ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

(2024)

8ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα μάθησης

Αγορίτσα Μακρή, Βασίλης Ζακόπουλος

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μακρή Α., & Ζακόπουλος Β. (2025). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα μάθησης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 406–418. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/8458

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 21/02/2026 16:39:19

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 21/02/2026 16:39:19

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα μάθησης

Αγορίτσα Μακρή[1], Βασίλης Ζακόπουλος[2]
makri.agoritsa@ac.eap.gr, vaszak@theatre.uoa.gr
[1] Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)
[2] Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)

Περίληψη

Η αξιολόγηση είναι ένα πεδίο άρρηκτα συνυφασμένο με τα εκπαιδευτικά δρώμενα και συνιστά αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου. Ιδιαίτερα κατά την πανδημική κρίση προτάθηκαν εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης σε απομακρυσμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε απόπειρα αποτύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης. Υλοποιήθηκε έρευνα σε δείγμα 66 εκπαιδευτικών και διερευνήθηκαν οι απόψεις και εμπειρίες τους από την εφαρμογή αυθεντικών μορφών αξιολόγησης, η εννοιολόγηση του όρου «αυθεντική αξιολόγηση» και οι αξιοποιούμενες μέθοδοι αυθεντικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα προέκυψαν έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και παρουσιάζουν μία θετική στάση στην εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης και μια τάση για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με ανάλογη θεματολογία. Η παρούσα έρευνα κρίνεται σημαντική καθώς δύναται να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και παρακίνηση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους τρόπους αξιοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Αυθεντική αξιολόγηση, Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως το τρίτο και αναπόσπαστο τμήμα ενός συνεχούς που περιλαμβάνει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως διαδικασία αποτίμησης και ελέγχου των γνώσεων των μαθητών/τριών αλλά και ως διαδικασία συστηματικής παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας και της προόδου τους, της ανατροφοδότησης των ίδιων αλλά και των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα της όλης εκπαιδευτικής διεργασίας. Η στόχευση αφορά στην υιοθέτηση μέτρων για την αλλαγή των στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης προς διευκόλυνση και βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά να συνυπολογίζει την εξατομικευμένη προσπάθεια, καθώς και τις αποκτηθείσες δεξιότητες που εντάσσονται στον κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα (Γρόσδος, 2011).

Ωστόσο, παρά τις πλείστες προσπάθειες για ανανέωση και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να συμβαδίζει με τους διαρκείς μετασχηματισμούς και τις επιταγές της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, είναι εμφανές ότι η μαθησιακή διαδικασία εδράζεται σε πιο παραδοσιακά μοντέλα αποτίμησης των γνώσεων των μαθητών/τριών. Οι μέθοδοι αξιολόγησης εξακολουθούν να είναι παραδοσιακές και τυπικές και να αποτυπώνουν βαθμολογικά και αριθμητικά την όλη προσπάθειά τους από τους/τις διδάσκοντες/ουσες. Ωστόσο, οι σύγχρονες απαιτήσεις επιβάλλουν αξιολόγηση που να

αξιοποιεί εναλλακτικές μαθητοκεντρικές μεθόδους με επίκεντρο τους μαθητευόμενους (Γρίβα & Κωφού, 2019) σε ένα πλαίσιο που να συνδέεται με καταστάσεις που εκπορεύονται από τον αυθεντικό, ρεαλιστικό κόσμο ή/και να μιμείται καταστάσεις της αυθεντικής ζωής (Sotiriadou et al., 2020). Ουσιαστικά, πρόκειται για αξιολόγηση όχι τιμωρητικού, αλλά βελτιωτικού, παρωθητικού και υποστηρικτικού χαρακτήρα, η οποία λειτουργεί κατεξοχήν σε μεταγνωστικό επίπεδο προσανατολίζοντας τους μαθητευόμενους σε τρόπους με τους οποίους να είναι σε θέση να μαθαίνουν (Μανούσου κ.ά., 2020).

Τα τελευταία χρόνια και μάλιστα κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης του COVID-19, ο εγκλεισμός και η εκτενής αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών επέβαλαν μετασχηματισμούς στον προσανατολισμό της στοχοθεσίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση, εισήγαγαν νέους όρους, όπως την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία (Hodges et al., 2020) και νέες προσεγγίσεις αξιολόγησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση επίσης θεωρείται μία δυναμική βελτιωτική και αναπτυξιακή διαδικασία, εστιάζοντας και στην ποιότητα, η οποία συνιστά βασικό στόχο ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017). Παρά την άρση των μέτρων εξαιτίας της πανδημίας, εξακολουθεί να ευδοκιμεί γόνιμος επιστημονικός διάλογος για τα οφέλη της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε συνεχή διερεύνηση, συζήτηση και οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν νόημα στην πραγματική τους ζωή (Kasimatis et al., 2019).

