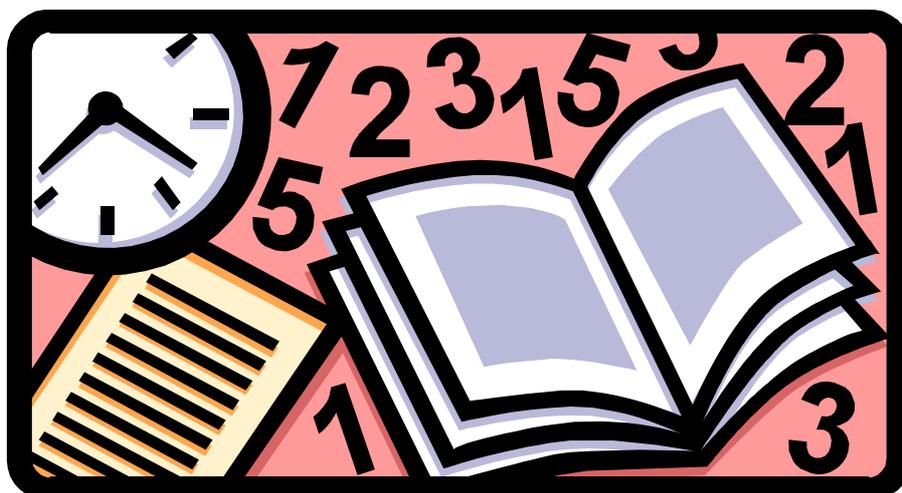


Γιάννης Α. Ριζικιανός
Δάσκαλος Med
Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ



ΑΘΗΝΑ 2005

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή	3-4
1. Τι είναι αξιολόγηση	4-7
2. Διαφορές μέτρησης – αξιολόγησης	7-8
3. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης	8-11
4. Η «καλή» αξιολόγηση – προϋποθέσεις	11-13
5. Διαδικασία αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή	14-21
6. Μελέτη περίπτωσης	21-25
6.1. Αξιολόγηση νοητικού δυναμικού	26
6.2. Αποτελέσματα μαθησιακής εξέτασης στη Γλώσσα	26-28
6.3. Έλεγχος αναπτυξιακών δεξιοτήτων	28-30
7. Παρατηρήσεις – Συμπεράσματα	30-31
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	32

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια του ανθρώπου περνά, συνήθως, από τα παρακάτω στάδια:

- i. τον προγραμματισμό
- ii. την εφαρμογή του προγράμματος
- iii. την αξιολόγηση του επιτευχθέντος αποτελέσματος

Τα παραπάνω στάδια - φάσεις διακρίνονται με σαφήνεια, ιδιαίτερα σε πολύ σημαντικές ανθρώπινες ενέργειες, είτε πρόκειται για συλλογικές προσπάθειες –π.χ. προσπάθειες που αναλαμβάνονται από φορείς του κράτους ή μεγάλους οργανισμούς διεθνείς ή εθνικούς- είτε για σπουδαίες ενέργειες μεμονωμένων ατόμων, η έκβαση των οποίων, θετική ή αρνητική, θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των.

Ο άνθρωπος δηλ. σ' όλες τις ενέργειές του, προγραμματίζει, έστω και στοιχειωδώς, ενεργεί και κυρίως εκτιμά και αξιολογεί. Αυτή η τελευταία φάση, η αξιολόγηση, είναι η συχνότερη και τις περισσότερες φορές το σημαντικότερο κομμάτι μιας διαδικασίας όπως είναι οι ανθρώπινες ενέργειες.

Δεν θα συναντήσουμε τομέα, τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής μας ζωής, από τον οποίο θα απουσιάζει κάποια μορφή αξιολόγησης, είτε φανερή είτε εννοούμενη.

Ένας από τους τομείς είναι και αυτός που αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Είναι χωρίς αμφιβολία ένα από τα σπουδαιότερα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Είναι το πρόβλημα εκείνο για το οποίο, τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει τόση συζήτηση όση, ίσως, για κανένα άλλο θέμα της εκπαίδευσής μας.

Γονείς και μαθητές αγωνιούν για τις κάθε λογής εξετάσεις στις οποίες θα κληθούν να συμμετέχουν οι τελευταίοι αλλά και για τους βαθμούς

που θα προκύψουν από αυτές. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, ασχολούνται με μεγάλο ενδιαφέρον με τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο τους μαθητές των.

Είναι άξιο παρατήρησης ότι σχεδόν μέχρι τις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί επιτελούσαν το δύσκολο έργο της αξιολόγησης με τελείως εμπειρικό τρόπο, στηριζόμενοι κυρίως στις δικές τους εμπειρίες, από τα μαθητικά τους χρόνια και στην πείρα που αποκόμισαν από την καθημερινή επαφή τους με τα πράγματα και λιγότερο σε συμβουλές – παρατηρήσεις παλαιότερων συναδέλφων τους ή σε υποδείξεις σχετικών με το θέμα εγκυκλίων και νομοθετικών διαταγμάτων.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια τόσο στα Παιδαγωγικά Τμήματα όσο και στις Καθηγητικές Σχολές των Πανεπιστημίων της χώρας, ώστε οι πτυχιούχοι, αυριανοί εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, να αποκτήσουν συστηματική και αξιολογη θεωρητική κατάρτιση πάνω στο θέμα αυτό. Εκτός αυτού κυκλοφορούν και διάφορα βιβλία αλλά και άρθρα που πραγματεύονται θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση.

1. Τι είναι αξιολόγηση¹

Σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό, αξιολόγηση είναι «...η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως» (Μ. Ι. Κασσωτάκης, 1999).

Ο όρος αξία που παρατίθεται παραπάνω έχει να κάνει περισσότερο με την πρακτική και λιγότερο με τη φιλοσοφική ή την ηθική έννοια του όρου. Αναφέρεται δε συνήθως:

¹ α) Η εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια

β) Η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο (Γ. Μπαμπινιώτης, ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, Αθήνα, 1998)

- στην απόδοση μιας ορισμένης ιδιότητας, θετικής ή αρνητικής, στο πρόσωπο ή στο αντικείμενο που αξιολογείται, λ.χ. κατάλληλο για όλους, καλό, κακό, μέτριο, ασήμαντο, αξιόλογο κτλ.

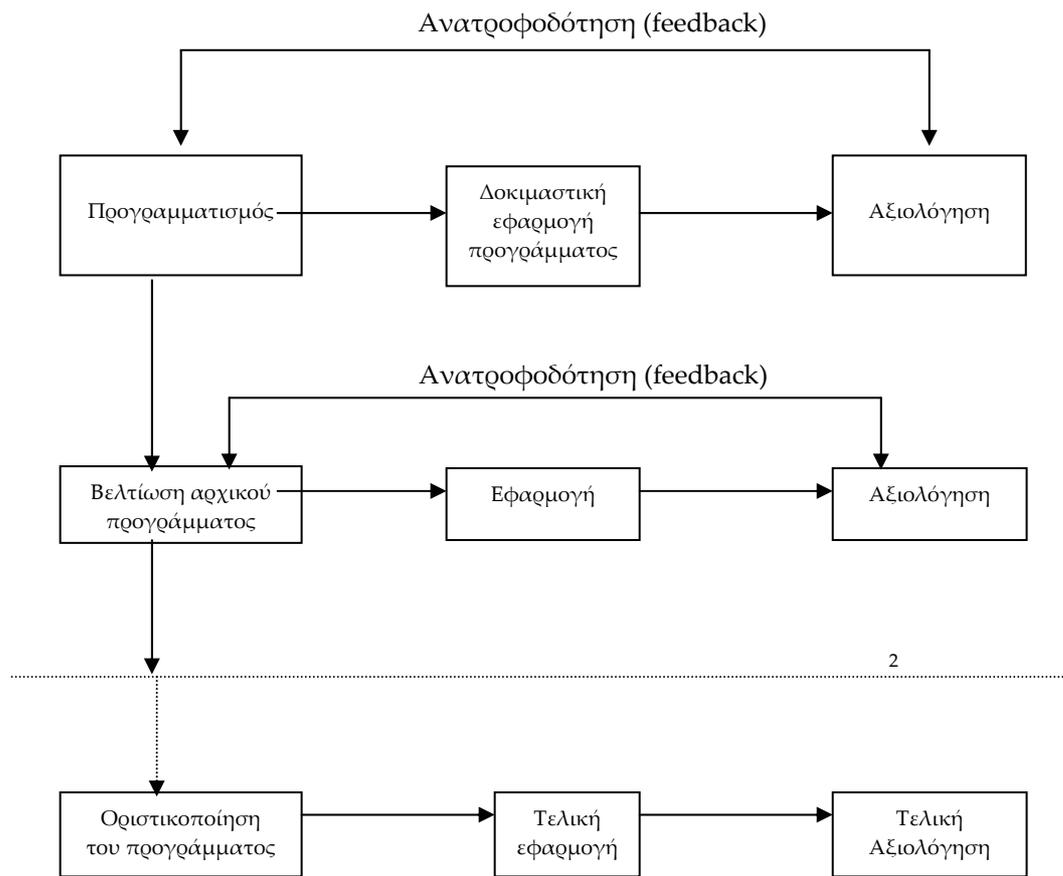
- στην εξαγωγή αποτελέσματος μετά από σύγκριση με άλλα ομοειδή αντικείμενα, με βάση ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, λ.χ. ανώτερο, μεγαλύτερο, ωραιότερο, μικρότερο, πρώτο, χειρότερο κτλ.

- στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης δεδομένου αρχικού στόχου, λ.χ. το πρόγραμμα της Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Α' βάθμιας εκπαίδευσης, πέτυχε πλήρως στη μέχρι τώρα εφαρμογή του.

Στην τρίτη περίπτωση, που αξιολογείται το αποτέλεσμα μιας συστηματικής, οργανωμένης και με συγκεκριμένο στόχο προσπάθειας, η αξιολόγηση όχι μόνο εκτιμά το βαθμό επίτευξης του στόχου που είχε αρχικά τεθεί αλλά αποτελεί και διαδικασία ελέγχου, τόσο της καταλληλότητας του όλου προγράμματος, όσο και των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν.

Υπ' αυτήν την έννοια οι Stufflebeam και Alkin ορίζουν την αξιολόγηση «ως διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για της κρίση εναλλακτικών αποφάσεων», (Μ. Ι. Κασσωτάκης, 1999, σ. 16). Με άλλα λόγια η αξιολόγηση λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης (feed back) του όλου προγράμματος, που αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση και τελειοποίησή του.

Αυτό παραστατικά φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, που είναι η διαγραμματική απεικόνιση του ρόλου της αξιολόγησης κατά την εκτέλεση ενός ορισμένου προγράμματος.



Πηγή: Μ. Ι. Κασσωτάκης, 1999, σ. 16.

Αξιολόγηση έχουμε τόσο κατά την εξέλιξη της εφαρμογής ενός προγράμματος, που αποσκοπεί στο να μας δώσει πληροφορίες οι οποίες θα μας βοηθήσουν στην βελτίωση της στρατηγικής που ακολουθούμε, ονομάζεται δε σύμφωνα με την ορολογία που καθιέρωσε ο Scriven, *διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation)*, όσο και με το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος όπου τότε αξιολογούμε το τελικό αποτέλεσμα και η αξιολόγηση ονομάζεται *τελική ή συνολική ή αθροιστική (summative evaluation)*.

² Η διακεκομμένη γραμμή υποδηλώνει ότι η προηγούμενη φάση είναι πιθανόν να επαναληφθεί.

2. Διαφορές μέτρησης - αξιολόγησης

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το αποτέλεσμα που προκύπτει από μια αξιολογική διαδικασία εκφράζεται, συνήθως, με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς. Αυτοί οι χαρακτηρισμοί θα πρέπει να είναι σαφείς, κατά το δυνατόν αντικειμενικοί και ταυτόχρονα να αποφεύγονται αυθαίρετες κρίσεις και εκτιμήσεις που δεν έχουν καθόλου σημασία όταν απαιτούνται αντικειμενικοί προσδιορισμοί για την αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος. Για να αποφύγουμε λοιπόν τις υποκειμενικές και αυθαίρετες εκτιμήσεις, θα πρέπει η αξιολόγηση να στηρίζεται σε μετρήσεις που όμως πρέπει να είναι αντικειμενικές. Το δε εργαλείο της μέτρησης, η κλίμακα μέτρησης, που θα χρησιμοποιηθεί, πρέπει να είναι συγκεκριμένο και το ίδιο σε όλες τις μετρήσεις που θα πραγματοποιηθούν.

Βέβαια αν θέλουμε να αξιολογήσουμε τις πνευματικές προσπάθειες και τα ψυχικά φαινόμενα ανθρώπων, τα πράγματα δυσκολεύουν λίγο αλλά αυτό γίνεται κατορθωτό πλην ελαχίστων εξαιρέσεων.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στις έννοιες μέτρηση και αξιολόγηση, δεν ταυτίζονται όμως. Η μέτρηση προηγείται και η αξιολόγηση ακολουθεί. Η μέτρηση είναι επιστημονική διαδικασία και σε αρκετές περιπτώσεις είναι δυνατόν να γίνει με απόλυτη ακρίβεια. Από τη μέτρηση απουσιάζει πάντα η υποκειμενική κρίση. Η αξιολόγηση είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από τη σύγκριση μετρήσεων, είτε μεταξύ των είτε με από πριν καθορισμένο υπόδειγμα και πάντα με βάση το σκοπό που έχουμε θέσει. Στην αξιολόγηση, το προσωπικό στοιχείο, όσο αντικειμενικά κι αν έχουν συλλεγεί οι πληροφορίες, σπάνια απουσιάζει. Ειδικά στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής δεν είναι δυνατόν να εξαλειφθεί εντελώς.

Είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς ότι στην εκπαίδευση η μέτρηση δεν μπορεί να έχει την ακρίβεια και την απολυτότητα που έχει στις θετικές επιστήμες. Για παράδειγμα οι απόλυτες τιμές στο τομέα της επίδοσης των

μαθητών, αν εξετάζονται μεμονωμένα, δεν έχουν καμιά σημασία. Δηλαδή αν μας πει κάποιος ότι ο Χ μαθητής έχει 16 στα Αρχαία Ελληνικά χωρίς καμιά άλλη πληροφορία, αυτό δεν σημαίνει τίποτα. Αν όμως μας δώσει την επιπλέον πληροφορία ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας των συμμαθητών του στο ίδιο μάθημα είναι 15, αυτό αμέσως μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα του συγκεκριμένου μαθητή, στα Αρχαία Ελληνικά, είναι πάνω από το μέσο όρο της τάξης του. Οι μετρήσεις βέβαια στην εκπαίδευση δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός, ούτε έχουν τόση βαρύτητα όπως λ.χ. στην επιστήμη της Φυσικής. Αυτό δε σημαίνει ότι δε θα πρέπει να υπάρξει βελτίωση των μεθόδων και των μέσων μέτρησης που χρησιμοποιούνται σήμερα για τα Ψυχο-παιδαγωγικά φαινόμενα.

3. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Συχνά και από πολλές πλευρές, έχει τεθεί το ερώτημα αν η αξιολόγηση είναι αναγκαία, ποιος αξιολογεί, ποιον αξιολογεί, τι αξιολογεί, πώς αξιολογεί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογούν τους μαθητές τους, όταν όμως μπαίνει το θέμα της δικής τους αξιολόγησης τότε άλλοτε αντιδρούν και άλλοτε «ποιούν την νήσσαν». Ωστόσο «...το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα όλον, κάθε μέρος του οποίου συμβάλλει ή συντελεί στην αποτελεσματικότητα αυτού του όλου. Αν λοιπόν η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης πρέπει να αποσκοπεί στη διαπίστωση και την εξασφάλιση της καλής λειτουργίας του όλου, τότε πρέπει να συμπεριλάβει κάθε ειδικό παράγοντα που αποτελεί το όλον. Με άλλα λόγια, κάθε μέρος της αλυσίδας πρέπει να αξιολογείται» (Ε. Δημητρόπουλος, 1991, σ. 21).

