

Αξιολόγηση για τη Μάθηση και Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες



Σκοπός της παρούσας έκθεσης είναι η παρουσίαση μιας περίληψης των βασικότερων θεμάτων που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος του Φορέα για την Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης σε σχέση με την εφαρμογή της έννοιας της Αξιολόγησης για τη Μάθηση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).

Μια σημαντική πρακτική πλευρά της αξιολόγησης στη συνεκπαίδευση, η οποία προέκυψε από τις συνεχείς συζητήσεις με τους Ειδικούς του Προγράμματος, ήταν η έννοια της Αξιολόγησης για τη Μάθηση. Βιβλιογραφικές αναφορές για τη συγκεκριμένη έννοια είναι διαθέσιμες στην πλειοψηφία των Εκθέσεων των χωρών που μετείχαν στο πρόγραμμα, σε σχέση με τα εθνικά συστήματα αξιολόγησης (www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml). Στις προαναφερθείσες εκθέσεις, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση παρουσιάζεται ως ένας «ποιοτικός» τύπος διαδικασίας αξιολόγησης. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης – ο οποίος αναφέρεται και ως «επικοδομητική» ή «συνεχής» αξιολόγηση – συνήθως εφαρμόζεται μέσα στην τάξη, από τους δασκάλους και τους επαγγελματίες που συνεργάζονται με το δάσκαλο της τάξης. Συνήθως, αναφέρεται σε διαδικασίες αξιολόγησης που πληροφορούν τους δασκάλους για το επίπεδο μάθησης των παιδιών και τους καθοδηγούν στο σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της διδασκαλίας.

Κεντρικό έργο της δεύτερης φάσης του προγράμματος του Φορέα ήταν η λήψη της απόφασης για περαιτέρω και εις βάθος διερεύνηση της έννοιας της Αξιολόγησης για τη Μάθηση και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί αυτή να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Αυτό περιελάμβανε τη διεξαγωγή δύο δραστηριοτήτων:

- Την επισκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας σχετικά με τη συγκεκριμένη έννοια, η οποία αποτελείται κυρίως από υλικό στην αγγλική γλώσσα (βλ. βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος του εγγράφου).
- Τις συζητήσεις με όλους τους Ειδικούς του Προγράμματος.

Οι πληροφορίες από την αρχική επισκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας παρουσιάστηκαν ως κίνητρο για συζήτηση μεταξύ των Ειδικών του Προγράμματος, από τους οποίους ζητήθηκε να σκεφτούν τις διαφορές μεταξύ της Αξιολόγησης για τη Μάθηση (σχηματική, συνεχής αξιολόγηση) και την Αξιολόγηση της Μάθησης (αθροιστική αξιολόγηση), χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες παραμέτρους:

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
Σκοπός	Υποστήριξη της Μάθησης	Αποτίμηση (που σχετίζεται με προκαθορισμένα πρότυπα)
Στόχοι	Παρέχει πληροφορίες στη διδασκαλία και τη μάθηση Πρωθεί τα περαιτέρω βήματα στη μάθηση Εστιάζει στη βελτίωση Αναπτύσσει τις ικανότητες σκέψης και κρίσης των μαθητών	Συλλογή πληροφοριών για τα επιτεύγματα του μαθητή (αρχείο βαθμών) Συγκρίνει προκαθορισμένους στόχους Εστιάζει στα επιτεύγματα
Παράγοντες	Δάσκαλοι, Μαθητές, Γονείς, Συνομήλικοι, Άλλοι επαγγελματίες του σχολείου	Δάσκαλοι, Επαγγελματίες εκτός σχολείου
Πότε	Συνεχής	Σε συγκεκριμένο, προκαθορισμένο χρόνο

Εργαλεία	Συζητήσεις, παρατηρήσεις, αυτο-αξιολόγηση, αξιολόγηση συνομηλίκων , συζητήσεις μεταξύ δασκάλων, διάλογος με σχόλια, ερωτήσεις, ανατροφοδότηση, έλλειψη βαθμολόγησης, φάκελος για κάθε μαθητή, ατομικό εκπαιδευτικό σχέδιο	Τεστ, ασκήσεις, βαθμολόγηση, καταγραφή πορείας, ερωτήσεις, παρατήρηση
----------	---	---

Προσαρμοσμένο από Harlen (2007a)

Η βασική διαφορά μεταξύ της Αξιολόγησης για τη Μάθηση και της Αξιολόγησης της Μάθησης είναι ο σκοπός για τον οποίο οι δάσκαλοι και οι άλλοι επαγγελματίες συγκεντρώνουν στοιχεία για την πορεία της μάθησης.

