

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ



«Εφαρμοσμένες μορφές, είδη και τεχνικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στο χώρο  
της Ειδικής Εκπαίδευσης »

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

ΝΤΖΑΒΙΔΑ ΜΑΡΙΑΣ (Α.Μ.: 1008163)

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες: Βλάχου Αναστασία (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)

Σταυρούση Παναγιώτα (Λέκτορας Πανεπιστημίου  
Θεσσαλίας)

Ακαδημαϊκό έτος: 2011-2012

Βόλος, Ιούνιος 2012

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 10682/1  
Ημερ. Εισ.: 24-08-2012  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ  
2012  
NTZ





«Εφαρμοσμένες μορφές, είδη και τεχνικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στο χώρο  
της Ειδικής Εκπαίδευσης »

“Types and techniques of Educational Assessment in the area of Special  
Education”

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

ΝΤΖΑΒΙΔΑ ΜΑΡΙΑΣ (Α.Μ.: 1008163)

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες: Βλάχου Αναστασία (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)

Σταυρούση Παναγιώτα (Λέκτορας Πανεπιστημίου  
Θεσσαλίας)

Ακαδημαϊκό έτος: 2011-2012

Βόλος, Ιούνιος 2012



## Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την κα Βλάχου Αναστασία, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής που μου παρείχε την ευκαιρία να μελετήσω σε βάθος το εκπαιδευτικό αυτό ζήτημα, αποδεχόμενη την πρότασή μου να είναι η πρώτη επιβλέπουσα της εργασίας μου και αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα. Χωρίς την καθοδήγησή της η πραγματοποίηση της εργασίας αυτής θα ήταν δύσκολη. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κα Σταυρούση Παναγιώτα, λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αρχικά για την τιμή να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα της διπλωματικής μου και εν συνεχεία, για τις διορθώσεις της και την βοήθειά της.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στους φίλους μου και όλους εκείνους τους ανθρώπους που με στήριζαν στο ψυχολογικό κομμάτι όλης αυτής της διαδικασίας, με ενέπνευσαν και ήταν δίπλα μου από την αρχή μέχρι το τέλος αυτής της δύσκολης αλλά πολύτιμης διαδρομής.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάρα πολύ τους γονείς μου και τον μικρότερο αδερφό μου, για την στήριξή τους και την αγάπη που μου δείχνουν όλα αυτά τα χρόνια, διαμορφώνοντας έτσι ό, τι είμαι σήμερα. Χωρίς την δική τους βοήθεια δεν θα ήμουν σε θέση να γράφω τώρα αυτές τις γραμμές και τους είμαι ευγνώμων γι' αυτό.

Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς!

Μαρία Ντζαβίδα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των διαφορετικών μορφών και τεχνικών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται σήμερα από τους παιδαγωγούς στον χώρο της ειδικής αγωγής. Η εργασία, η οποία αποτελείται από τρία κεφάλαια, κινείται στο πλαίσιο των συσχετιζόμενων τομέων της Ειδικής Αγωγής και της Ένταξης και έχει ως στόχο να αναδείξει την σημασία και τον ρόλο που διαδραματίζει η αξιολόγηση στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στην εισαγωγή, επιχειρείται η σύνδεση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με την ειδική αγωγή, δίνονται σχετικοί ορισμοί, αναλύονται οι σκοποί και η σημασία της αξιολόγησης και αναφέρονται οι διαφορετικές ταξινομήσεις των μορφών της, καταλήγοντας τελικά στην εν λόγω εργασία να την διαχωρίσουμε σε τυπική-σταθμισμένη και άτυπη αξιολόγηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται η σχολική επίδοση αλλά και η συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλύεται η αξιολόγηση των τεσσάρων βασικών διαστάσεων (ανάγνωση, γραπτή έκφραση, μαθηματικά, ορθογραφία) της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών αυτών μέσα από τυπικές δοκιμασίες αξιολόγησης και τεστ επίδοσης. Επιπλέον, παρουσιάζονται διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης της συμπεριφοράς (προσαρμοστική και λειτουργική), έτσι όπως αυτή λαμβάνει χώρα στην ειδική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πέντε πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μορφές αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή. Αρχικά, περιγράφεται η *Δυναμική Αξιολόγηση*, ακριβώς όπως εφαρμόζεται από τους ειδικούς παιδαγωγούς, με σκοπό να έρθουν στην επιφάνεια τα οφέλη της. Συνεχίζοντας στο κεφάλαιο, συναντάμε την *Εναλλακτική Αξιολόγηση*, η οποία πολλές φορές αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία και ως *Αυθεντική ή Νατουραλιστική*, γι' αυτό και οι δύο μορφές αποφασίστηκε να περιγραφούν μαζί στην εν λόγω εργασία. Μια άλλη, σημαντικής αξίας, μορφή άτυπης αξιολόγησης είναι αυτή της *Αξιολόγησης των Περιβαλλόντων Μάθησης* των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπου αναδεικνύεται η επίδραση που έχει το εκάστοτε περιβάλλον στην ευρύτερη εξέλιξη και ανάπτυξη των παιδιών αυτών. Ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση της *Αξιολόγησης που βασίζεται στο Αναλυτικό*

*Πρόγραμμα*, μορφή που εφαρμόζεται συχνότερα στα διάφορα πλαίσια ειδικής αγωγής και τέλος, περιγράφεται η *Αξιολόγηση που βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια*, με την οποία δίνεται ένα συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης σχετικά με το τι πρέπει ο μαθητής να διδαχθεί.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αυτής παρουσιάζονται οι τεχνικές, τις οποίες έχει στην διάθεσή του όποιος ασχολείται με το αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γενικά, αλλά και πιο συγκεκριμένα, στην ειδική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, ειδική αγωγή, τυπικές δοκιμασίες αξιολόγησης, άτυπες μορφές αξιολόγησης, Δυναμική Αξιολόγηση, Εναλλακτική Αξιολόγηση, Αυθεντική- Νατουραλιστική Αξιολόγηση, Αξιολόγηση των Περιβαλλόντων Μάθησης, Αξιολόγηση βασισμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Αξιολόγηση βασισμένη σε συγκεκριμένα κριτήρια, πορτοφόλιο, παρατήρηση, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, τετράδια επικοινωνίας, λίστες ελέγχου, αξιολόγηση βασισμένη στην εστίαση στο έργο, αξιολόγηση βασισμένη στην ανάλυση έργου.

## Abstract

The aim of the present essay is to examine the different types and techniques of educational assessment that are being applied by educators in the field of Special Education nowadays. The essay, that consists of three chapters, sets at the context of the correlative sections of Special Education and Inclusion and it also aims at the demonstration of the significance and the role that assessment plays in contemporary educational reality.

In the introduction, an attempt to link educational assessment with special education is made, relevant definitions are given, the purpose and the importance of assessment are being analyzed and the different types of classifications of the assessment are mentioned, ending ultimately in this essay to distinguish between formal and informal assessment.

In the first chapter of this thesis is being described how the evaluation of academic achievement and behavior of children with special educational needs is being conducted today. The assessment of four key dimensions (reading, written expression, math, spelling) of the academic progress of these children through formal assessment and achievement tests is being analyzed. In addition, the different types of behavior assessment (adaptive and functional) are being presented, as this takes place in special education.

The second chapter presents the five most frequently used types of informal assessment in special education. At first, a description of *Dynamic Assessment* is presented, just as it is being applied by special educators in order to surface its benefits. Continuing in the chapter, we meet the *Alternate Assessment*, which is often also referred in the international literature as *Authentic or Naturalistic*, so we decided to describe these two types together in this essay. Another type of informal assessment of great importance is the *Environmental Assessment* for children with special needs, which highlights the impact that the current environment to the wider development and growth of these children has. Next, the presentation and analysis of *Curriculum-based Assessment* follows, a type that is most frequently met in the context of special education and finally, the *Criterion-referenced Assessment* is being described, which gives a specific starting point on what the student should be taught.

The third and final chapter of this thesis presents the techniques, which has at his disposal everyone that addresses the subject of educational evaluation in general, and more specifically, in special education.

Key words: educational assessment, special education, formal assessment, informal assessment, Dynamic Assessment, Alternative Assessment, Authentic-Naturalistic Evaluation, Environmental Assessment, Curriculum- based Assessment, Criterion-referenced Assessment, portfolio, observation, interviews, questionnaires, communication notebooks, checklists, time-on-task assessment, task analysis assessment.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>- 9 -</b>
Οριοθέτηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης .....	- 10 -
Σκοποί Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή.....	- 12 -
Κριτήρια Ταξινόμησης των μορφών Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	- 13 -
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης και της Συμπεριφοράς στον χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης. ....</b>	<b>- 15 -</b>
1.1. Τυπικές δοκιμασίες Αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης .....	- 15 -
1.1.1. Κριτική των τυπικών Δοκιμασιών Αξιολόγησης.....	- 23 -
1.2. Η Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς .....	- 25 -
1.2.1. Αξιολόγηση Προσαρμοστικής συμπεριφοράς.....	- 25 -
1.2.2. Αξιολόγηση Λειτουργικής Συμπεριφοράς.....	- 26 -
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Άτυπες Δοκιμασίες Αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή. ....</b>	<b>- 30 -</b>
2.1. Δυναμική Αξιολόγηση (Dynamic/Interactive Assessment).....	- 30 -
2.2. Εναλλακτική Αξιολόγηση (Alternate Assessment)/ Αυθεντική- Νατουραλιστική Αξιολόγηση (Authentic-Naturalistic Assessment) .....	- 34 -
2.3. Αξιολόγηση των Περιβαλλόντων Μάθησης (Environmental-Ecological Assessment) ..	- 39 -
2.4. Αξιολόγηση που βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum-based Assessment) .....	- 41 -
2.5. Αξιολόγηση που βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια (Criterion-based Assessment)...	- 44 -
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Τεχνικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....</b>	<b>- 47 -</b>
3.1. Αξιολόγηση που βασίζεται στην παρατήρηση (Observational assessment).....	- 47 -
3.2. Αξιολόγηση που βασίζεται στον φάκελο εργασίας του μαθητή –Πορτοφόλιο (Portfolios Assessment) .....	- 52 -
3.3. Οι Συνεντεύξεις και τα Ερωτηματολόγια στην Αξιολόγηση (Interviews- Questionnaires) .....	- 55 -
3.4. Αξιολόγηση με βάση την εστίαση στο έργο (Time-on-task Assessment) .....	- 58 -
3.5. Οι Λίστες Ελέγχου (Checklists).....	- 59 -
3.6. Τα Τετράδια Επικοινωνίας στην Αξιολόγηση (Communication Notebooks) .....	- 61 -
3.7. Αξιολόγηση με βάση την Ανάλυση Έργου (Task Analysis) .....	- 62 -



3.8. Αξιολόγηση με βάση το στιλ μάθησης του παιδιού (Learning- style based Assessment)	- 63 -
3.9. Ρουμπρικές (Rubrics).....	- 64 -
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....</b>	<b>- 67 -</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>- 71 -</b>
Ελληνική.....	- 71 -
Ξένη.....	- 71 -
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>- 77 -</b>
Παράρτημα 1- Άτυπες Δοκιμασίες Αξιολόγησης.....	- 77 -
Πίνακας 1: Φύλλο Αξιολόγησης βασισμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα .....	- 77 -
Πίνακας 2: Φύλλο Αξιολόγησης βασισμένη σε συγκεκριμένα κριτήρια. ....	- 78 -
Παράρτημα 2- Τεχνικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης .....	- 79 -
Πίνακας 1: Φύλλο Αξιολόγησης βασισμένη στην παρατήρηση.....	- 79 -
Πίνακας 2: Πρωτόκολλο πληροφοριών από την οικογένεια .....	- 81 -
Πίνακας 3: Φόρμα παρατήρησης Συχνότητας και Ρυθμού μιας συμπεριφοράς.....	- 82 -
Πίνακας 4: Φόρμα Παρατήρησης τελικού προϊόντος μιας συμπεριφοράς.....	- 83 -
Πίνακας 5: Φόρμα Παρατήρησης Διάρκειας μιας συμπεριφοράς.....	- 84 -
Πίνακας 6: Φόρμα παρατήρησης μιας συμπεριφοράς ανά διαστήματα .....	- 85 -
Πίνακας 7: Φύλλο Αξιολόγησης με βάση τον ατομικό φάκελο του μαθητή.....	- 87 -
Πίνακας 8: Φύλλο Παρατήρησης για Αξιολόγηση εστίασης στο έργο .....	- 88 -
Πίνακας 9: Ρουμπρικά για επικοινωνιακές δεξιότητες.....	- 89 -
Παράρτημα 2.1. : Λίστες ελέγχου.....	- 90 -

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τελευταία, σε ολοένα και μεγαλύτερο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, που φοιτά στην γενική εκπαίδευση, γίνεται διάγνωση πως αντιμετωπίζει *δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*, κατά την προσπάθεια απόκτησης ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται ως *μαθητές με ειδικές ανάγκες* διότι έχουν ανάγκη από *εξατομικευμένα προγράμματα και τροποποιημένη διδασκαλία*, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Ο προσδιορισμός της έντασης, της έκτασης και της μορφής της εξειδίκευσης και της εξατομίκευσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην περίπτωση του κάθε μαθητή είναι μια απαιτητική διαδικασία, η οποία όμως προϋποθέτει τη συστηματική συγκέντρωση και αποτελεσματική ερμηνεία κρίσιμων πληροφοριών για την λειτουργία του μαθητή, τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο (Αγαλιώτης, 2012). Η τελευταία διαδικασία ονομάζεται *εκπαιδευτική αξιολόγηση*, είναι άκρως απαιτητική και έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας.

Μέχρι το 1980, η εκπαίδευση ήταν διχοτομημένη σε γενική και ειδική, χωρίς να υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία ή ανησυχία για τον ρόλο και τον σκοπό που εξυπηρετούσε η καθεμιά. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονταν, έξω από το *γενικό σχολείο*, μέσα σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνταν με προαποφασισμένο, σταθερό τρόπο και αυτό γιατί απ' την στιγμή που ένας μαθητής θα είχε διάγνωση από κάποιο κέντρο για κάποια συγκεκριμένη διαταραχή, η κατηγοριοποίησή του ήταν αναπόφευκτη και άρα η εκπαίδευσή του θα είχε ομογενοποιημένα μαθησιακά χαρακτηριστικά, όπως και για όλους τους άλλους μαθητές που θα άνηκαν στην ίδια κατηγορία.

Το 1986, όμως, η Madeleine Will, που ήταν τότε γραμματέας στο Γραφείο Ειδικής Αγωγής και Υπηρεσιών Αποκατάστασης των Ηνωμένων Πολιτειών, υποστήριξε με πολύ πειστικά επιχειρήματα την ανάγκη για εκ των θεμελίων αλλαγές στην εκπαίδευση. Επιζητούσε ένα τέλος στο δίπολο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών που επικρατούσε έως τότε, με σκοπό να σταματήσει ο στιγματισμός και η ταμπελοποίηση των πιο αδύναμων μαθητών. Έδωσε έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων παρά στην αντιμετώπιση της αποτυχίας των παιδιών αυτών. Ήταν αυτή που προέτρεψε

ειδικούς και γενικούς παιδαγωγούς να αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικές αξιολογήσεις και να προχωρούν, μετέπειτα, στα πλέον κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε φορά (Alper, 2001, σελ. 5).

Κατά τις σύγχρονες απόψεις για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την μάθηση των ατόμων που τις εμφανίζουν, αξιολόγηση και διδασκαλία δεν μπορούν να διαχωριστούν. Είναι αλληλένδετες, η μία τροφοδοτεί την άλλη και πρέπει να λαμβάνουν χώρα μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Γίνεται, έτσι, φανερό πως η προσέγγιση της αξιολόγησης ως δομικού στοιχείου της διδασκαλίας οδηγεί στην διαμόρφωση μιας νέας αξιολογικής φιλοσοφίας, που θα είναι προσανατολισμένη προς την συνεχή τροφοδότηση της διδασκαλίας με υλικό, με βάση το οποίο θα γίνεται η προσαρμογή των εκπαιδευτικών αποφάσεων στις εναλλασσόμενες ανάγκες του μαθητή, υπό διαφορετικές μαθησιακές συνθήκες.

### **Οριοθέτηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης**

Ως *εκπαιδευτική αξιολόγηση* ορίζουμε τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας των διαφόρων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ποιότητας των «προϊόντων» της και της επάρκειας των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Είναι, δηλαδή, κατά τον Megnietz (1972), ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών και μεθόδων, οι οποίες αποσκοπούν στο να δείξουν αν οι στόχοι της εκπαίδευσης που τέθηκαν εξ αρχής επιτεύχθηκαν και σε ποιο βαθμό (στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006, σελ.458).

Μερικοί περιορίζουν τη χρήση του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση στην υποδήλωση της διαδικασίας ελέγχου της πορείας μάθησης των διδασκομένων και των αποτελεσμάτων της θεσμοθετημένης αγωγής στην προσωπικότητά τους. Άλλοι χρησιμοποιούν για την ίδια διαδικασία τον όρο σχολική αξιολόγηση. Ο όρος, όμως, που έχει καθιερωθεί για την δήλωση της παραπάνω διαδικασίας είναι: αξιολόγηση των μαθητών ή αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ή αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Προκύπτει, λοιπόν, πως η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, υπό την ευρεία της έννοια. Στον τομέα αυτό δόθηκε και εξακολουθεί να δίδεται ιδιαίτερη σημασία, λόγω των επιπτώσεων που έχει η αξιολόγηση των μαθητών και, κυρίως, η αξιολόγηση της επίδοσής τους στα σχολικά μαθήματα στην εξέλιξη του ατόμου και του ρόλου που αυτή διαδραματίζει στο πλαίσιο της κοινωνικής επιλογής. Τέλος, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της

επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιούνται συχνά ως ένα από τα κύρια κριτήρια αξιολόγησης άλλων πτυχών ή συντελεστών της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν διαφέρει σχεδόν καθόλου στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση είναι κεντρικής σημασίας έννοια στην διδασκαλία και την μάθηση. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από αυτήν ενημερώνουν για τις ικανότητες μάθησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τις αδυναμίες τους και τις ιδιαιτερότητές τους και βοηθούν στην λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση που πρέπει να σχεδιαστεί γι' αυτά. Σύμφωνα με τον Sadler (2005), η αξιολόγηση αναφέρεται στην εκτίμηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών και στη δημιουργία υποθέσεων που αφορούν την μάθηση και την διδασκαλία. Η επιτυχία οποιασδήποτε αξιολόγησης βασίζεται στην αποτελεσματική επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων διαδικασιών καθώς και στην ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν απ' αυτή για τις επιδόσεις των μαθητών (στο Yuen Fook & Kaur Sidhu, 2010).

Οι Salvia & Ysseldyke (1995) ορίζουν, επίσης, την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την διαδικασία συλλογής δεδομένων με σκοπό την λήψη αποφάσεων που αφορούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στο Heinze, 2006, σελ.29). Πιο συγκεκριμένα οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν κατά την διάρκεια της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ώστε να ληφθούν αποφάσεις σχετικές με το ποια παιδιά έχουν όντως κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική ανάγκη, με την τοποθέτηση των παιδιών αυτών σε κατάλληλες εκπαιδευτικές δομές, με την ανάπτυξη ενός χρήσιμου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και φυσικά, χρησιμοποιούνται για να ελέγχεται η σχολική πρόοδος που σημειώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά (Heinze, 2006).

Παρόμοιο ορισμό για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην ειδική αγωγή δίνουν και οι McLoughlin & Lewis (2001), ορίζοντάς την ως συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών για την λήψη νομικών και διδακτικών αποφάσεων που σχετίζονται με την παροχή ειδικών υπηρεσιών εκπαίδευσης (στο Αγαλιώτης, 2012, σελ.28).

Υπάρχει, δηλαδή, γενική ομοφωνία πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται ως μια διαδικασία στην οποία συλλέγουμε δεδομένα, τα οποία χρησιμοποιούμε στην συνέχεια για να πάρουμε σοβαρές αποφάσεις σχετικά με ζητήματα της εκπαίδευσης

των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Salvia & Ysseldyke, 1991 □ Taylor, 1997 □ Witt, Elliot, Kramer & Gresham, 1994). Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις για την λήψη διδακτικών αποφάσεων για τους μαθητές αυτούς προκύπτουν από το γεγονός ότι η σχετική διδασκαλία στοχεύει στα ίδια γενικά επιτεύγματα που ισχύουν για όλους τους μαθητές, αλλά πρέπει να υλοποιηθεί με τροποποιήσεις και προσαρμογές που καθορίζονται από τους μη τυπικούς τρόπους γνωστικής και ψυχοκοινωνικής λειτουργίας που χαρακτηρίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγαλιώτης, 2012).

### **Σκοποί Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή**

Από τις πολύ αρχές της, η αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαστίζεται από κριτική και μεγάλη αμφισβήτηση. Οι περισσότερες διαφωνίες των ειδικών επί του θέματος έχουν να κάνουν κυρίως με τον σκοπό και τον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο χώρο της ειδικής αγωγής, αλλά και την αξιοπιστία των κατηγοριών στις οποίες χωρίζονται τα παιδιά μετά την διάγνωση, τις αλλαγές στον πληθυσμό των παιδιών που παραπέμπονται για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης και τους εναλλακτικούς τύπους της αξιολόγησης που μπορούν καλύτερα να τεκμηριώσουν την αξιοπιστία των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Alper, 2001, σελ 5).

Στο παρελθόν, η αξιολόγηση σπάνια θεωρούνταν ως μια διαδικασία για την ανάδειξη του δυναμικού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία θα τους έδινε την δυνατότητα να αποδείξουν τι ήταν ικανοί να κάνουν. Τις περισσότερες φορές, οι διαδικασίες της αξιολόγησης χρησιμοποιούνταν με μοναδικό σκοπό να πιστοποιήσουν την πρόοδο των μαθητών αυτών. Πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν ξεχάσει πως ο απώτερος σκοπός της αξιολόγησης δεν ήταν μόνο να αποδείξουν πως οι μαθητές είχαν αποκτήσει γνώσεις αλλά και να βρουν τρόπους για να βελτιώσουν την διαδικασία μάθησής τους (Boud & Falchikov, 2005· Linn & Miller, 2005· Craddock & Mathias, 2009 στο Yuen Fook & Kaur Sidhu, 2010).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην ειδική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Pierangelo & Giuliani (2002) έχει θέσει ως στόχο της: α) να προσδιορίσει σε ποιο βαθμό οι επιμέρους συνιστώσες της εκπαίδευσης ικανοποιούν τους όρους και τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο ρόλο τους και β) να επιφέρει αλλαγές σ' αυτές με απώτερη επιδίωξη τη βελτίωσή τους.



Σύμφωνα τώρα, με την Αμερικάνικη Εταιρεία Νοητικής Καθυστέρησης (American Association of Mental Retardation- AAMR, 1992) η αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες εξυπηρετεί τρεις βασικούς σκοπούς: α) την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής μονάδας για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) την γενικότερη αξιολόγηση ενός ευρύτερου διδακτικού προγράμματος. Η AAMR (1992 στο Siegel-Causey & Allinder, 1998) προτείνει ακόμη, δύο επιπρόσθετους λόγους για τους οποίους πρέπει να διεξάγεται εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πρώτον, ώστε να εντοπίζονται οι κατάλληλες βοηθητικές υπηρεσίες για κάθε μαθητή και δεύτερον, ώστε να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα αυτών των υπηρεσιών και το κατά πόσο συμβάλλουν στην πρόοδο του μαθητή τελικά.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης διεξάγεται με σκοπό: α) την αρχική αξιολόγηση ώστε να εντοπιστεί και να προσδιοριστεί επ' ακριβώς το γνωστικό επίπεδο που βρίσκεται ένα παιδί, β) την εξεύρεση συγκεκριμένων δυνατοτήτων και αδυναμιών ενός παιδιού, γ) την λήψη αποφάσεων, σχετικών με διδακτικές μεθοδολογίες και στρατηγικές που είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν, δ) την μέτρηση του κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι βραχυπρόθεσμοι αλλά και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και ε) την γενικότερη αξιολόγηση ενός προγράμματος μάθησης που εφαρμόστηκε σε κάποιον μαθητή ή σε μία ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως το περιεχόμενο- δηλαδή το τι αξιολογούμε- και η διαδικασία- δηλαδή το πώς διεξάγουμε μια αξιολόγηση- θα υπαγορευθούν από τον σκοπό που θέλουμε να πετύχουμε.

### **Κριτήρια Ταξινόμησης των μορφών Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης**

Γενικά, τα κριτήρια ταξινόμησης των μορφών εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ποικίλα και κάθε φορά είναι στο χέρι του ερευνητή ο διαχωρισμός τους, σύμφωνα με τους σκοπούς που θέλει να επιτύχει. Για παράδειγμα, ανάλογα με τον χρόνο εφαρμογής της, η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε *αρχική ή διαγνωστική* αξιολόγηση (που γίνεται πριν την έναρξη της διδασκαλίας), *συνεχή ή διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή συντρέχουσα* αξιολόγηση (που γίνεται σχεδόν σε καθημερινή βάση) και *τελική ή αθροιστική ή καταληκτική ή απολογιστική* αξιολόγηση (που γίνεται στο τέλος της χρονιάς ή ενός προγράμματος). Οι παραπάνω μορφές αξιολόγησης

συγκαταλέγονται στις παραδοσιακές, οι οποίες κυριάρχησαν επί πολλές δεκαετίες αλλά πλέον αρχίζουν να ξεπερνιούνται και να αντικαθίστανται από πιο σύγχρονες, όπως για παράδειγμα από την Εναλλακτική Αξιολόγηση. Για τον λόγο αυτό, δεν θα ασχοληθούμε καθόλου με τις προαναφερθείσες μορφές.

Αν, τώρα, ως κριτήριο ληφθεί η ψυχομετρική στάθμιση ή μη των χρησιμοποιούμενων οργάνων συλλογής των πληροφοριών, τότε η αξιολόγηση διακρίνεται σε *επίσημη ή τυπική ή τυποποιημένη* (που χρησιμοποιεί δοκιμασίες οι οποίες έχουν κατασκευαστεί σύμφωνα με σταθερές ψυχομετρικές αρχές και χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο με όλους τους εξεταζόμενους) και *ανεπίσημη ή άτυπη ή μη τυποποιημένη* (που χρησιμοποιεί δοκιμασίες που δομούνται μεν σύμφωνα με συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές, αλλά διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες) (Αγαλιώτης, 2012). Λόγω του γεγονότος πως πρόσφατα (από τις αρχές της δεκαετίας του 2000) παρατηρείται μια σταδιακή και σταθερή ενίσχυση της δεύτερης ταξινόμησης με σαφείς προοπτικές επικράτησης (DCSF, 2008· McLoughlin & Lewis, 2001 στο Αγαλιώτης, 2012, σελ. 42), στην εν λόγω εργασία θα στηριχθούμε σ' αυτή και θα διακρίνουμε την αξιολόγηση σε τυπική και άτυπη.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης και της Συμπεριφοράς στον χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης.**

### **1.1. Τυπικές δοκιμασίες Αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης**

Το σημαντικότερο, όχι όμως και το μοναδικό, αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης είναι η απόκτηση γνώσεων από τους διδασκόμενους και η ανάπτυξη σ' αυτούς γνωστικών δεξιοτήτων. Ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιώξεις αυτές αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο βαθμός αυτός, ο οποίος στην σχολική τάξη καθημερινά εκφράζεται ποσοτικά (στην κλίμακα από 1- 10 ή 1-20) ή ποιοτικά (με κάποιο από τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ, Ε) αποτελεί την *επίδοση των μαθητών*.

Κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται αρχικά να αναπτύξει μία στρατηγική αξιολόγησης των μαθητών του, η οποία θα τον διευκολύνει στην γρήγορη και ακριβή συλλογή, την επεξεργασία και την ερμηνεία των πληροφοριών σχετικά με την πρόοδό τους. Η αξιολόγηση των μαθητών δεν στοχεύει απλώς στην βαθμολόγηση του μαθητή και στην εξαγωγή βιαστικών και, πολλές φορές, άτοπων συμπερασμάτων αλλά έχει κύριο σκοπό την συλλογή συγκεκριμένων, αντικειμενικών πληροφοριών, που με την σειρά τους αυτές θα τον βοηθήσουν να δημιουργήσει το κατάλληλο, για τον κάθε μαθητή, εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι πληροφορίες που συλλέγονται πρέπει διαρκώς να συνδέονται και να χρησιμοποιούνται παράλληλα με την ερμηνεία τους, γιατί μόνο τότε μπορούμε να πούμε πως τις αξιοποιούμε στο έπακρο. Ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να αναπτύξει μια μέθοδο συλλογής δεδομένων και επεξεργασίας και ερμηνείας των πληροφοριών, καλείται να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα: τι θα διδάξει και πως θα το διδάξει (Παντελιάδου, 2009).

Απάντηση σ' αυτά τα δύο ερωτήματα μπορούν να δώσουν οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε μέσα από την επαφή μας με τους γονείς των μαθητών. Τέτοιου είδους πληροφορίες μπορεί να είναι κάποια δημογραφικά στοιχεία, το σχολικό ιστορικό του παιδιού, τα αναπτυξιακά του χαρακτηριστικά, ακόμη και κάποιες προσδοκίες που έχουν ή δεν έχουν οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους (Παντελιάδου, 2009). Οι τρόποι συλλογής των παραπάνω στοιχείων μπορεί να είναι μία συνέντευξη,



δομημένη ή μη, η παρατήρηση και τέλος, η συμπλήρωση εκ μέρους των γονέων κάποιων πρωτοκόλλων, που τους παρέχει ο δάσκαλος (βλ. Παράρτημα 2-Πίνακας 2).

Εκείνο που συνάγεται από την διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι ο εκπαιδευτικός που θα θελήσει να συγκεντρώσει πληροφορίες για τους μαθητές του μέσα από την αξιολόγηση είναι απαραίτητο να ακολουθήσει ένα σχέδιο. Το σχέδιο αυτό στην γενική του μορφή αποτελείται από τα παρακάτω επτά βήματα (Vallecorsa, Silverman & Sigmond, 1983), τα οποία όμως πολλές φορές μπορούν να ακολουθήσουν διαφορετική πορεία, να παραλειφθούν κάποια ή να προστεθούν κάποια άλλα.

