

ΕΝΟΤΗΤΑ 1α

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στη συγγραφή της ενότητας συνέβαλαν οι:

- Αντωνία Πατσιοδήμου, *Ενότητες: 1.1, 1.2, 1.3, 1.8, 1.10, 1.11, 1.12*
- Βασίλης Κωτούλας, *Ενότητες: 1.6, 1.7*
- Γιώργος Μπότσας, *Ενότητες: 1.4, 1.5, 1.7*
- Ιωάννα Βεκύρη, *Ενότητες: 1.9*

1.1. Τι είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση και ποια η διαφορά της από τη διάγνωση ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών;

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει ως στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτερος όρος από τη διαγνωστική εκτίμηση, γιατί εκτός από τη διάγνωση περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών που συνδέονται με την εκπαίδευση του παιδιού.

Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης, έτσι όπως προβλέπει ο νόμος, είναι απαραίτητο να προσκομίσουν στη διεύθυνση του σχολείου διαγνωστική έκθεση που έχει συνταχθεί από κάποιο Κ.Δ.Α.Υ ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο.

Η διάγνωση καθορίζει:

- τον τύπο, το βαθμό και την έκταση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή
- τη δομή ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει ο μαθητής
- το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή με τις προτεινόμενες προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας (τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν υποχρεούνται να συντάσσουν Ε.Ε.Π όπως τα Κ.Δ.Α.Υ),
- τον τρόπο αξιολόγησης της προόδου του μαθητή και
- κάθε άλλη χρήσιμη πληροφορία για την εκπαίδευση του μαθητή.

Αναλυτικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες (Παντελιάδου, 2002, σελ. 27-28).

Ατομικό ιστορικό παιδιού: πληροφορίες που αφορούν στην κύηση, στον τοκετό, στα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού, στη σχολική προσαρμογή και μάθηση, στα προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, στις σχέσεις με αδέρφια και συνομήλικους.

Ιατρικό ιστορικό – κληρονομικότητα: πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, επεισόδια / διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην ίδια οικογένεια, φαρμακευτική αγωγή.

Οικογενειακή κατάσταση: ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγια, ασθένειες.

Πληροφορίες από το σχολείο: στοιχεία που συγκεντρώνονται από

εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς και αφορούν στη συμπεριφορά και επίδοση του παιδιού.

Πληροφορίες από άλλα άτομα: κάποιο συγγενικό πρόσωπο από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού μπορεί να δώσει πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής συνέντευξης.

Παρούσα κατάσταση παιδιού: εξωτερική εμφάνιση παιδιού, συμπεριφορά προς τον εξεταστή, περιγραφή των λόγων για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η παραπομπή του παιδιού για διαγνωστική συνέντευξη και η στάση του απέναντι στο πρόβλημα (διάθεση για αλλαγή, προσωπικοί στόχοι, επιθυμίες).

Ψυχομετρικές δοκιμασίες: τα ψυχομετρικά τεστ χορηγούνται και αξιολογούνται από τον / την ψυχολόγο και παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. δείκτης νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, γενικές γνώσεις, αντίληψη), τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς).

Μαθησιακή εκτίμηση: η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σε συνεργασία ίσως με κάποιο/α λογοπεδικό, αξιολογεί τον προφορικό και τον γραπτό λόγο του παιδιού, καθώς και τις μαθηματικές δεξιότητες.

Άποψη γονέων για την κατάσταση του παιδιού τους: η περιγραφή και η ερμηνεία της κατάστασης του παιδιού από τους γονείς του.

Η διαγνωστική εκτίμηση για να είναι πλήρης πρέπει να ακολουθείται από:

Αναπλαισίωση - Αναδιατύπωση: μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του παιδιού αναδιατυπώνεται με τρόπο που να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές.

Παρέμβαση – Αντιμετώπιση: η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά την κατάλληλη σχολική δομή στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί, τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης καθώς επίσης παρέχει και ειδικότερες συμβουλές που αφορούν στην περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού.

Παρά τις τόσο χρήσιμες πληροφορίες της διαγνωστικής εκτίμησης, συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν διευκολύνονται ιδιαίτερα για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όταν υπάρχει, μπορεί να περιορίζεται σε μερικές μόνο προτάσεις, να είναι πολύ

γενικό, ολιγόλογο ή και να απουσιάζει εντελώς. Επίσης, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συναντούν δείκτες που τους είναι αδιάφοροι, αν δεν ερμηνεύονται με εκπαιδευτικούς όρους.

Για να προσδιορίσει η εκπαιδευτικός τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μπορεί να υποβάλει στη διεπιστημονική επιτροπή μια σειρά από ερωτήσεις, που ενδεικτικά μπορεί να είναι οι εξής (Παντελιάδου, 2000, σελ. 30-31):

- Πότε πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία νοημοσύνης;
- Πόσο διήρκεσε η διαδικασία;
- Ποια ήταν η επίδοση του παιδιού στις κλίμακες που μετρούν την εκτελεστική νοημοσύνη;
- Ποια ήταν η επίδοση του παιδιού σε επιμέρους δραστηριότητες;
- Ποιες ψυχομετρικές δοκιμασίες χορηγήθηκαν στο παιδί;
- Πότε πραγματοποιήθηκε η μαθησιακή εξέταση;
- Τι ασκήσεις δόθηκαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εξέτασης;
- Ποια ήταν η διάρκεια της μαθησιακής εξέτασης;
- Ποια ήταν τα σημαντικά λάθη του παιδιού στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά;
- Σε ποιες δραστηριότητες δυσκολεύτηκε περισσότερο;
- Σε ποιες ασκήσεις ανταποκρίθηκε με ευχέρεια;
- Ποια εκπαιδευτική παρέμβαση συστήνεται ως η πλέον κατάλληλη για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού;
- Ποια ήταν η συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια της εξέτασης;
- Ποια στάση τηρούν οι γονείς απέναντι στην κατάσταση του παιδιού τους;

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί παρά την ύπαρξη της διαγνωστικής εκτίμησης (που συχνά δεν είναι πλήρης) έχουν άμεση ανάγκη από τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που σχεδιάζουν και πραγματοποιούν οι ίδιοι. Ακόμη, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται μόνο μια φορά ή στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Με βάση τα στοιχεία της καθορίζονται τεκμηριωμένα όχι μόνο οι μακροπρόθεσμοι, αλλά και οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι. Αποτελεί μέρος της διδασκαλίας, γιατί παρέχει ανατροφοδότηση για το διδακτικό έργο, και βοηθά την εκπαιδευτικό να αποφασίσει το τι και πώς θα διδάξει.

1.2. Τι περιέχει η εκπαιδευτική αξιολόγηση;

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελείται από την αξιολόγηση του μαθητή, καθώς και την αξιολόγηση περιβάλλοντος.

Η αξιολόγηση του μαθητή περιλαμβάνει:

- αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεών του,
- αξιολόγηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί (βλ. 1.4.),
- αξιολόγηση των δεξιοτήτων μελέτης του (υπόδειγμα 1),
- πληροφορίες για το οικογενειακό του περιβάλλον (υπόδειγμα 2),
- πληροφορίες για τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντά του και την απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών (βλ. 1.5 & υπόδειγμα 3),
- πληροφορίες για τον τύπο μάθησής του (υπόδειγμα 4)

Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση του περιβάλλοντος (υπόδειγμα 5), αναφέρεται:

- στο φυσικό, νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον της τάξης,
- στην ομαδοποίηση των μαθητών,
- στη μέθοδο διδασκαλίας,
- στις διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη,
- στα διδακτικά υλικά και μέσα (υλικά, μέσα, εργασίες μαθητή, τύπος ερωτήσεων που τίθενται κ.τ.λ.).

Αξίζει να τονίσουμε τη σημασία της αξιολόγησης του περιβάλλοντος που συχνά υποτιμάται από τις εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν επηρεάζεται μόνο από τις δυνατότητες και αδυναμίες του ίδιου, αλλά και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος που επικρατούν στην τάξη κατά τη διδασκαλία. Για τη σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της είναι απαραίτητη η σύνθεση των πληροφοριών από την αξιολόγηση του μαθητή και του περιβάλλοντος.

Επίσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν στοχεύει μόνο στον προσδιορισμό του τι θα διδάξει η εκπαιδευτικός, αλλά και στο πώς, που συναρτάται κυρίως με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Άλλωστε, το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιορίζει αρκετά τις εκπαιδευτικούς στην προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας τους, ενώ κατά την προσαρμογή του διδακτικού περιβάλλοντος υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία.

1.3. Με ποιες μεθόδους και μέσα συλλογής πληροφοριών μπορεί να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση;

Η συλλογή πληροφοριών κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με (Roth-Smith, 1991):

- παρατήρηση της αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους συνομηλίκους τους, τις εκπαιδευτικούς του και τους γονείς του
- συνέντευξη του μαθητή και των “σημαντικών άλλων” στη ζωή του
- εξέταση του σχολικού μητρώου / φακέλου του μαθητή και παλαιότερων αξιολογήσεών του
- αξιολόγηση αναπτυξιακού ή ιατρικού ιστορικού του μαθητή,
- συλλογή πληροφοριών από άτυπες λίστες, ερωτηματολόγια ή κλίμακες συμπληρωμένες από το μαθητή, τους γονείς του και τις εκπαιδευτικούς του
- αξιολόγηση των προβλεπόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα με διάφορες δοκιμασίες
- ανάλυση έργου για αναγνώριση των δεξιοτήτων που έχουν κατακτηθεί και εκείνων που πρέπει να διδαχθούν
- ανάλυση λαθών
- φάκελος δειγμάτων εργασιών
- συλλογή πληροφοριών για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αποδοχή των συνομηλίκων και το κλίμα της τάξης.

Σε ό,τι αφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μέσων συλλογής πληροφοριών, παρουσιάζονται παρακάτω.

Παρατήρηση: Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή και των συνθηκών που επικρατούν μέσα στην τάξη, όταν αυτές εκδηλώνονται, παρέχουν ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες για την προσαρμογή του μαθήματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Λόγω του τεράστιου όγκου πληροφοριών που μπορεί να καταγράψει ο παρατηρητής, είναι απαραίτητο να οργανώνεται πολύ καλά η παρατήρηση πριν ξεκινήσει. Τα βασικότερα στοιχεία που πρέπει να καθοριστούν είναι (Wallace, Larsen & Elksin, 1992, σελ.12):

- ποιος θα είναι ο παρατηρητής (μπορεί να είναι και περισσότεροι από έναν)

- τι θα παρατηρηθεί (ποιοι μαθητές, ποιες συμπεριφορές τους, ποιες συνθήκες του περιβάλλοντος)
- πού θα γίνονται οι παρατηρήσεις (π.χ. στη σχολική τάξη, στο εργαστήριο πληροφορικής, στο χημείο, στη βιβλιοθήκη κ.τ.λ.)
- πότε θα γίνονται οι παρατηρήσεις (προτείνεται η παρατήρηση να επαναλαμβάνεται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές)
- με ποιο τρόπο θα καταγράφονται οι πληροφορίες της παρατήρησης.

Η τελευταία ερώτηση εξαρτάται κυρίως από την τεχνική παρατήρησης που θα επιλεγεί. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά είναι οι εξής (Waterman, 1994):

Ανέκδοτες καταγραφές (anecdotal records): Ο παρατηρητής καταγράφει γεγονότα ή συμπεριφορές με αφηγηματικό τρόπο (και έχει την ελευθερία να σημειώνει πιθανά συναισθήματα ή κίνητρα που συνοδεύουν ή προκαλούν τις συμπεριφορές). Η τεχνική αυτή επιτρέπει τη βαθιά ανάλυση μιας συμπεριφοράς, γιατί επιτρέπει την καταγραφή πολλών λεπτομερειών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Μειονέκτημα της είναι ότι εμπεριέχει μεγάλο ποσοστό υποκειμενικότητας (υπόδειγμα 6).

Καταγραφή γεγονότων (event recording). Ο παρατηρητής καταγράφει συγκεκριμένες συμπεριφορές / γεγονότα και τη συχνότητά τους (π.χ. πόσες φορές ο μαθητής σηκώνεται από την καρέκλα του) σε ένα σύντομο πίνακα που έχει ετοιμάσει από πριν (υπόδειγμα 7).

Καταγραφή διάρκειας (duration recording). Ο παρατηρητής καταγράφει τη διάρκεια ορισμένων συμπεριφορών του μαθητή (π.χ. πόση ώρα μιλάει με τους συμμαθητές του, ή χτυπά το μολύβι του στο θρανίο). Μειονέκτημά της είναι ότι απαιτείται η χρήση ρολογιού και δύσκολα εφαρμόζεται στη διδακτική πράξη από την ίδια την εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα διδάσκει (υπόδειγμα 8).

Λίστες και κλίμακες (checklists and rating scales). Ο παρατηρητής τσεκάρει σε μια λίστα ποιες συμπεριφορές εκδηλώνονται και σημειώνει σε μια κλίμακα την ένταση της συμπεριφοράς (υπόδειγμα 9).

Δειγματικές καταγραφές (time-sampling recording). Σε αυτήν την τεχνική ο χρόνος παρατήρησης δεν είναι μεγάλος και διαιρείται σε μικρά χρονικά διαστήματα που κατανέμονται ομοιόμορφα στο διαθέσιμο χρόνο. Για παράδειγμα, αντί κάποιος να παρατηρήσει το μαθητή για 45 λεπτά, παρατηρεί μόνο 15 λεπτά και συγκεκριμένα ένα λεπτό ανά δύο λεπτά. Με βάση τις καταγεγραμμένες πληροφορίες γίνονται γενικεύσεις/ υποθέσεις

και για τις συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν στο χρόνο που δεν γινόταν παρατήρηση (υπόδειγμα 10).

Εκτός από τις παραπάνω τεχνικές υπάρχουν και αρκετές άλλες που αποτελούν συνδυασμούς των παραπάνω, πιο αφαιρετικούς ή πιο εξελιγμένους, πολύπλοκους και ολοκληρωμένους. Εκτός από τη συμπεριφορά του μαθητή, μπορεί ταυτόχρονα να παρατηρείται η συμπεριφορά της εκπαιδευτικού και οι συνθήκες του διδακτικού περιβάλλοντος, ώστε η εκπαιδευτικός να συμπεράνει ποιες συμπεριφορές προκαλούνται ή συνδέονται μεταξύ τους (υπόδειγμα 5).

Γενικά, όλες οι τεχνικές μπορούν να διακριθούν σε δυο κατηγορίες: τη συστηματική και τη μη-συστηματική (άτυπη) παρατήρηση. Στην πρώτη κατηγορία οι τεχνικές αφορούν στην καταγραφή προκαθορισμένων συμπεριφορών με τη συχνότητα, την ένταση και τη διάρκειά τους, ενώ στη δεύτερη ο παρατηρητής καταγράφει μόνο όποιες συμπεριφορές κρίνει ως σημαντικές. Αν και η συστηματική παρατήρηση προσφέρει πλούσιες και έγκυρες πληροφορίες, η μη συστηματική ενσωματώνεται πολύ πιο εύκολα στη σχολική τάξη και επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως παρατηρητής με μεγαλύτερη άνεση.

Συεντεύξεις: Η συνέντευξη μπορεί να προσφέρει πλούσιες πληροφορίες για πολλές πλευρές του μαθητή και ιδιαίτερα για εκείνες που δεν δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί. Όσο το δυνατό περισσότεροι άνθρωποι θα προσφέρουν τις απόψεις τους (γονείς, αδέρφια, μαθητής, συμμαθητές, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) τόσο περισσότερες πληροφορίες θα αντληθούν.

Η συνέντευξη μπορεί να έχει τρεις μορφές: α) να είναι δομημένη με προκαθορισμένες ερωτήσεις, β) ημι-δομημένη με προκαθορισμένους άξονες συζήτησης και γ) πλήρως αδόμητη που στηρίζεται στη ροή της συζήτησης. Όποια μορφή κι αν επιλεγθεί (η τελευταία ερμηνεύεται πιο δύσκολα), πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η συνέντευξη δεν είναι μια απλή συζήτηση ή ανταλλαγή απόψεων, αλλά εξυπηρετεί ορισμένο σκοπό. Μάλιστα, όταν η εκπαιδευτικός πάρει συνεντεύξεις από δύο ή και περισσότερα άτομα από το περιβάλλον του μαθητή, αν και μπορεί να διαφοροποιεί τις ερωτήσεις της ανάλογα με το συνομιλητή της, καλό είναι να διατηρεί κάποιους κοινούς άξονες συζήτησης, ώστε αργότερα να μπορούν να συγκριθούν οι διάφορες απόψεις. Οι κοινοί άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να οργανωθούν οι συνεντεύξεις είναι οι εξής (Hoy &

Gregg, 1994):

- η περιγραφή του προβλήματος και η απόδοση της αιτίας του
- οι προσπάθειες /μέτρα που έχουν ληφθεί για την αντιμετώπισή του ως τώρα
- η περιγραφή πρόσφατων αλλαγών της έντασης του προβλήματος
- η εκτίμηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή.

Δοκιμασίες: Οι δοκιμασίες είναι ένα σύνολο από ερωτήσεις ή ασκήσεις με προκαθορισμένες σωστές απαντήσεις. Η απάντηση μπορεί να απαιτεί την παραγωγή κειμένου (εκτεταμένου, σύντομου ή μονολεκτικής απάντησης) ή την επιλογή μίας ανάμεσα σε άλλες (πολλαπλές επιλογές, σωστό / λάθος, ταίριασμα). Επίσης, οι δοκιμασίες μπορούν να διακριθούν σε έξι τύπους, ανάλογα με το είδος της νοητικής λειτουργίας γύρω από την οποία είναι οργανωμένη η γνώση, έτσι όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Tindal & Marston, 1990 στο Παντελιάδου, 2000, σελ. 41-43).

Πίνακας 1:

Τύποι δοκιμασιών που αντιστοιχούν σε διαφορετικές νοητικές λειτουργίες

Νοητική λειτουργία	Παράδειγμα δοκιμασίας
Επανάληψη	Ποιοι ήταν οι 12 θεοί του Ολύμπου;
Ανακεφαλαίωση	Να πεις με λίγα λόγια το μύθο του Μινώταυρου
Επεξήγηση	Δώστε ένα παράδειγμα θετικής ενίσχυσης.
Πρόβλεψη	Τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε η δύναμη της τριβής;
Αποτίμηση	Για να βελτιώσουμε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πώς πρέπει να διαμορφωθεί το πρόγραμμα σπουδών τους;
Εφαρμογή	Πώς ένας δορυφόρος ξεφεύγει από την έλξη της γης μετά από την εκτόξευσή του;

Οι δοκιμασίες μπορεί να είναι σταθμισμένες ή όχι, να κυκλοφορούν στο εμπόριο ή να τις φτιάχνει η εκπαιδευτικός. Επίσης, η αξιολόγηση μπορεί να είναι συγκριτική με το μέσο μαθητή (να συγκρίνεται η επίδοση του μαθητή με το μέσο όρο), να κρίνεται η επιτυχία του με βάση κάποιο κριτήριο που έχει ορίσει η εκπαιδευτικός (π.χ. η επίδοση του μαθητή θεωρείται άριστη, όταν οι σωστές απαντήσεις ξεπερνούν το 80% των δοκιμασιών που δόθηκαν) ή να είναι εξατομικευμένη και η επίδοση να συγκρίνεται με προηγούμενη επίδοση του ίδιου μαθητή.

Σε ότι αφορά στη στρατηγική που ακολουθεί η εκπαιδευτικός κατά τη χρήση σταθμισμένων ή άτυπων δοκιμασιών προτείνεται η παρακάτω διαδικασία (Παντελιάδου, 2000, σελ.64):

- 1^ο βήμα: Επιλέγει τη γνωστική περιοχή και μια ιεραρχία δεξιοτήτων για αυτή.
- 2^ο βήμα: Αποφασίζει από πού θα αρχίσει
- 3^ο βήμα: Επιλέγει ή αναπτύσσει το όργανο αξιολόγησης - δοκιμασία
- 4^ο βήμα: Δίνει τη δοκιμασία, καταγράφει τα λάθη και τον τρόπο προσπάθειας του μαθητή.
- 5^ο βήμα: Αναλύει τα ευρήματα, συνοψίζει τα αποτελέσματα, κάνει υποθέσεις για τους λόγους που οδήγησαν το μαθητή σε λάθη και προσδιορίζει τις περιοχές που πρέπει να διερευνήσει σε βάθος
- 6^ο βήμα: Διερευνά σε βάθος
- 7^ο βήμα: Συμπληρώνει τα έντυπα συνολικής καταγραφής, ορίζει αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους και αρχίζει τη διδασκαλία.

Αξιολόγηση με βάση τη διδασκόμενη ύλη:

Με αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης η εκπαιδευτικός οργανώνει ένα σύνολο δοκιμασιών ιεραρχικά και με βάση την περιγραφή των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και προσδιορίζει ποιες δεξιότητες έχουν κατακτηθεί και ποιες όχι.

Ανάλυση έργου:

Η ανάλυση έργου περιλαμβάνει την ανάλυση μιας δραστηριότητας σε βήματα, στάδια ή δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να ολοκληρωθεί (Waterman, 1994). Όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει ένα έργο, με αυτή τη μέθοδο, καταδεικνύεται σε ποιο ακριβώς σημείο δυσκολεύεται ή ποιες από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει και ποιες όχι. Μάλιστα, η ανάλυση έργου δεν είναι μόνο μια μέθοδος αξιολόγησης, αλλά μια προσέγγιση που μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδασκαλία (υπόδειγμα 11).

Ανάλυση λαθών (miscue analysis & error analysis):

Κατά την ανάλυση λαθών, τα λάθη του μαθητή καταγράφονται από την εκπαιδευτικό με ακρίβεια και στη συνέχεια ομαδοποιούνται. Η ανάλυση λαθών ξεκίνησε να εφαρμόζεται κυρίως στην προφορική ανάγνωση

κειμένων, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα έργα ιδιαίτερα όταν ζητείται από το μαθητή να σκέφτεται φωναχτά και να περιγράφει το τι κάνει καθώς εκτελεί το έργο (υποδείγματα 12A & 12B).

Φάκελος δειγμάτων εργασίας (portfolio):

Ο φάκελος δειγμάτων εργασίας είναι η σκόπιμη συλλογή δειγμάτων εργασίας του μαθητή που καταδεικνύει την πρόοδό του (Arter, Spandel, & Culham, 1995; in Bauer, 2001). Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο με το οποίο θα επιλέγονται οι εργασίες, καθώς και ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο και η μορφή του, παρουσιάζονται σοβαρές διαφωνίες στη διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, ορισμένοι πιστεύουν ότι υπάρχει μια αναλογία μεταξύ των εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών φακέλων δειγμάτων εργασίας, άλλοι διαχωρίζουν τους φακέλους που περιέχουν εργασίες από εκείνους που περιέχουν συμπληρωμένα τεστ αξιολόγησης (Rivera & Smith, 1996).

Σύμφωνα με τα σημεία που οι περισσότεροι συμφωνούν, κατά τη δημιουργία του φακέλου προτείνεται η συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου, στον καθορισμό των κριτηρίων για την επιλογή των εργασιών, στον καθορισμό των κριτηρίων για την ανάλυση και αξιολόγησή τους, καθώς και στη συλλογή δεδομένων που φανερώνουν τις νοητικές διεργασίες και τις σκέψεις του μαθητή κατά την εκτέλεση των εργασιών (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991). Ειδικότερα ο φάκελος πρέπει να περιέχει (Rivera, 1994, Bauer, 2001):

- αυθεντικές εργασίες του μαθητή,
- συμπληρωμένα πρωτόκολλα αξιολόγησης του μαθητή,
- αναλύσεις των παραπάνω από την εκπαιδευτικό που περιγράφουν ποιους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος έχει πετύχει ο μαθητής, ποιες είναι οι αδυναμίες του, ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί κατά την εκτέλεση των εργασιών, άλλα σχόλια.