Αν και κάποια εργαλεία είναι, ίσως, κοινά (π.χ. οι ερωτήσεις) τα βασικά ζητήματα που ανακύπτουν από την ανατροφοδότηση που προήλθε από τους Ειδικούς του Προγράμματος καταδεικνύουν ότι είναι αναγκαίο να υπογραμμίσουμε τα εξής:

- Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης ενώ η Αξιολόγηση της Μάθησης στη διασφάλιση της υπευθυνότητας (του σχολείου και των δασκάλων).
- Οι παράγοντες που εμπλέκονται στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση είναι ικανοί να παρέχουν βαθιά γνώση της προόδου του μαθητή και του τρόπου με τον οποίο το σχολείο έχει συμβάλει σε αυτή την ανάπτυξη. Οι παράγοντες που εμπλέκονται στην Αξιολόγηση της Μάθησης περιλαμβάνουν επαγγελματίες εκτός σχολείου (π.χ. υπεύθυνοι Γραφείων Εκπαίδευσης), οι οποίοι, καλούνται να παρέχουν μια εικόνα ενός σχολείου σε μια ορισμένη στιγμή αλλά, ίσως, δε γνωρίζουν πάντα τις απαιτούμενες λεπτομέρειες για το πλαίσιο του σχολείου και τη ζωή μέσα σε αυτό, ώστε να διασφαλίσουν μια βαθιά γνώση της μάθησης των παιδιών.

Αξιολόγηση για τη Μάθηση και Μαθητές με ΕΕΑ;

Η έννοια της παροχής ανατροφοδότησης στα παιδιά σχετικά με τη μάθησή τους είναι το κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση της δυνητικής διαφοράς μεταξύ της χρήσης του όρου Αξιολόγηση για τη Μάθηση γενικά από τους εκπαιδευτικούς – καθώς χρησιμοποιείται συχνά για παράδειγμα στις Εκθέσεις των Χωρών του προγράμματος – και τη χρήση του όρου εντός ενός ερευνητικού πλαισίου.

Γενικά, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση ενδιαφέρεται για τη συλλογή στοιχείων σχετικών με τη μάθηση, που θα χρησιμοποιηθούν στην προσαρμογή της διδασκαλίας και το σχεδιασμό των επόμενων εκπαιδευτικών βημάτων. Τα στοιχεία για τη μάθηση είναι κρίσιμα καθώς καταδεικνύουν την ύπαρξη ή όχι αλλαγών στην πρόοδο του παιδιού και ενδεχομένως στις διαδικασίες μάθησης. Στη βάση αυτών των στοιχείων, οι δάσκαλοι μπορούν να διατυπώσουν στόχους/σκοπούς και έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση για τη μάθησή τους (βλ. Hattie and Timperly, 2007), όχι μόνο δηλώνοντας με σαφήνεια στο μαθητή τί έχει μάθει, αλλά δίνοντάς του πληροφορίες και για το πώς έμαθε και πώς θα μάθει καλύτερα στο μέλλον. Η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της Αξιολόγησης για τη Μάθηση συμβάλλει στη διαδικασία σκέψης του μαθητή σχετικά με την εκπαίδευσή του.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση συχνά εμπεριέχει ένα είδος ενδοσκόπησης, ή πιο συγκεκριμένα είναι ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές σκέφτονται για τη μάθησή τους καθώς συμμετέχουν σε έναν διαδραστικό «κύκλο ανατροφοδότησης» με τους δασκάλους τους. Ο



ουσιαστικός στόχος της χρήσης του «κύκλου ανατροφοδότησης» στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση είναι η προαγωγή της μετα-γνώσης των μαθητών, δηλαδή της κατανόησης όχι μόνο αυτών που έχουν μάθει αλλά του τρόπου με τον οποίο έμαθαν και του πώς μπορούν να μάθουν καλύτερα στο μέλλον.

