

Αξιολόγηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: προβλήματα και απόψεις εκπαιδευτικών

Δέσποινα Αρζουμανίδου

darzoumanidou@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ88.01, ΜEd

Περίληψη. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.), φοιτούν στα σχολεία μαζί με τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων που εξετάζονται γραπτά. Στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης που χρειάζονται, τους παρέχεται η διευκόλυνση να εξετάζονται προφορικά. Η διαδικασία απαιτεί χρόνο και εκπαιδευτικούς ικανούς να αξιολογήσουν αποτελεσματικά, αντικειμενικά και αξιόπιστα. Καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματική αξιολόγηση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, η συναισθηματική τους επάρκεια καθώς και η επίγνωση για την περίπτωση του κάθε υποψηφίου χωριστά, αφού η διαδικασία που ακολουθείται για την προφορική αξιολόγηση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των ατόμων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν ότι η προφορική αξιολόγηση είναι η μόνη αξιολόγηση που αποδίδει αντικειμενικά τις γνώσεις των υποψηφίων με Ε.Μ.Δ. Έχουν την άποψη, ότι είναι δίκαιη για τους ίδιους τους εξεταζόμενους, όχι όμως για τους ίδιους σε σχέση με εκείνους που εξετάζονται γραπτά στις πανελλαδικές εξετάσεις. Θεωρούν σημαντικά προβλήματα την ελλιπή επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή και την αυξημένη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εναλλακτική αξιολόγηση, μαθησιακές δυσκολίες, πανελλαδικές εξετάσεις, προφορική αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν διαταραχές που έχουν νευροβιολογική βάση, σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό του Εθνικού Συμβουλίου για τις Ειδικές Ανάγκες (NCSE) και χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη (Douglas, G. et al., 2012). Επειδή αδυνατούν να εκφράσουν γραπτά τις γνώσεις τους, η πιο συχνή διευκόλυνση που τους παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008.

Για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, εξετάζονται σε Ειδικά Εξεταστικά Κέντρα στα ίδια θέματα με το ίδιο πρόγραμμα με τους υπόλοιπους υποψηφίους. Εισέρχονται στις αίθουσες εξέτασης την ίδια ώρα που εισέρχονται και οι λοιποί εξεταζόμενοι στα εξεταστικά κέντρα. Τους διανέμονται τετράδια και τα θέματα κανονικά. Στη συνέχεια έχουν στη διάθεσή τους χρόνο προετοιμασίας, ο οποίος δεν μπορεί να υπερβαίνει τις τρεις (3) ώρες, όπως για τους γραπτά διαγωνιζόμενους στις πανελλαδικές εξετάσεις. Μετά την παρέλευση του τριώρου οι υποψήφιοι κλείνουν τα τετράδια και περιμένουν να κληθούν από την επιτροπή για την προφορική αξιολόγησή τους. Η επιτροπή απαρτίζεται από 3 εκπαιδευτικούς και τον Πρόεδρο του Εξεταστικού

Κέντρου. Η επιτροπή μπορεί να αξιολογήσει τουλάχιστον 5 υποψηφίους. Ακόμη, μπορεί να παρίσταται και ένας Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) που συνοδεύονται από Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.), μπορεί να συνοδεύονται από αυτόν και στην αξιολόγηση-βαθμολόγηση (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, 2021).

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των ατόμων που αξιολογούνται με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και επομένως και ο αριθμός των υποψηφίων που εξετάζονται προφορικά στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως προκύπτει από τα αρχεία που τηρούνται στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Αρχείο Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας). Πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι η διευκόλυνση αυτή χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις όπου υπάρχει σχολική αποτυχία για οποιονδήποτε λόγο, ή για να εξασφαλισθεί παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας (Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσα, Γ., 2004). Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια διαδικασία που απαιτεί ικανότητα των εξεταστών για την κατάλληλη συμπεριφορά αξιολόγησης και πολύ χρόνο. Καλούνται οι εκπαιδευτικοί, να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες των υποψηφίων (Tomlinson, 2005) και ταυτόχρονα να εξασφαλίσουν αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη σχετικά με τους υπόλοιπους (Μανωλάκος, 2010).

Ωστόσο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πολλαπλά. Από τη μια πλευρά κάθε χρόνο ο αριθμός των υποψηφίων που εξετάζονται προφορικά αυξάνεται, ενώ από την άλλη λόγω μη διενέργειας διορισμών, ο αριθμός των εκπαιδευτικών παραμένει σταθερός ή και μειώνεται λόγω συνταξιοδοτήσεων. Έτσι η διαδικασία γίνεται χρονοβόρα, αφού αντιστοιχεί μεγαλύτερος αριθμός υποψηφίων ανά επιτροπή εξέτασης, με αποτέλεσμα να αποβαίνει κουραστική για τους υποψηφίους και τους βαθμολογητές με πιθανό αντίκτυπο στα αποτελέσματα επίδοσης. Παράλληλα, η γνώση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες γενικά καθώς και η επίγνωση για την περίπτωση του κάθε υποψηφίου χωριστά είναι παράγοντες καθοριστικοί για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, αφού η διαδικασία που ακολουθείται για την προφορική αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητές τους.

Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί-βαθμολογητές πιστεύουν ότι ο χρόνος διάρκειας ολόκληρης της διαδικασίας αξιολόγησης (προετοιμασία και βαθμολόγηση) επηρεάζει την επίδοση των υποψηφίων. Η προφορική αξιολόγηση δεν είναι η μόνη αξιολόγηση που αποδίδει αντικειμενικά τις γνώσεις των υποψηφίων με Ε.Μ.Δ. Το σύστημα αυτής της αξιολόγησης αδικεί τα άτομα μεταξύ τους, γιατί είναι άνισος ο χρόνος που διαρκεί ολόκληρη η διαδικασία. Η προφορική αξιολόγηση είναι άνιση με τη γραπτή, γιατί η άμεση επαφή με τον εξεταζόμενο ενδέχεται να επηρεάσει την αντικειμενικότητα της εξέτασης.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με ετερογενείς διαταραχές που έχουν νευροβιολογική βάση και επηρεάζουν τη μάθηση. Ενδείξεις τους μπορούν να εντοπισθούν πριν από την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης και επιμένουν με διάφορες μορφές εμφάνισης σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Το περιβάλλον δεν

επηρεάζει την εμφάνισή τους, αφού συμβαίνουν ανεξάρτητα από πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, γλώσσα και φυλετικές διαφορές. Μπορούν να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, όμως μπορεί να εμφανιστούν ακόμη και σε άτομα με ανώτερο νοητικό δυναμικό, όπου είναι δύσκολο να εντοπισθούν.

Σύμφωνα με τους Fletcher, et al (2007), οι παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες στη μάθηση είναι νευροβιολογικοί, γνωστικοί, συμπεριφορικοί, ψυχοκοινωνικοί, περιβαλλοντικοί. Αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των ατόμων. Οι μαθητές με ΜΔ χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη σχετική με την ένταση, τη σοβαρότητα και τον τύπο των δυσκολιών που παρουσιάζουν (NJCLD, 2011) με βασικό στόχο τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης του καθενός. Σύμφωνα με την τυπολογία της Wright (2005), προτείνεται η μείωση της ύλης, η αύξηση της πρακτικής άσκησης, καθώς και η προσαρμογή του χρόνου που απαιτείται για την εκμάθηση ή την περάτωση των εργασιών ή των διαγωνισμάτων. Παράλληλα, η ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αύξηση της εξατομικευμένης υποστήριξης, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, η χρήση εργαλείων ή βοηθημάτων, η απολοποίηση των οδηγιών, η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η προσαρμογή των διδακτικών στόχων, καθώς και η προσαρμογή του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής καλείται να αξιολογηθεί, όπως αντικατάσταση της γραπτής με προφορική αξιολόγηση ή της εικονιστικής αντί της γραπτής απάντησης σε τεστ ή σε εργασία συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015).

Η αξιολόγηση των μαθητών, απασχόλησε και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς. Η σχολική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης (Μανωλάκος, 2010). Σύμφωνα με τον Bloom, μπορεί να είναι αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή και τελική ή συνολική. Μια προσέγγιση συνολικής αξιολόγησης πρέπει να απευθύνεται σε όλους, να είναι προσβάσιμη και κατάλληλη, να αξιολογεί συναφείς τομείς, ανεξάρτητα από το ποια πτυχή της εκπαίδευσης του εκπαιδευόμενου αξιολογείται, δηλαδή εάν σχετίζεται με την επίτευξη στόχου, με τη συμμετοχή, την ευτυχία ή ανεξαρτησία (Douglas, et al., 2012). Ωστόσο, η συνολική αξιολόγηση αναζητά τα στοιχεία που προκύπτουν και αξιοποιούνται για την κατάταξη των μαθητών καθώς και για τη λήψη πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων. Από την άλλη, η βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, καθώς και η χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Δήμου, 1989). Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας εξεταστικής δοκιμασίας έχουν αξία όταν χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα. Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του κριτή, κ.ά.

Οι ερευνητικές μαρτυρίες αποκαλύπτουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των κοινωνικοσυναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών με δυσλεξία και υποδηλώνουν την αναγκαιότητα παροχής ψυχοκοινωνικής στήριξης στο πλαίσιο του σχολείου. Τα άτομα αυτά κυριεύονται από αίσθημα ανασφάλειας, φοβούνται να εκφραστούν και αποφεύγουν τις κοινωνικές συναναστροφές. Επιπλέον, ο Bryan και οι συνεργάτες του επιβεβαίωσαν ότι στις εξετάσεις βιώνουν πολύ περισσότερο άγχος σε σχέση με εκείνους που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Δόικου - Αυλίδου, 2016). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα

πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εξέτασης, εφόσον η συναισθηματική τους επάρκεια τους καθιστά ικανούς να υλοποιήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Παράλληλα, το θετικό συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται έχει επίδραση στις επιδόσεις (Νικολάου, 2017). Ωστόσο, στα Ειδικά Εξεταστικά Κέντρα ο σύμβουλος ειδικής αγωγής «μπορεί να διευκρινίζει ή να επεξηγεί θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μπορεί να υποστηρίξει το άτομο με Μ.Δ. «με μη λεκτικές παραινέσεις, ή τους οπτικούς δείκτες που έχουν καθιερώσει μεταξύ τους... Επιτυγχάνεται έτσι η εξοικείωση που χρειάζονται οι υποψήφιοι» (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, 2018).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, τους καθιστά ικανούς να χειρίζονται καλύτερα τα θέματα των εκπαιδευτικών αναγκών. Με την γνώση και εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας επιτυγχάνουν καλύτερα στο έργο της αξιολόγησης, αφού αυτή λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των υποψηφίων. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kirk (1962), που ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο Μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.), τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαταραχές στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, που μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική και οφείλονται σε πιθανή βλάβη του εγκεφάλου ή σε διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθημάτων (Καρασπήλιος, 2013).

