

Π3.10.1 Εργαλεία παιδαγωγικής αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συντάσσουν το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης

Αδριανός Γ. Μουταβελής

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, PostDoc, PhD, MSc, Med

ΠΡΑΞΗ: «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού»
MIS: 5001313

Υπεύθυνη Πράξης: **Μαρία Γελαστοπούλου**, Σύμβουλος Β', ΙΕΠ

Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης
(Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	8
ΕΝΟΤΗΤΑ 1	13
Επιστημολογία και σχετικές έννοιες	13
1.1 Ερμηνευτικά μοντέλα αναπηρίας	14
1.1.1 Ιατρικό μοντέλο ή μοντέλο της αυθεντίας	14
1.1.2 Κοινωνικό μοντέλο	15
1.1.3 Οικοσυστημικό/οικολογικό μοντέλο	17
1.2. Σημαντικές έννοιες	18
1.2.1 Ειδική Αγωγή, Ειδική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	18
1.2.2 Ενσωμάτωση - Ένταξη - Συμπερίληψη	19
1.2.3 Ταξινόμηση και ετικετοποίηση	20
Η ταξινόμηση (classification)	20
Η ετικετοποίηση (labelling)	21
ΕΝΟΤΗΤΑ 2	22
Παιδαγωγική αξιολόγηση και μορφές της	22
2.1 Ταξινόμηση και μορφές αξιολόγησης	23
2.1.1. Αξιολόγηση και χρόνος εφαρμογής	23
2.1.2. Αξιολόγηση και ρόλοι	25
2.1.2. Αξιολόγηση και πλήθος αξιολογούμενων	27
2.1.2. Αξιολόγηση και τρόπος παρουσίασής της	27
2.1.2. Αξιολόγηση και μέσα	28
ΕΝΟΤΗΤΑ 3	30
Στόχοι της παιδαγωγικής αξιολόγησης	30
3.1. Ανίχνευση	30

Ανταπόκριση στη διδασκαλία και στην παρέμβαση (Response to Intervention, RtI).....	33
3.2. Επιλεξιμότητα και διάγνωση	34
Προτάσεις -tips- για τη διαδικασία της αξιολόγησης.....	36
3.2. Σχεδιασμός της παρέμβασης για τη σύνταξη και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ).....	37
ΕΝΟΤΗΤΑ 4	40
Παιδαγωγική αξιολόγηση και στοχοθεσία ΕΠΕ	40
4.1. Ακαδημαϊκό (σχολικό) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	40
4.2. Λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών ή Αναπτυξιακό Πρόγραμμα Σπουδών	42
ΠΕΡΙΟΧΕΣ & ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΕΠΕ.....	45
ΕΝΟΤΗΤΑ 5	49
Διαδικασία αρχικής αξιολόγησης.....	49
5.1. Δέσμες ενεργειών κατά την πρώτη αξιολόγηση	49
1 ^η Δέσμη ενεργειών: Γνώση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	49
2 ^η Δέσμη ενεργειών: Οργάνωση και αξιολόγησης στοιχείων Ατομικού Φακέλου Μαθητή.....	50
3 ^η Δέσμη ενεργειών: Αξιολόγηση σχολικής προσαρμογής και αλληλεπίδρασης.....	51
4 ^η Δέσμη ενεργειών: Αξιολόγηση αντιληπτικότητας, λειτουργικών και γνωστικών δεξιοτήτων	51
5 ^η Δέσμη ενεργειών: Ανασκόπηση των στοιχείων και στοχοθεσία παρέμβασης.....	53
6 ^η Δέσμη ενεργειών: Σύνταξη ΕΠΕ.....	53
5.2 Παράδειγμα αρχικής παιδαγωγικής αξιολόγησης μαθητή με εεα	53
Ενδεικτική διαδικασία αξιολόγησης. Θεματική: Διάλειμμα & Παιχνίδι.....	55

Ενδεικτική διαδικασία αξιολόγησης. Θεματική: <i>Προμαθηματικές έννοιες</i> .	57
ΕΝΟΤΗΤΑ 6	61
Παιδαγωγική αξιολόγηση & Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	61
ΕΝΟΤΗΤΑ 7	64
Παιδαγωγική αξιολόγηση & Μαθησιακό Προφίλ	64
7.1 Κατηγορίες μαθησιακού προφίλ και αξιολόγησή του.....	66
7.1 Κλείδα «Αξιολόγησης του Μαθησιακού Προφίλ / Στυλ Μαθητή»	68
ΕΝΟΤΗΤΑ 8	73
Αξιοπιστία και εγκυρότητα μέσων/εργαλείων παιδαγωγικής αξιολόγησης.....	73
ΕΝΟΤΗΤΑ 9	76
Η παρατήρηση ως βασικό μέσο της παιδαγωγικής αξιολόγησης	76
9.1 Η παρατήρηση ως εργαλείο του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού	76
9.2. Η παρατήρηση στην διδακτική πράξη	77
ΕΝΟΤΗΤΑ 10	81
Συνέντευξη.....	81
10.1 Ένα παράδειγμα χρήσης ημιδομημένης συνέντευξης	82
ΕΝΟΤΗΤΑ 11	85
Τεστ (Δοκιμασία)	85
11.1 Μη σταθμισμένο τεστ	85
11.2 Σταθμισμένο τεστ.....	88
11.3 Τεστ με αναφορά σε νόρμα.....	90
11.4 Τεστ με αναφορά κριτηρίου	91
ΕΝΟΤΗΤΑ 12	93
Λίστα ελέγχου.....	93
Δημιουργία λίστας ελέγχου.	98

Ένας απλός τρόπος για να δημιουργήσετε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, (λίστα ελέγχου ή κλίμακα διαβάθμισης) για την αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων μαθητών.....	98
ΕΝΟΤΗΤΑ 13	102
Κλίμακα Διαβάθμισης.....	102
13.1 Παραδείγματα κλιμάκων διαβάθμισης.....	105
13.1.1 Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών σχετικά με άγχος.....	105
13.1.2 Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ	107
13.1. 3 Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών ΔΑΦ	108
Δημιουργία κλίμακα διαβάθμισης.....	111
Ένας λιγότερο απλός τρόπος για να δημιουργήσετε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (κλίμακα διαβάθμισης) για την αξιολόγηση συμπεριφορών μαθητών.....	111
ΕΝΟΤΗΤΑ 14	114
Ρουμπρίκα	114
Δημιουργία ρουμπρίκας	117
Ένας απλός τρόπος για να δημιουργήσετε μια ρουμπρίκα, για την αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων μαθητών.....	117
14.1 Θετικά και περιορισμοί της χρήσης ρουμπρίκας.....	118
14.2 Παραδείγματα ρουμπρίκας	120
A' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγηση της συνεργασίας και επικοινωνίας στο παιχνίδι.....	120
B' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγηση των δεξιοτήτων του παιχνιδιού.....	120
ΕΝΟΤΗΤΑ 15	122
Πορτφόλιο.....	122
15.1 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του πορτφόλιο	123

15.2 Ταξινόμηση του Πορτφόλιο.....	125
Α' ταξινόμηση του Πορτφόλιο.....	126
Β' Ταξινόμηση του Πορτφόλιο.....	127
15.3 Παράδειγμα οργάνωσης Πορτφόλιο με εστίαση στην αξιολόγηση μαθητή και στη στοχοθεσία του ΕΠΕ.....	128
15.3.1 Ενδεικτικός σχεδιασμός και 1ο παράδειγμα δημιουργίας ψηφιακού πορτφόλιο.....	129
15.3.2 Ενδεικτικός σχεδιασμός και 2ο παράδειγμα δημιουργίας έντυπου και ψηφιακού πορτφόλιο	131
ΕΝΟΤΗΤΑ 16	136
Συγγραφή Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης και «κειμενική παθολογία»	136
16.1 Παράδειγμα προοργανωμένης Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης Μαθητή.....	137
16.2 Από τα μέσα αξιολόγησης στο συνεχές κείμενο.....	140
16.3 Σύνδεση των μέσων αξιολόγησης με τη στοχοθεσία του ΕΠΕ	140
16.4 Αναστοχασμός επί της Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης.....	141
16.5 Κειμενική παθολογία	143
16.6 Περιγραφή συμπεριφορών	145
16.7 Κατανοητό κείμενο	145
ΕΝΟΤΗΤΑ 17	146
Επίλογος.....	146
Βιβλιογραφικές Αναφορές	148
Ελληνική βιβλιογραφία	148
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	154
Παράρτημα.....	161

Εισαγωγή

Κάθε παιδαγωγική αξιολόγηση αποδίδει ιδιαίτερο όφελος όταν γίνεται «αξιολόγηση για τη μάθηση». Όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός, βλέποντας την πορεία της, διαφοροποιεί τον τρόπο διδασκαλίας του και ταυτόχρονα, ο ίδιος ο μαθητής αλλάζει τον τρόπο που μαθαίνει, με σκοπό να επιτευχθεί ή να βελτιωθεί η μάθηση αυτή καθαυτή (Κουλουμπαρίτση 2018). Στην ειδική εκπαίδευση, αυτό μεταφράζεται με διαρκή διαμόρφωση, σχεδιασμό και χρήση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), του κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εαε) ξεχωριστά, καθιστώντας την παιδαγωγική αξιολόγηση σημαντικό εργαλείο του εκπαιδευτικού και της σχολικής κοινότητας.

Στο παρόν βιβλίο, σκοπός είναι να αναδειχτεί ο ρόλος κι η αξία της παιδαγωγικής αξιολόγησης και να συνδεθεί με τη στοχοθεσία του ΕΠΕ. Αξιολόγηση, ΕΠΕ και διδασκαλία, βρίσκονται σε μεταξύ τους διαρκή, ανατροφοδοτούμενη διάδραση ως έρευνα δράσης, που αποσκοπεί στην πρόοδο και στο ευ ζην. Εδώ, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή, που διαρκώς ανακαλύπτει, προσαρμόζει και εξελίσσει, βελτιώνοντας συνεχώς τις διδακτικές στρατηγικές του. Ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, η οικογένειά του, καθώς και το προσωπικό του σχολείου έχουν ενεργό ρόλο και μεταξύ τους διαρκή σχέση συνεργασίας, απαρτίζοντας λειτουργικές οντότητες σε ένα οικοσυστημικό πλαίσιο, αυτό της σχολικής κοινότητας.

Έτσι, περιγράφονται τα είδη αξιολόγησης, τα μέσα που χρησιμοποιούνται, προτείνονται τρόποι δημιουργίας και χρήσης με συνοδευτικά παραδείγματα. Η φροντίδα είναι, ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να δημιουργήσει ο ίδιος εργαλεία και να είναι ικανός να εφαρμόσει αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση μαθητών. Κυρίως όμως, είναι επιθυμητή η διαρκής διασύνδεση της παιδαγωγικής αξιολόγησης με την στοχοθεσία που εμπεριέχεται στο ΕΠΕ του κάθε μαθητή με εεα.

Στην **πρώτη ενότητα**, ο αναγνώστης ενημερώνεται σχετικά με βασικές έννοιες που ενδιαφέρουν την ειδική παιδαγωγική, άπτονται της παιδαγωγικής αξιολόγησης και διατρέχουν το σύνολο των κειμένων του βιβλίου.

Η **δεύτερη ενότητα** εστιάζει στην διερεύνηση των εννοιών της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Αποδίδονται επίσης, διαφορετικοί τρόποι ταξινόμησής της σχετικά με τον χρόνο εφαρμογής, τους τρόπους που χρησιμοποιούνται, το πλήθος των αξιολογούμενων, τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων και τα μέσα της αξιολόγησης.

Η **τρίτη ενότητα** παρουσιάζει τους κατεξοχήν στόχους της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Περιγράφεται έτσι, η ανίχνευση των μαθητών με εεα, η επιλεξιμότητα και διάγνωση, καθώς κι ο σχεδιασμός της παρέμβασης για τη σύνταξη και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. Επιπλέον, εισάγεται το σημαντικό ζήτημα της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία και στην παρέμβαση (RtI) και δίνονται προτάσεις -tips- για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, ο στόχος της **τέταρτης ενότητας** είναι να απαντηθεί το ερώτημα ποιες περιοχές και θεματικές αξιολογούνται σε έναν μαθητή και που οδηγεί η αξιολόγηση. Περιγράφεται έτσι, η πρόταση του συνδυασμού χρήσης του Ακαδημαϊκού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Λειτουργικού Προγράμματος Σπουδών με σκοπό τη δημιουργία στοχοθεσίας ΕΠΕ.

Η **πέμπτη ενότητα**, περιγράφει το ξεκίνημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης μέσα από την αρχική. Προτείνονται έξι δέσμες ενεργειών, οι οποίες καθοδηγούν με ευσύνοπτο τρόπο τον εκπαιδευτικό. Αποδίδονται προτάσεις και παραδείγματα εφαρμογής.

Η **έκτη ενότητα** αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και κάνει σύνδεση της με την παιδαγωγική αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, η **έβδομη ενότητα** ακολουθώντας τις διδαχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας περιγράφει την αξιολόγηση του Μαθησιακού Προφίλ και το διασυνδέει μέσα από την παιδαγωγική αξιολόγηση με τη στοχοθεσία ΕΠΕ. Επιπλέον, αποδίδεται εργαλείο αξιολόγησης του Μαθησιακού Προφίλ και δίνονται παραδείγματα συμπλήρωσής του.

Η **όγδοη ενότητα** περιγράφει τις έννοιες της αξιοπιστίας, εγκυρότητας και προσαρμοστικότητας των μέσων (εργαλείων), που είναι ανάγκη να διέπουν το σύνολο της παιδαγωγικής αξιολόγησης.

Η **ένατη ενότητα** αναδεικνύει την παρατήρηση, μη συστηματική (άτυπη) ή συστηματική (τυπική), ως βασικό μέσο της διαμορφωτικής, καθώς και της αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, η **δέκατη ενότητα** ασχολείται με την περιγραφή της συνέντευξης, δομημένης, ημιδομημένης και ελεύθερης, εμφανίζοντάς την ως ένα χρηστικό μέσο συλλογής πληροφοριών.

Η **ενδέκατη ενότητα** έχει ως στόχο την περιγραφή των τεστ (δοκιμασίες) στην παιδαγωγική αξιολόγηση. Αποδίδονται έτσι στον αναγνώστη, ζητήματα σχετικά με το μη σταθμισμένο τεστ, το σταθμισμένο τεστ, το τεστ με αναφορά σε νόρμα και το τεστ με αναφορά κριτηρίου.

Η **δωδέκατη ενότητα** περιγράφει τη λίστα ελέγχου ως μέσου/εργαλείου της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Μέσα από παραδείγματα και κατευθυντήριες οδηγίες δημιουργίας αξιόπιστης και έγκυρης λίστας ελέγχου, καθοδηγείται ο εκπαιδευτικός στην κατασκευή και στη χρήση της.

Στη συνέχεια, η **δέκατη τρίτη ενότητα** ενημερώνει τον αναγνώστη σχετικά με την κλίμακα διαβάθμισης. Εδώ, προτείνεται συγκεκριμένος τρόπος δημιουργίας της από τον εκπαιδευτικό σε βήματα. Επιπλέον, αποδίδεται υλικό με τη χρήση ηλεκτρονικών συνδέσμων σε αποθετήρια που εμπεριέχουν χρηστικές κλίμακες διαβάθμισης με εστίαση τις συμπεριφορές μαθητών. Επίσης, περιγράφονται οι κλίμακες, SCAS-GR, Παρατήρησης Συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ και Παρατήρησης Συμπεριφορών ΔΑΦ.

Η **δέκατη τέταρτη ενότητα** περιγράφει τη ρουμπρίκα, ως σημαντικού μέσου αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης. Παρουσιάζεται τρόπος δημιουργίας της ρουμπρίκας με εστίαση στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών. Επιπλέον, δίνονται δυο παραδείγματα ρουμπρίκας σχετικές με την αξιολόγηση του παιχνιδιού του μαθητή.

Η **δέκατη πέμπτη ενότητα** εμβαθύνει σε ζητήματα σχετικά με την παιδαγωγική αξιολόγηση, μέσω του πορτφόλιο. Δίνονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του, καθώς και ενδεικτικές ταξινομήσεις του. Περιγράφονται επίσης, παραδείγματα πορτφόλιο ξεκινώντας από το έντυπο και καταλήγοντας στο Ψηφιακό Στοχοκατευθυνόμενο Πορτφόλιο.

Η **δέκατη έκτη ενότητα** εστιάζει στην διερεύνηση εννοιών σχετικά με τη συγγραφή της Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης. Αποδίδεται η αξία του αναστοχασμού επί της παιδαγωγικής αξιολόγησης και των κειμένων που την αφορούν. Στόχος είναι η ανάδειξη τεχνικών αποφυγής της «κειμενική παθολογίας». Επιπλέον, αποδίδεται τρόπος που διευκολύνει το πέρασμα από τα μέσα αξιολόγησης στο συνεχές κείμενο. Συνάμα, η παρούσα ενότητα με σκοπό τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, αποδίδει συγκεκριμένο παράδειγμα προοργανωμένης Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης.

Στο **Παράρτημα** επισυνάπτονται μερικά από τα μέσα/εργαλεία αξιολόγησης που συζητούνται στα κείμενα του βιβλίου

Τέλος, το συγκεκριμένο βιβλίο προσπαθεί να είναι φιλικό με τον αναγνώστη και με πολυμεσικό τρόπο, μέσω κωδικών QR, με τη χρήση ηλεκτρονικών συνδέσμων παραπέμπει σε αποθετήρια, video, επιπλέον υλικό σχετικά με τα ζητήματα που διαπραγματεύεται.



Υποσημειώσεις

- ✓ Υποσημειώνεται ότι σχετικά με το θέμα της χρήσης του γένους, στο παρόν βιβλίο γίνεται γραμματοσυντακτική χρήση του αρσενικού, ως «μη σεσημασμένου τύπου». Έτσι, η χρήση του αρσενικού υπονοεί την ύπαρξη και του θηλυκού γένους (Σαραντάκος, 2015α 2015β).
- ✓ Οι εικόνες που παρόντος βιβλίου, προέρχονται στο σύνολό τους από τον ιστότοπο: <https://www.pngwing.com/>

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Επιστημολογία και σχετικές έννοιες



Η παρούσα ενότητα στοχεύει να ενημερωθεί ο αναγνώστης σχετικά με βασικές έννοιες που ενδιαφέρουν την ειδική παιδαγωγική, άπτονται της παιδαγωγικής αξιολόγησης και διατρέχουν το σύνολο των κειμένων του βιβλίου.

Οι επιστημονικές προσεγγίσεις σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται από σχετικές επιστημολογικές θεωρήσεις. Αυτές, με τη σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο ερμηνείας της προέλευσης της αναπηρίας και κατ' επέκταση τη διαχείρισή της. Επηρεάζουν δηλαδή την αξιολόγηση, τον σχεδιασμό και την ίδια την εκπαιδευτική παρέμβαση. Στα παρόντα κείμενα υποστηρίζουμε την επιστημολογική θεώρηση του πραγματισμού (pragmatism), σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχει μια αλήθεια σταθερή και παντοτινή (Kaushik & Walsh, 2019), αλλά είναι ανάγκη η επιστήμη να υιοθετεί την αλήθεια που τη δεδομένη χρονική στιγμή δίνει καλύτερη ερμηνεία στα φαινόμενα, όπως είναι η ανθρώπινη συμπεριφορά (Μέλλον, 2005· 2013). Ως συνέπειες, απορρίπτεται η αυθεντία στη γνώση και ο οποιοσδήποτε μονισμός της επιστημονικής μεθόδου. Οι κοινωνικές επιστήμες σύμφωνα με τον πραγματισμό είναι ανοικτές, αποδέχονται πλήθος ιδεών και απόψεων και ταυτόχρονα στηρίζουν την έρευνά τους σε ποικιλία προσεγγίσεων.

1.1 Ερμηνευτικά μοντέλα αναπηρίας

1.1.1 Ιατρικό μοντέλο ή μοντέλο της αυθεντίας

Αποτελεί παλαιά, ξεπερασμένη πλέον θεώρηση σχετικά με την αναπηρία. Σύμφωνα με αυτήν, η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αποκλειστικό αποτέλεσμα «εσωτερικών δυσλειτουργιών και προβλημάτων του μαθητή» (Αγαλιώτης, 2012, σσ. 30). Η παρούσα θεώρηση μέσω του βιολογικού ντετερμινισμού καθορίζει με αρνητικό πρόσημο τις προσδοκίες για το μέλλον του κάθε ανθρώπου με αναπηρία.

Ως αποτέλεσμα, η αξιολόγηση εστιάζει στα εγγενή ελλείμματα του μαθητή και στη συνέχεια, η παρέμβαση προσπαθεί με όρια τη φυσιολογία της αναπηρίας του, να «θεραπεύσει». Επιπλέον, εφόσον υπάρχουν συγκεκριμένα θέματα (συμπτωματολογία) ανά αναπηρία, ως συνεπαγωγή μπορεί η παρέμβαση να εστιάσει με μαζικό τρόπο σε όλους τους μαθητές με μια συγκεκριμένη αναπηρία. Έτσι, για παράδειγμα, συμβαίνει να συναντούμε ΕΠΕ αποκλειστικά για τον Αυτισμό ή για τη ΔΕΠ-Υ. Όμως, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, ο οποίος σαν «δακτυλικό αποτύπωμα» είναι ξεχωριστός από όλους τους άλλους. Διαφορετικός σε πλήθος ζητημάτων και για αυτό χρειάζεται εξατομικευμένη αξιολόγηση και αποτύπωση των αδυναμιών και δυνατοτήτων του. Ταυτόχρονα, μια τέτοια θεώρηση αντιβαίνει την έννοια του ίδιου του ΕΠΕ, που εξ ορισμού είναι εξατομικευμένης προσέγγισης.

Η καθολική εναντίωση της επιστημονικής κοινότητας προς το ιατρικό μοντέλο, η οποία συζητάτε ευρέως στη βιβλιογραφία (βλ. Anastasiou & Koufamm) έρχεται από παλαιότερη θεώρηση, όπου με πρόταξη την ιατρική αυθεντία, οι γιατροί καθόριζαν μοίρες άλλων ανθρώπων (Hodkinson & Vickerman, 2009). Ζήτημα που οδηγούσε σε ταμπελοποίηση των παιδιών, συχνά χαμηλές προσδοκίες και ευνουχισμό των δυνατοτήτων του παιδιού (*«είναι με βαριά νοητική αναπηρία, δεν θα έχει αποτέλεσμα η δουλειά μου, δεν αξίζει να ασχοληθώ μαζί του»*).

Από την άλλη, η άποψή μας για το ιατρικό μοντέλο είναι ότι ως ονομασία, με στρεβλό τρόπο εστιάζει και αδικεί κατάφορα την επιστήμη της ιατρικής, η οποία έχει ταυτόχρονα, μεγάλη ιστορία προσφοράς στην αναπηρία. Μάλιστα,

σπουδαίοι γιατροί όπως ο Jean Itard, η Maria Montessori, υπήρξαν ταυτόχρονα πρώιμοι ερευνητές και πρώτοι θεμελιωτές της ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, τώρα και πάντα στο μέλλον έχουμε την ανάγκη της βοήθειας της ιατρικής εφόσον γνωρίζουμε ότι η αποτελεσματική παρέμβαση δίνει έμφαση στη διεπιστημονικότητα και στη συνεργασία. Στην ειδική εκπαίδευση και στην αναπηρία δεν περισσεύει κανείς και σίγουρα θέλουμε την ιατρική δίπλα μας.

Έτσι λοιπόν, η εναντίωση απέναντι στο ιατρικό μοντέλο είναι ανάγκη να μετακινηθεί από τη δαιμονοποίηση της άσκησης της ιατρικής επί της αναπηρίας και να εστιάσει πλέον σε **έντονη εναντίωση της επιστήμης μας προς την ίδια την αυθεντία**, από όπου κι αν αυτή προέρχεται. Η αυθεντία στην ειδική εκπαίδευση, πρεσβεύεται από πλήθος επιστημόνων, πέρα από τους γιατρούς, οι οποίοι μόνοι τους προχωρούν. Έτσι, ως παράδειγμα, «ιατρικό μοντέλο» είναι η αξιολόγηση και ο σχεδιασμός παρέμβασης ενός λογοθεραπευτή ή ενός δασκάλου σε έναν μαθητή όταν αυτή γίνεται χωρίς να συζητείται με άλλους επιστήμονες που στηρίζουν τον μαθητή, την οικογένειά του, καθώς ίσως και τον ίδιο. Ως εκ τούτου, η πολυεπιστημονικότητα, δηλαδή η συχνή περίπτωση στην χώρα μας, όπου ειδικοί επιστήμονες, χωρίς μεταξύ τους ουσιαστική επικοινωνία και χωρίς συνδιαμόρφωση του συνόλου του ΕΠΕ, είναι απευκταία και μπορεί κάλλιστα να ενταχθεί στο ιατρικό μοντέλο ή καλύτερα, στο μοντέλο της αυθεντίας.

1.1.2 Κοινωνικό μοντέλο

Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται ως μια κοινωνική κατασκευή, που έχει ως αποτέλεσμα να περιορίσει τους να ανθρώπους με αναπηρία σε κοινωνικό περιθώριο (Slee, 2018).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ως παράδειγμα, η αναπηρία σε μια κοινωνικά υποανάπτυκτη χώρα θα μπορούσε να οδηγήσει σε πλήρη κοινωνικό αποκλεισμό και περιορισμό, ακόμη και σε ιδρυματικό εγκλεισμό του ανθρώπου. Αντίθετα, ο ίδιος ανάπηρος εάν ζούσε σε μια προηγμένη κοινωνικά χώρα θα ήταν πλήρως ενταγμένος στην κοινωνία και στο καθημερινό γίγνεσθαι.

Έτσι λοιπόν, μοιάζει η αναπηρία να μην είναι αναπηρία συγκεκριμένου ανθρώπου αλλά αναπηρία της ίδιας της Πολιτείας, που αδυνατεί να υποστηρίξει, εγκλωβισμένη στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας.

Επιπλέον, στην κοινωνιολογική ιστορία της ανθρωπότητας τέτοιες κοινωνικές κατασκευές έχουν για αιώνες εγκλωβίσει με αρνητικό πρόσημο, ομάδες ανθρώπων όπως τις γυναίκες, τους μαύρους, τους διεμφυλικούς, περιορίζοντάς τους τα ανθρώπινα δικαιώματα και στερώντας ταυτόχρονα την ίδια την κοινωνία από τον πλούτο της ενεργητικής συμμετοχής τους στην πρόοδο.

Ως θεωρία, το κοινωνικό μοντέλο είναι αγαπητή στους εκπαιδευτικούς γιατί τους υποδεικνύει ότι μπορούν να βελτιώσουν την καθημερινότητα του μαθητή τους αρκεί να προσαρμόσουν το περιβάλλον σε αυτόν. Έτσι λοιπόν, η εκπαίδευση έχει καθοριστικό ρόλο και μπορεί κατά πολύ να αμβλύνει τα ζητήματα της αναπηρίας υποστηρίζοντας το δυναμικό του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά εντός κοινωνικού συνόλου.

Από την άλλη, στην περίπτωση της υπεραπλούστευσης και της ριζοσπαστικοποίησης του παρόντος μοντέλου, ενέχονται σοβαρά ζητήματα περιορισμού της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης, καθώς και του σχεδιασμού της παρέμβασης εις βάρος της αναπηρίας.

Θα ήταν αδόκιμη υπεραπλούστευση να αντιμετωπιστεί η αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή αντίστοιχη με άλλες που αποφέρουν επίσης κοινωνικό αποκλεισμό ή διάκριση, όπως η πολιτισμική ή η κοινωνική ταυτότητα (π.χ. Ρομά, πρόσφυγες) (Anastasiou & Kauffman, 2013). Τότε, θα αποπροσανατολίζονταν το σύνολο της πολιτικής διαχείρισης, με σοβαρές ίσως οικονομικές επιπτώσεις εις βάρος των ζητημάτων της αναπηρίας αλλά και της ίδιας της παιδαγωγικής παρέμβασης. Έτσι, στα πλαίσια στρεβλής πολιτικής υπάρχει το ενδεχόμενο, πόροι να μεταφερθούν στο ευρύτερο περιβάλλον για την άρση των εμποδίων της αναπηρίας, το οποίο είναι ευκαταίε. Το απευκαταίε όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ήταν, να αφαιρεθούν αυτοί οι πόροι, από τις υπάρχουσες δομές θεσμούς και πολιτικές, που τώρα στηρίζουν την αναπηρία. Ταυτόχρονα, ερωτήματα δεν έχουν απαντηθεί, όπως, για παράδειγμα αν αντιμετωπιστούν με τους ίδιους όρους, με τους ίδιους τρόπους, οι μαθητές με διαφορετικό

πολιτισμικό υπόβαθρο κι αυτοί με αναπηρία, τότε θα αναζητείται ο ρόλων των δομών ειδικής αγωγής (π.χ. «το Τμήμα Ένταξης ή η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση μπορούν άραγε να καλύψουν μαθητές από διαπολιτισμικό περιβάλλον χωρίς θέματα ειδικής αγωγής;»). Απευχόμαστε μια Πολιτεία, που με αυτό το σκεπτικό γενίκευσης θα περιόριζε τα δικαιώματα των αναπήρων στο κοινωνικό κράτος και στην περίπτωση της εκπαίδευσης, θα απεμπολούσε την εξειδικευμένη γνώση παρέμβασης στην αναπηρία.

Τόσο ο βιολογικός ντετερμινισμός του ιατρικού μοντέλου, όσο και ο κοινωνικοπολιτισμικός ντετερμινισμός του κοινωνικού μοντέλου, «αντιπροσωπεύουν μια απαισιόδοξη και μάλλον κυνική οπτική για τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων» (Anastasiou & Kauffman, 2010, pp. 146).

1.1.3 Οικοσυστημικό/οικολογικό μοντέλο

Όπως είναι συνηθισμένο στην επιστήμη και ιδιαίτερα στην πρακτική εφαρμογή της, τα μοντέλα που εμφανίζουν εύρος ευελιξίας και δυνατότητα συγκλίσεων απόψεων είναι τα πλέον προτιμητέα για την παρέμβαση. Αυτή τη δυνατότητα δίνει το οικοσυστημικό/οικολογικό μοντέλο (ecosystemic/ecological model) (Bertalanffy, 1968· Bronfenbrenner, 1979) για την ερμηνείας της αναπηρίας (Αγαλιώτης, 2012· Notari-Syverson & Lerner Shuster, 1995). Εδώ, υποστηρίζεται ότι είναι ανάγκη να επέλθει συγκερασμός. Να αποδεχτούμε δηλαδή την αναπηρία ως σημαντικό θέμα (συχνά, εγγενές) που το περιβάλλον (οικοσύστημα) δεν υποστηρίζει με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Αυτό, θα δώσει δυνατότητα στην εκπαίδευση αξιολογώντας τα θετικά σημεία του μαθητή και του οικοσυστήματός του, μέσα από εντατική διεπιστημονική και έγκαιρη υποστήριξη να αμβλύνει τα ζητήματα της αναπηρίας βελτιώνοντας παράλληλα τη λειτουργικότητα της καθημερινότητας του μαθητή, της οικογένειάς του και με σκοπό την ει δυνατόν μελλοντική ανεξαρτησία και ισοτιμία βίου του (Heward, 2013). Έτσι, η αξιολόγηση, ο σχεδιασμός και η ίδια η παρέμβαση δεν εστιάζουν αποκλειστικά στον μαθητή ή στο περιβάλλον αλλά στο σύνολο και στην αλληλεπίδραση. «Στο πλαίσιο του οικοσυστημικού μοντέλου, αξιολόγηση

γίνεται για όλους τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τον μαθητή» (Αγαλιώτης, 2012, σσ. 35) με έμφαση στις μεταξύ τους σχέσεις.

Ως επέκταση, η αξιολόγηση για τον μαθητή συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση του οικοσυστήματος, δηλαδή της διδασκαλίας, της γονικής μέριμνας, της κοινωνικής υποστήριξης. Στην περίπτωση του μαθητή ενδιαφέρει η λειτουργικότητα και η προσαρμοστικότητά του, αξιολογείται η γνωστική του ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά του, το μαθησιακό προφίλ και πως εκφράζονται στο περιβάλλον του. Αυτά, θα δώσουν με τη σειρά τους τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και στη διεπιστημονική ομάδα να στηριχτούν στις δυνατότητες του μαθητή, να ακούσουν τις επιθυμίες του και να υποστηρίξουν λειτουργική για το μέλλον γνώση (Beck, Broers, Hogue, Shipstead & Knowlton, 1994).

Έντονες συζητήσεις, συχνά εκλαϊκευμένης μορφής, οι οποίες κρίνουν οτιδήποτε στην ειδική εκπαίδευση ως «ιατρικό ή κοινωνικό μοντέλο» δημιουργούν επουσιώδεις αντιπαραθέσεις. Σε αντίθεση με τα ανωτέρω, θεωρούμε ότι είναι ανάγκη να ξεφύγουμε από το δίπολο «ιατρικό ή κοινωνικό μοντέλο», που θυμίζει παλαιότερες αέναες συζητήσεις για την ανθρώπινη υπόσταση και πως αυτή καθορίζεται, από «φύση ή ανατροφή» (nature vs. nurture). Κι από το μονοσήμαντο ενοχοποιητικό ερώτημα «τις πταίει;» τι προκαλεί την αναπηρία; η εγγενής προδιάθεση ή το κοινωνικό περιβάλλον, να μετακινηθούμε σε περισσότερο λειτουργικά και λιγότερο ενοχοποιητικά ερωτήματα (Μέλλον, 1998), όπως: Ποιες όψεις της φυσιολογίας, αλληλοεπιδρούν με ποιες όψεις του περιβάλλοντος, σε ποιες αναπτυξιακές περιόδους για να καθορίσουν ποιες όψεις της αναπηρίας και κυρίως, **πως μπορούμε να υποστηρίξουμε αποτελεσματικότερα.**

1.2. Σημαντικές έννοιες

1.2.1 Ειδική Αγωγή, Ειδική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση

Στο παρόν βιβλίο οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ομότιμα με προτίμηση στον όρο Ειδική Εκπαίδευση. Ο όρος Ειδική Αγωγή έχει το βάρος της

ιστορίας και του αποδίδεται ο σεβασμός προς τους ανθρώπους, που στήριξαν τους θεσμούς στη χώρα μας, υπέρ του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, η λέξη αγωγή, από το ρήμα «άγω» θεωρούμε ότι δεν ταιριάζει πλέον στη σύγχρονη αντίληψη, όπου κάθε άνθρωπος κι ο ανάπηρος ισότιμα, έχει δικαίωμα να μην άγεται, αλλά να του προσφέρεται εκπαίδευση και στην περίπτωση μας, ποιοτική, Ειδική Εκπαίδευση. Ο όρος Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση αποτελεί νεολογισμό χωρίς επιστημονική στήριξη. Δηλαδή, δε συναντάται πουθενά ως όρος στην παγκόσμια βιβλιογραφία, ούτε καν στην ελληνική, μέχρι το 2008 (N. 3699). Ταυτόχρονα, επιτείνει το αρνητικό στερεότυπο διαχωρίζοντας αδόκιμα, μόνο για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αγωγή από την εκπαίδευση και επιπλέον, δημιουργεί επιστημονικές συγχύσεις στους επαγγελματίες, όπως: «Τι είναι Ειδική Αγωγή και τι Ειδική Εκπαίδευση;» ή «Είναι διαφορετική η Ειδική Αγωγή από την Ειδική Εκπαίδευση και σε ποια ζητήματα;»

1.2.2 Ενσωμάτωση - Ένταξη - Συμπερίληψη

Στην πραγματικότητα, οι όροι προσπαθούν να αποδώσουν ένα continuum, ένα συνεχές από την παλαιότερη αντίληψη για την απόλυτη προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο, στον επιθυμητό στόχο της απόλυτης προσαρμογής του σχολικού περιβάλλοντος στον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η πρώτη, η απόλυτη προσαρμογή και ενσωμάτωση (mainstreaming) του μαθητή στο σχολείο, ενέχει σοβαρά ζητήματα περιθωριοποίησης και αποκλεισμού από την εκπαίδευση, αφού προφανώς αρκετοί μαθητές δεν θα μπορέσουν να τα καταφέρουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα.

Πλέον, μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ένταξη/ συνεκπαίδευση/ συμπερίληψη (inclusion), επιζητείται πέρα από τη φυσική παρουσία του μαθητή στη σχολική καθημερινότητα, η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι σχέσεις αμοιβαιότητας και φιλίας με τους συμμαθητές του και το προσωπικό του σχολείου, καθώς και η καθολική πρόσβαση του στο σύνολο του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι (Storey & Miner, 2017· Σούλης, 2006).

Η απόλυτη προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στον κάθε μαθητή ξεχωριστά συνάδει με τις πανανθρώπινες δημοκρατικές αξίες της εκπαίδευσης. Συνδέεται άμεσα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στην Εκπαίδευσης (Universal Design for Learning, UDL) και στηρίζεται παράλληλα στη ραγδαία βελτίωση των πόρων της τεχνολογίας. Προφανώς όμως, είναι ανάγκη να διανυθεί αρκετός δρόμος προς αυτήν· αποτελεί δε τη δεδομένη χρονική στιγμή, ιδεατό στόχο, που προς εκεί κατευθύνεται σταθερά η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης και δική μας. Σε αυτήν όμως τη μακρά πορεία, είναι σοβαρή ανάγκη να μην απεμποληθεί από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, προς χάρη οποιαδήποτε ιδεολογίας, το δικαίωμα του κάθε μαθητή με αναπηρία στην πλέον εντατική, διεπιστημονική, εξατομικευμένη παρέμβαση με έμφαση στην εκπαίδευσή του και στόχο την κατά το δυνατόν αυτονομία του στο μέλλον εντός κοινωνικού πλαισίου (Anastasiou & Kauffman, 2013). Στη χώρα μας, καθώς και στο παρόν κείμενο, οι όροι ένταξη, συνεκπαίδευση, συμπερίληψη χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ομότιμα αποδίδοντας την ανάλογη έννοια που πρεσβεύει ο αγγλόφωνος όρος inclusion.

1.2.3 Ταξινόμηση και ετικετοποίηση

Η ταξινόμηση (classification) ή κατηγοριοποίηση, αφορά στην επιστημονική διαδικασία να οριστούν συμπεριφορές ανθρώπων σε μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών (αυτισμός, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κτλ). Ως διαδικασία, μπορεί να ειπωθεί ότι διευκολύνει την παρέμβαση, με σοβαρούς όμως περιορισμούς. Διευκολύνει γιατί δίνει κοινό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που υποστηρίζουν τον μαθητή και τους τροφοδοτεί με τις πρώτες γνώσεις και κατευθύνσεις διαχείρισης των ζητημάτων που αντιμετωπίζει. Από την άλλη, αυτές οι γνώσεις είναι μάλλον γενικού χαρακτήρα. Έτσι, ως παράδειγμα, γνωρίζουμε ότι ένας μαθητής με αυτισμό είναι ανάγκη να υποστηριχτεί σε ζητήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όμως, δεν γνωρίζουμε για τον κάθε ξεχωριστό μαθητή με αυτισμό τι ακριβώς είναι ανάγκη να υποστηριχτεί σε ζητήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό απαιτείται να αξιολογηθεί εξατομικευμένα. Επιπλέον, στην περίπτωση που η κατηγοριοποίηση

χρησιμοποιηθεί μονοσήμαντα χωρίς εξατομίκευση για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, υπάρχει σοβαρή πιθανότητα αυτή, να εκπέσει σε ετικετοποίηση.

Η ετικετοποίηση (labelling) σχετίζεται με την απόδοση της «κατηγορίας» σε έναν άνθρωπο, με αρνητικές όμως επιπτώσεις, οι οποίες συχνά σχετίζονται με αρνητικούς χαρακτηρισμούς (*«είναι ηλίθιος»*) απευκταία περιθωριοποίηση (*«δεν μας καταλαβαίνει, μας χαλάει το παιχνίδι»*) περιορισμό των προσδοκιών για την πρόοδό του (*«-Είναι καθυστερημένος τι να του κάνω εγώ ο δάσκαλος; Χάνω τον χρόνο μου, αυτός δεν μαθαίνει»*). Έτσι, μπαίνει σε λειτουργία το φαινόμενο Golem, αυτοεκπληρούμενης προφητείας (το αρνητικό του φαινομένου του Πυγμαλίωνα), όπου περιορίζεται η προσπάθεια του συνόλου για την πρόοδο του μαθητή (Tateo, L. 2020). Ταυτόχρονα, ο ίδιος ο μαθητής περιορίζει επίσης την προσπάθεια του και με αυτόν τον τρόπο μετουσιώνει και γενικεύει εμπειρίες αποτυχίας (*«είμαι χαζός, δεν τα καταφέρνω, δεν αξίζει να προσπαθήσω»*).

Εν κατακλείδι, η ταξινόμηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην παρέμβαση με σοβαρούς περιορισμούς και ανάγκη ιδιαίτερα προσεκτικής χρήσης της για την αποφυγή της ετικετοποίησης.



ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Παιδαγωγική αξιολόγηση και μορφές της



Η στόχευση σε αυτή την ενότητα εστιάζει στην διερεύνηση των εννοιών της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Αποδίδονται επίσης, διαφορετικοί τρόποι ταξινόμησής της σχετικά με τον χρόνο εφαρμογής, τους τρόπους που χρησιμοποιούνται, το πλήθος αξιολογούμενων, τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων και τα μέσα της αξιολόγησης.

Η παιδαγωγική αξιολόγηση αποτελεί σειρά ενεργειών που αποδίδουν αξία στη γνωστική, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και στα αντίστοιχα επιτεύγματα της ομάδας της σχολικής τάξης και κυρίως του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015· Κουλουμπαρίση, 2018· Τζιβινίκου, 2015· 2020). Εμπεριέχει τη μέτρηση (measurement), που αφορά τη συγκέντρωση πληροφοριών και την εκτίμηση (evaluation), δηλαδή την ερμηνεία των δεδομένων των μετρήσεων για τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων. Είναι επιθυμητό δε να είναι συστηματική στην οργάνωσή της, το δυνατόν διεξοδική, με σκοπό την καθοδήγηση σε παιδαγωγικές αποφάσεις αξιόπιστες και έγκυρες, καλά συνδεδεμένες με το σύνολο της σχολικής πράξης, τη στοχοθεσία της μάθησης και της συμπεριφοράς (Κουλουμπαρίση, 2015· Τζιβινίκου, 2020).

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση, ως βασικό συστατικό της ειδικής εκπαίδευσης έχει σκοπό, το λιγότερο περιοριστικό και περισσότερο ενταξιακό περιβάλλον. Είναι η διαρκής διαδικασία συστηματικής συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας ευρείας ποικιλίας δεδομένων σχετικά με έναν μαθητή, η οποία

χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυνατοτήτων και αναγκών του, με στόχους να προσδιοριστεί εάν ο μαθητής είναι επιλέξιμος ή όχι για παρέμβαση στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης, να οριστεί η στοχοθεσία της παρέμβασης όπως αυτή καταγράφεται στο ΕΠΕ του και να ελεγχθεί με σταθερότητα και συνέχεια η πρόοδός του.

Επιπλέον, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος, συστατικό της διδασκαλίας και ως τέτοια, μπορεί να ειπωθεί ότι έχει την ίδια χρονική διάρκεια με αυτήν και μεγαλύτερη, αφού συχνά προηγείται και έπεται αυτής. Στην πραγματικότητα, μοιάζει η καθημερινότητα του σχολείου να είναι μια διαρκής, τυπική ή άτυπη αξιολόγηση των μαθητών (Tomlinson, 2015) και του οικοσυστήματος της εκπαίδευσης (Αγαλιώτης, 2011).

2.1 Ταξινόμηση και μορφές αξιολόγησης

Καταγράφονται ποικίλες κατηγοριοποιήσεις της αξιολόγησης με κυρίαρχες αυτές που αφορούν τον χρόνο εφαρμογής, τους τρόπους που χρησιμοποιούνται, το πλήθος αξιολογούμενων, τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων και τα μέσα της αξιολόγησης (Πίνακας, 1) (Αγαλιώτης, 2011· Κουλουμπαρίτση 2018· Νίκα κ.ά., 2017α· 2017β). Οι ανωτέρω, είναι ωφέλιμο να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό με συνδυαστικό τρόπο (Νίκα κ.ά., 2017β).

2.1.1. Αξιολόγηση και χρόνος εφαρμογής

Έτσι, **ως προς τον χρόνο εφαρμογής**, η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως αρχική, διαμορφωτική, περιοδική και τελική (Αγαλιώτης, 2011). Συγκεκριμένα, η αρχική ή εισαγωγική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic assessment) εξελίσσεται χρονικά, κοντά στην έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με βασικούς σκοπούς τον εντοπισμό των προϋποθέσεων μάθησης και τον βαθμό ετοιμότητας του μαθητή για την επίτευξη των στόχων (Κουλουμπαρίτση, 2018· Χανιωτάκης, 1999). Χρησιμοποιείται στην περίπτωση που σκοπός είναι η διάγνωση και κατάταξη του μαθητή σε κατηγορία εεα, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση από το Ιατροπαιδαγωγικό φορέα ή ΚΕΔΑΣΥ. Επιπλέον, είναι

εξαιρετικά σημαντική για τη στοχοθεσία και δόμηση του πρώτου ΕΠΕ μαθητή με ΕΕΑ.

