαίνει καθώς δεν λειτουργεί το άκρως απαραίτητο κύκλωμα της τροφοδότησης-ανατροφοδότησης και έτσι χωρίς αυτό η μάθηση αρχίζει από το κενό και πηγαίνει πάλι στο κενό (Ρέλλος, 2003). Όπως σημειώνει και η Harlen (2007) οι λόγοι για τους οποίους ελέγχεται η μάθηση και αξιολογούνται οι μαθητές είναι επειδή αυτό βοηθάει στη μάθησή τους και για να υπάρχει μια εικόνα αναφορικά με το τι έχουν μάθει.



Σχήμα 2.16 Κύκλωμα μάθησης

Πηγή: Προσαρμογή από Ρέλλος (2003)

Μετά την αφαίρεση του στοιχείου ελέγχου, το σχήμα 2.16 του κυκλώματος μάθησης έχει την ακόλουθη μορφή που παρουσιάζεται στο σχήμα 2.17.

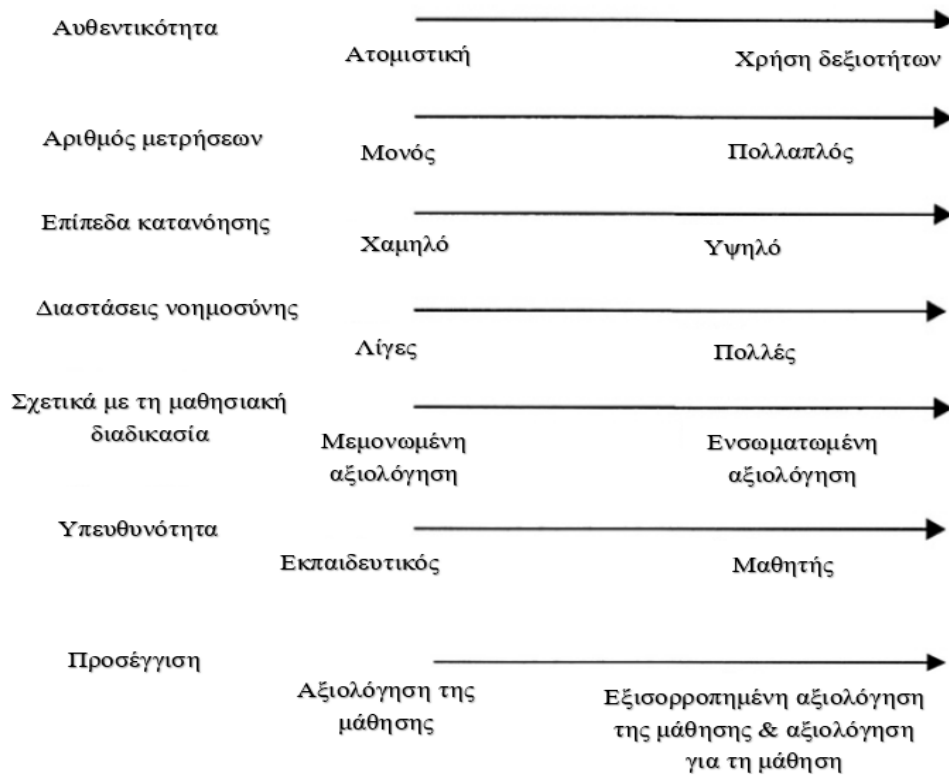


Σχήμα 2.17 Κύκλωμα μάθησης μετά την αφαίρεση του στοιχείου «έλεγχος της μάθησης»

Πηγή: Προσαρμογή από Ρέλλος (2003)

2.32 Η επίδραση των σύγχρονων απόψεων για τη μάθηση στη φύση της αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της μάθησης έχει αναδιατυπωθεί με βάση τις νέες γνώσεις και ιδέες που αναπτύχθηκαν από διάφορους συναφείς κλάδους, όπως η γνωστική ψυχολογία, οι επιστήμες της μάθησης και η εκπαιδευτική ψυχολογία. Η αποτελεσματική ή ουσιαστική μάθηση συμβαίνει όταν ένας μαθητής κατασκευάζει τη δική του βάση γνώσεων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να ερμηνεύσει τον κόσμο και να λύσει σύνθετα προβλήματα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να είναι αυτόνομοι και αυτορρυθμιζόμενοι και να είναι κινητοποιημένοι ώστε να χρησιμοποιούν συνεχώς και να διευρύνουν τη βάση των γνώσεων τους. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη δική τους μάθηση και επιπλέον, χρειάζονται μεταγνωστικές δεξιότητες για να μπορούν να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους αντιλήψεις και στις αντιλήψεις των άλλων. Αυτές οι αλλαγές γύρω από τις τρέχουσες απόψεις για τη μάθηση οδηγούν στην επανεξέταση της φύσης της αξιολόγησης (Segers et al., 2003). Στη συνέχεια, το σχήμα 2.18 παρουσιάζει τις αλλαγές στη διαδικασία αξιολόγησης και δείχνει τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης σε επτά συνέχειες.



Σχήμα 2.18 Αλλαγές στη διαδικασία αξιολόγησης

Πηγή: Προσαρμογή από Segers et al. (2003)

Η πρώτη συνέχεια δείχνει μια αλλαγή από τις ατομικές δοκιμασίες στις αυθεντικές δοκιμασίες. Στην πράξη, αναφέρεται στη μετάβαση από τις λεγόμενες αντικειμενικές δοκιμασίες όπως είναι η σύντομη απάντηση, η συμπλήρωση κενού, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σωστού/λάθους στην αξιολόγηση με χρήση του portfolio, project κλπ. Η δεύτερη συνέχεια δείχνει μια τάση από την περιγραφή της ικανότητας ενός μαθητή με μία μέτρηση όπως ένα βαθμό, στην απεικόνιση της ικανότητας του από το προφίλ του μαθητή που βασίζεται σε πολλαπλές μετρήσεις. Η τρίτη συνέχεια απεικονίζει τη μετακίνηση από χαμηλά επίπεδα κατανόησης σε υψηλά επίπεδα κατανόησης. Αυτή είναι η μετάβαση από την αξιολόγηση κυρίως της αναπαραγωγής της γνώσης στην αξιολόγηση υψηλότερης τάξης δεξιοτήτων. Η τέταρτη συνέχεια αναφέρεται στην πολυδιάστατη νοημοσύνη. Η νοημοσύνη είναι κάτι περισσότερο από τη νόηση. Προϋποθέτει βεβαίως τη μεταγνώση, αλλά και τις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις και μερικές φορές τις ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η πέμπτη συνέχεια αφορά στη μετακίνηση προς την ενσωμάτωση της αξιολόγησης στη διαδικασία μάθησης. Στην προκειμένη περίπτωση, τονίζεται η δύναμη της αξιολόγησης ως εργαλείου για τη δυναμική συνεχιζόμενη μάθηση. Η έκτη συνέχεια αναφέρεται στην αλλαγή

ευθυνών όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στη διαδικασία αξιολόγησης. Η αυξανόμενη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης αποτελούν παραδείγματα μετακύλισης της ευθύνης από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Τέλος, η έβδομη συνέχεια αναφέρεται στη μετάβαση από την αξιολόγηση της μάθησης προς μια εξισορροπημένη αξιολόγηση της μάθησης και της αξιολόγησης για μάθηση. Η χρήση της αξιολόγησης ως εργαλείου για τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της καλής και έγκαιρης ανατροφοδότησης, οδηγεί σε καλύτερα συμπεράσματα όταν γίνεται αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Segers et al., 2003).

Ενδιαφέρον έχει η κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση διαμορφώνεται και εξελίσσεται με την αυξανόμενη συμμετοχή σε διαφορετικές κοινότητες πρακτικής. Με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση, δεν έχει νόημα να αντιμετωπίζουμε την αξιολόγηση διαφορετικά από τη μάθηση. Η απόκτηση γνώσης και κατανόησης των διαδικασιών, κριτηρίων και προτύπων αξιολόγησης απαιτεί το ίδιο είδος ενεργητικής εμπλοκής και συμμετοχής όπως συμβαίνει στη μάθηση. Συγκεκριμένα, το μοντέλο αξιολόγησης της κοινωνικο-επικοινωνιακής διαδικασίας υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε κάθε στάδιο της διαδικασίας αξιολόγησης, ώστε να κατανοούν πραγματικά τις απαιτήσεις της διαδικασίας, τα κριτήρια και τα πρότυπα που εφαρμόζονται και ακολούθως, να παράγουν καλύτερη εργασία (Rust et al., 2005). Το σχήμα 2.19 παρουσιάζει αυτό το μοντέλο το οποίο προτάθηκε για την αξιολόγηση στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.



Σχήμα 2.19 Το μοντέλο αξιολόγησης της κοινωνικο-επικοινωνιακής διαδικασίας

Πηγή: Προσαρμογή από Rust et al. (2005)

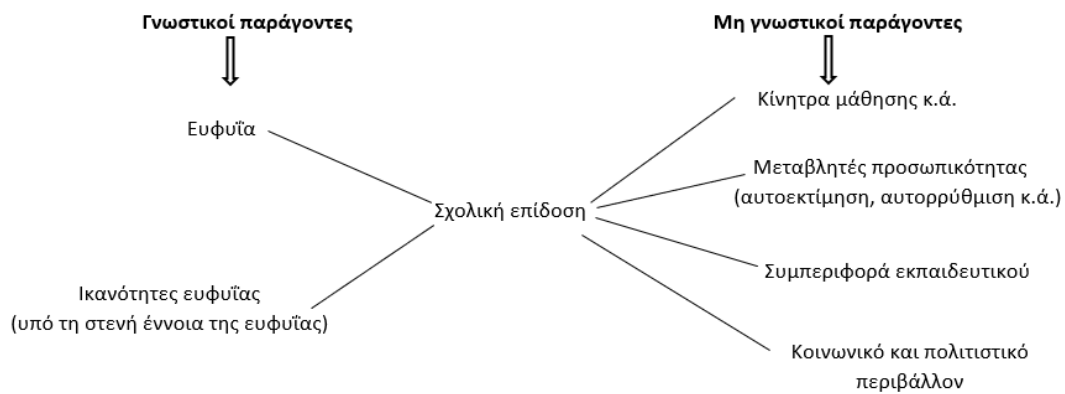
2.33 Ακαδημαϊκή επίδοση και αξιολόγηση

Οι απαιτήσεις που έχει το σχολείο βασίζονται σε δύο κύρια αξιώματα, το ένα εξ αυτών αφορά τη σχολική επίδοση και το άλλο την κοινωνική συμπεριφορά. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καθώς και τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους που συνιστούν την κοινωνική συμπεριφορά τους αξιολογούνται σε καθημερινή βάση στο σχολείο (Τσιπλητάρης, 2001). Στόχος του σχολείου με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές διατάξεις είναι να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει τις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του ικανότητες. Ο τρόπος με τον οποίο οι επιδόσεις των μαθητών θα διατυπωθούν, θα ανακοινωθούν και φυσικά θα προσδιοριστούν θα πρέπει να είναι πρακτικά εφαρμόσιμος αλλά και να έχει χαρακτήρα ενημερωτικό (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ, 2017). Η σχολική επίδοση είναι η εξωτερίκευση του τι έχει μάθει ο μαθητής καθώς και η απόδειξη αυτών που ξέρει και έχει την ικανότητα να κάνει μετά τη διδασκαλία (Παπαγεωργίου, 2017). Είναι η αξιολόγηση του πόσο έχει αποδώσει ένα μαθητής ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (Φασουράκη, 2011).

Ένας πιο γενικός ορισμός της επίδοσης διατυπώνεται από τον Καψάλη (1998) όπου σύμφωνα με αυτόν η επίδοση είναι ένα αποτέλεσμα που απορρέει από την καταβολή προσπάθειας είτε σωματικής, είτε πνευματικής και για να μπορεί να δοθεί στην επίδοση το χαρακτηριστικό του αποτελέσματος θα πρέπει αυτή η προσπάθεια να είναι σημαντική ώστε το άτομο που την καταβάλει να νιώσει ότι επιτυγχάνει κάτι. Αυτό το αίσθημα της επιτυχίας συνοδεύει την κάθε επίδοση. Με βάση αυτό τον ορισμό προκύπτει ότι η επίδοση μπορεί για κάποιον να είναι μια απλή πράξη, για κάποιον άλλον ένας στόχος πολύ δύσκολος να επιτευχθεί και επομένως μπορεί το άτομο να αποθαρρυνθεί και να απογοητευθεί κατά τη διάρκεια ενασχόλησης του με αυτόν, ενώ και για κάποιον άλλον να αποτελεί έναν τρόπο μέσω του οποίου βιώνει αισθήματα επιτυχίας. Οπότε προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι δυνατότητες επίδοσης που έχει ένας άνθρωπος διαφέρουν και αυτό είναι κάτι που συμβαίνει και στο σχολείο (Καψάλη, 1998).

Ο Τσιπλητάρης (2000, όπ. αναφ. στο Τσίγκα & Νάσαινα, 2012) δίνει έναν πιο συγκεκριμένο ορισμό της επίδοσης για το εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου σύμφωνα με αυτόν η επίδοση είναι η μεθοδολογία εργασίας που ακολουθείται κατά τη μαθησιακή διαδικασία της οποίας η μέτρηση της αποδοτικότητάς συντελείται με βαθμούς. Ακόμη, την επίδοση την χαρακτηρίζει η ποσότητα όπως και η ποιότητα. Στους κυριότερους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική

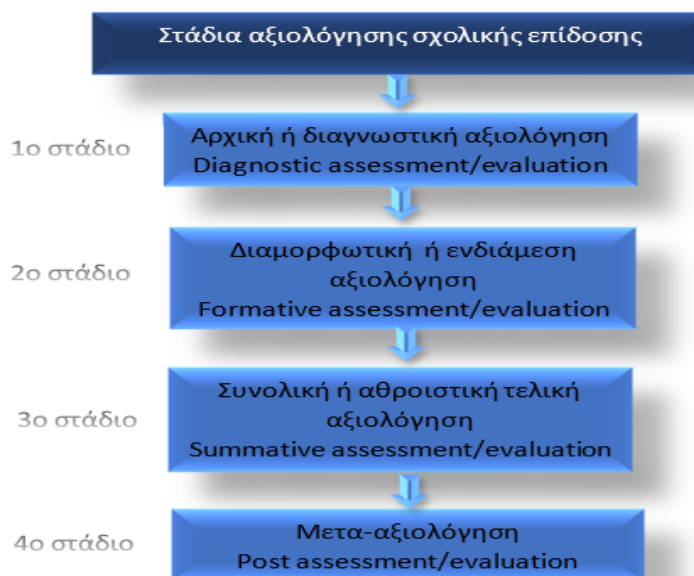
επίδοση συγκαταλέγονται η δομή της, οι στόχοι που έχει και τέλος, η ποιότητα αλλά και η προσωπικότητα των μελών της. Ο Ρέλλος (2003) διακρίνει τους παράγοντες αυτούς σε ενδογενείς και εξωγενείς, οι πρώτοι αφορούν στα χαρακτηριστικά του μαθητή όπως για παράδειγμα η ικανότητά του να συγκεντρώνεται, η ευφυΐα κ.ά., και στους εξωγενείς που αφορούν στη φυσική και κοινωνική διάσταση του σχολείου, την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και τέλος, την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Επιπρόσθετα, οι παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε γνωστικούς και μη γνωστικούς οι οποίοι παρουσιάζονται στο σχήμα 2.20.



Σχήμα 2.20 Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση

Πηγή: Προσαρμογή από Ρέλλος (2003)

Στη συνέχεια, στο σχήμα 2.21 παρουσιάζονται τα στάδια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.



Σχήμα 2.21 Στάδια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης

Πηγή: Προσαρμογή από Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2015)

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ως προς την παιδαγωγική της υπόσταση η σχολική επίδοση πρέπει να προσανατολίζεται στην εξέλιξη του μαθητή, γνωστική, συναισθηματική και νοητική και να βασίζεται στις αρχές της ενίσχυσης και ενθάρρυνσής του (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017), και αντίστοιχα η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ως προς την παιδαγωγική της λειτουργία θα πρέπει να αποβλέπει στη διάγνωση των δυνατοτήτων, των ιδιομορφιών και των ενδιαφερόντων των μαθητών και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ως προς την παιδαγωγική της λειτουργία επιπρόσθετα, είναι σημαντικό η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης να αποβλέπει ώστε να εντοπίζονται και να εξαλείφονται οι αδυναμίες του μαθητή που διαγιγνώσκονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εντοπίζονται οι μεθοδολογικές αδυναμίες από τους εκπαιδευτικούς, να σχεδιάζονται τα επόμενα στάδια μάθησης, να παρέχεται η απαιτούμενη ανατροφοδότηση, να κινητοποιούνται οι μαθητές και φυσικά, η αξιολόγηση να έχει θετική επίδραση στη μάθηση (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017).

Όπως σημειώνει και ο Ρέλλος (2003) η αξιολόγηση επιτελεί το παιδαγωγικό της ρόλο όταν βοηθά τον μαθητή να συνειδητοποιήσει σε ποιο επίπεδο βρίσκεται ως προς τη μαθησιακή του επίδοση και τι να τροποποιήσει ώστε να χαράξει με ασφάλεια την περαιτέρω μαθησιακή του πορεία. Η πληροφόρηση του μαθητή για την επίδοσή του τον οδηγεί σε ένα εφικτό ανάλογα με την ηλικία του σχεδιασμό στρατηγικών μάθησης και επομένως στο να λειτουργεί αυτόνομα αναφορικά με τη μάθησή του.

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις ή πλαίσια αναφοράς που χρησιμοποιούνται προκειμένου τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης να ερμηνευτούν. Αυτές είναι η ερμηνεία η οποία βασίζεται στις δυνατότητες του μαθητή, δηλαδή με βάση τη μεγαλύτερη δυνατή επίδοση που μπορεί να έχει ο μαθητής σε συνάρτηση με τις ικανότητές του. Δεύτερον η ερμηνεία που στηρίζεται στην ανάπτυξη, όπου η επίδοση ενός μαθητή συγκρίνεται με αντίστοιχες προγενέστερες του επιδόσεις. Τρίτον, είναι η ερμηνεία που στηρίζεται στη νόρμα κατά την οποία συγκρίνεται η επίδοση του μαθητή με μια ομάδα που αποτελεί την ομάδα σύγκρισης την οποία αποτελούν άλλοι μαθητές και τέταρτον, είναι η ερμηνεία βάσει κριτηρίων στην οποία η επίδοση του εκπαιδευόμενου συγκρίνεται με ένα προκαθορισμένο και συγκεκριμένο πεδίο δεξιοτήτων (Oosterhof, 2010; Πετροπούλου κ.ά., 2015).

2.34 Αξιολόγηση μη γνωστικών παραγόντων ή αποτελεσμάτων

Εκτός από την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και της νοημοσύνης (Ingenkamp, 1980) που αποτελούν τα γνωστικά αποτελέσματα της διδασκαλίας υπάρχει και η αξιολόγηση των μη γνωστικών αποτελεσμάτων ή παραγόντων που αφορούν στόχους κοινωνικούς καθώς και ψυχοσυναισθηματικούς κάτι συγκριτικά πιο δύσκολο από την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι δεν παρουσιάζονται άμεσα τα αποτελέσματα, ενώ στην περίπτωση που εμφανίζονται αυτό δεν συνεπάγεται το μόνιμο του χαρακτήρα τους. Ακόμη, δεν μπορεί να εγγυηθεί κάποιος για την απόλυτα έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση των μέσων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση αυτών των μη γνωστικών αποτελεσμάτων και τέλος, υπάρχουν περισσότερες αντικρουόμενες απόψεις ανάμεσα στους αξιολογητές για κάποια από τα αποτελέσματα αυτά σε σύγκριση με τα γνωστικά, καθώς τα πρώτα επηρεάζονται από τις στάσεις και την ιδιοσυγκρασία τους. Είναι όμως σημαντικό να σημειωθεί ότι παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται ως μη γνωστικά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης. Μεταξύ των μέσων που μπορούν να τα αποτιμήσουν, συγκαταλέγονται τα ερωτηματολόγια που μετρούν στάσεις, αξίες πριν και μετά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η συνέντευξη, η συστηματική παρατήρηση, οι κλίμακες αυτοαξιολόγησης του μαθητή, διάφορες κοινωνιομετρικές τεχνικές, τα τεστ που μετρούν για παράδειγμα την αυτοαντίληψη κ.τ.λ. Ένας τρόπος ομαλής διεξαγωγής της αξιολόγησης με χρήση ψυχομετρικών εργαλείων είναι να προηγηθεί μια διαγνωστική φάση, εν συνεχεία να λάβει μέρος η διδακτική παρέμβαση με μια διάρκεια η οποία θα είναι ικανή προκειμένου να επιτευχθεί και να φανεί το αποτέλεσμα που επιδιώκεται, και μετά να πραγματοποιηθεί η τελική μέτρηση. Τέλος, προσωπικά παραγόμενα κείμενα μαθητών ως επί το πλείστον αυθόρμητα καθώς και διάφορα στοιχεία αυτοαξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να αξιολογηθούν τα μη γνωστικά αποτελέσματα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

2.35 Ήπιες δεξιότητες (Soft skills)-Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

Στα ελληνικά ο όρος soft skills αποδίδεται με τον όρο «ήπιες δεξιότητες», ενώ χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι όπως είναι κοινωνικές, γενικές, προσωπικές, βασικές,

λειτουργικές ή μεταβιβάσιμες δεξιότητες και αποτελούν αναγκαίες δεξιότητες για όλα τα άτομα καθώς προσδιορίζουν τις σχέσεις που τα άτομα έχουν με τον κοινωνικό και επαγγελματικό περίγυρο και γενικώς χαρακτηρίζουν την προσέγγιση που ο καθένας έχει απέναντι στην εργασία και τη ζωή. Εν αντιθέσει με τις «σκληρές δεξιότητες» (hard skills) που μπορεί κανείς να τις μετρήσει, οι ήπιες δεξιότητες δεν μπορούν να μετρηθούν αλλά μπορούν όμως να μεταφερθούν μεταξύ καταστάσεων και κλάδων δραστηριότητας (Αντώνογλου, 2016). Συγκεκριμένα, οι «σκληρές δεξιότητες» είναι περισσότερο γνωστικές, πιο εύκολα διδάξιμες και ευκολότερες στην αξιολόγηση, σε αντίθεση με τις «ήπιες δεξιότητες» που σχετίζονται περισσότερο με την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη και είναι πιο δύσκολο να διδαχθούν αλλά και να αξιολογηθούν. Οι ήπιες δεξιότητες των μαθητών σε μια τάξη και σε άλλες καταστάσεις είναι συχνά πιο εύκολα αναγνωρίσιμες από τους εκπαιδευτικούς, ενώ συνήθως τις κρίνουν διαισθητικά, υποκειμενικά και υποσυνείδητα (Devedzic et al., 2018).

Σύμφωνα με τους Heckman και Kautz (2012), τα soft skills προβλέπουν και παράγουν την επιτυχία στη ζωή. Συγκεκριμένα, αποτελούν τις ενδο-και δια-προσωπικές (κοινωνικο-συναισθηματικές) δεξιότητες, που είναι βασικές για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συμμετοχή και την εργασιακή επιτυχία. Περιλαμβάνουν ικανότητες όπως είναι η ικανότητα εργασίας σε διεπιστημονικές ομάδες, η προσαρμοστικότητα, η επικοινωνία κ.ά. και χαρακτηρίζονται ως δεξιότητες διότι μπορούν να διδαχθούν και να αναπτυχθούν με κατάλληλη εκπαίδευση και επίσης, να συνδυαστούν προς την επίτευξη σύνθετων αποτελεσμάτων (Kechagias, 2011). Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η θετική επίδραση που έχουν οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες όχι μόνο στην οικονομία αλλά και στη ζωή των ατόμων επαγγελματική και προσωπική (Κοκκόση, 2016).

Ο Goleman (1995, όπ. αναφ. στο Δαλακούρα, 2011) προτείνει τις παρακάτω συναισθηματικές δεξιότητες: α) την ενσυναίσθηση, δηλαδή το να μπορεί κάποιος να κατανοεί τους άλλους και να διαχειρίζεται σωστά τη διαφορετικότητα, β) τα κίνητρα, στα οποία περιλαμβάνεται η ανάληψη πρωτοβουλίας, η τάση του ατόμου να επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει, να δεσμεύεται για αυτούς και να διατηρεί την αισιοδοξία του, γ) η αυτεπίγνωση, η οποία αφορά στην αυτοπεποίθηση, την αυτοαξιολόγηση και την ικανότητα του ατόμου να έχει το άτομο πλήρη επίγνωση των συναισθημάτων του, δ) ο αυτοέλεγχος, ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται, να αυτοπειθαρχούν, και άλλες ικανότητες όπως

είναι η αυτορρύθμιση, η ευσυνειδησία και η αξιοπιστία, και τέλος, στ) οι κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν σε δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία, την επιρροή, την ηγεσία, καθώς και άλλες όπως είναι η συνεργασία, η διαχείριση διαφωνιών, η δημιουργία δεσμών και η ομαδικότητα.

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, η Καλύβα (2017) κάνει αναφορά σε διαπροσωπικές δεξιότητες, σε δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοεκτίμησης, αυτοδιαχείρισης, υπευθυνότητας, καθώς και σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του να μπορεί ένα άτομο να ξεκινάει μια γνωριμία ή αλληλεπίδραση, να εφαρμόζει κανόνες, να αναγνωρίζει και να εκφράζει συναισθήματα, να θέτει όρια, να διεκδικεί τον σεβασμό από άλλα πρόσωπα, να μπορεί να συνεργάζεται, να διαχειρίζεται τυχόν συγκρούσεις και τέλος, να επιλύει προβλήματα.

Υπάρχουν δεκάδες soft skills όπως είναι η λήψη αποφάσεων, η ηγεσία, η συνεργασία, η ομαδική εργασία, η επιχειρηματικότητα, η κριτική σκέψη, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία, η αυτοδιάθεση, οι κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες (Devedzic et al., 2018), οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η διαχείριση του χρόνου, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η υπευθυνότητα, η κριτική (Schulz, 2008; Devedzic et al., 2018) και δομημένη σκέψη, η δημιουργικότητα, η διαχείριση συγκρούσεων, η αυτοδιαχείριση, οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης, η αυτοεκτίμηση, η ευγένεια, η εργασιακή ηθική, η κοινωνικότητα, η ακεραιότητα και τέλος, η ειλικρίνεια (Schulz, 2008). Σύμφωνα με τη Γιαννακίδου (2014), η στάση, η συμπεριφορά, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η εργασιακή ηθική με τη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου αποτελούν τον όρο soft skills. Είναι δηλαδή εκείνες οι δεξιότητες, τα προσόντα καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτά που θα χρησιμοποιήσει ένα άτομο σε ένα εύρος περιβαλλόντων εργασίας σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού του βίου και συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων, καθώς αφορούν σε ένα πλήθος χαρακτηριστικών της προσωπικότητας όπως είναι η επικοινωνία, οι συνήθειες που έχει το κάθε άτομο, η κοινωνικότητα, η γλωσσική επικοινωνία, η θετική στάση στις διαπροσωπικές σχέσεις και η φιλικότητα.

2.36 Κίνητρα

Το κίνητρο αποτελεί μία από τις συναισθηματικές δεξιότητες σύμφωνα με τον Goleman (1995, όπ. αναφ. στο Δαλακούρα, 2011), όπως αναφέρθηκε στην ενότητα με τίτλο «Ήπιες δεξιότητες (Soft skills)-Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες». Λέγοντας κίνητρο εννοείται το οτιδήποτε κάνει ή ωθεί ένα άτομο να αναλάβει δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Τα κίνητρα διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και κατ' επέκταση αποτελούν έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες της μάθησης. Τη σπουδαιότητα των κινήτρων άλλωστε υπογραμμίζουν διάφορες θεωρίες μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Ακόμη, οι θεωρίες προσανατολισμού στόχων αναπτύχθηκαν κυρίως για να εξηγήσουν τη συμπεριφορά επίτευξης και διατυπώθηκαν από εκπαιδευτικούς, αναπτυξιακούς ψυχολόγους και ψυχολόγους κινήτρων προκειμένου να ερμηνεύσουν την επίδοση των μαθητών σε ακαδημαϊκά έργα και τη μάθηση αυτών εντός του σχολικού πλαισίου. Αν και υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων, αυτοί που κάνουν την εμφάνισή τους πάντα στις ποικίλες θεωρίες προσανατολισμού στόχων είναι οι στόχοι μάθησης ή κατάκτησης και οι στόχοι επίδοσης, ή αλλιώς οι στόχοι που επικεντρώνονται ή κάνουν αναφορά στο έργο, και εκείνοι που επικεντρώνονται στην ικανότητα ή κάνουν αναφορά στο εγώ. Συγκεκριμένα, ο στόχος μάθησης σημαίνει ότι ο μαθητής είναι επικεντρωμένος στην κατάκτηση της μάθησης, στην κατάκτηση ενός έργου με βάση κάποια κριτήρια που ο ίδιος ο μαθητής θέτει, ή με κριτήρια που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αυτοβελτίωση, την ανάπτυξη ή βελτίωση επάρκειας, την προσπάθεια, την επίτευξη βαθιάς γνώσης αλλά και την ολοκλήρωση ενός δύσκολου και απαιτητικού έργου. Μία από τις επιδιώξεις άλλωστε της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί η ενίσχυση της διάθεσης των μαθητών για μάθηση, δηλαδή του κινήτρου για μάθηση. Είναι πολύ σημαντικό για τον μαθητή ο έλεγχος επίτευξης των στόχων να γίνεται μια διαδικασία μέσα από την οποία λαμβάνει χαρά, καθώς ένας μαθητής ο οποίος βιώνει συνέχεια αποτυχίες είναι πολύ πιθανό να απογοητευθεί, να αμφιβάλλει για τις δυνατότητές του, να σταματήσει να προσπαθεί και επομένως να χάσει τη διάθεση για μάθηση. Η πραγματοποίηση διαδικασιών που ελέγχουν τη μάθηση και δεν φέρουν κάποιου είδους βαθμολογία μειώνουν το άγχος και επιδρούν θετικά στη δημιουργία κινήτρων μάθησης καθώς αυτό επιτρέπει στο μαθητή που είναι αδύναμος να ελπίζει σε κάποια μελλοντική επιτυχία προσπαθώντας περισσότερο (Ρέλλος, 2003).

Οι προσανατολισμοί στόχων είναι πολύ σημαντικοί καθώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις γνωστικές διεργασίες και τα κίνητρα. Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση και ενδιαφέρονται ουσιαστικά για αυτήν, λειτουργούν με στόχο να κατακτήσουν το έργο και να αυξήσουν την επάρκειά τους. Ακόμη, περιγράφονται ως αξιολογητές και επομένως είναι ικανοί να αξιολογούν τη γνώση τους και να κάνουν βελτιώσεις (<http://assessment.tki.org.nz/Assessment-for-learning/Assessment-for-learning-in-practice/Self-and-peer-assessment>). Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί δίνουν μια διαφορετική ερμηνεία στην επανατροφοδότηση από το αποτέλεσμα σε αντίθεση με τους μαθητές που έχουν στόχο επίδοσης και επικεντρώνονται στο να ενισχύσουν ή να διατηρήσουν την ικανότητά τους ως προς τους άλλους. Συγκεκριμένα, ως προς το στόχο επίδοσης, αυτός είναι προσανατολισμένος στην επίδειξη ικανότητας ή επάρκειας καθώς και στη σύγκριση της ικανότητας ενός μαθητή με άλλους, όπως το να προσπαθεί ένας μαθητής να είναι καλύτερος από τους άλλους μέσα στην τάξη ή σε μια ομάδα και να αναζητά να αναγνωρίζονται οι υψηλές επιδόσεις δημόσια αποφεύγοντας την οποιαδήποτε κρίση για χαμηλές επιδόσεις. Συνεπώς, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση βλέπουν ως ευκαιρία για βελτίωση την αργή πρόοδο ή τη μη ικανοποίηση των προσδοκιών ως προς τη μάθηση, ενώ τα άτομα που είναι προσανατολισμένα προς την επίδοση θεωρούν ότι αυτά αποτελούν ένδειξη ότι είναι λιγότερο ανεπαρκείς συγκριτικά με τους άλλους (Schunk et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Schunk et al. (2010), η μάθηση όπως και η επίδοση έχουν με τα κίνητρα μια αμφίδρομη σχέση, τα μεν κίνητρα έχουν επίδραση στη μάθηση και τη συμπεριφορά και από την άλλη οτιδήποτε μαθαίνει και κάνει ο μαθητής σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή επηρεάζει σε μια άλλη μετέπειτα στιγμή τα κίνητρά του.

Επιπλέον, η διαδικασία της μάθησης, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, κοινωνικό και φυσικό, η δράση και η αντίδραση αποτελούν όλα βασικούς παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση διαφόρων ειδών κινήτρων. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα μάθησης μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά με βάση το αν η ώθηση προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, δράση ή επιλογή προέρχεται από παράγοντες ενδογενείς ή αντίστοιχα εξωγενείς. Οι ενδογενείς πηγάζουν από τα ίδια τα άτομα, ενώ οι εξωγενείς από το εξωτερικό περιβάλλον (Καφετζοπούλου, 2015).

Σύμφωνα με τον McCall (1963 όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) τα εσωτερικά/εγγενή κίνητρα κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες, τα γνωστικά κίνητρα, τα κίνητρα αυτοέκφρασης, τα κίνητρα που βασίζονται στις φυσιολογικές ανάγκες, τα κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων και τέλος, τα κίνητρα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Άλλοι διακρίνουν τρία είδη κινήτρων, τα γνωστικά, τα κοινωνικά κίνητρα και τέλος, εκείνα τα κίνητρα που σχετίζονται με τις φυσικές ανάγκες. Ως προς τα εξωτερικά κίνητρα αυτά μπορεί να είναι είτε θετικά, είτε αρνητικά. Συγκεκριμένα όταν χρησιμοποιούνται μέσα όπως είναι ο έπαινος κ.ά. που προκαλούν μια όμορφη ψυχική κατάσταση στο άτομο προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι δυνάμεις που πηγάζουν από μέσα του τότε γίνεται αναφορά στα θετικά κίνητρα, ενώ αρνητικά κίνητρα υπάρχουν στην περίπτωση που τα μέσα εξαναγκάζουν τα άτομα να πετύχουν κάτι, καταβάλλοντας προσπάθεια να αποφευχθεί μια άσχημη κατάσταση που μπορεί να προκύψει αν τα άτομα δεν καταφέρουν να το επιτύχουν.

Στόχος των εκπαιδευτικών είναι να ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο επομένως οφείλει να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες που είναι απαραίτητες προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα που να αποβλέπουν στην επίτευξη των παιδαγωγικών του στόχων εντός των οποίων περιλαμβάνεται και η μάθηση (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017). Η κινητοποίηση των παιδιών στο σχολείο αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο. Ορισμένοι ερευνητές λαμβάνουν υπόψη την κινητοποίηση με βάση τους ενδοψυχικούς μηχανισμούς, τα κίνητρα, τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας, την απόδοση, την έδρα ελέγχου, την επίδοση και τους στόχους. Ωστόσο, λίγες από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν ρίξει φως στο πώς τα μικρά παιδιά ενσωματώνουν τις δραστηριότητες του σχολείου στο δικό τους σύνολο αξιών και πώς αυτή η ενσωμάτωση διευκολύνει τη μάθηση και την επίδοσή τους (Guay et al., 2005).

Τα κίνητρα για τη μάθηση είναι η τάση των μαθητών να βρουν σημαντικές και χρήσιμες ακαδημαϊκές δραστηριότητες ώστε να προσπαθήσουν να αντλήσουν ακαδημαϊκά οφέλη από αυτές και αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τη μάθηση (Νίκου & Economides, 2016). Η ενίσχυση του κινήτρου στη μάθηση μπορεί να διευκολύνει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών και την επιτυχία (Μακ, 2010) και για αυτό πρέπει να αποτελεί βασικό σκοπό της διδακτικής διαδικασίας (Ιωαννίδης, 2013). Σύμφωνα με τον Brown (1994, όπ. αναφ. στο

Τζώτζου, 2013) όταν οι μαθητές έχουν κίνητρα τότε μπορεί να οδηγηθούν σε επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ αν δεν έχουν θα οδηγηθούν αντίστοιχα σε μη θετικά αποτελέσματα. Η κινητοποίηση και η γνωστική εμπλοκή λαμβάνουν χώρα όταν οι μαθητές συγκεντρώνουν πληροφορίες σχετικά με τη μάθησή τους, αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών συμπεριφορών, αντλούν συμπεράσματα και λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη μελλοντική τους μάθηση (Clift, 2015). Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση και η σωστή χρήση της βελτιώνει τα κίνητρα. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα ενισχύονται όταν οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους να βελτιώνεται ως αποτέλεσμα της ανάληψης δράσης από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jones, 2005). Επιπλέον, οι διαδικασίες κινητοποίησης με βάση τις σύγχρονες θεωρίες περιλαμβάνουν γνωστικές στρατηγικές που σχετίζονται με το πώς οι μαθητές απλοποιούν, οργανώνουν και επεξεργάζονται το μαθησιακό υλικό, του οποίου ο βαθμός κατανόησης συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Άμεση έκφραση των γνωστικών στρατηγικών αποτελούν οι στρατηγικές μάθησης οι οποίες είναι συγκεκριμένες ενέργειες των οποίων η εκμάθηση συμβάλλει στην αυτονομία των μαθητών και κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο εύκολη, γρήγορη, διασκεδαστική και αυτοκαθοδηγούμενη (Καλλιακμάνη κ.ά., 2017).

Σύμφωνα με τον OECD (2012) υπάρχουν 8 βασικά σημεία που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών ως προς τη μάθηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές έχουν κίνητρο να συμμετέχουν στη μάθησή τους, όταν: α) αντιλαμβάνονται τις σταθερές συνδέσεις μεταξύ συγκεκριμένων ενεργειών και προόδου, β) αισθάνονται ικανοί να κάνουν ό,τι προσδοκάται από αυτούς, γ) εκτιμούν το θέμα και έχουν ξεκάθαρο σκοπό, δ) αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ως ευνοϊκό για τη μάθηση, ε) βιώνουν θετικά συναισθήματα προς τις δραστηριότητες μάθησης, στ) κατευθύνουν την προσοχή τους μακριά από την μάθηση όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, ζ) διαχειρίζονται τους πόρους τους και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα εμπόδια και τέλος, θ) απελευθερώνουν γνωστικούς πόρους για μάθηση όταν μπορούν να επηρεάσουν την ένταση, τη διάρκεια και την έκφραση των συναισθημάτων τους.

2.37 Αυτορρύθμιση και αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Schmitt et al. (2014) η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων στις οποίες περιλαμβάνονται οι πρώιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι

κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και η αυτορρύθμιση. Εστιάζοντας στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτές αποτελούν κατά πάσα πιθανότητα τις βασικές δεξιότητες στις οποίες βασίζονται όλες οι μορφές επιτυχούς μάθησης (Barnes, 1996) και σύμφωνα με τους Zamora et al. (2018), οι μαθητές που αυτορρυθμίζουν αποτελεσματικά τη μάθησή τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Η αυτορρύθμιση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα κατανοούν και ελέγχουν το μαθησιακό τους περιβάλλον (Zimmerman & Schunk, 1989) και κατά την οποία οι μαθητές σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν με δική τους πρωτοβουλία προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Cheng, 2011).

Επιπρόσθετα, είναι το μέσο με το οποίο οι μαθητές αλλάζουν ή διορθώνονται χωρίς προτροπή από κανέναν. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978, όπ. αναφ. στο Barnes, 1996), η αυτορρύθμιση αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη γνωστικής ανάπτυξης όπου το μεταγινώσκει και τα κίνητρα είναι κύρια στοιχεία της (Λαδοπούλου, 2007), ενώ συγκεκριμένα ως προς τα κίνητρα, οι Pintrich και DeGroot (1990) σημειώνουν ότι οι εγγενείς μορφές κινήτρων συσχετίζονται στενά με την αυτορρύθμιση των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pintrich & DeGroot, 1990). Επιπλέον, ο Mak (2010) σημειώνει ότι η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τις αυτοπαραχθείσες σκέψεις, τα αισθήματα και τις δράσεις για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων.

Σύμφωνα με τον Zimmerman (1998, 2001 όπ. αναφ. στο Λιόρας, 2018), η αυτορρύθμιση μπορεί να αναπαρασταθεί με έναν κύκλο, όπου αρχικά ο μαθητής προετοιμάζεται για τη διαδικασία της μάθησης και θέτει στόχους. Στη συνέχεια οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης και μεταγνωστικό αυτοέλεγχο και στο τέλος αξιολογούν την προσπάθειά τους και αναπροσαρμόζουν κατά περίπτωση τις στρατηγικές τους.

Η αυτορρύθμιση συνήθως νοείται ως ο έλεγχος που ασκεί κάποιος πάνω στις σκέψεις, τις ενέργειες, τα συναισθήματα και τα κίνητρά του μέσα από προσωπικές στρατηγικές για να επιτύχει τους στόχους του. Σε αυτή την προσέγγιση, η αυτοαξιολόγηση νοείται ως μια διαδικασία την οποία οι μαθητές εκτελούν για να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Ως εκπρόσωποι της μάθησης, οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για αυτορρύθμιση της δικής τους μάθησης (Clift, 2015) και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας για την αυτορρύθμιση (Λιόρας, 2018; Zamora et al., 2018), ενώ όπως σημειώνεται από τους Ghatak και Saxena (2018) η

αυτοαξιολόγηση αποτελεί πάντα ένα βασικό στοιχείο της αυτορρύθμισης, καθώς εμπεριέχει την αξιολόγηση της ατομικής συμπεριφοράς και της ψυχολογίας.

Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση επηρεάζει τις τρεις φάσεις της αυτορρύθμισης:

α) στη φάση της προμελέτης ή αλλιώς προετοιμασίας για τη μάθηση (Λιόρας, 2018), η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να καθορίσουν στόχους με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης,

β) κατά την εκτέλεση της εργασίας προωθεί τον έλεγχο της προόδου και,

γ) κατά τη διάρκεια της φάσης του αναστοχασμού προωθεί την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων (Zamora et al., 2018).

Επιπλέον, η αυτορρύθμιση ως μια ενεργή διαδικασία μάθησης περιλαμβάνει τον καθορισμό μαθησιακών στόχων και τον προσδιορισμό των προσεγγίσεων και των πόρων που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς και την αντίδραση στην ανατροφοδότηση ώστε να ενισχυθούν τα τελικά αποτελέσματα (Ng, 2016). Σύμφωνα με τους Nicol και Macfarlane-Dick (2006) υπάρχουν επτά αρχές καλής πρακτικής ανατροφοδότησης που διευκολύνουν και ενισχύουν την αυτορρύθμιση των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, η καλή πρακτική ανατροφοδότησης:

α) βοηθάει στο να διευκρινιστεί ποια είναι η καλή επίδοση (στόχοι, κριτήρια, πρότυπα),

β) διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στη μάθηση,

γ) παρέχει στους μαθητές υψηλής ποιότητας πληροφορίες σχετικά με τη μάθησή τους,

δ) ενθαρρύνει τον διάλογο για τη μάθηση με τον εκπαιδευτικό και τους ομότιμους,

ε) ενθαρρύνει τις θετικές κινητήριες πεποιθήσεις και την αυτοεκτίμηση, για να καλυφθεί το κενό μεταξύ της τρέχουσας και της επιθυμητής απόδοσης,

στ) παρέχει ευκαιρίες για να καλυφθεί το κενό μεταξύ της τρέχουσας και επιθυμητής απόδοσης και,

ζ) παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους.

2.38 Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αυτοαξιολόγηση

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται στις διαδικασίες αυτοκαθορισμού και αυτοπεποίθησης και επιτρέπει στους μαθητές να μετατρέπουν τις νοητικές τους ικανότητες σε δράση και δείχνει το πόσο κινητοποιημένοι είναι οι μαθητές σε μεταγνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο προκειμένου να εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησής τους ενεργά. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μπορεί να συμβεί σε διαφορετικά επίπεδα, από τους μαθητές εκείνους οι οποίοι ελέγχουν πόσο καιρό θα συμμετάσχουν στη μελέτη μιας συγκεκριμένης εργασίας ή εάν θέλουν να την ξαναμελετήσουν, μέχρι εκείνους που ελέγχουν ποιες πληροφορίες θέλουν να μελετήσουν ή σε ποια μαθησιακά έργα θέλουν να εργαστούν (Kostons et al., 2012). Οι Pintrich και Zusho (2002) ορίζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως μια ενεργή εποικοδομητική διαδικασία στην οποία οι μαθητές καθοδηγούμενοι και οριοθετημένοι από τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, θέτουν στόχους για τη μάθησή τους, παρακολουθούν, ρυθμίζουν και ελέγχουν τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με τον Mak (2010) η έννοια των κινήτρων συνδέεται στενά με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση με διάφορους τρόπους και αποτελούν αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές. Το κίνητρο μπορεί να είναι ο προάγγελος, ο μεσολαβητής ή το αποτέλεσμα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Παιδιά με υψηλότερα κίνητρα είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Επιπλέον, παιδιά με υψηλό κίνητρο μάθησης είναι πιο πρόθυμα να αποκτήσουν στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις στρατηγικές προοδευτικά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, έχουν περισσότερη επιμονή και επενδύουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στη μάθησή τους. Αντιστρόφως, οι στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση των κινήτρων για τη μάθηση και αυτό γιατί τα παιδιά μέσα από την αποτελεσματική χρήση αυτορρυθμιζόμενων στρατηγικών μπορούν να αντλήσουν ικανοποίηση εξαιτίας ενός καλύτερου μαθησιακού

αποτελέσματος στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό με τη σειρά του να ενισχύσει το κίνητρό τους για μάθηση.

Ως προς τις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για τις οποίες έγινε αναφορά προηγουμένως, στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Pintrich (2004) αποτελεί το πιο κατανοητό πλαίσιο εξέτασης των συγκεκριμένων στρατηγικών και μπορούν να μετρηθούν με το ψυχομετρικό εργαλείο Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich et al. (1991). Στο συγκεκριμένο εργαλείο γίνεται η ταξινόμηση των στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε τρεις κατηγορίες. Αυτές είναι οι γνωστικές στρατηγικές, οι μεταγνωστικές και οι στρατηγικές διαχείρισης πόρων τις οποίες χρησιμοποιούν οι μαθητές προκειμένου να ρυθμίσουν τη μάθησή τους. Αναλυτικά, οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν στην απόκτηση, την αποθήκευση και την ανάκτηση των πληροφοριών όπως είναι για παράδειγμα η οργάνωση. Στη συνέχεια οι μεταγνωστικές στρατηγικές συνδέονται με τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση καθώς και τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και αποσκοπούν στην επίτευξη ενός στόχου. Στις μεταγνωστικές στρατηγικές συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η αυτοπαρακολούθηση, ο σχεδιασμός στρατηγικής, ο καθορισμός στόχων και η αυτοαξιολόγηση. Στη συνέχεια, οι στρατηγικές διαχείρισης πόρων αποσκοπούν στη διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος και των εξωτερικών πόρων όπως είναι για παράδειγμα η αναζήτηση βοήθειας, η ρύθμιση προσπάθειας, η διαχείριση του χρόνου και η οργάνωση της μελέτης (Μητσούλα, 2019).

Επιπρόσθετα, η Clift (2015) σημειώνει ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δίνει έμφαση στην αυτονομία και την ευθύνη των μαθητών να αναλάβουν τη δική τους μάθηση, με επίκεντρο την επίγνωση των σκέψεών τους, τη χρήση στρατηγικών και τη διαρκή κινητοποίηση. Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι άτομα με πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι επιτυχημένα στο σχολείο, την εργασία τους, τις σχέσεις τους και έχουν καλύτερη πνευματική υγεία (Kangas et al., 2015).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Mak (2010) η αυτορρύθμιση μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη των παιδιών στις περιοχές που αφορούν την ευελιξία προσήλωσης, τη μνήμη εργασίας και τον ανασταλτικό έλεγχο για τον αποκλεισμό παρορμητικών αντιδράσεων. Υπάρχουν πολλές μελέτες που αποδεικνύουν τις θετικές επιπτώσεις των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στη μάθηση

και στην ανάπτυξη των παιδιών. Μεταξύ αυτών σημειώνονται και οι θετικές επιπτώσεις της αυτορρύθμισης στη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη. Ως αποτελεσματικά αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές χαρακτηρίζονται αυτοί που εφαρμόζουν στρατηγικές μάθησης, θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, διατηρούν τα κίνητρα τους, κάνουν αποτελεσματικά σχέδια για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους και παρακολουθούν την πρόοδό τους. Επίσης, έχουν θετικές πεποιθήσεις που τους ενθαρρύνουν και τους κινητοποιούν, συμπεριλαμβανομένου της υψηλής αυτεπάρκειας και του εγγενούς ενδιαφέροντος. Επιπρόσθετα, οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές είναι δραστήριοι, δυναμικοί και ενσωματώνουν διάφορες διαδικασίες αυτορρύθμισης όπως είναι ο καθορισμός στόχων, η αυτοπαρατήρηση και η αυτοαξιολόγηση με στρατηγικές τεχνικές που αφορούν στις εργασίες όπως είναι η διαχείριση του χρόνου και οι στρατηγικές οργάνωσης. Επιπλέον, όπως υποστηρίζεται από την Clift (2015), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενων μαθητών όταν χρησιμοποιούν διάφορες μαθησιακές στρατηγικές. Δύο από αυτές τις στρατηγικές είναι η αυτοαξιολόγηση και ο καθορισμός στόχων. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Andrade, 2010; Panadero et al., 2018), ενώ σύμφωνα με τον Yan (2020) η αυτοαξιολόγηση συμβαίνει σε κάθε φάση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

2.39 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)

Η SDL ως εναλλακτική μορφή μάθησης έχει τεκμηριωθεί ευρέως. Από το 1970, η SDL ήταν το κύριο θέμα στη μάθηση των ενηλίκων καθώς υπήρξε μεγάλη εστίαση στο να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να γίνουν αυτοκατευθυνόμενοι (Nor & Saeednia, 2009). Η SDL διερευνήθηκε σε διάφορες επιστήμες, συμπεριλαμβανομένης της ιατρικής επιστήμης, της τεχνολογίας των πληροφοριών, της διδασκαλίας και της διοίκησης. Πρόσφατα, η SDL ενσωματώθηκε σε περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από τεχνολογία και διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Shaalan, 2019).

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τους μαθητές του δημοτικού η SDL έχει οριστεί από τον Treffinger (1993, όπ. αναφ. στο Van Deur & Murray-Harvey, 2005) ως αυτοκατευθυνόμενη εργασία σε προβλήματα για τα οποία το άτομο ή η μικρή ομάδα έχει την ευθύνη, ενώ αν και έχει εστιαστεί στους χαρισματικούς μαθητές, μπορούν να εμπλακούν σε

αυτήν όλοι οι μαθητές. Πράγματι όπως σημειώνουν οι Nor και Saeednia (2009), αν και η SDL αναπτύχθηκε αρχικά στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι πρόσφατες εξελίξεις έδειξαν ότι δεν υπάρχουν όρια ηλικίας σχετικά με αυτήν, καθώς αποτελεί ένα συνεχές που μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες (Nor & Saeednia, 2009), ενώ περαιτέρω οι Bhat et al. (2007) σημειώνουν ότι χρειάζεται να υιοθετηθεί με συστημικό τρόπο λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια των μαθητών σε σχέση με τις δεξιότητες.

Η αυτοκατεύθυνση αποτελεί τη βάση όλων των τύπων μάθησης (Williamson, 2007; Cazan & Schiorca, 2014). Όλα τα άτομα είναι ικανά για SDL, αλλά ο βαθμός ανάπτυξής της ποικίλλει λόγω των ατομικών διαφορών, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων μάθησης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης, της ευσυνειδησίας, του ανοίγματος στις εμπειρίες, καθώς και της νοημοσύνης. Η SDL περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τα κίνητρα, τη μεταγνώση και την αυτορρύθμιση (Long, 2000; Cazan & Schiorca, 2014).

Η SDL, που συνήθως προσεγγίζεται με έννοιες όπως η ενεργητική μάθηση (active learning), η αυτοπρογραμματιζόμενη μάθηση (self-planned learning), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning), η ανεξάρτητη μάθηση (independent learning), η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) και η αυτόνομη μάθηση (autonomous learning), βασίζεται ουσιαστικά στην έννοια της αυτονομίας και της αυτάρκειας (Shaalán, 2019). Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι η έννοια της SDL ανάγεται στην υπαρξιστική προοπτική, η οποία υποστηρίζει την ατομική ελευθερία, την ευθύνη και τις προσωπικές απόψεις. Στο πλαίσιο της μάθησης, αυτό σημαίνει ότι η μάθηση πρέπει να εξουσιοδοτήσει έναν μαθητή ώστε αυτός να γίνει ελεύθερος, ώριμος και αυθεντικός εαυτός (Savin-Baden & Major 2004; Loyens et al., 2008).

Αναλυτικά, η SDL αποτελεί, μια ανθρωπιστική προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διευκολυντές. Σε αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνεται η ενεργή μάθηση και επεκτείνεται η ευθύνη για τη μάθηση στον ίδιο μαθητή. Επιπρόσθετα, προάγεται η ικανότητα ενός παιδιού να κάνει σωστές επιλογές, να καθορίζει τις επιλογές του και να είναι υπεύθυνο για την αποφασιστικότητά του. Τα ανεξάρτητα παιδιά έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα, και οι συμπεριφορές τους δεν εξαρτώνται από κανέναν άλλο (Sumantri & Satriani, 2016).

Διάφοροι μελετητές έχουν παρουσιάσει διαφορετικές οπτικές για την SDL. Ορισμένοι μελετητές βλέπουν την SDL ως μια διαδικασία οργάνωσης της διδασκαλίας (π.χ. Harrison, 1978), εστιάζοντας την προσοχή τους στο επίπεδο της αυτονομίας των μαθητών πάνω στη διδακτική διαδικασία. Άλλοι θεωρούν την αυτοκατεύθυνση ως προσωπικό χαρακτηριστικό (π.χ. Guglielmino, 1977; Kasworm, 1988) όπου στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ατόμων που μπορούν να αποκτήσουν ηθική, συναισθηματική και πνευματική αυτονομία (Candy, 1991; Nor & Saeednia, 2009).

Στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι η SDL είναι ένας όρος ομπρέλα για διάφορες διαδικασίες μάθησης που σχετίζονται με κατευθυνόμενη προς το στόχο αυτοελεγχόμενη μαθησιακή συμπεριφορά (Fisher & King, 2010; Beckers et al., 2019). Σύμφωνα με τους Beckers et al. (2019) αν και υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της SDL, όλοι περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση της επίδοσης, τον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών και τη διατύπωση των σημείων που χρειάζονται βελτίωση.

Αναλυτικά, η SDL είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο με την υποστήριξη των άλλων, διαγιγνώσκει τις μαθησιακές του ανάγκες, θέτει μαθησιακούς στόχους, εντοπίζει πηγές μάθησης, επιλέγει συνειδητά και εφαρμόζει στρατηγικές μάθησης, και τέλος, παρακολουθεί και αξιολογεί τα μαθησιακά του αποτελέσματα (Knowles, 1975; Yu, 2013). Ένα άτομο όπως προκύπτει παραπάνω κατά τη διαδικασία της SDL έχει υποστήριξη και στην εκπαιδευτική έρευνα σύμφωνα με τους Ley et al. (2010), η σκαλωσιά (scaffolding) έχει προταθεί ως ένας τρόπος υποστήριξης των μαθητών στο πλαίσιο της SDL. Συγκεκριμένα, η σκαλωσιά περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας στους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους, μειώνοντας τη βοήθεια καθώς αυξάνεται η ικανότητά τους.

Επομένως, η SDL δεν αφορά απλώς το να εργάζονται οι μαθητές μόνοι τους. Αντιθέτως, είναι μια ενεργή διαδικασία στην οποία τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένο ρόλο (Shaalaa, 2019). Στην ουσία, στην SDL ο έλεγχος μεταφέρεται σταδιακά από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία ως προς τους μαθησιακούς στόχους και τον τρόπο εκτέλεσης των εργασιών τους (Nadi et al., 2011; Saeid & Eslaminejad, 2017). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, οι μαθητές σε περιβάλλοντα SDL λειτουργούν προνοητικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν

να χρησιμοποιούν τους πόρους μάθησης ομαλά και αποτελεσματικά. Ως εκ τούτου, οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, αποτελεσματικής επικοινωνίας, αυτοδιαχείρισης και αυτοαξιολόγησης για να καταστήσουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο κερδοφόρα (Shaalaa, 2019).

Σύμφωνα με τους Yuan et al. (2011) οι μαθητές εξοικειώνονται με τις δικές τους μαθησιακές ανάγκες, τον προσδιορισμό των στόχων τους, την επιλογή στρατηγικών μάθησης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της SDL. Επιπλέον, οι Robinson και Persky (2020) σημειώνουν ότι στην SDL οι μαθητές θέτουν στόχους, καθορίζουν πώς θα αξιολογηθεί η πρόοδός τους, καθορίζουν τη δομή και την ακολουθία των δραστηριοτήτων και το χρονοδιάγραμμά τους, προσδιορίζουν τους πόρους και αναζητούν την ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, όπως σημειώνεται από τους Sumantri και Satriani (2016), η SDL είναι μια σκόπιμη ψυχολογική δραστηριότητα όπου οι μαθητές κατευθύνονται και έχουν τον έλεγχο ως προς την απόκτηση της γνώσης και της κατανόησης για ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών για SDL έχει επίδραση στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, που αποτελούν δείκτες ότι η γνώση και η κατανόηση του μαθητή για ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο βελτιώνεται.

Στους ορισμούς για την SDL, έχουν εντοπιστεί κοινές παράμετροι. Ο ορισμός του Brookfield (1986, όπ. αναφ. στο Nor & Saednia, 2009) περιλαμβάνει τις περισσότερες από αυτές τις κοινές παραμέτρους, οι οποίες είναι: α) η πρωτοβουλία στο σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών, β) η διάγνωση αναγκών, ο εντοπισμός πηγών, και γ) η αξιολόγηση της μάθησης. Επιπρόσθετα, όπως σημειώνεται από τον Birenbaum (2002), η SDL περιλαμβάνει την ικανότητα αφομοίωσης της νέας γνώσης και εφαρμογής της στην επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα κριτικής σκέψης και αυτοαξιολόγησης, καθώς και την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους. Ακόμη, η ενσωμάτωση της SDL στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως μια χρήσιμη στρατηγική για να ενισχύσει τις ικανότητες των μαθητών και να τους κινητοποιήσει να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, επειδή μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για το ποια μαθήματα θα μάθουν και τι προβλήματα θα επιλύσουν σε πραγματικές καταστάσεις ζωής. Επιπλέον, οι μαθητές είναι σε θέση να επιλέγουν, να σχεδιάζουν, να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τα μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν σε οποιοδήποτε μέρος και

οποιαδήποτε στιγμή (Moradi, 2018; Len & Tieme, 2022). Ως εκ τούτου, στην SDL οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο ρόλο στη μαθησιακή τους διαδικασία (Len & Tieme, 2022).

Αναλυτικά, η SDL βασίζεται τόσο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπου το άτομο αναλαμβάνει την κύρια ευθύνη για τη μαθησιακή εμπειρία (Brockett & Hiemstra, 2018). Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών αποτελούσαν επί δεκαετίες το επίκεντρο της προσοχής των εκπαιδευτικών, αν και η προσοχή αυτή είχε λάβει διαφορετικές μορφές και είχε εκφραστεί χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα δομών και παραδειγμάτων. Στη μαθητοκεντρική ατμόσφαιρα, οι μαθητές παρακινούνται να μάθουν νέα πράγματα ανεξάρτητα και με αποτελεσματικό τρόπο. Σε αντίθεση με τη δασκαλοκεντρική τάξη, οι μαθητές στην SDL μαθαίνουν μέσω της πρακτικής εμπειρίας και της άμεσης επαφής με το μαθησιακό περιβάλλον και το μαθησιακό υλικό. Στην SDL οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο. Συγκεκριμένα, στο περιβάλλον της SDL, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθήσουν τους μαθητές σε περίπτωση που χρειάζονται βοήθεια, καθώς και να τους βοηθήσουν να αξιολογήσουν τις ανάγκες τους. Ο ρόλος του διευκολυντή είναι να καθοδηγεί, να κατευθύνει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τους μαθητές όπου χρειάζεται. Πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές στο να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία. Έτσι, υποστηρίζονται τα κίνητρα, το θάρρος και η αυτοπεποίθησή των μαθητών, ώστε να κάνουν την εργασία τους τέλεια (Shaalán, 2019).

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός έχει το σημαντικό ρόλο του καθοδηγητή βοηθώντας τους μαθητές να αναλάβουν σταδιακά μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους (Hattie & Timperley, 2007; Beckers et al., 2019). Η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό πρέπει να παρέχει στους μαθητές εστίαση στο στόχο (feed up), δηλαδή παροχή πληροφόρησης για τους μαθησιακούς στόχους, εστίαση στη διαδικασία (feed back) που σημαίνει παροχή πληροφόρησης ως προς τι έχει επιτευχθεί αναφορικά με το αναμενόμενο επίπεδο ή το προηγούμενο και εστίαση στην αυτορρύθμιση (feed forward), δηλαδή παροχή πληροφόρησης η οποία προωθεί τη μάθηση και συγκεκριμένα μία μάθηση με περισσότερη αυτορρύθμιση, πιο καλή ροή και αυτοματοποίηση, πιο βαθιά κατανόηση, πιο πολλές στρατηγικές, καθώς και πληροφόρηση για το τι είναι ή όχι κατανοητό (Hattie & Timperley, 2007; Beckers et al., 2019; Καλοπανά, 2022). Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βοηθήσει τους μαθητές

να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: "Πού πηγαίνω;" (feed up), "Πώς πηγαίνω;" (feed back) και "Πού πάω τώρα/Τι υπάρχει μετά;" (feed-forward). Για να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε σταδιακά να γίνουν πιο υπεύθυνοι και να αποκτήσουν SDL δεξιότητες, είναι απαραίτητο οι συμβουλές των εκπαιδευτικών να γίνονται σταδιακά, λιγότερο λεπτομερείς. Πρόκειται για μια διαδικασία που αναφέρεται ως υποστήριξη δεύτερου βαθμού (second-order scaffolding) (Kirschner & van Merriënboer, 2013).

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αυτοαξιολογήσουν τις επιδόσεις τους παρέχοντάς τους πολύ συγκεκριμένα πρότυπα επιδόσεων. Με την πάροδο του χρόνου η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό προωθεί την υπευθυνότητα των μαθητών παρέχοντας όλο και πιο αφηρημένα πρότυπα επιδόσεων (Beckers et al., 2019). Προκειμένου να κατανοηθεί η SDL έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα (Nor & Saeednia, 2009). Ένα από αυτά τα μοντέλα, είναι το μοντέλο των Mok και Cheng (2001) που παρουσιάζεται στο σχήμα 2.22.



Σχήμα 2.22 Το μοντέλο της SDL των Mok και Cheng (2001)

Παρακάτω περιγράφονται οι φάσεις του συγκεκριμένου μοντέλου. Αναλυτικά, στη φάση της πρόνοιας αξιολογείται η ετοιμότητα των μαθητών να μάθουν. Στα χαρακτηριστικά της ετοιμότητας για SDL περιλαμβάνονται η οργάνωση, η αυτονομία, η πειθαρχία, η ικανότητα του να επικοινωνεί ο μαθητής αποτελεσματικά, να δέχεται την εποικοδομητική ανατροφοδότηση και να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. Οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν διάφορες ικανότητες και στάσεις απέναντι στη μάθηση για μια πετυχημένη SDL. Συγκεκριμένα, στη φάση αυτή εκτιμάται η παρούσα κατάσταση, όπως είναι η ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση των μαθητών, τα κίνητρά τους, οι στάσεις τους και ο εκπαιδευτικός σκοπός (ηθική, συναισθηματική και πνευματική αυτονομία) (Candy, 1991).

Στη δεύτερη φάση καθορίζονται οι στόχοι και γίνεται ο σχεδιασμός της μάθησης. Στη φάση της μάθησης που αποτελεί την τρίτη φάση, οι μαθητές εμπλέκονται στη μάθησή τους. Οι

μαθητές είναι αναγκαίο στη φάση αυτή να κατανοήσουν το πώς προσεγγίζουν τη μάθησή τους. Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται: α) η ανάληψη πρωτοβουλίας, β) η στρατηγική της διερευνητικής μάθησης (προσέγγιση θεμάτων με διερευνητικό τρόπο), γ) η επεξεργασία των πληροφοριών, δ) η στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας, και ε) η διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στην τέταρτη φάση της παρακολούθησης, οι μαθητές παρακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία και αναστοχάζονται ως προς αυτήν. Με την αυτοπαρακολούθηση ενισχύεται η μεταγνώση και η μάθηση. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές αποφασίζουν αν κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση αναφορικά με την εργασία τους. Ο μαθητής έχει ο ίδιος την ευθύνη να δημιουργήσει το προσωπικό επίπεδο γνώσης (Καλομοίρης, 2014). Η υπευθυνότητα αυτή συνδέεται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και δέχεται τις επιδράσεις της εκπαιδευτικής συναλλαγής. Συνεπώς, δεν είναι αποκομμένη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η εσωτερική ανατροφοδότηση μπορεί να μην είναι σαφής και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να παρέχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση η οποία στοχεύει στην παρακολούθηση της ποιότητας του μαθησιακού αποτελέσματος (Καμήλαλη, 2021). Μετά την ολοκλήρωση της τέταρτης φάσης οι μαθητές παρουσιάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Η πρώτη ανατροφοδότηση αφορά σε αλλαγές και βελτιώσεις στη μαθησιακή στρατηγική και συμπεριφορά προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Η φάση της μάθησης επαναλαμβάνεται έως ότου επέλθουν οι επιθυμητές αλλαγές στη στρατηγική μάθησης και στη συμπεριφορά. Η ανατροφοδότηση μπορεί να συγκεντρωθεί από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές (Παπαϊωάννου, 2017). Η δεύτερη ανατροφοδότηση οδηγεί σε αλλαγές στη γνωστική λειτουργία, τη μεταγνώση και τα κίνητρα των μαθητών και οδηγεί σε επανάληψη όλου του κύκλου έως ότου επέλθουν οι επιθυμητές αλλαγές.

2.40 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Στην έννοια της SDL ενσωματώνεται η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, όπου η τελευταία συμβαίνει όταν οι μαθητές δημιουργούν από μόνοι τους σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες που σχεδιάζονται και προσαρμόζονται κυκλικά για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων (Zimmerman, 2000; du Toit-Brits et al., 2021). Επιπλέον, η ανατροφοδότηση συνδέεται

παραδοσιακά με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (π.χ. Black & Wiliam, 1998; Butler & Winne, 1995) και τα περισσότερα μοντέλα της SDL περιλαμβάνουν φάσεις (π.χ. πρόνοια/προμελέτη, επίδοση και αξιολόγηση) που περιλαμβάνουν κυκλικά τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση (Zimmerman & Schunk, 2001; Yan, 2020; du Toit-Brits et al., 2021). Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση, αποκτούν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη μάθησή τους και βελτιώνουν τις στρατηγικές αυτορρύθμισής τους. Αυτό οδηγεί τους μαθητές να εμπλέκονται σε μια πρακτική, όπου η δράση και ο αναστοχασμός βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (du Toit-Brits et al., 2021).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το πρώτο βήμα για να μάθει κανείς να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του είναι η ικανότητα να αυτορρυθμίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες και επιδόσεις των εργασιών του (Jossberger et al., 2010). Η αυτορρύθμιση άλλωστε αποτελεί μία από τις διαστάσεις της SDL (Long, 2000; Cazan & Schiorca, 2014).

Επιπλέον, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι έννοια μικροεπιπέδου που αφορά στις διαδικασίες στο πλαίσιο της εκτέλεσης εργασιών. Η SDL μπορεί να περιλαμβάνει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αλλά όχι το αντίθετο. Με άλλα λόγια, ένας αυτοκατευθυνόμενος μαθητής μπορεί να αυτορρυθμίζεται, αλλά ο αυτορρυθμιζόμενος εκπαιδευόμενος μπορεί να μην αυτοκατευθυνθεί. Από αυτή την άποψη, η SDL ασχολείται περισσότερο με τα μετέπειτα βήματα στη μαθησιακή διαδικασία και η παροχή στους μαθητές ευκαιριών για αυτοκατευθυνόμενη πρακτική μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αυτορρύθμισής τους (Jossberger et al., 2010). Επιπλέον, σε αντίθεση με την αυτορρύθμιση, η SDL αφορά στην αυτονομία και την προσωπική ευθύνη του μαθητή για τη διαχείριση των μαθησιακών του δραστηριοτήτων και τον βαθμό ελέγχου του μαθητή (Brandt, 2020).

2.41 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και ακαδημαϊκή επίδοση

Η SDL τείνει να συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Lounsbury et al., 2009; Li et al., 2022) ή όπως σημειώνεται από τους Chou και Chen (2008) υπάρχει μια λογική σχέση μεταξύ της SDL και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ακόμη, σύμφωνα με την Kim (2017) η SDL μπορεί να επηρεάσει άμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση και περαιτέρω όπως σημειώνεται από τους Hsu και

Shiue (2005), η SDL θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας σε παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης ή στη μη διαδικτυακή εξ αποστάσεως μάθηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, υπάρχει άμεση θετική σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς αυτοπροσδιορισμού και της επίδοσης. Συγκεκριμένα, με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία η αυθόρμητη μαθησιακή συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε ευνοϊκότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν μια φυσική τάση να ενεργούν με βάση τη δική τους θέληση. Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι παρακινούνται περισσότερο από αυτό που επιθυμούν να κάνουν παρά από αυτό που απαιτείται να κάνουν (Deci & Ryan, 1985). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, αφού οι μαθητές έχουν καθορίσει από μόνοι τους τους μαθησιακούς τους στόχους, η υιοθέτηση μαθησιακών συμπεριφορών που βασίζονται στον αυτοέλεγχο μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Loeng, 2020). Αναλυτικά, οι αυθόρμητοι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν μαθησιακές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν τον αυτοέλεγχο για να προσαρμόσουν την ψυχολογική τους κατάσταση και να βελτιώσουν αποτελεσματικότερα τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα. Η θεωρητική αυτή άποψη έχει επιβεβαιωθεί σε σχετικές μελέτες σχετικά με την SDL και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Kim, 2017; Oducado, 2021), με τα τρέχοντα αποτελέσματα να επαληθεύουν αυτή την προοπτική.

Τέλος, οι μαθητές με πιο ισχυρές SDL δεξιότητες έχουν πιο θετικά συναισθήματα καθώς αυξάνεται η ικανοποίηση από την πρόοδό τους ως προς τους στόχους που επιτυγχάνουν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μεγαλύτερες SDL δεξιότητες είναι πιο πιθανό να είναι αισιόδοξοι και να παρουσιάζουν μια πιο θετική και ενεργητική μαθησιακή κατάσταση (Deci & Ryan, 1985; Luthans & Youssef, 2007). Σύμφωνα με τη θεωρία του ψυχολογικού κεφαλαίου, η αισιοδοξία αφορά στα θετικά συναισθήματα και μπορεί να παρακινήσει ένα άτομο να επιτύχει υψηλότερες επιδόσεις (Luthans & Youssef, 2007; Luthans et al., 2015).

2.42 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και κίνητρα

Η SDL βασίζεται σε διάφορα βασικά στοιχεία. Αυτά είναι: α) τα κίνητρα για μάθηση, β) οι γνωστικές στρατηγικές, γ) οι μεταγνωστικές στρατηγικές, και δ) η επιμονή. Εστιάζοντας στα

κίνητρα, αυτά αποτελούν μία από τις διαστάσεις της SDL (Long, 2000; Cazan & Schiorca, 2014). Συγκεκριμένα, η SDL δίνει έμφαση στον ρόλο των κινήτρων και της αποφασιστικότητας των μαθητών στην αρχή και στη συνέχιση των προσπαθειών τους για την επίτευξη των στόχων (Nadi et al., 2011; Saeid & Eslaminejad, 2017).

Αναλυτικά, η SDL έχει μελετηθεί κυρίως σε σχέση με δύο κυρίαρχες θεωρίες μάθησης, τη κονστрукτιβιστική θεωρία και τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2014). Σύμφωνα με την κονστрукτιβιστική θεωρία της μάθησης, οι μαθητές οικοδομούν τη δική τους κατανόηση ενός θέματος μέσω δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν/εμπλέκονται άμεσα, βιώνοντας πράγματα και μπαίνοντας σε μια διαδικασία αναστοχασμού των εμπειριών τους, αντί να δέχονται παθητικά το υλικό που τους προσφέρεται (Douglass & Morris, 2014). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών μέσω της υποβολής ερωτήσεων που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και δίνοντας στους μαθητές αρκετό χρόνο για αναστοχασμό, φροντίζοντας για τις ανάγκες των μαθητών τους και δημιουργώντας περιβάλλοντα που επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν επιλογές που είναι συνώνυμες με τους γενικούς στόχους των μαθημάτων (Reeve, 2009). Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός είναι ο μόνος υπεύθυνος για την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της μάθησής τους, οι μαθητές χάνουν τον έλεγχο και την αυτονομία της μάθησής τους, γεγονός που μπορεί να μειώσει τα εσωτερικά τους κίνητρα (Flint & Johnson, 2010).

Στη συνέχεια, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αναφέρει ότι η κινητοποίηση αφορά την εξωγενή κινητοποίηση (π.χ. βαθμοί) και την ενδογενή κινητοποίηση (π.χ. αυτο-ικανοποίηση) (Deci & Ryan, 2000). Παρόλο που τα εξωγενή κίνητρα (π.χ. βαθμοί και άνετο περιβάλλον), αποτελούν ένα βασικό πλεονέκτημα για την ποιοτική μάθηση, μπορεί να είναι πιο σημαντικό να καθοριστούν οι τρόποι που θα επιτρέπουν στους μαθητές να κατευθύνουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν τις δικές τους μαθησιακές διαδικασίες (Flint & Johnson, 2010). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές τους, όταν τους δίνουν ευκαιρίες να αναστοχάζονται για τις δικές τους μαθησιακές διαδικασίες, να αξιολογούν τις γνώσεις τους σε ένα θέμα και να εντοπίζουν τις περιοχές που απαιτούν περαιτέρω προσοχή και εργασία (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Douglass & Morris, 2014). Οι μαθητές παρακινούνται ενδογενώς όταν οι μαθησιακές τους εργασίες, τους δίνουν μια

αίσθηση αυτονομίας, ικανότητας και σκοπού (Douglass & Morris, 2014), ενώ επιπρόσθετα, σύμφωνα τους Deci και Ryan (2000), όταν οι μαθητές έχουν εσωτερικά κίνητρα για να επιτύχουν, έχουν καλύτερες επιδόσεις σε απαιτητικές εργασίες.

2.43 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting)

Ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος προώθησης της αυτόνομης μάθησης είναι μέσω της χρήσης της αυτοαξιολόγησης (Harris, 1997; Gardner, 2000) και των δραστηριοτήτων καθορισμού στόχων (Guilloteaux & Dörnyei, 2008). Και οι δύο δραστηριότητες θεωρούνται ωφέλιμες για διάφορους λόγους και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν έναν υψηλότερο βαθμό ελέγχου για τη συνολική μάθησή τους, ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνουν να στοχάζονται με έναν βαθύτερο και επομένως, πιο ουσιαστικό τρόπο (Warchulski, 2015).

Αναλυτικά, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως μια διαδικασία όπου οι μαθητές εργάζονται για να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους. Η αυτορρύθμιση (self-regulation) αναφέρεται στον έλεγχο που ασκεί κάποιος πάνω στις σκέψεις, τις ενέργειες, τα συναισθήματα και τα κίνητρά του μέσα από προσωπικές στρατηγικές για να επιτύχει τους στόχους του (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Είναι, επομένως, μια ενεργή διαδικασία μάθησης που περιλαμβάνει τον καθορισμό μαθησιακών στόχων και τον προσδιορισμό των προσεγγίσεων και των πόρων που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων καθώς και την αντίδραση στην ανατροφοδότηση ώστε να ενισχυθούν τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα (Ng, 2016).

Ως εκπρόσωποι της μάθησης, οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για αυτορρύθμιση της δικής τους μάθησης (Clift, 2015) και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης η αυτοαξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας για την αυτορρύθμιση (Λιόρας, 2018; Zamora et al., 2018). Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια τεχνική αξιολόγησης στην οποία συνάπτεται ένα συμβόλαιο εργασίας ή μάθησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή στο πλαίσιο του οποίου ο εκπαιδευτικός κάνει σαφείς τους όρους αυτού του συμβολαίου. Οι όροι αυτοί είναι οι στόχοι τους οποίους καλούνται οι μαθητές να επιτύχουν και οι δείκτες με βάση τους οποίους θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Η ΑΚΣ αφορά στην αυτοαξιολόγηση η οποία περιλαμβάνει τη σύγκριση της τρέχουσας επίδοσης με τον στόχο (Schunk, 1990). Οι αυτοαξιολογήσεις επηρεάζονται από τον τύπο των προτύπων που χρησιμοποιούνται, τις ιδιότητες του στόχου, τη σημασία της επίτευξης του στόχου και την απόδοση. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να επηρεαστεί από τη σημασία της επίτευξης του στόχου καθώς όταν τα άτομα ενδιαφέρονται λίγο για το πώς αποδίδουν, μπορεί να μην αξιολογούν την επίδοσή τους ή να προσπαθούν για να βελτιωθούν (Clift, 2015).

Ο καθορισμός στόχων είναι συνολική στρατηγική που μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορους τομείς. Ο αποτελεσματικός καθορισμός στόχων απαιτεί από το άτομο να καθορίσει έναν μακροπρόθεσμο στόχο και να τον χωρίσει σε βραχυπρόθεσμους στόχους και προσβάσιμους επιμέρους στόχους με δυνατότητες όπως η παρακολούθηση της προόδου, η αξιολόγηση, ο καθορισμός των απαιτούμενων στρατηγικών και ο καθορισμός ενός νέου στόχου εάν έχει επιτευχθεί ο προηγούμενος στόχος (Hematian et al., 2017).

Αναλυτικά, ο καθορισμός στόχων αποτελεί μια διαδικασία όπου οι μαθητές καθοδηγούνται αναφορικά με τα επόμενα βήματα στη μάθησή τους, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές προς την κατεύθυνση της επίτευξης των μαθησιακών τους στόχων. Οι πέντε αρχές στη θεωρία καθορισμού στόχων των Locke και Latham (1990, όπ. αναφ. στο Clift, 2015), που θεωρούνται οι θεμελιωτές του πεδίου αυτού, είναι: α) η σαφήνεια, β) η πρόκληση, γ) η δέσμευση για τον στόχο, η οποία ενισχύεται από την αυτοαποτελεσματικότητα, δ) η ανατροφοδότηση την οποία τα άτομα έχουν ανάγκη προκειμένου να παρακολουθήσουν την πρόδό τους, και ε) η πολυπλοκότητα των εργασιών. Η θεωρία υποστηρίζει ότι ο καθορισμός στόχων μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία και τις ικανότητες, επηρεάζοντας έτσι τα εγγενή κίνητρα και τις ικανότητες των μαθητών, ενώ αποτελεί ένα εργαλείο για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθησή τους (Clift, 2015).

Οι επιπτώσεις των στόχων στη συμπεριφορά εξαρτώνται από τις ιδιότητές τους: ιδιαιτερότητα, εγγύτητα και επίπεδο δυσκολίας. Οι στόχοι που ενσωματώνουν συγκεκριμένα πρότυπα επίδοσης είναι πιο πιθανό να ενισχύσουν τη μάθηση και να ενεργοποιήσουν τις αυτοαξιολογήσεις από ότι οι γενικοί στόχοι (δηλ. «Κάνε το καλύτερό σου»). Οι συγκεκριμένοι στόχοι προάγουν την αυτοαποτελεσματικότητα επειδή η πρόοδος είναι εύκολο να μετρηθεί. Ο εγγύς στόχος έχει μεγαλύτερο κίνητρο από τον μακρινό στόχο. Είναι ευκολότερο να

υπολογίσουμε την πρόοδο ως προς έναν στόχο που είναι εγγύς και η αντίληψη της προόδου αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα. Ο εγγύς στόχος είναι ιδιαίτερα επιδραστικός στα παιδιά. Η δυσκολία του στόχου ή το επίπεδο επάρκειας εργασίας που απαιτείται όπως εκτιμάται σε σχέση με ένα πρότυπο, επηρεάζει την προσπάθεια που κάνουν οι μαθητές για να επιτύχουν έναν στόχο. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτούμενες δεξιότητες, τα άτομα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να επιτύχουν τους δύσκολους στόχους από ότι όταν τα πρότυπα είναι χαμηλότερα. Οι μαθητές αρχικά μπορεί να αμφιβάλλουν αν μπορούν να επιτύχουν δύσκολους στόχους, αλλά η εργασία προς αυτούς χτίζει την αυτοαποτελεσματικότητα (Schunk, 1990).

Ακόμη, αν και οι στόχοι παρέχουν κατεύθυνση, δεν εγγυώνται επιτυχημένη επίδοση. Δεν αρκεί να υπάρχει απλώς ένας στόχος. Οι στόχοι πρέπει να συνοδεύονται από αποτελεσματικές στρατηγικές και σχέδια μελέτης. Η χρήση του καθορισμού στόχων που συνοδεύεται από κατάλληλη ανατροφοδότηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση αποτελεσματικών προσεγγίσεων παρακίνησης και μαθησιακών στρατηγικών αυτορρύθμισης για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Πράγματι, οι μαθητές που θέτουν στόχους και αναπτύσσουν σχέδια για την επίτευξή τους παίρνουν ευθύνη για τη ζωή τους και αυτός μπορεί να είναι ένας στόχος του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Cheung, 2004).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το πλαίσιο του POWER goal για τον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων των μαθητών στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα της Clift (2015) και το οποίο αξιοποιήθηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας διατριβής. Τα αρχικά του POWER goal εξηγούνται παρακάτω.

P- Positive (Θετικά). Τα αναφερόμενα αποτελέσματα θα είναι θετικά. Για παράδειγμα, αντί να λέω: «Δεν θέλω να κάνω ορθογραφικά λάθη», η θετική φόρμα θα αναφέρει: «Θα ήθελα να δουλέψω περισσότερο την ορθογραφία μου».

O-Own role (Ο δικός μου ρόλος). Τα αποτελέσματα πρέπει να είναι κάτι το οποίο συμβαίνει ως αποτέλεσμα των ενεργειών των ίδιων των μαθητών και δεν εξαρτώνται από άλλους. Για

παράδειγμα δηλώνουν: «Χρησιμοποιώ παραγράφους για να ξεχωρίσω το κείμενό μου», αντί: «Ο δάσκαλος θα μου διορθώσει το γραπτό μου».

W–What specifically? (Τι συγκεκριμένα;) Αυτό περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών από την αρχή και τις δικές τους ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που προσδιορίζει τους απαραίτητους πόρους για να επιτύχει το αποτέλεσμα: «Χρησιμοποιώ το λεξικό μου για να δω πώς γράφεται μια λέξη» ή «Χρειάζεται να ακολουθήσω το διάγραμμα ροής όταν γράφω».

E–Evidence (Στοιχεία). Αυτό περιλαμβάνει οτιδήποτε θα συλλέξουν οι μαθητές που αφορά στην πρόοδο προς την κατεύθυνση και την επίτευξη των αποτελεσμάτων. Αυτά τα στοιχεία μπορεί να είναι φυσικά ή αισθητηριακά. Για παράδειγμα: «Το κομμάτι της εργασίας μου για το οποίο είμαι περήφανος/η είναι ...».

R–Relationship (Σχέση). Αυτό αναφέρεται στην επίδραση της μετάβασης και επίτευξης του αποτελέσματος στη σχέση του μαθητή με τον εαυτό του ή/και τους συνομηλίκους του. Για παράδειγμα, η επίγνωση των εσωτερικών εμποδίων προς την επίτευξη του στόχου: «Αυτό που με δυσκολεύει ακόμα όταν γράφω είναι ...».

Επιπλέον, οι καλά δομημένοι στόχοι πρέπει να είναι αρκετά σημαντικοί ώστε να δίνουν κίνητρο, αλλά όχι πολύ εκτενείς ώστε να μην είναι επιτεύξιμοι. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση και ο καθορισμός στόχων αποτελούν στρατηγικές μάθησης (Clift, 2015). Οι στρατηγικές μάθησης μπορούν να οριστούν ως, συμπεριφορές και σκέψεις στις οποίες εμπλέκεται ένας μαθητής και οι οποίες αποσκοπούν στο να επηρεάσουν τη διαδικασία κωδικοποίησης του μαθητή. Έτσι, ο στόχος κάθε συγκεκριμένης μαθησιακής στρατηγικής μπορεί να είναι να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής επιλέγει, αποκτά, οργανώνει ή ενσωματώνει τη νέα γνώση. Η καλή διδασκαλία περιλαμβάνει τη διδασκαλία των μαθητών αναφορικά με το πώς να μαθαίνουν, να θυμούνται, να σκέφτονται και να κινητοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη έχουν δύο διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι αφορούν στο να διδάξουν στους μαθητές "τι" να μάθουν και "πώς" να το μάθουν. Πολλές τρέχουσες προσεγγίσεις για τη μάθηση στην τάξη δίνουν έμφαση στον ρόλο του μαθητή, στη

δημιουργία, στην παρακολούθηση και στον έλεγχο ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η έρευνα για τις στρατηγικές μάθησης παρέχει ισχυρές αποδείξεις ότι οι στρατηγικές μάθησης μπορούν να διδαχθούν (Weinstein & Mayer, 1983).

2.44 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και επίδοση

Σύμφωνα με την Demore (2017) η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια καθοδηγούμενη διαδικασία που περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό δείχνοντας τους μαθητές πώς να τα εφαρμόζουν και παρέχοντας χρόνο για πρακτική προκειμένου να εφαρμόσουν τα κριτήρια μόνοι τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση για την κατανόηση των κριτηρίων και προσδιορίζοντας τους μαθησιακούς στόχους και τις στρατηγικές για την επίτευξη κάθε στόχου. Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πληροφορίες αξιολόγησης για να διαχειριστούν τη δική τους μάθηση, να κατανοούν πώς μαθαίνουν καλύτερα, να γνωρίζουν ακριβώς που βρίσκονται σε σχέση με τους καθορισμένους μαθησιακούς στόχους, να προγραμματίζουν και να κάνουν τα επόμενα βήματα για τη μάθησή τους (Campos & O'Hern, 2007).

Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι μαθητές αναγνωρίζουν τις δικές τους στρατηγικές μάθησης και επίδοσης, παρέχουν ανατροφοδότηση στον εαυτό τους, βασίζονται σε κατανοητά και σαφή πρότυπα και κριτήρια και καθορίζουν τα επόμενα βήματα ή σχέδια για τη βελτίωση της επίδοσής τους (McMillan & Hearn, 2008). Ευρέως στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η αυτοαξιολόγηση σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση (Yan, 2020) καθώς αποτελεί ένα ευεργετικό εργαλείο για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Brown & Harris, 2013; Yan et al., 2021; Yan, 2022), ενώ σημειώνεται και η σπουδαιότητα της συμπερίληψης του καθορισμού στόχων ως ουσιαστική πτυχή της αξιολόγησης της επίδοσης (Meyer, et al., 1981).

Η διαδικασία καθορισμού στόχων συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της επίδοσης. Αναλυτικά, η θεωρία του καθορισμού στόχων δηλώνει ότι υπάρχει θετική γραμμική σχέση μεταξύ ενός συγκεκριμένου υψηλού στόχου και της επίδοσης. Έτσι, η θεωρία καθιστά σαφές

ότι ένας συγκεκριμένος υψηλός στόχος οδηγεί σε ακόμη υψηλότερη επίδοση από το να παροτρύνουμε τους ανθρώπους να κάνουν το καλύτερο δυνατό. Ένας στόχος επηρεάζει επίσης την ικανοποίηση στο ότι χρησιμεύει ως πρότυπο για να αξιολογήσει κάποιος τη δική του επίδοση. Δύο παράγοντες επηρεάζουν τους στόχους που ένα άτομο επιλέγει. Αυτοί είναι η σημασία του στόχου για το άτομο και η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή, η αυτοπεποίθηση ότι ο στόχος για μια συγκεκριμένη εργασία είναι, πράγματι εφικτός. Οι διαμεσολαβητές του καθορισμού στόχων είναι η επιλογή, η προσπάθεια, η επιμονή και η στρατηγική. Οι στόχοι συντονίζονται από την ικανότητα, τη δέσμευση στόχων, την ανατροφοδότηση σε σχέση με την επιδίωξη του στόχου, την πολυπλοκότητα της εργασίας για ένα άτομο ή μία ομάδα, και τους περιστασιακούς παράγοντες (π.χ. παρουσία των απαραίτητων πόρων) (Latham & Locke, 2007).

2.45 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και κίνητρα

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο των γνωστικών και εποικοδομητικών θεωριών της μάθησης και των κινήτρων (McMillan & Hearn, 2008). Ο αυτοέλεγχος της μάθησης και της σκέψης των μαθητών είναι σημαντικός για την οικοδόμηση της γνώσης και βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των θεωριών. Οι μαθητές κατασκευάζουν νόημα, με την αυτοαξιολόγηση πριν και κατά τη διάρκεια της μάθησης. Οι μαθητές οργανώνουν, αξιολογούν και εσωτερικεύουν κατά τη μάθηση και η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μέρος αυτής της διαδικασίας. Πρέπει να συνδέσουν τις νέες γνώσεις, κατανοήσεις και δεξιότητες με όσα έχουν ήδη μάθει και χρησιμοποιήσει. Η αυτοαξιολόγηση προάγει την ικανότητα των μαθητών να κάνουν αυτές τις συνδέσεις με τους εαυτούς τους και παρέχει έναν μηχανισμό για την ουσιαστική ενίσχυση της μάθησης και όχι με απομνημόνευση, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη κινητοποίηση των μαθητών και στο να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Η θεωρία των στόχων για τα κίνητρα αποτελεί μια γνωστική θεωρία σχετικά με το πώς οι μαθητές εσωτερικεύουν διαφορετικούς τύπους στόχων ικανοτήτων και τις επιδράσεις αυτών των στόχων στην αυτοαξιολόγηση, την επιμονή και την επίδοση (Shepard, 2001; McMillan & Hearn, 2008).

Αναλυτικά, η έρευνα έχει εστιαστεί σε δύο τύπους στόχων. Αυτοί είναι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης. Ένας στόχος μάθησης είναι ένας στόχος όπου ο μαθητής εστιάζει στην εργασία του και στο τι πρέπει να κάνει για να βελτιώσει τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητές του. Με αυτόν τον προσανατολισμό, οι μαθητές επιτυγχάνουν τον στόχο μέσα από γνωστικές διαδικασίες όπως η σκέψη, ο αυτοέλεγχος και οι παραγωγή λύσεων. Επιπλέον, οι μαθητές ασχολούνται σε βάθος με την εργασία τους και ελέγχουν συνεχώς την πρόοδό τους. Από την άλλη, ο στόχος επίδοσης εστιάζει στο αποτέλεσμα και σε ό,τι μπορεί να γίνει για να εξασφαλιστεί το αποτέλεσμα, δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση, η τελική βαθμολογία ή ο βαθμός λαμβάνει περισσότερη προσοχή από το να βελτιωθεί η κατανόηση. Αυτός ο προσανατολισμός προωθεί αρνητικές αυτοαντιλήψεις σχετικά με την ικανότητα απόδοσης και ενισχύει τη συμμόρφωση σε αυτό που θα εξασφαλίσει καλύτερα ένα θετικό αποτέλεσμα, το οποίο γίνεται πιο σημαντικό από τη διαδικασία ή τις πραγματικές βελτιώσεις στην κατανόηση και στις δεξιότητες. Η απόκτηση της απαιτούμενης βαθμολογίας και το να αξιολογηθούν οι μαθητές ως "άριστοι" είναι πιο σημαντικά από τη μάθηση. Ένας στόχος επίδοσης καθιστά την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της μάθησης εξωτερική. Συγκεκριμένα, ο προγραμματισμός των μαθησιακών εργασιών, ο καθορισμός της επιτυχίας ή της αποτυχίας και η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος βασίζεται στον εκπαιδευτικό και σε άλλους. Από την άλλη, οι στόχοι μάθησης καθιστούν τη διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης σε κάποιο βαθμό εσωτερική. Η αυτοαξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος ενός στόχου μάθησης, διότι αποτελεί μια δεξιότητα που επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίζουν πόσο καλά προοδεύουν ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Η βελτίωση των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης προάγει τον προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης με όλα τα θετικά αυτής της διαδικασίας (Dweck, 1996).

Η ΑΚΣ περικλείει τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και καθορισμού στόχων και ως προς τα κίνητρα στη βιβλιογραφία σημειώνεται αρχικά ότι εντός των παραγόντων εκείνων που καθορίζουν αν ένα άτομο έχει κίνητρο στη μάθησή του είναι το να βρίσκει νόημα σε αυτό που κάνει, κατά πόσο δηλαδή βρίσκει αξιόλογη την εργασία του με βάση το σύστημα αξιών του, το πόσο υπεύθυνο πιστεύει ότι είναι αναφορικά με τα αποτελέσματα που έχει η δράση του και τέλος, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι το αν το άτομο είναι ικανό να κρίνει σε μια συνεχή βάση αν τα αποτελέσματα της καταβαλλόμενης του προσπάθειας είναι ικανοποιητικά, κάτι που παραπέμπει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (MacBeath, 2001).

Από την άλλη, ο καθορισμός στόχων επηρεάζει τα κίνητρα καθιστώντας ένα επιθυμητό μελλοντικό γεγονός σαφές και συγκεκριμένο. Όταν οι στόχοι αναπτύσσονται για να είναι συγκεκριμένοι (Specific), μετρήσιμοι (Measurable), επιτεύξιμοι (Attainable), ρεαλιστικοί (Realistic) και χρονικά δεσμευτικοί (Time-bound) δημιουργούν έναν επιδιωκόμενο στόχο για να καθοδηγήσουν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και να παρακινήσουν τη δράση του μαθητή. Οι στόχοι προωθούν επίσης την επιμονή, την ανάπτυξη και την τροποποίηση δημιουργικών σχεδίων και στρατηγικών για την υλοποίησή τους και σημεία αναφοράς που παρέχουν ανατροφοδότηση για την επίδοση του μαθητή. Μετά την αποσαφήνιση της εργασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τους εξατομικευμένους στόχους των μαθητών διδάσκοντας ρητά πως λειτουργεί η διαδικασία καθορισμού στόχων και γιατί είναι σημαντική (Marzano, 2010).

Επιπλέον, όταν οι μαθητές θέτουν στον εαυτό τους κάποιους στόχους, συνειδητοποιούν περισσότερο τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και κρίνουν τις ικανότητες και τις προσπάθειές τους προκειμένου να εκπληρώσουν με επιτυχία αυτούς τους στόχους. Επομένως, αναμένεται να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές μελέτης και κανόνες και να υιοθετούν μια καλύτερη και πιο επιδραστική προσέγγιση μάθησης. Επιπλέον, όταν πραγματικά βρίσκουν την ικανότητα να επιτύχουν τους στόχους τους, το κίνητρό τους τείνει να ενισχύεται (Bloom, 2013).

Τέλος, προκειμένου να μελετηθεί η ΑΚΣ σε συνάρτηση με τα κίνητρα, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (2000). Βασική προϋπόθεση αυτής της θεωρίας είναι ότι οι ενέργειες ή οι συμπεριφορές που είναι αυτοκαθοριζόμενες, εσωτερικεύονται στον μαθητή και οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα κινητοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, διάφοροι τύποι ρυθμίσεων υπάρχουν σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και αυτοί μπορούν να τοποθετηθούν κατά μήκος ενός συνεχούς μεταξύ αυτοκαθοριζόμενων (δηλαδή εσωτερικών) και ελεγχόμενων (δηλαδή εξωγενών) μορφών. Ανάλογα με το ποια μορφή εσωτερικεύεται από τους μαθητές οδηγεί σε ποικίλους και διαφορετικούς τύπους κινήτρων. Οι περισσότερο εσωτερικευμένες μορφές οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Αντίθετα, οι λιγότερο εσωτερικευμένες μορφές πιστεύεται ότι επηρεάζουν και οδηγούν σε εξωγενή κίνητρα. Με αυτή την έννοια, φαίνεται ότι το να επιτρέπεται στους μαθητές να αξιολογούν τις επιδόσεις και την πρόοδό τους, καθώς και το να

θέτουν στόχους, μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο εσωτερικευμένες μορφές και, συνεπώς, σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης (Warchulski, 2015).

2.46 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)

Η SDL προϋποθέτει την ικανότητα αφομοίωσης της νέας γνώσης και εφαρμογής της για επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα κριτικής σκέψης και αυτοαξιολόγησης καθώς και την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους. Βασικές έννοιες σε μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην SDL περιλαμβάνουν την κατασκευή της γνώσης, την ανακαλυπτική μάθηση, ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών, τις αυθεντικές εργασίες, τη συνεργατική μάθηση και διδασκαλία, το διάλογο εκπαιδευτικού-μαθητή, τον αναστοχασμό και τέλος, την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση (Birenbaum, 2002).

Η SDL αποτελεί ένα συνεχές όπου στην μία του άκρη του ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανήκει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην άλλη άκρη, ο έλεγχος ανήκει στον μαθητή. Στην SDL συνενώνονται η εξωτερική εκπαιδευτική διαδικασία και ο εσωτερικός στοχασμός, ενώ η μάθηση δεν αποκλείει τον εκπαιδευτικό, απλά αυτός αποκτά έναν νέο ρόλο. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός συνομιλεί με τους μαθητές, προτείνει πηγές μάθησης που είναι ασφαλείς, αξιολογεί το αποτέλεσμα της μάθησης και επιπρόσθετα, προωθεί τον κριτικό στοχασμό (Καμήλαλη, 2021).

