



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης
τους μαθητές τους και πώς λαμβάνουν αποφάσεις για τη δόμηση
της διδασκαλίας;**

Πέσιου Ευαγγελία

Θεσσαλονίκη, 2019



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης τους μαθητές τους και πώς λαμβάνουν αποφάσεις για τη δόμηση της διδασκαλίας;

How Special Education Teachers assess the needs of their students and make decisions for instructional planning in Resource Rooms?

Πέσιου Ευαγγελία

Εξεταστική επιτροπή
Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής (Επόπτης),
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2019

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(υπογραφή).....

Πέσιου Ευαγγελία

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	1
Abstract	2
Πρόλογος.....	3
Εισαγωγή.....	4
1.Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας	7
1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής στα Τμήματα Ένταξης.....	7
1.2 Τμήματα Ένταξης: Οργάνωση και Λειτουργία	10
1.3 Σκοπός Τμημάτων Ένταξης.....	12
1.4 Το ωρολόγιο πρόγραμμα	14
1.5 Αξιολόγηση.....	15
1.6 Η Αξιολόγηση στα Τ.Ε.	16
1.7 Μοντέλα αξιολόγησης	19
1.7.1 Παραδοσιακή και Εναλλακτική αξιολόγηση.....	19
1.7.2 Σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης.....	20
1.8 Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (Α.Σ.Μ.Α).....	25
1.8.1 Αξιολόγηση έκτασης και έντασης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής.	26
1.8.2 Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος.....	29
1.8.3 Αξιολόγηση λειτουργικότητας της γενικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος	32
1.8.4 Αξιολόγηση αντιληπτικών και γνωστικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής	34
1.8.5 Αξιολόγηση κοινωνικό-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής	38
1.8.6 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας εξατομικευμένης διδασκαλίας.....	39
1.8.7 Αξιολόγηση αλληλεπίδρασης μικροσυστημάτων και Αξιολόγηση ανταπόκρισης σε οικοπροσαρμοστική παρέμβαση.....	42
1.9 Διδασκαλία στα Τμήματα Ένταξης	44

1.10 Σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτίμηση της διδασκαλίας	46
1.10.1 Α φάση: Σχεδιασμός της διδασκαλίας	46
1.10.2 Β φάση: Υλοποίηση της διδασκαλίας.....	50
1.10.3 Γ φάση: Αποτίμηση της διδασκαλίας	52
1.11 Ερευνητικά ερωτήματα.....	54
2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	55
2.1 Ερευνητική στρατηγική	55
2.2 Συμμετέχοντες	56
2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	57
2.4 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας	58
2.5 Ανάλυση των δεδομένων	59
3. Αποτελέσματα της έρευνας.....	61
4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Περιορισμοί -Προτάσεις	75
4.1 Συζήτηση	75
4.2 Συμπεράσματα	86
4.3 Περιορισμοί	88
4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις.....	89
4.5 Προτάσεις	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	91
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	104
Οδηγός συνέντευξης.....	104

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Επίπεδο μόρφωσης συμμετεχόντων.....	57
Πίνακας 2. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τα βασικά στοιχεία που αντλούνται από την αξιολόγηση.....	61
Πίνακας 3. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να διαπιστώσουν τους τρόπους επεξεργασίας του μαθητή.....	63
Πίνακας 4. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο ελέγχου του μαθησιακού ύφους των μαθητών.....	64
Πίνακας 5. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο ελέγχου της προσοχής των μαθητών.....	66
Πίνακας 6. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο ελέγχου των αντιλήψεων των μαθητών.....	66
Πίνακας 7. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τα βασικά στοιχεία ενός εξατομικευμένου προγράμματος.....	69

Πίνακας 8. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τα στοιχεία της αξιολόγησης που αξιοποιούν για την οργάνωση του προγράμματος.....69

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σκοπός της ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και πως λαμβάνουν αποφάσεις για τη δόμηση της διδασκαλίας τους ανάλογα με τα δεδομένα που συλλέγουν κατά την αξιολόγηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Αξιοσημείωτα ήταν τα αποτελέσματα αναφορικά με την αξιολόγηση, καθώς διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκοπεί πλήρως από τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης παρόλο που γίνονται σημαντικά βήματα. Επίσης, στην έρευνα αποτυπώθηκαν οι ελλείψεις των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών, του μαθησιακού ύφους και των γνωστικών λειτουργιών και της σημασίας τους στην σκιαγράφηση των προφίλ των μαθητών. Τέλος, αποτυπώθηκε η δυσκολία διατύπωσης λειτουργικών στόχων κατά την σύνταξη των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, καθώς και η απουσία διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, διδασκαλία, τμήματα ένταξης, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οικοσυστημικό μοντέλο

Abstract

Purpose of this survey was to investigate the ways in which Primary Special Education Teachers assess Students with Special Educational Needs and how they make decisions regarding the structure of their teaching according to the data they collect during the assessment in Resource Rooms. The survey involved 30 special education teachers and data was collected through semi-structured interviews. The assessment results were remarkable, as it was found that teachers have not been completely cut off from traditional evaluation models, although important steps are being taken. In addition, the survey highlighted the deficiencies of teacher knowledge regarding the theory of multiple intelligences, learning style and cognitive functions and their importance in outlining student profiles. Finally, the difficulty of formulating operational objectives during the preparation of Individuated Educational Programs, as well as the lack of formative assessment during the teaching was impressed.

Key words: assessment, teaching, Resource Rooms, Special Educational Needs, ecosystem model

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης των αξιολογικών μεθόδων και τεχνικών που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στα Τμήματα Ένταξης και των αποφάσεων που λαμβάνουν για τη δόμηση της διδασκαλίας τους σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουν συλλέξει κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους με ΕΕΑ. Το έναυσμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν τα ελλιπή βιβλιογραφικά δεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αγαλιώτη Ιωάννη για την πολύτιμη καθοδήγηση του και την ουσιαστική στήριξη του σε όλη τη διάρκεια της εργασίας, την κ. Καρτασίδου Λευκοθέα και την κ. Γιαννούλη Βασιλική για την συμβολή τους ως επόπτριες της διπλωματικής μου εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στην συναδέλφισσα και φίλη Τσιμπρή Ελένη, η οποία με στήριξε ψυχολογικά και συναισθηματικά από την αρχή ως την περάτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος και συνέβαλε ουσιαστικά με τις γνώσεις της στην παρούσα εργασία ως δεύτερη βαθμολογήτρια στην απομαγνητοφώνηση των δεδομένων. Καθώς επίσης, και σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου και ιδιαίτερα τον σύζυγό μου και τα δύο παιδιά μου, για όλη την στήριξη τους και την απεριόριστη υπομονή τους κατά την εκπόνηση του μεταπτυχιακού προγράμματος. Χωρίς την κατανόηση τους τίποτα δεν θα ήταν εφικτό.

Εισαγωγή

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 1, παρ.1, Ν.3699/2008).

Την εκπαίδευση των μαθητών αυτών αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην Ε.Α.Ε, δηλαδή οι ειδικοί παιδαγωγοί ή εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Ε.Α). Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού υφίσταται εδώ και δεκαετίες και αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία, εισάγοντας νέα δεδομένα και εγείροντας ερωτήματα σχετικά με το ρόλο του και την αποτελεσματικότητά του (Vlachou, 2006).

Μέσα στην πληθώρα των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του εντάσσονται η αξιολόγηση και η διδασκαλία των μαθητών με Ε.Ε.Α. Ο χώρος διεξαγωγής των παραπάνω διαδικασιών δεν είναι άλλος από τα Τμήματα Ένταξης, τα οποία αποτελούν κατάλληλα διαμορφωμένες τάξεις, σε συγκεκριμένο χώρο του σχολείου και με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή με απώτερο σκοπό να καλυφθούν οι ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με Ε.Ε.Α. (Γιαβρίμης, Τσαγκάτος, Ρέππα & Κουνιάκη, 2011· Χαρούπιας, 2007).

Η αξιολόγηση αποτελεί αρχικό και πολύ σημαντικό βήμα για την διαπίστωση και διερεύνηση των Ε.Ε.Α. των μαθητών. Για να είναι αποτελεσματική μία αξιολόγηση πρέπει να αναγνωρίζει και να αιτιολογεί την πηγή του προβλήματος του μαθητή και να εντάσσει τις αδυναμίες του όχι μόνο σε συγκεκριμένη κατηγορία, ώστε να αποφασίζεται το χρονικό διάστημα της παρέμβασης καθώς και το είδος που θα

χρειαστεί. Αλλά και διαμέσου της αξιολόγησης σκιαγραφείται το προφίλ του μαθητή, το οποίο εμπεριέχει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και σε επόμενο στάδιο βάσει των παραπάνω πληροφοριών οργανώνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, που έχει ως στόχο την άρση ή την μείωση των δυσκολιών του μαθητή (Τζιβινίκου, 2015).

Τα σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης απαντούν σε αυτά που προστάζει η αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) και λαμβάνουν υπόψη όλες τις παραμέτρους, συναισθηματικές, περιβαλλοντικές, ατομικές, που συντελούν στην κατάκτηση των γνώσεων και τις μεθοδολογικές επιλογές που βελτιώνουν τη διδασκαλία (Αγαλιώτης, 2011).

Μία σύγχρονη αξιολογική προσέγγιση αποτελεί η «*Οικοπροσαρμοστική εκπαιδευτική αξιολόγηση – το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*», που πρεσβεύει ότι οι τελικές συμπεριφορές του ατόμου διαμορφώνονται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου, τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα, όσο και από την αλληλεπίδραση του με τα ποίκιλλα περιβάλλοντα που συμμετέχει (Αγαλιώτης, 2011). Πάνω σε αυτήν την προσέγγιση βασίστηκε το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Η αξιολόγηση ακολουθείται από τη διδασκαλία. Οι δύο αυτές έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και χωρίς την ύπαρξη της μιας δεν υπάρχει και η άλλη (Αγαλιώτης, 2011). Η διδασκαλία προκύπτει από τα δεδομένα της αξιολόγησης και έτσι συντάσσεται το Ε.Ε.Π. εμπεριέχοντας τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή (Salvia, Ysseldyke & Witmer, 2013). Εκτός όμως από τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του μαθητή, πρέπει να συλλέξουμε πληροφορίες για την αλληλεπίδραση του σε σχέση με το διδακτικό περιβάλλον και με τα υπόλοιπα μικροσυστήματα που συμμετέχει (Αγαλιώτης, 2011).

Για να είναι αποτελεσματική και ουσιαστική η διδασκαλία πρέπει να επιλέγονται πρακτικές βασισμένες σε σύγχρονα δεδομένα, να πραγματοποιούνται άμεσες και συχνές μετρήσεις της επίδοσης των μαθητών που δέχονται αυτές τις πρακτικές και να γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις, αν δεν υπάρχει αποτελεσματικότητα των επιλεγμένων μεθόδων (Heward, 2011).

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από 4 κεφάλαια και χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που εργάζεται στο Τμήμα Ένταξης, αναπτύσσονται τα μοντέλα αξιολόγησης και εκτενεστέρα και αναλυτικά το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών Α.Σ.Μ.Α. Επίσης, σε αυτό το κεφάλαιο αναδύεται η σημασία της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Ε.Ε.Π. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και αναπτύσσεται η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

1.Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής στα Τμήματα Ένταξης

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 1, παρ.1, Ν.3699/2008).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία ως στόχοι της Ε.Α.Ε ορίζονται: α) η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η βελτίωση και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να ενταθούν στο γενικό σχολείο, γ) η ανάλογη των δυνατοτήτων τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) η αλληλοαποδοχή, η αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (άρθρο 2, παρ.5, Ν.3699/2008).

Την εκπαίδευση των μαθητών αυτών αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην Ε.Α.Ε, δηλαδή οι ειδικοί παιδαγωγοί ή εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Ε.Α). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ειδικοί παιδαγωγοί νοούνται οι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Τ.Ε.Α), του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με Κατεύθυνση Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην Ε.Α. (άρθρο 20, παρ. 1.2, εδάφιο δ, Ν.3699/2008).

Το επάγγελμα του Ειδικού Παιδαγωγού διάνθισε τις δεκαετίες του 1940 έως το 1980 σε διεθνές επίπεδο (Vlachou, 2006). Ως τότε ο Ειδικός Παιδαγωγός θεωρούνταν ο αποκλειστικός υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Ε.Α. Όμως, στην πορεία των χρόνων και με την αλλαγή των κοινωνικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία, άλλαξε και η εικόνα του Ειδικού Παιδαγωγού, εισάγοντας νέα δεδομένα και εγείροντας ερωτήματα σχετικά με το ρόλο του και την αποτελεσματικότητα του (Vlachou, 2006).

Ο ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς έχει αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις λόγω της διαφορετικότητας των αναγκών των μαθητών που εκπαιδεύει. Μέσα στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις του είναι: α) η αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, ο προγραμματισμός και η διδασκαλία, β) η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, με τους γονείς και άλλους υποστηρικτικούς φορείς, γ) η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου και των υπολοίπων μαθητών σχετικά με θέματα ΕΑΕ (Φ.Ε.Κ. 449/τ.Β'/03-04-2007), δ) η συμβουλευτική των μαθητών, των γονέων, του υπολοίπου εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, των φορέων και οποιουδήποτε άλλου εμπλέκεται στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία (Jerkins, J., Mayhall, 1973· Μπρούζος, 1995).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Vlachou (2006) ένα πολύ μικρό ποσοστό, 10%, των μαθητών που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε) έρχονται στο σχολείο με μία επίσημη διάγνωση από κάποιο Ιατροπαιδαγωγικό ή Διαγνωστικό Κέντρο. Το 27% των μαθητών του Τ.Ε εγγράφονται έπειτα από τον εντοπισμό και την παραπομπή του εκπαιδευτικού της τυπικής τάξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και το 62% των μαθητών εγγράφονται έπειτα από παραπομπή και πληροφορίες που δίνονται από το εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης (Vlachou, 2006).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. καλούνται να κάνουν εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών του μαθητή, διαδικασία πολύ σημαντική, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως οι πληροφορίες που συγκεντρώνει ο ειδικός παιδαγωγός για τη συμπεριφορά και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του, είναι πολύ περισσότερες και πιο ποιοτικές από αυτές που συγκεντρώνονται μέσω νευρολογικών και ψυχολογικών εξετάσεων (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ανώτερος στόχος αυτής της αξιολόγησης είναι οι αποφάσεις για την διδασκαλία και στην περίπτωση της ειδικής αγωγής η κατάρτιση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ε.Ε.Π.) των μαθητών.

Το Ε.Ε.Π. πρέπει να καλύπτει τον μαθητή τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στον ψυχοσυναισθηματικό (Βλάχου, Διδασκάλου, & Μπέλιου, 2004· Σούλης, 2002). Η παραπάνω παραδοχή δεν καλύπτει πάντα όλες τις περιπτώσεις όπως απέδειξε η Ρούμεν (2009) στην έρευνα της έχοντας ως δείγμα πέντε εκπαιδευτικούς και 22 μαθητές των Τ.Ε. Οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν προγράμματα που ενισχύουν και τους δύο τομείς μόνο όταν πρόκειται για μαθητές με βαριά νοητική υστέρηση, αυτισμό και προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, η προσοχή τους εστιάζεται περισσότερο στον γνωστικό τομέα και ειδικότερα στην επίτευξη του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) της τυπικής τάξης όταν πρόκειται να εκπαιδεύσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά νοητική υστέρηση (Ρούμεν, 2009). Όμως, η ικανότητα των μαθητών να έχουν πρόσβαση στο Α.Π. της τυπικής τάξης και να σημειώνουν ικανοποιητική πρόοδο επαφίεται στην ικανότητα και τα κίνητρα του εκπαιδευτικού (Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010). Συνεπώς πολύ απαραίτητο είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της Ε.Α. να έχουν εξοικείωση με το Α.Π. κάθε τυπικής τάξης και να το γνωρίζουν πολύ καλά (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2002).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω τονίζεται το σημαντικό κομμάτι της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Speece & Mandell, 2013·

Vlachou, 2006· Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2002· Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2009· Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007a· Σούλης, 2002). Στόχος της συνεργασίας αυτής είναι τόσο η ανάλυση των μαθησιακών χαρακτηριστικών, η οριοθέτηση των στόχων του Ε.Ε.Π., των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης της προόδου του μαθητή όσο και η ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών που συντελούν στην μαθησιακή ανάπτυξη του μαθητή (Σούλης, 2002). Όμως, κάποιες φορές αυτή η συνεργασία αντιμετωπίζει δυσκολίες. Οι Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2011) στην πιλοτική μελέτη που διεξήγαγαν για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών τυπικής τάξης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ανακάλυψαν πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά δεν έχουν πρόσβαση στις ατομικές καταγραφές προόδου των μαθητών με Ε.Ε.Α, δεν γνωρίζουν τις διαγνώσεις των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, ανεπάρκεια που την εναποθέτουν στον εκπαιδευτικό της Ε.Α. και συγκεκριμένα του Τ.Ε (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011).

1.2 Τμήματα Ένταξης: Οργάνωση και Λειτουργία

Τον Σεπτέμβριο του 1982 με το Προεδρικό Διάταγμα “Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής” ορίστηκε η λειτουργία του θεσμού της Ειδικής Τάξης (Ε.Τ.), όπου εκεί παρέχονταν ειδική εκπαίδευση στους τότε “αποκλίνοντες” μαθητές του κανονικού σχολείου, στο οποίο ανήκε η Ε.Τ. Σε κάθε σχολείο μπορούσε να ιδρυθεί μία ή και περισσότερες Ε.Τ. με ελάχιστο αριθμό μαθητών τους οχτώ. Στους μαθητές αυτούς εφαρμόζονταν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί των Ε.Τ. όφειλαν να τηρούν ατομικό φάκελο για τον κάθε έναν μαθητή. Το υλικό των φακέλων ήταν απόρρητο και περιείχε: α) τη διαγνωστική έκθεση

της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, β) παρατηρήσεις εκπαιδευτικών ή άλλων επιστημόνων, γ) στοιχεία που έδειχναν την πνευματική, την ψυχοσωματική και την κοινωνική εξέλιξη του μαθητή (ΦΕΚ 117\Α\21-9-1982). Το 1984 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση λειτουργούσαν 25 Ε.Τ. και το σχολικό έτος 1998-1999 είχαν φτάσει τις 697 (Ευσταθίου, 2002). Οι Ε.Τ. είχαν ως σκοπό να εντάξουν τους μαθητές με Ε.Ε.Α στο μαθησιακό και κοινωνικό σύνολο (Στασινός, 1991).

Έπειτα από είκοσι χρόνια η Ε.Τ. μετονομάστηκε σε Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.) με το Νόμο 2817 του 2000, όπου εκεί μπορούσαν να φοιτήσουν άτομα με Ε.Ε.Α. Ο όρος “αποκλίνοντα” άτομα της προηγούμενης νομοθεσίας είχε πλέον εξαλειφτεί. Ως άτομα με Ε.Ε.Α χαρακτηρίζονταν οι μαθητές που είχαν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, ψυχοσυναισθηματικών, νοητικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Αναλυτικότερα όσοι είχαν: α) αισθητηριακά προβλήματα (όρασης και ακοής), β) νοητικά προβλήματα, γ) νευρολογικά, ορθοπεδικά ή άλλα προβλήματα υγείας, δ) προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) σύνθετες γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες, στ) αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης και ζ) ειδικές δυσκολίες μάθησης, όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία κ.α. (ΦΕΚ 78\Α\14.03.2000).

Η απόφαση για τον τρόπο λειτουργίας των Τ.Ε. ήρθε 2 χρόνια μετά, τον Οκτώβριο του 2002, με το υπ. αριθμό Φ.Ε.Κ. 1319. Οι μαθητές που φοιτούσαν στο Τ.Ε. δέχονταν βοήθεια από τον εκπαιδευτικό Ε.Α, ο οποίος προσαρμόζε τη διδασκαλία βάσει Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π). Το Ε.Ε.Π σχεδιαζόταν, αξιολογούνταν και τροποποιούνταν από τον εκπαιδευτικό Ε.Α σε συνεργασία με τα Κ.Δ.Α.Υ. (τωρινά ΚΕ.Σ.Υ.), τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης που φοιτούσε ο μαθητής και τους συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής. Το πρόγραμμα αυτό μπορούσε να είναι είτε ατομικό, είτε ομαδικό και να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες ώρες του ωρολογίου σχολικού προγράμματος καθώς και σε συγκεκριμένο χώρο. Ο

κάθε μαθητής μπορούσε να παρακολουθεί πρόγραμμα 10 ωρών εβδομαδιαίως (ΦΕΚ 1319\B\10-10-2002).

Δυο χρόνια μετά την δημοσιοποίηση του παραπάνω Φ.Ε.Κ. τα Τ.Ε. στα Δημοτικά σχολεία της χώρας είχαν φτάσει τα 806 και αποτελούσαν το 73% των σχολικών μονάδων Ε.Α, σύμφωνα με την Χαρτογράφηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παντελιάδου, 2004). Ο θεσμός πλέον θεωρούνταν επιτυχημένος και λειτουργικός. Έτσι, λόγω αυξημένων αναγκών το 2008, ανέβηκε το όριο των μαθητών σε κάθε Τ.Ε. από 8 σε 12, βάση του Νόμου 3699 (Ν. 3699/2008).

1.3 Σκοπός Τμημάτων Ένταξης

Οι μαθητές που φοιτούν στα Τ.Ε. οφείλουν να έχουν λάβει διάγνωση από τα ΚΕ.Σ.Υ ή τα Πιστοποιημένα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (Ι.Π.Δ.Κ.) της χώρας. Διαδικασία χρονοβόρα και με μεγάλη καθυστέρηση λόγω της μεγάλης λίστας αναμονής (Αγαλιώτης, Πλατσίδου, & Καρτασίδου, 2011). Μόνο το 10% των μαθητών εγγράφονται στο Τ.Ε. έχοντας μία επίσημη διάγνωση εξ αρχής (Vlachou, 2006). Έτσι τις περισσότερες φορές η αναγνώριση των μαθητών με Ε.Ε.Α γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης (Vlachou, 2006). Στη συνέχεια καταγράφονται οι πιθανοί μαθητές με Ε.Ε.Α και ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. συναποφασίζουν ποιοι μαθητές θα παρακολουθήσουν το Τ.Ε. Κύριος γνώμονας των επιλογών τους είναι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή, η τάξη φοίτησης του, η ηλικία του, η ανάγκη για εξατομικευμένο πρόγραμμα και ο αριθμός των παιδιών που μπορεί να υποστηρίξει ο εκπαιδευτικός Ε.Α στο Τ.Ε., έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση για όλους τους μαθητές. Το όριο των 12 μαθητών ανά Τ.Ε. είναι υποκειμενικό, καθώς λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή. Το Ε.Ε.Π. κάθε

μαθητή μπορεί να είναι από 1 έως 15 ώρες εβδομαδιαίως, αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει διδασκαλία μόνο για 24 ώρες την εβδομάδα.

Εφόσον συνταχτεί η λίστα των προτεινόμενων μαθητών για το Τ.Ε., επόμενο βήμα αποτελεί η ενημέρωση των γονέων από τον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. με στόχο την έγγραφη συγκατάθεση τους με υπεύθυνη δήλωση. Αυτή αναφέρεται στην συναίνεση τους για τη φοίτηση του μαθητή στο Τ.Ε. και την συνεργασία τους σε οποιαδήποτε άλλη διαδικασία χρειαστεί. Τέτοιου είδους διαδικασίες μπορεί να είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό Ε.Α. και η πιθανή παραπομπή του στα οικεία ΚΕ.Σ.Υ. ή Ι.Π.Δ.Κ. με σκοπό τη σφαιρικότερη διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών του (Χαρούπιας, 2007).

Για κάθε νέο μαθητή που φοιτά στο Τ.Ε. δημιουργείται ένας ατομικός φάκελος. Ο φάκελος αυτός περιέχει την πιθανή διάγνωση από τα ΚΕ.Σ.Υ. ή το Ι.Π.Δ.Κ., τις πληροφορίες από την εκπαιδευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του Τ.Ε., το οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για την γενική εικόνα του μαθητή που αντλούνται από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Επιπρόσθετα, μπορεί να εσωκλείονται αξιολογικές εκθέσεις και ατομικές εργασίες του μαθητή.

Στη συνέχεια βάση όλων των παραπάνω δημιουργείται το Ε.Ε.Π. του μαθητή ανταποκρινόμενο στις ατομικές του ανάγκες με απώτερο σκοπό την άρση των δυσκολιών του. Τελικός στόχος του Τ.Ε. είναι η πλήρη επανένταξη του στη τυπική τάξη, όταν αυτός συμβαδίζει σε ικανοποιητικό βαθμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τυπικής τάξης που φοιτεί (Χαρούπιας, 2005).

Το Τ.Ε. για να είναι λειτουργικό και να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν γίνεται πολύ καλά εξοπλισμένο με εποπτικό και τεχνολογικό υλικό (Γιαβρίμης, Τσαγκάτος, Ρέππα &

Κουνιάκη, 2011· Χαρούπιας, 2007). Επίσης και η χωροταξική υποδομή είναι σημαντική. Έρευνες έχουν δείξει πως συνήθως τα Τ.Ε. είναι σε ακατάλληλους χώρους, όπως αποθήκες, διαδρόμους, γραφεία εκπαιδευτικών (Γιαβρίμηςetal., 2011). Οπότε, τόσο το πλούσιο εποπτικό και τεχνολογικό υλικό όσο και ο κατάλληλος χώρος αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την οργάνωση ενός λειτουργικού Τ.Ε.