Στο πλαίσιο της ανωτέρω προβληματικής υλοποιήθηκε έρευνα, η οποία διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης σε περιβάλλοντα απομακρυσμένης διδασκαλίας και μάθησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής:

α) Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τους όρους «αξιολόγηση» και «αυθεντική αξιολόγηση»;
β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που αφορούν στην εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης στις σύγχρονες σχολικές μονάδες;
γ) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα μάθησης και ποιες είναι οι προτιμώμενες πρακτικές που χρησιμοποιούν;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα του προγράμματος σπουδών και ασχολείται με τεχνικές και διαδικασίες που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αποτίμηση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών τους. Ταυτόχρονα αποτελεί και εργαλείο ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2018), η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική λειτουργία και με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών. Επιπλέον, το σχολείο μεριμνά για τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης κάθε εκπαιδευτικού στόχου και για τον εντοπισμό ενδεχόμενων δυνατοτήτων, παρανοήσεων ή και ελλείψεων εκ μέρους των διδασκομένων, προκειμένου να προχωρήσει στις δέουσες βελτιωτικές προτάσεις.

Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών δύναται να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά στάδια και με διάφορους τρόπους. Μπορεί να υλοποιηθεί στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας (αθροιστική αξιολόγηση ή αξιολόγηση της μάθησης) αλλά και κατά

τη διάρκειά της (διαμορφωτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση για τη μάθηση). Η αξιολόγηση είναι δυνατόν επίσης να καταστεί ένα χρήσιμο μεταγνωστικό εργαλείο, το οποίο λειτουργεί ως μία διαδικασία μάθησης (αξιολόγηση ως μάθηση) (Earl, 2013). Επιπλέον, είναι δυνατόν να εμφανίζεται με τη μορφή αντικειμενικών τεστ (γραπτών ή/και προφορικών) και με τη μορφή εναλλακτικών μορφών, όπως το πορτφόλιο, τα ημερολόγια, τα πρότζεκτς, η αντιπαράθεση ιδεών, η παρατήρηση, οι ρουμπρίκες αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η περιγραφική αξιολόγηση, η αξιολόγηση βασιζόμενη στο παιχνίδι, η δραματοποίηση, η αφήγηση ιστορίας, οι λίστες ελέγχου, οι εννοιολογικοί χάρτες και πλείστες άλλες μορφές (Ηλιοπούλου & Ρουσουλιώτη, 2019).

Ο Wiggins (1989) υπήρξε ο εισηγητής του όρου της αυθεντικής αξιολόγησης, ο οποίος υποστήριξε ότι ο στόχος της αξιολόγησης είναι πρωτίστως η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών και όχι ο αυστηρός έλεγχός της. Αντιθέτως, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί τείνουν να επικεντρώνονται στη διδασκαλία των μαθητών/τριών και δεν προβαίνουν συχνά σε διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό να παρέχουν ανατροφοδοτικά σχόλια σχετικά με το πώς να μαθαίνουν και το πώς να βελτιώνεται η απόδοσή τους. Η υιοθέτηση της αυθεντικής αξιολόγησης αφορά την προετοιμασία των μαθητευομένων για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, ώστε να διαθέτουν επάρκεια και ετοιμότητα να εμπλακούν στον εργασιακό στίβο μετά την αποφοίτησή τους (Sotiriadou et al., 2020). Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες ενέχουν το στοιχείο της απομνημόνευσης, της ανάκλησης πληροφοριών και έχουν μερικώς ή καθόλου αντίκτυπο στις καταστάσεις του πραγματικού κόσμου. Οι Ivy et al. (2023) εισηγούνται ότι πρόκειται για αξιολόγηση που απαιτεί από τους διδασκομένους να αξιοποιούν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και κριτήρια που καλούνται να εφαρμόσουν και στη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή. Ο Petre (2017) τη θεωρεί ως στρατηγική που προσανατολίζει τους εκπαιδευόμενους να καινοτομούν, να πρωτοτυπούν και να προθυμοποιούνται να παρέχουν και να λαμβάνουν ποιοτική ανατροφοδότηση, οδηγώντας τους σε ενίσχυση της αυτορρύθμισής τους. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευόμενοι τοποθετούνται στο επίκεντρο της όλης αξιολογικής διαδικασίας και θεωρούνται υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση και αξιολόγηση.

Οι Ukashatu et al. (2021) εισηγήθηκαν πλείστα οφέλη της αυθεντικής αξιολόγησης, ότι δηλαδή ενθαρρύνει τις κοινωνικές πτυχές της μάθησης επιτρέποντας την ενεργό συμμετοχή και τη βαθύτερη μάθηση και μετατρέποντας τον μαθητή από καταναλωτή της γνώσης σε δημιουργό της. Επιπρόσθετα, διευκολύνει μεγαλύτερο επίπεδο αυτοστοχασμού μεταξύ των μαθητών/τριών, δίνει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ευελιξία, ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευομένων, επιτρέπει αξιολόγηση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, παρέχει ευκαιρίες για εμπλοκή σε ομαδική εργασία και επιτρέπει την απόκτηση εμπειριών από τον πραγματικό κόσμο προάγοντας τη δημιουργικότητά τους. Η χρήση ψηφιακών μέσων και καινοτόμων πρακτικών μπορεί να βελτιώσει τον σχεδιασμό της αυθεντικής αξιολόγησης και να καλλιεργήσει τις επαγγελματικές ικανότητες και τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Οι Hussain και Al Saadi (2019) κατέληξαν ότι οι μαθητές/τριες με τεχνολογικές γνώσεις τείνουν να αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά μέσα από εποικοδομητική συζήτηση με τους ομοτέχνους τους. Για παράδειγμα, τα διαδικτυακά φόρουμ συζήτησης χρησιμεύουν ως εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης που υποστηρίζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στη διαδικτυακή αξιολόγηση, όπως υποστηρίζεται από τους Chong et al. (2020).

