



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΤΕΝΤΖΕΡΗΣ

**Παράγοντες σχολικής επίδοσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στην Πρωτοβάθμια
και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αξιολόγηση αυτών
από τους εκπαιδευτικούς**

Διδακτορική Διατριβή

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

<u>Επιβλέπων:</u>	Δράκος Γεώργιος	Καθηγητής
Μέλος:	Παπαδάτος Γιάννης	Καθηγητής
Μέλος:	Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα	Καθηγήτρια

Αθήνα 2017

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	8
Περίληψη.....	10
ABSTRACT	12
Εισαγωγή.....	13
Αναγκαιότητα-πρωτοτυπία της έρευνας.	15
Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	17
1.1 Οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	17
1.2 Διάγνωση και προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών με βάση το DSM-V	20
1.3 Βασικά μοντέλα οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών.....	23
Α. Διακύμανση ικανότητας επίδοσης	23
Β. Η ανταπόκριση στην παρέμβαση	24
Κεφάλαιο 2. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.....	26
2.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	26
2.2. Ορισμοί και τύποι της αξιολόγησης.....	27
2.3. Πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη.....	30
2.4. Πρακτικές βαθμολόγησης- Η βαρύτητα που αποδίδεται στην «προσπάθεια».....	33
2.5. Γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση-βαθμολόγηση που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.....	41
2.6. Ερευνητικά δεδομένα και πρακτικές βαθμολόγησης.....	44
2.7. Έρευνες στην Ελλάδα.....	51
2.8. Ερευνητικά δεδομένα για τη βαθμολόγηση στην Ειδική Αγωγή	54
Κεφάλαιο 3. Αξιολόγηση και επίδοση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	59
3.1. Θεωρητική προσέγγιση.....	59
3.2. Η αξιολόγηση της επίδοσης στην τάξη. Οι ρόλοι εκπαιδευτικού-μαθητή.....	60
3.3. Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα. Το συναφές με την αξιολόγηση νομοθετικό πλαίσιο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	62
3.3.1. Η αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο	63
3.3.2. Η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	65
3.3.3. Νέου τύπου αξιολόγηση	66
Κεφάλαιο 4 . Διαφοροποιημένη διδασκαλία	70
4.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ένας λειτουργικός ορισμός	70
4.2. Πολυμορφία και ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού	73

4.3. Πολλαπλές Νοημοσύνες	74
4.4. Το μαθησιακό στυλ και ο ρόλος της λειτουργίας του εγκεφάλου στη διαμόρφωσή του	75
4.5. Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	78
4.5.1. Piaget και Κονστρουκτιβισμός (εποικοδομητισμός)	78
4.5.2. Ο Vygotsky και η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ)	79
4.5.3. Ταξινομία του Bloom	81
4.5.4. Thorndike, ο νόμος της ετοιμότητας, και ο νόμος του αποτελέσματος	81
4.6. Παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	82
4.7. Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	89
4.8. Σχετικές μελέτες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών	94
4.9. Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης	96
Κεφάλαιο 5. Απόψεις εκπαιδευτικών περί ένταξης-συνεκπαίδευσης	99
5.1 Ορισμός της ένταξης-συνεκπαίδευσης.....	99
5.2. Ανασκόπηση συναφών ερευνών	101
5.2.1 Στάσεις – πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαίδευσης	101
5.2.2. Δημογραφικά στοιχεία.....	104
5.3. Σχέση αποτελεσματικότητας και ενσωμάτωσης	108
Κεφάλαιο 6. Η Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	110
6.1 Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura.....	110
6.2. Η αντίληψη της αποτελεσματικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη σχολική τάξη.....	111
ΜΕΡΟΣ Β΄ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ)	117
Κεφάλαιο 7 . Η έρευνα.	118
7.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα	118
7.3 Περιγραφή του δείγματος.....	118
7.4. Μέθοδος	119
7.5. Εργαλεία έρευνας	119
Κεφάλαιο 8. Δημογραφικά στοιχεία – Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	123
8.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	123
8. 2 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	134

8.3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	135
8.4 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ομαδοποιημένων ερωτήσεων.	158
8.5 Μέσοι όροι και συγκρίσεις μέσω των όρων	179
8.6 Συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών.....	225
8.7 Παλινδρομική ανάλυση-προβλεπτικοί παράγοντες	230
Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα-Συζήτηση	233
9.1. Ερωτηματολόγιο ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη..	233
9.2. Ερωτηματολόγιο Βαθμολόγησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	238
9.3. Τεστ, διαγωνίσματα	240
9.4. Εργασίες	241
9.5. Προσπάθεια	242
9.6. Συμπεριφορά	244
9.7. Απόψεις για τους βαθμούς γενικά.....	245
9.8. Ερωτηματολόγιο Διαφοροποίησης στη διδασκαλία	246
9.9. Ερωτηματολόγιο Αποτελεσματικότητας	249
9.10. Απαντήσεις εκπαιδευτικών σε ομαδοποιημένες μεταβλητές.....	250
9.11. Συνάφεια μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών	251
9.12. Προβλεψιμότητα ανάμεσα στις μεταβλητές	253
9.13 Επίλογος	253
9.14 Περιορισμοί της έρευνας	255
9.15 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	255
Βιβλιογραφία.....	258
Ξενόγλωσση	258
Ελληνική	286
Προεδρικά διατάγματα.....	288

Πίνακας Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	124
Γράφημα 2: Ηλικία.....	125
Γράφημα 3: Άθροισμα προσόντων.....	126
Γράφημα 4: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	126
Γράφημα 5: Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο.....	127
Γράφημα 6: Αριθμός σχολείων που διδάσκετε.....	127
Γράφημα 7: Συνολικός αριθμός τμημάτων που διδάσκετε.....	128
Γράφημα 8: Εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας.....	128
Γράφημα 9: Οικογενειακή κατάσταση.....	129
Γράφημα 10: Αριθμός παιδιών στην οικογένεια.....	129
Γράφημα 11: Βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετείτε.....	130
Γράφημα 12: Κλάδος/ Ειδικότητα.....	131
Γράφημα 13: Επιπλέον σπουδές.....	132
Γράφημα 14: Έδρα σχολείου.....	132
Γράφημα 15: Υπηρεσιακή θέση.....	133
Γράφημα 16: Τύπος και βαθμίδα σχολείου	133
Γράφημα 17: Περιφέρεια.....	134
Γράφημα 18: ένταξη- γνωστικό πεδίο.....	137
Γράφημα 19: ένταξη- συναισθηματικό πεδίο.....	138
Γράφημα 20: ένταξη- συμπεριφοριστικό πεδίο.....	139
Γράφημα 21α: κριτήριο βαθμολόγησης.....	140
Γράφημα 21β: κριτήριο βαθμολόγησης	141
Γράφημα 22: βαθμολόγηση.....	143
Γράφημα 23: βαθμολόγηση.....	143
Γράφημα 24: βαθμολόγηση.....	144
Γράφημα 25: βαθμολόγηση.....	144
Γράφημα 26: βαθμολόγηση.....	145
Γράφημα 27: διαφοροποίηση-γενικά.....	150
Γράφημα 28: διαφοροποίηση-περιεχόμενο.....	151
Γράφημα 29: διαφοροποίηση-διαδικασία.....	152
Γράφημα 30: διαφοροποίηση-διαδικασία-2.....	152
Γράφημα 31: διαφοροποίηση-παραγόμενο έργο.....	153
Γράφημα 32: Διαφοροποίηση-στρατηγικές διδασκαλίας.....	153

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Πίν. Διασταύρωσης, βαθμίδα-κυρ. κριτήριο βαθμολόγησης.....	138
Πίνακας 2: Ποσοστά απαντήσεων –απόψεις για τη βαθμολόγηση.....	143
Πίνακας 3: Ποσοστά απαντήσεων -Διαφοροποίηση-διαδικασία.....	150
Πίνακας 3α: Ποσοστά απαντήσεων -Διαφοροποίηση-παραγόμενο έργο.....	155
Πίνακας 3β: Ποσοστά απαντήσεων -Διαφοροποίηση-στρατηγικές διδασκαλίας.....	155
Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων -Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού.....	153
Πίνακας 5: Ομαδοποιημένες μεταβλητές -Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	156
Πίνακας 6: Ανεξάρτητες μεταβλητές-Μέσοι όροι - Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	157
Πίνακας 7: Ένταξη-Γνωστικό πεδίο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	157
Πίνακας 8: Ένταξη-Συναισθηματικό πεδίο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	158
Πίνακας 9: Ένταξη-Συμπεριφοριστικό πεδίο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	159
Πίνακας 10: Βαθμολόγηση - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	160
Πίνακας 11: Διαφοροποίηση-Γενικά - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	166
Πίνακας 12: Διαφοροποίηση-Περιεχόμενο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	167
Πίνακας 13: Διαφοροποίηση-Διαδικασία - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	168
Πίνακας 13α: Διαφοροποίηση-παραγόμενο έργο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη- Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	174
Πίνακας 13β: Διαφοροποίηση-Στρατηγικές διδασκαλίας - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	176
Πίνακας 14: Αποτελεσματικότητα - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση.....	177
Πίνακας 15: Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες- Ομαδοποιημένες μεταβλητές.....	181

Πίνακας 16: Συγκρίσεις Μέσων Όρων - ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t -Ομαδοποιημένες μεταβλητές.....	182
Πίνακας 17: Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες- Ένταξη.....	183
Πίνακας 18: Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες- Βαθμολόγηση.....	185
Πίνακας 19: Συγκρίσεις Μέσων Όρων - ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t- Ένταξη.....	188
Πίνακας 20: Συγκρίσεις Μέσων Όρων - ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t- Βαθμολόγηση.....	190
Πίνακας 21: Μέσοι όροι ανά τύπο σχολείου-Ομαδοποιημένες μεταβλητές.....	191
Πίνακας 22: Oneway Anova- Τύπος Σχολείου- Ομαδοποιημένες μεταβλητές.....	192
Πίνακας 23: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Τύπος σχολείου- Ομαδοποιημένες μεταβλητές.....	195
Πίνακας 24: Μέσοι όροι ανά τύπο σχολείου-Ένταξη.....	199
Πίνακας 25: Oneway Anova- Τύπος Σχολείου -Ένταξη.....	200
Πίνακας 26: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Τύπος σχολείου-Ένταξη.....	202
Πίνακας 27: Μέσοι όροι ανά τύπο σχολείου-Βαθμολόγηση.....	205
Πίνακας 28: Oneway Anova- Τύπος Σχολείου -Βαθμολόγηση.....	207
Πίνακας 29: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Τύπος σχολείου-Βαθμολόγηση.....	211
Πίνακας 30: Μέσοι όροι ανά έδρα σχολείου-Ομαδοποιημένες μεταβλητές.....	217
Πίνακας 31: Μέσοι όροι ανά έδρα σχολείου-Βαθμολόγηση.....	219
Πίνακας 32: Oneway ANOVA- Έδρα σχολείου- Βαθμολόγηση.....	220
Πίνακας 33: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-έδρα σχολείου-Βαθμολόγηση.....	221
Πίνακας 34: Μέσοι όροι ανά έδρα σχολείου-Ένταξη.....	224
Πίνακας 35: Oneway ANOVA- Έδρα σχολείου- Ένταξη.....	224
Πίνακας 36: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Έδρα σχολείου-Ένταξη.....	225
Πίνακας 37: Συνάφειες μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών.....	227
Πίνακας..38: Συνάφειες μεταξύ των ερωτήσεων- Βαθμολόγηση- Αποτελεσματικότητα.....	230
Πίνακας 39: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης-Βαθμολόγηση-1.....	232
Πίνακας 40: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης-Βαθμολόγηση-2.....	233

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στην περάτωση της διδακτορικής διατριβής, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, που συνέβαλλαν ουσιαστικά, άμεσα ή έμμεσα στην ολοκλήρωση του πονήματος αυτού.

Πρωτίστως οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Δράκο Γεώργιο για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με την έρευνα καθώς και την πολύτιμη συνεισφορά του κατά τη διάρκεια της διδακτορικής διατριβής. Ευχαριστώ επίσης τον καθηγητή μου κύριο Παπαδάτο Γιάννη για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου όλα αυτά τα χρόνια, για τη συνεχή υποστήριξη, την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου προσέφερε, για την κατανόησή του σε στιγμές δυσκολίας. Θεωρώ τον εαυτό μου ιδιαίτερα τυχερό για τη συνεργασία μαζί του όλο αυτό το διάστημα, η οποία επηρέασε βαθιά τη μέχρι τώρα πορεία μου.

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου κυρία Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, από τις πρωτοπόρους της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την υποστήριξη που μου παρείχε μέσα από τις ιδιαίτερα περιεκτικές συζητήσεις μας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες ανήκουν και στα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, κο Βρεττό Ιωάννη, Καθηγητή ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ του τομέα Επιστημών της Αγωγής, κα Βουδούρη Αγγελική, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, του τομέα Μαθηματικών και Πληροφορικής, κα Μαγουλά Ευγενία, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, του τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών, και τον κο Αντωνίου Αλέξανδρο-Σταμάτιο, Επίκ. Καθηγητή ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ του τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην επιτροπή εξέτασης της διδακτορικής διατριβής διαθέτοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Ευχαριστίες επίσης εκφράζονται σε όλους τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων, οι οποίοι δέχτηκαν προθύμως να συμβάλουν στην έρευνα. Ευχαριστώ επίσης και τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι παραμερίζοντας το φόρτο εργασίας τους, αφιέρωσαν αλόγιστα το χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Παράλληλα, θα ήθελα να αναφερθώ και να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους που μου στάθηκαν και συνέδραμαν, με το δικό του τρόπο ο καθένας, στην προσπάθεια αυτή που τώρα ολοκληρώνεται. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Αγγελική Ταγκάλου και το Σταυρόπουλο Βασίλη συνοδοιπόρους από τις πρώτες μεταπτυχιακές μου σπουδές

ως σήμερα, καθώς και στην Καραμπατζάκη Ζωή και την Πατσιάδου Μάγδα, για την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθεια και συμπαράστασή τους.

Ιδιαίτερα ένα πολύ μεγάλο, βαθύ και θερμό ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου, Γιώργο και Ελευθερία, που μου εμφύσησαν την αγάπη για τη μάθηση και κυρίως στη σύζυγό μου Αρετή για την αμέριστη συμπαράστασή της, την κατανόηση και την υπομονή που επέδειξε σε όλη τη διάρκεια της διδακτορικής διατριβής. Τέλος, μια μεγάλη υπόσχεση οφείλω στο μονάκριβο γιο μου Γιώργη. Όσο χρόνο στερηθήκαμε αυτά τα χρόνια θα τον αναπληρώσουμε στο πολλαπλάσιο από εδώ και πέρα. Στην Αρετή και το Γιώργη αξίζουν πολύ περισσότερα και ως ελάχιστη αναγνώριση θα ήθελα να τους αφιερώσω αυτή τη διατριβή!

Περίληψη

Η βαθμολόγηση και η αποτύπωση των βαθμών είναι θεμελιώδη στοιχεία σχεδόν σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Η βαθμολόγηση έχει να κάνει με την αξιολόγηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού - διαμορφωτική ή αθροιστική – της επίδοσης των μαθητών. Η αποτύπωση στους ελέγχους προόδου, συνιστά τον τρόπο με τον οποίο κοινοποιούνται στους μαθητές, τους γονείς, ή άλλους τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων. Λόγω της θεμελιώδους φύσης και των δύο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διασφαλίσουν ότι η βαθμολόγηση και η ακόλουθη αποτύπωση των βαθμών πληρούν τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Και εξαιτίας του σκοπού της επικοινωνίας που κατά βάση υπηρετούν οι βαθμοί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να εξασφαλίσουν ότι η βαθμολόγηση και η ακόλουθη αποτύπωση των αποτελεσμάτων έχουν νόημα και ακρίβεια και διέπονται από δικαιοσύνη.

Σκοπός της βαθμολόγησης είναι να περιγράψει το πόσο καλά έχουν επιτύχει οι μαθητές τους μαθησιακούς στόχους ή τους στόχους που έχουν τεθεί για μια τάξη ή ένα μάθημα. Οι βαθμοί θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα κριτήρια μάθησης. Η καθιέρωση σαφώς καθορισμένων κριτηρίων για τους βαθμούς καθιστά τη διαδικασία βαθμολόγησης πιο δίκαιη και ισότιμη. Δυστυχώς, διαφορετικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά πολύ διαφορετικά κριτήρια για τον προσδιορισμό των βαθμούς των μαθητών τους, και οι μαθητές συχνά δεν είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με τα εν λόγω κριτήρια. Από την άλλη πλευρά, ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να ανακαλύψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, και πώς αυτές επηρεάζουν τις πρακτικές βαθμολόγησης που τελικώς υιοθετούν. Άλλοι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη είναι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και οι πιθανές επιπτώσεις τους στη βαθμολόγηση.

Στην έρευνα συμμετείχαν 808 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και από τις 13 περιφέρειες της χώρας, εξαιρουμένων εκείνων που υπηρετούν σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Από αυτούς, 465 (58 %) υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία και 343 (42 %) σε Γυμνάσια και Λύκεια .

Ειδικότερα το 21% υπηρετούσε σε Γυμνάσια και το 18% σε Λύκεια. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 66 % του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 34 %.

Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχει μια εντελώς διαφορετική φιλοσοφία ανάμεσα σε α'βάθμια και β'βάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια υπερτερεί μια ενταξιακή φιλοσοφία που θέτει ως μέτρο πάντων το μαθητή. Αυτό με τη σειρά του

συμπαράσύρει και την εφαρμογή σε μεγαλύτερο βαθμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και μια πιο κριτική στάση σε σχέση με τους βαθμούς. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί της ά/βάθμιας δηλώνουν ότι αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην β'/βάθμια. Στο γυμνάσιο από την άλλη πλευρά η κατάσταση διαφαίνεται να είναι λίγο καλύτερη απ' ότι στο Λύκειο, τουλάχιστο όσον αφορά στο θέμα της διαφοροποίησης.

Λέξεις κλειδιά: βαθμολόγηση, ένταξη-ενσωμάτωση, μαθησιακές διαταραχές, διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεσματικότητα.

ABSTRACT

Grading and reporting are foundational elements in nearly every educational system. Grading represents teachers' evaluations — formative or summative — of students' performance. Reporting, is how the results of those evaluations are communicated to students, parents, or others. Because of their fundamental nature, educators must ensure that grading and reporting always meet the criteria for validity and reliability. And because of their primary communication purpose, educators must also ensure that grading and reporting are meaningful, accurate, and fair.

The purpose of grading is to describe how well students have achieved the learning objectives or goals established for a class or course of study. Grades should reflect students' performance on specific learning criteria. Establishing clearly articulated criteria for grades makes the grading process more fair and equitable. Unfortunately, different teachers often use widely varying criteria in determining students' grades, and students often aren't well-informed about those criteria.

On the other hand, the purpose of this study is to discover teachers' attitudes towards inclusion in the general education classroom, and how these attitudes affect their grading practices. Other factors that are taken into consideration are teachers' efficacy, the use of differentiated instruction and their possible effects in grading.

Key words: Grading, reporting, inclusion, learning disorders, differentiated instruction, teachers' efficacy.

Εισαγωγή

Η μέρα που δίνονται οι έλεγχοι είναι γεμάτη από προσμονή και ενθουσιασμό για κάποιους μαθητές αλλά και γεμάτη φόβο και άγχος για πολλούς άλλους. Όλοι μας έχουμε να θυμόμαστε τουλάχιστον μια ημέρα ελέγχων όταν οι ανησυχία μας για το εάν τα καταφέραμε ή όχι, μας ρούφηξε όλο το ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία εκείνης της ημέρας. Η διαδικασία της βαθμολόγησης μπορεί να είναι ένα μεγάλο μυστήριο για αρκετούς μαθητές, οι οποίοι συχνά δεν έχουν την παραμικρή ιδέα για το πώς θα έχουν διαμορφωθεί οι βαθμοί του τριμήνου / τετραμήνου που μόλις έληξε. Επειδή επίσης οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται αισθητά στις διαδικασίες που χρησιμοποιούν για τον προσδιορισμό των βαθμών των μαθητών τους, όσο περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στη βαθμολόγηση, τόσο πιο περίπλοκη καθίσταται και η διαδικασία πρόβλεψης και κυρίως αποκωδικοποίησης των βαθμών. Ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, η αβεβαιότητα σχετικά με τους βαθμούς καθίσταται πολλές φορές μια οδυνηρή διαδικασία. Ο μη συμβατός, τις περισσότερες φορές, τρόπος με τον οποίο βαθμολογεί κάθε εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσκολίες, καθιστά την «αποκωδικοποίηση» του βαθμού σχεδόν αδύνατη. Ακόμη κι αν ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μία προκαθορισμένη μέθοδο κατά την απόδοση βαθμών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αυτή η μέθοδος συχνά διαφοροποιείται για κάθε διαφορετικό μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, επειδή οι εκπαιδευτικοί συχνά αποφασίζουν πώς θα βαθμολογήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο τέλος ενός τριμήνου/τετραμήνου, οι βαθμοί που δίνονται καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη τη διαδικασία της «αποκωδικοποίησης», αλλά και σχεδόν απίθανη την όποια δυνατή πρόβλεψη από την πλευρά του μαθητή. Ωστόσο, και πολλοί εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους αισθάνονται ιδιαίτερα αγχωμένοι, όσο και οι μαθητές τους, την ημέρα των βαθμών. Παράλληλα, αποτελεί κοινό τόπο ότι τόσο κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο όσο και σε διάφορες επιμορφώσεις ενδοϋπηρεσιακές ή μη, σπάνια έως καθόλου συναντούν θεματικές ή έστω συζητήσεις σχετικά με τις συνιστώμενες πρακτικές βαθμολόγησης των μαθητών. Πολλώ δε μάλλον, σχετικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης να δίνουν περισσότερη βάση στο πόσο «δίκαιο» θα είναι οι βαθμοί που θα «βάλουν», ιδιαίτερα στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερωτήματα που συνήθως τους βασανίζουν συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Τι βαθμό θα πρέπει να πάρει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ο οποίος ενώ κατέβαλε εξαιρετική προσπάθεια δεν κατάφερε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός μαθήματος;
- Είναι δίκαιο ένας μαθητής με μητρική γλώσσα την Ελληνική να «περάσει το μάθημα της Γλώσσας (στη β/βάμια εκπαίδευση) ενώ δεν έχει ανταποκριθεί στοιχειωδώς στις απαιτήσεις του μαθήματος;
- Τι θα πρέπει να γίνει στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός υποψιάζεται μαθησιακές δυσκολίες μαθητή ο οποίος δε διαθέτει διάγνωση από επίσημο φορέα;
- Πώς θα μπορέσει να διασφαλίσει ότι οι βαθμοί που αποδίδονται σε όλους τους μαθητές της τάξης είναι συγχρόνως δίκαιοι αλλά και ακριβείς;

Ερωτήσεις όπως αυτές για δικαιοσύνη και ακρίβεια έρχονται στην επιφάνεια κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφασίσουν για τους βαθμούς. Ιδιαίτερα όσον αφορά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η βαθμολόγηση καθίσταται μια ιδιαίτερα «βασανιστική» διαδικασία. Παρά μάλιστα το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το 20% του μαθητικού πληθυσμού η βαθμολόγησή τους δύναται να επηρεάζει ακόμη και το 100% των εκπαιδευτικών (Jung και Gusken, 2010α).

Παρά το μέγεθος του υπό συζήτηση θέματος, ελάχιστες προτάσεις μπορεί κάποιος να βρει σε συναφή ερευνητική βιβλιογραφία, είτε στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξαιτίας της απουσίας θεωρητικών κατευθύνσεων και εκπαιδευτικών πολιτικών, οι εκπαιδευτικοί έχουν αφεθεί μόνοι στην επίλυση του προβλήματος. Ως αποτέλεσμα των προηγούμενων είναι ότι οι προσεγγίσεις τους στο θέμα της βαθμολόγησης διαφοροποιούνται ευρέως ακόμη και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου. Είναι τέλος ιδιαίτερα απογοητευτικό το γεγονός ότι τελικά οι προσεγγίσεις τους στερούνται τόσο δικαιοσύνης όσο και ακρίβειας. Ακόμη και όταν κάποιος αναγνωρίζει ότι οι πρακτικές που ακολουθούν δεν οδηγούν ούτε σε δίκαιους αλλά ούτε και σε ακριβείς βαθμούς, συνήθως δεν έχουν την παραμικρή ιδέα για το πού να αντλήσουν πληροφορίες για μια καλύτερη και περισσότερο αποδοτική εναλλακτική.

Στο πλαίσιο αυτό, η απογοήτευση για τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελεί έκπληξη. Μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες των βαθμών και των ελέγχων είναι να προσφέρουν στις οικογένειες πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Οι οικογένειες θέλουν και πρέπει να γνωρίζουν

τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των παιδιών τους, τις περιοχές όπου τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά και τι μπορούν να κάνουν στο σπίτι για τη βελτίωση της επίδοσης τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται ότι οι βαθμοί και οι έλεγχοι τους δίνουν ελάχιστη ή και καμία πολλές φορές ουσιαστική πληροφόρηση.

Κάποιες φορές μπορεί η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό να τους προσφέρει ένα μέρος των πληροφοριών που χρειάζονται. Αλλά τις περισσότερες φορές, ακόμα και εξατομικευμένες εκθέσεις προόδου, όταν δίνονται, στερούνται σαφή, περιεκτικά και λεπτομερή στοιχεία τα οποία οι οικογένειες θέλουν και ελπίζουν να λάβουν.

Αναγκαιότητα-προτοτυπία της έρευνας.

Η βαθμολόγηση αποτελεί αναμφισβήτητα μια από τις πιο κρίσιμες διαδικασίες της σχολικής ζωής, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια λόγω και της αυξανόμενης ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αλλά και οι πρακτικές βαθμολόγησης που χρησιμοποιούσαν ήταν αρκετές φορές άνευ νοήματος επειδή δεν βασίζονταν πάντα σε πληροφορίες που είναι ενδεικτικές της επίδοσης (Allen, 2005· Jordan, 2007· McMillan, 2001, 2007· O'Connor, 2007· Stiggins, 1989). Ειδικότερα, η αξιολόγηση και ακολούθως η βαθμολόγηση πολλών εκπαιδευτικών διακρίνονται από αναξιοπιστία, ασυνέπεια, και συχνά βασίζονται σε παράγοντες που δε λαμβάνουν υπόψη την επίδοση αυτή καθαυτή (Allen, 2005· Brookhart, 1993, 1994· McMillan, 2007 · Tomlinson, 2005). Αυτή η κατάσταση επιτείνεται από την έλλειψη εκπαίδευσης και εμπειρίας στην αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο των συμβατικών-κανονικών δομών εκπαίδευσης (Black and Wiliam, 1998· Hargreaves et al, 2002· Hodges et al, 2005). Επιπροσθέτως έρευνες που εξετάζουν τις επιδράσεις άλλων συνθηκών στην τάξη είναι ιδιαίτερα περιορισμένες.

Ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, η διαδικασία της βαθμολόγησης καθίσταται ιδιαίτερα περίπλοκη, σε σχέση με το πόσο θα ληφθεί κάθε φορά υπόψη η προσπάθεια, εάν ο μαθητής θα λάβει βαθμό που σχετίζεται με τη βελτίωσή του σε σχέση με τον εαυτό του ή σε σχέση με το επίπεδο της τάξης. Οι

προσαρμογές στις πολιτικές βαθμολόγησης για μαθητές με δυσκολίες παραμένουν ένας περίπλοκος και σχεδόν ανεξερεύνητος τομέας με πολύ περιορισμένη ερευνητική παραγωγή. Παρά το γεγονός ότι συνεχίζεται η δοκιμή μοντέλων προσαρμογών για την βαθμολόγηση ως ένας τρόπος ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, παραμένουν σημαντικά ερωτήματα. Η επιλογή των κατάλληλων προσαρμογών θα ήταν πολύ πιο εύκολη, για παράδειγμα, αν ξέραμε ότι ορισμένες από αυτές είναι σαφώς λειτουργικότερες. Επιπλέον, οι προσπάθειες για την εφαρμογή θα μπορούσαν να είναι πολύ πιο εστιασμένες, αν ξέραμε πιο συγκεκριμένα ποιες προσαρμογές θεωρούν ότι είναι πιο δίκαιες τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίναμε ιδιαίτερα ωφέλιμη τη μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικού τύπου σχολείων σε σχέση με τη βαρύτητα που αποδίδουν σε διαφορετικούς παράγοντες για την απόδοση βαθμών.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται σε μια πρώτη προσπάθεια στην Ελλάδα ανίχνευσης των παραγόντων που αναφέραμε ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, σε πανελλήνια βάση και συγκριτικά για τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επίσης εξίσου σημαντική είναι η διερεύνηση της χρήσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο μάθησης που βοηθά όλους τους μαθητές να εκδιπλώσουν τις δυνατότητές τους και να εξασφαλίσει αντίστοιχα πληρέστερη εικόνα στον εκπαιδευτικό πριν την απόδοση βαθμού. Παράλληλα η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη οριοθετεί και το μέτρο των προσδοκιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, των γονέων αλλά πρωτίστως των μαθητών για την ομαλή και δημιουργική μαθησιακή διαδικασία. Τέλος εξετάζεται και το αντιλαμβανόμενο από την πλευρά του εκπαιδευτικού αίσθημα αποτελεσματικότητας διερευνώντας εάν εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν περισσότερο αποτελεσματικά τις δυσκολίες των μαθητών και εάν αυτό αντανακλάται τελικώς και στη βαθμολόγηση. Ιδιαίτερα σε μια εποχή που η συνεκπαίδευση προτάσσεται ως ένα βιώσιμο μοντέλο στον ιδιαίτερα ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, αλλά και μιας προσπάθειας από την πολιτεία αλλαγής του πλαισίου βαθμολόγησης των μαθητών, η ανίχνευση φανερών και υπόρρητων σχέσεων στην καθημερινή σχολική πράξη μόνο οφέλη μπορεί να προσφέρει.

Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1 Οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών

Τα πρώτα ψήγματα σχετικά με τις πιθανές διαφορές στη νοητική λειτουργία συνεπεία των ατομικών διαφορών ανιχνεύονται στην αρχαία Ελλάδα και ειδικότερα από τον Ιπποκράτη. Ωστόσο, η αρχική επιστημολογική συγκρότηση των μαθησιακών δυσκολιών τοποθετείται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα από τον Joseph Gall, ο οποίος περιγράφει περιπτώσεις ασθενών στους οποίους μερική απώλεια της νοητικής τους λειτουργίας ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης και σχετιζόταν με την απώλεια μιας συγκεκριμένης ικανότητας, αυτής του λόγου (Wong, 1998).

Την πρώτη συστηματική κλινική μελέτη για τις ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης παιδιών τη συναντάμε το 1917 από τον James Hinshelwood (Σκωτσέζο Οφθαλμολόγο) ο οποίος εξέτασε περιπτώσεις παιδιών που αντιμετώπιζαν μεγάλες δυσκολίες κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας, ισχυριζόμενος, όμως, ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνυπήρχαν με άλλες νοητικές δεξιότητες, που βρίσκονταν σε φυσιολογικό ή και ανώτερο νοητικό επίπεδο

Εν συνεχεία, το 1937 συναντάμε μια σημαντική φυσιογνωμία στο πεδίο των κλινικών μελετών για τα παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης, τον Samuel Orton. Ο Orton ισχυρίστηκε πως οι δυσκολίες οφείλονταν σε καθυστέρηση ή αποτυχία καθιέρωσης της λειτουργίας της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου (Wong, 1998· Τζουριάδου, 2011· Μαρκοβίτης και Τζουριάδου, 1995). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα σύμφωνα με τον Orton τη σύγχυση ανάμεσα στις οπτικές εικόνες των ερεθισμάτων στα δυο διαφορετικά ημισφαίρια του εγκεφάλου. Η εργασία του Orton κυρίως άσκησε μια ευρύτερη επίδραση και έδωσε μια μεγαλύτερη ώθηση στη σύγχρονη έρευνα σε σχέση με τα ειδικά σχολεία, στην παροχή υπηρεσιών στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών τεχνικών, που ανέπτυξε για να βοηθήσει τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης (Wong, 1998).

Ωστόσο, ο Orton παραβλέποντας στην ανάλυσή του πιθανούς περιβαλλοντικούς παράγοντες προκάλεσε τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών της εποχής (Τζουριάδου, 2011).

Οι Werner και Strauss κατά τη δεκαετία του '40 ανέφεραν ότι εξαιτίας μιας ήπιας εγκεφαλικής βλάβης κάποια παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην επεξεργασία κάποιων πληροφοριών θέτοντας έτσι τα θεμέλια για την καθιέρωση του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών (Wong, 1998). Η επίδραση που άσκησαν μελλοντικά στο

πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών θεωρήθηκε πολύ σημαντική και επικεντρώνεται σε τρεις άξονες:

- τις ατομικές διαφορές στη μάθηση και τους τρόπους προσέγγισης των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- την αντίστοιχη προσαρμογή των εκπαιδευτικών διαδικασιών και
- την ενδυνάμωση των γνωστικών λειτουργιών και τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων

Οι Strauss και Werner θεώρησαν πως τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση έχουν ανάγκη από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους (Wong, 1998).

Κατά τις δεκαετίες του '40 και '50 αλλά και στις αρχές του '60 δεν υπήρχε επίσημο και αυτόνομο πεδίο μαθησιακών δυσκολιών. Κατά βάση, οι ερευνητές και οι κλινικοί μελετητές παρατηρούσαν ποικιλία προβλημάτων που υπεισέρχονταν στη μάθηση σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Σε αυτά τα παιδιά αποδίδονταν ευρύτητα χαρακτηρισμών όπως ήπια εγκεφαλική βλάβη, αντιληπτική ανεπάρκεια, αφασία ή νευρολογική ανεπάρκεια (Wong, 1998).

Η γέννηση, ωστόσο, του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών ως διακριτού και αυτόνομου πεδίου κατά τη δεκαετία του 1960 προέκυψε όταν ο Samuel Kirk εισήγαγε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» θεωρώντας τον ως τον πιο αντιπροσωπευτικό χαρακτηρισμό για τα παιδιά και το πρόβλημά τους.

Ο Kirk δεν θεωρούσε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν γενικευμένες νοητικές ανεπάρκειες. Απλά, δεν ήταν ικανά να προσαρμοστούν στο σπίτι ή να μάθουν με τις συνηθισμένες μεθόδους που ακολουθούνταν στο σχολείο (Franklin, 1987). Επιχειρείται το 1960 (O' Shea, O' Shea και Algozzinne, 1998) και κυρίως μέσω του Kirk μια προσπάθεια μετατόπισης του περιεχομένου των ορισμών του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών από το νευροψυχολογικό μοντέλο, που προωθούσε το γνώρισμα της εγκεφαλικής βλάβης, στη γνωστική φύση των μαθησιακών δυσκολιών μέσω εκπαιδευτικών ερμηνειών.