Μια μορφή της αρχικής αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί και η ανίχνευση (screening) η οποία συζητάτε στην επόμενη, 3η ενότητα.

Η διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση (formative assessment) γίνεται σε καθημερινή βάση, είναι «απόλυτα ενσωματωμένη στη διδακτική διαδικασία» (Κουλουμπαρίτση, 2018· σσ. 12) με διαρκή ανατροφοδότηση του μαθητή και ενίσχυση της άποψης του εκπαιδευτικού για την πορεία της διδασκαλίας.

Πίνακας: 1

Κατηγοριοποίηση μορφών αξιολόγησης

Κριτήριο	Κατηγορία
Χρόνος εφαρμογής	Αρχική Διαμορφωτική Περιοδική Τελική
Μέσα αξιολόγησης	Παραδοσιακή Αυθεντική
Πλήθος αξιολογούμενων	Ατομική Ομαδική
Ρόλοι συμμετεχόντων	Ετεροαξιολόγηση Αυτοαξιολόγηση
Τρόπος παρουσίασης προϊόντος	Αριθμητική Κατηγορική Περιγραφική

Δίνει έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και στη διεπιστημονική ομάδα ΕΠΕ να αλλάξουν, να επεκτείνουν ή να περιορίσουν τις προσδοκίες τους και τους στόχους τους για έναν μαθητή. Έτσι, ως παράδειγμα, ένας στόχος που έχει ήδη επιτευχθεί πριν από τον προγραμματισμένο χρόνο, δίνει τη θέση του άμεσα σε έναν άλλον, χωρίς ο εκπαιδευτικός να αναμένει πλέον, οπωσδήποτε, κάποιο προκαθορισμένο χρονικό τέλος ή όριο.

Ως επέκταση, η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) μπορεί να θεωρηθεί βασικός πυλώνας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας η οποία στηρίζεται στη διαρκή αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Tomlinson, 2000· 2007· Tomlinson et al., 2004). Έτσι, είναι «ανάγκη να εφαρμόζεται με προφορικό, γραπτό, ηλεκτρονικό τρόπο, με μουσική, ζωγραφική, καθώς και με κάθε μέσο έκφρασης της ανθρώπινης μάθησης» (Μουταβελής, 2018, σσ. 579).

Η **περιοδική αξιολόγηση (periodic assessment)** γίνεται σε τακτά διαστήματα, όπως για παράδειγμα τρεις φορές κατ' έτος. Είναι περισσότερο εκτενής από την καθημερινή αξιολόγηση και δίνει δυνατότητα κι αυτή στην αναδιαμόρφωση του ΕΠΕ. Στην αρχή (χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό για όλους) οι στόχοι που θέτονται από τον εκπαιδευτικό και τη διεπιστημονική ομάδα έχουν ένα χρονικό ορόσημο που συμπίπτει με το πέρας τριμήνου (δημοτικό) ή τετραμήνου (γυμνάσιο). Εκεί γίνεται συζήτηση στη διεπιστημονική ομάδα και συχνά διαφοροποιείται η στοχοθεσία.

Έτσι, με σκοπό την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας προτείνεται να προηγούνται περιοδικές αξιολογήσεις και ίσως αναδιαμόρφωση του ΕΠΕ μαθητή πριν την απόδοση «βαθμολογίας τριμήνων» στην πρωτοβάθμια και «βαθμολογίας τετραμήνων» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, προτείνονται τρεις στην πρωτοβάθμια (αρχική, μέση και τελική) ή αντίστοιχα δύο περιοδικές αξιολογήσεις στη δευτεροβάθμια κατ' έτος. Αυτές θα εμπλουτίζουν τον Ατομικό Φάκελο του μαθητή και θα εξυπηρετούν τη δημιουργία και στη συνέχεια την αναδιαμόρφωση του ΕΠΕ.

2.1.2. Αξιολόγηση και ρόλοι

Αναφορικά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία, η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως **ετεροαξιολόγηση** ή **αυτοαξιολόγηση**. Η ετεροαξιολόγηση είναι η πλέον συχνή στο σύνολο της εκπαίδευσης. Εδώ, ο μαθητής είναι εκτελεστής των οδηγιών του εκπαιδευτικού και μάλλον παθητικός, χωρίς έλεγχο της διαδικασίας. Ως αποτέλεσμα, αναμένεται υψηλό άγχος και συχνά συμπεριφορές άρνησης. Έτσι, κυρίως για μαθητές με εεα, τίθεται πάντα η ανάγκη άμβλυνσης

της δυσθυμίας της κατάστασης, μέσω της ενημέρωσης του μαθητή πριν για τη διαδικασία αξιολόγησης, του χαλαρού κλίματος, της έμπρακτης εμπιστοσύνης, της διαρκούς επιβράβευσης, η οποία όμως δεν πρέπει να είναι πληθωρική στην έκφρασή της. Από την άλλη, η αυτοαξιολόγηση αποδίδει τον κεντρικό ρόλο στον ίδιο τον μαθητή. Όμως κι εδώ, συχνά μοιάζει να απαιτείται ένας βαθμός καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή με εεα για το ποια είναι η διαδικασία που θα ακολουθήσει, τι να προσέξει ο μαθητής κατά την διαδικασία.

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση έχει δυο σημαντικούς περιορισμούς, αδυνατεί να καλύψει το σύνολο των θεματικών της παιδαγωγικής αξιολόγησης και δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο σύνολο των μαθητών, αφού εξαρτάται από το επίπεδο της γνωστική και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξής τους.

Επιπρόσθετα, μορφή ετεροαξιολόγησης θεωρείται η **αξιολόγηση από τους συνομηλίκους**. Μια τέτοια αξιολόγηση συχνά εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας τη δυνατότητα στον μαθητή-αξιολογητή να περάσει σε διαδικασίες ενσυναίσθησης απέναντι στον συμμαθητή του και το έργο του, να βελτιώσει την κριτική του, καθώς και τις γνώσεις του στο αντικείμενο που καλείται να αξιολογήσει. Επιπλέον, ο μαθητής-αξιολογούμενος, συχνά αισθάνεται πιο χαλαρά γνωρίζοντας ότι τον αξιολογεί συμμαθητής του. Έχει έτσι, τη δυνατότητα μεγαλύτερης διαπραγμάτευσης, ευκολία επεξήγησης («αυτό εννοούσα εδώ, δεν είναι λάθος...») και πίστη ότι ο συμμαθητή του θα τον καταλάβει καλύτερα από τον εκπαιδευτικό. Η προσοχή εδώ, εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι να δώσει τις νόρμες της αξιολόγησης («αυτά προσέξτε εδώ...») και να εποπτεύει διαρκώς τη διαδικασία, κυρίως όταν εμπλέκει μαθητές με εεα. Είναι συχνό φαινόμενο, ένας μαθητής να αντιμετωπίζει την εργασία ενός συμμαθητή του με εεα με κοινούς όρους, όπως των υπολοίπων, χωρίς να μπορεί να αποδεχτεί την ανάγκη ευελιξίας και διαφοροποίησης που απαιτείται στην αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός, φροντίζει εδώ την προστασία και αποφυγή αρνητικής έκθεσης των μαθητών του και κυρίως αυτών με εεα.

2.1.2. Αξιολόγηση και πλήθος αξιολογούμενων

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση της παιδαγωγικής αξιολόγησης ***ως προς το πλήθος των αξιολογούμενων***, αυτή μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Η ατομική χρησιμοποιείται συχνά, ως αρχική αξιολόγηση για την κατασκευή ΕΠΕ, αλλά και στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, χρησιμοποιείται στη διαγνωστική αξιολόγηση, περίπτωση που σκοπός είναι η κατάταξη του μαθητή σε κατηγορία εεα, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση από το Ιατροπαιδαγωγικό φορέα ή ΚΕΔΑΣΥ. Αντίστοιχα η ομαδική αξιολόγηση είναι η πιο συχνή. Εφαρμόζεται μέσα από την ανίχνευση που οργανωμένα κάνει στην αρχή του έτους και κυρίως γίνεται σε καθημερινή βάση με τις ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός προς την ομάδα του, τα τεστ, διαγωνίσματα που τους αποδίδει.

2.1.2. Αξιολόγηση και τρόπος παρουσίασής της

Αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, αυτή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε αριθμητική ή κατηγορική και περιγραφική. Η αριθμητική αποδίδει την σχολική επίτευξη με βαθμούς (π.χ. 1 έως 10) ή κλίμακα γραμμάτων (π.χ. Α, Β, Γ, Δ) και αντίστοιχα η κατηγορική με κατηγορίες (π.χ. άριστος, πολύ καλός).

Από την άλλη, η περιγραφική αξιολόγηση είναι περισσότερο εστιασμένη στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Περιγράφει με λιτό, συνεχές κείμενο το επίπεδο επίτευξης και προόδου σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με το αναμενόμενο της υπόλοιπης ομάδας συνομήλικων και τάξης. Δίνει επιπλέον τη δυνατότητα ανάδειξης ενδοατομικών διαφορών (π.χ. «Ο Μιχάλης γνωρίζει τον αλγόριθμο του πολλαπλασιασμού, όμως υπολείπεται στην προπαίδεια του 8 και του 9»). Τονίζεται ότι σχετικά με τους μαθητές με εεα, λόγω των μεγάλων ενδοατομικών και διατομικών διαφορών δεν αρκεί απλά ένας αριθμός κι είναι περισσότερο αναγκαία η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης. Μόνο έτσι μπορεί να περιγραφεί η προσωπική επίτευξη του μαθητή ανά Περιοχή και Θεματική της παρέμβασης ΕΠΕ. Από την άλλη, είναι ωφέλιμο να μην απεμπολείται κανένα μέσο και τρόπος αξιολόγησης. Η χρήση μεικτού

συστήματος αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, με χρήση αριθμητικής και περιγραφικής αξιολόγησης, ενδέχεται ανάλογα με τις περιστάσεις να θεωρηθεί εξίσου λειτουργική για κάποιες σχολικές κοινότητες.

Επίσης, η Κουλουμπαρίση (2018) εύστοχα αναδεικνύει ότι «στην ελληνική βιβλιογραφία, αντί του όρου διαμορφωτική αξιολόγηση, έχει επικρατήσει ο όρος περιγραφική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται ως η διαδικασία αποτίμησης της επίδοσης του μαθητή με περιγραφές, αλλά και με την απουσία βαθμών οποιουδήποτε τύπου» (σσ. 13). Έτσι, στο παρόν πόνημα, με σκοπό τη διασύνδεση των εννοιών, καθώς και των κειμένων που έχουν παραχθεί στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως οι Οδηγοί Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση (Νίκα κ.ά., 2017α· 2017β· 2017γ· 2017δ· 2017ε· 2017στ· 2017ζ) διευκρινίζεται, ότι ο όρος διαμορφωτική αξιολόγηση θα εννοεί και θα εμπεριέχει στο σύνολό του τον όρο περιγραφική αξιολόγηση, όπως εκεί περιγράφεται.

2.1.2. Αξιολόγηση και μέσα

Αναφορικά με τα μέσα/εργαλεία που χρησιμοποιεί η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως **παραδοσιακή (traditional assessment) και εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση (alternative or authentic assessment)**.

«Με τον όρο «παραδοσιακή αξιολόγηση» αναφερόμαστε στις γραπτές δοκιμασίες και τα τεστ πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης κ.ά. που έχουν υπάρξει και παραμένουν πολύ δημοφιλή στην εκπαίδευση» (Τζιβινίκου, 2015, σσ. 75).

Από την άλλη, η εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μια αναπτυξιακά κατάλληλη, εναλλακτική πρόταση έναντι των παραδοσιακών τακτικών που στηρίζονται κυρίως σε σταθμισμένες δοκιμασίες (Bagnato, Goins, Pretti-Frontczak & Neisworth, 2014). Τα μέσα της αυθεντικής αξιολόγησης έχουν νόημα και αξία, είναι παρμένα από τον πραγματικό κόσμο του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι μαθητές, κατά τη διάρκεια μιας αυθεντικής αξιολόγησης καλούνται να εκτελέσουν καθήκοντα ανάλογα ή ίδια με τις πραγματικές

συνθήκες ζωής. Η αυθεντική αξιολόγηση χρησιμοποιεί ως μέσα, κυρίως την παρατήρηση, τη ρουμπρίκα και το πορτφόλιο.

Συμπερασματικά, στην καθημερινότητα του σχολείου όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και στη δημιουργία και χρήση ΕΠΕ μαθητή με εσα είναι ανάγκη να γίνεται συνδυαστική χρήση πολλών μορφών αξιολόγησης (Νίκα κ.ά., 2017α· 2017β· 2017ε). Τονίζεται ότι κάθε είδους αξιολόγησης, η περιγραφική, η διαμορφωτική, η αυθεντική, κάθε μέσο που χρησιμοποιεί, η λίστα ελέγχου, το πορτφόλιο, η παρατήρηση **υπάρχουν στην ειδική εκπαίδευση για να υπηρετούν το ΕΠΕ του μαθητή.**



ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Στόχοι της παιδαγωγικής αξιολόγησης



Ο εστίαση της ενότητας είναι να παρουσιάσει στον αναγνώστη, τους κατεξοχήν στόχους της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Περιγράφεται έτσι, η ανίχνευση των μαθητών με εεα, η επιλεξιμότητα και διάγνωση, καθώς κι ο σχεδιασμός της παρέμβασης για τη σύνταξη και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. Επιπλέον, εισάγεται το σημαντικό ζήτημα της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία και στην παρέμβαση (RtI) και δίνονται προτάσεις -tips- για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

3.1. Ανίχνευση

Σε κάθε σχολείο φοιτούν μαθητές με πολλές διαφορές μεταξύ τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναμένεται κάποιοι μαθητές να χρειαστούν επιπλέον υποστήριξη σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα, βοήθεια που ίσως χρειαστεί να έρθει από τον δάσκαλο της τάξης ή τις δομές της ειδικής εκπαίδευσης. Έτσι, αναμένεται μια πρώτη ανίχνευση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό της τάξης (screening).

Παρενθετικά, από τη δεκαετία του '70 έχουν δημιουργηθεί σταθμισμένα εργαλεία ανίχνευσης που στηρίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (curriculum-based measurement, CBM). Αυτά, «επιτρέπουν αποτελεσματική και αξιόπιστη αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. ανάγνωση) σε μια

συγκεκριμένη χρονική στιγμή, καθώς και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με την πάροδο του χρόνου» (Liu, 2010, pp. 9). Τα συγκεκριμένα δε, θεωρούνται ικανοποιητικά στην ακρίβεια ανίχνευσης των μαθητών με ελλείμματα στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν διαθέτει τέτοια εργαλεία αξιολόγησης, που θεωρούμε, θα ήταν ιδιαίτερα διευκολυντικά στην αξιολόγηση και στον περαιτέρω σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Επιστρέφοντας, η ανίχνευση έχει την έννοια της ομαδικής, εντός μίας σχολικής τάξης εξέτασης, αξιολόγησης των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών. Συνήθως είναι σύντομη και αποδίδει βασικές, πρώτες πληροφορίες. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει την ομάδα των μαθητών του και να δει της διατομικές και ενδοατομικές διαφορές τους. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να γίνει σε θεματικές του αναλυτικού προγράμματος που έχει διδαχθεί η τάξη με έμφαση σε βασικές γνώσεις (π.χ. αλγόριθμοι των τεσσάρων πράξεων). Προφανώς, η επιλογή των θεματικών ανίχνευσης σέβεται το αναπτυξιακό επίπεδο της τάξης και σχετίζεται με το γνωστικό του εκπαιδευτικού. Έτσι, αλλού θα εστιάσει η νηπιαγωγός κι αλλού η μαθηματικός της Α' γυμνασίου.

Επιπλέον, η ανίχνευση, συχνά, ταυτίζεται με την άτυπη αξιολόγηση που συνηθίζεται να κάνει στην έναρξη του σχολικού έτους ο κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να γνωρίσει καλύτερα την ομάδα, που θα υποστηρίξει στη συνέχεια. Είναι σημαντικό δε, ότι στην ανίχνευση ως αξιολογητική διαδικασία, η καθημερινή παρατήρηση έχει σπουδαίο ρόλο και συχνά τα περισσότερα ζητήματα εξακριβώνονται από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης μέσω αυτής. Άλλωστε, η άποψη του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμη όχι μόνο επειδή έχει την ευθύνη της τάξης αλλά επειδή ως επιστήμονας και εμπειρικός επαγγελματίας, γνωρίζει το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Έχει μελετήσει την παιδαγωγική κι έχει γνωρίσει στην πορεία του πολλούς μαθητές. Ταυτόχρονα, είναι σχετικά αποστασιοποιημένος συναισθηματικά, δεν συνδέεται έντονα με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, όπως οι γονείς τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι αξιόπιστος κριτής και η άποψή του έχει βαρύνουσα σημασία.

Παράδειγμα στην πρώτη τάξη δημοτικού, ανίχνευσης της σωματογνωσίας των μαθητών

Η δασκάλα της πρώτης τάξης δημοτικού, έχει σχεδιάσει να αξιολογήσει τη σωματογνωσία των μαθητών της:

«Παιδιά θα παίξουμε ένα παιχνίδι!

Δείτε εμένα εδώ!

Θα σας πω να κλείσετε τα μάτια και μετά θα σας ζητήσω να ακουμπήσετε μέρη στο σώμα σας. Δείτε πως το κάνω. -Αγγίξε τον λαιμό! (η δασκάλα με κλειστά μάτια εκτελεί την εντολή, βάζει το δάκτυλο στο λαιμό της)

Τώρα είναι η σειρά σας.

Πρώτα δείξτε μου με ποιο δάκτυλο θα αγγίζετε. Πολύ ωραία.

Τώρα κλείστε τα μάτια.

Αγγίξτε το πόδι. Το χέρι. Το αυτί»

Στην περίπτωση που υπάρχουν προβληματισμοί σε σχέση με κάποιον μαθητή αναφορικά με τη συμπεριφορά ή τη σχολική του επίτευξη, αυτοί πρέπει να μοιράζονται με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης ή το Διευθυντή και να παίρνονται αποφάσεις.

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης ακολουθεί στάδια που ορίζονται από την ένταση των ζητημάτων που απασχολούν τον εκπαιδευτικό και το σχολείο σχετικά με τον μαθητή και το περιβάλλον του (Μουταβελής, 2011)¹.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης αποδίδει την άποψή του μέσα από το συμβουλευτικό του ρόλο και προβαίνει ο ίδιος εάν θεωρηθεί ωφέλιμο σε παρατήρηση μέσα στην τάξη και στο διάλειμμα. Ταυτόχρονα, είναι ανάγκη να ενημερωθεί η οικογένεια, να συζητηθούν ζητήματα, να παρθεί ιστορικό μαθητή και να ζητηθεί η άδεια για αρχική αξιολόγηση και παρέμβαση στο μαθητή από τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Οι ανωτέρω σκέψεις

¹ Επιπλέον για το θέμα, βλ.

https://adrianosmoutavelis.github.io/index.html?article=prwtokollo_synergiasias

οδηγούν σε συστηματοποίηση της παρέμβασης εντός σχολικής κοινότητας με σκοπό την πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση, όπως καλά οργανωμένα πρεσβεύει η «Ανταπόκριση στη διδασκαλία και στην παρέμβαση» (Τζιβινίκου, 2015).

Ανταπόκριση στη διδασκαλία και στην παρέμβαση (Response to Intervention, RtI)

Η Ανταπόκριση στη διδασκαλία και στην παρέμβαση (Response to Instruction and Intervention, RtI) αποτελεί μοντέλο έγκαιρης παρέμβασης σε πλαίσιο τυπικής τάξης στους μαθητές με επικινδυνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (Fuchs & Fuchs, 2006· Τζιβινίκου, 2015).

Σε **πρώτο επίπεδο** όλοι οι μαθητές μιας τάξης, ενός σχολείου ή ομάδας σχολείων, υποβάλλονται σε καθολική, οργανωμένη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών (universal screening). Ταυτόχρονα, συμμετέχουν σταθερά στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές, που σε αυτή την καθολική ανίχνευση διαφέρουν έντονα, με χαμηλή επίτευξη, εισέρχονται στο **δεύτερο επίπεδο**. Εδώ, γίνεται εντατική εκπαιδευτική παρέμβαση στα πλαίσια του γενικού σχολείου σε μικροομάδες (π.χ. 3-8 μαθητές). Αυτή, γίνεται εκτός της τυπικής τάξης, για μια μικρή περίοδο έξι έως οκτώ εβδομάδων, με σκοπό την επανορθωτική διδασκαλία και ενίσχυση των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς που μοιάζει να υστερούν. Σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές δεν καταφέρουν να ανταποκριθούν σε αυτή την παρέμβαση, εισέρχονται στο **τρίτο επίπεδο**, με σκοπό τη μεγαλύτερη εξατομίκευση και ενδεχόμενη επιπλέον υποστήριξη από διεπιστημονική ομάδα στα πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης (Fuchs & Fuchs, 2006).

«Η πρόοδος των μαθητών ελέγχεται τακτικά, ανατροφοδοτώντας την παρέμβαση και καθορίζοντας την κινητικότητα μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων» (Τζιβινίκου, 2015, σσ. 91).

Η Ανταπόκριση στη διδασκαλία και στην παρέμβαση αποδίδει στους μαθητές μιας ολόκληρης σχολικής κοινότητας παρέμβαση σε συμπεριληπτικό

πλαίσιο, έγκαιρα και προληπτικά, πριν τη σχολική αποτυχία και πριν εγκαθιδρυθούν μαθησιακές δυσκολίες, περιορίζοντας έτσι τον στιγματισμό και αυξάνοντας ταυτόχρονα την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (McMaster, Fuchs, Fuchs & Compton, 2005, Τζιβινίκου, 2015).

Ταυτόχρονα, με θεμιτό τρόπο μεταφέρονται πόροι, εκπαιδευτικοί και οργάνωση παρέμβασης μέσω της ειδικής εκπαίδευσης στο ίδιο το τυπικό σχολείο. Η παρούσα πρόταση θα προσέφερε σημαντικό όφελος στην περίπτωση που υιοθετούνταν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2. Επιλεξιμότητα και διάγνωση

Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται επιπλέον στην ειδική εκπαίδευση για τη **διάγνωση** και **επιλογή** των μαθητών που θα υποστηριχτούν σε πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης (π.χ. παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο). Ονομάζεται διαγνωστική αξιολόγηση και είναι επιθυμητό, πάντα, να γίνεται από διεπιστημονική ομάδα που έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό, όπως αυτής του ΚΕΔΑΣΥ κι επιπλέον, με την έμπρακτη εμπλοκή της οικογένειας.

Οι προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας για την πορεία του μαθητή καθορίζονται από πλήθος παραγόντων που εν συντομία, αφορούν τρία επίπεδα:

- α. Αξιολογούνται οι δυνατότητες, οι ανάγκες κι οι επιθυμίες του μαθητή.*
- β. Λαμβάνονται υπόψη οι διαθέσιμες δομές υποστήριξης που μπορούν να αποδοθούν εκ μέρους της Πολιτείας.*
- γ. Λαμβάνεται υπόψη η άποψη της οικογένειας και η δυνατότητά της να υποστηρίξει το παιδί.*

Έτσι, μέσα από τη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης, όπου κρίνεται απαραίτητο, αποδίδονται από την Πολιτεία, εκπαιδευτική στήριξη και πόροι με τη μορφή πιστώσεων (π.χ. προτείνεται και εκτελείται υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης).

Από την άλλη, η πρόταση για υποστήριξη σε δομές ειδικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα η φοίτηση σε ειδικό σχολείο, αναμένεται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή του παιδιού και της οικογένειάς του. Σε αυτή τη διαδικασία, δεν διαφεύγει ότι οι προσδοκίες κάθε οικογένειας απέναντι σε κάθε

παιδί της είναι να ακολουθήσει πορεία όπως όλοι οι συνομήλικοί του. Να έχει δηλαδή σχολική επίτευξη, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή τουλάχιστον «όπως όλα τα άλλα παιδιά». Έτσι, με οικοσυστημικό τρόπο, αναμένεται να διερευνηθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες της οικογένειας, με ποιους τρόπους μπορεί να υποστηρίξει και τι απαιτείται γι' αυτό. Η διεπιστημονική ομάδα θα διερευνήσει εάν απαιτείται συμβουλευτική της οικογένειας, καθοδήγησή της για κοινωνικές παροχές και σύνδεσή της με υπηρεσίες της Πολιτείας.

Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το εάν η επιλογή της οικογένειας συμφωνεί ή διαφωνεί με την πρόταση της διεπιστημονικής ομάδας, οι εκπαιδευτικοί «οφείλουν να συνεχίσουν να υποστηρίζουν την οικογένεια και τον μαθητή» (Κουρμπέτης & Χαντζοπούλου, 2010, σσ. 175).

Από την άλλη, η περίπτωση της εμπλοκής της διεπιστημονικής ομάδας στη χώρα μας αναμένεται να είναι χρονοβόρα ως διαδικασία και συχνά ενέχει μεγάλη αναμονή. Γι' αυτό τον λόγο, ως εξαίρεση, στην περίπτωση του τμήματος ένταξης με σκοπό την αμεσότητα στην παρέμβαση, προτείνεται, εφόσον οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης και της τάξης κρίνουν, και οι γονείς συμφωνούν, να προχωρήσουν χωρίς χρονοτριβή σε παιδαγωγική αξιολόγηση και ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση εντός σχολείου.

Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ο σχεδιασμός της παρέμβασης. Αυτός στηρίζεται στη σύνταξη και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), ζήτημα που διαπραγματεύεται η επόμενη ενότητα.

Προτάσεις -tips- για τη διαδικασία της αξιολόγησης

- ✓ Δείτε αρχικά τι ακριβώς στοχεύετε να αξιολογήσετε. Σχεδιάστε τη διαδικασία, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσετε, τον τρόπο που θα κάνετε την αξιολόγηση στους μαθητές σας. Σκεφτείτε από τώρα, από τον σχεδιασμό της αξιολόγησης πως θα συνδέσετε το αποτέλεσμα της με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας ΕΠΕ.
- ✓ Καταγράψετε τις ενέργειές σας. Στην αρχή, οι καταγραφές σας θα είναι πολλές, σύντομα όμως θα μπορέσετε να τις οργανώσετε καλύτερα.
- ✓ Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα στην ειδική εκπαίδευση η «θετική αξιολόγηση» ενός μαθητή, δηλαδή η έμφαση στις δυνατότητές του και η σύγκριση της επίτευξής του με τις προηγούμενες επιδόσεις του.
- ✓ Χρησιμοποιήστε πολλούς τρόπους αξιολόγησης με πρώτο την παρατήρηση.
- ✓ Προσοχή στο μέγεθος της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι τόσο μεγάλη όσο είναι απαραίτητη για τη συλλογή πληροφοριών, χωρίς ταυτόχρονα να γίνεται εξαντλητική.
- ✓ Δώστε έμφαση στην επικοινωνία, τη σχέση (rapport) με τον μαθητή και την οικογένειά του. Υπολογίστε το άγχος του/τους και προσπαθήστε χωρίς να αποδημήσετε τη διαδικασία της αξιολόγησης να το μετριάσετε.
- ✓ Σεβαστείτε την πολύπολιτισμικότητά της τάξης και την κουλτούρα του κάθε μαθητή ξεχωριστά.
- ✓ Σεβαστείτε το δυναμικό του κάθε μαθητή ξεχωριστά και προσπαθήστε να μην τον εκθέτετε στην αποτυχία. Το σχολείο είναι ανάγκη να αποδίδει σε όλους, κατά το μέγιστο δυνατό, συστηματικά, θετική ενίσχυση.
- ✓ Πως περιγράφεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης; Δείτε το κεφάλαιο 16.

3.2. Σχεδιασμός της παρέμβασης για τη σύνταξη και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)

Στην ειδική εκπαίδευση, η αξιολόγηση γίνεται με κύριο σκοπό τη δημιουργία παρέμβασης μέσα από την καταγραφή μακρόχρονων και βραχύχρονων στόχων του ΕΠΕ μαθητή. Σε καμία περίπτωση εκπαιδευτικής διαχείρισης, είτε αφορά έναν μαθητή είτε μια γενικότερη ρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν αρκεί η απλή συσσώρευση πληροφοριών ούτε προφανώς, η απλή διαπίστωση για την ανάγκη υποστήριξης. Είναι ανάγκη να υπάρξει σχεδιασμός και αμεσότητα παρέμβασης σε συγκεκριμένους τομείς, με τον «ακριβή καθορισμό του ΕΠΕ» (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007, σσ. 6).

Έτσι, η παγκόσμια κοινότητα της ειδικής εκπαίδευσης χρησιμοποιεί για κάθε μαθητή με εσα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ, και Individualized Education Program, IEP), με ιδιαίτερη έμφαση στην ατομική στοχοθεσία της παρέμβασης και συμπεριληπτικό προσανατολισμό (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013).

«Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) αποτελεί παιδαγωγικό κείμενο δυναμικού, εξελίξιμου χαρακτήρα, το οποίο έχει αναπτυχθεί με συνεργατικές διαδικασίες της διεπιστημονικής ομάδας παρέμβασης του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της οικογένειάς του και ίσως του ιδίου. Έχει σκοπό να περιγράψει το παρόν επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, να καθοδηγήσει με συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιάγραμμα την εκπαίδευσή του και να περιγράψει τους χρησιμοποιούμενους πόρους» (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019, σσ. 9).

Στην καθημερινότητα της ειδικής εκπαίδευσης καταδεικνύεται διαρκώς η έντονη αναγκαιότητα της οργανωμένης καταγραφής του ΕΠΕ και των στόχων που εμπεριέχει, με πολλαπλές επισημάνσεις: «Αρχικά, την επιλογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών που βασίζονται στο παρόν επίπεδο ανάπτυξης του μαθητή ενορχηστρώνοντας μια σειρά αλληλένδετων εξατομικευμένων στόχων σε αλληλουχία. Και επιπρόσθετα, την σύνθεση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για

τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με εεα, υπό το πρίσμα του ατομικού ρυθμού μάθησης και των προσωπικών δυνάμεών του» (Ζέζα, 2020, σσ. 109).

Από την άλλη, έχει από νωρίς επισημανθεί ότι «το κυριότερο πρόβλημα για τη χώρα μας είναι ότι το ΕΠΕ, αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παιδιών με εεα» (Αναστασίου & Μπαντούκα,

2007, σσ. 359· Γελαστοπούλου, 2020).

Το κρισιμότερο ζητούμενο μοιάζει να μην είναι απλά η ποιότητα της συγγραφής των ΕΠΕ που δημιουργούν τα σχολεία ή οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ, αλλά η ίδια η απουσία τους. Σχεδόν μισό αιώνα μετά την πρώτη οργανωμένη χρήση ΕΠΕ (ΕΑΗΣΑ, 1975) και είκοσι ένα χρόνια μετά την πρώτη νομοθετική διάταξη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ΕΠΕ σε μαθητές με εεα στη χώρα μας (Εκπαίδευση των ατόμων με εεα, 2000) τα σχολεία αδυνατούν να εφαρμόσουν, με πλήθος



Εικόνα 1:

Συνοπτικός Οδηγός ΕΠΕ και κώδικας QR για την ανάκτησή του

επιπτώσεων στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

Με σκοπό την κάλυψη του σημαντικού κενού δημιουργήθηκε με την αρωγή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας και των ΣΜΕΑΕ Δ' Αθήνας, Μοντέλο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης και σας προτείνουμε τη μελέτη του, μέσω του οδηγού του

(Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019) (Εικόνα 1) και το εξής video:
<https://www.youtube.com/watch?v=xpxiLrK6SWA&t=59s>

Η σύνδεση της αξιολόγησης του μαθητή με τις διαδικασίες δημιουργίας και το κείμενο του ΕΠΕ είναι απαραίτητη. Ο εκπαιδευτικός εαε σε συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα μέσα από την αξιολόγηση και το ΕΠΕ έχει τη δυνατότητα να **προγραμματίσει την εκπαιδευτική πράξη**. Δηλαδή εφόσον έχει δεδομένα από την αξιολόγηση μπορεί με μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία να πάρει εκπαιδευτικές αποφάσεις σχετικά με το τι συγκεκριμένα θα κάνει (μετρήσιμους στόχους), με ποιους τρόπους (δραστηριότητες) και πότε (χρονική οριοθέτηση) για κάθε μαθητή με εεα ξεχωριστά.

Ταυτόχρονα, μέσα από τις διαδικασίες της διαμορφωτικής (συνεχούς) αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να **παρακολουθεί διαρκώς** την πρόοδο της ομάδας του και κάθε μαθητή με εεα ξεχωριστά και να αναπροσαρμόζει, να επαναπρογραμματίζει την εκπαιδευτική παρέμβαση και τον σχεδιασμό του ΕΠΕ.

Επιπλέον ζητήματα διασύνδεσης της παιδαγωγικής αξιολόγησης με το ΕΠΕ συζητούνται στη συνέχεια, στις ενότητες 4 και 5.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Παιδαγωγική αξιολόγηση και στοχοθεσία ΕΠΕ



Ο στόχος της παρούσας ενότητας είναι να απαντηθεί το ερώτημα ποιες θεματικές αξιολογούνται και που οδηγεί η αξιολόγηση. Περιγράφεται έτσι ο συνδυασμός χρήσης του Ακαδημαϊκού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Λειτουργικού Προγράμματος Σπουδών με σκοπό τη δημιουργία στοχοθεσίας ΕΠΕ.

Το ΕΠΕ κάθε μαθητή με εεα είναι στοχοκατευθυνόμενο. Δηλαδή, ορίζεται από συγκεκριμένους μακρόχρονους και βραχύχρονους στόχους παρέμβασης. Ως συνεπαγωγή, αναμένεται η αξιολόγηση του μαθητή να εστιάσει σε περιοχές που θα αποδώσουν στόχους ώστε να εξελιχθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αυτές οι περιοχές εκπαιδευτικής παρέμβασης και η στοχοθεσία του ΕΠΕ, είναι ανάγκη να ακολουθήσουν κατά περίπτωση μαθητή με εεα, ταυτόχρονα, δυο κατευθύνσεις σχετικές με το Ακαδημαϊκό (σχολικό) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Academic Curriculum) και το Λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών (Functional Curriculum) ή Αναπτυξιακό Πρόγραμμα Σπουδών (Developmental Curriculum) (Evans & Fredericks, 1991· Storey & Miner, 2017).

4.1. Ακαδημαϊκό (σχολικό) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το Ακαδημαϊκό (σχολικό) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Academic Curriculum), αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Συγκεκριμένα, «καθορίζει τα εκπαιδευτικά θεμέλια και τα περιεχόμενα, την αλληλουχία τους

σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο για τις μαθησιακές εμπειρίες, τα χαρακτηριστικά των σχολείων, τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών εμπειριών, ιδίως από την άποψη των μεθόδων που πρέπει να χρησιμοποιούνται, τους πόρους για τη μάθηση και τη διδασκαλία (π.χ. σχολικά εγχειρίδια και νέες τεχνολογίες), την αξιολόγηση και το προφίλ εκπαιδευτικών» (Braslavsky 2003, as cited in UNESCO IBE, 2013, pp. 16).

Στην χώρα μας ορίζεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Πρόγραμμα Σπουδών μαθημάτων (Α.Π.Σ.) κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και κάθε τάξης ξεχωριστά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & ΥΠΕΠΘ, 2003α· 2003β). Αφορά τα ανωτέρω και κύριοι άξονές του είναι (σσ. 3):

- α) Η παροχή γενικής παιδείας
- β) Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του
- γ) Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές
- δ) Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας
- ε) Η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς
- στ) Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας
- ζ) Η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη
- η) Η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Οι παραπάνω άξονες, χαρακτηρίζουν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βρίσκουν υπόσταση στα σχολικά εγχειρίδια, στην καθημερινή διδακτική πράξη, καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών. Από την άλλη, το σημερινό σχολείο, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως γνωσιοκεντρικό και με απαίτηση ομοιομορφίας (Flouris & Passias, 2003). Οι γνώσεις που ζητούνται είναι πολλές και απαιτούν αποστήθιση, θέματα που

επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογία των μαθητών (Πόρποδας, 2002) και ιδιαίτερα αυτών με εσα.

Στην περίπτωση μαθητών με εσα, είναι επιθυμητό και αναμένεται η ευελιξία του σχολικού συστήματος και κυρίως των διδασκόντων, ώστε τα ανωτέρω να εστιάζουν στη λειτουργικότητα του μαθητή στο παρόν και στο μέλλον. Ως παράδειγμα, καίτοι ένας μαθητής γυμνασίου με νοητική αναπηρία μπορεί ίσως, αφιερώνοντας ο ίδιος και ο μαθηματικός που τον διδάσκει, πολύ κόπο και πολύ χρόνο, να μάθει τριγωνομετρία, το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί στην επιλογή αυτή της γνώσης, όπως και κάθε άλλης, είναι εάν θα την χρειαστεί, εάν θα του είναι ωφέλιμη ως ενήλικας (Beck, Broers, Hogue, Shipstead & Knowlton, 1994). Σε περίπτωση που είναι γνώση για την ίδια τη γνώση εντός και μόνο του σχολείου, αυτό προκαλεί πέρα από σπατάλη δυνάμεων, έκπτωση στην ανάπτυξη του μαθητή και την ίδια την πρόοδό του.

Έτσι, μοιάζει αδήριτη ανάγκη να προσανατολιστεί η εκπαιδευτική πορεία και η στοχοθεσία της παρέμβασης για μαθητές με εσα, σε περισσότερες λειτουργικές δεξιότητες καθημερινής ζωής κι αυτό αναλαμβάνει το Λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών (Functional Curriculum).

4.2. Λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών ή Αναπτυξιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Είναι επιθυμητό, το σχολείο, ανάμεσα στα άλλα να προετοιμάζει τα παιδιά για την ενήλικη ζωή. Ως οξύμωρο όμως, πρακτικές δεξιότητες καθημερινής ζωής, που θα συμβάλουν στη μελλοντική τους αυτονομία και ευζην δεν αποδίδονται στα παιδιά.

Οι μαθητές στο σύνολό τους, δεν διδάσκονται στο σχολείο τους να ράβουν, να επιδιορθώνουν το ποδήλατό τους ή μικροέπιπλα, να μπορούν να μαγειρέψουν απλά φαγητά, να πλύνουν, να στρώσουν το κρεβάτι τους, να χρησιμοποιούν τα ΜΜΜ...

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, ως γνωσιοκεντρικό, απεμπολεί πρακτικές δεξιότητες καθημερινής ζωής. Μάλιστα, επειδή ο χρόνος που απαιτεί το σχολείο από το παιδί για μελέτη είναι τόσο μεγάλος και κρίσιμος για το

μέλλον του, η οικογένεια δεν βρίσκει η ίδια τρόπο να διδάξει αυτές τις βασικές δεξιότητες στο παιδί της. Αντίθετα, προσπαθεί να κερδίσει χρόνο στην καθημερινότητά του παιδιού, να του ετοιμάσει τα πάντα, ώστε αυτό απερίσπαστα να μελετήσει ακόμη περισσότερο. Ως συνεπαγωγή, το παιδί δεν ασκείται σε αυθεντικά, πραγματικά, περιβάλλοντα και περιορίζονται έτσι οι δυνατότητές του.

Η ενασχόληση με πρακτικές δεξιότητες ζωής στο σχολείο θα έδινε δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ταλέντα και προδιαθέσεις δημιουργικότητας, που τώρα μέσα από την πίεση του ακαδημαϊκά προσανατολισμένου σχολείου αυτές ευνουχίζονται. Θα έδινε προοπτικές επαγγελματικού προσανατολισμού και πάνω απ' όλα, τη δυνατότητα αυτονομίας του κάθε παιδιού.

Επιπλέον, η σύγχρονη, θεμιτή τάση να περιοριστεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, κυρίως στη δευτεροβάθμια, η ευρύτητα και η ένταση του γνωστικού θα έχει θεωρούμε αξία και λόγο ύπαρξης μόνο όταν αντικατασταθεί με πρακτικές δεξιότητες καθημερινής ζωής.

Η ιδέα δεν είναι καινούργια έρχεται από τις διδαχές του πραγματιστή φιλόσοφου και εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστή John Dewey και της Maria Montessori.

Μάλιστα, στην περίπτωση των μαθητών με εεα οι δεξιότητες ζωής είναι εξαιρετικά κρίσιμες δεδομένου ότι συμβάλουν στην αυτονομία τους ως ενήλικες αργότερα, η οποία δεν είναι καθόλου αυτονόητη, αποτελεί κυρίαρχο στόχο της ειδικής εκπαίδευσης και πηγή έντονου άγχους της οικογένειας (Τσιμπιδάκη, 2013).

Έτσι, μοιάζει αδήριτη ανάγκη να προσανατολιστεί η εκπαιδευτική πορεία και η στοχοθεσία της παρέμβασης για μαθητές με εεα, σε περισσότερο λειτουργικές δεξιότητες καθημερινής ζωής κι αυτό αναλαμβάνει να πράξει το Λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών (Functional Curriculum).

Το Λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών (Λ.Π.Σ.) αφορά μαθητές με αναπηρία /ή και εεα και σχεδιάζεται «για να διδάσκει δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την ανεξάρτητη διαβίωση και εργασία» (UNESCO IBE, 2013, pp. 27). Έτσι, «αποτελείται από δεξιότητες που επιτρέπουν σε ένα άτομο να

λειτουργεί σε τομείς απασχόλησης, κατοικίας, κοινότητας, καθώς και ελεύθερου χρόνου και ψυχαγωγίας» (Storey & Miner, 2017, pp. 6).

Το Λ.Π.Σ. για έναν μαθητή, δεν χρειάζεται να αντικαταστήσει ολόκληρο το παραδοσιακό πρόγραμμα των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. που εφαρμόζεται στο σχολείο του, εφόσον ο ίδιος μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό (Evans & Fredericks, 1991). Αντίθετα, το εμπλουτίζει, ακολουθώντας την ανάπτυξή του μαθητή και εισακούοντας εξατομικευμένα τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις επιθυμίες του ιδίου και της οικογένειάς του. Αποτελεί έτσι, Αναπτυξιακό Πρόγραμμα Σπουδών (Developmental Curriculum). Έτσι, «θα πρέπει να είναι κατάλληλο για την ηλικία και την ανάπτυξη, και όχι απλώς να είναι ένα πρόγραμμα σπουδών σχεδιασμένο για νεότερους μαθητές. Ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών, από τη μία λαμβάνει υπόψη συγκεκριμένες προκλήσεις, από την άλλη θα πρέπει ταυτόχρονα, να συμβάλει στην πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του μαθητή» (UNESCO IBE, 2013, pp. 22).

Τα Λ.Π.Σ. παλαιότερα εστίαζαν σε τρεις κυρίαρχους τομείς αντίστοιχοι με δεξιότητες διαβίωσης, κοινωνικές και επαγγελματικές (Evans & Fredericks, 1991). Οι Alwell & Cobb, (2009, pp. 83) περιγράφουν στη συνέχεια πέντε τομείς: «Αυτοεξυπηρέτηση και οικιακή διαβίωση, αναψυχή και ψυχαγωγία, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, επαγγελματικές δεξιότητες, καθώς και άλλες δεξιότητες, ζωτικής σημασίας για τη συμμετοχή στην κοινότητα».

Ο Σταγιόπουλος (2015) περισσότερο αναλυτικά, αναφέρει τους κάτωθι εννέα τομείς δεξιοτήτων των Λ.Π.Σ.:

Λειτουργικές σχολικές δεξιότητες: Αφορούν αξιοποίηση σχολικών γνώσεων για την ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων (Browder & Snell, 1993).

Επαγγελματική εκπαίδευση: Αφορά εκπαιδευτικά προγράμματα που προετοιμάζουν τους μαθητές για την απασχόληση, αμειβόμενη ή μη.

Πρόσβαση στην κοινότητα: Αφορά τη δυνατότητα μετακίνησης, πρόσβασης, αξιοποίησης του συνόλου των χώρων, υπηρεσιών και πόρων της ευρύτερης κοινότητας (Snell & Browder, 1987).

Καθημερινή διαβίωση: Αφορά τις καθημερινές οικιακές δραστηριότητες ως ενήλικες (Bigge, Stump, Spagna & Silberman, 1999. Edgar & Polloway, 1994).

Οικονομική διαχείριση: Αφορά τη χρήση χρημάτων στην καθημερινή ζωή και τη διαχείριση των προσωπικών οικονομικών.

Ανεξάρτητη διαβίωση: Αφορά τις δεξιότητες που πρέπει να έχει κανείς ώστε να ζει ανεξάρτητα, όπως η διαχείριση του σπιτιού και η προετοιμασία φαγητού.

Μετακίνηση: Αφορά την ανεξάρτητη μετακίνηση χρησιμοποιώντας τρόπους και μέσα, όπως περπάτημα, χρήση ΜΜΜ, οδήγηση (Westling & Fox, 2000).

