

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 7 (2023)

ICODL2023

Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου

για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

Τόμος 7

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-25-0
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση και η συνεισφορά της στη διαμόρφωση ενός ανοικτού σχολείου

*Νεκταρία (Nektaria) Σακκούλα (Sakkoula), Θεογονωσία
Κουνατίδου, Αντώνης Λιοναράκης*

doi: [10.12681/icodl.5580](https://doi.org/10.12681/icodl.5580)

Copyright © 2024, Νεκταρία (Nektaria) Σακκούλα (Sakkoula),
Θεογονωσία Κουνατίδου, Αντώνης Λιοναράκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Η αξιολόγηση και η συνεισφορά της στη διαμόρφωση ενός ανοικτού σχολείου Student assessment and its contribution to designing an open school

Νεκταρία Σακκούλα
Υποψήφια Διδάκτωρ ΑεξΑΕ
ΣΑΕ, ΕΑΠ
nora_skl@hotmail.com

Θεογνώσια Κουνατίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ ΑεξΑΕ
ΣΑΕ, ΕΑΠ
kounatidouth@gmail.com

Αντώνης Λιοναράκης
Ομότιμος Καθηγητής
ΣΑΕ, ΕΑΠ
alionar@eap.gr

«Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν την αξιολόγηση, όχι ως μέθοδο κατάταξης και διαχωρισμού των μαθητών/-τριών ανάλογα με τις ικανότητές τους, αλλά ως παιδαγωγικό εργαλείο που θα επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να δείχνουν την πρόοδό τους, να βελτιώνονται και να λαμβάνουν υποστήριξη σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας.»

Περίληψη

Εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και των πρωτόγνωρων συνθηκών που προέκυψαν από την πρόσφατη πανδημία του Covid-19, ήρθε στο προσκήνιο η ανάγκη για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στροφή προς ανοικτότητα. Η ανοικτότητα επιβεβαιώνει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως βασικό Ανθρώπινο Δικαίωμα, παρέχοντας ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ενισχύοντας τις δημοκρατικές ιδέες. Ωστόσο, τα σχολεία κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση με ιδιαίτερος αργούς ρυθμούς και σπανίως υιοθετούν πρακτικές ανοικτότητας, διατηρώντας τον κλειστό και αναχρονιστικό χαρακτήρα τους. Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, έχει τη δυναμική να ενισχύσει τόσο τον ανοικτό όσο και τον κλειστό χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου. Έτσι, ο σκοπός του άρθρου είναι να εξετάσει, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, τον τρόπο με τον οποίο η ανοικτότητα στην αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί και να συνεισφέρει στη δημιουργία ενός ανοικτού σχολείου, το οποίο θα στοχεύει στη συνολική βελτίωση των μαθητών/-τριών και όχι στη βαθμολογική κατάταξή τους. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι με αφορμή τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ήδη εφαρμόζονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικά, τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να

προχωρήσουν στην αξιοποίηση ανάλογων πρακτικών ανοικτότητας στην αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, ώστε να ενισχύουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, καθώς και των αξιών της δημοκρατίας και της ισότητας.

Λέξεις-κλειδιά:

ανοικτή αξιολόγηση, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, συμβατική αξιολόγηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανοικτό σχολείο

Abstract

Due to globalisation and the unprecedented circumstances arising from the recent Covid-19 pandemic, the need for educational reforms and a shift towards openness has come to the fore. Openness affirms the character of education as a basic Human Right, providing equity in educational opportunities and reinforcing democratic ideas. However, schools are moving towards this direction at a particularly slow pace and rarely adopt openness practices, maintaining their closed and outdated character. Student assessment, as an integral part of the learning process, has the potential to reinforce both the open and closed character of the modern school. Thus, the purpose of this article is to examine, through a literature review, how openness in assessment can be implemented and contribute to the creation of an open school, which aims at the overall improvement of students rather than their grade ranking. The main findings of our research show that, based on the alternative forms of assessment already implemented in distance education, schools have the potential to move towards the adoption of similar practices of openness in student assessment in order to foster the cultivation of 21st century skills, as well as the values of democracy and equity.

Keywords

open assessment, alternative forms of assessment, conventional assessment, distance education, open schooling

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες απαιτητικές συνθήκες ζωής και η αναπάντεχη για όλους πανδημία του Covid-19, ενδεχομένως, να οδηγούν στην επανεξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία (Αναστασιάδης, 2020; Γεωργιάδης 2022; Ιωαννίδη, 2022; Κουνατίδου, Μαυροειδής & Μαρούκη, 2021). Το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και στοχεύει στην ανάπτυξη της γνώσης και των απαραίτητων δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών με ισότιμους όρους (Κωνσταντίνου, 2000; ΟΗΕ, 1946; Sakkoula, 2022). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει είναι συχνά παρωχημένες και διατηρούν και προάγουν την ανισότητα σε όλες τις εκφάνσεις της (Freire, 1970). Έτσι, η ενίσχυση της ανοικτότητας στο σχολείο και η εφαρμογή ανάλογων πρακτικών καθίστανται αναγκαία (Αναστασιάδης, 2020; Κουνατίδου κ.ά., 2021).

Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών είναι μια από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία και θεωρείται αναπόσπαστο συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Black & William, 1998, 2018). Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί, μέσω της αξιολόγησης, στοχεύουν στη μέτρηση της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αποστηθίζουν γνώσεις και στην κατάταξή τους, σύμφωνα με τη βαθμολογία τους. Έτσι, η υπάρχουσα ανισότητα διαιωνίζεται (Black & William, 1998, 2018; Κασσωτάκης, 1981). Στην πραγματικότητα, ενώ η συμβατική αξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια δημοκρατική διαδικασία που ενισχύει την ισότητα, αποτελεί επίφαση δημοκρατικότητας και απευθύνεται μόνο σε εκείνους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες των οποίων το προφίλ ανταποκρίνεται στα σχολικά πρότυπα (Bourdieu & Passeron, 1990). Η μετάβαση στην ανοικτότητα μπορεί να μετατρέψει τη συμβατική αξιολόγηση από μία στείρα διαδικασία κατάταξης σε παιδαγωγική πρακτική που θα επιβεβαιώσει, παράλληλα, τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και της μάθησης και θα ενισχύσει τη θεμελίωση ενός ανοικτού σχολείου (Αναστασιάδης, 2020). Σε ένα ανοικτό σχολείο οι μαθητές/-τριες είναι σημαντικό να έχουν ενεργό ρόλο στην υιοθέτηση αξιών και αντιλήψεων, όπως είναι η συνεργασία, ο σεβασμός, η αποδοχή, η αλληλεγγύη, η δημοκρατία και η ισότητα (Αναστασιάδης, 2020; Lionarakis,

2006; Ossiannilsson, 2018), οι οποίες ορίζονται από τον πυρήνα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΟΗΕ, 1946; Sakkoula, 2022).