Ανάμεσα στους περιορισμούς ως προς τη χρήση της αυθεντικής αξιολόγησης, η βιβλιογραφία αναφέρεται στην απουσία χρήσης τυποποιημένων τεστς, στους χρονικούς περιορισμούς, στις πολλαπλές πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη, στις αρνητικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών λόγω της ετερογένειας των αναγκών και των δεξιοτήτων

τους (Juanda, 2022), στο μεγάλο φόρτο εργασίας, στην έγκαιρη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την απαίτηση για τήρηση των προθεσμιών υλοποίησης αυθεντικών δραστηριοτήτων (Thurab-Nkhosi et al., 2018), στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες στην αξιολογική διαδικασία (Wahyuni et al., 2020) και πολλά άλλα.

Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας. Ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, διεξήχθη εμπειρική έρευνα και τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ανώνυμου ημιδομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε διαδικτυακά στους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της εκπαιδευτικής Περιφέρειας Χαλκιδικής. Λαμβάνοντας υπόψη τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών και τον τεράστιο φόρτο εργασίας τους, το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου (διχοτομικές, πολλαπλής επιλογής και ισοδιαστημικής κλίμακας τύπου Likert) για να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία και να μειωθεί ο χρόνος συμπλήρωσής του. Οι ερευνητές προχώρησαν επιμελώς στη δημιουργία σαφώς διατυπωμένων ερωτήσεων έπειτα από την αποδελτίωση της σχετικής βιβλιογραφίας και της πιλοτικής έρευνας σε δείγμα οκτώ εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στην ηλεκτρονική διεύθυνση των σχολικών μονάδων, με συνοδευτική επιστολή για το σκοπό της έρευνας και την σημαντικότητα της συμμετοχής όλων για τη συλλογή δεδομένων. Έγινε μνεία στους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο στα προσωπικά emails των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπήρξε μέριμνα να ληφθούν σοβαρά υπόψη διάφορα ηθικά ζητήματα που αφορούσαν τα εμπλεκόμενα άτομα, όπως η διασφάλιση και η τήρηση της ανωνυμίας και η μη δημοσιοποίηση των προσωπικών τους δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από εξήντα έξι (66) συνολικά εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα παρότι δεν είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, δίνουν πάραυτα τη δυνατότητα εξαγωγής σημαντικών ευρημάτων. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αξιοποιώντας την περιγραφική στατιστική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά - υπηρεσιακά στοιχεία

Στο σύνολο των ερωτηματολογίων που εστάλησαν, ανταποκρίθηκαν 66 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων, εκ των οποίων στην πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες (78,8%), μόνιμοι εκπαιδευτικοί (86,4%), διαφόρων ηλικιών - ωστόσο οι περισσότεροι από τους μισούς ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 και άνω (62,1%) και διαφορετικών ετών υπηρεσίας, με τους περισσότερους να έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (40,9%). Στον παρακάτω Πίνακα αποτυπώνεται το δημογραφικό και υπηρεσιακό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Στοιχείο		Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	21,2%
	Γυναίκα	78,8%
Ηλικιακή ομάδα	41-50	30,3%

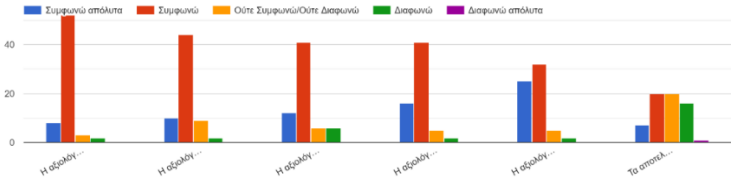
	51 και άνω	62,1%
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	86,4%
	Αναπληρωτές	13,6%
Έτη Υπηρεσίας	1-5	7,6%
	6-10	13,6%
	11-20	37,9%
	20 και άνω	40,9%
Τύπος Σχολείου	Γυμνάσια	43,8%
	Λύκεια	53,2%
Τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	65,2%
	Επιμόρφωση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	37,9%

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών

Αναφορικά με τη νοηματοδότηση του όρου «αξιολόγηση», οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με την πτυχή που εξετάζεται. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (67%) δεν ταυτίζει την αξιολόγηση με τη σύγκριση της επίδοσης των μαθητών/τριών, αλλά τη θεωρεί ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και ως μέσο αποτύπωσης της αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης. Αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την πολύπλευρη φύση της αξιολόγησης και την αναγκαιότητα για ένα ευρύτερο πλαίσιο που να περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας (Σχήμα 1).

