

**ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ  
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ  
ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ  
ΜΙΚΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**ENHANCING TEACHING SKILLS AND LEVERAGING  
GOOD ASSESSMENT AND FEEDBACK PRACTICES TO  
FACILITATE INCLUSION IN BLENDED LEARNING  
ENVIRONMENTS**

Δρ Βασιλική Ιωαννίδη  
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Π.Τ.Δ.Ε.  
ΕΚΠΑ  
ΣΕΠ ΕΑΠ. Συντονίστρια ΘΕ/ΣΕΠ ΑΠΚΥ  
vioannidi@uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης  
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.  
ΕΚΠΑ  
Δ/ντής Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Εφαρμογών  
και Παραγωγής Εκπαιδευτικού Υλικού  
kmalafant@primedu.uoa.gr

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης  
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Δ/ντής Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
ssoulis@uoi.gr

## **Περίληψη**

Είναι γεγονός ότι μία από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές χώρες σήμερα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συστημάτων και διαδικασιών αξιολόγησης που διευκολύνουν τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται μεταξύ άλλων και στον σχεδιασμό και τη χρήση αντικειμενικών και αποτελεσματικών μεθόδων καθώς και καλών πρακτικών αξιολόγησης-ανατροφοδότησης, οι οποίες επιτρέπουν σε όλους τους εκπαιδευόμενους να αποδείξουν τι γνωρίζουν, τι κατανοούν και τι μπορούν να κάνουν, σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον εκπαίδευσης για όλους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός εννοιολογικού και εφαρμοσμένου πλαισίου αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση υπό την οπτική μιας συμπεριληπτικής μάθησης στις μικτές τάξεις του 21ου αιώνα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει την αμφίδρομη σχέση συμπερίληψης και αξιολόγησης και υποδεικνύει σπουδαία ζητήματα σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για Όλους, το πολυμεσικό και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και η Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η εργασία συμβάλλει στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση

ενισχύοντας εκπαιδευτικές δεξιότητες και αναλύοντας προσεγγίσεις και τρόπους αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, που μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε αντικείμενο διδασκαλίας για την υποστήριξη της εμπλοκής διδασκόντων και διδασκομένων σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια και δη σε μικτά περιβάλλοντα συμπεριληπτικής μάθησης.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Συμπεριληπτική εκπαίδευση, αξιολόγηση, δεξιότητες, καθολικός σχεδιασμός, διαφοροποίηση διδασκαλίας, μικτά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.*

### **Abstract**

The purpose of this paper is to present a conceptual and applied framework regarding educational evaluation from the perspective of inclusive learning in the mixed classes of the 21st century. The literature review highlights the relationship of inclusion and assessment and points to important issues of contemporary pedagogical practice, such as Universal Design for Learning, multimedia and accessible educational materials and Differentiated Instruction. The work contributes to Inclusive education by enhancing teaching skills and analyzing assessment and feedback approaches, which can be integrated into all teaching to support the engagement of teachers and learners in all educational contexts and especially in blended inclusive learning environments.

### *Key words*

*inclusive education, assessment, skills, universal design for learning, differentiating instruction, blended learning environments.*

## **0. Εισαγωγή**

Αποτελεί καθολική παραδοχή αφενός ότι η εκπαίδευση και η διδακτική απαιτεί ένα πολύπλευρο πεδίο σπουδών (Kansanen & Meri, 1999), ζήτημα που απασχολεί τα ακαδημαϊκά ιδρύματα για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Rennert-Ariev, 2019) και αφετέρου ότι η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης είναι κατ' εξοχή μαθητοκεντρική (Kansanen, 1999). Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής<sup>1</sup> συναντά το προς μάθηση περιεχόμενο, αποτελεί τη διδακτική σχέση, η οποία είναι αόρατη και η οργάνωσή της συνδέεται με την τεχνογνωσία του εκπαιδευτικού (Kansanen, 2003). Τα χαρακτηριστικά αυτά προσδιορίζουν το πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ειδικότερα την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ani et al., 2023), δεδομένου ότι τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης χρήζουν κατάλληλης διδακτικής διαδικασίας για να επιτευχθεί η συμπερίληψή τους (Σακελλαρίου κ.ά., 2022: 78) τόσο στη φυσική αίθουσα διδασκαλίας όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ειδική Αγωγή, η αξιολόγηση έχει ως στόχο να αναδείξει την αξία της διαφορετικότητας με την αναγνώριση και την εκτίμηση της προόδου και των μαθησιακών επιτευγμάτων όλων των μαθητών. Κυρίως, η πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης οφείλει να προβαίνει στις απαραίτητες αλλαγές με σκοπό τη διασφάλιση της πλήρους συμμετοχής και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης οφείλουν να υποστηρίζουν και να προάγουν την επιτυχή συνεκπαίδευση και τη συμμετοχή όλων αυτών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment\\_for\\_learning\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf)), με δεδομένο ότι η αμοιβαία κατανόηση και ο απεριόριστος σεβασμός διεγείρουν τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης και προάγουν τη σχολική και την κοινωνική πρόοδο (Soulis & Kessler-Kakoulidis, 2020).

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός της συμπερίληψης (inclusive teacher) αξιοποιεί τη μαθησιακή διαφορετικότητα και υποστηρίζει όλους τους μαθητές συνεργαζόμενος και ο ίδιος με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό του Σχολείου για την εδραίωση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας και τη σύζευξη της νέας τεχνολογίας και της ψηφιακής πραγματικότητας για διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς (Μουλά & Μαλαφάντης, 2021). Επίσης, παρέχει συνεχή αξιολόγηση των στρατηγικών που εφαρμόζει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα είναι σκόπιμο τα σχολεία να είναι ευέλικτα και να εφαρμόζουν εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας για ποιοτική εκπαίδευση και πλήρη πρόσβαση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όλων των μαθητών ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education\\_EL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_EL.pdf)).

Παράλληλα, ο δρόμος προς την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει χαρακτηριστεί ως δρόμος μετ' εμποδίων, καθώς η υπέρβασή τους προϋποθέτει την αξιολόγηση των προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Νάνου, 2013: 65). Έτσι, ο σχεδιασμός της συμπεριληπτικής αξιολόγησης έχει επίσης προωθηθεί για την ενίσχυση της προσβασιμότητας για όλους τους μαθητές (Niemininen, 2022).

Με βάση τα προαναφερόμενα, στην παρούσα εργασία γίνεται μία πρώτη θεωρητική και εφαρμοσμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως θεμελιώδες ζήτημα για την εδραίωση μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας βιβλιογραφικές πηγές, επιχειρούμε να περιγράψουμε σημαντικές όψεις, τάσεις και πρακτικές της συν-εκπαιδευτικής αξιολόγησης στις μικτές τάξεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει την αμφίδρομη σχέση συμπερίληψης και αξιολόγησης και υποδεικνύει θεμελιώδη ζητήματα σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για Όλους, το πολυμεσικό και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και η Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συμβατικά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα (Qizi, 2023).

Η εργασία συμβάλλει στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση εξηγώντας και αιτιολογώντας προ-εγγίσεις και τρόπους αξιολόγησης και ανατροφοδότησης που μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε αντικείμενο διδασκαλίας για την ενεργητική συμμετοχή και μαθησιακή εμπλοκή όλων των εκπαιδευομένων, αλλά και την υποστήριξη της εμπλοκής διδασκόντων και διδασκομένων σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων είναι επίκαιρο αίτημα στο πεδίο της Ειδικής και Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αποτελεί εκπαιδευτική αναγκαιότητα στη μετά covid-19 εποχή (Suter et al., 2023), όπου η μετα-παιδαγωγική πρόταση της «Παιδαγωγικής για Όλους» κερδίζει έδαφος θέτοντας τις νέες δι-επιστημονικές προκλήσεις του αιώνα που διανύουμε (Σούλης, 2022: 356, Soulis et al., 2023). Δεν είναι τυχαίο ότι οι σύγχρονες τάσεις των Επιστημών Αγωγής σε ένα μετα-πανδημικό παγκόσμιο περιβάλλον προσδιορίζονται από σύνταξη εκπαιδευτικών πλαισίων, που αφορούν στις εκπαιδευτικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (21<sup>st</sup> Century Skills), σε σχολεία ως συντελεστές παιδείας, συμπεριληψής και πολιτισμού, με απώτερο σκοπό να διασφαλιστεί η επιτυχής προσαρμογή των μαθητών στις μελλοντικές κοινωνίες (Μαλαφάντης, 2022α: 33, Μαλαφάντης, 2022β).

