

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλης Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 1**
 θεματική: **Αξιολόγηση**
 Προεδρείο: **Ν. Μήτσος - Α. Κοιλιάρη**
- 9.00-9.30 *Η συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας στην ενίσχυση του επιπέδου αυτοαξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας σε μαθητές με προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα*
Μ. Παραδιά, Ν. Μήτσος, Χ. Σολωμονίδου, Α. Ράπτη
- 9.30-9.50 *Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου στην Επάρκεια Ελληνομάθειας*
Α. Μουτή, Ι. Κοψίδου, Ε. Κούλαλη
- 9.50-10.10 *Η αξιολόγηση στα ΣΔΕ*
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος
- 10.10-10.30 *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα. Διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας για μαθητές ηλικίας 6-12 χρονών. Θεωρία και πράξη*
Α. Κοιλιάρη, Α. Χατζηπαναγιωτίδη
- 10.30-11.00 *Επιτυχάνοντας στο πρώτο βήμα. Ελληνικά Α': μια μέθοδος για το πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας. Εκδόσεις Πατάκη*
Γ. Σιμόπουλης, Ε. Παθιάκη
- 11.00-11.30 **Διάλειμμα - Καφές**
 Προεδρείο: **Κ. Δημητριάδου - Α. Χατζηπαναγιωτίδη**
- 11.30-11.50 *Τα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού: Ο λόγος των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των μαθητών και οι λόγοι της γλωσσοδιδασκικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν*
Ε. Κονσούλη, Κ. Δημητριάδου
- 11.50-12.10 *Η δυσλεξία: αίτια, συμπτώματα και τρόποι αντιμετώπισης σε ενήλικες*
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

- 12.10-12.30 *Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου*
Δ. Κουτσογιάννης
- 12.30-12.50 *Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση*
Α. Μαλέτσκος, Ζ. Ζίκος, Κ. Πενεκελής, Ε. Ράρρα, Ε. Αγαπίδου, Ε. Μπηλιούμη
- 12.50-13.10 *Η έρευνα στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού (EMERGENT LITERACY): Χαρτογράφηση των τάσεων και διαπιστώσεις από το πιλοτικό στάδιο διεξαγωγής μιας έρευνας*
Β. Μπατσίδου
- 13.10-13.30 *Οπτικός γραμματισμός και προφορικός λόγος: η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία μέσα από τη χρήση φωτογραφικού υλικού*
Μ. Κεραμυδά, Μ. Τρούληλου
- 13.30-14.15 **Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου**
- 16.00 **Ξεναγήση στον Αρκτούρο**

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**Η συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας στην ενίσχυση του επιπέδου
αυτοαξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού.**

**Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας σε μαθητές
με προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας,
στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας της Ελληνικής
ως δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Μαρία Παραδιά

Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Ναπολέον Μήτσης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χριστίνα Σολομωνίδου

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Αθανασία Ράπτη

Εντ. Λέκτορας (Π.Δ. 407) Πανεπιστημίου Αθηνών Π.Τ.Δ.Ε.

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Abstract

In this paper the procedure and role of self assessment of student's achievement is presented, as applied in the context of supportive teaching of the Greek language through the online educational environment of '2glossa.gr'. The above mentioned environment is a dynamic interactive online learning environment, designed and developed aiming at helping bilingual students of an advanced Greek language level to strengthen their production of writing in Greek as a second/foreign language (Paradia, Mitsis, Solomonidou, & Raptis 2004: 54-58). Emphasis was given to the selection of the appropriate online material, aiming at the motivation of the students, the promotion of their interaction, the improvement of their record and their skill development during classes (Σολομωνίδου, 2006: 85). The sample of this research consists of 63 students of foreign schools with a foreign (non Greek) educational program.

The findings showed that the self assessment of the students' achievement by the students themselves and the corresponding assessment by independent evaluators can reveal great discrepancies during the initial period (baseline). However, after working through the interactive system, the differentiation between the two evaluation inputs (the students' and the evaluators') gradually decreased. Thus, the interactive system of the educational environment, which allows face-to-face communication, seemed to have contributed to the decrease of the differentiation on the part of the self assessed students, resulting in the convergence of the two evaluation results.

According to the findings of the research, the activities and procedures aiming at face to face communication with students can potentially strengthen their perceptive ability and self definition of their cognitive level. In addition, apart from their diagnostic/defining dimension, they serve as feedback and substantially contribute to the awareness and planning of strategies aiming at supporting and enhancing student's achievement in writing.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιολόγηση συνιστά γενικώς μια διαδικασία μέσω της οποίας αποτιμάται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα, με προφανή στόχο την υιοθέτηση μέτρων ή δράσεων που θα συμβάλουν σε περαιτέρω βελτίωσή του. Για να υπάρχει όμως ολοκληρωμένη εικόνα της απόδοσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι προφανές ότι πρέπει να αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν ή συμβάλλουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά εγχειρίδια, το υποστηρικτικό διδακτικό υλικό, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλπ.