Σύμφωνα με τον Kirk:

«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε καθυστέρηση ή σε αναπτυξιακή διαταραχή σε μια ή περισσότερες λειτουργίες του λόγου, τη γλώσσα, την ανάγνωση, τη γραπτή έκφραση, την αριθμητική ή σε άλλες περιοχές της σχολικής μάθησης και σε κοινωνικο-συναισθηματικές διαταραχές που απαιτούνται για την κοινωνική επικοινωνία. Ωστόσο δεν συνιστούν το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακής βλάβης ή

πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραγόντων» (Hallahan, Kauffman και Lloyd, 1996 · O' Shea, O' Shea και Algozzinne, 1998 · Wong, 1998 · Grigorenko, 2008· Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009)

Σύμφωνα με τη NJCLD των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988-1990):

« οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση της αντίληψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων». (Πόρποδας, 2003 · Τζουριάδου, 2011 · O' Shea και Algozzinne, 1998 · Wong, 1998 · Μαρκοβίτης και Τζουριάδου, 1991 · Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009).

Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί μια ανομοιογενής ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην ακοή, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στη σωστή χρήση μαθηματικών συλλογισμών και πράξεων. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών τίθεται, όταν η σχολική επίδοση του μαθητή σύμφωνα με σταθμισμένα τεστ στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στη γραπτή έκφραση, είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του, τη σχολική του τάξη και το δείκτη της νοημοσύνης του . Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας μεικτός πληθυσμός που έχει κακή σχολική επίδοση για διάφορες αιτίες. Γι' αυτό υπάρχουν δυσκολίες στο να δοθεί ένας ορισμός που να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μια μικρή λειτουργική απόκλιση, που δεν απέχει πολύ από το φυσιολογικό και που μπορεί συνήθως να αντιμετωπισθεί. Τα μαθησιακά προβλήματα επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική δραστηριότητα, αλλά και τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, οι οποίες απαιτούν ανάγνωση, γραφή ή μαθηματικούς υπολογισμούς (Παπαδάτος, 2011).

Επιπροσθέτως, προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο γενικά και συγκεκριμένες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, ειδικότερα, έχουν συσχετιστεί με την ικανότητα μάθησης, την κοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση (Χαντζή και Παπαδάτος, 1990) καθώς επίσης και με ψυχικές διαταραχές στην παιδική και εφηβική ηλικία και την ενήλικη ζωή.

Τέλος, σύμφωνα με τον Δράκο (2002) οι βασικοί σχολικοί τομείς στους οποίους μπορούν να εμφανισθούν προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξής:

- Γλωσσικής πρόσληψης και αντίληψης

- Γλωσσικής έκφρασης
- Αναγνωστικών δεξιοτήτων
- Κατανόησης ο Γραπτής έκφρασης
- Μαθηματικής σκέψης (συλλογισμών, επίλυσης προβλημάτων)
- Αριθμητικών υπολογισμών και πράξεων

1.2 Διάγνωση και προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών με βάση το DSM-V

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες, στο αμερικανικό σύστημα ταξινόμησης ψυχικών διαταραχών (DSM-V, 2013) έχει αντικατασταθεί από τον όρο Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Specific Learning Disorder). Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με βιολογική προέλευση η οποία είναι η βάση για ανωμαλίες στο γνωστικό επίπεδο, που σχετίζονται με τα συμπεριφορικά σημάδια της διαταραχής. Η βιολογική προέλευση περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση γενετικών, επιγενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, που επηρεάζουν την ικανότητα του εγκεφάλου να αντιλαμβάνεται ή να επεξεργάζεται λεκτικές ή μη λεκτικές πληροφορίες αποτελεσματικά και με ακρίβεια.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας είναι επίμονες δυσκολίες στη μάθηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, με έναρξη κατά τη διάρκεια των ετών της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης (δηλαδή, την αναπτυξιακή περίοδο). Οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων με ακρίβεια και με ευφράδεια, κατανόηση του γραπτού λόγου, γραπτή έκφραση και ορθογραφία, αριθμητικούς υπολογισμούς και μαθηματική σκέψη (επίλυση μαθηματικών προβλημάτων). Σε αντίθεση με την ομιλία ή το περπάτημα τα οποία αποτελούν κατακτημένα αναπτυξιακά ορόσημα που προκύπτουν με την ωρίμανση του εγκεφάλου, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες (π.χ., η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραφή, τα μαθηματικά) πρέπει να διδάσκονται για να μπορέσουν να κατακτηθούν. Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία διαταράσσει τη φυσιολογική διαδικασία της μάθησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Δεν είναι απλά μια συνέπεια της έλλειψης ευκαιριών μάθησης ή της ανεπαρκούς εκπαίδευσης.

Ειδική μαθησιακή δυσκολία. Διαγνωστικά κριτήρια

A. Δυσκολίες στη μάθηση και χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως υποδεικνύεται από την παρουσία ενός τουλάχιστον από τα ακόλουθα συμπτώματα που διαρκούν τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την εφαρμογή παρεμβάσεων που στοχεύουν σε αυτές τις δυσκολίες:

1. Ανακριβής ή αργή και με ιδιαίτερη δυσκολία ανάγνωση λέξεων (π.χ., διαβάζει μεμονωμένες λέξεις εσφαλμένα ή αργά και διστακτικά, συχνά μαντεύει λέξεις, έχει δυσκολία να διαβάζει φωναχτά λέξεις).

2. Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας του τι διαβάζουν (π.χ., μπορεί να διαβάσει το κείμενο με ακρίβεια αλλά δεν καταλαβαίνει την ακολουθία, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα, ή βαθύτερα νοήματα αυτού που διαβάζει).

3. Δυσκολίες με την ορθογραφία (π.χ., μπορεί να προσθέσει, να παραλείψει, ή να κάνει αντικαταστάσεις φωνηέντων ή συμφώνων).

4. Δυσκολίες γραπτής έκφρασης (π.χ., κάνει πολλαπλά γραμματικά λάθη ή λάθη σημείων στίξης μέσα σε φράσεις. Δε χωρίζει σωστά τις παραγράφους. Η γραπτή έκφραση των ιδεών του στερείται σαφήνειας).

5. Δυσκολίες κατάκτησης της έννοιας του αριθμού, μαθηματικών δεδομένων, ή υπολογισμών (π.χ., παρουσιάζει φτωχή αντίληψη των αριθμών, του μεγέθους τους, και των σχέσεών τους. Μετράει στα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφιους αριθμούς αντί να ανακαλεί ακολουθίες αριθμών όπως οι συνομήλικοι. Χάνεται στη μέση ενός αριθμητικού υπολογισμού).

6. Δυσκολίες με τη μαθηματική λογική (π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία εφαρμογής μαθηματικών εννοιών, δεδομένων, ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

B. Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες που επηρεάζονται είναι σημαντικά και ποσοτικά κάτω από εκείνες που αναμένονται για την χρονολογική ηλικία του ατόμου, και προκαλούν σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή ή επαγγελματική επίδοση, ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, κάτι που επιβεβαιώνεται από ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες μέτρησης και συνολική κλινική εκτίμηση. Για τα άτομα ηλικίας 17 ετών και άνω, ένα τεκμηριωμένο ιστορικό των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να υποκαταστήσει τις σταθμισμένες δοκιμασίες.

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες αρχίζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, αλλά μπορεί να μην εκδηλωθούν, ώσπου οι απαιτήσεις για αυτές τις συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες υπερβαίνουν τις περιορισμένες δυνατότητες του ατόμου

(π.χ., όπως χρονομετρημένες εξετάσεις-δοκιμασίες, ανάγνωση ή γραφή εκτεταμένων και πολύπλοκων εκθέσεων σε μια μικρή χρονική προθεσμία, υπερβολικά μεγάλος ακαδημαϊκός φόρτος).

Δ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική αναπηρία, μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα διδασκαλίας ή ανεπαρκή διδασκαλία.

Τα τέσσερα παραπάνω διαγνωστικά κριτήρια που πρέπει να πληρούνται βασίζονται σε μια κλινική σύνθεση του ιστορικού του ατόμου (αναπτυξιακή, ιατρική, οικογενειακή, εκπαιδευτική), εκθέσεις του σχολείου, και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση.

Κωδικοποίηση:

315.0 (F81.0) Διαταραχή της ανάγνωσης:

Ακρίβεια στην ανάγνωση .

Ρυθμός ή ευχέρεια ανάγνωσης.

Κατανόηση γραπτού λόγου.

Σημείωση: Η δυσλεξία είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε ένα είδος μαθησιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από προβλήματα σε σχέση με την ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων, φτωχή αποκωδικοποίηση, και περιορισμένες ικανότητες στην ορθογραφία. Αν η δυσλεξία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει αυτό το συγκεκριμένο είδος δυσκολιών, είναι σημαντικό επίσης να καθορίζονται τυχόν πρόσθετες δυσκολίες που υπάρχουν, όπως δυσκολίες με την αναγνωστική κατανόηση ή τους συλλογισμούς στα μαθηματικά.

315.2 (F81.81) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης:

Ακρίβεια στην ορθογραφία. Ακρίβεια σε σχέση με τη γραμματική και τα σημεία στίξης. Σαφήνεια ή οργάνωση της γραπτής έκφρασης.

315.1 (F81.2) Διαταραχή των μαθηματικών:

Αίσθηση των αριθμών .

Απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων. Ακριβής ή ευχερής υπολογισμός. Ακριβής μαθηματικός συλλογισμός .

Σημείωση: Η δυσαριθμησία είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε ένα είδος δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από προβλήματα σε σχέση με την επεξεργασία αριθμητικών πληροφοριών, την εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων, και την εκτέλεση υπολογισμών με ακρίβεια ή ευχέρεια. Αν η

δυσαριθμησία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει αυτό το συγκεκριμένο είδος δυσκολιών στα μαθηματικά, είναι σημαντικό, επίσης, να καθορίζονται τυχόν πρόσθετες δυσκολίες που ενυπάρχουν (American Psychiatric Association, 2013).

1.3 Βασικά μοντέλα οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα δυο βασικά μοντέλα οριοθέτησης του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτό της διακύμανσης ικανότητας - επίδοσης και της ανταπόκρισης στην παρέμβαση (Wong, 1996 · Kavale και Forness, 1995 · Bradley, Danielson, Hallahan, 2002 · Τζουριάδου, 2011). Αναλυτικότερα:

Α. Διακύμανση ικανότητας επίδοσης : Η υποεπίδοση προτάθηκε από την Bateman ως λειτουργικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών το 1965 (Τζουριάδου, 2011· Gresham και συν., 1996). Ειδικότερα, *«τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που εκδηλώνουν μια εκπαιδευτικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στη νοητική τους ικανότητα και στην επίδοσή τους, η οποία συνδέεται με διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία και η οποία είναι πιθανόν ή και όχι να συνοδεύεται από δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Ωστόσο δεν σχετίζεται δευτερογενώς με νοητική καθυστέρηση, με εκπαιδευτικά ή πολιτισμικά αποστερημένο περιβάλλον, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακή βλάβη»* (O' Shea, L. J. O' Shea, D. J., Algozzinne, B., 1998).

Τα τεστ μέτρησης της επίδοσης, από μόνα τους, δεν αποτελούν αξιόπιστο μέσο, γιατί δεν μπορούν να παράσχουν πληροφορίες για το πώς μετράμε την νοητική ικανότητα και το πραγματικό επίπεδο επίδοσης (Kavale και Forness, 2000). Επίσης, τα τεστ νοημοσύνης μετρούν ευρέως τη σημασιολογική λειτουργία της γλώσσας, αλλά δεν μπορούν να μετρήσουν τα γνωστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά και τη φωνολογική ικανότητα που αποτελούν τους προγνωστικούς παράγοντες της ανάγνωσης (Morris, 2002).

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η άποψη ότι τα ψυχομετρικά τεστ και τα τεστ νοημοσύνης δεν μπορούν να ανιχνεύσουν την ικανότητα ενός μαθητή σε κάποιον τομέα μάθησης, αφού τόσο οι δοκιμασίες που προτείνουν όσο και η σταθερότητα των μετρήσεων τίθενται υπό αίρεση.

Η αξία του κριτηρίου της διακύμανσης έγκειται στο γεγονός της πιστοποίησης ενός μη αναμενόμενου μαθησιακού προβλήματος, στην εμφάνιση μιας χαμηλής επίδοσης, οδηγώντας στην υποψία μιας πιθανής αδυναμίας όχι όμως στην ύπαρξη μαθησιακών

δυσκολιών (Kavale, 2005). Εξάλλου, τα αποτελέσματα διαφόρων τεστ έδειξαν πως παιδιά με χαμηλή επίδοση και διακύμανση στην ικανότητα - επίδοση και παιδιά με χαμηλή επίδοση, αλλά χωρίς διακύμανση ικανότητας - επίδοσης δεν διέφεραν στη μέτρηση της αναγνωστικής τους επίδοσης και στις γνωστικές τους δεξιότητες (Gresham και Vellutino, 2010).

Συνεπώς, τόσο ο δείκτης νοημοσύνης και τα κριτήρια επίδοσης, όσο και η διακύμανση ικανότητας της επίδοσης συνιστούν πλέον ανεπαρκή κριτήρια οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale, Holdnack and Mostert, 2005) και εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την αξιόπιστη ή μη κατηγοριοποίηση (Kavale, 2005).

B. Η ανταπόκριση στην παρέμβαση : Ως μοντέλο αξιολόγησης, η ανταπόκριση στην παρέμβαση (RTI) συνίσταται στην αξιολόγηση της διακύμανσης ανάμεσα επίπεδο του μαθητή πριν αλλά και μετά από συγκεκριμένη παρέμβαση, και όχι στην ικανότητα και την επίδοση (Bradley, Danielson και Hallahan, 2002). Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, μαθητής για τον οποίο διαπιστώνεται ότι δε βελτιώνεται η επίδοσή του μετά την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης χαρακτηρίζεται ως μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, (Gresham, 2002, όπ. αναφ. στη Τζουριάδου, 2011). Σύμφωνα με τους Bradley et al., (2002) το πρόγραμμα της ανταπόκρισης στην παρέμβαση (RTI) επιδιώκει «να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στη διάγνωση και τη θεραπεία». Με το εν λόγω πρόγραμμα το βάρος πέφτει στην πρόοδο του μαθητή και όχι στις ανεπάρκειές του ενώ παράλληλα θέτει με ιδιαίτερη έμφαση το αξίωμα ότι οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στην πραγματικότητα, υποφέρουν από τη μη κατάλληλη εκπαίδευση (Τζουριάδου, 2011). Επίσης, υιοθετεί την ανάγκη κατάρτισης ενός διαφοροποιημένου και αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης αξιολογώντας, όμως εξίσου την πρόοδο του μαθητή δίχως να διαπραγματεύεται η ποιότητα των παιδαγωγικών στόχων του.

Ωστόσο, παρά τις δυνατότητες που θεωρητικά μπορεί να έχει το πρόγραμμα της «ανταπόκρισης στην παρέμβαση» για τον καθορισμό των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών, που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην μελλοντική εκπαιδευτική τους πορεία, εγείρονται ερωτήματα, σχετικά με πιθανά σφάλματα σε σχέση με τον προσδιορισμό των μαθητών με Μ.Δ. Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η έγκαιρη ανίχνευση είναι αποτελεσματική μόνο στην περίπτωση των γενικών δυσκολιών, ενώ δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν,

επαρκώς, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Pumfrey and Reason, 1995 όπ. αναφ. στους Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

Κεφάλαιο 2. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης

2.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης κατέχει περίοπτη θέση σε όλες τις πρωτοβουλίες σε σχέση με τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης (Cizek, 1997). Οι ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζουν με διαρκώς αυξανόμενο βαθμό την επίδοση ως βασική παράμετρο της αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και του κάθε σχολείου, η οποία επηρεάζει άμεσα τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και τη διδασκαλία καθεαυτή. Στο κέντρο της παραπάνω διαδικασίας βρίσκεται ο εκπαιδευτικός της τάξης. Η αξιολόγηση στην τάξη ακριβώς επειδή οι μαθητές τη βιώνουν διαρκώς είναι εκείνη που έχει ιδιαίτερη σημασία για αυτούς, αφού καλείται να συγκεκριμενοποιήσει τις δεξιότητες και την επίδοσή τους.

Η αναβίωση του ενδιαφέροντος των επιστημόνων για την αξιολόγηση είναι μερικώς και αποτέλεσμα της προόδου της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της μάθησης, της θεωρίας των κινήτρων αλλά και της θεωρίας του εποικοδομητισμού. Οι συγκεκριμένες επιστημονικές κατευθύνσεις απέδειξαν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι πολύ περισσότερα από την απλή παρουσίαση πληροφοριών στους μαθητές. Επιπροσθέτως, η καλή διδασκαλία συνίσταται στο να εξασφαλίζει ένα περιβάλλον που εμπλέκει τους μαθητές σε μια ενεργητική μάθηση και συνδέει την προϋπάρχουσα γνώση με την σύγχρονη. Η μάθηση είναι μια συνεχής αυτορυθμιζόμενη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές προσλαμβάνουν, μεταφράζουν και συσχετίζουν την πληροφορία με τρόπο που να έχει νόημα σε σχέση με όσα ήδη γνωρίζουν και αντιλαμβάνονται. Έρευνες σχετικές με τη θεωρία των κινήτρων προτείνουν ότι η συγκεκριμένη και ουσιαστική ανατροφοδότηση των μαθητών αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα που καθορίζει την αποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση τους (Brookhart, 1997).

Παρά την αυξανόμενη σημασία της αξιολόγησης στην τάξη και την εισαγωγή νέων μεθόδων αξιολόγησης, υπάρχει σχετικά μικρός αριθμός ερευνών σχετικά με τη φύση και τις επιπτώσεις των αξιολογήσεων στην τάξη, στη μάθηση και τα κίνητρα των μαθητών (Stiggins, 1997). Οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην αξιολόγηση τυποποιημένων τεστ, παρά τις ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν πολύ χρόνο στην αξιολόγηση των μαθητών των οποίων η εξέλιξη επηρεάζεται άμεσα από την ποιότητα της αξιολόγησης (Stiggins και Conklin, 1992). Επίσης, έχει πραγματοποιηθεί σχετικά περιορισμένη εμπειρική έρευνα για την αξιολόγηση στην

τάξη, ενώ αντίθετα έχει δοθεί πολύ μεγαλύτερη προσοχή σε μεγάλης κλίμακας δοκιμασίες. Είναι επίσης ιδιαίτερα προφανές, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στερούνται βασικών δεξιοτήτων (Plake και Impara, 1997). Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, δεδομένου ότι λιγότερο από το 50% των προγραμμάτων σπουδών για τους εκπαιδευτικούς προσφέρουν μαθήματα σχετικά με τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης (Schafer, 1993).

Κατά την εξέταση της ερευνητικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την αξιολόγηση στην τάξη και τη βαθμολόγηση, παρατηρούμε ότι η συναφής βιβλιογραφία εξακτινώνεται σε τέσσερις κατηγορίες:

- Ορισμοί της αξιολόγησης
- Πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη
- Πρακτικές βαθμολόγησης και
- Επιδράσεις των πρακτικών αξιολόγησης και βαθμολόγησης στη μάθηση σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών

2.2. Ορισμοί και τύποι της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Cizek (1997), υπάρχουν τέσσερις ορισμοί της αξιολόγησης.

- Αξιολόγηση στην τάξη είναι η προγραμματισμένη διαδικασία συγκέντρωσης και σύνθεσης πληροφοριών που σχετίζονται (α) με τις λειτουργίες της ανακάλυψης και της τεκμηρίωσης δυνατοτήτων αλλά και αδυναμιών των μαθητών, (β) τον προγραμματισμό και την ενίσχυση της διδασκαλίας, ή (γ) την αξιολόγηση της προόδου και τη λήψη αποφάσεων για τους μαθητές. (Cizek, 1997, σελ. 10).
- Αξιολόγηση στην τάξη είναι η συλλογή, σύνθεση και ερμηνεία των πληροφοριών που βοηθούν τον εκπαιδευτικό στη λήψη αποφάσεων. (Airasian, 1997, σελ. 4).
- Αξιολόγηση στην τάξη είναι μια επίσημη προσπάθεια καθορισμού και οριοθέτησης του επιπέδου των μαθητών στη βάση της διάγνωσης δυνατοτήτων αλλά και αδυναμιών, της διαρκούς παρακολούθησης της προόδου τους, της βαθμολόγησης και τέλος του καθορισμού της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. (Popham, 1995).

- Η αξιολόγηση στην τάξη ορίζεται ως η συλλογή, ερμηνεία και χρήση των πληροφοριών εκείνων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις. (McMillan, 1997).

Είναι προφανές ότι αυτοί οι ορισμοί οριοθετούν έναν ευρύ περιγραφικό δείκτη για το τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι σκοποί που εξυπηρετούνται από την αξιολόγηση στην τάξη τείνουν να καθορίσουν τα επιχειρήματα σχετικά με την ερμηνεία και τη χρήση της. Η γνωστική αξιολόγηση συχνά περιγράφεται ως διαμορφωτική και αθροιστική, με βάση τους όρους που επινοήθηκαν από το Scriven (1967). Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι εκείνη της οποίας πρωταρχικός σκοπός είναι να καθοδηγήσει και να βελτιώσει τη διαδικασία της μάθησης ή/και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Shepard, 2006). Ως εκ τούτου, η διαμορφωτική αξιολόγηση μερικές φορές αναφέρεται ως αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning). Σύγχρονοι ορισμοί της διαμορφωτικής αξιολόγησης τονίζουν τη σημασία της ποιοτικής ανατροφοδότησης και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης, προκειμένου να λάβουν την επιθυμητή μάθηση (Brookhart, 2011). Σύμφωνα με τη Brookhart (2003) ο διαμορφωτικός ρόλος είναι πρωταρχικής σημασίας για την αξιολόγηση στην τάξη.

Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από μια λειτουργία αναφοράς (Harlen, 2005). Όπως συμβαίνει με όλες τις εκτιμήσεις που περιλαμβάνουν δοκιμασίες-τεστ, τα συμπεράσματα της αθροιστικής-τελικής αξιολόγησης προέρχονται από στοιχεία που συγκεντρώθηκαν συστηματικά. Ωστόσο, ο σκοπός της τελικής αξιολόγησης είναι να πληροφορήσει για την επίδοση των μαθητών σε ένα ή περισσότερα ακροατήρια έξω από την τάξη, όπως οι γονείς ή η διεύθυνση του σχολείου, οδηγώντας συχνά σε επακόλουθες καταστάσεις όπως αποφάσεις για προβιβασμό ή στασιμότητα του μαθητή, πιστοποίηση γνώσεων ή επιλογή σε φορείς εκπαίδευσης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι πιο κοινές μορφές που συναντάμε την τελική αξιολόγηση είναι η βαθμολογία και η αξιολόγηση της επίδοσης κατά βάση μέσω των τεστ, η επίδοση στα οποία ομαδοποιείται στους βαθμούς μιας συγκεκριμένης περιόδου. Σε διεθνές επίπεδο, η ευθύνη για τη συνολική αξιολόγηση μπορεί να επαφίεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ή σε εξωτερικές αρχές της εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, σε ορισμένες βασικές τάξεις οι τελικές αξιολογήσεις για να θεωρούνται έγκυρες διεξάγονται από εξωτερική αρχή (Black et al., 2010). Πολλοί συγγραφείς χρεώνουν και άλλους επιτελούμενους σκοπούς στην αξιολόγηση εκτός από τη μέτρηση της γνώσης. Μεταξύ αυτών, για παράδειγμα, τη

μοντελοποίηση των στόχων της επίδοσης και την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών (McMillan, 2011 · Nitko και Brookhart, 2011 · Stiggins, 2001).

Μερικοί θεωρητικοί προχώρησαν περισσότερο υποστηρίζοντας ότι η αξιολόγηση στην τάξη είναι συνώνυμη με τη μάθηση και ότι η ποιότητα της αξιολόγησης επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης (Torrance, 2007). Σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, η απόδοση νοήματος σε πράξεις και δραστηριότητες συντελείται συνεχώς στην τάξη κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, καθώς και κατά τη διάρκεια αποκλειστικά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Κατ' αυτή την έννοια κάθε αξιολόγηση συμπλέκεται άμεσα με το πολιτισμικό μοντέλο περί ικανότητας (Wolf, 1993). Το περιεχόμενο ενός τεστ επικοινωνεί τις αξίες της ίδιας της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, αυτό που περιλαμβάνεται ή εξαιρείται από ένα τεστ στέλνει ισχυρά μηνύματα σχετικά με το τι θεωρείται σημαντικό και το αντίθετο (Fulcher, 1999). Οι όροι διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση υπονοούν ότι υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στο πώς, το πού και το γιατί θα γίνει χρήση κάθε μορφής αξιολόγησης. Ο τρόπος που κάθε φορά χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός την αξιολόγηση στην τάξη μπορεί να οδηγεί σε παρανοήσεις. Θα ανέμενε κανείς ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως την αθροιστική αξιολόγηση για τους σκοπούς της ενδοσκόπησης και τη μελλοντική βελτίωση της διδασκαλίας τους. Στις αίθουσες διδασκαλίας, η μάθηση είναι διαρκής, και μια πραγματική σύνοψη της μάθησης μέσω της αξιολόγησης σπάνια συμβαίνει, εάν συμβαίνει ποτέ. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις τάξεις για τους σκοπούς της αθροιστικής αξιολόγησης φαίνεται να διαφέρουν από τις μεθόδους της διαμορφωτικής αξιολόγησης μόνο κατά το εάν καταγράφεται ή μη συγκεκριμένος βαθμός (Cizek, 2010). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς ορισμένοι από τις οποίους μπορεί να έρχονται σε αντίθεση ο ένας με τον άλλο. Τα αποτελέσματα ενός διαγωνίσματος μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών ώστε να προσαρμοστεί η διδασκαλία αναλόγως (διαμορφωτική) και εν συνεχεία να καταγραφούν οι βαθμοί στον έλεγχο ως μέρος ενός τριμήνου - τετραμήνου (αθροιστική), με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού που θεωρεί ότι οι μαθητές θα μάθουν περισσότερα όταν τους δίνονται εξωτερικά κίνητρα μέσω της βαθμολόγησης (ο βαθμός ως κίνητρο). Οι διαφορετικοί σκοποί της αξιολόγησης στην τάξη θέτουν ζητήματα εγκυρότητας, και αυτά τα ζητήματα καθίστανται εντονότερα όταν η αξιολόγηση καλείται να υπηρετήσει πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς.

2.3. Πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη

Πριν από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η βιβλιογραφία στις Η.Π.Α για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, εστιάζεται σχεδόν αποκλειστικά σε μεγάλης κλίμακας τυποποιημένες δοκιμασίες. Σύμφωνα με τους Stiggins και Conklin (1992), η κυριότερη έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση στην τάξη βασίστηκε σε όσες θεωρίες είχαν μέχρι τότε αναπτυχθεί σε σχέση με τα τυποποιημένα τεστ που αναλώνονταν σε γραπτές εξετάσεις κυρίως μέσω της χρήσης τεστ πολλαπλών επιλογών. Επιπλέον, τα υπάρχοντα καταγεγραμμένα πρότυπα (standards) για την αξιολόγηση (Standards for Educational and Psychological Testing), αναλώνονταν στις τυποποιημένες δοκιμασίες-τεστ. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 η αναδυόμενη βιβλιογραφία σχετικά με τη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά τους αλλά και την επίδοση των μαθητών ελάχιστα αναφέρονταν στο πώς σχετίζεται η διδασκαλία με τη μάθηση. Ο Shulman (1980) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ήταν μη συμβατές, και συχνά άσχετες με τη διδασκαλία. Οι Haertel και συν. (1984), σε μία ανασκόπηση της υπάρχουσας έρευνας για τις δοκιμασίες - εξετάσεις στο Λύκειο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι λίγα είναι γνωστά σε σχέση με τις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης στην τάξη.

Ο Phye (1997) αναφέρει ότι δεν είναι η αξιολόγηση που επιλέγουμε από μόνη της εκείνη η οποία καθορίζει τα αποτελέσματα που αντλούμε σε σχέση με τη μάθηση και την επίδοση. Το πώς χρησιμοποιούμε τα εργαλεία της αξιολόγησης ή τις διάφορες τεχνικές, καθορίζει τη φύση της γνώσης που ένας μαθητής έχει κατακτήσει. Το πώς αξιολογούμε καθορίζει και το ποιες πληροφορίες παίρνουμε. Έτσι μάθηση στην τάξη και αξιολόγηση βρίσκονται σε μια άρρηκτη σχέση.

Ο Airasian (1984) σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εκείνης της εποχής, σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε σχέση με την αξιολόγηση στην τάξη τους σε δύο τομείς: την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Η σημασία αυτών των παραγόντων ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης, με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην κοινωνική συμπεριφορά.

Οι Fleming και Chambers (1983), σε μια έρευνα στην οποία αναλύθηκαν περίπου 400 τεστ που είχαν δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους για τις ανάγκες αξιολόγησης στην τάξη τους, κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Χρησιμοποιούσαν πιο συχνά ερωτήσεις που απαιτούσαν σύντομη απάντηση.
- Οι ερωτήσεις ανάπτυξης αποφεύγονταν, σε σημείο που να αντιπροσωπεύουν λίγο περισσότερο από το 1% των προς ανάλυση τεστ.
- Ερωτήσεις αντιστοίχισης χρησιμοποιούνταν περισσότερο από αντίστοιχες πολλαπλής επιλογής ή ερωτήσεις σωστού-λάθους.
- Οι περισσότερες ερωτήσεις των τεστ, περίπου το 80%, εξέταζαν τη γνώση όρων, γεγονότων, κανόνων και αρχών (σε ποσοστό 94% για τους εκπαιδευτικούς γυμνασίων, 69% για εκπαιδευτικούς λυκείων, και 69% για τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού).
- Σε σχέση με τη νέα γνώση μετρούσαν την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν αυτά που έχουν μάθει.

Σε έρευνα του Carter (1984), στην οποία μελετήθηκαν οι ικανότητες ανάπτυξης τεστ από εκπαιδευτικούς λυκείων, προς επίρρωση των ευρημάτων των Fleming και Chambers, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική δυσκολία στην αναγνώριση ή την ανάπτυξη ερωτήσεων που να απαιτούν "ανώτερης αφαίρεσης" δεξιότητες σκέψης προς εφαρμογή. Οι Stiggins και Conklin (1992), σε ένα δείγμα τριάντα έξι εκπαιδευτικών, διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιούνταν ερωτήσεις ανάκλησης και μόνο της αποκτηθείσας γνώσης σε συχνότητα περίπου 50%. Υπάρχουν άφθονα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για την ανάπτυξη, εφαρμογή, και ανάλυση των αξιολογήσεων που πραγματοποιούν στην τάξη. Σε μια έρευνα 228 εκπαιδευτικών τεσσάρων διαφορετικών τάξεων (δύο δημοτικού και δύο γυμνασίου) οι Stiggins και Conklin (1992) αναφέρουν ότι σχεδόν τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών έδειξαν κάποια ανησυχία σχετικά με τα τεστ που παρήγαγαν οι ίδιοι. Παραδείγματα των ανησυχιών που εξέφρασαν περιλαμβάνονται στα ακόλουθα ερωτήματα: "Είναι τα τεστ που σχεδιάζω αποτελεσματικά; Πώς μπορούν να γίνουν καλύτερα; Εστιάζουν στις πραγματικές δεξιότητες των μαθητών; Προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών μου; Προάγουν την ίδια τη μάθηση;". Η ανησυχία γινόταν μεγαλύτερη για τους καθηγητές του γυμνασίου. Μόνο το 15% εξ αυτών δεν εξέφρασε ανησυχίες σχετικά με τις αξιολογήσεις τους. Οι Stiggins και Conklin σε δείγμα 24 εκπαιδευτικών, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν κυρίως για την αξιολόγηση της

κατάκτησης των γνώσεων και την επίδοση των μαθητών και ότι γενικότερα η αξιολόγηση της επίδοσης χρησιμοποιούταν ιδιαίτερα συχνά. Λίγοι εκπαιδευτικοί έδιναν ιδιαίτερη έμφαση σε "ανώτερης αφαίρεσης" δεξιότητες σκέψης.

Τέλος, οι Stiggins και Conklin έπειτα από παρατήρηση τεσσάρων εκπαιδευτικών έκτης τάξης (sixth grade), διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση στην τάξη ενσωματώνονταν τελικώς με τη διδασκαλία, με τους εκπαιδευτικούς να κάνουν χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με τη δόμηση της διδασκαλίας. Η φύση των αξιολογήσεων που χρησιμοποιούνταν σε κάθε τάξη συνδέονταν στενά με τους ρόλους που έθετε κάθε εκπαιδευτικός για τους μαθητές του, τις προσδοκίες του, καθώς και τον επιθυμητό τρόπο αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών οδήγησαν στην ανάπτυξη των διαφορετικών τύπων αξιολόγησης στην τάξη, που εν συνεχεία δοκιμάστηκαν σε οκτώ τάξεις λυκείου καταλήγοντας στους ακόλουθους βασικούς παράγοντες που συνιστούν τη διαδικασία της αξιολόγησης:

- Αξιολόγηση των σκοπών
- Αξιολόγηση των μεθόδων
- Κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την επιλογή των μεθόδων αξιολόγησης
- Ποιότητα των αξιολογήσεων
- Ανατροφοδότηση των μαθητών
- Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής (υπόβαθρο, προετοιμασία)
- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές
- Το γενικότερο πλαίσιο των πολιτικών αξιολόγησης, το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενσωματώσουν.

Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το χαρακτηρισμό διαφορετικών κάθε φορά πρακτικών και πλαισίων αξιολόγησης.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς το 1992, είχε δομηθεί έτσι ώστε να αντλήσει δεδομένα ως προς τις ικανότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να υποδείξουν ποια από πολλές πιθανές απαντήσεις σε ερωτήσεις αξιολόγησης, ήταν η καλύτερη (Plake και Impara, 1997). Χρησιμοποιήθηκε τυχαίο δείγμα 555 εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) σε εθνικό επίπεδο. Συνολικά η μέση απόδοση στην έρευνα ήταν 66% σωστές απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί τα πήγαν καλύτερα σε παραμέτρους που σχετίζονταν με την επιλογή και τη διαχείριση των αξιολογήσεων και σημαντικά χειρότερα στην αιτιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς, τα αποτελέσματα «προσφέρουν μια εμπειρική απόδειξη της αναμενόμενης ικανότητας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, να κινείται σε θλιβερά χαμηλά επίπεδα». Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει στο πανεπιστήμιο, είτε έπειτα, μάθημα σχετικό με τη εκπαιδευτική αξιολόγηση, σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν αντίστοιχη έλλειψη.

Εν ολίγοις, η περιορισμένη σχετική με τις πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πιθανώς περαιτέρω κατάρτιση για τη βελτίωση της ποιότητας των αξιολογήσεων που χρησιμοποιούν. Εξακολουθεί να υπάρχει εξάρτηση από τεστ στα οποία οι μαθητές επιλέγουν μια από τις δοθείσες απαντήσεις, ενώ παράλληλα υπάρχουν αντικρουόμενα στοιχεία σε σχέση με τη χρήση γραπτών δοκιμίων. Όποιο και αν είναι το είδος της ερώτησης, ελάχιστες δείχνουν να είναι κατάλληλες για την ώθηση των δεξιοτήτων της σκέψης των μαθητών σε ένα υψηλότερο επίπεδο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν μια ποικιλία στις μεθόδους αξιολόγησης. Είναι σαφές ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με τις αξιολογήσεις στην τάξη. Οι αξιολογήσεις καταναλώνουν σημαντικό χρόνο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και έχουν σημαντικές συνέπειες. Ιδιαίτερα απύσα στη βιβλιογραφία είναι η εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στις πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη και τη βαθμολόγηση, το πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για τον καθορισμό προτύπων και το πώς λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

2.4. Πρακτικές βαθμολόγησης- Η βαρύτητα που αποδίδεται στην «προσπάθεια».