## 1. Σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις στην αξιολόγηση

Δεδομένου ότι η οργάνωση πλαισίων συνεκπαίδευσης αποτελεί κεντρικό αίτημα της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, 1994), σκοπός μιας συνολικής αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια δυνατότητες και μαθησιακές ανάγκες ενός μαθητή, εκπαιδευόμενου, κ.λπ. Ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται σε πολλά διαφορετικά πλαίσια για ποικίλους σκοπούς σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων ατομικών και ομαδικών, τυποποιημένων και άτυπων και διαμορφωτικών και αθροιστικών δοκιμασιών (<https://www.ldonline.org/ld-topics/evaluation-ld-testing/comprehensive-assessment-and-evaluation-students-learning>). Κατά τους Bryan & Clegg (2019), ο πυρήνας μιας επιτυχημένης αξιολόγησης είναι οι πλούσιες αλληλεπιδράσεις και ο παραγωγικός διάλογος που δημιουργείται με τους διδασκόμενους.

Ιδιαίτερα, η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής βαθμίδας προσδίδει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συγκρίνουν το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών τους σε διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, να εντοπίσουν συγκεκριμένες δεξιότητες για να τεθούν μακροπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι για όλους τους μαθητές. Συγχρόνως, σε επίπεδο σχολικής τάξης σκιαγραφούνται οι διατομικές διαφορές των μαθητών ως προς τις ικανότητές τους, αξιολογείται η προϋπάρχουσα γνώση τους και το μαθησιακό προφίλ τους και σχεδιάζεται η διαφοροποίηση σε επίπεδο διδασκαλίας, μεθόδων και αξιολόγησης για να καλυφθούν όλες οι μαθησιακές διαφορές (Φιλιππάτου, 2023: 74 κ.εξ.).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία (Πετροπούλου κ.ά., 2015: 29 κ.εξ., Σπαντιδάκης, 2008: 75 κ.εξ.), και με δεδομένο ότι μία σύγχρονη διδασκαλία κινείται σε ένα αμφίδρομο και αλληλένδετο φάσμα διδακτικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων τόσο σε συμβατικό περιβάλλον διδασκαλίας όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γίνεται σαφές ότι:

- ◆ Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και δη στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης έχει αναβαθμισμένο κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο και γίνεται εργαλείο μάθησης, γνώσης και μεταγνώσης, μηχανισμός συνεχούς ανατροφοδότησης και μέσο για ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων.
- ◆ Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται σε:
  - διαγνωστική ή αρχική (diagnostic) κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου μέσα από γραπτές και προφορικές δοκιμασίες προσδιορίζεται το αρχικό επίπεδο γνώσεων, ιδεών, δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την προσαρμογή των διδακτικών στόχων στο μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευομένων και αξιοποιεί σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, π.χ. εννοιολογικός χάρτης, ρουμπρίκες αξιολόγησης, τεστ αυτοαξιολόγησης, φάκελο εργασιών (portfolio και e-portfolio), κ.λπ.
  - διαμορφωτική ή συνεχή (formative), κατά τη διάρκεια όλης της μαθησιακής διαδικασίας αποτελώντας μηχανισμό ανατροφοδότησης, η οποία αρχικά δίδει στους εκπαιδευομένους να προσδιορίσουν δυνατά και αδύναμα σημεία και να βελτιώσουν την απόδοσή τους μέσω των μεταγνωστικών δεξιοτήτων της αυτορρύθμισης και της αυτοαξιολόγησης, αλλά και στη συνέχεια λειτουργεί και ως μηχανισμός ανατροφοδότησης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να επανασχεδιάσει τη διδακτική διαδικασία και να μεγιστοποιήσει προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
  - αθροιστική ή τελική (summative), η οποία παρέχει στον εκπαιδευτικό κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας μία συνολική-τελική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και αφορά κυρίως την εξαγωγή της τελικής βαθμολογίας.
- ◆ Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται επίσης σε τυπική ή επίσημη (καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό με αξιολογικές δοκιμασίες π.χ. γραπτά τεστ και τελικά διαγωνίσματα) και σε άτυπη ή ανεπίσημη (αυθόρμητη με αξιολογικές δοκιμασίες π.χ. παρατήρηση και προφορικές ερωτήσεις).
- ◆ Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι το αξιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οριοθετείται από δομικά στοιχεία, όπως:
  - Το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλ. «τι» αξιολογείται, π.χ. ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής.
  - Ο σκοπός (οί) – στόχος (οι), δηλ. «γιατί», «για ποιους λόγους» αξιολογείται το εν λόγω αντικείμενο, π.χ. η βελτίωση του μαθήματος, του εκπαιδευτικού προγράμματος.
  - Τα κριτήρια, δηλ. «πώς» αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο (πλαίσιο αναφοράς).
  - Η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η συνέπεια, η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα και η πρακτικότητα της αξιολόγησης.
- ◆ Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί το φιλοσοφικό πυρήνα πάνω στον οποίο εδράζεται και εδραιώνεται η αξιολόγηση της μάθησης (assessment

for learning) στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η οποία σε καμία περίπτωση δεν αφορά τη στείρα αποτίμηση της επίτευξης γνωσιακών στόχων (ψυχομετρικό μοντέλο του προηγούμενου αιώνα).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Μαυρόπουλο (2020), η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία συλλογής και αξιοποίησης πληροφοριών για τον προσδιορισμό του πόσο καλά εκπληρώνουμε τους εκπαιδευτικούς μας στόχους. Οι σκόπιμες προσπάθειες αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα ενός σχολείου/εκπαιδευτικού ιδρύματος/οργανισμού κ.ά. σε συνδυασμό με τη χρήση των αποτελεσμάτων για βελτίωση καταδεικνύουν την κοινή μας δέσμευση στη μάθηση όλων των μαθητών. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε διάφορα επίπεδα (επίπεδο μαθήματος, προγράμματος σπουδών, θεσμικό επίπεδο οργανισμού/ φορέα, κ.λπ.) και αντιμετωπίζει ερωτήματα σε όλο το φάσμα σχετικά με τη μάθηση των εν γένει εκπαιδευόμενων και το μαθησιακό περιβάλλον που επιτελείται η μάθηση. Πιο αναλυτικά, σε επίπεδο μαθήματος, η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς/ές να βελτιώσουν τη δική τους διδακτική πρακτική, κατανοώντας πόσο καλά οι μαθητές επιτυγχάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα για το μάθημα και προσδιορίζοντας πού μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία. Σε επίπεδο προγράμματος, η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν ενημερωμένες και συνεργατικές αποφάσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών. Σε θεσμικό επίπεδο, η αξιολόγηση παρέχει ουσιαστικό διάλογο και λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς το εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να βελτιώσει τα προγράμματα και τις υπηρεσίες του για την υποστήριξη της επιτυχίας μαθητών, σπουδαστών και φοιτητών. Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος σπουδών μέσα από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Εδώ, για τη σύζευξη θεωρίας και πρακτικής μιας συμπεριληπτικής διδασκαλίας και αξιολόγησης, ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν ως αφετηρία ενός περαιτέρω εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού προβληματισμού είναι (πρβλ. Liaqat, 2018/ <https://www.colorado.edu/center/teaching-learning/teaching-resources/assessment>):

- Μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι μας αυτό που επιθυμούμε να μάθουν; Κατακτούν τους μαθησιακούς στόχους;
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε καλύτερα σε επίπεδο μαθησιακών δραστηριοτήτων και εργασιών αξιολόγησης;
- Πόσο καλά προετοιμάζουμε τους μαθητές μας για το μέλλον τους μέσα από την ίδια την επινόηση της διδασκαλίας μας;
- Επιτυγχάνεται τελικά η συνέργεια μεταξύ της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης;
- Αντιμετωπίζονται όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές διαφορές υπό μία συμπεριληπτική φιλοσοφία;
- Συνολικά, επιτυγχάνεται η υποστήριξη της διαφορετικότητας του μαθητικού δυναμικού μας μέσω πολλαπλών διαύλων σε όλη τη διαδικασία μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης;