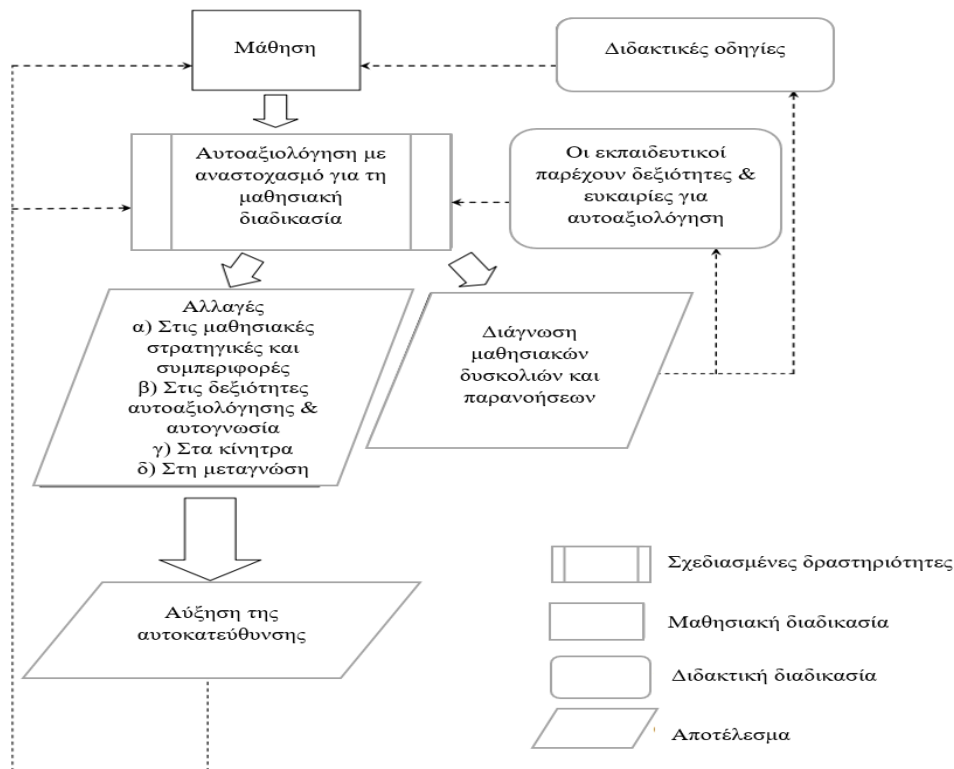
Σύμφωνα με τον Brandt (2020) τα σχολεία που προωθούν SDL πρακτικές προωθούν την επιλογή, την αυτενέργεια και την υπευθυνότητα των μαθητών. Σε αυτές τις πρακτικές περιλαμβάνονται: η βιωματική μάθηση, η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα, η μάθηση βάσει έργου, η διερευνητική μάθηση ή η μάθηση βασισμένη στη διερώτηση/διερεύνηση, η εξατομικευμένη μάθηση, η μάθηση με βάση δεξιότητες, η αυτοαξιολόγηση και η διαδικτυακή και εξ αποστάσεως μάθηση. Συγκεκριμένα, οι παραπάνω πρακτικές υποστηρίζουν την SDL καθώς εστιάζονται στην επιλογή, την εξατομίκευση, την αυτενέργεια (King & Siddiqui, 2011; Nieminen & Tuohilampi, 2020; du Toit-Brits et al., 2021), και την ανάληψη ευθύνης (Brandt, 2020; du Toit-Brits et al., 2021).

H Wong (2014) σημειώνει ότι όταν δίνεται σε μαθητές ακόμα και στην ηλικία των 10 ετών η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση και να κάνουν πρακτική σε αυτήν τότε μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης (SDL). Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Sebba et al. (2008) σημειώνουν τη σημασία των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για την ενίσχυση της ευθύνης των μαθητών για τη μάθησή τους. Επιπλέον, οι Seifert και Feliks (2019) έδωσαν έμφαση στη χρήση της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης για την προώθηση της αίσθησης της ευθύνης των μαθητών για τη δική τους μάθηση. Επιπρόσθετα, την ενίσχυση της ευθύνης των μαθητών για τη μάθησή τους μέσω των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης σημειώνουν οι Gurbanov (2016) και Ndoye (2017). Ακόμη, η ετεροαξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση αποτελούν τις πιο σημαντικές μεθόδους στην αξιολόγηση ως μάθηση όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Lubbe et al. (2021), υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ της αξιολόγησης ως μάθηση και της SDL, η οποία απαιτεί από τον μαθητή να αναλάβει πρωτοβουλία στη διάγνωση των μαθησιακών αναγκών και πόρων, στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών μάθησης και στην εφαρμογή και αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, τα περισσότερα μοντέλα της SDL περιλαμβάνουν την αυτοπαρακολούθηση και την αυτοαξιολόγηση. Όπως άλλωστε σημειώνεται στη βιβλιογραφία, η πρώτη βασική δεξιότητα της SDL είναι αυτή της αυτοαξιολόγησης, όπου οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες μόνοι τους για την επίδοσή τους, αναστοχάζονται και αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους και τη μάθησή τους και βλέπουν αν αυτή ανταποκρίνεται στους στόχους και/ή στα πρότυπα που έχουν τεθεί (Andrade & Boulay, 2003; Paris, S. G. & Paris, H.A., 2001; Kicken et al., 2009). Ακόμη, ο Karadag (2021) υπογραμμίζει ότι μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της SDL υπάρχει ισχυρή σύνδεση, και περαιτέρω οι Wehmeyer et al. (2000) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία αυτοκατευθυνόμενη μαθησιακή στρατηγική. Σε γενικές γραμμές, η SDL αφορά στη μάθηση με αυθορμητισμό και σκοπιμότητα που επιτρέπει την αυτοδιαχείριση και την αυτοαξιολόγηση (Holec, 1979). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Cassidy (2006, όπ. αναφ. στο Yu, 2013) ο χαρακτηρισμός αυτοκατευθυνόμενος ή ανεξάρτητος μαθητής περιλαμβάνει συνήθως μια σειρά από χαρακτηριστικά και δεξιότητες και η ικανότητα αυτοαξιολόγησης φαίνεται κεντρική σε πολλές μελέτες που εξετάζουν το ζήτημα της ανεξάρτητης μάθησης.

Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανεξάρτητης μάθησης και βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία της εργασίας τους και να πετύχουν βελτίωση στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Και η αυτοαξιολόγηση και η SDL αποτελούν μια προσέγγιση όπου η διδασκαλία και η μάθηση έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή και επιτρέπουν σε αυτόν να αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του (Sosibo, 2019). Αναλυτικά, η αυτοαξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να λάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, τους κινητοποιεί και συμβάλλει στην αυτονομία, την επιτυχία και τη δια βίου μάθηση καθώς είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη των εγγενών κινήτρων και της αυτόνομης μάθησης. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση είναι αναμφίβολα ένα σημαντικό συστατικό της SDL και αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα για επιτυχημένη ανεξάρτητη μάθηση (Yu, 2013).

Η προσεκτική εξέταση των ορισμών της αυτοαξιολόγησης επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό. Συγκεκριμένα, οι Falchikov και Boud (1989) περιγράφουν την αυτοαξιολόγηση ως τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση της δικής τους μάθησης. Επιπλέον, οι Panadero et al. (2016a) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει ένα φάσμα τεχνικών που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν την ποιότητα της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Reddy et al. (2015), η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν συνεχώς στοχαστικές ερωτήσεις για τη μάθησή τους και σε αυτή τη διαδικασία επιτρέπουν τους εαυτούς τους να διαγιγνώσκουν τις μαθησιακές τους ανάγκες κάτι που αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την SDL. Στη συνέχεια, στο σχήμα 2.23 αποτυπώνονται διαγραμματικά οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της αυτοαξιολόγησης και της SDL.



Σχήμα 2.23 Οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της αυτοαξιολόγησης και της SDL

Πηγή: Προσαρμογή από Yu (2013)

Επιπρόσθετα, όπως σημειώνεται στη βιβλιογραφία η SDL αποτελεί μια αυτοκινούμενη ενέργεια που περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και τη ρύθμιση των προσπαθειών κάποιου για την επίτευξη των στόχων (Ley et al., 2010). Ακόμη, σύμφωνα με τους Brockett και Hiemstra (2018), μία από τις διαστάσεις της SDL είναι η προσωπική ευθύνη κάποιου για τις σκέψεις και τις ενέργειές τους και σε αυτή την περίπτωση στη βιβλιογραφία η SDL αναφέρεται και ως στόχος. Οι μαθητές έχουν τον έλεγχο της ανταπόκρισής τους σε μία κατάσταση ακόμα και αν δεν έχουν τον έλεγχο των πραγματικών συνθηκών στις οποίες χρειάζεται να αντιδράσουν.

Αυτό που μετράει περισσότερο μέσα σε πολλά μοντέλα της SDL (Tremblay & Theil, 1991; Mok & Cheng, 2001; Gibbons 2002) είναι η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται. Συνεπώς, εάν δεν τους παρέχονται ευκαιρίες SDL με τη μορφή αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές μπορεί να μην μπορέσουν να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και να γίνουν

αυτοκατευθυνόμενοι, αυτόνομοι, αυτορρυθμιζόμενοι και ανεξάρτητοι μαθητές (Sosibo, 2019). Εστιάζοντας στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ικανότητά τους στην SDL μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας μαθησιακών διαδικασιών και στρατηγικών (Van Deur, 2017), όπως είναι η ΑΚΣ η οποία συνδυάζει την αυτοαξιολόγηση με τον καθορισμό στόχων.

2.47 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και επίδοση

Η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως είναι το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, οι στρατηγικές μάθησης, τα εργαλεία αξιολόγησης, οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, το μαθησιακό περιβάλλον, η SDL και τα κίνητρα. Αυτοί οι παράγοντες δεν είναι οι μόνοι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση (Bodkyn & Stevens, 2015). Σύμφωνα με τον Zimmerman (1996), οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές είναι επιτυχημένοι ακαδημαϊκά και κατανοούν, εκτιμούν και εμπλέκονται στη μάθηση με τρόπους που είναι θεμελιωδώς διαφορετικοί από τους εξωτερικά ρυθμιζόμενους μαθητές. Η διαδικασία αυτορρύθμισης ενισχύει ουσιαστικά τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών και αυτά με τη σειρά τους την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό και ουσιαστικό στοιχείο στη διαδικασία της αυτορρύθμισης (Ghatak & Saxena, 2018) και έχει αναμφίβολα άμεσο και θετικό αντίκτυπο στην επίδοση και τη μάθηση των μαθητών, καθώς η αυτοαξιολόγηση σημαίνει περισσότερα από τη βαθμολόγηση ή από το να κάνει κάποιος απλά ένα τεστ πολλαπλής επιλογής. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια πιο σύνθετη διαδικασία με την οποία οι μαθητές αρχικά παρακολουθούν, αναστοχάζονται και αξιολογούν την ποιότητα της σκέψης και της συμπεριφοράς τους σε μια μαθησιακή διαδικασία, και δεύτερον αναγνωρίζουν μεθόδους και στρατηγικές που αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους. Με άλλα λόγια, μια πραγματική και αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές ανακαλύπτουν τα κενά και την ασυνέπεια μεταξύ της τρέχουσας και της αναμενόμενης επίδοσής τους. Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση προσδιορίζει περισσότερους μαθησιακούς στόχους και διδακτικές στρατηγικές, που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να επιτύχουν καλύτερη

επίδοση. Όταν αυτή εφαρμόζεται σωστά μπορεί να ενισχύσει τα εγγενή κίνητρα, τον εσωτερικό έλεγχο των μαθητών σε σχέση με τη μάθηση, να ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να καθορίζουν με περισσότερη ακρίβεια τους στόχους και να συμμετάσχουν πιο ουσιαστικά στη μάθησή τους (Ramiz, 2018).

Από την άλλη, ο καθορισμός σαφών μαθησιακών στόχων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τι πρέπει να μάθουν και να συμμετέχουν στην ανάπτυξη κριτηρίων αξιολόγησης και ποιοτικών κριτηρίων αναφοράς (Bruce, 2001; McMillan & Hearn, 2008). Οι έρευνες των Schunk (1989) και Zimmerman (1989) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν περισσότερα όταν θέτουν συγκεκριμένους στόχους για τον εαυτό τους. Οι εν λόγω μελέτες απέδειξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών μπορούν να βελτιωθούν απλά και μόνο με το να μπαίνουν οι μαθητές στη διαδικασία να αναφέρουν οι ίδιοι τη μάθησή τους. Οι μαθητές είναι αναγκαίο επίσης να κατανοούν τους στόχους της διαδικασίας που αφορά στην επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών στόχων, καθώς είναι πιο ικανοποιημένοι από την επίδοσή τους όταν μπορούν να αξιολογήσουν την εργασία τους, ενώ η παροχή σαφών βημάτων τους επιτρέπει να επιτύχουν τους στόχους τους και να σημειώσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η παροχή κριτηρίων αξιολόγησης όπως για παράδειγμα μέσω ρουμπρίκας βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ακριβώς τα αποτελέσματα και τις προσδοκίες και στη συνέχεια να αρχίσουν να κατανοούν και να εσωτερικεύουν τα βήματα που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων (McMillan & Hearn, 2008).

Η SDL περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και τη ρύθμιση των προσπαθειών κάποιου να επιτύχει τους στόχους και μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεχής δέσμευση για την απόκτηση, εφαρμογή και δημιουργία γνώσεων και δεξιοτήτων (Ley et al., 2010). Με κατάλληλο σχεδιασμό και εφαρμογή, η SDL μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την οικοδόμηση προσωπικού νοήματος, να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν την προσπάθειά τους ως προς τις εργασίες τους, να επιτύχουν τους γνωστικούς στόχους, και ως εκ τούτου με αυτό τον τρόπο είναι πιο πιθανό να πετύχουν υψηλές επιδόσεις (Abd-El-Fattah, 2010). Επιπλέον, οι Chou και Chen (2008) σημειώνουν ότι μεταξύ της SDL και της ακαδημαϊκής επίδοσης υπάρχει θετική συσχέτιση.

Μέσω της SDL οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις δικές τους μαθησιακές δραστηριότητες σε οποιοδήποτε στάδιο. Καθώς αποτελεί μια ανεξάρτητη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να διαγνώσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και να θέσουν τους στόχους τους. Μπορούν επίσης να προσδιορίσουν τους σχετικούς υλικούς πόρους και να εφαρμόσουν πρακτικά διαφορετικές τεχνικές μάθησης για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Knowles, 1975). Συνεπώς, όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι μαθητές στην SDL εμπλέκονται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού στόχων και έχει αποδειχθεί ότι η SDL ενισχύει τη μάθηση υιοθετώντας διαφορετικές στρατηγικές μάθησης (Khalid et al., 2020).

2.48 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και κίνητρα

Σύμφωνα με τους Hematian et al. (2017) οι μαθητές με υψηλά επίπεδα SDL ορίζονται εκείνοι που είναι εξοπλισμένοι με μαθησιακές πρωτοβουλίες, είναι ανεξάρτητοι και επιμένουν στη μάθηση. Δεδομένης της σημασίας και της αναγκαιότητας της SDL για τα κίνητρα το ερώτημα που τίθεται είναι πώς αυτή η μεταβλητή μπορεί να ενισχυθεί στους ανθρώπους. Ερευνητές και ψυχολόγοι προτείνουν τεχνικές που βασίζονται σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως είναι η διδασκαλία μαθησιακών δεξιοτήτων σε ομάδες, η εκπαίδευση σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κ.ά., οι οποίες είναι αποτελεσματικές για την ενίσχυση των κινήτρων.

Σύμφωνα με τους Yuan et al. (2011) οι μαθητές εξοικειώνονται με τις δικές τους μαθησιακές ανάγκες, την επιλογή στρατηγικών μάθησης, τον καθορισμό στόχων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της SDL. Η SDL απαιτεί καθορισμό στόχων, ανάλυση εργασιών, εφαρμογή προκατασκευασμένων σχεδίων και αυτοαξιολόγηση στη μαθησιακή διαδικασία (Loyens et al., 2008).

Ο Brandt (2020) σημειώνει ότι τα άτομα ξεκινούν την SDL για να βρουν λύσεις σε συγκεκριμένους στόχους ή προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη για τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων, διαχειρίζεται εργασίες και ελέγχει τις

μεθόδους και τους πόρους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των προσωπικών του στόχων, για να λύσει προβλήματα ή να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του. Ο καθορισμός στόχων δίνει έμφαση στο να είναι οι στόχοι σαφείς και επιτεύξιμοι, (αλλά) δύσκολοι ώστε να μπορούν συχνά να ενισχύσουν τα κίνητρα κάποιου, καθώς αυτοί οι στόχοι ενισχύουν τη συγκέντρωση, την προσπάθεια και τη βιωσιμότητα (Baghurst et al., 2015). Στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι η εκπαίδευση στον καθορισμό στόχων αποτελεί μια νέα μέθοδο η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προάγει αποτελεσματικά την SDL και να ενισχύσει τα κίνητρα (Hematian et al., 2017).

Τα κίνητρα αποτελούν μια από τις τέσσερις διαστάσεις της SDL. Οι υπόλοιπες διαστάσεις είναι η αυτονομία, η προσωπική υπευθυνότητα και τέλος, η αυτορρύθμιση στην οποία περιλαμβάνεται η αυτοαξιολόγηση και η οποία αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασική δεξιότητα για την ανάπτυξη της αυτοκατεύθυνσης στους μαθητές (Brandt, 2020). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της SDL, οι μαθητές είναι υπεύθυνοι να παρακολουθούν και να αξιολογούν τη μάθησή τους (αυτοαξιολόγηση). Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στο να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν πιο αφοσιωμένοι και να αποκτήσουν κίνητρα (Mahmoodi-Shahrebabaki, 2014).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι ο καθορισμός στόχων και η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητα στοιχεία της SDL. Σύμφωνα με τη Clift (2015), η ΑΚΣ αποτελεί μια διδακτική στρατηγική που ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι McMillan και Hearn (2008) υπογραμμίζουν ότι όταν οι μαθητές θέτουν στόχους που τους βοηθάνε στη βελτίωση της κατανόησης και στη συνεχεία προσδιορίζουν κριτήρια, αυτοαξιολογούν την πρόοδό τους προς την μάθηση και δημιουργούν στρατηγικές για περισσότερη μάθηση, τότε δείχνουν βελτιωμένη επίδοση με ουσιαστικά κίνητρα.

2.49 Βασικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η προφορική και γραπτή μορφή της γλώσσας υπάρχει στο σχολείο ως μέσο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθημάτων αλλά και ως ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο (Βουγιούκας, 1994). Βασικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα

με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-03) είναι να αναπτύξει ικανότητες στους μαθητές τέτοιες που να μπορούν να χειριστούν τον λόγο, προφορικό και γραπτό με επάρκεια και αυτοπεποίθηση αλλά και με υπεύθυνο, αποτελεσματικό, δημιουργικό και συνειδητό τρόπο προκειμένου οι μαθητές να αποτελούν ενεργά μέλη της σχολικής και της ευρύτερης κοινωνίας.

2.50 Ειδικοί σκοποί της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-03) η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος επιδιώκει να κάνει τους μαθητές:

- Να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνούν και να σκέπτονται και για να ανακαλύπτουν και να κατανοούν γνώσεις, εμπειρίες αλλά και να ικανοποιούν με αυτό τον τρόπο τις ανάγκες τους (πνευματικές, κοινωνικές, πρακτικές, συναισθηματικές).
- Να καταλαβαίνουν το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου ως προς τη σημασία και την πρόθεση, και να είναι σε θέση να παράγουν λόγο κατάλληλο για κάθε ξεχωριστή και συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Ακόμη, να γνωρίζουν ότι μπορούν να εκφράζονται, να περιγράφουν, να αλλάζουν και να δημιουργούν πραγματικότητα με τη βοήθεια του λόγου χρησιμοποιώντας τα απαραίτητα μέσα, έχοντας γνώση της γλώσσας αλλά και πλήρη επίγνωση για τη χρήση αυτής.
- Να ξέρουν την παράδοση της γλώσσας τους και να χρησιμοποιούν τα στοιχεία που είναι διαχρονικά με τρόπο δημιουργικό.
- Να εξοικειωθούν με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ώστε να αποκτούν πρόσβαση στις πληροφορίες των πολυμέσων και του διαδικτύου και στοιχειωδώς να επεξεργάζονται κείμενα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Να αξιολογούν τα μηνύματα με αντικειμενικό τρόπο και να καταλάβουν ότι η ελληνική γλώσσα αποτελεί μια γλώσσα με κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία.

- Να γνωρίσουν και να αγαπήσουν διάφορα είδη λογοτεχνικών έργων ώστε από μόνοι τους να επιλέγουν και να κάνουν ανάγνωση καλά λογοτεχνικά βιβλία.
- Να κατανοήσουν ότι για τον πολιτισμό και τα έθνη η γλώσσα παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο και να δείξουν σεβασμό και εκτίμηση απέναντι στη διαφορετικότητα των γλωσσών ώστε να μπορούν να ζήσουν αρμονικά με ετερόγλωσσα άτομα.
- Τέλος, ως προς τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι είναι ενταγμένοι σε τάξεις που μιλούν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, επιδιώκεται αυτοί να είναι σε θέση να εσωτερικεύουν εύκολα, δύσκολα σημεία που έχει η δομή της ελληνικής γλώσσας εντός ενός πλαισίου φυσικής επικοινωνίας, και επιπρόσθετα να βιώνουν τον ελληνικό πολιτισμό μέσα από την ελληνική γλώσσα και να κρατούν μια θετική στάση απέναντι σε αυτόν.

2.51 Άξονες γνωστικού περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-03) οι θεματικοί άξονες για όλες τις τάξεις είναι ίδιοι και γίνεται η διάκριση:

- Στον προφορικό λόγο, ομιλία και ακρόαση που περιλαμβάνει τις αφηγήσεις, τις ανακοινώσεις, τις περιγραφές, τη λειτουργία του προφορικού λόγου, τον διάλογο και τον μονόλογο ως μορφές επικοινωνίας.
- Στον γραπτό λόγο-ανάγνωση που περιλαμβάνει τη φωνημική επίγνωση, την πρώτη ανάγνωση, τον επιτονισμό, τη δομή των συλλαβών, των λέξεων, των προτάσεων, των παραγράφων και τα είδη κειμένων και ανάγνωσης.
- Στον γραπτό λόγο-γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου που περιλαμβάνει την πρώτη γραφή, την αντιγραφή, τη γραφή, τον τονισμό, τη στίξη, την καλλιγραφία, τα στάδια γραψίματος, τη δομή των κειμένων, τις γλωσσικές πράξεις, τα είδη του λόγου, τον τύπο των κειμένων, την περίληψη, τη συνεκτικότητα, τη συνοχή και τα κριτήρια αξιολόγησης.

- Στη λογοτεχνία που περιλαμβάνει τον βιωματικό λόγο και τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων.
- Στο λεξιλόγιο που περιλαμβάνει τα θεματικά, ετυμολογικά, σημασιολογικά πεδία, τον ορισμό και την πολυσημία.
- Στη γραμματική που περιλαμβάνει την προτασιακή δομή, την παρατακτική και την υποτακτική σύνταξη, την πυρηνική, ελλειπτική και επαυξημένη πρόταση, τη στίξη, τους δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας, τα κλιτικά συστήματα, τα μέρη του λόγου, τη φωνολογική δομή της γλώσσας, τον τονισμό και επιτονισμό, την ιδιαιτερότητα που έχει η δομή της ελληνικής γλώσσας και τέλος, τα σχήματα λόγου.
- Στη διαχείριση της πληροφορίας.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας και της λογοτεχνίας είναι 250 περίπου ώρες για τις δύο πρώτες τάξεις Α' και Β', 240 περίπου ώρες για τις δύο ενδιάμεσες τάξεις Γ' και Δ', ενώ 210 για τις δύο τελευταίες τάξεις Ε' και ΣΤ'.

2.52 Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος

Στους βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με τους Μιχάλη και Σπανό (2013, όπ. αναφ. στο Ζαννετίδη, 2017) περιλαμβάνονται η βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας των μαθητών, η κατάκτηση με τρόπο φυσικό του γλωσσικού κώδικα και των δεξιοτήτων επικοινωνίας και η προοδευτική ενίσχυση κινήτρων. Επιπρόσθετα, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά τη γραμματική και τη συντακτική δομή της γλώσσας και του λεξιλογίου σε συνδυασμό με τους κανόνες του τρόπου χρήσης της γλώσσας και να είναι δημιουργικοί, προσαρμοστικοί, να εμπλέκονται ενεργά, να ασκούνται, να προσλαμβάνουν και να παράγουν λόγο μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Στους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος συγκαταλέγονται (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 2010):

α) Το φύλο με βάση το οποίο οι γυναίκες φαίνεται να έχουν μια υπεροχή έναντι των αντρών, ακόμη και το φύλο του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς σε τάξεις όπου διδάσκουν γυναίκες εκπαιδευτικοί μαθήματα όπως είναι η Γλώσσα παρατηρείται ότι η ομιλία των μαθητών είναι πιο υψηλή σε συχνότητα.

β) Η ηλικία σύμφωνα με την οποία τα μεγαλύτερα παιδιά υπερέχουν κυρίως στο γραπτό λόγο.

γ) Η σειρά που έχουν τα παιδιά στην οικογένεια καθώς εκείνα που προηγούνται έχουν μια υπεροχή στον προφορικό λόγο.

δ) Η κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, αγροτικής, μεσοαστικής και εργατικής τάξης παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και επιπλέον τα παιδιά που προέρχονται από τη μεσαία τάξη περνάνε πιο ομαλά από τον προφορικό λόγο στον εγγραμματορισμό. Ακόμη, μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες λόγω της διαφορετικότητας του γλωσσικού ιδιώματος και των προκαταλήψεων βάσει των οποίων αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα αυτή εντός τους σχολικού περιβάλλοντος.

ε) Ο τύπος των παραγόμενων κειμένων, καθώς ενώ οι μαθητές όλοι τα πηγαίνουν εξίσου καλά σε κείμενα που έχουν θέμα βιωματικό και είναι γραμμένα σε καθημερινό ύφος, σε κείμενα που χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν επιχειρήματα και αιτιολόγηση τα καταφέρνουν περισσότερο οι μαθητές που προέρχονται από τη μεσαία τάξη. Ένας τρόπος να αντιμετωπιστεί αυτό είναι να χρησιμοποιούνται θέματα βιωματικού χαρακτήρα και η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται περιγραφικά ώστε να παρέχεται πιο αναλυτική ανατροφοδότηση στους μαθητές για τα δυνατά και αδύνατα σημεία των γραπτών τους παραγόμενων κειμένων. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι στρατηγικές τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διορθώσουν ένα γραπτό όπως και τα κριτήρια βάσει των οποίων το αξιολογούν. Ουσιαστική είναι και η εξάσκηση των μαθητών στη διαδικασία της αυτοδιόρθωσης καθώς και το γεγονός ότι η διόρθωση των

γραπτών από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργεί ανατροφοδοτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία και να εντοπίζει τυχόν προβλήματα. Οι μαθητές φαίνεται να αποδέχονται τη διαγνωστική αξιολόγηση και τη διόρθωση των λαθών παρά το γεγονός ότι δεν εφαρμόζονται συχνά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κυρίως επικεντρώνονται στη διόρθωση γραμματικών κυρίως λαθών και όχι επικοινωνιακών.

στ) Η μέθοδος διδασκαλίας, όπου σύμφωνα με έρευνες ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ομαδικές εργασίες, τα project, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές παρ' όλ' αυτά λίγοι είναι αυτοί που τις χρησιμοποιούν. Γενικά, οι πρακτικές που εξακολουθούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι παραδοσιακές παρά το γεγονός ότι έχουν αποδεχτεί σε θεωρητικό επίπεδο βασικές αρχές που αφορούν τη σύγχρονη διδακτική και παιδαγωγική.

Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος συνδέεται με διάφορες παραμέτρους όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο τρόπος με τον οποίο εισάγονται καινοτομίες στο χώρο του σχολείου, οι διάφορες μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας, η διαδικασία της ανατροφοδότησης κ.ά. Ο πιο σημαντικός παράγοντας μεταξύ άλλων που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η βιωματική και η συμμετοχική μάθηση ώστε ο μαθητής να αναπτύσσει δεξιότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα και την ανάγνωση. Πολύ σημαντικό ρόλο έχει και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού και κυρίως η σχέση αυτή στην οποία ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο και λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες και οι επιθυμίες του. Ακόμη, ο σεβασμός για τον παραγόμενο προφορικό ή γραπτό λόγο του μαθητή αποτελεί ουσιώδη παράμετρο καθώς η σωστή παιδαγωγική παρέμβαση και η αξιολόγηση βάσει κριτηρίων τα οποία είναι γνωστά στο μαθητή και η αναδιατύπωση μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση. Αντιθέτως, παράγοντες όπως είναι το άγχος για να καλυφθεί η διδακτέα ύλη, ο μειωμένος χρόνος που υπάρχει για διδασκαλία και το γεγονός ότι δεν υιοθετούνται πρόσφατες διδακτικές πρακτικές περιορίζουν την παραγωγή λόγου από τους μαθητές.

2.53 Η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-03) η αξιολόγηση των μαθητών συμπληρώνει τη διαδικασία μάθησης στο γλωσσικό μάθημα και βασικός σκοπός της είναι να εντοπίζονται τα κενά των μαθητών και να παρέχεται ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να βελτιώνεται η εκπαίδευση και η πρόοδος των μαθητών. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση επιδιώκει να εξετάσει κατά πόσο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι, να σχεδιάσει τα επόμενα στάδια της διαδικασίας μάθησης, να διερευνήσει και να αποτυπώσει τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας, να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο να ενθαρρύνει, να κινητοποιήσει και να ενισχύσει τους μαθητές, να εντοπίσει τα αδύνατα σημεία των μαθητών και να παρέμβει βελτιώνοντας τη διδασκαλία, να αναπτύξει δεξιότητες και να συμβάλει στην απόκτηση γνώσεων δια μέσου διαθεματικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, η αξιολόγηση στοχεύει στο να κάνει τους μαθητές πιο υπεύθυνους μέσα από ομαδικές εργασίες και εργασίες αυτοαξιολόγησης, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και να τους εφοδιάσει με μεταγνωστικές ικανότητες. Ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης σε αυτές περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων πέραν των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης και εναλλακτικές μορφές όπως είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή, η ετεροαξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση, ο συνδυασμός από διάφορες τεχνικές κ.ά. Για παράδειγμα στα νέα βιβλία υπάρχουν ασκήσεις αυτοαξιολόγησης με τις οποίες μπορεί να εμπλακεί ο μαθητής και οι οποίες του ζητάνε να αξιολογήσει το παραγόμενο γραπτό του με τη βοήθεια ερωτήσεων.

Μόνιμος στόχος του εκπαιδευτικού στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι να προάγει την υπευθυνότητα του μαθητή ως προς τον λόγο τον οποίο παράγει προκειμένου να μπορεί ο ίδιος να τον αξιολογεί και να προχωράει σε διορθώσεις ώστε να τον κάνει πιο αποτελεσματικό με βάση τον σκοπό για τον οποίον παρήχθη. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εισάγεται σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης του γλωσσικού επιπέδου του. Σύμφωνα άλλωστε και με τα βιβλία του δασκάλου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006) βασικός σκοπός της αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας δεν πρέπει να είναι ο έλεγχος αλλά η βελτίωση του κειμένου που παράγει ο μαθητής και επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη εστίασης στις διαδικασίες μέσω των οποίων η γνώση διαχειρίζεται και κατακτιέται. Δημιουργείται έτσι, μεταξύ της αξιολόγησης και της

διδασκαλίας και της μάθησης μια επανατροφοδοτική σχέση. Γίνονται διάφορες προτάσεις για κάθε μορφή αξιολόγησης, είτε είναι αρχική, είτε διαμορφωτική, είτε τελική και γίνεται παρότρυνση οι μαθητές να εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ υπογραμμίζεται ότι πιο σημαντική από την αξιολόγηση των μαθητών είναι η αξιολόγηση του γραπτού και του προφορικού λόγου εντός της τάξης από τους ίδιους τους μαθητές, δηλαδή η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές, δηλαδή η ετεροαξιολόγηση. Και η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση πρέπει να βασίζονται σε κριτήρια ποιότητας του λόγου που είναι καλά προσδιορισμένα και ξεκάθαρα ώστε να γίνονται κατανοητά από τους μαθητές χωρίς την πιθανότητα παρερμηνείας ή παρανόησης. Για το λόγο αυτό προτείνεται η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία των κριτηρίων τα οποία φυσικά θα πρέπει να προκύπτουν και να συνδέονται με τους σκοπούς της κάθε διδακτικής ενότητας. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και τι περιοχές στις οποίες χρειάζονται βελτίωση, μετατρέποντας στη συνέχεια αυτές τις ελλείψεις τους σε στόχους προσωπικούς, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν κίνητρα που στοχεύουν στη μάθηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006).

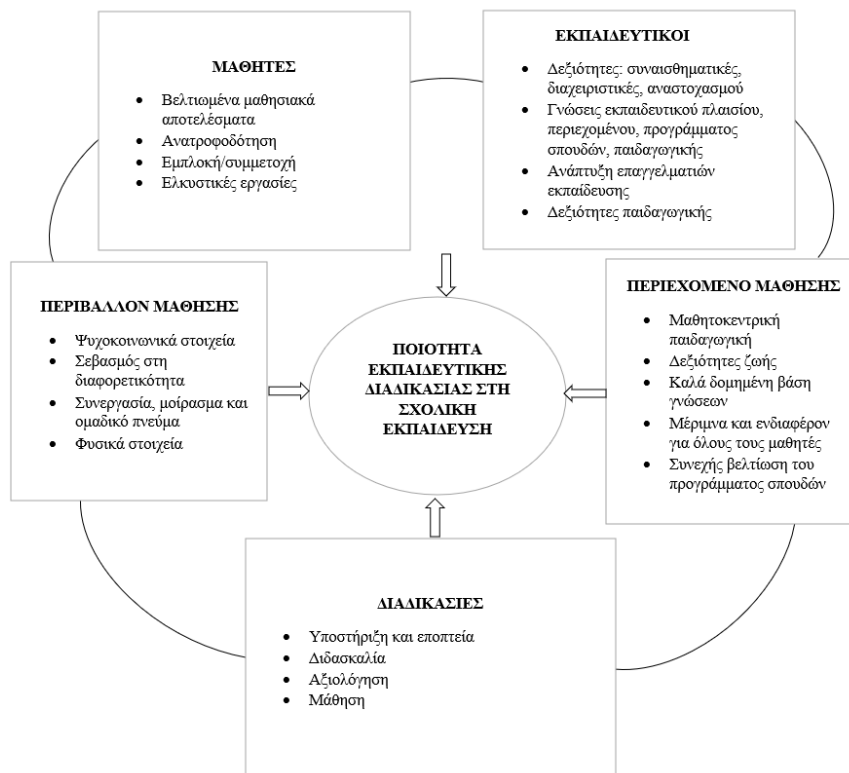
Η αποτελεσματικότητα του λόγου προφορικού ή γραπτού με βάση τον επιδιωκόμενο σκοπό και η αποδεκτότητα αυτού αποτελεί το τελικό κριτήριο που θέτει κάθε μορφή αξιολόγησης. Αναφορικά με την αποδεκτότητα, αυτή περιλαμβάνει κριτήρια που σχετίζονται με το πόσο σωστή είναι η σύνταξη, η μορφολογία, η ορθογραφία και το πόσο κατάλληλο και σωστό είναι το ύφος, η διατύπωση, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο (Φτερνιάτη, 2015).

Τέλος, στον οδηγό του ΙΕΠ που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και αφορά στην περιγραφική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο σημειώνονται τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης: κατανόηση, παραγωγή του προφορικού λόγου, ανάγνωση, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου ανά τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 2017).

2.54 Ποιότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική εκπαίδευση: Ένα προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο

Μέσα από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προέκυψαν 21 διαστάσεις ποιότητας, οι οποίες εντάχθηκαν σε πέντε ευρύτερες κατηγορίες και αποτέλεσαν τη βάση για

ένα προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική εκπαίδευση το οποίο παρουσιάζεται στο σχήμα 2.24 και αναλύεται στη συνέχεια διεξοδικά.



Σχήμα 2.24 Προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο της ποιότητας εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική εκπαίδευση

Αναλυτικά, οι διαστάσεις της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες. Αυτές είναι: α) περιβάλλον μάθησης, β) περιεχόμενο μάθησης, γ) διαδικασίες, δ) μαθητές και ε) εκπαιδευτικοί. Το περιβάλλον μάθησης αφορά στην υιοθέτηση στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο ελαχιστοποιεί τα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι ευχάριστο, γόνιμο, εποικοδομητικό και υποστηρικτικό, συμβάλλοντας όχι μόνο στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών (Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2016). Ακόμη, η μάθηση λαμβάνει χώρα σε πολλαπλά περιβάλλοντα και το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να είναι δομημένο ή μη, ενώ η μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα μπορεί να αλληλοσυμπληρώνεται. Η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα κυρίως σε δομημένα περιβάλλοντα με τη μορφή ιδρυμάτων (σχολεία, κέντρα πολυμέσων κ.λπ.). Η άτυπη εκπαίδευση από την άλλη πλευρά λαμβάνει χώρα τόσο σε δομημένα όσο και

σε μη δομημένα περιβάλλοντα με βάση την United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2022).

Το περιεχόμενο μάθησης αφορά στο προβλεπόμενο και διδασκόμενο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων. Οι εθνικοί στόχοι για την εκπαίδευση και τα αποτελέσματα που αφορούν αυτούς τους στόχους θα πρέπει να παρέχουν ένα σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος με βάση τη United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2000). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την UNESCO (2022) το περιεχόμενο μάθησης περιλαμβάνει τα θέματα, τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές, τις έννοιες και τα γεγονότα που συχνά ομαδοποιούνται σε κάθε μάθημα ή τομέα μάθησης υπό τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις που προβλέπεται να αποκτηθούν από τους μαθητές και να αποτελέσουν τη βάση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ως προς τις διαδικασίες στη βιβλιογραφία αναφέρεται, ότι μέχρι πρόσφατα, πολλές συζητήσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης επικεντρώνονταν στις εισροές του συστήματος, όπως π.χ. υποδομές και αναλογίες μαθητών-εκπαιδευτικών, καθώς και στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, έχει δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, δηλαδή στο πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εισροές για να πλαισιώσουν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες για τους μαθητές (UNICEF, 2000).

Επιπλέον, οι μαθητές όπως και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν δύο από τους βασικούς παράγοντες στους οποίους στηρίζεται η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι πολύ σημαντικό η προσοχή να στραφεί στην εκπαίδευση για ποιότητα στους ανθρώπους. Στο πλαίσιο αυτό είναι πολύ βασικό να μάθουν οι μαθητές να απαιτούν ποιότητα και να καλλιεργηθεί σε αυτούς η νοοτροπία και η συμπεριφορά ποιότητας (Βιταντζάκης, 2012). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα δεδομένα της σημερινής εποχής αποτελούν κρίσιμο παράγοντα της διαδικασίας εκπαίδευσης και διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ποιότητα έργου η οποία παρέχεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, μέσα από τη δραστηριοποίησή τους οι εκπαιδευτικοί βοηθάνε σε πολύ σημαντικό βαθμό στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και στην αναβάθμιση του σχολείου. Συνεπώς, θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους και στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών τους με επιτυχία (Βασιλόπουλος, 2018).

Στη συνέχεια, οι πέντε κατηγορίες αναλύονται στις επιμέρους διαστάσεις τους.

1) Περιβάλλον μάθησης

- Ψυχοκοινωνικά στοιχεία
- Σεβασμός στη διαφορετικότητα
- Συνεργασία, μοίρασμα και ομαδικό πνεύμα
- Φυσικά στοιχεία

Η διάσταση *ψυχοκοινωνικά στοιχεία* αφορά σε ένα ποιοτικό (Amosa et al., 2007; Ladwig, 2009; Edge et al., 2012; Gore et al., 2017), αποτελεσματικό (Ololube, 2005), βελτιωμένο περιβάλλον μάθησης (Hirsch et al., 2001), με άριστο (Hattie, 2003), υποστηρικτικό (Lovat & Toomey, 2009) και θετικό κλίμα στην τάξη (Harrell et al., 2004; van der Scheer et al., 2019), όπου αποφεύγονται οι τιμωρίες (Ζαβλανός, 2017), υπάρχει σεβασμός προς τους μαθητές (Hattie, 2003), το μαθησιακό περιβάλλον είναι ήρεμο (Lovat & Toomey, 2009), ευχάριστο, επικρατεί ένα κλίμα αποδοχής, συμπάθειας, κατανόησης και η ατμόσφαιρα που δημιουργείται υποστηρίζει το ποιοτικό έργο των μαθητών (Ζαβλανός, 2017). Επιπρόσθετα, το μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί έναν πνευματικό και συναισθηματικό χώρο όπου υπάρχουν δυνατές θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Lovat & Toomey, 2009) στον οποίο αναγνωρίζεται η αυταξία των μαθητών (Coe et al., 2014).

Η διάσταση *σεβασμός στη διαφορετικότητα* αναφέρεται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, της ατομικότητας καθώς και της ιδιαιτερότητας των μαθητών (Ζαβλανός, 2017), καθώς και στο ότι η διαφορετικότητα και οι διαφορές μεταξύ των ομάδων των μαθητών και μέσα σε αυτές πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας (Samu, 2006). Συνεπώς, η διδασκαλία είναι σημαντικό να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών (Alton-Lee, 2003) και να δημιουργείται στην τάξη ένα κλίμα συμπερίληψης (van der Scheer et al., 2019).

Η διάσταση *συνεργασία, μοίρασμα και ομαδικό πνεύμα* αναφέρεται στις συνεκτικές μαθησιακές κοινότητες (Alton-Lee, 2003) και στη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας

και της μάθησης, όπως είναι η συνοχή, η θετική ατμόσφαιρα και γενικά οι σχέσεις που χαρακτηρίζουν το μαθησιακό περιβάλλον (Lovat, 2010).

Η διάσταση *φυσικά στοιχεία* περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής και της επικοινωνίας (Ζαβλανός, 2017).

2) Περιεχόμενο μάθησης

- Μαθητοκεντρική παιδαγωγική
- Δεξιότητες ζωής
- Καλά δομημένη βάση γνώσεων
- Μέριμνα και ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές
- Συνεχής βελτίωση του προγράμματος σπουδών

Η διάσταση *μαθητοκεντρική παιδαγωγική* συνδέεται με τη μάθηση που έχει νόημα για τους μαθητές (Amosa et al., 2007; Edge et al., 2012), καθώς και με τη μάθηση η οποία οδηγεί στον αυτοέλεγχο, την αυτοαξιολόγηση, την ενδυνάμωση, τη διανοητική ανάπτυξη και εξασφαλίζει συναισθηματική σταθερότητα (Ζαβλανός, 2017). Επιπρόσθετα, η διάσταση αυτή σχετίζεται με τη διδασκαλία που εστιάζει στη βελτίωση της επίδοσης (Alton-Lee, 2003), συμβάλλει στη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών (Praetorius et al., 2018), στην ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Ζαβλανός, 2017), καθώς και με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης που επιδρά στο γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα των μαθητών (Rowe, 2004). Ακόμη, σε αυτή τη διάσταση περικλείονται η ύπαρξη σαφών μαθησιακών στόχων (van der Scheer et al., 2019) και προσδοκιών για τη μάθηση (Edge et al., 2012; Ζαβλανός, 2017) και τέλος, η κινητοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (Hattie, 2003; Ζαβλανός, 2017).

Στη συνέχεια, οι διάσταση *δεξιότητες ζωής* συνδέεται με την παραγωγή ιδεών, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης (Ζαβλανός, 2017), την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Alton-Lee, 2003), την εμφύσηση προσωπικών και κοινωνικών αξιών (Lovat, 2010), καθώς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας (Hattie, 2003) και της αυτορρύθμισης (Hattie, 2003; Amosa et al.,

2007; Edge et al., 2012), που μπορούν να επιτευχθούν κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η διάσταση *καλά δομημένη βάση γνώσεων* αφορά στη σύνδεση των γνώσεων του μαθήματος και των πρακτικών με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτιστικό, γλωσσικό και βιωματικό υπόβαθρο (Hollins, 2011). Αναλυτικά, αφορά στη δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων συνδέσεων από τους εκπαιδευτικούς με τα πλαίσια έξω από την τάξη και τις προηγούμενες γνώσεις και ταυτότητες των μαθητών (Ladwig, 2009; Edge et al., 2012). Επομένως, αναφέρεται σε μια σαφή διδακτική προσέγγιση που συνδέει το μάθημα με το τι γνωρίζει ήδη ο μαθητής (van der Scheer et al., 2019), και επιπλέον δημιουργεί αποτελεσματικές συνδέσεις μεταξύ του σχολείου και άλλων πολιτισμικών πλαισίων στα οποία οι μαθητές κοινωνικοποιούνται, προκειμένου να διευκολύνεται η μάθηση (Alton-Lee, 2003).

Η διάσταση *μέριμνα και ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές* αναφέρεται στη γνώση του εκπαιδευτικού για τους μαθητές (Schacter & Thum, 2004; Hollins, 2011), δηλαδή, στο πόσο καλά γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές ως μέλη κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων και ως εκπαιδευόμενων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, σχετίζεται με εκείνες τις στρατηγικές διδασκαλίας που βασίζονται στις αναπτυξιακές ανάγκες του μαθητή με σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξής του και που οδηγούν στην επίτευξη των άμεσων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην καλύτερη δυνατή ποιότητα ζωής και στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής του στην ευρύτερη κοινωνία (Hollins, 2011). Συνεπώς, υπογραμμίζεται η σημασία του να βρίσκεται ο μαθητής στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας (MacGregor, 2007) και να έχει υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς (Praetorius et al., 2018).

Η διάσταση *συνεχής βελτίωση του προγράμματος σπουδών* σχετίζεται με τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών προκειμένου αυτό να εναρμονιστεί με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τις απαιτήσεις που εμφανίζει η αγορά εργασίας (Ζαβλανός, 2017).

3) Διαδικασίες

- Υποστήριξη και εποπτεία
- Διδασκαλία
- Αξιολόγηση
- Μάθηση

Η διάσταση *υποστήριξη και εποπτεία* αναφέρεται στην υποστήριξη (Praetorius et al., 2018), την επαγγελματική κατάρτιση (Darling-Hammond, 1997; Allen & Palaich, 2000; Rowe, 2004; Oloolube, 2005) καθώς και την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 1997; Allen, & Palaich, 2000; Harrell et al., 2004; Rowe, 2004), δηλαδή, την υποστήριξη υψηλής ποιότητας της αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (Hirsch et al., 2001), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν ικανότητες (Darling-Hammond, 2000; Rowe, 2004) και να είναι καλά εκπαιδευμένοι (Rowe, 2004) γεγονός που προϋποθέτει μια ποιοτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2000). Επιπρόσθετα, στη διάσταση αυτή συμπεριλαμβάνονται οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών όπου υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη, η ανάπτυξη ισχυρής ηγεσίας (Allen, & Palaich, 2000), οι ευκαιρίες δηλαδή να αναπτύξουν και να ασκήσουν ηγεσία οι εκπαιδευτικοί (Zammit et al., 2007), η προσπάθεια προσέλκυσης, επιβράβευσης και διατήρησης ικανών ατόμων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Hirsch et al., 2001) και τέλος, ο επανασχεδιασμός συστημάτων αξιολόγησης έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις δεξιότητες και τη γνώση που χρειάζεται για τη βελτίωση της μάθησης (Allen & Palaich, 2000).

Η διάσταση *διδασκαλία* αφορά στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει μια διδασκαλία και στο τι αυτή περιλαμβάνει. Συγκεκριμένα, ο Ζαβλανός (2017) κάνει λόγο για μια διδασκαλία ευεργετική, δημοκρατική, ζωντανή, διαγνωστική και θεραπευτική, ενώ από την άλλη οι van der Scheer et al. (2019) κάνουν λόγο για μια διδασκαλία η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Από την άλλη, ο Oloolube (2005) κάνει αναφορά σε μια διδασκαλία που προκαλεί χαμηλό ποσοστό εγκατάλειψης από τους μαθητές, ενώ οι Gore et al. (2017) αναφέρονται σε μια διδασκαλία που περιλαμβάνει ανησυχίες για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο MacGregor (2007) σημειώνει τη σημασία του σχεδίου μαθήματος που περιέχει σαφείς στόχους καθώς και τη διδασκαλία η οποία είναι σαφής και κάνει χρήση στρατηγικών που είναι βασισμένες σε ερευνητικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία είναι σημαντικό να εναρμονίζεται με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, τους πόρους, τον σχεδιασμό των

εργασιών και των σχολικών πρακτικών (Alton-Lee, 2003) και να περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι τα αποτελεσματικά ερωτήματα αλλά και να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες πρακτικές όπως η επανεξέταση της προηγούμενης μάθησης, η προοδευτική εισαγωγή στη νέα μάθηση, η παροχή μοντέλου απαντήσεων για τους μαθητές και η παροχή επαρκούς χρόνου για πρακτική ώστε να ενσωματώνονται οι δεξιότητες με ασφάλεια (Coe et al., 2014). Ακόμη, όπως σημειώνεται από τους Schacter και Thum (2004), ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται και στην παρουσίαση του μαθήματος, στη χρήση ερωτήσεων και τέλος, στη δομή και στον ρυθμό διδασκαλίας των μαθημάτων.

Ως προς τη διάσταση *αξιολόγηση*, στη βιβλιογραφία τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της χρήσης της από τους εκπαιδευτικούς (Barrett et al., 2011; Coe et al., 2014), δηλαδή η χρήση μεθόδων, στρατηγικών, τεχνικών αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2011) και κυρίως η χρήση της αξιολόγησης για τη μάθηση (MacGregor, 2007) ή όπως σημειώνεται από τον Alton-Lee (2003) η χρήση πρακτικών αξιολόγησης που βελτιώνουν τη μάθηση και κινητοποιούν τους μαθητές. Συνεπώς, είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη κατάλληλων προσεγγίσεων αξιολόγησης (Hollins, 2011), ενώ θα πρέπει η διδασκαλία να προσαρμόζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Alton-Lee, 2003). Τέλος, όπως υπογραμμίζεται από ερευνητές, η αξιολόγηση οφείλει να είναι συνεχής (Ζαβλανός, 2017), και φυσικά, αποτελεσματική (Ololube, 2005).

Η διάσταση *μάθηση* συνδέεται με την παρακολούθηση της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς (Hattie, 2003), τη διδασκαλία μαθησιακών στρατηγικών στους μαθητές, την εξήγηση του διδακτικού αντικειμένου με τρόπους που καταλαβαίνει ο μαθητής (van der Scheer et al., 2019), τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα (Gore et al., 2017) καθώς και ό,τι αυτή περιλαμβάνει όπως είναι οι στόχοι των μαθημάτων και οι δραστηριότητες (Schacter & Thum, 2004).

4) Μαθητές

- Βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα
- Ανατροφοδότηση
- Εμπλοκή/συμμετοχή
- Ελκυστικές εργασίες

Η διάσταση *βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα* αναφέρεται σε στοιχεία που συνδέονται με τον προσανατολισμό στη μάθηση (Allen & Palaich, 2000; Hattie, 2003; Amosa et al., 2007; Burgess, & Berwick, 2009; Lovat & Toomey, 2009; Hightower et al., 2011; Edge et al., 2012; de Jager et al., 2017; Ζαβλανός, 2017). Η συγκεκριμένη διάσταση επιπλέον, σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εργάζεται συνεργατικά με τους συναδέλφους του μέσα σε μια επαγγελματική κοινότητα για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hollins, 2011), καθώς και με την ύπαρξη σαφών ενδείξεων ότι οι μαθητές μαθαίνουν με τα αποδεικτικά στοιχεία να είναι σαφή και παρατηρήσιμα (MacGregor, 2007). Τέλος, όπως σημειώνεται από τους de Jager et al. (2017) η επίτευξη ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων εξαρτάται από τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ πολύ σημαντική κρίνεται η παροχή αποτελεσματικών και επαρκών ευκαιριών για μάθηση (Alton-Lee, 2003).

Η διάσταση *ανατροφοδότηση* αφορά στην παροχή αναγκαίων πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και το αντίστροφο, δηλαδή από τους μαθητές προς τον εκπαιδευτικό (Ζαβλανός, 2017), όπως είναι για παράδειγμα η λήψη ανατροφοδότησης από τους μαθητές για τα δυνατά και αδύνατα σημεία της εργασίας τους προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Bijlsma et al., 2019). Η ανατροφοδότηση αναφέρεται από αρκετούς ερευνητές (Alton-Lee, 2003; Hattie, 2003; Schacter & Thum, 2004; Zammit et al., 2007), ενώ σημειώνεται ότι θα πρέπει να είναι ιδιαίτερος συχνή (MacGregor, 2007).

Η διάσταση *εμπλοκή/συμμετοχή* αναφέρεται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθησή τους (Hattie, 2003; Ζαβλανός, 2017; van der Scheer et al., 2019), η οποία προκύπτει όταν οι μαθητές θέτουν στόχους ή αυτοαξιολογούνται (MacGregor, 2007), ή στην περίπτωση που εμπλέκονται σε σκέψη ανωτέρου επιπέδου και επικοινωνούν ουσιαστικά για τη μάθησή τους (Edge et al., 2012).

Η διάσταση *ελκυστικές εργασίες* αναφέρεται στην παροχή εργασιών και στόχων που είναι ελκυστικοί για τους μαθητές (Hattie, 2003).

5) Εκπαιδευτικοί

- Δεξιότητες συναισθηματικές, διαχειριστικές, αναστοχασμού
- Γνώσεις εκπαιδευτικού πλαισίου, περιεχομένου, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής
- Ανάπτυξη επαγγελματιών εκπαίδευσης
- Δεξιότητες παιδαγωγικής

Στη βιβλιογραφία σημειώνεται η σημασία των δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα δεξιοτήτων όπως *οι συναισθηματικές, διαχειριστικές, και οι δεξιότητες αναστοχασμού*. Αναλυτικά, στις συναισθηματικές δεξιότητες, συγκαταλέγονται οι διαπροσωπικές και οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες. Οι Lovat και Clement (2008) καθώς και οι Barrett et al., (2011), αναφέρονται στις διαπροσωπικές δεξιότητες. Σε αυτές περιλαμβάνονται η ικανότητα επικοινωνίας (Lovat & Clement, 2008; Lovat & Toomey, 2009) και συγκεκριμένα η ικανότητα επίτευξης ουσιώδους (Gore et al., 2017) και υψηλού βαθμού επικοινωνίας (Zammit et al., 2007), η επικοινωνία με τους γονείς (Coe et al., 2014), η συνεργασία με τους συναδέλφους (Zammit et al., 2007) και συγκεκριμένα, η συνεργασία με αυτούς στην αξιολόγηση και στην τελειοποίηση της διδασκαλίας (Gore et al., 2017) και η υποστήριξη συναδέλφων (Coe et al., 2014). Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων η αυτογνωσία και η αυτοδιαχείριση, καθώς και η ικανότητα για κατανόηση (Lovat & Toomey, 2009).

Από την άλλη, οι διαχειριστικές δεξιότητες, είναι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης (Harrell et al., 2004; Praetorius et al., 2018) ή διαφορετικά με την ποιοτική διαχείριση της τάξης όπως σημειώνεται από τους van der Scheer et al. (2019) και αφορούν σε τεχνικές διαχείρισης της τάξης (Barrett et al., 2011) όπως είναι η ομαδοποίηση των μαθητών (Schacter & Thum, 2004) και η χρήση πρακτικών που κινητοποιούν τους μαθητές (Alton-Lee, 2003) όπως για παράδειγμα είναι η επιβράβευση (Ζαβλανός, 2017). Επιπρόσθετα, στις διαχειριστικές δεξιότητες περιλαμβάνονται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει αποδοτική χρήση του χρόνου του μαθήματος, να συντονίζει τους πόρους της τάξης και το χώρο, να χειρίζεται τη συμπεριφορά των μαθητών με σαφείς κανόνες οι οποίοι να εφαρμόζονται με συνέπεια και όλα αυτά θα πρέπει να σχετίζονται με την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών που λαμβάνει χώρα (Coe et al., 2014). Ακόμη, οι διαχειριστικές ικανότητες συνδέονται με την

ικανότητα του εκπαιδευτικού να παίρνει αποφάσεις και να επιλύει προβλήματα (Hattie, 2003), να χρησιμοποιεί στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς, να κάνει σαφείς τις προσδοκίες του για τη συμπεριφορά των μαθητών και να παρακολουθεί τη συμπεριφορά αυτών με τρόπο διακριτικό, θετικό και προληπτικό (MacGregor, 2007).

Επιπλέον, ερευνητές εξαιρούν τη σημασία και των δεξιοτήτων αναστοχασμού (Lovat & Clement, 2008; Lovat & Toomey, 2009) οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται πάνω στην επαγγελματική του πρακτική (Coe et al., 2014).

Η διάσταση *γνώσεις εκπαιδευτικού πλαισίου, περιεχομένου, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής* αφορά στους εκπαιδευτικούς με γνώσεις (Day & Sachs, 2004; Lovat & Clement, 2008) και συγκεκριμένα με βασικές γνώσεις παιδαγωγικής (Harrell et al., 2004; Amosa et al., 2007; Zammit et al., 2007; Lovat & Clement, 2008; Ladwig, 2009; Barrett et al., 2011; Edge et al., 2012; Gore et al., 2017), με παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (Lovat & Clement 2008; Coe et al., 2014), δηλαδή γνώση του εκπαιδευτικού για το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου (Schacter & Thum, 2004; Oloolube, 2005; Barrett et al., 2011), όπως είναι για παράδειγμα η γνώση τεχνικών γραμματισμού σε εφήβους που σημειώνεται από τους Barrett et al. (2011) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, στις γνώσεις περιλαμβάνεται η βαθιά γνώση της μαθησιακής διαδικασίας, των ιδεών οργάνωσης για ένα μάθημα, καθώς και η γνώση που αφορά στη διαχείριση των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών (Hollins, 2011). Ακόμη, στη συγκεκριμένη διάσταση συμπεριλαμβάνονται και η διδακτική ικανότητα, η παρουσίαση, η επεξήγηση, η αφοσίωση στη διδασκαλία (Oloolube, 2005) καθώς και η ανάπτυξη ερευνητικών συνηθειών (Gore et al., 2017).

Η διάσταση *ανάπτυξη επαγγελματιών εκπαίδευσης* συνδέεται με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση (Hirsch et al., 2001) και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα και να εμπλέκεται σε αυτοκατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση (Hollins, 2011). Συνεπώς, αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη (Darling-Hammond 2000; Harrell et al., 2004; Rowe, 2004; Coe et al., 2014) και εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 1997; Allen & Palaich, 2000; Hirsch et al., 2001; Day & Sachs, 2004) και συγκεκριμένα στην διασφάλιση επαγγελματικής εξέλιξης υψηλής ποιότητας (Darling-Hammond, 1997).

Η διάσταση *δεξιότητες παιδαγωγικής* αφορά στους εκπαιδευτικούς με κίνητρα (Day & Sachs, 2004), που μπορούν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους (Hollins, 2011) και οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό, δέσμευση (Zammit et al., 2007), πάθος για διδασκαλία και μάθηση (Hattie, 2003; Zammit et al., 2007) και που αναπτύσσουν θετικές (Ladwig, 2009; Lovat & Toomey, 2009) και ποιοτικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Lovat & Clement, 2008).

2.54.1 Βελτίωση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η ποιότητα στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ένα ζήτημα που μπορεί να καθοδηγήσει την προσπάθεια για βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Nicoilaou et al., 2005). Άλλωστε, ένα από τα χαρακτηριστικά που έχουν τα περισσότερα συστήματα βελτίωσης της ποιότητας είναι ότι στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας (Kember, 2000).

Συγκεκριμένα, η βελτίωση της ποιότητας που συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένας από τους εσωτερικούς στόχους που είναι απαραίτητο και αναγκαίο να θέτει και να υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ή και ακόμα ένα μικρό σύνολο εκπαιδευτικών ενός γνωστικού αντικείμενου, ενώ ως εξωτερικός στόχος νοείται η λογοδοσία η οποία αναφέρεται στην παρουσίαση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (Τριφινοπούλου, 2017). Η εκπαίδευση πλέον προσανατολίζεται στη βελτίωση της ποιότητας (εντοπισμός σημείων που χρήζουν βελτίωση, οργάνωση δράσεων και σχεδιασμοί για μελλοντική βελτίωση), αντί για μέτρηση, επίβλεψη, κρίση και λογοδοσία αναφορικά με την ποιότητα όπως γινόταν παλαιότερα και με αυτό τον τρόπο σημαντικές διαστάσεις που δεν μπορούν εύκολα να μετρηθούν και να ποσοτικοποιηθούν μπορούν να εντοπιστούν, να αλλάξουν ή να εξελιχθούν, κυρίως στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εστίαση στη βελτίωση της ποιότητας δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε χρήση δεικτών και συγκεκριμένων κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για σύγκριση αλλά απεναντίας παρέχει ευθύνη, ελευθερία, αλλά και δυνατότητα να πραγματοποιηθεί ένας διάλογος που να είναι περισσότερο σύνθετος και να προσφέρει τη δυνατότητα να γίνουν ευρύτερες ερμηνείες (Ιωακειμίδου, 2018).

Για να ξεκινήσει οποιαδήποτε διαδικασία βελτίωσης, θα πρέπει το κλίμα να είναι κατάλληλο. Συγκεκριμένα, όπου εντοπίζεται αδυναμία ή ανεπάρκεια, ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να είναι δεκτικός στο γεγονός ότι απαιτείται βελτίωση και αυτή να είναι φυσικά επιθυμητή. Μια σημαντική διάσταση της βελτίωσης της ποιότητας είναι να διασφαλιστεί ότι αυτό το κλίμα αλλαγής είναι παρόν. Αντιθέτως, αν δεν υπάρχει διάθεση για αλλαγή, αυτή συνήθως έχει την προέλευσή της σε διάφορους παράγοντες όπως είναι μεταξύ άλλων ο βαθύς εφησυχασμός διαφόρου τύπου, η άρνηση αποδοχής νέων ιδεών ή πρακτικών και η κακή ηγεσία (McGettrick et al., 1997). Οι D'Andrea και Gosling (2005) ορίζουν τη βελτίωση ποιότητας ως μια διαδικασία όπου οι αξιολογήσεις είναι διαμορφωτικές και βοηθούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, ενώ αποφεύγει τις τελικές κυρώσεις για περιοχές όπου απαιτείται βελτίωση. Οι κυρώσεις από μόνες τους δεν δημιουργούν αναγκαστικά τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών και για να έρθουν οι απαραίτητες αλλαγές.

Στη συνέχεια στον πίνακα 2.12 γίνεται σύγκριση της αξιολόγησης ποιότητας και της βελτίωσης ποιότητας (D'Andrea, 2007).

Πίνακας 2.12 Σύγκριση της αξιολόγησης ποιότητας και της βελτίωσης ποιότητας

	Αξιολόγηση ποιότητας	Βελτίωση ποιότητας
Εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα		√
Εστιάζει στα μετρήσιμα δεδομένα και τους βαθμούς	√	
Εμπιστεύεται τον ακαδημαϊκό επαγγελματισμό		√
Δίνει έμφαση στην εκπαιδευτική εμπειρία		√
Δίνει έμφαση στην τεκμηρίωση	√	
Η διαδικασία προσδιορίζει τρόπους που στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο μικροεπίπεδο		√
Συμβάλλει στις ανάγκες λογοδοσίας	√	√
Συνδέεται με την εξωτερική αρχή	√	

Συνδέεται με την εσωτερική αρχή	√
Εστιάζει σε εσωτερικές αξίες	√
Εστιάζει σε εξωτερικές αξίες	√
Χρησιμοποιεί τελικές αξιολογήσεις και κυρώσεις	√
Χρησιμοποιεί διαφορφοτική ανατροφοδότηση	√

Πηγή: Προσαρμογή από D'Andrea (2007)

Στη συνέχεια, αξίζει να γίνει μια αναφορά και στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της βελτίωσης ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας, όπου ο δεύτερος όρος αναλύεται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα με τίτλο «Διασφάλιση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας από ότι στη διασφάλιση της ποιότητας. Η διασφάλιση ποιότητας και η βελτίωση ποιότητας αποτελούν ένα συνεχές. Η πρώτη εστιάζει περισσότερο στην αξιολόγηση της ποιότητας προκειμένου να προσδιοριστούν οι περιορισμοί και τα δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ μπορεί να γίνει κατανοητή και ως διαγνωστική διαδικασία. Από την άλλη, η βελτίωση ποιότητας αποτελεί μια διαδικασία θεραπείας των περιορισμών που μπορεί να εντοπιστούν όταν αξιολογείται η ποιότητα, ενώ την ίδια ώρα ενισχύει τα δυνατά σημεία σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα αν αυτά υπάρχουν. Το συνεχές διασφάλιση ποιότητας-βελτίωση ποιότητας σημαίνει ότι όπου αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και/ή μια διαδικασία τότε αυτό παραπέμπει στη διασφάλιση ποιότητας, αλλά όπου υπάρχει βελτίωση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος και/ή μιας διαδικασίας, τότε αυτό παραπέμπει στη βελτίωση ποιότητας. Οπότε οι έννοιες διασφάλιση ποιότητας και βελτίωσης ποιότητας αποτελούν έννοιες διαδοχικές και ενσωματωμένες αλλά και διαδραστικές διαδικασίες (Elassy, 2015).

Οι προσεγγίσεις της διασφάλισης ποιότητας αφορούν στην υποβολή εκθέσεων, στην αυτοαξιολόγηση και στους δείκτες απόδοσης και αγνοούν την έρευνα σχετικά με τις καινοτομίες μάθησης, ενώ η βελτίωση ποιότητας ασχολείται με την βελτίωση των εμπειριών μάθησης και διδασκαλίας (Elassy, 2015). Στον πίνακα 2.13 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαφορές μεταξύ της βελτίωσης ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας.

Διασφάλιση ποιότητας	Βελτίωση ποιότητας
Δεν δίνει αρκετή βαρύτητα στις διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης	Δίνει σημαντική βαρύτητα στις διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης
Τείνει να συνδέεται περισσότερο με την αξιολόγηση και τη λογοδοσία	Τείνει να συνδέεται περισσότερο με τη βελτίωση και την ανάπτυξη
Ανταποκρίνεται σε εξωτερικά πρότυπα	Ανταποκρίνεται σε εσωτερικά πρότυπα
Μετακινείται από ένα υψηλό προς ένα χαμηλότερο επίπεδο	Μετακινείται από ένα χαμηλότερο σε ένα υψηλό επίπεδο
Αθροιστική διαδικασία	Διαμορφωτική διαδικασία
Ποσοτική απόδοση	Ποιοτική απόδοση
Εστιάζει στο παρελθόν	Εστιάζει στο παρόν και στο μέλλον
Λιγότερη ελευθερία (ακολουθεί απόλυτους κανόνες)	Περισσότερη ελευθερία (χρησιμοποιεί ευέλικτους και διαπραγματευόμενους τρόπους)
Δίνει περισσότερο χώρο στους διαχειριστές	Δίνει περισσότερο χώρο στους ακαδημαϊκούς

Πίνακας 2.13 Διαφορές μεταξύ της βελτίωσης ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας

Πηγή: Προσαρμογή από Elassy (2015)

Οι Hightower et al. (2011) σημειώνουν ότι δύο από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική μάθηση είναι η διδασκαλία και η σχολική ηγεσία, με την τελευταία να παρουσιάζει τη μικρότερη επίδραση. Σύμφωνα με τον Knight (2006) υπάρχει έντονο διεθνές ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Biggs (2000, όπ. αναφ. στο Kember, 2000) η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας προκύπτει από εκπαιδευτικούς που οδηγούνται από μια γνήσια επιθυμία να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Η D'Andrea (2007), έχοντας ως αναφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημειώνει ότι η βελτίωση της ποιότητας δίνει έμφαση σε ένα εύρος δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, από την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών έως τις κοινότητες πρακτικής. Χρησιμοποιεί μια διαδικασία διαμορφωτικής ανατροφοδότησης για να επιφέρει αλλαγές. Θέτει τη μάθηση στον πυρήνα του πλαισίου του εκπαιδευτικού ιδρύματος και ως εκ τούτου έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει το εκπαιδευτικό προσωπικό για να επιφέρει βελτιώσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Σύμφωνα με τον MacGregor (2007) οι βασικές πρακτικές και στάσεις για υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης είναι ο σχεδιασμός αποτελεσματικών προτύπων από τον εκπαιδευτικό τα οποία βασίζονται στη διδασκαλία, δηλαδή, οι στόχοι πρέπει να είναι γραπτοί και σαφείς για κάθε μάθημα, το μάθημα να συνδέεται με τους στόχους που έχουν τεθεί, το μάθημα να σχεδιάζεται με βάση την ερευνητική πρακτική, οι αξιολογήσεις να σχεδιάζονται για την αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να υπάρχει σχεδιασμός για αποτελεσματική

κατανομή της ώρας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει σε όλους τους μαθητές σαφή τη δομή του μαθήματος, αλλά και να επιτρέπει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, να θέτει τους στόχους του μαθήματος αλλά και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, να δημιουργεί συνδέσεις των εννοιών με το δυναμικό υπόβαθρο των μαθητών, την προηγούμενη μάθηση και το βασικό λεξιλόγιο, να χρησιμοποιεί με σαφήνεια διάφορες ερωτήσεις προκειμένου να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, και επιπλέον, οι μαθητές να έχουν αρκετή ώρα ώστε να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Ακόμη, οι διδακτικές πρακτικές να είναι προσαρμοσμένες ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαφορετικότητας των μαθητών και στο επίπεδο όλων των μαθητών. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδιώκει την υψηλή συμμετοχή των μαθητών στη μάθησή τους και να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση προκειμένου να αξιολογήσει τη μάθησή των μαθητών του πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το μάθημα. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί τους μαθητές για την προηγούμενη γνώση, στην αρχή του μαθήματος. Το μάθημα θα πρέπει να βασίζεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι μαθητές να κατανοούν τα κριτήρια αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός να τους δίνει συχνή ανατροφοδότηση αναφορικά με τη μάθησή τους και να τους τροφοδοτεί με παραδείγματα μοντέλων επίδοσης όπως είναι για παράδειγμα οι ρουμπρίκες, ενώ χρειάζεται να τους ενθαρρύνει ώστε να αυτοαξιολογούνται και να θέτουν στόχους για τη μάθησή τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τη συμπεριφορά στην τάξη με έναν τρόπο που θα είναι θετικός, διακριτικός και προληπτικός και τέλος, θα πρέπει να υπάρχουν ξεκάθαρα στοιχεία για το ότι οι μαθητές μαθαίνουν (MacGregor, 2007).

Τέλος, ο Δρ. William Glasser σημειώνει ότι ένα μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να βελτιωθεί αν μεταξύ άλλων οι μαθητές καλούνται να κάνουν μόνο χρήσιμη εργασία, αν ζητείται από τους μαθητές να κάνουν το καλύτερο που μπορούν να κάνουν και αν καλούνται να αξιολογούν τη δική τους εργασία και να την βελτιώσουν (Al-Tarawneh & Mubaslat, 2011).

2.54.2 Διασφάλιση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η διασφάλιση ποιότητας περιλαμβάνει όλες τις προγραμματισμένες και συστηματικές ενέργειες και διαδικασίες που είναι απαραίτητες ώστε να εξασφαλιστεί ότι το προϊόν ή η υπηρεσία πληροί συγκεκριμένες προδιαγραφές ή αποτελεί μια διαδικασία προσανατολισμένη

στην εγγύηση ότι η ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας πληροί ορισμένα προκαθορισμένα πρότυπα (Inglis, 2005). Ανάγοντας τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή αναφέρεται συχνά στις προσπάθειες βελτίωσης του εσωτερικού περιβάλλοντος και των διαδικασιών έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης και της διδασκαλίας για την επίτευξη των προγραμματισμένων στόχων (Cheng, 2001).

Η διασφάλιση της ποιότητας και η βελτίωση των σχολείων προϋποθέτει εστίαση στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σύμφωνα με συμφωνημένα πρότυπα. Τα κοινά στοιχεία των συστημάτων για την αναθεώρηση και τη βελτίωση των σχολείων είναι εκείνα που επικεντρώνονται: α) στην ακαδημαϊκή επίτευξη και πρόοδο των μαθητών, β) στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, γ) στο μαθησιακό περιβάλλον, δ) στη σχολική διοίκηση και, ε) στη συμμετοχή της κοινότητας. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απαιτεί τις αναλύσεις των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων της σχολικής φοίτησης των μαθητών. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων όσον αφορά αυτά τα αποτελέσματα θα πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο της αλλαγής με την πάροδο του χρόνου, στον αντίκτυπο για καθορισμένες ομάδες μαθητών, στα επιτεύγματα σε σχέση με εξωτερικά καθιερωμένα πρότυπα και στη σχετική πρόοδο που επιτυγχάνουν οι μαθητές ενώ παρακολουθούν ένα συγκεκριμένο σχολείο. Οι διαδικασίες σχολικής φοίτησης πρέπει να είναι κεντρικό στοιχείο για την εξασφάλιση της ποιότητας, δεδομένης της απαραίτητης εστίασης στην παροχή ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και μάθησης ως αποτέλεσμα της σχολικής φοίτησης (Cuttance, 1998).

Σύμφωνα με τον Cheng (2001) υπάρχουν διαφορετικά κύματα τα οποία βασίζονται σε διαφορετικά παραδείγματα και θεωρίες της ποιότητας εκπαίδευσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας και οδηγούν σε διαφορετικές στρατηγικές και προσεγγίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας. Συγκεκριμένα, το πρώτο κύμα σχολικών μεταρρυθμίσεων και πρωτοβουλιών επικεντρώνεται κυρίως στην Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας και καταβάλλει προσπάθειες για τη βελτίωση της εσωτερικής σχολικής απόδοσης, ιδιαίτερα των μεθόδων και των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Το δεύτερο κύμα δίνει έμφαση στη Διασφάλιση Ποιότητας Διασύνδεσης όσον αφορά την οργανωτική αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση των ενδιαφερομένων και την ανταγωνιστικότητα της αγοράς και καταβάλλει

προσπάθειες για να εξασφαλίσει την ικανοποίηση και την λογοδοσία έναντι των εσωτερικών και εξωτερικών ενδιαφερομένων. Τέλος, το τρίτο κύμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη Διασφάλιση της Ποιότητας στο Μέλλον όσον αφορά τη διασφάλιση της συνάφειας με τις νέες λειτουργίες εκπαίδευσης στον νέο αιώνα, καθώς και τη συνάφεια με το νέο παράδειγμα εκπαίδευσης που αφορά την τοπικοποίηση, την παγκοσμιοποίηση, τις πολλαπλές νοημοσύνες και την εξατομίκευση. Αναφορικά με την Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας, υπάρχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διασφαλιστεί η ποιότητα εκπαίδευσης ή η αποτελεσματικότητα στην τάξη. Αυτές είναι η προσέγγιση του στοιχείου ποιότητας και η προσέγγιση της σχέσης ποιότητας που παρουσιάζονται στους πίνακες 2.14 και 2.15 αντίστοιχα.

Πίνακας 2.14 Η προσέγγιση του στοιχείου ποιότητας

Βελτίωση στοιχείου ποιότητας	Παραδείγματα παραγόντων που χρειάζεται να βελτιωθούν
Βελτίωση διδασκαλίας	
• Βελτίωση ικανότητας εκπαιδευτικού	π.χ. παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας, γλωσσικές δεξιότητες κλπ.
• Βελτίωση απόδοσης εκπαιδευτικού	π.χ. στρατηγικές διδασκαλίας, διδακτικά υλικά, διαχείριση μαθητών, σχέδιο διαχείρισης της τάξης κλπ.
Βελτίωση μάθησης	
• Βελτίωση της εμπειρίας μάθησης του μαθητή	π.χ. στρατηγικές μάθησης, μαθησιακές δραστηριότητες, αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, εμπειρίες, συναισθηματική έκφραση, πνευματική διέγερση κλπ.
• Βελτίωση του αποτελέσματος της μάθησης του μαθητή	π.χ. ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ικανότητα ανάγνωσης, ικανότητα γραπτού λόγου, γνώση υπολογιστών, δεξιότητες και κίνητρα για συνεχή μάθηση κλπ.
Βελτίωση προγράμματος σπουδών	
• Βελτίωση του προγράμματος σπουδών και των χαρακτηριστικών του	π.χ. μαθησιακοί στόχοι, διδακτικά και μαθησιακά καθήκοντα, μέσα διδασκαλίας, εγχειρίδια, διδακτικό υλικό, σχεδιασμός προγράμματος σπουδών κλπ.
Βελτίωση αξιολόγησης	
• Βελτίωση της αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης	π.χ. παρακολούθηση, αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών, αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση από τους μαθητές κλπ.
Βελτίωση περιβάλλοντος της τάξης	
• Βελτίωση του περιβάλλοντος της τάξης για διδασκαλία και μάθηση	π.χ. μέγεθος τάξης, επίπεδο και ποικιλομορφία της ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών στην τάξη, εγκαταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης, εξοπλισμός κλπ.
Βελτίωση σχολικής διοίκησης	

<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση του οργανωτικού περιβάλλοντος για διδασκαλία και μάθηση 	π.χ. εκπαιδευτική ηγεσία, υποστήριξη ομάδας, ανάπτυξη προσωπικού στον τομέα της διδασκαλίας, επαγγελματισμός προσωπικού, ανθρώπινες σχέσεις, στόχοι και αποστολή του σχολείου, διαχείριση του προγράμματος σπουδών, πολιτική σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων κλπ.
Βελτίωση εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας	
<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση των προσωπικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού 	π.χ. ακαδημαϊκά προσόντα, εργασιακές εμπειρίες, αυτοαντίληψη και αποτελεσματικότητα, προσωπικότητα, πεποιθήσεις και αξίες για την εκπαίδευση και την κοινωνία, προσωπικό όραμα κλπ.
<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού/ανάπτυξη προσωπικού 	π.χ. αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία, ανταλλαγή εμπειριών, συνεργατική διδασκαλία κλπ.
<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση της εξωτερικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού 	π.χ. σχέδια μαθημάτων, ποιότητα διδασκαλίας, στόχοι, μέθοδοι, περιεχόμενο, οργάνωση, συνάφεια προγραμμάτων κλπ.

Πηγή: Προσαρμογή από Cheng (2001)

Στη συνέχεια, στον πίνακα 2.15 παρουσιάζονται παραδείγματα που αφορούν στη σχέση ποιότητας μεταξύ στοιχείων.

Πίνακας 2.15 Παραδείγματα της προσέγγισης που αφορά τη σχέση ποιότητας

Διασφαλίζοντας τη σχέση ποιότητας μεταξύ στοιχείων	Ποιότητα που χρειάζεται να ενισχυθεί μέσα από τη διασφάλιση σχέσης
Παράδειγμα 1: Μεταξύ <ul style="list-style-type: none"> • Εμπειρίας μάθησης του μαθητή • Χαρακτηριστικών προγράμματος σπουδών • Προϋπάρχοντων χαρακτηριστικών μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα αποτελεσμάτων μάθησης του μαθητή Quality of Student Learning Outcomes
Παράδειγμα 2: Μεταξύ <ul style="list-style-type: none"> • Επίδοσης εκπαιδευτικού • Χαρακτηριστικών προγράμματος σπουδών • Περιβάλλοντος τάξης 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα εμπειρίας μάθησης του μαθητή Quality of Student Learning Experience
Παράδειγμα 3: Μεταξύ <ul style="list-style-type: none"> • Οργανωτικού περιβάλλοντος • Ικανότητας εκπαιδευτικού • Χαρακτηριστικών προγράμματος 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα απόδοσης εκπαιδευτικού Quality of Teacher Performance
Παράδειγμα 4: Μεταξύ <ul style="list-style-type: none"> • Εξωτερικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικού • Προϋπάρχοντων χαρακτηριστικών εκπαιδευτικού • Ανάπτυξης προσωπικού βασισμένη στο σχολείο 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα ικανότητας εκπαιδευτικού Quality of Teacher Competence

Πηγή: Προσαρμογή από Cheng (2001)

2.54.3 Μέθοδοι αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Αναφορικά με τις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε αυτές συγκαταλέγονται η αυτοαξιολόγηση, η διασφάλιση ποιότητας, και η διοίκηση ολικής ποιότητας (Γκαλένης, 2005). Η σχολική αξιολόγηση αποτελεί μια από τις πιθανές μεθόδους διασφάλισης ποιότητας που σκοπό έχει να ελέγξει ή να βελτιώσει την ποιότητα του σχολείου και συγκεκριμένα ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων όπως είναι η διδασκαλία, η μάθηση και/ή όλες οι πτυχές της σχολικής διοίκησης. Υπάρχουν δύο τύποι σχολικής αξιολόγησης. Είναι η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η εξωτερική διενεργείται από αξιολογητές που δεν είναι μέλη του προσωπικού του σχολείου, ενώ η εσωτερική από μέλη του προσωπικού του σχολείου. Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, ο MacBeath (2001) σημειώνει ότι στη σύγχρονη εποχή, αυτή αποτελεί τον πιο χρήσιμο δρόμο και αυτόν που συνδέεται περισσότερο με την ποιότητα συγκριτικά με εκείνους τους στόχους που έχουν την προέλευσή τους σε ένα απομακρυσμένο κέντρο.

Σε 26 ευρωπαϊκές χώρες διενεργείται τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική αξιολόγηση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί για την αξιολόγηση ότι οι απόψεις των μαθητών μπορούν να συνεισφέρουν σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό στη μάθηση, στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και στην οργάνωση του σχολείου. Επομένως, μπορούν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για το μαθησιακό περιβάλλον και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών (Αποστολόπουλος, 2014).

Επειδή η ποιότητα αποτελεί την κύρια διάσταση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Κυριακίδης κ.ά., 2015) αξίζει να γίνει αναφορά στο δυναμικό μοντέλο αποτελεσματικότητας το οποίο αξιοποιεί τις κριτικές που ασκήθηκαν στα προηγούμενα μοντέλα με στόχο να υπερβεί τις αδυναμίες τους και να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Πουργιανού, 2012). Συγκεκριμένα, βασίζεται σε μια κριτική επισκόπηση των κύριων ευρημάτων των ερευνών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και σε μια κριτική ανάλυση των θεωρητικών μοντέλων της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 (Kyriakides et al., 2010). Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι πολυεπίπεδο καθώς λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι οι έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυεπίπεδες

(Κυριακίδης & Παναγιώτου, 2014). Επιπλέον, το δυναμικό μοντέλο εξετάζει μόνο τους παράγοντες εκείνους που τα εμπειρικά δεδομένα και οι έρευνες έχουν σημειώσει ότι έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, παίζουν δηλαδή σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της τάξης περιλαμβάνονται οκτώ αποτελεσματικοί παράγοντες. Αυτοί είναι ο προσανατολισμός, η δόμηση του μαθήματος, οι τεχνικές ερωτήσεων, η μοντελοποίηση του μαθήματος, η εμπέδωση, το περιβάλλον μάθησης, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου και τέλος, η αξιολόγηση του μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Κυριακίδης & Παναγιώτου, 2014). Επιπρόσθετα, η λειτουργία της αξιολόγησης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως και η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελούν κάποιους από τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει μια σχολική μονάδα να εκπονήσει στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με το ΙΕΠ (1999) με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ιωσήφ Σολομών (όπ. αναφ. στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Στον τόμο που δημιουργήθηκε από το υπουργείο παιδείας το 2011 στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής έρευνας και αναφέρεται στο βασικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf/ΔΗΜΟΤΙΚΗ%20ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΑΕΕ%20Δημοτική%20Βασικό%20Πλαίσιο%20Νέο.pdf) καθορίζονται πέντε πεδία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτά είναι α) τα μέσα, οι πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό, β) η οργάνωση καθώς και η διοίκηση της σχολικής μονάδας, γ) το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του, δ) οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, και τέλος ε) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στο κάθε πεδίο αναλύονται οι δείκτες ποιότητας σε επιμέρους κριτήρια. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο πεδίο που αφορά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ο δείκτης που αφορά στην ανάπτυξη πρακτικών αξιολόγησης καθώς και παιδαγωγικών πρακτικών περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: α) τη χρήση διαφόρων στρατηγικών με βάση τις οποίες μπορεί να οργανωθεί η τάξη, β) την ύπαρξη παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, γ) τη χρήση διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης, δ) την καταγραφή με συστηματικό τρόπο της προόδου που παρουσιάζουν οι μαθητές, ε) την ενημέρωση αυτών ως προς την ποιότητα της εργασίας τους σε μια συνεχή βάση και τέλος, στ) την αξιοποίηση των δεδομένων από την αξιολόγηση με στόχο την ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία. Στο πέμπτο πεδίο που αφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ο δείκτης που αναφέρεται στην πρόοδο και στην επίδοση του μαθητή περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: α) τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα που πετυχαίνουν οι μαθητές

θα πρέπει να είναι άμεσα συνυφασμένα με τους στόχους και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, β) όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως σχολικής επίδοσης θα πρέπει να εμφανίζουν βελτίωση συγκριτικά με τα προηγούμενα επιτεύγματά τους και τέλος, γ) η διαφορά που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των μαθητών θα πρέπει να μειώνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τέλος, ένας ακόμη εκ των δεικτών του πεδίου που αφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι και η ατομική αλλά και η κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή που περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: α) τη διασφάλιση της κοινωνικής, της συναισθηματικής και ατομικής ανάπτυξης του μαθητή, β) την αντιμετώπιση των μαθητών με δίκαιο και ισότιμο τρόπο ανεξαρτήτως γλώσσας, ικανοτήτων, κ.ά. και τέλος, γ) τη δημιουργία πολιτών που τους χαρακτηρίζει η υπευθυνότητα, είναι ενεργοί και δημοκρατικοί.

Σύμφωνα με την «Έκθεση Δικτύου Ευριδίκη» (2015) για τη «Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση», η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας έχει πολύ μεγάλη σημασία για τη συνοχή της κοινωνίας, την απασχολησιμότητα, και την κοινωνική και οικονομική επιτυχία της Ευρώπης. Η ποιότητα αυτή όμως θα πρέπει συνεχώς να ελέγχεται και να βελτιώνεται κάτι που συνεπάγεται ότι πρέπει να υπάρχουν αποτελεσματικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας όπως για παράδειγμα είναι τα πρότυπα ISO, το μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας EFQM κ.ά. τα οποία θα καλύπτουν όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Ο Ζαβλανός (2017) ορίζει ως «σχολεία ποιότητας» ή ποιοτικά σχολεία εκείνα που εφαρμόζουν τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και ξεχωρίζουν για την προσπάθεια που καταβάλουν ώστε να φτάσουν στην τελειότητα. Η ΔΟΠ αποτελεί έναν τρόπο σκέψης και ζωής, μια φιλοσοφία που απαιτεί τη συμμετοχή και την προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μερών, την αποδοχή κοινού οράματος και τη χρήση δεδομένων ποσοτικών και ποιοτικών προκειμένου να προσδιοριστεί πόσο καλά ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι προσδοκίες των ενδιαφερομένων (stakeholders) εντός αλλά και εκτός του οργανισμού (Ζαβλανός, 2006). Είναι μια διοικητική πρακτική που επιτρέπει στα σχολεία να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και αναφέρεται στη διασφάλιση ποιότητας των Προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας, στη χρήση των ΤΠΕ, στην παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών, στη διαθεσιμότητα και καταλληλότητα των εκπαιδευτικών και στην επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Το σημαντικό συστατικό στοιχείο της ΔΟΠ είναι η συνεχής βελτίωση

και είναι κάτι που αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη διοίκηση και τους γονείς. Στον 21ο αιώνα άλλωστε είναι επιτακτική η ανάγκη για σχολεία ποιοτικά που στοχεύουν στη συνεχή βελτίωση, είναι δεκτικά στην αλλαγή και θετικά ως προς την εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών και εργαλείων ποιότητας (Γαλανάκης κ.ά., 2015). Η ΔΟΠ στη σχολική τάξη αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει μια ποιοτική μέθοδο διδασκαλίας με στόχο την επίτευξη ουσιαστικής μάθησης για τους μαθητές μέσα από τη χρήση ποικίλων μεθόδων ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών. Είναι η συνεχής και αέναη αναζήτηση για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους μαθητές (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή της ολικής ποιότητας στη διδασκαλία ενός μαθήματος περιλαμβάνουν τη δυνατότητα να διδαχθεί περισσότερη ύλη σε λιγότερο χρόνο, τη δυνατότητα εστίασης σε τμήματα ύλης που συνεισφέρουν περισσότερο στην ουσιαστική μάθηση, τη δυνατότητα να ανανεώνεται το περιεχόμενο του μαθήματος, να εξαλείφονται τα λάθη που ευθύνονται για τη μη κατανόηση της ύλης από τους μαθητές και τέλος, τη δυνατότητα για εύρεση πιο αποδοτικών τρόπων που συμβάλουν στην ενδυνάμωση των μαθητών (Ζαβλανός, 2003).

Τα σχολεία που εφαρμόζουν τις πρακτικές της ΔΟΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, συνεχή βελτίωση, ανάπτυξη, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και λαμβάνουν βραβεία ποιότητας (Pillay & Bozas, 2016). Επομένως η ΔΟΠ αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα για αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Altunay, 2016).

Προκειμένου να εφαρμοστούν καινοτομίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως είναι οι πρακτικές της ΔΟΠ καθίσταται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να είναι μια δια βίου διαδικασία, αποτελεί το συνδετικό κρίκο της παιδαγωγικής έρευνας με την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική. Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν οι ίδιοι στην ερευνητική διαδικασία (Βενιοπούλου, 2015).

2.54.4 Εργαλεία ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα εργαλεία ποιότητας μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Γαλανάκης κ.ά., 2015). Επιπρόσθετα, συμβάλουν στη βελτίωση της μάθησης. Κάποια από αυτά είναι ο κύκλος του Deming, που αποτελεί ένα μοντέλο για συνεχή βελτίωση και διαιρείται σε τέσσερα στάδια: α) Plan (Προγραμματίζω), β) Do (Εκτελώ), γ) Study (Μελετώ) και τέλος, δ) Act (Ενεργώ) (Ζαβλανός, 2003). Σύμφωνα με τους King και Kovacs (2007), ο κύκλος του Deming μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε οι μαθητές να μάθουν να προγραμματίζουν την εργασία τους, να την ολοκληρώνουν με βάση τους στόχους, να χρησιμοποιούν τα κριτήρια ποιότητας για να αυτοαξιολογηθούν και μετά αφού αναστοχαστούν πάνω στην εργασία τους να την ξαναγράψουν εστιάζοντας στα σημεία που χρήζουν βελτίωσης.

Επιπλέον, τα κριτήρια ή οι παράγοντες ποιότητας (quality factors) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογηθεί μια εργασία και μπορεί να προκύψουν από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τη συμβολή των εργαλείων ποιότητας. Ταυτόχρονα με αυτά τα κριτήρια, μπορεί να χρησιμοποιηθούν και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Για παράδειγμα ένα ενδεικτικό κριτήριο ποιότητας στο μάθημα της Γλώσσας θα μπορούσε να είναι η απάντηση που δίνει ένας μαθητής χωρίς να υπάρχουν λάθη, είτε γραμματικά, είτε συντακτικά. Τα εργαλεία που μπορούν στην προκειμένη περίπτωση να χρησιμοποιηθούν είναι το διάγραμμα συνάφειας (affinity diagram) ως ένας τρόπος καταίγισμού και οργάνωσης ιδεών σε βασικές διαστάσεις καθώς και το διάγραμμα Ishikawa ή αλλιώς διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος το οποίο θα αναπαραστήσει τις διαστάσεις που θα προκύψουν από το διάγραμμα συνάφειας (Ζαβλανός, 2003). Συγκεκριμένα, το διάγραμμα αιτίου αποτελέσματος βοηθάει στην αποκωδικοποίηση ενός προβλήματος και στον έλεγχο του τρόπου σύνδεσης και αλληλεξάρτησης των κύριων και δευτερευόντων αιτιών του (Κέφης, 2014). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπαραστήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα που θέλουμε να επιτύχουμε και τους τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να επιτευχθεί (Bocala et al., 2014). Δείχνει τη σχέση ανάμεσα σε μια προσέγγιση και στο αποτέλεσμα όπως για παράδειγμα ποιοι είναι οι λόγοι για μια κακή απόδοση σε μια εβδομαδιαία αξιολόγηση ή οι παράγοντες που συμβάλουν σε μια επιτυχημένη συνθετική εργασία (Cleary & Duncan, 2008). Για τον εντοπισμό των λόγων ή τα παραγόντων μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος καταίγισμού ιδεών (Brainstorming)

που συμβάλλει στο να ενθαρρύνονται τα άτομα να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα και δημιουργικά (Γιάνναρος, 2008).

Στη συνέχεια, το Lotus διάγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να αναπαραστήσει τις μαθησιακές δεξιότητες που καλούνται οι μαθητές να αποκτήσουν ανά κεφάλαιο, τις οποίες οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να εξηγήσουν στους μαθητές με τρόπο απλό και κατανοητό στην αρχή κάθε νέας ενότητας (Campos & O' Hern, 2007). Ο πίνακας Matrix Capacity που δημιουργήθηκε από τους David Langford και Myron Tribus, αποτελεί ένα οπτικό εργαλείο μάθησης ή μια τεχνική ελέγχου που χρησιμοποιείται από τους μαθητές. Το Capacity Matrix βοηθάει τους μαθητές να καταλάβουν τι χρειάζεται να μάθουν, τις ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν και επιτρέπει να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση, επιτρέποντας την αυτοαξιολόγηση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το Matrix Capacity για να σχεδιάσουν, να ελέγξουν και να καταγράψουν τη μάθησή τους όπως αυτή εξελίσσεται (King & Kovacs, 2007).

Κάθε μία από τις σειρές του πίνακα παρουσιάζει συγκεκριμένες δεξιότητες που μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν. Τα επίπεδα μάθησης είναι:

- 1: Έχω ακούσει για αυτό και μπορώ να απαντήσω σε απλές ερωτήσεις γι' αυτό.
- 2: Μπορώ να το εξηγήσω με τα δικά μου λόγια και να το συνδέσω (συσχετίσω) με άλλα πράγματα.
- 3: Μπορώ να το εφαρμόσω και γνωρίζω πότε να το κάνω.
- 4: Ξέρω γιατί αυτό συμβαίνει, μπορώ να το εφαρμόσω σε νέες καταστάσεις και να το διδάξω στους άλλους (<http://www.qla.com.au/what-is-quality-learning>).

Επιπλέον, οι κάρτες με κριτήρια ποιότητας, βάσει των οποίων οι μαθητές αξιολογούν οι ίδιοι την εργασία τους έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία όπως το Roxburgh Homestead δημοτικό σχολείο όπου οι μαθητές συγκεκριμένα αξιολογούσαν το γραπτό τους λόγο (King & Kovacs, 2007). Τέλος, το Διάγραμμα Ροής (Flow Chart) χρησιμοποιείται για την ανάλυση μιας διαδικασίας απεικονίζοντας τα στάδια αυτής και περιγράφοντάς την. Συμβάλλει στην καλύτερη κατανόησή μιας διαδικασίας, ενώ προσδιορίζει τα προβληματικά σημεία (Ζαβλανός, 2006) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υπενθυμίζει στους μαθητές πώς να ακολουθούν μια διαδικασία (Cleary & Duncan, 2008).

2.55 Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια προκειμένου να βελτιώνονται ολοένα και περισσότερο στο μέλλον (Rolheiser & Ross, 2001). Αναλυτικά, συλλέγουν πληροφορίες και συγκρίνουν την πρόοδο ή την επίδοσή τους με συγκεκριμένα κριτήρια ή στόχους και αναθεωρούν την εργασία τους με βάση αυτά τα κριτήρια ή τους στόχους (Andrade & Valtcheva, 2009). Η αυτοαξιολόγηση είναι ένας τύπος αξιολόγησης που αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών σε μια διαδικασία κατά την οποία μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους για τη μάθηση και συγκεκριμένα για τα επιτεύγματά τους και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Επομένως, αποτελεί έναν τρόπο μέσω του οποίου ενισχύεται ο ρόλος των μαθητών ως ενεργών συμμετεχόντων στη μάθησή τους και συχνά χρησιμοποιείται ως διαμορφωτική αξιολόγηση που βοηθάει τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις διαδικασίες μάθησης και τα αποτελέσματά της (Sluijsmans et al., 1999). Αυτή η διαδικασία λοιπόν κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν την εργασία τους και την βελτιώνουν συμβάλλει στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (William Glasser, *όπ. αναφ. στο Al-Tarawneh & Mubaslat, 2011*). Ακόμη, η ποιοτική μάθηση είναι μεταξύ άλλων εκείνη η μάθηση κατά την οποία ο μαθητής αναπτύσσει συν τοις άλλοις και την ικανότητα να αξιολογεί ενώ, κάποια από τα στοιχεία της ποιοτικής διδασκαλίας όπως η ενεργοποίηση, η κινητοποίηση των μαθητών (Ζαβλανό, 2017) και η δυναμική συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό στόχων (Alton-Lee, 2003) εντοπίζονται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, ο MacGregor (2007) σημειώνει ότι η σαφήνεια των στόχων για το μάθημα αποτελεί θεμελιώδη πρακτική υψηλής ποιότητας μάθησης και διδασκαλίας, κάτι που χαρακτηρίζει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή αφού η ύπαρξη σαφών προσδοκιών ως προς τους στόχους (Panadero et al., 2012) και γενικά η σαφής αντίληψη των κριτηρίων και των στόχων μάθησης (Sebba et al., 2008) αποτελούν στοιχειώδη στοιχεία της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

Η βελτίωση ποιότητας ασχολείται με τη βελτίωση των εμπειριών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναφέρεται στην ποιοτική απόδοση και όχι στην ποσοτική στην οποία δίνει έμφαση η διασφάλιση ποιότητας (Elassy, 2015). Εστιάζοντας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, παρατηρείται ότι δίνεται έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εργασίας των εκπαιδευομένων (Harris & Brown, 2013), των επιχειρημάτων τους (Black et

al., 2004) και στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της (Yan, 2018).

Ακόμη, η βελτίωση της ποιότητας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες μάθησης (Elassy, 2015), ενώ όπως σημειώνεται από τον Chalmers (2008), μία από τις διαστάσεις της ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αξιολόγηση να οδηγεί στη μάθηση και η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης η οποία προσανατολίζεται στη μάθηση. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται ως εργαλείο μάθησης (Sullivan & Hall, 1997; Mehta & Danielson, 1999; Dochy et al., 1999) που εστιάζει στη μάθηση (Brown & Glasner, 1999), ως μια διαδικασία που στοχεύει στην αξιολόγηση της μάθησης (Falchikov & Boud, 1989), ή όπως αναφέρουν οι Boyd και Cowan (1985) η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει την αντικειμενική σύγκριση της μάθησης με καθορισμένα πρότυπα ή στόχους. Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση προωθεί τη μάθηση (Carless et al., 2006), ενθαρρύνοντας μια βαθύτερη προσέγγιση της μάθησης (Bourke, 2014) και είναι προσανατολισμένη προς τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα (Li & Chen, 2016). Ακόμη, ο Huang (2016) αναφέρει ότι ο πυρήνας των μελετών της αυτοαξιολόγησης είναι η διευκόλυνση και η ανάπτυξη της μάθησης των εκπαιδευομένων μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ενώ για την Bourke (2018) η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα εργαλείο που αντανακλά τη συνεργασία εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών στη μάθηση και την αξιολόγηση και δοκιμάζει τη σχέση μεταξύ αξιολόγησης και μάθησης. Στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση της μάθησης (Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001), όπου οι μαθητές αξιολογούν τις διαδικασίες μάθησης (Sebba et al., 2008), ή όπως αναφέρει ο Bailey (1979) εξετάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και εστιάζουν σε αυτήν και όχι τόσο στο αποτέλεσμά της. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι Black et al. (2004) η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησής των μαθητών ενώ, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτονομίας των εκπαιδευομένων η αυτοαξιολόγηση παίζει σήμερα σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία γλωσσών καθώς αποτελεί μέσο για την αυτόνομη δια βίου μάθηση (Javaherbakhsh, 2010), και επομένως προσανατολίζεται προς τη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Cheng (2001), η βελτίωση της εμπειρίας της μάθησης του μαθητή αποτελεί ένα στοιχείο ποιότητας, όπου παράγοντες όπως οι στρατηγικές μάθησης, η συναισθηματική έκφραση, η πνευματική διέγερση, η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους κλπ. μπορούν να βελτιωθούν. Επιπλέον, η βελτίωση του αποτελέσματος της μάθησης αποτελεί εξίσου ένα στοιχείο ποιότητας που εμπεριέχει διάφορους παράγοντες (ακαδημαϊκή επίδοση, δεξιότητες,

μαθησιακά κίνητρα, αυτοαποτελεσματικότητα στη μάθηση, κ.λπ.) που εξίσου μπορούν να βελτιωθούν. Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται και με τη βελτίωση της εμπειρίας της μάθησης του μαθητή καθώς και με τη βελτίωση του αποτελέσματος της μάθησης και επομένως με τη βελτίωση στοιχείων ποιότητας που αφορούν στη βελτίωση της μάθησης, καθώς έχει εντοπιστεί ένα αριθμός πλεονεκτημάτων για το μαθητή που απορρέουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της βαθιάς και της δια βίου μάθησης, προετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία, κάνει τους μαθητές να νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο στην αξιολόγησή τους, αναπτύσσει την αυτονομία, τις γνωστικές ικανότητες και τη μεταγνωστική εμπλοκή, προωθεί την καλύτερη κατανόηση και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των εργασιών τους. Ακόμη, μειώνει το άγχος και ενισχύει την προσωπική και πνευματική ανάπτυξη ή τις κοινωνικές δεξιότητες (Leach, 2012).

Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται μελέτες που υπογραμμίζουν τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της επίδοσης και της μάθησης των μαθητών (McMillan & Hearn; 2008; Brown & Harris, 2014). Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα (Rolheiser & Ross, 2001), και τα κίνητρα (Rolheiser & Ross, 2001; McMillan & Hearn, 2008) και επιπλέον, βοηθάει τους μαθητές να εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία στην εργασία τους (Ross, 2006) ενώ επιπλέον, μέσα από την αυτοαξιολόγηση οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση και αποφασίζουν για τα επόμενα βήματα που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της επίδοσής τους (McMillan & Hearn, 2008). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης, ο προσανατολισμός στη μάθηση, η προώθηση της αυτορρύθμισης, της κριτικής σκέψης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που συνδέονται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελούν στοιχεία ποιοτικής διδασκαλίας (Alton-Lee, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΟΥΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Περίληψη

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο καθώς και σε μη τυπικές δομές εκπαίδευσης. Επιπλέον, περιγράφονται οι έρευνες που έχουν γίνει στην ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση και οι έρευνες στην ΑΚΣ. Στη συνέχεια, η ανασκόπηση εστιάζεται στις έρευνες της αυτοαξιολόγησης και της ΑΚΣ σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα. Ακόμη, παρουσιάζονται οι έρευνες που διερεύνησαν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του μαθητή και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή. Παρακάτω, η ανασκόπηση εστιάζεται στη μεθοδολογία που έχουν επιλέξει να υιοθετήσουν οι έρευνες που έχουν εξετάσει το θέμα της αυτοαξιολόγησης σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι έρευνες που σχετίζονται με την SDL καθώς και οι έρευνες που εξέτασαν την SDL συνδυαστικά με την ΑΚΣ, την επίδοση και τα κίνητρα. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την κριτική αποτίμηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας.

3.1 Παρουσίαση ερευνών για την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

3.1.1 Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βελτίωσε τη δεξιότητα των εκπαιδευομένων στην επίλυση προβλημάτων σε μαθήματα μαθηματικού περιεχομένου (Wolffensperger & Patkin, 2013), ενώ η χρήση της ρουμπρίκας ως εργαλείου αυτοαξιολόγησης οδήγησε σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη χρήση στρατηγικών μάθησης (Panadero & Romero, 2014). Ακόμη, η

αυτοαξιολόγηση και η παροχή ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό βελτίωσε την επίδοση των εκπαιδευομένων (McKevitt, 2016), ενώ η αυτοαξιολόγηση με την ετεροαξιολόγηση ως τεχνικές αξιολόγησης συνέβαλαν στην μετακύλιση των μαθησιακών μεθόδων από τις επιφανειακές στις βαθιές προσεγγίσεις της μάθησης (Li & Chen, 2016) και επιπρόσθετα, παρείχαν έγκαιρη και αποτελεσματική ανατροφοδότηση που επηρέασε θετικά την ποιότητα της μάθησης (Machera, 2017), και επομένως βελτίωσαν τη μάθηση (Ndoye, 2017). Ακόμη, οι δύο συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) συνέβαλαν στη λήψη ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευόμενους αναφορικά με τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που ανέπτυξαν (Duers, 2013). Ακόμη, εκτός από το ότι ενίσχυσαν την παροχή και λήψη ανατροφοδότησης, προώθησαν το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευομένων για τη μάθησή τους, μείωσαν το άγχος τους και συνέβαλαν στη δημιουργία κριτικής σκέψης για τις δικές τους εργασίες και τις εργασίες των άλλων εκπαιδευόμενων (Gurbanov, 2016).

Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης συνέβαλαν όχι μόνο στη βελτίωση της επίδοσης και της μάθησης (Sharma et al., 2016; Bourke, 2018) αλλά ενίσχυσαν και την SDL (Sharma et al., 2016) και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευομένων (Bourke, 2018). Επίσης, η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επειδή η χρήση της τους βοήθησε να κάνουν σημαντικές αναθεωρήσεις στις εργασίες τους (Elgadal, 2017). Ακόμη, ο εντοπισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων στις εργασίες των εκπαιδευομένων και η χρήση των στρατηγικών μάθησης ως αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης είχαν θετική επίδραση στη μάθηση (Duque Mícán & Cuesta Medina, 2017).

Επιπλέον, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με το μαθησιακό μοντέλο Bigg's 3P (Tai, 2012), καθώς και η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης μέσω σεναρίων είχε θετική επίδραση στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Panadero et al., 2013). Τέλος, οι Han και Fan (2020) σημειώνουν τη θετική επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην αυτογνωσία και τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων.

3.1.2 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στο γραπτό λόγο στο μάθημα της Γλώσσας (DeMent, 2008; Andrade et al., 2010), στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα Θρησκευτικά (Fancourt, 2008) και στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξωτερικές εξετάσεις μαθημάτων (McDonald, 2009).

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων μάθησης και υποστήριξε τη μαθησιακή διαδικασία στο διδακτικό αντικείμενο των Αγγλικών (Dalala, 2014). Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση μέσω σεναρίων ενίσχυσε τη μάθηση στη Γεωγραφία (Alonso-Tapia & Panadero, 2010) όπως και η χρήση της ρουμπρίκας στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο (Panadero et al., 2012). Ακόμη, στο μάθημα της Φυσικής η αυτοαξιολόγηση βοήθησε τους μαθητές με χαμηλή επίδοση να αρχίσουν να βλέπουν ότι μπορούν να κατανοήσουν τις επιστημονικές έννοιες (Thrasher, 2012), ενώ στη Χημεία η αυτοαξιολόγηση βελτίωσε ελαφρώς τις βαθμολογίες στην τελική αξιολόγηση (Feldkamp, 2013).

Επιπρόσθετα, η καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση στα Μαθηματικά από την άλλη αποδείχθηκε ότι μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών και να διευκολύνει τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης (Yu, 2013), ενώ στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο η ρουμπρίκα και το σχέδιο βελτίωσης συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης (Gonzalez, 2010), όπως και ο συνδυασμός της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης με τη χρήση ρουμπρίκας (Popelka, 2015). Στη Γεωμετρία, η συνεργατική μάθηση με την αυτοαξιολόγηση επίδρασε θετικά στην επίδοση σε μαθητές με υψηλό αλλά και χαμηλό γνωστικό πεδίο (Hatami, 2015). Ακόμη, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στη βελτίωση μελλοντικών επιδόσεων (Peyton, 2017). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση που έγινε με ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης στα μαθήματα των Αγγλικών και της Ιστορίας συνέβαλε στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Yan et al., 2020).

Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση έχει συμβάλλει στην ενίσχυση κινήτρων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα μαθήματα των Αγγλικών όπου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν κίνητρα για το γραπτό λόγο (Dalala, 2014) και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όπου οι μαθητές ενίσχυσαν τα κίνητρά τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Peyton, 2017). Την

ενίσχυση των κινήτρων σημείωσαν και οι Yan et al. (2020) στα μαθήματα των Αγγλικών και της Ιστορίας.

Επίσης, μελέτες έχουν αποδείξει ότι η αυτοαξιολόγηση μέσω σεναρίων συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα μαθήματα της Γεωγραφίας (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Panadero et al., 2012), ενώ στο μάθημα της Γεωμετρίας η αυτοαξιολόγηση με τη συνεργατική μάθηση ενίσχυσε την αυτορρύθμιση (Hatami, 2015). Ακόμη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα των Θρησκευτικών η αυτοαξιολόγηση μέσω αυτοαξιολογικών τεχνικών όπως η συζήτηση, τα κριτήρια και οι «φωτεινοί σηματοδότες» συνέβαλαν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Fancourt, 2008).

Επιπρόσθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της Φυσικής η αυτοαξιολόγηση η οποία περιελάμβανε ημερολόγιο αξιολόγησης και παρακολούθησης, και μαθησιακούς στόχους σε μορφή ρουμπρίκας συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στην αξιολόγηση. Επιπρόσθετα, τα παραπάνω εργαλεία ενίσχυσαν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και την προθυμία για αυτοβαθμολόγηση, καθώς και την ικανοποίηση από την ολοκλήρωση της εργασίας. Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές που προετοιμάζονταν για εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνέβαλε στην ανάπτυξη κριτικής και αναλυτικής σκέψης, στην απόκτηση ικανότητας λήψης αποφάσεων, βελτίωσε τις συνήθειες διαβάσματος, ενίσχυσε την κατανόηση των μαθητών στο πώς τα μαθήματα ενσωματώνονται στη διαδικασία μάθησης, τους προετοίμασε για τις εξετάσεις αλλά και στο να μπορούν να προγραμματίζουν το μέλλον τους μετά το σχολείο (McDonald, 2013). Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση στο μάθημα των Αγγλικών ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και προώθησε την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Dalala, 2014).

Επιπλέον, η Kim (2015) απέδειξε ότι η χρήση ρουμπρίκας και οι καθοδηγητικές ερωτήσεις στο μάθημα των Μαθηματικών αναπτύσσουν στους μαθητές ικανότητες αναθεώρησης της εργασίας τους και δέχονται πιο εύκολα την αρνητική ανατροφοδότηση. Ακόμη, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής η αυτοαξιολόγηση μέσω ρουμπρίκας βελτίωσε την αυτοαποτελεσματικότητα στο συγκεκριμένο μάθημα καθώς και την επικοινωνία μεταξύ

μαθητών και εκπαιδευτικού (Peyton, 2017). Επιπρόσθετα, η χρήση ημερολογίου αυτοαξιολόγησης ενίσχυσε την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στα μαθήματα των Αγγλικών και της Ιστορίας (Yan et al., 2020). Στη συνέχεια, οι Alek et al. (2020) έδειξαν ότι η αυτοαξιολόγηση με χρήση ρουμπρίκας στο μάθημα των Αγγλικών βοήθησε τους μαθητές να γνωρίσουν και να αναπτύξουν τη λειτουργικότητας τους προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος. Τέλος, οι Chung et al. (2021) έδειξαν ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, του σχεδιασμού, και καθορισμού στόχων, του αναστοχασμού και της αναθεώρησης των γραπτών εργασιών συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αναφορικά με την αναθεώρηση των γραπτών εργασιών τους και βελτιώνει την επίδοσή τους.

3.1.3 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι διεθνώς στο μάθημα της Γλώσσας η χρήση μοντέλου για τη δημιουργία κριτηρίων εργασίας και η χρήση ρουμπρίκας για αυτοαξιολόγηση βοήθησε τους μαθητές να παράγουν πιο αποτελεσματικά γραπτά (Andrade et al., 2008). Ακόμη, οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν το φάκελο εργασιών ως μέσο αυτοαξιολόγησης σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στις δεξιότητες επικοινωνίας (Στυλιανού, 2008). Στη συνέχεια, στο μάθημα των Αγγλικών η εκπαίδευση στην αυτοαξιολόγηση βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση ως προς το τι προϋποθέτει ένα καλό γραπτό, να κατανοήσουν περισσότερο τις πρακτικές παραγωγής λόγου αλλά και τον εαυτό τους ως συγγραφέα (Zapitis, 2011). Επιπλέον, στα Μαθηματικά η ΑΚΣ συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Clift, 2015).

Έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζονται και στην Ελλάδα στο μάθημα των Αγγλικών όπου η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην βελτίωση του προφορικού λόγου και στο να μπορούν οι μαθητές να εντοπίζουν τα αδύνατα και δυνατά σημεία στη μάθησή τους (Chalkia, 2012). Ακόμη, στο ίδιο μάθημα η αυτοαξιολόγηση έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους συμμετέχοντας ουσιαστικά στη διαδικασία της δικής τους μάθησης και να οδηγηθούν σταδιακά στην οικοδόμηση του συλλογισμού τους και στο να αναπτύξουν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Anastasiadou, 2013). Επιπρόσθετα, η Ζάρρα (2019) εξετάζοντας την επίδραση της αυτοαξιολόγησης και

ετεροαξιολόγησης στο μάθημα των Αγγλικών με χρήση ημερολογίων και λίστας ελέγχου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές παρήγαγαν κείμενα με νόημα και συνειδητοποίησαν τα στάδια της διαδικασίας γραπτού λόγου και των κριτηρίων βάσει των οποίων αξιολογούνταν τα γραπτά αποτελέσματα. Ακόμη, οι Vasileiadou και Karadimitriou (2021) στην έρευνά τους έδειξαν ότι οι ρουμπρίκες επιδρούν θετικά στην επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας και στο γραπτό λόγο.

Επιπρόσθετα, στο διεθνή χώρο η ΑΚΣ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόστηκε στο μάθημα των Μαθηματικών και συνέβαλε στην ενίσχυση των κινήτρων (Clift, 2015), ενώ στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αυτοαξιολόγηση ενίσχυσε τα κίνητρα των μαθητών στο μάθημα των Αγγλικών (Chalkia 2012; Anastasiadou, 2013). Ακόμη, στην Ελλάδα στο μάθημα των Αγγλικών (Chalkia, 2012) η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών ως προς την ομιλία.

Τέλος, στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η Ζάρρα (2019) έδειξε ότι ο συνδυασμός της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης με χρήση ημερολογίων και λίστας ελέγχου κάνει τους μαθητές πιο υπεύθυνους και αυτόνομους.

3.2 Συνοπτική παρουσίαση ερευνών στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου

Στον πίνακα 3.1 παρουσιάζονται συνοπτικά ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, οι ερευνητές, η χώρα διεξαγωγής της έρευνας, το είδος της έρευνας, το μέγεθος του δείγματος, το πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και η επίδρασή της στους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζονται και τα μαθήματα στα οποία εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση. Επιπρόσθετα, στο τέλος του πίνακα 3.1 περιλαμβάνονται και στοιχεία για έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε μη τυπικές δομές εκπαίδευσης,

Πίνακας 3.1 Συνοπτική παρουσίαση ερευνών στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ερευνητές (έτος)	Χώρα	Είδος έρευνας (Μέγεθος δείγματος)	Πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης (μοντέλα, εργαλεία)	Αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους
1.Tai (2012)	Σκωτία	Μικτή (251)	Αυτοαξιολόγηση βασισμένη στο μαθησιακό μοντέλο Biggs' 3P	Ενίσχυση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.
2. Alishah & Dolmaci (2013)	Τουρκία	Ημειραματική (54)	Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης	Ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας.
3.Panadero et al. (2013)	Ισπανία	Πειραματική (69)	Σενάρια και ρουμπρίκες	Ενίσχυση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με σενάρια. Μείωση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με ρουμπρίκες. Καμία σημαντική επίδραση σε επίδοση και αυτοαποτελεσματικότητα.
4.Wolffensperger & Patkin (2013)	Ισραήλ	Ποιοτική (17)	Αυτοαξιολόγηση	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
5.Duers (2013)	Σκωτία	Ποιοτική (25)	Ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση	Απόκτηση ανατροφοδότησης σχετικά με τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν.
6. Panadero & Romero (2014)	Ισπανία	Πειραματική (218)	Ρουμπρίκα	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
7. McKevitt (2016)	Ιρλανδία	Μικτή (35)	Ρουμπρίκα	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης
8. Gurbanov (2016)	Αζερμπαϊτζάν	Ποσοτική (131)	Ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση	Ενίσχυση παροχής και λήψης ανατροφοδότησης. Προώθηση αίσθησης ευθύνης των φοιτητών για τη μάθησή τους. Μείωση άγχους για αξιολόγηση. Δημιουργία κριτικής σκέψης για τις δικές τους εργασίες και τις εργασίες των συμφοιτητών τους.
9.Li & Chen (2016)	Κίνα	Ποσοτική (60)	Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
10.Sharma et al. (2016)	Ινδία	Ποσοτική (89)	Αυτοαξιολόγηση	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης. Ενίσχυση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.
11.Ndoye (2017)	ΗΠΑ	Ποσοτική (16)	Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.

12.Elgadal (2017)	Λιβύη	Πειραματική (100)	Φύλλο αυτοαξιολόγησης, επανεξέταση και φόρμα ανατροφοδότησης	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.	
13.Fraile et al. (2017)	Ισπανία	Πειραματική(65)	Συνδημιουργία ρουμπρίκας με εκπαιδευόμενους	Ενίσχυση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.	
14.Machera (2017)	Μποτσουάνα	Ποσοτική (90)	Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	Παροχή έγκαιρης και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης. Ενίσχυση μάθησης και ανάπτυξη υπευθυνότητας. Προώθηση συνεργασίας μεταξύ φοιτητών. Ενίσχυση ανταγωνιστικότητας στην αγορά εργασίας.	
15. Duque Micán & Cuesta Medina (2017)	Κολομβία	Ποιοτική (24)	Ημερολόγιο	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.	
16.Bourke (2018)	Νέα Ζηλανδία	Ποσοτική (40)	Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης	Εστίαση στη μάθηση και όχι στο βαθμό. Ανάπτυξη αυτοαποτελεσματικότητας.	
17. Han & Fan (2020)	Κίνα	Ποιοτική (38)	Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης	Ενδυνάμωση αυτογνωσίας και προώθηση αναστοχασμού	
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση					
Ερευνητές (έτος)	Χώρα	Είδος έρευνας (μέγεθος δείγματος)	Μάθημα	Πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης (μοντέλο, εργαλεία)	Αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους
1. Fancourt (2008)	Αγγλία	Ποσοτική (30)	Θρησκευτικά	Διάφορες τεχνικές (συζήτηση, κριτήρια, traffic lights)	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης και ενίσχυση αυτοεκτίμησης.
2. DeMent (2008)	ΗΠΑ	Πειραματική (70 μαθητές)	Γλώσσα	Αυτοαξιολόγηση με ρουμπρίκες, λίστες ελέγχου, αναστοχαστικά ημερολόγια, portfolio, κλίμακες, ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.	Βελτίωση ικανοτήτων μαθητών στο γραπτό λόγο.
3.McDonald (2009)	Καραϊβική	Ποσοτική (233)	Εξωτερικές εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα	Αυτοαξιολόγηση με παραδείγματα από την	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης και μάθησης.

				πραγματική ζωή.	
4. Alonso-Tapia & Panadero (2010)	Ισπανία	Πειραματική (80)	Γεωγραφία	Σενάρια	Ενίσχυση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
5. Andrade et al. (2010)	ΗΠΑ	Πειραματική (162)	Αγγλικά	Μοντέλο για τη δημιουργία κριτηρίων για αποτελεσματική γραφή	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
6. Gonzalez (2010)	ΗΠΑ	Πειραματική (34)	Μαθηματικά	Ρουμπρίκα και σχέδιο βελτίωσης	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
7. Panadero et al. (2012)	Ισπανία	Ποσοτική (120)	Γεωγραφία	Ρουμπρίκες και σενάρια	Ενίσχυση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
8. Thrasher (2012)	ΗΠΑ	Έρευνα δράσης (30)	Φυσική	Ημερολόγιο αξιολόγησης και παρακολούθησης, μαθησιακοί στόχοι σε μορφή ρουμπρίκας	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης. Ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ενδιαφέροντος συμμετοχής μαθητών στην αξιολόγηση και ενίσχυση της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Αύξηση προθυμίας για αυτοβαθμολόγηση και αύξηση ικανοποίησης από την ολοκλήρωση της εργασίας.
9. Feldkamp (2013)	ΗΠΑ	Έρευνα δράσης (52)	Χημεία	Λίστα «εγώ μπορώ»	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
10. Yu (2013)	Χονγκ Κονγκ	Πειραματική (315)	Μαθηματικά	Ημερολόγια αναστοχασμού	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης. Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης (μεταγνωστικές στρατηγικές).
11. McDonald (2013)	Καραϊβική	Ποσοτική (515)	Γεωγραφία, Ιστορία, Μαθηματικά, Βιολογία, Φυσική, Χημεία	Σχεδιασμός σχεδίου αυτοαξιολόγησης	Ανάπτυξη κριτικής και αναλυτικής σκέψης. Ανάπτυξη ικανότητας λήψης αποφάσεων. Βελτίωση συνηθειών διαβάσματος και κατανόησης του πώς τα μαθήματα ενσωματώνονται στη διαδικασία μάθησης. Ετοιμότητα προγραμματισμού μέλλοντος και καλύτερη προετοιμασία για εξετάσεις.
12. Dalala (2014)	Λιβύη	Μικτή (60)	Αγγλικά	Εφαρμογή κριτηρίων,	Ενίσχυση κινήτρων, αυτοπεποίθησης και

				σύγκριση εργασίας με βάση κριτήρια ή/και πρότυπα και παροχή ανατροφοδότησης	βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης. Ενίσχυση αυτονομίας, ενεργής συμμετοχής μαθητών στην τάξη. Ενθάρρυνση επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
13. Hatami (2015)	Ιράν	Πειραματική (75)	Γεωμετρία	Αυτοαξιολόγηση και συνεργατική μάθηση	Ενίσχυση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
14. Kim (2015)	ΗΠΑ	Πειραματική (173)	Μαθηματικά	Ρουμπρίκα και καθοδηγητικές ερωτήσεις	Ανάπτυξη ικανότητας αναθεώρησης της εργασίας. Αποδοχή αρνητικής ανατροφοδότησης.
15. Popelka (2015)	ΗΠΑ	Πειραματική (80)	Μαθηματικά	Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση με χρήση ρουμπρίκας	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/ μάθησης.
16. Peyton (2017)	ΗΠΑ	Ποσοτική (34)	Φυσική Αγωγή	Ρουμπρίκα	Ενίσχυση κινήτρων και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης. Βελτίωση αυτοαποτελεσματικότητας. Βελτίωση επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.
17. Yan et al. (2020)	Χονγκ Κονγκ	Πειραματική (74 μαθητές)	Αγγλικά, Ιστορία	Ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης	Ενίσχυση κινήτρων, αυτοαποτελεσματικότητας και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
18. Alek et al. (2020)	Ινδονησία	Ποσοτική (30)	Αγγλικά	Ρουμπρίκα	Γνώση και ανάπτυξη λειτουργικότητας προς επίτευξη στόχων του μαθήματος.
19. Chung et al. (2021)	ΗΠΑ	Πειραματική (214)	Γραπτός λόγος	Αυτοαξιολόγηση, σχεδιασμός, καθορισμός στόχων, αναστοχασμός και αναθεώρηση γραπτών εργασιών	Ενίσχυση αυτοεκτίμησης ως προς την αναθεώρηση των γραπτών εργασιών και βελτίωση επίδοσης.
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση					
Ερευνητές (έτος)	Χώρα	Είδος έρευνας (Μέγεθος Δείγματος)	Μάθημα	Πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης (μοντέλο, εργαλεία)	Αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους
1. Andrade et al. (2008)	ΗΠΑ	Πειραματική (116)	Γλώσσα	Μοντέλο για τη δημιουργία κριτηρίων για	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.

				αποτελεσματική γραφή	
2.Στυλιανού (2008)	Κύπρος	Πειραματική (34)	Γλώσσα	Portfolio (φάκελος εργασιών μαθητή)	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
3. Zapitis (2011)	Καναδάς	Μικτή (46)	Γλώσσα	Εκπαίδευση μαθητών στην αυτοαξιολόγηση σε διάφορα στάδια και χρήση ρουμπρίκας	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
4. Chalkia (2012)	Ελλάδα	Μικτή (18)	Αγγλικά	Λίστα ελέγχου	Ενίσχυση κινήτρων και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
5. Anastasiadou (2013)	Ελλάδα	Πειραματική(90)	Αγγλικά	Αυτοαξιολόγηση μέσω αναστοχαστικών παρατηρήσεων και της προσέγγισης «έμφαση στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου»	Ενίσχυση κινήτρων.
6. Clift (2015)	ΗΠΑ	Πειραματική(130)	Μαθηματικά	Αυτοαξιολόγηση με καθορισμό στόχων	Ενίσχυση κινήτρων και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
7. Ζάρρα (2019)	Ελλάδα	Μικτή (12)	Αγγλικά	Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση με ημερολόγια και λίστες ελέγχου	Συνειδητοποίηση σταδίων διαδικασίας γραπτού λόγου και κριτηρίων. Παραγωγή κειμένων με νόημα. Ενίσχυση υπευθυνότητας και αυτονομίας.
8. Vasileiadou & Karadimitriou (2021)	Ελλάδα	Πειραματική (70)	Γλώσσα Ιστορία Γραπτός λόγος	Ρουμπρίκα	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
Μη τυπικές δομές εκπαίδευσης					
Ερευνητές	Χώρα	Είδος έρευνας-Μέγεθος Δείγματος	Μάθημα	Τρόπος εφαρμογής αυτοαξιολόγησης	Αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους
1.Butler & Lee (2010)	Νότια Κορέα	Πειραματική (254)	Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Αυτοαξιολόγηση σε κάθε ενότητα, κουίζ, παίξιμο ρόλων, παρουσιάσεις	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
2.Birjandi & Tamjid (2012)	Ιράν	Πειραματική (157)	Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Συνδυασμός αυτοαξιολόγησης με ετεροαξιολόγηση και αξιολόγηση από	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.

				τον εκπαιδευτικό	
3.Heidarian (2016)	Ιράν	Πειραματική (48)	Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Ρουμπρίκα	Ενίσχυση κινήτρων και βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.
4.Καλογερά (2016)	Ελλάδα	Πειραματική (40)	Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Portfolio, αυτοστοχασμός και αυτοαξιολόγηση	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης.

3.3 Παρουσίαση ερευνών στην ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Ως προς την ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας προέκυψε ότι τα θέματα των ερευνών της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης και συγκεκριμένα των θεωρητικών ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, αφορούν στη σύγκριση διαφόρων εργαλείων αυτοαξιολόγησης και στην παρουσίαση πλατφόρμας που προορίζεται για τους εκπαιδευομένους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη, οι εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα αφορούν στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ηλεκτρονικού εργαλείου αυτοαξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στις μικρότερες βαθμίδες αφορούν στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων που έχει η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση στους εκπαιδευομένους.

Στη συνέχεια, στο διεθνή χώρο τα θέματα των θεωρητικών ερευνών αφορούν σε προτάσεις στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι εμπειρικές έρευνες διερευνούν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξετάζονται και διάφορα άλλα θέματα όπως η σχεδίαση, η ανάπτυξη, η αξιολόγηση και η εφαρμογή συστημάτων αυτοαξιολόγησης, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους ή οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία από την εφαρμογή της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης, καθώς και οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τα χαρακτηριστικά των εργαλείων αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, έχει γίνει προσπάθεια διερεύνησης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των εργαλείων ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων, όπως του ηλεκτρονικού portfolio. Στο πίνακα 3.2 που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα θέματα διερεύνησης της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 3.2 Θέματα διερεύνησης της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Ερευνητές (έτος)	Χώρα-Βαθμίδα εκπαίδευσης	Θέματα διερεύνησης	Είδος έρευνας (Μέγεθος δείγματος)
1.Hung (2009)	Ταϊβάν Τριτοβάθμια	Αυτοαξιολόγηση μέσω του e-portfolio στο μάθημα των Αγγλικών ως δεύτερη Γλώσσα.	Εμπειρική (2 φοιτητές)
2.Πουρνιάς (2009)	Ελλάδα Τριτοβάθμια	Ανάπτυξη εργαλείου αυτοαξιολόγησης, του Quiz report analysis και αξιολόγησή του από τους εκπαιδευόμενους.	Εμπειρική (72 φοιτητές)
3.Leaf et al. (2009)	ΗΠΑ Τριτοβάθμια	Αποτελεσματικότητα διαδικτυακού εργαλείου αυτοαξιολόγησης για προπτυχιακούς φοιτητές ιατρικής.	Εμπειρική -
4.Ibabe & Jauregizar (2009)	Ισπανία Τριτοβάθμια	Δημιουργία υλικού αυτοαξιολόγησης με το Hot Potatoes και αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι φοιτητές έχουν όφελος από αυτό το υλικό.	Εμπειρική (116 φοιτητές)
5.Chen (2010)	Ταϊβάν Τριτοβάθμια	Ανάπτυξη ενός συστήματος συμμετοχής σε αξιολόγηση μέσω κινητού με τη χρήση προσωπικών ψηφιακών βοηθών ως πλατφόρμας και πρόταση εφαρμογής μοντέλου στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.	Εμπειρική (37 φοιτητές)
6.Alansari (2010)	Σαουδική Αραβία Τριτοβάθμια	Σχεδίαση ενός συστήματος e-learning με έμφαση στην άμεση ανατροφοδότηση των φοιτητών, αξιολόγηση του ρόλου της δημιουργίας μιας καλά σχεδιασμένης ενότητας αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον. Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη μάθηση.	Εμπειρική (67 φοιτητές)
7.Marinagi (2011)	Ελλάδα Τριτοβάθμια	Παρουσίαση της πλατφόρμας W-PARES που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση των φοιτητών.	Θεωρητική
8.Ελ Χόμισι (2011)	Ελλάδα	Σύγκριση και αξιολόγηση τεσσάρων σύγχρονων εργαλείων με τα οποία μπορεί κάποιος να δημιουργήσει τεστ αυτοαξιολόγησης και συγκεκριμένα των εργαλείων Hot Potatoes, Mouse Mischief, Fuse Creator και Articulate Quizmaker.	Θεωρητική
9.Antal & Koncz (2011)	Ρουμανία Τριτοβάθμια	Ανάπτυξη συστήματος αυτοαξιολόγησης και παρακολούθησης της χρήσης του από τους φοιτητές. Επιπλέον, πρόταση ενός διαγράμματος αναπαράστασης γνώσεων των φοιτητών, το οποίο προσφέρει μια πιο λεπτομερή γραφική απεικόνιση της εξέλιξης της γνώσης των φοιτητών με την πάροδο του χρόνου.	Εμπειρική (10 φοιτητές)
10.Chang et al. (2012)	Ταϊβάν Δευτεροβάθμια	Σύγκλιση και διαφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση μαθητών και ετεροαξιολόγηση στο πλαίσιο της αξιολόγησης του portfolio στο διαδίκτυο.	Εμπειρική (72 μαθητές)
11.Sek et al. (2012)	Μαλαισία Τριτοβάθμια	Αντιλήψεις φοιτητών για τα χαρακτηριστικά ρυθμίσεων ενός ηλεκτρονικού quiz, του MyMathLab στο μάθημα των μαθηματικών.	Εμπειρική (324 φοιτητές)
12.Boud et al. (2013)	Αυστραλία Τριτοβάθμια	Ικανότητα αυτοαξιολόγησης φοιτητών που συμμετέχουν εθελοντικά στην αυτοαξιολόγηση μέσω on-line συστήματος (ReView).	Εμπειρική (248 φοιτητές)
13.Ćukušić et al. (2014)	Κροατία Τριτοβάθμια	Τα online τεστ αυτοαξιολόγησης ως στρατηγική διαμορφωτικής αξιολόγησης σε ένα προπτυχιακό	Εμπειρική (1.379 φοιτητές)

		μάθημα και παρακολούθηση των αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία.	
14.Mexi & Vlachos (2014)	Ελλάδα Πρωτοβάθμια	Ο βαθμός συμβολής του ηλεκτρονικού Ευρωπαϊκού φακέλου γλωσσών μέσω της πλατφόρμας wiki και των καρτών αυτοαξιολόγησης στην προώθηση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών αναφορικά με την αυτονομία, την ενθάρρυνση και τη μεταγνωστική επίγνωση στο μάθημα των Αγγλικών.	Εμπειρική (28 μαθητές)
15.Ozarslan, & Ozan (2016)	Τουρκία Τριτοβάθμια	Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης μέσω ενός διαδικτυακού κουίζ στα αποτελέσματα των εξετάσεων.	Εμπειρική (677 φοιτητές)
16.Domínguez et al. (2016)	Ισπανία Τριτοβάθμια	Σύγκριση της on line εξωτερικής αξιολόγησης (εργασίες φοιτητών που αξιολογήθηκαν από φοιτητές διαφορετικού πανεπιστημίου που ήταν εγγεγραμμένοι σε παρόμοιο μάθημα), με τις on line αυτοαξιολογήσεις, ετεροαξιολογήσεις εξωτερικές αξιολογήσεις και αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς.	Εμπειρική (97 φοιτητές από δύο διαφορετικά πανεπιστήμια)
17.Belcadhi (2016)	Τυνησία Τριτοβάθμια	Πρόταση διαμόρφωσης ενός έξυπνου εξατομικευμένου πλαισίου ανατροφοδότησης βασισμένου στις τεχνολογίες σημασιολογικού ιστού, που παρέχει εξατομικευμένη ανατροφοδότηση για αυτοαξιολόγηση και είναι κατάλληλο για περιβάλλον δια βίου μάθησης.	Θεωρητική
18.Nikou & Economides (2016)	Ελλάδα Δευτεροβάθμια	Τα αποτελέσματα κάθε τρόπου (μολύβι και χαρτί, υπολογιστής-διαδίκτυο, κινητές συσκευές) εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στα κίνητρα και στην επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής.	Εμπειρική (66 μαθητές)
19.Rivas & Arrufat (2016)	Ισπανία Τριτοβάθμια	Η δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικών ρουμπρίκων (eubrics) για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.	Εμπειρική (87 φοιτητές)
20.Bhandary et al. (2016)	Νεπάλ Τριτοβάθμια	Αξιολόγηση ενός διαδικτυακού συστήματος αυτοαξιολόγησης.	Εμπειρική -
21.Lazarinis et al. (2017)	Ελλάδα Δευτεροβάθμια	Αποτελέσματα διαδικασίας αυτοαξιολόγησης μέσω εφαρμογής κινητού στη μάθηση των μαθητών.	Εμπειρική (87 μαθητές)
22. Martínez et al. (2020)	Ισπανία Τριτοβάθμια	Η συμβολή της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών, χρησιμοποιώντας δοκιμασίες για αντικειμενικές και σύντομες απαντήσεις ως συμπληρωματική δραστηριότητα στη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας Moodle.	Εμπειρική (406 φοιτητές)
23. Yang et al. (2022)	Ταϊβάν Τριτοβάθμια	Η επίδραση διαδικτυακών εργασιών αυτοαξιολόγησης (κουίζ αυτοαξιολόγησης) στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών.	Εμπειρική (73 φοιτητές)

Ως προς τα οφέλη που έχει η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση, στο πλαίσιο της διεξαγωγής σχετικών εμπειρικών ερευνών ξεκινώντας από την Ελλάδα σημειώνεται ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην ενίσχυση της ενθάρρυνσης (Mexi & Vlachos, 2014), ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης και στην ενίσχυση των κινήτρων (Nikou & Economides, 2016). Στη συνέχεια, στο χώρο της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση βελτίωσε την επίδοση και ενίσχυσε την αυτορρύθμιση (Πουρνιάς, 2009).

Στο διεθνή χώρο, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην απόκτηση ικανότητας αυτοαξιολόγησης (Chang et al., 2012), ενώ στην τριτοβάθμια ενθάρρυνε την SDL (Hung, 2009; Bhandary et al., 2016), τη δια βίου μάθηση (Bhandary et al., 2016) και τη χρήση γραπτών στρατηγικών (Hung, 2009), ενώ παράλληλα παρείχε ευκαιρίες αναστοχασμού και τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το χρόνο του και να εφαρμόζει ευέλικτα τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Chen, 2010). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι παρείχε άμεση ανατροφοδότηση, καθώς ο εκπαιδευόμενος μπορούσε να ανατρέξει σε συνδέσμους, αναλυτικές σημειώσεις ή να συνδεθεί με ηλεκτρονικά βιβλία και επιπλέον, έδινε τη δυνατότητα να παρακολουθείται η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευόμενου έτσι ώστε να βελτιώνεται η ανατροφοδότησή του (Alansari, 2010), η οποία ανατροφοδότηση μπορούσε να είναι εξατομικευμένη βάσει του προφίλ του εκπαιδευόμενου (Belcadhi, 2016).

Επιπρόσθετα, η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη μάθηση (Leaf et al., 2009; Antal & Koncz, 2011; Rivas & Arrufat, 2016; Martínez et al., 2020), την αυτοεκτίμηση και προωθεί τον αναστοχασμό, την υπευθυνότητα, την αυτοβελτίωση, ενώ επιπρόσθετα βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να εντοπίζει τα λάθη του (Rivas & Arrufat, 2016), του παρέχει τη δυνατότητα να κάνει επαναλήψεις, να επιλέγει μεταξύ διαφόρων τύπων δοκιμασίας αλλά και να έχει την ελευθερία επιλογής του τύπου της δοκιμασίας που επιθυμεί (Antal & Koncz, 2011). Ακόμη, προσελκύει εκπαιδευόμενους που έχουν χαμηλά κίνητρα να κάνουν χρήση της αυτοαξιολόγησης (Ibabe & Jauregizar, 2009), βοηθά τους εκπαιδευόμενους να καλύπτουν τα κενά τους, τους παρέχει ευκαιρίες να εξασκούνται για τις εξετάσεις (Leaf et al., 2009), αυξάνει την ικανοποίηση από τη μαθησιακή τους πορεία (Ozarslan & Ozan, 2016), βελτιώνει την επίδοσή τους (Ibabe & Jauregizar, 2009; Leaf et al., 2009; Ozarslan & Ozan, 2016; Martínez et al., 2020; Yang et al., 2022), αναπτύσσει τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, προωθεί την SDL και ενισχύει το ρόλο των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Martínez et al., 2020). Στη συνέχεια, στον πίνακα 3.3 που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, οι τρόποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης και τα οφέλη που έχει αυτή στους εκπαιδευόμενους.

Πίνακας 3.3 Τρόποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης και τα οφέλη της για τους εκπαιδευόμενους

Ελλάδα		
Τρόποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Οφέλη στους εκπαιδευόμενους
Ηλεκτρονικός Ευρωπαϊκός φάκελος γλωσσών μέσω πλατφόρμας wiki και κάρτες αυτοαξιολόγησης	Πρωτοβάθμια	Ενίσχυση ενθάρρυνσης.
Κινητό	Δευτεροβάθμια	Βελτίωση επίδοσης και αύξηση της συμμετοχής στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.
Υπολογιστής-διαδίκτυο, κινητές συσκευές	Δευτεροβάθμια	Βελτίωση επίδοσης και ενίσχυση κινήτρων.
Quiz report analysis	Τριτοβάθμια	Ενίσχυση αυτορρύθμισης. Βελτίωση επίδοσης. Ελκυστική και αναλυτική παρουσίαση αποτελεσμάτων μέσω πολύχρωμων γραφημάτων και κειμένου. Δυνατότητα σύγκρισης με συμφοιτητές.
Πλατφόρμα W-PARES για την αυτοαξιολόγηση των φοιτητών	Τριτοβάθμια	Παροχή δοκιμασιών βάσει του γνωστικού επιπέδου των φοιτητών.
Υλικό αυτοαξιολόγησης μέσω των Hot Potatoes, Mouse Mischief, Fuse Creator, Articulate Quizmaker	-	Παροχή άμεσης και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης μέσα από ένα φιλικό περιβάλλον χρήσης για τον εκπαιδευόμενο.
Διεθνής χώρος		
Τρόποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Οφέλη στους εκπαιδευόμενους
Ηλεκτρονικό portfolio	Δευτεροβάθμια	Ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοαξιολόγησης.
Ηλεκτρονικό portfolio	Τριτοβάθμια	Ενθάρρυνση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και χρήσης γραπτών στρατηγικών.
Διαδικτυακό εργαλείο ή σύστημα αυτοαξιολόγησης	Τριτοβάθμια	Βελτίωση επίδοσης. Ενίσχυση μάθησης. Κάλυψη μαθησιακών κενών. Παροχή ευκαιριών στους φοιτητές για εξάσκηση στα είδη ερωτήσεων των τελικών εξετάσεων. Δυνατότητα επανάληψης και ελευθερία επιλογής του τύπου της δοκιμασίας μέσα από την παροχή διαφόρων τύπων δοκιμασίας. Ενθάρρυνση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και δια βίου μάθησης.
Υλικό αυτοαξιολόγησης μέσω του Hot Potatoes	Τριτοβάθμια	Βελτίωση επίδοσης. Χρήση του υλικού και από άτομα με χαμηλά κίνητρα.
Κινητό με χρήση προσωπικών ψηφιακών βοηθών	Τριτοβάθμια	Παροχή ευκαιριών αναστοχασμού στους φοιτητές. Αποτελεσματική χρήση του χρόνου. Ευέλικτη εφαρμογή αυτοαξιολόγησης.
Σύστημα e-learning με ενσωματωμένη λειτουργία αυτοαξιολόγησης	Τριτοβάθμια	Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης με συνδέσμους, αναλυτικές εξηγήσεις ή σύνδεση με ηλεκτρονικά βιβλία. Ευελιξία, ευκολία στη χρήση, καταγραφή αυτοπεποίθησης με στόχο τη βελτίωση της παροχής ανατροφοδότησης.
On-line σύστημα (ReView)	Τριτοβάθμια	Ανάπτυξη ικανότητας αυτοαξιολόγησης.
Online τεστ αυτοαξιολόγησης	Τριτοβάθμια	Βελτίωση επίδοσης.
Online σύστημα αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης, εξωτερικών αξιολογήσεων και αξιολογήσεων εκπαιδευτικού	Τριτοβάθμια	Ενίσχυση μάθησης.
Ηλεκτρονικές ρουμπρίκες (erubrics)	Τριτοβάθμια	Ενίσχυση μάθησης και αυτοεκτίμησης. Προώθηση αναστοχασμού, υπευθυνότητας,

		και αυτοβελτίωσης. Εντοπισμός κενών και λαθών. Ευκολία και ταχύτητα στη χρήση.
Διαδικτυακό κουίζ αυτοαξιολόγησης	Τριτοβάθμια	Βελτίωση επίδοσης και αντίληψης για τη μάθηση. Αύξηση ικανοποίησης από τη μαθησιακή πορεία.
Διαδικτυακό κουίζ αυτοαξιολόγησης	Τριτοβάθμια	Βελτίωση επίδοσης.
Πλαίσιο εξατομικευμένης παροχής ανατροφοδότησης βασισμένο στις τεχνολογίες σημασιολογικού ιστού	Τριτοβάθμια	Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση βάσει του προφίλ του φοιτητή.
Δοκιμασίες για αντικειμενικές και σύντομες απαντήσεις ως συμπληρωματική δραστηριότητα στη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας Moodle	Τριτοβάθμια	Βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης/μάθησης. Προώθηση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ενίσχυση ενεργού ρόλου φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία.

3.4 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting)

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτουν έρευνες οι οποίες έχουν διαπιστώσει, ότι οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού στόχων βελτιώνουν το γραπτό λόγο των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Graham & Harris, 1989a, 1989b; Sawyer et al., 1992). Επιπρόσθετα, οι Lee και Gavine (2003) διαπίστωσαν ότι η ΑΚΣ μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου ως προς την ορθογραφία και τη χρήση των σημείων στίξης.

Στη συνέχεια, στην έρευνά της η Clift (2015) διερεύνησε την επίδραση που έχει η ΑΚΣ στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση. Επρόκειτο για ημι-πειραματική μελέτη με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου. Οι συμμετέχοντες ήταν 130 μαθητές Δημοτικού Σχολείου στις ΗΠΑ, στους οποίους δόθηκαν pretests που περιλάμβαναν τροποποιημένο το Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) και μια ενότητα αξιολόγησης στα κλάσματα και τους δεκαδικούς αριθμούς. Και η ομάδα ελέγχου και η πειραματική διδάχθηκαν με παραδοσιακές στρατηγικές, αλλά η πειραματική ομάδα χρησιμοποίησε επιπλέον τη διαδικασία της ΑΚΣ. Μετά από ένα χρονικό διάστημα έξι εβδομάδων, στο τέλος της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν posttests για την επίδοση και τα κίνητρα. Σύμφωνα με τα σημαντικότερα ευρήματα, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα και επομένως η συμμετοχή των μαθητών στην ΑΚΣ στην εκπαιδευτική διαδικασία απέδειξε ότι ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών. Επιπρόσθετα, η μελέτη απέδειξε και τη θετική επίδραση της ΑΚΣ στην ακαδημαϊκή

επίδοση των μαθητών. Τέλος, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν οι δραστηριότητες γίνονται συγκεκριμένες, οι μαθητές τους δημοτικού μπορούν να αναστοχαστούν στη μάθησή τους και στις μαθησιακές τους ανάγκες και να βελτιώσουν τα επίπεδο των κινήτρων τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Το ίδιο ισχυρίζονται και οι Chung et al. (2021), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή των μαθητών σε μια προγραμματισμένη διαδικασία αναθεώρησης που περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, τον σχεδιασμό και τον καθορισμό στόχων επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών στον γραπτό λόγο.

Στη συνέχεια, επειδή η ΑΚΣ εμπεριέχει τον καθορισμό μαθησιακών στόχων στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται αναφορά στις έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση του καθορισμού στόχων σε διάφορες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει αποδείξει ότι οι μαθησιακοί στόχοι σχετίζονται με ισχυρότερες πεποιθήσεις για την αξία του έργου (Wolters et al., 1996; Harackiewicz et al., 1997; Valle et al., 2009), την καλύτερη διαχείριση του χρόνου και της προσπάθειας (Pintrich et al., 1993; Valle et al., 2009), τη μεγαλύτερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Wolters et al., 1996; Middleton & Midgley, 1997; Valle et al., 2009), τη μεγαλύτερη επιμονή (Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 2002; Wolters, 2004), την υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Middleton & Midgley, 1997; Bandalos et al., 2003; Valle et al., 2009) και τη μεγαλύτερη εμπλοκή στην εργασία (Harackiewicz et al., 2000).

Ακόμη, έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο καθορισμός στόχων μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση μέσω της ενίσχυσης των κινήτρων, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτορρύθμισης στους μαθητές (Schunk, 1985; Sullivan & Strode, 2010; Travers, et al., 2015; Rowe, et al., 2017). Αναλυτικά, ο καθορισμός στόχων βελτιώνει την επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο (Schunk & Swartz, 1993a, 1993b) και ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση (Schunk & Rice, 1989; 1991). Τη θετική επίδραση του καθορισμού στόχων στην ανάγνωση επισήμαναν και οι Förster και Souvignier (2014), ενώ ο Peters (2012) απέδειξε ότι η χρήση πρακτικών αυτορρύθμισης βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής. Επιπρόσθετα, οι Moeller et al. (2012) στο χώρο της εκμάθησης ξένων γλωσσών απέδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της ικανότητας του μαθητή να θέτει στόχους και της γλωσσικής επίδοσής του. Επιπλέον, έρευνες στο χώρο των Μαθηματικών

απέδειξαν ότι ο καθορισμός στόχων συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης (Coddington et al., 2009; Gross et al., 2014).

Ακόμη, με την έρευνά του ο Schunk (1985) απέδειξε ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που θέτουν οι ίδιοι τους στόχους βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επιπλέον, μελέτες έδειξαν ότι ο καθορισμός στόχων ενισχύει τα κίνητρα (Madden, 1997; Cunningham et al., 2000; Andriessen et al., 2006; Patel & Laud, 2009). Επιπρόσθετα, ο Smithson (2012) απέδειξε ότι ο καθορισμός στόχων βελτιώνει ή διατηρεί την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και ενισχύει τα κίνητρά τους. Ακόμη, οι Hematian et al. (2017) διερεύνησαν την επίδραση του καθορισμού στόχων στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία του καθορισμού στόχων επιδρά σημαντικά στη βελτίωση της SDL και στα κίνητρα, όμως δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Από την άλλη, στην πρόσφατη έρευνα των Sides και Cuevas (2020) ο καθορισμός στόχων δεν έδειξε να έχει κάποιο αντίκτυπο στα κίνητρα των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

3.5 Παρουσίαση ερευνών για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την ακαδημαϊκή επίδοση

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή έχει εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη μάθηση. Αναλυτικά, στην τριτοβάθμια εντοπίζονται αρκετές έρευνες (Leaf et al., 2009; Ibabe & Jauregizar, 2010; Wolffensperger & Patkin, 2013; Panadero & Romero, 2014; McKevitt, 2016; Li & Chen, 2016; Rivas & Arrufat, 2016; Sharma et al., 2016; Ozarslan & Ozan, 2016; Machera, 2017; Ndoeye, 2017; Ndoeye, 2017; Elgadal, 2017; Fraile et al., 2017; Duque Micán & Cuesta Medina, 2017; Martínez et al., 2020) που επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση των αυτοαξιολογικών διαδικασιών στην επίδοση και στη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η αυτοαξιολόγηση έχει εφαρμοστεί σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα όπως είναι η Γλώσσα (DeMent, 2008; Andrade et al., 2010), τα Θρησκευτικά (Fancourt, 2008), η Γεωγραφία (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Panadero et al., 2012), η

Φυσική (Thrasher, 2012; Νίκου & Economides, 2016), η Χημεία (Feldkamp, 2013), τα Μαθηματικά (Yu, 2013; Gonzalez, 2010; Popelka, 2015), η Γεωμετρία (Hatami, 2015), η Φυσική Αγωγή (Peyton, 2017), η Πληροφορική (Lazarinis et al., 2017), τα Αγγλικά και η Ιστορία και έχει διαπιστωθεί, ότι συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Yan et al., 2020).

Επίσης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αυτοαξιολόγηση έχει εφαρμοστεί στο μάθημα της Γλώσσας (Andrade et al., 2008; Στυλιανού, 2008; Vasileiadou & Karadimitriou, 2021), στα Αγγλικά (Zapitis, 2011; Chalkia, 2012; Ζάρρα, 2019) και στα Μαθηματικά (Clift, 2015). Συγκεκριμένα, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών (Andrade et al., 2008; Στυλιανού, 2008; Zapitis, 2011; Chalkia, 2012; Clift, 2015; Vasileiadou & Karadimitriou, 2021).

3.6 Παρουσίαση ερευνών για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τα κίνητρα

Στον ελληνικό χώρο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η αυτοαξιολόγηση έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην ενίσχυση κινήτρων (Πουρνιάς, 2009). Από την άλλη, στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην ενίσχυση κινήτρων στο μάθημα της Φυσικής (Νίκου & Economides, 2016), ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αυτοαξιολόγηση ενίσχυσε τα κίνητρα των μαθητών στο μάθημα των Αγγλικών (Chalkia 2012; Anastasiadou, 2013). Ακόμη, τα θετικά αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στα κίνητρα σημειώνονται και σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης και αφορούν στη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (Heidarian, 2016).

Στη συνέχεια, διεθνώς, η αυτοαξιολόγηση έχει συμβάλλει στην ενίσχυση κινήτρων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα μαθήματα των Αγγλικών όπου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν κίνητρα για το γραπτό λόγο (Dalala, 2014) και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όπου οι μαθητές αύξησαν τα κίνητρά τους κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος (Peyton, 2017). Την ενίσχυση των κινήτρων σημειώνουν και οι Yan et al. (2020) στα μαθήματα των Αγγλικών και της Ιστορίας.

Επιπρόσθετα, οι Black και William (1998) και Kavaliauskiene (2004) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι αναγκαίο να χρησιμοποιείται στα γλωσσικά μαθήματα γιατί ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών. Εστιάζοντας στο γραπτό λόγο, εντοπίζονται έρευνες στη βιβλιογραφία οι οποίες αποδεικνύουν την ενίσχυση κινήτρων των μαθητών που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση (Birjandi & Tamjid, 2010; Anastasiadou, 2013; Dalala, 2014; Heidarian, 2016).

3.7 Παρουσίαση ερευνών για την Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και την ακαδημαϊκή επίδοση

Αναφορικά με τη διερεύνηση της ΑΚΣ συνδυαστικά με την ακαδημαϊκή επίδοση προέκυψαν έρευνες που αποδεικνύουν ότι η ΑΚΣ έχει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές (Graham & Harris, 1989a, 1989b; Sawyer et al., 1992; Lee & Gavine, 2003; Clift, 2015; Chung et al., 2021). Ακόμη, επειδή η ΑΚΣ περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο καθορισμός στόχων βελτιώνει την επίδοση των μαθητών (Gaa, 1973; 1979; Schunk, 1985; Schunk & Swartz, 1993a, 1993b; Schunk & Rice, 1989, 1991; Codding et al., 2009; Sullivan & Strode, 2010; Smithson, 2012; Moeller et al., 2012; Mok, 2012; Gross, et al., 2014; Förster & Souvignier, 2014; Travers, et al., 2015; Rowe, et al., 2017), ενώ σύμφωνα με τον Peters (2012) η χρήση πρακτικών αυτορρύθμισης έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών.

3.8 Παρουσίαση ερευνών για την Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και τα κίνητρα

Αναφορικά με τη διερεύνηση της ΑΚΣ συνδυαστικά με τα κίνητρα, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται η έρευνα της Clift (2015) που έδειξε ότι η ΑΚΣ έχει θετική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα των Μαθηματικών. Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι ένα σημαντικό πλεονέκτημα του να επιτρέπεται στους μαθητές να αξιολογούν την πρόδό τους και να θέτουν στόχους μάθησης είναι ότι ενισχύονται τα κίνητρά τους και ιδιαίτερα τα εγγενή κίνητρα (Dörnyei, 1994; Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux & Dörnyei, 2008). Επιπλέον, επειδή η ΑΚΣ περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων,

από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο καθορισμός στόχων ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών (Madden, 1997; Cunningham et al., 2000; Andriessen et al., 2006; Patel & Laud, 2009; Smithson, 2012; Hematian et al., 2017; Rowe et al., 2017). Στον αντίποδα βρίσκεται η πρόσφατη έρευνα των Sides και Cuevas (2020) που έδειξε ότι ο καθορισμός στόχων δεν επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

3.9 Παρουσίαση ερευνών για την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του μαθητή και των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή

3.9.1 Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με το θέμα της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή οι περισσότερες έρευνες οδηγούν σε θετικά κυρίως ευρήματα. Συγκεκριμένα, υπάρχουν μελέτες στις οποίες οι βαθμολογίες των φοιτητών συγκλίνουν με αυτές των καθηγητών τους (Sharma et al., 2016; Domínguez et al., 2016; Sloan & Scharff, 2022; Anh et al., 2022), όμως οι φοιτητές που είναι αδύναμοι δείχνουν μικρή βελτίωση στην αυτοαξιολόγηση (Boud et al., 2013), ενώ σημειώνεται ότι η παροχή ανατροφοδότησης (Sloan & Scharff, 2022) και η εξάσκηση (Boud et al., 2013; Sloan & Scharff, 2022) συμβάλλει στην ακρίβεια αυτοαξιολόγησης. Το ίδιο προκύπτει και από άλλη έρευνα όπου η εκπαίδευση των φοιτητών στην αυτοαξιολόγηση οδήγησε στην ακρίβεια αυτοαξιολόγησης (Thawabieh, 2017). Επιπλέον, η ακρίβεια αυτοαξιολόγησης σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση και τα προηγούμενα επιτεύγματα των φοιτητών (Hosein & Harle, 2018). Ακόμη, σύμφωνα με τους Stan και Manea (2015) η πλειοψηφία των φοιτητών ισχυρίζονταν ότι τις περισσότερες φορές η αυτοαξιολόγηση τους ήταν ακριβής και όταν δεν ήταν όπως ισχυρίζονταν λιγότεροι φοιτητές, υπήρχε μια τάση να υποτιμούν τα επιτεύγματά τους. Επίσης, ο McKevitt, (2016) έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να αξιολογήσουν την επίδοσή τους με παρόμοιο τρόπο με τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια, ενώ παρατηρήθηκε ότι η αριθμητική και γραπτή ανατροφοδότηση επηρέασε τη διαδικασία. Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι πιο έμπειροι φοιτητές καθώς και οι ενεργοί, σειριακοί και καθαρά οπτικοί τύποι ήταν πιο ακριβείς στην αξιολόγηση και επομένως η εμπειρία και το μαθησιακό στυλ φαίνεται να επηρεάζουν στην ικανότητα αυτή (Alaoutinen, 2012), όπως και η ικανότητα αυτοκριτικής (Duers, 2013). Στον

αντίποδα βρίσκεται μια άλλη έρευνα όπου η εμπειρία δεν φάνηκε να επηρεάζει την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης (Sasmaz Oren, 2012).

Ακόμη, η δυναμική αξιολόγηση, η διαλογική αλληλεπίδραση και η βοήθεια-σκαλωσιά από τον εκπαιδευτικό μπορούν να συμβάλουν στην ακρίβεια αυτοαξιολόγησης των φοιτητών (Alemí, 2015). Επιπρόσθετα, φοιτητές που στην αρχή της αυτοαξιολόγησης μπορεί να αντιμετώπιζαν δυσκολίες, δείχνοντας δισταγμό και επιφύλαξη, βαθμολογώντας τον εαυτό τους χαμηλότερα από τους εκπαιδευτικούς, στη συνέχεια κατάφεραν να ενισχύσουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης (Wolffensperger & Patkin, 2013). Ακόμη, στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν και περιπτώσεις στις οποίες διαπιστώνεται αδυναμία αυτοαξιολόγησης (Langan et al., 2008; Lew et al., 2010; Chen, 2010). Επιπρόσθετα, ο χρόνος, όπως και η πεποίθηση των φοιτητών για τη χρησιμότητα της αυτοαξιολόγησης δεν βρέθηκε να συμβάλλει στην ακρίβεια αυτής (Lew et al., 2010), ενώ η ανατροφοδότηση από τους ομότιμους που προηγείται της αναθεώρησης των εργασιών έδειξε ότι μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης (Chen, 2010). Ακόμη, οι γυναίκες φαίνεται να υποτιμούν την επίδοσή τους (Langan et al., 2008), και επομένως το φύλο φαίνεται να επηρεάζει την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης, κάτι που επιβεβαιώνει και η Topping (2003).

Στη συνέχεια, στον πίνακα 3.4 παρουσιάζονται οι έρευνες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που διερεύνησαν τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης με ακρίβεια και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ικανότητα.

Πίνακας 3.4 Ικανότητα εκπαιδευομένων στη αυτοαξιολόγηση και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ερευνητές (έτος) Χώρα	Ερευνητική μέθοδος (Μέγεθος δείγματος)	Σκοπός έρευνας	Κυριότερα ευρήματα
1. Langan et al. (2008) Ισπανία	Ποσοτική (60 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και του επιπέδου επίτευξης στη βαθμολογία.	Οι γυναίκες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης υποτιμούσαν την επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, οι βαθμοί από την ετεροαξιολόγηση συσχετίστηκαν περισσότερο με τους βαθμούς από τους εκπαιδευτικούς από ότι με τη βαθμολογία που έβαλαν οι φοιτητές στον εαυτό τους.

2. Lew et al. (2010) Σγκαπούρη	Ποσοτική (2 μελέτες, το μέγεθος δείγματος της πρώτης μελέτης ήταν 3.588 φοιτητές και της δεύτερης 936 φοιτητές)	Διερεύνηση της ακρίβειας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών. Ακόμη, εξέταση του αν ο χρόνος και η πεποίθηση των φοιτητών για τη χρησιμότητα της αυτοαξιολόγησης επηρεάζουν την ακρίβεια των αυτοαξιολογήσεών τους.	Οι φοιτητές μπόρεσαν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια σε περιορισμένο βαθμό. Η ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης δεν βελτιώθηκε με την πάροδο του χρόνου. Τέλος, δεν υπήρξε σχέση μεταξύ της ακρίβειας αυτοαξιολόγησης και της πεποίθησης των φοιτητών για τη χρησιμότητα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.
3. Chen (2010) Ταϊβάν	Ποσοτική (37 φοιτητές)	Πρόταση ενός διαδικτυακού συστήματος που μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.	Έλλειψη συνοχής μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών και της βαθμολογίας των φοιτητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές λάμβαναν πρώτα ανατροφοδότηση από τους ομότιμους τους και μετά αναθεωρούσαν την εργασία τους.
4. Alaoutinen (2012) Φιλανδία	Ποσοτική (145 φοιτητές)	Αξιολόγηση μιας νέας ταξινόμησης που βασίζεται στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης. Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση και την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης.	Οι πιο έμπειροι φοιτητές ήταν πιο ακριβείς στη βαθμολογία από τους αρχάριους όπως και οι ενεργοί, οι σειριακοί και οι καθαρά οπτικοί τύποι.
5. Sasmaz Oren (2012) Τουρκία	Ποσοτική (203 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της προηγούμενης εμπειρίας των φοιτητών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στη βαθμολογία.	Με βάση το φύλο, οι γυναίκες είχαν υψηλότερους μέσους όρους βαθμολογίας από τους άντρες σε όλους τους τύπους βαθμολόγησης. Αναφορικά με την προηγούμενη εμπειρία δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που είχαν εμπειρία σε διαδικασίες αξιολόγησης και αυτών που δεν είχαν.
6. Boud et al. (2013) Αυστραλία	Ποσοτική (2.196 αυτοαξιολογήσεις από 182 φοιτητές)	Εξέταση της σχέσης της εθελοντικής συμμετοχής των φοιτητών στην αυτοαξιολόγηση και της ικανότητας αυτών να αυτοαξιολογούνται.	Οι συνολικές βαθμολογίες των φοιτητών συνέκλιναν με αυτές των εκπαιδευτικών αλλά οι αδύναμοι φοιτητές σημείωσαν μικρή βελτίωση. Όσο περισσότερο εξασκούνταν στην αυτοαξιολόγηση τόσο περισσότερο βελτιώνονταν η ικανότητα τους να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια.
7. Wolffensperger & Patkin (2013) Ισραήλ	Ποιοτική (17 φοιτητές και 2 εκπαιδευτικοί)	Διερεύνηση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην αξιολόγηση στο πλαίσιο συνδιδασκαλίας ενός σεμιναριακού μαθήματος για τη διδασκαλία των Μαθηματικών.	Στην αρχή της αυτοαξιολόγησης οι φοιτητές αντιμετώπισαν δυσκολίες, έδειξαν δισταγμό και επιφύλαξη ως προς τη διαδικασία της. Οι φοιτητές με την υψηλότερη επίδοση δεν βαθμολογούσαν τον εαυτό τους υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα. Ακόμη, ενδυναμώθηκε η επίγνωση για την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης.

8. Duers (2013) Σκωτία	Ποιοτική (25 φοιτητές)	Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών νοσηλευτικής για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.	Η ακριβής αυτοαξιολόγηση με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών απαιτεί την ικανότητα της αυτοκριτικής.
9. Alemi (2015) Ιράν	Ποσοτική (22 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης που έχει η αυτοαξιολόγηση και αυτοβαθμολόγηση των EFL φοιτητών στην ικανότητα γραπτού λόγου. Εξέταση της δυναμικής αξιολόγησης στην ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης και επιπλέον, μελέτη των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ της βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβαθμολόγησης στη γραπτή επίδοση.	Η δυναμική αξιολόγηση, η διαλογική αλληλεπίδραση και η βοήθεια-σκαλωσιά (scaffolding) από τον εκπαιδευτικό μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια.
10. Stan & Manea (2015) Ρουμανία	Ποσοτική (121 φοιτητές)	Καταγραφή του βαθμού στον οποίο η σχέση αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης είναι σε συμφωνία. Μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και εξέταση της συχνότητας των προσπαθειών των φοιτητών να εκτιμήσουν τους βαθμούς τους και το είδος των αποκλίσεων μεταξύ τους.	Οι φοιτητές τις περισσότερες φορές ήταν ακριβείς στις αυτοαξιολογήσεις τους, ενώ όταν δεν ήταν, συνήθως υποτιμούσαν τις επιδόσεις τους.
11. McKevitt (2016) Ιρλανδία	Μικτή μέθοδος (35 φοιτητές)	Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των φοιτητών επηρεάζει την επίδοση και την ικανότητα αξιολόγησης. Εξέταση των εμπειριών τους.	Οι φοιτητές μπόρεσαν να αξιολογήσουν την επίδοσή τους με παρόμοιο τρόπο με αυτήν του εκπαιδευτικού χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι η αριθμητική και η γραπτή ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία αξιολόγησης.
12. Sharma et al. (2016) Ινδία	Ποσοτική (89 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης στην ακαδημαϊκή επίδοση και ακόμη, εξέταση των αντιλήψεων των φοιτητών και των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείου που συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης.	Υπαρξη σημαντικά θετικής συσχέτισης μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών και των φοιτητών.
13. Domínguez et al. (2016) Ισπανία	Ποσοτική (97 φοιτητές)	Σύγκριση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης, της	Υπαρξη υψηλού επιπέδου σύγκλισης σε όλα τα είδη αξιολόγησης.

		εξωτερικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.	
14. Thawabieh (2017) Ιορδανία	Ημπειραματική (70 φοιτητές)	Σύγκριση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης των φοιτητών.	Οι φοιτητές μπορούν να αξιολογήσουν με ακρίβεια τους εαυτούς τους εάν εκπαιδευτούν στο πώς να εφαρμόζουν την αυτοαξιολόγηση.
15. Hosein & Harle (2018) Αγγλία	Ποσοτική (63 φοιτητές)	Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα των φοιτητών να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια σε μια δοκιμασία μαθηματικού περιεχομένου.	Η ακρίβεια αυτοαξιολόγησης των φοιτητών σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση και τα προηγούμενα επιτεύγματα στα Μαθηματικά. Οι φοιτητές με προηγούμενη χαμηλή ή υψηλή επίδοση στα Μαθηματικά ήταν καλύτεροι στην αυτοαξιολόγηση από αυτούς που είχαν μεσαία επίδοση.
16. Anh et al. (2022) Βιετνάμ	Ποσοτική (28 φοιτητές)	Διερεύνηση των γνώσεων των φοιτητών που αφορά στην προφορική εξέταση της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδοσή τους και χρήση δύο βαθμολογητών για τη βαθμολόγηση των επιδόσεων των φοιτητών.	Η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών με τη χρήση ρουμπρίκας συσχετιζόταν σε μεγάλο βαθμό με το αποτέλεσμα των καθηγητών το οποίο συσχετίστηκε επίσης με τη μέση βαθμολογία των δύο βαθμολογητών.
17. Sloan & Scharff (2022) ΗΠΑ	Μικτή μέθοδος (64 φοιτητές)	Διερεύνηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης φοιτητών και των παραγόντων που την επηρεάζουν.	Οι φοιτητές ήταν αρκετά ακριβείς στις αυτοαξιολογήσεις τους και η ακρίβεια στην αυτοαξιολόγηση βελτιωνόταν με την ανατροφοδότηση και την εξάσκηση.

3.9.2 Δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έρευνες που έχουν εξετάσει το θέμα της ικανότητας αυτοαξιολόγησης και των παραγόντων που την επηρεάζουν αποδεικνύουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων (Chang et al., 2012; Oi, 2014) και τονίζουν τη σημασία κάποιων προϋποθέσεων που συμβάλουν στην απόκτηση αυτής της ικανότητας όπως είναι η παρακολούθηση μοντέλου αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευόμενους (Van Gog et al., 2010), και συγκεκριμένα η παρατήρηση ενός ανθρώπινου μοντέλου που συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση, την επιλογή μαθησιακών έργων ή και τα δύο (Kostons et al., 2012).

Επιπλέον, στην απόκτηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης συμβάλουν η εκπαίδευση και η καθοδηγούμενη διδακτική πρακτική με παραδείγματα από την πραγματική ζωή (Demore, 2017), η χρήση εργαλείων όπως τα σενάρια που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τα κριτήρια αξιολόγησης ώστε να τα χρησιμοποιούν ως αναφορά (Zamora et al., 2018) και η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Popelka, 2015). Ακόμη, οι Jax et al. (2019) υπογραμμίζουν ότι τα αντικρουόμενα παραδείγματα στο μάθημα της Φυσικής βελτιώνουν την ακρίβεια των αυτοαξιολογήσεων.

Επιπλέον, εντοπίζονται έρευνες στις οποίες η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων έχει σύγκλιση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους σε κάποια σημεία της εργασίας τους, ενώ σε άλλα όχι (Οι, 2014; Groenendijk et al., 2019), καθώς και έρευνες στις οποίες τα αποτελέσματα ως προς την ικανότητα αυτοαξιολόγησης είναι αρνητικά (Jackson, 2014; Demore, 2017) ή ουδέτερα (Kim, 2015). Στο ελληνικό χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η έρευνα του Κουκούλη (2015) έδειξε ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αξιολογούν τον εαυτό τους. Ακόμη, για τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι Dupeyrat et al. (2011) σημειώνουν ότι οι άντρες υπερεκτιμούν τις επιδόσεις τους, ενώ οι γυναίκες το αντίθετο, και επιπλέον, δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στόχων επίτευξης και της ακρίβειας αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, ως προς το φύλο και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι Panadero et al. (2020) σημειώνουν ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν πιο συχνά στρατηγικές και κριτήρια αυτοαξιολόγησης συγκριτικά με τους άντρες.

Στη συνέχεια, η Wong (2014) υπογραμμίζει ότι ο βαθμός διερεύνησης της ικανότητας αυτοαξιολόγησης είναι μεγαλύτερος στην Τριτοβάθμια καθώς υπάρχει περισσότερη έρευνα εκεί και πολύ λιγότερη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μόνο στο διεθνή χώρο στις οποίες υπογραμμίζεται ότι η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό των κριτηρίων αξιολόγησης, η κατανόηση της αυτοαξιολόγησης και η πρακτική σε αυτήν συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, ενώ το φύλο και σε αυτή τη βαθμίδα όπως εντοπίστηκε και στην Τριτοβάθμια επηρεάζει αυτή την ικανότητα, καθώς οι γυναίκες έχουν την τάση να υποτιμούν ή να υπερεκτιμούν τα επιτεύγματά τους σε αντίθεση με τους άντρες οι οποίοι δείχνουν να έχουν

περισσότερη εμπιστοσύνη στα μαθησιακά τους επιτεύγματα (Kostoya & Atasoy, 2009). Την επίδραση του φύλου και της εκπαίδευσης στην αυτοαξιολόγηση επιβεβαιώνει και η Topping (2003) στη βιβλιογραφική της έρευνα, ενώ τη σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών στο πώς να αξιολογούν την εργασία τους επιβεβαιώνει και ο Ross (2006). Ακόμη, ενώ υπάρχουν έρευνες που αμφισβητούν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μικρών μαθητών (Paleczek et al., 2015), στον αντίποδα υπάρχουν άλλες έρευνες που σημειώνουν ότι οι μαθητές στην ηλικία μόλις των 10 ετών έχουν την ικανότητα να αξιολογούν τον εαυτό τους (Wong, 2014) υπογραμμίζοντας τη σημασία της καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς και της εκπαίδευσης αυτών στην αυτοαξιολόγηση, ενώ σε άλλες σημειώνεται ότι οι αυτοαξιολογήσεις των παιδιών μπορούν να γίνουν σημαντικά πιο ακριβείς καθώς μεγαλώνει τα αναπτυξιακό τους επίπεδο (Keane & Griffin, 2018), κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τον ισχυρισμό της Topping (2003), η οποία σημειώνει ότι η χρονολογική ηλικία δεν επηρεάζει τόσο την ικανότητα αυτοαξιολόγησης όσο άλλοι παράγοντες όπως είναι η ικανότητα των εκπαιδευομένων, η πρακτική στην αυτοαξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και ο βαθμός επίδοσης σε ένα μάθημα. Επιπλέον, από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά με χαμηλή επίδοση στο γραμματισμό φαίνεται να δυσκολεύονται στην αυτοαξιολόγηση (Keane & Griffin, 2018), κάτι που επιβεβαιώνεται και από την Topping (2003).

Πίνακας 3.5 Ικανότητα μαθητών στη αυτοαξιολόγηση και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση			
Ερευνητές (έτος) Χώρα	Ερευνητική μέθοδος-Μέγεθος δείγματος	Σκοπός έρευνας	Κυριότερα ευρήματα
1. Van Gog et al. (2010) Ολλανδία	Πειραματική (39 μαθητές)	Διερεύνηση της χρήσης παραδειγμάτων μοντελοποίησης μέσω βίντεο για τη διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης και των δεξιοτήτων επιλογής εργασιών.	Όλοι οι μαθητές παρακολούθησαν τη διαδικασία μοντελοποίησης παραδειγμάτων εκτελώντας μια εργασία επίλυσης προβλήματος, όμως εκείνοι που παρακολούθησαν επιπλέον το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης και της επιλογής εργασιών έδειξαν υψηλότερη ακρίβεια αυτοαξιολόγησης και επιλογής εργασιών.
2. Dupeyrat et al. (2011) Γαλλία	Ποσοτική (461 μαθητές)	Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται οι μεροληψίες στις αυτοαξιολογήσεις με τους στόχους επίτευξης και την πρόοδο στα μαθηματικά επιτεύγματα. Επιπλέον,	Οι άντρες υπερεκτιμούσαν τις επιδόσεις τους, ενώ οι γυναίκες το αντίθετο. Επιπλέον, δεν υπήρξε συσχέτιση μεταξύ των στόχων επίτευξης και της ακρίβειας στην αυτοαξιολόγηση.

		εξέταση των διαφορών στην αυτοαξιολόγηση ως προς το φύλο.	
3. Chang et al. (2012) Ταϊβάν	Ποσοτική (72 μαθητές)	Διερεύνηση τη σύγκλισης και της διαφοράς μεταξύ της αξιολόγησης από τους καθηγητές, της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της ετεροαξιολόγησης σε ένα περιβάλλον αξιολόγησης με Web-portfolio .	Ύπαρξη υψηλής σύγκλισης στις βαθμολογίες στην τελική εξέταση του μαθήματος μεταξύ της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και της αυτοαξιολόγησης των μαθητών, ενώ στην ετεροαξιολόγηση υπήρξε χαμηλός βαθμός σύγκλισης.
4. Kostons et al. (2012) Ολλανδία	Δύο Πειραματικές έρευνες (στην πρώτη το δείγμα ήταν 80 μαθητές και στη δεύτερη 90 μαθητές)	Η πρώτη πειραματική έρευνα διερεύνησε εάν ένα παράδειγμα βασισμένο στην εκπαίδευση απόκτησης δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και επιλογής εργασιών μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ακρίβεια αυτοαξιολόγησης και επιλογής εργασιών. Στη δεύτερη πειραματική έρευνα διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης και της επιλογής εργασιών στην αποτελεσματικότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.	Η παρατήρηση ενός ανθρώπινου μοντέλου που εμπλέκεται στην αυτοαξιολόγηση, την επιλογή μαθησιακών έργων ή και τα δύο είναι αποτελεσματικό για την απόκτηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και επιλογής εργασιών για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και επιλογής εργασιών, είτε μέσω παραδειγμάτων είτε μέσω πρακτικής, μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.
5. Oi (2014) Ιαπωνία	Ποσοτική (169 μαθητές)	Διερεύνηση του αν οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τους συνεκτικούς μηχανισμούς, τη συνοχή και τη συνολική οργάνωση του γραπτού, όπως οι εκπαιδευτικοί.	Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών δεν ήταν διαφορετική από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνολική οργάνωση του γραπτού. Αναφορικά με άλλα στοιχεία και τη συνοχή του γραπτού δεν υπήρξε σύγκλιση.
6. Jackson (2014) ΗΠΑ	Μελέτη βασισμένη στη θεωρία γενίκευσης (45 μαθητές)	Διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αυτοαξιολογήσεων και ετεροαξιολογήσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε ομαδική εργασία.	Οι βαθμολογίες από τους συμμαθητές δεν ήταν σημαντικά διαφορετικές από τη βαθμολογία των εκπαιδευτικών, αλλά στην αυτοαξιολόγηση οι βαθμολογίες ήταν σημαντικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών.
7. Κουκούλης (2015) Ελλάδα	Ποσοτική	Διερεύνηση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων ως εργαλείου αυτοαξιολόγησης των μαθητών.	Η βαθμολογία του εκπαιδευτικού συμφωνούσε με τη βαθμολογία του πιο μεγάλου ποσοστού των μαθητών.
8. Poppelka (2015) ΗΠΑ	Ποσοτική (80 μαθητές)	Διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στην αυτοαξιολόγηση και της ετεροαξιολόγησης στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά, στην ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται με	Η εκπαίδευση των εκπαιδευομένων στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση είχε θετικά αποτελέσματα στην ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια.

		ακρίβεια και στην ικανότητα να αξιολογούν τους συμμαθητές τους με ακρίβεια.	
9. Kim (2015) ΗΠΑ	Πειραματική (173 μαθητές)	Διερεύνηση αν η αυτοαξιολόγηση με χρήση ρουμπρικών και καθοδηγητικών ερωτήσεων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναθεωρήσουν την εργασία τους με βάση την ανατροφοδότηση που έχουν πάρει από τους εκπαιδευτικούς, να προβλέψουν την επίδοσή τους με ακρίβεια, να δεχτούν την κριτική των εκπαιδευτικών και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους στο μάθημα των Μαθηματικών.	Δεν σημειώθηκε καμία σημαντική επίδραση στην ικανότητα των μαθητών να προβλέπουν την επίδοσή τους.
10. Demore (2017) ΗΠΑ	Έρευνα δράσης	Δημιουργία φόρμας αυτοαξιολόγησης και εφαρμογής της σε κάθε εργασία για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.	Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών δεν ευθυγραμμίστηκε με τις βαθμολογίες των μαθημάτων κάτι το οποίο χρειάζεται εκπαίδευση και καθοδηγούμενη διδακτική πρακτική με παραδείγματα από την πραγματική ζωή, προκειμένου οι μαθητές να αυξήσουν την ακρίβεια αυτοαξιολόγησής τους.
11. Zamora et al. (2018) Ισπανία	Ημιπειραματική, (198 μαθητές)	Διερεύνηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών μέσω σεναρίων.	Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τα σενάρια οι βαθμολογίες που έδιναν ήταν πιο κοντά στη βαθμολογία που έβαζε ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον, πολύ σημαντικό ήταν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τα κριτήρια ως αναφορά.
12. Jax et al. (2019) ΗΠΑ	Ημιπειραματική (390 μαθητές)	Σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη γνώση περιεχομένου και τις αντικρουόμενες περιπτώσεις (σύγκριση καλής και όχι καλής λύσης) στην επίλυση προβλημάτων και στην ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών, με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρουσίαση στους μαθητές του περιεχομένου και των καλών λύσεων ή της διδασκαλίας μόνο του περιεχομένου.	Τα αντικρουόμενα παραδείγματα βελτίωσαν την ακρίβεια των αυτοαξιολογήσεων των μαθητών, προώθησαν τη μάθηση περιεχομένου και ενίσχυσαν την ανάπτυξη στρατηγικών αυτοαξιολόγησης.

13. Groenendijk et al. (2019) Ολλανδία	Ποιοτική (48 μαθητές)	Δημιουργία και δοκιμή ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης που περιείχε κείμενο και εικόνες για το μάθημα της εικαστικής αγωγής.	Η σύγκλιση βαθμολογίας εκπαιδευτικών και μαθητών ήταν μέτρια και επομένως προέκυψε ανάγκη βελτίωσης.
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση			
Ερευνητές (έτος) Χώρα	Ερευνητική μέθοδος- Μέγεθος δείγματος	Σκοπός έρευνας	Κυριότερα ευρήματα
1. Kostova & Atasoy (2009) Βουλγαρία & Τουρκία	Διαγνωστική έρευνα (174 μαθητές, 92 από Βουλγαρία και 82 από Τουρκία)	Διαγνωστική διερεύνηση της αυτοαξιολόγησης μαθητών.	Οι γυναίκες παρουσίαζαν την τάση να υπερεκτιμούν και να υποτιμούν τα επιτεύγματά τους. Η εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των κριτηρίων αξιολόγησης, η κατανόηση της αυτοαξιολόγησης και η πρακτική σε αυτήν συνέβαλαν στην επιτυχή εφαρμογή της.
2. Wong (2014) Σγκαπούρη	Ποιοτική (75 μαθητές)	Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την ικανότητα αυτοαξιολόγησης μαθητών σε δύο δημοτικά σχολεία.	Οι μαθητές στην ηλικία μόλις των 10 ετών έχουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης. Όταν τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση και να εκπαιδευτούν σε αυτήν, τότε μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και να είναι θετικοί ως προς τη χρήση της. Σύμφωνα με τους μαθητές υπάρχει ανάγκη για πρακτική στην αυτοαξιολόγηση για να αισθάνονται σίγουροι και έμπειροι και να αξιολογούν με ακρίβεια την εργασία τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους αλλά χρειάζονται καθοδήγηση και εκπαίδευση στη χρήση αυτής.
3. Paleczek et al. (2015) Αυστρία	Ποσοτική (564 μαθητές)	Διερεύνηση της ακρίβειας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στις αναγνωστικές και ορθογραφικές ικανότητες.	Χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και των αποτελεσμάτων των τεστ.
4. Keane & Griffin (2018) Ιρλανδία	Μελέτη επιπολασμού (85 μαθητές)	Διερεύνηση του αντίκτυπου της ανάπτυξης και της προηγούμενης επίδοσης των μαθητών στην ακρίβεια των αυτοαξιολογήσεων τους στο γραπτό λόγο στο μάθημα των Αγγλικών.	Οι αυτοαξιολογήσεις των παιδιών γίνονταν σημαντικά πιο ακριβείς όσο μεγάλωνε το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Επιπλέον, τα παιδιά με χαμηλή επίδοση στο γραμματισμό, είχαν δυσκολία στο να αξιολογήσουν τον εαυτό τους.

3.10 Μεθοδολογία ερευνών για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό που επιλέγεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την εξέταση του θέματος της αυτοαξιολόγησης του μαθητή προκύπτει ότι αυτός είναι κυρίως ο μη πειραματικός και επομένως, υπάρχει η ανάγκη για περισσότερη εφαρμογή πειραματικού σχεδιασμού συμπεριλαμβανομένου και του ημιπειραματικού προκειμένου να ξεπεραστεί ο περιορισμός που θέτει η σχεδόν αποκλειστική χρήση της μη πειραματικής προσέγγισης της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ως προς την τριτοβάθμια οι έρευνες που ακολουθούν μη πειραματικό σχεδιασμό είναι εξίσου περισσότερες σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από έρευνα που διενήργησε η Pastore (2017) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στον Ευρωπαϊκό χώρο, με τη διαφορά ότι στη συγκεκριμένη βαθμίδα δεν εντοπίστηκε κάποια ημιπειραματική έρευνα. Επομένως, εντοπίζεται ένας περιορισμός που αφορά στην κατά βάση αποκλειστική χρήση της μη πειραματικής προσέγγισης για τις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης περιορισμό τον οποίο υπογραμμίζει και η Pastore (2017) για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ως προς τις ερευνητικές μεθόδους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκύπτει ότι η ποσοτική είναι αυτή που επιλέγεται κυρίως σε όλους τους ερευνητικούς σχεδιασμούς. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως υπογραμμίζεται από την Pastore (2017).

Ως προς τον ειδικό σχεδιασμό, διαπιστώνεται η επιλογή κυρίως του περιγραφικού σχεδιασμού για τις μη πειραματικές έρευνες ενώ για τις πειραματικές και τις ημιπειραματικές ο “προ-έλεγχος και μετα-έλεγχος/Αρχικό προσχέδιο-Τελικό προσχέδιο”. Επιπρόσθετα, έχουν χρησιμοποιηθεί και άλλοι ειδικοί σχεδιασμοί προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα της αυτοαξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως είναι η έρευνα επαγγελματιών της πράξης, η διαχρονική-διαμήκης μελέτη, η επεξηγηματική διαδοχική σχεδίαση, η a priori ανάλυση περιεχομένου, η χρήση μόνο μετα-έλεγχου, καθώς και σχεδιασμοί που βασίζονται σε συγκεκριμένα μοντέλα ή σε θεωρίες αυτοαξιολόγησης ή σε προτάσεις αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Τέλος, ως προς τις μεθόδους συλλογής

δεδομένων, το ερωτηματολόγιο είναι εκείνο το εργαλείο που χρησιμοποιείται περισσότερο σε όλους τους ερευνητικούς σχεδιασμούς.

3.11 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερευνών που αφορά στην SDL έχει διεξαχθεί σε εκπαιδευόμενους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν εστιαστεί σε μαθητές μικρότερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Σε εθνικό επίπεδο, η SDL δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα και συνεπώς δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη παρότι υπάρχουν προτροπές από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για υιοθέτησή της και παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη θεωρία έχει αναπτυχθεί εδώ και περίπου 50 έτη (Σταμούλη, 2019).

Ως προς τη μεθοδολογία που έχουν υιοθετήσει οι έρευνες που εξετάζουν την SDL, σημειώνεται ότι έχουν διεξαχθεί τόσο περιγραφικές όσο και πειραματικές μελέτες, ενώ ο σχεδιασμός τους ήταν σε μεγάλο βαθμό ποσοτικός, με ελάχιστες ποιοτικές μελέτες (Tekkol & Demirel, 2018).

Σύμφωνα με τους Zhou και Lee (2020) στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλές έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την SDL. Αναλυτικά, υπάρχουν πολλές μελέτες που έχουν διεξαχθεί προκειμένου να μετρήσουν τις SDL δεξιότητες (Guglielmino, 1977; Fisher et al., 2001; Williamson, 2007; Hendry & Ginns, 2009; Stockdale & Brockett, 2010; Shen et al., 2014; Cadarin et al., 2017; Lopes & Cunha, 2017; Khodary, 2017). Επιπλέον, ορισμένες εμπειρικές μελέτες έχουν εντοπίσει την ευσυνειδησία, την ειλικρίνεια, την αισιοδοξία και το κίνητρο για εργασία ως μερικά από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την αυτοκατεύθυνση του εκπαιδευόμενου (Morris, 2019). Ακόμη, σύμφωνα με τους Tekkol και Demirel (2018) υπάρχουν μελέτες στις οποίες αποδεικνύεται ότι η SDL συνδέεται με δεξιότητες σκέψης ανώτερου επιπέδου, όπως η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη καθώς και μελέτες που δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται στενά με την SDL. Επιπλέον, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται μελέτες που έχουν εξετάσει τη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην SDL (Al-Hazmi, 2008; Douglass & Morris, 2014; Humaira & Hurriyah, 2017; Shaalan, 2019).

Επιπρόσθετα, σε μερικές μελέτες έχουν προταθεί μοντέλα SDL (Aly et al., 2003; Mamary & Charles, 2003; Van Deur & Murray-Harvey, 2005; Beach, 2017; Sawatsky et al., 2017), ενώ οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στις έρευνες είναι φοιτητές πανεπιστημίου και ενήλικες. Ακόμη, πρόσφατες μελέτες σχετικά με την SDL έχουν επικεντρωθεί στην εξέταση της SDL σε άτυπα/μη τυπικά διαδικτυακά πλαίσια και στη διευκόλυνση της SDL σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε ορισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, ιδίως στην επαγγελματική εκπαίδευση, η σημασία της διευκόλυνσης της SDL και της προώθησης της SDL ικανότητας έχει αναγνωρισθεί ως ένας εκπαιδευτικός στόχος με ύψιστη προτεραιότητα. Παρ' όλα αυτά, οι μελέτες που διερευνούν τη διαδικασία διευκόλυνσης της SDL σε επίσημα εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν αναφερθεί στις δυσκολίες που προκύπτουν. Διαφορετικές ερευνητικές ομάδες έχουν επικεντρωθεί σε διακριτές εκπαιδευτικές δυνατότητες για την υποστήριξη της διευκόλυνσης της SDL σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως η χρήση για παράδειγμα, του development portfolio, του e-portfolio ή οι προσομοιώσεις στο χώρο εργασίας (Morris, 2019). Συγκεκριμένα, ως προς την εξέταση της διευκόλυνσης της SDL στην έρευνά τους οι Beckers et al. (2019) υπογράμμισαν ότι τα βασικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη διευκόλυνση της SDL είναι κυρίως η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, ο Yu (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή μπορεί να διευκολύνει την SDL στο μάθημα των Μαθηματικών στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εστιάζοντας στη βιβλιογραφία της SDL στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνεται ότι η σαφής διδασκαλία των μαθητών σχετικά με την SDL μειώνει το γεγονός να αφηθούν στην τύχη οι βασικές SDL δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η ρητή διδασκαλία των μαθητών σχετικά με την SDL περιλαμβάνει την ανάλυση των εργασιών σε εύκολα βήματα, τη διδασκαλία στρατηγικών προσέγγισης των εργασιών, τη χρήση ξεκάθαρης και σαφούς μοντελοποίησης από τον εκπαιδευτικό, τη συχνή επανάληψη των δεξιοτήτων που έχουν διδαχθεί και τη μεγιστοποίηση του χρόνου ενασχόλησης με την εργασία (Westwood, 1997).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της SDL στους μαθητές του δημοτικού αποτελεί η έρευνα της Ashworth (1983) όπου ζητήθηκε από 50 μαθητές του Δημοτικού Σχολείου από τη δευτέρα έως την τετάρτη τάξη να επιλέξουν ένα θέμα, να θέσουν ένα στόχο, να επιλέξουν τις κατάλληλες πηγές, να σχεδιάσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες, να ορίσουν ένα

χρονοδιάγραμμα και να κοινοποιήσουν και να αξιολογήσουν τις εργασίες τους. Ακόμη, συμβουλές και καθοδήγηση δίνονταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν εμπειρία σε SDL υλικά ολοκλήρωσαν με μεγαλύτερη επιτυχία εργασίες που απαιτούσαν αυτοκατεύθυνση από ότι οι μαθητές που δεν είχαν εμπειρία σε αυτά τα υλικά και η ερευνήτρια κατέληξε στη σημαντική διαπίστωση ότι όταν δοθούν στους μαθητές τα απαραίτητα εργαλεία και η καθοδήγηση τότε μπορούν και είναι ικανοί να κατευθύνουν τη μάθησή τους.

Στη συνέχεια, οι Van Deur και Murray-Harvey (2005) στην έρευνά τους έδειξαν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της SDL στα δημοτικά σχολεία θα ήταν πιο πιθανό να συμβεί εκεί όπου το σχολικό πλαίσιο υποστηρίζει την έρευνα και πρότειναν ένα μοντέλο SDL για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η SDL δέχεται εσωτερικές και εξωτερικές επιρροές. Οι εσωτερικές επιρροές περιλαμβάνουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως οι στάσεις και οι διαθέσεις τους, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τις εργασίες τους, καθώς επίσης και η πρωτοβουλία, τα κίνητρα για μάθηση, η προσπάθεια και η επιμονή τους. Άλλες εσωτερικές επιρροές είναι οι προσωπικές μαθησιακές στρατηγικές αυτορρύθμισης και οι μεταγνωστικές στρατηγικές σχεδιασμού, ελέγχου και αναστοχασμού. Από την άλλη, οι εξωτερικές επιρροές αφορούν στο σχολικό περιβάλλον, στο πώς είναι οργανωμένη η τάξη, στον εκπαιδευτικό και αναλυτικά στο ρόλο που αναλαμβάνει να έχει στην τάξη, αν για παράδειγμα είναι καθοδηγητικός, στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και στις πρακτικές αξιολόγησης που αξιοποιεί. Επίσης, οι εξωτερικές επιρροές σχετίζονται με τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές για να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους ή να διερευνήσουν κάτι και στη διαθεσιμότητα των πόρων, όπως είναι τα βιβλία και ο εξοπλισμός ΤΠΕ.

3.12 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και την ακαδημαϊκή επίδοση

Αρκετές μελέτες έχουν αποδείξει ότι υπάρχει μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της SDL και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης (Darmayanti, 1995), σε ένα μη διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hsu & Shiue, 2005), σε ένα περιβάλλον μάθησης βασισμένο στο διαδίκτυο (Haron, 2003), και ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Harriman, 1990). Επιπλέον, μελέτες έχουν αναφέρει μια σημαντική

θετική σχέση της SDL και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε συγκεκριμένους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της νοσηλευτικής (Savoie, 1979), των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών (Anderson, 1993), των επιχειρήσεων (Morris, 1995), της επικοινωνίας, της δημόσιας διοίκησης, της διαχείρισης φιλοξενίας (Ogazon, 1996), και της βιολογίας (Haggerty, 2000).

Η SDL έχει απασχολήσει ερευνητές και ψυχολόγους και συγκεκριμένα έχουν προταθεί τεχνικές οι οποίες βασίζονται σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά και συμβάλουν στη βελτίωση της SDL και στην ενίσχυση των κινήτρων (Hematian et al., 2017). Για παράδειγμα, οι δεξιότητες που αφορούν στην τεχνολογία της πληροφορίας και επικοινωνίας είναι μεταξύ αυτών των τεχνικών. Στο πλαίσιο αυτό εντοπίζονται έρευνες που δείχνουν ότι η ενίσχυση της SDL και της ακαδημαϊκής επίδοσης μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Watts & Lloyd, 2004; Tondeur et al., 2007).

Ακόμη, στην ποσοτική έρευνά τους οι Bodkyn και Stevens (2015) μελέτησαν την επίδραση της SDL και των εσωτερικών κινήτρων στις επιδόσεις 485 φοιτητών Ιατρικής στην Ινδία. Σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα υπάρχει μια σημαντική θετική επίδραση των εσωτερικών κινήτρων και της SDL στην επίδοση των φοιτητών.

Επιπλέον, τη σχέση SDL και επίδοσης εξέτασαν σε πρόσφατη έρευνα οι Zhou και Li (2020). Συγκεκριμένα, μελέτησαν την επίδραση της SDL στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών μέσης εκπαίδευσης (Γυμνασίου) στην Κίνα. Η έρευνα ήταν πειραματική με 196 μαθητές να αποτελούν την πειραματική ομάδα και 201 την ομάδα ελέγχου. Με βάση τα σημαντικότερα ευρήματα, η SDL συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αποτελεσματικά, ενώ μεταξύ των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκε, δηλαδή τα μαθηματικά, τα κινέζικα και τα αγγλικά, η πιο μεγάλη επίδραση της SDL ήταν στην εκμάθηση της κινέζικης γλώσσας.

3.13 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και τα κίνητρα

Στα οφέλη της SDL περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και τα κίνητρα (O'Shea, 2003). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας άλλωστε προκύπτει ότι η αυτοκατεύθυνση και τα κίνητρα είναι έννοιες αλληλένδετες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με κίνητρα είναι περισσότερο

αυτοκατευθυνόμενοι από τους μαθητές που δεν έχουν κίνητρα (Furze & Pearcey, 1999). Τον παραπάνω ισχυρισμό επιβεβαιώνει η σχετικά πρόσφατη ποσοτική μελέτη των Saeid και Eslaminejad (2017) της οποίας σκοπός ήταν ο προσδιορισμός της σχέσης μεταξύ της SDL, της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων 322 φοιτητών πανεπιστημίου στο Ιράν, από όπου προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της SDL, της αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν μελέτες που υπογραμμίζουν τη σημασία των κινήτρων μάθησης ως διαμεσολαβητικού μηχανισμού που απεικονίζει τη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην SDL. Συγκεκριμένα, στην έρευνα που διεξήγαγε ο Pan (2020) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κίνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι από τη μία πλευρά, τα μαθησιακά κίνητρα μπορούν να προωθήσουν τη στάση των εκπαιδευομένων για SDL και από την άλλη τα μαθησιακά κίνητρα μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην επίτευξη της SDL. Στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επίσης, οι Rotgans και Schmidt (2012) υποστήριξαν ότι τα μαθησιακά κίνητρα είναι απαραίτητα, καθώς επηρεάζουν άμεσα την αντίληψη των εκπαιδευομένων για την αποτελεσματικότητα της μάθησης και ενισχύουν ακόμη και τη μαθησιακή συμπεριφορά, παίζοντας έτσι αυτοενισχυτικό ρόλο στη διαδικασία της SDL.

3.14 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (AKΣ) (Self-Assessment with Goal Setting) και την Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL)

Ως προς τη διερεύνηση της AKΣ συνδυαστικά με την SDL στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν έρευνες που εξέτασαν την αυτοαξιολόγηση με την SDL καθώς και έρευνες που εξέτασαν τον καθορισμό στόχων με την SDL αλλά όχι έρευνες που να εξετάζουν την AKΣ με την SDL συνδυαστικά.

Αναλυτικά, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διερευνήθηκε πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση από δύο φοιτητές που μαθαίνουν τα Αγγλικά ως ξένη Γλώσσα όταν γράφουν στο δικό τους ηλεκτρονικό portfolio. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα και οι δύο φοιτητές εφάρμοσαν μια σειρά από στρατηγικές για να προσεγγίσουν συγκεκριμένες εργασίες γραπτού

λόγου. Επιπρόσθετα, η συλλογή ηλεκτρονικών portfolios προωθούσε την πρακτική αυτοαξιολόγησης των φοιτητών και έτσι ενθάρρυνε την SDL (Hung, 2009).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο πεδίο της ηλεκτρονικής αυτοαξιολόγησης επίσης, οι Martínez et al. (2020) εξέτασαν αν η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση βελτιώνει την επίδοση των φοιτητών χρησιμοποιώντας δοκιμασίες για αντικειμενικές και σύντομες απαντήσεις μέσω της πλατφόρμας Moodle. Με βάση τα κυριότερα συμπεράσματα, η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση οδήγησε σε βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών και αύξησε τον βαθμό ικανοποίησής τους. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση μπορεί προωθήσει την SDL και να βοηθήσει τους φοιτητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή τους διαδικασία, να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στη συνέχεια, στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο Yu (2013) μελέτησε τρόπους με τους οποίους μπορεί η αυτοαξιολόγηση να οικοδομήσει υψηλής ποιότητας αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές διαδικασίες που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία να παράγουν επιτυχημένους και αυτοκατευθυνόμενους εκπαιδευόμενους στο μάθημα των Μαθηματικών και εξέτασε ουσιαστικά τη σχέση μεταξύ των στοιχείων της αυτοαξιολόγησης και της SDL και συγκεκριμένα το πώς η αυτοαξιολόγηση μπορεί να διευκολύνει την SDL. Με βάση τα κυριότερα ευρήματα, οι μαθητές που συμμετείχαν στις αυτοαξιολογικές διαδικασίες αποκόμισαν περισσότερα οφέλη από αυτούς που δεν συμμετείχαν, ενώ επιπρόσθετα σημειώθηκε ότι πολλά από τα στοιχεία της SDL βρίσκονταν στην εργασία αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Αναλυτικά, πολλοί μαθητές μπορούσαν να αξιολογήσουν το επίπεδο κατανόησής τους, να επιλέξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές μάθησης. Επιπλέον, τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης βοήθησαν τους μαθητές να προβληματιστούν, να αναστοχαστούν για τη μάθησή τους, ενώ επίδρασαν θετικά στη μεταγνώση και στην SDL. Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση βοήθησε τους μαθητές να εντοπίσουν τις περιοχές στις οποίες ήταν αδύναμοι. Επιπλέον, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνέβαλε στο να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να αξιολογούν οι ίδιοι τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, και να μπορούν να αξιολογήσουν πόσο καλή είναι μια στρατηγική μάθησης. Τέλος, ο Yu (2013) υπογράμμισε τη σημασία της βοήθειας του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ώστε οι δεύτεροι να γίνουν αυτόνομοι.

