



Η Αξιολόγηση στο Πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης

Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής
Εφαρμογής

Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης

**Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής
Εφαρμογής**

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή

Η έκδοση αυτού του κειμένου έγινε με την υποστήριξη της DG Education, Training, Culture and Multilingualism (Γενική Διεύθυνση για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Πολιτισμό και Πολυγλωσσία) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής:

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Η παρούσα έκθεση συντάχθηκε από την Amanda Watkins, Υπεύθυνη Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής (ΕΦΕΑ), με τη συνεργασία των εθνικών αντιπροσώπων-μελών στο Συμβούλιο του ΕΦΕΑ, των εθνικών συντονιστών και των ορισμένων -από κάθε κράτος-, εμπειρογνομόνων στον τομέα της Αξιολόγησης. Για πληροφορίες σχετικές με την επικοινωνία, παρακαλούμε να ανατρέξετε στη λίστα με τους συντελεστές στο τέλος του κειμένου. Η χρήση αποσπασμάτων του κειμένου επιτρέπεται, υπό τον όρο να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή. Η παραπομπή στην παρούσα έκθεση πρέπει να έχει ως εξής: Watkins, A. (Editor) (2007) *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Η έκθεση είναι διαθέσιμη σε ηλεκτρονική μορφή, η οποία επιδέχεται επεξεργασίας, και σε 19 γλώσσες για να διασφαλιστεί η καλύτερη προσβασιμότητα στις πληροφορίες. Η ηλεκτρονική έκδοση αυτής της έκθεσης είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα του Φορέα:

www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Μετάφραση: Κατερίνα Σπετσιώτου

Η παρούσα έκδοση της έκθεσης μεταφράστηκε από τις χώρες – μέλη του Φορέα, με βάση το πρωτότυπο κείμενο γραμμένο στην αγγλική γλώσσα. Η έκδοση της έκθεσης στην αγγλική και στις άλλες γλώσσες μπορούν να ανακτηθούν από την ιστοσελίδα: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Φωτογραφία Εξωφύλου: Francisco Bezerra, 19 ετών. Ο Francisco είναι σπουδαστής επαγγελματικής εκπαίδευσης στο LPDM Social Resources Centre στη Λισσαβόνα, Πορτογαλία .

ISBN: 9788790591793 (Ηλεκτρονική Μορφή)

ISBN: 9788790591403 (Έντυπη μορφή)

2007

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org





ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1.1 Το Πρόγραμμα του Φορέα για την Αξιολόγηση	9
1.2 Η περιληπτική έκθεση και οι εκθέσεις των χωρών: κάλυψη και στόχοι	12
1.3 Ορισμός Εργασίας.....	14
2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	21
2.1 Η Αξιολόγηση μέσα στη συνολική εκπαιδευτική πολιτική	21
2.2 Αξιολόγηση και προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	24
2.3 Αξιολόγηση και παροχή πληροφοριών στη διδασκαλία και τη μάθηση	25
2.4 Αξιολόγηση και σύγκριση των επιτευγμάτων των μαθητών.....	27
2.5 Αξιολόγηση και ρύθμιση του συνολικού επιπέδου εκπαίδευσης	28
2.6 Περίληψη	29
3. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	31
3.1 Η χρήση της αξιολόγησης για τη ρύθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης	32
3.2 Η χρήση της αρχικής αξιολόγησης για την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών στη διδασκαλία και τη μάθηση	38
3.3 Η ανάπτυξη πολιτικών και διαδικασιών αξιολόγησης που προάγουν τη συνεχή αξιολόγηση	43
3.4 Περίληψη	51
4. Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	53
4.1 Συνεκπαιδευτική Αξιολόγηση.....	53
4.2 Προτάσεις για το έργο των δασκάλων στη γενική εκπαίδευση ..	57
4.3 Προτάσεις για την οργάνωση του σχολείου	59
4.4 Προτάσεις για το προσωπικό των ομάδων ειδικών αξιολόγησης	62
4.5 Προτάσεις για πολιτικές αξιολόγησης	63

4.6 Περίληψη	68
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ.....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	75
ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΟΡΩΝ	77
ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ	81



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα μέλη των εθνικών αντιπροσώπων στο Συμβούλιο του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή (ΕΦΕΑ) προέβαλαν το θέμα της αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ως βασική περιοχή ενδιαφέροντος, το 2004. Θεωρήθηκε ότι υπήρχε ανάγκη να εξεταστεί η χρήση των διαδικασιών αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και να αναδειχθούν παραδείγματα καλής πρακτικής. Το βασικό ερώτημα που προέκυψε ήταν με ποιό τρόπο θα μπορούσε να μετακινηθεί κανείς από την αξιολόγηση του μειονεκτήματος (με βάση κυρίως την ιατρική προσέγγιση) σε μια προσέγγιση βασισμένη στην εκπαίδευση ή την αλληλεπίδραση.

Το αρχικό ενδιαφέρον των εθνικών αντιπροσώπων μελών στο Συμβούλιο του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή (ΕΦΕΑ) εξελίχθηκε σε ένα μεγάλο πρόγραμμα εργασίας στο οποίο συμμετείχαν 23 χώρες – Αυστρία, Φλαμανδική και Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, Γαλλία, Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Δανία, Ελβετία, Ελλάδα, Εσθονία, Ηνωμένο Βασίλειο (μόνο η Αγγλία), Ιταλία, Ισλανδία, Ισπανία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Ολλανδία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σουηδία και Δημοκρατία της Τσεχίας.

Η παρούσα συνοπτική έκθεση παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα της πρώτης φάσης του προγράμματος εργασίας για την Αξιολόγηση. Βασίζεται σε πληροφορίες από εκθέσεις που περιέγραψαν την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης οι οποίες υποβλήθηκαν από όλες τις χώρες που συμμετείχαν. Όλες αυτές οι εκθέσεις είναι διαθέσιμες στις ιστοσελίδες του προγράμματος εργασίας για την Αξιολόγηση: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Πενήντα εμπειρογνώμονες της Αξιολόγησης από τις χώρες που συμμετείχαν έχουν εμπλακεί έως σήμερα στις δραστηριότητες του προγράμματος εργασίας. Οι λεπτομέρειες για την επικοινωνία με τους εμπειρογνώμονες είναι διαθέσιμες στο τέλος της παρούσας έκθεσης και στις ιστοσελίδες του προγράμματος εργασίας για την Αξιολόγηση. Εκτιμούμε πολύ τη συνεισφορά τους, μαζί με εκείνη του Nick Peacey από το Institute of Education του Λονδίνου (ο οποίος ήταν εξωτερικός συνεργάτης-ειδικός για το συγκεκριμένο πρόγραμμα), των εθνικών αντιπροσώπων-μελών στο Συμβούλιο του



Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή και των Εθνικών Συντονιστών. Η συμβολή όλων εξασφάλισε την επιτυχία του προγράμματος εργασίας για την Αξιολόγηση.

Cor Meijer

Διευθυντής

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Το Πρόγραμμα του Φορέα για την Αξιολόγηση

Το 2005, ο Φορέας ξεκίνησε την εξέταση της αξιολόγησης που υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης ως μίας βασικής θεματικής περιοχής που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον όλων των χωρών-μελών του Φορέα αλλά και των χωρών-παρατηρητών.

Η αρχική πρόθεση του προγράμματος εργασίας ήταν να εξετάσει την αξιολόγηση η οποία παρέχει πληροφορίες σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος υπήρξε αρχικά η μετακίνηση από το μοντέλο αξιολόγησης το οποίο στηριζόταν στα μειονεκτήματα με βάση τα ιατρικά δεδομένα, προς την αξιολόγηση η οποία χρησιμοποιεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση με αλληλεπίδραση, υποστηρίζει τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης και λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό περιβάλλον. Η λογική αυτής της εστίασης ήταν η κοινή άποψη των χωρών ότι μια «ιατρική» προσέγγιση της αξιολόγησης αυξάνει τις πιθανότητες διακρίσεων εφόσον εστιάζει στα «ελλείμματα» του μαθητή. Αντιθέτως, μια εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες για μια επιτυχή συνεκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του μαθητή και εφαρμόζοντας τα δεδομένα της αξιολόγησης απευθείας σε στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης.

Παρόλα αυτά, περαιτέρω συζητήσεις με τις χώρες-μέλη και τις χώρες-παρατηρητές αποκάλυψαν ότι αυτή η εστίαση έπρεπε να διευρυνθεί και να μελετήσει θέματα σχετικά με τα νομικά/θεσμικά πλαίσια και τις πολιτικές για την αξιολόγηση στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο τα παραπάνω κατευθύνουν την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα στις συζητήσεις των εθνικών αντιπροσώπων-μελών στο Συμβούλιο του Ευρωπαϊκού Φορέα (RBs) και τους Εθνικούς Συντονιστές (NCs) τονίστηκε το γεγονός ότι η αξιολόγηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) μπορεί να έχει ένα φάσμα δυνητικών επιδιώξεων:

- Ρύθμιση του συνολικού επιπέδου εκπαίδευσης,

- Διοίκηση (τοποθέτηση μαθητών, κατανομή των πόρων, λήψη αποφάσεων για τις πηγές κ.λπ.),
- Αρχική αναγνώριση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ),
- Αναγνώριση των επιτευγμάτων (τελική αξιολόγηση ή αξιολόγηση στο τέλος του προγράμματος),
- Πληροφόρηση της λήψης αποφάσεων που αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση (συνεχής αξιολόγηση).

Υπήρξε απόλυτη συμφωνία μεταξύ όλων των χωρών που συμμετείχαν ότι οποιαδήποτε εξέταση της αξιολόγησης στην ειδική αγωγή έπρεπε να λάβει υπόψη όλους τους δυνητικούς στόχους.

Το πρόγραμμα αυτής της εργασίας του Φορέα ξεκίνησε το 2005, με τη συμμετοχή 23 χωρών-μελών του Φορέα ή παρατηρητών στην πρώτη φάση δραστηριοτήτων του προγράμματος. Ο στόχος που έγινε συνολικά αποδεκτός σε αυτή τη φάση, ήταν να εξακριβωθεί ο τρόπος με τον οποίο η πολιτική και η πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης μπορεί να υποστηρίξει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Το ερώτημα-κλειδί ήταν: πώς μπορεί η αξιολόγηση σε τάξεις συνεκπαίδευσης να τροφοδοτήσει τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις, μεθόδους και βαθμίδες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Επίσης, οι χώρες συμφώνησαν ότι σε αυτή τη φάση θα μελετούσαν την αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης (γενικά σχολεία και τάξεις ένταξης).

Οι συγκεκριμένοι στόχοι ήταν:

- Να αναπτυχθεί μια γνωστική βάση πληροφοριών σχετικών με τις πολιτικές και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης στις χώρες που συμμετείχαν.
- Να μελετηθούν καινοτόμα παραδείγματα αποτελεσματικής πολιτικής και πρακτικής εφαρμογής της αξιολόγησης και να επισημανθούν προτάσεις και κατευθύνσεις για την αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, για να υπάρξει συνολική θεώρηση της αξιολόγησης που τροφοδοτεί τη διδασκαλία και τη μάθηση στην πρωτοβάθμια συνεκπαίδευση, ήταν αναγκαίο να εξεταστεί ιδιαίτερα ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση κατευθύνεται από τη συγκεκριμένη


νομοθεσία και τις πολιτικές κάθε χώρας για:

- τη γενική εκπαιδευτική αξιολόγηση (π.χ. εθνικοί κανονισμοί για την αξιολόγηση που να καλύπτουν όλους τους μαθητές και όχι μόνο αυτούς με ΕΕΑ),
- την αρχική και τη συνεχιζόμενη αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ,
- την κατανομή, τις παροχές και τη στήριξη των μαθητών,
- τις απαιτήσεις για εξετάσεις και αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα,
- την ανάπτυξη Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ) ή άλλων προσεγγίσεων με επίκεντρο το μαθητή.

Σχεδιάστηκε ένας αριθμός δράσεων για την πρώτη φάση του προγράμματος, με πρώτη μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (την οποία συντόνισε η ομάδα του προγράμματος) που αφορούσε στην αξιολόγηση της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χώρες εκτός Ευρώπης. Από την ανασκόπηση προέκυψαν κείμενα (διαθέσιμα μόνο στην αγγλική γλώσσα) τα οποία περιέγραφαν νομικά πλαίσια, πιθανούς στόχους της αξιολόγησης και εξελίξεις στην πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης.

Οι κύριες δράσεις επικεντρώθηκαν στα δεδομένα που παρείχαν οι εμπειρογνώμονες της αξιολόγησης που ορίστηκαν από τις συμμετέχουσες χώρες. Κάθε χώρα υπέδειξε έως δύο εθνικούς εμπειρογνώμονες - έναν για την πολιτική και έναν για την πρακτική εφαρμογή - για να συμμετάσχουν στις δράσεις του προγράμματος. Πληροφορίες για επικοινωνία μαζί τους βρίσκονται στο τέλος της παρούσας έκθεσης.

Οι εμπειρογνώμονες συμμετείχαν σε δύο συναντήσεις εργασίας κατά τη διάρκεια του έτους 2005, στις οποίες αποφασίστηκαν οι στόχοι, οι προθέσεις και οι παράμετροι των δραστηριοτήτων της πρώτης φάσης. Επιπλέον, έλαβε χώρα στη Βιέννη μια συνάντηση για τη λήξη της πρώτης φάσης του προγράμματος η οποία συνδέθηκε και με την Προεδρεία της Αυστρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το σεμινάριο παρακολούθησαν οι εμπειρογνώμονες του προγράμματος, οι Εθνικοί Συντονιστές του Φορέα καθώς επίσης και κάποια μέλη του Συμβουλίου εθνικών αντιπροσώπων και ορισμένοι αυστριακοί προσκεκλημένοι. Στο σεμινάριο συμμετείχαν με ομιλίες τους για βασικά θέματα εκπρόσωποι του Institute of Education του Λονδίνου



και του OECD (ΟΟΣΑ). Εκτός από τις παρουσιάσεις των ομάδων εργασίας που στόχευαν σε παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής στη χώρα, μελετήθηκαν η απόδοση και τα αποτελέσματα του προγράμματος.

Η πιο σημαντική δραστηριότητα του προγράμματος ήταν η προμήθεια συγκεντρωτικών πληροφοριών που παρείχε κάθε χώρα. Κάθε μια από τις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εργασίας έχει ένα μοναδικό σύστημα παροχής εκπαίδευσης και έτσι κάθε χώρα ετοίμασε μια λεπτομερή έκθεση η οποία περιέγραφε την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή σε σχέση με την αξιολόγηση στη γενική εκπαίδευση. Οι εκθέσεις συντάχθηκαν από τους εμπειρογνώμονες του προγράμματος που όρισαν οι χώρες, σε συνεργασία με τον εθνικό εκπρόσωπο και τον συντονιστή στον ΕΦΕΑ.


Όλες οι εκθέσεις των χωρών, η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορούσε τις χώρες εκτός Ευρώπης, καθώς και οι παρουσιάσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου της Βιέννης, είναι διαθέσιμες και μπορούν να ανακτηθούν από τον αντιστοιχο ιστοχώρο του προγράμματος που αφορά στην αξιολόγηση: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

1.2 Η περιληπτική έκθεση και οι εκθέσεις των χωρών: κάλυψη και στόχοι

Οι Εκθέσεις των Χωρών παρέχουν περιγραφή των δεδομένων της πολιτικής και της πρακτικής εφαρμογής της αξιολόγησης στην κάθε χώρα καθώς και επεξηγήσεις για κάποιους από τους λόγους για τους οποίους η πολιτική και η πρακτική αναπτύχθηκαν με τον συγκεκριμένο τρόπο. Ένας βασικός στόχος της σύνταξης αυτών των εκθέσεων ήταν η παροχή σαφούς *πληροφόρησης για συγκεκριμένα θέματα πολιτικής της αξιολόγησης στις χώρες*, πριν μελετηθούν και γίνουν κατανοητά τα θέματα που σχετιζονταν με την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης σε τάξεις ένταξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την πολιτική της αξιολόγησης, οι εκθέσεις περιείχαν:

- περιγραφές των νομικών συστημάτων της κάθε χώρας για την αξιολόγηση (γενική και σχετιζόμενη με τις ΕΕΑ),
- περιγραφές της υλοποίησης της εθνικής πολιτικής για την

-
- 
- αξιολόγηση,
 - μια θεώρηση των προκλήσεων και των τάσεων, καινοτομιών και εξελίξεων.

Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στις καλές πρακτικές και συγκεκριμένα:

- στην καλή χρήση των μεθόδων και των εργαλείων αξιολόγησης,
- στα άτομα που πρέπει να εμπλακούν στην αξιολόγηση,
- στα μαθησιακά και διδακτικά θέματα,
- στα παραδείγματα καινοτόμων πρακτικών.

Τέλος, κάθε μια από τις Εκθέσεις των Χωρών επιχείρησε να υπογραμμίσει τα στοιχεία καλής πρακτικής εφαρμογής της αξιολόγησης στις τάξεις ένταξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά της πολιτικής για την αξιολόγηση (γενική και ειδικότερα για ΕΕΑ) η οποία υποστηρίζει τις βέλτιστες πρακτικές αξιολόγησης.

Ο στόχος της περιληπτικής έκθεσης ήταν να συνοψίσει αυτές τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν σε εθνικό επίπεδο με σκοπό:

- να προσδιορίσει τις επιδιώξεις και τις προσεγγίσεις της αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (στόχος του κεφ. 2 αυτής της έκθεσης),
- να ορίσει τις κοινές για όλες τις χώρες προκλήσεις και τις καινοτομίες που εισάγουν σε σχέση με την αξιολόγηση που υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση (κεφ. 3),
- να υπογραμμίσει τις προτάσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι οποίες αναδύονται από την πληροφόρηση σε εθνικό επίπεδο. Αυτές παρουσιάζονται με τη μορφή αρχών που φαίνεται ότι ενισχύουν την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης που υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση (κεφ. 4).

Η παρούσα έκθεση παρέχει πληροφορίες για την πολιτική και την πρακτική στις χώρες που συμμετείχαν αλλά δεν συγκρίνει ούτε αξιολογεί με κανένα τρόπο τα συστήματα των χωρών και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης.

Έχει ως στόχο να παρέχει μια χρήσιμη πηγή πληροφόρησης για τους σχεδιαστές πολιτικής και τους επαγγελματίες της αξιολόγησης της



συνεκπαίδευσης στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας. Αυτό προφανώς περιλαμβάνει τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής που εκδηλώνουν ειδικό ενδιαφέρον για την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή που υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση. Παρόλα αυτά, περιλαμβάνει επίσης και τους σχεδιαστές πολιτικής οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη και την εφαρμογή της πολιτικής για την αξιολόγηση στη γενική εκπαίδευση.

Μια σημαντική πρόθεση αυτής της έκθεσης είναι να *εγείρει το ενδιαφέρον των σχεδιαστών πολιτικής για τη γενική (όχι των ΕΕΑ) αξιολόγηση σε ό,τι αφορά τα θέματα αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι όλες οι πολιτικές για την αξιολόγηση οφείλουν να προνοούν και για τους μαθητές με ΕΕΑ.

Αν αυτή η πρόθεση πραγματοποιηθεί, μια σημαντική περιοχή, η οποία χρειάζεται να αποσαφηνιστεί, αφορά την ορολογία που χρησιμοποιείται συνολικά στο πρόγραμμα εργασίας και μετά και στην παρούσα έκθεση.

1.3 Ορισμός Εργασίας

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος εργασίας του Φορέα για την Αξιολόγηση, η συνεισφορά όλων των εμπειρογνομώνων του προγράμματος 'αξιολόγησή', των εθνικών εκπροσώπων και των συντονιστών, κατέδειξε έναν πραγματικό κίνδυνο τον οποίο διατρέχουν οι επαγγελματίες που εργάζονται σε διεθνές επίπεδο, να μην αναφέρονται στους ίδιους όρους, στις έννοιες ή στις διαδικασίες, όταν μιλούν για την αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια.