Οι πρακτικές με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν κατέχουν μεγαλύτερο μέρος στη βιβλιογραφία απ' ό,τι οι πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη. Αυτό πιθανά οφείλεται στην εξέχουσα θέση που κατέχουν οι βαθμοί στη καθημερινότητα τόσο των μαθητών όσο και των γονιών τους. Οι βαθμοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη ενός μαθητή ενώ παράλληλα παρουσιάζουν με από τρόπο την επίδοση ενός μαθητή στους γονείς του.

Σε έρευνα τους οι Stiggins, Frisbie, και Griswold (1989) μέσω της συνέντευξης ή / και της παρατήρησης μελέτησαν τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με 19 άξονες που πρότεινε η σχετική βιβλιογραφία που αφορούσαν στη μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιούσαν μια ευρεία ποικιλία προσεγγίσεων σχετικών με τη βαθμολόγηση, και ότι ήθελαν οι βαθμοί τους να αντανακλούν με δίκαιο τρόπο τόσο την προσπάθεια όσο και την επίδοση, καθώς και να παρακινούν τους μαθητές. Σε αντίθεση με τις συνιστώμενες πρακτικές, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη αξία στην προσπάθεια αλλά και τα κίνητρα των μαθητών, και οι προσδοκίες τους διαφοροποιούνται σε σχέση με τις ικανότητες των μαθητών τους. Οι ερευνητές κατέληξαν να προτείνουν τα ακόλουθα πέντε πεδία σχετικής έρευνας ώστε να διερευνηθούν τέτοια ζητήματα:

A. Παράγοντες που δε σχετίζονται με την επίδοση καθαυτή

- Πώς οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα και η προσπάθεια;
- Πώς αξιολογούν αυτά τα χαρακτηριστικά;
- Συγκεκριμένα, πώς αυτά τα χαρακτηριστικά ενσωματώνονται στους βαθμούς;
- Τι θα συνέβαινε αν τα χαρακτηριστικά αυτά καταχωρούνταν ξεχωριστά;

B. Βαθμοί και κίνητρα

- Πώς το επίπεδο της προσπάθειας σχετίζεται με το πραγματικό επίπεδο της επίδοσης;
- Ποιο ρόλο παίζουν οι πρακτικές βαθμολόγησης που χρησιμοποιούνται στο να θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους τις προσωπικές τους ακαδημαϊκές προσδοκίες;
- Ποιο ρόλο παίζουν οι πρακτικές βαθμολόγησης που χρησιμοποιούνται στο να οδηγούν τους μαθητές στην παραίτηση ή και τη σχολική αποτυχία;

Γ. Φύση και ποιότητα δεδομένων που υπολογίζονται στη βαθμολόγηση

- Πώς η ολοκλήρωση εργασιών για το σπίτι αλλά και η επίδοση σ' αυτές σχετίζεται με τους βαθμούς σε διαγωνίσματα πάνω στο ίδιο ή σχετικό θέμα;
- Πόσο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται σε τεστ που δομούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και πόσο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματα επίδοσης στα οποία αθροίζονται επιδόσεις σε αντίστοιχα τεστ;
- Πόσο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν σε εργασίες που έχουν ανατεθεί από τους εκπαιδευτικούς;

Δ. Πολιτικές βαθμολόγησης

- Οι τρέχουσες πολιτικές βαθμολόγησης βρίσκονται σε συνέπεια με τις πρακτικές που οφείλουν να ακολουθούν;

- Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, κατανοούν και εφαρμόζουν τις ισχύουσες πολιτικές;

E. Ερμηνεία των βαθμών

- Τι σημαίνουν για τους εκπαιδευτικούς οι βαθμοί;
- Πώς ερμηνεύουν προηγούμενους βαθμούς των μαθητών;
- Τι αποφάσεις προηγούνται ενός βαθμού;
- Πώς οι μαθητές ερμηνεύουν τους βαθμούς;
- Πώς ερμηνεύουν οι γονείς τους βαθμούς;

Η Brookhart (1994) διεξήγαγε μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις πρακτικές βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών μέσω της οποίας εντόπισε 19 έρευνες που ολοκληρώθηκαν έως το 1984. Επτά έρευνες διερευνούσαν τις πρακτικές βαθμολόγησης στη δευτεροβάθμια, 11 έρευνες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια συγχρόνως, καθώς και μία στην πρωτοβάθμια αποκλειστικά. Τρεις κατηγορίες εντοπίστηκαν:

Έρευνες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν σε ερωτήσεις σχετικές με παράγοντες που περιλαμβάνονται στη βαθμολόγηση, στη σύνθεση των βαθμών, και σε στάσεις απέναντι σε θέματα που σχετίζονται με τη βαθμολόγηση.

Έρευνες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε σενάρια βαθμολόγησης, που τους ρωτούσαν τι θα έκαναν σε διάφορες περιστάσεις.

Τέλος ποιοτικές έρευνες, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση και ανάλυση περιεχομένου. Παρά τις μεθοδολογικές διαφορές αλλά και διαφορές σε σχέση με τους βαθμούς διαφορετικών βαθμίδων – τάξεων, τα ευρήματα από τις έρευνες αυτές ήταν εντυπωσιακά παρόμοια. Αυτό υποδηλώνει ότι τα συμπεράσματα που προέκυπταν από την έρευνες ήταν γενικεύσιμα. Εν κατακλείδι η Brookhart κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μαθητές για τις παραμέτρους που χρησιμοποιούνται στη βαθμολόγηση. Επίσης προσπαθούν σκληρά, να είναι δίκαιοι στη βαθμολόγηση.

Οι μετρήσιμες επιδόσεις ιδιαίτερα τα τεστ, είναι σημαντικοί συντελεστές των βαθμών, ενώ παράλληλα η προσπάθεια και η ικανότητα των μαθητών χρησιμοποιούνται ευρέως στη διαδικασία της απόδοσης βαθμών.

Οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό στηρίζονται περισσότερο σε ανεπίσημες αποδείξεις και την παρατήρηση, ενώ οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας χρησιμοποιούν γραπτά τεστ επίδοσης άλλα και γραπτές εργασίες στη βαθμολόγηση.

Οι πρακτικές βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών ποικίλλουν μεταξύ τους, ιδίως σε σχέση με την αντίληψη για το νόημα και το σκοπό των βαθμών, και τους παράγοντες που δε σχετίζονται με την επίδοση και μπορούν να ληφθούν υπόψη.

Οι πρακτικές βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών δεν είναι συνεπείς με τις συστάσεις των ειδικών και υπάρχει ιδιαίτερη σύγχυση σε σχέση με τους όρους προσπάθεια - επίδοση.

Σε άλλη έρευνά της η Brookhart (1993) διερεύνησε τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους βαθμούς και την έκταση στην οποία οι εκτιμήσεις που έχουν προηγηθεί χρησιμοποιούνται κατά την απόδοση των βαθμών. Χρησιμοποίησε ένα δείγμα 84 εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες. Κάθε εκπαιδευτικός διάβασε επτά σενάρια που τα ακολουθούσαν ερωτήσεις με πολλαπλές επιλογές απάντησης σχετικά με το τι θα έπρεπε να κάνει ο εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση. Εν συνεχεία, υπήρχε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση στην οποία οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούσαν τις επιλογές τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μαθητές χαμηλών δυνατοτήτων που ωστόσο προσπαθούσαν σκληρά έπαιρναν προβιβάσιμο βαθμό, ακόμη και αν οι επιδόσεις τους υπολείπονταν σημαντικά, ενώ για όσους μαθητές εργάζονταν κάτω από το επίπεδο των ικανοτήτων τους δεν γινόταν κάτι αντίστοιχο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που βρίσκονταν στο μέσο όρο ή πάνω απ' αυτόν «κέρδιζαν» το βαθμό, ενώ οι μαθητές που βρίσκονταν κάτω του μέσου όρου λάμβαναν, μέσω ενός είδους διευκόλυνσης, ένα επαρκή βαθμό εάν, ωστόσο, είχαν καταβάλει και επαρκή προσπάθεια ώστε να τον δικαιολογήσουν. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν επίσης σε σχέση με το πόσο θα έπρεπε να βαρύνει στην τελική απόδοση βαθμού η ελλιπής συμμετοχή στις εργασίες ή / και δραστηριότητες της τάξης. Περίπου οι μισοί ανέφεραν ότι θα έβαζαν μη προβιβάσιμο βαθμό, έστω και αν αυτό σήμαινε αποτυχία στο τρέχον εξάμηνο. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα μειώναν αισθητά το βαθμό όχι όμως σε σημείο που να οδηγεί το μαθητή στην αποτυχία. Τα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών πρόδιδαν με γλαφυρό τρόπο ότι πραγματικά «πάλευαν» ώστε να είναι δίκαιοι με τους μαθητές. Αυτή η αίσθηση της δικαιοσύνης για όλους τους μαθητές αντανακλάται σε δηλώσεις του τύπου «Εφόσον τα κριτήρια βαθμολόγησης είναι γνωστά με σαφήνεια από τους μαθητές, θα πρέπει αυτά να ακολουθούνται», και «εφόσον ερωτηθώ για ένα βαθμό, θα πρέπει να μπορώ να αποδείξω πως ήταν δίκαιος για όλους τους μαθητές». Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, φαίνεται να σημειώνουν ότι οι βαθμοί αποτελούσαν μια μορφή ανταμοιβής για όλους τους μαθητές σε σχέση με τη δουλειά που είχαν ολοκληρώσει. Περαιτέρω σχόλια ανέφεραν ότι οι βαθμοί ήταν αυτό που οι μαθητές λάμβαναν σε

άρρηκτη πάντα σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά και ως αποζημίωση για το έργο που είχαν ολοκληρώσει. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα, ενσωματώνουν αντιλήψεις τους περί της προσπάθειας των μαθητών κατά την απόδοση βαθμών. Επειδή οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα κίνητρα των μαθητών τους, την αυτοεκτίμησή τους και τις κοινωνικές συνέπειες της απόδοσης βαθμών, το να χρησιμοποιούν την επίδοση αποκλειστικά ως μοναδικό κριτήριο στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους βαθμούς, είναι φαινόμενο σπάνιο. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με προηγούμενη εργασία της Brookhart (1991), στην οποία επισήμανε ότι η βαθμολόγηση συχνά αποτελεί ένα "συνονθύλευμα" της συμπεριφοράς, της προσπάθειας και της επίδοσης.

Ανάμεσα στο 1980 και στις αρχές του 2000, η έρευνα αναφέρεται στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν έγκυρες διαδικασίες βαθμολόγησης. Πολλοί εκπαιδευτικοί παραδέχονταν ότι στη βαθμολόγηση υπεισέρχονται και παράγοντες έξω και πέρα από την επίδοση των μαθητών (π.χ. οι στάσεις, η συμπεριφορά, η προσπάθεια, η κινητοποίηση, η βελτίωση, η συμμετοχή, ή η επιτυχής ολοκλήρωση των εργασιών) όταν βαθμολογούν τη δουλειά των μαθητών, παρά το γεγονός ότι οι εμπειρογνώμονες της αξιολόγησης αποδοκιμάζουν αυτές τις πρακτικές (Barnes, 1985 · Brookhart, 1994 · Cox , 1995 · Frary et al, 1993 · Griswold, 1993 · Hills, 1991 · Jongsma, 1991 · Stiggins et al, 1989). Οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά και εκτός της επίδοσης παραμέτρους όταν αποφασίζουν την απόδοση βαθμών στους μαθητές. (Brookhart, 1991 · Cizek, 2000 · Cross και Frary, 1996, 1999). Στην έρευνά τους για τις πρακτικές βαθμολόγησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι McMillan και συνεργάτες (2002) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί έτειναν να έχουν δυσκολία στο διαχωρισμό παραγόντων που σχετίζονται ή μη με την επίδοση, χρησιμοποιώντας έτσι ένα «συνονθύλευμα» παραγόντων που μπερδεύει την επίδοση με χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η προσπάθεια , η συμμετοχή και η βελτίωση.

Οι Cross και Frary (1996) αναφέρουν παρόμοια ευρήματα σχετικά με την πολυδιάστατη φύση των βαθμών σε δείγμα 310 εκπαιδευτικών γυμνασίου και λυκείου σε σχέση με ακαδημαϊκά θέματα σε ένα ενιαίο σύστημα, καθώς και 7367 μαθητές από το ίδιο σύστημα. Η έρευνα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει πρακτικές βαθμολόγησης και απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση και βαθμολόγηση. Η έρευνα των μαθητών προσπαθούσε να εξάγει συμπεράσματα σε σχέση με τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορους παράγοντες και η

ικανοποίηση τους από τη διαδικασία της βαθμολόγησης. Η έρευνα σε συμφωνία με τα ευρήματα της Brookhart, κατέληξε ότι το 72% των εκπαιδευτικών ενίσχυαν τους βαθμούς των μαθητών χαμηλών ικανοτήτων. Η πλειοψηφία των μαθητών (55%) συμφώνησαν ότι για να είναι δίκαιο ένα σύστημα βαθμολόγησης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες των μαθητών. Ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ενισχύουν αρκετά συχνά τους βαθμούς με προϋπόθεση την υψηλή προσπάθεια. Το ένα τρίτο των μαθητών ανέφεραν ότι οι καθηγητές τους λάμβαναν αρκετά υπόψη την προσπάθεια. Σχεδόν το 40% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η συμπεριφορά και η στάση των μαθητών λαμβάνονταν υπόψη κατά την απόδοση βαθμών. Μια σημαντική πλειοψηφία των μαθητών (71%) ενέκρινε να λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά και οι στάσεις των μαθητών στον καθορισμό των βαθμών. Είναι ενδιαφέρον, ότι πολύ υψηλό ποσοστό τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (81% και 70%, αντίστοιχα) συμφώνησαν ότι η προσπάθεια και η συμπεριφορά πρέπει να καταγράφονται ξεχωριστά από την επίδοση. Πάνω από το ήμισυ των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι η συμμετοχή στην τάξη είχε μέτρια έως ισχυρή επιρροή στους βαθμούς. Μια προηγούμενη διαπολιτειακή έρευνα από τους Fragy, Cross, και Weber (1993), χρησιμοποιώντας το ίδιο ακριβώς ερευνητικό πλαίσιο με εκείνο που χρησιμοποιήθηκε από τους Cross και Fragy (1996), κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα. Ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμφωνούσαν ή έτειναν να συμφωνήσουν με τις παρακάτω δηλώσεις καταγράφονται ως ακολούθως:

Ερωτήσεις	Ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμφωνούσαν ή έτειναν να συμφωνήσουν (%)
Η ικανότητα του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την απόδοση των τελικών βαθμών.	66
Εξαιρετικά χαμηλή ή υψηλή προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή θα πρέπει να αναγνωριστεί μέσω τη «ρύθμισης» του τελικού βαθμού.	66

Το ποσό της γνώσης που κερδίζει ένας μαθητής στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής περιόδου, πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την απόδοση του τελικού βαθμού.	85
Η αποδεκτή ή η ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την απόδοση του τελικού βαθμού.	31
Το ελάχιστο κατώφλι προβιβάσιμης βαθμολογίας σε ένα τεστ θα πρέπει να βασίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, στη βαθμολογία που πέτυχαν οι μαθητές οριακής ικανότητας που κατέβαλαν, ωστόσο, ικανοποιητική προσπάθεια.	64

Μια πιο πρόσφατη έρευνα των Truog και Friedman (1996), επιβεβαιώνει περαιτέρω ότι η βαθμολόγηση αποτελεί ένα συνονθύλευμα επιμέρους παραγόντων (hodgepodge grading). Στην έρευνά τους οι πρακτικές βαθμολόγησης 53 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελετήθηκαν σε σχέση με τις πρακτικές βαθμολόγησης που συνιστούσαν οι ειδικοί για τη μέτρηση της επίδοσης και μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group) οκτώ καθηγητών εκλήθη να αποτυπώσει τη «λογική» που χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε προηγούμενη των Stiggins, Frisbie, και Griswold (1989), η οποία διαπίστωσε διαφορές μεταξύ των πρακτικών βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών και τη συνιστώμενη πρακτική για 11 από τις 15 διαδικασίες βαθμολόγησης και γενικότερων πολιτικών, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της προσπάθειας και άλλων παραγόντων εκτός της επίδοσης καθεαυτής. Οι Friedman και Manley (1991) διαπίστωσαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συνήθως την ικανότητα, τη συμπεριφορά, την προσπάθεια, τη συμμετοχή, και άλλους παράγοντες εκτός από την επίδοση κατά τον καθορισμό των βαθμών. Οι Truog και Friedman (1996) διαπίστωσαν ότι οι καταγεγραμμένες πολιτικές ήταν σύμφωνες με προηγούμενες μελέτες σχετικές με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και της πρακτικής που ακολουθούσαν. 9% των εκπαιδευτικών συμπεριέλαβαν την ικανότητα των μαθητών

ως καθοριστικό παράγοντα των βαθμών, 17% τις στάσεις, 9% την προσπάθεια, 43% την παρακολούθηση-φοίτηση, και 32% τη συμπεριφορά τους.

Οι Cizek, Fitzgerald και Rachor (1995) διεξήγαγαν έρευνα σε 143 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη συλλογή δεδομένων πάνω στις πρακτικές που σχετίζονται με τη αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πρακτικές αξιολόγησης «ήταν εξαιρετικά ευμετάβλητες και απρόβλεπτες υπό την επίδραση παραγόντων όπως το πλαίσιο – θέση της εργασίας, το φύλο, τα χρόνια εμπειρίας, το επίπεδο γνώσης ή η εξοικείωση με τις πολιτικές αξιολόγησης στη περιοχή ευθύνης του σχολείου». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γενικά χρησιμοποιούσαν μια ποικιλία αντικειμενικών και υποκειμενικών παραγόντων ώστε να μεγιστοποιήσουν την πιθανότητα οι μαθητές τους να αποκτήσουν καλούς βαθμούς. Εν τέλει οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν προσωπικές πολιτικές αξιολόγησης που αντανακλούσαν την προσωπική τους κοσμοθεωρία τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία». Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι βαθμοί θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με πιο συγκροτημένο τρόπο ώστε να αποτυπώνουν πραγματικά την επίδοση των μαθητών.

Εν ολίγοις, η σχετική βιβλιογραφία για τη διαδικασία και τις πρακτικές της βαθμολόγησης υποστηρίζει σθεναρά την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να συνδυάζουν παράγοντες πέρα και έξω από την επίδοση καθαυτή όπως η προσπάθεια, η ικανότητα και η συμπεριφορά, με την επίδοση των μαθητών να καθορίζει τελικά τους βαθμούς. Ενώ οι έρευνες καταλήγουν με τον πιο σαφή τρόπο σε αυτό το συμπέρασμα, πολύ λιγότερα είναι γνωστά σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να σταθμίσουν κάθε φορά αυτούς τους παράγοντες στον καθορισμό των βαθμών. Επίσης, πολλές από τις έρευνες και άλλες προσεγγίσεις σε προηγούμενες μελέτες έχουν αποδοθεί στην καταγραφή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ή την δυνητική συμπεριφορά τους η οποία, ωστόσο, βασίστηκε σε σενάρια. Είναι πιθανό ότι οι τελικές πρακτικές βαθμολόγησης μπορεί να είναι διαφορετικές. Παρά την αυξημένη έμφαση στην αξιολόγηση και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μέτρηση και την βαθμολόγηση, φαίνεται να υπάρχει μια συνεχιζόμενη απόκλιση μεταξύ των συνιστώμενων πρακτικών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με βαθμολόγηση. Επιπλέον, ενώ οι περιγραφές των πρακτικών βαθμολόγησης αφθονούν, έχει πραγματοποιηθεί

περιορισμένη έρευνα που να οριοθετεί τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές βαθμολόγησης, τα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών.

2.5. Γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση-βαθμολόγηση που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Η επάρκεια των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση στην τάξη έχει διερευνηθεί για σχεδόν 60 χρόνια. Όλο αυτό το διάστημα, έρευνες έχουν εξετάσει τι πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με αυτό που πραγματικά γνωρίζουν και έχουν συγχρόνως εκπαιδευτεί γι' αυτό. Για παράδειγμα, το 1955, ο Noll εξέτασε τα προγράμματα σπουδών των σχολών που φοιτούσαν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και διαπίστωσε ότι ελάχιστες πολιτείες στην Αμερική θεωρούσαν προαπαιτούμενη την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής μέτρησης. Επιπλέον, ο ίδιος ερευνητής διαπίστωσε ότι τα πανεπιστήμια σε γενικές γραμμές δεν απαιτούσαν από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς την επιτυχή ολοκλήρωση μαθημάτων σχετικών με την αξιολόγηση ως προϋπόθεση της αποφοίτησής τους. Περισσότερο από μια δεκαετία αργότερα, (Goslin, 1967) ερωτήθηκαν 1.450 εκπαιδευτικοί από 75 δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείγματος από όλη την Αμερική σχετικά με το αν είχαν λάβει εκπαίδευση σχετική με την αξιολόγηση στην τάξη και γενικότερα την εκπαιδευτική μέτρηση. Παρά το γεγονός ότι λιγότερο από το 25% ανέφεραν ότι είχε επιλέξει αντίστοιχο μάθημα, ο ιδιαίτερα ευρύς ορισμός του Goslin για τις δοκιμασίες (τεστ) και τη μέτρηση, που περιελάμβανε θέματα όπως η ανάλυση του κάθε ατόμου χωριστά, μπορεί να διόγκωσε τεχνητά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι είχαν επιλέξει αντίστοιχο μάθημα.

Το 1967 ο Mayo ενδιαφερόταν να μάθει σε ποιο βαθμό άμεση εμπειρία σε μια τάξη μπορεί να επηρεάσει τη γνώση και τις ικανότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ένα τυχαίο δείγμα 2.877 εκπαιδευτικών ολοκλήρωσε ένα τεστ ικανοτήτων στην εκπαιδευτική μέτρηση ως μέτρο αναφοράς. Τα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αναλάβει ακόμη καθήκοντα σε σχολεία αποκάλυψαν περιορισμένες ικανότητες στη μέτρηση. Δύο χρόνια μετά την αποφοίτησή τους (προτέστ-μετατέστ) με βαθμό σύγκρισης (N = 541), η μέτρηση έδειξε πολύ μικρές βελτιώσεις στην ικανότητα αξιολόγησης των πρωτόπειρων πλέον, μολονότι η βελτίωση σχετιζόταν με θετικό τρόπο με το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία

τους είχε αναλάβει μαθήματα σχετικά με την αξιολόγηση και τη μέτρηση στο Πανεπιστήμιο. Ο Mayo συνέστησε τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνουν μαθήματα σχετικά με την αξιολόγηση ως μέρος των απαιτούμενων σπουδών. Τα ευρήματα της έρευνας του Mayo υπήρξαν προάγγελος ερευνών στις επόμενες δεκαετίες, που εξετάζαν παρόμοια θέματα.

Αντίστοιχα και ο Hills (1977) ανέφερε ότι στη Φλόριντα μόνο το 25% των εκπαιδευτικών διέθεταν στοιχεία ότι είχαν λάβει αποτελεσματική εκπαίδευση στην αξιολόγηση και τη μέτρηση, αλλά η συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωνε ότι η ύπαρξη προαπαιτούμενων μαθημάτων πάνω στην αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής εκπαίδευσης, αλλά και στη βάση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης θα ήταν πολύτιμη.

Σε σχέση με την προετοιμασία των θεμάτων για τις εξετάσεις, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν λίγο χρόνο στην επεξεργασία ή την αναθεώρηση τους και παράλληλα ανέφεραν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατάρτιση θεμάτων που αξιολογούν υψηλότερες γνωστικές λειτουργίες από την αντίστοιχη κατάρτιση θεμάτων που μετρούν χαμηλότερου επιπέδου δεξιότητες (Carter, 1984). Εξετάζοντας τις πρακτικές αξιολόγησης και τις αντίστοιχες ασκήσεις που δημιουργήθηκαν ή επελέγησαν από φοιτητές - μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι Campbell και Evans (2000) διαπίστωσαν ότι, παρά το γεγονός ότι συμμετείχαν σε μάθημα σχετικό με την αξιολόγηση, η μεταφορά γνώσης και δεξιοτήτων αξιολόγησης ήταν απελπιστικά απύσχα.

Η έρευνα συνεχίστηκε για να αποδείξει τελικά ότι οι δεξιότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι γενικά ελλιπείς (Campbell και Evans, 2000· Cizek, 2000· Cizek, Fitzgerald, και Rachor, 1995 · Daniel και King, 1998· Schafer, 1993· Trevison, 2002· Wise, Lukin, και Roos, 1991). Τα τεστ-δοκιμασίες που προετοιμάζονταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ήταν συχνά πλημμελούς κατασκευής και τα αποτελέσματα ερμηνεύονταν συνήθως λανθασμένα (Boothroyd, McMorris, και Pruzek, 1992· Daniel και King, 1998· Hills, 1991· Marso και Pigge 1993). Επιπλέον, σε αντίθεση με τον προγραμματισμό του μαθήματος ή τις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, μια σκόπιμη παρακολούθηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση τείνει να παραβλέπεται κατά την όλη διαδικασία. Ο Hills (1991) σημείωνε με έμφαση: «Θα ήταν σχεδόν απίθανο να βρεθεί σε ολόκληρες τις ΗΠΑ έστω και ένας εκπαιδευτικός του οποίου η καριέρα να έχει επηρεαστεί

αρνητικά από την αβυσσαλέα άγνοια αυτών των δεξιοτήτων (σ.σ. της αξιολόγησης του μαθητή)».

Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας για έρευνες που αφορούσαν στις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι Marso και Pigge (1993) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν ερωτήσεις στα τεστ που ευνοούν την αντικειμενική βαθμολόγηση (π.χ., πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης).

Ωστόσο, παρά την προτίμηση για γραπτά τεστ, οι εκπαιδευτικοί δεν τηρούν πάντα τις κατευθυντήριες γραμμές κατά την κατασκευή των δοκιμασιών για την τάξη τους.

Σε διερεύνηση της ποιότητας της αξιολόγησης στην τάξη (ιδίως σε ότι έχει να κάνει με εγκυρότητα και αξιοπιστία), ο Mertler (2000) βρήκε ότι οι τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι κατώτερες των προσδοκιών. Ως εκ τούτου, σύστησε επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε τεχνικές αξιολόγησης.

Η Brookhart (2001) συνόψισε την έρευνα από το 1990 έως το 2001 σχετικά με την επάρκεια δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, όπως περιγράφεται στα πρότυπα ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών (Αμερικανική Ομοσπονδία των Εκπαιδευτικών [AFT], Εθνικό Συμβούλιο για τη μέτρηση στον τομέα της εκπαίδευσης [NCME], και Οργανισμός Εθνικής Εκπαίδευσης [NEA], 1990). Ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολία: (1) στην επιλογή (Aschbacher, 1999 · Marso και Pigge, 1993) και τη δημιουργία (Aschbacher, 1999 · Marso και Pigge, 1993) αξιολογήσεων στην τάξη σχετικών με το σκοπό της διδασκαλίας (2) στη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τη λήψη αποφάσεων για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών (McMillan και Nash, 2000 · Zhang και Burry-Stock, 1997), (3) στην κατάρτιση έγκυρων και αξιόπιστων διαδικασιών βαθμολόγησης (Brookhart, 1994 · McMillan και Nash, 2000), και (4) στη δικαιολόγηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους μαθητές και σε άλλους ενδιαφερόμενους (Impara, Divine, Bruce, Liverman, και Gay, 1991 · Plake, Impara, και Fager, 1993). Η Brookhart (2001) επεσήμανε ότι παρόλο που η δειγματοληψία των συμμετεχόντων ήταν ο βασικότερος περιορισμός των μελετών αυτών, εν συνόλω, τα ευρήματα έδειξαν ότι «οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τα πηγαίνουν καλύτερα σε λειτουργίες που έχουν να κάνουν με την τάξη απ' ό,τι στην ερμηνεία τυποποιημένων δοκιμασιών (τεστ)», «δε διαθέτουν επαρκή τεχνογνωσία στην κατασκευή τεστ», και «δεν χρησιμοποιούν πάντα έγκυρες πρακτικές βαθμολόγησης». Όπως συμπεραίνει με έμφαση η Brookhart

αρκετά χρόνια πριν, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση στην αξιολόγηση.

2.6. Ερευνητικά δεδομένα και πρακτικές βαθμολόγησης

Η έρευνα σχετικά με τη βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις παλαιότερες εκδοχές εκπαιδευτικής έρευνας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι Starch και Elliott (1912, 1913a, 1913b) μελέτησαν αυτό που ονομάζεται αξιοπιστία της βαθμολόγησης. Αυτή η σειρά των μελετών κατέστη από τις το πιο διάσημες μεταξύ παρόμοιων μελετών οι οποίες στο σύνολό τους βοήθησαν στην αλλαγή της ποσοστιαίας βαθμολογικής κλίμακας (0-100) σε σύστημα που βασίζεται σε γράμματα (ABCDF). Το κίνητρο πίσω από αυτές τις μελέτες ήταν η δεδομένη έλλειψη αξιοπιστίας των βαθμών. Στην πραγματικότητα, οι Starch και Elliott έψαχναν επιβεβαίωση για αυτή την αντίληψη (1912):

«Η αξιοπιστία της εκτίμησης του σχολείου σχετικά με την επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου και την πρόοδο των μαθητών έχει μεγάλη πρακτική σημασία. Διότι τελικώς, οι βαθμοί που συνδέονται με την εργασία του μαθητή είναι το από μέτρο για το αποτέλεσμα των επιτευγμάτων του και αποτελούν την κύρια βάση για τον καθορισμό βασικών διοικητικών ζητημάτων του σχολείου, όπως η προαγωγή, η επανάληψη τάξης, η εισαγωγή σε τριτοβάθμια ιδρύματα, για να μην αναφέρουμε το πρόβλημα της επιρροής αυτών των βαθμών στην ηθική στάση του μαθητή προς το σχολείο, την εκπαίδευση, ή ακόμη και τη ζωή. Οι πρόσφατες μελέτες σε σχέση με τους βαθμούς έστρεψαν κατηγορηματικά την προσοχή μας στην ευρεία διακύμανση και την παντελή έλλειψη προτύπων στην απόδοση βαθμών» (σελ. 442).

Οι Starch και Elliott (1912) απέστειλαν δύο ίδια έγγραφα από εξετάσεις στην αγγλική γλώσσα, από ένα γυμνάσιο στο Wisconsin, σε 200 γυμνάσια. 142 εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν και επέστρεψαν τα δύο γραπτά. Η εξέταση αυτή αποτελείτο από έξι ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικές με τη γραμματική, τη λογοτεχνία, και τη συγγραφή. Σύμφωνα με τα πιο σύγχρονα πρότυπα σε σχέση με τις γραπτές ερωτήσεις μορφής δοκιμίου (Coffman, 1971), κάποιες ερωτήσεις έχουν χαρακτηριστικά που είναι γνωστό ότι οδηγούν σε δυσκολία στη βαθμολόγηση και τότε παρατηρείται ιδιαίτερα μεγάλη διακύμανση στις απαντήσεις των μαθητών. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων που αναλύθηκαν στην παραπάνω έρευνα αποτελούσαν τυπικές ερωτήσεις εξετάσεων εκείνης της εποχής.

Επανελάβαν την ίδια μεθοδολογία με εξετάσεις γεωμετρίας (Starch και Elliott, 1913a) και με εξετάσεις για την ιστορία των ΗΠΑ (1913b). Οι Starch και Elliot (1913b) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πιθανό λάθος στους βαθμούς για τα αγγλικά, τα μαθηματικά, και την ιστορία ήταν 5,4, 7,5 και 7,7 μονάδες (στην εκατοστιαία κλίμακα αντίστοιχα (σελ. 680). Εντόπισαν αρκετές πηγές αναξιοπιστίας συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στα πρότυπα και τη σχετική βαρύτητά τους σε διαφορετικά σχολεία και μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών, καθώς και την πραγματική αδυναμία των εκπαιδευτικών να διακρίνουν τα επίπεδα της ποιότητας στην εργασία των μαθητών. Έπειτα απ' αυτά, οι Starch και Elliot απέδωσαν ιδιαίτερη ευθύνη στους εκπαιδευτικούς για την αναξιοπιστία της βαθμολόγησης. Οι μελέτες τους καθιέρωσαν την υποψία ότι κάτι γινόταν λάθος από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που επηρέασε την έρευνα σε σχέση με τη βαθμολόγηση στις Ηνωμένες Πολιτείες μέχρι πρόσφατα.

Η εγκυρότητα τίθεται υπό αμφισβήτηση, όταν το μόρφωμα που πρέπει να μετρηθεί δεν είναι καθαρά η επίδοση, αλλά περισσότερο ένα μείγμα της επίδοσης αλλά και παραγόντων πέρα και έξω απ' αυτήν. Έξι από τις μελέτες (Cross και Frary, 1999 · Feldman, Allibrandi και Kropf, 1998· McMillan, 2001· McMillan, Myran, και Workman, 2002· Randall και Engelhard, 2009α, 2009β, 2010· Waltman και Frisbie, 1994) ανέφεραν αρκετά ευρήματα σχετικά με το μείγμα παραγόντων εκτός της επίδοσης, με κυριότερο την προσπάθεια σε συνδυασμό με την επίδοση, στην απόδοση των βαθμών. Αξίζει να σημειωθεί ότι από αυτό το σύνολο των μελετών, σε πέντε (εκτός από αυτή των Cross και Frary, 1999) τονίζεται ότι η επίδοση δεν ήταν ο κύριος παράγοντας που λαμβανόταν υπόψη.

Η εγκυρότητα τίθεται υπό αμφισβήτηση, όταν οι βαθμοί σημαίνουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά σχολεία, σε διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών και τάξεων, καθώς και για διαφορετικούς μαθητές (π.χ. μαθητές με χαμηλή επίδοση). Οι ίδιες έξι μελέτες αποκάλυπταν πολλά στοιχεία (Cross και Frary, 1999· Feldman et al 1998· McMillan, 2001· McMillan et al, 2002· Waltman και Frisbie, 1994) ή τουλάχιστον αρκετά (Randall και Engelhard, 2009b) σχετικά με την ποικιλία πρακτικών βαθμολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Η διακύμανση αυτή στις πρακτικές βαθμολόγησης εντοπίστηκε ακόμη και σε διαφορετικές κατευθύνσεις σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (προπαρασκευαστικό τμήμα με σκοπό την εισαγωγή σε κολλέγιο και το αντίθετο), (Cross και Frary, 1999· McMillan, 2001). Διακύμανση ως προς τη βαθμολόγηση ανιχνεύτηκε για διαφορετικά αντικείμενα στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Feldman et al, 1998· McMillan, 2001), αλλά όχι στο δημοτικό σχολείο (McMillan et al, 2002).

