

Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων

Ευθυμία Πεντέρη (ΤΕΕΠΗ/ΔΠΘ)

Αλεξάνδρα Καρούσου (ΤΕΕΠΗ/ΔΠΘ)

Εισαγωγή

Η **αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων** αποτελεί σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας που σχετίζεται όχι μόνο με τη μάθηση και την ευημερία των φοιτητών και των φοιτητριών αλλά και την αειφόρο ανάπτυξη των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.

Συνήθως συνδέεται με την εξέταση του κάθε μαθήματος για την πιστοποίηση της επιτυχούς ή όχι ολοκλήρωσής του από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Ωστόσο, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολόγησης αναδεικνύουν τη σημασία που έχει η αξιολόγηση που έχει στόχο την ίδια τη μάθηση, γνωστή ως **Αξιολόγηση για τη Μάθηση (ΑγΜ)** και δεν εστιάζει μόνο στα αποτελέσματά της, Αξιολόγηση της Μάθησης (ΑτΜ).

Υπό το πρίσμα της ΑγΜ, η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γίνεται αντιληπτή ως ένα πρώτο επίπεδο, η βάση, μιας ολιστικής διαδικασίας που αφορά στην ευρύτερη κουλτούρα του κάθε Ιδρύματος και αντανακλά τη φιλοσοφία και την ποιότητά του. Αναφέρεται στην ίδια την **αξιολογική διαδικασία** η οποία αποκτά **αυθεντικά χαρακτηριστικά** και **νόημα για όλους** όσους συμμετέχουν, με σκοπό τη **βελτίωση της προσωπικής μάθησης και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας**.

Η ΑγΜ προωθεί εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης και προάγει τη συνεργασία και τον αναστοχασμό όλων των εμπλεκομένων καθώς **εξισορροπεί ανάμεσα στην έμφαση στη μάθηση και τη διδασκαλία και στις σχέσεις ισχύος διδασκόντων και διδασκομένων**.

Στόχοι:

- Εξοικείωση με βασικές έννοιες και διαδικασίες που αφορούν την ΑγΜ
- Ανάπτυξη βασικών σταδίων και κριτηρίων σχεδίασης της αξιολόγησης
- Παρουσίαση ενδεικτικών μεθόδων αξιολόγησης σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα
- Ανάδειξη σημασίας ανατροφοδότησης και προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας

Αξιολόγηση για τη Μάθηση (ΑγΜ)

Επίπεδα αξιολόγησης

- Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των φοιτητών/τριών σε κάθε μάθημα είναι σημαντική διαδικασία που βρίσκεται στη βάση μιας πυραμίδας που αφορά στην αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας της λειτουργίας του Ιδρύματος.
- Επομένως δεν είναι ούτε μόνο προσωπική υπόθεση του κάθε καθηγητή και της κάθε καθηγήτριας, ούτε αναφέρεται αποκλειστικά στην πιστοποίηση της επιτυχίας του κάθε φοιτητή και της κάθε φοιτήτριας στο συγκεκριμένο, κάθε φορά, μάθημα.
- Είναι χρήσιμο να αναρωτηθούμε όταν η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γίνεται συνώνυμο της τελικής εξέτασης του μαθήματος, τι σημαίνει αυτό για τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών/τριών ή πώς συμβάλλει στη συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος Σπουδών;
- Με άλλα λόγια, τι καταλαβαίνει ο φοιτητής και η φοιτήτρια για την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων του μαθήματος όταν αποτυγχάνει ή επιτυγχάνει στην εξέταση ενός μαθήματος; Πώς βοηθά αυτό τους καθηγητές/τριες να κατανοήσουν τι έχουν κατακτήσει οι φοιτητές/τριες; Πώς συνδέεται η επιτυχία/αποτυχία στις εξετάσεις με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του Προγράμματος Σπουδών και τη φήμη του Ιδρύματος;



Σημασία και προκλήσεις της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων

- Επένδυση χρόνου και ενέργειας από την πλευρά των καθηγητών/τριών
- Διαμόρφωση μαθησιακής συμπεριφοράς των φοιτητών/τριών
- Επίδραση στις μελλοντικές ζωές των φοιτητών/τριών
- Πιστοποίηση ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων
- Φήμη και αειφόρος ανάπτυξη του Φορέα

- Ποικιλομορφία στο προφίλ και τις ανάγκες των φοιτητών/τριών
- Μεγάλος αριθμός φοιτητών/τριών
- Μεγάλος φόρτος εργασίας καθηγητών/τριών
- Αξιολογικός εγγραματισμός
- Η αξιολογική παράδοση των ΑΕΙ αποτελεί έναν τομέα που αντιστέκεται στις αλλαγές