Αρχικά, επιλέγουμε την γνωστική περιοχή και μια ιεραρχία δεξιοτήτων για κάθε περιοχή που θα αξιολογήσουμε. Έπειτα, αποφασίζουμε από πού θα αρχίσουμε, επιλέγουμε ή αναπτύσσουμε ένα δικό μας εργαλείο αξιολόγησης. Ύστερα, δίνουμε την δοκιμασία στο παιδί και καταγράφουμε τα λάθη και τον τρόπο με τον οποίο αυτό προσπαθεί. Όταν ολοκληρωθεί η δοκιμασία, αναλύουμε τα ευρήματα, συνοψίζουμε τα αποτελέσματα, κάνουμε υποθέσεις για τις αιτίες που οδήγησαν τους μαθητές να κάνουν λάθη και εντοπίζουμε τις περιοχές που χρειάζονται αξιολόγηση σε βάθος. Αφού γίνει κι αυτό, συμπληρώνουμε τα έντυπα συνολικής καταγραφής, ορίζουμε αντικειμενικούς, επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους και ξεκινάμε την διδασκαλία.

Η αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή συνίσταται συνήθως όταν το επίπεδο των σχολικών επιδόσεών του είναι άγνωστο ή έχει μεταπτώσεις αλλά και όταν η σχολική του πρόοδος παρουσιάζει κενά. Πολλές φορές οι χαμηλοί βαθμοί σε ομαδικά, σχολικά τεστ επίδοσης, οι ενδείξεις καθυστέρησης της διαδικασίας ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων που έχουν να κάνουν με δεξιότητες του σχολείου, η δυσκολία γραφής μετά την τρίτη τάξη του δημοτικού, η φτωχή ικανότητα ανάκλησης λέξεων, η αδυναμία αποκωδικοποίησης λέξεων, η απόκλιση μεταξύ ικανότητας και επίτευξης, καθώς και οι σταθερά χαμηλές επιδόσεις παρά την όποια υποστήριξη, αποτελούν συμπτώματα που ίσως να υποδεικνύουν έμμεσα την ανάγκη για αξιολόγηση της ακαδημαϊκής εξέλιξης του παιδιού (Pierangelo, 2004). Για τον σκοπό αυτό έχουν σχεδιαστεί και χρησιμοποιούνται τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης (achievement tests). Με τον όρο *τυπική/σταθμισμένη αξιολόγηση* εννοούμε την διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον μαθητή δοκιμασίες/τεστ και απλά καταγράφει τις απαντήσεις του, χωρίς καμία προσπάθεια να παρέμβει για να αλλάξει, να καθοδηγήσει ή να βελτιώσει την επίδοση του παιδιού (Tzuriel, 2000). Οι επιδόσεις

των παιδιών επανεξετάζονται συνεχώς, έτσι ώστε να υπάρχει μία εικόνα για το αν το παιδί ανταπεξέρχεται επαρκώς στις βασικές γνωστικές περιοχές, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και τα μαθηματικά. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από τα τεστ επίδοσης είναι χρήσιμες στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού σχεδίου που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε πως τα εξατομικευμένα τεστ για την σχολική επίδοση προτιμούνται στην ειδική αγωγή σε αντίθεση με εκείνα που εφαρμόζονται σε ομάδες μαθητών και οι λόγοι είναι οι εξής (Pierangelo & Giuliani, 2002):

- Αξιολογούν παιδιά σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα επίπεδα
- Μπορούν να αξιολογήσουν τις βασικές δεξιότητες του παιδιού στην ορθογραφία, την ανάγνωση και την αριθμητική
- Επιτρέπουν στον εξεταστή να παρατηρήσει ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί ένας συγκεκριμένος μαθητής κατά την διάρκεια του τεστ
- Μπορούν να εστιάσουν σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές για τις οποίες υπάρχει ανησυχία
- Μπορούν να διεξαχθούν προφορικά, γραπτά ή ακόμη και με νοήματα
- Επιτρέπουν στον εξεταστή να παρατηρήσει την συμπεριφορά του μαθητή σε διάφορες συνθήκες

Οι κύριοι στόχοι των δοκιμασιών αξιολόγησης της επίδοσης και οι λόγοι, για τους οποίους εφαρμόζονται ακόμη και σήμερα, παρά την έντονη αμφισβήτησή τους, από τους εκπαιδευτικούς αναλύονται παρακάτω (Pierangelo, 2004).

Κατ' αρχάς, μέσα απ' αυτή την αξιολόγηση ανιχνεύονται τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία ενός μαθητή, σε ότι αφορά την επίδοσή του στο σχολείο. Αυτές οι πληροφορίες είναι σημαντικές και προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι να περιμένουν απ' τον εν λόγω μαθητή, βοηθούν στο να αποφασιστεί τι παρέμβαση απαιτείται να πραγματοποιηθεί και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να εισάγει αυτός ο εκπαιδευτικός τις πληροφορίες του μαθήματος, ώστε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μάθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Δεύτερον, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής, θα δώσουν στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να προβεί στις κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές των δραστηριοτήτων και των υλικών που χρησιμοποιούνται κατά την διδακτική πράξη, έτσι ώστε να υποβοηθηθεί ο μαθητής που δυσκολεύεται. Για παράδειγμα, ένας

μαθητής που η αναγνωστική του ικανότητα αντιστοιχεί σε δύο τάξεις χαμηλότερα, έχει ανάγκη από τροποποιημένα αναγνωστικά βιβλία ή απαιτείται να του δοθούν περισσότερες και πιο ακριβείς εξηγήσεις πριν το μάθημα.

Επιπλέον, κάποιες φορές γίνεται εφικτή η κατανόηση του μαθησιακού στυλ του μαθητή μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσής του με τα σταθμισμένα τεστ. Αυτό βοηθά και τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να παρουσιάζει τις νέες γνώσεις στον μαθητή και έτσι αυξάνονται οι πιθανότητές του να βιώσει την επιτυχία, πράγμα σπουδαίας σημασίας για την τόνωση της αυτοπεποίθησης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, στην καλύτερη περίπτωση.

Τέλος, παράλληλα με τα υπόλοιπα συμπεράσματα από την αξιολόγηση της σχολικής προόδου, μπορούμε να κάνουμε προτάσεις για το αν οι ακαδημαϊκές ικανότητες του μαθητή ταιριάζουν σε μία τάξη για τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και αν αυτές θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που θα προκύψουν στο μέλλον. Αν η αξιολόγηση δείξει πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι σοβαρές, τότε ίσως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προβεί σε πιο αποτελεσματικές διεργασίες τροποποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποίησε ή τελικά, ένα εκπαιδευτικά πιο περιοριστικό περιβάλλον (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη ή, σε πολύ βαριές περιπτώσεις, ένα ειδικό σχολείο) να ήταν προτιμότερο για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Ακολουθεί η ανάλυση των τεσσάρων πιο σημαντικών τομέων της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ανάγνωση, γραπτή έκφραση, ορθογραφία και μαθηματικά).

### Αξιολόγηση Ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελεί έναν θεμελιώδη τρόπο να ανταλλάσουν τα άτομα πληροφορίες μεταξύ τους. Είναι επίσης ένας τρόπος για να αφομοιώνονται όσα διδάσκονται στο σχολείο. Επακόλουθα, η ανάγνωση είναι το αντικείμενο που συνδέεται πιο συχνά με την σχολική αποτυχία. Αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί πολυάριθμες ικανότητες για να στεφθεί από επιτυχία για τα περισσότερα παιδιά, πόσο μάλλον για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρέπει, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις δεξιότητες που οδηγούν στην επιτυχή ανάγνωση.

Υπάρχουν πολλά τεστ που στοχεύουν στην αξιολόγηση της ικανότητας ενός μαθητή να διαβάζει. Το να διαλέξεις ποιο τεστ θα χρησιμοποιήσεις εξαρτάται από το ποια διάσταση της να αξιολογήσεις. Διαφορετικά αναγνωστικά τεστ μετρούν διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα την ανάγνωση (oral reading), την κατανόηση (reading comprehension), την αναγνώριση λέξεων κειμένου (word recognition) και την αποκωδικοποίηση λέξεων (word attack).

Πολλά τεστ είναι σχεδιασμένα να αξιολογούν την ευχέρεια ενός μαθητή να διαβάζει. Σύμφωνα με τους Salvia & Ysseldyke (1998), διαφορετικά αναγνωστικά τεστ καταγράφουν διαφορετικές συμπεριφορές όπως λάθη ή παρανοήσεις στην ανάγνωση (στο Pierangelo & Giuliani, 2002, σελ.119) .

Για παράδειγμα, σκοπός των τεστ αναγνώρισης λέξεων είναι να διερευνηθεί η ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει οπτικά λέξεις. Οι Salvia & Ysseldyke (1998) αναφέρουν πως ο μαθητής μαθαίνει την σωστή προφορά των γραμμάτων και των λέξεων μέσα από μια ποικιλία εμπειριών. Η όλο και πιο συχνή επαφή του μαθητή με συγκεκριμένες λέξεις και όσο πιο οικίες γίνονται αυτές, τόσο πιο γρήγορα θα τις αναγνωρίζει ο μαθητής όταν τις συναντά σε ένα κείμενο και θα τις προφέρει καλύτερα (στο Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.120).

Συχνά, όταν αξιολογούμε την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού, εξετάζουμε και την ικανότητα που αυτό έχει στην ανάλυση- αποκωδικοποίηση των λέξεων (word attack). Η ικανότητα αυτή του παιδιού χρησιμοποιείται για να αντλήσει το παιδί το σωστό μήνυμα από το κείμενο καθώς και για να έχει την σωστή προφορά μιας λέξης που θα συναντήσει μέσα σ' αυτό. Για την αξιολόγηση αυτής της δεξιότητας, ο ειδικός παιδαγωγός διαβάζει στο παιδί μία λέξη κι αυτό έπειτα πρέπει να αναγνωρίσει το σύμφωνο, το φωνήεν, το σύμπλεγμα συμφώνων ή τον δίφθογγο που έχει τον ίδιο ήχο με το αρχικό, το μεσαίο ή το τελικό γράμμα της λέξης. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν λέξεις πριν εξάγουν το νόημα από μια σελίδα που διαβάζουν. Από τότε που οι δυσκολίες στην ανάλυση λέξεων προστέθηκαν στους βασικούς λόγους για τους οποίους οι μαθητές έχουν αναγνωστικά προβλήματα, έχει δημιουργηθεί μια μεγάλη ποικιλία από τεστ που αξιολογούν την δεξιότητα αυτή (Salvia & Ysseldyke, 1998 στο Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ. 120).

## Αξιολόγηση Γραπτής Έκφρασης

Μερικοί μαθητές μαθαίνουν αρχικά να αποτυπώνουν απλά τα γράμματα και μετά, στις επόμενες σχολικές τάξεις, προχωρούν στην συνεχή γραφή.

Οι ικανότητες ενός μαθητή στην γραφή μετριούνται περισσότερο μέσα από την άτυπη αξιολόγηση (αξιολόγηση βασισμένη στον φάκελο υλικού του παιδιού, κλίμακες αξιολόγησης, παρατήρηση ή ανάλυση λαθών) παρά μέσα από σταθμισμένες μετρήσεις. Ωστόσο, όποιος τρόπος κι αν επιλέγεται, η γραφή θα πρέπει πάντα να αξιολογείται και τα αποτελέσματα να συλλέγονται και να αξιολογούνται και αυτά με την σειρά τους, αν υπάρχουν ανησυχητικές ενδείξεις.

Η γραφή είναι μία πολύπλοκη διαδικασία έκφρασης που απαιτεί γλωσσικές, αντιληπτικές ικανότητες και σωστό συντονισμό χεριού-ματιού, πράγμα που πολλές φορές δεν συμβαίνει με τους μαθητές με κινητικά προβλήματα ή νοητική στέρηση. Συνεπώς, είναι συνήθως η τελευταία δεξιότητα που κατακτούν τα παιδιά. Ενώ η ανάγνωση συνήθως θεωρείται η αντιληπτική μορφή του γραφοσυμβολικού συστήματος, η γραφή θεωρείται η εκφραστική του μορφή. Ο βασικός προβληματισμός στην αξιολόγηση της δεξιότητας στην σύνθεση γραπτών κειμένων είναι το περιεχόμενο αυτών και όχι η μορφή τους (Pierangelo & Giuliani, 2002).

## Αξιολόγηση Μαθηματικών

Η μαθηματική σκέψη είναι μία διαδικασία που ξεκινάει νωρίς στα περισσότερα παιδιά. Ακόμη και πριν την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης, τα παιδιά εκτίθενται σε διάφορες καταστάσεις που καλούνται να χρησιμοποιήσουν μαθηματικές έννοιες. Καθώς, λοιπόν, τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο, αποκτούν καλύτερη γνώση για το τι ακριβώς ήδη έχουν μάθει εμπειρικά και έτσι ξεκινούν να το εφαρμόζουν με πιο σωστό τρόπο.

Τα μαθηματικά απαιτούν πολλές διαφορετικές ικανότητες για δραστηριότητες όπως επίλυση προβλημάτων, εξαγωγή αποτελεσμάτων, εφαρμογή μαθηματικών σε πρακτικές καταστάσεις, χρήση μαθηματικών για πρόβλεψη, εκτίμηση αποτελεσμάτων, κατανόηση μετρήσεων, δημιουργία και ερμηνεία γραφικών παραστάσεων και πινάκων. Για τον παραπάνω λόγο, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.



Τα μαθηματικά μπορούν να αξιολογηθούν και σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο. Επιπλέον, η μαθηματική ικανότητα είναι μια ικανότητα στην οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο σχολείο και μπορεί πλέον να μετρηθεί με διάφορες δοκιμασίες στα σχολικά πλαίσια.

### Αξιολόγηση Ορθογραφίας

Η ορθογραφία αποτελεί μία από τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο εργαλείο αξιολόγησης για το μάθημα της γλώσσας στην εξατομικευμένη αξιολόγηση που χρησιμοποιείται στην ειδική αγωγή. Η ορθογραφία είναι η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς γράμματα για να δημιουργήσει λέξεις, σύμφωνα πάντα με την ευρέως αποδεκτή χρήση. Το να μην γνωρίζει κάποιος μαθητής καλή ορθογραφία δεν σημαίνει απαραίτητα πως έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Ωστόσο, όταν η φτωχή ορθογραφία συνυπάρχει με κακή ανάγνωση ή/και με δυσκολίες στην αριθμητική, τότε υπάρχει σοβαρός λόγος ανησυχίας. Το να μάθει κανείς ορθογραφία είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία, και τα μικρά παιδιά περνούν από μία σειρά σταδίων καθώς ξεκινούν να κατακτούν τις δεξιότητες γραφής. Η συγγραφή ξεκινά στα προσχολικά χρόνια, τότε που τα παιδιά ακόμη παρατηρούν και ξεκινούν να μιμούνται τις κινήσεις της γραφής (στο Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.144).

Πριν ξεκινήσουμε να αναλύουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την δοκιμασία για την ορθογραφία, πρέπει να έχουν απαντηθεί ερωτήσεις όπως:

- Είναι το νοητικό επίπεδο του μαθητή ικανοποιητικό και κατάλληλο ώστε να μάθει ορθογραφία;

Σ' αυτή την ερώτηση απάντηση καλείται να δώσει ο σχολικός ψυχολόγος με κάποια αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού.

- Η ακοή, ο λόγος και η όραση του παιδιού βρίσκονται σε φυσιολογικά επίπεδα;

Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να βρίσκονται ήδη στον φάκελο-αρχείο που κατέχει ο εκπαιδευτικός της τάξης για κάθε μαθητή ή σε αρχείο που κρατείται στο ιατρείο του σχολείου, αν υπάρχει, ή να υπάρχουν μετά από κάποιες άτυπες εξεταστικές δοκιμασίες στο παιδί.

- Ποιο είναι το γενικό επίπεδο ικανότητας στην ορθογραφία του μαθητή σύμφωνα με παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, αν παρακολουθεί, προηγούμενες αξιολογήσεις ή αποτελέσματα σταθμισμένων τεστ;

Τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού της τάξης που προέκυψαν από προσωπικές του παρατηρήσεις και τεστ που ο ίδιος διεξήγαγε στο παιδί, βοηθάνε πολλές φορές να εντοπιστεί και να προσδιοριστεί επ' ακριβώς το επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής στην ορθογραφία.

Να σημειωθεί πως όταν ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει ένα τεστ καλό θα ήταν να λαμβάνει υπόψη του την ημέρα διεξαγωγής του (οι Δευτέρες και οι Παρασκευές δεν ενδείκνυνται για τεστ αξιολόγησης καθώς και οι ημέρες που προηγούνται ή ακολουθούν μετά από διακοπές) (Harwell & Williams Jackson, 2008, σελ. 96).

Πολλές φορές, μέσα στην καθημερινή ρουτίνα οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο της τάξης τους, η οποία μπορεί να αποτελείται από μαθητές με διαφορετικές ειδικές ανάγκες ο καθένας. Οι μαθητές αυτοί θα επωφεληθούν σημαντικά από τις λεγόμενες προσαρμογές των τεστ που χρησιμοποιούνται ευρέως και στις οποίες καλείται να προβεί ο ίδιος ο δάσκαλος (Peterson Miller, 2002). Με τον όρο *προσαρμογές των τεστ ή προσαρμογές της αξιολόγησης* εννοούμε κάποιες αλλαγές στον τρόπο που διεξάγεται ένα τεστ, χωρίς να αλλάζουμε ουσιαστικά το περιεχόμενο ή τα αποτελέσματα που προσδοκούμε από την διεκπεραίωσή του. Οι προσαρμογές αυτές γίνονται επειδή οι μαθητές τις έχουν πραγματική ανάγκη, όχι απλά για να τους δοθεί πλεονέκτημα έναντι των συμμαθητών τους με τυπική ανάπτυξη (Thompson, Quenemoen, Thurlow & Ysseldyke, 2001).

Σε μία έρευνα των Lazarus, Thompson & Thurlow (2006), σχετικά με τις προσαρμογές στις οποίες προχωρούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, φάνηκε πως τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μορφές προσαρμογών αποτελούν ο επιπλέον χρόνος για μια δοκιμασία, οι μικρές ομάδες εργασίας ή η εξατομίκευση, η ανάγνωση των δοκιμασιών αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς καθώς και η παροχή επιπλέον, προφορικών οδηγιών σχετικά με τις δοκιμασίες. Από την έρευνα αυτή ως συμπέρασμα εξήχθη επίσης, πως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τις επιπτώσεις που έχουν οι προσαρμογές της αξιολόγησης στην επίδοση

των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να μην τις εφαρμόζουν.

### **1.1.1. Κριτική των τυπικών Δοκιμασιών Αξιολόγησης**

Οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες για ορθή εκπαιδευτική αξιολόγηση των ατόμων με σοβαρές ειδικές ανάγκες και η συνειδητοποίηση του περιορισμένου όγκου πληροφοριών που συλλέγονταν από τις χρησιμοποιούμενες τυπικές δοκιμασίες αξιολόγησης οδήγησαν στην περιθωριοποίηση και την σταδιακή απομάκρυνση από αυτές ενώ ταυτόχρονα, διαφάνηκε η ανάγκη για προσανατολισμό προς νέες, πιο σύγχρονες, εναλλακτικές μορφές άτυπης αξιολόγησης, οι οποίες θα συνδέσουν την αξιολόγηση με την διδασκαλία, δύο ούτως ή άλλως αλληλένδετες διαδικασίες, και οι οποίες θα αποσκοπούν στην βελτίωση πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μεγάλης αξίας για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Παρά τα οφέλη των τυπικών δοκιμασιών αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω και τους λόγους που ακόμη και σήμερα κάποιοι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν, όπως είναι η ανίχνευση των δυνατών και αδύναμων σημείων ενός μαθητή, η δημιουργία προσδοκιών για έναν μαθητή και ο ανάλογος σχεδιασμός της κατάλληλης παρέμβασης, η λήψη ορθών αποφάσεων για περαιτέρω τροποποιήσεις και προσαρμογές του Αναλυτικού Προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, η κατανόηση του μαθησιακού στιλ του μαθητή και οι προτάσεις για το αν το παιδί θα καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες του σε μια τάξη για τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ή θα πρέπει να παραπεμφθεί σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σοβαρές είναι οι αντιδράσεις και έντονη η κριτική που ασκήθηκε στις προαναφερθείσες δοκιμασίες.

Οι λόγοι για τους οποίους η εκπαιδευτική αξιολόγηση πέρασε από την τυπική στην άτυπη μορφή είναι τέσσερις σύμφωνα με τους Siegel-Causey & Allinder (1998) και αναλύονται παρακάτω.

Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί- αξιολογητές, χρησιμοποιούν τις τυπικές δοκιμασίες αξιολόγησης χωριστά από την υπόλοιπη διδακτική πράξη, ενώ όπως τονίστηκε προηγουμένως, αυτές οι δύο διαδικασίες πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένες και να διαπλέκονται. Έτσι, η κανονικά συνεχόμενη πορεία από την αξιολόγηση στην



παρέμβαση διακόπτεται και δεν υπάρχει συνέχεια μεταξύ των τριών στόχων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής μονάδας για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και γενικότερη αξιολόγηση ενός ευρύτερου διδακτικού προγράμματος) που αναφέρει η AAMR (1992).

Δεύτερον, η τάση που επικρατεί σήμερα να χρησιμοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης για παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής τάξης απαιτεί από μόνη της μία αναθεώρηση των πρακτικών αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής και της γενικής αγωγής θα επωφελούνταν σημαντικά από μια διαδικασία, στην οποία από κοινού θα συλλέγουν υλικό μέσα από αξιολογήσεις, το οποίο στη συνέχεια θα χρησιμοποιούν για την δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται πολύ περισσότερο στα αποτελέσματα των τυπικών δοκιμασιών αξιολόγησης ενώ ίσως να μην εφαρμόζουν καθόλου άτυπη αξιολόγηση, όπως για παράδειγμα, αυτή που στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια (Sigafos, Cole & McQuarter, 1987 στο Siegel-Causey & Allinder, 1998). Αυτό όμως πολλές φορές είναι καταστροφικό, καθώς οι τυπικές δοκιμασίες αξιολόγησης συχνά δεν είναι κατάλληλες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fuchs, Fuchs, Benowitz & Barringer, 1987 · Irons, Irons & Maddux, 1984 · Salvia & Ysseldyke, 1995 στο Siegel-Causey & Allinder, 1998) και έχουν περιορισμένες δυνατότητες να δώσουν πληροφορίες, κατάλληλες για την δημιουργία ολοκληρωμένων παρεμβατικών προγραμμάτων (Downing & Perino, 1992 στο Siegel-Causey & Allinder, 1998).

Τέλος, οι τυπικές μορφές αξιολόγησης κάνουν περιορισμένες τεκμηριώσεις και δεν οδηγούν στην συλλογή, σχετικών με την διδακτική διαδικασία, πληροφοριών, ούτε περιγράφουν επαρκώς πλευρές της ζωής των παιδιών που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερο έμφαση, όπως είναι η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε ενταξιακά περιβάλλοντα, οι κοινωνικές τους σχέσεις με άλλα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ή η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε άλλες σχετικές λειτουργικές πτυχές της καθημερινότητας (Schwartz et al., 1995 στο Siegel-Causey & Allinder, 1998).

## **1.2. Η Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς**

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πέρα από τις δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, εμφανίζουν σχεδόν πάντα και προβλήματα συμπεριφοράς. Όταν γίνεται παραπομπή ενός παιδιού, για το οποίο υπάρχουν υποψίες ότι έχει κάποιες αδυναμίες ή δυσκολίες προσαρμογής, η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του είναι ένα από τα κύρια μέρη της γενικότερης εκτίμησης και συνήθως εκτελείται από τον σχολικό ψυχολόγο και πιο σπάνια από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η συμπεριφορά που εμφανίζει ένα παιδί μπορεί να έχει σοβαρή επίδραση στην σχολική του επίδοση, αυτός είναι και ο λόγος που την εξετάζουμε και στην εν λόγω εργασία.

Συμπεριφορές που δεν είναι κατάλληλες για το σχολείο μπορεί να εμφανίζονται για διάφορους λόγους όπως ύπαρξη προβλημάτων διάσπασης προσοχής, συναισθηματική διαταραχή, περιβαλλοντικοί παράγοντες στο σπίτι, κατάθλιψη, άγχος, διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις. Λόγω του ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες για ένα παιδί να συμπεριφέρεται ακατάλληλα στο σχολείο, θα ήταν σκόπιμο να κάνουμε μία πλήρη αξιολόγηση της συμπεριφοράς του γενικά.

### **1.2.1. Αξιολόγηση Προσαρμοστικής συμπεριφοράς**

Η αξιολόγηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς αποτελεί σημαντικό κομμάτι της γενικότερης αξιολόγησης στην ειδική αγωγή. Με τον όρο *προσαρμοστική συμπεριφορά* αναφερόμαστε στην αποτελεσματικότητα ή στον βαθμό με τον οποίο τα άτομα είναι κοινωνικά ανεξάρτητα, σύμφωνα πάντα με τα επίπεδα που προσδοκούνται από την ηλικία και την κουλτούρα του καθενός. Κατά την διάρκεια της συγκεκριμένης αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικεντρωθεί σε περιοχές όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, ο αυτό-προσανατολισμός, η υγεία και η ασφάλεια, η αυτό-προστασία, η επιβίωση, οι κοινωνικές δεξιότητες, ο ελεύθερος χρόνος, και οι εργασιακές δεξιότητες (για πιο μεγάλα παιδιά) (Pierangelo & Giuliani, 2002, σελ.197).

Σήμερα, η προσαρμοστική συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξιολογείται για τρεις πολύ συγκεκριμένους λόγους. Κατ' αρχάς, η εν λόγω συμπεριφορά παίζει σημαντικό ρόλο στην λήψη αποφάσεων σχετικά με το που θα

παραπεμφθεί το παιδί. Δεύτερον, αυτή η συμπεριφορά πολλές φορές αξιολογείται με σκοπό την δημιουργία διδακτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη λειτουργικών, ανεξάρτητων δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης (R.A. Watkins & Alper, 1994). Τέλος, ένας άλλος λόγος που αξιολογούμε την προσαρμοστική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι ο εντοπισμός ατόμων που μπορεί να χρειάζονται περαιτέρω και εις βάθος αξιολογήσεις (Taylor, 1997).

### **1.2.2. Αξιολόγηση Λειτουργικής Συμπεριφοράς**

Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι από τις πιο περίπλοκες και συχνές καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, και ακόμη πιο συχνά οι ειδικοί παιδαγωγοί και όσοι βρίσκονται σε επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κυμαίνονται από πολύ απλά έως και πολύ σοβαρά και δεν έχουν επίδραση μόνο στην ικανότητα του παιδιού να μάθει, αλλά είναι πολύ πιθανό να επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στον διδακτικό χρόνο και των υπολοίπων μαθητών που συνυπάρχουν με το παιδί με την διαταρακτική συμπεριφορά, εμποδίζοντάς τους να παρακολουθήσουν το μάθημα.

Η αξιολόγηση της λειτουργικής συμπεριφοράς παρέχει ένα βιώσιμο μοντέλο επίλυσης προβλημάτων σε περιπτώσεις όπου χρειάζονται αποτελεσματικές συστάσεις για μαθητές που παρουσιάζουν ακατάλληλη συμπεριφορά (Bambara & Knoster, 1995 · Dunlap και συν., 1991 στο Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.202). Η χρήση της αξιολόγησης της λειτουργικής συμπεριφοράς δίνει μια σημαντική ευκαιρία να βελτιωθεί το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Individualized Education Program- IEP) και άλλες υπηρεσίες για μαθητές με δυσκολίες, να υπογραμμιστεί η ανάγκη για πρόσβαση στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλάνο και να διασφαλιστεί η ύπαρξη ασφαλών και πειθαρχημένων σχολείων.

Η *Αξιολόγηση της Λειτουργικής Συμπεριφοράς* (Functional Behavioral Assessment-FBA) μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία να καταλάβει κανείς γιατί ένα παιδί εμφανίζει προκλητική συμπεριφορά και πως η συμπεριφορά αυτή του παιδιού σχετίζεται με το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό ζει, αναπτύσσεται και δρα. Περιγράφει την σχέση που υπάρχει μεταξύ της ικανότητας ή της επίδοσης και γενικά

της συμπεριφοράς ενός παιδιού και των μεταβλητών που συμβάλλουν στην εμφάνισή της (Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.202).

Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι να συγκεντρώσει μια ευρεία γκάμα συγκεκριμένων πληροφοριών και έτσι να κατανοηθούν καλύτερα οι ειδικοί λόγοι εμφάνισης μιας ορισμένης προβληματικής συμπεριφοράς. Η λειτουργική αξιολόγηση επικεντρώνεται στη στάση του μαθητή σε ακαδημαϊκό και συμπεριφορικό επίπεδο. Μια αξιολόγηση τέτοιου είδους περιλαμβάνει τρία στάδια: τα προγενόμενα της συμπεριφοράς, δηλαδή όλα όσα συμβαίνουν πριν εκδηλωθεί η συμπεριφορά (για παράδειγμα, το περιβάλλον που βρίσκεται ο μαθητής πριν εκδηλώσει την συμπεριφορά, τα άτομα που είναι παρόντα πριν, την διάθεση του μαθητή, οι οδηγίες του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, η ίδια η φύση της εργασίας και αν αυτή εξάπτει την περιέργεια και το ενδιαφέρον του παιδιού), την συμπεριφορά (τι ακριβώς κάνει ο μαθητής) και τις συνέπειες/ επακόλουθα μετά την συμπεριφορά (όπως είναι η ανατροφοδότηση που θα δεχθεί ο μαθητής, η επιβράβευση ή η τιμωρία, το αν τελικά ο μαθητής θα πετύχει να αποφύγει μια δυσάρεστη για τον ίδιο δραστηριότητα). Τα παραπάνω αναφέρονται και ως ABC (Antecedent, Behavior, Consequences) δεδομένα. Η λειτουργική αξιολόγηση χρησιμοποιείται όταν ένα παιδί επιδεικνύει ακατάλληλη συμπεριφορά και οι γονείς ή ο εκπαιδευτικός θέλουν να καταλάβουν τι προσπαθεί το παιδί να τους πει μέσα απ' την εν λόγω συμπεριφορά. Εν συντομία, η αξιολόγηση της λειτουργικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει και εξετάζει θεωρίες σχετικά με το τι είναι αυτό που μπορεί να προκαλεί την συμπεριφορά του μαθητή- ακαδημαϊκή ή κοινωνική-, η οποία με την σειρά της θα οδηγήσει σε κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση (Kern, Childs, Dunlap, Clarke & Falk, 1994 στο Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1997, σελ.141). Είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα ενταξιακά περιβάλλοντα διότι υπογραμμίζει τα σημαντικά και, πολλές φορές, δυσμενή αποτελέσματα που μπορούν να έχουν το περιβάλλον ή τα άτομα στην συμπεριφορά ενός μαθητή με σχετικό ιστορικό. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά ο εκπαιδευτικός σε μία ακατάλληλη συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει έναν λόγο για να διατηρηθεί η συμπεριφορά αυτή ή ακόμη και να εδραιωθεί, αντί να μειωθεί η συχνότητα εμφάνισής της και σιγά σιγά να εξαλειφθεί. Η λειτουργική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να απομονώσει τις μεταβλητές της τάξης που μπορεί να συνεισφέρουν στην εμφάνιση, την διατήρηση ή την εδραίωση μιας ακατάλληλης συμπεριφοράς. Πιο σπάνια, η

αξιολόγηση αυτή επικεντρώνεται στην αιτία και όχι στα συμπτώματα της διαταρακτικής συμπεριφοράς.