Η εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει ποικίλες τεχνικές προκειμένου οι αναλύσεις της να παρέχουν έγκυρες πληροφορίες και άμεσα εφαρμόσιμες προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη (ανάλυση λαθών, παρατήρηση, «φωναχτή σκέψη» από το μαθητή, κ.ά). Εκείνο που πρέπει να προσέξει είναι η σύνδεση των αποτελεσμάτων των αναλύσεων της με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή. Αλλιώς, υπάρχει κίνδυνος ο φάκελος δειγμάτων εργασίας να μετατραπεί σε ένα σωρό χαρτιών με σχολικές εργασίες (Rivera, 1998).

Ερωτηματολόγια:

Τα ερωτηματολόγια μπορεί να περιέχουν ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις, οι ερωτώμενοι να απαντούν με ναι/όχι, να διαλέγουν μια από τις προκαθορισμένες απαντήσεις ή να δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις σημειώνοντας σε μια κλίμακα. Οι ερωτώμενοι μπορεί να είναι ο ίδιος ο μαθητής, οι γονείς του, οι συμμαθητές του ή οποιοσδήποτε «σημαντικός άλλος» στη ζωή του μαθητή που μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη μάθησή του.

Τα παραπάνω μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά ανάλογα με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που έχουν (βλ. επιλογή εργαλείου). Υπάρχουν όμως και κάποιες μέθοδοι που στηρίζονται κυρίως σε ένα συγκεκριμένο εργαλείο, ή που αποκλείουν κάποια άλλα, όπως οι παρακάτω.

Οικολογική αξιολόγηση: Η οικολογική αξιολόγηση αφορά στην άμεση παρατήρηση και αξιολόγηση του μαθητή στα διάφορα περιβάλλοντα που βρίσκεται με σκοπό την κατάδειξη των περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοσή του. Με βάση τα αποτελέσματα προτείνονται οι ανάλογες προσαρμογές του διδακτικού περιβάλλοντος (Wallace, Larsen & Elksnin, 1992).

Δυναμική αξιολόγηση: Η δυναμική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συνήθως αποτελείται από τρία στάδια: την εξέταση, την εκπαίδευση και την επανεξέταση. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι επιτρέπεται ο διάλογος και γενικά η αλληλενέργεια μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου. Η εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτά το μαθητή τι σκέφτεται καθώς αξιολογείται, να τον επαινεί, να τον ανατροφοδοτεί, να τον βοηθά με ορισμένες νύξεις για να βρει την απάντηση, να συνδέει τη δοκιμασία με προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις του μαθητή, μέχρι και να δείχνει την εκτέλεση του έργου δρώντας ως μοντέλο (Hoy & Gregg, 1994). Βέβαια, όταν δίνεται βοήθεια στο μαθητή, η εξέταση επαναλαμβάνεται με άλλη ισοδύναμη δοκιμασία μέχρι που ο μαθητής να εκτελεί το έργο εντελώς μόνος του.

Η δυναμική αξιολόγηση έχει αποκτήσει αρκετούς υποστηρικτές επειδή δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο μαθητής, να εντοπίσει ποιου είδους νύξεις τον διευκολύνουν και ποια εκπαιδευτικά μέσα είναι αποτελεσματικά για αυτόν.

Παρόλα αυτά δέχεται έντονες κριτικές γιατί εμπεριέχει μεγάλο «διδακτικό» κομμάτι, καθώς και γιατί είναι χρονοβόρα τόσο για την υλοποίησή της, όσο και την προετοιμασία των εργαλείων που χρησιμοποιεί (Waterman, 1994).

Καθοριζόμενη από το αποτέλεσμα αξιολόγηση: Η μέθοδος αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η αξιολόγηση ξεκινά από τον προσδιορισμό του επιθυμητού εκπαιδευτικού αποτελέσματος που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς –συχνά σε συνεργασία με τους γονείς (π.χ. χειρισμός χρημάτων). Στη συνέχεια, με διαδικασίες παρόμοιες με την ανάλυση έργου, καθορίζονται ποιες επιμέρους δεξιότητες και γνώσεις είναι απαραίτητες για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και αναπτύσσονται εργαλεία για τον έλεγχο της κατοχής τους. Τέλος, ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και καθορίζεται το περιεχόμενο της μετέπειτα διδασκαλίας (Waterman, 1994).

1.4. Πώς γίνεται η αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων;

Από τη στιγμή που εμφανίστηκε στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας η μεταγνώση (στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970), ξεκίνησε και η προσπάθεια των επιστημόνων να βρουν έναν αξιόπιστο τρόπο για να την αξιολογήσουν. Ακόμη και σήμερα, δεν έχει αναπτυχθεί ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο που να επιτρέπει την εκτίμηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους:

1. Η μεταγνώση αποτελείται από πολλές επιμέρους, αρκετές φορές αλληλοκαλυπτόμενες δεξιότητες και διαδικασίες. Θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να υπάρξει ένα εργαλείο αξιολόγησης που να τις καλύπτει όλες.
2. Η φύση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που βασίζονται στη σκέψη, είναι τέτοια που αποτελεί από μόνη της εμπόδιο για αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση.

Παρ' όλα αυτά, η έρευνα στο πεδίο της μεταγνώσης έχει αναδείξει τρεις βασικούς τρόπους αξιολόγησης, που επικεντρώνονται σε επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες. Αυτές είναι: η μεταγνωστική συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο που γρήγορα και για λόγους αξιοπιστίας την αντικατέστησε, η «εύρεση λάθους» και τα λεκτικά πρωτόκολλα «φωναχτής

σκέψης».

Μεταγνωστική συνέντευξη και ερωτηματολόγιο: Η μεταγνωστική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων χρονικά πρώτη. Εξαιτίας της δυσκολίας να υπάρξει ένας έγκυρος τρόπος σύγκρισης μεταξύ συνεντεύξεων διαφορετικών ατόμων, αναπτύχθηκαν ερωτηματολόγια ανάλογου περιεχομένου με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις (Υπόδειγμα 13).

Θετικά στοιχεία

- Δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τη μεταγνωστική γνώση που κατέχει ο μαθητής (δηλωτική, διαδικαστική και περιστασιακή).
- Ιδιαίτερα στην περίπτωση των συνεντεύξεων, τα στοιχεία που συγκεντρώνονται μπορεί να είναι πλούσια και κατατοπιστικά.

Αρνητικά στοιχεία - Κριτική

- Ενώ χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της χρήσης των στρατηγικών αποδείχθηκε πως αξιολογούν τη γενική και ειδική γνώση γι αυτές.
- Οι αναφορές των μαθητών στις συνεντεύξεις και στα ερωτηματολόγια δεν αντιστοιχούν, τις περισσότερες φορές, στην πραγματικότητα. Δηλώνουν τις στρατηγικές που θα ήθελαν να κατέχουν ή νομίζουν ότι χρησιμοποιούν και όχι αυτές που τελικά εφαρμόζουν.
- Οι συνεντεύξεις είναι τόσο καλές όσο έμπειρη και εκπαιδευμένη είναι η ερευνήτρια στη διεξαγωγή και ανάλυση λόγου και περιεχομένου που την ακολουθεί.

«Εύρεση λάθους»:

Το «παράδειγμα της εύρεσης λάθους» όπως συνήθως αποκαλείται αναδύθηκε από τις ερευνητικές εργασίες της Markman (1977) και της Baker (1985). Με την «εύρεση λάθους» εκτιμάται το μέρος της μεταγνώσης που αναφέρεται στην παρακολούθηση (υπόδειγμα 14).

Διαδικασία

- Βασίζεται στην παραδοχή ότι κατά την παρακολούθηση της πορείας ενός έργου (π.χ. της κατανόησης) από τον ίδιο τον εμπλεκόμενο, ενεργοποιούνται κάποια κριτήρια ορθότητας. Η πορεία του έργου

εξετάζεται με βάση αυτά τα κριτήρια ορθότητας - συνέπειας και αποφασίζεται αν το έργο προχωρά ικανοποιητικά ή υπάρχει ανάγκη χρήσης διορθωτικών ενεργειών (στρατηγικών).

- Στην περίπτωση της κατανόησης κειμένου έχουν προταθεί από την έρευνα τα παρακάτω κριτήρια:
 - ο Λεξιλογικό: όλες οι λέξεις είναι γνωστές ή μπορεί να βρεθεί η σημασία τους.
 - ο Εσωτερικό: όλες οι προτάσεις του κειμένου είναι συνεπείς νοηματικά μεταξύ τους.
 - ο Εξωτερικό: όλες οι προτάσεις του κειμένου είναι συνεπείς με τη λογική ή την προηγούμενη γνώση υποβάθρου του αναγνώστη.
 - ο Δομική συνοχή: ολόκληρο το κείμενο δομεί έναν συνεκτικό ιστό από τον οποίο δεν απέχουν οι προτάσεις του.

Υπάρχουν ερευνητές που εξετάζουν και άλλα κριτήρια ορθότητας, όπως για παράδειγμα το γραμματικό ή το συντακτικό κριτήριο.

- Συνήθως εισάγονται ασυνεπείς λέξεις ή προτάσεις σε ένα ολοκληρωμένο νοηματικά κείμενο και ζητείται από τους αναγνώστες να εντοπίσουν τις ασυνέπειες.

Θετικά στοιχεία

- Είναι εύκολο να δημιουργηθούν πρωτόκολλα «εύρεσης λάθους» και φυσικά να αξιολογηθούν.
- Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης δίνει σημαντικά στοιχεία για το πώς ο αναγνώστης ελέγχει την πορεία της κατανόησής του (το πρώτο μέρος της μεταγνωστικής παρακολούθησης).

Αρνητικά στοιχεία - κριτήρια

- Δεν δίνει πληροφορίες για ολόκληρη τη διαδικασία παρακολούθησης και πιο συγκεκριμένα για το δεύτερο μέρος της, την χρήση διορθωτικών ενεργειών, μετά την εύρεση της ασυνέπειας.
- Όταν ο μαθητής δεν βρει την ασυνέπεια μέσα στο κείμενο, δεν μπορεί η ερευνήτρια με τη χρήση της «εύρεσης λάθους» να εξηγήσει γιατί συνέβηκε αυτό. Οι λόγοι για τους οποίους ο μαθητής δυσκολεύεται να εντοπίσει τις ασυνέπειες στο κείμενο ποικίλλουν. Οι κυριότεροι είναι τα προβλήματα μνήμης, η αλληλεπίδραση με τον ενήλικα και η δόμησης νοητικών αναπαραστάσεων και η σύγκρισή τους. Παρ' όλα αυτά καμιά

εξήγηση δεν μπορεί να πιστοποιηθεί με τη χρήση του παραδείγματος «εύρεσης λάθους».

Λεκτικά πρωτόκολλα «φωναχτής σκέψης»: Είναι πρωτόκολλα στα οποία ο αναγνώστης ανακοινώνει φωναχτά τις σκέψεις του κατά τη διάρκεια της εμπλοκής του με το αναγνωστικό έργο (υπόδειγμα 15). Άλλες φορές η «φωναχτή σκέψη» γίνεται συγχρόνως με το έργο και άλλες το ακολουθεί. Με αυτόν τον τρόπο συνήθως αξιολογείται η πραγματική χρήση των στρατηγικών. Οι σημαντικότερες έρευνες στο πεδίο είναι των Ericsson & Simon (1999) και των Pressley & Afflerbach (1995).

Διαδικασία

Ο μαθητής εκτελεί ένα έργο (π.χ. ανάγνωση ενός κειμένου) και λέει στον εξεταστή «οτιδήποτε πέρασε από το μυαλό του». Συνήθως η «φωναχτή σκέψη» ακολουθεί την εκτέλεση του έργου και μαγνητοφωνείται. Μετά την απομαγνητοφώνηση, ο εξεταστής κάνει ανάλυση περιεχομένου και λόγου, για να εκτιμήσει τη χρήση των στρατηγικών.

Ιδιαίτερα για την αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων:

- Δημιουργείται ή χρησιμοποιείται ένα κείμενο που ταιριάζει στην ηλικία του μαθητή.
- Σ' αυτό συνήθως εισάγονται εμπόδια (ασυνέπειες) ώστε να λειτουργήσουν σαν ερεθίσματα για τη χρήση στρατηγικών.
- Παρουσιάζεται στον μαθητή (μερικές φορές σε κομμάτια, κατά το δυνατόν νοηματικά ολοκληρωμένα) και αυτός το διαβάζει φωναχτά.
- Είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, είτε μετά την ολοκλήρωσή της λέει πώς σκέφθηκε και τι ακριβώς έκανε για να κατανοήσει το κείμενο.
- Λέει το νόημα όλου του κειμένου ή / και απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης.
- Γίνεται απομαγνητοφώνηση και ανάλυση περιεχομένου και λόγου.

Θετικά στοιχεία

- Η «φωναχτή σκέψη» μπορεί να προσφέρει πολλά, σημαντικά και πλούσια δεδομένα για τις μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή.
- Μάλιστα, μπορεί να δώσει πολύ συγκεκριμένα δεδομένα για τη χρήση στρατηγικών, άμεσα ή έμμεσα.
- Μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί με άλλους τρόπους αξιολόγησης

και παράλληλα με αυτούς (π.χ. συνέντευξη).

- Μπορεί να ενσωματώσει και άλλους τρόπους αξιολόγησης όπως η «εύρεση λάθους» και να διευρύνει το πεδίο στο οποίο εκτιμώνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αρνητικά στοιχεία - Κριτική

- Ασκείται κριτική για το πόσο ολοκληρωμένες και αξιόπιστες είναι οι πληροφορίες που λαμβάνονται από αυτο - αναφορές κάποιου, όπως είναι η «φωναχτή σκέψη».
- Θεωρείται πως αν κάποιος σκεφτεί για το πώς ολοκλήρωσε ένα έργο (πράγμα απαραίτητο στη «φωναχτή σκέψη»), σταματά η διαδικασία του έργου (π.χ. η κατανόηση) και η αυτο - αναφορά του επηρεάζεται από άλλες σκέψεις που δεν έγιναν πραγματικά κατά τη διάρκεια της εμπλοκής με το έργο.
- Υπάρχει σημαντικό πρόβλημα με την ερμηνεία των φτωχών πρωτοκόλλων. Δεν μπορεί κάποιος να είναι βέβαιος ότι ένα παιδί που δεν είχε πλούσια «φωναχτή σκέψη» δεν χρησιμοποίησε καμιά στρατηγική, δεν κατανόησε καθόλου το κείμενο ή απλώς δεν έχει τη δυνατότητα λεκτικής επεξεργασίας και έκφρασης των ενεργειών του.
- Οι οδηγίες του εξεταστή μπορεί να είναι καθοδηγητικές και να επηρεάζουν τη διαδικασία.

1.5. Πώς γίνεται η αξιολόγηση της απόδοσης αιτιολογικών προσδιορισμών;

Η εξέταση των κινήτρων που αναφέρονται στην απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών της επιτυχίας ή της αποτυχίας, είναι ιδιαίτερα σημαντική για δύο λόγους. Πρώτον, δίνει την εικόνα των πεποιθήσεων των μαθητών, αντικειμενικών ή όχι, για το τι τους οδήγησε στην επιτυχία ή στην αποτυχία σε ένα ακαδημαϊκό έργο και δεύτερον, προσφέρει μια βάση εκκίνησης για μια γενικότερη εκτίμηση της κατάστασης των κινήτρων του μαθητή. Έχοντας η εκπαιδευτικός στα χέρια του αυτήν την εκτίμηση, μπορεί να καθοδηγεί αφενός τους μαθητές σε πιο «εποικοδομητικές» αποδόσεις προσδιορισμών και αφετέρου να έχει έναν οδηγό για τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα των έργων που θα πρέπει να δώσει στους μαθητές του.

Σύμφωνα με την έρευνα κυρίως του Weiner (1994), η επιτυχία και η

αποτυχία μπορούν να αποδίδονται σε πέντε βασικούς παράγοντες: στην ικανότητα, στην προσπάθεια, στους σημαντικούς άλλους, στην ευκολία / δυσκολία του έργου και στην τύχη. Άλλοι από τους παράγοντες αυτούς είναι εσωτερικοί (π.χ. ικανότητα) ή εξωτερικοί (η εύνοια της εκπαιδευτικού), σταθεροί (π.χ. η ικανότητα - για τους μαθητές του γυμνασίου τουλάχιστον) ή μεταβλητοί (π.χ. προσπάθεια) ή όχι (δυσκολία του κειμένου) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Παράγοντες απόδοσης αιτιολογικών προσδιορισμών

Προσδιορισμοί	Εσωτερικός	Εξωτερικός	Επηρεάζεται	Δεν επηρεάζεται	Σταθερός	Μεταβαλλόμενος
Ικανότητα	+			+	+	
Προσπάθεια	+		+			+
Σημαντικοί άλλοι		+		+	+	
Έργο		+		+	+	
Τύχη		+	+			+

Η συνολική στάση του μαθητή προς την επιτυχία ή την αποτυχία του καθορίζει και την στάση του απέναντι στο ακαδημαϊκό έργο και γενικότερα στο σχολείο (Schunk, 1994). Έτσι, μια «εποικοδομητική» και απενοχοποιητική στάση, θα ήταν η απόδοση της επιτυχίας σε παράγοντες εσωτερικούς, που όμως μπορούν να μεταβληθούν και να τροποποιηθούν κατάλληλα (Bandura, 1993). Αντίθετα η αποτυχία θα έπρεπε να αποδίδεται σε παράγοντες που μπορούν να μεταβληθούν, να ελεγχθούν και αν είναι δυνατόν να μην έχουν αντίκτυπο σε εσωτερικούς και μόνιμους παράγοντες (Bandura, 1993, Schunk, 1994).

Μια «αρνητική» και μη εποικοδομητική στάση θα απέδιδε την επιτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες που δεν μπορεί να επηρεάσει ο μαθητής και την αποτυχία σε σταθερούς και εσωτερικούς (Botsas & Padeliadu, 2004).

Το πού αποδίδει ο μαθητής την επιτυχία του ή την αποτυχία του μπορεί να εκτιμηθεί με ευθεία ερώτηση της μορφής «Τι νομίζεις ότι έφταιγε και δεν κατάφερες να...;» για την αποτυχία και «Πού νομίζεις ότι οφείλεται η επιτυχία σου όταν...;» για την επιτυχία. Η συνηθέστερη μορφή όμως της

αξιολόγησης είναι το ερωτηματολόγιο που παρουσιάζεται στον πίνακα 3:

Πίνακας 3: Ερωτηματολόγιο απόδοσης της επιτυχίας

Την τελευταία φορά που κατάφερες να ... (π.χ. να λύσεις μια άσκηση), αυτό έγινε επειδή	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
τα καταφέρνεις πολύ καλά στα (π.χ. μαθηματικά)				
προσπάθησες πολύ				
η εκπαιδευτικός σου έδωσε καλές οδηγίες				
η άσκηση ήταν πολύ εύκολη				
ήσουν τυχερός				

Η ανάδειξη μιας εικόνας μεικτής (αρκετά θετικά μαζί με αρνητικά στοιχεία) θα οδηγήσει την εκπαιδευτικό σε λήψη αποφάσεων που θα έχουν στόχο να στηρίξουν τα όποια θετικά στοιχεία (ιδιαίτερα αυτά που εντοπίζονται στην απόδοση της επιτυχίας σε εσωτερικούς και της αποτυχίας σε ελέγξιμους παράγοντες). Αν η εικόνα είναι αυτή της μαθημένης αβοηθησίας (απόδοση της επιτυχίας σε εξωτερικούς και μη ελέγξιμους παράγοντες και της αποτυχίας σε εσωτερικούς και μη μεταβαλλόμενους) τότε θα πρέπει η διδασκαλία και η επιλογή υλικών και έργων να έχουν σαν αποτέλεσμα σε πρώτη φάση, την απόδοση της επιτυχίας και της αποτυχίας στην προσπάθεια. Με τη δόμηση μιας τέτοιας πεποίθησης ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες θα καθοδηγηθεί να βγει από τον φαύλο κύκλο αποτυχίας στον οποίο έχει εισέλθει.

1.6. Πώς γίνεται η αξιολόγηση της γραφής;

Η αξιολόγηση της γραφής μπορεί να λειτουργήσει σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι η αξιολόγηση της λειτουργίας της, δηλαδή της γραπτής μεταβίβασης ενός μηνύματος. Το δεύτερο είναι η αξιολόγηση των συνιστωσών της και τέτοιες θεωρούνται η ορθογραφία και η τήρηση των συμβατικών κανόνων της, δηλαδή, η εικόνα του γραπτού, τα γράμματα, οι αποστάσεις μεταξύ λέξεων, η τήρηση περιθωρίων, ο ορισμός παραγράφων.

Η αξιολόγηση του πρώτου επιπέδου της γραφής μπορεί να επιτευχθεί ζητώντας από το μαθητή να γράψει τις σκέψεις του για κάποιο θέμα που τον ενδιαφέρει, το οποίο καλό είναι να έχει συζητηθεί προηγουμένως.

Ένα τέτοιο θέμα, αν το παιδί δηλώνει πως δεν έχει ενδιαφέροντα, μπορεί να είναι ένα γεγονός της καθημερινότητας, μια είδηση ή και η ίδια η καθημερινότητά του. Εναλλακτικά, είναι δυνατό να ζητηθεί από το μαθητή να γράψει τις σκέψεις του σε ένα ερώτημα που μπορεί να έχει συζητηθεί από πριν, να συνεχίσει μια γραπτή ιστορία, να τροποποιήσει την ιστορία ενός βιβλίου, αποδίδοντας την αντίστροφη της, να γράψει τις σκέψεις του για τους ήρωες μιας ιστορίας, να γράψει μια δική του ιστορία ή την άποψή του για ένα γενικότερο γεγονός π.χ. η άσκηση βίας μεταξύ συνομηλίκων ή το κάπνισμα. Στο επίπεδο αυτό, δεν αξιολογούνται άλλα λάθη πέρα από το νόημα του κειμένου.

Μια τέτοια μορφή αξιολόγησης είναι δυνατό να δοθεί τόσο ατομικά ή ομαδικά. Οποιαδήποτε από τις δύο λύσεις κι αν ακολουθηθεί, θα πρέπει να διασφαλιστούν τόσο η συνθήκη της μη βαθμολόγησης και της απουσίας ανταγωνισμού, όσο και ο επιπλέον χρόνος που τυχόν χρειάζεται ώστε κάθε μαθητής να αποδώσει τις σκέψεις του. Ο περισσότερος χρόνος που απαιτούν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζει την παραγωγή του έργου τους και είναι πολύ πιθανό να οφείλεται σε δυσκολίες που αφορούν στην εύρεση της κατάλληλης λέξης ή συντακτικής δομής (Myklebust, 1973).

Τα επιμέρους στοιχεία που αξιολογούνται είναι:

- ο πλούτος των ιδεών
- ο τρόπος παράθεσης των ιδεών
- η ολοκλήρωση των προτάσεων
- η δομή των προτάσεων και,
- ο πλούτος του λεξιλογίου.

