

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων για την
εφαρμογή αυθεντικών μορφών αξιολόγησης των
παιδιών τους στο σχολείο

Αγορίτσα Μακρή

doi: [10.12681/pansynschool.7427](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7427)

Οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων για την εφαρμογή αυθεντικών μορφών αξιολόγησης των παιδιών τους στο σχολείο

Αγορίτσα Μακρή

Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
makri.agoritsa@ac.eap.gr

Περίληψη

Η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει ένα αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διαδραματίζει κομβικό ρόλο για τον καθορισμό της προόδου των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Περιλαμβάνει παραδοσιακές μεθόδους με τη μορφή γραπτών εξετάσεων ή ολιγόλεπτων τεστ για τον έλεγχο της εμπέδωσης των γνώσεων ή/και εναλλακτικές, όπως παρατήρηση, project, portfolios και άλλες, αποσκοπώντας στην παρακολούθηση και καταγραφή της μαθησιακής πορείας των μαθητών/τριών και δίνοντας έμφαση στη διαδικασία της μάθησης. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων για την υιοθέτηση της αυθεντικής αξιολόγησης των παιδιών τους στο σχολείο και εντάσσεται στη θεματική των εναλλακτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Οι επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για την εισαγωγή της αυθεντικής αξιολόγησης και της σημασίας της για τους μαθητές/τριες, καθώς και των απόψεών τους για τους τρόπους της δικής τους εμπλοκής. Μεθοδολογικά επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, καθώς εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή, βιώνεται και παράγεται η κοινωνική πραγματικότητα. Η παραγωγή των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις γονέων μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της εκπαιδευτικής Περιφέρειας Θεσσαλονίκης και ως μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Από τα ευρήματα που προέκυψαν διαφαίνεται η θετική διάθεση των γονέων κυρίως μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης. Αντιθέτως, οι γονείς των μεγαλύτερων μαθητών/τριών εμφανώς διάκινεται αρνητικά ως προς την υιοθέτηση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη και το εξετασιοκεντρικό σύστημα που υφίσταται σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, οι γονείς εκδηλώνουν τη διάθεσή τους για συνεργασία με το σχολείο για την εφαρμογή αυθεντικής αξιολόγησης και την προθυμία τους να εμπλακούν σε επιμορφωτικές συναντήσεις. Τα αποτελέσματα αναμένεται να πυροδοτήσουν συζητήσεις μεταξύ των ιθυνόντων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς για την υιοθέτηση αυθεντικής αξιολόγησης παράλληλα με την αθροιστική αξιολόγηση στα σύγχρονα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Αυθεντική αξιολόγηση, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, γονεϊκή εμπλοκή, γονεϊκή συμμετοχή

1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με προκλήσεις, οι οποίες σχετίζονταν με την αποφυγή του ψηφιακού αποκλεισμού, την υιοθέτηση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης και της εύρεσης νέων τρόπων παρακολούθησης της προόδου και της αξιολόγησης των μαθητών/τριών (Aznar, 2020). Ως συνέπεια, προέβησαν στην υιοθέτηση είτε διαδικτυακών αξιολογήσεων είτε εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση αυθεντικού τύπου αξιολογήσεων (Pekis & Gourgiotou, 2017; Raynault et al., 2022), καθώς η αυθεντική αξιολόγηση θεωρείται ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ οι παραδοσιακές αξιολογήσεις προσανατολίζονται στο προϊόν της μάθησης προωθώντας τη στείρα απομνημόνευση, η αυθεντική αξιολόγηση προσφέρει μια προσέγγιση εστιασμένη στη διαδικασία, δίνοντας έμφαση στις εφαρμογές και τις δεξιότητες του πραγματικού κόσμου που αποκτούν οι μαθητευόμενοι (Sutadji et al., 2021).

Υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής επιστήμης πρόκειται για μία συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης σημαντικών στοιχείων που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ολιστική κατανόηση της προόδου των μαθητών/τριών τους και απαιτεί από εκείνους να αξιοποιούν συνδυασμούς γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, τις οποίες καλούνται να εφαρμόσουν σε ανάλογες πραγματικές καταστάσεις στην επαγγελματική τους ζωή (Swaffield, 2011). Η αυθεντική αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει μερικά από τα ακόλουθα: ημερολόγια, χαρτοφυλάκια, παρατηρήσεις, ρουμπρίκες, αυτοαξιολογήσεις, πρότζεκτς, αξιολογήσεις από ομοτίμους, εννοιολογικούς χάρτες, αντιπαράθεση ιδεών και πλήθος άλλα (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Η αξιολογική διαδικασία και η χρήση αυθεντικών στρατηγικών αξιολόγησης δεν αφορά μόνο τους μαθητευόμενους και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια εμπλέκονται ολοένα και περισσότερο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι Yamamoto και Holloway (2010) δηλώνουν ότι αξίζει τον κόπο να εμπλέκονται οι γονείς και να «κατανοηθεί η δυναμική διαδικασία των μελών της οικογένειας που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με άλλους στο σχολείο και την κοινότητα» (σελ. 208). Η γεφύρωση του πιθανού χάσματος μεταξύ σχολείου και γονέων και η συμμετοχή των τελευταίων ως συνεργατών στην εκπαίδευση των παιδιών τους δύναται να καταστεί αποτελεσματική στη διδασκαλία και στη διευκόλυνση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, στη βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και συνεργασίας, στην ανάπτυξη αγαστών σχέσεων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, στην εθελούσια συμμετοχή των γονέων σε κοινωνικές δράσεις, στο σεβασμό στους κανόνες της ομάδας, στην αποδοχή του ρόλου των παιδιών στην ομάδα, στη συνειδητοποίηση της αίσθησης του «ανήκειν» στην ομάδα, κ.λπ. (Τσέτσος, 2015).