Οι Cross και Frary (1999) πραγματοποίησαν έρευνα επισκόπησης σε 207 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίων και Λυκείων) από το ίδιο σχολικό σύστημα αλλά και στους 8.664 μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν πάντα συμφωνία με τις συνιστώμενες πρακτικές (για παράδειγμα, μόνο το 49% ενέκρινε τη βαθμολόγηση της επίδοσης χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ικανότητα). Επιπλέον, οι πρακτικές που ανέφεραν, μερικές φορές έρχονταν σε σύγκρουση με αυτό που δήλωναν ότι θεωρούσαν ιδεατό. Για παράδειγμα, από τους 217 εκπαιδευτικούς που ανέφεραν ότι ελάμβαναν υπόψη την ικανότητα στην απόδοση των βαθμών το 49% ανέφερε ότι, σε ιδανικές συνθήκες, η ικανότητα δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Τα περισσότερα από τα ευρήματά τους έδειξαν αντιφάσεις, όπως αυτή, οι οποίες οδήγησαν τους Cross και Frary (1999) να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι φαίνεται να υπάρχει αντίσταση στην ιδέα της βαθμολόγησης με βάση την επίδοση και να υποθέσουν ότι ίσως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν σκεφτεί τις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί η ανάμιξη διαφορετικών συνιστωσών επίδοσης όταν βαθμολογούν. Μέσα απ' αυτή τη θεώρηση πρότειναν ως η λύση στο πρόβλημα επιπλέον έρευνα η οποία να καταδεικνύει τα οφέλη της βαθμολόγησης σε σχέση με τη επίδοση και μόνο και να επικοινωνήσουν οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης αυτά τα δεδομένα με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Οι Waltman και Frisbie (1994) σε έρευνά τους σε 16 μαθηματικούς στην Αϊόβα και 285 γονείς των μαθητών τους, συνέκριναν τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τη σημασία των βαθμών τους και τις αντιλήψεις των γονέων για τη σημασία των βαθμών των παιδιών τους. Οι περισσότεροι γονείς θεωρούσαν ότι βαθμοί ετίθεντο με προϋπόθεση να συγκεράσουν την επίδοση αλλά και παράγοντες έξω απ' αυτήν, όπως την προσπάθεια, κάτι που δήλωναν επίσης και οι μισοί εκπαιδευτικοί περίπου.

Οι Feldman et al. (1998), πραγματοποίησαν έρευνα με 91 καθηγητές φυσικής σε λύκειο της Μασαχουσέτης για τους τύπους των αξιολογήσεων που ενσωμάτωναν στους βαθμούς τους, τα στοιχεία που «ζύγιζαν» για τη βαθμολόγηση καθώς και τα μέσα προσδιορισμού των βαθμών στους ελέγχους. Επίσης, πήραν συνέντευξη από τους 12 από τους ερωτηθέντες. Παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης όπως τεστ και κουίζ, εργαστηριακές εργασίες, εργασίες στην τάξη, και κατ' οίκον εργασίες, ήταν οι πλέον χρησιμοποιούμενες. Στην προσπάθεια δινόταν μια μικρή βαρύτητα και ήταν ο μόνος παράγοντας, εκτός της επίδοσης καθαυτής, που οι καθηγητές θεωρούσαν ότι

ήταν σημαντικός στην απόδοση βαθμών. Οι περισσότεροι από τους καθηγητές συμφώνησαν ότι οι βαθμοί θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τόσο τη μάθηση όσο και την επίδοση. Μια ανησυχία που εξέφρασαν οι ερευνητές ήταν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το βασικό μέλημά τους ήταν η μάθηση, χωρίς να δείχνουν να το αντιλαμβάνονται βαθμολογούσαν τη συμπεριφορά.

Ο McMillan (2001) συμπεριέλαβε σε έρευνά του 1.483 καθηγητές δευτεροβάθμιας στη Βιρτζίνια εξετάζοντας τους παράγοντες και τους τύπους της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των βαθμών όπως επίσης και το γνωστικό επίπεδο των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών. Βρήκε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησαν ένα συνδυασμό παραγόντων για τον καθορισμό των βαθμών, που θα μπορούσε να οργανωθεί σε τέσσερις κατηγορίες:

- (1) την ακαδημαϊκή επίδοση,
- (2) τις ακαδημαϊκές δυνατότητες (την προσπάθεια, τη συμμετοχή, και τα παρόμοια),
- (3) εξωτερικά σημεία αναφοράς (χρησιμοποιήθηκε ελάχιστα), και
- (4) επιπλέον βαθμοί (και πάλι, χρησιμοποιήθηκε ελάχιστα).

Η ακαδημαϊκή επίδοση ήταν το πιο σημαντικό συστατικό. Στη συζήτησή του ο McMillan (2001) βασίστηκε σε μία από τις προηγούμενες έρευνές του για να δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την προσπάθεια ως έναν τρόπο για να εκτιμήσουν την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών που αποτιμώνται ιδιαίτερα στη φιλοσοφία πολλών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν αξιολογήσεις που μετρούσαν τη συλλογιστική και την κατανόηση, καθώς επίσης και την ανάκληση της γνώσης για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Ο McMillan και οι συνεργάτες του (2002), ερεύνησαν 921 εκπαιδευτικούς δημοτικού (τρίτης και πέμπτης τάξης) στη Βιρτζίνια για τους παράγοντες και τους τύπους της αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν για τον προσδιορισμό των βαθμών και για το γνωστικό επίπεδο των αξιολογήσεών τους, με παρόμοιο τρόπο με την έρευνα του McMillan (2001) για τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας. Η ακαδημαϊκή επίδοση ήταν και πάλι το κύριο συστατικό που χρησιμοποιείτο για τον προσδιορισμό των βαθμών, αν και υπήρχε διακύμανση στην αναφερόμενη χρήση των περισσότερων από τους παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό χρησιμοποιούν αντικειμενικές δοκιμασίες, καθώς και αξιολόγηση των επιδόσεων, συμπεριλαμβανομένων τόσο δικών τους ασκήσεων όσο και του εμπορίου. Και πάλι, οι εκπαιδευτικοί της

πρωτοβάθμιας ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν αξιολογήσεις που μετρούσαν τη συλλογιστική και την κατανόηση καθώς επίσης και την ανάκληση της γνώσης.

Οι Randall και Engelhard (2010) πραγματοποίησαν έρευνα σε δείγμα 516 εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας μια έρευνα που βασίστηκε σε σενάρια χρησιμοποιώντας ως βάση την έρευνα του Guttman (1977) (Guttman mapping sentences), έτσι ώστε να γίνει δυνατό να εντοπιστούν τέσσερις παράγοντες (ικανότητα, επίδοση, συμπεριφορά, και προσπάθεια). Τα αποτελέσματα έδειξαν μια τεσσάρων κατευθύνσεων αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων. Με μεγάλη προσπάθεια και καλή συμπεριφορά, οι χαμηλές επιδόσεις, των μαθητών χαμηλών ικανοτήτων λάμβαναν κατά μέσο όρο ένα C+, και σε γενικές γραμμές, οι μαθητές που επεδείκνυαν μεγάλη προσπάθεια και καλή συμπεριφορά ανεξάρτητα από την ικανότητα λάμβαναν μια "ώθηση" (Randall και Engelhard, 2010). Και οι βαθμοί αυξάνονταν καθώς η συμπεριφορά βελτιωνόταν για μαθητές κάθε ικανότητας ή επιπέδου προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικών έβαζαν υψηλότερους βαθμούς από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας συνολικά, και ιδίως για εκείνους που επεδείκνυαν κακή συμπεριφορά (Randall και Englehard, 2009a).

Παρά τις διαφορές αυτές, οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν κατά κύριο λόγο βασιζόμενοι στην επίδοση (Randall και Englehard, 2009b). Κατά τον ίδιο τρόπο με τους McMillan και τους συνεργάτες του, οι Randall και Englehard σημείωναν ότι οι επιδράσεις των εκτός επίδοσης παραγόντων πιθανά έρχονταν σε αντίθεση με τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι λειτουργεί υποστηρικτικά για τους μαθητές (Randall και Englehard, 2010). Έτσι, παλαιότερα ευρήματα των ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη παράγοντες έξω απ' την επίδοση καθαυτή φαίνεται να επιβεβαιώνονται και σε πρόσφατες έρευνες. Αυτό που έχει αλλάξει είναι ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται αυτό το εύρημα, αναγνωρίζοντας ότι η επίδοση είναι η πρωταρχική βάση για τη βαθμολόγηση και η ερμηνεία της εξέτασης παραγόντων έξω από την επίδοση καθαυτή βρίσκεται σε φυσική συνάρτηση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι καλό για τους μαθητές.

Δύο έρευνες με πολύ διαφορετικές μεθοδολογίες έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην ερμηνεία των βαθμών από τα διάφορα ενδιαφερόμενα μέρη: τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Waltman και Frisbie, 1994), και τους μαθητές (Thomas και Oldfather, 1997). Οι διαφορετικοί ενδιαφερόμενοι έχουν και διαφορετικές απόψεις για τους βαθμούς. Γονείς μαθητών της τετάρτης τάξης θεωρούσαν ότι ο μέσος βαθμός ήταν C+, ενώ στην πραγματικότητα ήταν B (Waltman και Frisbie, 1994). Οι γονείς δεν

ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ της επιπέδου της επίδοσης (τρέχουσα επίδοση) από την ανάπτυξη (βελτίωση). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους βαθμούς και τα μέσα με τα οποία οι βαθμοί τελικώς αποδίδονται, όταν λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως μαθητές (αξιολογική κρίση) και το τι σημαίνει να εργαστούν και να μάθουν στην τάξη (Thomas και Oldfather, 1997). Εν ολίγοις, οι βαθμοί υπόκειται σε πολλαπλές ερμηνείες και δεν έχουν μια καθολική έννοια.

Χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους, οι Thomas και Oldfather (1997) παρουσίασαν μια θεωρητική επισκόπηση της βιβλιογραφίας στην οποία απεικονίζονται τα σχόλια των μαθητών για τους βαθμούς τους έπειτα από μία επταετή διαχρονική, ποιοτική μελέτη. Κατέληξαν πως η αξιολόγηση με τη συμβατική μορφή της και οι πρακτικές βαθμολόγησης αγνοούν τα ευρήματα της κοινωνικής εποικοδομιστικής θεωρίας (social constructivist) σχετικά με το πώς λαμβάνει χώρα η μάθηση. Οι βαθμοί που είναι εξωτερικά ελεγχόμενοι από τον εκπαιδευτικό, παραβιάζουν επίσης την υποστήριξη του αισθήματος αυτονομίας και αυτοεπάρκειας του μαθητή που προτάσσεται ιδιαίτερα από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (self determination theory- Ryan και Deci, 2000). Ως εκ τούτου, εκτός από την επισήμανση ότι οι προθέσεις των εκπαιδευτικών για τους βαθμούς και οι εμπειρίες των μαθητών από αυτούς διαφέρουν, οι Thomas και Oldfather (1997) πρότειναν ότι οι συμβατικές πρακτικές βαθμολόγησης πρέπει να αλλάξουν με σκοπό να υποστηρίξουν καλύτερα την αυτονομία των μαθητών και την ενεργό εμπλοκή τους στη μάθηση και, τελικά, να υποστηρίξουν τη μάθηση καθεαυτή.

Οι Figlio και Lucas (2004) διερεύνησαν τις επιπτώσεις του επιπέδου των πρότυπων βαθμολόγησης που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με πιθανές ωφέλειες ως προς την επίδοση των μαθητών όπως μετράται μέσω του Iowa Test of Basic Skills (ITBS) αλλά και σε σχέση με προβλήματα πειθαρχίας. Δηλαδή όσο πιο πλημμελώς εφαρμόζονταν πρότυπα βαθμολόγησης τόσο πιο υψηλοί θα έτειναν να είναι οι βαθμοί των μαθητών).

Οι Figlio και Lucas (2004) διαπίστωσαν ότι τα υψηλότερα πρότυπα βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών προέβλεπαν καλύτερες επιδόσεις στο ITBS κατά τη διάρκεια του έτους, και ότι οι χαμηλών ικανοτήτων μαθητές σε υψηλών ικανοτήτων τάξεις, καθώς και υψηλών ικανοτήτων μαθητές σε χαμηλών ικανοτήτων τάξεις, επωφελήθηκαν περισσότερο. Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της έρευνας των γονέων, βρήκαν κάποια υποστήριξη σε αυτό που είχαν υποθέσει ότι δηλαδή η υποστήριξη από το σπίτι

μπορεί να είναι ένας από τους λόγους. Οι γονείς ανέφεραν ότι έδιναν περισσότερη βοήθεια στους μαθητές όταν είχαν να αντιμετωπίσουν «σκληρούς» (με τη βαθμολογία) εκπαιδευτικούς.

Έτσι, οι δύο μελέτες (Thomas και Oldfather 1997 και Waltman και Frisbie, 1994), με πολύ διαφορετικές μεθόδους συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τους βαθμούς κάπως διαφορετικά. Μια μελέτη των Figlio και Lucas (2004), παρουσίασε στοιχεία που αποδεικνύουν ότι, όπως και αν ερμηνεύονται οι βαθμοί, η εξωτερική πίεση με τη μορφή υψηλότερων προτύπων μπορεί να παράγει κέρδη στη μάθηση βασικών δεξιοτήτων (το ITBS είναι ένα βασικό τεστ δεξιοτήτων) αλλά και την καλύτερη συμπεριφορά των μαθητών. Η αυτονομία των μαθητών αλλά και ο έλεγχος πάνω στη μάθηση δεν βρίσκονται σε αντίθεση με τη χρήση υψηλών προτύπων βαθμολόγησης. Ωστόσο, στο σύνολό τους αυτές οι έρευνες προτείνουν να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας πέρα από μια απλή πολιτική απόφαση (π.χ. «την επιβολή υψηλών προτύπων»), στις αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, και ειδικότερα στη φύση της μάθησης πίσω απ' αυτές.

Συνεπώς, με ελάχιστες εξαιρέσεις, η έρευνα σχετικά με τη βαθμολόγηση φαίνεται να αλλάζει τα τελευταία χρόνια. Οι πηγές της αναξιοπιστίας και οι προβληματικές λογικές στη βαθμολόγηση ερμηνεύονται πλέον συχνά σε πιο λεπτομερή βάση από ότι στο παρελθόν. Η αντίληψη που έχει επικρατήσει είναι ότι οι αιτίες είναι πιο σύνθετες από την απλή έλλειψη ικανότητας των εκπαιδευτικών. Οι βαθμοί έχει αναγνωρισθεί ότι έχουν πολλαπλές σημασίες και πολλαπλά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και νομικών πλαισίων.

Λόγω αυτής της αλλαγής του πλαισίου σε σχέση με τη βαθμολόγηση στις Ηνωμένες Πολιτείες, έχει ξεκινήσει μια γενική αναθεώρηση της έρευνας για τις πρακτικές βαθμολόγησης στην ειδική εκπαίδευση.

Το 1994, η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν περιλάμβανε καμία σχετική μελέτη. Η πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των ερευνών για τη βαθμολόγηση φαίνεται να δικαιολογείται, διότι θέματα που βασίζονται στη βαθμολόγηση ενός ποικίλου μαθητικού πληθυσμού αποτελεί τον κώδωνα του κινδύνου για όλο και μεγαλύτερες προβληματικές που θα αναπτύσσονται στο υπό διαπραγμάτευση θέμα. Μπορούν να γίνουν ο καταλύτης που επιτέλους, μετά από έναν αιώνα, θα υποχρεώσει σε αλλαγές στις πρακτικές βαθμολόγησης και θα δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία της έννοιας της επίδοσης με όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές).

2.7. Έρευνες στην Ελλάδα

Όσον αφορά στον ελληνικό χώρο παρατηρούμε χαμηλό ερευνητικό ενδιαφέρον στο υπό εξέταση θέμα. Αξίζει να αναφέρουμε έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία υπηρετούσε σε σχολεία της πόλεως Ρόδου και της υπαίθρου της και προέκυψαν τα παρακάτω ευρήματα:

Ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό (61,4%) δήλωσε ότι δεν έχει λάβει επαρκή θεωρητική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών για το θέμα της αξιολόγησης. Και ένα ακόμη υψηλότερο ποσοστό (71,3%) δήλωσε ότι η μαθητική αξιολόγηση δεν προσφέρθηκε ως αντικείμενο σπουδών τους κατά τη διάρκεια ενός μεταπτυχιακού ή επιμορφωτικού προγράμματος. Η βασική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης, ως «φαινομένου της ζωής» υπήρξε ξεκάθαρα θετική με ένα ποσοστό (71%) και με ένα ποσοστό (18,1%) που αμφιταλαντεύτηκε ανάμεσα στο «έτσι κι έτσι». Σε ποσοστό (76,4%) συμφώνησαν οι εκπαιδευτικοί στην άποψη ότι η μαθητική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος των μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο, ενώ ένα ποσοστό (15,5%) εντάσσεται στο «έτσι κι έτσι».

Ένα ποσοστό (54,9%) αναγνωρίζει την αξιολόγηση ως βασική αποστολή του εκπαιδευτικού, ενώ ένα ποσοστό (25,3%) αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο «έτσι κι έτσι». Οι εκπαιδευτικοί ασπάζονται τα πιθανά «θετικά» επιχειρήματα υπέρ της βαθμολογικής αξιολόγησης, ενώ απορρίπτουν τις θέσεις ότι «χωρίς βαθμούς οι μαθητές δεν θα κατέβαλαν καμία προσπάθεια...». Επίσης, απορρίπτουν την άποψη ότι στο δημοτικό σχολείο δεν πρέπει να χορηγούνται καθόλου βαθμοί (Ρέλλος, 2005).

Μια ακόμη αξιόλογη έρευνα είναι αυτή του Δημήτρη Ζπάνιου που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2000-2001 σε 1014 μαθητές των 2 τελευταίων τάξεων του Δημοτικού από 12 διαφορετικά σχολεία της Δυτικής Αθήνας.

Χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμολογίες των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ένας ακόμη διαχωρισμός του δείγματος αφορούσε την εθνικότητα των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις Επιδόσεις Γενικά έδειξαν ότι ο γενικός μέσος όρος των βαθμολογιών όλων των τριμήνων των μαθητών του δείγματος ήταν πολύ ψηλός (8,98) και ότι μόνο το 0,8% των μαθητών του δείγματος είχε γενικό μέσο όρο 5, ενώ το 40,6% είχε μέσο όρο 10.

Με δεδομένο ότι ένας μαθητής του 9 θεωρείται άριστος, θα μπορούσε να διατυπωθεί το επιχειρήμα, ότι οι μαθητές βαθμολογούνταν με άριστους βαθμούς.

Επίσης υψηλές συνάψεις παρατηρήθηκαν στα μαθήματα που βαθμολογούνται από τον ίδιο εκπαιδευτικό, και οι χαμηλότερες μεταξύ βαθμολογιών διαφορετικών εκπαιδευτικών.

Αυτό που φάνηκε στην εν λόγω έρευνα ήταν ότι οι βαθμοί που δίνονται στο Δημοτικό Σχολείο είναι σχεδόν ισοπεδωτικά ψηλοί. Τόσο ψηλοί που τίθεται σε αμφισβήτηση η σκοπιμότητα ύπαρξής τους. Το να μπαίνουν τόσο ψηλοί βαθμοί σε σχεδόν όλους τους μαθητές, είναι αντίστοιχο του να μη μπαίνουν καθόλου βαθμοί, διότι ούτε τους γονείς πληροφορούν για τις ακαδημαϊκές ανάγκες και επιδόσεις των μαθητών τους, ούτε ως κίνητρο για τους μαθητές μπορεί να λειτουργήσουν, εφόσον εμφανίζονται σχεδόν άριστοι όλοι σε όλα (Zbainos και Hallam, 2002).

Τέλος, έρευνα που διεξήχθη το 2006-2007 σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σημερινό ΙΕΠ) διαφάνηκε μια τάση μετατόπισης από την αξιολόγηση γνώσεων, στην αξιολόγηση και ποιοτικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως προσπάθεια, συμμετοχή στο μάθημα και συμπεριφορά τους.

Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω παρατήρησης της όλης παρουσίας του στο σχολείο αποτέλεσε επιλογή σημαντικού αριθμού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρόλο που οι περισσότεροι εφάρμοζαν παραδοσιακές τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με προφορικές και γραπτές εξετάσεις.

Μελετώντας τα δεδομένα της έρευνας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, προέκυψε ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό (89%) του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξαρτήτως βαθμίδας, χρησιμοποιούσε τις παραδοσιακές μεθόδους συλλογής αξιολογικών πληροφοριών (προφορικά, tests). Ένα επίσης πολύ υψηλό ποσοστό (86%) εκπαιδευτικών του δείγματος στη β' βαθμίδα, χρησιμοποιούσε την κλασική μέθοδο των διαγωνισμάτων, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της α' βαθμίδας, όπου τα διαγωνίσματα δεν είναι υποχρεωτικά. Παράλληλα ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών εστίαζε την αξιολόγηση στις εργασίες των μαθητών. Τα ποσοστά αυτά μειώνονταν αισθητά στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Λύκεια.

Η έρευνα υποδήλωνε ότι πιθανά η διατάραξη του ήπιου κλίματος της τάξης αποτελούσε ένας από τους λόγους για τους οποίους δήλωναν αρκετοί στις συνεντεύξεις τους ότι αξιολογούν τη συμπεριφορά των μαθητών. Στα ποσοτικά ευρήματα ένα αξιολογικό ποσοστό εκπαιδευτικών Γυμνασίου, περίπου 30%, δήλωνε ότι δεν είναι ικανοποιημένο από τη συμπεριφορά των μαθητών.

Η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των μαθητών, αν και στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. τονίζεται πως πρέπει να καλλιεργούνται και κατά συνέπεια να αξιολογούνται στο σχολείο, φαίνεται ότι δεν θεωρούνταν ιδιαίτερα σημαντικά από τους διδάσκοντες. Από την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών πρωτίστως ανατροφοδοτικά, για να διαμορφώσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους και για να συζητήσουν μαζί τους, και κατόπιν για να τους ταξινομήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δήλωσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό να πιστεύουν πως οι γονείς εμπιστεύονται τη βαθμολογία των παιδιών τους. Θεωρούσαν επίσης ότι η βαθμολογία ήταν συχνά διογκωμένη, δεν αντιστοιχούσε στις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών και δημιουργούσε στα παιδιά ψευδαισθήσεις κυρίως ως προς τις προοπτικές επιτυχίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Οι βαθμοί φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενημέρωση των γονέων, όπως υποστήριξαν μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Αμφισβητείται όμως η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα των βαθμών ως προς τη δυνατότητά τους να αποδίδουν ακριβώς αυτά που αξίζουν ή που έμαθαν ή είναι ικανοί να κάνουν, μετά το μάθημα, οι μαθητές. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή αποτελούν για τους ενδιαφερόμενους, πρώτα τους γονείς και μετά τους μαθητές, δείκτη-οδηγό για λήψη βελτιωτικών μέτρων (πρόσθετη βοήθεια- φροντιστήρια κ.λπ.) ή για επιλογή σχολών Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. και επαγγελματικό προσανατολισμό.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε υψηλά ποσοστά πως αξιολογούσαν τους μαθητές εμπειρικά και θεωρούσαν ότι θα αισθάνονταν καλύτερα αν είχαν περισσότερες γνώσεις για το θέμα της αξιολόγησης. Επιπλέον εξέφρασαν ανησυχία για το πώς πρέπει να αξιολογούν και να αντιμετωπίζουν τους αδύνατους και αλλόγλωσσους μαθητές. Αυτά τα ευρήματα ενισχύουν την αμφισβήτηση που εκφράζεται από γονείς και μαθητές σχετικά με την αξιοπιστία της αξιολόγησης των μαθητών.

Όσον αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκειά τους σε θέματα αξιολόγησης αλλά και με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σ' αυτόν τον τομέα, η μελέτη των στοιχείων της έρευνας, ποσοτικών και ποιοτικών, ανέδειξε κατ' αρχήν μια αίσθηση ελλείμματος που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Από τα στοιχεία της έρευνας διεφάνη επίσης πως, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωνε πως ήταν ενημερωμένο ως προς τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι. σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης (30%) τις αγνοούσε. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι νεότεροι, ηλικιακά και

υπηρεσιακά, εκπαιδευτικοί αγνοούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό και εφαρμόζαν σε μικρότερο ποσοστό τις εν λόγω οδηγίες.

Προηγούμενες έρευνες (Μαννομμάτις, 1996) και μελέτες (Π.Ι., 2004) παρουσιάζουν όμοια ευρήματα για την αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα (παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση, ακατάρτιστοι εκπαιδευτικοί σε θέματα αξιολόγησης, έλλειψη περιγραφικής αξιολόγησης κ.τ.ο.).

2.8. Ερευνητικά δεδομένα για τη βαθμολόγηση στην Ειδική Αγωγή

Σε αυτή την ενότητα, θα παρατεθεί μια επιλογή άρθρων που αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα ζητήματα της βαθμολόγησης στην ειδική αγωγή που έχουν ως σκοπό να προσθέσουν ειδικότερες πληροφορίες σε σχέση με τα γενικά θέματα βαθμολόγησης που παρατέθηκαν σε προηγούμενες ενότητες. Στο επίκεντρο αυτής της ενότητας είναι η έρευνα για την ειδική εκπαίδευση σε μαθητές που βρίσκονται σε «κανονικές» τάξεις.

Όταν οι μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης συμμετέχουν σε κανονικές τάξεις και βαθμολογούνται με τον ίδιο τρόπο όπως και η υπόλοιπη τάξη, οι περισσότεροι περνούν τις τάξεις τους, αλλά καταλήγουν με βαθμούς χαμηλού επιπέδου περίπου στο επίπεδο D (Donohoe και Zigmond, 1990). Αυτό είναι απογοητευτικό για τους μαθητές τους γονείς και τους δασκάλους τους. Οι McLeskey και Waldron (2002) πήραν συνέντευξη από εκπαιδευτικούς σε έξι δημοτικά σχολεία που είχαν εφαρμόσει ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Διαπίστωσαν ότι με το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί είχαν επίσης εφαρμόσει αλλαγές στις πρακτικές βαθμολόγησης, οι οποίες πριν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμεναν ίδιες για όλους τους μαθητές. Οι McLeskey και Waldron (2002) διαπίστωσαν ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος συνεκπαίδευσης, οι βαθμοί αντανάκλυναν την προσπάθεια των μαθητών, την ικανότητα, και τη βελτίωση. Η πλειοψηφία των δασκάλων, ωστόσο, έδινε πλέον ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση των μαθητών. Οι προσαρμογές αυτές μπορεί να εκπλήρωσαν τις ανάγκες του προγράμματος συνεκπαίδευσης, αλλά δεν λάμβαναν υπόψη τις συστάσεις για βαθμολόγηση των μαθητών με βάση την επίδοση. Οι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη έρευνα, ανέφεραν ότι συνέχιζαν να «παλεύουν» με θέματα βαθμολόγησης, κάποιες αλλαγές στους ελέγχους αλλά και κάποιες αλλαγές του προγράμματος σπουδών.

Άλλοι ερευνητές (Bradley και Calvin, 1998 · Jung, 2008) έχουν υιοθετήσει μια διαφορετική προσέγγιση. Αντί της προσαρμογής των υφιστάμενων πρακτικών βαθμολόγησης που περιλαμβάνουν παράγοντες πέρα από την επίδοση καθεαυτή, εστιάζονται σε συγκεκριμένες προσαρμογές που επιτρέπουν τη βαθμολόγηση με βάση την επίδοση για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Ακολούθως παρατίθεται ένα παράδειγμα σε μια γραπτή εργασία για την οποία ένα από τα κριτήρια βαθμολόγησης για τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι η χρήση ολοκληρωμένων προτάσεων:

«Μπορείτε να αποδεχθείτε ημιτελείς προτάσεις από ένα μαθητή (που αντιμετωπίζει δυσκολίες) ο οποίος στην παρούσα φάση έχει να καλύψει ως στόχο του Ατομικού Προγράμματος Σπουδών τη συγγραφή πλήρων προτάσεων, χωρίς να μειώσετε το βαθμό του. Πιθανόν να θέλετε να προσθέσετε ένα σχόλιο στο γραπτό του που θα ενθαρρύνει τη συνεχή προσπάθεια για αυτή την ικανότητα» (Bradley και Calvin, 1998, σ. 28).

Η βιβλιογραφία για τη βαθμολόγηση στην ειδική εκπαίδευση αποκαλύπτει δύο ερευνητικά προγράμματα που έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά προσαρμογές στη βαθμολόγηση για την ειδική αγωγή-ένα από τους Bursuck, Monk και τους συνεργάτες τους (Εξατομικευμένα Σχέδια Βαθμολόγησης) και ένα από τη Jung και τους συνεργάτες της (μοντέλο βαθμολόγησης σε συνθήκες συνεκπαίδευσης). Μαζί, αυτά τα ερευνητικά προγράμματα αποτελούν το πιο σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας σε σχέση με τη βαθμολόγηση στην ειδική εκπαίδευση.

- **Εξατομικευμένα Σχέδια Βαθμολόγησης**

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορους τύπους προσαρμογής της βαθμολογίας για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, στις περισσότερες περιπτώσεις χωρίς πολιτική εντολή από την περιφέρεια (Polloway et al., 1994). Οι Struyk et al. (1995) πραγματοποίησαν έρευνα ενός εθνικού αντιπροσωπευτικού δείγματος καθηγητών δευτεροβάθμιας εξασφαλίζοντας μια λογική αναλογία ανταπόκρισης. Από τα αποτελέσματα των ερευνών τους (Struyk et al, 1995), οι ακόλουθες 10 προσαρμογές στη βαθμολόγηση κατατάσσονται κατά σειρά χρησιμότητας όπως την αντιλαμβάνονταν οι καθηγητές:

- Το να δίνουν ξεχωριστούς βαθμούς για τη διαδικασία (π.χ., προσπάθεια) και το παραγόμενο έργο (π.χ., τεστ-δοκιμασίες).
- Το να ρυθμίζουν τη βαρύτητα των στοιχείων που συναποτελούν το βαθμό.

- Το να βασίζονται τους βαθμούς στην εκπλήρωση μαθησιακών συμβολαίων ή ακόμη και συμβολαίων συμπεριφοράς.
- Το να βασίζονται τους βαθμούς στη βελτίωση.
- Το να προσαρμόζουν τους βαθμούς ώστε να συνάδουν με τους στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης.
- Το να ρυθμίζουν τους βαθμούς με βάση τις ικανότητες των μαθητών.
- Το να τροποποιούν την κλίμακα βαθμολόγησης (π.χ., A = 90-100 αντί 93-100)
- Το να βασίζονται τους βαθμούς σε λιγότερη ύλη από ό,τι για τους μαθητές χωρίς δυσκολίες.
- Το να «περνούν» τους μαθητές με δυσκολίες εάν και εκείνοι προσπαθούν.
- Το να «περνούν» τους μαθητές με δυσκολίες όπως και να' χει. (Σελ. 53)

Η χρήση των εκπαιδευτικών αυτών προσαρμογών διαφοροποιείται κάπως ανάμεσα σε καθηγητές Γυμνασίων και Λυκείων (Bursuck et al, 1996). Οι ερευνητές (Bursuck, Munk, και Olson, 1999), ζήτησαν επίσης την άποψη των μαθητών αν αυτοί αντιλαμβάνονται κάθε μία από αυτές τις προσαρμογές ως δίκαιη. Οι μαθητές με και χωρίς δυσκολίες, θεωρούσαν ότι η ρύθμιση της βαρύτητας των στοιχείων που συναποτελούν το βαθμό, η μείωση της ύλης, το να περνάνε μαθητές για την προσπάθεια, ή να περνάνε σε κάθε περίπτωση δεν ήταν δίκαιο. Οι μαθητές με και χωρίς δυσκολίες διέφεραν στις αντιλήψεις τους για το πόσο δίκαιες ήταν οι υπόλοιπες προσαρμογές.

Με βάση αυτά τα ευρήματα από την έρευνα τους, οι Munk και Bursuck (2004) επινόησαν μια διαδικασία που την αποκάλεσαν Εξατομικευμένα Σχέδια Βαθμολόγησης (Personalized Grading Plans - PGPs), στην οποία ο εκπαιδευτικός συναντάται με τους γονείς και τον μαθητή και λειτουργούν μέσω ενός πρωτοκόλλου ως ομάδα. Το αποτέλεσμα είναι είτε μια εξατομικευμένη προσαρμογή στη βαθμολόγηση του μαθητή ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, ο προσδιορισμός των άλλων εκπαιδευτικών ή βαθμολογικών προσαρμογών που θα εξαλείψουν την ανάγκη για μια εξατομικευμένη εφαρμογή βαθμολόγησης. Η προσαρμογή προστίθεται στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του μαθητή και υπόκειται σε συνεχή αξιολόγηση. Το πρωτόκολλο PGP περιλαμβάνει οκτώ βήματα (Munk και Bursuck, 2004):

1. Καθορισμός σαφούς πλαισίου σε σχέση με τους βαθμούς από τον εκπαιδευτικό.
2. Αποσαφήνιση των σκοπών των γονέων και των μαθητών για τους βαθμούς
3. Αμοιβαία συμφωνία για τους σκοπούς που επιτελούν οι βαθμοί

4. Εξέταση των χαρακτηριστικών μάθησης των μαθητών και των απαιτήσεων της τάξης. Εντοπισμός πιθανών προβλημάτων βαθμολόγησης.
5. Ανασκόπηση του ισχύοντος συστήματος βαθμολόγησης, και λήψη απόφασης σχετικά με το εάν ο βαθμός μπορεί να είναι υψηλότερος ή / και να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα, αν επιλεγεί τελικώς μια προσαρμογή στο σύστημα βαθμολόγησης.
6. Επιλογή προσαρμογής τέτοιας που να ανταποκρίνεται στους σκοπούς που έχουν συμφωνηθεί.
7. Τεκμηρίωση την προσαρμογής του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του μαθητή και έναρξη της εφαρμογής του.
8. Παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας της προσαρμογής

Οι Munk και Bursuck (2001) ανακοίνωσαν τα προκαταρκτικά ευρήματα της μελέτης εφαρμογής του πρωτοκόλλου PGP σε τέσσερις μαθητές γυμνασίου. Τρεις από τους μαθητές έλαβαν υψηλότερους βαθμούς, και όλοι ανέφεραν ότι ήταν πιο ευτυχισμένοι με τους βαθμούς τους, κατανοούσαν πλέον καλύτερα το πώς βαθμολογήθηκαν, και προσπαθούσαν περισσότερο στην τάξη. Ο ένας μαθητής που δεν έλαβε υψηλότερους βαθμούς συνέχισε την προσπάθεια αλλά τελικά μεταφέρθηκε σε διαφορετική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ανέφεραν από μέτρια έως υψηλά επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με το PGP. Το πιο συχνά αναφερόμενο πρόβλημα ήταν η δυσκολία στην εισαγωγή των τροποποιημένων κλιμάκων βαθμολόγησης στο μηχανογραφημένο σύστημα βαθμολόγησης της περιοχής.

- **Μοντέλο βαθμολόγησης σε συνθήκες συνεκπαίδευσης**

Η Jung (2008) πρότεινε ένα μοντέλο βαθμολόγησης σε συνθήκες συνεκπαίδευσης που ταιριάζει με το μοντέλο βαθμολόγησης βάσει προτύπων, που εστιάζει στην βαθμολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών.