(Carless, 2015· Gun et al., 2015· Hanesworth et al., 2019)

Αξιολόγηση για τη Μάθηση (ΑγΜ) vs Αξιολόγηση της Μάθησης (ΑτΜ)

ΑγΜ

- Παιδαγωγική καινοτομία και όχι μόνο μια μορφή αξιολόγησης
- Μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής
- Αποσκοπεί στη βελτίωση της μαθησιακής πορείας και στην ανάπτυξη μαθησιακής αυτονομίας των φοιτητών/τριών
- Συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην αξιολογική διαδικασία
- Έγκαιρη συλλογή πληροφοριών για την ενημέρωση της μαθησιακής πορείας

ΑτΜ

- Διαδικασία αξιολόγησης στο τέλος ενός μαθησιακού κύκλου
- Καταγραφή και αποτίμηση των επιτευγμάτων
- Κυριαρχική λειτουργία από την πλευρά των καθηγητών/τριών

Η ΑγΜ είναι μια φοιτητοκεντρική προσέγγιση

- Ενισχύει την **ενεργό συμμετοχή** των φοιτητών/τριών
- Προάγει την **ανατροφοδότηση που έχει θετικό προσανατολισμό**
- Διευκολύνει τη **συνεργασία καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών**
- Βοηθά τους καθηγητές να αντιληφθούν πώς λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία: **σύνδεση διδασκαλίας και μάθησης**
- Προετοιμάζει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες για την **επαγγελματική ζωή**
- Ενισχύει την **αυτονομία**, την αίσθηση **υπευθυνότητας**, τον **αναστοχασμό** και επηρεάζει τον τρόπο που οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τη μάθησή τους
- Προάγει την **ανάπτυξη δεξιοτήτων** σε πλαίσια πραγματικών συνθηκών, που έχουν νόημα για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες

(Almond, 2009· Gleaves et al., 2007· Orr, 2010· Orsmond & Merry 2013· Pereira et al., 2015· Trotter, 2006· Turner et al., 2013)

Η αξιολόγηση απαιτεί από τους φοιτητές/τριες να αξιολογούνται με σαφή κριτήρια βαθμολόγησης, με διαδικασίες κατάλληλες για **διαμορφωτικούς, τελικούς ή διαγνωστικούς σκοπούς**, και η στρατηγική αξιολόγησης να είναι σαφής και να κοινοποιείται στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Επιπλέον, η αξιολόγηση αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και τα αποτελέσματά της επηρεάζουν τη **μελλοντική σταδιοδρομία των φοιτητών/τριών**.

(European Association for Quality Assurance in Higher Education 2009)

Τύποι αξιολόγησης και ΑγΜ

- Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί η ΑγΜ και πώς μετασχηματίζει τις αξιολογικές διαδικασίες που όλοι γνωρίζουμε σε μια πραγματικά επικοδομητική εμπειρία για όλους.
- Για τον σκοπό αυτό θα επαναπροσδιορίσουμε όλους τους τύπους της αξιολόγησης υπό το πρίσμα της δυναμικής που έχουν να αλληλοσυμπληρώνονται για να υποστηρίξουν τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία.

Αρχική

Διαγνωστική

Διαμορφωτική

Τελική

| Τύποι | Λειτουργίες |
|--------------------|---|
| Αρχική | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Συχνά αναλαμβάνεται στην αρχή μιας μαθησιακής διαδικασίας (αρχή μαθήματος, ενότητας μελέτης, κτλ.) για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων, των εμπειριών, των επιπέδων επιτυχίας ή των δυσκολιών ενός μεμονωμένου μαθητή ή μιας ολόκληρης τάξης. ➤ Περιλαμβάνει επίσημες μετρήσεις που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό ενός σημείου εκκίνησης ή γραμμής βάσης ή/και άτυπες μετρήσεις (π.χ. παρατήρηση, συζητήσεις, ερωτήσεις). ➤ Ενημερώνει τον προγραμματισμό, τις μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, καθώς και τις επιλογές αξιολόγησης. |
| Διαγνωστική | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Αποσκοπεί στον εντοπισμό φοιτητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη μαθησιακή πορεία. ➤ Στοχεύει στην εξατομικευμένη υποστήριξη, κινητοποίηση και ενσωμάτωση των φοιτητών. ➤ Βασίζεται στην αρχική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση και μπορεί να χρησιμοποιεί επίσημες και ανεπίσημες μορφές αξιολόγησης. |