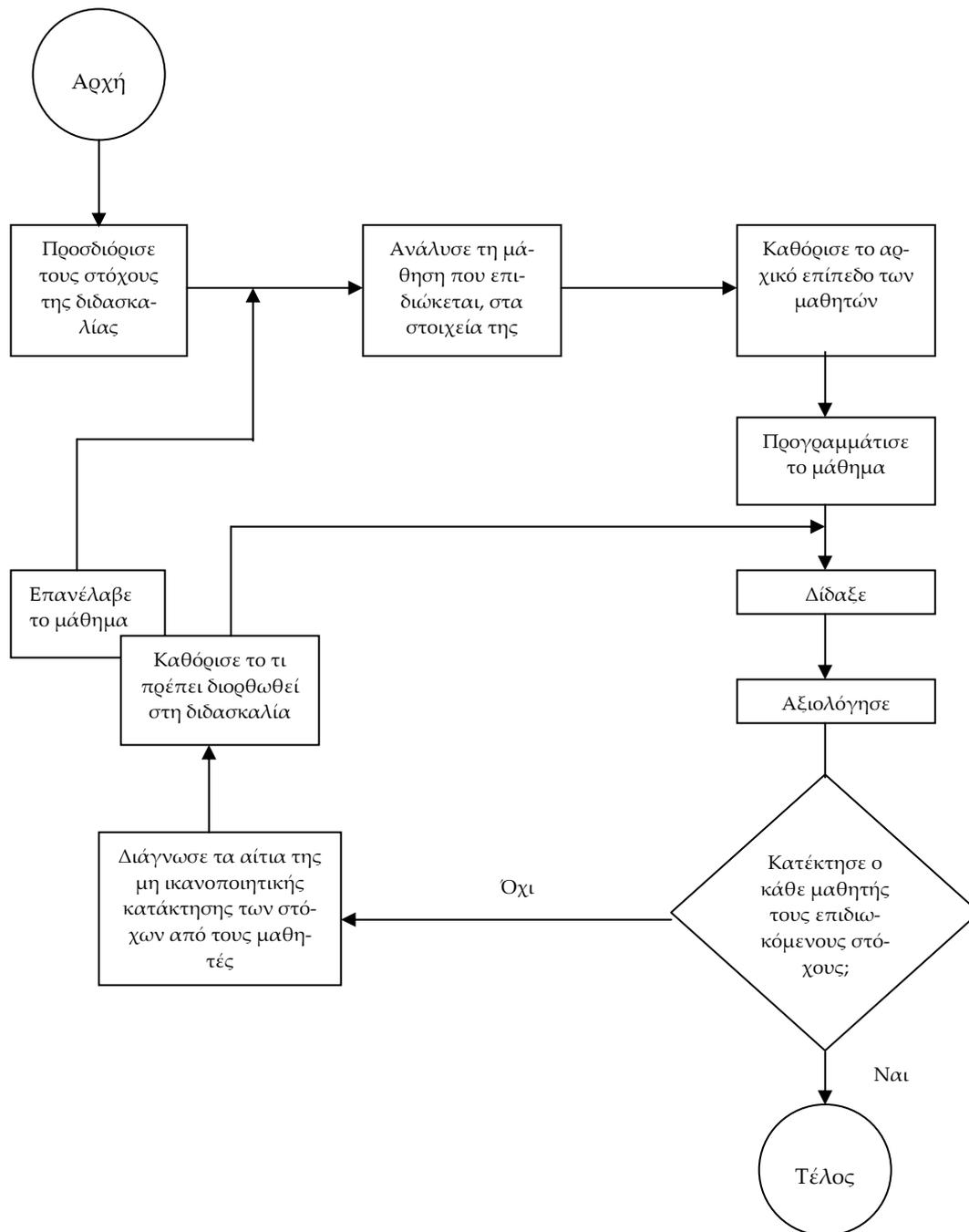
Βέβαια υπάρχει και μια μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι είτε γιατί οι ίδιοι, έχουν τραυματικές εμπειρίες και ψυχολογικά τραύματα, που τους δημιουργήθηκαν από τις αλλεπάλληλες εξετάσεις στις οποίες κλήθηκαν να συμμετάσχουν κατά καιρούς, είτε για κάποιους άλλους λόγους, κυρίως

κοινωνικούς, στέκονται επικριτικά απέναντι στην αξιολόγηση ή την απορρίπτουν εντελώς.

Η δική μας, ταπεινή άποψη, βρίσκεται πιο κοντά στην άποψη εκείνων που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, με αρκετές βέβαια επιφυλάξεις, κι αυτό γιατί θεωρούμε ότι είναι αναγκαία για τους παρακάτω λόγους:

- Συμβάλλει στον ορθό σχεδιασμό της παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης, είτε αυτός αφορά στην επικράτεια, είτε σε σχολική μονάδα, είτε σε τάξη. Στην τελευταία περίπτωση αξιολογείται το επίπεδο γνώσεων και απόδοσης της τάξης στην οποία αναφέρεται ο σχεδιασμός.

- Συμβάλλει ώστε να επανεκτιμηθεί η παιδαγωγική παρέμβαση, η διδασκαλία, [διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation)]. Άλλωστε για να χαρακτηριστεί, η διδασκαλία, επιτυχής δεν είναι αρκετό να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους μόνο οι «καλοί» μαθητές αλλά η πλειονότητα των μαθητών. Στο διάγραμμα που ακολουθεί διακρίνει κανείς, με παραστατικό τρόπο, το ρόλο της διαμορφωτικής – σταδιακής αξιολόγησης, στα πλαίσια της διδασκαλίας.



Πηγή: R. ANDERSON & G. FAUST, (στο Μ. Ι. Κασσωτάκης, 1999, σ. 28)

«Ο βασικότερος και ταυτόχρονα τελικός σκοπός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, είναι η βελτίωση της διδασκαλίας. Η βελτίωση όμως της διδασκαλίας προϋποθέτει αξιολόγηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση των μαθητών αποβλέπουμε στον προσ-

διορισμό της παρούσας κατάστασής τους, των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόοδό τους και των δυνατοτήτων για πιο πέρα ανάπτυξή τους», (Κ. Γ. Μάνος, 1989, σ. 210-211). Με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως ατόμων αλλά κυρίως του εκπαιδευτικού έργου³ κάθε οργανωμένη πολιτεία, πρέπει να αποσκοπεί στην αναζήτηση των πραγματικών παραγόντων που συντελούν στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχει στους αυριανούς πολίτες της, χωρίς βέβαια να εξαιρεί από αυτή την αναζήτηση και τον εαυτό της.

- Συμβάλλει ώστε να εκτιμηθούν καλλίτερα οι ιδιαιτερότητες και οι ατομικές ικανότητες κάθε μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παίζει καθοριστικό ρόλο, η αξιολόγηση, στη διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.

- Τέλος έχει καθοριστική συμβολή στο να πληροφορηθούν οι ίδιοι οι μαθητές τα αποτελέσματα της προσπάθειάς των. Αν αυτό δεν γίνει με σωστό τρόπο, από τη μεριά του δασκάλου, τότε καταλήγουμε σε ένα απλό και χωρίς ουσία έλεγχο που λειτουργεί ως αρνητικό κίνητρο για μελέτη και ουσιαστική μάθηση.