Επιπλέον, οι Ratminingsih et al. (2018) υποστήριξαν ότι η χρήση της αυτοαξιολόγησης ως διδακτικής στρατηγικής ενθαρρύνει τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών και την επίγνωση των δεξιοτήτων τους, πλευρές που συσχετίζονται ιδιαίτερα με την SDL. Ακόμη, οι συγκεκριμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η αυτοαξιολόγηση αυξάνει την ανεξαρτησία των μαθητών που αποτελεί επίσης μια σημαντική πτυχή στην SDL. Συνεπώς, προέκυψε ότι η χρήση της αυτοαξιολόγησης έχει θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη της SDL.

Στη συνέχεια, στόχος της έρευνας των Beckers et al. (2019) ήταν η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της χρήσης ενός ηλεκτρονικού portfolio (ως εργαλείου αυτοαξιολόγησης) με πρωτόκολλο αυτοκαθοδήγησης και περιορισμένη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη SDL δεξιοτήτων και στην ενίσχυση των κινήτρων, μαθητών που είχαν μέσο όρο ηλικίας 17,3 έτη. Με βάση τα σημαντικότερα ευρήματα, η υπερεκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών στις εργασίες τους αυξήθηκε με την πάροδο του χρόνου, ενώ η ικανότητά τους να διατυπώνουν σημεία για βελτίωση δεν άλλαξε σημαντικά. Επιπλέον, τα εξωγενή κίνητρα των μαθητών αυξήθηκαν, ενώ τα εγγενή κίνητρα μειώθηκαν. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές σημείωσαν ότι οι μαθητές χρειάζονταν περισσότερη υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και υπογράμμισαν την ανάγκη έγκαιρης ανατροφοδότησης σχετικά με την επίδοση των μαθησιακών εργασιών και την παροχή στους μαθητές αυτονομίας ως προς την επιλογή των μαθησιακών εργασιών προκειμένου να ενισχύσουν τον αναστοχασμό και τα κίνητρά τους.

Στη συνέχεια, επειδή η ΑΚΣ περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων παρουσιάζεται η παρακάτω έρευνα που εξέτασε τον καθορισμό στόχων σε συνάρτηση με την SDL. Αναλυτικά, σκοπός της έρευνας των Hematian et al. (2017) ήταν η εξέταση της επίδρασης του καθορισμού στόχων στην SDL, τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην SDL και τα κίνητρα. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα η διδασκαλία του καθορισμού στόχων είχε σημαντική επίδραση στη βελτίωση της SDL και στα κίνητρα, όμως δεν είχε σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση.

3.15 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), την Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και την ακαδημαϊκή επίδοση

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η SDL συμβάλλει στην βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Savoie, 1979; Harriman, 1990; Anderson, 1993; Ogazon, 1995; Darmayanti, 1995; Haggerty, 2000; Haron, 2003; Hsu & Shiue, 2005; Bodkyn & Stevens, 2015; Zhou & Li, 2020).

Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί η συμβολή της ΑΚΣ στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Graham & Harris, 1989a, 1989b; Sawyer et al., 1992; Lee & Gavine, 2003; Clift, 2015; Chung et al., 2021). Στη συνέχεια, εστιάζοντας στην εξέταση της σχέσης: ΑΚΣ, SDL και ακαδημαϊκή επίδοση, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχουν εξεταστεί συνδυαστικά οι εξής τρεις μεταβλητές: α) αυτοαξιολόγηση, SDL, ακαδημαϊκή επίδοση, και β) καθορισμός στόχων, SDL, ακαδημαϊκή επίδοση. Αναλυτικά, η αυτοαξιολόγηση βελτιώνει την επίδοση και προωθεί την SDL (Martínez et al., 2020). Επιπλέον, έχει εξεταστεί ο καθορισμός στόχων σε συνάρτηση με την SDL και την επίδοση, όπου διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία του καθορισμού στόχων είχε σημαντική επίδραση στην ενίσχυση της SDL όχι όμως στην ακαδημαϊκή επίδοση (Hematian et al., 2017).

3.16 Παρουσίαση ερευνών στην Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), την Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self Directed Learning, SDL) και τα κίνητρα

Το κίνητρο ως μεταβλητή έχει εξεταστεί με την SDL και θεωρείται ως ένα από σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την αυτοκατεύθυνση του εκπαιδευόμενου (Morris, 2019). Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της SDL και των κινήτρων (Saeid & Eslaminejad, 2017), καθώς η αυτοκατεύθυνση συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων (O'Shea, 2003) και από την άλλη οι μαθητές με κίνητρα είναι πιο αυτοκατευθυνόμενοι (Furze & Pearcey, 1999; Pan, 2012; Rotgans & Schmidt, 2012). Επιπλέον, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ΑΚΣ συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών (Clift, 2015).

Στη συνέχεια, εστιάζοντας στην εξέταση της σχέσης: ΑΚΣ, SDL και κίνητρα, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχουν εξεταστεί συνδυαστικά οι εξής τρεις μεταβλητές: α) αυτοαξιολόγηση, SDL, κίνητρα, και β) καθορισμός στόχων, SDL, κίνητρα. Αναλυτικά, στην έρευνα των Beckers et al. (2019) η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην ενίσχυση των εξωγενών κινήτρων, ενώ τα εγγενή μειώθηκαν, ενώ ως προς την SDL σημειώθηκε ότι οι μαθητές υπερκτιμούσαν τις επιδόσεις τους όσο περνούσε ο χρόνος και δεν βελτιώθηκε σημαντικά η ικανότητά τους να διατυπώνουν σημεία προς βελτίωση. Επιπρόσθετα, έχει εξεταστεί ο καθορισμός στόχων σε συνάρτηση με την SDL και τα κίνητρα, όπου διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία του καθορισμού στόχων είχε σημαντική επίδραση στην ενίσχυση της SDL και στα κίνητρα (Hematian et al., 2017).

3.17 Κριτική αποτίμηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας

Από την κριτική ανασκόπηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας προκύπτουν τα παρακάτω ιδιαίτερα σημαντικά συμπεράσματα για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή έχει απασχολήσει κυρίως το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δευτερευόντως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με την ικανότητα αυτοαξιολόγησης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή και εδώ περισσότερη έρευνα εντοπίζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ακολουθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζεται πολύ λιγότερη έρευνα, κάτι που επιβεβαιώνει και η Wong (2014), ενώ οι Keane και Griffin (2016) μέσα από τη βιβλιογραφική τους έρευνα υπογραμμίζουν την έλλειψη ερευνών που μελετούν τον αντίκτυπο των αναπτυξιακών τροχιών στην ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης των παιδιών. Τη μη ύπαρξη επαρκούς έρευνας που να εξετάζει την διαδικασία αυτοαξιολόγησης στους μικρούς μαθητές υπογραμμίζει και η Elder (2010).

Επιπρόσθετα, ως προς τη μεθοδολογία των ερευνών που έχουν εξετάσει το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή αυτή περιορίζεται κυρίως στη μη πειραματική προσέγγιση για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αναφορικά με τις ερευνητικές μεθόδους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η ποσοτική μέθοδος είναι εκείνη που επιλέγεται κυρίως σε όλους τους

ερευνητικούς σχεδιασμούς, ενώ ως προς τον ειδικό σχεδιασμό, διαπιστώνεται η επιλογή κυρίως του περιγραφικού σχεδιασμού για τις μη πειραματικές έρευνες, ενώ για τις πειραματικές και τις ημιπειραματικές ο “προ-έλεγχος και μετα-έλεγχος”. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο αποτελεί εκείνο το εργαλείο που χρησιμοποιείται περισσότερο σε όλους τους ερευνητικούς σχεδιασμούς.

Στη συνέχεια, εστιάζοντας στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην επίδραση που έχει η αυτοαξιολόγηση στην επίδοση και στα κίνητρα, σημειώνεται ότι οι αυτοαξιολογικές διαδικασίες συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και στην ενίσχυση της μάθησης (Andrade et al., 2008; Στυλιανού, 2008; Zapitis, 2011; Chalkia, 2012; Clift, 2015; Vasileiadou & Karadimitriou, 2021), όπως και στην ενίσχυση των κινήτρων (Chalkia, 2012; Anastasiadou, 2013; Clift, 2015), με τις έρευνες που εξετάζουν τα κίνητρα να είναι λιγότερες και να περιορίζονται στα μαθήματα των Μαθηματικών στον διεθνή χώρο και στα μαθήματα των Αγγλικών στον ελληνικό χώρο.

Επιπλέον, αναφορικά με τη διερεύνηση της ΑΚΣ συνδυαστικά με την ακαδημαϊκή επίδοση ή/και τα κίνητρα οι περισσότερες έρευνες αφορούν στον καθορισμό στόχων μεμονωμένα ως εξεταζόμενη μεταβλητή και την επίδραση αυτού στην επίδοση ή/και τα κίνητρα, ενώ λιγότερες είναι οι έρευνες που εξετάζουν την αυτοαξιολόγηση με τη θεωρία του καθορισμού στόχων συνδυαστικά, δηλαδή την ΑΚΣ. Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τη μελέτη των σχετικών με την επίδραση της ΑΚΣ στην επίδοση και στα κίνητρα, ερευνών προκύπτει ότι η ΑΚΣ έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση (Graham & Harris, 1989a,1989b; Sawyer et al., 1992; Lee & Gavine, 2003; Clift, 2015; Chung et al., 2021) και στα κίνητρα των μαθητών (Dörnyei, 1994; Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Clift, 2015) με τις έρευνες που εξετάζουν την ΑΚΣ σε συνάρτηση με τα κίνητρα να είναι λιγότερες συγκριτικά με εκείνες που εξετάζουν την ΑΚΣ και την επίδοση. Ακόμη, για τον καθορισμό στόχων ο οποίος περιλαμβάνεται στην ΑΚΣ στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι ενώ αυτός αποτελεί μία από τις πιο ισχυρές και επιδραστικές θεωρίες για την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα, εντοπίζεται κενό ως προς τη διαθέσιμη σχετική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Travers et al., 2015).

Ως προς την SDL, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ λιγότερες είναι οι μελέτες που εξετάσει την SDL στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον, σημαντική είναι η συμβολή της SDL στην ακαδημαϊκή επίδοση (Savoie, 1979; Harriman, 1990; Anderson, 1993; Ogazon, 1995; Darmayanti, 1995; Haggerty, 2000; Haron, 2003; Hsu & Shiue, 2005; Bodkyn & Stevens, 2015; Zhou & Li, 2020), και στα κίνητρα των μαθητών (O'Shea, 2003; Saeid & Eslaminejad, 2017) με εμφανώς λιγότερες έρευνες να εξετάζουν την SDL και την επίδρασή της στα κίνητρα.

Τέλος, αναφορικά με τη διερεύνηση της ΑΚΣ συνδυαστικά με την SDL, την επίδοση ή/και τα κίνητρα, στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, ενώ αυτές που εντοπίζονται έχουν εξετάσει την αυτοαξιολόγηση και τη συμβολή της στην επίδοση και στην SDL στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με θετικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους (Martínez et al., 2020). Επιπλέον, έχει εξεταστεί η αυτοαξιολόγηση και η επίδρασή της στα κίνητρα και στην SDL σε μαθητές με μέσο όρο ηλικίας 17,3 έτη με τα ευρήματα να δείχνουν μια αύξηση στα εξωγενή κίνητρα και μείωση των ενδογενών κινήτρων, ενώ δεν σημειώνεται κάποια ιδιαίτερη ανάπτυξη των SDL δεξιοτήτων (Beckers et al., 2019). Ακόμη, επειδή η ΑΚΣ περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή του καθορισμού στόχων κυρίως στα κίνητρα και στην SDL (Hematian et al., 2017).

Από τη σύνοψη των πιο σημαντικών ευρημάτων της κριτικής αποτίμησης της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας που προηγήθηκε προκύπτει ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σημειώνεται το μεγαλύτερο ερευνητικό κενό: α) ως προς την εξέταση του θέματος της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, β) ως προς το θέμα της εξέτασης του καθορισμού στόχων, γ) ως προς το θέμα της SDL, δ) ως προς την πειραματική προσέγγιση του θέματος της αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ερευνητικό κενό σημειώνεται κυρίως στη διερεύνηση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης στα κίνητρα των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας σε σύγκριση με την επίδοση στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, λιγότερη είναι η έρευνα που εξετάζει τα κίνητρα σε συνάρτηση με την SDL, συγκριτικά με την έρευνα που εξετάζει την επίδοση και την SDL. Τέλος, δεν υπάρχει έρευνα που να προτείνει κάποια διδακτική παρέμβαση η οποία να εφαρμόζει την ΑΚΣ στο πλαίσιο της SDL

και να εξετάζει την επίδρασή της στην επίδοση και στα κίνητρα των μαθητών στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας παρουσιάζονται αρχικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι μηδενικές υποθέσεις, ενώ περιγράφονται η τοποθεσία και οι συμμετέχοντες, η πρόσκληση για υποστήριξη της έρευνας, το πρόγραμμα σπουδών που αφορά στη Γλώσσα της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και τα κριτήρια αξιολόγησης για το γραπτό λόγο. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στην ΑΚΣ που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας και αναλύονται οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, τα ερευνητικά εργαλεία, τα υλικά και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης. Ακόμη, παρουσιάζεται ο στόχος της διδακτικής παρέμβασης, τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι πόροι και τα εργαλεία της παρέμβασης, οι ρόλοι των μαθητών και του εκπαιδευτικού, οι διαφορές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, τα κριτήρια επιτυχίας της παρέμβασης, το πλαίσιο της πειραματικής διαδικασίας και στο τέλος, περιγράφεται διεξοδικά η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων.

4.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη είναι ποσοτική και είχε σκοπό να μελετήσει τις επιδράσεις της ΑΚΣ η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ο σχεδιασμός που επιλέχθηκε είναι το πείραμα (experiment) και θεωρείται ως ο καλύτερος ποσοτικός σχεδιασμός προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν η εξεταζόμενη ιδέα, πρακτική ή αλλιώς η διαδικασία του πειράματος (Creswell, 2011) που στην παρούσα έρευνα ήταν η εφαρμογή της ΑΚΣ μπορεί να επιφέρει αλλαγές και να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα για μάθηση των μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα της Γλώσσας.

Ο πειραματικός σχεδιασμός διαφοροποιείται με βάση κάποιες παραμέτρους, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) την τυχαία κατανομή των συμμετεχόντων σε ομάδες, β) τον αριθμό των συγκρινόμενων ομάδων ή συμμετεχόντων, γ) τον αριθμό των παρεμβάσεων που επιχειρούνται να εφαρμοστούν, δ) τον αριθμό των φορών που η εξαρτημένη μεταβλητή υπόκειται σε μέτρηση ή παρατήρηση και, ε) τον έλεγχο των εξωτερικών παραγόντων (extraneous factors) ή αλλιώς μεταβλητών. Στην εκπαιδευτική έρευνα επιλέγεται συνήθως ο διομαδικός σχεδιασμός δηλαδή η σύγκριση δύο ή περισσότερων ομάδων και το πραγματικό πείραμα (true experiment). Αναλυτικά, οι διομαδικοί σχεδιασμοί μπορεί να είναι:

- α) Πραγματικά πειράματα (προκαταρκτικό τεστ και τελική μέτρηση, τελική μέτρηση μόνο)
- β) Οιονεί πειράματα (προκαταρκτικό τεστ και τελική μέτρηση, τελική μέτρηση μόνο)
- γ) Παραγοντικοί σχεδιασμοί

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το οιονεί πείραμα ή ημιπειραματικός σχεδιασμός (quasi-experiment) (Creswell, 2011) με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου. Ο σχεδιασμός χαρακτηρίζεται έτσι επειδή το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας δεν συγκροτήθηκε από την ερευνήτρια, καθώς χρησιμοποιήθηκαν τμήματα σχολείων και επειδή η έρευνα δεν έγινε σε εργαστήριο, αλλά σε σχολεία (Ιωαννίδου κ.ά., 2022). Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση, οι ερευνητές σε πολλές πειραματικές περιπτώσεις καλούνται να χρησιμοποιούν ακέραιες ομάδες εξαιτίας της διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων ή γιατί το πλαίσιο δεν επιτρέπει τον τεχνητό σχηματισμό των ομάδων. Στο οιονεί πείραμα η κατάταξη των συμμετεχόντων γίνεται σε ομάδες αλλά όχι τυχαία και αυτό διότι ο ερευνητής δεν μπορεί να φτιάξει με τεχνικό τρόπο ομάδες για την πειραματική κατάσταση. Επιπρόσθετα, στο οιονεί πείραμα μπορεί να εφαρμοστεί η προσέγγιση πριν-μετά, δηλαδή να επιλεγούν ακέραιες ομάδες ως πειραματικές και ελέγχου και να πραγματοποιηθεί μια αρχική μέτρηση και στις δύο ομάδες. Στη συνέχεια γίνονται οι δραστηριότητες μεταχείρισης μόνο στην πειραματική ομάδα και στη συνέχεια πραγματοποιείται η τελική μέτρηση προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (Creswell, 2011). Αναλυτικά, ο ημιπειραματικός σχεδιασμός που χρησιμοποιήθηκε η παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται σε μελέτες οι οποίες εξετάζουν τις επιπτώσεις που έχει μια ελεγχόμενη μεταβλητή όπως είναι η επίδραση μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης ή μιας θεραπείας σε μία πειραματική ομάδα έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί σύγκριση με την ομάδα

ελέγχου η οποία δεν λαμβάνει μέρος σε αυτά. Η σύγκριση της αρχικής μέτρησης των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) και της τελικής μέτρησης των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) δείχνει την επίδραση που έχει η ελεγχόμενη μεταβλητή (Shadish et al., 2002; Ιωαννίδου κ.ά., 2022).

Πίνακας 4.1 Σχεδιασμός προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου

Σχεδιασμός Προ-ελέγχου και Μετα-ελέγχου			Χρόνος
Επιλογή ομάδας ελέγχου	Προ-έλεγχος (pre-test)	Καμία μεταχείριση	Μετα-έλεγχος (post-test)
Επιλογή πειραματικής ομάδας	Προ-έλεγχος (pre-test)	Πειραματική μεταχείριση	Μετα-έλεγχος (post-test)

Πηγή: Προσαρμογή από (Creswell, 2011)

Συγκεκριμένα αυτή η εργασία χρησιμοποίησε τον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό (ημιπειραματικό σχεδιασμό) με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου, και προ-έλεγχος (pre-test) και μετα-έλεγχος (post-test) προκειμένου να προσδιορίσει την επίδραση της χρήσης της ΑΚΣ στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα με στόχο τη μάθηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στη Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν και στις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο σχεδιασμός αυτός επιλέχθηκε ως ο πιο κατάλληλος για τον χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής που αφορά στην ΑΚΣ και χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου μαζί με τη χορήγηση pretest και posttest. Τον ημιπειραματικό σχεδιασμό χρησιμοποίησαν και άλλες παρόμοιες έρευνες (π.χ. DeMent, 2008; Labuhn et al, 2010; Magi et al., 2010; Peters, 2012; Clift 2015).

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση και στα οποία επιχείρησε να απαντήσει η έρευνα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο

«Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL), μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL), μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν;

4ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των κινήτρων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν;

4.3 Μηδενικές υποθέσεις

Εναλλακτικά, οι μηδενικές υποθέσεις της έρευνας ήταν:

H₀1: Η εφαρμογή της ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

H₀2: Η εφαρμογή της ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

H₀₃: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν.

H₀₄: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κινήτρων των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν.

4.4 Τοποθεσία και συμμετέχοντες

Η έρευνα εστίασε στην εφαρμογή της ΑΚΣ και την επίδρασή της στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα των μαθητών της ΣΤ' τάξης. Η τοποθεσία και οι συμμετέχοντες σχετίζονταν με την έρευνα και για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τμήματα από δημόσια δημοτικά σχολεία.

Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούσε δείγμα ευκολίας μαθητών που φοιτούσαν στην Στ' τάξη δημοτικών σχολείων της Ρόδου. Αναλυτικά, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από (N=5) δημόσια δημοτικά σχολεία και συγκεκριμένα από (N=10) τάξεις και οι εκπαιδευτικοί (N=10) ειδικότητας δασκάλων ΠΕ70 προσφέρθηκαν να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη μελέτη εθελοντικά. Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε όπως αναφέρθηκε παραπάνω δείγμα ευκολίας, καθώς οι συμμετέχοντες ήταν εύκολα προσβάσιμοι στην ερευνήτρια αφού η ίδια είναι εκπαιδευτικός σε σχολείο που εδρεύει στο νησί της Ρόδου. Αναλυτικά, από κάθε σχολείο, το ένα τμήμα της Στ' τάξης αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το δεύτερο τμήμα την ομάδα ελέγχου.

Ο πίνακας 4.2 δείχνει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4.2 Συχνότητες και ποσοστά των δημογραφικών μεταβλητών της μελέτης (N=163)

Σύνολο (N= 163)		
	Συχνότητα	%
Φύλο		
Αγόρια	80	49.1
Κορίτσια	83	50.9

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.2 το δείγμα αποτελούνταν από (N= 163) συμμετέχοντες οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα ελέγχου (N=78) οι μαθητές της οποίας προέρχονταν από (N=5) τάξεις της ΣΤ΄ και την πειραματική (N=85) ομάδα, οι μαθητές της οποίας προέρχονταν επίσης από (N=5) Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

4.5 Πρόσκληση για υποστήριξη της έρευνας

Η ερευνήτρια αφού πήρε άδεια για τη διεξαγωγή τη έρευνας στις 15 Φεβρουαρίου του 2022 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι), επικοινωνήσε με διάφορα σχολεία στο νησί της Ρόδου προκειμένου να ζητήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και αντάλλαξε στοιχεία επικοινωνίας με όσους ενδιαφέρονταν (τηλέφωνα και emails). Η ερευνήτρια ήρθε άμεσα σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Από κάθε σχολείο επιλέχθηκε μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς το ένα τμήμα της ΣΤ΄ τάξης να αποτελεί την ομάδα ελέγχου και το άλλο τμήμα της Στ΄ τάξης την ομάδα παρέμβασης. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνάντηση προκειμένου να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί. Στην ενότητα με τίτλο «Φάσεις έρευνας και αναλυτική περιγραφή διαδικασιών» περιγράφονται αναλυτικά όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

4.6 Πρόγραμμα σπουδών για την ελληνική γλώσσα

Με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο ο σκοπός ως προς τη γραφή και παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών που φοιτούν στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις είναι: α) να αναπτύσσουν δεξιότητες τέτοιες ώστε

να επικοινωνούν γραπτά με αποτελεσματικότητα και ακρίβεια κάνοντας χρήση του κατάλληλου ύφους και της κατάλληλης μορφής που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, β) να οργανώνουν τη σκέψη τους καθώς και να συστηματοποιούν τη σχολική και τη βιοματική τους γνώση με όργανο το γραπτό λόγο, και τέλος, γ) να αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση ως προς τις συγγραφικές τους δυνατότητες και να απολαμβάνουν τη διαδικασία της γραπτής επικοινωνίας (σύνθεσης κειμένου) (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 2003).

Στο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στον άξονα «παραγωγή γραπτού λόγου», τα κειμενικά είδη στη Στ' τάξη αφορούν σε: λογοτεχνικά κείμενα, κείμενα-σχόλια σε φωτογραφίες (λεζάντες), ενημερωτικά κείμενα από ιστοσελίδες, κόμικς, κείμενα επιστημονικής φαντασίας, άρθρα εφημερίδων, ημερολογιακά κείμενα, μύθοι, ρεπορτάζ, πληροφοριακά κείμενα, ειδησεογραφικά κείμενα, θεατρικό διάλογο, δελτίο καιρού, χρηστικά κείμενα (προγράμματα, κατάλογοι, προσκλήσεις, συνταγές, διαφημιστικά φυλλάδια, χάρτες, οδηγίες χρήσης και οδηγίες κατασκευής), εγκυκλοπαιδικά κείμενα, διαφημιστικά φυλλάδια, τεχνικές περιγραφές, μικρές αγγελίες, χάρτες, πληροφοριακά-επεξηγηματικά σκίτσα, οδηγοί μέσω μεταφοράς, διαφημιστικοί και πληροφοριακοί πίνακες, παροιμίες, λαϊκά παραμύθια, λαϊκό θέατρο, μαρτυρίες, λεζάντες, διαγράμματα και ενημερωτικά έντυπα.

Όλες οι ενότητες του βιβλίου της Γλώσσας της Στ' τάξης δημοτικού περιλαμβάνουν δραστηριότητες παραγωγής γραπτών κειμένων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 2011). Συγκεκριμένα, στις θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τον γραπτό λόγο στις τάξεις Ε' και Στ' του δημοτικού περιλαμβάνονται: α) τα είδη λόγου: αναφορικός λόγος (αφήγηση, περιγραφή κ.ο.κ.), κατευθυντικός λόγος (πράκλιση, πρόσκληση, επιχειρηματολογία κ.ο.κ.), γ) τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και η οργάνωση κάθε κειμενικού είδους, δ) η ορθή γραφή, ο τονισμός και η στίξη, ε) η ευανάγνωστη γραφή, στ) η αυτοδιόρθωση, η αλληλοδιόρθωση, ζ) η περίληψη, η) η διαδικασία σύνθεσης κειμένου, θ) η δομή κειμένου με παραγράφους και νοηματικές ενότητες και τέλος, ι) οι κειμενικοί δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτέλεσμα ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού είναι οι μαθητές να:

- ✓ *Συνειδητοποιούν ειδικές παραμέτρους της περίπτωσης επικοινωνίας όπως είναι ο επικοινωνιακός σκοπός και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όσων συμμετέχουν.*

- ✓ *Επιλέγουν:*
 - τον τρόπο οργάνωσης των υπό δόμηση κειμένων
 - τον τρόπο ανάπτυξης και σύνδεσης των πληροφοριών των υπό δόμηση κειμένων
 - το ύφος
 - την έκταση των υπό δόμηση κειμένων
 - τα εξωγλωσσικά στοιχεία που αξιολογούνται ως κατάλληλα για στήριξη/ενίσχυση των υπό δόμηση κειμένων
 - τα σημειωτικά μέσα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για στήριξη των υπό δόμηση κειμένων, ανάλογα με τις παραμέτρους της περίπτωσης επικοινωνίας ή/και τις μεταβλητές του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.
- ✓ *Σχεδιάζουν κείμενα μετά από διαπραγμάτευση, ανάλογα με τις επικοινωνιακές/κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και ανάγκες.*
- ✓ *Λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με τις γραμματικές, τις λεξιλογικές, τις υφολογικές δομές, τη γλωσσική ποικιλία κτλ. που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγμάτωση ενός κειμενικού είδους. Για παράδειγμα επιλέγουν τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους στα αφηγηματικά κείμενα και επιλέγουν τις κατάλληλες εγκλίσεις για κείμενα οδηγιών.*
- ✓ *Κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί το λεξιλόγιο και η γραμματική για να δηλωθεί η εναλλαγή από θέμα σε θέμα.*
- ✓ *Χρησιμοποιούν πολυτροπικά στοιχεία (διαγράμματα, πίνακες κτλ.) για τη στήριξη των πληροφοριών, έτσι ώστε να είναι κατανοητές στους αποδέκτες.*
- ✓ *Προσδιορίζουν τα γνωρίσματα των κειμένων υπό την οπτική γωνία πραγμάτωσής τους.*
- ✓ *Αξιοποιούν διακειμενικές συνδέσεις (συσχετίσεις με άλλα κείμενα παρόντα ή με την εμπειρία και την τοπική κοινότητα των παιδιών) για την παρουσίαση των πληροφοριών του κειμένου με τρόπο κατανοητό.*
- ✓ *Κατανοούν ότι η παραγωγή γραπτού κειμένου συνιστά μια δυναμική διαδικασία που αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης.*

- ✓ *Μαθαίνουν να κρίνουν, να επικυρώνουν ή να αμφισβητούν θέσεις και απόψεις, πάντοτε με επιχειρήματα.*
- ✓ *Κατανοούν ότι οι παραπάνω λειτουργίες πραγματοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες, περιέχουν προσωπικά βιώματα και ανάγκες, χρησιμοποιούνται συνδυαστικά και ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 2011).*

Όλοι οι μαθητές της παρούσας έρευνας, δηλαδή εκείνοι που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και εκείνοι που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου διδάχθηκαν από το βιβλίο της Γλώσσας της Στ' τάξης του δημοτικού και κλήθηκαν να παράγουν γραπτά κείμενα που αντιστοιχούσαν στις ενότητες που διδάχθηκαν. Ο χρόνος διδασκαλία της κάθε ενότητας με βάση το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του δημοτικού, είναι 10 περίπου ώρες και συγκεκριμένα από 8-12 ώρες ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και την έκταση των εννοιών, ενώ η παραγωγή γραπτού λόγου και η αξιολόγηση αυτού είναι περίπου 2 ώρες.

4.6.1 Κριτήρια αξιολόγησης για το γραπτό λόγο

Στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Στ' τάξης αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του γραπτού λόγου στηρίζεται σε καθορισμένα κριτήρια τα οποία έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια, ενώ η αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει την αναγνώριση και τον εντοπισμό κριτηρίων αξιολόγησης του γραπτού λόγου. Τα κριτήρια αυτά προέρχονται από τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης αποτελεί η αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου, ενώ μπορούν να καθοριστούν επιμέρους κριτήρια αναφορικά με επιμέρους τομείς οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής γραπτού κειμένου (δομική οργάνωση, περιεχόμενο, γραμματική, λεξιλόγιο, ορθογραφία, αισθητική παρουσίαση).

Αναλυτικά, στον οδηγό εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό (τεύχος β') τα κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης για τον γραπτό λόγο των μαθητών στις τάξεις Ε' και Στ' είναι:

- ✓ Η μη ύπαρξη σημαντικών λεξικογραμματικών λαθών.
- ✓ Η διεύρυνση του λεξιλογίου/εμπλουτισμός του λόγου των μαθητών με νέες έννοιες και λέξεις.

- ✓ Η διεύρυνση του κειμενικού ρεπερτορίου των μαθητών και η παραγωγή κειμένων με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους (π.χ. μια αφίσα, ένα γράμμα κ.ά.).
- ✓ Η καλλιέργεια του προσωπικού ύφους στον γραπτό λόγο.

Επιπρόσθετα, στο βιβλίο της Γλώσσας της Στ' τάξης στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν 11 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης οι οποίες είναι ίδιες για κάθε ενότητα. Αυτές είναι:

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου κάθε φορά και τους επαναληπτικούς πίνακες στο τέλος της κάθε ενότητας.)
2. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
3. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
4. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
5. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή έχω επαναλάβει συχνά τις ίδιες λέξεις;
6. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
7. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
8. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα; Τι θα μπορούσα να αφαιρέσω;
9. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
10. Ποια σημεία θα τους άρεσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Είναι καθαρό και καλογραμμένο; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

Από τις παραπάνω ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης προκύπτουν κάποια κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου.

1. Ανταπόκριση του κειμένου στο σκοπό για τον οποίο παράγεται.
2. Χρήση παραγραφοποίησης
3. Σωστή ορθογραφία (χρήση λεξικού)
4. Σωστή χρήση των σημείων στίξης (τελεία, κόμμα)

5. Χρήση πολλών διαφορετικών λέξεων (εύρος λεξιλογίου)
6. Κατανοητό γραπτό
7. Καθαρογραμμένο γραπτό

4.7 Αυτοαξιολόγηση με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting)

Η ομάδα παρέμβασης διδάχθηκε την ΑΚΣ που βασίζεται το πλαίσιο POWER goal, στο οποίο έγινε αναφορά στο θεωρητικό κεφάλαιο της εργασίας. Η διαδικασία που αφορούσε στην ΑΚΣ έγινε με τη χρήση φύλλου εργασίας και αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή. Το φύλλο ΑΚΣ παρουσιάζεται αναλυτικά στην ενότητα που αφορά στα υλικά της διδακτικής παρέμβασης. Στον πίνακα 4.3 που ακολουθεί παρουσιάζεται η θεωρία της αυτορρύθμισης στην ΑΚΣ.

Πίνακας 4.3 Εφαρμογή της θεωρίας της αυτορρύθμισης στην ΑΚΣ

Στοιχεία θεωρητικού πλαισίου	Δραστηριότητα	Εργαλείο
Μεταγνωστική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης	Οι μαθητές αυτοαξιολογούν το γραπτό τους λόγο με βάση κάποια κριτήρια.	ΑΚΣ, Μέρος Ι
Μεταγνωστική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης	Οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση: <i>Σε τι είμαι καλό/καλή στο γραπτό λόγο; και Τι χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο σε σχέση με το γραπτό λόγο;</i>	ΑΚΣ, Μέρος ΙΙ
Μεταγνωστική διαδικασία του καθορισμού στόχων	Οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση: <i>Τι πρέπει να κάνω τη συνέχεια;</i>	ΑΚΣ, Μέρος ΙΙΙΑ
Βρόχος ανατροφοδότησης (Διαδικασία ανταπόκρισης στην ανατροφοδότηση)	Οι μαθητές συμμετέχουν σε συναντήσεις με τους συμμαθητές τους και συζητούν τους στόχους. Οι μαθητές καθορίζουν δύο μαθησιακούς στόχους για την επόμενη εργασία γραπτού λόγου. Ο εκπαιδευτικός παρέχει γραπτή ανατροφοδότηση για τη φόρμα στόχων που έχει συμπληρώσει ο κάθε μαθητής ή μαθήτρια.	ΑΚΣ, Μέρος ΙΙΙΒ

4.8 Διδασκαλία και δοκιμασίες

Η διδασκαλία και οι δοκιμασίες πραγματοποιήθηκαν σε παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας όπου ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας ΠΕ70 δίδασκε τα μαθήματα που προβλέπονται στις παραγράφους 6 και 7 του άρθρου 11 κεφ. Α΄ του Προεδρικού Διατάγματος υπ' αριθμ.79/2017. Στα μαθήματα αυτά συμπεριλαμβάνεται και η Γλώσσα. Οι μαθητές δέχονταν την παρέμβαση από συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος ήταν στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Σε κάθε τάξη, στους μαθητές διανεμήθηκαν τα pretests και τα posttests. Όλες οι δοκιμασίες αξιολόγησης είχαν κωδικούς περιγραφής μαθητών και δόθηκαν σε αυτούς για ανεξάρτητη συμπλήρωση. Ο εκπαιδευτικός μάζευε τις δοκιμασίες αξιολόγησης μετά την ολοκλήρωσή τους. Για ένα χρονικό διάστημα περίπου έξι εβδομάδων, οι μαθητές διδάσκονταν το γραπτό λόγο από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο τέλος της παρέμβασης, οι μαθητές έκαναν το posttest. Η παρέμβαση και οι δοκιμασίες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια την τακτικής προγραμματισμένης ώρας του μαθήματος της Γλώσσας.

4.9 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που παρουσιάζονται στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

4.9.1 Δοκιμασία γραπτού λόγου

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της ΑΚΣ στην ακαδημαϊκή επίδοση χρησιμοποιήθηκε γραπτή δοκιμασία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ). Η αρχική γραπτή δοκιμασία (pretest) ήταν ίδια με την τελική (posttest) ώστε να υπάρχει η εγκυρότητα ως προς τη διαφοροποίηση από τον πρώτο στον δεύτερο έλεγχο. Η δοκιμασία δόθηκε πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και είχε διάρκεια μία διδακτική ώρα (45 λεπτά). Συγκεκριμένα, στόχος της συγκεκριμένης δοκιμασίας ήταν να διαπιστωθεί η διαφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δοκιμασίας χρησιμοποιήθηκε η δραστηριότητα 4 που υπάρχει στο βιβλίο της Γλώσσας του μαθητή (Α΄ τεύχος), σελίδα 16, η οποία αξιολογεί την ικανότητα του μαθητή να αφηγείται μια ιστορία, που αποτελεί και έναν από τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας 1.

Η βαθμολογία της δοκιμασίας βασίστηκε στην αξιολόγηση του περιεχομένου των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001) σύμφωνα με την οποία κάθε στοιχείο και συγκεκριμένα ο πλούτος των ιδεών, ο τρόπος οργάνωσης και η ακρίβεια έκφρασης μπορεί να πάρει βαθμό από 10, που είναι το άριστα, έως το 0 που είναι το κατώτερο και το άθροισμα των στοιχείων αυτών διαιρείται με το τρία ώστε να προκύψει η τελική βαθμολογία (Κυριαζή & Σπαντιδάκη, 2001; Σπαντιδάκης, 2011). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε η βαθμολόγηση της δοκιμασίας να είναι δίκαιη για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, η βαθμολόγηση έγινε από κοινού από δύο βαθμολογητές, τον εκπαιδευτικό της τάξης και την ερευνήτρια.

4.9.2 Ερωτηματολόγιο Κινητοποιημένων Στρατηγικών Μάθησης (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ)

Η εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά στην κινητοποίηση των μαθητών μετρήθηκε με το Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich et al. (1991). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες κλίμακες από το πλήρως δομημένο ερωτηματολόγιο των Pintrich et al. (1991). Τις κλίμακες αυτές χρησιμοποίησε και η Clift (2015) στην έρευνά της προκειμένου να εξετάσει την επίδραση της ΑΚΣ στα κίνητρα των μαθητών δημοτικού στο μάθημα των Μαθηματικών. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε περιλαμβάνει 43 ερωτήσεις επτα-βάθμιας κλίμακας Likert από τις κλίμακες και τις υποκλίμακες των κινήτρων και των στρατηγικών μάθησης. Συγκεκριμένα, οι 22 ερωτήσεις του MSLQ αφορούν στα κίνητρα και οι 21 στις μαθησιακές στρατηγικές. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων (ελέγχου και πειραματική) πριν και μετά το τέλος της πειραματικής μεταχείρισης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι υποκλίμακες μαζί με την αρίθμηση των μεταβλητών που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο των Pintrich et al. (1991). Αναλυτικά, από την κλίμακα των κινήτρων επιλέχθηκαν οι υποκλίμακες που αφορούν:

α) Στον έμφυτο προσανατολισμό στόχου (μεταβλητές: 1, 16, 22, 24). Ο έμφυτος προσανατολισμός στόχου αναφέρεται στην αντίληψη του μαθητή για τους λόγους για τους οποίους συμμετέχει σε ένα μαθησιακό έργο και συγκεκριμένα αφορά τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι συμμετέχει σε ένα έργο για λόγους όπως η πρόκληση, η περιέργεια και η μάθηση (Pintrich et al., 1991).

β) Τα κίνητρα αξίας έργου (μεταβλητές: 4, 10, 17, 23, 26, 27). Τα κίνητρα αξίας έργου διαφέρουν από τον προσανατολισμό στόχων στο ότι η αξία του έργου αναφέρεται στην αξιολόγηση του μαθητή σχετικά με το πόσο ενδιαφέρουσα, πόσο σημαντική και πόσο χρήσιμη είναι η εργασία («Τι γνώμη έχω γι' αυτή την εργασία;»). Ο προσανατολισμός στόχων αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους ο μαθητής συμμετέχει στην εργασία («Γιατί το κάνω αυτό;»). Οι υψηλές τιμές στα κίνητρα αξίας έργου οδηγούν σε μεγαλύτερη εμπλοκή στη μάθηση. Τα κίνητρα αξίας έργου στο MSLQ αναφέρονται στις αντιλήψεις των μαθητών για το υλικό του μαθήματος όσον αφορά το ενδιαφέρον, τη σημασία και τη χρησιμότητά του (Pintrich et al., 1991).

γ) Τον έλεγχο μαθησιακών πεποιθήσεων (μεταβλητές: 2, 9, 18, 25). Ο έλεγχος των μαθησιακών πεποιθήσεων αναφέρεται στις πεποιθήσεις των μαθητών ότι οι προσπάθειές τους για μάθηση θα οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα. Αφορά την πεποίθηση ότι τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τη δική τους προσπάθεια, σε αντίθεση με εξωτερικούς παράγοντες όπως ο εκπαιδευτικός. Εάν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους για μελέτη έχουν σημασία για τη μάθησή τους, είναι πιθανότερο να μελετήσουν πιο στρατηγικά και αποτελεσματικά. Δηλαδή, αν ο μαθητής αισθάνεται ότι μπορεί να ελέγξει την ακαδημαϊκή του επίδοση, είναι πιο πιθανό να καταβάλει τις απαραίτητες στρατηγικές προσπάθειες για να επιτύχει τις επιθυμητές αλλαγές (Pintrich et al., 1991).

δ) Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης (μεταβλητές: 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31). Τα στοιχεία που συνθέτουν την υποκλίμακα αυτή αξιολογούν δύο πτυχές της προσδοκίας: την προσδοκία για την επιτυχία και την αυτοαποτελεσματικότητα. Η προσδοκία για την επιτυχία σχετίζεται με την απόδοση της εργασίας. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αυτοαξιολόγηση της ικανότητας του ατόμου να κατακτήσει ένα έργο. Η αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνει εκτιμήσεις σχετικά με την ικανότητα κάποιου να φέρει εις πέρας ένα έργο καθώς και την αυτοπεποίθησή του στις ικανότητές του να εκτελέσει το έργο αυτό (Pintrich et al., 1991).

Στη συνέχεια, από την κλίμακα των στρατηγικών μάθησης επιλέχθηκαν οι υποκλίμακες που αφορούν:

α) Την κριτική σκέψη (μεταβλητές: 38, 47, 51, 66, 71). Η κριτική σκέψη αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές αναφέρουν ότι εφαρμόζουν προηγούμενες γνώσεις σε νέες καταστάσεις προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα, να λάβουν αποφάσεις ή να προβούν σε κρίσιμες αξιολογήσεις σε σχέση με τα πρότυπα ποιότητας (Pintrich et al., 1991).

β) Τη μεταγνωστική αυτορρύθμιση (μεταβλητές: 33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79). Η μεταγνώση αναφέρεται στην επίγνωση, τη γνώση και τον έλεγχο της νόησης. Το MSLQ εστιάζεται στις πτυχές του ελέγχου και της αυτορρύθμισης της μεταγνώσης και όχι στις πτυχές της γνώσης. Υπάρχουν τρεις γενικές διεργασίες που συνθέτουν τις δραστηριότητες μεταγνωστικής αυτορρύθμισης: ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η ρύθμιση. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων, όπως είναι ο καθορισμός στόχων και η ανάλυση του έργου, βοηθούν στην ενεργοποίηση, ή στην προετοιμασία, των σχετικών πτυχών της προηγούμενης γνώσης που διευκολύνουν την οργάνωση και την κατανόηση του υλικού. Οι δραστηριότητες παρακολούθησης περιλαμβάνουν την παρακολούθηση της προσοχής του ατόμου όταν κάποιος διαβάζει, καθώς και τον αυτοέλεγχο και την αμφισβήτηση: αυτά βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει το υλικό και να το ενσωματώσει στην προηγούμενη γνώση. Η ρύθμιση αναφέρεται στον ακριβή συγχρονισμό και τη συνεχή προσαρμογή των γνωστικών δραστηριοτήτων του ατόμου. Οι δραστηριότητες ρύθμισης βελτιώνουν την επίδοση βοηθώντας τους μαθητές να ελέγχουν και να διορθώνουν τη συμπεριφορά τους καθώς προχωρούν σε μια εργασία (Pintrich et al., 1991).

γ) Τη ρύθμιση της προσπάθειας (μεταβλητές: 37, 48, 60, 74). Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει την ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν την προσπάθειά τους και την προσοχή τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με περισπασμούς και εργασίες που δεν τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Η διαχείριση της προσπάθειας είναι αυτοδιαχείριση και αντικατοπτρίζει τη δέσμευση για την ολοκλήρωση των στόχων της μελέτης, ακόμη και όταν υπάρχουν δυσκολίες ή περισπασμοί. Η διαχείριση της προσπάθειας είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία, διότι όχι μόνο σηματοδοτεί τη δέσμευση στο στόχο, αλλά ρυθμίζει επίσης τη συνεχή χρήση στρατηγικών μάθησης (Pintrich et al., 1991).

Στον πίνακα 4.4 παρουσιάζονται οι κλίμακες και οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου MSLQ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 4.4 Κλίμακες και υποκλίμακες του ερωτηματολογίου MSLQ

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Αρίθμηση στοιχείων του εργαλείου	Σύνολο
<i>Κίνητρα</i>		22
Έμφυτος προσανατολισμός στόχου	1, 10, 15, 17	4
Κίνητρα αξίας έργου	3, 7, 11, 16, 19, 20	6
Έλεγχος μαθησιακών πεποιθήσεων	2, 6, 12, 18	4
Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης	4, 5, 8, 9, 13, 14, 21, 22	8
<i>Μαθησιακές στρατηγικές</i>		21
Κριτική σκέψη	26, 29, 31, 38, 39	5
Μεταγνωστική αυτορρύθμιση	23, 24, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 43	12
Ρύθμιση της προσπάθειας	25, 30, 36, 40	4
Συνολικός αριθμός		43

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου MSLQ υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha ο οποίος ήταν ($\alpha=.905$) που θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστος αφού θα πρέπει η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου να είναι τουλάχιστον, $\alpha>.70$. Επιπρόσθετα, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha και για την κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ. Συγκεκριμένα, για την κλίμακα που αφορά στα κίνητρα (πλήθος λημμάτων=22) η τιμή του δείκτη ήταν ($\alpha=.894$) και για την κλίμακα που αφορά στις στρατηγικές μάθησης (πλήθος λημμάτων=21) ήταν ($\alpha=.820$) που θεωρούνται εξίσου αξιόπιστες τιμές.

Στο τέλος, στον πίνακα 4.5 περιγράφονται τα εργαλεία της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4.5 Περιγραφή εργαλείων

	Δοκιμασία γραπτού λόγου	Ερωτηματολόγιο Κινητοποιημένων Στρατηγικών Μάθησης
Περιγραφή	Δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας	Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς
Σκοπός	Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας	Η αξιολόγηση των κινήτρων των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας.
Μετρήσιμη μεταβλητή	Ακαδημαϊκή επίδοση	Κίνητρα
Φόρμα αξιολόγησης	Κλείδα ελέγχου προϊόντος	Κλίμακα Likert (επτάβαθμη)
Εγκυρότητα	Προηγούμενες έρευνες	Προηγούμενες έρευνες
Αξιοπιστία	Διόρθωση από περισσότερους από έναν βαθμολογητές	Cronbach's α =.905

4.10 Υλικά διδακτικής παρέμβασης

Τα υλικά διδακτικής παρέμβασης που χρησιμοποίησε η παρούσα έρευνα παρουσιάζονται παρακάτω.

4.10.1 Διάγραμμα ροής

Το Διάγραμμα Ροής (Flow Chart) χρησιμοποιήθηκε ως διαγραμματική απεικόνιση για το ποια βήματα έπρεπε να ακολουθήσουν οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης σε δραστηριότητες που αφορούσαν στην παραγωγή γραπτού λόγου προκειμένου να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο θέμα. Συγκεκριμένα, το διάγραμμα ροής είχε στην κορυφή τον τίτλο ανάπτυξης του θέματος που καλούνταν να γράψουν οι μαθητές και το ακολουθούσαν προκειμένου να τους βοηθήσει ώστε να δομήσουν το γραπτό τους κείμενο και να ακολουθήσουν μια σωστή σειρά ανάπτυξής του. Πριν όμως τη χρήση του από τους ίδιους τους μαθητές, το χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός της ομάδας παρέμβασης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να παρουσιάσει και να εξηγήσει στους μαθητές τον τρόπο που αναπτύσσεται ένα κείμενο, τις πληροφορίες που χρειάζεται να παρουσιαστούν και τη σειρά παρουσίασης αυτών. Συγκεκριμένα, κάθε κεφάλαιο στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας περιλαμβάνει κείμενα με συγκεκριμένη κάθε φορά

θεματολογία στην οποία οι μαθητές στη συνέχεια καλούνται να παράγουν το δικό τους κείμενο βάσει αυτής της θεματολογίας. Το διάγραμμα ροής στόχο είχε να βοηθήσει τους μαθητές αρχικά να καταλάβουν πώς αναπτύσσεται ένα κείμενο με συγκεκριμένη θεματολογία (π.χ. περιγραφή προσώπου) και να το δουν στην πράξη μαζί με τον εκπαιδευτικό διαβάζοντάς το και συζητώντας το στην τάξη και στη συνέχεια όταν καλούνταν να αναπτύξουν το δικό τους γραπτό κείμενο να ακολουθήσουν μια σωστή σειρά ανάπτυξης του κειμένου τους, αλλά και να σκεφτούν ότι κάθε κείμενο που διδάσκονται συνδέεται και αξιολογείται στην παραγωγή του γραπτού τους κειμένου που τους ζητείται στη συνέχεια. Η διατύπωση των βημάτων του διαγράμματος ροής στηρίχθηκε στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της Στ' τάξης και στο βιβλίο των Κυριαζή και Δαρλάση (2015).

4.10.2 Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος

Το Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος (Cause-Effect Diagram) ή Ishikawa μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπαραστήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα ή το στόχο που θέλουμε να επιτύχουμε και τους τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να επιτευχθεί (Bocala et al., 2014), ή διαφορετικά μπορεί στο διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος να παρουσιαστούν τα απαραίτητα στοιχεία που θα πρέπει να πληροί μια εργασία προκειμένου αυτή να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Στην προκειμένη περίπτωση η εργασία αφορούσε στο γραπτό κείμενο που κλήθηκαν να παράγουν οι μαθητές, ενώ η χρήση του συγκεκριμένου διαγράμματος έγινε μόνο από την ομάδα παρέμβασης. Και το συγκεκριμένο εργαλείο, πριν το χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου, το χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός της ομάδας παρέμβασης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός κειμένου για να παρουσιάσει, να εξηγήσει και να συζητήσει μαζί με τους μαθητές τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που συνδέονταν με το κείμενο που διδάσκονταν οι μαθητές σε κάθε κεφάλαιο. Για παράδειγμα αν στόχος του μαθήματος ήταν οι μαθητές να μάθουν να περιγράφουν ένα πρόσωπο, τότε η χρήση επιθέτων, επιθετικών προσδιορισμών, ρημάτων σε παροντικούς χρόνους για πρόσωπα του σήμερα ή χρήση ρημάτων σε παρελθοντικούς χρόνους προσώπων του παρελθόντος ήταν απαραίτητα στοιχεία ενός γραπτού κειμένου που στόχο είχε να περιγράψει ένα πρόσωπο και τα οποία απεικονίζονταν στο συγκεκριμένο διάγραμμα. Τα στοιχεία που περιείχε το διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος προέρχονταν από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της Στ' τάξης και το βιβλίο των Κυριαζή και Δαρλάση (2015).

4.10.3 Καταιγισμός ιδεών

Η μέθοδος καταιγισμού ιδεών (Brainstorming) συμβάλλει στο να ενθαρρύνονται τα άτομα να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα και δημιουργικά (Γιάνναρος, 2008) και χρησιμοποιήθηκε προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης να προσδιορίσουν από κοινού τα κριτήρια ποιότητας που έπρεπε να πληροί η εργασία τους και συγκεκριμένα το γραπτό τους κείμενο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV). Τα κριτήρια αυτά δίνονταν στους μαθητές κάθε φορά μαζί με τη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου προκειμένου να υπενθυμίζουν στους μαθητές τι θα πρέπει να προσέχουν όταν γράφουν. Επιπρόσθετα, ήταν κοινά για όλες τις εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου και αφορούσαν στα εξής: α) ανταπόκριση του γραπτού κειμένου στο σκοπό για τον οποίο παράγεται (το γραπτό απαντάει στο θέμα), β) χρήση παραγραφοποίησης (οργάνωση του γραπτού σε παραγράφους), γ) σωστή ορθογραφία, δ) σωστή χρήση των σημείων στίξης, ε) χρήση πολλών διαφορετικών λέξεων, στ) κατανοητό γραπτό, ζ) καθαρό και καλογραμμένο γραπτό. Τα παραπάνω κριτήρια βασίστηκαν στις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας της Στ' τάξης που παρουσιάζονται με τίτλο «Διορθώνω το γραπτό μου».

4.10.4 Φύλλο αναγραφής πηγών

Στο φύλλο αναγραφής πηγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V), οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης καλούνταν να αναγράψουν τις πηγές στις οποίες μπορούν να ανατρέξουν προκειμένου να λάβουν βοήθεια για τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου όπως είναι για παράδειγμα το λεξικό τους, τα διαγράμματα (ροής, αιτίου-αποτελέσματος), το βιβλίο της Γλώσσας κτλ. Αντίστοιχο φύλλο χρησιμοποίησε στην έρευνά της η Ashworth (1983), η οποία διερεύνησε την SDL στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το φύλλο αναγραφής πηγών το συμπλήρωσαν οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού πριν την πρώτη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο της παρέμβασης. Στόχος του φύλλου αναγραφής πηγών ήταν να μάθουν οι μαθητές να αξιοποιούν πηγές απαραίτητες που τους βοηθάνε σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού κειμένου.

4.10.5 Διάγραμμα καθορισμού στόχων

Το διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI) το χρησιμοποίησαν οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης προκειμένου να θέσουν τους στόχους τους ως προς τον γραπτό λόγο. Το διάγραμμα καθορισμού στόχων χρησιμοποίησε στη διδακτορική της έρευνα η DeMent (2008) και το οποίο προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι στόχοι αφορούσαν στα κριτήρια ποιότητας που έπρεπε να πληροί ένα παραγόμενο γραπτό κείμενο και τα οποία κριτήρια ποιότητας προέκυψαν από τον καταγισμό ιδεών. Συγκεκριμένα, το διάγραμμα καθορισμού στόχων είχε τρεις κατηγορίες και κάθε μία από αυτές περιλάμβανε συγκεκριμένους στόχους. Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν έναν στόχο από κάθε κατηγορία προκειμένου να δουλέψουν σε αυτόν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία που αφορούσε στην οργάνωση είχε δύο στόχους. Ο πρώτος αφορούσε στην ανταπόκριση του γραπτού κειμένου για τον σκοπό τον οποίο έχει γραφεί και ο δεύτερος στη χρήση παραγραφοποίησης. Η δεύτερη κατηγορία που αφορούσε στις συμβάσεις αποτελούνταν από πέντε στόχους. Ο πρώτος στόχος αφορούσε στη χρήση σωστής ορθογραφίας, ο δεύτερος στη χρήση του λεξικού, ο τρίτος και ο τέταρτος στη σωστή χρήση των σημείων στίξης (κόμματα, τελείες) και ο πέμπτος στη χρήση διαφορετικών λέξεων. Η τρίτη κατηγορία αφορούσε στο στυλ και αποτελούνταν από τρεις στόχους. Ο πρώτος αφορούσε το να είναι το παραγόμενο κείμενο κατανοητό ώστε να μπορούν να το καταλάβουν οι συμμαθητές τους, ο δεύτερος στόχος αφορούσε στο να είναι το κείμενο καθαρό και καλογραμμένο, και ο τρίτος και τελευταίος στόχος αφορούσε στο να μπορεί κάποιος να διαβάσει εύκολα το παραγόμενο κείμενο.

4.10.6 Φύλλο Αυτοαξιολόγησης με Καθορισμό Στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting)

Το φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) αποτελούνταν από τρία μέρη. Αντίστοιχο φύλλο χρησιμοποιήθηκε από την Clift (2015) σε μαθητές δημοτικού στο μάθημα των Μαθηματικών και το οποίο τροποποιήθηκε προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το πρώτο μέρος I ήταν μια λίστα με μαθησιακούς στόχους οι οποίοι ήταν γραμμένοι σε φιλική και κατανοητή γλώσσα για τους μαθητές. Οι στόχοι αφορούσαν στα κριτήρια

ποιότητας που είχαν συζητήσει οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό και που προέκυψαν από τον καταιγισμό ιδεών. Οι μαθητές στο συγκεκριμένο φύλλο καλούνταν μετά από κάθε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου να επιλέξουν από μία λίστα με «ναι» και «όχι» αν είχαν ανταποκριθεί στους συγκεκριμένους στόχους (ανταπόκριση του γραπτού στον σκοπό για τον οποίο έχει γραφτεί, χρήση παραγραφοποίησης, σωστή χρήση ορθογραφίας, χρήση λεξικού, σωστή χρήση σημείων στίξης (κόμματα, τελείες), χρήση πολλών διαφορετικών λέξεων, κατανοητό, καθαρό, καλογραμμένο, ευκολοδιάβαστο κείμενο).

Το μέρος II αποτελούνταν από δύο σύντομες ερωτήσεις: «Σε τι είμαι καλός/καλή στο γραπτό λόγο;» και «Τι χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο σε σχέση με τον γραπτό λόγο;», ενώ το Μέρος IIIA αποτελούνταν από το πλαίσιο καθορισμού στόχων, όπου οι μαθητές απαντούσαν στην ερώτηση: «Τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια;».

Αφού ολοκλήρωναν τα Μέρη I, II και IIIA, οι μαθητές συμμετείχαν σε συναντήσεις καθορισμού στόχων και συνεργάζονταν μεταξύ τους ή ήταν σε ζευγάρια, ενώ βρίσκονταν υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Η ανατροφοδότηση από εξωτερική πηγή, δηλαδή συμμαθητές έδωσε στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με το πόσο καλά πήγαν. Με βάση την αυτοαξιολόγηση και τη συνάντηση, κάθε μαθητής ολοκλήρωνε το Μέρος IIIB όπου καθόριζε δύο μαθησιακούς στόχους που θα ήθελε να επιτύχει για την επόμενη εργασία γραπτού λόγου. Ο εκπαιδευτικός συγκέντρωνε τις εργασίες των μαθητών και έδινε γραπτή ανατροφοδότηση για τη φόρμα στόχου σε κάθε μαθητή που σχετίζονταν με τους επιλεγμένους στόχους, ξεκινώντας έναν βρόχο ανατροφοδότησης και στη συνέχεια επέστρεφε τα έντυπα στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούσαν περιοδικά τους στόχους με τους μαθητές.

4.10.7 Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις

Το φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII) το χρησιμοποίησε η Kim (2015) στο μάθημα των Μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τροποποιήθηκε προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αναλυτικά, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα καλούνταν να απαντήσουν σε καθοδηγητικές ερωτήσεις μετά την ολοκλήρωση εργασίας γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ζητούνταν από τους μαθητές να εντοπίσουν περιοχές στις οποίες είχαν καλή απόδοση και περιοχές στις οποίες χρειαζόνταν

βελτίωση. Αναλυτικά, οι μαθητές σημείωναν δύο πράγματα που πίστευαν ότι έκαναν καλύτερα στο κείμενό τους καθώς και δύο πράγματα τα οποία θεωρούσαν ότι χρειαζόνταν περισσότερο βελτίωση/διόρθωση. Επιπρόσθετα, το φύλλο με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις συμπληρώνονταν και από τους εκπαιδευτικούς και με αυτό τον τρόπο έδιναν ανατροφοδότηση στον κάθε μαθητή ξεχωριστά για τα σημεία στα οποία χρειαζόνταν βελτίωση και σε όσα τα πήγαν καλύτερα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IX).

4.10.8 Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης

Το εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X) που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί προσαρμογή του εργαλείου (Weekly Self-Evaluation Questionnaire) που χρησιμοποίησε η DeMent (2008) στη διδακτορική της έρευνα. Αναλυτικά, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις από συνολικά επτά ερωτήσεις που τους δόθηκαν και μπήκαν σε μια διαδικασία αναστοχασμού ως προς τις δραστηριότητες του γραπτού λόγου που ολοκλήρωναν εντός μίας εβδομάδας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν για το ποιο κομμάτι της εργασίας τους ήταν πιο περήφανοι, για το τι έμαθαν από τη διαδικασία γραπτού λόγου μέσα από τη συγκεκριμένα εργασία καθώς και για το τι θα έκαναν διαφορετικό την επόμενη φορά που θα είχαν παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, καλούνταν να εντοπίσουν το πιο συναρπαστικό ή ενδιαφέρον μέρος της εργασίας τους και να γράψουν πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν πάνω σε αυτό. Επιπρόσθετα, μια ερώτηση που θα μπορούσαν να επιλέξουν για να απαντήσουν αφορούσε στο να εξηγήσουν ξεκάθαρα τι εννοούσαν και να γράψουν αν υπήρχε κάποιο κομμάτι της εργασίας τους που πίστευαν ότι θα μπορούσε να μπερδέψει κάποιον όταν θα το διάβαζε. Άλλη ερώτηση αφορούσε στο να γράψουν οι μαθητές για το τι πραγματικά λείπει η εργασία τους και στο αν υπήρχαν κομμάτια της εργασίας τους που αφορούσαν σε κάτι άλλο και αν μπορούσαν να διαγράψουν τα κομμάτια αυτά. Τέλος, μια άλλη ερώτηση που μπορούσαν να επιλέξουν οι μαθητές να απαντήσουν αφορούσε στο αν υπήρχε κάτι που ακόμα τους δυσκόλευε όταν έγραφαν.

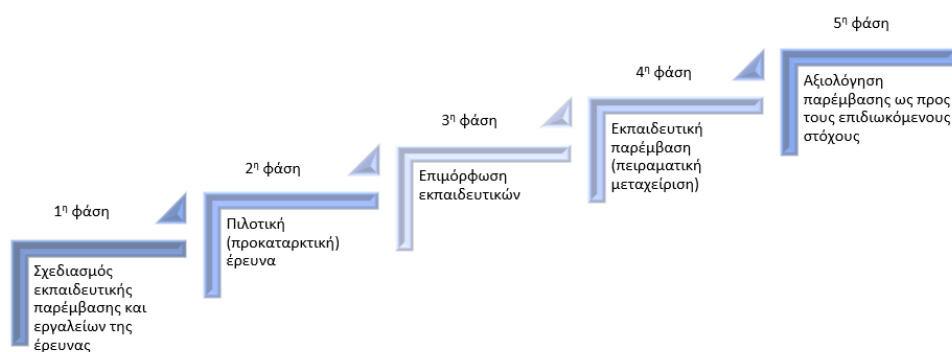
4.10.9 Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου

Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XI) στις οποίες εμπλέκονταν οι μαθητές προέρχονταν από τη θεματολογία των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου της Στ' τάξης

του Δημοτικού Σχολείου. Επιπρόσθετα, σε κάθε ενότητα, στην αρχή κάθε κεφαλαίου στο πλαίσιο: «Με τι θα ασχοληθούμε:» παρουσιάζεται και ο στόχος ως προς το γραπτό λόγο, π.χ. Πώς περιγράφουμε ένα πράγμα ή Πώς αφηγούμαστε μια ιστορία. Ακόμη, ως προς τον χρόνο, για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και αξιολόγησής του απαιτούνται περίπου 2 διδακτικές ώρες. Η διατύπωση των δραστηριοτήτων του γραπτού λόγου βασίστηκε στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης και στους Κυριαζή και Δαρλάση (2015) με κάποιες προσαρμογές όπου ήταν απαραίτητο. Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ήταν ίδιες για την ομάδα ελέγχου και για την ομάδα παρέμβασης με τη διαφορά ότι στην ομάδα παρέμβασης οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τη διαδικασία της ΑΚΣ. Αναλυτικά, οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου προέρχονταν από τις εξής έξι ενότητες: α) ενότητα 9 με τίτλο «Συσκευές», β) ενότητα 10 με τίτλο «Ατυχήματα», γ) ενότητα 11 με τίτλο «Συγγενικές σχέσεις», δ) ενότητα 13 με τίτλο «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα», ε) ενότητα 16 με τίτλο «Μουσειά» και τέλος, στ) ενότητα 17 με τίτλο «Πόλεμος και Ειρήνη». Οι μαθητές συμμετείχαν σε συνολικά έξι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, μία για κάθε ενότητα. Η 12^η ενότητα δεν επιλέχθηκε για δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου καθώς ήταν εορταστική και αφορούσε την 25^η Μαρτίου, ενώ η 14^η ενότητα αφορούσε στο Πάσχα. Επιπρόσθετα, κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς η 15^η ενότητα δεν επιλέχθηκε καθώς αφορούσε σε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου που εστίαζε σε ενημερωτικά κείμενα για παράσταση και προτιμήθηκαν οι ενότητες 16 και 17 των οποίων η θεματολογία αφορούσε στα επιχειρηματολογικά κείμενα.

4.11 Φάσεις έρευνας και αναλυτική περιγραφή διαδικασιών

Συγκεκριμένα, η έρευνα περιλάμβανε πέντε φάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στο σχήμα 4.1 και αναλύονται στη συνέχεια.



Σχήμα 4.1 Φάσεις ερευνητικής διαδικασίας

Στην πρώτη φάση σχεδιάστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση καθώς και τα εργαλεία της έρευνας. Στη δεύτερη φάση και συγκεκριμένα το Φεβρουάριο του 2022, έγινε μια πιλοτική (προκαταρκτική) έρευνα όπου ελέγχθηκαν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και βελτιώθηκαν όπου χρειαζόνταν. Στην τρίτη φάση, πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Για τις ανάγκες της επιμόρφωσης δημιουργήθηκε οδηγός επιμόρφωσης στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XII). Στην τέταρτη φάση εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση (πειραματική μεταχείριση) στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και στην τελευταία και πέμπτη φάση αξιολογήθηκε η παρέμβαση ως προς την ικανότητα της να συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στη Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Αναλυτικά, στην πειραματική ομάδα οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης της ΑΚΣ στο γλωσσικό μάθημα, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε ανάλογη επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια αφού έλαβε έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας στις 15 Φεβρουαρίου του 2022 σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου ήρθε σε επαφή με σχολεία της περιοχής και παρουσίασε την έρευνα και τον σκοπό αυτής ώστε να δηλώσουν την εθελοντική συμμετοχή τους όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στη συνέχεια όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν συμμετοχή, κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε επιμόρφωση. Η επιμόρφωση έγινε σε δύο στάδια και πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσω skype. Η αρχική επιμόρφωση έχει διάρκεια περίπου 40 λεπτών και αφορούσε και στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα και συμπεριελάμβανε μια ανασκόπηση που αφορούσε στο γραπτό λόγο της Γλώσσας της Στ' τάξης, ενώ δόθηκαν οδηγίες

για τις δοκιμασίες, την κωδικοποίηση και την ταυτότητα της έρευνας. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν εξηγήσεις για το ποια στοιχεία διέφεραν μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου καθώς και ποια στοιχεία παρέμεναν τα ίδια και στις ίδιες ομάδες. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια και στάλθηκαν ηλεκτρονικά, αντίγραφα από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και από τις δύο ομάδες.

Στο τέλος του πρώτου σταδίου της επιμόρφωσης, η ερευνήτρια απελευθέρωσε τους εκπαιδευτικούς που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου και συνέχισε επιπλέον ειδική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας η οποία είχε διάρκεια περίπου 60 λεπτών. Η επιμόρφωση αφορούσε στο θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρουσιάστηκαν τα υλικά της παρέμβασης για την εφαρμογή της ΑΚΣ, δίνοντας αναλυτικές οδηγίες για το πώς χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ επιπρόσθετα μοντελοποιήθηκε η διαδικασία την οποία κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην τάξη. Πριν την ολοκλήρωση του δεύτερου σταδίου της επιμόρφωσης, δόθηκε η δυνατότητα τους συμμετέχοντες να λύσουν τυχόν απορίες και να διευκρινιστούν ζητήματα που προέκυψαν.

Η έρευνα είχε διάρκεια 6 εβδομάδες (αρχές Μαρτίου έως και μέσα Απριλίου του 2022). Κατά τη διάρκεια των έξι εβδομάδων της έρευνας, η ερευνήτρια ήταν διαθέσιμη στους εκπαιδευτικούς μέσω τηλεφώνου, email, skype και για δια ζώσης συναντήσεις, ενώ το υλικό της παρέμβασης δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή. Αναλυτικά, η ερευνήτρια μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς πριν από την έναρξη της προκαθορισμένης ενότητας έστειλε το υλικό ηλεκτρονικά και επιπρόσθετα πραγματοποιούσε επισκέψεις στα σχολεία για να το παραδώσει και σε έντυπη μορφή. Τα έντυπα υλικά της διδακτικής παρέμβασης με τα οποία εμπλέκονταν οι μαθητές και συγκεκριμένα τα φύλλα που χρησιμοποιούσαν για να καθορίσουν στόχους και να αυτοαξιολογηθούν εκτυπώθηκαν σε έγχρωμο χαρτί. Συγκεκριμένα, το φύλλο αναγραφής πηγών ήταν μπλε, το διάγραμμα καθορισμού στόχων ήταν κίτρινο, το φύλλο ΑΚΣ ήταν πορτοκαλί, το φύλλο με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις ήταν ροζ και τέλος, το εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης ήταν πράσινο. Το διαφορετικό χρώμα στα φύλλα έδινε τη

δυνατότητα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να αναφέρονται σε αυτά με πιο γρήγορο και άμεσο τρόπο.

Πριν την διεξαγωγή της παρέμβασης ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών με ειδικό αναλυτικό έντυπο για την έρευνα και το σκοπό της και ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους προκειμένου τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην έρευνα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIII). Η έρευνα ξεκίνησε όταν οι εκπαιδευτικοί μοίρασαν στις δύο ομάδες το pretest για την επίδοση, ενώ την αμέσως επόμενη μέρα μοίρασαν το pretest για τα κίνητρα. Το pretest για την επίδοση εκτυπώθηκε σε κίτρινο χαρτί, υποδεικνύοντας έτσι ότι δεν προορίζονταν για βαθμολόγηση, ενώ το posttest εκτυπώθηκε σε λευκό χαρτί. Όλα τα pretests είχαν αλφαριθμητικό κωδικό και δόθηκαν στους μαθητές μία φορά ώστε να τα συμπληρώσει ο καθένας μόνος του.

Αφού οι μαθητές συμπλήρωσαν το pretests επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί και η ερευνήτρια τα αξιολόγησαν από κοινού. Επιπλέον, συλλέχθηκαν και δόθηκαν στην ερευνήτρια τα pretests για τα κίνητρα. Την τρίτη μέρα οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου ξεκίνησαν τη διδασκαλία τους στην προκαθορισμένη ενότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας ξεκίνησαν την παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι μαθητές συμμετείχαν σε έξι δραστηριότητες παραγωγής γραπτών κειμένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XI). Για να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα της έρευνας, η ερευνήτρια πραγματοποιούσε συχνές επισκέψεις κατά διαστήματα στις ομάδες που εφάρμοζαν την παρέμβαση και είχε ενεργό συμμετοχή. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια είχε συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς μέσω τηλεφώνου, email και δια ζώσης με αυστηρή τήρηση του υγειονομικού πρωτοκόλλου λόγω covid, ενώ πραγματοποιούσε επισκέψεις στα σχολεία προκειμένου να συμμετέχει στις παρεμβάσεις και να επιβλέπει την εξέλιξη της διδακτικής παρέμβασης.

Κατά τη διάρκεια των επόμενων έξι εβδομάδων και οι δύο ομάδες δέχτηκαν επτά ώρες την εβδομάδα διδασκαλία στη Γλώσσα, όπως ορίζεται με βάση την κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στη Στ' τάξη του δημοτικού. Περαιτέρω, σε κάθε κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης υπενθύμιζαν στους μαθητές τους καθιερωμένους προσωπικούς μαθησιακούς στόχους τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και οι οποίοι στόχοι συνδέονταν με την παραγωγή γραπτού λόγου. Αναλυτικά, τα εργαλεία της παρέμβασης αξιοποιούνταν σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας και η αξιοποίησή τους δεν

περιορίζονταν μόνο στη διάρκεια παραγωγής και αξιολόγησης του γραπτού λόγου από τους μαθητές.

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης η οποία διήρκησε έξι εβδομάδες, διανεμήθηκαν στη συνέχεια στους μαθητές τα posttests για τη μέτρηση της επίδοσης και των κινήτρων εκτυπωμένα σε λευκό χαρτί. Την πρώτη μέρα δόθηκε το posttest για την ακαδημαϊκή επίδοση και τη δεύτερη το posttest για τα κίνητρα μάθησης. Στο τέλος της έρευνας, η ερευνήτρια συνέλεξε το υλικό από όλους τους εκπαιδευτικούς και απόρριψε οποιοδήποτε υλικό έχει συλλεχθεί από μαθητές οι οποίοι επέλεξαν να μη συμμετέχουν στην έρευνα.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε δύο φάσεις. Μια φορά πριν την παρέμβαση και μια φορά αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν τα pretests και posttests για την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα μάθησης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το pretest όπως και το posttest είχαν αλφαριθμητικό κωδικό. Αυτός περιείχε ένα γράμμα (π.χ. Α, Β, κ.ο.κ.) για κάθε τάξη, και κάθε εκπαιδευτικός προσδιόρισε για κάθε μαθητή της τάξης του έναν αριθμό (π.χ. 1,2, κ.ο.κ.). Ο συνδυασμός του γράμματος και του αριθμού, αποτέλεσε το αλφαριθμητικό και χρησιμοποιήθηκε μόνο για λόγους αναγνώρισης (π.χ. Α13). Κάθε εκπαιδευτικός γνώριζε τον αλφαριθμητικό κωδικό μόνο των δικών του μαθητών στην τάξη οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα.

Μόλις συλλέχθηκαν και ελέγχθηκαν όλα τα δεδομένα, η ερευνήτρια άρχισε την κωδικοποίηση και την εισαγωγή των δεδομένων. Στον πίνακα 4.6 παρουσιάζεται ο τρόπος κωδικοποίησης των μεταβλητών.

Πίνακας 4.6 Περιγραφή μεταβλητών

Όνομα μεταβλητής	Προσδιορισμός μεταβλητής	Τιμή μεταβλητής	Είδος μεταβλητής
Group	Τοποθέτηση σε ομάδα ελέγχου ή πειραματική	1=Ελέγχου 2=Πειραματική	Nominal
Stud_descriptor	Ξεχωριστό αλφαριθμητικό για κάθε συμμετέχοντα	None	Nominal
Gender	Φύλο	1=Αγόρι 2= Κορίτσι	Nominal
PreMSLQ	Μέσος όρος βαθμολογίας στο pretest των κινήτρων μάθησης.	None	Scale

	Άθροισμα των συνολικών βαθμολογιών στο MSLQ		
PreM	Μέσος όρος βαθμολογίας κινήτρων (Motivation scale) πριν την παρέμβαση	None	Scale
PreLS	Μέσος όρος βαθμολογίας μαθησιακών στρατηγικών (Learning strategies scale) πριν την παρέμβαση	None	Scale
PostMSLQ	Μέσος όρος βαθμολογίας στο posttest κινήτρων μάθησης. Άθροισμα των συνολικών βαθμολογιών στο MSLQ	None	Scale
PostM	Μέσος όρος βαθμολογίας κινήτρων (Motivation scale) μετά την παρέμβαση	None	Scale
PostLS	Μέσος όρος βαθμολογίας μαθησιακών στρατηγικών (Learning strategies scale) μετά την παρέμβαση	None	Scale
PrePerf	Μέσος όρος βαθμολογίας στο pretest ακαδημαϊκής επίδοσης	None	Scale
PostPerf	Μέσος όρος βαθμολογίας στο posttest ακαδημαϊκής επίδοσης	None	Scale

4.12 Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε στο μοντέλο των Mok και Cheng (2001) για την SDL. Στη συνέχεια ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των φάσεων της διδακτικής παρέμβασης.

Φάση 1-Πρόνοια: Στη φάση αυτή δόθηκαν τα pretests αξιολόγησης της ακαδημαϊκής επίδοσης και των κινήτρων. Ο εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές για δεξιότητες που είναι πολύ σημαντικές όπως η αυτονομία, η οργάνωση, η πειθαρχία, η αυτοαξιολόγηση και η σημασία του να δέχονται οι μαθητές την ανατροφοδότηση και να αναστοχάζονται.

Με αυτό τον τρόπο τους προετοίμασε για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Ήταν πολύ ουσιώδες οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την αυτοαξιολόγηση και να τους εμπλέξουν σε συζητήσεις ή δραστηριότητες που εστιάζονται στο γιατί η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική. Επίσης, ήταν προετοιμασμένοι ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να ανταποκριθούν διαφορετικά στις ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης καθώς ορισμένοι

μπορεί να τις δέχονταν, ενώ άλλοι μπορεί να αμφισβητούσαν την αξία τους (Ministry of Education of Ontario, 2007).

Φάση 2-Σχεδιασμός: Στη φάση του σχεδιασμού έγινε ο προσδιορισμός των στόχων και ο σχεδιασμός της μάθησης. Οι μαθητές συζήτησαν με τον εκπαιδευτικό τους μαθησιακούς στόχους ως προς τον γραπτό λόγο, ενώ οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν ώστε οι στόχοι αυτοί να διατυπωθούν με θετικό τρόπο.

Φάση 3-Μάθηση: Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τους μαθητές ώστε να αξιοποιήσουν οτιδήποτε μπορεί να τους βοηθήσει στην παραγωγή του γραπτού τους λόγου όπως είναι (π.χ. αξιοποίηση κειμένου που ανήκει στο κειμενικό είδος που καλούνται να παράγουν). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είχαν στόχο οι μαθητές να καταλάβουν ότι το κείμενο που υπήρχε στο κάθε κεφάλαιο στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας αποτελούσε τη βάση και τον οδηγό, την αναφορά δηλαδή για το γραπτό κείμενο που καλούνταν να παράγουν στο τέλος του κεφαλαίου. Ακόμη, οι μαθητές ενθαρρύνονταν στο να αξιοποιούν το λεξικό τους και διδάσκονταν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που αφορούσαν στο κάθε κεφάλαιο καθώς αυτά αξιοποιούνταν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πριν από κάθε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, παρουσίαζε στους μαθητές σε οπτική απεικόνιση (διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος) τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα που ήταν απαραίτητα για την παραγωγή γραπτού λόγου σε κάθε κεφάλαιο της Γλώσσας. Το συγκεκριμένο εργαλείο το αξιοποιούσε ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια διδασκαλίας του κεφαλαίου, υπενθυμίζοντας στους μαθητές τα βασικά στοιχεία που αφορούσαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αφού με την ολοκλήρωσή αυτού οι μαθητές καλούνταν να παράγουν κάποιο γραπτό κείμενο αξιοποιώντας αυτά τα στοιχεία.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε στους μαθητές το διάγραμμα ροής το οποίο έδειχνε τα στάδια-βήματα παραγωγής του θέματος του γραπτού λόγου που τους ζητούνταν να αναπτύξουν. Το διάγραμμα ροής αξιοποιούνταν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός κειμένου για να δείξει πώς αναπτύσσεται ένα κείμενο με συγκεκριμένη θεματολογία. Με αυτό

τον τρόπο, στόχος ήταν οι μαθητές να κάνουν τη σύνδεση του παραγόμενου κειμένου τους με το κείμενο που διδάχθηκαν και να αντιληφθούν ότι όσα μαθαίνουν σε ένα κεφάλαιο συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και αξιοποιούνται στο να παράγουν ένα γραπτό κείμενο με σωστή δομή.

Με βάση τα παραπάνω, οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό καθόριζαν τους πόρους για την επίτευξη των στόχων, δηλαδή τις πηγές που χρειαζόνταν για την εργασία τους (π.χ. λεξικό, αξιοποίηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, διαγράμματα ροής κ.ά.) και συμπλήρωναν με τη βοήθεια του το φύλλο αναγραφής πηγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V). Σε αυτό σημειώνονταν οι πηγές στις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να ανατρέξουν προκειμένου να λάβουν βοήθεια για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ακόμη, οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στο να εφαρμόζουν κάποια κοινά κριτήρια ποιότητας για όλες τις εργασίες τους που αφορούσαν στην παραγωγή γραπτού λόγου και ενθαρρύνονταν ώστε να συμμετέχουν στη διαμόρφωση αυτών των κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά προέκυψαν μέσα από την τεχνική του καταγισμού ιδεών και ήταν πολύ σαφή και ξεκάθαρα. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια αφορούσαν στην ορθογραφία, στα σημεία στίξης, στην παραγραφοποίηση, στο λεξιλόγιο, στο βαθμό ανταπόκρισης του παραγόμενου γραπτού κειμένου στο θέμα, στην εμφάνιση του γραπτού και στον βαθμό που αυτό είναι κατανοητό. Επιπλέον, στη φάση αυτή δόθηκε το διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI), όπου οι μαθητές επέλεξαν τους στόχους τους ως προς το γραπτό λόγο οι οποίοι συνδέονταν με τα κριτήρια ποιότητας και πάνω στους οποίους πίστευαν οι ίδιοι ότι χρειαζόνταν να εργαστούν.

Φάση 4-Παρακολούθηση: Σε αυτή τη φάση ελέγχθηκε σε ποιο βαθμό εμπεδώθηκαν οι γνώσεις. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους μαθητές ένα θέμα παραγωγής γραπτού λόγου και τους ζητήθηκε να το αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τα όσα έμαθαν καθώς και να χρησιμοποιήσουν το υλικό (διαγράμματα, κριτήρια ποιότητας, λεξικό κ.ά.). Επιπρόσθετα, αφού ολοκλήρωναν την εργασία τους, καλούνταν να την αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στους μαθησιακούς στόχους που έθεσαν. Στη φάση αυτή οι μαθητές συμπληρώνουν: α) το Μέρος I, II και IIIA του φύλλου ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII), το β) φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII), και γ) καλούνταν να απαντήσουν σε ένα εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X), το οποίο περιείχε επτά ερωτήσεις μέσω των οποίων οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν σε εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου με τις οποίες

εμπλέκονταν κάθε εβδομάδα. Συγκεκριμένα, από τις επτά ερωτήσεις του εβδομαδιαίου ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης επέλεξαν τέσσερις και έγραφαν μια σύντομη απάντηση σε κάθε μία από αυτές.

Φάση 5-Αποτέλεσμα: Μετά την ολοκλήρωση της φάσης 4, οι μαθητές παρουσίαζαν το μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή το παραγόμενο γραπτό κείμενο και στη φάση 6 λάμβαναν ανατροφοδότηση και από τους συμμαθητές τους και από τον εκπαιδευτικό.

Φάση 6-1^η Ανατροφοδότηση: Αφού οι μαθητές ολοκλήρωναν τα Μέρη I, II και IIIA του φύλλου ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) σε προηγούμενη φάση, συμμετείχαν σε συναντήσεις καθορισμού στόχων όπου συνεργάζονταν μεταξύ τους σε ομάδες ή σε ζευγάρια και βρίσκονταν υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Η ανατροφοδότηση από εξωτερική πηγή, δηλαδή συμμαθητές, έδινε στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με το πόσο καλά τα πήγαν. Με βάση τη συνάντηση και την αυτοαξιολόγηση, ο κάθε μαθητής ολοκλήρωνε το Μέρος IIIB του φύλλου ΑΚΣ, όπου καθόριζε δύο μαθησιακούς στόχους για την επόμενη εργασία του. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός συγκέντρωνε και διόρθωνε τα γραπτά κείμενα των μαθητών και έδινε γραπτή ανατροφοδότηση για το φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) που έχει συμπληρώσει ο κάθε μαθητής και πρότεινε βελτιώσεις όπου χρειαζόνταν. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός συμπλήρωνε και έδινε στους μαθητές και το φύλλο με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IX). Μετά, την 1^η ανατροφοδότηση, επαναλαμβάνονταν οι φάσεις 3, 4 και 5 προκειμένου να επέλθει αλλαγή στη μαθησιακή στρατηγική και συμπεριφορά και συγκεκριμένα προκειμένου να βελτιωθούν οι μαθητές ή και να αποκτήσουν στρατηγικές μάθησης και συμπεριφορές που δεν είχαν πριν.

Φάση 7- 2^η Ανατροφοδότηση: Η 2^η ανατροφοδότηση οδηγούσε σε επανάληψη όλης της παρέμβασης στην περίπτωση που δεν είχε παρατηρηθεί επιθυμητή βελτίωση στη γνωστική λειτουργία, τη μεταγνώση και τα κίνητρα των μαθητών. Στη συγκεκριμένη φάση δόθηκε το post-test προκειμένου στο τέλος της παρέμβασης να ελεγχθεί αν υπάρχουν αλλαγές στην επίδοση και στα κίνητρα των μαθητών.

Παρακάτω στον πίνακα 4.7 παρουσιάζεται ο οδηγός σχεδιασμού του μαθήματος με βάση τις ενότητες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση.

Πίνακας 4.7 Οδηγός σχεδιασμού μαθήματος

Χρονικό πλαίσιο	Διδακτικές ενότητες	Βασικό λεξιλόγιο	Διδακτικά εργαλεία
	Προ-έλεγχος		
1 ^η εβδομάδα	Ενότητα 9:Συσκευές	<ul style="list-style-type: none"> • Αφήγηση ιστορίας (Πώς φτιάχνουμε μια αφήγηση) • Παρελθοντικοί χρόνοι • Ιστορικός ενεστώτας <ul style="list-style-type: none"> • Χρονικοί προσδιορισμοί • Τοπικοί προσδιορισμοί • Σύντομοι διάλογοι • Περιγραφές ζώων, πραγμάτων ή χώρων 	<ul style="list-style-type: none"> • Φύλλο αναγραφής πηγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V) • Διάγραμμα ροής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIV) • Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XV) • Καταιγισμός ιδεών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV) • Διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI) • Φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) • Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII ΚΑΙ IX) • Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X)
2 ^η εβδομάδα	Ενότητα 10:Ατυχήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Διήγηση γεγονότος (Πώς διηγούμαστε κάτι που μας συνέβη) <ul style="list-style-type: none"> • Αιτιολογικές προτάσεις • Χρόνοι του παρελθόντος (κυρίως παρατατικό, αόριστο αλλά και ιστορικό ενεστώτα) • Χρονικές προτάσεις • Χρονικοί σύνδεσμοι • Χρονικά επιρρήματα ή φράσεις που δηλώνουν χρόνο <ul style="list-style-type: none"> • Επίθετα 	<ul style="list-style-type: none"> • Διάγραμμα ροής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XVI) • Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XVII) • Καταιγισμός ιδεών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV) • Διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI)

			<ul style="list-style-type: none"> • Φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) • Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII ΚΑΙ IX) • Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X)
3 ^η εβδομάδα	Ενότητα 11: Συγγενικές σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγραφή προσώπου (Πώς περιγράφουμε ένα πρόσωπο) • Παροντικοί χρόνοι (ενεστώτας, παρακείμενος) • Παρελθοντικοί χρόνοι (παρατατικός, αόριστος, υπερσυντέλικος) <ul style="list-style-type: none"> • Επίθετα • Επιθετικοί προσδιορισμοί 	<ul style="list-style-type: none"> • Διάγραμμα ροής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XVIII) • Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIX) • Καταιγισμός ιδεών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV) • Διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI) • Φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) • Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII ΚΑΙ IX) • Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X)
4 ^η εβδομάδα	Ενότητα 13: Τρόποι ζωής και επαγγέλματα	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγραφή μιας προσωπικής εμπειρίας <ul style="list-style-type: none"> • Τοπικοί προσδιορισμοί • Χρονικοί προσδιορισμοί • Ιστορικός ενεστώτας • Παρελθοντικοί χρόνοι • Αποτελεσματικές προτάσεις <ul style="list-style-type: none"> • Αιτιολογικές προτάσεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Διάγραμμα ροής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XX) • Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXI) • Καταιγισμός ιδεών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV) • Διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI) • Φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII)

			<ul style="list-style-type: none"> • Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII ΚΑΙ IX) • Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X)
5 ^η εβδομάδα	Ενότητα 16: Μουσεία	<ul style="list-style-type: none"> • Επιχειρηματολογικό κείμενο (Πώς πείθουμε κάποιον, δικαιολογώντας αυτά που λέμε) • Επιχειρήματα • Φράσεις που δείχνουν συναισθήματα ή προκαλούν συναισθήματα σε κάποιον • Λέξεις που δηλώνουν την άποψή μας • Φράσεις που δείχνουν αντίθετη άποψη • Λέξεις όπως βέβαια, φυσικά, λοιπόν, τελικά • Αιτιολογικές προτάσεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Διάγραμμα ροής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXII) • Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXIII) • Καταιγισμός ιδεών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV) • Διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI) • Φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) • Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII ΚΑΙ IX) • Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X)
6 ^η εβδομάδα	Ενότητα 17: Πόλεμος και Ειρήνη	<ul style="list-style-type: none"> • Επιχειρηματολογικό κείμενο (Με ποιον τρόπο προσπαθούμε να πείσουμε κάποιον για την άποψή μας) • Επιχειρήματα • Φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά μας <ul style="list-style-type: none"> • Τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις • Αιτιολογικές προτάσεις • Απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Διάγραμμα ροής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXIV) • Διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXV) • Καταιγισμός ιδεών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV) • Διάγραμμα καθορισμού στόχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI) • Φύλλο ΑΚΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII) • Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII ΚΑΙ IX)

			<ul style="list-style-type: none"> Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ)
	Μετα-έλεγχος		

4.12.1 Στόχος της διδακτικής παρέμβασης

Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν να αποδειχθεί η συμβολή της εφαρμογής της ΑΚΣ:
α) στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, και β) στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στη Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

4.12.2 Χαρακτηριστικά και ανάγκες των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση

Γνωστικά χαρακτηριστικά

- Οι εκπαιδευόμενοι γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα και μπορούσαν να παράγουν γραπτά κείμενα.

Ψυχοκοινωνικά

- Οι εκπαιδευόμενοι φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δημογραφικά

- Οι εκπαιδευόμενοι ήταν μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, ηλικίας 11-12 ετών, και εκπροσωπούσαν ισομερώς και από τα δύο φύλα.

Ανάγκες των εκπαιδευομένων

Οι εκπαιδευόμενοι ήταν ανάγκη να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, να εξοικειωθούν με τη στρατηγική της SDL, να είναι σε θέση να θέτουν στόχους ως προς τη μάθησή τους, να είναι αυτόνομοι και να νιώθουν ότι μπορούν να ελέγξουν τη μάθησή τους. Επιπρόσθετα, ήταν πολύ σημαντικό να βελτιωθεί η επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα, ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου που αποτελεί σημαντική μαθησιακή δεξιότητα. Επιπλέον, ήταν πολύ βασικό να ενισχυθούν τα κίνητρά τους για μάθηση.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενοι είχαν ανάγκη να νιώθουν ασφάλεια. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δημιουργήσουν ένα ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπου τα λάθη θα αποτελούσαν ένα σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως άλλωστε σημειώνεται στη βιβλιογραφία, αν οι εκπαιδευόμενοι δεν εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές τους, τότε είναι δύσκολο να εμπιστευτούν τα λάθη ή τις ελλείψεις που εντοπίζουν σε μια εργασία τους (Harris & Brown, 2018).

4.12.3 Πόροι και τα εργαλεία της διδακτικής παρέμβασης

Η παρούσα διδακτορική διατριβή υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδασκόντων» (Αριθμός Υποτροφίας: 502). Συνεπώς, υπήρχαν οι πόροι προκειμένου να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί απρόσκοπτα.

Αναλυτικά, για την παρουσίαση του υλικού που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής καθώς η επιμόρφωση έγινε εξ αποστάσεως. Επιπρόσθετα, η εκτύπωση του υλικού που συμπληρώνονταν από τους μαθητές επειδή ήταν σε μεγάλη ποσότητα, εκτυπώνονταν σε κέντρο εκτύπωσης και διανέμονταν από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς για να το χρησιμοποιήσουν στις τάξεις τους.

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν σε έντυπη αλλά και ηλεκτρονική μορφή όλα τα απαραίτητα υλικά για την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας. Η ηλεκτρονική μορφή των υλικών δόθηκε προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν τα έντυπα που δίνονταν στους μαθητές σε προτζέκτορα με τη βοήθεια υπολογιστή στην τάξη.

Επιπρόσθετα, για την επικοινωνία χρησιμοποιήθηκε το τηλέφωνο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το skype αλλά και οι δια ζώσης συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να λυθούν τυχόν απορίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και για να δοθούν διευκρινήσεις και επεξηγήσεις όπου κρίνονταν απαραίτητο από την ερευνήτρια. Οι δια ζώσης συναντήσεις ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν εφόσον η ερευνήτρια είναι μόνιμη κάτοικος στο νησί της Ρόδου και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, υπηρετούσαν στα σχολεία της Ρόδου.

4.12.4 Ρόλοι των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση η οποία εφάρμοσε την ΑΚΣ στο πλαίσιο της SDL ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του εμπνευστή και διευκολυντή της μάθησης και αποτελούσε τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των εκπαιδευομένων και της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων (Καλομοίρης, 2014). Από την άλλη οι εκπαιδευόμενοι έθεταν οι ίδιοι τους μαθησιακούς στόχους (καθορισμός στόχων) και αξιολογούσαν τα επιτεύγματα και την πρόοδό τους γενικότερα (Knowles, 1975; Καλογρίδη, 2019), δηλαδή αυτοαξιολογούνταν.

Αναλυτικά, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει σε κάποιες ή σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης (Joyce et al., 2009). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι στην αυτοαξιολόγηση μπορούν να έχουν περισσότερο έλεγχο στην αξιολόγηση αλλά και στη μάθησή τους (Harrison et al., 2015), αφού μπορούν να λάβουν πληροφορίες άμεσα για την επίδοσή τους χωρίς να χρειάζεται να περιμένουν κάποιον άλλον (Sebba et al., 2008). Συνεπώς, λαμβάνουν ανατροφοδότηση οι ίδιοι για την επίδοσή τους και έτσι έχουν μια πιο ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, ένα άλλο χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης είναι η κοινή κατανόηση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών του σκοπού της μάθησης, της διαδικασίας και του προϊόντος της (Dann, 1996). Ακόμη, σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης κρίνεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων

αναφορικά με τις ενέργειες που απαιτούνται και που αφορούν στην πρόοδο που επιτυγχάνουν ως προς τη μάθησή τους (Sebba et al., 2008), ενώ εξαιρετικής σημασίας αποτελεί και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτικού που εντοπίζεται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης (Harrison et al., 2015).

Ακόμη, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί τον αναστοχασμό ή αλλιώς προβληματισμό από τη μεριά των εκπαιδευομένων ως προς την ερμηνεία και την ολοκλήρωση των εργασιών τους (Dann, 1996), ή διαφορετικά είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν κατά πόσο ανταποκρίνονται στους στόχους μιας εργασίας (Andrade, 1999) ή αξιολογούν την προσπάθεια, το επίπεδο κατανόησης και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε μια εργασία (Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενοι στην αυτοαξιολόγηση διατυπώνουν την κρίση τους για τα επιτεύγματά τους (Blatchford, 1997; Sebba et al., 2008) και τις μαθησιακές διαδικασίες (Sebba et al., 2008) και εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία στη μάθησή τους (Ross et al., 2002; Yan, 2018).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης έχει η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων με βάση τα οποία οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την εργασία τους (Andrade, 1999) καθώς και η ύπαρξη σαφών προσδοκιών ως προς τους στόχους (Panadero et al., 2012). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να καταστήσουν σαφείς τους στόχους και τα κριτήρια ποιότητας των εργασιών.

4.12.5 Διαφορές πειραματικής και ομάδας ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου οι εκπαιδευτικοί δεν έλαβαν επιμόρφωση στην ΑΚΣ. Αντιθέτως στην πειραματική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επιμόρφωση στην ΑΚΣ και κλήθηκαν να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

4.12.6 Κριτήρια επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης

Τα κριτήρια επιτυχίας της παρούσας παρέμβασης σχετίζονται με την επιτυχή υλοποίησή της καθώς και με την αποτελεσματικότητά της. Η παρέμβαση ανταποκρίνεται πολύ καλά στο κριτήριο που αφορά στην πιστότητα εφαρμογής του σχεδιασμού.

Συγκεκριμένα, η παρέμβαση υλοποιήθηκε με βάση τον αρχικό σχεδιασμό και τα χρονικά πλαίσια που είχαν καθοριστεί. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε όλο το υλικό που σχεδιάστηκε για την παρέμβαση. Επιπλέον, ο αρχικός στόχος ήταν οι συμμετέχοντες μαθητές να είναι από 130 έως 170, γεγονός που επιτεύχθηκε καθώς συμμετείχαν 163 μαθητές. Ακόμη, επιτεύχθηκαν όλοι οι στόχοι και τα επιθυμητά αποτελέσματα καθώς στους μαθητές της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ παρατηρήθηκε ένα ποσοστό αύξησης του μέσου όρου της επίδοσης της τάξης του (+8,08%) σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου παρατηρήθηκε ένα ποσοστό μείωσης στην επίδοση της τάξης του (-3,92%). Επιπρόσθετα, στους μαθητές της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ παρατηρήθηκε ένα ποσοστό αύξησης του μέσου όρου στο MSLQ της τάξης του (+2,70%) σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου παρατηρήθηκε ένα ποσοστό μείωσης στο μέσο όρο του MSLQ της τάξης του (-2,95%).

4.13 Πλαίσιο της πειραματικής διαδικασίας

Η πειραματική διαδικασία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στο παρακάτω πλαίσιο, το οποίο χρησιμοποίησαν και οι Vasileiadou και Karadimitriou (2021) οι οποίοι μελέτησαν την αυτοαξιολόγηση με ρουμπρίκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την επίδρασή της στην επίδοση των μαθητών. Το πλαίσιο αυτό αποτελείται από τα παρακάτω τέσσερα στάδια.

1^ο στάδιο) Ανάπτυξη

Προκειμένου να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι μηδενικές υποθέσεις, να περιγράψουν οι απαιτούμενες ενέργειες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μελετήθηκε διεξοδικά το θεωρητικό πλαίσιο της παρέμβασης. Η ανασκόπηση των προηγούμενων σχετικών

ερευνών αποτέλεσε τη βάση προκειμένου να συλλεχθούν όλα τα απαραίτητα εμπειρικά δεδομένα που σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα παρόμοιων παρεμβάσεων και μεθόδων που εφαρμόστηκαν σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης και σε ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτών των μελετών έδειξαν ότι η ΑΚΣ συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανεξάρτητης μάθησης και βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία της εργασίας τους και να πετύχουν βελτίωση στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η ΑΚΣ συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρων με στόχο τη μάθηση. Στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε η επίδοση να προκύπτει από τη βαθμολογία των μαθητών στο γραπτό λόγο στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ενώ η μέτρηση των κινήτρων να προκύπτει από τη βαθμολογία στο MSLQ.

Στη συνέχεια, αποφασίστηκε η διδακτική παρέμβαση να γίνει με βάση το μοντέλο των Mok και Cheng (2001) για την SDL, καθώς η αυτοαξιολόγηση και η SDL αποτελούν μια προσέγγιση όπου η διδασκαλία και η μάθηση έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή και επιτρέπουν σε αυτόν να αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του. Επιπρόσθετα, αυτό που μετράει περισσότερο σε πολλά μοντέλα της SDL (Tremblay & Theil, 1991; Mok & Cheng, 2001; Gibbons 2002) είναι η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση είναι αναμφίβολα ένα σημαντικό συστατικό της SDL και αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα για επιτυχημένη ανεξάρτητη μάθηση (Yu, 2013). Συμπερασματικά, εάν στους μαθητές δεν παρέχονται ευκαιρίες SDL με τη μορφή αυτοαξιολόγησης, μπορεί να μην μπορέσουν να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και να γίνουν αυτοκατευθυνόμενοι, αυτόνομοι, αυτορρυθμιζόμενοι και ανεξάρτητοι μαθητές (Sosibo, 2019).