Όλες οι συμπεριφορές έχουν ένα σκοπό. Το άτομο που ενεργεί ελπίζει να πετύχει ένα αποτέλεσμα, ανεξάρτητα αν η ενέργειά του αντανακλά μια κατάλληλη ή ακατάλληλη συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα είναι ο λόγος ύπαρξης ή αλλιώς η λειτουργία μιας συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά όταν βρίσκεται σε καταστάσεις πόνου. Παρ' όλο που η ενέργειά του είναι ακατάλληλη (επιθετική συμπεριφορά), η λειτουργία της συμπεριφοράς (η επικοινωνία ότι δεν νιώθει καλά) είναι κατάλληλη. Έτσι, μια παρέμβαση που στόχο θα έχει να μειώσει την επιθετική συμπεριφορά του μαθητή το πιο πιθανό είναι να αποτύχει (Smith, 2001).

Εννοιολογικά μοντέλα που περιγράφουν την λειτουργική αξιολόγηση συχνά βασίζονται σε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο αξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι Steege & Northup (1998) περιγράφουν μια διαδικασία τριών σταδίων που περιλαμβάνει αρχικά συνεντεύξεις και καταγραφές αρχείων, στη συνέχεια περιγραφικές και αναλυτικές περιγραφές και τέλος, λειτουργικές αναλύσεις της συμπεριφοράς-στόχου. Στην πράξη βέβαια, η διαδικασία της λειτουργικής αξιολόγησης δεν ακολουθεί πάντα αυτά τα στάδια.

Η διαδικασία της αξιολόγησης λειτουργικής συμπεριφοράς θα πρέπει, όταν χρησιμοποιείται, να περιλαμβάνει τουλάχιστον τα παρακάτω βήματα (Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.204):

- Αναγνώριση της περιοχής στην οποία έγκειται το πρόβλημα
- Ορισμός της συμπεριφοράς-στόχου με όρους σαφείς και ελέγξιμους
- Εντοπισμό σχετικών με την συμπεριφορά παραγόντων (συμπεριλαμβάνοντας συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες)
- Διατύπωση μίας υπόθεσης για τις γενικότερες συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνει συνήθως μία συμπεριφορά και τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να την διατηρούν.

Μια ποικιλία τεχνικών και στρατηγικών, κατάλληλων για την διεξαγωγή της αξιολόγησης της λειτουργικής συμπεριφοράς είναι διαδεδομένη και περιλαμβάνει έμμεση αξιολόγηση (δομημένες συνεντεύξεις, ανασκόπηση ήδη υπάρχοντων



πληροφοριών από προηγούμενες αξιολογήσεις), άμεση αξιολόγηση (σταθμισμένα τεστ, λίστες παρακολούθησης, παρακολουθήσεις και καταγραφές παραγόντων γύρω από την στοχευόμενη συμπεριφορά) και ανάλυση δεδομένων (μια σύγκριση και ανάλυση δεδομένων για να αποφασιστεί αν συγκεκριμένες μεταβλητές σχετίζονται με την συμπεριφορά)(στο Steege & Brown- Chidsey, 2005, σελ.134).

Η έμμεση λειτουργική αξιολόγηση βασίζεται στις πληροφορίες που συλλέγει ο ειδικός παιδαγωγός και προέρχονται από δασκάλους, γονείς, άλλο προσωπικό του σχολείου και σε μερικές περιπτώσεις και από το ίδιο το άτομο. Εξαιτίας της σχετικής αποδοτικότητας και του χαμηλού κόστους σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητα, αυτές οι μέθοδοι είναι αρκετά δελεαστικές. Ωστόσο, συμπληρώνοντας ένα έντυπο με τίτλο «Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς» ή διεξάγοντας σύντομες και άτυπες συνεντεύξεις συνήθως δεν αποτελούν μια έγκυρη λειτουργική αξιολόγηση. Αντίθετα, τέτοιες πρακτικές συχνά οδηγούν σε ανακριβή και αναληθή αποτελέσματα, λανθασμένες υποθέσεις και αναποτελεσματικές παρεμβάσεις (Watson & Steege, 2003).

Απ' την άλλη, η άμεση λειτουργική αξιολόγηση περιλαμβάνει παρατηρήσεις και καταγραφές σε πραγματικό χρόνο διαταρακτικών συμπεριφορών και των σχετιζόμενων με αυτές προγενόμενων αλλά και συνεπειών. Εδώ, τα δεδομένα που συλλέγονται βασίζονται σε συστηματικές παρατηρήσεις του μαθητή μέσα ,σε φυσικά για τον ίδιο, περιβάλλοντα (όπως η σχολική τάξη, μια παιδική χαρά, το σπίτι κ.α.) (Steege & Brown- Chidsey, 2005).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Άτυπες Δοκιμασίες Αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή.**

Η χρήση τυπικών, σταθμισμένων δοκιμασιών εκπροσώπησε για ένα μεγάλο διάστημα μία συμβατική και παραδοσιακή μέθοδο αξιολόγησης των ειδικών αναγκών. Η ακαταλληλότητά τους όμως στην εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες έγινε φανερή και έτσι, προσφάτως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης άρχισαν να συζητιούνται έντονα, συμπεριλαμβανομένων της Δυναμικής, της Αυθεντικής, της βασισμένης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αξιολόγησης και εκείνης που βασίζεται στο παιχνίδι (Dykeman, 2006). Οι παραπάνω μορφές άτυπης αξιολόγησης, μαζί με την Αξιολόγηση που βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια αποτελούν το αντικείμενο συζήτησης του παρόντος κεφαλαίου.

### **2.1. Δυναμική Αξιολόγηση (Dynamic/Interactive Assessment)**

Η ανάγκη για ανάπτυξη της Δυναμικής Αξιολόγησης δημιουργήθηκε από την ανεπάρκεια των τυπικών δοκιμασιών αξιολόγησης να παρέχουν ακριβείς πληροφορίες σχετικά με τις μαθησιακές ικανότητες και άλλες συγκεκριμένες λειτουργίες των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και λόγω του γεγονότος ότι οι αποφάσεις για την απαιτούμενη παρέμβαση πρέπει να λαμβάνονται αρκετά νωρίς στην ζωή ενός παιδιού (Tzuriel, 2000). Η αξιολόγηση αυτή προτάθηκε ως η καλύτερη προσέγγιση για να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως: «Τι δυνατότητες έχουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μάθουν;», «Ποιές είναι οι μαθησιακές διεργασίες που είναι υπεύθυνες για την επιτυχία ή την αποτυχία των παιδιών στο σχολείο;», «Τι είδους διαμεσολάβηση απαιτείται για να ξεπεραστούν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;»

Η δυναμική αξιολόγηση αναφέρεται σε πολλές διαφορετικές αλλά ταυτόχρονα παρόμοιες προσεγγίσεις, σχετικές με την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών. Ο στόχος αυτού του είδους αξιολόγησης έγκειται στο να διερευνηθεί η φύση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της συλλογής πληροφοριών και να επέλθουν

γνωστικές αλλαγές, καθώς και να ενισχυθεί η διαδικασία της μάθησης (Sewell, 1987 στο Pierangelo, 2004, σελ.57).

Ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της δυναμικής αξιολόγησης είναι ότι περιλαμβάνει διάλογο και αλληλεπίδραση μεταξύ του ειδικού εκπαιδευτικού και του παιδιού, στο οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση. Ανάλογα με την προσέγγιση της αξιολόγησης που εφαρμόζεται σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση μπορεί να περιλαμβάνει αναδιαμόρφωση της δραστηριότητας, όπου χρειάζεται, ώστε να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες του παιδιού, παροχή οδηγιών στο παιδί ή κάνοντας του βοηθητικές παρατηρήσεις, καθώς εκείνο προσπαθεί να λύσει κάποιο πρόβλημα που του έχει δοθεί. Αυτό μπορεί να συμβεί θέτοντας στον μαθητή ερωτήσεις σχετικά με το τι σκέφτεται ενώ δουλεύει πάνω στο εν λόγω πρόβλημα, ενθαρρύνοντάς το ή/και επαινώντας το (Hoy & Gregg, 1994 στο Pierangelo, 2004, σελ.57). Η αλληλεπίδραση δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να εξάγει τα συμπεράσματά του για τις διαδικασίες σκέψης του μαθητή, καθώς και για τις αντιδράσεις του σε κάθε μαθησιακή περίπτωση.

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελεί μία κonstrουκτιβιστική προσέγγιση της αξιολόγησης. Δηλαδή, στόχος είναι να αποφασιστεί τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους και τι με βοήθεια από κάποιον ενήλικα. Έτσι, αφιερώνεται λιγότερος χρόνος και προσοχή στην σύγκριση της επίδοσης του μαθητή με τον μέσο όρο, όπως συμβαίνει στην σταθμισμένη αξιολόγηση, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι ελλείψεις που τυχόν υπάρχουν.

Στην δυναμική αξιολόγηση η προσπάθεια επικεντρώνεται στην μάθηση του μαθητή και οι συγκρίσεις γίνονται ανάμεσα σε προηγούμενες και πιο πρόσφατες μετρήσεις, που λήφθηκαν για τον ίδιο μαθητή. Επιπλέον, με την δυναμική αξιολόγηση γίνεται γνωστό τι είναι ένας μαθητής ικανός να κάνει όταν του παρέχεται υποστήριξη υπό την μορφή οδηγιών, παρατηρήσεων ή φυσικής ενθάρρυνσης.

Η εν λόγω μορφή αξιολόγησης έχει στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στις απόψεις του Vygotsky. Ο Vygotsky υποστήριξε πως για να κατανοήσουμε την γνωστική ανάπτυξη ενός μαθητή, πρέπει να γνωρίζουμε βασικά το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό του υπόβαθρο. Οι απαρχές των ανώτερων νοητικών λειτουργιών του παιδιού προέρχονται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με πιο έμπειρα άτομα, είτε αυτά είναι ενήλικες, είτε συνομήλικόι του, που καθοδηγούν το παιδί προς υψηλότερα επίπεδα επιδεξιότητας. Κάθε λειτουργία της ανάπτυξης των παιδιών εμφανίζεται δύο φορές, πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και στη συνέχεια, μέσω μιας διαδικασίας



εσωτερίκευσης, στο ψυχολογικό επίπεδο. Η διαδικασία εσωτερίκευσης είναι αργή αλλά σταθερή, έχοντας ως βάση την αλληλεπίδραση παιδιού-οδηγού και ξεκινώντας με την παροχή βοήθειας από έναν πεπειραμένο ενήλικο ή από τους συμμαθητές. Σταδιακά, τα παιδιά παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, ενώ οι ενήλικες τροποποιούν την καθοδήγησή τους μέχρι τελικά, τα παιδιά να γίνουν ανεξάρτητα και να μπορούν να ρυθμίζουν μόνα τους την μαθησιακή διαδικασία, με τους ενήλικες να έχουν τελικά υποστηρικτικό ρόλο και να παρεμβαίνουν μόνο όπου χρειάζεται.

Κυρίαρχη έννοια στην θεωρία του Vygotsky για την δυναμική αξιολόγηση αποτελεί η «*Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης- ZEA*». Αυτή αναφέρεται στην διαφορά μεταξύ της ανεξάρτητης δράσης του μαθητή και της δράσης του με την βοήθεια ενός πιο ικανού οδηγού-εκπαιδευτικού, που του δίνει αυτόματα περισσότερες πιθανότητες να φέρει εις πέρας κάποια δραστηριότητα (στο Lidz, 1997) ή αλλιώς μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου ενός παιδιού που δρα ανεξάρτητα, χωρίς βοήθεια για την λύση ενός προβλήματος και του ανώτερου αναπτυξιακού επιπέδου ενός παιδιού που δρα υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή σε συνεργασία με πιο επιδέξιους απ' αυτό συνομηλίκους του (Tzuriel, 2000). Ρόλος του εκπαιδευτικού-οδηγού είναι να καθοδηγήσει τον μαθητή ώστε να γνωρίσει τις βασικές αρχές και στρατηγικές λύσης προβλημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε η προσέγγιση και η λύση του προβλήματος να εσωτερικευθούν μετέπειτα από τον μαθητή μέσω μηχανισμών ψυχικών εργαλείων, όπως είναι η γλώσσα (Lidz, 1995 στο Lidz, 1997).

Χρησιμοποιώντας την έννοια της ZEA, ο Vygotsky υπέθεσε πως τα παιδιά μπορούν να δράσουν και πέρα από τις δυνατότητές τους, όταν υποστηρίζονται από έναν έμπειρο ενήλικα, είτε είναι ο εκπαιδευτικός, είτε ο γονέας. Ακριβώς σ' αυτή την θέση στηρίζεται και η δυναμική αξιολόγηση, και δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στον εκπαιδευτικό και την σχέση βοήθειας που θα αναπτύξει με τον μαθητή με ειδικές ανάγκες, ώστε ο τελευταίος να πετύχει καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο ή να βελτιώσει την συμπεριφορά του (Tzuriel, 2000).

Πολλοί είναι οι συγγραφείς που εμπνεύστηκαν και επηρεάστηκαν από τις απόψεις του Vygotsky και ανέπτυξαν τεχνικές για την δυναμική αξιολόγηση όπως είναι η *δοκιμασία μάθησης* (learning test) (Guthke & Stein, 1996 · Guthke & Wingefeld, 1992 στο Tzuriel, 2000) και η τεχνική των *σταδιακών προτροπών* (graduated prompting procedure) (Brown & Ferrara, 1985 · Campione & Brown, 1987 · Resing, 1997 στο Tzuriel, 2000).

Η τεχνική της δοκιμασίας μάθησης αποτελεί μία διαγνωστική μέθοδο, στην οποία ο αξιολογητής καταγράφει σε ποιο βαθμό ο μαθητής είναι ικανός να μεταβάλλει προς το καλύτερο την απόδοσή του, εάν του παρέχεται ανατροφοδότηση και κατάλληλες προτροπές ή ακόμη και πλήρης καθοδήγηση κατά την περίοδο που μεσολαβεί από τον αρχικό έλεγχο που γίνεται και τον επανέλεγχο, μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (Tzurriel, 2000).

Η δεύτερη τεχνική, δηλαδή των σταδιακών προτροπών, αξιοποιεί «μία σειρά από συμβουλές για την συμπεριφορά ώστε να διδαχθούν οι κανόνες που απαιτείται να τηρούνται για να ολοκληρωθεί μία δραστηριότητα» (Hoy & Gregg, 1994 στο Pierangelo, 2004, σελ. 57). Αυτές οι συμβουλές δεν πηγάζουν από τις αντιδράσεις του παιδιού, όπως συμβαίνει στο μοντέλο του Feuerstein που θα περιγραφεί παρακάτω, αλλά αντίθετα είναι προκαθορισμένες. Οι συμβουλές δίνονται μόνο όταν ο μαθητής χρειάζεται βοήθεια για να ολοκληρώσει μία εργασία (Pierangelo, 2004).

Μία άλλη θεωρία που άσκησε σημαντική επίδραση στην δυναμική αξιολόγηση είναι η θεωρία της Διαμεσολαβητικής Εμπειρίας Μάθησης του Feuerstein (Mediated Learning Experience- MLE). Εδώ, οι γονείς ή ο εκπαιδευτικός παρεμβάλλονται/διαμεσολαβούν μεταξύ ενός συνόλου ερεθισμάτων και του μαθητή ώστε να τροποποιηθούν τα ερεθίσματα προς όφελος του μαθητή. Κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές, για να τραβήξει την προσοχή του μαθητή, αλλάζοντας την συχνότητα, την σειρά και την ένταση των ερεθισμάτων που παρουσιάζονται και συσχετίζοντάς τα με οικεία στο παιδί γεγονότα, δίνοντάς τους έτσι νόημα (Tzurriel, 2000).

Ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό της δυναμικής αξιολόγησης, όπως αναφέρεται και παραπάνω, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-αξιολογητή, ο οποίος δεν είναι πλέον ένας ουδέτερος καταγραφέας εντελώς προδιαγεγραμμένων γεγονότων αλλά αναλαμβάνει διαδραστικό ρόλο και προσπαθεί να καθοδηγήσει τον μαθητή προς την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας και αφού τον κάνει να κατανοήσει την φύση των εμποδίων που παρουσιάζονται σε κάθε περίπτωση, να του δώσει τα εφόδια ώστε μόνος του πλέον να προβεί στην επίλυση άλλων παρόμοιων που θα προκύψουν μελλοντικά (Lidz, 1997).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της θεωρίας αυτής αφορά την εστίαση της αξιολόγησης, η οποία περνάει από το τι γνωρίζει ήδη ο μαθητής και τι μπορεί να

κάνει μόνος του στο κατά πόσο είναι ικανός να ανταπεξέλθει στην αλληλεπίδραση και στις παρεμβάσεις που δημιουργούνται για τον ίδιο, αρχικά με την βοήθεια των σημαντικών άλλων και εν συνεχεία, ανεξάρτητα. Έτσι, μεταβαίνουμε πλέον από το τι ξέρει τώρα ο μαθητής στο πως αυτός θα προσεγγίσει την νέα γνώση (Lidz, 1997).

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής συνδέει την αξιολόγηση με την εκπαιδευτική διαδικασία ή παρέμβαση που προορίζεται για τον μαθητή, ενσωματώνοντας την παρέμβαση μέσα στην διαδικασία της αξιολόγησης (στο Lidz, 1997). Ουσιαστικά, η δυναμική αξιολόγηση περιλαμβάνει μία προσέγγιση ελέγχου-παρέμβασης-επανελέγχου. Σύμφωνα με την τελευταία, ο εκπαιδευτικός ξεκινά εξετάζοντας την ικανότητα του παιδιού να διεκπεραιώνει μία δραστηριότητα ή να λύνει ένα πρόβλημα χωρίς καμία βοήθεια. Έπειτα, μία παρόμοια δραστηριότητα ή ένα παρόμοιο πρόβλημα επαναχορηγείται στο παιδί και ο εκπαιδευτικός παρατηρεί πώς το παιδί το διαχειρίζεται, αυτή την φορά δίνοντάς του κάποιες ουσιαστικές οδηγίες (Pierangelo, 2004). Η όλη διαδικασία ολοκληρώνεται με έναν επανέλεγχο της επίδοσης του μαθητή σε κάποιο παρόμοιο πρόβλημα αλλά χωρίς βοήθεια από τον εκπαιδευτικό αυτή την φορά. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές από την γενικότερη διαδικασία.

## **2.2. Εναλλακτική Αξιολόγηση (Alternate Assessment)/ Αυθεντική-Νατουραλιστική Αξιολόγηση (Authentic-Naturalistic Assessment)**

Η οργάνωση No Child Left Behind του 2001 ήταν η πρώτη που απαίτησε από τα κράτη να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως στο σύστημα αξιολόγησης και στη συνέχεια, το 2003, το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ έδωσε κατευθυντήριες γραμμές στα κράτη να αναπτύξουν εναλλακτικά πρότυπα αξιολόγησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Rabinowitz, Sato, Case, Benitez & Jordan, 2008). Το προσωπικό του Εθνικού Κέντρου για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των ΗΠΑ (National Center on Educational Outcomes-NCEO) είχε επανειλημμένα τονίσει ως τότε το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με αναπηρία αποκλειόταν από το εθνικό σύστημα αξιολόγησης (Erickson, Thurlow & Thor, 1995 · Erickson, Thurlow, Thor & Seyfarth, 1996 στο Ysseldyke & Olsen, 1999). Το θέμα ήταν πως αν αυτοί οι μαθητές αφήνονταν εκτός από το σύστημα αξιολόγησης, την ίδια στιγμή

θα αφήνονταν εκτός και από την διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων που θα βελτίωναν το εκπαιδευτικό τους μέλλον. Πολλοί υποστηρικτές της εναλλακτικής αξιολόγησης έσπευσαν τότε να υποσχεθούν πως θα συμβάλλουν στην επανένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σύστημα αξιολόγησης, στην αλλαγή της γενικότερης αντίληψης του κόσμου για τα άτομα με αναπηρίες, στην καλύτερη και ευκολότερη πρόσβασή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και τέλος, στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης (Browder, Spooner, Algozzine, Ahlgrim-Delzell, Flowers & Karvonen, 2003).

Η οργάνωση Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) και το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ τον Αύγουστο του 2006 εξέδωσαν εκ νέου οδηγίες που διευκρίνιζαν τις απαιτήσεις για την αξιολόγηση των παιδιών αυτών. Μια σημαντική αλλαγή που προέκυψε ήταν ότι τα κράτη χρειαζόταν να συνδέσουν τα πρότυπα εναλλακτικής αξιολόγησης με τα πρότυπα αξιολόγησης της γενικής εκπαίδευσης (Rabinowitz και συν., 2008).

Η Εναλλακτική Αξιολόγηση, σύμφωνα με τους Erikson, Ysseldyke, Thurlow και Elliott (1998 στο Alper & Mills, 2001, σελ. 55), είναι απαραίτητη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τις τυποποιημένες προσεγγίσεις της αξιολόγησης, ακόμη και αν σ' αυτές γίνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές. Οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να μην επιδιώκουν το κοινό απολυτήριο σχολείου (δημοτικού ή γυμνασίου) αλλά το αναλυτικό τους πρόγραμμα να περιλαμβάνει κυρίως λειτουργικές δεξιότητες καθημερινής αυτόνομης διαβίωσης.

Οι Ysseldyke και Olsen (1999) περιγράφουν τρεις κυρίαρχες παραμέτρους που χαρακτηρίζουν την εναλλακτική αξιολόγηση. Κατ' αρχάς, οι εναλλακτικές αξιολογήσεις διεξάγονται όταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε συγκεκριμένες διαδικασίες αξιολόγησης, ακόμη και μετά από ειδικές προσαρμογές. Δεύτερον, αναφέρονται σε αναλυτικά προγράμματα που δεν περιλαμβάνουν μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά κυρίως δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης. Τέλος, τα δεδομένα που συλλέγονται από τις αξιολογήσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη θέση δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τις σταθμισμένες μετρήσεις, ως δείκτης της σχολικής επίδοσης των μαθητών αυτών.

Ειδικοί υποστηρίζουν πως η συλλογή δεδομένων από αυτή την αξιολόγηση αποτελεί, ή τουλάχιστον, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας και της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Browder, Fallin et al. & Burdge et al. 2001· Thompson, Quenemoen, et al. 2001 στο Browder και συν., 2003). Αν αυτό πραγματοποιηθεί, τότε ο χρόνος που επενδύθηκε στην εναλλακτική αξιολόγηση δεν πάει χαμένος καθώς ωφελούνται μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί. Ο εκπαιδευτικός θα έχει στην διάθεσή του πληροφορίες που θα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ώστε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και να επιταχύνει την μάθηση των μαθητών του.

Τα περισσότερα κράτη διαθέτουν μία τουλάχιστον εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, αν και μερικά διαθέτουν δύο ή και περισσότερες επιλογές. Το πώς προσεγγίζεται η εναλλακτική αξιολόγηση διαφέρει από κράτος σε κράτος, παρ' όλα αυτά τα περισσότερα διαθέτουν την αξιολόγηση που βασίζεται στον φάκελο υλικού του μαθητή ή την αυθεντική (ή και νατουραλιστική) αξιολόγηση (Downing, 2008). Να σημειωθεί εδώ πως οι όροι Εναλλακτική Αξιολόγηση και Αυθεντική πολλές φορές χρησιμοποιούνται ο ένας στη θέση του άλλου, χωρίς να δημιουργούνται συγχύσεις.

Οι Neisworth και Bagnato (2004 στο Dykeman, 2006) περιγράφουν την *Αυθεντική αξιολόγηση* ως μια "συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με συμπεριφορές των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους που συμβαίνουν φυσιολογικά στην καθημερινή τους ρουτίνα». Αυθεντική αξιολόγηση διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού συμπεριλαμβανομένου του σπιτιού, του σχολείου ή της παιδικής χαράς και περιλαμβάνει παρατήρηση και μέτρηση των λειτουργικών δεξιοτήτων. Μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των μαθητών, ενώ αυτοί δρουν σε φυσικές συνθήκες και να προσαρμόσουμε έπειτα την διδασκαλία μας, με τέτοιο τρόπο ώστε η εκπαίδευση που θα λάβουν να είναι αντίστοιχη των ιδιαίτερων αναγκών τους (Winebrenner, 1996).

Όπως τονίζουν οι Haring και Liberty (1990 στο Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1997, σελ.137), είναι σημαντικό να αξιολογούμε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ δρουν στα φυσικά τους περιβάλλοντα και όχι μόνο σε συνθήκες τάξης . Η γενίκευση της γνώσης δεν αποτελεί φυσικό επακόλουθο της



εκπαίδευσης για πολλά παιδιά με δυσκολίες μάθησης, οπότε οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να την επιδιώκουν καθημερινά ( Ellis, Lenz & Sabornie, 1987 στο Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1997, σελ.137).

Η αυθεντική αξιολόγηση περιλαμβάνει εφαρμογές και δράσεις για να εντοπίσουμε σε τι επίπεδα βρίσκονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες του μαθητή (Taylor, 1997 στο Pierangelo, 2004, σελ.58). Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί αξιολογείται για την καλλιτεχνική του ικανότητα, παρουσιάζει την δουλειά του και σύμφωνα με διάφορα κριτήρια, όπως τα υλικά που χρησιμοποίησε, βαθμολογείται (Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.58).

Σύμφωνα με τον Herman και συν. (1992), η αυθεντική αξιολόγηση παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφονται παρακάτω (στο Pierangelo & Giuliani, 2002, σελ.60). Αρχικά, ζητάμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν, να παράγουν, να παρουσιάσουν κάτι, με βάση το οποίο θα αξιολογηθούν. Προσπαθούμε να συνδέσουμε υψηλότερο επίπεδο σκέψης με ποικίλες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, επιδιώκουμε να χρησιμοποιούμε δραστηριότητες που αντιπροσωπεύουν σημαντικές διδακτικές ενέργειες ενώ ταυτόχρονα επικαλούμαστε και δημιουργούμε συνθήκες πραγματικής ζωής. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της αυθεντικής αξιολόγησης είναι πως την τελική βαθμολόγηση- εκτίμηση την κάνουν άνθρωποι και όχι μηχανές, χρησιμοποιώντας την ανθρώπινη κρίση. Όλη όμως αυτή η διαδικασία απαιτεί την ανάληψη νέων διδακτικών και αξιολογικών ρόλων από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Υιοθετώντας μία αυθεντική προσέγγιση της αξιολόγησης σημαίνει πως κατανοούμε ότι οι υπάρχουσες ικανότητες και δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις και το περιβάλλον των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (National Consortium on Deaf-Blindness ,2010). Έτσι, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, ο κατάλογος των πληροφοριών που συλλέγονται για ένα παιδί θα πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία που να αφορούν τις υπάρχουσες επικοινωνιακές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες του παιδιού, τις συμπάθειες και τις αντιπάθειές του, κάποια χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του, καταστάσεις στις οποίες το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες, σχόλια για τον τύπο και τη σοβαρότητα της ειδικής ανάγκης που εμφανίζει το παιδί και το επίπεδο της γνωστικής του ανάπτυξης, καθώς και δραστηριότητες, τόπους,



ανθρώπους και χρονικές στιγμές της ημέρας, κατά τις οποίες ένα παιδί λειτουργεί καλύτερα.

Ποια όμως είναι τα βήματα για να σχεδιάσει κανείς μια αυθεντική αξιολόγηση (Greenleaf, Gee & Ballinger, 1997);

1. Αποφασίζουμε τον σκοπό της αξιολόγησης, τι θέλουμε δηλαδή να ελέγξουμε.
2. Συγκεκριμενοποιούμε τους διδακτικούς μας στόχους, τι προσπαθούμε δηλαδή να έχουμε πετύχει μετά την παρέμβαση που θα σχεδιάσουμε και θα εφαρμόσουμε.
3. Σχεδιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέξουμε τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε ώστε να αποφασίσουμε αν ο κάθε στόχος επιτεύχθηκε, τις τεχνικές δηλαδή που θα χρησιμοποιήσουμε.
4. Παρουσιάζουμε τον τρόπο αξιολόγησης στους μαθητές, ενώ παράλληλα τον εντάσσουμε στην διαδικασία της διδασκαλίας.
5. Χρησιμοποιούμε σαφώς ορισμένα και διατυπωμένα κριτήρια για να «αξιολογήσουμε την αξιολόγηση», να δούμε δηλαδή αν τελικά πετύχαμε τους στόχους που είχαμε θέσει εξ αρχής.

Οι Cohn και Swerdlik (2005 στο Dykeman, 2006) έχουν εντοπίσει τα οφέλη και τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από την χρήση της αυθεντικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Στα οφέλη περιλαμβάνονται το αυξημένο ενδιαφέρον του παιδιού, διότι εμπλέκεται σε δραστηριότητες που έχουν ως βάση τις προτιμήσεις του και η δυνατότητα γενίκευσης των γνώσεων σε περιβάλλοντα, έξω από την τάξη. Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγεται ο κίνδυνος να αξιολογήσουμε προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες του παιδιού, αντί να αξιολογήσουμε την ικανότητα του παιδιού να μάθει. Επιπλέον, ένα πιθανό μειονέκτημα της αυθεντικής αξιολόγησης είναι το ότι λόγω του ότι τα παιδιά αξιολογούνται ενώ δρουν φυσικά σε κάποιο περιβάλλον, μπορεί να αξιολογήσουμε και παράγοντες που δεν εμπίπτουν στην μαθησιακή διαδικασία και οι οποίοι θα μπορούσαν να ευθύνονται για την μείωση της επίδοσης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cohen και Swerdlik, 2005 στο Dykeman, 2006).

Μιλώντας για εναλλακτική αξιολόγηση, δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε την *αξιολόγηση που βασίζεται στο παιχνίδι*, καθώς μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και σχετικά με το κοινωνικοσυναισθηματικό υπόβαθρό του. Άλλες πληροφορίες που μπορούμε να συγκεντρώσουμε μέσα από αυτή την αξιολόγηση είναι για το νοητικό επίπεδο του μαθητή, τις δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, όπως και για το επίπεδο του λόγου και της ομιλίας του (Anastasi & Urbina, 1997 στο Dykeman, 2006).

Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στην εν λόγω διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να επιλέγονται έτσι ώστε να δημιουργούν στο παιδί συνειρμούς που να σχετίζονται με τον σκοπό που διεξάγεται κάθε φορά η αξιολόγηση. Για παράδειγμα, όταν θέλουμε να αξιολογήσουμε την συναισθηματική προσαρμογή ενός παιδιού στην οικογενειακή ζωή, το υλικό αξιολόγησης πρέπει να αποτελείται από καρικατούρες ή άλλα αντικείμενα που να απεικονίζουν τους γονείς, τα αδέρφια (αν υπάρχουν) και γενικά το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Όταν θέλουμε να αξιολογήσουμε το γενικότερο επίπεδο ικανοτήτων του παιδιού, τότε το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε είναι διάφορα παζλ, ενσφηνώματα, ώστε να ελέγξουμε τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων του παιδιού και αντικείμενα κρυμμένα κάτω από κουτιά, ώστε να ελεγχθεί αν έχει κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων και αν έχει αναπτύξει την βραχυπρόθεσμη, οπτική του μνήμη (Dykeman, 2006).

### **2.3. Αξιολόγηση των Περιβαλλόντων Μάθησης (Environmental-Ecological Assessment)**

Αυτού του είδους η αξιολόγηση περιλαμβάνει την άμεση παρατήρηση και αξιολόγηση του παιδιού μέσα στα διαφορετικά περιβάλλοντα που αυτό συνήθως δρα. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση διεξάγεται με σκοπό να διερευνηθεί βαθύτερα το πώς τα διαφορετικά περιβάλλοντα επηρεάζουν τον μαθητή και την επίδοσή του στο σχολείο.

Ο Linder (1993) περιγράφει την εν λόγω αξιολόγηση ως μια διαδικασία στην οποία εξετάζουμε τις φυσικές, κοινωνικές και ψυχολογικές πλευρές της ανάπτυξης

ενός παιδιού. Τα ενταξιακά περιβάλλοντα πρέπει να αξιολογούνται με σεβασμό στην επίδραση που αυτά έχουν στους μαθητές αλλά και στις δυνατότητές τους να προωθούν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Congroy & Paolini, 2001). Οι αξιολογήσεις που δίνουν έμφαση σε παρατηρήσεις συμπεριφορών παιδιών στο πλαίσιο φυσικών ρουτινών θεωρούνται οι πιο αντιπροσωπευτικές και έγκυρες στρατηγικές για να εξετάσει κανείς την επίδραση που έχει το περιβάλλον στην επίδοση των μαθητών γενικά, αλλά και πιο συγκεκριμένα, εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cook, Tessier & Klein, 2004). Οι φυσικές συνθήκες και οι δραστηριότητες που συμβαίνουν αυθόρμητα δίνουν τις περισσότερες δυνατότητες και παρέχουν ευκαιρίες για συλλογή έγκυρων πληροφοριών σχετικά με την υιοθέτηση νέων συμπεριφορών ή εναλλακτικών αντιδράσεων μέσα από την μάθηση.

Όπως τονίζουν οι Wallace, Larsen και Elksnin (1992), μια αξιολόγηση που δεν λαμβάνει σοβαρά υπόψη το περιβάλλον του μαθητή ως ένα ενδεχόμενο αίτιο των ακαδημαϊκών αποτυχιών και των διαταραχών συμπεριφοράς είναι πιθανόν να αγνοεί τα ουσιαστικά στοιχεία που απαιτούν τροποποίηση ώστε να επέλθουν οι επιδιωκόμενες και προσδοκώμενες αλλαγές στην συμπεριφορά του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Overton (2000), μια τέτοιας μορφής αξιολόγηση αναλύει ολόκληρο το εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός μαθητή. Για να είναι μια αξιολόγηση πλήρης πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

1. Εξέταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων και των υπολοίπων ατόμων της τάξης ή του σχολικού περιβάλλοντος
2. Παρουσίαση των υλικών και των ιδεών
3. Επιλογή και χρήση των υλικών που είναι κατάλληλα για την διδασκαλία
4. Οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης και στοχοθεσία
5. Αλληλεπίδραση των μαθητών σε διαφορετικά περιβάλλοντα

Η αξιολόγηση του περιβάλλοντος του παιδιού μπορεί επίσης, να περιλαμβάνει ζητήματα όπως η κουλτούρα και τα πιστεύω του παιδιού, το στιλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται διαχείριση του χρόνου στην τάξη, οι προσδοκίες που υπάρχουν σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του μαθητή, καθώς και εκείνες που σχετίζονται με την συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον και την εν γένει λειτουργία της τάξης. Τέλος, οι συνιστώσες της αξιολόγησης του περιβάλλοντος του μαθητή αποκαλύπτουν σαφώς ότι πρέπει να

λάβουμε υπόψη τις πολυάριθμες όψεις της ζωής του μαθητή αν θέλουμε πραγματικά να έχουμε μια λεπτομερή και σφαιρική εικόνα της κατάστασής του.

Οι αξιολογήσεις του περιβάλλοντος ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες είναι εύκολο να σχεδιαστούν ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα. Στην αρχή, ο ειδικός παιδαγωγός που έχει αναλάβει τον μαθητή επιλέγει τους τομείς που επιθυμεί να αξιολογήσει, όπως τις συνθήκες της τάξης, το πρόγραμμα που αυτή ακολουθεί, τον φωτισμό ή τον θόρυβο που υπάρχει σε αυτήν. Μετά, ακολουθεί η ανάπτυξη ερωτήσεων ή δεικτών ένδειξης που θα αποδεικνύουν την αλλαγή σε κάθε τομέα. Μερικές συχνές ερωτήσεις που θέτονται σ' αυτή την αξιολόγηση είναι (Pierangelo, 2004, σελ.56):

- Σε ποια περιβάλλοντα το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες;
- Υπάρχουν στιγμές σ' αυτά τα περιβάλλοντα που ο μαθητής να λειτουργεί κανονικά;
- Τι απαιτείται από τον μαθητή σε επίπεδο ακαδημαϊκό και συμπεριφοράς σε κάθε ένα απ' αυτά τα περιβάλλοντα;
- Τι διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στα περιβάλλοντα όπου ο μαθητής παράγει τα μέγιστα και σε εκείνα όπου δυσκολεύεται σημαντικά;
- Τι συμπεράσματα μπορούν να βγουν από αυτές τις διαφορές σχετικά με την διδακτική οργάνωση;

Ύστερα, γίνεται η αξιολόγηση της παρουσίας αυτών των δεικτών και της επίδρασής τους, μέσα από την παρατήρηση. Και τέλος, αποφασίζονται οι στρατηγικές που θα πρέπει να αναπτυχθούν και να ακολουθηθούν, ώστε να επέλθουν οι αλλαγές που φάνηκε από την αξιολόγηση πως χρειάζονται να γίνουν (Layton, 2006).

#### **2.4. Αξιολόγηση που βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum-based Assessment)**

Μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές άτυπης αξιολόγησης είναι αυτή που στηρίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθητή. Τα τεστ που χρησιμοποιούνται για αυτού του είδους την αξιολόγηση παρέχουν δεδομένα, χρήσιμα για την λήψη αποφάσεων σχετικά με καθημερινές διδακτικές πρακτικές. Αυτός είναι και ο λόγος

που διακρίνονται από τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης. Τα τελευταία συγκρίνουν την πρόοδο του μαθητή από μέρα σε μέρα με τον μέσο όρο μαθητών, ενώ τα πρώτα ελέγχουν αν επετεύχθη κάποιος βραχυπρόθεσμος στόχος που είχε τεθεί σε κάποιο μάθημα ή σε ένα σύνολο μαθημάτων. Τα τεστ αυτά, που κατασκευάζονται κυρίως από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, χρησιμοποιούνται περισσότερο στο στάδιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και έχουν οριστεί ως εργαλείο με το οποίο μπορούμε να εκτιμήσουμε την πρόοδο του μαθητή σε έναν ορισμένο τομέα.

Η αξιολόγηση αυτή, συνήθως, περιλαμβάνει την χρήση τεστ πάνω σε κάποιο κεφάλαιο ή ενότητα που ο μαθητής έχει ήδη διδαχθεί με σκοπό να ελέγξουμε αν έχει κατακτήσει όλες τις γνώσεις που προβλέπεται να έχουν κατακτηθεί, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Layton, 2006).

Η αξιολόγηση που στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από πέντε βασικά βήματα (Jordan & Haube, 1995 · King- Sears, 1994 στο Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1997, σελ.142-146), τα οποία περιγράφονται εκτενώς παρακάτω.

Πρώτο βήμα στην διαδικασία της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι η ανάλυση του προγράμματος σπουδών σε επιμέρους στάδια, η ανάλυση των στόχων που θέτει σε κάθε ένα απ' αυτά, καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που συνάγονται μετά την περαίωσή τους. Μερικοί εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε έναν από τους στόχους της αξιολόγησης αυτής, ο οποίος πολλές φορές μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερους από έναν υποστόχους. Συνεπώς, όταν ο μαθητής κατακτήσει τον γενικότερο στόχο, θα έχει ταυτόχρονα περάσει και από τους επιμέρους στόχους που τον αποτελούσαν.

Συνεχίζοντας, περνάμε στο δεύτερο βήμα, προετοιμάζοντας τα εργαλεία αξιολόγησης που θα μας βοηθήσουν να κατακτήσουμε τους στόχους του προγράμματος σπουδών, που βασίζονται μεν σ' αυτούς, υποστηρίζουν δε κάποια προαποφασισμένα κριτήρια που είχαν εξ αρχής τεθεί, τα οποία μπορεί να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή μέσα σε μια τάξη. Χαρακτηριστικά αυτών των εργαλείων είναι πως όσο περισσότερο μοιάζουν καθημερινά και αυθεντικά, τόσο περισσότερο ταιριάζουν με τους στόχους που έχουν τεθεί και είναι ορατά και μετρήσιμα ανά πάσα στιγμή, κατά την διάρκεια της διαδικασίας. Ουσιαστικά, με τον εν λόγω τύπο αξιολόγησης δίνεται έμφαση στην συλλογή δεδομένων κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, τα οποία μπορούν να πληροφορήσουν τον εκπαιδευτικό για το πότε πρέπει να γίνουν κάποιες απαραίτητες αλλαγές.



Το τρίτο βήμα στην, βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση είναι η συχνή, σχολαστική διερεύνηση κατά την διάρκεια της οποίας ο δάσκαλος συλλέγει περιστασιακά (σε επίπεδο εβδομάδας, μήνα κτλ) δεδομένα, με βάση τα οποία αποφασίζει αν οι μαθητές παρουσιάζουν πρόοδο και αν οι διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει είναι αποτελεσματικές. Είναι εξαιρετικής σημασίας ο δάσκαλος να μπορεί να πληροφορεί τους μαθητές του με δυσκολίες μάθησης πως προχωράνε κατά το προσδοκώμενο ή πως κάτι δεν πάει καλά και σ' αυτή την περίπτωση να είναι σε θέση να τους επαναπροσανατολίσει προς την σωστή κατεύθυνση, δίνοντας τους τα σωστά ερεθίσματα ώστε να συλλογιστούν και να εντοπίσουν τα λάθη τους.

Προτελευταίο βήμα της διαδικασίας είναι η αναπαράσταση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέχρι στιγμής σε γραφικές παραστάσεις ώστε να είναι ευκολότερη η αποκωδικοποίησή τους και η ερμηνεία τους. Αυτή η γραφική αναπαράσταση βοηθάει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να πάρουν αποφάσεις, αναλύοντας τα δεδομένα και παρέχοντας στους μαθητές, στις οικογένειές τους αλλά και στο υπόλοιπο σχολικό προσωπικό μία πιο συμπαγή εικόνα της προόδου που έχει επιτευχθεί. Έτσι σύμφωνα με τους Fuchs και Fuchs (1985), απ' την μία, οι μαθητές αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους διότι πλέον έχουν μία απτή εικόνα της εξέλιξής τους, αυξάνεται σημαντικά η αυτοεκτίμηση τους διότι βλέπουν ότι οι προσπάθειές τους έχουν αποφέρει αξιοσημείωτα αποτελέσματα και απ' την άλλη οι δάσκαλοι δοκιμάζουν να εφαρμόσουν και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όταν τα δεδομένα δείχνουν πως κάποιες αλλαγές είναι απαραίτητες (στο Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1997).

Τέλος, στηριζόμενοι στα αποτελέσματα από την συλλογή και την αναπαράσταση των δεδομένων, γίνονται οι απαιτούμενες αναθεωρήσεις και λαμβάνονται αποφάσεις ουσιαστικές για την πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδανικά, αυτά τα δεδομένα αποτελούν ενδείξεις ότι η διδασκαλία έχει αποτέλεσμα και ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί. Σε αντίθετη περίπτωση, που δεν παρουσιάζεται εξέλιξη των μαθητών, τότε αναθεωρήσεις, σε τομείς όπως οι διδακτικές διαδικασίες, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν σ' αυτές, το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιείται ή μια σειρά από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο των μαθητών, είναι αναγκαία (Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1997· Schloss, Smith & Schloss, 2001).

Η παραπάνω διαδικασία των πέντε σταδίων πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις και τα τέσσερα κριτήρια που έχουν τεθεί από τους Cullen και Pratt (1992), στα πλαίσια



της συζήτησής τους για το πώς η αξιολόγηση των μαθητών στα διάφορα ενταξιακά περιβάλλοντα θα γίνει πιο ουσιώδης. Τα κριτήρια αυτά περιγράφονται ως εξής:

1. Θα πρέπει να καθορίζεται σαφώς αν οι στόχοι επιτεύχθηκαν επαρκώς.
2. Θα πρέπει να βοηθά στην ανάπτυξη και στην εκτέλεση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που να συμβαδίζει με τις ανάγκες των μαθητών.
3. Θα πρέπει να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό να αποφασίζει για την διαδρομή και την πορεία που θα ακολουθήσει στο μέλλον.
4. Θα πρέπει να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος και τα ιδιαίτερα είδη μάθησης.

Στο παράρτημα 1, στον πίνακα 1 επισυνάπτεται ένα ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει κατά την αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

## **2.5. Αξιολόγηση που βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια (Criterion-based Assessment)**

Σε αντίθεση με την τυπική αξιολόγηση, η οποία δίνει βάση σε διατομικές διαφορές, ή διαφορές μεταξύ ενός μαθητή και του μέσου όρου, η αξιολόγηση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια δίνει έμφαση στις ενδοατομικές διαφορές που μπορεί να εμφανίζει ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εδώ, η εξέλιξη ενός μαθητή συγκρίνεται μόνο με την δική του προηγούμενη πρόοδο που είχε μετρηθεί σε περασμένη αξιολόγηση, συσχετισμένη πάντα με κάποιες σταθερές ή αλλιώς, κριτήρια, όπως για παράδειγμα: «ο μαθητής μπορεί να προσθέσει δύο διψήφιους αριθμούς με κρατούμενο;». Αυτά τα κριτήρια παρέχουν στους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες για την διδασκαλία, διότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης σχετικά με το τι πρέπει ο μαθητής να διδαχθεί (Bradley, King-Sears, & Tessier-Switlick, 1997). Μπορούμε να αναπτύξουμε τέτοιες μετρήσεις για να αξιολογήσουμε μια ποικιλία δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, κινητικών ή των δεξιοτήτων ελεύθερου χρόνου.

Εξαιτίας της έμφασης που δίνεται στην άμεση και συχνή αξιολόγηση, η πρόοδος ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί εύκολα να προσδιοριστεί. Τα

αποτελέσματα που παίρνουμε από αυτό το μοντέλο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την τροποποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης. Ένα άλλο πλεονέκτημα του μοντέλου είναι πως επιτρέπει την ακριβή αναφορά και μετάδοση έγκυρων πληροφοριών στους γονείς του μαθητή (Alper & Mills, 2001). Παρ' όλα αυτά, το μοντέλο υστερεί σε δύο βασικά σημεία. Πρώτον, αν και παρέχει πολλές και σοβαρές πληροφορίες, όπως αναφέρθηκε, δεν μας δίνει καμία ένδειξη για το πώς μαθαίνει το παιδί. Δεν μπορούμε να αποφασίσουμε δηλαδή, για θέματα όπως τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιεί ο μαθητής, την ανάλυση των λαθών ή γιατί ένα παιδί δεν παρουσιάζει την επιθυμητή εξέλιξη και πρόοδο (Taylor, Willits & Richards, 1988). Δεύτερον, μια άλλη ανησυχία σχετική με το συγκεκριμένο μοντέλο είναι πως επειδή συχνά συνδέεται στενά με το προηγούμενο είδος αξιολόγησης, δηλαδή εκείνη που στηρίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι τόσο έγκυρο όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο βασίζεται. Αν το τελευταίο περιλαμβάνει στόχους που δεν είναι σχετικοί και επιτεύξιμοι για ένα συγκεκριμένο παιδί, τότε η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε άσχετες και λανθασμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις (Alper & Mills, 2001).

Τα τεστ αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται και σε μαθητές με ήπιες δυσκολίες μάθησης, με σκοπό να μεγαλώσει ο όγκος πληροφοριών που ίσως συλλέξαμε προηγουμένως από τυπικές δοκιμασίες αξιολόγησης της επίδοσής τους και μπορούν να εντοπίσουν και τις αδυναμίες αλλά και τα δυνατά σημεία ενός μαθητή. Λειτουργούν δηλαδή, συμπληρωματικά. Επιπλέον, η αξιολόγηση αυτή μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στο να αποφασίσει ο ειδικός παιδαγωγός ποιες δεξιότητες θα επιλέξει να διδάξει. Τα κριτήρια στα οποία θα στηριχθεί είναι στην δικαιοδοσία του ίδιου (Alper & Mills, 2001).

Αν και τα τεστ που χρησιμοποιούνται κατά την διεξαγωγή της αξιολόγησης αυτής είναι διαθέσιμα στην αγορά, μπορούν κάλλιστα να σχεδιαστούν και από τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης, προσαρμοσμένα, κάθε φορά, στις ιδιαιτερότητες του μαθητή, γι' αυτό και η συγκεκριμένη μορφή αναφέρεται εδώ και όχι στην τυπική αξιολόγηση. Έτσι, διαβεβαιώνεται πως οι στόχοι που αξιολογούνται αν επιτεύχθηκαν είναι σχετικοί.

Τα βήματα για να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός ένα τέτοιο τεστ παρουσιάζονται παρακάτω (Alper & Mills, 2001, σελ.58):

1. Σαφής καθορισμός συγκεκριμένων διδακτικών στόχων που θα αξιολογηθούν.
2. Ανάλυση του κάθε στόχου σε επιμέρους διδακτέα βήματα και δεξιότητες, μέσω της ανάλυσης έργου.
3. Ορισμός του κάθε επιμέρους βήματος στην ανάλυση έργου.
4. Καθορισμός κριτηρίων επίδοσης για κάθε δεξιότητα ξεχωριστά.
5. Επιλογή γνωστικών αντικειμένων για αξιολόγηση, πάντα σε συσχέτιση με τις δεξιότητες που διδάσκονται από το αναλυτικό πρόγραμμα.
6. Ανάπτυξη ενός συστήματος βαθμολόγησης και αναφοράς που να περιγράφει αποτελεσματικά και με ακριβή τρόπο την πρόοδο ενός μαθητή.

Παράδειγμα ενός τέτοιου φύλλου αξιολόγησης παρατίθεται στο παράρτημα 1 της εν λόγω εργασίας (Πίνακας 2).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Τεχνικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κατά την διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι ειδικοί παιδαγωγοί, αλλά και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί έχουν στην διάθεσή τους μία πληθώρα τεχνικών και μεθόδων που τους διευκολύνουν στο να συλλέξουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τους μαθητές τους, ώστε ακολούθως να προβούν στην δημιουργία και την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, τμήμα της ευρύτερης παρέμβασης που θα σχεδιαστεί για κάθε έναν από τους μαθητές. Οι χρησιμοποιούμενες τεχνικές σήμερα είναι η παρατήρηση, άμεση ή έμμεση, το πορτοφόλιο, οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, οι λίστες ελέγχου, τα τετράδια επικοινωνίας, οι ρουμπρίκες, ενώ πολύ συχνές μέθοδοι είναι η αξιολόγηση που βασίζεται στην εστίαση στο έργο, στην ανάλυση έργου και στο στιλ μάθησης του εκάστοτε μαθητή. Οι προαναφερθείσες τεχνικές αναλύονται εκτενώς στο παρόν κεφάλαιο.

### 3.1. Αξιολόγηση που βασίζεται στην παρατήρηση (Observational assessment)

Η πιο διαδεδομένη τεχνική άμεσης αξιολόγησης στην γενική εκπαίδευση αλλά και στην ειδική αγωγή είναι αυτή μέσω της παρατήρησης. Η *αξιολόγηση που βασίζεται στην παρατήρηση* ορίζεται ως μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής μέσω της άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς ενός συγκεκριμένου μαθητή σε ένα επίσης ορισμένο πλαίσιο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιαδήποτε συμπεριφορά που εμφανίζεται στο σχολείο ή σε άλλο περιβάλλον, η οποία όμως θα πρέπει να είναι περιγράψιμη με μετρήσιμους όρους και ελέγξιμη. Τέτοιες συμπεριφορές είναι λεκτικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, δεξιότητες ελεύθερου χρόνου και άλλες λειτουργικές συμπεριφορές (Alper & Mills, 2001). Για να είναι μία παρατήρηση έγκυρη αλλά και τεκμηριωμένη θα πρέπει να περιλαμβάνει τις τρεις παρακάτω καταστάσεις (στο Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.187):

- Παρατήρηση μιας συγκεκριμένης κατάστασης
- Παρατήρηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα

- Παρατήρηση σε διάφορες στιγμές κατά την διάρκεια μιας ημέρας

Οι στρατηγικές της παρατήρησης, όταν αυτή λαμβάνει χώρα, πρέπει να έχουν τρία κοινά στοιχεία. Πρώτον, θα πρέπει η διαδικασία της παρακολούθησης να είναι αντικειμενική. Τα συναισθήματα του παρατηρητή ή άλλοι παράγοντες δεν θα πρέπει να επηρεάζουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρατήρηση. Δεύτερον, οι παρατηρήσεις θα πρέπει να στηρίζονται σε έγκυρες δηλώσεις σχετικά με την επίδοση του μαθητή και τρίτον, οι παρατηρήσεις και τα αποτελέσματά τους να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, δηλαδή να εξάγονται τα ίδια αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το ποιος κάνει την παρατήρηση (στο Schloss, Smith & Schloss, 2001, σελ.124).

Οι παρατηρήσεις συνήθως γίνονται από τον ειδικό παιδαγωγό που μπορεί να συνεργάζεται με την οικογένεια του παιδιού που αντιμετωπίζει πρόβλημα. Η διάρκειά τους μπορεί να είναι σύντομη, ακόμη και δεκάλεπτη. Απαραίτητες θεωρούνται δύο παρατηρήσεις μέσα στην τάξη, αλλά αν υπάρχει και δυνατότητα για τρίτη, είναι ακόμη καλύτερα. Η συμπεριφορά ενός μαθητή συχνά διαφέρει από μέρα σε μέρα και πολλές φορές ακόμη και από ώρα σε ώρα (στο Harwell & Williams Jackson, 2008, σελ. 96).

Οι Witt και συν. (1994) διέκριναν την παρατήρηση σε άμεση και έμμεση. Η έμμεση παρατήρηση αναφέρεται στην μέτρηση αντιδράσεων που είναι ενδεικτικές ενός χαρακτηριστικού, το οποίο δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα και να μετρηθεί. Η συμπεριφορά ενός μαθητή σε ένα εξατομικευμένο τεστ ευφυΐας, για παράδειγμα μπορεί να παρατηρηθεί με άμεσο τρόπο αλλά πρέπει να αναπαρασταθεί ως μια ενδεικτική μέτρηση της ευφυΐας του παιδιού. Η έμμεση αξιολόγηση χρησιμοποιείται επίσης όταν θέλουμε να συλλέξουμε δεδομένα σχετικά με συμπεριφορές που έχουν ήδη συμβεί. Εργαλεία, όπως οι κλίμακες μέτρησης της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, προϋποθέτουν κρίσεις σχετικά με την συχνότητα συμπεριφορών που συνέβησαν πριν την διεξαγωγή της μέτρησης.

Απ' την άλλη, η άμεση παρατήρηση βασίζεται στην καταγραφή συμπεριφορών κατά την διάρκεια που συμβαίνει ένα γεγονός και μέσα στο πλαίσιο που αυτό λαμβάνει χώρα. Μπορεί, για παράδειγμα, να περιλαμβάνει την καταγραφή από τον εκπαιδευτικό του αριθμού των λέξεων που αναγνωρίζει ένας μαθητής με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την διάρκεια της ανάγνωσης. Εδώ δεν λαμβάνονται υπόψη αναφορές για προηγούμενες παρόμοιες συμπεριφορές του παιδιού.

Ο πρώτος στόχος της άμεσης παρατήρησης είναι να εντοπιστεί η συμπεριφορά στόχος. Λέγοντας *συμπεριφορά στόχο* εννοούμε εκείνη την συμπεριφορά που ο παρατηρητής θα αναζητά κάθε φορά που θα παρατηρεί το παιδί. Όταν αυτή εντοπιστεί, ξεκινά και η καταγραφή της συμπεριφοράς. Τέσσερις από τους πιο κοινούς τρόπους καταγραφής της συμπεριφοράς είναι (στο Pierangelo & Giuliani, 2002,σελ.187,188):

- *Ανεπίσημη καταγραφή (anecdotal records)*: Ο παρατηρητής καταγράφει συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Οι ανεπίσημες καταγραφές, σύμφωνα με τον Sattler (1992), ανήκουν στις αφηγηματικές καταγραφές.
- *Καταγραφή γεγονότων (event records)*: Ο παρατηρητής αναζητά ειδικά μία ή περισσότερες συμπεριφορές-στόχους και καταγράφει την συχνότητα που αυτές εμφανίζονται.
- *Καταγραφή χρόνου μεταξύ ερεθίσματος-αντίδρασης*: Ο παρατηρητής εντοπίζει την χρονική διάρκεια που μεσολαβεί μεταξύ ενός ερεθίσματος και της αντίδρασης του παιδιού.
- *Καταγραφή διάρκειας*: Ο παρατηρητής εδώ καταγράφει τον χρόνο που διαρκεί η συμπεριφορά-στόχος.

Οι παρατηρήσεις πρέπει να μην γίνονται ορατές στο παιδί, διότι σε μια τέτοια περίπτωση ίσως το παιδί να μην αφεθεί και έτσι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι διαστρεβλωμένα. Αν η παρατήρηση γίνεται από εξωτερικό παρατηρητή, ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να φροντίσει να μην γίνει φανερός ο λόγος για τον οποίο παρευρίσκεται αυτός μέσα στην τάξη, λέγοντας, για παράδειγμα, «κάλεσα τον κύριο Χ. να έρθει να δει τι θα κάνουμε σήμερα». Βάζοντας το χέρι του απαλά στην πλάτη του μαθητή προς παρακολούθηση ή φωνάζοντάς τον με το όνομά του, υποδεικνύει στον αξιολογητή, τον μαθητή για τον οποίο κλήθηκε. Φυσικά, το όνομα και άλλα προσωπικά στοιχεία του μαθητή δεν αναγράφονται στο φύλλο παρατήρησης, ώσπου ο παρατηρητής να εγκαταλείψει την τάξη. Επιπλέον, ο παρατηρητής είναι αναγκασμένος να τριγυρνά μέσα στην τάξη και να παρακολουθεί και άλλους μαθητές ώστε να μην δώσει στόχο και να μην νιώσει ο μαθητής που



παρακολουθείται πως διαχωρίζεται από τους υπόλοιπους συμμαθητές του (στο Harwell & Williams Jackson, 2008, σελ. 98).

Τέσσερις μέθοδοι για ορθή παρατήρηση έχουν συναντηθεί κατά καιρούς σε διάφορες έρευνες και αναλύονται παρακάτω (στο Schloss, Smith & Schloss, 2001, σελ.125-129).

Πρώτη μέθοδος είναι η *καταγραφή της συχνότητας* με την οποία εμφανίζεται μία συμπεριφορά στόχος. Η καταγραφή της συχνότητας απαιτεί μία ελάχιστη ποσότητα χρόνου και είναι η πιο χρήσιμη μέθοδος παρατήρησης. Έτσι, η αντίδραση-συμπεριφορά στόχος πρέπει να έχει ευδιάκριτη χρονική στιγμή έναρξης αλλά και λήξης. Σε αντίθετη περίπτωση, ο παρατηρητής δεν θα είναι σε θέση να διακρίνει ένα μεμονωμένο επεισόδιο από μια σειρά παρόμοιων επεισοδίων. Επιπλέον, η συμπεριφορά στόχος πρέπει να έχει μία σχετικά σταθερή διάρκεια. Μια συμπεριφορά που διαρκεί από ένα δευτερόλεπτο μέχρι μία ώρα, δεν μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια με την μέθοδο καταγραφής της συχνότητας. Τέλος, η χρονική διάρκεια μιας παρατήρησης πρέπει να είναι σταθερή. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να παρατηρείται για τρεις διδακτικές ώρες την μία μέρα και την επόμενη μόνο για μία. Τα δεδομένα από αυτή την παρατήρηση μπορεί να υποδείξουν πως το παιδί ήταν επιθετικό τρεις φορές την ημέρα, αλλά λόγω του γεγονότος πως το παιδί παρατηρήθηκε για διαφορετικές χρονικές περιόδους, μπορεί να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως το παιδί ήταν επιθετικό εξίσου τις δύο μέρες. Για να αποφευχθεί αυτό, πρέπει οι μετρήσεις συχνότητας να μετατρέπονται σε δεδομένα ρυθμού. Αυτό βγαίνει, διαιρώντας τις μετρήσεις συχνότητας με την ποσότητα του χρόνου που έγινε παρατήρηση σε ένα άτομο (βλ. Παράρτημα 2- Πίνακας 3).

Δεύτερον, πρέπει να γίνεται σταθερή *καταγραφή του προϊόντος μιας συμπεριφοράς*. Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται να αξιολογούμε τα απτά αποτελέσματα της συμπεριφοράς ενός μαθητή. Αυτή η μέθοδος είναι κατάλληλη για την βιντεοσκόπηση της ολοκλήρωσης των εργασιών για το σπίτι ή την καταστροφή αντικειμένων σε μια έξαρση της οργής του μαθητή. Συνήθως, τέτοιου είδους ντοκουμέντα κρατούνται στον φάκελο υλικού του μαθητή, που θα αναλυθεί παρακάτω. Η καταγραφή του προϊόντος είναι παρόμοια μέθοδος με την καταγραφή της συχνότητας και του ρυθμού, μόνο που εδώ ο παρατηρητής μετρά το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς και όχι την συμπεριφορά αυτή καθ' αυτή. Κι εδώ, για να συλλεχθούν ακριβείς

πληροφορίες, πρέπει να είναι παρούσες μια σειρά από συγκεκριμένες συνθήκες. Όπως, ότι πρέπει οι περιβαλλοντικές συνθήκες να είναι σταθερές ανάμεσα σε δύο παρατηρήσεις, ότι η ποσότητα του χρόνου στον οποίο παράγεται το τελικό προϊόν της συμπεριφοράς πρέπει να είναι σταθερή ή ότι τα κριτήρια με βάση τα οποία θα κρίνουμε αν εμφανίστηκε η συμπεριφορά που περιμέναμε πρέπει να είναι επαρκή και ξεκάθαρα (βλ. Παράρτημα 2- Πίνακας 4).