1.4 Το ωρολόγιο πρόγραμμα

Ο εκπαιδευτικός Ε.Α. είναι υπεύθυνος για την οργάνωση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των μαθητών. Για την σχεδίαση του πρέπει να λάβει υπόψη τις αξιολογήσεις των μαθητών, ώστε να εκτιμήσει πόσες ώρες παρέμβασης χρειάζεται ο καθένας. Αυτή η διαδικασία είναι μείζονος σημασίας και δύσκολη συνάμα (Vlachou, 2006). Λόγω του ότι πρέπει να συνδυαστούν όλα τα ωρολόγια προγράμματα της κάθε τυπικής τάξης και να γίνουν πιθανές ομαδοποιήσεις παιδιών και προγραμμάτων.

Φυσικά σε κάποιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός Ε.Α. μπορεί να εφαρμόσει το Ε.Ε.Π. κάποιου μαθητή μέσα στην τυπική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, εκπαιδευτικός Ε.Α και γενικής τάξης συνεργάζονται εφαρμόζοντας τροποποιημένα προγράμματα σε ομάδα μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α. (Forlin, 2001· Tilstone,Lani,& Rose, 1998). Η συνεργατική αυτή προσέγγιση είναι πολύ ωφέλιμη για όλους τους μαθητές ανεξάρτητων Ε.Ε.Α (Tilstone,Lani,& Rose, 1998). Δυστυχώς όμως, δεν είναι και πάντοτε επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα της γενικής αγωγής καθώς έρευνες έχουν αποδείξει πως αισθάνονται αμήχανα με την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού, στην συγκεκριμένη περίπτωση της Ε.Α., μέσα στην τάξη τους (Μπιλανάκη,& Τραγουλιά, 2011). Ακόμη ένα αρνητικό που αποκαλύφθηκε από την έρευνα των Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2011) που διεξήχθη σε 15 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της Κρήτης ήταν πως δεν ένιωθαν συνυπεύθυνοι με τον εκπαιδευτικό

του Τ.Ε. για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους και δεν τροποποιούσαν τη διδασκαλία τους (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011). Σαφώς και το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι πολύ μικρό και δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά είναι πολύ αρνητικά ισχυρό, ώστε να περάσει απαρατήρητο.

1.5 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα σε ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής μας και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε αξία σε ένα πρόσωπο, σε ένα προϊόν, σε μια διαδικασία ή σε ένα πρόγραμμα, με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε (Καψάλης, 1989).

Στο Π.Δ. 8 του 1995 ορίστηκε η «Αξιολόγηση των μαθητών» ως εξής:

- *Η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους (άρθρ. 1, παρ. 1.).*
- *Η Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους.*

- *Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου (Π.Δ.8/1995,αρθρ. 1. παρ. 2 & 3).*

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω και από την ανάγκη του νομοθέτη να ορίσει λεπτομερώς την έννοια της αξιολόγησης, μπορούμε να συμπεράνουμε πως είναι μία πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία στην εκπαιδευτική πράξη.

Η αξιολόγηση δεν έχει ως σκοπό την βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά την συλλογή διαφόρων πληροφοριών, οι οποίες είναι απαραίτητες για τις διδακτικές αποφάσεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη δημιουργία ενός κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Παντελιάδου, 2011).

1.6 Η Αξιολόγηση στα Τ.Ε.

Για πολλά χρόνια στον χώρο της ειδικής αγωγής η έννοια της αξιολόγησης οριζόταν μόνο από τα μοντέλα των ενδοατομικών διαφορών, κατά τα οποία όλες οι ιδιαιτερότητες ενός μαθητή πηγάζουν μόνο από τον ίδιο (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2011). Έτσι, η αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία ακολουθούσε την ψυχομετρική προσέγγιση και ο τελικός σκοπός ήταν η κατηγοριοποίηση του μαθητή σε κάποια κατηγορία, όπως δυσλεξία, νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες κ.α. και η ένταξη του σε κατάλληλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης κ.α.) ή η παροχή κατάλληλων υπηρεσιών ειδικής αγωγής.

Στην συνέχεια οι επιστήμονες πρότειναν και μία δεύτερη κατηγορία αυτή των μοντέλων επίλυσης προβλήματος, τα οποία δεν αποτυπώνουν απλά τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την κατάταξη τους σε μία κατηγορία, αλλά δίνουν βαρύτητα στην κατάλληλη παρεχόμενη διδασκαλία που τους ταιριάζει, ώστε να αρθούν οι δυσκολίες τους (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Για να είναι αποτελεσματική μία αξιολόγηση πρέπει να αναγνωρίζει και να αιτιολογεί την πηγή του προβλήματος του μαθητή και να εντάσσει τις αδυναμίες του σε συγκεκριμένη κατηγορία, ώστε να αποφασίζεται το χρονικό διάστημα της παρέμβασης καθώς και το είδος που θα χρειαστεί. Επίσης, διαμέσου της αξιολόγησης σκιαγραφείται το προφίλ του μαθητή, το οποίο εμπεριέχει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και σε επόμενο στάδιο βάσει των παραπάνω πληροφοριών οργανώνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, που έχει ως στόχο την άρση ή την μείωση των δυσκολιών του μαθητή (Τζιβνίκου, 2015).

Ο εντοπισμός και η διάγνωση των μαθησιακών αναγκών ακολουθούν μία πορεία, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο “Σκοπός και λειτουργία Τμημάτων Ένταξης”, δηλαδή εντοπισμός, παραπομπή, έκδοση γνωμάτευσης και εκπόνηση του Ε.Ε.Π. (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002). Για όλη την παραπάνω πορεία υπεύθυνα είναι τα ΚΕ.Σ.Υ., αλλά συνήθως ο ρόλος τους σταματά στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών και στην κατηγοριοποίηση των μαθητών και όχι στην σύνταξη του Ε.Ε.Π. του μαθητή (Αγαλιώτης, 2011). Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. αναλαμβάνουν αυτήν την αρμοδιότητα μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί τη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών, που θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν κατά τη διδακτική διαδικασία (Shinn, Tindal, & Spira, 1987). Η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι δυο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες και χωρίς την ύπαρξη της μιας δεν υπάρχει και η άλλη (Αγαλιώτης, 2011). Η

διδασκαλία προκύπτει από τα δεδομένα της αξιολόγησης και έτσι συντάσσεται το Ε.Ε.Π. εμπεριέχοντας τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή (Salvia, Ysseldyke & Witmer, 2013). Εκτός όμως από τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του μαθητή, πρέπει να συλλέξουμε πληροφορίες για την αλληλεπίδραση του σε σχέση με το διδακτικό περιβάλλον και με τα υπόλοιπα μικροσυστήματα που συμμετέχει (Αγαλιώτης, 2011). Η πραγματοποίηση της γίνεται με διάφορα μέσα συλλογής πληροφοριών και μέσω σταθμισμένων ή μη σταθμισμένων εργαλείων (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή δεν συντελείται μόνο μία φορά αλλά διακρίνεται σε 3 στάδια όπως όρισε ο Bloom: α) αρχική ή διαγνωστική, β) ενδιάμεση ή διαμορφωτική και γ) τελική ή αθροιστική (Guskey, 2005). Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την πρώτη επαφή με τον μαθητή και ως σκοπό έχει τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ώστε να σκιαγραφηθεί ένα προφίλ πάνω στο οποίο θα συνταχθεί η κατάλληλη διδασκαλία.

Στην συνέχεια, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συντελείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (βδομάδα/ μήνα/ τρίμηνο) η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση. Ως στόχο έχει τον έλεγχο της πορείας των μαθητών αναφορικά με τους στόχους που έχουν τεθεί και την συνεχόμενη ανατροφοδότηση της πορείας του μαθητή, των στόχων και των πιθανών αναγκαίων τροποποιήσεων, ώστε η παρεχόμενη διδασκαλία να είναι αποτελεσματική. Παραδείγματα ειδών διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Α.Π.Σ) (curriculum-based assessment) και η αξιολόγηση φακέλου (portfolio assessment). Η αξιολόγηση βάσει Α.Π.Σ.. επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής της επίδοσης του μαθητή αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα

σποδών με τελικό στόχο τις αναγκαίες προσαρμογές τις διδασκαλίας (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2014· Fuchs, Wesson, Tindal, Mirkin, & Deno, 1981· VanDerHeyden & Burns, 2005), ενώ το πορτφόλιο αποτελεί συλλογή αντιπροσωπευτικών εργασιών του μαθητή κατά ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με στόχο την ανάδειξη της εξέλιξης του.

Στο τέλος κάθε στόχου συντελείται η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, η οποία ελέγχει την συνολική επίδοση του μαθητή και πιστοποιεί τις γνώσεις που κατέκτησε από την παρεχόμενη διδασκαλία. Η τελική αξιολόγηση γίνεται σε πιο αραιά χρονικά διαστήματα, όπως στο τέλος κάθε τριμήνου ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Στο τέλος αυτής της ενότητας θεωρείται πολύ χρήσιμο να αναφερθεί πως η αξιολόγηση δεν αποτελεί μία ευκαιριακή και αυθαίρετη διαδικασία, ειδικά στον χώρο της ειδικής αγωγής. Συνεπώς πρέπει ο αξιολογητής, δηλαδή ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε., να πραγματοποιεί μία υψηλού επιπέδου αξιολόγηση, η οποία θα διέπεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία, πρακτικότητα και προσαρμοστικότητα (Αγαλιώτης, 2011), ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι ποιοτικά και συνεπικουρικά για την διδασκαλία.

1.7 Μοντέλα αξιολόγησης

1.7.1 Παραδοσιακή και Εναλλακτική αξιολόγηση

Τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την μαθησιακή επίδοση του μαθητή. Επικρατούσαν για χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, αν και ακόμη δεν έχουν εξαλειφθεί πλήρως, και ως σκοπό είχαν την βαθμολόγηση του μαθητή μέσω διαφόρων τεχνικών όπως γραπτή ή προφορική εξέταση, ερωτήσεις κλειστού τύπου ή πολλαπλής επιλογής κ.α. έτσι οι μαθητές ήταν απλά παθητικοί δέκτες πληροφοριών τις οποίες έπρεπε να αναπαράγουν άκριτα ώστε να σημειώνουν μία καλή επίδοση (Παπακωνσταντίνου, 2006).

Στην πορεία εμφανίστηκαν τα εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης όπου εκεί οι μαθητές καλούνται να μην αποστηθίζουν απλά τις γνώσεις, αλλά και να τις εφαρμόζουν. Επίσης, γίνεται αποτίμηση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας και σημειώνονται τυχόν αδυναμίες. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται εδώ έχουν πιο εξατομικευμένο χαρακτήρα και δεν είναι τόσο τυποποιημένα όσο στα παραδοσιακά μοντέλα. Μερικά από αυτά είναι τα πορτφόλιο, οι λίστες ελέγχου, η παρατήρηση, οι ρουμπρίκες και η δυναμική αξιολόγηση (Τζιβινίκου, 2015).

Παρόλο που έγινε μια αξιόλογη προσπάθεια χρόνων, τα παραπάνω μοντέλα απαντούσαν σε αυτά που πρόσταζε η αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning), δηλαδή έλεγχαν τις κατεκτημένες γνώσεις του μαθητή μη λαμβάνοντας υπόψη περιβαλλοντικούς, συναισθηματικούς και άλλους παράγοντες που συντελούν στην μάθηση (Αγαλιώτης, 2011). Έτσι ήταν επιτακτική η ανάγκη νέων μοντέλων που θα λειτουργούσαν πιο αποτελεσματικά στην διαδικασία της μάθησης και θα σέβονταν την διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.

1.7.2 Σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης

Τα σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης απαντούν σε αυτά που προστάζει η αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) και λαμβάνουν υπόψη όλες τις παραμέτρους, συναισθηματικές, περιβαλλοντικές, ατομικές, που συντελούν στην κατάκτηση των γνώσεων και τις μεθοδολογικές επιλογές που βελτιώνουν τη διδασκαλία (Αγαλιώτης, 2011).

Τα στάδια της αξιολόγησης για τη μάθηση διακρίνονται σε 4 στάδια:

1^ο Στάδιο: Καθορισμός των αρχικών διδακτικών στόχων από το Α.Π.Σ.

Σε αυτό το στάδιο εντοπίζονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του μαθητή μέσω της αξιολόγησης των προαπαιτούμενων γνώσεων και ανακαλύπτονται οι προτιμήσεις του μαθητή, πιο συγκεκριμένα το πώς προτιμά να μαθαίνει νέες και

δύσκολές πληροφορίες, ώστε οι πληροφορίες αυτές να αξιοποιηθούν ως κίνητρα μάθησης.

2^ο Στάδιο: Η συγκέντρωση των πληροφοριών.

Ο εκπαιδευτικός εδώ καλείται να συγκεντρώσει όλες τις ποιοτικές πληροφορίες, τις οποίες χρειάζεται για τη δόμηση της διδασκαλίας, τον έλεγχο της και την αποτίμησή της.

3^ο Στάδιο: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός συγκρίνει την πορεία του μαθητή σύμφωνα με την στοχοθεσία που έχει τεθεί.

4^ο Στάδιο: Λήψη αποφάσεων.

Ανάλογα με τα αποτελέσματα του 3^{ου} σταδίου ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει αποφάσεις σχετικά με την συνέχιση, την τροποποίηση ή την ολοκλήρωση της διδασκαλίας (William, 2011).

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011) κάθε αξιολογητής που ακολουθεί τις σύγχρονες αξιολογικές κατευθύνσεις οφείλει και πρέπει πρωτίστως να έχει απαντήσεις στα παρακάτω βασικά ερωτήματα:

Γιατί αξιολογώ;

Τι αξιολογώ;

Ποια μέθοδο αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιήσω;

Πώς μπορώ να διασφαλίσω την ποιοτική εφαρμογή της μεθόδου;

Πώς θα χρησιμοποιήσω τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσω; (Αγαλιώτης, 2011).

Κάθε εκπαιδευτικός που πρόκειται να πραγματοποιήσει μία αξιολόγηση στους μαθητές του πρέπει να γνωρίζει τον λόγο που κάνει αυτήν την αξιολόγηση και το είδος των αποτελεσμάτων που θέλει να αντλήσει. Δηλαδή, θέλει απλώς να αξιολογήσει τον

μαθητή για να δει τις γνώσεις που έχει ή για να αποφασίσει τις διδακτικές αποφάσεις που πρόκειται να λάβει, άρα κάνει την αξιολόγηση για να εντοπίσει τα κατάλληλα, μέσα, υλικά και διδακτικές μεθόδους που θα τον βοηθήσουν να αποφασίσει για την κατάλληλη διδασκαλία. Επιπλέον, ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να διδάξει και τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να ολοκληρωθεί, να κατακτηθεί ένα έργο. Συνεπώς πρέπει να βασίζεται στις σύγχρονες προσεγγίσεις και να επιλέγει μεθόδους που έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή του μαθητή, να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων και εργαλείων για να εξάγει ποιοτικές πληροφορίες, να ελέγχει όλα τα περιβάλλοντα στα οποία αλληλεπιδρά ο μαθητής και να ελέγχει όλες τις παραμέτρους της νοημοσύνης που εμπλέκονται στην διαδικασία της μάθησης. Τέλος, αφού συγκεντρώσει όλες αυτές τις ποιοτικές πληροφορίες, οι οποίες είναι αρκετές και σε όγκο, θα πρέπει να τις αξιοποιήσει και να τις επεξεργαστεί κατάλληλα, ώστε να οδηγηθεί σε κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις. Αν δεν προχωρήσει σε αυτό το κομμάτι τότε οι οποιεσδήποτε πληροφορίες συνέλεξε θα αποτελέσουν απλά άχρηστες πληροφορίες και χάσιμο χρόνου από τη διδακτική παρέμβαση του μαθητή.

Μία σύγχρονη προσέγγιση αξιολόγησης αποτελεί η *«επίλυση εκπαιδευτικού προβλήματος»*. Κατά την μορφή αυτής της αξιολόγησης διατυπώνονται διάφορες υποθέσεις για εναλλακτικούς τρόπους διδακτικής παρέμβασης με σκοπό να βελτιωθούν οι χαμηλές δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών που αποκλίνουν από τους υπολοίπους. Για τον καθένα μαθητή τίθενται στόχοι και ελέγχεται συνεχώς η πορεία και η πρόοδος του μέσω εφαρμογής των συγκεκριμένων υποθέσεων κάθε φορά ως ότου να επέλθει η επίλυση του προβλήματος (Αγαλιώτης, 2011).

Δεύτερη αξιολογική προσέγγιση είναι το *«πρωτόκολλο σταθερής παρέμβασης»*, όπου ακολουθείται μία συγκεκριμένη παρέμβαση σε μία μικρή ομάδα μαθητών ή

μεμονωμένα σε κάποιον μαθητή που εμφανίζει δυσκολίες μάθησης, για μικρό χρονικό διάστημα, 10-15 εβδομάδων, και στο τέλος αξιολογείται η επίδοση του μαθητή. Αν έχει βελτιωθεί η επίδοση του, τότε συνεχίζει το κοινό πρόγραμμα της τάξης ενώ αν δεν υπάρξει βελτίωση τότε προχωρά ο εκπαιδευτικός σε πιο εξειδικευμένη διδασκαλία (Fuchs & Fuchs, 2006).

Τρίτη αξιολογική προσέγγιση αποτελεί το μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία (RTI)», το οποίο χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση όλοι οι μαθητές δέχονται την ίδια διδασκαλία, με τις ίδιες τεχνικές, στρατηγικές, μεθόδους και μέσα. Σε τακτά χρονικά διαστήματα αξιολογείται η πρόοδος των μαθητών. Σε περίπτωση που δεν είναι η επιθυμητή, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί, τότε ο εκπαιδευτικός αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του. Στην δεύτερη φάση ο εκπαιδευτικός εντοπίζει μαθητές που συνεχίζουν να μην ανταποκρίνονται επαρκώς στη διδασκαλία παρά τις τροποποιήσεις που έγιναν. Τότε παρέχει σε αυτή την ομάδα των μαθητών ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση συνολικής διάρκειας 8-12 εβδομάδων. Αν υπάρξει βελτίωση μετά από αυτήν την παρέμβαση, οι μαθητές επιστρέφουν στην κοινή διδασκαλία, ενώ αν δεν σημειωθεί πρόοδος τότε περνάνε στην επόμενη φάση. Στην Τρίτη φάση παραπέμπονται σε διεπιστημονική ομάδα για διαγνωστική εκτίμηση και περαιτέρω αξιολόγηση (Fuchs & Fuchs, 2006· Jimerson, Burns, & VanDerHeyden, 2016· Vaughn & Fuchs, 2003).

Τελευταία σύγχρονη αξιολογική προσέγγιση αποτελεί η «Οικοπροσαρμοστική εκπαιδευτική αξιολόγηση – το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)», που πρεσβεύει ότι οι τελικές συμπεριφορές του ατόμου διαμορφώνονται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου, τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα, όσο και από την αλληλεπίδραση του με τα ποικίλλα περιβάλλοντα που συμμετέχει (Αγαλιώτης, 2011).

Τα περιβάλλοντα αυτά χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Πρώτη κατηγορία αποτελεί το μικροσύστημα ή το άμεσο περιβάλλον, που περιλαμβάνει τις επιδράσεις που έχει ο μαθητής από το σπίτι και το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα από το σπίτι τα κίνητρα που του δίνονται για μάθηση και από το σχολείο οι διδακτικές μέθοδοι που του παρέχονται. Δεύτερη κατηγορία είναι το μεσοσύστημα, που περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μικροσυστημάτων. Τρίτη κατηγορία αποτελεί το εξωσύστημα, το οποίο δεν επηρεάζει άμεσα τον μαθητή αλλά έμμεσα μέσω των οποιοδήποτε αλλαγών και αντιλήψεων και τελευταία κατηγορία είναι το μακροσύστημα, που περιλαμβάνει κοινωνικό- πολιτικό- οικονομικά και νομικά δεδομένα στα οποία εντάσσονται και επηρεάζονται όλα τα προηγούμενα περιβάλλοντα και σε τελικό επίπεδο και ο μαθητής (McCurdy, Coutts, Sheridan, & Campbell, 2015· Αγαλιώτης, 2011).

Έτσι, σύμφωνα με την οικοσυστημική αντίληψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μπορούν να αντιμετωπιστούν επηρεάζοντας και ελέγχοντας τα διάφορα περιβάλλοντα που αλληλεπιδρούν με τον μαθητή. Το περιβάλλον που τον επηρεάζει πιο άμεσα και μπορεί πιο εύκολα να τροποποιηθεί είναι το μικροσύστημα (Αγαλιώτης, 2011).

Κατά την οικοσυστημική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες αναφορικά με: α) τα γνωστικά ελλείμματα του μαθητή σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, β) τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν σε κάθε γνωστική περιοχή, γ) τα κατάλληλα μέσα και υλικά που θα χρησιμοποιηθούν αναφορικά με τις προτιμήσεις που έχει εκδηλώσει ο μαθητής και δ) τις μεθόδους αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει στο τέλος της διδασκαλίας, ώστε να ελέγξει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τεθήκαν (Αγαλιώτης, 2011).

1.8 Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (Α.Σ.Μ.Α)

Το ΑΣΜΑ αποτελεί έναν συνδυασμό διαφόρων αξιολογικών διαδικασιών που στηρίζονται στην οικοσυστημική προσέγγιση και στις θεωρητικές βάσεις της ανταπόκρισης στην διδασκαλία (RTI) (Αγαλιώτης, 2011). Οι πληροφορίες που θα συλλεχτούν μέσω αυτού είναι άκρως ποιοτικές και χρήσιμες για την λήψη διδακτικών αποφάσεων.

Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (Α.Σ.Μ.Α) περιλαμβάνει τα παρακάτω 8 στάδια:

1. Αξιολόγηση έκτασης και έντασης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής.
2. Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος.
3. Αξιολόγηση λειτουργικότητας της γενικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
4. Αξιολόγηση αντιληπτικών και γνωστικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής.
5. Αξιολόγηση κοινωνικό-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής.
6. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας εξατομικευμένης διδασκαλίας.
7. Αξιολόγηση αλληλεπίδρασης μικροσυστημάτων.
8. Αξιολόγηση ανταπόκρισης σε οικοπροσαρμοστική παρέμβαση (Αγαλιώτης, 2011).

Κάθε στάδιο του Α.Σ.Μ.Α έχει το δικό του στόχο, χρησιμοποιεί τις δικές μεθόδους αξιολόγησης και σε κάθε στάδιο εξάγονται αξιοποιήσιμα αποτελέσματα για τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.

Παρακάτω γίνεται περιγραφή και ανάλυση του κάθε σταδίου και των μεθόδων αξιολόγησης που το καθένα χρησιμοποιεί. Το Α.Σ.Μ.Α μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ειδικότερα από τους ειδικούς παιδαγωγούς των Τ.Ε., ώστε να αξιολογηθούν και να υποστηριχθούν οι μαθητές με ΕΕΑ αποτελεσματικά με τη δόμηση του κατάλληλου παρεμβατικού προγράμματος.

1.8.1 Αξιολόγηση έκτασης και έντασης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής.

Το πρώτο στάδιο του Α.Σ.Μ.Α. “Αξιολόγηση έκτασης και έντασης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής” θεωρείται ανιχνευτικό για την ύπαρξη ή μη των μαθησιακών αναγκών. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων εντοπίζουν πρώτοι τις δυσκολίες μάθησης που μπορεί να έχουν οι μαθητές τους και στη συνέχεια τους παραπέμπουν σε κάποιον διαφοροδιαγνωστικό φορέα (Vlachou, 2006). Για να μην υπάρχουν λαθεμένες υποθέσεις για μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τις επιβεβαιώσουν είτε οι ίδιοι είτε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. μέσω συγκεκριμένων αξιολογικών μεθόδων, πριν γίνει η παραπομπή που προαναφέρθηκε.

Πρώτη και σημαντική μέθοδος αξιολόγησης αποτελεί η παρατήρηση, όχι όμως η αυθαίρετη και γενική. Η παρατήρηση μιας κατάστασης πρέπει να γίνεται με τη συμμετοχή ή όχι του παρατηρητή (εκπαιδευτικό γενικής αγωγής ή εκπαιδευτικό Τ.Ε.), με τη χρήση ή μη συγκεκριμένων οργάνων π.χ. κλείδες παρατήρησης, λίστες ελέγχου και να γνωρίζει ο παρατηρητής τι ακριβώς πρέπει να παρατηρήσει, δηλαδή η παρατήρηση πρέπει να έχει συγκεκριμένο στόχο (Αγαλιώτης, 2011· Βάμβουκας, 1998).

Η παρατήρηση μπορεί να γίνει είτε για την ύπαρξη μιας μη αποδεκτής ή προβληματικής συμπεριφοράς, είτε για να εκμαιεύσουμε χρήσιμες και λειτουργικές πληροφορίες για έναν μαθητή με απώτερο σκοπό την διδασκαλία του.

Αρχικά για να παρατηρηθεί ένα φαινόμενο πρέπει να έχει υπάρξει η ευκαιριακή παρατήρηση μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς ή κάποιας απόκλισης της προόδου του μαθητή. Στην συνέχεια ακολουθεί η συστηματική παρατήρηση, η οποία γίνεται στοχευμένα για να γίνουν υποθέσεις των αιτιών που προκαλούν αυτήν την κατάσταση ή για την συλλογή ποιοτικών πληροφοριών για τον μαθητή.