Φαίνεται ότι υπάρχουν δύο βασικοί λόγοι γι' αυτό. Ο πρώτος αφορά την αγγλική λέξη «assessment» (αξιολόγηση) η οποία δεν έχει ακριβή μετάφραση σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Σε κάποιες γλώσσες οι όροι «evaluation» (εκτίμηση) και «assessment» είναι σχεδόν συνώνυμες. Σε άλλες γλώσσες οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται για πολύ συγκεκριμένα και διαφορετικά μεταξύ τους πράγματα.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι κάθε χώρα έχει διαφορετικές επίσημες και ανεπίσημες διαδικασίες οι οποίες μπορούν ή δεν μπορούν να

ονομαστούν «αξιολόγηση». Αυτές οι διαδικασίες είναι συνήθως αποτέλεσμα διαφορών στην πολιτική και τη νομοθεσία για τη γενική και την ειδική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, σε κάποιες χώρες ίσως υπάρχουν δύο διακριτοί νόμοι για την αξιολόγηση όλων των μαθητών: ο πρώτος για τη γενική εκπαιδευτική αξιολόγηση η οποία συνδέεται με το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και με τα προγράμματα σπουδών και ο δεύτερος για τον εντοπισμό ΕΕΑ. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει μόνο ένα νομικό σύστημα το οποίο κατευθύνει όλα τα είδη αξιολόγησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θέματα, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο ιδεών το οποίο παρείχε έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό εργασίας της αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης πρώτης βαθμίδας.

Η μη ευρωπαϊκή βιβλιογραφία (2005) κατέδειξε ότι ακόμα και στις αγγλόφωνες χώρες, η ορολογία και ειδικά η διάκριση των όρων «assessment» και «evaluation» δεν είναι πάντα ξεκάθαρη. Σε αυτό το έγγραφο χρησιμοποιήθηκαν οι ορισμοί του Keeves/UNESCO (1994) – η *αξιολόγηση* αναφέρεται σε προσδιορισμούς και κρίσεις για τα άτομα (ή κάποιες φορές για μικρές ομάδες) που βασίζονται σε κάποια στοιχεία ενώ η *εκτίμηση* αναφέρεται στην εξέταση παραγόντων που δεν σχετίζονται με το άτομο, όπως είναι οι οργανισμοί, τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Οι πληροφορίες από την αξιολόγηση του κάθε μαθητή ατομικά μπορεί να αντιπαραβληθεί και να χρησιμοποιηθεί ως μέρος της εκτίμησης και να συμβάλει στη διαδικασία της κρίσης των σχολείων, ακόμα και των συστημάτων, αλλά αυτό δεν αλλάζει τη θεμελιώδη διάκριση των όρων (βλ. παρακάτω).

Αυτή η γενική περιγραφή της αξιολόγησης είναι ένα από τα σημεία εκκίνησης για τον καθολικά αποδεκτό ορισμό εργασίας ο οποίος χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα. Ο συγκεκριμένος ορισμός χρησιμοποιήθηκε επίσης ως βάση και για την παρούσα έκθεση. Είναι ο εξής:

Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι και άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή, συγκεντρώνουν συστηματικά και έπειτα

χρησιμοποιούν πληροφορίες για το επίπεδο ικανοτήτων και/ή ανάπτυξης του μαθητή από διαφορετικές περιοχές της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά, κοινωνικά).

Αυτός ο ορισμός εργασίας καλύπτει όλους τους πιθανούς τύπους μεθόδων και διαδικασιών αρχικής και συνεχιζόμενης αξιολόγησης. Υπογραμμίζει, επίσης, το γεγονός ότι:

- Υπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες που εμπλέκονται στην αξιολόγηση. Δάσκαλοι, προσωπικό του σχολείου, εξωτερικό προσωπικό υποστήριξης, γονείς και επίσης οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν δυναμικά να εμπλακούν στις διαδικασίες αξιολόγησης. Όλοι αυτοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα της αξιολόγησης με διαφορετικούς τρόπους.
- Τα δεδομένα της αξιολόγησης δεν αφορούν μόνο το μαθητή αλλά ταυτόχρονα και το μαθησιακό περιβάλλον (και κάποιες φορές και το οικογενειακό περιβάλλον).

Ο συγκεκριμένος ορισμός υπογραμμίζει, επίσης, το γεγονός ότι το πρόγραμμα εργασίας του Φορέα επικεντρώνεται ειδικά στην αξιολόγηση και όχι στην ευρύτερη έννοια της εκπαιδευτικής εκτίμησης. Ο όρος εκτίμηση, στα πλαίσια του προγράμματος τους Φορέα, θεωρείται ότι αναφέρεται σε ένα δάσκαλο ή άλλον επαγγελματία ο οποίος συνεκτιμά ένα ευρύ σύνολο παραγόντων που εμπλέκονται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με σκοπό να πάρει αποφάσεις για τα επόμενα βήματα της δουλειάς του. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να περιλαμβάνουν το περιεχόμενο του προγράμματος, τις πηγές, την επιτυχία των στρατηγικών υλοποίησης κ.λπ. Οι πληροφορίες για την αποκτηθείσα γνώση των μαθητών οι οποίες συλλέγονται μέσω της αξιολόγησης είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία της εκτίμησης, αλλά όχι και ο μοναδικός.

Στα πλαίσια του προγράμματος, ελήφθησαν υπόψη και περιγράφηκαν οι διαφορετικοί όροι (για παράδειγμα, on-going-συνεχιζόμενη, formative-συνεχής, diagnostic-διαγνωστική, summative-τελική και testing-εξέταση) που αναφέρονται σε διάφορες μορφές της διαδικασίας και των μεθόδων αξιολόγησης. Οι όροι συλλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν στο Γλωσσάρι Όρων στο τέλος

της παρούσας έκδοσης.

Καθώς το πρόγραμμα εργασίας του Φορέα επικεντρώνεται στην αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια, τότε τελικά οι περιοχές που χρειαζόταν να αποσαφηνιστούν και να συμφωνηθούν ήταν τι καλύπτεται από τον όρο πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες και ποια είναι η έννοια του «πλαισίου συνεκπαίδευσης».

Για το πρώτο υπήρξε πραγματιστικός χειρισμός – οι χώρες όρισαν με σαφήνεια στις εκθέσεις τους το ηλικιακό εύρος και τα είδη παροχών που καλύπτονται στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Η συμφωνία για το ποιο είναι το πλαίσιο της συνεκπαίδευσης δεν ήταν τόσο εύκολη. Σε άλλες περιπτώσεις προγραμμάτων του Φορέα (για παράδειγμα Meijer, 2003) είχε εφαρμοστεί ένας λειτουργικό ορισμός για το πλαίσιο συνεκπαίδευσης ως ... *το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ακολουθούν το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος της κανονικής τάξης μαζί με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν ειδικές ανάγκες ...* (σελ. 9).

Στις συναντήσεις με τους ειδικούς του προγράμματος, συμφωνήθηκε ότι η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα από την UNESCO για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση θα ήταν η κατευθυντήρια αρχή: *τα κανονικά σχολεία με προσανατολισμό στη συνεκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για τη μάχη ενάντια στις διακρίσεις, για τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας που θα ενσωματώνει και θα προσφέρει εκπαίδευση σε όλους. Επιπλέον παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτιώνουν την ικανότητα και τελικά την οικονομική αποδοτικότητα ολόκληρου του συστήματος εκπαίδευσης* (σελ. 8).

Το εύρος των πλαισίων και των διαφόρων ειδών παροχών που μελετήθηκαν στις Εκθέσεις των Χωρών τονίζει τις τεράστιες δυσκολίες που παρουσιάζει η σύγκριση των διαφορετικών καταστάσεων των χωρών. Όλες οι χώρες βρίσκονται σε: ... *διαφορετικά σημεία της πορείας προς τη συνεκπαίδευση όπως αυτή σηματοδοτήθηκε από τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα ...* (Peacey, 2006). Η φιλοδοξία αυτής της έκθεσης είναι να υποστηρίξει αυτή την πορεία προς την συνεκπαίδευση, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες για την ανάπτυξη μιας ευρύτερης και βαθύτερης

κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η αξιολόγηση στηρίζει τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης.


Ο όρος «inclusion» (συνεκπαίδευση) υπήρξε και αυτός υπό διαπραγμάτευση, καθώς αρχικά παρουσιάστηκε μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πρώτον, είναι τώρα αντιληπτό, ότι αφορά ένα πολύ ευρύτερο φάσμα μαθητών που κινδυνεύουν από αποκλεισμό από αυτούς μόνον τους μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η ΕΕΑ. Αυτό σημαίνει ότι ενώ το πρόγραμμα του Φορέα για την Αξιολόγηση εστιάζει στις ΕΕΑ, πρέπει να αναγνωριστεί το γεγονός ότι τα ευρήματα πιθανόν να συνεισφέρουν στην επιτυχή εκπαίδευση μιας ευρύτερης ομάδας μαθητών.

Δεύτερον, για πολλούς η εισαγωγή του όρου ήταν μια σαφής προσπάθεια να μετακινηθούν οι ιδέες για την εκπαίδευση για όλους πέρα από τη «γενική εκπαίδευση». Στην πιο βασική της μορφή, η γενική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως η φυσική συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ στον ίδιο χώρο.

Τρίτον, δεν αποτελεί έκπληξη ότι η αρχική χρήση του όρου χαρακτηριζόταν από την πεποίθηση ότι η μαθητές με ΕΕΑ πρέπει να έχουν «πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα». Αυτό υποδήλωνε ότι το «αναλυτικό πρόγραμμα» ήταν μια σταθερή και στατική οντότητα και ότι οι μαθητές με ΕΕΑ χρειάζονται διαφορετικά είδη στήριξης ώστε να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Η τρέχουσα χρήση του όρου «συνεκπαίδευση» ξεκινά από τη θέση ότι η μαθητές με ΕΕΑ έχουν δικαίωμα σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογο με τις ανάγκες τους και ότι είναι καθήκον των εκπαιδευτικών συστημάτων να το παρέχουν. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι αμετάβλητο αλλά κάτι που εξελίσσεται μέχρι να καταστεί κατάλληλο για όλους τους μαθητές.

Παράλληλα με αυτή την ιδέα εμφανίζονται τρεις προτάσεις-κλειδιά:

1. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα για όλους λαμβάνει υπόψη την ακαδημαϊκή και την κοινωνική μάθηση. Οι στόχοι και η υλοποίηση του προγράμματος πρέπει να αντανακλούν τη διπλή αυτή εστίαση.
2. Η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί πάντα θα πρέπει να εξελίσσουν τη δουλειά τους ώστε να καθιστούν δυνατή τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

-
- 
3. Καθώς τα γενικά σχολεία αποτελούν το βασικό μέσο εκπαίδευσης για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στην Ευρώπη, το «γενικό» σε σχέση με τον «τόπο» των μαθητών με ΕΕΑ εξακολουθεί να αποτελεί ζωτικής σημασίας τμήμα της συνεπαίδευσης.

Συμπερασματικά, ο όρος «πλαίσιο συνεκπαίδευσης» σε αυτό το πρόγραμμα εργασίας και στην παρούσα έκθεση αναφέρεται στην παροχή γενικής εκπαίδευσης σε σχολεία και τάξεις που:

- έχουν μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ που μαθαίνουν μαζί,
- δουλεύουν για τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος το οποίο θα καθιστά δυνατή τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.



2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Για όλες τις χώρες, η αξιολόγηση της μάθησης δεν έχει μόνο διαφορετικές μεθόδους και διαδικασίες αλλά και διαφορετικούς στόχους. Η εκπαιδευτική πολιτική και η ίδια η πρακτική μέσα στην τάξη μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιούνται για πολύ διαφορετικούς σκοπούς.

Όσο αφορά στους σκοπούς για τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα της αξιολόγησης, η αξιολόγηση δεν είναι μόνο κάτι που κάνει ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη με στόχο να λάβει αποφάσεις για τα επόμενα βήματα του προγράμματος διδασκαλίας. Εκτός από το να τροφοδοτεί τη διδασκαλία και τη μάθηση, η αξιολόγηση είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί στη διοίκηση, στην επιλογή, στον έλεγχο των κριτηρίων, στη διάγνωση και επίσης στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους πόρους. Διαφορετικά είδη αξιολόγησης μπορούν να καθορίσουν την τοποθέτηση των μαθητών σε τάξη, τους πόρους και την παροχή υποστήριξης.

Μια δήλωση από την έκθεση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας αντανακλά την κατάσταση στην πλειοψηφία των χωρών: *... η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι μια παιδαγωγική διαδικασία, είναι όμως παράλληλα και μια διοικητική ενέργεια η οποία βασίζεται στις παροχές που προβλέπει ο νόμος.*

Οι πολιτικές μιας χώρας για τη γενική και την ειδική εκπαίδευση υπαγορεύουν αυτούς τους σκοπούς και κατά συνέπεια τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Οι πιθανές ομοιότητες και διαφορές στους στόχους της αξιολόγησης μέσα στις τάξεις συνεκπαίδευσης της πρώτης βαθμίδας εστιάζονται στους τομείς που ακολουθούν.

2.1 Η Αξιολόγηση μέσα στη συνολική εκπαιδευτική πολιτική

Προτού συζητηθούν κάποια από τα κύρια ευρήματα από τις Εκθέσεις των Χωρών, είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε ορισμένα από τα βασικά σημεία που αφορούν την αξιολόγηση στα πλαίσια των συνολικών πολιτικών για την εκπαίδευση σε όλες τις χώρες.

Πρώτον, τα εκπαιδευτικά συστήματα (πολιτικές και πρακτικές) των χωρών έχουν εξελιχθεί με το χρόνο, μέσα σε πολύ συγκεκριμένα πλαίσια και γι' αυτό το λόγο είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ξεχωριστά. Με τον ίδιο τρόπο, ενώ υπάρχουν ομοιότητες στις προσεγγίσεις και τους στόχους, τα συστήματα αξιολόγησης σε όλες τις χώρες είναι επίσης διαφορετικά.¹ Η πολιτική και η πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης σε μια χώρα είναι αποτέλεσμα εξελίξεων στη νομοθεσία καθώς επίσης κατανόησης και αντιληψης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Δεύτερον, τα συστήματα για την αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης εξαρτώνται από το πλαίσιο των παροχών για τη γενική και την ειδική εκπαίδευση σε κάθε μια από τις χώρες. Είναι αναγκαίο να εξεταστούν τα θέματα της αξιολόγησης με άξονα και τη γενική και την ειδική εκπαίδευση ώστε να κατανοηθεί πλήρως η επίδρασή της στη διδασκαλία και τη μάθηση στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης.

Τρίτον, οι ορισμοί και οι αντιλήψεις για την ειδική εκπαίδευση ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή ερμηνεία για όρους όπως αναπηρία, ειδική ανάγκη ή ανικανότητα. Αυτές οι διαφορές μάλλον συνδέονται με διοικητικούς, οικονομικούς και διαδικαστικούς κανονισμούς παρά αντικατοπτρίζουν διαφορές στην εμφάνιση και τους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε κάθε χώρα (Meijer, 2003). Η προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν να συζητηθούν κοινά θέματα που συνδέονται με την αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ενώ ταυτόχρονα όλοι αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί και προοπτικές για την πρακτική εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η ειδική εκπαίδευση σε όλες τις χώρες δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο. Έχει αναπτυχθεί με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να αναπτύσσεται. Οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης συνεχώς υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες. Αυτές οι αλλαγές επιδρούν και στις απαιτήσεις που

¹ Οι αναγνώστες μπορούν να βρουν αναλυτικές πληροφορίες για τις εκθέσεις των χωρών στο www.european-agency.org/site/themes/assessment αλλά επίσης και στις Εθνικές Περιλήψεις στις εθνικές σελίδες του ιστότοπου του Φορέα: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html

προβάλλονται για τα συστήματα αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και η τρέχουσα πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης χρειάζεται να μελετηθεί μέσα στο περιβάλλον των ευρύτερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιούνται στις χώρες.

Οι ακόλουθες χώρες βρίσκονται στη διαδικασία αναθεώρησης και αλλαγής των πολιτικών και της νομοθεσίας τους για τη συνεκπαίδευση, με άμεσο αντικτυπο στις διαδικασίες αξιολόγησης: Γαλλία, Δανία, Ελβετία (ειδικότερα μια νέα στρατηγική χρηματοδότησης για ΕΕΑ), Εσθονία, Ιταλία, Ισπανία, Κύπρος, Λιθουανία, Ολλανδία και Δημοκρατία της Τσεχίας.

Η γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου θέτει σε εφαρμογή «πιλοτικά προγράμματα» ως αποτέλεσμα των πρόσφατων νομοθετικών αλλαγών σχετικά με τη συνεκπαίδευση ενώ η φλαμανδική κοινότητα βρίσκεται στη διαδικασία αλλαγών στην πολιτική και τη νομοθεσία για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση, βασισμένη στη γνώση και την εμπειρία από συνεχή πιλοτικά προγράμματα. Η Αυστρία, η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, η Ουγγαρία και η Δημοκρατία της Τσεχίας προετοιμάζονται να εφαρμόσουν νέες πολιτικές και νόμους για τη δημιουργία ποιοτικών συστημάτων και για τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Αυτό θα έχει αντίκτυπο στη συνεκπαίδευση και στην αξιολόγηση κυρίως σε σχέση με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων.

Όλοι οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο έχει αναπτυχθεί η αξιολόγηση, ως πολιτική και ως πρακτική εφαρμογή, στις χώρες. Αυτό σημαίνει ότι διαφαίνονται σαφείς διαφορές στον τρόπο με τον οποίο η κάθε χώρα προσεγγίζει τις ακόλουθες ερωτήσεις-κλειδιά σχετικά με την αξιολόγηση:

- Για ποιο λόγο αξιολογούνται οι μαθητές,
- Ποιος χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση,
- Ποιος φέρνει εις πέρας την αξιολόγηση και ποιος άλλος εμπλέκεται,
- Τι αξιολογείται,
- Πώς αξιολογούνται οι μαθητές,
- Με τι συγκρίνονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Όλες οι ερωτήσεις σχετίζονται με τους στόχους που ίσως έχουν οι

διαδικασίες αξιολόγησης. Οι διαφορετικές οπτικές για τον ουσιαστικό στόχο της συλλογής πληροφοριών από την αξιολόγηση θα οδηγήσουν σε διαφορετικές απαντήσεις αυτών των ερωτήσεων.

Όλες οι χώρες χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο τις πληροφορίες από την αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Ίσως έχουν γενικές διαδικασίες που εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές με στόχο να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους και να ελέγξουν το γενικό επίπεδο εκπαίδευσης. Όλες οι χώρες έχουν πιο ειδικές διαδικασίες αξιολόγησης ατομικά για κάθε μαθητή με στόχο να προσδιορίσουν με ακρίβεια τη φύση των ειδικών αναγκών και να παρέχουν πληροφόρηση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Με διαφορετικούς τρόπους υπάρχει μια σχέση μεταξύ των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης.


Στα επόμενα κεφάλαια, περιγράφονται οι κύριοι στόχοι της αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, όπως εμφανίζονται στις διάφορες χώρες. Στο παράρτημα της παρούσας έκδοσης παρουσιάζεται μια σύνοψη των διαφορετικών στόχων της αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, όπως αυτοί καθορίζονται από τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών.

2.2 Αξιολόγηση και προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Ενώ υπάρχουν σαφείς διαφορές στον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται και χρησιμοποιούνται τα δεδομένα της αξιολόγησης σε κάθε χώρα, αναγνωρίζεται από όλους η ανάγκη για ακριβή προσδιορισμό των εξατομικευμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Όλες οι χώρες έχουν σαφείς νομικές διαδικασίες για την αρχική αναγνώριση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που βιώνουν δυσκολίες. Παρόλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο εντοπίζονται αυτές οι δυσκολίες ποικίλει και κάθε χώρα έχει τη δική της δέσμη διαδικασιών για την αρχική αναγνώριση των αναγκών.

Η αρχική αξιολόγηση των μαθητών που ενδέχεται να έχουν ΕΕΑ μπορεί να έχει δύο πιθανούς στόχους:

- Την εξακρίβωση της ειδικής ανάγκης που συνδέεται με μια επίσημη απόφαση να «αναγνωρισθεί» ο μαθητής ότι έχει εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν επιπλέον πόρους για να

-
- 
- υποστηριχθεί η εκπαίδευσή τους.
 - Την παροχή πληροφοριών στα προγράμματα εκπαίδευσης, στα οποία η αξιολόγηση επικεντρώνεται στις δυνατότητες και στις αδυναμίες που μπορεί να έχει ο μαθητής σε διαφορετικά πεδία της εκπαιδευτικής του εμπειρίας. Αυτές οι πληροφορίες συχνά χρησιμοποιούνται με επικοινωνιακό τρόπο – ίσως ως σημείο εκκίνησης για τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ) ή άλλες στοχευμένες προσεγγίσεις - παρά ως μια εφάπαξ βασική αξιολόγηση.

