

Αρβανίτη, Ε. 2009, «Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τ.3, Σεπτέμβριος 2009, σσ. 70-86.

1. Εισαγωγή

Η επανάσταση που δημιούργησαν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας και μάθησης. Οι κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα είναι πλέον σύγχρονες «κοινωνίες γνώσης», οι οποίες στηρίζονται σε οικονομίες που απαιτούν, ανθρώπινες ικανότητες, οργανωτική ευελιξία, επιχειρηματικές διαδικασίες, ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και τεγνωγνωσία. Οι σύγχρονοι πολίτες καλούνται πλέον να δραστηριοποιηθούν σε ένα ευρύ και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον πολλαπλών αλληλεπιδράσεων και μεταβολών στον κοινωνικό και εργασιακό τομέα και στο οποίο συνυπάρχουν κοινές συνιστώσες τοπικής, εθνικής και υπερεθνικής διακυβέρνησης.

Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα ανάπτυξης κι εξέλιξης γιατί ασχολείται συνολικά με την οικοδόμηση ενός κοινωνικού κεφαλαίου και ενός νέου τύπου πολίτη που δημιουργεί, διαχειρίζεται και αξιολογεί τη γνώση. Ο σύγχρονος προσανατολισμός της μάθησης και της διδασκαλίας συναντά τα νέα κοινωνικά δεδομένα και εξασφαλίζει νέες βασικές δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αιώνα. Παράλληλα η μάθηση εκλαμβάνεται στην ενναιοποιημένη της διάσταση και οργανώνεται με εννοιολογικά σχήματα που διατρέχουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (integrated learning). Σε αυτό το πλαίσιο οι παραδοσιακές γραφειοκρατικές μορφές εκπαίδευσης και αξιολόγησης δεν έχουν πια ρόλο διότι ο προορισμός των μαθητών δεν είναι να προωθηθούν σε μια εργασία αγοράς που επιθυμεί, όπως στο παρελθόν, υπακοή στην πειθαρχία και περιορισμένες, σταθερές και προβλέψιμες δεξιότητες για τη γραμμή της παραγωγής (Kalantzis & Cope, 2005).

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να σκιαγραφήσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο διαχείρισης της μάθησης που απαιτείται στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, αλλά και να προσδιορίσει τη στοχοθεσία και τις τεχνικές της νέας αξιολόγησης (Kalantzis & Cope, 2005). Σημαντική παραδοχή είναι ότι η μάθηση και η αξιολόγηση οργανώνονται και διατρέχουν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με ολοκληρωμένο τρόπο ξεκινώντας από το Προσχολικό και Πρωτοβάθμιο επίπεδο.

2 Η Κοινωνία της Γνώσης και Νέα Μάθηση

Η κοινωνία της γνώσης αναφέρεται στις τεχνολογικές, επιχειρηματικές και πολιτισμικές συνιστώσες που έχουν διαμορφωθεί υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης. Η αδιάκοπη ροή της γνώσης και της πληροφορίας μέσω των σύγχρονων τεχνολογιών επιτρέπουν την άνευ προηγουμένου ανταλλαγή της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από διαφοροποιημένα μέσα μετάδοσης του μηνύματος. Έτσι η γνώση παράγεται και μεταδίδεται μέσα από νέες μορφές κειμενικών αναπαραστάσεων, από οπτικές σημειολογίες και απεικονίσεις, καθώς και από πολλαπλά πολιτισμικά πρότυπα. Επιπλέον οι νέες μορφές επιχειρηματικότητας απαιτούν δεξιότητες που συλλαμβάνουν, συστηματοποιούν, μετασχηματίζουν και εφαρμόζουν νέες γνώσεις (Kalantzis & Cope, 2003). Έτσι οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η συνεργατικότητα δημιουργούν μια νέα εργασιακή κουλτούρα και οργανισμούς που μαθαίνουν (Stahl, 1994). Παράλληλα τα άτομα χρειάζονται νέα

εργαλεία ανάλυσης της παγκόσμιας κουλτούρας, εξειδίκευση των δικών τους αισθητικών και πολιτισμικών αναφορών αλλά και παγκόσμια δίκτυα συνεργασίας και μάθησης (Arvanitis, 2006).

Ο σύγχρονος πολίτης έχει ανάγκη από εργαλεία ανάλυσης και αναστοχασμού τόσο της προσωπικής του πορείας μάθησης και της ταυτότητάς του όσο και του υφιστάμενου πολιτικού πλουραλισμού σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς. Η κριτική σκέψη/παιδαγωγική έρχεται να απαντήσει σε αυτή την πρόκληση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε νέα πλαίσια μάθησης που αναπτύσσουν την *κριτική (critical thinking)*, τη *στοχαστικοκριτική (reflective thinking)* και τη *δημιουργική σκέψη (creative thinking)* (Ματσαγγούρας, 1998, σελ. 67). Την ίδια στιγμή η κριτική παιδαγωγική στηρίζεται στο δυναμικό συνδυασμό μεταξύ σκέψης και δράσης του ατόμου και αποβλέπει στην απόκτηση *μαθησιακών και μεταγνωστικών* ικανοτήτων με σκοπό το *μετασχηματισμό*.

Έτσι ζητούμενο στη σύγχρονη διδακτική πράξη είναι ο συνδυασμός συλλογισμών (*επαγωγικός, παραγωγικός, αναλογικός*), γνωστικών δεξιοτήτων (*συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων*) και στάσεων. Επιπλέον είναι σημαντική η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων, η δυνατότητα ανίχνευσης σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων με ορθολογικό τρόπο, αλλά και η αποδοχή ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης (*επιστημολογική δημοκρατία*) (Bertrand, 1994 στο Ματσαγγούρας 1998, σελ. 69). Επιπλέον ζητούμενο είναι η ικανότητα του ατόμου για κριτική αυτοθεώρηση και αυτορύθμιση δηλαδή η ικανότητα διαλογισμού του τρόπου με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, δρα και αξιολογεί μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες (*μεταγνωστική ικανότητα*). Τέλος, η σύγχρονη παιδαγωγική παραπέμπει και στην καινοτομία, την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και λύσεων που φέρνει η ικανότητα δημιουργικής σκέψης, αλλά και στην συνειδητοποίηση των αξιών και των στάσεων που κινητοποιούν και κατευθύνουν τη σκέψη (*συναισθηματική διάσταση*) (Ματσαγγούρας, 1998, σελ. 69-91 και Kalantzis & Cope, 2005).

Έτσι γίνεται κατανοητό ότι υπάρχουν διαφορετικές μορφές σκέψης που πρέπει να καλλιεργηθούν και να αξιολογηθούν στο σχολείο προκειμένου ο μαθητής να ερμηνεύσει τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Γενικά οι νέες τάσεις συγκλίνουν σε μια διδακτική που προωθεί την *πλάγια (lateral thinking – De Bono 1976 & 2000)* ή *αποκλίνουσα σκέψη (Guilford & Hopfner, 1971)* ακριβώς για να υποδηλώσουν την ανάγκη για πρωτοτυπία, για νέες σχέσεις και θεωρήσεις της πραγματικότητας μέσα από εξατομικευμένα νοητικο-συναισθηματικά σχήματα του μαθητή. Ορθολογισμός και κριτική σκέψη αλληλοσυμπληρώνονται μέσα σε ένα πλαίσιο που ενισχύει την ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών, αλλά και προωθεί τη δυνατότητα αμφισβήτησης και επανεξέτασης του προσωπικού γνωσιακού, συναισθηματικού και αξιολογικού χάρτη *πολλαπλής νοημοσύνης* των μαθητών (Gardner, 1993 & Ματσαγγούρας, 1998, σελ.71). Αυτές οι ικανότητες καλλιεργούνται από τις πρώτες μέρες του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση για να κλιμακωθούν στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης σε μια ολοκληρωμένη/ενναιοποιημένη μαθησιακή διαδικασία (*integrated learning*)¹.