Ειδικότερα η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών, ως τμήμα της ευρύτερης θεσμικής διαδικασίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αντανακλά τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και, κατά συνέπεια, συνιστά σημαντική παράμετρο αποτίμησης του διδακτικού και, γενικότερα, του παιδευτικού έργου. Υπό το πρίσμα αυτό, η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στις διαδικασίες αξιολόγησής τους κρίνεται σήμερα απολύτως αναγκαία, ιδιαίτερα μάλιστα στο πλαίσιο μιας ανανεωμένης παιδαγωγικής αντίληψης στην οποία προτείνονται μέθοδοι και τρόποι οργανικής και άμεσης εμπλοκής τους στη διαδικασίες αυτές (Bazo & Penate 2007: 66-67, Boud 1997: 12).

Συμμετέχοντας ενεργά σε διαδικασίες που τον/την αφορούν, ο μαθητής ή η μαθήτρια ενισχύει τα αισθήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, αποκτά αίσθηση ευθύνης, δραστηριοποιείται ενεργά για τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και, παράλληλα, εκτιμά το μέγεθος και τα αποτελέσματα των προσπαθειών που κατέβαλε ο ίδιος ή η ίδια. Το τελευταίο αυτό συνδέεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (self assessment) η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για περαιτέρω ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κατάκτηση της αυτογνωσίας. Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι στόχος της αυτοαξιολόγησης δεν είναι τόσο η βαθμολογία που ο μαθητής ή η μαθήτρια δίνει στον εαυτό του/της, όσο *“ο εντοπισμός θετικών σημείων αλλά και αδυναμιών σε κάποιον τομέα με στόχο τη βελτίωση και την ενδυνάμωση της μάθησης”* (Andrade & Valtcheva 2009: 12). Στα ισχύοντα μάλιστα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 303/13.3.2003, τ.Β') αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί *«στην απόκτηση*

υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης» που αποβλέπουν στην καλλιέργεια κριτικής συνείδησης και στη δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας.

Είναι γνωστό ότι, από τη μελέτη της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, προκύπτουν λειτουργίες ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές, που παρέχουν στους διδασκόμενους και στις διδασκόμενες ισχυρά κίνητρα για την ενεργητική τους συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, ενώ έχουν ως συνέπεια τη δημιουργία θετικής στάσης ως προς το διδασκόμενο αντικείμενο και ως προς τον εαυτό τους, εφόσον με τον τρόπο αυτό ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης και εντοπίζουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999). Άλλωστε, αποτελεί γενική διαπίστωση το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα όταν συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης, αφού μόνο στην περίπτωση αυτή είναι σε θέση να γνωρίζουν οι ίδιοι/ίδιες τι έχουν ή τι δεν έχουν μάθει, να αποτιμούν σωστά τις γνώσεις τους, να διαπιστώνουν τις ελλείψεις τους και να κάνουν σωστές επιλογές και προσπάθειες για την πρόοδό τους. Ήδη, σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πρόσφατα απέδειξαν ότι η αυτοαξιολόγηση, όταν πραγματοποιείται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και όρους, συνιστά μια μορφή αξιολόγησης που διαθέτει αξιοπιστία και σχετική εγκυρότητα, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως κίνητρο για περαιτέρω βελτίωση της απόδοσης και, γενικότερα, της συμπεριφοράς του αυτοαξιολογούμενου υποκειμένου, αφού έχει αποδειχθεί πως προωθεί αποτελεσματικά τη μάθηση με τη συνειδητοποίηση των στόχων και την εκτίμηση του βαθμού επίτευξής τους (Crooks 1988, Ross 2006: 25). Επίσης οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να εμπιστεύονται την αυτοαξιολόγηση περισσότερο από άλλους τρόπους αξιολόγησης, αφού η συγκεκριμένη διαδικασία καθιστά πιο διαυγή τη δική τους αντίληψη και τους παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση, ώστε να είναι σε θέση να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα της εργασίας τους (Ross et al., 1998). Γενικότερα η θετική αυτοαξιολόγηση φαίνεται πως ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να θέτουν υψηλότερους κάθε φορά στόχους και να επιζητούν νέους τρόπους εργασίας και μάθησης (Bandura 1997).

Η αυτοαξιολόγηση, εκτός από τα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αποτελεί και ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, που τους βοηθά να βελτιώνουν με μεγαλύτερη ευκολία και βεβαιότητα

πλευρές της καθημερινής τους εργασίας, να γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί και να προβαίνουν με περισσότερη ασφάλεια σε μορφές εξατομικευμένης εργασίας στην τάξη (Ross et al. 1999, Ross 2006: 10).

