

Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Δημήτρης Φοινικιανάκης

Δάσκαλος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Τερπνής, μετεκπαιδευμένος στο Διδασκαλείο «Δημ. Γληνός», μεταπτυχιακός φοιτητής Α.Π.Θ.

Εισαγωγικά

Ο όρος «αξιολόγηση» (Χαραμής, 2004) κατά κανόνα σημαίνει την απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση. Γενικά, η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο συστατικό κάθε συστηματικά σχεδιασμένης προσπάθειας, που ακολουθεί συνήθως τα σχέδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του αποτελέσματος. Η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων, ώστε να ανατροφοδοτηθεί επαρκώς ο αρχικός σχεδιασμός και να τροποποιηθούν ή να αναθεωρηθούν οι αρχικές επιλογές. Η αξιολόγηση δεν είναι μια «ουδέτερη» διαδικασία, αλλά προσδιορίζεται από την ιδεολογική αφετηρία εκείνων που την κατευθύνουν.

Με βάση την εκπαιδευτική πραγματικότητα και από παιδαγωγική-διδακτική σκοπιά πρέπει να τονιστεί ότι ο όρος «αξιολόγηση» συνδέεται με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τελικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2006).

Διαχρονική προσέγγιση του ρόλου της αξιολόγησης

Σε τι «χρησιμεύει» η αξιολόγηση;

Θα υποστηρίξουμε ότι δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης, είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή. Με την έννοια αυτή η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, συνιστά βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζουν πρωταρχικά ο σχεδιασμός-

προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί κατά βάση ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στην πραγματοποίησή του.

Ωστόσο, η ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δείχνει ξεκάθαρα ότι *ποτέ* η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιήθηκε για να βελτιωθεί το σχολείο, *αν και πάντα* εμφανιζόταν έτσι, δηλαδή ως μηχανισμός βελτίωσης. Σήμερα, μάλιστα, σύμφωνα με τους Κάτσικα κ.ά. (2007), έννοιες όπως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «διαφορική επίδοση», «αυτοαξιολόγηση», «αξιολόγηση της σχολικής μονάδας», «δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης» και «αξιολόγηση για τη βελτίωση του σχολείου» αποτελούν το νέο εννοιολογικό οπλοστάσιο του εκσυγχρονισμένου επιθεωρητισμού.

Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου μέσα από την αξιολόγηση

Η κοινωνική θεωρία της αναπαραγωγής βασίζεται στη θέση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεταμορφώνει, κατά τρόπο ανεπίληπτο, αυτούς που κληρονομούν (οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο) σε άτομα που αξίζουν, και χορηγεί έτσι, λόγω της προφανούς κοινωνικής ουδετερότητάς του, μια δόκιμη εγγύηση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα απονέμει συνήθως –κατά τη θεωρία της αναπαραγωγής¹– σχολικούς τίτλους ανάλογους του πολιτισμικού κεφαλαίου των ατόμων.

Έτσι ο κατανομικός και ιδεολογικός μηχανισμός της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί τον εκπαιδευτικό στο σημείο-κλειδί της λειτουργίας του, στην αξιολόγηση. Ο Κάτσικας (2007) αναφέρει χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτικούς και για την ευθύνη τους στον κατανομικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης ότι δεν είναι ούτε οι «μοναδικοί ένοχοι» ούτε «ολοκληρωτικά αθώοι». Αν θέλουμε να είμαστε τόσο επιστημονικά ακριβείς όσο και δίκαιοι, συνεχίζει, οφείλουμε να «αναγνώσουμε» τη σχολική πραγματικότητα από όλες τις πλευρές. Ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις (θεωρίες περί του λειτουργήματος) αλλά και να απορρίψει, να κατηγοριοποιήσει, να κατατάξει το μαθητικό δυναμικό. Χωρίς να είναι αποκλειστικός ένοχος για τους τάξικούς φραγμούς (κοινωνικοί όροι, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.), εντούτοις αποτελεί το ενδιάμεσο, αναγκαίο μεσολαβητικό στάδιο για την κοινωνική αναπαραγωγή των ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου.

Η αξιολόγηση στη μεταμοντέρνα κοινωνία

Θα μπορούσαμε με τα σημερινά δεδομένα και μέσα στο υπάρχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, όπως έχει διαμορφωθεί, να κάνουμε μια πρόβλεψη για το θεσμό της αξιολόγησης και για το ρόλο που έχει να επιτελέσει στο σχο-

¹Για τη θεωρία της αναπαραγωγής και το ρόλο της στο εκπαιδευτικό σύστημα βλ. περισσότερα στο: Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1993), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η σχολούρα*, Αθήνα : Ινστιτούτο Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα, Εισαγωγή, σελ. 7-33.

λείο τού σήμερα και του αύριο; Οι Κάτσικας κ.ά. (2007) αναφέρουν ότι ο νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει να «βιομηχανοποιήσει» το σχολείο προσδίδοντάς του χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης. Οι επιδόσεις των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χρησιμοποιούνται ως μονάδες μέτρησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Η λογική αυτή οδηγεί στην εφαρμογή μοντέλων αξιολόγησης και ελέγχου με «πιστοποιητικά ποιότητας» σύμφωνα με τα πρότυπα της βιομηχανίας και του εμπορίου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ορισμένων σχολείων της Βρετανίας, τα οποία χρησιμοποιούν το διεθνές εμποροβιομηχανικό πρότυπο ISO 9000 ως πιστοποιητικό ποιότητας, για την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως «καταναλωτές-πελάτες».

Αξιολόγηση και κοινωνικός αποκλεισμός

Η Τρέσσου (1999) μας λέει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται σε Η.Π.Α. και Ευρώπη τα τελευταία χρόνια επικεντρώνονται στα ακαδημαϊκά πρότυπα και στην αξιολόγηση των σχολείων μέσω των δεικτών επίδοσης. Παρατηρείται, δηλαδή, μια σταδιακή εισαγωγή των δυνάμεων της αγοράς στις σχέσεις μεταξύ των σχολείων. Το σχολείο καλείται να οργανωθεί και οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν σε ένα νέο πλαίσιο αξιών, στο οποίο η διαχείριση των εντυπώσεων και της εικόνας έχουν μεγαλύτερη σημασία από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ένα πλαίσιο πολιτικής που έρχεται σε αντίθεση με την αύξηση της ενσωμάτωσης παιδιών ειδικών ομάδων, παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πνεύμα των αλλαγών αυτών δε φαίνεται να συμφωνεί με το πνεύμα της καταπολέμησης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού παιδιών ειδικών ομάδων και μειονοτήτων, και ίσως οι αλλαγές αυτές στο μέλλον να οδηγήσουν σε ακόμα μεγαλύτερη περιθωριοποίηση και ρατσιστικούς διαχωρισμούς στα σχολεία.

Βέβαια, δεν είναι λίγες οι φωνές που υποστηρίζουν πως «Το σύστημα αξιολόγησης στοχεύει στην ανάπτυξη και στην εξειδίκευση των προσόντων των εκπαιδευτικών» και ότι, ακόμα, «Η κακοδαιμονία του ελληνικού σχολείου είναι αποτέλεσμα της έλλειψης αξιολόγησης» (Κάτσικας κ.ά., 2007, σελ. 54-55)

Κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις της αξιολόγησης

Η μέτρηση της αξίας και το σχολείο της αγοράς

Η χρήση του όρου «αξιολόγηση» (Κάτσικας κ.ά., 2007) ενισχύει την πειστική δύναμη των υποστηρικτών της, αφού είναι κυρίαρχος ο μύθος για την ανάγκη μέτρησης της αξίας, με σκοπό την επιβράβευση των «αξιότερων». Από αυτή την άποψη εξυπηρετεί διάφορες σκοπιμότητες:

- υποβάλλει σε αυτόν που τη χρησιμοποιεί την ιδέα της αξιοκρατικής οργάνωσης της κοινωνίας·
- αδιόρατα και αποτελεσματικά οδηγεί στην αναγνώριση και στην αποδοχή της κοινωνικής ανισότητας και ιεραρχίας.