4. Η «καλή» αξιολόγηση - προϋποθέσεις

Για να έχουν χρηστική αξία τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών, είναι αναγκαίο η διαδικασία να πληροί κάποιους όρους, κάποιες προϋποθέσεις. Παρακάτω παραθέτουμε τις σημαντικότερες από αυτές τις προϋποθέσεις που είναι:

³ Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως ατόμου και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι δύο διαφορετικές έννοιες που όμως για πολλά χρόνια ήσαν ταυτισμένες. Αυτό ίσως να οφειλόταν στο γεγονός ότι η επάρκεια και οι ικανότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, ήσαν τα μόνα στοιχεία, από όλα εκείνα που απαρτίζουν αυτό που ονομάζουμε εκπαιδευτικό έργο, που αξιολογούσαν οι πάλοι ποτέ επιθεωρητές με τις διάφορες εκθέσεις τους.

↳ **Η εγκυρότητα.** Το αποτέλεσμα μιας δοκιμασίας εξετάσεων λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει ακριβώς αυτό που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει.

↳ **Η αξιοπιστία.** Για να θεωρηθεί μια διαδικασία αξιολόγησης αξιόπιστη, θα πρέπει όσες φορές κι αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες, να δίδει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα.

↳ **Η αντικειμενικότητα.** Για να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση θα πρέπει να μην επηρεάζεται από παράγοντες όπως λ.χ. η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η προσωπική – υποκειμενική αντίληψη για την ορθότητα μιας απάντησης κτλ. Παράγοντες που είναι άσχετοι με την αξία αυτού που κρίνεται. Αυτό προϋποθέτει αυστηρά καθορισμένο τρόπο αξιολόγησης με σαφή κριτήρια για την εκτίμηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας, ώστε να μειωθούν στο ελάχιστο τα όποια περιθώρια για υποκειμενική κρίση.

↳ **Η διακριτικότητα.** Όπως είναι γνωστό όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι, δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες. Κάποιος έχει περισσότερες σ' έναν τομέα κάποιος άλλος σε άλλον. Σε μια δοκιμασία λοιπόν είναι δυνατόν να έχουμε άριστους, πολύ καλούς, καλούς, μέτριους, κακούς πολύ κακούς μαθητές. Αν μια εξέταση μας δίδει τη δυνατότητα κατάταξης των μαθητών σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης, ανάλογα με την αξία ενός εκάστου, τότε λέμε ότι έχει διακριτική ικανότητα. Η διακριτικότητα είναι αναγκαία σε εξετάσεις επιλογής, όπου κατατάσσουμε τους μαθητές, ιεραρχικά, με βάση γνώσεις και δεξιότητες. Σε δοκιμασίες όμως που εντάσσονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation), που πραγματοποιείται ως γνωστό στα πλαίσια της διδασκαλίας, δεν είναι απαραίτητη, η διακριτικότητα, αφού εδώ προέχει να οδηγηθούν οι μαθητές, στο μεγαλύτερό τους ποσοστό, στην κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου.

↳ **Πρακτικότητα & Οικονομία.** Από πρακτικότητα διακρίνεται μια μέθοδος αξιολόγησης, αν είναι εύκολη στη χρήση τόσο από τον εξεταστή

όσο και από τον εξεταζόμενο. Οικονομικές χαρακτηρίζονται οι μέθοδοι αξιολόγησης που δεν απαιτούν ούτε πολύ χρόνο, ούτε πολύ προσωπικό για τη διόρθωση των δοκιμίων. Έχουν δηλ. χαμηλό κόστος. Η πρακτικότητα και η οικονομία είναι ιδιότητες που συνήθως συμβαδίζουν. Το να εξοικονομήσουμε χρόνο και προσωπικό και κατ' επέκταση χρήμα, είναι ένα από τα κριτήρια της πρακτικότητας και της οικονομίας μιας εξεταστικής μεθόδου.

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, εύλογα γεννάται το ερώτημα αν το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, όπως αυτό τουλάχιστον το γνωρίζουμε στη χώρα μας, είναι σε θέση να εκπληρώσει τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις. Κι αν μπαίνουν τέτοιας μορφής, ουσιαστικά, ερωτήματα για την «καλή» αξιολόγηση στη γενική εκπαίδευση, μπορεί κανείς να φανταστεί πόσο δύσκολο είναι να προχωρήσει σε αξιολόγηση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Εδώ οι συνθήκες που επικρατούν είναι εντελώς διαφορετικές από αυτές της γενικής εκπαίδευσης και η αξιολόγηση αποσκοπεί κυρίως στο να βρούμε ένα σημείο, μια αφετηρία απ' όπου θα ξεκινήσουμε για να αξιοποιήσουμε στο έπακρο τις ειδικές δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5. Διαδικασία Αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή

α) Διαγνωστική αξιολόγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η διαγνωστική αξιολόγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί πολύπλευρη και πολυεπιστημονική / διεπιστημονική προσέγγιση / εξέταση όλων των επιμέρους αναπτυξιακών τομέων του παιδιού όπως είναι ο αισθητηριακός, ο ψυχοσωματικός, ο αντιληπτικός, ο νοητικός κτλ. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να καταλήγει σε ένα πλήρες διαγνωστικό / αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού. Αυτή η εργασία εντάσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και απαιτεί να τηρούνται αρχές, κανόνες, διαδικασίες και η επιστημονική δεοντολογία. Εδώ ο ρόλος του δασκάλου της ειδικής αγωγής, σε ότι αφορά στη διαμόρφωση του διαγνωστικού / αναπτυξιακού

προφίλ του παιδιού, είναι πάρα πολύ σημαντικός αλλά και αναγκαίος. Ο δάσκαλος ειδικής αγωγής πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογεί, ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνολικά, με εξαίρεση τις περιοχές που αφορούν στη νοητική και τη συναισθηματική του κατάσταση, περιοχές που είναι αρμοδιότητα του σχολικού ψυχολόγου.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε την αναγκαιότητα της συνεργασίας, όπου αυτό βέβαια είναι εφικτό, του δασκάλου της ειδικής αγωγής με τους επιμέρους ειδικούς και κυρίως με το σχολικό ψυχολόγο, την κοινωνική λειτουργό και το λογοπαιδικό, ώστε όλοι μαζί να καταλήξουν στη διαμόρφωση του διαγνωστικού / αναπτυξιακού προφίλ του παιδιού.

Στην περίπτωση όμως που ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι εκ των πραγμάτων υποχρεωμένος να αξιολογεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τότε μπορεί να χρησιμοποιεί το παρακάτω ενδεικτικό πλαίσιο αξιολόγησης, αποφεύγοντας σε κάθε περίπτωση τη διαγνωσολογία και την ετικετοποίηση που οδηγεί στην απομόνωση και το στιγματισμό των παιδιών.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- i. **ΙΣΤΟΡΙΚΟ (Υγεία, Φάρμακα, Φοίτηση κτλ.)**
- ii. **ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑ ΟΡΓΑΝΑ (Όραση, οπτική οξύτητα, οπτική λειτουργία / Ακοή, ακουστική οξύτητα, ακουστική λειτουργία)**
- iii. **ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (Ατομικές δεξιότητες – αυτομέριμνα, κινητικές δεξιότητες, γλωσσικές δεξιότητες, γνωσια-αντιληπτικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες)**
- iv. **ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (Τεστ εκτίμησης του επιπέδου ευφυΐας)**
- v. **ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ – ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ – ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (Γλώσσα – ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία / Μαθηματικά)**
- vi. **ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (Συστηματική ή/και κλινική παρατήρηση, ερωτηματολόγια εκτίμησης της συμπεριφοράς)**

ΜΕΣΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΑΙΔΙΟΥ

(Ατομικό, οικογενειακό, κοινωνικό, σχολικό)

2. ΚΛΙΝΙΚΗ Ή ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

(Κυρίως όταν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς)

3. ΕΙΔΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

(Ερωτηματολόγια, check lists, τυπικά και άτυπα τεστ)

