

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΙΚΗ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ,
ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ WEB 2.0**

**ASSESSMENT AS A FEEDBACK PROCEDURE
IN THE LEARNING COMMUNITY,
WITH THE USE OF WEB 2.0 TOOLS**

Χριστίνα Κουτσοσπίρου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
chrikou80@yahoo.gr

Ελπινίκη Παπαδόγιαννη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Med
elpi_ppd@hotmail.com

Νικόλαος Μάνεσης
Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
Σχολικός Σύμβουλος
nmanesis@otenet.gr

Abstract

Through the example of evaluating the lesson “Educational Assessment”, in the School of Pedagogical and Technological Education, we investigated the importance of assessment/evaluation as a feedback procedure in the learning community that was created during the lessons. The students, soon to be teachers, stated, in the form of an observation diary with the use of Web 2.0 tools, their preliminary difficulties, the instructor’s teaching practices they believed that would be useful for their professional development, the emotions that appeared, their self-reflection from participating in this procedure and their suggestions. Processing the students’ data showed that self-reflection is a very important feedback procedure for the instructor and that assessment as feedback contributes to the effectiveness of teaching. Furthermore, the communication and the interaction between students and the instructor brought out the importance of cooperative learning in the learning community that was developed, as well as the development of New Technologies in teaching, with the use of active learning techniques of adult education.

Key words

Web 2.0, evaluation, feedback, teaching, adult education.

Λέξεις κλειδιά

Web 2.0, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, διδασκαλία, εκπαίδευση ενηλίκων.

0. Εισαγωγή

Γνωρίζουμε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την πορεία τους προς τη μάθηση. Ταυτοχρόνως ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει έναν ρόλο συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμβουλου και εμπυχωτή των εκπαιδευόμενων. Είναι αποδεκτό επίσης ότι τα εργαλεία Web 2.0 υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη σχέσεων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι σημαντική για τον διδάσκοντα, τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες, αλλά και για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Με αφορμή τη διδασκαλία του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» σε ένα τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, αξιοποιώντας ως 'παράδειγμα' την αξιολόγηση του διδάσκοντα του μαθήματος. Επιπλέον παρουσιάζεται η σημασία της χρήσης εργαλείων Web 2.0 για τη δημιουργία Κοινότητας Μάθησης, η οποία συμβάλλει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Τέλος, υπογραμμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η χρήση συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών.

Η εργασία διακρίνεται σε τρία μέρη. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζουμε τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις Κοινότητες Μάθησης και τη χρήση εργαλείων Web 2.0, τη σημασία της αξιολόγησης μέσα από την ανατροφοδοτική διαδικασία και τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση». Κατόπιν ακολουθούν τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ημερολογίων καταγραφής των εκπαιδευόμενων δομημένα σε 5 άξονες, που αφορούν στα προβλήματα – δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στα οφέλη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν, στους αναστοχασμούς, όπως αυτοί αναδύθηκαν και τέλος στις προτάσεις τους τόσο για το μάθημα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης όσο και γενικότερα. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων και τα συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Θεοφανέλλη (2013) το web 2.0 ως εξέλιξη του web μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο διαδικτυακών υπηρεσιών (blogs, wikis, ομάδες συζήτησης κ.λ.π.) που υποστηρίζουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Αξιοποιώντας τις τεχνολογίες, αλλά και τις εφαρμογές του Web 2.0, οριοθετείται ένας νέος χώρος, η επονομαζόμενη «Εκπαίδευση 2.0», κατά την Παπαδημητρίου (2014) και αναδύεται ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα συνεργατικής μάθησης. Οι νέες τάσεις που αναδύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία τείνουν προς πιο ανοικτές και εξατομικευμένες

προσεγγίσεις, όπου η φύση της ανθρώπινης γνώσης είναι υπό συζήτηση. Το νέο Web τείνει να μεταβάλλει δραματικά το τοπίο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να εξατομικεύουν τη μάθησή τους σε μεγάλο βαθμό, αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς να οργανώνουν, να παρουσιάζουν, να τροποποιούν και να ελέγχουν τη διδασκαλία τους πιο άμεσα και αποτελεσματικά. Τα εργαλεία του Web 2.0 υποστηρίζουν τη μαθησιακή εμπειρία (Kloos, 2006). Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από σχέσεις που αναπτύσσουν οι διδασκόμενοι/διδασκόμενες με τον/την διδάσκοντα/διδάσκουσα. Οι σχέσεις αυτές είναι αμφίδρομες και περιλαμβάνουν διάλογο, ανταλλαγή σκέψεων, ερωτήσεις, απαντήσεις, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες κ.ά. (Παπαδημητρίου, 2014). Αν συγκρίνουμε τα συμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης με την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, πληροφοριών και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα δούμε ότι η δεύτερη αποτελεί μια απόλυτα ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης που παρέχει ποικίλες δυνατότητες σε εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια και εκπαιδευόμενους (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014).

Όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούν σε ομάδες, στην ολομέλεια ή όταν γράφουν στο ημερολόγιό τους αναστοχάζονται για τα ίδια πράγματα σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Έτσι, οι αντιλήψεις που βρίσκονται πίσω από κάθε πράξη τους και το λανθάνον θεωρητικό τους υπόβαθρο συζητούνται κάτω από διάφορες οπτικές γωνίες (Κουτσελίνη, 2010). Κάθε αναστοχαστική διαδικασία στη μάθηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική μιας και, όπως έχουν δείξει οι έρευνες, η αντίληψή τους για τη διδασκαλία διαμορφώνεται με τη βοήθεια των σχολικών εμπειριών και των πολιτιστικών τους αξιών (Κουτσελίνη, 2010). Η σημασία της αξιολόγησης ως ανατροφοδότησης είναι σημαντική, καθώς μπορούμε να βελτιώσουμε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η διάσταση αυτή μετατρέπει τη διδασκαλία σε συνεχή έρευνα και μπορεί να οδηγήσει σε μια «δυναμική και αυτοδιορθούμενη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης» (Εφραιμίδης, 2009: 7). Η αξιολόγηση του διδάσκοντα, ο οποίος αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας μάθησης, συμβάλλει στη βελτίωση του ίδιου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα (Παπαδημητρίου, 2014: 125). Η ανατροφοδότηση θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης τόσο για τους/τις εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες. Η δεξιάτητα των εκπαιδευτών/εκπαιδευτριών να δίνουν καλή ανατροφοδότηση, η οποία πρέπει να αποτελεί μέρος του αξιολογικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, είναι αναγκαία (Brookhart, 2008).