Σχήμα 1. Νοηματοδότηση του όρου «αξιολόγηση»

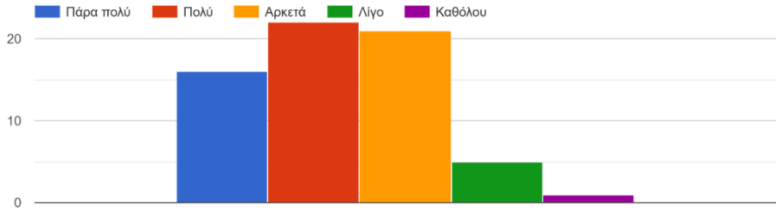
Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (79%) αναγνωρίζει τη θετική συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα περισσότερα υψηλά ποσοστά συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση ως ουσιαστικό εργαλείο, τόσο για τη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων του εκάστοτε μαθήματος όσο και για την αναγνώριση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητευόμενοι με στόχο την ανατροφοδότηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προβούν σε αναπροσαρμογή και βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας τους. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται διαφοροποιημένα ως προς τη δήλωση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτελούν δείκτες ποιότητας της διδασκαλίας. Επίσης, οι λίγες αρνητικές και ουδέτερες απόψεις αποδεικνύουν ότι υπάρχουν ακόμη περιθώρια βελτίωσης, αλλά η γενική τάση είναι θετική (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Συμβολή της αξιολόγησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες

Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στην περίοδο της πανδημίας

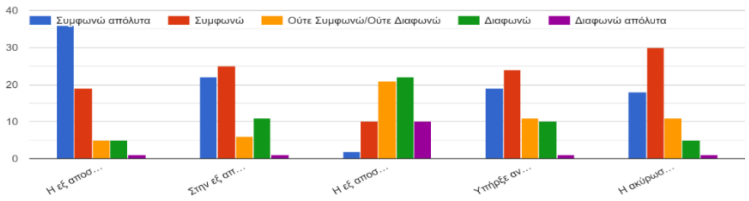
Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και στο σχήμα 3, αναγκάστηκε να προσαρμόσει σημαντικά τις μεθόδους αξιολόγησης κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημικής κρίσης COVID-19. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αξιολόγηση διαφοροποιήθηκε «αρκετά» ή «πολύ», ενώ μόνο λίγοι ανέφεραν ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης παρέμειναν σχεδόν αμετάβλητες. Αυτό υποδεικνύει ότι η τηλεκπαίδευση επέβαλε σημαντικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες και απαιτήσεις της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας και αξιολόγησης (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Διαφοροποίηση του τρόπου αξιολόγησης στην περίοδο της πανδημίας

Επιπλέον, λίγο πάνω από τους μισούς ερωτώμενους (53%) απάντησαν ότι κατάφεραν από αρκετά έως λίγο να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών/τριών τους στη διάρκεια της πανδημίας. Οι απαντήσεις αυτές γνωστοποιούν τον βαθμό δυσκολίας ως προς την αξιολογική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Σε ερωτήματα που αφορούν στην αξιοποίηση της αξιολόγησης σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα, παρατηρείται μεγάλη συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη ότι η αξιολόγηση σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης αξιολόγηση και ότι επίσης είναι πιο δύσκολο να δοθεί αποτελεσματική ανατροφοδότηση σε σχέση με τη δια ζώσης αξιολόγηση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πλειοψηφία (83%) φαίνεται να συμφωνούν πως υπήρξε ανεπαρκής υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία ως προς τη χρήση διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων και πως ακύρωση των διά ζώσης διαγωνισμάτων και σταθμισμένων τεστ εν τέλει τους οδήγησε σε αυξημένη πίεση ως προς την τεκμηρίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών τους (Σχήμα 4).

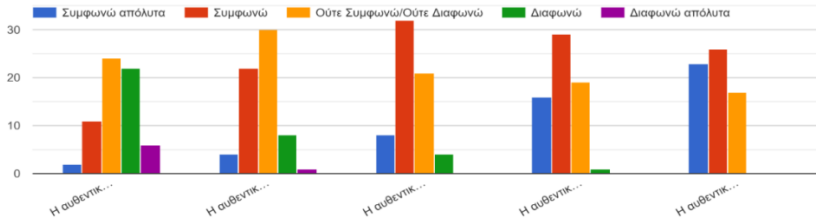


Σχήμα 4. Αξιοποίηση της αξιολόγησης σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα

Όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα σε ποιες περιπτώσεις επιβάλλεται, κατά τη γνώμη τους, να πραγματοποιείται αξιολόγηση σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67,7%) απάντησε σε περίπτωση πανδημικής κρίσης ή σε περίπτωση ακραίων/επικίνδυνων καιρικών φαινομένων (π.χ. χιονοθύελλα, πλημμύρα) (48,4%) ή ακόμη και σε περίπτωση που οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε δυσπρόσιτα σχολεία ή απομακρυσμένα μέρη/νησιά (29%).