Κοινωνικές σχέσεις: Αφορά δεξιότητες επικοινωνίας που επιτρέπουν να αποκτήσει και να διατηρήσει κανείς φιλικές και κοινωνικές σχέσεις (Gumpel, 1994).

Αυτοπροσδιορισμός: Αφορά αυτονομία, λήψη αποφάσεων, δυνατότητα υπεράσπισης του εαυτού και ελέγχου της ζωής (Patton et al., 1997. Wehmeyer, 1992).

Έτσι, η στοχοθεσία και ο σχεδιασμός του ΕΠΕ μαθητή είναι ανάγκη να στηρίζεται σε συνδυασμό του παραδοσιακού Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., με το Λ.Π.Σ. που εστιάζει σε πρακτικές δεξιότητες καθημερινής ζωής. Προφανώς, δεν υπάρχει συγκεκριμένη αναλογία του ενός ή του άλλου. Αυτός ο συνδυασμός είναι μοναδικός και εξατομικευμένος για κάθε μαθητή και οικοσύστημα ξεχωριστά.

Στο κρίσιμο ερώτημα, τι θα εμπεριέχει η αξιολόγηση ενός μαθητή αναφορικά με το ΕΠΕ του, αυτή θα αφορά περιοχές των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. καθώς και των Λ.Π.Σ. Προτείνεται έτσι αξιολόγηση ακολουθώντας το Μοντέλο ΕΠΕ που συνδυάζει το σύνολο των ανωτέρω μέσα από τις Περιοχές & Θεματικές που περιγράφει (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019· 2020).

ΠΕΡΙΟΧΕΣ & ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΕΠΕ

“ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ”

1.Περιοχή: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

[Έμφαση στην καθημερινότητα. Έννοιες που θα καταστήσουν το παιδί ικανό να προσαρμοστεί και να συμμετέχει ομαλά στην κοινή ζωή του σχολείου και του σπιτιού.]

Θεματικές: Κατανόηση βασικών εννοιών (εαυτού, και ανθρώπων) αναγνώρισης σημαντικών ανθρώπων (π.χ. μπαμπάς, μαμά, κυρία, συμμαθητές) βασικών αντικειμένων (π.χ. θρανίο, καρέκλα, τσάντα, πούλμαν) κατανόηση ενεργειών (π.χ. έλα, κάθισε, φέρε, τώρα σιωπή), σωματογνωσία
2.Περιοχή: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ [Έμφαση στον βασικό εγγραμματισμό και σύνδεση με την καθημερινότητα του μαθητή στο επίπεδο γραφής και ανάγνωσης]
Θεματικές: Προαναγνωστικές / Ανάγνωση / Γραφή / Ορθογραφία / Κατανόηση και συγγραφή κειμένου
3.Περιοχή: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ [Έμφαση στο βασικό εγγραμματισμό και σύνδεση με την καθημερινότητα του μαθητή στο επίπεδο των μαθηματικών]
Θεματικές: Προμαθηματικές έννοιες, κατανόηση αριθμών, γνώση αλγορίθμων, επίλυση προβλήματος, χρόνος, χρήματα
4.Περιοχή: ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ [π.χ. Αγγλικά, Τεχνολογία και Πληροφορική, κτλ -αφορούν γνώσεις σε επί μέρους γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο-]
Θεματικές: -
5.Περιοχή: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ [Κοινωνική αλληλεπίδραση επικοινωνία, προσαρμογή στο σχολείο]

Θεματικές: Κοινωνική αλληλεπίδραση (να προσεγγίζει σωστά άλλους), προσαρμογή στο σχολείο, προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα
βασικές έννοιες ανταπόκρισης του περιβάλλοντος (π.χ. να ζητά: πεινώ, πονάω, διψώ)
6.Περιοχή: ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ [Συναισθηματική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα, έλεγχος συναισθημάτων]
Θεματικές: Ακολουθεί κανόνες, (π.χ. να περιμένει σειρά του, να κάνει ησυχία στις εργασίες) βελτίωση αυτοεκτίμησης, έλεγχος θυμού, όρια σε εαυτό και συνήθειες, έλεγχος παρορμητικότητας και δυνατότητα αναστολής συμπεριφοράς
7.Περιοχή: ΟΜΙΛΙΑ & ΛΟΓΟΣ [Βελτίωση της εκφοράς ομιλίας και της ποιότητας του λόγου]
Θεματικές: Ροή, καθαρότητα, συνοχή, τονισμός, προσωδία, λόγος αντίστοιχος με το πλαίσιο, ώριμος σημασιολογικά λόγος
8.Περιοχή: ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ [Βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων]
Θεματικές: Λεπτή, αδρή κινητικότητα, χρήση αμαξιδίου και βοηθημάτων κίνησης
9.Περιοχή: ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ, ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ & ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΔΙΑΒΙΩΣΗ [Έμφαση στις ανάγκες της καθημερινής ζωής με σκοπό την ανεξάρτητη διαβίωση]

Θεματικές:

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ [Σίτιση, χρήση τουαλέτας, προσωπική περιποίηση (χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο)]

ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ [Λήψη αποφάσεων, διαχείριση χρόνου, οργάνωση καθημερινότητας] Οργάνωση εργασίας, τσάντας, ελεύθερου χρόνου, να θέτει προσωπικούς στόχους

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΔΙΑΒΙΩΣΗ καθαρισμός και τακτοποίηση προσωπικού χώρου, μαγειρική, τακτοποίηση λογαριασμών, επιλογές και τρόπος αγορών αγαθών

10.Περιοχή: ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΨΥΧΗ

[Βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσα από ταιριαστές για το κάθε παιδί, ποιοτικές επιλογές που βελτιώνουν την κοινωνικότητα και εμπλουτίζουν τον ψυχισμό του]

Θεματικές: Χρήση υπολογιστή, αθλητισμός, συμμετοχή στην οικογενειακή ζωή, κοινωνική – θρησκευτική ζωή

11.Περιοχή: ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

[Δεξιότητες που σχετίζονται με τη ζωή μετά το σχολείο και τις επαγγελματικές ανάγκες]

Θεματικές: Αναζήτηση και ανάγνωση αγγελιών, δημιουργία αίτησης, συγγραφή βιογραφικού, αποστολή εγγράφων

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Διαδικασία αρχικής αξιολόγησης



Η συγκεκριμένη ενότητα στοχεύει στην περιγραφή της αρχικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, μέσα από έξι δέσμες ενεργειών, οι οποίες καθοδηγούν με ευσύμπτο τρόπο τον εκπαιδευτικό. Αποδίδονται προτάσεις και παραδείγματα εφαρμογής.

5.1. Δέσμες ενεργειών κατά την πρώτη αξιολόγηση

Η διαδικασία με σκοπό τη δημιουργία στοχοθεσίας ΕΠΕ περιλαμβάνει βήματα με δέσμες ενεργειών όπως οι κάτωθι. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του κάθε μαθητή ξεχωριστά, την ομάδα του προσωπικού του σχολείου, τους ειδικούς επιστήμονες που ενδεχομένως υποστηρίζουν μετά το σχολείο τον μαθητή. Υπακούοντας δε, στις ανάγκες του Καθολικού Σχεδιασμού, τονίζεται ότι η παρούσα, αποτελεί ενδεικτική πρόταση που σχετίζεται με την εμπειρία της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μονόδρομο διαχείρισης. Αντίθετα, όπως κάθε διδακτικό εργαλείο, στα πλαίσια της οικοσυστημικής δυναμικής των διαφορετικών σχολικών κοινοτήτων και του κάθε μοναδικού εκπαιδευτικού εαε και μαθητή, αναμένεται να διαφοροποιηθεί και να εμπλουτιστεί ανάλογα.

1^η Δέσμη ενεργειών: Γνώση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να είναι γνώστης των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. της τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β·2004), καθώς και του Π.Α.Π.Ε.Α. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, 1996), αλλά και των

αρχών της ειδικής παιδαγωγικής, ώστε να μπορεί να χειριστεί προσδοκίες και στοχοθεσία εκπαιδευτικού σχεδιασμού για μαθητή με εεα.

2^η Δέσμη ενεργειών: Οργάνωση και αξιολόγησης στοιχείων Ατομικού Φακέλου Μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός, όπου είναι δυνατόν, οργανώνει και μελετά τον Ατομικό Φάκελο μαθητή, όταν αυτός υπάρχει. Εστιάζει ιδιαίτερα σε παιδαγωγικές αναφορές, όπως στις προτάσεις του ΚΕΔΑΣΥ σχετικά με την παρέμβαση και τους βασικούς άξονες που προτείνει να κινηθεί το ΕΠΕ. Εστιάζει επίσης στις παλαιότερες παιδαγωγικές εκθέσεις και στο portfolio μαθητή, κυρίως όταν αυτό εμπεριέχει εργασίες του μαθητή (Stockall, Dennis & Rueter, 2014).

Ταυτόχρονα, συμβουλευείται για το σχεδιασμό της αξιολόγησης και της παρέμβασης τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ενημερώνεται από το περιβάλλον του μαθητή, την οικογένειά του, τους επιστήμονες που ενδεχομένως υποστηρίζουν παρέμβαση μετά το σχολείο (π.χ. λογοθεραπευτή). Μερικές από αυτές τις ενέργειες συχνά, για πρακτικούς λόγους, γίνονται παράλληλα ή έπονται της αρχικής παιδαγωγικής αξιολόγησης.

Σκοπός αυτής της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, είναι να προσαρμόσει και να εστιάσει την αρχική αξιολόγηση κοντά στη λειτουργικότητα και μαθησιακή ετοιμότητα, χωρίς ταυτόχρονα να υιοθετήσει την εικόνα που έχει ενδεχομένως αποδοθεί στο παιδί από τους προηγούμενους, αποφεύγοντας έτσι φαινόμενα αυτοεκπληρούμενης προφητείας και μάλιστα αρνητικού χαρακτήρα. Ο κάθε εκπαιδευτικός, είναι ωφέλιμο να διαμορφώνει τη δική του, προσωπική άποψη για τους μαθητές του με εεα (Αγαλιώτης, 2011).

Ταυτόχρονα, η αξιολόγηση, με σκοπό τη βέλτιστη εγκυρότητά της, είναι ανάγκη να λαμβάνει υπόψη της το σύνολο του περιβάλλοντος με έμφαση στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο ανατροφής του μαθητή. Έτσι, για παράδειγμα, ένας μαθητής αλλόγλωσσος με αναπηρία συχνά, δυσκολεύεται επιπλέον στην κατανόηση του λόγου επιβαρύνοντας και στρεβλώνοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κι αυτό είναι ανάγκη να συνυπολογιστεί από τον εκπαιδευτικό.

3^η Δέσμη ενεργειών: Αξιολόγηση σχολικής προσαρμογής και αλληλεπίδρασης

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παρατήρηση, κυρίως για τις θεματικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προσαρμογής στο σχολείο και στην τάξη. Έμφαση δίνεται στην παρατήρηση του διαλείμματος, του παιχνιδιού, ακόμη και σε αυτήν τη διαδικασία μεταφοράς του από το σχολείο στο σπίτι. Έμφαση δίνεται στην παρατήρηση στην τάξη. Έτσι, ως παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης, έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει μαθητή/τες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γενικής τάξης, βλέποντας την σχεσιοδυναμική της και τη λειτουργικότητα του μαθητή εντός της.

Καταγράφονται συμπεριφορές, με σκοπό την επέκταση και γενίκευση των θετικών. Σχετικά με συμπεριφορές που προβληματίζουν, ενδιαφέρουν οι αιτίες πρόκλησής τους (π.χ. τι συνέβη πριν/μετά;) και ο εντοπισμός δεξιοτήτων που υπολείπονται (π.χ. ο τρόπος επικοινωνίας του μαθητή με άλλους) με σκοπό την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων άμβλυνσης και εξάλειψης των θεμάτων (Αλευριάδου, 2016).

Αυτό, μπορεί να γίνει με προσχεδιασμένες, άτυπες κλείδες ή απλή περιγραφή της παρατήρησης, καθώς και με σταθμισμένα εργαλεία (π.χ. Achenbach & Rescorla, 2018).

4^η Δέσμη ενεργειών: Αξιολόγηση αντιληπτικότητας, λειτουργικών και γνωστικών δεξιοτήτων

Σε επόμενο επίπεδο, αφού οριστούν ο χώρος και οι συνθήκες, εξελίσσεται η αρχική αξιολόγηση και γίνονται καταγραφές.

Παρενθετικά, είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι με σκοπό την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας προτείνεται περιοδικές αξιολογήσεις και ενδεχόμενη αναδιαμόρφωση του ΕΠΕ πριν την απόδοση «βαθμολογίας τριμήνων» στην πρωτοβάθμια και «βαθμολογίας τετραμήνων» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, προτείνονται τρεις στην πρωτοβάθμια (αρχική, μέση και τελική) ή αντίστοιχα δύο περιοδικές αξιολογήσεις στη δευτεροβάθμια κατ' έτος. Αυτές θα εμπλουτίζουν τον Ατομικό Φάκελο του μαθητή και θα εξυπηρετούν τη δημιουργία και στη συνέχεια την αναδιαμόρφωση του ΕΠΕ.

Ο χώρος αξιολόγησης εξαρτάται από τη συνθήκη και μπορεί να είναι η ίδια η σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να είναι γνώστης της διαδικασίας πριν ξεκινήσει την οποιαδήποτε αξιολόγηση μαθητή του. Προτείνεται δε, στα πρώτα βήματα, τις πρώτες φορές να καταγράψει το υλικό που θα χρειαστεί και τη διαδικασία σε βήματα. Είναι ανάγκη, να σκεφτεί εναλλακτικά σενάρια για την περίπτωση που συμβεί στην πορεία άρνηση του μαθητή ή εύκολο υλικό που φαίνεται ότι το κατέχει στο σύνολό του ο μαθητής ή κάτι που απρόσμενα θα διακόψει την αξιολόγηση.

Εξαιρετικά σημαντική είναι η καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν την αξιολόγηση, του συνόλου του υλικού που θα χρειαστεί (π.χ. μολύβια, ψαλίδι). Το υλικό αυτό, πρέπει να είναι κοντά στον εκπαιδευτικό, άμεσα προσβάσιμο, χωρίς όμως να δημιουργεί διάσπαση της προσοχής του παιδιού. Επιπλέον, ο μαθητής είναι ανάγκη να γνωρίζει ότι θα βρεθεί σε διαδικασία αξιολόγησης, είναι ανάγκη επίσης να γνωρίζει πότε ξεκινά η διαδικασία και πότε τελειώνει. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διστάσει ότι ο μαθητής είναι ιδιαίτερα αγχώμενος ή δεν επιθυμεί την αξιολόγηση είναι προτιμότερη η αναβολή της. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, είναι επιθυμητή η θετική ενίσχυση, η επιβράβευση του μαθητή.

Επιπλέον, εάν χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ αυτά, είναι αναγκαίο να χορηγούνται με τις συνθήκες που περιγράφουν οι συγγραφείς τους. Σε κάθε περίπτωση, ο χώρος προτείνεται να έχει περιορισμένα ερεθίσματα, τέτοια που θα διασπούσαν την προσοχή. Επιπλέον, είναι ωφέλιμο ο μαθητής να αισθανθεί ασφάλεια και οικειότητα στον χώρο. Σκοπός είναι η συναισθηματική του ηρεμία και η απουσία έντασης πριν και κατά τη διάρκεια οποιαδήποτε είδους αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση για μαθητές με αναπηρία, άπτεται των λειτουργικών (π.χ. ντύσιμο) και γνωστικών δεξιοτήτων με έμφαση εδώ, στο βασικό εγγραμματισμό (Heward, 2013). Δηλαδή στην ανάγνωση, γραφή, μαθηματικούς αλγόριθμους και επίλυση προβλήματος. Ενδιαφέρει επίσης το εύρος αντίληψης του μαθητή άσχετα από το κοινωνικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο και η δυνατότητα σύνδεσης της γνώσης με το περιβάλλον διαβίωσης (π.χ. χρήση χρημάτων, ώρας).

Ταυτόχρονα, αξιολογείται παράλληλα το τρίπτυχο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά Tomlinson, μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Tomlinson, 2015). Έτσι, το ΕΠΕ και η διδασκαλία θα προσαρμοστούν στις διατομικές, καθώς και στις ενδοατομικές διαφορές του κάθε μαθητή με εσα ξεχωριστά.

Το σύνολο της αξιολόγησης, ως διαδικασία και αποτελέσματα είναι προσβάσιμα στη διεπιστημονική ομάδα και οδηγούν στις Περιοχές παρέμβασης, στις Θεματικές και στη στοχοθεσία του ΕΠΕ. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας προτείνεται να αξιολογεί τον μαθητή σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Συχνά, οι μαθητές με αναπηρία αποδίδουν μια δεξιότητα σε μόνο ένα περιβάλλον χωρίς να καταφέρνουν γενίκευση σε πολλές περιβαλλοντικές συνθήκες (Rieske, 2019).

5^η Δέσμη ενεργειών: Ανασκόπηση των στοιχείων και στοχοθεσία παρέμβασης

Σε αυτή τη φάση γίνεται συγκέντρωση των στοιχείων αξιολόγησης και ο εκπαιδευτικός προχωρά στις περιγραφές. Το σύνολό τους, ως διαδικασία και αποτελέσματα είναι προσβάσιμα στη διεπιστημονική ομάδα και οδηγούν στις Περιοχές παρέμβασης, στις Θεματικές, καθώς και στη στοχοθεσία του ΕΠΕ.

6^η Δέσμη ενεργειών: Σύνταξη ΕΠΕ

Ο εκπαιδευτικός μοιράζεται τις σκέψεις του με τη διεπιστημονική ομάδα, από κοινού παίρνονται οι διδακτικές αποφάσεις, που οδηγούν στη στοχοθεσία και στη σύνταξη ΕΠΕ. Τα ανωτέρω, εμπλουτίζουν περαιτέρω τον Ατομικό Φάκελο μαθητή και ως έρευνα δράσης, δημιουργούν μια νέα αρχή, έναν ανατροφοδοτούμενο κύκλο διάδρασης μεταξύ της διαρκούς αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης στα πλαίσια ΕΠΕ.

5.2 Παράδειγμα αρχικής παιδαγωγικής αξιολόγησης μαθητή με εσα

Ο Γιώργος είναι μαθητής 8 ετών με αίτημα εγγραφής στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Γλυφάδας. Έχει επαναφοιτήσει στο τυπικό νηπιαγωγείο. Τη δεδομένη χρονική στιγμή, έρχεται από την Α' τάξη του σχολείου της γειτονιάς του, όπου

φοίτησε ένα έτος, χωρίς να καλύψει τα αναμενόμενα γνωστικά και αναπτυξιακά επιτεύγματα. Έτσι, οι γονείς του αποφάσισαν πλέον να ακολουθήσουν την πρόταση του ΚΕΔΑΣΥ. Η διάγνωση νοσοκομείου αναφέρει Τρισωμία 21, χαμηλό νοητικό δυναμικό, δυσκολία στην αδρή και κυρίως στη λεπτή κινητικότητα. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ από την εποχή του νηπιαγωγείου, επιβεβαιώνει τα ανωτέρω, καθώς και την τάση για επικοινωνία του με άλλους και πρότεινε τότε, φοίτηση σε ειδικό δημοτικό σχολείο.

Το σύνολο των μελών της διεπιστημονικής ομάδας του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου μελετούν κρίσιμα έγγραφα ιατρικών και παιδαγωγικών φορέων, ΚΕΔΑΣΥ, τις παιδαγωγικές αξιολογήσεις του προηγούμενου σχολείου και νηπιαγωγείου, έγγραφα που εντάσσονται πλέον στον Ατομικό Φάκελο μαθητή, ο οποίος δημιουργείται στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο με ευθύνη του Διευθυντή.

Η διεπιστημονική ομάδα του σχολείου, δασκάλα, κοινωνική λειτουργός, ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, με σκοπό να συντάξουν ΕΠΕ προβαίνουν σε πρώτη αξιολόγηση. Η κοινωνική λειτουργός με συνέντευξη των δύο γονέων του Γιώργου θα συμβάλει σε ζητήματα που άπτονται του αναπτυξιακού προφίλ και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο ψυχολόγος θα ασχοληθεί με ζητήματα ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και η λογοθεραπεύτρια θα αξιολογήσει τα θέματα λόγου & ομιλίας.

Η δασκάλα μελετά τον Ατομικό Φάκελο μαθητή. Κρατά σημειώσεις από τις παιδαγωγικές αξιολογήσεις, καθώς και τις προτάσεις του ΚΕΔΑΣΥ. Το τελευταίο αναφέρει στη γνωμάτευσή του ότι ο μαθητής αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα με μικρή βοήθεια. Πρότεινε δε, η εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (ντύσιμο και φαγητό), καθώς και στην σωματογνωσία, εξάσκηση σε προμαθηματικές έννοιες και δεξιότητες προγραφής.

Προστρέχει στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση (Σούλης κ.ά., 2004). Επιλέγει να διερευνήσει βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες λειτουργικότητας. Θα εστιάσει στις Περιοχές παρέμβασης ΕΠΕ που αφορούν, Βασικές έννοιες του σχολικού περιβάλλοντος, Κοινωνική ανάπτυξη, Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη,

Αυτοεξυπηρέτηση, Αυτοδιαχείριση & Ανεξάρτητη διαβίωση, Ελεύθερος χρόνος και αναψυχή, Γραπτός Λόγος, Μαθηματικά.

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, με κυρίαρχη τη δασκάλα, παρατηρούν τον Γιώργο στο σύνολο της σχολικής του ζωής. Δίνουν έμφαση στην ευρύτητα κατανόησης και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Αξιολογούν την εμφάνισή του, την καθαριότητα του, την τσάντα του και το πόσο φροντισμένος έρχεται από το σπίτι του.

Η δασκάλα χρησιμοποίησε την παρακάτω κλείδα παρατήρησης και τις Α', Β' Ρουμπρικές Αξιολόγησης Παιχνιδιού. Κατέγραψε την καλή προσέγγιση που έχει ο Γιώργος στο διάλειμμα. Μπήκε πολύ εύκολα στις παρέες των παιδιών και συμμετείχε στο τρέξιμο, χωρίς να ακολουθεί κανόνες, όπως άλλωστε οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου.

Ενδεικτική διαδικασία αξιολόγησης. Θεματική: Διάλειμμα & Παιχνίδι

Ημερομηνία: 14/10/2021
Όνομα μαθητή: Γιώργος Ιωάννου
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ & ΠΑΙΧΝΙΔΙ
Υπακούει στους ενήλικες που εφημερεύουν: <i>ΝΑΙ</i>
Συναίσθημα κατά το διάλειμμα (π.χ. εκφράζει χαρά, άγχος): <i>Είναι πολύ χαρούμενος</i>
Παίρνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας και παιχνιδιού: <i>Ναι και προσπαθεί να «οργανώσει», να βρει συμμαθητές τους να παίξουν μαζί του.</i>
Εκδηλώνει θετικές συμπεριφορές ή που προβληματίζουν: <i>Δυσκολεύεται να έρθει στην τάξη μετά το Διάλειμμα</i>
Επιπλέον παρατηρήσεις: <i>Χρησιμοποιήθηκαν οι «Α' και Β' Ρουμπρικές Αξιολόγησης Παιχνιδιού» για την παρατήρηση του Γιώργου. Ο Γιώργος, συμμετείχε από την πρώτη ημέρα στο παιχνίδι του διαλείμματος, δείχνοντας την επιθυμία του για κοινωνική αλληλεπίδραση</i>

(II). Παίζει μαζί με άλλα παιδιά και μοιράζεται τα ίδια παιχνίδια. Ανταλλάσσει παιχνίδια και επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά γι' αυτό που κάνουν. Συνδέεται με τα παιδιά κυρίως μέσω της δραστηριότητας και λιγότερο μέσω συνεργασίας.

(VIII-1, V-2). Στο διάλειμμά αγαπά να παίζει με παιδιά κυνηγητό. Στο παιχνίδι αυτό όμως δεν κατανοεί τους κανόνες και τα άλλα παιδιά θεωρούν ότι τους χαλάει το παιχνίδι..

(VII-2). Η λεπτή του κινητικότητα είναι περιορισμένη και δεν τον διευκολύνει στη κατασκευή με συγκεκριμένο σχέδιο (π.χ. κατασκευάζουμε ένα σπιτάκι με μεγάλα τουβλάκια). Κουράζεται και αλλάζει δραστηριότητα.. Έχει ανάγκη διαρκούς σωματικής και λεκτικής προτροπής.

(VI-4). Χρησιμοποιεί αντικείμενα για να αποδώσει σε αυτά μεμονωμένες ιδιότητες. Μπορεί μόνος του να παίζει με αμαξάκι, να το φορτώνει και να ξεφορτώνει κάνοντας διαδρομή.

Έτσι, ένας μακρόχρονος στόχος του ΕΠΕ θα μπορούσε να είναι:

«Ο Γιώργος, μέχρι τέλους του έτους να συμμετέχει με επιτυχία 9:10 στο κυνηγητό ή σε άλλο απλό σε κανόνες παιχνίδι με άλλα παιδιά».

Μερικοί, ενδεικτικοί βραχυπρόθεσμοι στόχοι θα μπορούσαν να είναι:

«Ο Γιώργος μέχρι τέλος του Δεκεμβρίου να συμμετέχει με επιτυχία 9:10 στο κυνηγητό ή σε άλλο απλό σε κανόνες παιχνίδι με άλλα παιδιά, με λεκτική προτροπή και υπενθύμιση των κανόνων».

«Ο Γιώργος μέχρι τέλος του Μαρτίου να συμμετέχει με επιτυχία 9:10 στο κυνηγητό ή σε άλλο απλό σε κανόνες παιχνίδι με άλλα παιδιά, με περιορισμένη λεκτική προτροπή και υπενθύμιση των κανόνων».

«Ο Γιώργος μέχρι αρχές Ιουνίου να συμμετέχει με επιτυχία 9:10 στο κυνηγητό ή σε άλλο απλό σε κανόνες παιχνίδι με άλλα παιδιά, χωρίς ανάγκη υποστήριξης.

Η δασκάλα προετοίμασε το έντυπο (φόρμα) του ΕΠΕ με τα στοιχεία του μαθητή και των εμπλεκόμενων μελών της διεπιστημονικής ομάδας. Σε χρόνο που ο Γιώργος έχει αποκτήσει οικειότητα με τον χώρο και μαζί της (π.χ. τη δεύτερη εβδομάδα) τον αξιολογεί σε προμαθηματικές έννοιες (Charitaki et al.,

2015). Η δασκάλα προτίμησε η αρχική αξιολόγηση να γίνει σε χρόνο που δεν έχει άλλον μαθητή και αυτή ολοκληρώθηκε σε τρεις ημίωρες συναντήσεις.

Ενδεικτική διαδικασία αξιολόγησης. Θεματική: Προμαθηματικές έννοιες

Θεματική: «Προμαθηματικές έννοιες»: Πάνω-κάτω, μέσα-έξω, πίσω-μπροστά, δεξιά-αριστερά.

Υλικό αξιολόγησης: χαμηλό τραπέζι, κουτί από παπούτσια, κούκλα, μολύβια, κλειδα συμπλήρωσης από την εκπαιδευτικό.

Η δασκάλα κάθεται στο άδειο τραπέζι, δίπλα στον Γιώργο.

-Ωραία Γιώργο, τώρα, θέλω να δω πόσο ωραία ξέρεις να βάζεις τα πράγματα σωστά. Αν το ξέρεις θα μου το λες εάν δεν το ξέρεις δεν είναι τίποτα σπουδαίο. Εντάξει;

Ο Γιώργος κουνά καταφατικά το κεφάλι του.

Η δασκάλα έχει δίπλα της μακριά από οπτική επαφή του Γιώργου, το κουτί από παπούτσια. Του δείχνει την κούκλα:

-*Γιώργο* (μικρή παύση για να αποκτήσει την προσοχή του) *αυτή είναι μια κούκλα. Τη λένε Λόλα. Πως τη λένε;*

-*Λόλα.*

-*Γιώργο, η Λόλα είναι πάνω ή κάτω, από το τραπέζι; Πάνω ή κάτω;*

-*Πάνω.*

Η δασκάλα τοποθετεί τώρα, κάτω από το τραπέζι την κούκλα.

-*Τώρα που είναι;*

-*Κάτω.*

-*Γιώργο, βάλε εσύ (τον δείχνει) τη Λόλα κάτω.* Του τη δίνει, χωρίς άλλες προτροπές (π.χ. χωρίς δείξιμο, καθοδήγηση καρπού). Επιτυγχάνει και τον ενισχύει: -*Μπράβο!*

Η δασκάλα τοποθετεί το κουτί χωρίς το καπάκι του πάνω στο τραπέζι.

-*Γιώργο, αυτό είναι ένα κουτί. Τι είναι;*

-*Κουτί.*

Η κούκλα είναι μπροστά τους πάνω στο τραπέζι, έξω από το κουτί.

-Γιώργο, η Λόλα είναι μέσα ή έξω, από το κουτί; Μέσα ή έξω; Αποτυγχάνει.

Η δασκάλα τοποθετεί την κούκλα μέσα στο κουτί.

-Η Λόλα είναι μέσα ή έξω από το κουτί; Μέσα ή έξω;

-Μέσα.

Η δασκάλα παίρνει και του δίνει την κούκλα.

-Γιώργο, βάλε τη Λόλα μέσα στο κουτί. Μέσα!

Ο Γιώργος πιάνει το κουτί με τα δυο του χέρια.

Η δασκάλα επαναλαμβάνει: *-Βάλε μέσα* (δείχνει το κουτί). Αποτυγχάνει.

Η δασκάλα του δίνει προτροπή καθοδηγώντας τον να πάρει στα χέρια του την κούκλα και επαναλαμβάνει:

-Μέσα.

Ο Γιώργος την κοιτά και βάζει την κούκλα μέσα στο κουτί.

-Γιώργο βγάλε τη Λόλα έξω. Έξω. Ο Γιώργος βγάζει τη Λόλα.

Η δασκάλα παίρνει την κούκλα μακριά από οπτικό πεδίο και του δίνει ένα μολύβι.

-Γιώργο, βάλε το μέσα στο κουτί. Μέσα. Ο Γιώργος πιάνει το μολύβι χωρίς συνέχεια.

-Μέσα στο κουτί. Μέσα! Του δείχνει το κουτί. Επιτυγχάνει.

-Βγάλε έξω το μολύβι. Έξω. Αποτυγχάνει.

-Πολύ ωραία τα πήγες μέχρι εδώ! Μπράβο, δώσ' μου πέντε.

Με αυτόν τον τρόπο δηλώνετε η λήξη της προηγούμενης και η έναρξη νέας δραστηριότητας.

-Είσαι έτοιμος να κάνουμε και κάτι άλλο; Κουνάει το κεφάλι.

Η αξιολόγηση συνεχίζεται με τις υπόλοιπες προμαθηματικές έννοιες. Ταυτόχρονα, η δασκάλα συμπληρώνει αυτοσχέδια κλείδα (π.χ. Πίνακας 1).

Τώρα, η δασκάλα θα καταγράψει στο ΕΠΕ ότι θα ασχοληθεί με την γνωστική περιοχή των Μαθηματικών και συγκεκριμένα με τις προμαθηματικές έννοιες.

Έτσι, ένας μακρόχρονος στόχος του ΕΠΕ θα είναι:

«Ο Γιώργος να κατανοήσει πλήρως μέχρι τέλος του Φεβρουαρίου, προμαθηματικές έννοιες του προσανατολισμού στον χώρο (μέσα-έξω, μπροστά-πίσω, κοντά-μακριά).»

Δύο ενδεικτικοί βραχυπρόθεσμοι στόχοι θα μπορούσε να είναι:

«Ο Γιώργος μέχρι τέλος του Νοεμβρίου να τακτοποιεί τρισδιάστατα αντικείμενα (π.χ. μολύβια) μέσα-έξω, ακολουθώντας την εντολή της δασκάλας και με επιτυχία 9:10.»

και

«Ο Γιώργος μέχρι τέλος του Δεκεμβρίου, ακολουθώντας την εντολή της δασκάλας, να ζωγραφίζει αντικείμενα μέσα-έξω από τον κύκλο και με επιτυχία 9:10.»

Πίνακας 1:

Ενδεικτική αυτοσχέδια κλείδα αξιολόγησης προμαθηματικών εννοιών

Ημερομηνία: 21/10/2021					
Όνομα μαθητή: Γιώργος Ιωάννου					
Προμαθηματικές έννοιες					
		Δεν υπάρχει κατοχή	Μερική κατοχή	Χρειάζεται βελτίωση	Πλήρης κατοχή
1	Πάνω-κάτω				✓
2	Μέσα-έξω		✓		
3	Μπροστά-πίσω		✓		
4	Κοντά-μακριά	✓			
...	...				
<i>Ο Γιώργος σχετικά με προμαθηματικές έννοιες κατανοεί το πάνω-κάτω, μερικώς το μέσα-έξω, μπροστά-πίσω και δεν κατέχει την έννοια κοντά-μακριά.</i>					

Οι διδακτικοί στόχοι με τη σειρά τους προσανατολίζουν σε δραστηριότητες και κατ' αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνετε ένας κύκλος που ξεκινά από την

παιδαγωγική αξιολόγηση για να καταλήξει στο ΕΠΕ και στην καθημερινή διδακτική εφαρμογή.



ΕΝΟΤΗΤΑ 6

Παιδαγωγική αξιολόγηση & Διαφοροποιημένη Διδασκαλία



Ο στόχος της παρούσας ενότητας είναι να αναδειχτεί ο σημαντικός ρόλος της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και να γίνει η σύνδεσή της με την παιδαγωγική αξιολόγηση.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Tomlinson, 2000). Στηρίζεται στη βασική ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση ότι κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον άλλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με εσα, σε γνωστικό επίπεδο, στην επικοινωνία, στις προτιμήσεις, στον τρόπο μάθησης. Έτσι, οι μαθητές αναμένεται να έχουν διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ (Tomlinson et al., 2004). Βασικά χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Tomlinson, 2007) αποτελούν τα εξής:

α) Η εστίαση σε βασικές έννοιες και αρχές του διδασκόμενου αντικειμένου. Σε κάθε διδασκαλία, είναι ανάγκη όλοι οι μαθητές να εντρυφήσουν και να κατακτήσουν τις βασικές αρχές της. Δίνεται έτσι η δυνατότητα εντός της ίδιας τάξης, του ίδιου τμήματος, οι προχωρημένοι

μαθητές να περάσουν σε εμβάθυνση και επέκταση του γνωστικού αντικείμενου και την ίδια χρονική στιγμή, οι μαθητές με εσα να εστιάσουν στις σημαντικές πληροφορίες του μαθήματος.

β) Η ευέλικτη ομαδοποίηση. Ένας μαθητής ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τη χρονική στιγμή, ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, έχει τη δυνατότητα να ασκείται μόνος του, να δουλεύει με έναν μόνο συμμαθητή του ή με ομάδα συμμαθητών, που και αυτή δεν παραμένει σταθερή, αλλά αλλάζει ακόμη και αρκετές φορές την ημέρα και τέλος σε ολομέλεια, με το σύνολο δηλαδή της τάξης. Η ευέλικτη ομαδοποίηση λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ, τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συχνά δε, η ολομέλεια αξιοποιείται για είσοδο σε νέα γνώση (π.χ. εισαγωγή στον αλγόριθμο της πρόσθεσης) καθώς και μοίρασμα αποτελεσμάτων μάθησης (π.χ. "Να δούμε πως γράψατε σε αυτό το σκέφτομαι και γράφω;") ενώ η εξάσκηση γίνεται σε μικροομάδα ή ατομικά (π.χ. "Λύστε την εξίσωση του πίνακα").

γ) Η διερευνητική μάθηση. «Μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω» (apprendre c'est inventer) με εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο (Piaget, 1937/1954), διερεύνηση και συνεργασία. Η διερεύνηση με τη σειρά της, καθοδηγείται από το διαμεσολαβητή δάσκαλο ή συνομήλικο, με σκοπό τη δημιουργίας νοήματος (Vygotsky, 1986).

δ) Η διαρκής αξιολόγηση. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αξιολογεί και καταγράφει διαρκώς την αξιολόγηση του συνόλου των διδακτικών δράσεων στο επίπεδο του περιεχομένου,

Η διδακτική πράξη στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αξιολογεί το σύνολο του περιεχομένου μάθησης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του μαθησιακού περιβάλλοντος και του προϊόντος. Οι μαθητές αξιολογούνται συνεχώς, αναφορικά με τα ενδιαφέροντά τους, το μαθησιακό τους προφίλ και κυρίως ως προς στη μαθησιακή τους ετοιμότητα, δηλαδή «το σημείο εισόδου του μαθητή σε σχέση με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ικανότητα» (Tomlinson, 1999, pp. 11).

Οι εκπαιδευτικοί δεν υποθέτουν ότι όλοι οι μαθητές χρειάζονται ένα συγκεκριμένο διδακτικό έργο, αλλά αντίθετα, εκτιμούν συνεχώς την ετοιμότητα των μαθητών το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ/συλ. Ο σκοπός εδώ

είναι να παρέχουν υποστήριξη με πρόσθετες οδηγίες και υποδείξεις, να αυξήσουν τον χρόνο διερεύνησης του μαθητή στο γνωστικό αντικείμενο και να προχωρήσουν κι άλλο, όταν υπάρχουν ενδείξεις ότι ένας ή μια ομάδα μαθητών είναι έτοιμοι να συνεχίσουν μπροστά (Σαλβαράς, 2013). Ενδιαφέρει κάθε μαθητής ξεχωριστά. Η διαρκής αξιολόγηση, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διδακτικής πράξης (Tomlinson et al., 2004) και συμπίπτει ως προς τα χαρακτηριστικά της με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία, έτσι, μπορεί να θεωρηθεί βασικός πυλώνας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Ταυτόχρονα, είναι ανάγκη να ληφθεί υπόψη το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή, ζήτημα που διαπραγματεύεται η επόμενη ενότητα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 7

Παιδαγωγική αξιολόγηση & Μαθησιακό Προφίλ



Η συγκεκριμένη ενότητα ακολουθεί τις διδαχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Στοχεύει στην περιγραφή της αξιολόγησης του Μαθησιακού Προφίλ, στη διασύνδεσή του με την παιδαγωγική αξιολόγηση και στοχοθεσία ΕΠΕ. Περιγράφεται εργαλείο αξιολόγησης του Μαθησιακού Προφίλ και δίνονται παραδείγματα.

«Το παιδί το μορφώνουμε πραγματικά, άμα στηριχτούμε στη δική του ψυχρούσταση, που φανερώνεται καθαρά στην κλίση του» (Δελμούζος, 1971, σ. 82)

Το μαθησιακό προφίλ² σύμφωνα με την Tomlinson (1999) αποτελεί μία σύνοψη που εμπεριέχει στοιχεία σχετικά με το πώς ένας συγκεκριμένος μαθητής μαθαίνει.

Έτσι, μοιάζει απαραίτητο να αξιολογηθεί και να καταγραφεί το μαθησιακό του προφίλ στο ΕΠΕ του μαθητή με εεα, ώστε με εξατομικευμένο τρόπο να μπορέσει ο εκπαιδευτικός και η διεπιστημονική ομάδα να δομήσει στοχοθεσία και παρέμβαση. Ο εκπαιδευτικός, όταν γνωρίζει το μαθησιακό στυλ των

² Οι όροι μαθησιακό προφίλ (learning profile) και μαθησιακό στυλ (learning style) χρησιμοποιούνται εναλλακτικά κι ως ταυτόσημοι στη βιβλιογραφία (Mortimore, 2008), καθώς και στο παρόν κείμενο.

μαθητών του μπορεί ευκολότερα να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, αυξάνοντας ταυτόχρονα την αποτελεσματικότητά της.

Όμως, το μαθησιακό προφίλ/στυλ ενός μαθητή δεν είναι μονοδιάστατο αλλά αποτελείται το ίδιο από ανάμεικτα χαρακτηριστικά (π.χ. οπτικό, ακουστικό), που λειτουργούν ως ένα συνεχές (continuum) κι έτσι πρέπει να αξιολογηθεί, ως συνεχές. Δηλαδή, όταν ένας μαθητής θεωρείται οπτικός τύπος δεν σημαίνει ότι δεν είναι και ακουστικός, απτικός και κιναισθητικός... Σημαίνει απλά, ότι ο κυρίαρχος τρόπος που μαθαίνει, αλλά όχι ο μοναδικός, είναι το οπτικό κανάλι και λιγότερο μαθαίνει ακουστικά, απτικά, κιναισθητικά. Λαμβάνεται υπόψη ως δεδομένο, ως τάση που έχει ο μαθητής να μαθαίνει οπτικά και ενισχύεται περαιτέρω π.χ. με ακουστικό τρόπο. Μάλιστα, όσο ευρύτερο πεδίο μαθησιακών δραστηριοτήτων και ερεθισμάτων (πολυαισθητηριακό) είναι διαθέσιμο σε κάθε διδασκαλία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες πρόσβασης και επιτυχίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, από κάθε μαθητή ξεχωριστά (UNESCO, 2004). Έτσι ανάλογα, ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να αποφύγει να περιοριστεί μόνο σε έναν τρόπο απόδοσης του διδακτικού αντικειμένου (π.χ. οπτικά), γιατί αυτό με τη σειρά του περιορίζει ταυτόχρονα τη δυνατότητα του μαθητή να βελτιωθεί σε άλλους τομείς: άλλωστε, «ότι δεν χρησιμοποιείται χάνεται». Ταυτόχρονα, έτσι αποφεύγεται η αυτοεκπληρούμενη προφητεία και κυρίως η παραίτηση του ίδιου του μαθητή μπροστά σε μια διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τον δικό του στυλ κι αυτό που έχει συνηθίσει να κάνει.

Από την άλλη, η οργανωμένη αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών μοιάζει να είναι κάτι το οποίο υπεκφεύγει της εκπαίδευσης. Αντίθετα, «στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να γνωρίσει το προφίλ των μαθητών του με άτυπο τρόπο, μέσα από τη συνδιαλλαγή, την καθημερινή τριβή, τη γνώση της τάξης και του κάθε μαθητή ξεχωριστά» (Μουταβελής, 2017, σσ. 87).

7.1 Κατηγορίες μαθησιακού προφίλ και αξιολόγησή του

Σχετικά με τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, ακολουθώντας τις αριστοτελικές ρήσεις, ο άνθρωπος μαθαίνει μέσα από τις αισθήσεις του κι έτσι ως επέκταση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι διαμορφώνει σε πρώτο επίπεδο το προφίλ μάθησής του στηριζόμενος σε αυτές (π.χ. οπτικός τύπος, ακουστικός, απτικός, κιναισθητικός). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ανάλογα μοντέλα αξιολόγησης του μαθησιακού προφίλ έχουν δημιουργηθεί (π.χ. Dunn & Dunn 1987).

Περισσότερο σύνθετα, ο άνθρωπος με όχημα την ιστορία των αισθητηριακών του εμπειριών, μέσα από το περιβάλλον του, καθώς και την εγγενή του προδιάθεση, δημιουργεί το ιδιαίτερο, προσωπικό του, πολυσύνθετο στυλ μάθησης. Έτσι, πιο πολύπλοκα μοντέλα επικεντρώνονται σε παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με θέματα προσωπικότητας, όπως η διαίσθηση, ο ενεργός πειραματισμός και ο προβληματισμός (Reid, 2005). Σε αυτή την προσέγγιση συντείνει επιπλέον, η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner (2006). Αφού, η νοημοσύνη θεωρείται ότι δεν είναι μία αλλά πολλές, είναι ακόμη πιο σημαντικό να εξατομικεύεται η μάθηση κάνοντας τη διαδραστική, προκλητική και ενδιαφέρουσα, στηριζόμενη στο ιδιαίτερο στυλ μάθησης του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Έτσι, η αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ δεν μοιάζει να είναι εύκολη υπόθεση και πλήθος ερευνητικών μοντέλων καθώς και ερευνητικών εργαλείων ανίχνευσης έχουν δημιουργηθεί (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004· Πλατσιδίου & Ζαγόρα, 2006).

Από την άλλη μεριά, η θεωρία σχετικά με τα μαθησιακά στυλ έχει κατηγορηθεί για επιστημονική αδυναμία. Αυτό οφείλεται κυρίως στη χαμηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα αρκετών ερευνητικών εργαλείων, που με τη σειρά τους αδυνατούν να στηρίξουν την ύπαρξη ενός κυρίαρχου μοντέλου μαθησιακού στυλ (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004· Curry, 1987). Αντίθετα, η πληθώρα των μοντέλων αποπροσανατολίζει την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία καλείται να εφαρμόσει. Επιπλέον, παραμένει δύσκολη η πρακτική εφαρμογή με την προσαρμογή όλης της διδασκαλίας σε μια τάξη στα ατομικά μαθησιακά στυλ όλων των παιδιών.

Στον ανωτέρω θεμιτό αντίλογο για τα μαθησιακά στυλ, η άποψή μας είναι ότι όσο περισσότερο γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή του, τόσο καλύτερα μπορεί να τον διευκολύνει στη μάθηση κι αυτό ισχύει περισσότερο για τους μαθητές με εεα, που χαρακτηρίζονται από μεγάλες ενδοατομικές και διατομικές διαφορές.