Επομένως, στόχος αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει –μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης– τον προβληματισμό και τις διαδικασίες της αξιολόγησης των μαθητών στην προσπάθεια ενίσχυσης της ανοικτότητας στο σχολείο. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, το υπόλοιπο άρθρο δομείται ως εξής: η πρώτη και η δεύτερη ενότητα αφορούν στην ανοικτότητα στην εκπαίδευση και τη σχολική εκπαίδευση αντιστοίχως. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στα είδη αξιολόγησης στο συμβατικό σχολείο, ενώ η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στην αποτίμηση της αξιολόγησης αυτής. Η πέμπτη ενότητα εξηγεί την επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μετάβαση από τη συμβατική στην εναλλακτική αξιολόγηση, ενώ η έκτη ενότητα αφορά στην ανοικτή αξιολόγηση και τα οφέλη της. Τέλος, στην έβδομη ενότητα, ακολουθεί η συζήτηση όσων παρουσιάστηκαν.

1. Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση

Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση εμφανίστηκε ως όρος για πρώτη φορά τον 20^ο αιώνα και από τότε αναπροσαρμόζεται διαρκώς, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Peter & Deimann, 2013). Αποτελεί φιλοσοφία και πολιτική και η ερμηνεία της είναι ρευστή, δημιουργώντας δυσκολία στην υιοθέτηση ενός σαφούς ορισμού (Baker, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η δυσκολία ορισμού της ανοικτότητας οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια επιδρά, αλλά και δέχεται επιρροές από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (Darling, 2007; Peter & Deimann, 2013). Έτσι, συνθήκες, όπως αυτές που προέκυψαν από την οικονομική κρίση το 2008 – 2009 ή την πανδημία το 2020 και αφορούν σε όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες, διαμορφώνουν την ανοικτότητα και με τη σειρά της, η ανοικτότητα διαμορφώνει εκ νέου το περιβάλλον στο οποίο ενυπάρχει (Jones, 2015).

Μια αρχική προσέγγιση της φιλοσοφίας της ανοικτότητας αποτέλεσε η δήλωση του Λόρδου Crowther με αφορμή την ίδρυση του Open University, αναφορικά με την ανοικτότητα του ιδρύματος ως προς τις ιδέες, τους ανθρώπους, τον τόπο και τις μεθόδους, θέτοντας, έτσι, τα θεμέλια της Ανοικτής Εκπαίδευσης (Villanejor-Mendoza,

2013). Από τη δήλωση αυτή προκύπτουν κάποιες παράμετροι που πλαισιώνουν τη θεωρία της ανοικτότητας στην (πανεπιστημιακή κυρίως) εκπαίδευση και αφορούν στα ευέλικτα προγράμματα σπουδών, την ελεύθερη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη χρήση των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) και την καινοτομία ως προς τις διδακτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό (Villanejor-Mendoza, 2013). Προέκταση της παραπάνω ερμηνευτικής προσέγγισης της ανοικτότητας στην εκπαίδευση είναι ο ορισμός της ανοικτότητας από το Κέντρο Πληροφοριών Εκπαιδευτικών Πόρων (Education Resources Information Center – ERIC), όπου επισημαίνεται ότι η ανοικτότητα σχετίζεται με την αυτονομία των σπουδαστών/-τριών, τον υποστηρικτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, την ευελιξία ως προς τον χρόνο, τον τόπο, τον ρυθμό και την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, πάντα με επίκεντρο το δικαίωμα επιλογής των σπουδαστών/-τριών ως προς την εκπαίδευσή τους (Jones, 2015). Οι παράμετροι αυτές υιοθετούνται μερικώς και εφαρμόζονται από τα Ανοικτά Πανεπιστήμια παγκοσμίως, σε συνάρτηση με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες που τα ιδρύματα αυτά καλύπτουν (Jones, 2015; Wiley, 2006).

Συνεπώς, αν προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο για την ανοικτότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα κριτήρια και παραμέτρους, θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε την ανοικτότητα με την ελευθερία. Έτσι, τα κριτήρια που καθορίζουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ως ανοικτό σχετίζονται με την ελευθερία ως προς:

- την αποδοχή των σπουδαστών/-τριών ανεξάρτητα από το κόστος, τις προηγούμενες ακαδημαϊκές επιτυχίες, το πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο,
- την πρόσβαση στους χώρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- την επιλογή όσον αφορά στον χώρο, τον χρόνο, τον ρυθμό και τις μεθόδους μάθησης,
- τη διαχείριση, τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού,
- την επιλογή των διαθέσιμων εκπαιδευτικών υλικών,
- τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις προσωπικές προτιμήσεις και τις μαθησιακές ανάγκες και

- την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων και συνεργασιών με ή χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας (Baker, 2016; Cronin, 2017; Jones, 2015; Mishra, 2017; Mohammed & Mishra, 2012; Villanejor-Mendoza, 2013; Wiley, 2006).

Με την εφαρμογή και την υιοθέτηση της πολιτικής της ανοικτότητας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από δημοκρατικές ιδέες και παρέχουν στους/στις σπουδαστές/-τριες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς και τη δυνατότητα να λειτουργούν αυτόνομα και ισότιμα τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους/τις εκπαιδευτικούς (Baker, 2016; Cronin, 2017; Villanejor-Mendoza, 2013; Wiley, 2006).