## 2. Θέτοντας Διδακτικούς στόχους και στόχους Επίδοσης

Με βάση σύγχρονες επιστημονικές απόψεις, η αξιολόγηση έχει πολλαπλούς σκοπούς, ένας εκ των οποίων είναι να κρίνει εάν οι μαθητές έχουν επιτύχει τα μαθησιακά προσδοκώμενα στο απαιτούμενο επίπεδο. Η υποεπίδοση στην αξιολόγηση συχνά τοποθετείται ως πρόβλημα του μαθητή και αποδίδεται στη διαφορετικότητα του ή στο διαφορετικό υπόβαθρο του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης. Συνεπώς, η αξιολόγηση μπορεί να είναι άνιση και επομένως να αποκλείει τους μαθητές. Για να είναι αποτελεσματικός, λοιπόν, ο σχεδιασμός της αξιολόγησης πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατευθυνθούν στη συνεκτίμηση της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Συνακόλουθα, η αξιολόγηση για συμπεριληψη βασίζεται στις συνέργειες μεταξύ της παιδαγωγικής πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς και του καλού σχεδιασμού της ίδιας της αξιολόγησης, όπου μάλιστα οι κρίσεις των μαθητών είναι καθοριστικές σχετικά με την ποιότητα του σχεδιασμού αξιολόγησης σε σχέση με τη συμπεριληψη (Tai et al., 2023, Tai et al., 2023).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ζητήματα, πρέπει να γίνουν ευκρινή κάποια σημεία σχετικά με τους διδακτικούς στόχους και τους στόχους επίδοσης σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, είτε παραδοσιακό είτε εξ αποστάσεως. Είναι κοινός τόπος ότι το δημοφιλέστερο σύστημα κατηγοριοποίησης διδακτικών στόχων είναι το σύστημα ταξινόμησης του Bloom (1956, όπως αναφ. στους: Πετροπούλου κ.ά., 2015: 43, O'Donnell et al., 2021: 100 κ.εξ., <https://www.growthengineering.co.uk/what-can-blooms-taxonomy-tell-us-about-online-learning/>), όπου οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε:

- Γνωστικούς (αφορούν γνώσεις που παρέχει ένα μάθημα και νοητικές ικανότητες που προσδοκά να καλλιεργήσει σε εκπαιδευόμενους και διακρίνονται σε (α) στόχους Γνώσης π.χ. ορολογία, γεγονότα κ.λπ., και (β) Διανοητικές δεξιότητες π.χ. κατανόηση [πλήρη αντίληψη της γνώσης], εφαρμογή [χρήση της πληροφορίας], ανάλυση [διαχωρισμός μιας έννοιας σε συστατικά μέρη], σύνθεση [σύνδεση των στοιχείων σε ένα συνεκτικό στοιχείο], αξιολόγηση [κρίση σχετικά με την αξία μιας διαδικασίας για ένα συγκεκριμένο στόχο),
- Συναισθηματικούς (αναφέρονται σε στάσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και αξίες των εκπαιδευομένων),
- Ψυχοκινητικούς (αναφέρονται σε αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες).

Οι διδακτικοί στόχοι είναι απαραίτητοι στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (διδακτέα ύλη και μαθησιακές δραστηριότητες) και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξειδικεύονται ανά ενότητα και πρέπει να διαθέτουν πληρότητα και σαφήνεια, σαφήνεια και ακρίβεια για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Αντίστοιχα και σε ένα πλαίσιο νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι «Στόχοι Επίδοσης» περιγράφουν με αναλυτικό και άμεσα παρατηρήσιμο τρόπο τις συμπεριφορές αναφορικά με την κατάκτηση της ζητούμενης γνώσης και κατ' αυτόν τρόπο η επίδοση των εκπαιδευομένων μπορεί να αναλυθεί σε δεξιότητες και κατά συνέπεια να περιγραφεί με τη μορφή στόχων επίδοσης.

Πάντως, σύμφωνα με πηγές (Πετροπούλου κ.ά., 2015: 45, πρβλ. O'Donnell et al., 2021), είναι χαρακτηριστικό ότι η σύγχρονη γνωστική ψυχολογία επιβεβαιώνει ότι υπάρχουν τρεις κυρίαρχοι τύποι δεξιοτήτων: α) Η Δηλωτική Γνώση αφορά σε πληροφορίες και οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ό,τι γνωρίζουν. β) Η Διαδικαστική Γνώση που αφορά στη *Διάκριση ερεθισμάτων* (εικόνες, ήχοι κ.ά.) όπου οι εκπαιδευόμενοι μέσα από πολλαπλά παραδείγματα καλούνται να αναγνωρίσουν το διαφορετικό παράδειγμα σε σχέση με τα άλλα, την *Έννοια* (αναγνώριση και κατανόηση αντικειμένων), όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ταξινομήσουν διαφορετικά άγνωστα παραδείγματα μιας έννοιας, και τον *Κανόνα* (εφαρμογή αρχών ανάμεσα σε τάξεις αντικειμένων), όπου στους εκπαιδευόμενους παρουσιάζεται ένα χαρακτηριστικό άγνωστο παράδειγμα και κατόπιν ζητείται να εφαρμόσουν τον κανόνα. γ) Η Επίλυση προβλήματος (αναπαράσταση ενός προβλήματος, επιλογή μιας στρατηγικής κατάλληλης για την επίλυσή του και αξιολόγηση αποτελεσμάτων στρατηγικής ή και εναλλακτικής), όπου οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται τη λύση ενός προβλήματος.

Καταλήγοντας, πρέπει να αναφερθεί χαρακτηριστικά ότι η αξιολόγηση, σε συνέχεια των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί σε μία μαθησιακή διαδικασία, είναι ουσιαστική και η ανατροφοδότηση είναι άμεση για την προώθηση της μάθησης (Walker, 2012), αποτελώντας λειτουργικές επιλογές στην ανάπτυξη, παιδαγωγική θεμελίωση και καθημερινή πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές κοινότητες (Ioannidi & Malafantis, 2022a, 2022b, Ioannidi, 2022).

### 3. Γιατί και πώς αξιολογούμε

Η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί και ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, διότι αποτελεί μία διαδικασία που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό μαθησιακών δυνατοτήτων, διαφορών και αναγκών ενός παιδιού και, επίσης, για να καθοριστεί εάν ένα παιδί χρήζει μιας περαιτέρω εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ρόλος της ομάδας είναι κρίσιμος γιατί βοηθά στον προσδιορισμό της έκτασης και της κατεύθυνσης του προσωπικού ταξιδιού ενός παιδιού μέσα από την εμπειρία της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να προσφέρει σε ένα παιδί την πιο σφαιρική, ακριβή και πρακτική αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πλήρως κατανοητές. Στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αξιολόγηση περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης, μία από τις οποίες είναι η χρήση τεστ αξιολόγησης (<https://www.naset.org/publications/assessment-in-special-education-series#c14508>).

Σύμφωνα με τους Elliot et al. (2008), οι εκπαιδευτικοί έχουν τρεις κύριους λόγους να αξιολογούν τους μαθητές: να διαμορφώσουν συγκεκριμένες αποφάσεις για ένα μαθητή ή μια ομάδα μαθητών, να προσδιορίσουν τον δικό τους διδακτικό προγραμματισμό και τις απορρέουσες δραστηριότητες με τους μαθητές, και να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι συγγραφείς, (α) οι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν



τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για συγκεκριμένες αποφάσεις, συμπεριλαμβανομένης και της διάγνωσης των προτερημάτων και των αδυναμιών των μαθητών τους, της ομαδοποίησης των μαθητών για διδασκαλία, του εντοπισμού των μαθητών που μπορεί να ωφεληθούν από ειδικές υπηρεσίες και της βαθμολογίας της επίδοσης των μαθητών. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες της αξιολόγησης και τα αποτελέσματα για να κοινοποιήσουν στους μαθητές τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτούς. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές πληροφορίες για το είδος της επίδοσης που χρειάζονται σε ένα δεδομένο μάθημα. Το τεστ αξιολόγησης γίνεται ένας κρίσιμος κρίκος στην αλυσίδα της μάθησης, όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές σαφή ανατροφοδότηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα. (β) Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ακόμη να χρησιμοποιήσουν τα τεστ και τις αξιολογήσεις των μαθητών/τριών για να διευκολύνουν τη διαχείριση της τάξης. Για παράδειγμα, η προσμονή μιας επικείμενης αξιολόγησης μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να μελετήσουν περισσότερο και να συμμετέχουν πιο πολύ στο μάθημα. Οι αξιολογήσεις, επίσης, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμη ανατροφοδότηση για το πόσο επιτυχείς υπήρξαν στους διδακτικούς τους στόχους και έτσι τους βοηθούν να προβλέψουν τις συνέπειές και να ρυθμίσουν τις μελλοντικές διδακτικές δραστηριότητές τους. (γ) Οι μαθητές επίσης λαμβάνουν αποφάσεις και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης μέσα στη διδακτική τάξη για να επηρεάσουν την ίδια τη μαθησιακή πορεία τους. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές ορίζουν προσωπικές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τους ίδιους, βασιζόμενοι στις αξιολογήσεις των διδασκόντων σχετικά με την προηγούμενη επίδοση. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς για την επίδοσή τους σε τεστ μέσα στην τάξη επηρεάζει άμεσα τις αποφάσεις άλλων μαθητών για το τι, πότε και με ποιον θα μελετήσουν. (δ) Οι δραστηριότητες αξιολόγησης και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών, εκτός από τους μαθητές, επηρεάζουν και τους γονείς. Για παράδειγμα, πολλοί γονείς εκφράζουν τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Ορισμένοι γονείς, μάλιστα, προγραμματίζουν εκπαιδευτική βοήθεια και δημιουργούν στο σπίτι ένα περιβάλλον μελέτης για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η ανατροφοδότηση των διδασκόντων για την καθημερινή επίδοση, η οποία προσφέρεται μέσω των εργασιών για το σπίτι, των διαγωνισμάτων μέσα στην τάξη, των ετήσιων σταθμισμένων τεστ, των αναφορών επίδοσης και των σχολικών συνεδριάσεων, συχνά επηρεάζει σημαντικά τις ενέργειες των γονέων. (ε) Τα αποτελέσματα των τεστ παρέχουν επίσης στους γονείς και σε άλλα άτομα της κοινότητας πληροφορίες για την επίδοση του ίδιου του σχολείου. Δηλαδή, προετοιμάζει το σχολείο τους μαθητές στις βασικές δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, κ.λπ. (γλωσσικός, μαθηματικός, πληροφοριακός γραμματισμός, κ.λπ.). Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των γονέων προς τα παιδιά τους και το σχολείο. Συνολικά, γίνεται σαφές κατ' αυτόν τον τρόπο ότι το εγχείρημα της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών είναι σημαντικό στη ζωή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και πολλών γονέων (Elliot et al., 2008).

#### 4. Καλές πρακτικές συμπεριληπτικής αξιολόγησης σε συνδυαστικά/ μικτά περιβάλλοντα μάθησης

Αρχικά, μία διαδικασία αξιολόγησης βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι γνωρίζουν οι μαθητές, να τους επιτρέψει να καθοδηγήσουν τη δική τους μάθηση και να διαμορφώσουν τις διδακτικές πρακτικές. Ωστόσο, η αξιολόγηση ως μάθηση τοποθετεί τους μαθητές ως ενεργά εμπλεκόμενους στην αξιολόγηση της δικής τους μάθησης μέσω της υποστήριξης και της ανάπτυξης των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Διευκρινιστικά, «η μεταγνώση είναι, με απλά λόγια, η σκέψη για τη σκέψη κάποιου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της κατανόησης και της απόδοσης κάποιου. Η μεταγνώση περιλαμβάνει μια κριτική επίγνωση α) της σκέψης και της μάθησης κάποιου και β) του εαυτού του ως στοχαστή και μαθητή» (<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/>). Όταν οι μαθητές, λοιπόν, εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγηση μπορεί να τους δώσει μια αίσθηση αυτονομίας και να τους βοηθήσει να αποκτήσουν περισσότερο έλεγχο της μάθησής τους καθώς αλληλεπιδρούν με δασκάλους και συμμαθητές. Αυτό τοποθετεί τους μαθητές ως ικανούς και «μη ικανούς» μαθητές, οι οποίοι υποστηρίζονται για να μάθουν περισσότερα για το τι μαθαίνουν και για το τι θα ήθελαν να μάθουν. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια μαθησιακή εμπειρία από μόνη της. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση για μάθηση θεωρεί την αξιολόγηση και τη διδασκαλία ως αλληλένδετες και όχι ξεχωριστές μεταξύ τους. Η μάθηση των μαθητών διαμορφώνεται από τη χρήση πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, όπως η ερώτηση και η έγκαιρη παροχή ανατροφοδότησης. Θεωρείται μια συνεχής διαδικασία, όπου περιλαμβάνει διάφορα, π.χ. τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύπτουν τι γνωρίζουν οι μαθητές τους, να καταλαβαίνουν ότι μπορούν να κάνουν οι μαθητές και στη συνέχεια να τροποποιούν τη διδασκαλία τους για να βοηθήσουν τους μαθητές να είναι επιτυχημένοι σε καθημερινή βάση. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση, να βασιστούν στην προηγούμενη μάθηση των μαθητών και να υποστηρίξουν τη νέα μάθηση. Πρόκειται για μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι η μόνη μορφή αξιολόγησης που επεκτείνει τη μάθηση των μαθητών, επειδή ενισχύει τη διδασκαλία (<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-3.2-Different-types-of-assessment.aspx>).

Συνολικά, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης, ενώ η Αξιολόγηση της Μάθησης στη διασφάλιση της υπευθυνότητας π.χ. του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι παράγοντες που εμπλέκονται στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση είναι ικανοί να παρέχουν βαθιά γνώση της προόδου του εκπαιδευόμενου και του τρόπου με τον οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός (π.χ. μία σχολική μονάδα, ένας ακαδημαϊκός φορέας, κ.ά.) έχει συμβάλει σε αυτή την ανάπτυξη. Η έννοια της παροχής ανατροφοδότησης σχετικά με τη μάθηση των εκπαιδευομένων σε οποιοδήποτε αναπτυξιακό στάδιο (μαθητών, σπουδαστών, φοιτητών, κ.λπ.) είναι το κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση της χρήσης του όρου «Αξιολόγηση για τη Μάθηση». Σε γενικές γραμμές, η

Αξιολόγηση για τη Μάθηση ενδιαφέρεται για τη συλλογή στοιχείων σχετικών με τη μάθηση, που θα χρησιμοποιηθούν στην προσαρμογή της διδασκαλίας. Τα στοιχεία αυτά για τη μάθηση είναι σημαντικά, καθώς διαπιστώνουν και καταδεικνύουν την ύπαρξη ή όχι αλλαγών στην πρόοδο του νεαρού ατόμου και ενδεχομένως στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης. Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση συγκεκριμένα είναι ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές σκέφτονται για τη μάθησή τους καθώς συμμετέχουν σε έναν διαδραστικό «κύκλο ανατροφοδότησης» σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Είναι σκόπιμο, εδώ, να τονίσουμε ότι ο ουσιαστικός στόχος της χρήσης του «κύκλου ανατροφοδότησης» στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση είναι η προαγωγή της μετα-γνώσης των μαθητών, δηλαδή της κατανόησης όχι μόνο των γνώσεων που έχουν διδαχθεί και τελικά εξοικειωθεί, αλλά και του τρόπου με τον οποίο έμαθαν, δηλαδή και του πώς μπορούν να μάθουν καλύτερα στο μέλλον ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment\\_for\\_learning\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf)).

Έναν άλλον παράγοντα πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελούν οι διαδικτυακές πλατφόρμες με πληθώρα ψηφιακών εργαλείων μάθησης και αξιολόγησης (<https://edtech.gr/apps-categories-subject/>). Η εκπαιδευτική τεχνολογία συνέβαλε σε άμεση ανατροφοδότηση τεστ αξιολόγησης, γεγονός που ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση και την άμεση ανατροφοδότηση και καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες σε επίπεδο αυτορρύθμισης και αναστοχασμού. Έτσι, η μελέτη του μαθησιακού αντικειμένου με την εκτέλεση δραστηριοτήτων και εργασιών επιφέρει έναν συσχετισμό προηγούμενων γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων με κατάλληλες στρατηγικές (Juwah et al., 2004) μέσα στη διαδραστικότητα των ψηφιακών οικοσυστημάτων μάθησης (Juwah, 2006).

Συμπερασματικά, σε κάθε πλαίσιο, είτε συμβατικού είτε e-learning, εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η καλή πρακτική συμπεριληπτικής μάθησης και αξιολόγησης ενθαρρύνει τις επαφές μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, αναπτύσσει την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, χρησιμοποιεί τεχνικές ενεργητικής μάθησης, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, δίνει έμφαση στον χρόνο για την εργασία, μεταδίδει υψηλές προσδοκίες και τελικά σέβεται τα διαφορετικά ταλέντα και τους τρόπους μάθησης (Whitehead, 2006).