Η αξιολόγηση του μαθησιακού στυλ προσφέρει την ευκαιρία να εντοπιστούν συγκεκριμένοι τρόποι προσέγγισης ενός μαθησιακού αντικειμένου, να ενδυναμωθεί μέσα από την επιτυχία η αυτοεκτίμηση των μαθητών με εεα, «και να ενισχυθεί η σχέση τους με τους δάσκαλους τους» (Mortimore, 2008, pp. 276).

Έτσι προτείνουμε την αξιολόγηση των κάτωθι χαρακτηριστικών. Είναι σημαντικό να επαναληφθεί εδώ, ότι το στυλ μάθησης που αναζητούμε δεν είναι μονοδιάστατο αλλά απαρτίζεται από πολυποίκιλα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, κάθε χαρακτηριστικό δεν είναι απόλυτο, συμπαγές, αντίθετα είναι ένα συνεχές (continuum). Μας ενδιαφέρει εδώ να αξιολογηθεί, **πώς ο μαθητής προτιμά να μαθαίνει** (π.χ. Dunn & Dunn 1987).

Αισθητηριακά χαρακτηριστικά (Clausen-May, 2005· Mortimore, 2008).

Ακουστικά: Ακούγοντας, μιλώντας, με εσωτερικό διάλογο.

Οπτικά: Με ανάγνωση, βλέποντας, με οπτικοποίηση.

Απτικά: Με χειρισμός πραγμάτων, αγγίζοντας.

Κιναισθητικά: Μέσω κίνησης.

Κοινωνική αλληλεπίδραση (Reid, 2005· Reid & Strnadova, 2004).

Μόνος του.

Σε ζευγάρι.

Σε ομάδα.

Στο σύνολο της τάξης.

Με εκπαιδευτικό ή γονέα κοντά του.

Και με ποιους συγκεκριμένα ανθρώπους προτιμά να βρίσκεται όταν μαθαίνει.

Περιβάλλον μάθησης (Given & Reid, 1999· Mortimore, 2008)

Ήχος: Ακούγοντας μουσική (τι είδους) ή με ησυχία.

Φως: Χρειάζεται έντονο ή αμυδρό φωτισμό.

Θερμοκρασία: Χρειάζεται δροσερό ή ζεστό χώρο.

Σωματικές ανάγκες (Given & Reid, 1999).

Κίνηση: Με κίνηση ή στάσιμος, καθισμένος ή κάτω.

Φαγητό: Μασώντας τσίχλα, τρώγοντας, έχοντας νερό κοντά του.

Χρόνος: Ποια ώρα της ημέρας ή του προγράμματος είναι η προσφορότερη (προσωπικός βιορυθμός).

Συνήθειες με τις οποίες μαθαίνει καλύτερα (Reid & Strnadova, 2004).

Κίνητρα: Εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Προτροπές: Σταθερή καθοδήγηση από κάποιον, χρειάζεται οδηγίες, παίρνει πρωτοβουλίες.

Δόμηση: Αυστηρά δομημένο περιβάλλον μάθησης και εργασιών ή μη.

Ποικιλία: Ανάγκη ρουτίνας, ανάγκη αλλαγών και ποικιλίας.

Συνήθειες με τις οποίες επεξεργάζεται τα δεδομένα, το υλικό της μάθησης (Given & Reid, 1999).

Ολικά ή αναλυτικά: Επεξεργάζεται τα δεδομένα ολικά ή αναλύοντας τα.

Παρορμητικά ή στοχαστικά: Απαντά άμεσα ή με πολλή σκέψη.

Επιμονή: Υψηλή, μεταβαλλόμενη, χαμηλή.

Η αξιολόγηση των ανωτέρω παραμέτρων που δημιουργούν το μαθησιακό προφίλ μπορεί να γίνει μέσα από την παρατήρηση συμπεριφορών, συνέντευξη ή ερωτηματολόγια των ίδιων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Προφανώς κάθε αξιολόγηση σέβεται το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή και τις δυνατότητες ή περιορισμούς που επιβάλλει το οικοσύστημα.

7.1 Κλείδα «Αξιολόγησης του Μαθησιακού Προφίλ / Στυλ Μαθητή»

Με βάση τα ανωτέρω και με σκοπό τη συγκέντρωση των ζητημάτων δημιουργήθηκε μη σταθμισμένη κλείδα παρατήρησης με τίτλο: «Αξιολόγησης του Μαθησιακού Προφίλ / Στυλ Μαθητή» (βλ. Παράρτημα).

Απαρτίζεται από έξι παράγοντες, οι οποίες ομαδοποιούν 25 συμπεριφορές που αποδίδονται με τη μορφή προτάσεων. Αυτές αφορούν το πως επιθυμεί ο

μαθητής να μαθαίνει, όπως επίσης τότε και με ποιόν τρόπο είναι πιο αποτελεσματικός στη μάθησή του. Συγκεκριμένα, αφορούν τα εξής:

I. Αισθητηριακά ζητήματα (ερωτήσεις 1-5): Αφορά πέντε ερωτήσεις/προτάσεις σχετικά με οπτική, ακουστική, απτική, κιναισθητική προτίμηση.

II. Κοινωνική αλληλεπίδραση (ερωτήσεις 6-8): Αφορά τρεις προτάσεις με την επιθυμία του μαθητή και αποτελεσματικότητά του στο να μαθαίνει μόνος του ή με παρέα.

III. Περιβάλλον μάθησης που προτιμά (ερωτήσεις 9-12): Αφορά τέσσερες προτάσεις σχετικά με τον χώρο που προτιμά ο μαθητής και είναι αποτελεσματικότερος στη μάθησή του.

IV. Σωματικές ανάγκες (ερωτήσεις 13-16): Αφορά τέσσερες προτάσεις σχετικά με κίνηση, φαγητό, χρόνο που επιθυμεί ο μαθητής και είναι αποτελεσματικότερος στη μάθησή του.

V. Συνήθειες με τις οποίες μαθαίνει καλύτερα (ερωτήσεις 17-21): Αφορά πέντε προτάσεις σχετικά με κίνητρα, προτροπές, δόμηση, ποικιλία που τον διευκολύνουν στη μάθηση.

VI. Τρόποι με τους οποίους επεξεργάζεται τα δεδομένα (ερωτήσεις 22-25): Αφορά τέσσερες προτάσεις, αναφορικά με ολικά ή αναλυτικά, παρορμητικά ή στοχαστικά και επιμονή που αποδίδει στη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρησή του έχει τη δυνατότητα να σκιαγραφήσει στο τέλος με συνεχές κείμενο το προφίλ μάθησης του μαθητή. Ταυτόχρονα, με δεδομένο ότι ο κάθε εκπαιδευτικός μαθαίνει διαρκώς τον μαθητή του, αναμένεται η συγκεκριμένη κλείδα να μην αποτελέσει στατικό εργαλείο αξιολόγησης, αλλά προτείνεται να εμπλουτίζεται στην πορεία του χρόνου με επιπλέον καταγραφές.

Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα συμπλήρωσης της κλείδας.

Αξιολόγηση του Μαθησιακού Προφίλ / Στυλ Μαθητή



Μελετήστε αριστερά τις προτάσεις, τι προτιμά ο μαθητής σας, τι επιθυμεί για τη μάθησή του, πότε είναι πιο αποτελεσματικός και σημειώστε δεξιά. Συνοψίστε στο τέλος.

α/α	Θεματικές	Σημειώσεις
I. Αισθητηριακά ζητήματα		
1	Να βλέπει εικόνες, χάρτες, γραφήματα	Του αρέσουν πολύ οι χάρτες
2	Να ακούει, να συζητά, να διαβάζει φωναχτά, να διηγείται	Μαθαίνει την ιστορία ακούγοντας τη δασκάλα και με γνωστικό χάρτη
3	Να κάνει πράγματα με τα χέρια του, φυσική άσκηση	
4	Να κινείται, να βηματίζει όταν μελετά	
5	Επιπλέον θεματική σχετικά με αισθητηριακά ζητήματα	
II. Κοινωνική αλληλεπίδραση		
6	Μόνος του, σε ζευγάρι, σε ομάδα, στο σύνολο της τάξης, με εκπαιδευτικό ή γονέα κοντά του	Του αρέσει να είναι με παιδιά στην ομάδα αλλά αποσπάται έντονα.
7	Με ποιους συγκεκριμένα ανθρώπους προτιμά να βρίσκεται όταν μαθαίνει	Καλύτερα δουλεύει όταν είναι μαζί με τον Δημήτρη
8	Επιπλέον θεματική σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση	
III. Περιβάλλον μάθησης που προτιμά		
9	Ήχος: Ακούγοντας μουσική (τι είδους) ή με ησυχία	Αποσπάται εύκολα από τους ήχους
10	Φως: Χρειάζεται έντονο ή αμυδρό φωτισμό	
11	Θερμοκρασία: Χρειάζεται δροσερό ή ζεστό χώρο	
12	Επιπλέον θεματική σχετικά με το περιβάλλον μάθησης που προτιμά	
IV. Σωματικές ανάγκες		

13	Κίνηση: Με κίνηση ή στάσιμος, καθισμένος ή κάτω	
14	Φαγητό: Μασώντας τσίχλα, τρώγοντας, έχοντας νερό κοντά του	<i>Η μητέρα του λέει, ότι μερικές φορές όταν κουράζεται του αρέσει να μασάει τσίχλα</i>
15	Χρόνος: Ποια ώρα της ημέρας ή του προγράμματος είναι η προσφορότερη (προσωπικός βιορυθμός)	<i>Είναι καλύτερος στην απόδοσή του τη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη ώρα. Στο σπίτι αποδίδει καλύτερα αμέσως μετά το μεσημεριανό φαγητό</i>
16	Επιπλέον θεματική σχετικά με σωματικές ανάγκες	

V. Συνήθειες με τις οποίες μαθαίνει καλύτερα

17	Κίνητρα: Εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα για μάθηση	
18	Προτροπές: Σταθερή καθοδήγηση από κάποιον, χρειάζεται οδηγίες, παίρνει πρωτοβουλίες	<i>Ξεχνιέται συχνά (πχ. όταν είναι να κάνει άσκηση στο τετράδιο μαθητή). Πρέπει κάποιος να τον οργανώνει</i>
19	Δόμηση: Αυστηρά δομημένο περιβάλλον μάθησης και εργασιών ή μη	<i>Αποσπάται όταν το θρανίο του είναι ανακατεμένο και δυσκολεύεται να δουλέψει</i>
20	Ποικιλία: Ανάγκη ρουτίνας, ανάγκη αλλαγών και ποικιλίας	<i>Αποσυντονίζεται με τις ξαφνικές αλλαγές</i>
21	Επιπλέον θεματική σχετικά με συνήθειες με τις οποίες μαθαίνει καλύτερα	

VI. Τρόποι με τους οποίους επεξεργάζεται τα δεδομένα

22	Ολικά ή αναλυτικά: Επεξεργάζεται τα δεδομένα ολικά η αναλύοντας τα	
23	Παρορμητικά ή στοχαστικά: Απαντά άμεσα ή με πολλή σκέψη	
24	Επιμονή: Υψηλή, μεταβαλλόμενη, χαμηλή	<i>Δεν επιμένει στη δουλειά του και συχνά παραιτείται.</i>
25	Επιπλέον θεματική σχετικά με τρόπους, που επεξεργάζεται τα δεδομένα	

ΣΥΝΟΨΗ

Ο Γιώργος προτιμά να μαθαίνει κυρίως οπτικά, και ακουστικά.

Του αρέσει να βρίσκεται σε ομάδα αλλά η αποτελεσματικότητά του τότε είναι περιορισμένη. Συνήθως, μοιάζει να μαθαίνει καλύτερα σε δυάδα με έναν καλό μαθητή δίπλα του, τον Δημήτρη, που είναι φίλοι.

Είναι πιο αποτελεσματικός όταν υπάρχει ησυχία στην τάξη και στο σπίτι.

Όταν κουράζεται στη μελέτη του αρέσει να μασάει τσίχλα.

Ο πιο αποδοτικός χρόνος στο σχολείο είναι το πρωί μετά την πρώτη ώρα. Μετά την τέταρτη ώρα κουράζεται ιδιαίτερα.

Εργάζεται όταν υπάρχει πρόσωπο κοντά του ή όταν η δασκάλα του θυμίζει τη δουλειά.

Είναι αποτελεσματικότερος όταν το θρανίο του είναι οργανωμένο μόνο με αυτά που δουλεύει εκείνη την ώρα.

Προτιμά τη ρουτίνα, οτιδήποτε εκτός τον αποσυντονίζει, μοιάζει να δυσκολεύεται να συνεχίσει.

Δεν επιμένει στη δουλειά του και συχνά παραιτείται.



ΕΝΟΤΗΤΑ 8

Αξιοπιστία και εγκυρότητα μέσων/εργαλείων παιδαγωγικής αξιολόγησης



Στόχος της παρούσας ενότητας είναι η περιγραφή των εννοιών της αξιοπιστίας, εγκυρότητας και προσαρμοστικότητας των μέσων (εργαλείων) της αξιολόγησης.

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα των μέσων (εργαλείων) της αξιολόγησης σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα των αποτελεσμάτων της. Δεδομένου δε, ότι η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με το ΕΠΕ και με αυτόν τον τρόπο παράγει ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις και στοχοθεσία παρέμβασης, οι συγκεκριμένες έννοιες είναι κρίσιμες για τη διδακτική πράξη.

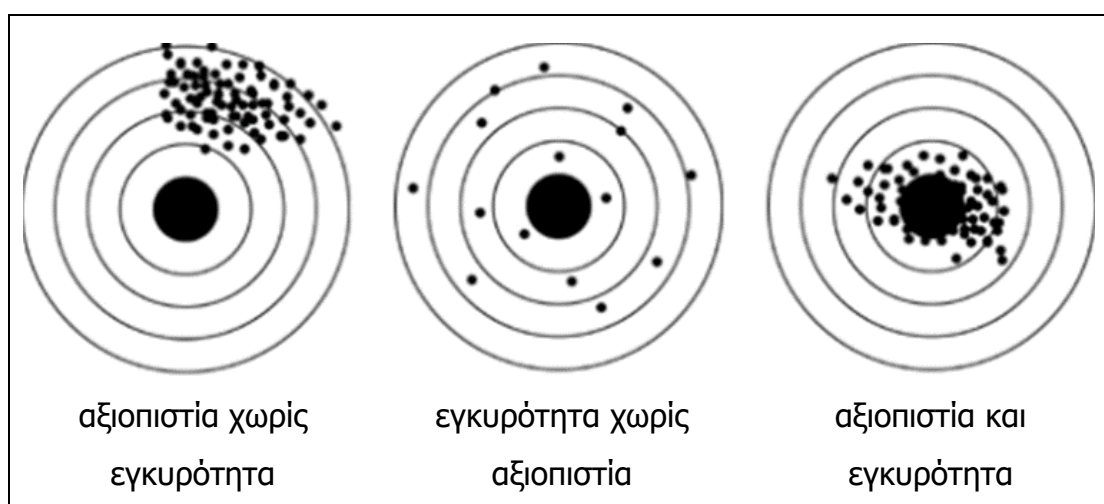
Ως έννοιες, αξιοπιστία και εγκυρότητα προέρχονται από τις πρώιμες διδαχές της ψυχομετρίας και το επιστημονικό έργο, κυρίως των Francis Galton, Charles Spearman και Karl Pearson (Μέλλον, 2010). Έτσι μπορεί να ερμηνευτεί, ότι συχνά ακολουθούνται κοινοί δρόμοι εκπαιδευτικής και ψυχολογικής αξιολόγησης όσον αφορά ορολογία και τρόπους διαχείρισης.

Η **αξιοπιστία** του μέσου της αξιολόγησης (π.χ. ενός ερωτηματολογίου) σχετίζεται με την ακρίβεια μέτρησης, τη σταθερότητα και επαναληψιμότητα του μέσου (Σχήμα, 1). Αφορά δηλαδή το μέγεθος της δυνατότητάς του μέσου, εάν επαναληφθεί ως διαδικασία με ανάλογες συνθήκες να δώσει ίδιο αποτέλεσμα.

Ως ένα απλό παράδειγμα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μια ζυγαριά είναι αξιόπιστη, όταν επαναλαμβανόμενες τοποθετήσεις πάνω της, συγκεκριμένων, διαφορετικών αντικειμένων, εμφανίζουν στην οθόνη της για κάθε αντικείμενο

ξεχωριστά, κάθε φορά, τα ίδια αποτελέσματα· διαφορετικά όμως, μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων. Κατ' επέκταση, ένα ερωτηματολόγιο για την κατανόηση κειμένου μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο, όταν για συγκεκριμένους μαθητές με διαφορετικές δυνατότητες θα αποδίδει σταθερά την ίδια αξιολόγηση για τους ίδιους μαθητές, και ανάλογη, διαφορετική αξιολόγηση μεταξύ των διαφορετικών μαθητών· ακόμη και όταν η χορήγησή του γίνεται από διαφορετικούς αξιολογητές και σε διαφορετικούς χρόνους.

Η **εγκυρότητα** της αξιολόγησης σχετίζεται με το γεγονός ότι ένα μέσο αξιολόγησης πρέπει να αξιολογεί αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί (Σχήμα, 1). Έτσι, είναι ανάγκη εκ μέρους του εκπαιδευτικού, οργάνωσης της αξιολόγησης, έτσι ώστε η μέτρηση και η συνακόλουθη εξαγωγή συμπερασμάτων να αφορά αποκλειστικά και μόνο τη γνώση, δεξιότητα, στάση, ή καλύτερα τη συγκεκριμένη έκδηλη συμπεριφορά, για την οποία ζητούνται στοιχεία.



Σχήμα 1:

Σχέση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Ανάκτηση σχήματος από:
<https://ccnmtl.columbia.edu/projects/qmss/images/target.gif>

Η ζυγαριά μπορεί να μετρήσει κιλά, δεν μπορεί όμως να μετρήσει ύψος. Έτσι, αν κάποιος χρησιμοποιήσει τη ζυγαριά για να πει ότι το αντικείμενο είναι 10 εκατοστά πέφτει σε σφάλμα εγκυρότητας. Ανάλογα, εάν ένας δάσκαλος, ο οποίος θέλοντας να αξιολογήσει την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, δώσει σε έναν μαθητή του, να επιλύσει μόνο τρεις κάθετες προσθέσεις, είναι

κατανοητό ότι η διαδικασία που σχεδιάζει δεν παράγει έγκυρο αποτέλεσμα, αφού οι κάθετες προσθέσεις εμφανίζουν τη γνώση του αλγόριθμου της πρόσθεσης κι όχι την ικανότητα επίλυσης προβλήματος. Ή αντίστοιχα, ένας μαθητής με περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας ενδεχομένως δεν θα καταφέρει να λύσει ένα πρόβλημα μαθηματικών, όχι γιατί δεν γνωρίζει μαθηματικά αλλά επειδή δεν μπορεί να κατανοήσει το κείμενο του προβλήματος. Κι αυτό σχετίζεται με σφάλμα εγκυρότητας του μέσου που έχει επιλεχθεί για την αξιολόγηση.

Ως συνέχεια των ανωτέρω, η αξιολόγηση στην ειδική εκπαίδευση έχει ανάγκη να χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από **προσαρμοστικότητα**. Αυτή, αναφέρεται στην υποχρέωση υλοποίησης αλλαγών στη διαδικασία και στα μέσα της αξιολόγησης, ώστε να προσαρμοστούν στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Κατ'αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση υπακούει στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning) και ως συνεπαγωγή, το σύνολο της αξιολόγησης, διαδικασία και μέσα, οφείλει να είναι πλήρως προσβάσιμα από τους αξιολογούμενους μαθητές με εεα. Έτσι, ως παράδειγμα, ένα εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, στην περίπτωση ενός μαθητή με προβλήματα όρασης πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις προσωπικές δυνατότητές του έχοντας ίσως μεγαλογράμματη γραφή ή κείμενο Braille. Αυτό έχει ως συνέπεια να περιορίζονται ιδιαίτερα, τα σταθμισμένα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μαθητές με εεα, κυρίως με αισθητηριακή αναπηρία, αφού συχνά δεν έχει γίνει από τον κατασκευαστή, πρόβλεψη προσαρμογής τους.

ΕΝΟΤΗΤΑ 9

Η παρατήρηση ως βασικό μέσο της παιδαγωγικής αξιολόγησης



Η παρούσα ενότητα στοχεύει στην ανάδειξη της παρατήρησης, μη συστηματική (άτυπη) ή συστηματική (τυπική) ως βασικού μέσου της διαμορφωτικής, καθώς και της αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης.

9.1 Η παρατήρηση ως εργαλείο του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και ιδιαίτερα της διδακτικής πράξης παρατηρεί και αξιολογεί άτυπα τους μαθητές, αλλά και το σύνολο. Κατά αυτό τον τρόπο, έχει τη δυνατότητα να εισέλθει σε εσωτερικό αναστοχασμό, κριτική σχετικά με την εργασία του και τη σχεδιοδυναμική του συνόλου της σχολικής κοινότητας, τους μαθητές του, τους συναδέλφους του, τους γονείς. Αυτή, η αέναη διεργασία όταν γίνεται οργανωμένα έχει αξιολογητική χροιά και αποδίδει μελλοντική βελτίωση του «αναστοχαστικού εκπαιδευτικού» (Σαλτερής, 2006).

Ως παράδειγμα αναστοχασμού, στην πιο απλή του μορφή, η δασκάλα της Β' τάξης παρατηρεί ότι η τάξη της δυσανασχετεί με το μάθημα των μαθηματικών κι έτσι σχεδιάζει και εφαρμόζει διδακτικές ενέργειες ώστε να κάνει το μάθημά της περισσότερο διαδραστικό και θελκτικό. Μέσα από αυτή τη συνεχή προσπάθειά της ανακαλύπτει, εφαρμόζει και υιοθετεί ποικίλες

στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτές, θα μπορέσει να τις χρησιμοποιήσει αυτούσιες ή διαφοροποιημένες στο μέλλον σε ανάλογες συνθήκες που θα χρειαστεί να ανταποκριθεί. Θα λέγαμε έτσι, ότι ο αναστοχασμός αυξάνει την εμπειρία, βελτιώνει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και η συστηματική παρατήρηση αποτελεί το κυρίαρχο εργαλείο του.

9.2. Η παρατήρηση στην διδακτική πράξη

Με δεδομένο ότι καθημερινά ο εκπαιδευτικός δρα και ταυτόχρονα παρατηρεί την εξέλιξη της διδακτικής πράξης και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, η παρατήρηση ως έννοια σχετίζεται έντονα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Επισημαίνεται ότι η παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης ζητημάτων που άπτονται της συμπεριφοράς του μαθητή, της σχολικής επίτευξης, αλλά και της συναισθηματικής του απόκρισης σε γνωστικά αντικείμενα.

Το βασικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι γίνεται σε πραγματικές συνθήκες (Mortimore, 2008). Αποτελεί έτσι, αυθεντική αξιολόγηση, η οποία γίνεται σε πραγματικό χρόνο, μέσα στο πραγματικό οικοσύστημα του σχολείου, όπου μαθητές και δάσκαλος αλληλοεπιδρούν διαρκώς. Η διάδραση είναι διαρκής και η παρατήρηση επίσης.

Όπως και η διδασκαλία, έτσι και η παρατήρηση έχει τη δυνατότητα ευελιξίας και ρύθμισης των συνθηκών εφαρμογής της, κατά την κρίση του εκπαιδευτικού. Έτσι, ως παράδειγμα, βλέποντας ότι ένας μαθητής αρχίζει να εμφανίζει ένταση στη συμπεριφορά του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τη συνθήκη, να του δώσει να κάνει μια άλλη άσκηση και ταυτόχρονα παρατηρεί τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της ενέργειας του.

Επιπλέον, η παρατήρηση σε ένα σχολείο ή το απόγευμα σε χώρο θεραπευτικής παρέμβασης εφαρμόζεται άμεσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών και θεραπευτών και δίνει έτσι τη δυνατότητα συνολικής εικόνας των ιδιομορφιών του μαθητή ξεχωριστά, από διαφορετικούς κριτές (εκπαιδευτικούς, θεραπευτές) και ποικίλες οπτικές γωνίες (π.χ. διαφορετικός χρόνος μαθήματος και γνωστικά αντικείμενα)

Σε μεταγνωστικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός ενισχύει την παρατήρηση με επιπλέον στοιχεία όταν για παράδειγμα, ζητήσει από τους μαθητές του, προφορικά ή με κάρτα εξόδου (exit card) (Μουταβελής, 2018) να του δώσουν πληροφορίες για το τι τους προβλημάτισε και πως αντιμετώπισαν τη διαδικασία επίλυσης μια μαθησιακής συνθήκης.

Η παρατήρηση σε σχέση με την οργάνωσή της και τη διαδικασία που ακολουθεί μπορεί να ταξινομηθεί σε **μη συστηματική (άτυπη) ή συστηματική (τυπική)** (Παντελιάδου, 2011).

Η μη συστηματική παρατήρηση είναι αυτή που γίνεται κάθε στιγμή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει συμπεριφορές, που ο ίδιος θεωρεί ωφέλιμο να υπάρχουν καταγεγραμμένες. Το ημερολόγιο εκπαιδευτικού, όπως αυτό της παράλληλης στήριξης έχει αυτό το σκοπό, μπορεί να εμπεριέχει τέτοιες καταγραφές κι έτσι να λειτουργεί ως μέσο αξιολόγησης https://adrianosmoutavelis.github.io/files/4_imerologio.doc.

Από την άλλη, η συστηματική παρατήρηση εστιάζει σε εξαιρετικά συγκεκριμένη/νες συμπεριφορές, οι οποίες οργανωμένα καταγράφονται, συνήθως σε μια λίστα ελέγχου (checklist) που έχει προετοιμαστεί από νωρίτερα. Υπάρχει έτσι η δυνατότητα να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης, η διάρκεια συμπεριφοράς εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος (π.χ. μιας διδακτικής ώρας ή ανά πέντε λεπτά).

Οι Κολιάδης, Φελούκα & Μουταβελής (2018) για παράδειγμα, περιγράφουν έναν εκπαιδευτικό που θέλει να ελέγξει πόσες φορές σηκώνεται από τη θέση του ένας μαθητής με σκοπό τη δόμηση προγράμματος παρέμβασης. Χρησιμοποιεί για αυτό τον λόγο ως λίστα ελέγχου, έναν κοινό πίνακα εβδομαδιαίου προγράμματος και καταγράφει τη συμπεριφορά με απλές γραμμές (Πίνακας, 2). Στη συνέχεια, παρατηρεί ότι αυτή, αυξάνει με το πέρασμα της ώρας και μετά από το μάθημα της Γυμναστικής, σημάδι ενδεχομένως κούρασης του μαθητή που ως συνεπαγωγή του δημιουργεί ένταση. Έτσι, ως εκπαιδευτικός, έχει πλέον δεδομένα ώστε να σχεδιάσει και να καταγράψει στο ΕΠΕ του μαθητή στόχο παρέμβασης ανάλογο με αυτόν της αξιολόγησης που προηγήθηκε. Παράδειγμα: *«Ο Χάρης να περιορίσει το σήκωμά του από την καρέκλα σε 3 φορές κατά μέσο όρο ανά ώρα, για μια συνεχή εβδομάδα και*

μέχρι το τέλος του Οκτωβρίου». Στη συνέχεια αφού επιτευχθεί ο παρόν στόχος θα περάσει σε άλλον πιο αυστηρό πιο φιλόδοξο σχεδιασμένο από πριν. Μπορεί επιπλέον να προχωρήσει σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνδεδεμένες με το ΕΠΕ, οι οποίες βοηθούν στη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αλλάζει τη χωροδιάταξη της τάξης περιορίζοντας το εύρος των ερεθισμάτων που αποσπούν τον μαθητή (Sava, 2000).

Πίνακας 2:

Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορά

	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
1 ^η ώρα	II	II	I	II	II
2 ^η ώρα	IIII	III	IIII	III	IIII
3 ^η ώρα	IIII	IIII	Αγγλικά	IIII	IIII
4 ^η ώρα	Γυμναστική	IIIIII	III	IIII	Αγγλικά
5 ^η ώρα	IIIIII	IIIIII	IIIIII	Γυμναστική	IIIIII
6 ^η ώρα	IIII	Αγγλικά	IIIIII	IIIIIIII	IIIIII
σύνολο	23	21	23	24	24
Μ.Ο./ώρα	4,6	4,2	4,6	4,8	4,8

Είναι προτιμότερο η παρατήρηση να είναι συστηματική και ξεκάθαρα εστιασμένη σε συγκεκριμένα ζητήματα. Όσο πιο εστιασμένη είναι σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, τόσο πιο εύκολη είναι η καταγραφή της. Έτσι, αντί να αναφερθεί ότι ο μαθητής ήταν αγχωμένος, είναι καλύτερα να περιγραφεί ότι «ιδρώνε υπερβολικά, μιλούσε γρήγορα, δεν μπορούσε να διατηρήσει οπτική επαφή, καθόταν αλύγιστος κτλ.» (Μέλλον, 2010, σσ. 188).

Επιπλέον και στα δύο είδη παρατήρησης, άτυπη και τυπική, η εστίαση μπορεί να είναι σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία εντός τάξης, την αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, την άφιξη ή αποχώρηση, του συνόλου δηλαδή της παιδαγωγικής διάδρασης. Μπορεί δε, να αφορά στη συμπεριφορά του μαθητή, στη χρήση στρατηγικών ή στον τρόπο ολοκλήρωσης ορισμένων εργασιών (Mortimore, 2008). Εστιάζει επιπλέον σε

ζητήματα που ξεφεύγουν έντονα του τυπικού και του αναμενόμενου, συμπεριφορές που δεν ταιριάζουν με την παρούσα χρονική στιγμή και το παρόν οικοσύστημα (π.χ. ένας μαθητής που φωνάζει διαρκώς κατά το μάθημα) (Αλευριάδου, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρατήρηση του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, ως αξιολογικό μέσο, (κυρίως η μη συστηματική) έχει ανάγκη να ενισχυθεί με άλλα μέσα αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί ο εκπαιδευτικός είναι μέρος αναπόσπαστο του οικοσυστήματος της παρατήρησης, είναι αυτός που καθορίζει διαρκώς τη συνθήκη κι έτσι αδυνατεί να είναι ένας εντελώς αμερόληπτος κριτής της παρατήρησής του.

ΕΝΟΤΗΤΑ 10

Συνέντευξη



Ο στόχος της ενότητας αφορά την περιγραφή της συνέντευξης δομημένης, ημιδομημένης και ελεύθερης ως ένα χρηστικό μέσο συλλογής πληροφοριών παιδαγωγικής αξιολόγησης.

«Οι σημαντικοί άλλοι» (significant others; Kniveton, 2010) αποτελούν κυρίαρχο μέρος του οικοσυστήματος του μαθητή. Είναι οι γονείς του, οι άνθρωποι που βρίσκονται κοντά κατά την ανατροφή του κι αργότερα οι εκπαιδευτικοί του και οι συμμαθητές του.

Αναμφισβήτητα πιο σημαντικοί απ' όλους είναι οι γονείς (Τσαμπαρλή, 2011· Τσιμπιδάκη, 2013). Είναι αλήθεια δε, ότι **οι εκπαιδευτικοί είναι ειδικοί στην εκπαίδευση των μαθητών κι οι γονείς είναι ειδικοί στο παιδί τους**. Οι γονείς γνωρίζουν την ιστορία της ανάπτυξης του παιδιού στο σύνολο του βίου του. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του προσωπικού (π.χ. λογοθεραπευτής) που υποστήριζαν τον μαθητή μέχρι τώρα γνωρίζουν την ανάπτυξή του και πρόοδό του με εστίαση το γνωστικό και την κοινωνική αλληλεπίδραση του, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και την τυπική νόρμα. Έχουν όλοι τους πολύτιμες πληροφορίες να δώσουν και η εμπειρία τους θα ενισχύσει τη συνέχεια της παρέμβασης. Έτσι, με σκοπό τον καθορισμό της στοχοθεσίας και τη δόμηση ΕΠΕ είναι αναγκαία η συγκέντρωση πληροφοριών, που θα διευκολύνουν και θα κάνουν περισσότερο αξιόπιστη την αξιολόγηση, κι αυτό συχνά, γίνεται και με τη χρήση συνέντευξης. Η συνέντευξη απαρτίζεται από ερωτήσεις που απευθύνονται στο ίδιο τον μαθητή, στους

γονείς, σε δασκάλους ή θεραπευτές, σε άλλους σημαντικούς ενήλικες ή στους συνομηλίκους του.

Η συνέντευξη ως αξιολογικό μέσο απαιτεί την καταγραφή, η οποία γίνεται κυρίως με σημειώσεις που κρατά ο εκπαιδευτικός και σπάνια με ηχητική καταγραφή ή βιντεοσκόπηση, πάντα με την εκ των προτέρων συμφωνία του συνεντευξιαζόμενου.

Οι συνεντεύξεις **κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη δομή τους σε φάσμα**, από τις απόλυτα ελεύθερες συνεντεύξεις στις εντελώς δομημένες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κατατάσσονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες. Την ελεύθερη συνέντευξη, στην πραγματικότητα μια συνομιλία με συγκεκριμένη στόχευση (π.χ. «συζητάμε για τον Γιάννη») και με την ειδοποιό διαφορά της καταγραφής της. Ενδιάμεσα βρίσκεται η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία εμπεριέχει συγκεκριμένους άξονες ή και συγκεκριμένες ερωτήσεις, που όμως στην πορεία της συνέντευξης μπορούν να διαφοροποιηθούν, να ενισχυθούν ή κάποιες να απαλειφθούν, εάν αυτός που παίρνει τη συνέντευξη το κρίνει ωφέλιμο. Τέλος, η δομημένη συνέντευξη εμπεριέχει ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων που τίθενται στον συνεντευξιαζόμενο με συγκεκριμένη σειρά και τρόπο (π.χ. το δεύτερο μέρος της κλίμακας M-CHAT, https://mchatscreen.com/wp-content/uploads/2015/07/M-CHAT-R_F_Greek.pdf)

10.1 Ένα παράδειγμα χρήσης ημιδομημένης συνέντευξης

Στο Μοντέλο ΕΠΕ (Μουταβελής, Τζιβινίκου, 2019), όταν ξεκινά η διαδικασία αξιολόγησης, σχεδιασμού και συγγραφής ΕΠΕ, προβλέπεται, πριν από την πρώτη συνάντηση με τον γονέα, το σχολείο να του αποστείλει επιστολή που θα τον ενημερώνει για την έναρξη της διαδικασίας ΕΠΕ για το παιδί του. Η ίδια επιστολή συνοδεύεται από ένα συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις, στις οποίες καλείται ο γονέας να απαντήσει και να επιστρέψει στο σχολείο (Εικόνα, 2). Το παρόν ερωτηματολόγιο, μπορεί ταυτόχρονα να λειτουργήσει ως ημιδομημένη συνέντευξη του εκπαιδευτικού προς τον γονέα με δύο τρόπους:

1. Στην περίπτωση που προτιμηθεί από το σχολείο η άμεση, δια ζώσης πρώτη επικοινωνία, χωρίς δηλαδή να προηγηθεί η αποστολή επιστολής,

το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει τον βασικό σκελετό της ημιδομημένης συνέντευξης στην πρώτη συνάντηση με τον γονέα.

2. Στην περίπτωση που ακολουθηθεί η ανωτέρω πρόταση να αποσταλεί

- ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΑΥΦΑΔΑΣ -	
Όνομα μαθητή	(το γράφει ο Συντονιστής)
Όνομα γονέων και υπογραφή τους	
.....	
Τι του αρέσει να κάνει;	
-Υποσημείωση για τον συντάκτη Συντονιστή ΕΠΕ: Κατά τη σύνταξη του κειμένου αλλάζει οτιδήποτε π.χ. άρθρα φύλου, με έμφαση στην εξατομίκευση του κάθε μαθητή ξεχωριστά-	
Σε τι είναι καλός;	
Ποιες είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες του; Τι πρέπει να προσέξουμε στο σχολείο;	
Έχει κάποια αλλεργία ή ιατρικό θέμα που πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζουμε για την ασφάλειά του και τη συμπεριφορά του;	
Είναι κάτι επιπλέον που πρέπει να γνωρίζουμε; Θα θέλατε κάτι να μας επισημάνετε;	
Τι θα επιθυμούσατε να μάθει στο σχολείο αυτό τον χρόνο ο (μικρό όνομα μαθητή) ή Σε τι θα επιθυμούσατε να εστιάσει επιπλέον η εκπαίδευση του/της (μικρό όνομα παιδιού) αυτό τον χρόνο;	

Εικόνα 2:

Ημιδομημένη συνέντευξη γονέα από το Μοντέλο ΕΠΕ (Μουταβελής, Τζιβινίκου, 2019)

από το σχολείο και να παραληφθεί συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο από τον γονέα, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πρώτη συνάντηση μαζί του με την εξής διαχείριση: Ο εκπαιδευτικός έχοντας το μπροστά του μπορεί να συζητήσει πάνω σε αυτό, να επιβεβαιώσει τα αναγραφόμενα με τον γονέα και να ενισχύσει τις απαντήσεις που ήδη έχει με επιπλέον πληροφορίες, που εκείνη τη στιγμή θα ζητήσει, όπως: «Έχει φίλους ο Γιώργος;», «Παίζει με άλλα παιδιά στη γειτονιά, στο σπίτι;». Και μπορεί ενδεχομένως, να επεκταθεί

κάνοντας σύνδεση με τους ειδικούς, εκπαιδευτικούς ή άλλους, που υποστηρίζουν το παιδί: «Κάνει θεραπείες, πηγαίνει σε κάποιο κέντρο το απόγευμα;», «Θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε με τους θεραπευτές του;» κτλ.

Επιπλέον, κάθε συνέντευξη έχει τη δυνατότητα να ενισχυθεί με επιπλέον πληροφορίες από άλλα αξιολογικά μέσα ακόμη και με αυτοσχέδια ερωτηματολόγια του εκπαιδευτικού. Στον Πίνακα 3, δίνεται παράδειγμα μιας κλίμακας διαβάθμισης για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον μαθητή από

τον γονέα του. Οι ερωτήσεις της μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπως παραπάνω για να διευκολύνουν τη συνέντευξη και να εμπλουτίσουν τις πληροφορίες.

Πίνακας 3:

Ερωτηματολόγιο γονέα για την αξιολόγηση του παιδιού του

Συμπληρώστε με Χ αυτό που αντιστοιχεί στις παρακάτω προτάσεις	Εξαιρετικά	Καλά	Περιορισμένα	Δύσκολα
<i>Ακολουθεί οδηγίες στο σπίτι</i>				
<i>Ολοκληρώνει τη δουλειά του σχολείου</i>				
<i>Συμπεριφέρεται στο σπίτι</i>				
<i>Συμπεριφέρεται όταν βγαίνει έξω (π.χ. στην παιδική χαρά)</i>				



ΕΝΟΤΗΤΑ 11

Τεστ (Δοκιμασία)



Η συγκεκριμένη ενότητα έχει ως στόχο την περιγραφή των τεστ (δοκιμασίες) στην παιδαγωγική αξιολόγηση. Αποδίδονται στον αναγνώστη το μη σταθμισμένο, το σταθμισμένο τεστ, το τεστ με αναφορά σε νόρμα και το τεστ με αναφορά κριτηρίου

11.1 Μη σταθμισμένο τεστ

Στο σύνολο της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και όλοι οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να χρησιμοποιούν μη σταθμισμένα, αυτοσχέδια τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών τους.

Το τεστ είναι ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων ή εργασιών για τις οποίες ζητούνται από τους μαθητές σωστές απαντήσεις. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την επίτευξη μιας τάξης, να διαπιστώσει ή όχι την πρόοδο, να κάνει σύγκριση ανάμεσα σε τμήματα της ίδιας τάξης και κυρίως ανάμεσα στους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει την ανάγκη εστίασης της παρέμβασης και να δημιουργήσει συμβατή στοχοθεσία.

Ο εκπαιδευτικός, αξιολογεί μέσα από ένα μη σταθμισμένο τεστ με προκαθορισμένο τρόπο τις επιδόσεις πολλών και διαφορετικών μαθητών. Το τίμημα αυτής της ομαδικής διαχείρισης είναι ότι μαθητές με διαφορετική κουλτούρα, στυλ μάθησης, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συχνά, να μην μπορούν να ανταποκριθούν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και να περιορίζεται έτσι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της αξιολόγησής τους. Έτσι, είναι απαραίτητη η προσαρμογή του ίδιου του εργαλείου στον μαθητή· του κάθε μη σταθμισμένου τεστ, στον κάθε ξεχωριστό μαθητή. Ο εκπαιδευτικός της

τάξης θα φροντίσει αρχικά, ώστε το τεστ να είναι προσπελάσιμο, αναγνωρίσιμο και κατανοητό σε όλους τους μαθητές δίνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα εμπλουτισμού του και με επιπλέον τρόπους διαχείρισης (βλ. για το ίδιο θέμα, ενότητα 8). Έτσι, ως απλό παράδειγμα σε ένα τεστ, ζητά από κάποιον μαθητή διαφορετική ερώτηση από τους άλλους συμμαθητές του ή προφορική απάντηση στα ερωτήματα του τεστ.

Το κάθε τεστ αποδίδει ταυτόχρονα δύο είδη πληροφοριών, ποσοτικές και ποιοτικές. Τα ποσοτικά δεδομένα σχετίζονται με τις αριθμητικές βαθμολογίες που επιτεύχθηκαν, π.χ. Ο Γιάννης πήρε 8 στο τεστ Ιστορίας. Όμως, τα ποιοτικά δεδομένα είναι πιο πλούσια και αφορούν με τη σειρά τους δύο σημαντικά ζητήματα. Σχετίζονται αφενός με την παρατήρηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του τεστ, και αφετέρου με τη μελέτη των αποτελεσμάτων του τεστ. Έτσι, στο παράδειγμά μας, ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει ότι ο Γιάννης καίτοι βαθμολογήθηκε καλά στο τεστ της Ιστορίας, έμοιαζε να έχει έντονο άγχος (παρατήρηση κατά τη διάρκεια εξέλιξης του τεστ) και δεν κατάφερε να αποδώσει αιτίες στα ιστορικά συμβάντα (παρατήρηση από τη μελέτη των αποτελεσμάτων του τεστ). Σε κάθε περίπτωση, όταν γίνεται μια αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να γνωρίζει όχι μόνο τις βαθμολογίες, όσο τις συμπεριφορές και την ίδια την ποιότητα της επίτευξης. Αυτές, αξίζει να τις καταγράψει με περιγραφικό τρόπο, ώστε να γνωρίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή (Νίκα κ.ά., 2017α· 2017β· 2017ε).

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μη σταθμισμένα τεστ ζητώντας από τους μαθητές τους, συνήθως, τα εξής:

Απάντηση με συνεχές κείμενο: Είναι η πιο συνηθισμένη μορφή μη σταθμισμένου τεστ. Ο μαθητής απαντά σε ανοικτές ερωτήσεις δημιουργώντας κείμενα ή επιλύει προβλήματα που ο εκπαιδευτικός δίνει στο τεστ.

Συμπλήρωση κενού: Ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει προτάσεις με κενές λέξεις ή φράσεις. Συχνά για να διευκολυνθεί ένας μαθητής με εεα ενδέχεται να αναγράφονται παρακάτω οι λέξεις, χωρίς σωστή σειρά κι ο μαθητής αναμένεται να τις τοποθετήσει με τον σωστό τρόπο στα παραπάνω κενά.

Αντιστοίχιση: Ο μαθητής αντιστοιχεί λέξεις ή φράσεις. Συνήθως δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό δύο στήλες με κενό ενδιάμεσα κι ο μαθητής με μια γραμμή συνδέει τις λέξεις που ταιριάζουν από τη μία στήλη με τις λέξεις από την άλλη στήλη.

Σωστό-Λάθος / Ναι-Όχι: Ο μαθητής καλείται να επιβεβαιώσει εάν είναι αληθής μια πρόταση ή όχι.

Το μη σταθμισμένο τεστ αποτελεί τον δημοφιλέστερο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Συνήθως, είναι εύκολο να δημιουργηθεί, δεν απαιτεί μεγάλη τεχνογνωσία.

Ένα μη σταθμισμένο τεστ αναζητά θέματα της εκπαιδευτικής πράξης, αναγκαία για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και το ΕΠΕ (π.χ. γνώση συγκεκριμένων ορθογραφικών κανόνων). Αξιολογεί δε, περισσότερο **αυτό που ο μαθητής «έχει μάθει», σε αντίθεση με το σταθμισμένο τεστ, το οποίο αξιολογεί κυρίως εγγενείς ικανότητες και οργανωμένα σχήματα (π.χ. ακουστική ανάκληση).**

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τεστ για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, την κάθε τάξη και κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στηρίζει τη δόμησή του τεστ στα Α.Π.Σ. μαθημάτων και στο αναπτυξιακό επίπεδο, με βασικό πλεονέκτημα τη δυνατότητα προσαρμογής στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Το τελευταίο διευκολύνει, ώστε η αξιολόγηση να αυξάνει την παιδαγωγική ωφελιμότητά της, αφού έτσι εστιάζει στα προσωπικά επιτεύγματα και πρόοδο του μαθητή, ενώ παράλληλα γίνεται αντιληπτό και το οικοσύστημα της τάξης. Έτσι, γνωρίζοντας τα θετικά, αλλά και τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, γνωρίζοντας το ίδιο το περιβάλλον της τάξης, μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει ανάλογα την στοχοθεσία του ΕΠΕ. Δηλαδή, ως παράδειγμα διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός μελετά τους στόχους που έχει θέσει το Α.Π.Σ. στα μαθηματικά της Α' γυμνασίου, την ύλη του μαθήματος και δημιουργεί ανάλογο τεστ μαθηματικών με προσαρμογή του σε μαθητές με εσα.