Όλα αυτά συντείνουν στο να εναρμονίζεται το σχολείο με την «ελεύθερη αγορά» και να διαμορφώνεται βαθμιαία ένας νέος τύπος σχολείου: το σχολείο της αγοράς.

Η αγορά, λοιπόν, διεισδύει παντού: «Γνώση που δεν πουλάει δεν είναι γνώση», «Ικανότητες που δεν εμπορευματοποιούνται δεν είναι ικανότητες», και αφού το σχολείο “παράγει” ικανότητες, μπορεί και αυτό να αλωθεί από τους νόμους της αγοράς (Κάτσικας κ.ά., 2007).

Περί κοινωνικής κινητικότητας

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο πως η εκπαίδευση συντελεί στην κοινωνική κινητικότητα και, ιδιαίτερα για τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, αποτελεί μέσο κοινωνικής και οικονομικής ανόδου.

Ο Turner έχει ξεχωρίσει δυο μοντέλα κοινωνικής κινητικότητας (Μιχαλάκopoulos, 2000), την υποστηριζόμενη (ή προστατευτική) και τη συναγωνιστική (ή ανταγωνιστική). Κατά την πρώτη, η επιλογή γίνεται πολύ νωρίς και η εκπαίδευση παρέχεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η κοινωνική καταγωγή είναι βασικός παράγοντας και η εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές για ρόλους που ανταποκρίνονται σε αυτή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα παραδοσιακά σχολεία για παιδιά αριστοκρατικών οικογενειών. Κατά τη δεύτερη, η επιλογή γίνεται σχετικά αργότερα και είναι μάλλον ανοιχτή, χωρίς να καθορίζεται από την κοινωνική καταγωγή την ίδια, παρά από το βαθμό επιτυχίας στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση εμπίπτει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων στις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες, όπου γίνεται η χρήση εξετάσεων για το πέρασμα από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Με άλλα λόγια, το μοντέλο κοινωνικής κινητικότητας που επικρατεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα σήμερα –όπως και παλαιότερα– είναι το ανταγωνιστικό, που βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών/-τριών και στην απονομή βαθμολογίας μετά από διάφορες –γραπτές κυρίως– εξετάσεις.

Από την καταγωγή των ατόμων στις εξετάσεις

Η μεταβίβαση του ρόλου της επιλογής των ατόμων στις εξετάσεις και όχι στην καταγωγή τους φαινόταν ότι ικανοποιούσε σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό αίτημα για εκπαιδευτική ισότητα. Ο κοινωνικός αυτός ρόλος της επιλογής επηρέασε καθοριστικά την αξιολόγηση της επίδοσης, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βαθμολόγηση των μαθητών και η προώθηση των ικανότερων στις επόμενες βαθμίδες, επισκιάζοντας έτσι τις άλλες λειτουργίες που θα μπορούσε να έχει η αξιολόγηση στο σχολείο. Επικρατεί, δηλαδή, ο τύπος της *συνολικής αξιολόγησης*, που αποσκοπεί στη βαθμολόγηση των μαθητών, η οποία γίνεται με βάση τα εξής τρία είδη εξετάσεων:

- εκείνες που έχουν σκοπό να πιστοποιήσουν τη επάρκεια του μαθητή μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών για την παροχή σχετικού πιστοποιητικού,
- εκείνες που έχουν σκοπό την κατάταξη των μαθητών, και

- εκείνες που έχουν σκοπό την επιλογή των ικανοτέρων και με περισσότερες δυνατότητες μαθητών για την κατάληψη περιορισμένων θέσεων.

Και οι τρεις αυτές μορφές εξετάσεων (αξιολόγησης) δέχτηκαν σφοδρή κριτική τα τελευταία χρόνια από κοινωνιολογική, παιδαγωγική και μεθοδολογική σκοπιά. Αν δε όλα τα άτομα που αξιολογούνται δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες προετοιμασίας, η αξιολόγηση μπορεί να αποκλείσει εκείνους που έχουν τη θέληση και τις ικανότητες αλλά δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν (Παναγιώτου, 1985).

Αξιολόγηση και μορφωτικό κεφάλαιο

Στο βιβλίο «Οι κληρονόμοι» των Bourdieu και Passeron, που γράφτηκε το 1964 αλλά είναι πάντα επίκαιρο, επισημαίνεται ότι το σχολικό και το πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα επιλογής και κοινωνικού διαχωρισμού, υπέρ των ανώτερων τάξεων και εις βάρος των μεσαίων και, ακόμη περισσότερο, των λαϊκών τάξεων (Παναγιωτόπουλος, 1993).

Υπογραμμίζεται εδώ πως δεν μπορεί να είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι καλύτεροι φοιτητές, οι πιο καταρτισμένοι, που αποκτούν τα πλέον περιζήτητα και με τους υψηλότερους βαθμούς διπλώματα, που φοιτούν στα πιο φημισμένα ιδρύματα και καταλαμβάνουν τελικά τις θέσεις εξουσίας, σε συντριπτικό ποσοστό είναι παιδιά που ανήκουν στα διάφορα τμήματα της αστικής τάξης. Αυτά τα παιδιά απολαμβάνουν κοινωνικά προνόμια που οφείλονται στη γέννηση και το μέγεθός τους σε προνομιούχο περιβάλλον. Με άλλα λόγια, είναι κληρονόμοι μιας κληρονομιάς που δεν είναι μόνο οικονομική αλλά είναι και πολιτισμική.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος –λόγω και της σχετικής του αυτονομίας–, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι η ικανότητά του να μετατρέπει σε ειδικώς σχολικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα εξωσχολικές ιδιότητες που τα άτομα τις οφείλουν στην κοινωνική τους καταγωγή (τρόπους έκφρασης, εξοικείωση με τους κώδικες και τις πρακτικές της κυρίαρχης κουλτούρας, διατύπωση σκέψεων, προσωπικό ύψος κ.τ.λ.). Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από το σύστημα αξιολόγησης που διαθέτει:

- μεταμορφώνει αυτούς που κληρονομούν σε άτομα που αξίζουν·
- παρέχει εγγύηση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας·
- η επιτυχία ή η αποτυχία στις σχολικές εξετάσεις απλώς επικυρώνει την ύπαρξη ή την απουσία υποτιθέμενων «χαρισμάτων»·
- μετατρέπει τις κοινωνικές ανισότητες σε «φυσικές» ανισότητες (ευφυΐας, κουλτούρας κ.τ.λ.)·
- επιτρέπει στο σχολείο να ολοκληρώσει τη νομιμοποιητική λειτουργία που επιτελεί, μετατρέποντας τα αριστοκρατικά προνόμια σε αξιοκρατικά δικαιώματα, που μεταφράζονται στη δυνατότητα κατάκτησης μιας θέσης ή άσκησης εξουσίας.

Με αυτά τα δεδομένα μπορούμε να πούμε ότι η αξιολογική σύστημα του σχολείου συνήθως επιβραβεύει όσους και όσες είναι ήδη φορείς ενός πολιτιστικού-μορφωτικού κεφαλαίου που κατέχουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο-

πως μας λέει ο Μιχαλακόπουλος (2000), τα παιδιά που κατέχουν το «πολιτιστικό κεφάλαιο» βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, γιατί υπάρχει μια ανταπόκριση ανάμεσα στις αντιλήψεις τους και τα χαρακτηριστικά τους με τις αντιλήψεις με τις οποίες οι δάσκαλοι πλησιάζουν τη γνώση και την εκπαίδευση. Και αυτό συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι οι ίδιοι είναι “προϊόντα” αυτού του πολιτιστικού περιβάλλοντος και επομένως οργανώνουν τις πολιτιστικές δραστηριότητές τους και κάνουν τις αξιολογήσεις τους με βάση τις αξίες αυτής της κουλτούρας.

Παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης

Τα ποικίλα συστήματα αξιολόγησης που ακολουθούνται συνήθως στις σχολικές τάξεις επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση και ευρύτερα το σχολικό θεσμό. Οι επιπτώσεις τους πολλές φορές αποδεικνύονται καθοριστικές για την περαιτέρω εξέλιξη μαθητών και μαθητριών. Συνεπώς, η μελέτη και η ανάλυση των σχετικών προβλημάτων αναδεικνύονται σε μείζονος σημασίας ζητήματα για τις επιστήμες της αγωγής σήμερα.

Μιλώντας για την εκπαίδευση πρέπει να τονίσουμε πως είναι προφανής η σχέση της αξιολόγησης με τους σκοπούς που έχουν εξαρχής τεθεί από τους οργανωτές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι, επίσης, αυτονόητο ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα και με όλα τα ενδιάμεσα στάδια της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι αναπόσπαστο δομικό στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας, που διαμορφώνεται από πολλούς επιμέρους παράγοντες (Χαραμής, 2004).

Επειδή οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), οποιαδήποτε αλλαγή/ανανέωση των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών θα πρέπει να συνοδεύεται με ανάλογες αλλαγές στο περιεχόμενο, την οργάνωση και τις κατευθύνσεις των ΑΠΣ, αλλά και με αποτελεσματική πρακτική εφαρμογή (Καρατζιά-Σπινθουράκη, 2006).

Ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας, χειρισμοί χωρίς ευαισθησία και υπερανταγωνιστικό σχολικό ήθος μπορεί να οδηγήσουν σε μια σειρά σχολικών προβλημάτων, δίχως παράλληλα να μπορούν να αντιμετωπίσουν υπάρχουσες δυσκολίες των παιδιών. Το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της ελλειμματικής κατάστασης (Χαραμής, 2004).

Η αξιολόγηση (Κακανά κ.ά., 2006) γίνεται για τέσσερις κυρίως λόγους:

- για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών,
- για να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία (η διδασκαλία αφορά άμεσα τον/την εκπαιδευτικό ως υπεύθυνο/-η της οργάνωσής της),
- για τη διάγνωση μαθησιακών και άλλων προβλημάτων, και
- για να βοηθηθούν οι μαθητές να αξιολογούν την ίδια τους την πρόοδο· υποστηρίζεται ότι ο μαθητής, προκειμένου να ενδυναμωθεί, πρέπει να είμαστε σε θέση να αυτοαξιολογείται.

Με βάση αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα να εντοπιστούν και να διαγνωστούν:

- η επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων,
- οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες, οι ελλείψεις κ.λπ. των μαθητών, και
- τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής παιδαγωγικής και διδακτικής οργάνωσης που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός.

Η παιδαγωγική αξία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών και η κοινοποίησή της σ' αυτούς είναι σε θέση να τους κινητοποιήσει να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης και να συμβάλει έτσι θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Με άλλα λόγια, απώτερος στόχος της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά (Κωνσταντίνου, 2006) είναι να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με αυτού του είδους την αξιολόγηση, ο μαθητής δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, νοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του «κανόνες» και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των καταστάσεων.

Δυστυχώς, όμως, στις μέρες μας η επιδίωξη υψηλότερων επιδόσεων για λιγότερους ταυτίζεται με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Χαραμής, 2004), με αποτέλεσμα να υποτιμώνται και να υποβαθμίζονται σε μεγάλο βαθμό στόχοι που συνδέονται με την ισότητα των ευκαιριών στα μορφωτικά αγαθά για όλους. Έτσι, αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που επιτυγχάνει υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις.

Η αξιολόγηση, επίσης, μας λέει ο MacBeath (2001), ενέχει πάντα στοιχεία προκατάληψης. Όταν κάποιος θέλει να αμυνθεί ή να επιτεθεί σε κάτι, το αξιολογεί. Η αξιολόγηση είναι μια κατευθυνόμενη από συγκεκριμένα κίνητρα συμπεριφορά. Έτσι, τα αποτελέσματά της γίνονται ή δε γίνονται αποδεκτά ανάλογα με το αν βοηθούν ή εμποδίζουν αυτόν που την υφίσταται. Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι των πολιτικών διεργασιών της κοινωνίας μας.

Ας σημειώσουμε, τέλος, ότι υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων, και μάλιστα μεγαλύτερο όταν η αξιολόγηση εκφράζεται με ποσοτικές-αριθμητικές τιμές. Από αυτό προκύπτουν ερωτήματα όπως: Τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ και γιατί το αξιολογώ; Και σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας: Τι αξιολογείται στο σχολείο, τι είδους επιδόσεις αξιολογεί το σχολείο, μετριέται η επίδοση σε όλες τις δραστηριότητες και με ποια κριτήρια αξιολογείται; (Κωνσταντίνου, 2006).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σήμερα

Πολύς λόγος γίνεται σήμερα για την αποτελεσματικότητα και για τους δεί-

κτες επίδοσης σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής. Συνηθίσαμε, έτσι, όλα να τα «ζυγίζουμε» και να τα «μετρούμε» με ποσοτικούς δείκτες, με βάση μέτρα και σταθμά που ορίζουμε ή μας όρισαν άλλοι, τις περισσότερες φορές αυθαίρετα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κοινωνικός θεσμός, δέχεται συνεχώς πιέσεις –κυρίως από φορείς και όργανα της πολιτείας, αλλά και της αγοράς– να εναρμονιστεί με αυτά τα νέα κοινωνικά δεδομένα, τα οποία προβάλλονται ως μονόδρομος.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η έννοια της επίδοσης στο σχολείο –που καλούνται να μετρήσουν οι εκπαιδευτικοί με «εργαλείο» την αξιολόγηση– συναρτάται άμεσα με το ρόλο που αυτή παίζει στη δομή, στην οργάνωση και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία.

Οι συνθήκες που προαναφέραμε θεωρούμε ότι δρουν επιβαρυντικά στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας. Και αυτό, γιατί υπάρχει μια έντονη αντίφαση. Από τη μια, οι επίσημα διατυπωμένοι σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης, μέσα από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, συνάδουν με τις παιδαγωγικά ορθές και αποδεκτές πρακτικές· από την άλλη, όμως, το σχολείο επικρίνεται ότι στην πράξη έχει υποβαθμίσει τις μαθησιακές και παιδαγωγικές, γενικά, διαδικασίες και ασφαλώς την ίδια την αξιολόγηση ως παιδαγωγική λειτουργία, υπερτονίζοντας τους γνωστικούς στόχους με τη μετάδοση «πακέτων» γνώσης. Στην ουσία, το σχολείο δεν αποποιείται τον επιλεκτικό του χαρακτήρα. Όλη η σχολική πορεία των μαθητών μοιάζει με ατέλειωτη προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθ' όλη τη διάρκεια της οποίας, αλλά και στο τέλος της, το σχολείο «συνοψίζει» την προσωπικότητα και αποτιμά τις ικανότητές τους με αριθμούς.

Αρχές, σκοποί, μορφές και μέσα αξιολόγησης

• Αρχές αξιολόγησης

Στις βασικές αρχές της αξιολόγησης στο Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) περιλαμβάνονται η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στη διαδικασία της μάθησης, η εκτίμηση της επίδοσης με βάση κριτήρια και όχι με βάση τη σύγκριση με τους συμμαθητές, η αξιολόγηση γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, σεβασμός των ατομικών χαρακτηριστικών και του ρυθμού μάθησης, αλλά και εμπλοκή του μαθητή στην αυτοαξιολόγησή του.