Η αξιολόγηση των παραπάνω σημείων μπορεί να γίνει περιγραφικά, καταγράφοντας δηλαδή τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, χωρίς να πάρει μορφή ποσοτικής αξιολόγησης, που θα αναφέρεται για παράδειγμα στον αριθμό των λαθών.

Προκειμένου να αξιολογηθεί τόσο ο πλούτος όσο και ο τρόπος παράθεσης των ιδεών, καλό είναι να σχηματοποιηθεί το κείμενο του μαθητή σε άξονες και να ταξινομηθούν οι ιδέες σε αυτούς. Μια τέτοια σχηματοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε διδακτικές συνέπειες, αλλά και να επιτρέψει την αξιολόγηση οποιασδήποτε διδακτικής παρέμβασης μετά από επανάληψη της αξιολόγησης.

Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση της συντακτικής ενημερότητας του μαθητή, της δομής και της ολοκλήρωσης των προτάσεων του δηλαδή,

καταγράφονται:

- η ύπαρξη υποκειμένου / ρήματος / αντικειμένου στην πρόταση
- η συμφωνία υποκειμένου - ρήματος
- η συμφωνία στον αριθμό - το γένος - την πτώση (στα κλιτά)
- ο χρόνος που χρησιμοποιείται (στα ρήματα)
- ο τύπος των προτάσεων.

Η αξιολόγηση του λεξιλογίου μπορεί να γίνει με βάση:

- τον αριθμό των λέξεων,
- την καταγραφή των σπανιότερων από αυτές,
- το μέγεθός τους (πολυσύλλαβες, σύνθετες),
- τη δομή τους (σύνθετες, κλιτές - άκλιτες)
- τη μεταφορική τους σημασία.

Μια μορφή ανακεφαλαίωσης των παραπάνω που αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης ελεύθερης γραφής -διήγησης- προσφέρεται στο υπόδειγμα 16 που βρίσκεται στο τέλος του κεφαλαίου.

Σε δεύτερο επίπεδο μπορούν να αξιολογηθούν οι συνιστώσες της γραφής που αναφέρθηκαν προηγουμένως από τις οποίες, η ορθογραφία έλκει κυρίως το ενδιαφέρον. Η ορθογραφία αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που οι εκπαιδευτικοί πασχίζουν ιδιαίτερα από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, χωρίς ωστόσο να οδηγούνται πάντα στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση της ορθογραφίας είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί τόσο μέσα από την ελεύθερη γραφή, όσο και μέσα από ένα ορθογραφικό κριτήριο κατά το οποίο υπαγορεύονται λέξεις ή προτάσεις. Έρευνες ωστόσο έχουν δείξει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ελεύθερη γραφή, αποφεύγουν τη χρήση λέξεων με δύσκολη ορθογραφία (Moseley, 1989, Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987). Στην μελέτη που παραπέμπεται που αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, επιχειρήθηκε η αξιολόγηση των λαθών των μαθητών των πρώτων τάξεων του γυμνασίου μέσα από ελεύθερη γραφή και διαπιστώθηκε πως οι μαθητές έκαναν πολύ λίγα ορθογραφικά λάθη, καθώς χρησιμοποιούσαν τις λέξεις των οποίων την ορθογραφία γνώριζαν με σιγουριά. Όταν όμως υπαγόρευαν λέξεις, βρήκαν πως τα λάθη των μαθητών ήταν πολύ περισσότερα. Στην αξιολόγηση συνεπώς της ορθογραφικής γνώσης, καλό είναι να κατασκευάζεται το κριτήριο ανάλογα με το πού σκοπεύει η αξιολόγηση.

Στη βιβλιογραφία προτείνονται διάφοροι τρόποι για την αξιολόγηση κάθε διάστασης του γραπτού λόγου (Moseley, 1997). Σε ό,τι αφορά

στην ορθογραφική γνώση, τα λάθη των μαθητών είναι δυνατό να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) των λαθών φωνολογικού τύπου που αντανακλούν ελλιπή γνώση του κώδικα, καθώς αποδίδεται διαφορετική ακουστική εικόνα στη λέξη και β) των λαθών ιστορικής ορθογραφίας όπου η ακουστική εικόνα της λέξης τηρείται, η ορθογραφία της όμως αποδίδεται φωνητικά (Kotoulas & Padeliađu, 1999).

Αν για παράδειγμα εστιάζει στη γενική ορθογραφική γνώση, επιλέγεται ένας ικανός αριθμός λέξεων για να αντιπροσωπεύσει όλα τα γραμματικά φαινόμενα. Στη συνέχεια οι λέξεις υπαγορεύονται απομονωμένες ή σε προτάσεις. Εναλλακτικά μπορεί να δοθεί η πρόταση με σημειωμένο το κενό της ζητούμενης λέξης που υπαγορεύεται και ο μαθητής καλείται να τη γράψει στο περιβάλλον της. Επίσης η λέξη μπορεί να προσφέρεται γραπτά με λαθεμένη ορθογραφία, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής στο μαθητή (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Εναλλακτικοί τύποι αξιολόγησης της ορθογραφικής ικανότητας

Μπορείς να _____ όποτε θέλεις. (φύγεις)	Τα ρούχα του ήταν _____. (μπαλωμένα)
_____ πολύ για όσα έγιναν. (Λυπήθηκα / λυπήθηκα / λυπήθικα)	Το σπίτι _____ νερά. (γέμισαι / γέμισε / γέμησε)

Άλλη μορφή αξιολόγησης της ορθογραφικής ικανότητας μπορεί να αφορά στη γνώση συγκεκριμένων γραμματικών κανόνων. Αν για παράδειγμα ενδιαφέρει η γνώση της συμφωνίας καταλήξεων επιθέτου - ουσιαστικού, θα μπορούσε να δοθούν έτοιμες γραμμένες προτάσεις που να περιλαμβάνουν επίθετα και ουσιαστικά, που να λείπει η κατάληξή τους και να ζητείται η συμπλήρωσή τους.

Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση των συμβατικών χαρακτηριστικών της γραφής, μπορεί να καταγραφεί η γνώση και η εφαρμογή τους μέσα από την παρατήρηση ενός κειμένου του και όπου αυτό δεν είναι δυνατό, μέσα από την παρατήρηση του πώς γράφει ο μαθητής. Τα κυριότερα σημεία είναι:

- Γράφει από τα αριστερά προς τα δεξιά
- Γράφει από πάνω προς τα κάτω
- Τηρούνται τα περιθώρια
- Τηρούνται οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων
- Τηρούνται οι παράγραφοι
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων
- Εικόνα γραπτού με / χωρίς μουντζούρες

- Γραφικός χαρακτήρας αναγνωρίσιμος ως προς το τι αντιπροσωπεύει κάθε σύμβολο.

Όταν καταγράφονται δυσκολίες που αφορούν στη σύνταξη μηνύματος με νόημα (πρώτο επίπεδο γραφής), οι διδακτικές συνέπειες που προτείνονται απαιτούν την εμπλοκή του παιδιού σε ανάγνωση κειμένων, συζητήσεις και γραφή κειμένων. Όταν καταγράφονται δυσκολίες που αφορούν στις συνιστώσες της γραφής (δεύτερο επίπεδο γραφής) προτείνεται η χρήση αυτοκόλλητων για τον καθορισμό της αρχής κάθε αράδας ή των αποστάσεων μεταξύ των λέξεων, η χάραξη επιπλέον γραμμών για την τήρηση περιθωρίων και παρόμοια μέτρα μέχρι ο μαθητής να υιοθετήσει το συμβατικό τρόπο γραφής. Σε ό,τι αφορά στη διδακτική αντιμετώπιση των ορθογραφικών ελλειμμάτων αυτή εξαρτάται από την ποιότητα των λαθών του μαθητή.

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση γραπτών απαντήσεων σε δοκιμασίες επίδοσης η Baron (1991) προτείνει πέντε κριτήρια που είναι χρήσιμα στο σχεδιασμό των ασκήσεων. Τα τρία πρώτα είναι εφαρμόσιμα στις περισσότερες ασκήσεις, ενώ τα δύο τελευταία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν κατά περίπτωση.

- 1) Τόσο η εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής βρίσκουν νόημα στην άσκηση,
- 2) Η άσκηση απαιτεί, ο μαθητής να βρει και να αναλύσει πληροφορίες καθώς και να εξάγει συμπεράσματα,
- 3) Η άσκηση απαιτεί, ο μαθητής να δίνει καθαρές απαντήσεις.
- 4) Η άσκηση καθορίζεται από το μαθητή και,
- 5) Η άσκηση απαιτεί συνεργασία μεταξύ μαθητών, τουλάχιστον για ένα μέρος της.

1.7. Πώς γίνεται η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης;

Η κατανόηση του αναγνώσματος αποτελεί την ουσία της αναγνωστικής πράξης. Σε ένα από τα ελάχιστα βιβλία που έχουν γραφεί στην ελληνική γλώσσα – αν όχι το μοναδικό – (Βάμβουκας, 1984), προτείνεται ένα περιγραφικό μοντέλο της αναγνωστικής δραστηριότητας στο οποίο η κατανόηση του μηνύματος του κειμένου ακολουθεί την αποκωδικοποίηση. Η κατάκτηση ωστόσο του νοήματος – το χτίσιμο, η δημιουργία, το πλάσιμο

για υποστηρικτές διαφόρων θεωρήσεων – πραγματοποιείται στη βάση των γνώσεων, των εμπειριών, των θεωρήσεων που έχει το άτομο τη δεδομένη στιγμή της ανάγνωσης. Η επανάληψη δηλαδή της ανάγνωσης ενός κειμένου από το ίδιο άτομο σε διαφορετική χρονική στιγμή οδηγεί σε διαφορετικά νοήματα. Η ανάγνωση από την άλλη μεριά του ίδιου κειμένου από πολλούς αναγνώστες δε σημαίνει πως όλοι θα καταλάβουν τα ίδια νοήματα ή πως όλοι θα εστιάσουν στα ίδια σημεία. Η υποκειμενικότητα της αναγνωστικής κατανόησης οφείλεται στη σωρευτική φύση της ανάγνωσης, αφού κάθε ανάγνωση χτίζει πάνω στην προηγούμενη (Manguel, 1997).

Ο έμπειρος αναγνώστης όταν διαβάσει για να κατανοήσει, δημιουργεί, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει υποθέσεις και προσδοκίες σε σχέση με το νόημα του κειμένου, μέσα από την επεξεργασία και διάφορες διαδικασίες – δεξιότητες. Η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει (Mercer & Mercer, 1985; Hammill & Bartel, 1995):

1. Την **ανάπτυξη λεξιλογίου** που αποτελεί πολύτιμο εργαλείο επιτυχημένης κατανόησης μια και προσφέρει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να κατανοεί κάθε λέξη του κειμένου. Αυτό πρακτικά σημαίνει βαθύτερη νοηματική επεξεργασία και εναργέστερη μεταγνωστική παρακολούθηση, που οδηγούν σε επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση.
2. Την **κυριολεκτική κατανόηση** που βασίζεται αποκλειστικά στο κείμενο. Ο αναγνώστης ουσιαστικά ανακαλεί απλώς τις πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο και εκφράζονται ρητά. Συνήθως περιορίζεται στην εύρεση της κεντρικής και άλλων σημαντικών ιδεών.
3. Την **ερμηνευτική κατανόηση** που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο. Προϋποθέτει ενεργητική αναγνωστική στάση από την πλευρά του αναγνώστη σε σχέση με το κείμενο. Αυτός συνδέει τις πληροφορίες του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση και οδηγεί σε συμπεράσματα – ερμηνείες μέσα από σύγκριση ιδεών και γεγονότων.
4. Την **κριτική κατανόηση** που στηρίζεται κυρίως στη διατύπωση κρίσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη. Εμπλέκει κρίσεις του αναγνώστη σε σχέση όχι μόνο με την ακρίβεια των πληροφοριών που υπάρχουν σε αυτό, αλλά και σε σχέση με τις προθέσεις και το ύφος του συγγραφέα.
5. Την **αντανάκλαση – αποτίμηση** που αναφέρεται στην καλλιέργεια της συναισθηματικής και αισθητικής ευαισθησίας του μαθητή. Προκρίνεται

εδώ μια στροφή από το κείμενο και την αλληλεπίδραση με τον αναγνώστη, στον εσωτερικό κόσμο του τελευταίου.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης είναι μια πολύ σύνθετη διαδικασία, που αν γίνει όμως με σωστό, τεκμηριωμένο και δομημένο τρόπο, μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες. Αυτές οι πληροφορίες δεν είναι απαραίτητες μόνο για τη διδακτική παρέμβαση στην κατανόηση, αλλά δίνουν και μια συνολική εικόνα του μαθητή - αναγνώστη σε πολλά γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν αναγνωστική κατανόηση.

Έτσι σε ένα πρώτο επίπεδο, η κατανόηση των αναγνωσμάτων σε μια σχολική τάξη, συνήθως ελέγχεται με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι μέσω της παράφρασης, της ικανότητας δηλαδή κάποιου να αποδώσει με δικά του λόγια όσα διάβασε. Αν και είναι ο πλέον συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης στο ελληνικό σχολείο, παρ' όλα αυτά δεν είναι ακριβής. Ακόμη και αν η εκπαιδευτικός συμπεράνει με ακρίβεια, πράγμα δύσκολο, το βαθμό κατανόησης του μαθητή, δεν μπορεί να ξέρει σε ποιους συγκεκριμένους παράγοντες οφείλεται αυτό. Ο δεύτερος είναι μέσω των απαντήσεων που μπορεί να δώσει κάποιος σε ερωτήσεις που αφορούν στο κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, συμπερασματικές – συνδυαστικές ή ανάκλησης (Θεοφιλίδης, 1988). Είναι φανερό πως οι κλειστές ερωτήσεις (αυτές που έχουν συγκεκριμένη απάντηση) και οι ερωτήσεις ανάκλησης (αυτές που ζητούν από το μαθητή να θυμηθεί κάτι συγκεκριμένο από το κείμενο) απαιτούν από το μαθητή να κινηθεί σε πλαίσια που του ορίζει η εκπαιδευτικός. Σχετίζονται ουσιαστικά είτε με την ανάπτυξη λεξιλογίου είτε με την κυριολεκτική κατανόηση. Οι ανοικτές ερωτήσεις (αυτές που ζητούν την άποψη κάποιου με βάση συγκεκριμένες πληροφορίες από το κείμενο) όπως και οι συνδυαστικές (αυτές που ζητούν το συνδυασμό πληροφοριών από το κείμενο), απαιτούν πιο σύνθετη επεξεργασία από το μαθητή καθώς θα πρέπει να συνδυάσει τις πληροφορίες του κειμένου με τις προσωπικές του θεωρήσεις. Οι ανοικτές ερωτήσεις, ανάλογα με τον τρόπο που θα τεθούν, μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για την ερμηνευτική και την κριτική κατανόηση.

Η αξιολόγηση με χαρτί και μολύβι, αν και βασίζεται και σε άλλες δεξιότητες, π.χ. γραφή, δίνει τη δυνατότητα και για πιο σύνθετες μορφές αξιολόγησης, ειδικά αν η εκπαιδευτικός θέλει να ελέγξει λειτουργίες αναγνωστικής κατανόησης σε βασικό επίπεδο, κατανόηση λεπτομερειών

ενός κειμένου ή τη συνολική κατανόηση κάποιου δύσκολου κειμένου. Οι δραστηριότητες αξιολόγησης βασικών λειτουργιών της αναγνωστικής κατανόησης αφορούν στην ανάγνωση λέξεων ή προτάσεων από το μαθητή και στην αντιστοίχησή τους με εικόνες που σχετίζονται με το περιεχόμενο της πρότασης που διαβάστηκε. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να ζητηθεί από το μαθητή, αφού διαβάσει κάτι να το ζωγραφίσει, να αντιστοιχίσει λέξεις που ταιριάζουν, να χαρακτηρίσει σωστές ή λαθεμένες προτάσεις που περιγράφουν προφανείς αλήθειες ή σίγουρα γνωστές πληροφορίες.

Στη συνέχεια αναφέρονται πιθανές μορφές που μπορεί να έχουν οι δραστηριότητες αξιολόγησης.

Έλεγχος λεξιλογίου

Μπορεί να γίνει είτε με κλειστές ερωτήσεις διαφορετικών τύπων (απλή ερώτηση «Τι είναι...;») ή ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Πέρα από τον έλεγχο γενικού λεξιλογίου, μπορεί να γίνει έλεγχος επιμέρους λεξιλογίων (μαθηματικών, φυσικών και κοινωνικών επιστημών) όταν αξιολογείται η αναγνωστική κατανόηση σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Συντακτικές ομοιότητες

Αναφέρονται κάποιες προτάσεις που συντακτικά βρίσκονται κοντά, αλλά μόνο κάποιες από αυτές έχουν την ίδια ή κοντινή σημασία.

Κατανόηση λέξης / πρότασης / παραγράφου

Οι μορφές των δοκιμασιών μπορεί να είναι οι παρακάτω.

- Επιλογή της λέξης που ταιριάζει για να συμπληρωθεί μια πρόταση ανάμεσα από τέσσερις ή περισσότερες λέξεις (Τάφα, 1995).
- Ολοκλήρωση ελλιπών λέξεων που βρίσκονται σε πρόταση.
- Ακολουθία προτάσεων. Ο μαθητής βάζει προτάσεις που αποτελούν μέρη μιας παραγράφου στη σωστή χρονική ή άλλη σειρά.
- Ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που αναφέρονται σε μια παράγραφο κειμένου που διάβασε ο μαθητής πιο πριν (Brown, Hammill & Wiederholt, 1995).

Κατανόηση κειμένου στο σύνολό του

Μπορεί να πραγματοποιηθεί ζητώντας γραπτή παράφραση του κειμένου που διαβάστηκε και εναλλακτικά, συμπλήρωση ενός κειμένου που αποτελεί παράφραση του κειμένου που διαβάστηκε από το μαθητή.

Κατανόηση κειμένου στα στοιχεία του

Οι μορφές των δοκιμασιών μπορεί να είναι οι παρακάτω.

- Αφού διαβαστεί το κείμενο ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, να αντιστοιχήσει πληροφορίες που αναφέρονται στο κείμενο, να συμπληρώσει ακροστοιχίδα (ερωτήσεις κλειστού τύπου), να απαντήσει σε ερωτήσεις του τυπου “ Σωστό – Λάθος”.
- Αν το κείμενο που καλείται να διαβάσει ο μαθητής είναι μια διήγηση, ζητούμε από το μαθητή να διηγηθεί ή να γράψει μια αντεστραμμένη ιστορία. Τα στοιχεία που αντιστρέφει ο μαθητής βρίσκονται στην απόλυτη επιλογή του ή επισημαίνονται.
- Για να εκτιμηθεί περαιτέρω η κατανόηση του μαθητή του ζητείται:
 - ο να βρει συγκεκριμένες πληροφορίες μέσα στο κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση),
 - ο να απαντά σε συνδυαστικές ερωτήσεις χειρισμού δύο ή και περισσότερων πληροφοριών μέσα από το κείμενο (ερμηνευτική κατανόηση),
 - ο να διατυπώνει κρίσεις με βάση όχι μόνο το κείμενο που έχει μπροστά του, αλλά και σενάρια που προκύπτουν από αυτό με την προσθήκη ή αλλαγή κάποιων συνθηκών (κριτική κατανόηση),
 - ο να μεταφέρει τα δικά του συναισθήματα, ερμηνείες, αντιλήψεις από την επαφή του με το κείμενο, την πλοκή της ιστορίας, την ταύτιση με χαρακτήρες και το συγγραφικό ύφος (αντανάκλαση – αποτίμηση).

1.8. Πώς γίνεται η αξιολόγηση των μαθηματικών;

Για να βελτιωθεί η μαθηματική επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητη η υλοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για να αποφασιστεί τι και πώς θα διδαχθεί. Μια εύχρηστη προσέγγιση για να ληφθούν αυτές οι εκπαιδευτικές αποφάσεις προτείνει τα ακόλουθα βήματα (Miller, 1996). Η εκπαιδευτικός:

- Εξετάζει τις συνιστώσες του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλούνται να μάθουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης

- Εξετάζει τα χαρακτηριστικά του μαθητή
- Ορίζει το περιεχόμενο του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα «γεφυρώνει» το κενό μεταξύ των απαιτήσεων του Αναλυτικού Προγράμματος και των χαρακτηριστικών / ικανοτήτων του μαθητή
- Επιλέγει τις εκπαιδευτικές μεθόδους και στρατηγικές της παρέμβασης που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του Ε.Ε.Π.

Μια πλήρης εκπαιδευτική αξιολόγηση στα μαθηματικά θα πρέπει να παρέχει πληροφορίες που θα επιτρέπουν (Baroody & Ginsburg, 1991: στο Αγαλιώτης, 2000):

- τον έλεγχο της επίσημης, αλλά και ανεπίσημης μαθηματικής γνώσης του μαθητή, η οποία προέρχεται από την προσωπική του εμπειρία
- την ακριβή περιγραφή των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή ως προς τη μαθηματική γνώση
- τον ακριβή έλεγχο της ακρίβειας και αποτελεσματικότητας με την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί τις μαθηματικές δεξιότητες
- τον έλεγχο της κατοχής εννοιών και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων
- τον προσδιορισμό των στρατηγικών και των διαδικασιών που χρησιμοποιεί ο μαθητής όταν προσεγγίζει και λύνει μαθηματικά προβλήματα και ασκήσεις
- την ανάλυση των λαθών που σημειώνονται στις εργασίες του μαθητή,
- την εξέταση της ικανότητας του μαθητή να επωφελείται από τη διδασκαλία και της ετοιμότητάς του για κατάκτηση νέων γνώσεων
- τον έλεγχο των μεταγνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή
- την εκτίμηση των συναισθηματικών παραγόντων και των πεποιθήσεων του μαθητή, οι οποίες επηρεάζουν τη μαθηματική του επίδοση
- την αξιολόγηση της φύσης της διδασκαλίας που δέχεται ο μαθητής, η οποία ενδέχεται να μη διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Η συλλογή των πληροφοριών που θα πραγματοποιηθεί κατά την αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσω των μεθόδων όπως παρατήρηση, δοκιμασίες, κλίμακες, συνεντεύξεις κ.ά (βλ. 1.3).

Ειδικότερα για την περίπτωση των μαθηματικών, η αξιολόγηση με βάση

τη διδασκόμενη ύλη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι πολύ διαδομένη, λόγω του ιεραρχικού χαρακτήρα του γνωστικού αντικειμένου. Οι βασικές περιοχές που μπορούν να εξεταστούν είναι:

- Αριθμητική – Άλγεβρα
- Γεωμετρία
- Τριγωνομετρία
- Στατιστική
- Πιθανότητες
- Μετρήσεις
- Επίλυση προβλημάτων
- Μαθηματικός συλλογισμός και αποδεικτική διαδικασία
- Μαθηματική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας
- Εφαρμογές των μαθηματικών σε καθημερινές καταστάσεις.

Το περιεχόμενο της κάθε περιοχής περιγράφεται με ακρίβεια από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπου προτείνονται και συγκεκριμένες δραστηριότητες για κάθε θεματική περιοχή.

Κατά την κατασκευή ή επιλογή δοκιμασιών από την εκπαιδευτικό για τον έλεγχο κατοχής μιας ή περισσότερων δεξιοτήτων προτείνονται τα 7 βήματα που περιγράφονται στην ενότητα 1.3 προσέχοντας να δίνεται ικανοποιητικός αριθμός ασκήσεων. Αν ελέγχεται η κατοχή μιας μόνο δεξιότητας θα πρέπει να δίνονται τουλάχιστον 10 ασκήσεις / ερωτήσεις, ενώ αν εξετάζονται περισσότερες, θα πρέπει για την καθεμιά να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις ασκήσεις. Επίσης, τα ευκολότερα ζητήματα θα πρέπει να παρουσιάζονται στην αρχή και σταδιακά ο δείκτης δυσκολίας να ανεβαίνει.