Από την άλλη, τα μη σταθμισμένα τεστ, κυρίως όσα ζητούν απαντήσεις ελεύθερου, συνεχούς κειμένου, αποτελούν το βασικό μέσο «παραδοσιακής αξιολόγησης» (traditional assessment) (Τζιβινίκου, 2015). Αυτή, στηρίζεται στην επιστημολογία του εμπειρισμού, όπου το παλαιό σχολείο παρέχει

ποσότητα γνώσεων, ζητά και αξιολογεί από τους μαθητές την απομνημόνευση τους και την πλήρη αναπαραγωγή τους, συνήθως μέσα από μη σταθμισμένα τεστ (βλ. για το ζήτημα της αποστήθισης και της ψυχολογικές επιπτώσεις της στο Πόρποδας, 2002). Αυτή η ανελαστικότητα, απόρροια κυρίως του εξεταστικού συστήματος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συχνά παρατηρείται στα σχολεία, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Θώδης & Μουταβελής, 2011· OECD, 2020).

Προφανώς όμως, είναι ανάγκη να μην δαιμονοποιείται η χρήση ενός χρήσιμου εργαλείου, αυτού του μη σταθμισμένου τεστ, αφού αποδείχτηκε παραπάνω ότι έχει μεγάλο εύρος ευελιξίας και προσαρμογής προς όφελος του κάθε μαθητή ξεχωριστά και της εκπαιδευτικής πράξης, αρκεί ο εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιήσει ανάλογα.

Τέλος, ένα μη σταθμισμένο τεστ δεν μπορεί να αποτυπώσει με αυξημένη αξιοπιστία και εγκυρότητα, το σημείο που βρίσκεται ο μαθητής σε σχέση με τους συνομηλίκους του γενικότερα, αφού περιορίζεται η χρήση του σε μια μικρή ομάδα μαθητών και για μια θεματική ενότητα μαθήματος. Αυτή τη δυνατότητα δίνει το σταθμισμένο τεστ.

11.2 Σταθμισμένο τεστ

Η αξιολόγηση με βάση το σταθμισμένο τεστ παράγει ατομική βαθμολογία για ένα παιδί, η οποία εξαρτάται από τις συγκρίσεις της με τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση μιας σειράς βαθμολογιών άλλων παιδιών, οι οποίες έχουν συλλεχθεί υπό προσεκτικά ελεγχόμενες συνθήκες (Μέλλον, 2010). Η στάθμιση ενός τεστ γίνεται από τους κατασκευαστές του, με τη χορήγησή του σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (π.χ. παιδιών). Εξάγονται μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσής του και δημιουργούνται νόρμες (π.χ. σε ένα υποτιθέμενο τεστ, 115-130 σημαίνει υψηλή επίδοση στη ορθογραφία). Έτσι, μπορεί κανείς να συγκρίνει που βρίσκεται η επίδοση ενός παιδιού σε σχέση με τους συνομηλίκους του.

Ταυτόχρονα, με σκοπό την αξιοπιστία, προτείνεται από τον κατασκευαστή του τεστ συγκεκριμένος τρόπος χορήγησης, καθώς και καταμέτρησης

αποτελεσμάτων και εξαγωγής συμπερασμάτων. Οι συνθήκες χορήγησης ενός τεστ είναι ανάγκη να διατηρούνται όπως τις περιγράφει ο οδηγός του κατασκευαστή. Έτσι, όταν χορηγείται σταθμισμένο τεστ είναι ανάγκη να λαμβάνεται προσεκτικά υπόψη ότι οποιαδήποτε παρέκκλιση από τις περιγραφόμενες συνθήκες (π.χ. μια παρατήρηση του εξεταστή, μια επιβράβευση, ένα «πρόσεξε καλύτερα εδώ») που δεν προβλέπεται, αλλοιώνει τα αποτελέσματα. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός μέσα από το ρόλο του, έχει συνηθίσει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, υποστηρικτής του μαθητή στη γνώση. Εδώ όμως, ο ρόλος του διαφέρει και πρέπει να παραμείνει ουδέτερος κατά τη χορήγηση σταθμισμένου τεστ, εκτός εάν ο κατασκευαστής προβλέπει κάτι διαφορετικό.

Από τα ανωτέρω, ως συνεπαγωγή, προκύπτει ότι αυτός που χορηγεί οποιοδήποτε σταθμισμένο τεστ πρέπει να έχει από πριν εκπαιδευτεί σε αυτό και συχνά απαιτείται να πιστοποιηθεί στη χορήγησή του. Το παρόν ζήτημα δυσχεραίνει τη χρήση των σταθμισμένων τεστ επιβαρύνοντας με σημαντικό κόστος για την αγορά τους και εκπαίδευση σε αυτά.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα σταθμισμένα τεστ έλκουν τη λογική και καταγωγή τους από τις σταθμισμένες ψυχομετρικές κλίμακες όπως οι νοομετρικές (π.χ. Wisc). Έχουν ξεκάθαρα αξιολογικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπεται η χορήγησή τους για σκοπούς μάθησης. Ως συνεπαγωγή, αντιβαίνει τη δεοντολογία η «προετοιμασία» που μπορεί να κάνουν ως παράδειγμα, γονείς στο υλικό ενός σταθμισμένου τεστ πριν την κανονική χορήγησή του από ειδικό επιστήμονα στο παιδί.

Ταυτόχρονα, η χορήγηση ενός τεστ, εκτός από τα στατιστικά στοιχεία που προσφέρει, δίνει τη δυνατότητα σε αυτόν που το χορηγεί, να παρατηρήσει και να καταγράψει τη συμπεριφορά ανταπόκρισης του παιδιού (π.χ. «δεν κάθονταν στη θέση του»), καθώς επίσης και τη δυνατότητα να δει σε μεμονωμένες δοκιμασίες (ερωτήσεις) τις ιδιαίτερες απαντήσεις του μαθητή. Όλα αυτά, αποδίδουν συχνά σημαντική προσθετική αξία στην αξιολόγηση.

Επιπλέον, τα σταθμισμένα τεστ, συχνά έρχονται στη χώρα μας εισαγόμενα από το εξωτερικό. Αυτό, επιβάλλει τη καλή μετάφρασή τους, προσαρμογή τους στα ελληνικά δεδομένα από ανάλογους επιστήμονες και στη συνέχεια την εκ

νέου στάθμισή τους με πιλοτική χορήγηση σε ευρύ δείγμα. Στην περίπτωση των ψυχοδιαγνωστικών εργαλείων, όπου γίνεται μέτρηση ψυχολογικών παραμέτρων (π.χ. άγχος, ψυχική ανθεκτικότητα κτλ.) τα οποία είναι ανθρώπινα, παγκόσμια φαινόμενα, η προσαρμογή και στάθμιση είναι ευκολότερη σε σχέση με τα εκπαιδευτικά εργαλεία που μετρούν ανταπόκριση στο γνωστικό. Έτσι, ως παράδειγμα λόγω του ότι το ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής έχει μεγαλύτερο βαθμό διαφάνειας, είναι περισσότερο ρηχό³ σε σχέση με αυτό της αγγλικής γλώσσας, αγγλόφωνα εργαλεία που μετρούν αναγνωστική ευχέρεια δεν είναι εύκολο να προσαρμοστούν στα ελληνικά.

Έτσι, τα σταθμισμένα εκπαιδευτικά τεστ είναι ακόμη πιο περιορισμένα σε αριθμό. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, πρέπει να ειπωθεί, «υπολείπεται σε σταθμισμένα τεστ, δοκιμασίες και εργαλεία για την ανίχνευση, τη διάγνωση και την αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών σε όλο το ηλικιακό φάσμα, από το νηπιαγωγείο έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Τζιβνίκου, 2015, σσ. 215).

11.3 Τεστ με αναφορά σε νόρμα

Το τεστ με αναφορά σε νόρμα (Norm-Referenced Tests) είναι σταθμισμένο τεστ, το οποίο έχει σχεδιαστεί ώστε το αποτέλεσμά του, η βαθμολογία του κάθε αξιολογούμενου (π.χ. του μαθητή) να μπορεί να συγκριθεί με την τυπική, την αναμενόμενη βαθμολογία, όλης της ομάδας αξιολογούμενων (π.χ. μαθητών) που αντιστοιχεί στο αναπτυξιακό προφίλ του (π.χ. ηλικία). Εδώ συνήθως, οι βαθμολογίες όλων των υποκειμένων (συμμετεχόντων), στατιστικά, δημιουργούν μια κανονική, κωδωνοειδή κατανομή, με ένα μικρό ποσοστό παιδιών να έχει χαμηλή επίδοση, ένα παρόμοιο μικρό ποσοστό υψηλή και το μεγαλύτερο ποσοστό να κινείται γύρω από τον μέσο όρο. Έτσι λοιπόν οι

³ Ο βαθμός διαφάνειας αφορά πόσο σε μια γλώσσα υπάρχει αντιστοιχία φωνήματος με γράφημα. Η ελληνική, τα λατινικά, η ιταλική, θεωρούνται διαφανείς γλώσσες, με ρηχό ορθογραφικό σύστημα, αφού υπάρχει μια καλή αντιστοιχία. Ως παράδειγμα, στην ελληνική, κανείς βλέπει «δάσκαλος» και διαβάζει το ίδιο, /dáskalos/. Αντίθετα, άλλες γλώσσες είναι λιγότερο διαφανείς με βαθύ ορθογραφικό σύστημα, όπως για παράδειγμα η αγγλική. Εδώ, κανείς βλέπει teacher και διαβάζει /'titʃər/ «τίτσερ».

δοκιμασίες (π.χ. ερωτήσεις) που εμπεριέχει ένα τεστ με αναφορά σε νόρμα και η διαδικασία χορήγησης είναι προσεκτικά επιλεγμένες από τους κατασκευαστές.

Συχνά, η βαθμολογία που προκύπτει από το τεστ αναφέρεται ως ποσοστό ή ως εκατοστιαία τιμή. Η εκατοστιαία τιμή (percentile) διευκολύνει ιδιαίτερα την κατανόηση του αποτελέσματος γιατί δείχνει τη θέση της βαθμολογίας ενός μαθητή σε σχέση με την ομάδα συνομηλίκων του. Ως παράδειγμα, εάν η εκατοστιαία τιμή ενός μαθητή είναι 86, αυτό σημαίνει ότι βρίσκονται κάτω από αυτόν το 86% των παιδιών της ηλικίας του και μόνο το 14% έχει μεγαλύτερη επίδοση από αυτόν.

Συνήθως, ψυχομετρικά τεστ μέτρησης νοημοσύνης όπως το Wisc, ή εκπαιδευτικά με ψυχοδιαγνωστικό προσανατολισμό όπως το Αθηνά τεστ, είναι τεστ με αναφορά σε νόρμα.

Ως επέκταση, σε εκπαιδευτικά συστήματα που χρησιμοποιούν εθνικά τεστ, αυτά συνήθως γίνονται με τεστ με αναφορά σε νόρμα, ώστε να μπορεί να συγκριθεί η σχολική επίτευξη μαθητών αλλά και σχολείων. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί εδώ, δεδομένου ότι η ενδεχόμενη στρέβλωση της «ταξινόμησης» των μαθητών και των σχολείων που προκύπτει από τη διαδικασία, στην πραγματικότητα δεν περιγράφει ικανοποιητικά τα ζητήματα και το πλέον σημαντικό, δεν καθοδηγεί με ευκρίνεια που πρέπει να εστιάσει η εκπαίδευση.

Με διαφορετική από την ανωτέρω φιλοσοφία κατασκευάζεται το τεστ με αναφορά κριτηρίου.

11.4 Τεστ με αναφορά κριτηρίου

Το τεστ με αναφορά κριτηρίου (criterion-referenced test) ορίζει συγκεκριμένο βαθμό επιτυχίας. Έτσι, ως παράδειγμα, κάποιοι υποψήφιοι δίνουν εξέταση για ένα δίπλωμα αγγλικής γλώσσας. Σκοπός όλων είναι να περάσουν τις εξετάσεις. Να έχουν δηλαδή επίδοση πάνω από το κριτήριο αναφοράς (βαθμό επιτυχίας) που έχουν με ιδιαίτερη προσοχή ορίσει οι επιστήμονες του εξεταστικού φορέα. Μάλιστα, στο παρόν παράδειγμα, ανάλογα με το αποτέλεσμα τους θα κατηγοριοποιηθούν ίσως, σε “fail”, “pass”, “merit”, “distinction” («αποτυχία»,

«πέρασμα», «πολύ καλά», «άριστα»). Εδώ, η βαθμολογία των υπολοίπων υποψηφίων δε συνδέεται και δεν επηρεάζει τη δική τους βαθμολογία. Επιπλέον, σε κάποια είδη εξετάσεων, η κατηγοριοποίηση μπορεί να είναι δισδιάστατη «αποτυχία» ή «επιτυχία» (“fail”, “pass”) όπως συμβαίνει στις εξετάσεις σημάτων ΚΟΚ (οδήγησης), οι οποίες απαιτούν από τους υποψήφιους οδηγούς να επιτύχουν μια συγκεκριμένη ελάχιστη βαθμολογία για να αποκτήσουν άδεια.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τεστ με αναφορά κριτηρίου, όταν επιθυμεί να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος που έχει ήδη εφαρμόσει ή όταν θέλει να αξιολογήσει την πρόοδο ενός μαθητή σε σχέση με τους μακροπρόθεσμους ή βραχυπρόθεσμους στόχους του ΕΠΕ.

Ακολουθεί εδώ, ένα παράδειγμα δημιουργίας τεστ με αναφορά κριτηρίου.

Έστω ότι ο βραχύχρονος στόχος στο ΕΠΕ ενός μαθητή είναι:

«Ο Γιώργος να γράφει με επιτυχία 9:10 την κατάληξη των ενεργητικών ρημάτων α' προσώπου (π.χ. παίζω, γελώ) μέχρι το τέλος του Νοεμβρίου.»

Ο εκπαιδευτικός στο τέλος του Νοεμβρίου, επιθυμεί να αξιολογήσει αν έχει όντως επιτευχθεί ο στόχος. Έτσι, μπορεί να κατασκευάσει, με απλό τρόπο, μια αυτοσχέδια δοκιμασία με αναφορά κριτηρίου (εδώ 9:10). Θα δημιουργήσει για αυτό τον λόγο, ένα κείμενο ή μια λίστα με διάφορες λέξεις που ανάμεσά τους θα έχει και αρκετές, οι οποίες θα τελειώνουν με το φώνημα «ο» (π.χ. παίζω, μικρό, πονώ, καλό) με 20 ενεργητικά ρήματα α' προσώπου. Ο εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση θα εστιάσει την αξιολόγησή του σε αυτές τις 20 λέξεις. Εάν ο μαθητής γράψει 18, 19 ή και τις 20 λέξεις σωστά, τότε ο συγκεκριμένος βραχυπρόθεσμος στόχος (9:10) έχει επιτευχθεί.

Βασική παράμετρος είναι ότι στα τεστ με αναφορά κριτηρίου, οι αξιολογούμενοι δεν διαγωνίζονται εναντίον άλλων, αλλά με μοναδικό γνώμονα να περάσουν το κριτήριο αναφοράς. Αυτή, είναι η σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τεστ με αναφορά κριτηρίου και στο τεστ με αναφορά σε νόρμα που περιεγράφηκε παραπάνω.

ΕΝΟΤΗΤΑ 12

Λίστα ελέγχου

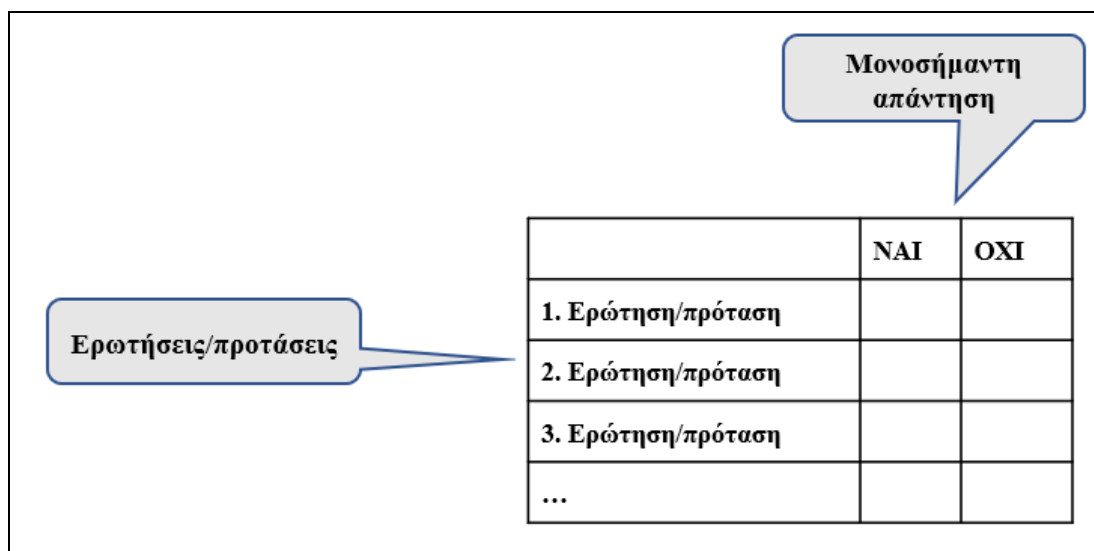


Η παρούσα ενότητα περιγράφει τη λίστα ελέγχου ως μέσου/εργαλείου της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Στοχεύει, μέσα από παραδείγματα και κατευθυντήριες οδηγίες δημιουργίας αξιόπιστης και έγκυρης λίστας ελέγχου, να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην κατασκευή και χρήση.

Η λίστα ελέγχου (checklist) έχει συχνά τη μορφή πίνακα που χωρίζεται σε δύο περιοχές. Στη μια συντάσσεται ένας κατάλογος με ερωτήσεις/προτάσεις (items), δηλαδή συγκεκριμένα ομοειδή ζητήματα, όπως συμπεριφορές, δραστηριότητες, διαδικασίες, χαρακτηριστικά περιβάλλοντος ή προϊόντων μάθησης. Στην άλλη περιοχή υπάρχουν φαντρία συμπλήρωσης για να δηλωθεί με τσεκάρισμα εάν παρατηρούνται ή όχι τα κριτήρια (Σχήμα, 2).

Οι λίστες ελέγχου είναι συχνά, απλά ερωτηματολόγια, στα οποία ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο «τσεκάρισμα» ύπαρξης ή απουσίας μιας κατάστασης (π.χ. ναι/όχι, σωστό/λάθος, ισχύει/δεν ισχύει).

Τέτοιες λίστες ελέγχου συναντώνται παλαιότερα, στις προσπάθειες που έγιναν για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με εργαλεία αξιολόγησης (βλ. Δροσινού κ.ά., 2000· ΥΠΕΠΘ-UNESCO, 1988).



Σχήμα 2 :

Αναπαράσταση των βασικών στοιχείων της λίστας ελέγχου (checklist)

Συγκεκριμένα, το 1985-88 η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με την UNESCO, με ιδιαίτερο κόπο, πραγματοποίησαν Σεμινάριο για την «αντικειμενική εκτίμηση των παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και τις μεθόδους κατάρτισης και εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπισή τους» (ΥΠΕΠΘ-UNESCO, 1988, σσ. 8). Ανάμεσα στα άλλα, απέδωσαν στους συμμετέχοντες μεταφρασμένη από τα αγγλικά τη «Λίστα Βασικών Δεξιοτήτων» (Λ.Β.Δ.), η οποία επηρέασε στη συνέχεια την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στη χώρα μας. Αυτή, εμπεριέχει σε δέκα σελίδες 176 ερωτήσεις/προτάσεις σχετικά με Μαθηματικά (N=90) , Γλώσσα (N=73) και Κοινωνική Ικανότητα (N=13) (Εικόνα, 3).

Μερικά χρόνια αργότερα, ως εξέλιξη του ανωτέρω, με ανάλογο μάλιστα όνομα, εμφανίζονται «Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων» (Λ.Ε.Β.Δ.) στο Βιβλίο Δασκάλου ειδικής αγωγής του 2000 (Δροσινού κ.ά.) (Εικόνα, 4). Εδώ όμως η αναφορά γίνεται σε διαφορετικές περιοχές παρέμβασης, σχετικά με Προφορικό Λόγο, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες και Συναισθηματική οργάνωση.

ΛΙΣΤΑ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (Λ.Β.Δ.) (απόδοση από το αγγλικό)	
Α' Μ Α Θ Η Μ Α Τ Ι Κ Α	
Αρίθμηση/Σύνολα	Μπορεί να
1. Ταξινομεί ένα σετ αντικειμένων ανάλογα με το είδος και το χρώμα.	
2. Φτιάχνει ένα σετ αντικειμένων σαν το πρωτότυπο.	
3. Όταν του δείχνουν δύο σετ αντικειμένων ορίζει ποιο έχει περισσότερα/λιγότερα.	
4. Απαγγέλλει μέχρι το 10.	
5. Μετρά αντικείμενα μέχρι το 10.	
6. Λέει τον αριθμό αντικειμένων σ'ένα σετ που να περιέχει μέχρι 10 αντικείμενα.	
7. Δίνει σύνολα που περιέχουν αντικείμενα μέχρι 10, κατά παράκληση.	
8. Αναγνωρίζει το μεγαλύτερο/μικρότερο από δύο αριθμούς μέχρι το 10.	
9. Διαβάζει αριθμούς μέχρι το 10.	
10. Δίνει σωστό σετ τεμαχίων μέχρι 10, όταν του παρουσιάζεται ένα νούμερο από 1-10.	
11. Αντιγράφει αριθμούς μέχρι το 10 από μοντέλο.	
12. Γράφει αριθμούς μέχρι 10.	
13. Αριθμεί μέχρι το 20.	
14. Διαβάζει αριθμούς μέχρι το 20.	
15. Γράφει αριθμούς μέχρι το 20.	
16. Αριθμεί μέχρι το 100.	
17. Διαβάζει αριθμούς μέχρι το 100.	
18. Γράφει αριθμούς μέχρι το 100.	

Εικόνα 3:

Πρώτη σελίδα από τη Λίστα Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Β.Δ.) (ΥΠΕΠΘ-UNESCO, 1988, σσ. 33)

Στο συγκεκριμένο βιβλίο, γίνεται προσπάθεια περιγραφής εργαλείων αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών και παράλληλα, σύνδεσής τους με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α., Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, 1996).

Πίνακας 4:

Αξιολόγηση χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Επικοινωνεί με την ΕΝΓ		
2. Χρησιμοποιεί προτάσεις για να εκφράσει βασικές επιθυμίες: 2α. Με μία λέξη 2β. Με δύο λέξεις 2γ. Με τρεις λέξεις 2δ. Με περισσότερες λέξεις		
3. Περιγράφει ένα γεγονός, μια ιστορία		
4. Χρησιμοποιεί παρελθοντικούς χρόνους		
5. Χρησιμοποιεί μελλοντικούς χρόνους		
6. Έχει ικανοποιητικό λεξιλόγιο		
7. Χρησιμοποιεί με ευχέρεια την ΕΝΓ		
8. Χρησιμοποιεί το δακτυλικό αλφάβητο		

Οι λίστες ελέγχου χρησιμοποιούνται ευρέως για την αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Στις «Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες» οι Παντελιάδου και Πατσιδήμου (2007) αποδίδουν πλήθος λιστών ελέγχου όπως, «Αξιολόγηση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού», «Παράδειγμα ανάλυσης λαθών ορθογραφίας», «Εκτέλεση διαίρεσης, «Ανάλυση λαθών αφαίρεσης». Θεωρούμε ότι διευκολύνουν ιδιαίτερα και μπορούν να δώσουν ιδέες στον εκπαιδευτικό για την περαιτέρω δημιουργία κι άλλων λιστών ελέγχου.

Επιπλέον, οι λίστες ελέγχου μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικό εργαλείο με χρήση από τους μαθητές και κύριο σκοπό την καθοδήγησή τους σε μια διαδικασία. Έτσι, ως παράδειγμα, για έναν μαθητή με ΔΑΦ της Β' τάξης, η δασκάλα έχει δημιουργήσει μια λίστα ελέγχου για την εκδρομή που θα πάνε στην Ακρόπολη. Σκοπός της είναι να μειώσει το άγχος του παιδιού από την αλλαγή που θα επέλθει στην καθημερινή του ρουτίνα, κάνοντας κατανοητή και άμεσα προβλέψιμη τη διαδικασία της εκδρομής (Πίνακας, 5). Ο μαθητής σημειώνει με ✓ όταν ολοκληρώνεται κάθε ενέργεια και ταυτόχρονα μπορεί να

καθοδηγείται βλέποντας την επόμενη, αλλά και να γνωρίζει τι απομένει για να τελειώσει η εκδρομή.

Δημιουργία λίστας ελέγχου.

Ένας απλός τρόπος για να δημιουργήσετε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, (λίστα ελέγχου ή κλίμακα διαβάθμισης) για την αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων μαθητών.

1. Εστιάστε αποκλειστικά στην έννοια που θέλετε να αξιολογήσετε (π.χ. φωνολογική επίγνωση).
2. Μελετήστε τη βιβλιογραφία σχετικά με τη θεματική.
3. Συνήθως, για τη δημιουργία των ερωτήσεων/προτάσεων, διευκολύνει να ακολουθήσετε διαδικασία ανάλυσης έργου. Μια δεξιότητα τη σπάτε σε μικρά βήματα.
4. Κάθε ερώτηση πρέπει να είναι εστιασμένη, κατανοητή και να αφορά μια παρατηρήσιμη συμπεριφορά/κατάσταση.
5. Τοποθετήστε τις ερωτήσεις που δημιουργήσατε, συνήθως, με τη σειρά που γίνονται χρονικά (π.χ. ανοίγει τη βρύση, βάζει νερό στα χέρια, βάζει σαπούνι, τρίβει...) ή εναλλακτικά, σύμφωνα με τον βαθμό δυσκολίας ξεκινώντας από το ευκολότερο (π.χ. απαγγέλλει έως το 10, μετρά αντικείμενα έως το 10, λέει τον αριθμό μιας ομάδας αντικειμένων έως 10, διαβάζει έως το 10, γράφει έως το 10).
6. Προτιμήστε να επιλέξετε κλίμακα μέτρησης που πέρα από το περιοριστικό ναι/όχι της λίστας ελέγχου, θα εμπλουτίζεται με ενδιάμεση παράμετρο (π.χ. «ναι, αναδυόμενο, όχι», «την κατέχει επαρκώς, την κατέχει μερικώς, δεν την κατέχει»).
7. Ελέγξτε εάν κάθε ερώτηση ξεχωριστά μπορεί να απαντηθεί με ναι/όχι ή από την κλίμακα που έχετε επιλέξει.

8. Δώστε δυνατότητα χώρου δεξιά από την κλίμακα ή στο τέλος των ερωτήσεων, ώστε να περιγράψετε σύντομα, ζητήματα που θεωρείτε ότι έχουν αξία να καταγραφούν ως παρατηρήσεις σας.
9. Πριν προχωρήσετε στη χρήση της, μοιραστείτε την με συναδέλφους σας, που εμπιστεύεστε την επιστημονική τους άποψη.
10. Προχωρήστε στη χρήση της.
11. Αναστοχαστείτε την αποτελεσματικότητά της και βελτιώστε την για μελλοντική χρήση

Σε ένα δεύτερο παράδειγμα (Πίνακας, 6) η δασκάλα της Γ' τάξης για τον μαθητή της με ζητήματα προσοχής έχει δημιουργήσει λίστα ελέγχου για το «σκέφτομαι και γράφω». Προφανώς, ως στρατηγική, η παρούσα έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει όχι μόνο τον συγκεκριμένο μαθητή με εεα, αλλά το σύνολο της τάξης. Εδώ, εκ των προτέρων όλοι οι μαθητές, μέσα από τη λίστα ελέγχου, γνωρίζουν τι χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το κείμενό τους και κυρίως τι αναμένει η δασκάλα από αυτούς.

Πίνακας 5:

Ενδεικτική λίστα ελέγχου μαθητή για τη διαδικασία μιας εκδρομής

Σήμερα Παρασκευή θα πάμε εκδρομή στην Ακρόπολη. Βάζω √ σε ότι ολοκληρώνεται.	
Μπαίνουμε κανονικά στην τάξη.	
Η κυρία μας λέει ότι ήρθε το πούλμαν.	
Μπαίνω στο πούλμαν χωρίς φωνές.	
Στη διαδρομή η δασκάλα μας λέει τι θα δούμε στην Ακρόπολη.	
Το πούλμαν μας φτάνει κοντά στην Ακρόπολη.	
Κατεβαίνουμε από το πούλμαν.	
Στην είσοδο της Ακρόπολης συναντάμε την ξεναγό.	
Ανεβαίνουμε στην Ακρόπολη και ακούμε την ξεναγό με προσοχή.	
Βλέπουμε τα αρχαία και ακούμε την ξεναγό με προσοχή.	

Κατεβαίνουμε από την Ακρόπολη και μπαίνουμε στο πούλμαν.	
Το πούλμαν μας επιστρέφει στο σχολείο.	

Μάλιστα, η δασκάλα έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού της λίστας ή διαφοροποίησης της για κάθε μαθητή που η ίδια επιθυμεί. Έτσι, εάν κρίνει την ανάγκη, μπορεί σε κάποιους να ζητά να ελέγξουν τις καταλήξεις των ρημάτων και σε κάποιους άλλους να προσέξουν να ξεκινούν μια καινούργια πρόταση πάντα με κεφαλαίο.

Πίνακας 6:

Ενδεικτική λίστα ελέγχου μαθητή για το «σκέφτομαι και γράφω»

Σκέφτομαι και γράφω	
1. Ξεκινώ τις προτάσεις με κεφαλαίο.	
2. Σε κάθε πρόταση έχω βάλει στο τέλος τελεία, ερωτηματικό ή θαυμαστικό.	
3. Έχω βάλει τόνους.	
4. Έγραψα σωστά: -ει -ω (ρήματα) -ι -ο (ουδέτερα).	
5. Η ορθογραφία είναι καλή.	
6. Κάθε πρόταση είναι ολοκληρωμένη και βγάζει νόημα.	
7. Όλο το κείμενο μου μιλάει για αυτό που γράφει ο τίτλος.	
...	

Οι λίστες ελέγχου έχουν το θετικό της άμεσης συμπλήρωσης και είναι πολύ λειτουργικές στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ήδη τον μαθητή. Ταυτόχρονα, διευκολύνουν ιδιαίτερα την καταγραφή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, αφού ο εκπαιδευτικός πλέον θα μπορεί να εστιάσει κυρίως σε θέματα, που εκ των προτέρων έχει αποφασίσει ότι έχουν ιδιαίτερη αξία να αξιολογηθούν. Έτσι, αυξάνεται η αξιοπιστία της αξιολόγησης, μειώνεται ο χρόνος της και ομαδοποιούνται καλύτερα τα αποτελέσματά της.

Οι λίστες ελέγχου ταιριάζουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, δεν μπορούν όμως να αξιολογήσουν το σύνολο των ζητημάτων. Δεν θεωρείται αξιόπιστη η χρήση των λιστών ελέγχου σε σύνθετα ζητήματα, στα οποία πρέπει να αποδοθεί

ποσότητα (π.χ. «πόσο συχνά σηκώνεται από τη θέση του») ή ποιότητα περιεχομένου (π.χ. συγγραφή κειμένου).

Η μονοσήμαντη κατεύθυνση απάντησης (π.χ. ναι/όχι) που συνοδεύει τις κλειστές ερωτήσεις/προτάσεις μια λίστας ελέγχου περιορίζει έντονα το εύρος αξιολόγησης, αφού δεν επιτρέπει ενδιάμεσες απαντήσεις, ούτε επιπλέον θέματα, αλλά ούτε και ποιοτικές αναφορές.

Τα ανωτέρω, αμβλύνονται μερικώς με τη χρήση κλίμακα διαβάθμισης και περισσότερο με τη χρήση ρουμπρίκας.



ΕΝΟΤΗΤΑ 13

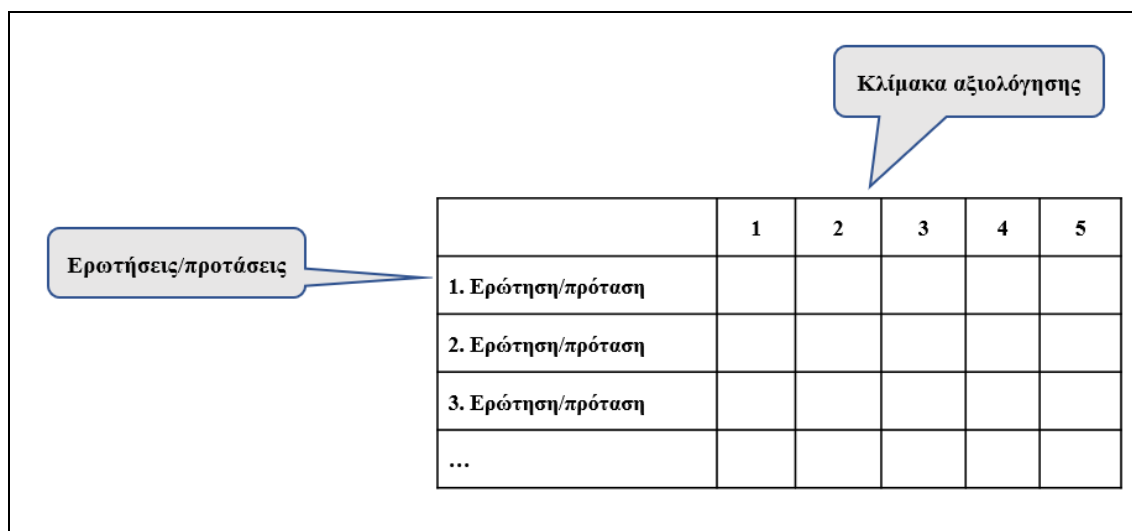
Κλίμακα Διαβάθμισης



Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να ενημερώσει τον αναγνώστη σχετικά με την κλίμακα διαβάθμισης. Προτείνεται συγκεκριμένος τρόπος δημιουργίας της από τον εκπαιδευτικό σε βήματα. Επιπλέον, στόχος είναι να αποδοθεί υλικό και παραδείγματα χρηστικών κλιμάκων με εστίαση τις συμπεριφορές μαθητών, της SCAS-GR, της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ και της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφορών ΔΑΦ.

Η κλίμακα διαβάθμισης (rating scale) μοιάζει με τη λίστα ελέγχου. Έχει κι αυτή τη μορφή πίνακα που εμπεριέχει στη μία περιοχή ερωτήσεις/προτάσεις (items) οι οποίες εστιάζουν συνήθως σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή εκδηλώσεις συμπεριφορών, δραστηριοτήτων, διαδικασιών, προϊόντων μάθησης ή περιβάλλοντος κι από την άλλη πλευρά, υπάρχουν φατνία συμπλήρωσης σχετικά με το βαθμό που αυτά εμφανίζονται (Σχήμα, 3).

Με την κλίμακα διαβάθμισης, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το επίπεδο επίτευξης του μαθητή. Επιλέγει να χρησιμοποιήσει μια κλίμακα διαβάθμισης κυρίως, όταν επιθυμεί να αξιολογήσει πόσο συχνά (π.χ. πάντα, συχνά, σπάνια, ποτέ), πόσο πολύ (π.χ. πάρα πολύ, πολύ, λίγο, καθόλου), πόσο καλά (π.χ. άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά, αποτυχία) συμβαίνουν έκδηλες, παρατηρήσιμες συμπεριφορές και καταστάσεις.



Σχήμα 3:

Αναπαράσταση των βασικών στοιχείων της κλίμακας διαβάθμισης (rating scale)

Η πιο απλή μορφή χρήσης κλίμακας διαβάθμισης είναι όταν ο δημιουργός μιας λίστας ελέγχου όπως αυτές της προηγούμενης 12ης ενότητας, θελήσει να εμφανίσει πέρα από τις δύο παραμέτρους απάντησης (π.χ. ναι/όχι) και μια τρίτη παράμετρο που αφορά μερική κατοχή ή αναδυόμενη δεξιότητα του μαθητή. Έτσι, ως παράδειγμα, η λίστα ελέγχου της ΕΝΓ που παρουσιάστηκε παραπάνω (Πίνακας, 4), εύκολα μετατρέπεται σε κλίμακα διαβάθμισης. Αρκεί ανάμεσα στο «ΝΑΙ» «ΟΧΙ» να μπει μια τρίτη παράμετρος: «ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟ». Προφανώς η συμπλήρωση αυτής της παραμέτρου, δηλώνει ότι δεν υπάρχει παντελής απουσία της δεξιότητας, ούτε και πλήρη κατοχή της, αλλά, μια ενδιάμεση κατάσταση αναδυόμενης δεξιότητας, που είναι ανάγκη να ενισχυθεί περαιτέρω.

Ανάλογο, ενδεικτικό παράδειγμα, εμφανίζεται από τις Παντελιάδου & Πατσιοδήμου (2007, σσ. 21) στο Πρωτόκολλο 10 σχετικά με την «Ανάλυση λαθών αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης». Εκεί, γίνεται χρήση της κλίμακας μέτρησης: «Την κατέχει επαρκώς», «Την κατέχει μερικώς», «Δεν την κατέχει» (Πίνακας, 7).

Σε γενικές γραμμές η κλίμακα διαβάθμισης που συναντάται συχνότερα είναι η Likert (Πίνακας, 8). Μάλιστα, συχνά ταυτίζεται πλήρως με την κλίμακα διαβάθμισης. Χρησιμοποιείται ευρέως σε ερωτηματολόγια των κοινωνικών επιστημών, της ψυχολογίας της εκπαίδευσης και του μάρκετινγκ.

Πίνακας 7:

Ενδεικτικές προτάσεις από το Πρωτόκολλο 10 (Παντελιάδου & Πατσοδήμου, 2007, σσ. 21)

ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	Την κατέχει επαρκώς	Την κατέχει μερικώς	Δεν την κατέχει
Ανάλυση λέξης σε συλλαβές			
Σύνθεση συλλαβών			
Εύρεση ομοιοκαταληξίας			
...			

Στην κλίμακα Likert, με μαθηματικούς όρους, το εύρος ανάμεσα στα επί μέρους επίπεδα αξιολόγησης (π.χ. ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντα) είναι ίσο μεταξύ όλων. Δηλαδή, η μετρική απόσταση ανάμεσα στο «ποτέ» και το «σπάνια» θεωρείται ως ίση με αυτή ανάμεσα στο «σπάνια» και το «μερικές φορές» κ.ο.κ. Αυτό, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό-ερευνητή, την μετατροπή τους σε αριθμούς (π.χ. ποτέ=0, σπάνια=1, μερικές φορές=2, συχνά=3, πάντα=4) και την περαιτέρω επεξεργασία για εξαγωγή μέσων όρων, συναφειών και τάσεων συμπεριφορών.

Πίνακας 8:

Ενδεικτικές κλίμακες Likert

ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντα
συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, ουδέτερο, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα
πολύ σημαντικό, σημαντικό, σχετικά ασήμαντο, εντελώς ασήμαντο

πολύ ικανοποιημένος, ικανοποιημένος, ουδέτερο, μη ικανοποιημένος, καθόλου ικανοποιημένος
    
Συμπλήρωσε από το 1 έως το 7 πόσο πολύ σου αρέσουν τα κάτωθι:
Δεν μου αρέσει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Μου αρέσει πολύ

Στη συνέχεια, εμφανίζονται παραδείγματα κλιμάκων διαβάθμισης που σχετίζονται με συμπεριφορές μαθητών και ακολουθούν οδηγίες κατασκευής.

13.1 Παραδείγματα κλιμάκων διαβάθμισης

13.1.1 Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών σχετικά με άγχος

Η SCAS-GR (Mellon & Moutavelis, 2007) (Εικόνα, 5) είναι κλίμακα αυτοαναφοράς, την οποία συμπληρώνουν οι μαθητές με σκοπό την καταγραφή συμπεριφορών που σχετίζονται με διαταραχές άγχους. Στηρίζεται και είναι μεταφρασμένη στην ελληνική γλώσσα και προσαρμοσμένη στον ελληνικό πληθυσμό μαθητών, από την πρωτότυπη κλίμακα, Spence Children's Anxiety Scale (Spence, 1997· 1998, <https://www.scaswebsite.com/>).

Η συγκεκριμένη, έχει ευρεία έρευνα στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Σχετικά δε, με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της SCAS-GR οι ανωτέρω βιβλιογραφικές αναφορές καθοδηγούν τον αναγνώστη.

Η κατανομή των παραγόντων και ερωτήσεων ακολουθεί την εξής διάρθρωση:

1^{ος} Παράγοντας, Πανικός-Αγοραφοβία. Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις όπως: *36, Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά.*

2ος Παράγοντας, Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή. Περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις όπως: *1, Με ανησυχούν πολλά και διάφορα πράγματα...*

3ος Παράγοντας, Άγχος Αποχωρισμού. Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις, όπως: *8, Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου.*

4ος Παράγοντας, Φόβος Σωματικού Τραυματισμού. Περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις, όπως: *25, Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά.*

5ος Παράγοντας, Κοινωνική Φοβία. Περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις, όπως: *35, Φοβάμαι όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά στην τάξη μου.*

6ος Παράγοντας, Ψυχαναγκασμοί. Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις, όπως: *40, Πρέπει να κάνω κάποια ίδια πράγματα ξανά και ξανά (όπως το να πλένω και να ξαναπλένω τα χέρια μου ή να τακτοποιώ και να ξανατακτοποιώ τα ίδια πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο).*

Πέρα από στατιστικά στοιχεία που αποδίδει με δυνατότητα ερευνητικού πεδίου μέσα από συσχετίσεις τιμών, η παρούσα κλίμακα, βοηθά ιδιαίτερα αυτόν

ΚΥΚΛΩΣΕ ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΣΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ. ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΩΣΤΕΣ Ή ΛΑΘΩΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ!			
1.Με ανησυχούν πολλά και διάφορα πράγματα.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
2. Φοβάμαι το σκοτάδι.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
3. Όταν έχω ένα πρόβλημα, νιώθω κάτι στο στομάχι μου.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
4. Νιώθω φόβο.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
5. Θα φοβόμουν να μείνω μόνος μου στο σπίτι.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
6. Φοβάμαι όταν πρόκειται να γράψω ένα διαγώνισμα.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
7. Φοβάμαι όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω δημόσιες τουαλέτες (στο σχολείο, στο εστιατόριο, ...)	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
8. Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
9. Φοβάμαι μήπως «γίνομαι ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
10. Ανησυχώ ότι θα τα πιάω άσχημα στο σχολείο μου.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
11. Πανικό καλώ με τα άλλα παιδιά.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
12. Ανησυχώ ότι κάτι πολύ κακό θα συμβεί σε κάποιον στην οικογένειά μου.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
13. Ξαρκικά, χωρίς κανένα λόγο, νιώθω ότι δεν μπορώ να αντεξέχω.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
14. Όταν έχω τελευταίο μια δουλειά πρέπει να ελέγχομαι ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
15. Φοβάμαι όταν πρέπει να κοιμηθώ μόνος μου, χωρίς άλλον στο δωμάτιο.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
16. Δυσκολεύομαι να φύγω από το σπίτι για το σχολείο επειδή ανησυχώ ή φοβάμαι.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
17. Χωρίζομαι να παίζω.	Ποτέ	Μία Φοβή	Συχνά Πάντα
18. Φοβάμαι τα σκοτάδια.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
19. Έχω κάποιες κακίες ή ανήθικες σκέψεις που δεν μπορώ να τις ξεκολλήσω από το μυαλό μου.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
20. Όταν έχω ένα πρόβλημα, η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
21. Ξαρκικά αρχίζω να τρέμο χωρίς να υπάρχει λόγος.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
22. Ανησυχώ ότι κάτι κακό θα μου συμβεί.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
23. Φοβάμαι να πάω στο γιατρό ή στον οδοντίατρο.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
24. Όταν έχω ένα πρόβλημα, αισθάνομαι σαν χαμένος.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
25. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
26. Είμαι καλό παιδί.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
27. Πρέπει να λάβω μέτρα μου κάποια συγκεκριμένη ευχή, προσευχή ή ορκιστή για να μην συμβούν άσχημα πράγματα.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
28. Φοβάμαι όταν πρέπει να ταξιδέψω με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
29. Ανησυχώ, τί εκάθισαν οι άλλοι για μένα.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
30. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε πολύ κόσμο (όπως λαϊκή αγορά, σπαρά, στα λεωφορεία, σε καλέστες με πολύ κόσμο).	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
31. Αισθάνομαι χαρούμενος.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
32. Χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθω πολύ φοβισμένος.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
33. Τομά η τις αρχίζω.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
34. Ω να ζωίζομαι ή να λαοπομώ, χωρίς να υπάρχει.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
35. Πρέπει να μιλώ μπροστά στην τάξη μου.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
36. Κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
37. Σαρκικά θα φοβηθώ, ενώ δεν υπάρχει τίποτα κακό.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
38. Σαρκικά μου.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
39. Βρίσκομαι σε μικρό κλειστό χώρο, όπως μικρό ή αποθήκη.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
40. Κάποια ύλη πράγματα ξανά και ξανά (όπως το να ζωίζομαι τα χέρια μου ή να τακτοποιώ και να ξανά τα ίδια πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο).	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
41. Με ή ανήθικες σκέψεις ή εκκίνες που έχω στο μυαλό μου.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
42. Πρέπει να κάνω κάποιες πράξεις με συγκεκριμένο τρόπο, σωστή σειρά για να μην συμβούν άσχημα πράγματα.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
43. Κάνω καλή δουλειά στο σχολείο.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
44. Θα φοβόμουν αν έπρεπε να μείνω σε άλλο σπίτι όλη την νύχτα.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
45. Φοβάμαι τα ασταμάτα.	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα
46. Υπάρχει κάτι άλλο που σε φοβίζει πολύ;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Παρακαλώ γράψε το.....			
Πόσο συχνά το φοβάσαι:	Ποτέ	Μικράς Φοβής	Συχνά Πάντα

που την χορηγεί στην κατανόηση των συμπεριφορών μαθητή. Έτσι, ένας

Εικόνα 5:

Ερωτηματολόγιο SCAS-GR και κώδικας QR ως ηλεκτρονικός σύνδεσμος σε αποθετήριο υλικού που εμπεριέχει την κλίμακα και σχετικά άρθρα.