• Σκοποί αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποσκοπεί:

- στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης,
- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης,
- στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών,
- στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων των μαθητών με στόχο τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων,

- στην απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης,
- στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους, και
- στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησης (ΔΕΠΠΣ, 2002:17).

• **Μορφές αξιολόγησης**

Συνήθως γίνεται διάκριση ανάμεσα στη διαγνωστική (diagnostic), τη διαμορφωτική (formative) και την αθροιστική ή συνολική (summative) αξιολόγηση.

Αναλυτικότερα, οι Πιλάτου & Σταυρίδου (2006) αναφέρουν:

- Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή αλλά και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, και αποσκοπεί στον προσδιορισμό των εμπειριών και των ενδιαφερόντων, και τον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες.
- Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στοχεύει στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή/-τριας.
- Η τελική ή συνολική αξιολόγηση αποτελεί μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους.

• **Μέσα αξιολόγησης**

Στο γενικό μέρος του ΔΕΠΠΣ προτείνονται διάφορες μορφές αξιολόγησης και σε διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας, από όπου γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία και η μάθηση αντιμετωπίζονται ενοποιημένα και η λειτουργία της αξιολόγησης δεν αποτελεί στιγμιαίο, στατικό γεγονός.

Ως μέσα αξιολόγησης μπορεί να επιλέγονται κατά περίπτωση (ΔΕΠΠΣ, 2002) τα εξής: Γραπτές δοκιμασίες, προφορικές ερωτήσεις κατανόησης, ανάπτυξη μικρού γραπτού δοκιμίου, ερωτήσεις σύντομης απάντησης με ορισμό μέγιστου αριθμού λέξεων, θέματα σύμπτυξης περιεχομένου, ερωτήσεις κρίσης, συνθετικές-δημιουργικές εργασίες. Συνιστάται η τήρηση ατομικού φακέλου που θα περιέχει τις εργασίες κάθε μαθητή και μαθήτριας σε όλη τη διάρκεια του έτους. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να στέκεται με ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα της τάξης του.

Ωστόσο, υπάρχει σύγχυση –στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία– ως προς τα μέσα έκφρασης ή αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, ως προς το ποια μέσα, δηλαδή, θεωρούνται περισσότερο ενδεδειγμένα και αποτελεσματικά από παιδαγωγική σκοπιά στην παρουσίαση και έκφραση των επιδόσεων του μαθητή: οι βαθμοί με τις αριθμητικές κλίμακες ή οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί (Α,Β,Γ,Δ) ή μήπως η περιγραφική αξιολόγηση; Οι έρευνες έχουν δείξει ως το πλέον αποτελεσματικό μέσο αποτύπωσης της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά την περιγραφική αξιολόγηση, με πιο ενδεδειγμένο πεδίο εφαρμο-

γής το Δημοτικό Σχολείο και ειδικότερα τις πρώτες τάξεις του (Κωνσταντίνου, 2006).

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Όπως αναφέρει ο Χαρίσης (2006), οι σύγχρονες/εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να εγγυηθούν το τρίπτυχο της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας, και να ενεργοποιήσουν την ανατροφοδότηση και τη μεταβίβαση της μάθησης, που είναι βασικές παιδαγωγικές λειτουργίες. Σε αυτές περιλαμβάνονται συνοπτικά οι εξής:

• Περιγραφική αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση αναδεικνύεται ως ποιοτική και πολυδυναμική, όταν ο εκπαιδευτικός αξιοποιήσει κάθε δυνατότητα και πλεονέκτημά της, θέτοντας υψηλά standards σε όλη τη διαδικασία. Συνεισφέρει, επίσης, σε συνδυασμό με τις τρεις μορφές αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική, συνολική) ανατροφοδότηση, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή.

• Portfolio

Το Portfolio μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία από την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, δράσεις στις οποίες συμμετείχε, έρευνες, εργασίες ατομικές ή ομαδικές, εξωσχολικές δραστηριότητες κ.λπ. Αυτά αποτελούν πολύτιμα στοιχεία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως αυτόνομη μορφή αξιολόγησης του μαθητή όσο και επικουρικά με τις άλλες μορφές αξιολόγησης.

• Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή με σαφή και προσυμφωνημένα κριτήρια, ως αναφορά δραστηριοτήτων ή με όποια πρωτότυπη μορφή, μπορεί να δράσει επικουρικά στην περιγραφική αξιολόγηση καθώς και στη δημιουργία του portfolio. Η αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο και αυτοτροποποίηση, μπορεί να συμβάλει ώστε ο μαθητής να γίνει ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης.

• Αξιολόγηση μαθητή από μαθητή

Η αξιολόγηση μαθητή από μαθητή, αν τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να αποτελέσει μια παιδαγωγική λειτουργία με θετικές επιδράσεις στη συνολική αξιολογική διαδικασία και κυρίως στη μάθηση και στη διδασκαλία. Είναι απαραίτητο παιδαγωγικά μα και κοινωνικά καλό κάθε μαθητής να αναλαμβάνει το ρόλο τόσο του αξιολογούμενου όσο και του αξιολογητή, και κάθε αξιολογική κρίση ή αντίρρηση του να είναι τεκμηριωμένη.

Αξιολόγηση στο Ολοήμερο και στην Ευέλικτη Ζώνη

Η Κοσσυβάκη (2006) αναφέρει ότι στο πλαίσιο της αυτόνομης μάθησης, με τη βοήθεια προεπιλεγμένου από τους μαθητές/-τριες υλικού και σε ώρα της Ευέλικτης Ζώνης ή του Ολοήμερου Σχολείου, με τη μορφή σχεδίων δράσης (projects) (Εισαγωγή του Ενεργού υποκειμένου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία) απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό συστηματικότερη προεργασία και προ-

ετοιμασία, που προϋποθέτει διάθεση υλικού για εναλλακτική χρήση από τους μαθητές και όχι μόνο για προαποφασισμένο σκοπό, όπως και δυνατότητες για αυτοέλεγχο και αυτοαξιολόγηση (ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών από τους ίδιους εντάσσεται στις δραστηριότητες ιδιαίτερης και εξειδικευμένης επίδοσης, γι' αυτό πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμα στους μαθητές τετράδια εργασιών, όπου θα ελέγχουν τα θέματα, τετράδιο οδηγιών και φάκελος συγκέντρωσης του υλικού των εργασιών). Η αναδιοργάνωση, επίσης, του χώρου της αίθουσας από τους ίδιους τους μαθητές εντάσσεται στις πρακτικές αυτονομίας των μαθητών.

Αυτοαξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Τελευταία γίνεται λόγος –όλο και περισσότερο– για την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή αυτοαξιολόγηση. Ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα (Macbeath, 2001) χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης. Η ουσία δε ενός επιτυχημένου οργανισμού στο μεταμοντέρνο αυτόν κόσμο έχει σχέση με τη διερεύνηση των μεθόδων βελτίωσής του. Η αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση είναι το κλειδί για τη βελτίωση αυτή. Η αυτοαξιολόγηση περιγράφεται ως συνεχής αναζήτηση στοιχείων τεκμηρίωσής της, μέσα σε ένα σχολείο που θα δίνει την αίσθηση της διαφάνειας ως προς τους σκοπούς, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και την επίδοση. Με τη βοήθεια θεσμοθετημένων διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, καθώς και με τη συστηματική βιβλιογραφική ενημέρωση και την ενδοσχολική επιμόρφωση για τις μεθόδους και τις τεχνικές διερεύνησης και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων, μπορεί να δημιουργηθεί η «κουλτούρα» της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αλλαγή νοοτροπιών, παιδαγωγικών στάσεων, διεπιστημονικές συνεργασίες μεταξύ των διδασκόντων κ.λπ.). Δρώντας καθημερινά ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τέτοιες διαδικασίες παρακινείται να αναστοχάζεται για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του αλλά και γενικότερα να ενισχύει τον επαγγελματικό του ρόλο, να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη κριτική διάθεση, δηλαδή, το τι πράττει καθημερινά μέσα στη σχολική μονάδα.