¹ Παράδειγμα ενός τέτοιου προγραμματισμού αποτελεί και το Βικτωριανό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Αυστραλίας, το οποίο μέσα από ένα ενναιοποιημένο ΑΠ περιγράφει τις απαραίτητες ικανότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές από την Προσχολική εκπαίδευση μέχρι και την Α' Λυκείου. Το πλαίσιο αυτό (Victorian Learning Essential Skills- <http://vels.vcaa.vic.edu.au/>) θέτει τις προδιαγραφές και τα

Τα παραπάνω αποτελούν τις νέες βασικές δεξιότητες για τις σύγχρονες κοινωνίες γνώσης, που μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο μέσα από νέες σχεδιαστικές φόρμες και εργαλεία μάθησης που θα διατρέχουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικές αφετηρίες για την οργάνωση της νέας μάθησης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί συγκεκριμένα εργαλεία για να σχεδιαστούν νέες μαθησιακές εμπειρίες (και όχι απλά μαθήματα σε κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα) με σκοπό να εξασφαλίσουν την ενεργή συμμετοχή, την υψηλή επίδοση και το στοχευμένο μετασχηματισμό.

Η νέα παιδαγωγική προσέγγιση προωθεί ένα νέο ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στο μετασχηματισμό (transformative curriculum) και καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν στη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2005, σελ. 65-67). Μια αποτελεσματική παιδαγωγική αναφέρεται στους τρόπους και τις διαδικασίες απόκτησης της μάθησης, αναφέρεται στη γνώση και στη σύνθεσή της, στη δημιουργία νοήματος, αλλά και στην εφαρμογή/ δράση. Οι παραδοχές αυτές θα πρέπει να διαπνέουν τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) της προσχολικής και σχολικής βαθμίδας όσο και την διδακτική πράξη και την αξιολόγησή της δίνοντας την ευκαιρία για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της γνώσης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό αντανακλά στο ΑΠ και στην παιδαγωγική μέθοδο που δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται στο περιεχόμενο αλλά στις βασικές ικανότητες μέσα από μια ποικιλία περιεχομένων και πηγών μάθησης. Έτσι τα περιεχόμενα μάθησης που οργανώνονται σε θεματικές ενότητες και προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Γενικότερα απαιτούνται μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι σχετικά με τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, πιο αποτελεσματικά στο να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών, να αξιοποιούν το γνωσιακό και συναισθηματικό τους κεφάλαιο, αλλά και στο να εντάσσουν τους εκπαιδευτικούς και τα ΑΠ σε μια διαδικασία επανεξέτασης και μετασχηματισμού. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθιερώνει την αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή, να συστηματοποιεί τη μάθηση μέσα από γνωστικές διαδικασίες και μέσα από ένα μοντέλο «γνωστικής μαθητείας» και τέλος να ενισχύει τη μάθηση με βάση ένα «πλαίσιο στήριξης», έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό που επιτρέπει την καθοδηγούμενη συμμετοχή και τη συνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 1998, σελ. 114-115). Τα ανοιχτά ΑΠ όπως το ΔΕΠΠΣ² αποτελούν ένα εννοιολογικό πλαίσιο που οργανώνει την εκπαιδευτική πρακτική και που παραπέμπει όμως σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική γνώση. Έτσι είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας κοινής επαγγελματικής γνώσης γύρω από το σχεδιασμό νεωτεριστικών μαθησιακών

κριτήρια μάθησης για τα σχολεία προκειμένου αυτά να εξειδικεύσουν, να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τα σχολικά τους προγράμματα σε καθορισμένες θεματικές ενότητες.

² Τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό αποτελούν ανοιχτά γενικά πλαίσια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξειδικεύσουν σε οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες/ θεματικές ενότητες και νέες δραστηριότητες αξιολόγησης για να αποφευχθεί η στείρα έμφαση στο περιεχόμενο και η μεγάλη ανομοιογένεια στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ωστόσο περιορισμένη είναι η έρευνα γύρω από την εφαρμογή τους στην πράξη και την αποτελεσματικότητά τους (Ματσαγγούρας, 1998).

εμπειριών. Αυτό θα επιτρέψει στους παιδαγωγούς να λειτουργούν ως μια *κοινότητα εφαρμογής* (community of practice) στην οποία θα ενημερώνονται, θα αναπτύσσουν κοινές παιδαγωγικές στρατηγικές και πρακτικές και θα τις μετασχηματίζουν (Wenger, 1998). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό λόγω της άμεσης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την 'παιδαγωγική γνώση' και στην επίδοση του μαθητή (Darling-Hammond, 1998 & 2001). Συνεπώς, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια νέα κουλτούρα μάθησης στο σχολείο ξεκινώντας από την επαγγελματική γνώση και στάση των εκπαιδευτικών³.

Συνολικά θα λέγαμε ότι το σύγχρονο *σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει* αντιμετωπίζει ουσιαστικά και συστηματικά δύο σημαντικές *συνθήκες μάθησης* (learning conditions) (Kalantzis & Cope, 2005, σελ. 43-51).

Η πρώτη συνθήκη είναι η αίσθηση του μαθητή ότι ανήκει (belonging) στη διαδικασία της μάθησης και όχι ότι απλά την αναγνωρίζει ή την επαληθεύει. Η αποτελεσματική μάθηση συνυπολογίζει την ταυτότητα του μαθητή, χτίζει πάνω στη γνώση του, πάνω στις εμπειρίες του, στα ενδιαφέροντα, στη διαφορετικότητα και στα κίνητρά του. Σε κάθε *κοινότητα μάθησης* (learning community) υπάρχει και ένας μεγάλος βαθμός διαφοροποίησης⁴. Γι' αυτό και οι μαθητές θα πρέπει να αποκτούν εργαλεία ανάλυσης αυτής της διαφορετικότητας για να μπορούν να επαληθεύουν την ταυτότητα τους μέσα από ένα ταξίδι προσωπικής, γνωστικής και πολιτισμικής μεταμόρφωσης. Η μάθηση είναι ένα ταξίδι μακριά από την περιοχή άνεσης του μαθητή, μακριά από τη σχετική στενότητα και τους περιορισμούς της εμπειρίας του. Είναι μια διαδικασία που εμβαθύνει την ανθρώπινη εμπειρία πέρα από το διαισθητικά ορατό, αλλά και διευρύνει την εμπειρία αυτή με τον μετασχηματισμό.

Η δεύτερη συνθήκη αφορά στο μετασχηματισμό. Η αποτελεσματική, παραγωγική και ποιοτική μάθηση παίρνει το μαθητή σε ένα ταξίδι σε νέες και άγνωστες περιοχές. Το ταξίδι αυτό λειτουργεί ως φορέας προσωπικού και πολιτισμικού μετασχηματισμού κατά το οποίο ο μαθητής διαπραγματεύεται και αλλάζει τρόπους σκέψης και δράσης και αναστοχάζεται. Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί η μάθηση, το ταξίδι σε άγνωστες περιοχές θα πρέπει να παραμείνει μέσα στη ζώνη της νοημοσύνης και της ασφάλειας του μαθητή. Η αποτυχία συμβαίνει όταν η μέτρηση της απόστασης (γνωστού-άγνωστου) είναι ακατάλληλη για το μαθητή⁵.

³ Οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) θα πρέπει να είναι ενήμεροι για την ευρύτητα των τρόπων και των διαδικασιών μάθησης και γνώσης, να μπορούν να σχεδιάζουν και να αναθεωρούν τις διδακτικές τους πρακτικές σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν για να επιτύχουν μετασχηματισμό και την συνεχή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Μέ βάση αυτό το σχεδιασμό, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές είναι συνειδητοποιημένοι μέτοχοι στην ίδια τους τη γνώση και μπορούν να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες σχεδιασμού, διαχείρισης και παραγωγής της γνώσης, αποτελώντας παράλληλα μια δυναμική *κοινότητα μάθησης*.

⁴ Η διαφορετικότητα αυτή αναφέρεται στο φύλο, στην ηλικία, στην εθνικότητα, στην κοινωνικοοικονομική θέση, στις ειδικές ανάγκες, αλλά και στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα και στους προσανατολισμούς, στις αξίες, στις προδιαθέσεις και στις αισθητικές οπτικές, στα επικοινωνιακά και διαπροσωπικά στυλ, στα μαθησιακά στυλ, κτλ.).

⁵ Σε κάθε βήμα θα πρέπει να ταξιδεύουμε την κατάλληλη απόσταση με αφετηρία την εμπειρία ζωής του μαθητή (*lifeworld*). Εάν η απόσταση μεταξύ εμπειρίας του μαθητή και της μάθησης είναι πολύ μεγάλη, η εκπαιδευτική προσπάθεια θα είναι λανθασμένη, συμβιβασμένη και αναποτελεσματική, στην αντίθετη περίπτωση είναι ελαχιστοποιημένη.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η σύγχρονη σχολική τάξη του 21^{ου} αιώνα δεν έχει πια στενά χωροταξικά όρια και χαρακτηριστικά, καθώς είναι ένας χώρος που περιλαμβάνει διαφοροποιημένες μαθησιακές ομάδες που μαθαίνουν παντού (στο σπίτι, στην κοινωνία και στο σχολείο). Είναι ο χώρος που συστηματοποιεί και εξελίσσει τη γνώση που έχουν οι μαθητές και παράλληλα δημιουργεί και διαχειρίζεται τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία των συμμετεχόντων σε κοινότητες μάθησης. Τα σχολεία αποτελούν τέτοιες κοινότητες αφού είναι ταυτόχρονα υποδοχείς και δημιουργοί γνώσης. Είναι οι χώροι στους οποίους οι μαθητές μπορούν να λειτουργούν και να μαθαίνουν σε αυτοδιοικούμενες μαθησιακές ομάδες και μέσα από ομαδικές εργασίες.

3. Νέοι Σχεδιασμοί Αξιολόγησης

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώθηκε ότι η μάθηση είναι πολυδιάστατη αφού οικοδομείται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια και συνεργασία. Η «νέα μάθηση» αποβλέπει όχι τόσο στην κατοχή προκαθορισμένων γνώσεων, αλλά περισσότερο στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου μοντέλου πολίτη. Ενός πολίτη που θα γνωρίζει τι δεν ξέρει, θα γνωρίζει πώς να μαθαίνει, τι χρειάζεται να μάθει, θα γνωρίζει πως να δημιουργεί γνώση μέσα από την επίλυση προβλημάτων, θα γνωρίζει πως να δημιουργεί γνώση μέσα από τη συλλογή πληροφοριών/ δεδομένων και πηγών, θα γνωρίζει πως να παράγει τη γνώση συνεργαστικά, θα γνωρίζει πως να καθοδηγεί, θα διδάσκει, θα μεταφέρει τη γνώση σε άλλους, θα γνωρίζει πως να καταγράφει και να δημοσιοποιεί τη γνώση. Αυτές οι δεξιότητες δεν μπορούν να μετρηθούν με τις παραδοσιακές μεθόδους των εξετάσεων και των μετρήσεων. Οι παραδοσιακές μορφές μέτρησης της επίδοσης δεν μπορούν να διαχειριστούν τη γνωστική, την πολιτισμική και την κοινωνική ετερομορφία του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι προάγουν νέες εκπαιδευτικές ανισότητες, αφού προωθούν μια τυποποιημένη τεχνολογία αξιολόγησης που όποιος δεν την κατέχει ή δεν μπορεί να την εφαρμόσει, αποτυχαίνει. Τέλος, ο πλούτος των μαθητών με διαφορετικές εμπειρίες και πρακτικές, με πρωτοτυπία και ευρυματικότητα, αλλά και με ικανότητες διαχείρισης της γνώσης και μετασχηματισμού των πρακτικών τους δεν γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης μέσα από τυποποιημένες μορφές μέτρησης.

Αντίθετα, η στρατηγική μιας αυθεντικής/ολιστικής αξιολόγησης παραπέμπει σε εξίσου πολυδιάστατες τεχνικές. Η σύγχρονη Παιδαγωγική συστηματοποιεί την αξιολόγηση, μέσα από τις επιδράσεις σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων, όπως είναι ο «κοινωνικός εποικοδομισμός», η «κριτική σκέψη», η «ολιστική προσέγγιση της γνώσης» που αποτυπώνεται στα σύγχρονα ΑΠ, όπως είναι το ΔΕΠΠΣ και η «αυθεντική αξιολόγηση». Βασική παραδοχή αυτών των αντιλήψεων είναι ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία (είναι ανοιχτή και συμμετοχική), με απώτερο σκοπό την περαιτέρω βελτίωση (Κωνσταντίνου, 2004), μέσα από πραγματικές καταστάσεις κατανόησης και δράσης. Επιπλέον η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση των διαδικασιών και όχι μόνο στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Σακελλαρίου, 2002).

Η παιδαγωγική αξία της Νέας Αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι μετρά με ολιστικό τρόπο την επίδοση και τις νέες ικανότητες των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Έτσι απαιτούνται νέες περίπλοκες στρατηγικές αποτύπωσης της ανθρώπινης εμπειρίας και γνώσης που εντάσσονται μέσα σε ένα ανοιχτό και

ευέλικτο ΑΠ, το οποίο δε θα επικεντρώνεται μόνο σε βασικές δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητισμού. Η νέα αξιολόγηση οριοθετείται με βάση την κατεύθυνσή της να αποτιμά παρόμοια και συγκρίσιμα επίπεδα προσωπικής αυτονομίας, αυτοκαθορισμού, και πρόσβασης στις πηγές μάθησης σε επίπεδο εργασίας, κοινωνικής ταυτότητας και προσωπικής ζωής⁶. Οι τεχνικές αξιολόγησης και η επιτυχία τους θα κριθεί στο κατά πόσο ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες μάθησης. Δηλαδή στο κατά πόσο μετρούν τις ικανότητες των μαθητών που θα τους είναι απαραίτητες στην κοινωνία της γνώσης.

Τέλος, η νέα αξιολόγηση είναι σημαντική παράμετρος κοινωνικής λογοδοσίας με σκοπό την πληροφόρηση των μαθητών, των γονιών και των οικονομικών και κοινωνικών εταίρων για τη γνώση που έχει αποκτηθεί.