## **5. Εκπαιδευτικές δεξιότητες και βέλτιστες πρακτικές για αποτελεσματική αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση**

Πρωτίστως, πρέπει να υπογραμμισθεί ότι ένα εκπαιδευτικό υλικό είναι σκόπιμο να συνδυάζει θέματα, όπως μαθησιακά αποτελέσματα βάσει διατυπωμένων στόχων (οι στόχοι διαμορφώνονται ως εξής: απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων), περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος, μαθησιακά χαρακτηριστικά και κλίσεις της ομάδας-στόχου και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (πρβλ. O'Donnell et al., 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, σε ένα πλαίσιο συν-εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης για μαθητές είναι σκόπιμη η θετική αλληλεπίδραση ενός επικοινωνιακού παιδαγωγικού

περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τάξη. Όταν οι μαθητές - και γενικότερα όλοι οι εκπαιδευόμενοι - νιώθουν άνετα, αποδίδουν καλύτερα. Όταν οι μαθητές είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να υποστούν ένα διαγώνισμα ή όποιο τρόπο αξιολόγησης επιλεγεί, αποδίδουν επίσης καλύτερα. Στη βάση αυτή, μερικές κατευθυντήριες δύνανται να είναι: «Προσπαθήστε να βοηθήσετε κάθε μαθητή που δεν είναι σίγουρος για το διαγώνισμα. Δώστε του πληροφορίες για τους λόγους για τους οποίους δίνετε το διαγώνισμα, τότε θα δοθεί, τι ύλη θα εξεταστεί και τι είδους στοιχεία θα χρησιμοποιήσετε. Διαθέστε λίγο χρόνο για να εξηγήσετε τους όρους και τις οδηγίες του τεστ. Πείτε στους μαθητές ή δείξτε τους τι σημαίνει, π.χ. “αναλύω”, ή τι περιμένετε όταν αναφέρετε, π.χ. “συγκρίνετε” ή “συζητήστε” » (Elliot et al., 2008).

Επιπλέον, η αξιολόγηση – ανατροφοδότηση πρέπει να είναι:

- ασφαλής (σύμφωνα κανόνες δεοντολογίας) και αντικειμενική ως προς όλους,
- λεπτομερής και συγκεκριμένη (όχι γενικόλογη) και με συγκεκριμένη κλίμακα ανά τεστ αξιολόγησης ή ανά γνωστικό αντικείμενο,
- να έχει ποικιλία (ποικίλοι τύποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης για να αναπτύσσονται δεξιότητες),
- ίσως να είναι αυτοματοποιημένη (με τη χρήση ΤΠΕ και ΝΤΕ και αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση)
- και προπάντων να έχει αυθεντικότητα (να αντανακλούνται τα σενάρια του πραγματικού κόσμου με σαφήνεια και περιεκτικότητα, συμπερίληψη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων),
- καθώς και να είναι συνεχής και τεκμηριωμένη (να επιτρέπονται ευκαιρίες για επανεξέταση στρατηγικών μάθησης).

Επιπροσθέτως, μία αξιολόγηση-ανατροφοδότηση είναι αμερόληπτη, όταν βασίζεται σε ξεκάθαρα επιστημονικά και δεοντολογικά κριτήρια, με ίδιο πνεύμα απέναντι σε όλους τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές διαφορές και ανάγκες και εν τέλει δεν διαφοροποιείται ποιοτικά και ποσοτικά στο σύνολο των μαθητών μιας διδακτικής τάξης και γενικότερα μιας διδακτικής ομάδας.

Καταλήγοντας, ενδεικτικές στρατηγικές συμπεριληπτικής αξιολόγησης είναι (Κοκολάκη & Κοτσαμποξάκη-Hodgetts, 2023: 64):

- Η παροχή ευκαιριών για τεστ προσομοίωσης με παροχή ορθών απαντήσεων.
- Η δυνατότητα επιλογής προφορικών εξετάσεων ή εξετάσεων με περισσότερο διαθέσιμο στο χρόνο.
- Η δυνατότητα επιλογής μέσα από διάφορες μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης που αποσκοπούν στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων.
- Η δυνατότητα επιλογής για portfolio (ή e-portfolio) με εργασίες σχετικά με θέματα προς αξιολόγηση.

- Η παροχή και διεξαγωγή εβδομαδιαίων κουίζ με ανατροφοδότηση, όπου εντοπίζεται δυσκολία, δυσνόηση ή/και παρανόηση.
- Η παροχή ανατροφοδότησης με σαφή διατύπωση προσδοκιών και κριτηρίων διδασκόντων/ουσών σε όλα τα στάδια ενός μαθήματος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα.

Μην ξεχνάτε τα ακόλουθα:

- Επιλέξτε ένα μείγμα μεθόδων αξιολόγησης που ταιριάζει στη σχολική σας ομάδα.
- Εξετάστε την ισοτιμία κάθε μεθόδου/τύπου αξιολόγησης.
- Εξηγήστε στους μαθητές τους τύπους αξιολόγησης στην αρχή της ενότητας.
- Δώστε παραδείγματα για καθεμία από τις μεθόδους/τύπους.
- Ζητήστε από τους μαθητές να παρακινήσουν την επιλογή τους στη μέθοδο/τον τύπο αξιολόγησης.
- Ορίστε μια ημερομηνία λήξης κατά την οποία πρέπει να δηλωθούν οι επιλεγμένες επιλογές.

Συνολικά, για τη διασφάλιση μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης και ποιοτικής ανατροφοδότησης πρέπει:

- Να είμαστε προσεκτικοί με καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικό κόσμο.
- Να μεταφέρεται η γνώση σε νέες καταστάσεις.
- Να επιτρέπεται κριτικός προβληματισμός και αυτο-αξιολόγηση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών.
- Να υπάρχει ευκαιρία για συζήτηση και ανατροφοδότηση, εκτιμώντας έτσι τη συνεργασία μεταξύ όλων των κρίκων, π.χ. εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-γονέων κ.λπ.

Με άλλα λόγια, μία καλή πρακτική αξιολόγησης-ανατροφοδότησης υπό την οπτική συμπεριληπτικής μάθησης (Costa, 2010):

- βοηθά να διευκρινιστεί τι είναι η καλή απόδοση (στόχοι, κριτήρια, αναμενόμενα μαθησιακά προσδοκώμενα),
- παρέχει ευκαιρίες για να μειώσει μαθησιακά χάσματα,
- παρέχει υψηλής ποιότητας πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με τη μάθησή τους,
- διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης (ανα-στοχασμός) στη μάθηση,
- ενθαρρύνει τον διάλογο δασκάλου και συνομηλίκων γύρω από τη μάθηση,
- ενθαρρύνει τις θετικές παρακινητικές πεποιθήσεις και την αυτοεκτίμηση,
- παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση σε όποιο περιβάλλον εκπαίδευσης και εάν παρέχεται (Φιλιππάτου, 2013: 69-70):

- μπορεί να διεξαχθεί από τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές ή τον ίδιο τον μαθητή (αυτοαξιολόγηση),
- μπορεί να αφορά διαφορετικούς τομείς δεξιοτήτων (γνωστικούς, ψυχοσυναισθηματικούς, κοινωνικούς),
- μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικά μέσα (αυθεντική αξιολόγηση, δυναμική αξιολόγηση, άτυπες ή/και τυπικές δοκιμασίες, παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτήσεις, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών κ.λπ.),
- πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα και ξεκάθαρα κριτήρια, π.χ. κλίμακες αξιολόγησης, ρουμπρίκες, κ.λπ. Τα κριτήρια είναι πολύ σημαντικά προς διασαφήνιση, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να γνωρίζουν εάν κατέκτησαν τους στόχους, τι δεν κατέκτησαν και να δύνανται να προβούν σε αυτοαξιολόγηση σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Οι Kirschner & Hendrick (2020) παρατηρούν χαρακτηριστικά:

- Το κεντρικό στοιχείο είναι ότι η αξιολόγηση της προόδου ενός μαθητή, δηλ. η ανατροφοδότηση του μαθητή, πρέπει να έχει κάτι περισσότερο από μια αθροιστική λειτουργία. Πρέπει να είναι ειλικρινής και εμπυχωτική, να τονίζει συγχρόνως το ταλέντο αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλεται από τους μαθητές.
- Επίσης, οι στόχοι που δίνονται στους μαθητές πρέπει να είναι συγκεκριμένοι. Εάν η ανατροφοδότηση δεν σχετίζεται με τον στόχο, τότε είναι απίθανο να μειωθεί το χάσμα μεταξύ του τρέχοντος επιπέδου απόδοσης και του επιδιωκόμενου στόχου. Για παράδειγμα, εάν ο στόχος ενός γραπτού μαθητή είναι να “δημιουργήσει μια θετική διάθεση απέναντι σε μια ιστορία” και ο μαθητής λάβει ανατροφοδότηση σχετικά με την ορθογραφία και την παρουσίαση, τότε δεν είναι πιθανό να βελτιώσει την ικανότητά του να δημιουργήσει μια θετική διάθεση, όπου η εστίαση μπορεί να χρησιμοποιεί τον τόνο και τις εικόνες που θα αντιμετώπιζαν καλύτερα την εργασία.
- Επιπροσθέτως, η παροχή σαφών κριτηρίων επιτυχίας και εφαρμοσμένων παραδειγμάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στους μαθητές. Χρειάζονται ακριβείς πληροφορίες για την τρέχουσα μαθησιακή απόδοση και επίδοση αλλά και σαφή βήματα για το πώς μπορούν οι μαθητές να μειώσουν το χάσμα μεταξύ της τρέχουσας κατάστασης και του επιδιωκόμενου μαθησιακού αποτελέσματος.