Το μοντέλο της Jung έχει συμπεριληφθεί σε διάφορες συναφείς έρευνες (π.χ., Jung και Guskey, 2007, 2010), και αποτέλεσε μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας με σκοπό τη μεταρρύθμιση -σε σχέση με τη βαθμολόγηση- στην πολιτεία του Κεντάκι (Guskey, Swan, και Jung, 2010). Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα από τους 24 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης στη μελέτη υποδεικνύουν ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ικανοί να το χρησιμοποιήσουν στο εισαγωγικό εργαστήριο που συμμετείχαν, το εν λόγω μοντέλο βαθμολόγησης δεν χρησιμοποιήθηκε πολύ συχνά στην πράξη. Οι γραπτές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών υπεδείκνυαν την ανάγκη για μεγαλύτερη

στήριξη στις καθημερινές αποφάσεις και πρακτικές βαθμολόγησης. Η έρευνα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς κατέληξε στα ίδια συμπεράσματα (Guskey et al., 2010) ότι μια αλλαγή φιλοσοφίας, προς μια καλύτερη κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στα τρία είδη των στοιχείων που συναποτελούν τη βαθμολογία (βαθμοί για τις διάφορες εργασίες, εκτιμήσεις κατά τη διαδικασία μάθησης, όπως η προσπάθεια, και κρίσεις σχετικές με την πρόοδο ή βελτίωση) - θα έπρεπε να έχουν γίνει απολύτως κατανοητές πριν από την εφαρμογή και ερμηνεία οποιωνδήποτε τροποποιήσεων των βαθμών.

Προσαρμογές στις πολιτικές βαθμολόγησης και υποβολής εκθέσεων-ελέγχων για μαθητές με δυσκολίες παραμένουν ένας περίπλοκος και σχεδόν ανεξερεύνητος τομέας με πολύ περιορισμένη ερευνητική παραγωγή. Παρά το γεγονός ότι συνεχίζεται η δοκιμή μοντέλων προσαρμογών για την βαθμολόγηση ως ένας τρόπος ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης παραμένουν σημαντικά ερωτήματα. Η επιλογή των κατάλληλων προσαρμογών θα ήταν πολύ πιο εύκολη, για παράδειγμα, αν ξέραμε ότι ορισμένες από αυτές είναι σαφώς λειτουργικότερες. Επιπλέον, οι προσπάθειες για την εφαρμογή θα μπορούσαν να είναι πολύ πιο εστιασμένες, αν ξέραμε πιο συγκεκριμένα ποιες προσαρμογές θεωρούν ότι είναι πιο δίκαιες τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές. Με τη διατήρηση μιας ανοικτής, ειλικρινούς και ευέλικτης προσέγγισης για την προσαρμογή στη βαθμολόγηση, είναι πιθανό να καταλήξουμε σε πολιτικές και πρακτικές που εξυπηρετούν τις διαφορετικές ανάγκες τόσο των μαθητών, όσο και των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 3. Αξιολόγηση και επίδοση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.1. Θεωρητική προσέγγιση

Ο όρος «επίδοση», εμφανίζεται για πρώτη φορά την περίοδο της εκβιομηχάνισης, μέσα από κριτήρια πρόσληψης προσωπικού. Η επίδοση οριοθετήθηκε ως βασικό κριτήριο που πληρούσε τις αρχές της ισοτιμίας, της αντικειμενικότητας και της δημοκρατίας (Κωνσταντίνου, 2004). Τη βασικότερη μέθοδο μέτρησης της επίδοσης αποτέλεσαν οι εξετάσεις.

Στην εποχή μας η επίδοση αποτελεί το βασικό, αν όχι το μοναδικό, κριτήριο για την αξιολόγηση ενός μαθητή. Ιδιαίτερα έντονα συμβαίνει το ίδιο και στη χώρα μας.

Στην εκπαίδευση, η όλη φιλοσοφία της επίδοσης, αναλώνεται σε ποσοτική ή/και αθροιστική προσέγγιση αυτών που ο μαθητής πρέπει να έχει μάθει. Η διαδικασία οριοθέτησης της επίδοσης βασίζεται όχι στην καταγραφή της ατομικής πορείας και προόδου του μαθητή, αλλά στη μέτρηση όσων έχει μάθει με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς, συχνά κοινά για όλους τους μαθητές. Το εννοιολογικό περιεχόμενο της επίδοσης φαντάζει ιδιαίτερα ευρύ και μέσα από μια αυστηρή εστίαση στο σχολείο, η επίδοση αναφέρεται σαν ένα αποτέλεσμα, καθώς ο μαθητής επιτυγχάνει κάτι το οποίο ανταποκρίνεται σε, εκ των προτέρων, καθορισμένα κριτήρια επιτυχίας όπως είναι οι στόχοι διδασκαλίας. Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι διαφορετικές δυνατότητες κάθε μαθητή σε σχέση με την επίδοση (Καψάλης, 2006). Οι διαφορετικές δυνατότητες αφορούν τόσο στο αποτέλεσμα της επίδοσης καθαυτό, αλλά και στον τρόπο που ο καθένας μαθητής καλείται να αποδείξει την αποκτηθείσα απ' αυτόν γνώση ως αποτέλεσμα της μάθησης.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εντοπίζονται διαφορετικές εκδοχές αξιολόγησης που να απαιτούν διαχωρισμό ανάμεσα στους συναφείς όρους αξιολόγησης της επίδοσης, αξιολόγηση του μαθητή, αξιολόγηση της μάθησης. Στην πράξη έχουν επικρατήσει οι δύο πρώτοι όροι, αφού στη χώρα μας βασικό, αν όχι μοναδικό, κριτήριο αποτελεί η αξιολόγηση που βασίζεται στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή.

Επικεντρώνοντας στα νομοθετικά κείμενα που αφορούν στην αξιολόγηση θα συμπεραίναμε ότι η συγκεκριμένη έννοια χρησιμοποιείται στη βάση της αξιολόγησης όχι μόνο της επίδοσης καθαυτής, αλλά και της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής, των πρωτοβουλιών που αναπτύσσει για τη συνεργασία του με τους άλλους

και το σεβασμό των κανόνων λειτουργίας του σχολείου, με παράλληλη αποτύπωση των ενδιαφερόντων και της δημιουργικότητάς του.

Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική. Η επίδοση λειτουργεί υπερτροφικά εις βάρος σημαντικών πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή, που ακροθιγώς αποτελούν οι κλίσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες. Ως εκ τούτου η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εγκιβωτίζεται τελικώς από την επίδοση του μαθητή καθαυτή.

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης (Κασσωτάκης, 1998· Καψάλης, 2006· Κωνσταντίνου, 2004· Ρέλλος, 2003). Κάποιοι μάλιστα (Κακανά, 2006· Κωνσταντίνου, 2004· Λάμνιας, 2006· Μαυρογιώργος, 1993· Παπακωνσταντίνου, 1993· Χιωτάκης, 1999) δεν παραλείπουν να στηλιτεύσουν τα σοβαρά προβλήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν η αξιολόγηση παραπαίει έξω από κάθε όριο επιστημονικότητας και δεν έχει ως στόχο τη βελτίωση του μαθητή. Αντίθετα σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργεί και τιμωρητικά για το μαθητή. Εκείνο το σημείο που αναδεικνύεται ιδιαίτερα από τους ερευνητές είναι η ασάφεια που διατρέχει τον όρο και κυρίως τη διαδικασία προσδιορισμού της επίδοσης στο ελληνικό σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα.

1. Η επίδοση είναι συνώνυμη της απομνημόνευσης γνώσεων ;
2. Συνίσταται στη δυνατότητα του μαθητή να αποδεικνύει ό, τι έχει κατανοήσει, ό, τι έχει διδαχτεί, και να μπορεί παράλληλα να εφαρμόζει αυτές τις γνώσεις σε διαφορετικά πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας ;
3. Είναι η δυνατότητα που αναπτύσσει να κρίνει, να αξιολογεί και να συγκρίνει;

Ιδιαίτερη σημασία κατέχει ο προσδιορισμός του «τι» και του «γιατί» στην επίδοση. Δηλαδή τι αξιολογείται και γιατί αξιολογείται μέσω της επίδοσης. Κοντολογίς, ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; Ο έλεγχος, η πληροφόρηση, η κατάταξη ή η βελτίωση του μαθητή; Και κυρίως πώς αξιολογείται η επίδοση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τι αυτό προβλέπει και εάν η αξιολόγηση της επίδοσης από τους εκπαιδευτικούς τελικά συνάδει με τις προβλεπόμενες από το κράτος και ειδικότερα το ΥΠΠΕΘ διαδικασίες.

3.2. Η αξιολόγηση της επίδοσης στην τάξη. Οι ρόλοι εκπαιδευτικού-μαθητή.

Η τάξη αποτελεί το φυσικό χώρο όπου πραγματοποιούνται οι διαδικασίες της διδασκαλίας της μάθησης και της αξιολόγησης. Τα παραπάνω οριοθετούνται

καταρχήν θεσμικά (χαρακτηριστικά του Αναλυτικού Προγράμματος, βιβλία, χρόνος, οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας κ.ά). Όλες αυτές οι παράμετροι αποτελούν ένα οργανικό συνονθύλευμα που εγκιβωτίζει τελικώς τη διαδικασία της αξιολόγησης και της προσδίδει την τελική της μορφή. Παράλληλα, υπεισέρχονται σε όλη τη διαδικασία παράμετροι που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, όπως οι αντιλήψεις του, οι πρακτικές που υιοθετεί το σχολείο στο οποίο εργάζεται και η γενικότερη πολιτική που αυτό εφαρμόζει, αλλά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η τάξη και ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, με ιδιαίτερη έμφαση στο οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές ζουν και αναπτύσσονται.

Η ιδιαίτερη δυναμική κάθε τάξης είναι φυσικό να αντιστρατεύεται την όποια πιθανή ομοιότητα θα μπορούσε να υπάρξει σε σχέση με την αξιολόγηση άλλων τάξεων της ίδιας βαθμίδας ενώ συγχρόνως δημιουργεί ένα «στεγανό» περιβάλλον που οριοθετείται και διαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς και μαθητές)

Ο εκπαιδευτικός πέρα από τις επίσημες θεσμικές επιταγές που συσσωματώνει στην πραγματικότητα της τάξης, συγχρόνως είναι ευάλωτος στην προσωπική του κοσμοθεωρία περί διδακτικής και αξιολόγησης. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε με ασφάλεια, ότι ο μαθητής αξιολογείται τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο παλαιότερες όσο και νεότερες έρευνες αναδεικνύουν διαφορετικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα προσωπικές προκαταλήψεις που σχετίζονται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών έχουν αντίκτυπο στις αξιολογήσεις τους. Υπάρχουν αναφορές για το χαρακτηριστικό της εθνότητας (Darling-Hammond, 1995), το επίπεδο του νοητικού δυναμικού (Gear, 1976 · Martinez και Mastergeorge, 2002), το φύλλο (Tiedeman, 2002). Ο ίδιος εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να αξιολογεί με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την ηλικία των μαθητών στους οποίους διδάσκει (Χανιωτάκης, 2006) ή όταν έχει να αντιμετωπίσει μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Bennet et al., 1993· Llosa, 2008) ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι καθημερινές πρακτικές αξιολόγησης μέσα στη σχολική τάξη που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής, έχουν ιδιαίτερο αντίκτυπο στους μαθητές. Πιθανή αρνητική αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να επιφέρει σοβαρό πλήγμα στην πορεία της σχολικής του φοίτησης, ιδιαίτερα όταν γίνεται δημόσια και περιλαμβάνει υποτιμητικά σχόλια (Γκότοβος, 2002). Αντίθετα ο σεβασμός στην ατομικότητα του

μαθητή από την πλευρά του εκπαιδευτικού και η παροχή ανεμπόδιστης δυνατότητας συμμετοχής του στις διαδικασίες της τάξης, έχει βρεθεί ότι επηρεάζει ιδιαίτερα θετικά τη μαθητική επίδοση κυρίως των αδύνατων μαθητών. Σ' αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Black και William, 1998b). Προς επίρρωση των παραπάνω οι Stiggins και Chappuis (2005) αλλά και η Shepard (2006), σημειώνουν ότι οι ενισχυτικές αλλά και οι ακριβείς αξιολογικές κρίσεις λειτουργούν επικουρικά στην επίδοση των μαθητών και δη εκείνων με χαμηλή επίδοση.

Η κυρίαρχη τεχνική αξιολόγησης στη χώρα μας είναι οι ερωτήσεις, οι οποίες συχνά προσδιορίζονται στενά από τη διδακτέα ύλη (Ματσαγγούρας, 1987). Κάτω από αυτές τις συνθήκες αντιστοιχεί λιγότερος χρόνος για τους αδύναμους μαθητές σ' αντίθεση με εκείνους που παρουσιάζουν υψηλή επίδοση και οι οποίοι γίνονται συχνότερα δέκτες ερωτήσεων (Μπίκος, 2004).

3.3. Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα. Το συναφές με την αξιολόγηση νομοθετικό πλαίσιο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Η έννοια της αξιολόγησης είναι ασαφής και συγκεχυμένη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Βάμβουκας και Τρούλλης, 1999). Επίσης σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004) η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι από ανεπαρκής μέχρι ανυπόστατη. Ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, ώστε αρκετοί ερευνητές να ομιλούν για επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσής τους (Δημητρόπουλος, 2002 · Χανιωτάκης, 2006). Ελλείψει επιμόρφωσης, η αξιολόγηση φαντάζει για τους εκπαιδευτικούς ως μια «έμφυτη ικανότητα» (Κακανά, 2006). Ιδιαίτερα έντονο φαίνεται να είναι το πρόβλημα στην προσχολική και κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο διαθέτουν περιορισμένη εκπαίδευση στον τομέα της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, αναγνωρίζοντας, ωστόσο τη σημασία της για την εξέλιξη των μαθητών (Βάμβουκας και Τρούλλης, 1999). Ο Χανιωτάκης (2006) υπογραμμίζει την ελλιπή επιμόρφωση σε σχέση με τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζουν και τη δυσκολία τους να τεκμηριώσουν με επιστημονικό τρόπο τα κριτήρια που χρησιμοποιούν στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται αποκλειστικά στην επίδοση,

αδιαφορώντας για τις παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολογικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2004).

3.3.1. Η αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο

Στο Π.Δ. 8/1995, άρθρο 1, παρ. 1, αναφέρονται οι σκοποί της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα προβλέπει ότι «Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων». Η παράγραφος 2 του ίδιου άρθρου αναφέρει ότι η «Αξιολόγηση του μαθητή είναι συνεχής παιδαγωγική διαδικασία...» Όσον αφορά στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές του Δημοτικού (Π.Δ. 8/1995, άρθρο 3, παρ. 1) αναφέρεται ότι καθιερώνεται ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, η οποία περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με την ευρύτερη έννοια του όρου, καθώς και τις δραστηριότητες του μαθητή στα πλαίσια του σχολείου. Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πληροφορούν λεπτομερέστερα τόσο το μαθητή όσο και τους γονείς του για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του στο σχολείο, για τις δυνατότητες και τις κλίσεις του, καθώς και για ενδεχόμενες ελλείψεις ή αδυναμίες σε ορισμένους τομείς.

Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή, αποτελεί μια ποιοτική μέθοδο και περιλαμβάνεται μεταξύ των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Έχει προταθεί από πολλούς μεταρρυθμιστές και εφαρμόζεται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές αξιολόγησης, όπως είναι, για παράδειγμα, η παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Ενέχει ιδιαίτερη σημασία για τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μέσα ώστε να είναι σε θέση να αποδίδει περιγραφικά την αξιολόγηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004). Παράλληλα η περιγραφική αξιολόγηση οφείλει να απορρίπτει κάθε μορφή βαθμολογικής κλίμακας (Χανιωτάκης, 2006), κάτι που στη χώρα μας επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί έπειτα από περίοδο έντονης κριτικής για τη χρήση μόνο της βαθμολογίας. Σε σχέση τώρα με το περιεχόμενο του προεδρικού διατάγματος, είναι προφανές ότι ισχύει μόνο τυπικά, αφού καμία συστηματική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, παρότι προβλέπεται με τον πλέον επίσημο τρόπο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και η απουσία επιμορφωτικών δράσεων για την εφαρμογή της οδήγησαν στον πλήρη εκφυλισμό της

μεθόδου (Χανιωτάκης, 2006). Δεν υπάρχει έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο η οποία να δίνει αποτελέσματα από την πραγματική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στις τάξεις των δημοτικών σχολείων. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Χανιωτάκη (2006) σε σχολεία τεσσάρων νομών της Θεσσαλίας (Μαγνησίας, Λάρισας, Καρδίτσας και Τρικάλων) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν συγκεχυμένη γνώση για το περιεχόμενο και την εφαρμογή της μεθόδου, ενώ 68% του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει ενημερωθεί για την εφαρμογή της. Επιπλέον, ένα 30% του δείγματος απάντησε ότι δεν εφαρμόζει την περιγραφική αξιολόγηση, ενώ το 66,5% από αυτούς οι οποίοι απάντησαν ότι την εφαρμόζουν δήλωσαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί, ποτέ ούτε έχουν ενημερωθεί για την εφαρμογή της.

Στην Α' και τη Β' τάξη του Δημοτικού δεν καταχωρίζεται βαθμολογία ή χαρακτηρισμός. Οι γονείς ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και στο τέλος του έτους. Ωστόσο, αυτό από μόνο του δεν συνιστά εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/1995, άρθρο 4, παρ. 2 προβλέπεται ότι στη Γ' και Δ' τάξη εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται και κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με το "Σχεδόν Καλά" βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς, καθώς και για τους μαθητές των τάξεων Α' και Β' που συναντούν ανάλογες δυσκολίες, εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Στο βιβλίο Μητρώου και προόδου η βαθμολογία καταχωρίζεται με το σύμβολο των λεκτικών χαρακτηρισμών δηλαδή με τα κεφαλαία γράμματα Α ή Β ή Γ ή Δ. Η διαδικασία αυτή τηρείται και στους ελέγχους προόδου των μαθητών.

Η μορφή με την οποία προτείνεται να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι προφανές ότι αναιρεί τη λογική της που εκείνη υπηρετεί. Υποστηρίζεται ωστόσο, από ορισμένους ότι αποτελεί μια «μέση λύση». Η φιλοσοφία της περιγραφικής αξιολόγησης είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με κάθε λογική βαθμολογίας ή κατάταξης. Παρόλο που η περιγραφική αξιολόγηση βρίσκεται στον αντίποδα της βαθμολογίας (Χανιωτάκης, 2006), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προτείνεται ο συνδυασμός των δύο.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/1995, άρθρο 4, παρ. 3, για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5- 6), Σχεδόν

Καλά (1 -4). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρίζεται με αριθμητικό σύμβολο. Με "Σχεδόν Καλά" βαθμολογούνται εκείνοι οι μαθητές που εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι η διατύπωση και το πνεύμα του νόμου, αντανακλούν πλήρως το διεκπεραιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η Χοντολίδου (2004, σελ. 29) παρουσιάζει με ευκρίνεια την εικόνα της αξιολόγησης του μαθητή στο νομικό αλλά και στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο: «Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ένας ενδιαφέρων προβληματισμός, παρά το γεγονός ότι σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας όσα έγιναν τα τελευταία χρόνια στο χώρο της αξιολόγησης είναι μάλλον πρόχειρα, αφελή (γιατί δεν μπορούν να είναι εφαρμόσιμα, χωρίς τις αντίστοιχες αλλαγές στο πρόγραμμα αλλά και στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών) και εν γένει οπισθοδρομικά (γιατί αναμειγνύονται η "αντικειμενική" και η περιγραφική αξιολόγηση, δίνοντας, βεβαίως, την πρωτοκαθεδρία στην αντικειμενική).

3.3.2. Η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης του μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο στο Π.Δ. 409/1994, το άρθρο 2, παρ. 1 προβλέπει ότι η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στο Γυμνάσιο προκύπτει από: α) την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική- μαθησιακή διαδικασία, β) τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ), γ) τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες, που γίνονται χωρίς προειδοποίηση ανά μία κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων τριμήνων και καλύπτουν την ύλη ευρύτερης διδακτικής ενότητας υπό τον όρο ότι προηγήθηκε κατά το προηγούμενο μάθημα σχετική ανακεφαλαίωση».

Ακολούθως και σύμφωνα με το Π.Δ. 60/2006, ΦΕΚ 65/Α/ 30.3.2006, άρθρο 7, παρ. 1 παρατίθεται το απόσπασμα που αναφέρεται στην αξιολόγηση του μαθητή στο Λύκειο: «Για την αξιολόγηση του μαθητή κατά τετράμηνο ο διδάσκων συνεκτιμά:

α. τη συμμετοχή του στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, β. την επιμέλεια και το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα, γ. την επίδοσή του στις γραπτές δοκιμασίες, δ. τις εργασίες που εκτελεί στο σπίτι ή το σχολείο, ε. το φάκελο

επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, όπου αυτός τηρείται. Οι γραπτές εξετάσεις είναι οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες διάρκειας 5 έως 15 λεπτών, οι οποίες αποτελούν εναλλακτικό τρόπο εξέτασης των μαθητών στο μάθημα της ημέρας και συμπληρώνουν την αξιολόγηση μέσω προφορικών διαδικασιών. Γίνονται χωρίς προειδοποίηση των μαθητών με τη μορφή σύντομων, ποικίλων και κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες διατυπώνονται από τον διδάσκοντα με βάση σχετικά παραδείγματα που περιέχονται στα σχολικά βιβλία και σύμφωνα με τις οδηγίες του Π.Ι.

Παραπάνω περιγράφονται μια σειρά από διαδικασίες εξέτασης: προφορικές, γραπτές, ολιγόλεπτες, ωριαίες, με ή χωρίς προειδοποίηση. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης προκύπτει από τον υπολογισμό επιμέρους βαθμολογιών οι οποίες εντέλει καταλήγουν σε ένα βαθμό με τη συνεκτίμηση (άγνωστο με ποια κριτήρια και με ποια μέθοδο) της συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, της επιμέλειας, του ενδιαφέροντος του και της συνολικής επίδοσής του στα διαγωνίσματα και στα τεστ. Στην πραγματικότητα, η αξιολόγηση του μαθητή στο Λύκειο έχει ως μοναδικό στόχο τη βαθμολογία με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας όπως αυτές συσσωματώνονται με τις προσωπικές θεωρίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά, δε λείπουν οι ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί που με τις ατομικές προσπάθειές τους επιχειρούν «ανοίγματα» στην αξιολόγηση με σκοπό την ουσιαστική προαγωγή της μάθησης των μαθητών τους (Χοντολίδου, 2004).

3.3.3. Νέου τύπου αξιολόγηση

Το τελευταίο διάστημα συγγραφής της παρούσας έρευνας το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε μεταρρυθμίσεις που άπτονται της βαθμολόγησης, προσπαθώντας να εισάγει την περιγραφική αξιολόγηση. Ειδικότερα, σύμφωνα με οδηγίες που εστάλησαν στα Γυμνάσια της χώρας, η διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή ορίζεται ως εξής:

Α. Για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κατά τη διάρκεια των τετραμήνων συνεκτιμώνται τα παρακάτω κριτήρια:

α) η συνολική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διδασκαλία (τα ερωτήματα που θέτει, οι απαντήσεις που δίνει, η συμβολή του στη μελέτη ενός θέματος μέσα στην τάξη, η συνεργασία του με συμμαθητές, η επιμέλεια στην εκτέλεση των εργασιών που του ανατίθενται), από την οποία ο εκπαιδευτικός σχηματίζει εικόνα για τις γνώσεις, την

κατανόηση εννοιών και φαινομένων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα κτλ.,

β) οι εργασίες που εκτελεί ο μαθητής στο πλαίσιο της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά ή ομαδικά,

γ) οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, οι διαθεματικές εργασίες

δ) οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες,

ε) οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ).

B. Όσον αφορά τις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες αυτές είναι:

α) προειδοποιημένες, αν έπονται μιας ανακεφαλαίωσης και καλύπτουν ευρύτερη διδακτική ενότητα για την οποία έχουν διατεθεί μέχρι τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

β) μη προειδοποιημένες, αν καλύπτουν την ύλη που διδάχθηκε στο αμέσως προηγούμενο μάθημα.

Γ. Στα μαθήματα της Ομάδας Α΄ διενεργείται μόνο μια ωριαία γραπτή δοκιμασία κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου. Στα μαθήματα της Ομάδας Β΄ διενεργείται μία ωριαία γραπτή δοκιμασία κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου και μία κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετραμήνου. Κατά το δεύτερο τετράμηνο ο διδάσκων μάθημα της δεύτερης ομάδας δύναται να επιλέξει, αντί της διεξαγωγής ωριαίας γραπτής δοκιμασίας σε κάποιο τμήμα ή κάποια τμήματα, την ανάθεση μιας συνθετικής δημιουργικής εργασίας μικρής έκτασης στους μαθητές του τμήματος ή των τμημάτων. Στα μαθήματα της τρίτης ομάδας δεν διενεργείται καμιά ωριαία γραπτή δοκιμασία.

Δ. Οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες πραγματοποιούνται με τον παρακάτω περιορισμό: Κάθε τμήμα μπορεί να εξετάζεται με ωριαία γραπτή δοκιμασία μόνο σε ένα (1) μάθημα την ημέρα και μέχρι σε τρία (3) το πολύ μαθήματα την εβδομάδα. Για τον σωστό προγραμματισμό αυτών των γραπτών δοκιμασιών, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν έγκαιρα, σε ειδικό τετράδιο, την ημέρα που προτίθενται να διενεργήσουν ωριαία γραπτή δοκιμασία σε κάποιο τμήμα, για να ενημερώσουν τους συναδέλφους τους.

E. Οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες πραγματοποιούνται με τους εξής περιορισμούς:

α) δεν υπερβαίνουν τις τρεις (3) ανά μάθημα για κάθε τετράμηνο,

β) διαρκούν το πολύ δέκα (10) λεπτά,

γ) τα ερωτήματα αναφέρονται στο αμέσως προηγούμενο μάθημα και έχουν ελεγχθεί ότι είναι δυνατόν να απαντηθούν εντός του διαθέσιμου χρόνου.

Όσον αφορά στο Λύκειο εξεδόθη το Π.Δ. 46/2016 όπου στο αρ. 1, αναφέρει ότι η αξιολόγηση των μαθητών έχει ως στόχο τη διαρκή βελτίωση της διδασκαλίας και γενικότερα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας:

α) Η διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή κάθε σχολικού έτους έχει στόχο να καταγράψει τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις των μαθητών του τμήματος και να συμβάλει στον ετήσιο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού.

β) Η διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους έχει σκοπό να προσδιορίσει τον βαθμό που έχουν επιτευχθεί κάθε φορά οι στόχοι της διδακτικής διαδικασίας, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων μαθημάτων, παρέχοντας ανατροφοδότηση η οποία στηρίζει την προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Καταρχάς, πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα του έργου του και των διδακτικών μεθόδων και εργαλείων που χρησιμοποιεί, τον βοηθά να εντοπίσει περιπτώσεις όπου υπάρχει ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία και να ανασχεδιάσει τη διδακτική πράξη, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Κατά δεύτερον, συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρηση των μαθητών ως προς τον βαθμό κατάκτησης των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων και τον βαθμό βελτίωσης των επιδόσεών τους, ώστε να εστιάσουν ανάλογα την προσπάθειά τους. Τέλος, υπηρετεί και την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους.

γ) Η τελική αξιολόγηση επιδιώκει την έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών. Η αξιολόγηση οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται από:

1. Τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του στη σχολική μονάδα.
2. Τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους.
3. Τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες και
4. Από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται. Προβλέπει συνεπώς την παράμετρο της συμμετοχής στην τάξη, τις εργασίες και το φάκελο του μαθητή, ωστόσο είναι προφανής η

σύνδεση του λυκείου με την εισαγωγή σε πανεπιστημιακές σχολές, με τον πρώτο ρόλο να ανήκει στα τεστ και τα διαγωνίσματα.

Όσον αφορά στο δημοτικό οι αλλαγές που ακόμη δεν έχουν λάβει τελική μορφή με τη μορφή οδηγίας προς τα σχολεία, συνίστανται στο να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι εξετάσεις και να αυξηθεί η περιγραφική αξιολόγηση και ποιοτική αποτίμηση του μαθητή.

Κεφάλαιο 4 . Διαφοροποιημένη διδασκαλία

4.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ένας λειτουργικός ορισμός

Οι διαφορετικοί πληθυσμοί μαθητών και οι ποικίλες ανάγκες τους, αποτέλεσαν πρόκληση ιστορικά για τα διάφορα σχολικά συστήματα, αλλά «μόνο τα τελευταία πενήντα χρόνια έχουν γίνει κάποιες συντονισμένες προσπάθειες για την παροχή διδασκαλίας που θα είναι προσαρμοσμένη στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή σε μια τάξη» (Yatvin, 2004, σελ. 5). Τα σχολεία θεωρούνται επιτυχημένα και αποτελεσματικά όταν μπορούν να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές τους μια δίκαιη, ισότιμη, και καθοριστική ευκαιρία στην απόκτηση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Σ' αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως προς την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία λαμβάνουν υπόψη τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών τους και σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιεί αυτές τις ανάγκες.

Σύμφωνα με τη Yatvin (2004), η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα πρότυπο, την εφαρμογή του οποίου υιοθετούν τα εκπαιδευτικά συστήματα για την παροχή διδασκαλίας που είναι προσαρμοσμένη στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και τις ικανότητες των μαθητών για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ατομικές διαφορές σε σχέση με το πώς μαθαίνει ο καθένας. Έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία εκείνη που περιλαμβάνει το έργο από τις πιο σεβαστές φωνές στον τομέα της εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο μέσω μιας ουσιαστικής προσέγγισης στο σχεδιασμό και τη διδασκαλία των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές πλέον της διδασκαλίας για να κατανοήσουν τη διαδικασία αυτή σε βάθος, θα πρέπει να επικεντρωθούν στους στόχους που θα πρέπει να διδάχτούν και να παρέχουν τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας (Hilyard, 2004).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930, οι Dewey και Piaget κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών εδράζεται στις κατασκευές που δημιουργεί κάθε μαθητής (Yatvin, 2004). Ο Bruner (1961), επέκτεινε τη θεωρία του

Piaget υποστηρίζοντας ότι η εμπλοκή των μαθητών αποτελεί μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Σύμφωνα με τη Yatvin (2004), οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται ενεργά στη μάθησή τους και όταν αντιλαμβάνονται τη μάθησή τους ως αυθεντική, σημαντική και ενδιαφέρουσα.

Ο Bloom (1984) όρισε τα διαφορετικά επίπεδα σκέψης, περιγράφοντας τα διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας της σκέψης κατά την επίλυση ενός προβλήματος και την κατασκευή εννοιών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η μάθηση. Η ταξινόμια του Bloom, η οποία περιλαμβάνει υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες της σκέψης όπως την εφαρμογή, την ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, «αποτελεί οδηγό ως προς τα ερωτήματα που πρέπει να θέτει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και χρησιμεύει ως ένα σημαντικό κριτήριο για την κατάλληλη επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων, των στρατηγικών και των υλικών που καλύπτουν καλύτερα τις ανάγκες κάθε μαθητή» (Hilyard, 2004, σ. 22.). Μια τάξη που δουλεύει βασιζόμενη στις αρχές του εποικοδομητισμού επιτρέπει στους μαθητές να ψάχνουν να βρουν νόημα στα μαθήματα μέσω της έρευνας. Οι Brooks και Brooks (1993) αναφέρουν ότι μια τέτοιου τύπου τάξη απαιτεί περισσότερη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές σε μαθήματα που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση, και κατά τη διεξαγωγή των οποίων αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη για τη δική τους μάθηση σε αυτό το περιβάλλον της τάξης.

Σε συμφωνία με το μοντέλο του εποικοδομητισμού, οι McCombs και Miller (2009) περιγράφουν το μαθητοκεντρικό μοντέλο (learner-centered model) ως εκείνο που εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και τις μαθησιακές του προτιμήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο σκέφτονται το τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές, εντοπίζουν τόσο τις ανάγκες όσο και τις εμπειρίες τους χρησιμοποιούν τα καλύτερα διαθέσιμα στοιχεία για την εκμάθηση, μέσω της διδασκαλίας, πρακτικών που υποστηρίζουν τη μάθηση για τον κάθε μαθητή. Εν κατακλείδι, οι παραπάνω ερευνητές σημείωσαν ότι υποστηρίζοντας την ανάγκη για περισσότερο μαθητοκεντρικές ευκαιρίες μάθησης διασφαλίζεται ότι οι μαθητές θα κατορθώσουν μια εις βάθος κατανόηση αυτών που πρέπει να μάθουν. Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες καθενός από τους μαθητές τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να μάθουν εκμεταλλευόμενοι πλήρως το δυναμικό τους.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία αποδίδονται σε ένα στρατηγικό σχεδιασμό που στοχεύει να ικανοποιήσει τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών στις τάξεις τους, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένα πρότυπα (Gregory και Charman, 2007). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες στρατηγικές και δραστηριότητες εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο στις τάξεις τους, καθώς και ανάμεσα σε διαφορετικά επίπεδα τάξεων όσο και διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία λαμβάνουν επίσης υπόψη τις ανάγκες των μαθητών τους, την ετοιμότητα, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών μεθοδολογιών. Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιούν τόσο το περιεχόμενο, όσο και τα εργαλεία αξιολόγησης, τις δοκιμασίες επίδοσης και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Οι Gregory και Charman (2007) επεσήμαναν αρκετές σημαντικές παραδοχές που διέπουν το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μερικές από αυτές τις παραδοχές εστιάζουν στον ξεχωριστό τρόπο μάθησης κάθε μαθητή, όπως για παράδειγμα:

- (α) όλοι οι μαθητές σε κάποιους τομείς έχουν δυνατότητες ενώ σε κάποιους άλλους πρέπει να ενισχυθούν
- (β) ο εγκέφαλος κάθε μαθητή είναι μοναδικός
- (γ) ποτέ δεν είναι πολύ αργά για να μάθουν και
- (δ) όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, αλλά αυτό μπορεί να το κάνουν με διαφορετικούς τρόπους ή/και σε διαφορετικούς χρόνους. Οι Gregory και Charman, επίσης, αναγνώρισαν ότι η προσωπική ιστορία ή η εμπειρία των μαθητών χρησιμοποιείται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δηλαδή, όταν οι μαθητές αρχίζουν ένα νέο θέμα, κατέχουν προηγούμενη γνώση και εμπειρία. Επιπλέον, τα συναισθήματα, τα βιώματα και οι στάσεις των μαθητών επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τα δεδομένα και να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το τι λειτουργεί και τι πρέπει να προσαρμοστεί.

Οι βασικοί στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποκρυσταλλώνονται στο εξής: οι εκπαιδευτικοί που καταλαβαίνουν ποιους θα διδάξουν και τι θα διδάξουν θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και στον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν (Tomlinson και

Eidson, 2003). Τα εκπαιδευτικά συστήματα στην εποχή μας καλούνται να αντιμετωπίσουν μια αυξανόμενη διαφορετικότητα - επειδή «αποτελούνται από μαθητές με πολλές και διαφορετικές ανάγκες» (Tomlinson, 2005, σ. 77.), όπως οι γλωσσικοί φραγμοί, οι διαφορές στις ικανότητες μάθησης, και οι επιπτώσεις των «κενών» που διαχρονικά συσσωρεύονται. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό κάθε μαθητής να διδάσκεται κατά τρόπο που να εξασφαλίζει την επιτυχή ατομική μάθηση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλογιστούν προϋποθέσεις και επιπτώσεις, αλλά και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών που διδάσκουν (Tomlinson, 2003).