3.1 Αξιολόγηση και Διαδικασίες Μάθησης

Η αξιολόγηση της επίδοσης αναφέρεται στην *αυθεντική και ολιστική* αποτύπωση των ικανοτήτων των μαθητών δίνοντάς τους τη δυνατότητα ανάπτυξης μεταγνωστικών εργαλείων παρακολούθησης της γνώσης τους (αναστοχασμός), αλλά τη δυνατότητα να είναι μέτοχοι στη διαδικασία αξιολογησής τους (MacBaeth, 2001, Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2004, MacBaeth et.al., 2000, Kalantzis & Cope, 2005). Σύμφωνα με την ερευνητική εργασία των Kalantzis & Cope, η «νέα αξιολόγηση» (Kalantzis & Cope, 2005, σελ. 93-97)⁷ λαμβάνει υπόψη της τόσο τις δύο συνθήκες μάθησης όσο και τέσσερις *γνωστικές διαδικασίες* απόκτησης της μάθησης ξεφεύγοντας από την τυποποιημένη μέτρηση γνώσεων. Οι διαδικασίες αυτές είναι η *μάθηση μέσω εμπειρίας, ο εννοιολογικός προσδιορισμός, η ανάλυση και η εφαρμογή*. Οι παραπάνω διαδικασίες παραπέμπουν αφενός σε τρόπους απόκτησης της γνώσης (επιστημολογική διάσταση) και αφετέρου στη γνώση ως νόημα και δράση. Επιπλέον, διαχειρίζονται και αξιολογούν με παραγωγικό τρόπο την ετερογένεια που υπάρχει αναφορικά με την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και συστημάτων, διαφορετικών χαρακτηριστικών των μαθητών, τη διαφοροποιημένη γνωστική έμφαση των ΑΠ και τέλος την παιδαγωγική μεθοδολογία.

Στο παρόν άρθρο θα επικεντρωθούμε στη διαμορφωτική αξιολόγηση⁸ της επίδοσης των μαθητών (διαρκή εκτίμηση των γνωστικών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους) παρουσιάζοντας ένα πλαίσιο για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Το πλαίσιο αυτό προβλέπει την αποτύπωση της καθεμίας από τις *γνωστικές διαδικασίες: την εμπειρία, τον εννοιολογικό προσδιορισμό, την ανάλυση και την εφαρμογή* μέσα από δραστηριότητες αξιολόγησης. Συνυπολογίζεται το πόσο καλά ένας μαθητής έχει: α)

⁶ Ωστόσο, προβλέπεται και η μέτρησή τους όχι όμως στη βάση του ίδιου επαναλαμβανόμενου αποτελέσματος μέσα από τις πρακτικές των σταθμισμένων τεστ αλλά στη βάση ομοίων ή παρόμοιων αποτελεσμάτων μεταξύ μαθητών που έχουν διαφορετικές εμπειρίες ζωής, στυλ μάθησης, τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων.

⁷ Το μοντέλο της νέας αξιολόγησης αναπτύχθηκε με βάση ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες, όπως η αναθεωρημένη Ταξινόμια του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), η θεωρία της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984), την παιδαγωγική θεωρία των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001 και Kalantzis, Cope & Harvey, 2003).

⁸ Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει την έννοια της πληροφόρησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού, αλλά και την ανατροφοδότηση της παιδαγωγικής διαδικασίας, χωρίς τη λογική της κατάταξης και της ταξινόμησης, με απώτερο σκοπό την περαιτέρω βελτίωση. (Cronbach, 1982, Κοσσυβάκη, 2002 και Κωνσταντίνου, 2004).

την ικανότητα να σκέφτεται και να δρα με βοήθεια, β) την ικανότητα να σκέφτεται και να δρα ανεξάρτητα και γ) την ικανότητα να λειτουργεί συνεργατικά. Σε αυτό το πλαίσιο η ικανότητα του να δημιουργείς και να μοιράζεσαι τη γνώση με άλλους νοείται σαν το πιο δύσκολο και υψηλό επίπεδο ικανότητας γιατί εμπεριέχει επικοινωνία, διαπραγμάτευση και ευαισθησία, καθώς επίσης και μεγάλη γνώση σχετικά με ένα θέμα (Kalantzis & Cope, 2005).

Συνολικά θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση που πραγματοποιείται μέσα από τις τέσσερις (4) γνωστικές διαδικασίες αφορά τόσο τα περιεχόμενα μάθησης (γνώση) όσο και τις διαδικασίες απόκτησής της γνώσης (σκέψη). Αναφερόμαστε συνεπώς σε μαθησιακή και σε μεταγνωστική αξιολόγηση που στηρίζεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

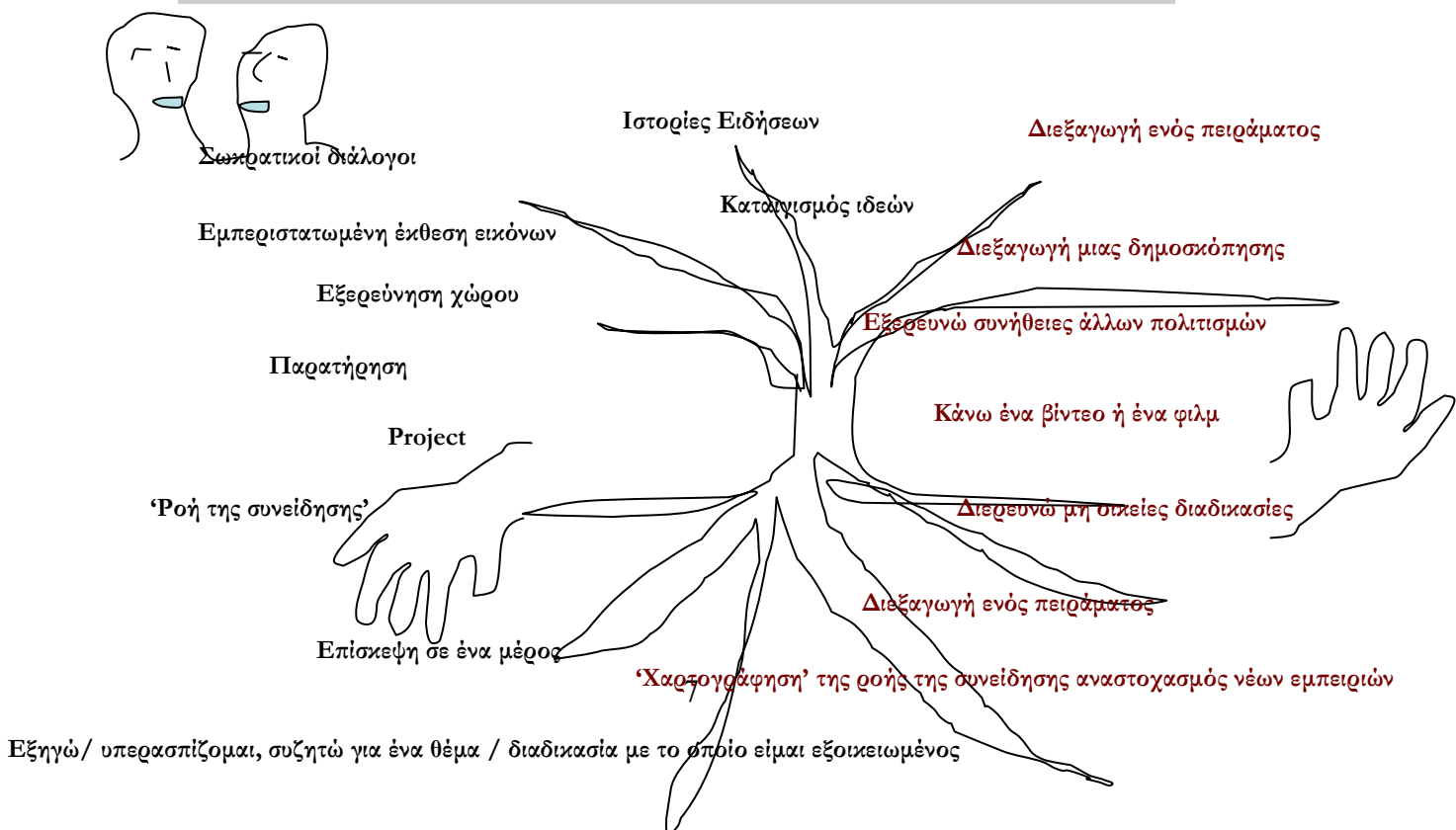
Πιο συγκεκριμένα:

A) Μάθηση και αξιολόγηση μέσω εμπειρίας

Αφετηρία αποτελεί η διάγνωση του σημείου εκκίνησης των μαθητών, αλλά και η χαρτογράφηση των διαδικασιών με βάση τις οποίες ο μαθητής αναδομεί τις πρακτικο-βιωματικές του γνώσεις και εμπειρίες για να φτάσει στον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό. Έτσι ο νηπιαγωγός και ο δάσκαλος φέρνουν στο προσκήνιο και αξιολογούν την προϋπάρχουσα εμπειρία του μαθητή για ένα θέμα ζητώντας του να φέρει, να δείξει ή να μιλήσει για κάτι που ξέρει, για κάτι εύκολο. Του ζητά να ακούσει, να κοιτάξει, να περιεργαστεί και να επισκεφθεί ένα μέρος. Επιπλέον του ζητά να περιεργαστεί κάτι λιγότερο οικείο μέσα από μια διαδικασία εμβάπτισης (Διάγραμμα 1).