Η ουσιαστικότερη διαφοροποίηση της εξωτερικής επιθεώρησης/αξιολόγησης από την αυτοαξιολόγηση θεωρούμε ότι συνίσταται στο ότι «*inspection is something that is done to you; self-evaluation is something you are part of*»² (δηλαδή, «η επιθεώρηση είναι κάτι που γίνεται σε σένα, αυτοαξιολόγηση είναι κάτι που είσαι μέρος της»). Η δυσκολία δε για τις εποπτεύουσες υπηρεσίες είναι στο να κρατήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στη διοίκηση και στην υποστήριξη των σχολείων. Για κάποιους διευθυντές η αυτοαξιολόγηση είναι «εργαλείο» για να γνωρίσουν το σχολείο τους και να οργανώσουν αλλαγές, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν με νόημα: «Είναι εντάξει (η αυτοαξιολόγηση), αν οι δάσκαλοι καταλάβουν ότι είναι ένας καθρέφτης και όχι ένα ραβδί».³

²Rudd, Peter and Davies, Deborah (2000), Evaluating School Self-Evaluation, ιστοσελίδα διαθέσιμη στη Διεύθυνση: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>

³Ο.π., σημ. 2.

Η αυτοαξιολόγηση, που ωστόσο βρίσκει πολλούς υποστηρικτές, μας και τους δίνει την ευκαιρία να νιώθουν σημαντικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, εγγράφεται μέσα στη λογική της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης και είναι η οργανική εξέλιξη του επιθεωρητισμού στο «μεταμοντέρνο» σχολείο. Ο Macbeath και οι συνεργάτες του, μας λένε οι Κάτσικας κ.ά. (2007) στο τελευταίο τους βιβλίο (Macbeath κ.ά., 2005), δεν αντιδιαστέλλουν την «κακή» εξωτερική αξιολόγηση από την «καλή» εσωτερική. Τις θεωρούν και τις δύο το ίδιο αναγκαίες και συμπληρωματικές, πλέκοντας όμως πρώτα το εγκώμιο στην εξωτερική αξιολόγηση και στους επιθεωρητές.

Αξιολόγηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2003), είναι σήμερα κάτι δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο. Επίσης, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, δεν απορρέει όμως αυτόματα από αυτή. Επομένως, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί την απάντηση στην υπαρκτή πολυπολιτισμική κατάσταση και απευθύνεται τόσο στον πληθυσμό της πλειονότητας όσο και σε εκείνον της μειονότητας.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μας λέει ο Banks (1997), πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή σε θέματα όπως ο ρατσισμός, οι σχέσεις εξουσίας και η δομική ανισότητα. Ακόμα, επικαλούμενος τις θέσεις του Green, αναφέρει ότι οι «πολυπολιτισμικοί» εκπαιδευτικοί πρέπει να ζουν με την αντίφαση ότι προσπαθούν να προάγουν δημοκρατικές και ανθρωπιστικές μεταρρυθμίσεις μέσα στα σχολεία, τα οποία είναι θεσμοί που συχνά αντανάκλουν και διαιώνίζουν κάποιες από τις κυρίαρχες αντιδημοκρατικές αξίες που είναι διάχυτες στην ευρύτερη κοινωνία. Σημειώνει, επίσης, ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τις αντιφατικότητες μεταξύ των δημοκρατικών ιδεωδών και των κοινωνικών πρακτικών στις Δυτικές κοινωνίες, να δεσμευτούν στη στοχαστική, ανθρωπιστική και κοινωνική αλλαγή και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν αποτελεσματικοί στην προαγωγή της κοινωνικής μεταρρύθμισης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Maya, αφρικανο-αμερικανίδας μαθήτριας, κόρης της Delpit (Deplit, 2002), που φοιτούσε σε σχολείο λευκών, όπου υπήρχαν λίγα μαύρα αγόρια και κανένα μαύρο κορίτσι. Η Maya έφτασε στο σημείο να θέλει να αλλάξει τα «νέγρικα» χαρακτηριστικά της με πλαστική εγχείρηση. Κι αυτό για να τονώσει την αυτοπεποίθησή της, καθώς μέρα με τη μέρα ένιωθε να βουλιάζει σε μια άβυσσο συναισθηματικής και μαθησιακής απομόνωσης. Ωστόσο, όταν μεταγράφηκε σε σχολείο όπου η πλειοψηφία των μαθητών ήταν αφρικανο-αμερικανοί, η Maya άλλαξε εντυπωσιακά. Με μεγάλη αποδοχή από την παρέα της, αύξησε την αυτοπεποίθησή της και τώρα μάθαινε γρήγορα. Διαπιστώνει έτσι η μητέρα της (Delpit) πως εκείνο που το πρώτο σχολείο αγνοούσε (διαφορετικότητα) και δε λάμβανε καθόλου υπόψη

του στην εκπαιδευτική διαδικασία η Maya το βρήκε απλόχερα στο δεύτερο σχολείο. Βρήκε, δηλαδή, ένα περιβάλλον που την αποδεχόταν έτσι όπως ήταν. Η Deplit προσπαθεί να καταδείξει τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών και μαθητριών και στον τρόπο που αυτή επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Αναφέρεται δε στο ρόλο του «συγκινησιακού φίλτρου» σε σχέση με τη μάθηση και μας λέει ότι το φίλτρο αυτό ενεργοποιείται όταν οι συναισθηματικές καταστάσεις είναι άσχημες, όταν ο/η μαθητής/-τρια δεν έχει κίνητρα, όταν δεν ταυτίζεται με τους ομιλητές της επίσημης /σχολικής γλώσσας ή όταν έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του/της, δημιουργώντας ένα εμπόδιο που δεν αφήνει το ερέθισμα να φτάσει στα τμήματα του εγκεφάλου που είναι απαραίτητα για την απόκτηση της γλώσσας» (Krashen, στο Deplit 2002). Στην περίπτωση του δεύτερου σχολείου, που «άνοιξε την αγκαλιά του» στην κόρη της, το φίλτρο αυτό απενεργοποιήθηκε πλήρως.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα –και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα– δεν πρέπει να υιοθετεί αφομοιωτική πολιτική για τα μειονοτικά παιδιά και δεν πρέπει να επικρατούν αντιλήψεις ιεράρχησης των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους. Το σχολείο σήμερα οφείλει να προσφέρει σε όλους και όλες ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα που θα ενισχύει κάθε πολυπολιτισμική ομάδα και, ενώ θα διαφοροποιεί, παράλληλα θα ενώνει και θα παρέχει σε όλα τα παιδιά και σημεία αναφοράς αλλά και εναλλακτικές προοπτικές, πλαισιωμένο από ένα ευέλικτο κατά περίπτωση αξιολογικό σύστημα. Ειδικότερα:

Για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές

Για να βοηθηθούν τα παιδιά (Coelho, 2007) ώστε να έχουν ένα θετικό ξεκίνημα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον τους, πρέπει τα σχολεία που εξυπηρετούν μια πολύγλωσση, πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινότητα να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά και τις οικογένειές τους, για να αισθανθούν ευπρόσδεκτα νέα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Συνοπτικά, θα βοηθούσαν τα εξής:

- Καθιέρωση διαδικασίας «καλωσορίσματος».
- Πραγματοποίηση άτυπης συνέντευξης, στη γλώσσα των παιδιών, όπου είναι δυνατό.
- Αξιολόγηση γλωσσικού και ακαδημαϊκού υπόβαθρου: Προσδιορισμός ικανοτήτων και αναγκών του παιδιού για άμεση στήριξη σε θέματα γλώσσας –δίγλωσση εκπαίδευση– ή πρόσθετη διδακτική στήριξη, ενημέρωση του παιδιού και των γονέων για το χρονοδιάγραμμα, τη φύση και τους στόχους του προγράμματος. Οι αρχικές πληροφορίες αξιολόγησης είναι εξαιρετικά σημαντικές για την παρακολούθηση της προόδου του παιδιού στους επόμενους μήνες και στα επόμενα χρόνια. Οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν να ποικίλλουν, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, και καλό είναι να χρησιμοποιούνται διάφορες προσεγγίσεις για τη συγκέντρωση πληροφοριών για το εκπαιδευτικό επίπεδο του παιδιού και τη γνώση του στη δεύτερη γλώσσα (Coelho, 2007). Ο Radtke (1999, σ. 205), παραφρά-

ζοντας την Elisabeth Swadener, μας λέει για τη δίγλωσση εκπαίδευση: «Στη δική του γλώσσα μπορεί κανείς να πει ότι θέλει, σε μια ξένη γλώσσα όμως έχει τη δύναμη να πει μόνο ό,τι μπορεί», επισημαίνοντας έτσι τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δίγλωσσοι μαθητές, όταν βρίσκονται σε περιβάλλον όπου δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα.

- **Φάκελος αξιολόγησης:** Μπορεί να περιέχει την αρχική αξιολόγηση, άλλες πληροφορίες αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του έτους, δείγματα εργασιών, όλα χρονολογημένα, για να μπορούμε να παρατηρήσουμε την εξέλιξη και την πρόοδο του παιδιού. Πρέπει να αποφεύγεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών για εξαγωγή συμπερασμάτων με τα στοιχεία που αφορούν τους γηγενείς μαθητές. Δεν πρέπει, επίσης, να βιαστούμε να θεωρήσουμε σύμπτωμα μαθησιακών δυσκολιών (με ό,τι αυτό συνεπάγεται) την υστέρηση ενός «μειονοτικού» παιδιού στη σχολική επίδοση. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που θα δικαιολογούσαν κάτι τέτοιο (συνθήκες διαβίωσης, περιορισμένη φοίτηση στη χώρα προέλευσης, ελλιπής διδακτική στήριξη κ.λπ.) Ωστόσο, ας θυμούμαστε ότι και στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών το ποσοστό ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι ίδιο με αυτό που συναντούμε στο γενικό σχολικό πληθυσμό (Coeelho, 2007).

Για τους Ρομ

Γενικά, για μια επιτυχή παρέμβαση στα παιδιά Ρομ⁴ πρέπει να τηρηθούν οι ακόλουθες συνθήκες:

Ο πλουραλισμός: Η κοινωνική και οικονομική ανομοιογένεια των παιδιών Ρομ πρέπει να αντανακλάται και στα προγράμματα που προσφέρονται στο σχολείο.

Η ευελιξία: Η ηλικία και το επίπεδο διδασκαλίας για τα παιδιά Ρομ δεν μπορεί να αντιστοιχούν με τις δομές του γενικού σχολείου, κυρίως εξαιτίας των προβλημάτων που σχετίζονται με το νομαδισμό.

Η λειτουργικότητα: Η σειρά της προσφερόμενης γνώσης πρέπει να δομείται σύμφωνα με τον τύπο πρακτική-θεωρία-πρακτική, εξαιτίας των συγκεκριμένων τύπων σκέψης που αναπτύσσουν οι Τσιγγάνοι από την κούνια.

Η συνεχής αναθεώρηση: Η συνάντηση δυο πολιτισμών τόσο διαφορετικών όσο είναι αυτοί των Τσιγγάνων και των μη Τσιγγάνων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου απαιτεί μια ασταμάτητη διαδικασία παιδαγωγικής έρευνας και δράσης.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, οφείλουμε να ανατρέψουμε τους μύθους που σχετίζονται με τα παιδιά αυτά, οι οποίοι πηγάζουν συνήθως από το «ελλειμματικό μοντέλο». Η κατάκτηση της γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών μπο-

⁴Για εκτενέστερες πληροφορίες σχετικές με το θέμα, βλ. Μηταζίδου και Τρέσσου (2007), *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, σελ. 53-54.

ρεί να αξιολογείται και να ελέγχεται τακτικά, με την παρατήρηση των τρόπων με τους οποίους χειρίζονται τη γλώσσα σε οικεία περιβάλλοντα σε όλα τα μαθήματα. Αυτό θα γίνει πιο εύκολα επιτεύξιμο αν, όπως λέει και η Delpit (Μητακίδου και Τρέσσου, 2007), αρχίσουμε να βλέπουμε με τα μάτια μας και να ακούμε με τα αυτιά μας και όχι μέσα από τις πεποιθήσεις μας.

Θα ήταν τραγικό λάθος, λοιπόν, να αξιολογούμε τα παιδιά αυτά με τα ίδια μέτρα και σταθμά με τα οποία αξιολογούνται τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Και αυτό, γιατί η σχολική επιτυχία και πρόοδος (Μητακίδου και Τρέσσου, 2007) είναι απόλυτα συνυφασμένες με κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες, που συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον κάθε μαθητή και μαθήτριάς. Η φτώχεια και συνακόλουθα ο οικονομικός, κοινωνικός και πολιτισμικός αποκλεισμός που βιώνουν οι οικογένειες Ρομ έχουν ως αποτέλεσμα και το σχολικό αποκλεισμό για την πλειονότητα των παιδιών τους.

Για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Δεν είναι, βέβαια, μόνο οι μετανάστες ή οι Ρομ που συνθέτουν την πολυπολιτισμική κοινωνία, μα γενικά οι άνθρωποι που συμβιώνουν έχοντας διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία, φύλο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην τελευταία αυτή κατηγορία και στη σχέση τους με την αξιολόγηση θεωρούμε επιβεβλημένο να αναφερθούμε εδώ, μιας και συνδέουμε το ζήτημα της αξιολόγησης με τον ενδυναμωτικό ρόλο που μπορεί αυτή να έχει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

• Για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

Η αξιολόγηση σχετίζεται και με τον εντοπισμό των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Θα λέγαμε ότι αποτελεί ένα διαγνωστικό μέσο μαθησιακών δυσκολιών που, ωστόσο, σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Μπέλλιου (2006), προϋποθέτει τη σχολική αποτυχία περίπου δύο ετών, με τον τρόπο λειτουργίας του σημερινού εκπαιδευτικού μοντέλου. Έτσι, από το παραδοσιακό μοντέλο «διάγνωση- παρέμβαση» γίνεται μια στροφή τα τελευταία χρόνια στο μοντέλο «παρέμβαση-διάγνωση», που αποτελεί το κύριο περιεχόμενο ενός εναλλακτικού ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία:

- την πιστοποίηση της χαμηλής επίδοσης,
- τον προσδιορισμό άλλων συνθηκών που πρέπει να αποκλειστούν, και
- την αξιολόγηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία.

Απαραίτητο εργαλείο για την ανίχνευση των δυσκολιών και την παρακολούθηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από το Νηπιαγωγείο και την Α' Δημοτικού πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση της γλωσσικής εξέλιξης και του αναδυόμενου γραμματισμού, με αιχμή του δόρατος τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών και μαθητριών. Η αξιολόγηση αυτή έχει διπλό στόχο: Πρώτον, να εντοπιστούν οι μαθητές/-τριες που είναι σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες

και, δεύτερον, την παρακολούθηση της προόδου τους με βάση τη διδασκαλία που γίνεται.