Ιδιαίτερα σε περιόδους πανδημικής κρίσης απαιτείται μεγαλύτερη συνεργασία και εμπλοκή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία (Haiyudi & Art-In, 2021). Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί που εστιάζουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυθεντική αξιολόγηση (Aliningsih & Sofwan, 2015; ElSary, 2021; Huang & Jiang, 2021), αλλά έχει εντοπιστεί ερευνητικό κενό αναφορικά με τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για την αξιοποίηση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Σε αυτό το πλαίσιο διεξήχθη ποιοτική έρευνα για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των γονέων μαθητών/τριών για την αυθεντική αξιολόγηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που κατήυθναν την παρούσα έρευνα ήταν τα εξής:

α) Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για την αυθεντική αξιολόγηση των παιδιών τους στο σχολείο και ποια σημασία της αποδίδουν;

β) Ποια θεωρούν ότι μπορεί να είναι η δική τους συμμετοχή και εμπλοκή για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης;

Η έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς φιλοδοξεί να ρίξει φως στο κομβικό ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών/τριών στα σύγχρονα σχολεία και να αναπτύξει έναν εποικοδομητικό επιστημονικό διάλογο μεταξύ των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης στις σύγχρονες σχολικές μονάδες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο – εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Το ζήτημα της «αυθεντικής αξιολόγησης» της μάθησης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα που έχει πυροδοτήσει ποικίλες συζητήσεις μεταξύ των ερευνητών. Η έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης έχει τις ρίζες της στον 20ο αιώνα και αναπτύχθηκε από την Wiggins (1993), η οποία υποστήριξε ότι οι μαθητές/τριες μέσω της αξιοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους είναι σε θέση να επιλύσουν προβλήματα του «πραγματικού κόσμου» προσδίδοντας στις εργασίες αξιολόγησης μία αίσθηση «αυθεντικότητας» (authenticity). Πρόκειται για αξιολόγηση που λειτουργεί διαμορφωτικά στο βαθμό που τα στοιχεία σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών προκύπτουν, ερμηνεύονται και αξιοποιούνται από εκπαιδευτικούς, προκειμένου να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα βήματα στη διδασκαλία που είναι πιθανό να είναι πιο βελτιωμένα ή καλύτερα θεμελιωμένα (William, 2018: 48). Οι αυθεντικές αξιολογήσεις θεωρούνται αξιολογήσεις όπου οι μαθητές/τριες αναμένεται να εκτελούν εργασίες που είναι παρόμοιες με αυτές που θα πραγματοποιούσαν οι επαγγελματίες του εκάστοτε κλάδου (Merrett, 2022). Αρκετοί μελετητές συμφωνούν ότι στις εργασίες αυτές απαιτείται οι μαθητές/τριες να εφαρμόζουν τους ίδιους συνδυασμούς γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και κριτηρίων που απέκτησαν στην τάξη και στην επαγγελματική τους ζωή (Zilvinskis, 2015; Ivy et al., 2023). Ειδικότερα, η αυθεντική αξιολόγηση αναφέρεται ως μια συστηματική προσέγγιση που συλλέγει χρήσιμες πληροφορίες από παιδιά, δασκάλους και γονείς και δίνεται έμφαση στη μάθηση, τα επιτεύγματα, τις δεξιότητες της πραγματικής ζωής των παιδιών, στην καθημερινή ρουτίνα και σε πραγματικές συνθήκες (Riley et al., 2016).