Για παράδειγμα, η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται σε ένα πλαίσιο. Το να πεις “πρέπει να χρησιμοποιείς πιο πλούσιο λεξιλόγιο” θα είναι αναποτελεσματικό, εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι συγκεκριμένος για ποιο λόγο χρειάζεται αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο λεξιλογίου. Η καθοδήγηση του μαθητή να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένους όρους και υποδεικνύοντας παράλληλα τους τρόπους επέκτασης σε αυτούς τους όρους είναι πιθανό να οδηγήσει σε ποιοτικότερη διδασκαλία και αποτελεσματικότερη μάθηση.

Όπως επισημαίνουν οι Elliot et al. (2008: 38), ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα θετικό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στη διδακτική τάξη, να είναι ειλικρινής και δίκαιος με τους μαθητές, να εφαρμόζει μία ποικιλία διδακτικών τεχνικών, να χρησιμοποιεί τον έπαινο προσεκτικά, να προωθεί την επίλυση προβλήματος μέσα στη σχολική ομάδα και διδακτική τάξη, να έχει σαφήνεια, αυθεντικότητα, ανάλυση και τεκμηρίωση και, τέλος, να καλλιεργεί θετικές αλληλεπιδράσεις στην ομάδα με συγκεκριμένους και διαφορετικοποιημένους διδακτικούς στόχους και ποικίλες και διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες.

## **6. Συμπεριληπτική αξιολόγηση και Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για Όλους**

**Β**ασικός πυλώνας της συμπεριληπτικής διδασκαλίας και αξιολόγησης είναι ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για όλους. Συγκεκριμένα, ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για όλους αναδεικνύει τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και συνδέεται με την προσέγγιση της εκ των προτέρων εισαγωγής χαρακτηριστικών συμπεριληπτικού σχεδιασμού για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης βασίζεται α) σε πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης, καθώς δεν υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος για την κατανόηση των πληροφοριών από όλους, β) σε πολλαπλούς τρόπους έκφρασης με δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές δεν χειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τα μαθησιακά ερεθίσματα και γ) σε πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής, διότι υπάρχει ποικιλία τρόπων που οι μαθητές κινητοποιούνται ή εμπλέκονται στη μάθηση (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2017).

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης για Όλους, η παροχή πολυμεσικού υλικού (multimedia) κρίνεται απαραίτητη. Το πολυμεσικό υλικό μπορεί να λειτουργήσει καθιστώντας προσβάσιμο το παρεχόμενο υλικό ανεξαρτήτως μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων ή/και αναπηρίας. Ο Καθολικός Σχεδιασμός παρέχει ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και όχι απλή πρόσβαση στην πληροφορία, καθιστώντας έναν μαθητή αυτόνομο. Η συμπεριληπτική μάθηση και εκπαίδευση πλαισιώνεται, λοιπόν, από τη χρήση μιας σειράς από διαφορετικούς τύπους αξιολογήσεων που ταιριάζουν σε διαφορετικά στυλ μαθητών/τριών (O'Neill, 2009).

Γι' αυτό τον σκοπό, αξιοποιούνται «προσβάσιμες πληροφορίες» για σκοπούς μάθησης και πρακτικές κατευθυντήριες, όπως ηλεκτρονικά έγγραφα, διαδικτυακές πηγές, ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, υποδειγματικές διδασκαλίες σε αποθετήρια, video, λογισμικά ηλεκτρονικής μάθησης, συστήματα καταχώρισης, αποθετήρια πανεπιστημίων, εκπαιδευτικό υλικό και περιεχόμενο μαθημάτων, κ.λπ. Χαρακτηριστικά, προσβασιμότητα είναι η εξασφάλιση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές ανάγκες σε ισότιμη βάση με όλους τους άλλους. Αντίθετα, η παροχή μη προσβάσιμων πληροφοριών δεν παρέχει τη βέλτιστη δυνατή υποστήριξη σε όλους τους μαθητές και δεν τους παρέχει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ανταλλαγή γνώσεων για να ωφεληθούν, δημιουργώντας έτσι ένα επιπλέον εμπόδιο στη σχολική και την κοινωνική συμπερίληψή τους και μάλιστα δια βίου

([https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information\\_EL.pdf](https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_EL.pdf)).

Στην ουσία ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος υλικού γίνεται με λεκτικές, οπτικές, ακουστικές αναπαραστάσεις καθώς και με σχεδιαγράμματα, γραφήματα, πίνακες, κ.λπ. Π.χ. ένα μάθημα μπορεί να συνοδεύεται από ένα video ή podcast με τις αντίστοιχες πληροφορίες ή να υπάρχουν παράλληλα απομαγνητοφωνημένα κείμενα, υπότιτλοι, κ.ά. Όσο περισσότερο το περιεχόμενο της διδασκαλίας αναπαρίσταται με ποικίλους τρόπους τόσο πιο προσβάσιμο γίνεται με παράλληλη αξιοποίηση πολλαπλών τρόπων μάθησης (πρβλ. Reid, 2019, όπου γίνεται λόγος για τον ακουστικό, οπτικό, κιναισθητικό κ.ά. μαθησιακό τύπο και τον ανάλογο τρόπο συμπεριληπτικής μάθησης) και στρατηγικών αξιολόγησης, που ενθαρρύνουν πολλαπλώς τη συμμετοχή και την αυτορρύθμιση των εκπαιδευομένων αλλά και τη διατύπωση όσων κατέκτησαν μέσω πολλαπλών τρόπων, λ.χ. η κριτική ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από τη σύνταξη μιας εργασίας, μιας κατασκευής, ενός εννοιολογικού χάρτη, ενός video ή μιας εκπαιδευτικής ταινίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, κ.ο.κ. (Κοκολάκη & Κοτσαμποζάκη-Hodgetts, 2023).

## 7. Συμπεριληπτική αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πρωτίστως, ένα Σχολείο για Όλους παρέχει μια σημαντική βάση για τη διασφάλιση της Πισότητας ευκαιριών για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών σε όλους τους τομείς της ζωής (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή). Η εφαρμογή της συμπεριληψης απαιτεί ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες, συχνά πολύπλοκες και σύνθετες, του κάθε μαθητή ξεχωριστά ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-EL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf)).

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, στις μικτές διδακτικές τάξεις όλων των εκπαιδευτικών πλαισίων και βαθμίδων, είναι δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι διαφορετικοί και αυτό δημιουργεί την ανάγκη αφενός για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Gentry et al., 2013). Αφετέρου μία ευρεία, ποικιλόμορφη και στοχευμένη αρχική αξιολόγηση είναι αναγκαία για να υποστηριχθεί η κατάλληλη διδασκαλία που θα παρέχει αναγκαίες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι σαφής η ανάγκη για μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεδομένου ότι η μάθηση είναι μία κοινωνική και ενεργητική διαδικασία και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποβλέπει στην εξέλιξη όλων των ικανοτήτων μαθητών/τριών (Φιλιππάτου, 2013: 95).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να συνοψιστεί ως «ένας τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία» που εστιάζει στους μαθητές, ενσωματώνει ενεργά τη γνώση του εκπαιδευτικού για τις μαθησιακές προτιμήσεις του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, καθορίζει σαφείς και ουσιαστικούς μαθησιακούς στόχους και



παρατηρεί στενά τους μαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα, για να εντοπίσει μαθησιακά πού βρίσκονται οι μαθητές και να προβεί στις κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές (<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/speakinglistening/Pages/teaching-practeachertalk.aspx>). Ειδικότερα, η σύγχρονη «διαφοροποιημένη τάξη» (differentiated classroom) αποτυπώνει την τάξη ενός Σχολείου για Όλους, όπου υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ανάγκες, ικανότητες και δυνατότητες, όπου είναι προφανής η ανάγκη για διαφοροποίηση της παρεχόμενης διδασκαλίας (Σούλης, 2013: 49).