Αξιολόγηση στην αρχή του εξαμήνου

Στο διάστημα των **3 πρώτων εβδομάδων**

- Στοχεύει στο να εμπλέξει τους φοιτητές με το αντικείμενο
- Βοηθά να μεταβούν από προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες στις πανεπιστημιακές σπουδές
- Οδηγεί στον εντοπισμό φοιτητών που δεν εμπλέκονται ενεργά σε σχέση με το αντικείμενο και κινδυνεύουν να αποτύχουν ή να αποσυρθούν
- Βοηθά τους φοιτητές να αυτοαξιολογούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους για την εισαγωγή σε σχέση με τις προσδοκίες της σχολής

Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι φοιτητές πόσο σημαντική είναι μια εργασία/άσκηση/δραστηριότητα στην αρχή του εξαμήνου και πώς συνδέεται με μεταγενέστερη μάθηση ή άλλες αξιολογήσεις



Υποστηρίζοντας τους φοιτητές «σε κίνδυνο» να αποτύχουν

Αναγνωρίζοντας τους φοιτητές σε κίνδυνο

- Αποτυχία υποβολής της πρώτης εργασίας.
- Κακή απόδοση στην πρώτη εργασία.
- Παράλειψη παρακολούθησης των διαλέξεων και των φροντιστηρίων.
- Αποτυχία ενασχόλησης με ασκήσεις.
- Υψηλά επίπεδα αντιγραφής/λογοκλοπής.

Σημασία αρχικής αξιολόγησης

- Σκιαγραφούνται οι προσδοκίες ως προς το περιεχόμενο του αντικειμένου
- Δίνεται ρυθμός στη μελέτη
- Παρακινούνται οι φοιτητές να προσπαθήσουν να επιτύχουν
- Συμβολή στο να μετριαστούν κάποιες από τις ανησυχίες σχετικά με τη μετάβαση στις πανεπιστημιακές σπουδές

Εισιτήρια «εισόδου» και «εξόδου»

- Τα εισιτήρια εισόδου και εξόδου είναι σύντομες ασκήσεις που μπορούν να παρέχουν στους καθηγητές μια γρήγορη αρχική αξιολόγηση για τους φοιτητές.
- Αυτές οι ασκήσεις μπορούν να γίνουν σε κάρτες 3"x5" ή μικρά κομμάτια χαρτιού ή διαδικτυακά μέσω μιας έρευνας ή ενός συστήματος διαχείρισης μαθημάτων.

Τα **εισιτήρια εισόδου** εστιάζουν την προσοχή των φοιτητών στο θέμα της ημέρας ή ζητούν από τους φοιτητές να ανακαλέσουν βασικές γνώσεις/πληροφορίες που σχετίζονται με το μάθημα της ημέρας.

"Τι είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη προκειμένου να αντιληφθούμε το πώς συμβάλλει το οικογενειακό περιβάλλον στην αποτελεσματικότητα του σχολείου που είναι το θέμα που θα ασχοληθούμε σήμερα;"

Τα **εισιτήρια εξόδου** συγκεντρώνουν σχόλια σχετικά με την κατανόηση των φοιτητών στο τέλος του μαθήματος και παρέχουν στους φοιτητές την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με αυτά που έμαθαν. Μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να αρχίσουν να συνθέτουν και να ενσωματώνουν τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ή μιας ενότητας.

"Τι ερωτήσεις έχετε ακόμα σχετικά με τη σημερινή διάλεξη;"

Τύποι

Λειτουργίες

Διαμορφωτική

- Γίνεται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος-εξαμήνου.
- Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του είδους αξιολόγησης είναι η **παροχή άμεσης και ουσιαστικής ανατροφοδότησης στους φοιτητές σχετικά με την πρόοδό τους**, αλλά και παρέχει **στους/στις καθηγητές/τριες χρήσιμες πληροφορίες για την ανταπόκριση των φοιτητών στο περιεχόμενο του μαθήματος και την διδασκαλία.**
- Παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να σκεφτούν πού μπορεί να κάνουν λάθος και να βελτιωθούν αλλά και στους καθηγητές να βελτιώσουν τη διδασκαλία.
- Είναι σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές **διαμορφωτική ανατροφοδότηση** καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος για να τους δοθούν αυτές οι ευκαιρίες.

Ενδιάμεση-διαμορφωτική αξιολόγηση σε σχέση με το μάθημα και τη διδασκαλία

Μοντέλα ενδιάμεσης αξιολόγησης

1. Σημειώσεις του ενός λεπτού: σημειώνουν (α) τι έχουν καταλάβει από το μάθημα, μέχρι στιγμής, (β) θετικές ή αρνητικές εμπειρίες, (γ) «σκιώδη» σημεία ή ασάφειες, (δ) σχόλια σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος και τη διδασκαλία (π.χ. Angelo & Cross, 1993)
2. Αρχή/Τέλος/Συνέχεια (ΑΤΣ): (Α) Τι θέλω να δω στο μάθημα, (Τ) Τι θέλω να σταματήσει, (Σ) Τι θέλω να συνεχιστεί
3. Δομημένες και στοχευμένες ερωτήσεις: 2-3 ερωτήσεις σε σχέση με συγκεκριμένες πτυχές/περιεχόμενο του μαθήματος, τις μαθησιακές δραστηριότητες ή τη διδασκαλία.