ψυχολόγος ή ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ακόμη και σε μεμονωμένους μαθητές, όταν θεωρεί ότι είναι ανάγκη να διερευνηθούν οι συμπεριφορές σχετικές με άγχος.

Στη συνέχεια, οι κάτωθι δύο κλίμακες αφορούν τα σημαντικότερα ζητήματα συμπεριφοράς που απασχολούν πλήθος σχολείων, δηλαδή ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ. Δεν έχουν διαγνωστικό χαρακτήρα, αντίθετα, έχουν δημιουργηθεί με σκοπό να διευκολύνουν κυρίως τους εκπαιδευτικούς εαε, παράλληλης στήριξης και Τμημάτων Ένταξης στην εστίαση συγκεκριμένων συμπεριφορών για τη δημιουργία στοχοθεσίας παρέμβασης ΕΠΕ.

13.1.2 Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ

Η «Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ» (Εικόνα, 6, βλ. Παράρτημα) συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό που ασχολείται με τον μαθητή. Αφορά μη σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης, που σχετίζεται με συμπεριφορές αναφορικά με ελλείμματα στην προσοχή, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα κατά DSM V (APA, 2013). Ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με τον μαθητή συμπληρώνει για κάθε ερώτηση πεντάβαθμη κλίμακα: «Σχεδόν ποτέ, Σπάνια, Όπως όλοι, Περισσότερο, Υπερβολικά».

Η κλίμακα Αποτελείται από 29 ερωτήσεις και χωρίζεται σε τέσσερα διακριτά μέρη (παράγοντες κλίμακας) ως εξής:

- 1. Προσοχή**, 1 έως 7 ερωτήσεις: Αφορούν ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο προσοχής του μαθητή, π.χ.: «6. Διασπάται η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. θορύβους, παιχνίδια)»
- 2. Υπερκινητικότητα**, 8 έως 14 ερωτήσεις: Αφορούν ερωτήσεις που διερευνούν συμπεριφορές σχετικά με την κινητικότητα του μαθητή, π.χ.: «8. Στην τάξη, σηκώνεται από τη θέση του.»
- 3. Παρορμητικότητα**, 15 έως 21 ερωτήσεις: Εστιάζουν σε ενδεχόμενες παρορμητικές συμπεριφορές του μαθητή, π.χ.: «15. Σε μια συνομιλία περιμένει τη σειρά του χωρίς να διακόπτει»

4. Προσαρμογή στο σχολείο, 22 έως 27 ερωτήσεις:

Αξιολογούν το επίπεδο προσαρμογής του μαθητή στο χώρο του σχολείου, π.χ.: «26. Ακολουθεί τους κανόνες και τις ρουτίνες του σχολείου».

Ο σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου δεν είναι διαγνωστικός αλλά παιδαγωγικός, με σκοπό τη δημιουργία στοχοθεσίας και ΕΠΕ. Οι κλειστές ερωτήσεις διαβάθμισης από 1 έως 27 έχουν σκοπό να εστιάσουν τη σκέψη του εκπαιδευτικού που τις συμπληρώνει για έναν μαθητή του, κυρίως, στις επόμενες ανοικτού τύπου ερωτήσεις 28 και 29.

Έτσι, στην «28. Περιγράψτε θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, δεξιότητες, ικανότητες ή ιδιαίτερα ταλέντα:», ο εκπαιδευτικός, θα περιγράψει τις θετικές συμπεριφορές ώστε εκεί πάνω να μπορέσει να στηρίξει το πρόγραμμα παρέμβασης και τη στοχοθεσία του ΕΠΕ μαθητή.

Στη συνέχεια στην «29. Περιγράψτε στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν (περιγράψτε με ακρίβεια συγκεκριμένες συμπεριφορές, χώρο, χρόνο)» θα καταγράψει τους προβληματισμούς του ώστε να επιλέξει από που θα ξεκινήσει και που θα εστιάσει την παρέμβαση στο ΕΠΕ.

13.1. 3 Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών ΔΑΦ

Με ανάλογο τρόπο με τα ανωτέρω και σκοπό τη δημιουργία στοχοθεσίας και ΕΠΕ έχει δημιουργηθεί επιπλέον, η «Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΔΕΠ-Υ					
ΚΥΚΛΩΣΕ, για τον συγκεκριμένο μαθητή/τρια, πόσο πολύ συμβαίνουν οι παρακάτω συμπεριφορές, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του, της τυπικής ανάπτυξης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις!					
1. Κάνει λάθη απροσεξίας	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
2. Διατηρεί την προσοχή του στη σχολική εργασία ή στο παιχνίδι	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
3. Χάνει αντικείμενα απαραίτητα για την εργασία του (μολύβια, βιβλία)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
4. Όταν του μιλάει κάποιος, κοιτάζει να μην ακούει	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
5. Ολοκληρώνει τις εργασίες του χωρίς βοήθεια	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
6. Διασπάται η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. θορύβος, παιχνίδι)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
7. Οργανώνει την εργασία του, το πρόγραμμά του, τις δραστηριότητές του, τα τετράδια και βιβλία του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
8. Στην τάξη, σηκώνεται από τη θέση του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
9. Κινείται με τρόπο που δεν ταιριάζει στο χώρο (σκασφαλώνει στην καρέκλα, στριφογυρίζει σε καρέκλα)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
10. Μιλά ακατάπιστα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
11. Στριφογυρίζει στη θέση του ή κινεί νευρικά πόδια του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
12. Κνεκείται διαρκώς	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
13. Δυσκολεύεται να παίζει ήσυχα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
14. Μπορεί να παραμείνει ακίνητος για αρκετό χρόνο στην τάξη ή σε άλλο χώρο (π.χ. εκκλησία, εστιατόριο)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
15. Σε μια συνομιλία περιμένει τη σειρά του χωρίς να διακόπτει	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
16. Απαντά απερίσκεπτα προτού ολοκληρωθεί μια ερώτηση	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
17. Πιάνει τα πράγματα άλλων παιδιών χωρίς να ζητά ή να συμβιβάζει άδεια	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
18. Διακόπτει απρόκλητα τις συζητήσεις ή τα παιχνίδια των άλλων	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
19. Περιμένει στην ουρά (π.χ. στο κυλικείο) χωρίς να εμφανίζει ανησυχία	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
20. Ενεργεί βιαστικά, χωρίς σκέψη	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
21. Έτσι που ενεργεί, υπάρχει κίνδυνος ατυχήματος	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
22. Έχει φίλους στο σχολείο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-
23. Αντιμετωπίζει μόνο/ή μικρά προβλήματα της καθημερινότητας	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Οποιαδήποτε	Ποσο- πο- πο- πο- πο-	Υπερβο- λο- λο- λο- λο-

moutavelis@yahoo.gr

Εικόνα 6:

Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ και κώδικας QR ανάκτησής της

ΔΑΦ» (Εικόνα, 7, βλ. Παράρτημα). Πρόκειται κι εδώ για μη σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης συμπεριφορών που σχετίζονται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατά DSM V (APA, 2013).

Ο εκπαιδευτικός, που ασχολείται με τον μαθητή συμπληρώνει για κάθε ερώτηση πεντάβαθμη κλίμακα: «Σχεδόν ποτέ, Σπάνια, Όπως όλοι, Περισσότερο, Υπερβολικά».

Η κλίμακα αποτελείται από 37 ερωτήσεις και χωρίζεται σε πέντε διακριτά μέρη (παράγοντες κλίμακας) ως εξής:

1. Κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, 1 έως 13 ερωτήσεις: Αφορούν ερωτήσεις που αξιολογούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, λεκτική καθώς και εξωλεκτική, π.χ.: «*9. Κατανοεί το μεταφορικό λόγο (π.χ. ...μου μαύρισε η καρδιά)*».

2. Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, 14 έως 24 ερωτήσεις: Αφορούν ερωτήσεις που διερευνούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και στερεοτυπικές συμπεριφορές, π.χ.: «*15. Επαναλαμβάνει ιδιόρρυθμες κινήσεις (π.χ. συστροφές σώματος, φτερουγίσματα χεριών, κινήσεις προσώπου)*».

3. Αισθητηριακή υπερ/υποευαισθητοποίηση, 25 έως 29 ερωτήσεις: Αφορούν τη διερεύνηση συμπεριφορών που σχετίζονται με την ανταπόκριση του μαθητή σε αισθητηριακά ερεθίσματα, π.χ.: «*29. Μυρίζει και αγγίζει αντικείμενα*».

4. Προσαρμογή στο σχολείο, 30 έως 35 ερωτήσεις: Αξιολογούν το επίπεδο προσαρμογής του μαθητή στο χώρο του σχολείου, π.χ.: «*26. Ακολουθεί τους κανόνες και τις ρουτίνες του σχολείου*». Είναι ακριβώς ίδιες με τις ερωτήσεις της Κλίμακας παρατήρησης συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ με σκοπό την ευκολία του χρήστη στο ίδιο μοτίβο ερωτήσεων.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω και για την «Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ» κι εδώ, ο σκοπός του ερωτηματολογίου δεν είναι διαγνωστικός αλλά παιδαγωγικός, με σκοπό τη δημιουργία στοχοθεσίας και ΕΠΕ. Οι κλειστές ερωτήσεις διαβάθμισης από 1 έως 35 έχουν σκοπό να εστιάσουν τη σκέψη του εκπαιδευτικού που τις συμπληρώνει για έναν μαθητή του, κυρίως, στις επόμενες ανοικτού τύπου ερωτήσεις 36 και 37.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος

ΚΥΚΛΩΣΕ, για τον συγκεκριμένο μαθητή/τρια, πόσο πολύ συμβαίνουν οι παρακάτω συμπεριφορές, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του, της τυπικής ανάπτυξης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις!



	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Ορισμένες φορές	Πολλές φορές	Υπερβολικά
1. Έχει βλεμματική επαφή					
2. Μπορεί να αργήσει και να διατηρήσει μια συζήτηση με άλλους (όχι για εμμονικό ενδιαφέρον)					
3. Πλησιάζει άλλους με λειτουργικό τρόπο					
4. Συμμετέχει αυθόρμητα σε παύσεις χωρίς να τους δημιουργεί προβλήματα					
5. Μπορεί να κάνει φίλους					
6. Κατανοεί εξωλεκτικές συμπεριφορές (π.χ. κατανοεί ότι ο άλλος είναι βαρισημένος)					
7. Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση)					
8. Έχει ποικιλία ενδιαφερόντων					
9. Κατανοεί το μεταφορικό λόγο (π.χ. ...μου μαύρισε)					
10. Χρησιμοποιεί ικανοποιητική σύνταξη (π.χ. αν					
11. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λεξιλόγιο (π.χ. αν					
12. Παίζει συμβολικό παιχνίδι (π.χ. το μανταλάκι καράβι) ή παιχνίδι ρόλων (π.χ. κουμπάρες)					
13. Χρησιμοποιεί χειρονομίες ή μίμηση με λειτού					
14. Επαναλαμβάνει στερεότυπα συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις					
15. Επαναλαμβάνει ιδιόρρυθμες κινήσεις (π.χ. συστροφές σώματος, φτερουγίσματα χεριών, κινήσεις προσώπου)					
16. Επαναλαμβάνει λέξεις και φράσεις που άκουσε πρόσφατα ή στο παρελθόν (ηχολαλεί)					
17. Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του					
18. Έχει άγχος σε αλλαγές, ακόμη και μικρές					
19. Επιμένει να μην αλλάξει το περιβάλλον του (π.χ. το δωμάτιό του)					
20. Έχει τελετουργικές συμπεριφορές και συνήθειες (π.χ. να ακολουθεί τον ίδιο δρόμο, να τρώει το ίδιο φαγητό κάθε ημέρα)					
21. Έχει παράξενες εμμονές (π.χ. κολιμημένος/η με την Ινδία)					
22. Αγαπά να ασχολείται μόνο με συγκεκριμένα πράγματα, θέματα					
23. Ασχολείται επίμονα με τμήματα αντικειμένων					

moutavelis@yahoo.gr

Εικόνα 7:

Κλίμακα παρατήρησης συμπεριφορών ΔΑΦ και κώδικας QR ανάκτησής της

επιλέξει από που θα ξεκινήσει και που θα εστιάσει την παρέμβαση στο ΕΠΕ.

Επιπλέον, ως μη σταθμισμένες κλίμακες, που δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς με σκοπό τη δημιουργία ΕΠΕ είναι ανάγκη με κριτικό πνεύμα να τις χειρίζεται ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο και την ηλικία του μαθητή. Έτσι, ως παράδειγμα, αναμένεται η ερώτηση «9. Κατανοεί το μεταφορικό λόγο (π.χ. ...μου μαύρισε η καρδιά)» να μην αποδίδει νόημα σε παιδιά προνηπίου.

Έτσι, όπως και προηγουμένως, στην «36. Περιγράψτε θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, δεξιότητες, ικανότητες ή ιδιαίτερα ταλέντα:», ο εκπαιδευτικός, θα περιγράψει τις θετικές συμπεριφορές ώστε εκεί πάνω να μπορέσει να στηρίξει το πρόγραμμα παρέμβασης και τη στοχοθεσία του ΕΠΕ μαθητή.

Στη συνέχεια στην «37. Περιγράψτε στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν (περιγράψτε με ακρίβεια συγκεκριμένες συμπεριφορές, χώρο, χρόνο)» θα δώσει τους προβληματισμούς του ώστε να

Δημιουργία κλίμακα διαβάθμισης.

Ένας λιγότερο απλός τρόπος για να δημιουργήσετε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (κλίμακα διαβάθμισης) για την αξιολόγηση συμπεριφορών μαθητών

1. Προτιμήστε να συνεργαστείτε δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί για την κατασκευή της.
2. Εστιάστε αποκλειστικά στην έννοια που θέλετε να αξιολογήσετε.
3. Μελετήστε τη βιβλιογραφία σχετικά με τη θεματική.
4. Δημιουργείτε μικρές σε μέγεθος ερωτήσεις/προτάσεις. Κάθε ερώτηση να είναι εστιασμένη και κατανοητή. Εστιάστε σε έκδηλες συμπεριφορές, τέτοιες δηλαδή που μπορούν να παρατηρηθούν. Φροντίστε το λεξιλόγιο και η σύνταξη των ερωτήσεων να είναι άμεση, χωρίς δυσκολία κατανόησης από την ομάδα συμμετεχόντων που θα εστιάσετε. Δηλαδή, σε εκπαιδευτικούς ή μαθητές συγκεκριμένης ηλικίας που θέλετε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιό σας.
5. Επιλέξτε κλίμακα αξιολόγησης που να ταιριάζει σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σας (π.χ. πάντα, πολύ συχνά, συχνά, σπάνια, πολύ σπάνια, ποτέ). Ελέγξτε εάν κάθε ερώτηση ξεχωριστά μπορεί να απαντηθεί από την κλίμακα που επιλέξατε.
6. Αφού συγκεντρώσετε όλες τις υποψήφιες ερωτήσεις, διορθώστε τη σύνταξη και βελτιώστε την δυνατότητα κατανόησής τους.
7. Αποφύγετε όπου είναι δυνατόν ερωτήσεις με αρνητική κατεύθυνση (π.χ. Δεν γνωρίζει να διαβάσει). Θα δυσκολέψουν τους συμμετέχοντες στη συμπλήρωση· προτιμήστε καταφατικές προτάσεις (π.χ. Γνωρίζει να διαβάσει).
8. Προσέξτε το μέγεθος της κλίμακας. Το ερωτηματολόγιό σας δεν πρέπει να είναι ιδιαίτερα μεγάλο ώστε να κουράζει ή τόσο μικρό που να αδικεί την προσπάθεια. Ίσως να χρειαστεί να κάνετε «συμπίεση» των ερωτήσεων διαγράφοντας κάποιες που θεωρείτε ότι δεν προσφέρουν. Επιπλέον, συχνά κι όχι πάντα, ένα ζήτημα, μια

συμπεριφορά εμφανίζεται περισσότερες από μια φορές στο ερωτηματολόγιο με διαφορετική περιγραφή (π.χ. «Αισθάνομαι χαρούμενος», «Είμαι ευτυχισμένος»).

9. Πριν χορηγήσετε την κλίμακα στην ομάδα στόχου μοιραστείτε την με δύο συναδέλφους σας ξεχωριστά, που εμπιστεύεστε την επιστημονική τους άποψη. Ρωτήστε τους τι θεωρούν οι ίδιοι ότι μετρά η συγκεκριμένη κλίμακα. Ρωτήστε τους τι πρέπει ενδεχομένως να αλλάξετε σε κάθε πρόταση για να γίνει περισσότερο κατανοητή από την ομάδα στόχου.
10. Δοκιμάστε πιλοτικά την κλίμακα σε μικρή ομάδα στόχου. Δείτε τις δυσκολίες χορήγησης, ρωτήστε τους συμμετέχοντες, μαθητές ή ενήλικες, τι δεν κατανοούν και προσπαθήστε να το προσαρμόσετε.
11. Χορηγήστε το ερωτηματολόγιό σας.
12. Αναστοχαστείτε για την αποτελεσματικότητά του και σκεφτείτε βελτιώσεις για μελλοντική χρήση.

Η παρούσα διαδικασία έχει εστίαση αποκλειστικά στην αξιολόγηση για τη δημιουργία στοχοθεσίας παρέμβασης και όχι ερευνητικό προσανατολισμό. Εάν είναι επιθυμητή η δημιουργία ερευνητικού εργαλείου είναι ανάγκη μετά το 10^ο βήμα να διερευνηθούν οι στατιστικοί δείκτες και βάσει αυτών, να κριθεί η ωφελιμότητα του ερωτηματολογίου και το πέρασμα ίσως στο 11^ο βήμα χορήγησης.

Όπως εμφανίστηκε ανωτέρω, η κλίμακα διαβάθμισης κρατά τα θετικά στοιχεία της λίστας ελέγχου και εμπλουτίζεται με περαιτέρω χαρακτηριστικά.

Εδώ, ο εκπαιδευτικός με σκοπό τη δημιουργία στοχοθεσίας ΕΠΕ, μπορεί μέσα από τις ερωτήσεις της κλίμακας διαβάθμισης να εστιάσει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που έχει αξιολογήσει και κρίνει ο ίδιος και η διεπιστημονική ομάδα άξιες παρέμβασης. Πλέον, μπορεί να ξεφύγει από την απλούστευση της γενίκευσης ενός χαρακτηρισμού και ταμπελοποίησης (π.χ. «ο Γιάννης είναι υπερκινητικός») και να επικεντρώσει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (π.χ. «ο Γιάννης στην τάξη, σηκώνεται από τη θέση του υπερβολικά») για τις οποίες μπορεί να σχεδιάσει παρέμβαση στο πλαίσιο του ΕΠΕ.

Από την άλλη, μέσα από την κλίμακα διαβάθμισης, ο εκπαιδευτικός κατά την προσωπική του κρίση, αξιολογεί επιλέγοντας, ζήτημα όμως, το οποίο περιορίζει την αξιοπιστία της αξιολόγησης. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός για κάθε μία παρατηρήσιμη συμπεριφορά, που περιγράφει το ερωτηματολόγιο συμπληρώνει μια συγκεκριμένη παράμετρο από την κλίμακα (π.χ. πάντα, συχνά, σπάνια, ποτέ). Έτσι, ως παράδειγμα, για τον Γιάννη, στην ερώτηση: «Διατηρεί την προσοχή του στη σχολική εργασία» ο εκπαιδευτικός σημειώνει: «Σχεδόν ποτέ». Αντίθετα όμως, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός στη θέση του, ίσως να σημείωνε για την ίδια ερώτηση και τον ίδιο μαθητή: «Όπως όλοι». Η άμβλυνση αυτών των ζητημάτων γίνεται με τη διεπιστημονική συνεργασία, όταν από κοινού, με άλλους επιστήμονες σχεδιάζεται η παρέμβαση με σεβασμό στις απόψεις όλων. Γίνεται επιπλέον με τη χρήση ποιοτικών δεικτών, τους οποίους δε διαθέτει η κλίμακα διαβάθμισης, αλλά τους συναντάμε στις ρουμπρίκες.

ΕΝΟΤΗΤΑ 14

Ρουμπρίκα

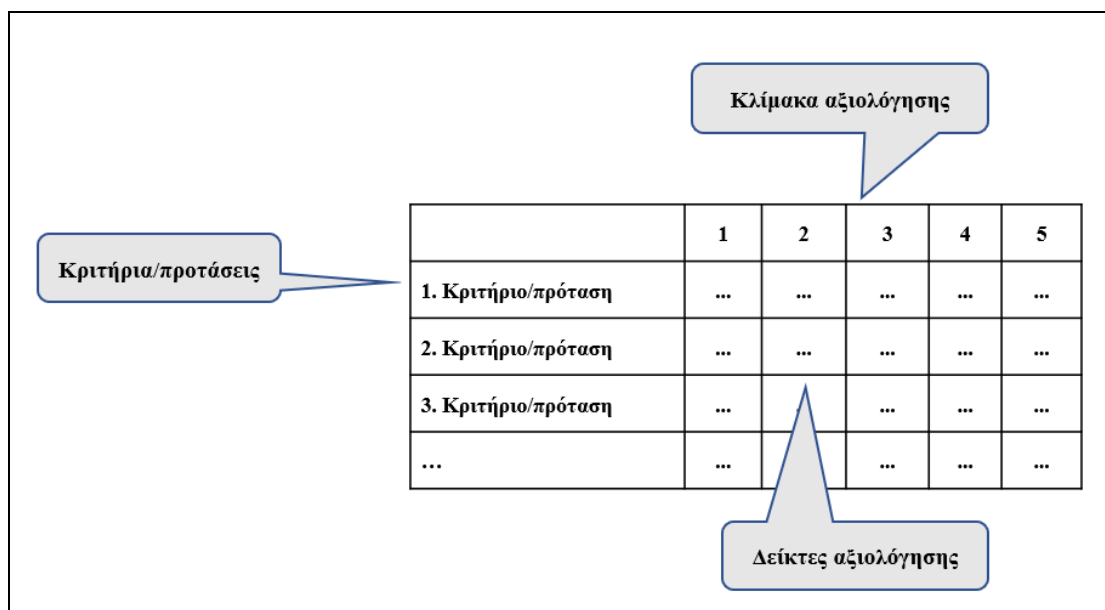


Η συγκεκριμένη ενότητα στοχεύει στην παρουσίαση της ρουμπρίκας, ως σημαντικού μέσου αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης.

Περιγράφεται τρόπος δημιουργίας της ρουμπρίκας με εστίαση τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών. Δίνονται παραδείγματα ρουμπρίκας σχετικά με την αξιολόγηση του παιχνιδιού του μαθητή

Από το σύνολο των ανωτέρω, είναι εμφανές ότι η λίστα ελέγχου διευκολύνει τον εκπαιδευτικό όταν είναι ανάγκη να αξιολογηθεί «ότι κάτι έχει γίνει», ενώ η κλίμακα διαβάθμισης αξιολογεί «πόσο συχνά ή πόσο καλά έχει γίνει». Καμία όμως από τις δύο δεν μπορεί να αξιολογήσει την ποιότητα της απόδοσης. Τον ρόλο αυτό τον αποδίδουμε στη ρουμπρίκα (rubric).

Δεν είναι ασυνήθιστο, σε μερικά κείμενα, η ρουμπρίκα ταυτίζεται με την κλίμακα διαβάθμισης ή ακόμη και με τη λίστα ελέγχου (π.χ. Νίκα κ.ά., 2017β, σσ. 23). Όμως, «η πιο σημαντική διαφορά μεταξύ της λίστας ελέγχου και της κλίμακας διαβάθμισης από τη μία και της ρουμπρίκας από την άλλη, είναι ότι η λίστα ελέγχου και η κλίμακας διαβάθμισης δεν έχουν περιγραφές ποιότητας» (Brookhart, 2013, pp. 76)



Σχήμα 4:

Αναπαράσταση των βασικών στοιχείων της ρουμπρίκας (rubric).

Η ρουμπρίκα (rubric) είναι ένα συνεκτικό σύνολο κριτηρίων για την αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, μιας συγκεκριμένης κατάστασης ή εργασίας των μαθητών, με περιγραφές διαβαθμισμένων επιπέδων ποιότητας επίτευξης, που κυμαίνονται από το μέγιστο (εξαιρετικό) έως το ελάχιστο (φτωχό) (Brookhart, 2013· Κουλουμπαρίση, 2018).

Συνήθως, η ρουμπρίκα έχει μορφή πίνακα που καταλαμβάνει μία δύο σελίδες, στον οποίο περιγράφονται τα διαφορετικά επίπεδα ποιότητας μιας εργασίας ή ενός project.

Οι ρουμπρίκες άσχετα από τις μεταξύ τους διαφορές έχουν τρία κοινά χαρακτηριστικά (Σχήμα, 4):

A. Μια λίστα κριτηρίων/προτάσεων (criteria/items) για μια εργασία ή κατάσταση που αξιολογείται. Εδώ η λέξη κριτήρια είναι πιο συχνή στη βιβλιογραφία και προτιμητέα.

B. Μια διαβάθμιση της ποιότητας από το μέγιστο (εξαιρετικό) έως το ελάχιστο (φτωχό) (Anrade, 2000). Εδώ, σε αντίθεση με την κλίμακα διαβάθμισης που συζητήθηκε προηγουμένως, μαθηματικά, δεν υπάρχει συνήθως, ίδιο εύρος ανάμεσα στα επί μέρους επίπεδα αξιολόγησης. Η σκέψη είναι η περιγραφή των ποιοτικών δεδομένων κι όχι η συγκέντρωση ποσοτικών.

Έτσι, η ρουμπρίκα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε στατιστική ανάλυση τιμών και μέσων όρων όπως η κλίμακα διαβάθμισης μόνο εάν προβλέπεται από την κατασκευή της.

Γ. Δείκτες αξιολόγησης. Αυτοί, συμπληρώνουν τα φαντρία του πίνακα της ρουμπρίκας. Κάθε δείκτης αξιολόγησης βρίσκεται εκεί που γίνεται ο χιασμός του κριτηρίου με το επίπεδο αξιολόγησης. Οι δείκτες αξιολόγησης είναι ανάγκη να είναι περιεκτικοί, ακριβείς στις περιγραφές τους, ώστε να καθοδηγούν τον χρήστη άμεσα και με αποτελεσματικότητα. Επιπλέον είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι «πρέπει να περιγράφουν ποιοτικά χαρακτηριστικά του έργου και όχι ποσοτικά» (Κουλουμπαρίτσι, 2018, σσ. 51). Έτσι, ως παράδειγμα, για την αξιολόγηση της «επίλυση προβλημάτων με πάνω από μία πράξεις», αντί να επιλεχθούν δείκτες αξιολόγησης: «Τέλεια / πολύ καλά / όχι και τόσο καλά» είναι προτιμότερο: «επιλέγει σωστές πράξεις» / «επιλέγει μόνο με επεξήγηση του δασκάλου σωστές πράξεις» / «δεν επιλέγει σωστές πράξεις».

Είναι σημαντικό ότι η ρουμπρίκα, μαζί με το πορτφόλιο αποτελούν τις κυρίαρχες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης κι όπως αυτό, η ρουμπρίκα αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης αλλά ταυτόχρονα και διδακτικό εργαλείο καθημερινής χρήσης.

Έτσι η ρουμπρίκα μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους:

1. Καθοδηγεί τον μαθητή σε αυτό μέλλει να κάνει. Ο δάσκαλος, μόνος του ή με τους μαθητές έχει κατασκευάσει τη ρουμπρίκα για ένα συγκεκριμένο έργο, (π.χ. συγγραφή έκθεσης) και ο κάθε μαθητής την έχει δίπλα του, ώστε να την συμβουλευτεί όποτε τη χρειαστεί. Έτσι γνωρίζει τις προδιαγραφές και τα βήματα της δουλειάς του.

2. Αξιολογεί την ποιότητα ενός έργου. Οι προδιαγραφές μιας εργασίας είναι ξεκάθαρες σε όλους, έτσι ο δάσκαλος μπορεί εύκολα να τις ακολουθήσει αξιολογώντας με μεγαλύτερη αξιοπιστία με βάση προκαθορισμένα και διαβαθμισμένα κριτήρια (Τζιβινίκου, 2015). Ταυτόχρονα και ο μαθητής πλέον είναι καλά ενημερωμένος για τις απαιτήσεις που έχει ο δάσκαλος του στο παρόν έργο.

Δημιουργία ρουμπρίκας

Ένας απλός τρόπος για να δημιουργήσετε μια ρουμπρίκα, για την αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων μαθητών.

1. Εστιάστε αποκλειστικά στην έννοια, στο έργο, που θέλετε να αξιολογήσετε.
2. Μελετήστε τη βιβλιογραφία σχετικά με τη θεματική.
3. Στη συνέχεια δημιουργήστε τα κριτήρια της ρουμπρίκας. Προτιμήστε λίγα σε αριθμό· δύο έως πέντε είναι αρκετά στις πρώτες ρουμπρίκες που δημιουργείτε. Τα κριτήρια πρέπει να είναι αυξημένης αξίας για τη συγκεκριμένη θεματική, να αξίζουν την καταγραφή σας.
4. Δημιουργήστε πίνακα και διατάξτε τα κριτήρια που δημιουργήσατε, κάθετα, στην πρώτη στήλη (Εικόνα 9, Β΄ Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού).
5. Κατόπιν καταγράψτε την κλίμακα αξιολόγησης της ρουμπρίκας στη πάνω γραμμή του πίνακα (π.χ. 1, 2, 3, 4, 5).
6. Στη συνέχεια για κάθε κριτήριο ξεχωριστά θα δημιουργήστε δικούς του δείκτες, που θα τους διατάξετε στην ίδια γραμμή οριζόντια. Στην πραγματικότητα, στους δείκτες, περιγράφεται αυτό που εμπεριέχει ένα κριτήριο και που του δίνει αυτόν τον τίτλο. Έτσι ως παράδειγμα, το κριτήριο «συνεργατικό παιχνίδι» εμπεριέχει: αλληλεπίδραση, μοίρασμα, κοινή στοχοθεσία, ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου. Αυτά θα περιγραφούν ως δείκτης (βλ. Α΄ Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού).
7. Τα κριτήρια και κυρίως οι δείκτες αφορούν παρατηρήσιμες συμπεριφορές/καταστάσεις. Το λεξιλόγιό σας πρέπει να είναι κατανοητό και να συμπυκνώνει με λακωνικότητα τις έννοιες. Προτιμήστε να ξεκινήσετε τη συγγραφή των δεικτών από την ανώτατη βαθμίδα αξιολόγησης. Καταγράψτε δηλαδή για κάθε κριτήριο, πρώτα τον δείκτη με το υψηλότερο επίπεδο επίδοσης, εκεί που θα επιθυμούσατε να φτάσουν οι μαθητές σας.

8. Εξατομικεύστε για μαθητές με εσα διαφοροποιώντας δείκτες ή και κριτήρια σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα της τάξης.
9. Με την ολοκλήρωση της ρουμπρίκας, έχετε τη δυνατότητα, κατά την κρίση σας, πριν τη χρήση της, να την μοιραστείτε με την τάξη σας και σε μια διαδικασία γόνιμου αναστοχασμού ενδεχομένως να αναδιαμορφώσετε κριτήρια ή δείκτες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές σας γίνονται συμμετοχοί στην αξιολόγησή τους και ταυτόχρονα γνωρίζουν τι τους ζητείται/τε. Εναλλακτικά, μπορείτε να συζητήσετε με τους μαθητές σας για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης εργασίας, δηλαδή, τι την κάνει καλή ή φτωχή κι από εκεί να ξεκινήσετε την έναρξη διαδικασίας κατασκευής ρουμπρίκας.

14.1 Θετικά και περιορισμοί της χρήσης ρουμπρίκας

Στην ειδική εκπαίδευση η ρουμπρίκα, λειτουργεί για τον μαθητή ως προτροπή (prompt) για την επίτευξη έργου («να τι πρέπει να κάνω»), αλλά και ως θετική ενίσχυση («τα κατάφερα καλά σε αυτό»).

Κάθε ποιοτική ρουμπρίκα στηρίζεται στο υπάρχον γνωστικό επίπεδο της

τάξης και του κάθε μαθητή

ξεχωριστά, ώστε να γίνεται

άμεσα κατανοητή από

όλους. Για αυτό τον λόγο,

πρέπει να έχει τη

δυνατότητα

εξατομικευμένης

προσαρμογής της για

κάποιους συγκεκριμένους

μαθητές ή ακόμη και

ομάδων μαθητών, που ο

ίδιος ο εκπαιδευτικός

κρίνει. Έτσι, η ρουμπρίκα

Α' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγηση της συνεργασίας και επικοινωνίας στο παιχνίδι					
I. Συνεργατικό παιχνίδι	II. Συντροφικό παιχνίδι	III. Συντροφικό παιχνίδι	IV. Μοναχικό παιχνίδι	Απουσία παιχνιδιού	Περιγράψτε επιπλέον ζητήματα
Επικοινωνεί, συνεργάζεται, αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά και παίζει μαζί τους το ίδιο παιχνίδι. Μοιράζεται στο παιχνίδι.	Παίζει μαζί με άλλα παιδιά και μοιράζεται τα ίδια παιχνίδια. Αλληλεπιδράει παιχνίδια και επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά γι' αυτό που κάνουν. Συνδέεται με τα παιδιά κυρίως μέσω της δραστηριότητας και λιγότερο μέσω συνεργασίας.	Παίζει μόνο τι δίπλα σε άλλους με τα ίδια υλικά επίγνωση της παρουσίας το άλλου παιδιού μπορεί να έχει βλεμματική ή να μιμείται τις ενέργειές του περιορισμένη επικοινωνία κ παιχνιδιού.		ει προς τα ή ον για εκόμνηση	
χωρίς καθοδήγηση	χωρίς καθοδήγηση	χωρίς καθοδήγηση		τε παρακάτω, την καθοδήγηση (π.χ. βλεμματική, δείξιμο, λεκτική, σωματική) και πόσο έντονη, διαρκής είναι.	
Περιορισμένη καθοδήγηση	Περιορισμένη καθοδήγηση	Περιορισμένη καθοδήγηση	Περιορισμένη καθοδήγηση		
Διευρυμένη καθοδήγηση	Διευρυμένη καθοδήγηση	Διευρυμένη καθοδήγηση	Διευρυμένη καθοδήγηση		

Εικόνα 8:

Α' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού και κώδικας QR ανάκτησής της

Β' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγηση των δεξιοτήτων παιχνιδιού					
	5 Χωρίς καθοδήγηση	4 Περιορισμένη καθοδήγηση	3 Καθοδήγηση	2 Διευρυμένη καθοδήγηση	1 Διευρυμένη καθοδήγηση
V. Παιχνίδι με κανόνες (έμφαση στους κανόνες)	Συμμετέχει χωρίς ανάγκη υποστήριξης σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες.	Συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες με περιορισμένη λεκτική προτροπή.	Συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες όταν έχει λεκτική προτροπή.	Συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε παιχνίδια με κανόνες.
VI. Συμβολικό παιχνίδι (έμφαση στον συμβολισμό)	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει άλλες ιδιότητες συμπεριφορές. Ή μαθαίνει να παίζει ρόλους. Ή ανυπέρω, χωρίς ανάγκη υποστήριξης.	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει ή άλλες ιδιότητες ή συμπεριφορές. Ή μαθαίνει να παίζει ρόλους. Τα κωτέρω, όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε συμβολικό παιχνίδι.
VII. Κατασκευαστικό παιχνίδι (έμφαση στη δημιουργία)	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο χωρίς ανάγκη υποστήριξης.	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο με περιορισμένη λεκτική προτροπή.	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο, όταν έχει λεκτική προτροπή.	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο, όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε κατασκευαστικό παιχνίδι.
VIII. Λειτουργικό παιχνίδι (έμφαση στην κίνηση και λειτουργία)	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, χωρίς ανάγκη υποστήριξης.	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, με περιορισμένη λεκτική προτροπή.	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, όταν έχει λεκτική προτροπή.	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε λειτουργικό παιχνίδι.

Εικόνα 9:

Β' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης
Παιχνιδιού και κώδικας QR
ανάκτησής της

Ταυτόχρονα, υποστηρίζει τη μάθηση και τη διαρκή αυτοαξιολόγηση του μαθητή, κάνοντας τη συμβατή με τις προσαρμογές που έχει ανάγκη η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ειδική εκπαίδευση γενικότερα.

Μέσα από τη συμπύκνωση των νοημάτων που έχουν κυρίως οι δείκτες της, προάγει την αφαιρετική σκέψη των μαθητών.

Ταυτόχρονα, η ρουμπρίκα καθοδηγεί την ίδια την κρίση του εκπαιδευτικού και διασφαλίζει ότι εφαρμόζει τους κανόνες αξιολόγησης με συνέπεια και ισοτιμία προς όλους τους μαθητές.

Από την άλλη η ποιοτική ρουμπρίκα δεν είναι εύκολο να κατασκευαστεί, απαιτεί ιδιαίτερα αυξημένο χρόνο από τον εκπαιδευτικό, κυρίως στις πρώτες του προσπάθειες.

Τέλος, αποτελεί απλά ένα εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ιδανικό για τον έλεγχο της ποιότητας μιας εργασίας, ενός πρότζεκτ, ενός πορτφόλιο και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αναχθεί σε διδακτικό μονισμό, που μπορεί να καλύψει το σύνολο των θεμάτων.

είναι ιδιαίτερα λειτουργικό μέσο αξιολόγησης για ενταξιακά περιβάλλοντα τάξεων.

Οι μαθητές, με «συμπυκνωμένο τρόπο», σε έναν περιορισμένο χώρο, αυτόν της ρουμπρίκας, συνήθως μόνο σε μια σελίδα, μπορούν να δουν, το σύνολο των απαιτήσεων ενός έργου, που καλούνται να εκτελέσουν.

Επιπλέον, η ρουμπρίκα παρέχει στους μαθητές πληροφορίες ανατροφοδότησης γύρω από τις ικανότητές τους και τις περιοχές που έχουν ανάγκη βελτίωσης, που η παραδοσιακή αξιολόγηση, συχνά περιορισμένη σε μια βαθμολογία, δεν μπορεί να κάνει.

14.2 Παραδείγματα ρουμπρίκας

Στο Παράρτημα θα βρείτε δύο ρουμπρίκες σχεδιασμένες, για την αξιολόγηση του παιδιού στις δεξιότητες του παιχνιδιού. Εδώ, με σκοπό τη «συνομιλία των κειμένων» που έχει ήδη παραχθεί από την ελληνική βιβλιογραφία, τα κριτήρια της ρουμπρίκας και οι δείκτες της, στηρίζονται στις μορφές παιχνιδιού του περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό (Δεξιότητες Παιχνιδιού) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & ΥΠΕΠΘ, 2004).

Η κλίμακα επιπέδων αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε εδώ είναι από το 1 (Διευρυμένη καθοδήγηση) έως το 5 (Χωρίς καθοδήγηση). Με σκοπό δε να δηλωθεί η σύνδεση των δυο ρουμπρικών, τα κριτήριά τους ακολουθούν συνεχή αρίθμηση.

A' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγηση της συνεργασίας και επικοινωνίας στο παιχνίδι (Εικόνα 8).

Εμπεριέχει τέσσερα κριτήρια (I-IV) σχετικά με την αξιολόγηση ως προς το είδος του παιχνιδιού που παίζει ο μαθητής και συγκεκριμένα εστιάζουν ως εξής:

- I. Συνεργατικό παιχνίδι:* Θεωρείται το σημαντικότερο είδος παιχνιδιού. Δίνεται έμφαση στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.
- II. Συντροφικό παιχνίδι:* Δίνει έμφαση στη διαδικασία του παιχνιδιού και λιγότερο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών.
- III. Παράλληλο παιχνίδι:* Περιγράφει τη συνύπαρξη μεταξύ των παιδιών.
- IV. Μοναχικό παιχνίδι:* Περιγράφει τη μοναχικότητα στο παιχνίδι.

B' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγηση των δεξιοτήτων του παιχνιδιού (Εικόνα 9).

Τα τέσσερα επόμενα κριτήρια της B' Ρουμπρίκας (V-VIII) αξιολογούν τις δεξιότητες που χρησιμοποιεί ο μαθητής στο παιχνίδι και συγκεκριμένα:

- V. Παιχνίδι με κανόνες:* Δίνεται έμφαση στους κανόνες.
- VI. Συμβολικό παιχνίδι:* Δίνεται έμφαση στη δυνατότητα συμβολισμού στο παιχνίδι.
- VII. Κατασκευαστικό παιχνίδι:* Δίνεται έμφαση στη δημιουργία και στην κατασκευή μέσω του παιχνιδιού.
- VIII. Λειτουργικό παιχνίδι:* Δίνεται έμφαση στην κίνηση και στη λειτουργία.



ΕΝΟΤΗΤΑ 15

Πορτφόλιο



Ο στόχος της παρούσας ενότητας είναι η εμβάθυνση σε ζητήματα σχετικά με την παιδαγωγική αξιολόγηση, μέσω του πορτφόλιο.

Δίνονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του, καθώς και ενδεικτικές ταξινομήσεις του. Περιγράφονται επίσης, παραδείγματα πορτφόλιο με έμφαση στο Ψηφιακό, Στοχοκατευθυνόμενο Πορτφόλιο.

Το πορτφόλιο (portfolio) αποτελεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο με διαρκή εξέλιξη και ενημέρωση. Είναι «μια σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή που παρουσιάζει τις προσπάθειες, την πρόοδο και τα επιτεύγματά του, σε έναν ή περισσότερους τομείς» (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, p. 60).

Το πορτφόλιο είναι σημαντικό μέσο αυθεντικής αξιολόγησης, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα «να διαπιστώσει τον ατομικό ρυθμό του κάθε παιδιού και την εξέλιξη που έχει σημειώσει σε σχέση με την κατάκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να έχει στη συνέχεια τη δυνατότητα να το υποστηρίξει σύμφωνα με τις ατομικές μαθησιακές του ανάγκες» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007, σσ. 43).

Ξεπερνώντας την ίδια την μικροομάδα της τάξης, το πορτφόλιο ως μέσο αξιολόγησης μπορεί να διευρύνει το κοινό συμμετοχής σε αυτήν ανοίγοντας την εκπαιδευτική πράξη και σε άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έτσι, καταφέρει να «καταλύει τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης, αφού αναγνωρίζει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους κι

άλλοι φορείς εκτός του εκπαιδευτικού, που ενδιαφέρονται άμεσα για την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή (stakeholders)» (Κουλουμπαρίση, 2018, σσ. 83).

Επιπλέον, αυτή η συλλογή των εργασιών του μαθητή που αποτελεί το πορτφόλιο είναι ανάγκη, κατά το μέτρο του δυνατού, να συμπεριλαμβάνει «τη συμμετοχή του ίδιου στην επιλογή περιεχομένου, στα κριτήρια επιλογής, στα κριτήρια αξιολόγησης και στα στοιχεία που δείχνουν τη σκέψη του μαθητή» (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, pp. 60).

15.1 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του πορτφόλιο

Το πορτφόλιο αποτελεί αυθεντική αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή μέσα από το ίδιο το πρωτογενές υλικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το συγκεκριμένο ζήτημα ενισχύει την εγκυρότητα της αξιολόγησης (face validity) αποδεικνύοντας σε όσους επιθυμούν το δυναμικό του μαθητή. Έτσι, ως παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός όταν συζητά με τους γονείς ή τη διεπιστημονική ομάδα, μπορεί να στηρίξει με τη βοήθεια του πορτφόλιο τα επιχειρήματά του, δηλαδή, ποιοι στόχοι έχουν ήδη επιτευχθεί, ποιοι άλλοι υπολείπονται, που πρέπει να εστιάσει η παρέμβαση, τι πρέπει να προσεχτεί στη συνέχεια και με ποια μέσα. Επιπλέον, με δεδομένο ότι συχνά η χρήση γλώσσας που γίνεται κατά την αξιολόγηση είναι εξειδικευμένη και κυρίως οι γονείς δυσκολεύονται να την κατανοήσουν, το πορτφόλιο καταφέρνει να απλοποιήσει τη διαδικασία και μέσα από την επίδειξη των καταχωρήσεών του εμφανίζει με ορατό, άμεσο τρόπο τα ζητήματα. Αυτό διευκολύνει τη συμμετοχή των γονέων και όλης της διεπιστημονικής ομάδας στην παρέμβαση.