Σύμφωνα με το ν. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α' /2.10.2008, ο οποίος ισχύει για την Ειδική Αγωγή:

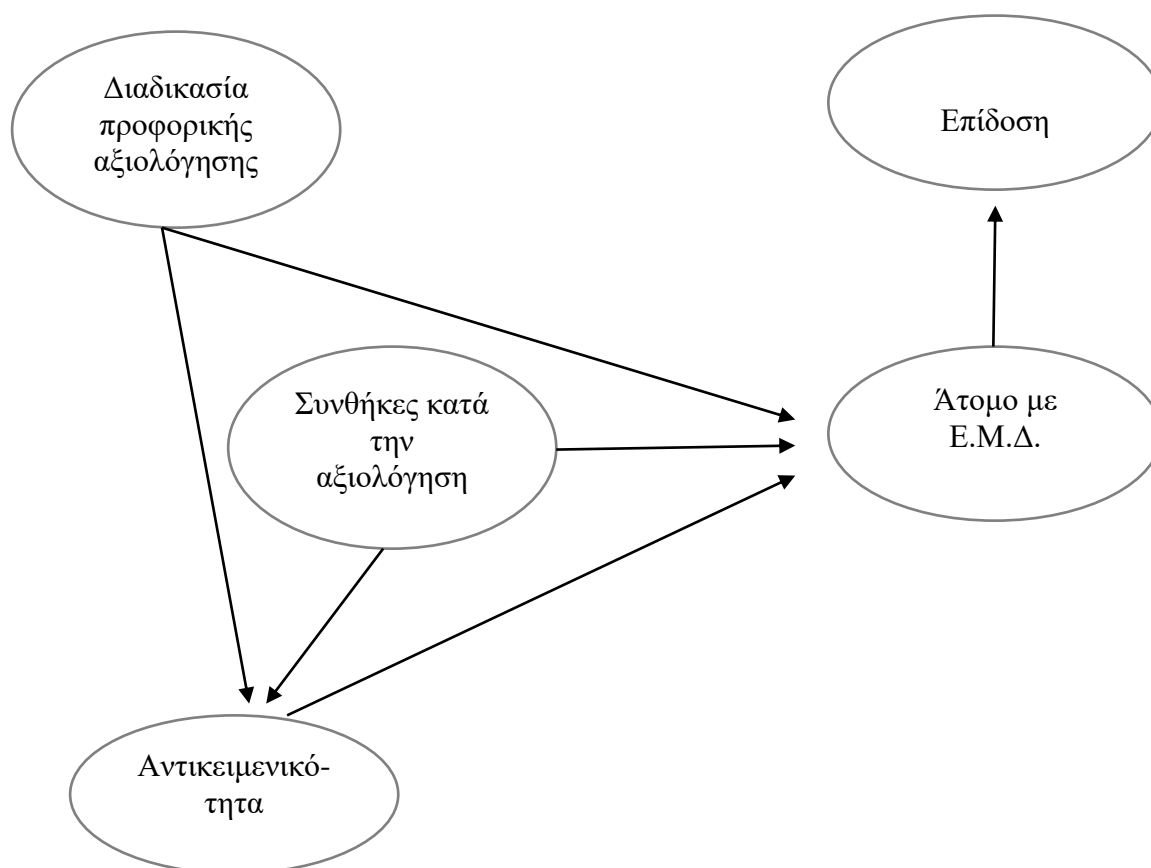
Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν όσοι παρουσιάζουν... διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Ακόμη ανήκουν οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Δεν ανήκουν σε καμία περίπτωση οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (σ. 3500)

Νωρίς στην προσχολική ηλικία διαταραχές λόγου και μάθησης αποτελούν ένδειξη των μαθησιακών δυσκολιών. Το άτομο δυσκολεύεται να μετράει, να εκτελεί πράξεις, έχει φτωχή μνήμη και αποφεύγει παιχνίδια που απαιτούν στρατηγική. Ένα παιδί εφηβικής ηλικίας, το οποίο δεν έχει λάβει κανένα είδος ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών σε μικρότερη ηλικία, παρουσιάζει διαταραχές όπως αναφέρονται παρακάτω (Καμπαξή & Λιάκου, 2013). Διαβάζει αργά και μη εκφραστικά, κομπιάζει, διστάζει όταν συναντά δύσκολες λέξεις, δεν τηρεί τα σημεία στίξης. Δυσκολεύεται να αποδώσει προφορικά ένα κείμενο. Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη και τα γραπτά του είναι φτωχά σε δομή, εμφάνιση και περιεχόμενο. Δυσκολεύεται να λύσει προβλήματα αριθμητικής, να μάθει την προπαίδεια και συχνά κάνει λάθη στις πράξεις (Καμπαξή & Λιάκου, 2013; Σύρμα, 2018). Οι σημαντικότερες όμως δυσκολίες που αντιμετωπίζει είναι η οργάνωση και διαχείριση του χρόνου και του χώρου του (Καμπαξή & Λιάκου, 2013). Επιπλέον, μπορεί να επηρεαστεί η κοινωνική του ζωή, λόγω

χαμηλής ψυχικής ανθεκτικότητας με αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Πολυχρόνη, 2006). Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι δυνατό να αντιμετωπισθούν με φάρμακα, γιατί οφείλονται σε διαταραχές του νευρικού συστήματος (Bourgier, 2005). Αντιμετωπίζονται κυρίως με ψυχοπαιδαγωγικά μέσα στο σπίτι και στο σχολείο (Στάθης, 2010).