Η αυθεντική αξιολόγηση σχετίζεται και με τις «εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης» δεδομένου ότι χρησιμοποιείται ως εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή αξιολόγηση. Επειδή αξιοποιείται για τη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών/τριών στην εκτέλεση ουσιαστικών εργασιών που έχουν αντίκτυπο στην πραγματική ζωή, η αυθεντική αξιολόγηση αντιτίθεται συχνά στην αξιολόγηση βάσει απόδοσης (Respati, 2023). Επιπλέον, το ζητούμενο στη σημερινή εποχή είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές/τριες με κομβικές

δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και πολλές άλλες και κάτι τέτοιο δύναται να επιτευχθεί με την υιοθέτηση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης (Saputri et al., 2019). Στην ουσία η αυθεντική αξιολόγηση βρίσκεται σε σύζευξη με διαμορφωτικού τύπου αξιολογήσεις, ενώ έρχεται σε αντίθεση με την αθροιστική αξιολόγηση, στην οποία ο σκοπός των κριτηρίων επιτυχίας είναι να καθορίσουν το βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες ήταν επιτυχείς. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση ο σκοπός των κριτηρίων επιτυχίας είναι να επιφέρει αυτή την επιτυχία (William, 2018: 70).

Επιπλέον, η αυθεντική αξιολόγηση σχετίζεται και με τον όρο «αξιολόγηση για τη μάθηση» υπό την έννοια ότι πρόκειται για μία «διαδικασία αναζήτησης και ερμηνείας αποδεικτικών στοιχείων για χρήση από τους μαθητές και τους δασκάλους τους για να αποφασίσουν πού βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι στη μάθησή τους, πού πρέπει να πάνε και πώς καλύτερα να φτάσουν εκεί» (Boyle & Charles, 2010: 286), σύμφωνα με συγκεκριμένα πρότυπα. Ωστόσο, παρότι παγκοσμίως έχει εισαχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των περισσότερων χωρών, η ρητορική για τη συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο (Manville et al., 2022).

Στη σύγχρονη έρευνα τα τελευταία χρόνια επισημαίνεται ότι εκτός από τους άμεσα ενδιαφερόμενους – εκπαιδευτικούς και μαθητές – έχουν εμπλακεί και οι οικογένειες ιδιαίτερα στην περίοδο της πανδημίας κατά τη διάρκεια της απομακρυσμένης διδασκαλίας και μάθησης (Haiyudi & Art-In, 2021). Οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» (parental involvement) έχουν χρησιμοποιηθεί ως ταυτόσημοι στη βιβλιογραφία, παρότι προέρχονται από διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι Συμεού (2003) και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) συναινούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι η καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, όπου όμως ο γονέας είναι «θεατής» στις ποικίλες δράσεις και όχι συμμετέχων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μειώσουν την τάση τους να αντιμετωπίζουν τους γονείς ως παρευρισκόμενους, αλλά αντί αυτού, να αυξήσουν την ικανότητά τους να καταστούν συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Weiss et al., 2010). Τα τελευταία χρόνια έχει εισαχθεί και ο όρος «γονεϊκή δέσμευση» (parental engagement), την οποία οι Ferlazzo και Hammond (2009) αντιλαμβάνονται ως «αξιοποίηση της ενέργειας των γονέων για τη δημιουργία μιας διαρκούς συνεργασίας» (σελ. 8). Πρόκειται για μία κοινή ευθύνη (Weiss et al., 2010) που εδράζεται στις απόπειρες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Mapp, 2011). Η Gulivska (2018) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή-εμπλοκή των γονέων όχι μόνο βελτιώνει τη φοίτηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών αλλά αυξάνει και τις επιδόσεις τους, εύρημα με το οποίο συναινεί και ο McNeal Jr (2014), ο οποίος θεωρεί την εμπλοκή των γονέων ως οποιαδήποτε δράση αναλαμβάνεται από γονείς που θεωρητικά αναμένεται να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών/τριών ή και τη συμπεριφορά τους.

3. Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, καθώς ο σκοπός είναι η εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των γονέων μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής

Ενότητας Θεσσαλονίκης σχετικά με την εμπλοκή τους στην αυθεντική αξιολόγηση των παιδιών τους. Μέσα από τη σύγκριση των απόψεων των γονέων μαθητών/τριών από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης έγιναν κατανοητές οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις απόψεων μεταξύ τους. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου με τη χρήση των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων ως εργαλείου παραγωγής δεδομένων θεωρήθηκε η καταλληλότερη, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης των απόψεων και μελέτης του τρόπου με τον οποίο τα πρόσωπα διαχειρίζονται τις καταστάσεις (Τσιώλης, 2014).

Δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο, ωστόσο οι διατυπωμένες ερωτήσεις δεν ήταν πλήρως αποκρυσταλλωμένες, αλλά επιδέχονταν στιγμιαίες τροποποιήσεις στο πλαίσιο μίας ευέλικτης πορείας συζήτησης. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν διά ζώσης στις βιβλιοθήκες των σχολείων σε ημέρες και ώρες επιλογής των συνεντευξιαζόμενων. Υπήρξε αποστασιοποίηση της ερευνήτριας και απόπειρα προσέγγισης των δεδομένων από την οπτική των γονέων παραπέμποντας στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των συνεντεύξεων.

Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό πλούσιων σε πληροφορίες περιπτώσεων που προσφέρονται για εις βάθος μελέτη του φαινομένου (Patton, 2005) και επιλέχθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Η επιλογή έγινε με βάση υποκειμενικά κριτήρια της ερευνήτριας, ώστε να αντληθούν κατάλληλες και επαρκείς πληροφορίες για την οπτική των γονέων και μετέπειτα ζητήθηκε να προταθούν και άλλοι γονείς, οι οποίοι προθυμοποιούνταν να συμμετάσχουν στην έρευνα και είχαν κάποια μορφή εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Συνολικά έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα οκτώ γονείς.

4. Ανάλυση αποτελεσμάτων – Συζήτηση

4.1. Α΄ Θεματικός Άξονας: Απόψεις των γονέων για την αυθεντική αξιολόγηση

Μία από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στη συνέντευξη ήταν εάν οι συνεντευξιαζόμενοι γνωρίζουν τον όρο αυθεντική αξιολόγηση και εκείνοι δυσκολεύτηκαν στο να απαντήσουν εξαρχής. Μόνο δύο γονείς είχαν ακούσει στο παρελθόν τον όρο, ενώ κάποιοι άλλοι τον ταύτισαν με τον όρο διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι περισσότεροι επιχείρησαν να δώσουν κάποιον υποτυπώδη ορισμό. Για παράδειγμα ο ΣΕ2 επεσήμανε ότι «...σημαίνει να παρακολουθείς το παιδί, να βλέπεις σε τι είναι καλό και σε τι χρειάζεται βοήθεια, ποιες είναι οι κλίσεις του και οι ιδιαιτερότητές του και να οργανώνεις κατάλληλες δραστηριότητες». Η ΣΕ6 είχε πληροφορηθεί για την αυθεντική αξιολόγηση από προσωπική μελέτη δηλώνοντας ότι πρόκειται για «αξιολόγηση όταν ο δάσκαλος σχεδιάζει δραστηριότητες που σχετίζονται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής προετοιμάζοντας τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσιμες για τη μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική τους ζωή».

Σε ερώτηση εάν είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους αξιολογήσεις, διαφαίνεται η διάθεση να συμμετάσχουν στην αξιολογική διαδικασία των παιδιών τους, αλλά υπό την προϋπόθεση να έχουν γνωστική ετοιμότητα για αυτό το εγχείρημα. Κάποιοι άλλοι ωστόσο, εκδήλωσαν τον φόβο και την αποξένωσή τους, καθώς θεώρησαν ότι αυτή η

διαδικασία ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών: «...εμείς οι γονείς δε βρισκόμαστε μέσα στην τάξη και υπάρχει φόβος μήπως επιτύχουμε το αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς δε γνωρίζουμε τον κατάλληλο τρόπο να βοηθήσουμε τα παιδιά μας» (ΣΕ4). Κάποιοι άλλοι σχολίασαν την έλλειψη ακαδημαϊκής κατάρτισης και παιδαγωγικής θωράκισης, προκειμένου να συμβάλουν ουσιαστικά: «...δεν έχουμε τα παιδαγωγικά εφόδια και την επάρκεια γνώσεων» (ΣΕ3), «...απουσιάζουν οι κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις για να συνεισφέρουμε με ουσιαστικό τρόπο για να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών μας» (ΣΕ8). Άλλοι φοβούνται να εμπλακούν και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, νιώθουν ανεπαρκείς και χρειάζονται μία πορεία δράσης και ενίσχυσης για να εμπλακούν περισσότερο. Όπως ισχυρίζονται και οι Wong et al. (2020) οι πεπειθήσεις των γονέων για την αξιολόγηση περιορίζονται σε ό, τι είχαν βιώσει οι ίδιοι ως μαθητές. Ένας γονέας επεσήμανε τη δυσκολία, καθώς δεν υπάρχει αυτονομία των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει πρόσκληση στους γονείς και τα περιθώρια είναι αρκετά στενά. Αυτό συμβαίνει κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τους/τις μαθητές/τριες να επιχειρούν να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις τελικές εξετάσεις.

Συνεπώς, η επικρατούσα άποψη ήταν ότι η συμμετοχή των γονέων στην αυθεντική αξιολόγηση των παιδιών τους ενδείκνυται να εφαρμοστεί στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό, ωστόσο δε δύναται να εφαρμοστεί στον ίδιο βαθμό και στα μεγαλύτερα παιδιά, καθώς οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην εφηβεία, υφίστανται αναπτυξιακές αλλαγές και έχουν την τάση για περισσότερη αυτονομία στη μελέτη. Οι Suazo deCastro και Catsambis (2009) συμφωνούν ότι οι προτεινόμενες στρατηγικές για τους εφήβους θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ψυχολογική αποστασιοποίηση μεταξύ γονέων και εφήβων λόγω βιολογικών, γνωστικών και ψυχολογικών αλλαγών. Επιπλέον, εμπόδια προκύπτουν λόγω των ασφυκτικών ορίων για την κάλυψη της διδακτέας ύλης στο εξετασιοκεντρικό σύστημα που επικρατεί στη χώρα μας: «...είναι πιο δύσκολη η εφαρμογή στο Λύκειο, λόγω της τεράστιας ύλης που πρέπει να καλυφθεί και σίγουρα όταν όλα παραπέμπουν στις τελικές εξετάσεις» (ΣΕ6), «...το σύστημα είναι καθαρά εξετασιοκεντρικό στο Λύκειο και δεν επιτρέπει τέτοιες καινοτόμες παρεμβάσεις» (ΣΕ8).