Σε ό,τι αφορά στην ανάλυση λαθών στα μαθηματικά, στη βιβλιογραφία καταγράφονται πολλές κατηγορίες υπολογιστικών λαθών. Τα συνηθέστερα από τα λαθεμένα «μοτίβα» που εφαρμόζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά είναι τα παρακάτω (Miller, 1996):

1. *Ατελείς αλγόριθμοι*: Ο μαθητής δεν εκτελεί σωστά τον αλγόριθμο, είτε γιατί δε εφαρμόζει τα βήματα με τη σωστή σειρά, είτε γιατί κάνει άλλα λάθη.
2. *Υπολογιστικά λάθη*: Ο μαθητής εφαρμόζει τη σωστή πράξη, αλλά κάνει λάθη στην ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων (π.χ. γνωρίζει πώς να κάνει διαίρεση, αλλά βρίσκει λάθος πηλίκο γιατί έκανε λάθος σε μια αφαίρεση).

3. *Λάθος πράξη*: Ο μαθητής απαντά σε μια ερώτηση / πρόβλημα επιλέγοντας άλλη πράξη, από αυτή που απαιτείται.
4. *Τυχαία απάντηση*: Ο μαθητής απαντά με τρόπο που δε σχετίζεται εμφανώς με τη σωστή απάντηση.
5. *Φτωχές δεξιότητες γραφής*: Ο μαθητής κάνει λάθη γιατί οι αριθμοί που γράφει δεν είναι ευθυγραμμισμένοι ή έχει πολύ άσχημο γραφικό χαρακτήρα που μπερδεύεται ακόμα και ο ίδιος.
6. *Ακατάλληλες αντιστροφές*: Ο μαθητής αντιστρέφει βήματα σε σημαντικά σημεία στρατηγικών ή αλγόριθμων με συνέπεια να οδηγείται σε λάθος αποτέλεσμα.
7. *Λάθη αναγνώρισης*: Ο μαθητής εκλαμβάνει το 0 ως 1 ή κάνει λάθη σε μαθηματικά σύμβολα.
8. *Λάθη με το μηδέν*: Ο μαθητής εκτελεί τις πράξεις με το μηδέν σαν αυτό να μην υπήρχε ή σαν αυτό να ήταν 1.

Μια περιοχή των μαθηματικών που οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντική υποεπίδοση είναι η επίλυση προβλημάτων. Κατά την αξιολόγηση η εκπαιδευτικός πρέπει να συγκεντρώσει πληροφορίες, μέσω κατάλληλων δοκιμασιών, ώστε να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες (Αγαλιώτης, 2000, σελ. 172).

- Μπορεί ο μαθητής να διαβάσει το πρόβλημα (έχει δυσκολίες στην ανάγνωση);
- Όταν το πρόβλημα παρουσιαστεί προφορικά (ο μαθητής μόνο το ακούει χωρίς να το διαβάσει), μπορεί να το κατανοήσει;
- Μπορεί να προσδιορίσει τι ζητείται;
- Μπορεί να επιλέξει τα στοιχεία που αναφέρονται στα ζητούμενα;
- Μπορεί να απομονώσει τα άσχετα στοιχεία (αν υπάρχουν);
- Μπορεί να συσχετίσει τα δεδομένα μεταξύ τους;
- Μπορεί να επισημάνει τον αλγόριθμο ή /στρατηγική που απαιτείται για τη λύση του προβλήματος;
- Μπορεί να οργανώσει αποτελεσματικά τη διαδικασία εκτέλεσης των πράξεων και χρήσης των αποτελεσμάτων τους για την επίλυση;
- Μπορεί να εκτιμήσει την ορθότητα της απάντησης;
- Μπορεί να κάνει έλεγχο του αποτελέσματος και των διαδικασιών;

Για να κατανοήσει η εκπαιδευτικός πώς σκέφτεται ο μαθητής κατά την επίλυση προβλημάτων μπορεί να του ζητήσει: (α) είτε να λύνει το πρόβλημα

φωναχτά (φωναχτή σκέψη), (β) είτε να του ζητήσει διευκρινίσεις για το πώς εργάστηκε / συλλογίστηκε μετά την ολοκλήρωση της επίλυσης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένες ερωτήσεις μιας τέτοιας συνέντευξης:

- Πες μου πώς θα μπορούσες να λύσεις το πρόβλημα;
- Λύσε το πρόβλημα και λέγε μου τι σκέφτεσαι σε κάθε βήμα;
- Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνουμε όταν λύνουμε προβλήματα όπως ;
- Ας πούμε πως είμαι μαθητής σου. Δείξε μου πώς θα μου δίδασκες αυτό το πρόβλημα.
- Πώς ξέρεις ότι αυτή η απάντηση είναι σωστή;
- Πες μου δυο πιθανούς τρόπους για να λύσεις αυτό το πρόβλημα.
- Μπορείς να βρεις ένα πιο σύντομο τρόπο για να λύσεις αυτό το πρόβλημα;

Κατά την επίλυση προβλημάτων οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αξιοποιούν ελάχιστα μεταγνωστικές δεξιότητες ή εφαρμόζουν μεταγνωστικές δεξιότητες χαμηλού τύπου (π.χ. ψάχνω για λέξεις – κλειδιά). Η αξιολόγηση χρήσης αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να γίνει με ερωτήσεις ή με παρατήρηση της εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση δοκιμασιών. Ενδεικτικά, η εκπαιδευτικός ελέγχει αν ο μαθητής (Woodward & Montague, 2002):

- Βρίσκει ποια πράξη θα εκτελέσει / πώς θα λύσει το πρόβλημα ψάχνοντας για λέξεις – κλειδιά
- Ψάχνει για κάποιο μοτίβο και αναγνωρίζει αν το πρόβλημα ανήκει σε μια κατηγορία προβλημάτων που γνωρίζει πώς να επιλύει
- Κατασκευάζει σχήμα – ενώ δεν ζητείται από την άσκηση – για να βοηθηθεί στην επίλυση του προβλήματος
- Χρησιμοποιεί μνημονικά βοηθήματα για να θυμάται τα βήματα της επίλυσης μιας κατηγορίας προβλημάτων
- Φτιάχνει ένα απλούστερο πρόβλημα (π.χ. με μικρότερους αριθμούς) και το λύνει για να διακρίνει /ελέγξει τη διαδικασία επίλυσης
- Δουλεύει από το τέλος προς την αρχή, όταν μπορεί να εκτιμήσει από την αρχή το τελικό αποτέλεσμα.

Σε περιπτώσεις που οι Μαθησιακές Δυσκολίες του μαθητή στα μαθηματικά δεν συνυπάρχουν με Αναγνωστικές Δυσκολίες και ο μαθητής έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν ασχολείται με αναγνωστικές

δραστηριότητες από ότι με μαθηματικές, μπορεί η κατανόηση των προβλημάτων να ελεγχθεί με συμπλήρωση ερωτηματολογίων πολλαπλών επιλογών. Σε αυτές παρουσιάζεται ένα πρόβλημα και αντί να απαιτείται η επίλυσή του, ζητείται η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν στην κατανόηση, στον προσδιορισμό των ζητούμενων και των δεδομένων και στην εκτίμηση της απάντησης (Bryant & Rivera, 1998). Οι μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθηματικά και που έχουν υπερβολικό άγχος (math anxiety) συχνά εκτελούν με ενθουσιασμό τέτοιου είδους ασκήσεις και πετυχαίνουν πολύ υψηλές επιδόσεις (υπόδειγμα 17).

Είναι πολύ σημαντικό η εκπαιδευτικός να γνωρίζει αν ο μαθητής έχει θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά. Μερικές από τις ερωτήσεις που μπορεί να κάνει για να διερευνήσει αυτή την περιοχή αναφέρονται παρακάτω:

- Πώς νιώθεις όταν κάνεις μαθηματικά;
- Τι σου αρέσει περισσότερο στα μαθηματικά;
- Τι δε σου αρέσει καθόλου / σε εκνευρίζει στα μαθηματικά;
- Γιατί πιστεύεις ότι πρέπει να κάνουμε μαθηματικά στο σχολείο;
- Έχεις χρησιμοποιήσει ποτέ τα μαθηματικά στην καθημερινή σου ζωή;
Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις;
- Όταν κάνουμε μαθηματικά με ποιο τρόπο γίνονται ευκολότερα;
- Συζητάς ποτέ με άλλους για τα μαθηματικά; Τι λες συνήθως;
- Πιστεύεις ότι πρέπει να έχεις ταλέντο για να είσαι καλός στα μαθηματικά;

Η διερεύνηση των συναισθημάτων του μαθητή κατά την εκτέλεση μαθηματικών ασκήσεων μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη χρήση ερωτηματολογίου που συμπληρώνει το ίδιο το παιδί αμέσως μετά τη λύση της άσκησης (υπόδειγμα 18).

Επίσης η εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει αν ο μαθητής καθώς διδάσκεται μαθηματικά εκδηλώνει συμπεριφορές που υποδηλώνουν μεγάλη ένταση και άγχος (μάσημα νυχιών, χέρια σταυρωμένα σε αμυντική στάση ή στις τσέπες, νευρικά χτυπήματα χεριών, ποδιών ή αντικειμένων κ.ά).

Με βάση τη συλλογή των παραπάνω πληροφοριών για τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες, η εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει ποιες προσαρμογές του Αναλυτικού Προγράμματος θα διευκόλυναν τη

μαθησιακή διαδικασία και ποιες προτεραιότητες πρέπει να θέσει στους διδακτικούς στόχους για το συγκεκριμένο μαθητή.

1.9. Πώς γίνεται η αξιολόγηση στις Φυσικές Επιστήμες;

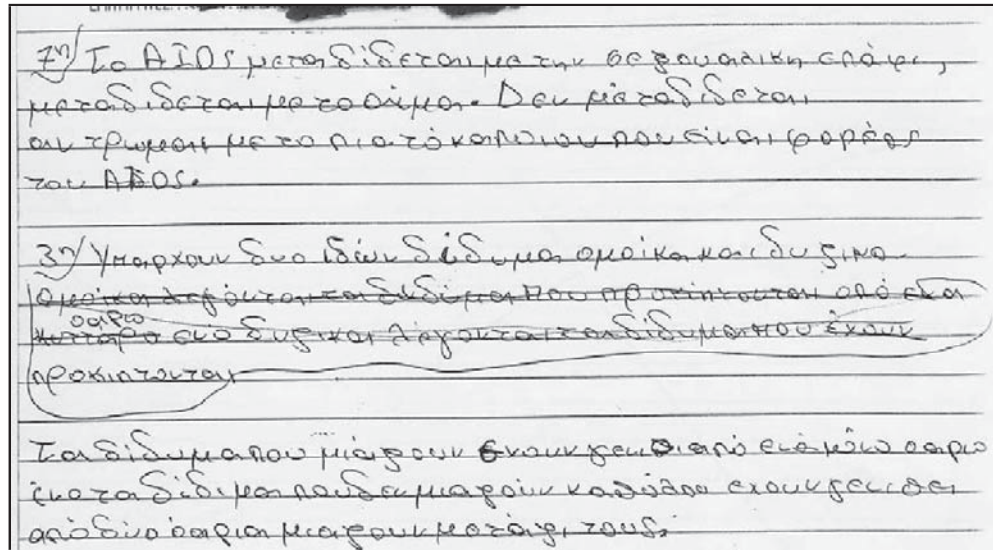
Οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών σε δοκιμασίες με «ανοικτού τύπου» ερωτήσεις παρέχουν πολλές πληροφορίες για τα είδη των δυσκολιών που οι μαθητές αντιμετωπίζουν στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Τα λάθη που ενδέχεται να περιέχουν οι απαντήσεις τους εκφράζουν διαφορετικών ειδών δυσκολίες, για παράδειγμα, δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (π.χ. ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, ελλιπείς προτάσεις) ή δυσκολίες στην κατανόηση, στην απομνημόνευση και στη σωστή ανάκληση επιστημονικών εννοιών και πληροφοριών. Για τον εντοπισμό αυτών των δυσκολιών ένα πρώτο βήμα είναι η ταξινόμηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί δίνονται οι γραπτές απαντήσεις ενός μαθητή Γ΄ Γυμνασίου με Μαθησιακές Δυσκολίες σε γραπτό διαγώνισμα στο μάθημα της Βιολογίας, καθώς και τα αντίστοιχα αποσπάσματα από το βιβλίο Βιολογίας για τον έλεγχο των απαντήσεων. Ένα παράδειγμα πρωτοκόλλου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση των λαθών του μαθητή σε κάθε απάντηση διατίθεται στο υπόδειγμα 19.

Ερωτήσεις

- Πως μεταδίδεται και πως δεν μεταδίδεται το AIDS;
- Τι γνωρίζετε για τα δίδυμα;

Απαντήσεις μαθητή με δυσκολίες μάθησης



Αποσπάσματα από το βιβλίο Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου

Πώς μεταδίδεται το AIDS;

Ο HIV μπορεί να ανιχνευτεί σε σωματικά υγρά όπως το αίμα, το σπέρμα, τα κοιλικά υγρά και το μητρικό γάλα. Μπορούμε να αναφέρουμε τρεις κύριους τρόπους με τους οποίους μεταδίδεται ο HIV από άνθρωπο σε άνθρωπο.

- Όταν σπέρμα ή κοιλικά υγρά μολυσμένου ανθρώπου έρχονται σε επαφή με το βλεννογόνο του κόλπου, του πέους ή του ορθού (το τελευταίο τμήμα του παχέος εντέρου) κάποιου άλλου, οπότε ο ιός εισέρχεται στο αίμα.
- Όταν το δέρμα διατρύπεται από αιχμηρό αντικείμενο (όπως βελόνα, εργαλείο τατουάζ ή ξυράφι) που φέρει αίμα μολυσμένο από τον HIV.
- Από μολυσμένη μητέρα στο έμβρυο διά μέσου του πλακούντα ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, στο νεογέννητο διά μέσου του μητρικού γάλακτος.

Ο ιός του AIDS δε μεταδίδεται με τα έντομα (όπως το κουνούπι) ή άλλα ζώα, με την αιμοδοσία, με το άγγιγμα, με το βήχα ή με το φτάρνισμα. Δε μεταδίδεται, αν αγκαλιάσουμε ή αγγίξουμε ένα μολυσμένο άνθρωπο, αν χρησιμοποιούμε το ίδιο δωμάτιο, την ίδια τουαλέτα, την ίδια πισίνα, τα ίδια πιάτα, κουτάλια ή πετσέτες.

Τι γνωρίζετε για τα δίδυμα;

Σπανίως και οι δύο ωοθήκες ελευθερώνουν συγχρόνως δύο ωάρια. Αν συμβεί αυτό και γονιμοποιηθούν τα ωάρια αυτά από δύο σπερματοζωάρια, θα αναπτυχθούν δύο έμβρυα, τα οποία θα έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και μπορεί να διαφέρουν και στο φύλο. Τότε θα προκύψουν δύο νέοι οργανισμοί, τα **διωικά** δίδυμα.

Σε ελάχιστες περιπτώσεις, κατά τη διάρκεια των πρώτων διαιρέσεων, τα κύτταρα του ζυγωτού χωρίζονται σε δύο ομάδες και από την καθεμία ανεξάρτητα αναπτύσσεται ένα έμβρυο. Έτσι από ένα "όμορφο λάθος" θα δημιουργηθούν δύο νέοι οργανισμοί, που είναι πανομοιότυποι μεταξύ τους, τα **μονωικά** δίδυμα.

Ο μαθητής έχει κατανοήσει τις ερωτήσεις (απαντά και στα δύο σκέλη των ερωτήσεων και εστιάζει στο θέμα) και χρησιμοποιεί κατάλληλο λεξιλόγιο (εν μέρει), π.χ. οι όροι σεξουαλική επαφή, φορέας, ωάριο. Οι απαντήσεις του είναι αρκετά σαφείς και παρέχουν επιστημονικά έγκυρες πληροφορίες σε σημαντικό βαθμό. Το κείμενο μπορεί να διαβαστεί σχετικά άνετα και οι προτάσεις είναι ολοκληρωμένες σε ικανοποιητικό βαθμό, ωστόσο υπάρχουν ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Ως προς το περιεχόμενο της απάντησης, τα τρία λάθη που κάνει ο μαθητής είναι:

- α) δεν χρησιμοποιεί πάντα την κατάλληλη ορολογία (διωικά και μονωικά δίδυμα),
- β) δεν αναφέρει όλες τις λεπτομέρειες που σχετίζονται με το θέμα,
- γ) δυσκολεύεται να περιγράψει τα στάδια του φαινομένου που οδηγεί στη δημιουργία διδύμων (στη δεύτερη ερώτηση).

Συμπερασματικά, ο μαθητής φαίνεται ότι γνωρίζει κάτι για το θέμα, είναι σε θέση να θυμηθεί και να διατυπώσει ένα μέρος της πληροφορίας, αλλά δεν θυμάται όλες τις σχετικές πληροφορίες ή δεν τις θυμάται σωστά (την ορολογία ή όλα τα στάδια).

Μια υπόθεση που μπορεί να κάνει και στη συνέχεια να διερευνήσει η εκπαιδευτικός είναι κατά πόσο τα λάθη του μαθητή είναι αποτέλεσμα δυσκολίας στην ανάκληση της πληροφορίας (ο μαθητής γνωρίζει όλες τις λεπτομέρειες αλλά δεν μπορεί να τις θυμηθεί) ή στην απομνημόνευσή της (ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί ή δεν γνωρίζει κατάλληλες μνημονικές στρατηγικές και στρατηγικές οργάνωσης για να μπορεί να απομνημονεύει όλες τις σχετικές πληροφορίες και την σχετική ορολογία για ένα θέμα). Θα μπορούσε ο μαθητής να ανακαλέσει περισσότερες λεπτομέρειες για το θέμα εάν η ερώτηση είχε διατυπωθεί με διαφορετικό τρόπο, αν, για παράδειγμα, ήταν πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, ή τύπου «σωστό – λάθος»;

Σε ό,τι αφορά στις ομαδικές εργαστηριακές δραστηριότητες, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν ενεργά σε αυτές και ότι μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στα έργα που τους ανατίθενται. Αναφέρονται όμως και περιπτώσεις όπου εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς και έλλειψης ενδιαφέροντος όπως και δυσκολίες στην εφαρμογή οδηγιών και στη διατύπωση απαντήσεων για ζητήματα που αφορούν στις δραστηριότητες αυτές.

Η συστηματική παρατήρηση του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς και επίδοσης του μαθητή κατά τη διάρκεια εργαστηριακών δραστηριοτήτων επιτρέπει στην εκπαιδευτικό όχι μόνο να αξιολογήσει σε βάθος τις δεξιότητες και γνώσεις του μαθητή (τι είναι σε θέση να κάνει), αλλά και να διερευνήσει και κάποιες από τις συνθήκες που ενδέχεται να επηρεάζουν την έκφραση αυτών των δεξιοτήτων. Ένα παράδειγμα πρωτοκόλλου παρατήρησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σκοπό αυτό παρουσιάζεται στο υπόδειγμα 20. Η εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει πληροφορίες για τη σύνθεση και τη λειτουργία της ομάδας, για την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της και για τις δεξιότητες και τις γνώσεις που ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες επιδεικνύει στο πλαίσιο της εργαστηριακής εργασίας. Είναι σημαντικό σε κάθε παρατήρηση να συμπεριλαμβάνονται και πληροφορίες για:

- το σκοπό και το περιεχόμενο του έργου που έχει ανατεθεί στους μαθητές,
- τον τρόπο αξιολόγησής τους,
- το περιεχόμενο και το είδος των οδηγιών που έχουν δοθεί, και
- τον τρόπο οργάνωσης της ομαδικής εργασίας, δηλαδή για τα καθήκοντα που έχουν ανατεθεί στα μέλη και τους κανόνες συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθεί η ομάδα.

Έχοντας αυτές τις πληροφορίες στη διάθεσή της, η εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βάθος τη φύση των δεξιοτήτων ή των δυσκολιών του μαθητή, αλλά και να διερευνήσει τον ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων στη συμπεριφορά και επίδοση του μαθητή. Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, η σύνθεση της ομάδας, η συμπεριφορά των συμμαθητών προς τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας, η ύπαρξη ή απουσία οδηγιών για τον τρόπο εκτέλεσης και το είδος των οδηγιών (π.χ. προφορικές, γραπτές, σχήμα), ο τρόπος αξιολόγησης, η οργάνωση της ομαδικής εργασίας, κλπ. Για παράδειγμα, εάν ο μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, η εκπαιδευτικός μπορεί να εξετάσει διάφορες υποθέσεις, όπως οι παρακάτω:

- Μήπως τα προβλήματα οφείλονται στη δυσκολία του έργου (αποτελούν δηλαδή έναν τρόπο αντίδρασης λόγω της αδυναμίας του μαθητή να συμβάλλει στην ομαδική εργασία);
- Μήπως οφείλονται στην συμπεριφορά των άλλων μελών της ομάδας, οι οποίοι τον παραγκωνίζουν και δεν του επιτρέπουν να χειριστεί τα

όργανα του εργαστηρίου;

- Μήπως οι οδηγίες που δόθηκαν για τον τρόπο συνεργασίας, δηλαδή οι κανόνες συμπεριφοράς και τα καθήκοντα των μελών της ομάδας ήταν ασαφείς και ανεπαρκείς;
- Μήπως τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν να κάνουν με το ότι ο μαθητής δεν έχει κατανοήσει τον σκοπό της δραστηριότητας, το περιεχόμενο του τελικού προϊόντος και τον τρόπο που πρέπει να εργαστεί με τους συμμαθητές του;
- Μήπως οι οδηγίες που δόθηκαν για τον τρόπο εκτέλεσης ήταν ασαφείς και ανεπαρκείς;

1.10. Πώς επιλέγω το καταλληλότερο εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και μέσω των συλλογών πληροφοριών καθορίζει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την επιτυχία της αξιολόγησης. Μια επιτυχημένη αξιολόγηση δεν είναι αυτή που δίνει το μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, αλλά που επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να συνθέσει τις πληροφορίες, να τις ερμηνεύσει και να καταλήξει σε αποφάσεις που αφορούν στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας. Βέβαια, όσο το δυνατόν περισσότερες μεθόδους και μέσα χρησιμοποιήσει, τόσο το πιθανότερο είναι να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή.

Αν και όλοι οι μέθοδοι μπορούν να βοηθήσουν για το προσδιορισμό του τι και πώς θα διδαχθεί, οι δοκιμασίες, η ανάλυση έργου και η ανάλυση λαθών κυρίως παρέχουν πληροφορίες που αξιοποιούνται στον προσδιορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, ενώ η παρατήρηση και η συνέντευξη διευκολύνουν την εκπαιδευτικό να καθορίσει τη διδακτική μέθοδο και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει .

Επίσης, κατά την επιλογή του εργαλείου βασικό είναι να ληφθεί υπόψη το είδος της αξιολόγησης που θα γίνει: αν θα είναι συγκριτική με αναφορά σε κάποιο νόρμα (συνήθως την επίδοση του μέσου μαθητή), σε κάποιο κριτήριο ή εξατομικευμένη. Στην πρώτη περίπτωση η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει το επίπεδο του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης (ή το μέσο μαθητή σε εθνικό επίπεδο), αλλά δε γνωρίζει τι ακριβώς είναι εκείνο που πρέπει να διδάξει ή ποια

στοιχεία της διδασκαλίας να προσαρμόσει. Αντίθετα, η αξιολόγηση βάσει κριτηρίων παρέχει ακριβή δεδομένα για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής. Όσον αφορά στην εξατομικευμένη αξιολόγηση επιτρέπει στην εκπαιδευτικό την σε βάθος παρατήρηση της εξέλιξης του μαθητή, αλλά η αποτίμηση της προόδου του δε συσχετίζεται με κανέναν άλλο εκτός από τον εαυτό του. Κατά συνέπεια, προτείνεται η εναλλακτική χρήση των παραπάνω μεθόδων και η εκτίμηση της προσφοράς της καθεμιάς κατά περίπτωση (Παντελιάδου, 2000).

Τέλος, κατά την επιλογή των εργαλείων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Για παράδειγμα, ο έλεγχος κατοχής γνώσεων μπορεί να γίνει προφορικά αντί για γραπτά, ή αν η δοκιμασία είναι τεστ πολλαπλών επιλογών η εκπαιδευτικός να διαβάζει τις προτεινόμενες απαντήσεις.

1.11. Πώς γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

Σύμφωνα με τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης απώτερος σκοπός της είναι η τεκμηριωμένη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Κατά συνέπεια η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται με όρους μελλοντικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Η μη οργανωμένη εκπαιδευτική αξιολόγηση ενέχει τον κίνδυνο να μετατραπεί σε μια ανώφελη συλλογή πληροφοριών από συμπληρωμένες δοκιμασίες, ερωτηματολόγια ή άλλα πρωτόκολλα. Τα πρωτογενή αυθεντικά δεδομένα (raw data) πρέπει πάντα να συνοδεύονται από «ανακεφαλαιώσεις» που ομαδοποιούν τις συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν. Στη συνέχεια, η περιγραφή των συμπεριφορών πρέπει να καταλήγει σε προτάσεις για την προσαρμογή του περιεχομένου, των στρατηγικών διδασκαλίας και του διδακτικού περιβάλλοντος. Δεν αρκεί η αναγνώριση της ανάγκης για παροχή βοήθειας/προσαρμογών σε μια ή περισσότερες γνωστικές περιοχές, αλλά ο ακριβής καθορισμός του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) του μαθητή.

Όσο όμως καλά οργανωμένη και αν είναι μια αξιολόγηση, υπάρχουν πάντα κάποιοι περιορισμοί. Πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι σε όλες τις περιπτώσεις ενδέχεται να υπάρχει ένα ποσοστό λάθους. Εξάλλου

η αξιολόγηση μας παρουσιάζει δειγματοληπτικά κάποιες εικόνες που αναφέρονται σε ορισμένες χρονικές στιγμές, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από την καθημερινότητα.

Τέλος, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται ομαδικά, σε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι ατομικά από κάθε εκπαιδευτικό διαφορετικού γνωστικού αντικειμένου. Άλλωστε πολλά στοιχεία που αφορούν στο μαθητή (ενδιαφέροντα, κίνητρα, τύπος μάθησης, ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό κ.ά) είναι πληροφορίες που ενδιαφέρουν τις εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και απαιτείται η διερεύνησή τους να γίνεται από κοινού.

1.12. Τι είναι το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.);

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή συντάσσεται από τη διεπιστημονική ομάδα του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) του νομού στον οποίο κατοικεί ο μαθητής (Υπουργική Απόφαση δημοσιευμένη στο Φ.Ε.Κ. 1503/τ.β'/8-11-2001).

Το Ε.Ε.Π. αναπτύσσεται με βάση σταθμισμένες και άτυπες δοκιμασίες και παρουσιάζει την παρούσα επίδοση του παιδιού, ορίζει τους σκοπούς και τους μετρήσιμους στόχους για το επόμενο έτος, προσδιορίζει τις υπηρεσίες ειδικής αγωγής και συμπληρωματικής στήριξης που χρειάζεται ο μαθητής, περιγράφει το σχέδιο τροποποίησης συμπεριφοράς του και τελικά καταλήγει σε απόφαση για τη σχολική τοποθέτηση / ένταξη του παιδιού (υπόδειγμα 21).

Ενδεικτικά, το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. αποτελείται από στοιχεία που αφορούν σε:

- Ικανότητες του παιδιού
- Αποτελέσματα από πρόσφατες αξιολογήσεις
- Απόψεις και προσδοκίες των γονέων
- Σχέση μεταξύ των ετήσιων και βραχυπρόθεσμων στόχων
- Συμμετοχή σε εξω-ακαδημαϊκές δραστηριότητες
- Συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση
- Αναγκαίες υπηρεσίες που δεν αφορούν στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος
- Σχολική τοποθέτηση

- Αρμοδιότητες ανά φορέα και ανά άτομο
- Αξιολόγηση της προόδου και αναπροσαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού προγράμματος τουλάχιστον μια φορά το χρόνο.

1.13 Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 17, 281 - 294.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117 - 148.
- Baron J., (1991). Strategies for the development of effective performance exercises. *Applied Measurement in Education*, 4, 305-318.
- Bauer, A. (2001). Assessing learning and evaluating progress: The Grade's not the thing. In A. Bauer & G. M. Brown (Eds.), *Adolescents and Inclusion – Transforming Secondary Schools*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Attributional beliefs, goal orientations, strategy use and reading comprehension of good and poor readers. Paper presented at the 10th Biannual EARLI Conference, Padova, Italy, August 26 - 30, 2003.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2004). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4&5), 477- 495.
- Bryant, B.R. & Rivera, D.P (1998). Educational assessment of mathematics skills and abilities. In D. P. Rivera (Ed.), *Mathematics Education for students with learning disabilities* . Austin, TX: Pro-ed.
- Ericsson, A.K. & Simon, H.A. (1999). *Protocol analysis. Verbal report as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hoy, C., & Gregg, N. (1994). *Assessment: The special educator's role*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Kotoulas V., & Padeliadu, S. (1999). The nature of spelling errors in the greek language: The case of students with reading disabilities. In K. Nikolaidis & M. Mattheoudakis (Eds.), Proceedings of the 13th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics (Thessaloniki, 22 - 24 April 1999) (pp.330-339). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. *Child Development*, 46, 986 - 992.
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38(1), 2 - 4.
- Miller, S. P. (1996). Perspectives on Mathematics Education. In D. Deshler, E. Ellis, & K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Moseley, D. (1989). How lack of confidence in spelling affects children's writing expression. *Educational Psychology in Practice*, 5, 42-46.
- Moseley, D. (1997). Assessment of spelling and related aspects of written expression. In J. Beech & C. Singleton (Eds.) *The Psychological assessment of reading* (pp. 204-223). London: Routledge.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου (σελ. 128 – 141). Αθήνα: Ατραπός.
- Myklebust, H. (1973). *Development and disorders of written language* (Vol. 2). New York: Grune & Stratton.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.

- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rivera, D. (1994). Portfolio assessment. LD Forum, 19(4), 14-17.
- Rivera, D. P. & Bryant, B. R. (1998). Educational Assessment of Mathematics Skills and Abilities. In D. P. Rivera (Ed.), Mathematics education for students with learning disabilities. Pro-ed. Austin, Texas.
- Rivera, D. P., & Smith, D. D. (1996). Teaching students with learning and behavior problems. Boston: Allyn & Bacon.
- Roth-Smith, C. (1991). Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting. Boston: Allyn & Bacon.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallace, G., Larsen, S. C., & Elksnin, L. K. (1992). Educational assessment of learning problems: Testing for teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- Waterman, B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. NICHCY
(National Information Center for Children and Youth with Disabilities)
News Digest, 4(1). Retrieved on August 11, 2004 from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/assessment/assess-nichcy.html
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. Review of Educational Research, 64(4), 557 - 573.
- Woodward, J. & Montague, M. (2002). Meeting the challenge of mathematics reform for students with Learning Disabilities. Journal of Special Education, 36(2), 89-101
- Ζακεστίδου, Σ. & Μάνιου-Βακάλη, Μ., (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερας τάξης Γυμνασίου. Νέα Παιδεία, 42, 80-93 & 43, 98-110.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1β

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Υποδείγματα

1.14 ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ

(Προσαρμογή από το *Teaching Students with Learning Problems to Use Study Skills: A teacher's guide*, των J.J. Hoover & J.R. Patton, Pro-ed, Austin, Texas, 1995, σελ. 14-17).

Τοποθετείστε τον κατάλληλο αριθμό (1, 2 ή 3) στο κουτάκι (1 = δεν κατέχει τη δεξιότητα, 2 = κατέχει μερικώς τη δεξιότητα, 3 = κατέχει τη δεξιότητα σε ικανοποιητικό επίπεδο).

Ακρόαση

- Παρακολουθεί τις δραστηριότητες ακρόασης
- Κατανοεί τα προφορικά μηνύματα
- Απομονώνει θορύβους που προκαλούν διάσπαση
- Κατανοεί τα προφορικά μηνύματα
- Κατανοεί τη σημασία των δεξιοτήτων ακρόασης

Συγγραφή σημειώσεων

- Κρατά σημειώσεις στη διάρκεια του μαθήματος
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα τίτλους και υπότιτλους
- Καταγράφει γρήγορα και καθαρά τις σημειώσεις του
- Καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες
- Ακολουθεί με συνέπεια φόρμες για την καταγραφή των σημειώσεων.
- Κατανοεί τη σημασία της λήψης σημειώσεων.

Συμμετοχή σε εξετάσεις

- Μελετά για τα τεστ με οργανωμένο και μεθοδικό τρόπο
- Κατανέμει καλά τον χρόνο για την κάλυψη της ύλης.
- Αποφεύγει το διάβασμα της τελευταίας στιγμής
- Οργανώνει κατάλληλα τις σκέψεις του για ερωτήσεις που ζητούν αφήγηση
- Διαβάζει και κατανοεί τις οδηγίες προτού απαντήσει στις ερωτήσεις.
- Ελέγχει τις απαντήσεις του και διορθώνει τα λάθη
- Αξιοποιεί τις λέξεις-κλειδιά στις ερωτήσεις
- Απαντά τα δύσκολα θέματα στο τέλος.
- Αποκλείει τις απαντήσεις που είναι προφανώς λανθασμένες.
- Μελετά τα διορθωμένα τεστ για να επισημάνει ελλείψεις στη μελέτη του ή στον τρόπο απάντησης.
- Διορθώνει προηγούμενα λάθη στον τρόπο που δίνει το τεστ.
- Καταλαβαίνει τη σημασία των παραπάνω δεξιοτήτων.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 2: ΣΥΛΛΟΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

(Προσαρμογή από το *Assessment of Instruction of Reading Disability. An interactive approach*, σελ. 92, M.Y. Lipson & K.K. Wixon, Harper Collins Publishers, N.Y.)

Γενικές Πληροφορίες

Όνομα _____ Ημ/νία γέννησης _____ Ηλικία _____
 Γονείς/Κηδεμόνες _____
 Διεύθυνση οικίας _____
 Τηλέφωνα (οικίας) _____ (εργασίας) _____
 Σχολείο _____ Τάξη _____ Τμήμα _____
 Λόγος αναφοράς _____

Μέλη οικογένειας

	Μητέρα	Πατέρας
Όνομα	_____	_____
Ηλικία	_____	_____
Μορφωτικό Επίπεδο	_____	_____
Μαθησιακά Προβλήματα	_____	_____

Ονόματα αδελφών	Ηλικία	Υγεία / μαθησιακά προβλήματα
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι; _____
 Γεγονότα που μπορεί να είναι αιτιολογικά δυσκολιών για το παιδί σας (π.χ. μετακομίσεις, χωρισμοί, αρρώστιες, οικονομικά προβλήματα κ.ά) _____

Σχολικό ιστορικό

Έχει επαναλάβει το παιδί σας κάποια τάξη; Αν ναι, ποια; _____

Τα σχολεία που φοιτούσε το παιδί σας είναι:

Όνομα και τοποθεσία	Τάξεις	Ημ/νίες φοίτησης	Λόγος αποχώρησης
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Έχουν δοθεί στο παιδί ειδικές υπηρεσίες μέσα ή έξω από το σχολείο; Αν ναι, ποιες; _____

Είχε το παιδί σας συχνές και συνεχόμενες απουσίες από το σχολείο; Αν ναι, εξηγήστε. _____

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ

<p>1. Μου αρέσει περισσότερο να</p> <hr/> <hr/>	<p>9. Το πρόσωπο που με βοηθά στα μαθήματα είναι</p> <hr/>
<p>2. Ένα από τα δυνατά μου σημεία είναι</p> <hr/> <hr/>	<p>10. Όταν τελειώσω το σχολείο σχεδιάζω να (δουλέψω, σπουδάσω, άλλο)</p> <hr/> <hr/>
<p>3. Θα ήθελα να ξέρω περισσότερα για (δραστηριότητες, χόμπι, επαγγέλματα)</p> <hr/> <hr/>	<p>11. Οι δουλειές που θα μου άρεσε να κάνω είναι</p> <hr/> <hr/>
<p>4. Από το σχολείο μου αρέσουν</p> <hr/> <hr/>	<p>12. Οι πράξεις που κάνω αυτή τη στιγμή και που με ετοιμάζουν για μια δουλειά ή για αυτό που σχεδιάζω να κάνω είναι</p> <hr/> <hr/>
<p>5. Τα ενδιαφέροντά μου είναι</p> <hr/> <hr/>	<p>13. Δυο σημαντικοί στόχοι που έχω θέσει για αυτή τη χρονιά είναι</p> <hr/> <hr/>
<p>6. Οι αλλαγές που θα έκανα στο σχολείο</p> <hr/> <hr/>	<p>14. Για να επιτύχω τους στόχους αυτούς σχεδιάζω να</p> <hr/> <hr/>
<p>7. Από τα μέλη της οικογένειάς μου τα πάω καλύτερα με</p> <hr/>	
<p>8. Το πρόσωπο που επιθυμώ να συζητώ μαζί του είναι</p> <hr/>	

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΥΠΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

(Προσαρμογή από το Curriculum Adaptations for students with learning and behavior problems: Principles & Practices, των J.J. Hoover & J.R. Patton, Pro-ed, Austin, Texas, 1997, σελ. 39-40).

<p>Εκπαιδευτικός: _____ Μαθητής: _____</p> <p>Όταν ο μαθητής γνωρίζει μια καινούρια ιδέα, εμπειρία ή κατάσταση δίνει έμφαση:</p> <p><input type="checkbox"/> στα μέρη που την αποτελούν και όχι στο σύνολο</p> <p><input type="checkbox"/> στη γενική εικόνα / δυσκολεύεται να διακρίνει τα μέρη που την αποτελούν</p> <p><input type="checkbox"/> πότε στη γενική εικόνα και πότε στο σύνολο</p> <p>Όταν ο μαθητής έρχεται σε επαφή με μια καινοτομία (ιδέα, εμπειρία ή κατάσταση):</p> <p><input type="checkbox"/> ενθουσιάζεται / προτιμά τις ιδέες που έχουν φαντασία και διαφέρουν από το συνηθισμένο</p> <p><input type="checkbox"/> δυσκολεύεται / προτιμά τις συμβατικές ιδέες και καταστάσεις</p> <p><input type="checkbox"/> αντιδρά πότε με ενθουσιασμό και πότε με σκεπτικισμό</p> <p>Όταν ο μαθητής ερωτάται, απαντά:</p> <p><input type="checkbox"/> μετά από αρκετή ώρα σκέψης</p> <p><input type="checkbox"/> παρορμητικά λέγοντας την πρώτη σκέψη που του έρχεται στο νου</p> <p><input type="checkbox"/> πότε παρορμητικά και πότε μετά από ώριμη σκέψη</p>	<p>Όταν ο μαθητής κατηγοριοποιεί (αντικείμενα, ιδέες έννοιες κ.τ.λ.) κατασκευάζει:</p> <p><input type="checkbox"/> ευρείες κατηγορίες – από το φόβο να μην αποκλείσει στοιχεία που ανήκουν στο σύνολο, κατατάσσει τόσο πολλά αντικείμενα που συχνά ορισμένα από αυτά δεν ανήκουν εκεί</p> <p><input type="checkbox"/> περιορισμένες / στενές κατηγορίες, αποκλείοντας αρκετά στοιχεία ώστε να μην εμπεριέχονται εκεί που δεν ανήκουν</p> <p><input type="checkbox"/> χρησιμοποιεί πότε ευρείες και πότε στενές κατηγορίες</p> <p>Όταν ο μαθητής εκτελεί μια εργασία:</p> <p><input type="checkbox"/> επιμένει μέχρι να την ολοκληρώσει, ψάχνοντας για βοήθεια όταν δυσκολεύεται</p> <p><input type="checkbox"/> διατηρεί την προσοχή του για λίγο / αν δυσκολευτεί τα παρατάει</p> <p><input type="checkbox"/> πότε επιμένει και πότε όχι</p> <p>Όταν ο μαθητής εργάζεται κάτω από πίεση:</p> <p><input type="checkbox"/> δεν τα καταφέρνει και η ποιότητα της δουλειάς του μειώνεται</p> <p><input type="checkbox"/> τα καταφέρνει και ανταποκρίνεται στην πρόκληση</p> <p><input type="checkbox"/> πότε ανταποκρίνεται και πότε όχι</p> <p>Ο μαθητής μαθαίνει ευκολότερα όταν προσλαμβάνει τις πληροφορίες:</p> <p><input type="checkbox"/> ακουστικά</p> <p><input type="checkbox"/> οπτικά</p> <p><input type="checkbox"/> εκτελώντας μια δραστηριότητα</p>
---	---

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 5: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ |a|

<p>1. Το φυσικό περιβάλλον της τάξης διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (έχει κατάλληλο φωτισμό, διαστάσεις, ήσυχο κ.τ.λ.);</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>6. Αν υπάρχουν ομάδες, με ποιο στόχο δημιουργήθηκαν;</p> <p><input type="checkbox"/> για την εφαρμογή project</p> <p><input type="checkbox"/> για την εφαρμογή εργαστηριακών εργασιών - εξάσκηση</p> <p><input type="checkbox"/> για άμεση διδασκαλία</p> <p><input type="checkbox"/> άλλο: _____</p>
<p>2. Το νοητικό περιβάλλον της τάξης (απαιτήσεις και προσδοκίες του εκπαιδευτικού, κίνητρα κ.τ.λ.) βοηθά τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους;</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>7. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή; _____</p> <p>_____</p>
<p>3. Το συναισθηματικό περιβάλλον της τάξης είναι φιλικό και ενθαρρυντικό για όλους τους μαθητές;</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>8. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών;</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>4. Πώς ομαδοποιούνται οι μαθητές;</p> <p><input type="checkbox"/> όλοι μαζί</p> <p><input type="checkbox"/> σε ζευγάρια</p> <p><input type="checkbox"/> σε μικρές ομάδες (μέχρι 4-5 άτομα)</p> <p><input type="checkbox"/> σε μεγάλες ομάδες (πάνω από 5 άτομα)</p>	<p>9. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να δουλεύουν ανεξάρτητα;</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>5. Με ποιο κριτήριο γίνεται η ομαδοποίηση;</p> <p><input type="checkbox"/> γενική ικανότητα</p> <p><input type="checkbox"/> συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες</p> <p><input type="checkbox"/> χαρακτηριστικά συμπεριφοράς</p> <p><input type="checkbox"/> το φύλο</p> <p><input type="checkbox"/> άλλο: _____</p>	<p>10. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται ευνοεί τη σταδιακή παρουσίαση νέων εννοιών; _____</p> <p>_____</p>
	<p>11. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δίνεται έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών; _____</p> <p>_____</p> <p>12. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις στρατηγικές δρώντας ως μοντέλο;</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 5: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Ιβι

<p>13. Δίνονται παραδείγματα και αντιπαραδείγματα από την εκπαιδευτικό;</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>22. Οι εργασίες που ανατίθενται αφορούν κυρίως (εύρεση πληροφοριών, σύγκριση εννοιών, ανάλυση ιδεών κ.τ.λ.) _____</p> <p>_____</p>
<p>14. Κατά την εκτέλεση εργασιών, οι οδηγίες είναι απλές και σαφείς; _____</p> <p>_____</p>	<p>23. Οι εργασίες που ανατίθενται αντλούνται από (σχολικό βιβλίο, βιβλία του εμπορίου, κατασκευάζονται από την εκπαιδευτικό κ.τ.λ.) _____</p> <p>_____</p>
<p>15. Παρέχεται επαρκής χρόνος για εξάσκηση; _____</p> <p>_____</p>	<p>24. Οι εργασίες που ανατίθενται έχουν τη μορφή (δοκιμίων, πολλαπλών επιλογών, σύντομων γραπτών απαντήσεων, προφορικών παρουσιάσεων κτλ.) _____</p> <p>_____</p>
<p>16. Δίνεται ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό; _____</p> <p>_____</p>	<p>25. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις πληροφορίες κυρίως μέσω της ακουστικής ή της οπτικής οδού; _____</p> <p>_____</p>
<p>17. Χρησιμοποιούνται εποπτικά μέσα και επιπρόσθετο υλικό εκτός των εγχειριδίων του ΟΕΔΒ; _____</p> <p>_____</p>	<p>26. Κατά την παρουσίαση νέων εννοιών, η εκπαιδευτικός συνήθως προχωρά από το όλο προς τα μέρη (απαγωγή) ή από το μέρος προς το όλο (επαγωγή); _____</p> <p>_____</p>
<p>18. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί οργανογράμματα και γνωστικούς χάρτες; _____</p> <p>_____</p>	<p>27. Οι ερωτήσεις που συνήθως απευθύνει η εκπαιδευτικός ποιες νοητικές λειτουργίες εμπλέκουν (εφαρμογή, αποτίμηση, πρόβλεψη, επεξήγηση, ανακεφαλαίωση, επανάληψη); _____</p> <p>_____</p>
<p>19. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων; _____</p> <p>_____</p>	<p>20. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών; _____</p> <p>_____</p>
<p>20. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται παρέχουν πληροφορίες που είναι κατανοητές από τους μαθητές; _____</p> <p>_____</p>	<p>21. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται παρέχουν πληροφορίες που είναι κατανοητές από τους μαθητές; _____</p> <p>_____</p>
<p>21. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται παρέχουν πληροφορίες που είναι κατανοητές από τους μαθητές; _____</p> <p>_____</p>	<p>22. Οι εργασίες που ανατίθενται αφορούν κυρίως (εύρεση πληροφοριών, σύγκριση εννοιών, ανάλυση ιδεών κ.τ.λ.) _____</p> <p>_____</p>
<p>22. Οι εργασίες που ανατίθενται αφορούν κυρίως (εύρεση πληροφοριών, σύγκριση εννοιών, ανάλυση ιδεών κ.τ.λ.) _____</p> <p>_____</p>	<p>23. Οι εργασίες που ανατίθενται αντλούνται από (σχολικό βιβλίο, βιβλία του εμπορίου, κατασκευάζονται από την εκπαιδευτικό κ.τ.λ.) _____</p> <p>_____</p>

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 6: ΑΝΕΚΔΟΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Χάρης

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΜΑΘΗΜΑ: Βιολογία

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΓΕΓΟΝΟΣ
20/9	Σηκώθηκε από τη θέση του για να ξύσει το μολύβι του και καθώς κατευθύνθηκε προς το καλάθι έδωσε ένα σημείωμα σε ένα συμμαθητή του. Είναι πολύ ανήσυχος.
20/9	Ξεφυλλίζει πολύ γρήγορα το βιβλίο του σαν να ψάχνει κάτι. Προσποιείται ότι διαβάζει σιωπηρά, αλλά είναι αφηρημένος και το βιβλίο του βρίσκεται σε άλλη ενότητα από τη σημερινή.
21/9	Ζήτησε άδεια για να πάει στην τουαλέτα κατά την ώρα της εξέτασης. Νομίζω πως ήθελε να αποφύγει τυχόν ερωτήσεις μου.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ο μαθητής εκδηλώνει συμπεριφορές που δεν αφορούν στο εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Οι ενέργειες του δεν τον βοηθούν να βελτιώσει την επίδοσή του, ούτε τη διαγωγή του.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Να διερευνήσω σε βάθος τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του μαθητή ώστε να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 7: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Μάριος ΤΜΗΜΑ: Γ2
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 15/10/04 ΜΑΘΗΜΑ: Θρησκευτικά

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Σηκώνεται από τη θέση του	√ √
Χτυπά το στυλό στο θρανίο	
Σφυρίζει	
Ζητά άδεια για να βγει από την αίθουσα	√
Δεν απαντά γιατί ήταν αφηρημένος κατά την ερώτηση	√ √ √
Ασχολείται με άλλα αντικείμενα από αυτά που πρέπει	√ √ √ √ √ √ √

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ο μαθητής εκδηλώνει συμπεριφορές που δεν αφορούν στο εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Οι ενέργειες του δεν τον βοηθούν να βελτιώσει την επίδοσή του, ούτε τη διαγωγή του.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Να διερευνήσω σε βάθος τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του μαθητή ώστε να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 8: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Βάσω ΤΜΗΜΑ: Β2
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 28/09/04 ΜΑΘΗΜΑ: Μαθηματικά

Χρόνος εκκίνησης	Συμπεριφορά	Χρόνος λήξης
10.10	Βάζει και βγάζει βιβλία και τετράδια από τη τσάντα της.	10.12
10.13	Ακούει την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της	10.21
10.21	Λύνει μια άσκηση στον πίνακα	10.23
10.24	Ακούει την εκπαιδευτικό που παραδίδει το μάθημα και βλέπει στον πίνακα	10.40
10.41	Κοιτάζει γύρω, ενώ θα έπρεπε να λύνει προβλήματα στο βιβλίο της	10.43
10.43	Μιλάει με τη μαθήτριά που κάθεται δίπλα της	10.46
10.47	Λύνει ασκήσεις (μετά από επίπληξη)	10.50

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Προσέχει στο μάθημα και δείχνει ενδιαφέρον, αλλά τα παρατάει εύκολα όταν δεν τα καταφέρνει (χαζεύει και φλυαρεί).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θα της δώσω να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο κατά την παράδοση του μαθήματος, όπου θα καταγράφει η ίδια πώς αισθάνεται ανά 5λεπτο (καταλαβαίνει την εξέλιξη του μαθήματος, βαριέται, έχει απορίες και σε κάποια σημεία «χάνεται», δεν καταλαβαίνει τίποτα και απλώς κοιτάζει σιωπηλή τον πίνακα κ.τ.λ.)