2. Η ανοικτότητα στη σχολική εκπαίδευση

Η ύπαρξη ανοικτότητας στην εκπαίδευση έχει τη δυναμική να στρέψει τα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα προς τις ιδέες της δημοκρατίας και ισότητας (Lionarakis, 2008). Ωστόσο, η ύπαρξη ανοικτότητας συνήθως διερευνάται στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Villanejor-Mendoza, 2013). Το άνοιγμα της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται εν γένει κλειστή, αποτελεί μία ακόμη πιο πολύπλοκη και αργή διαδικασία, καθώς τα σχολεία, ενώ ασφαλώς επηρεάζονται από το εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο, ανταποκρίνονται με πιο αργούς ρυθμούς στην αλλαγή (Baker, 2016). Παράλληλα, η έλλειψη συγκεκριμένου ορισμού για την ανοικτότητα και η ρευστή της ερμηνεία δεν επιτρέπει την ένταξή της σε ένα άμεσα εφαρμόσιμο παιδαγωγικό πλαίσιο και, ιδιαίτερα, σε ένα σχολικό περιβάλλον (Baker, 2016).

Αν προσπαθήσουμε να συγκεκριμενοποιήσουμε και να οριοθετήσουμε την έννοια της ανοικτότητας στη σχολική εκπαίδευση, μπορούμε να ερμηνεύσουμε το ανοικτό σχολείο ως ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αναγνωρίζει το θεμελιώδες δικαίωμα όλων των μαθητών/-τριών στην ποιοτική εκπαίδευση (Sakkoula, 2021, 2022; United Nations, 1948). Με άλλα λόγια, το ανοικτό σχολείο αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά ισότιμα και φροντίζει να καλύψει τις ανάγκες τους, χωρίς να κάνει οποιονδήποτε διαχωρισμό ή να αποκλείει μέρος αυτών, εξαιτίας της καταγωγής τους, της οικονομικής ή/και φυσικής τους κατάστασης ή των επιδόσεών τους (Abrioux & Ferreira όπ.αναφ. στο Torres, 2013).

Επιπλέον, ο/η μαθητής/-τρια βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχει τη δυνατότητα να προτείνει αλλαγές, να κάνει επιλογές και εν μέρει να καθορίσει τη σχολική του/της ζωή (Mohammed & Mishra, 2012).

Σε πρακτικό επίπεδο, το ανοικτό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του, μπορεί να επιλέξει κάποια από τα προαναφερθέντα κριτήρια ανοικτότητας, να τα προσαρμόσει και, μέσω των κατάλληλων πρακτικών, να τα θέσει σε εφαρμογή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε, ενδεχομένως, να δημιουργήσει εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, για να υποστηρίξει τους/τις μαθητές/-τριες με διαφορετική καταγωγή ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Sakkoula, 2022). Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να συμπεριλάβει τους/τις μαθητές/-τριες στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, χωρίς να μειώνει τη βαρύτητα της δικής τους ψήφου σε σχέση με αυτή των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την υπευθυνότητά τους και τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την καθημερινότητά τους στο σχολείο (Liyoshi & Kumar, 2010; Weller, 2014). Τέλος, θα μπορούσε να παρέχει μία σχετική ευελιξία κι ελευθερία ως προς τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησης στους/στις μαθητές/-τριες, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό τους προφίλ και το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να μαθαίνουν όλοι/-ες με την ίδια ταχύτητα (Liyoshi & Kumar, 2010; Weller, 2014). Έτσι, η αυτονομία και η συμμετοχή των παιδιών θα ενισχυθεί και το άγχος θα μειωθεί (Liyoshi & Kumar, 2010; Weller, 2014).

Συνολικά, η υιοθέτηση της ανοικτότητας και η εφαρμογή ανάλογων πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον, συνδέουν τη μάθηση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών/-τριών στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως είναι η αυτονομία, η αποδοχή της ετερότητας και οι συνεργασίες (Lionarakis, 2006; Liyoshi & Kumar, 2010). Φυσικά, όπως ήδη αναφέρθηκε, τέτοιου είδους ριζοσπαστικές αλλαγές είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν και, ιδιαίτερα, στο σχολικό περιβάλλον (Baker, 2016). Οι υπεύθυνοι/-ες, είτε διευθυντές/-ριες είτε εκπαιδευτικοί, οφείλουν να συνυπολογίζουν το νομικό πλαίσιο ή/και άλλους περιορισμούς και να επιλέγουν τις πρακτικές εκείνες που ταιριάζουν περισσότερο στους/στις ίδιους/-ες, στους/στις

μαθητές/-τριές τους και στο εκάστοτε σχολείο. Ακόμα και η μερική εφαρμογή της ανοικτότητας δυνητικά οδηγεί στη δημιουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού σχολείου, με τις αντίστοιχες πάντα κοινωνικές προεκτάσεις κι επιδράσεις στη μετέπειτα ενήλικη ζωή των μαθητών/-τριών (Lionarakis, 2006, 2008; Liyoshi & Kumar, 2010; Weller, 2014).

3. Είδη αξιολόγησης μαθητών/-τριών στο συμβατικό σχολείο

Σε ένα παραδοσιακά «κλειστό» σχολείο κυριαρχούν δύο είδη αξιολόγησης των μαθητών/-τριών, η αθροιστική και η διαμορφωτική (Ρεκαλίδου, 2014). Η αθροιστική αξιολόγηση αξιολογεί τι μαθαίνουν οι μαθητές/-τριες μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, βαθμολογώντας τους/τις. Αυτό επιβεβαιώνει τον αναποτελεσματικό δασκαλοκεντρικό της χαρακτήρα, αφού οι μαθητές την αντιμετωπίζουν ως μια τιμωρητική και στείρα διαδικασία (Anson & Goodman, 2013; Gikandi, Morrow, & Davis, 2011).