Η μάθηση/γνώση οικοδομείται μέσα από την παραγωγική καθημερινή αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή (προϋπάρχουσας και νέας), αφού αφορά πραγματικές καταστάσεις της ζωής του και αξιολογείται μέσα από τη «δράση» του μαθητή.

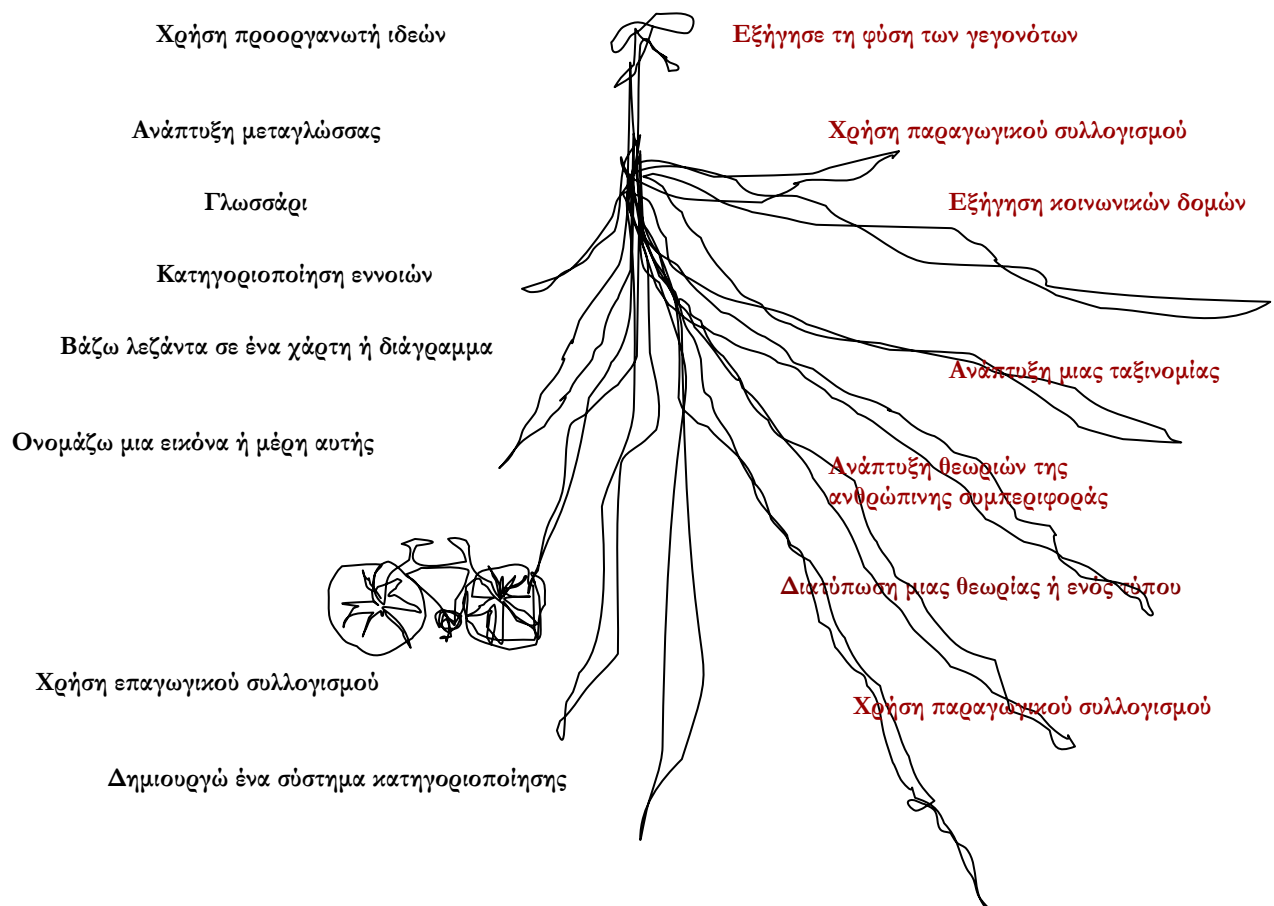
Διάγραμμα 1: Βιώνοντας το γνωστό & το νέο
(Kalantzis & Cope, 2006, σελ. 56)



B) Μάθηση και αξιολόγηση μέσω εννοιολογικού προσδιορισμού

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός οργανώνει και αξιολογεί τις πληροφορίες, τις έννοιες, τα σχήματα και τις γενικεύσεις περνώντας στον εννοιολογικό προσδιορισμό και την ανάλυση. Στον εννοιολογικό προσδιορισμό ορίζεται, εφαρμόζεται και συσχετίζεται ένα θέμα ή μια έννοια μέσα από: τις ερωτήσεις ανάκλησης, την κατηγοριοποίηση, την αναγνώριση ορισμών και ιεραρχικών σχημάτων, κτλ. Σε αυτή τη φάση οργάνωσης της παιδαγωγικής εμπειρίας επιχειρείται η βαθιά κατανόηση της θεωρίας και των συλλογισμών (επαγωγικός, παραγωγικός και αναλογικός) που απορρέουν από ένα θέμα. Δίνεται έμφαση τόσο στον ορισμό θεωρητικών σχημάτων όσο και στην αποκωδικοποίηση μιας θεωρίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός εξοικειώνει το μαθητή με τον ορισμό και την ανάλυση των χαρακτηριστικών ενός θέματος και τον αξιολογεί μέσα από τη δημιουργία ενός γλωσσαρίου, την ταξινόμηση ίδιων ή ανόμοιων πραγμάτων, την κατηγοριοποίηση και την τιτλοποίηση διαγραμμάτων. Επιπλέον προχωρώντας πιο βαθιά ζητά από το μαθητή να συστηματικοποιήσει τις έννοιες και να αναπτύξει τις γνώσεις του γύρω από μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή. Του ζητά να γράψει μια θεωρία που ερμηνεύει τις έννοιες και να σχεδιάσει έναν εννοιολογικό χάρτη ή ένα διάγραμμα.