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος και το ρόλο που παίζουν τα διάφορα πρότυπα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία είναι η παροχή υποστήριξης και ευκαιριών αμφίδρομης επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ώστε κάθε φορά να προχωρούν στο επόμενο επίπεδο γνωστικής

ανάπτυξης. Ασκούν κριτική στις πρακτικές του σχολείου, διότι αφήνουν αναξιοποίητες τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών. Προτείνουν να δημιουργούμε στην τάξη περιστάσεις συνεργατικής μάθησης ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, να εξασφαλίζουμε δηλαδή το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε οι μαθητές/.μαθήτριες που γνωρίζουν καλά κάτι, να το διδάσκουν σε αυτούς που δεν το γνωρίζουν (Κολιάδης, 1997: 37-222, Slavin, 2007: 77-81 & 206-213). Άρα, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενσωματώσει τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες στην κοινωνία της γνώσης. Λόγω και της ανάπτυξης των Τ.Π.Ε. είναι σημαντικός για όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ εμπλεκόμενες - εκπαιδευτικούς, εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικό σύστημα, κοινωνία- ο μετασχηματισμός φυσικών κοινοτήτων μάθησης σε εικονικές (virtual) (Τζανάβαρης, 2015).

Είναι γνωστό πόσο σημαντική είναι η γνώση και η συλλογική μάθηση ως παράγοντες επιτυχίας στον εργασιακό κόσμο. Νέες εκπαιδευτικές ιδέες εμφανίζονται με στόχο να γεφυρώσουν την 'απόσταση' ανάμεσα στην εργασία και την εκπαίδευση, να επανασυνδέσουν τις δύο αυτές περιοχές. Τη διαχωριστική γραμμή που υπάρχει ανάμεσά τους μπορεί να 'σβήσουν' οι εκπαιδευτικές κοινότητες, οι οποίες περιγράφονται στο λειτουργικό εργασιακό πλαίσιο ως «κοινότητες πρακτικής», οι οποίες στην αρχή της δεκαετίας του 1990 παρέπεμπαν σε εργασιακά περιβάλλοντα (Wenger, 1998, Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W., 2002). Η έννοια των κοινοτήτων μάθησης όμως προέρχεται από το πλαίσιο της διδακτέας, δομημένης μάθησης. Η ερμηνεία του Reinmann-Rothmeier (2000, όπ. αναφ. στο Ρήγκου 2007: 29) περιλαμβάνει και τις δύο προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτή, σε μία κοινότητα μάθησης τα μέλη διακρίνονται από το κοινό ενδιαφέρον να εξετάσουν ένα συγκεκριμένο θέμα, διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία και δέσμευση των μελών της να ανταλλάξουν υπάρχουσες γνώσεις και να εργαστούν από κοινού. Κατά τον Elliott, (2005, όπ. αναφ. στο Βαλμάς κ.ά. 2015) σε μια κοινότητα μάθησης οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες διακρίνονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, ανάληψη ευθύνης, πειθαρχία σε κανόνες, αλλά και από διάθεση να θέσουν κοινούς στόχους, χωρίς να υποτιμούν τις διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες.

Όπως ορίζει ο Κόκκος, (Courau, 2000) η απόκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις αλλαγές που συντελούνται καθίσταται αναγκαία για ολοένα και περισσότερους/περισσότερες ενήλικες εξαιτίας μιας σειράς διεθνών εξελίξεων στον οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα. Επιπλέον, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων περιλαμβάνονται οι ανάγκες (α) να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι, (β) να αντιμετωπίζονται από τους/τις εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες ως ικανοί/ικανές για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και (γ) να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος, 2005). Είναι πλέον αντιληπτά τα ιδεώδη της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αποτελεί ένα κοινωνικό κίνημα (Jarvis, 2007). Ο Mezriow σημειώνει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων

οφείλει να αναλάβει τον απαιτητικό, σημαντικό και δύσκολο ρόλο να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να στοχαστούν κριτικά, να επαληθεύσουν κατάλληλα και να δράσουν αποτελεσματικά πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις, ερμηνείες, αξίες συναισθήματα και τρόπους σκέψης (Mezirow, 2007). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδεύτρια ενηλίκων καλείται να λειτουργεί ως ένας/μία ολοκληρωμένος/ ολοκληρωμένη συντονιστής/συντονίστρια της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως ένας/μία σύμβουλος και εμπυχωτής/εμπυχωτρια και ως εκείνος/εκείνη που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση. Συνάμα λειτουργεί ως εμπυχωτής/εμπυχωτρια που τους/τις υποστηρίζει και τους/τις παρακινεί, ώστε να επιτυγχάνεται στον μέγιστο βαθμό η αυτενέργειά τους, για να μαθαίνουν πράττοντας (Κόκκος, 2000: 205). Ακόμα ενισχύει την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στον διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων (Mezirow, 2007). Στη δικτύωση (networking), δηλαδή στη χρήση των δικτύων ως μέσου για να διαδίδονται γνώσεις, ιδέες, συνεργασίες κ.ά., αναγνωρίζεται η φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη χρήση νέων τεχνολογιών και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά 2014).

Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω, οργανώσαμε μία έρευνας δράσης η οποία περιγράφεται στη συνέχεια και η οποία στόχευε στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, μέσα από την αξιολόγηση του διδάσκοντα του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» από τους εκπαιδευόμενους σε τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, με τη χρήση εργαλείων Web 2.0.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα δράσης στην οποία αναφερόμαστε πραγματοποιήθηκε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016. Στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», σε ένα Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ (Παράρτημα Πάτρας), οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες, υποψήφιοι/υποψήφιες εκπαιδευτικοί, οργανώθηκαν και λειτούργησαν ως μία κοινότητα μάθησης, καθώς δεν επικεντρώθηκαν μόνο στην καταγραφή των απόψεών τους, σύμφωνα με τους άξονες που παρατίθενται στη συνέχεια, αλλά αντάλλασαν πληροφορίες και πολυμεσικό υλικό (κείμενα, εικόνες, videos, διαγράμματα) για το μάθημα και όχι μόνο. Η έρευνά μας στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων όπως αυτές καταγράφηκαν στο ημερολόγιο παρατήρησης που κρατούσαν μετά το τέλος κάθε μαθήματος και στα σχόλια που αναρτούσαν στο wiki που είχε δημιουργηθεί, στην οργάνωση των εκπαιδευόμενων σε κοινότητα μάθησης και στην αξιοποίηση των ενεργητικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων.¹

Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τους στόχους του μαθήματος, τα προαπαιτούμενα, τη διδασκαλία, την ύλη και τις υποχρεώσεις του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν ότι η διδασκαλία της κάθε ενότητας θα είχε τη μορφή εργαστηρίου (workshop). Μετά από μια αρχική εισήγηση (30')² στην οποία θα παρουσιαζόταν σε διαφάνειες το υπό διαπραγμάτευση θέμα, θα ακολουθούσε η εργασία σε ομάδες (30'), όπου με φύλλα εργασίας ή με την επεξεργασία μελετών περίπτωσης οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες θα επεξεργάζονταν τα ερωτήματα που θα είχαν τεθεί. Στο τρίτο μέρος (30') οι ομάδες θα παρουσίαζαν και θα συζητούσαν ολομέλεια. Πριν από κάθε συνάντηση οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες μπορούσαν να αναζητήσουν άρθρα ή άλλο υλικό (π.χ. videos), διάφορες ασκήσεις, καθώς και περίληψη της παρουσίασης κάθε ενότητας του μαθήματος στο eclass. Παρουσιάστηκε επίσης ένα μεθοδολογικό εργαλείο, το ημερολόγιο παρατήρησης, καθώς και το wiki, ένας χώρος διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων. Το Ημερολόγιο είχε διαμορφωθεί σε πέντε άξονες (προβλήματα – δυσκολίες, οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη, συναισθήματα, αναστοχασμοί, προτάσεις). Μετά το πέρας κάθε συνάντησης και σε κάθε περίπτωση πριν την επόμενη συνάντηση, οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες αναρτούσαν σχόλια και απόψεις σε κάποιον ή σε κάποιους από τους παραπάνω άξονες.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν οκτώ εβδομάδες (3^η έως 11^η συνάντηση). Υπήρξε ένα ανατροφοδοτικό διάλειμμα μίας εβδομάδας (την 7^η συνάντηση) στην οποία συζητήθηκαν απορίες ή δυσκολίες για τις ημερολογιακές καταγραφές και τις αναρτήσεις στο wiki. Δόθηκαν όπου χρειάστηκε διευκρινίσεις, ενώ στην τελευταία συνάντηση (12^η) συζητήθηκε η συνολική εμπειρία, τα προβλήματα, οι ελλείψεις, οι δυσλειτουργίες, αλλά και τα οφέλη από τη συνεργασία και τις διεργασίες που αναπτύχθηκαν. Επίσης, αναδείχθηκαν με χρήση παραδειγμάτων οι αλλαγές στη διδακτική προσέγγιση από τον διδάσκοντα, όπως αυτές πρόκυπταν από την επεξεργασία των απόψεων και καταγραφών των εκπαιδευόμενων συνεχώς, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Στην προσπάθεια αυτή ο ρόλος μας ήταν αυτός του *κριτικού φίλου*,³ παρέχοντας σε συνθήκες εμπιστοσύνης υποστήριξη, ενίσχυση και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, με σκοπό να μπορούν να ανακαλύπτουν άγνωστες πτυχές ή παραμέτρους της διαδικασίας της μάθησης αλλά και της προσωπικής τους ανάπτυξης και ταυτόχρονα να συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου της ομάδας (Costa & Kallick, 1993, Θεοφιλίδης, 2012, MacBeath et al, 2005, Μπινιάρη, 2012).

Στην αρχή η παράθεση σχολίων ήταν μικρή, καθώς δεν συμμετείχαν με τον ίδιο ρυθμό όλοι/όλες, αλλά όσο περνούσαν οι εβδομάδες γινόταν πολύ πιο πυκνή, ώσπου στο τελευταίο μάθημα συμμετείχαν όλοι με μεγάλη ποικιλία απόψεων και προτάσεων. Η επεξεργασία των απαντήσεων, η οποία αρκετές φορές είχε και στοιχεία διαλόγου (οι εκπαιδευόμενοι καταθέτοντας την άποψή τους έδιναν την

ευκαιρία σε άλλους/άλλες να προσθέσουν κάποιο σχόλιο, να διαφοροποιήσουν ή να συμφωνήσουν) παρουσιάζεται εδώ.

3. Αποτελέσματα

Όσον αφορά στη συνολική αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος σχετικά με την όλη διαδικασία, προέκυψαν τα εξής. Σχετικά με την ετοιμότητα του εκπαιδευτή, σχεδόν το 90% των εκπαιδευόμενων βρήκαν την παρουσίαση του μαθήματος «*πάρα πολύ ενδιαφέρουσα*», ενώ μόλις το 10% τη βρήκε «*πολύ ενδιαφέρουσα*». Όσον αφορά στην οργάνωση του μαθήματος ήταν «*λίγο ικανοποιητική*» για έναν εκπαιδευόμενο, «*πολύ ικανοποιητική*» για τέσσερις εκπαιδευόμενους και «*πάρα πολύ ικανοποιητική*» για τους υπόλοιπους τριάντα δύο. Όλοι συμφώνησαν πως ο εκπαιδευτής ήταν «*πάρα πολύ ενημερωμένος*». Μόλις δύο εκπαιδευόμενοι τον έκριναν ως «*πολύ κατανοητό*» και οι υπόλοιποι ως «*πάρα πολύ κατανοητό*». Το υλικό που δόθηκε σε αυτούς κρίνεται ως «*πάρα πολύ χρήσιμο*», ενώ λίγοι (5) το έκριναν ως «*πολύ χρήσιμο*». Έξι εκπαιδευόμενοι θεώρησαν ότι ενθαρρύνθηκαν «*πολύ*» να διατυπώνουν απορίες ή ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν «*πάρα πολύ*». Τέλος, στην ερώτηση: «*Βιώσατε ένα κλίμα συζήτησης και υποστήριξης;*» μόνο ένας εκπαιδευόμενος απάντησε «*πολύ*», ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν «*πάρα πολύ*».

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την αποδελτίωση των ημερολογίων καταγραφής, καθώς και τα σχόλια τα οποία οι εκπαιδευόμενοι ανέβασαν στο forum συζήτησης στις παραπάνω κατηγορίες, στους άξονες που προαναφέραμε (προβλήματα – δυσκολίες, οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη, συναισθήματα, αναστοχασμοί, προτάσεις). Παραθέτουμε αυτούσια σχόλια, ως τα πιο αντιπροσωπευτικά και περιεκτικά σε κάθε κατηγορία.

3.1. Προβλήματα - δυσκολίες

Το σημαντικότερο πρόβλημα που ανέφερε η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων αφορούσε στην κατανόηση των θεωρητικών εννοιών που διαπραγματεύονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η έλλειψη εξοικείωσης με το συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο αποτέλεσε μεγάλο εμπόδιο, το οποίο βέβαια τους/τις οδήγησε σε περαιτέρω μελέτη για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος.