Κατά συνέπεια, η αυτοαξιολόγηση συνιστά, μια αποτελεσματική διαδικασία υπό ορισμένους όρους (Goodrich 1996) κυριότεροι από τους οποίους είναι:

- η συνειδητοποίηση της αξίας και της αποτελεσματικότητάς της
- η ύπαρξη σαφών κριτηρίων βάσει των οποίων γίνεται η αυτοαξιολόγηση
- η ανάθεση συγκεκριμένης εργασίας με στόχο την αυτοαξιολόγηση
- η παρουσίαση τρόπων αυτοαξιολόγησης και η παροχή σαφών οδηγιών για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης
- η δυνατότητα συνεχούς αναθεώρησης και βελτίωσης της εργασίας

Κατά συνέπεια, η διεξαγωγή έρευνας με στόχο τη μελέτη των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης στον τομέα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας εμφανίζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό και γλωσσολογικό ενδιαφέρον, προπάντων δε επειδή πρόκειται για έναν χώρο, ο οποίος μόλις εδώ και δυο δεκαετίες περίπου άρχισε να αποτελεί διεθνώς αντικείμενο έρευνας (Ross 2006: 2).

2. Η έρευνα

2.1 Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2001-2002 σε τρία επιλεγμένα (με απλή τυχαία δειγματοληψία) ξένα σχολεία με ξένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα¹ τα οποία λειτουργούν στους Νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης².

Από το σύνολο των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών με προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας που παρακολουθούσαν το τμήμα Διεθνούς Απολυτηρίου (International Baccalaureate) και το Προχωρημένο Επίπεδο (Advanced level:A level) των σχολείων αυτών επιλέχθηκαν συνολικά, με απλή τυχαία δειγματοληψία, 126 μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι ακολούθως χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με ίσο αριθμό

¹ "Ξένα σχολεία" χαρακτηρίζονται τα σχολεία τα οποία ιδρύθηκαν, είτε από αλλοδαπό φυσικό ή νομικό πρόσωπο, είτε από σωματείο ή οργανισμό που δεν εδρεύει στην Ελλάδα, με σκοπό να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών που κατοικούν στη χώρα μας.

² Τα σχολεία ήταν τα εξής: American Community School of Athens INC, St Lawrence College και Pinewood School of Thessaloniki.

ατόμων (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου). Οι 63 μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν, μέσω του διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος “2glossa.gr”, στην παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων για την παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

2.2 Στόχος της έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως βάση, προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδραση της χρήσης του διαδικτυακού περιβάλλοντος στην απόδοση των μαθητών και μαθητριών σε ό,τι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου (Paradia, Mitsis, Solomonidou & Raptis 2005: 62-68). Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν η μελέτη της εξέλιξης της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην προαναφερθείσα εκπαιδευτική διαδικασία και σε συνδυασμό με την επίδοση που προέκυπτε από ανεξάρτητους/ες αξιολογητές/τριες.

2.3 Ερευνητικά εργαλεία και Διαδικασία

2.3.1 Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών και μαθητριών και αυτοαξιολόγηση

Στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο πέρας της ερευνητικής διαδικασίας, κάθε μαθητής ή μαθήτρια συμμετείχε σε παραγωγές γραπτού λόγου, οι οποίες αξιολογήθηκαν, υπό μορφή επίδοσης, από ανεξάρτητους/ες αξιολογητές/τριες. Οι αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν στην εικοσάβαθμη κλίμακα από δύο ανεξάρτητους/ες αξιολογητές/τριες. Ταυτόχρονα με την παράδοση του γραπτού κειμένου κάθε μαθητής ή μαθήτρια αυτοαξιολογούσε το κείμενό του/της, δίνοντας επίσης μία βαθμολογία στην εικοσάβαθμη κλίμακα. Οι αυτοαξιολογήσεις, όπως και κάθε είδους επικοινωνία, πραγματοποιούνταν μέσω του εν λόγω διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

2.3.2 Περιγραφή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης μαθητών και μαθητριών μέσω του εκπαιδευτικού διαδικτυακού περιβάλλοντος

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω του διαδικτυακού περιβάλλοντος η αυτοαξιολόγηση δεν αποτελούσε μια τυποποιημένη αλλά μια διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία. Τα εργαλεία που προτείνονταν κάθε φορά, ως κατάλληλα για να αυτοαξιολογηθούν οι διδασκόμενοι/ες, προϋπέθεταν τον συνδυασμό κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών που αξιοποιούνταν κατά περίπτωση (Δημητρώπουλος, 1994).