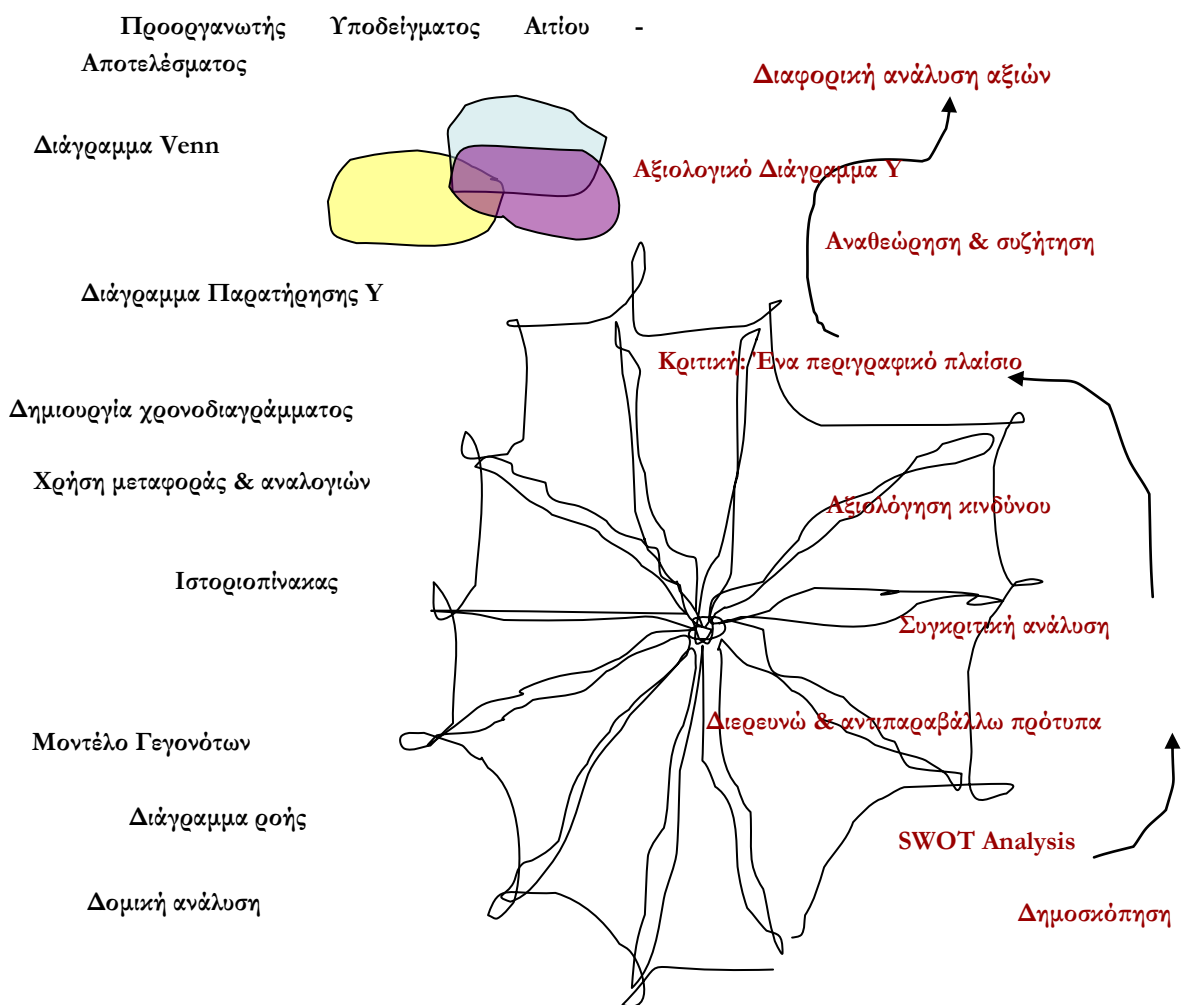
Διάγραμμα 2: Εννοιολογικός Προσδιορισμός με ονοματοποίηση & τη θεωρία
(Kalantzis & Cope, 2006, σελ.64)



Γ) Μάθηση και αξιολόγηση μέσω ανάλυσης

Στη διαδικασία της ανάλυσης ο εκπαιδευτικός εξοικειώνει το μαθητή με βάση την ανάλυση (αίτιο και αποτέλεσμα, το σκοπό) και την κριτική αποτίμηση ενός θέματος ζ και τον αξιολογεί ζητώντας του να γράψει μια επεξήγηση, να ζωγραφίσει ένα διάγραμμα, να δημιουργήσει έναν ιστοριοπίνακα ή να κατασκευάσει ένα μοντέλο. Επιπλέον προχωρώντας σε μια πιο κριτική ανάλυση (ατομικοί σκοποί, κίνητρα, προθέσεις, και απόψεις) του ζητά να κάνει μια συζήτηση για ένα κοινωνικό θέμα που συνδέεται με μια συγκεκριμένη γνώση, να προβλέψει τα επακόλουθα του να ξέρει ή να μην ξέρει κάτι και να γράψει μια κριτική ανασκόπηση.

Διάγραμμα 3: Ανάλυση: Λειτουργική & κριτική (Kalantzis & Cope, 2006, σελ. 69)