Τα παραπάνω παρουσιάζονται με σαφήνεια από την Ομάδα Αναμόρφωσης της Αξιολόγησης (2002) που περιγράφει την Αξιολόγηση για τη Μάθηση ως:

... τη διαδικασία αναζήτησης και ερμηνείας δεδομένων για να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές και του δασκάλους τους ώστε να αποφασίσουν σε ποιο σημείο μάθησης βρίσκονται, πού χρειάζεται να πάνε και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να φτάσουν εκεί.

(Ομάδα Αναμόρφωσης της Αξιολόγησης, σελ 2)

Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο περιλαμβάνει θέματα ενδοσκόπησης και αυτοαξιολόγησης, η οποία προάγει την κατανόηση του μαθητή για τον τρόπο με τον οποίο δεινεργείται η μάθηση και το πώς μπορεί να αναπτυχθεί. Αυτό είναι πολύ σχετικό, καθώς η Αξιολόγηση για τη Μάθηση δίνει έμφαση στην αξιολόγηση ως μια μετα-γνωστική διαδικασία (βλ. για παράδειγμα την έννοια της Αξιολόγησης ως Μάθηση στο Πρωτόκολλο του Δυτικού και Ανατολικού Καναδά για τη Συνεργασία στην Εκπαίδευση, 2006). Αυτές οι έννοιες, παρόλα αυτά, δεν αποτελούν πάντα επίκεντρο όταν η έννοια της Αξιολόγησης για τη Μάθηση χρησιμοποιείται πιο γενικά (όπως για παράδειγμα στις Εκθέσεις των Χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα).

Ο Meijer (2003) υπογραμμίζει ότι *αυτό που είναι καλό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξίσου καλό και για όλους τους μαθητές* και αυτό το απόφθεγμα έχει επηρεάσει όλο το πρόγραμμα του Φορέα, το σχετικό με την Αξιολόγηση. Παρόλα αυτά, κατά τη θεώρηση του όρου της Αξιολόγησης για τη Μάθηση, όπως προκύπτει από την έρευνα, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η δράση έχει εστιαστεί σε μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Στις έρευνες σχετικά με την Αξιολόγηση για τη Μάθηση, κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Lynn and et al., 1997; Black and William, 1998), τα θέματα της Αξιολόγησης για τη Μάθηση και τους μαθητές με ΕΕΑ παρουσιάζονται μόνο ακροθιγώς.

Κατά συνέπεια, οδηγηθήκαμε στην απόφαση να εξερευνήσουμε ενεργά μέσα στο πρόγραμμα για την Αξιολόγηση τη συνάφεια της έννοιας Αξιολόγηση για τη Μάθηση για τους μαθητές με ΕΕΑ, που βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα, και των πιθανών συνεπειών των διαδικασιών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους, τους διευθυντές των σχολείων, τους γονείς, ακόμα και τους ίδιους τους μαθητές. Κατά συνέπεια στη διάρκεια των συζητήσεων στο πλαίσιο του προγράμματος, το βασικό ερώτημα που τέθηκε ήταν *αν ό,τι είναι καλό για όλους τους μαθητές είναι εξίσου καλό για τους μαθητές με ΕΕΑ*. Οι συζητήσεις με τους ειδικούς του προγράμματος διερεύνησαν το βαθμό στον οποίο η ερευνητική έννοια της Αξιολόγησης για τη Μάθηση ισχύει για τους μαθητές με ΕΕΑ.