Σε αντίθεση με άλλα μέσα αξιολόγησης, η αναπτυξιακή φύση των καταχωρήσεων του πορτφόλιο έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει μικρές, αλλά σημαντικές αλλαγές στην εξέλιξη του μαθητή και ταυτόχρονα με έμμεσο τρόπο αξιολογεί την ίδια την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Carothers & Taylor, 2003).

Το πορτφόλιο ως μέσο αξιολόγησης ωφελεί στη μεταγνώση. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αναστοχάζονται πάνω το αποτέλεσμα της εργασίας τους, μπορούν να κάνουν ευκολότερα αποτίμησή της, να σκεφτούν διορθωτικές κινήσεις και καλύτερους τρόπους προσέγγισης. Έτσι, το πορτφόλιο ενθαρρύνει την αυτενέργεια του μαθητή, τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αυτοαξιολόγησή του και τον αναστοχασμό του πάνω στην δουλειά του. Ταυτόχρονα, αντικατροπίζοντας τον πλούτο των επιτευγμάτων μπορεί να αποτελέσει το ίδιο θετική ενίσχυση και κίνητρο για τον μαθητή.

Εφόσον το πορτφόλιο στηρίζει την αξιολόγηση των εργασιών που κάνει ο μαθητής, στην πραγματικότητα ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών της τάξης και κυρίως το ΕΠΕ του μαθητή.

Επιπλέον, το πορτφόλιο μπορεί ως μέσο να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και για όλους τους μαθητές, επιτρέποντας ταυτόχρονα την αξιολόγηση σε πληθώρα εκπαιδευτικών (π.χ. γλώσσα, γυμναστική) και θεραπευτικών παρεμβάσεων (π.χ. λογοθεραπεία, εργοθεραπεία) στο σύνολο του γνωστικού, συμπεριφορικού και συναισθηματικού τομέα.

Ταυτόχρονα, το πορτφόλιο έχει τη δυνατότητα να επιδεικνύει, για όλους τους τομείς στους οποίους εστιάζει, την εξέλιξη στον χρόνο της ανάπτυξης του μαθητή. Δηλαδή, μέσα από την εξέλιξη της ποιότητας των εργασιών του, που φυλάσσονται στο πορτφόλιο γίνεται ορατή, η πρόοδος του μαθητή π.χ. στη ζωγραφική, στην ορθογραφία κτλ.

Συγχρόνως, το πορτφόλιο μπορεί να εμπεριέχει μεγάλη ποικιλία καταχωρίσεων, να επιδείξει την καλύτερη δουλειά ενός μαθητή και να συμβάλλει καθοριστικά στην αξιολόγησή του.

Από την άλλη, σχετικά με τα μειονεκτήματα, το portfolio, όπως όλα τα μέσα αυθεντικής αξιολόγησης, ενέχει ιδιαίτερα την προσωπική άποψη του αξιολογητή-εκπαιδευτικού κι έτσι, από αρκετούς μελετητές π.χ. Salvia, Ysseldyke & Bolt (2017) θεωρείται ως υποκειμενικός τρόπος αξιολόγησης, που πρέπει να αντιμετωπίζετε με σκεπτικισμό.

Προβληματίζει κυρίως όταν δεν υπάρχει επιμέλεια και φροντίδα στην οργάνωσή και στοχοθεσία του. Εάν αυτό συμβαίνει, τότε το πορτφόλιο εμφανίζεται απλά ως συλλογή από διάσπαρτες εργασίες συγκεντρωμένες με

αποσπασματικό τρόπο, χωρίς σκοπό, συνέπεια και συνέχεια. Μάλιστα, όταν ένα τέτοιο πορτφόλιο, υπάρχει η πρόθεση να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του μαθητή, τότε αναμένεται να υπολείπεται σαφής στοχοθεσίας, δηλαδή να μην είναι ξεκάθαρο τι αξιολογείται, με ποιόν τρόπο και για ποιόν λόγο.

Τέλος, καίτοι το πορτφόλιο είναι σημαντικό δεν μπορεί να είναι το αποκλειστικό μέσο αξιολόγησης. Αδυνατεί, όπως όλα τα μέσα αξιολόγησης να καλύψει από μόνο του, για κάθε διδακτική παρέμβαση, το σύνολο της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

15.2 Ταξινόμηση του Πορτφόλιο

Ανάλογα με τους σκοπούς δημιουργίας του, ένα πορτφόλιο μπορεί να εμπεριέχει ποικίλο υλικό, το οποίο εμφανίζει την αναπτυξιακή εξέλιξη του μαθητή στον χρόνο, καθώς και την εξέλιξη του συνόλου της παρέμβασης που δέχεται. Εμπεριέχει έτσι, υλικό όπως, καταγραφή της παρατήρησης των εκπαιδευτικών, θεραπευτών και γονέων, λίστες ελέγχου, εργασίες του μαθητή, τεστ, βίντεο, φωτογραφίες και αυτο-αναφορές μαθητών (Carothers & Taylor, 2005· Dale Carpenter, Ray & Bloom, 1995).

Πίνακας 9:

Ταξινόμηση του Πορτφόλιο

Α' ταξινόμηση		Β' ταξινόμηση	
Working	Εργασίας	Cumulative	Συσώρευσης
Display, Showcase, Best Works	Επίδειξης	Showcase	Επίδειξης
Assessment	Αξιολόγησης	Reflective	Στοχαστικό
		Goal-based	Στοχοκατευθυνόμενο

Η ταξινόμηση των πορτφόλιο γίνεται με ποικίλους τρόπους κι εδώ εμφανίζονται οι δυο κυρίαρχοι, που ταυτόχρονα έχουν πολλά κοινά σημεία (Πίνακας, 9).

Α' ταξινόμηση του Πορτφόλιο

Συγκεκριμένα, οι Danielson & Abrutyn (1997) περιγράφουν το **Πορτφόλιο Εργασίας** (Working portfolios), ως μια «δεξαμενή» των εργασιών των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συλλέγουν τις εργασίες του τελευταίου χωρίς κάποιο ιδιαίτερο κριτήριο. Είναι η χαρακτηριστική φράση που λέει η νηπιαγωγός: *«Ωραία δουλειά, βάλτε την στο φάκελό σας»*. Ενδέχεται δε, από καιρό σε καιρό, το Πορτφόλιο Εργασίας να δίνεται στο παιδί για να έχουν άποψη οι γονείς του για τη δουλειά που κάνει στο σχολείο.

Το Πορτφόλιο Εργασίας έχει το θετικό ότι δεν έχει απώλειες από κάποια εργασία, τις συμπεριλαμβάνει όλες, όμως παράλληλα αυτό μπορεί να αποτελέσει μειονέκτημα, με δεδομένο το γεγονός ότι το πολύ και αδόμητο υλικό δυσκολεύει στη λήψη συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή.

Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το **Πορτφόλιο Επίδειξης** (Display, Showcase, Best Works portfolio), όπου γίνεται επιλογή και εμπεριέχονται εδώ, οι καλύτερες εργασίες ενός μαθητή κι όχι οι αντιπροσωπευτικότερες.

Ένα αντίγραφό του ή και το ίδιο, εάν ο εκπαιδευτικός ή η διεπιστημονική ομάδα το κρίνει μπορεί να δοθεί στον μαθητή «για το σπίτι» στο τέλος του τριμήνου ή στο τέλος του σχολικού έτους. Ο μαθητής το επιδεικνύει στο οικογενειακό του περιβάλλον και καμαρώνει για τη σχολική του επίτευξη, εισπράττει το μπράβο και τη θετική ενίσχυση των γονέων του και βελτιώνει έτσι την αυτοεκτίμησή του. Κρατά επίσης, με αυτόν τον τρόπο, αναμνηστικά, τις όμορφες καλές δουλειές που έχει κάνει.

Ως ενδεικτικό παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός ΣΜΕΑΕ, στο τέλος του σχολικού έτους, με κάθε μαθητή του ξεχωριστά, δημιουργεί ένα ψηφιακό βιβλίο (<https://bookcreator.com/>) που εμπεριέχει φωτογραφίες με τις καλύτερες εργασίες του μαθητή, ηχητικά σχόλια και video.

Τέλος, περιγράφεται το **Πορτφόλιο Αξιολόγησης** (Assessment Portfolio), το οποίο έχει σκοπό να τεκμηριώσει τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Εδώ, ο εκπαιδευτικός συλλέγει ενδεικτικές εργασίες του μαθητή με σκοπό την αξιολόγησή του.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι το Πορτφόλιο Εργασίας μπορεί στη συνέχεια να αποτελέσει βάση για να διαμορφωθεί ένα Πορτφόλιο Επίδειξης ή Αξιολόγησης (Danielson & Abrutyn 1997). Σε αυτή την περίπτωση ένας μαθητής συλλέγει τις εργασίες του χωρίς ιδιαίτερα κριτήρια (Πορτφόλιο Εργασίας) και στη συνέχεια, μετά την παρέλευση κάποιου χρόνου, στη λήξη του τριμήνου ή του έτους, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού επιλέγει να κρατήσει από αυτές μόνο τις καλύτερες, δημιουργώντας ένα Πορτφόλιο Επίδειξης. Μπορεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός (μόνος ή και μαζί με τον μαθητή) να κρατήσει αυτές τις εργασίες που θεωρεί ότι συμβάλουν στην αξιολόγηση του μαθητή, δημιουργώντας ένα Πορτφόλιο Αξιολόγησης.

Β' Ταξινόμηση του Πορτφόλιο

Αρκετοί μελετητές (Carothers & Taylor, 2003· Salend, 1998· Swicegood, 1994) συμφωνούν σε περισσότερο λεπτομερή ταξινόμηση των πορτφόλιο με μικρές διαφορές όμως σε σχέση με τα προηγούμενα.

Έτσι, υπάρχει το **Πορτφόλιο Συσσώρευσης** (Cumulative portfolio), το οποίο ταυτίζεται με το Πορτφόλιο Εργασίας. «Περιλαμβάνει έργα του μαθητή που αφορούν μεγάλο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε οι αλλαγές στα προϊόντα και στη διαδικασία που σχετίζονται με τη μάθηση να μπορεί αργότερα να αναλυθεί» (Salend, 1998, σσ. 38).

Επιπλέον, υπάρχει το **Πορτφόλιο Επίδειξης** (Showcase portfolio), το οποίο αντίστοιχα με την προηγούμενη ταξινόμηση, εμφανίζει τις καλύτερες εργασίες του μαθητή.

Ταυτόχρονα, προβλέπεται εδώ το **Στοχαστικό Πορτφόλιο** (Reflective portfolio) που εμπεριέχει «δείγματα προϊόντων της εργασίας του μαθητή συνοδευόμενα από σημειώσεις του δασκάλου ή και της ομάδας» (Carothers & Taylor, 2003, pp.121). Εδώ, ο εκπαιδευτικός καταγράφει πάνω στην εργασία ή συνοδευτικά σε αυτήν, ημερομηνία, τι ζήτησε από τον μαθητή, τις

συμπεριφορές του κατά τη διάρκεια της εργασίας και την αξιολόγηση της δουλειά που έγινε. Παράδειγμα, σε μια ζωγραφιά ενός μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί σύντομα να αναγράψει:

«Ζήτησα από την τάξη να ζωγραφίσει το σχολείο με τα παιδιά. Ο Γιάννης δυσκολεύτηκε να διαλέξει χρώματα, έκανε παλαμική λαβή, πάταγε με δύναμη το χαρτί. Τα παιδιά που ζωγράφισε εμφανίζονται σαν σκούρες κηλίδες. Όταν του ζήτησα να μου πει που είναι αυτός μου έδειξε μια κηλίδα. Μόνος του μου έδειξε κι άλλες και μου ονομάτισε συμμαθητές του και εμένα».

Τέλος, ορίζεται το ιδιαίτερα σημαντικό, **Στοχοκατευθυνόμενο Πορτφόλιο** (Goal-based portfolio), το οποίο είναι καλά συνδεδεμένο με το ΕΠΕ. Περιλαμβάνει έτσι, θεματικές που αφορούν τις Περιοχές και Θεματικές παρέμβασης που εστιάζει το ΕΠΕ (βλ. Ενότητα 4). Οι καταχωρήσεις που εμπεριέχονται εδώ, επιλέγονται έτσι ώστε να αφορούν τους μακροπρόθεσμους ή βραχυπρόθεσμους στόχους της παρέμβασης που προτείνει το ΕΠΕ (Carothers & Taylor, 2003).

Το Στοχοκατευθυνόμενο Πορτφόλιο είναι εξέλιξη του Πορτφόλιο Αξιολόγησης με τη διαφορά της μεγαλύτερης επικέντρωσής του σε συγκεκριμένους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Παρακάτω δίνεται παράδειγμα.

15.3 Παράδειγμα οργάνωσης Πορτφόλιο με εστίαση στην αξιολόγηση μαθητή και στη στοχοθεσία του ΕΠΕ.

Το πορτφόλιο ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης έχει την ευελιξία να οργανωθεί από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς με διαφορετικούς τρόπους. Σε κάθε περίπτωση θα δανειστούν χαρακτηριστικά από τα ανωτέρω και θα δημιουργήσουν τα δικά τους διαφορετικά πορτφόλιο.

Από την άλλη, είναι σημαντικό να ειπωθεί πως στην καθημερινή σχολική πράξη, καταγράφεται με αρνητικό πρόσημο ότι, «πολύ συχνά, το πορτφόλιο γίνεται μια ποικιλία μαθητικών εργασιών που μοιάζει με μια συλλογή των πάντων, παρά με ένα καλά τεκμηριωμένο εργαλείο αξιολόγησης» (Stockall,

Dennis & Rueter, 2014, pp. 32). Αυτό συμβαίνει και στη χώρα μας, όπου η εκπαιδευτική νομοθεσία αλλά και η εκπαιδευτική πράξη, περιορίζεται κυρίως σε Πορτφόλιο Συσσώρευσης.

Όμως, το πορτφόλιο είναι για τους μαθητές με εσα απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής τους υποστήριξης κι έτσι θεωρούμε ότι θα ήταν ωφέλιμο να προσανατολίζεται σε αυθεντική, στοχοκατευθυνόμενη αξιολόγηση (Stockall, Dennis & Rueter, 2014) και να είναι έτσι, άμεσα συνδεδεμένο με το ΕΠΕ (Salend, 1998). Είναι ανάγκη για μαθητές με εσα να χρησιμοποιούνται χαρακτηριστικά του Στοχαστικού και κυρίως του Στοχοκατευθυνόμενου Πορτφόλιο.

Το πορτφόλιο, ως μέσο αυθεντικής αξιολόγηση ενταγμένο στη ζωντανή διάδραση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, είναι ωφέλιμο να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των χρηστών του, δηλαδή εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ταυτόχρονα, την παρούσα εποχή που ο πολιτισμός μας γίνεται όλο και περισσότερο ψηφιακός, ενδιαφέρει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα, η ανάλογη αποτύπωσή του και σίγουρα, στο άμεσο μέλλον τα πορτφόλιο θα είναι στο σύνολό τους ψηφιακά.

15.3.1 Ενδεικτικός σχεδιασμός και 1ο παράδειγμα δημιουργίας ψηφιακού πορτφόλιο

Σχετικά με τη δημιουργία πορτφόλιο, ο εκπαιδευτικός προτείνεται να το σχεδιάσει ακολουθώντας τις κάτωθι περιγραφόμενες πέντε ενέργειες (Carothers & Taylor, 2003· Κουλουμπαρίση, 2018). Αυτές, εμφανίζονται εδώ με γραμμικό τρόπο ώστε να γίνονται καλύτερα αντιληπτές. Στην πραγματικότητα όμως μέσα από τον σχεδιασμό και τη δημιουργία πορτφόλιο, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε διαρκή αναστοχασμό, που του επιτρέπει να επιστρέψει σε προηγούμενα βήματα και ενδεχομένως να τα διαφοροποιήσει προσαρμόζοντάς τα στη δική του παιδαγωγική καθημερινότητα και ανάγκες του μαθητή. Εδώ, παράλληλα με τις πέντε ενέργειες, περιγράφεται παράδειγμα δημιουργίας ενός ψηφιακού πορτφόλιο από εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης:

1. Τύπος και σκοπός. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει τι τύπο πορτφόλιο θέλει να δημιουργήσει για τους μαθητές του και για ποιον σκοπό.

π.χ. Ψηφιακό, στοχοκατευθυνόμενο πορτφόλιο (ως dropbox) με σκοπό την αξιολόγηση και σύνδεση με το ΕΠΕ.

2. Συμμέτοχοι. Στη συνέχεια, θα περιγράψει ποιοι άνθρωποι θα συμμετέχουν με καταχωρήσεις τους και ποιοι θα έχουν πρόσβαση σε αυτές.

π.χ. Θα γίνονται καταχωρήσεις εργασιών των μαθητών με σχόλια του εκπαιδευτικού Τμήματος Ένταξης.

Πρόσβαση επιπλέον στον κοινόχρηστο διαδικτυακό φάκελο (dropbox) θα έχει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης. Στο τέλος τριμήνου θα έχουν πρόσβαση και οι γονείς.

3. Υλικό. Τι είδους υλικό θα χρησιμοποιηθεί για τις καταχωρήσεις.

π.χ. Ψηφιακό υλικό (φωτογραφίες και σχόλια) επιλεγμένων εργασιών του μαθητή που σχετίζονται με τις γνωστικές περιοχές της πρώτης ανάγνωσης και των πρώτων μαθηματικών, που αποτελούν ταυτόχρονα περιοχές παρέμβασης του ΕΠΕ.

Χρήση διαδικτυακού φακέλου (dropbox)

4. Επιλογή και αρχειοθέτηση υλικού. Περιγράφεται σύντομα η διαδικασία επιλογής του υλικού και ο τρόπος αρχειοθέτησής του. Αυτή, μπορεί να γίνει σε έναν ή σε διαφορετικούς υποφακέλους, που αφορούν τις διαφορετικές περιοχές γνωστικού αντικείμενου ή παρέμβασης, όπως υποφάκελοι ζωγραφικής, ανάγνωσης, μαθηματικών.

π.χ. Θα φωτογραφίζω αντιπροσωπευτικές εργασίες του μαθητή σχετικές με πρώτη ανάγνωση και πρώτα μαθηματικά και σχετικές με τους στόχους του ΕΠΕ. Κάθε φωτογραφία θα έχει όνομα ως αρχείο, τον αύξοντα αριθμό της καταχώρησης, όνομα περιοχής παρέμβασης και ημερομηνία, π.χ.: 14.anagnosi.21.11.2022 ή 6.mathim.21.11.2022.

Ταυτόχρονα, την ίδια ονομασία (14.anagnosi.21.11.2022) θα δώσω σε αρχείο word, όπου με λίγα λόγια θα περιγράψω το αντίστοιχο αρχείο με τη φωτογραφία της εργασίας. Συγκεκριμένα, το όνομα του μαθητή, ημερομηνία, τι ζήτησα από τον μαθητή και σχόλια σχετικά με το αποτέλεσμα.

5.Ανασκόπηση και αξιολόγηση. Καθορίζεται πότε θα ελέγχονται και από ποιους οι καταχωρήσεις του πορτφόλιο δημιουργώντας έτσι ένα απλό πρόγραμμα ανασκόπησης. Επιπλέον καταγράφεται με ποιον τρόπο θα γίνεται η αξιολόγηση του υλικού.

π.χ. Κάθε δεύτερη Παρασκευή θα βλέπουμε το dropbox και θα συζητούμε με τον μαθητή τις εργασίες του δεκαπενθήμερου. Στη συνέχεια θα ενημερώνω τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος έχει δυνατότητα να δει όποια στιγμή επιθυμεί τον κοινόχρηστο ψηφιακό φάκελο. Οι γονείς θα ενημερώνονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις μας.

Οι αντιπροσωπευτικές εργασίες του μαθητή θα αξιολογούνται σε σύγκριση με τους στόχους που έχουν τεθεί στο ΕΠΕ. Στη συνέχεια θα γίνεται αναπροσαρμογή της στοχοθεσίας.

15.3.2 Ενδεικτικός σχεδιασμός και 2ο παράδειγμα δημιουργίας έντυπου και ψηφιακού πορτφόλιο

Στο παρόν, δεύτερο παράδειγμα εμφανίζεται ένας μεικτός τρόπος, έντυπου και ψηφιακού πορτφόλιο, που θεωρούμε ότι μπορεί να δώσει επιπλέον ιδέες δημιουργίας στους εκπαιδευτικούς. Το παρόν πορτφόλιο αφορά τον Γιάννη, μαθητή Β' τάξης δημοτικού σχολείου που φοιτά και στο Τμήμα Ένταξης.

Εδώ ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, θα δημιουργήσει για τον Γιάννη δύο πορτφόλιο, ένα έντυπο (Συσσωρευτικό) που θα λειτουργεί ως γενικό αποθετήριο κι ένα ψηφιακό (Στοχοκατευθυνόμενο) που θα εμπεριέχει επιλεγμένο υλικό του πρώτου.

Πίνακας 10:

Ενδεικτικό παράδειγμα για τον σχεδιασμό πορτφόλιο μαθητή

1. Τύπος και σκοπός πορτφόλιο
Θα δημιουργηθούν δύο πορτφόλιο, ένα έντυπο (Συσσωρευτικό) κι έναν ψηφιακό (Στοχοκατευθυνόμενο). Σκοπός η αξιολόγηση και σύνδεση με το ΕΠΕ του μαθητή.
2. Συμμέτοχοι
Καταχωρίσεις θα κάνει ο μαθητή στον έντυπο φάκελο και ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης στον ψηφιακό. Πρόσβαση στον ψηφιακό φάκελο θα έχει και ο εκπαιδευτικός της τάξης του Γιάννη. Στο τέλος τριμήνου, πρόσβαση θα έχουν και οι γονείς του.
3. Υλικό
Σχετικά με το έντυπο πορτφόλιο χρειάζονται: 1 χάρτινη θήκη περιοδικού. 3 πλαστικοί διαφανείς φάκελοι με κουμπί. Ράφι προσβάσιμο σε όλους για αποθήκευσή τους. Σχετικά με το ψηφιακό πορτφόλιο χρειάζεται: 1 κοινόχρηστος διαδικτυακός φάκελος (dropbox) με 3 υποφακέλους.
4. Αρχαιοθέτηση υλικού.
Σχετικά με το έντυπο πορτφόλιο: Το πορτφόλιο θα είναι μια χάρτινη θήκη περιοδικών. Θα εμπεριέχει 3 πλαστικούς διαφανείς φακέλους με κουμπί. Έναν για ανάγνωση, δεύτερο για μαθηματικά και ο τρίτος για ζωγραφιές κι άλλο υλικό. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με χρονική σειρά. Σχετικά με το ψηφιακό πορτφόλιο: Ένας κοινόχρηστος διαδικτυακός φάκελος (dropbox) με 3 ανάλογους υποφακέλους.
5. Επιλογή και αρχαιοθέτηση υλικού.
Σχετικά με το έντυπο πορτφόλιο:

Όταν τελειώνει μια εργασία, ο μαθητής, γράφει το όνομά του, την ημερομηνία και την βάζει σε έναν από τους 3 υποφακέλους, αφού πρώτα την ελέγξει ο δάσκαλος.

Σχετικά με το ψηφιακό πορτφόλιο:

Αντιπροσωπευτικές εργασίες που σχετίζονται με τη στοχοθεσία του ΕΠΕ ο εκπαιδευτικός γράφει σχόλια, τις φωτογραφίζει και τις αρχειοθετεί στον αντίστοιχο υποφάκελο του dropbox.

6.Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι διαρκής και διαμορφωτική. Ανάλογα με την επίτευξη του μαθητή προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με εστίαση τη στοχοθεσία του ΕΠΕ. Επιπλέον, κάθε δεύτερη Παρασκευή εκπαιδευτικός και μαθητής ανασκοπούν τις αντιπροσωπευτικές εργασίες που έχουν επιλεγεί στον ηλεκτρονικό φάκελο και αναστοχάζονται την πορεία που έχουν ακολουθήσει.

Στη συνέχεια, δίνονται περαιτέρω διευκρινίσεις και γίνονται επεκτάσεις, σχετικά με σχεδιασμό πορτφόλιο μαθητή.

Α. Έντυπο, Συσσωρευτικό Πορτφόλιο

Σε ένα Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.), κάθε μαθητής του, θα έχει ως πορτφόλιο μια χάρτινη θήκη περιοδικών με γραμμένο το όνομά του εξωτερικά. Θα έχει επίσης διαφανείς φακέλους που ο κάθε ένας θα φιλοξενεί καταχωρήσεις για μια συγκεκριμένη Περιοχή παρέμβασης (π.χ. γλώσσα).

Ο εκπαιδευτικός ενός Τ.Ε. αποφασίζει με την ομάδα μαθητών του που εστιάζουν στην πρώτη ανάγνωση και στα πρώτα μαθηματικά για κάθε πορτφόλιο, όπως τα παραπάνω, να έχουν έναν διαφανή, πλαστικό φάκελο για γλώσσα και έναν για μαθηματικά.

Οι φάκελοι της γλώσσας και των μαθηματικών μπορεί να φιλοξενούν χωρίς ιδιαίτερο κριτήριο όλες τις εργασίες των μαθητών δημιουργώντας Συσσωρευτικό πορτφόλιο.

Στη συνέχεια αξιολογώντας με παρατήρηση και με άτυπο έλεγχο, ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. θέτει ως στόχο για έναν μαθητή του:

«Ο Γιώργος να μπορεί να γράψει, χωρίς βοήθεια, με υπαγόρευση, κείμενο που θα εμπεριέχει πέντε δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις με διάταξη σύμφωνο+φωνήεν με επιτυχία 4:5 σωστές, μέχρι τέλος Μαρτίου. Δεν υπολογίζονται λάθη ορθογραφίας, ενδιαφέρει η σωστή αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος».

Κάθε διδακτική ώρα, πλήθος εργασιών μπορεί να ολοκληρώνονται και να αποθηκεύονται στο παραπάνω έντυπο Πορτφόλιο.

Να μια ανάλογη εργασία ως παράδειγμα (Εικόνα 10), με σχέδια και δίπλα κενά που πρέπει ο μαθητής να τη συμπληρώσει.

Αφού την εκτελέσει ο μαθητής, την τοποθετεί στον φάκελο της γλώσσας και στο έντυπο Συσσωρευτικό Πορτφόλιο.

Όνομα: _____	
Ημερομηνία: _____	
	κ _ _ _
	γ _ _ _
	κ _ _ _ _
	κ _ _ _ _

Εικόνα 10:

Ενδεικτική εργασία πρώτης γραφής με διάταξη σύμφωνο+φωνήεν

Β. Ψηφιακό, Στοχοκατευθυνόμενο Πορτφόλιο

Εδώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας απλός, ηλεκτρονικός φάκελος που θα υπάρχει στον υπολογιστή του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης ή εναλλακτικά, ένας διαδικτυακός όπως το dropbox.

Δεδομένου, ότι η παραπάνω εργασία κρίνεται από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ότι σχετίζεται άμεσα με στόχο που έχει ήδη θέσει αλλά και ότι αποδίδει σημαντική πληροφόρηση για την πορεία του μαθητή, κάνει σχόλια σε

αυτήν και την αποθηκεύει με ηλεκτρονικό τρόπο σε ψηφιακό πορτφόλιο του μαθητή.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός σημειώνει σε μια ξεχωριστή σελίδα ή σε ένα μεγάλο post-it ή πάνω στην ίδια σελίδα της εργασίας του μαθητή, ημερομηνία, όνομα μαθητή (αν δεν έχει ήδη γραφτεί από τον ίδιο). Επιπλέον αναγράφει, τι ζήτησε από τον μαθητή, παρατηρήσεις του για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα. Πχ.:

«Ζήτησα από τον Γιώργο στο τέλος του μαθήματος να συμπληρώσει τις λέξεις. Ο ίδιος έδειχνε κουρασμένος και τον βοήθησα αρκετά, κυρίως στις τρισύλλαβες. Τον βοήθησα κάνοντας μαζί του τον συλλαβισμό π.χ. κα-ρά-βι»

Στη συνέχεια, με φωτογράφιση ή σκανάρισμα, ο εκπαιδευτικός αποτυπώνει τη συγκεκριμένη εργασία μαζί με τις αναγραφόμενες παρατηρήσεις του και την αποθηκεύει στον ψηφιακό φάκελο (dropbox) που έχει δημιουργήσει για τον Γιάννη.

Στο παρόν παράδειγμα, ο φάκελος dropbox θα κοινοποιείται στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και στο τέλος τριμήνου στους γονείς.

Επιπλέον, εάν κρίνεται σκόπιμο, ο συγκεκριμένος φάκελος dropbox μπορεί ενδεχομένως, ανάλογα με την απόφαση του εκπαιδευτικού να κοινοποιηθεί σε διεπιστημονική ομάδα.

Έτσι, με τον ανωτέρω τρόπο, το πορτφόλιο μπορεί να αποτελέσει βασικό μέσο διαμορφωτικής αξιολόγησης στενά συνδεδεμένο ταυτόχρονα με τη στοχοθεσία του ΕΠΕ του μαθητή.

ΕΝΟΤΗΤΑ 16

Συγγραφή Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης και «κειμενική παθολογία»



Η παρούσα ενότητα στοχεύει στην διερεύνηση εννοιών σχετικά με τη συγγραφή της Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης. Επιπλέον στόχος είναι η ανάδειξη τεχνικών αποφυγής της «κειμενική παθολογίας». Δίνεται έμφαση στο πέρασμα από τα μέσα αξιολόγησης στο συνεχές κείμενο.

Επιπλέον, η παρούσα ενότητα στοχεύει στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, μέσω της απόδοσης παραδείγματος προοργανωμένης Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης.

Το προϊόν του συνόλου της διαδικασίας της παιδαγωγικής αξιολόγησης περιγράφεται στην Παιδαγωγική Έκθεση Αξιολόγησης (Π.Ε.Α.). Αυτή, αποτελεί τη σύνοψη της εκτίμησης (evaluation), η οποία με τη σειρά της γίνεται μέσα από τον συγκερασμό όλων των τρόπων και μέσων/εργαλείων μέτρησης (measurement) που έχουν προηγηθεί. Ταυτόχρονα, είναι ανάγκη να είναι σύντομη, κατανοητή και να αποδίδει εμπειριστατωμένες απόψεις και προτάσεις για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, κατανοώντας την κρισιμότητα του κειμένου της Π.Ε.Α. που καλούνται να συγγράψουν, συχνά, αναρωτιούνται για την επιστημονικότητα του, εάν είναι σωστά αυτά που περιγράφουν, πως πρέπει να δομήσουν το κείμενο, με ποια ορολογία. Επιπρόσθετα, πολλές φορές εκφράζουν την επιφυλακτικότητά τους στο να περιγράψουν ζητήματα, που ενδέχεται να

προκαλέσουν επώδυνες συζητήσεις και αντεγκλήσεις με την οικογένεια (Τσιμπιδάκη, 2013) ή άλλους επιστήμονες.

Έτσι, για την άμβλυνση των ανωτέρω, συχνά χρησιμοποιούνται τυποποιημένες/προοργανωμένες Π.Ε.Α., σε μορφή έντυπης ή ψηφιακής φόρμας. Αυτές, έχουν το πλεονέκτημα ότι καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό και μετριάζουν έτσι το άγχος του, σε σχέση με τα ζητήματα που είναι ανάγκη να περιγράψει για έναν μαθητή. Ταυτόχρονα, επειδή είναι τυποποιημένες, είναι ήδη γνωστές στους εκπαιδευτικούς που τις συγγράφουν (εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) κι αυτούς που τις μελετούν (π.χ. προσωπικό του ΚΕΔΑΣΥ) κι έτσι γίνονται άμεσα κατανοητές. Έτσι μπορεί να ερμηνευτεί, ο μεγάλος αριθμός Π.Ε.Α. που έχουν δημιουργήσει κατά καιρούς οι διάφοροι φορείς αξιολόγησης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Από την άλλη όμως, η προοργάνωση που παρέχουν οι τυποποιημένες Π.Ε.Α. πρέπει να είναι καθοδηγητική, αλλά όχι περιοριστική απέναντι σε αυτά που ο εκπαιδευτικός θέλει να αποδώσει. Ως λύση προτείνεται, η οποιαδήποτε φόρμα Π.Ε.Α. πέρα των άλλων της χαρακτηριστικών να είναι διαχειρίσιμη ηλεκτρονικά, ώστε να διευκολύνεται η επέκτασή της ή ο περιορισμός της σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες.

16.1 Παράδειγμα προοργανωμένης Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης Μαθητή

Με σκοπό τη διευκόλυνση σε ζητήματα ειδικής εκπαίδευσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργήθηκε προοργνωμένη Π.Ε.Α. η οποία χρησιμοποιείται με συνεχείς επικαιροποιήσεις από το 2009 έως σήμερα. Εδώ, θα παρουσιαστεί η έκδοση που αφορά τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευση κι εκτός των άλλων (Α, Β, Γ μέρος) εμπεριέχει Δ μέρος με επιπλέον 5 ερωτήσεις σχετικά με την πορεία του προγράμματος (Εικόνα 11, Παράρτημα).

Ο εκπαιδευτικός, κατά την κρίση του, έχει τη δυνατότητα να προσθέσει ή να αφαιρέσει παραμέτρους αποδίδοντας ενδεχομένως, περισσότερο εστιασμένη

3.Πιο συχνά, περισσότερο, από τους υπόλοιπους συνομηλίκους του τυπικής ανάπτυξης.

Οι ερωτήσεις από 1 έως 4 σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή και επίτευξη. Οι 5, 6 αφορούν το ψυχοκινητικό επίπεδο. Οι 9 έως 24 εστιάζουν σε μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερωτήσεις 25 έως 29 σχετίζονται με συμπεριφορές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Οι ερωτήσεις 30 έως 33 αφορούν θέματα που σχετίζονται με συμπεριφορές διαγωγής και οι 34 έως 36 με έντονη εναντίωση και προκλητική συμπεριφορά. Τέλος οι 37 έως 39 σχετίζεται με συμπεριφορές που αφορούν αυτισμό.

Επιπλέον, εμπεριέχονται 7 ανοικτές ερωτήσεις. Η ερώτηση 7 αφορά κινητικά και αισθητηριακά θέματα και η 8 ζητήματα λόγου και ομιλίας. Οι 40 έως και 44 ζητούν την περιγραφή των θετικών συμπεριφορών, αυτών που προβληματίζουν, καθώς και τυχόν εμπλοκή φορέων.

Δ. Ζητήματα σχετικά με την πραγματοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις (45 έως 49) με σκοπό να καταγραφεί η πορεία της παιδαγωγικής παρέμβασης, εντός του τρέχοντος έτους, ζήτημα που είναι ανάγκη να μεταφερθεί σε φορείς όπως το ΚΕΔΑΣΥ ή οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης.

Είναι προφανές ότι η ανωτέρω Π.Ε.Α. δεν αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο. Ως παράδειγμα, σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι πέντε ερωτήσεις (25 έως 29) θα ήταν ικανές να αποδώσουν σε έναν μαθητή, χαρακτηρισμό που σχετίζεται με ΔΕΠ-Υ. Όμως, ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις ερωτήσεις που καλείται να συμπληρώσει, ταυτόχρονα αναστοχάζεται τα παρόντα ζητήματα κι εστιάζει αποτελεσματικότερα στην περιγραφή τους, καθώς και στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Στο σύνολό τους, οι ερωτήσεις των Α, Β, Γ μερών, προσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό στην ανοικτή ερώτηση που αφορά στην περιγραφή των θετικών συμπεριφορών (ερ. 34) κι αυτών που προβληματίζουν (ερ. 35). Εκεί θα στηριχθεί στη συνέχεια η στοχοθεσία και το ίδιο το Ε.Π.Ε. μαθητή.

16.2 Από τα μέσα αξιολόγησης στο συνεχές κείμενο

Η συμπλήρωση αξιολογητικών μέσων όπως η λίστα ελέγχου, η κλίμακα διαβάθμισης και η ρουμπρίκα, συχνά, είναι ανάγκη να αποτυπωθούν σε κείμενο, όπως για παράδειγμα η σύνοψη μίας ρουμπρίκας ή μια συνολική Π.Ε.Α. Αυτό, γίνεται με εύκολο τρόπο μετατρέποντας και προσαρμόζοντας ανάλογα, κάποιες ή όλες τις ερωτήσεις/προτάσεις μιας λίστα ελέγχου ή μιας κλίμακας διαβάθμισης σε συνεχές κείμενο.

Για παράδειγμα, η συμπλήρωση της λίστας ελέγχου για το «σκέφτομαι και γράφω» (βλ. Ενότητα 12, Πίνακας 6) μπορεί να εμπλουτίσει το κείμενο της Π.Ε.Α. ως εξής:

Ο Γιάννης ξεκινά με κεφαλαίο και ολοκληρώνει τις προτάσεις του με σωστή στίξη. Δυσκολεύεται στη διάκριση της κατάληξης των ρημάτων και ουδετέρων που τελειώνουν σε -ει/ι. Στο «σκέφτομαι και γράφω», το νόημα των κειμένων του δεν ανταποκρίνεται σε αυτό που του ζητείται.

Με ανάλογο τρόπο μετατρέπονται τα κριτήρια και οι δείκτες μιας ρουμπρίκας σε συνεχές κείμενο. Για παράδειγμα η Α' και Β' Ρουμπρίκες Αξιολόγησης Παιχνιδιού (βλ. Ενότητα 14) ενδεικτικά μπορεί να αποδώσουν, κείμενο, ως εξής:

Η Βούλα, αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες και συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας - αποτελέσματος. Παίζει μοναχικό παιχνίδι, είτε χρησιμοποιώντας παιχνίδια ίδια είτε διαφορετικά από τα άλλα παιδιά. Τα ανωτέρω γίνονται όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή από τον εκπαιδευτικό.

16.3 Σύνδεση των μέσων αξιολόγησης με τη στοχοθεσία του ΕΠΕ

Από όλα τα ανωτέρω, διαπιστώνεται ότι η διεπιστημονική ομάδα, για κάθε μαθητή με εεα, ξεχωριστά, αφουγκράζεται, αξιολογεί τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες («μπορώ να...»), τα ενδιαφέροντα («θέλω να...») και στοχεύει σε αυτά που θα είναι χρήσιμα στο παρόν και στο μέλλον του («είναι ανάγκη να...»). Έτσι, το ΕΠΕ, στηρίζεται σε στόχους, που ο εκπαιδευτικός έχει μέσα από

διεπιστημονικό πλαίσιο επιλέξει ότι **αξιίζουν τον χρόνο και τον κόπο ενασχόλησης**. Ο εκπαιδευτικός έχει ενσυνείδητα κι όχι τυχαία επιλέξει τι ακριβώς θα αξιολογήσει στη τάξη και σε κάθε μαθητή του. Σκέψη του είναι, η Περιοχή και Θεματική που θα αξιολογήσει (π.χ. παιχνίδι) να αποτελέσει επόμενο στόχο της παρέμβασης του ΕΠΕ (π.χ. «ο μαθητής να κάνει συμβολικό παιχνίδι»).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, όλα τα μέσα/εργαλεία αξιολόγησης που παρουσιάστηκαν στο σύνολο των κειμένων του παρόντος βιβλίου, έχουν σκοπό να συμβάλουν στην στοχοθεσία του ΕΠΕ. Η κλίμακα διαβάθμισης και η ρουμπρίκα αξιολογούν διαβαθμισμένα το επίπεδο επίτευξης του μαθητή σε μια θεματική. Εύκολα λοιπόν, μπορεί ο εκπαιδευτικός αξιολογώντας έναν μαθητή και βλέποντας ότι βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο σε μια θεματική, να ορίσει ως στόχο τη βελτίωση του επιπέδου του, το οποίο ήδη περιγράφεται από την κλίμακα διαβάθμισης ή τη ρουμπρίκα.

Επιπλέον, συχνά, μια λίστα ελέγχου αξιολογεί μια διαδικασία (π.χ. πλύσιμο χεριών) με τις ερωτήσεις/προτάσεις της, οι οποίες εμφανίζονται με σειριακό τρόπο και μέσα από ανάλυση έργου (π.χ. ανοίγει τη βρύση, βάζει νερό στα χέρια, βάζει σαπούνι, τρίβει...) (Σούλης, 2020). Κι εδώ ο βραχύχρονος στόχος μπορεί ίσως να είναι η επόμενη κίνηση σε αυτή τη διαδικασία. Έτσι, ως παράδειγμα, ένας μαθητής με εγκεφαλική παράλυση ανοίγει τη βρύση και βάζει νερό στα χέρια του κι ο επόμενος στόχος που θα οριστεί, μπορεί να είναι: «*να βάζει υγρό σαπούνι στα χέρια του*».

Με ανωτέρω τους τρόπους, επιτυγχάνεται η συνεχής ανατροφοδότηση της στοχοθεσίας του ΕΠΕ από τα ευρήματα της αξιολόγησης, που με τη σειρά της αποτελεί σταθερό μέρος της διδακτικής πράξης. Σκοπός παραμένει πάντα, η διαρκής διασύνδεση της αξιολόγησης και της διδασκαλίας με το ΕΠΕ μαθητή.

16.4 Αναστοχασμός επί της Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης

Η συγγραφή της Π.Ε.Α, όπως όλα τα κείμενα, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, μέσα από τη μετασυγγραφική διαδικασία (π.χ. Ματσαγγούρας,

2009) να αναστοχαστεί για τα ζητήματα που περιγράφει και να περάσει σε βελτιώσεις. Ο αναστοχασμός της μετασυγγραφής θα τον βοηθήσει να δει ξανά με ήρεμη διάθεση τη σπουδαιότητα των συμπεριφορών του μαθητή, να αξιολογήσει καλύτερα τις αντιδράσεις του ίδιου και του οικοσυστήματος της σχολικής κοινότητας. Να κρίνει καλύτερα την εμπλοκή των συμμαθητών, τις ενέργειες των γονέων, τη δική του προσπάθεια, των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και προσωπικού κι αυτή των άλλων επιστημόνων που ασχολούνται εκτός σχολείου με το παιδί.

Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η διαδικασία συγγραφής του ΕΠΕ και της παιδαγωγικής έκθεσης, απόρροια των αποτελεσμάτων της παιδαγωγικής αξιολόγησης, όσο αθώες κι εάν φαίνεται αρχικά, μπορεί να επηρεάσουν ή και να καθορίσουν μοίρα, καλύτερα: μοίρες ανθρώπων. Ενδέχεται ίσως, να επηρεαστεί μια διεπιστημονική ομάδα να αποδώσει χαρακτηρισμό αναπηρίας ή να προτείνει δομή φοίτησης που καθορίζει έτσι το μέλλον του παιδιού, τις προσδοκίες και τη ζωή της οικογένειάς του. Έτσι, ανάμεσα στις πολλές στρεβλώσεις που μπορούν να συμβούν, ως παράδειγμα, για έναν μαθητή που στην πραγματικότητα μπορεί να τα καταφέρει μόνος του στη γενική τάξη, η άστοχη περιγραφή εκ μέρους του εκπαιδευτικού του σχολείου για «ανάγκη παράλληλης στήριξης» θα οδηγήσει ενδεχομένως στο να την αποκτήσει ο μαθητής. Τότε, θα οδηγηθεί ίσως σε αχρείαστο στιγματισμό μπροστά στην ομάδα συμμαθητών του. Θα οδηγηθεί ενδεχομένως σε ευνουχισμό των δυνατοτήτων του, εάν ο ίδιος αισθανθεί ότι τα καταφέρνει τώρα με λιγότερη προσπάθεια, αφού πλέον έχει εντατική υποστήριξη από εκπαιδευτικό δίπλα του.

Σε γενικές γραμμές, όταν συγγράφεται οποιοδήποτε εκπαιδευτικό κείμενο και κυρίως το ΕΠΕ ή η παιδαγωγική έκθεση για μαθητή με εσα χρειάζεται ο λόγος να είναι ιδιαίτερα προσεγμένος και χωρίς «οξείες γωνίες». Οτιδήποτε συγγράφεται για ένα παιδί και μια οικογένεια είναι ανάγκη να μπορεί ως κείμενο να σταθεί σε δημόσιο διάλογο, χωρίς να δημιουργήσει υπόνοιες προκατάληψης για τους συγγραφείς. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί μοιραζόμαστε μεταξύ μας, ως υπερβολή ίσως, ότι πρέπει το κείμενο που συγγράφουμε για έναν μαθητή και την οικογένειά του, να μπορεί να εμφανιστεί σε «δικαστήριο» χωρίς οι συγγραφείς του να αισθάνονται υπόλογοι προκατάληψης.