Με διαφορετικούς τρόπους, οι περισσότερες χώρες άλλαξαν σταδιακά τις προσεγγίσεις τους για την αναγνώριση των ΕΕΑ των μαθητών. Μπορεί να υπάρχουν σαφώς καθορισμένα στάδια σε μια διαδικασία η οποία ξεκινά με τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης που υπογραμμίζουν και επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, μετά εμπλέκει άλλους ειδικούς στα πλαίσια του σχολείου και τέλος ειδικούς από εξωτερικές υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Αυτή η ακολουθία συλλογής πληροφοριών για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή που γίνεται όλο και περισσότερο λεπτομερής και εξειδικευμένη, συχνά συνδέεται με την εμπλοκή επαγγελματιών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία – υγεία, κοινωνιολογία και ψυχολογία – και που μπορούν να πραγματοποιήσουν διαφορετικά είδη αξιολόγησης (συχνά διαγνωστικά τεστ) που παρέχουν συγκεκριμένες οπτικές της λειτουργίας του μαθητή σε διαφορετικές περιοχές. Σε όλες τις χώρες, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, εμπλέκονται στην αξιολόγηση για τον αρχικό εντοπισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ομάδες πολλών διαφορετικών ειδικών.

Σε όλες τις χώρες, η αξιολόγηση με σκοπό την αρχική αναγνώριση των ΕΕΑ εφαρμόζεται σε μαθητές σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια – ενιαία και ειδικά σχολεία. Παρόλα αυτά, οι μαθητές με ΕΕΑ στο ενιαίο σχολείο μπορεί επίσης να συμπεριληφθούν σε διαδικασίες αξιολόγησης στις οποίες οι μαθητές των ειδικών σχολείων μπορεί και να μην εμπλακούν. Αυτές οι διαδικασίες περιγράφονται παρακάτω.

2.3 Αξιολόγηση και παροχή πληροφοριών στη διδασκαλία και τη μάθηση

Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, όλες οι χώρες έχουν προσεγγίσεις

συνεχούς αξιολόγησης που συνήθως συνδέονται με τα προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης.

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης η συνεχής αξιολόγηση:

- συνδέεται απευθείας με τα προγράμματα μάθησης που ακολουθούν όλοι οι μαθητές (με ή χωρίς ΕΕΑ),
- είναι συνήθως μη συγκριτική και εστιάζει στις πληροφορίες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα για την ατομική εκπαίδευση του μαθητή (συνεχής αξιολόγηση),
- μπορεί να έχει ή να μην έχει κάποια αθροιστικά στοιχεία που να συνδέονται με τα στρατηγικά σημεία των προγραμμάτων διδασκαλίας.

Στις χώρες που έχουν ορίσει με σαφήνεια τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα, η συνεχής αξιολόγηση συνήθως έχει κοινούς στόχους και συνδέεται απευθείας με το αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση υποδεικνύουν τι θα αξιολογηθεί και πώς. Μεταξύ των χωρών που ακολουθούν αυτή την προσέγγιση, μια άποψη-κλειδί είναι ότι η ανάπτυξη και η εφαρμογή της αξιολόγησης είναι αρμοδιότητα κυρίως των σχολείων και των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός συνδυάζεται με τους σκοπούς της αξιολόγησης που τροφοδοτεί με δεδομένα τις αποφάσεις για τα επόμενα βήματα στην ατομική εκπαίδευση του μαθητή.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι συχνά κοινές σε ό,τι αφορά την εστίαση (την περιοχή που αξιολογείται) και τις διαδικασίες (μεθόδους) για όλους τους μαθητές και γι' αυτό οι χώρες υπογραμμίζουν τρία βασικά θέματα σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των ατόμων με ΕΕΑ:

- την ανάγκη να συνδεθούν τα ευρήματα της αρχικής αξιολόγησης των ΕΕΑ με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος,
- τη σύνδεση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και των προγραμμάτων αξιολόγησης με το ΕΕΠ του μαθητή ή άλλα στοχευμένα εργαλεία και προσεγγίσεις,
- την τροποποίηση ή προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στη γενική εκπαίδευση για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες.

Για να είναι πιο αποτελεσματική η συνεχής αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης να έχουν πρόσβαση και να υποστηρίζονται από ειδικούς από διάφορα επιστημονικά πεδία οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία αυτών των συνδέσεων όπου αυτό είναι απαραίτητο.

2.4 Αξιολόγηση και σύγκριση των επιτευγμάτων των μαθητών

Για κάποιες χώρες ο βασικός στόχος των διαδικασιών αξιολόγησης για όλους τους μαθητές στη συνεκπαίδευση είναι να περιγραφεί η γνώση που αποκτάται σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές της εκπαιδευτικής εμπειρίας του μαθητή. Αυτό πολύ συχνά παίρνει τη μορφή μιας βασισμένης στο σχολείο τελικής αξιολόγησης που συνδέεται με:

- μια τελική έκθεση προόδου που δίνεται στους γονείς και τους άλλους ενδιαφερόμενους,
- τη βαθμολογία που είναι ανάλογη με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Η τελική αξιολόγηση συνοψίζει τα επιτεύγματα του μαθητή σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων συνήθως για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα – για παράδειγμα ένα σχολικό έτος. Ο σκοπός της τελικής αξιολόγησης είναι να συγκρίνει τις τρέχουσες επιτυχίες του μαθητή με τις προηγούμενες ή συχνά να συγκρίνει τα ατομικά επιτεύγματα του μαθητή με αυτά των συνομηλίκων του.

Η σύγκριση πληροφοριών για τα επιτεύγματα μιας ομάδας μαθητών μπορεί να αυξήσει την επίγνωση για τη σχετική πρόοδο του κάθε μαθητή αλλά και να χρησιμοποιηθεί για ευρύτερους σκοπούς εκτίμησης, όπως είναι η επιτυχία ή όχι ενός συγκεκριμένου προγράμματος διδασκαλίας.

Η παραπάνω μορφή και ο σκοπός της αξιολόγησης είναι συχνά αυτή που γνωρίζουν καλύτερα οι γονείς και η πλειοψηφία της ευρύτερης κοινότητας.

Η γενική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η βάση της λήψης κρίσιμων αποφάσεων για τη σχολική πορεία του μαθητή. Για ορισμένες χώρες αυτό περιλαμβάνει τις πιθανότητες να επαναλάβει ο μαθητής τη σχολική χρονιά ή τις αποφάσεις για το αν πρέπει οι

μαθητές να παραπεμφθούν σε ειδικές διαδικασίες αξιολόγησης για ΕΕΑ.

Η τελική αξιολόγηση αναγνωρίζει τις επιτυχίες και τις αδυναμίες σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους αλλά δεν παρέχει πάντα εποικοδομητική επανατροφοδότηση, ικανή να χρησιμοποιηθεί για να κατευθύνει μελλοντικά προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης.

Η σύνδεση των απαιτήσεων της τελικής αξιολόγησης με τους στόχους του ΕΕΠ του μαθητή είναι ένα θέμα για τους δασκάλους της συνεκπαίδευσης. Μια περαιτέρω θεώρηση του ζητήματος αφορά το πώς τα προγράμματα βαθμολόγησης της τελικής αξιολόγησης μπορούν να τροποποιηθούν ώστε να ικανοποιούν τις απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες.

2.5 Αξιολόγηση και ρύθμιση του συνολικού επιπέδου εκπαίδευσης

Για έναν -όλο και αυξανόμενο αριθμό χωρών-, η εστίαση των διαδικασιών βρίσκεται στην αξιολόγηση των κοινών στόχων (επιπέδου) για την εκπαίδευση και τα επιτεύγματα όλων των μαθητών. Υπάρχει μετακίνηση από την αξιολόγηση που κατευθύνεται στις ατομικές ανάγκες του μαθητή προς την αξιολόγηση με κατεύθυνση τις ανάγκες μιας ομάδας μαθητών. Αυτή η μετακίνηση πολύ συχνά υποκινείται από την πολιτική και συνδέεται με ευρύτερα θέματα εκτίμησης του επιπέδου του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτό είναι συχνά μια μορφή τελικής αξιολόγησης καθώς τα δεδομένα συλλέγονται σε ένα στρατηγικό σημείο σε σχέση με το εθνικό πρόγραμμα. Παρόλα αυτά ο ουσιαστικός στόχος πίσω από την εστίαση στην αξιολόγηση που σχετίζεται με το εθνικό επίπεδο είναι μια σαφής πολιτική πρόθεση να βελτιωθεί το επίπεδο της αξιολόγησης των μαθητών όλων των δυνατοτήτων και να αυξηθεί η υπευθυνότητα και η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η αξιολόγηση και ο έλεγχος των επιτευγμάτων του μαθητή θεωρείται το εργαλείο-κλειδί για τη λήψη αποφάσεων ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι.

Οι μαθητές υποβάλλονται σε εξωτερικά τεστ και αξιολόγηση που είναι τυποποιημένα έτσι ώστε η μέτρηση να ανταποκρίνεται στους εθνικούς στόχους και να έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Τα

αποτελέσματα από την ατομική αξιολόγηση του μαθητή συχνά αντιπαραβάλλονται και οι εθνικές και τοπικές κυβερνήσεις, οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα για να εκτιμήσουν το επίπεδο επιτυχίας ατόμων ή ομάδων μαθητών.


Με αυτή τη μορφή αξιολόγησης οι μαθητές αξιολογούνται για να διαπιστωθεί κατά πόσο έχουν επιτύχει τα κοινά επίπεδα μάθησης και όχι τι έχουν επιτύχει και ποια θα είναι τα επόμενα βήματα της εκπαίδευσής τους (όπως συμβαίνει με τη συνεχή αξιολόγηση). Μια τέτοια αξιολόγηση δεν παρέχει απαραίτητα πληροφορίες στη διδασκαλία και τη μάθηση και, στις χώρες που την εφαρμόζουν, παρατηρούνται σαφείς ενέργειες ώστε να συνδεθούν τα τυποποιημένα τεστ με τη συνεχή αξιολόγηση που οργανώνεται και διενεργείται από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ο καθορισμός της συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ σε εθνικά τεστ και η τροποποίηση αυτών των τεστ ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες είναι ζητήματα για την αντιμετώπιση των οποίων οι χώρες αναπτύσσουν στρατηγικές.

2.6 Περίληψη

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου ήταν να περιγράψει τους κύριους στόχους της αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης για τις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εργασίας του Φορέα. Δεν είναι εφικτή μια απλή κατηγοριοποίηση των συστημάτων αξιολόγησης των χωρών με βάση τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, καθώς όλες οι χώρες αξιολογούν τους μαθητές για όλους τους στόχους που προαναφέρθηκαν. Παρόλα αυτά είναι προφανές ότι τα διαφορετικά συστήματα των χωρών χαρακτηρίζονται από προσεγγίσεις της αξιολόγησης που αναπτύσσονται ανάλογα με τις απαιτήσεις για ιδιαίτερους τύπους πληροφόρησης.

Δεν έχουμε τη δυνατότητα να αναφέρουμε εδώ γιατί οι στόχοι της αξιολόγησης είναι αναγκαίοι ή όχι σε μια χώρα, οι αναγνώστες μπορούν να ανατρέξουν στις Εκθέσεις των Χωρών για μια περαιτέρω συζήτηση. Παρόλα αυτά είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε ότι ενώ οι προσεγγίσεις και οι σκοποί της αξιολόγησης δεν είναι στατικοί, οι



περισσότερες χώρες έχουν πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης οι οποίες φαίνεται να κατευθύνονται προς τη συλλογή δεδομένων από την αξιολόγηση για κάποιο σκοπό περισσότερο από κάποιον άλλο.

Οι στόχοι της εθνικής αξιολόγησης μπορούν να έχουν τη μέγιστη επίδραση σε ένα μαθητή με ΕΕΑ στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Αυτές οι διαφορετικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι αυτό που ο Madaus (1988) ορίζει ως «αξιολόγηση υψηλής προτεραιότητας». Η αξιολόγηση υψηλής προτεραιότητας αποτελείται από τεστ και διαδικασίες που παρέχουν πληροφορίες οι οποίες θεωρείται από μαθητές, γονείς, δασκάλους, διαμορφωτές πολιτικής ή γενικά από το κοινό ότι χρησιμοποιούνται στη λήψη σημαντικών αποφάσεων που άμεσα και απευθείας επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και το μέλλον των μαθητών.

Ένα παράδειγμα αξιολόγησης υψηλής προτεραιότητας είναι η ετήσια εθνική αξιολόγηση των μαθητών στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία). Η καριέρα και η φήμη των διευθυντών εξαρτώνται από αυτή την αξιολόγηση καθώς τα αποτελέσματά της δημοσιεύονται στις εφημερίδες ώστε οι γονείς και το κοινό να μπορεί να συγκρίνει τα αποτελέσματα κάθε σχολείου με αυτά των άλλων. Αυτό προσδίδει στο σύστημα της αξιολόγησης μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της πολιτικής σε σχολικό, τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Οι τέσσερις στόχοι της αξιολόγησης που περιγράφηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια είναι δυνητικά όλοι «υψηλής προτεραιότητας» καθώς οι πληροφορίες που παράγονται χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο στις χώρες για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σε ό,τι αφορά το μέλλον των μαθητών και ίσως και των δασκάλων, των σχολείων και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι διαφορετικοί λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούνται τα δεδομένα της αξιολόγησης παρουσιάζουν διαφορετικές δυνατότητες καθώς και ζητήματα και προβλήματα. Όλες οι χώρες αντιμετωπίζουν τώρα πολλές προκλήσεις σε σχέση με την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης στη συνεκπαίδευση πρώτης βαθμίδας. Αυτές οι προκλήσεις και το πώς θα αντιμετωπιστούν είναι το θέμα του κεφαλαίου που ακολουθεί.

3. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ


Τα κύρια ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι χώρες σε σχέση με την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης στη συνεκπαίδευση της πρωτοβάθμιας μπορούν να θεωρηθούν αποτέλεσμα της αλλαγής των ιδεών σε σχέση με τους σκοπούς της αξιολόγησης και το πώς μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα της. Όλες οι χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μελετούν το κατά πόσο το σύστημα αξιολόγησης που έχουν:

- παρέχει πληροφόρηση που μπορεί να αξιοποιηθεί στη συνολική λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική,
- καταλήγει σε θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις για τον κάθε μαθητή (δηλαδή αν οι διαδικασίες είναι «υψηλής προτεραιότητας» ή όχι),
- υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση ή διαιωνίζει το διαχωρισμό.

Αυτά τα θέματα αναγκάζουν τις χώρες να σκεφτούν προσεκτικά ποιος πρέπει να είναι ο κύριος στόχος των συστημάτων και των προσεγγίσεων της αξιολόγησης. Παρά τις διαφορές στις προσεγγίσεις και στην τρέχουσα χρήση της αξιολόγησης, όλες οι χώρες φαίνεται ότι ενδιαφέρονται για τρία θέματα:

1. Την αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών – συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΕΕΑ – με την αποτελεσματική χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης για διαφορετικά κοινά και διαφορετικούς σκοπούς,
2. Τη μετακίνηση από την έμφαση που δίνει η αξιολόγηση των ΕΕΑ στην αρχική αναγνώριση, η οποία συχνά διενεργείται από ανθρώπους εκτός σχολείου και που συνδέεται με τη διάγνωση και την κατανομή των πόρων, στη συνεχή αξιολόγηση που διενεργείται από τους δασκάλους των τάξεων σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση,
3. Την ανάπτυξη συστημάτων συνεχούς αξιολόγησης που είναι αποτελεσματικά για τη γενική εκπαίδευση, την διάθεση εργαλείων στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς για να αναλάβουν την ευθύνη της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ ώστε να μπορούν ακόμα και να αναγνωρίσουν (αρχικά) τις ειδικές ανάγκες των μαθητών.

Αυτά τα τρία θέματα αποτελούν τις βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε επίπεδο πολιτικής και πρακτικής εφαρμογής όλες οι χώρες.



Οι διαμορφωτές πολιτικής και οι επαγγελματίες επιχειρούν να αναπτύξουν στρατηγικές που θα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αυτά τα θέματα και σε όλες τις χώρες, και παραδείγματα καινοτομιών στην πολιτική και την πρακτική εφαρμογή που σχετίζονται με τις προαναφερθείσες προκλήσεις. Αυτές οι καινοτομίες μπορούν να θεωρηθούν παραδείγματα καλής πρακτικής σε ό,τι αφορά την εφαρμογή και την πολιτική της αξιολόγησης.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, περιγράφονται συνοπτικά τα σημαντικότερα θέματα που περιβάλλουν κάθε μια από αυτές τις προκλήσεις. Παρουσιάζονται με τη μορφή ερωτήσεων-κλειδιών στις οποίες καλούνται οι χώρες να απαντήσουν.

Ο τρόπος με τον οποίο οι χώρες προσπαθούν να καλύψουν αυτές τις ερωτήσεις παρουσιάζεται με τη μορφή συγκεκριμένων παραδειγμάτων από τις Εκθέσεις των Χωρών που αφορούν καινοτομίες στην πολιτική και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης. Αυτές οι περιοχές καινοτομιών σημειώνονται μέσα σε πλαίσια.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παραδείγματα καινοτομιών που παρουσιάζονται εδώ, επιλέχθηκαν για να εξηγήσουν τις εξελίξεις που είναι εμφανείς σε έναν ικανό αριθμό χωρών. Παραπέμπουμε τους αναγνώστες στην Έκθεση κάθε Χώρας για πιο ειδικά παραδείγματα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των θεμάτων της.

3.1 Η χρήση της αξιολόγησης για τη ρύθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης

Όλες οι χώρες εξετάζουν την πιθανότητα να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν αξιολόγηση με κοινούς στόχους (κριτήρια) για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Με μια τέτοια προσέγγιση, οι μαθητές υποβάλλονται σε τεστ εκτός σχολείου ή σε αξιολόγηση, και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους ή τους διευθυντές των σχολείων αλλά κυρίως από τους διαμορφωτές πολιτικής ώστε να αποτιμηθούν συνολικά τα επίπεδα επιτυχίας.

Για κάποιες χώρες μια τέτοια προσέγγιση έχει ισχυρές βάσεις. Η Έκθεση του Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλία) υπογραμμίζει την πρόθεση που υπάρχει πίσω από την εστίαση στην αξιολόγηση η οποία σχετίζεται με τα εθνικά κριτήρια: *Η αξιολόγηση στην Αγγλία*

πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων της κυβέρνησης για την αύξηση του επιπέδου της σχολικής επιτυχίας και τη βελτίωση του σχολείου. Αυτές οι προτεραιότητες αφορούν όλους τους μαθητές όποιες κι αν είναι οι δυνατότητές τους.

Η χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης του κάθε μαθητή ατομικά – συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΕΕΑ – για τη ρύθμιση και τη βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, είναι μια περιοχή ενδιαφέροντος που αποτελεί μεγάλη πρόκληση για όλες τις χώρες. Αν και δεν εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα διεθνών, συγκριτικών ερευνών για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις – και κυρίως των ερευνών του τεστ PISA του OECD (www.pisa.oecd.org) –, δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν. Υπάρχουν αυξανόμενες διεθνείς πιέσεις για μεγαλύτερη υπευθυνότητα στην εκπαίδευση – σε εθνικό, τοπικό αλλά και σχολικό επίπεδο – που οδηγούν σε μια εντονότερη έμφαση στη χρήση των δεδομένων για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ως παράγοντα που κατευθύνει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Προκλήσεις

Για την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης, υπάρχει ένας αριθμός κρίσιμων ερωτημάτων που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι διαμορφωτές πολιτικής και οι επαγγελματίες σε σχέση με τις πολιτικές και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης:

- Σε ποιο βαθμό πρέπει οι «μηχανισμοί υπευθυνότητας υψηλής απόδοσης» να συσχετισθούν με τα δεδομένα από την αξιολόγηση των μαθητών; Πώς πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που προκύπτουν από την τυποποιημένη αξιολόγηση από τους διαμορφωτές πολιτικής ώστε να λάβουν αποφάσεις για την ποιότητα τους εκπαιδευτικού συστήματος και των επιμέρους στοιχείων του; Πώς χρησιμοποιούνται για τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων που επηρεάζουν το μέλλον των σχολείων, των διδακτικών προγραμμάτων, των δασκάλων και μερικές φορές των ίδιων των μαθητών;
- Πώς καθορίζεται ποιοι μαθητές με ΕΕΑ θα συμμετέχουν στα εθνικά τεστ; Έχουν όλοι οι μαθητές τα ίδια δικαιώματα στην αξιολόγηση στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης;
- Ο καθορισμός της συμμετοχής στην αξιολόγηση περιλαμβάνει το δικαίωμα σε κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης που καλύπτουν τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες; Πώς

τροποποιούνται τα εθνικά τεστ για να αρθούν τα εμπόδια σχετικά με την αξιολόγηση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικές ΕΕΑ;

- Πώς μπορεί ο συνυπολογισμός των δεδομένων της αξιολόγησης μαθητών με ΕΕΑ στις εκθέσεις για τα εθνικά κριτήρια να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο; Πώς είναι δυνατόν οι σχετικές επιτυχίες και η πρόοδος των μαθητών με ΕΕΑ να ερμηνευθούν και να αποφευχθεί ο κίνδυνος της «κατάταξης» και «βαθμολόγησης» του κάθε μαθητή, των σχολείων ή των περιφερειών.