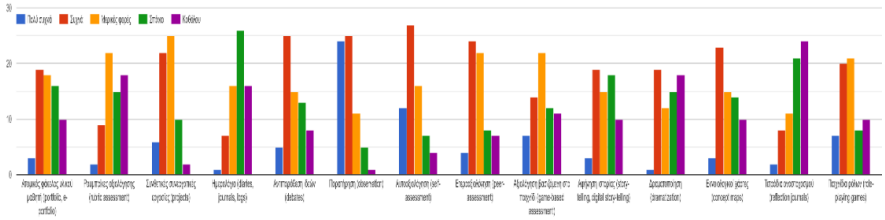
Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυθεντική αξιολόγηση

Όσον αφορά το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους σχετικά με τη έννοια του όρου «αυθεντική αξιολόγηση», αρκετοί δήλωσαν ότι διαφωνούν ως προς την άποψη ότι η αυθεντική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες δεν βαθμολογούνται. Αρκετοί συμφωνούν πως ανήκει στις μη τυπικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών/τριών και ένα μεγάλο ποσοστό (61%) συμφωνεί πως σχετίζεται με τις μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης και ότι είναι μία μορφή ποιοτικής αξιολόγησης κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη όλα τα γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Εννοιολόγηση του όρου «αυθεντική αξιολόγηση»

Στο ερώτημα με ποια συχνότητα αξιοποιούν διάφορες αυθεντικές μορφές αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι απαντήσεις ποικίλουν με τους περισσότερους εμφανώς να χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο υλικού του μαθητή (portfolio, e-portfolio), μερικές φορές τις συνθετικές συνεργατικές εργασίες (projects), κυρίως όμως την παρατήρηση (observation), την αυτοαξιολόγηση (self-assessment), την ετεροαξιολόγηση (peer assesment) και την αντιπαράθεση ιδεών (debates) και δεν αξιοποιούν σχεδόν καθόλου μεθόδους δραματοποίησης (dramatization), ρουμπρίκες αξιολόγησης (rubrics) ή τετράδια αναστοχασμού (reflection journals) (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Συχνότητα αξιοποίησης αυθεντικών μορφών αξιολόγησης σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα

Επίσης στο ερώτημα δήλωσης του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας τους όσον αφορά στις δυνατότητες της αυθεντικής αξιολόγησης για τους μαθητές/τριες, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (82%) δείχνει να συμφωνεί ισχυρά στα εξής: Η αυθεντική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να αντιμετωπίσουν αυθεντικές καταστάσεις που αντικατοπτρίζουν την πραγματική ζωή και να εμπλακούν στην αξιολογική διαδικασία ενισχύοντας την υπευθυνότητα και την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, καταργεί τις βαθμοθηρικές τάσεις τους, βοηθά στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους, συμβάλλει στην αποτύπωση των ψυχοσυναισθηματικών λειτουργιών τους και αποτελεί μία επαρκή πηγή ανατροφοδότησης για τα ταλέντα, τις κλίσεις και τις ιδιαιτερότητες τους. Επιπλέον, συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση των «αδύναμων» μαθητών στα πλαίσια της ομάδας, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες της μάθησης και όχι τόσο στο τελικό προϊόν και επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό τους συντελώντας στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ τους.

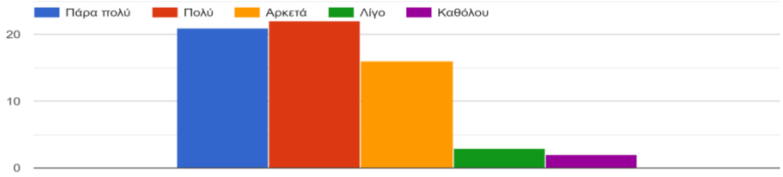
Αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε σχέση με τους ανασταλτικούς παράγοντες και την αδυναμία εφαρμογής της αυθεντικής αξιολόγησης στα σύγχρονα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σε μεγάλη πλειοψηφία (74%) να συμφωνούν ότι η αυθεντική αξιολόγηση συνιστά μία χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία ως προς τον σχεδιασμό και την προετοιμασία για τους εκπαιδευτικούς, ότι είναι μη συμβατή με το βαθμολογικό και εξετασιοκεντρικό σύστημα που επικρατεί στην εκπαίδευση, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και διατηρούν επιφυλάξεις ως προς τη χρησιμότητα της αυθεντικής αξιολόγησης. Επίσης συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό πως οι ίδιοι εφαρμόζουν πιο συχνά τυπικές μορφές αξιολόγησης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης υπό την πίεση της προσαρμογής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ παράλληλα ούτε οι γονείς είναι εξοικειωμένοι με την αξιοποίησή της. Πολύ περισσότερο οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι με την εκπόνηση αυθεντικών δραστηριοτήτων, ερχόμενοι αντιμέτωποι με μεγαλύτερο φόρτο εργασίας, απουσιάζει η κουλτούρα αυθεντικής αξιολόγησης, καθώς και η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία κατά την εφαρμογή της.