Για να αξιολογήσουμε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίο να διαθέτουμε αρκετή γνώση και αρκετό υλικό. Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι να διαθέτουμε και να χρησιμοποιούμε περισσότερα από ένα κριτήρια για να αξιολογήσουμε την οποιαδήποτε δεξιότητα του παιδιού. Η διαγνωστική αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, για το δάσκαλο ειδικής αγωγής, αλλά μια διαδικασία την οποία πρέπει να ακολουθήσουμε, αποφεύγοντας επιμελώς τις ετικετοποιήσεις, αν θέλουμε να απαντήσουμε με σαφήνεια και βεβαιότητα στο ερώτημα: *Τι μπορώ και τι πρέπει να κάμω για να βοηθήσω ένα παιδί να βελτιώσει τον εαυτό του σε κάποια αναπτυξιακή περιοχή, στην οποία παρουσιάζει ιδιαίτερα σοβαρές δυσκολίες;*

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στη διαδικασία αξιολόγησης παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κι αυτό γιατί η εμπειριστατωμένη αναγνώριση και αξιολόγησή τους, (των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών), είναι ένας δύσκολος τομέας. Τόσο η «υπεραναγνώριση» όσο και η «υποαναγνώριση» των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δημιουργεί σημαντικά προβλήματα. Η «υπεραναγνώριση» έχει ως αποτέλεσμα την τοποθέτησή τους σε ακατάλληλες εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ η «υποαναγνώριση» τους στερεί από τα παιδιά αυτά τη βοήθεια που χρειάζονται.

Την έγκαιρη και εύστοχη αναγνώριση και αξιολόγηση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρεμποδίζουν:

- Η έλλειψη συμφωνίας σε ότι αφορά στον ορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατύπωση αντικειμενικών κριτηρίων για την αναγνώρισή τους
- Ο παράγοντας ασυμφωνίας μεταξύ του νοητικού επιπέδου και της σχολικής επίδοσης που αποτελεί βασικό κριτήριο για την αναγνώριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και που δύσκολα προσδιορίζεται με ακρίβεια και σαφήνεια
- Τα περισσότερα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι ανεπαρκή
- Η ετερογένεια του πληθυσμού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη μιας ευρέως αποδεκτής ομάδας κριτηρίων αξιολόγησης αυτών των παιδιών

β) Αξιολόγηση παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από τη Διαγνωστική Ομάδα

Η επίσημη αξιολόγηση παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γίνεται σε οργανωμένα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, από ομάδα ιατρών, παιδοψυχιάτρων, σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και ειδικών παιδαγωγών με σκοπό:

1. Να καθοριστεί ο βαθμός της καθυστέρησης
2. Να καθοριστεί αν τα αίτια στα οποία οφείλεται η δυσκολία είναι πρωτογενή (οργανικά) ή δευτερογενή (περιβαλλοντικά)
3. Να αποκαλυφθούν οι τομείς της ψυχολογικής ανάπτυξης που υπερέχουν ή αυτοί που παρουσιάζουν πρόβλημα

Κατά τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ακολουθούνται, συνήθως, δύο θεωρητικές κατευθύνσεις :

- **Η αιτιολογική κατεύθυνση** που περιλαμβάνει:
 - ↳ Τη μελέτη του ιστορικού (ιατρικού – κοινωνικού) με σκοπό τη διεύρυνση των αιτιών (πρωτογενών – δευτερογενών) που προκάλεσαν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
 - ↳ Τη μελέτη του νοητικού δυναμικού (με τεστ νοημοσύνης), με σκοπό τον αποκλεισμό της περίπτωσης οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να είναι μια από τις παραμέτρους την νοητικής υστέρησης
 - ↳ Την ιατρική και παιδοψυχιατρική εξέταση η οποία συμβάλλει στον εντοπισμό οργανικών παραγόντων και παρέχει στοιχεία για την προσωπικότητα του παιδιού καθώς και για το επίπεδο ανάπτυξής του

- **Η συμπτωματολογική κατεύθυνση** η οποία περιλαμβάνει την αξιολόγηση παραμέτρων της μαθησιακής διαδικασίας, όπως είναι:
 - ↳ Οι γνωστικές λειτουργίες (μνήμη, συσχέτιση, ολοκλήρωση κτλ.)
 - ↳ Οι αντιληπτικές λειτουργίες (οπτικοκινητικός συντονισμός, τοποθέτηση στο χώρο, έννοιες χωρο-χρόνου κτλ.)

Για την καλύτερη αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ενδείκνυται συνδυασμός των δύο διαγνωστικών προσεγγίσεων (αιτιολογικής – συμπτωματολογικής), έτσι ώστε να μπορούμε να καθορίζουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τα όρια των προσδοκιών μας, σχετικά με την πρόοδο του παιδιού.

γ) Η αξιολόγηση του παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από το δάσκαλο

Η διαγνωστική εξέταση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, γίνεται με βάση σταθμισμένα τεστ, τα οποία όμως παρουσιάζουν μειονεκτήματα που μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Είναι απρόσιτα στους εκπαιδευτικούς, με την έννοια ότι είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της καθημερινής λειτουργίας της τάξης
- Προϋποθέτουν κατάλληλη εκπαίδευση, κυρίως στη σωστή «εκτίμηση» των αποτελεσμάτων
- Παρέχουν πληροφορίες που δεν επαρκούν για το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος παρέμβασης
- Περιέχουν, μερικές φορές, άγνωστη στον εκπαιδευτικό ορολογία, η οποία δεν τον βοηθά να προσδιορίσει με ακρίβεια τι «καταφέρνει» και τι «δεν καταφέρνει» ένα παιδί σε συγκεκριμένο τομέα του σχολικού προγράμματος
- «Οι συνθήκες της ψυχολογικής και ψυχιατρικής εξέτασης είναι συνθήκες που έχουν προσεκτικά ελεγχθεί και μπορεί να είναι άσχετες με τις συνθήκες της σχολικής τάξης», (Πολυχρονοπούλου, Σ. 1995, σ. 71).
- «Το σταθμισμένο τεστ που χορηγείται στο παιδί δεν επιτρέπει την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του κατά τη διάρκεια της σχολικής εβδομάδας. Δεν επιτρέπει δηλαδή στον ψυχολόγο ή στον ψυχίατρο να εκτιμήσει την από ημέρα σε ημέρα ποικιλία των αντιδράσεών του», (Πολυχρονοπούλου, Σ. 1995, σ. 71).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, το πρώτο βήμα για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και γενικότερα κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, είναι η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα αξιολόγησης.

Οι πληροφορίες που προέρχονται από το δάσκαλο είναι εξαιρετικά σημαντικές και πολύτιμες και ίσως η πολυτιμότερη πηγή γνώσης σε ότι αφορά τους τομείς στους οποίους ένα παιδί παρουσιάζει πρόβλημα.

Από το δάσκαλο θα μάθουμε:

- σε ποια μαθήματα υστερεί, ένα παιδί, σε σχέση με το μέσο όρο των συμμαθητών – συνομηλίκων του
- το είδος των προβλημάτων που παρουσιάζει σε συγκεκριμένα μαθήματα
- το τι ξέρει, αλλά και τον τρόπο που μαθαίνει κτλ.

Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, από όλους τους «ειδικούς» που έρχονται σε επαφή με το παιδί, μόνο ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να το παρακολουθεί καθημερινά σε μια μεγάλη ποικιλία σχολικών και κοινωνικών καταστάσεων και δραστηριοτήτων, κάτι που δεν είναι δυνατόν να συμβεί όταν το παιδί εξετάζεται από άλλους ειδικούς, κάτω από συνθήκες προσεκτικά επιλεγμένες και ελεγχόμενες, αλλά και άσχετες με τις συνθήκες της σχολικής ζωής. Εξ αιτίας αυτού ο δάσκαλος βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση σε ότι αφορά τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και τη συμμετοχή του στην ομάδα των συνομηλίκων, αλλά και για πιθανά προβλήματα που αφορούν στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή του.

δ) Ο ρόλος της οικογένειας στην αξιολόγηση παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι γονείς παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε συνεργασία, τόσο με το δάσκαλο της τάξης, που φοιτά το παιδί, όσο και με κοινωνικό λειτουργό, παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες, με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου ή της συνέντευξης, για τη συγκρότηση του εξελικτικού ιστορικού του παιδιού.