Η Έκθεση από το ΗΒ (Αγγλία) δηλώνει ότι όταν υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για μια προσέγγιση της αξιολόγησης που βασίζεται στη χρήση κριτηρίων υπάρχουν: ... *κίνδυνοι για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* ... που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η Έκθεση της Σουηδίας προτείνει ότι πρέπει να υπάρξει: ... *ένας συμβιβασμός μεταξύ των απαιτήσεων της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και των συνθηκών και ευκαιριών στα κατά τόπους σχολεία* ...

Καινοτομίες

Μετά από την εξέταση των Εκθέσεων των Χωρών, προέκυψε ένας αριθμός καινοτομιών στην πολιτική και στην πρακτική εφαρμογή που σαφώς απαντούσε στις προκλήσεις και στα ερωτήματα που σχετίζονταν με τη χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης στη ρύθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης. Αυτές οι καινοτομίες μαζί με κάποια παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο τίθενται σε εφαρμογή από τις αντίστοιχες χώρες παρουσιάζονται παρακάτω.

Η πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση ως δικαίωμα όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΕΕΑ.

Η διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ΕΕΑ μέσω της θέσπισης δικαιωμάτων στις πολιτικές για την εκπαίδευση, είναι μια περιοχή η οποία αναπτύσσεται και παρουσιάζει καινοτομίες σε ορισμένες χώρες. Στο ΗΒ (Αγγλία) το «Κάθε Παιδί έχει Σημασία» στοχεύει στα αποτελέσματα των μαθητών και απαιτεί όλα τα σχολεία να εξετάσουν τους παράγοντες που θα συμβάλλουν στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών. Στην Ισλανδία υπάρχει σταθερή

αξιολόγηση που βασίζεται στους στόχους του εθνικού αναλυτικού προγράμματος. Αυτά οδηγούν σε ευρύτερες συζητήσεις για την ποιότητα και τη ρύθμιση του «επιπέδου συνεκπαίδευσης» στο πλαίσιο του σχολείου.

Για την Ουγγαρία, η ρύθμιση του επιπέδου τροφοδοτεί τη συζήτηση για το δικαίωμα όλων των μαθητών στην ποιοτική εκπαίδευση και γίνονται κινήσεις για τη χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης σε σχέση με τα εθνικά κριτήρια ώστε να εξασφαλιστεί η αντιμετώπιση των αναγκών.

Ο καθορισμός των κριτηρίων ως ένα, αλλά όχι και το μοναδικό, ενδιαφέρον των εθνικών πολιτικών για την αξιολόγηση.

Για έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών η χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης για τη ρύθμιση του επιπέδου εκπαίδευσης αποτελεί στοιχείο – ή μάλλον τον μοναδικό στόχο – της πολιτικής για την αξιολόγηση. Στην Ισλανδία η σαφής πολιτική που καθορίζει ότι ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να είναι συνεχής για όλους τους μαθητές συμπληρώνει την πολιτική της ρύθμισης του εθνικού επιπέδου εκπαίδευσης. Αυτό υποστηρίζεται και από την πολιτική σε επίπεδο κοινοτήτων η οποία κατευθύνει τη συνεχή αξιολόγηση προς τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Η Δανία εισάγει ένα «σύστημα καθορισμού απόδοσης» για την αξιολόγηση με εκτεταμένες εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο με τα δεδομένα της τελικής αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό του επιπέδου της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά η χρήση αυτού του συστήματος συνδέεται σαφώς με: *... τη συνεχή αξιολόγηση ως το βασικό εργαλείο για τη διασφάλιση της ποιότητας* ...

Στην Αυστρία το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε μα μην συμπεριλάβει τους μαθητές με ΕΕΑ στα σχέδια για τις εθνικές εξετάσεις αλλά να καθορίσει «κριτήρια για την ειδική εκπαίδευση» που εστιάζουν την προσοχή τους στο περιβάλλον και τις διαδικασίες για τη βελτίωση της ποιότητας. Μια ομάδα ειδικών προετοιμάζει τις κατευθυντήριες γραμμές για: τον καθορισμό των κριτηρίων στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, τη χρήση του ΕΕΠ ως εργαλείου για

την εκτίμηση και τη διασφάλιση της ποιότητας, τον επαναπροσδιορισμό των διαδικασιών της αρχικής αξιολόγησης των ΕΕΑ, την αύξηση της ευελιξίας στη χρηματοδότηση της Ειδικής Εκπαίδευσης, την επανεκτίμηση των επαγγελματικών ρόλων των δασκάλων που συνδέεται με τις νέες ευκαιρίες για την εκπαίδευσή τους.

Διασφάλιση του δικαιώματος όλων των μαθητών για συμμετοχή στις γενικές εθνικές εξετάσεις.

Η αναγνώριση του δικαιώματος όλων των μαθητών να συμμετέχουν στις εθνικές διαδικασίες αξιολόγησης είναι ευδιάκριτη στην πλειοψηφία των χωρών που έχουν η διαμορφώνουν τέτοια συστήματα. Αυτή η αναγνώριση συνδέεται με σαφείς στρατηγικές που διασφαλίζουν ότι:

- η τυποποιημένη αξιολόγηση είναι προσβάσιμη για όλους τους μαθητές με ΕΕΑ,
- οι εθνικές διαδικασίες αξιολόγησης είναι έγκυρες, στοχεύουν στη συνεκπαίδευση και δεν προάγουν το διαχωρισμό με το να υπογραμμίζουν τις αδυναμίες, πρακτική που οδηγεί στην αύξηση της χρήσης «ετικετών» στους μαθητές.

Η ιδέα της «καθολικής αξιολόγησης» όπου όλες οι εξετάσεις και οι διαδικασίες αξιολόγησης αναπτύσσονται και σχεδιάζονται ώστε να είναι όσο πιο προσβάσιμες γίνεται, είναι ένα θέμα υπό συζήτηση για τις χώρες.

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας και στη Δανία, η προσαρμοσμένη αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του νέο-αναπτυσσόμενου συστήματος. Στο ΗΒ (Αγγλία), η τροποποιημένη αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ έχει αναπτυχθεί εδώ και κάποιο χρονικό διάστημα. Ένα παράδειγμα είναι οι «P» κλίμακες, που παρέχουν σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν τους χαμηλότερους στόχους του εθνικού αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές.

Επαναπροσδιορισμός της έμφασης στα αποτελέσματα της εθνικής αξιολόγησης και των εξετάσεων.

Για κάποιες χώρες οι καινοτομίες εστιάζονται στις διαδικασίες αξιολόγησης. Ένα σχετικό παράδειγμα είναι αυτό της Λετονίας, όπου η αξιολόγηση κατευθύνεται προς τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και όχι στην απομνημόνευση πληροφοριών ή γεγονότων.

Στην Πορτογαλία, η άσκηση της εθνικής αξιολόγησης συνδέεται με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων, με την πρόθεση όλοι οι δάσκαλοι να κατανοήσουν πλήρως τι, πώς και πότε να αξιολογήσουν και με αυτόν τον τρόπο να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της εθνικής αξιολόγησης με παραγωγικό τρόπο.

Παρόλα αυτά ένας μεγάλος αριθμός χωρών ενδιαφέρεται να διασφαλίσει ότι η έμφαση στην εθνική αξιολόγηση δε σχετίζεται με τη σύγκριση μεταξύ μαθητών, δασκάλων, σχολείων ή περιφερειών. Η Γαλλία παρουσιάζει ένα σαφές παράδειγμα προσπαθειών για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου θέματος. Ακόμα κι αν η ατομική αξιολόγηση του μαθητή αναφέρεται στα «πρωτόκολλα εθνικής αξιολόγησης», τα αποτελέσματα δεν: *... ενθαρρύνουν τους γονείς να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των σχολείων ... (και) δεν σχετίζονται με την κατανομή των πόρων.*

Η χρήση της εθνικής αξιολόγησης στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού ατομικά για κάθε μαθητή.

Σε αυτή την περιοχή καινοτομιών στοχεύουν όλες οι χώρες με συστήματα εθνικής αξιολόγησης καθώς υπογραμμίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους πίσω από μια τέτοια προσέγγιση – δηλαδή τα δεδομένα της αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται ατομικά σε κάθε μαθητή.

Η Έκθεση της Σουηδίας τονίζει το δίλημμα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπες κάποιες χώρες για το πώς θα επιτύχουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ της χρήσης: *... των δεδομένων της αξιολόγησης για την υποστήριξη της εξέλιξης των μαθητών με το ενδιαφέρον του κοινού για πληροφόρηση σχετική με τη βελτίωση του σχολείου.*

Στην Ισλανδία, μια στρατηγική για τη χρήση των δεδομένων της εθνικής αξιολόγησης στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση που επιδρά ατομικά στους μαθητές, είναι η εξέταση αυτών των δεδομένων σε αντιπαράβολή με τους δημογραφικούς δείκτες. Οι πολιτικές για τη χρηματοδότηση και τους πόρους που δίνονται στις περιφέρειες ελέγχονται και εκτιμώνται μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Εξετάζοντας τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στις Εκθέσεις των Χωρών είναι προφανές ότι η εφαρμογή των καινοτομιών που προαναφέρθηκαν καθιστά τις χώρες πιο ικανές να εκπληρώσουν το σκοπό της χρήσης των δεδομένων της εθνικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ΕΕΑ.

3.2 Η χρήση της αρχικής αξιολόγησης για την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών στη διδασκαλία και τη μάθηση

Όλες οι χώρες βρίσκονται αντιμέτωπες με την πρόκληση να διασφαλίσουν ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν για την αρχική αναγνώριση των ΕΕΑ παρέχουν πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ουσιαστικά αυτό συνεπάγεται μια μετακίνηση από το ιατρικό μοντέλο «διάγνωσης» των ΕΕΑ, που επικεντρώνεται στα μειονεκτήματα, προς ένα εκπαιδευτικό, βασισμένο στις μαθησιακές ανάγκες, σύμφωνα με τις οποίες, ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος περισσότερο για την αρχική παρά για τη συνεχή αξιολόγηση.

Σε όλες τις χώρες, ομάδες ειδικών από διάφορα επιστημονικά πεδία (υγεία, κοινωνικές επιστήμες και/ή ψυχολογία) εμπλέκονται στην αρχική αναγνώριση και διάγνωση των αναγκών των μαθητών και για κάποιες χώρες αυτό ακόμα οδηγεί στη λήψη αποφάσεων για τους πόρους και την τοποθέτηση των μαθητών σε τάξεις.

Προκλήσεις

Η αλλαγή στην άποψη να επικεντρώνεται η αξιολόγηση στην αρχική αναγνώριση για να παρέχει πληροφόρηση στη διδασκαλία και τη μάθηση και η απομάκρυνση από τον χαρακτηρισμό και την κατηγοριοποίηση που είναι αποτελέσματα της διάγνωσης, εγείρουν τα ακόλουθα κρίσιμα ερωτήματα που οι χώρες οφείλουν να λάβουν υπόψη:

- Μήπως τα εκπαιδευτικά συστήματα που κατευθύνονται σε μεγάλο βαθμό προς την αρχική αναγνώριση των ΕΕΑ και όχι σε άλλες μορφές αξιολόγησης παρουσιάζουν σχετικά υψηλά ποσοστά διαχωρισμού; Μήπως η εστίαση στη διάγνωση και στην αναγνώριση των ΕΕΑ καταλήγει σε αυξανόμενα ποσοστά παιδιών που περιγράφονται ως μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη; Πώς μπορούν να αναπτυχθούν δίκαιες και αντικειμενικές διαδικασίες αξιολόγησης έτσι ώστε να καταλήξουν στην ελάχιστη κατηγοριοποίηση των παιδιών ως μαθητών που χρειάζονται βοήθεια και όχι σε αυξανόμενα ποσοστά μαθητών οι οποίοι παραπέμπονται για παροχή ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας,
- Πώς μπορεί να αποφευχθεί η αρχική αναγνώριση ως αξιολόγηση «υψηλής απόδοσης»; Ποιες είναι οι συνέπειες της άμεσης σύνδεσης της «επίσημης» αξιολόγησης με την κατανομή των πόρων; Ποια στρατηγική στις απαιτήσεις για αξιολόγηση από τα σχολεία, τους δασκάλους και τους γονείς είναι προφανής αν η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τους πόρους,
- Πώς θα επαναξιολογηθεί η σχέση μεταξύ της χρηματοδότησης ή της κατανομής των πόρων και της διάγνωσης; Πώς θα αποφευχθούν οι πιθανότητες σφάλματος και υποκειμενικότητας όταν η αξιολόγηση διενεργείται με την προοπτική των παροχών και της κατανομής των πόρων; Πώς θα καλυφθούν τα κατεστημένα συμφέροντα κάποιων που επιδιώκουν να κρατήσουν το σύστημα της αξιολόγησης εστιασμένο στην αρχική αναγνώριση,
- Ποια είναι η σωστή σχέση μεταξύ της ιατρικής διάγνωσης και της αξιολόγησης που επικεντρώνεται στην εκπαίδευση και τη μάθηση; Μπορούν οι ιατρικές εξελίξεις να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στη διαδικασία της μάθησης,
- Πώς θα διαχειριστούμε καλύτερα την αρχική αναγνώριση των αναγκών από διεπιστημονικές ομάδες; Ποιος είναι τελικά υπεύθυνος για τη συνολική αξιολόγηση; Ποιος μπορεί να εγγυηθεί ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι χρήσιμα από εκπαιδευτική σκοπιά; Ποιος διασφαλίζει τη σύνδεσή τους με τη συνεχιζόμενη αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών όταν χρησιμοποιούν εξειδικευμένη προσέγγιση της ειδικής εκπαίδευσης (εξειδικευμένα εργαλεία και τεχνικές, εξειδικευμένο διδακτικό και υποστηρικτικό προσωπικό, που στοχεύει στο ΕΕΠ),

- Πώς θα χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση σε περιπτώσεις όπου οι ατομικές ειδικές ανάγκες του μαθητή είναι απόρροια σχολικών και όχι προσωπικών παραγόντων; Πώς ερμηνεύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου στο στάδιο της αρχικής αναγνώρισης των ατομικών αναγκών; Πώς εξετάζονται το σχολείο, το σπίτι και άλλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες σε μια αξιολόγηση όχι επικεντρωμένη μόνο στο μαθητή αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο.

Καινοτομίες

Οι Εκθέσεις των Χωρών υπογραμμίζουν περιοχές καινοτομιών και στην πολιτική και στην πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης που επιτυγχάνουν, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, να καλύψουν αυτά τα θέματα.

Οι αλλαγές στις αντιλήψεις για το ρόλο και τη λειτουργία της αξιολόγησης για την αρχική αναγνώριση.

Ένας αριθμός χωρών αναφέρεται στο μεταβαλλόμενο ρόλο της αξιολόγησης για την αρχική αναγνώριση των αναγκών ως μια περιοχή ανάπτυξης και καινοτομίας. Υπογραμμίζονται δύο βασικές πλευρές.

Η πρώτη αναφέρεται σαφώς από τη Γαλλία με την πρόταση η αρχική αξιολόγηση να διενεργείται με την ξεκάθαρη πρόθεση να υποστηριχθεί ο μαθητής σε ένα πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης και όχι να επικεντρώνεται στο ερώτημα ποια μορφή παροχής μπορεί να χρειάζεται ο μαθητής που όμως τον οδηγεί στον αποκλεισμό. Αυτό το σημείο επεξηγείται από την Ολλανδία: *... οι ομάδες αξιολόγησης δεν πρέπει να στοχεύουν σε εκτεταμένες περιγραφές των ελλείψεων του μαθητή ως τελικό προϊόν της αξιολόγησης αλλά αντιθέτως να εστιάζουν – από την αρχή – στην αξιολόγηση υπό το πρίσμα στη λήψης αποφάσεων για τη διδασκαλία.*

Η Έκθεση της Ολλανδίας υπογραμμίζει τη δεύτερη βασική πλευρά των καινοτομιών για τις οποίες εργάζονται ορισμένες χώρες – η αρχική αξιολόγηση των αναγκών πρέπει να επικεντρώνεται στις αποφάσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση και να αποφεύγει τις

άσκοπες ετικέτες και την κατηγοριοποίηση των μαθητών. Αν γίνει αποδεκτή μια τέτοια αλλαγή στην εστίαση της αξιολόγησης, τότε τα δεδομένα της δε θα χρησιμοποιούνται μόνο για την επίσημη λήψη αποφάσεων αλλά: ... *οι γονείς, οι μαθητές και οι δάσκαλοι θα είναι οι «καταναλωτές» των αποτελεσμάτων της.*

Οι αλλαγές στην αντίληψη για το ρόλο της αρχικής αναγνώρισης των αναγκών συνδέονται στενά με το δεσμό μεταξύ της αρχικής αξιολόγησης και της κατανομής των πόρων. Αυτό αποτελεί το επίκεντρο μιας επόμενης συζήτησης και πεδίο περαιτέρω καινοτομιών στις χώρες.

Η υποστήριξη και οι πόροι για την αντιμετώπιση των αναγκών ενός μαθητή με ΕΕΑ δεν εξαρτώνται μόνο από μια «επίσημη» διάγνωση και «αναγνώριση» όταν λαμβάνονται αποφάσεις.

Το συνδετικό στοιχείο της αρχικής αναγνώρισης των αναγκών που οδηγεί σε ένα είδος «επίσημης απόφασης» και τελικά στην παροχή στήριξης είναι ένα θέμα που όλες οι χώρες επανεξετάζουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Η Εσθονία και το ΗΒ (Αγγλία) είναι δύο παραδείγματα χωρών όπου η στήριξη για την αντιμετώπιση των αναγκών συγκεκριμένων μαθητών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση δεν εξαρτάται απαραίτητα από κάποιο είδος επίσημης απόφασης που βασίζεται στην αξιολόγηση από ομάδες ειδικών. Κι άλλοι δρόμοι υποστήριξης είναι ανοιχτοί για τα σχολεία, που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση και τις υποστηρικτικές δομές στο σύνολό τους.

Οι καινοτομίες σε αυτό το πεδίο είναι γι' αυτό το λόγο ριζωμένες σε πολιτικές για την ειδική εκπαίδευση γενικά. Τα παραδείγματα καινοτομιών στην υλοποίηση και τη χρήση των δεδομένων της αρχικής αναγνώρισης που παρουσιάζονται στη συνέχεια μπορούν να θεωρηθούν παραδείγματα καλής πρακτικής στα οποία είναι δυνατόν να βασιστούν οι αποφάσεις που αφορούν αλλαγές στην πολιτική.

Οι διεπιστημονικές ομάδες ειδικών διενεργούν την αξιολόγηση της αρχικής αναγνώρισης με τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης, τους γονείς και τους μαθητές να μετέχουν ως συνέταιροι στη διαδικασία αξιολόγησης.

Οι αλλαγές στις αντιλήψεις για το σκοπό της αρχικής αξιολόγησης των μαθητών, συνδέονται απαραίτητα με τις συζητήσεις για το ποιος πρέπει να διενεργεί αυτή την αξιολόγηση. Όλες οι χώρες υιοθετούν σταδιακά το σενάριο σύμφωνα με το οποίο η αρχική αξιολόγηση της ειδικής ανάγκης διενεργείται από ομάδες «συμμετόχων» της αξιολόγησης. Ο ρόλος των γονέων είναι κεντρικός σε αυτή τη διαδικασία αλλά εξετάζεται και η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών, των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης καθώς και των ειδικών από διάφορα επιστημονικά πεδία και επαγγελματικό υπόβαθρο (συμπεριλαμβανομένης της υγείας, των κοινωνικών και ψυχολογικών υπηρεσιών).