Συνεχής αξιολόγηση

- **εκθέσεις, κείμενα γνώμης:** Η ανάπτυξη κειμένων οδήγησε σε βαθύτερη μάθηση και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με τις τελικές εξετάσεις
- **ημερολόγια:** Τα γραπτά ημερολόγια συγκεντρώνουν λιγότερες αναφορές αλλά είναι περισσότερο ολοκληρωμένες και λεπτομερείς συγκριτικά με τις αναφορές στα ψηφιακά ημερολόγια. Και οι δύο μέθοδοι αξιολόγησης θεωρούνται αποδεκτές και βολικές
- **αρχεία εκμάθησης:** συγκέντρωση αρχείων με απαντήσεις σε ερωτήματα στα μαθήματα ή στα εργαστήρια που υποβάλλονται για αξιολόγηση κάποιες φορές μέσα στο εξάμηνο. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα βαθμολογούνται και διατυπώνονται ανατροφοδοτικά σχόλια. Οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν περισσότερο σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος
- **portfolio:** σύνθετη και αλληλεπιδραστική διαδικασία. Παραγωγή μεγάλου αριθμού τεκμηρίων από τους φοιτητές και αναστοχασμός για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης. Παρατηρούνται διαφορές στα κριτήρια βαθμολόγησης μεταξύ καθηγητών και ανάλογα με το αντικείμενο. Συχνά χρειάζεται να υποστηριχθεί και με άλλες μεθόδους αξιολόγησης για την ενίσχυση δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών. Οι φοιτητές/τριες εκτιμούν ότι είναι μια δίκαιη και χρήσιμη διαδικασία αλλά χρειάζεται πολύ χρόνο και δέσμευση

| Τύποι | Λειτουργίες |
|--------|---|
| Τελική | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Γίνεται στο τέλος ενός μαθήματος ή ενότητας. ➤ Αυτό το είδος αξιολόγησης χρησιμοποιείται για να ληφθούν αποφάσεις και να μετρηθεί επίσημα η επίδοση των μαθητών έναντι των μαθησιακών αποτελεσμάτων. ➤ Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος/μαθήματος/ενότητας και της διδασκαλίας. ➤ Η παροχή έγκαιρης και ουσιαστικής ανατροφοδότησης στους μαθητές εξακολουθεί να είναι σημαντική, ωστόσο, <u>δεν θα τους βοηθήσει απαραίτητα να βελτιωθούν.</u> |

Τελική αξιολόγηση

- **γραπτή ή προφορική εξέταση:** καλύτερη επίδοση των φοιτητών/τριών στην προφορική εξέταση, η οποία όμως δημιουργούσε υψηλότερα επίπεδα άγχους στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Η προφορική εξέταση προάγει την ενταξιακή προοπτική της αξιολόγησης και συνδέεται με την επαγγελματική ταυτότητα.
- **ομαδική τελική αξιολόγηση:** η τελική εξέταση σε μικρή ομάδα, προάγει την κινητοποίηση των φοιτητών συγκριτικά με την ατομική εξέταση. Η βαθμολογία στην ομαδική εξέταση φαίνεται να είναι αντιστρόφως ανάλογη με το επίπεδο επίτευξης.

ΈΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ

Αξιολόγηση εργασίας φοιτητών/τριών σε ομάδες

- Στην επαγγελματική τους ζωή θα κληθούν να εργαστούν συλλογικά
- Η αξιολόγηση στην ομάδα είναι πρωτίστως ατομική αξιολόγηση
- Δεξιότητες ανατροφοδότησης μέσω **ετεροαξιολόγησης**
- **Χρήση ημερολογίου**, ώστε να μπορεί ο καθηγητής να εμβαθύνει στην προσωπική και συλλογική δουλειά των φοιτητών



https://rcni.com/sites/rcn_nspace/files/Article-images/149701/Groupwork_tile_Stock.jpg

Κριτήρια εργασίας σε ομάδες

- Το θέμα να είναι κατάλληλο για εργασία σε ομάδες
- Το θέμα σχετίζεται με κάποια εφαρμογή στην πραγματική ζωή (real life problem)
- Οργάνωση μικρών ομάδων 4-5 ατόμων
- Δημιουργία ρόλων στις ομάδες και εναλλαγή ρόλων
- Διαδικασίες αναστοχασμού (προσωπικού και συλλογικού)