Τα δύο βασικά ερωτήματα του διαλόγου μεταξύ των Ειδικών του Προγράμματος ήταν:

1. Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση έχει την ίδια έννοια για τους μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ; Εφαρμόζονται οι ίδιες αρχές;
2. Υπάρχουν διαφορές στη χρήση της Αξιολόγησης για τη Μάθηση για μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ; Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι διαφορές σε σχέση με τους μαθητές, τους δασκάλους, τους διευθυντές των σχολείων και την εκπαιδευτική πράξη;



Αξιολόγηση για τη Μάθηση – μια σχετικά έννοια

Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα των συζητήσεων μεταξύ των Ειδικών του Προγράμματος ήταν η συμφωνία ότι *η Αξιολόγηση για τη Μάθηση είναι ένα βασικό στοιχείο της επιτυχημένης διδασκαλίας και μάθησης όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ΕΕΑ.*

Ουσιαστικά, το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι *αν η Αξιολόγηση για τη Μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά μάλλον πώς θα εφαρμοστεί.*

Παρόλα αυτά, οι ειδικοί του προγράμματος υπογράμμισαν ένα δυνητικό πεδίο ενδιαφέροντος σε σχέση με τη χρήση της Αξιολόγησης για τη Μάθηση των παιδιών με τις πιο σοβαρές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η εμπλοκή των μαθητών με βαθιές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες στον «κύκλο ανατροφοδότησης» αποτελεί μεγάλη πρόκληση.

Εντούτοις, οι σκέψεις των ειδικών για αυτή την ενδεχόμενη δυσκολία μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

... οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες δε χρειάζονται διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης, παρά μόνο διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης.

Αξιολόγηση για τη Μάθηση – μέθοδοι και εργαλεία

Σε σχέση με τα εργαλεία της Αξιολόγησης για τη Μάθηση, οι Ειδικοί του Προγράμματος υπογραμμίζουν ότι πολλές προσεγγίσεις της Αξιολόγησης για τη Μάθηση (όπως η ατομική παρατήρηση, οι φάκελοι και τα ημερολόγια) έχουν χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης και για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Αναφορικά με άλλες πιθανές μεθόδους και εργαλεία, είναι απαραίτητο να τονίσουμε το γεγονός ότι οι μέθοδοι και τα εργαλεία της Αξιολόγησης για τη Μάθηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθητές με ΕΕΑ, υπό τον όρο ότι θα τροποποιηθούν και θα προσαρμοστούν ώστε να καλύψουν τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Οι Ειδικοί του Προγράμματος εκτιμούν ότι η καλύτερη μέθοδος συλλογής πληροφοριών για την Αξιολόγηση για τη Μάθηση, είναι η παρατήρηση από την πλευρά του δασκάλου. Αυτή η προσέγγιση αφορά ιδιαίτερα τους μαθητές με ΕΕΑ, καθώς είναι, ίσως, η μόνη διαθέσιμη μέθοδος συλλογής πληροφοριών για τη μάθηση των παιδιών που χρησιμοποιούν μη λεκτικά ή προ-λεκτικά σχήματα επικοινωνίας.

Οι Ειδικοί του Προγράμματος εισηγήθηκαν την παροχή μεγαλύτερης καθοδήγησης στους δασκάλους από ειδικούς, με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στην παρατήρηση. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί σημείωσαν ότι πρέπει να δοθούν κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη πιο εξατομικευμένων μεθόδων παρατήρησης των μαθητών με ΕΕΑ. Κάποιες προτάσεις περιλάμβαναν τη χρήση της βιντεοσκόπησης, ως χρήσιμου εργαλείου συλλογής στοιχείων για τη μάθηση των παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και παροχής καλύτερων ευκαιριών στους δασκάλους για τη θεώρηση της αξιολόγησης και τη συζήτηση των δεδομένων με τους συναδέλφους τους.

Η συνέντευξη είναι συχνά κρίσιμο σημείο της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή, η οποία συμβαίνει μέσα στον «κύκλο ανατροφοδότησης» της Αξιολόγησης για τη Μάθηση. Οι Ειδικοί του Προγράμματος σημείωσαν ότι η συνέντευξη σε μαθητές με ΕΕΑ είναι δυνατή – και αναγκαία – αλλά μόνο:

... αν οι ερωτήσεις διατυπώνονται με τρόπο ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους για να απαντήσουν («χρόνος αναμονής») και αν λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά ερεθίσματα που στηρίζουν τις ερωτήσεις (π.χ. οπτικά αντί για λεκτικά ερεθίσματα) και οι διαφορετικοί τρόποι απόκρισης (π.χ. οπτική ανταπόκριση) ...