Συγκεκριμένα για την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης υπήρχαν στη διάθεση των συμμετεχόντων τα εξής:

- Θεωρητικό πλαίσιο, που αποσκοπούσε στην ενημέρωση των μαθητών και των μαθητριών με τρόπο σαφή και κατανοητό. Στα σχετικά κείμενα αναφέρονταν, μεταξύ άλλων, οι προϋποθέσεις για την ορθή υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης καθώς και οδηγίες για τη σωστή σύνταξη των κειμένων και την αποφυγή των λαθών που συνήθως κάνουν οι μαθητές.
- Πίνακες αυτοαξιολόγησης, οι οποίοι περιείχαν κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών κειμένων, διαφοροποιημένα ως προς τη δομή και το περιεχόμενο, ώστε να εναρμονίζονται με τις ανάγκες του εκάστοτε κειμενικού είδους. Η παράθεση των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης και η αναλυτική παρουσίασή τους (Andrade 2000, Goodrich 1997) παρείχε στους μαθητές τη δυνατότητα καθορισμού των επιπέδων ποιότητας των διαφόρων κειμένων τους.
- Πεδίο περιγραφικής διατύπωσης της αυτοαξιολόγησης του γραπτού τους κειμένου καθώς και της διατύπωσης των απόψεών τους για τον βαθμό στον οποίο η εργασία τους κάλυπτε τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν (Boud 1997: 12).

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό του συστήματος η αυτοαξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών προϋπέθετε την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και αποτελούσε οργανικό τμήμα κάθε μαθήματος και όχι ξεχωριστή διαδικασία που απέβλεπε αποκλειστικά και μόνο στη βαθμολόγησή τους (Earl & Lemahieu 1997, Wiggins 1993). Συγκεκριμένα τόσο η συμπλήρωση του πίνακα αυτοαξιολόγησης όσο και του πεδίου περιγραφικής διατύπωσης γινόταν από τον/την αυτοαξιολογούμενο/η, εφόσον είχε ολοκληρώσει τις διαδικασίες παραγωγής και αναθεώρησης του γραπτού του/της κειμένου. Σε κάθε πίνακα αυτοαξιολόγησης υπήρχαν περιγραφικές αξιολογήσεις με την αντίστοιχη βαθμολογική ένδειξη και ο μαθητής ή η μαθήτρια είχε

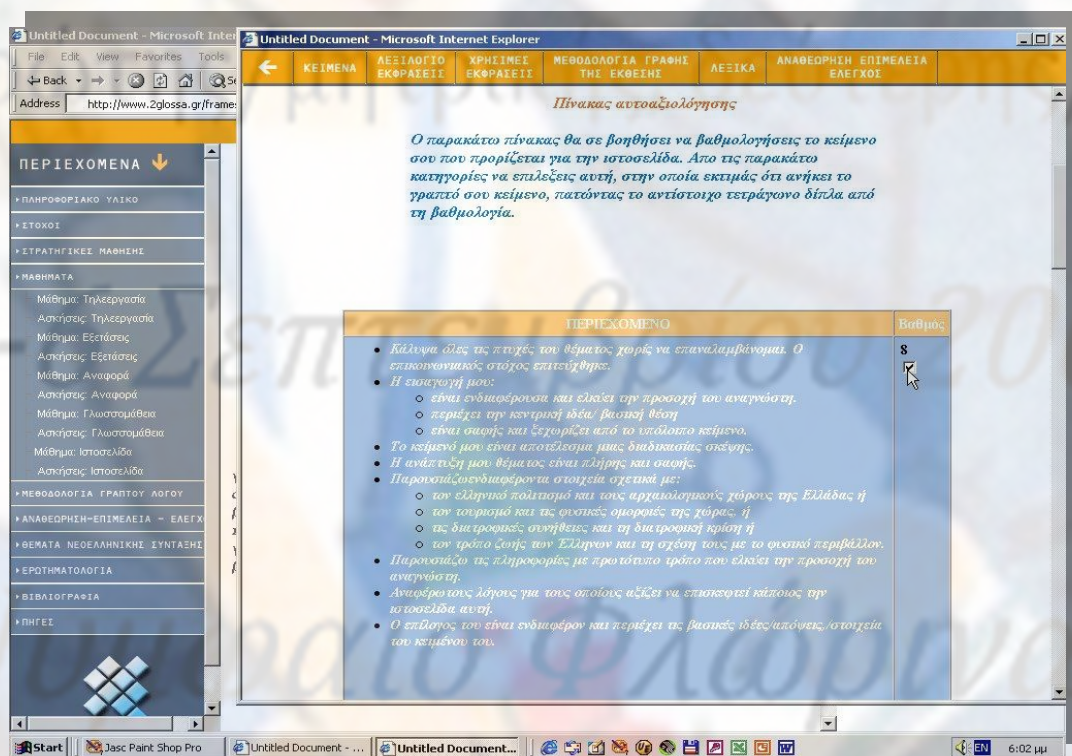
τη δυνατότητα να επιλέξει αυτή που θεωρούσε ως την καταλληλότερη, καθώς επίσης να διατυπώσει σχόλια σχετικά με τα μορφολογικά, τα συντακτικά ή άλλα λάθη ή να επαναδιατυπώσει τμήματα του γραπτού του/της κειμένου.

Εν ολίγοις, από την πλευρά της ερευνητικής ομάδας κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε η διαδικασία της αυτοξιολόγησης να περιλαμβάνει όλα εκείνα τα πεδία και τα στάδια που προτείνονταν από προηγούμενες ανάλογες έρευνες (Earl & Lemahieu 1997, Wiggins 1993).