Στην Ελβετία οι «διεπιστημονικές» ομάδες, που εμπλέκουν πλήρως τους γονείς και τους μαθητές, θεωρούνται προοδευτικές καθώς είναι ικανές να χρησιμοποιήσουν μια καλά πληροφορημένη, συνολική προσέγγιση στην αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή. Αυτό το πεδίο καινοτομίας επεξηγείται στην έκθεση της Ολλανδίας: *... οι δάσκαλοι θεωρούνται εμπειρογνώμονες, οι γονείς εμπειρικοί-ειδικοί. Οι μαθητές επίσης θεωρούνται σημαντικοί εταίροι στην αξιολόγηση που βασίζεται στις ειδικές ανάγκες. Σε όλα τα στάδια της αξιολόγησης παρέχουν σημαντική πληροφόρηση και γι' αυτό το λόγο μπορούν να λειτουργήσουν ως συν-αξιολογητές.*

Η αναγκαιότητα να διασφαλιστεί ένα κοινό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική προσέγγιση της αξιολόγησης υπογραμμίζεται από την Ισπανία όπου οι διεπιστημονικές ομάδες μοιράζονται τα ίδια κριτήρια για τη δουλειά τους στην αξιολόγηση ακόμα κι αν χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία και θεωρητικές προσεγγίσεις.

Η αρχική αναγνωριστική αξιολόγηση οφείλει να έχει στόχο την παροχή πληροφοριών για την προετοιμασία του ΕΕΠ ή άλλης στοχευμένης προσέγγισης.

Τα πεδία καινοτομίας που προαναφέρθηκαν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πραγματοποιείται μια αλλαγή στο είδος της πληροφόρησης που παρέχει η αρχική αναγνώριση των αναγκών. Στις περισσότερες χώρες παρατηρείται μια μετακίνηση από την αξιολόγηση που οδηγεί σε μια διαγνωστική έκθεση προς αυτή που παρέχει υποδείξεις για τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Στη

Γαλλία, η εθνική πολιτική που σχετίζεται με την αρχική αναγνώριση των αναγκών προβλέπει ότι η αξιολόγηση πρέπει να προσδιορίζει τις δυνατότητες και τις ανάγκες καθώς και τις αδυναμίες και να έχει στόχο την παροχή πληροφοριών για το ΕΕΠ ή κάποιο άλλο αντίστοιχο πρόγραμμα εκπαίδευσης του μαθητή.

Οι εκθέσεις από την Κύπρο, την Ιταλία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία, για να αναφέρουμε κάποιες από τις χώρες, τονίζουν ότι είναι αναγκαίο η αξιολόγηση να είναι συνολική και να οδηγεί σε συμπεράσματα και υποδείξεις για συγκεκριμένες δράσεις. Μια περιοχή ανάπτυξης για την Ισπανία είναι οι διεπιστημονικές ομάδες που εμπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες αξιολόγησης να επεκτείνουν τη δουλειά τους και στα σχολεία και να διαπιστώσουν πώς ενσωματώνονται οι υποδείξεις τους στο ΕΕΠ του μαθητή.

Αυτή η περιοχή καινοτομιών υπογραμμίζει την ανάγκη η αρχική αξιολόγηση να συνδεθεί με τη συνεχή αξιολόγηση. Αυτές οι δύο διαδικασίες συνδέονται αναγκαία και πρέπει να τροφοδοτούν η μια την άλλη. Η έκθεση της Ισλανδίας διευκρινίζει αυτό το σημείο: *... η επίσημη αξιολόγηση της ανάπτυξης από γιατρούς και ψυχολόγους είναι σημαντική, αλλά είναι εξίσου σημαντικό να γεφυρωθεί αποτελεσματικά το υπάρχον χάσμα μεταξύ των ευρημάτων της αξιολόγησης και της πρακτικής στη διδασκαλία και τις άλλες σχολικές δράσεις.*

Η διαδικασία του ΕΕΠ μπορεί να καταλήξει διαχωρισμένη από την αξιολόγηση στη «γενική εκπαίδευση». Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει κάποιες Κυβερνήσεις – όπως αυτή του ΗΒ (Αγγλία) – να υποστηρίξουν κινήσεις που εντάσσουν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο για τις ΕΕΑ στα σχολικά συστήματα με πλαίσιο που στοχεύει ατομικά στο μαθητή αλλά και εξετάζει συνολικά τους μαθητές.

3.3 Η ανάπτυξη πολιτικών και διαδικασιών αξιολόγησης που προάγουν τη συνεχή αξιολόγηση

Η συνεχής αξιολόγηση που παρέχει πληροφορίες άμεσα στη λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση χρησιμοποιείται στα σχολεία από όλες σχεδόν τις χώρες με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση που κατευθύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση συνδέεται συχνά με το σχολικό

αναλυτικό πρόγραμμα ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα που όλοι οι μαθητές – με ή χωρίς ΕΕΑ – ακολουθούν. Συνεπώς, μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ενταξιακή στην πράξη, καθώς οι μέθοδοι και τα εργαλεία αξιολόγησης δεν είναι «εξειδικευμένα», αλλά είναι συχνά ίδια, σε ό,τι αφορά την εστίαση και τις διαδικασίες, για όλους τους μαθητές.

Προκλήσεις

Μετά από εξέταση των Εκθέσεων των Χωρών προκύπτει ότι μια βασική πρόκληση για τις χώρες δεν είναι απαραίτητα η υλοποίηση της συνεχούς αξιολόγησης που κατευθύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση στην πράξη, αλλά η υποστήριξη αυτής της πρακτικής μέσα από πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές που προάγουν τη συνεχή αξιολόγηση.

Σε σχέση με αυτή την πρόκληση, προκύπτουν τα ακόλουθα κρίσιμα ερωτήματα:

- Έχουν όλοι οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης δικαίωμα στη συνεχή αξιολόγηση; Οι μαθητές με ΕΕΑ δικαιούνται τις ίδιες διαδικασίες αξιολόγησης με τους συνομήλικους συμμαθητές τους; Αυτά τα δικαιώματα περιγράφονται στις εκθέσεις πολιτικής,
- Ποιος φέρει την ευθύνη της διαμόρφωσης και υλοποίησης της συνεχούς αξιολόγησης; Είναι υπεύθυνο το σχολείο γενικής εκπαίδευσης και ο δάσκαλος της τάξης ή μια τέτοια αξιολόγηση διενεργείται εξωτερικά; Ο βαθμός αυτονομίας του σχολείου στη διαμόρφωση και υλοποίηση της αξιολόγησης λειτουργεί υποστηρικτικά για τη συνεκπαίδευση,
- Πώς δέχονται συμβουλές τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και οι δάσκαλοι των τάξεων για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της συνεχούς αξιολόγησης; Πώς παρέχουν συμβουλές τα μέλη των ομάδων ειδικών; Αν η αξιολόγηση συνδέεται με τους καθορισμένους κυβερνητικούς στόχους για την εκπαίδευση, ποιες είναι οι κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται για την αξιολόγηση των δασκάλων,
- Τι συνδέσεις πρέπει να γίνουν μεταξύ της αξιολόγησης αρχικής αναγνώρισης, της συνεχούς αξιολόγησης και των ΕΕΠ (ή άλλων συναφών στοχευμένων προσεγγίσεων) για τους μαθητές με ΕΕΑ; Ποιοι είναι οι κίνδυνοι των «ετικετών» όταν ένα ΕΕΠ περιλαμβάνει μια «διάγνωση» και δεν παρέχει

προτάσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση; Ποιοι είναι οι αντίστοιχοι ρόλοι του δασκάλου της γενικής τάξης και των μελών των ομάδων ειδικών για την αξιολόγηση στη διασφάλιση ότι αυτές οι συνδέσεις θα πραγματοποιηθούν.

Καινοτομίες

Οι πληροφορίες από τις Εκθέσεις των Χωρών παρουσιάζουν σαφή παραδείγματα καινοτομιών σε ό,τι αφορά την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης. Αυτά τα παραδείγματα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε σχέση με διάφορα πεδία καινοτομιών.

Η ύπαρξη πολιτικών σε εθνικό επίπεδο που προάγουν τη χρήση της συνεχούς αξιολόγησης στις γενικές τάξεις.

Για να προάγουν οι εθνικές πολιτικές αξιολόγησης τη συνεχή αξιολόγηση που παρέχει πληροφόρηση στη διδασκαλία και τη μάθηση, πρέπει να ληφθεί υπόψη ένας αριθμός παραγόντων. Ο πρώτος από αυτούς συνδέεται με την ολοένα αυξανόμενη άποψη ότι την ευθύνη για την πρόοδο του μαθητή δεν έχει μόνο ο δάσκαλος της τάξης, αλλά όλο το σχολείο και ενδεχομένως και οι διαμορφωτές πολιτικής σε περιφερειακό/τοπικό και εθνικό επίπεδο. Μια τέτοια προσέγγιση της πολιτικής αναφέρεται από τη Νορβηγία όπου η διασφάλιση της προσωπικής επιτυχίας κάθε μαθητή αποτελεί πλέον ζήτημα ευθύνης της διαμόρφωσης πολιτικής σε εθνικό επίπεδο.

Η διασφάλιση του δικαιώματος των μαθητών με ΕΕΑ στη συνεχή αξιολόγηση είναι ένα πεδίο που αναπτύσσεται στις περισσότερες χώρες. Για παράδειγμα στη Λιθουανία δεν υπάρχουν ξεχωριστές διαδικασίες αξιολόγησης για μαθητές με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Στην Εσθονία όλοι οι μαθητές των γενικών σχολείων έχουν δικαίωμα στη συνεχή αξιολόγηση ως αποτέλεσμα πρόσφατης (2005) νομοθεσίας.

Εκτός από το να εξασφαλίσουν την πρόσβαση των μαθητών στη συνεχή αξιολόγηση, οι πολιτικές χρειάζεται να υποστηρίξουν τους δασκάλους και τα σχολεία στη διαμόρφωση και υλοποίηση των προγραμμάτων αξιολόγησης. Η παροχή καθοδήγησης και

υποστήριξης για τις διαδικασίες συνεχούς αξιολόγησης είναι επίσης ένα πεδίο το οποίο εξετάζουν ή ήδη θέτουν σε εφαρμογή οι περισσότερες χώρες με εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η Έκθεση της Νορβηγίας τονίζει το βασικό στόχο της παροχής κατευθύνσεων για την αξιολόγηση: *... όλοι οι δάσκαλοι ... κατανοούν και προσαρμόζουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.*

Ως αποτέλεσμα μιας μακράς περιόδου διαβουλεύσεων, η Κύπρος κατέληξε σε πιο άμεσες κατευθυντήριες γραμμές για τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης με ένα σύνολο εργαλείων για την αξιολόγηση, τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, το Εθνικό Πρόγραμμα για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη περιέχει τέτοιες οδηγίες. Ομοίως στην Εσθονία, τα νέα αναλυτικά προγράμματα θα περιέχουν ανάλογες κατευθύνσεις και στο ΗΒ (Αγγλία), παράλληλα με το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχει μια σειρά κριτηρίων και οδηγιών για όλα τα είδη συνεχούς αξιολόγησης.

Είναι απαραίτητο να υπάρχουν σαφείς αναφορές σχετικές με τη συνεχή αξιολόγηση στα αναπτυξιακά σχέδια του σχολείου.

Ταυτόχρονα με τις εθνικές πολιτικές που προάγουν την αξιολόγηση, η ανάπτυξη πολιτικών και αναφορών σε επίπεδο σχολείου είναι ένα σημαντικό πεδίο καινοτομιών. Η Έκθεση της Δανίας τονίζει τη σημασία της καθαρής σχολικής ηγεσίας και την αναγκαιότητα μιας έκθεσης για την αξιολόγηση. Τέτοιες εκθέσεις πραγματοποιούνται στο Βέλγιο (στη Φλαμανδική κοινότητα) και στην Ουγγαρία όπου οι διαδικασίες της αξιολόγησης πρέπει να καταγράφονται στα αναπτυξιακά σχέδια του σχολείου και στις εκθέσεις. Στην Ισπανία, όλα τα σχολεία έχουν σχεδιασμό για «προσοχή στη διαφορετικότητα» και η αξιολόγηση αποτελεί όλο και περισσότερο χαρακτηριστικό αυτού του σχεδιασμού.

Η ανάπτυξη ομάδων συνεργασίας για να συμβάλλουν στη συνεχή αξιολόγηση στις γενικές τάξεις.

Η παροχή της κατάλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία και τους δασκάλους των τάξεων ώστε να αναπτύξουν διαδικασίες

αξιολόγησης για μαθητές με ΕΕΑ είναι ένα πεδίο στο οποίο παρατηρούνται διαφορετικά είδη καινοτομιών. Με όλα αυτά τα παραδείγματα, το επίκεντρο είναι η παροχή υποστήριξης, πληροφόρησης και πόρων στα γενικά σχολεία. Εστιάζουμε, επίσης, στην ανάπτυξη συνεργασιών, όπου οι ειδικοί θα εργάζονται με δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης αλλά δε θα μπορούν να αναλάβουν μόνοι τους την ευθύνη της αξιολόγησης των μαθητών εκτός τάξης.

Στο Λουξεμβούργο, οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης συχνά δουλεύουν σε ομάδες όπου συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις. Στην Ελλάδα, την Ισλανδία και την Πορτογαλία η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη του δασκάλου της γενικής εκπαίδευσης αλλά μπορεί να ζητηθεί και η εμπλοκή και υποστήριξη των ειδικών κέντρων με διεπιστημονικές ομάδες ειδικών. Στην Ελλάδα, την Ιταλία, την Κύπρο, την Ουγγαρία και την Πολωνία, ο δάσκαλος της τάξης και το ειδικό προσωπικό υποστήριξης δουλεύουν σε «συλλογικές ομάδες αξιολόγησης» όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Στην Αυστρία, την Ελλάδα και τη Δημοκρατία της Τσεχίας τα γενικά σχολεία, οι δάσκαλοι των τάξεων, ακόμα και οι γονείς μπορούν να πάρουν συμβουλές και υποστήριξη από κέντρα ειδικής αγωγής και συμβουλευτικά κέντρα με εξειδικευμένες γνώσεις, εμπειρία και πόρους. Παρομοίως, στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εταιρών της αξιολόγησης – για παράδειγμα σχολεία και κέντρα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης – λειτουργούν όλο και περισσότερο υποστηρικτικά. Η συνεχής αξιολόγηση που τεκμηριώνεται μέσα σε ένα ΕΕΠ, υλοποιείται στις περισσότερες περιφέρειες από τα γενικά σχολεία που φέρουν την ευθύνη αυτού του έργου.

Η συνεργασία αποτελεί επίσης το επίκεντρο πιλοτικών προγραμμάτων στο Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα) όπου τα ειδικά σχολεία παρέχουν εξειδικευμένες συμβουλές στα γενικά σχολεία και με αυτόν τον τρόπο «μοιράζεται η γνώση». Η πρόσβαση στη γνώση για την αξιολόγηση από άλλα γενικά σχολεία υποστηρίζεται και στη Νορβηγία μέσα από ένα μοντέλο «πρότυπων» σχολείων, τα οποία αποτελούν υποδειγματικά κέντρα από τα οποία μπορούν να μάθουν και τα άλλα σχολεία.

Στις Εκθέσεις της Δανίας και της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της

Γερμανίας, υπογραμμίζεται η ανάγκη για καλή συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών για την προσχολική ηλικία, των γενικών σχολείων και των ομάδων ειδικών για την αξιολόγηση. Οι διαδικασίες αξιολόγησης που συνδέονται και συνεχίζονται από το ένα σχολικό επίπεδο στο άλλο αποβαίνουν ευεργετικές για τους μαθητές με ΕΕΑ, τις οικογένειές τους αλλά και τους δασκάλους τους.

Η διεύρυνση της εστίασης της αξιολόγησης για την κάλυψη επιπλέον παραγόντων από την ακαδημαϊκή/βασισμένη στα μαθήματα ύλη.

Για έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών, η διεύρυνση του στόχου της αξιολόγησης για κάλυψη όλων των πλευρών της εκπαιδευτική εμπειρίας του μαθητή – μάθηση, συμπεριφορά, κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις με συνομηλίκους κ.λπ. –, αποτελεί ένα πεδίο για διαφορετικά είδη καινοτόμων πρακτικών. Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και η Ουγγαρία δίνουν έμφαση σε αυτό ως ένα αναγκαίο βήμα για την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης του κάθε μαθητή.

Εκτός από τη διεύρυνση του στόχου της αξιολόγησης, η διασφάλιση ότι οι πληροφορίες της αξιολόγησης θα βοηθήσουν το μαθητή καθώς και το δάσκαλο αποτελεί πεδίο ανάπτυξης σε πολλές χώρες. Στην Πολωνία υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης με τρόπο ώστε να παρέχει στους μαθητές σαφή και θετική ανατροφοδότηση σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Στη Λετονία και τη Λιθουανία, η παροχή πληροφοριών στους μαθητές για την επιτυχία και την εκπαίδευσή τους θεωρείται ότι παρέχει κίνητρα αφού αν οι μαθητές κατανοήσουν πώς έμαθαν κάτι (καθώς και τι έμαθαν), η αξιολόγηση καθίσταται εργαλείο στα χέρια των μαθητών για να αντιληφθούν τις δικές τους διαδικασίες μάθησης.

Η ανάπτυξη των συνδέσεων μεταξύ ΕΕΠ (ή άλλης στοχευμένης προσέγγισης) και αξιολόγησης.

Σε όλες τις χώρες, διαφορετικές στρατηγικές για τη σαφή σύνδεση των διαδικασιών συνεχούς αξιολόγησης και του ΕΕΠ του μαθητή έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται. Τρία συγκεκριμένα παραδείγματα παρουσιάζουν τα βασικά σημεία στα οποία οι χώρες εστιάζουν τις

καινοτόμες πρακτικές τους.

Πρώτον, στην Ολλανδία, το μοντέλο της «Αξιολόγησης με Βάση τις Ανάγκες» λειτουργεί με βάση την αρχή ότι όλες οι υποδείξεις από την αρχική αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή πρέπει να τροφοδοτήσουν το ΕΕΠ του και να δώσουν σαφείς οδηγίες για τους στόχους της διδασκαλίας και τη συνεχή αξιολόγηση. Δεύτερον, στη Σουηδία, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτική και την πρακτική εφαρμογή για να διερευνηθούν οι συνδέσεις μεταξύ της αξιολόγησης και του ΕΕΠ και να εξεταστούν οι καλύτεροι δυνατοί τρόποι για να εξασφαλιστεί ότι θα υπάρξει μεταξύ τους συνεργασία. Τέλος στο Βέλγιο (στη γαλλόφωνη κοινότητα) ένα βασικό χαρακτηριστικό των πιλοτικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία είναι η χρήση διαδικασιών αξιολόγησης που εντάσσονται στα ΕΕΠ.

Η ανάπτυξη του εύρους των μεθόδων και εργαλείων της αξιολόγησης που είναι διαθέσιμα στους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη νέων και διαφορετικών μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης απασχολεί όλες τις χώρες. Κάθε μια από τις Εκθέσεις παρέχει συγκεκριμένα παραδείγματα καινοτόμων εργαλείων που αναπτύσσονται - τα οποία δεν αναφέρονται εδώ και οι αναγνώστες παραπέμπονται στην Έκθεση κάθε Χώρας για λεπτομέρειες.

Δύο γενικά θέματα σχετικά με τις καινοτομίες στις μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης είναι απαραίτητο να αναφερθούν. Το πρώτο επισημαίνεται από το Λουξεμβούργο όπου παρατηρείται μία κίνηση προς την αλλαγή των αντιλήψεων των δασκάλων, των μαθητών και των γονιών σχετικά με τις διαθέσιμες δυνατότητες των διαθέσιμων εργαλείων αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι τρέχουσες σχολικές διαδικασίες αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται κυρίως για τους σκοπούς της τελικής αξιολόγησης μπορούν να εξελιχθούν ώστε να παρέχουν χρήσιμα: ... *εργαλεία επικοινωνίας μεταξύ των γονιών, των παιδιών και του σχολείου.*

Παρόλα αυτά το πεδίο στο οποίο παρατηρείται μεγάλο ποσοστό καινοτομιών ίσως είναι αυτό της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή. Η Αυστρία, η Κοινοβουλευτική Δημοκρατία της Γερμανίας, η Δανία και η Ουγγαρία αναφέρονται με διαφορετικούς τρόπους στην ανάγκη των

μαθητών να: ... εμπλακούν άμεσα στη διαδικασία της αξιολόγησης ...

Το Λουξεμβούργο τονίζει την ανάγκη να αναλάβουν οι μαθητές την ευθύνη της μάθησής τους μέσα από την εμπλοκή τους στην αξιολόγησή της και στην Ισλανδία, η ανάμειξη των μαθητών στην αυτό-αξιολόγηση και έπειτα στον καθορισμό στόχων για την ίδια τους την εκπαίδευση, αποτελεί βασική περιοχή ανάπτυξης.

Με διαφορετικούς τρόπους όλες οι χώρες δίνουν έμφαση στην ανάγκη να αναπτυχθούν τα πιθανά οφέλη που μπορεί να προσφέρει η αυτό-αξιολόγηση στους μαθητές με ΕΕΑ και στους δασκάλους.