Στη χώρα μας τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα που λειτουργούν κατά τόπους και είναι αναγνωρισμένα σύμφωνα με το νόμο Ν. 3699/2008, αξιολογούν τους μαθητές και ορίζουν τις απαραίτητες προσαρμογές του εκπαιδευτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών τους, αφού «το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά ΟΛΑ τα παιδιά» (Τζιβινίκου, 2015, σ. 89). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», η διαδικασία διάγνωσης και η κατάρτιση Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) γίνεται από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) σε συνεργασία με την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) και τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών ή και τους μαθητές, μέσω πρωτοκόλλου συνεργασίας. Μετά την αξιολόγηση εκδίδονται εκθέσεις που περιγράφουν ακριβώς τις ανάγκες των μαθητών και προτείνουν διευκολύνσεις όπως παροχή επιπρόσθετου χρόνου, χρήση επεξηγηματικών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, εξάσκηση σε τεχνικές μελέτης και απομνημόνευσης, ύπαρξη παράλληλης στήριξης σε ειδικές περιπτώσεις με αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, για να συμμετέχουν οι μαθητές ελεύθερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις κάθε είδους εξετάσεις συμπεριλαμβανομένων των εισαγωγικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προτείνεται η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών, η παροχή των θεμάτων σε προσβάσιμη μορφή και η αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές στις περιπτώσεις, στις οποίες προβλέπεται, ως τελευταία επιλογή. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας, οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ιδέες αλλά διστάζουν να τις εκφράσουν λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης (Βεκύρη, Ι. 2005, σ.335-354). Οι μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης μπορούν να αξιολογήσουν καλύτερα για παράδειγμα τη γνώση τους στις Φυσικές Επιστήμες. Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιούνται τα τεστ πολλαπλής επιλογής, τα δοκίμια, τα τεστ σύντομων απαντήσεων, η εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση που βασίζεται σε δραστηριότητες που δείχνουν την ικανότητα των μαθητών να πραγματοποιούν επικοινωνιακούς στόχους και χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως ο φάκελος (Portfolios), τα Πρότζεκτς (Projects) (Τζιβινίκου, 2015, σ. 77).

Εν κατακλείδι, τα άτομα με Ε.Μ.Δ. μπορεί να μην είναι σε θέση να επιδείξουν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που έχουν κατακτήσει όπως κάνουν οι άλλοι μαθητές. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να τους παρέχονται ειδικές ρυθμίσεις εξέτασης, οι οποίες θα διασφαλίζουν ότι αξιολογούνται δίκαια μέσω αξιόπιστων και έγκυρων διαδικασιών. Οι κατάλληλες ρυθμίσεις αξιολόγησης θα πρέπει να μειώνουν ή να εξαλείφουν τις επιπτώσεις που προκαλούνται από τους λειτουργικούς περιορισμούς των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στη διαδικασία εξέτασης, χωρίς να αλλάζουν τη φύση ή το περιεχόμενο της αξιολόγησης ή να δημιουργούν αθέμιτο πλεονέκτημα έναντι των άλλων μαθητών (Education Bureau, 2015). Εν τούτοις, για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση «Η αξιολόγηση με προφορικές δοκιμασίες στα Κέντρα Εξέτασης υποψηφίων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστά μια διαφοροποιημένη προσέγγιση που απορρέει από τις διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί ...» (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, Φ.251/ 84524 /Α5/23-5- 2018, σ. 6).



ΓΡΑΦΗΜΑ 1.Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως φαίνεται από το γράφημα, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης τα άτομα με Ε.Μ.Δ. εκτίθενται σε συνθήκες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (επίδοση). Οι μαθητές με Μ.Δ. συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη χρήση του γραπτού λόγου. Επομένως, η προφορική αξιολόγηση ως μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, μπορεί να αξιολογήσει με αυθεντικότερο τρόπο τη γνώση τους. Μπορεί όμως να επηρεάζει την αντικειμενικότητα, επειδή δημιουργεί άνισα κριτήρια μεταξύ των μαθητών και εκείνων με Μ.Δ. (Περάκη κ.ά., 2008). Η εξέταση σε άμεση επαφή με τον εξεταζόμενο μπορεί να περικλείει ιδιαίτερη μεταχείριση (Μανωλάκος, 2010). Επιπλέον, ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά. Η μεγάλη διάρκεια επιβαρύνει και προκαλεί κόπωση. Αυξάνει το άγχος της εξέτασης, ειδικά όταν ο χρόνος που μεσολαβεί μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης είναι μεγάλος. Σε κάποιες περιπτώσεις, αυτός ο επιπλέον χρόνος σχετικά με τους γραπτά εξεταζόμενους υποψηφίους, μπορεί να οδηγήσει στην επίλυση των ζητούμενων.

Έρευνα

Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση των συνθηκών κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης (χρόνος αναμονής των υποψηφίων μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης, παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης) στην επίδοση των ατόμων με Ε.Μ.Δ., καθώς και στην εξασφάλιση της

αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. Επιπλέον, ελέγχθηκε η άποψη τους σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθείται όσον αφορά στην προσαρμογή της στις ιδιαιτερότητες του καθενός.

Οι απόψεις που διατυπώθηκαν είναι ενδεικτικές, δεν μπορούν να γενικευθούν γιατί αφορούν μόνο το δείγμα των 30 εκπαιδευτικών που προέρχονται από σχολεία της Β' Αθήνας. Προφανώς για μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία απαιτείται έρευνα με πολύ μεγαλύτερο και περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επειδή όμως μέχρι τώρα δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα μεγάλης κλίμακας που να αφορά στη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εξέταση, θεωρούμε χρήσιμο, μέσω μιας εμπειρικής έρευνας, να ακουστούν οι απόψεις μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών που εκφράζουν τις βασικές ειδικότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν εμπειρία από την προφορική εξέταση ατόμων με Ε.Μ.Δ.