Τρίτον, η μέτρηση της διάρκειας παρέχει χρήσιμα δεδομένα για να αποφασίσουμε την ποσότητα του χρόνου που ένα παιδί θα ασχοληθεί με μια δραστηριότητα ή την χρονική διάρκεια που μεσολαβεί μεταξύ ενός γεγονότος και της έναρξης μιας συμπεριφοράς-στόχου. Κι εδώ, πρέπει η συμπεριφορά να έχει διακριτές χρονικές στιγμές έναρξης και λήξης, αλλιώς ο παρατηρητής δεν θα γνωρίζει από πού να ξεκινήσει να χρονομετρά και πού να σταματήσει. Επιπλέον, η συνολική χρονική περίοδος που λαμβάνει χώρα η παρατήρηση πρέπει κι πάλι να είναι σταθερή. Τα δεδομένα από αυτή την καταγραφή ίσως είναι δύσκολο να συλλεχθούν στις περισσότερες εκπαιδευτικές καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται μόνο να παρατηρεί πότε ξεκινά και πότε σταματά η παρατηρούμενη συμπεριφορά του μαθητή αλλά πρέπει να έχει και το βλέμμα του στραμμένο σε ένα χρονόμετρο, πράγμα πολύ δύσκολο να συμβαδίσει με την σωστή διεξαγωγή ενός μαθήματος και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 2- Πίνακας 5). Για τον λόγο αυτό, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν επιλέγουν αυτή τη μέθοδο για την καταγραφή της συμπεριφοράς και την συλλογή πληροφοριών για τον μαθητή τους.

Τελευταία μέθοδος παρατήρησης αποτελεί η λεγόμενη *μέτρηση διαστημάτων*. Εδώ, δεν χρειάζεται η συμπεριφορά να έχει διακριτές στιγμές έναρξης και λήξης. Επιπρόσθετα, συγκεκριμενοποιείται η ποσότητα του χρόνου που είναι απαραίτητη για να συμβεί μια αποτελεσματική παρατήρηση. Τα δεδομένα αυτού του τρόπου παρατήρησης αντικατοπτρίζουν ακριβώς την βαρύτητα συμπεριφορών που μπορεί να έχουν διαφορετική διάρκεια κάθε φορά και εξασφαλίζονται παίρνοντας δείγματα από την συμπεριφορά του μαθητή, ανά διαστήματα στην διάρκεια μιας μέρας και καταγράφοντάς τα σε ένα φύλλο παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 2- Πίνακας 6). Έτσι, μια συμπεριφορά που συμβαίνει σε ένα σχολικό εφτάωρο, μπορεί να παρατηρηθεί στην διάρκεια τριών δεκάλεπτων διαστημάτων. Μια αποτελεσματική μέτρηση περιλαμβάνει την εκατοστιαία αναλογία των διαστημάτων που περιλαμβάνουν χωρίς

διακοπές την συμπεριφορά-στόχο. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει τρεις τύπους διαδικασιών. Ο πρώτος ονομάζεται *παρατήρηση ολόκληρου διαστήματος* (whole interval), και απαιτείται η συμπεριφορά να εμφανίζεται κατά την διάρκεια ολόκληρου του διαστήματος παρατήρησης. Ο δεύτερος ονομάζεται *παρατήρηση μερικού διαστήματος* (partial interval), και απαιτείται η συμπεριφορά να εμφανιστεί τουλάχιστον μία φορά μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα και στον τρίτο τύπο που ονομάζεται *στιγμιαία παρατήρηση* (momentary-interval recording), η συμπεριφορά στόχος πρέπει να είναι παρούσα ακριβώς την στιγμή που ξεκινά ή λήγει το διάστημα παρατήρησης.

Τέλος, είναι αναγκαίο να τονίσουμε πως η σωστή παρατήρηση μιας συμπεριφοράς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες παρατήρησης που επικρατούν κατά την καταγραφή. Για παράδειγμα, μπορεί να παρατηρούμε ένα παιδί με επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο και να καταγράφουμε συνεχώς τέτοια περιστατικά στο σχολικό περιβάλλον του μαθητή, αλλά αν παρατηρήσουμε το ίδιο παιδί στο σπίτι του, που ίσως η ατμόσφαιρα να είναι πιο ήρεμη και δεν έχει τόσες πολλές ευκαιρίες να εκδηλώσει την προβληματική συμπεριφορά, να καταγράψουμε πολύ λιγότερα γεγονότα επιθετικότητας (Schloss, 2001). Για το λόγο αυτό, πολύ μεγάλης σημασίας είναι και η συνεισφορά της οικογένειας, μέσα στην οποία το παιδί ίσως αναπτύξει διαφορετικές συμπεριφορές. Συχνά, συμπληρώνονται από τους γονείς κάποια πρωτόκολλα πληροφοριών, εξυπηρετώντας ακριβώς αυτό το σκοπό (βλ. Παράρτημα 2-Πίνακας 2).

### **3.2. Αξιολόγηση που βασίζεται στον φάκελο εργασίας του μαθητή –Πορτοφόλιο (Portfolios Assessment)**

Μία πολύ σημαντική τεχνική αξιολόγησης που έχει στα χέρια του ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι αυτή που βασίζεται και αντλεί πληροφορίες από τον ατομικό φάκελο υλικού του μαθητή (Pierangelo, 2004). Αυτή ή τεχνική θα μπορούσε κανείς να πει πως είναι κομμάτι της αξιολόγησης που βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, διότι δίνει ενδείξεις για την πρόοδο του μαθητή κατά την διάρκεια της διδακτικής πράξης.

Σύμφωνα με τους Paulson, Paulson & Meyer (1991), ο φάκελος αυτός είναι μία ευρείας έκτασης συλλογή από την δουλειά του μαθητή που εκθέτει τις προσπάθειές

του, την πρόοδό του και τις επιτεύξεις του σε έναν ή περισσότερους τομείς (στο Pierangelo, 2004, σελ. 58). Η συγκεκριμένη συλλογή πρέπει να δημιουργηθεί σε συνεργασία με τον μαθητή, ο οποίος θα συμμετάσχει στην σωστή επιλογή του υλικού του φακέλου, και να περιλαμβάνει τα κριτήρια για την επιλογή του υλικού, με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν οι επιδόσεις του μαθητή, στοιχεία που αντανακλούν χαρακτηριστικά του, να δίνει έμφαση στο περιεχόμενο ώστε να παρέχεται στον μαθητή η δυνατότητα να «μάθει πώς να μαθαίνει». Οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση όποτε θέλουν στον φάκελό τους ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να ελέγχουν την προηγούμενη δουλειά τους, να την συγκρίνουν με την τωρινή, να παίρνουν αποφάσεις όταν θέλουν να αντικαταστήσουν μια δουλειά με μία άλλη και να προσθέτουν νέες κατηγορίες εργασιών όταν προκύπτουν τέτοιες ανάγκες (Kearns και συν., 2006 στο Downing, 2008, σελ. 280). Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται στον μαθητή κίνητρο, αναπτύσσονται οι δεξιότητές του για αυτοδιαχείριση και προωθείται η συνεργασία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού (Schloss, Smith & Schloss, 2001· Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1997). Ο φάκελος υλικού ενός παιδιού απεικονίζει πολλά περισσότερα σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού και την πρόοδο της μάθησής του απ' ό, τι μπορεί να μας δείξει ένα γραπτό τεστ ή ακόμη και μια σειρά από τεστ (Stenmark, 1991 στο Cox Mayberry & Belson Lazarus, 2002, σελ. 27).

Ο Batzle (1992) υποστηρίζει πως υπάρχουν τρία είδη φακέλων (Pierangelo & Giuliani, 2002, σελ. 61):

1. Ο *φάκελος εργασίας* (Working portfolio): Εκπαιδευτικός, μαθητής και γονείς συνεισφέρουν όλοι μαζί στην συλλογή του υλικού του φακέλου αυτού. Περιλαμβάνονται εργασίες που βρίσκονται σε εξέλιξη αλλά και τελικά προϊόντα δουλειών.
2. Ο *φάκελος υλικού- βιτρίνα* (Showcase portfolio): Ο εν λόγω φάκελος φιλοξενεί μόνο τις καλύτερες δουλειές του μαθητή και γενικά δεν περιλαμβάνει εργασίες που δεν έχουν ακόμη ολοκληρωθεί. Η οργάνωση του φακέλου είναι υπόθεση του μαθητή και αυτός είναι που αποφασίζει τι θα συμπεριληφθεί.
3. Ο *φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού ή αρχείο* (Teacher portfolio/Record keeping): Αυτός ο φάκελος συμπεριλαμβάνει τα διάφορα τεστ του μαθητή και δείγματα δουλειάς του που έχει κρατήσει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι και ο μόνος που έχει λόγο για την διάρθρωσή του.

Όταν οι φάκελοι υλικού χρησιμοποιούνται στην τάξη, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί πιο τακτικά την πρόοδο των μαθητών του αλλά και στον ίδιο τον μαθητή να παρατηρεί σταδιακά την εξέλιξή του πάνω σε κάποια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή.

Ο Swicegood (1994) αναγνωρίζει πέντε κύρια πλεονεκτήματα αυτού του είδους της αξιολόγησης (στο Schloss, Smith & Schloss, 2001, σελ.134).

1. Η μέθοδος αυτή εξυπηρετεί σημαντικά την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, άλλων ειδικών, των μαθητών και των μελών της οικογένειας.
2. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση μέσα στην τάξη, συμπεριλαμβάνοντας αποτελέσματα από άτυπες, ποιοτικές μεθόδους που λαμβάνουν χώρα μέσα στην οικολογία της τάξης.
3. Οι φάκελοι κάνουν διακριτά τα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή.
4. Μια ευρεία ποικιλία μετρήσεων χρησιμοποιείται ώστε να επιβεβαιωθούν αποφάσεις που πριν στηριζόντουσαν σε ένα μόνο δεδομένο.
5. Αυτή η μέθοδος τονίζει πως η ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης, η σχολική επιτυχία και η κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού είναι αλληλένδετες περιοχές και επηρεάζονται εξίσου.

Υπάρχει, βέβαια, μία διαμάχη σχετικά με το τι θα έπρεπε να περιλαμβάνεται στο φάκελο, δεδομένου ότι αυτός θα μπορούσε να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνθηκαν να δημιουργήσουν τέτοιους φακέλους και να τους οργανώσουν έτσι ώστε να τους βοηθάνε στην λήψη σωστών αποφάσεων σχετικών με την διδακτική διαδικασία και την εξέλιξη των παιδιών. Εν τούτοις, η έρευνα πάνω σ' αυτό του είδους την αξιολόγηση έχει δώσει λίγες πρακτικές οδηγίες για 1) τους τύπους των αποφάσεων που θα έπρεπε να παίρνουν οι εκπαιδευτικοί, 2) τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει το περιεχόμενο των φακέλων αυτών ώστε να λαμβάνονται συγκεκριμένες αποφάσεις και τέλος, 3) τα κριτήρια ώστε να καθοδηγηθεί σωστά η διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με την βαθμολόγηση, την αναγνώριση κάποιων ακαδημαϊκών αδυναμιών, την βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, την επιλογή σωστών προγραμμάτων, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων αλλά και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που μπορεί να είναι αναγκαία (Salvia & Ysseldyke, 1998 στο Pierangelo & Giuliani, 2002, σελ.61). Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματικότερη



η αξιολόγηση που γίνεται με βάση τον φάκελο υλικού στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια ειδικής αγωγής, απαιτείται να γίνει περισσότερη σχετική έρευνα ώστε να προσφερθεί πληθώρα πληροφοριών και προτάσεων με σκοπό την βελτίωσή της.

Ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης που βασίζεται στον ατομικό φάκελο ενός μαθητή περιλαμβάνεται στον πίνακα 7 του παραρτήματος 2.

### **3.3. Οι Συνεντεύξεις και τα Ερωτηματολόγια στην Αξιολόγηση (Interviews-Questionnaires)**

Οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια στην εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιούν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε να διερευνήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένες περιοχές ενδιαφέροντος και δίνουν σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να εκφράσουν τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες τους. Οι συνεντεύξεις γενικά καταγράφονται σε έτοιμες φόρμες που έχουν κατασκευάσει και έχουν μαζί τους οι εκπαιδευτικοί, ενώ τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται είτε από τους ίδιους τους μαθητές, αν είναι αυτό εφικτό, ή από τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, και τα δύο με σκοπό να συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες που στο μέλλον θα χρησιμοποιηθούν για να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Layton, 2006).

Η συνέντευξη αποτελεί μια μέθοδο συλλογής πληροφοριών. Γίνεται με άμεσο τρόπο, όταν δύο άτομα βρίσκονται πρόσωπο με πρόσωπο και έτσι καταγράφονται οι αντιδράσεις σε ερωτήσεις που τίθενται. Είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για να συγκεντρώσει κανείς πολύτιμα στοιχεία, καθώς είναι προσωπική, ευέλικτη και εμπλέκει συναισθήματα. Μια συνέντευξη μπορεί να είναι δομημένη, όπου το άτομο ερωτάται ένα συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων που έχουν προετοιμαστεί προηγουμένως, με πολύ συγκεκριμένο τρόπο ή να είναι αδόμητη, όπου οι ερωτήσεις που γίνονται είναι αυθόρμητες, ευνοούν την ανάπτυξη συζήτησης και την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού που κάνει την συνέντευξη και εκείνου που δέχεται τις ερωτήσεις (Pierangelo & Giuliani, 2002, σελ.188).

Είναι σημαντικό να παίρνουμε συνέντευξη από το παιδί διότι ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει αν το παιδί υποψιάζεται πως υπάρχουν προβληματισμοί σχετικά



με την συμπεριφορά του και τον βαθμό στον οποίο το παιδί τελικά θέλει να συνεργαστεί και να αλλάξει.

Υπάρχουν πολλές συμπεριφορές που πρέπει να προσεχθούν όταν γίνεται μια αξιολόγηση για ένα παιδί με ακατάλληλη συμπεριφορά. Είναι απαραίτητο οι αξιολογητές να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους κάθε ιδιορρυθμία που προκύπτει κατά την διάρκεια της αξιολόγησης καθώς και τι επιρροή αυτή έχει στο παιδί. Σχεδόν κάθε ιδιορρυθμία μπορεί να είναι ένα σύμπτωμα ή ακόμη και το πρόβλημα. Συνεπώς, στην τελική έκθεση αξιολόγησης θα πρέπει να έχουν παρατηρηθεί και καταγραφεί οι παρακάτω συμπεριφορές (Pierangelo, 2004 · Pierangelo & Giuliani, 2002):

- *Προσαρμογή στην εκάστοτε κατάσταση:* Η ικανότητα προσαρμογής του παιδιού στις διάφορες καταστάσεις ποικίλει αρκετά. Η σημασία οποιασδήποτε περιόδου προσαρμογής δεν αφορά απαραίτητα τις αρχικές αντιδράσεις του παιδιού αλλά κυρίως την διάρκεια της περιόδου που εμφανίζεται η άσχημη συμπεριφορά. Μερικά παιδιά μπορεί στην αρχή να είναι νευρικά και σφιγμένα, όμως να ηρεμήσουν καθώς ο χρόνος περνά και με την βοήθεια του αξιολογητή. Τα στοιχεία του περιβάλλοντος που πραγματοποιείται η συνέντευξη μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο ως και να καθορίσουν πολλές φορές το αποτέλεσμα του τεστ. Είναι, λοιπόν, ευθύνη του αξιολογητή να μειώσει τους διασπαστικούς παράγοντες, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες του παιδιού.
- *Χρόνος αντίδρασης:* Η ταχύτητα με την οποία το παιδί απαντά σε ερωτήσεις μπορεί να είναι δείκτης για πολλά πράγματα. Ένα παιδί που απαντά αυθόρμητα λανθασμένα, ίσως είναι ένα παιδί με υψηλά επίπεδα άγχους, τα οποία να έρχονται σε σύγκρουση με την ικανότητά του να συγκεντρωθεί πριν απαντήσει. Απ' την άλλη, το παιδί που μπλοκάρεται ή καθυστερεί, μπορεί να είναι ένα παιδί που φοβάται την αντίδραση ή την κριτική και χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική ως άμυνα.
- *Μορφή των αντιδράσεων:* Τα είδη των απαντήσεων που δίνει το παιδί μπορεί να υποδεικνύουν σοβαρές δυσκολίες. Για παράδειγμα, ένα παιδί που ζητάει να του επαναλαμβάνουν συνεχώς τις ερωτήσεις, ίσως να έχει προβλήματα ακοής ή να δυσκολεύεται να επεξεργαστεί τις πληροφορίες και να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσει τι το ρωτούν.

- *Λεκτική αλληλεπίδραση:* Μερικά παιδιά με υψηλά επίπεδα άγχους μπορεί να προσπαθήσουν να βρουν διέξοδο από την ένταση τους μέσα από την φλυαρία. Βέβαια, αυτό μπορεί να μπει εμπόδιο στην ικανότητά τους να σκεφτούν καθαρά και να συγκεντρωθούν στην δραστηριότητα. Οι αξιολογητές πρέπει να έχουν υπόψη τους πως οι δισταγμοί στην έκφραση ίσως να αποτελούν ενδείξεις προβλημάτων όπως φτωχά λεκτικά πρότυπα, προβλήματα εκφοράς, χαμηλό αίσθημα αυτοσεβασμού ή έλλειψη κατανόησης της ερώτησης λόγω περιορισμένης νοητικής ικανότητας.
- *Οργανωτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στην διάρκεια του τεστ:* Ένα παιδί που ζυγίζει μία κατάσταση και προσεγγίζει συστηματικά μία δραστηριότητα χρησιμοποιώντας δοκιμές αλλά και λάθη, ίσως να έχει εξαιρετική εσωτερική οργάνωση και χαμηλά επίπεδα έντασης και άγχους. Ωστόσο, μερικά παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα μπορούν επίσης να ανταπεξέρχονται καλά σε μικρής διάρκειας δραστηριότητες, διότι το βλέπουν ως πρόκληση και οργανώνουν έτσι τον εαυτό τους ώστε να δράσουν σωστά για κάποιο χρονικό διάστημα. Τα ιδιαίτερα προβλήματά τους μπορεί να έρθουν στην επιφάνεια όταν κληθούν να ασχοληθούν με την ίδια δραστηριότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Απ' την άλλη, υπάρχουν παιδιά που αποδιοργανώνονται υπό το άγχος του χρονικού περιορισμού.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* Η ικανότητα ενός μαθητή να προσαρμόζεται ή να μετακινείται από την μία ερώτηση στην άλλη χωρίς δυσκολία αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ώστε να προσδώσουμε στο παιδί κάποιο γνώρισμα και να κάνουμε μια πρόβλεψη για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας που του έχουμε αναθέσει.
- *Διάθεση:* Η διάθεση που καταδεικνύει το παιδί κατά την διάρκεια της συνέντευξης μπορεί να αντανakλά σε μεγάλο βαθμό την διάθεσή του στην σχολική τάξη. Ένα παιδί που είναι αντιδραστικό και μη συνεργάσιμο, ίσως είναι ένα παιδί που θέλει να νιώθει πως έχει τον έλεγχο της κατάστασης. Παιδιά που βρίσκονται σε ένταση δεν προσαρμόζονται σωστά και νιώθουν πιο εύκολα πως απειλούνται από νέες καταστάσεις και καινούριους ανθρώπους. Ελέγχοντας τις καταστάσεις ή τους ανθρώπους γύρω τους, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και ξέρουν τι να προσδοκούν. Απ' την

άλλη, παιδιά που προσπαθούν σκληρά ώστε να επιτύχουν, μπορεί να το κάνουν για διάφορους λόγους όπως για γονική συναίνεση και έπαινο ή για προσωπική ευχαρίστηση. Το παιδί αυτό μπορεί να απολαμβάνει την επιτυχία και να βρίσκει τις δραστηριότητες διασκεδαστικές και γεμάτες προκλήσεις. Γενικά, αυτός ο τύπος μαθητή δεν φοβάται τα λάθη, δεν νιώθει πως απειλείται από αυτά και μπορεί με άνεση να περνά από την μια δραστηριότητα στην άλλη.

#### **3.4. Αξιολόγηση με βάση την εστίαση στο έργο (Time-on-task Assessment)**

Η αξιολόγηση που στηρίζεται στην εστίαση του μαθητή στην δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί ελέγχει τον χρόνο για τον οποίο ο μαθητής ασχολείται με ένα δεδομένο έργο. Οι πιο πολλοί μαθητές στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης δυσκολεύονται να ξεκινήσουν μια εργασία. Κι αν ακόμη αυτό συμβεί, δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένοι για μεγάλο χρονικό διάστημα στην δραστηριότητά τους. Η έρευνα έχει δείξει πως για τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη, η εστίαση στο έργο κυμαίνεται από 60% έως 80% της συνολικής διάρκειας μιας σχολικής ώρας. Για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης το ποσοστό αυτό πέφτει αρκετά, στο 30% έως 60% του χρόνου που απαιτείται για να ολοκληρωθεί μια διδακτική ώρα (Harwell & Williams Jackson, 2008).

Υπάρχει ένας πολύ απλός τρόπος αξιολόγησης του χρονικού διαστήματος για το οποίο ένας μαθητής με δυσκολίες μάθησης καταφέρνει να παραμείνει συγκεντρωμένος σε μία εργασία (Παράρτημα 2-Πίνακας 8). Παίρνουμε ένα χαρτί και το χωρίζουμε σε δύο στήλες και δέκα σειρές. Στην μία στήλη θα καταγράφουμε την συμπεριφορά του μαθητή που είναι προς αξιολόγηση και στην άλλη την συμπεριφορά ενός άλλου μαθητή, αντιπροσωπευτικό δείγμα του μέσου όρου της τάξης. Αρχικά, δίνουμε μια δραστηριότητα στον μαθητή που θέλουμε να αξιολογήσουμε και τον παρατηρούμε για δέκα δευτερόλεπτα. Αν είναι συγκεντρωμένος στο έργο του, βάζουμε ένα συν (+) κάτω από την στήλη του, στην πρώτη γραμμή. Αν όχι, καταγράφουμε τι ακριβώς κάνει αυτά τα δέκα δευτερόλεπτα. Κάνουμε το ίδιο και για τον μαθητή τυπικής ανάπτυξης. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία έως ότου συμπληρώσουμε και τις δέκα σειρές του φύλλου μας. Μόλις ολοκληρωθεί η

διαδικασία, βγάζουμε το ποσοστό, πολλαπλασιάζοντας τις φορές που ο μαθητής συγκεντρώθηκε επί δέκα (αν για παράδειγμα, παρατηρήσαμε πως ο μαθητής έμεινε καθλωμένος στην δραστηριότητα που του δώσαμε τις τέσσερις από τις δέκα φορές που τον παρατηρήσαμε, το ποσοστό θα είναι σαράντα τοις εκατό (4 x 10). Την παραπάνω διαδικασία την ακολουθούμε και για την εξαγωγή του ποσοστού συγκέντρωσης του άλλου μαθητή και στο τέλος συγκρίνουμε τα αποτελέσματα. Θα ήταν καλό, η κάθε παρατήρηση να γίνεται σε διαφορετικές ημέρες και σε διαφορετικές στιγμές της ημέρας, διότι η επίδοση του μαθητή ποικίλει από μέρα σε μέρα, καθώς όλα τα παιδιά έχουν καλές και κακές μέρες (Harwell & Williams Jackson, 2008).

### **3.5. Οι Λίστες Ελέγχου (Checklists)**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεχώς παρατηρούν τους μαθητές τους και έτσι αυτές οι παρατηρήσεις γίνονται η πηγή πολύτιμων πληροφοριών ώστε να αντιμετωπισθούν όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες που οι μαθητές έχουν. Οι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την συνεχή παρατήρηση ως μέρος της αξιολόγησης των παιδιών με τα οποία δουλεύουν. Χρησιμοποιώντας μία κατάλληλη λίστα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει τις παρατηρήσεις του σε ένα συστηματικό και οργανωμένο πλαίσιο. Αυτό το αρχείο παρατηρήσεων που θα δημιουργηθεί είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για να αναγνωριστούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ένα σημαντικό θεμέλιο, πάνω στο οποίο θα στηριχθούμε για να δημιουργήσουμε παρεμβάσεις που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Hannell, 2006).

Με τον όρο *λίστα ελέγχου* εννοούμε μία λίστα από διάφορα σημεία τα οποία πρέπει να παρατηρηθούν και να καταγραφούν. Μερικές φορές παρουσιάζονται με την μορφή ερωτήσεων ή προτάσεων που ζητάνε μία απάντηση του τύπου ναι-όχι, για να σιγουρευτεί αν ένας μαθητής έχει κατακτήσει μια συγκεκριμένη δεξιότητα σε μια γνωστική περιοχή που διερευνάται. Οι λίστες ελέγχου που χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά, εντοπίζουν περιοχές της διδακτικής διαδικασίας που χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και προσοχή. Τυπικά, συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται και θεωρούνται ευαίσθητες μετρήσεις της προόδου που

μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διασφαλιστεί η πρόοδος και η καλή εξέλιξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Layton, 2006).

Μία λίστα ελέγχου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μαθητές από τεσσάρων έως δεκαοχτώ ετών. Βοηθά να ερμηνευθεί τι ακριβώς παρατηρήσαμε. Τα σημεία που παρατηρούνται μέσα από τις λίστες προωθούν την σκέψη για άλλες συμπεριφορές που μπορεί να είναι σχετικές με προηγούμενες καταγραφές. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς που μπορεί να συμπληρώσουν τέτοιες λίστες πρέπει να γνωρίζουν πως κάθε παιδί μπορεί να είναι διαφορετικό από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό και ότι οι παρατηρούμενες συμπεριφορές μπορεί να είναι αντανάκλασεις της μοναδικής προσωπικότητας ενός παιδιού, ή άλλων μαθημένων συμπεριφορών ή διαφορών στο πολιτισμικό υπόβαθρό του (Hannell, 2006).

Στην αγορά κυκλοφορούν ολόκληρα εγχειρίδια που περιέχουν τέτοιες έτοιμες λίστες που μπορούν εκπαιδευτικοί και γονείς να χρησιμοποιήσουν (βλ. Παράρτημα 2.1). Παρόλα αυτά, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μόνος του μία λίστα ελέγχου ώστε να διευκολύνει την παρατήρηση ενός μαθητή, ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα (Layton, 2006):

1. Επιλέγουμε μία συμπεριφορά, δεξιότητα ή σειρά δεξιοτήτων ή τύπο δραστηριότητας για να αξιολογήσουμε. Για είναι κατάλληλη να αξιολογηθεί μέσω λίστας θα πρέπει να είναι παρατηρήσιμη.
2. Οργανώνουμε την σειρά των σημείων που θα παρατηρήσουμε σε μία λογική σειρά.
3. Χρησιμοποιούμε ένα ρήμα (όπως πλένει, βουρτσίζει, κτλ.) ώστε να διασφαλίσουμε πως η συμπεριφορά θα είναι παρατηρήσιμη.
4. Αποφασίζουμε τα κριτήρια με τα οποία θα απαντάμε στην λίστα. Ένας τρόπος είναι να σημειώνουμε «ναι» ή «όχι», ή «ποτέ», «σπάνια», «μερικές φορές», «συχνά», «πάντα», «δεν υπήρξε ευκαιρία για παρατήρηση».
5. Στο τέλος της λίστας αφήνουμε κενό χώρο για επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις που μπορεί να προκύψουν.
6. Στην αρχή τοποθετούμε κενό για το όνομα του εκπαιδευτικού, του μαθητή, και την ημερομηνία καταγραφής, για να μπορούμε να τσεκάρουμε την πρόοδο του μαθητή σε μια συγκεκριμένη περίοδο.



### 3.6. Τα Τετράδια Επικοινωνίας στην Αξιολόγηση (Communication Notebooks)

Τα τετράδια επικοινωνίας είναι ένας γραπτός λογαριασμός- αρχείο δραστηριοτήτων σε φυσικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να κυκλοφορεί μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών και να χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους. Πρώτον, ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί ένα τετράδιο για να καταγράφει δραστηριότητες και σκέψεις του κατά την διάρκεια μιας ημέρας. Ωστόσο, για να γίνει ένα τετράδιο επικοινωνίας κομμάτι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο μαθητής πρέπει να είναι γνώστης ότι αυτό θα αναγνωστεί κι από άλλους (γονείς, εκπαιδευτικό γενικής τάξης, αν το παιδί παρακολουθεί τμήμα ένταξης). Δεύτερον, οι γονείς μπορούν να προσθέτουν αξιολογες πληροφορίες κρατώντας σημειώσεις στο τετράδιο επικοινωνίας σχετικά με τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου του παιδιού, με δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης ή άλλες δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης που το παιδί επιδεικνύει καθημερινά στο σπίτι. Αυτό το αρχείο από ό, τι κάνει το παιδί στο σπίτι και στην κοινότητα, βοηθά τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν και αυτών που πρέπει ακόμη να αναπτυχθούν. Οι επιπρόσθετες απόψεις των γονέων σχετικά με το παιδί τους αντανακλούν τις πεποιθήσεις τους και τις ανησυχίες τους σχετικά με τον μαθητή που αξιολογείται. Ο συνδυασμός του γραπτού αυτού αρχείου και των απόψεων των γονέων βοηθά στον καθορισμό κατάλληλων στόχων, ώστε το παιδί να μάθει να είναι αυτόνομο στην καθημερινή του ζωή. Με το να στέλνουν οι γονείς το τετράδιο επικοινωνίας στο σχολείο και ο εκπαιδευτικός να σημειώνει και ο ίδιος τις παρατηρήσεις του σ' αυτό, υποστηρίζεται η σύνδεση και η καλή σχέση οικογένειας-σχολείου και δίνεται η δυνατότητα γενίκευσης των δεξιοτήτων και στα δύο περιβάλλοντα (Layton, 2006).