4.2. Πολυμορφία και ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού

Η αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε μια κανονική τάξη, είναι ένας ακόμη καλός λόγος για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εν λόγω μαθητές μπορεί να έχουν δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων (Hallahan και Kaufman, 2000). Επιπλέον, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην είναι σε θέση να μάθουν μέσα από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και ότι πολλοί μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης κατέχουν από μέση έως πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη (Winebrenner, 1996). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία, προσεγγίζουν μέσα από καλές πρακτικές την ειδική εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να μάθουν και να επεκτείνουν ό, τι έχουν μάθει χρησιμοποιώντας τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Heacox, 2002).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι επίσης απαραίτητη για να καλύψει τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών (Hallahan και Kaufman 2000). Οι χαρισματικοί μαθητές οι οποίοι δεν προκαλούνται να μάθουν μπορούν να θεωρηθούν αντιπαραγωγικοί, ή ότι δεν φτάνουν έως τα όρια των δυνατοτήτων τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν επιθυμούν να ολοκληρώσουν ένα έργο που είναι εκ των προτέρων σε θέση να το κάνουν. Πολλοί πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές δε χρειάζονται κανενός είδους υποστήριξη. Επιπλέον, κάποιοι τείνουν να αντιμετωπίζουν τις πιθανές διευκολύνσεις προς τους χαρισματικούς μαθητές ως εντελώς περιττές ή ακόμη και άνευ νοήματος (Winebrenner, 2001). Ωστόσο, η παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτρέπει

στους χαρισματικούς μαθητές να συνεχίσουν να μαθαίνουν στον αναμενόμενο βαθμό και όχι λιγότερο (Tomlinson, 2003). Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία εφαρμόζουν ενός είδους συμπύκνωση του προγράμματος σπουδών, κάτι το οποίο μπορεί να είναι ιδανικό για την ικανοποίηση των αναγκών των προικισμένων μαθητών. Η συμπύκνωση του προγράμματος σπουδών εξαλείφει την πιθανότητα επανάληψης περιεχομένου ή / και των δεξιοτήτων που έχουν ήδη κατακτηθεί, αυξάνει το επίπεδο πρόκλησης του κανονικού προγράμματος σπουδών, και παρέχει τον απαραίτητο χρόνο για τη διερεύνηση ενός θέματος του προγράμματος σπουδών που βρίσκεται έξω από το πεδίο εφαρμογής του κανονικού προγράμματος σπουδών (Heacox, 2002).

4.3. Πολλαπλές Νοημοσύνες

Η Tomlinson (1999) επεσήμανε ότι η νοημοσύνη έχει θεωρηθεί ότι εκδηλώνεται με ένα και μόνο τρόπο και ποτέ δεν αλλάζει. Ωστόσο, οι Sternberg (1985) και Gardner (1993) παρείχαν παραπλήσιες αλλά και ξεχωριστές θεωρίες για την πολλαπλή νοημοσύνη υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη είναι μεταβλητή και όχι σταθερή, προωθώντας την αναγκαιότητα της γνώσης των δυνατοτήτων κάθε μεμονωμένου μαθητή και αξιοποίησή τους σε διάφορες μαθησιακές καταστάσεις. Ο Gardner (1999), δήλωσε ότι τα ανθρώπινα όντα κατέχουν ένα βασικό επίπεδο ευφυΐας σε διάφορους τομείς, και ότι κανενός είδους νοημοσύνη δε θα πρέπει να θεωρηθεί ως καλή ή κακή. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner συνοψίζονται στους ακόλουθους: οπτική / χωρική, λεκτική / γλωσσική, μουσική / ρυθμική, λογικές / μαθηματικές, σωματική κιναισθητική, διαπροσωπική / κοινωνική, ενδοπροσωπική / εσωστρεφής, και νατουραλιστική.

Οι άνθρωποι αναπτύσσουν σταδιακά τις ικανότητες κάθε μιας από τις παραπάνω πτυχές της νοημοσύνης κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ένας τραυματισμός στον εγκέφαλο μπορεί να αλλάξει την ικανότητα να αναπτύξει κάποιος μια ιδιαίτερη μορφή νοημοσύνης. Κάθε είδος «νοημοσύνης» περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο δεξιοτήτων που συνδέονται μ' αυτήν, που μπορούν να κωδικοποιούνται σε ένα ιδιαίτερο σύστημα συμβόλων.

Ο Gardner (1999) ανέφερε ότι η κατοχή όσο το δυνατόν περισσότερων τύπων νοημοσύνης καθιστούν περισσότερο δυνατή τη σχολική επιτυχία σ' αντίθεση με την αντίστοιχη έλλειψή τους. Οι μαθητές που επιδεικνύουν γλωσσική και λογική /

μαθηματική νοημοσύνη έχουν ένα πλεονέκτημα στο σχολείο αφού συνεχώς αξιολογούνται στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Φυσικά, στη συνέχεια, η ύπαρξη αυτών των τύπων νοημοσύνης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν υψηλότερες βαθμολογίες σε αντίστοιχα τεστ. Η Heacox (2002) πρότεινε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το πλαίσιο της πολλαπλής νοημοσύνης για να μεγιστοποιήσουν την ποικιλία στη διδασκαλία αλλά και τις εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές. Στη διαφοροποιημένη τάξη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν όλους τους τύπους νοημοσύνης, παρέχοντας αντίστοιχες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θα επιτρέπουν κάθε φορά στους μαθητές τους να τις χρησιμοποιήσουν. Οι διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας πρέπει επίσης να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές μαθητών σε σχέση με τη νοημοσύνη (Gardner, 1983, 1989, 1993 · Sternberg, 1985).

Ο Sternberg (1985) συνεισέφερε ένα νέο τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν πώς οι διαφορές των μαθητών στη νοημοσύνη επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Επίσης ο Sternberg (1997) ανέφερε ότι, ακόμη και με μία διδασκαλία που προσομοιάζει μερικώς στον τύπο νοημοσύνης που κατέχει ένας μαθητής, θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε τα επιτεύγματά του. Σύμφωνα με τη Heacox (2002), οι δυνατότητες και οι προτιμήσεις των μαθητών δεν επηρεάζουν μόνο την ευκολία με την οποία μπορούν να μάθουν, αλλά και το πώς μπορούν να παρουσιάσουν (εκφράσουν) καλύτερα εκείνα που γνωρίζουν και κατανοούν.

Οι Sternberg και Grigorenko (2004) πρότειναν τη θεωρία της επιτυχημένης νοημοσύνης, που ορίζεται ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο των ικανοτήτων που απαιτούνται για να επιτύχει κανείς στη ζωή, όπως και αν ορίζεται η επιτυχία από τον καθένα, σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό του πλαίσιο. Η δήλωση αυτή υποδηλώνει ότι καθώς τα άτομα συνειδητοποιούν τις δυνάμεις τους, μπορούν επίσης να μάθουν τρόπους για να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους.

4.4. Το μαθησιακό στυλ και ο ρόλος της λειτουργίας του εγκεφάλου στη διαμόρφωσή του

Η έννοια της προτίμησης ενός μαθησιακού στυλ προτάθηκε αρχικά από τους Dunn και Griggs (1995) ορίζοντας το μαθησιακό στυλ ως τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επικεντρώνονται στη διαδικασία, την εσωτερική τους, και τη διατήρηση νέων και

δύσκολων πληροφοριών. Αυτή η έννοια βασίζεται σε διάφορες σημαντικές ιδέες. Το στυλ μάθησης ενός μαθητή διαμορφώνεται με βάση μια σειρά από προσωπικά χαρακτηριστικά που είναι τόσο βιολογικά όσο και αναπτυξιακά-εξελικτικά. Για αυτούς τους λόγους, ορισμένες διδακτικές μέθοδοι μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικές για μερικούς και αναποτελεσματικές για κάποιους άλλους. Όσο ισχυρότερη είναι η προτίμηση ενός μαθησιακού στυλ από κάποιον, τόσο πιο σημαντική καθίσταται η παροχή συμβατών εκπαιδευτικών στρατηγικών. Είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τους τομείς στους οποίους υπερέχουν, όταν μαθαίνουν ένα νέο ή δύσκολο υλικό. Είναι επιτακτική ανάγκη τα μαθησιακά στυλ των μαθητών να διευκολύνονται, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν ακαδημαϊκά. Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυξάνεται όταν η διδασκαλία βασίζεται στα μαθησιακά τους στυλ. Οι Gregory και Charman (2007) περιέγραψαν τα μαθησιακά στυλ, ως ακολούθως:

- ακουστικό
- οπτικό
- απτικό
- κιναισθητικό
- και απτικό / κιναισθητικό στυλ.

Οι εκπαιδευτικοί που διευκολύνουν την εφαρμογή αυτών των μαθησιακών στυλ παρέχουν επαρκείς δραστηριότητες που αξιοποιούν κάθε μαθησιακό στυλ καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν έτσι τις πιθανότητες εμπλοκής των μαθητών τους με σκοπό τη μεγιστοποίηση των νοητικών ικανοτήτων τους.

Η βιβλιογραφία που αναπτύσσεται σχετικά με τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου επηρέασε πολλούς συγγραφείς να συμπεράνουν ότι, γενικά, όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν, αλλά και ότι η μάθηση επηρεάζεται από το πώς παρουσιάζονται οι πληροφορίες και το αν αυτές έχουν νόημα για το μαθητή (Jensen, 1998 · Sousa, 1995 · Sprenger, 1999). Ακολούθως θα παρατεθεί η σχετική έρευνα που υπογραμμίζει το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή μάθηση απ' την πλευρά των μαθητών. Επίσης, θα παρατεθούν οι βέλτιστες πρακτικές και στρατηγικές που βασίζονται σε εμπειρικές μελέτες.

Ο Sousa (1995) πρότεινε ότι η έρευνα για την ανθρώπινη λειτουργία του εγκεφάλου βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές

τους και συνεπώς κάθε ερευνητικό δεδομένο τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο. Ο Sousa παρουσίασε μια θεωρία βασισμένη σε έρευνα για το γιατί και το πότε συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται. Τα ευρήματα από τη μελέτη του κατέδειξαν ότι η χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση των επιμέρους διαφορών, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά.

Ο Jensen (1998), αναφέρθηκε στον εγκέφαλο υπό το πρίσμα της σημασιοδότησης (meaning-maker) , δεδομένου ότι ο εγκέφαλος αφομοιώνει τις πρώτες πληροφορίες και στη συνέχεια αποδίδει σημασία σε αυτές, αφού μεσολαβήσει η λειτουργία της επεξεργασίας. Έθεσε το ερώτημα: « Με τόσες πολλές διαφορετικές προσωπικότητες, κουλτούρες, και τύπους μαθητών, πώς μπορεί ο ίδιος τύπος διδασκαλίας να έχει νόημα για όλους;». Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόσουν μαθηματικές στρατηγικές για την καθημερινή τους ζωή, όπως τα έσοδα και έξοδα, το αντίστοιχο μάθημα στα μαθηματικά, εσωτερικεύεται, διότι σχετίζεται άμεσα με τον μαθητή και έχει νόημα για αυτόν. Επεσήμανε ότι η βίωση ενός νοήματος έχει βιολογική συσχέτιση για κάθε άτομο. Πρότεινε οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές στρατηγικές για να έχει νόημα η διδασκαλία για κάθε μαθητή. Σύμφωνα με το Jensen, οι μαθητές πρέπει να βιώνουν κάποιου είδους πρόκληση στην παρουσίαση της ακαδημαϊκής γνώσης ώστε να συντελεστεί αποτελεσματικά η λειτουργία της μάθησης.

Ωστόσο, οι μαθητές πρέπει να λαμβάνουν προκλήσεις που είναι κατάλληλα σχεδιασμένες για αυτούς. Οι προκλήσεις που κατέχουν υπερβολικό δείκτη δυσκολίας ή δεν ερεθίζουν αρκετά τη νόηση του μαθητή, θα οδηγήσουν τους μαθητές να εγκαταλείψουν το έργο, είτε επειδή αρχίζουν να βαριούνται είτε επειδή νιώθουν απογοητευμένοι με το παρεχόμενο έργο.

Η Tomlinson (1997), σημείωσε ότι η αποτελεσματική μάθηση πρέπει να αρχίζει στο σημείο που βρίσκεται ο μαθητής, και να προωθεί την ανάπτυξη του σε ένα επίπεδο λίγο παραπάνω απ' αυτό που βρίσκεται. Η Tomlinson (1999) πρόσθεσε επίσης ότι τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να αναπτύσσονται με τέτοιο τρόπο που να έχουν νόημα για τους μαθητές. Χρησιμοποιώντας γενικεύσιμες κατηγοριοποιήσεις, έννοιες και αρχές μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές στην κατανόηση του προγράμματος σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι υψηλού ενδιαφέροντος καθώς και σχετικό με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν πολλαπλές ευκαιρίες για τους μαθητές ώστε να μπορούν να συνδέουν τις νέες έννοιες με τις

παλιές. Προκειμένου να διευκολυνθεί η σύνδεση των νέων και των παλαιών πληροφοριών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσδιορίζουν βασικές έννοιες, αρχές και δεξιότητες σε συνάρτηση με το μαθητή που θέλουν να διδάξουν. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται επίσης να αναπτύξουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τις μαθησιακές ανάγκες καθενός από τους μαθητές τους. Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα και το πλαίσιο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που πρέπει να ενσωματώνονται κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Jensen, 1998).

Ένα άλλο μέρος της σχετικής έρευνας με τη λειτουργία του εγκεφάλου έχει επικεντρωθεί στη μνήμη και τη μάθηση, με ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της δημιουργίας αιθουσών διδασκαλίας για τους μαθητές, συμβατών με τον εγκέφαλό τους (brain compatible classrooms) (Hilyard, 2004; Sprenger, 1999). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αξιοποιώντας αυτά που είναι γνωστά σχετικά με τις διαδικασίες της μνήμης και της μάθησης στο σχεδιασμό των μαθημάτων αλλά και της αξιολόγησης των μαθητών (Hilyard, 2004). Εν ολίγοις, η μάθηση διευκολύνεται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τις λειτουργίες του εγκεφάλου και κατά συνέπεια, αναπτύσσουν και προωθούν πρακτικές που κεφαλαιοποιούν τις φυσικές ικανότητες του εγκεφάλου (Perry και Gregory, 1998).

4.5. Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

4.5.1. Piaget και Κονστρουκτιβισμός (επικοδομητισμός)

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού αποτελεί θεμελιώδες δομικό στοιχείο για την κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Προσφέρει μια εξήγηση της προσαρμοστικής φύσης της γνώσης και εξηγήσεις για το πώς τα άτομα μαθαίνουν. Οι Elliott, Kratochwill, Cook και Travers (2000) πρότειναν ότι υπάρχουν έξι αξιώματα του κονστρουκτιβισμού. Τα πρώτα τρία αξιώματα περιγράφουν τη γνωστική διαδικασία του τι είναι η γνώση και τα υπόλοιπα τρία περιγράφουν πώς συντελείται η μάθηση και πώς κατασκευάζεται η γνώση. Αναλυτικότερα:

1. Η αντικειμενική πραγματικότητα υποδηλώνει ότι η υποκειμενική αντίληψη των εμπειριών συσχετίζεται με προϋπάρχουσες εμπειρίες.
2. Η γνώση είναι υποκειμενική. Η γνώση δε δομείται με τον ίδιο τρόπο από το κάθε υποκείμενο.

3. Τα υποκείμενα μοιράζονται τη γνώση μεταξύ τους κάτι που δείχνει ότι ο κονστρουκτιβισμός φαίνεται να λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο σε κάθε δεδομένη κατάσταση.
4. Η γνώση κατασκευάζεται μέσω της διαδικασίας της προσαρμογής των ιδεών και των εμπειριών.
5. Η κατασκευή της γνώσης επηρεάζεται από το περιβάλλον, τα σύμβολα και τα υλικά που κάποιος χρησιμοποιεί ή έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν. Αυτά τα σύμβολα και τα υλικά καθίστανται τα ουσιώδη στοιχεία που θα επηρεάσουν την αντίληψη, την ερμηνεία και τη λειτουργικότητα μέσα στο περιβάλλον που το υποκείμενο αναπτύσσεται.
6. Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός και η μαθησιακή ετοιμότητα αποτελούν την πεμπτούσια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky.

Η θεωρία του Piaget για τον Κονστρουκτιβισμό τόνισε τη σημασία του μαθητή, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, αποδίδοντας στο μαθητή τον πρωταρχικό ρόλο στη μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, είναι ο μαθητής που αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα και τα γεγονότα, με αποτέλεσμα να τα κατανοεί μέσα από τα χαρακτηριστικά που εκείνα έχουν. Ο μαθητής, ως εκ τούτου, κατασκευάζει το δικό του εννοιολογικό πλαίσιο και βρίσκει λύσεις στα προβλήματα.

Σε πλήρη υποστήριξη των ιδεών του Piaget σε σχέση με τον κονστρουκτιβισμό, ο Dewey τόνισε ότι οι μαθητές θα καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για ένα θέμα που τους προκαλεί το ενδιαφέρον (Ortmrod, 2004). Στη διαφοροποιημένη τάξη, η αυτονομία και η πρωτοβουλία των μαθητών γίνονται δεκτές και ενθαρρύνονται. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας στις τάξεις τους, αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να διαφοροποιούν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, ώστε να μεταβάλλουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία και παράλληλα να σχεδιάσουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Hilyard, 2004).

4.5.2.Ο Vygotsky και η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενσωματώνει επίσης την εφαρμογή των θεωριών του Vygotsky, συμπεριλαμβανομένης της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ), που χρησιμοποιείται και για να δώσει εξήγηση στη σχέση ανάμεσα στο Δείκτη νοημοσύνης και τους βαθμούς σε διάφορα τεστ (Vygotsky, 1986). Οι θεμελιώδεις

αρχές στο έργο του Vygotsky περιλαμβάνουν το μοναδικό τρόπο που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης, της κοινωνικής προέλευσης του νου και το ρόλο του λόγου στην γνωστική ανάπτυξη. Ο Vygotsky επικεντρώθηκε στην σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανάπτυξης και κατέληξε ότι η μάθηση πρέπει να σχετίζεται με το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1986), οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν θα πρέπει να αισθάνονται ικανοποιημένοι με τα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης που προσδιορίζουν αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών κατά τη στιγμή της δοκιμασίας. Σε κάθε τυποποιημένη διαδικασία χορήγησης, οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπεται να βοηθήσουν τους μαθητές με κανένα τρόπο, με σκοπό την αντικειμενική και αμερόληπτη βαθμολογία στη δοκιμασία. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι τα τυποποιημένα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης δεν μετρούν με ακρίβεια την ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του μαθητή ή το νοητικό του δυναμικό. Ως εκ τούτου, εισήγαγε τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης για να εξηγήσει τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που ένας μαθητής είναι σε θέση να μάθει και σε αυτό που ένα τεστ νοημοσύνης μπορεί να αποκρυσταλλώνει. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που τα παιδιά μπορούν να κάνουν ανεξάρτητα και σε αυτό που μπορούν να κάνουν με βοήθεια (Eady, 2008). Κατά συνέπεια, τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης δεν αντικατοπτρίζουν την επίδοση ενός μαθητή, ο οποίος θα επικουρείτο κατά τη χορήγηση του εν λόγω τεστ. Οι μαθητές στη δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης μπορούν, με τη βοήθεια κάποιου άλλου, να επιλύσουν ένα πρόβλημα που δε θα μπορούσαν να επιλύσουν από μόνοι τους. Σύμφωνα με τη ZEA, αυτή η εκπαιδευτική βοήθεια, επίσης γνωστή ως σκαλωσιά ή φθίνουσα καθοδήγηση (scaffolding), αναφέρεται στην υποστηρικτική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση που βοηθούν το παιδί στη μάθηση και την οικειοποίηση της νέας πληροφορίας - γνώσης (Wood, Bruner, και Ross, 1976). Μόλις το παιδί παρουσιάζει βελτίωση στη μάθηση, ο εκπαιδευτικός κάνει κάποια βήματα πίσω, ουσιαστικά αφαιρώντας τη σκαλωσιά, για να βοηθήσει το παιδί να κατακτήσει ανεξάρτητα πλέον τη γνώση ή δεξιότητα κλπ. Ο Vygotsky σημείωσε πως ό, τι είναι σε θέση να κάνει μέσω συνεργασίας το παιδί σήμερα, θα είναι σε θέση να το κάνει ανεξάρτητα αύριο (Vygotsky, 1987).

Στη διαφοροποιημένη τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές τους από μόνοι τους, προκειμένου να τους υποστηρίξουν βασιζόμενοι στην ειδική τους ZEA. Ο Vygotsky επίσης υπογραμμίζει ότι η

διδασκαλία καθίσταται αποτελεσματική μόνο όταν προωθεί περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη.

4.5.3. Ταξινόμια του Bloom

Η ταξινόμια του Bloom καθίσταται επίσης εμφανής στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Gregory και Charman, 2007). Η ταξινόμηση γίνεται πάνω σε τρεις σημαντικούς τομείς: συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και γνωστικό. Η παρούσα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στο γνωστικό τομέα και τη σχέση του με διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα έξι επίπεδα του γνωστικού τομέα αναλύονται ως ακολούθως: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, αξιολόγηση και σύνθεση (Heacox, 2002). Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από υψηλή μαθησιακή ετοιμότητα προτιμούν, πράγματι, να χρησιμοποιούν ανώτερες νοητικές δεξιότητες από την ταξινόμια του Bloom (Heacox, 2002). Οι ειδικοί στην κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών χρησιμοποιούν την ταξινόμια του Bloom, για να οριοθετήσουν την διδακτέα ύλη και οι πρωτόπειροι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν ως οδηγό για την ανάπτυξη των στόχων για τα μαθήματα (Graves, Juel, και Graves, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που προβαίνουν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ταξινόμια του Bloom ως οδηγό για την οργάνωση και το σχεδιασμό διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων.

4.5.4. Thorndike, ο νόμος της ετοιμότητας, και ο νόμος του αποτελέσματος

Η Tomlinson (2003) υποστήριξε ότι η ετοιμότητα είναι μια σημαντική πτυχή της μάθησης γιατί η επάρκεια των μαθητών, με τις ιδιαίτερες γνώσεις και τη δυνατότητα κατανόησης όπως και τις δεξιότητες, καθορίζει το επίπεδο της ματαιώσης ή της ικανοποίησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η ετοιμότητα αναφέρεται σε αυτό που οι μαθητές γνωρίζουν και κατανοούν, και το τι μπορούν να κάνουν. Σύμφωνα με τους Elliott και συν. (2000), ο νόμος περί ετοιμότητας του Thorndike πρότεινε ότι όλες οι μορφές μάθησης μπορούν να ειπωθούν μέσα από συνδέσεις-σχέσεις που σχηματίζονται ανάμεσα σε ερεθίσματα και αντιδράσεις και ότι οι αντιδράσεις αυτές συμβαίνουν μέσα από μια διαδικασία δοκιμής και λάθους. Οι μαθητές που δεν είναι ψυχολογικά ή βιολογικά έτοιμοι να μάθουν, δεν είναι δυνατό να πειστούν να μάθουν γιατί, σύμφωνα με το νόμο της ετοιμότητας του Thorndike, δεν είναι έτοιμοι.

Ο νόμος του αποτελέσματος του Thorndike έχει επίσης εκπαιδευτικές επιπτώσεις που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, μια καλή διδασκαλία αρχίζει με τη γνώση τι πρέπει να διδαχθεί και ποια πρέπει να είναι τα επιθυμητά αποτελέσματα (Elliott και συν., 2000). Η έννοια της ετοιμότητας είναι παραπλήσια με τη θεωρία της ΖΕΑ του Vygotsky (Tomlinson, 2003).

4.6. Παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς ο εντοπισμός των μαθησιακών χαρακτηριστικών πριν από το σχεδιασμό ενός διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας. Ο εντοπισμός των μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών, δίνει τη δυνατότητα στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας που εμπλέκουν διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στο μαθησιακό τους προφίλ, και το επίπεδο ετοιμότητας λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση κατά το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας.

Όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αυτοί έχουν την ευκαιρία να μάθουν δεξιότητες και έννοιες μέσα από μια θεματολογία που τους ενδιαφέρει και τους προκαλεί. Το ενδιαφέρον αναφέρεται σε ό, τι οι μαθητές απολαμβάνουν να μαθαίνουν, να σκέφτονται και να κάνουν. Όταν τα ενδιαφέροντα των μαθητών ενσωματώνονται αρμονικά, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, γίνονται περισσότερο παραγωγικοί, και ως εκ τούτου, ενισχύονται οι δεξιότητες και τα ταλέντα τους. Ο στόχος της διαφοροποίησης μέσα από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι να τους υποστηρίξει στη σύνδεση της νέας γνώσης με την παλιά, στην κατανόηση και στις δεξιότητες μέσα από την ενασχόλησή τους με πράγματα που είναι ελκυστικά, ενδιαφέροντα, σχετικά, και έχουν αξία γι' αυτούς (Tomlinson και Eidson, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υιοθετούν διάφορα μαθησιακά στυλ, λαμβάνουν υπόψη τις οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές προτιμήσεις, ώστε να εμπλέξουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Τα μαθησιακά προφίλ έχουν να κάνουν με τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα επεξεργαστούν καλύτερα αυτά που πρέπει να μάθουν (Tomlinson, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει επίσης να εξετάσουν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών τους, δεδομένου ότι παρέχουν εκπαίδευση που θα πρέπει να έχει σχεδιαστεί ούτως ώστε να καλύπτει τις ακαδημαϊκές ανάγκες κάθε μαθητή τους (Robison, 2004). Ο στόχος της διαφοροποίησης ως προς την ετοιμότητα είναι να παρέχει στους μαθητές προκλήσεις που διακρίνονται από δυσκολία και στη συνέχεια να τους εφοδιάσει με τη βοήθεια που τους είναι απαραίτητη ώστε να ανταποκριθούν στην πρόκληση (Tomlinson και Eidson, 2003). Μερικοί μαθητές μπορεί να είναι έτοιμοι να μάθουν σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ άλλοι ενδέχεται να στερούνται τις θεμελιώδεις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να προχωρήσουν τη στιγμή μάλιστα που κάποιοι άλλοι ίσως γνωρίζουν ήδη το διδασκόμενο υλικό (Heacox, 2002).

Εκτός από την εξέταση των χαρακτηριστικών των μαθητών, οι Tomlinson και Eidson (2003) δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να εξετάζουν πέντε βασικά στοιχεία που μπορούν να κάνουν τη διαφορά στη μάθηση των μαθητών: το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν, τα συναισθήματα και το μαθησιακό περιβάλλον.

Το προϊόν απαρτίζεται από τους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να αποδείξουν τη γνώση κάποιων εννοιών. Το συναίσθημα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ενσωματώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσα στην τάξη. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης παραπέμπει στο περιβάλλον όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα, και περιλαμβάνει τους παράγοντες που διευκολύνουν την αποτελεσματική σχέση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

- **Περιεχόμενο**

Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών αποτελείται από τα γεγονότα, τις έννοιες, τις γενικεύσεις ή τις αρχές, τις στάσεις και τις δεξιότητες που σχετίζονται με το θέμα, καθώς επίσης και την ύλη που σχετίζεται με αυτά (Tomlinson και Allan, 2000). Το περιεχόμενο γίνεται επίσης κατανοητό ως αυτό που ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει, να κατανοήσει και να είναι σε θέση να κάνει, ως αποτέλεσμα της μελέτης (Tomlinson και Eidson, 2003). Τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν καθοδήγηση σχετικά με το τι πρέπει να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί. Η γνώση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αντικείμενό τους και η γνώση των ίδιων των μαθητών τους είναι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον καθορισμό των μεθόδων αλλά και της οργάνωσης – παρουσίασης του περιεχομένου. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το προς διδασκαλία περιεχόμενό τους και

τους μαθητές τους, μπορούν να καθορίσουν τι πρέπει οι μαθητές να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι σε θέση να κάνουν. Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία συμφωνούν ότι ο πρωταρχικός στόχος είναι να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να μάθουν σε ένα επίπεδο κατάλληλο γι' αυτούς. Οι διαφορές στην επίτευξη αυτού του στόχου εξαρτώνται από το πώς θα δοθεί στους μαθητές το περιεχόμενο. Οι Tomlinson και Eidson σημειώνουν επίσης ότι κάποιοι μαθητές μπορεί να χρειαστεί να εργαστούν με μεγαλύτερες σκαλωσιές είτε από το δάσκαλο είτε από τους τους συμμαθητές, ενώ άλλοι μπορούν να εργάζονται ανεξάρτητα σε πιο πολύπλοκες μορφές. Πρόσθεσαν τέλος, ότι επειδή οι μαθητές διαφέρουν σε ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ, είναι σημαντικό να μεταβάλουμε, ή να διαφοροποιούμε, το περιεχόμενο σε εξάρτηση με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε μαθητή.

- **Διαδικασία**

Οι Tomlinson και Eidson (2003) όρισαν τη διαδικασία ως την αρχική δημιουργία προσωπικού νοήματος από τις πληροφορίες, τις ιδέες, και τις δεξιότητες που οι μαθητές χρησιμοποίησαν. Η διαδικασία περιλαμβάνει επίσης τις δραστηριότητες που σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν βασικές δεξιότητες με σκοπό να αντιληφθούν τις βασικές ιδέες και πληροφορίες. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι ιδιαίτερα σημαντικό κάθε δραστηριότητα να επικεντρώνεται στους αντίστοιχους μαθησιακούς στόχους. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει επίσης τη δυνατότητα να δίνεται χρόνος στους μαθητές για να εργαστούν με τη βασική γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν και να σκεφτούν τον τρόπο επίλυσης διαφόρων προβλημάτων. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν τον τρόπο που τα πράγματα λειτουργούν και όχι μόνο βασικές πληροφορίες. Μια δραστηριότητα είναι πολύτιμη αν κεντρίζει και διατηρεί το ενδιαφέρον του μαθητή, ακόμη και αν αρχικά ο μαθητής θεωρεί ότι πρόκειται για ένα δύσκολο μαθησιακό έργο.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν κάποιες στρατηγικές για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης. Οι Tomlinson και Eidson (2003) επισήμαναν διάφορους τρόπους για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης με βάση την ετοιμότητα των μαθητών. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν τη χρήση δραστηριοτήτων προοδευτικής δυσκολίας, παρέχοντας λεπτομερείς και συγκεκριμένες κατευθύνσεις, επιβράδυνση ή επιτάχυνση του ρυθμού των εργασιών των μαθητών, και χρησιμοποιώντας μια ποικιλία κριτηρίων για την επιτυχία με βάση τις απαιτήσεις

ολόκληρης της τάξης, καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες με βάση την ετοιμότητα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιούν τη διαδικασία, με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν στο σχεδιασμό κάποιων εργασιών, και εμπλέκοντας τους μαθητές σε ομάδες εργασίας με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, πρότειναν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διαδικασία της μάθησης, προκειμένου να βρίσκει χώρο κάθε μαθησιακό στυλ. Αυτό το είδος της διαφοροποίησης της διαδικασίας περιλαμβάνει την παροχή της δυνατότητας σε κάθε μαθητή να αποδείξει τι έχει μάθει, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους, παρέχοντας συγχρόνως δραστηριότητες που αποσκοπούν στην άντληση των απόψεων των μαθητών σε συγκεκριμένα θέματα.

- **Προϊόν**

Οι Tomlinson και Eidson (2003) όρισαν το προϊόν ως ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές δείχνουν αυτό που έχουν φτάσει να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι σε θέση να το κάνουν. Η Heacox (2002), υποστήριξε ότι τα προϊόντα είναι τα τελικά αποτελέσματα της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τα προϊόντα όταν σχεδιάζουν θεματικές που περιλαμβάνουν πολλαπλούς τρόπους μάθησης και όταν παρέχουν στους μαθητές διαφορετικές δυνατότητες προσέγγισης στη μάθηση, ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να επιλέγουν. Τα προϊόντα μπορεί να απαρτίζονται από εναλλακτικούς τρόπους ή δραστηριότητες που οι μαθητές μπορούν να μετέρχονται ώστε να αποδείξουν την απόλυτη κατοχή της γνώσης μιας έννοιας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που ταιριάζουν με τις μαθησιακές τους δυνατότητες ή αντιθέτως σε δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να ασκούνται σε τομείς που παρουσιάζουν αδυναμίες. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφοροποιούν τα προϊόντα υποστηρίζουν τους μαθητές τους όταν αντιμετωπίζουν μία πρόκληση και τους ενθαρρύνουν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιδέες.

Όπως με το περιεχόμενο και με τη διαδικασία, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι αναθέσεις «προϊόντων» πρέπει να επικεντρώνονται στους μαθησιακούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν κάποιες στρατηγικές που διαφοροποιούν τα προϊόντα και που συγχρόνως πληρούν το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή. Μια στρατηγική αποτελεί η χρήση της ανάθεσης κλιμακούμενης δυσκολίας ασκήσεων, που επιτρέπουν σε μαθητές διαφορετικών επιπέδων ετοιμότητας να εργάζονται σε διαφορετικά επίπεδα κατάλληλα για την ετοιμότητά τους. Μια άλλη στρατηγική είναι να αναπτύξουν ρουμπρίκες επιτυχίας που λαμβάνουν υπόψη τόσο τις προσδοκίες

επιτυχίας στη συγκεκριμένη τάξη όσο και τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να παρέχουν στρατηγικές για τη διαφοροποίηση των προϊόντων που να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Συγχρόνως μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιδείξουν ιδιαίτερες δεξιότητες σε σχέση με θέματα ειδικού ενδιαφέροντος και μπορούν επίσης να επιτρέπουν στους μαθητές να μετέρχονται διάφορα μέσα για να αποδείξουν τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους. Τέλος, μπορούν να διαφοροποιήσουν τα προϊόντα ούτως ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών διδάσκοντας στους μαθητές να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές προϊόντων και επιπλέον παρέχοντας οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές μορφές των προϊόντων που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αποδείξουν αυτά που ξέρουν.

- **Συναίσθημα**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση το συναίσθημα περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τις δεξιότητες των μαθητών αλλά και την κατανόηση των δεδομένων της διδασκαλίας. Οι συναισθηματικές και γνωστικές ικανότητες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν ενός είδους συναισθηματική ρύθμιση με διάφορους τρόπους, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν την ευαισθητοποίηση και την εκτίμησή τους ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των συμμαθητών τους και συγχρόνως να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, την εγκαθίδρυση ενός περιβάλλοντος στην τάξη που προωθεί και στηρίζει την επιτυχία των μαθητών, όπως επίσης και την επίλυση προβλημάτων (Tomlinson και Strickland, 2005). Σε ότι έχει να κάνει με το συναίσθημα οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν τις ανάγκες όλων των μαθητών είναι σε θέση να διαφοροποιούν προληπτικά αλλά και κατασταλτικά όταν είναι αναγκαίο.

Οι Tomlinson και Strickland (2005) σημειώνουν ότι οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο με διαφορετικές ικανότητες και ακαδημαϊκές ανάγκες. Για να εξασφαλιστεί η ακαδημαϊκή επιτυχία, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών. Οι προσδοκίες και οι προκλήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν το αίσθημα της αποτελεσματικότητας και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Επιπλέον, η ανάγκη του «ανήκειν» είναι καθολική ανθρώπινη ανάγκη, και οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ότι είναι σημαντικοί και ότι ανήκουν στην ομάδα της τάξης.