Εικόνα 1: Πίνακας Κριτηρίων Αυτοαξιολόγησης

προσπάθεια, ώστε η διαδικασία της αυτοξιολόγησης να περιλαμβάνει όλα εκείνα τα πεδία και τα στάδια που προτείνονταν από προηγούμενες ανάλογες έρευνες (Earl & Lemahieu 1997, Wiggins 1993).

Εικόνα 1: Πίνακας Κριτηρίων Αυτοαξιολόγησης



Οι δραστηριότητες του μαθητή ή της μαθήτριας που σχετίζονταν με την αυτοαξιολόγησή του/της αποτελούσαν στοιχεία του προσωπικού του/της φακέλου (portfolio) (Graves & Sunstein 1992, Καγκά 2003, Ντολιοπούλου & Γουργιώτη 2008: 183-193) στον οποίο περιλαμβάνονταν οι γραπτές εργασίες, είτε σε διάφορες εξελικτικές φάσεις είτε στην τελική τους μορφή, οι αυτοαξιολογικές κρίσεις του

μαθητή ή της μαθήτριας καθώς και τα σχόλια και οι απόψεις των αξιολογητών/τριών και των συμμαθητών/τριών τους. Τα στοιχεία αυτά αποθηκεύονταν στη Σελίδα Προσωπικής Επικοινωνίας, (Personal Communicative Page) του διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου, εκτός των άλλων, δίνονταν η δυνατότητα στον/ην αυτοαξιολογούμενο/η μαθητή/τρια να επανελέγξει τις αυτοαξιολογήσεις του/της από προγενέστερες παραγωγές γραπτού λόγου και να τις συγκρίνει με τις βαθμολογικές και περιγραφικές αξιολογήσεις του διδάσκοντος ή άλλων συμμαθητών του/της (peer evaluation) (Paradia, Mitsis, Solomonidou & Raptis 2004: 55). Αυτού του είδους η ανατροφοδότηση αποσκοπούσε στο να βοηθήσει τον μαθητή ή τη μαθήτρια να οργανώνει τις προσπάθειές του/της και να αυτοδιορθώνεται, ακολουθώντας τους προσωπικούς του/της ρυθμούς μάθησης (Boud 1997: 1517, Μήτσης 2004: 185-87, Ράπτης & Ράπτη 2001: 62). Παράλληλα, συνέβαλε στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συμμετεχόντων το οποίο επιτεύχθηκε με την αξιοποίηση των εργαλείων ασύγχρονης επικοινωνίας (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, πίνακας συζητήσεων), καθώς και των εργαλείων σύγχρονης επικοινωνίας (συζήτηση σε πραγματικό χρόνο, τηλεσυνδιάσκεψη) (Σολομωνίδου 2006: 85-86). Όπως άλλωστε, έδειξαν σχετικές πρόσφατες έρευνες οι μαθητές και οι μαθήτριες θεωρούν ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι πολύ σημαντική για την πρόοδό τους, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν συνεχή καθοδήγηση, επικοινωνία και υποστήριξη, πράγμα που τους βοηθά, ώστε να εξαντλήσουν όλες τις δυνατότητες που αυτή τους προσφέρει (Andrade & Du 2007).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, που συμμετείχαν στην εν λόγω διαδικασία, διατηρούσαν την ανωνυμία τους, μείωνε τις αναστολές τους ως προς τη συμμετοχή τους ενώ, παράλληλα, διευκόλυνε την αντικειμενικότητα της αυτοαξιολόγησής τους.

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Τα περιγραφικά αποτελέσματα της επίδοσης παρουσιάζονται με τη χρήση των στατιστικών μέτρων μέση τιμή, διάμεσος, τυπική απόκλιση, minmax. Οι δημογραφικές διαφοροποιήσεις επίδοσης μεταξύ ομάδων μαθητών και μαθητριών μελετήθηκαν μέσω των στατιστικών ελέγχων student's test και one way anova. Ο βαθμός και η

κατεύθυνση μεταβολής των ανεξάρτητων επιδόσεων και της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών στο χρόνο μελετήθηκε με τη χρήση του μοντέλου επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures analysis of variance model). Η συσχέτιση μεταξύ αυτοαξιολόγησης και ανεξάρτητης επίδοσης υπολογίστηκε με τη χρήση των δεικτών συσχέτισης Pearson correlations.

Όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι της μελέτης πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 13.0.

2.5 Αποτελέσματα

Στις χρονικές περιόδους έναρξης και ολοκλήρωσης της ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και σε τρία ενδιάμεσα χρονικά σημεία, τα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών και μαθητριών εκτιμήθηκαν από ανεξάρτητους/τες αξιολογητές/τριες, ώστε να διαπιστωθεί η πρόοδός τους.