Ακόμη, θα της δώσω οδηγίες για το πώς μπορεί να βοηθά τον εαυτό της όταν πρωτοδιαβάζει ένα πρόβλημα, που της φαίνεται δύσκολο (να το ξαναδιαβάζει με προσοχή, να ψάξει τι ζητάει, να προσέξει τα δεδομένα, να ανατρέξει στα λυμένα προβλήματα του μαθήματος στο βιβλίο και να βρει ένα παρόμοιο για να δει την πορεία της λύσης του κ.τ.λ.)

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 9: ΛΙΣΤΑ – ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Σπύρος ΤΜΗΜΑ: Α1
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 16/10/04 ΜΑΘΗΜΑ: Ιστορία

Συμπεριφορά	Ναι	Όχι	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Σηκώνεται από τη θέση του	✓				✓		
Χτυπά το στυλό στο θρανίο							
Σφυρίζει							
Ζητά άδεια για να βγει από την αίθουσα	✓			✓			
Δεν απαντά γιατί ήταν αφηρημένος κατά την ερώτηση	✓				✓		
Ασχολείται με άλλα αντικείμενα από αυτά που πρέπει	✓					✓	

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ο μαθητής εκδηλώνει συμπεριφορές που δεν αφορούν στο εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Οι ενέργειες του δεν τον βοηθούν να βελτιώσει την επίδοσή του, ούτε τη διαγωγή του.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Να διερευνήσω σε βάθος τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του μαθητή ώστε να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 10: ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ |α|

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Ιωάννης Δ.
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 02/11/04

ΤΜΗΜΑ: Γ 1
 ΜΑΘΗΜΑ: Ιστορία

Χρόνος	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Υλικά	Ομαδοποίηση
1 ^ο λεπτό	ΠΑ	Ρ	ΤΙ	Α
4 ^ο λεπτό	ΠΑ	Α	ΤΙ	Α
7 ^ο λεπτό	ΠΑ	Α	ΤΙ	Α
10 ^ο λεπτό	ΠΑ	Ε	ΤΙ	Ο
13 ^ο λεπτό	ΠΑ	Π	Χ	Ο
16 ^ο λεπτό	ΠΑ	Π	ΤΙ	Ο
19 ^ο λεπτό	Κ	Π	ΤΙ	Ο
22 ^ο λεπτό	ΕΕ	Π	ΤΙ	Ο
25 ^ο λεπτό	ΠΑ	Π	Χ	Ο
28 ^ο λεπτό	ΠΑ	Π	Χ	Ο
31 ^ο λεπτό	ΕΕ	Π	ΤΙ	Ο
34 ^ο λεπτό	ΕΕ	Π	ΤΙ	Ο
37 ^ο λεπτό	ΠΑ	Ρ	ΤΙ	Ο
40 ^ο λεπτό	ΔΣ	ΠΕ	ΣΧ	Ο
43 ^ο λεπτό	Κ	Π	ΤΙ	Ο

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 10: ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΙΒΙ

Υπόμνημα συμπεριφορών μαθητή	
Γράφει (ΓΡ)	Διαβάζει σιωπηρά (ΔΣ)
Απαντά (Α)	Διαβάζει φωναχτά (ΔΦ)
Συζητά (Σ)	Χειρίζεται υλικά (Χ)
Ακούει - παρακολουθεί το μάθημα (ΠΑ)	Περιμένει (Π)
Κουβεντιάζει με συμμαθητές χωρίς να επιτρέπεται (Κ)	Είναι εκτός έργου (αφηρημένος, μουντζουρώνει, ζωγραφίζει, διαβάζει κ.ά) χωρίς να επιτρέπεται (ΕΕ)

Υπόμνημα συμπεριφορών εκπαιδευτικού	
Παραδίδει μάθημα (Π)	Διορθώνει γραπτές ασκήσεις (Δ)
Ακούει τους μαθητές (Α)	Ρωτάει (Ρ)
Μιλά για οργανωτικά θέματα (ΟΡΓ)	Γράφει στον πίνακα (ΓΠ)
Δίνει οδηγίες (ΟΔ)	Παρουσιάζει – χειρίζεται υλικά (ΧΥ)
Επαινεί τους μαθητές (ΕΠ)	Επιπλήττει τους μαθητές (Ε)
Περιμένει την εκτέλεση ενός έργου (ΠΕ)	Ανατροφοδοτεί τους μαθητές (ΑΝ)

Υπόμνημα εκπαιδευτικών /υλικών μέσων	
Σχολικό εγχειρίδιο (ΣΕ)	Χάρτης (Χ)
Έντυπο υλικό εκτός ΟΕΔΒ (Ε)	Πίνακας (Π)
Πείραμα (ΠΕΙ)	Ακρόαση ακουστικού υλικού (ΑΥ)
Παρακολούθηση οπτικο-ακουστικού υλικού (ΟΑΥ)	Προπλάσματα (ΠΡ)
Χρήση Η/Υ & νέων τεχνολογιών (ΗΥ)	Γραφήματα (ΓΡ)
Τετράδια (ΤΕ)	Τίποτα (ΤΙ)

Υπόμνημα ομαδοποίησης τάξης	
Όλη η τάξη (Ο)	Ζευγάρια (Ζ)
Ατομικά (Α)	Μικρές ομάδες (ΟΜ)

---> συνέχεια

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Συμπεριφορά μαθητή: Ο μαθητής παρακολουθεί το μάθημα τα πρώτα 15 λεπτά της ώρας και μετά αρχίζει να κουβεντιάζει ή να μουντζουρώνει το θρανίο του. Όταν η εκπαιδευτικός δείχνει κάτι στο χάρτη ή ζητά την εκτέλεση μιας εργασίας (να βρουν κάτι στο βιβλίο, να κάνουν μια άσκηση κ.τ.λ.) ασχολείται με το έργο για λίγα λεπτά, αλλά αν δυσκολευτεί ή περάσει λίγη ώρα σταματά την προσπάθειά του και ενοχλεί ή χαζεύει.

Συμπεριφορά εκπαιδευτικού: Η εκπαιδευτικός ξεκινά το μάθημα με εξέταση της προηγούμενης ενότητας που διαρκεί για ένα δεκάλεπτο, συνεχίζει με την παράδοση του μαθήματος και προς το τέλος αναθέτει μια άσκηση στα παιδιά, σύμφωνα με αυτά που άκουσαν.

Υλικά: Τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως τίποτα, γιατί το μάθημα γίνεται με τη μορφή διάλεξης. Γίνονται κάποιες αναφορές στο χάρτη και στο σχολικό βιβλίο.

Ομαδοποίηση: Η εκπαιδευτικός απευθύνεται σε όλη την τάξη, εκτός από το στάδιο της εξέτασης που γίνεται σε ατομική βάση.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος: Να βελτιωθεί η συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, να μην εκδηλώνει συμπεριφορές εκτός εκπαιδευτικού έργου και να βελτιωθεί η επίδοσή του στα επαναληπτικά τεστ.

Υπόθεση για προσαρμογές: Στην αρχή της παράδοσης του μαθήματος θα δίνω ένα σκελετό (advance organizer) με τα θέματα που θα αναπτυχθούν. Σε τακτά διαστήματα θα σταματώ να μιλάω και θα ζητώ από τους μαθητές (συχνά θα ρωτώ τον Ιωάννη) να ανακεφαλαιώνουν τις υποενότητες που αναπτύξαμε. Θα χρησιμοποιώ περισσότερο το χάρτη, θα παρεμβάλλω στην διάλεξη ανάγνωση πηγών ή άλλων κειμένων. Επίσης, με βάση το σκελετό που θα τους δίνω, θα ζητώ από τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις για τα κύρια σημεία, ώστε να διευκολύνονται στις επαναλήψεις τους. Αν ο Ιωάννης δυσκολευτεί στη διατήρηση σημειώσεων θα προτείνω να ασχοληθεί για ένα δίωρο με δεξιότητες μελέτης στο τμήμα ένταξης.

Αξιολόγηση: Μετά από 2 εβδομάδες θα παρατηρήσω τη συμπεριφορά του Ιωάννη και θα συγκρίνω το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που συμμετέχει στο μάθημα με το σημερινό. Επίσης, θα συγκρίνω την επίδοσή του στο πρώτο επαναληπτικό τεστ που θα γράψουμε με το προηγούμενο.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 11: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ

Δοκιμασία:

Να βρεθεί η τιμή της αριθμητικής παράστασης

$$15 : 3 + 2^3 \cdot 5 - 4^2 : 8 + (5^3 - 123) =$$

Απάντηση μαθητή:

$$15 : 3 + 2^3 \cdot 5 - 4^2 : 8 + (5^3 - 123) =$$

$$15 : 3 + 2^3 \cdot 5 - 4^2 : 8 + (125 - 123) =$$

$$15 : 3 + 8 \cdot 5 - 16 : 8 + 2 =$$

$$15 : 11 \cdot 5 - 16 : 10 =$$

$$1,36 \cdot 5 - 16 : 10 =$$

$$6,8 - 16 : 10 =$$

$$6,8 - 1,6 = 5,2$$

Λίστα εκπαιδευτικού (ανάλυση έργου):

Βήματα	✓
1. Εκτελεί τις πράξεις μέσα στις παρενθέσεις	✓
2. Υπολογίζει τις δυνάμεις	✓
3. Εκτελεί τους πολλαπλασιασμούς και τις διαιρέσεις με τη σειρά που σημειώνονται.	
4. Εκτελεί τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις.	

Συμπεράσματα εκπαιδευτικού:

Ο μαθητής δε γνωρίζει επαρκώς την προτεραιότητα των πράξεων.

Ειδικότερα εκτελεί τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις πριν από τους πολλαπλασιασμούς και τις διαιρέσεις.

Δε νομίζω ότι οι πράξεις έγιναν στην τύχη, αλλά έγιναν σύμφωνα με μια δική του ιεραρχία που αντιστρέφει τα βήματα 3 και 4.

Η μοναδική ασυνέπεια στο δικό του σχήμα του είναι η αφαίρεση $5 - 16$, την οποία δεν εκτέλεσε για να αποφύγει μάλλον τους αρνητικούς αριθμούς και την άφησε για το τέλος.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 12Α: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ Ια|

Καταγραφή λαθών

καρβουιάρης	ανά	βαρελάκια
Ένας ταβερνιάρης αγόρασε δύο βαρέλια κρασί αντί 1050 ευρώ. Από τα δυο βαρέλια, έχουν μέσα που χωρούν 250 κιλά κρασί το καθένα, το ένα είναι γεμάτο και το άλλο είναι γεμάτο και καλό κατά τα $\frac{3}{4}$. Πόσο πρέπει να πουλάει το κιλό το κρασί για να κερδίσει 20% επί της τιμής του κόστους;		
(Μαθηματικά, Α΄ Γυμνασίου, σελ. 180)		

Ομαδοποίηση λαθών

Κείμενο	Μαθητής	Αλλαγή νοήματος	Ορθότητα πλαισίου	Αυτό-διόρθωση	Γραφοφωνημική ομοιότητα
ταβερνιάρης	καρβουιάρης	ναι	όχι	όχι	ναι
αντί	Ανά	ναι	ναι	όχι	ναι
βαρέλια	βαρελάκια	όχι	ναι	ναι	ναι
χωρούν	Έχουν μέσα	όχι	ναι	όχι	όχι
κατά	και	ναι	όχι	ναι	ναι
κιλό	καλό	ναι	ναι	όχι	ναι

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 12Α: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΙΒΙ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Τα περισσότερα αναγνωστικά λάθη του μαθητή αφορούν την αντικατάσταση λέξεων του κειμένου με άλλες λέξεις που παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό γραφοφωνημικής ομοιότητας. Επίσης, τις περισσότερες φορές δεν αυτοδιορθώνεται, αλλά συνεχίζει την ανάγνωση, ακόμα και στις περιπτώσεις που το λάθος αλλάζει το νόημα της πρότασης.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο τμήμα ένταξης να αξιολογηθεί η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή σε βάθος και ο μαθητής να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα για την αποκωδικοποίηση λέξεων που μοιάζουν γραφοφωνημικά (ή ό,τι άλλο προκύψει από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης). Επίσης, να εφαρμοστεί κάποιο πρόγραμμα εξάσκησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων για να παρακολουθεί την αναγνωστική του συμπεριφορά και να ξαναδιαβάζει τη λέξη/ αυτοδιορθώνεται όταν δεν ταιριάζει με το πλαίσιο του κειμένου. Τέλος, κατά την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά προτείνω να ο μαθητής να εφαρμόζει την τεχνική της αναδιήγησης και υποβολής αυτοερωτήσεων. Μετά από την ανάγνωση του προβλήματος θα το αναδιηγείται με δικά του λόγια και θα αυτοερωτάται τι είναι αυτό που ζητά το πρόβλημα, ποια είναι τα δεδομένα που δίνονται και ποια θα μπορεί να είναι μια αποδεκτή απάντηση (εκτίμηση).

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 12B: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ

Ο μαθητής εκτελεί, ενώ σκέφτεται δυνατά (φωναχτή σκέψη)

$$\begin{array}{r} 125.751 \\ - 119.858 \\ \hline 14.107 \end{array}$$

Μαθητής: «8 από 1, 7- 5 από 5, 0 – 8 από 7, 1 – 9 από 5, 4- 1 από 2,1 και 1 από 1, 0. Άρα η διαφορά τους είναι 14.107»

Ομαδοποίηση λαθών

	Ναι	Όχι	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Χρησιμοποιεί τη μέθοδο του σχολείου		✓					
Χρησιμοποιεί δική του μέθοδο	✓						✓
Γράφει ευθυγραμμισμένα τα νούμερα	✓						✓
Πότε αφαιρεί τα ψηφία του αφαιρετέου από το μειωτέο και πότε το αντίστροφο.	✓						✓
Εναλλάσσει την αφαίρεση με την πρόσθεση των ψηφίων		✓					
Κάνει λάθη στον υπολογισμό των διαφορών	✓						
Ξεχνά τα «δανεικά»							

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Ο μαθητής αφαιρεί τον αφαιρετέο από τον μειωτέο, μόνο όταν το ψηφίο του πρώτου είναι μικρότερο από το ψηφίο του δεύτερου. Στην αντίθετη περίπτωση, για να αποφύγει το «δανεισμό», αλλάζει την κάθετη φορά της αφαίρεσης και αφαιρεί το ψηφίο του μειωτέου από εκείνο του αφαιρετέου. Συμπερασματικά, ο μαθητής έχει διατυπώσει την αρχή «αφαιρώ τον μικρότερο αριθμό από τον μεγαλύτερο» εφαρμόζοντας την ανά ψηφίο, ασχέτως αν αυτό ανήκει στον μειωτέο ή τον αφαιρετέο.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εξετάζουμε σε βάθος αν κατανοεί τη θεσιακή αξία των ψηφίων, πείθουμε το μαθητή ότι η «αρχή» που εφαρμόζει είναι λάθος και μας οδηγεί σε λάθος αποτελέσματα και συνεχίζουμε με την ανάλυση του αλγόριθμου της αφαίρεσης με ιδιαίτερη έμφαση στο δανεισμό.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 13: ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ /ΑΞΟΝΕΣ

Επιλέξτε ένα κείμενο που ο μαθητής είναι ικανός να διαβάσει χωρίς μεγάλες δυσκολίες.

Εξηγείστε του πως θέλετε να σας δείξει (απαντώντας στις ερωτήσεις) πώς διαβάζει τέτοιου είδους κείμενα.

Ερωτήσεις - άξονες συζήτησης

- Τι θα κάνεις πρώτα απ' όλα; Χρειάζεται να κάνεις κάτι πριν ξεκινήσεις; Γιατί;
- Δείξε μου πώς θα το έκανες.
- Τι πρέπει να κάνω εγώ την ώρα που διαβάζω; Δείξε μου πώς το κάνεις εσύ.
- Τι θα πρέπει να κάνω αν έχω προβλήματα με αυτό που διαβάζω (όταν δεν καταλαβαίνω); Δείξε μου πώς γίνεται αυτό.
- Τι πρέπει να κάνω τελειώνοντας την ανάγνωση;
- Χρειάζεται να κάνω κάτι άλλο για να καταλάβω καλά ότι διάβασα;

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 14: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

(Miholic, 1994 · Μπότσας & Παντελιάδου, 2001)

Υπάρχουν παραπάνω από ένας τρόπος να τα βγάλεις πέρα όταν δυσκολεύεσαι στην ανάγνωση. Ποιοι είναι οι καλύτεροι; Κάτω από κάθε ερώτηση σημείωσε όλες τις αντιδράσεις που θεωρείς αποτελεσματικές.

1. Τι κάνεις όταν βρεις μια λέξη και δεν γνωρίζεις τι σημαίνει;

- α. Βλέπω τις λέξεις που είναι γύρω της για να καταλάβω τι σημαίνει.
- β. Χρησιμοποιώ μια «εξωτερική βοήθεια» όπως λεξικό.
- γ. Την αφήνω για λίγο και περιμένω να ξεκαθαρίσει παρακάτω τι σημαίνει.
- δ. Διαβάζω ένα -ένα γράμμα.

2. Τι κάνεις όταν δεν ξέρεις τι σημαίνει μια ολόκληρη πρόταση;

- α. Τη διαβάζω πάλι.
- β. Διαβάζω γράμμα -γράμμα όλες τις δύσκολες λέξεις.
- γ. Σκέφτομαι για τις άλλες προτάσεις στην παράγραφο.
- δ. Την παραμελώ, την αφήνω τελείως.

3. Όταν διαβάζεις Ιστορία τι κάνεις για να θυμάσαι τις σημαντικές πληροφορίες που διάβασες;

- α. Παραλείπω τα μέρη που δεν καταλαβαίνω.
- β. Κάνω στον εαυτό μου ερωτήσεις για τις κύριες ιδέες.
- γ. Καταλαβαίνω ότι πρέπει να θυμάμαι κάποιο σημείο παρά κάποιο άλλο.
- δ. Το συνδέω με κάτι που ήδη ξέρω.

4. Πριν να ξεκινήσεις να διαβάζεις, τι σχέδια κάνεις για να διαβάσεις καλύτερα;

- α. Δεν χρειάζεται κανένα σχέδιο, απλώς ξεκινώ να διαβάζω μέχρι να τελειώσω την εργασία.
- β. Σκέφτομαι τι γνωρίζω για αυτό το θέμα.
- γ. Σκέφτομαι γιατί διαβάζω (Ποιος είναι ο λόγος για τον οποίο διαβάζω).
- δ. Εξασφαλίζω ότι θα τελειώσω όλη την ανάγνωση όσο το δυνατό γρηγορότερα.

5. Γιατί θα πήγαινες πίσω και θα διάβαζες ένα ολόκληρο κείμενο ξανά από την αρχή;

- α. Γιατί δεν το κατάλαβα.
- β. Για να διευκρινίσω μια συγκεκριμένη ή δευτερεύουσα ιδέα.
- γ. Μου φάνηκε σημαντικό και πρέπει να το θυμάμαι.
- δ. Για να υπογραμμίσω ή να κάνω περιληψη.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 15: ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ «ΦΩΝΑΧΤΗ ΣΚΕΨΗ»

(Botsas & Padeliadu, 2003)

Ξεκινήσαμε από το μικρό λιμανάκι του νησιού Χαρπ στη Νέα Ζηλανδία, με το καϊκι του Λάρυ. Ο νεαρός ντόπιος Νεοζηλανδός, θα μας πήγαινε στον μικρό κόλπο που μόνο αυτός ήξερε. Εκεί, εξακόσια μέτρα πιο μέσα, προς την ανοιχτή θάλασσα, υπήρχε το μεγάλο χάσμα. Η θάλασσα οδηγούσε σε ένα έρεβος¹, εντελώς ξαφνικά. Βάθαινε και από τα 12 μέτρα έφτανε λένε στα 300. Ένας γκρεμός ατελείωτος, μαύρος και σκοτεινός. Εκεί όμως εμφανίζονταν τα ψάρια που θέλαμε να μελετήσουμε. Ήταν τεράστια, πιο μεγάλα από ένα μέτρο και ζούσαν σ' αυτήν τη σκοτεινή άβυσσο. Μπορούσες να τα δεις μέσα στο σκοτάδι επειδή φωσφόριζε το πτερύγιό τους. Τρέφονταν με μικρότερα ψαράκια. Δεν έτρωγαν όλα τα ψαράκια, μόνο αυτά τα μικρά καφέ ψαράκια με την κόκκινη βούλα. Τα ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα από το χρώμα τους².