Στον αντίποδα της αθροιστικής αξιολόγησης, βρίσκεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία –μέσω εναλλακτικών, αυθεντικών δραστηριοτήτων και συνεχούς ανατροφοδότησης– δίνει έμφαση στην ποιότητα και τη βελτίωση της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών (Black & William, 2018; Gikandi et al., 2011; Torrance, 2007). Ωστόσο, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση φαίνεται να απαντά στους περιορισμούς της αθροιστικής και να καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών/-τριών (Popham, 2009), ο ρόλος του/της μαθητή/-τριας συνεχίζει να είναι παθητικός ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησής του/της. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που λαμβάνουν και πάλι τις αποφάσεις ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης και αποτελούν το μοναδικό φορέα ανατροφοδότησης των μαθητών/-τριών (Black & William, 1998, 2018; Popham, 2009), δίνοντας, έτσι, σε ακραίες περιπτώσεις, ένα είδος εξουσίας σε αυτούς/-ές που δεν αρμόζει σε σύγχρονες ιδέες εκπαιδευτικής εφαρμογής.

4. Αποτίμηση αποτελεσματικότητας αξιολόγησης μαθητών/-τριών στα συμβατικά σχολεία

Η αξιολόγηση σε οποιαδήποτε μορφή επηρεάζει τους/τις μαθητές/-τριες σε παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Έτσι, η αμφισβήτηση που εκδηλώνεται σχετικά με την αποτελεσματικότητά της αφορά στις τρεις εν λόγω διαστάσεις (Dabbach, 2007).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική διάσταση, διατυπώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση διαταράσσει την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον/στην μαθητή/-τρια και τον/την εκπαιδευτικό. Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του/της βαθμολογητή/-τριας και, έτσι, φθείρεται η ψυχοπαιδαγωγική σχέση ανάμεσά τους (Δημητρόπουλος, 2003; Pekrun et al., 2009). Η βαθμολόγηση μετατρέπεται σε ένα είδος αμοιβής ή τιμωρίας για τους/τις μαθητές/-τριες και πολλές φορές τους/τις καταπιέζει και τους/τις εκφοβίζει (Κολοβός, 2011; Pekrun et al., 2009). Ο/η μαθητής/-τρια χάνει το κίνητρό του για γνώση, δεν παρακινείται πλέον για την εργασία και δυσκολεύεται να αποδώσει το μέγιστο που μπορεί. Οι διαδικασίες μάθησης οδηγούνται σε υποδεέστερο επίπεδο και οι εξετάσεις, καθώς και οι βαθμοί, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού (Kohn, 2011; Κολιάδης, 2002). Με τον τρόπο αυτό εδραιώνεται η πεποίθηση ότι στο σχολείο ο/η μαθητής/-τρια δεν μαθαίνει αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό εξέταση. Αυτό αναγάγει σε αυτοσκοπό τη στείρα απομνημόνευση και την επιφανειακή γνώση (Kohn, 2011; Κολιάδης, 2002).

Σύμφωνα με την ψυχολογική διάσταση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-τριας, το πρόβλημα σχετίζεται με τις αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις των εξετάσεων, καθώς ενισχύουν τη βαθμοθηρία. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/-τριες συχνά νιώθουν άγχος, ματαίωση και πολλές φορές οδηγούνται στην κατάθλιψη (Δημητρόπουλος, 2003; Kohn, 2011; Thompson & Allen, 2012). Αρκετά συχνά οι ψυχολογικές αυτές συνέπειες μπορεί να εξελιχθούν σε ψυχοσωματικό επίπεδο και να προκαλέσουν προβλήματα υγείας στο/στη μαθητή/-τρια (Δημητρόπουλος, 2003; Thompson & Allen, 2012). Οι μαθητές/-τριες αποκτούν αρνητική κι επιθετική στάση απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς, καθώς τους ταυτίζουν με τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από την

αξιολόγηση (Adair, 2015; Κασσωτάκης, 2003; Thompson & Allen, 2012). Φυσικά, αυτή η κατάσταση οδηγεί τον/τη μαθητή/-τρια σε έλλειψη κινήτρων και χαμηλή σχολική απόδοση.

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική διάσταση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-τριας, μέσω αυτής καλλιεργείται η κοινωνική ανισότητα (Benner & Graham, 2011; Γκότοβος, 1986; Ξωχέλλης, 1982; Thompson & Allen, 2012). Οι σχολικές αποτυχίες αποτελούν κριτήριο κοινωνικής επιλογής, κατάταξης και αποκλεισμού (Adair, 2015; Benner & Graham, 2011). Η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο καταπίεσης ορισμένων ομάδων μαθητών/-τριών και σε μέσο διαιώνισης των ταξικών διακρίσεων (Adair, 2015; Benner & Graham, 2011; Δημητρόπουλος, 2003). Το σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα, ομαδοποιεί τους/τις μαθητές/-τριες με βάση την κοινωνική τους τάξη. Οι μαθητές/-τριες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποτυγχάνουν περισσότερο στις σχολικές εξετάσεις και διακόπτουν πιο συχνά την φοίτησή τους σε σχέση με τους/τις μαθητές/-τριες των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Adair, 2015; Benner & Graham, 2011; Thompson & Allen, 2012). Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται από την ανώτερη κοινωνική τάξη ως εργαλείο δημιουργίας μαθητών δύο ταχυτήτων, με απώτερο σκοπό τη διατήρηση των προαναφερθεισών διακρίσεων, οι οποίες πολλές φορές δεν ανατρέπονται εφόρου ζωής (Adair, 2015; Benner & Graham, 2011; Γκοτοβός, 1986).