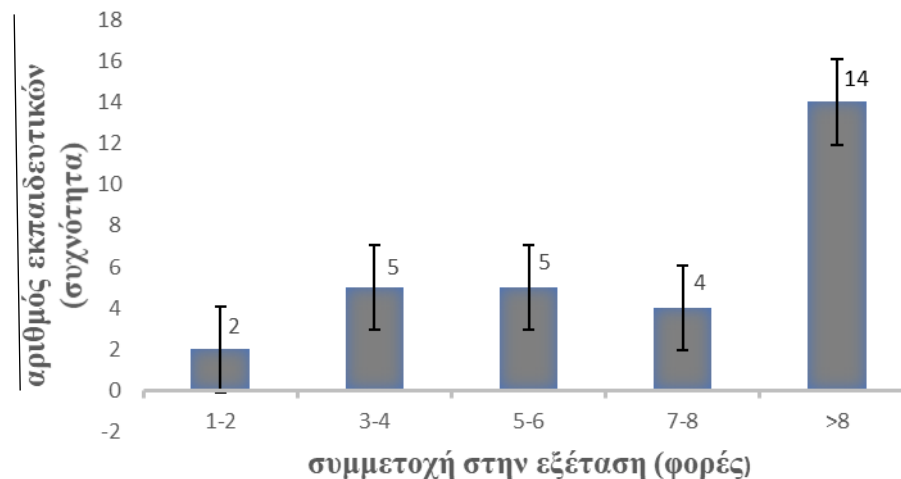
Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, είναι ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε μετά από εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν στα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συγγραφέας αξιοποίησε την εμπειρία της, λόγω ενασχόλησης τα τελευταία χρόνια με την οργάνωση της διαδικασίας αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Χρησιμοποιήθηκε το εγχειρίδιο Παπαναστασίου, Ε. Κ., Παπαναστασίου, Κ. (Τρίτη Έκδοση). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας και το βιβλίο Parasuraman, C.K. Marketing Research. Στο πρώτο μέρος διατυπώνονται 6 ερωτήσεις. Οι ερωτώμενοι δίνουν πληροφορίες από την εμπειρία τους, με τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου με δοσμένες επιλογές απαντήσεων και μια κλειστού τύπου με συμπλήρωση ενός αριθμού. Επιπλέον, εκφράζουν τις απόψεις τους με τη συμπλήρωση του ιδανικού αριθμού εξεταζόμενων και με διατακτική κλίμακα αξιολογώντας από 1 έως 7 τη γνώση της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς (το 1 αντιπροσωπεύει καθόλου, το 7 άριστα). Στο δεύτερο και τρίτο μέρος ζητείται από τους ερωτώμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από την εμπειρία τους με διατακτικές κλίμακες (Likert) από 1 έως 5, δείχνοντας συμφωνία ή σημαντικότητα αντίστοιχα σε θέματα που ορίζονται από τη νομοθεσία και είναι κατακυρωμένα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στις περιπτώσεις συμφωνίας για τους αριθμούς των κλιμάκων ισχύει 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα, ενώ στις περιπτώσεις σημαντικότητας ισχύει 1 = Πολύ ασήμαντο, 2 = Ασήμαντο, 3 = Ουδέτερο, 4 = Σημαντικό, 5 = Πολύ σημαντικό. Η ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-αξιολογητών στην ειδική αγωγή, χρησιμοποιείται ως ερώτηση ελέγχου και περιλαμβάνεται δυο φορές, στο δεύτερο και τρίτο μέρος. Στο τέταρτο μέρος αποδίδονται δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, εκπαίδευση, επιμόρφωση) με κατηγοριακές κλίμακες για να καταταγεί το δείγμα σε κατηγορίες. Τέλος, στο πέμπτο μέρος δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους για το σημαντικότερο πρόβλημα της διαδικασίας με ερώτηση ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο πριν μοιραστεί δοκιμάστηκε από εκπαιδευτικό με σχετική εμπειρία. Εκπαιδευτικοί με εμπειρία θεωρούνται αυτοί που έχουν πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας, διδάσκουν τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα τουλάχιστον τα τελευταία 3 χρόνια και έχουν πάρει μέρος στη γραπτή και στην προφορική εξέταση υποψηφίων Πανελλαδικών Εξετάσεων περισσότερες από μια φορές.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι θετικές, όταν ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Likert είναι πάνω από 3. Οι συνθήκες κατά τη βαθμολόγηση,

δηλαδή ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης, η παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, επηρεάζουν θετικά την επίδοση των ατόμων με Ε.Μ.Δ., όταν ο μέσος όρος των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι πάνω από 3. Η προφορική εξέταση κατά την άποψη των βαθμολογητών είναι αντικειμενική όταν ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πάνω από 3. Οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι γνωρίζουν τη σχετική νομοθεσία όταν ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πάνω από 4.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 30 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Λύκεια της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Β' Αθήνας. 17 άτομα ήταν γυναίκες και 13 ήταν άνδρες. Όλοι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από 10 έτη, αφού το 63% υπηρετεί πάνω από 20 έτη, το 17% 16 έως 20 και το 20% 11 έως 15 έτη. Είναι έμπειροι στην προφορική εξέταση ατόμων με Ε.Μ.Δ. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, το 47% πήρε μέρος σε προφορική εξέταση πανελλαδικών μαθημάτων πάνω από 8 φορές.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Η συχνότητα με την οποία πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην διαδικασία προφορικής αξιολόγησης.

