

# Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

## ASSESSMENT IN KINDERGARTEN AND FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Χριστίνα Νικήτα  
Νηπιαγωγός  
Msc  
nikitachristina@yahoo.com

Ελισάβετ Λαζαράκου  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.  
elazarak@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης  
Καθηγητής  
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.  
kmalafant@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.  
nadtso@primedu.uoa.gr

### Περίληψη

Η εργασία εστιάζεται αφενός στην εξέταση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και αφετέρου στην ανάδειξη των αντιλήψεών τους αναφορικά με την αξιολόγηση στις δύο αυτές τάξεις καθώς επίσης και στον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων αυτών. Υιοθετεί την ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο βασίστηκε στο Teacher Formative Assessment Practice Scale των Yan & Pastore (2022). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 127 εκπαιδευτικοί, οι 65 από τους οποίους ήταν δάσκαλοι με προϋπηρεσία στην Α΄ τάξη την τελευταία πενταετία και οι υπόλοιποι 62 ήταν νηπιαγωγοί. Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούνται ως προς τις εφαρμοζόμενες τεχνικές αξιολόγησης. Αμφότεροι εφαρμόζουν αρχές διαμορφωτικής αξιολόγησης και αξιοποιούν πρακτικές συμπερίληψης με τους νηπιαγωγούς να έχουν το προβάδισμα. Η έρευνα επιδιώκει να εμπλουτίσει τη γνώση σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

### Λέξεις κλειδιά

Διαμορφωτική αξιολόγηση, εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, συμπερίληψη, μετάβαση.

## Abstract

The study focuses on the one hand on the examination of the methods used by teachers for the assessment of their students in the kindergarten and the 1st grade of the primary school and on the other hand on the highlighting of their perceptions regarding the assessment in these two classes as well as on the identification of the factors which lead to the differentiation of these perceptions. The research adopts the quantitative methodology using a questionnaire based on the Teacher Formative Assessment Practice Scale of Yan & Pastore (2022). The sample of the research was 127 teachers, 65 of whom were teachers with experience in the 1st grade in the last five years and the remaining 62 were kindergarten teachers. The research showed that teachers and kindergarten teachers differ in terms of the applied assessment techniques. Both apply formative assessment principles and inclusive practices with preschool teachers leading the way. The research seeks to enrich the knowledge about the factors that hinder the smooth transition of children from kindergarten to the 1st grade of primary school.

### *Key words*

*Formative assessment, alternative forms of assessment, kindergarten, elementary school, inclusion, transition.*

## 0. Εισαγωγή

Τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό Σχολείο η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Αποσκοπεί στην ενίσχυση της μάθησης, στην προαγωγή της ολιστικής ανάπτυξης κάθε μαθητή και στην παροχή χρήσιμης ανατροφοδότησης τόσο των μαθητών όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βέρδης, 2020, Ζμπάινος & Hallam, 2002, Λιάμπας, 2023, Wiliam, 2011). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση αξιοποιεί πρακτικές συμβατές με τις δεξιότητες κάθε μαθητή και προωθεί τους στόχους της συμπερίληψης στη σχολική τάξη (Γεωργατζόγλου κ.ά., 2023). Με τη χρήση διαγνωστικών διαδικασιών και την αξιοποίηση μίας ποικιλίας εργαλείων, εντοπίζει τις γνωστικές ικανότητες και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή προκειμένου να συμβάλλει στη μαθησιακή προαγωγή του (Charman & King, 2005, Tomlinson & Imbeau, 2020).