Ο ρόλος της οικογένειας στην αξιολόγηση του παιδιού είναι σημαντικός. Οι γονείς είναι εκείνοι που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το παιδί τους, κατά το χρόνο παραμονής του στο σπίτι, να εντοπί-

σουν πιθανές δυσκολίες και να δώσουν πληροφορίες που είναι πολύ σημαντικές για τον δάσκαλο, στον καταρτισμό του προγράμματος παρέμβασης και αποκατάστασης. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα είναι σε θέση, (οι γονείς), να κάνουν εύστοχες παρατηρήσεις που σχετίζονται και με την εξελικτική πορεία του παιδιού τους. Αυτό βέβαια συνεπάγεται εκπαίδευση των γονιών σε θέματα αξιολόγησης και συχνή επικοινωνία με το δάσκαλο, ώστε να ενημερώνονται σχετικά με:

- την πρόοδο του παιδιού, για να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις δυνατότητες του παιδιού τους αλλά και τις κατακτήσεις του
- τους στόχους που έχει θέσει ο δάσκαλος για το παιδί τους, και
- τα μέσα και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση των στόχων

Μόνον έτσι θα είναι σε θέση να ενισχύσουν την προσπάθεια του δασκάλου και να συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής πορείας του παιδιού τους, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον του για μάθηση και προσαρμόζοντας τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους στο ρυθμό μάθησης και στις δυνατότητές του.

6. Μελέτη περίπτωσης

Παρακάτω θα δούμε, αδρομερώς, το ενδεικτικό πλαίσιο αξιολόγησης που ήδη παρουσιάσαμε παραπάνω, κατά την εφαρμογή του στην περίπτωση μιας μαθήτριας δημοτικού σχολείου, της Στεφανίας Κ. η οποία παρακολουθεί και την ειδική τάξη του σχολείου. Πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι αρκετά από τα στοιχεία που αφορούν στο ιστορικό του παιδιού, τα συλλέξαμε τόσο από το ίδιο το παιδί όσο και από τους δασκάλους του σχολείου και κυρίως από το δάσκαλο της ειδικής τάξης, τη δασκάλα της «κανονικής» τάξης και τη διευθύντρια. Αυτό έγινε μιας και η επικοινωνία και κατ' επέκταση η συνεργασία με τους γονείς της Στεφανίας είναι από

μηδαμινή έως ανύπαρκτη, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες των δασκάλων που ασχολούνται με το παιδί.

▪ **Ιστορικό:** Η Στεφανία είναι το δεύτερο παιδί δυο σχετικά νέων στην ηλικία γονιών. Ο πατέρας είναι οικοδόμος και σύμφωνα με τις πληροφορίες που συλλέξαμε, αδιάφορος απέναντι σε όλα τα μέλη της οικογένειάς του και μέθυσος. Η μητέρα δουλεύει καθαρίστρια σε κρατικό νοσοκομείο και είναι το μόνο πρόσωπο που φροντίζει στοιχειωδώς, απ' ό,τι φαίνεται, τη Στεφανία. Η Στεφανία γεννήθηκε το Δεκέμβριο του 1992. Η διαφορά ηλικίας με τον αδερφό της είναι περίπου οκτώ (8) χρόνια. Εκείνος είναι μαθητής της Γ' Λυκείου. Η Στεφανία γράφτηκε στην Α' τάξη του σχολείου το 1998, σε ηλικία περίπου 6 ½ ετών.

▪ **Παρατηρήσεις εκπαιδευτικών:** Για την εικόνα που παρουσίαζε τότε, (μαθησιακή και συμπεριφοράς), σταχυολογήσαμε κάποια, κατά τη γνώμη μας σημαντικά, στοιχεία που η δασκάλα της «κανονικής» τάξης σημείωνε σε μια έκθεσή της: *Η Στεφανία παρουσιάζει αδυναμία να παρακολουθήσει την ύλη της τάξης. Πιο συγκεκριμένα: Από τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους, στη Γλώσσα, αδυνατεί να κατανοήσει τόσο τα γραφήματα όσο και τα φωνήματα παρά τις συγκεκριμένες από μέρους μου υποδείξεις και την έντονη εξατομικευμένη καθοδήγηση. Μόλις τις τελευταίες μέρες, (αρχές Δεκεμβρίου), αντιγράφει τα γράμματα Ε, Η, Π, τα οποία όμως αδυνατεί να αναγνωρίσει και να κατονομάσει, πολλώ δε μάλλον να συνδυάσει με τα διδαχθέντα σύμφωνα.*

Στα Μαθηματικά, δεν κατέχει τις προμαθηματικές έννοιες, με εξαίρεση το μέσο – έξω. Αδυνατεί, όπως και στη Γλώσσα, ν' ανταποκριθεί θετικά στις προφορικές και στις γραπτές ασκήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη. Παρόλ' αυτά διακατέχεται από μια έντονη επιθυμία να δείχνει εργασίες τόσο της Γλώσσας όσο και των Μαθηματικών, ενώ δεν έχει γράψει τίποτε και σε ερωτήσεις που γίνονται στην τάξη δίνοντας άσχετες απαντήσεις.

Ως προς τη συμπεριφορά της, είναι έντονα μιμητική. Μιμείται τόσο τους συμμαθητές της όσο και τους δασκάλους, κυρίως όμως τη δασκάλα της. Επαναλαμβάνει σε έντονο ύφος, με στόμφο και θεατρνισμό, εκφράσεις μεγάλων. Συχνά δίνει την εντύπωση ενός αρκετά αφηρημένου παιδιού με βλέμμα απλανές. Φωνάζει έντονα εκδηλώνοντας συναισθήματα χαράς ή λύπης. Κλαίει, χωρίς δάκρυα, ενώ ταυτόχρονα κάνει γκριμάτσες έντονης θλίψης. Μερικές φορές χάνει τον έλεγχο των σφιγκτήρων. Συχνά σηκώνεται από τη θέση και περιφέρεται άσκοπα μέσα στην αίθουσα.

Έχοντας λοιπόν ως προίκα όλα τα παραπάνω, η Στεφανία ξεκίνησε να παρακολουθεί την ειδική τάξη του σχολείου νωρίς – νωρίς. Ο δάσκαλος της ειδικής τάξης μας ανέφερε ότι στην αρχή δούλεψε με τη Στεφανία μόνο στο επίπεδο των προγραφικών ασκήσεων, σε ότι αφορά τη Γλώσσα και στο επίπεδο των προμαθηματικών εννοιών σε ότι αφορά τα Μαθηματικά. Επίσης έδωσε έμφαση σε ασκήσεις ακουστικής κατανόησης και μνήμης και σε ασκήσεις για την ενίσχυση της ικανότητας συνομιλίας του παιδιού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξει μια σχετική πρόοδος στο μαθησιακό επίπεδο.

Τελικά η Στεφανία, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων της και του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Αγωγής, επανέλαβε την Α' τάξη και το τρέχον σχολικό έτος φοιτά στη Β' τάξη. Παράλληλα παρακολουθεί και την ειδική τάξη του σχολείου όπου και την επισκεφτήκαμε εμείς και είχαμε τη συνεργασία μαζί της.

Μετά από επανειλημμένες προσπάθειες τόσο της δασκάλας της «κανονικής» τάξης όσο και του δασκάλου της ειδικής τάξης αλλά και της διευθύντριας του σχολείου, η οποία σημειωτέον δέχτηκε και απειλές από τον πατέρα της Στεφανίας εξαιτίας του ενδιαφέροντός της, η Στεφανία συνοδεύτηκε από τους γονείς της, τον Ιούνιο του 2000, στο ΜΙΧΑΛΗΝΕΙΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΠΑΙΔΩΝ, στο ΠΙΚΠΑ Πειραιά, για ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ / ΛΟΓΟΠΑΙΔΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ. Στις 6 Σεπτεμβρίου αυτή η Ψυχολογική

εκτίμηση αποστέλλεται στη μητέρα του παιδιού για να λάβει γνώση αλλά και για σχολική χρήση.