Η ανάπτυξη νέων τρόπων καταγραφής των δεδομένων της αξιολόγησης και αποδεικτικών στοιχείων για τη μάθηση.

Οι καινοτομίες στις νέες μεθόδους και εργαλεία της αξιολόγησης συνδέονται επίσης με καινοτομίες στους τρόπους καταγραφής των δεδομένων της αξιολόγησης και των αποδεικτικών στοιχείων για τη μάθηση. Η Έκθεση κάθε Χώρας παρέχει συγκεκριμένα παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής, αλλά προκύπτουν και κάποιες γενικές περιοχές ανάπτυξης κοινές για όλες τις χώρες.

Σχεδόν όλες οι χώρες αναφέρονται στην αναπτυσσόμενη χρήση του φακέλου κάθε μαθητή με στοιχεία που αφορούν στην αξιολόγηση – η Αυστρία, η η αυτό-Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, η Δανία, η Ουγγαρία και η Δημοκρατία της Τσεχίας παρέχουν σαφή παραδείγματα διαφορετικών προσεγγίσεων για την εξέλιξη αυτών των φακέλων που περιέχουν στοιχεία για τη μάθηση.

Η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής και της επικοινωνίας για την καταγραφή αποδεικτικών πληροφοριών της εκπαίδευσης του μαθητή υπογραμμίζεται από πολλές χώρες. Στην Ισλανδία, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και βίντεο των μαθητών από διάφορες φάσεις της διαδικασίας μάθησης.

Έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη νέων μεθόδων για την αξιολόγηση των μαθητών καθώς και νέων τρόπων καταγραφής των στοιχείων της εκπαίδευσης, με στόχο να παρέχουν στους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης ένα σύνολο εργαλείων που θα τους βοηθήσουν

να εξατομικεύσουν την αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ. Το Βέλγιο (η Φλαμανδική Κοινότητα) καταδεικνύει με σαφήνεια το γεγονός ότι οι εξελίξεις στις εξατομικευμένες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση έχουν τις ρίζες τους στην εξατομικευμένη εκπαίδευση γενικά των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία – και αυτές οι δύο πλευρές δεν μπορούν να αποσυνδεθούν.

Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από την Ισλανδία: ... οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας είναι το κλειδί για την αξιολόγηση στη συνεκπαίδευση ... είναι σημαντικό να θεωρήσουμε την αξιολόγηση στη συνεκπαίδευση τμήμα της συνολικής διαδικασίας της ανάπτυξης του ενιαίου σχολείου.

3.4 Περίληψη

Οι τρεις προκλήσεις – και οι σχετικές καινοτομίες – που περιγράφηκαν παραπάνω ελκύουν την προσοχή μας στους διαφορετικούς στόχους της αξιολόγησης, οι οποίοι αναφέρθηκαν στο κεφ. 2. Ουσιαστικά, αυτές οι προκλήσεις επικεντρώνονται στην επανεξέταση των διαφορετικών στόχων των συστημάτων αξιολόγησης σε κάθε χώρα. Τρεις διαδικασίες αξιολόγησης αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος: η αξιολόγηση για τη ρύθμιση των κριτηρίων, η αξιολόγηση για την αρχική αναγνώριση των αναγκών και η αξιολόγηση που τροφοδοτεί τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Κάθε μια από αυτές τις διαδικασίες αξιολόγησης έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή και καμία δεν είναι καλύτερη ή δε φαίνεται να έχει μέλλον από μόνη της. Ιστορικά, οι διαφορετικές πιέσεις, η έλλειψη ενδιαφέροντος για μια από τις τρεις μορφές ή η υπερβολική εστίαση σε κάποια άλλη, καταλήγουν σε προκλήσεις και αυτό οδηγεί στην αλλαγή. Οι χώρες προσπαθούν να αναπτύξουν τα προφανή οφέλη αυτών των τριών διαδικασιών αξιολόγησης και ταυτόχρονα να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες των άλλων.

Μια προσεκτική εξέταση των Εκθέσεων των Χωρών καταδεικνύει ότι με διαφορετικούς τρόπους όλες οι χώρες στοχεύουν στην επίτευξη μιας ισορροπίας μεταξύ αυτών των διαδικασιών και αυτό ίσως είναι το κλειδί για την πρόοδο. Μια ισορροπημένη προσέγγιση της αξιολόγησης στη συνεκπαίδευση αποτελεί το πεδίο όπου κάθε



«στοιχείο» της πρακτικής εφαρμογής της αξιολόγησης τροφοδοτεί και υποστηρίζει τα άλλα. Μια ισορροπημένη προσέγγιση επίσης, χαρακτηρίζεται από πολιτική και πρακτική που αποφεύγει την αξιολόγηση «υψηλής απόδοσης» και μειώνει τις πιθανές αρνητικές συνέπειες κάθε διαδικασίας αξιολόγησης για όλους τους μαθητές – κυρίως για αυτούς με ΕΕΑ.

Για να συνοψίσουμε, η βασική πρόκληση με την οποία έρχονται αντιμέτωπες οι χώρες αφορά την ανάπτυξη των συστημάτων αξιολόγησης ώστε να διευκολύνουν και να μη λειτουργούν ως εν δυνάμει εμπόδια για τη συνεκπαίδευση. Τα αναγκαία χαρακτηριστικά της πολιτικής και της πρακτικής εφαρμογής, που διασφαλίζουν ότι η αξιολόγηση διευκολύνει και δεν παρακωλύει τη συνεκπαίδευση, αποτελούν το αντικείμενο του κεφαλαίου που ακολουθεί.

4. Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Παρά τα διαφορετικά σημεία εκκίνησης και τα θέματα που αντιμετωπίζουν οι χώρες, όλες καταβάλλουν προσπάθεια να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως παράγοντα διευκόλυνσης και όχι ως εμπόδιο για τη συνεκπαίδευση. Επιπλέον, όλες οι χώρες εξετάζουν τρόπους για να καταστήσουν τα συστήματα αξιολόγησης γνήσια πιο ενταξιακά για μαθητές με ΕΕΑ.

Σε κάποιες χώρες – για παράδειγμα στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και στην Αυστρία – αυτό σημαίνει ότι εξετάζονται τα δικαιώματα των μαθητών με ΕΕΑ, που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις διαδικασίες αξιολόγησης της γενικής εκπαίδευσης. Για χώρες με πολιτικές οι οποίες συμπεριλαμβάνουν εθνικές διαδικασίες αξιολόγησης, οι κινήσεις προς μια περισσότερο συνεκπαιδευτική αξιολόγηση επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ή τροποποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης της γενικής εκπαίδευσης ώστε να είναι προσβάσιμες σε μαθητές με διαφορετικές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Η προσαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί το επίκεντρο της προσοχής και πραγματοποιούνται διάφορες κινήσεις στις χώρες προς μια «καθολική αξιολόγηση», όπου τα υλικά της αξιολόγησης προγραμματίζονται και σχεδιάζονται ώστε να είναι προσβάσιμα στο ευρύτερο δυνατό σύνολο μαθητών χωρίς την ανάγκη για περαιτέρω τροποποιήσεις σε μεταγενέστερα στάδια χρήσης τους.

Παρόλα αυτά, είναι σαφές ότι υπάρχει μια ευρύτερη αρχή που αναδύεται σε κάποιες χώρες και είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητή – αυτή της *συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Αυτή θα αποτελέσει το επίκεντρο των επόμενων κεφαλαίων.

4.1 Συνεκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η εξέταση όλων των δεδομένων που συλλέχθηκαν ως αποτέλεσμα του προγράμματος εργασίας του ΕΦΕΑ καταλήγει στην ακόλουθη περιγραφή της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης:

Μια προσέγγιση της αξιολόγησης στη γενική εκπαίδευση, όπου η πολιτική και η πρακτική εφαρμογή σχεδιάζονται για να προάγουν κατά το δυνατό περισσότερο τη μάθηση όλων των μαθητών. Ο συνολικός στόχος της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι όλες οι πολιτικές και οι διαδικασίες της αξιολόγησης να υποστηρίζουν και προάγουν την επιτυχή συνεκπαίδευση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΕΕΑ.


Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος πρέπει να ορισθούν με σαφήνεια κάποιοι παράγοντες της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Οι αρχές που διέπουν τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση

- Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται για να παρέχουν πληροφορίες και να προάγουν τη μάθηση όλων των παιδιών.
- Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης.
- Οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να προβλέπονται σε όλες τις πολιτικές για την αξιολόγηση στη γενική και την ειδική εκπαίδευση.
- Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να είναι συμπληρωματικές και να τροφοδοτούν η μια την άλλη.
- Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης οφείλουν «χαιρετίζουν» τη διαφορετικότητα και να στοχεύουν στην αναγνώριση και αποδοχή της ατομικής μαθησιακής προόδου και επιτυχίας του κάθε μαθητή.
- Η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση στοχεύει ρητά στην πρόληψη του διαχωρισμού με την αποφυγή – όσο αυτό είναι δυνατό – της απόδοσης «ετικετών» και με την εστίαση σε διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές που προάγουν τη συνεκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Το επίκεντρο της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης

- Ο στόχος της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης πρέπει να είναι η βελτίωση της μάθησης για όλα τα παιδιά στη γενική

-
- 
- εκπαίδευση.
 - Όλες οι διαδικασίες, μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης πρέπει να παρέχουν πληροφόρηση στη διδασκαλία και τη μάθηση και να υποστηρίζουν τους δασκάλους στο έργο τους.
 - Η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση ίσως περιλαμβάνει και ένα σύνολο διαδικασιών αξιολόγησης που εξυπηρετεί άλλους σκοπούς πλέον της παροχής πληροφόρησης στη διδασκαλία και στη μάθηση. Αυτοί οι σκοποί μπορεί να σχετίζονται με την τελική αξιολόγηση, την αρχική αναγνώριση των ΕΕΑ ή τη ρύθμιση του εκπαιδευτικού επιπέδου. Όλες αυτές οι διαδικασίες οφείλουν να στοχεύουν στον εμπλουτισμό της μάθησης αλλά και να είναι ανάλογες και εναρμονισμένες με το στόχο. Αυτό σημαίνει ότι οι μέθοδοι και οι διαδικασίες θα χρησιμοποιούνται μόνο για το λόγο για τον οποίο σχεδιάστηκαν και όχι για άλλους σκοπούς.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση

- Η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση περικλείει ένα σύνολο πιθανών μεθόδων και στρατηγικών για την αξιολόγηση των μαθητών. Το σημείο-κλειδί για όλες αυτές τις πιθανές προσεγγίσεις είναι ότι όλες πραγματοποιούνται για να συγκεντρώσουν σαφή στοιχεία για τη μάθηση του παιδιού.
- Οι μέθοδοι της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης αναφέρονται στο προϊόν ή τα αποτελέσματα της μάθησης, αλλά ταυτόχρονα παρέχουν στο δάσκαλο πληροφόρηση για το πώς θα εξελίξει και θα βελτιώσει τη διαδικασία της μάθησης ατομικά ή ομαδικά για τους μαθητές στο μέλλον.
- Η λήψη αποφάσεων που στηρίζεται στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση τροφοδοτείται από πηγές που βασίζονται στη πράξη και παρουσιάζει στοιχεία για τη μάθηση τα οποία συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (και δεν αποτελούν πληροφορίες-στιγμιότυπα ή εφάπαξ δεδομένα).
- Ένα εκτεταμένο σύνολο μεθόδων αξιολόγησης απαιτείται στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση ώστε να διασφαλιστεί μια ευρεία κάλυψη των περιοχών (ακαδημαϊκών και μη θεμάτων) που θα αξιολογηθούν.
- Οι μέθοδοι αξιολόγησης οφείλουν να στοχεύουν στην παροχή «ποιοτικής πληροφόρησης» σε σχέση με τις διαδικασίες μάθησης και την ανάπτυξη του μαθητή και όχι μεμονωμένες

πληροφορίες.

- Κάθε δεδομένο της αξιολόγησης πρέπει να εξετάζεται στο πλαίσió του και σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το ίδιο ισχύει και για κάθε περιβαλλοντικό ή οικογενειακό παράγοντα που επηρεάζει τη μάθηση του παιδιού και πρέπει να προσμετράται.
- Η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλει να επεκτείνεται και στην αξιολόγηση των παραγόντων που υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση ενός συγκεκριμένου μαθητή με στόχο να λαμβάνονται αποτελεσματικά οι αποφάσεις ευρύτερα για το σχολείο και για τη διαχείριση και υποστήριξη της τάξης.

Οι άνθρωποι που εμπλέκονται στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση

- Η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση συνεπάγεται την ενεργό εμπλοκή των δασκάλων της τάξης, των μαθητών, των γονιών, των συνομήλικων συμμαθητών και άλλων ως πιθανών αξιολογητών ή συμμετεχόντων στη διαδικασία της αξιολόγησης.
- Οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να αναπτύσσονται με βάση τις κοινές ιδέες και αξίες για την αξιολόγηση και τη συνεκπαίδευση καθώς και τις αρχές για τη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών συμμετόχων στην αξιολόγηση.
- Κάθε αξιολόγηση οφείλει να στοχεύει στην ενίσχυση του μαθητή στον οποίο απευθύνεται με την παροχή δεδομένων σχετικών με τη μάθησή του καθώς και κινήτρων που θα ενθαρρύνουν τη μελλοντική του εκπαίδευση.
- Όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση – μαθητές με ΕΕΑ καθώς και οι συμμαθητές και οι συνομήλικοί τους.

Η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ένας σημαντικός στόχος για όλους τους διαμορφωτές πολιτικής και τους επαγγελματίες. Παρόλα αυτά, η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα σε ένα κατάλληλο πολιτικό πλαίσιο, με την κατάλληλη οργάνωση των σχολείων και την υποστήριξη των δασκάλων οι οποίοι χρειάζεται να έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Μέσα σε όλες τις Εκθέσεις των Χωρών που συμμετείχαν στο

πρόγραμμα εργασίας του ΕΦΕΑ υπάρχουν πληροφορίες που συνδέονται με την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή που προάγει τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση. Είναι δυνατό να ομαδοποιηθούν αυτές οι πληροφορίες που προκύπτουν από την κατάσταση της κάθε χώρας, σε σχέση με έναν αριθμό θεμάτων για τη λειτουργία των βασικών παραγόντων που εμπλέκονται στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, αυτές οι πληροφορίες παρουσιάζονται ως μια σειρά βασικών αρχών (που τονίζονται σε πλαίσια) με αντίστοιχες υποδείξεις για τις διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών και διαμορφωτών πολιτικής της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης.

4.2 Προτάσεις για το έργο των δασκάλων στη γενική εκπαίδευση

Σε όλες τις χώρες, θεμελιώδης παράγοντας που διασφαλίζει την υλοποίηση της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης στα γενικά σχολεία θεωρείται ο δάσκαλος της τάξης. Η βασική αρχή που αναδύεται από το πρόγραμμα εργασίας του Φορέα σε σχέση με το έργο των δασκάλων στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση είναι σαφής:

Αν οι δάσκαλοι των γενικών τάξεων πρέπει να διενεργήσουν συνεκπαιδευτική αξιολόγηση, τότε είναι αναγκαίο να έχουν την κατάλληλη στάση, εκπαίδευση, υποστήριξη καθώς και τους απαραίτητους πόρους.

Συγκεκριμένες προτάσεις που συνδέονται με αυτή την αρχή μπορούν να ομαδοποιηθούν, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

Στάσεις των Δασκάλων

- Η στάση του δασκάλου της γενικής τάξης σε σχέση με τη συνεκπαίδευση, την αξιολόγηση και κατά συνέπεια, τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αποφασιστικής σημασίας. Οι θετικές στάσεις μπορούν να καλλιεργηθούν με την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης, υποστήριξης, πόρων και πρακτικής εμπειρίας επιτυχούς συνεκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι χρειάζονται πρόσβαση σε τέτοιες εμπειρίες ώστε να

βοηθηθούν να αναπτύξουν τις αναγκαίες θετικές στάσεις.

- Η πρακτική εμπειρία, η υποστήριξη και η εκπαίδευση θα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων σε σχέση με: τη διαχείριση των διαφορών στη γενική τάξη, την κατανόηση της σχέσης μεταξύ μάθησης και αξιολόγησης, την κατανόηση της ιδέας του «δικαίου» και της ισότιμης πρόσβασης στην αξιολόγηση, την ανάπτυξη ολιστικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης που τροφοδοτούν την πρακτική στην τάξη και δεν εστιάζουν στην αναγνώριση των αδυναμιών του μαθητή, αλλά στην εμπλοκή των μαθητών και των γονιών τους στις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης.

Εκπαίδευση των Δασκάλων

- Η αρχική εκπαίδευση του δασκάλου, καθώς και αυτή που λαμβάνει κατά τη διάρκεια της θητείας του αλλά και η εξειδικευμένη, πρέπει να στοχεύουν στην προετοιμασία των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης για τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση.
- Η εκπαίδευση του δασκάλου πρέπει να παρέχει πληροφορίες που καθιστούν σαφή τη θεωρία και το σκεπτικό της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και πρακτική εμπειρία στην υλοποίηση των προσεγγίσεων και τη χρήση των μεθόδων και των εργαλείων της.
- Η εκπαίδευση του δασκάλου οφείλει να τον προετοιμάζει για τη χρήση της συνεχούς αξιολόγησης ως εργαλείου δουλειάς. Πρέπει να τον καθοδηγεί ώστε να θέτει σαφείς και συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ως βάση για να σχεδιάσει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα η εκπαίδευση χρειάζεται να παρέχει στο δάσκαλο πληροφορίες και εργαλεία για να αναπτύξει αποτελεσματικά τη σχέση μεταξύ του ΕΕΠ (ή κάποιου συναφούς εργαλείου) και της συνεχούς αξιολόγησης.

Διαθέσιμη Υποστήριξη και Πόροι για τους Δασκάλους

- Για να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση, οι δάσκαλοι είναι αναγκαίο να εργαστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που θα τους προσφέρει την απαραίτητη ευελιξία, υποστήριξη και πόρους.

- Μια στρατηγική για να υποστηριχθεί η συνεκπαιδευτική πρακτική στη γενική και τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση είναι να δοθεί η ευκαιρία στους δασκάλους να εργαστούν σε ομάδες, όπου υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας, σχεδιασμού από κοινού και ανταλλαγής εμπειριών.
- Το σχολείο, η ομάδα των διδασκόντων αλλά και ατομικά ο δάσκαλος της τάξης πρέπει να σχεδιάζουν και να υποστηρίζουν ευκαιρίες εμπλοκής των γονιών, των μαθητών και των συνομηλίκων τους στη συνεχή αξιολόγηση.
- Η πληροφόρηση από την αξιολόγηση που διενεργούν ειδικοί για την αρχική αναγνώριση των αναγκών πρέπει να υποβάλλεται στους δασκάλους με τρόπο ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί απευθείας μέσα στην τάξη. Ο κύριος τρόπος με τον οποίο θα διασφαλιστεί αυτό είναι η πλήρης εμπλοκή των δασκάλων σε διεπιστημονικές διαδικασίες αξιολόγησης.
- Οι δάσκαλοι χρειάζονται πληροφόρηση για τις καλύτερες μεθόδους και προσεγγίσεις της αξιολόγησης για τη συνεκπαίδευση. Αυτή περιλαμβάνει και συγκεκριμένα παραδείγματα καινοτόμων πρακτικών από τα οποία μπορούν να αντλήσουν γνώση.
- Οι δάσκαλοι χρειάζονται πρόσβαση σε μια ποικιλία εργαλείων αξιολόγησης και πόρων. Αυτή θα μπορούσε να περιλαμβάνει υποδείγματα ημερολογίων ή φακέλων καθώς και υλικού για την επέκταση της αξιολόγησης και σε μη ακαδημαϊκά θέματα, στην αυτό-αξιολόγηση και την αξιολόγηση των συνομηλίκων.
- Για να είναι οι δάσκαλοι σε θέση να υλοποιήσουν τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση και να ασχοληθούν με τα συνεργατικά θέματα που απαιτούνται, χρειάζεται να είναι ευέλικτοι σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές τους δεσμεύσεις καθώς και να αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση.

4.3 Προτάσεις για την οργάνωση του σχολείου

Παράλληλα με το έργο των δασκάλων της τάξης, ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένα τα σχολεία είναι σημαντικός για τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση. Η κύρια αρχή που αναδύεται από το σχέδιο εργασίας του Φορέα είναι:

Αν θέλουμε τα γενικά σχολεία να διενεργήσουν συνεκπαιδευτική αξιολόγηση στην πράξη, τότε πρέπει να λειτουργούν στα πλαίσια μιας «συνεκπαιδευτικής κουλτούρας», να σχεδιάζουν τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση και να είναι κατάλληλα οργανωμένα.