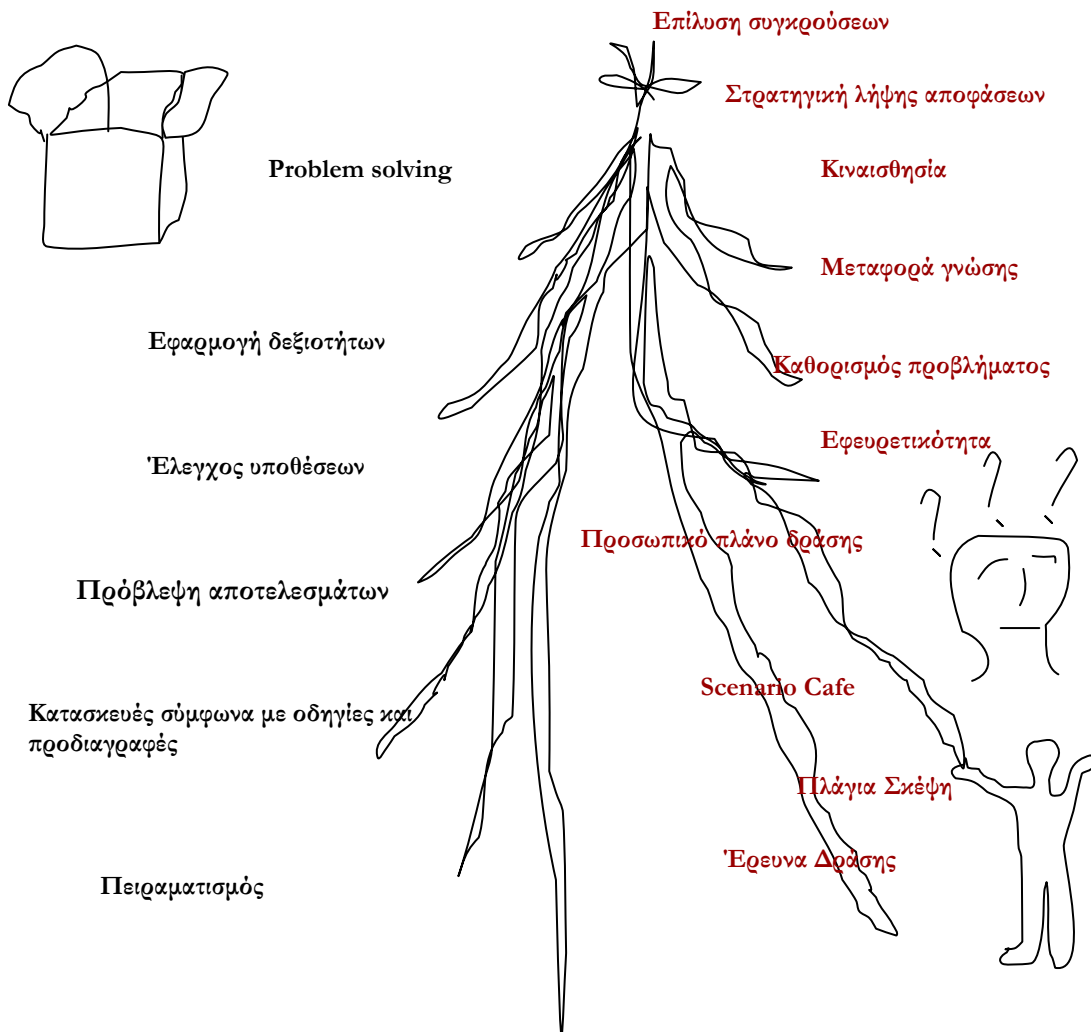


Δ) Μάθηση και αξιολόγησης μέσω εφαρμογής

Τέλος, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη μάθηση που αποκτιέται μέσα από τη ‘σωστή’ εφαρμογή και μεταφορά της γνώσης σε μια τυπική κατάσταση/περίσταση, αλλά και τη δράση. Έτσι ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να γράψει, να ζωγραφίσει ή δραματοποιήσει κάτι με το ‘σωστό τρόπο’ ή να λύσει ένα πρόβλημα. Παράλληλα αξιολογείται η νεωτεριστική εφαρμογή της γνώσης και η μεταφορά της σε διαφορετική κατάσταση με τη διατύπωση ενός νέου προβλήματος. Επιπλέον, καλλιεργούνται και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (π.χ η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή διεργασιών και στρατηγικών για την επίλυση, η ρύθμιση της πορεία της σκέψης, η ευαισθησία στην ανατροφοδότηση, η διορθωτική παρέμβαση κτλ.).

Διάγραμμα 4: Εφαρμογή: Κατάλληλα & Δημιουργικά (Kalantzis & Cope, 2006, σελ. 81)

Εντοπισμός πλαισίων στα οποία είναι κατάλληλες συγκεκριμένες δράσεις



Οι **τεχνικές αξιολόγησης** που αποτυπώνουν τις επιδόσεις των μαθητών μέσα από τις τέσσερις αυτές διαδικασίες είναι (Kalantzis & Cope, 2005, σελ. 94):

i. Η αξιολόγηση του προτζεκτ (project assessment) που μετρά την ικανότητα σχεδιασμού ενός θέματος, την συλλογή και οργάνωση υλικών και την παρουσίαση πληροφοριών, ενώ μετρά την ευρύτητα της γνώσης και την ευελιξία για εφαρμογή πολλαπλών μεθόδων και επίλυση προβλημάτων. Επίσης μετρά τα επίπεδα της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών (multiple intelligences – Gardner 1999) και κυρίως τις αναλυτικές, επικοινωνιακές και δημιουργικές δεξιότητές τους.

ii. Η αξιολόγηση της επίδοσης (performance assessment) που στηρίζεται στο σχεδιασμό, εφαρμογή και ολοκλήρωση μιας δράσης και μετρά οργανωτικές δεξιότητες και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που συγκεκριμενοποιούνται από τον εκπαιδευτικό.

iii. Η ομαδική αξιολόγηση ενός αποτελέσματος συνεργατικής εργασίας των μαθητών που μετρά την ικανότητά τους να συνεργάζονται και να ηγούνται, να επικοινωνούν και να συντονίζουν. Η αξιολόγηση, όταν εξαντλείται στον έλεγχο του διδακτικού έργου των παιδαγωγών είναι μονομερής και αποσπασματική. Έτσι σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2006) «η προσπάθεια για μια περιεκτική και κριτική αυθεντική αξιολόγηση θα πρέπει, εκτός από το θέμα (κατάσταση, πορεία, περιεχόμενο) να λαμβάνει υπόψη οπωσδήποτε την ομάδα, αλλά και το προσωπικό ατομικό επίπεδο». Η ατομικότητα ενισχύεται και μέσα από την καλλιέργεια της ομαδικότητας (Ματσαγγούρας, 2002). Ενώ τόσο η ατομική, όσο και η ομαδική αυτοαξιολόγηση, αναφέρονται πρωτίστως σε δεξιότητες επικοινωνίας, τις οποίες η σχετική βιβλιογραφία τοποθετεί ιδιαίτερα ψηλά στην κλίμακα της σημαντικότητας.

iv. Η αξιολόγηση φακέλου (portfolio assessment) μέσα από την καταγραφή της διαδικασίας της μάθησης, τη συλλογή δηλαδή εργασιών των μαθητών που έχουν ολοκληρωθεί, αλλά και μέσα από τις εργασίες που φανερώνουν αυθεντικές και εξατομικευμένες εμπειρίες και μαθησιακά επιτεύγματα. Αυτή η αξιολόγηση μετρά το μοναδικό τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής μαθαίνει και οργανώνει τη μάθησή του ενώ συνολικά αποτυπώνει τις δυνατότητες μάθησης ενός πολύμορφου μαθητικού πληθυσμού (Kalantzis, Cope & Harvey, 2003). Η αξιολόγηση φακέλου είναι και μια μορφή αυθεντικής αξιολόγησης (Σακελλαρίου, 2006), ενώ «ο φάκελος, περιέχει υλικό που αποκαλύπτει τί ενδιαφέρει το παιδί, τί έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και πώς συνθέτει. Περιέχει αυθεντικές παραγωγές των παιδιών (π.χ. σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές κ.ά.). Επίσης καταγραφές διαφόρων μορφών συστηματικής παρατήρησης, φωτογραφίες από τη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες, μαγνητοφωνήσεις, αλλά και αφηγήσεις των παιδιών. Το υλικό οργανώνεται κατά χρονολογική σειρά και κατηγορία και συγκρίνονται οι πρόσφατες εργασίες των παιδιών με τις προηγούμενες» (Σακελλαρίου, 2006).

Η διαδικασία δημιουργίας του φακέλου εργασιών του παιδιού (Κουλουμπαρίτση και Μουρατιάν 2004 στο Σακελλαρίου, 2007) είναι:

1. Ο καθορισμός του γενικού σκοπού του φακέλου με βάση το θέμα, την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών, τους διαθέσιμους πόρους, κτλ.).

2. Η επιλογή του θέματος και η αποσαφήνιση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων θα απαρτίζουν τα μέρη του.
3. Ο ορισμός των μετόχων και των ρόλων τους στην αξιολόγηση (παιδιά, παιδαγωγός, διευθύντρια, σχολικός σύμβουλος, γονείς, κ.α.) και των τεχνικών.
4. Ο καθορισμός των τρόπων κοινοποίησης, διαφύλαξης και αποθήκευσής των εργασιών και των αποτελεσμάτων.

Η αυθεντική αξιολόγηση με τον φάκελο εργασιών⁹ αλλά και το σύνολο των δραστηριοτήτων που περιγράφηκαν επιδιώκει την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία, αλλά και τη συνεργασία των γονιών στη συλλογή πληροφοριών για κάθε παιδί. Έτσι η αξιολόγηση αποτελεί ένα φυσικό κομμάτι της καθημερινής πραγματικότητας στην τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού παρουσιάζει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του παιδιού, αλλά και της διαλεκτικής του σχέσης με το αντικείμενο μελέτης και με τους μετόχους της μαθησιακής διαδικασίας (παιδί – παιδαγωγός – γονείς).

Συνολικά θα λέγαμε ότι η αυθεντική και διαδραστική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να «οικοδομήσουν» τη νέα γνώση με ενεργητικό και συμμετοχικό τρόπο, πάνω σε ότι έχουν ήδη κάνει και έχουν μάθει (Σακελλαρίου, 2005).