• **Για άτομα με αναπηρίες**

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξιολόγηση των ατόμων με αναπηρίες: Ανεξάρτητα από το είδος της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν, τα άτομα αυτά απαιτούν πολύπλευρη προσέγγιση, ώστε να αξιολογούνται με βάση τα αισθητηριακά, γνωστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους. Δεν αξιολογούνται μόνο ορισμένες γνώσεις και μεμονωμένες δεξιότητες, αλλά όλες οι δυνατότητες του μαθητή. Απαραίτητο είναι ο μαθητής με αναπηρία να αξιολογείται επί των διδακτικών στόχων που επιλέχθηκαν για το εξατομικευμένο πρόγραμμά του έτσι, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί και η ορθότητα της μεθόδου και η καταλληλότητα του προγράμματος (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Οι αξίες και οι σκοποί που αποδέχεται η παιδαγωγική της ένταξης και, γενικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Χαραμής, 2004) μπορούν να υπηρετηθούν αποτελεσματικά από την κατάλληλη αξιοποίηση τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αντίθετα, η συχνή χρήση της αθροιστικής αξιολόγησης δημιουργεί στρεβλώσεις και είναι αυτή η μορφή που συνήθως επικρίνεται από ειδήμονες και μη. Σημειώνεται, επίσης, πως τα υφιστάμενα επίπεδα επιτυχίας μάς λένε μόνο τι μπόρεσε να πετύχει ένα παιδί. Δε μας λένε όμως τι θα είχε τη δυνατότητα να επιτύχει σε διαφορετικές συνθήκες κ.λπ.

Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυναμωτικής εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση ως συνηγορία, για όλες και όλους

Στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, που συνδέεται στενά με τη «λογική» του «συσσωρευτικού/αποταμιευτικού» μοντέλου μάθησης, ο Cummins (στο: Γκόβαρης, 2004) αντιπαραθέτει μια διαδικασία αξιολόγησης με κεντρικά γνωρίσματα την υπεράσπιση/συνηγορία και την προσωπική πρόοδο του μαθητή. Αυτή η μορφή αξιολόγησης λαμβάνει υπόψη της τα συνολικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και εστιάζει ιδιαίτερα στα εξής:

- στο βαθμό ενσωμάτωσης της γλώσσας και του πολιτισμού των «ξένων» μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα και στην καθημερινή διδασκαλία,
- στις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και ιδιαίτερα στο βαθμό υποστηρίξεως των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους στο σχολείο, και
- στις δυνατότητες που παρέχονται στους «ξένους» μαθητές να παρουσιά-

⁵Μοντέλο όπου η μάθηση δεν αποτελεί έκφραση της εμπειρίας των μαθητών και οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν την ικανότητά τους να προσαρμόζονται παθητικά στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Έτσι, τα ενδιαφέροντα των μαθητών μπαίνουν στο περιθώριο (βλ. Cummins, στο Γκόβαρης Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 203.

ζουν στο μάθημα τις εμπειρίες τους και να επεξεργάζονται τα βιώματά τους με τους ντόπιους μαθητές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να στηρίζεται στη σύνθεση ενός ευρέος φάσματος πληροφοριών που σχετίζονται με την απόδοσή τους και να αποτελεί αντικείμενο επικοινωνίας μεταξύ των ενδιαφερομένων.

Οι παραπάνω ενέργειες ενδυνάμωσης μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας αμφισβήτησης των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Αυτό προϋποθέτει, βέβαια, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διερευνήσουν και να συνειδητοποιήσουν το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τις δυνατότητες σχολικής ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών.

Πρόταση διαχείρισης των λαθών

Τα λάθη πρέπει να αντιμετωπίζονται διδακτικά (ΔΕΠΠΣ, 2002) ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή. Η άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, οι δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, στην προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση, στην κατανόηση και χρήση υποτακτικού λόγου κ.ά. χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση ως μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταρρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων.

Διαχείριση της βαθμολογίας

Σε ένα αξιολογικό σύστημα όπως αυτό που ισχύει στη χώρα μας, όπου η βαθμολογία έχει τον πρώτο λόγο, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι μέσα στις πολυπολιτισμικές μας τάξεις χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούμε το θέμα της αξιολόγησης. Κι αυτό, γιατί πολλές φορές αντί να έχουμε θετικά αποτελέσματα και βελτίωση αρκετά παιδιά παραιτούνται από την όποια προσπάθεια, όταν «εισπράττουν» μια χαμηλή βαθμολογία, όχι μόνο γιατί τη θεωρούν άδικη μα και γιατί εκτίθενται στο σύνολο της τάξης και πληγώνεται η αυτοεικόνα τους. Καλό είναι, επίσης, ιδιαίτερα όταν έχουμε να κάνουμε με δίγλωσσους μαθητές/-τριες, να επιδιώκουμε την αξιολόγηση της επίδοσης σε εργασίες που περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες ή ταλέντα (Coelho, 2007), όπως επιδείξεις, γραπτές και προφορικές αναφορές, γραφικές αναπαραστάσεις, κασέτες βίντεο και ήχου, χειροπιαστά μοντέλα ή δυνατότητα εκπόνησης εργασιών σε δύο γλώσσες.

Υιοθετώντας μια «δίκαιη παιδαγωγική»

Αξίζει εδώ να παραθέσουμε τις επισημάνσεις και τις οδηγίες που αναφέρει η Coelho (2007) –στο πλαίσιο μιας αξιολόγησης που συνάδει με τις αρχές της Παιδαγωγικής της Ένταξης– και που νομίζουμε ότι μπορεί να φανούν χρήσιμες και αποτελεσματικές σε οποιαδήποτε τάξη:

Υιοθέτηση μιας «δίκαιης παιδαγωγικής», όπου παιδιά από ποικίλες φυλετι-

κές, εθνικές και άλλες κοινωνικές ομάδες θα μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το διδακτικό τους στυλ και βοηθούν έτσι τα παιδιά να διαφοροποιήσουν τις προσεγγίσεις τους στη μάθηση.

Να αποφεύγουμε τις αοριστίες (Coelho, 2007) και να είμαστε πάντα σαφείς όταν δίνουμε οδηγίες στα παιδιά. Πολλά παιδιά που προέρχονται από περιβάλλον όπου οι οδηγίες, οι προειδοποιήσεις και οι κανόνες εκφράζονται ευθέως και αναλυτικά ίσως παρεξηγηθούν τα λόγια μας.⁶

Με τις αξιολογικές μας κρίσεις ως μη βιαζόμαστε ως εκπαιδευτικοί να καταδικάζουμε κάποια παιδιά.⁷ Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» ως λειτουργεί προς όφελος των παιδιών, μια και παιδιά για τα οποία υπάρχουν σταθερές προσδοκίες ότι θα τα πάνε καλά συχνά τα καταφέρνουν (Coelho, 2007).

Στο θέμα των βαθμών: Πάνω απ' όλα, το να ανταμείβουμε ή να τιμωρούμε την προσπάθεια των παιδιών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παραβλέπουν την πιθανότητα ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ή το μαθησιακό περιβάλλον ίσως έχουν κάποια σχέση με την έλλειψη ενθουσιασμού. Οι εξωτερικές ανταμοιβές, επίσης –όπως οι βαθμοί–, δεν προάγουν μακροχρόνια αλλαγή συμπεριφοράς ούτε βελτιώνουν την απόδοση. Μάλιστα, συχνά χειροτερεύουν την κατάσταση (Kohn, στο: Coelho, 2007).

Συνοπτικά, καλό είναι:

- να αποφεύγονται οι υλικές ανταμοιβές,
- να μη χρησιμοποιούνται οι εργασίες ως τιμωρία,
- να προσφέρεται εποικοδομητική ανατροφοδότηση, πάντα με ήρεμο και μη προσβλητικό τρόπο, σε συγκεκριμένες πλευρές της εργασίας, παρά έπαινος ή κριτική στο άτομο,
- να μην ασκείται δημόσια κριτική,
- να οργανώνεται ομαδική εργασία και να εκτιμώνται η διαδικασία διεκπεραίωσης και το τελικό της προϊόν,
- να προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα επιλογής εργασιών,
- να εκτιμάται η ικανοποιητική ολοκλήρωση της εργασίας και όχι η καλύτερη απόδοση στην τάξη.