Σύμφωνα με τους Tomlinson και Strickland (2005), η ποικιλομορφία στην τάξη σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση, είναι ένας γενικός όρος που περιγράφει την

ποικιλία των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από χαρισματικούς, έξυπνους ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες ή καθυστέρηση. Οι μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς να τους συμπεριλάβουν ως αναπόσπαστο μέρος όλης της ομάδας, όπως ακριβώς το χρειάζονται και οι χαρισματικοί ή οι έξυπνοι μαθητές. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν τους μαθητές με δυσκολίες από την πλειοψηφία της τάξης με βάση τις μαθησιακές ανάγκες ή τα ελλείμματά τους. Όταν διαχωρίζουν τους μαθητές με βάση τα ελλείμματά τους, είναι πιο πιθανό να μεταδώσουν μηνύματα αποκλεισμού, άμεσα και έμμεσα, για αυτούς τους μαθητές στους άλλους μαθητές της ομάδας. Τα μηνύματα αυτά, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την εμπειρία των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα της τάξης. Ουσιαστικά, αυτά τα μηνύματα δημιουργούν την συναισθηματική εμπειρία της περιθωριοποίησης για τους ακαδημαϊκά υστερούντες μαθητές. Για να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές με σοβαρή ακαδημαϊκή διαφορετικότητα, και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης βιώνουν την αίσθηση του «συν-ανήκειν», οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους σε σχέση με την προαναφερθείσα αίσθηση του «συν-ανήκειν». Το πιο σημαντικό είναι ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να καλύψει τις ανάγκες αυτές με έναν οργανωμένο τρόπο, έχοντας πάντα κατά νου τη ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Και οι πιο ταλαντούχοι μαθητές από την άλλη πλευρά χρειάζονται επίσης τη επιβεβαίωση της συμμετοχής τους στην ομάδα αλλά και τη σημασία τους γι' αυτήν. Όπως και οι μαθητές με ακαδημαϊκά ελλείμματα, έτσι και οι ταλαντούχοι μαθητές αποτελούν επίσης αναπόσπαστο μέρος της ομάδας και πιθανότατα έχουν αναγνωριστεί σε αυτήν με κριτήριο τις επιδόσεις τους. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ανασφαλείς ή αισθάνονται ότι απειλούνται από τους ταλαντούχους-χαρισματικούς μαθητές, είναι ιδιαίτερα πιθανό να μπλοκάρουν τις αναζητήσεις αυτών των μαθητών και να δημιουργήσουν ένα συναισθηματικά εχθρικό περιβάλλον μάθησης. Οι μαθητές αυτοί είναι πολύ πιθανό στη συνέχεια να αισθάνονται άβολα σχετικά με τις ερωτήσεις και, επίσης, να αισθάνονται ανασφαλείς για τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Αντιθέτα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν δραστηριότητες ή ευκαιρίες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν για εύλογα ερωτήματα και να νιώθουν ευχάριστα με τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες (Tomlinson και Strickland, 2005). Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν φοβερές προκλήσεις όταν έρχονται αντιμέτωποι με έντονη ακαδημαϊκή ανομοιομορφία σε τάξεις

συνεκπαίδευσης και πρέπει να διαχειριστούν μεγάλες αποκλίσεις και ποικιλομορφία στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους.

- **Το μαθησιακό περιβάλλον**

Η δομή του μαθησιακού περιβάλλοντος θα πρέπει να είναι τέτοια που να επιτρέπει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να εργάζονται από κοινού σε μια κοινότητα μάθησης που διευκολύνει και τις δύο πλευρές. Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε να καλύπτει τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Robison, 2004). Ένα ευέλικτο περιβάλλον αποτελεί «σήμα κατατεθέν» της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να οριοθετούν τους κανόνες και τις διαδικασίες που επηρεάζουν ένα ευέλικτο περιβάλλον. Η δόμηση μιας ευέλικτης τάξης είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ώστε να καθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα εξασφαλιστεί από κοινού ένα λειτουργικό περιβάλλον μάθησης (Tomlinson και Strickland, 2005). Κατά το σχεδιασμό μιας τάξης που λειτουργεί με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει με κάθε τρόπο να έχουν εξασφαλίσει την ευέλικτη πρόσβαση στο χώρο, το χρόνο, και τα υλικά.

Βασικός στόχος της ευελιξίας ως προς το χώρο κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, είναι να βοηθήσει ώστε τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να εργάζονται με τον πιο αποτελεσματικό δυνατό τρόπο. Ως εκ τούτου, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει να εξετάζουν διαρκώς πώς μπορούν να αναδιατάξουν τα έπιπλα ώστε να ανταποκρίνονται στην ατομική διδασκαλία, στη διδασκαλία μικρών ομάδων, αλλά και στο σύνολο της τάξης, όπου για να διευκολυνθεί το έργο των μαθητών και του χειρισμού των υλικών, οι μαθητές πρέπει να μετακινούνται από το ένα μέρος στο άλλο. Στην ευέλικτη τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές έχουν τα υλικά που απαιτούνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που καθορίζονται σε ατομική βάση, σε μικρές ομάδες, αλλά και στην τάξη ως όλον. Επιπλέον, στην ευέλικτη διαφοροποιημένη διδασκαλία του στην τάξη, ο χρόνος είναι το πιο πολύτιμο αγαθό. Επειδή η ακαδημαϊκή ποικιλομορφία είναι αναπόφευκτη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν σε μικρές ομάδες για να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή κάτι που επιτρέπει σε άλλους να εργάζονται ανεξάρτητα. Για να επωφεληθούν από το χρόνο, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα πρέπει να καθορίσουν πότε είναι καλύτερο να εργάζεται ολόκληρη η τάξη συγχρόνως, πότε είναι χρήσιμο να εργαστούν σε μικρές

ομάδες, και τι μπορεί να γίνει εάν απαιτείται πρόσθετη υποστήριξη (Tomlinson και Strickland, 2005). Εν τέλει, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εξετάζουν το χώρο εργασίας στην τάξη, τη διαθεσιμότητα των απαραίτητων υλικών, καθώς και το διαθέσιμο χρόνο κατά τη δημιουργία ενός ευέλικτου διαφοροποιημένου περιβάλλοντος.

4.7. Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές στρατηγικές τους, θα πρέπει να αξιολογούν τους μαθητές με μια ποικιλία τύπων και διαδικασιών αξιολόγησης. Η ικανότητα των μαθητών ή το επίπεδο ετοιμότητάς τους είναι σημαντικό να τα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς θα προσπαθούν να ταιριάξουν τις ανάγκες του μαθητή με τις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές (Tomlinson, 2000). Όταν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις στρατηγικές τους, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Θα πρέπει επίσης να καταστρώνουν μια ποικιλία από εκπαιδευτικές στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τα επίπεδα ετοιμότητάς τους.

Οι ερευνητές έχουν προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές σε σχέση με τη διαφοροποίηση διδασκαλίας:

- Αξιολόγηση της ετοιμότητας - ικανότητας του μαθητή
- Προσαρμογή των ερωτήσεων στο επίπεδο του μαθητή
- «Συμπύεση» της διδακτέας ύλης
- Κλιμακωτές εργασίες
- Επιτάχυνση / επιβράδυνση
- Ευέλικτες ομάδες (flexible grouping)
- Εργασία ανά ζεύγη (εταιρικά σχήματα)
- Προφίλ και στυλ του μαθητή
- Ενδιαφέροντα των μαθητών
- Διάβασμα με τους φίλους
- Projects, ανεξάρτητη μελέτη
- Συμβόλαιο μάθησης

- Μελέτη με φίλους (ομάδες)

(Gregory και Chapman, 2007 · Heacox, 2002 · Tomlinson και Eidson, 2003).

- **Ετοιμότητα / ικανότητα του μαθητή**

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία αξιολογήσεων, για να καθορίσουν την ετοιμότητα και την ικανότητα των μαθητών τους. Οι μαθητές, για να μάθουν καινούριες έννοιες, μπορεί να δουλεύουν είτε κάτω από το επίπεδο της τάξης είτε πάνω από αυτό ή να καλύπτουν τα προηγούμενα κενά τους.

Η ετοιμότητα των μαθητών συνεχώς αλλάζει και κατά τη διάρκεια των αλλαγών αυτών είναι σημαντικό να επιτρέπεται στους μαθητές να κινούνται σε διαφορετικές ομάδες (flexible grouping). Οι δραστηριότητες σε κάθε ομάδα συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που περιέχουν.

Οι μαθητές με ικανότητα κατανόησης μικρότερη από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα αναλάβουν εργασίες λιγότερο σύνθετες από εκείνες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι πιο προχωρημένοι μαθητές. Οι μαθητές των οποίων το επίπεδο ανάγνωσης είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα ωφεληθούν διαβάζοντας με ένα συμμαθητή-φίλο τους, ή ακούγοντας ιστορίες από τον δάσκαλο ή το μαγνητόφωνο, ώστε να μάθουν τις πληροφορίες που τους δίνονται προφορικά (ακουστικοί τύποι, δυσλεκτικοί κ.ά.).

Στην ετοιμότητα/ικανότητα των μαθητών συμβάλλει το να χρησιμοποιείται διαφορετικό επίπεδο ερωτήσεων, άρα και ικανοτήτων σκέψης, όπως και το να συμπίεζεται η διδακτέα ύλη.

- **Προσαρμογή των ερωτήσεων στο επίπεδο του μαθητή**

Οι εκπαιδευτικοί θέτουν τις υψηλότερης δυσκολίας ερωτήσεις στους μαθητές που μπορούν να τις χειριστούν, προσαρμόζοντας ανάλογα τις ερωτήσεις για εκείνους με μεγαλύτερες ανάγκες.

Όλοι οι μαθητές απαντούν σε σημαντικές ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν σκέψη, αλλά αυτές οι ερωτήσεις δίνονται σύμφωνα με το συγκεκριμένο επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή. Ένα εύκολο εργαλείο για να επιτευχθεί αυτή η στρατηγική είναι να αναρτώνται αφίσες στους τοίχους της τάξης με λέξεις «κλειδιά», που καθορίζουν το επίπεδο σκέψης των μαθητών, π.χ. έξι αφίσες με λέξεις που λαμβάνουν υπόψη την ταξινόμια του Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), ώστε οι μαθητές κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη να γνωρίζουν με τι ασχολούνται κάθε φορά και τι μπορούν να βελτιώσουν. Ένα άλλο εργαλείο είναι τα γραπτά κουίζ στα οποία ορίζονται συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε ομάδα

μαθητών. Όλοι απαντούν σε ίδιο αριθμό ερωτήσεων, αλλά αυτές είναι διαφορετικής δυσκολίας σε κάθε ομάδα.

- **«Συμπίεση» της διδακτέας ύλης**

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθορίσει τη γνώση ενός μαθητή, δηλαδή τι συγκεκριμένα πρέπει να μάθει σύμφωνα με τις ικανότητες και τις στάσεις του, και να παρέχει εναλλακτικές δραστηριότητες στους μαθητές που έχουν ήδη ολοκληρώσει το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης.

- **Κλιμακωτές εργασίες**

Είναι μια σειρά εργασιών κλιμακούμενης δυσκολίας. Όλες οι δραστηριότητες σχετίζονται με την απαραίτητη γνώση και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ορίζει τις δραστηριότητες αυτές ως εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ίδιων στόχων για τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη του τις ατομικές τους ανάγκες.

- **Επιτάχυνση / επιβράδυνση**

Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση του ρυθμού με τον οποίο οι μαθητές κινούνται σε ό,τι αφορά τη διδακτέα ύλη. Οι μαθητές με υψηλές ικανότητες τελειώνουν γρηγορότερα την ύλη, ενώ οι μαθητές που συναντούν κάποιες δυσκολίες μπορεί να χρειαστούν προσαρμοσμένες δραστηριότητες, που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν το στόχο τους, αλλά με πιο αργό ρυθμό.

- **Ευέλικτες ομάδες (flexible grouping)**

Με δεδομένο ότι η απόδοση του μαθητή ποικίλλει, είναι σημαντικό να επιτρέψουμε τη μετακίνηση των μαθητών μεταξύ των ομάδων. Ένας μαθητής μπορεί να είναι κάτω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα μάθημα και ταυτόχρονα πάνω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα άλλο μάθημα. Οι *ευέλικτες ομάδες* επιτρέπουν στους μαθητές να δέχονται τις σωστές προκλήσεις και να αποφεύγουν την "ετικετοποίηση" της ετοιμότητάς τους ως στάσιμης, άρα δεν θα έπρεπε να μένουν στάσιμοι σε μια ομάδα για κάθε μάθημα, αφού η μάθησή τους προφανώς θα επιταχύνεται από καιρό σε καιρό. Ακόμα και οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να ωφεληθούν από τις ευέλικτες ομάδες. Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση ωφελούνται από τη συνεργασία με μαθητές με υψηλότερες ικανότητες, ενώ περιστασιακά μπορεί να νιώσουν και ως ηγέτες.

- **Εργασία ανά ζεύγη (εταιρικά σχήματα)**

Το να εργάζεσαι ανά ζεύγη είναι πολύτιμη στρατηγική, γενικότερα, για την ομαδική εργασία, διότι βασίζονται στο σύστημα της αμφίδρομης, διπολικής επικοινωνίας. Τα εταιρικά σχήματα διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ ισότιμων ή σχεδόν ισότιμων μαθητών, ανάλογα με το βαθμό ομοιογένειας ή ανομοιογένειας των δυο μελών (Ματσαγούρας, 1998).

Ο μαθητής που συναντά κάποιες δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να χρειάζεται μια διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, δηλαδή εκπαιδευτικού-μαθητή. Αφού λάβει αυτή τη μορφή διδασκαλίας, θα μπορούσε να ονομαστεί «ειδικός» πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που διαπραγματεύτηκε. Επίσης, μπορεί να εξασκηθεί επιπλέον διδάσκοντας αυτό που έμαθε στο άλλο μέλος της ομάδας, ώστε να ωφεληθούν και οι δύο μαθητές, ο πρώτος γιατί θα έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση και ο δεύτερος γιατί θα μάθει να ακούει. Το σχήμα αυτό στη διεθνή ορολογία αναφέρεται ως *peer-tutoring*.

- **Προφίλ και στυλ του μαθητή**

Ο εκπαιδευτικός για να καθορίσει τις εργασίες μέσω της μεθόδου διδασκαλίας που ακολουθεί, θα πρέπει να προσαρμόσει το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. με άνετα καθίσματα, χαμηλό ή δυνατό φωτισμό κ.ά.) καθώς και τις μεθόδους μάθησης, π.χ. ακουστική (ακρόαση κειμένων), οπτική (χάρτες, σχεδιαγράμματα), κιναισθητική (συγκεκριμένα παραδείγματα, κίνηση) ή μέσω προσωπικών ενδιαφερόντων, π.χ. μουσική, ζωγραφική κ.ά.

- **Ενδιαφέροντα των μαθητών**

Αρχικά ο εκπαιδευτικός ερευνά, για να καθορίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια αναλύει ένα θέμα σε υποθέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

- **Διάβασμα με τους φίλους**

Αυτή η στρατηγική είναι χρήσιμη για τους μικρότερους μαθητές, που ασκούνται στη διαδικασία της ανάγνωσης, ή για μαθητές που συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση. Διαβάζοντας με τους φίλους τους επιτυγχάνεται επιπλέον εξάσκηση και εμπειρία και ταυτόχρονα αναπτύσσεται ευχέρεια και κατανόηση. Το σημαντικό είναι να διαβάζουν με συγκεκριμένο σκοπό και να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τι διάβασαν. Οι μαθητές δε χρειάζεται να είναι όλοι του ίδιου επιπέδου.

- **Projects, ανεξάρτητη μελέτη**

Προτείνεται στους μαθητές ένα ερευνητικό project, στο πλαίσιο του οποίου μαθαίνουν πώς να βελτιώσουν το ανεξάρτητο διάβασμα ανάλογα με το πώς καταφέρνουν να

οργανώσουν τις ιδέες τους, το χρόνο και την παραγωγικότητά τους. Ανάλογα με αυτά ρυθμίζεται και ο βαθμός της βοήθειας που τους παρέχεται. Το project βασίζεται πάντα στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητή.

- **Μελέτη με φίλους (ομάδες)**

Δυο-τρεις μαθητές μαζί εργάζονται σε ένα project. Τι προσδοκούμε; Όλοι μαζί να μοιραστούν την έρευνα, την ανάλυση, την οργάνωση της πληροφορίας, αλλά ο καθένας μόνος του να παρουσιάσει ένα ατομικό προϊόν, για να δείξει τη μάθηση που απέκτησε. Επίσης, κάθε μαθητής πρέπει να αναφέρει πώς διαχειρίστηκε το χρόνο του και οργάνωσε τη δουλειά του.

- **Συμβόλαιο μάθησης**

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συντάσσουν μια γραπτή συμφωνία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να δουλεύουν οι μαθητές κατά το μεγαλύτερο μέρος ανεξάρτητα. Αυτό βοηθά τους μαθητές να θέτουν καθημερινούς ή εβδομαδιαίους στόχους και να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης διαφόρων θεμάτων. Βοηθά, επίσης, τον εκπαιδευτικό, γιατί με αυτό τον τρόπο παρακολουθεί την πρόοδο κάθε μαθητή.

- **Ανάπτυξη Προσωπικού**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους, ώστε να δοκιμάσουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία αυτή, θα πρέπει να παρέχονται δυνατότητες επιμόρφωσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το Εθνικό Συμβούλιο για την Ανάπτυξη του Προσωπικού στην Αμερική (National Staff Development Council, 2000) όρισε την ανάπτυξη του προσωπικού ως μια μεθοδευμένη προσπάθεια να βοηθηθεί η αλλαγή των επαγγελματικών πεποιθήσεων και των αντιλήψεων του προσωπικού του σχολείου προς ένα νέο εκπαιδευτικό στόχο. Επιπλέον, το ίδιο Συμβούλιο υποστήριξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που βελτιώνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η επαγγελματική εξέλιξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις επιδόσεις τους. Επιπλέον ο Benjamin (2006) κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναπτύσσεται όταν προκύπτει διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αξίες τους ως προς την εργασία με τους μαθητές, την αξιολόγηση της μάθησης, τη θέσπιση κανόνων στην τάξη, και το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών.

4.8. Σχετικές μελέτες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών

Υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών που υποστηρίζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Adlam, 2007 · Hilyard, 2004 · Richardson, 2007). Τέτοιες εμπειρικές μελέτες παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων που έχουν, ή πρέπει να έχουν, οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το πώς πρέπει να εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σχολείο.

Η Adlam (2007) διερεύνησε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η μελέτη επικεντρώθηκε ειδικά στο πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία σε συγκεκριμένους θεματικούς τομείς, καθώς και τους παράγοντες που βοήθησαν ή εμπόδισαν την εφαρμογή της. Τα δεδομένα της έρευνας της Adlam αποκάλυψαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν γνώστες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, τα στοιχεία έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούσαν τακτικά τη διδασκαλία στις τάξεις τους λόγω της περιορισμένης γνώσης τους σχετικά με τα εργαλεία, το χρόνο που απαιτείται για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την έλλειψη διαθέσιμων πόρων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ποικιλομορφία των μαθητών καθυνή, περιόρισε επίσης την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η Hilyard (2004) αξιολόγησε 238 εκπαιδευτικούς δημοτικού με σκοπό να εντοπίσει διαφορές στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν κατανοήσει και παράλληλα εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη. Η μελέτη είχε ως στόχο να απαντήσει σε αυτά τα ερωτήματα: (Α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία; (Β) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους; (Γ) Η κατανόηση και η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ πρωτόπειρων εκπαιδευτικών (ένα έως πέντε έτη εμπειρίας) και εμπειρότερων (έξι ή περισσότερα χρόνια εμπειρίας) εκπαιδευτικών; Η Hilyard συνέλεξε τα δεδομένα της έρευνας μέσω της ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, συνεντεύξεων, καθώς και παρατήρησης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε πρωτόπειρους και έμπειρους εκπαιδευτικούς στην κατανόησή ή τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στατιστικά σημαντικές προέκυψαν όταν η

ερευνήτρια εξέτασε τις διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Η Hilyard συμπέρανε ότι οι συγκεκριμένες περιοχές που παρατηρούνταν διαφορές ήταν στη χρήση μαθησιακών στυλ και τη διερευνητική μάθηση.

Η Robison (2004) ανέλυσε τους παράγοντες που επηρέαζαν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την ενσωμάτωση ειδικών στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών τους. Ο σκοπός της μελέτης της Robison ήταν να αποκαλύψει μια θεωρία της λήψης αποφάσεων που θα μπορούσε να βασίζεται στις εμπειρίες του δείγματος. 22 εκπαιδευτικοί δημοτικού που δίδασκαν από το νηπιαγωγείο μέχρι την τρίτη βαθμίδα συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, συμμετείχαν σε συνέντευξη αλλά και σε συνάντηση της ομάδας εστίασης. Η Robison κατέληξε σε τέσσερις διαπιστώσεις, ως αποτέλεσμα αυτής της έρευνας:

Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν υπόψη κάποια ερευνητική θεωρία, καθώς συσσωματώνουν την εμπειρία τους με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δεύτερον, δήλωσαν ότι έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στις ομάδες υποστήριξης της διδασκαλίας τους, επειδή οι ομάδες βοήθησαν στο έργο της διαφοροποίησης διδασκαλίας. Τρίτον, πρότειναν ότι ένα πρόγραμμα που θα σχεδιαστεί για τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών τους να παρέχεται ως επιμόρφωση προσωπικού για όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι θα είναι μια πολύτιμη επαγγελματική εμπειρία ανάπτυξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο επιπλέον χρόνος που απαιτούνταν στο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτέλεσε βασικό συστατικό απαραίτητο για τη διαφοροποίηση.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, είναι επίσης σημαντικό για τους διευθυντές να καταλάβουν τις λειτουργίες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να ευνοούν επιμορφώσεις που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τις πρακτικές ανάπτυξης του προσωπικού.

Έρευνα των Demos και Forshay (2009) κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφοροποιούν τη διδασκαλία αντιλαμβάνονται ότι κάθε μαθητής διαθέτει μοναδικό και διαφορετικό στυλ μάθησης αλλά και προτιμήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν, σχεδιάζουν τη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη την παράδοση του μαθήματος, τις αναθέσεις εργασιών, την αξιολόγηση και την προσαρμογή του

περιεχομένου με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Οι Demos και Forshay κατέληξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να ωφελήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανότητάς τους, το στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα ή το πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους, όταν οι διδακτικές πρακτικές βασίζονται στη γνωστική ψυχολογία και συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

4.9. Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης

Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης κερδίζει διαρκώς μεγαλύτερο έδαφος στα σημερινά σχολεία. Αυτό υποστηρίζεται τόσο από πρακτικούς λόγους όσο και από την νομοθετική ένδυσή της εν λόγω τάσης. Ακόμη και σε περιπτώσεις σοβαρών αναπηριών η ένταξη στη γενική εκπαίδευση δεν αναλώνεται στα όρια της προσδοκίας αλλά αποτελεί συγκεκριμένη επιλογή (Turnbull, Turnbull και Wehmeyer, 2006). Η τάση είναι ολοένα και περισσότεροι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες να εντάσσονται πλήρως στο γενικό σχολείο (Arthayd et al, 2007).

Ωστόσο, η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού απαιτεί συγκροτημένο σχεδιασμό και προετοιμασία χωρίς όμως να υπάρχουν ενδείξεις ότι κάτι τέτοιο επιτελείται από τους εκπαιδευτικούς σε μια ολοκληρωμένη βάση.

Παρόλο που οι τελευταίοι φαίνεται να αποδέχονται τόσο τη διαφοροποίηση της μάθησης όσο και την αδήριτη διαφορετικότητα των μαθητών, δεν φαίνεται να ξεφεύγουν από μια προκρούστια λογική διδασκαλίας με βάση το μέσο όρο (Sizer, 1999) και σπάνια διαφοροποιούν οργανωμένα και συστηματικά τη διδασκαλία τους (Gable, Hendrickson, Tonelson, και Van Acker, 2000). Αν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν να είναι αυξανόμενα θετικές απέναντι στην ένταξη μαθητών με δυσκολίες ή/και αναπηρίες (Schumm και Vaughn, 1995), δεν υιοθετούν συγχρόνως κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, αλλά αναλώνονται σε περιφερειακή και όχι ουσιαστική θέαση της ένταξης των εν λόγω μαθητών (Schumm και Vaughn, 1991). Φαίνεται επίσης να εκφράζουν χαμηλές προσδοκίες σε σχέση με την επίδοση (Fuchs και Fuchs, 1998).

Σε έρευνα των Van Reusen, Shoho και Barker (2001) με σκοπό την καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση φαίνεται αρκετά θετική και ενισχύεται έπειτα από σπουδές στην ειδική αγωγή. Παραδόξως εμφανίζονται

λιγότερο θετικοί όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθητές που απαιτούν σημαντικές προσαρμογές στη διδασκαλία (Subban και Sharma, 2006).

Άλλες έρευνες μας πληροφορούν ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις σημαντικές τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους για μαθητές με ειδικές ανάγκες/αναπηρίες (Bateman, 1993 · Mcintosh, Vaughn, Schumm, Haager, και Lee, 1993), ενώ το ίδιο συμβαίνει και όταν πρόκειται για χαρισματικούς μαθητές (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Zhang, και Emmons, 1993). Στην περίπτωση ιδιαίτερα των χαρισματικών μαθητών οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν σχεδόν καμιά προσαρμογή (Westberg, Archambault, Dobyms, και Salvin, 1993), και διαφοροποιούν ελάχιστα το διδακτικό υλικό (Reis, Westberg, Kulikowich, Caillard, Hebert, Plucker et al., 1993).

Αντίστοιχα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αποφεύγουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους ενώ παράλληλα νιώθουν αμηχανία και άγχος όταν καλούνται να διαχειριστούν την ακαδημαϊκή διαφοροποίηση των μαθητών (Tomlinson, Moon, και Callahan, 1998). Σε ερευνητική μελέτη της διδασκαλίας 360 εκπαιδευτικών στη γλώσσα και τα μαθηματικά για διάστημα ενός έτους βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους (Williams, Swanlund, Miller, Konstantopoulos και Van de Ploeg, 2012).

Μάλλον είναι πιο εύκολο να βελτιωθεί η γενική θεωρητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση παρά η προθυμία τους να την υλοποιήσουν.

Σε άλλη έρευνα στην Ιρλανδία φοιτητές που δεν είχαν αναλάβει ακόμη υπηρεσία ως εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση . Μετά την πρακτική τους, ωστόσο, το 57% απ' αυτούς δήλωσαν ότι θεωρούν απίθανο μέσα στην ίδια τάξη να διδαχθούν αποτελεσματικά μαθητές πολύ διαφορετικών επιπέδων, καθώς και ότι ενώ η συνεκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί θετικά για τους μαθητές, κάτι τέτοιο δεν πίστευαν ότι λειτουργεί για τους μαθητές χωρίς δυσκολίες (Lambe, 2007).

Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί σημαντική τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που ενσωματώνει μαθητές διαφορετικών επιπέδων και όχι μόνο (Hootstein, 1998). Παρόλα ταύτα, οι μισοί απ' αυτούς δηλώνουν ότι δεν κάνουν καμιά απολύτως προσαρμογή στη διδασκαλία τους (Moon, Tomlinson, και Callahan, 1995).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνει ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 90 πρωτόπειρων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι είχαν περιορισμένη

αλληλεπίδραση με τους μαθητές, δεν έδιναν αρκετή και άμεση ανατροφοδότηση και απλώς επαναλάμβαναν τις ίδιες επεξηγήσεις όταν οι μαθητές τους δεν καταλάβαιναν, χωρίς να κάνουν τις απαιτούμενες προσαρμογές για όσους αδυνατούσαν να συμμετέχουν (Mulholland και Cerello, 2006). Μια ομοιογενής διδασκαλία σε έναν ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό μπορεί να σημαίνει ότι μαθητές με ειδικές ανάγκες δρουν και μαθαίνουν σε ένα ποσοστό 38% περίπου του χρόνου της διδασκαλίας (Aronson, Zimmerman, και Carlos, 1999).

Ακόμη και όταν μέρος των εκπαιδευτικών ενσωματώνει αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα, οι προσαρμογές που επιλέγουν συχνά είναι μικρής έκτασης και συνήθως δεν έχουν όφελος για τους μαθητές (Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein και Saumell, 1995). Οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε σχέση με την εφαρμογή πρακτικών που συνιστούν αλλαγή στη ρουτίνα της διδασκαλίας και ακόμη περισσότερο όταν η αλλαγή συνδυάζεται και με δεξιότητες και υποχρεώσεις σχεδιασμού και προγραμματισμού (Mcintosh et al., 1994). Επίσης εμφανίζουν δυσκολίες στη δομημένη σχεδίαση των μαθημάτων και ακόμη περισσότερο στην παροχή διαφοροποιημένου υλικού που εξασφαλίζει τη δημιουργική εμπλοκή και των μαθητών που τοποθετούνται στις αποκλίσεις σε σχέση με την επίδοση, είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο. (McGarvey, Marriot, Morgan, και Abbot, 1997)

Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται συνήθως στη έμπνευση της στιγμής που κατατείνει σε βάρος του σχεδιασμού (Hootstein, 1998). Επίσης παραμένουν ιδιαίτερα αρνητικοί σε σχέση με την εκ των προτέρων σχεδίαση εξατομικευμένης διδασκαλίας και την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης της προόδου (Johnsen, Haensly, Ryser, και Ford, 2002).

Η άρνηση των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους οφείλεται στις εδραιωμένες αντιλήψεις τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία, καθώς και στην εμπειρία που είχαν αποκτήσει οι ίδιοι ως μαθητές αλλά και από τη δική τους προετοιμασία για το εκπαιδευτικό έργο. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επίσης φαίνεται να αγνοεί τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση επηρεάζεται ή παρεμποδίζεται από πολιτισμικούς (Lasley και Matczynski, 1997) ή φυλετικούς παράγοντες (Perry, Steele, και Hilliard, 2003).

Κεφάλαιο 5. Απόψεις εκπαιδευτικών περί ένταξης-συνεκπαίδευσης

5.1 Ορισμός της ένταξης-συνεκπαίδευσης

Οι όροι ένταξη (integration), και συνεκπαίδευση (inclusion) παρά το ότι παραπέμπουν σε κάποια κοινά στοιχεία, διαφέρουν ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, καθώς εκφράζουν πρακτικές που υιοθετήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και είναι επηρεασμένες από διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα και ιδεολογικά κινήματα. Αποτελούν συνεπώς, διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Ο όρος ένταξη, σύμφωνα με το λεξικό του Τριανταφυλλίδη, δεν έχει την έννοια της αφομοίωσης. Ο Σούλης αναφέρει ότι με τον όρο ένταξη νοείται όχι μόνο ενσωμάτωση του ανάπηρου στο σύνολο των μη αναπήρων αλλά και το αντίστροφο. Σ' αυτό το πλαίσιο το άτομο με ειδικές ανάγκες διατηρεί τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και εκείνα τα στοιχεία που το κάνουν μοναδικό. Επιπροσθέτως, μέσω της ένταξής του, τείνει να αξιοποιεί αυτά τα χαρακτηριστικά, και δυνητικά οδηγείται στην αυτοβελτίωση. Τα άτομα χωρίς αναπηρία από την άλλη βιώνουν κι εκείνα με τη σειρά τους τις αξίες της αλληλεγγύης και το σεβασμό στη διαφορετικότητα και οδηγούνται έτσι στην αυτοβελτίωση. Η ένταξη (integration), σύμφωνα με το Σούλη (2002), προσιδιάζει κατά κάποιο τρόπο στη συμβίωση. Μιλώντας για ένταξη ή αλλιώς συμμετοχική εκπαίδευση, εννοούμε μια διαφορετική από τη μέχρι σήμερα αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, η οποία εξαντλείται σε όλες τις προσπάθειες που μπορούν να γίνουν για να βοηθηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και την προσωπικότητα τους, για να εκπληρώσουν το ρόλο τους στην κοινωνία με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αυτονομίας (Πολυχρονοπούλου, 2003). Με αυτόν τον τρόπο θα καταστεί δυνατή η διαμόρφωση μιας κοινωνίας χωρίς διακρίσεις, μιας κοινωνίας που αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τους ανάπηρους ως ισότιμους πολίτες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Πολυχρονοπούλου, 2003). Η συνεκπαίδευση (στα αγγλικά inclusion) έχει τις ρίζες της στο λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Στην ελληνική βιβλιογραφία, αν και ο όρος αποδίδεται συνήθως ως «συνεκπαίδευση», χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία και οι όροι «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου-Αυλίδου, 2006). Οι όροι ένταξη και συνεκπαίδευση συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Διαφέρουν ωστόσο καθώς αναφέρονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η συνεκπαίδευση στρέφει το ενδιαφέρον στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και των συμμαθητών και εκπαιδευτικών (Anderson et al., 2007). Ο όρος συνεκπαίδευση επιδέχεται πολλές ερμηνείες στη διεθνή βιβλιογραφία. Για κάποιους περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά μέσα από την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την αναδιοργάνωση της πολιτικής και της πρακτικής του σχολείου. Η έννοια της συνεκπαίδευσης βασίστηκε στην άποψη ότι όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς τους με την προϋπόθεση ότι αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να τα υποδεχτεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Ainscow, 1997).

Οριοθετείται επίσης ως μια διαδικασία ολοκλήρωσης. Έχει την έννοια να φέρνει κανείς κοντά όλα τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν μαζί και να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τα μοναδικά χαρίσματα που έχει ο καθένας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποδοχής, ο κάθε μαθητής με ειδικές ανάγκες κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες μπορεί να αποτελεί ενεργό μέλος της κανονικής τάξης, του κανονικού σχολείου και της κοινότητας όπου ανήκει, συμμετέχοντας στο μέγιστο βαθμό στις εκδηλώσεις και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα (Strully και Strully, 1996). Η συνεκπαίδευση δεν συνιστά μια μέθοδο εκπαίδευσης που αναφέρεται αποκλειστικά σε μαθητές με αναπηρία, αλλά πάνω από όλα αποτελεί μια φιλοσοφία αποδοχής κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τη φύση και το βαθμό της δυσκολίας του, εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή.

Βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες:

- α) ο κάθε μαθητής με αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης
- β) δικαιούται σεβασμό της προσωπικότητάς του και μια θετική προσέγγιση που θα επιτρέψει να αυξηθεί η συμμετοχή του στο σχολείο και να περιοριστεί η απομόνωσή του
- γ) Κάθε μαθητής έχει δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του καθενός μαθητή (Norwich, 2000).

5.2. Ανασκόπηση συναφών ερευνών

5.2.1 Στάσεις – πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαίδευσης

Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αλλάξει δραματικά τις τελευταίες δεκαετίες και η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία έχει γίνει ένας σημαντικός στόχος σε πολλές χώρες. Η εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική που επιδιώκει να κρατήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης αντί να της παραπομπής τους σε ειδικά σχολεία, περιγράφεται καλύτερα με τον όρο «ένταξη - συνεκπαίδευση». Σύμφωνα με τους Rafferty, Boettcher και Griffin (2001) η ένταξη αναφέρεται σε «διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων σε σχολεία της γειτονιάς τους, τα σχολεία που θα συμμετείχαν, εάν δεν είχαν κανενός είδους αναπηρία - και παρέχοντάς τους τις απαραίτητες υπηρεσίες και υποστήριξη».