Το κείμενο της εκτίμησης, την οποία υπογράφει ένας ψυχολόγος, είναι το ακόλουθο:

«Η Στεφανία είναι ένα συμπαθητικό κορίτσι που προσήλθε στην υπηρεσία μας, συνοδευόμενη από τους γονείς της, για ψυχολογική εκτίμηση, γιατί αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

Από την εξέταση προκύπτει ότι οι γνωστικές της δυνατότητες είναι σε χαμηλότερο επίπεδο από εκείνο των παιδιών της ίδιας ηλικίας. Παρουσιάζει ανωριμότητα σε σχέση με την ηλικία της που πιθανόν να οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Παρουσιάζει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής. Συνυπάρχουν στοιχεία δυσλεκτικού τύπου (δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσορθογραφία, αντικαταστάσεις – παραλείψεις γραμμάτων, δυσαριθμησία).

Πρόκειται για ένα παιδί που χρειάζεται ειδική εκπαιδευτική μέριμνα και στήριξη, περισσότερη βοήθεια τόσο από το σχολικό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον.

Προτείνεται η παραμονή της στο κανονικό σχολείο για το έτος 2000 – 2001 με παρακολούθηση της ειδικής παράλληλης τάξης και παράλληλη ένταξη της σε ειδικό θεραπευτικό πρόγραμμα (εδόθησαν οδηγίες στους γονείς).

Είναι θεμιτό το σχολείο να δείξει κατανόηση και επιείκεια σ' αυτό το παιδί, επιβραβεύοντας τις προσπάθειές της ακόμα και όταν δεν έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι συχνές αμοιβές πιστεύεται ότι θα λειτουργήσουν θετικά ως προς την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του παιδιού καθώς και ως προς τα κίνητρα για μάθηση.

Συνιστάται επανεξέταση μετά από ένα χρόνο για να επαναξιολογηθεί η δυνατότητα παραμονής της σε κανονικό σχολείο».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω κείμενο, καμία ουσιαστική βοήθεια δεν προσφέρεται στο δάσκαλο, τόσο της «κανονικής» όσο και της ειδικής τάξης, για το τι πρέπει να κάνει ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικά τη Στεφανία. Δεν προτείνεται κανένα συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης, απλώς επισημαίνονται κάποια προβλήματα στο μαθησιακό πεδίο, τα οποία έχουν διαπιστώσει και οι δάσκαλοι και γι' αυτό άλλωστε επέμεναν στο να υπάρξει κάποια εκτίμηση για το παιδί. Το μόνο που προτείνεται είναι, το σχολείο να δείξει «κατανόηση» και «επιείκεια» σ' ένα παιδί για το οποίο από πολύ νωρίς έδειξε την ευαισθησία του και το ενδιαφέρον του. Ίσως το πιο σημαντικό σημείο της εκτίμησης είναι η τελευταία παράγραφός της στην οποία ο ψυχολόγος προτείνει την επαναξιολόγηση της Στεφανίας ως προς τη δυνατότητά της να παραμείνει στο «κανονικό» σχολείο.

6.1. Αξιολόγηση νοητικού δυναμικού

Από την Ψυχολογική Εκτίμηση της Στεφανίας, δεν προκύπτει ποιο είναι το νοητικό της δυναμικό. Γι' αυτό σ' αυτή τη φάση δώσαμε το τεστ FI. Goodenough. Αυτό έγινε για λόγους καθαρά διαδικαστικούς μιας και δεν έχουμε ούτε το δικαίωμα αλλά ούτε και τη δυνατότητα για μια τέτοιου είδους εξέταση. Απλώς θελήσαμε να δούμε την νοητική εξέλιξη του παιδιού, από την πρώτη του επαφή με το σχολείο μέχρι σήμερα. Ο δάσκαλος λοιπόν της ειδικής τάξης, το σχολικό έτος 1998 – 1999 που η Στεφανία ήταν στην Α' τάξη, της έδωσε το συγκεκριμένο τεστ και το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι Δ.Ν. 64. Εμείς επαναλάβαμε τη χορήγηση το τρέχον σχολικό έτος 2000 – 2001, που η Στεφανία είναι στη Β' τάξη, όπως ήδη έχουμε αναφέρει επανέλαβε την Α' τάξη, και το αποτέλεσμα είναι Δ.Ν. 75.

Φαίνεται να υπάρχει μια βελτίωση, η οποία είναι φανερή συγκρίνοντας κανείς τα δύο ιχνογραφήματα, όμως δεν είμαστε σε θέση να πούμε

πού μπορεί να οφείλεται αυτή. Μια πρώτη σκέψη που κάνουμε είναι ότι οφείλεται στην ωρίμανση του παιδιού.

Αυτό που μπορούμε να πούμε και το οποίο εξάγεται ως συμπέρασμα και από τα αποτελέσματα της Μαθησιακής Εξέτασης στη Γλώσσα, που ακολουθεί, είναι ότι η Στεφανία έχει ανάγκη σοβαρής βοήθειας που θα στηρίζεται σε ένα αυστηρά δομημένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, είτε στο «κανονικό» σχολείο και την ειδική τάξη, είτε στο ειδικό σχολείο.

6.2. Αποτελέσματα μαθησιακής εξέτασης στη Γλώσσα

Όπως προκύπτει από τη μαθησιακή εξέταση, η Στεφανία δεν έχει σοβαρά προβλήματα σε ότι αφορά την ανάγνωση μεμονωμένων συλλαβών και δισύλλαβων λέξεων, εκτός από τις λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα, (εικόνα, τοίχος), διφθόγγους, (αϊτός, γαϊτανάκι) και συνδυασμούς, (σαύρα, πεύκο). Επίσης τα κατάφερε πολύ καλά σε δραστηριότητες που απαιτούσαν να γράψει κάτω από εικόνες τι απεικονίζει κάθε εικόνα. Να σημειώσουμε εδώ ότι οι λέξεις που έπρεπε να γράψει ήταν λέξεις με απλή εναλλαγή συμφώνου φωνήεντος. Τις τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις, αλλά και τις λέξεις με δίψηφα φωνήεντα, διφθόγγους και συνδυασμούς, τις διάβαζε πρώτα συλλαβιστά και τη δεύτερη φορά ολόκληρες χωρίς να κάνει σχεδόν ποτέ λάθος.

Πιο συγκεκριμένα οι δυσκολίες της Στεφανίας εντοπίζονται στους παρακάτω τομείς:

- Δυσκολεύτηκε στη φωνολογική διάκριση του συνδυασμού **ευ**. Προηγήθηκε ο συνδυασμός **αυ**, η συλλαβή **σαυ** και η λέξη **σαύρα**. Ακολούθησε ο συνδυασμός **ευ**, (διάβασε **εβ**), η συλλαβή **πευ**, (διάβασε **πεβ**) και η λέξη **πεύκο** την οποία διάβασε σωστά.

- Γράφει λανθασμένα τα δίψηφα σύμφωνα στο μεγαλύτερο μέρος των λέξεων που της υπαγορεύτηκαν, ενώ τις έχει διαβάσει, έστω και με

δυσκολία, σωστά, (βάταχος αντί βάτραχος, τούτα αντί τούρτα, ζάκι αντί τζάκι, ατέρι αντί αστέρι, κάλα αντί σκάλα, ουρα αντί σβούρα, σαλικάρι αντί σαλιγκάρι, βιλίο αντί βιβλίο κτλ.).

- Γράφει λανθασμένα τα τριήφηφα σύμφωνα στο μεγαλύτερο μέρος των λέξεων που της υπαγορεύτηκαν, ενώ τις έχει επίσης διαβάσει, έστω και με δυσκολία, σωστά, (δέντο αντί δέντρο, βούντα αντί βούρτσα, ξύτα αντί ξύστρα, μπίκι αντί μπρίκι, λούζα αντί μπλούζα, γάχας αντί γάντζος κτλ.).