4.2. Β' Θεματικός Άξονας: Η οπτική των γονέων για την αξία της αυθεντικής αξιολόγησης

Ακολούθως, οι ερωτώμενοι προχώρησαν σε έναν χείμαρρο ιδεών για τη σημαντικότητα της αυθεντικής αξιολόγησης και τις δεξιότητες που δύναται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες με την υιοθέτηση αυθεντικών δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Η συνισταμένη των απόψεων συγκλίνει στο ότι η εφαρμογή στρατηγικών αυθεντικής αξιολόγησης μπορεί να επιφέρει θετικές επιπτώσεις και αλλαγές στην απόδοση των παιδιών τους και στις στρατηγικές διδασκαλίας των ίδιων των εκπαιδευτικών: «...είναι μία νέα μορφή αξιολόγησης που δε στοχεύει στην επίτευξη καλών αποτελεσμάτων στις εξετάσεις, δεν ενδιαφέρουν οι βαθμοί, αλλά περισσότερο η προσπάθεια των μαθητών» (ΣΕ7). Επίσης, θεωρούν ότι η βαρύτητα δε δίνεται στην αποστήθιση και στην απομνημόνευση, αλλά οι μαθητές/τριες καλούνται να εφαρμόσουν γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν κατά την εκπόνηση αυθεντικών εργασιών που θα τους είναι χρήσιμες και για τη μετέπειτα ζωή και καριέρα τους: «Οι

μορφές αξιολόγησης που ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά σχήματα βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν σημαντικές δεξιότητες ζωής και απασχολησιμότητας που σίγουρα θα τους χρησιμεύσουν αργότερα στη ζωή τους» (ΣΕ5). Ανάμεσά τους πρωταγωνιστούν οι δεξιότητες οργάνωσης, συνεργασίας, δημιουργικότητας αναστοχασμού, κριτικής σκέψης, ανάληψης πρωτοβουλιών, διερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών και πλήθος άλλων, όπως ανέφεραν οι γονείς.

Επιπλέον, άξια λόγου είναι η παραδοχή ότι η αυθεντική αξιολόγηση δεν υποχρεώνει τους γονείς να μελετήσουν και να μάθουν το υλικό των μαθημάτων αλλά καλούνται να υιοθετήσουν τον ρόλο του διευκολυντή της μάθησης των παιδιών τους. Ο στοχαστικός χαρακτήρας της αυθεντικής αξιολόγησης του τι γνωρίζουν τα παιδιά και τι όχι, ελκύει τους γονείς και επέρχεται και η δέσμευση και ηθική υποστήριξη προς τα παιδιά τους: «...σημαντικό θεωρώ είναι το γεγονός ότι δε χρειάζεται να μελετώ καθημερινά για να βοηθήσω το παιδί μου, αλλά μπορώ να το στηρίξω και να του τονώνω το ηθικό ότι θα τα καταφέρει» (ΣΕ4).

Επίσης, παρέχει μία ολιστική εικόνα για τις δυνατότητες των παιδιών και τις αδυναμίες τους και ίσως λειτουργεί και διαγνωστικά για τυχόν μαθησιακά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Οι γονείς ελκύονται από την αυθεντική αξιολόγηση, καθώς από την εμπλοκή των παιδιών τους σε αυθεντικές δραστηριότητες αναγνωρίζεται η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και αυτάρκεια και ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η πνευματική ωρίμανσή τους.

Ωστόσο, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή πρόκειται για μία χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό να συλλέξει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει δεδομένα για τον κάθε μαθητή εξατομικευμένα. Επιπρόσθετα, πιο απαιτητική γίνεται η εργασία και για τους ίδιους τους μαθητές, καθώς εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησής τους: «...πολύ χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία για δασκάλους και μαθητές, διότι θα πρέπει να υπάρξει κατάλληλος και προσεκτικός σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό αλλά και κατάλληλη προετοιμασία και από τα παιδιά μας». Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Hamidah (2017), ο οποίος υποστηρίζει ότι η αυθεντική αξιολόγηση είναι χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, εφόσον παρωθεί για μία ολοκληρωμένη αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών πτυχών. Επιπλέον, ορισμένοι γονείς δε θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των παιδιών τους είτε επειδή δεν έχουν επαρκείς γνώσεις είτε γιατί δεν μπορεί να είναι αντικειμενικοί κριτές, άποψη την οποία συμμερίζονται και οι Pekis και Gourgiotou (2017).

Άλλοι γονείς είναι υπέρμαχοι της παραδοσιακής αθροιστικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπου η βαθμολογική κλίμακα αποτελεί τον αξιολογικό δείκτη για την εισαγωγή των μαθητών/τριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι Nieminen et al. (2021) συμμερίζονται αυτή την άποψη, καθώς στην έρευνά τους παρουσιάζεται η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης εφόσον οι γονείς τάσσονται υπέρ της παραγωγής αριθμητικών δεδομένων για σκοπούς μέτρησης και σύγκρισης. Παρομοίως, οι Yan και Brown (2021) ισχυρίζονται ότι οι γονείς ενδέχεται να απορρίψουν τις πολιτικές και τις

εφαρμογές με επίκεντρο τον μαθητή, υπερεκτιμώντας τα αριθμητικά δεδομένα και τις εξετάσεις και υπονομεύοντας τις πρακτικές της αυθεντικής αξιολόγησης.

Πάραυτα, η γενική τάση, όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις, είναι ότι η εφαρμογή στρατηγικών αυθεντικής αξιολόγησης δύναται να επιφέρει θετικές επιπτώσεις και αλλαγές στην απόδοση των παιδιών, όπως επίσης και στις στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Με το παραπάνω συναινεί και η έρευνα των Corple και Bredenkamp (2009), ότι δηλαδή η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί αναπτυξιακά κατάλληλη και παιδοκεντρική μέθοδο με θετικά αποτελέσματα.

4.3. Γ' Θεματικός Άξονας: Απόψεις των γονέων για τους τρόπους εμπλοκής τους στην αυθεντική αξιολόγηση

Μία άλλη πτυχή που παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι οι απόψεις των γονέων για το πώς θα μπορούσαν να εμπλακούν στην αξιολογική διαδικασία και να βοηθήσουν πραγματικά τα παιδιά τους. Οι γονείς ασπάζονται την άποψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι κομβικός, διότι είναι εκείνος που καλείται να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των γονέων για τις πρακτικές αξιολόγησης, αναμένεται να ενισχύσει τις πρωτοβουλίες για την αυθεντική αξιολόγηση και να καλλιεργήσει την κουλτούρα και το θετικό κλίμα εφαρμογής τέτοιων αξιολογήσεων: «...πολύ μεγάλη είναι η συνεισφορά της διοίκησης του σχολείου γιατί από τον ηγέτη ξεκινά η ενθάρρυνση για να καινοτομήσουν οι δάσκαλοι» (ΣΕ2), «...ο ηγέτης της εκπαίδευσης θα παρακινήσει το προσωπικό του σχολείου και θα δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό κλίμα για να εφαρμοστούν καινοτομίες ακόμη και στον τομέα των αξιολογήσεων των μαθητών» (ΣΕ3). Το ερώτημα ωστόσο παραμένει πώς αναμένεται να εμπλακούν οι γονείς σε έναν καθοδηγητικό ρόλο για να προετοιμάσουν τα παιδιά τους, αφού πρώτα κατανοήσουν τους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς που αφορούν στην αξιολόγηση της μάθησης.

Το κυρίαρχο μοτίβο στις απαντήσεις τους είναι η προθυμία τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές συναντήσεις στα πλαίσια ενδοσχολικών επιμορφώσεων για να ενημερωθούν από τους εκπαιδευτικούς, τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους το πώς θα είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης και να ενημερωθούν για τη στοχοθεσία της μέσα από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Επίσης, δείχνουν ενδιαφέρον για το πώς να εφοδιαστούν με τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια και δεξιότητες για να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εμπλακούν ουσιαστικά υποστηρίζοντας τη μάθηση των παιδιών τους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αισθάνονται χρήσιμοι για την προσφορά στα παιδιά τους: «Επιθυμία μου είναι να είμαι ενήμερη για όσα διαδραματίζονται στην εκπαίδευση, όλες τις αλλαγές στο σύστημα και στον τρόπο αξιολόγησης» (ΣΕ1), «...να έχω στη φαρέτρα μου κατάλληλες γνώσεις και να αποκτήσω δεξιότητες που να με κάνουν ικανό να αντιμετωπίσω οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόβλημα» (ΣΕ8). Επίσης, εκδήλωσαν την επιθυμία να εμπλακούν σε αυθεντικές δραστηριότητες, ώστε να κατανοήσουν τη φιλοσοφία για την εφαρμογή της. Παρομοίως, οι Ferlazzo και Hammond (2009) επιβεβαίωσαν ότι οι δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων βοηθούν στην

ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι τάσεις που προσδιορίστηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των γονέων για την επιτυχή υιοθέτηση αυθεντικών μεθόδων είναι η αγαστή επικοινωνία, η οικοδόμηση καλών σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων, ώστε τα παιδιά να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους, να καταστούν υπεύθυνα για τη μάθησή τους και τις προσωπικές τους επιλογές, να αποκτήσουν αυτο-σεβασμό και να ενθαρρυνθεί η όλη προσπάθειά τους: «...εάν τα παιδιά μας γίνουν πιο υπεύθυνα και αισθανθούν ότι υπάρχει άψογη συνεργασία μεταξύ μας για την επίλυση προβλημάτων, τότε θα καταφέρουν να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους και να έχουν αξιώσεις για πρόοδο στη μάθησή τους». Επίσης, θεωρούν ότι η δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μερών και η άμεση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση των αυθεντικών εργασιών αποτελεί κινητήριο δύναμη για την επιτυχία τους σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες που σχετίζονται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Η εμπλοκή των γονέων μπορεί να αποβεί πιο συστηματική έπειτα από τη συνειδητοποίησή τους ότι είναι δυνατόν να επέλθει μαθησιακή πρόοδος των παιδιών τους, άποψη που βρίσκει σύμφωνους και τους Weiss et al. (2010).

5. Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

Η ενθάρρυνση της αξιολόγησης σε αυθεντικά περιβάλλοντα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης συνιστά μία απαιτητική αλλά αρκετά ευεργετική διαδικασία για τους μαθητευόμενους. Αναπόσπαστο τμήμα της θεωρείται η ισχυρή συνεργασία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για να αποκομίσουν οι μαθητές/τριες τα οφέλη της.

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων για την αυθεντική αξιολόγηση και τη σημαντικότητά της, καθώς και τους τρόπους της δικής τους εμπλοκής. Οι γονείς εμφανίζονται υποστηρικτές των μορφών και των λειτουργιών αυτού του είδους αξιολόγησης και εκτιμούν τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει στα παιδιά τους. Καθίσταται ευκρινές ότι η αυθεντική αξιολόγηση δύναται να προβεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όταν υφίσταται αγαστή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Με κατάλληλα σχεδιασμένες αυθεντικές δραστηριότητες και με τη συμμετοχή των γονέων οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στην αξιολόγηση, αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους και μπορούν να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα λόγω της υποστήριξης και της άμεσης ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Αρκετές ενέργειες θα μπορούσαν να προταθούν σε πρακτικό επίπεδο, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής:

- Αλλαγή της νοοτροπίας και δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ γονέων, ώστε να κατανοήσουν ότι και η δική τους εμπλοκή και ενθάρρυνση των παιδιών τους είναι πολύτιμη στην αξιολογική διαδικασία.

- Ύπαρξη ευκαιριών ανάπτυξης επίσημων δικτύων και διαδικτυακών κοινοτήτων των οικογενειών, ώστε να προωθηθεί η κοινωνική δικτύωση, με σκοπό την εποικοδομητική συζήτηση και ανταλλαγή καλών πρακτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης οφείλουν να ενισχύουν το αίσθημα ευθύνης των γονέων και να δημιουργούν τακτικά ευκαιρίες για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα με βιώσιμες συνεργασίες με τις οικογένειες των μαθητών/τριών για την παροχή αρωγής στη μετάβαση σε νέες πρακτικές αξιολόγησης.
- Δημιουργία κατάλληλου κλίματος και ενθάρρυνση ενός φιλόξενου περιβάλλοντος αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ακόμη και σύσφιξη σχέσεων εκτός σχολικού ωραρίου με την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων (αθλητικών εκδηλώσεων, συνεστιάσεων, θεατρικών δρώμενων, εκπαιδευτικών εκδρομών, κ.λπ.).
- Παροχή ιστότοπου για τους γονείς για να ενημερώνονται για τα ζητήματα που αφορούν στους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών τους.
- Παροχή ιδεών και πληροφοριών στους γονείς εκ μέρους των εκπαιδευτικών για το πώς θα παρέχουν ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά τους κατά την εκπόνηση αυθεντικών εργασιών.
- Διεξαγωγή εργαστηρίων (workshops) ή επιμορφωτικών συναντήσεων για την πλήρη ενημέρωσή τους για τις μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης και τους τρόπους της συμμετοχής των οικογενειών.
- Διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και συγκεκριμένων πλαισίων με καθορισμό των συνιστωσών και των ορίων εμπλοκής των γονέων στην αξιολογική διαδικασία.