Τα αποτελεσματικά οργανωμένα σχολεία που υποστηρίζουν τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Η «οργανωτική κουλτούρα» ενός σχολείου που προάγει τη συνεκπαίδευση γενικά και τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση ειδικότερα

- Οι δάσκαλοι και η διοίκηση του σχολείου χρειάζεται να έχουν μια τέτοια άποψη για τη συνεκπαίδευση που να τους οδηγεί στην επανεξέταση και την αλλαγή της δομής της διδασκαλίας τους – συμπεριλαμβανομένων και των πρακτικών της αξιολόγησης – με στόχο να βελτιωθεί η εκπαίδευση όλων των μαθητών.
- Πρέπει όλοι να κατανοούν ότι η «βελτίωση του σχολείου» είναι ο μόνος τρόπος για την αποτελεσματική υλοποίηση της αξιολόγησης.
- Η εκπαιδευτική αλλαγή σε ένα σχολείο πρέπει να είναι εστιασμένη στην αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών και όχι μόνο αυτών με ΕΕΑ.
- Το προσωπικό του σχολείου οφείλει να εργάζεται για την ανάπτυξη μιας θετικής σχολικής φιλοσοφίας και «κουλτούρας» που θα βασίζεται στην πεποίθηση ότι η αποτελεσματική αξιολόγηση υποστηρίζει την αποτελεσματική εκπαίδευση αλλά και τη βελτίωση του σχολείου.
- Όλο το προσωπικό του σχολείου πρέπει να θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και της μάθησης και ότι ο καθένας από αυτούς έχει την ευθύνη της αναγνώρισης και της υπερπήδησης των εμποδίων που ίσως προκύπτουν κατά την αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ και κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αξιολόγησης του σχολείου.
- Είναι απαραίτητο να υπάρχει η κοινή άποψη για όλο το προσωπικό ότι η αξιολόγηση αποτελεί δικαίωμα όλων των μαθητών – με ή χωρίς ΕΕΑ – και των γονιών τους, οι οποίοι

πρέπει να συμμετέχουν και να εμπλέκονται ενεργά.

Ο σχεδιασμός της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης

- Το προσωπικό πρέπει να εργάζεται για την αναγνώριση των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος και τις συνολικές σχολικές διαδικασίες αξιολόγησης που στηρίζουν ή αποτελούν εμπόδιο στις ανάγκες για αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ.
- Είναι απαραίτητο να αναπτύσσεται και να υλοποιείται ένα συνολικό σχολικό σχέδιο ή πολιτική για την αξιολόγηση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΕΕΑ. Αυτό ο σχέδιο οφείλει να εξετάζει μεθόδους αξιολόγησης, να αναφέρει και να ρυθμίζει την πρόοδο των μαθητών καθώς και τις συνολικές διαδικασίες εκτίμησης του προγράμματος. Πρέπει επίσης να καταδεικνύει με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο θα πρέπει να ισορροπήσει τις απαιτήσεις για αναφορά των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στις αρχές με την ανάγκη να αναγνωριστεί και να βελτιωθεί η διαδικασία μάθησης για όλα τα παιδιά και ειδικά για αυτά με ΕΕΑ.
- Το προσωπικό του σχολείου είναι απαραίτητο να έχει πρόσβαση στην κατάλληλη εκπαίδευση για τις μεθόδους αξιολόγησης. Αυτή περιλαμβάνει εκπαίδευση στη χρήση τεχνικών καθώς και στην υλοποίηση και ερμηνεία διαφορετικών τύπων δεδομένων αξιολόγησης που καλύπτει διαφορετικές εκπαιδευτικές και διοικητικές ανάγκες.
- Οι δάσκαλοι πρέπει να μπορούν αντλούν υλικό από ένα μεγάλο σύνολο μεθοδολογιών και εργαλείων για την αξιολόγηση που θα καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο αξιολόγησης (συμπεριφορά και κοινωνικές όψεις της μάθησης καθώς και ακαδημαϊκά μαθήματα) και να εξετάζουν κατά το δυνατόν πληρέστερα το περιβάλλον (όχι μόνο το σχολικό ή της τάξης).

Η διασφάλιση μιας ευέλικτης οργάνωσης

- Τα σχολεία οφείλουν να εργάζονται για τη διασφάλιση της παροχής πόρων και ευελιξίας στις διαδικασίες ώστε να διευκολυνθεί η συνεργασία και το πνεύμα συνεργατικότητας καθώς και η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων, των γονιών, των εξωτερικών υποστηρικτικών υπηρεσιών και των επαγγελματιών που εμπλέκονται στα

συστήματα σχολικής επιθεώρησης.

- Πρέπει να υπάρχουν στρατηγικές υποστήριξης από τους συναδέλφους για τους δασκάλους, που να επιτρέπουν την ανταλλαγή θετικών εμπειριών και ευκαιριών για κοινή θεώρηση και επεξεργασία των δεδομένων της αξιολόγησης.
- Όλο το προσωπικό πρέπει να εργάζεται για την εξομάλυνση των μαθησιακών διαδικασιών, με τους μαθητές να συμβάλλουν ενεργά στην αξιολόγηση, συλλογή και καταγραφή δεδομένων της εκπαίδευσής τους καθώς και στο σχεδιασμό των ατομικών μαθησιακών τους στόχων.
- Τα σχολεία οφείλουν να προάγουν ενεργά την ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης που αντικατοπτρίζουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά και παρέχουν μια ποικιλία τρόπων συλλογής δεδομένων για τη μάθηση. Αυτό προϋποθέτει ευελιξία των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων για το πότε και το τι θα αξιολογήσουν και πρόσβαση σε μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης που κάνουν χρήση της αγαπημένης μεθόδου επικοινωνίας του με το μαθητή.
- Ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων είναι κυρίαρχος – έχουν την τελική ευθύνη της ανάπτυξης των πρακτικών συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το έργο των διευθυντών και των μάντζερ πρέπει να υποστηρίζεται αποτελεσματικά από εξωτερικούς φορείς καθώς και πολιτικές σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

4.4 Προτάσεις για το προσωπικό των ομάδων ειδικών αξιολόγησης

Όλες οι χώρες συμφωνούν ότι οι διεπιστημονικές ομάδες αξιολογητών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία είναι απαραίτητες για να υπάρχει επίγνωση των διαφορετικών πλευρών της μάθησης των παιδιών με ΕΕΑ. Ανάλογα με την κατάσταση που επικρατεί σε κάθε χώρα, διαφορετικοί ειδικοί συμμετέχουν σε αυτές τις ομάδες και εμπλέκονται σε διαφορετικούς χρόνους της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή – στην αρχική αναγνώριση των ΕΕΑ καθώς και τη συνεχή αξιολόγηση.

Η βασική αρχή που αναδύεται ως αποτέλεσμα του σχεδίου εργασίας του Φορέα είναι ότι:

Το έργο όλου του ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού που εμπλέκεται στην αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ πρέπει να συμβάλλει αποτελεσματικά στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση, στις γενικές τάξεις.

Ακολουθούν συγκεκριμένες προτάσεις σχετικές με την παραπάνω αρχή:

- Οι ειδικοί από διαφορετικές επιστήμες πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι συμμετοχοί στην αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι θα δουλέψουν σε πλήρη συνεργασία τόσο με το μαθητή, όσο και με την οικογένειά του αλλά και το δάσκαλο της τάξης.
- Η λειτουργία των διεπιστημονικών ομάδων ειδικών της αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται στις αρχές της συνεργασίας και του διεπιστημονικού έργου. Η προώθηση της συνεκπαίδευσης που απαντά στη διαφορετικότητα των αναγκών όλων των μαθητών, γίνεται εφικτή μέσα από μια διαδικασία συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών για όλους όσους μετέχουν στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση.
- Ανεξάρτητα από το ποιοι ειδικοί από ποια πεδία συμμετέχουν στις διεπιστημονικές ομάδες (γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), η αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ πρέπει: να εφαρμόζει ποιοτικές και όχι αμιγώς ποσοτικές μεθόδους, να βασίζεται σε μια θεώρηση της αξιολόγησης ως τμήμα της ευρύτερης διαδικασίας μάθησης, να στοχεύει στην παροχή πληροφόρησης στη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Οι ειδικοί στις διεπιστημονικές ομάδες οφείλουν να εξασφαλίζουν την ισορροπία μεταξύ της ανάγκης για αποτελεσματική και συγκεκριμένη «διάγνωση» των ατομικών αναγκών του μαθητή με τα μειονεκτήματα της ετικέτας και της κατηγοριοποίησης των μαθητών ως αποτέλεσμα αυτής της διάγνωσης.

4.5 Προτάσεις για πολιτικές αξιολόγησης

Όλες οι χώρες έχουν κάποιο είδος νομοθεσίας, πολιτικής ή αναφορών που περιέχουν οδηγίες και κατευθύνουν τους διάφορους τύπους αξιολόγησης στη συνεκπαίδευση. Η διασφάλιση της υποστήριξης της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης από όλες αυτές τις

πολιτικές είναι ένα θέμα για όλες τις χώρες και η βασική αρχή που αναδύεται σε σχέση με αυτό είναι:

Όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με την αξιολόγηση – τη γενική και τη σχετική με ΕΕΑ – πρέπει να στοχεύουν στην προώθηση της πρακτικής εφαρμογής της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΕΕΑ.

Συγκεκριμένες προτάσεις που σχετίζονται με αυτή την αρχή μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές ενότητες.

Απόψεις για τους σκοπούς της αξιολόγησης

Ο λόγος για τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές, ποιος τους αξιολογεί και πώς αυτή η πληροφόρηση χρησιμοποιείται μετά, είναι θέματα που εξετάζονται με διαφορετικούς τρόπους από τους διαμορφωτές πολιτικής και τους επαγγελματίες σε διαφορετικές χώρες. Παρόλα αυτά, για να υποστηριχθεί η συνεκπαιδευτική αξιολόγηση από μια αποτελεσματική πολιτική, είναι σαφές ότι όποιοι κι αν είναι οι στόχοι που εκπληρώνουν οι διαδικασίες αξιολόγησης σε κάθε χώρα, οι διαμορφωτές πολιτικής και οι επαγγελματίες πρέπει να αναγνωρίσουν ότι ο απώτερος σκοπός της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η προαγωγή της μάθησης και της συμμετοχής για όλους τους μαθητές.

Αυτό σημαίνει ότι:

- Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι προσβάσιμη για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΕΕΑ.
- Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να βοηθούν τους δασκάλους στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης χρειάζεται να συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και το ΕΕΠ του μαθητή ή άλλη στοχευμένη προσέγγιση και να έχουν ως σκοπό την παροχή πολλαπλών μορφών δεδομένων για τη μάθηση του παιδιού.

- Το επίπεδο εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να εκτιμάται, αλλά δεν πρέπει η «εφάπαξ» αξιολόγηση να χρησιμοποιείται ως βάση για τη λήψη αποφάσεων για το μαθητή, τους δασκάλους, τα σχολεία, τη χρηματοδότηση πολιτικών και την παροχή πόρων.
- Η κατανομή της υποστηρικτικής βοήθειας, η τοποθέτηση σε τάξη και η παροχή πρόσθετων πόρων για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες ενός μαθητή με ΕΕΑ πρέπει να αντλούν δεδομένα από τις αρχικές αναγνωριστικές και διαγνωστικές διαδικασίες αλλά να μη βασίζονται αποκλειστικά σε αυτές.
- Όταν χρησιμοποιούνται εθνικά τεστ πρέπει να έχουν ως στόχο την παροχή ποιοτικής πληροφόρησης στους διαμορφωτές πολιτικής, την καλλιέργεια των προσδοκιών των δασκάλων και των γονιών για τους μαθητές και την παροχή βοήθειας στα σχολεία και τους δασκάλους ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους.
- Οι επιδόσεις του σχολείου πρέπει να εκτιμώνται με τη χρήση πληροφοριών για την πρακτική εφαρμογή καθώς και μακροχρόνιων (ποιοτικών) δεδομένων της αξιολόγησης για την ατομική πρόοδο των μαθητών.
- Αν τα δεδομένα της αξιολόγησης που σχετίζονται με τον κάθε μαθητή χρησιμοποιηθούν για κάποιο σκοπό του συστήματος (όπως η εκτίμηση της προόδου μιας τάξης), θα πρέπει να αποφευχθεί η πιθανότητα να διαστρεβλωθούν ή να χαθούν οι στόχοι για συνεχή αξιολόγηση.
- Οι στόχοι και οι σκοποί όλων των διαδικασιών αξιολόγησης χρειάζεται να «κοινοποιούνται» με σαφήνεια στους μαθητές και τους γονείς τους ώστε η αξιολόγηση να θεωρείται μια θετική διαδικασία που υπογραμμίζει την ατομική πρόοδο και επιτυχία.

Το επίκεντρο των πολιτικών και των οδηγιών για την αξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν ως στόχο να προάγουν την πρακτική εφαρμογή της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης πρέπει:

- Να υπάρχουν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο νομοθεσίας, χρηματοδότησης και παροχής πόρων που υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση. Οι πολιτικές για την αξιολόγηση είναι αναγκαίο να συνδέονται στενά με τη συνολική έκφραση πολιτικής για τις ΕΕΑ και τη συνεκπαίδευση.
- Να εκτιμούν και να αναγνωρίζουν την καλύτερη πρακτική και

κατόπιν να χρησιμοποιούν τα δεδομένα για την εφαρμογή αυτής της πρακτικής στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση ώστε να καθοδηγούν τις εξελίξεις σε επίπεδο πολιτικής.

- Να βασίζονται στην εξέταση και κατανόηση των αποτελεσμάτων της αποκέντρωσης των ευθυνών για την αξιολόγηση, ανάλογα με τις εθνικές και τοπικές συνθήκες. Καλό είναι να αποφεύγονται οι γραφειοκρατικές διαδικασίες αξιολόγησης και να υποστηρίζεται η αυτονομία του σχολείου στην υλοποίηση της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης.
- Να παρέχουν στα σχολεία συνεχή πληροφόρηση και καθοδήγηση για τον τρόπο με τον οποίο τα δεδομένα της αξιολόγησης – ειδικά αυτά που συλλέγονται από την τυποποιημένη αξιολόγηση για σκοπούς εθνικής ρύθμισης - μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν την πρόνοια και την πρακτική για όλους τους μαθητές, μεταξύ των οποίων και αυτοί με ΕΕΑ.
- Να στοχεύουν στην προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης για όλους τους μαθητές, αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση ως ένα αναγκαίο εργαλείο για τη ρύθμιση της προόδου του μαθητή και την παροχή πληροφόρησης στο σχεδιασμό και την προετοιμασία του αναλυτικού προγράμματος.
- Να αποφεύγουν τη χρήση των ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης και να υποστηρίζουν τη χρήση μιας ποικιλίας διαδικασιών, μεθόδων και εργαλείων από τα σχολεία, τους δασκάλους και τις ομάδες ειδικών.

Η παροχή ευέλικτων υποστηρικτικών δομών που προάγουν τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση

Ως αποτέλεσμα των προτάσεων σχετικά με το επίκεντρο των πολιτικών για την αξιολόγηση προκύπτουν τέσσερα βασικές προτάσεις για τις υποστηρικτικές δομές:

- Οι διαμορφωτές πολιτικής χρειάζεται να εκτιμήσουν και κατόπιν να δράσουν σε σχέση με τη σημασία των πόρων για την πολιτική που σχεδιάζεται με σκοπό την προώθηση της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι δάσκαλοι χρειάζονται τα σωστά εργαλεία για να διενεργήσουν αποτελεσματική αξιολόγηση, αλλά οι διαμορφωτές πολιτικής οφείλουν επίσης να λάβουν σοβαρά υπόψη τους παράγοντες του χρόνου και των πόρων αν θέλουμε οι δάσκαλοι, τα σχολεία και το

υποστηρικτικό προσωπικό να υλοποιούν αποτελεσματικά τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση.

- Ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος κάποιοι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής να ερμηνεύουν τη συνεκπαίδευση ως διαδικασία που αποδυναμώνει και πιθανώς απαξιώνει τη συμβουλή των ειδικών. Ένα συνεκπαιδευτικό σύστημα αξιολόγησης οφείλει να εντάσσει τους ειδικούς και τις διαφορετικές προσεγγίσεις τους μέσα στο συνολικό μοντέλο αξιολόγησης.
- Η οργάνωση αποτελεσματικών υποστηρικτικών υπηρεσιών είναι καθοριστικής σημασίας. Απαιτεί την οργάνωση υποστηρικτικών δομών που επιτρέπουν τη συνεργασία και την από κοινού δράση των διαφορετικών εκπαιδευτικών και μη υπηρεσιών και των φορέων που συμμετέχουν στη διεπιστημονική αξιολόγηση. Ο απολογισμός της προόδου της υποστήριξης που παρέχεται καθώς και της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών από την οπτική όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης, είναι μια σημαντική πλευρά μιας τέτοιας συνεργασίας.
- Είναι αναγκαίο να παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση για την πρακτική εφαρμογή της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης, στους δασκάλους και το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό. Χρειάζεται να υπάρχουν σαφείς πολιτικές για την αρχική εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ώστε όλο το προσωπικό που εμπλέκεται στην αξιολόγηση να έχει πρόσβαση στις σχετικές γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση. Ένα βασικό στοιχείο μιας τέτοιας πολιτικής είναι ότι η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στην αξιολόγηση ως επίλυση προβλημάτων και όχι στην αξιολόγηση ως αναγνώριση των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών του μαθητή, που μπορεί στην πραγματικότητα να αποτελέσουν τροχοπέδη για τη συνεκπαίδευση. Η εκπαίδευση οφείλει να επικεντρωθεί στη χρήση της αξιολόγησης για την αναγνώριση και ανάπτυξη των δυνατών σημείων και των ικανοτήτων ως εργαλείο-κλειδί για την υποστήριξη της μάθησης.



4.6 Περίληψη

Οι προτάσεις που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια έχουν ως σκοπό να τονίσουν τις βασικές πλευρές της πολιτικής και της πρακτικής εφαρμογής που απαιτούνται για την υποστήριξη της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόθεσή τους είναι να εγείρουν συζητήσεις μεταξύ των διαμορφωτών πολιτικής και των επαγγελματιών καθώς και να αυξήσουν τη συνειδητοποίησή τους σε σχέση με τα βασικά ζητήματα που αφορούν τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση.

Αυτές οι προτάσεις υπογραμμίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση ώστε να υποστηρίξει τη μάθηση όλων των παιδιών στις γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απαιτείται προσεκτική εξέταση από την πλευρά των διαμορφωτών πολιτικής και των επαγγελματιών αν θέλουμε η αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης να αποτελέσει πραγματικό διευκολυντικό παράγοντα και όχι δυνάμει εμπόδιο της συνεκπαίδευσης.

Ενώ το επίκεντρο της έρευνας του Φορέα ήταν η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμάται ότι οι βασικές αρχές, οι στόχοι αλλά και οι προθέσεις της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι εφαρμόσιμοι και σε άλλα επίπεδα της εκπαίδευσης, όπως στην πρώιμη παρέμβαση αλλά και μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι στόχοι αλλά και οι μέθοδοι της αξιολόγησης ίσως να αλλάξουν αλλά οι βασικές αρχές που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια ισχύουν για όλα τα πλαίσια συνεκπαίδευσης.


5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Τα τελευταία χρόνια η σημασία της αξιολόγησης έχει αναθεωρηθεί σημαντικά στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Είναι προφανείς οι ραγδαίες μεταβολές σε σχέση με τις απόψεις για τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης. Υπάρχουν, επίσης, εξελίξεις στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές με διαφορετικές ειδικές ανάγκες μαθαίνουν, μια αναθεώρηση στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών στόχων και προγραμμάτων και κυρίως, μια όλο και πιο έντονη κατανόηση των αδυναμιών που ενυπάρχουν σε μια αμιγώς «πειραματική» προσέγγιση. Παράλληλα με αυτές τις εξελίξεις, διαφορετικές ομάδες – διαμορφωτές πολιτικής, γονείς ακόμα και τα μέσα – ενδιαφέρονται τώρα για τα αποτελέσματα, αν όχι για τη διαδικασία, της αξιολόγησης στα σχολεία.