Το 33.33% από αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ 10% έχουν ετήσια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και 10% έχουν επιμορφωθεί σε βραχύχρονα σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε όλες τις ειδικότητες που αξιολογούν πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα και κατανέμονται όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή ειδικοτήτων εκπαιδευτικών

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Φιλολόγος	11	37%
Μαθηματικός	6	20%
Φυσικός	2	7%
Χημικός	2	7%
Βιολόγος	3	10%
Οικονομολόγος	2	7%
Πληροφορικός	4	13%
Σύνολο	30	100%

Στατιστική Ανάλυση

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια των υπολογιστικών φύλλων, υπολογίζοντας το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση. Επιπλέον κατασκευάστηκαν πίνακες και γραφήματα που απεικονίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές του προβλήματος. Για την ανάλυση των δεδομένων που περιελάμβαναν διατακτικές κλίμακες, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Κατασκευάστηκαν πίνακες με το μέσο όρο, την τυπική απόκλιση και την συχνότητα με τη βοήθεια υπολογιστικών φύλλων. Τα δεδομένα που περιελάμβαναν κατηγοριακές κλίμακες αναλύθηκαν με την περιγραφική στατιστική και εκφράστηκαν σε ποσοστά επί τοις εκατό (%). Σε κάποιες περιπτώσεις κατασκευάστηκαν πίνακες και γραφήματα με τη βοήθεια υπολογιστικών φύλλων.

Αποτελέσματα

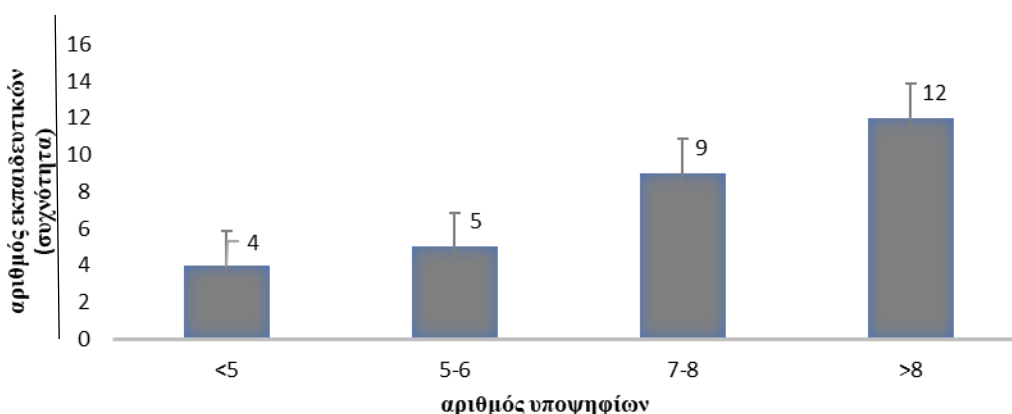
Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν ότι η προφορική αξιολόγηση είναι η μοναδική αξιολόγηση για τα άτομα αυτά, αφού οι απαντήσεις τους έχουν μέσο όρο 2.93 με τυπική απόκλιση 0.94. Υποστηρίζουν ότι η διαδικασία είναι δίκαιη μεταξύ των υποψηφίων με Ε.Μ.Δ., ενώ δεν είναι δίκαιη σχετικά με τους υπόλοιπους υποψηφίους. Ακόμη, πιστεύουν ότι επηρεάζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, αφού η εξέταση με άμεση επαφή μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερη μεταχείριση. Οι απαντήσεις σε αυτό το θέμα εμφανίζουν τη μεγαλύτερη διασπορά 1.05 (Πίνακας 2). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τις ερωτήσεις με προσοχή και όχι τυχαία, όπως φαίνεται από την ερώτηση ελέγχου. Θεωρούν ότι είναι σημαντική η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή με μέσο όρο 4.33 και τυπική απόκλιση 0.8. Ο βαθμός συμφωνίας τους για το ίδιο θέμα είναι 4.13 με τυπική απόκλιση 0.77 (Πίνακες 2 και 3).

Πίνακας 2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης

Ερωτήσεις	Μ.Ο	Τ.Α.	Συχνότητα
Η προφορική είναι η μοναδική αξιολόγηση	2,93	0.94	30
Η προφορική διαδικασία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση μεταξύ τους	3.16	0.94	30
Η προφορική διαδικασία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση σχετικά με τους υπόλοιπους	2.73	0.90	30
Η εξέταση με άμεση επαφή μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερη μεταχείριση	3.26	1.05	30
Οι εξεταστές εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	4.13	0.77	30

Οι εκπαιδευτικοί – αξιολογητές πιστεύουν πως είναι αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με τη νομοθεσία που διέπει την προφορική αξιολόγηση. Η γνώση της αποτελεί στοιχείο αντικειμενικότητας της εξέτασης. Φαίνεται πως χρειάζεται να βελτιωθούν περισσότερο, αφού ο Μ.Ο. είναι 4.7 με τυπική απόκλιση 1.16, σε κλίμακα από 1 έως 7.

Παράλληλα, σχετικά με την επίδραση των συνθηκών κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης (χρόνος αναμονής των υποψηφίων μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης, παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης) στην επίδοση των ατόμων με Ε.Μ.Δ., ζητήθηκε από τους ερωτώμενους, η εμπειρία τους από την τελευταία φορά που πήραν μέρος σε προφορική αξιολόγηση. Απάντησαν ότι, ο χρόνος που μεσολάβησε από την έναρξη της αξιολόγησης μέχρι την έναρξη της εξέτασης του τελευταίου υποψηφίου, ήταν κατά μέσο όρο 4.27 ώρες, με τυπική απόκλιση 1.31. Ο ιδανικός αριθμός υποψηφίων πιστεύουν ότι είναι κατά μέσο όρο 5.7 (6) με αρκετά μεγάλη τυπική απόκλιση 1.74. Στο Γράφημα 3 φαίνεται ο αριθμός των υποψηφίων που αξιολόγησαν την τελευταία φορά, που ήταν κατά μέσο όρο 7 – 8.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Ο αριθμός των υποψηφίων που εξέτασαν οι εκπαιδευτικοί την τελευταία φορά που πήραν μέρος στη διαδικασία**