2^ο στάδιο) Σκοπιμότητα και πιλοτική εφαρμογή

Στο στάδιο αυτό η παρέμβαση ελέγχθηκε ως προς τη σκοπιμότητα και την αποδοχή της από μαθητές που είχαν την ίδια ηλικία με τους συμμετέχοντες μαθητές στην έρευνα. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2022 σε 19 μαθητές ενός τμήματος της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου στο νησί της Ρόδου προκειμένου να ελεγχθούν τα εργαλεία που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν έτσι ώστε να βελτιωθούν όπου ήταν αναγκαίο. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν τα εργαλεία της παρέμβασης ήταν κατανοητά στους μαθητές και εκτιμήθηκε ο χρόνος συμπλήρωσης αυτών. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα

μαθητές της ΣΤ΄ τάξης από πέντε σχολεία της Ρόδου φτάνοντας στο συνολικό αριθμό των 163 μαθητών που αποτέλεσε το δείγμα της παρούσας έρευνας.

3^ο στάδιο) Αξιολόγηση

Στο στάδιο αυτό αξιολογήθηκε η παρέμβαση ως προς την πιστότητά της. Αναλυτικά, κριτήριο πιστότητας αποτελεί η συμμόρφωση της παρέμβασης ως προς τον αρχικό σχεδιασμό. Πράγματι, η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως είχε σχεδιαστεί αρχικά και η επιλογή του σχεδιασμού, που είναι ο ημιπειραματικός θεωρείται ως ο πιο κατάλληλος για τον χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής δηλαδή της ΑΚΣ και χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου μαζί με τη χορήγηση pretest και posttest. Το συγκεκριμένο σχεδιασμό υιοθέτησαν και άλλες παρόμοιες έρευνες (π.χ. DeMent, 2008; Labuhn et al, 2010; Magi et al., 2010; Peters, 2012; Clift 2015). Συνεπώς, η επιλογή του σχεδιασμού βασίστηκε στη μελέτη της βιβλιογραφίας για τη μεθοδολογία παρόμοιων ερευνών, καθώς και στις συνθήκες αφού τα τμήματα ήταν ήδη καθορισμένα, δηλαδή οι μαθητές ήταν ήδη χωρισμένοι σε τάξεις. Πιο αναλυτικά, στην αρχή της παρέμβασης οι μαθητές και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν τα pretests για την επίδοση και για τα κίνητρα προκειμένου να ελεγχθούν αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι ομάδες ήταν ισοδύναμες. Στη συνέχεια, η παρέμβαση εφαρμόστηκε για χρονική διάρκεια έξι εβδομάδων, όπου οι μαθητές στην πειραματική ομάδα εφάρμοζαν την ΑΚΣ. Στο τέλος της παρέμβασης οι μαθητές έλαβαν τα posttests για την επίδοση και τα κίνητρα.

Επιπλέον, τα άτομα που προσεγγίστηκαν για συμμετοχή στην έρευνα ήταν περισσότερα από αυτά που συμπληρώνουν τον απαιτούμενο αριθμό για έρευνες όπως η συγκεκριμένη. Με αυτό τον τρόπο αποφεύχθηκαν οι συνέπειες από το φαινόμενο της πειραματικής θνησιμότητας και το τελικό δείγμα αποτέλεσε ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων (N=163) ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, με αυτό τον τρόπο αποφεύχθηκαν οι συνέπειες να μειωθεί το δείγμα εξαιτίας αποχώρησης κάποιου τμήματος από την έρευνα ή εξαιτίας αποχώρησης μαθητών κατά τη διάρκεια κάποιου σταδίου της έρευνας επειδή δεν θα ήθελαν να συμμετάσχουν περαιτέρω ή εξαιτίας αποχώρησης λόγω συνθηκών του COVID-19. Επίσης, με την επιλογή μεγάλου δείγματος αποφεύχθηκαν και οι συνέπειες από τη μη

συμμετοχή μαθητών εξαιτίας διαφορετικού διαπολιτισμικού υπόβαθρου οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

4^ο στάδιο) Εφαρμογή

Στην παρέμβαση συμμετείχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν επιμόρφωση στην ΑΚΣ. Για την επιμόρφωση δημιουργήθηκε συγκεκριμένος οδηγός επιμόρφωσης ο οποίος περιλαμβάνει σενάρια εφαρμογής, όπως η διδακτική παρέμβαση της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, εκπαιδευτικοί και φορείς της εκπαίδευσης μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτόν προκειμένου να λάβουν όχι μόνο θεωρητική αλλά και πρακτική γνώση. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν δημοσιεύσεις προκειμένου να γίνει διάχυση των ευρημάτων στον ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο. Ακόμη, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα λήφθηκε η απαιτούμενη άδεια διεξαγωγής και η γονική συναίνεση ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για μελλοντική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες στην παρέμβαση και πρόσβαση στα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

4.14 Ανάλυση δεδομένων

Η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα της έρευνας. Για όλες τις αναλύσεις της έρευνας χρησιμοποιήθηκε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$ για να προσδιοριστεί εάν οι μηδενικές υποθέσεις απορριφθούν. Τα όρια εμπιστοσύνης ορίστηκαν στο 95%.

Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν οι συχνότητες και τα ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές, ενώ ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η διάμεσος, το εύρος υπολογίστηκαν για τις ποσοτικές μεταβλητές (επίδοση) και τις Likert (ερωτηματολόγιο MSLQ). Επιπρόσθετα, για τις Likert υπολογίστηκαν και τα ποσοστά ανά κλίμακα.

Ακόμα, υπολογίστηκαν οι βαθμοί διατακτικότητας (ranks) επειδή η συνάρτηση κατανομής των δεδομένων δεν ήταν κανονική. Με τα ranks παρουσιάστηκε ο αριθμός των αρνητικών ιεραρχήσεων (Negative Ranks), των θετικών ιεραρχήσεων (Positive Ranks) καθώς και οι περιπτώσεις όπου εντοπίστηκε ισοβαθμία (Ties). Ακόμη, παρουσιάστηκε ο μέσος όρος των

ιεραρχήσεων (Mean Ranks), και το άθροισμα των ιεραρχήσεων (Sun of Ranks) (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Συγκεκριμένα, από τα ranks αντλήθηκε σημαντική πληροφορία αναφορικά με το πλήθος των μαθητών που παρουσίασαν ή όχι βελτίωση, ή παρέμειναν σταθεροί στις δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική) ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές (ακαδημαϊκή επίδοση, επίπεδο κινητοποίησης). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο MSLQ αναλύθηκε περαιτέρω ως προς τις δύο κλίμακες από τις οποίες αποτελείται, δηλαδή την κλίμακα των κινήτρων και την κλίμακα των στρατηγικών μάθησης. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν ανά ομάδα (ελέγχου και πειραματική) τα ranks ανά κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ και περαιτέρω υπολογίστηκαν τα ranks ανά δήλωση κάθε κλίμακας.

Η επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της ισοδυναμίας μεταξύ των ομάδων, πειραματικής και ελέγχου πριν την παρέμβαση καθώς επίσης και για τον έλεγχο των τεσσάρων μηδενικών υποθέσεων της έρευνας. Οι αναλύσεις όλες έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε και το πρόγραμμα Excel Microsoft στο οποίο έγινε η εισαγωγή των δεδομένων πριν μεταφερθούν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25 για επεξεργασία για ανάλυση. Ακόμη, το Excel χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία γραφημάτων και συγκεκριμένα για γραφήματα που έδειχναν το ποσοστό μεταβολής των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή της ακαδημαϊκής επίδοσης και των κινήτρων των μαθητών στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο για τις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου. Ακόμη, στο Excel έγινε ο υπολογισμός των μεταβολών στα ποσοστά των μαθητών στις απαντήσεις της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου MSLQ. Επιπρόσθετα, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπολογίστηκε και η μεταβολή στο μέσο όρο ανά δήλωση του ερωτηματολογίου MSLQ.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος καλής προσαρμογής των δεδομένων στην κανονική κατανομή με χρήση στατιστικού κριτηρίου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov-Smirnov γιατί το δείγμα ήταν ($N=163 > 50$). Με το συγκεκριμένο κριτήριο και με τη διόρθωση Lilliefors ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση ότι η μορφή της κατανομής των δεδομένων της παρούσας έρευνας δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011) και επειδή τα δεδομένα δεν σχημάτιζαν κανονική κατανομή, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά κριτήρια για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων, ενώ για την άντληση πληροφορίας που

αφορούσε στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις εφαρμόστηκαν παραμετρικά κριτήρια.

Για τον έλεγχο ισοδυναμίας πραγματοποιήθηκε πριν την παρέμβαση έλεγχος στην επίδοση, δηλαδή στην βαθμολογία των μαθητών και στις δύο ομάδες, την ομάδα ελέγχου και την πειραματική. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν κατηγορική με δύο κατηγορίες (ομάδα ελέγχου και πειραματική) και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές (βαθμολογίες). Επειδή οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,05$), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney/U test που έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ελέγχου ως προς την επίδοση όπως μετρήθηκε από το pretest επίδοσης.

Επιπρόσθετα, ως προς τον έλεγχο ισοδυναμίας, πραγματοποιήθηκε πριν την παρέμβαση έλεγχος των δηλώσεων που αφορούσαν στο pretest για την κινητοποίηση όπως μετρήθηκε από το MSLQ (Likert, εξαρτημένη μεταβλητή) και απευθύνονταν στους μαθητές της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου (κατηγορική με δύο κατηγορίες, ανεξάρτητη μεταβλητή). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,05$) εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney/U test και έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ελέγχου ως προς την κινητοποίηση όπως μετρήθηκε από το pretest. Ο έλεγχος ισοδυναμίας αφορούσε τη συνολική βαθμολογία του MSLQ καθώς και τη βαθμολογία ανά κλίμακα του ερωτηματολογίου (κίνητρα και στρατηγικές μάθησης).

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μηδενικών υποθέσεων. Αναλυτικά, προκειμένου να ελεγχθεί η H_0 που αφορά στο ότι η εφαρμογή της ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon Signed-Rank Test επειδή οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,05$), ενώ για την άντληση πληροφορίας που αφορούσε στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις χρησιμοποιήθηκε το t-test related samples που είναι το παραμετρικό ανάλογο του Wilcoxon Signed-Rank Test. Στην προκειμένη

περίπτωση έγινε έλεγχος των τιμών της ακαδημαϊκής επίδοσης της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική μεταχείριση. Η μεταβλητή ελέγχου ήταν η ακαδημαϊκή επίδοση και οι μετρήσεις που έγιναν ήταν δύο, πριν και μετά την παρέμβαση. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

Για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης H_02 που αφορά στο ότι η εφαρμογή ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon Signed-Rank Test επειδή οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,05$), ενώ για την άντληση πληροφορίας που αφορούσε στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις χρησιμοποιήθηκε το t-test related samples που είναι το παραμετρικό ανάλογο του Wilcoxon Signed-Rank Test. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε έλεγχος των τιμών στις μετρήσεις του MSLQ της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική μεταχείριση. Η μεταβλητή ελέγχου ήταν η βαθμολογία στο MSLQ και οι μετρήσεις που έγιναν ήταν δύο, πριν και μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, επειδή το ερωτηματολόγιο MSLQ αποτελείται από δύο κλίμακες (κίνητρα και στρατηγικές μάθησης) υπολογίστηκε για κάθε κλίμακα ξεχωριστά η επίδραση της ΑΚΣ εφαρμόζοντας το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon Signed-Rank Test καθώς και το t-test related samples για την άντληση πληροφορίας που αφορούσε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

Επιπλέον, για τον έλεγχο της H_03 που αφορά στο ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney/U test επειδή οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,05$), ενώ για την άντληση πληροφοριών που αφορούν στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις αξιοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα που είναι το παραμετρικό ανάλογο του Mann-Whitney/U test. Στην προκειμένη περίπτωση έγινε σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ως προς την επίδοσή τους στο posttest. Στην προκειμένη

περίπτωση έγινε σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική, όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική με δύο κατηγορίες (ομάδα ελέγχου και πειραματική) και η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική (βαθμολογία). Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

Ακόμη, για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης H_04 που αφορά στο ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των κινήτρων των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney/U test επειδή οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,05$), ενώ για την άντληση πληροφοριών που αφορούν στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις αξιοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα που είναι το παραμετρικό ανάλογο του Mann-Whitney/U test. Στη συγκριμένη περίπτωση έγινε σύγκριση της κινητοποίησης όπως μετρήθηκε από το MSLQ των μαθητών στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική, όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική με δύο κατηγορίες (ομάδα ελέγχου και πειραματική) και η εξαρτημένη μεταβλητή είναι Likert. Επιπρόσθετα, επειδή το ερωτηματολόγιο MSLQ αποτελείται από δύο κλίμακες (κίνητρα και στρατηγικές μάθησης) ελέγχθηκε για κάθε ομάδα ξεχωριστά (ελέγχου και πειραματική) αν υπήρχαν διαφορές ως προς αυτές τις κλίμακες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Για τον έλεγχο εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney/U test καθώς και το t-test για ανεξάρτητα δείγματα από όπου αντλήθηκε πληροφόρηση για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων στο νησί της Ρόδου και στόχο είχε να μελετήσει αν η εφαρμογή της ΑΚΣ που υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου συμβάλλει : α) στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και β) στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση. Αρχικά παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι μηδενικές υποθέσεις και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στην περιγραφική στατιστική. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τα περιγραφικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά εργαλεία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής που αφορούν στον έλεγχο ισοδυναμίας και στον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων για κάθε ένα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που εξέτασε η παρούσα μελέτη.

5.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεθόδου SDL μπορεί να συμβάλλει : στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και β. στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL), μπορεί να συμβάλλει στη

βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL), μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν;

4ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των κινήτρων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν;

5.2 Μηδενικές υποθέσεις

Ενναλακτικά, οι μηδενικές υποθέσεις ήταν:

H₀1: Η εφαρμογή της ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

H₀2: Η εφαρμογή ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

H₀3: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν.

H₀₄: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κινήτρων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν.

5.3 Περιγραφική στατιστική

5.3.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα αποτέλεσε δείγμα ευκολίας μαθητών που φοιτούν στην Στ΄ τάξη δημοσίων Δημοτικών Σχολείων που βρίσκονται στο νησί της Ρόδου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από (N=10) τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσφέρθηκαν να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη μελέτη εθελοντικά. Αναλυτικά, το δείγμα αποτελούνταν από 163 μαθητές. Από αυτούς 80 (49,1%) ήταν αγόρια και 83 (50,9%) ήταν κορίτσια. Οι μαθητές ήταν σχεδόν ισότιμα κατανομημένοι στην ομάδα ελέγχου (n=78) και στην πειραματική ομάδα (n=85). Επιπλέον και ως προς το φύλο υπάρχει μια ίση κατανομή του δείγματος αφού τα κορίτσια ήταν 83 και τα αγόρια 80. Στον πίνακα 5.1 παρουσιάζονται η συχνότητα και τα ποσοστά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων ανά ομάδα (ελέγχου και πειραματική).

Πίνακας 5.1 Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων ανά ομάδα (ελέγχου και πειραματική) (N=163)

Φύλο	Ομάδα ελέγχου (n=78)		Πειραματική ομάδα (n=85)		Σύνολο (N=163)	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Αγόρι	36	46,2	44	51,8	80	49,1
Κορίτσι	42	53,8	41	48,2	83	50,9

5.3.2 Ερευνητικά Εργαλεία: Περιγραφικά αποτελέσματα

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία. Το πρώτο μετρούσε την ακαδημαϊκή επίδοση και αφορούσε μια δοκιμασία αξιολόγησης γραπτού λόγου

(ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ) και το δεύτερο εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο (MSLQ) των Pintrich et al. (1991) που μετρούσε το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ).

5.3.2.1 Δοκιμασία γραπτού λόγου

Η ακαδημαϊκή επίδοση μετρήθηκε με μια δοκιμασία γραπτού λόγου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ) της οποίας η βαθμολογία προέκυψε από την αξιολόγηση του περιεχομένου των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001). Η ακαδημαϊκή επίδοση μετρήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση και αποτελούσε την εξαρτημένη μεταβλητή στις ερευνητικές υποθέσεις H_01 και H_03 .

Στον πίνακα 5.2 παρουσιάζονται οι δείκτες κεντρικής τάξης για την ακαδημαϊκή επίδοση της πειραματικής ομάδας από όπου προκύπτει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ βελτίωσαν την επίδοσή τους.

Πίνακας 5.2 Δείκτες κεντρικής τάξης της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση (n=85)

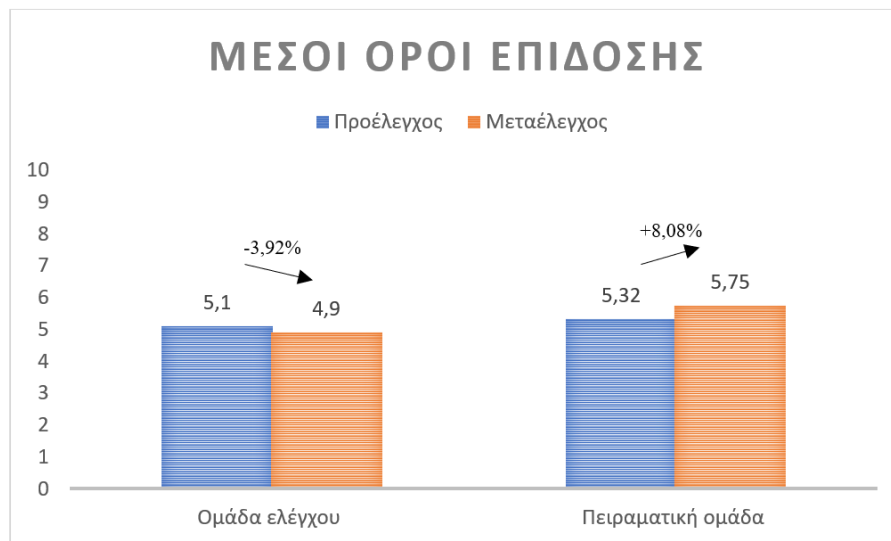
Ομάδα	Προ-έλεγχος				Μετα-έλεγχος			
	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος
Πειραματική (n=85)	5.32	1.99	5.50	7.80	5.75	2.10	5.80	7.80

Στη συνέχεια στον πίνακα 5.3 παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάξης για την ομάδα ελέγχου και για την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 5.3 Δείκτες κεντρικής τάξης της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163)

Ομάδα	Προ-έλεγχος				Μετα-έλεγχος			
	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος
Πειραματική (n=85)	5.32	1.99	5.50	7.80	5.75	2.10	5.80	7.80
Ελέγχου (n=78)	5.10	1.88	5.60	7.40	4.90	1.97	5.40	7.60

Επιπλέον, στο γράφημα 5.1 παρουσιάζεται η γραφική απεικόνιση της ποσοστιαίας μεταβολής των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου).



Γράφημα 5.1 Ποσοστιαία μεταβολή των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Στη συνέχεια, επιπρόσθετα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν την ακαδημαϊκή επίδοση και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) δίνονται από τους βαθμούς διατακτικότητας.

Συγκεκριμένα, στον πίνακα 5.4 παρουσιάζονται οι βαθμοί διατακτικότητας που αφορούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 5.4 Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών της πειραματικής ομάδας με βάση τους βαθμούς διατακτικότητας

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών πειραματικής ομάδας (n=85)	Negative Ranks	12	19,50	234,00
	Positive Ranks	62	40,98	2541,00
	Ties	11		
	Total	85		

Από την άλλη, στον πίνακα 5.5 παρουσιάζονται οι βαθμοί διατακτικότητας που αφορούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 5.5 Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση τους βαθμούς διατακτικότητας

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών ομάδα ελέγχου (n=78)	Negative Ranks	36	29,08	1047,00
	Positive Ranks	17	22,59	384,00
	Ties	25		
	Total	78		

5.3.2.2 Ερωτηματολόγιο Κινητοποιημένων Στρατηγικών Μάθησης (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ)

Το ερωτηματολόγιο MSLQ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ) χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών. Περιλαμβάνει συνολικά 43 ερωτήσεις επτα-βάθμιας κλίμακας Likert από τις κλίμακες και τις υποκλίμακες των κινήτρων και των στρατηγικών μάθησης. Συγκεκριμένα, οι 22 ερωτήσεις του MSLQ (πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου) αφορούν στα κίνητρα και οι 21 (δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου) στις στρατηγικές μάθησης. Για τις τέσσερις από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MSLQ που ανήκαν στην κλίμακα στρατηγικών μάθησης (23, 25, 35 και 36) έγινε αντίστροφη κωδικοποίηση και προέκυψαν οι μεταβλητές (23R, 25R, 35R και 36R). Η τιμή του συνολικού δείκτη Cronbach's coefficient ($\alpha=.905$) έδειξε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής. Το συγκεκριμένο εργαλείο δόθηκε και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) πριν και μετά το τέλος της παρέμβασης. Το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών μετρήθηκε με το MSLQ που αποτελούσε την εξαρτημένη μεταβλητή στις ερευνητικές υποθέσεις H_02 και H_04 .

Στον πίνακα 5.6 παρουσιάζονται οι δείκτες κεντρικής τάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς τη βαθμολογία στο MSLQ.

Πίνακας 5.6 Δείκτες κεντρικής τάξης της βαθμολογίας στο MSLQ της πειραματικής ομάδας στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (n=85)

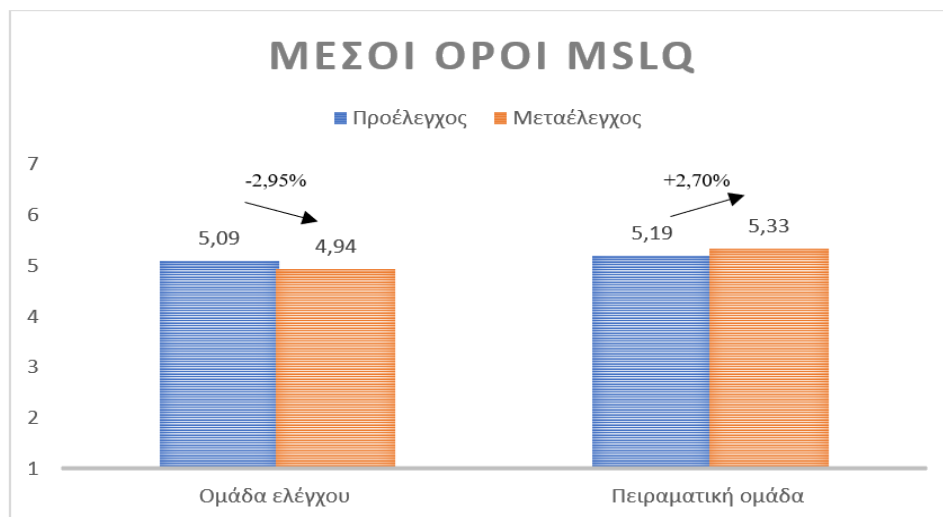
Ομάδα	Προ-έλεγχος				Μετα-έλεγχος			
	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος
Πειραματική (n=85)	5,19	0,81	5,30	3,77	5,33	0,91	5,28	4,17

Στη συνέχεια, στον πίνακα 5.7 παρουσιάζονται οι δείκτες κεντρικής τάσης και για τις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου ως προς τη βαθμολογία στο MSLQ.

Πίνακας 5.7 Δείκτες κεντρικής τάσης της βαθμολογίας στο MSLQ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163)

Ομάδα	Προ-έλεγχος				Μετα-έλεγχος			
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Διάμεσος	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.	Διάμεσος	Εύρος
Πειραματική (n=85)	5,19	0,81	5,30	3,77	5,33	0,91	5,28	4,17
Ελέγχου (n=78)	5,09	0,84	5,23	4,05	4,94	0,87	5,01	3,77

Επιπρόσθετα, στο γράφημα 5.2 παρουσιάζεται η γραφική απεικόνιση της ποσοστιαίας μεταβολής των μέσων όρων του MSLQ στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο για την κάθε ομάδα. Στην ομάδα παρέμβασης παρατηρείται ένα ποσοστό αύξησης του μέσου όρου του MSLQ (+2,70%) σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου παρατηρείται ένα ποσοστό μείωσης (-2,95%).



Γράφημα 5.2 Ποσοστιαία μεταβολή του μέσου όρου στο MSLQ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Παρακάτω, στον πίνακα 5.8 παρουσιάζονται οι δείκτες κεντρικής τάσης και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ως προς την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων).

Πίνακας 5.8 Δείκτες κεντρικής τάσης της πρώτης κλίμακας του MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163)

Ομάδα	Προ-έλεγχος				Μετα-έλεγχος			
	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος
Πειραματική (n=85)	5,55	0,90	5,59	4,55	5,62	0,97	5,86	4,95
Ελέγχου (n=78)	5,37	0,87	5,45	4,45	5,11	1,01	5,23	4,50

Ακόμη, στον πίνακα 5.9 παρουσιάζονται οι δείκτες κεντρικής τάσης και για τις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου ως προς τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (στρατηγικές μάθησης).

Πίνακας 5.9 Δείκτες κεντρικής τάσης της δεύτερης κλίμακας του MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο (N=163)

Ομάδα	Προ-έλεγχος				Μετα-έλεγχος			
	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Εύρος
Πειραματική (n=85)	4,82	0,88	4,95	4,00	5,03	0,98	5,05	4,29
Ελέγχου (n=78)	4,80	0,93	4,86	4,33	4,76	0,79	4,83	3,53

Στη συνέχεια, επιπλέον περιγραφικά στοιχεία που αφορούν στο επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δίνονται από τους βαθμούς διατακτικότητας. Στον πίνακα 5.10 παρουσιάζονται οι διατακτικοί βαθμοί για την πρώτη κλίμακα του MSLQ που αφορά στα κίνητρα των μαθητών της πειραματικής ομάδας, από όπου φαίνεται ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερά τα κίνητρά τους.

Πίνακας 5.10 Διατακτικοί αριθμοί της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της πειραματικής ομάδας

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα κινήτρων του MSLQ	Negative Ranks	40	39,93
	Positive Ranks	41	42,05
Πειραματική ομάδα (n=85)	Ties	4	
	Total	85	

Στη συνέχεια, πιο αναλυτικά στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 5.11. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων που αφορούν στην κλίμακα των κινήτρων του MSLQ από όπου φαίνεται ανά δήλωση ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερά τα κίνητρά τους.

Πίνακας 5.11 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της πειραματικής ομάδας

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
1. Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	Negative Ranks	29	24,41	708,00
	Positive Ranks	27	32,89	888,00
	Ties	29		
	Total	85		
2. Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	19	19,76	375,50
	Positive Ranks	21	21,17	444,50
	Ties	45		
	Total	85		
3. Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα και σε άλλα μαθήματα.	Negative Ranks	34	32,19	1094,50
	Positive Ranks	28	30,66	858,50
	Ties	23		
	Total	85		
4. Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	20	24,03	480,50
	Positive Ranks	25	22,18	554,50
	Ties	40		
	Total	85		
5. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος.	Negative Ranks	25	25,26	631,50
	Positive Ranks	37	35,72	1321,50
	Ties	23		
	Total	85		
6. Είναι δικό μου λάθος, αν δεν μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	27	21,61	583,50
	Positive Ranks	15	21,30	319,50
	Ties	43		
	Total	85		
7. Είναι σημαντικό για μένα να μάθω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	Negative Ranks	24	20,29	487,00
	Positive Ranks	19	24,16	459,00
	Ties	42		
	Total	85		
8. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	14	21,11	295,50
	Positive Ranks	29	22,43	650,50
	Ties	42		
	Total	85		
9. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	27	31,17	841,50
	Positive Ranks	35	31,76	1111,50
	Ties	23		
	Total	85		
10. Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικό μαθημάτων	Negative Ranks	32	30,03	961,00
	Positive Ranks	29	32,07	930,00

που προκαλεί την περιέργειά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολο να το μάθω.	Ties	24		
	Total	85		
11. Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος.	Negative Ranks	32	34,13	1092,00
	Positive Ranks	28	26,36	738,00
	Ties	25		
	Total	85		
12. Αν προσπαθήσω αρκετά, θα καταλάβω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	Negative Ranks	28	21,00	588,00
	Positive Ranks	14	22,50	315,00
	Ties	43		
	Total	85		
13. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά για τις εργασίες και τις εξετάσεις σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	25	24,44	611,00
	Positive Ranks	24	25,58	614,00
	Ties	36		
	Total	85		
14. Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	19	16,39	311,50
	Positive Ranks	21	24,21	508,50
	Ties	45		
	Total	85		
15. Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε αυτό το μάθημα είναι να προσπαθήσω να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν περισσότερο.	Negative Ranks	25	25,50	637,50
	Positive Ranks	25	25,50	637,50
	Ties	35		
	Total	85		
16. Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω.	Negative Ranks	25	24,16	604,00
	Positive Ranks	24	25,88	621,00
	Ties	36		
	Total	85		
17. Όταν έχω την ευκαιρία στο μάθημα της Γλώσσας, επιλέγω εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω ακόμη και αν δεν μου εγγυώνται ένα καλό βαθμό.	Negative Ranks	29	23,12	670,50
	Positive Ranks	22	29,80	655,50
	Ties	34		
	Total	85		
18. Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά.	Negative Ranks	28	23,09	646,50
	Positive Ranks	28	33,91	949,50
	Ties	29		
	Total	85		
19. Μου αρέσει το αντικείμενο αυτού του μαθήματος.	Negative Ranks	31	27,05	838,50
	Positive Ranks	25	30,30	757,50
	Ties	29		
	Total	85		
20. Η κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα.	Negative Ranks	26	23,50	611,00
	Positive Ranks	27	30,37	820,00
	Ties	32		
	Total	85		
21. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω πολύ καλά τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	23	28,04	645,00
	Positive Ranks	30	26,20	786,00
	Ties	32		
	Total	85		
22. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	30	27,57	827,00
	Positive Ranks	27	30,59	826,00
	Ties	28		
	Total	85		

Στη συνέχεια, στον πίνακα 5.12, παρουσιάζονται τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) των μαθητών της πειραματικής ομάδας στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου, στις επόμενες επτά στήλες τα ποσοστά των απαντήσεων στην επταβάθμια κλίμακα Likert, στην προτελευταία στήλη παρουσιάζεται ο μέσος όρος και στην τελευταία στήλη η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 5.12 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας για την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα)

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ									
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	7	M.O.	T.A.
1_PRE_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	10,6	4,7	4,7	20,0	15,3	15,3	29,4	4,88	1,966
1_POST_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	9,4	1,2	8,2	9,4	21,2	18,8	31,8	5,15	1,874
2_PRE_Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	2,4	0,0	3,5	5,9	8,2	16,5	63,5	6,21	1,355
2_POST_Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	2,4	0,0	3,5	3,5	5,9	20,0	64,7	6,29	1,299

3_PRE_Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα και σε άλλα μαθήματα.	5,9	2,4	8,2	7,1	12,9	29,4	34,1	5,44	1,749
3_POST_Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα και σε άλλα μαθήματα.	9,4	0,0	9,4	8,2	16,5	28,2	28,2	5,20	1,837
4_PRE_Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας.	5,9	2,4	2,4	9,4	11,8	23,5	44,7	5,68	1,713
4_POST_Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας.	4,7	1,2	3,5	9,4	8,2	27,1	45,9	5,80	1,609
5_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος.	14,1	5,9	4,7	20,0	16,5	23,5	15,3	4,51	1,956
5_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος.	3,5	8,2	5,9	15,3	15,3	21,2	30,6	5,16	1,772
6_PRE_Είναι δικό μου λάθος, αν δεν μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	5,9	0,0	5,9	2,4	5,9	15,3	64,7	6,07	1,682
6_POST_Είναι δικό μου λάθος, αν δεν μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	7,1	2,4	2,4	7,1	11,8	16,5	52,9	5,75	1,805

7_PRE_Είναι σημαντικό για μένα να μάθω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	2,4	1,2	3,5	4,7	10,6	18,8	58,8	6,12	1,409
7_POST_Είναι σημαντικό για μένα να μάθω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	2,4	3,5	0,0	7,1	9,4	20,0	57,6	6,08	1,457
8_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.	2,4	2,4	7,1	3,5	16,5	27,1	41,2	5,75	1,511
8_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.	1,2	0,0	1,2	2,4	17,6	27,1	50,6	6,19	1,075
9_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα.	11,8	3,5	14,1	14,1	12,9	24,7	18,8	4,62	1,952
9_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα.	5,9	7,1	7,1	16,5	21,2	21,2	21,2	4,88	1,762
10_PRE_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικό μαθημάτων που προκαλεί την περιέργειά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολο να το μάθω.	4,7	2,4	9,4	12,9	8,2	27,1	35,3	5,40	1,740
10_POST_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικό μαθημάτων που προκαλεί την περιέργειά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολο να το μάθω.	7,1	1,2	8,2	11,8	12,9	22,4	36,5	5,35	1,811

11_PRE_Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος.	3,5	1,2	3,5	7,1	22,4	22,4	40,0	5,71	1,495
11_POST_Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος.	5,9	4,7	5,9	7,1	11,8	31,8	32,9	5,41	1,781
12_PRE_Αν προσπαθήσω αρκετά, θα καταλάβω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	2,4	0,0	1,2	3,5	8,2	14,1	70,6	6,40	1,217
12_POST_Αν προσπαθήσω αρκετά, θα καταλάβω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	4,7	2,4	0,0	4,7	8,2	27,1	52,9	6,02	1,543
13_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά για τις εργασίες και τις εξετάσεις σε αυτό το μάθημα.	3,5	3,5	1,2	3,5	20,0	30,6	37,6	5,75	1,495
13_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά για τις εργασίες και τις εξετάσεις σε αυτό το μάθημα.	3,5	1,2	3,5	8,2	14,1	25,9	43,5	5,80	1,510
14_PRE_Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	4,7	2,4	1,2	10,6	10,6	22,4	48,2	5,80	1,632
14_POST_Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	2,4	1,2	1,2	4,7	12,9	27,1	50,6	6,08	1,311

15_PRE_Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε αυτό το μάθημα είναι να προσπαθήσω να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν περισσότερο.	4,7	0,0	2,4	10,6	11,8	27,1	43,5	5,80	1,534
15_POST_Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε αυτό το μάθημα είναι να προσπαθήσω να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν περισσότερο.	2,4	3,5	3,5	8,2	12,9	27,1	42,4	5,76	1,525
16_PRE_Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω.	4,7	1,2	3,5	4,7	11,8	25,9	48,2	5,88	1,577
16_POST_Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω.	2,4	2,4	2,4	4,7	12,9	29,4	45,9	5,95	1,405
17_PRE_Όταν έχω την ευκαιρία στο μάθημα της Γλώσσας, επιλέγω εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω ακόμη και αν δεν μου εγγυώνται ένα καλό βαθμό.	7,1	5,9	8,2	11,8	21,2	21,2	24,7	4,96	1,829
17_POST_Όταν έχω την ευκαιρία στο μάθημα της Γλώσσας, επιλέγω εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω ακόμη και αν δεν μου εγγυώνται ένα καλό βαθμό.	5,9	2,4	8,2	20,0	22,4	22,4	18,8	4,93	1,639
18_PRE_Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά.	8,2	4,7	5,9	14,1	14,1	17,6	35,3	5,15	1,930

18_POST_Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά.	1,2	3,5	4,7	9,4	20,0	29,4	31,8	5,59	1,425
19_PRE_Μου αρέσει το αντικείμενο αυτού του μαθήματος.	8,2	2,4	4,7	12,9	18,8	25,9	27,1	5,18	1,787
19_POST_Μου αρέσει το αντικείμενο αυτού του μαθήματος.	9,4	4,7	3,5	14,1	12,9	29,4	25,9	5,08	1,891
20_PRE_H κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα.	2,4	2,4	4,7	12,9	16,5	29,4	31,8	5,54	1,484
20_POST_H κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα.	2,4	2,4	7,1	9,4	10,6	27,1	41,2	5,69	1,559
21_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω πολύ καλά τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.	1,2	2,4	1,2	8,2	31,8	24,7	30,6	5,64	1,271
21_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω πολύ καλά τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.	2,4	1,2	5,9	11,8	12,9	25,9	40,0	5,69	1,496
22_PRE_Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	2,4	4,7	2,4	9,4	12,9	31,8	36,5	5,67	1,531

22_POST_Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	1,2	2,4	3,5	9,4	15,3	31,8	36,5	5,76	1,360
---	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	-------

Στη συνέχεια, στον πίνακα 5.13, παρουσιάζονται οι διατακτικοί βαθμοί για τη δεύτερη κλίμακα του MSLQ που αφορά στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, από όπου φαίνεται ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερές τις στρατηγικές μάθησής τους.

Πίνακας 5.13 Διατακτικοί βαθμοί της πειραματικής ομάδας για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα στρατηγικών μάθησης του MSLQ	Negative Ranks	30	41,57	1247,00
	Positive Ranks	53	42,25	2239,00
Πειραματική ομάδα (n=85)		2		
Total		85		

Αναλυτικά, στη συνέχεια στον πίνακα 5.14 παρουσιάζονται οι διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας του MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης), από όπου φαίνεται ανά δήλωση ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερές τις στρατηγικές μάθησής τους.

Πίνακας 5.14 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας τους ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) της πειραματικής ομάδας

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
23. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	Negative Ranks	25	30,66	766,50
	Positive Ranks	33	28,62	944,50
	Ties	27		
	Total	85		

24. Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	Negative Ranks	27	28,33	765,00
	Positive Ranks	34	33,12	1126,00
	Ties	24		
	Total	85		
25. Συχνά αισθάνομαι τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ τη Γλώσσα, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	Negative Ranks	32	31,59	1011,00
	Positive Ranks	29	30,34	880,00
	Ties	24		
	Total	85		
26. Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	Negative Ranks	29	29,83	865,00
	Positive Ranks	35	34,71	1215,00
	Ties	21		
	Total	85		
27. Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	Negative Ranks	24	25,77	618,50
	Positive Ranks	27	26,20	707,50
	Ties	34		
	Total	85		
28. Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	Negative Ranks	21	22,12	464,50
	Positive Ranks	32	30,20	966,50
	Ties	32		
	Total	85		
29. Όταν μια θεωρία παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	Negative Ranks	21	29,07	610,50
	Positive Ranks	36	28,96	1042,50
	Ties	28		
	Total	85		
30. Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	Negative Ranks	26	23,62	614,00
	Positive Ranks	17	19,53	332,00
	Ties	42		
	Total	85		
31. Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	Negative Ranks	32	31,61	1011,50
	Positive Ranks	30	31,38	941,50
	Ties	23		
	Total	85		
32. Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	Negative Ranks	26	27,33	710,50
	Positive Ranks	31	30,40	942,50
	Ties	28		
	Total	85		
33. Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	24	27,29	655,00
	Positive Ranks	29	26,76	776,00
	Ties	32		
	Total	85		
34. Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	Negative Ranks	23	27,50	632,50
	Positive Ranks	37	32,36	1197,50
	Ties	25		
	Total	85		

35. Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)	Negative Ranks	35	33,06	1157,00
	Positive Ranks	25	26,92	673,00
	Ties	25		
	Total	85		
36. Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	Negative Ranks	29	28,41	824,00
	Positive Ranks	25	26,44	661,00
	Ties	31		
	Total	85		
37. Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω και όχι να το αναγνώσω.	Negative Ranks	26	27,77	722,00
	Positive Ranks	32	30,91	989,00
	Ties	27		
	Total	85		
38. Προσπαθώ να "παίζω" με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	21	27,31	573,50
	Positive Ranks	36	29,99	1079,50
	Ties	28		
	Total	85		
39. Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	Negative Ranks	29	35,22	1021,50
	Positive Ranks	38	33,07	1256,50
	Ties	18		
	Total	85		
40. Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	Negative Ranks	22	27,43	603,50
	Positive Ranks	32	27,55	881,50
	Ties	31		
	Total	85		
41. Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	Negative Ranks	20	26,25	525,00
	Positive Ranks	35	29,00	1015,00
	Ties	30		
	Total	85		
42. Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	Negative Ranks	30	28,70	861,00
	Positive Ranks	33	35,00	1155,00
	Ties	22		
	Total	85		
43. Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	Negative Ranks	18	23,22	418,00
	Positive Ranks	41	32,98	1352,00
	Ties	26		
	Total	85		

Παρακάτω, στον πίνακα 5.15, παρουσιάζονται τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση της δεύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) των μαθητών της πειραματικής ομάδας στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου, στις επόμενες επτά στήλες τα ποσοστά των απαντήσεων στην επταβάθμια κλίμακα Likert, στην προτελευταία στήλη παρουσιάζεται ο μέσος όρος και στην τελευταία στήλη η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 5.15 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα)

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ									
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	7	M.O.	T.A.
23_PRE_ Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	22,4	11,8	7,1	11,8	9,4	15,3	22,4	4,09	2,307
23_POST_ Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	21,2	9,4	11,8	3,5	7,1	23,5	23,5	4,31	2,345
24_PRE_ Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	16,5	10,6	8,2	7,1	17,6	20,0	20,0	4,39	2,161
24_POST_ Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	9,4	11,8	5,9	11,8	15,3	22,4	23,5	4,73	2,014
25_PRE_ Συχνά αισθάνομαι τόση τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	12,9	10,6	12,9	5,9	9,4	17,6	30,6	4,64	2,219
25_POST_ Συχνά αισθάνομαι τόση τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	15,3	10,6	9,4	10,6	11,8	15,3	27,1	4,47	2,212
26_PRE_ Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	15,3	10,6	9,4	14,1	22,4	14,1	14,1	4,16	1,993

26_POST_Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	12,9	9,4	10,6	8,2	14,1	27,1	17,6	4,53	2,056
27_PRE_Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	4,7	3,5	7,1	8,2	11,8	28,2	36,5	5,49	1,723
27_POST_Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	2,4	4,7	3,5	8,2	23,5	18,8	38,8	5,58	1,569
28_PRE_Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	16,5	4,7	10,6	10,6	14,1	15,3	28,2	4,60	2,183
28_POST_Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	7,1	4,7	4,7	12,9	18,8	22,4	29,4	5,16	1,812
29_PRE_Όταν μια θεωρία, ερμηνεία ή συμπέρασμα παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας ή στο διάβασμα, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	12,9	10,6	11,8	14,1	14,1	22,4	14,1	4,29	1,993
29_POST_Όταν μια θεωρία, ερμηνεία ή συμπέρασμα παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας ή στο διάβασμα, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	5,9	8,2	11,8	18,8	12,9	15,3	27,1	4,79	1,890

30_PRE_Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	1,2	1,2	7,1	8,2	10,6	14,1	57,6	5,99	1,468
30_POST_Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	3,5	3,5	5,9	9,4	11,8	22,4	43,5	5,64	1,675
31_PRE_Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	4,7	3,5	10,6	11,8	14,1	29,4	25,9	5,19	1,715
31_POST_Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	4,7	3,5	10,6	12,9	20,0	20,0	28,2	5,13	1,724
32_PRE_Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	9,4	4,7	7,1	12,9	16,5	22,4	27,1	4,98	1,921
32_POST_Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	4,7	4,7	7,1	12,9	20,0	23,5	27,1	5,18	1,706
33_PRE_Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	7,1	4,7	10,6	8,2	22,4	15,3	31,8	5,07	1,876
33_POST_Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	5,9	3,5	3,5	14,1	20,0	29,4	23,5	5,21	1,663

34_PRE_Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	9,4	3,5	11,8	14,1	21,2	18,8	21,2	4,75	1,857
34_POST_Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	10,6	4,7	1,2	10,6	20,0	24,7	28,2	5,12	1,917
35_PRE_Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)	7,1	16,5	17,6	7,1	9,4	15,3	27,1	4,49	2,102
35_POST_Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)	18,8	14,1	10,6	10,6	14,1	9,4	22,4	4,05	2,225
36_PRE_Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	14,1	9,4	14,1	5,9	8,2	15,3	32,9	4,62	2,262
36_POST_Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	10,6	12,9	14,1	12,9	8,2	7,1	34,1	4,53	2,196
37_PRE_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω από αυτό και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση.	8,2	2,4	5,9	20,0	14,1	27,1	22,4	5,00	1,780
37_POST_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω από αυτό και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση.	4,7	1,2	7,1	16,5	21,2	24,7	24,7	5,21	1,589

38_PRE_Προσπαθώ να «παίζω» με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	15,3	7,1	4,7	16,5	22,4	22,4	11,8	4,38	1,946
38_POST_Προσπαθώ να «παίζω» με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	7,1	5,9	14,1	11,8	14,1	22,4	24,7	4,86	1,891
39_PRE_Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	4,7	12,9	15,3	9,4	16,5	14,1	27,1	4,71	1,951
39_POST_Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	7,1	7,1	8,2	14,1	18,8	22,4	22,4	4,87	1,837
40_PRE_Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	4,7	1,2	7,1	10,6	15,3	21,2	40,0	5,54	1,673
40_POST_Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	2,4	3,5	1,2	12,9	7,1	29,4	43,5	5,81	1,508
41_PRE_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	4,7	3,5	3,5	14,1	22,4	24,7	27,1	5,28	1,623
41_POST_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	1,2	1,2	3,5	12,9	20,0	24,7	36,5	5,69	1,345

42_PRE_Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους για τον εαυτό μου, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	5,9	5,9	8,2	12,9	21,2	24,7	21,2	4,96	1,749
42_POST_Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους για τον εαυτό μου, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	2,4	7,1	5,9	9,4	22,4	24,7	28,2	5,29	1,632
43_PRE_Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	11,8	7,1	16,5	9,4	8,2	21,2	25,9	4,62	2,104
43_POST_Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	5,9	1,2	5,9	8,2	15,3	24,7	38,8	5,55	1,701

Στη συνέχεια, στον πίνακα 5.16 παρουσιάζονται οι διατακτικοί βαθμοί για την πρώτη κλίμακα του MSLQ που αφορά τα κίνητρα των μαθητών της ομάδας ελέγχου, από όπου φαίνεται ο αριθμός των μαθητών της ομάδας ελέγχου που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερά τα κίνητρά τους.

Πίνακας 5.16 Διατακτικοί βαθμοί της ομάδας ελέγχου για την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα κινήτρων του MSLQ	Negative Ranks	49	41,58	2037,50
	Positive Ranks	25	29,50	737,50
Ομάδα ελέγχου (n=78)	Ties	4		
	Total	78		

Αναλυτικά, στον πίνακα 5.17 παρουσιάζονται οι διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων που αφορούν στην πρώτη κλίμακα του MSLQ (κλίμακα κινήτρων), από όπου φαίνεται ανά δήλωση ο αριθμός των μαθητών της ομάδας ελέγχου που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερά τα κίνητρά τους.

Πίνακας 5.17 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της πρώτης κλίμακας του MSLQ (κλίμακα κινήτρων) της ομάδας ελέγχου

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
1. Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	Negative Ranks	35	27,26	954,00
	Positive Ranks	14	19,36	271,00
	Ties	29		
	Total	78		
2. Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	24	22,96	551,00
	Positive Ranks	21	23,05	484,00
	Ties	33		
	Total	78		
3. Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα και σε άλλα μαθήματα.	Negative Ranks	27	27,35	738,50
	Positive Ranks	25	25,58	639,50
	Ties	26		
	Total	78		
4. Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	27	24,00	648,00
	Positive Ranks	21	25,14	528,00
	Ties	30		
	Total	78		
5. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος.	Negative Ranks	21	22,14	465,00
	Positive Ranks	21	20,86	438,00
	Ties	36		
	Total	78		
6. Είναι δικό μου λάθος, αν δεν μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	36	26,11	940,00
	Positive Ranks	19	31,58	600,00
	Ties	23		
	Total	78		
7. Είναι σημαντικό για μένα να μάθω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	Negative Ranks	26	17,77	462,00
	Positive Ranks	6	11,00	66,00
	Ties	46		
	Total	78		
8. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	36	25,51	918,50
	Positive Ranks	16	28,72	459,50
	Ties	26		
	Total	78		
9. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	25	29,18	729,50
	Positive Ranks	31	27,95	866,50
	Ties	22		
	Total	78		
10. Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικό μαθημάτων που προκαλεί την περιέργειά μου, ακόμη	Negative Ranks	26	24,38	634,00
	Positive Ranks	23	25,70	591,00
	Ties	29		
	Total	78		

και αν είναι δύσκολο να το μάθω.				
11. Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος.	Negative Ranks	36	27,38	985,50
	Positive Ranks	17	26,21	445,50
	Ties	25		
	Total	78		
12. Αν προσπαθήσω αρκετά, θα καταλάβω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	Negative Ranks	27	20,56	555,00
	Positive Ranks	12	18,75	225,00
	Ties	39		
	Total	78		
13. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά για τις εργασίες και τις εξετάσεις σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	30	24,13	724,00
	Positive Ranks	16	22,31	357,00
	Ties	32		
	Total	78		
14. Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	29	24,12	699,50
	Positive Ranks	19	25,08	476,50
	Ties	30		
	Total	78		
15. Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε αυτό το μάθημα είναι να προσπαθήσω να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν περισσότερο.	Negative Ranks	31	24,26	752,00
	Positive Ranks	15	21,93	329,00
	Ties	32		
	Total	78		
16. Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω.	Negative Ranks	30	26,95	808,50
	Positive Ranks	17	18,79	319,50
	Ties	31		
	Total	78		
17. Όταν έχω την ευκαιρία στο μάθημα της Γλώσσας, επιλέγω εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω ακόμη και αν δεν μου εγγυώνται ένα καλό βαθμό.	Negative Ranks	30	27,15	814,50
	Positive Ranks	25	29,02	725,50
	Ties	23		
	Total	78		
18. Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά.	Negative Ranks	29	29,62	859,00
	Positive Ranks	26	26,19	681,00
	Ties	23		
	Total	78		
19. Μου αρέσει το αντικείμενο αυτού του μαθήματος.	Negative Ranks	33	28,14	928,50
	Positive Ranks	18	22,08	397,50
	Ties	27		
	Total	78		
20. Η κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα.	Negative Ranks	38	26,21	996,00
	Positive Ranks	13	25,38	330,00
	Ties	27		
	Total	78		
21. Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω πολύ καλά τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	30	25,83	775,00
	Positive Ranks	21	26,24	551,00
	Ties	27		
	Total	78		
22. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	26	26,31	684,00
	Positive Ranks	26	26,69	694,00
	Ties	26		
	Total	78		

Παρακάτω, στον πίνακα 5.18, παρουσιάζονται τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ των μαθητών της ομάδας ελέγχου στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου, στις επόμενες επτά στήλες τα ποσοστά των απαντήσεων στην επταβάθμια κλίμακα Likert, στην προτελευταία στήλη παρουσιάζεται ο μέσος όρος και στην τελευταία στήλη η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 5.18 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα)

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ									
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	7	M.O.	T.A.
1_PRE_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	0,0	2,6	5,1	16,7	28,2	21,8	25,6	5,38	1,312
1_POST_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	10,3	2,6	9,0	16,7	24,4	16,7	20,5	4,74	1,834
2_PRE_Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	1,3	1,3	1,3	7,7	14,1	28,2	46,2	6,01	1,253
2_POST_Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	0,0	3,8	2,6	6,4	14,1	29,5	43,6	5,94	1,303
3_PRE_Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα και σε άλλα μαθήματα.	7,7	5,1	6,4	15,4	25,6	19,2	20,5	4,86	1,771

3_POST_Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα και σε άλλα μαθήματα.	6,4	7,7	7,7	12,8	26,9	20,5	17,9	4,79	1,753
4_PRE_Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας.	6,4	1,3	5,1	15,4	20,5	32,1	19,2	5,15	1,612
4_POST_Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας.	3,8	2,6	10,3	15,4	21,8	28,2	17,9	5,05	1,562
5_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος.	9,0	9,0	15,4	12,8	23,1	12,8	17,9	4,42	1,883
5_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος.	7,7	7,7	14,1	17,9	25,6	14,1	12,8	4,40	1,731
6_PRE_Είναι δικό μου λάθος, αν δεν μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	7,7	3,8	2,6	10,3	9,0	23,1	43,6	5,53	1,878
6_POST_Είναι δικό μου λάθος, αν δεν μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	7,7	2,6	5,1	15,4	15,4	21,8	32,1	5,22	1,821
7_PRE_Είναι σημαντικό για μένα να μάθω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	1,3	0,0	2,6	3,8	12,8	24,4	55,1	6,21	1,166

7_POST_Είναι σημαντικό για μένα να μάθω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	2,6	1,3	3,8	10,3	19,2	23,1	39,7	5,71	1,460
8_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.	1,3	2,6	5,1	9,0	17,9	23,1	41,0	5,73	1,448
8_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.	2,6	1,3	10,3	6,4	28,2	20,5	30,8	5,41	1,516
9_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα.	10,3	10,3	10,3	16,7	21,8	14,1	16,7	4,38	1,902
9_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα.	5,1	12,8	7,7	19,2	25,6	19,2	10,3	4,46	1,680
10_PRE_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικό μαθημάτων που προκαλεί την περιέργειά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολο να το μάθω.	3,8	6,4	6,4	15,4	15,4	24,4	28,2	5,18	1,726
10_POST_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικό μαθημάτων που προκαλεί την περιέργειά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολο να το μάθω.	3,8	2,6	11,5	17,9	12,8	25,6	25,6	5,13	1,670
11_PRE_Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος.	3,8	2,6	7,7	11,5	20,5	26,9	26,9	5,31	1,598

11_POST_Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος.	9,0	1,3	11,5	21,8	15,4	19,2	21,8	4,78	1,814
12_PRE_Αν προσπαθήσω αρκετά, θα καταλάβω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.		1,3	5,1	5,1	7,7	17,9	62,8	6,24	1,240
12_POST_Αν προσπαθήσω αρκετά, θα καταλάβω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	1,3	5,1	2,6	5,1	19,2	20,5	46,2	5,82	1,492
13_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά για τις εργασίες και τις εξετάσεις σε αυτό το μάθημα.	1,3	0,0	1,3	14,1	20,5	37,2	25,6	5,67	1,170
13_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά για τις εργασίες και τις εξετάσεις σε αυτό το μάθημα.	2,6	5,1	3,8	12,8	26,9	23,1	25,6	5,28	1,537
14_PRE_Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	2,6	2,6	5,1	6,4	17,9	30,8	34,6	5,65	1,484
14_POST_Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	6,4	1,3	2,6	12,8	15,4	29,5	32,1	5,46	1,665
15_PRE_Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε αυτό το μάθημα είναι να προσπαθήσω να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν περισσότερο.	2,6	0,0	5,1	10,3	28,2	10,3	43,6	5,67	1,465

15_POST_Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε αυτό το μάθημα είναι να προσπαθήσω να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν περισσότερο.	5,1	2,6	3,8	14,1	25,6	23,1	25,6	5,24	1,605
16_PRE_Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω.	1,3	0,0	5,1	7,7	19,2	25,6	41,0	5,85	1,300
16_POST_Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω.	5,1	5,1	2,6	16,7	12,8	21,8	35,9	5,36	1,765
17_PRE_Όταν έχω την ευκαιρία στο μάθημα της Γλώσσας, επιλέγω εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω ακόμη και αν δεν μου εγγυώνται ένα καλό βαθμό.	9,0	6,4	6,4	9,0	25,6	26,9	16,7	4,83	1,819
17_POST_Όταν έχω την ευκαιρία στο μάθημα της Γλώσσας, επιλέγω εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω ακόμη και αν δεν μου εγγυώνται ένα καλό βαθμό.	7,7	5,1	7,7	12,8	26,9	26,9	12,8	4,78	1,703
18_PRE_Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά.	1,3	2,6	9,0	15,4	21,8	19,2	30,8	5,35	1,510
18_POST_Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά.	6,4	3,8	9,0	14,1	15,4	16,7	34,6	5,17	1,855
19_PRE_Μου αρέσει το αντικείμενο αυτού του μαθήματος.	6,4	5,1	14,1	14,1	21,8	20,5	17,9	4,73	1,756

19_POST_Μου αρέσει το αντικείμενο αυτού του μαθήματος.	12,8	10,3	9,0	19,2	16,7	15,4	16,7	4,29	1,975
20_PRE_H κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα.	1,3	1,3	7,7	12,8	23,1	24,4	29,5	5,46	1,411
20_POST_H κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα.	7,7	2,6	5,1	19,2	24,4	21,8	19,2	4,92	1,696
21_PRE_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω πολύ καλά τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.	3,8	3,8	5,1	9,0	25,6	32,1	20,5	5,27	1,535
21_POST_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω πολύ καλά τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.	2,6	6,4	3,8	17,9	26,9	17,9	24,4	5,12	1,579
22_PRE_Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	3,8	3,8	1,3	14,1	23,1	30,8	23,1	5,33	1,518
22_POST_Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	3,8	3,8	1,3	11,5	24,4	32,1	23,1	5,37	1,504

Στη συνέχεια, στον πίνακα 5.19 παρουσιάζονται οι διατακτικοί βαθμοί για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ που αφορά στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, από όπου φαίνεται ο αριθμός των μαθητών της ομάδας ελέγχου που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερές τις στρατηγικές μάθησής τους.

Πίνακας 5.19 Διατακτικοί βαθμοί της ομάδας ελέγχου για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα των στρατηγικών μάθησης του MSLQ) Ομάδα ελέγχου (n=78)	Negative Ranks	44	38,56	1696,50
	Positive Ranks	32	38,42	1229,50
	Ties	2		
	Total	78		

Αναλυτικά, στη συνέχεια στον πίνακα 5.20 παρουσιάζονται οι διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων που αφορούν στη δεύτερη κλίμακα του MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης), από όπου φαίνεται ανά δήλωση ο αριθμός των μαθητών της ομάδας ελέγχου που βελτίωσαν, μείωσαν ή διατήρησαν σταθερές τις στρατηγικές μάθησής τους.

Πίνακας 5.20 Διατακτικοί αριθμοί των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) της ομάδας ελέγχου

		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
23. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	Negative Ranks	29	26,74	775,50
	Positive Ranks	25	28,38	709,50
	Ties	24		
	Total	78		
24. Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	Negative Ranks	36	30,69	1105,00
	Positive Ranks	24	30,21	725,00
	Ties	18		
	Total	78		
25. Συχνά αισθάνομαι τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ τη Γλώσσα, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	Negative Ranks	34	28,40	965,50
	Positive Ranks	22	28,66	630,50
	Ties	22		
	Total	78		
26. Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα	Negative Ranks	34	27,07	920,50
	Positive Ranks	27	35,94	970,50
	Ties	17		

για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	Total	78		
27. Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	Negative Ranks	26	28,27	735,00
	Positive Ranks	26	24,73	643,00
	Ties	26		
	Total	78		
28. Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	Negative Ranks	27	24,96	674,00
	Positive Ranks	25	28,16	704,00
	Ties	26		
	Total	78		
29. Όταν μια θεωρία παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	Negative Ranks	29	26,86	779,00
	Positive Ranks	28	31,21	874,00
	Ties	21		
	Total	78		
30. Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	Negative Ranks	22	22,70	499,50
	Positive Ranks	25	25,14	628,50
	Ties	31		
	Total	78		
31. Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	Negative Ranks	31	28,56	885,50
	Positive Ranks	23	26,07	599,50
	Ties	24		
	Total	78		
32. Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	Negative Ranks	33	28,39	937,00
	Positive Ranks	20	24,70	494,00
	Ties	25		
	Total	78		
33. Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	Negative Ranks	35	30,21	1057,50
	Positive Ranks	30	36,25	1087,50
	Ties	13		
	Total	78		
34. Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	Negative Ranks	28	28,52	798,50
	Positive Ranks	30	30,42	912,50
	Ties	20		
	Total	78		
35. Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)	Negative Ranks	29	28,95	839,50
	Positive Ranks	29	30,05	871,50
	Ties	20		
	Total	78		
36. Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	Negative Ranks	28	28,05	785,50
	Positive Ranks	24	24,69	592,50
	Ties	26		
	Total	78		
37. Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα	Negative Ranks	28	23,30	652,50
	Positive Ranks	25	31,14	778,50
	Ties	25		

πρέπει να μάθω και όχι να το αναγνώσω.	Total	78		
38. Προσπαθώ να "παίζω" με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	Negative Ranks	26	24,94	648,50
	Positive Ranks	26	28,06	729,50
	Ties	26		
	Total	78		
39. Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	Negative Ranks	27	25,56	690,00
	Positive Ranks	28	30,36	850,00
	Ties	23		
	Total	78		
40. Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	Negative Ranks	31	23,27	721,50
	Positive Ranks	15	23,97	359,50
	Ties	32		
	Total	78		
41. Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	Negative Ranks	29	23,86	692,00
	Positive Ranks	19	25,47	484,00
	Ties	30		
	Total	78		
42. Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	Negative Ranks	22	23,75	522,50
	Positive Ranks	31	29,31	908,50
	Ties	25		
	Total	78		
43. Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	Negative Ranks	30	26,52	795,50
	Positive Ranks	23	27,63	635,50
	Ties	25		
	Total	78		

Παρακάτω, στον πίνακα 5.21, παρουσιάζονται τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση της δεύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) των μαθητών της ομάδας ελέγχου στον πρόελεγχο και μετα-έλεγχο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου, στις επόμενες επτά στήλες τα ποσοστά των απαντήσεων στην επταβάθμια κλίμακα Likert, στην προτελευταία στήλη παρουσιάζεται ο μέσος όρος και στην τελευταία στήλη η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 5.21 Ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου για τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (1=Καθόλου αληθινή για μένα 2 3 4 5 6 7= Πολύ αληθινή για μένα)

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ									
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	7	M.O.	T.A.
23_PRE Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	21,8	12,8	17,9	7,7	9,0	14,1	16,7	3,78	2,196
23_POST Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	17,9	11,5	24,4	12,8	9,0	15,4	9,0	3,65	1,940
24_PRE Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	6,4	6,4	9,0	11,5	26,9	20,5	19,2	4,85	1,751
24_POST Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	11,5	7,7	5,1	19,2	20,5	23,1	12,8	4,50	1,864
25_PRE Συχνά αισθάνομαι τόση τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	11,5	14,1	9,0	10,3	16,7	9,0	29,5	4,51	2,161
25_POST Συχνά αισθάνομαι τόση τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	14,1	14,1	15,4	12,8	10,3	12,8	20,5	4,12	2,120
26_PRE Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	11,5	7,7	9,0	23,1	17,9	20,5	10,3	4,31	1,818

26_POST_Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	9,0	10,3	5,1	32,1	12,8	14,1	16,7	4,38	1,832
27_PRE_Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	5,1	1,3	9,0	14,1	12,8	25,6	32,1	5,33	1,703
27_POST_Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	5,1	2,6	5,1	11,5	23,1	25,6	26,9	5,29	1,629
28_PRE_Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	15,4	6,4	3,8	5,1	25,6	20,5	23,1	4,73	2,087
28_POST_Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	12,8	1,3	7,7	10,3	23,1	25,6	19,2	4,83	1,903
29_PRE_Όταν μια θεωρία, ερμηνεία ή συμπέρασμα παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας ή στο διάβασμα, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	3,8	10,3	10,3	19,2	24,4	14,1	17,9	4,64	1,705
29_POST_Όταν μια θεωρία, ερμηνεία ή συμπέρασμα παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας ή στο διάβασμα, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	3,8	6,4	10,3	24,4	19,2	20,5	15,4	4,72	1,619

30_PRE_Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	2,6	2,6	5,1	10,3	17,9	23,1	38,5	5,62	1,539
30_POST_Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	1,3	1,3	2,6	10,3	15,4	35,9	33,3	5,78	1,276
31_PRE_Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	5,1	2,6	5,1	12,8	28,2	20,5	25,6	5,21	1,615
31_POST_Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	3,8	1,3	10,3	16,7	26,9	24,4	16,7	5,01	1,499
32_PRE_Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	3,8	1,3	6,4	10,3	26,9	26,9	24,4	5,33	1,500
32_POST_Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	5,1	5,1	5,1	15,4	32,1	17,9	19,2	4,95	1,619
33_PRE_Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	7,7	6,4	7,7	9,0	24,4	24,4	20,5	4,91	1,818
33_POST_Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	2,6	2,6	10,3	19,2	24,4	26,9	14,1	4,97	1,450

34_PRE Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	17,9	9,0	7,7	15,4	20,5	17,9	11,5	4,12	2,013
34_POST Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	7,7	9,0	15,4	17,9	25,6	14,1	10,3	4,28	1,705
35_PRE Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)	11,5	20,5	16,7	16,7	6,4	9,0	19,2	3,90	2,055
35_POST Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)	15,4	16,7	15,4	11,5	10,3	15,4	15,4	3,92	2,087
36_PRE Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	6,4	21,8	12,8	6,4	7,7	11,5	33,3	4,55	2,208
36_POST Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	10,3	16,7	7,7	19,2	11,5	9,0	25,6	4,35	2,094
37_PRE Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω από αυτό και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση.	5,1	3,8	5,1	15,4	34,6	14,1	21,8	5,00	1,604
37_POST Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω από αυτό και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση.	2,6	2,6	9,0	19,2	23,1	21,8	21,8	5,10	1,517

38_PRE_Προσπαθώ να «παίζω» με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	11,5	2,6	9,0	16,7	19,2	24,4	16,7	4,69	1,861
38_POST_Προσπαθώ να «παίζω» με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	5,1	5,1	5,1	21,8	25,6	16,7	20,5	4,90	1,648
39_PRE_Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	9,0	7,7	7,7	19,2	23,1	19,2	14,1	4,54	1,792
39_POST_Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	5,1	5,1	3,8	23,1	34,6	20,5	7,7	4,69	1,453
40_PRE_Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	5,1	6,4	3,8	7,7	11,5	23,1	42,3	5,53	1,821
40_POST_Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	9,0	1,3	6,4	12,8	20,5	24,4	25,6	5,10	1,799
41_PRE_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	1,3	2,6	2,6	17,9	23,1	24,4	28,2	5,45	1,383
41_POST_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	2,6	7,7	1,3	12,8	25,6	26,9	23,1	5,24	1,564

42_PRE_Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους για τον εαυτό μου, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	7,7	7,7	5,1	15,4	23,1	21,8	19,2	4,81	1,809
42_POST_Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους για τον εαυτό μου, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	2,6	1,3	7,7	16,7	23,1	33,3	15,4	5,18	1,393
43_PRE_Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	10,3	3,8	3,8	6,4	24,4	19,2	32,1	5,17	1,923
43_POST_Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	10,3	1,3	9,0	11,5	23,1	16,7	28,2	4,99	1,890

Στη συνέχεια, στον πίνακα 5.22, παρουσιάζονται ανά δήλωση οι αλλαγές στα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν θετικά ή αρνητικά και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) στην πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται ανά δήλωση και η μεταβολή στο μέσο όρο (αύξηση ή μείωση) μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 5.22 Μεταβολές ποσοστών στις δηλώσεις (θετικές, αρνητικές) και μεταβολές στους μέσους όρους των δηλώσεων της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα κινήτρων) και για τις δύο ομάδες

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ, ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ						ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ	
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ			ΠΕΙΡΑΜΑ ΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟ Υ
	1-2-3	4	5-6-7	1-2-3	4	5-6-7		
1_ Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	-1,2	-10,6	11,8	14,1	0,0	-14,1	0,27	-0,64
2_ Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	0,0	-2,4	2,4	2,6	-1,3	-1,3	0,08	-0,08
3_ Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα και σε άλλα μαθήματα.	2,4	1,2	-3,5	2,6	-2,6	0,0	-0,24	-0,06
4_ Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας.	-1,2	0,0	1,2	3,8	0,0	-3,8	0,12	-0,10
5_ Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος.	-7,1	-4,7	11,8	-3,8	5,1	-1,3	0,66	-0,03
6_ Είναι δικό μου λάθος, αν δεν μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα.	0,0	4,7	-4,7	1,3	5,1	-6,4	-0,32	-0,31

7_Είναι σημαντικό για μένα να μάθω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	-1,2	2,4	-1,2	3,8	6,4	-10,3	-0,04	-0,50
8_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.	-9,4	-1,2	10,6	5,1	-2,6	-2,6	0,44	-0,32
9_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα.	-9,4	2,4	7,1	-5,1	2,6	2,6	0,26	0,08
10_Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικό μαθημάτων που προκαλεί την περιέργειά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολο να το μάθω.	0,0	-1,2	1,2	1,3	2,6	-3,8	-0,05	-0,05
11_Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος.	8,2	0,0	-8,2	7,7	10,3	-17,9	-0,29	-0,53
12_Αν προσπαθήσω αρκετά, θα καταλάβω το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας.	3,5	1,2	-4,7	2,6	0,0	-2,6	-0,38	-0,42
13_Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά για τις εργασίες και τις εξετάσεις σε αυτό το μάθημα.	0,0	4,7	-4,7	9,0	-1,3	-7,7	0,05	-0,38
14_Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	-3,5	-5,9	9,4	0,0	6,4	-6,4	0,28	-0,19

15_ Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε αυτό το μάθημα είναι να προσπαθήσω να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν περισσότερο.	2,4	-2,4	0,0	3,8	3,8	-7,7	-0,04	-0,42
16_ Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω.	-2,4	0,0	2,4	6,4	9,0	-15,4	0,07	-0,49
17_ Όταν έχω την ευκαιρία στο μάθημα της Γλώσσας, επιλέγω εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω ακόμη και αν δεν μου εγγυώνται ένα καλό βαθμό.	-4,7	8,2	-3,5	-1,3	3,8	-2,6	-0,04	-0,05
18_ Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά.	-9,4	-4,7	14,1	6,4	-1,3	-5,1	0,44	-0,18
19_ Μου αρέσει το αντικείμενο αυτού του μαθήματος.	2,4	1,2	-3,5	6,4	5,1	-11,5	-0,09	-0,44
20_ Η κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα.	2,4	-3,5	1,2	5,1	6,4	-11,5	0,15	-0,54
21_ Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω πολύ καλά τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.	4,7	3,5	-8,2	0,0	9,0	-9,0	0,06	-0,15

22_Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας.	-2,4	0,0	2,4	0,0	-2,6	2,6	0,09	0,04
--	------	-----	-----	-----	------	-----	------	------

Τέλος, στον πίνακα 5.23, παρουσιάζονται ανά δήλωση οι αλλαγές στα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν θετικά ή αρνητικά και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) στη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Ακόμη, παρουσιάζεται ανά δήλωση και η μεταβολή στο μέσο όρο (αύξηση ή μείωση) μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 5.23 Μεταβολές ποσοστών στις δηλώσεις (θετικές, αρνητικές) και μεταβολές στους μέσους όρους των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου MSLQ (κλίμακα στρατηγικών μάθησης) και για τις δύο ομάδες

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ, ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ						ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ	
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ			ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ
	1-2-3	4	5-6-7	1-2-3	4	5-6-7		
23 Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	1,2	-8,2	7,1	1,3	5,1	-6,4	0,21	-0,13
24 Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	-8,2	4,7	3,5	2,6	7,7	-10,3	0,34	-0,35

25_Συχνά αισθάνομαι τόση τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	-1,2	4,7	-3,5	9,0	2,6	-11,5	-0,16	-0,40
26_Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	-2,4	-5,9	8,2	-3,8	9,0	-5,1	0,36	0,08
27_Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	-4,7	0,0	4,7	-2,6	-2,6	5,1	0,08	-0,04
28_Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	-15,3	2,4	12,9	-3,8	5,1	-1,3	0,56	0,10
29_Όταν μια θεωρία, ερμηνεία ή συμπέρασμα παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας ή στο διάβασμα, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	-9,4	4,7	4,7	-3,8	5,1	-1,3	0,49	0,08
30_Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	3,5	1,2	-4,7	-5,1	0,0	5,1	-0,35	0,17
31_Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	0,0	1,2	-1,2	2,6	3,8	-6,4	-0,06	-0,19
32_Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	-4,7	0,0	4,7	3,8	5,1	-9,0	0,20	-0,38

33_Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	-9,4	5,9	3,5	-6,4	10,3	-3,8	0,14	0,06
34 Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	-8,2	-3,5	11,8	-2,6	2,6	0,0	0,36	0,17
35_Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)	2,4	3,5	-5,9	-1,3	-5,1	6,4	-0,45	0,03
36_Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	0,0	7,1	-7,1	-6,4	12,8	-6,4	-0,09	-0,21
37_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω από αυτό και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση.	-3,5	-3,5	7,1	0,0	3,8	-3,8	0,21	0,10
38 Προσπαθώ να «παίζω» με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	0,0	-4,7	4,7	-7,7	5,1	2,6	0,48	0,21
39_Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	-10,6	4,7	5,9	-10,3	3,8	6,4	0,16	0,15
40_Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	-5,9	2,4	3,5	1,3	5,1	-6,4	0,27	-0,42

41_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	-5,9	-1,2	7,1	5,1	-5,1	0,0	0,41	-0,21
42_Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους για τον εαυτό μου, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	-4,7	-3,5	8,2	-9,0	1,3	7,7	0,33	0,37
43_Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	-22,4	-1,2	23,5	2,6	5,1	-7,7	0,93	-0,18

5.4. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

Οι στατιστικές διαδικασίες της έρευνας περιλάμβαναν ανάλυση για τον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων. Για όλες τις περιγραφικές και συμπερασματικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 25. Για όλες τις συμπερασματικές αναλύσεις των υποθέσεων που αφορούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ για να αποφασιστεί εάν οι μηδενικές υποθέσεις απορριφθούν ή όχι, ενώ τα όρια εμπιστοσύνης ορίστηκαν στο 95%.

Προκειμένου να ελεγχθεί αν τα δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, εφαρμόστηκε το Kolmogorov Smirnov. Αυτό το τεστ είναι κατάλληλο λόγω του μεγέθους του δείγματος ($N=163$) (Rovai et al., 2014). Επειδή τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Kolmogorov Smirnov, $p < 0,05$) εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια. Έγινε επομένως μη παραμετρικός έλεγχος (Non parametric statistics) για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων H_01 και H_02 χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Signed-Rank Test και για την άντληση πληροφορίας για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις χρησιμοποιήθηκε το t-test related samples, ενώ για τον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων H_03 και H_04 χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney/U test και για την άντληση πληροφοριών που αφορούν στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις αξιοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Επιπλέον, επειδή η

συνάρτηση κατανομής των τιμών των παρατηρήσεων δεν ήταν κανονική σημαντική πληροφόρηση αντλήθηκε και από τους βαθμούς διατακτικότητας (ranks).

Επιπρόσθετα, ελέγχθηκε η ισοδυναμία των ομάδων πειραματικής και ελέγχου ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση πριν την παρέμβαση με χρήση pretest. Αναλυτικά, ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στην πειραματική ομάδα στον πρόελεγχο (M.O.= 5,32, T.A.=1,99) ήταν λίγο υψηλότερος από τον μέσο όρο των μαθητών στην ομάδα ελέγχου (M.O.=5,10, T.A.=1,88) αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($U=3207,500$, $p=,721$). Συνεπώς, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων πειραματικής και ελέγχου πριν την παρέμβαση ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση. Άρα οι ομάδες, πειραματική και ελέγχου ήταν ισοδύναμες πριν την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι εφόσον δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση στην αρχή με βάση το pretest, η οποιαδήποτε διαφορά μεταξύ των ομάδων πειραματικής και ελέγχου ως προς την επίδοση (εξαρτημένη μεταβλητή) θα οφείλονταν στο χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής (ΑΚΣ).

Στη συνέχεια, η ισοδυναμία των ομάδων πειραματικής και ελέγχου ελέγχθηκε πριν την παρέμβαση ως προς τη βαθμολογία στο MSLQ με χρήση pretest. Αναλυτικά, ο μέσος όρος του MSLQ στην πειραματική ομάδα στον προ-έλεγχο (M.O.=5,19, T.A.=0,81) ήταν ελάχιστα υψηλότερος από τον μέσο όρο των μαθητών στην ομάδα ελέγχου (M.O.=5,09, T.A.=0,84) αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($U=3064,000$, $p=,404$). Συνεπώς, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων πειραματικής και ελέγχου πριν την παρέμβαση ως προς το μέσο όρο στο MSLQ. Άρα οι ομάδες, πειραματική και ελέγχου ήταν ισοδύναμες πριν την παρέμβαση ως τη βαθμολογία στο MSLQ. Άρα προκύπτει ότι εφόσον δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων στην αρχή ως προς τη βαθμολογία στο MSLQ, οι οποιεσδήποτε διαφορές ως προς αυτήν θα αποδίδονταν στο χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής (ΑΚΣ).

Στη συνέχεια, επειδή το MSLQ αποτελείται από δύο κλίμακες και συγκεκριμένα την κλίμακα των κινήτρων και την κλίμακα των στρατηγικών μάθησης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ισοδυναμίας των δυο ομάδων ελέγχου και πειραματικής ανά κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ. Αναλυτικά, ως προς την κλίμακα του MSLQ που αφορά στα κίνητρα, ο μέσος όρος

των μαθητών στην πειραματική ομάδα στον προ-έλεγχο (Μ.Ο.=5,55, Τ.Α.=0,90) ήταν ελάχιστα υψηλότερος από τον μέσο όρο των μαθητών στην ομάδα ελέγχου (Μ.Ο.=5,37, Τ.Α.=0,87) αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2799,500$, $p=,087$). Επιπλέον, ως προς την κλίμακα του MSLQ που αφορά στις στρατηγικές μάθησης ο μέσος όρος των μαθητών στην πειραματική ομάδα (Μ.Ο.= 4,82, Τ.Α.=0,88) ήταν στα ίδια περίπου επίπεδα με το μέσο όρο των μαθητών στην ομάδα ελέγχου (Μ.Ο.=4,81, Τ.Α.=0,94) και δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=3312,500$, $p=,993$) μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη συγκεκριμένη κλίμακα. Επομένως, προκύπτει ότι αφού δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων στην αρχή ως τις κλίμακες κινήτρων και στρατηγικών μάθησης του ερωτηματολογίου MSLQ, οι οποιοσδήποτε διαφορές θα αποδίδονταν στο χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής (ΑΚΣ).

5.4.1 Έλεγχος υποθέσεων για το 1ο ερευνητικό ερώτημα

Για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης (H_0) που αφορά στο ότι η εφαρμογή της ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon Signed-Rank Test. Η μεταβλητή έλεγχου ήταν η ακαδημαϊκή επίδοση και οι μετρήσεις που έγιναν ήταν δύο, πριν και μετά την παρέμβαση. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p<0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

Από τον έλεγχο προέκυψε ότι η εφαρμογή της ΑΚΣ η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL συνέβαλε στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (ενδεικτικό παράδειγμα στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXVI). Επομένως, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας αφού παρατηρήθηκε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής επίδοσης στον μετα-έλεγχο (Μ.Ο.=5,75, Τ.Α.=2,10, $n=85$) ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της ακαδημαϊκής επίδοσης στον προ-έλεγχο (Μ.Ο.=5,32, Τ.Α.=1,99, $n=85$) και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-6,228$, $p=,000$).

5.4.2 Έλεγχος υποθέσεων για το 2ο ερευνητικό ερώτημα

Για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης (H_0) που αφορά στο ότι η εφαρμογή ΑΚΣ η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon Signed-Rank Test. Η μεταβλητή ελέγχου ήταν το επίπεδο κινητοποίησης με βάση τη βαθμολογία στο MSLQ και οι μετρήσεις που έγιναν ήταν δύο, πριν και μετά την παρέμβαση. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

Με βάση τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η εφαρμογή της ΑΚΣ η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Επομένως, δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση ως προς το επίπεδο κινητοποίησής τους στο μάθημα της Γλώσσας αφού παρατηρούμε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος στο MSLQ μετά την παρέμβαση ήταν μεγαλύτερος ($M=5,33$, $T.A.=0,91$, $n=85$) από τον μέσο όρο στον προ-έλεγχο ($M.O.=5,19$, $T.A. =0,81$, $n=85$) αλλά αυτή η βελτίωση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-1,650$, $p=,099$).

Στη συνέχεια, επειδή το MSLQ αποτελείται από δύο κλίμακες (κίνητρα και στρατηγικές μάθησης), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά κλίμακα. Συγκεκριμένα, ως προς την πρώτη κλίμακα του MSLQ που αφορά στα κίνητρα προέκυψε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ ο μέσος όρος των συμμετεχόντων μαθητών στη συγκεκριμένη κλίμακα ήταν μεγαλύτερος ($M=5,62$, $T.A.= 0,97$) από τον μέσο όρο στον προ-έλεγχο ($M.O.= 5,55$, $T.A. =0,90$), όμως αυτή η βελτίωση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-0,299$, $p=,076$).

Τέλος, ως προς τη δεύτερη κλίμακα του MSLQ που αφορά στις στρατηγικές μάθησης παρατηρείται ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος στη συγκεκριμένη κλίμακα

(M.O.=5,03, T.A.=0,98) ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο στον προ-έλεγχο (M.O.=4,82, T.A.=0,88) και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-2,252$, $p=,024$).

5.4.3 Έλεγχος υποθέσεων για το 3ο ερευνητικό ερώτημα

Για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης (H_03) που αφορά στο ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney/U test. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

Από τον έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν. Επομένως, η μηδενική υπόθεση (H_03) απορρίπτεται.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στην ακαδημαϊκή επίδοση (M.O.=5,75, T.A.=2,10, $n=85$) από τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου (M.O.=4,90, T.A.=1,97, $n=78$) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2506,000$, $p=,007$). Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε μείωση στην επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-2.951$, $p=,003$).

5.4.4 Έλεγχος υποθέσεων για το 4ο ερευνητικό ερώτημα

Για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης (H_04) που αφορά στο ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των κινήτρων των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney/U test. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η βαθμολογία στο MSLQ. Το MSLQ αποτελείται από δύο κλίμακες, τη κλίμακα που μετράει τα κίνητρα των μαθητών και την κλίμακα που μετράει τις

στρατηγικές μάθησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τη συνολική βαθμολογία στο MSLQ και στη συνέχεια η ανάλυση ανά κλίμακα. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ και επίπεδο εμπιστοσύνης το 95%.

Ως προς τη συνολική βαθμολογία στο MSLQ, με βάση τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στο MSLQ των μαθητών της ΣΤ' τάξης που συμμετείχαν στην ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν. Επομένως, η μηδενική υπόθεση (H_0) απορρίπτεται. Αναλυτικά, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη βαθμολογία του MSLQ (Μ.Ο.= 5,33, Τ.Α.=0,91, n=85), από τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου (Μ.Ο.=4,94, Τ.Α.=0,87, n=78) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2477,000$, $p=,005$). Ακόμη, στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση στο μέσο όρο του MSLQ στον μετα-έλεγχο και αυτή η μείωση που επήλθε στο μέσο όρο του ερωτηματολογίου MSLQ των μαθητών της ομάδας ελέγχου που δεν συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-3.016$, $p=,003$).

Αναλυτικά, ως προς την πρώτη κλίμακα του MSLQ που αφορά στο κίνητρο των μαθητών, προέκυψε ότι οι μαθητές στην πειραματική ομάδα σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη κλίμακα (Μ.Ο.= 5,62, Τ.Α.=0,97, n=85) συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.=5,11, Τ.Α.=1,01, n=78) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2237,500$, $p=,000$). Επιπλέον, παρατηρήθηκε μείωση στο μέσο όρων των κινήτρων της ομάδας ελέγχου η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-3.503$, $p=,000$).

Στη συνέχεια, ως προς τη δεύτερη κλίμακα του MSLQ που αφορά στις στρατηγικές μάθησης, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη κλίμακα (Μ.Ο.=5,03, Τ.Α.=0,98, n=85) συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.=4,76, Τ.Α.=0,79, n=78) αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2791,000$, $p=,082$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο της συζήτησης παρουσιάζεται η σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, περιγράφονται οι διαπιστώσεις που προκύπτουν αναφορικά με την επίδραση της ΑΚΣ η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL και που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της παρούσας έρευνας στις υπό εξέταση εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας. Η συζήτηση ξεκινάει με πληροφορίες που αφορούν στους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά ομάδα (πειραματική και ελέγχου) καθώς και το φύλο των συμμετεχόντων και στη συνέχεια τα ευρήματα συγκρίνονται με τα ευρήματα άλλων συναφών μελετών που έχουν εξετάσει την αυτοαξιολόγηση και τον καθορισμό στόχων σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα που αποτελούσαν και το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας έρευνας.

6.1 Συζήτηση

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν σημαντικές διαπιστώσεις αναφορικά με την επίδραση της ΑΚΣ η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αυτές οι διαπιστώσεις παρουσιάζονται στη συνέχεια αναλυτικά.

Αρχικά, ως προς το δείγμα της έρευνας, αυτό αποτελούνταν από 163 μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Από αυτούς οι 78 μαθητές αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και οι

85 την πειραματική ομάδα. Ως προς το φύλο υπάρχει μια ίση κατανομή του δείγματος αφού τα κορίτσια ήταν 83 και τα αγόρια 80.

Στη συνέχεια, από τα ευρήματα προκύπτει ότι η εφαρμογή της ΑΚΣ συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας (N=62, 73%) βελτίωσαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ενώ σε πολύ λιγότερους μαθητές είτε παρατηρήθηκε μείωση στην ακαδημαϊκή επίδοσή τους (N=12, 14%), είτε διατήρησαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση σταθερή (N=11, 13%) μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την ακαδημαϊκή επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας αφού παρατηρήθηκε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής επίδοσης στον μετα-έλεγχο (M.O.=5,75, T.A.=2,10, n=85) ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της ακαδημαϊκής επίδοσης στον προ-έλεγχο (M.O.=5,32, T.A.=1,99, n=85) και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-6,228$, $p=,000$).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών στα οποία αποδεικνύεται η συμβολή της ΑΚΣ στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η Clift, (2015) απέδειξε ότι η ΑΚΣ έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα των Μαθηματικών, υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε διαδικασίες που είναι συγκεκριμένες, μπορούν να αναστοχαστούν ως προς τη μάθησή τους και να σημειώσουν πρόοδο. Το ίδιο ισχυρίζονται και οι Chung et al. (2021), οι οποίοι έδειξαν ότι η εμπλοκή των μαθητών σε μια προγραμματισμένη διαδικασία αναθεώρησης που περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, τον σχεδιασμό και τον καθορισμό στόχων επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, οι Lee και Gavine (2003) έδειξαν ότι η ΑΚΣ μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου ως προς την ορθογραφία και τη χρήση των σημείων στίξης. Ακόμη, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες οι οποίες έχουν αποδείξει ότι οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και του καθορισμού στόχων βελτιώνουν το γραπτό λόγο των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Graham & Harris, 1989a, 1989b; Sawyer et al., 1992).

Εστιάζοντας, στον καθορισμό στόχων τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα ερευνών που έχουν αποδείξει τη θετική επίδραση του καθορισμού

στόχων στην ακαδημαϊκή επίδοση. Αναλυτικά, από την εξέταση των συναφών ερευνών προκύπτει ότι ο καθορισμός στόχων βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στον γραπτό λόγο (Schunk & Swartz, 1993a, 1993b) και ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση (Schunk & Rice, 1989; 1991). Επιπλέον, ο Smithson (2012) απέδειξε ότι ο καθορισμός στόχων βελτιώνει ή διατηρεί την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση. Τη θετική επίδραση του καθορισμού στόχων στην ανάγνωση έδειξαν και οι Förster και Souvignier (2014), ενώ ο Peters (2012) απέδειξε ότι η χρήση πρακτικών αυτορρύθμισης βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής. Επιπρόσθετα, οι Moeller et al. (2012) στο χώρο της εκμάθησης ξένων γλωσσών απέδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της ικανότητας του μαθητή να θέτει στόχους και της γλωσσικής επίδοσής του. Από την άλλη, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Hematian et al. (2017) οι οποίοι διερεύνησαν την επίδραση του καθορισμού στόχων στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο καθορισμός στόχων δεν είχε κάποια σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Στη συνέχεια, από τη σύγκριση της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου προέκυψε ότι οι μαθητές στην πειραματική ομάδα οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στην ακαδημαϊκή επίδοση στον μετα-έλεγχο (M.O.=5,75, T.A.=2,10, n=85) από τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου οι οποίοι δεν συμμετείχαν (M.O.=4,90, T.A.=1,97, n=78) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2506,000$, $p=,007$).

Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα όπου οι μαθητές συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ παρατηρήθηκε αύξηση στον μέσο όρο της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (+8,08%) σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής επίδοσής τους μειώθηκε (-3,92%). Επιπρόσθετα η μείωση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-2.951$, $p=,003$). Ειδικότερα, στην ομάδα ελέγχου οι μισοί περίπου μαθητές (N=36, 46%) παρουσίασαν μείωση στην ακαδημαϊκή επίδοσή τους, ενώ λιγότεροι ήταν οι μαθητές που δεν εμφάνισαν κάποια μεταβολή ως προς την ακαδημαϊκή επίδοσή τους (N=25, 32%) και ακόμα λιγότεροι ήταν εκείνοι οι μαθητές (N=17, 22%) που σημείωσαν βελτίωση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές που εφάρμοσαν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στο γραπτό λόγο

σημείωσαν πρόοδο σε αντίθεση με εκείνους που δεν την χρησιμοποίησαν (Ross et al., 1999; Andrade et al., 2008; Andrade et al., 2010; DeMent, 2008; Στυλιανού, 2008; Vasileiadou & Karadimitriou, 2021).

Επιπρόσθετα, η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης που έδειξαν οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ αποτελεί ένα εύρημα της παρούσας έρευνας που συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν δείξει ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές (Lovett & Flavell, 1990; Dignath et al., 2008; Roebbers et al., 2012; Anastasiadou, 2013; Clift, 2015). Επιπλέον, το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία στην εργασία τους όταν έχουν επίγνωση των μαθησιακών διαδικασιών (Guthrie, 1983; Chalkia, 2012; Dalala, 2014; Clift, 2015), καθώς και με έρευνες που υπογραμμίζουν ότι οι μεταγνωστική επίγνωση βοηθάει τους μαθητές να γνωρίζουν στρατηγικές που οδηγούν στη βελτίωση της επίδοσής τους (Joseph, 2006; Clift, 2015).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ παρουσίασαν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία στο MSLQ στον μετα-έλεγχο ($M=5,33$, $T.A.=0,91$, $n=85$) σε σύγκριση με τον προ-έλεγχο ($M.O.=5,19$, $T.A.=0,81$, $n=85$). Ακόμα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία στο MSLQ ($M.O.=5,33$, $T.A.=0,91$, $n=85$) από τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου ($M.O.=4,94$, $T.A.=0,87$, $n=78$) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2477,000$, $p=,005$). Συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση, στην πειραματική ομάδα παρατηρείται ένα ποσοστό αύξησης του μέσου όρου του MSLQ (+2,70%) σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου παρατηρείται ένα ποσοστό μείωσης στο μέσο όρο του MSLQ (-2,95%). Ειδικότερα, η μείωση που επήλθε στο μέσο όρο του MSLQ των μαθητών της ομάδας ελέγχου που δεν συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-3.016$, $p=,003$).

Αναλυτικά, ως προς την πρώτη κλίμακα του MSLQ που αφορά στα κίνητρα των μαθητών, προέκυψε ότι ο μέσος όρος που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι

συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ ήταν μεγαλύτερος στον μετα-έλεγχο ($M=5,62$, $T.A.=0,97$) σε σύγκριση με τον προ-έλεγχο ($M.O.=5,55$, $T.A.=0,90$). Επιπλέον, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη κλίμακα ($M.O.=5,62$, $T.A.=0,97$, $n=85$) από ότι οι μαθητές στην ομάδα ελέγχου ($M.O.=5,11$, $T.A.=1,01$, $n=78$) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($U=2237,500$, $p=,000$). Αναλυτικά, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου και συγκεκριμένα σε πάνω από τους μισούς μαθητές ($N=49$, 63%) παρατηρήθηκε μείωση στα κίνητρά τους, η οποία μείωση ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-3.503$, $p=,000$), ενώ σε λιγότερους μαθητές ($N=25$, 32%) ενισχύθηκαν τα κίνητρα και σε μόλις ($N=4$, 5%) μαθητές δεν παρατηρήθηκε κάποια μεταβολή. Σε αντίθεση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας όπου οι περισσότεροι μαθητές ($N=45$, 53%), είτε ενίσχυσαν ($N=41$, 48%), είτε διατήρησαν ($N=4$, 5%) τα κίνητρά τους και σε λιγότερους ($N=40$, 47%) παρατηρήθηκε μείωση.

Συγκεκριμένα, από τις 22 δηλώσεις που τέθηκαν στους μαθητές των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου), αναφορικά με τα κίνητρα, η πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση παρουσίασε ταυτόχρονα αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά και βελτίωση του μέσου όρου σε 11 δηλώσεις της κλίμακας κινήτρων. Ειδικότερα, από τις 11 αυτές δηλώσεις, στην πειραματική ομάδα, οι περισσότερες (6 δηλώσεις) ήταν από την υποκλίμακα που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης, ακολουθούν η υποκλίμακα του ελέγχου μαθησιακών πεποιθήσεων (2 δηλώσεις), των κινήτρων αξίας έργου (2 δηλώσεις) και τέλος, του έμφυτου προσανατολισμού στόχου (1 δήλωση). Από την άλλη, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε ταυτόχρονα αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά και βελτίωση του μέσου όρου σε δύο μόνο δηλώσεις, οποίες προέρχονταν από την υποκλίμακα που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι δηλώσεις των κινήτρων για τις οποίες γίνεται αναφορά παραπάνω.

Αναλυτικά, για την υποκλίμακα των κινήτρων που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης, η οποία σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να κατακτήσει ένα έργο και περιλαμβάνει εκτιμήσεις αναφορικά με την ικανότητά του να καταφέρει να ολοκληρώσει ένα έργο και την αυτοπεποίθησή του ως προς τις ικανότητές του

να κατακτήσει το έργο αυτό (Pintrich et al., 1991), ως προς τη δήλωση 4: «**Πιστεύω ότι θα λάβω έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας**», στην πειραματική ομάδα σημειώθηκε αύξηση του μέσου όρου (+0,12) και αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά (+1,2%), ενώ στην ομάδα ελέγχου υπήρξε μείωση του μέσου όρου (-0,10) και μείωση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά (-3,8%).

Ως προς τη δήλωση 5: «**Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάζεται στο διάβασμα/μελέτη αυτού του μαθήματος**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκε αύξηση του μέσου όρου (+0,66) και αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά (+11,8%), ενώ στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκε μείωση του μέσου όρου (-0,03) και μείωση του ποσοστού των μαθητών που απάντησε θετικά (-1,3%).

Ως προς τη δήλωση 8: «**Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να μάθω τις βασικές έννοιες που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκε αύξηση του μέσου όρου (+0,44 μονάδες) και αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησε θετικά (+10,6%), ενώ στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-2,6%) όπως και ο μέσος όρος (-0,32).

Ως προς τη δήλωση 9: «**Είμαι βέβαιος/βέβαιη ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκε μεγαλύτερη αύξηση στο μέσο όρο (+0,26) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (+0,08). Ακόμη, στη συγκεκριμένη δήλωση στην πειραματική ομάδα το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε περισσότερο (+7,1%) από το αντίστοιχο ποσοστό στην ομάδα ελέγχου (+2,6%).

Ως προς τη δήλωση 14: «**Περιμένω να τα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο (+0,28), ενώ στην ομάδα ελέγχου μείωση (-0,19). Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη δήλωση στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε

το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά (+9,4%) ενώ, στην ομάδα ελέγχου μειώθηκε το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά (-6,4%).

Ως προς τη δήλωση 22: «**Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία αυτού του μαθήματος, τον δάσκαλο και τις δεξιότητές μου, νομίζω ότι θα πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης σημειώθηκε μεγαλύτερη αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,09) από ότι στην ομάδα ελέγχου (+0,04). Ακόμη, στη συγκεκριμένη δήλωση αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά τόσο στην πειραματική ομάδα (+2,4%) όσο και στην ομάδα ελέγχου (+2,6%).

Στη συνέχεια, για την υποκλίμακα των κινήτρων που αφορά στον έλεγχο των μαθησιακών πεποιθήσεων, δηλαδή στις πεποιθήσεις των μαθητών ότι οι προσπάθειές τους για μάθηση θα οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα καθώς και στο ότι τα αποτελέσματά εξαρτώνται από τη δική τους προσπάθεια (Pintrich et al., 1991), ως προς τη δήλωση 2: «**Αν μελετήσω με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσω να μάθω το υλικό σε αυτό το μάθημα**», στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά (+2,4%) καθώς και ο μέσος όρος (+0,08), ενώ στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκε μείωση στο μέσο όρο (-0,08) και μείωση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά (-1,3%).

Ως προς τη δήλωση 18: «**Αν δεν καταλαβαίνω το υλικό του μαθήματος, είναι επειδή δεν προσπάθησα αρκετά**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στον έλεγχο των μαθησιακών πεποιθήσεων, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο (+0,44), ενώ στην ομάδα ελέγχου μείωση (-0,18). Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη δήλωση στην πειραματική ομάδα, αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά (+14,1%) ενώ, στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-5,1%).

Στη συνέχεια, για την υποκλίμακα των κινήτρων που αφορά στα κίνητρα αξίας έργου, δηλαδή τις αντιλήψεις των μαθητών για το υλικό του μαθήματος που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη μάθησή τους (Pintrich et al., 1991), ως προς τη δήλωση 16: «**Νομίζω ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για μένα να το μάθω**», στην πειραματική

ομάδα σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο (+0,07), ενώ στην ομάδα ελέγχου μείωση (-0,49). Ακόμη, στη συγκεκριμένη δήλωση αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών της πειραματικής ομάδας που απάντησαν θετικά (+2,4%) ενώ, στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-15,4%).

Ως προς τη δήλωση 20: «**Η κατανόηση του αντικειμένου αυτού του μαθήματος είναι πολύ σημαντική για μένα**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στα κίνητρα αξίας έργου, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκε αύξηση του μέσου όρου (+0,15), ενώ στην ομάδα ελέγχου μείωση (-0,54). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη δήλωση, στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά (+1,2%) ενώ, στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-11,5%).

Τέλος, για την υποκλίμακα των κινήτρων που αφορά στον έμφυτο προσανατολισμό στόχου, δηλαδή την αντίληψη του μαθητή για τους λόγους για τους οποίους συμμετέχει σε ένα μαθησιακό έργο (Pintrich et al., 1991), ως προς τη δήλωση 1: «**Στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώ υλικά που αποτελούν για μένα πρόκληση, ώστε να μπορώ να μαθαίνω καινούρια πράγματα**», το ποσοστό των μαθητών της πειραματικής ομάδας που απάντησε θετικά αυξήθηκε (+11,8%) και η αύξηση του μέσου όρου ήταν (+0,27), ενώ στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό των μαθητών που απάντησε θετικά μειώθηκε (-14,1%) και αντίστοιχα και ο μέσος όρος (-0,64).

Στη συνέχεια, ως προς τη δεύτερη κλίμακα του MSLQ που αφορά στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών, προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στον μετα-έλεγχο (Μ.Ο.=5,03, Τ.Α.=0,98, n=85) από ότι στον προ-έλεγχο (Μ.Ο.=4,82, Τ.Α.=0,88, n=85) και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική ($Z=-2,252$, $p=,024$). Επιπρόσθετα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη κλίμακα (Μ.Ο.=5,03, Τ.Α.=0,98, n=85) από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.=4,76, Τ.Α.=0,79, n=78). Επιπλέον, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας (N=55, 64,7%), είτε βελτίωσαν (N=53, 62,3%) είτε διατήρησαν (N=2, 2,4%) τις στρατηγικές μάθησής τους, ενώ σε πολύ λιγότερους μαθητές (N=30, 35,3%) παρατηρήθηκε μείωση. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου η πλειοψηφία των μαθητών δεν

βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους (N=44, 56%), ενώ λιγότεροι ήταν εκείνοι που βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους (N=32, 41%) και ακόμη πολύ λιγότεροι εκείνοι που διατήρησαν σταθερές τις στρατηγικές μάθησής τους (N=2, 3%).