## 1. Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Στην προσχολική εκπαίδευση η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στον νηπιαγωγό να συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά τις ιδιαίτερες δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή ώστε να σχεδιάζει εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Nutbrown, 2006). Η συζήτηση με τους μαθητές, η ενεργητική ακρόαση, η συστηματική παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, ο ατομικός φάκελος, η παιδαγωγική τεκμηρίωση και άλλες

κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις αποτελούν τις πιο συνηθισμένες τεχνικές αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο (Dunphy, 2008, Epstein et al., 2004, Fleet et al., 2017, Girps & Stobart, 2003, Mac Donald & Hill, 2018). Αξιοποιώντας τα δεδομένα των τεχνικών αυτών, ο νηπιαγωγός ενημερώνεται σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών του καθώς και τον βαθμό επίτευξης των δικών του διδακτικών στόχων. Λαμβάνει επίσης παιδαγωγικές αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας του (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, Ρεκαλίδου, 2016).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο διαφοροποιείται από αυτή που διενεργείται στο Νηπιαγωγείο τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς τις εφαρμοζόμενες πρακτικές (Βαλμάς κ.ά., 2006, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο η αξιολόγηση θα πρέπει να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βασίζεται σε κριτήρια που απορρέουν από τους στόχους μάθησης. Οι τεχνικές αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο γενικότερα και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου ειδικότερα, περιλαμβάνουν γραπτές και προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, κατ΄ οίκον εργασίες, ημιδομημένο διάλογο μεταξύ όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, σχέδια εργασίας, συστηματική παρατήρηση, φάκελο εργασιών, αυτοαξιολόγηση αλλά και αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές προς τους συμμαθητές τους (Babalís & Tsoli, 2017, Καψάλης, 2004, Μπαμπάλης κ.ά., 2021). Πιο συγκεκριμένα για την Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει την περιγραφική αξιολόγηση χωρίς βαθμολόγηση μέσω της οποίας εντοπίζεται η ατομική πορεία μάθησης κάθε μαθητή και αναδεικνύονται οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του με σκοπό τη μαθησιακή του προαγωγή (Φ.7Α/ΦΜ/212191/Δ1/4-12-2017 Υ.Α).

Συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο παρουσιάζει διαφορές από αυτήν που διενεργείται στο Δημοτικό Σχολείο τόσο στο επίπεδο των εφαρμοζόμενων τεχνικών όσο και στον τρόπο αποτύπωσης της προόδου των μαθητών (Βαλμάς κ.ά., 2006, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Ακόμη και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου όπου οι μαθητές παρουσιάζουν σχετικά κοινά χαρακτηριστικά λόγω ηλικιακής εγγύτητας με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου ως προς τις συναισθηματικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές και μαθησιακές τους ικανότητες, διαφοροποιείται αισθητά ο τρόπος αξιολόγησής τους και διαφαίνεται η μεγαλύτερη έμφαση στις επιδόσεις τους. Εμπειρικά δεδομένα, δείχνουν ότι μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαφοροποίηση των μεθόδων και πρακτικών αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου είναι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα της αξιολόγησης, η σχολική κουλτούρα, οι υλικότεχνικές υποδομές κ.ά. (Βαλμάς κ.ά., 2006).

## **2. Μεθοδολογία**

### **2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι αφενός η διερεύνηση των μεθόδων και των τεχνικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και αφετέρου η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση στις δύο αυτές τάξεις και ο εντοπισμός των παραγόντων που οδηγούν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους από τη μία τάξη στην άλλη. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας είναι να:

- διαπιστωθούν οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση των μαθητών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και να προσδιοριστεί η πιθανή σύγκλιση ή απόκλιση μεταξύ τους
- διερευνηθεί εάν αξιοποιούνται αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου
- εξεταστεί εάν υιοθετούνται πρακτικές συμπερίληψης μέσω της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου
- αναδειχθεί τυχόν διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου
- προσδιοριστούν οι παράγοντες που διαφοροποιούν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου από αυτή στο Νηπιαγωγείο

### **2.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ποιες μέθοδοι και τεχνικές επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου και της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου για την αξιολόγηση των μαθητών τους;
2. Σε ποιο βαθμό αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου και της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης;
3. Υιοθετούνται πρακτικές συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου;
5. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου;

### **2.3. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 127 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής, εκ των οποίων οι 65 (51,2%) ήταν δάσκαλοι και οι 62 (48,8%) νηπιαγωγοί. Προκειμένου να συγκριθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των

δύο ειδικοτήτων επιδιώχθηκε η ισοκατανομή του δείγματος στις δύο ομάδες και διασφαλίστηκε ότι οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα θα είχαν διδάξει στην Α΄ τάξη κατά τα τελευταία πέντε έτη. Ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν έως 5 έτη (n=56, 44,1%), 6 έως 10 έτη (n=25, 19,7%), 11 έως 20 έτη (n=25, 19,7%), 21 έως 30 έτη (n=11, 8,7%) και περισσότερα από 30 έτη (n=10, 7,9%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (n=79, 62,2%), ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου ΑΕΙ (n=44, 34,6%), ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (n=3, 2,4%) ή είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (n=1, 0,8%).

#### **2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταξύ του Ιανουαρίου και Φεβρουαρίου του ακαδημαϊκού έτους 2023-2024. Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του συνεργατικού εργαλείου Google Forms αφού ο σύνδεσμος εστάλη στην ομάδα-στόχο μέσω e-mail με συνοδευτική επιστολή. Μετά τον έλεγχο των απαντήσεων κρίθηκε ότι 127 ερωτηματολόγια ήταν έγκυρα και χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από τα ερωτηματολόγια έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS. Κατά την διαδικασία συλλογής δεδομένων ακολουθήθηκαν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική έρευνα.

#### **2.5. Μέθοδος**

Καταλληλότερη κρίθηκε η ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία, με την αξιοποίηση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου το οποίο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες απαντώνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε καθώς αποτυπώνει τις γενικές τάσεις που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσω της λεπτομερούς εξέτασης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων (Τσιώλης, 2011). Το ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε ως εύχρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στην έρευνα των Επιστημών της Αγωγής (Creswell, 2015). Αφού μελετήθηκε η συναφής βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε το ερευνητικό κενό, διαμορφώθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της μελέτης και συντάχθηκε κατόπιν το ερωτηματολόγιο.

#### **2.6. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο *Teacher Formative Assessment Practice Scale* των Yan & Pastore (2022) και αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (9 ερωτήσεις), το δεύτερο μέρος στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στις πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης, στην ενσωμάτωση πρακτικών συμπερίληψης καθώς και στους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση (19 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων) και το τρίτο μέρος αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης και τη διαφοροποίηση που παρατηρείται

στον τρόπο αξιολόγησης ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους (8 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκε με τον συντελεστή Alpha του Cronbach, για κάθε κατηγορία που περιλαμβάνει ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τιμές μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές ενώ τιμές υψηλότερες του 0,6 θεωρούνται αποδεκτές (Γαλάνης, 2012). Ο δείκτης Cronbach's alpha υπολογίστηκε για καθεμιά κατηγορία ερωτήσεων ως εξής: σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης  $\alpha = 0,746$  (υψηλής έντασης αξιοπιστία), σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης  $\alpha = 0,890$  (πολύ υψηλής έντασης αξιοπιστία) και σχετικά με τους παρόντες διαφοροποίησης της αξιολόγησης  $\alpha = 0,868$  (πολύ υψηλής έντασης αξιοπιστία).

### 3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζονται ομαδοποιημένα ανά κατηγορία ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου, με χρήση της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και ταυτόχρονα με συσχέτιση όλων των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή της ειδικότητας.

Αναφορικά με την εφαρμογή των τεχνικών αξιολόγησης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη συστηματική παρατήρηση (23, 37,1%), την παιδαγωγική τεκμηρίωση (22, 35,5%) τα σχέδια εργασίας (project) (20, 32,3%), τον φάκελο εργασιών μαθητή (portfolio) (18, 29%) και τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης (18, 29%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι του δείγματος δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν στην Α' τάξη τις κατ' οίκον εργασίες (29, 44,6%), την προφορική εξέταση (27, 41,5%), τη συστηματική παρατήρηση (24, 36,9%), τον φάκελο εργασιών μαθητή (portfolio) (23, 35,4%) και το τεστ/διαγώνισμα (19, 29,2%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης

Τεχνικές αξιολόγησης		Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
1.	κατ' οίκον εργασίες	Καθόλου	44	70,9%	Αρκετά	29	44,6%
2.	τεστ/ διαγώνισμα	Καθόλου	42	67,7%	Αρκετά	19	29,2%
3.	προφορική εξέταση	Καθόλου	27	43,5%	Αρκετά	27	41,5%
4.	συστηματική παρατήρηση	Πάρα πολύ	23	37,1%	Αρκετά	24	36,9%

5.	παιδαγωγική τεκμηρίωση	Αρκετά	22	35,5%	Λίγο	23	35,4%
6.	σχέδια εργασίας (project)	Πάρα πολύ	20	32,3%	Λίγο	22	33,9%
7.	φάκελος εργασιών μαθητή (portfolio)	Πολύ	18	29%	Αρκετά	23	35,4%
8.	αυτοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση	Αρκετά	18	29%	Λίγο	28	43,1%

Αναφορικά με την αξιοποίηση των πρακτικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους, αξιολογούν και τους στόχους κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (41, 66,1%), εφαρμόζουν συνεχή και συστηματική αξιολόγηση προκειμένου να σχηματίσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών (30, 48,4%) και αποβλέπουν κυρίως στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και λιγότερο στον έλεγχο της επίδοσης (29, 46,8%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές για να βελτιώσουν την μάθησή τους (38, 58,5%), αξιολογούν στόχους κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης παράλληλα με τον έλεγχο της ακαδημαϊκής επίδοσης (35, 53,8%), συζητούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους μαθητές τους (34, 52,3%) και εφαρμόζουν συνεχή και συστηματική αξιολόγηση των μαθητών προκειμένου να σχηματίσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη μαθησιακή τους πορεία (32, 49,2%) (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2:** Αξιοποίηση πρακτικών διαμορφωτικής αξιολόγησης

Πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
	Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1. Εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μου, αξιολογώ επίσης στόχους κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.	Συμφωνώ απόλυτα	41	6,1%	Συμφωνώ	35	53,8%

2.	Η συνεχής και συστηματική αξιολόγηση των μαθητών μου δίνει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εξέλιξή τους.	Συμφωνώ απόλυτα	30	48,4%	Συμφωνώ	32	49,2%
3.	Όταν αξιολογώ δεν αποβλέπω κυρίως στον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών όσο στη μαθησιακή τους προαγωγή.	Συμφωνώ	29	46,8%	Συμφωνώ	29	44,6%
4.	Συζητώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους μαθητές μου.	Συμφωνώ	29	46,8%	Συμφωνώ	34	52,3%
5.	Παρέχω χρήσιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές για να βελτιώσουν την μάθηση τους.	Συμφωνώ	26	41,9%	Συμφωνώ	38	58,5%
6.	Οι μαθητές μου έχουν ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.	Συμφωνώ	26	41,9%	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	40%
7.	Αξιολογώ για να ελέγξω τις γνώσεις των μαθητών μου.	Συμφωνώ	24	38,7%	Συμφωνώ	34	52,3%

Αναφορικά με τον βαθμό ενσωμάτωσης πρακτικών συμπερίληψης στη διαδικασία αξιολόγησης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψιν τους τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (46, 74,2%), αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και προσπαθούν να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση (40, 64,5%) καθώς και πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (36, 58,1%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψιν τους τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (42, 64,6%), αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και προσπαθούν να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση (41, 63,1%) και αξιολογούν τους μαθητές τους με σκοπό να προσεγγίσουν το διδακτικό αντικείμενο με εναλλακτικό τρόπο εάν διαπιστώσουν ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (36, 55,4%). Επιπλέον, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν διαδικασίες αξιολόγησης που είναι συμβατές με τις δεξιότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (36, 55,4%) (Πίνακας 3).



**Πίνακας 3:** Ενσωμάτωση πρακτικών συμπερίληψης στο πλαίσιο της αξιολόγησης

Πρακτικές συμπερίληψης στο πλαίσιο της αξιολόγησης		Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
		Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1.	Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης λαμβάνω υπόψιν μου τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή.	Συμφωνώ απόλυτα	46	74,2%	Συμφωνώ απόλυτα	42	64,6%
2.	Αναγνωρίζω τη διαφορετικότητα των μαθητών μου και προσπαθώ να παρέχω ισότιμη εκπαίδευση.	Συμφωνώ απόλυτα	40	64,5%	Συμφωνώ απόλυτα	41	63,1%
3.	Παρέχω πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	Συμφωνώ απόλυτα	36	58,1%	Συμφωνώ	34	52,3 %
4.	Χρησιμοποιώ διαδικασίες αξιολόγησης που είναι συμβατές με τις δεξιότητες του κάθε μαθητή.	Συμφωνώ απόλυτα	31	50%	Συμφωνώ	36	55,4%
5.	Στην ανατροφοδότησή μου συμπεριλαμβάνω και τα θετικά αποτελέσματα της αξιολόγησης.	Συμφωνώ απόλυτα	30	48,4%	Συμφωνώ απόλυτα	34	52,3%
6.	Αξιολογώ τους μαθητές μου με σκοπό να προσεγγίσω διαφορετικά το διδακτικό αντικείμενο, εάν διαπιστώσω ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.	Συμφωνώ	30	48,4%	Συμφωνώ	36	55,4%

Αναφορικά με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης, αρκετοί νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η σχετική επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στην τάξη (30, 48,4%), όπως και η συζήτηση των αποτελεσμάτων με τους γονείς (28, 45,2%). Αξιολογούν τους μαθητές με

γνώμονα τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (25, 40,3%) και αισθάνονται επαρκείς για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης (24, 38,7%). Στην ίδια κατηγορία, αρκετοί δάσκαλοι προτάσσουν τη συζήτηση των αποτελεσμάτων με τους γονείς των μαθητών (37, 56,9%), χρησιμοποιούν ως γνώμονα αξιολόγησης τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (35, 53,8%), θεωρούν ότι η σχετική επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στην τάξη (30, 46,2%) και αισθάνονται επαρκείς για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης στους μαθητές τους (27, 41,5%) (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης

Παράγοντες αξιολόγησης	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
	Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1. Η επιμόρφωση στο αντικείμενο της αξιολόγησης με βοηθάει να βελτιώνω τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιώ.	Συμφωνώ απόλυτα	30	48,4%	Συμφωνώ	30	46,2%
2. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τους γονείς συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά της.	Συμφωνώ	28	45,2%	Συμφωνώ	37	56,9%
3. Αξιολογώ τους μαθητές με βάση τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.	Συμφωνώ	25	40,3%	Συμφωνώ	35	53,8%
4. Αισθάνομαι επαρκής για να ασκήσω το έργο της αξιολόγησης στους μαθητές μου.	Συμφωνώ	24	38,7%	Συμφωνώ	27	41,5%

Σχετικά με τους παράγοντες που τους επηρεάζουν και διαφοροποιούν τον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές, οι νηπιαγωγοί προτάσσουν την ηλικία των μαθητών (41, 66,1%), την έλλειψη επαρκούς χρόνου εξαιτίας των πιεστικών απαιτήσεων της διδασκαλίας (25, 40,3%), τον αριθμό των μαθητών στην τάξη (24, 38,7%) και την ελλιπή δική τους επιμόρφωση (20, 32,3%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι αναφέρουν ως παράγοντες που τους επηρεάζουν στον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές τους, την ηλικία των μαθητών (41, 63,1%), τον αριθμό των μαθητών στην τάξη (25, 38,5%), την έλλειψη επαρκούς χρόνου εξαιτίας των πιεστικών απαιτήσεων της διδασκαλίας (23, 35,4%) και την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα αξιολόγησης (23, 35,4%) (Πίνακας 5)

**Πίνακας 5:** Παράγοντες που διαφοροποιούν τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί

Παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
1. Ηλικία Μαθητών	Πάρα πολύ	41	66,1%	Πολύ	41	63,1%
2. Η έλλειψη επαρκούς χρόνου εξαιτίας των πιεστικών απαιτήσεων της διδασκαλίας	Πάρα πολύ	25	40,3%	Αρκετά	23	35,4%
3. Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη	Πάρα πολύ	24	38,7%	Αρκετά	25	38,5%
4. Οι αντιδράσεις από την ηγεσία του σχολείου	Καθόλου	21	33,9%	Καθόλου	24	36,9%
5. Η ελλιπής επιμόρφωση	Αρκετά	20	32,3%	Λίγο	18	27,7%
6. Πιθανές αντιδράσεις από τους μαθητές	Καθόλου	20	32,3%	Λίγο	24	36,9%
7. Οι δεσμεύσεις που προβάλλει το θεσμικό πλαίσιο και η σχολική κουλτούρα σχετικά με την αξιολόγηση	Αρκετά	19	30,6%	Αρκετά	21	32,3%

8.	Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα αξιολόγησης	Αρκετά	18	29%	Αρκετά	23	35,4%
9.	Πιθανές αντιδράσεις από τους γονείς	Καθόλου	18	29%	Λίγο	21	32,3%

#### 4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων είναι τα εξής: Αναφορικά με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι εφαρμόζουν από «Λίγο» έως «Πολύ» όλες τις μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν κατά προτεραιότητα συστηματική παρατήρηση, σχέδια εργασίας, φάκελο εργασιών (portfolio) και αυτοαξιολόγηση/ ετεροαξιολόγηση. Οι δάσκαλοι του δείγματος, αν και δηλώνουν στην πλειονότητά τους ότι προτιμούν τη συστηματική παρατήρηση, καταγράφουν τους υψηλότερους μέσους όρους σε πιο παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης όπως το τεστ/διαγώνισμα, οι κατ' οίκον εργασίες και η προφορική εξέταση. Οι ερευνητικές μελέτες των Ποζιού (2021) και Αναστασίου (2011) συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εμφανίζοντας τους νηπιαγωγούς να επιλέγουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης με δημοφιλέστερη τον φάκελο εργασιών (portfolio) και ακολούθως τη συστηματική παρατήρηση και τα σχέδια εργασίας. Παρομοίως, η έρευνα της Βλάχου (2021) συμφωνεί με την παρούσα ερευνητική μελέτη όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, ενώ η έρευνα της Αλεξίου (2013), εμφανίζει την πλειονότητα των δασκάλων να προτιμάει τα σχέδια εργασίας και τον φάκελο εργασιών.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ειδικότητες του δείγματος επιλέγουν πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης για παρόμοιους λόγους αλλά οι νηπιαγωγοί τις αξιοποιούν περισσότερο συγκριτικά με τους δασκάλους (Coombes et al., 2018). Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι του δείγματος εμφανίζονται να χρησιμοποιούν τεχνικές αξιολόγησης που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, εφαρμόζουν συνεχή και συστηματική αξιολόγηση προκειμένου να σχηματίσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο των μαθητών τους και παρέχουν ανατροφοδότηση. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί αποβλέπουν κατά κύριο λόγο στη μαθησιακή προαγωγή των μαθητών μέσω της αξιολόγησης, ενώ οι δάσκαλοι αποσκοπούν περισσότερο στον έλεγχο της επίδοσης. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους είναι από τις λιγότερο χρησιμοποιούμενες πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης και για τις δύο ειδικότητες (Navarette, 2015, Siraj-Blatchford & Manni, 2008).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποιούν πρακτικές συμπερίληψης κατά την αξιολογική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψιν τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή, τη διαφορετικότητα του και τις μαθησιακές του δυσκολίες. Στην ερευνητική μελέτη των Γεωργατζόγλου κ.ά. (2023) αποτυπώνονται οι μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης σε συνάρτηση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Στην παρούσα έρευνα οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν πρακτικές αξιολόγησης συμβατές με τις δεξιότητες του κάθε μαθητή σε υψηλότερο βαθμό συγκριτικά με τους δασκάλους. Είναι απαραίτητο τόσο για τους νηπιαγωγούς όσο και για τους δασκάλους να διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές τους προκειμένου να εντοπίσουν τις γνωστικές ικανότητες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους για να τους βοηθήσουν μαθησιακά (Charman & King, 2005, Λαζαράκου, 2011).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων του δείγματος η οποία επιβεβαιώνεται και από συναφείς έρευνες (Βαλμάς κ.ά., 2006). Αν και η πλειονότητα των μελών του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό ότι αξιολογούν εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση και τους στόχους της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, οι δάσκαλοι προτάσσουν τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών τους. Σχετικά με τα ζητήματα συμπερίληψης και οι δύο ειδικότητες φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή, λαμβάνουν υπόψιν τους τις μαθησιακές του ανάγκες και προσπαθούν να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι τείνουν να χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό από τους νηπιαγωγούς διαδικασίες αξιολόγησης συμβατές με τις ατομικές δεξιότητες κάθε μαθητή και αξιολογούν περισσότερο από τους νηπιαγωγούς με γνώμονα τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η σχετική επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στην τάξη. Δηλώνουν όμως ελλιπώς προετοιμασμένοι για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης, με τις νηπιαγωγούς να αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτήν την έλλειψη. Επιπροσθέτως, η πλειονότητα τόσο των νηπιαγωγών όσο και των δασκάλων αναφέρουν ότι συζητούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους γονείς.

Τέλος, όσον αφορά στο 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες για τη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους σχετικά με την αξιολόγηση είναι η ηλικία των μαθητών, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος καθώς και οι δεσμεύσεις που προβάλλει το θεσμικό πλαίσιο. Στην ερευνητική μελέτη της Αναστασίου (2011) η έλλειψη επαρκούς χρόνου και ο αριθμός μαθητών στην τάξη εμφανίστηκαν ως οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η Ποζιού (2021) επεσήμανε στην ερευνητική της μελέτη ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τόσο οι αντιλήψεις όσο και οι ακολουθούμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών τους, μολονότι προσεγγίζουν σε πολλά σημεία τα ζητούμενα μίας σύγχρονης διαδικασίας αξιολόγησης διαμορφωτικού τύπου και υπηρετούν αρκετά τις ανάγκες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διαφοροποιούνται σε πολλά σημεία από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην παρατηρούμενη διαφοροποίηση εντοπίζονται από τη συναφή βιβλιογραφία και επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα. Είναι ωστόσο απαραίτητο να ληφθεί μέριμνα ώστε η αξιολόγηση των μαθητών που ανήκουν στο ίδιο ηλικιακό φάσμα να συγκλίνει κατά το δυνατόν τόσο στο επίπεδο του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου όσο και στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να ομαλοποιείται η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

#### **4.1. Περιορισμοί της έρευνας**

Ανάμεσα στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί η επιλογή δείγματος ευκολίας το οποίο αντλήθηκε αποκλειστικά από σχολεία της Αττικής και δεν συμπεριέλαβε περιοχές της υπόλοιπης Ελλάδας. Επιπροσθέτως, η αναλογία ανδρών και γυναικών δεν διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν ή να συσχετιστούν με τον παράγοντα του φύλου. Στους περιορισμούς θα πρέπει να αναφερθεί επιπλέον η χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου το οποίο όμως βασίστηκε στην υφιστάμενη βιβλιογραφία του επιστημονικού πεδίου.

## **Βιβλιογραφία**

- Αλεξίου, Ε. (2013) *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: Η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αναστασίου, Ζ. (2011) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στην τάξη*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Babalis, Th. & Tsoli, K. (2017) *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. Nova Publishers.
- Βαλμάς, Φ., Διδάχου, Ε., Λουμάκου, Μ., Μπαγάκης, Γ. & Πομώνης, Μ. (2006) *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό*. Μεταίχμιο.
- Βέρδης, Α. (2020) *Εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση*. Ηρόδοτος.
- Βλάχου, Ε. (2021) *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

- Γαλάνης, Π. (2012) Βασικές Αρχές Συγγραφής Επιστημονικών Κειμένων. *Hellenic Journal of Nursery*, 51(3), 242-252.
- Γεωργατζόγλου, Β, Λαζαράκου, Ε., Μαλαφάντης, Κ. & Τσώλη, Κ. (2023, Νοέμβριος 10-12) Μέθοδοι και κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης [Ανακοίνωση Συνεδρίου]. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. 12<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Champman, C. & King, R. (2005) *Differentiated assessment strategies. One tool doesn't fit all*. Crowin Press.
- Coombs, A., DeLuca, C., La Pointe-McEwan, D., Luhanga, U. & Valiquette, A. (2018) *Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey*. Taylor & Francis Online. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514>
- Creswell, W. J. (2015) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (2η έκδ.). (Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Ίων.
- Dunphy, E., (2008) *Supporting early learning and development through formative assessment: A research paper*. National Council for Curriculum and Assessment. [https://www.curriculumonline.ie/getmedia/e8645c0d-73c9-44e1-be88-c350e5f7d19e/ECSEC05\\_Exec4\\_Eng.pdf](https://www.curriculumonline.ie/getmedia/e8645c0d-73c9-44e1-be88-c350e5f7d19e/ECSEC05_Exec4_Eng.pdf)
- Epstein, A.S., Schweinhart, L.J., DeBruin-Parecki, A & Robin, K. B. (2004) Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *NIER Preschool Policy Matters*, 7, 2-11. <https://www.ilgateways.com/docman-docs/faculty-resources/ece-resources/2742-0a-3-nieer-preschool-policy-matters/file>
- Ζμπάνιος, Δ. & Hallam, S. (2002) Βαθμολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο: Προς τη δημιουργία ενός μοντέλου των παραγόντων και των πρακτικών που την επηρεάζουν. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 35-47.
- Fleet, A., Patterson, C., Robertson, J., (2017) *Pedagogical Documentation in Early Years Practice: Seeing Through Multiple Perspectives*. SAGE Pub.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003) Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 549-575). Kluwer Academic Publisher.
- Λαζαράκου, Ε. (2011) *Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Εναλλακτικές τεχνικές*. Γρηγόρης.
- Λιάμπας, Τ. (2023) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική θεμελίωση και προοπτικές*. Gutenberg.
- Mac Donald, M. & Hill, C., (2018) The Intersection of Pedagogical Documentation and Teaching Inquiry: A Living Curriculum, *LEARning Landscapes*, 11(2), 271-286. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245421.pdf>

- Μπαμπάλης, Θ., Μαλαφάντης, Κ. & Λαζαράκου, Ε. (2021) Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως τεχνική αξιολόγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38(21), 66-77.
- Navarette, A., (2015) *Assessment in the Early Years: The Perspectives and Practices of Early Childhood Educators*. TU Dublin. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=aaschssldis>.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Gutenberg.
- Nutbrown, C., (2006) *Key concepts in early childhood education & care*. Sage Publications.
- Ποζιού, Α., (2021) *Η σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών στις σχολικές μονάδες.- Η περίπτωση του νομού Φθιώτιδας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016) *Η αξιολόγηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου*. Gutenberg.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008) "Would you like to tidy up now?" An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years: an international journal of research and development*, 28(1), 5-22.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010) *Leading and managing a differentiated classroom*. VA: ASCD.
- Τσιώλης, Γ. (2011) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Πεδίο.
- Wiliam, D. (2011) What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. 10.1016/j.stueduc.2011.03.001.
- Yan, Z. & Pastore, S. (2022) Assessing teachers' strategies in formative assessment: The Teacher Formative Assessment Practice Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 592-604. <https://doi.org/10.1177/07342829221075121>