Για την καλύτερη διεξαγωγή της συστηματικής παρατήρησης οι Banister, Burman, Parker, Taylor και Tindal (1995) προτείνουν πως ο παρατηρητής οφείλει να κρατά σημειώσεις περιγράφοντας το πλαίσιο που λαμβάνει χώρα μία κατάσταση, τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν την κατάσταση, το προφίλ του παρατηρητή που παρατηρεί, τις δράσεις και τις ενέργειες του παρατηρούμενου, τις πιθανές αιτίες που προκαλούν αυτή την συμπεριφορά με όχι μόνο μία και μόνο εξήγηση αλλά και με εναλλακτικές καθώς και την συναισθηματική κατάσταση του παρατηρητή κατά την παρατήρηση (Αγαλιώτης, 2011).

Για μία αποτελεσματική συστηματική παρατήρηση πρέπει να καταγράφονται τα γεγονότα με κλειδές παρατήρησης ή λίστες ελέγχου για συντομία χρόνου, να ελέγχονται τα χρονικά διαστήματα που παρατηρείται η συμπεριφορά, να μετριέται η διάρκεια της και να σημειώνονται τα σταθερά κομμάτια της (Little & Akin-Little, 2014).

Οι μετρήσεις για να είναι αξιόπιστες πρέπει να είναι ακριβείς, δηλαδή να γίνονται περισσότερες από μία φορές σε διαφορετικές μέρες και ώρες και ο μέσος όρος των μετρήσεων να συγκρίνεται με τον μέσο όρο της υπόλοιπης τυπικής τάξης για να επιβεβαιωθεί ή όχι μία ΕΕΑ. Επίσης, πρέπει να καταγράφεται ο ρυθμός εμφάνισης της συμπεριφοράς του μαθητή. Καθώς μία αποκτημένη γνώση για να είναι λειτουργική πρέπει να διακατέχεται από ακρίβεια και ταχύτητα, δηλαδή δεν αρκεί να γνωρίζω κάτι άριστα αλλά να μην μπορώ να το αποδώσω/εφαρμόσω σε συγκεκριμένο χρόνο, γιατί

τότε αυτή η γνώση είναι στείρα και μη λειτουργική (Αγαλιώτης, 2011). Ακόμη σημαντικά στοιχεία της συστηματικής παρατήρησης είναι το χρονικό διάστημα που παρατηρώ κάποιον ή μια συμπεριφορά και η διάρκεια με την οποία εμφανίζεται η κατάσταση.

Συμπερασματικά η παρατήρηση δεν είναι μια απλή και εύκολη διαδικασία που τυγχάνει να γίνεται αλλά μια χρονοβόρα, συστηματική και οργανωμένη διαδικασία με τελικό στόχο την εξαγωγή χρήσιμων και ουσιωδών πληροφοριών που μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος του μαθητή.

Ως δεύτερη μέθοδος αξιολόγησης του σταδίου “Αξιολόγηση έκτασης και έντασης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής” μπορεί να χρησιμοποιηθεί η “Αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων με οριζόντια χρήση κριτηρίου απόδοσης”, μέσω της οποίας διαπιστώνεται ο βαθμός κατάκτησης των διδακτικών στόχων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Scruggs, 1994).

Η αξιολόγηση των κατεκτημένων γνώσεων γίνεται δειγματοληπτικά σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο αναφορικά με τους τελευταίους στόχους που έχει διδαχτεί ο μαθητής (Αγαλιώτης, 2011).

Τα βασικά στάδια της αξιολογικής αυτής μεθόδου είναι τα:

1. Προσδιορισμός της γνωστικής περιοχής ή των διδακτικών στόχων που θα ελεγχθούν.
2. Χρήση παρατηρήσιμων και μετρήσιμων όρων για την συγκεκριμενοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα ελέγχουν.
3. Επιλογή ή κατασκευή παραδειγμάτων αντίστοιχων των γνώσεων ή των δεξιοτήτων που πρόκειται να ελεγχθούν.
4. Καθορισμός βαθμού επιτυχίας που πρέπει να σημειώσει ο μαθητής ώστε να θεωρηθεί πως κατέχει τη γνώση (Αγαλιώτης, 2011).

Σημαντικά στοιχεία αυτής της μεθόδου είναι ότι τα παραδείγματα πρέπει να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες γνώσεις ή τις δεξιότητες των γνωστικών αντικειμένων που πρόκειται να ελεγχθούν, σε οποιαδήποτε μορφή μπορεί να τα συναντήσει ο μαθητής και να μην είναι αλληλεπικαλυπτόμενα για να μην κουράσουν κατά την αξιολόγηση (Αγαλιώτης, 2011). Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι να τεθεί εξ αρχής ο βαθμός επιτυχίας των σωστών συμπεριφορών που απαιτούνται από τον μαθητή είτε αριθμητικά π.χ. 8 στα 10 σωστά είτε με ποσοστό π.χ. με ακρίβεια 95% και να οριστεί η χρονική διάρκεια κατά την οποία πρέπει να επιτύχει ο μαθητής το απαιτούμενο έργο π.χ. ταχύτητα 15" ,1.5" ανά λέξη. Άρα, ένας στόχος που ζητείται να επιτευχθεί από έναν μαθητή πρέπει να έχει ως κριτήρια την ακρίβεια στη διατύπωση για το τι του ζητείται να κάνει (π.χ. Ο μαθητής να αποκωδικοποιεί 10 δυσύλλαβες λέξεις τύπου ΣΦΣΦ), τις συνθήκες υπό τις οποίες πρέπει να αποδώσει το έργο (π.χ. όταν του δοθούν γραπτά), τον βαθμό επιτυχίας και το χρονικό διάστημα στο οποίο οφείλει να έδει ολοκληρώσει το έργο (π.χ. ταχύτητα 15" (1.5" ανά λέξη)). Οποιαδήποτε άλλη διατύπωση στόχου δεν θεωρείται πλήρης και λειτουργική.

1.8.2 Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος

Πολύ σημαντικό ρόλο κατέχουν οι προαπαιτούμενες γνώσεις του μαθητή, οι οποίες θα αποτελέσουν τις βάσεις για τη δόμηση των νέων γνώσεων, δηλαδή για τη δόμηση της διδασκαλίας. Συνεπώς, ο έλεγχος κατοχής και χρήσης από τον μαθητή των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθησιακών στόχων που αποτελεί το 2^ο στάδιο του Α.Σ.Μ.Α επιβάλλεται, γιατί αν οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες δεν είναι ορθώς δομημένες και λειτουργικές τότε οποιαδήποτε νέα γνώση θα είναι μετέωρη.

Η κατοχή και χρήση των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχτεί με την αξιολογική μέθοδο “Αξιολόγηση με κάθετη χρήση κριτηρίου απόδοσης” με την τεχνική Ανάλυση Έργου (Α.Ε.) μέσω της οριζόντιας χρήσης κριτηρίου απόδοσης. Η Α.Ε. είναι η ανάλυση ενός έργου (διδασκτικού στόχου) στα μικρότερα βήματα, τα οποία απαιτούνται για την πλήρη κατάκτηση του. Τα βήματα αυτά δεν αποφασίζονται αυθαίρετα αλλά βάσει θεωριών ή λογικής σειράς που απαιτείται για την ολοκλήρωση του ή βάσει παρατήρησης και καταγραφής κάποιου που εκτελεί άριστα αυτό το έργο (Αγαλιώτης, 2011).

Άλλος προτεινόμενος τρόπος βάσει Α.Σ.Μ.Α είναι η “Αξιολόγηση μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος”, όπου βάσει κριτηρίου απόδοσης ελέγχονται οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ). Σκοπός αυτής της αξιολογικής μεθόδου είναι να εντοπιστεί το επίπεδο επίδοσης του μαθητή βάσει του Α.Π.Σ., να προσδιοριστούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του και να συλλεχθούν στοιχεία στα οποία θα βασιστεί η αποτίμηση της πορείας του μαθητή (Hintze, Christ, Methe, 2006· VanDerHeyden & Burns, 2005). Και σε αυτήν την μέθοδο εφαρμόζεται η Α.Ε. για κάθε στόχο κάθε γνωστικού αντικειμένου. Φυσικά όμως, στην περίπτωση των Ε.Ε.Α. πολλές φορές το Α.Π.Σ. που αξιολογείται δεν είναι ταυτόσημο του Α.Π.Σ. που διδάσκεται ο μαθητής στην τυπική τάξη, καθώς όπως είναι γνωστό, οι μαθητές αυτοί συνήθως υπολείπονται γνώσεων και δεξιοτήτων έως και 2 έτη (Αγαλιώτης, 2011).

Αφού πραγματοποιηθεί ο έλεγχος κατοχής, οφείλει ο αξιολογητής να ελέγξει κατά πόσο αυτές οι γνώσεις είναι λειτουργικές, δηλαδή χρησιμοποιούνται κατάλληλα από τον μαθητή όποτε και όπου απαιτείται. Αυτός ο έλεγχος επιτυγχάνεται με την “Αξιολόγηση με βάση τα Στάδια Μάθησης/ Μαθησιακή Ιεραρχία”. Για να θεωρείται μία γνώση λειτουργική πρέπει αρχικά να υπάρχει, να χρησιμοποιείται με τον κατάλληλο ρυθμό σε οποιοδήποτε πλαίσιο ζητηθεί και αυτόματα χωρίς εξωτερική

βοήθεια. Δηλαδή πρέπει να έχει ακολουθήσει και κατακτήσει τα παρακάτω στάδια: Απόκτηση, Ευχέρεια, Διατήρηση, Γενίκευση, Προσαρμογή (Αγαλιώτης, 2011).

Οι γνώσεις που αποκτώνται από τον μαθητή πρέπει να απαντούν σε κάποια κριτήρια:

- Να έχουν ακρίβεια 85-90% και περισσότερο.
- Να χρησιμοποιούνται αυτόματα όταν του ζητηθούν.
- Να διατηρούνται για μεγάλα χρονικά διαστήματα μετά το πέρας της διδασκαλίας.
- Να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιοδήποτε πλαίσιο διαφορετικό από αυτό που αρχικά διδάχθηκαν. (π.χ. Ο μαθητής έχει κατακτήσει την έννοια των αριθμών στο Τ.Ε. και αυτό να το εφαρμόζει και στην τυπική τάξη και στις ασκήσεις που λύνει στο σπίτι.)
- Να μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτές οι γνώσεις σε καταστάσεις πραγματικές σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του (π.χ. Να εκτελεί νοερές πράξεις πρόσθεσης στο σούπερ μάρκετ για την εκτίμηση κόστους των αγορών του.)

Επόμενη μέθοδος αποτελεί η Αυθεντική Αξιολόγηση, όπου ο μαθητής καλείται να εκτελέσει ικανοποιητικά, αληθινά καθημερινά έργα χρησιμοποιώντας τις κατεκτημένες του γνώσεις (Αγαλιώτης, 2011). Βέβαια αυτού του είδους η αξιολόγηση διενεργείται πιο πολύ για κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης κ.α. καθώς είναι πιο δύσκολο στον χώρο του Τ.Ε. και του σχολείου γενικότερα να υλοποιηθούν έλεγχοι σε πραγματικές καταστάσεις.

Τέλος, σε αυτό το στάδιο η Ανάλυση Δεξιοτήτων Μελέτης αξίζει αναφοράς. Αποτελεί πολύ σημαντική αξιολογική διαδικασία καθώς μέσω αυτής καταλαβαίνουμε πως προτιμά να μαθαίνει, να βοηθιέται, να εργάζεται και να διαχειρίζεται τις αδύναμες

καταστάσεις του ο μαθητής. Η επίτευξη της πραγματοποιείται μέσω της παρατήρησης ή της συνέντευξη με τον μαθητή (Αγαλιώτης, 2011).

Ο αξιολογητής κατά τη συλλογή των πληροφοριών με βάση το 2^ο στάδιο μπορεί συνδυαστικά να χρησιμοποιήσει 3 από τις παραπάνω μεθόδους αξιολόγησης για να εξάγει ασφαλή αποτελέσματα και όχι όλα απαραίτητα. Γιατί άλλωστε όπως έχει προαναφερθεί η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά απλά ένα χρήσιμο εργαλείο (Τζιβινίκου, 2015).

1.8.3 Αξιολόγηση λειτουργικότητας της γενικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Στο τρίτο στάδιο του Α.Σ.Μ.Α. συναντάμε αξιολογικές μεθόδους που ελέγχουν τη λειτουργικότητα της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Όπως έχει ήδη αναφερθεί για την δόμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας οφείλουμε να αξιολογήσουμε την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον του και συνάμα με την ήδη παρεχόμενη διδασκαλία, καθώς η αξιολόγηση για τη μάθηση απαντά σε αλληλεξαρτήσεις των προαναφερθέντων και φυσικά όλες οι αδυναμίες δεν οφείλονται μόνο στον μαθητή.

Πρωταρχικός έλεγχος είναι η “Αξιολόγηση συμβατότητας μεταξύ μαθησιακών προτιμήσεων του μαθητή και μεθοδολογικών επιλογών του σχολείου”, καθώς η παρεχόμενη διδασκαλία μπορεί να μην ταιριάζει στον μαθητή γιατί ίσως αυτός μαθαίνει με έναν διαφορετικό τρόπο (Αγαλιώτης, 2011). Άλλωστε όπως είχε αποδείξει ο Gardner (1989) οι άνθρωποι δεν έχουν την ίδια αντίληψη των πραγμάτων, δηλαδή την ίδια νοημοσύνη. Αλλά ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης του ο καθένας έχει τον τρόπο που του ταιριάζει και τον βοηθά καλύτερα στην πρόσληψη των γνώσεων. Έτσι, η κυρίαρχη νοημοσύνη του καθενός μπορεί να απαντάται σε έναν από τους 8 παρακάτω τύπους: 1) λεκτική/ γλωσσική, 2) λογικό-μαθηματική, 3) χωρική, 4) σωματική/ κιναισθητική, 5)

διαπροσωπική, 6) ενδοπροσωπική, 7) μουσική, 8) φυσιοκρατική (Gardner, H., & Hatch, 1989)

Για να είναι αποδοτική η διδασκαλία πρέπει ο εκπαιδευτικός να ελέγξει ποιες είναι οι κυρίαρχες νοημοσύνες του κάθε μαθητή, ώστε να μεταβιβάσει τις γνώσεις με τρόπο που είναι εύκολα αφομοιώσιμος από τον δεύτερο, δηλαδή τον μαθητή. Έτσι, η διδασκαλία θα είναι αποτελεσματική και όχι απλώς διεκπεραιωτική. Ως εργαλεία συλλογής πληροφοριών συχνά χρησιμοποιούνται η παρατήρηση, η συνέντευξη με τον μαθητή, η αυτοανάλυση του μαθητή και οι πληροφορίες από άτομα που τον γνωρίζουν καλά (όπως εκπ/κος τυπικής τάξης, συμμαθητές, οικογένεια) (Dunn et al., 2008).

Πολλοί ερευνητές προτείνουν συνδυαστικά τον έλεγχο του μαθησιακού ύφους του μαθητή (Dunn et al., 2008· Perrin, 1990). Το μαθησιακό ύφος απαντά στις συνθήκες που κάθε μαθητής προτιμά να συλλαμβάνει, επεξεργάζεται, αποθηκεύει και διατηρεί νέες και δύσκολες πληροφορίες (Dunn et al., 2008). Οι προτιμήσεις χωρίζονται αναφορικά στους παρακάτω βασικούς άξονες: α) φυσικό περιβάλλον (ήχος, φως, θερμοκρασία, διαρρύθμιση εσωτερικού χώρου), β) συναισθηματικότητα (κίνητρα, επιμονή, τάση για συμμόρφωση σε κανόνες, ανάγκη για οδηγίες), γ) κοινωνιολογικές προτιμήσεις (ατομικά, σε ζεύγη, σε μικρή ομάδα, σε μεγάλη ομάδα, ένας προς έναν, σε εναλλασσόμενες μορφές), δ) βιοφυσιολογικά χαρακτηριστικά (αντιληπτικές ικανότητες, ώρες της ημέρας που είναι πιο ενεργητικό το άτομο, ανάγκη για κατανάλωση τροφής ή ροφήματος, ανάγκη για κινητικότητα), ε) ψυχολογικές προτιμήσεις ή προτιμήσεις επεξεργασίας πληροφοριών (από το όλο στα μέρη, από τα μέρη στο όλο, επικράτηση κυρίαρχου ημισφαιρίου, σκεπτικότητα) (Αγαλιώτης, 2011).

Επόμενες μέθοδοι είναι η δοκιμαστική διδασκαλία, η οποία δίνει άμεσα πληροφορίες για την ανταπόκριση του μαθητή σε διδακτικές επιλογές και η διδακτική αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, που αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην γενική και

ειδική αγωγή. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες που τον βοηθούν στην λήψη διδακτικών αποφάσεων όταν προκύπτουν παιδαγωγικό- διδακτικά προβλήματα (Αγαλιώτης, 2011).

Γενικά αποτελεί μία διαδικασία αυτοκριτικής του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία που παρέχει στον μαθητή και αν αυτή είναι αποτελεσματική. Όλες τις πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν στην αυτοκριτική του τις συλλέγει: α) από τους μαθητές που διδάσκει μέσω ερωτηματολογίων, β) από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γ) από τον φάκελο υλικού που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία και δ) από αυτοερωτήσεις (Berk, 2005). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η πιο δημοφιλής επιλογή ελέγχου της αποτελούν οι αυτοερωτήσεις, οι οποίες δίνουν και άμεσα αποτελέσματα (Αγαλιώτης, 2011) για την τροποποίηση της διδασκαλίας. Αλλά για πιο ασφαλή και ποιοτικά στοιχεία θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλους τρόπους ελέγχου που αναφέρθηκαν παραπάνω.

1.8.4 Αξιολόγηση αντιληπτικών και γνωστικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής

Σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης αποτελεί η αξιολόγηση των αντιληπτικών και γνωστικών παραμέτρων, η οποία αποτελεί το 4^ο στάδιο του Α.Σ.Μ.Α και είναι διατυπωμένη ως “ Αξιολόγηση αντιληπτικών και γνωστικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής”. Σε αυτόν τον έλεγχο οφείλει να προβεί ο καλός αξιολογητής αν δεν έχει εξαγάγει χρήσιμα στοιχεία από τα προηγούμενα στάδια, ώστε να παρέμβει με την κατάλληλη διδασκαλία για την άρση των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής.

Οι αντιληπτικές ικανότητες και τα συστήματα επεξεργασίας των πληροφοριών επιτρέπουν στους μαθητές να προσλαμβάνουν, να συγκρατούν τις πληροφορίες και να τους αποδίδουν το κατάλληλο νόημα ώστε να δομούν τις γνώσεις (Αγαλιώτης, 2011). Οι μαθητές με Ε.Ε.Α. συχνά υστερούν σε αυτόν τον τομέα και έτσι δυσκολεύονται τόσο

στο να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που ήδη έχουν όσο και να χτίσουν νέες γνώσεις (Αγαλιώτης, 2011). Συνεπώς, συχνά πρέπει να αξιολογούμε τις αντιληπτικές και γνωστικές παραμέτρους που συντελούν στη μάθηση.

Οι αντιληπτικές δεξιότητες και τα συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών αποτελούνται από: την οπτική και ακουστική αντίληψη, την προσοχή και την μνήμη (Rohde & Thompson, 2007). Η αξιολόγηση των παραμέτρων αυτών πιο χρήσιμο είναι να γίνεται κατόπιν αποτυχίας του μαθητή σε κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό έργο και όχι στο αρχικό κομμάτι της αξιολόγησης. Ο λόγος είναι ότι η αξιολόγηση των διεργασιών αυτών είναι πολύ χρονοβόρα και όπως έχουμε επισημάνει ξανά, η αξιολόγηση πρέπει να εξάγει μόνο ποιοτικά στοιχεία με σκοπό τη δόμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και όχι ποσοτικά στοιχεία για την κατηγοριοποίηση του μαθητή.

Η οπτική αντίληψη δεν είναι μονοδιάστατη αλλά αποτελείται από πολλές παραμέτρους που πρέπει να εξεταστούν όπως π.χ. οπτική διάκριση, αντίληψη διαφοράς μορφής πλαισίου, οπτικές ακολουθίες. Ο έλεγχος αυτών μπορεί να γίνει είτε με τυποποιημένα είτε με άτυπα εργαλεία. Όπως έχουν αποδείξει έρευνες τα άτυπα εργαλεία δίνουν πιο ποιοτικά στοιχεία για τη λήψη διδακτικών αποφάσεων. Φυσικά και τα τυποποιημένα εργαλεία δεν είναι ορθό να αποκλειστούν εντελώς αλλά να χρησιμοποιηθούν σε δεύτερο χρόνο συνεπικουρικά. Όπως τα τυποποιημένα εργαλεία πληρούν κάποια κριτήρια έτσι πρέπει να πληρούν και τα άτυπα, έτσι ώστε να είναι αξιόπιστα. Τα κριτήρια αυτά είναι πως πρέπει να περιέχουν δοκιμασίες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων, να περιλαμβάνουν υλικό καθημερινής διδακτικής πράξης και να εφαρμόζονται 3 φορές σε διαφορετικές μέρες και ώρες και με διαφορετικές ασκήσεις (Αγαλιώτης, 2011).

Τα ίδια ισχύουν και για την ακουστική αντίληψη και τις παραμέτρους που περιλαμβάνει (διάκριση και σύνθεση ήχων) και για την προσοχή και τις παραμέτρους της (εύρος, διάρκεια, επιλεκτική χρήση).

Αναφορικά με την μνήμη, η οποία συχνά αποτελεί αιτία δυσκολιών μάθησης (Kellogg, 2008) θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση της και στα συστήματα που την απαρτίζουν (μνήμη εργασίας, μακρόχρονη, μνήμη ακολουθιών).

Το γενικό σχήμα αξιολόγησης της μνήμης, δηλαδή παρουσίαση ερεθισμάτων, απόσυρση και προσπάθεια ανάκλησης, δεν φαίνεται να βοηθά στην συλλογή στοιχείων αξιοποιήσιμα για την διδασκαλία. Έτσι, όλες οι δοκιμασίες αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να είναι σχετικές με τις σχολικές εργασίες και δράσεις του Α.Π.Σ. των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκεται ο μαθητής και να βασίζονται στη λογική της διάρθρωσης και του περιεχομένου των κλιμάκων αξιολόγησης της μνήμης κάποιων ερευνητών όπως του Williams και άλλων (στο Αγαλιώτης, 2011).

Ακόμη ένας τομέας που πρέπει να αξιολογηθεί σε αυτό το 4^ο στάδιο του Α.Σ.Μ.Α. είναι η ποιότητα των γνώσεων που έχει ο μαθητής και οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί. Αυτός ο έλεγχος επιτυγχάνεται με την “ποιοτική – γνωστική ανάλυση λαθών”. Ο Αγαλιώτης στο βιβλίο του παρουσιάζει μια σύνθεση βημάτων που μπορούν να ακολουθηθούν βασιζόμενος σε διάφορους ερευνητές. Οι σημαντικότερες επισημάνσεις αυτών των βημάτων είναι οι εξής:

➤ Το δείγμα πρέπει να έχει 3-5 αντιπροσωπευτικές προσπάθειες του προγράμματος που παρακολουθεί ο μαθητής σε οποιοδήποτε τομέα παρουσιάζει δυσκολίες (αποκωδικοποίηση, γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά).

➤ Επισήμανση των λαθών που παρουσιάζει ο μαθητής στις εργασίες του βάσει θεωριών για τους πιθανούς τύπους λαθών και υποθέσεις για τις αιτίες των λαθών.

- Κλινική συνέντευξη με τον μαθητή για την επιβεβαίωση των υποθέσεων του αξιολογητή.
- Αναλυτική περιγραφή λαθών και κατηγοριοποίηση τους αναφορικά με τη μορφή και τη συχνότητα που εμφανίζονται.
- Ενημέρωση του μαθητή για τα λάθη του, ώστε να εμπλακεί ενεργά στο εκπαιδευτικό υποστηρικτικό πρόγραμμα που θα σχεδιαστεί σύμφωνα με τις ανάγκες του (Αγαλιώτης, 2011).

Επόμενο κομμάτι αξιολόγησης αποτελούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατά την μαθησιακή διαδικασία. Στο Α.Σ.Μ.Α. αυτή η αξιολόγηση αναφέρεται ως “Αξιολόγηση αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών)” και επιτυγχάνεται μέσω προηγούμενων μεθόδων που αναφέρθηκαν, όπως “Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος”, “ποιοτική – γνωστική ανάλυση λαθών” και βάσει κατάλληλων θεωρητικών πλαισίων διαφόρων ερευνών, όπως: γενική επεξεργασία έργου, μνημονική συγκράτηση πληροφοριών, επεξεργασία λεπτομερειών της δραστηριότητας για τις γνωστικές στρατηγικές και σχεδιασμός ενεργειών, έλεγχος εκτέλεσης ενεργειών, προσαρμογή στρατηγικών, αποτίμηση δράσεων για τις μεταγνωστικές στρατηγικές (Αγαλιώτης, 2011).

Στο τέλος αυτού του σταδίου τονίζεται, πως αν εντοπιστούν οι αιτίες των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής μέσω της επιβεβαίωσης των υποθέσεων που έχει πραγματοποιήσει αξιολογητής τότε η αξιολόγηση σταματά και δομείται το κατάλληλο υποστηρικτικό διδακτικό πρόγραμμα για να αναπτυχθούν στρατηγικές μάθησης.