«Κάποιες έννοιες που δεν τις γνωρίζαμε ήταν δύσκολες για την ολοκληρωτική κατανόηση μιας ενότητας» [M2]

«Η δυσκολία που αντιμετώπισα ήταν σε μερικά θέματα που μου ήταν παντελώς άγνωστα (λόγω ειδικότητάς μου) και δυσκολεύτηκα στην κατανόηση. Ήταν σπάνιο όμως» [M5]

«Δυσκολία παρακολούθησης κατά τη διάρκεια ταχέων εναλλαγών μεταξύ διαφορετικών εννοιών» [M6]

«Η μόνη και μοναδική (αλλά και πολύ μεγάλη) δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν η εξοικείωση με έναν τομέα τόσο μακρινό σε σχέση με τον δικό μας, ο οποίος προσπατούσε κάποια γνώση ορισμένων βασικών πραγμάτων, τα οποία ανατρέξαμε να μάθουμε, προκειμένου να ενταχθούμε πιο εύκολα σε αυτό το περιβάλλον» [M7]

«Το γεγονός ότι το γνωστικό αντικείμενό μας απείχε από το περιεχόμενο του μαθήματος δημιούργησε σε μικρό βαθμό δυσκολία στην κατανόηση ορισμένων εννοιών» [M15]

«Δυσκολία αφομοίωσης όρων, λόγω της πολυπληθούς παράθεσης πληροφοριών στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας» [M29]

Τα άλλα προβλήματα που ανέφεραν ήταν δομικά, καθώς είχαν σχέση με την ώρα και τη διάρκεια (εβδομάδες) του μαθήματος. Το πρόβλημα της ώρας που πραγματοποιείτο το μάθημα ήταν ανασταλτικός παράγοντας, καθώς ήταν το τελευταίο της τελευταίας ημέρας μαθημάτων.

«Δεν αντιμετωπίσαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, καθώς το μάθημα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και υπήρχε συμμετοχική διδασκαλία, γεγονός που το καθιστούσε ακόμη πιο εύκολο στην κατανόηση» [M1,31]

«Το κυρίως πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν η ώρα του μαθήματος. Υπήρχε σίγουρα κούραση από τις 4 προηγούμενες ώρες, με αποτέλεσμα να είναι εμφανής η κούραση που δυσκόλεψε την προσοχή μας στο μάθημα» [M3]

«Το βασικό πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν η ώρα και η μέρα του μαθήματος αφού η Πέμπτη ήταν μια φορτωμένη μέρα με πολλά μαθήματα, οπότε στο συγκεκριμένο ήμουν αρκετά κουρασμένη» [M8]

«Επιπλέον η ώρα διεξαγωγής του μαθήματος αποτέλεσε αντικειμενική δυσκολία για την παρακολούθηση και συμμετοχή στο μάθημα» [M15]

«Η ώρα μαθήματος που διεξήχθη το μάθημα ήταν κουραστική για εμάς» [M30]

«Δυσκολία συγκέντρωσης μετά από 3 ή και 5 ώρες συνεχόμενων προηγούμενων μαθημάτων» [M29]

Αρκετοί/Αρκετές επίσης τόνισαν τον περιορισμένο αριθμό συναντήσεων.

«Περιορισμένο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση του μαθήματος και την καλύτερη κατανόηση» [M2]

«Λίγες συναντήσεις, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτής να πιέζεται από χρόνο» [M4]

«Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι η ύλη έπρεπε να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα» [M21]

Ένας ανέφερε και το μεγάλο αριθμό ατόμων που παρακολουθούσαν το μάθημα.

«Εξίσου αρνητικά ήταν το πλήθος του τμήματος. Αν ήμασταν πιο λίγα άτομα θα είχε πιο βιωματικό χαρακτήρα» [M8]

Δεν ανέφεραν κάποια δυσκολία ή εμπόδιο που να οφείλεται στον διδάσκοντα. Αντίθετα, τόνισαν ότι χάρη στη βοήθειά του και τον τρόπο επικοινωνίας που αναπτύχθηκε, τα όποια ζητήματα λύνονταν.

«Το μάθημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ίσως ένα πολύπλοκο μάθημα ως προς την κατανόησή του (κάποιες διδακτικές ενότητες από την ύλη). Το θέμα αυτό λύθηκε από την κατανόηση, το ήθος και την όλη στάση του διδάσκοντα» [M3]

3.2. Οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη

Αρκετοί/Αρκετές από τους εκπαιδευόμενους υποστήριξαν πως η αξιολόγηση σε κάθε της μορφή (εσωτερική, αξιολόγηση μάθησης, αξιολόγηση επίδοσης, ρουμπρικές αξιολόγησης, και ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγηση) είναι χρήσιμη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά σημείωσαν:

«Τα εργαλεία και οι τεχνικές που πιστεύω ότι θα είναι χρήσιμα στην επαγγελματική μου ανάπτυξη ήταν συνολικά η έννοια της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της αυτοαξιολόγησης, μια διαδικασία η οποία κρίνεται αναγκαία για οποιαδήποτε παρέμβαση γίνεται από εμάς. Οι μέθοδοι, οι τρόποι αλλά και το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπουν τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι αρκετά χρήσιμα προκειμένου να επιτυγχάνουμε την αυτοβελτίωση» [M4]

«Να είμαστε σε θέση να εφαρμόσουμε ανάλογα με την περίπτωση εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τρεις μορφές που την αποτελούν: διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική» [M12]

Επιπλέον οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες σημείωσαν ότι η βιωματική, μαθητο-κεντρική συμμετοχική διδασκαλία και οι ενεργητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, τις οποίες αναγνώρισαν ως «καινοτόμες» (καιταγισμός ιδεών, διάλογος, εμπλουτισμένη εισήγηση, προσομοίωση κ.ά) συνέβαλαν καταρχήν να ευχαριστηθούν το μάθημα το οποίο έγινε πιο ενδιαφέρον και στην ενεργή συμμετοχή τους. Επίσης τόνισαν ότι θα προσπαθήσουν να τις αξιοποιήσουν, όταν εργαστούν ως εκπαιδευτικοί.

«Στο μάθημα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν ως εργα-

λεία πέρα από τη χρήση νέων τεχνολογιών έγινε ακόμα και μέσω της διάλεξης προσπάθεια διευρυμένης συμμετοχής από όλους. Ο στόχος της διδασκαλίας ήταν κυρίως μαθητοκεντρικός (εξαιτίας της φύσης του μαθήματος)» [M3]

«Το σχέδιο δράσης που μας παραθέσατε εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διατρέχει και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης του MacBeath. Επίσης συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Συντελεί στην ανίχνευση των ελλείψεων και των αδυναμιών των αξιολογούμενων. Ενθαρρύνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και συλλογικότητας μεταξύ των συμμετεχόντων. Οδηγεί στην ανάληψη δράσης για την ανάπτυξη πολιτικής για αλλαγή στην ίδια τη σχολική μονάδα» [M5]

«Εμπλοκή όλων των μαθητών και ενθάρρυνση έκφρασης προσωπικών εμπειριών και στάσεων» [M9]

«Εκμαίευση προσωπικών γνώσεων και εμπειριών» [M29]

«Καταιγισμός ιδεών στο αρχικό μάθημα, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν με τη διαδικασία» [M17,18]

«Συμμετοχικές Διαδικασίες» [M17]

«Παιχνίδια ρόλων» [M19]

«Παρουσίαση εννοιολογικών χαρτών» [M26]

«Διαθεματική προσέγγιση» [M27]

«Ιστορικές αναδρομές» [M29]

«Το ημερολόγιο ως στοιχείο ανατροφοδότησης» [M11,30]

«Ομάδες εργασίας» [M31]

«Πολύ εύστοχα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή που χρησιμοποιήθηκαν με πολύ γλαφυρή περιγραφή» [M17]

«Εμπλουτισμένη εισήγηση με έμφραση στη διατύπωση ερωτήσεων διερευνητικού χαρακτήρα» [M9]

«Παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές» [M12]

«Χρόνος που παρείχε στους μαθητές» [M24]

Αρκετοί/Αρκετές εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ανέφεραν ως όφελος πως κατάφεραν να αναπτύξουν και οι ίδιοι/ίδιες ενσυναίσθηση για τους/τις κοινωνικά ευάλωτους/ευάλωτες μαθητές/μαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς.

«Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ένα από τα βασικά συναισθήματα που αναπτύχθηκαν ήταν αυτό της ικανοποίησης σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και για τις γνώσεις που απέκτησα» [M8]

«Ενσυναίσθηση και εμφανής ήταν η κατανόηση των συναισθημάτων των σπουδαστών» [M21]

«Νιώσαμε την κατανόηση και την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού καθώς ανταποκρίνεται στο πρότυπο του δασκάλου» [M24]

«Ενσυναίσθηση για τους μαθητές και το πώς βιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης» [M5,26]

«Ευαισθητοποίηση για τους κοινωνικά ευάλωτους μαθητές (μετανάστες, τσιγγάνους, αθίγγανους)» [M11]

3.3. Συναισθήματα

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ανέφεραν πως από τα πρώτα κίβλας μαθήματα αναπτύχθηκαν μόνο θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ενθουσιασμός για τη συμμετοχική διδασκαλία, ενδιαφέρον για το μάθημα, εμπιστοσύνη, σεβασμός και εκτίμηση προς τον διδάσκοντα. Αναδείχθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτή ως συντονιστή στην κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε.

«Αναπτύχθηκε από την αρχή του μαθήματος ενθουσιασμός για τη συμμετοχική διδασκαλία» [M1]

«Μεταδόθηκαν συναισθήματα ενθουσιασμού και αισιοδοξίας αποτρέποντας του άγχος και την ανησυχία» [M21]

«Εκτίμηση» [M2]

«Σεβασμός στον καθηγητή, τόσο στο επιστημονικό του υπόβαθρο, όσο και σαν άνθρωπος» [M7]

«Ένταση, αφύπνιση, θετικές σκέψεις, θαυμασμό, απορία και στοργή» [M10]

«Ενδιαφέρον. Περιέργεια. Θυμός (για κάποια παρελθοντική λάθος κρίση σχετικά με την αξιολόγηση)» [M18]

«Ευχαρίστηση και λόγω των αληθειών που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» [M24]

«Θετικό κλίμα επικοινωνίας με τους μαθητές και τον διδάσκοντα» [M25]

«Υποστήριξη και συμπαράσταση» [M9]

«Εμπιστοσύνη... Έκπληξη (λόγω της μη συνάφειας με τον τομέα μας)» [M28]

Τα πρώτα θετικά συναισθήματα δημιούργησαν ένα καλό κλίμα που προωθούσε την ομαδικότητα και ενθάρρυνε τους/τις εκπαιδευόμενους/ εκπαιδευόμενες για ενεργή συμμετοχή και έκφραση των απόψεών τους. Ο σεβασμός και η κατανόηση εκ μέρους του διδάσκοντα στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων τούς/τις παρακινούσε για συμμετοχή και κρατούσε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα ζωντανό. Ο διδάσκων αξιοποίησε επίσης τον συμβουλευτικό του ρόλο, ώστε να καμφθεί η αρχική άμυνα των εκπαιδευόμενων απέναντι στην έννοια της διαδικασίας της αξιολόγησης.

«Όσον αφορά στα συναισθήματα σχετικά με το μάθημα και τον διδάσκοντα, τα συναισθήματα είναι μόνο θετικά. Υπήρξε μια πολύ μεγάλη κατανόηση από την πλευρά του καθηγητή που σίγουρα εκτιμήθηκε από όλους τους μαθητές...κατάφερε να κερδίσει τους σπουδαστές» [M3]]

«Υπήρξε ομαδικότητα στην ανάπτυξη των θεμάτων, γεγονός που διευκόλυνε στην κατανόηση του μαθήματος» [M1]

Μέσω της συμμετοχικής διδασκαλίας αναπτύχθηκε πνεύμα συνεργασίας» [M15]

«Κλίμα ομαδικότητας, το οποίο αναπτύχθηκε μέσα στην αίθουσα και βοήθησε στην ενεργή συμμετοχή του διδάσκοντος και των διδασκόμενων... διατήρησε το ενδιαφέρον του μαθήματος ζωντανό με πολλά καθημερινά παραδείγματα, ώστε να μη γίνεται βαρετό και με όσο το δυνατόν κατάθεση των προσωπικών εμπειριών μεταξύ των δυο μερών για σύγκριση μεταξύ τους» [M16]

«Ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή και έκφραση» [M29]

«Ικανοποίηση για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού όσον αφορά στη διδασκαλία για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο» [M31]

«Σεβασμός της ιδιαιτερότητας των αντιλήψεων και προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων σχετικά με έννοιες και ζητήματα που αναπτύχθηκαν, από τον εκπαιδευτικό» [M6]

«Ικανοποίηση, άνεση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (παρόλο που ήταν τελευταίες ώρες) λόγω της ανάλαφρης διδασκαλίας, η οποία ήταν εμπλουτισμένη με πολλά ρεαλιστικά στοιχεία της καθημερινής ζωής» [M12]

«Στην αρχή υπήρχε άμυνα απέναντι στην έννοια της διαδικασίας της αξιολόγησης, ακόμα και αρνητική προκατάληψη. Στη συνέχεια ήταν αρκετά ανακουφιστική η προσέγγιση σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό/πραγματικό επίπεδο των αντιθέσεων και διαφοροποιήσεων που υπήρχαν στο πεδίο της αξιολόγησης» [M4]

3.4. Αναστοχασμοί

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες πιστεύουν πως το μάθημα ήταν χρήσιμο και επιμορφωτικό και τους έκανε να προβληματιστούν και να ενδιαφερθούν για την αξιολόγηση. Αναθεώρησαν τις αντιλήψεις τους για το μοντέλο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω διάφορων θεωριών και μελετών περίπτωσης, διακρίνοντας τη βαθμολογία από την αξιολόγηση και κατανοώντας τη σημασία της περιγραφικής αξιολόγησης. Αντιλήφθηκαν μέσα και από το 'παράδειγμα' του εκπαιδευτή, τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και παρακινητή, που εμφανίζει σεβασμό προς τον/τη μαθητή/μαθήτριά και τη διδασκαλία γενικότερα και που βοηθά τους/τις αδύναμους/αδύναμες μαθητές/μαθήτριες να αντιληφθούν τα λάθη τους και τα περιθώρια βελτίωσής τους.

«Το μάθημα πέτυχε τον στόχο του, να προβληματίσει τους μαθητές και να τους κάνει να ενδιαφερθούν για το ζήτημα της αξιολόγησης. Ένα θέμα που σίγουρα στην Ελλάδα δεν έχει προχωρήσει αλλά έχει μείνει μόνο στα λόγια. Η αξιολόγηση κατά τη γνώμη μου είναι ιδιαίτερος αναγκαία για τον θεσμό του σχολείου, οπότε το μάθημα ήταν αρκετά χρήσιμο και επιμορφωτικό» [M3]

«Αναστοχασμός και αναθεώρηση απόψεων» [M16]

«Καταφέραμε να αναθεωρήσουμε τις πρότερες αντιλήψεις μας σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών» [M1]

«Σύγκριση βαθμολογικής και περιγραφικής αξιολόγησης» [M6]

«Μεγαλύτερη προσοχή στους αδύναμους μαθητές κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης» [M20]

«Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Σημασία δεν έχει ο βαθμός, αλλά να αντιληφθεί ο μαθητής τα λάθη του, τα περιθώριά βελτίωσής του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακινεί να συμβουλευτεί, όχι να κρίνει ψυχρά με ένα βαθμό» [M21]

«Προβληματισμός και αναθεώρηση: 1) του μοντέλου αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 2) της σημαντικότητας της ανατροφοδότησης που παρέχεται στο μαθητή, 3) της βαρύτητας της αναγνώρισης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και 4) του καταλυτικού ρόλου της σχέσης μεταξύ γονέων και καθηγητή» [M27]

«Διαφορετική προσέγγιση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μέσω διάφορων θεωριών» [M29]

«Σεβασμός προς τον μαθητή και τη διδασκαλία γενικότερα. Προβληματισμός σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα. Αναστοχασμός. «Υιοθέτηση

πιο θετικής στάσης (υποστηρικτικής) απέναντι στους μαθητές. Διαλλακτικοί σε σχέση με τα προβλήματα που μπορούν να παρουσιαστούν κατά τη διδασκαλία» [M30]

«Αναθεωρήσαμε τις θεωρίες μάθησης και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα» [M31]

Αναρωτήθηκαν γιατί μια τόσο απαραίτητη διαδικασία για τη μάθηση η οποία συμβάλλει, στην αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, εφαρμόζεται με καθυστέρηση και αποσπασματικά.

«Η αξιολόγηση είναι μια χρήσιμη, αναγκαία διαδικασία μέσα από την οποία μπορείς να αντλήσεις σπουδαία εφόδια αυτοβελτίωσης, ικανοποίησης, αναστοχασμού» [M4]

«Γιατί άραγε δεν έχει γίνει αξιολόγηση (σοβαρή) μέχρι τώρα; » [M7]

«Ένας από τους βασικούς αναστοχασμούς σχετικά με την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης και πώς αυτό πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου. Παρά το γεγονός ότι είναι μια αρκετά σημαντική διαδικασία στον χώρο μιας και βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο» [M8]

«Πώς θα ήταν τα πράγματα αν εφαρμοζόταν σωστά η αξιολόγηση» [M28]

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ήρθαν σε γνωστική σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούσαν στο παρελθόν. Αναγνώρισαν πως θα πρέπει να είναι πιο διαλλακτικοί/διαλλακτικές και υποστηρικτικοί/υποστηρικτικές απέναντι στους/στις μαθητές/μαθήτριες και πως ο τρόπος βαθμολόγησής τους θα πρέπει να αλλάξει, καθώς το μέλλον του ανθρώπου δεν καθορίζεται μόνο από τον βαθμό στο σχολείο. Σημείωσαν πως άλλαξαν στάση ως προς την έννοια της αξιολόγησης.

«Το πόσο μας επηρέασε στα σχολικά μας χρόνια η βαθμολογία που πιστεύαμε πως καθορίζει το ποιοι είμαστε και στο μάθημα της αξιολόγησης – βαθμολόγησης καταλάβαμε πως τελικά ένας βαθμός δεν είναι «τίποτα» για τον άνθρωπο για να καθορίζει το μέλλον μας και τα όνειρά μας» [M2]

«Οι αναστοχασμοί μου ήταν όσον αφορά στη διδασκαλία που έκανα στο ΙΕΚ που δίδασκα πόσο διαφορετικά θα το έκανα, διαφορετική αξιολόγηση, διαφορετική προσέγγιση των παιδιών» [M5]

«Στο συγκεκριμένο μάθημα δεν ήταν ο στόχος ο βαθμός, ο οποίος μάλλον είναι αδιάφορος. Στόχος ήταν να κερδίσει κάτι ο σπουδαστής από το μάθημα αυτό, μετά το πέρας των μαθημάτων, κάτι που έγινε» [M3]

«Του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνομαι κι υλοποιώ τη διαδικασία αξιολόγησης. Του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνομαι τα αποτελέσματα της μαθησιακής αποτυχίας. Του τρόπου διδασκαλίας που είχα υιοθετήσει και τον άλλαξα σε πολλά σημεία (αποδοχή, ενθάρρυνση)» [M11]

«Αλλαγή στάσης ως προς την έννοια της βαθμολόγησης» [M14]

«Πώς κάποια άτομα επηρέασαν την επαγγελματική μας πορεία με πράγματα τα οποία μας είπαν είτε μας ενίσχυσαν είτε μας αποθάρρυναν. Βαθμοί που νομίζαμε ότι σήμαιναν κάτι αλλά στην πραγματικότητα ήταν απλά αριθμοί. Μάθαμε όχι μόνο να βαθμολογούμε αλλά να αξιολογούμε. Ο βαθμός δεν είναι αυτός που κάνει τον άνθρωπο» [M16]

«Κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος αναθεωρήσαμε τη σημασία του βαθμού στο σχολείο για τη μετέπειτα πορεία κάθε μαθητή στη ζωή του» [M15]

«Αλλαγή στάσης ως προς τη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο» [M22]

«Ανάπτυξη θετικών σκέψεων επαναπροσδιορισμού και ανατροφοδότησης» [M26]

3.5. Προτάσεις

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες δήλωσαν ότι η επίσκεψη σε σχολείο ώστε να διαπιστώσουν στο «πεδίο» πώς πραγματώνεται η αξιολόγηση, τα παιχνίδια ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης, η διεξαγωγή debate, η καταγραφή στο forum κι άλλων «δύσκολων» θεμάτων, θα έκαναν πιο βιωματικό και διαδραστικό τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Θα επιθυμούσαν επιπλέον περισσότερες ώρες διδασκαλίας, καθώς το θέμα της αξιολόγησης είναι σημαντικό και η εμπέδωσή του απαιτεί περισσότερο χρόνο αλλά και μικρότερο αριθμό εκπαιδευόμενων στην τάξη.

«Επίσκεψη σε σχολείο για να δούμε τι εργαλεία χρησιμοποιούνται στην πράξη μέσα σε μια σχολική αίθουσα» [M31]

«Θα μπορούσε να υπάρχει η δυνατότητα επίσκεψης σε κάποιο σχολείο ώστε να δούμε από κοντά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση» [M1]

«Περισσότερες ώρες διδασκαλίας, περισσότερος χρόνος σε παραδείγματα αξιολόγησης» [M11]

«Η ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος θα πρέπει ή να μειωθεί ή να μοιραστεί σε δυο εξάμηνα. Το θέμα είναι σημαντικό και η εμπέδωσή του

είναι δύσκολο να γίνει μέσα στο λίγο χρονικό διάστημα του 1^{ου} εξαμήνου» [M18]

«Περισσότερο υλικό, περισσότερα θέματα ανάπτυξης μέσα στην αίθουσα, ωστόσο αυτό απαιτεί χρόνο, παρόλη την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να καλυφθούν όλα» [M13]

«Ακόμα περισσότερες μελέτες περίπτωσης» [M2]

«Χρήση οπτικοακουστικού υλικού σχετικού με το αντικείμενο (βίντεο), συζήτηση με καλεσμένους έμπειρους εκπαιδευτικούς γύρω από το θέμα (πιθανά διεξαγωγή άτυπου debate) » [M4]

«Role playing – ασκήσεις με θέμα την αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης» [M11]

«Ένα παιχνίδι ρόλων που θα είχε ως θέμα την καταγραφή των συναισθημάτων των μαθητών κατά την αξιολόγηση που υπόκεινται από τον καθηγητή» [M22]

«Καταγραφή στο forum και θεμάτων που δυσκολεύουν ώστε να δίνεται η δυνατότητα για περαιτέρω αποτελεσματικότερη εμπλοκή – συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία» [M27]

«Συνοπτικότερη παρουσίαση βασικών εννοιών» [M29]

«Πρόταση για προσωπικό ημερολόγιο από την αρχή του μαθήματος» [M30]

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η έρευνα δράσης την οποία παρουσιάσαμε επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, για τον εκπαιδευτή, μέσα από το 'παράδειγμα' της αξιολόγησης του διδάσκοντα του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» σε ένα τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ (παράρτημα Πάτρας), στην κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε, με τη χρήση εργαλείων Web 2.0.⁴

Όπως φάνηκε από τις καταγραφές των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο ημερολόγιο και στο wiki, αλλά και από τα όσα δήλωσαν στην ανατροφοδοτική συνάντηση (την 7^η), βίωσαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης ως μια πολύ θετική διαδικασία. Ανέπτυξαν συναισθήματα ιδιαίτερας θετικά για το μάθημα με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα καλό μαθησιακό κλίμα και να εμπλέκονται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε κατάφεραν χάρη στην εμπύχωση, ενθάρρυνση και συνεχή υποστήριξη που λάμβαναν από τον εκπαιδευτή να ξεπεράσουν τις αρχικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και οι οποίες οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη σχετικών γνώσεων, αλλά και

σε δομικά προβλήματα (ώρα, αριθμός εκπαιδευόμενων). Είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν γνώμες, απόψεις, εμπειρίες, αλλά και να αναθεωρήσουν τις δικές τους αντιλήψεις (και στάσεις) για την αξιολόγηση καθώς επίσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού τους δόθηκε η επιλογή να συμμετέχουν ενεργητικά, σύγχρονα ή/και ασύγχρονα, με προτάσεις, παρατηρήσεις και σχόλια (Τζιμογιάννης κ.ά 2012). Με τον τρόπο αυτό ξεπεράστηκαν τα εμπόδια χρόνου ή απόστασης και ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, όπως και με τον διδάσκοντα. Όπως έχει διαπιστωθεί εξάλλου, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης μπορούν να συμπληρώσουν ή και να υποκαταστήσουν με αποτελεσματικό τρόπο την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και συνεργασία (Redecker, *et al.*, 2009:105).

Μέσα από τη διαδικασία αυτή, εκτός των άλλων αναδείχθηκε και η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, «η εφαρμογή της οποίας έχει στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την κοινωνία του μέλλοντος» (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2014: 1), ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση, και συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον διευκολυντικό, ευχάριστο και αποτελεσματικό (Βοσνιάδου, στο Θεοδωρακόπουλος, 2016: 83).

Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες αξιολόγησαν πολύ θετικά τις διδακτικές ενεργητικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων που χρησιμοποίησε ο διδάσκων και δήλωσαν πως πολλές από αυτές είναι πολύ χρήσιμες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Διαφοροποίησαν προηγούμενες αντιλήψεις ή/και στάσεις τους και ανέπτυξαν ενσυναίσθηση για το ρόλο του/της εκπαιδευτικού καθώς και για τους/τις μαθητές/μαθήτριες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Έρευνες έχουν δείξει πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες θέλουν να συμμετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια μάθησης, γιατί αυτό τους βοηθά να κατακτούν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Εξάλλου, όταν αυτές συνδυάζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και τις βασικές αρχές της αποτελεσματικής μάθησης έχουν καλύτερα αποτελέσματα για την εκπαίδευση των ενηλίκων (Ιωάννου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η ανατροφοδότηση αποτελεί σημαντικό στάδιο για την προετοιμασία του διδάσκοντα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι απόψεις, προτάσεις και σκέψεις των εκπαιδευόμενων οι οποίες καταγράφονταν σε μορφή ημερολογίου στο wiki λαμβάνονταν υπόψη από τον διδάσκοντα ο οποίος διαφοροποιούσε τη θεματική, τις τεχνικές του με στόχο τη μεγαλύτερη συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων. Πολλές από τις προτάσεις που υποβλήθηκαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου φοίτησης υιοθετήθηκαν από τον διδάσκοντα, ώστε να αξιοποιηθούν για συζήτηση στο κλείσιμο του μαθήματος, σχετικά με την αξία της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Από τη συνολική αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος προέκυψε ότι η αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση συμβάλλει

στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Όταν μάλιστα αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης, χωρίς φόβο ή προκατάληψη, η ανατροφοδότηση που προκύπτει μπορεί να έχει μόνο οφέλη. Καταρχήν για τον διδάσκοντα, ο οποίος πρέπει να είναι προετοιμασμένος να δεχθεί την ελικρινή και εποικοδομητική κριτική που θα του προσφέρουν οι εκπαιδευόμενοι. Κατά συνέπεια, πρέπει να έχει σαφή αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο θα του είναι χρήσιμη η ανατροφοδότηση, ώστε να μπορέσει να τη χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα ως ιδέες και παραδείγματα για να βελτιώσει τα λάθη του και να ξεπεράσει τις αδυναμίες του, αναδεικνύοντας το ρόλο του εκπαιδευτή ως σύμβουλου και παρακινητή.

Σημειώσεις

1. Στα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, για λόγους οικονομίας, δεν παρέχονται παραδείγματα διαδικτυακής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, τα οποία αφορούσαν στην ανταλλαγή πληροφοριών και πολυμεσικού υλικού.
2. Από εμάς ή κάποιον/α προσκεκλημένο ομιλητή/τρια ή από ομάδα φοιτητών/τριών
3. Ο όρος κριτικός φίλος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, σύμφωνα με τον Heller, προς το τέλος της δεκαετίας του '70, σχετίστηκε με την ανάπτυξη του σχολείου και αποδίδεται στον Desmond Nuttall (Μπινιάρη, 2012:152). Αν και ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως στις σχολικές μονάδες συμβάλλοντας στο έργο της ανάπτυξης του σχολείου, με τον όρο επιθυμούμε να αποδώσουμε τη σχέση που αναπτύχθηκε με την ομάδα των εκπαιδευόμενων στην προσπάθεια για μετατροπή της σε κοινότητα μάθησης
4. Σε κάθε περίπτωση, οφέλη προκύπτουν και για τους/τις εκπαιδευόμενους/ εκπαιδευόμενες από την ανατροφοδότηση (έμμεση ή/και άμεση) μέσω της παρατήρησης του διδάσκοντα (Γλιατσίδου, 2010), αλλά αυτό δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βαλμάς Θ., Ν. Μάνεσης & Θ. Μπαρής (2015) Η Σχολική Μονάδα ως Κοινότητα Μάθησης: Απόψεις, Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Στερεότυπα και Δυσλειτουργίες. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ), *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο Σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης, 228-237.
- Brookhart, S. (2008) *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria VA: ASCD.
- Costa, L. & B. Kallick (1993) Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, Vol. 51 (2): 49-51. [online] html <http://eteamfb.pbworks.com/f/CriticalFriends.pdf> [12/01/16]
- Courau, S. (2000) *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Εφραιμίδης Π. (2009) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη, *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90. [online] Available: journal. html http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/011.pdf [26/11/16]
- Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016) Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 4 (2): 79-94. [online] Available: journal. html http://educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2016/teuxos2/teuxos_2_5.pdf [26/03/17]
- Θεοφανέλης Τ., Τ. Καρακίζα & Γ. Φεσάκης (2013) Η χρήση wiki ως εργαλείο υλοποίησης Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9 (1): 94-105. [online] Available: journal. html <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9836/9947> [26/11/16]
- Ιωάννου, Ν. & Α. Αθανασούλα – Ρέππα (2008) Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 6-7 Ιουνίου 2008. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 868-881. [online] html http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf [08/01/16]
- Jarvis, P. (2007) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραθανάσης, Ι. (2012) *Εφαρμογές κοινωνικού λογισμικού στην εκπαίδευση και την απόσταση εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών. [online] html <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/10889/6067/1/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%A0%CE%A3%20-%20%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%98%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%97%CE%A3.pdf> [02/12/16]
- Kloos, M. (2006) *Communities of Practice 2.0 How blogs, wikis, and social bookmarking offer facilities that support learning in practice in communities of practice*. [online] html <http://www.martinkloos.nl/thesis-M.Kloos.pdf> [17/04/17]
- Κόκκος, Α. (2000) *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόκκος, Α. (2005) *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Εμ. (1997) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: (έκδ. ίδιου).
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου Μ. (2010) Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 1: 4-9. [online] Available: journal. html http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf [23/11/16]

- MacBeath, J., M. Schratz, D. Meuret & L. Jacobsen (2005) (Μετάφρ. Μ. Δεληγιάννη). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Μετάφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπινιάρη, Λ. (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. [online] html [http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari\(teeapi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari(teeapi).pdf). [01/12/16]
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014) *Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. [online] html <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38040#page/1/mode/2up> [23/11/16]
- Πλιατσίδου, Μ. (2010) Η εφαρμογή της ανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16: 110-113. [online] Available: journal. html <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/100-113.pdf> [03/12/16]
- Redecker, C., K. Ala-Mutka, M. Bacigalupo, A. Ferrari & Y. Punie (2009) *Learning 2.0. The Impact of Web 2.0. Innovations on Education and Training in Europe*. Final Report. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies: European Commission Editions. [online] html <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf> [12/02/16]
- Ρήγκου, Ε.Ι. (2007) *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών. [online] html http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/10889/473/1/RigouEvagelia_MScThesis-Jun2007.pdf [24/11/16]
- Slavin, R. (επιμ. Κ. Κόκκινος, μετάφρ. Ελ. Εκκεκάκη) (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tzanavaris, S. (2015) *Συνεργατική μάθηση σε δυναμικές κοινότητες: Κοινωνιο-ψυχολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα. [online] html <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35410#page/1/mode/2up> [25/11/16]
- Τζιμογιάννης, Α. & Β. Κόμης (2014) *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. [online] html <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1172.pdf> [02/12/16]
- Τζιμογιάννης Α., Π. Τσιωτάκης & Δ. Ρούσσιος (2012) *Προς ένα παιδαγωγικό πλαίσιο*

του ιστού 2.0: Σχεδιασμός και αποτίμηση ενός προγράμματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών. [online] html <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1921.pdf> [02/12/16]

Wenger, E. (1998) *Communities of practice Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wenger, E., R. McDermott. & W. Snyder (2002) *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Χατζηπαναγιώτου, Π. & Χ. Μαρμαρά (2014) Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη, 151-160.