Ωστόσο, καθώς η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών είναι μια απαραίτητη διαδικασία προκειμένου να διαπιστωθεί, αν οι μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται, όλα τα παραπάνω οδηγούν στην ανάγκη αναδιαμόρφωσης του χαρακτήρα της, ώστε να μετατραπεί σε αξιολόγηση για τη μάθηση και όχι αξιολόγηση της μάθησης, όπως είναι στα συμβατικά κλειστά σχολεία. Στη σημερινή της μορφή, η αξιολόγηση αναπαράγει και αναπαράγεται από τον κλειστό χαρακτήρα του συμβατικού σχολείου. Η υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών που υπηρετούν την ανοικτότητα στην εκπαίδευση μπορούν να συμβάλουν στην αναδιαμόρφωση της αξιολόγησης, ώστε να γίνει μία μαθητοκεντρική, βελτιωτική διαδικασία που θα ενισχύει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση, στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

5. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης: Από πού προκύπτουν;

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έχουν ήδη εμφανιστεί σε χώρες, όπως η Ινδία, η Σιγκαπούρη και το Ηνωμένο Βασίλειο, με διαφορετικές ονομασίες, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, και με τις ρίζες τους στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά συστήματα (Suprpto, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι διαμορφωτική στην πιο εξελιγμένη της μορφή και προϋποθέτει την αξιοποίηση της τεχνολογίας και την αυτονομία του/της σπουδαστή/-τριας (Chaudhary & Dey, 2013). Στην περίπτωση αυτή, η αξιολόγηση δεν εστιάζει στην άμεση ανταπόκριση των σπουδαστών/-τριών, αλλά στην επεξεργασία και διαχείριση των πληροφοριών σε μεταγενέστερο χρόνο (Chaudhary & Dey, 2013). Επιπλέον, αποτελεί μία αδιάκοπη διαδικασία – μέρος της μάθησης και όχι αποκλειστικά αποτίμηση αυτής και βασίζεται στην ουσιαστική εμπλοκή των σπουδαστών/-τριών.

Στην ουσία, οι σπουδαστές/-τριες γνωρίζουν εκ των προτέρων τις διαδικασίες βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν και συμμετέχουν σε έναν παιδαγωγικό διάλογο τόσο με τον/την διδάσκοντα/-ουσα, όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό (Chaudhary & Dey, 2013). Η αξιολόγησή τους δεν αφορά αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις, στις συνεργασίες και στην ενεργή συμμετοχή τους και, επιπροσθέτως, συνδέεται άμεσα με τις προκλήσεις της πραγματικής ζωής (Amoako, 2018; DeCoito & Estaityeh, 2022). Η ειδοποιός διαφορά, λοιπόν, ανάμεσα στην αξιολόγηση στη δια ζώσης εκπαίδευση και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι στη δεύτερη, η εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν την αυτονομία και κάνουν τους/τις ίδιους/-ες σπουδαστές/-τριες αξιολογητές/-τριες είναι απαραίτητη, προκειμένου να ανταποκριθεί στους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί (Amoako, 2018; Banerjee & Brinckerhoff, 2002; Chaudhary & Dey, 2013; Ratnam-Lim & Tan, 2015).

Ωστόσο, οι μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση έχουν παρεισφρήσει την τελευταία δεκαετία σε κάποια συμβατικά σχολεία παγκοσμίως και προσαρμόζονται με παρεκκλίσεις στο αντίστοιχο πλαίσιο του σχολικού

περιβάλλοντος (Chaudhary & Dey, 2013). Ήδη, πολύ πριν την πανδημία, το Κεντρικό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ινδία χρησιμοποίησε τον όρο «εναλλακτική αξιολόγηση» και εισηγήθηκε την υιοθέτηση από τα σχολεία πρακτικών, όπως η αξιολόγηση από τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας (peer assessment), η αυτό-αξιολόγηση (self-assessment), η δημιουργία portfolio, οι εξετάσεις με ανοικτά βιβλία και η ευελιξία ως προς τον χρόνο και την επιλογή του προς μελέτη υλικού από τους/τις μαθητές/-τριες (Chaudhary & Dey, 2013; Wong, 2017).

Αντίστοιχα, στη Σιγκαπούρη, η οποία χαρακτηρίζεται από το υψηλό επίπεδο των εξετάσεών της και από «κουλτούρα» αριστείας, η Επιτροπή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποίησε τους όρους «ολιστική αξιολόγηση» και «ισοσταθμισμένη αξιολόγηση» συνδέοντας την αξιολόγηση με τη βελτίωση των μαθητών/-τριών, τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, οι συνεργασίες, η αυτονομία και η υπευθυνότητα (Leong & Tang, 2014; Ratnam-Lim & Tan, 2015; Suprpto, 2016; Wong, 2017). Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες εκδοχές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πληροφορίες από πολλές πτυχές των παιδιών και αποκτούν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το μαθησιακό τους προφίλ, ώστε να τα αξιολογήσουν πολυπλεύρως και όχι βασιζόμενοι/-ες μόνο στις σχολικές τους επιδόσεις (Leong & Tang, 2014). Έτσι, μπορούν να παρακολουθούν προοδευτικά την εξέλιξη των μαθητών/-τριών, να εντοπίσουν κενά και δυσκολίες ευκολότερα και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αντιστοίχως (Amoako, 2018; Leong & Tang, 2014; Ling, 2016).

6. Από την εναλλακτική στην ανοικτή αξιολόγηση

Η επιρροή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στη συμβατική γενικεύτηκε με την πανδημία, αφού η πρώτη εφαρμόστηκε υποχρεωτικά, προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν σε ένα άγνωστο μέχρι πρότινος εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αντιμετωπίσουν –εκτός από τις πρωτοφανείς συνθήκες– τις ήδη υπάρχουσες ανεπάρκειες των σχολείων (Κουνατίδου κ. ά., 2021; Pokhrel & Chhetri, 2021; Sakkoula,

2022). Παράλληλα, η πανδημία έστρεψε τα συμβατικά κλειστά σχολεία προς την ανοικτότητα, καθώς –με την υποχρεωτική εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης– αυτά κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών σε ψηφιακό περιβάλλον, να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή τους και την πρόσβασή τους σε υλικό κι εξοπλισμό (Pokhrel & Chhetri, 2021; Sakkoula, 2022). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, σταδιακά –ακόμα κι ασυνείδητα στην αρχή– υιοθέτησαν πρακτικές ανοικτότητας, οι οποίες συνεχίζουν να επηρεάζουν με θετικό πρόσημο τη διά ζώσης εκπαίδευση στην εποχή μετά την πανδημία (Pokhrel & Chhetri, 2021; Sakkoula, 2022).

Ασφαλώς, στο πλαίσιο αυτών των μεταβολών, η αξιολόγηση, ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, δεν έμεινε ανεπηρέαστη. Φυσικά, καθώς το σύνολο της σχολικής πραγματικότητας μεταφέρθηκε σε ψηφιακό περιβάλλον, η αξιολόγηση με τη συμβατική αθροιστική της μορφή δεν ήταν πλέον λειτουργική (Banerjee & Brinckerhoff, 2002; Chaudhary & Dey, 2013). Οι πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονταν ήδη στην Τριτοβάθμια –κυρίως– εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, άρχισαν να επηρεάζουν και να βρίσκουν τη θέση τους στη σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την επιβολή της καραντίνας. Η υποχρεωτική αξιοποίηση της τεχνολογίας και η φυσική απόσταση των εκπαιδευτικών από τους/τις μαθητές/-τριες έκαναν επιτακτική την αυτονόμηση των δεύτερων, καθώς, όσον αφορά στην αξιολόγηση, το ζητούμενο δεν ήταν πλέον η άμεση ανταπόκριση από τους/τις μαθητές/-τριες, αλλά η επεξεργασία των πληροφοριών σε δεύτερο χρόνο και, πάντα, με την παρουσία της τεχνολογίας (Banerjee & Brinckerhoff, 2002).

Ωστόσο, ακόμη και οι προαναφερθείσες εναλλακτικές μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης που αξιοποιούνται τόσο στην εξ Αποστάσεως, όσο και στη συμβατική πλέον εκπαίδευση σταδιακά παύουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/-τριών του 21^{ου} αιώνα (Jacobs, 2019). Το μαθητικό σώμα, στο σύνολό του, είναι πιο ετερογενές από ποτέ σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, έχει ανάγκη από άμεση ενεργητική εμπλοκή με τη μαθησιακή διαδικασία και διεκδικεί τον πρωταγωνιστικό και κεντρικό του ρόλο σε αυτή (Jacobs, 2019). Στην ουσία, χρειάζεται και διεκδικεί την ανοικτότητα σε όλες τις πτυχές του σχολείου. Γι' αυτούς

τους λόγους, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν την αξιολόγηση, όχι ως μέθοδο κατάταξης και διαχωρισμού των μαθητών/-τριών ανάλογα με τις ικανότητές τους, αλλά ως παιδαγωγικό εργαλείο που θα επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να δείχνουν την πρόοδό τους, να βελτιώνονται και να λαμβάνουν υποστήριξη σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (Gikandi et al., 2011; Ogange, Agak, Okelo, & Kiprotich, 2018; Torrence, 2007).

Η ανοικτή, συνεπώς, αξιολόγηση αναφέρεται σε μία μορφή αξιολόγησης, η οποία επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας με τρόπο συνεργατικό, δίνοντας ελευθερία στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν εργαλεία που προσαρμόζονται και να παράγουν πόρους κατάλληλους για αξιολόγηση, ενώ οι μαθητές/-τριες μπορούν να διαμορφώσουν αυτούς τους πόρους, για να δημιουργήσουν τη δική τους εξατομικευμένη αξιολόγηση (Chiappe, Pinto, & Arias, 2016; Κουνατίδου κ.ά., 2021). Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από πλήρη διαφάνεια, ανάμεσα και προς τους/τις μαθητές/-τριες (Dalsgaard & Thestrup, 2019; Torrance, 2007). Οι μαθητές/-τριες έχουν πρόσβαση και πλήρη επίγνωση των κριτηρίων και των μεθόδων, βάσει των οποίων αξιολογούνται, του εκπαιδευτικού υλικού που μπορούν να αξιοποιήσουν, των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί, ενώ, παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα επιλογής του τόπου, του τρόπου και του χρόνου στον οποίο θα αξιολογηθούν (Gikandi et al., 2011; Ogange et al., 2018; Torrance, 2007). Έτσι, οι μαθητές/-τριες αποκτούν ενεργό ρόλο και η αξιολόγηση μεταμορφώνεται από μια τυπική επαναλαμβανόμενη διαδικασία σε μία ακόμη αυθεντική εμπειρία μάθησης (Chiappe et al., 2016).

Επιπλέον, η ύπαρξη ανοικτότητας στην αξιολόγηση έχει τη δυναμική να εξελίξει περαιτέρω την ήδη υπάρχουσα μορφή της, μετατρέποντας την αθροιστική σε διαμορφωτική αξιολόγηση ή/και να διατηρήσει την ισορροπία ανάμεσα στις δύο μορφές, έχοντας πάντα ως στόχο τη βελτίωση των μαθητών/-τριών (Chiappe et al., 2016; Ogange et al., 2018). Παρέχει συνεχόμενη επικοινωνιακή υποστήριξη και ανατροφοδότηση, ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή, την αυτονομία, τον αναστοχασμό, το κίνητρο και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών (Gikandi et al., 2011; Glazer,

2014; Ogange et al., 2018; Torrance, 2007) και, συνεπώς, οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, βελτιώνοντας συνολικά την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Gikandi et al., 2011; Torrance, 2007).

Οι τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της ανοικτής αξιολόγησης είναι πολυδιάστατες, αυθεντικές και συνδέονται με την πραγματική ζωή και τις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/-τριών, ώστε να εκφράσουν τις ανάγκες και την προσωπικότητά τους με τρόπους που έχουν νόημα για εκείνους/-ες (Chiappe et al., 2016; Gikandi et al., 2011). Χαρακτηριστικά παραδείγματα των τεχνικών αυτών είναι οι εξετάσεις με ανοικτά βιβλία και σημειώσεις, οι εργασίες (projects), οι προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων, οι συζητήσεις τύπου debate, οι παρουσιάσεις, η αυτό-αξιολόγηση (self-assessment) και η αξιολόγηση από τα μέλη της ομάδας (peer-assessment), καθώς και η δημιουργία ψηφιακών portfolio και εφημερίδων (e-journals) (Chiappe et al., 2016; Khan, Egbue, Palkie, & Madden, 2017; Motte, 2013; Natarajan, 2005). Οι πρακτικές αυτές ενίοτε ταυτίζονται με τις εναλλακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες μορφές αξιολόγησης, όπως η διαμορφωτική, η ολιστική και η ισοσταθμισμένη. Ωστόσο, η διαφορά της ανοικτής αξιολόγησης από τις υπόλοιπες μορφές είναι ότι όλες οι επιλογές επαφίονται στους/στις μαθητές/-τριες και όχι στους/στις εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/-τριες επιλέγουν –εκτός από τον τόπο και τον χρόνο της αξιολόγησης– το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο θα αξιολογηθούν και τον τρόπο με τον οποίο θα το κάνουν (Jacobs, 2019). Στην ουσία, η ανοικτή αξιολόγηση αποτελεί θεμέλιο των δημοκρατικών ιδεών στο σχολείο και τοποθετεί τους/τις μαθητές/-τριες στον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας τους το δικαίωμα να λάβουν σοβαρές αποφάσεις αναφορικά με την εκπαίδευσή τους και, κατά επέκταση, με τη ζωή τους.

7. Συζήτηση

Ο ρόλος των σχολείων εν γένει έχει ταυτιστεί με την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών. Οι μαθητές/μαθήτριες κατηγοριοποιούνται με κριτήριο το βαθμό τους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε ένα κλειστό σύστημα αξιολόγησης και,

κατά επέκταση, εκπαίδευσης (Black & William, 1998, 2018). Η ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, ως προνόμιο όλων, στην ουσία δεν επιτυγχάνεται, γιατί οι μαθητές/-τριες δεν μελετούν για την απόκτηση γνώσεων μέσα από διαδικασίες προσαρμοσμένες στα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, ώστε ισότιμα να αναπτύσσονται οι δεξιότητες όλων (Bourdieu & Passeron, 1990). Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί μια λανθασμένη κουλτούρα σχετικά με το ρόλο του σχολείου. Γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες βιώνουν τα σχολικά χρόνια ως μια προσπάθεια να αποδείξουν ότι είναι ικανοί/-ές, τελικά, να μάθουν, ενώ δεν είναι ζήτημα ικανοτήτων αλλά ευκαιριών (Adair, 2015; Benner & Graham, 2011).

Φυσικά, η ανοικτή αξιολόγηση δεν αποτελεί πανάκεια για όλα τα προβλήματα της συμβατικής αξιολόγησης (Chiappe et al., 2016). Αποτελεί την πιο δημοκρατική έκφασή της, καθώς δημιουργεί περιβάλλοντα αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες και διδάσκει τους/τις τελευταίους/-ες την αξία της υπευθυνότητας (Chiappe et al., 2016). Σε πρακτικό επίπεδο, η ανοικτή αξιολόγηση θέτει τους/τις μαθητές/-τριες στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν επικουρικό ρόλο (Chiappe et al., 2016; Ogange et al., 2018). Με σεβασμό προς τις δικές τους επιλογές, τους δίνει τη δυνατότητα να δείξουν «τι μπορούν να κάνουν με όσα έχουν μάθει» (Lionarakis, 2006) με δημιουργικό τρόπο και χωρίς άγχος, σε ένα περιβάλλον αλληλεπιδράσεων και ίσων ευκαιριών, όπου η μοναδικότητα εκλαμβάνεται ως πλεονέκτημα για τη μάθηση και όχι ως μειονέκτημα (Gikandi et al., 2011). Ως εκ τούτου, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της ανοικτότητας είτε στη δια ζώσης είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που έγινε φανερό τόσο κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όσο και στη μετέπειτα εποχή (Ogange et al., 2018; Pokhrel & Chhetri, 2021). Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο θα εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρακτικές που θα εμπνεύσουν τους νέους ανθρώπους στις αξίες και τα εφόδια για μελλοντικά βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adair, J. K. (2015). The Impact of Discrimination on the Early Schooling Experiences of Children from Immigrant Families. Retrieved September 25, 2023 from http://migracion.iniciativa2025alc.org/download/06EUn_The_impact_discrimination.pdf
- Amoako, I. (2018). Formative Assessment Practices Among Distance Education Tutors in Ghana. *African Journal of Teacher Education*, 7(3), 22-36. <https://doi.org/10.21083/ajote.v7i3.4325>
- Anson, R., & Goodman, J. A. (2014). A Peer Assessment System to Improve Student Team Experiences. *Journal of Education for Business*, 89(1), 27–34. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832323.2012.754735>
- Banerjee, M., & Brinckerhoff, L. C. (2002). Assessing Student Performance in Distance Education Courses: Implications for Testing Accommodations for Students with Learning Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 27(3), 25–35. <https://doi.org/10.1177/073724770202700303>
- Baker, F. W. (2017). An Alternative Approach: Openness in Education Over the Last 100 Years. *Tech Trends*, 61(2), 130–140. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>
- Benner, A. D., & Graham, S. (2011). Latino adolescents' experiences of discrimination across the first 2 years of high school: Correlates and influences on educational outcomes. *Child Development*, 82(2), 508-519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01524.x>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Chaudhary, S. & Dey, N. (2013). Assessment in Open and Distance Learning System (ODL): A Challenge. *Open Praxis*, 5(3), 207-216. International Council for Open and Distance Education. Retrieved September 25, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/130676/>
- Chiappe, A., Pinto, R. A., & Arias, V. (2016). Open Assessment of Learning: A Meta-Synthesis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2846>
- Cronin, C. (2017). Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Dabbagh, N. (2007). The Online Learner: Characteristics and Pedagogical Implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217–226. Retrieved September 25, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/22904/>
- DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Online teaching during the COVID-19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada. *Disciplinary and*

- Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s43031-022-00048-z>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Glazer, N. (2014). Formative plus summative assessment in large undergraduate courses: Why both? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 276-286. Retrieved September 25, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045544.pdf>
- Jacobs, L. (2019). Openness in Assessment Practices: Reviewing Assessment in an Open Distance eLearning (ODeL) Environment. *Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning*, 1, 453 - 463. Retrieved September 25, 2023 from https://www.researchgate.net/profile/Eamon-Costello/publication/342109094_Proceedings_of_the_2019_ICDE_World_Conference_on_Online_Learning_Vol_1_Dublin_City_University_Dublin/links/5eece7b2458515814a6b4fe8/Proceedings-of-the-2019-ICDE-World-Conference-on-Online-Learning-Vol-1-Dublin-City-University-Dublin.pdf#page=453
- Jones, C. (2015). Openness, technologies, business models and austerity. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 328–349. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1051307>
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active Learning: Engaging Students To Maximize Learning In An Online Course. *Electronic Journal of E-Learning*, 15, 107. Retrieved September 25, 2023 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141876>
- Kohn, A. (2011). The case against grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28–33. Retrieved September 25, 2023 from <https://www.ascd.org/el/articles/the-case-against-grades>
- Leong, W. S., & Tan, K. (2014). What (more) can, and should, assessment do for learning? Observations from “successful learning context” in Singapore. *The Curriculum Journal*, 25(4), 593–619. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.970207>
- Ling, M. K. (2016). The Use of Academic Portfolio in the Learning and Assessment of Physics Students from a Singapore Private College. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 151-160. <https://doi.org/10.21449/ijate.245199>
- Lionarakis, A. (2006). Learning through Action and Cognitive Skills in Distance Education. *Proceedings of the 11th Annual Teaching Learning and Technology Conference, University of Hawaii*, 132-138. Retrieved September 25, 2023 from <https://tccpapers.coe.hawaii.edu/archive/2006/lionarakis.pdf>
- Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 11. Retrieved September 25, 2023 from <https://old.euodl.org/?p=archives&year=2008&halfyear=1&article=310>
- Liyoshi, T., & Kumar, M. S. V. (Eds.). (2010). *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*. Massachusetts: MIT Press. Retrieved September 25, 2023 from <https://mitpress.mit.edu/9780262515016/opening-up-education/>

- Mishra, S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369350>
- Mohammed, H., & Mishra, B. S. (2012). *Openness in education: Some reflections on MOOCs, OERs and ODLE. Commonwealth of Learning*. Retrieved September 25, 2023 from <https://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/37/Openness%20in%20Education%20me%20Refle%20ctions%20on%20MOOCs%20OERs%20and%20ODL.pdf?sequence=1>
- Motte, K. (2013). Strategies For Online Educators. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 258-267. Retrieved September 25, 2023 from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16896/176060>
- Natarajan, M. (2015). Innovative Teaching Techniques for Distance Education. *Communications of the IIMA*, 5(4). <https://doi.org/10.58729/1941-6687.1284>
- Ogange, B. O., Agak, J. O., Okelo, K. O., & Kiprotich, P. (2018). Student Perceptions of the Effectiveness of Formative Assessment in an Online Learning Environment. *Open Praxis*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.705>
- Ossiannilsson, E. (2018). Ecologies of Openness: Reformations through Open Pedagogy. *Asian Journal of Distance Education*, 13(2), 103–119. Retrieved September 25, 2023 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315604>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.23>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11. Retrieved September 25, 2023 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ823941>
- Ratnam-Lim, C. T. L., & Tan, K. H. K. (2015). Large-scale implementation of formative assessment practices in an examination-oriented culture. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.1001319>
- Sakkoula, N. (2021). The Intercultural Aspect Of Distance Education in Greece: A Case Study Of Exploring Educational Leadership's Representations During The Covid-19 Pandemic. *International Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 35-45. <https://doi.org/10.17501/26827034.2021.1103>
- Suprpto, N. (2016). What should educational reform in Indonesia look like? - Learning from the PISA science scores of East-Asian countries and Singapore. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 1-21. Retrieved September 25, 2023 from https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v17_issue2_files/suprpto.pdf
- Thompson, G.L., & Allen, T.G. (2012). Four Effects of the High-Stakes Testing Movement on African American K-12 Students. *Journal of Negro Education* 81(3), 218-227. Retrieved September 25, 2023 from <https://www.muse.jhu.edu/article/806821>

- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Torres, N. P. M. (2013). Embracing openness: The challenges of OER in Latin American education. *Open Praxis*, 5(1), 81. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.33>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved September 25, 2023 from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Villamejor-Mendoza, M. F. (2013). The openness of the University of the Philippines Open University: Issues and prospects. *Open Praxis*, 5(2), 135. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.2.26>
- Weller, M. (2014). *Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory*. London: Ubiquity Press. Retrieved September 25, 2023 from <https://www.ubiquitypress.com/site/books/m/10.5334/bam/>
- Wiley, D. (2006). Open Source, Openness, and Higher Education. *Journal of Online Education*, 3(1). Retrieved September 25, 2023 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ847820>
- Wong, H. M. (2017). Implementing self-assessment in Singapore primary schools: effects on students' perceptions of self-assessment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(4), 391-409. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1362348>

Ελληνόγλωσσες

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορονοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Γεωργιάδης, Α. (2022). Αξιολόγηση των μαθητών και κοινωνικός αποκλεισμός: διερευνώντας τον ρόλο των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία – Πράξη - Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιωαννίδη, Δ. (2022). *Η πανδημία του Κορονοϊού COVID-19 και οι επιπτώσεις της στον τρόπο νοσηματοδότησης των εκπαιδευτικών συντελεστών σε σχέση με την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2023 από https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7076/loannidi_3032201901104.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη

- Κολιάδης, Γ. (2002). *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας (Πρόγραμμα Qual-Imract)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολοβός, Χ. (2011). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Ανάλυση περιεχομένου των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2023 από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14319/file0.pdf?sequence=2>
- Κουνατίδου, Θ., Μαυροειδής, Η. & Μαρούκη, Π. (2021). Ο ρόλος της παιδαγωγικής διάστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οικοδόμηση ενός «Ανοικτού Σχολείου» την εποχή του Covid-19. Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές της Γ' Λυκείου στη Θεσσαλονίκη. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *11^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*, 11 (4A), 26-28 Νοεμβρίου 2021 (σσ. 151-166). <https://doi.org/10.12681/icodl.3465>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.