Κλείνοντας την περιγραφή του 4^{ου} σταδίου του Α.Σ.Μ.Α. αξίζει να αναφερθούμε στην αλληλοδιδασκαλία των μαθητών μέσω ταυτόχρονης παρατήρησης από τον

αξιολογητή ως μέθοδο αξιολόγησης. Άλλωστε αν κάποιος δεν είναι σε θέση να διδάξει κάτι που έχει διδαχθεί, τότε δεν το έχει κατακτήσει πλήρως. Με αυτήν την μέθοδο ο μαθητής που αξιολογείται λαμβάνει οδηγίες από τον αξιολογητή και προχωρά στην διδασκαλία άλλων μαθητών, συνήθως ηλικιακά μικρότερων, που δεν κατέχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρόκειται να τους διδάξει ο μαθητής-δάσκαλος. Οι οδηγίες είναι σαφείς και συγκεκριμένες.

- Του ζητάμε να διδάξει κάτι συγκεκριμένο από συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, σύμφωνα με αυτά που θέλουμε εμείς να ελέγξουμε αν κατέχει.
- Του τονίζουμε τη σοβαρότητα του ρόλου που αναλαμβάνει για να γίνει όσο πιο καλά γίνεται η αλληλεπίδραση του μαθητή- δασκάλου με τον μαθητή.
- Τέλος, του ζητάμε να επιλέξει ένα άτομο που θα αναλάβει το ρόλο του μαθητή (Αγαλιώτης, 2011).

1.8.5 Αξιολόγηση κοινωνικό-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής

Αν οι δυσκολίες του μαθητή δεν έχουν ξεπεραστεί τότε περνάμε στο επόμενο στάδιο αξιολόγησης όπως προστάζει το Α.Σ.Μ.Α. Το στάδιο αυτό “Αξιολόγηση κοινωνικό-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής” επιτάσσει την αξιολόγηση των κοινωνικό-συναισθηματικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση.

Οι κοινωνικό-συναισθηματικοί παράγοντες σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο και στις ομάδες που το αποτελούν (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, φίλοι) και στη στάση, τη διάθεση και τα κίνητρα που διαθέτει ο μαθητής απέναντι στις διάφορες σχολικές διαδικασίες. Τα κίνητρα ειδικά διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών κατά τη μάθηση (Burnett, Pillay, & Dart, 2003). Όμως, παρόμοια σημασία έχουν και οι κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή.

Μερικές μέθοδοι αξιολόγησης των κοινωνικών χαρακτηριστικών παιδιών με ΕΕΑ είναι: α) κλίμακες τύπου Likert, β) η τεχνική Q- sort, γ) οι κλίμακες και τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης κινήτρων, δ) οι κοινωνιομετρικές επιλογές συνομηλίκων και ε) η λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς (Αγαλιώτης, 2011).

Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν βάσει των παραπάνω αξιολογικών αναφορών, αν δείξουν δυσχέρεια σε κάποιον τομέα, τότε πρέπει να αξιοποιηθούν από τον αξιολογητή για την σύνταξη κατάλληλων διδακτικών στόχων ψυχοκοινωνικής παρέμβασης. Χρησιμοποιώντας κανείς τις κλίμακες Likert συνδυαστικά με την τεχνική Q-sort μπορεί να εξάγει ποιοτικά και σαφή αποτελέσματα για τις στάσεις και τις επιθυμίες του μαθητή σχετικά με το σχολικό πλαίσιο, που τον βοηθούν στην λήψη αποφάσεων (Αγαλιώτης, 2011). Άλλωστε για να ανταποκριθεί κάθε μαθητής στις απαιτήσεις του σχολείου πρέπει πρωτίστως να έχει θετική στάση, κίνητρα και αυτοπεποίθηση των δυνάμεων του. Αν κάτι από αυτά υπολείπεται τότε κάθε γνωστικός στόχος θα αποτυγχάνει. Οπότε οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίζουν αρχικά την καλή κοινωνικό- συναισθηματική κατάσταση του μαθητή και μετέπειτα να προχωρούν σε μαθησιακά έργα για να έχουν σίγουρη επιτυχία.

1.8.6 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας εξατομικευμένης διδασκαλίας

Προτελευταίο στάδιο αξιολόγησης του Α.Σ.Μ.Α. αποτελεί η “Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας εξατομικευμένης διδασκαλίας”. Τα εξατομικευμένα προγράμματα πρέπει να έχουν συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας, κατάλληλα μέσα και τεχνικές, διάφορα υλικά, να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές παράμετροι κατά τη διδασκαλία και να αποτιμούνται με συγκεκριμένες διαδικασίες. Επίσης, στα εξατομικευμένα προγράμματα που γίνονται κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία, λαμβάνονται υπόψη όλες οι ποιοτικές πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για τον μαθητή μας, όπως αντιληπτικές, γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές δυνατότητες

και αδυναμίες, προτιμήσεις, δηλαδή ο τρόπος που προτιμά να μαθαίνει και να επεξεργάζεται νέες και δύσκολες πληροφορίες και το πώς αλληλεπιδρά με το υπόλοιπο περιβάλλον (Αγαλιώτης, 2011).

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα πρέπει να αξιολογείται. Καθώς δεν σημαίνει ότι, επειδή λάβαμε υπόψη όλες τις πληροφορίες που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα στάδια θα είναι αποτελεσματική και λειτουργική η εξατομικευμένη διδασκαλία. Έτσι ανά τακτά χρονικά διαστήματα οφείλει ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί την εξατομικευμένη διδασκαλία που παρέχει και να προχωρά σε τροποποιήσεις ή αντικατάσταση της αν διαπιστώσει δυσλειτουργίες.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εξατομικευμένης διδασκαλίας γίνεται με την κριτική ανάλυση της επίδοσης του μαθητή, κατά την οποία ελέγχεται: α) η κατοχή των γνώσεων του ως προς την ακρίβεια, ταχύτητα και γενικευσιμότητα, β) ο ρυθμός μάθησης του μαθητή, γ) το είδος και το μέγεθος της βοήθειας που χρειάζεται ο μαθητής για να εκτελέσει μαθησιακά έργα και δ) ο συνδυασμός των τριών προηγούμενων (Fuchs, 2003).

Οι προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η *Μέτρηση με βάση το Α.Π.Σ. (ΜΒΑΠ)* και η *Δυναμική Αξιολόγηση*. Κατά τη ΜΒΑΠ περιλαμβάνονται τα εξής 6 στάδια βάσει Α.Σ.Μ.Α:

- Ορισμός της παρούσας επίδοσης.
- Ορισμός του στόχου της διδασκαλίας.
- Ορισμός του ρυθμού προόδου.
- Χάραξη της γραμμής στόχου.
- Χάραξη της γραμμής πραγματικής προόδου.
- Σύγκριση της γραμμής πραγματικής προόδου με τη γραμμή στόχου και

λήψη διδακτικών αποφάσεων(Αγαλιώτης, 2011).

Αλλά η αξιολόγηση με βάση τη ΜΒΑΠ μας δείχνει τη χρονική στιγμή που πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή και όχι το είδος της αλλαγής που θα γίνει. Για αυτόν τον λόγο πρέπει ο αξιολογητής να εφαρμόσει συνδυαστικά την Δυναμική Αξιολόγηση.

Η Δυναμική Αξιολόγηση αποτελεί μια αξιολογική μέθοδο κατά την οποία αναδεικνύεται ο βαθμός και ο τρόπος ανταπόκρισης του μαθητή στην εξατομικευμένη διδασκαλία που δέχεται (Fuchs et al., 2007· Martin, 2015). Σύμφωνα με το Α.Σ.Μ.Α. προτείνονται τα εξής συνθετικά στάδια:

- Επιλογή ή κατασκευή 3 διαφορετικών εκδοχών δοκιμασιών ενός συγκεκριμένου έργου στο οποίο πρόκειται να αξιολογηθεί ο μαθητής.
- Αρχικός έλεγχος: χορήγηση της πρώτης δοκιμασίας με καταγραφή της μαθησιακής συμπεριφοράς του μαθητή.
- Χορήγηση της δεύτερης δοκιμασίας και διδακτική παρέμβαση.
- Τελικός έλεγχος: χορήγηση τρίτης δοκιμασίας και καταγραφή μαθητή μετά την διδακτική παρέμβαση.
- Σύγκριση των αποτελεσμάτων του αρχικού και τελικού ελέγχου.
- Σχεδιασμός κατάλληλου υποστηρικτικού προγράμματος με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από τον έλεγχο με Δυναμική Αξιολόγηση (Αγαλιώτης, 2011).

Η εφαρμογή των δύο παραπάνω αξιολογικών μεθόδων αποτελεί πολύ ισχυρό εργαλείο των εκπαιδευτικών που αξιολογούν μαθητές και προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για την εξατομικευμένη διδασκαλία και την λήψη αποφάσεων.

1.8.7 Αξιολόγηση αλληλεπίδρασης μικροσυστημάτων και Αξιολόγηση ανταπόκρισης σε οικοπροσαρμοστική παρέμβαση

Η “Αξιολόγηση αλληλεπίδρασης μικροσυστημάτων” και η “Αξιολόγηση ανταπόκρισης σε οικοπροσαρμοστική παρέμβαση” αποτελούν τα τελευταία στάδια του Α.Σ.Μ.Α. και πραγματοποιούνται μόνο εφόσον δεν έχουν αντιμετωπιστεί οι δυσκολίες του μαθητή με κάποια από τα προηγούμενα στάδια.

Στο στάδιο “Αξιολόγηση αλληλεπίδρασης μικροσυστημάτων” ελέγχονται τα μικροσυστήματα που αλληλεπιδρούν με τον μαθητή, όπως η τάξη, το σχολείο, η οικογένεια, οι φίλοι, οι ειδικότητες ΕΑ που συναναστρέφονται τον μαθητή (εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι κ.α.) ή ακόμη και οι κοινωνικοί φορείς. Ο έλεγχος αποτελεί διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων κανόνων και συμπεριφοράς τους μέσα στο σύστημα που αλληλεπιδρά ο μαθητής (Keogh, 1998).

Η μέθοδος με την οποία υλοποιείται η αξιολόγηση είναι η οργάνωση σχεδίων δράσης (ΟΣΔ) κατά την οποία τα άτομα που συμπεριλαμβάνονται στα διάφορα μικροσυστήματα που συμμετέχει ο μαθητής συζητούν μεταξύ τους ή και με τον μαθητή (Αγαλιώτης, 2011).

Τα στάδια ενός ΟΣΔ ορίζονται ως εξής:

- Αρχικά προσκαλούνται οι γονείς και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι στο σχολείο σε κατάλληλο χώρο και χρόνο από τους δύο συντονιστές, που συνήθως είναι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ιδανικά ο εκπαιδευτικός του ΤΕ και ο εκπαιδευτικός της τυπικής τάξης του μαθητή.
- Ο συντονιστής, ιδανικά ο εκπαιδευτικός του ΤΕ, εξηγεί τον σκοπό της συνάντησης και τονίζει τα θετικά της στοιχεία προς το μαθητή.

- Στη συνέχεια περιγράφουν οι γονείς σύντομα το ιστορικό του μαθητή εκ γενετής και έπειτα, μιλά ο μαθητής για τον εαυτό του.
- Στο τέταρτο στάδιο ρωτώνται οι γονείς για τις προσδοκίες και τα σχέδια που έχουν σχετικά με τον μαθητή και το ίδιο καλείται να κάνει και το παιδί.
- Επόμενο στάδιο είναι η ελεύθερη έκφραση των φόβων και των ανησυχιών των γονέων αναφορικά με τον μαθητή και του μαθητή για τον εαυτό του.
- Ακολουθεί η σκιαγράφηση του προφίλ του μαθητή με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του από όλους τους συμμετέχοντες της συνάντησης.
- Αναφέρονται οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, όπως αγαπημένες δραστηριότητες, μαθήματα κ.α.
- Τέλος, σκιαγραφούνται οι ανάγκες του μαθητή σύμφωνα με όλες τις πληροφορίες που δόθηκαν στα προηγούμενα στάδια (Αγαλιώτης, 2011).

Όλα τα παραπάνω βήματα γίνονται για να οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τον μαθητή προκρινόμενου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του, εφόσον όλα τα προηγούμενα στάδια του Α.Σ.Μ.Α. δεν το έχουν καταφέρει αυτό.

Έτσι, όλες οι ποιοτικές πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα προηγούμενα στάδια του Α.Σ.Μ.Α. προστίθενται σε αυτές που προκύπτουν από το σχέδιο δράσης και σχεδιάζεται μία εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία θα είναι οικοπροσαρμοστική.

Ο έλεγχος της ανταπόκρισης του μαθητή στην οικοπροσαρμοστική παρέμβαση γίνεται με τις αξιολογικές μεθόδους ΜΒΑΠ και την Δυναμική Αξιολόγηση, που αναλύθηκαν σε προηγούμενα; στάδια. Τελικά, αν δεν ξεπεραστούν οι δυσκολίες του μαθητή πρέπει να επαναληφθεί η αξιολόγηση ξεκινώντας από το 2ο στάδιο του Α.Σ.Μ.Α. “ Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος ” ή/και να παραπεμφθεί ο μαθητής στα

ΚΕ.Σ.Υ. ή Ι.Π.Δ.Κ. για αξιολόγηση και διάγνωση, ώστε να ληφθούν αποφάσεις για τη δόμηση της διδασκαλίας.

1.9 Διδασκαλία στα Τμήματα Ένταξης

Στην ειδική αγωγή, όπως και στην γενική αγωγή, μετά από το κομμάτι της αξιολόγησης ακολουθεί η διδασκαλία. Οι μαθητές με Ε.Ε.Α. χρήζουν ισότιμης ανάγκης για αποτελεσματική εκπαίδευση, όπως και οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. είναι υπεύθυνοι για την διδασκαλία των παιδιών με Ε.Ε.Α., έτσι ώστε οι δεύτεροι να μπορούν να αναπτύξουν ακαδημαϊκές, κοινωνικό-συναισθηματικές, επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Για να είναι αποτελεσματική και ουσιαστική η διδασκαλία πρέπει να επιλέγονται πρακτικές βασισμένες σε σύγχρονα δεδομένα, να πραγματοποιούνται άμεσες και συχνές μετρήσεις της επίδοσης των μαθητών που δέχονται αυτές τις πρακτικές και να γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις, αν δεν υπάρχει αποτελεσματικότητα των επιλεγμένων μεθόδων (Heward, 2011).

Η διδασκαλία αποτελεί τη συνειδητή και συστηματική παιδαγωγική ενέργεια, με την οποία επιδιώκεται η μετάδοση της γνώσης και σε αυτήν συμμετέχουν: ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το γνωστικό αντικείμενο. Η διδασκαλία έχει δυναμικό χαρακτήρα και υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Νημά & Καψάλης, 2002).

Η αποτελεσματική διδασκαλία διέπεται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Η σαφήνεια του μαθήματος αποτελεί το πρώτο, όπου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δώσουν ξεκάθαρες οδηγίες για το μάθημα που θα διδάξουν στους μαθητές τους. Έτσι οι μαθητές να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τι ακριβώς τους ζητείται, να συμμετέχουν ενεργά στην μάθηση και να συνδεθούν οι νέες γνώσεις με τις προηγούμενες κατεκτημένες τους γνώσεις ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, η

διδασκτική ποικιλία είναι πολύ σημαντική, καθώς πρέπει να χρησιμοποιούνται ποικίλες τεχνικές ανάλογα με τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή και να υιοθετούνται ή να αντικαθίστανται ανάλογα με την ανταπόκριση του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση και δεν θα είναι αποκομμένοι. Η εμπλοκή στο έργο, η οποία αποτελεί και αυτή σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας, απαιτεί την αρχική ενημέρωση του μαθητή για τους στόχους της επικείμενης διδασκαλίας. Σημαντικά ακόμη είναι η περιοδική ανατροφοδότηση του μαθητή αναφορικά με την πορεία του και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, ο προσεχτικός έπαινος έπειτα από θετικές επιδόσεις του μαθητή με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του και τέλος η καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στον αμοιβαίο σεβασμό (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008).

Βασικό συστατικό της διδασκαλίας είναι η διδασκτική μέθοδος. Ως διδασκτική μέθοδος ορίζεται η διεξαγωγή της διδασκαλίας σύμφωνα με κάποιες αρχές με στόχο να επιτευχθούν οι σκοποί της διδασκαλίας (Νημά & Καψάλης, 2002). Η διδασκτική μέθοδος περιλαμβάνει ποικίλους παράγοντες, όπως: α) μορφές διδασκαλίας, β) γενικές διδασκτικές αρχές, γ) διδασκτικές αρχές επικοινωνίας και δράσης, δ) μέσα διδασκαλίας και μάθησης, ε) ύφος διδασκαλίας και στ) πρότυπα φάσεων και στρατηγικών (Ματσαγγούρας, 2011· Νημά & Καψάλης, 2002).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί πρέπει να κατέχουν τρία είδη γνώσης: τη διδασκτική γνώση, δηλαδή τις αρχές και τις στρατηγικές των διδασκτικών αντικειμένων, την πλήρη γνώση του διδασκτικού αντικειμένου και την γνώση διδασκαλίας του διδασκτικού αντικειμένου, δηλαδή να είναι σε θέση να παρουσιάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο καλύτερα μπορούν (Elliott et al., 2008).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. καλείται να επιλέξει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία που θα παρέχει στους μαθητές με Ε.Ε.Α. Η επιλογή αυτή γίνεται με βάση τις πληροφορίες που έχει αντλήσει κατά την αξιολόγηση των μαθητών του και των ατομικών χαρακτηριστικών που έχει εντοπίσει για τον καθένα. Η διδασκαλία όπως και η αξιολόγηση δεν είναι μία απλή διαδικασία αλλά αν γίνει με προσοχή και μεθοδικά, τότε τα αποτελέσματα θα είναι ορατά. Άλλωστε όπως είχαμε αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και ιδιαίτερα σημαντικός.

1.10 Σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτίμηση της διδασκαλίας

1.10.1 Α φάση: Σχεδιασμός της διδασκαλίας

Η διδασκαλία στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στα Τ.Ε. ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία. Η πορεία αυτή ξεκινά με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, στην συνέχεια ακολουθεί η εφαρμογή του σχεδιασμού και έπεται η αποτίμηση της διδασκαλίας. Μεγαλύτερη βαρύτητα πρέπει να δώσει ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένη και σχεδιασμένη πάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, οι οποίες έχουν εντοπιστεί κατά την αξιολόγηση. Έτσι σχεδιάζεται μία εξατομικευμένη διδασκαλία.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία περιέχει ποικιλία διδακτικών στόχων, οι οποίοι προκύπτουν από την αξιολόγηση που έχει προηγηθεί. Οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να έχουν ως στόχο τον μαθητή, να αποφέρουν μαθησιακά αποτελέσματα και παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Elliott et al., 2008). Έτσι, σύμφωνα με τον Mager (1975), οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι κατανοητοί και γραπτά διατυπωμένοι έχοντας τα εξής τρία κριτήρια. Πρώτον, να περιέχουν την συμπεριφορά που πρέπει να περιμένουμε από τον μαθητή κατά την ολοκλήρωση του στόχου, π.χ. να λύνει σωστά 8

από τα 10 προβλήματα πρόσθεσης. Δεύτερον, να έχουν τις συνθήκες υπό τις οποίες θα πρέπει να λειτουργήσει ο μαθητής, π.χ. να γράφει στο χαρτί με το μολύβι του, να απαντά όταν ρωτηθεί κ.α. και τρίτον να είναι καταγεγραμμένα στον κάθε διδακτικό στόχο τα κριτήρια, που θα ορίζουν πότε έχει επιτύχει ο μαθητής τον στόχο του δηλαδή σε ποιο χρονικό διάστημα πρέπει να έχει σημειώσει τις σωστές απαντήσεις, π.χ. να γράψει σε 1 λεπτό, να δώσει 8 στις 10 απαντήσει σωστές (Mager, 1984).

Δεύτερο χαρακτηριστικό της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι ότι μπορούμε να προσαρμόσουμε τον χρόνο και τον ρυθμό, όπως επίσης και το σημείο από το οποίο θα ξεκινήσουμε τη διδασκαλία σύμφωνα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Αγαλιώτης, 2012). Έτσι, μπορεί δύο μαθητές να φοιτούν στην ίδια τάξη αλλά να έχουν εντελώς διαφορετικά εξατομικευμένα προγράμματα ανταποκρινόμενα στις ανάγκες τους.

Επιπλέον, οι διδακτικές διευθετήσεις μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το μαθησιακό έργο που καλείται κάθε φορά να εκτελέσει ο μαθητής ή και τις προσωπικές προτιμήσεις τους (να λειτουργεί καλύτερα ομαδικά ή ατομικά κ.ο.κ.) αλλά σε κάθε περίπτωση ο μαθητής έχει ενεργό εμπλοκή σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία και δεν είναι απλός δέκτης πληροφοριών και γνώσεων (Αγαλιώτης, 2012).

Τελευταίο χαρακτηριστικό της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι πως η αποτίμηση της βασίζεται στην αξιολόγηση βάσει κριτηρίου αναφορικά με την επίδοση που σημείωνε ο μαθητής πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός βοηθιέται στη λήψη αποφάσεων για τη συνέχιση ή μη της συγκεκριμένης διδασκαλίας ή ακόμη και την τροποποίηση της (Αγαλιώτης, 2012).

Οι διδακτικοί στόχοι καταγράφονται και συντάσσονται στο πρόγραμμα του κάθε μαθητή. Το πρόγραμμα αυτό είναι εξατομικευμένο, μοναδικό για κάθε μαθητή

και σχεδιάζεται βασιζόμενο στις ατομικές ανάγκες του καθένα μαθητή. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ) περιλαμβάνει: α) τους διδακτικούς στόχους (μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους), που έχουν τεθεί για τον μαθητή και απορρέουν από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έχει προηγηθεί, β) την παρούσα κατάσταση του μαθητή στους διάφορους γνωστικούς τομείς, όπως στην φωνολογική επίγνωση, στην αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση, στην γραφή, στην ορθογραφία, στην γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά, γ) τις απαιτούμενες ειδικές υπηρεσίες (εργοθεραπεία, λογοθεραπεία κ.α., δ) τον τρόπο και τον βαθμό συμμετοχής του μαθητή στα προγράμματα γενικής αγωγής, ε) τα εμπλεκόμενα πρόσωπα που ίσως είναι υπεύθυνα για τον έλεγχο του προγράμματος, στ) την οικογένεια και ζ) τις μεθόδους αξιολόγησης του προγράμματος (Elliott et al., 2008· Gartin & Murdick, 2005· Smith, 1990a· Wesson, Deno, & Phyllis Mirkin, 1982· Αγαλιώτης, 2012).

Η σχεδίαση ενός ΕΕΠ είναι μία συνεργατική και πολύ απαιτητική διαδικασία. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία τον ρόλο αυτό καλούνται να τελέσουν τα ΚΕ.Σ.Υ

«...Για κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχεδιάζεται Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΔΔΥ, το οποίο συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον Σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ. Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας/ κηδεμόνας του μαθητή....» (Ν.3699/2008)

αλλά δυστυχώς κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιείται (Αγαλιώτης et al., 2011). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. καλείται να αναλάβει, συνήθως μόνος του, την σύνταξη του ΕΕΠ κάθε μαθητή, ώστε να προχωρήσει στην διδασκαλία του.

Αφού συνταχθεί το ΕΕΠ, όπου εκεί οι στόχοι, μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι, θα είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και μετρήσιμοι, καθώς θα

αναγράφεται τι καλείται να κάνει ο μαθητής στο τέλος κάθε στόχου, τότε ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. θα συνεχίσει τον σχεδιασμό της εξατομικευμένης διδασκαλίας του σκεπτόμενος την μορφή διδασκαλίας που θα παρέχει, το πώς θα οργανώσει χωροχρονικά την διδασκαλία του, καθώς και ποια μέσα θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει ως πιο κατάλληλα για την επικείμενη διδασκαλία (Αγαλιώτης, 2012).

Οι βασικές μορφές διδασκαλίας χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες, την δασκαλοκεντρική και την μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η καθεμιά περιέχει διάφορους τύπους διδασκαλίας όπως την μετωπική, μικρό-ομαδική και εξατομικευμένη, για την δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Αγαλιώτης, 2012· Νημά & Καψάλης, 2002) και η διερευνητική και διαλεκτική, για την μαθητοκεντρική διδασκαλία (Νημά & Καψάλης, 2002). Η καθεμιά μορφή έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της, αλλά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει με ποια μορφή θα διδάξει αυτό που θέλει ανάλογα με τον στόχο που έχει θέσει. Έτσι καμία μορφή δεν είναι απαγορευτική, αρκεί να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα όταν και όπως πρέπει.

Σημαντικά ακόμη, αποτελούν η χωροχρονική οργάνωση της διδασκαλίας, δηλαδή η διάρκεια και τα βήματα που θα ακολουθηθούν, κομμάτι για το οποίο ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για την λήψη σωστών αποφάσεων, αλλά και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει.