Είχαμε προετοιμαστεί πολύ καλά για την αποστολή και ήμασταν όλοι επαγγελματίες δύτες. Εγώ και ο Δημήτρης δουλεύαμε πάνω από δέκα χρόνια, ο τρίτος της παρέας ήταν ο Νίκος, ένας σαραντάχρονος από τη Λήμνο, που βουτούσε εδώ και πέντε χρόνια. Οι μπουκάλες με το οξυγόνο και το μονοξείδιο του άνθρακα³ θα μας επέτρεπαν να κατεβούμε στα 300 μέτρα και να δούμε τα ψάρια, την ώρα του φαγητού τους. Τότε, ήταν ακίνδυνα και αφοσιωμένα σ' αυτό που έκαναν.

Η Ολλανδία είναι μια πολύ φιλόξενη χώρα, γεμάτη ομορφιές⁴.

Στον κόλπο φτάσαμε το μεσημεράκι. Ο Λάρυ έδεσε το μικρό πλοίο στο χείλος του θαλασσινού γκρεμού και αρχίσαμε να ετοιμαζόμαστε. Βοήθησα το Νίκο να φορέσει τις μπουκάλες κι εμένα με βοήθησε ο Δημήτρης. Ήταν όλα έτοιμα. Πέσαμε στη θάλασσα, ήταν ζεστή και νιώθαμε όμορφα. Ξαφνικά από αριστερά, εμφανίστηκε ένας μεγάλος όγκος ήταν ένα ψάρι τεράστιο, ένας καρχαρίας⁵.

Συνεχίσαμε να κατεβαίνουμε προς τον γκρεμό ήσυχα και ήρεμα. Όσο κατεβαίναμε, τόσο σκοτεινίαζε. Στα 200 μέτρα, είχε απόλυτο σκοτάδι. Δεν είχαμε μαζί μας φακούς. Φτάσαμε στα 300 μέτρα. Μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε τα ψάρια που μας ενδιέφεραν. Έτρωγαν και δεν μας έδωσαν καμιά σημασία, ήταν υπέροχα.

¹Λεξιλογική ασυνέπεια, ²εσωτερική ασυνέπεια, ³εξωτερική ασυνέπεια, ⁴πρόβλημα δομικής συνοχής
⁵πρόβλημα προτασιακής συνοχής

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 16 : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΔΙΗΓΗΣΗΣ Ια|

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____ Τάξη: _____

Τίτλος: _____

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: 0 1 2 3 4

(0 = καμιά κατάθεση, 1 = φτωχό, 2 = μέτριο, 3 = καλό, 4 = άριστο)

Ανάπτυξη

Ο πρόλογος δημιουργεί ενδιαφέρον.

- α. Ο αναγνώστης μπαίνει αμέσως στο θέμα.
- β. Χρόνος, τόπος, πρόσωπα, δημιουργούν αγωνία.
- γ. Οι χαρακτήρες είναι αντίστοιχοι με το πρόβλημα.

Ο αναγνώστης μπορεί να προβλέψει συγκρούσεις και συνέπειες.

- α. Οι χαρακτήρες πιθανά διακινδυνεύουν από τη δύναμη της φύσης.
- β. Μια σύγκρουση μεταξύ χαρακτήρων πιθανό να τελειώσει με την απώλεια κάτι πολύ σημαντικού.
- γ. Παίρνοντας τη λάθος απόφαση ή κάνοντας τη λάθος πράξη πιθανά οι χαρακτήρες να νιώσουν άσχημα για τον εαυτό τους.

Ο αναγνώστης μπορεί να προβλέψει πιθανά κλεισίματα.

- α. Τα στοιχεία της ιστορίας οδηγούν στο τι θα συμβεί.
- β. Οι χαρακτήρες αφήνουν υπαινιγμούς για το τι θα κάνουν.
- γ. Η σύγκρουση ή το πρόβλημα, έχουν προβλέψιμη λύση.

Περιεχόμενο / Οργάνωση

Η πλοκή της ιστορίας κλιμακώνεται προς ένα σημαντικό γεγονός ή μια σημαντική απόφαση.

- α. Η δράση οδηγεί λογικά στην κλιμάκωση.
- β. Η δράση των χαρακτήρων είναι προβλέψιμη.
- γ. Γίνονται νύξεις για το τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια.

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 16 : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΔΙΗΓΗΣΗΣ ΙΒΙ

Όλες οι λεπτομέρειες χρησιμοποιούνται για να αναπτυχθεί η σύγκρουση της ιστορίας.

- α. Λεπτομέρειες κάνουν την πράξη πιο συναρπαστική.
- β. Οι περιγραφές κάνουν τους χαρακτήρες πιο ενδιαφέροντες και πιστευτούς.
- γ. Η περιγραφή του σκηνικού κάνει τις πράξεις πιο πιστευτές.

Χρησιμοποιούνται μόνο οι απαιτούμενοι χαρακτήρες για την πλοκή.

Στην αντιμετώπιση του προβλήματος, ο συγγραφέας καταλήγει με:

- α. Ένα δίδαγμα ή ένα μάθημα που διδάχθηκε.
- β. Οι χαρακτήρες σκέπτονται ή συζητούν για τις εμπειρίες τους.
- γ. Η επιστροφή των χαρακτήρων στην πραγματικότητα πριν το ξεκίνημα της δράσης.

Χρήση Γραμματικής - Ορθογραφίας

- α. Λάθη στα σημεία στίξης και στην ορθογραφία που δεν επηρεάζουν την ανάγνωση της ιστορίας.
- β. Χρησιμοποιούνται λέξεις που ταιριάζουν με τους χαρακτήρες και τη δράση της ιστορίας.

Σημειώσεις και σχόλια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 17: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ**Πρόβλημα**

Μία πόλη Α με πληθυσμό 75.530 κατοίκους και μια πόλη Β με πληθυσμό 132.500 κατοίκους απέχουν μεταξύ τους 40 km. Ένας πεζός ξεκινάει από την πόλη Β στις 10 το πρωί και πηγαίνει στην πόλη Α βαδίζοντας 4,5 km/h. Ένας άλλος πεζός ξεκινάει από την πόλη Α και πηγαίνει προς την πόλη Β βαδίζοντας 3,5 km/h. Αν οι πεζοί ξεκινήσουν συγχρόνως, να βρείτε πότε και σε ποια απόσταση από την πόλη Α θα συναντηθούν. (προσαρμογή από πρόβλημα της Β΄ Γυμνασίου, σελ. 176)

1. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές;

Μπορεί να υπάρχουν και περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις.

- A. Δύο πεζοί πρέπει να διανύσουν την απόσταση ΑΒ πήγαινε – έλα.
- B. Ο πεζός Α ξεκινά την πορεία του στις 10, ενώ ο πεζός Β 3,5 ώρες αργότερα.
- Γ. Δύο πεζοί ξεκινούν να βαδίζουν στις 10 το πρωί.
- Δ. Ο ένας πεζός έκανε συνολικά 4,5 ώρες διαλείμματα στην πορεία του, ενώ ο άλλος 3,5 ώρες.
- Ε. Δύο πεζοί βαδίζουν με την ίδια ταχύτητα.
- ΣΤ. Η πόλη Β είναι μεγαλύτερη από την πόλη Α.

2. Ποια στοιχεία δίνονται στο πρόβλημα;

Μπορεί να υπάρχουν και περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις.

- A. Η απόσταση της πόλης Α από την πόλη Β.
- B. Η ταχύτητα του λεωφορείου που πάει από την πόλη Α στην πόλη Β.
- Γ. Η ταχύτητα που βαδίζει κάθε πεζός
- Δ. Η απόσταση των πόλεων Α και Β.
- Ε. Η ώρα εκκίνησης της πορείας.
- ΣΤ. Η επιτάχυνση του πεζού Β μετά από πορεία 3, 5 km.

3. Τι ζητά το πρόβλημα;

Μία μόνο απάντηση είναι σωστή.

- A. Να βρεθεί πού θα γίνει η συνάντηση των πεζών.
- B. Να βρεθεί αν οι πεζοί θα συναντηθούν στην πόλη Α ή στην πόλη Β.
- Γ. Να βρεθεί πότε θα συναντηθούν οι πεζοί.
- Δ. Να βρεθεί ποια είναι η μεγαλύτερη πόλη.
- Ε. Να βρεθεί ποια είναι η απόσταση των πόλεων Α και Β.
- ΣΤ. Να βρεθεί πού και πότε θα συναντηθούν οι πεζοί.

4. Ποια είναι πιθανά η απάντηση (εκτίμησε χωρίς μολύβι και χαρτί);

Μία μόνο απάντηση είναι σωστή.

- A. 5 ώρες από την Α.
- B. 17, 5 km/h .
- Γ. Στις 3 το μεσημέρι και σε 17,5 km από την Α.
- Δ. Στις 8 το βράδυ και 20 km από την Α.
- Ε. Στις 5 το απόγευμα και 20 km από τη Β.
- ΣΤ. Σε 20 χιλιόμετρα.

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 18: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

(προσαρμογή από το *Mathematics Education for students with learning disabilities*, της Rivera, D.P., Pro-ed, 1998, σελ. 118,)

Όταν έλυνα την άσκηση / πρόβλημα, αισθανόμουν:

- πολύ σίγουρος πως δούλευα σωστά. Θα μπορούσα να εξηγήσω και σε ένα συμμαθητή μου πώς λύνονται τέτοιες ασκήσεις / προβλήματα.
- αβέβαιος για το αν δούλευα σωστά. Μπορεί να ήμουν σωστός, ίσως όμως να είχα και μερικά λάθη.
- σίγουρος πως ήξερα τη λύση όταν ξεκίνησα, αλλά μετά από κάποιο σημείο «κόλλησα».
- εντελώς «χαμένος» από την αρχή. Για να είμαι ειλικρινής ποτέ δεν κατάλαβα τι έλεγε ο/η καθηγητής/τρια μου όταν μας εξηγούσε στο μάθημα πώς λύνονται αυτές οι ασκήσεις
- άλλο: _____

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 19: ΑΝΑΛΥΣΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΜΕ «ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ» ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

	Καθόλου	Γενικώς	Ικανοποιητικά
Περιεχόμενο			
Απαντά στην ερώτηση			
Απαντά σε όλα τα σκέλη της ερώτησης			
Η απάντηση είναι πλήρης			
Η απάντηση είναι σαφής			
Παρέχει επιστημονικά έγκυρες πληροφορίες			
Χρησιμοποιεί κατάλληλο λεξιλόγιο			
Γραπτή Έκφραση			
Το κείμενο είναι ευανάγνωστο			
Δεν υπάρχουν ορθογραφικά λάθη			
Οι προτάσεις είναι ολοκληρωμένες			
Δεν υπάρχουν συντακτικά λάθη			
Χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης			

Ανάλυση λαθών

	Καθόλου	Μερικώς	Ικανοποιητικά
Δεν έχει κατανοήσει την ερώτηση			
Συγχέει όρους			
Συγχέει έννοιες			
Δεν χρησιμοποιεί την κατάλληλη ορολογία			
Δεν αναφέρει όλες τις λεπτομέρειες			
Αναφέρει λεπτομέρειες που δεν σχετίζονται με την ερώτηση			
Δυσκολεύεται να συνθέσει πληροφορίες από διαφορετικές ενότητες			
Δυσκολεύεται να διατυπώσει ορισμό			
Δυσκολεύεται να εξηγήσει τον μηχανισμό ενός φαινομένου (πώς και γιατί)			
Δυσκολεύεται να περιγράψει τα στάδια ενός φαινομένου			
Δυσκολεύεται να εφαρμόσει τις γνώσεις του στην ανάλυση καταστάσεων			

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 20: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΗ Ια| ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η Σύσταση της Ομάδας

Η ομάδα αποτελείται από:

2 άτομα 3-4 άτομα πάνω από 5 άτομα

Η ομάδα συγκροτήθηκε με βάση:

τυχαία την επίδοση κοινωνικά κριτήρια τις επιθυμίες των μαθητών

Ως προς την επίδοση των μαθητών η ομάδα είναι:

ομοιογενής ανομοιογενής

Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους:

για πρώτη φορά συχνά σχεδόν πάντα

Η οργάνωση της Ομαδικής Εργασίας

	Ναι	Όχι
Η δραστηριότητα έχει ρεαλιστικούς και συγκεκριμένους στόχους.		
Οι στόχοι διατυπώθηκαν με σαφήνεια προς τους μαθητές.		
Ο χρόνος εκτέλεσης είναι συγκεκριμένος και γνωστός στους μαθητές.		
Έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια το προϊόν της ομαδικής εργασίας.		
Το επίπεδο δυσκολίας είναι κατάλληλο για όλους.		
Στους μαθητές έχουν δοθεί οδηγίες για τον τρόπο εκτέλεσης. (Γραπτές; Προφορικές; Και γραπτές και προφορικές;)		
Τα μέλη της ομάδας ακολουθούν (ρητά συμφωνημένους) κανόνες συμπεριφοράς. Παράδειγμα:		
Στους μαθητές έχουν ανατεθεί συγκεκριμένοι ρόλοι και καθήκοντα. Παράδειγμα:		
Η αξιολόγηση είναι μόνο ατομική.		
Η αξιολόγηση είναι μόνο ομαδική.		
Η αξιολόγηση είναι και ατομική και ομαδική.		
Δεν υπάρχει αξιολόγηση.		

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 20: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΙΒΙ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι Στόχοι και το Περιεχόμενο της Ομαδικής Εργασίας

Στόχοι:
Διαδικασία:
Τελικό προϊόν ομαδικής εργασίας:

Οι Κοινωνικές Δεξιότητες των Μαθητών

	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
--	--------	---------------	-------

Ο μαθητής με ΜΔ:

Περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει.			
Είναι υπομονετικός.			
Διαφωνεί ευγενικά.			
Συμμετέχει στη συζήτηση.			
Αποδέχεται την κριτική.			
Συμμετέχει στην εκτέλεση των πειραμάτων.			
Λειτουργεί παρορμητικά.			
Προκαλεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του.			
Είναι αμέτοχος και αδιάφορος.			
Είναι ενθουσιώδης και πρόθυμος.			
Δείχνει να δυσφορεί.			
Άλλο:			

Στην ομάδα:

Οι μαθητές ακούν τις γνώμες των άλλων.			
Οι μαθητές συζητούν και αποφασίζουν συναινετικά.			
Κυριαρχεί η γνώμη ενός ή δύο μαθητών.			
Οι μαθητές συμμετέχουν όλοι με τη σειρά στη διαδικασία.			
Ένας ή δύο μαθητές χρησιμοποιούν τα υλικά και οι υπόλοιποι παρατηρούν.			
Ένας ή δύο εργάζονται ενώ οι άλλοι αδιαφορούν.			
Οι μαθητές είναι φιλικόι προς τον μαθητή με ΜΔ.			
Άλλο:			

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 20: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΗ 1γ1 ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι Γνωστικές Δεξιότητες του Μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο μαθητής:	Σπάνια	Μερικές φορές	Πάντα
Κατανοεί τον σκοπό της δραστηριότητας.			
Κατανοεί τα στάδια εκτέλεσης της δραστηριότητας.			
Κατανοεί γραπτές οδηγίες.			
Μπορεί να χειριστεί τα όργανα του εργαστηρίου.			
Μπορεί να πάρει μετρήσεις.			
Μπορεί να καταγράψει μετρήσεις			
Μπορεί να κατασκευάσει ένα σύστημα με υλικά του εργαστηρίου.			
Μπορεί να διατυπώσει προφορικά μια παρατήρηση.			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά μια παρατήρηση.			
Μπορεί να διατυπώσει προφορικά μια υπόθεση.			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά μια υπόθεση.			
Μπορεί να διατυπώσει προφορικά μια πρόβλεψη.			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά μια πρόβλεψη.			
Μπορεί να διατυπώσει προφορικά ένα συμπέρασμα			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά ένα συμπέρασμα			
Διατυπώνει προφορικά ένα συμπέρασμα χρησιμοποιώντας επιστημονικές έννοιες.			
Μπορεί να κατασκευάσει μια γραφική παράσταση.			
Μπορεί να διαβάσει τιμές σε μια γραφική παράσταση.			
Μπορεί να περιγράψει προφορικά αυτό που απεικονίζει μια γραφική παράσταση.			
Μπορεί να διατυπώσει ένα συμπέρασμα συνδυάζοντας δεδομένα γραφικών παραστάσεων.			
Άλλο:			

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 21 |α| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (Ε.Ε.Π.)

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		
Στοιχεία Μαθητή		
Επώνυμο: _____ Όνομα: _____	Ημ. Γέννησης: _____	Κωδικός: _____
Διεύθυνση: _____	Τηλέφωνο: _____	Κατηγορία Ε.Α. _____
Σχολείο: _____	Τάξη: _____	Τηλέφωνο σχολείου: _____
Διεύθυνση σχολείου: _____		
II. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΕΕΠ		
Όνοματεπώνυμο	Θέση - Τίτλος	Υπογραφή
III. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ		
Ημερομηνία συνεδρίας: _____		
Τύπος συνεδρίας (Σημείωσε όσα ισχύουν).		
<input type="checkbox"/> Αρχική	<input type="checkbox"/> Ενδιάμεση ανασκόπηση	<input type="checkbox"/> Ετήσια ανασκόπηση
<input type="checkbox"/> Άλλο _____		
Κοινοποίηση στους γονείς		
Τύπος	Ημερομηνία	Ανταπόκριση
(1) Γραπτή		
(2)		
(3)		
<input type="checkbox"/> Οι γονείς / κηδεμόνες δεν ήταν στη συνάντηση. Στάλθηκε αντίγραφο στο σπίτι την : _____ (Ημερομηνία)		
<input type="checkbox"/> Μητρική γλώσσα ή τρόπος επικοινωνίας των γονέων / κηδεμόνων αν δεν είναι ελληνικά: _____		
<input type="checkbox"/> Εξασφαλίστηκε διερμηνέας: <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ. Αν όχι γιατί: _____		

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 21 Ιβι ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΕΠ)

IV. ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΠΙΔΟΣΗ		
Βασίσθηκε σε πληροφορίες των ακόλουθων ατόμων:		
Ποιος:	Πώς: (Εργαλεία αξιολόγησης)	Ημερομηνία
Γονείς / κηδεμόνες		
Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής		
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής		
Μαθητής		
Ψυχολόγος		
<input type="checkbox"/> Άλλες: (ημερομηνίες/ εργαλεία αξιολόγησης / επίδοση) _____ _____		
<input type="checkbox"/> Οι δυνατότητες και ικανότητες του μαθητή περιλαμβάνουν: _____ _____ _____ _____		
<input type="checkbox"/> Οι Προέχουσες Εκπαιδευτικές Ανάγκες του μαθητή είναι: _____ _____ _____		

V. ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
<ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/τρια πρόβλημα όρασης Εάν ναι, θα πρέπει να προσδιορισθεί εάν απαιτείται διδασκαλία της γραφής Braille. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάζει το παιδί διαταραχή της επικοινωνίας / γλώσσας Εάν ναι, η ομάδα πρέπει να αναφερθεί στις αντίστοιχες ανάγκες 		
<ul style="list-style-type: none"> • Γνωρίζει το παιδί καλά την ελληνική γλώσσα Εάν όχι, η ομάδα πρέπει να αναφερθεί στις αντίστοιχες ανάγκες 		
<ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετωπίζει το παιδί πρόβλημα ακοής Εάν ναι, η ομάδα πρέπει να αναφερθεί στις αντίστοιχες ανάγκες με κάθε τρόπο 		
<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάζει το παιδί προβλήματα συμπεριφοράς που εμποδίζουν τη μάθηση τη δική του ή των άλλων Εάν ναι, η ομάδα πρέπει να αναπτύξει στρατηγικές που θα περιλαμβάνουν μόνο θετικές παρεμβάσεις τροποποίησης. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Χρειάζεται το παιδί τεχνολογική υποστήριξη ή προσαρμογές Εάν ναι, η ομάδα πρέπει να αναφερθεί στις αντίστοιχες ανάγκες 		

---> συνέχεια

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 21 | ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΕΠ)

Όταν αναπτύσσετε ένα ΕΕΠ, λάβετε υπόψη σας τα εξής:

- Τις δυνατότητες και τις ανησυχίες των γονέων και του μαθητή.
- Τα αποτελέσματα της προηγούμενης αξιολόγησης.
- Πώς επηρεάζει η αναπηρία τη συμμετοχή και την πρόοδο στη γενική εκπαίδευση.
- Πώς επηρεάζονται μη ακαδημαϊκές περιοχές και δραστηριότητες.
- Απαραίτητες προσαρμογές, και υποστήριξη σε προσωπικό, μέσα και τεχνολογία.