Η μέση βαθμολογία των μαθητών και μαθητριών παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα. Με βάση τη χρήση του μοντέλου επαναλαμβανόμενων μετρήσεων καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των επιδόσεων στο χρόνο ($p\text{value}<0.01$). Η μεταβολή όπως φαίνεται από τις μέσες αξιολογήσεις ήταν αυξητική από 13,4 στην αρχική μέτρηση σε 16,4 στην τελική.

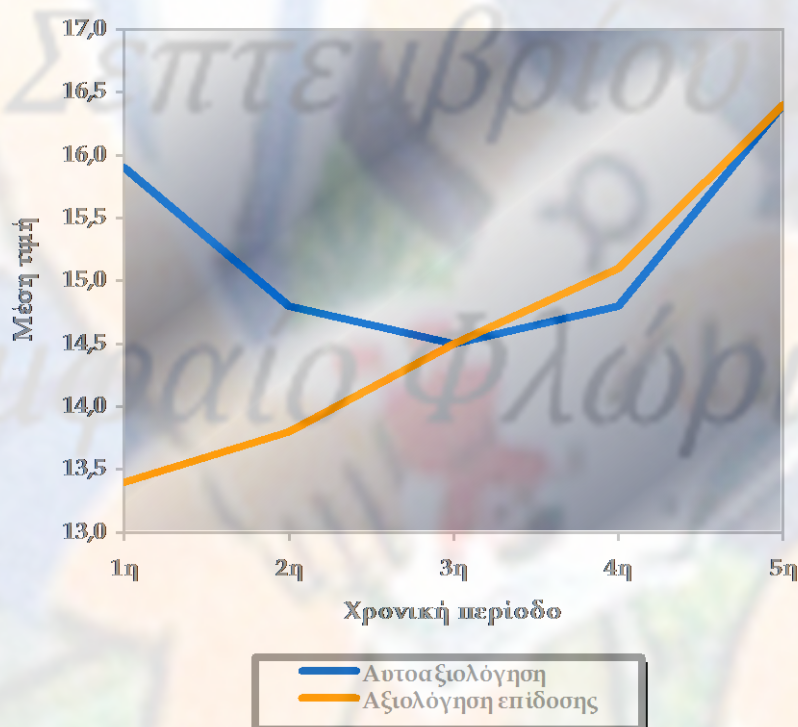
Παράλληλα όμως με την αξιολόγηση των αξιολογητών και αξιολογητριών, οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούσαν την επίδοσή τους στις δοκιμασίες γραπτού λόγου, πριν γνωστοποιηθεί σε αυτούς η επίδοσή τους. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης λαμβάνονταν σε αντίστοιχη εικοσάβαθμη κλίμακα και αποτελούσαν δείκτες της εκτιμώμενης εξέλιξης της πορείας τους.

Όπως και στην περίπτωση της ανεξάρτητης αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο χρόνο ($p\text{value}<0.01$). Παρόλα αυτά, η πορεία εξέλιξης των δεικτών αυτοαξιολόγησης δεν ήταν γραμμικά αυξητική, όπως η ανεξάρτητη αξιολόγηση, αλλά καμπυλοειδής. Ειδικότερα, η μέση αυτοαξιολόγηση της επίδοσης εμφάνισε τις υψηλότερες τιμές της στην αρχική και τελική περίοδο (15,9 και 16,4 αντίστοιχα). Στις ενδιάμεσες τρεις περιόδους, η μέση αυτοαξιολόγηση κινήθηκε σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα (14,9, 14,6 και 15,0 αντίστοιχα).

Πίνακας 1. Αυτοαξιολόγηση μαθητών και μαθητριών

	1 ^η περίοδος	2 ^η περίοδος	3 ^η περίοδος	4 ^η περίοδος	5 ^η περίοδος
Πλήθος	61	61	63	63	61
Μέση τιμή	15.9	14.9	14.6	15.0	16.4
Διάμεσος	16.0	15.0	14.0	15.0	16.0
Τυπική απόκλιση	2.35	2.38	1.69	1.39	1.19
Ελάχιστη	6	4	9	12	14
Μέγιστη	20	18	20	18	19

Γράφημα 1. Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση



Με βάση τα προαναφερθέντα και το συγκριτικό διάγραμμα, διαπιστώνεται ότι στην αρχική περίοδο μεγιστοποιείται η απόκλιση μεταξύ της μέσης αυτοαξιολόγησης και της μέσης ανεξάρτητης αξιολόγησης του αξιολογητή ή της αξιολογήτριας. Στην αρχική περίοδο οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτοαξιολογούνται σε κατά πολύ υψηλότερο επίπεδο από το αντίστοιχο των αξιολογητών και αξιολογητριών, γεγονός, που όπως επισημάναμε ήδη, αποτελεί τον κανόνα κατά τα πρώτα στάδια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

Στη συνέχεια όμως, και ειδικότερα μετά την τρίτη περίοδο, τα δύο μεγέθη συγκλίνουν με αποτέλεσμα να εμφανίζουν ενισχυμένες σχέσεις ταύτισης. Ειδικότερα, σημειώνεται ότι, ενώ κατά τις πρώτες δύο περιόδους η μέση απόκλιση αυτοαξιολόγησης και επίδοσης ξεπερνούσε τη μονάδα (οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτοαξιολογούνταν κατά 2,5 και 1,1 υψηλότερα από την επίδοσή τους), στις τελευταίες περιόδους οι μέσες αποκλίσεις περιορίστηκαν σε τιμές κάτω του 0,3. Κατά συνέπεια, η εκτιμώμενη επίδοση των μαθητών και μαθητριών στο πέρας της ενισχυτικής διδασκαλίας είχε ισχυρή ερμηνευτική συσχέτιση με την πραγματική επίδοση την οποία λάμβαναν από τους αξιολογητές και τις αξιολογήτριές τους.