Για να μπορέσουμε να πούμε πως ένα τετράδιο επικοινωνίας θα αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στα χέρια ενός ειδικού παιδαγωγού για την αξιολόγηση ενός μαθητή, θα πρέπει ο ίδιος να έχει δώσει μερικές βασικές κατευθύνσεις για το πώς αυτό χρησιμοποιείται σωστά σ' αυτούς που θα το πάρουν στα χέρια τους. Αρχικά, θα πρέπει να στοχεύσει τον τύπο της συμπεριφοράς που θα καταγραφεί στο τετράδιο επικοινωνίας. Έπειτα, θα πρέπει να εφοδιάσει τους γονείς, τον μαθητή ή και τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης του μαθητή, αν ο μαθητής παρακολουθεί κάποιο τμήμα ένταξης, με μία λίστα με τις συμπεριφορές που πρόκειται να παρατηρηθούν και να αφιερώσει λίγο από τον χρόνο του για να εξηγήσει την σημασία που έχει η

καταγραφή τους αλλά και οποιωνδήποτε σκέψεων που σχετίζονται μ' αυτές τις συμπεριφορές. Ενημερώνουμε τον μαθητή ή τους γονείς για το χρονικό διάστημα καταγραφής πληροφοριών στο τετράδιο και τους υπενθυμίζουμε πως αυτό μπορεί να χρειαστεί να διαβαστεί και από άλλους (π.χ. μια διεπιστημονική ομάδα, αν χρειαστεί περαιτέρω αξιολόγηση). Διατηρούμε το τετράδιο για όσο καιρό αυτό είναι χρήσιμο στον μαθητή, τους γονείς ή τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και τέλος, τις πληροφορίες που θα συλλέξουμε από το τετράδιο, μαζί με ονόματα και ημερομηνίες, καθώς και με μία περίληψη του τετραδίου, τις ενσωματώνουμε στα γενικότερα δεδομένα που μέχρι τώρα έχουμε συλλέξει από άλλες, ίσως, μορφές αξιολόγησης (Layton, 2006).

### **3.7. Αξιολόγηση με βάση την Ανάλυση Έργου (Task Analysis)**

Η ανάλυση έργου είναι μία διαδικασία κατά την οποία σπάμε μια δραστηριότητα στα επιμέρους διαδοχικά βήματα που απαιτούνται για να ολοκληρωθεί, ή αναλύουμε τις απαραίτητες ικανότητες που πρέπει ο μαθητής να έχει για να φέρει εις πέρας την εν λόγω δραστηριότητα. Το σε πόσα βήματα θα αναλύσουμε ένα έργο εξαρτάται από την εξής πρόταση: *«Είναι αναγκαίο να διασπάσουμε το έργο- δραστηριότητα σε τόσα μέρη, έτσι ώστε ο μαθητής να επιτυγχάνει σε κάθε ένα από τα επιμέρους βήματα»* (Wallace et al., 1992 στο Pierangelo, 2004, σελ. 59).

Αν εφαρμόσουμε αυτή την διαδικασία στην αξιολόγηση, προσφέρονται στον εκπαιδευτικό πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα. Για παράδειγμα, μέσα από την διαδικασία διαφαίνεται τι είναι απαραίτητο ώστε να πραγματοποιηθεί ένα συγκεκριμένο έργο. Επιπλέον, δίνει μια ένδειξη στον εκπαιδευτικό αν το παιδί μπορεί να φέρει εις πέρας την δραστηριότητα που έχει τεθεί, ποιο σημείο δυσκολεύει το παιδί, ποια δεξιότητα που δεν κατέχει το κάνει να αποτυγχάνει και ποιες άλλες δεξιότητες είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς το έργο που του έχει ανατεθεί.

Σύμφωνα με τον Bigge (1990), η ανάλυση έργου αποτελεί μία διαδικασία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καθοδηγήσει τις αποφάσεις σχετικά με (στο Pierangelo, 2004, σελ. 59):

- Το τι να διδαχθεί στη συνέχεια
- Περιπτώσεις όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την διάρκεια της προσπάθειάς τους να ολοκληρώσουν επιτυχώς μια δραστηριότητα
- Τα βήματα που απαιτούνται για να ολοκληρωθεί μία πλήρης δραστηριότητα
- Τι προσαρμογές μπορούν να γίνουν με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου

Η ανάλυση έργου είναι μία προσέγγιση της αξιολόγησης που ξεπερνά την διαδικασία της επιλεξιμότητας και της τοποθέτησης κάποιου μαθητή σε κάποιο πρόγραμμα. Μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της οργάνωσης της τάξης και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, σχετικών με την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3.8. Αξιολόγηση με βάση το στιλ μάθησης του παιδιού (Learning- style based Assessment)**

Η θεωρία των μαθησιακών στιλ υποστηρίζει πως οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν την νέα γνώση και να λύσουν προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους ο καθένας και ότι μερικοί απ' αυτούς τους τρόπους είναι πιο φυσικοί για αυτούς απ' ότι κάποιοι άλλοι. Όταν τους ζητείται να δράσουν με τρόπο που αποκλίνει από το φυσικό τους στιλ, έχει παρατηρηθεί πως μαθαίνουν ή δρουν λιγότερο αποτελεσματικά. Η αξιολόγηση, λοιπόν, με βάση το στιλ μάθησης του κάθε μαθητή προσπαθεί να καθορίσει αυτά τα στοιχεία που επιδρούν στην μάθηση του παιδιού και που οφείλουν να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ατομικής διαδικασίας που χρησιμοποιούν όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί στην εκπαίδευση των μαθητών τους (Berdine & Meyer, 1987 στο Pierangelo, 2004, σελ. 59).

Μερικά από τα κοινά στοιχεία που θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται εδώ είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη (οπτικά, ακουστικά, απτικά), οι περιβαλλοντικές συνθήκες της (ζέστη, κρύο, θόρυβος, φως, σκοτάδι), τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, οι προσδοκίες για επιτυχία που έχει το παιδί άλλα και οι γύρω του για αυτό, η ανατροφοδότηση που δέχεται το παιδί ενώ εμπλέκεται στην διαδικασία της μάθησης (για παράδειγμα, ο

έπαινος ή η κριτική που μπορεί να δεχτεί) και ο τρόπος σκέψης που το παιδί χρησιμοποιεί γενικά όταν καλείται να λύσει προβλήματα (για παράδειγμα, οι δοκιμές, τα λάθη, η ανάλυση). Η αναγνώριση των παραγόντων που επιδρούν θετικά στην μάθηση του παιδιού μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβατικών στρατηγικών (Pierangelo, 2004).

### **3.9. Ρουμπρίκες (Rubrics)**

Οι ρουμπρίκες χρησιμοποιούνται ως οδηγός για την βαθμολόγηση στην εναλλακτική αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα, στην αυθεντική. Παρέχουν μια λεπτομερή ανάλυση των σημείων που προσδοκείται να κατακτήσει ο μαθητής αλλά και του τρόπου με τον οποίο θα συμβεί αυτό. Είναι αναγκαίο μια ρουμπρίκα να σχεδιαστεί πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση και να μοιραστούν φωτοαντίγραφα σε όλους τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν επ' ακριβώς ποιες είναι οι απαιτήσεις, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν. Είναι γνωστό πως όταν ένας μαθητής γνωρίζει τι θα επακολουθήσει, είναι πιο εύκολο γι' αυτόν να συγκεντρωθεί στην δραστηριότητα (Finson, 1996 στο Cox Mayberry & Belson Lazarus, 2002,σελ. 28).

Σύμφωνα με τον ορισμό των Rabinowitz, Sato, Case, Benitez, Jordan (2008), η *ρουμπρίκα* αποτελεί ένα εργαλείο βαθμολόγησης που βασίζεται σε κριτήρια, τα οποία περιλαμβάνουν τα βήματα που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Μια ρουμπρίκα μπορεί να είναι αναλυτική ή ολιστική.

Στην *ολιστική ρουμπρίκα*, ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός καλείται να βαθμολογήσει το σύνολο της διαδικασίας ή το τελικό προϊόν που θα προκύψει από μια δραστηριότητα. Απ' την άλλη, στην *αναλυτική*, βαθμολογεί ξεχωριστά τα επιμέρους στάδια της διαδικασίας και στο τέλος τα αθροίζει για να βγάλει την τελική βαθμολογία (Kan, 2007).

Ο ρόλος μιας ρουμπρίκας τις περισσότερες φορές είναι να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει την επίδοση ενός μαθητή πάνω σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα. Πολλοί, όμως είναι οι συγγραφείς που υποστηρίζουν πως μπορεί να εξυπηρετήσει και έναν άλλο, πολύ πιο σημαντικό σκοπό: όταν χρησιμοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές, κατά την διάρκεια της διδακτικής πράξης για να

αξιολογούν οι ίδιοι την πορεία της προόδου τους, μία ρουμπρίκα μπορεί κάλλιστα να μετατραπεί από εργαλείο αξιολόγησης σε εργαλείο που μέσα από αυτό ο μαθητής μπορεί να διδαχθεί (Arter & McTighe 2001 · Stiggins 2001 στο Reddy & Andrade, 2010). Χρησιμοποιούμενες ως μέρος μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι ρουμπρίκες δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τους στόχους κάθε δραστηριότητας στην οποία εμπλέκονται καθώς και να προβούν σε ορθές κρίσεις, σχετικά με την δουλειά τους, γεγονός που θα συμβάλει στην βελτίωση της προόδου τους (Reddy & Andrade, 2010).

Μία ρουμπρίκα αποτελείται συνήθως από τρία μέρη: α) τα κριτήρια επίδοσης, β) τα αυξανόμενα επίπεδα μέτρησης των ικανοτήτων και γ) την τελική επίδοση. Έχει την μορφή πίνακα διπλής εισόδου που αποτελείται από κάθετους και οριζόντιους άξονες (βλ. Παράρτημα 2- Πίνακας 9). Ο κάθετος άξονας περιλαμβάνει τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί η επίδοση και με τα οποία θα περιγραφεί το τελικό προϊόν μιας δραστηριότητας ενώ στον οριζόντιο άξονα περιλαμβάνονται τίτλοι που αναφέρονται στα αυξανόμενα επίπεδα ικανοτήτων του μαθητή (άσχημα, καλά, μέτρια, πολύ καλά, άριστα), σε σχέση πάντα με την ορισμένη δραστηριότητα που αξιολογείται. Η τελική επίδοση υπολογίζεται σύμφωνα με το που τέμνονται οι δύο άξονες (Kan, 2007).

Τα βήματα σχεδιασμού μιας ρουμπρίκας αποτελούν συνδυασμό πληροφοριών από ποικίλες πηγές (Airasian 1991, 2000,2001 · Moskal, 2000 · Nitko, 2001· Mertler, 2001 στο Kan, 2007) και απαριθμούνται στην συνέχεια:

1. Αρχικά, ορίζουμε την φύση των επιδόσεων και τους μαθησιακούς στόχους που θέλουμε να επιτύχουμε και επιλέγουμε το είδος της ρουμπρίκα που θα χρησιμοποιηθεί.
2. Ακολουθεί προσδιορισμός των κριτηρίων επίδοσης και των παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών και τα διατυπώνουμε με κατανοητό και σαφή λόγο.
3. Για μία ολιστική ρουμπρίκα, στη συνέχεια περιγράφουμε τα υψηλότερα και τα χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης και κάνουμε περιγραφές για όλα τα ενδιάμεσα επίπεδα επιδόσεων. Αντίστοιχα, για μία αναλυτική ρουμπρίκα, περιγράφουμε και πάλι τα υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης, αλλά εδώ γράφουμε περιγραφές για όλα τα ενδιάμεσα επίπεδα επιδόσεων για κάθε χαρακτηριστικό ξεχωριστά.
4. Ελέγχουμε την ρουμπρίκα μας, αν είναι ολοκληρωμένη και



5. Τέλος, συλλέγουμε τα δείγματα δουλειάς των μαθητών μας και συνάγουμε τα αποτελέσματα.

Μία ρουμπρίκα, για να αποτελέσει εργαλείο αξιολόγησης που θα δώσει έγκυρα αποτελέσματα πρέπει να χαρακτηρίζεται από *αξιοπιστία* και *εγκυρότητα*. Όταν αναφερόμαστε στην αξιοπιστία μιας ρουμπρίκας εννοούμε το κατά πόσο υπάρχει συνάφεια μεταξύ των τελικών αποτελεσμάτων που έβγαλαν δύο διαφορετικοί αξιολογητές- εκπαιδευτικοί, ή ο ίδιος αξιολογητής σε διαφορετικές στιγμές. Αντίστοιχα, όταν αναφερόμαστε στην εγκυρότητα μιας ρουμπρίκας έχει καθιερωθεί να αναφερόμαστε στην καταλληλότητα του λόγου με τον οποίο αυτή διατυπώνεται, καθώς και στο περιεχόμενο της, το οποίο θα πρέπει να είναι αντίστοιχο με την δεξιότητα του μαθητή που θέλουμε να αξιολογήσουμε. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στις ρουμπρίκες θεωρείται μία από τις πιο δύσκολες πτυχές του σχεδιασμού τους (Tierney and Simon, 2004 · Moni, Beswick, and Moni, 2005 στο Reddy & Andrade, 2010). Όπως σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, η σαφήνεια της γλώσσας σε μια ρουμπρίκα αποτελεί ζήτημα εγκυρότητας, επειδή μια διαφορεόμενη ρουμπρίκα δεν μπορεί να ερμηνευθεί από τους εκπαιδευτικούς με έναν ακριβή τρόπο, οπότε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα είναι ψευδή (Payne, 2003 στο Reddy & Andrade, 2010).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και γενικότερα σε πολλές χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου, είναι ευρέως διαδεδομένη η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό, όμως, έχει σοβαρές επιπτώσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η ένταξη έδωσε μια ισχυρή ώθηση για έρευνα πάνω σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μαθητών, των οποίων δεν ήταν δυνατόν να προσεγγιστεί η πρόοδος με τις τυπικές παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης που υπήρχαν (Alper, 2001, σελ. 1).

Η αξιολόγηση σπάνια περιγραφόταν στο παρελθόν με τις ευρείες έννοιες που περιγράφεται σήμερα δηλαδή, ως «αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος που εκπληρώνει πολλαπλούς σκοπούς: ενίσχυση της μάθησης, βελτίωση της διδασκαλίας, παροχή έγκυρων πληροφοριών σχετικά με το τι έχουν πετύχει οι μαθητές». Προς το παρόν, η βάση δίνεται ακόμη στην *αξιολόγηση της μάθησης* και όχι τόσο πολύ στην *αξιολόγηση με σκοπό την βελτίωση της μάθησης* (Boud & Falchikov, 2005 στο Yuen Fook & Kaur Sidhu, 2010).

Καλό θα ήταν, όταν ξεκινάει ο σχεδιασμός μιας αξιολόγησης, να λαμβάνονται υπόψη όλες οι πτυχές της ανάπτυξης του μαθητή που πρόκειται να αξιολογηθεί. Έτσι, η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ζωτικής σημασίας συνιστώσα της ευρύτερης εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε συνάρτηση πάντα με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς που αυτά παρουσιάζουν στα διάφορα περιβάλλοντα μάθησης, όπου δρουν καθημερινά.

Το να κατανοήσει κανείς σε ποια σημεία υστερεί ή υπερτερεί ένας μαθητής είναι απαραίτητο, αν πρόκειται να προβεί στον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλές είναι οι περιοχές που ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει με ένα εργαλείο αξιολόγησης- τεστ επίδοσης. Ανεξάρτητα όμως από τον αριθμό των τεστ που θα διεξάγει, η γραφή, η ανάγνωση, η αριθμητική και η ορθογραφία πρέπει να αποτελούν τμήμα κάθε αξιολόγησης.

Αλλά και η αξιολόγηση των διαφόρων συμπεριφορών που μπορεί να εμφανίζει ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, το σπίτι, την παιδική χαρά, αποκτά

μεγάλη βαρύτητα, διότι οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την μάθησή του. Καταλαβαίνουμε λοιπόν, πως η εξέταση της προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς συνιστά μείζον θέμα στα πλαίσια μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί βασίζονταν σε αρκετά μεγάλο βαθμό στις τυπικές δοκιμασίες αξιολόγησης και στα αποτελέσματα που έπαιρναν απ' αυτές, για να πάρουν αποφάσεις σχετικά με την διδακτική πρακτική που θα ακολουθούσαν και τις στρατηγικές τις οποίες θα υιοθετούσαν, ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών. Για μεγάλο διάστημα, ακολουθούσαν η πρακτική αυτή, ώσπου άρχισε να ασκείται κριτική στα τυπικά τεστ, που συνέκριναν την επίδοση ενός μαθητή με τον μέσο όρο των συνομηλίκων του, καθώς οι δοκιμασίες αυτές δεν ήταν κατάλληλες πάντα για παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα αποτελέσματά τους ήταν πολλές φορές αναληθή. Έτσι, περάσαμε στην άτυπη αξιολόγηση, την οποία πραγματοποιούν συχνά, ίσως και καθημερινά, όπου χρειάζεται, οι εκπαιδευτικοί ώστε να παρακολουθούν την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών τους, χωρίς να υπάρχει σύγκριση, παρά μόνο με την προηγούμενη δική τους επίδοση. Εδώ, τα εργαλεία αξιολόγησης μπορεί κανείς να τα βρει στην αγορά, μπορεί όμως να τα διαμορφώσει μόνος του, έτσι ώστε να καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Ακριβώς όπως διαφέρει ο σκοπός για τον οποίο κάθε φορά διεξάγουμε την αξιολόγηση, κατ' ανάλογο τρόπο διαφέρει και ο σκοπός του κάθε εργαλείου- μέσου που θα χρησιμοποιηθεί σ' αυτή. Έτσι, για παράδειγμα, ένα τεστ μπορεί να έχει σκοπό να εντοπίσει τα βήματα κατάκτησης μιας δεξιότητας που ένας μαθητής κατέκτησε έναντι σε εκείνες που δεν έχει αγγίξει ακόμα (Heinze, 2006).

Επιπρόσθετα, κάθε φορά που διεξάγεται μία αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός έχει στην διάθεση του διάφορες τεχνικές, ανάμεσα στις οποίες θα πρέπει να επιλέξει μία ή ακόμη και έναν συνδυασμό από αυτές, ώστε η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών να αποτελεί εύκολη υπόθεση για τον ίδιο αλλά και να είναι σίγουρος πως τα δεδομένα του θα είναι έγκυρα και αξιόπιστα και πως θα τον οδηγήσουν στην λήψη ορθών αποφάσεων για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παρέμβασης που θα σχεδιάσει.

Κλείνοντας, την παρούσα εργασία βρίσκω πολύ ενδιαφέρον να προτείνω κάποια θέματα προς μελλοντική έρευνα, τα οποία δεν διερευνήθηκαν εδώ, διότι αποτελούν

προεκτάσεις του θέματος, όπως είναι ο συνδυασμός μεθόδων αξιολόγησης και η συμβολή τους στην δημιουργία και διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Τέλος, μία ακόμη πρόταση για μελέτη στο μέλλον θα ήταν η διερεύνηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και οι μορφές που χρησιμοποιούνται ανάλογα με την κατηγορία ειδικών αναγκών που ανήκει το παιδί που αξιολογείται ή οι μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στα διαφορετικά πλαίσια ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο, παράλληλη στήριξη) σήμερα.

Ελπίζω η εργασία μου να βοηθήσει, έστω και στο ελάχιστο, όσους την χρησιμοποιήσουν στο μέλλον και να δώσει έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και έρευνα πάνω στο φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης καθώς και στον ευρύτερο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης, που είναι τόσο μεγάλης σημασίας και που ελάχιστοι είναι αυτοί που το κατανοούν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία, Τόμος Β', Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (11<sup>η</sup> έκδοση), σσ.25-106.

### Ξένα

- Alper, S. (2001). Alternate Assessment of Students With Disabilities in Inclusive Settings. Στο Alper, S., Lea Ryndak, D. & Schloss, C. N. (επιμ.). *Alternate Assessment Of Students with Disabilities in Inclusive Settings*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Alper, S., & Mills, K. (2001). Nonstandardized Assessment in Inclusive Settings. Στο Alper, S., Lea Ryndak, D. & Schloss, C. N. (επιμ.). *Alternate Assessment Of Students with Disabilities in Inclusive Settings*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Bradley, D. F., King-Sears, M.E. & Tessier-Switlick, D. M. (1997). *Teaching Students in Inclusive Settings. From Theory to Practice*. Allyn and Bacon.
- Browder, D.M, Spooner, F., Algozzine, R., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C. & Karvonen, M. (2003). What we know and we need to know about Alternate Assessment. *Exceptional Children*. 70(1), 45-61.
- Conroy, M.A. & Paolini, S. (2001). Assessment of Infants and Young Children With Disabilities. Στο Alper, S., Lea Ryndak, D. & Schloss, C. N. (επιμ.). *Alternate*

*Assessment Of Students with Disabilities in Inclusive Settings.* Needham Heights: Allyn & Bacon.

Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. (2004). *Adapting early childhood curricula for children with special needs.* New York: Merrill.

Cox Mayberry, S. & Belson Lazarus, Br. (2002). *Teaching Students with Special Needs in the 21<sup>st</sup>-century Classroom.* Lanham, Maryland, and London: The Scarecrow Press.

Cullen, B., & Pratt, T. (1992). Measuring and reporting student progress. Στο S. Stainback & W. Stainback (επιμ.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Downing, J.E. (2008). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms. Practical Strategies for Teachers.* 3rd edition. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Dykeman, B.F. (2006). Alternative Strategies in assessing special education needs. *Education.* 127(2), 265-273.

Greenleaf, C., Gee, M.K. & Ballinger, R. (1997). *Authentic Assessment: getting started.* Lake Country: Education Department General Administrative Regulations (EDGAR).

Hannell, G. (2006). *Identifying Children with Special Needs. Checklists and Action Plans for Teachers.* California: Corwin Press.

Harwell, J. M. & Williams Jackson, R. (2008). *The Complete Learning Disabilities Handbook. Ready-to-Use Strategies & Activities for Teaching Students with Learning Disabilities.* 3<sup>rd</sup> edition. San Franscisco: Jossey- Bass.

Heinze, T. (2006). Comprehensive Assessment. Στο Koenig, A.J. & Cay Holbrook, M. (επιμ.). *Foundations of Education. Instructional Strategies for Teaching Students and Youths with Visual Impairments.* Second Edition. Volume 2. New York: AFB Press.

- Kan, A. (2007). An Alternative Method in the New Educational Program from the Point of Performance-based Assessment: Rubric Scoring Scales. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 7(1), 144-152.
- Layton, C.A. (2006). Ongoing Assessments: Informal Techniques. Στο Koenig, A.J. & Cay Holbrook, M. (επιμ.). *Foundations of Education. Instructional Strategies for Teaching Students and Youths with Visual Impairments*. Second Edition. Volume 2. New York: AFB Press.
- Lazarus, S.S., Thompson, S.J. & Thurlow, M.L. (2006). *How Students Access Accommodations in Assessment and Instruction: Results of a Survey of Special Education Teachers*. Maryland: Educational Policy Reform Research Institute.
- Lidz, C. S. (1997). Dynamic Assessment: Psychoeducational Assessment with Cultural Sensitivity. *Journal of Social Distress and the Homeless*. 6 (2), 95-111.
- Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children*. (Rev. Ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- National Consortium on Deaf-Blindness. (2010). *Authentic Assessment. Practice Perspectives - Highlighting Information on Deaf-Blindness*. Monmouth: The Teaching Research Institute.
- Overton, T. (2000). *Assessment in special education: An applied approach (3<sup>η</sup> έκδοση)*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Pierangelo, R. (2004). *The Special Educator's Survival Guide*. 2<sup>nd</sup> edition. San Francisco: Jossey- Bass.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G.A. (2002). *Assessment in special Education. A Practical Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Peterson Miller, S. (2002). *Validated Practices for Teaching Students with Diverse Needs and Abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rabinowitz, S., Sato, E., Case, B., Benitez, D., & Jordan, K. (February, 2008). Alternate assessments for special education students in the Southwest Region

states. No.: 044. REL Southwest. Regional Educational Laboratory at Edvance Research, Inc.

R.A. Watkins, C. & Alper, S. (2001). Standardized Assessment in Inclusive Schools. Στο Alper, S., Lea Ryndak, D. & Schloss, C. N. (επιμ.). *Alternate Assessment Of Students with Disabilities in Inclusive Settings*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010, July). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(4), 435–448.

Salvia, J., & Ysseldyke, J.E. (1991). *Assessment*. Boston: Houghton Mifflin.

Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children: Revised and updated* (3<sup>η</sup> έκδοση). San Diego, CA: Jerome M. Sattler, Publisher.

Schloss, C.N. (2001). Measuring Responses Through Direct Observation. Στο Alper, S., Lea Ryndak, D. & Schloss, C. N. (επιμ.). *Alternate Assessment Of Students with Disabilities in Inclusive Settings*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Schloss, P. J., Smith, M. A. & Schloss, C. N. (2001). *Instructional Methods for Secondary Students with Learning and Behavior Problems*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon.

Siegel-Causey, E. & Allinder, R.M. (1998). Using Alternative Assessment for students with severe Disabilities: Alignment with Best Practices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 33(2), 168-178.

Smith, M.A. (2001). Functional Assessment of Challenging Behaviors in School and Community. Στο Alper, S., Lea Ryndak, D. & Schloss, C. N. (επιμ.). *Alternate Assessment Of Students with Disabilities in Inclusive Settings*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Steege, M.W., & Brown- Chidsey, R. (2005). Functional Behavioral Assessment. The Cornerstone of Effective Problem Solving. Στο Brown-Chidsey, R. (επιμ.). *Assessment for Intervention. A problem- Solving Approach*. New York: The Guilford Press.

- Taylor, R. L. (1997). *Assessment of exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, R. L., Willets, P., & Richards, S. B. (1988). Curriculum-based assessment: considerations and concerns. *Diagnostique*. 14, 14-21.
- Thompson, S.J., Quenemoen, R. F., Thurlow, M. L. & Ysseldyke, J.E. (2001). *Alternate Assessments for Students With Disabilities*. California: Corwin Press Inc.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perspectives. *Educational Psychology Review*. 12 (4), 385-435.
- Vallecorsa, A., Silverman, R., & Zigmund, N. (1983). The Assessment strategy. Στο Zigmund, N., Vallecorsa, A., & Silverman, R., *Assessment for instructional planning in special education*, 29-44. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Wallace, G., Larsen, S. & Elksnin, L. (1992). *Educational Assessment of learning problems: Testing for teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Watson, S., & Steege, M. W. (2003). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Winebrenner, S. (1996). *Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom. Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Challenge & Motivate Struggling Students*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Witt, J.C., Elliott, S. N., Kramer, J.J., & Gresham, F. M. (1994). *Assessment of children: Fundamental methods and practices*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Ysseldyke, J., & Olsen, K. (1999). Putting alternate assessments into practice: What to measure and possible sources of data. *Exceptional Children*, 65, 175- 186.
- Yuen Fook, C. & Kaur Sidhu, G. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of Social Sciences*. 6 (2), 153-161.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα 1- Άτυπες Δοκιμασίες Αξιολόγησης

Όνομα Εκπαιδευτικού: _____		Ημερ/νία: _____	
Όνομα Μαθητή: _____			
Μάθημα:		Τίτλος σχολικού εγχειριδίου:	
<b>Ο μαθητής.....</b>		Ναι	Όχι
1. Διαβάζει το προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο			
2. Συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης που αναφέρει το βιβλίο			
3. Είχε επιτυχία σε τεστ κεφαλαίων τουλάχιστον 70%			
<b>Προσαρμογές που χρειάστηκαν για να επέλθει επιτυχία:</b>			
Το σχολικό βιβλίο ηχογραφημένο σε κασέτα			
Συσκευή για μειωμένη όραση			
Προφορικές περιγραφές			
Παραπάνω χρόνος για τα τεστ			
Πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή για γραφή			

#### Πίνακας 1: Φύλλο Αξιολόγησης βασισμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

(Πηγή: Layton, 2006, σελ.91, Μετάφραση δική μου)

Όνομα μαθητή: _____		
Όνομα εκπαιδευτικού: _____		
Γνωστικό Αντικείμενο: να μάθει ο μαθητής με ήπια αναπηρία να ακολουθεί 100% τα 12 βήματα ώσπου να καταφέρει να παραγγείλει από ένα εστιατόριο fast food.		
Μέθοδος: Ανάλυση έργου		
	Σωστό	Λάθος
1. ελέγχει τα χρήματα που έχει στην τσέπη του		
2.επιλέγει γεύμα από το μενού		
3.υπολογίζει τα χρήματα και τα αφαιρεί από αυτά που έχει στην τσέπη		
4.αποφασίζει αν του φτάνουν να αγοράσει το γεύμα		
5.κάνει την τελική επιλογή		
6.μπαίνει στην σειρά		
7.παραγγέλνει στον ταμία		
8.πληρώνει		
9.στέκεται στο πλάι και περιμένει στην σειρά		
10.μετράει τα ρέστα που του έδωσε ο ταμίας		
11.ευχαριστεί τον υπάλληλο		
12. επιλέγει μέρος να κάτσει		

**Πίνακας 2: Φύλλο Αξιολόγησης βασισμένη σε συγκεκριμένα κριτήρια.**

(Πηγή: Alper, Lea Ryndak & Schloss, 2001, σελ.58, Μετάφραση δική μου).