Για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης σε σύγχρονα απομακρυσμένα περιβάλλοντα μάθησης στη σημερινή εποχή και στο μέλλον εφόσον χρειαστεί, απαραίτητες κρίνονται ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτές σχετίζονται με τον περιορισμό της διδακτέας ύλης, την ύπαρξη νέου συστήματος αξιολόγησης χωρίς βαθμολογικές κλίμακες, την εκ νέου αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τη μείωση των μαθητών/τριών ανά τμήμα, την απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το διοικητικό φόρτο εργασίας, τη συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για την αξιοποίηση της αυθεντικής αξιολόγησης

μέσω επιμόρφωσης και κατάρτισης, τη δημιουργία κουλτούρας αυθεντικής αξιολόγησης και φυσικά τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης.

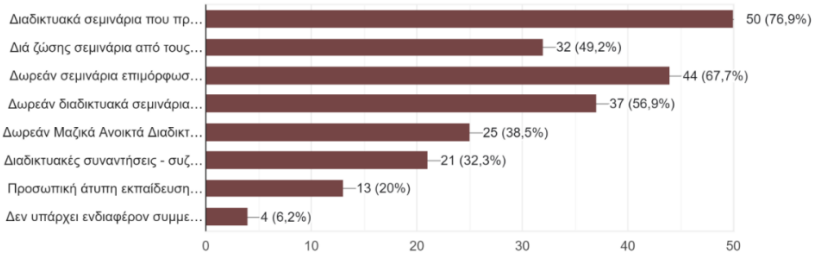
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της αυθεντικής αξιολόγησης

Οι ερωτώμενοι εκφράζουν τη μεγάλη προθυμία τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με σκοπό να ενδυναμωθούν με γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

Στο παρακάτω γράφημα αποτυπώνεται σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον και η θέληση των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης, όπως διαδικτυακά σεμινάρια που οργανώνονται και προσφέρονται από τα Πανεπιστήμια ή άλλους φορείς επιμόρφωσης, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), σεμινάρια που διοργανώνονται ενδοσχολικά και προσφέρονται δωρεάν, διαδικτυακά σεμινάρια (webinars), διά ζώσης σεμινάρια από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCS), διαδικτυακές συναντήσεις και συζητήσεις με συναδέλφους/ισσες και προσωπική άτυπη εκπαίδευση και παρακολούθηση μέσω διαδικτυακών σεμιναρίων (Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Είδος προτιμώμενων επιμορφωτικών σεμιναρίων

Συμπεράσματα - προτάσεις

Το επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα μείζον ζήτημα που απασχολεί και εγείρει ποικίλους προβληματισμούς στο χώρο της εκπαίδευσης. Εάν λάβει κανείς υπόψη του τις πλείστες ανακατατάξεις και τους μετασχηματισμούς που συντελούνται καθημερινά στον εκπαιδευτικό χώρο και την πρόσφατη πανδημική κρίση, εύκολα γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα για στροφή στην παιδαγωγική επιστήμη που απαιτεί αλλαγή στο εκπαιδευτικό παράδειγμα σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών προς ένα πιο ευέλικτο, εξατομικευμένο και μαθητοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης που θα εμπεριέχει εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον και τη διεθνή τάση για την υιοθέτηση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης, η πραγματικότητα στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζεται

αρκετά διαφοροποιημένη. Στο σκεπτικό των περισσότερων εκπαιδευτικών, μαθητών αλλά και γονέων η αξιολόγηση συνιστά συνάρτηση της αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών/τριών κατά τη συμμετοχή τους στις γραπτές δοκιμασίες με τη χρήση εξεταστικών δοκιμίων. Η επίδοση στις τελικές εξετάσεις αποτελεί το βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση και το «εισιτήριό» τους για την εισαγωγή ή μη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε διαπιστώσεις που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας και ως έναν τρόπο ελέγχου για να διαπιστώσουν εάν έγινε αφομοίωση της διδαχθείσας ύλης. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο με γνώμονα το θεσμικό πλαίσιο και τον ποσοτικό προσανατολισμό του σχολείου που κατευθύνει προς ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα. Αν λάβει κανείς υπόψη του τους ελεγκτικούς μηχανισμούς και τη λογοδοσία τόσο στο κράτους όσο και στους γονείς, το παραπάνω αποτέλεσμα κρίνεται αναμενόμενο. Πάραυτα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη μεγάλη αξία της αξιολόγησης για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Εντύπωση ωστόσο προκαλεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτελούν δείκτες ποιότητας της διδασκαλίας. Αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με τη μελέτη των Ιωακειμίδου και Λιοναράκη (2017) ότι η αξιολόγηση αποτελεί το σπουδαιότερο μεταγνωστικό εργαλείο διασφάλισης διαρκών μετασχηματισμών και βελτίωσης της ποιότητας μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης.