Οι συνθήκες κατά την αξιολόγηση πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι σημαντικές για την επίδοση και την αντικειμενικότητα της εξέτασης. Περισσότερο σημαντικός θεωρείται ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων και η γνώση από τον αξιολογητή με ακρίβεια των ειδικών αναγκών του κάθε υποψηφίου. Για τη γνώση των ειδικών αναγκών η διασπορά των απαντήσεων είναι η μικρότερη. Ακολουθεί με Μ.Ο. 3.96 και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, ο αριθμός των υποψηφίων που αξιολογείται ανά επιτροπή εξέτασης. Οι παρουσίες του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του συμβούλου ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, θεωρούνται εξίσου σημαντικές (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες κατά την αξιολόγηση

Ερωτήσεις	Μ.Ο	Τ.Α.	Συχνότητα
Ο αριθμός των υποψηφίων που αξιολογείται	3.96	1.24	30
Ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων	4.36	1.03	30
Η παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής	3.53	1.16	30
Η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	3.58	1.08	30
Η γνώση των ειδικών αναγκών των υποψηφίων	4.23	0.67	30
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή	4.33	0.8	30

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που τις διατύπωσαν ελεύθερα με ερώτηση ανοιχτού τύπου, το μεγαλύτερο πρόβλημα στην προφορική αξιολόγηση είναι η ελλιπής επιμόρφωσή τους (συχνότητα 3) και η πολύωρη αναμονή των υποψηφίων (συχνότητα 3). Τρίτο στη σειρά μεγαλύτερο πρόβλημα, θεωρείται η άνιση μεταχείριση με αυτούς που εξετάζονται γραπτά (συχνότητα 1).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, η προφορική αξιολόγηση δεν είναι η μόνη που «δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αποδώσουν σύμφωνα με τις γνώσεις τους και την προσπάθειά τους» (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, Φ.251/84524 /Α5/23-5- 2018, σ. 6).

Η ακαδημαϊκή επίδοση των υποψηφίων επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση γνωστικών, συμπεριφορικών, ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Fletser et al., 2008). Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες, ενθάρρυνση, κίνητρα και αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους. Ωστόσο, σύμφωνα με την θεωρία της αυτεπάρκειας του Bandura οι μαθητές που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να καταγράφουν και να διαχειρίζονται τη χρονική απόδοσή τους προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα σε ειδικά διαμορφωμένο ήσυχο και ευχάριστο χώρο. Έχοντας ωστόσο επαρκή ικανότητα να λάβουν μέρος στην αξιολόγηση, απαιτούν ορισμένες ειδικές ρυθμίσεις κατά τη διαδικασία εξέτασης, όπως είναι ο επιπλέον χρόνος για προετοιμασία ή για την ολοκλήρωση των

εκφραζομένων, εποπτευόμενα διαλείμματα, μεγεθύνσεις γραμμάτων, αναγνώσεις ερωτημάτων.

Για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων θα πρέπει η αναλογία μεταξύ βαθμολογητών ή επιτηρητών ανά υποψήφιο να είναι μεγάλη, ώστε να μειωθεί αποτελεσματικά ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων. Ωστόσο, εκτός από τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία διαφοροποίηση μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (product), διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Κατά συνέπεια, η εξέταση με τη χρήση νέων τεχνολογιών, μηχανών ανάγνωσης ή η χρήση υπολογιστή αντί χειρογράφου σε μαθητές που έχουν εξαιρετικά χαμηλή ταχύτητα γραφής όταν υποστηρίζεται από τεκμηρίωση που εκδίδεται από ειδικούς συνιστούν τρόπους εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών (Education Bureau 2015). Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, η συναισθηματική τους επάρκεια καθώς και η επίγνωση για την περίπτωση του κάθε υποψηφίου χωριστά είναι καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματική αξιολόγηση, αφού όπως αναφέρει ο Μανωλάκος (2010) «ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί για μια αξιόπιστη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση» (σ. 1).

Ωστόσο, το θέμα της συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με έμφαση στις κοινωνικές τους σχέσεις και την αυτο-εκτίμηση τους χρήζει περαιτέρω διερεύνησης μελλοντικά. Επίσης, μπορούν να εξεταστούν και άλλες πτυχές του προβλήματος, όπως η επίδοση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, ή η ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με δυσλεξία σε σχέση με άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, προκειμένου να καταστεί δυνατό να αναπτυχθούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης.

Αναφορές

- Bourcier, A. (2005). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας: για χρήση των γονιών, των δασκάλων και των παιδαγωγών*. (Β. Χρυσόχου, μετάφραση). Αθήνα: Κέδρος.
- Douglas, G. Travers, J. Mc Linden, M. Robertson, C. Smith, E. Macnab, N. Powers, S. Guldberg, K. McGough, A. O'Donnell, M. Lacey, P. (2012) *Measuring Educational Engagement, Progress and Outcomes for Children with Special Educational Needs: A Review*. University of Birmingham. NCSN Education Bureau. (2015). *Special Arrangements for Internal Examinations for Students with Special Educational Needs*. Hong Kong: The Government of the Hong Kong Special Administrative Region.
- Parasuraman, A., Grewal, D., Krishnan, R. (2007). *Marketing Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις Δήμου, Γ. (1989). «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 123-151.
- Δόικου - Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Καμπαξή, Α.Χ., & Λιάκου, Σ.Ε. (2013). *Δημιουργία βάσης δεδομένων: θεωρητικές προσεγγίσεις στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)*. (Πτυχιακή Εργασία). Τμήμα Λογοθεραπείας, Ιωάννινα.
- Καρασπής, Π.Β. (2016). *Νευροψυχολογική Αξιολόγηση σε μαθητές με δυσορθογραφία*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 1* ISSN 1792-7587 1.
μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Νικολάου, Ε. (2017). *Η συμβολή της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (σσ. 291-304). Ζεφύρι: Διάδραση.*
Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία. Κύπρος.
- Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α., & Μπότσας Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαναστασίου Ε.Κ., & Παπαναστασίου Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (έκδ. Τρίτη). Λευκωσία.
- Περάκη, Β., Τσελφές, Β., Γαλάνη, Α., Φασουλόπουλος, Γ., & Ραγγούσης, Α. (2008). *Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2006). Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γ. Παπαδάτος (επιμ.) *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας*. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & Εκπαίδευσης : Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Στάθης, Φ. (2010). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα : Αργυρόπουλος
- Σύρμα, Ν., (2018). *Διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Απόψεις καθηγητών γυμνασίων και λυκείων*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4212>
- Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ - ΦΕΚ

Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων 2018, Φ.251/ 84524 /Α5/23-05-2018.
Νόμος 3699/2008- ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008.
Νόμος 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α΄/3.8.2021

Παραρτήματα**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α****ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ****ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ****ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Αγαπητέ συνάδελφε,

Σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στην έρευνα που εκπονώ με τίτλο «Αξιολόγηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: προβλήματα και απόψεις εκπαιδευτικών».

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να καταγράψει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί-βαθμολογητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της προφορικής αξιολόγησης και να αναδείξει τις απόψεις τους.

Ανήκετε σε μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων, που επιλέχθηκε με βάση την εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην αξιολόγηση - βαθμολόγησή τους για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι απαντήσεις σας στις ερωτήσεις της έρευνας είναι απολύτως εμπιστευτικές και απόρρητες, ενώ θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας. Ο απαιτούμενος χρόνος απόδοσης απαντήσεων δεν υπερβαίνει τα 10 - 12 λεπτά.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση

Δέσποινα Αρζουμανίδου

Εκπαιδευτικός 2^{ου} ΓΕΛ Χαλανδρίου Τηλέφωνο επικοινωνίας:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μέρος 1

Παρακαλώ σημειώστε:

1. Διδάσκω και εξετάζω γραπτά και προφορικά τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα τα τελευταία 3 χρόνια (έστω και για 1 σχολικό έτος).

1.ΝΑΙ 2.ΟΧΙ

2. Πήρα μέρος στην αξιολόγηση ατόμων που εξετάζονται προφορικά.

ΦΟΡΕΣ				
1-2	3-4	5-6	7-8	>8

3. Ο αριθμός των υποψηφίων που εξέτασα την τελευταία φορά που πήρα μέρος στη διαδικασία είναι

< 5	5-6	7-8	> 8

4. Ο ιδανικός αριθμός εξεταζόμενων κατά τη γνώμη μου είναι

5. Ο χρόνος που μεσολάβησε από την έναρξη της αξιολόγησης μέχρι την έναρξη της εξέτασης του τελευταίου υποψηφίου ήταν ώρες.

6. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη διαδικασία γνωρίζουν τη σχετική νομοθεσία.

καθόλου						άριστα
1	2	3	4	5	6	7

Μέρος 2.

Παρακαλώ σημειώστε με Χ τον βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω απόψεις.

Α/Α	1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ απόλυτα	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ διαφωνώ/ούτ ε συμφωνώ	συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα		
		1	2	3	4	5
1	Η προφορική είναι η μοναδική αξιολόγηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των υποψηφίων με μαθησιακές δυσκολίες.					
2	Η προφορική αξιολόγηση όπως ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση των ατόμων αυτών.					
3	Η προφορική αξιολόγηση όπως ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση των ατόμων αυτών σχετικά με τους υπόλοιπους.					
4	Η εξέταση με άμεση επαφή με τον εξεταζόμενο ενδέχεται να οδηγήσει σε ιδιαίτερη μεταχείριση.					
5	Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην προφορική αξιολόγηση χρειάζονται επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.					

Μέρος 3.

Παρακαλώ σημειώστε πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τα παρακάτω, σχετικά με την επίδοση των υποψηφίων κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης.

Α/Α	1. Πολύ ασήμαντο	Πολύ ασήμαντο	Ασήμαντο	Ουδέτερο	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
	2. Ασήμαντο					
		1	2	3	4	5
1	ο αριθμός των μαθητών που αξιολογείτε.					
2	ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων για την αξιολόγηση-βαθμολόγηση.					
3	η παρουσία του συμβούλου ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης - βαθμολόγησης.					
4	η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης - βαθμολόγησης.					
5	να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί με ακρίβεια τις ειδικές ανάγκες του κάθε υποψηφίου.					
6	η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - αξιολογητών στην ειδική αγωγή					

Μέρος 4.**Δημογραφικά στοιχεία.**

Παρακαλώ σημειώστε:

1. Φύλο

1.ΑΝΔΡΑΣ

2.ΓΥΝΑΙΚΑ

2. Έτη υπηρεσίας

1-5	6-10	11-15	16-20	> 20

3. Ειδικότητα

1. Φιλολόγος

2. Μαθηματικός

3. Φυσικός

4. Χημικός

5. Βιολόγος

6. Οικονομολόγος

7. Πληροφορικός

4. Εκπαίδευση

1. Μεταπτυχιακό

2. Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

3. Διδακτορικό

4. Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή

5. Επιμόρφωση

1. Ετήσια Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

2. Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (βραχύχρονα σεμινάρια)

Μέρος 5.

Σημειώστε ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το μεγαλύτερο πρόβλημα στην αξιολόγηση των ατόμων που εξετάζονται προφορικά. (προαιρετικά)

.....

.....

.....

.....

.....