**Γενικές Πληροφορίες**

Όνομα \_\_\_\_\_ Ημερομηνία γέννησης \_\_\_\_\_ Ηλικία \_\_\_\_\_

Γονέας/Κηδεμόνας \_\_\_\_\_

Διεύθυνση οικίας \_\_\_\_\_

Τηλέφωνο (οικίας) \_\_\_\_\_ (εργασίας) \_\_\_\_\_

Σχολείο \_\_\_\_\_ Τάξη \_\_\_\_\_ Δάσκαλος \_\_\_\_\_

Λόγος αναφοράς \_\_\_\_\_

**Μέλη της οικογένειας**

	Μητέρα	Πατέρας
Όνομα	_____	_____
Ηλικία	_____	_____
Επάγγελμα	_____	_____
Γραμματικές γνώσεις	_____	_____
Μαθησιακά προβλήματα	_____	_____
Όνόματα αδελφών	Ηλικία	Υγεία και/ή μαθησιακά προβλήματα
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι; \_\_\_\_\_

Γεγονότα που μπορεί να είναι πηγή δυσκολιών για το παιδί σας (π.χ. μετακομίσεις, χωρισμοί, νέοι γάμοι, αρρώστιες, οικονομικά προβλήματα).  
\_\_\_\_\_**Σχολικό ιστορικό**

Πήγε το παιδί σας στο νηπιαγωγείο; \_\_\_\_\_ Σε ποια ηλικία; \_\_\_\_\_

Έχει επαναλάβει ποτέ το παιδί σας την ίδια τάξη; \_\_\_\_\_

Αν ναι, ποια τάξη και γιατί; \_\_\_\_\_

Τα σχολεία που πήγαινε το παιδί σας:

Όνομα και τοποθεσία Τάξη(τάξεις) Ημερομηνίες Λόγοι αποχώρησης

\_\_\_\_\_

Έχει δοθεί στο παιδί σας ειδική βοήθεια(ειδικές υπηρεσίες) μέσα ή έξω από το σχολείο; Αν ναι, παρακαλώ εξηγήστε: \_\_\_\_\_

Είχε το παιδί σας συχνές και συνεχείς απουσίες από το σχολείο; Αν ναι, παρακαλώ εξηγήστε:

#### **Αναπτυξιακό ιστορικό**

Υπήρχαν προβλήματα στη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή επιπλοκές κατά τον τοκετό; Αν ναι, παρακαλώ εξηγήστε:

Σε ποια ηλικία περπάτησε \_\_\_\_\_ μίλησε με προτάσεις 2-3 λέξεων \_\_\_\_\_  
Συχνά προβλήματα υγείας (π.χ. μόλυνση αυτιών, κρυολόγημα, αλλεργίες)

Προβλήματα ομιλίας \_\_\_\_\_

Κινητικά προβλήματα \_\_\_\_\_

Ημερομηνία τελευταίας εξέτασης αυτιών \_\_\_\_\_ Αποτέλεσμα \_\_\_\_\_

Ημερομηνία τελευταίας εξέτασης όρασης \_\_\_\_\_ Αποτέλεσμα \_\_\_\_\_

Ώρες ύπνου το βράδυ \_\_\_\_\_ Προβλήματα: \_\_\_\_\_

Παίρνει φάρμακα τώρα; \_\_\_\_\_ Αν ναι, ποια φάρμακα; \_\_\_\_\_

#### **Εξέλιξη ανάγνωσης**

Περιγράψτε τις αναγνωστικές συνήθειες της οικογένειας.

Ποια είναι η στάση του παιδιού σας απέναντι στο διάβασμα και στο σχολείο;

Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ειδικές ανάγκες μάθησης του παιδιού σας;

Τι και πόσο διαβάζει το παιδί σας στο σπίτι; \_\_\_\_\_

Ποια είναι τα δυνατά χαρακτηριστικά του; \_\_\_\_\_

Ποιες είναι οι αδυναμίες του; \_\_\_\_\_

Τι περιμένετε για το μέλλον του παιδιού σας; \_\_\_\_\_

ΣΧΟΛΙΑ: Παρακαλώ, σημειώστε οποιαδήποτε άλλη στάση, συμπεριφορά ή πληροφορία που θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να τη γνωρίζουμε.

#### **Πίνακας 2: Πρωτόκολλο πληροφοριών από την οικογένεια**

(στο Παντελιάδου, 2009,σελ.62-63)





Όνομα μαθητή: \_\_\_\_\_ Ημερ/νία: \_\_\_\_\_

Όνομα εκπαιδευτικού: \_\_\_\_\_ Γνωστική περιοχή: \_\_\_\_\_

Τελικό αποτέλεσμα: \_\_\_\_\_

---

Χρόνος			Τελικό προϊόν συμπεριφοράς	Αριθμός σωστών συμπεριφορών	Ρυθμός
Έναρξη	Λήξη	Σύνολο			

**Πίνακας 4: Φόρμα Παρατήρησης τελικού προϊόντος μιας συμπεριφοράς.**

(Πηγή: Schloss, 2001, σελ.177. Μετάφραση δική μου).





**Να συμπληρωθεί από τον μαθητή/ τρια:**

Όνομα: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Τίτλος δραστηριότητας/ έργου: \_\_\_\_\_

Περιγραφή δραστηριότητας/ έργου: \_\_\_\_\_

Γιατί επέλεξες να συμπεριλάβεις το συγκεκριμένο έργο στον ατομικό σου φάκελο υλικού; \_\_\_\_\_

Πώς το συγκεκριμένο έργο αποδεικνύει πως η σχολική σου δουλειά εμφανίζει βελτίωση; \_\_\_\_\_

**Να συμπληρωθεί από τους γονείς/άλλο άτομο που φροντίζει τον μαθητή/τρια:**

Πως το παιδί μοιράστηκε μαζί σας πληροφορίες σχετικές με το συγκεκριμένο έργο;

Πως εκφράσατε την χαρά σας για την πρόοδο του παιδιού σας;

---

---

---

Υπογραφή μαθητή/τριας: \_\_\_\_\_

Υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα: \_\_\_\_\_

**Παρακαλώ δώστε αυτή την φόρμα στο παιδί σας να την επιστρέψει στο σχολείο.  
Ευχαριστούμε!**

**Πίνακας 7: Φύλλο Αξιολόγησης με βάση τον ατομικό φάκελο του μαθητή.**  
(Πηγή: Winebrenner, 1996, σελ.167, Μετάφραση δική μου)



Ημερ/νια:

Ωρα:

Μαθητής προς αξιολόγηση

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

Αποτέλεσμα:

Ποσοστό:

Ημερ/νια:

Ωρα:

Τυπικής Ανάπτυξης Μαθητής

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

Αποτέλεσμα:

Ποσοστό:

**Πίνακας 8: Φύλλο Παρατήρησης για Αξιολόγηση εστίασης στο έργο**  
(Πηγή: Harwell & Williams Jackson, 2008, σελ.101, Μετάφραση δική μου)

	Σπάνια	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Σχόλια
Ακολουθεί οδηγίες				
Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να επικοινωνήσει				
Δημιουργεί μικρές προτάσεις όταν μιλάει				
Χρησιμοποιεί προβληματικές αλλά κατανοητές προτάσεις				
Κατανοεί χωρίς να χρειάζεται επεξηγήσεις ή επαναλήψεις				
Κάνει ερωτήσεις				
Σηκώνει το χέρι για να πάρει άδεια				
Συμμετέχει σε ομάδες				
Είναι μέλος ενός κοινωνικού συνόλου				

**Πίνακας 9: Ρουμπρίκα για επικοινωνιακές δεξιότητες**

(Πηγή: Greenleaf, Gee & Ballinger, 1997, σελ.10, Μετάφραση δική μου)

## Παράρτημα 2.1. : Λίστες ελέγχου

Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Δυσκολίες στην μη λεκτική επικοινωνία</b>				
Περιορισμένη βλεματική επαφή για έκφραση συναισθημάτων	0	1	2	3
Περιορισμένη κατανόηση ή απάντηση σε βλεματική επαφή	0	1	2	3
Μικρός αριθμός χειρονομιών ή φυσικών αγγιγμάτων για έκφραση συναισθημάτων ή επιθυμιών	0	1	2	3
Δεν δείχνει να κατανοεί τις χειρονομίες και τα φυσικά αγγίγματα των άλλων	0	1	2	3
Δεν κάνει έντονες εκφράσεις προσώπου	0	1	2	3
Δεν μπορεί εύκολα να ερμηνεύσει τις εκφράσεις προσώπων άλλων	0	1	2	3
Δεν ανταλλάσει αυθόρμητα χαμόγελα με άλλους	0	1	2	3
Δεν απολαμβάνει οποιαδήποτε σωματική επαφή (π.χ. αγκαλιές)	0	1	2	3
Δεν μπορεί να κρίνει ποια είναι η φυσιολογική απόσταση από κάποιον άλλο: στέκεται πολύ κοντά ή πολύ μακριά	0	1	2	3
<b>Προβλήματα στην κοινωνική και συναισθηματική συνδιαλλαγή</b>				
Δεν δείχνει να κατανοεί ή να συνδέεται με τα συναισθήματα άλλων	0	1	2	3
Δεν συνδέεται πραγματικά με κανέναν, ακόμη και με τα μέλη της οικογένειας	0	1	2	3
Έχει σχέσεις μόνο με ένα ή δύο μέλη της οικογένειας	0	1	2	3
Δεν δείχνει στοργή	0	1	2	3
Δεν μπορεί να μάθει τις κατάλληλες συμπεριφορές παρατηρώντας και μιμούμενο άλλους	0	1	2	3
Συχνά δεν αντιλαμβάνεται αφηρημένες κοινωνικές έννοιες όπως «να είσαι ευγενικός»	0	1	2	3
Κατανοεί λανθασμένα την συμπεριφορά ή τα συναισθήματα άλλων	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στις φιλικές σχέσεις</b>				
Φαίνεται να αγνοεί την ύπαρξη άλλων	0	1	2	3
Δεν προσπαθεί να δημιουργήσει φιλίες με άλλους	0	1	2	3
Προσπαθεί αλλά αποτυγχάνει να δημιουργήσει φιλίες με άλλους συνομηλικούς του	0	1	2	3
Δεν συμμετάσχει σε δραστηριότητες, παιχνίδια, κτλ.	0	1	2	3
Είναι επιφυλακτικός με τους ξένους	0	1	2	3
Δεν καταλαβαίνει την έννοια του «μοιράζομαι»	0	1	2	3
Δεν καταλαβαίνει την έννοια της «σειράς»	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στην κατανόηση της κοινωνικά κατάλληλης συμπεριφοράς</b>				
Λέει ή κάνει κοινωνικά ακατάλληλα πράγματα	0	1	2	3
Δεν νιώθει ντροπή όταν κάνει «γκάφες»	0	1	2	3

Ρωτάει και επιζητά σαφή ανατροφοδότηση όπως «Μήπως γελάω πολύ δυνατά;»	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στην επικοινωνία</b>				
Δεν κατέχει τον προφορικό λόγο	0	1	2	3
Εμφανίζει σημαντική καθυστέρηση στον προφορικό λόγο	0	1	2	3
Χρησιμοποιεί τον λόγο επαναλαμβανόμενα: επαναλαμβάνει ότι λένε οι άλλοι	0	1	2	3
Χρησιμοποιεί τον λόγο επαναλαμβανόμενα: επαναλαμβάνει αυτά που ο ίδιος λέει ξανά και ξανά	0	1	2	3
Χρησιμοποιεί λέξεις ή φράσεις χωρίς σημασία κατ' επανάληψη	0	1	2	3
Ακούει αλλά δεν αποκρίνεται όταν του μιλάνε	0	1	2	3
Εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες στο να περιμένει την σειρά του σε μια συζήτηση	0	1	2	3
Επαναλαμβάνει τα ίδια λόγια ξανά και ξανά σε μια συζήτηση	0	1	2	3
Έχει δυσκολία στο να καταλαβαίνει ή να χρησιμοποιεί την μίμηση	0	1	2	3
Δυσκολεύεται στο να επαναλάβει επίτηδες λόγια ή κινήσεις	0	1	2	3
Δεν παίζει φανταστικά παιχνίδια	0	1	2	3
Παίρνει τα πάντα με την κυριολεκτική τους σημασία	0	1	2	3
<b>Ασυνήθιστες σωματικές κινήσεις</b>				
Επιδίδεται σε στερεοτυπικές κινήσεις (π.χ. χτυπά τα χέρια του)	0	1	2	3
Πλησιάζει τα δάχτυλά του κοντά στο πρόσωπο και τα παρατηρεί έντονα	0	1	2	3
Έχει φτωχό συντονισμό κινήσεων	0	1	2	3
Το βάδισμά του είναι σφιγμένο ή στις μύτες των ποδιών και κάνει ασυνήθιστες κινήσεις με τους ώμους όταν περπατά	0	1	2	3
Είναι ευαίσθητος σε κάποιες μυρωδιές, υφές, γεύσεις	0	1	2	3
Έχει μία πρωτοφανή αντοχή στον πόνο και σε ακραίες θερμοκρασίες	0	1	2	3
Αυτοτραυματίζεται, δαγκώνει, κλωτσάει, χτυπάει το κεφάλι	0	1	2	3
<b>Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προσκόλληση σε ρουτίνες</b>				
Έχει έντονη ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή θέμα (π.χ. κλειδιά, φωτιά, ασθενοφόρα, άλογα)	0	1	2	3
Αναστατώνεται από μικρές αλλαγές στην ρουτίνα	0	1	2	3
Προσκολλάται σε μη απαραίτητες, ανούσιες ρουτίνες	0	1	2	3
Απορροφάται με μέρη αντικειμένων	0	1	2	3
Εντυπωσιάζεται από περίεργα αντικείμενα	0	1	2	3
Ασχολείται με επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες όπως να βάζει σε συγκεκριμένη σειρά αντικείμενα	0	1	2	3
<b>Εξαιρετικές νησίδες ικανοτήτων και μνήμης</b>				
Έχει πολύ δυνατή μνήμη όταν πρόκειται για συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. δρομολόγια τραίνων)	0	1	2	3
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες (π.χ. στην μουσική) αλλά του λείπει η δημιουργικότητα	0	1	2	3
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

### Πίνακας 1: Πρωτόκολλο αυτισμού.

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.21-23 (Μετάφραση δική μου).

Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Πρώιμη αναπτυξιακή καθυστέρηση</b>				
Άργησε να μάθει να μιλάει	0	1	2	3
Άργησε να κατακτήσει αναπτυξιακά ορόσημα (π.χ. περπάτημα, κάθισμα)	0	1	2	3
Καθυστέρησε περισσότερο από το φυσιολογικό να μάθει να πηγαίνει τουαλέτα	0	1	2	3
<b>Ανάγκη για περισσότερη βοήθεια απ' ότι οι συνομήλικοί του</b>				
Χρειάζεται περισσότερη βοήθεια απ' το συνηθισμένο με την προσωπική του υγιεινή	0	1	2	3
Χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση από κάποιον ενήλικα ώστε να οργανωθεί	0	1	2	3
Χρειάζεται περισσότερη επίβλεψη από κάποιον ενήλικα για καθημερινές δραστηριότητες όπως το στρώσιμο του κρεβατιού	0	1	2	3
Χρειάζεται περισσότερη επίβλεψη από κάποιον ενήλικα όσον αφορά την ασφάλειά του	0	1	2	3
Χρειάζεται περισσότερη επίβλεψη από κάποιον ενήλικα όσον αφορά την διαχείριση χρημάτων	0	1	2	3
Χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση από κάποιον ενήλικα όσον αφορά την σωστή σεξουαλική συμπεριφορά	0	1	2	3
<b>Κοινωνικές δυσκολίες</b>				
Το βρίσκει δύσκολο να κάνει φίλους της ίδιας ηλικίας	0	1	2	3
Συνήθως πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού και πειράγματος	0	1	2	3
Είναι κοινωνικά αφελής	0	1	2	3
Συχνά εμπιστεύεται εύκολα τους άλλους, είναι εύπιστος και πέφτει θύμα εξαπάτησης	0	1	2	3
Καθοδηγείται εύκολα από άλλους	0	1	2	3
Είναι αυθόρμητος: δεν καταλαβαίνει πότε πρέπει να συγκρατηθεί	0	1	2	3
Κάνει ακατάλληλους φίλους	0	1	2	3
Θεωρεί κάποιον φίλο του από την πρώτη κιόλας γνωριμία	0	1	2	3
Πιστεύει στον Θεό, σε νεράιδες κτλ. για πολύ περισσότερο απ' ότι οι συνομήλικοί του	0	1	2	3
<b>Ανώριμο παιχνίδι και ψυχαγωγία</b>				
Συχνά παίζει με μικρότερης ηλικίας παιδιά	0	1	2	3
Συχνά του αρέσουν παιχνίδια, βιβλία, τηλεοπτικά προγράμματα, ή	0	1	2	3

δραστηριότητες κατάλληλες για μικρότερα παιδιά				
Μπερδεύεται και αποσυντονίζεται με παιχνίδια της ηλικίας του	0	1	2	3
Είναι ατσούμπαλος και δεν μπορεί εύκολα να οργανώσει παιχνίδια	0	1	2	3
<b>Αξιολογήσεις που υποδηλώνουν ικανότητες χαμηλότερες από τον μέσο όρο</b>				
Δείκτης νοημοσύνης χαμηλότερος από 70	0	1	2	3
Έχει τουλάχιστον μία ή δύο μονάδες κάτω τυπικής απόκλισης σε τεστ νοημοσύνης	0	1	2	3
<b>Επιπρόσθετες δυσκολίες και διαταραχές</b>				
Λόγος και γλώσσα λιγότερο καλά ανεπτυγμένα από τους συνομήλικούς του	0	1	2	3
Σωματική αδεξιότητα	0	1	2	3
Έχει επιπρόσθετες δυσκολίες ή βλάβες, όπως ακοής ή όρασης	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στην τάξη</b>				
Είναι ανήσυχος και απρόσεχτος σε ομαδικές δραστηριότητες	0	1	2	3
Αποφεύγει την σχολική δουλειά	0	1	2	3
Εξαρτάται πάρα πολύ από άλλους	0	1	2	3
Χρειάζεται την προσοχή του δασκάλου	0	1	2	3
Αγχώνεται και δεν συνεργάζεται όταν του ανατίθενται δραστηριότητες	0	1	2	3
Δεν ζητά βοήθεια (ίσως δεν καταλαβαίνει ότι βρίσκεται σε λάθος δρόμο)	0	1	2	3
<b>Μαθησιακές δυσκολίες</b>				
Έχει πολύ αργή σχολική πρόοδο σε σύγκριση με τους συνομηλικούς του	0	1	2	3
Είναι ιδιαίτερα σε χαμηλό επίπεδο σε όλες σχεδόν τις γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος	0	1	2	3
Χρειάζεται μια δραστηριότητα να διασπάται σε επιμέρους βήματα	0	1	2	3
Χρειάζεται πολλές επαναλήψεις για να κατακτήσει την νέα γνώση	0	1	2	3
Χρειάζεται χειροπιαστές μαθησιακές εμπειρίες	0	1	2	3
Χρειάζεται ιδιαίτερη διδασκαλία	0	1	2	3
Η κατανόηση μέσω ανάγνωσης είναι φτωχή	0	1	2	3
Βρίσκει δυσκολία με αφηρημένες έννοιες	0	1	2	3
Η ζωγραφική και οι εργασίες του υποδηλώνουν ανωριμότητα	0	1	2	3
Η μεγάλη προσπάθεια δεν αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα	0	1	2	3
Φαίνεται να μένει πίσω όλο και περισσότερο όσο περνάει ο καιρός	0	1	2	3
<b>Οικογενειακό Ιστορικό</b>				
Αδέλφια ή άλλα μέλη της οικογένειας έχουν Νοητική Υστέρηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

**Πίνακας 2: Πρωτόκολλο Νοητικής Υστέρησης.**

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.81  
(Μετάφραση δική μου).



Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Μειωμένη Επιτυχία</b>				
Έχει δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας	0	1	2	3
Η σχολική του εργασία δεν αντικατοπτρίζει την πραγματική του ικανότητα	0	1	2	3
Οι σχολικές παρατηρήσεις αναφέρουν «θα μπορούσε και καλύτερα»	0	1	2	3
Οι δάσκαλοι πιστεύουν πως ο μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις	0	1	2	3
Καταβάλλει προσπάθεια που δεν αντικατοπτρίζεται στα αποτελέσματα	0	1	2	3
Εμφανίζει μόνο μικρές βελτιώσεις όταν ο δάσκαλος ασχολείται μαζί του	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες μνήμης</b>				
Έχει δυσκολία να ανακαλέσει οδηγίες	0	1	2	3
Έχει δυσκολία να μάθει τα βασικά (π.χ. τα γράμματα και τις φωνές τους)	0	1	2	3
Δεν μπορεί να θυμηθεί λέξεις από την μια σελίδα στην άλλη	0	1	2	3
Αδυνατεί να μάθει αλληλουχίες (π.χ. πίνακες προπαίδειας)	0	1	2	3
Μπορεί να μάθει ορθογραφία για κάποιο διαγώνισμα αλλά ξεχνάει τις λέξεις σύντομα	0	1	2	3
Μπερδεύει την σειρά μερικών γραμμάτων και αριθμών (π.χ. 13 με 31 ή το δ με το θ)	0	1	2	3
Εμφανίζει δυσκολίες με την αριθμητική, χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για να μετρήσει	0	1	2	3
Αντιγράφει λάθος	0	1	2	3
Κάνει συνεχώς το ίδιο λάθος	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες λόγου, φωνολογικές και γλωσσικές δυσκολίες</b>				
Έχει προβλήματα εντοπισμού λέξεων όταν μιλάει κάποιος	0	1	2	3
Δεν μπορεί εύκολα να προφέρει πολυσύλλαβες λέξεις	0	1	2	3
Εμφανίζει δυσκολίες να διασπά τις λέξεις σε	0	1	2	3

συλλαβές				
Εμφανίζει δυσκολίες να συνθέτει λέξεις	0	1	2	3
Έχει δυσκολίες στο να αναγνωρίζει ή να δημιουργεί ομοιοκαταληξίες	0	1	2	3
Έχει δυσκολίες να αναγνωρίζει και να δημιουργεί παρηχήσεις	0	1	2	3
Δεν μπορεί εύκολα να μάθει τα φωνήματα	0	1	2	3
Καθυστέρησε να μιλήσει	0	1	2	3
Έχει ιστορικό μολύνσεων των αφτιών	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να δομήσει γραπτώς τον λόγο του	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στον συνδυασμό προφορικού και γραπτού λόγου</b>				
Καθυστέρησε ή καθυστερεί αν μάθει τον συνδυασμό γραμμάτων και ήχων	0	1	2	3
Μπορεί να προφέρει μια λέξη αλλά δεν μπορεί να την γράψει	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να εκφράσει τις σκέψεις του στο χαρτί	0	1	2	3
Ο γραπτός του λόγος έχει παραπανήσιες λέξεις ή του λείπουν κάποιες	0	1	2	3
Διαβάζει ανύπαρκτες λέξεις	0	1	2	3
Η ανάγνωσή του χαρακτηρίζεται από αργοπορία και δυσχέρεια	0	1	2	3
<b>Οπτικοκινητικές δυσκολίες</b>				
Καθυστερεί να μάθει πώς να γράφει	0	1	2	3
Οι εργασίες του είναι ακατάστατες	0	1	2	3
Μπερδεύει κεφαλαία και πεζά γράμματα	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να δουλέψει όσο γρήγορα όσο οι άλλοι μαθητές	0	1	2	3
Έχει κακό συντονισμό, είναι ατσούμπαλος	0	1	2	3
Χάνει την γραμμή όταν διαβάζει, χρησιμοποιεί το δάχτυλο	0	1	2	3
Αντιστρέφει γράμματα και αριθμούς μετά την ηλικία των επτά χρόνων	0	1	2	3
Δεν του αρέσουν τα παζλ και η ζωγραφική, όπως παλιά	0	1	2	3
Δυσκολεύεται με το παρατεταμένο γράψιμο, κουράζεται το χέρι πολύ γρήγορα	0	1	2	3
Κακή στάση στο θρανίο, γέρνει πάνω του όταν εργάζεται ή ξαπλώνει στο πάτωμα	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες συγκέντρωσης</b>				
Είναι απρόσεκτος, σαν να ονειρεύεται	0	1	2	3
Αποσπάται εύκολα	0	1	2	3
Έχει διαγνωστεί πως έχει Διάσπαση προσοχής	0	1	2	3
Είναι συχνά ανήσυχος και νευρικός	0	1	2	3
Είναι αυθόρμητος, πετάγεται στην τάξη	0	1	2	3
Κάνει πολλά λάθη απροσεξίας	0	1	2	3
Δεν μπορεί να διαβάσει παραπάνω από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα	0	1	2	3
Δεν έχει οργάνωση, συχνά ξεχνάει βιβλίο και σχολικό εξοπλισμό	0	1	2	3
<b>Κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες</b>				
Έχει χαμηλό αυτοσυναίσθημα σε ότι αφορά το	0	1	2	3

σχολείο				
Αποφεύγει δραστηριότητες, χάνει βιβλία, σπαταλά τον χρόνο του, ξεχνάει τις εργασίες για το σπίτι	0	1	2	3
Δεν περιμένει πως θα πετύχει, έτσι δεν προσπαθεί	0	1	2	3
Αναστατώνεται και μπερδεύεται όταν η προσπάθεια δεν αποδίδει αποτελέσματα	0	1	2	3
Είναι απρόθυμος να δεχτεί βοήθεια, δεν θέλει να είναι διαφορετικός	0	1	2	3
Του ζητείται συνεχώς να δουλεύει περισσότερο αν και δουλεύει σκληρά	0	1	2	3
<b>Οικογενειακό Ιστορικό</b>				
Άλλα μέλη της οικογένειας έχουν δυσλεξία ή παρόμοιες μαθησιακές δυσκολίες ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ				
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

**Πίνακας 3: Πρωτόκολλο Συγκεκριμένη Μαθησιακής Διαταραχής.**

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.113  
(Μετάφραση δική μου).

Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Αργοπορία στο να μάθει να μιλάει</b>				
Άργησε να μιλήσει	0	1	2	3
Χρειάστηκε λογοθεραπεία	0	1	2	3
Άργησε ή αργεί περισσότερο από τον μέσο όρο στην χρήση σωστής γραμματικής (π.χ. εγώ παίζω, το παιδί)	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στην ροή του λόγου</b>				
Δυσκολεύεται να πει μια ιστορία με την σωστή σειρά	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να απαγγείλει ποιηματάκια, προγράμματα, να βάλει τις ημέρες της εβδομάδας στην σωστή σειρά	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να μετρήσει και να πει την αλφαβήτα	0	1	2	3
Χάνεται στην μέση μιας σειράς	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων</b>				
Συχνά δυσκολεύεται να βρει την λέξη που λείπει	0	1	2	3
Χρησιμοποιεί συχνά υποκατάστατα λέξεων	0	1	2	3
Ξεχνά ονόματα ή λέξεις που του είναι γνώριμα	0	1	2	3
Σηκώνει το χέρι να απαντήσει και ξεχνά την απάντηση	0	1	2	3
Άργησε να μάθει τα χρώματα	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να μάθει τα ονόματα γραμμάτων και αριθμών	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να διαβάσει λέξεις που βλέπει	0	1	2	3
Του λείπει η ευχέρεια στον λόγο	0	1	2	3
<b>Δεν είναι ένας άνετος ομιλητής</b>				
Είναι απρόθυμος να μιλήσει σε αγνώστους	0	1	2	3
Δεν μιλάει από μόνος του στην τάξη	0	1	2	3
Δεν του αρέσει να μιλάει στο τηλέφωνο	0	1	2	3
<b>Δυσκολίες στην έκφραση</b>				
Μπερδεύει λέξεις (π.χ. το χθες με το αύριο)	0	1	2	3
Λέει τις λέξεις μπερδεμένες (π.χ. μπάλα αντί για λάμπα)	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να πει τι εννοεί ακριβώς	0	1	2	3
Παρατείνεται από το να εξηγήει τι εννοεί λέγοντας «δεν πειράζει»	0	1	2	3
Χρησιμοποιεί χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και μίμηση πολύ	0	1	2	3

περισσότερο από άλλους				
<b>Προβλήματα με την αντιληπτική γλώσσα</b>				
Τον υποπτεύονταν για προβλήματα ακοής παρόλο που δεν είχε				
Μερικές φορές πιάνει λάθος το νόημα	0	1	2	3
Δεν απολαμβάνει να ακούει ιστορίες, προτιμάει εικόνες και κινήσεις	0	1	2	3
Ξεχνάει οδηγίες	0	1	2	3
Φαίνεται να είναι στον κόσμο του	0	1	2	3
Συχνά κάνει το λάθος πράγμα όταν του δίνονται οδηγίες	0	1	2	3
Κοιτάει τους άλλους για στοιχεία σχετικά με το τι να κάνει	0	1	2	3
Συχνά ζητά από τον δάσκαλο να επαναλάβει ή να εξηγήσει οδηγίες	0	1	2	3
Κουράζεται όταν χρησιμοποιεί για πολλή ώρα την ακοή του	0	1	2	3
<b>Φωνολογικές δυσκολίες</b>				
Είχε από νωρίς δυσκολίες στην άρθρωση	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να παράγει ομοιοκατάληκτες λέξεις	0	1	2	3
Δυσκολεύεται με τις παρηχήσεις	0	1	2	3
Βρίσκει δύσκολή την ανάγνωση φωνημάτων	0	1	2	3
Βρίσκει δύσκολή την γραφή φωνημάτων	0	1	2	3
Μπερδεύει λέξεις με παρόμοιο ήχο	0	1	2	3
<b>Προβλήματα στον κοινωνικό λόγο</b>				
Δεν χρησιμοποιεί τον λόγο να λύσει προβλήματα αλλά πολλές φορές σωματική δύναμη	0	1	2	3
Δεν δείχνει να κατανοεί τον τόνο της φωνής	0	1	2	3
Κατανοεί τα πάντα κυριολεκτικά, δεν κατανοεί τα αστεία, λογοπαίγνια ή μεταφορές	0	1	2	3
Δεν χρησιμοποιεί κατάλληλα εκφράσεις προσώπου ή βλεματική επαφή	0	1	2	3
Δεν είναι καλός στην διατήρηση διαδοχής σειράς σε μια συζήτηση	0	1	2	3
Δεν μπορεί να λάβει υπόψη τις ανάγκες του συνομιλητή του	0	1	2	3
Μιλάει πολύ δυνατά, πολύ χαμηλόφωνα ή πολύ γρήγορα	0	1	2	3
Αναστατώνεται και αγχώνεται όταν δεν μπορεί να γίνει κατανοητός	0	1	2	3
Όταν έχει πρόβλημα δεν είναι σε θέση να εξηγήσει τι πάει στραβά	0	1	2	3
Ξεχνά να χρησιμοποιήσει χαιρετισμούς και εκφράσεις, όπως γεια, ευχαριστώ, παρακαλώ	0	1	2	3
<b>Προβλήματα με την ακουστική διαδικασία</b>				
Δυσκολεύεται να ακούσει όταν υπάρχει θόρυβος	0	1	2	3
Είναι ευαίσθητος σε δυνατούς ήχους	0	1	2	3
Αποσπάται εύκολα από ήχους	0	1	2	3
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

#### Πίνακας 4: Πρωτόκολλο Διαταραχής λόγου.

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.125 (Μετάφραση δική μου).

Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Απροσεξία</b>				
Μοιάζει να είναι σε έναν κόσμο μόνος του	0	1	2	3
Λέει πράγματα ξαφνικά που συνήθως δεν είναι σχετικά	0	1	2	3
Ξεκινάει να κάνει κάτι αλλά διασπάται και δεν το ολοκληρώνει	0	1	2	3
Κάνει λάθη απροσεξίας	0	1	2	3
Θεωρείται μερικές φορές πως έχει προβλήματα ακοής	0	1	2	3
Του παίρνει πολύ χρόνο για καθημερινές δραστηριότητες όπως να ντυθεί ή να φάει	0	1	2	3
Δεν φαίνεται να ακούει όταν του μιλάνε	0	1	2	3
Φαίνεται αποσπασμένος και ταραγμένος	0	1	2	3
<b>Φτωχή οργάνωση</b>				
Συχνά χάνει πράγματα που χρειάζονται για να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα	0	1	2	3
Δεν μπορεί να οργανώσει μια σχολική εργασία, δεν ξέρει από πού να ξεκινήσει	0	1	2	3
Δεν προγραμματίζει, αφήνει τα πάντα για την τελευταία στιγμή	0	1	2	3
Είναι ακατάστατος, το θρανίο, η τσάντα πάντα ανακατεμένα	0	1	2	3
Φαίνεται πάντα θολωμένος	0	1	2	3
<b>Ανυπομονησία</b>				
Δεν μπορεί να περιμένει	0	1	2	3
Είναι πάντα βιαστικός	0	1	2	3
Μπερδεύεται εύκολα με παιχνίδια ή δραστηριότητες που απαιτούν υπομονή	0	1	2	3
Έχει κακή αίσθηση του χρόνου, νομίζει πως κάποια πράγματα κρατάνε πολύ	0	1	2	3
<b>Παρορμητικότητα</b>				
Ακουμπάει πράγματα ενώ του λένε να μην το κάνει	0	1	2	3
Δρα ή μιλά πριν σκεφτεί	0	1	2	3
Επαναλαμβάνει το ίδιο λάθος ξανά και ξανά	0	1	2	3
Πετάγεται στην τάξη όταν του ζητείται να ακούσει και να περιμένει την σειρά του	0	1	2	3
Δουλεύει με γρήγορους ρυθμούς και κάνει ανόητα λάθη	0	1	2	3
Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	0	1	2	3
Ζητάει συγνώμη για κάτι που έκανε λάθος αλλά κάνει πάλι τα ίδια μετά	0	1	2	3



από λίγο				
<b>Ευερέθιστος</b>				
Δεν ξέρει πού να σταματήσει (π.χ. όταν παίζει ή αστειεύεται)	0	1	2	3
Εκνευρίζεται πιο εύκολα όταν είναι κουρασμένος	0	1	2	3
Χάνει εύκολα τον έλεγχο, έχει νεύρα για ασήμαντους λόγους	0	1	2	3
Εκνευρίζεται όταν δεν ακολουθεί ρουτίνα	0	1	2	3
<b>Αποσπάται εύκολα</b>				
Δυσκολεύεται να μείνει συγκεντρωμένος για μεγάλο διάστημα	0	1	2	3
Αποπροσανατολίζεται εύκολα	0	1	2	3
Ξεκινάει πράγματα αλλά δεν τα ολοκληρώνει	0	1	2	3
<b>Ανησυχία</b>				
Σχεδόν πάντα υπ' ατμών, φαίνεται να έχει περισσότερη ενέργεια από άλλους	0	1	2	3
Χασομερά άσκοπα με μικρά αντικείμενα	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να παραμείνει ακούνητος (πρέπει να κινείται, να περπατά κτλ.)	0	1	2	3
Είναι θορυβώδης και ενοχλητικός, διακόπτει τους άλλους στο σχολείο	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να ησυχάσει και να κοιμηθεί	0	1	2	3
Είναι άγαρμπος και έχει κακό συντονισμό	0	1	2	3
<b>Κοινωνικά προβλήματα</b>				
Είναι δύσκολο να τον χειριστούν αυτοί που τον προσέχουν	0	1	2	3
Τα άλλα παιδιά είναι επιφυλακτικά εξαιτίας του ενοχλητικού, έντονου παιχνιδιού	0	1	2	3
Οι γονείς αποφεύγουν να τον παίρνουν μαζί εξαιτίας του ότι τους είναι δύσκολο να τον χειριστούν	0	1	2	3
Είναι κακός παίκτης ομάδας, δεν μπορεί να περιμένει την σειρά του, πρέπει να κερδίζει, χάνει εύκολα το ενδιαφέρον του και την καλή του διάθεση	0	1	2	3
<b>Φτωχή μνήμη</b>				
Ξεχνά οδηγίες	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να μάθει από συνήθεια (π.χ. πρόγραμμα σχολείου)	0	1	2	3
<b>Συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες</b>				
Δυσκολεύεται με την ανάγνωση και την ορθογραφία	0	1	2	3
Δυσκολεύεται με τα γραπτά, είναι ακατάστατα, με μουτζούρες	0	1	2	3
Έχει χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο	0	1	2	3
<b>Ιστορικό</b>				
Ήταν ανήσυχος και υπερκινητικός από μικρός	0	1	2	3
<b>Ιστορικό Οικογένειας</b>				
Ενήλικες ή άλλα παιδιά της οικογένειας εμφανίζουν παρόμοια γνωρίσματα	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

**Πίνακας 5: Πρωτόκολλο Διάσπασης Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας.** Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.95 (Μετάφραση δική μου).

Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Διαταραγμένος ύπνος</b>				
Δυσκολεύεται να κοιμηθεί, φοβάται το σκοτάδι, ακούει ήχους, κτλ.	0	1	2	3
Φοβάται να είναι μόνος την νύχτα	0	1	2	3
Βλέπει εφιάλτες ή έχει φόβους που εμφανίζονται το βράδυ	0	1	2	3
<b>Φόβος για νέες εμπειρίες</b>				
Θέλει να κάνει κάτι νέο αλλά πανικοβάλλεται και τελευταία στιγμή δεν θέλει να πάει	0	1	2	3
Έντονες ανησυχίες πριν από μια νέα εμπειρία	0	1	2	3
Αρνείται να δοκιμάσει νέα πράγματα λόγω άγχους	0	1	2	3
Πανικοβάλλεται όταν μία νέα εμπειρία εμφανίζεται μπροστά του	0	1	2	3
Αγχώνεται ιδιαίτερα πριν την έναρξη μιας σχολικής εβδομάδας, τριμήνου ή έτους	0	1	2	3
Χρειάζεται πολλή προετοιμασία πριν είναι έτοιμος να δοκιμάσει μια καινούρια εμπειρία	0	1	2	3
Κρύβεται ή απομονώνεται για να αποφύγει καταστάσεις που του προκαλούν άγχος	0	1	2	3
<b>Σωματικά σημάδια άγχους</b>				
Ανοιγοκλείνει έντονα τα μάτια του, τινάζεται ή εμφανίζει άλλες ξαφνικές κινήσεις	0	1	2	3
Αισθάνεται μουδιασμένος ή παραπονιέται για αίσθηση μυρμηγκιάσματος στο σώμα του	0	1	2	3
Ιδρώνει όταν αγχώνεται	0	1	2	3
Χλομάζει όταν πιέζεται	0	1	2	3
Έχει τάση για εμετό ή κάνει εμετό όταν βρίσκεται σε αγχωτικές καταστάσεις	0	1	2	3
Εμφανίζει αναπνευστικές δυσκολίες όταν αγχώνεται	0	1	2	3
Έχει κρίσεις πανικού και φαίνεται συγκλονισμένος όταν αγχώνεται	0	1	2	3
Παραπονιέται για αυξημένους ή ακανόνιστους καρδιακούς παλμούς	0	1	2	3
Έχει νεύρα ή προσκολλάται σε άλλον όταν φοβάται ή αγχώνεται	0	1	2	3
«Παγώνει» και δεν κινείται ή δεν μιλάει όταν αγχώνεται	0	1	2	3
Φοβάται μην πεθάνει, μην τρελαθεί ή χάσει τον έλεγχο	0	1	2	3
<b>Άγχος αποχωρισμού από τους γονείς</b>				
Αντιστέκεται όταν πρόκειται να τον χωρίσουν από τους γονείς του(π.χ. στην αρχή μιας σχολικής μέρας)	0	1	2	3

Ανησυχεί για τους γονείς του όταν είναι μακριά	0	1	2	3
Είναι απρόθυμος να κοιμηθεί αν δεν είναι κοντά οι γονείς	0	1	2	3
Είναι απρόθυμος να μείνει εκτός σπιτιού την νύχτα	0	1	2	3
Ανησυχεί για το πότε θα επιστρέψουν οι γονείς να τον πάρουν	0	1	2	3
Πανικοβάλλεται όταν οι γονείς δεν είναι συνεπείς στην ώρα που τους περίμενε να έρθουν να τον πάρουν	0	1	2	3
<b>Συγκεκριμένες φοβίες</b>				
Φοβάται υπερβολικά τα ζώα (ένα συγκεκριμένο ζώο ή έντομο, ή γενικά τα ζώα)	0	1	2	3
Φοβάται τους κλόουν ή άλλους διασκεδαστικούς χαρακτήρες	0	1	2	3
Δεν μπορεί να παρακολουθήσει κινούμενα σχέδια της ηλικίας του και να μην φοβηθεί	0	1	2	3
Φοβάται υπερβολικά τις ιατρικές ή οδοντιατρικές διαδικασίες, αρνείται την θεραπευτική αγωγή, πανικοβάλλεται	0	1	2	3
Φοβάται πολύ να πηγαίνει σε συγκεκριμένα μέρη	0	1	2	3
Αγχώνεται υπερβολικά με τα καιρικά φαινόμενα (π.χ. καταιγίδες, αστραπές, νερό)	0	1	2	3
Αισθάνεται άβολα σε πολύ κλειστά μέρη ή μέρη με πολύ κόσμο	0	1	2	3
Αγχώνεται υπερβολικά για τα μικρόβια, τα ατυχήματα, τον θάνατο και τις ασθένειες	0	1	2	3
<b>Εμμονές και ψυχαναγκασμοί</b>				
Προσπαθεί να προλάβει τρομακτικά γεγονότα με ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές	0	1	2	3
Είναι στενοχωρημένος από σκέψεις, εικόνες και επιρροές που δεν φεύγουν	0	1	2	3
<b>Ασυνήθιστη ανησυχία από τραγικά γεγονότα</b>				
Υπερβολική ανησυχία από ειδήσεις για καταστροφές, τρομοκρατικές επιθέσεις, κτλ.	0	1	2	3
Οργανώνει λεπτομερώς αποδράσεις και στρατηγικές προφύλαξης για να αποφύγει πιθανούς τραυματισμούς	0	1	2	3
Μιλάει υπερβολικά σχετικά με καταστροφές που συνέβησαν ή μπορεί να συμβούν	0	1	2	3
Συνεχώς ζητάει καθυσύχαση για πιθανές καταστροφές	0	1	2	3
Έχει μια παρατεταμένη και σοβαρή αντίδραση όταν τραυματίζεται	0	1	2	3
<b>Κοινωνικό άγχος</b>				
Είναι υπερβολικά ντροπαλός με μη οικεία πρόσωπα	0	1	2	3
Είναι ασυνήθιστα απρόθυμος να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες της ηλικίας του	0	1	2	3
Είναι πολύ ευαίσθητος και νευρικός, ταπεινώνεται και ντροπιάζεται εύκολα	0	1	2	3
Δεν του αρέσει να τον παρακολουθούν, ακόμα και σε καθημερινές δραστηριότητες όπως το φαγητό ή το παιχνίδι	0	1	2	3
Είναι πολύ ντροπαλός και απρόθυμος να δράσει, ακόμη και σε ομάδα	0	1	2	3
<b>Οικογενειακό Ιστορικό</b>				
Άλλα μέλη της οικογένειας έχουν (ή είχαν) διαταραχή άγχους	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

**Πίνακας 6: Πρωτόκολλο Διαταραχής Άγχους.**

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.39  
(Μετάφραση δική μου).

Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Αρνητική Διάθεση</b>				
Είναι αρνητικός για τα περισσότερα πράγματα	0	1	2	3
Παραπονιέται ότι βαριέται	0	1	2	3
Παραπονιέται ότι «μπούχτισε»	0	1	2	3
Φαίνεται λυπημένος	0	1	2	3
Φαίνεται να μην έχει συναισθήματα	0	1	2	3
Φαίνεται θυμωμένος και κακοδιάθετος	0	1	2	3
Κλαίει εύκολα	0	1	2	3
Είναι οξύθυμος και ευερέθιστος	0	1	2	3
<b>Χάσιμο ενδιαφέροντος και ευχαρίστησης</b>				
Έχει χάσει το ενδιαφέρον του για πράγματα που συνήθιζε να του αρέσουν	0	1	2	3
Δεν ενδιαφέρεται αν του προτείνονται κατάλληλες δραστηριότητες	0	1	2	3
Έχει χάσει την αίσθηση του χιούμορ	0	1	2	3
Φαίνεται τεμπέλης και αδιάφορος για τα περισσότερα πράγματα	0	1	2	3
Δεν φαίνεται να νοιάζεται να πετύχει στο σχολείο, σε αθλήματα, κτλ.	0	1	2	3
Είναι δύσκολο να ευχαριστηθεί	0	1	2	3
Λέει πως δεν υπάρχει κανένα νόημα στα πράγματα	0	1	2	3
Παραπονιέται πολύ και συνεχώς	0	1	2	3
<b>Κοινωνική Απομόνωση</b>				
Είναι σκυθρωπός και επιφυλακτικός (ιδιαίτερα με τους ενήλικες)	0	1	2	3
Δεν συμμετάσχει πρόθυμα σε οικογενειακές ή σχολικές δραστηριότητες	0	1	2	3
Μένει μόνος του στο δωμάτιο για μεγάλο χρονικό διάστημα	0	1	2	3
Απορροφάται υπερβολικά από την μουσική, τα βιντεοπαιχνίδια, τα κινούμενα σχέδια, τα κόμικς, κτλ.	0	1	2	3
Δεν έχει επικοινωνία με τους συμμαθητές του, πέρα από το σχολείο	0	1	2	3
Πιστεύει πως οι άλλοι προσπαθούν επίτηδες να τον ενοχλήσουν και να τον αναστατώσουν	0	1	2	3
Είναι απρόθυμος να παρακολουθήσει το σχολείο	0	1	2	3
Λέει πως όλα είναι καλά όταν τον ρωτάνε	0	1	2	3
<b>Εξάρτηση από την ομάδα συνομηλίκων</b>				

Επιδίδεται σε επικίνδυνα κατορθώματα με τους συνομηλίκους του	0	1	2	3
Φαίνεται να απολαμβάνει να είναι με τους συνομηλίκους του, αλλά είναι σκυθρωπός και διστακτικός με τους ενήλικες	0	1	2	3
Παρακούει τους ενήλικες που του βάζουν όρια	0	1	2	3
Έχει υπερβολική ανάγκη να είναι με φίλους	0	1	2	3
Επιζητά την προσοχή και αποσπά τους άλλους στο σχολείο	0	1	2	3
<b>Αλλαγές στα επίπεδα ενέργειας</b>				
Φαίνεται να είναι κουρασμένος το περισσότερο διάστημα	0	1	2	3
Είναι σαν σε λήθαργο και είναι βαρύς όταν απαντάει	0	1	2	3
Είναι ταραγμένος και ανήσυχος	0	1	2	3
<b>Διαταραγμένες διατροφικές συνήθειες και συνήθειες ύπνου</b>				
Έχει δυσκολίες στο να κοιμηθεί ή δεν κοιμάται πολύ	0	1	2	3
Κοιμάται υπερβολικά ή σε ασυνήθιστες ώρες	0	1	2	3
Τρώει λιγότερο απ' ό,τι συνήθως, δεν ενδιαφέρεται για το φαγητό	0	1	2	3
Τρώει υπερβολικά αλλά δεν είναι επιλεκτικός	0	1	2	3
Κάνει χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ	0	1	2	3
<b>Φτωχή Συγκέντρωση</b>				
Φαίνεται αναποφάσιτος	0	1	2	3
Φαίνεται να ξεχνάει	0	1	2	3
Έχει κακή οργάνωση	0	1	2	3
Φαίνεται αβέβαιος και απρόσεχτος	0	1	2	3
<b>Χαμηλή αυτοεκτίμηση</b>				
Δεν φαίνεται να περιμένει πως θα πετύχει	0	1	2	3
Λέει πως είναι χαζός, ανόητος, κτλ.	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να δεχτεί κριτική	0	1	2	3
Δυσκολεύεται να δεχτεί έπαινο ή στοργή	0	1	2	3
Λέει πως θα ήταν καλύτερα να πέθαινε	0	1	2	3
Λέει πως οι γονείς προτιμούν ή αγαπούν άλλα παιδιά της οικογένειας	0	1	2	3
Λέει πως οι δάσκαλοι προτιμούν ή συμπαθούν περισσότερο τους συμμαθητές του	0	1	2	3
Είναι υπερβολικά απολογητικός ή αισθάνεται πολλές ενοχές για ανούσια θέματα	0	1	2	3
<b>Ενασχόληση με αρνητικές, βίαιες ή άρρωστες ιδέες</b>				
Ζωγραφίζει ή γράφει σχετικά με αρνητικά θέματα	0	1	2	3
Μιλάει για αυτοκτονία (γενικά ή σε σχέση με τον ίδιο)	0	1	2	3
Φαίνεται να ενδιαφέρεται παραπάνω για τραγούδια, αντικείμενα ή ταινίες σχετικά με βία και θάνατο	0	1	2	3
Έχει πάρει ρίσκα που ήταν αυτοκαταστροφικά	0	1	2	3
<b>Οικογενειακό Ιστορικό</b>				
Οικογενειακό ιστορικό κατάθλιψης ή άλλων νοσητικών ασθενειών	ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ			
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

**Πίνακας 7: Πρωτόκολλο Παιδικής Κατάθλιψης.**

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.55  
(Μετάφραση δική μου).



Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Κοινωνικά απαράδεκτη συμπεριφορά</b>				
Εμφανίζει μικρή συμπάθεια ή ενδιαφέρον για τους άλλους	0	1	2	3
Τρομοκρατεί ή εκφοβίζει άλλα παιδιά	0	1	2	3
Σχετίζεται με άλλους αντικοινωνικούς νέους	0	1	2	3
Είναι μη ανεκτικός με τις μειονότητες	0	1	2	3
Είναι ειλικρινής αλλά και αγενής	0	1	2	3
Δεν σέβεται τα δικαιώματα των άλλων(π.χ. να μάθουν, να ησυχάσουν, κτλ.)	0	1	2	3
Είναι άδικος κριτής των άλλων, νομίζει πως είναι εχθρικοί απέναντί του και τον απειλούν συνεχώς	0	1	2	3
Εμφανίζει άσεμνες σεξουαλικές συμπεριφορές	0	1	2	3
Δείχνει λίγες ενοχές ή τύψεις για άσχημα πράγματα που κάνει	0	1	2	3
<b>Καταστροφική συμπεριφορά</b>				
Καταστρέφει επίτηδες πράγματα άλλων	0	1	2	3
Βάζει φωτιές, ξέροντας ότι αυτό θα προκαλέσει ζημιές	0	1	2	3
Επιδίδεται σε βανδαλισμούς δημόσιας περιουσίας (π.χ. γκράφιτι)	0	1	2	3
<b>Ασέβεια προς τους μεγαλύτερους</b>				
Αγνοεί κανόνες ή επιταγές των γονέων	0	1	2	3
Αγνοεί σχολικούς κανόνες	0	1	2	3
Δεν τηρεί τον νόμο	0	1	2	3
Το σκάει από το σπίτι	0	1	2	3
Κάνει κοπάνες από το σχολείο	0	1	2	3
Δεν συμμορφώνεται με τις τιμωρίες	0	1	2	3
Αποβάλλεται από το σχολείο	0	1	2	3
Αγνοεί παρακλήσεις ατόμων που έχουν εξουσία(π.χ. του οδηγού του σχολικού λεωφορείου, του σχολικού τροχονόμου, κτλ.)	0	1	2	3
Κοροϊδεύει και γελοιοποιεί άτομα με εξουσία(π.χ. άσεμνες χειρονομίες)	0	1	2	3
<b>Επιθετικότητα και βαναυσότητα</b>				
Ξεκινάει καυγάδες	0	1	2	3
Χρησιμοποιεί σωματική δύναμη ή αντικείμενα ως όπλα για να	0	1	2	3



εκφοβίσει τα θύματά του				
Όταν αναστατώνεται ή ενοχλείται, ασκεί σωματική βία	0	1	2	3
Είναι βίαιος με τα ζώα	0	1	2	3
Είναι βίαιος με μικρότερης ηλικίας άτομα ή πιο αδύναμα από τον ίδιο	0	1	2	3
Απολαμβάνει βίαιες, σαδιστικές ταινίες ή παιχνίδια	0	1	2	3
Μιλά επιθετικά και εξαπολύει απειλές	0	1	2	3
Οδηγεί επιθετικά και με επικίνδυνο τρόπο (για εφήβους)	0	1	2	3
<b>Δόλιος και Ανέντιμος</b>				
Λέει ψέματα στους ενήλικες	0	1	2	3
Λέει ψέματα στους συνομηλικούς του	0	1	2	3
Εφευρίσκει ή υπερβάλλει με ιστορίες σχετικά με τον εαυτό του ή άλλους	0	1	2	3
Δεν κρατάει τις υποσχέσεις του	0	1	2	3
Κλέβει από την οικογένειά του ή τους φίλους του	0	1	2	3
Κλέβει από καταστήματα, απ' το σχολείο ή αλλού	0	1	2	3
Κλέβει αυτοκίνητα και τα οδηγεί απρόσεχτα (για εφήβους)	0	1	2	3
Εισβάλλει σε καταστήματα και κλέβει ή κάνει βανδαλισμούς	0	1	2	3
Αντιγράφει την υπογραφή των γονιών	0	1	2	3
Καταστρέφει έγγραφα που τον ενοχοποιούν (π.χ. γράμμα από το σχολείο)	0	1	2	3
Κατηγορεί άλλους και δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του	0	1	2	3
Ενοχοποιεί άλλους για να επωφεληθεί	0	1	2	3
Προσποιείται πως δεν γνωρίζει όταν του ζητάνε την αλήθεια	0	1	2	3
Καλύπτει φίλους που συμπεριφέρονται ακατάλληλα	0	1	2	3
<b>Κατανάλωση αλκοόλ και χρήση ναρκωτικών ουσιών (για εφήβους)</b>				
Κάνει χρήση απαγορευμένων ουσιών	0	1	2	3
Κάνει διακίνηση ναρκωτικών ουσιών	0	1	2	3
Καταναλώνει αλκοόλ ή καπνίζει ενώ δεν είναι ενήλικας	0	1	2	3
Καταναλώνει υπερβολικά μεγάλες ποσότητες αλκοόλ	0	1	2	3
<b>Προβλήματα στο σπίτι</b>				
Είναι συγχυσμένος και δεν συνεργάζεται	0	1	2	3
Είναι μυστικοπαθής και απών από το σπίτι	0	1	2	3
Είναι ιδιαίτερα επιθετικός με ένα συγκεκριμένο άτομο (π.χ. μητέρα ή μικρότερα αδέρφια)	0	1	2	3
Είναι πολύ απαιτητικός, πρέπει να καλύπτονται όλες του οι ανάγκες	0	1	2	3
Δεν έχει θετική επικοινωνία με την οικογένεια	0	1	2	3
Δεν εκπληρώνει τα καθήκοντα που του ανατίθενται στο σπίτι	0	1	2	3
Του λείπει η αίσθηση ζεστασιάς και η συμπάθεια για τα άτομα της οικογένειας	0	1	2	3
Ενεργεί σκληρά αλλά είναι συναισθηματικά ανώριμος	0	1	2	3
<b>Οικογενειακό ιστορικό</b>				
Άλλα μέλη της οικογένειας εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή διανοητικά προβλήματα		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ

Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:

**Πίνακας 8: Πρωτόκολλο Διαταραχής Διαγωγής.**

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.62  
(Μετάφραση δική μου).

Όνομα Μαθητή :	Ημερ/νία :	Ηλικία μαθητή :
Όνομα ατόμου που συμπληρώνει την λίστα:		
Σχέση με τον μαθητή :		

0 -Καθόλου

1 -Σπάνια

2 - Συχνά

3 - Πολλές φορές

<b>Παιχνίδι και Ψυχαγωγία</b>				
Προτιμάει να παίζει με μικρότερα παιδιά	0	1	2	3
Προτιμάει παιχνίδια και δραστηριότητες που αρέσουν σε μικρότερα παιδιά	0	1	2	3
Του αρέσουν ακόμη ιστορίες και τηλεοπτικές εκπομπές που του άρεσαν όταν ήταν μικρότερος	0	1	2	3
Γελάει με αστεία που αρέσουν στα μικρότερα παιδιά	0	1	2	3
Συνεχίζει να παίζει φανταστικά παιχνίδια και σε πιο μεγάλη ηλικία από το φυσιολογικό	0	1	2	3
Τρομάζει με ιστορίες και ταινίες που οι συνομήλικοί του έχουν εξοικειωθεί	0	1	2	3
<b>Κοινωνική ανωριμότητα</b>				
Δεν δημιουργεί φιλίες με παιδιά της ηλικίας του	0	1	2	3
Πέφτει θύμα εκφοβισμού από παιδιά της ηλικίας του, ακόμη και μικρότερα	0	1	2	3
Δεν παίζει με παιδιά της ηλικίας του	0	1	2	3
Δεν συμμετάσχει σε ομαδικά παιχνίδια με παιδιά της ηλικίας του, εκτός αν τον προσκαλέσουν ή τον ενθαρρύνουν	0	1	2	3
Καλεί τους ενήλικες να ξεκαθαρίσουν μικρούς τσακωμούς με τους συνομηλικούς του	0	1	2	3
Είναι αφελής και αθώος για την ηλικία του	0	1	2	3
Εμπιστεύεται εύκολα και χειραγωγείται	0	1	2	3
Κλαίει επίτηδες για να αποφύγει να αντιμετωπίσει προβλήματα κοινωνικής φύσης	0	1	2	3
Είναι αυθόρμητος, κάνει και λέει πράγματα ακατάλληλα για την ηλικία του	0	1	2	3
Πιστεύει ακόμη σε νεράιδες, τέρατα, κτλ.	0	1	2	3
Είναι ντροπαλός με τους ξένους	0	1	2	3
Είναι λιγότερο γνώστης υπαρχουσών υποθέσεων απ' ότι άλλα παιδιά της ηλικίας του	0	1	2	3
Είναι λιγότερο εξοικειωμένος με τα χρήματα απ' ότι οι συνομήλικοί του	0	1	2	3
<b>Εξάρτηση</b>				
Ανησυχεί όταν αποχωρίζεται τους γονείς του	0	1	2	3
Δεν θέλει να κάνει μόνος του πράγματα (π.χ. να αγοράσει ένα μικρό αντικείμενο από ένα κατάστημα)	0	1	2	3

Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από έναν ή δύο φίλους στο σχολείο	0	1	2	3
Χρειάζεται συνεχώς επιβεβαίωση από τον δάσκαλο για να μάθει	0	1	2	3
Κάθεται πολύ κοντά σε κάποιον ενήλικα κατά την διάρκεια του διαλείμματος	0	1	2	3
Κάθεται πολύ κοντά σε κάποιον ενήλικα κατά την διάρκεια οικογενειακών εξόδων	0	1	2	3
Είναι απρόθυμος να καθίσει με νταντά	0	1	2	3
Είναι απρόθυμος να κοιμηθεί παρουσία ενός πολύ κοντινού φίλου ή ενός συγγενή	0	1	2	3
Είναι απρόθυμος να πάει σχολείο ή κατασκήνωση χωρίς έναν τουλάχιστον γονέα	0	1	2	3
Δεν παίρνει μόνος του απλές αποφάσεις, θέλει ένας ενήλικας ή ένα άλλο παιδί να αποφασίσει	0	1	2	3
Ακολουθεί την μάζα, δεν διαχωρίζει εύκολα την θέση του	0	1	2	3
Δεν ενδιαφέρεται να ανακαλύψει νέα πράγματα (π.χ. δεν θα συμμετάσχει σε ένα καινούριο άθλημα, χωρίς μεγάλη υποστήριξη)	0	1	2	3
Δεν θέλει να στηρίζονται πάνω του και να αναλαμβάνει ευθύνες	0	1	2	3
<b>Συγκέντρωση</b>				
Συγκεντρώνεται πολύ λιγότερο από τα παιδιά της ηλικίας του	0	1	2	3
Προτιμάει να είναι παιχνιδιάρης παρά να του ανατίθεται εργασία	0	1	2	3
Κουράζεται πιο εύκολα απ' ότι τα παιδιά της ηλικίας του	0	1	2	3
Είναι λιγότερο ικανός να χειριστεί καθυστερήσεις απ' ότι τα άλλα παιδιά της ηλικίας του	0	1	2	3
<b>Ακαδημαϊκή ανωριμότητα</b>				
Οι γνώσεις γραφής και ανάγνωσης που έχει δεν αντιστοιχούν στην ηλικία του	0	1	2	3
Οι γνώσεις αριθμητικής που έχει δεν αντιστοιχούν στην ηλικία του	0	1	2	3
Χρειάζεται την υποστήριξη των ενηλίκων για την μάθηση	0	1	2	3
Δεν ζητά βοήθεια όταν δυσκολεύεται	0	1	2	3
Είναι ανώριμος στην γραφή και γενικά στην σχολική δουλειά	0	1	2	3
Κακή και ανώριμη οργάνωση της σχολικής εργασίας	0	1	2	3
Δεν είναι καλός στο να παίρνει πρωτοβουλίες για να μάθει	0	1	2	3
<b>Γλωσσική ανωριμότητα</b>				
Χρησιμοποιεί ανώριμα τον λόγο	0	1	2	3
Χρησιμοποιεί σε μερικές περιπτώσεις λέξεις που λένε τα μωρά	0	1	2	3
Έχει περιορισμένες γενικές γνώσεις και λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία του	0	1	2	3
Καθυστέρησε να μιλήσει	0	1	2	3
<b>Ανώριμες συνήθειες</b>				
Άργησε να σταματήσει να πιπιλάει το δάχτυλό του	0	1	2	3
Άργησε να αποχωριστεί την αγαπημένη του κουβέρτα ή το αγαπημένο του παιχνίδι	0	1	2	3
<b>Σωματική ανωριμότητα</b>				
Έχει μειωμένες σωματικές αντοχές σε σχέση με τους συνομηλίκους του	0	1	2	3
Έχει λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες αδρής κινητικότητας	0	1	2	3
Έχει λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες λεπτής κινητικότητας	0	1	2	3
Είναι κοντύτερος από τα παιδιά της ηλικίας του	0	1	2	3
Χρειάζεται περισσότερο ύπνο απ' ότι τα παιδιά της ίδιας ηλικίας	0	1	2	3

Καθυστέρησε να βγάλει το πρώτο του δόντι	0	1	2	3
Άργησε να μάθει να χρησιμοποιεί την τουαλέτα	0	1	2	3
Καθυστέρησε να σταματήσει την νυχτερινή ενούρηση περισσότερο από το φυσιολογικό	0	1	2	3
Άργησε να μπει στην εφηβεία	0	1	2	3
Κουράζεται, κλαίει και είναι πιο ιδιότροπος απ' ότι άλλα παιδιά	0	1	2	3
<b>Επιπρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις:</b>				

**Πίνακας 9: Πρωτόκολλο Παιδικής Ανωριμότητας.**

Glynis Hannell, BA (Hons.) MSc Registered Psychologist στο Hannell, 2006, σελ.143  
(Μετάφραση δική μου).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000111364