Υπό αυτή την οπτική, αξιολόγηση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι δύο αναπόσπαστες διαδικασίες, στενά συνδεδεμένες στο πλαίσιο μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Όμως, η πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης δεν είναι εύκολη, γι' αυτό χρειάζεται σταδιακή εισαγωγή της από τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ο οποίος θα παρακολουθεί τις αλλαγές που συντελούνται στη διδασκαλία και θα αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους, πάντα με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας για όλους τους μαθητές (Βαλιάντη, 2013: 447). Αδιαμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρειάζεται να ξεκινήσουν από μία ποικιλόμορφη και στοχευμένη αρχική αξιολόγηση, αποβλέποντας σε μία κατάλληλη διδασκαλία, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες προς Όλους στις μικτές συμπεριληπτικές τάξεις της σύγχρονης εποχής (Φιλιππάτου, 2023: 95), ώστε να υποστηρίζονται οι διαφορετικές ανάγκες όλων μέσα από εκπαιδευτικά συστήματα υψηλής ποιότητας ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key\\_Principles\\_2021\\_EL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_EL.pdf)).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι, συνολικά, ωφέλιμη τόσο σε εμάς όσο και στον καθένα και είναι αυτή που παρέχει κοινωνικές δεξιότητες και εμπειρίες συμπεριληπτικής μάθησης και ζωής μέσα στον πραγματικό κόσμο, ώστε να αλληλεπιδρούμε με φίλους με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education\\_declaration\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_el.pdf)).

## 8. Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι μία από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές χώρες σήμερα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συστημάτων και διαδικασιών αξιολόγησης που διευκολύνουν τη συνεκπαίδευση. Όλες οι χώρες εργάζονται για να διασφαλίσουν ότι οι διαδικασίες και οι εφαρμογές της αξιολόγησης εντάσσονται στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στο μέγιστο δυνατό βαθμό ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice\\_assessment-overview-graphic-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice_assessment-overview-graphic-el.pdf)).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατικής εκπαίδευσης και της συμμετοχής και η μείωση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής είναι κρίσιμη όχι μόνο για την οικονομική ανάπτυξη των

χωρών αλλά επιπλέον για την προώθηση της ίδιας της κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης ατόμων, ομάδων και κοινοτήτων. Έτσι, η αύξηση των επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές είναι μία ηθική επιταγή. Η παρουσία της ειδικής εκπαίδευσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μέσα στα γενικά πλαίσια δεν είναι ο δρόμος προς τα εμπρός – υπάρχει η ανάγκη να αμφισβητήσουμε πολλές παραδοχές σχετικά με τον τρόπο που λειτουργούν τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι να αλλάξουμε την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα γενικά σχολεία. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας και των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων θα είναι καίρια προς αυτή την κατεύθυνση και δη με νέα εργαλεία, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν αποτελεσματικές προσεγγίσεις ανατροφοδότησης που ενδυναμώνουν τον εκπαιδευόμενο, ενισχύουν τη μαθησιακή του εμπειρία (πρβλ. Hatziranagos & Warburton, 2007) και τονίζουν την παιδαγωγική και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου (Juwah, 2006) σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια και τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης θα συμβάλει τα μέγιστα, διότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι αυτές που πρέπει να αξιοποιηθούν στον σημερινό κόσμο της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, προκειμένου να λειτουργήσουν τα άτομα αποτελεσματικά ως εκπαιδευόμενοι, εργαζόμενοι και πολίτες (Griffin & Care, 2015, Griffin, 2018).

## Σημείωση

1. Όπου στο κείμενο αναφέρεται μόνο «μαθητής, μαθητές, εκπαιδευόμενος, σπουδαστές, φοιτητές, διδάσκων, εκπαιδευτές», κ.λπ. νοείται «μαθητής/τρια, μαθητές/τριες, εκπαιδευόμενος/η, σπουδαστές/στριες, φοιτητές/τριες, διδάσκων/ουσα, εκπαιδευτές/τριες», κ.λπ.

## Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1994) *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. Unesco.
- Ani, M., Kalu, I.A. & ChikaodinakaObodo, A. (2023) *The assessment of children with special educational needs in the inclusive classrooms*. <https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/AFHOPEO/article/viewFile/2576/2690> (Retrieved 2023, November 1).
- Βαλιάντη, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 419-451). Πεδίο.
- Bryan, C. & Clegg, K. (eds) (2019) *Innovative Assessment in Higher Education: A Handbook for Academic Practitioners*. Routledge.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β. (2017) *Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση*:

- αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού (*Universal Design for Learning*) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου 2023 από [http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_2017.pdf](http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Synedrio_Neos_Paidagogos_2017.pdf)
- Costa, N.D. (2011) *Feedback on Feedback: Student and academic perceptions, expectations and practices within an undergraduate Pharmacy course*. <https://www.uts.edu.au/sites/default/files/DiCosta.pdf> (Retrieved 2023, October 10).
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματική μάθηση*. Gutenberg.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Αύξηση των επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές – ποιότητα στην ενταξιακή εκπαίδευση. Βασικά μηνύματα του προγράμματος*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages\\_RA4AL-summary-EL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-EL.pdf) (Retrieved 2023, October 22).
- Gentry, R., Sallie, A.P. & Sanders, C.A. (2013) *Differentiated Instructional Strategies to Accommodate Students with Varying Needs and Learning Styles*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545458.pdf> (Retrieved 2022, November 3).
- Griffin, P. (ed.) (2018) *Assessment for Teaching*. Cambridge University Press.
- Griffin, P. & Care, E. (eds) (2015) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach*. Springer.
- Hatzipanagos, S. & Warburton, S. (2007) Closing the Loop: Exploring the Links between Formative Assessment and Social Software in Distance Education. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds), *Proceedings of ED-MEDIA 2007—World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2531-2538). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/25729/> (Retrieved 2023, October 22).
- Ioannidi, V. (2022) “Einschliessend“: für eine nachhaltige schule und eine demokratische gesellschaft [Including: For a sustainable school and a democratic society]. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7 (2), 88-109. <https://oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/4585/7220>
- Ioannidi, V. & Malafantis, K.D. (2022α) Inclusive Education and Pedagogy: a practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9 (10), 1-13. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4476/7111>
- Ioannidi, V. & Malafantis, K.D. (2022b) Inclusive Education and Inclusive School Development: a key-area for sustainability and teacher skills. *European Journal of Social Sciences Studies*, 8 (1), 87-97. <https://oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/1335/1918>
- Juwah, C. (eds) (2006) *Interactions in online education. Implications for theory and practice*. Routledge.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004) *Enhancing*