Συγκεκριμένα, από τις 21 δηλώσεις που τέθηκαν στους μαθητές των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) αναφορικά με τις στρατηγικές μάθησης, η πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση παρουσίασε ταυτόχρονα αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά και βελτίωση του μέσου όρου σε 16 δηλώσεις της κλίμακας των στρατηγικών μάθησης. Από αυτές οι 11 δηλώσεις αφορούσαν στην υποκλίμακα της μεταγνωστικής αυτορρύθμισης, οι 4 δηλώσεις στην υποκλίμακα της κριτικής σκέψης και η μία στην υποκλίμακα που αφορά στη ρύθμιση της προσπάθειας.

Από την άλλη στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μόνο σε 5 δηλώσεις ταυτόχρονα αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά και βελτίωση του μέσου όρου. Από αυτές τις 5 δηλώσεις, 2 δηλώσεις προέρχονταν από την υποκλίμακα που αφορά στην κριτική σκέψη, οι υπόλοιπες 2 δηλώσεις προέρχονταν από την υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση και μία δήλωση από την υποκλίμακα που αφορά στη ρύθμιση της προσπάθειας. Επιπλέον, σε μία δήλωση από την υποκλίμακα της μεταγνωστικής αυτορρύθμισης, το ποσοστό των μαθητών της ομάδας ελέγχου που απάντησε θετικά παρέμεινε αμετάβλητο και αυξήθηκε ο μέσος όρος που αντιστοιχούσε στη συγκεκριμένη δήλωση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι δηλώσεις των στρατηγικών μάθησης για τις οποίες γίνεται αναφορά παραπάνω.

Αναλυτικά, για την υποκλίμακα των στρατηγικών μάθησης που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, ως προς τη δήλωση 23: **«Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα»** (στην οποία έγινε αντίστροφη κωδικοποίηση), σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,21), ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση στο μέσο όρο (-0,13). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη δήλωση αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών στην πειραματική ομάδα που απάντησαν θετικά (+7,1%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε στην ομάδα ελέγχου (-6,4%).

Ως προς τη δήλωση 24: «**Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,34), ενώ στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκε μείωση (-0,35). Ακόμη, στη συγκεκριμένη δήλωση αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών της πειραματικής ομάδας που απάντησαν θετικά (+2,4%), ενώ στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-10,3%).

Ως προς τη δήλωση 27: «**Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, παρατηρήθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,08), ενώ στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκε μείωση στον μέσο όρο (-0,04). Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε και στην πειραματική ομάδα (+4,7%) και στην ομάδα ελέγχου (+5,1%).

Ως προς τη δήλωση 28: «**Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,56), όπως και στην ομάδα ελέγχου που όμως ήταν μικρότερη (+0,10). Επίσης, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+12,9%), σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-1,3%).

Ως προς τη δήλωση: 32 «**Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,20), ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση (-0,38). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+4,7%), όμως στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-9,0%).

Ως προς τη δήλωση 33: «**Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,14), όπως και στην ομάδα ελέγχου η οποία όμως αύξηση ήταν μικρότερη (+0,06). Επίσης, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+3,5%), ενώ στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-3,8%).

Ως προς τη δήλωση 34: «**Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,36), όπως και στην ομάδα ελέγχου η οποία όμως αύξηση ήταν μικρότερη (+0,17). Επίσης, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+11,8%), ενώ στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό παρέμεινε αμετάβλητο.

Ως προς τη δήλωση 35: «**Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται**», (στην οποία έγινε αντίστροφη κωδικοποίηση), που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε μείωση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (-0,45), ενώ στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκε αύξηση (+0,03). Ακόμη, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά μειώθηκε στην πειραματική ομάδα (-5,9%), ενώ στην ομάδα ελέγχου αυξήθηκε (+6,4%).

Ως προς τη δήλωση 37: «**Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,21), όπως και στην ομάδα ελέγχου η οποία όμως αύξηση ήταν μικρότερη (+0,10). Επίσης στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+7,1%), αλλά στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-3,8%).

Ως προς τη δήλωση 41: «**Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,41), ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση (-0,21). Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+7,1%), ενώ στην ομάδα ελέγχου παρέμεινε αμετάβλητο.

Ως προς τη δήλωση 42: «**Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο και στην πειραματική ομάδα (+0,33) και στην ομάδα ελέγχου (+0,37). Επίσης, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε περισσότερο στην πειραματική ομάδα (+8,2%) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (+7,7%).

Ως προς τη δήλωση 43: «**Αν μπερδευτώ την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,93), ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση (-0,18). Επίσης, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+23,5%), ενώ στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-7,7%).

Στη συνέχεια, για την υποκλίμακα των στρατηγικών μάθησης που αφορά στην κριτική σκέψη, ως προς τη δήλωση 26: «**Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά**», σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,36), ενώ στην ομάδα ελέγχου η αντίστοιχη αύξηση ήταν πολύ μικρότερη (+0,08). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη δήλωση αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών στην πειραματική ομάδα που απάντησαν θετικά (+8,2%), ενώ στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-5,1%).

Ως προς τη δήλωση 29: «**Όταν μια θεωρία παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην κριτική σκέψη, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,49), όπως και στην ομάδα ελέγχου που όμως ήταν μικρότερη (+0,08). Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+4,7%), σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε (-1,3%).

Ως προς τη δήλωση 38: «**Προσπαθώ να "παίζω" με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην κριτική σκέψη, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,48), όπως και στην ομάδα ελέγχου η οποία όμως αύξηση ήταν μικρότερη (+0,21). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε περισσότερο στην πειραματική ομάδα (+4,7%) συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό στην ομάδα ελέγχου (+2,6%).

Ως προς τη δήλωση 39: «**Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην κριτική σκέψη, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,16), όπως και στην ομάδα ελέγχου (+0,15). Επίσης, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε και στην πειραματική ομάδα (+5,9%) και στην ομάδα ελέγχου (+6,4%).

Τέλος, για την υποκλίμακα των στρατηγικών μάθησης που αφορά στην αυτορρύθμιση, δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν την προσπάθειά τους και την προσοχή τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με περισπασμούς και εργασίες που δεν τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον (Pintrich et al., 1991), ως προς τη δήλωση 30: «**Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε**», σημειώθηκε μείωση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (-0,35), ενώ στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκε αύξηση (+0,17). Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά μειώθηκε στην πειραματική ομάδα (-4,7%), ενώ στην ομάδα ελέγχου το αντίστοιχο ποσοστό αυξήθηκε (+5,1%).

Ως προς τη δήλωση 40: «**Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω**», που ανήκει στην υποκλίμακα που αφορά στην αυτορρύθμιση, σημειώθηκε αύξηση στο μέσο όρο στην πειραματική ομάδα (+0,27), ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση (-0,42). Επίσης, στη συγκεκριμένη δήλωση το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά αυξήθηκε στην πειραματική ομάδα (+3,5%), ενώ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκε (-6,4%).

Συνεπώς, με βάση το σύνολο των παραπάνω ευρημάτων που αφορούν στα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης, προκύπτει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση και ως προς τα κίνητρα και ως προς τις στρατηγικές μάθησης συγκριτικά με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές που χρησιμοποίησαν την αυτοαξιολόγηση ενίσχυσαν τα κίνητρά τους (Chalkia, 2012; Anastasiadou, 2013; Dalala, 2014; Clift, 2015; Nikou, & Economides, 2016; Peyton, 2017; Yan et al., 2020).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κλήθηκαν να αυτοαξιολογηθούν στο μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα στο γραπτό λόγο και αυτό οδήγησε στην ενίσχυση των κινήτρων τους. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν απόλυτα και άλλες σχετικές έρευνες οι οποίες έχουν αποδείξει τη θετική επίδραση της αυτοαξιολόγησης στα κίνητρα των μαθητών στο γραπτό λόγο (Birjandi, & Tamjid, 2010; Anastasiadou, 2013; Heidarian, 2016). Επιπρόσθετα, οι Black και William (1998) και Kavaliauskiene (2004) υποστηρίζουν ότι ένας από τους λόγους για την ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης στα γλωσσικά μαθήματα είναι ότι ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από το εύρημα της παρούσας έρευνας που αποδεικνύει τη θετική επίδραση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας στο μάθημα της γλώσσας. Ακόμη, οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την ποιότητα της εργασίας τους και με αυτόν τον τρόπο είχαν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των μαθησιακών αποτελεσμάτων πάνω στα οποία εργάζονταν, γεγονός που ενίσχυσε τα μαθησιακά τους κίνητρα (Yu, 2013). Επιπλέον, το εύρημα της παρούσας έρευνας που αφορά στη θετική επίδραση της ΑΚΣ στα κίνητρα των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Clift (2015).

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν απόλυτα με ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ο καθορισμός στόχων ενίσχυσε τα κίνητρα των μαθητών (Madden, 1997; Cunningham et al., 2000; Andriessen et al., 2006; Smithson, 2012; Rowe et al., 2017). Από την άλλη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Sides και Cuevas (2020), σύμφωνα με τα οποία ο καθορισμός στόχων δεν είχε κάποιο αντίκτυπο στα κίνητρα των μαθητών Δημοτικού Σχολείου.

Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι οι στρατηγικές μάθησης μπορούν να διδαχθούν (Weinstein & Mayer, 1983) κάτι που επιβεβαιώνει η παρούσα έρευνα. Επιπλέον, η έρευνα αυτή αποδεικνύει ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τον καθορισμό στόχων για να διδάξουν την αυτορρύθμιση στους μαθητές η οποία με τη σειρά της οδήγησε στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην ενίσχυση των κινήτρων τους (Peters, 2012; Clift, 2015).

Αναλυτικά, στην παρούσα έρευνα η εφαρμογή της ΑΚΣ στους μαθητές περιελάμβανε μια σειρά διεργασιών (σαφήνεια μαθησιακών στόχων, εμπλοκή μαθητών στην παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας και αναστοχασμός σχετικά με το τελικό προϊόν ή το μαθησιακό αποτέλεσμα) οι οποίες συνέλαβαν στο να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης και να ενισχυθεί η ικανότητά τους να μάθουν. Τη συμβολή αυτών των διεργασιών στην αυτορρύθμιση και στην ενίσχυση της μάθησης σημειώνουν και άλλοι ερευνητές (Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Brown & Harris, 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Ακόμη, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η αυτοαξιολόγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Yan et al., 2021), η οποία με τη σειρά της ενισχύει ουσιαστικά τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών και επακολούθως την ακαδημαϊκή επιτυχία (Zimmerman, 1996; Bodkyn & Stevens, 2015). Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL οι μαθητές της παρέμβασης βελτίωσαν την επίδοσή τους και ενίσχυσαν τα κίνητρά τους. Συνεπώς, η SDL μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά όπως οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου που συμμετείχαν στην παρέμβαση παρά το γεγονός ότι αναπτύχθηκε αρχικά για την εκπαίδευση των ενηλίκων (Nor & Saeednia, 2009),

ενώ η ικανότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην SDL μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών (Van Deur, 2017) όπως είναι η ΑΚΣ και να επιδράσει θετικά στην επίδοση και στα κίνητρά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της ΑΚΣ η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην ανάπτυξη κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η διατύπωση των συμπερασμάτων γίνεται στη βάση των ευρημάτων, τα οποία αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο της συζήτησης όπου πραγματοποιήθηκε η σύνδεση των ευρημάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, στο παρόν κεφάλαιο των συμπερασμάτων παρουσιάζονται διεξοδικά οι θεωρητικές και οι πρακτικές προεκτάσεις που έχει η παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια, περιγράφονται με αναλυτικό τρόπο οι περιορισμοί-αδυναμίες της συγκεκριμένης μελέτης, ενώ στο τέλος, το κεφάλαιο κλείνει παρέχοντας μια σημαντική κατεύθυνση για επιπλέον έρευνες στο μέλλον.

7.1 Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε στο κεφάλαιο της συζήτησης μπορούν να διατυπωθούν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Η ΑΚΣ που υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση.

Αναλυτικά, από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την επίδοσή τους και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στον μετα-έλεγχο ήταν μεγαλύτερος από το μέσο όρο της ακαδημαϊκής επίδοσης στον προ-έλεγχο.

Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ενώ σε έναν πολύ μικρό αριθμό μαθητών παρατηρήθηκε μείωση της επίδοσής τους και σε ακόμη μικρότερο αριθμό μαθητών δεν παρατηρήθηκε κάποια μεταβολή στην επίδοσή τους μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Επιπρόσθετα, από τη σύγκριση της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στον μετα-έλεγχο σημείωσαν και καλύτερη επίδοση και πέτυχαν βελτίωση στην επίδοσή τους, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στους οποίους παρατηρήθηκε και χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με την πειραματική ομάδα και μείωση στην επίδοσή τους.

Στη συνέχεια, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ παρουσίασαν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία στο MSLQ στον μετα-έλεγχο σε σύγκριση με τον προ-έλεγχο. Ακόμα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία στο MSLQ από τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική, ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση στο μέσο όρο στο MSLQ.

Αναλυτικά, ως προς την πρώτη κλίμακα του MSLQ που αφορά στα κίνητρα των μαθητών, προέκυψε ότι ο μέσος όρος που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ ήταν μεγαλύτερος στον μετα-έλεγχο σε σύγκριση με τον προ-έλεγχο. Επιπλέον, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη κλίμακα από

ότι οι μαθητές στην ομάδα ελέγχου και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας, είτε ενίσχυσαν, είτε διατήρησαν τα κίνητρά τους σε αντίθεση με την πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου όπου παρουσίασαν μείωση στα κίνητρά τους.

Ειδικότερα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην ΑΚΣ μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου εξέφρασαν μεγαλύτερες προσδοκίες για την επιτυχία σχετικά με την απόδοση της εργασίας τους και έδειξαν να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση καθώς πίστευαν περισσότερο στον εαυτό τους ότι μπορούν να λάβουν έναν εξαιρετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας. Επιπλέον, ήταν πιο βέβαιοι ότι μπορούν να καταλάβουν το πιο δύσκολο και πολύπλοκο υλικό που σχετίζεται με το μάθημα της Γλώσσας καθώς επίσης δήλωναν πιο βέβαιοι ότι μπορούν να μάθουν τις βασικές έννοιες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο μάθημα. Ακόμη, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ενισχύθηκε η άποψη των μαθητών που αφορά στις προσδοκίες τους για την απόδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας αφού οι μαθητές δήλωναν πιο σίγουροι ότι περιμένουν να τα πάνε καλά στο συγκεκριμένο μάθημα.

Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με τον έλεγχο των μαθησιακών πεποιθήσεων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου πίστευαν περισσότερο ότι αν μελετήσουν με τους κατάλληλους τρόπους, τότε θα μπορέσουν να μάθουν το υλικό στο μάθημα της Γλώσσας. Άρα οι μαθητές αισθάνονταν ότι οι προσπάθειές τους θα οδηγήσουν σε θετικό αποτέλεσμα. Ακόμη, οι μαθητές πίστευαν περισσότερο ότι αν δεν καταλαβαίνουν το υλικό του μαθήματος, αυτό οφείλεται στο ότι δεν προσπάθησαν αρκετά. Εξέφρασαν δηλαδή την πεποίθηση ότι τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τη δική τους προσπάθεια και δεν οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με τα κίνητρα αξίας έργου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου πίστευαν περισσότερο ότι το υλικό του μαθήματος της Γλώσσας είναι χρήσιμο για αυτούς και θεωρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η

κατανόηση του αντικειμένου του μαθήματος της Γλώσσας είναι πολύ σημαντική για αυτούς. Επομένως, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη χρησιμότητα του υλικού του μαθήματος της Γλώσσας και τη σημασία του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μάθησή τους.

Ακόμη, οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με τον έμφυτο προσανατολισμό στόχου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου υποστήριξαν περισσότερο την άποψη ότι στο μάθημα της Γλώσσας προτιμούν υλικά τα οποία αποτελούν πρόκληση για αυτούς, ώστε να μαθαίνουν καινούρια πράγματα. Συνεπώς, η εμπλοκή των μαθητών της πειραματικής ομάδας με το υλικό της παρέμβασης αποτέλεσε πρόκληση για τους μαθητές στο να μάθουν καινούργια πράγματα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου οι μαθητές δεν ενεπλάκησαν με το συγκεκριμένο υλικό.

Στη συνέχεια, ως προς τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου MSLQ που αφορά στις στρατηγικές μάθησης, προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στον μετα-έλεγχο από ότι στον προ-έλεγχο και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική. Επιπρόσθετα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη κλίμακα από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας είτε βελτίωσαν, είτε διατήρησαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Αντιθέτως, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους.

Ειδικότερα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην ΑΚΣ μετά την παρέμβαση έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με τη μεταγνωστική αυτορρύθμιση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση έδειξαν να ελέγχουν και να διορθώνουν τη συμπεριφορά τους αναφορικά με το τρόπο που προσεγγίζουν το μάθημα της Γλώσσας και τις εργασίες τους σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, έδειξαν να είναι πιο συγκεντρωμένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος ώστε να μην χάνουν σημαντικά σημεία. Επιπλέον, ενεργοποιήθηκαν περισσότερο στο να σκαρφίζονται ερωτήσεις που τους βοηθάνε να εστιάσουν στην ανάγνωσή

τους όταν διαβάζουν για το μάθημα της Γλώσσας, καθώς επίσης και στο να γυρίζουν πίσω και να προσπαθούν να καταλάβουν κάτι το οποίο τους μπερδεύει στο μάθημα της Γλώσσας.

Επιπρόσθετα, μετά την εφαρμογή της ΑΚΣ, οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν περισσότερο στο να αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν το υλικό του μαθήματος στην περίπτωση που είναι δύσκολο να το καταλάβουν, καθώς επίσης και στο να βλέπουν πώς είναι οργανωμένο το υλικό ενός μαθήματος πριν αρχίσουν να το μελετούν διεξοδικά. Ακόμη, κινητοποιήθηκαν πιο πολύ στο να θέτουν στον εαυτό τους ερωτήσεις προκειμένου να βεβαιωθούν αν έχουν καταλάβει το υλικό που έχουν μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας και στο να προσπαθούν να αλλάξουν τον τρόπο που μελετούν για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.

Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης όταν μελετούσαν για το μάθημα της Γλώσσας έδειξαν να προσπαθούν περισσότερο στο να προσδιορίσουν ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνουν καλά και στο να σκέφτονται σε βάθος ένα θέμα για να αποφασίσουν τι θα πρέπει να μάθουν και όχι απλώς να το κάνουν ανάγνωση. Ακόμη, στην περίπτωση που μπερδεύονταν την ώρα που κρατούσαν σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, έδειξαν να ενεργοποιούνται περισσότερο ώστε να μην παραβλέπουν το θέμα αυτό αλλά να φροντίζουν να το διευθετούν πιο μετά. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικό ήταν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην ΑΚΣ βελτιώθηκαν ως προς τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων όπως είναι ο καθορισμός στόχων αφού ενεργοποιήθηκαν περισσότερο στο να θέτουν στόχους προκειμένου να κατευθύνουν τις δραστηριότητές τους σε κάθε περίοδο μελέτης.

Ακόμη, οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με την κριτική σκέψη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να «παίζουν» με δικές τους ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνουν και έδειξαν μια μεγαλύτερη τάση στο να αναζητούν αν υπάρχουν καλά αποδεικτικά στοιχεία για τις θεωρίες που παρουσιάζονται στο μάθημα της Γλώσσας και να σκέφτονται περισσότερο πιθανές εναλλακτικές όποτε διαβάζουν ή ακούν ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας. Επιπλέον, απέκτησαν μια πιο κριτική στάση απέναντι σε αυτά που ακούν ή διαβάζουν στο μάθημα προκειμένου να αποφασίσουν αν είναι πειστικά.

Τέλος, οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με την αυτορρύθμιση. Συγκεκριμένα, βελτιώθηκε η ικανότητά τους να ελέγχουν την προσπάθειά τους ακόμα και όταν έρχονται αντιμέτωποι με υλικά που δεν τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Ειδικότερα, μετά την παρέμβαση ενεργοποιήθηκαν περισσότερο στο να εργάζονται μέχρι να τελειώσουν ακόμη και όταν βρίσκουν ότι τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα.

7.2 Θεωρητικές και πρακτικές προεκτάσεις έρευνας

Αναφορικά με τις θεωρητικές προεκτάσεις της έρευνας, υπογραμμίζεται ότι η συγκεκριμένη μελέτη στηρίχτηκε στη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αφού στόχος της παρέμβασης ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν συμπεριφορές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Στη βιβλιογραφία για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σημειώνεται ότι οι αποτελεσματικά αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές είναι δραστήριοι και δυναμικοί, εφαρμόζουν στρατηγικές μάθησης, θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, διατηρούν τα κίνητρα τους, κάνουν αποτελεσματικά σχέδια για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους και παρακολουθούν την πρόοδό τους (Mak, 2010).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές μέσα από τον καθορισμό στόχων, την αυτοαξιολόγηση, την παρακολούθηση της προόδου τους και τη χρήση στρατηγικών βελτίωσαν την επίδοση και ενίσχυσαν τα κίνητρά τους για μάθηση στο μάθημα της Γλώσσας. Επιπρόσθετα, η παρέμβαση απαιτούσε οι συμμετέχοντες να είναι δραστήριοι, να εμπλέκονται δηλαδή στη μάθησή τους και να αποκτούν τον έλεγχο της μάθησής τους, αναπτύσσοντας αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία με μια συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν τις συμπεριφορές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι μαθητές του Δημοτικού μπορούν να διδαχθούν μεταγνωστικές στρατηγικές και επομένως είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μεριμνήσουν για αυτό προσφέροντάς τους ευκαιρίες μέσω της ΑΚΣ ώστε να αναπτύξουν τέτοιου είδους στρατηγικές που συμβάλλουν στην αυτορρύθμισή τους.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τη θεωρία της SDL και εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία με μια διδακτική παρέμβαση που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν στους μαθητές του Δημοτικού SDL συμπεριφορές. Αναλυτικά, η παρούσα έρευνα εφάρμοσε την ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στην παρέμβαση με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, διέγνωσαν τις μαθησιακές τους ανάγκες, έθεσαν τους μαθησιακούς τους στόχους, εντόπισαν πηγές μάθησης, επέλεξαν συνειδητά και εφάρμοσαν στρατηγικές μάθησης και στη συνέχεια παρακολούθησαν και αξιολόγησαν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους. Αυτή η διαδικασία περιγράφει την SDL σύμφωνα με τους Knowles (1975) και Yu (2013).

Μέσα από τη διαδικασία της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL οι μαθητές της παρέμβασης βελτίωσαν την επίδοσή τους και ενίσχυσαν τα κίνητρά τους για μάθηση. Συνεπώς, η SDL μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά όπως οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού που συμμετείχαν στην παρέμβαση παρά το γεγονός ότι αναπτύχθηκε αρχικά για την εκπαίδευση των ενηλίκων (Nor & Saeednia, 2009), ενώ η ικανότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην SDL μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας μαθησιακών διαδικασιών και στρατηγικών (Van Deur, 2017) όπως είναι η ΑΚΣ και να επιδράσει θετικά στην επίδοση και στα κίνητρά τους για μάθηση.

Ακόμη, και η αυτοαξιολόγηση και η SDL αποτελούν μια προσέγγιση όπου η διδασκαλία και η μάθηση έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή και επιτρέπουν σε αυτόν να αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του (Sosibo, 2019), ενώ αυτό που μετράει περισσότερο μέσα σε πολλά μοντέλα της SDL (Tremblay & Theil, 1991; Mok & Cheng, 2001; Gibbons, 2002) είναι η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται. Επομένως, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας με μια μαθητοκεντρική διδακτική παρέμβαση την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να προάγουν την αυτοαξιολόγηση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των μαθητών.

Στη συνέχεια, ως προς τις πρακτικές προεκτάσεις της έρευνας σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού

Σχολείου βελτίωσαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και ενίσχυσαν τα κίνητρά τους για μάθηση σε σχέση με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν. Τα ευρήματα αυτά συμβάλουν στην ανάδειξη της σημασίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της συμβολής της στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της ανάπτυξης κινήτρων για μάθηση, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη εισαγωγής της ΑΚΣ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό έχει προεκτάσεις και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αφού οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους είναι σημαντικό να υιοθετήσουν την ΑΚΣ και οι μαθητές να εμπλακούν με αυτήν μέσα από συγκεκριμένη και σχεδιασμένη διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρέμβαση, αξιοποιώντας το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Εστιάζοντας στο διδακτικό υλικό της παρούσας παρέμβασης, δηλαδή στα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, η έρευνα αυτή παρέχει νέα εργαλεία για το μάθημα της διδασκαλίας της Γλώσσας της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, τα οποία συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση. Μεταξύ των εργαλείων αυτών ήταν τα εργαλεία ποιότητας και συγκεκριμένα το διάγραμμα ροής, το διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος ή διάγραμμα Ishikawa και ο καταγιγισμός ιδεών τα οποία διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει πρακτικές προεκτάσεις και για τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαίδευση όπως είναι το υπουργείο παιδείας, το ΙΕΠ κ.ά. ότι Αναλυτικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευελπιστούν να ανοίξουν μια συζήτηση και να εγείρουν έναν προβληματισμό που αφορά στην πιο δυναμική παρουσία της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου.

Ακόμη, στόχος πλέον των σχολείων είναι να βοηθάει τους μαθητές να αποκτούν δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή τους και να γίνονται πιο εγγράμματοι στην αξιολόγηση. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε μια παρέμβαση όπως της παρούσας εργασίας συμβάλλει στο να γίνουν και οι δύο πιο εγγράμματοι στον αξιολογητικό γραμματισμό το οποίο θεωρείται αναγκαίο προκειμένου η αξιολόγηση να είναι πιο αποδοτική και αποτελεσματική. Προκειμένου όμως να γίνει αυτό είναι απαραίτητο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους τον απαιτούμενο χρόνο για εφαρμογή καινοτόμων αυτοαξιολογικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως η διδακτική παρέμβαση της παρούσας έρευνας.

Εκτός από τον χρόνο, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς είναι σημαντικό να μεριμνήσουν και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούν στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Η εκπαίδευση για τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης είναι σημαντικό να ξεκινάει από το προπτυχιακό επίπεδο. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι καλό να έρχονται σε επαφή με μεθόδους αυτοαξιολόγησης του μαθητή από την αρχική εκπαίδευσή τους, ενώ για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, είναι σημαντική η επιμόρφωση στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή και στον τρόπο που αυτή μπορεί να εφαρμοστεί. Ένα πολύ καλό παράδειγμα εφαρμογής που αφορά στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του μαθητή αποτελεί η παρέμβαση της συγκεκριμένης έρευνας η οποία είχε αποδεδειγμένη θετική επίδραση στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφωθούν και να υλοποιήσουν μια τέτοια παρέμβαση, παρατηρώντας την επίδραση που έχει αυτή στους μαθητές τους.

Τέλος, ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σημαντική θεωρείται και η συγγραφή ενός οδηγού επιμόρφωσης στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Ο οδηγός επιμόρφωσης, ο οποίος διαμορφώθηκε για την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο υλικό, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για το ΙΕΠ της χώρας μας, ώστε να διαμορφώσει έναν οδηγό επιμόρφωσης για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή περιλαμβάνοντας σενάρια εφαρμογής αυτοαξιολογικών διαδικασιών με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως είναι η διδακτική παρέμβαση της παρούσας έρευνας.

7.3 Περιορισμοί έρευνας

Ένας περιορισμός της παρούσας μελέτης ήταν η επιλογή της ημιπειραματικής μελέτης με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου (Rovai et al., 2014; Clift, 2015) καθώς υπήρχε το ενδεχόμενο οι ομάδες να μην είναι ισοδύναμες γεγονός που αποτελούσε απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα (threat to internal validity). Οι απειλές αυτές αποτελούν πρόβλημα για την εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων ως προς τη σχέση μεταξύ της αιτίας και του αποτελέσματος (Creswell, 2011). Προκειμένου να αποφευχθεί και να μειωθεί αυτή η απειλή χρησιμοποιήθηκε

ο σχεδιασμός pretest-posttest. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε pretest σε όλους τους συμμετέχοντες για τον έλεγχο της έλλειψης τυχαιοποίησης (Campbell & Stanley, 1963) και για να ικανοποιηθεί η υπόθεση της ισοδυναμίας των δύο ομάδων πειραματικής και ελέγχου.

Ακόμη, προκειμένου να αποφευχθεί η πειραματική θνησιμότητα η οποία αποτελεί απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα και αφορά στους συμμετέχοντες στο πείραμα και τις εμπειρίες τους, επιλέχθηκε μεγάλο δείγμα. Ως προς τον παράγοντα που αφορά στην ωρίμανση και που αποτελεί εξίσου απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα, αυτή αποφεύχθηκε επιλέγοντας συμμετέχοντες για την έρευνα από την ίδια σχολική τάξη (Creswell, 2011), δηλαδή τη Στ' τάξη Δημοτικού Σχολείου και για την ομάδα ελέγχου και για την πειραματική ομάδα.

Ένας άλλος περιορισμός, αφορά σε απειλές που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας και συνδέονται με τις διαδικασίες της έρευνας και συγκεκριμένα τους ελέγχους. Μια ενδεχόμενη απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα αφορά στο ότι οι συμμετέχοντες στο πείραμα μπορούν να εξοικειωθούν με τις μετρήσεις και να θυμούνται τις απαντήσεις σε ελέγχους που γίνονται σε μεταγενέστερο χρόνο (Creswell, 2011). Προκειμένου να αποφευχθεί αυτή η απειλή, τα αποτελέσματα μετρήθηκαν μόνο στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης και αφού πέρασαν συνολικά έξι εβδομάδες.

Ένας επιπλέον περιορισμός των πειραματικών ερευνών αφορά στη χρήση οργάνων και συγκεκριμένα στο ότι μπορεί να χορηγηθεί κάποιο διαφορετικό εργαλείο για να μετρηθεί ένα αποτέλεσμα κάτι που απειλεί την εσωτερική εγκυρότητα του πειράματος (Creswell, 2011). Για να αποφευχθεί αυτή η απειλή, στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν τα ίδια εργαλεία στην αρχή και στο τέλος του πειράματος για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης και των κινήτρων για μάθηση. Ακόμη, δεδομένου ότι ο σχεδιασμός της μελέτης απαιτούσε τη χρήση pretest, η έκθεση στο pretest θα μπορούσε να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα του posttest. Η απειλή αυτή αποφεύχθηκε με τη χρήση ομάδας ελέγχου, καθώς τα αντιδραστικά αποτελέσματα ήταν παρόντα και στις δύο ομάδες (Labuhn et al., 2010; Smithson, 2012).

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αφορούσε στην αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και μεταχείρισης που απειλούσε την εξωτερική εγκυρότητα. Αυτή η απειλή αποφεύχθηκε με το να

επιλεγούν να συμμετάσχουν στην έρευνα μόνο μαθητές δημοσίων σχολείων και όχι μαθητές από ιδιωτικά σχολεία. Με αυτό τον τρόπο πραγματοποιήθηκε ανάλυση της επίδρασης της μεταχείρισης σε μαθητές δημοσίων σχολείων που αποτελούσαν και τα υποκείμενα της έρευνας (Creswell, 2011).

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται επίσης, το γεγονός ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μικρής ηλικίας, 11-12 ετών και δεν είναι εξοικειωμένοι στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Για το λόγο αυτό δόθηκαν κατάλληλες οδηγίες και διευκρινήσεις ως προς την συμπλήρωσή τους έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες και παρανοήσεις.

Ένας άλλος περιορισμός που σχετίζεται με τα ερωτηματολόγια αφορά στη μεροληψία. Συγκεκριμένα, η χρήση του ερωτηματολογίου MSLQ ως εργαλείου αυτοαναφοράς για τη μέτρηση των κινήτρων για μάθηση επιτρέπει την ασυμφωνία μεταξύ αυτού που αναφέρεται και του τι κάνουν πραγματικά οι μαθητές στην τάξη (Rotgans & Schmidt, 2012). Η σημασία των αυτοαναφορών, ως ερευνητικού εργαλείου, έχει ήδη καθιερωθεί στην έρευνα της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Magi et al., 2010) και παρόλο που τα στοιχεία αυτοαναφοράς αποτελούν λιγότερο αξιόπιστη μορφή μέτρησης (Rovai et al., 2014), δεν υπήρχαν διαδικασίες για τον προσδιορισμό της αλήθειας των απαντήσεων των μαθητών, επομένως οι απαντήσεις τους θεωρήθηκαν έγκυρες (Warner, 2012; Clift, 2015).

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο γεωγραφικός καθώς η έρευνα περιορίστηκε σε σχολεία που εδρεύουν στο νησί της Ρόδου. Επιπλέον, η συνθήκη της πανδημίας εξαιτίας του COVID-19 και των υγειονομικών μέτρων που ίσχυαν κατά τη διάρκεια διενέργειας της έρευνας αποτελούσε έναν εν δυνάμει περιορισμό ο οποίος αποφεύχθηκε καθώς ακολουθήθηκε αυστηρά το πρωτόκολλο που ίσχυε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2021-2022 για την επίσκεψη και τη διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία.

7.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν η εφαρμογή της ΑΚΣ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεθόδου SDL μπορεί να συμβάλει : α. στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και β. στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση. Με βάση τα ευρήματα, η ΑΚΣ βελτιώνει και την ακαδημαϊκή επίδοση και συμβάλει στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση. Συνεπώς, προτείνεται επιπλέον διερεύνηση και σε άλλα περιβάλλοντα με παρόμοιες ή συνδυαστικές προσεγγίσεις, καθώς και η μελέτη επιπρόσθετων παραγόντων στις οποίες μπορεί να επιδρά η ΑΚΣ.

Αναλυτικά, ενδιαφέρον θα ήταν να εξεταστεί η εφαρμογή της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους μαθήματος της Γλώσσας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και σε μαθητές σχολείων που εδρεύουν σε άλλους νομούς της Ελλάδος.

Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η επίδραση της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL και σε άλλα μαθήματα της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, όπως είναι η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία και η Φυσική.

Ακόμη, θα μπορούσε να μελετηθεί η επίδραση της συγκεκριμένης παρέμβασης σε άλλες μεταβλητές όπως είναι η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Επιπλέον, σημαντικό θα ήταν να εξεταστεί η επίδραση της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL μέσα από τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης ώστε να πραγματοποιηθεί τριγωνοποίηση δεδομένων.

Τέλος, η ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών Δημοτικού αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο στον ελληνικό χώρο στο οποίο θα μπορούσαν να εστιαστούν οι μελλοντικές έρευνες, όπως επίσης και η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών και μαθητών για τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δύο άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της ΑΚΣ (μαθητές και εκπαιδευτικοί) προκειμένου να γίνουν προτάσεις βελτίωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 25-29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.09.002>
- Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Garrison's model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 586-596. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002262>
- Alansari, I. S. Z. (2010). *Integrating student self-assessment and feedback in e-learning applications. A proposed educational model*. [Doctoral dissertation, University of Bradford]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10454/4447>
- Alaoutinen, S. (2012). Evaluating the effect of learning style and student background on self-assessment accuracy. *Computer Science Education, 22*(2), 175-198. <http://10.1080/08993408.2012.692924>
- Alek, A., Marzuki, A. G., Farkhan, M., & Deni, R. (2020). Self-Assessment in Exploring EFL Students' Speaking Skill. *Al-Ta lim Journal, 27*(2), 208-214. <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v27i2.613>
- Alemi, M. (2015). The Impact of Dynamic Assessment on Iranian EFL Students' Writing Self-Assessment. *TELL, 9*(1), 145-169.
- Al-Hazmi, S. (2008). ESL Learners' perceptions and practice in self-directed language learning. *South Asian Language Review, 18*(1), 1-16.
- Alishah, A. R., & Dolmaci, M. (2013). The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*(2013), 873-881. <http://10.1016/j.sbspro.2013.01.133>
- Allen, M., & Palaich, R. (2000). *In Pursuit of Quality Teaching: Five Key Strategies for Policymakers*. Education Commission of the States.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje, 33*(3), 385-397. <http://10.1174/021037010792215145>
- Al-Tarawneh, H., & Mubaslat, M. (2011). The implementation of total quality management (TQM) on the higher educational sector in Jordan. *International Journal of Industrial Marketing, 1*(1), 1-10. <https://doi.org/10.5296/ijim.v1i1.771>
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Ministry of Education.
- Altunay, E. (2016). The Effect of Training with TQM on the Perceptions of Teachers about the Quality of Schools. *Universal Journal of Educational Research, 4*(9), 2126-2133. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040925>

- Aly, M., Willems, G., Carels, C., & Elen, J. (2003). Instructional multimedia programs for self-directed learning in undergraduate and postgraduate training in orthodontics. *European Journal of Dental Education*, 7(1), 20-26. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0579.2003.00263.x>
- Amosa, W., Ladwig, J., Griffiths, T., & Gore, J. (2007, November). *Equity effects of quality teaching: Closing the gap* [Paper presentation]. Australian Association for Research in Education Conference, Fremantle. <https://pdfs.semanticscholar.org/88b1/de2dfc0610cb7bffe5ca9826d5351c53e1a2.pdf>
- Anastasiadou, A. (2013). Self-assessment: its impact on students' ability to monitor their learning process in the English classroom and develop compensatory strategies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 177-197.
- Anderson, M. R. (1993). *Success in distance education courses versus traditional classroom education courses*. (Publication No. 9413704) [Doctoral dissertation, Oregon State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Andrade, H. G. (1999). *Student Self-Assessment: At the Intersection of Metacognition and Authentic Assessment* (ED431030). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431030.pdf>
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-19. <https://doi.org/10.1108/ijem.1999.13.4.57.1>
- Andrade, H., & Boulay, B. (2003). Gender and the role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/00220670309596625>
- Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874851>
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H.L. Andrade, & G. L. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 102-117). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874851>
- Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214. <https://doi.org/10.1080/09695941003696172>
- Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 827-850. <https://doi.org/10.1348/000709906X148150>
- Anh, K. H., Dong, M. H., & Trang, N. H. (2022). An Investigation into English-Majored Students' Self-Assessment of Their Speaking Performance. *International Journal of Instruction*, 15(3), 191-208. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15311a>

- Antal, M., & Koncz, S. (2011). Student modeling for a web-based self-assessment system. *Expert Systems with Applications*, 38(6), 6492-6497. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.11.096>
- Ashworth, F. H. (1983). *Teaching primary children to direct their own learning*. [Doctoral dissertation, Simon Fraser University]. Theses. <https://core.ac.uk/download/pdf/56369711.pdf>
- Baghurst, T., Tapps, T., & Kensinger, W. (2015). Setting Goals for Achievement in Physical Education Settings. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 28(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.980876>
- Bailey, G. D. (1979). Student self-assessment: helping students help themselves. *Kappa Delta Pi Record*, 15(3), 86-96. <https://doi.org/10.1080/00228958.1979.10518180>
- Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.604>
- Barnes, R. H. (1996). *Implementing pupil self-assessment in teaching and learning*. [Doctoral dissertation, University of East Anglia]. EThOS. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.320813>
- Barrett, K., Hovde, K., Hahn, Z. L., & Rosqueta, K. (2011). *High Impact Philanthropy to Improve Teaching Quality*. The Center for High Impact Philanthropy. <https://www.issuelab.org/resources/9796/9796.pdf>
- Bartholomew, S. R., Reeve, E., Veon, R., Goodridge, W., Lee, V., & Nadelson, L. (2017). *Relationships between access to mobile devices, student self-directed learning, and achievement*. ScholarsArchive. <https://doi.org/10.21061/jte.v29i1.a.1>
- Beach, P. (2017). Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 61, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.007>
- Beckers, J., Dolmans, D. H., Knapen, M. M., & Van Merriënboer, J. J. (2019). Walking the tightrope with an e-portfolio: Imbalance between support and autonomy hampers self-directed learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 260-288. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1481448>
- Belcadhi, L. C. (2016). Personalized feedback for self assessment in lifelong learning environments based on semantic web. *Computers in Human Behavior*, 55, 562-570. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.042>
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. University Press. <https://doi.org/hqr3>
- Bhandary, S., Ghimire, S. R., & Shrestha, I. (2016). Evaluation of web-based self-assessment module administered in a medical school of Nepal. *Journal of Patan Academy of Health Sciences*, 1(2), 58. <https://doi.org/10.3126/jpahs.v1i2.20184>
- Bhat, P. P., Rajashekar, B., & Kamath, U. (2007). Perspectives on Self-Directed Learning—the Importance of Attitudes and Skills. *Bioscience Education*, 10(1), 1-3. <https://doi.org/10.3108/beej.10.c3>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press. <https://www.nmbu.no/download/file/fid/27219>

- Bijlsma, H. J., Visscher, A. J., Dobbelaer, M. J., & Veldkamp, B. P. (2019). Does smartphone-assisted student feedback affect teachers' teaching quality?. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 217-236. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2019.1572534>
- Bingham, G., Holbrook, T., & Meyers, L. E. (2010). Using self-assessments in elementary classrooms. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 59-61. <https://doi.org/10.1177/003172171009100515>
- Birenbaum, M. (2002). Assessing self-directed active learning in primary schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 119-138. <https://doi.org/10.1080/09695940220119229>
- Birjandi, P., & Tamjid, N. H. (2010). The Role of Self-Assessment in Promoting Iranian EFL Learners' Motivation. *English Language Teaching*, 3(3), 211-220. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n3p211>
- Birjandi, P., & Tamjid, H. N. (2012). The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 513-533. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.549204>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Blatchford, P. (1997). Students' self-assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17(3), 345-359. <https://doi.org/10.1080/0144341970170308>
- Bloom, M. (2013). Self-regulated learning: Goal setting and self-monitoring. *The Language Teacher*, 37(4), 46-51. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT37.4-6>
- Blue, G. M. (1994). *Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does It Work?* (ED396569). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396569.pdf>
- Bocala, C., Henry, S. F., Mundry, S., & Morgan, C. (2014). *Practitioner Data Use in Schools: Workshop Toolkit*. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=400>
- Bodkyn, C., & Stevens, F. (2015). Self-directed learning, intrinsic motivation and student performance. *The Caribbean Teaching Scholar*, 5(2), 79-93.
- Boud, D., & Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self assessment practices. *Research and development in Higher Education*, 18(1), 130-135.
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- Bourke, R., & Mentis, M. (2007). Self-assessment as a lens for learning. In L. Florian (Eds.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 319-330). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n25>
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>

- Bourke, R. (2014). Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 908-918. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934353>
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>
- Bourke, R. (2018). Self-assessment to incite learning in higher education: developing ontological awareness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 827-839. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1411881>
- Boyd, H., & Cowan, J. (1985). A case for self-assessment based on recent studies of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 10(3), 225-235. <https://doi.org/10.1080/0260293850100304>
- Brandt, W. C. (2020). *Measuring student success skills: A review of the literature on self-directed learning*. National Center for the Improvement of Educational Assessment. <https://www.nciea.org/wp-content/uploads/2021/11/CFA-SlfDirLearningLitReport-R2.pdf>
- Brengman A., Camps J., Canyadell P., Debuysere D., Declerck M., Govaert A., Loridan J., Mengual J., Oliveira T., Quesada O., Rodriguez A., Roose N., Sapinho C., Simoens W., Sintra J. & Tortosa B. (2012). *Quality development at school. In company classes. Motivation teaching and learning methods*. Education and Culture DC. <https://en.calameo.com/read/00106840715f433db9399>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457319>
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment: Advantages and Disadvantages. *TESOL quarterly*, 16(2), 79-103.
- Brown, S., & Glasner, A. (1999). *Assessment Matters In Higher Education*. McGraw-Hill Education.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Eds.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22-30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Brown, G. T., Andrade, H. L., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444-457. <https://10.1080/0969594X.2014.996523>
- Bruce, L. B. (2001). Student self-assessment: Making standards come alive. *Classroom Leadership*, 5(1), 1-6.
- Burgess, C., & Berwick, C. (2009). *Aboriginal peoples' perceptions and beliefs about quality teaching*. Australian Association for Research in Education. https://www.researchgate.net/profile/Catherine_Burgess3/publication/228478476_Aboriginal_Peoples%27_Perceptions_and_Beliefs_about_Quality_Teaching/links/5524c4f00cf22e181e73ab0d/Aboriginal-Peoples-Perceptions-and-Beliefs-about-Quality-Teaching.pdf
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Butler, Y. G., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0265532209346370>

- Cadorin, L., Bressan, V., & Palese, A. (2017). Instruments evaluating the self-directed learning abilities among nursing students and nurses: A systematic review of psychometric properties. *BMC Medical Education, 17*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1072-3>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- Campos, J., & O'Hern, J. (2007). *How Does Using Formative Assessment Empower Students in Their Learning?* (ED496594). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496594.pdf>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass.
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N. F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action*. Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622098237.001.0001>
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 640-644. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327>
- Chalkia, E. (2012). Self-assessment as an alternative method of assessing speaking skills in the sixth grade of a Greek state primary school classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 3*(1), 225-239.
- Chalmers, D. (2008). *Teaching and learning quality indicators in Australian universities*. Institutional management in higher education (IMHE). <http://www.oecd.org/site/eduimhe08/41216416.pdf>
- Chan C. (2010) *Assessment: Self and Peer Assessment*. Assessment Resources@HKU, University of Hong Kong. <http://ar.cetl.hku.hk/pdf/SelfPeer.pdf>
- Chang, C. C., Tseng, K. H., & Lou, S. J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers & Education, 58*(1), 303-320. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.005>
- Chen, C. H. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self-and peer-assessment system. *Computers & Education, 55*(1), 229-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.008>
- Cheng, Y. C. (2001, June). *Paradigm shifts in quality improvement in education: Three waves for the future* [Paper presentation]. Second International Forum on Quality Education: Policy, Research and Innovative Practices in Improving Quality of Education, Beijing, China.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 153-174. <https://doi.org/10.2167/illt048.0>
- Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhanced learning performance. *The International Journal of Research and Review, 6*(1), 1-16.
- Cheung, E. (2004). Goal Setting as Motivational Tool in Student's Self-Regulated Learning. *Educational Research Quarterly, 27*(3), 3-9.
- Chou, P. N., & Chen, W. F. (2008). Exploratory study of the relationship between self-directed learning and academic performance in a web-based learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration, 11*(1), 15-26.

- Chung, H. Q., Chen, V., & Olson, C. B. (2021). The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance. *Reading and Writing*, 34(7), 1885-1913. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10186-x>
- Cleary, B. A. & Duncan, S. J. (2008). *Thinking tools for kids. An activity book for classroom learning*. ASQ Quality Press.
- Clift, L. D. (2015). *The effects of student self-assessment with goal setting on fourth grade mathematics students: Creating self-regulating agents of learning*. (Publication No. 3737145) [Dissertation thesis, Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Codding, R. S., Chan-Iannetta, L., Palmer, M., & Lukito, G. (2009). Examining a classwide application of cover-copy-compare with and without goal setting to enhance mathematics fluency. *School Psychology Quarterly*, 24(3), 173-185. <https://doi.org/10.1037/a0017192>.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Durham University. <https://dro.dur.ac.uk/13747/1/13747.pdf>
- Cooker, L. (2012). *Formative (self-) assessment as autonomous language learning*. [Doctoral dissertation, University of Nottingham]. Nottingham eTheses. <http://eprints.nottingham.ac.uk/13665/>
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Ćukušić, M., Garača, Ž., & Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers & Education*, 72(2014), 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.018>
- Cunningham, J., Krull, C., Land, N., & Russell, S. (2000). *Motivating Students To Be Self-Reflective Learners through Goal-Setting and Self-Evaluation* (ED 446872). Eric. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446872.pdf>
- Cuttance, P. (1998). Quality assurance reviews as a catalyst for school improvement in Australia. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 1135-1162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_53
- Dalala, J. (2014). *Investigating the use of the self-assessment processes by Libyan EFL secondary school teachers in assessing students' written work*. [Doctoral dissertation, University of Sunderland]. EThOS. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.657611>
- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education: a whole institution approach: a whole institution approach*. McGraw-Hill Education.
- D'Andrea, V. M. (2007). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: Can Learning Theory Add Value to Quality Review?*. In D. F. Westerheijden, B.S. Stensaker, & M.J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education* (pp. 209-223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_8
- Dann, R. (1996). Pupil self-assessment in the primary classroom: a case for action. *Education 3-13*, 24(3), 55-59. <https://doi.org/10.1080/03004279685200321>
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching* (ED415183). <https://eric.ed.gov/?id=ED415183>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1),1-44. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

- Darmayanti, T. (1995). *Readiness for self-directed learning and achievement of the students of Universitas Terbuka* [Master's thesis, The Indonesian Open Learning University]. Library. RU. <https://elibrary.ru/item.asp?id=5656320>
- Day, C. & J. Sachs. (2004). *International Handbook on the Continuing of Professional Development of Teachers* (ED493235). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED493235>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2000). *Handbook of self-determination research: Theoretical and applied issues*. University of Rochester Press.
- de Jager, T., Coetzee, M. J., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2017). Profile of South African secondary-school teachers' teaching quality: Evaluation of teaching practices using an observation instrument. *Educational Studies*, 43(4), 410-429. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2017.1292457>
- DeLuca, C., Lapointe-Mcewan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- DeMent, L. (2008). *The relationship of self-evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted Grade 7 language arts students*. (Publication No. 3342482) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Demore, W. (2017). *Know Thyself: Using Student Self-Assessment to Increase Student Learning Outcomes*. [Master's thesis, University of Wyoming]. Wyoscholar. https://wyoscholar.uwyo.edu/articles/thesis/Know_Thyself_Using_Student_Self-Assessment_to_Increase_Student_Learning_Outcomes/13686850
- De Silva, R. (2014). Rubrics for assessment: Their effects on ESL students' authentic task performance. *Proceedings of 4th symposium of Center for English language communication*, Singapore, 136-141. <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/09/19.-Radhikda-De-Silva.pdf>
- Devedzic, V., Tomic, B., Jovanovic, J., Kelly, M., Milikic, N., Dimitrijevic, S., Djuric, D. & Sevarac, Z. (2018). Metrics for Students' Soft Skills. *Applied Measurement in Education*, 31(4), 283-296. <https://10.1080/08957347.2018.1495212>
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145-186. <https://doi.org/10.3102/00346543069002145>
- Domínguez, C., Jaime, A., Sánchez, A., Blanco, J. M., & Heras, J. (2016). A comparative analysis of the consistency and difference among online self-, peer-, external-and instructor-assessments: The competitive effect. *Computers in Human Behavior*, 60, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.061>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 13-25. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i1.3202>

- Duers, L. E. (2013). *"To see ourselves as others see us!": an exploration of student nurses' conceptions and implementation of peer review and self-assessment*. [Doctoral dissertation, University of Strathclyde]. Search Stax. <https://stax.strath.ac.uk/concern/theses/8w32r5641>
- Dupeyrat, C., Escribe, C., Huet, N., & Régner, I. (2011). Positive biases in self-assessment of mathematics competence, achievement goals, and mathematics performance. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 241-250. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.005>
- Duque Micán, A., & Cuesta Medina, L. (2017). Boosting vocabulary learning through self-assessment in an English language teaching context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 398-414. <https://10.1080/02602938.2015.1118433>
- du Toit-Brits, C., Blignaut, H., Mzuza, M. K., Olivier, J., Dhakulkar, A., Jagals, D., ... & Chahine, I. C. (2021). *Self-Directed Learning: An imperative for education in a complex society*. AOSIS Publishing.
- Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes. A comment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 181–195). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.010>
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin. <https://books.google.gr/books?id=MIPGImQEh4MC&lpg=PP1&ots=SLeI7AaAfL&dq=assessment%20as%20learning&lr&hl=el&pg=PA31#v=onepage&q=assessment%20as%20learning&f=false>
- Edge, K., Reynolds, R., & O'Toole, M. (2012). *Typical HSIE Pedagogy'–Quality Teaching in NSW HSIE Classrooms*. Australian Association for Research in Education. <https://nova.newcastle.edu.au/vital/access/manager/Index>
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250-261. <https://10.1108/QAE-11-2012-0046>
- Elder, A. D. (2010) Children's self-assessment of their school work in elementary school. *Education 3–13*, 38(1), 5-11. <https://10.1080/03004270802602044>
- Elgadal, H. A. (2017). *The effect of self-assessment on inexperienced EFL students' writing during revision*. [Doctoral dissertation, University of Birmingham]. Etheses. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7558/>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Fahnoe, C. & Mishra, P. (2013). Do 21st century learning environments support self-directed learning? Middle school students' response to an intentionally designed learning environment. *Proceedings of SITE 2013: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Chesapeake, 3131–3139. <https://www.learntechlib.org/primary/p/48576/>
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. <https://doi.org/10.3102/00346543059004395>
- Fancourt, N. P. M. (2008). *Self-assessment in religious education*. [Doctoral dissertation, University of Warwick]. University of Warwick institutional repository. <http://go.warwick.ac.uk/wrap/1108>

- Feldkamp, L. M. (2013). *Effects of self-assessment on student learning in high school chemistry*. [Master's thesis, Montana State University]. Theses and dissertations at Montana State University (MSU). <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/2781>
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Fisher, M. J., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30(1), 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.05.020>
- Flint, N., & Johnson, B. (2010). *Towards fairer university assessment: Recognizing the concerns of students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836705>
- Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32(2014), 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.002>
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53 (2017), 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Furze, G., & Pearcey, P. (1999). Continuing education in nursing: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 29(2), 355-363. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.00896.x>
- Gaa, J. P. (1973). Effects of individual goal-setting conferences on achievement, attitudes, and goal-setting behavior. *Journal of Experimental Education*, 42, 22-28. <https://doi.org/10.1080/00220973.1973.11011437>
- Gaa, J. P. (1979). The effects of individual goal-setting conferences on academic achievement and modification of locus of control orientation. *Psychology in the Schools*, 16, 591-597. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197910\)16:4%3C591::AID-PITS2310160425%3E3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197910)16:4%3C591::AID-PITS2310160425%3E3.0.CO;2-C)
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 7(2000) 49-60.
- Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. Sage.
- Ghatak, M. & Saxena H. (2018). Factors That Lead to Inflated Self-Assessment. *International Journal of Research and Analytical Reviews* 5(4), 346-349. https://www.researchgate.net/publication/332523119_Factors_that_lead_to_Inflated_Self_Assessment
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.
- Gonzalez, M. L. (2010). *Self-assessment in the Classroom and Its Effect on Student Achievement in Mathematics*. [Doctoral dissertation, Central Connecticut State University]. CCSU. <https://www2.ccsu.edu/>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.353>

- Graham, S., & Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214. <https://doi.org/10.1177/001440298905600305>
- Groenendijk, T., Kárpáti, A., & Haanstra, F. (2019). *Self-Assessment in Art Education through a Visual Rubric*. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 153-175. <https://doi.org/10.1111/jade.12233>
- Gross, T. J., Duhon, G. J., Hansen, B., Rowland, J. E., Schutte, G., & Williams, J. (2014). The effect of goal-line presentation and goal selection on first-grader subtraction fluency. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 555-571. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.813369>
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M., & Larose, S. (2005). Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). *Proceedings of Australian Association for Research in Education*, Coldstream, 1-16. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:5581/>
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. (Publication No. 7806004) [Doctoral dissertation, University of Georgia]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Gurbanov, E. (2016). The Challenge of Grading in Self and Peer-Assessment (Undergraduate Students' and University Teachers' Perspectives). *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 82-91. <https://doi.org/10.31578/jeps.v1i2.21>
- Guthrie, J. T. (1983). Research Views: Children's Reasons for Success and Failure. *The Reading Teacher*, 36(4), 478-480.
- Haggerty, D. L. (2000). *Engaging adult learners in self-directed learning and its impact on learning styles*. (Publication No. 9970118) [Doctoral dissertation, University of New Orleans]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Han, C., & Fan, Q. (2020). Using self-assessment as a formative assessment tool in an English-Chinese interpreting course: student views and perceptions of its utility. *Perspectives*, 28(1), 109-125. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1615516>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1284>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Harlen, W. (2007). *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. University of Cambridge Faculty of Education. <https://www.european->

agency.org/sites/default/files/Primary_Review_Harlen_34_report_Quality_of_learning_-_Assessment_alternatives_071102.pdf

- Haron, S. (2003). *The relationship between readiness and facilitation of self-directed learning and academic achievement: A comparative study of web-based distance learning models of two universities* [Doctoral dissertation, University Putra Malaysia]. UPM. http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/329/1/549586_T_FPP_2003_25.pdf
- Harrell, P., Leavell, A., van Tassel, F., & McKee, K. (2004). No teacher left behind: Results of a five-year study of teacher attrition. *Action in Teacher Education*, 26(2), 47-59. <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2004.10463323>
- Harriman, J. K. (1990). *The relationship between self-directed learning readiness, completion and achievement in a community college telecourse program*. (Publication No. 9117299) [Doctoral dissertation, University of Georgia]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.12>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36(2013), 101-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. Routledge.
- Harrison, R. (1978). How to design and conduct self-directed learning experiences. *Group & Organization Studies*, 3(2), 149-167. <https://doi.org/10.1177/105960117800300203>
- Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G. (2015). Re-Thinking Assessment: Self-and Peer-Assessment as Drivers of Self-Direction in Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75-88. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.5>
- Hatami, A. (2015). The effect of collaborative learning and self-assessment on self-regulation. *Educational Research and Reviews*, 10(15), 2164-2167. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2015.2349>
- Hattie, J.A.C. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* [Paper presentation]. Australian Council for Educational Research Conference, Melbourne. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawe, E., & Parr, J. (2014). Assessment for learning in the writing classroom: An incomplete realisation. *Curriculum Journal*, 25(2), 210-237. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.862172>
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1236360>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heidarian, N. (2016). Investigating the Effect of Using Self-Assessment on Iranian EFL Learners' Writing. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 80-89.

- Hematian, F., Rezaei, A. M., & Mohammadyfar, M. A. (2017). On the effect of goal setting on self-directed learning, achievement motivation, and academic achievement among students. *Modern Applied Science*, 11(1), 37-47. <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v11n1p37>
- Hendry, G. D., & Ginns, P. (2009). Readiness for self-directed learning: Validation of a new scale with medical students. *Medical Teacher*, 31(10), 918-920. <https://doi.org/10.3109/01421590802520899>
- Hightower, A. M., Delgado, R. C., Lloyd, S. C., Wittenstein, R., Sellers, K., & Swanson, C. B. (2011). *Improving student learning by supporting quality teaching*. Editorial Projects in Education. <https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/Improving%20student%20learning.pdf>
- Hirsch, E., Koppich, J., & Knapp, M. (2001). *Revisiting what states are doing to improve the quality of teaching. An update on patterns and trends*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/States-HKK-02-2001.pdf>
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning* (ED192557). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ed192557>
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487111409415>
- Horn, S. K. (2007). Motivating Basic Writers through Self-Assessment and Goal-Setting. *NADE Digest*, 3(2), 1-11.
- Horn, G. C. (2009). *Rubrics and Revision: What are the Effects Of 3 RD Graders Using Rubrics to Self-Assess or Peer-Assess Drafts of Writing?* [Master's thesis, Boise State University]. ScholarWorks. <https://scholarworks.boisestate.edu/td/57/>
- Hosein, A., & Harle, J. (2018). The relationship between students' prior mathematical attainment, knowledge and confidence on their self-assessment accuracy. *Studies in Educational Evaluation*, 56(2018), 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.008>
- Hsu, Y. C., & Shiue, Y. M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2), 143-156.
- Huang, S. C. (2016). Understanding learners' self-assessment and self-feedback on their foreign language speaking performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 803-820. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1042426>
- Humaira, S. A., & Hurriyah, I. A. (2017). Students' Perspectives towards Self-Directed Learning out of Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 145, 6-11.
- Hung, S. (2009). Promoting self-assessment strategies: An electronic portfolio approach. *Asian EFL Journal*, 11(2), 129-146. http://70.40.196.162/June_2009_EBook.pdf#page=129
- Ibabe, I., & Jauregizar, J. (2009). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *Higher Education*, 59(2), 243-258. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9245-6>
- Inglis, A. (2005). Quality improvement, quality assurance, and benchmarking: Comparing two frameworks for managing quality processes in open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v6i1.221>

- Jackson, L. (2014). *Validity and rater reliability of peer and self assessments for urban middle school students.* (Publication No. 1565418) [Master's thesis, The University of Wisconsin-Milwaukee]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Javaherbakhsh, M. R. (2010). The Impact of Self-Assessment on Iranian EFL Learners' Writing Skill. *English Language Teaching*, 3(2), 213-218. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p213>
- Jax, J., Ahn, J. N., & Lin-Siegler, X. (2019). Using contrasting cases to improve self-assessment in physics learning. *Educational Psychology*, 39(6), 815-838. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577360>
- Jones, C. A. (2005). *Assessment for learning*. Learning and Skills Development Agency. <http://dera.ioe.ac.uk/7800/1/AssessmentforLearning.pdf>
- Joseph, N. (2006). Strategies for success: Teaching metacognitive skills to adolescent learners. *New England Reading Association Journal*, 42(1), 33.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415-440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Joyce, C., Spiller, L., & Twist, J. (2009). *Self-assessment: What teachers think*. New Zealand Council for Educational Research.
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5-6), 847-870. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>
- Karadag, N. (2021). Learning Through assessment: An approach towards self-directed learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 257-259.
- Kasworm, C. E. (1988). An examination of self-directed learning contracts as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8(1), 45-54. <https://doi.org/10.1007/BF00889559>
- Kavaliauskiene, G. (2004). *Quality Assessment in Teaching English for Specific Purposes*. ESP World. <http://esp-world.info/Articles>
- Keane, L., & Griffin, C. P. (2016). Testing the limits of self-assessment: A critical examination of the developmental trajectories of self-assessment processes. *Irish Teachers' Journal*, 3(2), 37-51.
- Keane, L., & Griffin, C. P. (2018). Assessing self-assessment: Can age and prior literacy attainment predict the accuracy of children's self-assessments in literacy? *Irish Educational Studies*, 37(1), 127-147. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1449001>
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*. MASS Project.
- Kember, D. (2000). *Action learning, action research: Improving the quality of teaching and learning*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203016343>
- Khalid, M., Bashir, S., & Amin, H. (2020). Relationship between Self-Directed Learning (SDL) and Academic Achievement of University Students: A Case of Online Distance Learning and Traditional Universities. *Bulletin of Education and Research*, 42(2), 131-148.
- Khodary, M. M. (2017). Edmodo Use to Develop Saudi EFL Students' Self-Directed Learning. *English Language Teaching*, 10(2), 123-135.

- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J., & Slot, W. (2009). Design and evaluation of a development portfolio: How to improve students' self-directed learning skills. *Instructional Science*, 37(5), 453-473. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9058-5>
- Kim, P. H. (2015). *Feedback and revision: a self-assessment intervention*. (Publication No. 3732046) [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kim, H. J. (2017). Path analysis of faculty-student interaction, self-directed learning, and institutional commitment to impact on the academic achievement of the university students. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 29(1), 40-50. <https://doi.org/10.13000/JFMSE.2017.29.1.40>
- King, M., & Kovacs, J. (2007). Enough about WHAT school excellence looks like! Now, what about the 'HOW TO'? *Proceedings of the International Conference ACEL ASCD. New Imagery for Schools and Scholling: Challenging, Creating and Connecting*, Sydney, 1-22. https://www.qia.com.au/pathtoitems/ACEL_ASCD_12Oct07.pdf
- King, P. M., & Siddiqui, R. (2011). Self-authorship and metacognition: Related constructs for understanding college student learning and development. In C. Hoare (Eds.), *The Oxford handbook of reciprocal adult development and learning* (pp. 113–131). Oxford University Press.
- Kirschner, P., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). *Ten steps to complex learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203096864>
- Kivunja, C. (2015). Why students don't like assessment and how to change their perceptions in 21st century pedagogies. *Creative Education*, 6(20), 2117. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.620215>
- Knight, P. (2006). Quality enhancement and educational professional development. *Quality in Higher Education*, 12(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/13538320600685123>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follet.
- Kostons, D., Van Gog, T., & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121-132. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.004>
- Kostova, Z., & Atasoy, E. (2009). Comparative assessment and self-assessment of students' environmental knowledge in Bulgaria and Turkey. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 3(1), 49-67.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition Learning*, 5, 173-194. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9056-2>
- Ladwig, J. G. (2009). Working backwards towards curriculum: On the curricular implications of quality teaching. *The Curriculum Journal*, 20(3), 271-286. <http://dx.doi.org/10.1080/09585170903195886>
- Langan, A. M., Shuker, D. M., Cullen, W. R., Penney, D., Preziosi, R. F., & Wheeler, C. P. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 179-190. <https://doi.org/10.1080/02602930701292498>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.290>

- Lazarinis, F., Verykios, V. S., & Panagiotakopoulos, C. (2017). *A Mobile Application for User Regulated Self-Assessments* (ED579199). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579199.pdf>
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: Some tensions and dilemmas. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515013>
- Leaf, D. E., Leo, J., Leaf, D. E., Leo, J., Smith, P. R., Yee, H., ... & Pillinger, M. H. (2009). SOMOSAT: Utility of a web-based self-assessment tool in undergraduate medical education. *Medical Teacher*, 31(5), 211-219. <https://doi.org/10.1080/01421590802650118>
- Lee, E. P. (1997). The learning response log: An assessment tool. *English Journal*, 86, 41-44. <https://doi.org/10.2307/820779>
- Lee, D., & Gavine, D. (2003). Goal-setting and self-assessment in Year 7 students. *Educational Research*, 45(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086118>
- Len, K. E., & Tieme, K. (2022). Self-directed Learning (SDL) and Development of Competencies among Students of the University of Bamenda. *American Journal of Education and Practice*, 6(3), 44-59. <https://doi.org/10.47672/ajep.1161>
- Lew, M. D., Alwis, W. A. M., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135-156. <https://doi.org/10.1080/02602930802687737>
- Ley, T., Kump, B., & Gerdenitsch, C. (2010). Scaffolding self-directed learning with personalized learning goal recommendations. In P. De Bra, A. Kobsa, & D. Chin (Eds.), *User Modeling, Adaptation, and Personalization* (pp.75-86). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13470-8_9
- Li, Y., & Chen, L. (2016). Peer-and self-assessment: A Case Study to Improve the Students' Learning Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 780-787. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.20>
- Li, J., Yang, D., & Hu, Z. (2022). Wuhan College Students' Self-Directed Learning and Academic Performance: Chain-Mediating Roles of Optimism and Mental Health. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.757496>
- Little, D., Perclová, R., & de l'Europe, C. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680459fa6>
- Liu, M., Scordino, R., Geurtz, R., Navarrete, C., Ko, Y., & Lim, M. (2014). A look at research on mobile learning in K–12 education from 2007 to the present. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 325-372. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925681>
- Liu, H., & Brantmeier, C. (2019). "I know English": Self-assessment of foreign language reading and writing abilities among young Chinese learners of English. *System*, 80, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.013>
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Long, H. B. (2000). Understanding self-direction in learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Practice & theory in self-directed learning* (pp.11-24). Motorola University Press.
- Lopes, J. B., & Cunha, A. E. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. *Teaching and Teacher Education*, 68, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.009>

- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S. H., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 411-418. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.001>
- Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education, 37*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03057240701803643>
- Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5>
- Lovat, T. J. (2010). Synergies and balance between values education and quality teaching. *Educational Philosophy and Theory, 42*(4), 489-500. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00469.x>
- Lovett, S. B., & Flavell, J. H. (1990). Understanding and remembering: Children's knowledge about the differential effects of strategy and task variables on comprehension and memorization. *Child Development, 61*(6), 1842-1858. <https://doi.org/10.2307/1130841>
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 20*(4), 411-427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Lubbe, A., Mentz, E., Olivier, J., Jacobson, T. E., Mackey, T. P., Chahine, I. C., ... & de Beer, J. (2021). *Learning through assessment: An approach towards self-directed learning*. AOSIS Publishing.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management, 33*(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- MacGregor, R. R. (2007). *The essential practices of high quality teaching and learning*. The Center for Educational effectiveness. <http://www.riverarts.8m.net/lessons/Collaboration/EssentialPracticesofHighQualityTeaching%20and%20Learning.pdf>
- Machera, R. P. (2017). Teaching Intervention Strategies that Enhance Learning in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 733-743. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050505>
- Madden, L. E. (1997). Motivating students to learn better through own goal-setting. *Education, 117*(3), 411-415.
- Magi, K., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., & Kikas, E. (2010). Relations between achievement goal orientations and math achievement in primary grades: A follow-up study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(3), 295- 312. <https://doi.org/10.1080/00313831003764545>
- Mahmoodi-Shahreabaki, M. (2014). Using self-assessment checklists to make English language learners self-directed. *International Journal for Research in Education (IJRE), 3*(6), 9-20.
- Mak, H. Y. I. (2010). *Assessing the effectiveness of a self-regulated learning programme on children in mainstream primary school in Hong Kong*. [Doctoral dissertation, University of East London]. Repository of University of East London. <https://repository.uel.ac.uk/item/86291>
- Mamary, E., & Charles, P. (2003). Promoting self-directed learning for continuing medical education. *Medical Teacher, 25*(2), 188-190. <https://doi.org/10.1080/0142159031000092607>

- Marcangelo, C., Cartney, P., & Barnes, C. (2010). The opportunities and challenges of self, peer and group assessment. In M. Hammick, & C. Reid (Eds.), *Contemporary issues in assessment in health sciences and practice education* (pp. 1-20). Higher Education Academy. http://eprints.mdx.ac.uk/5490/1/HEA_final_chapter_submission_14_feb.pdf
- Marinagi, C. (2011). *Web-based adaptive self-assessment in Higher Education*. In A. Mendez-Vilas (Eds.), *Education in a technological world: Communicating current and emerging research and technological efforts* (pp. 607-614). Formatex Research Center. <http://www.formatex.info/ict/book/607-614.pdf>
- Martínez, V., Mon, M. A., Álvarez, M., Fueyo, E., & Dobarro, A. (2020). E-self-assessment as a strategy to improve the learning process at university. *Education Research International*, 2020, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2020/3454783>
- Marzano, R. J. (2010). *Designing & teaching learning goals & objectives*. Solution Tree Press.
- McDonald, B. (2009). Exploring academic achievement in males trained in self-assessment skills. *Education 3-13*, 37(2), 145-157. <https://doi.org/10.1080/03004270802069244>
- McDonald, B. (2013). Mentoring and tutoring your students through self-assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(1), 62-71. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.746516>
- McGettrick, A., Dunnett, A., & Harvey, B. (1997). Continuous quality improvement in higher education. *Quality in Higher Education*, 3(3), 235-247. <https://doi.org/10.1080/1353832970030304>
- McKevitt, C. T. (2016). Engaging Students with Self-Assessment and Tutor Feedback to Improve Performance and Support Assessment Capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.53761/1.13.1.2>
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Mehta, S., & Danielson, S. (1999, June). *Self-assessment by students: an effective, valid, and simple tool?* [Paper presentation]. Annual Conference 1999, Charlotte, North Carolina. <https://peer.asee.org/7934>
- Mexi, M., & Vlachos, K. (2014). Using wikis to encourage the Greek primary steps of the e-ELP. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 153-180.
- Meyer, H. H., Kay, E., & French, J. R. (1981). Split roles in performance appraisal. In M. M. Gruneberg, & D. J. Osborne (Eds.), *Psychology and Industrial Productivity* (pp. 70-84). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-04809-0_6
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Ministry of Education of Ontario (2007). *Student self-assessment*. The Literacy and Numeracy Secretariat Capacity Buildings. <http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/studentselfassessment.pdf>
- Moeller, A. J., Theiler, J. M., & Wu, C. (2012). Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153-169. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x>

- Mok, M.M.C., & Cheng, Y.C. (2001). Teacher self learning theory in a networked environment. In Y.C. Cheng, K.W.Chow & K.T. Tsui (Ed.), *New teacher education for the future: international perspectives*. Kluwers academic publishers.
- Mok, M. M. C. (2009). *Self-directed learning oriented assessment: Theory, strategy and impact*. The Hong Kong Institute of Education. <https://repository.eduhk.hk/en/publications/self-directed-learning-oriented-assessment-theory-strategy-and-im-5>.
- Mok, M. M. C. (2012). Effect of academic goal orientation, goal setting, and planning on academic achievement of secondary students in Hong Kong. *Assessment and Learning, 1*, 11-30.
- Moradi, H. (2018). Self-directed learning in language teaching-learning processes. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 8(6), 59-64.
- Morris, S. S. (1995). *The relationship between self-directed learning readiness and academic performance in a nontraditional higher education program*. (Publication No. 9530074) [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education, 65*(4), 633-653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Nadi, M. A., Yosefy, A., & Changiz, T. (2011). Medical and Dentistry Students Perceptions of Self directed Learning and its Relationship with Personal Traits. *Strides in Development of Medical Education, 8*(2), 173-181.
- Ndoye, A. (2017). Peer/Self Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education, 29*(2), 255-269.
- Ng, E. M. (2016). Fostering pre-service teachers' self-regulated learning through self-and peer assessment of wiki projects. *Computers & Education, 98*, 180-191. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.015>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicolaou, C. T., Nicolaidou, I. A., & Constantinou, C. P. (2005). The e-learning movement as a process of quality improvement in higher education. *Educational Research and Evaluation, 11*(6), 605-622. <https://doi.org/10.1080/13803610500264856>
- Nieminen, J. H., & Tuohilampi, L. (2020). Finally studying for myself?—examining student agency in summative and formative self-assessment models. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(7), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1720595>
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2016). The impact of paper-based, computer-based and mobile-based self-assessment on students' science motivation and achievement. *Computers in Human Behavior, 55*, 1241-1248. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.025>
- Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(17), 1-8.
- Nor, M. M., & Saeednia, Y. (2009). Exploring self-directed learning among children. *International Journal of Human and Social Sciences, 4*(9), 658-663.
- Oducado, R. M. (2021). Academic performance and the role of self-directed learning, self-esteem, and grit among nursing students. *Jendela Nursing Journal, 5*(1), 1-9. <https://doi.org/10.31983/jnj.v5i1.6634>

- Ogazon, A. G. (1996). *The contribution of self-directed learning readiness to the achievement of junior students at a branch of the state of Florida university system*. [Doctoral dissertation, Florida International University]. LIBRARY.RU. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5620542>
- Oi, Y. S. (2014). Self-Assessment of Topic Development in Written Production among High School Students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 18(1), 145-170.
- Ololube, N. P. (2005). School effectiveness and quality improvement: Quality teaching in Nigerian secondary schools. *The African Symposium*, 5(4), 17-55. <https://pdfs.semanticscholar.org/6c7f/c529aa26ac8e6441e2706fc0f4a5dda53aaf.pdf#page=17>
- O'Neill, P. (1998). From the writing process to the responding sequence: Incorporating self-assessment and reflection in the classroom. *Teaching English in the Two-Year College*, 26, 61-70.
- Oppenheimer, R. J. (2001). Increasing student motivation and facilitating learning. *College Teaching*, 49(3), 96-98. <https://doi.org/10.1080/87567550109595857>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2012). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. <http://www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning*. <https://doi.org/10.1787/22230955>
- O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62-70. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x>
- Ozarslan, Y., & Ozan, O. (2016). Self-Assessment Quiz Taking Behaviour Analysis in an Online Course. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 19(2), 15-31. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0005>
- Paleczek, L., Seifert, S., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Assessing Reading and Spelling Abilities from Three Different Angles—Correlations between Test Scores, Teachers' Assessment and Children's Self-assessments in L1 and L2 Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174 (2015), 2200-2210. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.876>
- Pan, X. (2020). Technology acceptance, technological self-efficacy, and attitude toward technology-based self-directed learning: Learning motivation as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 11(2020), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564294>
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016a). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault, & L.

- Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016b). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Panadero, E., Fernández-Ruiz, J., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Secondary education students' self-assessment: The effects of feedback, subject matter, year level, and gender. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 607-634. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pastore, S. (2017). Research Designs and Methods in Self-Assessment Studies: A Content Analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(4), 257-264. <https://doi.org/10.11591/ijere.v6i4.8921>
- Patel, P., & Laud, L. E. (2009). *Using goal-setting in "P (paw) LANS" to improve writing* (EJ967746). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967746.pdf>
- Peters, E. E. (2012). Developing content knowledge in students through explicit teaching of the nature of science: Influences of goal setting and self-monitoring. *Science & Education*, 21, 881-898. <https://doi.org/10.1007/s11191-009-9219-1>
- Petkovska, B., Koceva, D., Ulanska, T., & Kirova, S. S. (2010). Primary school education: Standards for student's assessment in primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2366-2370. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.338>
- Peyton, C. (2017). *Students' Perception of the Self-Assessment Process in High School Physical Education*. (Publication No. 10603561) [Master's thesis, Illinois State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Pillay, S., & Bozas, A. (2016). An investigation into quality management principles at a ND primary school in Durban. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 6(5), 89-108.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (ED338122). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>

- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R., Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In J.C. Smart, & W.G. Tierney (Ed.). *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 55-128). Agathon Press. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0245-5_2
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Popelka, E. (2015). *Improving the accuracy of middle school students' self-assessment, peer assessment, and mathematics achievement*. [Doctoral dissertation, University of Louisville]. ThinkIR. <https://ir.library.louisville.edu/etd/2324/>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., Handley, K., & Bryant, R. (2012). *Assessment literacy: The foundation for improving student learning*. Oxford Centre for staff and learning development, Oxford Brookes University.
- Ramiz, S. F. (2018). Theoretical and practical aspects of student self-assessment. *Образование и наука*, 20(6), 183-194. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-183-194>
- Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A. A. I. N., & Vigayanti, L. P. D. (2018). Self-Assessment: The Effect on Students' Independence and Writing Competence. *International Journal of Instruction*, 11(3), 277-290. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11320a>
- Reddy, S. T., Zegarek, M. H., Fromme, H. B., Ryan, M. S., Schumann, S. A., & Harris, I. B. (2015). Barriers and facilitators to effective feedback: A qualitative analysis of data from multispecialty resident focus groups. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(2), 214-219. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-14-00461.1>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rivas, M. R., & Arrufat, M. J. G. (2016). University Students' Perceptions of Electronic Rubric-Based Assessment. *Digital Education Review*, (30), 220-233.
- Robinson, J. D., & Persky, A. M. (2020). Developing self-directed learners. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 292-296. <https://doi.org/10.5688/ajpe847512>
- Roebbers, C. M., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning*, 7(3), 151-173. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9089-9>
- Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. In R. D. Small, & A. Thomas (Eds.), *Plain Talk about Kids* (pp. 43-57). Center for Development and Learning.

- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(99\)00003-3](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(99)00003-3)
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics effects on problem-solving achievement. *Educational Assessment*, 8(1), 43-58. https://doi.org/10.1207/S15326977EA0801_03
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Ross, J. A., & Starling, M. (2008). Self-assessment in a technology-supported environment: The case of grade 9 geography. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 183-199. <https://doi.org/10.1080/09695940802164218>
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2012). The intricate relationship between motivation and achievement: Examining the mediating role of self-regulated learning and achievement-related classroom behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 197-208.
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS analysis* (2nd ed.). Watertree Press.
- Rowe, K. (2004). The importance of teaching: Ensuring better schooling by building teacher capacities that maximize the quality of teaching and learning provision-implications of findings from the international and Australian evidence-based research. *Proceedings of the Making Schools Better conference: A Summit Conference on the Performance, Management and Funding of Australian Schools*, Melbourne, 1-35. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=learning_processes
- Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., Ingram, A., & Lee, S. (2017). Effects of goal-setting instruction on academic engagement for students at risk. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(1), 25-35. <https://doi.org/10.1177/2165143416678175>.
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240. <https://doi.org/10.1080/02602930500063819>
- Sackstein, S. (2015). *Teaching students to self-assess: How do I help students reflect and grow as learners?* ASCD.
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self-and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies*, 10(1), 225-232. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p225>
- Sajedi, R. (2014). Self-assessment and Portfolio Production of Iranian EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1641-1649. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.588>
- Samu, T. W. (2006). The 'Pasifika Umbrella' and quality teaching: Understanding and responding to the diverse realities within. *Waikato Journal of Education*, 12, 35-49. <https://doi.org/10.15663/wje.v12i1.297>
- Sasmaz Oren, F. (2012). The effects of gender and previous experience on the approach of self and peer assessment: A case from Turkey. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.677598>

- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. SRHE & Open University Press.
- Savoie, M. M. (1979). *Continuing education for nurses: Predictors of success in courses requiring a degree of learner self-direction*. [Doctoral dissertation, University of Toronto]. LIBRARY.RU. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=7287675>
- Sawatsky, A. P., Ratelle, J. T., Bonnes, S. L., Egginton, J. S., & Beckman, T. J. (2017). A model of self-directed learning in internal medicine residency: A qualitative study using grounded theory. *BMC Medical Education*, *17*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0869-4>
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 340-352. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.340>
- Schacter, J., & Thum, Y. M. (2004). Paying for high-and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, *23*(4), 411-430. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.08.002>
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Development*, *25*(5), 641-660. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.850397>
- Schulz, B. (2008). *The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge*. NUST of Namibia, Department of Communication. <https://ir.nust.na/handle/10628/39>
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *The Journal of Special Education*, *19*(3), 307-317. <https://doi.org/10.1177/002246698501900307>
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, *21*, 279-293. <https://doi.org/10.1080/10862968909547677>
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *25*(1), 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, *23*, 351-364. <https://doi.org/10.1080/10862969109547746>
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993a). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *18*, 337-354. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993b). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roepers Review*, *15*, 225-230. <https://doi.org/10.1080/02783199309553512>
- Sebba, J., Crick, R. D., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., & Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. University of Oxford. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2415>

- Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Kluwer Academic Publishers.
- Seifert, T., & Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1487023>
- Sek, Y. W., Law, C. Y., Liew, T. H., Hisham, S. B., Lau, S. H., & Pee, A. N. B. C. (2012). E-assessment as a self-test quiz tool: The setting features and formative use. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65 (2012), 737-742. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.192>
- Shalan, I. E. N. A. W. (2019). Remodeling teachers' and students' roles in self-directed learning environments: The case of Saudi context. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 549-556. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.19>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton, Mifflin and Company.
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3), 226-229. <https://doi.org/10.4103%2F2229-516X.186961>
- Shen, W. Q., Chen, H. L., & Hu, Y. (2014). The validity and reliability of the self-directed learning instrument (SDLI) in mainland Chinese nursing students. *BMC Medical Education*, 14(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-108>
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.1-87) American Educational Research Association.
- Sides, J. D., & Cuevas, J. A. (2020). Effect of Goal Setting for Motivation, Self-Efficacy, and Performance in Elementary Mathematics. *International Journal of Instruction*, 13(4), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1341a>
- Sloan, J. A., & Scharff, L. F. (2022). Student self-assessment: Relationships between accuracy, engagement, perceived value, and performance. *Journal of Civil Engineering Education*, 148(3), 1-41. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.2643-9115.0000063](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.2643-9115.0000063)
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerte G. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Smith, C. D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., & McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: The case for explicitly developing students 'assessment literacy'. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.598636>
- Smithson, M. (2012). The positive impact of personal goal setting on assessment. *Canadian Journal of Action Research*, 13(3), 57-73. <https://doi.org/10.33524/cjar.v13i3.61>
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Sosibo, Z. C. (2019). Self-assessment: A learner-centred approach towards transforming traditional practices and building self-directed learners. *South African Journal of Higher Education*, 33(5), 76-97. <https://doi.org/10.20853/33-5-3586>
- Stallings, V., & Tascoine, C. (1996). Student Self-Assessment and Self-Evaluation. *The Mathematics Teacher*, 89(7), 548-554. <https://doi.org/10.5951/MT.89.7.0548>

- Stan, C., & Manea, A. D. (2015). The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. Experimental results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209(2015), 497-502. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.278>
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22-26.
- Stockdale, S. L., & Brockett, R. G. (2010). Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180. <https://doi.org/10.1177/0741713610380447>
- Sullivan, K., & Hall, C. (1997). Introducing students to self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(3), 289-305. <https://doi.org/10.1080/0260293970220303>
- Sullivan, G. S., & Strode, J. P. (2010). Motivation through goal setting: A self determined perspective. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 23(6), 19-23. <https://doi.org/10.1080/08924562.2010.10590899>.
- Sumantri, M. S., & Satriani, R. (2016). The Effect of Formative Testing and Self-Directed Learning on Mathematics Learning Outcomes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 507-524.
- Tai, C. (2012). *Undergraduate business and management students' experiences of being involved in assessment*. [Doctoral dissertation, University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive. <http://hdl.handle.net/1842/9456>
- Tan, K., & Keat, L. H. (2005). Self and Peer Assessment as an Assessment Tool in Problem-based Learning. In K. Tan (Eds.), *Problem-Based Learning: New Directions and Approaches* (pp. 162-175). Learning Academy. http://www.tp.edu.sg/staticfiles/TP/files/centres/pbl/pbl_kelvin_and_ho_keat.pdf
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199–209. <http://dx.doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology* 9(2018), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
- Thawabieh, A. M. (2017). A Comparison between Students' Self-Assessment and Teachers' Assessment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 14-20. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p14>
- Thrasher, B. L. (2012). *The effects of student self-assessment in science*. [Master's thesis, Montana State University]. DSpace. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/2423>
- Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart?. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962-976. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00680.x>
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4
- Towler, L., & Broadfoot, P. (1992). Self-assessment in the primary school. *Educational Review*, 44(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/0013191920440203>
- Travers, C. J., Morisano, D., & Locke, E. A. (2015). Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study. *The British Psychological Society*, 85, 224- 241. <https://doi.org/10.1111/bjep.12059>.

- Tremblay, N. A., & Theil, J. P. (1991). A conceptual model of autodidacticism. . In H. B. Long (Eds.), *Self-directed learning: Consensus and conflict* (pp. 29–51). Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Learning environment*. International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/core-resources/learning-environment>
- United Nations International Children's Emergency Fund (2000). *Defining Quality in Education*. UNICEF. <https://www.grainesdepaix.org/en/resources/references/quality-education/defining-quality-in-education-unicef-2000>
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., ... & Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*(1), 96-105. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001517>
- van der Scheer, E. A., Bijlsma, H. J., & Glas, C. A. (2019). Validity and reliability of student perceptions of teaching quality in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(1), 30-50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539015>
- Van Deur, P., & Murray-Harvey, R. (2005). The Inquiry Nature of Primary Schools and Students' Self-Directed Learning Knowledge. *International Education Journal*, *5*(5), 166-177.
- Van Deur, P. (2017). *Managing Self-Directed Learning in Primary School Education: Emerging Research and Opportunities*. IGI GLOBAL. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2613-1>
- Van Gog, T., Kostons, D., & Paas, F. (2010). Teaching students self-assessment and task-selection skills with video-based modeling examples. *Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Oregon, *32*(32), 296-301.
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, *2*(2021), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031>
- Warchulski, D. (2015). Promoting learner autonomy through self-assessment and goal-setting. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, *3*, 215-222.
- Warner, R. M. (2012). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Sage Publications.
- Watts, M., & Lloyd, C. (2004). The use of innovative ICT in the active pursuit of literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, *20*(1), 50-58. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00065.x>
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, *34*(2), 58-68. <https://doi.org/10.1177/002246690003400201>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). *The teaching of learning strategies* (ED 237180). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED237180>
- Weisi, H., & Karimi, M. N. (2013). The effect of self-assessment among Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *70*(2013), 731-737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.117>
- Westwood, P. S. (1997). *Commonsense methods for children with special needs: Strategies for the regular classroom*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203426692>

- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14(2), 66-83. <https://doi.org/10.7748/nr2007.01.14.2.66.c6022>
- Wolffensperger, Y., & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.596925>
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1)
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wong, H. M. (2014). I can assess myself: Singaporean primary students' and teachers' perceptions of students' self-assessment ability. *Education 3-13*, 44(4), 442-457. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.982672>
- Woods, D. R., Marshall, R. R., & Hrymak, A. N. (1988). Self assessment in the context of the McMaster problem solving programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 13(2), 107-127. <https://doi.org/10.1080/0260293880130203>
- Wride, M. (2017). *Assessment: Guide to Self-Assessment*. University of Dublin. <https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf>
- Yan, Z., & Brown, G. T. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yan, Z. (2018) Student self-assessment practices: The role of gender, school level and goal orientation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(2), 183-199. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1218324>
- Yan, Z. (2020). "Self-assessment in the Process of Self-Regulated Learning and Its Relationship with Academic Achievement." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Yan, Z., Brown, G. T., Lee, J. C. K., & Qiu, X. L. (2020). Student self-assessment: Why do they do it?. *Educational Psychology*, 40(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>
- Yan, Z., Chiu, M. M., & Ko, P. Y. (2020). Effects of self-assessment diaries on academic achievement, self-regulation, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 562-583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1827221>
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2021). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>
- Yan, Z. (2022). *Student Self-assessment as a Process for Learning*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003162605>
- Yang, A. C., Chen, I. Y., Flanagan, B., & Ogata, H. (2022). How students' self-assessment behavior affects their online learning performance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3(2022), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100058>

- Yu, T. W. (2013). *The use of self-assessment to facilitate self-directed learning in mathematics by Hong Kong secondary school students*. [Doctoral dissertation, Durham University]. Etheses. http://etheses.dur.ac.uk/6995/1/YuTW_2013_final_v5.pdf
- Yuan, H. B., Williams, B. A., & Fang, J. B. (2011). Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self-Directed Learning. *Nurse Education Today*, 8(2), 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.005>
- Zammit, K., Sinclair, C., Cole, B., Singh, M., Costley, D., Brown, L., & Rushton, K. (2007). *Teaching and leading for quality Australian schools*. Australian Institute for Teaching and School Leadership, University of Western Sydney. http://lclibrary.loreto.qld.edu.au/teachers/professionalreading/MiddleLeaders/TEACHING_AND_LEADING_FOR_QUALITY_AUSTRALIAN_SCHOOL.pdf
- Zamora, Á., Suárez, J. M., & Ardura, D. (2018). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1225657>
- Zapitis, M. (2011). *The effects of self-evaluation training on writing of students in grades 5 & 6*. [Master's thesis, University of Toronto]. Library and archives Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/services/theses/Pages/item.aspx?idNumber=1032925933>
- Zhou, L., & Li, C. (2020). *Can student self-directed learning improve their academic performance? Experimental evidence from the instruction of protocol-guided learning in China's elementary and middle schools*. *Experimental Evidence from the Instruction of Protocol-Guided Learning in China's Elementary and Middle Schools*. SSRN. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar016>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4>
- Zimmerman, B.J. (1996). Enhancing student academic and health functioning: A self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 11, 47-66. <https://doi.org/10.1037/h0088920>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zsiga, P. L., & Webster, M. (2007). Why should secondary educators be interested in self-directed learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 58-68.

Ελληνόγλωσση

- Αλέξανδρου, Φ. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο: Θεωρητικά δεδομένα και πρακτικές εφαρμογές. *C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/fotinis-alexandros/student-self-assessment-primary-school-theoretical-data-practical-applications-fotinis-alexandros.htm>

- Αλεξίου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. ΟΛΥΜΠΙΑΣ. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/1180>
- Αλεξοπούλου, Π. (2015). *Η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης του μαθητή-Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. Repository of DUTH. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/1034/1/EA919.PDF>
- Αναστασόπουλος, Σ. (2006). *Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. ΟΛΥΜΠΙΑΣ. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6962>
- Αντώνογλου Ε. (2016). Ήπιες Δεξιότητες (ή αλλιώς, «ας ξεκινήσουμε από τα βασικά»). *Πρακτικά 13^{ου} Φοιτητικού Συνεδρίου Διοικητικές Επιστήμες και Τεχνολογίας, Καινοτομία και Σύγχρονες Μορφές Επιχειρηματικότητας*, Αθήνα, 1-7. <https://fsdet.dmst.aueb.gr/wp-content/uploads/2016/05/paper3.pdf>
- Αποστολόπουλος, Π. (2014). *Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθηματικά δημοτικού σχολείου*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου]. Kypseli. <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/1743>
- Βαϊραμίδου-Δημοπούλου, Σ. (2001). Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης του Μαθητή ως Προϋπόθεση για τη Διερεύνηση της Σχέσης του Ρόλου του Εκπαιδευτικού με το Μάθημα των Θρησκευτικών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104(104-105), 89-119.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Μοχλός Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68-81.
- Βενιοπούλου, Α. Κ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE. <http://ikee.lib.auth.gr/record/267447>
- Βιταντζάκης, Ν. (2012). Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1993-2012). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα, 11-13. <https://lib.eap.gr/images/files/Vitantzakis,B.pdf>
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ. & Βαβουράκη, Α. (2008). *Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83?locale=el>
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γαλανάκης, Ι., Μαλαγκονιάρη, Μ., & Ντέλιου, Κ. (2015). Εφαρμογή καινοτομικών εργαλείων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε σχολική τάξη. *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 8(3Α), 1-11. <https://doi.org/10.12681/icodl.65>
- Γιαννακίδου Σ. (2014). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης για την ενίσχυση κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων (soft skills)*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Psepheda. <https://dSPACE.lib.uom.gr/handle/2159/16589>
- Γιάνναρος, Κ. (2008). *Ανάλυση των εργαλείων ποιότητας*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διώνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/7352>

- Γκαλένης, Σ. (2005). *Διασφάλιση ποιότητας και επιχειρηματική αριστεία στην εκπαίδευση: η περίπτωση ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Psepheda. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/769>
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Ίων.
- Δαλακούρα, Α. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Docplayer. <https://docplayer.gr/712733-Synaisthimatiki-noimosyni.html>
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία του Σχολείου*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Έκθεση Δικτύου Ευριδίκη (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. http://publications.europa.eu/resource/cellar/4b77775b-6d06-11e5-9317-01aa75ed71a1.0009.01/DOC_1
- Ελ Χόμισι, Ε. (2011). *Ένα εργαλείο δημιουργίας τεστ αυτοαξιολόγησης*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διώνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/4963>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1995). *Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 8. Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2017). *Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 79. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ. (2006). *Η Ποιότητα στις Παρεχόμενες Υπηρεσίες και τα Προϊόντα*. Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ. (2017). *Η ποιότητα στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη διοίκηση*. Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαννετίδη, Θ. Φ. (2017). *Η αξιοποίηση του κινηματογράφου ως εκπαιδευτικού υλικού στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Hellenicus. <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17455>
- Ζάρρα, Π. (2019). *Πρακτικές ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των νεαρών μαθητών για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Aporthesis. https://aporthesis.eap.gr/bitstream/repo/43957/1/103402_ZARRA_PARASKEVI.pdf
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. [Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44003>
- Ιωαννίδης, Ν. (2013). *Η αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Όστρια.

- Ιωαννίδου, Α., Ζμπάινος, Δ., Καρατζάνος, Δ., & Σαγιά, Χ. (2022). Καλλιέργεια της δημιουργικότητας μαθητών Δημοτικού μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων εντός του Αναλυτικού Προγράμματος. *Preschool and Primary Education*, 10(1), 25-45. <https://doi.org/10.12681/rpej.27436>
- Ingenkamp, K. (1980). *Παιδαγωγική διαγνωστική. Μέτρηση και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών*. Εκδόσεις Εγνατία.
- Καλλιακμάνη, Α., Μπότση, Κ., & Ζμπάινος, Δ. (2017). Δείκτης νοημοσύνης, κίνητρα, στρατηγικές μάθησης και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου. *Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης με τίτλο: Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα*, Αθήνα, 1, 304-314. <https://doi.org/10.12681/educ.1731>
- Καλογερά, Σ. (2016). *The role of portfolio assessment, reflection and self-assessment on young learners' writing*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Aporthesis. <https://aporthesis.eap.gr/handle/repo/32925>
- Καλογρίδη, Σ. Σ. (2019). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 10(1Α), 115-126. <https://doi.org/10.12681/icodl.2429>
- Καλομοίρης, Η. Κ. (2014). *Ανάπτυξη e-portfolio με τη μέθοδο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (self-directed learning)*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διώνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/6163>
- Καλοπανά, Μ. Π. (2022). Η Ομότιμη Ανατροφοδότηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: έρευνα σε ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 235-254. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/22882/23155>
- Καλύβα Κ. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. ΟΛΥΜΠΙΑΣ. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28170>
- Καμά, Μ. (2008). *Εξατομίκευση της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα και Αξιολόγηση της επίδοσης*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο]. ΙΚΕΕ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/107312>
- Καμήλαλη, Δ. (2021, Νοέμβριος 10). Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση – Self Directed Learning (SDL). *Καμήλαλη Δέσποινα, Διδακτορική διατριβή*. <https://dkamilali.wordpress.com/my-phd/>
- Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <https://repository-edu111.ekt.gr/edulll/handle/10795/104>
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Καφετζοπούλου, Λ. (2015). *Κίνητρα για τη βελτίωση της απόδοσης των φοιτητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με απόψεις φοιτητών*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Hellenicus. <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14017>
- Καψάλης, Α. Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Κέφης, Β. Ν. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Εκδόσεις Κριτική.
- Κοκκόση, Α. (2016). *Συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας και σχέσεις με εκπαιδευτικούς*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Nemertes. <https://nemertes.library.upatras.gr/items/0f0fcc42-3a08-4459-b2b2-4ecc0ade808f>
- Κουκούλης, Κ. (2015). Αυτοαξιολόγηση μαθητών με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. *Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 221-229*. <https://www.academia.edu/12812909/>
- Κριεμάδης, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κυριαζή, Ο. & Σπαντιδάκης, Ι. (2001). Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Κίνητρο (3)*, 35-78.
- Κυριαζή, Η. & Δαρλάση, Α. (2015). *Έκθεση ΣΤ' Δημοτικού*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Κυριακίδης, Λ. & Παναγιώτου, Α. (2014). *Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: μια δυναμική προσέγγιση*. Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών. http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/45-d1-kyriakidis?showall=1
- Κυριακίδης, Λ., Χαραλάμπους, Χ., Παναγιώτου, Α., Χαραλάμπους, Ε., Κοκκίνου, Ε. & Δημοσθένους, Α. (2015). *Ανάπτυξη Εμπειρικά Τεκμηριωμένων Στρατηγικών και Δράσεων για Προώθηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Κύπρου. https://ieeps.edu.rs/wp-content/uploads/2017/05/IEEPS_project_Cyprus_Handbook_Greek_Version.pdf
- Κυριακίδου-Νεοφύτου, Γ. (2011). *Η επίδραση της αυθεντικής αξιολόγησης στη μουσική μάθηση: η χρήση ρουμπρικών στην αξιολόγηση της δραστηριότητας της εκτέλεσης αυλού σε μαθητές Α' γυμνασίου στο μάθημα της μουσικής*. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30084>
- Κωνσταντίνου, Χ., Ι. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ., Ι. & Κωνσταντίνου, Ι., Χ. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
- Λαδοπούλου, Α. Κ. (2007). *Χαρακτηριστικά αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης σε παιδιά δημοτικού με χαμηλή και υψηλή επίδοση στο μάθημα της γλώσσας*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/13709/P0013709.pdf?sequence=1>
- Λιόρας, Ν. (2018). *Αυτορρύθμιση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα των μαθηματικών: στοχοθεσία και οι επιπτώσεις της στη διδασκαλία*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Psepheda. <https://dSPACE.lib.uom.gr/handle/2159/21327>

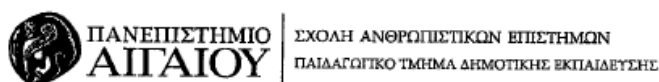
- Μανωλάκος, (2010). *Η αξιολόγηση του μαθητή*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008). *Αξιολόγηση του Μαθητή*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83?locale=el>
- Μητσούλα, Ι. (2019). *Κίνητρα Μάθησης και Στρατηγικές Αυτορρύθμισης σε Μαζικά Ανοικτά Διαδίκτυα Μαθήματα (MOOCs)*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Nemertes.
<https://nemertes.library.upatras.gr/items/63a95451-3a08-46ec-97c8-33a8da385ced>
- Μπέλλου, Ε. (2017). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: ένας παράγοντας διαμόρφωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. ΟΛΥΜΠΙΑΣ.
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28907>
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολού, Σ. (2017). *Η χρήση και η αξιοποίηση του τεχνολογικού εργαλείου podcasting για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Hellenicus. <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17632>
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ. & Κιουμουτζόγλου, Ε. (2006). Η Αξιολόγηση των Μαθητών στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 260 – 277.
- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τη θεωρία στην πράξη* (Α. Θεοδωρακάκου, Μετ.). Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Πανταζής, Γ. (2007). Χαρακτηριστικά και πρακτική εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης της επίδοσης (performance-based assessment) με τη κατασκευή μιας ρούμπρικας (rubric) σχεδιασμένης για να εκτιμήσει το βαθμό συνεργατικότητας των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά του συνεδρίου με τίτλο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις στην εποχή μας*, Ιωάννινα, 364-373. <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/349-481.pdf>
- Παπαγεωργίου, Κ. Α. (2017). Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 9(4A), 150-159. <https://doi.org/10.12681/icodl.1120>
- Παπαϊωάννου, Α. (2017). *e-SEL tutoring αξιοποιώντας το μοντέλο της Αυτό-Κατευθυνόμενης Μάθησης (Self-Directed Learning/SDL): ανάπτυξη τεχνολογικά υποστηριζόμενου περιβάλλοντος arT² e-SEL tutoring, αξιοποιώντας το μοντέλο της Αυτό-Κατευθυνόμενης Μάθησης (SDL), και τους στόχους της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Dione. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10210>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
<http://hdl.handle.net/11419/233>

- Πολυμεροπούλου, Β., & Σόρκος, Γ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 1254-1270. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.367>
- Πουργιανού, Ε. (2012). *Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/43523>
- Πουρνιάς, Α. (2009). *Επέκταση του συστήματος διαχείρισης μάθησης moodle για την παρουσίαση αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευομένων*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διώνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/3080>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Εκδόσεις Τόπος.
- Σμυρναίου, Ζ. Γ. (2018). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Εκδόσεις Ηρόδοτος.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Σταμούλη, Ε. (2019). *Οι δεξιότητες των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που υποστηρίζουν αποτελεσματικά την Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση: Απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων στο Πρόγραμμα Erasmus+*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Apothesis. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42860>
- Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2015). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 94-115.
- Στυλιανού, Μ. (2008). *Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE. <http://ikee.lib.auth.gr/record/110705>
- Schunk D. H., Pintrich P. R., Meece J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Μ. Κουλεντιανού, Μετ.). Εκδόσεις Gutenberg.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2001). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Τζώτζου, Μ. (2013). Ο Ρόλος της Κινητοποίησης στην Εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας: Παράγοντες και Στρατηγικές Ενίσχυσης των Κινήτρων-μια Ερμηνευτική Προσέγγιση. *Πρακτικά του 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα»*, Πάτρα, 510-522. <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Tzotzou/publication/274959366>

- Τρυφινόπουλου, Μ. Γ. (2017). *Βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επαγγέλματα υγείας*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Psepheda. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20952>
- Τσίγκα, Ε. & Νάσαινα, Ε. (2012). *Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Αθήνα, 1-8. http://www.elliepek.gr/documents/6ο_συνεδριο_eisigiseis/81_Tsiga_Nasaina.pdf
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Εκδόσεις Ατραπος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. (2006). *Γλώσσα. Βιβλίο δασκάλου (για την Α' έως τη Στ' τάξη του δημοτικού, 6 τεύχη)*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. (2010). *Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ereuna_glwssas.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. (2017). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την παιδαγωγική αξιολόγηση στο Δημοτικό*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Evaluation/2017/2a_Perigrafiki_DHMOTIKO.pdf
- Φασουράκη, Ρ. Χ. (2011). *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση μαθητών*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Hellenicus. <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14381>
- Φτερνιάτη, Α. (2015). Η φυσιγνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. *Πρακτικά Συνεδρίου με τίτλο: Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα Καλύτερο Σχολείο. Θεωρία και Πράξη*, Πάτρα, 1-21. <http://blogs.sch.gr/pdedellad/files/2016/04/Άρθρο-Φτερνιάτη.-Το-γλωσσικό-μάθημα-στο-δημο-σχ.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



Ρόδος, 15.02.2022
Α.Π. 405

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Βεβαιώνεται ότι η Παπανθύμου Αναστασία του Ησαΐα είναι υποψήφια διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Με την υπ' αριθμ. 9/03.02.2022 απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος, ύστερα από εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του Τμήματος, δίδεται η άδεια διεξαγωγής έρευνας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της με τίτλο «Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» και με επιβλέπουσα την κα Δάφνη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια.