Στην ΕΑΕ τα μέσα αποτελούν πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας, καθώς με αυτά προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να φέρει όσο πιο κοντά μπορεί τον μαθητή στην γνώση, κάνοντας την πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική. Συνεπώς, σε αυτό το κομμάτι ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. πρέπει να αξιοποιήσει στοιχεία που συνέλεξε από την “Αξιολόγηση λειτουργικότητας της γενικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος” και πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία από τα κυρίαρχα προφίλ νοημοσυνών του κάθε μαθητή, έτσι ώστε να επιλέξει τα καταλληλότερα μέσα που

ταιριάζουν στον κάθε μαθητή ανάλογα με το προφίλ του. Τα μέσα της διδασκαλίας μπορεί να είναι: συμβολικά (έντυπα, βιβλία), οπτικό- ακουστικά (βίντεο, ταινία κ.α.), ακουστικά (ηχητικό υλικό), οπτικά (χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.α.), και χειραπτικά αντικείμενα (Νημά & Καψάλης, 2002).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει τα κατάλληλα υλικά και τις διδακτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει έχοντας στο μυαλό του, πως θα πρέπει οποιαδήποτε νέα γνώση να την συνδέσει με τις προηγούμενες γνώσεις που κατέχει ο μαθητής, οι οποίες είχαν εξεταστεί ενδελεχώς αναφορικά με την κατοχή και τη χρήση τους στο 2^ο στάδιο της αξιολόγησης βάσει ΑΣΜΑ “Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος” και ότι αυτά τα υλικά θα πρέπει κάποια στιγμή ο μαθητής να είναι σε θέση να τα χειρίζεται μόνος του πλήρως αυτόνομα.

1.10.2 Β φάση: Υλοποίηση της διδασκαλίας

Στο βιβλίο τους “Εκπαιδευτική Ψυχολογία” ο Elliott και οι συνεργάτες του (2000) αναλύουν τα 9 στάδια της διδασκαλίας που πρότεινε ο Cagne. Τα πρώτα 3 στάδια: προσοχή, εκπαιδευτικοί στόχοι και ανάκληση αναλύθηκαν στην προηγούμενη φάση, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Στην παρούσα φάση, στην υλοποίηση της διδασκαλίας θα αναλυθούν τα επόμενα 4 στάδια που την απαρτίζουν: παρουσίαση υλικού, υποστήριξη, δράση και ανάδραση και στην επόμενη και τρίτη φάση της διδασκαλίας, στην αποτίμηση, θα αναλυθούν τα 2 τελευταία στάδια: αξιολόγηση και ενίσχυση (Elliott et al., 2008).

Η υλοποίηση της διδασκαλίας είναι εξίσου σημαντική όσο και ο σχεδιασμός της. Τα όσα έχει σχεδιάσει ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να τεθούν τώρα σε εφαρμογή. Η οικοσυστημική προσέγγιση της διδασκαλίας αποτελεί την πιο σύγχρονη προσέγγιση, όπως και η οικοσυστημική αξιολόγηση που αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η

οικοσυστημική προσέγγιση περιέχει τα θετικά στοιχεία δύο άλλων προσεγγίσεων, της γνωστικής και της συμπεριφοριστικής. Έτσι, τα βασικά στοιχεία της συνοψίζονται στα εξής: α) η γνώση είναι ατομική και εξυπηρετεί προσωπικές ανάγκες, β) η διδασκαλία αποτελεί μέσο κατάκτησης της γνώσης και γ) η μάθηση ξεκινά από το όλο προς τα επιμέρους κομμάτια και περιέχει την ανάληψη ευθυνών και την αποδοχή των λαθών (Αγαλιώτης, 2012).

Ο κάθε μαθητής μαθαίνει με έναν δικό του και μοναδικό τρόπο έχοντας ως σκοπό την εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών. Αλλά όπως είδαμε και στο κεφάλαιο της αξιολόγησης, οι μαθητές ανήκουν σε μικροσυστήματα, τα οποία τους επηρεάζουν άμεσα εφόσον αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Επίσης, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες τους, ο κάθε ένας μαθητής μπορεί να προσεγγίσει πολύ διαφορετικά τις γνώσεις που του παρέχονται. Ο εκπαιδευτικός του Γ.Ε. όλα αυτά οφείλει να τα λάβει υπόψιν, συμβουλευόμενος τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του μαθητή, και να παρουσιάσει το υλικό της διδασκαλίας ανάλογα με το προφίλ των μαθητών του. Επίσης, το υλικό πρέπει να παρουσιάζεται σταδιακά, βήμα προς βήμα, με σαφείς οδηγίες, έτσι ώστε ο μαθητής να το κατακτά και να είναι σε θέση να ζητήσει την κατάλληλη υποστήριξη τη στιγμή που πραγματικά το χρειάζεται. Τέλος, ο μαθητής πρέπει να μπορεί να εκτελέσει αυτό που του δίδαξε ο εκπαιδευτικός όσο περισσότερο μπορεί μόνος του χωρίς υποστήριξη και να διευκρινιστούν τα σημεία εκείνα που είναι ακόμη δυσνόητα ή χρειάζονται τροποποίηση, έτσι ώστε να επιτευχτεί όσο καλύτερα γίνεται η κατάκτηση της διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2012).

Όπως αναφέρθηκε στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, η χωροχρονική οργάνωση της είναι σημαντική. Τα βήματα πρέπει να ακολουθηθούν με μία συγκεκριμένη σειρά, για να έχουμε μία ολοκληρωμένη διδασκαλία. Αρχικά πρέπει να προετοιμάσουμε τον

μαθητή για τη διδασκαλία που θα δεχθεί. Αυτό επιτυγχάνεται με τον προκαταβολικό οργανωτή που μπορεί να είναι: η επεξήγηση του στόχου της διδασκαλίας ή η σημασία της για την ζωή του μαθητή (π.χ. θα μάθουμε την πρόσθεση για να μπορείς να είσαι σε θέση να εκτιμήσεις την συνολική αξία των αγορών σου από το κυλικείο) ή η σύνδεση και επέκταση προηγούμενων κατεκτημένων γνώσεων του. Στην πορεία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το διδακτικό αντικείμενο αναμένοντας ένα πρότυπο μίμησης από το μαθητή μέσω ενός παραδείγματος. Έπειτα, ο μαθητής προσπαθεί να εκτελέσει αυτό που του ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό με όση καθοδήγηση χρειάζεται. Και ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει λεκτικές, σωματικές οπτικές και νοηματικές παρακινήσεις. Εφόσον ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια διευκρινίζονται σημεία που μπορεί να είναι ασαφή και γίνεται μία ανακεφαλαίωση του στόχου με τελικό σκοπό την αυτόνομη πραγματοποίηση του από τον μαθητή και την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξής του, ώστε να θεωρηθεί ότι κατακτήθηκε και να περάσουν μετά στον επόμενο στόχο με την ίδια σειρά όπως αναλύθηκε.

Σε όλη την διάρκεια της διδασκαλίας ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο και ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν του τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να λάβει τις απαραίτητες διδακτικές αποφάσεις.

1.10.3 Γ φάση: Αποτίμηση της διδασκαλίας

Τρίτο μέρος της διδασκαλίας αποτελεί η αποτίμηση της, δηλαδή η αξιολόγηση της. Η αξιολόγηση της μπορεί να γίνει με μεθόδους που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της αξιολόγησης, όπως με τη Μέτρηση βάση Αναλυτικού Προγράμματος (ΜΒΑΠ), με Δυναμική Αξιολόγηση, ποιοτική ανάλυση λαθών κ.α.

Η μη παράληψη της αξιολόγησης είναι σημαντική και πρέπει να έχει τη βαρύτητα που έχουν και οι δύο προηγούμενες φάσεις. Για το λόγο ότι ο εκπαιδευτικός σε αυτό το μέρος πρέπει να δει εάν ο μαθητής κατέκτησε τον στόχο σύμφωνα με την

στοχοθεσία που είχε τεθεί κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Οπότε τα όσα αποτελέσματα αναζήτη πρέπει να είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα για να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις για το αν θα συνεχιστεί η διδασκαλία, αν θα τροποποιηθεί γιατί κάποιο κομμάτι της δεν λειτούργησε όπως θα έπρεπε ή αν θα τερματιστεί γιατί ο μαθητής έχει κατακτήσει τον στόχο, και όχι απλώς τον κατέκτησε αλλά τον εκτέλεσε με ταχύτητα και ακρίβεια. Άρα, θα θεωρηθεί καλά δομημένη γνώση και πάνω της θα μπορέσουν να χτιστούν νέες ή άλλες οι οποίες δεν είναι επαρκώς δομημένες.

Μετά από την εκτέλεση των τριών φάσεων της διδασκαλίας, έχοντας υπόψιν του ο εκπαιδευτικός τα ποιοτικά στοιχεία που άντλησε από την αξιολόγηση για τον μαθητή του και τα σημαντικά στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω και μην υποτιμώντας τις γνώσεις που πρέπει να έχει ο ίδιος για να είναι αποτελεσματικός, τότε αναμένεται να έχουμε μία πλήρη, λειτουργική και αποτελεσματική διδασκαλία που θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή που την δέχθηκε.

1.11 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε ποιο μοντέλο ερμηνείας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στηρίζεται κυρίως η αξιολόγηση των μαθητών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης;
2. Ποιες διαδικασίες αξιολόγησης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους και για ποιον λόγο;
3. Ποιες αντιληπτικές- γνωστικές και κοινωνικό- συναισθηματικές παραμέτρους λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους;
4. Ποια στοιχεία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης ως τα πιο βασικά σε ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και ποια στοιχεία της αξιολόγησης χρησιμοποιούν για να το οργανώσουν;
5. Πώς διατυπώνουν τους στόχους των προγραμμάτων που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης;
6. Σε ποιο βαθμό τροποποιούν το πρόγραμμα που έχουν εκπονήσει οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης, εφόσον η αξιολόγηση δείξει ότι αυτό είναι αναγκαίο;

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχτηκε η ποιοτική έρευνα ως η πιο κατάλληλη προσέγγιση συλλογής δεδομένων, καθώς μέσω αυτής γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των επιλογών των διδακτικών αποφάσεων τους.

Οι ποιοτικές έρευνες απαντούν στο «πώς» και στο «γιατί», έτσι μέσω αυτών γίνεται προσπάθεια αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας με την εις βάθος μελέτη περιπτώσεων (Ζαφειρόπουλος, 2001· Κυριαζή, 2006).

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005) μερικά από τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας είναι: α) η ύπαρξη μικρών δειγμάτων, β) η δυναμικότητα που παρουσιάζει καθώς είναι συνεχόμενη και ζωντανή αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντεύκτη και συνεντευξιζόμενου, γ) απαντά στο «πώς» και στο «γιατί» και όχι στο «πόσο» όπως οι ποσοτικές έρευνες, δ) υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερωτούμενου, ε) δεν γίνεται εύκολα γενικεύσιμη, στ) πραγματοποιείται σε φυσικούς χώρους, ζ) είναι υποκειμενική, η) προσπαθεί να μελετήσει και να ερμηνεύσει ολιστικά τα φαινόμενα που μελετώνται, θ) είναι ευέλικτη και τέλος πραγματοποιείται με μη δομημένα ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Τα μη δομημένα ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή αλλιώς οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, δίνουν μια ευελιξία στον ερευνητή, ο οποίος μπορεί να διαμορφώσει ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης ή να τροποποιήσει τις ερωτήσεις (Παρασκευόπουλος, 1993). Βέβαια αυτό δεν σημαίνει πως γίνονται οι ερωτήσεις αυθαίρετα και χωρίς μία λογική αλλά ο ερευνητής στηρίζεται σε έναν κεντρικό κορμό

ερωτήσεων στον οποίο μπορεί να προσθέσει ερωτήσεις, να κάνει τροποποιήσεις των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιζόμενο, να τροποποιήσει τις ερωτήσεις αν χρειαστεί ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες ή να αλλάξει την σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2003).

Ακόμη ένα πλεονέκτημα των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι το γεγονός ότι υπάρχει πιθανότητα να συλλέξουμε στοιχεία που δεν ήταν αναμενόμενα καθώς ο συνεντευξιζόμενος καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αυθόρμητα σύμφωνα με τα προσωπικά του βιώματα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007b).

2.2 Συμμετέχοντες

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) στις ποιοτικές έρευνες η γενίκευση μέσω αντιπροσωπευτικού δείγματος δεν αποτελεί στόχο. Έτσι τα δείγματα είναι μικρά, όπως μικρό είναι και στην συγκεκριμένη έρευνα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση στις λίστες με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής καθώς είναι και η ίδια ειδική παιδαγωγός.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν όλοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί του Τμήματος Ένταξης όπως αυτό ορίζεται και διαφαίνεται και από τον τίτλο. Οι προϋποθέσεις επιλογής τους ήταν αυτοί να εργάζονται σε γενικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα να έχουν αναλάβει έστω και ένα σχολικό έτος το Τμήμα Ένταξης του σχολείου.

Συνολικά όλοι οι συνεντευξιζόμενοι ήταν 30 (n=30), εκ των οποίων το 86,7% αποτελούνταν από γυναίκες (n=26) και μόνο το 13,3% αποτελούνταν από άνδρες (n=4).

Το 96,7% των συνολικών συμμετεχόντων απασχολούνταν ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αγγίζοντας τον αριθμό των 29 ατόμων και μόνο μία

εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είχε μόνιμη θέση (3,3%,n=1). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων ξεκινούσαν από τα 28 έτη (min=28)και έφταναν ως τα 56 έτη(max=56). Ο Μέσος όρος (Μ.Ο.) ηλικίας ήταν 33,96 (M=33,96, SD=6,22).

Αναφορικά με την προϋπηρεσία τους υπήρχαν νεότεροι εκπαιδευτικοί με 1 χρόνο προϋπηρεσία σε Τ.Ε. ως και παλαιότεροι με 16 χρόνια. Ο Μ.Ο. προϋπηρεσίας σε Τ.Ε. έφτανε τα 4,5 έτη (M=4,56, SD=3,72). Η συνολική προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση είχε και αυτή ακραίες τιμές, με χαμηλότερη το 1 έτος και υψηλότερη τα 17 έτη, και Μ.Ο. τα 9 έτη (M=9,10, SD=3,42)

Το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών Ε.Α. φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Επίπεδο μόρφωσης συμμετεχόντων

	N	%
Κάτοχος Μεταπτυχιακών Σπουδών	11	36,7
Απόφοιτος ΠΑ.ΜΑΚ.	15	50
Απόφοιτος Π.Τ.Ε.Α.	4	13,3
Σύνολο	30	100

Τέλος αξίζει να αναφερθεί πως στα Τ.Ε, που εργάζονταν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες, οι μαθητές με Η.Ε.Α. κατά Μ.Ο. ήταν 9. Σε κάποια Τ.Ε. ήταν μόνο 2 παιδιά (min=2) ενώ σε άλλα έφταναν τα 16 παιδιά (max=16).

2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη για την αναζήτηση και την διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας (Bell, 2001) καθώς μπορούν να γίνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Επιπλέον επιτρέπεται η εμβάθυνση σε ζητήματα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με το τι ζητάει ο ερευνητής (Cohen&Manson, 1997) στηριζόμενος σε ένα βασικό κορμό ερωτήσεων που έχουν προσχεδιαστεί.

Ο κορμός των ερωτήσεων διαμορφώθηκε ύστερα από ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και καταλήγοντας στην οικοσυστημική προσέγγιση ως την πιο σύγχρονη και κατάλληλη για το θέμα μας. Στα ελληνικά δεδομένα το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών ΑΣΜΑ περιέχει τα στάδια της αξιολόγησης βάσει της οικοσυστημικής προσέγγισης όπως αυτά αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν εκτενώς στο κεφάλαιο «Αξιολόγηση». Έτσι διαμορφώθηκε ένα αυτοσχέδιο εργαλείο αποτελούμενο από 3 μέρη. Το 1^ο μέρος αφορούσε στην αξιολόγηση στην οποία αναφέρονταν οι ερωτήσεις 1-10. Το 2^ο μέρος αφορούσε στην διδασκαλία με τις ερωτήσεις από 11-22 και τέλος, υπήρχαν 7 ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία που ήταν το 3^ο και τελευταίο μέρος του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα). Η μορφή των ερωτήσεων ήταν διχοτομικές (ναι/ όχι), βαθμονόμησης (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ) και ανοικτού τύπου.

2.4 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 5 εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ώστε να διαπιστωθούν τυχόν λάθη ή δυσνόητα σημεία. Έπειτα από τις επισημάνσεις τους, έγιναν οι επεξηγήσεις και ξαναδιατυπώθηκαν οι ερωτήσεις.

Για την εύρεση των συνεντευξιαζόμενων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία ώστε να οριστεί συγκεκριμένο ραντεβού για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και την ενημέρωσή τους για το περιεχόμενο, το σκοπό της έρευνας και την σημασία της συμμετοχής τους στην επιτυχία της.

Στο προκαθορισμένο τηλεφωνικό ραντεβού αρχικά έγινε ενημέρωση για την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Δόθηκε η συναίνεσή τους και η ερευνήτρια επιχείρησε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και ισότιμα (Καλλινικάκη, 2010).

Η μαγνητοφώνηση στάθηκε δυνατή με τη χρήση της εφαρμογής CallRecorder, η οποία είναι διαθέσιμη για Android μέσω του GooglePlay. Στη συνέχεια η ερευνήτρια εξήγησε μερικά βασικά για την συνέντευξη και το θέμα, διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες για την τήρηση του απορρήτου και την προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων και τόνισε το γεγονός πως η συνέντευξη μπορεί να διακοπεί οποιαδήποτε στιγμή θελήσει ο συνεντευξιαζόμενος.

Κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου 30-40'. Το διάστημα διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν από τον Μάρτιο ως τον Απρίλιο του 2019. Όλοι οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν πρόθυμα και στο τέλος αρκετοί τόνισαν πως ήταν μία καλή ευκαιρία για να αναλογιστούν ξανά τι κάνουν στην τάξη και αν το επιτυγχάνουν επαρκώς.

2.5 Ανάλυση των δεδομένων

Το υλικό των 30 μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε με πολλή προσοχή και έγινε ανάλυση περιεχομένου. Οι απαντήσεις μελετήθηκαν συστηματικά και κωδικοποιήθηκαν με λέξεις ή φράσεις βάσει του νοήματός τους (Ζαφειρόπουλος, 2015). Σε κάθε συνεντευξιαζόμενο δόθηκε ένας αριθμός, ώστε να αποφευχθεί ο προσωπικός παράγοντας και να διατηρηθεί η ανωνυμία του. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων των συμμετεχόντων, έτσι, τα μαγνητοφωνημένα αρχεία δόθηκαν σε δεύτερο βαθμολογητή με σκοπό την επαναπομαγνητοφώνηση και μετέπειτα σύγκριση συμφωνίας μεταξύ των αποτελεσμάτων των 2 βαθμολογητών, η οποία και ήταν σχεδόν ταυτόσημη. Διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας με συντελεστή kappa η τιμή του οποίου ήταν 0.83 που υποδηλώνει μέγιστη συμφωνία μεταξύ των 2 βαθμολογητών.

Οι απαντήσεις των διχοτομικών και βαθμονομικών ερωτήσεων κωδικοποιήθηκαν σε αριθμούς και καταχωρήθηκαν στο πακέτο SPSS για την εξαγωγή συχνοτήτων και μέσων τιμών.

Το ίδιο έγινε και με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου βάσει της αρχικής κωδικοποίησης από την ανάλυση περιεχομένου, ποσοτικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο SPSS προκειμένου να μελετηθούν ως συχνότητες και μέσες τιμές απαντήσεων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αξιολογούν τους μαθητές τους πριν την οργάνωση της διδασκαλίας. Στην ερώτηση «Ποια είναι κατά τη γνώμη σου τα 3 πιο βασικά στοιχεία που αντλείς για τους μαθητές σου μέσω της αξιολόγησης;» οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις απαντήσεις όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Οι απαντήσεις παρουσιάζουν ποικιλομορφία και τα ποσοστά μοιράζονται σε 16 τομείς.

Πίνακας 2. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τα βασικά στοιχεία που αντλούνται από την αξιολόγηση

	N	%
Επίπεδο γνώσεων	22	73.3
Συμπεριφορά	12	40
Ενδιαφέροντα μαθητή	8	26.6
Ετοιμότητα μαθητή	6	20
Κοινωνικές δεξιότητες	6	20
Επίπεδο σε Γλώσσα/ Μαθηματικά	5	16.6
Οικογενειακό περιβάλλον	5	16.6
Συναισθηματική κατάσταση	4	13.3
Δυσκολίες του μαθητή	4	13.3
Τρόπος σκέψης του μαθητή	3	10
Λεπτή κινητικότητα	2	6
Μνήμη	1	3.3
Προφορικός λόγος	1	3.3
Φωνολογική επίγνωση	1	3.3
Κατανόηση του μαθητή	1	3.3
Αντίληψη του μαθητή	1	3.3

Περισσότερες φορές (n=22), εμφανίστηκε ως πιο σημαντικό στοιχείο το γνωστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, με ποσοστό 73,3%. Ως γνωστικό επίπεδο δεν ανέφερε κανένας τη λέξη «δυνατότητες» αλλά μόνο τόνιζαν ότι τους ενδιέφερε να ελέγξουν τι δεν γνωρίζει ο μαθητής. Για παράδειγμα ένας συμμετέχοντας ανέφερε : «...Με ενδιαφέρει να δω σε ποιο επίπεδο βρίσκεται σε σχέση με την τάξη του...», ενώ ένας άλλος δήλωσε: «...Ελέγγω τι δεν έχει κατακτήσει από το ΑΠΣ της τάξης του...». Το 40% των απαντήσεων (n=12) αφορούσε τη γενική συμπεριφορά του μαθητή, η οποία αποτελεί και αυτή σημαντικό στοιχείο. Ως γενική συμπεριφορά του μαθητή δήλωσε χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός: «...Με ενδιαφέρει να δω πώς συμπεριφέρεται γενικά ο μαθητής στην τάξη και στο διάλειμμα με τους συμμαθητές του...». Κάποια άλλη είπε: «...βλέπω αν είναι ζωηρός, συνεργάσιμος, υπάκουος...». Το τρίτο σημαντικότερο στοιχείο είναι τα ενδιαφέροντα του μαθητή, με ποσοστό 26,6% αλλά μόνο 8 συμμετέχοντες διαμόρφωσαν αυτό το αποτέλεσμα. Αυτοί οι 8 συμμετέχοντες όρισαν τα ενδιαφέροντα ως τα αγαπημένα παιχνίδια, δραστηριότητες, βιβλία, ήρωες καρτούν κ.α. Η ετοιμότητα του μαθητή και οι κοινωνικές δεξιότητες του, καταλαμβάνουν την τέταρτη θέση βάσει ποσοστού 20%, το οποίο διαμορφώθηκε από τις απαντήσεις 6 συμμετεχόντων. Για την ετοιμότητα δεν δόθηκαν λεπτομερέστερες διευκρινίσεις παρόλο που ρωτήθηκαν. Στην επόμενη θέση ισοψηφούν με ποσοστό 16,6% (n=5) το επίπεδο του μαθητή στη γλώσσα και στα μαθηματικά και το οικογενειακό περιβάλλον του, δηλαδή το κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι μεταξύ τους σχέσεις. Ίσα ποσοστά 13,3%,σημειώθηκαν από 4 συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν ως σημαντικά στοιχεία τη συναισθηματική κατάσταση και τις δυσκολίες του μαθητή. Σχετικά με την συναισθηματική κατάσταση δήλωσαν: «...να έρχεται ευχάριστα στο ΤΕ...», «...πως νοιώθει κατά την παραμονή του στο ΤΕ...», «...αν είναι αγχωμένος...» και «...αν νοιώθει άνετα...». Στις τελευταίες

θέσεις βρέθηκαν ο τρόπος σκέψης του μαθητή με ποσοστό 10% (n=3), όπου χαρακτηριστικά είπαν: «...του ζητάω να λέει φωναχτά τι σκέφτεται...» ή «...τον ρωτάω τι σκέφτηκε και έφτασε σε αυτό το αποτέλεσμα...» ή «...του ζητάω να περιγράψει τις ενέργειες του φωναχτά κατά την ενασχόληση του με τις δραστηριότητες που του δίνονται και να αιτιολογεί τις επιλογές του...» και η λεπτή κινητικότητα (n=2) με ποσοστό 6% . Τέλος, μόνο μία φορά δόθηκε ως απάντηση η μνήμη, ο προφορικός λόγος, η φωνολογική επίγνωση, η κατανόηση και η αντίληψη του μαθητή, χωρίς ο συμμετέχων να δώσει περαιτέρω διευκρίνιση, με ποσοστό 3,3% (n=1) ως ένα από τα τρία σημαντικότερα στοιχεία που πρέπει να αντληθούν από την αξιολόγηση.

Στην ερώτηση «Πόσο σημαντικός είναι κατά τη γνώμη σου ο έλεγχος κατοχής από τους μαθητές των προαπαιτούμενων γνώσεων των αντικειμένων που πρόκειται να διδάξεις;» οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις εξής απαντήσεις: Το 80% (n=24) απάντησε πως είναι πάρα πολύ σημαντικός ο έλεγχος, το 16,7% (n=5) πολύ σημαντικός και μόνο το 3,3% (n=1) λίγο σημαντικός. Ο Μ.Ο. των απαντήσεων ήταν 3,76 που σημαίνει ότι σχεδόν όλοι θεωρούν πολύ σημαντικό τον έλεγχο κατοχής των προαπαιτούμενων γνώσεων. Ο συμμετέχοντας που απάντησε ότι θεωρεί λίγο σημαντικό τον έλεγχο κατοχής προαπαιτούμενων γνώσεων, ανέφερε πως δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο που θα διδάξει στον μαθητή (τεχνικές και υλικά) και στην προσπάθειά του να νιώθει ο μαθητής ήρεμος, παρά στη γνώση που ήδη κατέχει. Πιο συγκεκριμένα είπε: «...καλά όλα αυτά (αναφερόμενος στις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες) αλλά εμένα με ενδιαφέρει το μάθημα να έχει παιγνιώδη χαρακτήρα για να νιώθει άνετα ο μαθητής και να περνάει ευχάριστα η ώρα, να μην έχει άγχος και να χρησιμοποιεί υλικά που του αρέσουν. Για παράδειγμα αν του αρέσει η μουσική παίρνω την κιθάρα και του παίζω τη μελωδία που θέλει ενόσω αυτός διαβάζει...»

Στην ερώτηση «Ποιά μέθοδο ή τεχνική χρησιμοποιείς;» για να ελέγξουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως πιο πολύ χρησιμοποιούν τα άτυπα τεστ (n=27), τα οποία ή σχεδιάζουν οι ίδιοι βάσει Αναλυτικού Προγράμματος ανάλογα με την τάξη που φοιτά ο μαθητής ή τα βρίσκουν έτοιμα στο Διαδίκτυο. Μόνο δύο συμμετέχοντες έδωσαν διαφορετική απάντηση. Ο ένας (n=1, 3.4%) δήλωσε πως χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια και ο άλλος πως χρησιμοποιεί διάφορες δραστηριότητες για τον έλεγχο κατοχής των προϋποτιθέμενων γνώσεων, χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση. Ένας συμμετέχοντας έδωσε εντελώς άσχετη απάντηση, η οποία δεν λήφθηκε υπόψη.

Στην ερώτηση «Προσπαθείς να διαπιστώσεις με ποιους τρόπους ο μαθητής προτιμά να επεξεργάζεται και να μαθαίνει νέες και δύσκολες πληροφορίες;» το 90% (n=27) απάντησε ναι ενώ το υπόλοιπο 10% (n=3) απάντησε όχι .

Ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να διαπιστώσουν τους τρόπους επεξεργασίας του μαθητή φαίνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να διαπιστώσουν τους τρόπους επεξεργασίας του μαθητή

	N (%)
Παρατήρηση	13 (48,1)
Συζήτηση	12 (40)
Λεκτική περιγραφή του μαθητή για τον τρόπο σκέψης του	5 (16,6)
Δοκιμές	5 (16,6)
Σταθμισμένο τεστ	4 (13,3)
Δραστηριότητες	2 (6,6)
Παιχνίδια	2 (6,6)
Μελέτη γραπτού του μαθητή	2 (6,6)
Συνέντευξη με γονείς	1 (3,3)
Πρωτόκολλο	1 (3,3)

Όσον αφορά στην παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν πως ελέγχουν τον τρόπο επεξεργασίας του μαθητή «στην πορεία....με παρατήρηση», χωρίς να ορίζουν την παρατήρηση πιο συγκεκριμένα, εννοώντας πως το αντιλαμβάνονται με το πέρασμα του χρόνου και την καθημερινή τριβή με τον μαθητή χωρίς συστηματική μέθοδο. Κατά τη λεκτική περιγραφή, οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν από τον μαθητή να περιγράψει φωναχτά τη σκέψη του κατά την ενασχόλησή του με κάποιο έργο (πχ επίλυση προβλημάτων) ενώ όσοι απάντησαν ότι ελέγχουν τον τρόπο επεξεργασίας του μαθητή με δοκιμές, δραστηριότητες και παιχνίδια, δεν έδωσαν περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν.

Στην ερώτηση «Ελέγχεις το προφίλ νοημοσυνών των μαθητών σου;» το 30% (n=9) απάντησε ναι ενώ το 70% (n=21) απάντησε όχι. Από τους 9 συμμετέχοντες που απάντησαν ναι, οι 4 (44,4%) το κάνουν με παρατήρηση («στην πορεία» όπως προαναφέρθηκε) ενώ οι 2 (22,2%) απάντησαν πως το ελέγχουν με συζήτηση με τον μαθητή, δηλαδή χαρακτηριστικά είπαν «...ε...συζήτηση...δηλαδή τον ρωτάω τι του αρέσει...» Οι υπόλοιποι 3 είτε με μελέτη του γραπτού του μαθητή (11,1%), είτε με σταθμισμένο τεστ (11,1%), είτε με συνέντευξη με τους γονείς (11,1%). Η πλειοψηφία όταν άκουγε την ερώτηση αντιδρούσε έκπληκτα λέγοντας πως δεν είναι αρμόδιοι να κάνουν αυτόν τον έλεγχο, καθώς αντιλαμβάνονταν να ελέγξουν το νοητικό δυναμικό του μαθητή και έλεγαν πως αυτή είναι δουλειά του ψυχολόγου. Ενώ άλλοι ζητούσαν διευκρίνιση για τον όρο πολλαπλές νοημοσύνες.

Στην ερώτηση 4 «Ελέγχεις το μαθησιακό ύφος των μαθητών σου;». Οι περισσότεροι, το 56,6% (n=17) απάντησε πως δεν το ελέγχουν και το 43,3% (n=13) απάντησε θετικά, έπειτα από διευκρίνιση και παραδείγματα παραμέτρων για την εννοια και τη σημασία του όρου. Οι 13 συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά το ελέγχουν με τους εξής τρόπους (Πίνακας 4):

Πίνακας 4. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο ελέγχου του μαθησιακού ύφους των μαθητών.

	N (%)
Παρατήρηση	8 (61,5)
Λεκτική περιγραφή του μαθητή για τον τρόπο σκέψης του	2 (15,4)
Συζήτηση	1 (7,7)
Σταθμισμένο τεστ	1 (7,7)
Δοκιμές	1 (7,7)

Είκοσι έξι συμμετέχοντες (86,7%) απάντησαν θετικά στην ερώτηση: «Ελέγχεις τις γνωστικές διεργασίες των μαθητών, όπως μνήμη, προσοχή, αντίληψη;», ενώ οι υπόλοιποι 4 (13,3%) απάντησαν αρνητικά.

Πιο αναλυτικά σχετικά με το «Ποια είδη μνήμης ελέγχεις;» στα αποτελέσματα η βραχύχρονη μνήμη απαντήθηκε από το 88% των συνεντευξιαζόμενων (n=22). Το 72,2% (n=13) απάντησαν πως ελέγχουν την μακρόχρονη μνήμη, ενώ το 20% (n=6) και το 16,6% (n=5) απάντησαν πως ελέγχουν την ακουστική και την οπτική μνήμη αντίστοιχα. Το 1/10 των συμμετεχόντων όταν άκουσαν την ερώτηση, ζήτησαν διευκρίνιση σχετικά με το τι εννοεί η ερευνήτρια με τη λέξη «μνήμη».

Όταν ερωτήθηκαν «Με ποιόν τρόπο;» οι 9 από τους 26 (34,6%) δήλωσαν μέσω παιχνιδιών(να βρεθεί το ζευγάρι των 2 ίδιων εικόνων ανοιγοκλείνοντας μονόχρωμες κάρτες που κρύβουν τις εικόνες), 4 μέσω συζήτησης με το μαθητή (15,4%), 4 μέσω δραστηριοτήτων (χρονική αλληλουχία εικόνων) (15,4%), 3 μέσω παρατήρησης (11,5%) και 3 μέσω σταθμισμένων τεστ (11,5%). Οι υπόλοιποι 3 δήλωσαν πως την μνήμη την ελέγχουν μέσω της μελέτης του γραπτού του μαθητή (1,15%), 'η με λεκτική περιγραφή του μαθητή για τον τρόπο σκέψης (1,15%) ή με επαναλήψεις (1,15%).

Σχετικά με τον έλεγχο της προσοχής τους ρωτήθηκε «Ελέγχεις την προσοχή;» και οι απαντήσεις που προέκυψαν χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Το μεγαλύτερο ποσοστό 86,7% (n=26) είπαν πως την ελέγχουν, το 10% (n=3) απάντησαν αρνητικά

και το 3.3% (n=1) δήλωσε πως μόνο αν χρειαστεί την ελέγχει, αλλά δεν διευκρίνισε ποτέ μπορεί να χρειάζεται. Οι τρόποι με τους οποίους ελέγχουν την προσοχή όσοι απάντησαν θετικά φαίνονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο ελέγχου της προσοχής των μαθητών.

	N (%)
Παρατήρηση	21 (80,8)
Συζήτηση	2 (7,7)
Μελέτη γραπτού μαθητή	1 (3,8)
Δραστηριότητες	1 (3,8)
Παιχνίδια	1 (3,8)

Τελευταία ερώτηση σχετικά με τις γνωστικές διεργασίες ήταν η εξής «Ελέγχεις οπτική και ακουστική αντίληψη;», όπου τα 19 άτομα (63,3%) δήλωσαν πως τις ελέγχουν ενώ οι 11 (36,7%) απάντησαν αρνητικά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αυτό πρέπει να το κάνει κάποιος ειδικός καθώς δεν είναι στις αρμοδιότητές τους να ελέγξουν αν οι μαθητές βλέπουν/ακούν καλά. Υπάρχει σύγχυση της ερμηνείας του όρου οπτική/ακουστική αντίληψη καθώς πιστεύουν ότι αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να βλέπει (εάν υπάρχει πρόβλημα όρασης ή όχι) και να ακούει (εάν υπάρχει πρόβλημα ακοής ή όχι).

Αναφορικά με τον τρόπο ελέγχου των αντιλήψεων, οι απαντήσεις φαίνονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τον τρόπο ελέγχου των αντιλήψεων των μαθητών.

	N (%)
Παιχνίδια	4 (23,5)

Δραστηριότητες	4 (23,5)
Παρατήρηση	4 (23,5)
Σταθμισμένο τεστ	4 (23,5)
Συζήτηση	1 (3,3)
Δοκιμές	1 (3,3)
Μελέτη γραπτού μαθητή	1 (3,3)

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν «Οι παραπάνω γνωστικές διεργασίες αποτελούν εξ αρχής κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών ή γίνονται κατόπιν αποτυχίας τους σε συγκεκριμένο έργο;». Οι μισοί συμμετέχοντες (n=15, 50%) δήλωσαν πως δεν αξιολογούν εξ αρχής τις παραπάνω γνωστικές διεργασίες αλλά κατόπιν αποτυχίας του μαθητή. Οι 14 (46,7%) δήλωσαν πως κάνουν εξ αρχής έλεγχο, ενώ ένας συμμετέχοντας (n=1, 3,3%) δεν απάντησε καθόλου.

Στην ερώτηση «Χρησιμοποιείς τυποποιημένες-σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης;» οι περισσότεροι (n=24) απάντησαν όχι. Δεν γνώριζαν όλοι τη σημασία του όρου «σταθμισμένο τεστ» καθώς κάποιοι πίστευαν ότι αναφέρεται στις έτοιμες φόρμες αξιολόγησης που υπάρχουν στο Διαδίκτυο (αυτοσχέδιες) ενώ κάποιοι είπαν ότι «σταθμίζω κάθε φορά άλλο τεστ ανάλογα το μαθητή». Από τους 6 που απάντησαν θετικά, οι τρεις (50%) είπαν πως χρησιμοποιούν το σταθμισμένο τεστ ΛΑΜΔΑ, ένας (16,7%) διάφορα εργαλεία του ΕΣΠΑ, ένας (16,7%) τη φόρμα κινήτρων από το βιβλίο του κ. Αγαλιώτη και ένας (16,7%) το ΑΘΗΝΑ τεστ. Οι 5 συμμετέχοντες εξ αυτών (83,3%) δήλωσαν πως τα σταθμισμένα τεστ τους βοηθούν να δουν το επίπεδο του μαθητή και να οργανώσουν το πρόγραμμα του και ένας (16,7%) τα χρησιμοποιεί για να διαπιστώσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή.

Στην επόμενη ερώτηση «Χρησιμοποιείς μη τυποποιημένες δοκιμασίες αξιολόγησης;», το 90% (n=27) δήλωσαν πως χρησιμοποιούν μη τυποποιημένες δοκιμασίες αξιολόγησης, ενώ το 10% δήλωσαν πως δεν χρησιμοποιούν.

Οι 27 συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά έπρεπε να πουν ποιες χρησιμοποιούν. Δεκαπέντε φορές (50%) δήλωσαν πως δημιουργούν δικές τους αυτοσχέδιες άτυπες δοκιμασίες αξιολόγησης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης του μαθητή ή και μικρότερης τάξης αν απαιτείται, 12 φορές (40%) ότι βρίσκουν έτοιμες δοκιμασίες από το διαδίκτυο και 2 φορές (6,7%) πρωτόκολλα αξιολόγησης. Ο σκοπός χρήσης τους ήταν ο ίδιος όπως και στα σταθμισμένα τεστ απλά άλλαζαν τα ποσοστά. Το 79.3% δήλωσαν πως τους βοηθούν να δουν το επίπεδο του μαθητή και να οργανώσουν το πρόγραμμα του και το 20,7% τα χρησιμοποιεί για να διαπιστώσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη στάση και τα κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα ρωτήθηκαν «Ελέγχεις τη στάση και τα κίνητρα των μαθητών σου ως προς συγκεκριμένα μαθήματα;» και τα 2/3 (n=20, 66.7%) είπαν πως κάνουν έλεγχο, ενώ το υπόλοιπο 10% (n=10, 33.3%) των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά. Από τους 20 συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά, οι 9 (45%) δήλωσαν πως διαμορφώνουν δικά τους εργαλεία ελέγχου κινήτρων και στάσης των μαθητών τους ως προς τα διαφορετικά μαθήματα, οι υπόλοιποι 9 (45%) αντλούν κάποιο που τους ταιριάζει από το διαδίκτυο και το τελευταίο 10% μοιράστηκε ισόποσα στην χρήση πρωτοκόλλων αξιολόγησης και στις δραστηριότητες για τον έλεγχο αυτό.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Πως διαχειρίζεσαι τα αποτελέσματα όλων των παραπάνω ελέγχων;» διαμορφώθηκαν ως εξής: Περισσότερες φορές (n=17) δηλώθηκε πως όλα τα αποτελέσματα τα χρησιμοποιούν για να διαμορφώσουν κατάλληλη στοχοθεσία. Δέκα φορές δήλωσαν οι συμμετέχοντες πως προχωρούν στην

κατηγοριοποίηση λαθών και άλλες δέκα στην ιεράρχηση των δυσκολιών του παιδιού ξεκινώντας από την πιο σημαντική. Η περιγραφική έκθεση και η καταγραφή του επιπέδου κάθε μαθητή δηλώθηκαν 8 φορές η κάθε μια ως τρόπος διαχείρισης των πληροφοριών. Μόνο τέσσερις φορές απάντησαν πως χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των προηγούμενων ελέγχων για να οργανώσουν κατάλληλα τις δραστηριότητες του μαθητή, χωρίς να δώσουν περαιτέρω πληροφορίες για τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων που συνέλεξαν. Τέλος, άξια αναφοράς αποτελεί η 1^η αντίδραση των συμμετεχόντων σε αυτήν την ερώτηση, καθώς κάποιες από τις απαντήσεις τους ήταν οι εξής: «...ωχ.... όλα αυτά τι τα κάνω ε;;; Λοιπόν...», «...τα βάζω στον φάκελο του μαθητή για να τα βρει ο επόμενος...», «...αυτό είναι το χειρότερο κομμάτι...»

Το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορούσε την οργάνωση της διδασκαλίας των μαθητών. Πρώτη ερώτηση ήταν «Ποια είναι κατά τη γνώμη σου τα 3 πιο βασικά στοιχεία ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος;». Τα στοιχεία που απάντησαν ως πιο βασικά αναλύονται στον πίνακα 7 καθώς και τα ποσοστά τους.

Πίνακας 7. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τα βασικά στοιχεία ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος

	N (%)
Αντιστοιχία προγράμματος με προφίλ μαθητή	20 (66,6)
Στόχοι	11 (36,6)
Ενδιαφέρον-διασκεδαστικό	9 (30)
Ιεραρχία στόχων	5 (16,6)
Γλώσσα/Μαθηματικά	4 (13,3)
Σαφήνεια	3 (10)
Ευέλικτο	3 (10)
Κοινωνικές δεξιότητες	3 (10)
Μικροί στόχοι	3 (10)
Κίνητρα	2 (6,6)
Επικοινωνία	2 (6,6)
Ποικιλία	1 (3,3)
Στρατηγικές μελέτης	1 (3,3)
Συνεργασία με εκπαιδευτικό γενικής	1 (3,3)
Τεχνικές	1 (3,3)

Όσον αφορά στην αντιστοιχία προγράμματος με προφίλ μαθητή που επιλέχθηκε τις περισσότερες φορές, δήλωσαν πως το ΕΕΠ πρέπει να ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο μαθητή δηλαδή να αντιστοιχεί στο προφίλ του. Αυτό θεωρητικά σημαίνει ότι οι διδακτικές επιλογές τους είναι αντίστοιχες με τις δυνατότητες, προτιμήσεις, αδυναμίες, τις πολλαπλές νοημοσύνες, το μαθησιακό ύφος, τις γνωστικές διεργασίες, τις στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών τους. Επίσης, ανέφεραν πως η στοχοθεσία πρέπει να υπάρχει στο πρόγραμμα και είναι πολύ σημαντική. Ενώ με την 3^η σημαντικότερη αναφορά «Ενδιαφέρον- διασκεδαστικό», εννοούσαν πως το μάθημα θέλουν να είναι ελκυστικό για τον μαθητή και να περιλαμβάνει τα ενδιαφέροντα του όπως αγαπημένους ήρωες κόμικς, παιχνίδια κτλ. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: «...όταν έρχεται ο μαθητής στο ΤΕ για μάθημα του βάζω τις εργασίες στον υπολογιστή για να περνάει πιο ευχάριστα η ώρα και να νιώθει πως κάνει κάτι διαφορετικό από την τάξη...», «...στα φυλλάδια που του δίνω βάζω εικόνες από τους αγαπημένους του ήρωες καρτούν και χρωματιστές γραμματοσειρές για να γίνει η δραστηριότητα πιο ελκυστική...».

Για την «Γλώσσα/ Μαθηματικά» ανέφεραν ότι θεωρούν αυτά τα δύο γνωστικά αντικείμενα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του προγράμματος και οι περισσότεροι αναφέρουν ότι αφιερώνουν τις πιο πολλές διδακτικές ώρες σε αυτά τα δύο και ειδικότερα στη Γλώσσα. Αναφέρουν επίσης, ότι πρέπει το ΕΕΠ να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια δηλαδή να είναι ξεκάθαρο το τι καλείται ο μαθητής να κάνει, αλλά να είναι και ευέλικτο ως προς τις απαιτήσεις του προγράμματος, το οποίο σημαίνει ότι εύκολα παραιτούνται της προσπάθειας κατάκτησης κάποιου στόχου όταν αποτυγχάνει ο μαθητής και δεν κάνουν ανάλυση έργου για να τον χωρίσουν σε μικρότερα βήματα και να συνεχίσουν την διδασκαλία τους αλλά αλλάζουν εντελώς στόχο. Η “επικοινωνία” που αναφέρεται 2 φορές αφορά στην ικανότητα του μαθητή να μοιράζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα του με τον/την εκπαιδευτικό του Τ.Ε.

Είκοσι έξι άτομα συνολικά είπαν πως κάνουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές του και τέσσερις πως δεν κάνουν. Οι 26 που απάντησαν θετικά έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση «Ποια στοιχεία της αξιολόγησης χρησιμοποιείς για να οργανώσεις το πρόγραμμα;». τα αποτελέσματα της ερωτήσεως διακρίνονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8. Αριθμός και ποσοστό επί του δείγματος για τα στοιχεία της αξιολόγησης που αξιοποιούν για την οργάνωση του προγράμματος

	n (%)
Όλα τα παραπάνω	14 (46,7)
Επίπεδο γνωστικό	6 (20)
Δυσκολίες	5 (16,7)
Κίνητρα-ενδιαφέροντα	4 (13,3)
Συναισθηματική ανταπόκριση	1 (3,3)

Αναφορικά με την απάντηση “όλα τα παραπάνω” κάποιοι συμμετέχοντες απαντούσαν με αμηχανία και αβεβαιότητα «εεε... Όλα αυτά που είπαμε...», ενώ κάποιοι άλλοι απάντησαν «...να όλα αυτά που με ρώτησες...» δίνοντας την εντύπωση στην ερευνήτρια πως η απάντησή τους ήταν αυθαίρετη και βιαστική με σκοπό να ολοκληρωθεί το συντομότερο δυνατό η διαδικασία της συνέντευξης. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται από το ότι μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δεν ήλεγχαν όλες τις παραμέτρους για τις οποίες ερωτήθηκαν (π.χ πολλαπλές νοημοσύνες, μαθησιακό ύψος, γνωστικές διεργασίες, στάσεις- κίνητρα). Η «συναισθηματική ανταπόκριση» η οποία δόθηκε από 1 εκπαιδευτικό δεν συμπεριλαμβάνεται στα αποτελέσματα γιατί αποτελεί παράγοντα που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και όχι στοιχείο αξιολόγησης.

Πολύ ενδιαφέρουσες ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ανοιχτή τύπου ερώτηση «Πως είναι διατυπωμένοι οι στόχοι του προγράμματός σου; Δώσε μου ένα παράδειγμα.». Ο στόχοι που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από

απουσία χρονικού κριτηρίου (το 10% (n=3) είχε κριτήριο και το 90% (n=27) δεν είχε), κριτηρίου επιτυχίας-ποσοστό (το 10% (n=3) είχε και το 90% (n=27) δεν είχε) ενώ το 53,3% (n=16) είχε συντάξει με σαφήνεια το στόχο. Το υπόλοιπο 46,7% (n=14) δεν είχε συντάξει το στόχο με σαφήνεια. Ορισμένα παραδείγματα λανθασμένης διατύπωσης στόχου όπως αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι τα εξής: «Ο μαθητής να αφήνει κενά μεταξύ των λέξεων», «να κατανοεί κείμενο που διαβάζει και να απαντά στις ερωτήσεις», «να μάθει τα ρήματα σε -ίζω», «να καταφέρει να κατακτήσει τον μηχανισμό ανάγνωσης» κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο 2 από τους 30 (6,6%) είχαν διατυπώσει στόχο που είχε χρονικό κριτήριο, κριτήριο επιτυχίας και σαφήνεια και αναφέρθηκαν ως εξής: «Να μπορεί ο μαθητής να σχεδιάσει σε τετράδιο με γραμμές τον αριθμό 5 σε 2" με επιτυχία 100%» και «Ο μαθητής να απαγγείλει τις φωνές του αλφαβήτου όταν ζητηθεί από το δάσκαλο σε 10' και με επιτυχία 70%».

Σύμφωνα με τους δύο στόχους που τους διατυπώθηκαν ρωτήθηκαν «Ποιον στόχο θεωρείς πιο σωστό από τους παρακάτω;» και το 70% των συμμετεχόντων (n=21) απάντησαν πως πιο σωστό θεωρούν τον πρώτο στόχο «Ο μαθητής να αποκωδικοποιεί 10 δυσύλλαβες λέξεις τύπου ΣΦΣΦ όταν του δοθούν γραπτά με ακρίβεια 95% και ταχύτητα 15" (1.5" ανά λέξη)», ενώ το υπόλοιπο 30% (n=9) τον δεύτερο στόχο «Ο μαθητής να αποκωδικοποιεί με ευχέρεια δυσύλλαβες λέξεις όταν του δοθούν γραπτά». Όσοι επέλεξαν τον 1^ο στόχο, τον χαρακτήρισαν λεπτομερή και ξεκάθαρο, επιστημονικό και λειτουργικό. Ενώ όσοι επέλεξαν τον 2^ο στόχο ανέφεραν πως απορρίπτουν τον 1^ο γιατί τους φαίνεται αγχωτικός, υπερβολικός και πολύ απαιτητικός σε σχέση με τον 2^ο, ο οποίος είναι λιγότερο απαιτητικός και δεν θα δημιουργήσει άγχος και πίεση στο μαθητή και στους ίδιους.

Στην προτελευταία ερώτηση: «Αξιολογείς την αποτελεσματικότητα του εξατομικευμένου προγράμματος που εφαρμόζεις;», οι 23 (76,7%) απάντησαν πως την

αξιολογούν και οι 7 (23,3%) απάντησαν αρνητικά. Σχετικά με ποιον τρόπο κάνουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κυρίαρχο αποτέλεσμα ήταν ότι γίνεται βάσει του αριθμού των στόχων του προγράμματος που κατέκτησε ο μαθητής με ποσοστό 40% (n=12), όπου μετρούν απλά πόσοι κατακτήθηκαν, πόσοι όχι και εξάγουν ποσοστό επιτυχίας, στη συνέχεια έρχονται τα άτυπα και αυτοσχέδια τεστ ως τεχνική αξιολόγησης με 30% (n=9) και πολύ πιο χαμηλά ποσοστά σημείωσαν οι δραστηριότητες 6,7% (n=2), η παρατήρηση 3,3% (n=1) και τα πρωτόκολλα με ποσοστό επίσης 3,3% (n=1).

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε την τροποποίηση του προγράμματος και ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Τροποποιείς το πρόγραμμά σου ανάλογα;», όπου σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, 27 συνολικά (90%) απάντησαν πως το τροποποιούν και μόνο 3 (10%) πως δεν κάνουν κάποια τροποποίηση.

4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Περιορισμοί -Προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούν την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στα Τμήματα Ένταξης και πως μετά από την αξιολόγηση, σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέγουν, αποφασίζουν για τη δόμηση της διδασκαλίας αναφορικά με τους μαθητές με ΕΕΑ.

Στο ξεκίνημα της συνέντευξης οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ορίσουν τα τρία πιο βασικά στοιχεία, κατά τη γνώμη τους, που αντλούν από την αξιολόγηση για τους μαθητές τους. Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις ήταν το επίπεδο γνώσεων του μαθητή (73.3%), η συμπεριφορά του (40%), τα ενδιαφέροντα του (26.6%) και η ετοιμότητά του (20%). Επίσης, στην 6^η θέση βρέθηκαν το επίπεδο των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (16.6%) και στην 9^η θέση οι δυσκολίες του μαθητή (13.3%), δηλαδή οι αδυναμίες του. Σχετικά με το επίπεδο γνώσεων του μαθητή προκύπτει από τις απαντήσεις τους ότι επί της ουσίας αυτό που ελέγχουν είναι η απόκλιση του μαθητή από το σύνολο της τάξης και όχι το επίπεδο του μαθητή και ως προς τις δυνατότητες του, καθώς αυτή η λέξη δεν αναφέρθηκε από κανέναν, παρά μόνο αναφέρονταν οι αδυναμίες του. Μόνο μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι ελέγχει τις δυνατότητες του μέσω σταθμισμένων τεστ για τα οποία είναι επιμορφωμένη, με σκοπό να δομήσει το πρόγραμμα του. Το εύρημα αυτό συνάδει με το εύρημα της διπλωματικής εργασίας της Ζαρανικόλα (2017), η οποία μελέτησε τις επιλογές αξιολόγησης και διδασκαλίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση προβλημάτων αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και εξήγαγε ως συμπέρασμα πως η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται

από παραδοσιακές διαδικασίες, που δεν βασίζονται σε σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα συγκεκριμένα για την αναγνωστική κατανόηση (Ζαρονικόλα, 2017). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Τσιμπρή (2017), η οποία έλεγξε τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγή στα Μαθηματικά για τους μαθητές με ΗΕΑ, οι οποίες αντικατόπτριζαν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Επιπλέον, βάσει των αποτελεσμάτων που διαμοιράστηκαν σε 16 κατηγορίες, φαίνεται να υπάρχει μία σύγκυση από μεριάς των εκπαιδευτικών Τ.Ε. σχετικά με τη σπουδαιότητα των στοιχείων της αξιολόγησης, γεγονός που ίσως οφείλεται στο άγχος τους για συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών αναφορικά με τον μαθητή και όχι απλώς ποιοτικών πληροφοριών. Τα πολλά δεδομένα δεν είναι πάντοτε και βοηθητικά, όπως βρήκαν οι Datnow & Hubbard (2016) στην βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, από το 2001 ως το 2016, που πραγματοποίησαν, καθώς μετά την συλλογή τους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να τα διαχειριστούν και τα συνδέσουν με την βιβλιογραφία και την πράξη.

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις του μαθητή είναι πολύ σημαντικό να ελεγχθούν καθώς σε αυτές θα δομηθεί η νέα γνώση (Gonsalves, & Krawec, 2014· Hudson, 2007· Αγαλιώτης, 2011), ενώ αν διαπιστωθούν παραλείψεις σε αυτές, τότε το εύρημα αυτό θα αποτελεί στόχο του διδακτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 2011). Στη σπουδαιότητα του ελέγχου αυτού συμφωνούν όλοι οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας εκτός από έναν, ο οποίος θεωρεί τον τρόπο διδασκαλίας πιο σημαντικό. Το 90% των συμμετεχόντων ελέγχει το επίπεδο κατοχής των προαπαιτούμενων γνώσεων με άτυπα τεστ βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος όπως ορίζεται από την έρευνα (Fuchs, Deno, & Mirkin, 1984· Heward, 2011; Hintze, Christ & Methe, 2006· VanDerHeyden & Burns, 2005· Αγαλιώτης, 2011), ωστόσο δεν ελέγχεται κατά πόσο οι μαθητές δύνανται να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά σε διάφορα πλαίσια. Αυτή τους η

επιλογή θεωρείται πολύ καλή καθότι τα άτυπα εργαλεία αξιολόγησης προσφέρουν ποιοτικές πληροφορίες (Γιαβρίμης et al., 2011) για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή και δεν καταλήγουν απλώς σε ένα σκορ, όπως συμβαίνει με τα σταθμισμένα εργαλεία (Geary, 2004· Αγαλιώτης, 2011).

Δεδομένου ότι ο μαθητής αξιολογείται με σκοπό να σχεδιαστεί το διδακτικό του πρόγραμμα, τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για το σκοπό αυτό είναι τόσο οι δυνατότητες του και οι αδυναμίες του ανά γνωστικό αντικείμενο, όσο και οι προτιμήσεις του (Fuchs et al., 2014· Heward, 2011· Αγαλιώτης, 2011). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 90% των συμμετεχόντων δήλωσε πως προσπαθεί να διαπιστώσει τους τρόπους με τους οποίους προτιμά ο μαθητής να επεξεργάζεται και να μαθαίνει νέες και δύσκολες πληροφορίες. Κρίνεται απαραίτητο να ελεγχθεί αυτός ο παράγοντας, καθώς αναφέρεται στη βιβλιογραφία η σπουδαιότητα της καταλληλότητας και της αντιστοιχίας των διδακτικών επιλογών με το προφίλ του μαθητή (Αγαλιώτης, 2011). Στον αντίποδα, εάν δεν ληφθεί υπόψη αυτή η παράμετρος, τότε οι δυσκολίες του μαθητή όχι μόνο δεν αίρονται, αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος της απόδοσης των δυσκολιών του σε ενδογενείς αδυναμίες του μαθητή (Αγαλιώτης, 2011). Ως καταλληλότερες διαδικασίες για να ελεγχθεί η παράμετρος αυτή αποτελούν η διερεύνηση του προφίλ νοημοσυνών του κάθε μαθητή (Gardner, & Hatch, 1989), του μαθησιακού του ύφους, η δοκιμαστική διδασκαλία, η διδακτική αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση και η αξιολόγηση συναρμογής ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητή και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Αγαλιώτης, 2011).

Παρόλο που το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ελέγχει τους τρόπους με τους οποίους προτιμά ο μαθητής να επεξεργάζεται και να μαθαίνει νέες και δύσκολες πληροφορίες, επί της ουσίας δεν το κάνει, καθώς στην ερώτηση που τους έγινε

αναφορικά με τον έλεγχο των πολλαπλών νοημοσυνών, οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν τις ελέγχουν και όσοι τον πραγματοποιούν τον επιτυγχάνουν μέσω της ευκαιριακής παρατήρησης. Η παρατήρηση ενδείκνυται για τον έλεγχο αυτών των στοιχείων αλλά με προϋποθέσεις, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας, θα πρέπει να είναι συστηματική και σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές και πηγές για να ληφθούν ασφαλή συμπεράσματα (Αγαλιώτης, 2011). Όπως καθίσταται φανερό, ο έλεγχος των παραπάνω στοιχείων «στην πορεία...» με τυχαία παρατήρηση δεν μπορεί να αποδώσει αντικειμενικά και αξιόπιστα αποτελέσματα. Αξιοσημείωτο είναι πως, στην ερώτηση «ελέγχεις το προφίλ πολλαπλών νοημοσυνών των μαθητών σου;», πολλοί δήλωσαν ότι δεν είναι αρμόδιοι για τον έλεγχο της νοημοσύνης θεωρώντας πως η ερευνήτρια αναφέρεται στο νοητικό δυναμικό. Κατόπιν διευκρίνησης της ερευνήτριας κατανόησαν την ερώτηση και απάντησαν θετικά ή αρνητικά. Αυτό φανερώνει την άγνοια της θεωρίας των πολλαπλών νοημοσυνών, της ιδιαίτερης σημασίας της και της επιστημονικής ορολογίας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η θετική επίδραση της θεωρίας των πολλαπλών νοημοσυνών έχει αποδειχθεί μέσω πολλών ερευνών τόσο σε διεθνές (Altintas & Ozdemir, 2015· Fasko, 2001· Sternberg, 1997) όσο και σε ελληνικό επίπεδο (Βαλιάκα, 2011· Κλειτσιώτη, 2011· Κολλάρου, 2017· Παπανελοπούλου, 2002) σε τυπικούς πληθυσμούς μαθητών και σε μαθητές με ΕΕΑ, σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως γλώσσα, μαθηματικά και ξένη γλώσσα. Επιπλέον, έχει διερευνηθεί η σημαντικότητα του προφίλ νοημοσυνών των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρεχόμενη διδασκαλία, όπου και βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις (Hanafin, 2014· Kennedy-Murray, 2016· Perez, 2015).

Συνεπώς, αντιμετωπίζοντας τους μαθητές με ΕΕΑ αδιαφοροποίητα ως προς τη νοημοσύνη τους μπορεί να επέλθουν αστοχίες στη διδασκαλία, καθώς παραλείπεται το γεγονός πως οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν ελλείψεις στη γλωσσική και

λογικομαθηματική νοημοσύνη τους και έχουν πιο ενισχυμένες τις υπόλοιπες (Stanford, 2003). Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη πως το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει περισσότερο στην λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη, (Παпанελοπούλου, 2002) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ΕΕΑ θα συνεχίσουν να αποτυγχάνουν εάν δεν ληφθεί υπόψιν κατά τη διδασκαλία το προφίλ νοημοσυνών τους. Αντιθέτως αν, όπως έδειξε η έρευνα των Douglas και των συνεργατών του (2008), διδαχθούν βάσει της θεωρίας των πολλαπλών νοημοσυνών, τότε τα αποτελέσματα θα είναι θετικότερα στην επίδοση των μαθητών με ΕΕΑ.

Αναφορικά με το μαθησιακό ύφος των μαθητών διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και σε αυτό το κομμάτι παρουσιάζουν ελλειπείς γνώσεις και τρόπους αξιολόγησης καθώς, αρκετοί δήλωσαν πως δεν το ελέγχουν καν και όσοι δήλωσαν πως το ελέγχουν το πετυχαίνουν μέσω της ευκαιριακής παρατήρησης - τεχνική καθόλου ασφαλής - όπως αναφέρθηκε και στον έλεγχο των πολλαπλών νοημοσυνών. Το μαθησιακό ύφος του κάθε μαθητή αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο για την δόμηση της διδασκαλίας, όπως επίσης και το μαθησιακό ύφος του εκπαιδευτικού, γιατί ανάλογα με το ύφος του ο εκπαιδευτικός οργανώνει και παρουσιάζει τη διδασκαλία στους μαθητές του (Felder & Silverman, 1988· Palos & Maricutoiu, 2001). Συνεπώς η γνώση της θεωρίας και της σημασίας του μαθησιακού ύφους αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανακαλύψουν το μαθησιακό ύφος του κάθε μαθητή τους (Αγαλιώτης, 2011) και στη συνέχεια να επιλέξουν τους αντίστοιχους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας που ταιριάζουν στον μαθητή (Dunn et al., 2008), ώστε να έχουν θετικά αποτελέσματα (Perrin, 1990).

Αναπόσπαστο κομμάτι της οικοσυστημική αξιολόγησης αποτελεί ο έλεγχος των γνωστικών λειτουργιών, όπως της μνήμης, της προσοχής και της αντίληψης, που

διενεργούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς σε αυτούς τους τομείς παρουσιάζουν ανεπάρκεια οι μαθητές με ΕΕΑ (Mallahi, Amirian, Zareian & Adel, 2016). Σε αυτόν τον τομέα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη μνήμη, ελέγχουν την βραχύχρονη, την μακρόχρονη, την οπτική και την ακουστική μνήμη. Ο ρόλος της μνήμης είναι ιδιαίτερα σημαντικός κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη καθημερινότητα των μαθητών, ωστόσο διαφορετικά συστήματά της χρησιμοποιούνται σε διάφορες δραστηριότητες. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει σχέση μεταξύ της μνήμης και της γραπτής έκφρασης (Kellogg, 2008· Slevc, 2011), της ανάγνωσης (Masoura, 2006· Πόρποδας, 2002) και της ορθογραφίας (Berninger et al., 2006). Η αξιολόγησή της δεν πρέπει να γίνεται προκειμένου να οριστεί ένα σκορ και να καταταγεί ο μαθητής σε κάποια κατηγορία αλλά για να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο διδακτικό πρόγραμμα. Προτείνεται η αξιολόγηση με άτυπες διαδικασίες και συγκεκριμένες συνθήκες για τη λήψη ορθών αποτελεσμάτων (Αγαλιώτης, 2011), ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν τις μνήμες με παιχνίδια, συζήτηση, δραστηριότητες, παρατήρηση, σταθμισμένα τεστ κ.ά, τεχνικές που δεν ενδείκνυνται στον αξιολογικό έλεγχο λόγω της πολυπλοκότητας της λειτουργίας των μνημονικών συστημάτων και της συνεργασίας τους με άλλα συστήματα (Αγαλιώτης, 2011). Με παρόμοιες τεχνικές απλά με διαφορετική σειρά ήλεγχαν την προσοχή, την οπτική και την ακουστική αντίληψη. Ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούσαν πως η ακουστική και η οπτική αντίληψη αφορά στην ικανότητα του μαθητή να ακούει και να βλέπει. Η ορθή χρήση της επιστημονικής ορολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη συνεννόηση και συνεργασία των εμπλεκομένων επιστημόνων που βοηθούν τον κάθε μαθητή (Αγαλιώτης, 2011).

Το μεγαλύτερο ποσοστό ελέγχου των γνωστικών λειτουργιών ίσως μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο εξοικειωμένοι με αυτές και γνωρίζουν καλύτερα τη σημασία τους εν αντιθέσει με τις πολλαπλές νοημοσύνες και το μαθησιακό ύφος που παρατηρήθηκε παραπάνω. Παρόλα αυτά, μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων προχωρά σε αυτές τις αξιολογήσεις εξ αρχής, πριν αντιληφθούν κάποια αδυναμία του μαθητή σε συγκεκριμένο έργο, τακτική η οποία δεν συστήνεται, καθώς χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος άσκοπα (Τζιβινίκου, 2015) με χρονοβόρες αξιολογήσεις, λαμβάνονται πληροφορίες που δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία και υπάρχει ο κίνδυνος της εξαγωγής λανθασμένων αντιλήψεων σχετικά με το μαθητή (Αγαλιώτης, 2011).

Θετικό εύρημα αποτελεί το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί άτυπες φόρμες αξιολόγησης για να ελέγξουν το επίπεδο του μαθητή και να λάβουν τις πληροφορίες για την οργάνωση διδακτικού προγράμματος. Οι άτυπες φόρμες παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες όχι μόνο για το επίπεδο γνώσεων του μαθητή (τι κατέχει και τι όχι) αλλά και για το είδος των γνώσεων (κατά πόσο μπορεί ο μαθητής να χρησιμοποιήσει σε διάφορα πλαίσια τη γνώση και με πόση επιτυχία) (Geary, 2004· Αγαλιώτης, 2011). Από την ανάλυση των λαθών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν τη προέλευση των παρανοήσεων του μαθητή και να οργανώσουν ανάλογα τη διδακτική τους δράση για την άρση των δυσκολιών του. Παραδείγματος χάριν, από την ανάλυση των λαθών ενός μαθητή που εκτελεί λανθασμένα κάθετη πρόσθεση δύο διψήφιων (δεν τοποθετεί τους αριθμούς βάσει θεσιακής αξίας) και δεν γνωρίζει την έννοια δεκάδων-μονάδων, γίνεται αντιληπτό μέσω της ανάλυσης λαθών πως και οι δύο κατηγορίες λαθών θα εξαλειφθούν με τη διδασκαλία της θεσιακής αξίας των αριθμών καθώς και τα δύο λάθη οφείλονται στην απουσία κατανόησης της θεσιακής αξίας των αριθμών, επομένως θα αποτελέσει στόχο του προγράμματος. Ωστόσο πραγματοποιούν

αξιολόγηση μόνο βάση ΑΠΣ (τι δεν έχει κατακτήσει από το ΑΠ ο μαθητής) και δεν χρησιμοποιούν συνδυαστικά την ανάλυση λαθών ή άλλη αξιολογική μέθοδο ώστε να εξάγουν λειτουργικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν σταθμισμένα εργαλεία για την αξιολόγηση, στερούνται αυτών των πολύτιμων πληροφοριών που θα τους οδηγήσουν στη στοχοθεσία του διδακτικού προγράμματος (Geary, 2004· Αγαλιώτης, 2011). Ενώ, μόνο έξι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συνδυαστικά και σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης με σκοπό να ελέγξουν το επίπεδο του μαθητή και να οργανώσουν το πρόγραμμά του. Ωστόσο, τα σταθμισμένα εργαλεία μπορούν μεν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για κάποιες δεξιότητες, δεν ενδείκνυνται όμως για το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος καθώς δεν παρέχουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες παρά μόνο σκορ κατάταξης (Geary, 2004· Αγαλιώτης, 2011) έτσι ο ρόλος τους καλό θα ήταν να είναι συμπληρωματικός σε άλλες τεχνικές και μεθόδους.

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, θα πρέπει να αναλυθούν ποιοτικά τα λάθη του μαθητή και να οριστούν με σαφήνεια και λεπτομέρεια οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του ως προς την ακρίβεια, την ταχύτητα και τη γενικευσιμότητα προκειμένου να προκύψουν οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος του μαθητή (Αγαλιώτης, 2011). Θα πρέπει το διδακτικό πλαίσιο για την υλοποίηση του προγράμματος να είναι σε αντιστοιχία με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (πολλαπλές νοημοσύνες, μαθησιακό ύψος, στάση και κίνητρα) για να εξασφαλιστεί η εμπλοκή του και να εξαλειφθεί η πιθανότητα αποτυχίας του μαθητή λόγω μη συμβατότητας των προτιμήσεών του με τη διδασκαλία (Αγαλιώτης, 2011). Βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας με αύξουσα σειρά ως προς τις προτιμήσεις τους, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν όλα τα αποτελέσματα για να διαμορφώσουν την κατάλληλη στοχοθεσία του προγράμματος, προχωρούν στην κατηγοριοποίηση των λαθών και στην ιεράρχηση των λαθών του μαθητή ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους

και καταγράφουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή σε περιγραφική έκθεση, πρακτική που συμφωνεί με όσα προστάζει η σύγχρονη βιβλιογραφία (Fuchs & Fuchs, 2006· Fuchs et al., 2014· Αγαλιώτης, 2011).

Στο δεύτερο μέρος του οδηγού της συνέντευξης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα πιο βασικά στοιχεία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρατηρείται ποικιλία απαντήσεων και ανομοιογένεια μετά τις 2 πρώτες δημοφιλέστερες. Εκτός από την αντιστοιχία του προγράμματος με το προφίλ του μαθητή (1^η δημοφιλέστερη) και τους στόχους (2^η δημοφιλέστερη) παρατηρείται μεγάλο εύρος απαντήσεων. Το διδακτικό πρόγραμμα που θα οργανωθεί μετά από την αξιολόγηση θα πρέπει να είναι σε αντιστοιχία με το προφίλ του μαθητή ως προς τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του (Anastasiou & Bantouna, 2007· Αγαλιώτης, 2011) σχετικά με το διδακτικό πλαίσιο και τη διαδικασία για να είναι αποτελεσματικό (Gartin & Murdick, 2005· Smith, 1990b), επομένως όλοι οι παράγοντες προς αξιολόγηση που προαναφέρθηκαν είναι ιδιαίτερα σημαντικοί και πρέπει τα αποτελέσματά τους να ληφθούν υπόψιν για το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος. Ωστόσο, από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας μόνο οι μισοί χρησιμοποιούν όλα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να οργανώσουν το πρόγραμμα. Κάποιοι χρησιμοποιούν μόνο το γνωστικό επίπεδο, κάποιοι τις δυσκολίες, άλλοι μόνο τα κίνητρα-ενδιαφέροντα του μαθητή και τη συναισθηματική ανταπόκρισή του. Παρά το γεγονός ότι παρουσίαζαν ως τα πιο βασικά στοιχεία της αξιολόγησης το επίπεδο γνώσεων, τη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, φαίνεται πως δεν τα λαμβάνουν υπόψιν στο σχεδιασμό του προγράμματος. Επιπλέον, αναφορικά με τα βασικότερα στοιχεία ενός ΕΕΠ, εστιάζουν μόνο στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και στην στοχοθεσία, ενώ δεν αναφέρουν καθόλου την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ, με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης και με άλλους

ειδικούς που αλληλεπιδρούν με τον μαθητή, όπως λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή κ.α. και τον καθορισμό των κριτηρίων και των διαδικασιών που πρέπει να ορίζονται σε ένα ΕΕΠ, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν (Gartin & Murdick, 2005· Rojas, Hermosilla, Montero, & Espí, 2010· Wesson et al., 1982). Αυτό ίσως οφείλεται στις δυσκολίες συνεργασίας που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας έρευνας ή στην άγνοια των κυριότερων στοιχείων που πρέπει να περιέχει ένα πλήρες ΕΕΠ ή ακόμη και στην επικέντρωσή τους μόνο στην στοχοθεσία με απώτερο σκοπό την διδασκαλία καθώς πολλοί τόνισαν πως η σύνταξη του ΕΕΠ είναι αρμοδιότητα των ΚΕ.Σ.Υ σύμφωνα με τη νομοθεσία και όχι δική τους. Συγκεκριμένα ανέφεραν «...έχω τόσες πολλές αρμοδιότητες και δεν θα φροντίσω να συνεργαστώ με άλλους για να συντάξουμε το ΕΕΠ του μαθητή, το κάνω μόνος μου γιατί ειδάλλως δεν θα φτάσω ποτέ στην παρέμβαση..»

Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απαντήσεις τους αναφορικά με την διατύπωση των στόχων του ΕΕΠ, όπου παρατηρήθηκε πως στερούνται σαφήνειας-λεπτομερούς περιγραφής, κριτηρίου χρόνου και ακρίβειας-επιτυχίας στοιχεία απαραίτητα για τη στοχοθεσία (Mager, 1984). Παρατίθενται παραδείγματα όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες: «Ο μαθητής να αφήνει κενά μεταξύ των λέξεων», «να κατανοεί κείμενο που διαβάζει και να απαντά στις ερωτήσεις», «να μάθει τα ρήματα σε -ίζω», «να καταφέρει να κατακτήσει τον μηχανισμό ανάγνωσης» κ.ά. Μόνο 2 συμμετέχοντες είχαν διατυπώσει το στόχο με σαφήνεια, κριτήριο χρόνου και επιτυχίας. Οι στόχοι τους έχουν ως εξής:

1. «Να μπορεί ο μαθητής να σχεδιάσει σε τετράδιο με γραμμές τον αριθμό 5 σε 2" με επιτυχία 100%»
2. «Ο μαθητής να απαγγείλει τις φωνές του αλφαβήτου όταν ζητηθεί από το δάσκαλο σε 10' και με επιτυχία 70%»

Δεν συνέβη ωστόσο το ίδιο όταν κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν τον πιο ορθό κατά τη γνώμη τους στόχο ως προς τη διατύπωσή του μεταξύ των δύο καθώς το 70% επέλεξε ως τον πιο σωστό αυτόν που ήταν διατυπωμένος με σαφήνεια και λεπτομέρεια, είχε κριτήριο χρόνου και ποσοστό επιτυχίας. Παρ' όλο που επέλεγαν τον σωστό τρόπο, σχολίαζαν πως γνωρίζουν ότι είναι αυτό το σωστό αλλά δεν πρόκειται να το διατυπώσουν έτσι καθώς η διατύπωση είναι πολύ περιοριστική, αγχωτική και πολύ στενή. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να διατυπώσουν οι ίδιοι λειτουργικούς στόχους αφού όταν τους δοθούν ήδη διατυπωμένοι μπορούν να διακρίνουν τον σωστό. Η απουσία των κριτηρίων αποκλείει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ελέγξουν την ακρίβεια, την ταχύτητα και τη γενικευσιμότητα της εκάστοτε δεξιότητας δεδομένου ότι εάν αυτή υστερεί σε κάποιο από αυτά τα στοιχεία τότε θα πρέπει να αποτελεί στόχο του προγράμματος αφού παραμονεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας (Αγαλιώτης, 2011). Συνεπώς, η στοχοθεσία τους έτσι όπως είναι διατυπωμένη είναι δύσκολη να επαναληφθεί ή να επιβεβαιωθεί τόσο από άλλους, όσο ακόμη και από τους ίδιους.

Στο τέλος της συζήτησης αξίζει να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος που εφαρμόζουν επαναξιολογώντας τον μαθητή ανά τρίμηνο ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ενώ ελέγχουν την αποτελεσματικότητα μόνο ως προς την κατάκτηση ή τη μη κατάκτηση των στόχων που διδάχθηκε βάσει των στόχων του προγράμματος. Από την αξιολόγηση λείπουν δύο σημαντικά στοιχεία που θα έπρεπε επίσης να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, αυτό του ρυθμού μάθησης και της ποσότητας της βοήθειας που χρειάζεται ο μαθητής για να πετύχει τους στόχους (Αγαλιώτης, 2011). Για να ελεγχθεί με αξιοπιστία και εγκυρότητα η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας οι πιο σωστοί μέθοδοι που στηρίζονται από την έρευνα είναι η μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα

(ΜΒΑΠ) και η δυναμική αξιολόγηση όπως παρουσιάζονται στο Αγαλιώτης (2011). Ορισμένοι μάλιστα, δεν τροποποιούν το πρόγραμμα ανάλογα των αποτελεσμάτων, αλλά αναφέρουν πως επιμένουν στις ίδιες επιλογές (στόχο, τεχνική, δραστηριότητα) μέχρι ο μαθητής να επιτύχει το στόχο. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ελέγχουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε κάθε τρίμηνο μετρώντας τους στόχους του προγράμματος που κατέκτησε ο μαθητής ή με άτυπα τεστ και το 90% των συμμετεχόντων τροποποιεί το διδακτικό πρόγραμμα αναλόγως των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί δεν πραγματοποιούν διαμορφωτικές αξιολογήσεις κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος παρά μόνο τελικές στο τέλος της σχολικής για να ελέγξουν αν επιτεύχθηκε το πρόγραμμα. Τακτική η οποία δεν τους επιτρέπει ουσιαστικά να τροποποιούν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, όπως άλλωστε δήλωσαν κάποιοι «...ελέγχο την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μου αλλά δεν μπορώ να αλλάξω κάτι γιατί έχει τελειώσει η χρονιά...».

2.2 Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με τις αξιολογικές διαδικασίες και τις αποφάσεις για τη δόμηση της διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα στο 1^ο ερώτημα, αναφορικά με το μοντέλο ερμηνείας των Ε.Ε.Α στο οποίο στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ για την αξιολόγηση των μαθητών τους βάσει των πληροφοριών που αναζητούν, φάνηκε μέσω της έρευνας μας πως συγκλίνουν περισσότερο προς τα παραδοσιακά μοντέλα και παρουσιάζουν ελλειπείς γνώσεις για τα σύγχρονα μοντέλα όπως το οικοσυστημικό ή το μοντέλο των εκπαιδευτικό- κοινωνικών

αλληλεπιδράσεων βάσει του οποίου διαμορφώθηκε ο οδηγός συνέντευξης της παρούσας έρευνας. Αυτό σημαίνει πως επικεντρώνονται στις δυνατότητες και στις αδυναμίες του μαθητή, παραλείποντας τις προτιμήσεις τους. Παραλείποντας το γεγονός πως ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, αλλά και τις προτιμήσεις του μαθητή προκειμένου να αντιστοιχεί στο μαθησιακό προφίλ, να ενεργοποιεί τον μαθητή να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και να μην αφήνει περιθώρια στον μαθητή να παραιτηθεί της προσπάθειας του.

Από το 2^ο ερώτημα σχετικά με το ποιες διαδικασίες χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των μαθητών τους προέκυψε πως ως επί των πλείστων κάνουν χρήση άτυπων τεστ διαμορφωμένων από τους ίδιους βάσει ΑΠΣ του μαθητή για να διαπιστώσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή.

Σχετικά με το 3^ο ερώτημα μας, ποιές δηλαδή αντιληπτικές, γνωστικές και κοινωνικό- συναισθηματικές παραμέτρους λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν πως νομίζουν ότι λαμβάνουν μεν υπόψιν τους τις γνωστικές λειτουργίες των μαθητών τους, ωστόσο ουσιαστικά δεν το κάνουν, καθώς είναι αμφίβολη η ποιότητα των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων (όσων αξιολογούν) λόγω του τρόπου συλλογής των δεδομένων. Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε ξεκάθαρα πως υπάρχει μεγάλη σύγχυση όσον αφορά τις πολλαπλές νοημοσύνες και το μαθησιακό ύψος τόσο σε θεωρητικό όσο και σε επίπεδο τεχνικών αξιολόγησης.

Σχετικά με το 4^ο ερώτημα που αναφέρονταν στα βασικά στοιχεία του ΕΕΠ και τα στοιχεία της αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για να το οργανώσουν φάνηκε πως πολύ βασικά στοιχεία αποτελούν το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και η στοχοθεσία του προγράμματος του, πληροφορίες που λαμβάνουν από το σύνολο των πληροφοριών που έχουν συλλέξει κατά την αξιολόγηση.

Σχετικά με το 5^ο που αναφερόταν στον τρόπο διατύπωσης των στόχων των προγραμμάτων που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρόλο που γνωρίζει πως πρέπει να είναι σωστά διατυπωμένος ένας στόχος δεν ακολουθεί τις επιταγές αυτές.

Σχετικά με το 6^ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το βαθμό που τροποποιούν το πρόγραμμα που έχουν εκπονήσει εφόσον κριθεί αναγκαίο, διαπιστώθηκε πως πραγματοποιούν τελική αξιολόγηση και όχι διαμορφωτική.

Συνοψίζοντας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εστιάζουν την προσοχή τους στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους και δυσκολεύονται να προσεγγίσουν και άλλες πτυχές που επηρεάζουν τη μάθηση όπως κοινωνικό-συναισθηματικές, γνωστικές και άλλες ατομικές παραμέτρους (πολλαπλές νοημοσύνες και μαθησιακό ύψος). Επιπλέον, χρήσιμο θα ήταν να επαναπροσδιορίσουν οι τεχνικές και οι μέθοδοι αξιολόγησης καθότι υπάρχει η μεγάλο κενό αναφορικά με τα πιο σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης ίσως λόγω ελλιπούς, ορθής και ουσιαστικής ενημέρωσης-επιμόρφωσης.

4.3 Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα τέθηκαν οι παρακάτω περιορισμοί που ίσως επηρέασαν τα αποτελέσματα της. Αρχικά, περιορισμό αποτελεί το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων από το οποίο δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επίσης, δεν επιτεύχθηκε να εντοπιστεί ο κατάλληλος αριθμός των συμμετεχόντων από το ΠΤΕΑ και από μόνιμους εκπαιδευτικούς ΕΑ (οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν από το ΠΑΜΑΚ), έτσι ώστε να προβούμε σε περισσότερες στατιστικές αναλύσεις όπως συσχετίσεις ανάμεσα στις 3 ομάδες αναφορικά με τα αποτελέσματα. Ειδικότερα αξίζει να αναφερθεί πως η προσέγγιση προς τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ΕΑ ήταν πολύ δύσκολη και μόνο μία εκπαιδευτικός δέχτηκε να

συμμετάσχει στην έρευνα από το σύνολο των 7 που προσεγγίστηκαν. Τέλος, ακόμη ένας σημαντικός περιορισμός αποτέλεσε η έλλειψη άλλων σχετικών ερευνών με το θέμα της παρούσας έρευνας, βρέθηκαν μόνο 2-3 τεκμήρια από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο τα οποία δεν ήταν διαθέσιμα για τους άμεσα ενδιαφερόμενους.

4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής των Τμημάτων Ένταξης αξιολογούν και διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους στηριζόμενοι σε παραδοσιακά μοντέλα αξιολογώντας τη μάθηση και όχι για τη μάθηση. Αυτό τους οδηγεί στο να κατατάσσουν τον εκάστοτε μαθητή σε κάποιο «επίπεδο» σε σχέση με τους συμμαθητές του παρά στο να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τα μοναδικά, ατομικά χαρακτηριστικά του καθένα, όπως είναι οι προτιμήσεις του σε σχέση με τη διαδικασία της μάθησης, ο τρόπος επεξεργασίας των νέων πληροφοριών κ.ά. Τα στοιχεία αυτά δεν συμπεριλαμβάνονται στο σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης κι έτσι δεν υπάρχει αντιστοιχία με το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Ακόμη, η διατύπωση των στόχων του προγράμματος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, δεν τους επιτρέπει να ελέγξουν σημαντικές διαστάσεις της μάθησης που κατέχει ο μαθητής, όπως είναι η ταχύτητα, η ακρίβεια και η γενικευσιμότητα – στοιχεία κρίσιμα για την επιτυχία του μαθητή. Το αποτέλεσμα των παραπάνω είναι μία μη εξατομικευμένη διδασκαλία που έχει περισσότερες πιθανότητες να μην οδηγήσει τον μαθητή στην επιτυχία και να του δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα.

Επίσης, παρατηρείται πως δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ακόμα και για στοιχειώδη στοιχεία της αξιολόγησης και της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η ευρεία γκάμα απαντήσεων σχετικά με τα πιο βασικά στοιχεία της αξιολόγησης και της διδασκαλίας ενώ δεν υπάρχει συνέπεια μεταξύ των απόψεών τους

και των επιλογών τους σχετικά με την αξιολόγηση και τη διδασκαλία (π.χ. αναφέρουν μεν τα βασικά στοιχεία που αντλούν από την αξιολόγηση, δεν τα αξιοποιούν για τη διδασκαλία δε). Αυτό, σε συνδυασμό με την μη βελτίωση του μαθητή είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσουν στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα ματαιώσης και να οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

4.5 Προτάσεις

Οι προτάσεις που προτείνονται για μελλοντικές έρευνες είναι η επανάληψη της παρούσας έρευνας με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, έτσι ώστε να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επίσης, θα μπορούσαν να φτιαχτούν 3 ομάδες εστίασης εκπαιδευτικών (ομάδα αποφοίτων ΠΑΜΑΚ, ομάδα αποφοίτων ΠΤΕΑ και ομάδα μόνιμων εκπαιδευτικών) για να πραγματοποιηθούν περισσότερες στατιστικές αναλύσεις μεταξύ των 3 ομάδων και των ευρημάτων. Τέλος, χρήσιμη φαίνεται να είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΕΑ αναφορικά με τα σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης και διδασκαλίας αναφορικά με τους μαθητές με ΕΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Altintas, E., & Ozdemir, A. (2015). Evaluating a Newly Developed Differentiation Approach in Terms of Student Achievement and Teachers' Opinions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 1103–1118.
- Anastasiou, D., & Bantouna, A. (2007). Ανάπτυξη Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την Κοινωνική Ένταξη Μαθητή με Αυτισμό στο Γενικό Σχολείο (p. 17).
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berk, R. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–32. <https://doi.org/10.1007/3-540-69876-0>
- Berninger, V., Rutberg, J., Abbott, R., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 Early Intervention for Handwriting and Composing. *Journal of School Psychology*, 44(1), 3–30.
- Bradley, R., Danielson, L., Hallahan, D. (2002). *IDENTIFICATION OF LEARNING DISABILITIES: RESEARCH TO PRACTICE*. New York London: Routledge.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357–377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>

- Burnett, P. C., Pillay, H., & Dart, B. C. (2003). The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning. *School Psychology International*, 24(1), 54–66. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001621>
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Douglas, Onika; Burton, Kimberly Smith; Reese-Durham, N. (2008). The Effects of the Multiple Intelligence Teaching Strategy on the Academic Achievement of Eighth Grade Math Students. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 182–187.
- Dunn, R., Honigfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., ... Tenedero, H. (2008). Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 135–140. <https://doi.org/10.3200/tchs.82.3.135-140>
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική διδασκαλία Αποτελεσματική Μάθηση* (3η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Fasko, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23(3), 126–130.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles and libraries. *Engr. Education*, 78(June), 674–681. Retrieved from <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1QP6kBI1iQmpQbTXL-08HS10PwJ5BYnZW/1988-LS-plus-note.pdf>
- Forlin, C. (2001). European Journal of Special Needs The role of the support teacher in

- regular schools - an international comparison Introduction : The role of the support teacher in regular schools – an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 83–84.
<https://doi.org/10.1080/08856250110040668>
- 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>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Compton, D. L., Bouton, B., Caffrey, E., & Hill, L. (2007). Dynamic Assessment as Responsiveness to Intervention; a Scripted Protocol to Identify Young At-Risk Readers. *TEACHING Exceptional Children*, 39(5), 58–63.
<https://doi.org/10.1177/004005990703900508>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2014). What Is Intensive Instruction and Why Is It Important? *TEACHING Exceptional Children*, 46(4), 13–18.
- Fuchs, L. S. (2003). Assessing Intervention Responsiveness: Conceptual and Technical Issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 172–186.
<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00073>
- Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The Effects of Frequent Curriculum-Based Measurement and Evaluation on Pedagogy, Student Achievement, and Student Awareness of Learning. *American Educational Research Journal*, 21(2), 449–460. <https://doi.org/10.3102/00028312021002449>
- Fuchs, L., Wesson, C., Tindal, G., Mirkin, P., & Deno, S. (1981). *TEACHER EFFICIENCY IN CONTINUOUS EVALUATION OF IEP GOALS*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215467.pdf>
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–10.

- Gartin, B., & Murdick, N. (2005). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327–331. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07419325050260060301>
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4–15.
- Gonsalves, N., & Krawec, J. (2014). Using number lines to solve math word problems: A strategy for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(4), 160–170. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Guskey, T. R. (2005). *Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications*. Canada. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf>
- Hanafin, J. (2014). Multiple intelligences theory, action research, and teacher professional development: The Irish MI project. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 126–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.8>
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (ζ' έκδοση). Αθήνα: Τόπος.
- Hintze, J., Christ, T., Methe, S. (2006). Curriculum-based assessment. *Psychology in the Schools*, 43(1), 45–56.
- Hudson, S. P. M. P. J. (2007). Using Evidence- Based Practices to Build Mathematics Competence Related to Conceptual, Procedural, and Declarative Knowledge. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(1), 47–57.
- Jerkins, J., Mayhall, W. (1973). Describing Resource Teacher Programs. *Exceptional Children*, 9, 35–36.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective.

Journal of Writing Research, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>

Kennedy-Murray, L. N. (2016). *Teachers' Perceptions and Practices of Multiple Intelligences Theory in Middle Schools*. ProQuest Dissertations and Theses. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1767387297?accountid=12063%0Ahttp://fg2fy8yh7d.search.serialssolutions.com/directLink?&atitle=Teachers%27+Perceptions+and+Practices+of+Multiple+Intelligences+Theory+in+Middle+Schools&author=Kennedy-Murray%2C+Linda+N.&is>

Keogh, B. (1998). Revisiting Families of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities*, 9(3).

Little, S. G., & Akin-Little, A. (2014). Linking Assessment and Intervention. In *Academic assessment and intervention* (p. 804). Taylor and Francis.

Mager, F. (1984). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Martin, D. (2015). Dynamic assessment of language disabilities. *Language Teaching*, 48(1), 51–68. <https://doi.org/10.1017/S026144481200016X>

Masoura, E. V. (2006). Establishing the Link Between Working Memory Function and Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 29–41.

McCurdy, M., Coutts, M. J., Sheridan, S. M., & Campbell, L. M. (2015). Ecological Variables in School-Based Assessment and Intervention Planning. In B.-C. R (Ed.), *Assessment for intervention : a problem-solving approach* (pp. 39–61). New York: Guilford Press. Retrieved from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=QqWbFtX6z9oC&oi=fnd&pg=PA10&dq=educational+problem+solving+deno&ots=qdmyuzsncC&sig=_IpRklVPL8Fv

3Eli7OOHx9Gkro&redir_esc=y#v=onepage&q=educational problem solving
deno&f=false

Omid Mallahi*, Seyed Mohammad Reza Amirian, Gholam Reza Zareian, S., & Adel, M. R. (2016). An Investigation into the Individual Differences Correlates of Iranian Undergraduate EFL Learners' Writing Competence: A Mixed Methods Approach. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 19(1), 99–140.

Palos, R., & Maricutoiu, L. (2001). *The Impact of Teacher's Thinking and Learning Styles Upon his/her Teaching Style*. West University of Timisoara.

Perez, B. R. R. (2015). THE MULTIPLE INTELLIGENCES AND THE TEACHING PRACTICES OF MATHEMATICS TEACHERS.

Perrin, J. (1990). The Learning Styles Project for Potential Dropouts. *Educational Leadership*, 48(2), 23–24.

Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83–92.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004>

Rojas, J. A. M., Hermosilla, J. A., Montero, R. S., & Espí, P. L. L. (2010). Physical Analysis of Several Organic Signals for Human Echolocation: Hand and Finger Produced Pulses. *Acta Acustica United with Acustica*, 96(6), 1069–1077.
<https://doi.org/10.3813/AAA.918368>

Salvia, J., Ysseldyke, J., Witmer, S. (2013). *Assessment: In Special and Inclusive Education* (12th). Belmont, USA: Wadsworth. Retrieved from
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1akJAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=salvia+and+ysseldyke+1988+assessment+in+special&ots=HpyRQTzrf6&sig=hFF42j5QsrWBnlwjZbi5XDSqFt0&redir_esc=y#v=onepage&q=salvia and ysseldyke 1988 assessment in special&f=f

- Shane R. Jimerson, Matthew K. Burns, & Amanda M. VanDerHeyden. (2016). *Handbook of Response to Intervention* (2nd ed.). New York London: Springer. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4899-7568-3.pdf>
- Shinn, M. R., Tindal, G. A., & Spira, D. A. (1987). Special Education Referrals as an Index of Teacher Tolerance: Are Teachers Imperfect Tests? *Exceptional Children*, 54(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/001440298705400104>
- Slevc, R. (2011). Saying what's on your mind: Working memory effects on sentence production. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(6), 1503–1514. <https://doi.org/10.1037/a0024350>
- Smith, S. W. (1990a). Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education—From Intent to Acquiescence. *Exceptional Children*, 57(1), 6–14. <https://doi.org/10.1177/001440299005700102>
- Smith, S. W. (1990b). Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education—From Intent to Acquiescence. *Exceptional Children*, 57(1), 6–14. <https://doi.org/10.1177/001440299005700102>
- Speece, D. L., & Mandell, C. J. (2013). Resource Room Support Services for Regular Teachers, 3(1), 49–53. <https://doi.org/10.2307/1510425>
- Stanford, P. (2003). Multiple Intelligence for Every Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 80–85. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020301>
- Sternberg, R. J. (1997). Concept of Intelligence Role in Learning and Success. *American Psychological Association*, 52(10), 1030–1037. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.826.5234&rep=rep1&type=pdf>
- Thomas E. Scruggs, M. A. M. (1994). The Construction of Scientific Knowledge by

- Students with Mild Disabilities. *The Journal of Special Education*, 28(3), 307–321.
- Tilstone, C. Lani, F. & Rose, R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London – New York: Routledge.
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2005). Using Curriculum-Based Assessment and Curriculum-Based Measurement to Guide Elementary Mathematics Instruction: Effect on Individual and Group Accountability Scores. *Assessment for Effective Intervention*, 30(3), 15–31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/073724770503000302>
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/13603110500221586>
- Wesson, C., Deno, S., & Phyllis Mirkin. (1982). *Research on Developing and Monitoring Progress on IEP Goals: Current Findings and Implications for Practice*. Reports Research. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED224200.pdf>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Διδακτικές Μέθοδοι για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές*

- Ανάγκες (p. 46). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Αγαλιώτης, Ι., Πλατσίδου, Μ., & Καρτασίδου, Λ. (2011). Αξιολόγηση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών στη γενική τάξη: απόψεις, πρακτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του Α/θμίου σχολείου. In *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (pp. 990–1002). Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Αλευριάδου, Α. Σολομωνίδου, Σ. (2002). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση*.
- Βαλιάκα, Μ. (2011). *Θεωρίες Νοημοσύνης: από τον Binet στον Gardner. Μία νέα πρόταση για τη Διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης Γλώσσας, Διπλωματική εργασία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρη.
- Βασιλείου, Ε., Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. In *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης “Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή”* (pp. 236–248). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση των τμημάτων ένταξης - Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. In Γ. Κ. Μ. Ζαφειροπούλου (Ed.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. (pp. 65–101). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαβρίμης, Π.Τσαγκάτος, Ε., Ρέππα, Λ., Κουνιάκη, Ι. (2011, December). ΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΡΣΗΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ Ν. ΛΕΣΒΟΥ. *Κείμενα*

Περιφερειακής Επιστήμης, 63–76.

Ευσταθίου, Μ. (2002). Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 18*, 12–22.

Ζαρονικόλα, Ν. (2017). *Επιλογές αξιολόγησης και διδασκαλίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση προβλημάτων αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Μια συγκριτική μελέτη, Διπλωματική Εργασία.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Μέθοδοι Ποιοτικής Έρευνας. In *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (p. 408). Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* (12th ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας.* Αθήνα: Τόπος.

Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Κλειτσιώτη, Μ. (2011). *Η επίδραση του προφίλ νοημοσυνών των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, Διπλωματική εργασία.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κολλάρου, Φ. (2017). *Πολλαπλές νοημοσύνες και διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών για*

τη στήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης στα μαθηματικά, Διπλωματική εργασία.

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπιλανάκη, Ε., Τραγουλιά, Ε. (2011). Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο. In *«Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή»* (pp. 2–13). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Νημά, Ε., & Καψάλης, Α. (2002). *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παντελιάδου, Σ. (2004). *«ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»*. Βόλος.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι&Γιατί*. Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007a). *ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ*. Βόλος: ΓΡΑΦΗΜΑ.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007b). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης Και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Μεταίχμιο.

Παпанελοπούλου, Ε. (2002). *Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: Θεωρία- Εφαρμογή και προοπτικές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (2nd ed.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Ρούμεν, Π. Η ένταξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης (2009). Θεσσαλονίκη. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/123428/files/roumen.pdf>
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές – Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Χαρούπιας, Α. (2005). Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας τμήματος ένταξης.
- Χαρούπιας, Α. (2007). Επιλογή και φοίτηση μαθητών σε τμήμα ένταξης. Retrieved December 13, 2018, from <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikh-agwgh/312-nomos-1319-2002-foithsh-eidikhs-agvghs-kai-tmhmata-entajhs>
- Προεδρικό Διάταγμα υπ. αριθ. 603\24-8-1982 «Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής», ΦΕΚ 117\Α\21-9-1982.
- Νόμος υπ. αριθ. 2817/14-3-2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78\Α\14.03.2000.
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθ. Γ6\102357\1-10-2002 «Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης», ΦΕΚ 1319\Β\10-10-

2002.

Νόμος υπ. αριθ. 3699\26-9-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ 199\Α\2-10-2008.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

1) Ποια είναι κατά τη γνώμη σου τα 3 πιο βασικά στοιχεία που αντλείς για τους μαθητές σου μέσω της αξιολόγησης;

2) Πόσο σημαντικός είναι κατά τη γνώμη σου ο έλεγχος κατοχής από τους μαθητές των προϋποτιθέμενων γνώσεων των αντικειμένων που πρόκειται να διδάξεις;

Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	------	-----------

2^α) Ποια μέθοδο ή τεχνική χρησιμοποιείς;

3) Προσπαθείς να διαπιστώσεις με ποιους τρόπους ο μαθητής προτιμά να επεξεργάζεται και να μαθαίνει νέες και δύσκολες πληροφορίες;

4) Ελέγχεις το προφίλ νοημοσυνών των μαθητών σου;

4^α) Με ποιον τρόπο;

5) Ελέγχεις το μαθησιακό ύφος των μαθητών σου; Δηλαδή τις περιβαλλοντικές συνθήκες που προτιμά για να μαθαίνει, όπως φωτισμό, ήχους ή όχι, ατομικά ή ομαδικά.

5^α) Με ποιον τρόπο;

6) Ελέγχεις τις γνωστικές διεργασίες των μαθητών, όπως μνήμη, προσοχή, αντίληψη;

6α) Ποια είδη μνήμης ελέγχεις;

6αα) Με ποιον τρόπο;

- 6β) Ελέγχεις την προσοχή;
- 6ββ) Με ποιον τρόπο;
- 6γ) Ελέγχεις οπτική και ακουστική αντίληψη;
- 6γγ) Με ποιον τρόπο;
- 7) Οι παραπάνω γνωστικές διεργασίες αποτελούν εξ αρχής κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών ή γίνονται κατόπιν αποτυχίας τους σε συγκεκριμένο έργο;
- 8) Χρησιμοποιείς τυποποιημένες – σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης;
 - 8α) Ποιες;
 - 8αα) Για ποιο σκοπό;
- 9) Χρησιμοποιείς μη τυποποιημένες δοκιμασίες αξιολόγησης;
 - 9α) Ποιες;
 - 9αα) Για ποιο σκοπό;
- 10) Ελέγχεις τη στάση και τα κίνητρα των μαθητών σου ως προς συγκεκριμένα μαθήματα (π.χ. μαθηματικά);
 - 10^α) Με ποιον τρόπο;
- 11) Πως διαχειρίζεσαι τα αποτελέσματα όλων των παραπάνω ελέγχων;
- 12) Ποια είναι κατά τη γνώμη σου τα 3 πιο βασικά στοιχεία ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος;
- 13) Κάνεις εξατομικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές σου;
- 14) Ποια στοιχεία της αξιολόγησης χρησιμοποιείς για να οργανώσεις το πρόγραμμα;

- 15) Πως είναι διατυπωμένοι οι στόχοι του προγράμματός σου; Δώσε μου ένα παράδειγμα.
- 16) Ποιον στόχο θεωρείς πιο σωστό από τους παρακάτω;
- α) Ο μαθητής να αποκωδικοποιεί 10 δισύλλαβες λέξεις τύπου ΣΦΣΦ όταν του δοθούν γραπτά με ακρίβεια 95% και ταχύτητα 15" (1.5" ανά λέξη)
- β) Ο μαθητής να αποκωδικοποιεί με ευχέρεια δισύλλαβες λέξεις όταν του δοθούν γραπτά.
- 17) Αξιολογείς την αποτελεσματικότητα του εξατομικευμένου προγράμματος που εφαρμόζεις;
- 18) Με ποιο τρόπο;
- 19) (αν αξιολογεί) Τροποποιείς το πρόγραμμά σου ανάλογα με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης;
- (αν δεν αξιολογεί) Τροποποιείς το πρόγραμμά σου ανάλογα με την ανταπόκριση του μαθητή σε αυτό;

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:.....

3. Εργασιακό καθεστώς:

Μόνιμος

Αναπληρωτής

4. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας:.....

5. Έτη προϋπηρεσίας σε τε:.....

6. Εκπαίδευση:

Απόφοιτος εα

Πμς εα

Διδακτορικό εα

7. Πόσοι μαθητές με ΗΕΑ φοιτούν στο τε που υπηρετείτε:.....