Κατά την περίοδο της πανδημίας η εκπαίδευση δεν έμεινε ανεπηρέαστη, ενώ η διδασκαλία και η αξιολόγηση έπρεπε να μετασχηματιστούν με αλματώδεις ρυθμούς, ώστε να προσαρμοστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον απομακρυσμένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν σε αυτή την επείγουσα συνθήκη μεταφοράς της όλης αξιολογικής διαδικασίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα παρά τις όποιες δυσκολίες προέκυψαν, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και οι García-Peñalvo et al. (2021). Δυσκολίες προέκυψαν ως προς την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των εργασιών, ενώ πρόσθετο πρόβλημα αποτέλεσε η ακύρωση των διά ζώσης διαγωνισμάτων και εξετάσεων που αφορά στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να τεκμηριώσουν τη βαθμολογία των μαθητών/τριών τους.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γνώστες του όρου «αυθεντική αξιολόγηση» και θεωρούν ότι εμπερικλείει και την έννοια της βαθμολόγησης παρότι ανήκει στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης ποιοτικής φύσης, καθώς λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές αλλά και οι ψυχοσυναισθηματικές πτυχές των μαθητευομένων. Αξιοποιούν ποικίλες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης, κυρίως το πορτφόλιο, τα πρότζεκτς, την παρατήρηση και την αυτοαξιολόγηση, ενώ ελάχιστα χρησιμοποιούν τα τετράδια αναστοχασμού και τις ρουμπρίκες αξιολόγησης. Η έρευνα των Sari et al. (2021) συναινεί ως προς αυτό το εύρημα, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είχαν αξιοποιήσει τις ρουμπρίκες, ωστόσο αναγνώρισαν την αναγκαιότητα εισαγωγής τους ως μεθόδου αυθεντικής αξιολόγησης για λόγους αποτελεσματικής αναστοχαστικής ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, οι δυνατότητες της αυθεντικής αξιολόγησης αναγνωρίστηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Πολύ σημαντικό εύρημα κρίνεται το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες εγκαταλείπουν τις βαθμοθηρικές τους τάσεις, εφόσον ο στόχος δεν είναι η ποσοτική αποτύπωση αλλά η διαμορφωτική ποιοτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Με την αυθεντική αξιολόγηση αναδεικνύονται οι ιδιαιτερότητες και κλίσεις των μαθητών και ενισχύονται οι «αδύναμοι» μαθητές, οι οποίοι ενσωματώνονται σε ομάδες, αναλαμβάνουν ρόλους, επιλύουν προβλήματα και αναπτύσσουν τις ήπιες δεξιότητές τους, που είναι κομβικές για τη μετέπειτα ζωή και εργασιακή τους πορεία, εύρημα με το οποίο συναινούν και οι Nkhoma et al. (2018). Το επίκεντρο είναι όχι το τελικό προϊόν με τις κλίμακες αξιολόγησης και τις λίστες ελέγχου αλλά η καθεαυτού διαδικασία της μάθησης και η διαμορφωτική

μαθησιακή πορεία της απόκτησης γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία.

Παρά τις πλείστες δυνατότητες της αυθεντικής αξιολόγησης, στην πράξη εμφανίζονται αρκετές δυσκολίες, όπως αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δυσπιστούν ως προς την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αυθεντικών μεθόδων, δεν έχουν πεισθεί από τη σκοπιμότητά τους και υιοθετούν συστηματικά περισσότερο παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Οι Huang και Jiang (2021) συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ αναγνωρίζουν την αξία της αυθεντικής αξιολόγησης, μόνο ορισμένοι έχουν εισάγει αυθεντικές δραστηριότητες. Εμπόδια προκαλούν οι γονείς και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες λόγω της έλλειψης εξοικείωσης με αυτού του είδους την αξιολόγηση. Τα εμπόδια που επηρεάζουν την εφαρμογή της οφείλονται στην έλλειψη κατανόησης και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και στη χαμηλή συμμετοχή και κίνητρα των μαθητών/τριών (Kusrini et al., 2023; Ρέμπας, 2022).

Για την αξιοποίηση μεθόδων αυθεντικής αξιολόγησης σε σύγχρονα απομακρυσμένα περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αξιόλογες προτάσεις, με σκοπό να εστιάζουν μόνο στο παιδαγωγικό τους έργο. Κεφαλαιώδους σημασίας θεωρείται η μεταξύ τους συνεργασία και η καλλιέργεια κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω επιμορφώσεων και σεμιναρίων κατάρτισης. Πολύ σημαντικό εύρημα κρίνεται η υιοθέτηση κουλτούρας αυθεντικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα σε καιρούς υγειονομικών κρίσεων και η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, όπως καταλήγουν και οι Haiyudi και Art-In (2021).

Παρά τη γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και τη μετέπειτα εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης σε καιρό κρίσεων και όχι μόνο, απαιτείται βαθύτερη αλλαγή στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν πιο δεκτικοί για την υιοθέτηση κουλτούρας διαμορφωτικής αξιολόγησης που να εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες στην αξιολογική διαδικασία. Για να γίνει κάτι τέτοιο πραγματικότητα θα πρέπει να συντρέχουν οι προϋποθέσεις για τις οποίες έγινε λόγος και κυρίως να απομακρυνθούν οι αγκυλώσεις του παρόντος συστήματος αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών/τριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μελλοντικά θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί και μία ποιοτικής φύσης έρευνα για την παραγωγή ποιοτικών δεδομένων, προκειμένου να γίνει η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών και να εξεταστούν λεπτομερώς οι απόψεις και η στάση τους απέναντι στα φλέγοντα ζητήματα της αξιολόγησης. Επιπλέον, προτείνεται να ερευνηθούν και οι απόψεις των γονέων για την υιοθέτηση αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης των παιδιών τους ή και των ίδιων των μαθητών/τριών έπειτα από την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων, ώστε να αντληθούν πολύτιμα συμπεράσματα, τα οποία θα βοηθούσαν τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής να αναστοχαστούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που να εμπλέκουν τους ίδιους τους μαθητευόμενους στην αξιολογική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Chong, D. Y. K., Tam, B., Yau, S. Y., & Wong, A. Y. L. (2020). Learning to prescribe and instruct exercise in physiotherapy education through authentic continuous assessment and rubrics. *BMC Medical Education*, 20, 1-11.