<https://cdn.vanderbilt.edu/vu-wp0/wp-content/uploads/sites/59/2019/11/19132101/assess-650x453.jpg>

Ενισχύοντας τη δυναμική της εργασίας σε ομάδες

- Χρήση ρουμπρίκας για το περιεχόμενο της εργασίας και τη συνεργασία
- Αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση εντός ομάδας, αξιολόγηση μεταξύ ομάδων
- Προσθήκη ατομικού μέρους στην εργασία
- Ξεκάθαρη συμβολή του κάθε μέρους (ατομικό-συλλογικό) στη συνολική βαθμολογία

Χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της εργασίας σε ομάδες: Ενισχύοντας δεξιότητες και την αίσθηση του ανήκειν

| Επίπεδο συνεργατικών δεξιοτήτων | Αρχή εξαμήνου | Μέσα εξαμήνου | Τέλος εξαμήνου | Μελλοντικοί στόχοι |
|---------------------------------|------------------|------------------|-------------------|-----------------------|
| Αρχικό | | | | |
| Συμμετοχή και συμβολή | | | | |
| Αναγνώριση συμμετοχής | | | | |
| Ενεργητική ακρόαση | | | | |
| Προετοιμασία | | | | |
| Συνεισφορά | | | | |
| Μέσο | | | | |
| Παροχή πληροφοριών | | | | |
| Ολοκλήρωση εργασιών | | | | |
| Σεβασμός | | | | |
| Κοινοί στόχοι | | | | |
| Υποστήριξη | | | | |
| Υψηλό | | | | |
| Καταμερισμός | | | | |
| Συνυπευθυνότητα | | | | |
| Αναγνώριση έργου | | | | |

Χρήση ρουμπρίκας για την ομαδική παρουσίαση

| ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ Η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΑΚΟΛΟΥΘΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ | ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ (1) | ΕΠΑΡΚΗΣ (2) | ΑΡΙΣΤΗ (3) | ΣΧΟΛΙΑ |
|---|--------------------------------------|----------------|---------------|--------|
| (α) ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΟ ΘΕΜΑ, ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΙΔΕΩΝ | | | | |
| (β) ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΧΡΗΣΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΠΗΓΩΝ | | | | |
| (γ) ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ | | | | |
| (δ) ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ | | | | |
| (ε) ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΒΟΗΘΗΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ/ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ | | | | |
| (στ) ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ | | | | |

Σχεδιασμός αξιολόγησης

- Το καλύτερο που κάνουν οι καθηγητές/τριες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες είναι η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους
 - Ένας από τους καλύτερους τρόπους να βελτιωθεί η μαθησιακή πορεία των φοιτητών και των φοιτητριών είναι να αλλάξει η μέθοδος αξιολόγησης
 - Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων προϋποθέτει πολύ καλό σχεδιασμό και οργάνωση
- (Brown et al., 1997· Ellington, 2000· Greer, 2001· Race, 1995)

Σχεδιασμός αξιολόγησης

Βήματα στον
σχεδιασμό της
αξιολόγησης των
μαθησιακών
αποτελεσμάτων

- ✓ Διατύπωση στόχου αξιολόγησης
- ✓ Διαμόρφωση κριτηρίων ποιότητας αξιολόγησης
- ✓ Σύνδεση με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
- ✓ Επιλογή κατάλληλης μεθόδου και δραστηριοτήτων αξιολόγησης

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου αξιολόγησης εξαρτάται από τον στόχο της αξιολόγησης, ο οποίος διαμορφώνει το πλαίσιο των κριτηρίων ποιότητας που πρέπει να διασφαλιστούν και συνδέεται με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βασικοί στόχοι αξιολόγησης

Άλλοι
στόχοι;

ανατροφοδότηση

βαθμολογία

επιλογή φοιτητών

αλλαγή στη
μαθησιακή
συμπεριφορά

επίπεδο επάρκειας
σε σχέση με το
αντικείμενο

ικανοποίηση και
ενδυνάμωση

ολοκλήρωση της
μαθησιακής
διαδικασίας

αναθεώρηση του
διδασκτικού
σχεδιασμού

λογοδοσία

Κριτήρια ποιότητας

Αξιοπιστία

Όσες φορές και να επαναληφθεί η μέτρηση θα δώσει τα ίδια αποτελέσματα

Εγκυρότητα

Η αξιολόγηση μας παρέχει μια σαφή εικόνα για το εάν έχουν επιτευχθεί οι μαθησιακοί στόχοι

Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Αποδοχή από τους ενδιαφερόμενους

Η μεθοδολογία είναι αποδεκτή, υπάρχει εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα

Απόδοση κόστους

Ο απαραίτητος χρόνος, η αναγκαία προσπάθεια και η απαραίτητη τεχνολογία

Εφαρμόζοντας το μοντέλο των κριτηρίων σε σχέση με τις μεθόδους αξιολόγησης

Κριτήρια ποιότητας

| Μέθοδος αξιολόγησης | Αξιοπιστία | Εγκυρότητα | Εκπαιδευτικά αποτελέσματα | Αποδοχή | Κόστος |
|------------------------------|------------|------------|---------------------------|---------|--------|
| Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής | + | + | +/- | + | + |
| Εργασία | - | + | + | +/- | - |

Μπορείτε να δοκιμάσετε να εφαρμόσετε το μοντέλο των κριτηρίων σε σχέση με μεθόδους αξιολόγησης (δείτε και παρακάτω) που θέλετε να συγκρίνετε με βάση έναν συγκεκριμένο στόχο.

Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής: Ζητήματα αξιοπιστίας

| Αριθμός εναλλακτικών απαντήσεων | Αριθμός ερωτήσεων |
|---------------------------------|-------------------|
| 2 | 80-100 |
| 3 | 60 |
| 4 | 40 |

1. Έκταση: Περισσότερες ερωτήσεις \Rightarrow υψηλότερο επίπεδο διαφοροποίησης \Rightarrow υψηλότερη αξιοπιστία
2. Ομοιογένεια: Μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων για κάθε ζήτημα/διάσταση \Rightarrow υψηλότερη αξιοπιστία
3. Επίπεδο επάρκειας: Διαφοροποίηση στο επίπεδο κατάκτησης των μαθησιακών στόχων από τους φοιτητές (εύρος βαθμολογίας) \Rightarrow υψηλότερη αξιοπιστία
4. Καταλληλότητα ερωτήσεων: πολύ δύσκολες ερωτήσεις ή ερωτήσεις που δεν διαφοροποιούν τους φοιτητές με βάση το επίπεδο επάρκειας \Rightarrow χαμηλότερη αξιοπιστία
5. Εξωτερικοί παράγοντες: π.χ. χρόνος και οδηγίες

Ζητήματα αξιοπιστίας

Cronbach's alpha (εσωτερική συνέπεια-ομοιογένεια): < 0.60 (προσοχή όταν φτάνει κοντά στο 1, καθώς μπορεί να σημαίνει πολύ περιορισμένο πεδίο εφαρμογής)

- Παράγοντες που επηρεάζουν τον δείκτη (χαμηλός δείκτης): μεγάλη απόκλιση στο πεδίο εφαρμογής (πολλές διαφορετικές έννοιες), μικρός αριθμός φοιτητών → έλεγχος σε επίπεδο κάθε ερώτησης (p-value, item-rest correlation)
- **p-value (0-1)**: Υψηλός δείκτης → χαμηλό επίπεδο δυσκολίας.

Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής: Ποσοστό φοιτητών που απάντησαν σωστά σε κάθε ερώτηση

Ανοικτές ερωτήσεις: Διαιρούμε τη μέση τιμή της βαθμολογίας της ερώτησης με τη βαθμολογία που θα μπορούσαν να πάρουν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Σύνδεση της ταξινόμίας του Bloom με την αξιολόγηση

| Επίπεδο | Ρήμα | Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης |
|---|--|---|
| Θυμάμαι: Μπορεί ο/η φοιτητής/τρια να ανακαλεί ή να θυμάται πληροφορίες? | Ανακαλώ Αναγνωρίζω Εντοπίζω | Αντικειμενικά τεστ όπως ερωτήσεις συμπλήρωσης του κενού, αντιστοίχισης, επισήμανσης ή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες να: <ul style="list-style-type: none">• να ανακαλούν πληροφορίες ή να αναγνωρίζουν όρους, γεγονότα και έννοιες |
| Κατανώ: Μπορεί ο/η φοιτητής/τρια να εξηγή ιδέες ή έννοιες; | Ερμηνεύω Επεξηγώ μέσω παραδειγματος Ταξινομώ Συνοψίζω Συμπεραίνω Συγκρίνω Εξηγώ | Δραστηριότητες όπως εργασίες, εξετάσεις, ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων, συζητήσεις στην τάξη ή εννοιολογικοί χάρτες που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες να: <ul style="list-style-type: none">• συνοψίσουν κάτι που μελέτησαν, ταινίες ή ομιλίες• συγκρίνουν και αντιπαραβάλλουν δύο ή περισσότερες θεωρίες, γεγονότα ή διαδικασίες• να ταξινομούν ή να κατηγοριοποιούν περιπτώσεις, στοιχεία ή γεγονότα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια• παραφράζουν, αποδίδουν με δικός τους τρόπο έγγραφα ή ομιλίες• επινοούν ή εντοπίζουν παραδείγματα ή απεικονίσεις μιας έννοιας ή αρχής |