VI. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ			
Περιοχή αξιολόγησης /παρέμβασης	Παρούσα επίδοση	Ετήσιοι στόχοι	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

VII. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ: (Μετά την ηλικία των 14)	
Εργασία	
Συμμετοχή στην κοινότητα	
Εκπαίδευση / κατάρτιση	
Αυτόνομη διαβίωση	

VIII. ΠΡΟΣΘΕΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ - ΑΛΛΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ			
Υπηρεσίες, και υποστήριξη που απαιτείται	Χώρος παροχής πχ. Τμήμα ένταξης	Διάρκεια Αρχή Τέλος	Συχνότητα πχ. ανά μήνα
<input type="checkbox"/> Διερμηνέας Νοηματικής Γλώσσας			
<input type="checkbox"/> Συμβουλευτική			
<input type="checkbox"/> Εργοθεραπεία			
<input type="checkbox"/> Φυσιοθεραπεία			
<input type="checkbox"/> Προσανατολισμός και κινητικότητα			
<input type="checkbox"/> Ειδικά σχεδιασμένη/ προσαρμοσμένη φυσική αγωγή			
<input type="checkbox"/> Βοηθητική Τεχνολογία: _____ _____			
<input type="checkbox"/> Ιατρικές υπηρεσίες			
<input type="checkbox"/> Άλλο: _____			

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ 21 ΙΔΙ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΕΠ)

ΙΧ. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ Ή ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Ο μαθητής / τρία συμμετέχει σε εξετάσεις:		
	Σχολείου	Πανελλαδικές
Χωρίς καμιά προσαρμογή		
Μόνο με προσαρμογές		
Με εναλλακτική εξέταση / αξιολόγηση		
Τρόπος μετακίνησης: _____		

Χ. ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ		
Είναι απαραίτητη η υποστήριξη στη μετακίνηση του παιδιού στο σχολείο;	<input type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Τρόπος μετακίνησης: _____		

ΧΙ. ΩΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΙΠΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ				
Ειδική Αγωγή από ειδικό δάσκαλο / προσωπικό	Αντικείμενο	Τύπος*	Συχνότητα	Διάρκεια
Ωρες την εβδομάδα				

*Ατομικά "Α" Ομαδικά "Ο" Συμβουλευτική "Σ"

ΧΙΙ. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ / ΕΝΤΑΞΗ		
Τοποθέτηση	Ώρες	Ποσοστό χρόνου
Συνηθισμένη τάξη:		
Υποστήριξη και σε συνηθισμένη τάξη και σε τμήμα ένταξης:		
Τμήμα ένταξης:		
Εκπαίδευση στο νοσοκομείο		
Ειδικό σχολείο:	<input type="checkbox"/> ΝΑΙ	
Εκπαίδευση στο σπίτι		

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΕΠ)

Πρόγραμμα υπηρεσιών

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		Ημέρα: _____	
Όνοματεπώνυμο: _____			
Ημ. Γέννησης: _____		Κωδικός μαθητή: _____	
Διεύθυνση: _____		Τηλέφωνο: _____	
Σχολείο: _____		Τάξη: _____	
Προτεινόμενο σχολείο (Συμπληρώνεται μετά το Τμήμα XVI): _____			
Μοντέλο παροχής προγράμματος (Συμπληρώνεται μετά το Τμήμα XVI)			
II. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ			
Ημερομηνία συνεδρίας: _____		Ενδιάμεση ανασκόπηση:	
Τύπος συνεδρίας (Σημείωσε όσα ισχύουν)	<input type="checkbox"/> Αρχική (Αντίγραφο δόθηκε στους γονείς) <input type="checkbox"/> Ετήσια ανασκόπηση <input type="checkbox"/> Επανεξέταση (Αντίγραφο δόθηκε στους γονείς) <input type="checkbox"/> Μεταβολή	<input type="checkbox"/> Προσωρινή τοποθέτηση <input type="checkbox"/> Άλλο _____ _____ _____	
	Κοινοποίηση στους γονείς: _____ Τύπος: _____		Ημ/μηνία _____
	* (1) Γραπτή (Παράτημα ΕΕΠ)		
	* (2)		
* Απαιτείται	(3)		
<input type="checkbox"/> Οι γονείς/κηδεμόνες δεν ήταν στην ακρόαση. Στάλθηκε αντίγραφο στο σπίτι την: _____ (Ημ/νία) Μητρική γλώσσα ή τρόπος επικοινωνίας των γονέων / κηδεμόνων αν δεν είναι ελληνικά: _____ Δόθηκε διερμηνέας <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ Αν όχι γιατί: _____			
III. ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ ΚΑΙ ΘΕΣΕΙΣ ΑΥΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ			
_____ (Γονέας)*			
_____ (Γονέας)			
_____ (Εκπρόσωπος της Διοίκησης)*			
_____ (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)*			
_____ (Ειδικός της Αξιολόγησης)*			
_____ (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)*			
_____ (Μαθητής)			
_____ (Διερμηνέας)			
* Απαιτούνται			

VI. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	
Βασίσθηκε σε πληροφορίες των ακόλουθων ατόμων <input type="checkbox"/> Γονείς Κηδεμόνες <input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής <input type="checkbox"/> Ψυχολόγος <input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής <input type="checkbox"/> Μαθητής <input type="checkbox"/> Άλλος _____	
<input type="checkbox"/> Ανασκόπηση προηγούμενου ΕΕΠ, περιλαμβανομένης ενημέρωσης κατάστασης	<input type="checkbox"/> Ημερομηνίες Αξιολόγηση /Επαναξιολόγηση _____
<input type="checkbox"/> Εθνική(ές) αξιολόγηση(ες) * (ημερομηνίες / εργαλεία αξιολόγησης / επίδοση) _____ _____	
<input type="checkbox"/> Άλλες: (ημερομηνίες/ εργαλεία αξιολόγησης / επίδοση) _____ _____ _____	
*Απαιτούνται	
Οι δυνατότητες και ικανότητες του μαθητή περιλαμβάνουν: _____ _____ _____ _____ _____	
Γράψτε μια δήλωση που να περιγράφει πως η δυσκολία του μαθητή επηρεάζει την εμπλοκή και την πρόοδο του στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα (ή στην περίπτωση των νηπίων, εξηγήστε πώς η δυσκολία επηρεάζει τη συμμετοχή του σε κατάλληλες δραστηριότητες). _____ _____ _____ _____	
Οι Προέχουσες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΠΕΑ) του μαθητή είναι:	
1. _____ 2. _____	3. _____ 4. _____

VII. ΕΚΘΕΣΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Σημειώστε το κατάλληλο κουτάκι

<input type="checkbox"/> Αρχίζει στην ηλικία των 14 ετών (ή πιο νωρίς αν είναι απαραίτητο)	Η ακόλουθη είναι μια έκθεση των αναγκών σχεδιασμού της μετάβασης που επικεντρώνει στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή (π.χ. επαγγελματική, τεχνική, καλλιτεχνική)
<input type="checkbox"/> Αρχίζει στην ηλικία των 16 ετών (ή πιο νωρίς αν είναι απαραίτητο)	Η ακόλουθη είναι μια έκθεση αποτελεσμάτων που περιγράφει την κατεύθυνση και την οπτική των σχεδίων του μαθητή για μετά το γυμνάσιο από την πλευρά του μαθητή, των γονέων και των μελών της ομάδας.

Αν ο μαθητής δεν είναι παρών στη συνάντηση του ΕΕΠ, σημειώστε τον λόγο και πώς ο μαθητής θα πληροφορηθεί για τα δικαιώματά του

VIII. ΕΓΓΥΗΣΕΙΣ

Επιπρόσθετα στο προηγούμενο κείμενο, η ομάδα ΕΕΠ εγγυάται ότι τα ακόλουθα θα ληφθούν υπόψη ή δεν είναι εφαρμόσιμα

Θα ληφθούν υπόψη	Μη εφαρμόσιμα	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ανάγκες για συσκευές και υπηρεσίες Βοηθητικής Τεχνολογίας.*
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Παρεμβάσεις θετικής συμπεριφοράς, στρατηγικές και υποστήριξη για μαθητές που η συμπεριφορά τους εμποδίζει την μάθηση.*
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή.*
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Γλωσσικές ανάγκες των μαθητών που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ανάγκη διδασκαλίας Braille για μαθητές τυφλούς ή με προβλήματα όρασης.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Επικοινωνιακές και γλωσσικές ανάγκες μαθητών που είναι κωφοί ή βαρήκοοι.

* Απαιτούνται

**Χ. ΜΕΤΡΗΣΙΜΟΙ ΕΤΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ
(ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΙΣ ΦΟΡΜΕΣ Β και/ή Γ)**

- Η ομάδα του ΕΕΠ έχει αποφασίσει ότι τα συνημμένα μέρη “Μετρήσιμοι ετήσιοι στόχοι και σημεία αναφοράς μετρήσεων” και / ή το “Εξατομικευμένο σχέδιο μετάβασης” είναι απαραίτητα για να προσφερθεί κατάλληλη εκπαίδευση.
- Αυτός ο προσδιορισμός βασίζεται στις “Προέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες” που προήλθαν από το “Επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης”, παράγοντες συμπεριφοράς και κάθε άλλη σχετική πληροφορία.
- Αυτοί οι στόχοι αναπτύσσονται για να ενεργοποιήσουν τον μαθητή έτσι ώστε να εμπλακεί στην και/ή πρόοδο στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα και να στραφεί σε άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τη δυσκολία του.

ΧΙ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ

- Διευκολύνσεις / τροποποιήσεις που χρειάζονται στην εκπαιδευτική τοποθέτηση.
- Συμμετοχή στην αξιολόγηση
- Διευκολύνσεις για τις εθνικές εξετάσεις και εξετάσεις στην τάξη.

ΧΙΙ. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΒΟΗΘΕΙΕΣ

Βοήθειες, Υπηρεσίες, και/ή υποστήριξη που δόθηκε στον μαθητή*	Τοποθεσία υπηρεσίας Π.χ. τμήμα ένταξης	Διάρκεια Αρχή Τέλος	Συχνότητα Π.χ. ανά μήνα κλπ.
<input type="checkbox"/> Διερμηνέας Νοηματικής Γλώσσας			
<input type="checkbox"/> Συμβουλευτική			
<input type="checkbox"/> Συνεργασία			
<input type="checkbox"/> Άλλο:			
<input type="checkbox"/> Άλλο:			
<input type="checkbox"/> Δεν χρειάζεται τίποτα προς το παρόν			

XII. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΒΟΗΘΕΙΕΣ			
Βοήθειες, Υπηρεσίες, και/ή υποστήριξη που δόθηκε στον μαθητή*	Τοποθεσία υπηρεσίας πχ. τμήμα ένταξης	Διάρκεια Αρχή Τέλος	Συχνότητα Π.χ. ανά μήνα κλπ.
<input type="checkbox"/> Συμβουλευτική (Κοίταξε στόχους)			
<input type="checkbox"/> Βοηθητική Τεχνολογία: _____			
<input type="checkbox"/> Εργοθεραπεία (Κοίταξε στόχους)			
<input type="checkbox"/> Φυσιοθεραπεία (Κοίταξε στόχους):			
<input type="checkbox"/> Προσανατολισμός και κινητικότητα (Κοίταξε στόχους):			
<input type="checkbox"/> Ιατρικές υπηρεσίες <input type="checkbox"/> Υπηρεσίες Αναπνευστικής θεραπείας			
<input type="checkbox"/> Ειδικά σχεδιασμένο / προσαρμοσμένο ΡΕ (Κοίταξε στόχους)			
<input type="checkbox"/> Άλλο:			
<input type="checkbox"/> Δεν χρειάζεται τίποτα προς το παρόν			

* Χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ημέρες αργίας για κάθε σχολική χρονιά

XIV. ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΕΠ			
<p>Η ομάδα του ΕΕΠ προτείνει να δοθεί η ακόλουθη εκπαίδευση / υποστήριξη στα άτομα που αναφέρονται παρακάτω για να βοηθηθούν στην υλοποίηση των στόχων και των σημείων αναφοράς μετρήσεων.</p>			
Τίτλος(οι)	Ανάγκες	Υπεύθυνο προσωπικό / Τοποθεσία προμηθευτή	Διάρκεια / Συχνότητα
<input type="checkbox"/> Δεν χρειάζεται τίποτα προς το παρόν			

XV. ΑΛΛΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

- Φάρμακο(α) _____
- Διαδικασίες φυσικού περιορισμού που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αν ο μαθητής κινδυνεύσει ο ίδιος και/ή οι άλλοι ή η ιδιοκτησία.
- Άλλο (π.χ. αλλεργίες, περιορισμοί): _____
- Μικρότερο σχολικό ωράριο: ΝΑΙ ΟΧΙ (Αν ΝΑΙ εξηγήσετε): _____

XVI. ΕΛΑΧΙΣΤΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Μελέτη: Σημειώστε (✓) όλους τους παράγοντες μελετήθηκαν για να επιλεγεί η τοποθέτηση του μαθητή και να σιγουρευτεί ότι αυτό είναι το ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ματαίωση και άγχος μαθητή | <input type="checkbox"/> προβλήματα κινητικότητας σε μεγάλα σχολεία |
| <input type="checkbox"/> αυτό-εκτίμηση και αξία μαθητή | <input type="checkbox"/> ζητήματα ασφάλειας εξαιτίας της φυσικής κατάστασης |
| <input type="checkbox"/> διάσπαση των άλλων μαθητών στη συνηθισμένη τάξη | <input type="checkbox"/> ζητήματα υγείας και ασφάλειας που απαιτούν προσαρμοσμένο εξοπλισμό |
| <input type="checkbox"/> διάσπαση των άλλων μαθητών στο τμήμα ένταξης | <input type="checkbox"/> έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου που προκαλούν κακό στον ίδιο και στους άλλους |
| <input type="checkbox"/> διασπαστικότητα | <input type="checkbox"/> κοινωνικές δεξιότητες που προκαλούν αυξανόμενη απομόνωση |
| <input type="checkbox"/> ανάγκη για μικρότερο αριθμό μαθητών στην τάξη | <input type="checkbox"/> δυσκολία στην ολοκλήρωση έργων |
| <input type="checkbox"/> χρόνος που απαιτείται για να γίνει κάτοχος των εκπαιδευτικών στόχων | <input type="checkbox"/> άλλα: _____ |
| <input type="checkbox"/> ανάγκη για εκπαιδευτική τεχνολογία | |

Σημειώστε (✓) όλες τις παραμέτρους που μελετήθηκαν

- Τάξη γενική αγωγής*
- Τάξη γενικής αγωγής με εξωτερική βοήθεια ειδικού δασκάλου
- Τάξη γενικής αγωγής με βοήθεια ειδικού δασκάλου μέσα στην τάξη
- Τμήμα ένταξης
- Εναλλακτική εκπαίδευση
- Ειδικό Σχολείο
- Νοσοκομείο / Ίδρυμα
- άλλο _____

Με βάση τις παραπάνω θεωρήσεις για το ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον, συμπληρώστε το προτεινόμενο σχολείο και το μοντέλο παροχής προγράμματος στο τμήμα Ι

* Απαιτούνται

XVII. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

ΓΕΝ	ΕΙΔ	Περιοχές διδασκαλίας Π.χ. Μαθηματικά, Γλώσσα κλπ. (Αναφέρετε όλα τα αντικείμενα και προγράμματα)	Υποδείξτε τη συμμετοχή σε μη ακαδημαϊκές και/ή εκτός αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες μαζί με μαθητές συνηθισμένης τάξης: (Σημειώστε (✓) όπου ταιριάζει) <input type="checkbox"/> ομάδες <input type="checkbox"/> φαγητό <input type="checkbox"/> ταξίδια <input type="checkbox"/> διακοπές <input type="checkbox"/> υπηρεσίες κοινότητας <input type="checkbox"/> συνελεύσεις <input type="checkbox"/> άλλο:
			Εξηγήστε γιατί ο μαθητής δεν μπορεί να βρίσκεται με τους άλλους μαθητές της συνηθισμένης τάξης στην τάξη τους και σε άλλες μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες για ολόκληρη ή μέρος της ημέρας. <u>Η</u> <u>ομάδα θεώρησε τις επιλογές παροχής προγράμματος</u> <u>στη συνέχεια των υπηρεσιών και αποφάσισε ότι αυτή</u> <u>είναι η κατάλληλη τοποθέτηση σε σχέση με τις ανάγκες</u> <u>του επειδή:</u> _____ _____ _____
			Θα απομακρυνθεί ο μαθητής από το πρόγραμμα της γενική αγωγής για πάνω από το 30% της σχολικής ημέρας επειδή αυτό είναι το ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον; <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ
			Θα εκπαιδευτεί ο μαθητής στο σχολείο το οποίο θα παρακολουθούσε αν δεν υπήρχε το πρόβλημα; <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Ειδική διδασκαλία σε:*		Τοποθεσία υπηρεσίας	Διάρκεια
Π.χ. δεξιότητες αποκωδικοποίησης, μαθηματικά κλπ. (Αναφερθείτε σε όλες τις περιοχές στόχων στον τομέα Χ)		Π.χ. Τμήμα ένταξης	Αρχή Τέλος
			Συχνότητα
			Π.χ. μηνιαία κλπ.**
* Εξαιρούνται οι ημέρες αργίας		** Κάθε δεύτερη ημέρα	

VIII. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΕΠ	
Υπεύθυνοι για την εφαρμογή αυτού του ΕΕΠ είναι ακόμη:	
<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής <input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής <input type="checkbox"/> Λογοπαθολόγος <input type="checkbox"/> Φυσιοθεραπευτής	<input type="checkbox"/> Εργοθεραπευτής <input type="checkbox"/> Ειδικός στην κινητικότητα <input type="checkbox"/> Ψυχολόγος <input type="checkbox"/> Άλλοι: _____
<ul style="list-style-type: none"> • Ειδοποίηση και επεξήγηση των αρμοδιοτήτων στα παραπάνω πρόσωπα θα γίνει από: _____ • Αντίγραφο των μερών του ΕΕΠ που ορίζει ειδικές αρμοδιότητες θα δοθούν στα αντίστοιχα πρόσωπα. • Άλλες σχετικές πληροφορίες, μαζί με αυτό το ΕΕΠ, θα μπορούν να είναι προσβάσιμες σε όλους τους προμηθευτές μέσα από το φάκελο του μαθητή. 	
Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΤΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ: <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ	
Βασικός τρόπος μεταφοράς (Σημειώστε ό,τι ταιριάζει)	
<input type="checkbox"/> Φαρμακευτικά εύθραυστος μαθητής <input type="checkbox"/> Φαρμακευτικό υλικό** <input type="checkbox"/> Ο μαθητής μεταφέρεται έξω από τη σχολική περιοχή <input type="checkbox"/> Πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης	<input type="checkbox"/> Απαιτείται βοηθός <input type="checkbox"/> Σμίκρυνση σχολικής ημέρας ή εναλλακτική σχολική ημέρα <input type="checkbox"/> Εργοθεραπεία / Φυσιοθεραπεία ** Καθορίστε: _____
Δευτερεύον τρόπο(οι) μεταφοράς (Σημειώστε ό,τι ταιριάζει)	
<input type="checkbox"/> Φαρμακευτικά εύθραυστος μαθητής <input type="checkbox"/> Φαρμακευτικό υλικό** <input type="checkbox"/> Ο μαθητής μεταφέρεται έξω από τη σχολική περιοχή <input type="checkbox"/> Πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης	<input type="checkbox"/> Απαιτείται βοηθός <input type="checkbox"/> Σμίκρυνση σχολικής ημέρας ή εναλλακτική σχολική ημέρα <input type="checkbox"/> Εργοθεραπεία / Φυσιοθεραπεία ** Καθορίστε: _____
XX. ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΑΡΞΗΣ / ΔΙΑΡΚΕΙΑ	
Οι υπηρεσίες που περιγράφονται στο ΕΕΠ, εκτός αν δηλώνεται διαφορετικά, θα αρχίσουν _____ και θα προβλέπεται να διαρκέσουν μέχρι _____	

XXI. ΣΧΟΛΙΑ ΓΟΝΕΩΝ / ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ

Οι γονείς / κηδεμόνες, αν είναι παρόντες, παρακαλώ μονογράψτε:

_____ συμφωνώ ή _____ διαφωνώ

Σχόλια: _____

Αντίγραφο του ΕΕΠ δόθηκε στους γονείς ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν όχι, οι γονείς θα παραλάβουν αντίγραφο μέσω _____

Αν οι γονείς διαφωνούν με την ομάδα ΕΕΠ, οι φόρμες που αναφέρονται πιο κάτω δόθηκαν στους γονείς ΝΑΙ ΟΧΙ

- Ενημερωτικό σημείωμα πρότασης ή άρνησης λήψης μιας συγκεκριμένης ενέργειας (συμπληρωμένο).
- Αίτηση διαμεσολάβησης
- Αίτηση για διαδικασία ακρόασης από αρμόδιους

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ

Ημερομηνία:

Όνομα μαθητή: _____ Κωδικός: _____

Ημερομηνία: _____

X. ΜΕΤΡΗΣΙΜΟΙ ΕΤΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ & ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ (ΦΟΡΜΑ Β)

Οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για την πρόοδο στους ετήσιους στόχους τουλάχιστον τέσσερις φορές το χρόνο μέσω αυτής της φόρμας.

Οι ετήσιοι στόχοι και τα σημεία αναφοράς μετρήσεων βασίζονται στο “Επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης” και κατευθύνουν τις “Προέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες” (ΠΕΑ), μέρος VI του ΕΕΠ, μαζί με άλλες ανάγκες που προκύπτουν από το πρόβλημα του μαθητή για να ενεργοποιήσει τον μαθητή έτσι ώστε να προοδεύσει και / ή στο συνηθισμένο αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι στόχοι περιλαμβάνουν την επίδοση του μαθητή, χρονοδιάγραμμα, τα κριτήρια επιπέδου επίτευξης και τις διαδικασίες εκτίμησης.

Μετρήσιμος στόχος ΠΕΑ	Κριτήρια επιπέδου επίτευξης	Διαδικασίες εκτίμησης	Έκθεση κατάστασης στο στόχο
_____	<input type="checkbox"/> ___ % ακρίβεια <input type="checkbox"/> ___ από ___ ευκαιρίες <input type="checkbox"/> Για _____ λεπτά <input type="checkbox"/> ___ από ___ συμβάντα <input type="checkbox"/> άλλο: _____	<input type="checkbox"/> Λίστα που αναπτύχθηκε από το δάσκαλο <input type="checkbox"/> Τεστ _____ π.χ. φτιαγμένο από το δάσκαλο, σταθμισμένο <input type="checkbox"/> Προϊόν δουλειάς του μαθητή <input type="checkbox"/> Συνέντευξη με _____ <input type="checkbox"/> Βαθμολογημένα δείγματα δουλειάς <input type="checkbox"/> Αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα <input type="checkbox"/> άλλο: _____	Ημ/νία Κωδικός* _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Η πρόοδος του μαθητή στον στόχο θα μετρηθεί από: Τίτλος: _____ Πόσο συχνά: _____			

Σημεία αναφοράς μετρήσεων: _____
 (Ο πίνακας επαναλαμβάνεται ανάλογα με τον αριθμό των μετρήσιμων στόχων ΠΕΑ.)

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- Δεν υπάρχουν
- Τα αποτελέσματα της εναλλακτικής αξιολόγησης που έγινε στις _____ (ημερομηνία) θα συζητηθούν στην επόμενη συνάντηση ΕΕΠ ή νωρίτερα μετά από αίτηση των γονέων.

Υπογραφή γονέων: _____ Ημερομηνία: _____

- * Κωδικοί έκθεσης κατάστασης:
1. Επίτευξη του στόχου
 2. Επαρκής πρόοδος έγινε, προβλέπεται επιτυχία στο στόχο
 3. Μερική πρόοδος έγινε, προβλέπεται επιτυχία στο στόχο
 4. Ανεπαρκής πρόοδος έγινε, δεν προβλέπεται επιτυχία στο στόχο

Όνομα μαθητή: _____ Κωδικός: _____ Ημερομηνία: _____

ΧΙ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ (ΦΟΡΜΑ Δ)

(δεν περιλαμβάνονται οι σχολικές αργίες)

Αναφέρετε παρακάτω κάθε προσαρμογή που είναι απαραίτητη για να ενεργοποιηθεί ο μαθητής έτσι ώστε να έχει πρόσβαση και να είναι επιτυχημένος στην εκπαιδευτική τοποθέτηση περιλαμβανομένων: της συνηθισμένης τάξης, δραστηριοτήτων πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα και/ή μη ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων.

Προσαρμογές	Τοποθεσία υπηρεσίας	Διάρκεια		Συχνότητα Π.χ. μηνιαία κλπ.
		Τέλος	Αρχή	

Συμμετοχή σε εξετάσεις και διευκολύνσεις

Θα πάρει ο μαθητής μέρος στις εθνικές εξετάσεις;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΩΣ*

ΑΝ ΝΑΙ Ή ΜΕΡΙΚΩΣ	Οι διευκολύνσεις για συμμετοχή σε εθνικές εξετάσεις θα πρέπει να είναι συνεπείς με αυτές που χρειάζονται για τη διδασκαλία και αξιολόγηση στην τάξη. Αυτές οι διευκολύνσεις που επίσης πρέπει να εφαρμόζονται και στην τάξη μπορούν να περιλαμβάνουν:			
	Εύκαμπτη τοποθέτηση:	Εύκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα:	Εύκαμπτος τρόπος απάντησης	Εύκαμπτη παρουσίαση:
	<input type="checkbox"/> Ατομική <input type="checkbox"/> Μικρή ομάδα	<input type="checkbox"/> Μικρότερες σχολικές ώρες <input type="checkbox"/> Επιπρόσθετη ώρα <input type="checkbox"/> Διαλείμματα	<input type="checkbox"/> Γράφει τις απαντήσεις κατευθείαν στο τετράδιο εξέτασης <input type="checkbox"/> Υπαγορεύει τις απαντήσεις	<input type="checkbox"/> Οι οδηγίες / περιεχόμενο διαβάζονται φωναχτά <input type="checkbox"/> Χρησιμοποιείται συσκευή για να διατηρείται η προσοχή <input type="checkbox"/> Μεγάλα γράμματα <input type="checkbox"/> Braille
ΑΝ ΟΧΙ Ή ΜΕΡΙΚΩΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Σημειώστε γιατί η τοπική αξιολόγηση δεν είναι κατάλληλη: • <input type="checkbox"/> Καλύπτει τα κριτήρια εξαίρεσης* που αναφέρονται πιο κάτω ή <input type="checkbox"/> _____ • Καλύπτει τα κριτήρια εξαίρεσης όπως αυτά αποφασίστηκαν από την επιτροπή ΕΕΠ. Εναλλακτική αξιολόγηση που θα δοθεί _____ 			

* ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΞΑΙΡΕΣΗΣ

Όνομα μαθητή:

Κωδικός:

Ημερομηνία:

