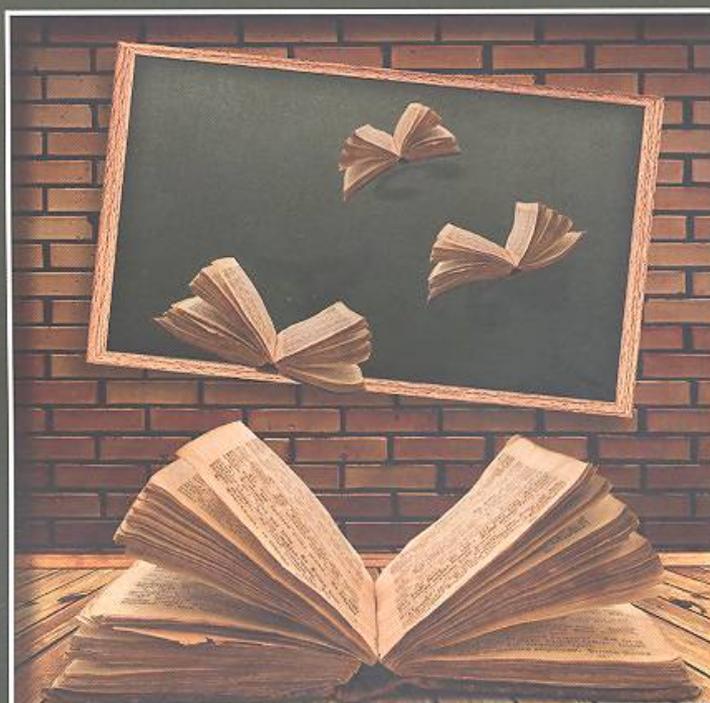


Εκπαίδευση & επιμόρφωση ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις

Επιστημονική επιμέλεια:
Βασίλειος Δ. Οικονομίδης



 πεδίο

25. Ασπ. Χατζηδάκη & Εθ. Κατσαρού
Το σεμινάριο «Διδάσκω κι ερευνώ σε μια πολυπολιτισμική τάξη»:
μια πρόταση επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής 897
26. Αθ. Ανδρούσου & Χ. Δαφέρμου
Στην προοπτική σύνδεσης θεωρίας και διδακτικής πράξης:
το παράδειγμα μιας επιμορφωτικής δράσης στη Θράκη 909
27. Κ. Τσιούμης & Ευθ. Πεντέρη
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Μειονοτικής Εκπαίδευσης
- το περιεχόμενο των Παιδαγωγικών Συνεδρίων των δασκάλων
της ελληνικής γλώσσας 1967-1974 928
28. Π. Ανάστασιδης
Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος
εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς
της ομογένειας 939
29. Π. Καραγιάννη, Σ. Μπακιδου & Ε. Τρέσσου
Η συνάντηση της ένταξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 958
30. Αθ. Ζώνιου-Σιδέρη & Γ. Παπασταυρινίδου
Ένταξιακή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:
οι δυνατότητες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης 967
31. Σ. Μαυροπούλου
Παρουσίαση και αποτίμηση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
για την ένταξη μαθητών με αυτισμό στο σχολείο και σε χώρους εργασίας ... 978
32. Ι. Αγαλιώτης, Μ. Πηλασίδου & Λ. Καρτασιδου
Αξιολόγηση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών στη γενική τάξη:
απόψεις, πρακτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών
του Α/θμίου σχολείου 990
33. Κ. Νάνας, Δ. Τετλήδου & Κ. Χαμπισούρης
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση του διαδικτύου 1003
34. Αν. Οικονόμου & Ιφ. Ιωάννου
Επιμόρφωση κύπριων εκπαιδευτικών σε θέματα πληροφορικής:
δομή και οργάνωση της επιμόρφωσης 1014
35. Μ. Μιχαηλίδης, Ε. Παπαναστασίου, Αν. Οικονόμου & Αθ. Σεβαστίδου
Απόψεις εκπαιδευτών για προγράμματα επιμόρφωσης
των κύπριων εκπαιδευτικών σε θέματα Τεχνολογιών
Πληροφορίας και Επικοινωνίας 1027

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ

*Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

ΜΑΡΙΑ ΠΛΑΤΣΙΔΟΥ

*Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

ΛΕΥΚΟΘΕΑ ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ

*Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΗΠΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος «ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες» (mild disabilities) χρησιμοποιείται για τον συλλήβδην χαρακτηρισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, της ήπιας νοητικής καθυστέρησης, της διάσπασης προσοχής/υπερκινητικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Henley et al., 2002 Meese, 2001). Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η διαπίστωση του γεγονότος ότι ένας μαθητής (ή μια μαθήτρια) παρουσιάζει ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔΚ). Όμως οι μεγάλες καθυστερήσεις στην εξέταση των μαθητών από τα ΚΕΔΔΥ και τα ΙΠΔΚ και οι εξαιρετικά περιορισμένες πληροφορίες που συνήθως περιλαμβάνονται στις τελικές γνωματεύσεις, αναφορικά με τις καθημερινές διδακτικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργούν σημαντικό πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, οι οποίοι έχουν ανάγκη και υποχρέωση να εμπλέξουν τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (HEA) στις διδακτικές διαδικασίες που υλοποιούνται στη σχολική αίθουσα (Βαγενά, 2009). Το πρόβλημα που δημιουργείται μπορεί να αντιμετωπιστεί με την απόκτηση και με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων αξιολόγησης των HEA από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου.

Εκτός από τον παραπάνω, υπάρχουν άλλοι δυο λόγοι που επιβάλλουν τη συστηματική και αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου στην αξιολόγηση των HEA:

- (α) Κατά την τελευταία 15ετία παρατηρείται διεθνώς μια σταδιακή απεξάρτηση από τη χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών (tests) για την κατάταξη ενός μαθητή σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Sattler, 2002), προς όφελος της χρήσης διαδικασιών

που αξιοποιούν κριτήρια όπως ο ρυθμός προόδου που παρουσιάζουν τα άτομα στην κατάκτηση σχολικών γνώσεων και η ανταπόκρισή τους στη διδακτική παρέμβαση (Mellard et al., 2004 et al., 2003).

- (β) Παράμετροι που βρίσκονται στην άμεση περιοχή ευθύνης και παρέμβασης του εκπαιδευτικού, όπως η πληρότητα και η λειτουργικότητα των γνώσεων του μαθητή, οι στρατηγικές και οι δεξιότητες μελέτης που αυτός χρησιμοποιεί ή οι στάσεις του μαθητή απέναντι σε παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της νέας αντίληψης για την αξιολόγηση, βασική ιδέα της οποίας είναι ότι αξιολόγηση και διδασκαλία είναι άρρηκτα δεμένες και η μια πρέπει να τροφοδοτεί άμεσα την άλλη (Sheridan & McCurdy, 2005).

Ο συνδυασμός των τριών παραπάνω παραγόντων, δηλαδή της περιορισμένης λειτουργικότητας των γνωματεύσεων των ΚΕΔΔΥ και των ΙΠΔΚ, της έμφασης στην αξιοποίηση της ανταπόκρισης του μαθητή στη διδασκαλία για την κατηγοριοποίησή του στην ειδική αγωγή και της σημασίας που πλέον αποδίδεται σε ψυχοπαιδαγωγικής φύσης παραμέτρους της προσωπικότητας του μαθητή, έχει φέρει τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου στο κέντρο της διαδικασίας αξιολόγησης των ΗΕΑ. Είναι επομένως σημαντικό να υπάρχει μια σαφής εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονται και υλοποιούν την αξιολόγηση των ΗΕΑ οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου, ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για την υποστήριξή τους. Όπως προέκυψε από σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνητών, το θέμα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Στόχος της παρούσας έρευνας λοιπόν είναι η διερεύνηση των απόψεων, των πρακτικών και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του πρωτοβάθμιου γενικού σχολείου ως προς την αξιολόγηση των ΗΕΑ.

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 331 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στον Νομό Αττικής και σε νομούς της Θεσσαλίας και της δυτικής και κεντρικής Μακεδονίας. Ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελούνταν από 124 (37,4%) άνδρες και 207 (62,5%) γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 42,3 έτη και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους ήταν 16,8 έτη. Ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσής τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου (267 άτομα, 80,6%), ενώ μικρό ποσοστό ατόμων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (20 άτομα, 6%) ή διδακτορικού τίτλου (6 άτομα, 1,8%). Τέλος, 37 εκπαιδευτικοί (11,2%) ανέφεραν ότι είχαν δεύτερο πτυχίο ή πτυχίο από ΑΣΠΑΙΤΕ, ΑΣΕΤΕΜ, ΠΑΤΕΣ, ΣΕΛΕΤΕ κτλ.

2.2. Εργαλεία και διαδικασίες

Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε διά μέσου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε 10 κλειστές ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν

μία ως τρεις απαντήσεις από έναν αριθμό επιλογών ή να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με μια συγκεκριμένη πρόταση, με βάση μια κλίμακα τύπου Likert που εκτεινόταν από το 0 (*δεν συμφωνώ καθόλου*) μέχρι το 4 (*συμφωνώ πάρα πολύ*). Σε δύο ερωτήσεις οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβαθμίσουν τις επιλογές που δίδονταν, ή τις απαντήσεις που οι ίδιοι παρήγαγαν, σε μια κλίμακα από το 1 ως το 9 (στην πρώτη ερώτηση) ή σε μια κλίμακα από το 1 ως το 7 (στη δεύτερη), λόγω της φύσης και της δομής των ερωτήσεων. Οι οκτώ πρώτες, από τις συνολικά 10, ερωτήσεις είχαν στόχο την ανίχνευση των γνώσεων και την επισήμανση των τεχνικών που διαθέτουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδακτική αξιολόγηση των μαθητών με ΗΕΑ. Οι υπόλοιπες δυο ερωτήσεις αναφέρονταν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έμφαση και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων διά μέσου των οποίων θα μπορούσαν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες αξιολόγησης.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Νοέμβριο του 2008. Ο συνολικός χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 15 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούσαν. Το ποσοστό επιστροφής συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 91%.

2.3. Ανάλυση δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία του και διαπιστώθηκε ότι ήταν πολύ ικανοποιητική (Cronbach $\alpha = 0,89$). Προχωρήσαμε λοιπόν στην επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Αρχικά έγινε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων (μέσοι όροι και συχνότητες), ώστε να αναδειχθούν οι κύριες τάσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια εξετάστηκε αν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνταν σημαντικά ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ή το φύλο. Οι τελευταίες αυτές αναλύσεις έγιναν με την εφαρμογή ANOVA για τις παραμετρικές μεταβλητές και την εφαρμογή του χ^2 για τις μη παραμετρικές.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ερώτηση, με περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσε το σύνολο των εκπαιδευτικών και με αναφορά σε διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων του δείγματος, εφόσον αυτές βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Στις ερωτήσεις με επιλογές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σε πίνακες κατά φθίνουσα σειρά.

Η 1η ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν την πρώτη ενέργεια στην οποία προβαίνουν, όταν συναντούν μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής που παραπέμπουν σε ΗΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συνηθέστερη πρωταρχική ενέργειά τους είναι η συζήτηση του θέματος με τον σχολικό σύμβουλο. Άλλες συνηθισμένες ενέργειες των εκπαιδευτικών είναι η προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και η διδασκαλία των παιδιών με νέο, διαφορετικό τρόπο (Πίνακας 1).

Πίνακας 1
Ενέργειες των εκπαιδευτικών του δείγματος σε αριθμητικές και εκατοστιαίες συχνότητες, όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με ΗΕΑ

Ποια είναι η πρώτη ενέργεια στην οποία προβαίνετε συνήθως, όταν ένας μαθητής/μία μαθήτρια του τμήματός σας αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, τα οποία παραπέμπουν στην ύπαρξη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών;			
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	Συζητάτε το θέμα με τον σχολικό σύμβουλο και ζητάτε τη βοήθειά του;	90	27,6
2	Επικοινωνείτε με τους γονείς/κηδεμόνες και τους ζητάτε να απευθυνθούν σε ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;	67	20,6
3	Διδάσκετε το παιδί με νέο, διαφορετικό τρόπο;	62	18,7
4	Ξεκινάτε τη διερεύνηση της περίπτωσης με βάση τις δικές σας γνώσεις;	46	13,9
5	Συμβουλευέστε κάποιον συνάδερφό σας που έχει γνώσεις ειδικής αγωγής;	31	9,4
6	Ζητάτε πληροφορίες από το ΚΕΔΔΥ για το τι μπορείτε να κάνετε εσείς προσωπικά;	10	3,0
7	Παραπέμπετε το παιδί στο ΚΕΔΔΥ;	8	2,4
8	Ανατρέχετε σε ειδική βιβλιογραφία;	7	2,1
9	Περιμένετε από την οικογένεια να ενεργήσει με δική της πρωτοβουλία;	7	2,1
10	Απευθύνεστε σε ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου;	3	0,9

Στην ερώτηση για τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι μπορούν να επισημάνουν τους μαθητές της τάξης τους που πιθανόν παρουσιάζουν ΗΕΑ, με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μπορούν να το κάνουν σε μέτριο βαθμό (ΜΟ = 2,23 στην κλίμακα από 0 ως 4).

Αναφορικά με τον βαθμό ευκολίας με τον οποίο μπορούν να επισημάνουν τις διάφορες κατηγορίες των ΗΕΑ, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβαθμίσουν τις εννέα επιλογές που δινόταν σε μια κλίμακα εννέα σημείων (όπου το 1: *πολύ εύκολα* και το 9: *πολύ δύσκολα*). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων που αφορούσαν τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ παραλείφθηκαν οι πέντε κατηγορίες που αφορούσαν σοβαρές ειδικές ανάγκες (π.χ., αυτισμός, προβλήματα όρασης κτλ.).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μπορούν εύκολα να επισημάνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Σε μέτριο βαθμό δήλωσαν ότι μπορούν να εντοπίσουν τη διάσπαση προσοχής/υπερκινητικότητα. Τέλος, πιο δύσκολα μπορούν να επισημάνουν τη νοητική καθυστέρηση και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Όταν κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο σημαντικούς θεωρούν τους διάφορους ελέγχους στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης παιδιών με ΗΕΑ από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου, επιλέγοντας από σχετικό κατάλογο και βαθμολογώντας με κλίμακα τύ-

Πίνακας 2
Μέσοι όροι δυσκολίας εντοπισμού μαθητών με ΗΕΑ
από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Αν μπορείτε να επισημάνετε τους μαθητές με ΗΕΑ, πόσο εύκολα μπορείτε να το κάνετε για καθεμία από τις παρακάτω κατηγορίες;		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1	Προβλήματα συμπεριφοράς	3,2
2	Διάσπαση προσοχής/υπερκινητικότητα	4,2
3	Νοητική καθυστέρηση	5,1
4	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	6

Σημείωση Στην ερώτηση αυτή οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβαθμίσουν πόσο εύκολα ή δύσκολα μπορούν να επισημάνουν τις εννέα κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών, οι οποίες τους παρουσιάστηκαν, σε μια κλίμακα από το 1 (πολύ εύκολα) ως το 9 (πολύ δύσκολα).

που Likert, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν πολύ σημαντικούς τους ελέγχους των αισθητήριων οργάνων, της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας, της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Αντίθετα, ελάχιστα σημαντικό θεωρούν τον έλεγχο του βαθμού στον οποίο το παιδί εμφανίζει στοιχεία που περιλαμβάνονται σε καταλόγους με χαρακτηριστικά των διάφορων κατηγοριών ειδικών αναγκών, καθώς και της πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού (Πίνακας 3).

Πίνακας 3
Μέσοι όροι εκτίμησης ελέγχων αξιολόγησης παιδιών με ΗΕΑ,
σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον καθένα από τους παρακάτω ελέγχους στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης παιδιών με ΗΕΑ από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου;		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1	Έλεγχος των αισθητήριων οργάνων του παιδιού	3,4
2	Έλεγχος κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού	3,3
3	Έλεγχος της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής του παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες	3,2
4	Έλεγχος του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	3,2
5	Έλεγχος καταλληλότητας της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος	3,1
6	Έλεγχος της αποτελεσματικότητας του τρόπου μάθησης του παιδιού	3,1
7	Έλεγχος της μνημονικής λειτουργίας του παιδιού κατά την ενασχόλησή του με το αντικείμενο στο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες	3
8	Έλεγχος του βαθμού στον οποίο το παιδί εμφανίζει στοιχεία που περιλαμβάνονται σε καταλόγους με χαρακτηριστικά των διάφορων κατηγοριών ειδικών αναγκών	2,7
9	Έλεγχος της πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού	2,6

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ότι η παρακάτω πορεία αξιολόγησης των πιθανών ΗΕΑ από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματική, με την προϋπόθεση ότι έχει προηγηθεί σχετική επιμόρφωση.

1. Έλεγχος όρασης και ακοής
2. Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας
3. Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος
4. Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού
5. Έλεγχος της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού
6. Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού
7. Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διάφορων κατηγοριών ειδικών αναγκών

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους (82,1%) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ ($MO = 3,1$ στην κλίμακα από 0 ως 4).

Από όσους απάντησαν ότι δεν συμφωνούν αρκετά με την παραπάνω πορεία αξιολόγησης των πιθανών ειδικών αναγκών (17,4% των συμμετεχόντων) ζητήθηκε να προτείνουν μια πορεία επτά δραστηριοτήτων που, κατά τη γνώμη τους, θεωρείται πιο αποτελεσματική, σε μια κλίμακα από το 1 (πολύ αποτελεσματική) ως το 7 (ελάχιστη αποτελεσματική). Η πορεία που διαμορφώθηκε από τις σχετικές απαντήσεις παρουσιάζεται στον Πίνακα 4. Οι πιο αποτελεσματικές δραστηριότητες θεωρούνται ο έλεγχος της όρασης και της ακοής (όπως και στην πορεία που προτάθηκε από τους ερευνητές) και ο έλεγχος της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού, καθώς και του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Ως λιγότερο σημαντικές δραστηριότητες θεωρούνται ο έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διάφορων κατηγοριών ειδικών αναγκών και, σε μικρότερο βαθμό, ο έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού, καθώς και ο έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας.

Προκειμένου να ελεγχθούν το βάθος και η ποιότητα των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένα θέματα της αξιολόγησης των παιδιών με ΗΕΑ, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν με ποια από τις παρακάτω τεχνικές αξιολογούνται, κατά τη γνώμη τους, πιο αποτελεσματικά οι περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα στην ακρίβεια, στην ευχέρεια χρήσης και στην προσαρμοστικότητα των γνώσεων που κατέχουν: λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς, ανάλυση δεξιοτήτων μελέτης, αξιολόγηση με βάση τα στάδια της μάθησης, οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση. Τη σωστή απάντηση (αξιολόγηση με βάση τα στάδια της μάθησης) έδωσαν μόνο 141 άτομα (42,6%).

Ακόμη χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων που απάντησαν σωστά στην ερώτηση με ποια από τις παρακάτω τεχνικές αξιολογούνται πιο αποτελεσματικά οι περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν περιορισμένο μαθησιακό δυναμικό και δυσκολίες στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης: δοκιμαστική διδασκαλία, παρατήρηση, κλίμακες στάσεων, δυναμική αξιολόγηση. Τη σωστή απάντηση (δυναμική αξιολόγηση) επέλεξαν 120 (36,3%) εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 4
Μέσοι όροι διαβάθμισης των προτεινόμενων ελέγχων για ΗΕΑ,
σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1	Έλεγχος όρασης και ακοής	1,8
2	Έλεγχος της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού	3,1
3	Έλεγχος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	3,7
4	Έλεγχος καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος	4,2
5	Έλεγχος χρήσης των σχολικών γνώσεων από το παιδί από άποψη ακρίβειας, ευχέρειας και προσαρμοστικότητας	4,4
6	Έλεγχος του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού	4,4
7	Έλεγχος του παιδιού με βάση καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των διάφορων κατηγοριών ειδικών αναγκών	6,2

Σημείωση Στην ερώτηση αυτή οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάθμίσουν τις προτεινόμενες από αυτούς απαντήσεις σε μια κλίμακα από το 1 (πολύ αποτελεσματική) ως το 7 (ελάχιστη αποτελεσματική).

Οι δυο επόμενες ερωτήσεις αναφέρονταν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο της επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης παιδιών με ΗΕΑ. Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό σε όλο το φάσμα των αναγκών, και σε μέτριο βαθμό είτε μόνο στις μεγαλύτερες ομάδες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση) είτε μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες. Όπως έδειξε η ανάλυση συσχετίσεων, υπάρχει μια μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.13$) ανάμεσα στην ηλικία και στην άποψη ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να αναφέρεται σε όλο στο φάσμα των ειδικών αναγκών. Δηλαδή οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερη προτίμηση στην άποψη «σε όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών» (Πίνακας 5).

Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τα γνωστικά αντικείμενα που θεωρούν απαραίτητο να συμπεριληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση των ΗΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ ή μέτρια σημαντικά όλα τα αναφερόμενα γνωστικά αντικείμενα και τα αξιολογούν κατά τη σειρά προτεραιότητας (Πίνακας 6).

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανίχνευση των απόψεων, η επισήμανση των πρακτικών και ο προσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του πρωτοβάθμιου γενικού σχολείου, ως προς την αξιολόγηση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν μεγάλης σημασίας:

Πίνακας 5

Μέσοι όροι προτίμησης των περιεχομένων επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα την αξιολόγηση HEA από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα την αξιολόγηση των HEA από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου πρέπει να αναφέρεται:		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1	Σε όλο το φάσμα των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	3,06
2	Σε κάποια/-ες μόνο από τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ., ειδικές μαθησιακές δυσκολίες)	2,38
3	Στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση ανά μάθημα ή τομέα του προγράμματος (π.χ., γλωσσικό μάθημα, μαθηματικά, κοινωνικές δεξιότητες)	2,37

Πίνακας 6

Μέσοι όροι εκτίμησης αντικειμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων για την αξιολόγηση παιδιών με HEA από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Σημειώστε κατά πόσο θεωρείτε ότι τα παρακάτω αντικείμενα είναι απαραίτητα να περιληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση παιδιών με HEA από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου:		
	Προτιμώμενες απαντήσεις	Μέσος όρος
1	Παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης ανά μάθημα του Προγράμματος Σπουδών	3,34
2	Παραδειγματικός χειρισμός περιπτώσεων εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης ανά κατηγορία ειδικής ανάγκης	3,24
3	Θεωρία και τεχνικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	2,96
4	Εξελκτικά μοντέλα των αναγνωστικών, γραφημικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού	2,82
5	Χρήση σταθμισμένων-τυποποιημένων ψυχοδιαγνωστικών εργαλείων (tests)	2,81
6	Κατασκευή άτυπων εργαλείων αξιολόγησης	2,71
7	Ερμηνευτικά μοντέλα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανά κατηγορία	2,61
8	Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας	2,55
9	Ορολογία και βασικές έννοιες της ειδικής εκπαίδευσης	2,45
10	Θεωρίες μάθησης	2,21

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών του πρωτοβάθμιου γενικού σχολείου που αυθόρμητα και συστηματικά αξιολογούν μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς που παραπέμπουν σε ύπαρξη HEA είναι πολύ χαμηλός, αφού μόνο ένας στους δέκα περίπου αναλαμβάνει πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στις περιπτώσεις παιδιών με HEA αυτό που κατά κύριο λόγο πρέπει να κάνουν είναι να ενημερώσουν άλλους ενδιαφερόμενους ή εμπλεκόμενους (π.χ., γονείς,

σχολικούς συμβούλους, ΚΕΔΔΥ), οι οποίοι προφανώς θα λάβουν περαιτέρω μέτρα, θα τους καθοδηγήσουν ή θα αναλάβουν την ευθύνη των αναγκαίων δράσεων. Αυτή η επιλογή των εκπαιδευτικών πιθανόν σφείζεται:

- (α) Σε παραδοσιακές απόψεις και πρακτικές που κυριαρχούν διαχρονικά στο ελληνικό γενικό σχολείο, σχετικά με τις διδακτικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών προς τις διάφορες κατηγορίες των μαθητών τους. Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις και πρακτικές, λόγω έλλειψης χρόνου και ειδικών γνώσεων ή και λόγω των απαιτήσεων του Προγράμματος Σπουδών, οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου επικεντρώνονται στη διδασκαλία των μαθητών και των μαθητριών που μαθαίνουν ανεμπόδια, ενώ τις πλέον «δύσκολες» περιπτώσεις απλώς τις επισημαίνουν, προκειμένου να ασχοληθούν με αυτές οι «ειδικοί», που υπηρετούν προς το παρόν σε εξωσχολικές υπηρεσίες (π.χ., ΚΕΔΔΥ), αλλά στο μέλλον μπορεί να βρίσκονται σε κάθε σχολείο (Γκένιος κ.ά., 2005 Ρήγα, 1997).
- (β) Σε ατελή αντίληψη για τη σημασία και την αποτελεσματικότητα του ελέγχου της ανταπόκρισης του μαθητή στη διδασκαλία, καθώς και της δομής του μαθησιακού του μηχανισμού, κατά τη διαμόρφωση άποψης για την ύπαρξη ή μη HEA.
- (γ) Στο επαγγελματικό άγχος που προκαλούν η υλοποίηση της αξιολόγησης και η ευθύνη που απορρέει από αυτήν. Η αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ανάγκες έχει αναφερθεί από έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως η δεύτερη σημαντικότερη πηγή επαγγελματικού άγχους (Platsidou & Agaliotis, 2008) και μπορεί να υποτεθεί ότι ενδέχεται να έχει ανάλογη ή και ακόμη πιο έντονη αρνητική επίδραση και στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι, όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα, συνήθως δεν διαθέτουν τις αναγκαίες γνώσεις.

Όσον αφορά τη δυνατότητά τους να επισημαίνουν μέσω αξιολόγησης μαθητές και μαθήτριες που πιθανόν παρουσιάζουν HEA, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό μπορούν να το πετύχουν σε μέτριο βαθμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το αποτέλεσμα διαμορφώθηκε και από τις απαντήσεις πολλών από τους εκπαιδευτικούς που προηγουμένως είχαν δηλώσει ότι δεν αναλαμβάνουν καμιά πρωτοβουλία για μια σε βάθος μελέτη περιπτώσεων παιδιών με HEA. Αυτό σημαίνει είτε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, αλλά άλλοι παράγοντες τους εμποδίζουν να τις αξιοποιήσουν (π.χ., ο παράγοντας «φόρτος εργασίας»), είτε ότι απάντησαν στην ερώτηση εντελώς υποθετικά.

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο μπορούν να επισημάνουν-διακρίνουν τις διάφορες κατηγορίες των HEA, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επισημαίνουν εύκολα τις περιπτώσεις που διαθέτουν μια «εμφανή» συμπεριφορική διάσταση (προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα), ενώ δυσκολεύονται σε περιπτώσεις με πιο «στενό» μαθησιακό πυρήνα (ήπια νοητική καθυστέρηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες). Το εύρημα είναι αξιοπρόσεκτο, ιδιαίτερα σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αν ληφθούν υπόψη ο μεγάλος αριθμός επιμορφώσεων (διά μέσου Διδασκαλείων ΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ, σεμιναρίων κλπ.) που έχει οργανωθεί κατά την τελευταία 15ετία και ο όγκος αξιολογικού υλικού που έχει παραχθεί στο ίδιο διάστημα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν διαθέτουν τις γνώσεις για να κάνουν διαφορικές κατατάξεις που αναφέρονται σε αιτιολογία δυσκολιών στη σχολική μάθηση (π.χ., να απαντήσουν τεκμηριωμένα στο ερώτημα:

«Η χαμηλή επίδοση οφείλεται σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή σε κενά στη μάθηση ή σε έλλειψη κινήτρων ή σε ήπια νοτική καθυστέρηση;»).

Ουσιαστικό ζήτημα φαίνεται ότι υπάρχει και με μια συνοπτικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις πιθανές αιτίες των HEA και τους ενδεικνυόμενους ελέγχους για την αξιολόγησή τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση που το ζητούμενο δεν είναι η επιλογή μεμονωμένων αξιολογικών τεχνικών, αλλά ο προσδιορισμός μιας συγκροτημένης ακολουθίας τεχνικών στη βάση των σύγχρονων αντιλήψεων για την αξιολόγηση στην ειδική αγωγή. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν τη βαρύτητα διάφορων ελέγχων που τους παρουσιάστηκαν μεμονωμένοι και σε τυχαία σειρά, απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στους ελέγχους της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, ενώ οι έλεγχοι της πληρότητας των σχολικών γνώσεων και του τρόπου μάθησης του παιδιού ήρθαν σχεδόν τελευταίοι στις προτιμήσεις τους. Στη συνέχεια όμως στη συντριπτική τους πλειοψηφία (82,1%) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν με μια πορεία αξιολόγησης που τους προτάθηκε και στην οποία ο έλεγχος πληρότητας των σχολικών γνώσεων του παιδιού βρίσκεται στη 2η θέση, ο έλεγχος του τρόπου μάθησης του παιδιού στην 4η, ενώ οι έλεγχοι κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας και οικογενειακού περιβάλλοντος στην 6η και 7η (προτελευταία) θέση αντίστοιχα. Η άποψη ότι ο έλεγχος του κοινωνικού-οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας είναι ιδιαίτερης βαρύτητας, σε αντίθεση με τον έλεγχο της πληρότητας των σχολικών γνώσεων και του τρόπου μάθησης του παιδιού, εμφανίστηκε ισχυρή και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που πρότειναν δική τους ακολουθία αξιολογικών ενεργειών. Σταθερά σημεία στις επιλογές των εκπαιδευτικών σε όλες τις περιπτώσεις υπήρξαν η προτεραιότητα στον έλεγχο των αισθητήριων οργάνων και η απαξίωση της χρήσης καταλόγων με χαρακτηριστικά διάφορων κατηγοριών ειδικών αναγκών. Η ιδιαίτερη σημασία που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στους ελέγχους της κοινωνικοσυναισθηματικής κατάστασης του παιδιού, σε συνδυασμό με την απαξίωση του ελέγχου της πληρότητας των γνώσεων (δηλαδή της ακρίβειας και της ταχύτητας χρήσης) και των στρατηγικών μάθησης του παιδιού, πιθανόν υποδηλώνει:

- (α) τη συνειδητή ή ασυνείδητη αποδοχή εκ μέρους τους ερμηνευτικών προσεγγίσεων των HEA που έχουν έντονο κοινωνιολογικό και ψυχοσυναισθηματικό προσανατολισμό.
- (β) τη χαμηλή εκτίμηση ή και την άγνοια προσεγγίσεων που συνδέουν τις HEA με άμεσους παιδαγωγικούς-διδακτικούς παράγοντες, όπως η ασυμβατότητα μεταξύ του τρόπου παρουσίασης της ύλης από τον εκπαιδευτικό και του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών από τον μαθητή.

Η υπόθεση της ελλιπούς ενημέρωσης και των ανεπαρκών γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω σε βασικά θέματα της φύσης και της αξιολόγησης των HEA ενισχύεται και από τις λαθεμένες απαντήσεις που έδωσε η πλειονότητά τους στις ερωτήσεις σχετικά με την καταλληλότερη τεχνική για τον έλεγχο (α) της ποιότητας των σχολικών γνώσεων και (β) του μαθησιακού δυναμικού και των στρατηγικών μάθησης των παιδιών με πιθανές HEA. Αν ληφθεί υπόψη η σημασία που αποδίδεται στον έλεγχο των παραπάνω παραμέτρων από τις σύγχρονες προσεγγίσεις των HEA (Mellard et al., 2004; Sheridan & McCurdy, 2005), τότε είναι προφανές ότι αναδεικνύεται ένα σοβαρό θέμα επιμόρφωσης των ελληνικών εκπαιδευτικών.

Ός προς την έμφαση και τους τρόπους υλοποίησης των επιμορφώσεων, οι κύριες τάσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι προς την κατεύθυνση προγραμμάτων τα οποία θα αναφέρονται σε όλο το φάσμα των HEA και θα χρησιμοποιούν ως βασικούς τρόπους παρουσίασης του περιεχομένου τους τον παραδειγματικό χειρισμό περιπτώσεων εφαρμογής της αξιολόγησης, είτε ανά μάθημα είτε ανά κατηγορία ειδικών αναγκών. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα διαφαίνονται ισχυρές τάσεις, αλλιώς όχι σαφώς διαμορφωμένες πλειοψηφίες και απόλυτες επιλογές. Αυτό πιθανόν δείχνει ότι αρκετοί από αυτούς μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες και τρόπους σκέψης, τόσο ως προς τους μαθητές με HEA όσο και ως προς τα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, αλλιώς υπάρχουν και διαφορές αναγκών, που καθορίζονται από παράγοντες όπως, π.χ., η ηλικία των εκπαιδευτικών, που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον καταρτισμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αξιζει να σημειωθεί πάντως ότι οι διαφορετικές απόψεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας ως προς την πολυκατηγορική ή τη μονοκατηγορική εξειδίκευση απηχούν μια γενικότερη διάσταση απόψεων που έχει καταγραφεί τόσο στην Ελλάδα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000) όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Arnaiz & Castejon, 2001 HELIOS II/Thematic Group 5, 1996) και αναφέρεται στην επιστημονική και επαγγελματική ταυτότητα και συμπληρωματικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, υπό το πρίσμα τάσεων όπως η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και η αναγνώριση του δικαιώματος πρόσβασης στο σχολείο σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Συνολικά λοιπόν οι εκπαιδευτικοί του πρωτοβάθμιου γενικού σχολείου: δεν αναγνωρίζουν την αξιολόγηση των HEA ως βασική προτεραιότητα και λειτουργία του ρόλου τους, επισημαίνουν-διακρίνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη διάσπαση προσχής/υπερκινητικότητα πιο εύκολα από την ήπια νοητική καθυστέρηση και, ιδιαίτερα τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε αισθητηριακούς και ψυχοκοινωνικούς ελέγχους, ενώ παραγνωρίζουν τη σημασία του ελέγχου της λειτουργικότητας των γνώσεων και των στρατηγικών μάθησης, εμφανίζουν ανεπάρκεια γνώσεων σε βασικούς τομείς της αξιολόγησης των HEA και παρουσιάζουν διασπορά απόψεων ως προς το εύρος εξειδίκευσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την αξιολόγηση, αν και συμφωνούν ότι προτιμούν προγράμματα που θα υλοποιούνται κυρίως διά μέσου παραδειγματικών χρήσεων των αξιολογικών τεχνικών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι βασικοί στόχοι των προγραμμάτων που θα μπορούσαν να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του πρωτοβάθμιου γενικού σχολείου σε θέματα αξιολόγησης των HEA θα πρέπει να είναι:

- Η αλληλαγή αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών στα καίρια θέματα:
 - (1) των υποχρεώσεων που απορρέουν από τον ρόλο τους στην περίπτωση μαθητών με αναγνωρισμένες ή πιθανές HEA, ανεξάρτητα από την εμπλοκή άλλων προσώπων ή φορέων στην εξέταση ή στην υποστήριξη των μαθητών αυτών-
 - (2) της σπουδαιότητας της αξιολόγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με τη δυνατότητα υλοποίησης μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας-
 - (3) της αναγνώρισης της σημασίας του ειδικού χειρισμού των παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση του παιδιού, και βρίσκονται στο πεδίο άμεσης επιρροής και δράσης του σχολείου (π.χ., ποιότητα διδασκαλίας, προϋποτιθέμενες γνώσεις

του παιδιού), σε αντιδιαστολή με τους παράγοντες που την επηρεάζουν έμμεσα και δεν είναι εύκολο να αλληλάξουν παρά μόνο στο πλαίσιο γενικών κοινωνικών αλλαγών (π.χ., κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον).

- Η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς στα παρακάτω καίρια θέματα, με στόχο την ενθάρρυνσή τους για ενασχόληση με την αξιολόγηση των ΗΕΑ:
 - (1) στην οργάνωση ή επιλογή συγκροτημένων αξιολογικών δράσεων, με στόχο την κατά το δυνατό πλήρη διερεύνηση των ψυχοπνευματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με ΗΕΑ και την αποφυγή μεμονωμένων και αποσπασματικών αξιολογικών ενεργειών·
 - (2) στις απαιτήσεις του κάθε γνωστικού αντικείμενου (π.χ., ανάγνωση, μαθηματικά) και στον χειρισμό τους στο πλαίσιο της αξιολόγησης των ΗΕΑ·
 - (3) στις τεχνικές σύνδεσης αξιολόγησης και διδασκαλίας·
 - (4) στους τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις μαθησιακές προτιμήσεις του παιδιού.

Αναφορικά με την εξειδίκευση που θα προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα, φαίνεται λογικό να υποστηριχθεί η πολυκατηγορική μορφή, ιδιαίτερα αν ληφθούν υπόψη οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών από μονάδα σε μονάδα και η ποικιλία των περιπτώσεων των μαθητών που είναι αναμενόμενο να συναντήσουν. Κατά την υλοποίηση της επιμόρφωσης ασφαλώς θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι παραδειγματικές εφαρμογές διάφορων αξιολογήσεων, σε συνδυασμό όμως με την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Βαγενά, Α. (2009). *Σύγκριση των γνωστούσεων των ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των ειδικών αναγκών που διενεργείται από τους εκπαιδευτικούς, ως προς τις πληροφορίες που παρέχουν για τον καθαρισμό διδακτικών προγραμμάτων*. Αδνημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Τμήμα ΕΚΠ.
- Γκένιος, Α., Ματσούκο, Α., Παναγουλάκου, Α., Ρουμελιώτη, Α. & Χαλκίδου, Χ. (2005). *Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τα θέματα του «συντονιστή συνεκπαίδευσης»*. Αδνημοσίευτη ερευνητική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – Διδακτορικό «Δ. Γρήνός».
- Ποντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ – Ενέργεια 3.2.β.
- Ρήγα, Α.-Β. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσσα

- rniz, P. & Castej n, J.L. (2001). Toward a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 99-110.
- HELIOS II /Thematic Group 5 (1999). *The role of classroom teacher and the role of support personnel in implementing inclusion. Final Report*. Luxembourg: European Committee.

- Henley, M., Ramsey, R. & Algozzine, R. (2002). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Meese, R. (2001). *Teaching learners with mild disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mellard, D., Byrd, S., Johnson, E., Toffelson, J. & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to-intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, Fall, 243-256.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment sources of stress in Greek special education teachers. *The International Journal of Disability, Development and Education*, 5(1), 61-76.
- Sattler, J. (2002). *Assessment of children: Behavioral and clinical applications*. San Diego: J. Sattler Pub. Inc.
- Sheridan, S. & McCurdy, M. (2005). Ecological variables in school-based assessment and intervention planning. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (43-64). New York: The Guilford Press.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Walberg, H. & Wang, M. (1989). Effective educational practices and provisions for individual differences. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Learner characteristics and adaptive education: Handbook of special education*, Vol. 1 (113-128). Oxford: Pergamon Press.