Προσαρμογή από <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/alignment.html>

Σύνδεση της ταξινόμιας του Bloom με την αξιολόγηση

Εφαρμόζω:

Μπορεί ο/η φοιτητής/τρια να χρησιμοποιήσει την πληροφορία σε μια νέα κατάσταση ή/και με άλλο τρόπο;

Εφαρμόζω

Εκτελώ

Υλοποιώ

Δραστηριότητες όπως επίλυση συνόλου προβλημάτων, παραστάσεις, εργαστήρια, παραγωγή πρωτοτύπου ή προσομοιώσεις που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες να:

- χρησιμοποιούν διαδικασίες για να λύσουν ή να ολοκληρώσουν γνωστές ή άγνωστες εργασίες
- καθορίζουν ποιες διαδικασίες είναι οι πιο κατάλληλες για μια δεδομένη εργασία

Αναλύω:

Μπορεί ο/η φοιτητής/τρια να διακρίνει μεταξύ των διαφορετικών μερών/συστατικών/εξαρτημάτων/στοιχείων;

Αναλύω

Διαφοροποιώ

Οργανώνω

Αποδίδω

χαρακτηριστικά/ ποιότητες

Δραστηριότητες όπως μελέτες περιπτώσεων, κριτικές, εργαστήρια, έγγραφα, έργα, συζητήσεις ή χάρτες εννοιών που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες να:

- διακρίνουν ή να επιλέγουν μεταξύ ίδιων ή διαφορετικών στοιχείων
- καθορίζουν πώς λειτουργούν τα στοιχεία μαζί
- προσδιορίζουν τυχόν προθέσεις, προκαταλήψεις, αξίες στο υλικό που παρουσιάζεται

Προσαρμογή από <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/alignment.html>

Σύνδεση της ταξινόμιας του Bloom με την αξιολόγηση

Αξιολογώ:

Μπορεί ο/η φοιτητής/τρια να αιτιολογεί μια στάση ή απόφαση

Αξιολογώ

Ελέγχω

Κρίνω

Εκτιμώ

Δραστηριότητες όπως ημερολόγια, κριτικές, επίλυση προβλημάτων, κριτικές προϊόντων ή μελετών που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες να:

- *δοκιμάζουν, παρατηρούν, αναστοχάζονται σε σχέση με αναγνώσεις, παραστάσεις ή προϊόντα αναφορικά με συγκεκριμένα κριτήρια ή πρότυπα*

Δημιουργώ:

Μπορεί ο/η φοιτητής/τρια να δημιουργήσει ένα νέο προϊόν ή να διαμορφώσει μια καινούργια άποψη;

Δημιουργώ

Οργανώνω

Σχεδιάζω

Παράγω

Δραστηριότητες όπως ερευνητικά έργα, μουσικές συνθέσεις, παραστάσεις, δοκίμια, επιχειρηματικά σχέδια, σχέδια ιστοτόπων, κτλ., που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες να:

- *παράγουν, κατασκευάζουν, σχεδιάζουν ή δημιουργήσουν κάτι νέο*

Προσαρμογή από <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/alignment.html>

Ανατροφοδότηση

Ανατροφοδότηση

- Η βαθμολογία είναι η φτωχότερη μορφή ανατροφοδότησης που μπορούμε να δώσουμε στους φοιτητές μας. Δεν έχει δυναμική κινητοποίησης για βελτίωση και μεγαλύτερη προσπάθεια.
- Τι είναι πιο σημαντικό για τους φοιτητές και τις φοιτήτριές μας, να πάρουν έναν βαθμό ή μια ανατροφοδότηση για την πρόοδο τους;

Και τα δύο

- Σε τι χρησιμεύει η βαθμολογία;
 - δίνει μια ένδειξη για το επίπεδο κατάκτησης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων
 - παρέχει τεκμήρια για την ποιότητα της αξιολόγησης των μαθημάτων διαχρονικά
- Σκεφτείτε την περίπτωση ενός μαθήματος όπου υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό επιτυχίας διαχρονικά π.χ. 99% και το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών έχει βαθμολογία πάνω από 8. Τι συμπεράσματα θα βγάλει κάποιος για αυτό το μάθημα;

Λειτουργία και σημασία ανατροφοδότησης για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες

- *Προσανατολιστική λειτουργία:* αποσαφηνίζει τις επιδόσεις των φοιτητών/τριών και τα επιτεύγματά τους
 - *Μετασχηματιστική λειτουργία:* καθιστά τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ικανούς να αναστοχάζονται, να βελτιώνονται και να αποκτούν αυτονομία στη μαθησιακή τους πορεία (feed-forward)
 - *Διαπροσωπική/συναισθηματική λειτουργία:* προάγει την αυτοπεποίθηση και κινητοποιεί τους φοιτητές/τριες, ενώ ενισχύει τη θετική αλληλεπίδραση με τους καθηγητές και τις καθηγήτριες
- ➔ **Βιώσιμη ανατροφοδότηση** (sustainable feedback) ενισχύει την αυτορρύθμιση των φοιτητών/τριών (ετεροαξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση-διάλογος και συνδιαμόρφωση στόχων)

Ωστόσο, πολύς χρόνος και προσπάθεια ώστε να παραχθεί λεπτομερής ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με τα απογοητευτικά επίπεδα ανταπόκρισης των φοιτητών

Πότε η αξιολόγηση μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση των φοιτητών;

Προϋποθέσεις ανατροφοδότησης

- Παρέχεται **επαρκής ανατροφοδότηση**, τόσο συχνά όσο και με αρκετή λεπτομέρεια
- Η ανατροφοδότηση **επικεντρώνεται στην απόδοση των φοιτητών/τριών** και όχι στους ίδιους τους φοιτητές/τριες
- Η ανατροφοδότηση είναι **έγκαιρη**: λαμβάνεται από τους φοιτητές/τριες όσο είναι ακόμα σημαντικό για αυτούς/ές και έγκαιρα για να δώσουν προσοχή στην περαιτέρω μάθηση ή να λάβουν περαιτέρω βοήθεια
- Η ανατροφοδότηση είναι **κατάλληλη** για τον σκοπό της εργασίας, τα κριτήρια επιτυχίας της και για την κατανόηση των μαθητών για το τι υποτίθεται ότι κάνουν (σαφής επικοινωνία)
- Λαμβάνονται σχόλια, παρακολουθούνται και **αξιοποιούνται από τους φοιτητές/τριες** (ερώτηση ελέγχου: πώς θα βελτιωθεί αυτό;)

(Gibbs & Simpson, 2005)

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΒΙΝΤΕΟ

- Ashley Finley on the future of assessment in higher education

<https://www.youtube.com/watch?v=6mysEnar8zI>

Η Ashley Finley υποδιευθύντρια του Τμήματος Αξιολόγησης και Έρευνας της Ένωσης Αμερικανικών Κολλεγίων και Πανεπιστημίων (AAC&U) και Εθνικός Αξιολογητής - Φέρνοντας τη Θεωρία στην Πράξη, συζητά το μέλλον της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

- Ashely Finley on Role of Students in Assessments

<https://www.youtube.com/watch?v=8eaC5GnDBhU>

Η Ashley Finley υποδιευθύντρια του Τμήματος Αξιολόγησης και Έρευνας της Ένωσης Αμερικανικών Κολλεγίων και Πανεπιστημίων (AAC&U) και Εθνικός Αξιολογητής - Φέρνοντας τη Θεωρία στην Πράξη συζητά τον ρόλο των φοιτητών και των φοιτητριών στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση (ΑγΜ) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: Comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 141–148.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. Routledge.
- Carless, D., Bridges, S., Chan, C.K.W., & Glofcheski, R. (2017)(Eds.). *Scaling up assessment for learning in Higher Education*. Springer.
- Ellington, H. (2000). How to become an excellent tertiary-level teacher. Seven golden rules for university and college lecturers. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 311-321, DOI: 10.1080/030987700750022253
- Hanesworth, P., Bracken, S. & Elkington, S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: Learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98-114, DOI: 10.1080/13562517.2018.1465405
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gleaves, A., Walker, C. & Grey, J. (2007). Using digital and paper diaries for assessment and learning purposes in Higher Education: A case of critical reflection or constrained compliance? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 219–231.
- Greer, L. (2001). Does changing the method of assessment of a module improve the performance of a student?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(2), 127-138, DOI: 10.1080/02602930020018962

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gunn, V., Morrison, J. & Hanesworth, P. (2015). *Equality and diversity in learning and teaching at Scotland's Universities: Trends, perspectives and opportunities*. York: Higher Education Academy
- Orr, S. (2010). Collaborating or fighting for the marks? Students' experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 301–313.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2013). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: A qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 737–753.
- Πεντέρη, Ε. (2022). Διδακτικές σημειώσεις και αξιολόγηση στο μάθημα Κοινωνική Παιδαγωγική, ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ.
- Pereira, D., Assunção Flores, M. & Niklasson, N. (2016) Assessment revisited: A review of research in assessment and evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032, DOI: 10.1080/02602938.2015.1055233
- Race, P. (1995). What has assessment done for us and to us? In P. Knight, *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 61-74). Kogan Page.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505–521.
- Turner, K., Roberts, L. Heal, C. & Wright, L. (2013). Oral presentation as a form of summative assessment in a Master's level PGCE Module: The student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 662–673.