Αντίστοιχα αποτελέσματα καταγράφονται και σε ότι αφορά τη σύνδεση της αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών από τους αξιολογητές και τις αξιολογήτριες με την αυτοαξιολόγησή τους. Όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, σε κάθε χρονική περίοδο, στις ανωτέρω μετρήσεις υπήρχε ισχυρά θετική συσχέτιση, δηλαδή μαθητές και μαθήτριες με υψηλότερη επίδοση αυτοαξιολογούνταν με μεγαλύτερο βαθμό. Ειδικότερα, στις δύο τελευταίες περιόδους, η συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και αυτοαξιολόγησης ενισχύεται ιδιαίτερα.

Πίνακας 3. Συσχέτιση αυτοαξιολόγησης και επίδοσης σε κάθε χρονική περίοδο

<i>Αυτοαξιολόγηση – Επίδοση</i>	<i>Συντελεστής συσχέτισης</i>
Αυτοαξιολόγηση 1 – Επίδοση 1	0.47
Αυτοαξιολόγηση 2 – Επίδοση 1	0.43

Αυτοαξιολόγηση 3 – Επίδοση 1	0.32
Αυτοαξιολόγηση 4 – Επίδοση 1	0.66
Αυτοαξιολόγηση 5 – Επίδοση 1	0.85

Σημειώνεται ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$ δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές κοινωνικοδημογραφικές διαφοροποιήσεις στην αυτοαξιολόγηση.

3. Συμπεράσματα

Σε όλη τη διάρκεια των ενισχυτικών μαθημάτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολόγησαν την επίδοσή τους και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησής τους αποτέλεσαν δείκτες της εκτιμώμενης ατομικής εξέλιξης της πορείας τους.

Σημαντικά ευρήματα εντοπίστηκαν σε ό,τι αφορά την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι με την είσοδό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι αρχικά υπερεκτιμώμενες από τους/τις ίδιους/ες δυνατότητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου συνέκλιναν σταδιακά στις πραγματικές αποτιμήσεις των αξιολογητών/τριών. Κατά συνέπεια, η εκτιμώμενη επίδοσή τους στο πέρας της ενισχυτικής διδασκαλίας είχε ισχυρή ερμηνευτική συσχέτιση με την αξιολόγηση την οποία λάμβαναν από τους αξιολογητές και τις αξιολογήτριές τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με ορισμένες άλλες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε ένα σημαντικό ποσοστό αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής, επειδή οι μαθητές, κατά το αρχικό στάδιο, δίνουν στον εαυτό τους υψηλότερη βαθμολογία από την κανονική (Ross 2006: 1). Ωστόσο, με την παροχή συγκεκριμένων οδηγιών, τη συζήτηση και την εμπειρία, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν σταδιακά ένα αντικειμενικότερο κριτήριο (Ross 2006: 9). Ορισμένοι μάλιστα δηλώνουν ότι αξιολογούν με μεγαλύτερη ακρίβεια την εργασία τους, όταν γνωρίζουν επακριβώς τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των αξιολογητών τους σχετικά με αυτήν (Andrade & Du 2007). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε απολύτως και κατά την παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας

αναδείχθηκε η σημαντικότητα μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής που βασίζεται στην ανατροφοδότηση και την παροχή ευκαιριών αυτοαξιολόγησης της επίδοσης.

Όπως επισημαίνεται και από σχετικά ερευνητικά δεδομένα με τη διαδικασία αυτή, που αποτελεί πρακτική αξιολόγησης και ταυτόχρονα διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα (Boud 1997: 12), παρέχονται στους μαθητές και στις μαθήτριες ισχυρά κίνητρα για την ενεργητική συμμετοχή τους στην παραγωγή γραπτών κειμένων, εφόσον, ελέγχοντας οι ίδιοι και οι ίδιες το γλωσσικό τους επίπεδο και εντοπίζοντας τις ενδεχόμενες ελλείψεις τους, αποκτούν μία περισσότερο πραγματική αντίληψη των δυνατοτήτων τους (Nunan 1991).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί και το γεγονός ότι με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες οδηγούνται στο να κάνουν συγκρίσεις που σχετίζονται με την απόδοση, την πρόοδο και τη βελτίωση που παρουσιάζουν στα διάφορα στάδια της διδασκαλίας οι ίδιοι και οι ίδιες, και όχι μόνο να συγκρίνουν την απόδοσή τους με αυτή των συμμαθητών/τριών τους. Το γεγονός αυτό τους/τις οδηγεί στο να συνειδητοποιούν άμεσα τα πλεονεκτήματα αλλά και τις αδυναμίες τους, να θέτουν σαφείς στόχους και να εστιάζουν την προσπάθειά τους προς συγκεκριμένες κάθε φορά κατευθύνσεις, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικής στάσης τόσο ως προς το διδασκόμενο αντικείμενο όσο και ως προς τον εαυτό τους (βελτίωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους), ενώ παράλληλα αποτελεί δείκτη και για τις επόμενες βελτιωτικές τους ενέργειες.