Η έρευνα δεν εξαντλεί όλες τις πτυχές εξαιτίας της ποιοτικής της φύσης. Πάραυτα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό στη βιβλιογραφία και συμβάλλει στην ανάδειξη της οπτικής των γονέων και το πώς αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης. Επιπλέον, το δείγμα είναι σχετικά μικρό, λόγω της ελλιπούς συναίνεσης των γονέων να συμμετάσχουν, δίνει το στίγμα, αλλά τα αποτελέσματα δεν δύνανται να γενικευτούν. Προτείνεται η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας για την ενσωμάτωση των γονέων στην αυθεντική αξιολόγηση των παιδιών τους, καθώς και μία έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας που να διερευνά τις βέλτιστες πρακτικές που θα μπορούσαν να προταθούν από τους ηγέτες της εκπαίδευσης για τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στην αξιολόγηση. Επίσης, θα άξιζε να διενεργηθεί μία συγκριτική έρευνα των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά στο πώς θα αναπτυχθεί ή θα διατηρηθεί η συνεργασία σπιτιού και σχολείου κατά τη διαδικασία εφαρμογής μεθόδων αυθεντικής αξιολόγησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Aliningsih, F., & Sofwan, A. (2015). ENGLISH TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICES OF AUTHENTIC ASSESSMENT. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 10(1).
- Aznar, F. J. (2020). La educación secundaria en España en medio de la crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19, 53–78. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Boyle, W. F., & Charles, M. (2010). Leading learning through assessment for learning? *School Leadership and Management*, 30(3), 285-300.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, DC: NAEYC.
- deCastro, B. S., & Catsambis, S. (2009). "Parents still matter: Parental links to the behaviors and future outlook of high school seniors". In N. E. Hill & R. K. Chao (eds.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. Teachers College Press.
- ElSayary, A. (2021). Transdisciplinary STEAM Curriculum Design and Authentic Assessment in Online Learning: A Model of Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains. *Journal of Turkish Science Education*, 18(3), 493-511.
- Ferlazzo, L., & Hammond, L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. Linworth Books/Libraries Unlimited.
- Gulevska, V. (2018). Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Primary Education. *Teaching Innovations/Inovacije u Nastavi*, 31(1).
- 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.
- Hamidah, E. (2017). Indonesian EFL secondary school teachers perception and preferences on authentic speaking performance assessment. In *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings* (Vol. 1, pp. 90-96).
- Huang, R., & Jiang, L. (2021). Authentic assessment in Chinese secondary English classrooms: teachers' perception and practice. *Educational Studies*, 47(6), 633-646.
- 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.
- Manville, G., Donald, W.E. & Eves, A. (2022). Can embedding authentic assessment into the curriculum enhance the employability of business school students?. *GiLE Journal of Skills Development*, 2(2), 73-87.
- Mapp, K. (2011). Feature: A Conversation with Dr. Karen Mapp, Consultant on Family Engagement. Retrieved on August 10, 2024, from <https://oese.ed.gov/2011/09/feature-a-conversation-with-dr-karen-mapp-consultant-on-family-engagement/>
- McNeal Jr, R. B. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576.
- Merrett, C. (2022). Using case studies and build projects as authentic assessments in cornerstone courses. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 50(1), 20-50.
- Nieminen, J. H., Atjonen, P., & Remesal, A. (2021). Parents' beliefs about assessment: A conceptual framework and findings from Finnish basic education. *Studies in Educational evaluation*, 71, 101097.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative research*. Wiley Online Library.
- Pekis, A., & Gourgiotou, E. (2017). Parental perceptions about children's authentic assessment and the work sampling system's implementation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 182-210.

- Raynault, A., Heilporn, G., Mascarenhas, A., & Denis, C. (2022). Teaching Experiences of E-Authentic Assessment: Lessons Learned in Higher Education. *Journal of Teaching and Learning with Technology, 11*, 3-17.
- Respati, T. K. (2023). Implementing Authentic Assessment for Assessing Higher Order Thinking Skill (HOTS) in Curriculum 2013. *Leksikon: Jurnal Pendidikan Bahasa, Sastra, dan Budaya, 1*(1), 32-37.
- Riley, K., Miller, G., & Sorenson, C. (2016). "Early Childhood Authentic and Performance-Based Assessment". In A. Garro (Ed.), *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology* (pp. 95-117). Springer.
- Saputri, I., Nurkamto, J. & Wahyuni, D.S. (2019). The implementation of authentic assessment in English language teaching. *English Education Journal, 6*(3), 270-277.
- Sutadji, E., Susilo, H., Wibawa, A. P., Jabari, N. A. M., & Rohmad, S. N. (2021). Adaptation strategy of authentic assessment in online learning during the covid-19 pandemic. *Journal of Physics: Conference Series, 1810*(1).
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(4), 433-449.
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., & Rosenberg, H. (2010). Beyond Random Acts: Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform. National Policy Forum for Family, School, & Community Engagement. *Harvard Family Research Project*.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance*. Jossey-Bass.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree.
- Wong, H. M., Kwek, D., & Tan, K. (2020). Changing assessments and the examination culture in Singapore: A review and analysis of Singapore's assessment policies. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(4), 433-457.
- Yamamoto, Y., & Holloway S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review, 22*, 189-214.
- Yan, Z., & Brown, G. T. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. *Studies in educational evaluation, 68*, 100985.
- Zilvinskis, J. (2015). Using authentic assessment to reinforce student learning in high-impact practices. *Assess Update, 27*, 7-13.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Ίων.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα. *Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Κυριακίδη.
- Συμεού, Λ. (2003). "Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36*, 101-113.
- Τσέτσος, Σ. (2015). "Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση". *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 3*(2), 167-191.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.