- Έχει πολύ μεγάλη δυσκολία να διαβάσει προτάσεις με περισσότερες από τρεις λέξεις, πόσο μάλλον κείμενο τεσσάρων έως πέντε απλών προτάσεων.

- Δεν τονίζει τις λέξεις όταν γράφει παρά μόνο αν την προσέχει κάποιος και της το υπενθυμίζει.

- Κατανοεί μέρος μόνο ενός κειμένου που έχει διαβάσει μόνη της, ενώ κάνει ελεύθερη απόδοση του νοήματος με αρκετές αποκλίσεις.

- Αδυνατεί να περιγράψει, προφορικά, μια εικόνα που έχει περιεχόμενο σχετικό με την σχολική ζωή, πολλώ δε μάλλον να γράψει κείμενο στο οποίο να περιγράφει αυτά που παρατήρησε στην εικόνα.

- Αδυνατεί να εκφράσει γραπτά τις δικές της σκέψεις.

6.3. Έλεγχος αναπτυξιακών δεξιοτήτων

- **Αυτομέριμα:** Η Στεφανία είναι ένα παιδί που μπορεί σε γενικές γραμμές να φροντίζει τον εαυτό του, (αυτοεξυπηρέτηση στο φαγητό, στο ντύσιμο, στην τουαλέτα, στην καθαριότητα)>

- **Γενικές κινητικές δεξιότητες:** Η αδρή της κινητικότητα έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά. Δε φαίνεται να έχει κάποιο πρόβλημα. Κινεί με ευκολία τα άκρα και εκτελεί με σχετική άνεση κινητικές ασκήσεις.

- **Δεξιότητες λεπτών κινήσεων:** Η λεπτή κινητικότητα είναι σχετικά καλή. Πιάνει το μολύβι χρησιμοποιώντας τον αντίχειρα και το δείκτη,

γράφει με κιμωλία στον πίνακα, ζωγραφίζει εντός πλαισίου, πιάνει με ευκολία μικρά αντικείμενα, κόβει με το ψαλίδι σχετικά καλά κτλ.

- **Γλωσσικές δεξιότητες:** Η Στεφανία είναι ικανή για συνομιλία, σε σχετικά ικανοποιητικό επίπεδο, έχει όμως πρόβλημα στο να περιγράψει με απλές προτάσεις μια εικόνα που βλέπει. Ξέρει μερικά επαγγέλματα, ονομάζει τα ρούχα που φοράει, αναγνωρίζει αντικείμενα και μερικά ζώα και φρούτα. Η ροή της ομιλίας της είναι αργή, είναι όμως χωρίς άλλα προβλήματα. Ο λόγος της λειτουργεί σε επίπεδο κατώτερο από τη χρονολογική της ηλικία.

- **Γνωστικές δεξιότητες:** Αναγνωρίζει το φύλο της, λει και γράφει το όνομά της, δεν αναγνωρίζει και δεν κατονομάζει γεωμετρικά σχήματα. Στο Gessel test, (αντιγραφής σχημάτων), αντιγράφει κύκλο, σταυρό, τετράγωνο και τρίγωνο, ανταποκρίνεται δηλαδή σε δεξιότητες στις οποίες ανταποκρίνεται ένα «φυσιολογικό» παιδί ηλικίας πέντε (5) ετών. Δεν έχει σωματογνωσία που να ανταποκρίνεται στη χρονολογική της ηλικία και αυτό φαίνεται καθαρά στο τεστ της Fl. Goodenough.

- **Κοινωνικές δεξιότητες:** Η Στεφανία μαζεύει και τακτοποιεί τα πράγματά της, στο σχολείο, έχει ανάγκη από την παρέα και τη φιλία των συμμαθητών της, τσακώνεται αλλά μέσα σε λογικά, για τα δεδομένα του σχολείου πλαίσια, θυμώνει εύκολα και είναι υπερήφανη ως προς το να δέχεται πράγματα από τους άλλους.

- **Οπτική και ακουστική λειτουργία:** Οι οπτικο – ακουστικές αντιληπτικές ικανότητες της Στεφανίας είναι σε σχετικά καλό επίπεδο. Κατανοεί και εκτελεί απλές οδηγίες, όταν είναι διατυπωμένες με σαφήνεια. Δεν μπορεί όμως να εντοπίσει την κατεύθυνση από την οποία έρχεται ένας ήχος. Δεν μπορεί να συγκεντρώσει της προσοχή της για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η οπτική και η ακουστική μνήμη δεν είναι ικανοποιητικές. Βέβαια επαναλαμβάνει λέξεις, αριθμούς, (μέχρι τρεις) και προτάσεις που μόλις άκουσε, αλλά με μεγάλη δυσκολία.

- **Πλευρίωση:** Γράφει με το δεξί χέρι, κάνει κουτσό με το δεξί πόδι, αλλά όταν της ζητήσαμε να βάλει ένα ρολόι χειρός στο αυτί της, για να το ακούσει, μπερδεύτηκε και τελικά το έβαλε στο αριστερό αυτί. Επίσης όταν της δώσαμε έναν μεγεθυντικό φακό και της είπαμε να κοιτάξει τη μύτη ενός μολυβιού με το ένα μάτι, δεν κατάφερε να κλείσει κάποιο μάτι και να κοιτάξει με το άλλο, μας έδωσε όμως την εντύπωση ότι μάλλον προσπαθούσε να δει με το αριστερό.

7. Παρατηρήσεις – Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, είχαμε μια αρκετά καλή συνεργασία με τη Στεφανία. Σοβαρά προβλήματα δεν υπήρξαν. Μικροπροβλήματα δημιουργήθηκαν δυο φορές. Τη μια γιατί η τάξη της, την ώρα που έπρεπε να συνεχίσουμε τη μαθησιακή εξέταση στη Γλώσσα, που είχαμε αρχίσει ήδη, είχε γυμναστική και δεν ήθελε επ' ουδενί να συνεργαστούμε και να χάσει τη γυμναστική και τη δεύτερη γιατί κάποια στιγμή βαρέθηκε και θέλησε να γυρίσει στην «κανονική» της τάξη. Ήταν μια μέρα που έλειπε ο δάσκαλος της ειδικής τάξης και είμαστε μαζί από την αρχή του διδακτικού προγράμματος.

Διαπιστώσαμε σοβαρές σχολικές - μαθησιακές ελλείψεις, τουλάχιστον στη Γλώσσα με την οποία κατ' εξοχήν ασχοληθήκαμε, αλλά και άλλα αναπτυξιακά προβλήματα τα οποία μόνο του το σχολείο, (οι δάσκαλοι), χωρίς την υποστήριξη «ειδικών» δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει. Η Στεφανία παρακολουθώντας ένα αυστηρά δομημένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, πιστεύουμε ότι θα μπορέσει να βελτιωθεί και να ανταποκριθεί με επιτυχία σε κάποιες από τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του «κανονικού» σχολείου αμβλύνοντας και την απόσταση που τη χωρίζει από το μέσο όρο των συμμαθητών της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή, (Αθήνα, 1979)
- Βεκ, Χ. Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1986)
- Γουδέλης, Β, Τζανετάκης, Γ. Μαθησιακή εξέταση στη Γλώσσα, (Αθήνα, 2000)
- Δημητρόπουλος, Ε. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Πρώτο, Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου, (Γρηγόρης, Αθήνα, 1991)
- Κασσωτάκης, Μ. Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, μέσα μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, (Γρηγόρης, Αθήνα, 1999)
- Κρασανάκης, Γ. Παιδιά με Νοητική Ανεπάρκεια, (Αθήνα, 1989)
- Μάνος, Κ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ (ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ), (Γρηγόρης, Αθήνα, 1989)
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, (Αθήνα, 1992)
- Πολυχρονοπούλου, Σ. Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες, (Αθήνα, 1995)
- Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, (Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Αθήνα, 1990)
- Χρηστάκης, Κ. Σημειώσεις Μ.Δ.Δ.Ε., Αθήνα, 1996