Συμπερασματικά

Σήμερα υπάρχει μεγαλύτερη σύμπτωση απόψεων και περισσότερη συσώρευση γνώσης και εμπειρίας σχετικά με το πώς πρέπει να είναι ένα υγιές σύστημα σχολικής αξιολόγησης: Πρωταρχικός σκοπός του είναι να βοηθάει τα σχολεία να βελτιώνονται μέσα από τον κριτικό επαναπροσδιορισμό του εαυτού τους, να εξοπλίζει τους δασκάλους με τις απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογούν την

⁶Περιορισμένος ή περισπούδαστος γλωσσικός κώδικας, σύμφωνα με την τυπολογία του Bernstein. Βλ. Banks, O. (1987), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παράτηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ. 189.

⁷Ο Michael Stubbs (στο: Delpit, 2002:67) αναφέρεται στο ρόλο που παίζει η γλώσσα και η γλωσσική έκφραση κατά την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές, μας λέει, οι πνευματικές ικανότητες των μαθητών κρίνονται με βάση άσχετες πληροφορίες.

ποιότητα της μάθησης που προσφέρουν στην τάξη τους, χωρίς να είναι αναγκασμένοι να στηρίζονται σε εξωτερική θεώρηση, μολονότι και αυτή θα πρέπει να είναι όταν και όποτε χρειάζεται (MacBeath, 2001).

Όταν αξιολογούμε με σκοπό την ενδυνάμωση του μαθητή, αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης. Δεν αξιολογούμε για να διαπιστώσουμε τα «ελλείμματα» κυρίως, αλλά αντίθετα κάποια θετικά χαρακτηριστικά, και στη συνέχεια να αναλάβουμε δράση για βελτίωση και αλλαγή. Ευκαιρίες για αυτόνομη μάθηση γενικά, διερευνητικές δραστηριότητες ειδικότερα –για να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν– και κυρίως για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συνείδησης μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση του ρόλου του μαθητή. Θετική συμβολή έχει, επίσης, η ικανοποίηση της Ανάγκης για Ισχύ (μέσα από την ανάθεση υπεύθυνων ηγετικών ρόλων) και της Ανάγκης για Ελευθερία (μέσα από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία κανόνων που πρέπει να τηρηθούν στο σχολείο και στην τάξη) (Κακανά κ.ά., 2006).

Σημαντικό στοιχείο στην αξιολόγηση για ενδυνάμωση είναι ως εκπαιδευτικοί να αποδεχόμαστε τα παιδιά –τόσο τα προερχόμενα από εθνοτικές, μειονοτικές ομάδες όσο και εκείνα της κυρίαρχης κουλτούρας– άνευ όρων και όπως είναι. Να συζητάμε για όλα τα θέματα μαζί τους και να μην κουραζόμαστε να ακούμε όσα έχουν να πουν. Έτσι μόνο θα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριες ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα που πραγματικά νοιάζονται και η όποια αξιολογική τους κρίση εκφέρεται με μόνο σκοπό τη βελτίωση των μαθητών/-τριών. Με άλλα λόγια, θα πρέπει οι μαθητές/-τριες, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, να βοηθηθούν για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, δηλαδή ποιοι/ποιες πραγματικά είναι και ποιοι/ποιες μπορούν να γίνουν (Κακανά κ.ά., 2006).

Οφείλουμε να είμαστε πολύ προσεκτικοί, γιατί οι κρίσεις μας μπορεί να οδηγήσουν σε «ταμπέλες» που ίσως δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ενδέχεται, ακόμα, οι κρίσεις αυτού του τύπου να διευκολύνουν την «ταξινόμηση» των ατόμων και να συμβάλουν –πολλές φορές με αυθαίρετο τρόπο– στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Δεν πρέπει, ακόμα, να ξεχνάμε –όχι μόνο όταν αξιολογούμε– πως οι διάφορες προβληματικές καταστάσεις που βιώνει κάθε παιδί μπορεί να μη σχετίζονται με το παιδί καθαυτό αλλά να αποτελούν ενδείξεις άλλων προβλημάτων.

Πάντα πρέπει να μας απασχολούν τα ερωτήματα:

- Πώς μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή η αξιολόγηση;
- Υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι;
- Έχουν αυτοί που κάνουν την αξιολόγηση την ανάλογη εμπειρία, τις ανάλογες γνώσεις;
- Πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης; Για εντοπισμό αδυναμιών/προβλημάτων και λήψη μέτρων ενδυνάμωσης ή απλώς για χαρακτηρισμό και αποκλεισμό μαθητών και μαθητριών;

Ας συμφιλιωθούμε, τέλος, με την άποψη ότι η αξιολόγηση ως στοιχείο ενδυ-

νάμωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εμφορείται από τις έννοιες της αγάπης και της ελπίδας. Αυτό είναι κάτι που με θέρμη υποστήριξε ο Βραζιλιάνος κριτικός παιδαγωγός Paulo Freire, θεωρώντας την αγάπη και την ελπίδα οντολογικές ανάγκες η ικανοποίηση των οποίων μπορούν να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση (Κακανά κ.ά., 2006).

Βιβλιογραφία

- Banks, A.J. (1997), Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες, στο Modgil, S. κ.ά. (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί-Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, O. (1987), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bourdieu, P. – Passeron, Jean-Claude (1993), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2003), *Η εκπαίδευση των παλινοσοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Deplit, L. – Dowdy J.K. (2002) (eds), *The skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom*. New York: The New Press.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004) (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (στ' έκδοση).
- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (επιμ. Μητακίδου, Σ. και Τρέσσου, Ε.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακανά, Δ.-Μ. κ.ά. (2006) (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καρατζιά-Σπινθουράκη (2006), Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με πολιτισμική και παιδαγωγική ευαισθησία: Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κάτσικας, Χ. κ.ά. (2007), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006), Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μητακίδου, Χ. – Τρέσσου, Ε. (2007), *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000), Θεωρητικές προϋποθέσεις και προβληματισμοί της κοινωνιολογικής μελέτης της εκπαίδευσης, στο: *Σημειώσεις στο μάθημα: «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»*, Ράσης Σπ., Θεσσαλονίκη.
- MacBeath, J. (2001), *Η Ανταξιολόγηση στο Σχολείο, Οντοπία και Πράξη* (επιμ.: Δούκας, Χ. και Πολυμεροπούλου, Ζ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), ΑΠΣ -ΔΕΠΠΣ, τόμ. Α', Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παναγιωτόπουλος, Ν.Μ. (1993), Εισαγωγή, στο: Bourdieu, P. – Passeron, J.-C.: *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος και Μ. Βιδάλη), Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.
- Παντελιάδου, Σ. – Μπέλλιου, Β. (2006), Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυ-

- σκολιών: Η ιδιαίτερη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ. (1985), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πιλάτου, Β. – Σταυρίδου, Ε. (2006), Η αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης της διδακτικής πράξης μέσα από τη μελέτη της εξέλιξης των ιδεών των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου για τον ηλεκτρισμό σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Radtke, Frank-Olaf (1999), Τρόποι παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο: Τσιάκαλος, Γ. & Σπανού, Ελ. (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rudd, Peter – Davies, Deborah (2000), *Evaluating School Self-Evaluation*, ιστοσελίδα διαθέσιμη στη Διεύθυνση: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>
- Τρέσσου, Ε. (1999), Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο, στο: Τσιάκαλος Γ. & Σπανού Ελ. (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» (2^η έκδ).
- Χαραμής, Π. (2004), Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: Το ζήτημα της αξιολόγησης, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.): *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρίσης, Α. (2006), Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και ΔΕΠΠΣ, στο: Κακανά, Δ.-Μ. κ.ά., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