Κλείνοντας, επισημαίνεται ότι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών συνιστά έναν πολύ νέο και αρκετά ενδιαφέροντα τομέα ο οποίος, αν ερευνηθεί περαιτέρω, μπορεί να ωθήσει στην παράλληλη ενεργοποίηση ενός γόνιμου προβληματισμού σε θέματα που αφορούν τη γλώσσα και να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και ιδιαίτερα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Ήδη, οι περιορισμένης έκτασης έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο έχουν δείξει ότι η αξιολόγηση συμβάλλει, από πλευράς μαθητών και μαθητριών, στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων αλλά και των αδυναμιών τους, στη δημιουργική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην καλύτερη κατανόηση των απαιτήσεων του διδασκόμενου αντικειμένου, στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής τους για το μάθημα και στη βελτίωση των σχέσεων διδασκόντων και διδασκομένων με

αποτέλεσμα τη συνεχή προσπάθεια για ενίσχυση της απόδοσής τους (Bazo & Penate 2007: 67, Ross 2006: 12).

Με την παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας συμβαδίζουν με τις τρέχουσες διεθνώς αντιλήψεις στον συγκεκριμένο τομέα, επιχειρήθηκε να τεθεί ένας βασικός προβληματισμός για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών, αποβλέποντας στη δημιουργία ενός ευρύτερου προβληματισμού που θα οδηγήσει στην πραγματοποίηση αντίστοιχων ερευνών και στον τόπο μας, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου γενικά αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας ειδικότερα.

Βιβλιογραφία

- Andrade, H. 2000. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57 (5), 13-18.
- Andrade, H. Du, Y. 2007. Student Responses to Criteria-referenced Self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 32, 159-181.
- Andrade, H. Valtcheva, A. 2009. Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory into Practice*, 48, 12-19, Routledge.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman
- Bazo P. & Penate M. 2007. Evaluating a Foreign Language in Primary Education. *Glosas Didacticas: Revista Electronica Internacional* ISSN 15767809, No 16, Invierno.
- Boud, D. 1997. *Enhancing learning through self assessment*. London and Philadelphia: Kogan Page.
- Crooks, T. 1988. The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Earl, L. M. LeMahieu P.G. 1997. Rethinking Assessment and Accountability. Rethinking Educational Change with Heart and Mind. 1997 ASCD yearbook, ed. A. Hargreaves, 149-167. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goodrich, H. 1996. *Student Self-assessment: At the Intersection of Metacognition and Authentic Assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
- Goodrich, H. 1997. Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4), 14-17.
- Graves, D. & Sunstein, B. 1992. *Portfolio Portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Herman, J.L. Aschbacher P.R. Winters L. 1992. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Καγκά, Ε. 2003. *Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών (European language portfolio)* Αθήνα: Eiffel.

- Μήτσης, Ν. 2000. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης – Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nunan, D. 1991. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 279-295.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτη, Ε. 2008. *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης. 1999. *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Επιμ.-Εισ.: Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα.
- Paradia, M., Mitsis, N., Solomonidou, Ch., & Raptis, A. 2004. Design and development of an online educational platform for bilingual students of advanced level written Greek. *Journal of Applied Linguistics*, 20, 45-61.
- Paradia, M., Mitsis, N., Solomonidou, Ch., & Raptis, A. 2005. The impact of applying supportive teaching by means of an online educational platform, aimed at helping Greek bilingual pupils with writing. *Journal of Applied Linguistics*, 21, 55-71.
- Ράπτης, Α. & Ράπη, Α. 2001. *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Α. Ράπτης (αυτοέκδοση).
- Ross J. A., 2006. The Reliability, Validity, and Utility of SelfAssessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation (A peerreviewed electronic journal)*, Volume 11, Number 10, ISSN 15317714.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray 1998. Skills Training Versus Action Research Inservice: Impact on Student Attitudes on Self-evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 14 (5), 463-477.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray 1999. Effects of Collaborative Action Research on the Knowledge of five Canadian Teacher-Researchers. *The Elementary School Journal*, 99 (3), 255-274.
- Σολομωνίδου Χ. 2006. *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wiggins , G. 1993. *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.