Παράλληλα, οι Ειδικοί του Προγράμματος υπογράμμισαν ότι ο φάκελος – αν συνοδεύεται και από άλλες πληροφορίες, για παράδειγμα το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) του μαθητή ή ειδικά θεραπευτικά προγράμματα – θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο διαλόγου με άλλους επαγγελματίες και τους γονείς.

Τέλος, οι Ειδικοί του Προγράμματος, εξέφρασαν την άποψη ότι οι προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση και κυρίως την ενδοσκόπηση αποτελούν εργαλεία της Αξιολόγησης για τη Μάθηση, υπό τον όρο ότι είναι ικανοποιητικά προσαρμοσμένες και τροποποιημένες ώστε να καλύπτουν τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η ενίσχυση των ικανοτήτων αυτοαξιολόγησης θεωρήθηκε κρίσιμος στόχος για τους μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, οι προσωπικοί μαθησιακοί στόχοι των οποίων, συχνά περιλαμβάνουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία, που αποτελούν θεμελιώδεις ικανότητες, οι οποίες στηρίζονται στην ανάπτυξη της ενδοσκόπησης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Porter et al., 2000).

Αξιολόγηση για τη Μάθηση – η σημασία της για τους διευθυντές των σχολείων

Όλοι οι Ειδικοί του Προγράμματος συμφώνησαν για τον σημαντικό ρόλο των διευθυντών των σχολείων στη δημιουργία ευκαιριών για τους μεν δασκάλους να συζητήσουν και να σκεφτούν θέματα αξιολόγησης, για τους δε γονείς να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών τους. Αναδύεται η ανάγκη για:

... τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων να ρυθμίσουν το σχεδιασμό και την αξιολόγηση ... περισσότερα ημερολόγια στο σπίτι και στο σχολείο, απολογισμοί ανεπίσημων συζητήσεων, τηλεφωνήματα.

Οι Διευθυντές των σχολείων είναι κρίσιμοι παράγοντες της ανάπτυξης ενός οργανωτικού ήθους που αναγνωρίζει την εμπλοκή των μαθητών ως θεμελιώδη (Porter, Robertson and Hayhoe, 2000). Χωρίς σεβασμό στις επιθυμίες των μαθητών και μια γενική σχολική φιλοσοφία η οποία υποστηρίζει τη συμμετοχή του μαθητή, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση δεν έχει αρκετές πιθανότητες να αναπτυχθεί.

Συνολικά, σε ό,τι αφορά τους διευθυντές των σχολείων, οι Ειδικοί του Προγράμματος από τις διάφορες χώρες του Φορέα, κατέδειξαν μια πραγματική ανάγκη για παροχή σε όλους τους δασκάλους μεγαλύτερου επίσημου χρόνου για σκέψη σχετικά με τη χρήση της αξιολόγησης από την πλευρά τους, με στόχο την επιτυχημένη ενασχόλησή τους με τις διαδικασίες της Αξιολόγησης για τη Μάθηση μαζί με τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που προήλθαν από τους ειδικούς του προγράμματος ήταν ομόφωνα: η έννοια της Αξιολόγησης για τη Μάθηση, όπως γίνεται κατανοητή στις διάφορες χώρες αλλά – το πιο σημαντικό σε αυτή τη συζήτηση – όπως περιγράφεται στην ερευνητική βιβλιογραφία, ισχύει για όλους του μαθητές: συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ΕΕΑ.

Από τις συζητήσεις με τους Ειδικούς του Προγράμματος, η πρόταση αυτή μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω: η Αξιολόγηση για τη Μάθηση αφορά όλους τους μαθητές και, από



την άποψη της συνεκπαίδευσης , δε θα έπρεπε να υπάρχει καμιά ανάγκη για διαφοροποίηση των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ , αλλά μάλλον διαφοροποίηση της πρακτικής μέσα στην τάξη για την κάλυψη των απαιτήσεων όλων των μαθητών.

Στη βάση αυτής της δήλωσης υπογραμμίζουμε τέσσερα κύρια ευρήματα:

1. Οι αρχές της Αξιολόγησης για τη Μάθηση απευθύνονται σε όλους τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ.