Παρατηρείται μια μετακίνηση από τη μεμονωμένη εξέταση του κάθε μαθητή προς τη μελέτη του συνολικού πλαισίου της μάθησης. Την ίδια στιγμή, η διαδικασία της αξιολόγησης απομακρύνεται από την «εφάπαξ» προσέγγιση που εμπλέκει επαγγελματίες εκτός σχολείου και πλησιάζει τη συνεχή διαδικασία των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των γονιών και των ίδιων των μαθητών για την ανάπτυξη και κατανόηση όχι μόνο του τι μαθαίνουν οι μαθητές αλλά και του πώς το μαθαίνουν.

Οι προσεγγίσεις, οι μέθοδοι και τα εργαλεία αλλά και οι άνθρωποι που εμπλέκονται στην αξιολόγηση, έχουν αναπτυχθεί με άξονα την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να θεωρηθεί θεμελιώδης βαθμίδα στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Παρόλα αυτά, αυτές οι εξελίξεις δεν έχουν υπερνικήσει εντελώς τις πιθανές αρνητικές συνέπειες της αξιολόγησης – οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, ίσως να μην είναι κατάλληλες για το σκοπό της αξιολόγησης. Παρομοίως, τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν να ερμηνευθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ληφθούν εκπαιδευτικές αποφάσεις που δε θα λαμβάνουν πλήρως υπόψη τον αρχικό λόγο για τον οποίο διενεργείται αυτή η αξιολόγηση ή το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται.

Οι γενικές τάσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών έχουν αντίκτυπο στις συζητήσεις που ασχολούνται με τη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση. Το 1996 η έκθεση της UNESCO *Μάθηση: ο Θησαυρός μέσα της*, παρουσιάστηκαν επτά τάσεις για την εκπαίδευση του 21^{ου}



αιώνα. Από αυτές, τουλάχιστον τρεις εστιάζουν σε θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση που είναι ακόμα εφαρμόσιμη και απαιτεί προσεκτική εξέταση.


Η ισορροπία μεταξύ της μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης θεώρησης της εκπαίδευσης – ίσως να υπάρχουν πιέσεις για την εξεύρεση γρήγορων απαντήσεων και εύκολων λύσεων σε προβλήματα που απαιτούν μακροπρόθεσμη στρατηγική αναδιάρθρωσης. Η χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης του μαθητή στη ρύθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης είναι ένα παράδειγμα ενός τέτοιου πεδίου όπου οι πιέσεις για αλλαγή καταλήγουν σε μεταβολές της πολιτικής και της πρακτικής που ίσως να μη βασίζονται πάντα σε στοιχεία.

Η αντίρροπη τάση μεταξύ του ανταγωνισμού και των ίσων ευκαιριών – υπάρχει η ανάγκη να εξισορροπηθεί, ο ανταγωνισμός πρέπει να παρέχει κίνητρα και ελατήρια μαζί με τη συνεργασία που προάγει την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη για όλους. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι δυνατόν να βασιστεί σε ένα ανταγωνιστικό σύστημα ή να κατευθυνθεί προς την προώθηση της συνεκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής εμπειριών.

Η αντίρροπη τάση μεταξύ της επέκτασης της γνώσης και της ικανότητας των ατόμων να την αφομοιώνουν - υπάρχει η ανάγκη να διασφαλιστεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα καλύπτει όλη τη σχετική γνώση που χρειάζεται ο μαθητής καθώς και ευκαιρίες να γνωρίσει τον τρόπο με τον οποίο θα μαθαίνει. Η αξιολόγηση είναι ένα βασικό εργαλείο για να προσδιορίσουν οι δάσκαλοι όχι μόνο τι χρειάζεται να μάθουν τα παιδιά αλλά και τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να το μάθουν.

Ελπίζουμε η παρούσα έκθεση να παρέχει σαφείς πληροφορίες για το πώς θα εξασφαλιστούν αυτές οι ισορροπίες. Ελπίζουμε ακόμη, να καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση θα γίνει ουσιαστικό εργαλείο για τους δασκάλους και τους άλλους επαγγελματίες ώστε να διασφαλίζεται η επιτυχημένη μάθηση όλων των μαθητών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

Ένα βασικό επιχείρημα του σχεδίου εργασίας του Φορέα είναι το γεγονός ότι η πρακτική εφαρμογή της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης δίνει προβάδισμα στη γενική πρακτική της αξιολόγησης. Η



υλοποίηση συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης οδηγεί τους δασκάλους, τους διευθυντές των σχολείων, άλλους ειδικούς της εκπαίδευσης και τους διαμορφωτές πολιτικής στην αναθεώρηση και αλλαγή της δομής των διδακτικών και μαθησιακών ευκαιριών με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

Γενικά, είναι προφανές ότι τα βασικά ζητήματα που παρουσιάστηκαν με τη συμβολή όλων των χωρών που συμμετείχαν στο σχέδιο εργασίας για την Αξιολόγηση, οδηγούν στο ακόλουθο γενικό συμπέρασμα:

Οι αρχές της συνεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι αρχές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση για όλους τους μαθητές. Οι καινοτόμες πρακτικές στη συνεκπαιδευτική αξιολόγηση αποδεικνύουν την καλή πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης σε όλους τους μαθητές.





BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**. Available from: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P. (1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Presentation given at the Agency Assessment Project meeting, May 20th, 2006, Vienna, Austria

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οι στόχοι της Αξιολόγησης στις εθνικές πολιτικές

Ο ακόλουθος πίνακας παρέχει μια σύνοψη των στόχων της αξιολόγησης που κατευθύνονται από τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Χώρα	Αρχική Αναγνώριση των ΕΕΑ	Συνεχής αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση	Αξιολόγηση του επιπέδου εκπαίδευσης
Αυστρία	✓		✓	Υπό ανάπτυξη
Βέλγιο (Γαλ)	✓	✓		
Βέλγιο (Φλαμ)	✓	✓		
Γαλλία	✓	✓	✓	✓
Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας	✓	✓	✓	Υπό ανάπτυξη
Δανία	✓			Υπό ανάπτυξη
Ελβετία	✓		✓	Υπό ανάπτυξη
Ελλάδα	✓	✓		
Εσθονία	✓	✓		✓
ΗΒ (Αγγλία)	✓	✓	Θα εφαρμοστεί	✓
Ισλανδία	✓	✓		✓
Ισπανία	✓	✓		
Ιταλία	✓	✓	✓	✓
Κύπρος	✓	✓		
Λετονία	✓			✓
Λιθουανία	✓	✓		✓
Λουξεμβούργο	✓		✓	
Νορβηγία	✓	✓	✓	
Ολλανδία	✓		✓	
Ουγγαρία	✓		✓	Υπό ανάπτυξη
Πολωνία	✓	✓	✓	✓
Πορτογαλία	✓	✓		✓
Σουηδία	✓	✓	✓	✓
Δημοκρατία της Τσεχίας	✓	✓		Υπό ανάπτυξη



ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΟΡΩΝ

Το Γλωσσάρι Όρων προέκυψε ως αποτέλεσμα των συνεχών συζητήσεων με τους ειδικούς του προγράμματος εργασίας κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Είναι λοιπόν ένα γλωσσάρι «ορισμών εργασίας» που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα. Συχνά καταλήξαμε σε περιγραφές όρων μέσα από μια διαδικασία συμβιβασμών καθώς συγκεκριμένοι όροι μπορεί να χρησιμοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικές περιστάσεις, ανάλογα με τη χώρα.

Αξιολόγηση – η αξιολόγηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι και άλλοι επαγγελματίες συγκεντρώνουν συστηματικά και χρησιμοποιούν δεδομένα για το επίπεδο επιτυχίας ενός παιδιού και/ή την ανάπτυξή του σε διαφορετικά πεδία της εκπαιδευτικής του εμπειρίας (ακαδημαϊκά, συμπεριφοράς, κοινωνικά).

Αξιολόγηση βασισμένη στις ανάγκες – είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία ένας αξιολογητής αναλύει τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή και προσπαθεί να βρει τις πιθανές εξηγήσεις για να προβεί σε προτάσεις που θα επιλύσουν αυτά τα προβλήματα. Αυτές οι προτάσεις συχνά χρησιμοποιούνται ως βάση για το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ).

Αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα – η αξιολόγηση που συνδέεται με τα προγράμματα μάθησης και χρησιμοποιείται για να παρέχει πληροφόρηση στους δασκάλους σε σχέση με τη μαθησιακή πρόοδο και τις δυσκολίες των μαθητών τους σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις για το τι έχει ανάγκη ο μαθητής να μάθει στη συνέχεια και πώς αυτό θα διδαχθεί.

Αξιολόγηση για τη μάθηση – χρησιμοποιείται με γενικό τρόπο σε πολλές χώρες για να αναφερθεί στις ποιοτικές διαδικασίες αξιολόγησης που τροφοδοτούν τη λήψη αποφάσεων για τις διδακτικές μεθόδους και τα επόμενα βήματα για την εκπαίδευση του μαθητή. Αυτές οι διαδικασίες συνήθως διενεργούνται στις τάξεις από τους δασκάλους και τους επαγγελματίες που συνεργάζονται μαζί τους. Παρόλα αυτά, ορίζεται με ιδιαίτερο τρόπο στο ΗΒ (Αγγλία) – η Ομάδα για τη Μεταρρύθμιση της Αξιολόγησης (2002) ορίζει δηλαδή την *Αξιολόγηση για τη μάθηση* ως τη: ... διαδικασία αναζήτησης και

ερμηνείας δεδομένων για χρήση από τους διδασκόμενους και τους δασκάλους τους ώστε να αποφασιστεί σε ποιο στάδιο βρίσκεται η μάθηση των διδασκόμενων, σε ποιο επίπεδο χρειάζεται να φτάσουν και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να το προσεγγίσουν.

Αξιολόγηση προσανατολισμένη στη διαδικασία – η αξιολόγηση που στοχεύει στην ανάπτυξη της μάθησης του μαθητή μέσω της αλλαγής και της βελτίωσης του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Οι μέθοδοι που σχετίζονται με αυτό το είδος αξιολόγησης συχνά είναι προσανατολισμένες στους μαθητές, για παράδειγμα συνεντεύξεις των μαθητών, φάκελοι κ.λπ.

Αρχική αναγνώριση – αναγνώριση/ανακάλυψη των πιθανών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) ενός μαθητή. Αυτή η αναγνώριση οδηγεί στη διαδικασία της συλλογής συστηματικής πληροφόρησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπτυχθεί ένα προφίλ δυνατοτήτων, αδυναμιών και αναγκών του μαθητή. Η αρχική αναγνώριση των ΕΕΑ ίσως συνδέεται με άλλες διαδικασίες αξιολόγησης και πιθανόν να περιλαμβάνει επαγγελματίες εκτός του γενικού σχολείου (συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματιών υγείας). Στις περισσότερες χώρες υπάρχει ιδιαίτερη νομοθεσία που καθοδηγεί τις διαδικασίες για την αρχική αναγνώριση των ΕΕΑ.

Βάση αξιολόγησης – η πρώτη αξιολόγηση σε ένα γενικό ή εξειδικευμένο πεδίο ώστε να προσδιοριστεί το προφίλ του μαθητή ή οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η βάση αξιολόγησης συχνά χρησιμοποιείται στην αρχή των προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης ως αρχική «μέτρηση» για να αξιολογηθεί η πρόοδος μιας χρονικής περιόδου.

Διάγνωση – είναι μια συγκεκριμένη χρήση ή στόχος των δεδομένων της αξιολόγησης όπου η πληροφόρηση χρησιμοποιείται για να αναγνωριστούν συγκεκριμένες δυνατότητες και αδυναμίες που μπορεί να έχει ο μαθητής σε μία ή περισσότερες περιοχές της λειτουργίας του. Η διάγνωση συχνά συνεπάγεται τη συλλογή και ερμηνεία δεδομένων από ιατρικής απόψεως, παρόλο που προκύπτει επίσης και εκπαιδευτική «διάγνωση». Η διάγνωση αποτελεί πολλές φορές μια πλευρά των διαδικασιών αξιολόγησης που συνδέεται με την αρχική αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Διευθέτηση/προσαρμογή/τροποποίηση της αξιολόγησης – μια

μετατροπή στον τρόπο που διενεργείται η αξιολόγηση ή εφαρμόζονται τα τεστ. Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να επιτρέψει στους μαθητές με ΕΕΑ να αποδείξουν τις γνώσεις τους ή τις ικανότητές τους υπερνικώντας τα εμπόδια, που ίσως είναι εγγενή της αξιολόγησης (για παράδειγμα, η παροχή των γραπτών ερωτήσεων του τεστ προφορικά σε μαθητές με προβλήματα όρασης).

Εκτίμηση – ένας δάσκαλος ή άλλος επαγγελματίας που εξετάζει τους παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στη συνολική εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (που ίσως περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της μάθησης του παιδιού) με σκοπό να λάβει αποφάσεις για τα επόμενα βήματα της δουλειάς του.

Εξέταση – πρόκειται για μια προκαταρκτική διαδικασία για τον προσδιορισμό των μαθητών που κινδυνεύουν μελλοντικά να αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία σε μια συγκεκριμένη περιοχή και που γι' αυτό το λόγο ίσως θα έπρεπε να αποτελέσουν προτεραιότητα για παρέμβαση. Η εξέταση αφορά όλους τους μαθητές και οι μετρήσεις/ τεστ που χρησιμοποιούνται είναι συχνά σύντομα και εύκολα να συμπληρωθούν και να ερμηνευθούν. Η εξέταση πολλές φορές αποτελεί το πρώτο βήμα για περαιτέρω, πιο λεπτομερή αξιολόγηση (για παράδειγμα διαγνωστικά τεστ).

Μέτρηση – αναφέρεται στην αξιολόγηση που συνδέεται με κάποιο είδος αριθμητικού ποσοτικοποιητή (σκορ, βαθμολογία, βαθμός). Συχνά η μέτρηση συνεπάγεται τη δυνατότητα να συγκριθεί η βαθμολογία/το σκορ ενός μαθητή με ενός άλλου.

Ομάδες ειδικών ή διεπιστημονικές ομάδες αξιολόγησης – ομάδες επαγγελματιών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (εκπαίδευση, ψυχολογία, κοινωνικές επιστήμες, υγεία κ.λπ.) που μπορούν να αξιολογήσουν ένα μαθητή με διαφορετικούς τρόπους και κατόπιν να συνεισφέρουν με την παροχή δεδομένων μιας ευρύτερης, διεπιστημονικής αξιολόγησης που θα επηρεάσει της αποφάσεις για τη μελλοντική μάθηση.

Συνεχής Αξιολόγηση – διαδικασίες αξιολόγησης που διενεργούνται στις τάξεις, κυρίως από τους δασκάλους αλλά και τους επαγγελματίες που συνεργάζονται μαζί τους και που τροφοδοτούν τη λήψη αποφάσεων για τις μεθόδους διδασκαλίας και τα επόμενα βήματα για τη μάθηση. Οι δύο αγγλικοί όροι (formative και on-going assessment)



μεταφράζονται στα ελληνικά ως συνεχής αξιολόγηση.

Τελική αξιολόγηση – μια εφάπαξ αξιολόγηση που χρησιμοποιείται για να έχουμε μια εικόνα του επιπέδου επιτυχίας του μαθητή σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών. Συνήθως, η τελική αξιολόγηση διενεργείται στο τέλος μιας χρονικής περιόδου ή στο τέλος ενός προγράμματος σπουδών. Είναι συχνά ποσοτική και συνδέεται με ένα βαθμό που οδηγεί στη σύγκριση της επιτυχίας του μαθητή σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Ο όρος *αξιολόγηση προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα* συχνά συνδέεται με την τελική αξιολόγηση.

Τεστ – είναι μια πιθανή μέθοδος αξιολόγησης της μάθησης για συγκεκριμένες περιοχές. Τα τεστ είναι αρκετά εξειδικευμένα, συνδέονται με πολύ συγκεκριμένες καταστάσεις και χρησιμοποιούνται για ειδικούς λόγους.

Τυποποιημένη αξιολόγηση – η συλλογή ποσοτικών δεδομένων για την επιτυχία του μαθητή που σχετίζεται με σταθμισμένα τεστ με μια κλίμακα πιθανών σκορ. Τα τεστ και η κλίμακες βαθμολογίας είναι τυποποιημένα αφού έχουν εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό μαθητών ώστε να είναι αξιόπιστα (δηλαδή θα παράγουν τα ίδια αποτελέσματα σταθερά στο χρόνο) και επίσης έγκυρα (δηλαδή μετρούν αυτό που υποτίθεται ότι μετρούν).

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Παράλληλα με τη συμβολή όλων των Μελών του Συμβουλίου των Αντιπροσώπων του Φορέα και των Εθνικών Συντονιστών (λεπτομέρειες επικοινωνίας μαζί τους υπάρχουν διαθέσιμες στο www.european-agency.org/site/national_pages/index.html) αναγνωρίζουμε και εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας για τη συμβολή τους στους ακόλουθους ορισμένους ειδικούς για την προετοιμασία των Χωρών:

ΑΥΣΤΡΙΑ	Mr. Peter Friedle Mr. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
ΒΕΛΓΙΟ (Γαλλόφωνη Κοινότητα)	Mr. André Caussin Ms. Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
ΒΕΛΓΙΟ (Φλαμανδική Κοινότητα)	Ms. Inge Placklé Ms. Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
ΓΑΛΛΙΑ	Ms. Janine Laurent- Cognet	dpri@inshea.fr
ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΕΥΤΙ ΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ	Mr. Ulrich von Knebel Ms. Anette Hausotter Ms. Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de
ΔΑΝΙΑ	Mr. Niels Egelund Mr. Martin Wohlers Mr. Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
ΕΛΒΕΤΙΑ	Ms. Annemarie Kummer Mr. Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch
ΕΛΛΑΔΑ	Ms. Mara Pantazopoulou Ms. Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
ΕΣΘΟΝΙΑ	Ms. Aina Haljaste Mr. Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ (ΑΓΓΛΙΑ)	Mr. John Brown Ms. Tandi Clausen- May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
ΙΤΑΛΙΑ	Mr. Pasquale Pardi Ms. Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it



ΙΣΛΑΝΔΙΑ	Ms. Þóra Björk Jónsdóttir Mr. Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ΙΣΠΑΝΙΑ	Ms. M ^a Luisa Arranz Mr. Victor Santiuste Bermejo Ms. Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
ΚΥΠΡΟΣ	Ms. Merope Iacovou Kapsali Mr. Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
ΛΕΤΟΝΙΑ	Ms. Anitra Irbe Ms. Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ	Ms. Laimutė Motuzienė Ms. Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	Ms. Joëlle Faber Mr. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
ΝΟΡΒΗΓΙΑ	Ms. Yngvild Nilsen Mr. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune. no bjarne.oygarden@utdanningsdir ektoratet.no
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	Ms. Noëlle Pameijer Mr. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
ΟΥΓΓΑΡΙΑ	Ms. Zsuzsa Hámoriné-Váczy Ms. Mária Kőpatakiné-Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu
ΠΟΛΩΝΙΑ	Ms. Jadwiga Brzdak Ms. Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	Ms. Teodolinda Silveira Ms. Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
ΣΟΥΗΔΙΑ	Ms. Ulla Alexandersson Mr. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΤΗΣ ΤΣΕΧΙΑΣ

Mr. Jasmin Muhić
Ms. Věra Vojtová
Ms. Zuzana Kaprová

muhicj@ipp.cz
Vojtova@ped.muni.cz
kaprovaz@msmt.cz

Η Αξιολόγηση στο Πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης – Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής Εφαρμογής παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα από την πρώτη φάση του προγράμματος εργασίας του Φορέα για την Αξιολόγηση. Βασίζεται σε δεδομένα που περιγράφουν την πολιτική και την πρακτική της αξιολόγησης και προήλθαν από 23 χώρες.

Το επίκεντρο αυτού του προγράμματος ήταν η αξιολόγηση που τροφοδοτεί τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα έκθεση εξετάζει ζητήματα που σχετίζονται με τα νομικά πλαίσια και τις πολιτικές για την αξιολόγηση και τις διαδικασίες εφαρμογής της. Εξετάζονται επίσης τα βασικά θέματα της μετακίνησης των διαδικασιών της αξιολόγησης από μια προσέγγιση των «μειονεκτημάτων» (εκπαιδευτική προσέγγιση. Συνολικά, η αξιολόγηση στις τάξεις συνεκπαίδευσης διδασκαλία και τη μάθηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η έκθεση αυτή έχει ως στόχο να παρέχει μια χρήσιμη πηγή πληροφοριών για τους διαμορφωτές πολιτικής και τους επαγγελματίες που ασχολούνται με την αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια συνεκπαίδευση. Περιλαμβάνονται επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση που στηρίζει τη συνεκπαίδευση. Παράλληλα, οι διαμορφωτές πολιτικής και οι επαγγελματίες που έχουν την ευθύνη της αξιολόγησης στη γενική εκπαίδευση που οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες όλων των μαθητών, ιδιαιτέρως τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.