Άλλωστε, ακόμη και το πλέον εμπιστευτικό έγγραφο μιας οποιαδήποτε δημόσιας υπηρεσίας, όπως είναι και το σχολείο, έχει νόμιμο δικαίωμα να το έχει στα χέρια του εάν το ζητήσει οποιοσδήποτε πολίτης αναφέρεται ή υπονοείται σε αυτό. Αντίστοιχα, ένας γονέας μέσω της γονικής μέριμνας έχει έννομο δικαίωμα στα έγγραφα που αφορούν το παιδί του. Έτσι, όταν ένας γονέας αιτηθεί στο σχολείο τα πρακτικά συλλόγου και αποφάσεων Διευθυντή, τον Ατομικό Φάκελο Μαθητή, την παιδαγωγική έκθεση, το ΕΠΕ και οποιοδήποτε άλλο έγγραφο αφορά το παιδί του, το σχολείο είναι υποχρεωμένο να τα αποδώσει εστιάζοντας σε αυτά που αφορούν το συγκεκριμένο παιδί και σβήνοντας ενδεχομένως από το κείμενο ότι σχετίζεται με κάτι άλλο. Σε κάθε περίπτωση, το σύνολο του Ατομικού Φακέλου Μαθητή που εμπεριέχει και τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και ειδικοτήτων είναι προσβάσιμο στον Διευθυντή, σε όλους τους εκπαιδευτικούς του μαθητή και στους γονείς του.

Επιπρόσθετα κι ως επέκταση των ανωτέρω, η αναπηρία στην ιστορία της έχει υποστεί την απομόνωση και τον εγκλεισμό. Εκεί, οδήγησαν σε άλλες εποχές, πρακτικές των τότε επιστημόνων που υποτίθεται ότι καλύτερα από τους γονείς ήξεραν το συμφέρον του παιδιού. Καθόριζαν ακόμη και ερήμην τους, τον ιδρυματικό εγκλεισμό ή αδόκιμες ιατρικές πράξεις (π.χ. λοβοτομή, στείρωση) που τότε όμως θεωρούνταν ότι προσέφεραν, κυρίως στο κοινωνικό σύνολο. Δημιουργήθηκε ακόμη από έγκριτους επιστήμονες της εποχής τους (π.χ. Francis Galton) η ψευδοεπιστημονική προσέγγιση της Ευγονικής.

Διέφευγε σε όλες αυτές τις ενέργειες το βασικότερο· ότι δηλαδή **μια απόφαση για έναν άλλον άνθρωπο είναι ανάγκη, πρωτίστως να είναι ανθρωπιστικά προσανατολισμένη για τον ίδιο αυτόν τον άνθρωπο.**

Έτσι είναι απαραίτητο, ο γονέας να είναι ενήμερος και, ευκταίο ή καλύτερα αναγκαίο, να είναι σύμμαχος των απόψεων και αποφάσεων του σχολείου.

16.5 Κειμενική παθολογία

Ταυτόχρονα, η χρήση του λόγου σε κείμενα, μέσα από νύξεις και υποδηλώσεις ενέχει την πιθανότητα δημιουργίας «κειμενικής παθολογίας», η οποία επηρεάζει

τον αναγνώστη δημιουργώντας εικόνα, που ίσως δεν ταιριάζει με έναν συγκεκριμένο μαθητή ή μια συνθήκη πραγμάτων.

Κλειμενική παθολογία είναι η χρήση επιθέτου που με αρνητικό τρόπο χαρακτηρίζει και υπονοεί γενίκευση συμπεριφοράς. Για παράδειγμα αποφεύγουμε: «Ο Γιάννης είναι αυτιστικός», είναι προτιμότερο «ο Γιάννης έχει αυτισμό». Το πρώτο «είναι αυτιστικός» υποδηλώνει ότι είναι κυρίως αυτιστικός, θέμα που υπερκαλύπτει το σύνολο των εκφάνσεων του χαρακτήρα του. Και δημιουργεί ενδεχομένως άστοχες συνεπαγωγές («ο Γιάννης χτυπά τα άλλα παιδιά γιατί είναι αυτιστικός»). Ακόμη δυσκολότερη και μη αποδεκτή είναι η φράση «ο Γιάννης πάσχει από αυτισμό», δεδομένου ότι στο σχολείο δεν δίνεται έμφαση στην ψυχοπαθολογική συμπεριφορά ενός μαθητή αλλά στην εκπαιδευτική παρέμβαση που μπορεί να αποδοθεί. Οι λέξεις «πάσχει από», «υποφέρει από», αποδίδουν μοτίβο ιατρικής παρέμβασης που δεν συνάδει με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Επίσης, η έκφραση «αυτά τα παιδιά» όταν αναφέρεται στην αναπηρία, ακόμη κι όταν ακολουθείται με θετικό λόγο, διαχωρίζει αδόκιμα και πάλι τους ανθρώπους σε «φυσιολογικούς» και «αυτούς» αποδίδοντας έτσι οίκτο.

Οι φράσεις επίσης που αποδίδουν έντονο συναισθηματικό φορτίο, γενικεύσεις, καταστροφολογίες (π.χ. «ειδικό σχολείο-κολαστήριο», «εκπαιδευτικό απαρτχάιντ») δεν ταιριάζουν σε επιστημονικά κείμενα και επιχειρηματολογία τέτοια, που οφείλει να έχει το σύνολο των κειμένων που άπτονται της εκπαίδευσης γενικότερα.

Απευκταίες είναι επίσης οι φράσεις που ενέχουν οίκτο για τα «ασθενή», «άμοιρα» παιδιά. Κάθε παιδί με αναπηρία ή/ή και εσα είναι για τον εκπαιδευτικό, πρώτα απ' όλα μαθητής, προς τον οποίο έχει ο ίδιος προσδοκίες και απαιτήσεις.

Η φύση της αναπηρίας και το οικοσύστημα, λαμβάνονται υπόψη, αλλά δεν αποτελούν δικαιολογία ανάσχεσης της εκπαίδευσης, τουναντίον προκαλούν την υψηλή υποχρέωση εντατικοποίησής της, αφού το καλύτερο φάρμακο στην αναπηρία είναι η ίδια η εκπαίδευση.

16.6 Περιγραφή συμπεριφορών

Μοιάζει σοβαρή ανάγκη, κάθε κείμενο προερχόμενο από σχολείο, που αφορά έναν μαθητή (π.χ. Π.Ε.Α.) να συγγραφεί ως καθαρά επιστημονικό κείμενο, το οποίο θα καταγράφει την αλήθεια υπό την οπτική γωνία του συγγραφέα, ώστε με τη σειρά της, αυτή να καθοδηγήσει εκπαιδευτικές αποφάσεις για την παρέμβαση και το ΕΠΕ ειδικότερα.

Αυτό, θα γίνει με εύκολο τρόπο όταν περιγραφούν συμπεριφορές που είναι θετικές και άλλες που προβληματίζουν. Είναι επιθυμητή η καταγραφή των θετικών συμπεριφορών γιατί σε αυτές πάνω θα στηθεί, από εκεί θα ξεκινήσει ο σχεδιασμός του ΕΠΕ. Κι είναι ανάγκη να καταγραφούν οι συμπεριφορές που προβληματίζουν, ώστε να γίνει σωστή εστίαση της στοχοθεσίας και πρόβλεψη άμβλυνσής τους στο ΕΠΕ.

Η περιγραφή των συμπεριφορών σε μία Π.Ε.Α., θα δηλώνει τη συχνότητα τον τόπο και τις συνθήκες εμφάνισης. Αυτές, σε αντίθεση με τις προσωπικές κρίσεις και γενικόλογες αναφορές δεν μπορούν να αμφισβητηθούν. Έτσι, ο οποιοσδήποτε αναγνώστης μέσα από τις ίδιες τις συμπεριφορές, θα γίνει κοινωνός των ζητημάτων που απασχολούν κι ο ίδιος θα μπορέσει να κρίνει κατά το δυνατόν, ανεπηρέαστος από την προσωπική άποψη του εκπαιδευτικού που περιγράφει.

16.7 Κατανοητό κείμενο

Πολύ συχνά, παραπονούνται οι αποδέκτες του προϊόντος της αξιολόγησης, της Παιδαγωγικής Έκθεσης και του ΕΠΕ, δηλαδή οι γονείς, ότι ο λόγος που έχει χρησιμοποιηθεί δεν τους είναι κατανοητός. Διαβάζουν κείμενα με ορολογία που δεν σημαίνει τίποτα για αυτούς. Ακόμη και μεταξύ ειδικών επιστημόνων, μεταξύ ενός λογοθεραπευτή κι ενός εκπαιδευτικού υπάρχουν πολλές φορές ανάλογα παράπονα. Η χρήση δυσνόητων επιστημονικών όρων πρέπει να αποφεύγεται ή να γίνεται επεξήγησή τους. Από την άλλη, το κείμενο είναι σωστό να μην είναι υπεραπλουστευμένο σε σημείο απλοϊκότητας γιατί τότε αναμένεται να χάσει το βάθος των εννοιών που διαπραγματεύεται. Έτσι, το κείμενο είναι ανάγκη να στέκει με αρμονία και ισορροπία· να είναι κατανοητό, απλό κι όχι απλοϊκό.

ΕΝΟΤΗΤΑ 17

Επίλογος

Η σημαντικότητα της παιδαγωγικής αξιολόγησης για μαθητές με εσα είναι αδήριτη, αφού από τα πορίσματά της εξαρτώνται οι αποφάσεις που θα παρθούν για το σύνολο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Αυτή καταγράφει την πρόοδο και καθοδηγεί διαρκώς την εξέλιξη της διδακτικής πράξης.

Η παιδαγωγική αξιολόγηση αναμένεται να εξελίσσεται με διεπιστημονικό πρόσημο, μέσα από συνεργασίες των επιστημόνων που ασχολούνται με το παιδί. Εδώ, ο εκπαιδευτικός με τη διεπιστημονική ομάδα θα καθορίσουν συγκεκριμένα, κοινή για όλους τους ειδικούς στοχοθεσία ΕΠΕ μαθητή.

Επιπλέον, αναμένεται η διαρκής συνεργασία να συμπεριλάβει την οικογένεια και τους ειδικούς επιστήμονες που ενδεχομένως έχει η ίδια επιλέξει. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει η εκπαιδευτική παρέμβαση να ξεπεράσει την πόρτα του σχολείου και να γενικευτεί σε αυθεντικά περιβάλλοντα του σπιτιού και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Η παιδαγωγική αξιολόγηση προτείνεται να χρησιμοποιεί πολλές μορφές και μέσα/εργαλεία ώστε με τη συνδυαστική τους χρήση να αυξάνεται το εύρος της, με σκοπό την αυξημένη αξιοπιστία και εγκυρότητά της.

Ταυτόχρονα, ο σχεδιασμός της παρέμβασης προτείνεται να συνδέεται άμεσα με τη διδακτική πράξη, ώστε η στοχοθεσία του να είναι συμβατή με τις ανάγκες της παρούσας χρονικής στιγμής και να προσαρμόζεται ανάλογα. Έτσι, η παιδαγωγική αξιολόγηση είναι ανάγκη να είναι διαρκώς επικαιροποιημένη αξιοποιώντας ιδιαίτερα τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την παρατήρηση.

Σημαντική παράμετρος είναι η αποτύπωση της διαδικασίας και η περιγραφή των αποτελεσμάτων, ώστε μέσα από την επισκόπηση των καταγραφών να προέλθουν αξιόλογοι στόχοι ΕΠΕ, τέτοιοι που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Επιλογικά, στο παρόν βιβλίο αναδεικνύεται ότι η παιδαγωγική αξιολόγηση στην ειδική εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με τη στοχοθεσία και το σύνολο του ΕΠΕ μαθητή. Ταυτόχρονα, κάθε είδους αξιολόγησης, κάθε μέσο που αυτή χρησιμοποιεί, υπάρχουν στην ειδική εκπαίδευση για να υπηρετούν το ΕΠΕ του μαθητή με προσανατολισμό το λιγότερο περιοριστικό και περισσότερο συμπεριληπτικό περιβάλλον.



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Αλευριάδου, Λ. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς σε άτομα με νοητική αναπηρία: Διαχείριση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Προεδρικό Διάταγμα, 301, ΦΕΚ 208, τ. Α'. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1996). Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2021, από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/P.D.%20301%20-1996-%20FEK.%20208%20-A-%2029-8-1996.pdf

Αναστασίου, Δ. & Μπαντούνα, Α. (2007). Ανάπτυξη Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την Κοινωνική Ένταξη Μαθητή με Αυτισμό στο Γενικό Σχολείο. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης* (τ. 2, σσ. 356-370). Αθήνα: Γρηγόρης.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Γελαστοπούλου Μ. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2020). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος νηπίων με αναπηρία στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων των ΚΕΔΔΥ: απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμοί υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Π. Ορφανός (Επιμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή, της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις*

στην Ειδική εκπαίδευση. 23-26 Νοεμβρίου 2017 (δ' τ. σσ. 31-50). Βόλος: Readnet Publications.

Γελαστοπούλου, Μ. (2020). *Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος μαθητών/τριών με αναπηρίες στην προσχολική εκπαίδευση: μια πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας του στο πλαίσιο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β. & Χρηστάκης, Κ. (2000). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο Δασκάλου. Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα – Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου, 2021, από: http://www.pi-schools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/vivlio.pdf

Ζέζα, Μ. (2021). Ο μαθητής μέσα από το Μοντέλο δημιουργίας Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. Στο Δ. Καλαϊτζίδης (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου, Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης* (Τομ. 1, σσ. 109-115). Αθήνα: 4^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής.

Θώδης, Γ. & Μουταβελής, Α. Γ. (2011). Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στο Λύκειο. Επιστημολογικά πλαίσια και καθημερινή πράξη. *Νέα Παιδεία*, 137, 105-113. Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων, (2019, Φεβρουάριος 20). Ανακτήθηκε από <http://www.elemedu.upatras.gr/tests-madyskolies/content-1.htm>

Καψάλης, Α. Γ., Χανιωτάκης, Ν. Ι. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

- Κολιάδης, Φελούκα & Μουταβελής (2018). Συμπεριφορικές τεχνικές: Το πρόγραμμα της Λειτουργικής Ανάλυσης και Διαμόρφωσης της Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.) Συμπεριφορά στο σχολείο. *Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (Επιμ.). (2015). *Το σχολικό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (Επιμ.). (2018). *Αξιολογώ και Μαθαίνω. Πρακτικός Οδηγός για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Μαθητή στην Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου (Τομ. Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μέλλον, Ρ. (2005). *Η Ανάλυση της Συμπεριφοράς. Θεμελιώδης συμπεριφορισμός, μέθοδοι έρευνας και βασικές αρχές καθορισμού αντιδράσεων και δράσεων* (τομ. Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλον, Ρ. (2010). *Κλινική Ψυχομετρία*. Αθήνα: Πεδίο
- Μέλλον, Ρ. (2013). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2012). Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών: Η ανάπτυξη ενός μοντέλου μέσα από τη συστημική θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, με σκοπό την διαχείριση της κρίσης που προέρχεται από θέματα ειδικής αγωγής. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 3, 11-28.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2018). Στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε τάξεις με μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 2(4), 577-583.

- Μουταβελής, Α. & Τζιβινίκου, Σ. (2019). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός Οδηγός για τις ανάγκες υποστήριξης των σχολείων στον σχεδιασμό και στην πράξη*. Βόλος: Readnet Publications.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2018). Στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε τάξεις με μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 2(4), 577-583.
- Μουταβελής, Γ. Α. & Τζιβινίκου, Σ. (2020). Μοντέλο Δημιουργία και Εφαρμογής Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης για μαθητές που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Στο Π. Ορφανός (Επιμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή, της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική εκπαίδευση. 23-26 Νοεμβρίου 2017* (δ' τ. σσ. 19-30). Βόλος: Readnet Publications.
- Νίκα, Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017α). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Νίκα, Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία (τ. Α')*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Νίκα, Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017γ). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Κριτήρια Περιγραφικής Αξιολόγησης (τ. Β')*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Νίκα, Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017δ). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Σενάρια Ανάπτυξης Διαδικασιών Περιγραφικής Αξιολόγησης (τ. Γ΄)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Νίκα, Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017ε). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο. Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία (τ. Α΄)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Νίκα, Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017στ). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο. Κριτήρια Περιγραφικής Αξιολόγησης (τ. Β΄)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Νίκα, Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017ζ). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο. Σενάρια Ανάπτυξης Διαδικασιών Αξιολόγησης και Σύνθεσης Μαθησιακού Προφίλ (τ. Γ΄)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ (2003α). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ (2003β). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & ΥΠΕΠΘ (2004). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. Ανακτήθηκε από: http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_B.pdf
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Παρασκευοπούλου, Ι.Π. (2011). *Αθηνά-Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πλατσιδίου, Μ. & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό σπιλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής. Ανακτήθηκε από: http://nsalteris.gr/wp-content/uploads/2015/05/diarkhs_ekpedeusi_ekpaideutikon.pdf
- Σαραντάκος, Ν. (2015α, Σεπτεμβρίου 30). Τα εκτροχιασμένα βαγόνια και το θηλυκό γένος. [Ανάρτηση σε blog]. Ανακτήθηκε από: <https://sarantakos.wordpress.com/2015/09/30/bagonia/>
- Σαραντάκος, Ν. (2015β, Δεκέμβριος 16). Ποια/ποιος χτυπάει την πόρτα; Ο οδηγός χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας. [Ανάρτηση σε blog]. Ανακτήθηκε από: <https://sarantakos.wordpress.com/2015/12/16/sexistlang/>
- Σούλης, Σ.-Γ., (2006). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ.-Γ., (2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία*. Αθήνα: Πολιτεία.

- Σούλης, Σ.-Γ., Αγαλιώτης, Ι., Βουτυρά, Α. & Καρτασίδου, Λ. (2004). *ΔΕΠ-Σ και ΑΠΣ υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την για την εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταγιόπουλος, Π. (2015). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με προβλήματα στη νοητική τους ανάπτυξη που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Τάφα, (1995). *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τζιβινίκου, Σ. (2020). *Αξιολογώ Σχεδιάζω Διδάσκω*. Βόλος: Readnet Publications.
- Τσαμπαρλή, Α. (2011). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της οικογένειας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες - Οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση με αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Πως να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (μτφ. Ε. Κορρέ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001).
- ΥΠΕΠΘ-UNESCO (1988). *Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χανιωτάκης, Ν. Ι. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Achenbach, M. T. & Rescorla, A. L. (2018). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*, (2^η έκδ.). Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

- Alwell, M. & Cobb, B. (2009). Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J. (2010). Disability as Cultural Difference: Implications for Special Education. *Remedial and Special Education* 33(3), 139–149. <https://doi.org/10.1177/0741932510383163>
- Anastasiou, D. & Kauffman, J. (2013). The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, 441–459. <https://doi.org/10.1093/jmp/jht026>
- Anrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Beck, J., Broers, J., Hogue, E., Shipstead, J. & Knowlton, E. (1994). Strategies for functional community-based instruction and inclusion for children with mental retardation. *Teaching Exceptional Children*, 26(2), 44–48.
- Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M. E. & Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F. & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Braslavsky, C. (2003). *The curriculum*. Geneva: UNESCO IBE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments of nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookhart, S. M. & Nitko, A. (2015). *Educational Assessment of Students* (11th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD Publications.
- Browder, D. M. & Snell, M. E. (1993). Functional academics. In M. E. Snell (Ed.), (4th ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 442–475). New York, NY: Merrill

- Carothers, D. E. & Taylor, R. L. (2003). The use of portfolios for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 125-128. <http://dx.doi.org/10.1177/108835760301800206>
- Carpenter, D., Ray, M. & Bloom L. (1995). Portfolio Assessment: Opportunities and Challenges. *Intervention in School & Clinic*, 31(1), 34-41. <https://doi.org/10.1177/105345129503100106>
- Charitaki, G., Baralis, G., Polychronopoulou, S., Lappas, D. & Soulis, S.-G. (2015). Common Difficulties among Children with Down's Syndrome in Acquiring Basic Counting Skills. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 7(2), 121-128.
- Clausen-May, T. (2005). *Teaching Maths to Pupils with Different Learning Styles*. London: Paul Chapman Publishing.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practitioners*. London: Learning and Skills Development Agency (LSDA) http://www.itslifejimbutohasweknowit.org.uk/files/LSRC_LearningStyles.pdf
- Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa: Canadian College of Health Service Executives.
- Dale Carpenter, C., Ray, M. S. & Bloom L. A. (1995). Portfolio Assessment: Opportunities and Challenges. *Intervention in School & Clinic*, 31(1), 34-41. <https://doi.org/10.1177/105345129503100106>
- Dunn, R. & Dunn, K. (1999). *The complete guide to the learning styles inservice system*. Boston: Allyn & Bacon.
- Edgar, E. & Polloway, E. A. (1994). Education for Adolescents with Disabilities: Curriculum and Placement Issues. *The Journal of Special Education*, 27, 438–452. <https://doi.org/10.1177/002246699402700405>
- Education for All Handicapped Children Act, PL 94-42, 20 U.S.C. §1401 (1975).

- Evans, V. & Fredericks, B. (1991). Functional Curriculum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 3(4), 409-447.
<https://doi.org/10.1007/BF01045949>
- Flouris, G. & Passias, G. (2003). A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002). Trends, Challenges, and Perspectives. *European Education*, 35(3), 73-90.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1). 93-99.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Given, B. & Reid, G. (1999). *Learning Styles: A Guide for Teachers and Parents*. St Annes-on-Sea: Red Rose Publications. <https://doi.org/10.1002/dys.193>
- Gumpel, T. (1994). Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 194–201.
- Heward, W. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (10th ed.). New Jersey: Pearson.
- Hodkinson, A. & Vickerman, P. (2009). *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kaushik, V. & Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, 8(9) 255.
<https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- Kniveton, B. (2010). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. *Educational Studies*, 30(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224260>
- Liu, Y-J. (2010). Early Identification/Intervention: The earlier the better for students with disabilities. In F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotari, (Ed.), *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction* (vol.19, pp. 3–16). Bingley UK: Emerald Group Publishing Limited.

- McMaster, K. L., Fuchs, D. Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2005). Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional Children*, 71, 445–463.
- Mellon, R. C., & Moutavelis, A. G. (2007). Structure, developmental course, and correlates of children's anxiety-related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.008>
- Mortimore, T. (2008). *Dyslexia and Learning Style. A Practitioner's Handbook*, (2nd Ed.). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Mueller, T. G. & Vick, A. M. (2017). An Investigation of Facilitated Individualized Education Program Meeting Practice: Promising Procedures That Foster Family–Professional Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 67-81.
- Notari-Syverson, A. R. & Shuster, S. L. (1995). Putting real-life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 29–32.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2020). Education Policy Outlook: Greece. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>
- Patton, J. R., Cronin, M. E. & Jarrrels, V. (1997). Curricular implications of transition: Life skills as an integral part of transition education. *Remedial and Special Education*, 18, 294–306.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446212523>
- Reid, G. & Strnadova, I. (2004). *The development of a learning styles instrument for teachers. Pilot report 1*. University of Edinburgh, Charles University, Prague.

- Reid, G., Fawcett, A. J., Manis, F. & Siegel, L. S. (2008). *The SAGE Handbook of Dyslexia*. Sage Publications.
- Rieske, R. D. (Ed.). (2019). *Handbook of Interdisciplinary Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Pacatello, ID: Springer.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E. & Bolt, S. (2017). *Assessment in Special and Inclusive Education* (13th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M., (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Sava, F. (2000). Is Attention Deficit Hyperactivity Disorder an exonerating construct? Strategies for school inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 149-157.
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge
- Snell, M. & Browder, D. (1987). Domestic and community skills. In M. Snell (Ed.) *Systematic instruction of persons with severe handicaps* (pp. 390–434). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: a confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 280–297.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545–566.
- Stockall, N., Dennis, L. R. & Rueter, J. A. (2014). *Teaching Exceptional Children*, 46(3), 32-40.
- Storey, K. & Miner, C. (2017). *Systematic Instruction of Functional Skills for Student and Adults with Disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher, Ltd.

- Tateo, L. (2020). The Golem of Psychology and the Ecosystemic Epistemology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54, 667–676. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09532-5>
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2000). Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest*. 65(5) 25-31.
- Tomlinson, C. (2007). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2004). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- UNESCO International Bureau of Education (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Geneva: UNESCO IBE. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/en/document/glossary-curriculum-terminology>
- von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302–314.

Παράρτημα

Αξιολόγηση του Μαθησιακού Προφίλ / Στυλ Μαθητή



Μελετήστε αριστερά τις προτάσεις, τι προτιμά ο μαθητής σας, τι επιθυμεί για τη μάθησή του, πότε είναι πιο αποτελεσματικός και σημειώστε δεξιά. Συνοψίστε στο τέλος.

α/α	Θεματικές	Σημειώσεις
I. Αισθητηριακά ζητήματα		
1	Να βλέπει εικόνες, χάρτες, γραφήματα	
2	Να ακούει, να συζητά, να διαβάζει φωναχτά, να διηγείται	
3	Να κάνει πράγματα με τα χέρια του, φυσική άσκηση	
4	Να κινείται, να βηματίζει όταν μελετά	
5	Επιπλέον θεματική σχετικά με αισθητηριακά ζητήματα	
II. Κοινωνική αλληλεπίδραση		
6	Μόνος του, σε ζευγάρι, σε ομάδα, στο σύνολο της τάξης, με εκπαιδευτικό ή γονέα κοντά του	
7	Με ποιους συγκεκριμένα ανθρώπους προτιμά να βρίσκεται όταν μαθαίνει	
8	Επιπλέον θεματική σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση	
III. Περιβάλλον μάθησης που προτιμά		
9	Ήχος: Ακούγοντας μουσική (τι είδους) ή με ησυχία	
10	Φως: Χρειάζεται έντονο ή αμυδρό φωτισμό	
11	Θερμοκρασία: Χρειάζεται δροσερό ή ζεστό χώρο	
12	Επιπλέον θεματική σχετικά με το περιβάλλον μάθησης που προτιμά	
IV. Σωματικές ανάγκες		

13	Κίνηση: Με κίνηση ή στάσιμος, καθισμένος ή κάτω	
14	Φαγητό: Μασώντας τσίχλα, τρώγοντας, έχοντας νερό κοντά του	
15	Χρόνος: Ποια ώρα της ημέρας ή του προγράμματος είναι η προσφορότερη (προσωπικός βιορυθμός)	
16	Επιπλέον θεματική σχετικά με σωματικές ανάγκες	
V. Συνήθειες με τις οποίες μαθαίνει καλύτερα		
17	Κίνητρα: Εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα για μάθηση	
18	Προτροπές: Σταθερή καθοδήγηση από κάποιον, χρειάζεται οδηγίες, παίρνει πρωτοβουλίες	
19	Δόμηση: Αυστηρά δομημένο περιβάλλον μάθησης και εργασιών ή μη	
20	Ποικιλία: Ανάγκη ρουτίνας, ανάγκη αλλαγών και ποικιλίας	
21	Επιπλέον θεματική σχετικά με συνήθειες με τις οποίες μαθαίνει καλύτερα	
VI. Τρόποι με τους οποίους επεξεργάζεται τα δεδομένα		
22	Ολικά ή αναλυτικά: Επεξεργάζεται τα δεδομένα ολικά ή αναλύοντας τα	
23	Παρορμητικά ή στοχαστικά: Απαντά άμεσα ή με πολλή σκέψη	
24	Επιμονή: Υψηλή, μεταβαλλόμενη, χαμηλή	
25	Επιπλέον θεματική σχετικά με τρόπους, που επεξεργάζεται τα δεδομένα	
ΣΥΝΟΨΗ		

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΔΕΠ-Υ

ΚΥΚΛΩΣΕ, για τον συγκεκριμένο μαθητή/τρια, πόσο πολύ συμβαίνουν οι παρακάτω συμπεριφορές, **σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του, της τυπικής ανάπτυξης.**
Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις!



1. Κάνει λάθη απροσεξίας	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
2. Διατηρεί την προσοχή του στη σχολική εργασία ή στο παιχνίδι	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
3. Χάνει αντικείμενα απαραίτητα για την εργασία του (μολύβια, βιβλία)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
4. Όταν του μιλάει κάποιος, μοιάζει να μην ακούει	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
5. Ολοκληρώνει τις εργασίες του χωρίς βοήθεια	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
6. Διασπάται η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. θορύβους, παιχνίδια)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
7. Οργανώνει την εργασία του, το πρόγραμμά του, τις δραστηριότητές του, τα τετράδια και βιβλία του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
8. Στην τάξη, σηκώνεται από τη θέση του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
9. Κινείται με τρόπο που δεν ταιριάζει στο χώρο (π.χ. σκαρφαλώνει στην καρέκλα, στριφογυρίζει στην εκκλησία)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
10. Μιλά ακατάπαυστα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
11. Στριφογυρίζει στη θέση του ή κινεί νευρικά τα χέρια και πόδια του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
12. Κινείται διαρκώς	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
13. Δυσκολεύεται να παίξει ήσυχα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
14. Μπορεί να παραμείνει ακίνητος για αρκετό χρόνο στην τάξη ή σε άλλο χώρο (π.χ. εκκλησία, εστιατόριο)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
15. Σε μια συνομιλία περιμένει τη σειρά του χωρίς να διακόπτει	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
16. Απαντά απερίσκεπτα προτού ολοκληρωθεί μια ερώτηση	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
17. Παίρνει τα πράγματα άλλων παιδιών χωρίς να ζητά ή να λαμβάνει άδεια	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
18. Διακόπτει απρόσκλητα τις συζητήσεις ή τα παιχνίδια των άλλων	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
19. Περιμένει στην ουρά (π.χ. στο κυλικείο) χωρίς να εμφανίζει ανησυχία	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
20. Ενεργεί βιαστικά, χωρίς σκέψη	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
21. Έτσι που ενεργεί, υπάρχει κίνδυνος ατυχήματος	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά

22. Έχει φίλους στο σχολείο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
23. Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
24. Είναι ήρεμος/η, στο διάλειμμα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
25. Οι συμμαθητές του τον/την συμπαθούν	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
26. Ακολουθεί τους κανόνες και τις ρουτίνες του σχολείου	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
27. Μοιάζει χαρούμενος/η στο σχολείο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά

28. Περιγράψτε θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, δεξιότητες, ικανότητες ή ιδιαίτερα ταλέντα:

29. Περιγράψτε στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν (περιγράψτε με ακρίβεια συγκεκριμένες συμπεριφορές, χώρο, χρόνο)

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος

ΚΥΚΛΩΣΕ, για τον συγκεκριμένο μαθητή/τρια, πόσο πολύ συμβαίνουν οι παρακάτω συμπεριφορές, **σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του, της τυπικής ανάπτυξης**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις!



1. Έχει βλεμματική επαφή	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
2. Μπορεί να αρχίσει και να διατηρήσει μια συζήτηση με άλλους (όχι για εμμονικό ενδιαφέρον)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
3. Πλησιάζει άλλους με λειτουργικό τρόπο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
4. Συμμετέχει αυθόρμητα σε παρέες χωρίς να τους δημιουργεί προβλήματα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
5. Μπορεί να κάνει φίλους	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
6. Κατανοεί εξωλεκτικές συμπεριφορές (π.χ. κατανοεί ότι ο άλλος είναι βαριεστημένος)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
7. Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
8. Έχει ποικιλία ενδιαφερόντων	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
9. Κατανοεί το μεταφορικό λόγο (π.χ. ...μου μαύρισε η καρδιά)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
10. Χρησιμοποιεί ικανοποιητική σύνταξη (π.χ. αντωνυμίες)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
11. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο για να εκφράσει νοήματα, σκέψεις, απόψεις, επιχειρήματα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
12. Παίζει συμβολικό παιχνίδι (π.χ. το μανταλάκι γίνεται καράβι) ή παίξιμο ρόλων (π.χ. κουμπάρες)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
13. Χρησιμοποιεί χειρονομίες ή μίμηση με λειτουργικό τρόπο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
14. Επαναλαμβάνει στερεότυπα <u>συγκεκριμένες</u> λέξεις ή φράσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
15. Επαναλαμβάνει ιδιόρρυθμες κινήσεις (π.χ. συστροφές σώματος, φτερουγίσματα χεριών, κινήσεις προσώπου)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
16. Επαναλαμβάνει λέξεις και φράσεις που άκουσε πρόσφατα ή στο παρελθόν (ηχολαλεί)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
17. Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
18. Έχει άγχος σε αλλαγές, ακόμη και μικρές	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
19. Επιμένει να μην αλλάζει το περιβάλλον του (π.χ. το δωμάτιό του)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
20. Έχει τελετουργικές συμπεριφορές και συνήθειες (π.χ. να ακολουθεί τον ίδιο δρόμο, να τρώει το ίδιο φαγητό κάθε ημέρα)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
21. Έχει παράξενες εμμονές (π.χ. κολλημένος/η με την Ινδία)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά

22. Αγαπά να ασχολείται μόνο με συγκεκριμένα πράγματα, θέματα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
23. Ασχολείται επίμονα με τμήματα αντικειμένων	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
24. Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα.	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
25. Ανέχεται τη σωματική επαφή	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
26. Έχει παράξενη ανταπόκριση σε κάποια αισθητηριακά ερεθίσματα (φως, ήχος)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
27. Φαίνεται να αδιαφορεί στον σωματικό πόνο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
28. Κλείνει τα αυτιά του	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
29. Μυρίζει και αγγίζει αντικείμενα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
30. Έχει φίλους στο σχολείο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
31. Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας.	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
32. Είναι ήρεμος/η, στο διάλειμμα	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
33. Οι συμμαθητές του τον/την συμπαθούν	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
34. Ακολουθεί τους κανόνες και τις ρουτίνες του σχολείου	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά
35. Μοιάζει χαρούμενος/η στο σχολείο	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Όπως όλοι	Περισσότερο	Υπερβολικά

36. Περιγράψτε θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, δεξιότητες, ικανότητες ή ιδιαίτερα ταλέντα:

37. Περιγράψτε στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν (περιγράψτε με ακρίβεια συγκεκριμένες συμπεριφορές, χώρο, χρόνο)



Α΄ Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού:
Αξιολόγηση της συνεργασίας και επικοινωνίας στο παιχνίδι

I. Συνεργατικό παιχνίδι	II. Συντροφικό παιχνίδι	III. Συντροφικό παιχνίδι	IV. Μοναχικό παιχνίδι	Απουσία παιχνιδιού	Περιγράψτε επιπλέον ζητήματα
Επικοινωνεί, συνεργάζεται, αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά και παίζει μαζί τους το ίδιο παιχνίδι. Μοιράζεται στόχο και ρόλο στο παιχνίδι.	Παίζει μαζί με άλλα παιδιά και μοιράζεται τα ίδια παιχνίδια. Ανταλλάσσει παιχνίδια και επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά γι' αυτό που κάνουν. Συνδέεται με τα παιδιά κυρίως μέσω της δραστηριότητας και λιγότερο μέσω συνεργασίας.	Παίζει μόνο του δίπλα σε άλλο παιδί με τα ίδια υλικά. Έχει επίγνωση της παρουσίας του άλλου παιδιού, μπορεί να έχει βλεμματική επαφή ή να μιμείται τις ενέργειές του. Έχει περιορισμένη επικοινωνία κατά το παιχνίδι.	Παίζει μόνο του, χρησιμοποιώντας ίδια παιχνίδια ή διαφορετικά από τα άλλα παιδιά. Δεν υπάρχει επικοινωνία κατά το παιχνίδι.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα ή ενδιαφέρον για παιχνίδι ακόμη και με καθοδήγηση	
Χωρίς καθοδήγηση	Χωρίς καθοδήγηση	Χωρίς καθοδήγηση	Χωρίς καθοδήγηση	Περιγράψτε παρακάτω, την καθοδήγηση (π.χ. βλεμματική, δείξιμο, λεκτική, σωματική) και πόσο έντονη, διαρκής είναι.	
Περιορισμένη καθοδήγηση	Περιορισμένη καθοδήγηση	Περιορισμένη καθοδήγηση	Περιορισμένη καθοδήγηση		
Καθοδήγηση	Καθοδήγηση	Καθοδήγηση	Καθοδήγηση		
Διευρυμένη καθοδήγηση	Διευρυμένη καθοδήγηση	Διευρυμένη καθοδήγηση	Διευρυμένη καθοδήγηση		

Β' Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγησης των δεξιοτήτων παιχνιδιού



	5 Χωρίς καθοδήγηση	4 Περιορισμένη καθοδήγηση	3 Καθοδήγηση	2 Διευρυμένη καθοδήγηση	1 Διευρυμένη καθοδήγηση
V. Παιχνίδι με κανόνες (έμφαση στους κανόνες)	Συμμετέχει χωρίς ανάγκη υποστήριξης σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες.	Συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες με περιορισμένη λεκτική προτροπή.	Συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες όταν έχει λεκτική προτροπή.	Συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε παιχνίδι με κανόνες.
VI. Συμβολικό παιχνίδι (έμφαση στον συμβολισμό)	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει άλλες ιδιότητες ή συμπεριφορές. Ή μαθαίνει να παίζει ρόλους. Τα ανωτέρω, χωρίς ανάγκη υποστήριξης.	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει άλλες ιδιότητες ή συμπεριφορές. Ή μαθαίνει να παίζει ρόλους. Τα ανωτέρω, με περιορισμένη λεκτική προτροπή.	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει άλλες ιδιότητες ή συμπεριφορές. Ή μαθαίνει να παίζει ρόλους. Τα ανωτέρω, όταν έχει λεκτική προτροπή.	Χρησιμοποιεί αντικείμενα και τους αποδίδει άλλες ιδιότητες ή συμπεριφορές. Ή μαθαίνει να παίζει ρόλους. Τα ανωτέρω, όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε συμβολικό παιχνίδι.
VII. Κατασκευαστικό παιχνίδι (έμφαση στη δημιουργία)	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο, χωρίς ανάγκη υποστήριξης.	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο, με περιορισμένη λεκτική προτροπή.	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο, όταν έχει λεκτική προτροπή.	Χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο, όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε κατασκευαστικό παιχνίδι.
VIII. Λειτουργικό παιχνίδι (έμφαση στην κίνηση και λειτουργία)	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, χωρίς ανάγκη υποστήριξης.	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, με περιορισμένη λεκτική προτροπή.	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, όταν έχει λεκτική προτροπή.	Αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, όταν έχει διαρκή σωματική και λεκτική προτροπή.	Δεν δείχνει προς το παρόν δυνατότητα συμμετοχής σε λειτουργικό παιχνίδι.

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ**



Ημερομηνία.../.../....

A. Στοιχεία σχολείου

Σχολική μονάδα:

Στοιχεία διευθυντή ή προϊσταμένου:

Στοιχεία εκπαιδευτικού τάξης:

Στοιχεία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης:

Τάξη-τμήμα:

αριθμός μαθητών του τμήματος:

B. Στοιχεία μαθητή

Όνομα μαθητή:

Ετών:

πλευρίωση:

Έχει φοιτήσει σε:

α. Φροντιστηριακό τμήμα:

απόμέχρι.....

β. Τάξη Υποδοχής:

απόμέχρι.....

γ. Τμήμα Ένταξης:

απόμέχρι.....

Έχει επαναλάβει τάξη:

ποια τάξη:

Χώρα καταγωγής:

Χώρα γέννησης:

Οικογενειακό περιβάλλον-συνθήκες διαβίωσης:

Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς;

Ποια είναι η άποψη των γονέων για τις ενέργειές σας;

Υπάρχει διάγνωση και από πού:

Τι αναφέρει η διάγνωση:

Ο λόγος συγγραφής της παρούσας Παιδαγωγικής Έκθεσης Αξιολόγησης:

Γ. Χαρακτηριστικά μαθητή

Στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώστε έναν από τους αριθμούς 1-2-3, ανάλογα με τη συχνότητα και την ένταση μιας συμπεριφοράς που εμφανίζει το παιδί, με τον εξής τρόπο:

1: σπανιότερα, λιγότερο, από τους υπόλοιπους συνομηλίκους του τυπικής ανάπτυξης

2: περίπου όπως όλοι οι άλλοι συνομηλικοί του τυπικής ανάπτυξης

3: πιο συχνά, περισσότερο, από τους υπόλοιπους συνομηλίκους του τυπικής ανάπτυξης

1. Μοιάζει να είναι ευτυχισμένος/η

1

2

3

2. Είναι κοινωνικός/η

1

2

3

3. Έχει σχολική επίδοση

1

2

3

4. Χρησιμοποιεί λεξιλόγιο

1

2

3

5. Παρουσιάζει αδρή κινητικότητα

1

2

3

6. Παρουσιάζει λεπτή κινητικότητα

1

2

3

7. Εμφανίζει πρόβλημα στην όραση, στην ακοή, στην κίνηση ή άλλο σοβαρό πρόβλημα υγείας (περιγράψτε)

8. Εμφανίζει δυσκολία στο λόγο, στην ομιλία, στην επικοινωνία (περιγράψτε):

9. Μπορεί να χωρίσει προφορικά συλλαβές (π.χ. πο-τή-ρι)	1	2	3
10. Μπορεί να χωρίσει φωνήματα (π.χ. κ-α-λ-ό)	1	2	3
11. Μπορεί να κάνει συλλαβική αντιστροφή (γά τα → τα γα)	1	2	3
12. Μπορεί να κάνει ανάγνωση κειμένων	1	2	3
13. Γράφει ορθογραφημένα	1	2	3
14. Κατανοεί κείμενο που διάβασε	1	2	3
15. Κατανοεί κείμενο που άκουσε	1	2	3
16. Διορθώνει τα λάθη του	1	2	3
17. Μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία	1	2	3
18. Μπορεί να εκφραστεί γραπτά	1	2	3
19. Ξεχωρίζει πάνω/κάτω, αριστερό/δεξί, μέσα/έξω	1	2	3
20. Γνωρίζει ώρα / ημέρες / μήνες / εποχές	1	2	3
21. Γνωρίζει αριθμηση	1	2	3
22. Γνωρίζει να εκτελεί αριθμητικές πράξεις	1	2	3
23. Επιλύει μαθηματικά προβλήματα	1	2	3
24. Κατανοεί μαθηματικές έννοιες	1	2	3
25. Δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του	1	2	3
26. Δυσκολεύεται να καθίσει στη θέση του	1	2	3
27. Κάνει φασαρία	1	2	3
28. Μιλά, πράττει χωρίς να σκέφτεται	1	2	3
29. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε, όταν παίζουν	1	2	3
30. Ενοχλεί τους συμμαθητές του	1	2	3
31. Χτυπά τους συμμαθητές του	1	2	3
32. Παίρνει τα πράγματα των άλλων	1	2	3
33. Καταστρέφει ξένα πράγματα	1	2	3
34. Χάνει εύκολα την ψυχραιμία του	1	2	3
35. Καβγαδίζει με ενήλικες	1	2	3
36. Ενοχλείται, θυμώνει εύκολα	1	2	3
37. Επαναλαμβάνει με στερεοτυπικό τρόπο λόγια ή έχει ιδιόρρυθμες κινήσεις (π.χ. των χεριών)	1	2	3
38. Δυσκολεύεται στην αλλαγή της ρουτίνας του	1	2	3
39. Ιδιόρρυθμη, ή μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση	1	2	3

40. Θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, δεξιότητες, ικανότητες ή ιδιαίτερα ταλέντα:

41. Στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν (περιγράψτε με ακρίβεια συγκεκριμένες συμπεριφορές, χώρο, χρόνο)

42. Αναφέρατε αναλυτικά, τις ενέργειες που έγιναν σε ενδοσχολικό επίπεδο:
(σχολικού τμήματος, διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, γονέων του παιδιού ή συλλόγου γονέων)

43. Ενέργειες που έγιναν σε επίπεδο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Γενικής Αγωγής εφόσον ζητήθηκε η υποστήριξή του:

44. Ενέργειες που έγιναν σε επίπεδο θεσμών Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΕΔΕΑΥ, Ψυχολόγου σχολείου, ΚΕΣΥ, Συντονιστής ΕΑ) εφόσον ζητήθηκε η υποστήρισή τους:

Δ. Ζητήματα σχετικά με την πραγματοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης

45. Βαθμός επίτευξης των μακρο-βραχυπρόθεσμων στόχων:

46. Προσαρμογή του μαθητή στην ομάδα της τάξης:

47. Αποδοχή του προγράμματος παράλληλης στήριξης από την σχολική κοινότητα (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς άλλων παιδιών, κτλ):

48. Τυχόν επιπλέον παρατηρήσεις:

49. Καταθέστε και δικαιολογείστε την άποψή σας σχετικά με τη συνέχιση ή όχι της παράλληλης στήριξης κατά το επόμενο σχολικό έτος:

Δ/ντ... ή Προϊσταμεν... Σχολικής Μονάδας	Εκπ/κος τάξης	Εκπ/κος Παράλληλης Στήριξης
.....		

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

- Ότι δεν αντιστοιχεί στο εξελικτικό στάδιο του παιδιού δεν λαμβάνεται υπόψη και δεν συμπληρώνεται.
- Η παρούσα κλείδα είναι ηλεκτρονική, ώστε να διευκολύνει επέκτασή της ή τον περιορισμό της σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες.
- Υπογράφεται αποκλειστικά από τους συγγραφείς. Σβήνεται ότι δεν ταιριάζει.

