



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Η αξιολόγηση των παιδιών που φοιτούν στον παιδικό σταθμό:  
αντιλήψεις και πρακτικές παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας**

**Φρατζέσκα Αθανασάκη**

**A.M.: 7981212200102**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»  
Ειδίκευση: «Διδασκαλία και Μάθηση»**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ελισάβετ Λαζαράκου**

**ΑΘΗΝΑ 2025**

### *Ευχαριστίες*

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την κα Ελισάβετ Λαζαράκου, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΕΚΠΑ, η οποία, ως καθηγήτρια στα τρέχοντα μαθήματα του μεταπτυχιακού προγράμματος και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, με καθοδήγησε από την αρχή ως το τέλος της εργασίας μου με την ανιδιοτελή συνδρομή της στην προσπάθειά μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, Καθηγητή και διευθυντή του ΕΚΠΑ, που είχα την τύχη να τον έχω καθηγητή κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς και τον κ. Νικόλαο Αλεξόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή, οι οποίοι ανέλαβαν τη συνεπίβλεψη της εργασίας μου. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου, παιδαγωγούς, που αφιέρωσαν χρόνο για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων για τη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, τα παιδιά μου και τη μητέρα μου για την υποστήριξη και τη συνεχή ενθάρρυνση σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος που μου συμπαραστάθηκαν για την εκπλήρωση του στόχου μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ABSTRACT.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	16
Κεφάλαιο 1. Πτυχές της αξιολόγησης.....	16
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης.....	16
1.1 Τύποι της αξιολόγησης .....	17
1.2 Προσεγγίσεις αξιολόγησης.....	18
1.3 Ορίζοντας την παρώθηση της μάθησης.....	19
1.4 Η συμβολή της αξιολόγησης στην παρώθηση μάθησης.....	20
1.5 Η αξιολόγηση στην πρώιμη παιδική ηλικία-χαρακτηριστικά-σκοποί .....	21
1.6 Μορφές αξιολόγησης πρώιμης παιδικής ηλικίας.....	21
1.7 Μέθοδοι αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.....	23
1.7.1 Ατομικός φάκελος μαθητή ( <i>Portfolio</i> ).....	24
1.7.2 Συστηματική παρατήρηση .....	24
1.7.3 Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ( <i>Ρουμπρίκες</i> ).....	25
1.7.4 Συζήτηση και συνέντευξη.....	26
1.7.5 Σχέδια εργασίας ( <i>Project</i> ).....	27
1.7.6 Παιδαγωγική τεκμηρίωση.....	27
1.7.7 Αυτοαξιολόγηση - Ετεροαξιολόγηση .....	28
1.8 Αξιολόγηση βάσει της διδακτικής πλαισίωσης.....	29
1.9 Αξιολόγηση κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού.....	30
1.10 Ο ρόλος του παιδαγωγού πρώιμης παιδικής ηλικίας στη διαδικασία της αξιολόγησης .....	30
1.11 Ο ρόλος των γονέων στην αξιολόγηση που εφαρμόζει ο παιδαγωγός.....	32
1.12 Συμπερασματικές παρατηρήσεις για τη λειτουργία της αξιολόγησης ως παρωθητικός μηχανισμός για τη μάθηση.....	32
Κεφάλαιο 2. Η αξιολόγηση ως πηγή ενδυνάμωσης των αναπτυξιακών τομέων.....	33
2.1 Η αξιολόγηση ως μέσο ενίσχυσης δεξιοτήτων .....	33
2.2 Αξιολόγηση αναπτυξιακών δεξιοτήτων.....	33
2.3 Η κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών ως αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης ..	36
2.4 Η ανατροφοδότηση του παιδιού πρώιμης παιδικής ηλικίας μέσω της αξιολόγησης.....	36
2.5 Η αναστοχαστική ικανότητα μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.....	37
2.6 Δημιουργία κίνητρων μέσα από την αξιολόγηση .....	38

2.7 Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μέσω της αξιολόγησης ως παράγοντας παρώθησης για τη μάθηση.....	39
2.8 Συμπερασματικές παρατηρήσεις για τη συμβολή της αξιολόγησης ως μέσο ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων που ενισχύουν την παρώθηση της μάθησης .....	40
Κεφάλαιο 3. Ερευνητική ανασκόπηση για την αξιολόγηση.....	40
3.1 Ανασκόπηση για την αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα.....	40
3.2 Η αξιολόγηση της ποιότητας αγωγής και φροντίδας σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο παιδικών σταθμών .....	41
3.3 Έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή.....	43
3.4 Αναγκαιότητα υλοποίησης της έρευνας.....	46
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	47
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας.....	47
4.1 Σκοπός, στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	47
4.2 Μεθοδολογία έρευνας-σχεδιασμός.....	49
4.3 Δείγμα της έρευνας .....	49
4.4 Ερευνητικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας.....	50
4.5 Ερευνητική διαδικασία .....	51
4.6 Μέτρα για τη διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας .....	51
4.7 Ανάλυση δεδομένων.....	52
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	53
5.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων .....	53
5.2 Αντιλήψεις παιδαγωγών .....	55
5.2.1 Σημασία της αξιολόγησης .....	55
5.2.2 Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης.....	56
5.2.3. Μέθοδοι αξιολόγησης.....	57
5.2.4 Καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της αξιολόγησης.....	58
5.2.5 Ενίσχυση της παρώθησης της μάθησης μέσω της αξιολόγησης.....	60
5.2.6 Αυτοαντίληψη της ικανότητας της αξιολόγησης .....	61
5.2.7 Σημαντικότητα της επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο της αξιολόγησης.....	61
5.2.8 Έλεγχος διακύμανσης ANOVA.....	62
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	67
6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα .....	67
6.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	71
6.3 Προτάσεις .....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	80

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

### Πίνακες:

Πίνακας 1.	Ανάλυση εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	σ.52
Πίνακας 2.	Φύλλο συμμετεχόντων.....	σ.53
Πίνακας 3.	Ηλικία συμμετεχόντων.....	σ.53
Πίνακας 4.	Έτη προϋπηρεσίας στους παιδικούς σταθμούς συνολικά.....	σ.54
Πίνακας 5:	Βασικός τίτλος σπουδών κατοχής του δείγματος.....	σ.54
Πίνακας 6:	Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου.....	σ.54
Πίνακας 7:	Η σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας .....	σ.55
Πίνακας 8.	Σκοπός διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας.....	σ.57
Πίνακας 9.	Πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς.....	σ.58
Πίνακας 10.	Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης.....	σ.59
Πίνακας 11.	Αξιολογώντας τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας ενισχύεται η παρώθηση για μάθηση.....	σ.60
Πίνακας 12.	Αυτοαντίληψη της ικανότητας της αξιολόγησης των συμμετεχόντων.....	σ.61
Πίνακας 13:	Η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης για το αντικείμενο της αξιολόγησης...	σ.62
Πίνακας 14.	Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο μόρφωσης των παιδαγωγών.....	σ.62
Πίνακας 15:	Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο σπουδών πέρα από τις βασικές σπουδές.....	σ.63
Πίνακας 16.	Συχνότητα χρήσης πρακτικών αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών.....	σ.64
Πίνακας 17.	Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....	σ.65
Πίνακας 18.	Κατά πόσο επιτυγχάνεται η παρώθηση για την μάθηση ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών.....	σ.66

## Γραφήματα:

### 1. Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας

- Σχήμα 1. Είναι χρήσιμη για τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.....σ.86
- Σχήμα 2. Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης.....σ.86
- Σχήμα 3. Αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού έργου στο πλαίσιο της εργασίας μου...σ.86
- Σχήμα 4. Με βοηθάει στο να συλλέγω πληροφορίες για ζητήματα της τάξης μου.....σ.87
- Σχήμα 5. Με βοηθάει στο να σχεδιάζω τα επόμενα βήματα της παρέμβασής μου.....σ.87
- Σχήμα 6. Δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους.....σ.87

### 2. Σκοπός διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας

- Σχήμα 7. Να διακρίνω το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στο οποίο βρίσκονται στην αρχή της φοίτησής τους, προκειμένου να σχεδιάζω κατάλληλα το παιδαγωγικό πρόγραμμα..... σ.88
- Σχήμα 8. Να εντοπίζω τις ειδικές ικανότητες των παιδιών (δυσκολίες, ταλέντα).....σ.88
- Σχήμα 9. Να ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους.....σ.88
- Σχήμα 10. Να διαπιστώνω την επίδοση των μικρών μαθητών πάνω στις δραστηριότητες της τάξης που εργάζονται.....σ.89
- Σχήμα 11. Να ελέγχω αν το παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην τάξη είναι αποτελεσματικό ή χρειάζεται βελτίωση.....σ.89
- Σχήμα 12. Εφαρμόζω την αξιολόγηση για να παρέχω στα παιδιά σχόλια ανατροφοδότησης, διευκρινίζοντας τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους, προκειμένου να ενισχύεται η προσπάθεια για βελτίωση.....σ.89

### 3. Μέθοδοι αξιολόγησης

- Σχήμα 13. Ατομικός φάκελος εργασιών .....σ.90
- Σχήμα 14. Συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς.....σ.90
- Σχήμα 15. Σχέδια εργασίας (project).....σ.90
- Σχήμα 16. Παιδαγωγική τεκμηρίωση.....σ.91
- Σχήμα 17. Αυτοαξιολόγηση.....σ.91
- Σχήμα 18. Συζήτηση και συνέντευξη με τα παιδιά.....σ.91
- Σχήμα 19. Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες).....σ.92
- Σχήμα 20. Ετεροαξιολόγηση.....σ.92

#### 4. Καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της αξιολόγησης

- Σχήμα 21. Οι δραστηριότητες της αξιολόγησης προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης στην αδρή και λεπτή κινητικότητα των παιδιών.....σ.92
- Σχήμα 22. Αξιολογώντας τα παιδιά, οι δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης μπορούν να ενισχυθούν..... σ.93
- Σχήμα 23. Αξιολογώντας τις εργασίες σε ομάδες, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.....σ.93
- Σχήμα 24. Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία.....σ.93
- Σχήμα 25. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσω της αυτοαξιολόγησης να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.....σ.94
- Σχήμα 26. Τα παιδιά λόγω ηλικίας αδυνατούν να επικοινωνήσουν επαρκώς στο πλαίσιο της αξιολόγησης ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.....σ.94
- Σχήμα 27. Τα μικρά παιδιά που δεν αυτονομούνται πλήρως, αδυνατούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης.....σ.94
- Σχήμα 28. Τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης.....σ.95

#### 5. Ενίσχυση της παρώθησης της μάθησης μέσω της αξιολόγησης

- Σχήμα 29. Αξιολογώ και προσαρμόζω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού.....σ.95
- Σχήμα 30. Καθοδηγώ τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τις σωστές λύσεις και απαντήσεις.....σ.95
- Σχήμα 31. Αξιολογώ τα παιδιά και τους λέω πάντα «μπράβο», είτε τα έχουν καταφέρει είτε όχι, για ενθάρρυνση.....σ.96
- Σχήμα 32. Χρησιμοποιώ την επιβράβευση δίνοντας στα παιδιά αυτοκόλλητα ή κάτι που τους αρέσει.....σ.96
- Σχήμα 33. Δίνω ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με το «πού» τα πήγαν καλά και «γιατί».....σ.96
- Σχήμα 34. Επιβραβεύω πάντα την προσπάθεια χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η αιτιολόγηση της αξιολόγησης.....σ.97
- Σχήμα 35. Επισημαίνω το λάθος και εφαρμόζω κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον.....σ.97

**6. Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο μόρφωσης των παιδαγωγών**

Σχήμα 36. Η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης .....σ.97

**7. Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο σπουδών πέρα από τις βασικές σπουδές.**

Σχήμα 37. Η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης .....σ.98

**8. Συχνότητα χρήσης πρακτικών αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.**

Σχήμα 38. Συστηματική παρατήρηση.....σ.98

**9. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.**

Σχήμα 39. Τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης .....σ.99

Σχήμα 40. Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία.....σ.99

**10. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η παρώθηση για την μάθηση ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών**

Σχήμα 41. Επισημαίνω το λάθος και εφαρμόζω κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον.....σ.99



*Δήλωση περί μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης*

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστική συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης.

Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογη έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στη Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, στο μέλλον, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

**Όνοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας/μεταπτυχιακού φοιτητή:**

**A.M. : 7981212200102**

**Τόπος και ημερομηνία: ΑΘΗΝΑ, 2025**

**Υπογραφή:** 

*«Ο στόχος της εκπαίδευσης στη  
νεαρή παιδική ηλικία θα πρέπει να  
είναι να ενεργοποιήσει τη φυσική  
επιθυμία του παιδιού να μάθει».*

*Maria Montessori*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### **Η αξιολόγηση των παιδιών που φοιτούν στον παιδικό σταθμό: αντιλήψεις και πρακτικές παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας**

Στη χώρα μας, μολονότι οι παιδαγωγοί σχεδιάζουν και οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, η αξιολόγηση στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι δεν εφαρμόζεται συστηματικά. Ωστόσο, η αξιολόγηση αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για την εκπαιδευτική πράξη, αφού συντελεί στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης, στη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών και του παιδαγωγικού έργου συνολικά. Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των αντιλήψεων και των πρακτικών των παιδαγωγών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης της αξιολόγησης και τη συμβολή της στην παρόθηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η έρευνα υλοποιήθηκε με την αξιοποίηση της ποσοτικής μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων, με τη χρήση ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου, που συμπληρώθηκε από 121 παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς στην Ανατολική και Δυτική Αττική. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό κριτήριο SPSS.

Από τη στατιστική περιγραφική ανάλυση προέκυψε ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν χρήσιμη τη διαδικασία της αξιολόγησης στο πλαίσιο των παιδικών σταθμών, καθώς εκφράζουν τη θετική τους διάθεση για την εφαρμογή της. Διακρίνεται ότι εφαρμόζουν τόσο τον τύπο της διαμορφωτικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης όσο και της αθροιστικής, ανάλογα με τον σκοπό και τους στόχους. Χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης με μεγαλύτερη συχνότητα τη συστηματική παρατήρηση και τον ατομικό φάκελο εργασιών. Όσον αφορά τις απόψεις των παιδαγωγών για την αξιολόγηση ως μέσο ενίσχυσης δεξιοτήτων, αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά της σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (σωματικό, νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό κτλ.) των παιδιών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι παιδαγωγοί διαχειρίζονται τη διαδικασία της αξιολόγησης και οδηγούν στην παρόθηση της μάθησης.

Η έρευνα επιδιώκει να εμπλουτιστεί η γνώση πάνω στο αντικείμενο της αξιολόγησης και να παρακινήσει τους παιδαγωγούς στην επιθυμία για επιμόρφωση προς βελτίωση των μεθόδων και των πρακτικών αξιοποίησής της.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση στην πρώιμη παιδική ηλικία, δεξιότητες προσχολικής ηλικίας, παρόθηση της μάθησης

## ABSTRACT

### **The assessment of children attending nursery school: perceptions and practices of early childhood education.**

In our country, although educators design and organize educational programs suitable for early childhood, assessment in the field of preschool education does not appear to be systematically implemented. However, assessment is a vital factor in educational practice, as it contributes to the development of learning motivation, the improvement of children's skills, and the overall enhancement of pedagogical work. The purpose of the research is to examine educators' perceptions and practices regarding the ways assessment is utilized and its contribution to motivating young children in early childhood. The research was conducted using a quantitative data analysis method, with a questionnaire as the research tool, completed by 121 educators working in nursery schools in Eastern and Western Attica. The quantitative data were analyzed using the SPSS statistical tool.

From the descriptive statistical analysis, it emerged that educators consider the assessment process useful within the framework of nursery schools, as they express a positive attitude towards its implementation. The findings indicate that they apply both formative and summative assessment methods, depending on the purpose and objectives. Educators frequently use alternative assessment methods and techniques, with systematic observation and individual work portfolios being the most commonly employed. Regarding their views on assessment as a means of skill enhancement, educators recognize its usefulness in all areas of child development (physical, cognitive, social, emotional, etc.). Additionally, the study presents how educators manage the assessment process to promote learning.

The research aims to enrich knowledge on the subject of assessment and to motivate educators to pursue professional development in order to improve methods and practices for its effective utilization.

Keywords: educational assessment, early childhood assessment, preschool skills, learning motivation.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση των μαθητών έχει απασχολήσει ερευνητές και εκπαιδευτικούς παγκοσμίως και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την προαγωγή της μάθησης. Πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη που συγκεντρώνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία και τους τρόπους, ώστε να εκτιμηθεί η πορεία της μάθησης έχοντας ως τελικό σκοπό τη βελτίωσή της (Harlen & Deakin, 2002). Η διαδικασία της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή είναι σύνθετη αλλά πολύ σημαντική καθώς περιλαμβάνει την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, τα οποία έχουν τις δικές τους ξεχωριστές ανάγκες και τους δικούς τους ρυθμούς ανάπτυξης (Dunphy, 2010). Ιδιαίτερα για τους μικρούς μαθητές, οι λειτουργίες της αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην παρώθηση των παιδιών για μάθηση. Κατά τον Gagne (1974, όπ. ανάφ. στο Bigge, 1987) η μάθηση αποδίδεται στην αλλαγή της ανθρώπινης διάθεσης ή ικανότητας και όχι απλά σε μία διαδικασία ανάπτυξης. Είναι η διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους η οποία περιγράφεται και ως επίδοση.

Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στον τομέα «Επιστημών της Αγωγής», μου έδωσε τη δυνατότητα να διευρύνω τις γνώσεις μου και να κατανοήσω τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, εστιάζοντας από μέρους μου περισσότερο στην αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου πορείας, ως παιδαγωγός, μέσα από την απλή παρατήρηση των μικρών παιδιών προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο project και τη θετική ανατροφοδότηση για την παρώθηση των παιδιών, αντιλήφθηκα την εξέλιξή τους, τόσο στον γνωστικό όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Διαπίστωσα όμως στο πλαίσιο της παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος, ότι κατά τις προπτυχιακές μου σπουδές, οι γνώσεις μου σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης στα πλαίσια του παιδαγωγικού έργου ήταν περιορισμένες, όπως θεωρώ ότι συνέβαινε και με πολλούς/πολλές από τους συναδέλφους μου. Το γεγονός αυτό, αλλά και η σπουδαιότητα της συμβολής της αξιολόγησης όσον αφορά την παρώθηση της μάθησης, αποτέλεσαν το έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών που φοιτούν στον παιδικό σταθμό.

Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των αντιλήψεων και των πρακτικών των παιδαγωγών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης της αξιολόγησης και τη συμβολή της στην παρώθηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Στόχοι της έρευνας είναι: α) να εξεταστούν οι απόψεις των παιδαγωγών σε σχέση με τη σημασία της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, β) να προσδιοριστεί ο σκοπός τον οποίο υπηρετεί η αξιολόγηση που διενεργούν οι

παιδαγωγοί στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας για την αρχική αξιολόγηση των δυνατοτήτων των παιδιών, για την αποτίμηση και αναδιαμόρφωση του παιδαγωγικού έργου, για την τελική επίδοση των παιδιών, γ) να παρουσιαστούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για την αξιολόγηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, δ) να αναδειχθεί η συμβολή της αξιολόγησης στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, ως σημαντικός παράγοντας για την παρώθηση των παιδιών στην προσχολική αγωγή, και ε) να αναδειχθεί μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης η καλλιέργεια της παρώθησης των παιδιών για μάθηση.

Από τον παραπάνω προβληματισμό για τη διεκπεραίωση της έρευνας, απορρέουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδαγωγών για τη σημασία της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας;
2. Ποιον εκπαιδευτικό σκοπό και ποιους στόχους υπηρετεί η αξιολόγηση που διενεργείται από τους παιδαγωγούς για τα παιδιά που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς;
3. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογούν τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς και πόσο συχνά τις εφαρμόζουν;
4. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών;
5. Με ποιους τρόπους υποκινείται η διαδικασία της παρώθησης για τη μάθηση από τους παιδαγωγούς στα παιδιά που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς μέσω της αξιολόγησης;
6. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των παιδαγωγών, όσον αφορά το αντικείμενο της αξιολόγησης, ανάλογα με την εκπαίδευσή τους;

Η παρούσα διπλωματική εργασία απαρτίζεται από δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό πλαίσιο και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Αρχικά διασαφηνίζεται η έννοια και οι τύποι της αξιολόγησης. Έπειτα, ορίζεται η παρώθηση της μάθησης και διαφαίνεται η συμβολή της αξιολόγησης στην παρώθηση της μάθησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σκοποί και οι στόχοι, οι μορφές, καθώς και οι μέθοδοι της αξιολόγησης. Ακολούθως, αναφέρεται η αξιοποίηση της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της διδακτικής πλαισίωσης και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος του παιδαγωγού και τονίζεται η σημασία της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τέλος, επισημαίνονται από τη συγγραφέα συμπερασματικές παρατηρήσεις για τη λειτουργία της

αξιολόγησης ως παρωθητικός μηχανισμός για τη μάθηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύεται η αξιολόγηση ως μέσο ενίσχυσης δεξιοτήτων. Διακρίνονται οι τομείς ανάπτυξης και οι δεξιότητες που ενισχύονται από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται η κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών ως αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα της ανατροφοδότησης του παιδιού πρώιμης παιδικής ηλικίας που παίρνει μέσω της αξιολόγησης. Έπειτα προβάλλεται η καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητας και η δημιουργία κινήτρων μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, αναφέρονται συμπερασματικές παρατηρήσεις από τη συγγραφέα, για τη συμβολή της αξιολόγησης ως μέσο ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων που ενισχύουν την παρώθηση της μάθησης. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η ανασκόπηση για την αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, και η αξιολόγηση της ποιότητας αγωγής και φροντίδας σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο παιδικών σταθμών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και αναφέρεται η αναγκαιότητα της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας περιγράφοντας τους σκοπούς, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια προσδιορίζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Κατόπιν, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία και τα μέτρα ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας, και η ανάλυση των δεδομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι περιορισμοί της μελέτης. Ολοκληρώνοντας στο τρίτο κεφάλαιο, όπως απορρέει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα πορίσματα της ποσοτικής έρευνας, περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 1. Πτυχές της αξιολόγησης

Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται η έννοια της αξιολόγησης και διευκρινίζονται οι τύποι και οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στη συνέχεια διασαφηνίζεται η έννοια της παρώθησης της μάθησης και η συμβολή της αξιολόγησης στην καλλιέργεια της παρώθησης της μάθησης. Έπειτα, δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και αναφέρονται οι σκοποί, οι στόχοι καθώς και οι μορφές αξιολόγησης που ενδείκνυνται για την πρώιμη παιδική ηλικία. Ακολούθως περιγράφονται οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης για την προσχολική εκπαίδευση και οι συνθήκες στις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, αναδεικνύεται ο αξιοσημείωτος ρόλος του παιδαγωγού και η συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία αυτή.

#### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης

Βάσει της ετυμολογίας της λέξης, «αξιολόγηση» είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται ή καθορίζεται μια αξία σε συγκεκριμένο πρόσωπο, πράγμα, κατάσταση ή αντικείμενο με προσδιορισμένα, σαφή κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Δημητρόπουλος, 2002· Κασσωτάκης, 1990). Αξιολογώ, σημαίνει επίσης χτίζω σχέσεις, γέφυρες, συνδέσμους ανάμεσα στο πρόσωπο που οικοδομεί και αποτυπώνει την κρίση της αξίας και στο πρόσωπο που δέχεται την κρίση, όπου μπορεί να είναι το ίδιο πρόσωπο, όπως στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την οργανωμένη και συστηματική διαδικασία η οποία προσδιορίζει όσο πιο *αντικειμενικά, έγκυρα και αξιόπιστα* γίνεται, τη λειτουργικότητα, την καταλληλότητα και το αποτέλεσμα των διδακτικών, παιδαγωγικών δράσεων που συνδέονται με συγκεκριμένους στόχους και με συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2000· Παναγάκος, 2008). Οι ερευνητές μέσω της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, υπογραμμίζουν την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών, την παροχή πληροφοριών για τη μάθηση γενικότερα, καθώς και τον διαμορφωτικό της ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 2000).

Η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό πλαίσιο, περιλαμβάνοντας τόσο εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές. Μπορεί να περικλείει την εκπαιδευτική διαδικασία, τους παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους, τις μαθησιακές τεχνικές και τα μέσα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά



προγράμματα, τη σχολική τάξη αλλά και ολόκληρη τη σχολική μονάδα (Κωνσταντίνου, 2000). Κάθε εκπαιδευτικό εγχείρημα που είναι συστηματικά οργανωμένο, εμπεριέχει την αξιολόγηση και συλλέγει πληροφορίες για ανατροφοδότηση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξιολογείται (Black & Wiliam, 1998· Δημητρόπουλος, 2002).

Επίσης, ο Κωνσταντίνου (2000) επισημαίνει την *παιδαγωγική σημασία της αξιολόγησης*. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης αφορά κυρίως την αποτίμηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων που εστιάζονται στους εκπαιδευτικούς στόχους, στον μαθητή ως δέκτη αλλά και συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία, στον εκπαιδευτικό ως αρμόδιο και υπεύθυνο της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας, καθώς και στην ίδια μαθησιακή διαδικασία. Με την παιδαγωγική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα να εντοπιστούν: 1) η επίτευξη ή η μη επίτευξη των στόχων, 2) οι ικανότητες, οι αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, οι ελλείψεις του μαθητή και 3) τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της παιδαγωγικής πράξης του εκπαιδευτικού. Διαφαίνεται λοιπόν ότι με την εκπαιδευτική αξιολόγηση βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ακολούθως αναφέρονται οι πιο διαδεδομένοι τύποι της αξιολόγησης που αξιοποιούνται για τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου.

### **1.1 Τύποι της αξιολόγησης**

Οι τύποι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που περιλαμβάνονται στη μαθησιακή διαδικασία και αξιοποιούνται για την αξιολόγηση των παιδιών που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς, έχουν χαρακτήρα είτε διαμορφωτικό, είτε αθροιστικό, είτε συνδυασμό τους.

Σύμφωνα με τους Πετροπούλου, κ.ά. (2015), οι τρεις βασικοί τύποι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιγράφονται ως εξής:

1) *Διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση* (diagnostic assessment): πραγματοποιείται σε ένα αρχικό στάδιο, πριν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η λειτουργία της είναι διερευνητική αφού στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών για το αρχικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών, ως προς το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Τα αποτελέσματα βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τους εκπαιδευτικούς στόχους στο επίπεδο των μαθητών, στις δυνατότητές τους και στις ανάγκες τους.

2) *Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση* (formative assessment): πραγματοποιείται σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και παρέχει τη σημαντική λειτουργία της ανατροφοδότησης, τόσο στους μαθητές, μέσω της συνεχούς παρακολούθησης της μαθησιακής

τους πορείας και της ανακάλυψης των ελλειμμάτων τους, όσο και στους εκπαιδευτικούς, με τον επανασχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων. Η ανατροφοδότηση συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές υποστηρίζονται στις προσπάθειες βελτίωσης της απόδοσής τους ώστε να ανταποκριθούν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

3) *Αθροιστική αξιολόγηση* (summative assessment): παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα για τη μάθηση και καταλήγει συχνότατα στην απονομή της βαθμολογίας.

Η λειτουργία της αξιολόγησης χρησιμεύει ταυτόχρονα σε μαθητή και εκπαιδευτικό. Βάσει των τύπων αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη μαθησιακή διαδικασία που εφαρμόζει, τη διαπαιδαγώγηση και την επίτευξη ή όχι των στόχων. Μέσα από τη διαγνωστική αξιολόγηση εντοπίζει τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, ενώ κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση παρακολουθείται η εξέλιξη του παιδιού σε γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο (Κωνσταντίνου, 2000). Στην πρώιμη παιδική ηλικία η διαγνωστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση, παρέχουν ευκαιρίες για εξέλιξη των παιδιών, των παιδαγωγών και της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίθετα, η επίδοση των μικρών μαθητών (αθροιστική αξιολόγηση) δεν αποτελεί επιτακτικό σκοπό. Παρακάτω διακρίνουμε δύο προσεγγίσεις της αξιολόγησης ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

## 1.2 Προσεγγίσεις αξιολόγησης

Η αξιολογική διαδικασία «περιγράφει» τη μάθηση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του μαθητή που ακολούθησε σε μια δεδομένη στιγμή προκειμένου να φθάσει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Με βάση αυτή την αντίληψη, η αξιολόγηση αφορά τόσο τη διαδικασία, όσο και τα αποτελέσματα της μάθησης και παραπέμπει σε δύο μορφές: α) την «αξιολόγηση της μάθησης» και β) την «αξιολόγηση για τη μάθηση» (Κουζέλης, κ.ά., 2019).

A) *Αξιολόγηση της μάθησης* (assessment of learning): είναι η διαδικασία με την οποία συλλέγονται στοιχεία για τα επιτεύγματα των παιδιών και περιγράφει την αναπτυξιακή πορεία της μάθησής τους, δίνοντας τη δυνατότητα πληροφόρησης της οικογένειας για την πρόοδό τους (Μπιρμπίλη, κ.ά., 2014). Στην προσέγγιση της *αξιολόγησης της μάθησης* υπάγεται η *αθροιστική αξιολόγηση* καθώς ενδιαφέρεται για το αν έμαθε το παιδί αλλά και το τι έμαθε.

B) *Αξιολόγηση για τη μάθηση* (assessment for learning): είναι η διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται, συνδέονται και ερμηνεύονται πληροφορίες που προκύπτουν από τις καθημερινές εμπειρίες της τάξης με σκοπό τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία και

τη μάθηση (Μπιρμπίλη, κ.ά., 2014). Προωθεί τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή, καθώς ο ίδιος συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, παρέχει ανατροφοδότηση στον ίδιο, και η μαθησιακή διαδικασία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Αφορά τον τύπο της *διαμορφωτικής αξιολόγησης* όπου τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών (Black & Wiliam, 1998). Η *αξιολόγηση για τη μάθηση* χαρακτηρίζεται από τα εξής: α) πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία αξιολόγησης που προκύπτει από συνδυασμό μεθόδων, β) χρησιμοποιείται ταυτόχρονα από μαθητή και εκπαιδευτικό, γ) ενσωματώνεται και διεξάγεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) παρέχει ανατροφοδότηση στα παιδιά και ε) δίνει τη δυνατότητα διόρθωσης και προσαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Wiliam, 2010).

Συνεπώς, η *αξιολόγηση για τη μάθηση* η οποία παρέχει ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, δυνατότητα ανατροφοδότησης και δυνατότητα βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα παρώθησης της μάθησης καθώς τα στοιχεία αυτά είναι μεγίστης σημασίας για την πρώιμη παιδική ηλικία.

### 1.3 Ορίζοντας την παρώθηση της μάθησης

Ο Καραμπάτσος (2009), εξηγεί την έννοια της *παρώθησης* διαχωρίζοντάς την από τις έννοιες *ενθάρρυνσης*, *παρότρυνσης*, *παρακίνησης*. *Παρώθηση* σημαίνει *κινητοποιώ κάποιον να κάνει κάτι, ενώ παράλληλα του παρέχω την αίσθηση ότι είμαι κοντά του και τον βοηθώ*. Η παρώθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση της μάθησης, η οποία ως δυναμική διαδικασία κινητοποιεί και προσανατολίζει τη συμπεριφορά προς την εκτέλεση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων (Τριλιανός, 2002).

Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2001), στη μάθηση διακρίνονται δύο είδη παρωθήσεως. Η *εξωτερική παρώθηση* και η *εσωτερική παρώθηση*. Η εξωτερική προκαλείται με τη χρήση θετικών ενισχύσεων οι οποίες αναμένεται να αυξήσουν τη συχνότητα εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς, όπως τα βραβεία, το φαγητό, τα χρήματα κτλ. Η εσωτερική υπάρχει όταν οι μαθητές παραμένουν, συμμετέχουν στην εργασία τους και προσπαθούν χωρίς να χρειάζονται επιβράβευση. Ο Ματσαγγούρας (2009), αναφέρει ότι η εξωτερική παρώθηση δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται συχνά, διότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα πίεσης και επομένως η γνώση δεν αφομοιώνεται πλήρως. Σε αντίθεση με την εσωτερική παρώθηση, κατά την οποία τα παιδιά επιθυμούν να μάθουν, η γνώση αφομοιώνεται ολοκληρωτικά, αφού

συγκεντρώνονται στην εργασία τους και προσπαθούν ακόμη και αν αποτύχουν. Παρακάτω εντοπίζεται η συμβολή της αξιολόγησης στην παρώθηση της μάθησης των παιδιών.

#### **1.4 Η συμβολή της αξιολόγησης στην παρώθηση μάθησης**

Η αξιολόγηση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, η πιο κατάλληλη για να αυξήσει εντυπωσιακά ή να μειώσει το ίδιο εντυπωσιακά την παρώθηση της μάθησης των παιδιών. Η αξιολόγηση *καθοδηγεί την κρίση* του κάθε μαθητή σε αυτό που είναι πιο σπουδαίο να μάθει κάποιος, επηρεάζει την εκτίμηση των ικανοτήτων του, τα κίνητρα, τις στρατηγικές και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν, το χρόνο που επενδύουν, επηρεάζει την αντίληψη για την επιτυχία, *διαμορφώνει τη στάση* απέναντι στη μάθηση (Παπαδοπούλου & Μπούρας, 2021).

Σύμφωνα με τη θεωρία γνωστικού πεδίου, *οι άνθρωποι όχι μόνο απαντούν στα ερεθίσματα αλλά επιπλέον τα ερμηνεύουν*. Ο εκπαιδευτικός κατά τη μαθησιακή διαδικασία προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την κατανόηση του εαυτού τους και του ψυχολογικού τους κόσμου, καθώς και τη συνειδητοποίηση διαδικασιών και προβλημάτων (Bigge, 1987). Η εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης προσφέρει αυτές τις δυνατότητες στον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης βελτιώνει τη μάθηση, δημιουργεί κίνητρα στα παιδιά και τα ενισχύει. Τα ίδια ενδιαφέρονται για την πρόοδό τους καθώς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις προσωπικές, μαθησιακές τους ικανότητες (Παπαδοπούλου & Μπούρας, 2021).

Εξίσου σημαντική διεργασία για την παρώθηση της μάθησης μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι η *αποποινικοποίηση του λάθους*. Η αναγνώριση του λάθους και η αντιμετώπισή του είτε ως διαδικασία μάθησης (*όλοι έχουν δικαίωμα στο λάθος*), είτε με χιούμορ, θα επιτρέψει στα παιδιά να επεξεργαστούν το λάθος μέσα από μια διεργασία ανακάλυψης και αυτό-διόρθωσης. Η αποποινικοποίηση του λάθους αποτελεί εσωτερικό κίνητρο που οδηγεί στη *μεταγνώση* μέσα από την ανάπτυξη της ικανότητας, *μαθαίνω να μαθαίνω* (Σφυρόερα, 2007).

Συνοψίζοντας, η «μαθησιακή κουλτούρα» πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά της διαμορφωτικού τύπου *αξιολόγησης για τη μάθηση*, με σκοπό την προώθηση της ανάπτυξης και της μάθησης στα παιδιά. Η αξιολόγηση που ενεργοποιεί τα παιδιά κατά την εφαρμογή της, επικεντρώνεται στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και κατευθύνεται στο να τα κινητοποιεί Shepard (2000).

### **1.5 Η αξιολόγηση στην πρώιμη παιδική ηλικία-χαρακτηριστικά-σκοποί**

Η αξιολόγηση στην πρώιμη παιδική ηλικία χρησιμεύει κυρίως όταν επικεντρώνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της μάθησης. Εστιάζεται στο τι σκέφτεται το παιδί, τι αισθάνεται, τι κατανοεί, τι το ενδιαφέρει και τι μπορεί να κάνει. Η συλλογή πληροφοριών βοηθά ακολούθως τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει το «τι» και το «πώς» μαθαίνει καλύτερα το παιδί, και να αναστοχαστεί ως προς την διαδικασία της μάθησης (Κουζέλης, κ.ά., 2019).

Στην προσχολική εκπαίδευση η αξιολόγηση διακρίνεται από τρία χαρακτηριστικά: α) την αυθεντικότητα, β) τη χρηστικότητα και γ) την καθολικότητα. Με τον όρο «αυθεντικότητα» εννοείται η καταγραφή στοιχείων για την αξιολόγηση των ικανοτήτων των παιδιών σε αυθεντικές συνθήκες, στη σχολική καθημερινότητα, όπου παρέχεται η δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία. Ο όρος «χρηστικότητα» αναφέρεται στη λειτουργία της διαγνωστικής αξιολόγησης όπου ο παιδαγωγός διακρίνει τις ατομικές ικανότητες των παιδιών, όπου δίνεται η ευκαιρία για καλύτερο σχεδιασμό του προγράμματος. Τέλος, με τον όρο «καθολικότητα» εννοείται ότι η αξιολόγηση αφορά όλα τα παιδιά και επομένως θα πρέπει να προσαρμόζεται για όλα τα παιδιά, ώστε να γίνονται αντιληπτά οι ικανότητες και τα ταλέντα τους (Bagniato, 2005).

Σύμφωνα με τη Ρεκαλίδου (2016β), οι πιο βασικοί σκοποί της αξιολόγησης που διατυπώνονται είναι τέσσερις: 1) αξιολόγηση για την εξέλιξη της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, 2) αξιολόγηση για τον εντοπισμό των ειδικών αναγκών των παιδιών, 3) αξιολόγηση για την πρόοδο του παιδιού και του προγράμματος και 4) απολογισμός και καταγραφή αποτελεσμάτων για την ενημέρωση των γονέων ή άλλων φορέων.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή αποσκοπεί στην ενίσχυση της μαθησιακής πορείας του παιδιού. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να πραγματοποιείται σε αυθεντικές συνθήκες που να προσομοιάζουν με την πραγματική ζωή και να χρησιμοποιούνται ποικίλες και παιδοκεντρικές μορφές συλλογής δεδομένων (Ρεκαλίδου, 2016β). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μορφές της αξιολόγησης, οι οποίες είναι κατάλληλες για την πρώιμη παιδική ηλικία λόγω των παιδοκεντρικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν.

### **1.6 Μορφές αξιολόγησης πρώιμης παιδικής ηλικίας**

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, η αξιολόγηση στην πρώιμη παιδική ηλικία σε ρεαλιστικές συνθήκες βελτιώνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παιδοκεντρικές μορφές συλλογής δεδομένων αναπτύσσουν το γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο των παιδιών, καθώς οι εκπαιδευτικές δράσεις προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά των μικρών μαθητών.

Η σύγχρονη μορφή αξιολόγησης που στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε ρεαλιστικές συνθήκες ζωής αναφέρεται με τον όρο *αυθεντική αξιολόγηση* (Πετροπούλου, κ.ά., 2015). Οι αυθεντικές διαδικασίες αξιολόγησης ενεργοποιούν τους μαθητές στην εφαρμογή της γνώσης σε καταστάσεις που προσομοιάζουν στην πραγματική ζωή (Γεωργούσης, 1998). Ο Mueller (2005), ταυτίζει την αυθεντική με την εναλλακτική αξιολόγηση. Οι έννοιες «αυθεντική διδασκαλία» και «μάθηση» αφορούν σε καθημερινά περιστατικά εντός τάξης, που τα βιώνουν οι μαθητές και αποτελούν αντικείμενα προς μελέτη.

Οι Marzano, κ.ά. (1993) ορίζουν τις διαδικασίες που διαφοροποιούνται από τις *παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης*, ως *εναλλακτικές*. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολογούν τί γνωρίζουν οι μαθητές, αλλά προάγουν και λειτουργίες όπως η κριτική σκέψη, η λύση προβλήματος, η ανεξάρτητη σκέψη και η αυτοπεποίθηση. Παρουσιάζουν τις διαδικασίες στις οποίες οι μαθητές δρουν και παράγουν έργο, διεξάγονται σε ρεαλιστικές συνθήκες δράσης και παρέχουν πληροφορίες τόσο για την εκτέλεση του έργου των μαθητών όσο και για την εξέλιξή τους, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες παρώθησης. Η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη διδασκαλία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους (Γεωργούσης, 1998· Λαζαράκου, 2011).

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ενσωματώνονται σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω αυτών ανακαλύπτονται οι κλίσεις τους, αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους, εμπλουτίζονται οι εμπειρίες τους και ταυτόχρονα χρησιμεύουν μέσω της ανατροφοδότησης στην προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμπεριλαμβάνοντας την πρόοδο των μαθητών, τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Λαζαράκου, 2011).

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης βασίζονται σε δραστηριότητες που βοηθούν το παιδί να εξελιχθεί νοητικά, καθώς παρέχουν ευκαιρίες προετοιμασίας των προκλήσεων της ζωής τους. Παράλληλα, αξιολογούν το παιδί στις δυσκολίες με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπο και με τον τρόπο επίλυσης και συνεργασίας με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (Wiggins, 1990).

Σύμφωνα με τη Λαζαράκου (2011), πιο συγκεκριμένα, οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης α) ελέγχουν τα επιτεύγματα των παιδιών ως προς το επίπεδο γνώσης και κατανόησης, β) δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν τις πολλαπλές προοπτικές ενός γεγονότος, γ) λειτουργούν ως μέσα συλλογής πληροφοριών για το μαθητή που απορρέουν μέσα από ένα επικοινωνιακό περιβάλλον και εστιάζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, δ) εστιάζονται στον μαθητή ενσωματώνοντας τα ενδιαφέροντά του και αξιοποιώντας τις κλίσεις του, ε) προωθούν τον δημιουργικό συνδυασμό των μαθημάτων και υποβοηθούν τα παιδιά να

κατανοήσουν τους διάφορους τρόπους διασύνδεσης της μάθησης, στ) αποτελούν μέσα διαγνωστικής αξιολόγησης τα οποία μέσω της ανατροφοδότησης βελτιώνουν την επίδοση των παιδιών, την εκπαιδευτική διαδικασία και αναβαθμίζουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς. Δίνουν έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης του παιδιού με την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία (Ρεκαλίδου, 2011).

### **1.7 Μέθοδοι αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση**

Ο όρος «μέθοδοι αξιολόγησης» αναφέρεται στο σύνολο των στρατηγικών, τεχνικές, μέθοδοι, εργαλεία, μέσα, δραστηριότητες, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συγκεντρώσει τα τεκμήρια βάσει των οποίων αξιολογείται η πορεία της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών (Κουζέλης, κ.ά., 2019). Κυριότερες μέθοδοι αξιολόγησης που προτείνονται ως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για την προσχολική εκπαίδευση είναι η *συστηματική παρατήρηση*, ο *φάκελος εργασιών-Portfolio*, η *αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων των σχεδίων εργασίας*, το *αναλυτικό σημειωματάριο ή παιδαγωγικό ημερολόγιο*, ο *κατάλογος ελέγχου (Checklist)*, η *αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση*. (Μπιρμπίλη, κ.ά., 2014).

Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, είναι αυθεντικές με νόημα για τα παιδιά καθώς αποτελούν συστατικό καθημερινών δράσεων στην τάξη και σε άλλα πλαίσια, παρέχουν ίσες ευκαιρίες ανάδειξης ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά, ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του παιδιού. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών που προκύπτουν από τις εμπειρίες των παιδιών στην τάξη, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή ενισχύουν την αξιολόγηση για τη μάθηση (Μπιρμπίλη, κ.ά., 2014).

Ακολούθως θα παρουσιαστούν οι εναλλακτικές τεχνικές της αξιολόγησης που είναι οι πιο κατάλληλες για την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς συλλέγουν πληροφορίες για την πρόοδο του κάθε παιδιού σε σχέση με το δικό του ρυθμό ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων. Έχουν διαμορφωτικό χαρακτήρα και προσφέρουν με παιγνιώδη τρόπο την ευκαιρία να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους, να σκεφτούν κριτικά, να εμπλουτίσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν τις δικές τους θεωρίες και στάσεις ζωής. Παράλληλα βοηθούν τον παιδαγωγό να αναδιαμορφώσει το παιδαγωγικό του έργο στις ανάγκες των μικρών μαθητών.

### **1.7.1 Ατομικός φάκελος μαθητή (Portfolio)**

Οι Paulson, et al. (1991) ορίζουν τον *Ατομικό Φάκελο του Μαθητή* (portfolio) ως συλλογή εργασιών με τις οποίες παρουσιάζονται οι προσπάθειες, τα επιτεύγματα και η πρόοδος του μαθητή βάσει των γνωστικών αντικειμένων. Το υλικό επιλέγεται βάσει των κριτηρίων τα οποία έχουν τεθεί για τη συλλογή του. Αφετηρία της τεχνικής του Α.Φ.Μ. είναι οι ικανότητες του παιδιού και όχι οι αδυναμίες του (Ζωγράφου κ.ά., 2006 όπ. αναφ. στο Σαϊπά κ.ά., 2014). Ο φάκελος του μαθητή φανερώνει τι έχει μάθει ο μαθητής και πώς το έχει αποδώσει στην πράξη (Paulson et al., 1991).

Ο Α.Φ.Μ. ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης, μπορεί να περιέχει έργα του παιδιού όπως κατασκευές, χειροτεχνίες, φύλλα εργασίας, σημειώσεις του εκπαιδευτικού, αφηγήσεις, φωτογραφίες και άλλο υλικό από σχέδια εργασίας. Τα παιδιά μπορούν να ανατρέξουν σε αυτά που έκαναν, να συγκρίνουν και να συνειδητοποιήσουν την πρόοδό τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Η μορφή του Α.Φ.Μ. μπορεί να είναι διαφορετική, ανάλογα με το προφίλ του κάθε παιδιού. Μπορεί να είναι φάκελος με έλασμα, κουτί, τσάντα. Τα στοιχεία που επιλέγονται τοποθετούνται με χρονική σειρά και αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο η εμφάνιση όσο το περιεχόμενο του φακέλου (Γεωργούσης, 1998).

Η αξιολόγηση του Α.Φ.Μ. εστιάζεται στην πρόοδο του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Οι πληροφορίες συλλέγονται σε συχνά διαστήματα και η πρόοδος του παιδιού μετριέται σε σχέση με τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης και κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Gullo, 2010α). Με τον Α.Φ.Μ. οδηγούμε τα παιδιά σε διαδικασίες συνειδητής επιλογής μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, ενώ δημιουργούμε κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους και να βελτιωθούν οι πρακτικές τους (Σαϊπά κ.ά., 2014). Έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, εφόσον με τη συλλογή τεκμηρίων προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβαίνει σε τροποποιήσεις του παιδαγωγικού του σχεδιασμού σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Κατά συνέπεια, αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την προσέγγιση της αξιολόγησης για τη μάθηση.

### **1.7.2 Συστηματική παρατήρηση**

Η παρατήρηση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αντλεί πληροφορίες και δεδομένα από τη δική του, άμεση παρατήρηση των μαθητών, των συνθηκών, των συμπεριφορών. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις του, τις αναλύει και τις ερμηνεύει. Εφαρμόζεται στον φυσικό χρόνο και τόπο όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ποιοτική ή / και ποσοτική προσέγγιση (Κεδράκα, 2008).



Η *συστηματική παρατήρηση* αποτελεί εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης δεδομένων προκειμένου να εντοπίσει στοιχεία που αφορούν τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία όπως τη συμμετοχή στις διαδικασίες, την προσπάθεια, τη διαμόρφωση στάσεων, τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, τη δημιουργία κινήτρων, τον τρόπο επικοινωνίας, την πρόοδο, τις αδυναμίες. Για να είναι αποτελεσματική η παρατήρηση ως τεχνική αξιολόγησης αξιοποιείται ένα κατάλληλο με το στόχο *φύλλο παρατήρησης*. Επιλέγεται το θέμα, τα υποκείμενα και ο τρόπος καταγραφής (σημειώσεις, βίντεο) με τον οποίο συμπληρώνεται μια σχάρα παρατήρησης ανάλογα με τον σκοπό και τα ερωτήματα (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Οι Cohen, et al. (2001, όπ. αναφ. στο Κακανά & Μπότσογλου, 2016) διαχωρίζουν την απλή παρατήρηση από τη συστηματική παρατήρηση. Με την απλή παρατήρηση ο εκπαιδευτικός απλά παρατηρεί τα παιδιά για ζητήματα που του κινούν το ενδιαφέρον στην ώρα του διαλείμματος. Με τη συστηματική παρατήρηση ο παρατηρητής επικεντρώνεται στη λεπτομερή παρατήρηση και καταγραφή όλου του πλαισίου της συμπεριφοράς του παιδιού σε διάφορες στιγμές, για να έχει ολοκληρωμένη εικόνα.

Με τη συστηματική παρατήρηση καταγράφεται η κάθε κίνηση του παιδιού, τι κάνει και πώς το κάνει ως ξεχωριστή οντότητα. Στην πρώιμη παιδική ηλικία όπου τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τη γλώσσα, η συστηματική παρατήρηση είναι το κυριότερο μέσο για να γίνουν αντιληπτές οι σκέψεις, η συμπεριφορά και τα συναισθήματα των παιδιών (Κακανά, 1994). Ο παιδαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη συστηματική παρατήρηση για την αξιολόγηση για τη μάθηση, καθώς σημειώνει την πρόοδο του κάθε παιδιού και αναλόγως λαμβάνει αποφάσεις για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού του έργου.

### ***1.7.3 Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Ρουμπρίκες)***

Ακόμη μία εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης είναι οι Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (Ρουμπρίκες) οι οποίες ορίζονται ως περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας (Andrade, 2000). Οι ρουμπρίκες λειτουργούν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία. Το κυριότερο όφελος είναι ότι καθορίζουν τους μαθησιακούς στόχους εξ αρχής, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίζουν τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός από αυτούς (Wolf & Stevens, 2007). Οι μαθητές προσανατολίζονται μέσω των προκαθορισμένων κριτηρίων και επιδιώξεων και αντιλαμβάνονται τις υποχρεώσεις τους για μια ποιοτική διεξαγωγή εργασίας. Έπειτα οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους και ανακαλύπτουν τρόπους για τη βελτίωσή τους (Andrade, 2008).

Τα δομικά στοιχεία της ρουμπρίκας οργανωμένα σε μορφή πίνακα είναι τα εξής: Τα κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης, τα επίπεδα ποιότητας του έργου (π.χ. πολύ καλό, καλό, μέτριο), η λεπτομερής περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης σύμφωνα με τα κριτήρια και η κλίμακα βαθμολογίας (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Στην πρόωμη παιδική ηλικία όπου τα παιδιά δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ρουμπρίκες για να κάνουν αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιώντας πρόσωπα συναισθηματικής απεικόνισης όπως αυτές που δημιούργησαν οι Read et al. (2002). Η συγκεκριμένη τεχνική συμβάλλει στην αξιολόγηση για τη μάθηση, καθώς τα παιδιά αξιολογούν τους εαυτούς τους σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους και δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης και βελτίωσης του παιδαγωγικού έργου.

#### **1.7.4 Συζήτηση και συνέντευξη**

Στη σχολική καθημερινότητα οι συζητήσεις στην τάξη παρέχουν ένα πλούσιο πλαίσιο για την αξιολόγηση της ανάπτυξης των παιδιών και της μάθησης. Συζητήσεις με τα παιδιά πραγματοποιούνται συμπληρωματικά σε όλες τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να «αφουγκράζεται» τι θέλουν να πουν τα παιδιά και να ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με τους οποίους μιλούν τα μικρά παιδιά (Κουζέλης, κ.ά., 2019). Τα τρίχρονα χρησιμοποιούν το άγγιγμα, τη σκόπιμη χρήση του βλέμματος και τη μίμηση, ως τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης που συνοδεύουν την ομιλία συμπληρώνοντας έτσι τη γλωσσική ικανότητα (Dunphy, 2010).

Η *συζήτηση* προκύπτει αυθόρμητα μέσα από την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, ενώ η *συνέντευξη* χρειάζεται οργάνωση, με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, σχεδιασμό των ερωτήσεων ανάλογα με το είδος και τη σειρά υποβολής, επιλογή του χώρου και του χρόνου διεξαγωγής της συνέντευξης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Η συνέντευξη είναι πιο επίσημη διαδικασία και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα όταν άλλες τεχνικές αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση, δεν επαρκούν για να φανερώσουν τη σκέψη των παιδιών (Dunphy, 2010).

Οι συζητήσεις/συνεντεύξεις διεξάγονται μέσω ερωτήσεων ανοιχτού ή κλειστού τύπου. Οι μικροί μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν αιτίες, λύσεις, δυνατότητες και πιθανότητες. Ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη, βελτιώνουν το λεξιλόγιο και αναπτύσσουν τη φαντασία. Με την υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες που συμβάλλουν στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας (Κουζέλης, κ.ά., 2019). Έχουν διαμορφωτικό χαρακτήρα και λειτουργούν ενισχυτικά στην αξιολόγηση για τη μάθηση, αφού

οι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **1.7.5 Σχέδια εργασίας (Project)**

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν κατάλληλη μέθοδο αξιολόγησης για την προσχολική αγωγή. Αξιοποιούν συνθήκες πραγματικότητας σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και συνδέονται πλήρως με την αυθεντική αξιολόγηση. Τα σχέδια εργασίας είναι έρευνες που προκύπτουν μέσα από κάποιο γεγονός, από συζητήσεις, από κάποιο πρόβλημα. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε διερευνητικές δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα, συνδέοντας το σχέδιο εργασίας με μαθησιακές περιοχές όπως Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά, Εικαστικά, Γλώσσα, Επικοινωνία (Κουλούρη, 2001). Κατά τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις ιδέες τους, τις παρατηρήσεις τους. Οι αναπαραστάσεις που εκτελούν τα παιδιά αποτελούν βάση για συζητήσεις, υποθέσεις και επιχειρηματολογία, οι οποίες θα οδηγήσουν σε νέες παρατηρήσεις και αναπαραστάσεις (Κουτσουβάνου, 2010).

Η διαδικασία οργάνωσης, ανάπτυξης και εκτέλεσης ενός σχεδίου δράσης διεξάγεται σε πέντε φάσεις: 1) *Φάση προβληματισμού*, όπου ιδέες και ερωτήματα καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό για να οργανωθεί το σχέδιο δράσης, 2) *φάση προγραμματισμού*, στην οποία κατανέμονται οι εργασίες στις ομάδες των παιδιών που αναλαμβάνουν τα καθήκοντα για την εκτέλεση των εργασιών, 3) *φάση διεξαγωγής δραστηριοτήτων*, κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται είτε ατομικά είτε ομαδικά και συνεργατικά στα πλαίσια των δραστηριοτήτων, 4) *φάση παρουσίασης*, κατά την οποία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας στην ολομέλεια και 5) *φάση αξιολόγησης*, στην οποία οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Η αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας εστιάζεται περισσότερο στο ενδιαφέρον των παιδιών, τη συνεργασία, τη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη δημιουργία και αποτελεί εναλλακτική μορφή αξιολόγησης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός που υποστηρίζει τα σχέδια εργασίας τολμά να κάνει καινοτομίες, να πειραματίζεται και να θέτει υψηλούς στόχους διαμορφώνοντας τη διαδικασία της μάθησης (Κουλούρη, 2001).

### **1.7.6 Παιδαγωγική τεκμηρίωση**

Με τον όρο *παιδαγωγική τεκμηρίωση* αναφερόμαστε στην τεκμηρίωση της μάθησης που προκύπτει από τη συλλογή τεκμηρίων από τις δράσεις των μαθητών συμμετέχοντας σε

αυθεντικές συνθήκες μάθησης. Η αξιολόγηση που εφαρμόζεται βάσει της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης αποτελεί εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης και έχει χαρακτήρα διαμορφωτικού τύπου, διότι παρέχει ανατροφοδότηση τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της μάθησης (Μπαμπάλης κ.ά., 2021).

Μαγνητοφωνήσεις διαλόγων, βιντεοσκοπήσεις αλληλεπίδρασης των μαθητών, ιχνογραφήματα, προφορική ή γραπτή ανάλυση, δείγματα εργασιών σε διαφορετικές στιγμές εκτέλεσης μιας δράσης, φωτογραφίες από τη μαθησιακή διαδικασία, παρουσιάζονται αναδεικνύοντας τις σκέψεις και τις ενέργειες των μαθητών κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της εργασίας που τους έχει ανατεθεί (Rinaldi, 2004). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση είναι το υλικό με το οποίο καταγράφονται όσα τα παιδιά κάνουν και λένε, οι εργασίες τους και ο τρόπος με τον οποίο ο παιδαγωγός συνεργάζεται με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δράσεων (Κυπριανός & Μουσένα, 2021).

Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις παρατηρήσεις τους στο γραπτό λόγο, αλλά μπορούν να τις υπαγορεύσουν σε άλλους και να καταγραφούν. Ηχογραφημένα σχόλια και συζητήσεις των παιδιών δίνουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την ποιότητα της διανοητικής ανάπτυξης και προσπάθειας των παιδιών (Κουτσοβάνου, 2010).

Η σχέση ανάμεσα στην τεκμηρίωση και στην αξιολόγηση είναι αλληλένδετη και θεμελιώδης. Τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύσσουν θεωρίες, δηλαδή να εκφράζουν τη δική τους άποψη για τη ζωή και τα πράγματα. Τις θεωρίες αυτές τις χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν και τις μοιράζονται με τους άλλους ως μια άποψη. Η ιδέα ότι τα παιδιά αναπτύσσουν θεωρίες αποτελεί θεμέλιο για την παιδαγωγική της ακρόασης και της τεκμηρίωσης. Η παιδαγωγική της ακρόασης είναι τρόπος σκέψης, αναγνώριση της αξίας της άποψης και της ερμηνείας των άλλων, καθώς γίνονται δεκτές οι διαφορετικές θεωρίες και προοπτικές των άλλων. Η τεκμηρίωση σαν ορατή ακρόαση συμβάλλει στην αλλαγή της ταυτότητας και τον αναστοχασμό των αξιών (Rinaldi, 2004).

Μέσω της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης, ο αναστοχασμός που πραγματοποιείται προκύπτει όχι μόνο μετά το πέρας των δράσεων, αλλά σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Μπαμπάλης κ.ά., 2021· Rinaldi, 2004).

### ***1.7.7 Αυτοαξιολόγηση - Ετεροαξιολόγηση***

Η *αυτοαξιολόγηση* είναι διαμορφωτική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους και ανακαλύπτουν τρόπους βελτίωσης της επίδοσής τους (Andrade

2008). Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αποτιμήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την πρόοδο και με αυτό τον τρόπο προσφέρεται η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της μαθησιακής διαδικασίας (Πέκης, 2020). Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί στους μαθητές κίνητρα ώστε να συμμετέχουν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία, αισθάνονται ότι μπορούν να αξιολογούν την πρόδό τους και να ενισχύουν την επίδοση και απόδοσή τους (Geeslin, 2003).

Για να είναι αποτελεσματική η αυτοαξιολόγηση, ο παιδαγωγός γνωστοποιεί τους γνωστικούς και κοινωνικούς στόχους της δράσης στα παιδιά. Τους κάνει ερωτήσεις ώστε να τα βοηθήσει να εκφράσουν τις απόψεις τους και τους παρέχει θετική ανατροφοδότηση για να κατανοήσουν τα δυνατά και τα λιγότερο δυνατά στοιχεία τους. Τα παιδιά εξοικειώνονται και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όταν πραγματοποιείται σταθερά κατά το ημερήσιο πρόγραμμα (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010).

Εξίσου ωφέλιμη είναι η ετεροαξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση από ομότιμους συμμαθητές, κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές επισημαίνουν τα λάθη για να εμβραθύνουν σε στοιχεία βελτίωσής του (Willey & Gardner, 2009, όπ. ανάφ. στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Τα μικρά παιδιά, επειδή από τη φύση τους είναι εγωκεντρικά, και μέσα από τη δική τους οπτική βλέπουν την εργασία τους ως την καλύτερη, είναι καλό να εργάζονται ανά δύο ώστε να βοηθάει ο ένας τον άλλο στα σχόλια (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση αποτελούν εναλλακτικές τεχνικές της αξιολόγησης για τη μάθηση διότι δίνεται η ευκαιρία αναδιαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της εκτίμησης των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Όλες οι προαναφερθέντες μέθοδοι αξιολόγησης θεωρούνται οι πιο κατάλληλες για την πρώιμη παιδική ηλικία και μπορούν να αξιοποιηθούν είτε κατά τη διδακτική πλαισίωση, είτε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

### **1.8 Αξιολόγηση βάσει της διδακτικής πλαισίωσης**

Οι παιδαγωγοί οργανώνουν τις μαθησιακές καταστάσεις συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη. Ο σχεδιασμός της μάθησης βασίζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Η διδακτική πλαισίωση στην προσχολική αγωγή δεν συνδέεται με τον όρο της διδασκαλίας, αλλά με τη *διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης δραστηριοτήτων* που βασίζονται στο παιχνίδι και στη διερεύνηση λαμβάνοντας υπόψη την ανάπτυξη και τις ανάγκες των μικρών παιδιών (Μεγήρ, κ.ά., 2021). Η αξιολόγηση που στηρίζεται στο πρόγραμμα σπουδών, χρησιμοποιεί ως βάση τη συμπεριφορά του παιδιού σε κοινωνικά, αναπτυξιακά και προ-ακαδημαϊκά πλαίσια. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από αυτή τη

διαδικασία χρησιμοποιούνται για να γίνουν οι τροποποιήσεις στον σχεδιασμό της μάθησης που ταιριάζουν περισσότερο στο αναπτυξιακό επίπεδο και τις δυνατότητες του παιδιού. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση που στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα βελτιώνει τη διδακτική πρακτική (Gullo, 2010β).

### **1.9 Αξιολόγηση κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού**

Για τα παιδιά το παιχνίδι αποτελεί μια εσωτερικά υποκινούμενη και αυθόρμητη διεργασία. Την ώρα του παιχνιδιού οι παιδαγωγοί παρατηρούν συστηματικά τα παιδιά συγκεντρώνοντας πολύτιμες πληροφορίες για τις ικανότητές τους. Για μια δομημένη αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κλίμακες ελέγχου ή διαβάθμισης. Στις κλίμακες αυτές αξιοποιούνται διάφορα παιχνίδια και τεχνικές για να εκμαιεύσουν τις συμπεριφορές των παιδιών (Gullo, 2010β). Για μια μη δομημένη αξιολόγηση χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως πεδίο αξιολόγησης των παιδιών κατά τη διάρκεια αυθόρμητων δράσεων. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι για αρκετό χρόνο και για τον λόγο αυτό συνιστάται ως ιδανική δραστηριότητα για αξιολόγηση στην πρώιμη παιδική ηλικία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις για την αξιολόγηση, αναγνωρίζεται και ο καθοριστικός ρόλος του παιδαγωγού στη διαδικασία, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί τη συμβολή του γονέα.

### **1.10 Ο ρόλος του παιδαγωγού πρώιμης παιδικής ηλικίας στη διαδικασία της αξιολόγησης**

Πρωταρχική παραδοχή για τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ότι ο παιδαγωγός γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό που μπορεί να διδαχθεί και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται στα παιδιά. Έχει την ευκαιρία να διαμορφώσει ένα περιβάλλον ευνοϊκό για τη μάθηση, να υποβάλλει κατάλληλες δραστηριότητες, να μπορεί να εκτιμήσει τι είναι αυτό που σκέφτεται το παιδί και να το προωθήσει ώστε να αναπτύξει τις ιδέες του (Kamii & Devries, 1975). Ο παιδαγωγός χρησιμοποιεί τη διεργασία της αξιολόγησης ανάλογα με τις πρακτικές της μάθησης που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της τάξης. Επίσης, χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να τροποποιήσει τις πρακτικές ώστε να εξασφαλίσει ότι καλύπτονται οι αναπτυξιακές και οι προ-ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών (Gullo, 2010β).

Η θετική στάση του παιδαγωγού απέναντι στην ικανότητα του παιδιού να πετύχει κάτι, εστιάζοντας στις ατομικές δυνατότητες και την αναγνώριση της προσπάθειας ενθαρρύνει τους μικρούς μαθητές. Ο παιδαγωγός χρειάζεται να επικεντρώνεται στα θετικά στοιχεία του μαθητή

(Τριλιανός, 2002). Δεν αξιοποιεί μόνο τα αντικειμενικά δεδομένα του παιδιού, δίνει σημασία στις προοπτικές και στις κατασκευές του για τον κόσμο και έτσι γνωρίζει το παιδί με τρόπους που να έχουν σημασία (Αμπαρτζάκη, 2020). Με την τέχνη της ακρόασης, βλέπει, αμφισβητεί και δημιουργεί ερεθίσματα παρέχοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι υπάρχουν και άλλες οπτικές. Ενισχύει έτσι την ικανότητα της επιλογής με την οποία κατασκευάζουν τρόπους αντίληψης και γνώσης (Κυπριανός & Μουσένα, 2021).

Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης ο παιδαγωγός μπορεί να αναπτύξει την παρώθηση για μάθηση στα παιδιά. Είναι σημαντικό να οικοδομήσει στα παιδιά εσωτερικά κίνητρα μάθησης καθώς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις μαθησιακές τους ικανότητες (Παπαδοπούλου & Μπούρας, 2021). Οι παιδαγωγοί καλούνται να μεταγγίσουν την καλλιέργεια της μάθησης καθώς εφαρμόζουν πρακτικές που εστιάζονται στη διαδικασία. Βλέπουν το παιδί ως κάτι «μοναδικό» και δημιουργούν δράσεις κατά τις οποίες μέσα από τον αναστοχασμό φανερώνονται οι δεξιότητές του (Μεγίρ κ.ά., 2021).

Ο παιδαγωγός έχει την ευκαιρία να αξιολογήσει τα παιδιά σε διάφορες στιγμές του σχολικού περιβάλλοντος, ξεκινώντας με τη διαγνωστική αξιολόγηση κατά την οποία συλλέγει πληροφορίες στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για γνωρίσει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και έπειτα να σχεδιάσει την εκπαιδευτική του δράση. Ακολούθως, μπορεί να παρατηρήσει το κάθε παιδί κατά τη διάρκεια καθημερινών δράσεων ρουτίνας, όπως κατά τη διάρκεια του φαγητού, της άφιξης, της αναχώρησης. Χρησιμοποιούν τη φροντίδα των μικρών παιδιών ως διαδικασία μάθησης και παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων (Ρέντζου, 2024). Παρομοίως ευκαιρίες αξιολόγησης προσφέρονται την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στην τάξη, στα κέντρα ενδιαφέροντος (γωνιές), στο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο και κατά τη διάρκεια των ομαδικών δράσεων (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Συνεπώς ο παιδαγωγός εκτός από συντονιστής της διαδικασίας της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί θεμέλιο με τη θετική στάση του, πάνω στο οποίο τα παιδιά βασίζονται και χτίζουν εσωτερικά κίνητρα που οδηγούν στην παρώθηση για μάθηση. Η αξιολόγηση για τον παιδαγωγό αποτελεί σημαντικό εργαλείο για το σχεδιασμό του παιδαγωγικού του έργου και για την καλλιέργεια της μάθησης και της ανάπτυξης των μικρών παιδιών.

### **1.11 Ο ρόλος των γονέων στην αξιολόγηση που εφαρμόζει ο παιδαγωγός**

Η συμβολή των γονέων στην αξιολόγηση του παιδιού είναι πολύ σημαντική καθώς είναι οι μόνοι που γνωρίζουν τόσο καλά την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του παιδιού τους. Ο παιδαγωγός θα πρέπει κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης να λαμβάνει υπόψη του στοιχεία τα οποία επιδρούν στο παιδί όπως η υγεία του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τα ενδιαφέροντά του, τις αξίες, τις πεποιθήσεις της οικογένειας και τις παραδόσεις, τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον η επικοινωνία μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων είναι πολύ σημαντική, καθώς ασκεί θετική επιρροή στην πρόοδο των παιδιών. Η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους σε δράσεις έχει θετική επίδραση στην επίδοση των παιδιών (Τσιόπελα, κ.ά., 2023).

Επίσης, οι γονείς αποτελούν το ακροατήριο των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, καθώς ενημερώνονται σχετικά με την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού τους και τα επιτεύγματά του (Shepard et al., 1998). Επιπροσθέτως, τους δίνεται η ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν τον γονεϊκό τους ρόλο και τις απόψεις τους σχετικά με τις εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά τους, υιοθετώντας μια πιο διερευνητική προσέγγιση απέναντι στη σχολική ζωή (Κουτσουβάνου, 2010). Συνεπώς, οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ παράλληλα λαμβάνουν χρήσιμες πληροφορίες για τα παιδιά τους, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να τα υποστηρίξουν, να τα ενισχύσουν και να τα παρωθήσουν στη μαθησιακή τους πορεία.

### **1.12 Συμπερασματικές παρατηρήσεις για τη λειτουργία της αξιολόγησης ως παρωθητικός μηχανισμός για τη μάθηση**

Ολοκληρώνοντας το πρώτο κεφάλαιο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία το παιδαγωγικό έργο εστιάζεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, αφού επιδιώκει την πρόοδο των παιδιών μέσω της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνάμα, οι μορφές αξιολόγησης «αυθεντική και εναλλακτική», όπως προκύπτουν, είναι οι ιδανικές για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και πραγματοποιούνται σε περιβάλλοντα υποστηρικτικά και οικεία για τα ίδια. Ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των παιδιών στις διαδικασίες και παρέχουν ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο παρωθητικά στο παιδί για μάθηση. Για την υλοποίηση όλων των παραπάνω διαδικασιών καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος του παιδαγωγού, ο οποίος μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορεί να οικοδομήσει στα παιδιά εσωτερικά κίνητρα μάθησης,



αναγνωρίζοντας τις μαθησιακές τους ικανότητες, και ως εκ τούτου, να τους ενισχύσει την παρώθηση για μάθηση.

## **Κεφάλαιο 2. Η αξιολόγηση ως πηγή ενδυνάμωσης των αναπτυξιακών τομέων**

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναδεικνύεται η συμβολή της αξιολόγησης ως μέσο ενίσχυσης δεξιοτήτων και ως παράγοντας που συμβάλλει στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη μέσω της αυτοαξιολόγησης. Επίσης τονίζεται η σημασία της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού, τα οποία απορρέουν από την αξιολόγηση και αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν την παρώθηση της μάθησης στα παιδιά.

### **2.1 Η αξιολόγηση ως μέσο ενίσχυσης δεξιοτήτων**

Η αξιολόγηση είναι αναγκαία όχι τόσο ως μέτρηση, αλλά ως συνεισφορά για την καλύτερη ανάπτυξη του παιδιού. Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση η αξιολόγηση δεν δημιουργεί ένα επικριτικό κλίμα, αντίθετα το παιδαγωγικό έργο βασίζεται σχεδόν εξολοκλήρου στην *επιβράβευση και στην παρότρυνση* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν έχει ορισμένη ύλη, μόνο μαθησιακές περιοχές που συμπεριλαμβάνει ο εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό του έργο. Αυτό παρέχει μεγάλα περιθώρια ανάπτυξης δραστηριοτήτων με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών στη σημερινή εποχή του 21ου αιώνα, όπως ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία, και είναι: α) η επικοινωνία, β) η δημιουργική και κριτική σκέψη, γ) η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία και δ) οι κοινωνικές ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (Μπιρμπίλη, κ.ά., 2014). Παρακάτω αναφέρονται επεξηγηματικά οι δεξιότητες οι οποίες ενισχύονται με την αξιοποίηση της αξιολόγησης.

### **2.2 Αξιολόγηση αναπτυξιακών δεξιοτήτων**

Κάθε μια μέθοδος αξιολόγησης με τη συλλογή δεδομένων ανακαλύπτει διάφορες πτυχές του παιδιού. Η αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει εικόνα για το κάθε παιδί ακόμη και για το βαθμό λειτουργίας των δεξιοτήτων στις οποίες καλείται το παιδί να ανταποκριθεί (Γούναρη & Κακλαμανάκη, 2008). Οι δεξιότητες οι οποίες αναδύονται με την αξιολόγηση είναι οι εξής:

- ◆ *Επικοινωνιακές δεξιότητες*, που αναφέρονται είτε στη λεκτική είτε στη μη λεκτική επικοινωνία. Ως ικανότητα *λεκτικής επικοινωνίας* εννοείται η κατανόηση του άλλου, η

κατανόηση από τους άλλους, ο ρυθμός, η ροή και η ένταση της ομιλίας, το λεξιλόγιο, τον τρόπο συζήτησης. Ως ικανότητα *μη λεκτικής επικοινωνίας* εννοείται η βλεμματική επαφή, η διατήρηση της προσοχής, οι εκφράσεις του προσώπου, η μίμηση, η στάση του σώματος, η δείξη. Η γλώσσα διαδραματίζει βασικό ρόλο στην οργάνωση του ψυχισμού της νοημοσύνης και της κοινωνικότητας του παιδιού (Κατή, 1992, όπως αναφ. στο Γούναρη & Κακλαμανάκη, 2008):

- ◆ *Κοινωνικές δεξιότητες*, που περιλαμβάνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και προσαρμογή, τις φιλικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, τη χρήση ευγένειας, την προθυμία για ομαδικό παιχνίδι, τον έλεγχο συναισθημάτων. Η κοινωνικότητα του παιδιού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της αυτοπεποίθησής του (Βασιλειάδης, 2004, όπ. ανάφ. στο Γούναρη & Κακλαμανάκη, 2008).
- ◆ *Αδρή κινητικότητα*, δηλαδή τη χρήση μεγάλων μυών ή ομάδας μυών του σώματος για την εκτέλεση μιας δράσης, όπως τρέξιμο, αναπήδηση, κίνηση και συντονισμός, ισορροπία.
- ◆ *Λεπτή κινητικότητα*, δηλαδή τη χρήση μικρών μυών του σώματος που συντονίζονται για να εκτελέσουν απαιτητικές δραστηριότητες, όπως γράψιμο, κόψιμο με ψαλίδι, κούμπωμα κουμπιών.
- ◆ *Αυτοεξυπηρέτηση*, πρόκειται για τη φροντίδα του εαυτού, την απόκτηση αυτονομίας κατά τη διάρκεια της πρόσληψης τροφής, του ντυσίματος, κατά τη χρήση της τουαλέτας.
- ◆ *Μαθησιακές δεξιότητες*, οι οποίες αφορούν ικανότητες που εστιάζονται κυρίως στη γλώσσα και τα μαθηματικά όπως αναγνώριση γραμμάτων και αριθμών, κατανόηση της ποσότητας. Είναι ακαδημαϊκές γνώσεις που προωθούν το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα, να πληροφορηθεί και να προοδεύσει.
- ◆ *Διαχείριση του ελεύθερου χρόνου*, που περιλαμβάνει δραστηριότητες που διαμορφώνει το ίδιο το παιδί όπως το συμβολικό και το ομαδικό παιχνίδι, τα σπορ. Πρόκειται για δράσεις που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να ψυχαγωγηθεί, να εκτονωθεί, να εκφραστεί, να ενταχθεί κοινωνικά μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού, να επιβεβαιώσει τον εαυτό του (Ιωαννίδης, 1996, όπ. ανάφ. στο Γούναρη & Κακλαμανάκη, 2008).

Επίσης, ο Howard Gardner (όπ. ανάφ. στο Vardin, 2003), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καθοδηγούν τις πρακτικές τους σύμφωνα με την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων ευφυΐας (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, σωματικο-κινησθητική, μουσική, νατουραλιστική, διαπροσωπική, και ενδοπροσωπική). Ο ίδιος θεωρεί ότι οι νοημοσύνες ως δυνατότητες ενεργοποιούνται ή όχι, από τις αξίες του πολιτισμού που ζει το

άτομο, τις διαθέσιμες ευκαιρίες και από τις προσωπικές αποφάσεις που παίρνει το ίδιο το άτομο, η οικογένειά του, οι δάσκαλοι (όπ. ανάφ. στο Vardin, 2003).

Παρομοίως, σύμφωνα με τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες που θα συντελέσουν στην προσωπική τους ολοκλήρωση, ως ενεργοί πολίτες, στην κοινωνική ένταξη και στην απασχόλησή τους στην κοινωνία που στηρίζεται στις γνώσεις. Οι ικανότητες αυτές αναπτύσσονται με ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και αφορούν:

- ◆ *Την επικοινωνία*, ως ανταλλαγή μηνυμάτων, σκέψεων και πληροφοριών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου (μέσω συμβόλων), συμπεριλαμβάνοντας τις σύγχρονες μορφές της Τεχνολογίας, της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).
- ◆ *Τη δημιουργική και κριτική σκέψη*. Δημιουργική, εννοώντας τη σκέψη που παράγει πρωτότυπες ιδέες και εναλλακτικούς τρόπους λύσης προβλημάτων. Κριτική, εννοώντας τον συστηματικό τρόπο σκέψης που αιτιολογεί και αξιολογεί απόψεις και άλλα δεδομένα.
- ◆ *Την προσωπική ταυτότητα και την αυτονομία*, που συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση, δηλαδή στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ως μια ξεχωριστή οντότητα που ορίζεται από εξωτερικά και πολύ περισσότερο από εσωτερικά χαρακτηριστικά.
- ◆ *Τις κοινωνικές ικανότητες σχετικά με το ρόλο του πολίτη*, αφορά το ενδιαφέρον για τα κοινά προβλήματα, την έκφραση αλληλεγγύης, την υπευθυνότητα, την τήρηση των κανόνων, τον σεβασμό απέναντι στις ανάγκες των άλλων και την παροχή βοήθειας.

Με τη διαδικασία της αξιολόγησης, όλες οι παραπάνω δεξιότητες ενεργοποιούνται με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, καθώς αυτά καλλιεργούν νέες γνώσεις οικοδομώντας πάνω στις προϋπάρχουσες, υιοθετούν στάσεις, αλλά και τρόπους επίλυσης προβλημάτων μέσω της κριτικής σκέψης. Ο Bruner (1960), εξήγησε πως κάθε παιδί ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται μπορεί να διδαχθεί ξεκινώντας από ένα απλοποιημένο επίπεδο και στη συνέχεια σε πιο περίπλοκα επίπεδα. Με την αξιολόγηση ο μαθητής επανεξετάζει συνεχώς συγκεκριμένες έννοιες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται η κατανόησή τους και χτίζει πιο εξελιγμένες γνωστικές δεξιότητες.

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων παρωθεί τα παιδιά στη μάθηση, καθώς αισθάνονται ικανά και εξελίσσονται. Παρωθητικός είναι και ο μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης επιδρώντας στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

### **2.3 Η κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών ως αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης**

Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης καλλιεργούνται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι κοινωνικές δεξιότητες. Σε ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Johnson et al., 2000). Η αυτοαξιολόγηση συνδυάζεται με τη συνεργατική μάθηση και λειτουργεί στην ομάδα της τάξης, όπου κάθε συμπεριφορά είτε θετική είτε αρνητική έχει επιπτώσεις και στην ομάδα (Γκλούμπου & Ζησοπούλου, 2014).

Η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί θετικά στα παιδιά καθώς αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστή οντότητα. Δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τη συμπεριφορά τους, τις δυνατότητές τους και τα συναισθήματά τους σε σχέση όχι μόνο με τον εαυτό τους αλλά και με τα άλλα παιδιά (Γκλούμπου & Ζησοπούλου, 2014). Είναι σημαντικό το παιδί να έχει τη δική του άποψη για τα πράγματα, να έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και να εκφράζει με πίστη τις ιδέες του (kami & Danviers, 1975). Με την αυτοαξιολόγηση το παιδί εκτιμά τις προσωπικές του ικανότητες, ενώ αλληλεπιδρώντας με τα άλλα παιδιά εκτιμά τις κοινωνικές του ικανότητες. Η ενδυνάμωση των προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων του παιδιού, αυξάνει την αυτοεκτίμησή του και του ενισχύει την παρώθηση για μάθηση. Εξίσου σημαντική λειτουργία αποτελεί και η ανατροφοδότηση που παίρνει το παιδί κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.

### **2.4 Η ανατροφοδότηση του παιδιού πρώιμης παιδικής ηλικίας μέσω της αξιολόγησης**

Σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης του 20<sup>ου</sup> αιώνα, για τους συμπεριφοριστές αλλά και τους θεωρητικούς της Εξάρτησης -Αποτελέσματος, η μάθηση επέρχεται με τη συσχέτιση των ερεθισμάτων και των απαντήσεων. Τα αίτια της μάθησης, τα ερεθίσματα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, επιδρούν στον οργανισμό και ενισχύουν την πιθανότητα απάντησης. Οι απαντήσεις είναι τα αποτελέσματα στο εσωτερικό ή εξωτερικό ερέθισμα (Bigge, 1982). Ως απάντηση λειτουργεί η ανατροφοδότηση που παίρνει το παιδί μέσω της αξιολόγησης. Στην εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η εισαγωγή του όρου «διαμορφωτική αξιολόγηση» στη διάρκεια του 20ού αιώνα διαχώρισε με σαφήνεια τη μέτρηση από την αξιολόγηση. Ωστόσο, η σημαντικότητα αυτής της εισαγωγής δεν έγκειται στον σαφή διαχωρισμό αλλά στη φιλοσοφία της *ανατροφοδότησης* (του εκπαιδευτικού και του μαθητή) που συνιστά τον κύριο άξονα και την αυτονόητη διάσταση των σύγχρονων θεωρήσεων της διαμορφωτικής αξιολόγησης (William, 2010).

Σύμφωνα με τους Tunstall & Gipps (1996), η ανατροφοδότηση στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στοχεύει στην εξασφάλιση της προσοχής των παιδιών και στη

διαχείριση της τάξης. Οι παιδαγωγοί συνήθως δίνουν ανατροφοδότηση για την προσπάθεια των παιδιών όταν συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα άλλα όχι για τις δεξιότητες ή τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό να ανατροφοδοτούνται τα παιδιά για την προσπάθεια που κατέβαλλαν, αλλά είναι επίσης σημαντικό η ανατροφοδότηση να προωθεί την επεξεργασία της σκέψης και της δράσης των παιδιών γνωρίζοντας *που* και *γιατί* τα πήγαν καλά ή όχι. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να στοχαστούν για την εργασία τους, τις τεχνικές και τις δεξιότητες που χρησιμοποίησαν.

Η συμμετοχή των παιδιών στις διαδικασίες της ανατροφοδότησης τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοούν κατά πόσο απέχει η δική τους εργασία από τον επιδιωκόμενο στόχο. Με αυτόν τον τρόπο, υιοθετούν κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη του στόχου στο μέλλον (Boston, 2002). Τα παιδιά χαιρόνται όταν λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση για τις πράξεις τους, ενώ αποθαρρύνονται, όταν δεν έχουν την ανατροφοδότηση του παιδαγωγού (Τριλιανός, 2002).

Ο Κωνσταντίνου (2000), τονίζει ότι η εκτίμηση και η κοινοποίηση της επίδοσης του μαθητή κινητοποιούν τον ίδιο στη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνουν το μαθησιακό επίπεδο και συντελούν θετικά στην ανάπτυξη του μαθητή και στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνει το παιδί μέσω της αξιολόγησης είναι υψίστης σημασίας γιατί το προωθεί στον αναστοχασμό και το παρωθεί στη μαθησιακή διαδικασία.

## **2.5 Η αναστοχαστική ικανότητα μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση**

Ο Dewey (1933, σ. 9), ορίζει τον *αναστοχασμό* «ως την ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων που την υποστηρίζουν, καθώς και των περαιτέρω συνεπειών που τείνει να επιφέρει, η οποία περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση πάνω σε στέρη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου». Ο ίδιος τον περιγράφει ως μια διανοητική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε συγκεκριμένα στάδια ξεκινώντας α) από το αίσθημα της δυσκολίας ενός προβλήματος, β) τον προσδιορισμό της δυσκολίας, γ) τη διατύπωση πιθανών λύσεων, δ) τη διατύπωση επιχειρημάτων των προτεινόμενων λύσεων και στ) την παρατήρηση και τον πειραματισμό που φέρουν την έγκριση ή όχι των επιχειρημάτων (Κοκκόση κ.ά., 2021).

Για να αναπτύξουν τα παιδιά την *αναστοχαστική ικανότητα* πρέπει να ενθαρρυνθούν στο να σκέφτονται τι κάνουν, τι έχουν μάθει και παράλληλα να αναπτύσσουν τις κοινωνικές, καλλιτεχνικές και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Πρέπει να κατακτήσουν τη δεξιότητα του

σκέπτεσθαι και της αιτιολόγησης. Η γνώση εδραιώνεται και γενικεύεται σε επόμενες καταστάσεις, όταν παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά για να επιλέξουν τι θα κάνουν για κάποιο συγκεκριμένο στόχο, ενώ παράλληλα μέσω της αυτοαξιολόγησης κατανοούν τί έμαθαν, τί ήταν ενδιαφέρον για τα ίδια, τί μπορούν να κάνουν για να επεκτείνουν την εμπειρία τους, πώς αισθάνθηκαν (Erstein, 2003).

Ο Κονστρουκτιβισμός (Εποικοδομισμός) υποστηρίζει ότι αναστοχαζόμενοι τις εμπειρίες μας κατανοούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει. Όπως με τη χρήση *ατομικού φακέλου του μαθητή*, με τον οποίο οι γνώσεις οικοδομούνται από τον μαθητή, μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιολόγηση της γνώσης, με τρόπο τέτοιο ώστε ο μαθητής να οδηγείται στη γνώση (Σαραφίδου, 2010).

Ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στο πλαίσιο της *παιδαγωγικής τεκμηρίωσης*. Στις φάσεις του αναστοχασμού τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους, να στοχαστούν τη μάθηση που αποκόμισαν, να ανακαλύψουν τρόπους που διευκολύνουν στο να μαθαίνουν (Μπαμπάλης κ.ά., 2021). Η διαδικασία του αναστοχασμού είναι πολύτιμη, διότι παρωθεί τα παιδιά στη μάθηση βοηθώντας τα να ανακαλύπτουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Παρακάτω διαφαίνεται η δημιουργία κινήτρων μέσα από την αξιολόγηση για τη μάθηση που συντελούν στην παρώθηση της μάθησης.

## 2.6 Δημιουργία κινήτρων μέσα από την αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πάνω στο τι ξέρουν και στο τι πιστεύουν τα μικρά παιδιά, στην ενστικτώδη γνώση, είναι πολύ σημαντική, καθώς αποτελούν σημεία εκκίνησης προς κατεύθυνση. Η οικοδόμηση επάνω στην ενστικτώδη γνώση παρέχει κίνητρα στα παιδιά (Κουτσοβάνου, 2010).

Ο Gagne (όπ. ανάφ. στο Bigge, 1987) προσδιορίζει τα κίνητρα που σχετίζονται με τη μάθηση: α) *Τα κοινωνικά κίνητρα*, που περικλείουν την ανάγκη του ατόμου για κοινωνική ένταξη, κοινωνική επιδοκιμασία και σεβασμό και β) *τα προσωπικά κίνητρα*, που περικλείουν την ανάγκη του ατόμου για την επιτυχία των επιδιώξεών του και την έμπρακτη επιβολή του στο περιβάλλον. Τα προσωπικά κίνητρα ενισχύονται από προηγούμενες επιτυχίες των στόχων του ατόμου κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσω της αξιολόγησης ενισχύονται κίνητρα που έχουν εξαιρετική σημασία και χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία. Τα μικρά παιδιά αποκτούν κίνητρα όπως: α) της επιδοκιμασίας, του επαίνου και της αναγνώρισης, β) της φυσικής επαφής (αγκαλιά), γ) της βοήθειας για να ξεπεράσουν τα εμπόδια, δ) της επικράτησης στο περιβάλλον, ε) της

αυτονομίας, στ) της μείωσης της αβεβαιότητας, ζ) της επιτυχίας, η) της ανταγωνιστικότητας, θ) της επιθετικότητας (Τριλιανός, 2002). Όταν το κίνητρο είναι ισχυρό, τα παιδιά κάνουν μεγάλη προσπάθεια για την επίτευξη των πιο δύσκολων πραγμάτων (Kamii & Devries, 1975).

Για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία απαραίτητες προϋποθέσεις είναι τα κίνητρα μάθησης και οι προαπαιτούμενες γνώσεις (ΙΕΠ, 2014). Οι ανάγκες και τα εσωτερικά ενδιαφέροντα έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για να ξεκινήσουν τα παιδιά μια δραστηριότητα (Kamii & Devries, 1975). Εξαιρετικής σημασίας για την παρώθηση της μάθησης αποτελεί ο παράγοντας της αυτοεκτίμησης που αναπτύσσεται μέσα από την αξιολόγηση.

## **2.7 Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μέσω της αξιολόγησης ως παράγοντας παρώθησης για τη μάθηση.**

Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να αναλύει τα επιτεύγματά του, αποτελεί μέρος μιας σημαντικής εσωτερικής διαδικασίας με την οποία αναπτύσσει *εμπιστοσύνη στον εαυτό του*. Είναι πολύ σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες και μέσα στα παιδιά, με τα οποία αξιολογούν τις προσπάθειές τους, αναλύουν τον τρόπο διαχείρισης σε διάφορες εργασίες, αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και οδηγούνται στην ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών για την προσωπική τους μάθηση από πολύ μικρά (Βελλοπούλου & Παπανδρέου, 2014) .

Η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του αφορά την ιδέα που έχει για το ίδιο, το πώς τον βλέπουν οι άλλοι, το τι πρέπει ή μπορεί να κάνει, το πώς θα ήθελε να είναι, τις δυνατότητές του. Η *αυτοαντίληψη* επηρεάζει τον τρόπο που το παιδί επεξεργάζεται τις πληροφορίες, τα συναισθήματά του και τα κίνητρά του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Όταν το παιδί βοηθηθεί να αντιληφθεί τον εαυτό του π.χ. ως εφευρέτη ή συγγραφέα και να ανακαλύψει την ευχαρίστηση της αναζήτησης, τότε το ενδιαφέρον του και τα κίνητρα θα εκτοξευθούν (Κουτσοβάνου, 2010).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων της αυτοαξιολόγησης αποτελεί το κύριο συστατικό για τη δόμηση της *αυτοεκτίμησης*. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης συντελούν στη διάρθρωση της προσωπικής ταυτότητας (Βελλοπούλου & Παπανδρέου, 2014). Με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης το παιδί παρωθείται προς τη μάθηση καθώς αισθάνεται ικανό και δυνατό να καταφέρει αυτά που θέλει.

## **2.8 Συμπερασματικές παρατηρήσεις για τη συμβολή της αξιολόγησης ως μέσο ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων που ενισχύουν την παρώθηση της μάθησης**

Εκτιμάται ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (γνωστικό, σωματικό, ψυχοκοινωνικό) μέσω της αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την παρώθηση των παιδιών στη μάθηση, καθώς τους προσφέρει εσωτερική ενδυνάμωση και ενισχύει την προσωπικότητά τους. Όπως επίσης αναγνωρίζονται ως παρωθητικές οι λειτουργίες που επέρχονται από τη διαδικασία της αξιολόγησης και αυτές είναι της αυτοαξιολόγησης, της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού. Με την αυτοαξιολόγηση ενισχύονται οι κοινωνικές και οι προσωπικές δεξιότητες του παιδιού, και αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση υιοθετώντας τη σιγουριά ότι μπορεί να τα καταφέρει. Με την ανατροφοδότηση κατανοεί το παιδί πόσο απέχει από τον στόχο, επιδιώκει την επίτευξή του στο μέλλον και βελτιώνει το μαθησιακό του επίπεδο. Με τον αναστοχασμό το παιδί αξιολογεί τη γνώση οικοδομώντας πάνω της και ανακαλύπτει τρόπους που το διευκολύνουν να μαθαίνει. Ολοκληρώνοντας, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης μέσω της αυτοαξιολόγησης, εκτοξεύουν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση.

Όπως συμπεραίνεται, η χρήση της αξιολόγησης στους χώρους της προσχολικής αγωγής καθίσταται απαραίτητη. Για τον λόγο αυτό, στη συνέχεια εξετάζονται οι πρακτικές των παιδαγωγών της πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης στη χώρα μας.

## **Κεφάλαιο 3. Ερευνητική ανασκόπηση για την αξιολόγηση**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ανασκόπηση της αξιολόγησης στην Ελλάδα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και προηγούμενες σχετικές έρευνες που δείχνουν το βαθμό χρησιμότητας της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή. Μέσω των συνολικών διαπιστώσεων παρατίθεται η αναγκαιότητα της έρευνας.

### **3.1 Ανασκόπηση για την αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή αναφέρεται για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989. Στην πράξη όμως δεν εφαρμόστηκε. Η σημασία της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ το 2002 (Ρεκαλίδου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα το Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2002 το οποίο εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002 (ΦΕΚ 303B/13-03-2003), αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης



ως βασικό στάδιο κάθε συστηματικής και οργανωμένης διαδικασίας που εφαρμόζεται στην τάξη. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς βελτίωση, η οποία ενσωματώνεται στο καθημερινό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Αναφέρεται επίσης στις μορφές αξιολόγησης βάσει των τριών τύπων (αρχική/διαγνωστική-διαμορφωτική/σταδιακή-τελική/συνολική) και στις μεθόδους αξιολόγησης βάσει των εναλλακτικών μορφών με τη αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης, του ατομικού φακέλου, της παρατήρησης, της συζήτησης/συνέντευξης και των ειδικά οργανωμένων δραστηριοτήτων. Αξιοποιώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης, διακρίνεται η μαθησιακή πορεία των παιδιών σε σχέση με τους επιδιωκόμενους επιμέρους στόχους. Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για καθορισμό, επανασχεδιασμό και στρατηγικές επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, αναδιαμορφώνοντας τις συνθήκες και τα μέσα εφαρμογής του παιδαγωγικού προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Υπ. Απόφαση 13646/Δ1/2023), αναφέρεται ότι ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο είναι η ενίσχυση της μάθησης, η ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού, η προαγωγή της ποιότητας και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, στόχοι της αξιολόγησης είναι να γίνουν κατανοητές οι σκέψεις, οι ιδέες και το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών με τη συλλογή πληροφοριών από καταστάσεις αυθεντικές, ούτως ώστε η διδακτική παρέμβαση των εκπαιδευτικών να προσαρμόζεται στις ανάγκες του νηπίου.

Τα παιδιά τεσσάρων ετών και άνω φοιτούν στην υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση και ακολουθούν τις οδηγίες των προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας κάτω των τεσσάρων ετών ακολουθούν τις συνιστώσες των αναλυτικών προγραμμάτων των νηπιαγωγείων συμπεριλαμβανομένου της διαδικασίας της αξιολόγησης (Eurydice, 2023).

### **3.2 Η αξιολόγηση της ποιότητας αγωγής και φροντίδας σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο παιδικών σταθμών**

Στην Ελλάδα, στον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (Υπ. Απόφαση 41087/2017) αναφέρεται ο σκοπός της προσχολικής αγωγής, ο οποίος είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών ανάλογα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, η σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, και η καθοδήγηση και πληροφόρηση των γονέων σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, αλλά δεν αναφέρεται η λειτουργία της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Eurydice, 2023), στη χώρα μας τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας κάτω των τεσσάρων ετών υπάγονται στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (Early Childhood Education and Care, ECEC), καθώς περιλαμβάνονται στους βρεφικούς, παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς που ανήκουν είτε στην αρμοδιότητα των Δήμων, επομένως στο Υπουργείο Εσωτερικών, είτε σε ανάλογες ιδιωτικές δομές στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Η αξιολόγηση προόδου στην πρώιμη παιδική ηλικία παιδιών 0-4 ετών δεν πραγματοποιείται. Αφορά κυρίως τις επιδόσεις των παιδιών που αναφέρονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά από τεσσάρων ετών. Οι παιδαγωγοί στους βρεφονηπιακούς σταθμούς αναμένεται να ενημερώνουν τους γονείς μία φορά το μήνα για την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ δεν αναφέρεται η λειτουργία της αξιολόγησης. Εμπίπτει από τα αναλυτικά προγράμματα των νηπιαγωγείων, όπως το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευσης (ΦΕΚ Β 687/10.02.2023), καθώς το εκπαιδευτικό υλικό, οι μέθοδοι προσέγγισης των στόχων και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ακολουθούν τις συνιστώσες των αναλυτικών προγραμμάτων των νηπιαγωγείων (Eurydice, 2023).

Η αξιολόγηση στα πλαίσια του παιδικού σταθμού αναφέρεται ως *αξιολόγηση της ποιότητας αγωγής και φροντίδας*. Όσον αφορά την αξιολόγηση της ποιότητας βρεφονηπιακών σταθμών που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας 0-3 ετών, περιλαμβάνονται οι μαθησιακές δράσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, στις καθημερινές μεταβάσεις που βιώνει το παιδί και στην καθημερινή ρουτίνα, καθώς και στις σχέσεις που δημιουργούνται με τους παιδαγωγούς και τους γονείς. Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας στους χώρους υποδοχής και αγωγής που αφορούν ηλικίες 0-3 ετών, περιλαμβάνουν το πλαίσιο στο οποίο ευνοούνται η φυσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Πετρογιάννης, 2010).

Στο Εθνικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης 2021-2025 (Μεγαλονίδου, 2022), η αξιολόγηση της ποιότητας αγωγής και φροντίδας περιλαμβάνει δύο διαστάσεις της ποιότητας: α) Την ποιότητα των δομών που αφορά τον έλεγχο σε τομείς όπως η ασφάλεια, η υγεία, τα προσόντα του προσωπικού και κατά πόσο πληροί τις εκπαιδευτικές κατευθυντήριες γραμμές ο παιδαγωγικός σχεδιασμός. β) Την ποιότητα της διαδικασίας που αφορά την ποικιλία και την ποιότητα των δραστηριοτήτων, την ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσωπικού και των παιδιών, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η αλληλεπίδραση με τους γονείς. Για τις ηλικίες κάτω των 3<sup>ων</sup> ετών η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη δομική ποιότητα κυρίως και διεξάγεται από φορείς που δεν είναι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως οι περιφερειακοί κοινωνικοί σύμβουλοι.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Λοΐζου & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη (2011), αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της πρώτης σχολικής περιόδου η οποία αποτελεί ξεχωριστή και μοναδική περίοδο της ζωής των παιδιών, περιλαμβάνει την ηλικία των τριών έως έξι ετών. Αναφέρεται στη διαδικασία της αξιολόγησης που αφορά τη βελτίωση και την πρόοδο των παιδιών. Στο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Λοΐζου, & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη (2020), το οποίο είναι βασισμένο στο πρόγραμμα σπουδών του 2011, η διαδικασία της αξιολόγησης παρουσιάζεται εκτενέστερα και με παραδείγματα για τις μεθόδους της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού.

Στο νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών ηλικίας από δύο μηνών έως τεσσάρων ετών, τονίζεται η σπουδαιότητα της παιδαγωγικής πράξης καθώς το παιδί στους χώρους των παιδικών σταθμών ερευνά και μαθαίνει από πολύ νωρίς στη ζωή του, συμπεριλαμβάνοντας κυρίως την αξία της διαμορφωτικού τύπου αξιολόγησης όσον αφορά τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου (Μεγλή κ.ά., 2021).

Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι η αξιολόγηση παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς είναι απαραίτητη και είναι αναγκαίο να αναφέρεται στον Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ερευνητική ανασκόπηση σχετικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης στη χώρα μας.

### **3.3 Έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή**

Όπως αποτυπώνεται από τα παραπάνω, πραγματοποιούνται προσπάθειες ένταξης της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνοντας τις ηλικίες παιδιών που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς. Ωστόσο, φαίνεται ότι θεωρείται περιττή η εφαρμογή της αξιολόγησης, διότι παραλείπεται η θεωρητική κατάρτιση των παιδαγωγών από τις προπτυχιακές σπουδές (Κακανά, 2008).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των παιδαγωγών για την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση, σχετικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης, τους σκοπούς που εξυπηρετεί, τις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούν, τη συχνότητα εφαρμογής της και την αξιοποίηση των δεδομένων στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο Κακανά (2008), αναφέρεται έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2003, στην οποία συμμετείχαν 131 νηπιαγωγοί από δημόσια νηπιαγωγεία του Βόλου, της Λάρισας και της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι παρόλο που χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης,

αντλούν πληροφορίες κυρίως για τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών που αφορούν την επίδοση και όχι για τις κοινωνικές. Επιπλέον, θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη κυρίως για τις περιπτώσεις των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς η πλειοψηφία θεωρεί ότι για τα υπόλοιπα που δεν εμφανίζουν πρόβλημα, η αξιολόγηση είναι περιττή. Ακόμη, τα 2/3 του δείγματος παρουσιάζουν σύγχυση όσον αφορά στη μεθοδολογία της συστηματικής παρατήρησης με την απλή παρατήρηση. Επίσης, αναφορικά με τον ατομικό φάκελο/portofolio, τον ταυτίζουν με τη συγκέντρωση όλων των εργασιών της σχολικής χρονιάς των παιδιών. Προφανώς δεν έχουν κατανοήσει το σκοπό του ατομικού φακέλου, ότι αποτελεί ένα οργανωμένο τεκμήριο ως προς την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού. Ακόμη, ο ρόλος των γονέων συμπεριλαμβάνεται μόνο για την ανταλλαγή πληροφοριών στα πλαίσια κάποιου ενδεχομένου προβλήματος συμπεριφοράς ή ενημέρωσης προόδου του παιδιού.

Οι Σιβροπούλου, Τσακίριδου και Παπαδοπούλου (2008), αναφέρουν έρευνα που πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 στη Θεσσαλονίκη, με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των παιδαγωγών για την αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν, φάνηκε ότι ενώ γνωρίζουν τη συμβολή της αξιολόγησης και τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της στην προσχολική ηλικία, δεν κατέχουν τη χρησιμότητα του ατομικού φακέλου εργασιών και το αν πρέπει να κοινοποιούν τα στοιχεία από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Άλλη μία έρευνα των Kazela & Kakana (2009), διεξήχθη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2007-2008 στη Δυτική Αττική, στην οποία δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 νηπιαγωγοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, 36 νηπιαγωγοί έχουν επιμορφωθεί για το ζήτημα της αξιολόγησης και όπως αναδεικνύεται αναγνωρίζουν της σπουδαιότητα και τους σκοπούς της αξιολόγησης. Επίσης, φαίνεται ότι οι περισσότεροι έχουν γνώση των μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης και θεωρούν πιο εφικτή την εφαρμογή του ατομικού φακέλου αξιολόγησης, της συστηματικής παρατήρησης, των φύλλων εργασίας και του ημερολογίου. Όμως, διαφαίνονται αδυναμίες σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης και εφαρμογής των μεθόδων. Αναφερόμενοι στις δυσκολίες εφαρμογής της αξιολόγησης, συμπεριλαμβάνουν το μεγάλο αριθμό των παιδιών, την ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των παιδαγωγών και τις ατομικές, γνωστικές και κοινωνικές, δυσκολίες των παιδιών.

Στον νομό Φθιώτιδας το 2019, διεξήχθη έρευνα για την αξιολόγηση των παιδιών στα νηπιαγωγεία. Το δείγμα αποτέλεσαν 113 νηπιαγωγοί ιδιωτικών και δημόσιων νηπιαγωγείων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση για την επίδοση των παιδιών, για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την αυτοαξιολόγηση των νηπιαγωγών και για το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.

Ακόμη, φαίνεται ότι εφαρμόζουν τις μεθόδους της αξιολόγησης όπως τη συστηματική παρατήρηση, τις συζητήσεις, τις συνεντεύξεις, το ημερολόγιο, τον ατομικό φάκελο μαθητή και συνδυασμούς αυτών, και ανάμεσα στους τομείς ανάπτυξης εστιάζονται περισσότερο στον κοινωνικό (Ποζιού, 2021).

Πιο πρόσφατη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, στην περιφέρεια της Ηπείρου, σε δημόσια νηπιαγωγεία των νομών Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 152 νηπιαγωγοί. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης. Ωστόσο, για τη χρησιμότητά της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπάρχουν κάποιες αδυναμίες, ενώ αναφέρονται κυρίως στη χρησιμότητα της αξιολόγησης για την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών, εστιάζοντας στον εντοπισμό των δυσκολιών. Αναδεικνύεται ότι γνωρίζουν τις μεθόδους της αξιολόγησης, αλλά δυσκολεύονται να τις υιοθετήσουν στην καθημερινή τους πρακτική λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης, αυξημένο αριθμών παιδιών και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν ειδικές ικανότητες. Επιπροσθέτως, ο ρόλος των γονέων αφορά κυρίως στην ενημέρωση προόδου του παιδιού (Βάσση, 2022).

Όπως καταδεικνύεται από τις παραπάνω έρευνες, υπάρχουν ακόμη αδυναμίες απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης σε σχέση με τα οφέλη, τη γνώση των μεθόδων και γενικότερα με την αξιοποίησή της στην προσχολική αγωγή. Οι παιδαγωγοί ανάλογα με την εκπαίδευση που έχουν λάβει στο ζήτημα της αξιολόγησης, γνωρίζουν για τη συμβολή της και τις καταλληλότερες μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Η ανάγκη για επιμέρους επιμόρφωση εκφράζεται από τις δυσκολίες που αναφέρουν, από το ότι δεν προκύπτει ο βαθμός ωφελιμότητας της αξιολόγησης σε σχέση με την παρώθηση της μάθησης, και από το γεγονός ότι η επίτευξη της διαδικασίας δεν δείχνει να είναι καθολική.

Οι παραπάνω έρευνες αφορούν κυρίως ηλικίες παιδιών 4-6 ετών. Για τις ηλικίες κάτω των τεσσάρων ετών, τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα.

Σύμφωνα με τη Ρέντζου (2015), πραγματοποιήθηκε έρευνα το 2007 στον Δήμο Ιωαννίνων σε 18 βρεφονηπιακούς σταθμούς διαφόρων φορέων, με σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 27 νηπιακά τμήματα και 10 βρεφικά. Σε σχέση με την «αξιολόγηση του προγράμματος» και την «αξιολόγηση της προόδου των παιδιών», προέκυψε από την έρευνα χαμηλή βαθμολογία, σε αντίθεση με άλλους τομείς, τόσο στους ιδιωτικούς όσο και στους δημόσιους βρεφονηπιακούς βαθμούς και περισσότερο στα βρεφικά τμήματα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι κυρίως στα

βρεφικά τμήματα, δεν δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τόσο της προόδου των παιδιών όσο και των προγραμμάτων.

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην πρώιμη παιδική ηλικία και ιδιαίτερα για τις ηλικίες κάτω των τεσσάρων ετών, δεν φαίνεται να έχει επαρκώς αναπτυχθεί στη χώρα μας. Επιπλέον, παρόλο που εν μέρει γίνεται κατανοητή η σημαντικότητά της για την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των παιδιών, δεν συνδυάζεται περαιτέρω, ότι ενισχύει την παρώθηση της μάθησης. Παρακάτω εκφράζεται η αναγκαιότητα της έρευνας για τη αξιολόγηση των παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς, ως μέσο ενδυνάμωσης για την παρώθηση της μάθησης.

### **3.4 Αναγκαιότητα υλοποίησης της έρευνας**

Όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Ενδυναμώνει τις δεξιότητες των παιδιών, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η παρώθηση για τη μάθηση από πολύ μικρή ηλικία. Ωστόσο, στα πλαίσια των παιδικών σταθμών, η αξιολόγηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς φαίνεται ότι δεν εφαρμόζεται, καθώς μέσα από τη διερεύνηση που πραγματοποιήσα στα πλαίσια της εργασίας δεν εντόπισα σχετικές έρευνες για τις ηλικίες κάτω των τεσσάρων ετών. Οι διαπιστώσεις αυτές, σε συνδυασμό με προσωπικές διαπιστώσεις από την εμπειρία μου ως παιδαγωγός σε παιδικούς σταθμούς και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης, ενέπνευσαν την ανάγκη για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις για τους παιδαγωγούς όσον αφορά τις ηλικίες 0-4 ετών απουσιάζουν. Είναι σημαντικό να δοθεί το έναυσμα για την εφαρμογή της αξιολόγησης των παιδιών στις πολύ μικρές ηλικίες, κατά τις οποίες θέτονται τα θεμέλια για την υπόλοιπη ζωή τους (Μεγίρ κ.ά., 2021).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάστηκε η σπουδαιότητα της αξιολόγησης ως αναπόσπαστο κομμάτι για τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Αρχικά, διευκρινίστηκαν οι όροι της αξιολόγησης, παρουσιάστηκαν οι μορφές που αφορούν κυρίως την προσχολική εκπαίδευση, προσδιορίστηκε ο όρος της παρώθησης της μάθησης και η συμβολή της αξιολόγησης στην παρώθηση της μάθησης. Αναφέρθηκαν οι μέθοδοι της αξιολόγησης που είναι κατάλληλες για την πρώιμη παιδική ηλικία, τα πλαίσια αξιοποίησής της, και επισημάνθηκε ο ρόλος του παιδαγωγού ως προωθητής της αξιολόγησης αλλά και ο ρόλος των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Στη συνέχεια, τονίστηκε η λειτουργία της αξιολόγησης ως πηγή ενδυνάμωσης δεξιοτήτων σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς. Το πρώτο μέρος της εργασίας ολοκληρώθηκε με την ερευνητική ανασκόπηση σχετικά με την αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο των παιδικών σταθμών σε σχέση με την αξιολόγηση και την αξιοποίησή της από τους παιδαγωγούς.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει το ερευνητικό κομμάτι, αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, το δείγμα της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική έρευνα. Επιπλέον γίνεται περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, αναφέρονται τα μέτρα ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας, και περιγράφεται η ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι περιορισμοί της μελέτης. Τέλος ανακύπτουν τα συμπεράσματα-συζήτηση-προτάσεις της ερευνητικής μελέτης.

#### 4.1 Σκοπός, στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη αξία διότι εστιάζεται στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης, ισχυροποιώντας τη γνωστική βάση των παιδαγωγών. Διασφαλίζει μία ωριμότητα και μία αίσθηση ανάπτυξης σε αυτά που προς το παρόν λείπουν (Cohen & Manion, 1994). Συνάμα, το ερευνητικό πρόβλημα αποτελεί ένα ευρύ ζήτημα ενδιαφέροντος και για τον λόγο αυτό είναι σημαντική η διατυπωμένη εστίαση του προβλήματος, δηλαδή η δήλωση του σκοπού της έρευνας (Creswell, 2016).

Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των αντιλήψεων και των πρακτικών των παιδαγωγών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης της αξιολόγησης και τη συμβολή της στην παρώθηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Στόχοι της έρευνας είναι:

- Να εξεταστούν οι αντιλήψεις των παιδαγωγών σε σχέση με τη σημασία της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας.
- Να προσδιοριστεί ο σκοπός τον οποίο υπηρετεί η αξιολόγηση που διενεργούν οι παιδαγωγοί στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας για την αρχική αξιολόγηση των δυνατοτήτων των παιδιών, για την αποτίμηση και αναδιαμόρφωση του παιδαγωγικού έργου, για την τελική επίδοση των παιδιών.
- Να παρουσιαστούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για την αξιολόγηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας.
- Να αναδειχθεί η συμβολή της αξιολόγησης στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, ως σημαντικός παράγοντας για την παρώθηση των παιδιών στην προσχολική αγωγή.
- Να αναδειχθεί μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης η καλλιέργεια της παρώθησης των παιδιών για μάθηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδαγωγών για τη σημασία της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας;
2. Ποιον εκπαιδευτικό σκοπό και ποιους στόχους υπηρετεί η αξιολόγηση που διενεργείται από τους παιδαγωγούς για τα παιδιά που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς;
3. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογούν τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς και πόσο συχνά τις εφαρμόζουν;
4. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών;
5. Με ποιους τρόπους υποκινείται η διαδικασία της παρώθησης για τη μάθηση από τους παιδαγωγούς στα παιδιά που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς μέσω της αξιολόγησης;
6. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των παιδαγωγών, όσον αφορά το αντικείμενο της αξιολόγησης, ανάλογα με την εκπαίδευσή τους;



## 4.2 Μεθοδολογία έρευνας-σχεδιασμός

Για την περιγραφή της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, καθώς η ερευνήτρια στοχεύει στην πολυάριθμη συλλογή δεδομένων και τη συσχέτιση μεταξύ ορισμένων μεταβλητών. Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Η προσπάθεια περιγραφής τάσεων μέσα σε μεγάλο πληθυσμό ατόμων, με την αξιοποίηση μιας δημοσκοπικής μελέτης, αποτελεί μια επιθυμητή διαδικασία προς χρησιμοποίηση. Ο δημοσκοπικός ερευνητικός σχεδιασμός πραγματοποιείται με τη χρήση μιας κλίμακας ή ενός ερωτηματολογίου σε μια ομάδα ατόμων το οποίο ονομάζεται δείγμα, προσδιορίζοντας στάσεις, γνώμες, συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης μεγάλης ομάδας, ενός πληθυσμού (Creswell, 2016). Το ερωτηματολόγιο πρόκειται να ερμηνεύσει αριθμητικά και λεκτικά τα δεδομένα, καθώς θα αναλυθούν χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS του υπολογιστή (Cohen et al., 2007).

Αρχικά, διατυπώθηκε ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφηκε η ερευνητική μέθοδος, επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας, κατασκευάστηκε το ερευνητικό εργαλείο και παρουσιάστηκε η ερευνητική διαδικασία. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν τα μέτρα για τον έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας και αναφέρθηκε η ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics, ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA, προκειμένου να ανιχνευθούν οι διαφορές μεταξύ των παραμέτρων που αναλύθηκαν. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τις ανεξάρτητες, δηλαδή το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων και την επιμόρφωσή τους πέραν των βασικών σπουδών. Τέλος διευκρινίστηκαν οι περιορισμοί της έρευνας.

## 4.3 Δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με τους Creswell & Creswell, (2018, p. 242), «ένας σχεδιασμός έρευνας παρέχει μια ποσοτική περιγραφή των τάσεων, των στάσεων και των απόψεων ενός πληθυσμού, ή ελέγχει για συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ενός πληθυσμού, μελετώντας ένα δείγμα αυτού του πληθυσμού». Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 121 παιδαγωγοί, από τους οποίους οι 120 ήταν γυναίκες και ο 1 ήταν άνδρας. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας λόγω διαθεσιμότητας των παιδαγωγών για τη συμμετοχή στην έρευνα. Ο πληθυσμός των παιδαγωγών που απάντησε στο ερωτηματολόγιο είναι εργαζόμενοι παιδικών σταθμών που ανήκουν στο τμήμα Δυτικής και Ανατολικής Αττικής.

#### 4.4 Ερευνητικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως είναι το ερωτηματολόγιο (Cohen et al., 2007). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της υφιστάμενης έρευνας αξιοποιώντας ερωτήσεις τύπου Likert. Η κλίμακα Likert αποτελεί σημαντικό εργαλείο που ενσωματώνει μεγάλη κλιμάκωση απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων, και αυτό καθιστά τη συγκεκριμένη προσέγγιση ευρέως χρησιμοποιούμενη στο πεδίο της έρευνας. Ανάλογα με τις κατηγορίες των ερωτήσεων οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν επιλέγοντας μία από τις πέντε απαντήσεις (π.χ Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα ή Ποτέ-Σπάνια-Μερικές φορές-Συχνά-Πολύ συχνά). Η επιλογή της κλίμακας αξιολόγησης Likert 5 σημείων επιτρέπει στους ερωτώμενους, αν επιθυμούν, να παραμείνουν ουδέτεροι επιλέγοντας το μεσαίο σημείο (Cohen et al., 2007).

Πρωτίστως, δημιουργήθηκε το ερευνητικό εργαλείο λαμβάνοντας υπόψιν το ερωτηματολόγιο των Yan & Cheng (2015). Επιπροσθέτως, συνυπολογίστηκαν τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε παρόμοιες ερευνητικές μελέτες (Νικήτα, 2024· Σόφη, 2023). Η ερευνήτρια δημιούργησε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, με την παράλληλη καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, προκειμένου να ανταποκρίνεται στον σκοπό και στις ανάγκες της έρευνας.

Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου διαχωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα συλλέγονται τα δεδομένα σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό προφίλ του δείγματος (φύλο, ηλικία, σπουδές, επιπλέον σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου, έτη προϋπηρεσίας στην προσχολική εκπαίδευση). Στη δεύτερη ενότητα, αφού διευκρινίστηκε ο όρος της «παρώθησης» για τη διευκόλυνση των απαντήσεων των παιδαγωγών, υπάγονται οι ερωτήσεις από τις οποίες προέκυψαν οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από επτά ερωτήματα. Τα πέντε πρώτα ερωτήματα αναφέρονται στις αντιλήψεις των παιδαγωγών σε σχέση με: α) τη σημασία της αξιολόγησης, β) τον σκοπό και τους στόχους που υπηρετεί η αξιολόγηση, γ) τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί, δ) το κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης και ε) τους τρόπους με τους οποίους υποκινείται η διαδικασία της παρώθησης για μάθηση μέσω της αξιολόγησης. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν την αυτοαντίληψη των παιδαγωγών σε σχέση με την αξιολόγηση παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, και την επιθυμία τους για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε αυτόματα από την εφαρμογή της Google forms. Στη

συνέχεια ακολουθήθηκε ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας.

#### **4.5 Ερευνητική διαδικασία**

Αφού κατασκευάστηκε το εργαλείο της έρευνας, καταχωρίστηκε στην εφαρμογή της Google forms και διαμοιράστηκε μέσω εφαρμογής διαδικτυακής επικοινωνίας σε ομάδες παιδαγωγών που εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω διαδικτυακής μορφής επικοινωνίας σε ομάδες παιδικών σταθμών στο διάστημα 29 Οκτωβρίου έως 8 Νοεμβρίου του 2024.

Αρχικά, παρουσιάστηκε ο τίτλος και ένα εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο περιέχονται τα στοιχεία της ερευνήτριας, η ταυτότητα και ο σκοπός της έρευνας. Για την πληροφόρηση του δείγματος ως προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο συνοδεύταν από εισαγωγική ενημέρωση προς τους παιδαγωγούς. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας διευκρινίζοντας ότι τα δεδομένα αναλύονται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης αναφέρθηκε ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

#### **4.6 Μέτρα για τη διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας**

Σύμφωνα με τους Γιαλαμά, Λαβίδα & Μάνεση (σσ.65, 2024), «η περιγραφική στατιστική ανάλυση είναι πολύ σημαντική στην αρχή μιας ανάλυσης. Αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας και μας επιτρέπει να αναδείξουμε το βασικό μήνυμα, δηλαδή τα βασικά σημεία, αλλά και να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται, ώστε να μπορούμε να τα εξετάσουμε σε σχέση με άλλες περιπτώσεις». Προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα και ουσιαστικά συμπεράσματα από την ανάλυση δεδομένων, εξετάζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και της διαδικασίας.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν από την επιβλέπουσα και άλλες δύο συναδέλφους παιδαγωγούς, οι οποίες έχουν γνώση επί του ζητήματος της αξιολόγησης, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα και στον σκοπό της μελέτης. Διασφαλίστηκε η εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων για να υπάρχει σαφήνεια προς το ζητούμενο, τη διατύπωση, αλλά και τις οδηγίες

που δίνονται στους συμμετέχοντες. Επιπροσθέτως, το θεωρητικό μέρος της μελέτης υποστηρίζει το περιεχόμενο των ερωτήσεων οι οποίες αποτελούν θεμέλιο της έρευνας.

Όσον αφορά την αξιοπιστία, η πιο ουσιαστική μορφή της είναι η εσωτερική συνοχή του ερευνητικού εργαλείου. Η εσωτερική συνέπεια ποσοτικοποιείται με τη χρήση του συντελεστή alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach που υπολογίζεται μεταξύ 0 και 1, με ιδανικές τιμές ανάμεσα στο 0.7 και 0.9 (Creswell & Creswell, 2018). Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται (πίνακας 1) παρακάτω, διαπιστώθηκε ότι το εργαλείο διαθέτει αξιόπιστη εσωτερική συνέπεια για την εννοιολογική κατασκευή που αφορά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές αξιολόγησης των παιδαγωγών. Ο συντελεστής Cronbach's alpha υπολογίστηκε στο 0,793, τιμή που υπερβαίνει το αποδεκτό όριο του 0,7. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο.

**Πίνακας 1: Ανάλυση εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

<b>Case Processing Summary</b>				<b>Reliability Statistics</b>	
		N	%	Cronbach's Alpha	N of Items
Cases	Valid	121	100,0	,793	41
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0		
	Total	121	100,0		

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### 4.7 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις του καθορισμένου δείγματος, χρησιμοποιήθηκαν βασικοί τύποι περιγραφικών στατιστικών. Ως μέτρο θέσης χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος, και ως μέτρο διασποράς των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τυπική απόκλιση. Επίσης χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA, προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση μεταξύ μιας συνεχούς μεταβλητής με μια εξαρτημένη, η οποία έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες. Η ανάλυση των δεδομένων, η απεικόνιση και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS.

## Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναδεικνύονται τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων της έρευνας με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Παρουσιάζονται ανά κατηγορία ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και παράλληλα γίνεται συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τις ανεξάρτητες.

### 5.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 121 παιδαγωγοί (N=121) εκ των οποίων 120 ήταν γυναίκες και 1 άνδρας. Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων παρατηρείται ότι το 99,2% ήταν γυναίκες ενώ το 0,8% ήταν άνδρες (πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Φύλλο συμμετεχόντων**

Κατηγορίες	n	%
Άνδρας	1	0,8
Γυναίκα	120	99,2
Σύνολο	121	100,0

Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα (πίνακας 3), είχαν ηλικία το 5% έως 30 ετών, το 43,8% των ερωτηθέντων ήταν ηλικίας 31-40 ετών, το 40,5% ήταν ηλικίας 41 – 50 ετών και το 10,7% ήταν ηλικίας 51 – 60 ετών.

**Πίνακας 3: Ηλικία συμμετεχόντων**

Κατηγορίες	n	%
έως 30 χρ.	6	5,0
31- 40 χρ.	53	43,8
41- 50 χρ.	49	40,5
51- 60 χρ.	13	10,7

Σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στους παιδικούς σταθμούς (πίνακας 4), το 16,5% είχε προϋπηρεσία 1 – 5 έτη, το 14% είχε προϋπηρεσία 6-10, το 51,2% είχε προϋπηρεσία 11 – 20 έτη, το 17,4% είχε 21 – 30 έτη, και το 0,8% είχε προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη.

**Πίνακας 4: Έτη προϋπηρεσίας στους παιδικούς σταθμούς συνολικά**

<b>Προϋπηρεσία</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1-5 έτη	20	16,5
6-10 έτη	17	14,0
11- 20 έτη	62	51,2
21- 30 έτη	21	17,4
31< έτη	1	0,8
Σύνολο	121	100,0

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των παιδαγωγών του δείγματος (πίνακας 5), το 59,5% των παιδαγωγών ήταν κάτοχοι πτυχίου (Α)ΤΕΙ, το 17,4% είχαν πτυχίο ΑΕΙ και το 23,1% ήταν απόφοιτοι σχολής παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

**Πίνακας 5: Βασικός τίτλος σπουδών του δείγματος**

<b>Κατηγορίες</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Κάτοχος πτυχίου (Α)ΤΕΙ	72	59,5
Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ	21	17,4
Κάτοχος πτυχίου σχολής παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας π.χ. ΙΕΚ, ΕΠΑΛ	28	23,1
Σύνολο	121	100,0

Αναφορικά με τις άλλες σπουδές πέραν των βασικών σπουδών (πίνακας 6), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων 43,8%, δεν είχε κάποιον παραπάνω τίτλο πέραν των βασικών σπουδών. Το 23,1% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει επιμόρφωση σε σχέση με την αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, το 6,6% κατείχαν δεύτερο πτυχίο σχολής συναφούς με την ειδικότητα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης, το 0,8% είχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/(Α)ΤΕΙ σχολής συναφούς με την ειδικότητα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης, το 24,8% είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 0,8% είχε διδακτορικό.

**Πίνακας 6: Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου**

<b>Κατηγορίες</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Όχι	53	43,8

Επιμόρφωση σε σχέση με την αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.	28	23,1
Κάτοχος δεύτερου πτυχίου σχολής συναφούς με την ειδικότητα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης	8	6,6
Κάτοχος δεύτερου πτυχίου σχολής συναφούς με την ειδικότητα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης ΑΕΙ/(Α)ΤΕΙ	1	0,8
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	30	24,8
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών.	1	0,8

## 5.2 Αντιλήψεις παιδαγωγών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες εμπίπτουν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, και σχετίζονται με τις αντιλήψεις των παιδαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς.

### 5.2.1 Σημασία της αξιολόγησης

Όσον αφορά τη σημασία της αξιολόγησης (πίνακας 7), ο μέσος όρος (2,82) υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη την αξιολόγηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας για παιδιά σε μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η τυπική απόκλιση (1,238) δείχνει αρκετή διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Στην ερώτηση για το αν πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης, οι παιδαγωγοί τείνουν να συμφωνούν (Μ.Ο.=3,53; Τ.Α.=0,894). Οι συμμετέχοντες συμφωνούν και τείνουν προς την απόλυτη συμφωνία στο ότι αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού τους έργου στο πλαίσιο της εργασίας τους (Μ.Ο.=3,91; Τ.Α.=0,894). Ο μέσος όρος (4,15) εκφράζει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν και τείνουν προς την απόλυτη συμφωνία στο ότι τους βοηθάει πολύ στο να συλλέγουν πληροφορίες για ζητήματα της τάξης τους. Η τυπική απόκλιση (0,928) δείχνει ότι υπάρχει διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Στην άποψη ότι η αξιολόγηση βοηθάει και στο να σχεδιάζουν οι παιδαγωγοί τα επόμενα βήματα της παρέμβασης τους, ο μέσος όρος (4,12) των ερωτηθέντων τείνουν προς την απόλυτη συμφωνία, ενώ υπάρχει οριακή τυπική απόκλιση (0,900). Για το αν δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους, οι απόψεις δίστανται με μια θετική κλίση ότι μπορεί να εφαρμοστεί (Μ.Ο.=2,80; Τ.Α.=1,173).

### Πίνακας 7: Η σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας

Αντιλήψεις	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
------------	------------	-----------------

Είναι χρήσιμη για τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.	2,82	1,238
Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης.	3,53	1,191
Αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού μου έργου στο πλαίσιο εργασίας μου.	3,91	0,894
Με βοηθάει στο να συλλέγω πληροφορίες για ζητήματα της τάξης μου.	4,15	0,928
Με βοηθάει στο να σχεδιάζω τα επόμενα βήματα της παρέμβασής μου.	4,12	0,900
Δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους.	2,80	1,173

### 5.2.2 Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης

Όπως διαπιστώνεται (πίνακας 8), η αξιολόγηση διεξάγεται συχνά έως πολύ συχνά με σκοπό να διακρίνουν οι παιδαγωγοί το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στο οποίο βρίσκονται στην αρχή της φοίτησής τους, προκειμένου να σχεδιάζουν κατάλληλα το παιδαγωγικό πρόγραμμα (Μ.Ο.=4,12; Τ.Α.=0,890). Πραγματοποιείται επίσης συχνά έως πολύ συχνά για να εντοπίζουν τις ειδικές ικανότητες των παιδιών (δυσκολίες, ταλέντα), (Μ.Ο.=4,26; Τ.Α.=0,812). Οι συμμετέχοντες (Μ.Ο.=4,21) υποστηρίζουν ότι γίνεται χρήση της αξιολόγησης συχνά έως πολύ συχνά με σκοπό να ενημερώνονται οι γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους, όμως η τυπική απόκλιση δείχνει ότι υπάρχει διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων (0,903). Η αξιολόγηση φαίνεται ότι χρησιμοποιείται συχνά έως πολύ συχνά με σκοπό να διαπιστώνουν οι παιδαγωγοί την επίδοση των μικρών μαθητών πάνω στις δραστηριότητες της τάξης που εργάζονται (Μ.Ο.=4,090; Τ.Α.=0,847). Ακόμη, διεξάγεται συχνά έως πολύ συχνά με σκοπό να ελέγχουν αν το παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην τάξη είναι αποτελεσματικό ή χρειάζεται βελτίωση (Μ.Ο.=4,17; Τ.Α.=0,810). Ο μέσος όρος (3,98) των συμμετεχόντων υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται συχνά, ώστε να παρέχει στα παιδιά σχόλια ανατροφοδότησης διευκρινίζοντας τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους, προκειμένου να ενισχύεται η προσπάθεια για βελτίωση. Η τυπική απόκλιση (0,957) δείχνει αρκετή διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων.



**Πίνακας 8: Σκοπός διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας**

<b>Απόψεις</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Να διακρίνω το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στο οποίο βρίσκονται στην αρχή της φοίτησής τους, προκειμένου να σχεδιάζω κατάλληλα το παιδαγωγικό πρόγραμμα.	4,12	0,890
Να εντοπίζω τις ειδικές ικανότητες των παιδιών (δυσκολίες, ταλέντα).	4,26	0,812
Να ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους.	4,21	0,903
Να διαπιστώνω την επίδοση των μικρών μαθητών πάνω στις δραστηριότητες της τάξης που εργάζονται.	4,09	0,847
Να ελέγχο αν το παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην τάξη είναι αποτελεσματικό ή χρειάζεται βελτίωση.	4,17	0,810
Να παρέχω στα παιδιά σχόλια ανατροφοδότησης διευκρινίζοντας τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους, προκειμένου να ενισχύεται η προσπάθεια για βελτίωση.	3,98	0,957

### **5.2.3. Μέθοδοι αξιολόγησης**

Σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης και τη συχνότητα εκτέλεσης από τους παιδαγωγούς (πίνακας 9), ο μέσος όρος (4,31) των συμμετεχόντων υποδηλώνει ότι η πιο συνήθης πρακτική είναι η συστηματική παρατήρηση. Η τυπική απόκλιση (0,999) δείχνει ότι υπάρχει διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Η δεύτερη σε συχνότητα μέθοδος που χρησιμοποιείται από τον μέσο όρο (4,09) των συμμετεχόντων και πραγματοποιείται συχνά ως πολύ συχνά, είναι ο ατομικός φάκελος εργασιών. Η τυπική απόκλιση δείχνει ότι υπάρχει αρκετή διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων (1,057). Ο μέσος όρος (3,71) εκφράζει ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μερικές φορές προς συχνά τη μέθοδο project. Βάσει της τυπικής απόκλισης (0,926), φαίνεται ότι υπάρχει διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης, η τυπική απόκλιση δείχνει υπάρχει αρκετή διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιούν μερικές φορές προς συχνά τις τεχνικές: παιδαγωγική τεκμηρίωση (Μ.Ο.=3,64; Τ.Α.=1,080), αυτοαξιολόγηση (Μ.Ο.=3,57;

T.A.=1,153) και συζήτηση/συνέντευξη με τα παιδιά (M.O.=3,26; T.A.=1,250). Σπάνια προς μερικές φορές, χρησιμοποιούν την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (M.O.=2,71; T.A.=1,207) καθώς και την ετεροαξιολόγηση (M.O.=2,42; T.A.=1,209).

#### **Πίνακας 9: Πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς**

<b>Πρακτικές</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ατομικός φάκελος εργασιών (το περιεχόμενο περιλαμβάνει επιλεγμένες εργασίες/τεκμήρια των δράσεων των παιδιών).	4,09	1,057
Συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς.	4,31	0,999
Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες).	2,71	1,207
Συζήτηση και συνέντευξη με τα παιδιά.	3,26	1,250
Σχέδια εργασίας (project).	3,71	0,926
Παιδαγωγική τεκμηρίωση.	3,64	1,080
Αυτοαξιολόγηση	3,57	1,153
Ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από ομότιμους συμμαθητές).	2,42	1,209

#### **5.2.4 Καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της αξιολόγησης**

Ως προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων μέσω της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας (πίνακας 10), οι παιδαγωγοί συμφωνούν και τείνουν προς την απόλυτη συμφωνία στην άποψη ότι οι δραστηριότητες της αξιολόγησης προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης στην αδρή και στη λεπτή κινητικότητα των παιδιών (M.O.=4,07; T.A.=0,844). Επίσης, οι συμμετέχοντες συμφωνούν στην άποψη ότι αξιολογώντας τις εργασίες σε ομάδες, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και τείνουν προς την απόλυτη συμφωνία (M.O.=3,95; T.A.=0,865). Για την άποψη ότι αξιολογώντας τα παιδιά οι δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης (στο φαγητό, στο ντύσιμο) μπορούν να ενισχυθούν, ο μέσος όρος (4,06) υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν και τείνουν προς την απόλυτη συμφωνία. Η τυπική απόκλιση (0,977) φανερώνει ότι υπάρχει διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Ακολούθως, ο μέσος όρος (3,79) υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν ότι τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να

εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία. Σύμφωνα με την τυπική απόκλιση (1,072) υπάρχει αρκετή διασπορά στις απόψεις. Στην άποψη ότι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσω της αυτοαξιολόγησης να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, ο μέσος όρος (3,65) εκφράζει ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν, όμως η τυπική απόκλιση (1,108) δείχνει ότι υπάρχει αρκετή διασπορά στις απόψεις. Στις επόμενες απαντήσεις οι απόψεις δίστανται αρκετά. Οι συμμετέχοντες διαφωνούν λίγο και τείνουν να διαφωνούν στις απόψεις, ότι τα παιδιά λόγω ηλικίας αδυνατούν να επικοινωνήσουν επαρκώς στο πλαίσιο της αξιολόγησης ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη (Μ.Ο.=2,74; Τ.Α.=1,167), και ότι τα μικρά παιδιά που δεν αυτονομούνται πλήρως αδυνατούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης (Μ.Ο.=2,74; Τ.Α.=1,180). Το ίδιο επιλέγουν και για την άποψη ότι τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά) μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης (Μ.Ο.=2,60; Τ.Α.=1,172).

**Πίνακας 10: Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης**

Δεξιότητες	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Οι δραστηριότητες της αξιολόγησης προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης στην αδρή και στη λεπτή κινητικότητα των παιδιών.	4,07	0,844
Τα παιδιά λόγω ηλικίας αδυνατούν να επικοινωνήσουν επαρκώς στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.	2,74	1,167
Αξιολογώντας τις εργασίες σε ομάδες, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.	3,95	0,865
Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσω της αυτοαξιολόγησης να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.	3,65	1,108
Τα μικρά παιδιά που δεν αυτονομούνται πλήρως, αδυνατούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης.	2,74	1,180
Τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά) μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης.	2,60	1,172

Αξιολογώντας τα παιδιά, οι δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης (στο φαγητό, στο ντύσιμο) μπορούν να ενισχυθούν.	4,06	0,977
Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία.	3,79	1,072

### 5.2.5 Ενίσχυση της παρώθησης της μάθησης μέσω της αξιολόγησης

Οι παιδαγωγοί εφαρμόζοντας τη διαδικασία της αξιολόγησης, χρησιμοποιούν πρακτικές που οδηγούν στην παρώθηση της μάθησης (πίνακα 11). Οι συμμετέχοντες συμφωνούν και τείνουν προς την απόλυτη συμφωνία, στη δήλωση ότι καθοδηγούν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τις σωστές λύσεις και απαντήσεις (Μ.Ο.=4,32; Τ.Α.=0,721). Ο μέσος όρος (4,24) υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα στη δήλωση ότι αξιολογούν και προσαρμόζουν το παιδαγωγικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Η τυπική απόκλιση (0,966) δείχνει ότι υπάρχει διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Στη δήλωση ότι χρησιμοποιούν την επιβράβευση δίνοντας στα παιδιά αυτοκόλλητα ή κάτι που τους αρέσει ο μέσος όρος (3,74) υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν, αλλά η τυπική απόκλιση (1,124) δείχνει ότι υπάρχει αρκετή διασπορά στις απόψεις. Το ίδιο συμβαίνει και στη δήλωση ότι αξιολογούν τα παιδιά και τους λένε πάντα «μπράβο», είτε τα έχουν καταφέρει είτε όχι, για ενθάρρυνση (Μ.Ο.=3,84; Τ.Α.=1,190). Ομοίως οι συμμετέχοντες υποδηλώνουν ότι συμφωνούν στη δήλωση ότι δίνουν ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με το «πού» τα πήγαν καλά και «γιατί» (Μ.Ο.=3,97; Τ.Α.=0,903), αλλά και για το ότι επιβραβεύουν πάντα την προσπάθεια χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η αιτιολόγηση της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,77; Τ.Α.=1,167), ενώ και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Τέλος, ο μέσος όρος (2,75) υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες διαφωνούν λίγο και τείνουν να διαφωνούν στο ότι επισημαίνουν το λάθος και εφαρμόζουν κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον. Η τυπική απόκλιση (1,35) δείχνει αρκετή διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων.

### Πίνακας 11: Αξιολογώντας τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας ενισχύεται η παρώθηση για μάθηση

Πρακτικές	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
-----------	------------	-----------------

Χρησιμοποιώ την επιβράβευση δίνοντας στα παιδιά αυτοκόλλητα ή κάτι που τους αρέσει.	3,74	1,124
Αξιολογώ τα παιδιά και τους λέω πάντα «μπράβο», είτε τα έχουν καταφέρει είτε όχι, για ενθάρρυνση.	3,84	1,190
Καθοδηγώ τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τις σωστές λύσεις και απαντήσεις.	4,32	0,721
Δίνω ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με το «πού» τα πήγαν καλά και «γιατί».	3,97	0,903
Επισημαίνω το λάθος και εφαρμόζω κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον.	2,75	1,350
Επιβραβεύω πάντα την προσπάθεια χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η αιτιολόγηση της αξιολόγησης.	3,77	1,167
Αξιολογώ και προσαρμόζω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού.	4,24	0,966

### 5.2.6 Αυτοαντίληψη της ικανότητας της αξιολόγησης

Παρακάτω αποτυπώνεται η αυτοαντίληψη των παιδαγωγών για το κατά πόσο κατέχουν την ικανότητα της αξιολόγησης (πίνακας 12). Θεωρούν τον εαυτό τους λίγο προς αρκετά καταρτισμένο σε θέματα αξιολόγησης των παιδιών (Μ.Ο.=2,88; Τ.Α.=0,812).

**Πίνακας 12: Αυτοαντίληψη της ικανότητας της αξιολόγησης των συμμετεχόντων**

Αντίληψη	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Θεωρείτε τον εαυτό σας καταρτισμένο σε θέματα της αξιολόγησης των παιδιών;	2,88	0,812

### 5.2.7 Σημαντικότητα της επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο της αξιολόγησης

Όπως αναδεικνύεται (πίνακας 13), οι παιδαγωγοί θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα στο αντικείμενο της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας (Μ.Ο.=4,29; Τ.Α.=0,889).

**Πίνακας 13: Η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης για το αντικείμενο της αξιολόγησης**

Αποψη	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Θεωρείτε απαραίτητο για την άσκηση των καθηκόντων σας, τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα στο αντικείμενο της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας;	4,29	0,889

### 5.2.8 Έλεγχος διακύμανσης ANOVA

Σύμφωνα με τον έλεγχο διακύμανσης ANOVA, όταν η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας για τον F έλεγχο είναι μικρότερη του 0,05 ( $p > 0,05$ ), σημαίνει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους. Παρακάτω αναφέρονται οι αντιλήψεις για τις οποίες διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 14), σχετικά με το ότι η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης, ως προς το επίπεδο μόρφωσης των παιδαγωγών ( $p = 0,035$ ). Πιο συγκεκριμένα οι πτυχιούχοι ΑΕΙ τείνουν να διαφωνήσουν ότι πρέπει η αξιολόγηση να γίνεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες, ενώ οι άλλες δύο ομάδες πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ και οι κάτοχοι πτυχίου ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ θεωρούν ότι πρέπει να γίνεται μόνο από ειδικούς. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανεξάρτητη μεταβλητή, ότι δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους ( $p = 0,008$ ). Οι πτυχιούχοι ΑΕΙ τείνουν να διαφωνήσουν ότι δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί, ομοίως και οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ, ενώ οι κάτοχοι πτυχίου ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ συμφωνούν ότι δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί.

**Πίνακας 14: Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο μόρφωσης των παιδαγωγών**

Αντιλήψεις	F - Value	P - Value
Είναι χρήσιμη για τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.	2,307	0,104
Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης.	3,446	0,035
Αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού μου έργου στο πλαίσιο εργασίας μου.	2,770	0,067

Με βοηθάει στο να συλλέγω πληροφορίες για ζητήματα της τάξης μου.	0,720	0,489
Με βοηθάει στο να σχεδιάζω τα επόμενα βήματα της παρέμβασής μου.	2,169	0,119
Δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους.	5,031	0,008

Αφού η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας (πίνακας 15) είναι μικρότερη του 0,05, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους σχετικά με τη μεταβλητή ότι η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο σπουδών πέρα από τις βασικές σπουδές των παιδαγωγών ( $p=0,013$ ). Ειδικότερα, οι παιδαγωγοί ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ που απάντησαν ότι δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, όσοι έχουν μόνο επιμόρφωση σε σχέση με την αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αλλά και οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται μόνο από ειδικούς, ενώ οι υψηλότερες μορφωτικά ομάδες τείνουν να διαμοιράζονται ομοιόμορφα.

**Πίνακας 15: Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο σπουδών πέρα από τις βασικές σπουδές**

Αντιλήψεις	F - Value	P- Value
Είναι χρήσιμη για τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.	1,136	0,345
Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης.	3,036	0,013
Αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού μου έργου στο πλαίσιο εργασίας μου.	2,091	0,071
Με βοηθάει στο να συλλέγω πληροφορίες για ζητήματα της τάξης μου.	1,112	0,358
Με βοηθάει στο να σχεδιάζω τα επόμενα βήματα της παρέμβασής μου.	1,070	0,381
Δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους.	1,657	0,151

Σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης πρακτικών αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών (πίνακας 16), συγκεκριμένα με τη χρήση της συστηματικής παρατήρησης των παιδιών από τους παιδαγωγούς, ως προς το επίπεδο σπουδών των

παιδαγωγών, η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερη του 0,05. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους ( $p = 0,005$ ). Οι πτυχιούχοι ΑΕΙ την χρησιμοποιούν συχνά έως πολύ συχνά, οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ τείνουν έντονα προς την πολύ συχνή χρήση ενώ οι κάτοχοι πτυχίου ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ μερικές φορές προς συχνά.

**Πίνακας 16: Συχνότητα χρήσης πρακτικών αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών**

Πρακτικές	F - Value	P- Value
Ατομικός φάκελος εργασιών (το περιεχόμενο περιλαμβάνει επιλεγμένες εργασίες/τεκμήρια των δράσεων των παιδιών).	1,757	0,177
Συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς.	5,482	0,005
Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες).	0,410	0,665
Συζήτηση και συνέντευξη με τα παιδιά.	2,459	0,090
Σχέδια εργασίας (project).	0,297	0,744
Παιδαγωγική τεκμηρίωση.	1,151	0,320
Αυτοαξιολόγηση.	0,454	0,636
Ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από ομότιμους συμμαθητές).	0,525	0,593

Σχετικά με το αν τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης, ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων (πίνακας 17), η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερη του 0,05 ( $p = 0,040$ ), άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους. Οι πτυχιούχοι ΑΕΙ διαφωνούν λίγο, οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ τείνουν έντονα προς την διαφωνία ενώ οι κάτοχοι πτυχίου ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ διαμοιράζονται, αλλά τείνουν προς το να διαφωνήσουν λίγο. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = 0,020$ ), ανάμεσα στους μέσους όρους σχετικά με το αν τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία, ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών. Οι αντιλήψεις των πτυχιούχων ΑΕΙ διαμοιράζονται. Κυμαίνονται από το να διαφωνούν λίγο έως να συμφωνούν απόλυτα. Οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ και οι κάτοχοι πτυχίου ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ τείνουν έντονα προς την συμφωνία.



**Πίνακας 17: Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών**

Δεξιότητες	F - Value	P- Value
Οι δραστηριότητες της αξιολόγησης προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης στην αδρή και στη λεπτή κινητικότητα των παιδιών.	3,309	0,054
Τα παιδιά λόγω ηλικίας αδυνατούν να επικοινωνήσουν επαρκώς στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ώστε να αναπτύσσουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.	2,036	0,135
Αξιολογώντας τις εργασίες σε ομάδες, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.	0,151	0,860
Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσω της αυτοαξιολόγησης να αναπτύσσουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.	0,427	0,653
Τα μικρά παιδιά που δεν αυτονομούνται πλήρως, αδυνατούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης.	2,004	0,139
Τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά) μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης.	3,128	0,047
Αξιολογώντας τα παιδιά, οι δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης (στο φαγητό, στο ντύσιμο) μπορούν να ενισχυθούν.	1,179	0,311
Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία.	4,047	0,020

Σε σχέση με τη δήλωση ότι οι παιδαγωγοί επισημαίνουν το λάθος και εφαρμόζουν κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον, ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών (πίνακας 18), η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερη του 0,05 ( $p=0,006$ ), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους. Οι πτυχιούχοι ΑΕΙ διαφωνούν και τείνουν προς την απόλυτη διαφωνία, οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ διαφωνούν λίγο και τείνουν προς την συμφωνία, ενώ οι κάτοχοι πτυχίου ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ διαμοιράζονται.

**Πίνακας 18: Κατά πόσο επιτυγχάνεται η παρώθηση για την μάθηση ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών**

<b>Πρακτικές</b>	<b>F - Value</b>	<b>P- Value</b>
Χρησιμοποιώ την επιβράβευση δίνοντας στα παιδιά αυτοκόλλητα ή κάτι που τους αρέσει.	0,610	0,545
Αξιολογώ τα παιδιά και τους λέω πάντα «μπράβο», είτε τα έχουν καταφέρει είτε όχι, για ενθάρρυνση.	0,779	0,461
Καθοδηγώ τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τις σωστές λύσεις και απαντήσεις.	0,280	0,756
Δίνω ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με το «πού» τα πήγαν καλά και «γιατί».	0,701	0,498
Επισημαίνω το λάθος και εφαρμόζω κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον.	5,373	0,006
Επιβραβεύω πάντα την προσπάθεια χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η αιτιολόγηση της αξιολόγησης.	1,084	0,341
Αξιολογώ και προσαρμόζω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού.	1,767	0,175

## Κεφάλαιο 6. Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις

### 6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Μέλημα της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των παιδαγωγών, σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης της αξιολόγησης και τη συμβολή της στην παρώθηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Παρακάτω περιγράφονται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί σύμφωνα με τη στατιστική περιγραφική ανάλυση της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν χρήσιμη τη διαδικασία της αξιολόγησης σε παιδιά που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς, εκφράζοντας τη θετική διάθεση για την εφαρμογή της. Αναγνωρίζουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού έργου, ότι βοηθάει στη συλλογή πληροφοριών για ζητήματα της τάξης, για τον σχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης, και ότι δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής της στους παιδικούς σταθμούς. Σε σχέση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος (Βάσση, 2022· Κακανά, 2008· Kazela & Kakana 2009· Ποζιού, 2021· Σιβροπούλου κ.α., 2008), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ανέκαθεν αναγνώριζαν τη σημασία της αξιολόγησης. Αντιπαραβάλλοντας με τα βρεφικά τμήματα, όπως αναφέρεται στην έρευνα της Ρέντζιου (2015), η αξιολόγηση θεωρείται περιττή.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τον σκοπό που υπηρετεί η διεξαγωγή της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, προβάλλεται ότι οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν τον τύπο της διαμορφωτικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αθροιστικής, ανάλογα με τον σκοπό και τους στόχους. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση για να διακρίνουν το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών προκειμένου να σχεδιάσουν κατάλληλα το παιδαγωγικό πρόγραμμα, για να ελέγχουν την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού προγράμματος ώστε να το βελτιώνουν, αλλά και για να παρέχουν σχόλια ανατροφοδότησης στα παιδιά προκειμένου να ενισχύεται η προσπάθεια και να βελτιώνονται τα ίδια. Επίσης, εφαρμόζουν την αθροιστική αξιολόγηση για να εντοπίζουν τις ειδικές ικανότητες των παιδιών, για να διαπιστώσουν την επίδοση των παιδιών στις δραστηριότητες στις οποίες εργάζονται, και για να ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους. Συνεπώς, χρησιμοποιούν όχι μόνο την «αξιολόγηση της μάθησης» αλλά και την «αξιολόγηση για τη μάθηση» (Κουζέλης, κ.ά., 2019). Συγκρίνοντας με προηγούμενες έρευνες (Βάσση, 2022· Κακανά, 2008· Σιβροπούλου κ.α., 2008), η αξιολόγηση υπηρετεί περισσότερο αναπτυξιακούς σκοπούς εστιάζοντας στον εντοπισμό των δυσκολιών και στις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, και λιγότερο για σκοπούς που

αφορούν τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αξιοποιούν τη διαδικασία της «αξιολόγησης της μάθησης» αφού εστιάζουν στην επίδοση του μαθητή και όχι στη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση εξίσου με την αθροιστική καθώς εστιάζουν τόσο στην επίδοση του μαθητή όσο και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως αναδεικνύεται από την ανάλυση των δεδομένων του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις πρακτικές της αξιολόγησης, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν περισσότερο τη συστηματική παρατήρηση, συχνά τον ατομικό φάκελο εργασιών, μερικές φορές τα σχέδια εργασίας, την παιδαγωγική τεκμηρίωση, την αυτοαξιολόγηση και τη συζήτηση/συνέντευξη και σπανίως τις ρουμπρίκες και την ετεροαξιολόγηση. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών που προκύπτουν από τις εμπειρίες των παιδιών στην τάξη, αποτελούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή ενισχύουν την αξιολόγηση για τη μάθηση (Μπιρμπίλη, κ.ά., 2014). Η συστηματική παρατήρηση και ο ατομικός φάκελος εργασιών ήταν ανέκαθεν για τους παιδαγωγούς οι δημοφιλέστερες πρακτικές, όπως και στην παρούσα έρευνα. Σε προηγούμενες όμως έρευνες (Βάσση, 2022· Κακανά, 2008· Kazela & Kakana, 2009· Σιβροπούλου κ.ά., 2008) αναφέρονται αδυναμίες στον τρόπο οργάνωσης και εφαρμογής των τεχνικών. Αντιθέτως, αναδεικνύεται ότι με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής κατάρτισης των παιδαγωγών, οι ίδιοι γνωρίζουν περισσότερες μεθόδους αξιολόγησης, όπως στην παρούσα έρευνα, αλλά και στην περίπτωση της έρευνας των Kazela & Kakana (2009).

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σε σχέση με τις αντιλήψεις των παιδαγωγών για την αξιολόγηση ως μέσο ενίσχυσης δεξιοτήτων, αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά της σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (σωματικό, νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό) των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και ότι ενισχύει τις μαθησιακές, τις κοινωνικές, τις δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης, αλλά και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Θεωρούν επίσης, ότι μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχεται από την αξιολόγηση τα παιδιά αποκτούν αυτογνωσία, και ότι μέσα από τον αναστοχασμό μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική τους σκέψη. Η αναγνώριση της συμβολής της αξιολόγησης σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες από τους παιδαγωγούς αποτελεί σημαντικό εύρημα. Η ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι υψηλότερη από κάθε άλλη περίοδο της ζωής του παιδιού σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς, αλλά συγχρόνως παρουσιάζει μεγάλες μεταβολές και επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την υποστήριξη που θα έχει από τους

ενηλίκους (Ρεκαλίδου, 2016α· Shepard et al., 1998). Στις προγενέστερες έρευνες (Βάσση, 2022· Κακανά, 2008· Ποζιού, 2021· Ρέντζιου 2015· Kazela & Kakana 2009· Σιβροπούλου κ.α., 2008) που αναφέρθηκαν, δεν έχει εξεταστεί η συμβολή της αξιολόγησης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών.

Ακολούθως στα αποτελέσματα του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, παρουσιάζονται οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί εφαρμόζοντας την αξιολόγηση, οι οποίες οδηγούν στην παρώθηση της μάθησης. Δηλώνουν ότι καθοδηγούν τα παιδιά ώστε να βρίσκουν μόνα τους τις σωστές λύσεις, καθώς επίσης, μέσω της αξιολόγησης, προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες κάθε παιδιού. Επιπλέον, χρησιμοποιούν την επιβράβευση και την ενθάρρυνση αρκετά. Χρησιμοποιούν ταυτόχρονα την εξωτερικού τύπου επιβράβευση, δίνοντας στα παιδιά αυτοκόλλητα ή κάτι που τους αρέσει, αλλά και την εσωτερικού τύπου επιβράβευση, προσφέροντας ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με το «πού» τα πήγαν καλά και «γιατί». Συνεπώς, οι παιδαγωγοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ενθάρρυνση, αφού συμφωνούν στη δήλωση για την επιβράβευση της προσπάθειας, επιτυγχάνοντας έτσι την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, η οποία συμβάλλει στην παρώθηση της μάθησης. Αξίζει να αναφερθεί ότι επιβραβεύουν την προσπάθεια χωρίς να αιτιολογούν πάντα τον λόγο. Για την ανάπτυξη της εσωτερικής παρώθησης είναι απαραίτητο να δίνεται πάντα η αιτιολόγηση (Τριλιανός, 2002). Τέλος, διακρίνεται ότι οι γνώμες των ερωτώμενων δίστανται σχετικά με την άποψη ότι επισημαίνουν το λάθος και εφαρμόζουν κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι δεν χρησιμοποιούν τη συνέπεια συχνά για την αποφυγή του λάθους, αλλά χρησιμοποιούν περισσότερο άλλες μεθόδους, όπως το χιούμορ και η προβολή της θετικής πλευράς του λάθους που οδηγούν στην παρώθηση της μάθησης. Στις έρευνες που προαναφέρθηκαν (Βάσση, 2022· Κακανά, 2008· Ποζιού, 2021· Ρέντζιου 2015· Kazela & Kakana, 2009· Σιβροπούλου κ.α., 2008), δεν έχει εξεταστεί η συμβολή της αξιολόγησης ως μηχανισμό παρώθησης για τη μάθηση.

Όσον αφορά το έκτο ερευνητικό ερώτημα, εξετάστηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των παιδαγωγών, όσον αφορά το αντικείμενο της αξιολόγησης, ανάλογα με την εκπαίδευσή τους. Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, καθώς και με τις επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνονται κάποιες αντιθέσεις σε σχέση με το επίπεδο σπουδών. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα συσχέτισης που αφορούν τις επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, δε φαίνεται στατιστικά να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδαγωγών. Στις προγενέστερες έρευνες (Βάσση, 2022· Κακανά, 2008· Ποζιού, 2021· Ρέντζιου 2015· Kazela & Kakana 2009· Σιβροπούλου κ.α.,

2008) που αναφέρθηκαν, δεν έχουν εξετασθεί οι αντιλήψεις των παιδαγωγών σε σχέση με το επίπεδο σπουδών.

Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι οι πτυχιούχοι ΑΕΙ και οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ κατανοούν περισσότερο τη σημασία της αξιολόγησης σε σχέση με τους πτυχιούχους ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ, και κατά συνέπεια χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά τις μεθόδους της αξιολόγησης, ιδιαιτέρως τη συστηματική παρατήρηση. Αντιθέτως, κυρίως οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ και οι πτυχιούχοι ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ, αναγνωρίζουν περισσότερο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης, σε σχέση με τους πτυχιούχους ΑΕΙ. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η συγκεκριμένη συσχέτιση προκύπτει από το γεγονός ότι οι πτυχιούχοι (Α)ΤΕΙ και ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ εκπαιδεύονται κυρίως για τις ηλικίες 0-6, ενώ οι πτυχιούχοι ΑΕΙ για τις ηλικίες 4-6. Τέλος, για το κατά πόσο επιτυγχάνεται η παρώθηση της μάθησης, διαφαίνεται ότι οι πτυχιούχοι ΑΕΙ αντιμετωπίζουν το λάθος με πιο θετικούς, εναλλακτικούς τρόπους πέραν της συνέπειας, σε αντίθεση με τους πτυχιούχους (Α)ΤΕΙ και ακόμη περισσότερο τους πτυχιούχους ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ. Εν κατακλείδι διαπιστώνεται ότι στο αντικείμενο της αξιολόγησης οι πτυχιούχοι ΑΕΙ είναι ελάχιστα παραπάνω καταρτισμένοι σε σχέση με τους πτυχιούχους (Α)ΤΕΙ, και λίγο καταρτισμένοι φαίνεται να είναι οι πτυχιούχοι ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ.

Σε σχέση με την αυτοαντίληψη των παιδαγωγών στο αντικείμενο της αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν τον εαυτό τους λίγο προς αρκετά καταρτισμένο σε θέματα αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Λαμβάνοντας υπόψιν τα προηγούμενα ευρήματα, γίνεται αντιληπτό ότι οι παιδαγωγοί εμφανίζουν κάποιες μικρές αδυναμίες σε σχέση με το αντικείμενο της αξιολόγησης. Παράλληλα, οι παιδαγωγοί εκφράζουν την επιθυμία για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πάνω στο αντικείμενο της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, με αποτέλεσμα να απορρέει η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί πως θα έπρεπε να είχαν πιο ουσιαστική εκπαίδευση πάνω στο αντικείμενο της αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις αντιλήψεις των παιδαγωγών για τη συμβολή της αξιολόγησης σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας ως μέσο ενδυνάμωσης δεξιοτήτων και ως μηχανισμό παρώθησης της μάθησης, η οποία λειτουργεί μακροχρόνια θετικά στο παιδί από την προσχολική ως τη δια βίου μάθηση.

## 6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η μελέτη διερευνά τη συμβολή της αξιολόγησης, εξετάζοντας τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των παιδαγωγών που υπηρετούν σε παιδικούς σταθμούς. Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, χρειάζεται να αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων χωρίς να γίνει χρήση και κάποιας ποιοτικής μεθοδολογίας, καθώς ο σκοπός της έρευνας δεν απαιτεί τριγωνοποίηση των δεδομένων. Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τη δειγματοληψία. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, τεχνική η οποία δεν θεωρείται ιδανική ως προς το επίπεδο αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Επίσης, μολονότι το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας και ελήφθησαν μέτρα για τη βελτίωση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας, έχει τους περιορισμούς ενός αυτοσχέδιου εργαλείου. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο βασίζεται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι γρήγορες στη συλλογή και την ολοκλήρωσή τους και εύκολες στην κωδικοποίησή τους, ωστόσο, δεν επιτρέπονται οι διευκρινίσεις από τους ερωτώμενους (Cohen et al., 2007).

Επίσης, τίθεται ο προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο οι συμμετέχοντες απάντησαν αμερόληπτα, ώστε τα αποτελέσματα να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Λόγω των περιορισμών που αναφέρθηκαν, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, όμως μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω συσχετίσεις.

## 6.3 Προτάσεις

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Δεδομένου ότι το στοιχείο αυτό δεν έχει συμπεριληφθεί ούτε εξεταστεί στο ερευνητικό μέρος, προτείνεται η διερεύνησή του σε μελλοντική έρευνα.

Επιπλέον, δεδομένου ότι η πλειονότητα του δείγματος εξέφρασε την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στο αντικείμενο της αξιολόγησης, γίνεται αντιληπτό ότι η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα της αξιολόγησης θεωρείται απαραίτητη. Συγκεκριμένα, τα επιμορφωτικά προγράμματα θα έπρεπε να εστιάζονται περισσότερο στη διαμορφωτική αξιολόγηση προς βελτίωση ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, περιλαμβάνοντας την ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, την αποτίμηση και αναδιαμόρφωση του παιδαγωγικού έργου και την εξέλιξη των παιδαγωγών. Όπως επίσης, αναδεικνύεται αναγκαίο, η εκπαίδευση των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών να εστιάζεται περισσότερο στα θέματα της αξιολόγησης, εφόσον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του παιδαγωγικού έργου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αραμπαρτζάκη, Μ. (Επιμ.) (2020). *Διαμορφώνοντας την προσχολική ηλικία*. Πεδίο.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A* 57(5), 13-18. <https://www.researchgate.net/publication/285750862>
- Andrade, H. (2008). Self-Assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60-63. <https://www.researchgate.net/publication/238768017>
- Βάσση, Χ. (2022). *Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου* [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βελλοπούλου, Α. & Παπανδρέου Μ. (2014). «Θέλω να [...] Φτιάξω τα καλώδια και τα ρεύματα, όμως τα μαθαίνουν στα πανεπιστήμια αυτά [...], όταν μεγαλώσω θα πάω στο πανεπιστήμιο.»: η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 54-63. <https://doi.org/10.12681/icw.17915>
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. <https://www.openbook.gr/pos-mathainoyn-oi-mathites/>
- Bangato, S. J. (2005). The Authentic Alternative for Assessment in Early Intervention: An Emerging Evidence-Based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17-22. <https://psycnet.apa.org/record/2005-14995-002>
- Bigge, M. L. (1987). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (μτφ. Α. Κάντας & Α. Χατζή). Πατάκη.
- Black, P. & Wiliam, D (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-71. <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/>
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical assessment, research, and evaluation*, 8 (9), 1-4. <https://doi.org/10.7275/kmcq-dj31>
- Bruner, J. S. (1960). *Η διαδικασία της εκπαίδευσης*. Harvard University Press. <http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/>
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Δελφοί.



- Γιαλαμάς, Β., Λαβίδας, Κ., & Μάνεσης, Δ. (2024). *Στατιστικές μέθοδοι και τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες με τη χρήση SPSS* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-439>
- Γκλούμπου, Α. & Ζησοπούλου Ε. (2014). Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης των παιδιών στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 112-116. <https://doi.org/10.12681/icw.17922>
- Γούναρη, Κ. & Κακλαμανάκη, Ε. (2008). Εργαλείο αξιολόγησης για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προγράμματος διδασκαλίας. Στο Μ. Κακανά, Κ., Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 263-270). Αδελφών Κυριακίδη.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλόπουλου). Μεταίχμιο. <https://opencourses.uoa.gr/modules/document/>
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). Routledge Falmer.
- Creswell, J. (2016). Η διαδικασία διεξαγωγής έρευνας χρησιμοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Στο Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (σσ. 2-58), (2<sup>η</sup> ελληνική έκδοση). Ίων.
- Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research design qualitative: quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>th</sup> edition). Sage
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Γρηγόρης.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Henry Regnery Company. <https://archive.org/details/howwethink0000unse>
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41-56. <https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/Dunphy%20%282010%29.pdf>
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's Thinking skills. *Young children*, 58(5), 28-36. <https://www.sunshinechildrenscentre.ca/>
- Eurydice, (2023). *Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Εκπαιδευτικές Κατευθύνσεις*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

- Geeslin, K. (2003). *Student self-assessment in the foreign language classroom: the place of authentic assessment instruments in the spanish language classroom*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/271674828>
- Gullo, D. F.(2010α). Αξιολόγηση με τη χρήση στρατηγικών που στηρίζονται στην επίδοση. Στο Ε. Κουτσοβάνου, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Αξιολόγηση της Ανάπτυξης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας και του Εκπαιδευτικού Έργου* (σσ. 165-192). Παπαζήση.
- Gullo, D. F.(2010β). Οι Διαστάσεις της αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία. Εκπαιδευτικού Έργου. Στο Ε. Κουτσοβάνου, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας και του εκπαιδευτικού έργου* (σσ.50-67). Παπαζήση.
- Harlen, W. & Deakin, C. R. (2002). A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students Motivation for Learning. Review conducted by the Assessment and Learning Synthesis Group. *EPPI Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre, 1*, 1-140. <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/>
- Johnson, D.W, Johnson, R.T. & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis. MN: University of Minnesota Press. <https://www.researchgate.net/publication/220040324>
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σσ. 31-41). Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ. Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (σσ.1-32). Gutenberg. <https://www.researchgate.net/publication/371255951>
- Καραμπάτσος, Α. (2009). *Βασικά θέματα παιδαγωγικών και διδακτικής*. Ταξιδευτής.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1990). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Γρηγόρης.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/290447084>
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 1-24. <https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/>

- Κοκκόση, Α., Πούλου, Μ., Κουστουράκης, Γ. & Χανιωτάκης, Ν. (2021). Ορισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 79-96. <https://doi.org/10.12681/hjre.26026>
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την Επίδοση των Μαθητών στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Μεταίχιμο.
- Κουζέλης, Γ., Γραμμένος Ν., Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/>
- Κουλούρη, Π. (2001). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-56. <http://www.pi-schools.gr/publications/>
- Κουτσοβάνου, Ε. (Επιμ.), (2010). *Reggio Emilia οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Πατάκη.
- Κυπριανός, Π. & Μουσένα, Ε. (Επιμ.), (2021). *Πέρα από την ποιότητα. Γλώσσες αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή*. Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Gutenberg
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Ελληνικά Γράμματα.
- Kamii, C. & Devries, R. (1975). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μετ.). Δίπτυχο.
- Kazela, K. & Kakana, D. M. (2009, 28-30 April). *Conceptions, views and practices of Greek nursery school teachers about the process of evaluation* [Posted announcement]. Proceedings of the 7th European Regional Conference on Current issues in preschool education in Europe: Shaping the future. Syros. <http://ikee.lib.auth.gr/record/267722/>
- Λαζαράκου, Ε. (2011). *Αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Εναλλακτικές τεχνικές*. Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2009). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Gutenberg.
- Μεγαλονήδου, Χ. (2022). *Η προσχολική αγωγή και φροντίδα στις χώρες της Ευρώπης για παιδιά ηλικίας κάτω των τριών (3) ετών*. Κάλλιπος. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-24>

- Μεγύρ, Κ., Μ., Μακαντάση, Φ., Τερζίδης, Α., Βουρδουμπά, Α.-Α.Γεωργία Μπέρτου, Μπλέσιου, Γ., Καλλογιάννη, Ε., Τζανικιάν, Μ., Ζάγκας-Τσακίρης, Μ., Κουνάρη, Ο., Γερούλανου, Ε. & Συνανίδου, Ε. (2021, Ιούλιος). *Το νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0-4 στην Ελλάδα*. Διανέοσις. <https://www.dianeosis.org>
- Μπαμπάλης, Θ., Κ., Μαλαφάντης, Κ., Δ. & Λαζαράκου, Ε., Δ., (2021). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως τεχνική αξιολόγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 71, 66-77.
- Μπιρμπίλη Μ., Καραγιώργου, Ι. & Χριστοδούλου, Ι. (2010). Εμπλέκοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη μάθησή τους: η σημασία της αυτοαξιολόγησης. Στο Δ., Γερμανός & Μ., Κανατσούλη (Επιμ.), *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση*. University Studio Press.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1-143. <https://eric.ed.gov/?id=ED461665>
- Mueller, J. (2005). Authentic assessment in the classroom and the library media center. *Library Media Connection, April/Mais*, 14-18. <https://earlyeducatorsupport.charlotte.edu/>
- Νικήτα, Χ. (2024). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου: συγκριτική θεώρηση* [Διπλωματική Εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Gutenberg.
- Παναγάκος, Ι. (2008). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από ένα αναλυτικό σημειωματάριο και μια περιγραφική αξιολόγηση στον έλεγχο προόδου. Στο Μ. Κακανά, Κ., Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σσ. 263-270). Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπαδοπούλου, Α. & Μπούρας, Α. (2021). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στη διδακτική πράξη*. Γρηγόρη.
- Πέκης, Α. (2020). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. *Νέος Παιδαγωγός*, 20, 131-143. <https://www.academia.edu/44164200/%CE%97>
- Πετρογιάννης, Κ. (Επιμ.), (2010, 15-17 Ιανουαρίου). *Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης: σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών*.

- [Αναρτημένη ανακοίνωση]. 10<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκη. <https://www.academia.edu/>
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ποζιού, Α. Θ. (2021). *Εκπαιδευτικοί: Η σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών-η περίπτωση του Νομού Φθιώτιδας* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/>
- Paulson, F.L., Paulson, P.R, and Meyer, c.A. (1991). What Makes a Portfolio?, *Educational Leadership*, 48(5), 60-63. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/>
- Ρέντζου, Κ. (2015). Το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από βρεφονηπιακούς σταθμούς. *Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών*, 4 (2011), 59-86. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/issue/view/482>
- Ρέντζου, Κ. (2024). Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1), 1-31. <https://doi.org/10.12681/edro.37003>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για μάθηση*; Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σσ. 201-242). Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016β). *Η αξιολόγηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου - Τι, γιατί και πώς*; Gutenberg.
- Read, J. C., MacFarlane, S., & Casey, C. (2002). Endurability, engagement and expectations: Measuring children's fun. *Interaction design and children*, 2, 1-23. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid>
- Pinaldi, C. (2004). The Relationship Between Documentation and assessment. *Innovations in early education: the international Reggio exchange*, 11(1), 1-4. <https://reggioaustralia.org.au/wp-content/uploads/2024/04/Reading>
- Σαϊπά, Τ., Κακανά, Δ. Μ., & Μπονώτη, Φ. (2014). Το portfolio ως μέσο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 428-441. <https://doi.org/10.12681/icw.17993>
- Σαραφίδου, Κ. (2010). *Φάκελος Αξιολόγησης του Μαθητή (Πορτοφόλιο) στο Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2024, από <http://users.sch.gr/asarafidou/>
- Σιβροπούλου, Ε., Τσακίριδου, Ε. & Παπαδοπούλου, Α. (2008). Οι Απόψεις των Νηπιαγωγών για τη Διαδικασία Αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο. Στο Μ. Κακανά, Κ., Μπότσογλου,

- N. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σσ. 218-225). Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σόφη, Γ. (2023). *Αξιολόγηση στην τάξη: αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική Εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλείδια: Το Λάθος ως Εργαλείο Μάθησης και Διδασκαλίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Shepard, L., Kagan, S.L & Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. National Education Goals Panel. <https://eric.ed.gov/>
- Shepard, I. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7),4-14. <https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/>
- Τσιόπελα, Π., Τζακώστα, Μ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2023). Η εξέταση του ρόλου των οικογενειακών εμπειριών στην ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό: διερεύνηση των απόψεων παιδαγωγών και γονέων. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 124-153. <https://doi.org/10.12681/ppej.30335>
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a Typology. *British Educational Research Association*, 22 (4), 389-404. <https://sci-hub.se/10.1080/0141192960220402>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018). *Ενιαίο σύστημα Αξιολόγησης Μαθητή/Μαθήτριας*. <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp9241b>
- Vardin, P. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori Life*, 15(1), 40-43. <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. Practical assessment, research & evaluation. *Practical Assessment, Research, and Evaluation (PARE)*, 2(2), 1-3. <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Wiliam, D. (2010). Standardized testing and school accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 107-122. <https://www.researchgate.net/publication/247522761>
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055646.pdf>

Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>

#### ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ / ΥΠΟΥΡΓΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Λοΐζου, Ε. & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, Χ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Αναλυτικό πρόγραμμα για την αγωγή και εκπαίδευση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας (3-6 χρονών)*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου: Υπουργείο παιδείας και Πολιτισμού. <https://ioannousofiaa.files.wordpress.com/2015/02/cebdceadcebf>
- Λοΐζου, Ε. & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, Χ. (2020). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης (3 χρονών – Προδημοτική)*. Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας.  
[https://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/programmata\\_spoudon.html](https://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html)
- Μπιρμπίλη, Μ., Γκλιάου, Ν., Βελλοπούλου, Α., Διδάχου, Ε., Καλογιαννίδου, Α., Καμπεζά, Μ., Καμπέρη, Ε., Κοντοπούλου, Μ., Μιχαλοπούλου, Κ., Μπακαλοπούλου, Φ., Παναγιώτου, Β., Παπανδρέου, Μ., Σοφianoπούλου, Ι. & Ψυχίδου, Π., (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.  
[https://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata\\_spoudon/](https://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. <https://dipe-a-athin.att.sch.gr/>
- Υπ. Απόφαση 13646/Δ1/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευσης. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 687/10.02.2023)  
<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek-2023-tefxos>
- Υπ. Απόφαση 41087/2017, Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ. Β 4249/5.12.2017) <https://www.elinyae.gr/ethniki-nomothesia/ya-410872017-fek-4249b-5122017>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο της έρευνας

#### **Η αξιολόγηση των παιδιών που φοιτούν στον παιδικό σταθμό: αντιλήψεις και πρακτικές παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας**

- ✧ Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, ονομάζομαι Φρατζέσκα Αθανασάκη και σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» (ειδίκευση: «Διδασκαλία και Μάθηση») του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- ✧ Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των αντιλήψεων και των πρακτικών των παιδαγωγών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης της αξιολόγησης και τη συμβολή της στην παρόθηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας.
- ✧ *Οι συνάδελφοι παιδαγωγοί συμμετέχουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανώνυμα επιδιώκοντας έτσι την αντανάκλαση της πραγματικότητας. Κατά τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων τηρούνται οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας, όπως ορίζονται από τον αντίστοιχο κανονισμό του ΕΚΠΑ και τον γενικό κανονισμό προστασίας δεδομένων (GDPR) της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα δεδομένα θα αναλυθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης είναι τα 10 λεπτά.*

Υπεύθυνη έρευνας: Φρατζέσκα Αθανασάκη (Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας-ΤΕΙ Αθήνας)

E-mail επικοινωνίας: [fratzeskaathanassaki@gmail.com](mailto:fratzeskaathanassaki@gmail.com)

#### ***A. Δημογραφικά Στοιχεία***

Φύλο:

Άρρεν

Θήλυ

Ηλικία:

έως 30 χρ.

31-40 χρ.

41-50 χρ.

51-60 χρ.

61 < χρ.



Σπουδές:

- Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ
- Κάτοχος πτυχίου (Α)ΤΕΙ
- Κάτοχος πτυχίου σχολής παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας π.χ. ΙΕΚ, ΕΠΑΛ

Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου:

- Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- Κάτοχος δευτέρου πτυχίου συναφούς με την ειδικότητα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης ΑΕΙ/(Α)ΤΕΙ
- Κάτοχος δευτέρου πτυχίου σχολής συναφούς με την ειδικότητα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης
- Επιμόρφωση σε σχέση με την αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας
- Όχι

Έτη προϋπηρεσίας στην προσχολική εκπαίδευση συνολικά:

- 1-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-20 έτη
- 21-30 έτη
- 31 < έτη

***B. Αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας***

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις για την αξιολόγηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας από τους παιδαγωγούς. Αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της αξιολόγησης στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, τον σκοπό για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση, τις πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τη συμβολή της αξιολόγησης στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων για την ενίσχυση της παρώθησης. Παρώθηση σημαίνει κινητοποιώ κάποιον να κάνει κάτι, ενώ παράλληλα του δίνω την αίσθηση ότι είμαι κοντά του και τον βοηθώ, για την εκτέλεση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων.

## 1. Η διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας...

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Είναι χρήσιμη για τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.					
2	Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης.					
3	Αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού μου έργου στο πλαίσιο εργασίας μου.					
4	Με βοηθάει στο να συλλέγω πληροφορίες για ζητήματα της τάξης μου.					
5	Με βοηθάει στο να σχεδιάζω τα επόμενα βήματα της παρέμβασής μου.					
6	Δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους.					

## 2. Η αξιολόγηση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας διεξάγεται με σκοπό:

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Να διακρίνω το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στο οποίο βρίσκονται στην αρχή της φοίτησής τους, προκειμένου να σχεδιάζω κατάλληλα το παιδαγωγικό πρόγραμμα.					
2	Να εντοπίζω τις ειδικές ικανότητες των παιδιών (δυσκολίες, ταλέντα).					
3	Να ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους.					
4	Να διαπιστώνω την επίδοση των μικρών μαθητών πάνω στις δραστηριότητες της τάξης που εργάζονται.					

5	Να ελέγγω αν το παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην τάξη είναι αποτελεσματικό ή χρειάζεται βελτίωση.					
6	Να παρέχω στα παιδιά σχόλια ανατροφοδότησης διευκρινίζοντας τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους, προκειμένου να ενισχύεται η προσπάθεια για βελτίωση.					

### 3. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές της αξιολόγησης;

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Ατομικός φάκελος εργασιών (το περιεχόμενο περιλαμβάνει επιλεγμένες εργασίες/τεκμήρια των δράσεων των παιδιών).					
2	Συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς.					
3	Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες).					
4	Συζήτηση και συνέντευξη με τα παιδιά.					
5	Σχέδια εργασίας (project).					
6	Παιδαγωγική τεκμηρίωση.					
7	Αυτοαξιολόγηση.					
8	Ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από ομότιμους συμμαθητές).					

### 4. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης;

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Οι δραστηριότητες της αξιολόγησης προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης στην αδρή και στη λεπτή κινητικότητα των παιδιών.					

2	Τα παιδιά λόγω ηλικίας αδυνατούν να επικοινωνήσουν επαρκώς στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.					
3	Αξιολογώντας τις εργασίες σε ομάδες, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.					
4	Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσω της αυτοαξιολόγησης να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.					
5	Τα μικρά παιδιά που δεν αυτονομούνται πλήρως, αδυνατούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης.					
6	Τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά) μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης.					
7	Αξιολογώντας τα παιδιά, οι δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης (στο φαγητό, στο ντύσιμο) μπορούν να ενισχυθούν.					
8	Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία.					

5. Αξιολογώντας τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας ενισχύεται η παρώθηση για μάθηση καθώς...

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Χρησιμοποιώ την επιβράβευση δίνοντας στα παιδιά αυτοκόλλητα ή κάτι που τους αρέσει.					
2	Αξιολογώ τα παιδιά και τους λέω πάντα «μπράβο», είτε τα έχουν καταφέρει είτε όχι, για ενθάρρυνση.					
3	Καθοδηγώ τα παιδιά να βρίσκουν μόνο τους τις σωστές λύσεις και απαντήσεις.					

4	Δίνω ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με το «πού» τα πήγαν καλά και «γιατί».					
5	Επισημαίνω το λάθος και εφαρμόζω κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον.					
6	Επιβραβεύω πάντα την προσπάθεια χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η αιτιολόγηση της αξιολόγησης.					
7	Αξιολογώ και προσαρμόζω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού.					

6. Θεωρείτε τον εαυτό σας καταρτισμένο σε θέματα της αξιολόγησης των παιδιών;

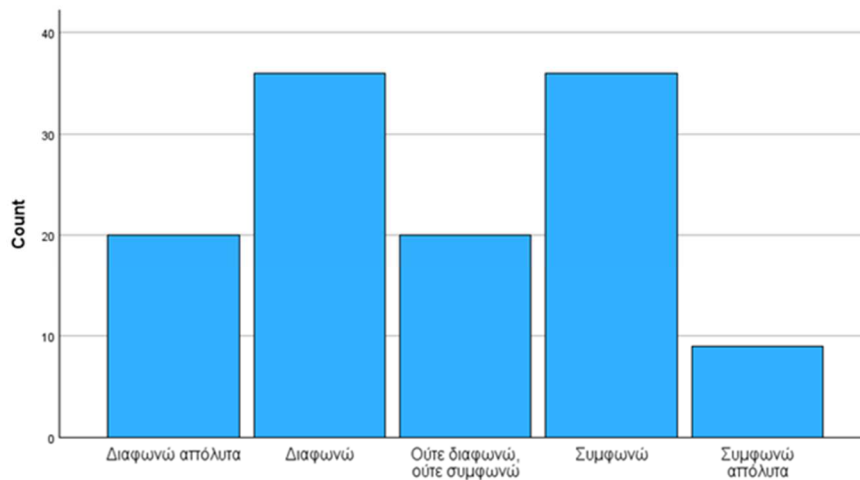
- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

7. Θεωρείτε απαραίτητο για την άσκηση των καθηκόντων σας, τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα στο αντικείμενο της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας;

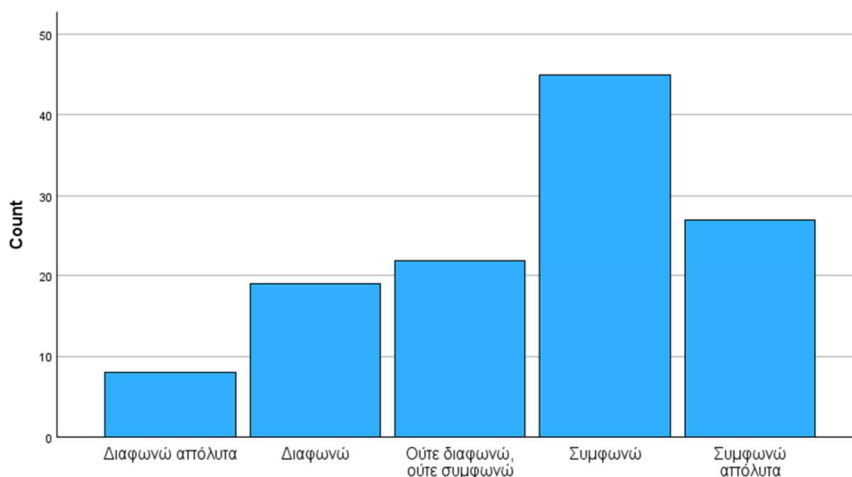
- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

## Γραφήματα

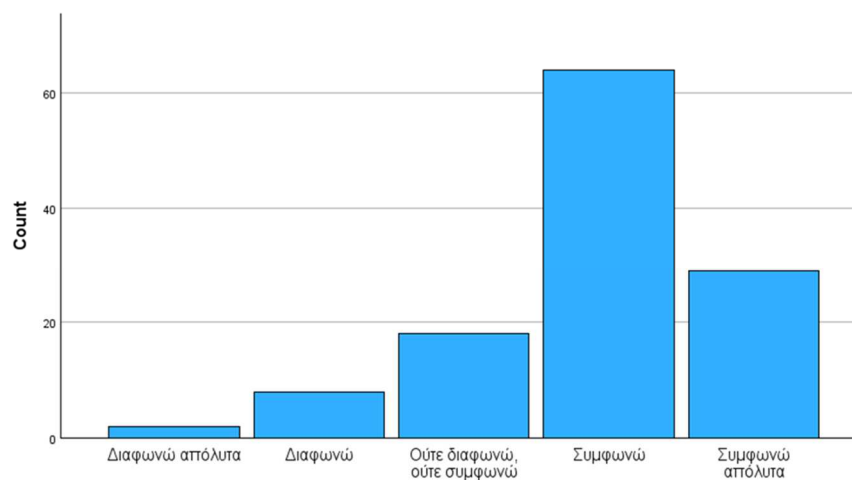
### 1. Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας



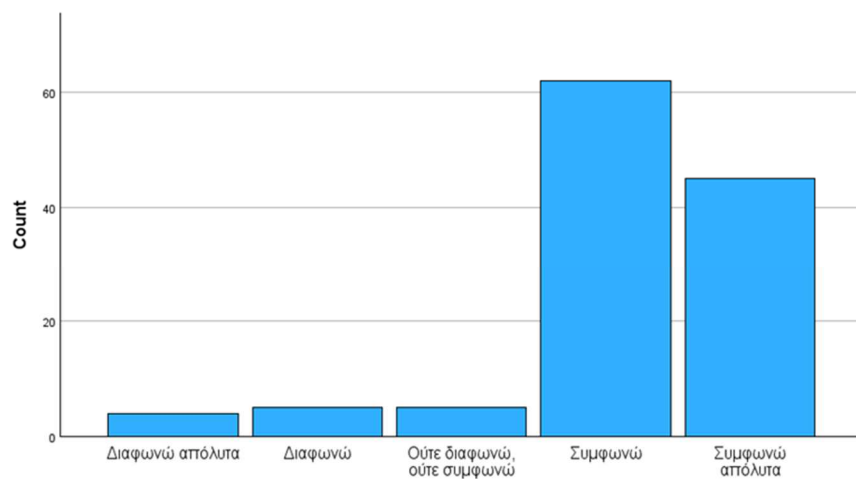
**Σχήμα 1** 1.1 Είναι χρήσιμη για τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα



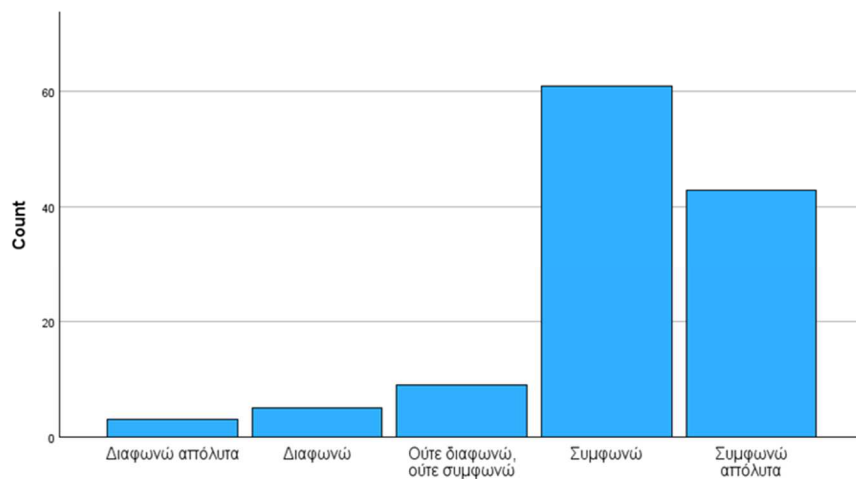
**Σχήμα 2** 1.2 Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματίες εκπαίδευσης.



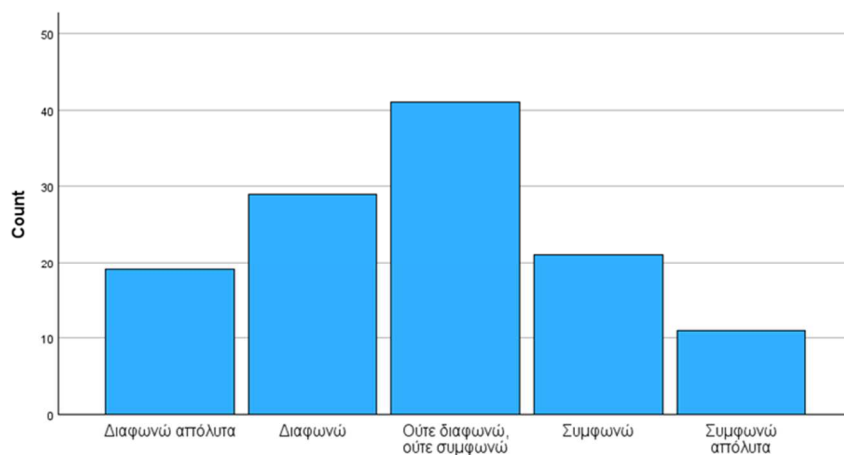
**Σχήμα 3** 1.3 Αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού μου έργου στο πλαίσιο εργασίας μου



**Σχήμα 4** 1.4 Με βοηθάει στο να συλλέγω πληροφορίες για ζητήματα της τάξης μου.

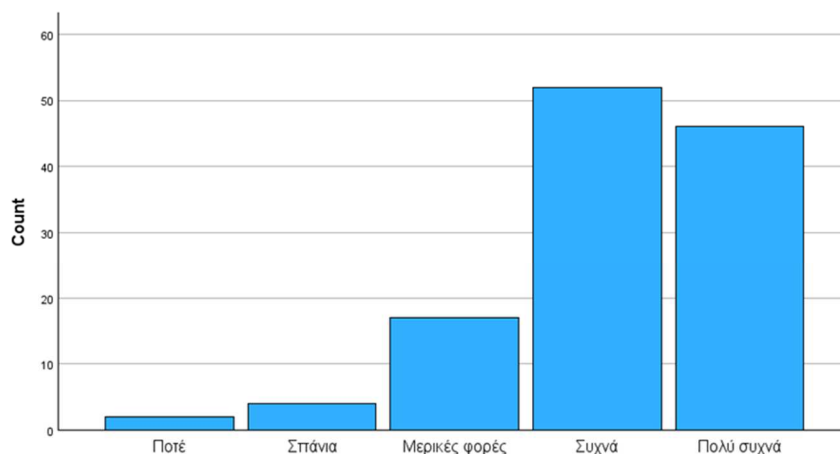


**Σχήμα 5** 1.5 Με βοηθάει στο να σχεδιάζω τα επόμενα βήματα της παρέμβασής μου.

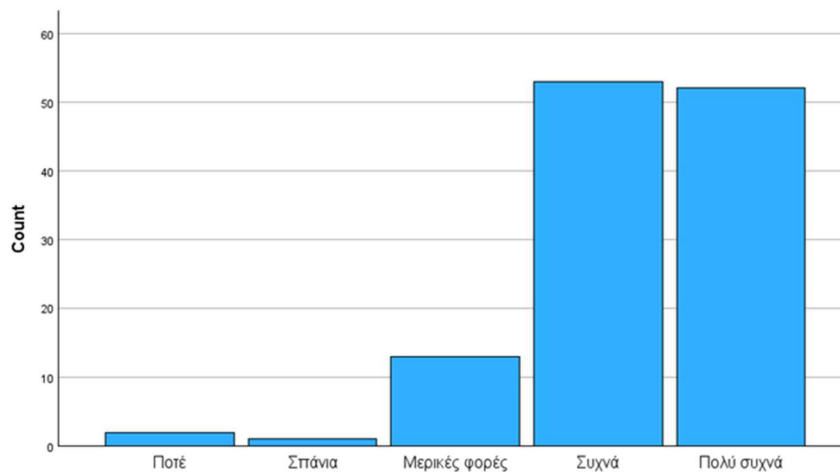


**Σχήμα 6** 1.6 Δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί στους χώρους των παιδικών σταθμών για διάφορους λόγους.

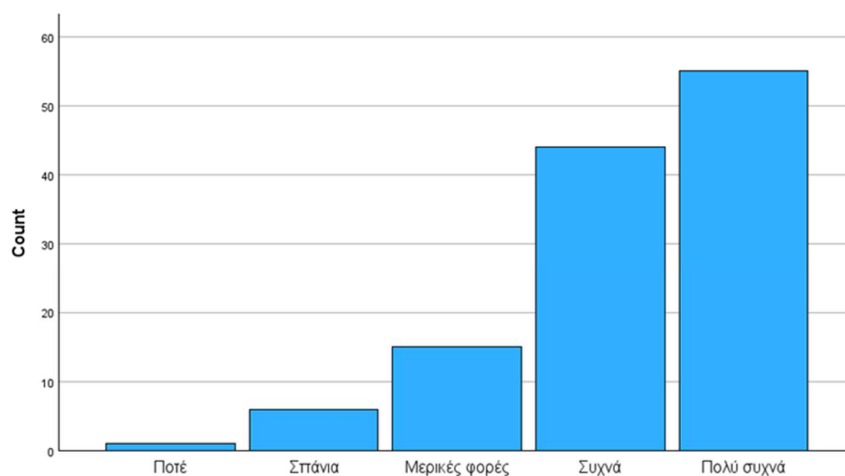
## 2. Σκοπός διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας



**Σχήμα 7** 2.1 Η Να διακρίνω το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στο οποίο βρίσκονται στην αρχή της φοίτησής τους, προκειμένου να σχεδιάζω κατάλληλα το παιδαγωγικό πρόγραμμα.

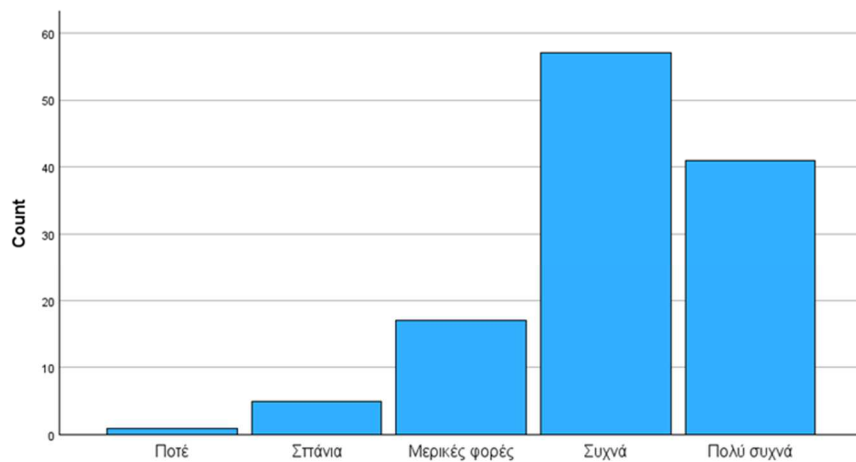


**Σχήμα 8** 2.2 Να εντοπίζω τις ειδικές ικανότητες των παιδιών (δυσκολίες, ταλέντα).

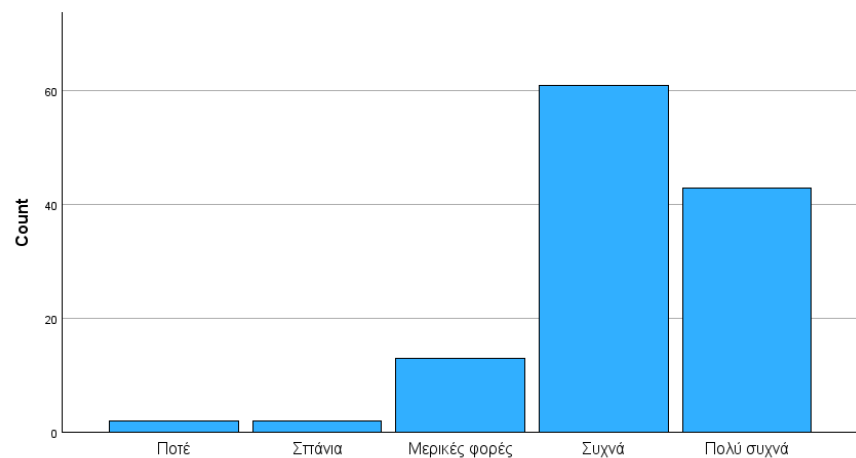


**Σχήμα 9** 2.3 Να ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους.

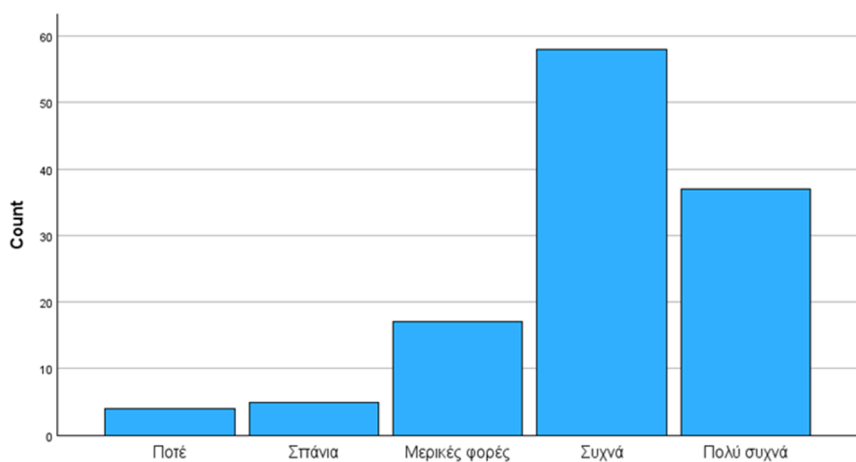




**Σχήμα 10** 2.4 Να διαπιστώνω την επίδοση των μικρών μαθητών πάνω στις δραστηριότητες της τάξης που εργάζονται.

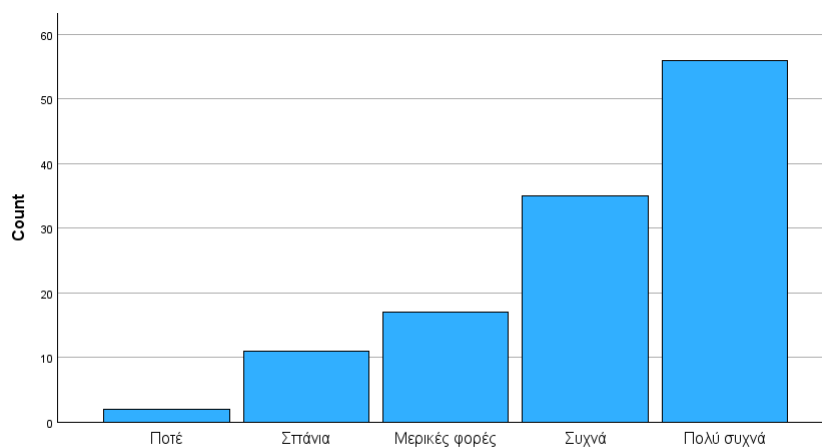


**Σχήμα 11** 2.5 Να ελέγχο αν το παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην τάξη είναι αποτελεσματικό ή χρειάζεται βελτίωση.

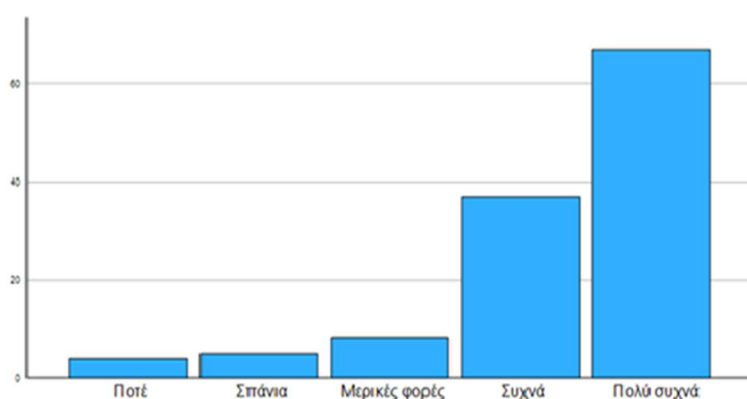


**Σχήμα 12** 2.6 Να παρέχω στα παιδιά σχόλια ανατροφοδότησης διευκρινίζοντας τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους, προκειμένου να ενισχύεται η προσπάθεια για βελτίωση.]

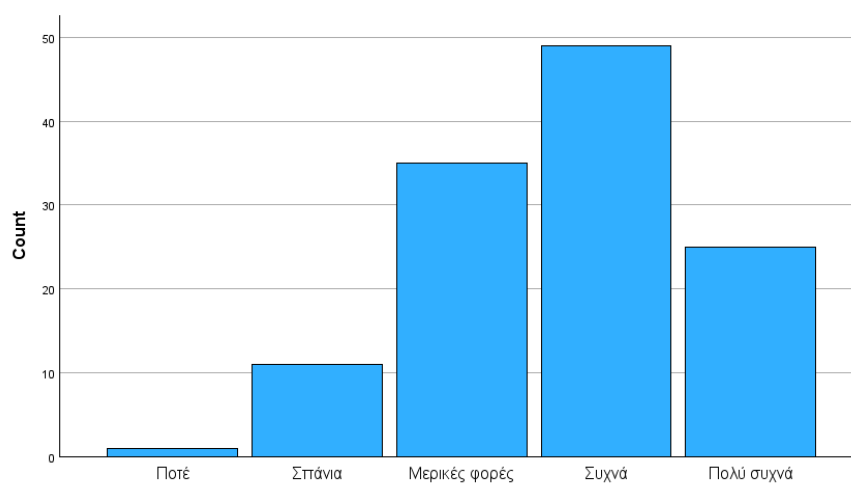
### 3. Μέθοδοι αξιολόγησης



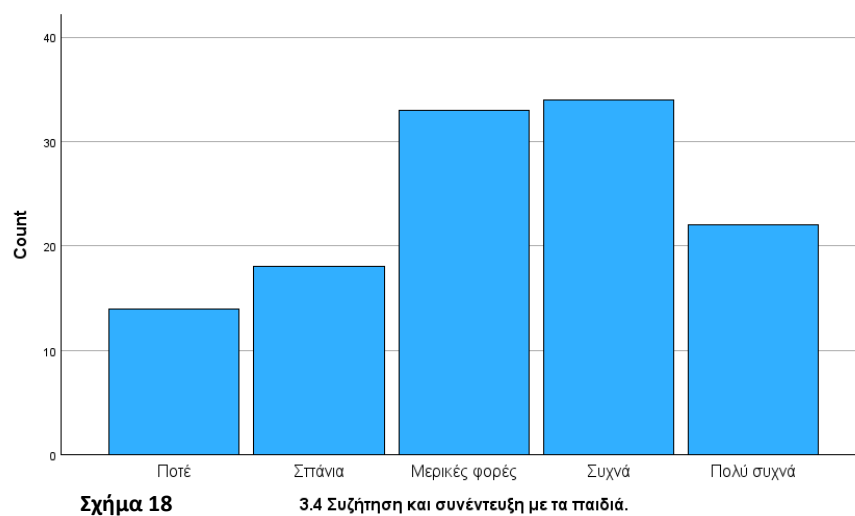
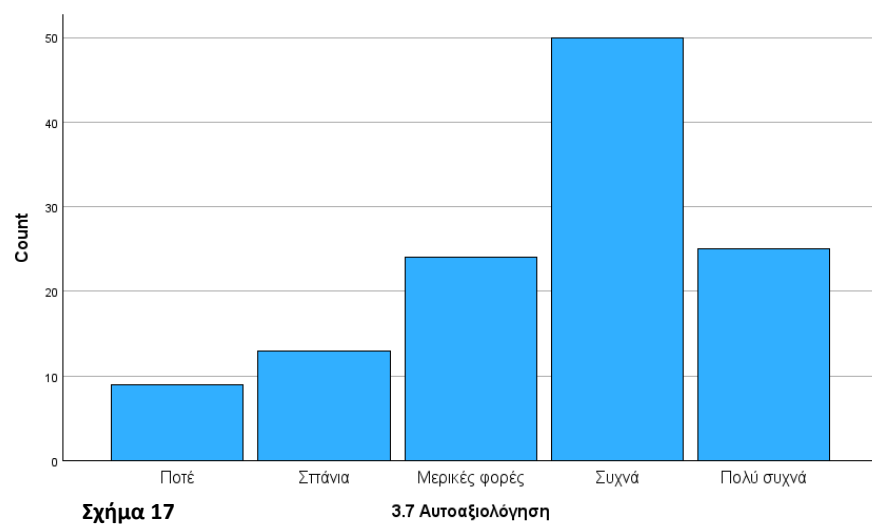
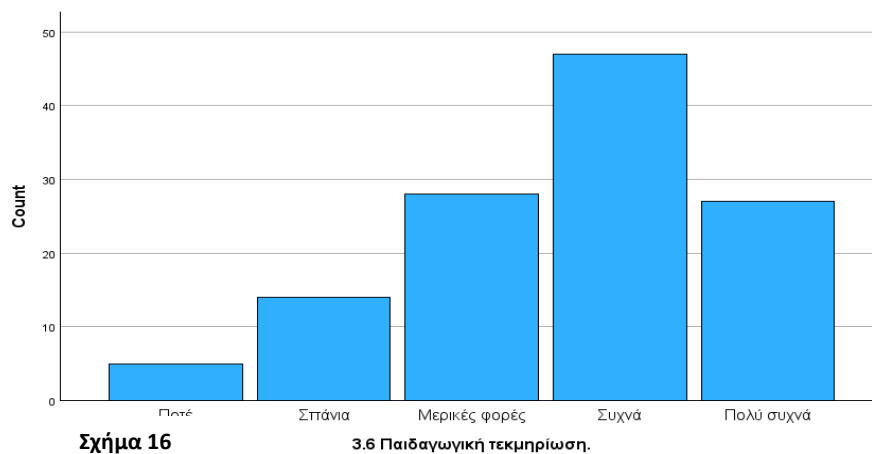
**Σχήμα 13** 3.1 Ατομικός φάκελος εργασιών (το περιεχόμενο περιλαμβάνει επιλεγμένες εργασίες/τεκμήρια των δράσεων των παιδιών).

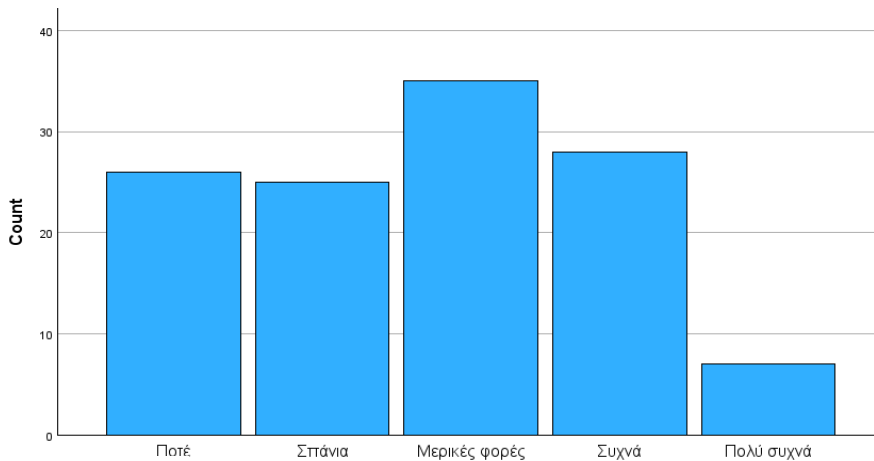


**Σχήμα 14** 3.2 Συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς.

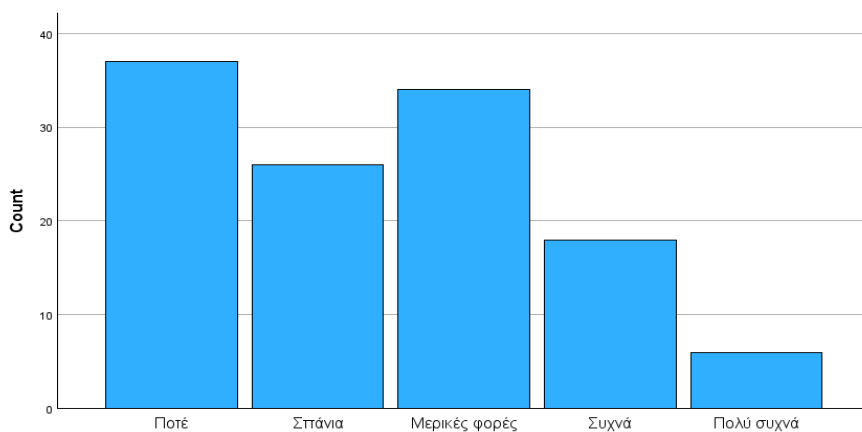


**Σχήμα 15** 3.5 Σχέδια εργασίας (project.)



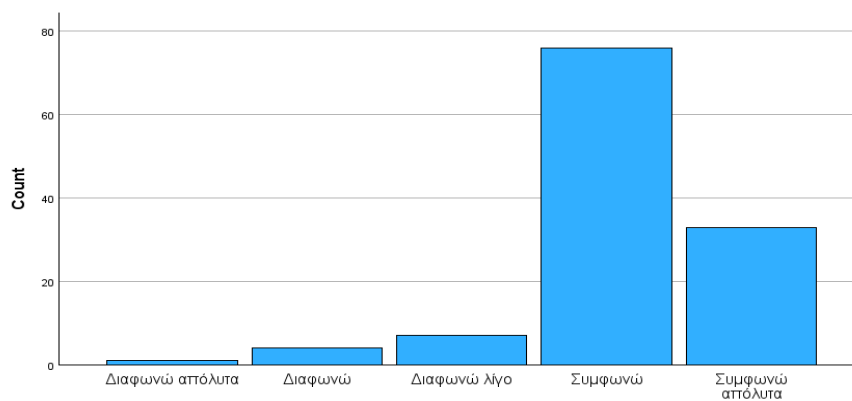


**Σχήμα 19** 3.3 Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες).

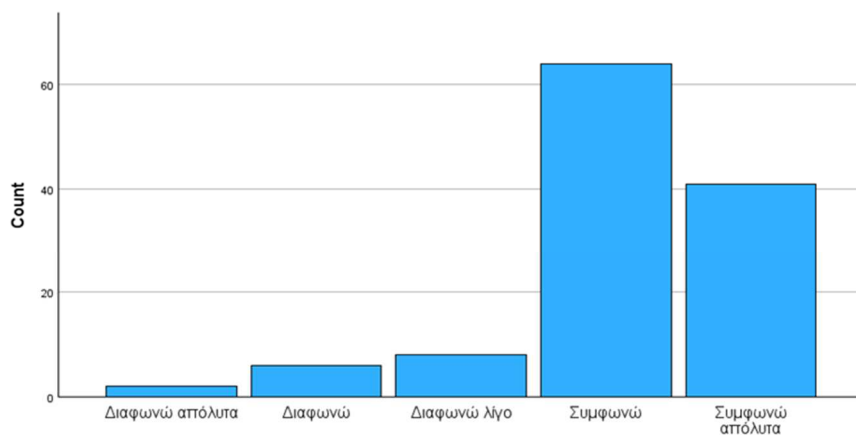


**Σχήμα 20** 3.8 Ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από ομόημους συμμαθητές).

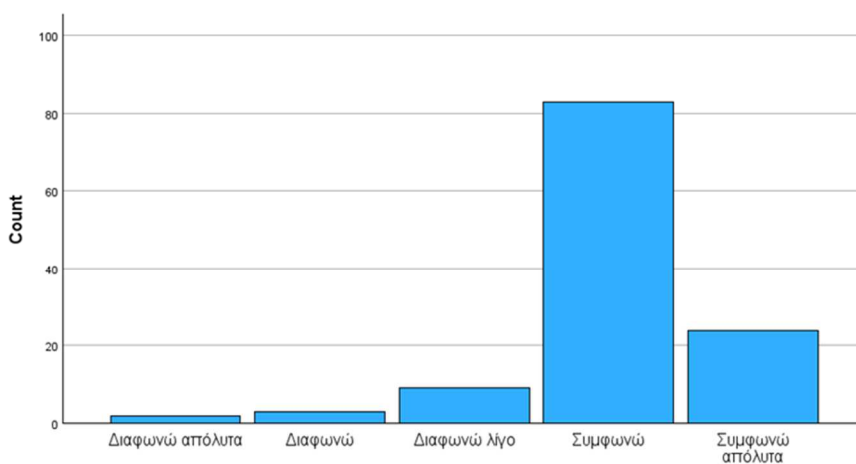
#### 4. Καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της αξιολόγησης



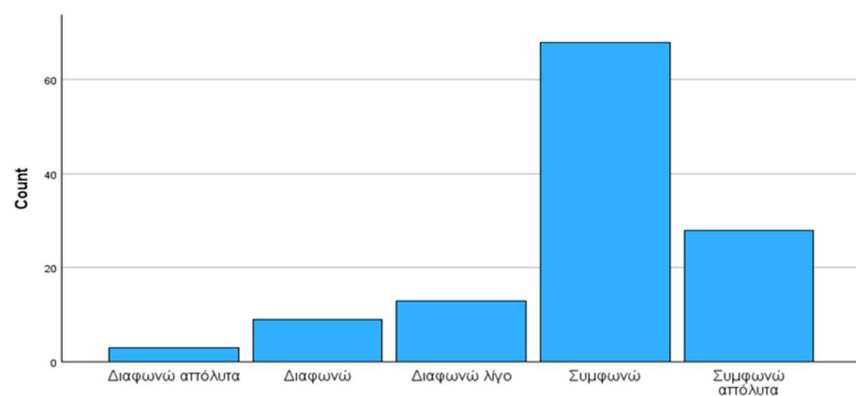
**Σχήμα 21** 4.1 Οι δραστηριότητες της αξιολόγησης προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης στην αδρή και στη λεπτή κινητικότητα των παιδιών.



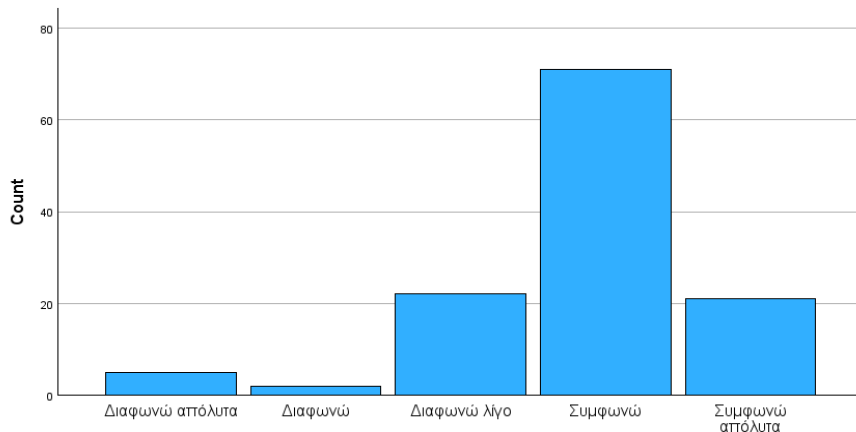
**Σχήμα 22** 4.7 Αξιολογώντας τα παιδιά, οι δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης (στο φαγητό, στο ντύσιμο) μπορούν να ενισχυθούν.



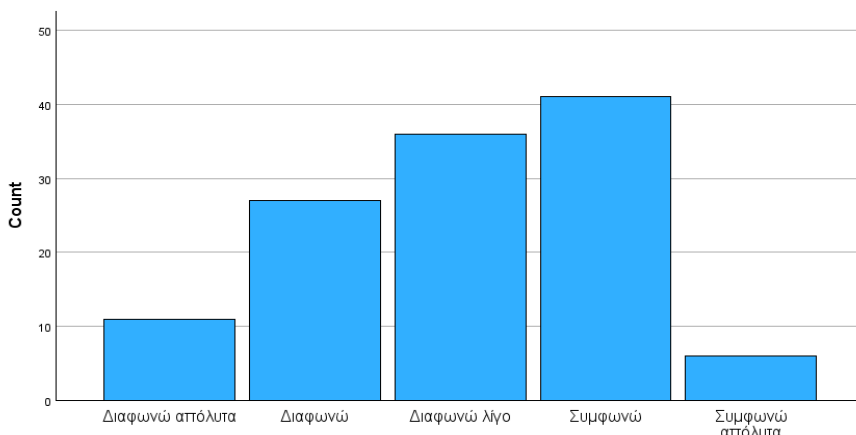
**Σχήμα 23** 4.3 Αξιολογώντας τις εργασίες σε ομάδες, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.



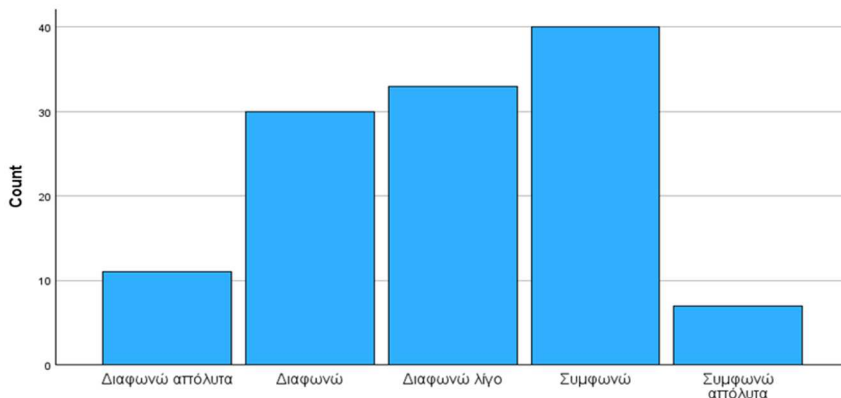
**Σχήμα 24** 4.8 Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητες τους αποκτώντας αυτογνωσία.



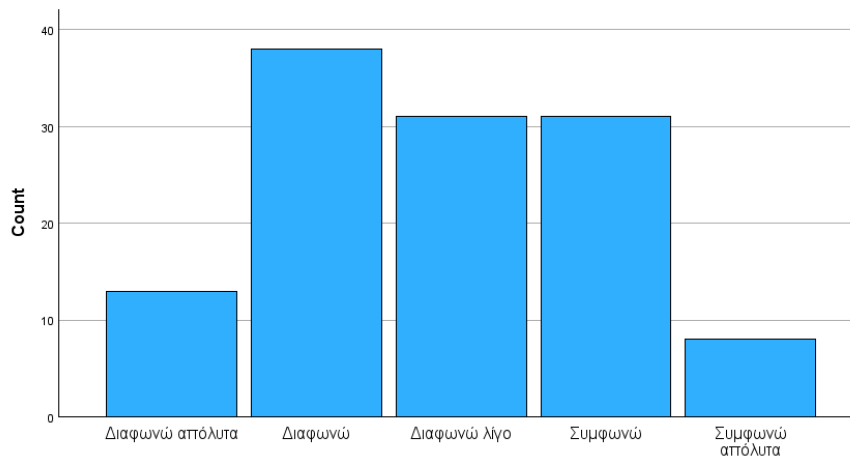
**Σχήμα 25** 4.4 Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσω της αυτοαξιολόγησης να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.



**Σχήμα 26** 4.2 Τα παιδιά λόγω ηλικίας αδυνατούν να επικοινωνήσουν επαρκώς στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.

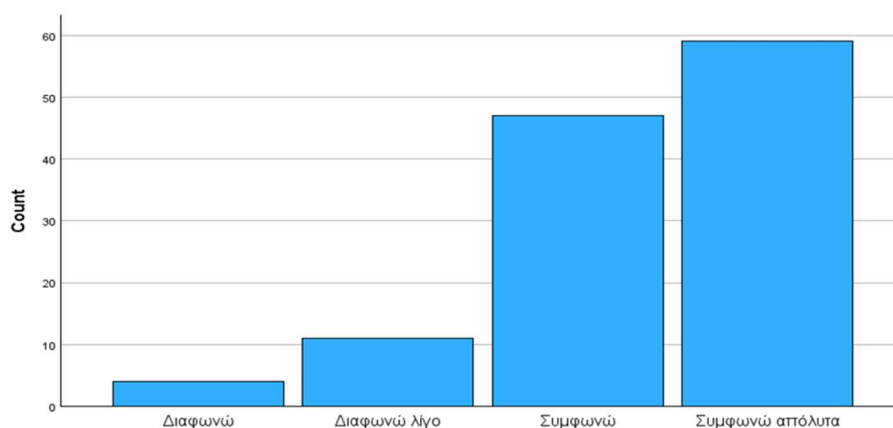


**Σχήμα 27** 4.5 Τα μικρά παιδιά που δεν αυτονομούνται πλήρως, αδυνατούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης.

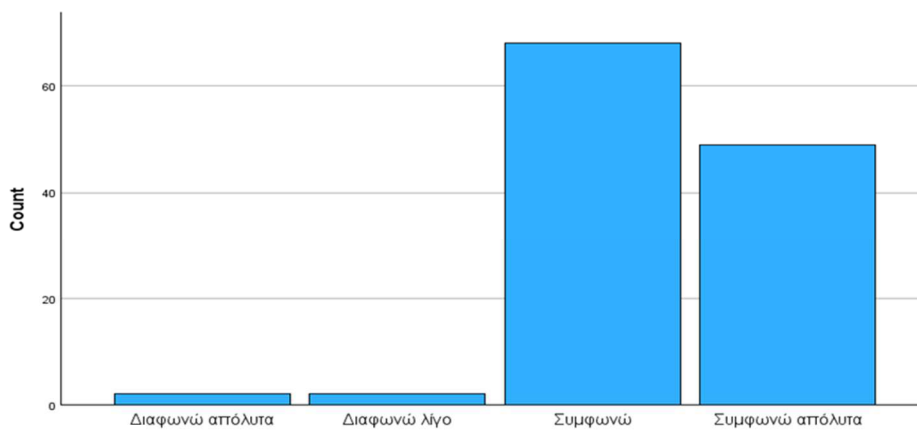


**Σχήμα 28** 4.6 Τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ.) μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης.

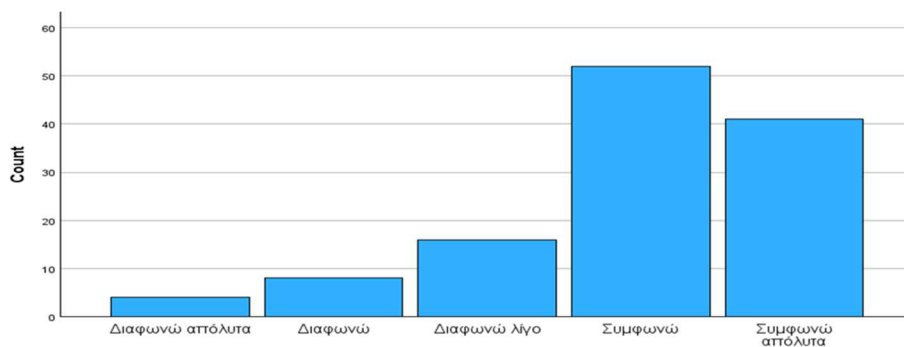
## 5. Ενίσχυση της παρώθησης της μάθησης μέσω της αξιολόγησης



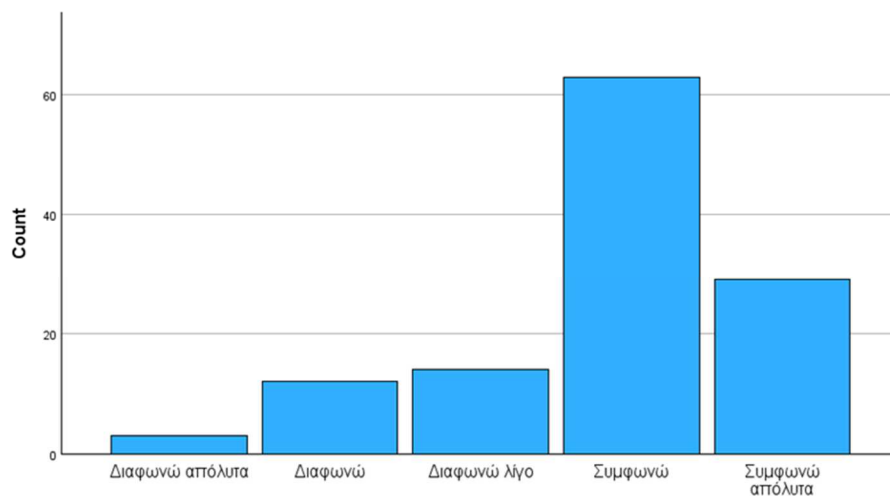
**Σχήμα 29** 5.7 Αξιολογώ και προσαρμόζω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού.



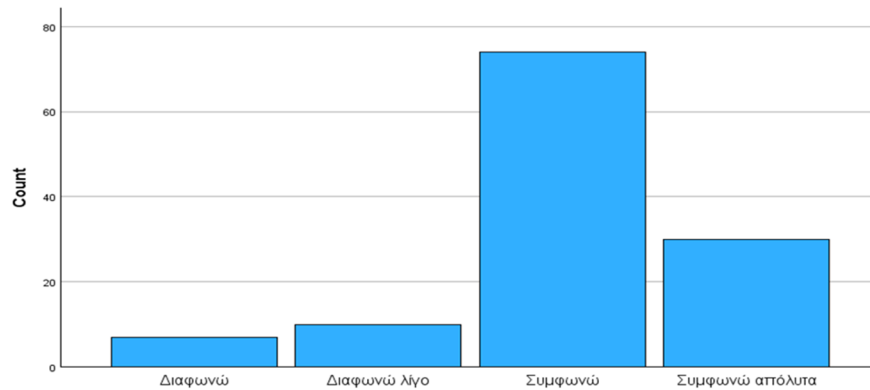
**Σχήμα 30** 5.3 Καθοδηγώ τα παιδιά να βρίσκουν μόνο τους τις σωστές λύσεις και απαντήσεις.



**Σχήμα 31** 5.2 Αξιολογώ τα παιδιά και τους λέω πάντα «μπράβο», είτε τα έχουν καταφέρει είτε όχι, για ενθάρρυνση.

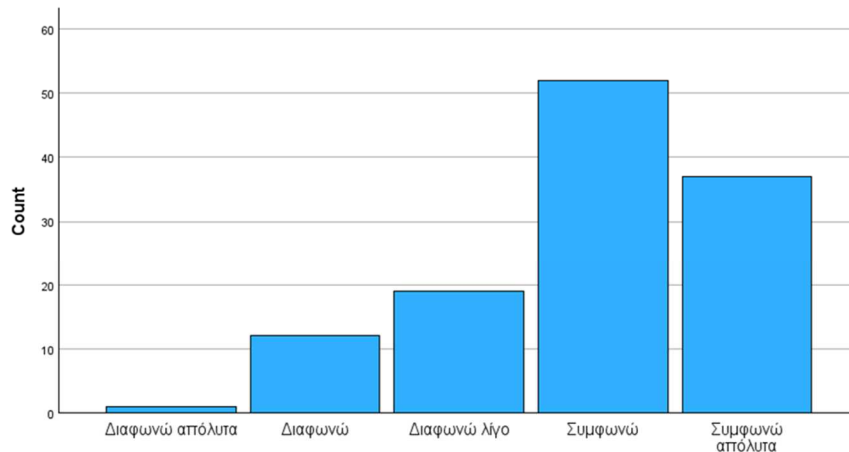


**Σχήμα 32** 5.1 Χρησιμοποιώ την επιβράβευση δίνοντας στα παιδιά αυτοκόλλητα ή κάτι που τους αρέσει.

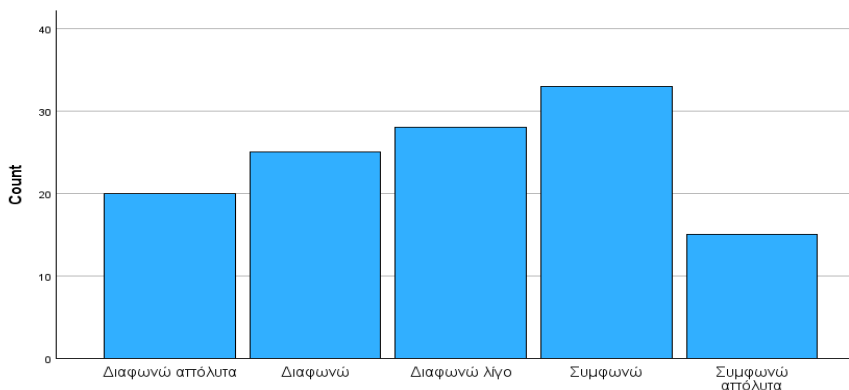


**Σχήμα 33** 5.4 Δίνω ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με το «πού» τα πήγαν καλά και «γιατί».



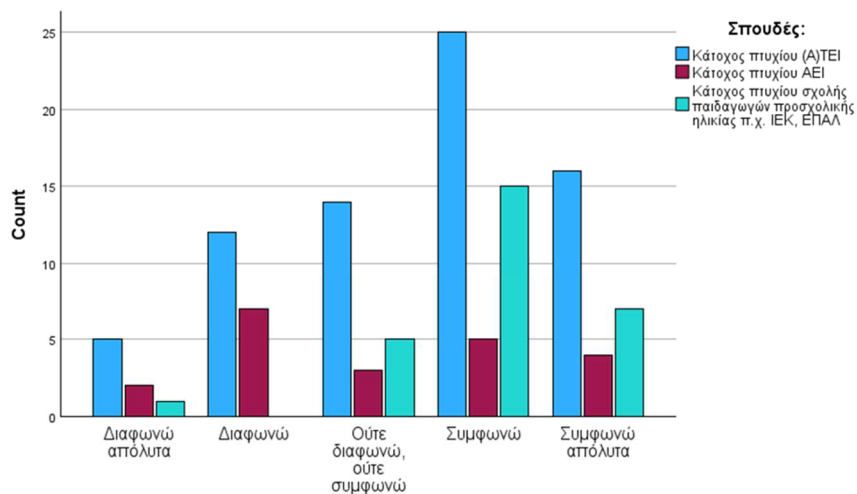


**Σχήμα 34** 5.6 Επιβραβεύω πάντα την προσπάθεια χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η αιολόγηση της αξιολόγησης.



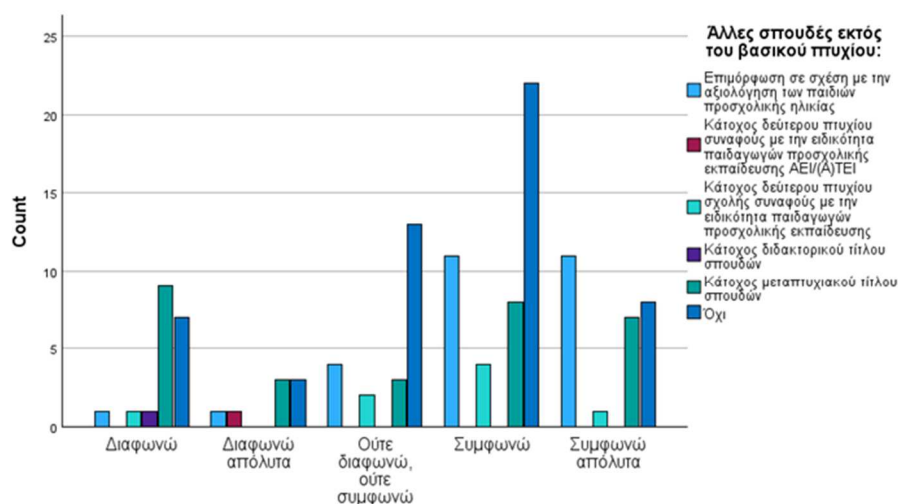
**Σχήμα 35** 5.5 Επισημαίνω το λάθος και εφαρμόζω κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον.

## 6. Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο μόρφωσης των παιδαγωγών



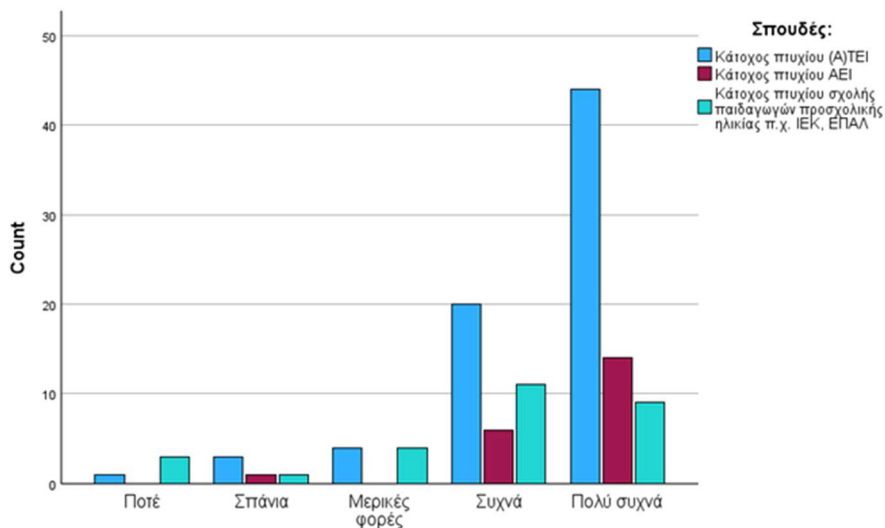
**Σχήμα 36** 1.2 Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματι...

7. Σημασία της διαδικασίας της αξιολόγησης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το επίπεδο σπουδών πέρα από τις βασικές σπουδές.



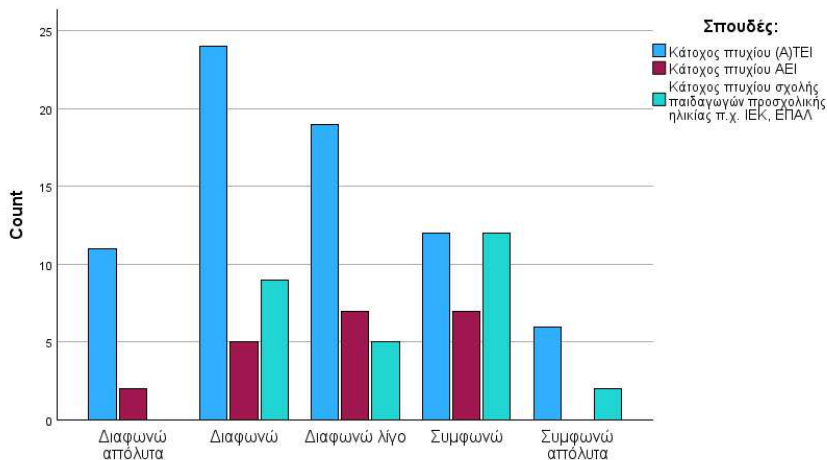
Σχήμα 37 1.2 Πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά από ειδικούς επαγγελματ...

8. Συχνότητα χρήσης πρακτικών αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

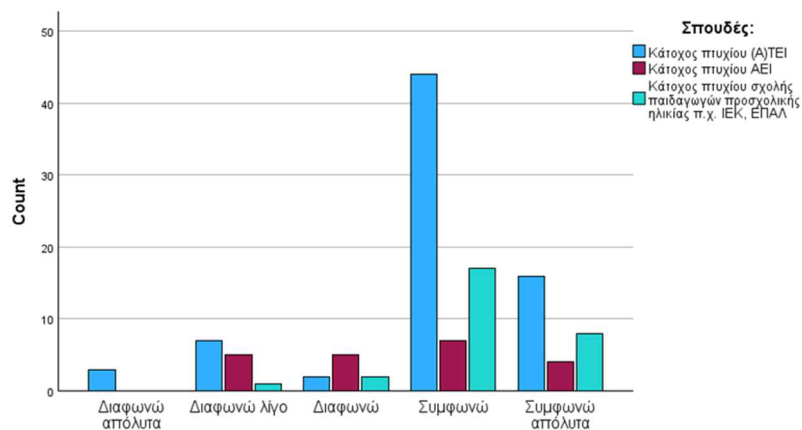


Σχήμα 38 3.2 Συστηματική παρατήρηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς.

## 9. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της αξιολόγησης ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

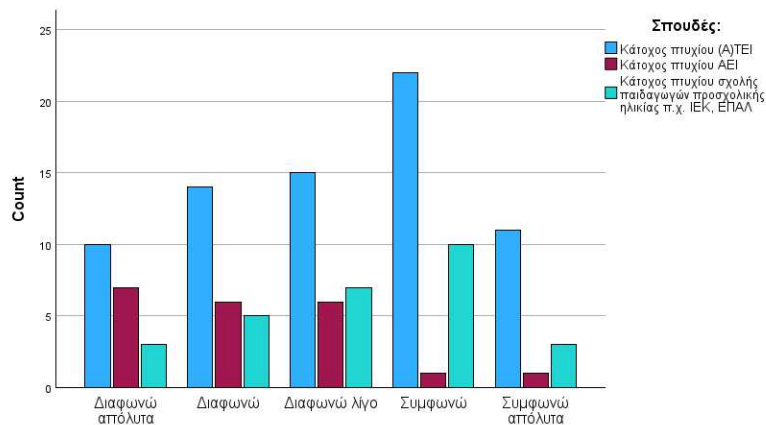


**Σχήμα 39** 4.6 Τα παιδιά δύσκολα αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ.) μέσα από τις δράσεις της αξιολόγησης.



**Σχήμα 40** 4.8 Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν με την αξιολόγηση να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν την προσπάθεια και τις δυνατότητές τους αποκτώντας αυτογνωσία.

## 10. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η παρώθηση για την μάθηση ως προς το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών



**Σχήμα 41** 5.5 Επισημαίνω το λάθος και εφαρμόζω κάποια συνέπεια για να αποφευχθεί στο μέλλον.