4. Επίλογος

Στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τους σκοπούς, τις μορφές, τις μεθόδους και τις τεχνικές της αξιολόγησης. Το παρόν άρθρο εστίασε στην παρουσίαση ενός ανοιχτού μοντέλου αξιολόγησης που αποτυπώνει την πρόοδο των παιδιών στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, αλλά και επιτρέπει τόσο την αναθεώρηση του σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων όσο και την βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού με την ανάπτυξη μιας κοινής επαγγελματικής γλώσσας. Το μοντέλο που προτάθηκε ευνοεί τόσο τη διαγνωστική όσο και τη διαμορφωτική αξιολόγηση προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να διαμορφώνει σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού, ώστε σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, να προβαίνει στους ανάλογους σχεδιασμούς εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό α) την διαρκή βελτίωσή τους, β) την προαγωγή του βαθμού και της ικανότητας μάθησης των παιδιών (Drummond & Nutbrown, 1996) και γ) την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης (Lally & Hurst, 1992.). Στη διαδικασία της αξιολόγησης βασική λειτουργούσα αρχή είναι ότι αυτή θα πρέπει να πραγματοποιείται συστηματικά, να είναι συνεχής και διεπιστημονική προκειμένου να είναι αποτελεσματική ως προς τους σκοπούς της.

⁹ Ο φάκελος εργασιών είναι ένα εργαλείο αυτο και ετερο-αξιολόγησης του παιδιού. Ενώ στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα οι φάκελοι εργασιών μπορούν να πάρουν και τη μορφή ηλεκτρονικών φακέλων (e-portfolio) που δημοσιοποιούνται σε διαμορφωμένους δικτυακούς τόπους που έχουν διαμορφωθεί ομαδικά και προωθούν τη μετασχηματίζουσα μάθηση (π.χ. <http://l-by-d.com/> και <http://classpublisher.com/>).

Στη χώρα μας, η έρευνα για την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο είναι ελλιπής, ενώ στην περίπτωση του Δημοτικού συνδέεται άμεσα με την μέτρηση των γνώσεων και τη βαθμολογία (Ματσαγγούρας 1998). Ελάχιστη προσοχή δίνεται στην ανάπτυξη μοντέλων που να μετρούν ικανότητες όπως προσδιορίζονται και από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ικανοτήτων (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>) για τη σχολική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ απαιτείται μια εξειδίκευση κριτηρίων και τεχνικών που θα μετρούν τις νέες ικανότητες που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Επιπλέον η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον με συμμετοχικό και βελτιωτικό/ διαμορφωτικό τρόπο. Αυτό συμβαίνει διότι α) στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου/ Δημοτικού, η αξιολόγηση είναι εξαιρετικά υποβαθμισμένη σε ότι αφορά τα επίπεδα του σχεδιασμού και της πραγματοποίησής της με σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και β) η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιολόγησης με βάση αναπτυξιακά κριτήρια, αξιολόγησης κατάκτησης ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων από τα παιδιά και αυτοαξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι ελλιπής. Αυτό έχει ως συνέπεια (**Ρεκαλίδου, υπό έκδοση**) «η αξιολόγηση να πραγματοποιείται ασυστηματοποίητα, διαισθητικά και με βάση την ‘κοινή γνώση’». Ωστόσο στο νέο ισχύον Α.Π. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην αξιολόγηση και τη σημασία της ενώ προτείνονται οι τεχνικές της καταγραφής και της τήρησης ημερολογίων μέσα από μεθόδους συστηματικής παρατήρησης. Επίσης προτείνεται η αξιολόγηση με βάση τον φάκελο εργασιών. Το μοντέλο αξιολόγησης που παρουσιάσαμε κινείται στη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ και παρουσιάζει μια οργανωτική αρχή που μετασχηματίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά θα λέγαμε ότι με την αυθεντική/ ολιστική αξιολόγηση ιδιαίτερα στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης δίνεται η ευκαιρία για ουσιαστική και ποιοτική αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας με την κρίση των επιτευγμάτων, της ομαδικής και της ατομικής εργασίας. Επιπλέον κρίνεται η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, δίνεται έμφαση στις διαδικασίες απόκτησης της γνώσης και στις συνθήκες δημιουργικής εργασίας. Ενώ παράλληλα αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η άσκηση υπευθυνότητας, η έρευνα και η κριτική σκέψη. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας αυτό το ανοιχτό και συνεργατικό μοντέλο αξιολόγησης προβαίνει και στον απαιτούμενο αναστοχασμό με σκοπό την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Τέλος, ένα τέτοιο μοντέλο αλλάζει τη «μαθησιακή κουλτούρα» (learning culture) του οργανισμού μάθησης καθιστώντας την αξιολόγηση αναπόσπαστο κομμάτι του προγραμματισμού και της εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης. Η διαμορφωτική φύση της αξιολόγησης συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού της που είναι η συνεχής βελτίωση, η ανατροφοδότηση και ο μετασχηματισμός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- Arvanitis, E. 2006, 'Community Building Education and Greek Diasporic Networks', in *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol.1, No. 3, pp. 153-162.
- Darling – Hammond, L. 1998, 'Teacher Learning that Supports Student Learning', *Educational Leadership*, Vol. 55, No.55, pp.6-11.
- Darling – Hammond, L. 2001, *The right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*, Jossey-Bass, San Francisco.
- De Bono, E. 1976, *Teaching Thinking*, Temple Smith, London.
- De Bono, E. 2000, *Six Thinking Hats*, Penguin, London.
- Drummond M. J. & Nutbrown C. 1996, 'Observing and Assessing Young Children', in Pugh G. (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*, Paul Chapman Publishing in association with the National Children's Bureau, London, pp. 87- 103.
- European Commission, 2004, *Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework*, Brussels.
- Gardner, H. 1993, *Multiple Intelligences: Theory and Practice*, Basic Books, New York.
- Guilford, J. & Hopfner, R. 1971, *The Analysis of Intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (eds.) 2001, *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*, Common Ground Press, Melbourne.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2005, *Learning by Design*, Common Ground Press, Melbourne.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2006, *The Learning by Design Guide*, Common Ground Press, Melbourne.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Harvey, A. 2003, 'Assessing Multiliteracies and the New Basics', in *Assessment in Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 15-26.
- Lally M. & Hurst V. 1992, 'Assessment in Nursery Education: a Review of Approaches', in Blenkin G. & Kelly A. V. (eds), *Assessment in Early Childhood Education*, Paul Chapman, Publishing Ltd, London, pp. 69- 72.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L. 2000, *Self-Evaluation in European Schools*, Routledge Falmer, London.
- Wenger, E. 1998, *Communities of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ελληνόγλωσση

- MacBaeth, J. 2001, *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), 2002, ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Κακανά, Δ. 2006, 'Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση', στο: Κακανά, Δ. κ.ά (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Καλαντζή, Μ. & Core, B. 2003, 'Νέα Οικονομία, Νέα Κοινωνία, Νέα Μάθηση', *Πρακτικά Συνάντησης Γενικών Διευθυντών Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, ΓΓΕΕ, Αθήνα, σελ. 65-80.
- Κοσσυβάκη, Φ. 2002, *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. & Μουρατιάν, Ζ. 2004, 'Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα', στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. 2004, *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg Αθήνα.
- Ματσαγουράς, Η. 1998, *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. 2005, 'Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση', στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Τ.Ε.Π.Α. του ΑΠΘ με θέμα: *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (υπό έκδοση-2007), 'Μέθοδοι, τεχνικές και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των νηπιαγωγών', στο *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη*, Ιωάννινα.
- Σακελλαρίου, Μ. 2005, 'Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα,' στο Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. 2007, 'Αυθεντική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο', στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τευχ. 55, σελ. 110-115.
- Σακελλαρίου, Μ. 2006, 'Αυθεντική Αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας', Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Περιφέρεια Δ/σης Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Σακελλαρίου, Μ. 2006, 'Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: μια συγκριτική προσέγγιση', Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, σελ. 397-406.
- Σακελλαρίου, Μ. 2002, *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Ατραπός, Αθήνα.
- Stahl, Th., Nyhan, B., D' Aloja, P. 1994, *Οργανισμός που μαθαίνει. Ένα όραμα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού*, Gutenberg Αθήνα.