Η έρευνα θα διεξαχθεί σε μαθητές της ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου της περιοχής του Δήμου Ρόδου, κατά το χρονικό διάστημα από την πρώτη εβδομάδα του Μαρτίου του 2022 μέχρι και τα μέσα Απριλίου του 2022 και θα έχει συνολική διάρκεια έξι εβδομάδων.

Η βεβαίωση εκδίδεται για κάθε νόμιμη χρήση.

Ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αλιβέρος Σ. Σοφός
Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκρατίας 1, κτήριο «7^{ος} Μαρτίου», Τ.Κ. 851 00 Ρόδος.
Τηλ.: 22410 99210, 99211 και 99212, Fax: 22410 99209

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΓΡΑΠΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Δοκιμασία αξιολόγησης γραπτού λόγου (pretest & posttest)

Θέλετε να διηγηθείτε κάτι ασυνήθιστο που έγινε σε ένα ταξίδι. Μην ξεχάσετε, ότι, συνήθως, όταν διηγούμαστε μια ιστορία, βάζουμε τα γεγονότα σε χρονική σειρά. Μπορείτε να ξεκινήσετε τις προτάσεις σας με τις παρακάτω λέξεις και φράσεις που δηλώνουν χρόνο.

Στην αρχή του ταξιδιού,

Πρώτα,

Έπειτα,

Ξαφνικά,

Την ίδια στιγμή,

Ύστερα,

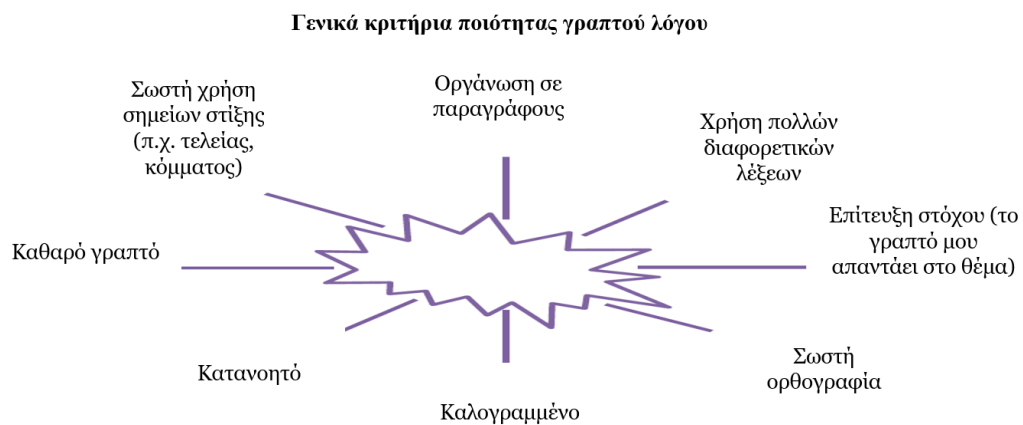
Λίγο πριν φτάσουμε στον προορισμό μας,

Τέλος,

Γράψτε την ιστορία σας στο παρακάτω πλαίσιο

25	Συχνά αισθάνομαι τόση τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω.	1	2	3	4	5	6	7
26	Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	1	2	3	4	5	6	7
27	Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	1	2	3	4	5	6	7
28	Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	1	2	3	4	5	6	7
29	Όταν μια θεωρία, ερμηνεία ή συμπέρασμα παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας ή στο διάβασμα, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	1	2	3	4	5	6	7
30	Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	1	2	3	4	5	6	7
31	Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	1	2	3	4	5	6	7
32	Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	1	2	3	4	5	6	7
33	Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5	6	7
34	Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	1	2	3	4	5	6	7
35	Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν γνωρίζω περί τίνος πρόκειται.	1	2	3	4	5	6	7
36	Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη.	1	2	3	4	5	6	7
37	Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω από αυτό και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση.	1	2	3	4	5	6	7
38	Προσπαθώ να «παιζώ» με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	1	2	3	4	5	6	7
39	Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	1	2	3	4	5	6	7
40	Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	1	2	3	4	5	6	7
41	Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	1	2	3	4	5	6	7
42	Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους για τον εαυτό μου, προκειμένου να κατευθύνω τις δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.	1	2	3	4	5	6	7
43	Αν μπερδεύω την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	1	2	3	4	5	6	7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ ΓΙΑ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΓΡΑΦΗΣ ΠΗΓΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Φύλλο αναγραφής πηγών

Γράψε τι μπορείς να χρησιμοποιήσεις για να σε βοηθήσει στην παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ. λεξικό, διαγράμματα, κτλ.)

-
-
-
-
-

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Διάγραμμα καθορισμού στόχων

Κατηγορία	Εξήγηση	Από κάθε κατηγορία, επέλεξε έναν στόχο πάνω στον οποίο θα ήθελες να εργαστείς
Οργάνωση	Το γραπτό μου ανταποκρίνεται στον σκοπό για τον οποίο έχει γραφτεί. Χρησιμοποιώ παραγράφους για να ξεχωρίζω το κείμενό μου.	
Συμβάσεις	Η ορθογραφία μου είναι καλή. Χρησιμοποιώ το λεξικό μου. Χρησιμοποιώ τις τελείες. Χρησιμοποιώ σωστά τα κόμματα. Χρησιμοποιώ πολλές διαφορετικές λέξεις.	
Στυλ	Το κείμενό μου μπορούν να το καταλάβουν οι συμμαθητές μου. Το κείμενό μου είναι καθαρό και καλογραμμένο. Το κείμενό μου μπορεί κάποιος να το διαβάσει εύκολα.	

Πηγή: Προσαρμογή από DeMent (2008)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΣΤΟΧΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων

Μέρος I

Διάβασε στην αριστερή στήλη τις φράσεις και βάλε X στο Ναι ή στο Όχι.

	Ναι	Όχι
Το γραπτό μου ανταποκρίνεται στον σκοπό για τον οποίο έχει γραφτεί.		
Χρησιμοποίησα παραγράφους για να ξεχωρίσω το κείμενό μου.		
Η ορθογραφία μου είναι καλή.		
Χρησιμοποίησα το λεξικό μου.		
Χρησιμοποίησα τις τελείες.		
Χρησιμοποίησα σωστά τα κόμματα.		
Χρησιμοποίησά πολλές διαφορετικές λέξεις.		
Το κείμενό μου μπορούν να το καταλάβουν οι συμμαθητές μου.		
Το κείμενό μου είναι καθαρό και καλογραμμένο.		
Το κείμενό μου μπορεί κάποιος να το διαβάσει εύκολα.		

Μέρος II

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Σε τι είμαι καλός/καλή στο γραπτό λόγο;

Τι χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο σε σχέση με το γραπτό λόγο;

Μέρος IIIA

Απάντησε στην παρακάτω ερώτηση:

Τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια;

Μέρος IIIB

Γράφω δύο στόχους που θα ήθελα να επιτύχω για την επόμενη εργασία γραπτού λόγου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: ΦΥΛΛΟ ΜΕ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις

Αφού ολοκληρώσεις την εργασία του γραπτού λόγου, απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Καθοδηγητικές ερωτήσεις
Ποια πιστεύεις ότι είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που έκανες καλύτερα ; <ul style="list-style-type: none">••
Ποια πιστεύεις ότι είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που χρειάζονται περισσότερο βελτίωση/διόρθωση ; <ul style="list-style-type: none">••

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IX: ΦΥΛΛΟ ΜΕ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις

Παρακάτω υπάρχει ανατροφοδότηση για την εργασία γραπτού λόγου. Αφιέρωσε 5 λεπτά για να διαβάσεις *όλη την ανατροφοδότηση της δασκάλας σου*.

Καθοδηγητικές ερωτήσεις
Ποια είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που έκανες καλύτερα ; <ul style="list-style-type: none">••
Ποια είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που χρειάζονται περισσότερο βελτίωση/διόρθωση ; <ul style="list-style-type: none">••

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ: ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης

Επύλεξε **τέσσερις** από τις παρακάτω επτά ερωτήσεις και γράψε μια απάντηση στην καθεμία. Οι ερωτήσεις αφορούν στις εργασίες του γραπτού λόγου για την εβδομάδα που πέρασε.

1. Για ποιο κομμάτι της εργασίας σου είσαι πιο περήφανος/η;

2. Τι έμαθες για τη διαδικασία γραπτού λόγου μέσω αυτής της εργασίας;

3. Τι θα κάνεις διαφορετικό την επόμενη φορά που θα έχεις παραγωγή γραπτού λόγου;

4. Ποιο είναι το πιο συναρπαστικό ή ενδιαφέρον μέρος της εργασίας σου; Πώς μπορείς να βελτιωθείς πάνω σε αυτό;

5. Εξήγησε ξεκάθαρα τι εννοείς; Υπάρχει κάποιο κομμάτι της εργασίας σου που μπορεί να μπερδέψει κάποιον που θα το διαβάσει;

6. Για τι πραγματικά μιλάει η εργασία σου; Υπάρχουν κομμάτια της εργασίας σου που αφορούν σε κάτι άλλο; Μπορείς να τα διαγράψεις;

7. Τι σε δυσκολεύει ακόμα όταν γράφεις;

Πηγή: Προσαρμογή από DeMent (2008)

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΛΦΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

Φύλλο εργασίας γραπτού λόγου_ Ενότητα 13_Επιστήμη με άρωμα γυναίκας

Επίλεξε ένα από τα παρακάτω θέματα και γράψε για μια προσωπική σου εμπειρία.

- 1) Περιγράψε την προσωπική σου εμπειρία από μια επίσκεψη σε έναν αρχαιολογικό χώρο της χώρας μας ή σε κάποιο αξιοθέατο χώρας του εξωτερικού.
- 2) Ποια είναι η σχέση σου με τη μαγειρική; Δοκιμάζεις πού και πού τις μαγειρικές σου ικανότητες; Αφηγήσου όσα συνέβησαν την πρώτη φορά που δοκίμασες να μαγειρέψεις. Πώς εξελίχθηκε αυτή η εμπειρία;
- 3) «Ήταν ένα ανοιξιιάτικο απόγευμα, με έναν ήλιο λαμπερό και τις πρώτες ζεστές ημέρες να με ξεσηκώνουν να βγω από το σπίτι. Έτσι αποφάσισα να πάω με το ποδήλατό μου μια βόλτα ως το κοντινό πάρκο, αφού ένιωθα την ανάγκη να απολαύσω την ομορφιά της φύσης που ξανάνιωνε και φορούσε τα πράσινά της. Καθώς περνούσα την πύλη του πάρκου, έτοιμος για μια απολαυστική βόλτα στα πλακόστρωτα δρομάκια, την προσοχή μου τράβηξε μια αφίσα που προσκαλούσε τα παιδιά που βρίσκονταν εκεί να λάβουν μέρος σε ...». Μπορείς να περιγράψεις όσα ακολούθησαν και την εμπειρία σου από εκείνη την ημέρα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙ: ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Τεύχος Α'- Αυτοαξιολόγηση των Μαθητών και Μαθητριών: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία

Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Αυτοαξιολόγηση των Μαθητών/-τριών στο Δημοτικό

Τεύχος Α'
Αυτοαξιολόγηση των Μαθητών και Μαθητριών:
Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία

1.Εισαγωγή

Ο συγκεκριμένος οδηγός επιμόρφωσης δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της Παπανθύμου Αναστασίας, Υποτρόφου ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ., και στόχο έχει να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών προκειμένου να λάβουν μέρος σε έρευνα η οποία θα εξετάσει την επίδραση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του μαθητή με καθορισμό στόχων στην ακαδημαϊκή επίδοση και στα κίνητρα για μάθηση των μαθητών/-τριών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Αναλυτικά, ο οδηγός ευελπιστεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Συγκεκριμένα, η μελέτη του οδηγού έχει στόχο:

α) να εισάγει τους εκπαιδευτικούς στην έννοια της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών και να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της προκειμένου να κινητοποιηθούν ως προς την υιοθέτησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία,

β) να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους συνιστάται η χρήση της στην τάξη,

γ) να μάθει στους εκπαιδευτικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης,

δ) να φέρει τους εκπαιδευτικούς σε επαφή με προηγούμενες εμπειρίες και απόψεις των ίδιων των μαθητών για την αυτοαξιολόγηση,

ε) να παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς διάφορους τρόπους εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στην τάξη,

στ) να κάνει κατανοητή στους εκπαιδευτικούς την έννοια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στην αυτοαξιολόγηση,

ζ) να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να διασφαλίσουν εκείνες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες ώστε να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση στην τάξη με τρόπο αποτελεσματικό,

η) να μάθει στους εκπαιδευτικούς τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσουν για να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση στην τάξη και τέλος,

θ) να παρουσιάσει και να αναλύσει τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Γλώσσας.

ι) να παρουσιάσει διάφορα σενάρια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Γλώσσας.

Ο οδηγός αναπτύσσεται σε τρία τεύχη.

Στο τεύχος Α', στο Κεφάλαιο 2 (Θεωρητικό πλαίσιο) αναφέρονται συνοπτικά βασικά και σημαντικά θεωρητικά στοιχεία της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, τα οποία είναι απαραίτητα για την κατανόησή της. Στο Κεφάλαιο 3 (Μεθοδολογία αυτοαξιολόγησης) παρουσιάζονται διάφορες μέθοδοι αυτοαξιολόγησης καθώς και παραδείγματα από αυτές. Στο Κεφάλαιο 4 (Τα στάδια της αυτοαξιολόγησης στην τάξη) περιγράφονται τα στάδια που είναι απαραίτητα να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-

τριών στην τάξη. Τέλος, στο Παράρτημα τους Τεύχους Α' παρουσιάζονται διάφορα έντυπα αυτοαξιολόγησης που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία και αφορούν στο μάθημα της Γλώσσας.

Στο τεύχος Β, παρουσιάζονται τα κριτήρια στα οποία στηρίζεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών για το μάθημα της Γλώσσας σε όλες τις τάξεις. Τα κριτήρια αυτά είναι κριτήρια στα οποία βασίζεται, η περιγραφική αξιολόγηση αφού η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κομμάτι της περιγραφικής αξιολόγησης.

Στο τεύχος Γ, παρουσιάζονται διάφορα σενάρια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης που αφορούν εστιασμένα στο μάθημα της Γλώσσας της Στ' τάξης Δημοτικού, στο οποίο μάθημα και θα κληθούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η έννοια της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

Η φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης βασίζεται σε κάποια αξιώματα. Σύμφωνα με αυτά, η μάθηση είναι στην ανθρώπινη φύση και η διαδικασία της αλλαγής και της εξέλιξης πηγάζει από εσωτερική ανάγκη. Επιπλέον, η αντίδραση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση και την εξέλιξη του ατόμου και τέλος, τα άτομα τείνουν να δίνουν έμφαση, αφοσίωση και βαρύτητα στα δημιουργήματά τους (MacBeath, 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία για την αυτοαξιολόγηση συναντάμε τους όρους «self-assessment» και «self-evaluation» οι οποίοι συνδέονται πολύ στενά, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ο όρος «self-assessment» αναφέρεται στη διαδικασία της αναθεώρησης της ποιότητας της επίδοσης κάποιου, ενώ ο όρος «self-evaluation» αναφέρεται στη διαδικασία της διάγνωσης των δυνατών και αδύνατων σημείων κάποιου και των ενεργειών που λαμβάνονται για τη βελτίωση αυτών με σκοπό την επίτευξη αριστείας (Kostova & Atasoy, 2009). Ακόμη, ο όρος «self-assessment» χρησιμοποιείται για όλες τις αξιολογήσεις των εργασιών από τους μαθητές και συνδέεται και ενσωματώνει όρους όπως «self-evaluation» και «self-appraisal» (Wride, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη έννοια και περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές έννοιες και συνέπειες για τους μαθητές (Ibabe & Jauregizar, 2010). Οι Boud και Brew (1995, όπ. αναφ. στο Ibabe & Jauregizar, 2010; Panadero et al., 2016) πρότειναν να γίνει διαχωρισμός μεταξύ του «αυτοέλεγχου ή αυτοεξέτασης» (self-testing), της «αυτοβαθμολόγησης» (self-rating) και της «χρήσης αναστοχαστικών ερωτήσεων» (use of reflective questions). Ο αυτοέλεγχος αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον έλεγχο της επίδοσής τους σε σχέση με τα παρεχόμενα τεστ και τα κριτήρια. Η αυτοβαθμολόγηση υποδηλώνει τη βαθμολόγηση από τους μαθητές της

παρούσας κατάστασής της γνώσης τους ή των μαθησιακών τους επιτευγμάτων παρέχοντάς τους μια κλίμακα για να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους, ενώ, οι ερωτήσεις αναστοχασμού χρησιμοποιούνται για να παροτρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν σε ότι έχουν μελετήσει και να είναι κριτικοί ως προς τη μάθησή τους.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να λάβουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να συνεχίσουν να βελτιώνονται (Zapitis, 2011). Αναλυτικά, η αυτοαξιολόγηση ξεκινάει για τον μικρό μαθητή που βρίσκεται στην αρχή της μαθητικής του πορείας, στην ηλικία μόλις των 5 ετών, με τρεις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το: α) σε τι είναι καλοί, β) σε τι μπορούν να γίνουν καλύτεροι, καθώς και γ) ποιος μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να βελτιωθούν (MacBeath, 2001). Σύμφωνα με τους Ross et al. (2002) η αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση ή η άποψη για την "αξία" των επιδόσεων ενός ατόμου και ο εντοπισμός των ισχυρών και αδύναμων σημείων του με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών του αποτελεσμάτων και αποτελεί μια δυναμική τεχνική κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους βάσει κριτηρίων ώστε στο μέλλον να μάθουν να εργάζονται ακόμα καλύτερα.

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων είναι μια διαδικασία και ένα προϊόν, μια μορφή αφηγηματικής γραφής στην οποία οι μαθητές περιγράφουν τη μάθησή τους για ένα συγκεκριμένο μάθημα και κάνουν ποιοτικές αξιολογήσεις γι' αυτό (Kostova & Atasoy, 2009). Ακόμη, αποτελεί μια συμφωνία για τους εκπαιδευόμενους και/ ή τους εργαζόμενους για να εξετάζουν και να καθορίζουν το επίπεδο, την αξία ή την ποιότητα των δικών τους προϊόντων ή επιδόσεων (Topping, 2003). Είναι μια τεχνική αξιολόγησης στην οποία συνάπτεται ένα συμβόλαιο εργασίας ή μάθησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή όπου ο εκπαιδευτικός κάνει σαφείς τους όρους αυτού του συμβολαίου. Οι όροι αυτοί είναι οι στόχοι τους οποίους καλούνται οι μαθητές να επιτύχουν και οι δείκτες με βάση τους οποίους θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασική συνιστώσα της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Campos & O'Hern, 2007; Zapitis, 2011) μέσω της οποίας το άτομο το ίδιο διατυπώνει άποψη περιγραφικά, ποιοτικά ή ποσοτικά σχετικά με το βαθμό ως προς τον οποίο έχει κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους, καθώς και ως προς το επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων ή γνώσεων (Παπαγεωργίου, 2017). Επομένως, είναι μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές αναστοχάζονται και αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους και της μάθησής τους, αξιολογούν το βαθμό στον οποίο αναστοχάζονται αναλυτικά, τους προκαθορισμένους στόχους ή τα κριτήρια, προσδιορίζουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες στην εργασία τους και αναθεωρούν ανάλογα (Sharma et al., 2016). Άρα, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή περιλαμβάνει τον αναστοχασμό και την παρακολούθηση των διαδικασιών της εργασίας του μαθητή ή/και των προϊόντων της. Επιπλέον, μπορεί να περιλαμβάνει και την περιγραφή της εργασίας όπως χαρακτηριστικά αυτής και αξιολόγηση όπως πόσο καλή εργασία έχει κάνει αλλά και τι αυτή αξίζει (Brown et al., 2015). Στην αυτοαξιολόγηση επομένως ο μαθητής κρίνει τον εαυτό του ή το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του ο ίδιος. Αυτή η προσπάθεια μπορεί να είναι αυτογενής ή ετερογενής, δηλαδή να είναι απόρροια του προσωπικού ενδιαφέροντος ή της πρωτοβουλίας του ίδιου του μαθητή για βελτίωση ή να αποτελεί απαίτηση κάποιου τρίτου εντός του πλαισίου συστήματος που αφορά την αξιολόγηση (Μπέλλου, 2017).

Σύμφωνα με τους Yan και Brown (2017) η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια ανθρώπινη και εσωτερική ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την ποιότητα της εργασίας του κάτω από το φως εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων (αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρα κ.ά.). Αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών στο να εκφράζουν άποψη για τη μάθησή τους και συγκεκριμένα για τα επιτεύγματά τους και τα αποτελέσματα της μάθησής τους και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι ένας τρόπος για να ενισχυθεί ο ρόλος των μαθητών ως ενεργών συμμετεχόντων στην μάθησή τους και χρησιμοποιείται συνήθως ως διαμορφωτική αξιολόγηση προκειμένου οι μαθητές να αναστοχαστούν στις μαθησιακές διαδικασίες και στα αποτελέσματα αυτών (Sluijsmans et al., 1999). Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση είναι μια καθοδηγούμενη διαδικασία που περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία δείχνοντας τους μαθητές πώς να τα εφαρμόζουν και παρέχοντας χρόνο για πρακτική προκειμένου να εφαρμόσουν τα

κριτήρια μόνοι τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση για την κατανόηση των κριτηρίων και προσδιορίζοντας τους μαθησιακούς στόχους και τις στρατηγικές για την επίτευξη κάθε στόχου (Demore, 2017). Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για να διερευνηθεί η μάθηση και να επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του προκειμένου να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών (Mehta & Danielson, 1999). Η αυτοαξιολόγηση είναι η ποιοτική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και του τελικού προϊόντος, που πραγματοποιείται βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και δεν επικεντρώνεται στη βαθμολογία αλλά στην κατανόηση των διαδικασιών αυτών μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί να μάθει από τα λάθη και τα επιτεύγματά του. Επομένως αποτελεί μια διαδικασία αναστοχασμού (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Οι δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να συμμετέχουν στην παρακολούθηση, να αναστοχάζονται και να μοιράζονται την πρόοδό τους, τους βοηθάνε να αναπτύξουν ιδέες για τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενοι. Θα πρέπει να υπάρχουν τρία στοιχεία που να δίνονται στους μαθητές για να τους επιτρέπουν να αναστοχαστούν. Το ένα είναι ο επιθυμητός στόχος της διδασκαλίας, η παρούσα κατάσταση της γνώσης του μαθητή και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίον ο μαθητής μπορεί να κλείσει το κενό μεταξύ των δύο αυτών. Όταν ο μαθητής έχει αυτά τα τρία στοιχεία μπορεί να κατανοήσει το βασικό σκοπό της μάθησης και να γνωρίζει τι χρειάζεται για να πετύχει. Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πληροφορίες αξιολόγησης για να διαχειριστούν τη δική τους μάθηση, να κατανοούν πώς μαθαίνουν καλύτερα, να γνωρίζουν ακριβώς που βρίσκονται σε σχέση με τους καθορισμένους μαθησιακούς στόχους, να προγραμματίζουν και να κάνουν τα επόμενα βήματα για την μάθησή τους (Campos & O'Hern, 2007). Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να βλέπουν τους εαυτούς τους ως εν δυνάμει ικανούς αξιολογητές καθώς και ικανούς να δίνουν ανατροφοδότηση (Harris & Brown, 2018).

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, ποσοτικά, ποιοτικά ή περιγραφικά και μέσω της διαδικασίας αυτής οι μαθητές αποκτούν αυτογνωσία (Παπαγεωργίου, 2017). Συγκεκριμένα περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία μηχανισμών και τεχνικών μέσω των οποίων ο μαθητής περιγράφει, αξιολογεί την ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών και των προϊόντων αυτής (Panadero et al., 2016).

2.2 Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αυτοαξιολόγηση πρωτίστως έχει συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης και της μάθησης. Αναλυτικά, διεθνώς στο μάθημα της Γλώσσας η χρήση μοντέλου για τη δημιουργία κριτηρίων εργασίας και η χρήση ρουμπρίκας για αυτοαξιολόγηση βοηθάει τους μαθητές να παράγουν πιο αποτελεσματικά γραπτά (Andrade et al., 2008), ενώ ο φάκελος εργασιών ως μέσο αυτοαξιολόγησης βελτιώνει την επίδοση στις δεξιότητες επικοινωνίας (Στυλιανού, 2008). Επιπλέον, στο μάθημα των Αγγλικών η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών αν και το μέγεθος της επίδρασης μπορεί να είναι μικρό όπως σημειώνουν οι Goto και Lee (2010), ενώ στο ίδιο μάθημα η εκπαίδευση στην αυτοαξιολόγηση διαπιστώθηκε, ότι βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση ως προς το τι προϋποθέτει ένα καλό γραπτό, να κατανοήσουν περισσότερο τις πρακτικές παραγωγής λόγου, αλλά και τον εαυτό τους ως συγγραφέα (Zapitis, 2011). Ακόμη, στα Μαθηματικά η ΑΚΣ συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Clift, 2015). Τέλος, έρευνες στην Ελλάδα που έχουν διεξαχθεί στο μάθημα των Αγγλικών έδειξαν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση του προφορικού λόγου και στο να μπορούν οι μαθητές να εντοπίζουν τα αδύνατα και δυνατά σημεία στη μάθησή τους (Chalkia, 2012). Ακόμη, στο ίδιο μάθημα η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, οδηγώντας τους σταδιακά στην οικοδόμηση του συλλογισμού τους και επιπλέον, συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Anastasiadou, 2013).

Στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η αυτοαξιολόγηση έχει θετική επίπτωση και στα κίνητρα. Συγκεκριμένα, διεθνώς η εφαρμογή της ΑΚΣ έδειξε ότι συμβάλλει στην ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων στο μάθημα των Μαθηματικών (Clift, 2015), ενώ, στην Ελλάδα η αυτοαξιολόγηση αποδείχθηκε ότι μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών στο μάθημα των Αγγλικών (Chalkia 2012; Anastasiadou, 2013). Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν και άλλα οφέλη. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών ως προς την ομιλία σε έρευνα που

πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα στο μάθημα των Αγγλικών (Chalkia, 2012). Επίσης, στην Ελλάδα, στο μάθημα των Αγγλικών η αυτοαξιολόγηση βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες (Anastasiadou, 2013), ενώ ο ηλεκτρονικός ευρωπαϊκός φάκελος γλωσσών μέσω της πλατφόρμας wiki και οι κάρτες αυτοαξιολόγησης φαίνεται να επιδρούν θετικά ως προς την ενθάρρυνση (Mexi & Vlachos, 2014).

Τέλος, σε έρευνες που έγιναν διεθνώς, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποδείχθηκε, ότι ενισχύει την αυτορρύθμιση (Harris et al., 2015), ενώ η αυτοαξιολόγηση μέσω μακροχρόνιας χρήσης της ρουμπρίκας αποδείχθηκε ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτοαποτελεσματικότητα, κυρίως, των μαθητριών (Andrade et al., 2009).

2.3 Λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης. Όπως σημειώνεται από τους Harris και Brown (2018), όταν η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν καλύτερα και εις βάθος το περιεχόμενο ενός μαθήματος και τις δεξιότητες τότε αυτή χρησιμοποιείται για παιδαγωγικούς λόγους. Επιπρόσθετα η αυτοαξιολόγηση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μεταγνωστικούς λόγους και συγκεκριμένα για τη βελτίωση των μεταγνωστικών διαδικασιών (π.χ. ικανότητα αυτοαξιολόγησης, δημιουργία ανατροφοδότησης) και να διδάξει τους μαθητές να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους. Επιπλέον, υπάρχουν και υλικότεχνικοί λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης, που αφορούν κυρίως το πώς η αυτοαξιολόγηση μπορεί να επιτρέψει τους μαθητές να λάβουν ταχύτερα ανατροφοδότηση και να μειωθεί ο φόρτος εργασίας του εκπαιδευτικού που συνδέεται με τη βαθμολογία. Ακόμη, υπάρχουν συναισθηματικοί λόγοι όπως είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση για να βοηθήσουν τους μαθητές να πάρουν τον έλεγχο της μάθησής τους, να αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, να αναπτύξουν μια πιο θετική νοοτροπία ως προς τις εξετάσεις και τις αξιολογήσεις γενικά βοηθώντας τους να καταλάβουν καλύτερα πώς παράγονται αυτά τα αποτελέσματα. Οι πρακτικές αυτοαξιολόγησης μπορούν να εφαρμοστούν για διάφορους λόγους.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκεφτούν προσεκτικά τον κύριο λόγο για τον οποίο χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση σε κάθε περίπτωση. Είναι για να εξοικονομήσει χρόνο και να επιταχύνει τη διαδικασία της ανατροφοδότησης; Είναι για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να αυτορρυθμίζονται; Είναι για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν άριστα το περιεχόμενο ενός μαθήματος; Ή μήπως για τους παρακινήσει και να τους ενδυναμώσει; Εν κατακλείδι, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια χρονική περίοδο, για οποιονδήποτε συνδυασμό αυτών των σκοπών αλλά θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι ή ο κύριος σκοπός για κάθε εφαρμογή, έτσι ώστε να εναρμονιστούν οι ισχύουσες πρακτικές με αυτούς τους στόχους.

2.4 Τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων στην αυτοαξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να πείσουν τους μαθητές ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια πολύτιμη δεξιότητα που αξίζει να αναπτύξουν και να δουλέψουν προκειμένου να μειώσουν τους φόβους τους ή τις τυχόν ανησυχίες που μπορεί να έχουν γύρω από αυτήν. Παρά το γεγονός ότι οι μικροί μαθητές δε χρειάζεται να καταλάβουν τα θεωρητικά μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, μπορούν να διδαχθούν βασικές αρχές αυτορρύθμισης καθώς μπορούν να σκεφτούν για την κυκλική διαδικασία της αυτορρύθμισης και όσο πιο πολύ μιλάνε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για την αυτορρύθμιση στο πλαίσιο της μάθησης τόσο περισσότερες οι ευκαιρίες ώστε αυτή να επιτευχθεί. Πριν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τις ανησυχίες που μπορεί να έχουν οι μαθητές, είναι αναγκαίο να πάρουν κάποια μέτρα προτού οι μαθητές εμπλακούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές μέσω συζητήσεων στην ολομέλεια για ενδεχόμενα προβλήματα και τρόπους αντιμετώπισης, ενώ αν οι μαθητές δε θέλουν να εκφράσουν δημόσια την άποψη τους, μια εναλλακτική προσέγγιση συλλογής των απόψεών τους είναι η χρήση του ανώνυμου κουτιού προτάσεων. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για το πώς οι μαθητές νιώθουν για την αυτοαξιολόγηση μπορούν απλά να τους ρωτήσουν. Για τη συλλογή των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις τεχνικές αξιολόγησης υπάρχουν δύο ενδιαφέρουσες μέθοδοι. Η μία είναι ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση και η δεύτερη είναι η καταγραφή των απόψεων των μαθητών για την αξιολόγηση μέσω της ζωγραφικής δηλαδή οι μαθητές ζωγραφίζουν για το πώς νιώθουν

και καταλαβαίνουν την αξιολόγηση. Αυτές οι τεχνικές όπως και η συζήτηση (δια μέσου συνεντεύξεων, συζητήσεων εντός της τάξης, ή ομάδων εστίασης), μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να λάβουν την απαραίτητη πληροφόρηση για το ποια βήματα θα πρέπει να ακολουθήσουν ώστε να κάνουν τους μαθητές τους να εκτιμήσουν τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης στην τάξη (Harris & Brown, 2018).

2.4.1 Προκλήσεις στην αυτοαξιολόγηση: εκπαιδευτικοί

Αν και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικά, το ιδανικό θα ήταν ένα ολόκληρο σχολείο να δεσμευτεί να χρησιμοποιήσει την αυτοαξιολόγηση για να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν στη μάθηση και να αναπτύξουν αυτορρύθμιση. Σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό τι επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσω της αυτοαξιολόγησης και οι εκπαιδευτικοί να καταλάβουν τη θεωρία που υποστηρίζει αυτές τις πρακτικές και να δεσμευτούν ότι θα διδάξουν την αυτοαξιολόγηση ως μια δεξιότητα μάθησης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν την ελευθερία να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση με τρόπους που είναι πιο αποτελεσματικοί για την τάξη τους με βάση τα διδακτικά στυλ και την κατάσταση των σχέσεων που επικρατούν εντός της τάξης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν πρόσβαση σε υλικό που θα τους βοηθήσει να καταλάβουν και να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση ή να έρχονται σε επαφή με άτομα που γνωρίζουν το αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης προκειμένου να λάβουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση.

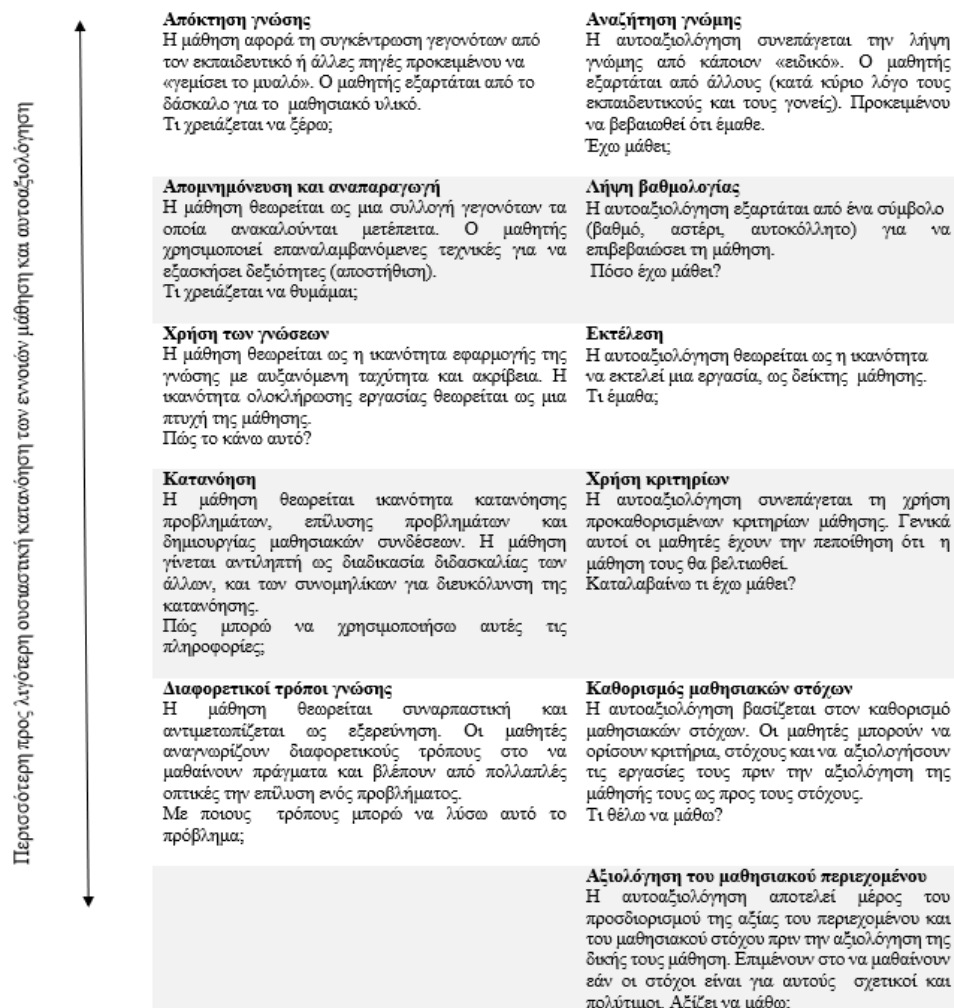
Εξίσου σημαντικό είναι στο χώρο του σχολείου να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανησυχίες εκείνων των εκπαιδευτικών που προωθούν την αυτοαξιολόγηση και να υπάρχει διάθεση και θέληση για συζήτηση σχετικά με ενδεχόμενα προβλήματα ή εμπόδια που αυτοί μπορεί να αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί υπάρχει περίπτωση να φοβούνται το γεγονός ότι το να μοιράζονται την έλεγχο της αξιολόγησης με τους μαθητές θα ρίξει το επίπεδο και θα επιβραβεύονται μαθητές που “παραφουσκώνουν» τις αξιολογήσεις τους. Αυτό μπορεί να αποφευχθεί εάν οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέψουν οι αυτοαξιολογήσεις να μετρήσουν στην τελική βαθμολογία. Άλλες ανησυχίες που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τις αντιδράσεις των γονέων, την

ικανότητά τους να διαχειριστούν ενδεχόμενες προκλήσεις που αφορούν το ζήτημα της μη ιδιωτικότητας της αυτοαξιολόγησης και της προστασίας του «εγώ» του μαθητή. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αμφιβάλλουν για την ικανότητα των μαθητών τους ή τη θέλησή τους να σκέφτονται με κριτικό τρόπο για την εργασία τους. Στην περίπτωση αυτή είναι πολύ σημαντικό να ακούγονται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και να λαμβάνονται υπόψη θεωρίες που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών (Harris & Brown, 2018).

2.5 Προηγούμενες εμπειρίες και απόψεις μαθητών/-τριών για την αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Harris και Brown (2018), οι μαθητές θα πρέπει να ξεκινούν πρώτα με τις απλές εκδοχές της αυτοαξιολόγησης όπως για παράδειγμα είναι η βαθμολόγηση ενός κουίζ χρησιμοποιώντας ένα απαντητικό φύλο ή η χρήση μιας ρουμπρίκας που εστιάζει σε λίγες αντικειμενικές ποιότητες μιας εργασίας και στη συνέχεια να μετακινούνται σε πιο σύνθετους και αφηρημένους τύπους αυτοαξιολόγησης όπως είναι η χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας μιας ιδέας σε μια γραπτή εργασία. Οι πιο μικροί μαθητές μπορεί να μην είναι έτοιμοι γνωστικά ώστε να συμμετέχουν σε σύνθετες μορφές αυτοαξιολόγησης όπως είναι για παράδειγμα το να προσπαθήσουν να σχηματίσουν μια ολιστική αξιολόγηση λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογήσεις πολλαπλών κριτηρίων. Επιπρόσθετα, οι νεότεροι και οι αδύναμοι μαθητές έχουν την τάση να είναι υπερβολικά αισιόδοξοι όταν αξιολογούν την εργασία τους και επομένως θα πρέπει να τους δίνονται στην αρχή περισσότερες ευκαιρίες για ανατροφοδότηση ως προς την ακρίβεια των αυτοαξιολογικών τους ισχυρισμών. Ακόμη, υπάρχουν μαθητές που αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους ως αξιολογητές ειδικά στην αρχή, ενώ άλλοι αρνούνται να δεχτούν την αυτοαξιολόγηση ως μέρος του ρόλου τους καθώς φοβούνται ότι θα έχουν λιγότερη πρόσβαση στην ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, κάποιοι μπορεί να πιστεύουν ότι για την εργασία τους μετράει μόνο η γνώμη του εκπαιδευτικού ή υποτιμούν την αυτοαξιολόγηση επειδή δεν μετράει στη βαθμολογία ή επειδή πιστεύουν ότι δεν υπάρχει λόγος να την εφαρμόζουν. Επιπρόσθετα, κάποιοι μπορεί να ανησυχούν ότι οι συμμαθητές τους μπορεί να μην είναι ειλικρινείς με την αξιολόγησή και να «κλέβουν».

Στο σχήμα 1 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μαθητών ηλικίας 7 και 8 ετών για την αυτοαξιολόγηση και τη μάθηση.



Σχήμα 1. Αντιλήψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 7 και 8 ετών) για την αυτοαξιολόγηση και τη μάθηση

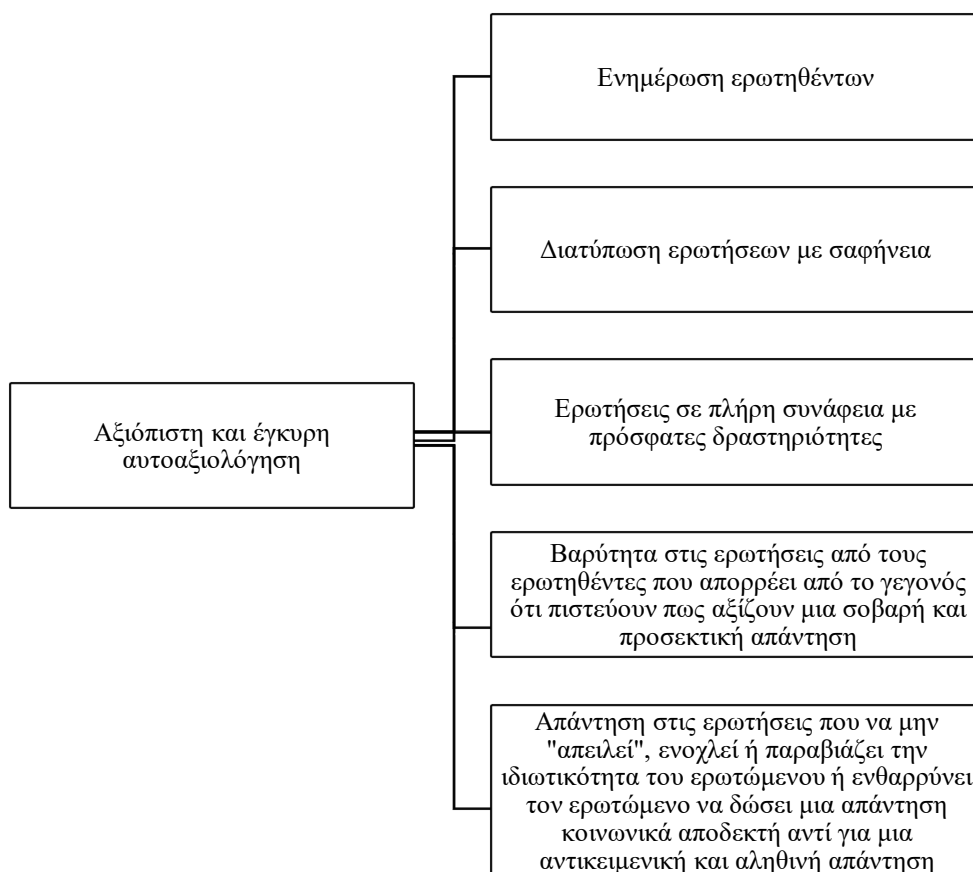
Πηγή: Προσαρμογή από Bourke (2016)

2.6 Ακρίβεια αυτοαξιολόγησης-Εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτοαξιολόγησης

Η ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης είναι πολύ σημαντική, γι' αυτό πρέπει να ληφθούν μέτρα για τη μεγιστοποίηση της. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα της Torring (2003) η ικανότητα των εκπαιδευομένων, η πρακτική στην αυτοαξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, ο βαθμός προόδου σε ένα μάθημα και όχι τόσο η χρονολογική ηλικία είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης. Άλλες μεταβλητές

που την επηρεάζουν είναι η φύση του μαθησιακού αντικειμένου, η φύση τους αποτελέσματος ή της επίδοσης που αξιολογείται, η φύση και η σαφήνεια των κριτηρίων αξιολόγησης, η φύση των εργαλείων αξιολόγησης, το φύλο και η κουλτούρα. Επίσης, ο Ross (2006) υποστηρίζει ότι η ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευομένων συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης.

Στη βιβλιογραφία σημειώνονται κάποιες προϋποθέσεις για αξιόπιστη και έγκυρη αυτοαξιολόγηση (Demore, 2017) και οι οποίες παρουσιάζονται στο σχήμα 2.



Σχήμα 2. Προϋποθέσεις για αξιόπιστη και έγκυρη αυτοαξιολόγηση

2.7 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στην τάξη

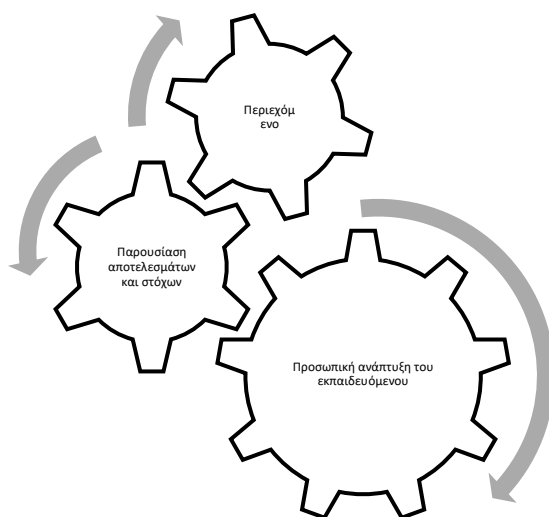
Όπως σημειώνουν οι Andrade και Cizek (2010) παρόλο που ακόμη και οι μικρής ηλικίας μαθητές είναι συνήθως σε θέση να αναλογιστούν πάνω στην ποιότητα της εργασίας τους, δεν το κάνουν πάντα. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν υπάρχουν μία ή περισσότερες απαραίτητες συνθήκες. Συγκεκριμένα, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές χρειάζονται:

- συνειδητοποίηση της αξίας της αυτοαξιολόγησης
- πρόσβαση σε σαφή κριτήρια βάσει των οποίων θα βασίζεται η αξιολόγηση
- μια συγκεκριμένη εργασία ή επίδοση για αξιολόγηση
- μοντέλα αυτοαξιολόγησης
- άμεση παροχή οδηγιών και βοήθεια με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της ανατροφοδότησης
- πρακτική
- συμπεράσματα σχετικά με το πότε είναι σκόπιμο να προχωράνε σε αυτοαξιολόγηση και
- ευκαιρίες επανεξέτασης και βελτίωσης της εργασίας ή της επίδοσης

Παρά το γεγονός ότι η παραπάνω λίστα των συνθηκών φαίνεται αποθαρρυντική η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι εφικτή και έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία σε όλο τον κόσμο.

Ο Wride (2017) σημειώνει ότι για να είναι αποτελεσματική η αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να εξοικειωθούν με την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Υπάρχουν ποικίλοι διαφορετικοί σκοποί της αυτοαξιολόγησης. Αυτοί είναι η αξιολόγηση της κατανόησης του περιεχομένου, η παρουσίαση της επίτευξης των αποτελεσμάτων και των στόχων και η αυτοανάπτυξη του μαθητή. Αυτές οι τρεις πτυχές της αυτοαξιολόγησης είναι όλες αλληλοσυνδεόμενες και δίνεται διαφορετική έμφαση σε αυτές εντός της διαδικασίας της μάθησης σε διάφορες χρονικές στιγμές. Υπάρχει μια δυναμική σχέση μεταξύ των τριών αυτών πτυχών. Μέσα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής είναι αυτός που αποφασίζει ανάλογα με τις ανάγκες, ποιο είναι το «γρανάζι» στο οποίο θα δώσει έμφαση.

Το σχήμα 3 παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του περιεχομένου, των αποτελεσμάτων και στόχων και της αυτοανάπτυξης του μαθητή.



Σχήμα 3. Πτυχές αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από Wride (2017)

Γενικά, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης αποτελεί ένα γνωστικά πολύπλοκο εγχείρημα, που απαιτεί κατανόηση των στόχων της εργασίας, των κριτηρίων και ικανότητα για αξιολογήσεις. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνεπάγεται επιπλέον χρόνο και πρακτική. Απαιτεί έξυπνο αυτοπροβληματισμό - που είναι γνωστικά απαιτητικός - και αποτελεί μια εναλλακτική δομή για εμπλοκή στη μάθηση που

φαίνεται να προωθεί τον εκ των υστέρων αναστοχασμό. Δίνει έμφαση στην ευθύνη των εκπαιδευόμενων και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, και φαίνεται ότι αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης του εκπαιδευόμενου, καθώς και τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητα. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι πιθανό να ενισχύσουν τη μεταγνώση. Εκ πρώτης όψεως η αυτοαξιολόγηση μπορεί να φαίνεται μια πιο μοναχική δραστηριότητα από την ετεροαξιολόγηση, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε αλληλεπίδραση, όπως όταν συζητούνται τα κριτήρια αξιολόγησης ή όταν ο εκπαιδευόμενος καλείται να δικαιολογήσει την αυτοαξιολόγησή του σε έναν ομότιμό του ή στον εκπαιδευτικό. Τέτοιες περαιτέρω συζητήσεις περιλαμβάνουν την κατασκευή νέων σχημάτων, την τροποποίηση, τους κανόνες, τις διαπραγματεύσεις και άλλες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις που σχετίζονται με την προσεκτική λήψη και αφομοίωση ανατροφοδότησης (Topping, 2003).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για μια αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης θα πρέπει:

- Να διδάξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης που απαιτούνται για τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης.
- Να αντιμετωπίσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την αυτοαξιολόγηση και να τους εμπλέξουν σε συζητήσεις ή δραστηριότητες που εστιάζονται στο γιατί η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική.
- Να περιμένουν ότι οι μαθητές θα ανταποκριθούν διαφορετικά στις ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης καθώς ορισμένοι μπορεί να τις δεχτούν, ενώ άλλοι μπορεί να αμφισβητήσουν την αξία τους.
- Να δίνουν χρόνο για την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης.
- Να παρέχουν στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για να εξασκηθούν σε διαφορετικές πτυχές της αυτοαξιολόγησης όπως brainstorming για τα

πιθανά κριτήρια αξιολόγησης, εφαρμογή αυτών των κριτηρίων στην εργασία τους, παροχή έγκαιρης ανατροφοδότησης για τις αυτοαξιολογήσεις τους και τέλος, ανάπτυξη στόχων και σχεδίων δράσης.

- Να δίνουν στους μαθητές οικείες εργασίες για αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιώντας σαφή και ξεκάθαρα κριτήρια.
- Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν ότι οι γονείς των μαθητών καταλαβαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μόνο μία από την ποικιλία των στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν και να διευκρινίσουν τον λόγο που την χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία
(<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment.pdf>).

Οι Harris και Brown (2018) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί να γίνει κατανοητή προκειμένου να οδηγήσει στη βελτίωση της μάθησης και στην αυτορρύθμιση. Μεταξύ άλλων σημειώνουν κάποιες προϋποθέσεις προκειμένου να μειωθούν ενδεχόμενα προβλήματα κατά την εφαρμογή της:

- Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να βλέπουν τους εαυτούς τους ως εν δυνάμει αξιολογητές καθώς και ως ικανούς να δώσουν ανατροφοδότηση.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν στους μαθητές τους σύνθετους μαθησιακούς στόχους σαφείς, επειδή οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν την πρόδό τους μόνο με βάση τα κριτήρια και τα πρότυπα που οι ίδιοι μπορούν να οπτικοποιήσουν και να καταλάβουν.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία όπως είναι οι ρουμπρίκες, τα υποδείγματα αυτοαξιολόγησης ή/και λίστες ελέγχου, για να

βοηθήσουν τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το τελικό αποτέλεσμα της μάθησής τους και τα κριτήρια ποιότητας. Επίσης, σημαντικό είναι να αναπτυχθούν τρόποι ώστε οι μαθητές να αναλύουν τα κριτήρια και τα πρότυπα είτε μόνοι τους, είτε και με τους εκπαιδευτικούς ή/και τους συμμαθητές τους.

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπου τα λάθη θα αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Αν οι μαθητές δεν εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές τους, τότε είναι δύσκολο να εμπιστευτούν τα λάθη ή τις ελλείψεις που εντόπισαν σε μια εργασία τους.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίσουν ώστε οι μαθητές να μάθουν να μη βλέπουν την εργασία τους ως προέκταση τους εαυτού τους αλλιώς θα αξιολογούν τον εαυτό τους ως άνθρωπο, και οποιαδήποτε αρνητική αξιολόγηση ενδεχομένως να δημιουργήσει πρόβλημα στην αυτοεκτίμησή τους.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι σε ότι αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές αξίες των μαθητών τους που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ακρίβεια των απαντήσεών τους όπως είναι για παράδειγμα η εσφαλμένη μετριοπάθεια ή ο εγωκεντρισμός.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν μέτρα ώστε να μεγιστοποιήσουν την ακρίβεια και την εγκυρότητα της αυτοαξιολόγησης. Παρά το γεγονός ότι είναι σημαντικό η αυτοαξιολόγηση να γίνεται προσωπικά (ιδιωτικά), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν διάφορες πηγές στους μαθητές όπως σαφή κριτήρια, παραδείγματα, πρότυπα αυτοαξιολόγησης, λίστες ελέγχου για να τους βοηθήσουν να ρυθμίζουν τις αξιολογήσεις τους, ώστε να είναι σίγουροι ότι βρίσκονται σε συμφωνία με τις προσδοκίες τους προγράμματος σπουδών.

- Παροχή χρόνου μετά την ανατροφοδότηση για την εφαρμογή των προτεινόμενων αλλαγών.

3. Μεθοδολογία αυτοαξιολόγησης

3.1 Εισαγωγή

Στο Κεφάλαιο 3, παρουσιάζονται και περιγράφονται διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση στην τάξη, δίνοντας αντίστοιχα παραδείγματα. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά: α) σε απλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης (Traffic lights, Thumps-Up/ Thumps-Down, Smiley face), β) στο φάκελο υλικού ή εργασιών του μαθητή (Portfolio) , γ) στη δομημένη φόρμα, δ) στις ρουμπρίκες, ε) στις λίστες ελέγχου, στ) στα σενάρια, και τέλος, ζ) σε διάφορες άλλες μορφές αυτοαξιολόγησης όπως είναι η Ανάλυση Swot (Swot Analysis), η Σκάλα Ανατροφοδότησης (Feedback Ladder) και το template Δύο Αστέρια και μια Ευχή (Two Stars and a Wish).

3.2 Τρόποι εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των μαθητών-/τριών στην τάξη

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να εφαρμοστεί με διάφορους τρόπους, είτε με γραπτή αναφορά, είτε προφορικά μέσα από συζήτηση με το σύνολο της τάξης, με μικρές ομάδες ή ατομικά, με ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης ή εβδομαδιαία αυτοαξιολόγηση, με συμπλήρωση μιας λίστας ή ενός πίνακα καθώς και με συνέντευξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας (<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU311/2-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ%20ΣΤΗΝ%20ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ%20ΦΑΚΕΛΟΣ%20μαθητή.pdf>).

Στη συνέχεια παρατίθεται ένα παράδειγμα γραπτής αναφοράς αυτοαξιολόγησης μαθητή στο γραπτό λόγο. Πρώτο τρίμηνο – Τάξη Στ΄

Αφού επανεξέτασα και έκρινα την εργασία μου από την αρχή του χρόνου άρχισα να βλέπω τη σημαντική βελτίωση που είχα σημειώσει. Στην αρχή φαινόταν ότι δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ στο θέμα μου, αλλά ξέφευγα σε υποθέματα. Αυτό αποδείχθηκε προβληματικό. Πρόσφατα εξέτασα ένα κείμενο που έγραψα για τον Ελευθέριο Βενιζέλο αυτό το εξάμηνο. Έδειχνε εστιασμένο στο θέμα του και αρκετά βελτιωμένο στο περιεχόμενο.

Άλλο ένα πεδίο στο οποίο είχα βελτίωση ήταν το συγγραφικό μου ύφος. Αφού διδάχθηκα τις δευτερεύουσες προτάσεις άρχισα χωρίς να το καταλαβαίνω να τις χρησιμοποιώ στο γραπτό μου λόγο. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώ εμπρόθετες φράσεις στην αρχή της πρότασής μου. Με τον τρόπο αυτό, όταν το επιδιώκω, οι προτάσεις μου γίνονται πολύ πιο ακριβείς.

Κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος έχω αναπτύξει δεξιότητες συγγραφής και ορισμένες από αυτές τις έχω τελειοποιήσει. Ένα πράγμα που έμαθα είναι πώς να γράφω μια καλή εισαγωγή και ένα περιεκτικό επίλογο. Έμαθα επίσης να χρησιμοποιώ τα επιρρήματα, αν και αυτό με βασανίζει ακόμα ορισμένες φορές.

Ο γραπτός μου λόγος έχει βελτιωθεί σε αρκετά σημεία. Το πιο σημαντικό είναι ότι το περιεχόμενο και η οργάνωσή του έχουν βελτιωθεί και έχω αναπτύξει ένα εντελώς νέο ύφος. Νομίζω ότι στο επόμενο τρίμηνο θα βελτιωθώ περισσότερο.

Πηγή: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU311/2-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ%20ΣΤΗΝ%20ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ%20ΦΑΚΕΛΟΣ%20μαθητή.pdf>

3.2.1 Απλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης

Από τους μαθητές μπορεί να ζητηθεί να αξιολογήσουν την ποιότητα της εργασίας τους με απλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης, χρησιμοποιώντας σύμβολα ή χειρονομίες. Ένα παράδειγμα είναι οι “traffic lights” (φωτεινοί σηματοδότες), που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να ελέγξουν αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει το υλικό που τους έχει διδαχθεί. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της φάσης του αναστοχασμού, όταν οι μαθητές αξιολογούν και αναστοχάζονται πάνω στην εργασία τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν το επίπεδο κατανόησης τους αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους. Το χρώμα που έχει ο φωτεινός σηματοδότης δείχνει το επίπεδο στο οποίο έχει επιτευχθεί ο στόχος. Το κόκκινο σημαίνει ότι οι μαθητές δεν έχουν

καταλάβει ή ότι δεν έχει επιτευχθεί ο στόχος, το κίτρινο ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί εν μέρει αφού οι μαθητές έχουν ακόμη απορίες, ενώ το πράσινο δείχνει πλήρης κατανόηση αυτού που έχει διδαχθεί ή επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Μια παραλλαγή των traffic lights είναι τα Thumps-Up/ Thumps-Down, όπου οι μαθητές με μια απλή χειρονομία του χεριού δείχνουν αν κατάλαβαν το μάθημα ή αν έχει επιτευχθεί ο στόχος που αφορά σε μια ερώτηση. Άλλες απλές πρακτικές είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να υπογραμμίσουν με πράσινο χρώμα εκείνα τα μέρη της εργασίας τους που θεωρούν ότι είναι πολύ καλά, με κίτρινο εκείνα που είναι μέτρια και με κόκκινο αυτά που χρειάζονται βελτίωση. Εναλλακτικά, μπορεί να τους ζητηθεί να επιλέξουν ή να χρωματίσουν (smiley face) φατσούλες (π.χ. χαρούμενη, ουδέτερη, λυπημένη). Ένα φανερό δυνατό σημείο των πρακτικών αυτών είναι ότι είναι απλές και μπορούν να εφαρμοστούν από αρχάριους στην αυτοαξιολόγηση. Πρακτικές όπως είναι οι traffic lights και τα Thumps-Up/Thumps-Down μπορούν να δώσουν στον εκπαιδευτικό μια γρήγορη ανατροφοδότηση προκειμένου να αλλάξει τη διδασκαλία του όταν χρειάζεται. Παρά τα θετικά, υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα αυτών των πρακτικών όπως είναι μεταξύ άλλων το γεγονός ότι η δημόσια χρήση αυτών μπορεί να κάνει τους μαθητές να απαντούν χωρίς ειλικρίνεια, επειδή για παράδειγμα δε θέλουν να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι δεν κατάλαβαν και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί να χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές που είναι πιο προσωπικές. Προκύπτει επομένως η ανάγκη για τη δημιουργία ενός κλίματος εντός της τάξης που ενθαρρύνει και επιβραβεύει την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη και το σεβασμό. Ακόμη, αυτές οι απλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης απλά απαιτούν από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους ότι κατάλαβαν αλλά η άποψη αυτή μπορεί να είναι λάθος στην περίπτωση που οι μαθητές χρησιμοποιούν λάθος κριτήρια ως βάση για την αυτοαξιολόγησή τους και επομένως, είναι πολύ χρήσιμο για την αυτορρύθμιση και τη μάθηση οι μαθητές να έχουν μια σαφή εικόνα για το τι θα πρέπει να μάθουν ή να είναι ικανοί να κάνουν προκειμένου να αξιολογήσουν εάν έχουν ή δεν έχουν μάθει επιτυχώς ή αν έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους (Harris & Brown, 2018).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα των απλών πρακτικών αυτοαξιολόγησης.

➤ Traffic lights:



Κόκκινο

Το βρίσκω δύσκολο. Χρειάζομαι περισσότερη βοήθεια. Δεν είμαι έτοιμος/-η ακόμα για να προχωρήσω παρακάτω.

Πορτοκαλί

Έχω καταλάβει τα περισσότερα αλλά χρειάζομαι ακόμη μερική βοήθεια. Δεν είμαι έτοιμος/-η ακόμα για να προχωρήσω παρακάτω.

Πράσινο

Τα έχω καταλάβει όλα. Είμαι έτοιμος/-η να προχωρήσω παρακάτω.

Πηγή: Προσαρμογή από <https://assessment.tki.org.nz/Media/Files/Self-assessment-traffic-light-code>

➤ Thumbs-Up/ Thumbs-Down



Μπορώ να το κάνω!



Δεν το έχω καταλάβει απόλυτα.



Χρειάζομαι βοήθεια!

Πηγή: Προσαρμογή από <https://effectiveassessmentnqt.wordpress.com/formative-assessment/peer-and-self-assessments/>

➤ Smiley face



Δεν το έχω καταλάβει ακόμα.



Πιστεύω ότι το κατάλαβα αλλά δε θα μπορούσα να το εξηγήσω σε κάποιον άλλο.



Το κατάλαβα καλά και θα μπορούσα να το εξηγήσω σε κάποιον φίλο μου.

Πηγή: <https://www.seekpng.com/ima/u2e6y3w7w7y3u2r5/>

3.2.2 Φάκελος υλικού του μαθητή ή εργασιών (Portfolio)

Το portfolio είναι ένα σύνολο πληροφοριών ή αλλιώς μια συλλογή από στοιχεία, τα οποία συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς και δίνουν μια εικόνα για την πρόοδο του μαθητή. Βασίζεται στην αρχή του κοστρουκτιβισμού όπου σύμφωνα με αυτήν η γνώση οικοδομείται από το μαθητή όντας άμεσα εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία, με την ενεργό δηλαδή συμμετοχή του. Εκτός από το παραδοσιακό portfolio υπάρχει και το ηλεκτρονικό (e-portfolio) ή ψηφιακό portfolio (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Ένα φάκελος εργασιών μπορεί να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ατομικές εργασίες, αποδεικτικά για την καταγραφή της προσπάθειας, αυτοαξιολογήσεις (Στυλιανού, 2008; Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017), εργασίες ομαδικές, απόψεις ιδιαίτερα χρήσιμες για απομνημόνευση, παραδείγματα εργασιών, σημειώσεις που προκύπτουν από την ατομική μελέτη του μαθητή, (Στυλιανού, 2008), εκθέσεις στις οποίες καταγράφονται οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, βραβεία ή επαίνους, προτάσεις του μαθητή καθώς και τυχόν παρατηρήσεις του για τη διδασκαλία, λίστα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, ποιοτική, ποσοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς και περιγραφική παρατήρηση και σχόλια του και αποδεικτικά της προόδου του μαθητή, όπως είναι ο έλεγχος προόδου (Κωνσταντίνου Χ. Ι. & Κωνσταντίνου, Ι.Χ., 2017).

Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης καθιστά το μαθητή ταυτόχρονα αξιολογούμενο αλλά και αξιολογητή αφού οι πληροφορίες τις οποίες περιέχει το portfolio μπορεί να τις αξιοποιήσει από τη μία ο ίδιος ο μαθητής για την αυτοαξιολόγησή του και από την άλλη ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιολογήσει το μαθητή. Μέσα από το portfolio ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, αυτοσυνειδητοποίησης και επικοινωνίας (Στυλιανού, 2008), επιπλέον, αυτός ο τρόπος αυθεντικής αξιολόγησης προωθεί την εμπλοκή του μαθητή στην διαδικασία αξιολόγησης, προάγει την υπευθυνότητα για αυτοαξιολόγηση και για μάθηση, ενισχύει τον ενθουσιασμό για μάθηση, την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων (Sajedi, 2014), συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης για τη σχολική τους εργασία (Sajedi, 2014; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015) και προωθεί τη συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού για το υλικό του φακέλου, βοηθώντας το μαθητή να εντοπίσει τα αδύνατα σημεία του και να τα ξεπεράσει. Επιπλέον, αναπτύσσει μεταγνωστικές

δεξιότητες (Στυλιανού, 2008), παρέχει ανατροφοδότηση και τέλος, συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την αυτοβελτίωση των μαθητών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

3.2.3 Δομημένη φόρμα

Άλλες μορφές με τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση είναι αυτή της δομημένης φόρμας όπου ο μαθητής καταγράφει τη άποψή του αναφορικά με το πώς κρίνει την προσπάθειά του, το τι προβλήματα εντόπισε και τι τρόπους χρησιμοποίησε προκειμένου να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες κ.ά. και τα τεστ αυτοαξιολόγησης πολλά από τα οποία υπάρχουν και σε ηλεκτρονική μορφή έχοντας μεγάλη απήχηση στην εκπαιδευτική κοινότητα (MacBeath et al., 2004 όπ. αναφ. στο Πετροπούλου κ.ά., 2015).

3.2.4 Ρουμπρίκες (rubrics)

Η ρουμπρίκα έχει χρησιμοποιηθεί στον τομέα της αξιολόγησης για περισσότερο από δύο δεκαετίες (De Silva, 2014). Θεωρείται ένα έξυπνο εργαλείο και είναι ένα από εκείνα που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2015). Η ρουμπρίκα αποτελεί μια κλίμακα βαθμολόγησης που δημιουργείται με βάση τους στόχους διδασκαλίας και στην οποία παρουσιάζονται και διασαφηνίζονται τα κριτήρια ποιότητας, τα επίπεδα και οι προσδοκίες μιας εργασίας (Κυριακίδου-Νεοφύτου, 2011). Υπάρχουν οι ολιστικές και οι αναλυτικές ρουμπρίκες, με τις πρώτες να περιλαμβάνουν μεμονωμένα ένα βαθμό που αφορά την πιο γενική εντύπωση για την επίδοση των μαθητών σε κάποια εργασία (Παναζής, 2007) και προορίζονται για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις δεύτερες να είναι περισσότερο κατάλληλες για τους μαθητές του δημοτικού (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2015) καθώς παρέχουν πιο αναλυτική ανατροφοδότηση όλων των προς αξιολόγηση παραμέτρων επίδοσης. Επιπλέον, υπάρχουν οι ρουμπρίκες ειδικών στόχων που κατασκευάζονται προκειμένου να εξετάσουν το βαθμό στον οποίο έχουν αποκτηθεί από τους μαθητές συγκεκριμένες δεξιότητες και γνωστικά αντικείμενα ,ενώ οι ρουμπρίκες γενικών στόχων βρίσκουν εφαρμογή σε πιο πολλές ενότητες, θεματικές

και διδακτικές (Πανταζής, 2007). Οι ρουμπρίκες είναι εύκολες στη χρήση και μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητές από τους μαθητές, κάνουν τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός σαφείς και ξεκάθαρους, παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση για τα δυνατά τους σημεία αλλά και για τις περιοχές στις οποίες χρειάζονται βελτίωση. Επιπρόσθετα, ενισχύουν τη μάθηση, την κατανόηση και συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Andrade, 2000). Η ρουμπρίκα επομένως αποτελεί ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερο ωφέλιμο για τους μαθητές οι οποίοι μπορούν να συμμετάσχουν στην κατασκευή της. Για παράδειγμα συγκεκριμένα μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός πίνακα διπλής εισόδου, όπου τα κριτήρια, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εργασία του μαθητή ώστε να ανταποκρίνεται στον επιδιωκόμενο στόχο μπορούν να καταγραφούν στην κάθετη στήλη, ενώ οι διαβαθμίσεις που δείχνουν το κατά πόσο επιτεύχθηκε ο στόχος στην οριζόντια στήλη (Ρεκαλίδου, 2011).

Αν οι ρουμπρίκες πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για αυτοαξιολόγηση, θα πρέπει ιδανικά να κατασκευαστούν με τη συνδρομή και των μαθητών καθώς οι ρουμπρίκες που οι μαθητές θα δημιουργήσουν θα είναι γραμμένες σε γλώσσα που καταλαβαίνουν, κάνοντάς τες πιο φιλικές σε αυτούς. Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών στην κατασκευή της ρουμπρίκας, τους επιτρέπει να δώσουν ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για το τι θα έπρεπε να αξιολογηθεί σε μια εργασία. Μερικές φορές, οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με το τι είναι σημαντικό και αγνοώντας αυτό στο οποίο δίνουν αξία οι μαθητές μπορεί να μειωθούν τα κίνητρά τους για να ολοκληρώσουν την εργασία. Ακόμη, η διαδικασία της συνδημιουργίας της ρουμπρίκας προωθεί τον παραγωγικό διάλογο για την ποιότητα της επιτυχημένης εργασίας και τέτοιες συζητήσεις οδηγούν σε πιο ακριβείς αυτοαξιολογήσεις και σε μαθησιακά κέρδη. Η ρουμπρίκα μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα πλήθος δύσκολων και απαιτητικών εργασιών και να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν πιο πολύπλοκες αξιολογήσεις για την εργασία τους και επιπλέον, τους δίνει διαμορφωτική ανατροφοδότηση καθώς τους βοηθάει να εντοπίσουν που βρίσκονται και τι χρειάζεται επιπλέον να δουλέψουν για να φτάσουν στην επιθυμητή επίδοση. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ρουμπρίκες απαιτούν χρόνο και αρκετή δουλειά. Χρειάζεται χρόνος για να κατασκευαστεί μια ρουμπρίκα με σαφήνεια και με λεπτομέρεια, ενώ περισσότερος χρόνος απαιτείται για να εξηγηθεί, να δοθούν

παραδείγματα και για να ελέγξει ο εκπαιδευτικός αν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές. Αν και οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται ένα επίπεδο ιδιωτικότητας, είναι σημαντικό ειδικά στην αρχή, οι αυτοαξιολογήσεις να ελέγχονται από τον εκπαιδευτικό ώστε να αποφεύγονται τυχόν παρανοήσεις που συνδέονται με τα κριτήρια (Harris & Brown, 2018).

Παρακάτω, παρατίθεται ένα παράδειγμα ρουμπρίκας για τον γραπτό λόγο.

Ρουμπρίκα για παραγωγή γραπτού λόγου

Όνομα _____

Ημερομηνία _____

Τίτλος εργασίας _____

Κατηγορία	4/Εξαιρετικά	3/Καλά	2/Κανονποιητικά	1/Χρειάζεται περισσότερη δουλειά
Ιδέες	Η ιστορία μου βγάζει νόημα. Το γραπτό μου είναι καθαρό και εύκολα κατανοητό.	Το γραπτό μου είναι δύσκολα κατανοητό. Μια από τις ιδέες μου είναι εκτός θέματος.	Η ιστορία μου είναι κάπως μπερδεμένη και δεν έχει μια λογική σειρά.	Το γραπτό μου είναι δύσκολα κατανοητό. Οι ιδέες μου δεν βγάζουν νόημα.
Οργάνωση	Η αρχή της ιστορίας μου είναι ενδιαφέρουσα, η μέση έχει αναπτυχθεί καλά και το τέλος είναι ικανοποιητικό.	Η ιστορία μου έχει μια ξεκάθαρη και ενδιαφέρουσα αρχή, μέση και τέλος.	Η ιστορία μου έχει μια ξεκάθαρη αρχή, μέση και τέλος, αλλά χρειάζεται λεπτομέρειες ώστε να γίνει ενδιαφέρουσα.	Η ιστορία μου δεν έχει μια ξεκάθαρη αρχή, μέση και τέλος. Δεν έχει μια λογική σειρά.
Επιλογή λέξεων	Χρησιμοποίησα πολλές ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές λέξεις.	Το γραπτό μου έχει μερικές ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές λέξεις.	Το γραπτό μου έχει λίγες ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές λέξεις.	Το γραπτό μου δεν έχει ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές λέξεις. Είναι λίγο βαρετό όταν το διαβάζεις.
Ευχέρεια λόγου	Χρησιμοποίησα ολοκληρωμένες προτάσεις που διαφέρουν στο στυλ και στην έκταση. Οι προτάσεις μου έχουν συνοχή.	Χρησιμοποίησα ολοκληρωμένες προτάσεις που διαφέρουν στην έκταση. Κάποιες από τις προτάσεις έχουν συνοχή.	Χρησιμοποίησα μόνο μικρές ολοκληρωμένες προτάσεις. Στα περισσότερα σημεία η ιστορία μου δεν έχει συνοχή.	Δεν χρησιμοποίησα ολοκληρωμένες προτάσεις. Η ιστορία μου δεν έχει καθόλου συνοχή.
Συμβάσεις	Ολοκλήρωσα το γραπτό μου και δεν έχει καθόλου ορθογραφικά λάθη και λάθη που αφορούν στα σημεία στίξης και στη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων.	Ολοκλήρωσα το γραπτό μου και περιέχει ακόμα μερικά λάθη.	Ολοκλήρωσα το γραπτό μου και περιέχει πολλά ορθογραφικά λάθη και λάθη που αφορούν στα σημεία στίξης και στη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων.	Έχω ακόμα πολλά λάθη ορθογραφικά και λάθη που αφορούν στα σημεία στίξης και στη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων. Είναι δύσκολο να διαβάσω και να καταλάβω το γραπτό μου.

Πηγή: Προσαρμογή από <https://www.tes.com/teaching-resource/story-writing-rubrics-11380985>

3.2.5 Λίστες ελέγχου (checklists)

Η λίστα ελέγχου αποτελεί ένα πολύ συνηθισμένο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς το οποίο χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αξιολογήσουν την εργασία τους, πριν αυτή υποβληθεί για σχολιασμό ή/και βαθμολόγηση. Δυστυχώς,

πολλές λίστες ελέγχου εστιάζουν περισσότερο στην πληρότητα και τις απλές δομικές πτυχές μιας εργασίας, ενώ συνήθως δεν ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν την ποιότητα των πτυχών της εργασίας τους. Για παράδειγμα, εάν οι μαθητές έχουν γράψει έναν τίτλο σε ένα κομμάτι χαρτί, αυτοί μπορεί να σημειώσουν «ναι» επειδή έχει μια σελίδα τίτλου, παρά το γεγονός ότι αυτός μπορεί να είναι κακής ποιότητας. Παρά το γεγονός ότι οι λίστες ελέγχου μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο τρόπο για να υπενθυμίζουν στους μαθητές βασικές πτυχές και δομές που πρέπει να έχει η εργασία τους, στις περισσότερες περιπτώσεις, παρέχονται ελάχιστες ευκαιρίες για αναστοχασμό. Συγκεκριμένα, ενώ, μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές να προσδιορίσουν τι λείπει, σπάνια ενθαρρύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν γιατί απαιτούνται όλα τα στοιχεία που αναφέρονται στη λίστα ελέγχου (απλώς υποθέτουν ότι είναι απαραίτητα), ούτε προσφέρουν προτάσεις για το πώς μπορούν να ανακτηθούν καλύτερα τα στοιχεία που λείπουν. Επομένως, είναι σημαντικό οι λίστες ελέγχου να συνοδεύονται από πλούσιο διάλογο τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές σχετικά με το γιατί τα στοιχεία στη λίστα ελέγχου είναι σημαντικά και πώς αυτά μπορούν να βελτιωθούν (Harris & Brown, 2018). Οι λίστες ελέγχου θεωρούνται πιο εύκολες ως προς την κατασκευή και τη χρήση τους συγκριτικά με τις ρουμπρικές και χρησιμοποιούνται όταν μια διαδικασία μπορεί να σπάσει σε περισσότερα στάδια ή μέρη και είναι ιδιαίτερα γρήγορες και χρήσιμες όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός κριτηρίων(<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment.pdf>).

Στη συνέχεια, δίνεται ένα παράδειγμα μιας λίστας ελέγχου.



Ποιος έλεγξε την εργασία του;



Έχω ξεκινήσει τις προτάσεις μου με **κεφαλαίο γράμμα**.

ABΓ....

Έχω αφήσει **διάστημα** μεταξύ των λέξεων όσο ένα δάχτυλο.



Έχω χρησιμοποιήσει στις προτάσεις τα σωστά **σημεία στίξης**.

. ! ? " ' ,

Έχω χρησιμοποιήσει **ενδιαφέρουσες** λέξεις.

Λέξεις (επίθετα)

Εκπληκτικός όμορφος τεράστιος ήσυχος υπέροχος

Έχω χρησιμοποιήσει **συνδετικές λέξεις** **τότε επειδή**

όταν και

Μπορώ να **διαβάσω** την εργασία μου.

Έχω κάνει το **καλύτερο!**

Πηγή: Προσαρμογή από <https://www.tes.com/teaching-resource/pupil-self-assessment-writing-checklist-6372611>

3.2.6 Σενάρια (scripts)

Τα σενάρια, είναι συγκεκριμένες ερωτήσεις δομημένες σε βήματα που δείχνουν πώς ένα ειδικός θα προσέγγιζε μια σύνθετη εργασία από την αρχή μέχρι το τέλος (Panadero et al., 2016). Έχουν σχεδιαστεί για να αναλύουν τη διαδικασία που ακολουθείται καθ' όλη τη διάρκεια μιας εργασίας, αν και μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση του τελικού αποτελέσματος. Στην τελευταία όμως περίπτωση, οι μαθητές επικεντρώνονται στην επίδοση και επομένως τα σενάρια μπορούν να χάσουν μέρος της παιδαγωγικής τους χρησιμότητας (Panadero et al., 2012). Ένα δυνατό σημείο της συγκεκριμένης πρακτικής είναι ότι επιτρέπει τους μαθητές να αναστοχάζονται πάνω στη μάθησή τους και όχι στο βαθμό, ενώ τους βοηθάει να δουλεύουν σε σύνθετες εργασίες και τους ενθαρρύνει να αναστοχάζονται και να δικαιολογούν τις αποφάσεις τους κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης της εργασίας. Η διαδικασία του αναστοχασμού στην περίπτωση των σεναρίων είναι πιο αφηρημένη και δύσκολη για πολλούς μαθητές. Είναι ενδεχομένως δύσκολο να μπορέσει κάποιος μαθητής να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε σύνθετες ερωτήσεις και διαδικασίες που ένας ειδικός θα εφαρμόζε σε μια εργασία ειδικά όταν αυτός ο μαθητής είναι αρχάριος. Επομένως, είναι δύσκολο

αυτή η πρακτική να ταιριάζει σε πολύ μικρούς μαθητές εκτός και αν το σενάριο και το περιεχόμενο που αξιολογείται είναι αρκετά απλό (Harris & Brown, 2018).

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα χρήσης σεναρίων στην αυτοαξιολόγηση που έχει χρησιμοποιηθεί σε μάθημα της Γεωγραφίας.

<i>Script to learn how to analyze a landscape</i>	
<p>1) GENERAL IMPRESSION What I am seeing?</p> <p>2) PERSPECTIVE From where I am seeing it? There are different planes? What is in each of them?</p> <p>3) FEATURES</p> <p>a) Natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relief forms? - Type of vegetation? - Are there rivers? What about rain, it is more or less frequent? - What information gives me the colors? <p>b) Human:</p> <ul style="list-style-type: none"> - About settlement: <ul style="list-style-type: none"> • Is there any? <ul style="list-style-type: none"> If yes, where is it placed? (Coast, mountain, flat, near a river, etc.) • If yes, what type is it? <ul style="list-style-type: none"> Rural? If so, is it concentrated or spread? Urban? If so, what is the form of the city? (Irregular, checkerboard, concentric, lineal, etc.) What type of functions does the city has? (Industrial, residential, commercial, touristic, etc.) - Communication vials <ul style="list-style-type: none"> Is there any? What type? - Economic activity <ul style="list-style-type: none"> Is there any? What type? (Agriculture, mining, fishery, industry, tourism, etc.) 	<p>4) INTERPRETATION What natural, human or both features contributed to the landscape looks the way it does?</p> <p>a) Natural</p> <ul style="list-style-type: none"> - The type of soil? - Weather? - Erosion and sedimentation? - Earthquakes? - Constructing agents? (Volcanoes, board elevation, chorale, etc.) <p>b) Human</p> <ul style="list-style-type: none"> - What activities modify the landscape? - What effect did they bring? <p>5) CLASSIFICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Is the landscape in its majority natural-nature in salvage state? Why do I think that way? - Is the landscape in its majority agrarian-there are farms and growing? Why do I think that way? - Is the landscape in its majority industrial-there are factories? Why do I think that way? - Is the landscape in its majority urban-are there human settlement? Why do I think that way? - In conclusion, what type of landscape I think it is? Why do I think that way? <p style="text-align: right;"><i>Has this script help me out to do the landscape analysis?</i></p>

Πηγή: Alonso-Tapia & Panadero (2010)

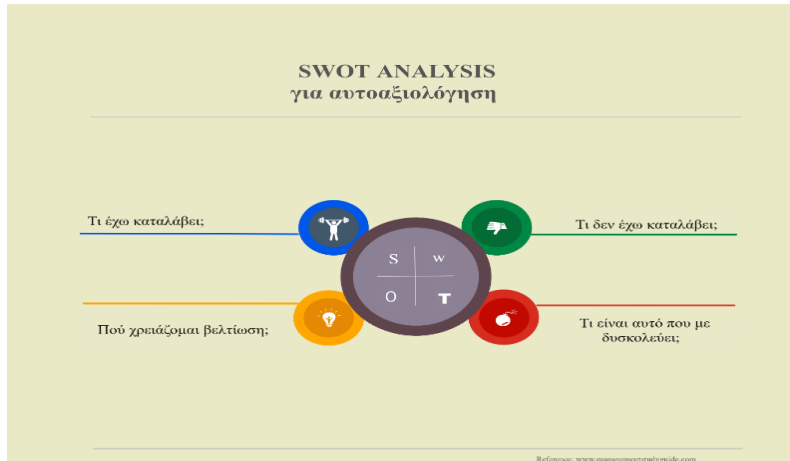
3.2.7 Λοιποί τρόποι αυτοαξιολόγησης

Επιπλέον, άλλοι τρόποι με τους οποίους μπορούν οι μαθητές να εμπλακούν στην αυτοαξιολόγηση είναι η SWOT Analysis στην οποία παρουσιάζονται, α) τα δυνατά σημεία, δηλαδή όσα έχει καταλάβει και κατανοήσει ο μαθητής, β) οι αδυναμίες, δηλαδή τα σημεία που δεν έχουν κατανοηθεί καλά, γ) οι ευκαιρίες που αφορούν στις περιοχές βελτίωσης, και δ) οι απειλές, δηλαδή οτιδήποτε εμποδίζει τη μάθηση του μαθητή. Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί με τη σκάλα ανατροφοδότησης (Feedback Ladder), όπου οι μαθητές ακολουθούν μια διαδικασία

κατά την οποία στο πρώτο βήμα διαβάζουν/ακούν/ρωτάνε, στο δεύτερο εντοπίζουν τα δυνατά τους σημεία, στο τρίτο βήμα υπογραμμίζονται οι περιοχές εκείνες στις οποίες χρειάζονται να δουλέψουν παραπάνω και στο τέταρτο προτείνονται βελτιώσεις. (https://www.oregon.gov/ode/educator-resources/assessment/Documents/teaching_students_self-assessment.pdf). Επίσης, υπάρχουν στην αγορά διάφορα template αυτοαξιολόγησης, όπως είναι το «Two Stars and a Wish» (Δυο Αστέρια και μια Ευχή), που είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και το οποίο συνήθως εφαρμόζεται στη φάση του αναστοχασμού για να βοηθήσει τους μαθητές να αξιολογήσουν την εργασία τους. Στο συγκεκριμένο template, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν δύο θετικές όψεις της εργασίας τους και στη συνέχεια να κάνουν μια ευχή, που αφορά στο τι θέλουν να βελτιώσουν την επόμενη φορά. Το δυνατό σημείο αυτής της πρακτικής είναι ότι ζητάει από τους μαθητές να προσδιορίσουν μια περιοχή για βελτίωση παρέχοντας το επόμενο βήμα μάθησης, αλλά όμως δεν απαιτεί από τους μαθητές να δικαιολογήσουν τις αποφάσεις τους κάτι που θεωρείται απαραίτητο καθώς όπως σημειώνεται στη βιβλιογραφία που αφορά στην αυτορρύθμιση, η διαδικασία της αιτιολόγησης αποτελεί τη φάση κατά την οποία ενεργοποιούνται οι μεταγνωστικές διαδικασίες. Ακόμη, ενδέχεται η ευχή να αφορά κάτι που οι μαθητές ήδη μπορούν να κάνουν και επομένως η ευχή να μην αντιπροσωπεύει έναν έγκυρο στόχο (Harris & Brown, 2018).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα από τους τρόπους αυτοαξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω.

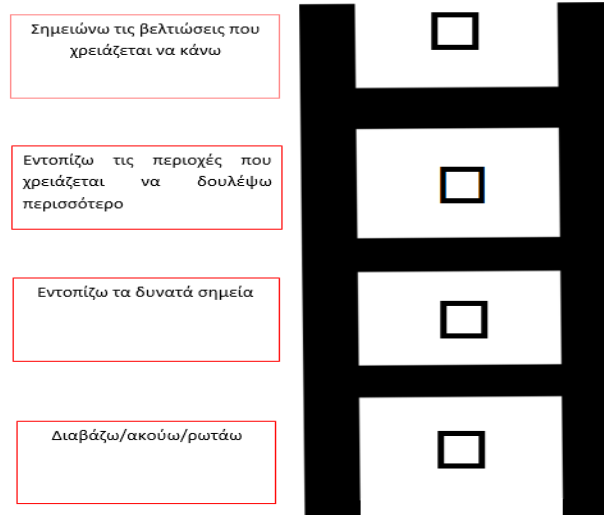
➤ SWOT ANALYSIS



Πηγή: Προσαρμογή από <https://creately.com/plans/>

➤ Σκάλα ανατροφοδότησης

Σκάλα ανατροφοδότησης



Πηγή: Προσαρμογή από <https://assessment.tki.org.nz/Assessment-for-learning/Assessment-for-learning-in-practice/Self-and-peer-assessment/Self-and-peer-assessment-resources>

➤ Δύο Αστέρια και μια Ευχή

Δύο Αστέρια και μια Ευχή

Όνομα: _____







Χρησιμοποίησε τα δύο αστέρια και τη μία ευχή για να μου πεις δύο πράγματα που κατά την άποψή σου ήταν πραγματικά καλά στην εργασία σου και ένα πράγμα που πιστεύεις ότι χρειάζεται αλλαγή ή βελτίωση.

Πηγή: Προσαρμογή από <https://www.tes.com/teaching-resource/assessment-for-learning-resources-6110419>

Εβδομάδα

2 Αστέρια και μία Ευχή

Για αυτή την εβδομάδα γράψε δύο πράγματα που έχεις κάνει καλά (αστέρια) και γράψε μια ευχή (Τζίνι) για το τι θα ήθελες να βελτιώσεις την επόμενη εβδομάδα.







Πηγή: Προσαρμογή από <https://www.tes.com/teaching-resource/2-stars-and-a-wish-worksheet-6110799>

3.2.8 Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις

Στις καθοδηγητικές ερωτήσεις οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν περιοχές στις οποίες έχουν καλή απόδοση και περιοχές όπου χρειάζονται βελτίωση. Επιπρόσθετα, το φύλλο αυτό το συμπληρώνουν οι μαθητές μετά από κάθε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις

Αφού ολοκληρώσεις την εργασία του γραπτού λόγου, απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Καθοδηγητικές ερωτήσεις
Ποια πιστεύεις ότι είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που έκανες καλύτερα ;
<ul style="list-style-type: none">••
Ποια πιστεύεις ότι είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που χρειάζονται περισσότερο βελτίωση/διόρθωση ;
<ul style="list-style-type: none">••

Πηγή: Προσαρμογή από Kim (2015)

Αντίστοιχο φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις συμπληρώνουν και οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δώσουν γραπτή ανατροφοδότηση στους μαθητές τους.

Φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις

Παρακάτω υπάρχει ανατροφοδότηση για την εργασία γραπτού λόγου. Αφιέρωσε 5 λεπτά για να διαβάσεις *όλη την ανατροφοδότηση της δασκάλας σου*.

Καθοδηγητικές ερωτήσεις
Ποια είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που έκανες καλύτερα ;
<ul style="list-style-type: none">••
Ποια είναι τα δύο πράγματα στο κείμενό σου που χρειάζονται περισσότερο βελτίωση/διόρθωση ;
<ul style="list-style-type: none">••

Πηγή: Προσαρμογή από Kim (2015)

3.2.9 Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης

Στο εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (Weekly Self-Evaluation Questionnaire) οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε τέσσερις από επτά ερωτήσεις και να αναστοχαστούν ως προς τη δραστηριότητα ή τις δραστηριότητες του γραπτού λόγου που ολοκληρώνουν εντός μίας εβδομάδας.

Εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης

Επίλεξε **τέσσερις** από τις παρακάτω επτά ερωτήσεις και γράψε μια απάντηση στην καθεμία. Οι ερωτήσεις αφορούν στις εργασίες του γραπτού λόγου για την εβδομάδα που πέρασε.

1. Για ποιο κομμάτι της εργασίας σου είσαι πιο περήφανος/η;

2. Τι έμαθες για τη διαδικασία γραπτού λόγου μέσω αυτής της εργασίας;

3. Τι θα κάνεις διαφορετικό την επόμενη φορά που θα έχεις παραγωγή γραπτού λόγου;

4. Ποιο είναι το πιο συναρπαστικό ή ενδιαφέρον μέρος της εργασίας σου; Πώς μπορείς να βελτιωθείς πάνω σε αυτό;

5. Εξήγησες ξεκάθαρα τι εννοείς; Υπάρχει κάποιο κομμάτι της εργασίας σου που μπορεί να μπερδέψει κάποιον που θα το διαβάσει;

6. Για τι πραγματικά μιλάει η εργασία σου; Υπάρχουν κομμάτια της εργασίας σου που αφορούν σε κάτι άλλο; Μπορείς να τα διαγράψεις;

7. Τι σε δυσκολεύει ακόμα όταν γράφεις;

Πηγή: Προσαρμογή από DeMent (2008)

3.2.10 Διάγραμμα καθορισμού στόχων

Το διάγραμμα καθορισμού στόχων μπορούν να το χρησιμοποιήσουν οι μαθητές προκειμένου να θέσουν τους στόχους τους ως προς το γραπτό λόγο.

Διάγραμμα καθορισμού στόχων

Κατηγορία	Εξήγηση	Από κάθε κατηγορία, επέλεξε έναν στόχο πάνω στον οποίο θα ήθελες να εργαστείς
Οργάνωση	Το γραπτό μου ανταποκρίνεται στον σκοπό για τον οποίο έχει γραφτεί. Χρησιμοποιώ παραγράφους για να ξεχωρίζω το κείμενό μου.	
Συμβάσεις	Η ορθογραφία μου είναι καλή. Χρησιμοποιώ το λεξικό μου. Χρησιμοποιώ τις τελείες. Χρησιμοποιώ σωστά τα κόμματα. Χρησιμοποιώ πολλές διαφορετικές λέξεις.	
Στυλ	Το κείμενό μου μπορούν να το καταλάβουν οι συμμαθητές μου. Το κείμενό μου είναι καθαρό και καλογραμμένο. Το κείμενό μου μπορεί κάποιος να το διαβάσει εύκολα.	

Πηγή: Προσαρμογή από DeMent (2008)

3.2.11 Φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων

Το φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος I είναι μια λίστα με μαθησιακούς. Οι στόχοι είναι σε φιλική και κατανοητή γλώσσα για τους μαθητές. Το μέρος II αποτελείται από δύο σύντομες ερωτήσεις: «Σε τι είμαι καλός/καλή στο γραπτό λόγο;» και «Τι χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο σε σχέση με το γραπτό λόγο;», ενώ το Μέρος III αποτελείται από το πλαίσιο καθορισμού στόχων, όπου οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση: «Τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια?». Αφού ολοκληρώσουν τα Μέρη I, II και III, οι μαθητές συμμετέχουν σε συναντήσεις καθορισμού στόχων και συνεργάζονται μεταξύ τους ή είναι σε ζευγάρια, ενώ βρίσκονται υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Η

ανατροφοδότηση από εξωτερική πηγή, δηλαδή συμμαθητές δίνει στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με το πόσο καλά έχουν πάει σε κάποια δραστηριότητα γραπτού λόγου. Με βάση την αυτοαξιολόγηση και τη συνάντηση, κάθε μαθητής ολοκληρώνει το Μέρος ΙΙΒ όπου καθορίζει δύο μαθησιακούς στόχους για την επόμενη εργασία γραπτού λόγου. Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και διορθώνει τα φύλλα εργασίας. Ο εκπαιδευτικός δίνει γραπτή ανατροφοδότηση για τη φόρμα στόχου σε κάθε μαθητή που σχετίζεται με τους επιλεγμένους στόχους, ξεκινώντας έναν βρόχο ανατροφοδότησης και στη συνέχεια επιστρέφει τα έντυπα στους μαθητές.

Φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων

Μέρος Ι

Διάβασε στην αριστερή στήλη τις φράσεις και βάλε X στο Ναι ή στο Όχι.

	Ναι	Όχι
Το γραπτό μου ανταποκρίνεται στον σκοπό για τον οποίο έχει γραφτεί.		
Χρησιμοποίησα παραγράφους για να ξεχωρίσω το κείμενό μου.		
Η ορθογραφία μου είναι καλή.		
Χρησιμοποίησα το λεξικό μου.		
Χρησιμοποίησα τις τελείες.		
Χρησιμοποίησα σωστά τα κόμματα.		
Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις.		
Το κείμενό μου μπορούν να το καταλάβουν οι συμμαθητές μου.		
Το κείμενό μου είναι καθαρό και καλογραμμένο.		
Το κείμενό μου μπορεί κάποιος να το διαβάσει εύκολα.		

Μέρος II

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Σε τι είμαι καλός/καλή στο γραπτό λόγο;

Τι χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο σε σχέση με το γραπτό λόγο;

Μέρος IIIA

Απάντησε στην παρακάτω ερώτηση:

Τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια;

Μέρος IIIB

Γράφω δύο στόχους που θα ήθελα να επιτύχω για την επόμενη εργασία γραπτού λόγου.

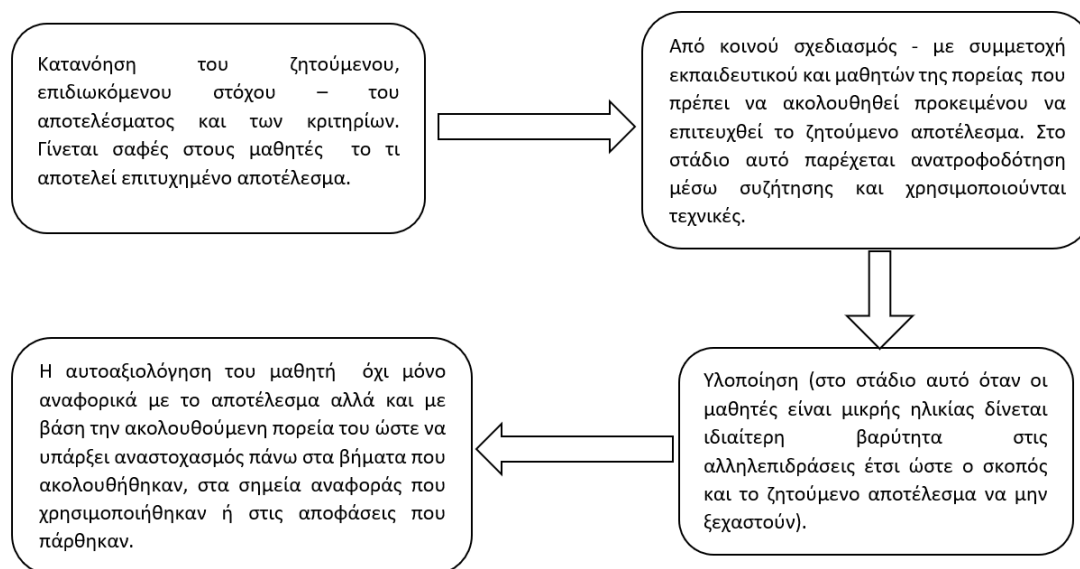
Πηγή: Προσαρμογή από Clift (2015)

4. Στάδια της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στην τάξη

Σύμφωνα με την Andrade (2010, όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου, 2011) η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εφαρμόζεται σε διάφορα στάδια. Το πρώτο αφορά στον προσδιορισμό του στόχου που επιδιώκεται. Είναι πολύ σημαντική παράμετρος η κατανόηση του στόχου εκ μέρους των μαθητών μέσω διαφόρων τεχνικών όπως για παράδειγμα είναι η ρουμπρίκα. Το δεύτερο στάδιο αφορά στην κριτική που κάνουν οι μαθητές επί του αποτελέσματος της προόδου που έχουν σημειώσει με βάση το στόχο και το τρίτο και τελευταίο στάδιο αφορά τη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές επανεξετάζουν την εργασία τους με βάση την ανατροφοδότηση που έχουν πάρει και κάνουν διορθώσεις. Και αυτό το τελευταίο στάδιο είναι καίριας σημασίας καθώς θα

πρέπει οι μαθητές να πειστούν ότι η προσπάθεια που κατέβαλαν θα τους οδηγήσει στην αυτοβελτίωση, που σημαίνει ότι έχουν οδηγηθεί στη στοχαστική αυτοαξιολόγηση.

Η Ρεκαλίδου (2011) προτείνει τα παρακάτω στάδια τα οποία παρουσιάζονται στο σχήμα 4 δίνοντας έμφαση εκτός από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και στην πορεία την οποία οι μαθητές ακολουθούν προκειμένου αυτό να επιτευχθεί.



Σχήμα 4. Τα στάδια αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από Ρεκαλίδου (2011)

Οι Πετροπούλου κ.ά. (2015) προτείνουν τα παρακάτω στάδια.

- Επεξήγηση των στόχων ανά μαθησιακή ενότητα και της σύνδεσής αυτών με τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα.
- Σαφής επεξήγηση των κριτηρίων στους μαθητές και της επιβεβαίωσης ως προς την πρόδό τους με τη χρήση παραδειγμάτων.

- Περιγραφή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με λεπτομερή και ξεκάθαρο τρόπο (μέσα, ροή εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.ά.).
- Εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης προκειμένου να γίνει μια αποτίμηση για την παρούσα πορεία της μάθησης.
- Παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό ώστε να προσπαθήσουν να επιτύχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Στη συνέχεια, στο σχήμα 5 παρουσιάζεται ένα σχέδιο ανάπτυξης της εφαρμογής των σταδίων της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (Rolheiser, 1996, όπ. αναφ. στο McMillan & Hearn, 2008). Συγκεκριμένα αυτό αποτελείται από τέσσερα στάδια, όπου σταδιακά ο εκπαιδευτικός όσο περνάει τα στάδια δίνει λιγότερες οδηγίες και κατευθύνσεις στους μαθητές προκειμένου να γίνουν πιο υπεύθυνοι και αυτόνομοι. Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στον προσδιορισμό κριτηρίων, όπου συχνά οι μαθητές μέσα από τον καταιγισμό ιδεών αποφασίζουν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τα τελικά κριτήρια τα οποία είναι συγκεκριμένα, άμεσα εφαρμόσιμα και έχουν μέτρια δυσκολία. Στο συγκεκριμένο στάδιο, είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται η γλώσσα των μαθητών για την ονομασία και την περιγραφή των κριτηρίων. Στο δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στους μαθητές πώς να εφαρμόζουν τα κριτήρια για να αξιολογήσουν δείγματα από την εργασία τους. Η παροχή παραδειγμάτων αξιολόγησης εργασιών βοηθάει τους μαθητές να καταλάβουν τη σημασία των κριτηρίων και πώς αυτά χρησιμοποιούνται. Οι συνεργατικές ομάδες μάθησης μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία αυτή. Στο τρίτο στάδιο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση αναφορικά με την εφαρμογή των κριτηρίων, ενώ είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν στους μαθητές ποιοτικά διαφορετικά προϊόντα για να δείξουν πώς εφαρμόζονται τα κριτήρια. Η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτεί ανατροφοδότηση όχι για το αν μια απάντηση ή ένα προϊόν είναι σωστό αλλά πόσο καλά οι μαθητές καταλαβαίνουν και εφαρμόζουν τα κριτήρια. Μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές μπορούν να λύσουν απορίες σχετικά με τα κριτήρια και η ανατροφοδότηση θα πρέπει να σχετίζεται με τα κριτήρια, ενώ σταδιακά οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν ανατροφοδότηση στον εαυτό τους για να δικαιολογήσουν τις αξιολογήσεις τους και να αρχίσουν ένα διάλογο με τους

εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση. Στο τέταρτο στάδιο που είναι και το τελευταίο προσδιορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι και οι στρατηγικές. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τους στόχους και τις στρατηγικές, ενώ σταδιακά οι μαθητές δημιουργούν τους δικούς τους στόχους και τις στρατηγικές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, αλλαγές και τροποποιήσεις μπορεί να χρειαστεί να γίνουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά ακόμα και οι μαθητές του δημοτικού μπορούν να καταλάβουν και να εφαρμόσουν τα κριτήρια για να αξιολογήσουν είτε τη δική τους εργασία, είτε την εργασία των άλλων.



Επίπεδο εφαρμογής	Καθορισμός κριτηρίων	Διδασκαλία μαθητών στον τρόπο εφαρμογής κριτηρίων	Παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές για την εφαρμογή κριτηρίων	Προσδιορισμός μαθησιακών στόχων και στρατηγικών
Αρχικό	Παρέχονται κριτήρια στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό	Παρέχονται παραδείγματα στους μαθητές για την εφαρμογή κριτηρίων	Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές	Οι στόχοι και οι στρατηγικές προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό
Ενδιάμεσο	Οι μαθητές επιλέγουν τα κριτήρια από μια λίστα	Ο εκπαιδευτικός περιγράφει πώς να εφαρμόζουν οι μαθητές τα κριτήρια	Η ανατροφοδότηση παρέχεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές	Μια λίστα στόχων και στρατηγικών παρέχεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές
Πλήρες	Οι μαθητές δημιουργούν τα κριτήρια μόνοι τους	Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει πώς να εφαρμόζονται τα κριτήρια	Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στην ανατροφοδότησή τους	Οι μαθητές δημιουργούν τους στόχους και τις στρατηγικές μόνοι τους

Σχήμα 5. Σχέδιο ανάπτυξης της εφαρμογής των σταδίων της αυτοαξιολόγησης του μαθητή

Πηγή: Προσαρμογή από McMillan & Hearn (2008)

5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Διάφορα δελτία αυτοαξιολόγησης μαθητών/-τριών στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου

- Από το α' τεύχος του τετραδίου εργασιών της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου



Διάβασε αυτά που γράφει ο πίνακας και σημείωσε τι έμαθες.

Έμαθα...	Πολύ καλά ●	Αρκετά καλά ●
Έμαθα γιατί φτιάχνουμε λίστες.		
Έμαθα να φτιάχνω λίστες.		
Έμαθα να βάζω τις λέξεις στη σειρά με βάση το πρώτο τους γράμμα.		
Έμαθα να ξεχωρίζω μεταξύ τους τους ήχους που μοιάζουν.		

- Από το α' τεύχος του τετραδίου εργασιών της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Τι έχω καταφέρει

Βάζω **X** σε αυτό που μπορώ να κάνω. Δε βάζω **X** σε αυτό που ακόμη με δυσκολεύει.

- Συστήνω τον εαυτό μου στην τάξη.
- Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου.
- Διηγούμαι τις εντυπώσεις μου στους άλλους.

- Από το β' τεύχος του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Πίνακας Αυτοαξιολόγησης

Για να δω τι έμαθα...	Σημειώνω ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι		
Σ' αυτή την ενότητα έμαθα:	Χρειάζομαι ακόμα βοήθεια	Μπορώ μόνος μου	Μπορώ να βοηθήσω τον συμμαθητή μου
Πότε να βάζω το τελικό (ν) σε λέξεις.			
Να βρίσκω τα στοιχεία ενός άρθρου.			
Να ξεχωρίζω τα απόλυτα από τα τακτικά αριθμητικά επίθετα και να τα γράφω σωστά.			
Να διηγούμαι γεγονότα που έχω ζήσει με σύντομο τρόπο.			
Να χρησιμοποιώ τον αόριστο και τον συνοπτικό μέλλοντα της ενεργητικής φωνής.			
Να γράφω σωστά σύνθετες λέξεις που αρχίζουν με ημφ-.			
Να χρησιμοποιώ τον ενεστώτα, τον παρατατικό και τον εξακολουθητικό μέλλοντα της παθητικής φωνής.			

- Από το α' τεύχος του τετραδίου εργασιών της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

- Ξαναδιαβάστε το γραπτό σας και προσπαθήστε, με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα, να το βελτιώσετε.

Αξιολογώ το γραπτό μου

1. Ακολούθησα τις οδηγίες της Ραλλούς;
2. Τι μου άρεσε περισσότερο από όσα έγραψα και τι νομίζω ότι θα μπορούσα να γράψω καλύτερα;
3. Πιστεύω ότι όσα έγραψα και ο τρόπος που τα έγραψα θα κάνουν τους άλλους να θέλουν να τα διαβάσουν;
4. Χώρισα το γραπτό μου σε παραγράφους;
5. Χρησιμοποίησα τα κατάλληλα σημεία στίξης;
6. Μήπως χρησιμοποίησα πολλές φορές τις ίδιες λέξεις;
7. Σημείωσα τις λέξεις για τις οποίες δεν είμαι σίγουρος/-η πώς γράφονται;
8. Συμβουλευτήκα το λεξικό μου για την ορθογραφία των λέξεων;

- Από το α' τεύχος του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Διορθώνω το γραπτό μου

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζεται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; *(Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου.)*
2. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
3. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
4. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα;
5. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
6. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
7. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
8. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
9. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
10. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή χρησιμοποίησα πολλές φορές τις ίδιες λέξεις;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

- Από το β' τεύχος του σχολικού βιβλίου της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Διορθώνω το γραπτό μου

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; *(Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου κάθε φορά και τους επαναληπτικούς πίνακες στο τέλος της κάθε ενότητας.*
2. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
3. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
4. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
5. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή έχω επαναλάβει συχνά τις ίδιες λέξεις;
6. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
7. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
8. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα; Τι θα μπορούσα να αφαιρέσω;
9. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
10. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Είναι καθαρό και καλογραμμένο; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
- Anastasiadou, A. (2013). Self-assessment: its impact on students' ability to monitor their learning process in the English classroom and develop compensatory strategies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 177-197. https://www.academia.edu/download/66086823/RPLTL_04_01_RINIS_DIMITRIS.pdf#page=178
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, 57(5), 13-19. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.5684&rep=rep1&type=pdf>
- Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H.L. Andrade, & G. L. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 102-117). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874851>
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>
- Brown, G. T., Andrade, H. L., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444-457. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- Campos, J., & O'Hern, J. (2007). *How Does Using Formative Assessment Empower Students in Their Learning?* (ED496594). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496594.pdf>
- Chalkia, E. (2012). Self-assessment as an alternative method of assessing speaking skills in the sixth grade of a Greek state primary school classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 3(1), 225-239. <http://rpltl.eap.gr/previous-issues/volume-3-issue-1-february-2012/table-of-contents/37-ekaterini-chalkia>

- Clift, L. D. (2015). *The effects of student self-assessment with goal setting on fourth grade mathematics students: Creating self-regulating agents of learning*. [Doctoral dissertation, Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://www.proquest.com/openview/36924aa5c4e481931a024ba95a61b9d4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- DeMent, L. (2008). *The relationship of self-evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted Grade 7 language arts students*. [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1643&context=dissertations&httpsredir=1&referer=>
- Demore, W. (2017). *Know Thyself: Using Student Self-Assessment to Increase Student Learning Outcomes*. [Master's thesis, University of Wyoming]. Mountain Scholar. <https://hdl.handle.net/20.500.11919/1861>
- De Silva, R. (2014). Rubrics for assessment: Their effects on ESL students' authentic task performance. *Proceedings of 4th symposium of Center for English language communication*, Singapore, 136-141. <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/09/19.-Radhikda-De-Silva.pdf>
- Goto B., Y., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0265532209346370>
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer-and self-assessment comments: Applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 265-281. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.976541>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. Routledge.
- Ibabe, I., & Jauregizar, J. (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *Higher Education*, 59(2), 243-258. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9245-6>
- Kim, P. H. (2015). *Feedback and Revision: A Self-Assessment Intervention*. [Doctoral dissertation, Columbia University]. Columbia academic commons. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8JW8DCW>
- Kostova, Z., & Atasoy, E. (2009). Comparative assessment and self-assessment of students' environmental knowledge in Bulgaria and Turkey. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 3(1), 49-67. https://www.researchgate.net/profile/Zdravka-Kostova/publication/271928948_Students'_Self-Esteem_of_Environmental_Knowledge/links/551fff110cf29dcabb0a8397/Students-Self-Esteem-of-Environmental-Knowledge.pdf
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49. <https://www.jstor.org/stable/42923742>
- Mehta, S., & Danielson, S. (1999, June). *Self-assessment by students: an effective, valid, and simple tool?* [Paper presentation]. Annual Conference 1999, Charlotte, North Carolina. <https://peer.asee.org/7934>

- Mexi, M., & Vlachos, K. (2014). Using wikis to encourage the Greek primary steps of the e-ELP. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 153-180. <https://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-153-Mexi-Vlachos.pdf>
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and individual differences*, 22(6), 806-813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics effects on problem-solving achievement. *Educational Assessment*, 8(1), 43-58. https://doi.org/10.1207/S15326977EA0801_03
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-13. <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Sajedi, R. (2014). Self-assessment and Portfolio Production of Iranian EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1641-1649. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.588>
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3), 226-229. <https://doi.org/10.4103%2F2229-516X.186961>
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerte G. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4
- Wride, M. (2017). *Assessment: Guide to Self-Assessment*. University of Dublin. <https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf>
- Yan, Z., & Brown, G. T. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Zapitis, M. (2011). *The effects of self-evaluation training on writing of students in grades 5 & 6*. [Master's thesis, University of Toronto]. Tspace Repository of University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/29492>

- Κυριακίδου-Νεοφύτου, Γ. (2011). *Η επίδραση της αυθεντικής αξιολόγησης στη μουσική μάθηση: η χρήση ρουμπρικών στην αξιολόγηση της δραστηριότητας της εκτέλεσης αυλού σε μαθητές Α' γυμνασίου στο μάθημα της μουσικής*. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30084>
- Κωνσταντίνου, Χ., Ι. & Κωνσταντίνου, Ι., Χ. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλου, Ε. (2017). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: ένας παράγοντας διαμόρφωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ιδρυματικό Αποθετήριο "ΟΛΥΜΠΙΑΣ". <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28907/1/%ce%9c.%ce%95.%20%ce%9c%ce%a0%ce%95%ce%9b%ce%9b%ce%9f%ce%a5%20%ce%95%ce%a5%ce%91%ce%93%ce%93%ce%95%ce%9b%ce%99%ce%91%202017.pdf>
- Πανταζής, Γ. (2007). Χαρακτηριστικά και πρακτική εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης της επίδοσης (performance-based assessment) με τη κατασκευή μιας ρούμπρικας (rubric) σχεδιασμένης για να εκτιμήσει το βαθμό συνεργατικότητας των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά του συνεδρίου με τίτλο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις στην εποχή μας*, Ιωάννινα, 364-373. <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/349-481.pdf>
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. www.kallipos.gr
- Παπαγεωργίου, Κ. Α. (2017). Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 9(4Α), 150-159. <https://doi.org/10.12681/icodl.1120>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
- Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2015). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 94-115. <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/97>
- Στυλιανού, Μ. (2008). *Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/110705>
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Τεύχος Β'- Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης των Μαθητών και Μαθητριών στο Μάθημα της Γλώσσας

Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Αυτοαξιολόγηση των Μαθητών/-τριών στο Δημοτικό

Τεύχος Β'
Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης των Μαθητών και Μαθητριών στο Μάθημα
της Γλώσσας

1. Γενικά Κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στην τάξη και στο σχολείο

1.1 Το πλαίσιο των γενικών κριτηρίων για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών στην τάξη και στο σχολείο

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998) η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να συμπεριλάβει διάφορες μορφές αυτοαξιολόγησης του μαθητή, επομένως ο προσδιορισμός του πλαισίου των γενικών κριτηρίων για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριων στην τάξη και στο σχολείο, μπορεί να βασιστεί στο αντίστοιχο πλαίσιο των γενικών κριτηρίων για την περιγραφική αξιολόγηση όπως αποτυπώνεται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, του ΙΕΠ (2019). Πριν γίνει ο προσδιορισμός αυτών των κριτηρίων κρίνεται απαραίτητη μια αναφορά στην περιγραφική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, η περιγραφική αξιολόγηση στηρίζεται στο αξίωμα ότι ο κύριος σκοπός του σχολείου δεν είναι να βαθμολογεί τους μαθητές και να αξιολογεί την επίδοσή τους αλλά να τους βοηθάει ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Συνεπώς, αυτή η μορφή αξιολόγησης αποκαθιστά την αξιολόγηση στο βασικό και πρωταρχικό της ρόλο, στη βασική παιδαγωγική της λειτουργία, την ανατροφοδότηση και την πληροφόρηση (Καψάλης, 1998).

Αναλυτικά, στην περιγραφική αξιολόγηση περιγράφονται ποιοτικά η μάθηση, οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών. Επομένως, είναι μια μορφή αξιολόγησης που δεν χρησιμοποιεί τους βαθμούς. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης συμβάλλει στην αποφυγή βαθμοθηρίας. Ο μαθητής δεν κατατάσσεται, ούτε συγκρίνεται με κάποιο ποσοτικό στοιχείο, όπως είναι για παράδειγμα ο μέσος όρος της τάξης αλλά η σύγκριση γίνεται μόνο με τον εαυτό του τον ίδιο (Αναστασόπουλος, 2006). Επιπλέον, η ποιοτική απόδοση της επίδοσης όπως χαρακτηρίζεται από τον Κωνσταντίνου (2000) η περιγραφική αξιολόγηση, θεωρείται ότι βρίσκεται πιο κοντά στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, διότι μέσα από αυτή δίνεται η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων των μαθητών με διαφοροποιημένο τρόπο και με μεγαλύτερη πληρότητα και σαφήνεια. Άλλα θετικά που συνδέονται με την περιγραφική αξιολόγηση είναι ότι μειώνεται ή και εξαφανίζεται η πίεση για επίτευξη υψηλών επιδόσεων και κατ' επέκταση το φαινόμενο της βαθμοθηρίας, η μηχανική

απομνημόνευση των γνώσεων καθώς και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι μαθητοκεντρική, αφού στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας είναι η πορεία της μάθησης του μαθητή.

Επιπλέον, όπως σημειώνεται από τον Αναστασόπουλο (2006) η περιγραφική αξιολόγηση επιδρά θετικά στα κίνητρα του μαθητή, του παρέχει ανατροφοδότηση και τον ενεργοποιεί ώστε να βελτιωθεί. Ακόμη, παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές τους τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν και άλλοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενημερωθούν και να δημιουργήσουν μια σφαιρική εικόνα για τον κάθε μαθητή (Αναστασόπουλος, 2006). Επίσης, η μεμονωμένη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης όπου οι βαθμοί δεν πρέπει να αποτελούν αυτοσκοπό και να οδηγούν τους μαθητές σε ανταγωνισμό μεταξύ τους ή να αποσπάται η προσοχή τους από τη διαδικασία της μάθησης. Σε μεγαλύτερες τάξεις σχολείων της Ευρώπης όπως είναι για παράδειγμα στη Γερμανία, υιοθετείται ο συνδυαστικός τύπος αξιολόγησης (περιγραφικός/ποιοτικός και ποσοτικός) στους τίτλους σπουδών (Κωνσταντίνου, 2000).

Η περιγραφική αξιολόγηση η οποία συμπεριλαμβάνει και την αυτοξιολόγηση των μαθητών/-τριων υιοθετεί κριτήρια αξιολόγησης τα οποία καλύπτουν ολόπλευρα τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Συγκεκριμένα, όπως περιγράφεται στο β' τεύχος του Οδηγού Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, του ΙΕΠ (2019): *«τα γενικά κριτήρια «Σκέφτομαι - Δημιουργώ - Αποφασίζω» στην τάξη και στο σχολείο προσεγγίζουν δεξιότητες και ικανότητες σκέψης, όπως η διαχείριση της πληροφορίας, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργικότητα. Αντίστοιχα, τα γενικά κριτήρια «Δρω - Συμμετέχω - Συνεργάζομαι» στην τάξη και στο σχολείο προσεγγίζουν δεξιότητες και ικανότητες που άπτονται της προσωπικής και κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης, όπως η συμμετοχή, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτονομία».* Αυτά τα κριτήρια είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιηθούν με τρόπο τέτοιο ώστε να υπογραμμίσουν και να προβάλλουν αυτές τις δεξιότητες και τις ικανότητες ενώ, μπορούν να δώσουν κατευθυντήριες στους

εκπαιδευτικούς προκειμένου να προσεγγίσουν τη μάθηση ως μια ξεχωριστή διαδικασία για κάθε μαθητή/-τριας αφού ο καθένας/καθεμία είναι μοναδικός/ή ως πρόσωπο και ως μέλος μια μεγαλύτερης ομάδας στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου. Επιπλέον, τα κριτήρια αυτά εστιάζονται στο τι μπορεί να επιτύχουν οι μαθητές/-τριες λαμβάνοντας την ανάλογη υποστήριξη και όχι στο τι δεν μπορούν να επιτύχουν.

1.2 Γενικά κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στην τάξη και στο σχολείο

Ο στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι να περιγράψει με όσο περισσότερη ακρίβεια γίνεται χρησιμοποιώντας κριτήρια και πρότυπα, την ποιότητα μιας εργασίας. Υπάρχουν κάποια σημεία που χρειάζονται προσοχή καθώς η χρήση από ένα μαθητή ενός ακατάλληλου κριτηρίου στην αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες και ανακριβείς αντιλήψεις για τις ικανότητές του. Επιπλέον, μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορεί να αξιολογούν διαφορετικές πτυχές της εργασίας. Συγκεκριμένα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως αξιολογείται περισσότερο η παρουσίαση, το καθαρό γράψιμο και η έκταση μιας γραπτής εργασίας παρά το περιεχόμενο, οι ιδέες, η οργάνωση και η δημιουργικότητα ακόμη και αν τα τελευταία αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών. Εάν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν στα κριτήρια ή στα πρότυπα της ποιότητας τότε και οι μαθητές προσαρμόζουν τις αξιολογήσεις τους σε αυτά στα οποία δίνουν προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί. Παρομοίως οι μαθητές μπορεί να αξιολογούν την εργασία τους με ακατάλληλα κριτήρια όπως είναι η προσπάθεια ή ο χρόνος που δαπανήθηκε σε μια εργασία. Γενικά, μέσα στην τάξη, θα πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση μεταξύ των αξιολογήσεων των μαθητών και των προσδοκιών του προγράμματος σπουδών, πράγμα που σημαίνει ότι απαιτείται κάποιο επίπεδο παρακολούθησης για να διασφαλιστεί ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών βασίζονται στα κριτήρια που ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών. Μόλις δημιουργηθούν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασταυρώσουν τις αυτοαξιολογήσεις και να δώσουν στους μαθητές ανατροφοδότηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο έχουν εφαρμόσει τα κριτήρια στην δική τους εργασία, λέγοντας στους μαθητές, αν έχουν κατανοήσει ή όχι κάτι (Harris & Brown, 2018).

2. Κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Γλώσσας

2.1 Το πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Οι μαθητές/-τριες καλούνται να αποκτήσουν διάφορες δεξιότητες, όπως είναι: α) η κατάκτηση του μηχανισμού προφοράς και γραφής (κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση γραπτών κειμένων), β) η κατανόηση κειμένων και η αναδιήγηση αυτών, γ) ο εντοπισμός πληροφοριών σε μονοτροποπικά ή πολυτροποπικά κείμενα, γ) η κατανόηση της επικοινωνιακής λειτουργίας διαφορετικών ειδών κειμένου, και δ) η κατανόηση των προθέσεων του συγγραφέα μέσα από την κριτική ανάγνωση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/-τριες παροτρύνονται ώστε να επικοινωνούν με τους γύρω τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν τα σωστά εκφραστικά μέσα καθώς και το ανάλογο ύφος με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Τέλος, καλούνται να μάθουν να επικοινωνούν με τους άλλους και να υπακούουν στους κανόνες ενός διαλόγου (β' τεύχος του Οδηγού Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, του ΙΕΠ, 2019).

2.2 Κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Γλώσσας

Με βάση το βιβλίο του Δασκάλου για τη Γλώσσα της Στ' τάξης του Δημοτικού, η αξιολόγηση του γραπτού και του προφορικού λόγου από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες δηλαδή η αυτοαξιολόγηση θεωρείται πιο σημαντική από την αξιολόγηση του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια που είναι επακριβώς προσδιορισμένα και διατυπωμένα με σαφήνεια, ενώ χρησιμοποιούνται αναλυτικές περιγραφές για το τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές/-τριες, έτσι ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις και να είναι όλα κατανοητά. Συγκεκριμένα, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί την αναγνώριση καθώς και τον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων που κάνουν μια γλωσσική παραγωγή αποτελεσματική. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα κριτήρια ποιότητας του λόγου. Τα κριτήρια αξιολόγησης και επομένως και τα αντίστοιχα κριτήρια αυτοαξιολόγησης βασίζονται στους σκοπούς της εκάστοτε

διδασκαλίας της γλώσσας. Τα κριτήρια αυτά θα πρέπει να προβάλλονται μέσα από τη διδασκαλία και οι μαθητές/-τριες να τα ανακαλύπτουν και να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης με τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Είναι πολύ σημαντικό τα κριτήρια να είναι ξεκάθαρα και κατανοητά στους μαθητές/-τριες προκειμένου αυτοί/-τές να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, υπάρχει ανάγκη οι μαθητές/-τριες να λαμβάνουν μέρος στην εξαγωγή των κριτηρίων αυτών, βάση των οποίων θα αξιολογηθεί ο λόγος τους αλλά και επίσης να δοθεί ευκαιρία σε αυτούς να διατυπώσουν την άποψή τους για το κατά πόσο η γλωσσική τους παραγωγή ανταποκρίνεται στα συγκεκριμένα κριτήρια. Με άλλα λόγια, να εμπλακούν σε μια διαδικασία που θα έχει ως στόχο τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που διέπουν έναν κατάλληλο και αποτελεσματικό λόγο και να συγκρίνουν τον λόγο που παράγουν με αυτόν. Συνεπώς, βασικό κριτήριο είναι η αποτελεσματικότητα του προφορικού ή γραπτού λόγου αναφορικά με τον επιδιωκόμενο σκοπό και η αποδεκτότητά του ως συνόλου, η οποία μπορεί να αναλυθεί σε διάφορα κριτήρια μεταξύ των οποίων είναι η ορθογραφία, η καταλληλότητα του ύφους, του περιεχομένου, της διατύπωσης του λεξιλογίου, η ορθή χρήση της σύνταξης και της μορφολογίας και τέλος, η γενική εικόνα που έχει το προφορικό ή γραπτό κείμενο.

Συνοπτικά, τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας τα οποία μπορούν να υιοθετηθούν είναι: α) κατανόηση προφορικού λόγου, β) παραγωγή προφορικού λόγου, γ) ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου/γραπτών κειμένων, δ) παραγωγή γραπτού λόγου/γραπτών κειμένων. Τα κριτήρια αυτά είναι και κριτήρια στα οποία στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με βάση το β' τεύχος του Οδηγού Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, του ΙΕΠ (2019).

2.3 Ανάλυση κριτηρίων για τον/την εκπαιδευτικό

Η ανάλυση των κριτηρίων που αναφέρονται παραπάνω στηρίζονται στο β' τεύχος του Οδηγού Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, του ΙΕΠ (2019).

Τάξεις Α΄ - Β΄ του Δημοτικού Σχολείου.

- Κριτήρια για την κατανόηση προφορικού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Προσεκτική ακρόαση των συνομιλητών (εκπαιδευτικού, συμμαθητών/-τριών).
 - Ικανότητα να θέτουν ερωτήσεις στους συνομιλητές του ώστε να επιτύχουν μια καλύτερη κατανόηση.
 - Κατανόηση προφορικής αφήγησης και δυνατότητα αναδίγησης.
 - Κατανόηση και εκτέλεση απλών οδηγιών/κανόνων ρουτίνας της τάξεως και της σχολικής κοινότητας.
 - Κατανόηση των παραγλωσσικών στοιχείων (στάση σώματος, χειρονομίες κ.ά.) και αξιοποίηση αυτών στην κατανόηση νοήματος.

- Κριτήρια για την παραγωγή προφορικού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Αφήγηση ιστοριών με χρονική σειρά και επιλογή σωστών ρηματικών τύπων.
 - Έκφραση με σαφή τρόπο των σκέψεων, των συναισθημάτων και των ιδεών (ορθή χρήση γραμματικών τύπων, σωστή τοποθέτηση αυτών στον χρόνο).
 - Αξιοποίηση παραγλωσσικών στοιχείων για εμπλουτισμό του παραγόμενου μηνύματος.

- Κριτήρια για την ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Αναγνώριση και ανάγνωση απλών λέξεων, προτάσεων, κειμένων και σταδιακή απόκτηση ευχέρειας στην ανάγνωση.
 - Ανάγνωση με βάση τον επιτονισμό (σταμάτημα στις τελείες, χρωματισμός φωνής στις ερωτηματικές και θαυμαστικές προτάσεις).
 - Κατανόηση του κύριου νοήματος των κειμένων που διαβάζονται.
 - Σταδιακή εξοικείωση και διάκριση διαφορετικών τύπων κειμένων και λειτουργιών τους με βάση την περίσταση επικοινωνίας (π.χ. σε ποια συνθήκη επικοινωνίας γράφεται ένα γράμμα, τι ύφος θα υιοθετηθεί ανάλογα με τον αποδέκτη και το περιεχόμενο).
 - Ικανότητα σύνδεσης των προσωπικών βιωμάτων και των κειμένων που διαβάζονται.

- Κριτήρια για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Αναγνώριση και γραφή γραμμάτων που διδάχτηκαν.
 - Γραφή ευανάγνωστων γραμμάτων και τήρηση των αποστάσεων ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης.
 - Ορθογραφημένη γραφή λέξεων και γλωσσικών τύπων που διδάχτηκαν.
 - Ικανότητα γραφής βασικών προτασιακών δομών (Y-P, Y-P-A, Y-P-K).
 - Ικανότητα παραγωγής διαφορετικών τύπων κειμένων και απλών πολυτροπικών κειμένων (π.χ. ένα κείμενο λεζάντα συνδυάζοντας μία εικόνα με το αντίστοιχο κείμενο).
 - Δημιουργία και παραστατική έκφραση των δικών τους ιστοριών.

Τάξεις Γ΄ - Δ΄ του Δημοτικού Σχολείου.

- Κριτήρια για την κατανόηση προφορικού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Προσεκτική ακρόαση των συνομιλητών (εκπαιδευτικού, συμμαθητών/-τριών).
 - Ικανότητα να θέτουν ερωτήσεις στους συνομιλητές τους ώστε να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση καθώς και να επεξεργάζονται στοιχεία του προφορικού κειμένου.
 - Κατανόηση προφορικής αφήγησης ή παρουσίασης και δυνατότητα αναδιήγησης του νοήματος του προφορικού κειμένου.
 - Αναγνώριση της σημασίας των παραγλωσσικών στοιχείων (στάση του σώματος, χειρονομίες κ.ά) στην κατανόηση του νοήματος.
 - Κατανόηση, συνδιαμόρφωση και εφαρμογή σύνθετων οδηγιών/κανόνων της τάξης και της σχολικής κοινότητας.
- Κριτήρια για την παραγωγή προφορικού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Περιγραφή ή αφήγηση ενός γεγονότος ή μίας καταστάσεως που έχουν βιώσει.
 - Προσαρμογή του προφορικού λόγου σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (στην τάξη, στη συνομιλία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, με τον/τη διευθυντή/-ύντρια, με έναν/μια προσκεκλημένο/-η στην τάξη) ώστε να γίνει κατανοητό/-ές στο περιβάλλον που απευθύνονται.
 - Εμπλουτισμός του λόγου με τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων (στάση του σώματος, χειρονομίες κ.ά).

- Κριτήρια για την κατανόηση γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Ικανότητα άντλησης κύριων και δευτερευουσών πληροφοριών από διαφορετικά είδη κειμένων, όπως χάρτες, πληροφοριακά κείμενα, σχεδιαγράμματα, ιστορία με εικόνες ή σκίτσα, βιβλιοπαρουσιάσεις, αγγελίες κ.ά.
 - Αναγνώριση διαφόρων ειδών κειμένων και λειτουργιών τους με βάση την περίσταση επικοινωνίας. Διάκριση του λόγου για τον οποίο έχει συνταχθεί ένα κείμενο, του παραλήπτη του κειμένου και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιούνται.
 - Δυνατότητα σύνδεσης των προσωπικών τους βιωμάτων και των κειμένων που διαβάζονται.
 - Διατύπωση κρίσεων και επιχειρηματολογία για σημεία του κειμένου που θα επιθυμούσαν να είναι διαφορετικά.

- Κριτήρια για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Γραφή και αντιγραφή χωρίς σημαντικά λεξικογραμματικά λάθη.
 - Διεύρυνση του λεξιλογίου τους εμπλουτίζοντας τον λόγο τους με νέες λέξεις και έννοιες.
 - Εξοικείωση με τη χρήση διαφορετικών προτασιακών δομών (απλή, ελλειπτική, επαυξημένη πρόταση).
 - Παραγωγή κειμένων με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους (π.χ. ένα γράμμα, μια αφίσα, μια επιστολή διαμαρτυρίας κ.ά.).
 - Εξοικείωση με τον μετασχηματισμό των κειμενικών ειδών και δημιουργία δικών τους κειμένων.

Τάξεις Ε΄ - ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου.

- Κριτήρια για την κατανόηση του προφορικού λόγου μαθητών/-τριών:
 - Προσεκτική ακρόαση των συνομιλητών (εκπαιδευτικού, συμμαθητών/-τριών).
 - Ικανότητα να θέτουν ερωτήσεις στους συνομιλητές του ώστε να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση καθώς και να επεξεργάζονται και να αξιολογούν στοιχεία του προφορικού κειμένου.

- Κατανόηση, συνδιαμόρφωση, αξιολόγηση και εφαρμογή σύνθετων οδηγιών/κανόνων της τάξης και της σχολικής κοινότητας.
 - Κατανόηση προφορικής αφήγησης, συζήτησης ή παρουσίασης και δυνατότητα αναδιήγησης του νοήματος του προφορικού κειμένου.
 - Αναγνώριση του επικοινωνιακού πλαισίου και της πρόθεσης του ομιλητή ή της ομιλήτριας.
 - Κατανόηση των παραγλωσσικών στοιχείων (στάση του σώματος, χειρονομίες κ.ά) των συνομιλητών και αξιοποίηση αυτών στην κατανόηση του νοήματος.
- Κριτήρια για την παραγωγή προφορικού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Περιγραφή ή αφήγηση ενός γεγονότος ή μίας καταστάσεων που έχουν βιώσει χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εκφραστικά μέσα που απαιτεί η περίσταση επικοινωνίας.
 - Ενεργή συμμετοχή στην ανταλλαγή απόψεων, έκφραση των απόψεων τους και υποστήριξη αυτών με ανάλογα επιχειρήματα.
 - Αποτελεσματική έκφραση των απόψεων στις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (επιλογή κατάλληλων εκφραστικών μέσων και ανάλογου επιπέδου ύφους με βάση την περίσταση επικοινωνίας, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκφορά του λόγου, τον αποδέκτη και τον επικοινωνιακό σκοπό).
 - Εμπλουτισμός του λόγου με τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων (στάση του σώματος, χειρονομίες κ.ά).
 - Κριτήρια για την κατανόηση γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Ικανότητα άντλησης κύριων και δευτερευουσών πληροφοριών από διαφορετικά είδη κειμένων, όπως χάρτες, πληροφοριακά κείμενα, σχεδιαγράμματα, ιστορία με εικόνες ή σκίτσα, βιβλιοπαρουσιάσεις, αγγελίες κ.ά.
 - Αναγνώριση διαφόρων ειδών κειμένων και λειτουργιών τους με βάση την περίσταση επικοινωνίας. Διάκριση του λόγου για τον οποίο έχει συνταχθεί ένα κείμενο, του παραλήπτη του κειμένου και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιούνται.
 - Δυνατότητα σύνδεσης των προσωπικών τους βιωμάτων και των κειμένων που διαβάζονται.

- Διατύπωση κρίσεων και επιχειρηματολογία για σημεία του κειμένου που θα επιθυμούσαν να είναι διαφορετικά.
- Κριτήρια για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών:
 - Γραφή χωρίς σημαντικά λεξικογραμματικά λάθη.
 - Διεύρυνση του λεξιλογίου τους εμπλουτίζοντας τον λόγο τους με νέες λέξεις και έννοιες.
 - Διεύρυνση του κειμενικού τους ρεπερτορίου και παραγωγή κειμένων με ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους (π.χ. ένα γράμμα, μια αφίσα, μια επιστολή διαμαρτυρίας κ.ά).
 - Καλλιέργεια προσωπικού ύφους στον γραπτό λόγο.

2.4 Συνοπτική παρουσίαση των κριτηρίων στο μάθημα της Γλώσσας για την αυτοαξιολόγηση

- Κριτήρια αυτοαξιολόγησης:
 - Κατανόηση προφορικού λόγου
 - Παραγωγή προφορικού λόγου
 - Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
 - Παραγωγή γραπτού λόγου

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. Routledge.

Ελληνόγλωσση

Αναστασόπουλος, Σ. (2006). *Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
Ιδρυματικό Αποθετήριο "ΟΛΥΜΠΙΑΣ".
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6962/1/%ce%9c.%ce%95.%20%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%a3%ce%9f%ce%a0%ce%9f%ce%a5%ce%9b%ce%9f%ce%a3%20%ce%9f%ce%94%ce%a5%ce%a3%ce%a3%ce%95%ce%91%ce%a3.pdf>

Καψάλης, Α. Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ., Ι. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι. (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο δημοτικό. Τεύχος β΄*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι.. <http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/odigos-ekpaideftikoy-gia-tin-perigrafiki-aksiologisi-sto-dimotiko>

**Τεύχος Γ'- Σενάρια Ανάπτυξης Διαδικασιών
Αυτοαξιολόγησης των Μαθητών και Μαθητριών στο
Μάθημα της Γλώσσας**

Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Αυτοαξιολόγηση των Μαθητών/-τριών στο Δημοτικό

Τεύχος Γ'
Σενάρια Ανάπτυξης Διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης των Μαθητών και
Μαθητριών στο Μάθημα της Γλώσσας

Στο τεύχος Γ' περιλαμβάνονται τέσσερα σενάρια για την ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Τα σενάρια που αναπτύσσονται είναι ενδεικτικά και αφορούν στη Γλώσσα της Στ' Δημοτικού. Στα ενδεικτικά αυτά σενάρια περιγράφονται τα βήματα που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός από τον σχεδιασμό του μαθήματος, την υλοποίηση μαθησιακής δραστηριότητας έως και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Το κάθε σενάριο αποτελείται από τέσσερις υποενότητες. Αρχικά παρουσιάζονται οι στόχοι της εκάστοτε διδακτικής δραστηριότητας που αφορά σε κάποια ενότητα της Γλώσσας της Στ' τάξης. Δεύτερον, γίνεται μια γενική περιγραφή της δραστηριότητας, όπου δίνονται οι πληροφορίες για τη μεθοδολογία υλοποίησης της διδασκαλίας, τρίτον παρουσιάζεται ο τρόπος εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και τέλος, γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση και ερμηνεία των στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών. Επιπρόσθετα, στο τέλος του συγκεκριμένου τεύχους παρουσιάζεται και ένα σενάριο το οποίο βασίζεται σε ένα γνωστό μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

1ο Σενάριο

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού

Ενότητα 2^η: «Κατοικία»

1.1 Στόχοι δραστηριότητας

- ✓ Να περιγράφουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' Δημοτικού ένα κτίσμα.
- ✓ Να μάθουν το ρόλο του επιθέτου σε ένα περιγραφικό κείμενο.
- ✓ Να μάθουν λέξεις και φράσεις που φανερώνουν τόπο.

1.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές διδάσκονται το κείμενο «Το σπίτι του ποιητή Καβάφη», όπου και συζητούνται, περιγράφονται και αναλύονται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές τα πιο σημαντικά στοιχεία της βασικής δομής και οργάνωσης του συγκεκριμένου κειμένου. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται σε ένα διάγραμμα συνοπτικά που φέρει τον τίτλο «Περιγραφή κατοικίας». Επιπλέον, από τους μαθητές ζητείται να εντοπίσουν στο κείμενο και να κυκλώσουν τα επίθετα, να συζητήσουν το ρόλο που παίζουν αυτά καθώς και να υπογραμμίσουν τις λέξεις και φράσεις οι οποίες φανερώνουν τόπο. Ακόμη, οι μαθητές καλούνται να βρουν το χρόνο στον οποίο βρίσκονται τα ρήματα που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή προκειμένου να γίνει αναφορά στη χρήση του ενεστώτα. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα να αφομοιωθούν από τους μαθητές και να γίνουν κατανοητά γιατί θα χρειαστεί να τα χρησιμοποιήσουν όταν κληθούν να κάνουν αργότερα την άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου όπου θα περιγράψουν οι ίδιοι ένα κτίσμα. Πριν οι μαθητές προχωρήσουν στην περιγραφή κτίσματος, καλούνται να βρουν επίθετα και λέξεις/φράσεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα κτίσμα και όλα αυτά ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες, η μία ονομάζεται επίθετα και η άλλη λέξεις/φράσεις, ώστε να τα χρησιμοποιήσουν όταν κληθούν να γράψουν το δικό τους γραπτό κείμενο περιγραφής κτίσματος.

Το κτίσμα που θα περιγράψουν θα είναι είτε από μία δική τους φωτογραφία με κτίσμα που θα τους έχει ζητηθεί από πριν να φέρουν στην τάξη, ή μπορεί να τους δοθούν από τον εκπαιδευτικό διάφορες φωτογραφίες από κτίσματα ώστε να επιλέξουν τι θα ήθελαν να περιγράψουν. Για την παραγωγή γραπτού λόγου στους μαθητές δίνονται 20 λεπτά χρόνος το ελάχιστο. Μετά το πέρας της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη λίστα ελέγχου προκειμένου να ελέγξουν αν έχουν χρησιμοποιήσει τα βασικά δομικά και οργανωσιακά στοιχεία που απαιτεί η περιγραφή κτίσματος. Στην περίπτωση που παρατηρηθεί έλλειψη στοιχείων που απαιτούνται για τη σύνταξη του κειμένου τότε οι μαθητές θα κληθούν να βελτιώσουν το γραπτό τους και να το ελέγξουν πάλι έως ότου να ακολουθήσει τα πρότυπα που πρέπει να πληρούνται.

1.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

1.3.1 Λίστα ελέγχου



Ποιος έλεγξε την εργασία του;



- Έγραψα που βρίσκεται το κτίσμα.
- Έγραψα πότε χτίστηκε και ποια είναι η ιστορία του.
- Έγραψα πώς είναι το κτίσμα (υλικά, χώροι κ.ά.).
- Έγραψα αν ζουν ή έζησαν κάποια πρόσωπα σε αυτό.
- Έγραψα ποια συναισθήματα ή σκέψεις μου προκαλεί κτίσμα.
- Χρησιμοποίησα επίθετα και επιθετικούς προσδιορισμούς.
- Χρησιμοποίησα τοπικούς προσδιορισμούς.

1.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με λίστα ελέγχου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει ανατροφοδότηση στους μαθητές/-τριες αναφορικά με το βαθμό στον οποίον έχουν κατακτήσει τους στόχους που αφορούν στην περιγραφή ενός κτίσματος αλλά και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν το γραπτό τους ώστε αυτό να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα πρότυπα.

2^ο Σενάριο

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού

Ενότητα 6^η: «Η ζωή σε άλλους τόπους»

2.1 Στόχοι δραστηριότητας

- ✓ Να δίνουν πληροφορίες οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' Δημοτικού για μια χώρα.
- ✓ Να μάθουν το ρόλο του ενεστώτα σε ένα κείμενο που πληροφορεί/περιγράφει.

2.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές διδάσκονται το κείμενο που δίνει πληροφορίες για την Πορτογαλία, όπου και συζητούνται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές οι βασικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη χώρα. Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται σε ένα διάγραμμα συνοπτικά που φέρει τον τίτλο «Περιγραφή χώρας». Επιπρόσθετα, οι μαθητές καλούνται να βρουν το χρόνο στον οποίο βρίσκονται τα ρήματα που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή προκειμένου να γίνει αναφορά στο ρόλο του ενεστώτα. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα να αφομοιωθούν από τους μαθητές και να γίνουν κατανοητά γιατί θα χρειαστεί να τα χρησιμοποιήσουν όταν κληθούν να κάνουν αργότερα την άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου όπου θα περιγράψουν οι ίδιοι μια χώρα. Η χώρα που θα περιγράψουν θα είναι είτε μία χώρα που θα έχουν επισκεφτεί ή θα ήθελαν να επισκεφτούν ή και η δική τους χώρα. Οι μαθητές πριν προχωρήσουν στην περιγραφή θα πρέπει να έχουν συλλέξει τις κατάλληλες πληροφορίες για τη χώρα

που επιθυμούν να περιγράψουν είτε μέσα από διάφορα έντυπα, ταξιδιωτικούς οδηγούς, είτε από το διαδίκτυο και να τις καταγράψουν. Οπότε, πραγματοποιείται μια προετοιμασία στο σπίτι προτού προχωρήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Για την παραγωγή γραπτού λόγου στους μαθητές δίνονται 20 λεπτά χρόνος το ελάχιστο. Μετά το πέρας της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη λίστα ελέγχου προκειμένου να ελέγξουν αν έχουν συμπεριλάβει τις κατάλληλες πληροφορίες για την περιγραφή χώρας. Στην περίπτωση που παρατηρηθεί έλλειψη στοιχείων που απαιτούνται για τη σύνταξη του κειμένου τότε οι μαθητές θα κληθούν να βελτιώσουν το γραπτό τους και να το ελέγξουν πάλι έως ότου να ακολουθήσει τα πρότυπα που πρέπει να πληρούνται.

2.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

2.3.1 Λίστα ελέγχου



Ποιος έλεγξε την εργασία του;



Έγραψα το όνομα της χώρας που περιγράφω.

Έγραψα που βρίσκεται.

Έγραψα στοιχεία για τη ζωή εκεί (πληθυσμό, χώρα, θρησκευόμενα, κλίμα κ.ά.).

Χρησιμοποίησα ενεστώτα κατά κύριο λόγο.

Χρησιμοποίησα επίθετα και επιθετικούς προσδιορισμούς.

Χρησιμοποίησα τοπικούς προσδιορισμούς.

2.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με λίστα ελέγχου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει ανατροφοδότηση στους μαθητές/-τριες αναφορικά με το βαθμό στον οποίον έχουν κατακτήσει τους στόχους που αφορούν στην περιγραφή μιας χώρας αλλά και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν το γραπτό τους ώστε αυτό να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα πρότυπα.

3^ο Σενάριο

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού

Ενότητα 6^η: «Η ζωή σε άλλους τόπους»

3.1 Στόχοι δραστηριότητας

- ✓ Να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' Δημοτικού πώς να πείθουν κάποιον ότι η άποψή τους είναι σωστή.
- ✓ Να εμπεδώσουν τις αιτιολογικές προτάσεις.

3.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές διδάσκονται το κείμενο με τίτλο «Σπίτι μας είναι η γη». Με αφορμή το συγκεκριμένο κείμενο ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές τα στοιχεία εκείνα εντός του κειμένου που δείχνουν πώς διατυπώνεται και δικαιολογείται η άποψη κάποιου, όπως είναι οι λέξεις που δηλώνουν άποψη, οι αιτιολογικές προτάσεις καθώς και οι φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματα αυτού που προσπαθεί να πείσει ή προκαλούν συναισθήματα στους ακροατές. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται σε ένα διάγραμμα συνοπτικά που φέρει τον τίτλο «Βασικά στοιχεία επιχειρηματικού λόγου». Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να βρουν και άλλες φράσεις που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν την άποψή τους, πέραν αυτών που υπάρχουν στο κείμενο και να τις σημειώσουν στο διάγραμμα. Ακόμη, γίνεται αναφορά στους αιτιολογικούς συνδέσμους με τους οποίους εισάγονται οι αιτιολογικές προτάσεις. Και αυτοί προστίθενται στο διάγραμμα. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα να αφομοιωθούν από τους

μαθητές και να γίνουν κατανοητά γιατί θα χρειαστεί να τα χρησιμοποιήσουν όταν κληθούν να κάνουν αργότερα την άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου (δραστηριότητα 5, σελ. 84) που αφορά στη δημιουργία μιας επιστολής για να πειστεί ο δήμαρχος να συνεχίσουν οι πρόσφυγες να φιλοξενοούνται στον καταυλισμό και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τις συνθήκες ζωής τους. Για την παραγωγή γραπτού λόγου στους μαθητές δίνονται 20 λεπτά χρόνος το ελάχιστο. Μετά το πέρας της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη ρουμπρίκα για να ελέγξουν κατά πόσο έχουν ανταποκριθεί στα κριτήρια που απαιτεί η δημιουργία ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Στην περίπτωση που παρατηρηθεί έλλειψη στοιχείων που απαιτούνται για τη σύνταξη του κειμένου τότε οι μαθητές θα κληθούν να βελτιώσουν το γραπτό τους και να το ελέγξουν πάλι έως ότου να ακολουθήσει τα πρότυπα που πρέπει να πληρούνται.

3.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

3.3.1 Ρουμπρίκα

Ρουμπρίκα για επιχειρηματολογικά κείμενα

Όνομα _____

Ημερομηνία _____

Τίτλος εργασίας _____

Κατηγορία	4/Εξαιρετικά	3/Καλά	2/Ικανοποιητικά	1/Χρειάζεται περισσότερη δουλειά
Επιχειρήματα	Χρησιμοποίησα αρκετά και πειστικά επιχειρήματα.	Χρησιμοποίησα λίγα επιχειρήματα που είναι πειστικά.	Χρησιμοποίησα λίγα επιχειρήματα που δεν είναι πειστικά.	Δεν χρησιμοποίησα καθόλου επιχειρήματα.
Φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά μου ή προκαλούν συναισθήματα σε αυτόν που με ακούει	Χρησιμοποίησα αρκετές φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά μου ή προκαλούν συναισθήματα σε αυτόν που με ακούει.	Χρησιμοποίησα λίγες φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά μου ή προκαλούν συναισθήματα σε αυτόν που με ακούει.	Χρησιμοποίησα λίγες φράσεις που όμως δεν δείχνουν ξεκάθαρα τα συναισθήματά μου ή δεν προκαλούν συναισθήματα σε αυτόν που με ακούει.	Δεν χρησιμοποίησα καθόλου φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά μου ή προκαλούν συναισθήματα σε αυτόν που με ακούει.
Λέξεις που δηλώνουν την άποψή μου (π.χ. νομίζω, πιστεύω, θεωρώ)	Χρησιμοποίησα αρκετές και διαφορετικές λέξεις για να δηλώσω την άποψή μου.	Χρησιμοποίησα λίγες και διαφορετικές λέξεις για να δηλώσω την άποψή μου.	Χρησιμοποίησα μόνο μία λέξη για να δηλώσω την άποψή μου.	Δεν χρησιμοποίησα καθόλου λέξεις για να δηλώσω την άποψή μου.
Αιτιολογικές προτάσεις για να δικαιολογήσω τα όσα γράφω	Χρησιμοποίησα αρκετές αιτιολογικές προτάσεις για να δικαιολογήσω τα όσα έγραφα.	Χρησιμοποίησα λίγες αιτιολογικές προτάσεις για να δικαιολογήσω τα όσα έγραφα.	Χρησιμοποίησα μόνο μια αιτιολογική πρόταση για να δικαιολογήσω τα όσα έγραφα.	Δεν χρησιμοποίησα καθόλου αιτιολογικές προτάσεις για να δικαιολογήσω τα όσα έγραφα.

3.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ρουμπρίκα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει ανατροφοδότηση στους μαθητές/-τριες αναφορικά με το βαθμό στον οποίον έχουν κατακτήσει τους στόχους που αφορούν στην δημιουργία ενός επιχειρηματολογικού κειμένου αλλά και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν το γραπτό τους ώστε αυτό να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα πρότυπα.

4^ο Σενάριο

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού

Ενότητα 10^η: «Ατυχήματα»

4.1 Στόχοι δραστηριότητας

- ✓ Πώς διηγούμαστε κάτι που μας συνέβη.

4.2 Γενική περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές διδάσκονται το κείμενο με τίτλο «Με λένε Σόνια». Με αφορμή το συγκεκριμένο κείμενο ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να διηγηθούν και αυτοί ένα γεγονός που τους συνέβη, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα στοιχεία όπως είναι ο τόπος, ο χρόνος, τα πρόσωπα που πήραν μέρος, το γεγονός με το οποίο ξεκίνησε η περιπέτεια, τα γεγονότα ή τις πράξεις που ακολούθησαν, το τέλος, τις σκέψεις και τα συναισθήματα. Τα στοιχεία αυτά συνοψίζονται σε ένα διάγραμμα συνοπτικά που φέρει τον τίτλο «Βασικά στοιχεία διήγησης γεγονότος». Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα να αφομοιωθούν από τους μαθητές και να γίνουν κατανοητά γιατί θα χρειαστεί να τα χρησιμοποιήσουν προκειμένου να διηγηθούν ένα γεγονός. Για την παραγωγή γραπτού λόγου στους μαθητές δίνονται 20 λεπτά χρόνος το ελάχιστο. Μετά το πέρας της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη φόρμα αυτοαξιολόγησης για να ελέγξουν την επίδοσή τους.

4.3 Μέθοδος αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

4.3.1 Φόρμα αυτοαξιολόγησης

Φόρμα αυτοαξιολόγησης

1. Τι πιστεύεις ότι έχεις κάνει πολύ καλά στη συγκεκριμένη εργασία;
.....
.....
2. Τι δεν έκανες τόσο καλά σε αυτή την εργασία;
.....
.....
3. Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε στην συγκεκριμένη εργασία;
.....
.....
4. Ποιο ήταν το πιο σημαντικό που έμαθες κάνοντας αυτή την εργασία;
.....
.....
5. Αν είχες πιο πολύ χρόνο τι θα άλλαζες και γιατί;
.....
.....

4.4 Αξιοποίηση και ερμηνεία στοιχείων της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με τη φόρμα αυτοαξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές/-τριες να αναστοχαστούν πάνω στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στο να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους στην εργασία τους και να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εργασία τους.

5^ο Σενάριο βασισμένο στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Το συγκεκριμένο σενάριο βασίζεται στο μοντέλο των Mok και Cheng (2001) για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση- Self Directed Learning (SDL).



Σχήμα 6. Το μοντέλο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των Mok και Cheng (2001)

Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή για την κάθε φάση του μοντέλου.

Φάση 1-Πρόνοια: Στη φάση αυτή δίνονται τα pre-tests αξιολόγησης της επίδοσης και των κινήτρων. Ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές για δεξιότητες που είναι πολύ σημαντικές όπως η αυτονομία, η οργάνωση, η πειθαρχία, η αυτοαξιολόγηση και η σημασία του να δέχονται οι μαθητές την ανατροφοδότηση και να αναστοχάζονται.

Με αυτό τον τρόπο τους προετοιμάζει για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Είναι πολύ ουσιώδες οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την αυτοαξιολόγηση και να τους εμπλέξουν σε συζητήσεις ή δραστηριότητες που εστιάζονται στο γιατί η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι ότι οι μαθητές μπορεί να ανταποκριθούν διαφορετικά στις ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης καθώς ορισμένοι μπορεί να τις δέχονται, ενώ άλλοι μπορεί να αμφισβητούν την αξία τους (Ministry of Education of Ontario, 2007).

Φάση 2-Σχεδιασμός: Στη φάση του σχεδιασμού γίνεται ο προσδιορισμός των στόχων και ο σχεδιασμός της μάθησης. Οι μαθητές συζητούν με τον εκπαιδευτικό τους μαθησιακούς στόχους ως προς το γραπτό λόγο, ενώ οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ώστε οι στόχοι αυτοί να διατυπωθούν με θετικό τρόπο.

Φάση 3-Μάθηση: Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές ώστε να αξιοποιήσουν οτιδήποτε μπορεί να τους βοηθήσει στην παραγωγή του γραπτού τους λόγου όπως είναι (π.χ. αξιοποίηση κειμένου που ανήκει στο κειμενικό είδος που καλούνται να παράγουν). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν στόχο οι μαθητές να καταλάβουν ότι το κείμενο που υπάρχει στο κάθε κεφάλαιο στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας αποτελεί τη βάση και τον οδηγό, την αναφορά δηλαδή για το γραπτό κείμενο που καλούνται να παράγουν στο τέλος του κεφαλαίου. Ακόμη, οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να αξιοποιούν το λεξικό τους και διδάσκονται τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που αφορούν στο κάθε κεφάλαιο καθώς αυτά αξιοποιούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πριν από κάθε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, παρουσιάζει στους μαθητές σε οπτική απεικόνιση (διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος) τα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα που είναι απαραίτητα για την παραγωγή γραπτού λόγου σε κάθε κεφάλαιο της Γλώσσας. Το συγκεκριμένο εργαλείο το αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια διδασκαλίας του κεφαλαίου, υπενθυμίζοντας στους μαθητές τα βασικά στοιχεία που αφορούν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αφού με την ολοκλήρωσή αυτού οι μαθητές καλούνται να παράγουν κάποιο γραπτό κείμενο αξιοποιώντας αυτά τα στοιχεία.

Ακόμη, στους μαθητές παρουσιάζεται το διάγραμμα ροής το οποίο δείχνει τα στάδια παραγωγής του θέματος του γραπτού λόγου που τους ζητείται να αναπτύξουν. Το διάγραμμα ροής αξιοποιείται και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός κειμένου για να δείξει πώς αναπτύσσεται ένα συγκεκριμένο κείμενο. Με αυτό τον τρόπο, στόχος είναι οι μαθητές να κάνουν τη σύνδεση του παραγόμενου κειμένου τους με το κείμενο που διδάχθηκαν και να αντιληφθούν ότι όσα μαθαίνουν σε ένα κεφάλαιο συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και αξιοποιούνται στο να παράγουν ένα γραπτό κείμενο με σωστή δομή.

Με βάση τα παραπάνω, οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό καθορίζουν τους πόρους για την επίτευξη των στόχων, δηλαδή τις πηγές που χρειάζονται για την εργασία τους (π.χ. λεξικό, αξιοποίηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, διαγράμματα ροής κ.ά.) και συμπληρώνουν με τη βοήθεια του το φύλλο αναγραφής πηγών. Σε αυτό σημειώνονται οι πηγές στις οποίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν προκειμένου να λάβουν βοήθεια για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ακόμη, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να εφαρμόζουν κάποια κοινά κριτήρια ποιότητας για όλες τις εργασίες τους που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν στη διαμόρφωση αυτών των κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά προκύπτουν μέσα από την τεχνική του καταιγισμού ιδεών και χρειάζεται να είναι πολύ σαφή και ξεκάθαρα. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια αφορούν στην ορθογραφία, στα σημεία στίξης, στην παραγραφοποίηση, στο λεξιλόγιο, στο βαθμό ανταπόκρισης του παραγόμενου γραπτού κειμένου στο θέμα, στην εμφάνιση του γραπτού και στο βαθμό που αυτό είναι κατανοητό. Επιπλέον, στη φάση αυτή δίνεται το διάγραμμα καθορισμού στόχων, όπου οι μαθητές επιλέγουν τους στόχους τους ως προς το γραπτό λόγο οι οποίοι συνδέονται με τα κριτήρια ποιότητας και πάνω στους οποίους πιστεύουν οι ίδιοι ότι χρειάζονται να εργαστούν.

Φάση 4-Παρακολούθηση: Σε αυτή τη φάση ελέγχεται σε ποιο βαθμό έχουν εμπεδωθεί οι γνώσεις. Συγκεκριμένα, δίνεται στους μαθητές ένα θέμα παραγωγής γραπτού λόγου και τους ζητείται να το αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τα όσα έμαθαν καθώς και να χρησιμοποιήσουν το υλικό (διαγράμματα, κριτήρια ποιότητας, λεξικό κ.ά.). Επιπρόσθετα, αφού ολοκληρώσουν την εργασία τους, καλούνται να την αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στους μαθησιακούς στόχους που έθεσαν. Στη φάση αυτή οι μαθητές συμπληρώνουν: α) το Μέρος I, II και IIIA του φύλλου αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων, το β) φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις, και γ) καλούνται να απαντήσουν σε ένα εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης, το οποίο περιέχει επτά ερωτήσεις μέσω των οποίων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν σε εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου στις οποίες εμπλέκονται κάθε εβδομάδα. Συγκεκριμένα, από τις επτά ερωτήσεις του εβδομαδιαίου ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης επιλέγουν τέσσερις και γράφουν μια σύντομη απάντηση σε κάθε μία από αυτές.

Φάση 5-Αποτέλεσμα: Αφού ολοκληρωθεί η φάση 4, οι μαθητές παρουσιάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή το παραγόμενο γραπτό κείμενο και στη φάση 6 λαμβάνουν ανατροφοδότηση και από τους συμμαθητές τους και από τον εκπαιδευτικό.

Φάση 6-1^η Ανατροφοδότηση: Αφού οι μαθητές ολοκληρώνουν τα Μέρη I, II και IIIA του φύλλου αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων σε προηγούμενη φάση, συμμετέχουν σε συναντήσεις καθορισμού στόχων όπου συνεργάζονται μεταξύ τους σε ομάδες ή σε ζευγάρια και βρίσκονται υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Η ανατροφοδότηση από εξωτερική πηγή, δηλαδή συμμαθητές τους δίνει πληροφορίες σχετικά με το πόσο καλά τα πήγαν. Με βάση τη συνάντηση και την αυτοαξιολόγηση, ο κάθε μαθητής ολοκληρώνει το Μέρος IIIB του φύλλου ΑΚΣ, όπου καθορίζει δύο μαθησιακούς στόχους για την επόμενη εργασία του. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και διορθώνει τα γραπτά κείμενα των μαθητών και δίνει γραπτή ανατροφοδότηση για το φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων που έχει συμπληρώσει ο κάθε μαθητής και προτείνει βελτιώσεις όπου χρειάζεται. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει και δίνει στους μαθητές και το φύλλο με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις. Μετά, την 1^η ανατροφοδότηση, επαναλαμβάνονται οι φάσεις 3,4 και 5 προκειμένου να επέλθει αλλαγή στη μαθησιακή στρατηγική και συμπεριφορά και συγκεκριμένα προκειμένου να βελτιωθούν οι μαθητές ή και να αποκτήσουν στρατηγικές μάθησης και συμπεριφορές που δεν είχαν πριν.

Φάση 7- 2^η Ανατροφοδότηση: Η 2^η ανατροφοδότηση οδηγεί σε επανάληψη όλης της παρέμβασης στην περίπτωση που δεν έχει παρατηρηθεί επιθυμητή βελτίωση στη γνωστική λειτουργία, τη μεταγνώση και τα κίνητρα των μαθητών. Στη συγκεκριμένη φάση δίνεται το post-test προκειμένου στο τέλος της παρέμβασης να ελεγχθεί αν υπάρχουν αλλαγές στην επίδοση και στα κίνητρα των μαθητών.

Απαραίτητα υλικά για την υλοποίηση του σεναρίου είναι: α) το διάγραμμα καθορισμού στόχων, β) το φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων και γ) το εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης τα οποία περιγράφονται και αναλύονται στο α' τεύχος του οδηγού επιμόρφωσης. Επιπρόσθετα υλικά που απαιτούνται είναι τα εξής:

- ✓ Το φύλλο αναγραφής πηγών στο οποίο οι μαθητές θα αναγράψουν τις πηγές στις οποίες θα ανατρέχουν προκειμένου να λάβουν βοήθεια για τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Φύλλο αναγραφής πηγών

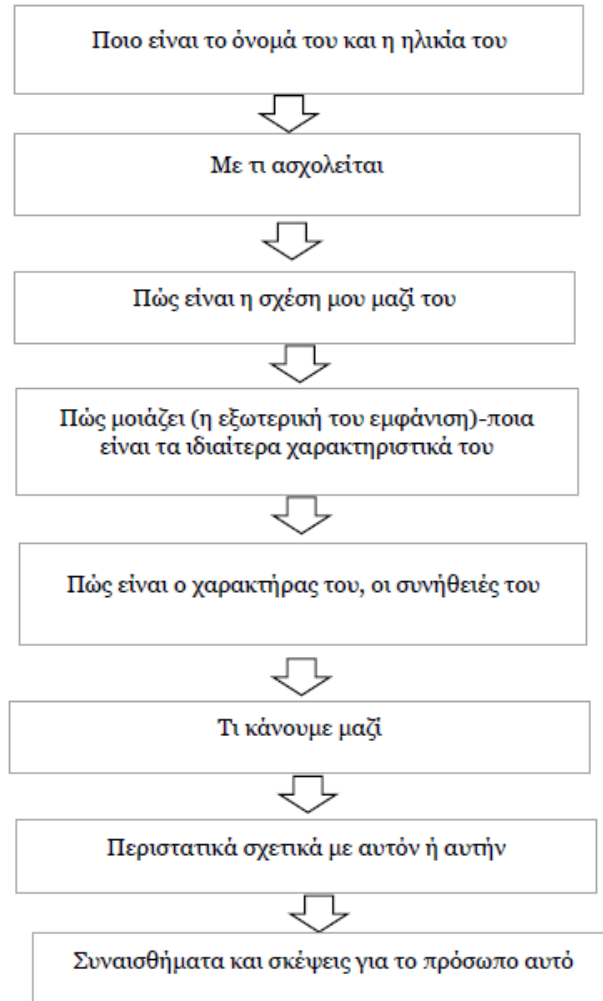
Γράψε τι μπορείς να χρησιμοποιήσεις για να σε βοηθήσει στην παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ. λεξικό, διαγράμματα, κτλ.)

-
-
-
-
-

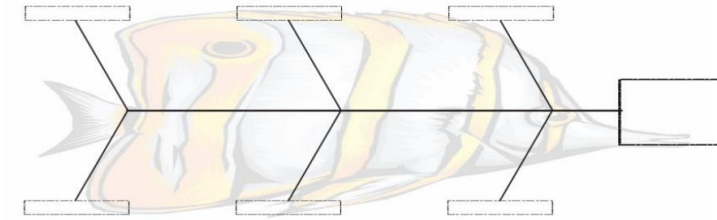
- ✓ Το Διάγραμμα Ροής (Flow Chart) το οποίο θα χρησιμοποιηθεί ως διαγραμματική απεικόνιση για το ποια βήματα θα ακολουθήσουν οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης σε δραστηριότητες που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου προκειμένου να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα παράδειγμα.

Περιγραφή προσώπου

Διάγραμμα ροής

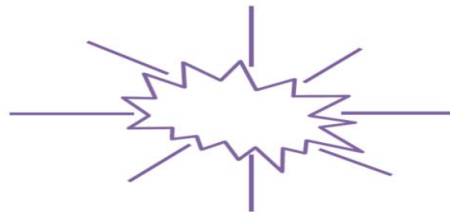


- ✓ Το Διάγραμμα Αιτίου-Αποτελέσματος (Cause-Effect Diagram) ή Ishikawa μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπαραστήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα ή το στόχο που θέλουμε να επιτύχουμε και τους τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να επιτευχθεί (Bocala et al., 2014), ή διαφορετικά μπορεί στο διάγραμμα αιτίου-αποτελέσματος να παρουσιαστούν τα απαραίτητα στοιχεία που θα πρέπει να πληροί μια εργασία προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Στην προκειμένη περίπτωση η εργασία αφορά στο γραπτό κείμενο που θα κληθούν να παράγουν οι μαθητές, ενώ η χρήση του συγκεκριμένου διαγράμματος θα γίνει από την ομάδα παρέμβασης.



Πηγή: Προσαρμογή από www.qia.com.au

- ✓ Η μέθοδος καταγισμού ιδεών (Brainstorming) συμβάλλει στο να ενθαρρύνονται τα άτομα να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα και δημιουργικά (Γιάνναρος, 2008) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης να προσδιορίσουν από κοινού τα κριτήρια ποιότητας που πρέπει να πληροί η εργασία τους.



Πηγή: www.edgalaxy.com

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bocala, C., Henry, S. F., Mundry, S., & Morgan, C. (2014). *Practitioner Data Use in Schools: Workshop Toolkit*. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=400>
- Ministry of Education of Ontario (2007). *Student self-assessment*. The Literacy and Numeracy Secretariat Capacity Buildings. <http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/studentselfassessment.pdf>
- Mok, M.M.C., & Cheng, Y.C. (2001). Teacher self learning theory in a networked environment. In Y.C. Cheng, K.W. Chow & K.T. Tsui (Ed.), *New teacher education for the future: international perspectives*. Kluwers academic publishers.

Ελληνόγλωσση

- Γιάνναρος, Κ. (2008). *Ανάλυση των εργαλείων ποιότητας*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διόνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/7352>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙ: ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

**Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών
για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα:**

**«Αυτοαξιολόγηση του μαθητή και βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής
διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»**

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής διεξάγω μια διδακτική παρέμβαση που στόχο έχει να διερευνήσει τη συμβολή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης του μαθητή με καθορισμό στόχων: α) στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και β) στη δημιουργία κινήτρων με στόχο τη μάθηση στους μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης θα συμμετέχουν στον καθορισμό κριτηρίων αυτοαξιολόγησης και επίσης θα χρησιμοποιήσουν τα κριτήρια αυτά για την αξιολόγηση των εργασιών τους, έτσι ώστε να μπορούν να κατανοούν καλύτερα τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους, να δουλεύουν για τη βελτίωσή τους, να γίνονται πιο υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους και να ενισχύσουν την αυτονομία τους στη μάθηση.

Η διδακτική παρέμβαση έχει λάβει την απαραίτητη άδεια.

Τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας που θα συμπληρώσουν οι μαθητές θα είναι κωδικοποιημένα, ώστε να μπορεί να αναγνωρίζεται το υλικό που αφορά τον ίδιο μαθητή, αλλά παράλληλα να διατηρείται η ανωνυμία του μαθητή ως προς τον διδάσκοντα. Το όνομα που αναγράφεται στην παρούσα υπεύθυνη δήλωση δεν θα συνδυαστεί με το υπόλοιπο υλικό. Επίσης, η επεξεργασία των στοιχείων θα γίνει με τρόπο που διασφαλίζει απόλυτα την ανωνυμία και σύμφωνα με όσα προβλέπει ο νόμος για την προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Η συμμετοχή στη διδακτική παρέμβαση είναι εθελοντική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους σε αυτήν ή/και να αποσυρθούν από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

Σας παρακαλώ να εγκρίνετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στην διδακτική παρέμβαση, υπογράφοντας την παρακάτω υπεύθυνη δήλωση.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Αναστασία Παπανθύμου

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου.....

..... (Τάξη:....., Σχολείο.....)

στη διδακτική παρέμβαση.

Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

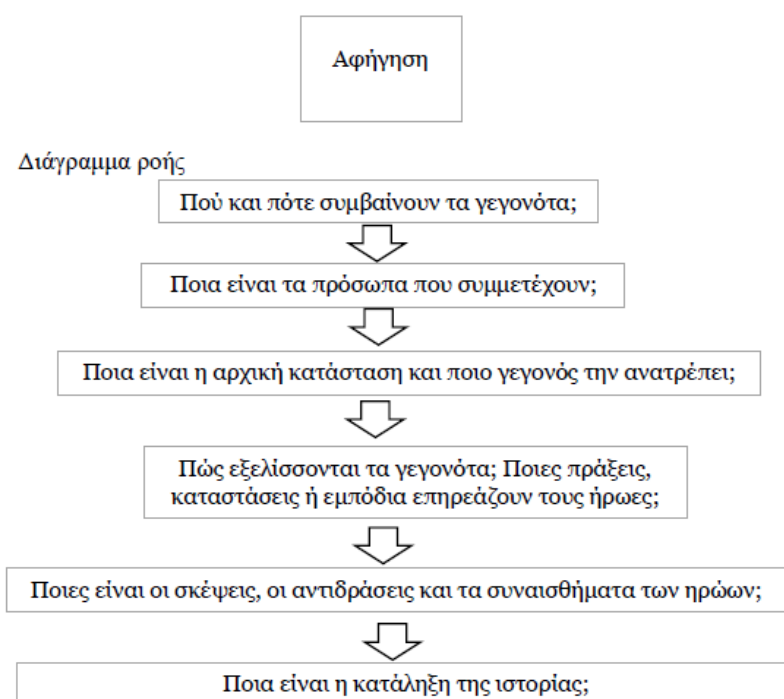
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΥ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 9

Ενότητα 9

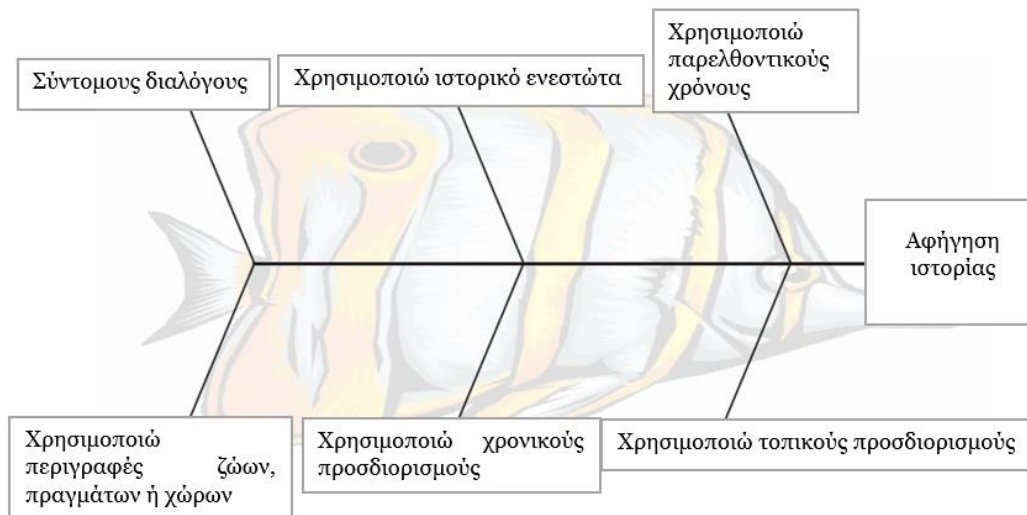
Μάθημα: Το μηχάνημα

Αφήγηση

Διάγραμμα ροής



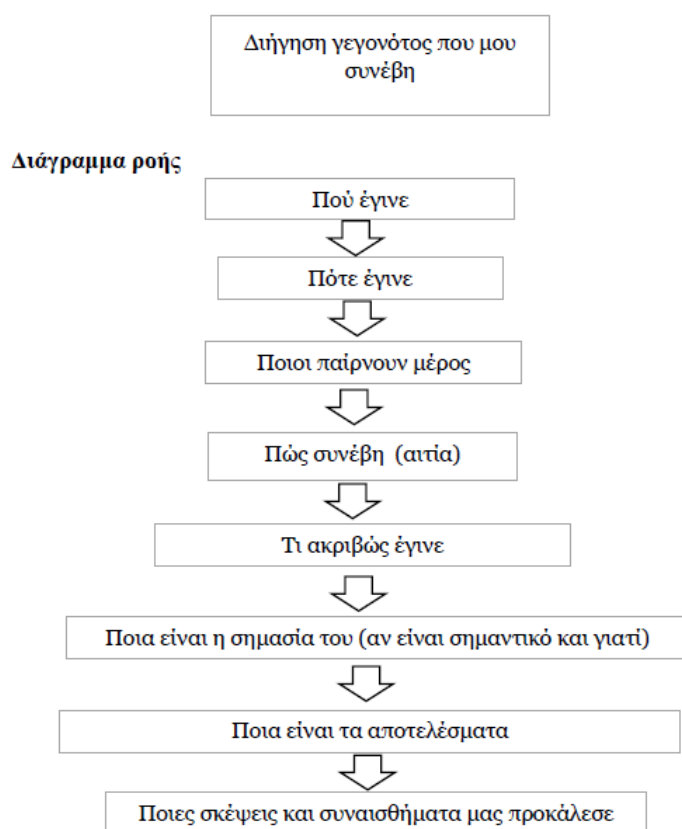
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧV: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 9



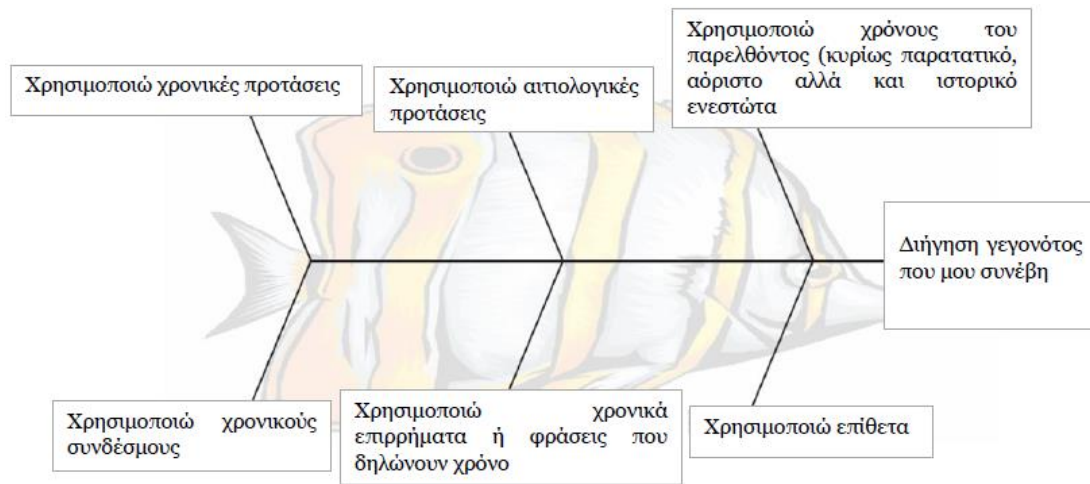
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΛΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 10

Ενόττητα 10

Μάθημα: Με λένε Σόνια



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧVII: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 10



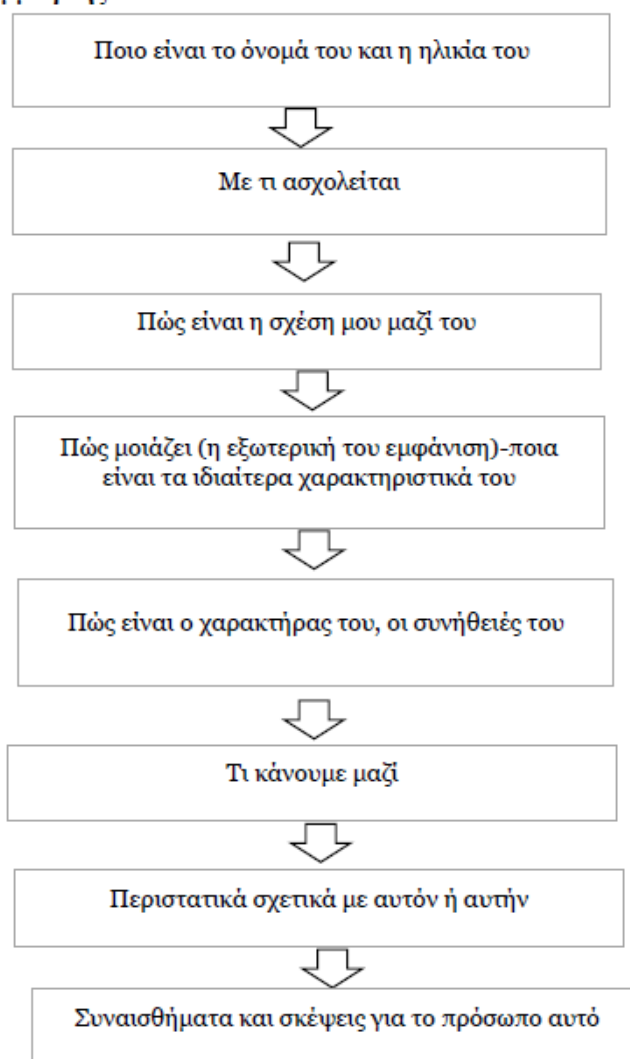
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧVΙΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 11

Ενότητα 11

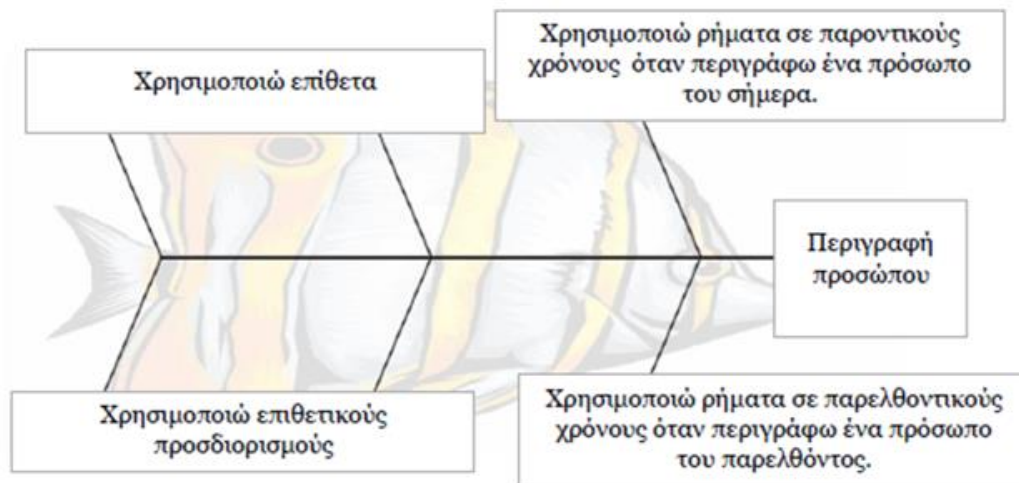
Μάθημα: Ωρες με τη μητέρα μου

Περιγραφή προσώπου

Διάγραμμα ροής



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΧ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 11



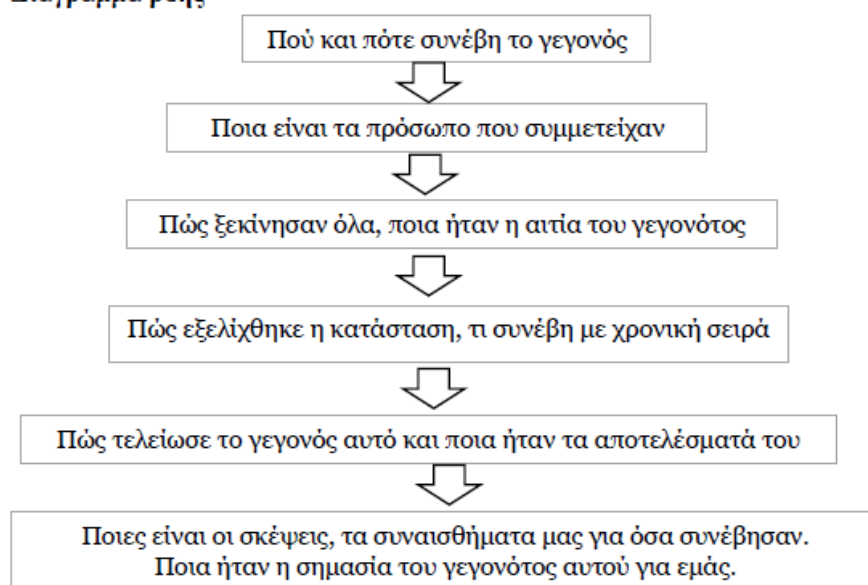
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΧ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 13

Ενότητα 13

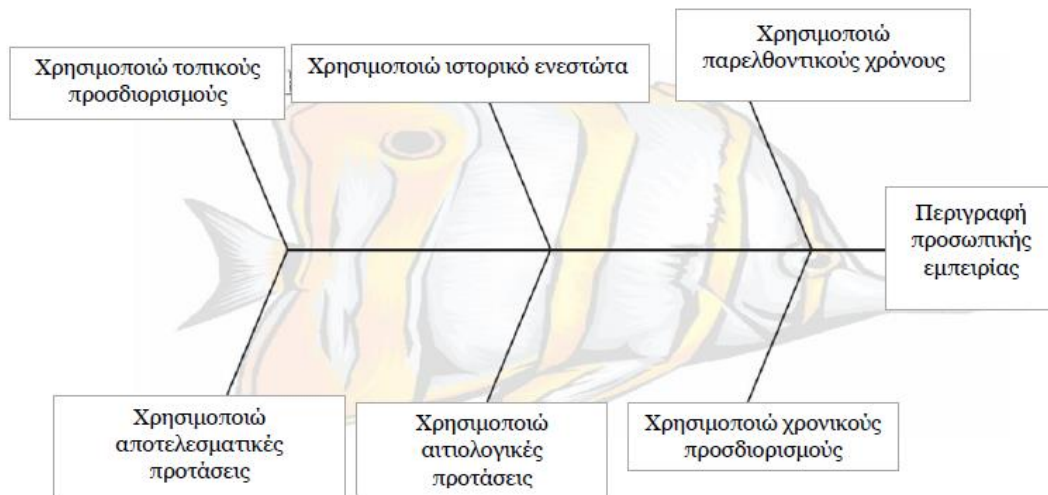
Μάθημα: Επιστήμη με άρωμα γυναίκας

Περιγραφή
προσωπικής
εμπειρίας

Διάγραμμα ροής



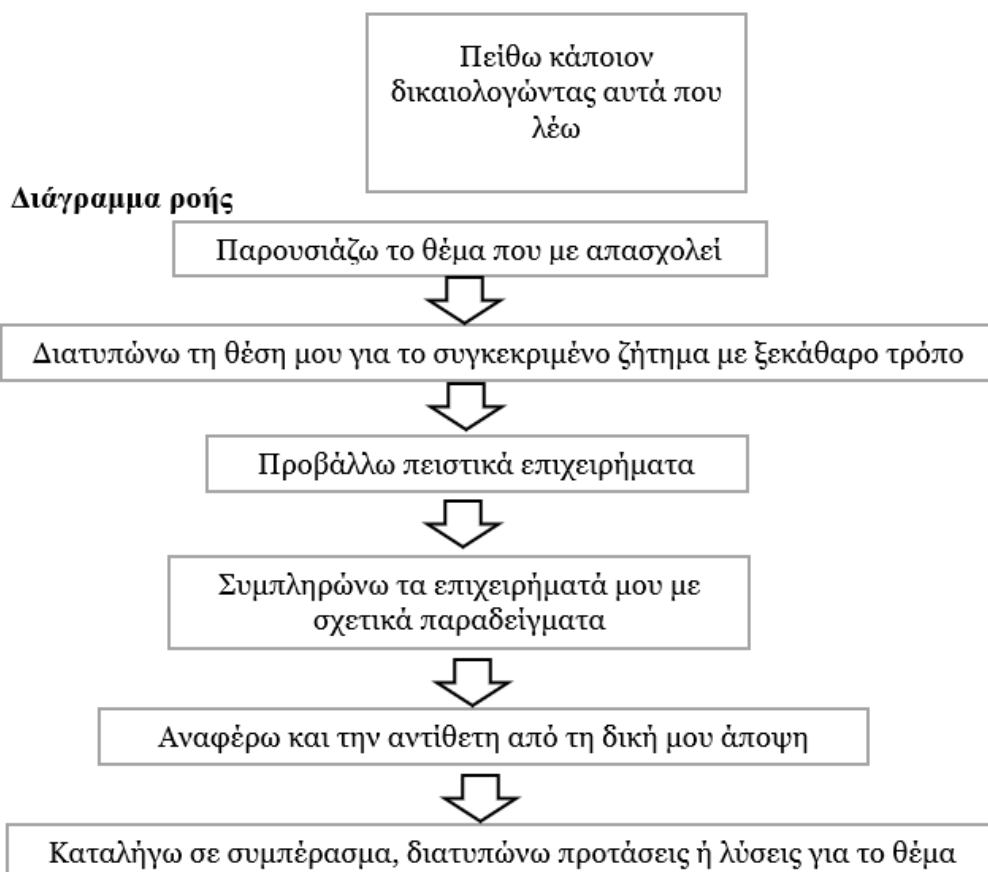
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΧΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 13



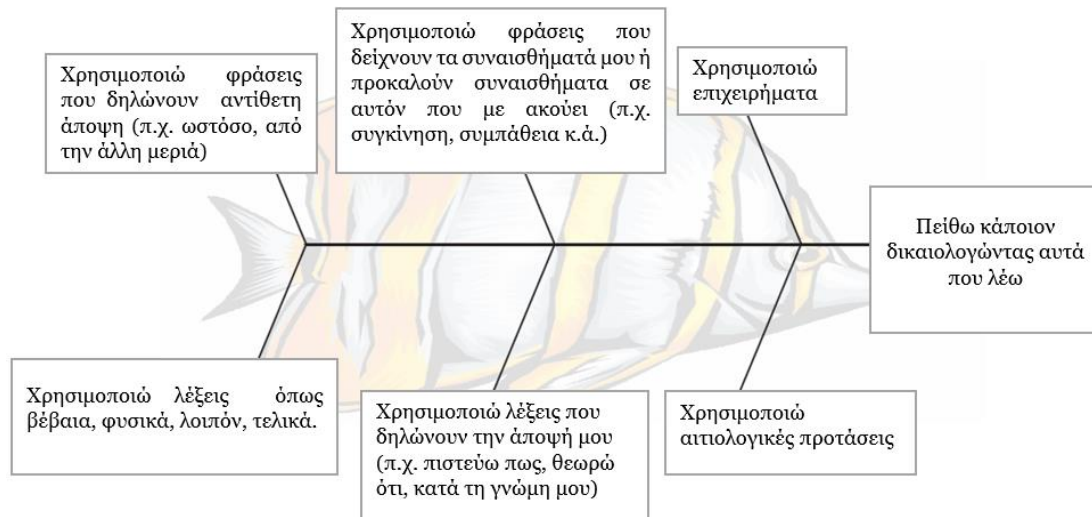
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΧΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 16

Ενότητα 16

Μουσεία



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΧΙΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 16



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXIV: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 17

Ενότητα17

Μάθημα: Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο

Πείθω κάποιον ότι η
άποψή μου είναι σωστή

Διάγραμμα ροής

Παρουσιάζω το θέμα που με απασχολεί



Διατυπώνω τη θέση μου για το συγκεκριμένο ζήτημα με ξεκάθαρο τρόπο



Προβάλλω πειστικά επιχειρήματα



Συμπληρώνω τα επιχειρήματά μου με
σχετικά παραδείγματα

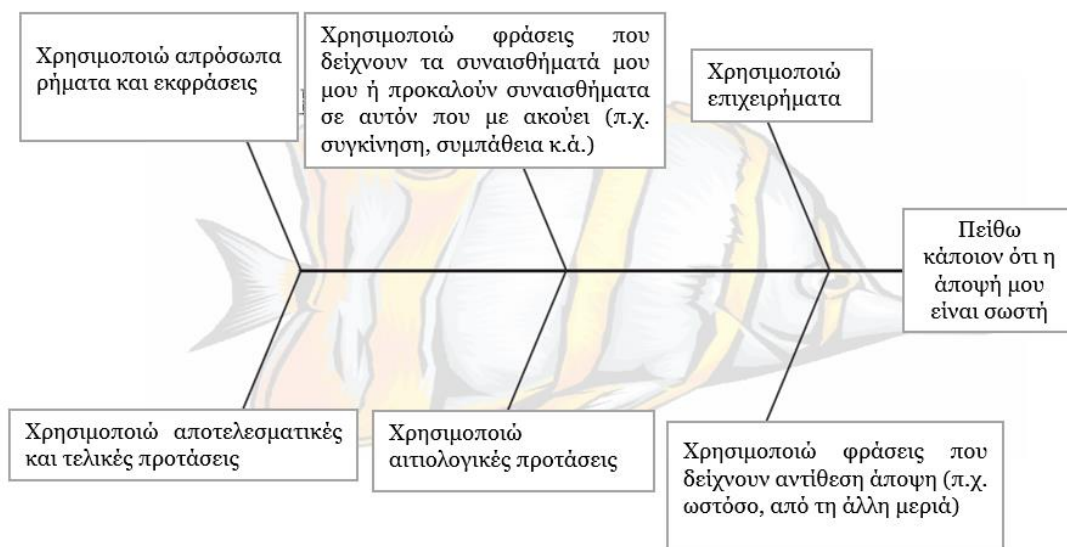


Αναφέρω και την αντίθετη από τη δική μου άποψη



Καταλήγω σε συμπέρασμα, διατυπώνω προτάσεις ή λύσεις για το θέμα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XXV: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΙΤΙΟΥ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 17



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΧVI: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΔΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΠΡΟ-ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑ-ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Προ-έλεγχος

Λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, είχα είδη στους γονείς μου, να πάω στο Παρίσι για διακοπές. Ήμουν συμφώνησαν και το είπαν και βεβαίως μου κι έτσι έκλεισαν εισιτήρια για την επόμενη εβδομάδα.

Λίγο πριν φτάσουμε στον προορισμό μας, περιφέραμε στο αεροδρόμιο και για να μην ταξιδεύατε πήγαμε στα μαγαζιά και αγόρασε μερικά πράγματα πριν φτάσουμε στο αεροδρόμιο.

Στην αρχή του ταξιδιού, εμείς εντυπωσιάστηκαμε γιατί δεν είχαμε ζαναρτεί βε αεροδρόμιο. Ήμουν έκαστα δίπλα από το παράθυρο.

Ξαφνικά, όλα άλλαξαν. Τα σύννεφα είχαν γίνει μαύρι της γης, το παίωμα είχε γίνει θραυδα και τα καθίσματα είχαν γίνει ζελέδα.

Ύστερα, φτάσαμε στο Παρίσι. Κι εκεί όλα ήταν διαφορετικά. Ο πάρος του Άλεξ είχε γίνει γερμάος γλυκός, ο αφανός ήταν κρημαστικός κι έπινε μαλλι της γης.

Έπειτα, όλα αρχίσαμε να γελούμε, να διασκεδάζουμε και να τραβούμε φωτογραφίες.

Τέλος, φτάσαμε σπίτι μας, ίσως όλα ήταν καλά κι εμείς καλύτερα.

Μετα-έλεγχος

Μια φορά όταν ήμουν 8 χρονών είχα πάει για διακοπές στο Παρίσι με τους γονείς μου, τον αδερφό μου και την αδερφή μου.

Στην αρχή του ταξιδιού, ήμασταν στο αεροδρόμιο και περιφέραμε την κούρα να τελειώσει. Ήμουν κατεβήκαμε από το αεροπλάνο και πήγαμε να μπειουμε είδη ζαναρτεί.

Έπειτα, το επόμενο πρωί η μαμά πήγε να ψυκίσει. Ξαφνικά η μαμά μου ενημέρωσε ότι έρωτο πορτοφόλι όταν περπατούσε για να έρθει στο σπίτι, στο δρόμο.

Την ίδια στιγμή, η μαμά έρεαβε σπίτι και μας ενημέρωσε... Ο μαρμής μου αγριόθηκε πολύ και πήγε να ψάξει. Ύστερα όμως ήρθε ένας αστυνομικός με το πορτοφόλι μας στο σπίτι και μας είπε ότι ένας άνθρωπος βούκε το πορτοφόλι μας και τον το παρέδωσε είμεινον.

Τέλος, όλοι μας ήμασταν τόσο χαρούμενοι και περάσαμε τέλεια. Ήταν το καλύτερο ταξίδι που είχαμε τότε. Ήμουν να ζαναρτεί στο Παρίσι και να τραβούμε κάθε πρωί στον Πίτρο του Άλεξ.

Προ-έλεγχος

Στον χώρο που ταξιδεύω όταν επιβιβαστώ από το κρουαζιέρα πήγα στο ξενοδοχείο να ξεκουραστώ. Το κούρσο πρώτο πήγα να φάω. Το κούρσο πήγα σε ένα εστιατόριο να φάω. Έπειτα τα απόγευμα πηγαίναμε στην παραλία να ψιμώμε, καθώς περπατούσαμε να πάμε προς το ξενοδοχείο ακούσαμε πικροβόλους αλλά ευχαίς γιατί μάλλον ήταν ιδέα μας, τέλος κάποιων να μην τα πούν βόσκω, αφού καταβήκαμε από το ξενοδοχείο και πήγαμε στο μετρό, επιβιβαστήκαμε από το μετρό και καθώς βγήκαμε από το μετρό ακούσαμε ένα φεγγάρι μικρό, μετά από 2 λεπτά περνάει ένας τύπος από δίπλα μας που κρατούσε μια τσάντα και ένα πιστόλι και στο τέλος ήθελ ακριβώς δίπλα μας και πικροβόλους έναν αστυνομικό και ήρθε μετά από αυτό φεγγάρι πάρα πολύ και από το φεγγάρι εβόλα σφιαλτες. Εβόλα να μην ζακα δω κάτι τέτοιο.

Μετά-έλεγχος

Μια βέρα η οικογένεια μου και ημε ασχολούσαμε να πάμε ένα ταξίδι στην Αθήνα. Την επόμενη βέρα ακούσαμε να εβόλα βόσκω να βόσκω. Δεν ήμαμε μετά νυχτιά για τα ασχολούσαμε.

Από εκεί πέρα πήγαμε μέσα, επιβιβαστήκαμε λίγα λεπτά μετά το κρουαζιέρα ακούσαμε.

Πήγαμε λοιπόν, πήγαμε να ακούσουμε και πήγαμε στο ξενοδοχείο ακούσαμε τις βόσκω μας, πήγαμε κάποις τα βέρα που είναι φεγγάρι και μετά πήγαμε για κούρσο. Το επόμενο πρωί αποφασίσαμε να πάμε στο κούρσο.

Πήγαμε στο μετρό και μεταβιβαστήκαμε στο κούρσο. Εβόλαμε διάφορα βέρα, πίνακες κτήρ. Φύγαμε και καθώς περπατούσαμε στο ξενοδοχείο ακούσαμε παραβόλους. Εβόλα είπα πως βή ήταν λάθος μου, μετά όμως πέρασε ένας εβόλας από δίπλα μας και εβόλα μετά από εβόλα ακούσαμε πάρα πολύ.