2. Η μόνη διαφορά της Αξιολόγησης για τη Μάθηση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το είδος των εργαλείων και των μεθόδων αξιολόγησης και επικοινωνίας που θα χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους.

3. Η μόνη ανησυχία σε σχέση με την εφαρμογή της Αξιολόγησης για τη Μάθηση σε παιδιά με ΕΕΑ , αφορά τη θεώρηση της Αξιολόγησης για τη Μάθηση ως εργαλείου για τη διαδικασία της σκέψης των μαθητών σχετικά με τη μάθησή τους (π.χ. την αλληλεπίδραση του μαθητή με το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του «κύκλου ανατροφοδότησης»). Για τους μαθητές που χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας , αυτή η διαδικασία ανατροφοδότησης δεν μπορεί να λειτουργήσει στη βάση της «παραδοσιακής» γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητο να διερευνηθούν και να εφαρμοστούν πιο εξατομικευμένες προσεγγίσεις , νέα εργαλεία αξιολόγησης και μια ποικιλία τρόπων αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθητή, όπως για παράδειγμα η προσεκτική παρατήρηση σε δομημένες καταστάσεις , η οποία επιτρέπει στους δασκάλους να αξιολογήσουν τις προτιμήσεις του μαθητή κ.λπ.

4. Πολλές μέθοδοι και εργαλεία Αξιολόγησης για τη Μάθηση έχουν αναπτυχθεί σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια και θα μπορούσαν να μεταφερθούν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου ώστε να βελτιώσουν την παροχή εκπαίδευσης σε όλους του μαθητές.

Συνοψίζοντας, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση μπορεί να πρέπει να εφαρμόζεται σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ΕΕΑ, υπό τον όρο ότι έχουν γίνει οι σχετικές και απαραίτητες αλλαγές και μετατροπές με σκοπό τη διασφάλιση της πλήρους συμμετοχής του κάθε μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Είναι σαφές ότι οι συζητήσεις σχετικά με την έννοια της Αξιολόγησης για τη Μάθηση στο πλαίσιο του προγράμματος του Φορέα για την Αξιολόγηση αποτελούν μόνο ένα σημείο εκκίνησης. Στο μέλλον είναι απαραίτητη μια πιο λεπτομερής εξέταση -έρευνα και, ταυτόχρονα, μια ευρύτερη διάχυση παραδειγμάτων καλής πρακτικής στην εφαρμογή της Αξιολόγησης για τη Μάθηση για κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ΕΕΑ.

Ελπίζουμε ότι οι σκέψεις των ειδικών του προγράμματος, καθώς και οι δηλώσεις τους για τη χρησιμότητα της έννοιας στη στήριξη των μαθησιακών διαδικασιών για όλους τους μαθητές θα τροφοδοτήσει τη δράση και τη λήψη αποφάσεων των διαμορφωτών της πολιτικής αλλά και των επαγγελματιών σε όλη την Ευρώπη.

Για το πλήρες κείμενο της παρούσας έκθεσης – με τις απευθείας αναφορές από τους Ειδικούς του Προγράμματος σε σχέση με τα βασικά ευρήματα απευθυνθείτε στο: <http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation: Electronic source available online at: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf (Last accessed November 2008).

Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan, 80, 139-148. Available online: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (Last accessed July 2008).

Black, P. and Wiliam, D. (2002) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* London: King's College.

Harlen, W. (2007a) *Assessment of Learning*. London: Sage.

Harlen, W. (2007b) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4). Cambridge: University of Cambridge.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, N.1, pp. 81-112.

Lynn, S. F. and et al. (1997) 'Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities' *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

Meijer, C. J. W. (ed.) (2003) *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Porter, J., Robertson, C. and Hayhoe, H. (eds.) (2000) *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham: Qualifications & Curriculum Authority.

Wiliam, D. (2007) *Assessment for learning: why, what and how*. London: Institute of Education, University of London.

Wiliam, D. and Leahy, S. (2007) 'A theoretical foundation for formative assessment'. In J. McMillan, H. (ed.) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, (ed.) (2006) *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Crown Right of the Government of Alberta, British Columbia, Manitoba, Northwest Territories, Nunavut, Saskatchewan, Yukon Territory: Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.