- student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy. [https://www.researchgate.net/profile/David-Nicol-5/publication/238720929\\_Enhancing\\_Student\\_Learning\\_Through\\_Effective\\_Formative\\_Feedback/links/561bcc9508ae78721fa10588/Enhancing-Student-Learning-Through-Effective-Formative-Feedback.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Nicol-5/publication/238720929_Enhancing_Student_Learning_Through_Effective_Formative_Feedback/links/561bcc9508ae78721fa10588/Enhancing-Student-Learning-Through-Effective-Formative-Feedback.pdf)
- Kansanen, P. (1999) Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43:1, 81-89. DOI: 10.1080/0031383990430105
- Kansanen, P. (2003) Studying —the Realistic Bridge Between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying— Learning Process. *Educational Studies*, 29:2-3, 221-232. DOI: 10.1080/03055690303279
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999) The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Published by the Thematic Network of Teacher Education in Europe. TNTEE Publications 2 (1), 107-116. [https://www.researchgate.net/profile/Brian-Hudson-10/publication/284365075\\_DidaktikFachdidaktik\\_as\\_the\\_Sciences\\_of\\_the\\_Teaching\\_Profession/links/56522cfb08ae1ef92975650d/Didaktik-Fachdidaktik-as-the-Science-s-of-the-Teaching-Profession.pdf#page=113](https://www.researchgate.net/profile/Brian-Hudson-10/publication/284365075_DidaktikFachdidaktik_as_the_Sciences_of_the_Teaching_Profession/links/56522cfb08ae1ef92975650d/Didaktik-Fachdidaktik-as-the-Science-s-of-the-Teaching-Profession.pdf#page=113)
- Kirschner, P. & Hendrick, C. (2020) *How Learning Happens. Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.
- Κοκολάκη, Α. & Κατσαμποξάκη-Hodgetts, Κ. (2023) Συμπεριληπτική μάθηση. Στο Κ.Κατσαμποξάκη-Hodgetts (επιμ.), *Πανεπιστημιακή Αγωγή. Διδακτική μεθοδολογία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 52-70). ΔΙΣΙΓΜΑ.
- Liaqat, A. (2018) The Design of Curriculum, Assessment and Evaluation in Higher Education with Constructive Alignment. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5 (1), 72-78. <https://eric.ed.gov/?id=ej1173088> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173088.pdf>
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2022α) Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Επετειακό Συνέδριο: «Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής», 27 Ιανουαρίου 2022. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://www.blod.gr/lectures/taseis-epistimes-agogis/>
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2022β) Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής / Contemporary trends and developments in Educational Sciences. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης & Θ.Κ. Μπάμπαλης (επιμ.), *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου «40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 1981-2021»* (σελ. 29-41). Διάδραση.[https://www.researchgate.net/publication/371666875\\_Synchrones\\_taseis\\_kai\\_exelixeis\\_stis\\_Epistemes\\_tes\\_Agoges\\_Contemporary\\_trends\\_and\\_developments\\_in\\_Educational\\_Sciences](https://www.researchgate.net/publication/371666875_Synchrones_taseis_kai_exelixeis_stis_Epistemes_tes_Agoges_Contemporary_trends_and_developments_in_Educational_Sciences)
- Μαυρόπουλος, Α.Σ. (2020) *Σχεδιασμός μαθήματος για αποτελεσματική διδασκαλία &*

μάθηση. Αυτοέκδοση.

- Μουλά, Ε.Ε. & Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2021) *Από τη λογοτεχνία στην ψηφιακή μυθολογία*. Μένανδρος.
- Νάνου, Α. (2013) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαρισπολίτου, (επιμ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (σελ. 55-70). Γράφημα.
- Nieminen, J.H. (2022) Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2021.2021395
- Ο'Donnell, A.M., Reeve, J. & Smith, J. (2021) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αναστοχασμός για δράση*. (Γ. Μανωλίτσης & Φ. Αντωνίου, επιμ.). Gutenberg.
- O'Neill, G., (2009) *A Programme wide approach to assessment; A reflection on some curriculum mapping tools*. AISHE. <http://ocs.aishe.org/aishe/index.php/international/2009/sched/Conf/presentations>, <https://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlp0064.pdf> (Retrieved 2023, October 19).
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015) *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. ΣΕΑΒ: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Qizi, A.S.B. (2023) The technology of creating valuable attitudes in inclusive education. *Multidisciplinary Journal of Science and Technology*, 3 (2), 94-95. <http://mjstjournal.com/index.php/mjst/article/view/133>
- Reid, G. (2019) *Τρόποι μάθησης και συμπερίληψη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες στήριξης και γονείς*. (Δ. Στασινός, Μτφ.-Επιμ.). Παρισιάνου.
- Rennert-Ariev, P. (2019) A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10 (2), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.7275/a7h7-4111>. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/2>
- Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε. & Παπουτσή, Α. (2022) *Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Μάθηση*. Πεδίο.
- Σούλης, Σπ.-Γ. (χ.χ.) Καθολικός Σχεδιασμός και αναπηρία: Μια εκπαιδευτική πρόταση. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, 91-108. Γρηγόρη.
- Σούλης, Σπ.-Γ. (2022) Παιδαγωγική – Ειδική Παιδαγωγική – Παιδαγωγική της Συμπερίληψης: Το χρονικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης & Θ.Κ. Μπάμπαλης (επιμ.), *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου «40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 1981-2021»* (σελ. 347-357). Διάδραση. [https://www.researchgate.net/publication/372128548\\_SYNCHRONES\\_TASEIS\\_KAI\\_EXELIXEIS\\_STIS\\_EPISTEMES\\_TES\\_AGOGES?enrichId=rgreq-1fba33cdabbf6ee1306d5e4449b1dd88-XXX&enrichSource=Y292ZJXJQYwIdIQzM3MjEYODU0ODtBUzoxMTQzMTE4MTE3MjQ2NjEwOUAxNjg4NTYxMjM3Mjc&el=1\\_x\\_2&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/372128548_SYNCHRONES_TASEIS_KAI_EXELIXEIS_STIS_EPISTEMES_TES_AGOGES?enrichId=rgreq-1fba33cdabbf6ee1306d5e4449b1dd88-XXX&enrichSource=Y292ZJXJQYwIdIQzM3MjEYODU0ODtBUzoxMTQzMTE4MTE3MjQ2NjEwOUAxNjg4NTYxMjM3Mjc&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf)
- Soulis, S.-P. & Kessler-Kakoulidis, L. (2020) *Inklusive Kulturschöpfung: Wie Menschen mit und ohne Behinderungen zur Entwicklung unserer Gesellschaft beitragen*. Psychosozial-

Verlag. Nomos eLibrary. DOI: 10.30820/9783837976809

[https://www.researchgate.net/publication/340069885\\_Inklusive\\_Kulturschopfung\\_Wie\\_Menschen\\_mit\\_und\\_ohne\\_Behinderungen\\_zur\\_Entwicklung\\_unserer\\_Gesellschaft\\_beitragen](https://www.researchgate.net/publication/340069885_Inklusive_Kulturschopfung_Wie_Menschen_mit_und_ohne_Behinderungen_zur_Entwicklung_unserer_Gesellschaft_beitragen)

Soulis, S.-P. Liakopoulou, M. & Galani, A. (eds). (2023) *Challenges and Concerns in 21st Century Education*. Cambridge Scholars Publishing.

Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Σειρά: Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο, 5. Ελληνικά Γράμματα.

Suter, F., Feldhoff, T., Maag Merki, K., Radisch, F., Jude, N. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2023) Effects of pre-pandemic school improvement and digital learning on schools during the COVID-19 pandemic. *School Leadership & Management*. Routledge.  
DOI: 10.1080/13632434.2023.2259931

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P. & De St Jorre, T.J. (2023) Assessment for inclusion: rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42:2, 483-497. DOI: 10.1080/07294360.2022.2057451

Tai, J.H-M., Dollinger, M., Ajjawi, R., De St Jorre, T.J., Krattli, S., McCarthy, D. & Prezioso, D. (2023) Designing assessment for inclusion: an exploration of diverse students' assessment experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48:3, 403-417. DOI: 10.1080/02602938.2022.2082373

Φιλιππάτου, Δ. (2013) Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 61-98). Πεδίο.

Walker, D.-M. (2012) Classroom assessment techniques: an assessment and student evaluation method, *Creative Education*, 3 (6A), 903-907. Doi:10.4236/ce.2012.326136

Whitehead, M. (2006) *Development of methods for the improvement of performance and retention of postgraduate students*. University of Wolverhampton. Learning and Teaching Projects 2005/06. <https://wlv.openrepository.com/bitstream/handle/2436/7594/Methods%20for%20the%20Improvement%20of%20Performance%20and%20Retention.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<https://www.colorado.edu/center/teaching-learning/teaching-resources/assessment>  
(Retrieved 2023, November 18)

<https://www.naset.org/publications/assessment-in-special-education-series#c14508>  
(Retrieved 2023, March 20)

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-3.2-Different-types-of-assessment.aspx> (Retrieved 2023, April 12)

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-4.3-Differentiation-as-a-teaching-approach.aspx> (Retrieved 2023, April 4)

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-4.3-Differentiation-as-a-teaching-approach.aspx> (Retrieved 2023, April 4)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment\\_for\\_learning\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf) (Retrieved 2023, April 12)

<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/> (Retrieved 2023, May 10)

<https://www.growthengineering.co.uk/what-can-blooms-taxonomy-tell-us-about-online-learning/> (Retrieved 2023, May 10)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education\\_EL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_EL.pdf) (Retrieved 2023, October 20)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment\\_for\\_learning\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf) (Retrieved 2023, October 20)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice\\_assessment-overview-graphic-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice_assessment-overview-graphic-el.pdf) (Retrieved 2023, October 17)

[https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information\\_EL.pdf](https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_EL.pdf) (Retrieved 2023, October 17)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education\\_declaration\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_el.pdf) (Retrieved 2023, October 17)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-EL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf) (Retrieved 2023, October 20)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key\\_Principles\\_2021\\_EL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_EL.pdf) (Retrieved 2023, October 20)