Earl, L. M. (2013). *The Promise and Challenge of Classroom Assessment', in Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Publisher.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for Mandatory Online Assessment in Higher Education During the COVID-19 Pandemic. In Radical Solutions for Education in a Crisis Context (pp. 8598). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_6

Haiyudi, H., & Art-In, S. (2021). Parents' Involvement In Learning Assessment During Remote Learning In Pandemic Era. *JKTP: Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, *4*(1), 108-117.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Huang, R., & Jiang, L. (2021). Authentic assessment in Chinese secondary English classrooms: teachers' perception and practice. *Educational Studies*, 47(6), 633-646.

Hussain, R. M. R., & Al Saadi, K. K. (2019). Students as designers of e-book for authentic assessment. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 16(1), 23-48.

Ivy, D. R., Hay, H., & Ritenour, A. (2023). Students' self-efficacy completing the pharmacist patient care process: Integrating authentic assessment into a pharmacy elective. *Pharmacy Education*, *23*(1), 223-229.

Juanda, A. (2022). Classroom management: How important is authentic assessment of 21st century skills in biology education students? *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(1), 188-194.

Kasimatis, K., Kouloumpis, D., & Papageorgiou, T. (2019). Promoting educational work using modern educational assessment tools: Creating and implementing rubrics for assessing projects and the cultivation of 21st-century skills. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6 (7), 189-196.

Kusrini, N., Rosita, D., & Rini, S. (2023, December). Authentic assessment of French learning in high schools during the Covid-19 outbreak. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2621, No. 1). AIP Publishing.

Nkhoma, C., Nkhoma, M., & Tu, L.K. (2018). Authentic Assessement Design in Accounting Courses: A Literature Review. *Issues in Informing Science and Information Technology, 15*, 157-190. https://doi.org/10.28945/4036

Petre, A. L. (2017). The impact of alternative assessment strategies on students. *Scientific Research and Education in The Air Force–AFASES2017*, *157*, 160.

Sari, M. S., Sunarmi, S., Prasetyo, T. I., Setiawan, D., & Widowati, K. A. A. (2021, March). Optimalization of authentic assessment instrument for biology professional teacher's competency development during Covid-19 pandemic era. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2330, No. 1). AIP Publishing.

Sotiriadou, P., Logan, D., Daly, A., & Guest, R. (2020). The role of authentic assessment to preserve academic integrity and promote skill development and employability. *Studies in Higher Education*, *45*(11), 2132-2148.

Thurab-Nkhosi, Dianne & Williams, Gwendoline & Mason-Roberts, Maria. (2018). Achieving confidence in competencies through authentic assessment. *Journal of Management Development*. 37. 10.1108/JMD-12-2017-0413.

Ukashatu, A., Suleiman, M. M., & Mahmoud, M. A. (2021). Emerging Issues in Educational Measurement: Authentic Assessment. *JISAE: Journal of Indonesian Student Assessment and Evaluation*, *7*(2), 73-80.

Wahyuni, L.G.E., Dewi, N.L.P.E.S., & Paramartha, A.A.G.Y. (2020). Authentic Assessment Practice Teachers' Perceived Knowledge. Proceedings of the *2nd International Conference on Technology and Educational Science (ICTES 2020) Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 540 (pp. 316-323).

Wiggins, G, 1989. A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan, 70*(9), 703–713.

Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Κυριακίδης.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης. Στο Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας,* Δράμα 9-10 Δεκεμβρίου 2011.

Ηλιοπούλου, Κ. & Ρουσουλιώτη, Θ. (2019). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση στη διδασκαλία της γλώσσας: πορίσματα έρευνας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 39*, *1*(ΙΚΕΕCONF-2020-971), 415-434.

Ιωακειμίδου, Β. & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διαρκής βελτίωση της ποιότητας στη εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 13*(2), 124-139. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/15541/14047

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2018). Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 66. https://195.251.214.125/index.php/paidagogiki/article/view/9624

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Καραγιάννη, Ε. (2020). Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση». Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας, σελ. 1-27. Ανακτήθηκε από https://drive.google.com/file/d/1XSAJiq7iGRBQYRxLK-y_wl-fPskjpjjT/view

Ρέμπας, Μ.Χ. (2022). Ο φάκελος του υλικού ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας του Γενικού Λυκείου. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 10*(2), 200-216. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos2/teyxos_10_2_11.pdf