Οι εκπαιδευτικοί τόσο στην πρωτοβάθμια (Weddell, 2005) όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Mastropieri και Scruggs, 2004) εκφράζουν ανασφάλεια σε σχέση με την κατάρτισή τους ως προς την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης αλλά και για την υποστήριξη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες. Συχνά οι γνώσεις τους γύρω από την ειδική αγωγή είναι ιδιαίτερα περιορισμένες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Kilanowski-Press, Foote, και Rinaldo, 2010). Σε μια πρόσφατη έρευνα, η συντριπτική πλειονότητα (96,2%) των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης δίδασκαν στην τάξη τους μαθητές με αυτισμό, δεν είχαν κάνει ως φοιτητές ούτε ένα σχετικό μάθημα στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (Loiacono και Valenti, 2010). Ωστόσο, ακόμη και στον Καναδά και την Αυστραλία, όπου η συνεκπαίδευση αποτελεί κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο, δεν γίνεται κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (Cambourne, 2002· Loreman, 2002).

Εξαιτίας της ένδειας σε ειδικές γνώσεις και σε αντίστοιχη προετοιμασία πολλοί εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση είναι μια συνθήκη που τους επιβάλλεται. Απότοκο αυτής της αντίληψης είναι να διατυπώνουν σοβαρές επιφυλάξεις. Αρκετά συχνά, όταν καλούνται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών τους (Kortman, 2001), αλλά και να διαφοροποιήσουν συνολικά το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί (Mullen, 2001), αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ως φόρτο καθηκόντων και

πρόσθετης εργασίας (Daan, Beirne-Smith, και Latham, 2000), ενώ παράλληλα εκφράζουν γενικότερες ανησυχίες για τις επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης στην πρόοδο των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες (Forlin, 1998). Δυστυχώς, σε ερώτηση τι θα χρειαζόνταν για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα τροποποίησης της διδασκαλίας, αλλά περιορίζονται σε προτάσεις για πρόσθετη υποστήριξη (Cant, 1994), περισσότερα υλικά και βοηθήματα (Kuester, 2000), οικονομικούς πόρους και βοηθούς στην τάξη (Clayton, 1996). Ιδιαίτερη σημασία επίσης έχει, ότι τείνουν να συνδέουν τη συνεκπαίδευση αποκλειστικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Briggs, Johnson, Shepherd, και Sedbrook, 2002), ενώ για τη συνεκπαίδευση παιδιών με σοβαρές αναπηρίες οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υποστηρίζουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (Downing και Peckham-Hardin, 2007 · Downing, Spencer, και Cavallaro, 2004).

Οι Alghazo και Naggat Gaad (2004) εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών κανονικών τάξεων μέσης εκπαίδευσης για την ένταξη (N = 160). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δηλώσεις για το εάν οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» ή «διαφωνούν» με τη φιλοσοφία της ένταξης. Η συνολική μέση τιμή 3,2 (SD = 0.34) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κράτησαν μία ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2007) αξιολόγησαν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (N = 155) με το ερωτηματολόγιο «My Thinking About Inclusion» (που αναπτύχθηκε από τους Stoiber, Gettinger, και Goetz, 1998). Οι ερευνητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν μία αναποφάσιστη / ουδέτερη στάση απέναντι στη ένταξη-συνεκπαίδευση. Ωστόσο, οι συγγραφείς της μελέτης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική στάση όσον αφορά στη φιλοσοφία της ένταξης-συνεκπαίδευσης.

Οι Kalyva, Gojkovic και Tsakiris (2007) εξέτασαν τη στάση Σέρβων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παραπάνω έρευνα (My Thinking About Inclusion), (N = 72). Οι συγγραφείς ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ελαφρώς αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση.

Οι Batsiou, Bebetos, Panteli και Antoniou (2008) διερεύνησαν τις στάσεις και τις προθέσεις Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη (N = 179) με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου και ανέφεραν ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών.

Η Parasuram (2006) χρησιμοποιώντας το εργαλείο «Attitudes Towards Inclusive Education Scale» (που αναπτύχθηκε από τη Wilczenski, 1992), (N = 300) κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν κάπως σε σχέση με την ένταξη-συνεκπαίδευση.

Χρησιμοποιώντας το «Mainstream Attitude Survey» (MAS), που αναπτύχθηκε από τους Bender, Vail, και Scott, 1995) η DeBettencourt (1999) διερεύνησε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη (N = 71). Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση.

Οι Everington, Steven και Winters (1999) χρησιμοποιώντας ορισμένες δηλώσεις από το «Opinions Relative to Mainstreaming» (ORM), κλίμακα που αναπτύχθηκε από τους Larrivee και Cook (1979), εξέτασαν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ένταξη (N = 108). Παρόλο που οι συμμετέχοντες εξέφρασαν πολύ διαφορετικές απόψεις, είχαν θετική στάση για την ένταξη-συνεκπαίδευση.

Στις έρευνες των Hammond και Lawrence (2003) και των Kim, Park και Snell (2005), όπως επίσης και των Opdal, Worms and Habayeb (2001), οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση.

Οι Pearson, Lo, Chui και Wong (2003) χρησιμοποίησαν συνεντεύξεις για να εξετάσουν τη στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη (N = 224). Πολλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με τις δύο θετικές αξίες της κοινωνικής ένταξης, «εφαρμογή των ίσων ευκαιριών», και «μια καλή ευκαιρία για τους μαθητές να αλληλεπιδρούν», ενώ 61,8% απάντησαν θετικά στο σημείο ότι «η ένταξη αποτελεί εκπαιδευτική αξία και για τους άλλους μαθητές». Το 60% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι η ένταξη-συνεκπαίδευση συνιστά «μια επιβάρυνση για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς».

Οι Rheams και Bain (2005) χρησιμοποίησαν το εργαλείο «Attitudes Toward Inclusion Scale» (ATIS) (που αναπτύχθηκε από τους Larrivee και Cook, 1979), το οποίο μετρά τις αντιλήψεις των δασκάλων για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη (N = 79). Και σε αυτή την έρευνα προέκυψε ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση εξετάστηκε περαιτέρω από τους Wilkins και Nietfeld (2004). Και σ' αυτή την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση.

Οι Bussing, Gary, Leon, Wilson και Reid (2002) αξιολόγησαν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (N = 365).

Η έρευνά τους κατέδειξε ότι οι καθηγητές ήταν αρκετά σίγουροι για την ικανότητά τους να εκπαιδεύσουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Το αίσθημα εμπιστοσύνης από τους εκπαιδευτικούς ερευνήθηκε επίσης από το Sadler (2005). Αυτή η μελέτη έδειξε ότι κανένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (N = 89) δεν ανέφερε ότι νιώθει πολύ σίγουρος για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα.

Επιπλέον αρνητικά ευρήματα βρέθηκαν και από τον Snyder (1999), ο οποίος ανέφερε ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής τάξης δεν αισθανόταν επαρκής να εργάζεται με μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Οι Glaubman και Lifshitz (2001) χρησιμοποίησαν το «Regular Education Initiative Questionnaire» (Gemmel-Crosby και Hanszlik, 1994) για να εξετάσουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να εντάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους (N = 136). Η έρευνά τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν ουδέτερη στάση σχετικά με την ένταξη-συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη.

Το ίδιο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε επίσης από τους Lifshitz, Glaubman και Issawi (2004) για να εξετάσει τη στάση Ισραηλινών και Παλαιστινίων δασκάλων απέναντι συνεκπαίδευση (N = 125). Και εδώ καταγράφηκαν επίσης ουδέτερες στάσεις όπως και στην προηγούμενη έρευνα.

Η έρευνα των Batsiou, Bebetos, Panteli και Antoniou (2008) μελετούσε τη συμπεριφορά των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη (N = 179). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου το οποίο βασίζονταν στη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς. Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι διέθεταν ουδέτερες προθέσεις όπως αυτές εκφραζόταν με τη συμπεριφορά τους.

5.2.2. Δημογραφικά στοιχεία

Οι Alghazo και Naggar Gaad (2004) βρήκαν σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία οι άνδρες επιδεικνύουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση ($t = 4,42, p = 0,05$). Οι Opdal et al. (2001) ανέφεραν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (69%) ήταν πιο υποστηρικτικές ως προς την

ένταξη, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (59%). Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά δεν επαληθεύτηκαν σε έρευνα της Parasuram (2006), η οποία ανέφερε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων.

- **Χρόνια διδακτικής εμπειρίας**

Η μελέτη των Alghazo και Naggad Gaad (2004) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με 1 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας κατέχουν στατιστικά σημαντική θετικότερη στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 6 έως 11 χρόνια εμπειρίας και εκείνων με 12 ή περισσότερα χρόνια της εμπειρίας, ($F(2, 149) = 10,3 - p = 0,05$). Οι Glaubman και Liftshitz (2001), διαπίστωσαν επίσης ότι η στάση των εκπαιδευτικών με λιγότερα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία (1-10 ετών) ήταν σημαντικά πιο θετική από ό, τι των συναδέλφων τους με περισσότερη εμπειρία (> 11 ετών), ($F(1, 108) = 4.73, p < 0.05$).

- **Προηγούμενη εμπειρία σε σχέση με τη συνεκπαίδευση**

Η εμπειρία σε σχέση με τη συνεκπαίδευση περιγράφεται από διάφορους συγγραφείς ως παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των δασκάλων. Οι Avramidis και Kalyva (2007) βρήκαν σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων που είχαν μεγάλη εμπειρία και τα σχολεία με λίγη ή καθόλου εμπειρία με τη συνεκπαίδευση, ($F(1, 153) = 12.33, p < .001$). Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία κατείχαν σημαντικά πιο θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λίγη ή καθόλου εμπειρία. Οι Kalyva et al. (2007) βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα ανάμεσα σε Σέρβους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν εμπειρία, ($F(1, 69) = 55.41, p < 0,001$).

Οι Everington et al. (1999) ανέφεραν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη εμπειρία με τη συνεκπαίδευση είχαν σημαντικά πιο θετική στάση σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν καμία εμπειρία. Επιπλέον, οι Opdal et al. (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (29%) ήταν πιο θετικοί ως προς ένταξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία (9%). Η Batsiou et al. (2008) βρήκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπειρίας και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ($r = 0,88, p < 0,001$), που δείχνει ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την προηγούμενη εμπειρία τους.

Εκτός από την εμπειρία σε σχέση με τη συνεκπαίδευση, προηγούμενη επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες φαίνεται επίσης να σχετίζεται με τη στάση των

εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν εξοικειωθεί με άτομα με αναπηρία έδειχναν πιο θετική στάση για την ένταξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εξοικειωθεί (Parasuram, 2006).

- **Εκπαίδευση-επιμόρφωση**

Πολλοί συγγραφείς τονίζουν τη σημασία της εξειδικευμένης κατάρτισης. Οι Avramidis και Kalyva (2007) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μακρόχρονη εκπαίδευση επεδείκνυαν σημαντικά πιο θετική στάση σε δηλώσεις σχετικές με τη γενική φιλοσοφία της ένταξης, σε σύγκριση με εκείνους που δε διέθεταν επιπλέον εκπαίδευση, $F(2, 152) = 4,85, p < 0,01$. Επίσης θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη γνώση και τη στάση του εκπαιδευτικού (Ghanizadeh et al., 2006). Αυτή η μελέτη έδειξε ότι όσο περισσότερες γνώσεις κατείχαν οι εκπαιδευτικοί για τη ΔΕΠ-Υ, τόσο πιο θετική ήταν η στάση τους προς την κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με αυτό το είδος της δυσκολίας.

Οι Batsiou et al. (2008) βρήκαν μια σημαντική σχέση ανάμεσα στην πληροφόρηση, τη γνώση και τις στάσεις ($r=0.26, p < 0.001$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων επηρεάζονται από τις πληροφορίες και τις γνώσεις που κατέχουν για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη.

Οι Liftshitz et al. (2004) διερεύνησαν την επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης-επιμόρφωσης σε σχέση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, που περιλάμβανε επιμόρφωση 28 ωρών για τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί της κανονικής τάξης εξέφρασαν σημαντικά θετικότερες στάσεις. Αντίθετα, στην έρευνα των Wilkins και Nietfeld (2004), δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση(επιμόρφωση) δεν επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Η επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους απέναντι στην ένταξη αξιολογήθηκε επίσης από τη Sari (2007). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αυξανόμενο επίπεδο γνώσης οδηγεί σε θετικές αλλαγές στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των κωφών παιδιών. Συγκρίσιμα ευρήματα αναφέρθηκαν από τους Kim et al.(2005), οι οποίοι εξέτασαν εάν γραπτές πληροφορίες είχαν επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν τακτική ενημέρωση για θέματα ειδικής αγωγής αλλά και εβδομαδιαία επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είχαν πολύ πιο

θετική στάση μέχρι το τέλος της μελέτης για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, $F(1, 27) = 13.37, p < .001$.

- **Το είδος της αναπηρίας**

Αρκετές έρευνες συσχετίζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη-συνεκπαίδευση με το είδος της αναπηρίας. Ο Cook (2001) σύγκρινε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς μαθητές με ήπιες και σοβαρές δυσκολίες-αναπηρίες ($N = 70$). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, εάν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μειώσουν κατά ένα μαθητή τον αριθμό μαθητών της τάξης τους, θα «ανακουφίζονταν» εάν αυτός ήταν ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Alghazo και Naggat Gaad (2004) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί προς τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα όρασης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήταν το πιο αρνητικοί σε σχέση με την ένταξη μαθητών με νοητική υστέρηση, συμπεριφορικές δυσκολίες και προβλήματα ακοής.

Και οι Glaubman και Liftshitz (2001) επίσης, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη στάση τους ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία για την ένταξη των μαθητών με κινητικές αναπηρίες ή αισθητηριακές αναπηρίες. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν πιο αρνητικές για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ήπια συναισθηματικά προβλήματα, ήπια νοητική υστέρηση και μαθητές με μέτρια και σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα και νοητική υστέρηση.

Τέλος, οι Liftshitz et al. (2004) ανέφεραν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί ήταν το πιο θετικοί για την ένταξη-ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ήπιες συναισθηματικές διαταραχές ($M = 2.41, SD = 0.46$), και μαθητές με προβλήματα όρασης και ακοής ($M = 2.36, SD = 0.72$). Η πιο αρνητική στάση βρέθηκε για τους μαθητές με νοητική υστέρηση μέτρια ή σοβαρή, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές ($M = 1.66, SD = 0.48$) και τυφλούς και κωφούς μαθητές ($M = 1.60, SD = 0.68$).

5.3. Σχέση αποτελεσματικότητας και ενσωμάτωσης

Οι Jobe, Rust, και Brissie (1996), μέσω εμπειρικής έρευνας για τη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη-ενσωμάτωση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η στάση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην επιτυχία κάθε προγράμματος στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην πρακτική της ένταξης. Οι Jobe, et al (1996) σημείωσαν ότι λίγες μελέτες έχουν γίνει για να κρίνουν πώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πραγματικά για την ένταξη. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης ως προς τις πρακτικές ένταξης μπορούν να επηρεάσουν το περιβάλλον μάθησης στο σχολείο και θέματα ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Scruggs και Mastropieri, 1996). Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών έχει δείξει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν φιλοσοφικά την ένταξη, αλλά πολλοί εκφράζουν ανησυχίες για την αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) για την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων με επιτυχία (Buell, Hallam, Gamel-McCormick και Scheer, 1999 ·Van Reusen, et al, 2000).

Οι Scruggs και Mastropieri (1996) διεξήγαγαν μια έρευνα σύνθεσης των εμπειρικών ερευνών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. Η σύνθεση της βιβλιογραφίας κάλυπτε πάνω από 30 χρόνια έρευνας σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση.

Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι 10.560 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε 28 διαφορετικές έρευνες. Η μεγάλη ποικιλία σε έρευνες, διαδικασίες, χρόνο και γεωγραφικό τόπο προφανώς δεν είχε καμία αρνητική επίπτωση στις απαντήσεις για τις διάφορες ερωτήσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν αποδέχονταν την ενσωμάτωση / ένταξη, ενώ μόνο μια μικρή πλειοψηφία ήταν πρόθυμοι να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Μια μειοψηφία πίστευε ότι μαθητές με αναπηρία θα προκαλούσαν πολύ αναστάτωση στην κανονική τάξη και θα απαιτούσαν πολύ μεγάλη προσοχή, που θα την στερούσαν από τους υπόλοιπους μαθητές. Συνολικά, η στήριξη απέναντι στην ένταξη σχετίζεται με τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή.

Ένα άλλο σχετικό εύρημα στην έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν συμφωνούσαν ότι ο επαρκής χρόνος εκπαίδευσης, η επάρκεια πόρων σε υλικό και προσωπικό αποτελούσαν προαπαιτούμενα για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ένταξης. Μέσα από μια σύνθεση της

έρευνας οι Scruggs και Mastropieri, (1996), σημείωναν ότι μετά από 30 χρόνια, η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη είχε αλλάξει πολύ λίγο. Τα ευρήματα έδειξαν ότι περίπου το ήμισυ των εκπαιδευτικών θεωρούσαν ότι η ένταξη ήταν επωφελής. Οι Scruggs και Mastropieri (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν την ένταξη ως μια πολύτιμη και ωφέλιμη πρακτική.

Κεφάλαιο 6. Η Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

6.1 Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura

Η θεωρητική βάση της αποτελεσματικότητας βρίσκεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία, που αναπτύχθηκε από τον Albert Bandura (1997). Η αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια η οποία περιγράφει πόσο καλά μπορεί κάποιος να εκτελέσει ένα έργο, που αποτελεί προαπαιτούμενο για να αντεπεξέλθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Bandura, 1982). Η ανθρώπινη δράση επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τους κοινωνικούς παράγοντες, και την προηγούμενη εμπειρία, που όλα μαζί οριοθετούν την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου (Schunk, 1991). Είναι φυσικό, λοιπόν, οι άνθρωποι να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση στο να διεκπεραιώσουν ένα δεδομένο έργο, εάν θεωρούν ότι μπορούν να πετύχουν σε αυτόν το στόχο. Αντίθετα, όταν αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, τα κίνητρά τους είναι σαφώς μειωμένα και η παραγωγικότητά τους μικρότερη. Επομένως, η αποτελεσματικότητα καθορίζεται από συγκεκριμένες καταστάσεις και την πίστη του υποκειμένου στις δυνατότητές του σε ένα συγκεκριμένο τομέα δράσης.

Η κοινωνική-γνωστική θεωρία υποθέτει ότι οι άνθρωποι έχουν έφεση στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, ή στη σκόπιμη αναζήτηση σχεδίων δράσης, και ότι αυτή η αλληλεπίδραση και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται οδηγούν σε μια διαδικασία που ονομάζεται «τριαδική αμοιβαία αιτιότητα». Η αμοιβαία αιτιότητα είναι ένα πρότυπο πολλαπλής κατεύθυνσης που προτείνει ότι η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους καθιστά τη συμπεριφορά απότοκη τριών συσχετισμένων δυνάμεων: α) περιβαλλοντικές επιρροές, β) η συμπεριφορά αυτή καθαυτή και γ) εσωτερικοί προσωπικοί παράγοντες όπως οι γνωστικές, συναισθηματικές, και βιολογικές διαδικασίες. Αυτή η τριαδική σχέση προσκρούει αμοιβαία στα μέλη της, καθορίζει τι αποφασίζει κάποιος να πιστέψει για τον εαυτό του και έχει επιπτώσεις στις επιλογές που κάνει και τις ενέργειες που πραγματοποιεί. Ο καθένας από μας δεν είναι προϊόν του περιβάλλοντός του ούτε της βιολογίας του, αλλά της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της παρατηρήσιμης ή υπόρρητης αλλά και της τωρινής ή προηγούμενης συμπεριφοράς του (Bandura, 1982).

Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αποτελεσματικότητα χαρακτηρίστηκαν ως οι σημαντικότεροι διαμεσολαβητές της συμπεριφοράς και ιδίως της αλλαγής της συμπεριφοράς. Οι εργασίες του Bandura, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 25 ετών,

συνέχισαν να αναπτύσσουν και να υπερασπίζονται την ιδέα ότι η πίστη στις δυνατότητές μας έχει σημαντικότερες επιπτώσεις στη συμπεριφορά μας, τα βασικά κίνητρά μας, και τελικά στην επιτυχία ή την αποτυχία μας (Bandura, 1982, 1986, 1996, 1997). Ο Bandura (1986), θεώρησε ότι οι άνθρωποι ρυθμίζουν το επίπεδο αλλά και το πώς θα καταναείμουν την προσπάθειά τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναμένουν να έχουν οι ενέργειές τους. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά τους είναι περισσότερο προβλέψιμη σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους παρά σε σχέση με τις αναμενόμενες συνέπειες των ενεργειών τους.

Τα άτομα με χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας, έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες και είναι λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που προσπαθούν να επιτύχουν, ενώ, αντίθετα, εκείνα που έχουν υψηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας τείνουν στο να θεωρούν ως πρόκληση την εκτέλεση περίπλοκων εργασιών, διακατέχονται από υψηλά κίνητρα και έχουν περισσότερες πιθανότητες στο να θέσουν υψηλούς και ενδιαφέροντες στόχους έναντι των οποίων τηρούν υπεύθυνη στάση (Guskey, 1984· Smylie, 1988· Allinder, 1994).

Από την άποψη της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, επειδή κάθε άνθρωπος επηρεάζεται από το πόσο αποτελεσματικός θεωρείται από τους άλλους, οι πεποιθήσεις μας σχετικά με την αποτελεσματικότητα επηρεάζουν τις επιλογές μας, τις προσπάθειές μας, την επιμονή μας όταν αντιμετωπίζουμε αντιξοότητες, και τα συναισθήματά μας (Pajares, 1997). Εν ολίγοις, η θεωρία της αποτελεσματικότητας διανθίζει τη θεματολογία των σύγχρονων απόψεων σχετικά με τα κίνητρα της συμπεριφοράς (Graham και Weiner, 1996), κυρίως λόγω της δυνατότητας πρόβλεψης που προσφέρει και για το λόγο ότι βρίσκει εφαρμογή σε όλες σχεδόν τις μορφές συμπεριφοράς.

6.2. Η αντίληψη της αποτελεσματικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη σχολική τάξη.

Με βάση τη γενική διατύπωση της αποτελεσματικότητας, οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) καθόρισαν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως το βαθμό των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού να εξασφαλίσει τόσο την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και της απότοκης από αυτήν μάθηση, ακόμη και μεταξύ εκείνων των μαθητών που μπορούν να είναι «δύσκολοι» ή χωρίς κίνητρα.

Πολλές έρευνες, έχουν με σαφήνεια καταδείξει ότι η αποτελεσματικότητα και οι γενικότερες ικανότητες του εκπαιδευτικού μπορούν άμεσα να έχουν επιπτώσεις στα

επιτεύγματα των μαθητών (Armor et al., 1976· Ashton και Webb, 1986· Moore και Esselman, 1992· Ross, 1992· Saklofske, Michayluk, και Randhawa, 1988), στην κινητοποίησή τους (Midgley, Feldlaufer, και Eccles, 1989), και στην αίσθηση της δικής τους αποτελεσματικότητας (Anderson, Greene, και Loewen, 1988). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους είναι σημαντικές για την επιτυχία τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Armor et al., 1976). Κάθε ικανότητα αξιολογείται ως επαρκής ανάλογα με το πώς παρουσιάζεται στην πράξη. Η αυτοπεποίθηση με την οποία οι άνθρωποι διαχειρίζονται ή/και κατακτούν δύσκολους στόχους καθορίζει εάν κάνουν επαρκή ή φτωχή χρήση των ικανοτήτων τους. Αμφιβολίες ή/ και ανασφάλειες μπορούν εύκολα να ακυρώσουν ακόμη και τις καλύτερες δεξιότητες (Bandura, 1997).

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη γενικότερη συμπεριφορά τους, την απόδοση, τη φιλοδοξία, την αντοχή, τη δημιουργικότητα, και την απροθυμία να χρησιμοποιούν κριτική απέναντι στους άλλους (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 1998). Η πρώτη αυτή προσέγγιση βασίστηκε στη θεωρία ελέγχου του Rotter (1996), που υποστήριζε ότι η μάθηση αλλά και η κινητοποίηση των μαθητών εξασφαλιζόνταν από τις σχετικές ενισχύσεις που τους παρέχονταν με τη διδασκαλία. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία (Allinder, 1994· Guskey, 1984· Hall, Burley, Villeme, και Brockmeier, 1992), αποκτούν ιδιαίτερη σχέση με το «διδάσκειν» (Coladarsi, 1992· Evans και Tribble, 1986· Trentham, Silvern και Brogdon, 1985), και είναι πιθανότερο να παραμείνουν στην εκπαίδευση για περισσότερο χρόνο (Burley et al, 1991· Glickman και Tamashiro, 1982).

Οι θεωρίες των Bandura (1977) και Rotter (1966) έχουν επηρεάσει τη μελέτη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Εν τούτοις, οι ερμηνείες των ερευνητών αυτών των θεωριών έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά στη θεωρητική διατύπωση της αποτελεσματικότητας, αλλά και των ψυχομετρικών προσπαθειών να μετρηθεί η σχετική εννοιολογική κατασκευή. Παρά τη σύγχυση στον λειτουργικό της ορισμό, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική μεταβλητή στην εκπαιδευτική έρευνα. Οι Woolfolk και Hoy (1990), σημειώνουν με έμφαση ότι οι ερευνητές έχουν βρει λίγες συνεπείς σχέσεις που συνδέουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη συμπεριφορά ή τη μάθηση των μαθητών. Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι μια εξαίρεση σε αυτόν τον γενικό κανόνα. Η ιδέα ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών είναι καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς στη διδασκαλία είναι μια απλή, όμως ισχυρή άποψη. Οι συσχετίσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικές ακόμη και όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικές κλίμακες και εργαλεία. Οι μαθητές με εκπαιδευτικούς με υψηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας, γενικά ξεπερνούν σε επιδόσεις μαθητές άλλων τάξεων.

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτούργησε προβλεπτικά ως προς τις επιδόσεις των μαθητών τους, στο Iowa Test of Basic Skills (Moore και Esselman, 1992), Canadian Achievement Tests (Anderson, Greene, και Loewen, 1988), και το Ontario Assessment Instrument Pool (Ross, 1992). Συνδέεται επίσης με την απόδοση κινήτρων στους μαθητές (Ashton και Webb, 1986· Roeser, Arbretton, και Anderman, 1993, όπ. αναφ. στο Caprara, Barbaranelli, Steca, και Malone, 2006), την αυξημένη αυτοεκτίμηση (Borton, 1991) και την προώθηση θετικών στάσεων/αντιλήψεων για το σχολείο (Miskel, McDonald και Bloom, 1983).

Επιπλέον, το αίσθημα αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς συνεισφέρει στην προώθηση του ιδίου αισθήματος και στους μαθητές, ούτως ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης και να αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας (Ross, Hogaboam-Gray και Hannay, 2001).

Κάθε εκπαιδευτικός που καλείται να λειτουργήσει σε ένα «αφιλόξενο» περιβάλλον μιας δυνητικής τάξης και που δεν έχει εκπαιδευτεί επαρκώς για το ιδιαίτερο πρόγραμμα σπουδών που ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα θα δοκιμάσει δικαιολογημένα ιδιαίτερα χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί με ισχυρό το αίσθημα της αποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους, για να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες των σπουδαστών τους (Berman et al., 1977 · Guskey, 1988 · Stein και Wang, 1988) και για να αποδώσουν σε ανώτερο επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης (Allinder, 1994).

Η αποτελεσματικότητα οριοθετείται συγχρόνως τόσο από το πλαίσιο έκφρασής της, όσο και από το συγκεκριμένο αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί (Tschannen-Moran et al., 2001). Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται πολύ ικανός σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και να αισθάνεται λιγότερο ικανός σε άλλες γνωστικές περιοχές. Πιθανόν, ένας εκπαιδευτικός που έχει καταρτιστεί σε μια συγκεκριμένη περιοχή να αισθανθεί ικανότερος σε αυτή τη συγκεκριμένη περιοχή. Ο

Nespor (1987) διαπίστωσε ότι πολλά από τα εμπόδια που δυσχέραναν τους εκπαιδευτικούς είχαν άμεση σχέση με τις πεποιθήσεις τους, οι οποίες φάνηκε να διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στον καθορισμό των στόχων και την επιλογή των στρατηγικών, δεδομένου ότι, αντίθετα από πολλούς τύπους γνώσεων, οι πεποιθήσεις μπορούν να εφαρμοστούν με ελαστικό τρόπο και σε άλλα προβλήματα που προκύπτουν. Ο Rajares (1992) μίλησε για «ισχυρή σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και του προγραμματισμού τους, των αποφάσεων, αλλά και των πρακτικών που εφαρμόζαν μέσα στην τάξη».

Επίσης, σε έρευνα των Caprara, Barbaranelli, Steca και Malone (2006) εξετάστηκε δείγμα 2184 εκπαιδευτικών από σχολεία της Ιταλίας, η πλειοψηφία των οποίων είχε διδακτική εμπειρία και προέκυψε ότι η αντίληψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ασκεί επιρροή στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, στη συνολική λειτουργία του σχολείου, αλλά και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ικανοποίηση από την εργασία.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με έρευνα των Ashton και Webb (όπως αναφέρεται σε Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έτειναν να έχουν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας από ό, τι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας. Οι μέσης εκπαίδευσης εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερες προσδοκίες για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους και ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τη διδασκαλία, αν και ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους μαθητές.

Επιπλέον, στην έρευνα των Wolters και Daugherty (2007), εξετάστηκε δείγμα 1024 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πολιτείας του Τέξας. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία αισθάνονταν πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης που θα ωφελούσαν τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Επίσης, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διατηρήσουν την τάξη ή να αποφεύγουν καταστάσεις που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν τη διδασκαλία τους. Για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκε λιγότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εμπλέκουν ουσιαστικά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είχαν σημαντικά υψηλότερη αποτελεσματικότητα από ό, τι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αλλά και ο Chan (2008) σε δείγμα 159 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αξιολόγησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο σίγουροι για τη διδασκαλία τους στους πολύ ικανούς μαθητές και στην καθοδήγηση και παροχή συμβουλών, ενώ φάνηκαν λιγότερο σίγουροι για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους στη διαχείριση των προβλημάτων μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας.

Μία από τις έρευνες με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ήταν αυτή των Almog και Shechtman (2007). Οι ερευνητές εξέτασαν δείγμα 33 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας μπορούσαν να αντιμετωπίσουν καλύτερα την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Επιπροσθέτως, οι Savolainen et al. (2011) που μελέτησαν 822 εκπαιδευτικούς της Φινλανδίας και 319 της Νότιας Αφρικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα η αποτελεσματικότητα στη συνεργασία, είχε θετική σχέση με τις στάσεις τους στη συνεκπαίδευση. Αρκετές μελέτες έχουν επίσης βρει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερο θετική στάση από ό, τι οι συνάδελφοί τους με λιγότερη εμπειρία (Malinen, Savolainen και Xu, 2012).

Στην έρευνα των Malinen, Savolainen, Xu (2012) εξετάστηκε δείγμα 451 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κίνας. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η αντίληψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης.

Για τα ελληνικά δεδομένα, το 2013 η Εκουτσίδου Ελένη διεξήγαγε έρευνα σε δείγμα 70 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια αποτελεσματικούς ως προς τη διδασκαλία, αισθάνονται ότι προσφέρουν σημαντικά από εκπαιδευτική άποψη στις ζωές των μαθητών τους, ότι γνωρίζουν πώς να προσεγγίζουν τους μαθητές τους και ότι είναι επιτυχείς στην τάξη. Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έτειναν να συμφωνούν περισσότερο από τους συναδέλφους τους της

πρωτοβάθμιας ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους. Σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 5 ετών έτειναν να συμφωνούν περισσότερο από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους (Εκουτσίδου, 2013)

ΜΕΡΟΣ Β' (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ)

Κεφάλαιο 7 . Η έρευνα.

7.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των κριτηρίων που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί α' β' βαθμιας και β' βαθμιας γενικής εκπαίδευσης στην απόδοση βαθμού σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η πιθανή σχέση τους με τις αντιλήψεις τους για την ένταξη, τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά τους όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι.

Αναλυτικότερα τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια κριτήρια λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί και ποιες είναι οι απόψεις τους γενικότερα για τη βαθμολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν(Α/βάθμια-Β/βάθμια) και τον τύπο σχολείου (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο);
2. Υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την έδρα του σχολείου;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις πρακτικές βαθμολόγησης και τις μεταβλητές της αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους για την ένταξη και τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
4. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν προβλεπτικά στον τρόπο που βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

7.3 Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 808 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και από τις 13 περιφέρειες της χώρας, εξαιρουμένων εκείνων που υπηρετούν σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Από αυτούς, 465 (58 %) υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία και 343 (42 %) σε Γυμνάσια και Λύκεια. Ειδικότερα το 21% υπηρετούσε σε Γυμνάσια και το 18% σε Λύκεια. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 66 % του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 34 %. Σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα το δείγμα βρέθηκε να συγκεντρώνεται ομοιόμορφα σε τρεις ηλικιακές ομάδες και ειδικότερα 23-30, 39-46 και 47-54 σε ποσοστό και στις τρεις περίπου 25%. Το 32 % είχε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 2-8 έτη. Όσον αφορά στην υπηρεσιακή θέση το 80% ήταν μόνιμοι και το 18% αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. 236 εκπαιδευτικοί δηλώνουν κάτοχοι

μεταπτυχιακού διπλώματος. Σχετικά με την έδρα του σχολείου το 44% του δείγματος δηλώνει ότι το σχολείο βρίσκεται σε πρωτεύουσα νομού, το 27% σε πόλη εκτός της πρωτεύουσας ενώ το 29% σε δημοτική τοπική ενότητα. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή:

7.4. Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα από 9/12/2012 έως 12/2/2013 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα εργαλεία τα οποία και περιγράφονται αναλυτικά στην ενότητα 7.5 ακολούθως. Της αποστολής είχε προηγηθεί τηλεφωνική ενημέρωση και αποδοχή της συμμετοχής από τη διεύθυνση του σχολείου.

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε μέσα από δειγματοληψία κατά συστάδες με δειγματοληπτική μονάδα το σχολείο. Από το σύνολο των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας επιλέχθηκαν τυχαία 100 σχολεία Πρωτοβάθμιας και 100 σχολεία Δευτεροβάθμιας με 2424 εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, επεστράφησαν 1085 ερωτηματολόγια με το ποσοστό απαντήσεων (response rate) να ανέρχεται στο 44,8%. Από τα 1085 πλήρη ήταν τα 808, τα οποία τελικώς συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα και αποτέλεσαν το δείγμα αυτής.

7.5. Εργαλεία έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν τέσσερα ερωτηματολόγια, τα οποία μεταφράστηκαν από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και έχουν ως εξής:

A) Ερωτηματολόγιο βαθμολόγησης, MARKING QUESTIONNAIRE FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS, Terwilliger J.(1966). Ερωτηματολόγιο

αυτοαναφοράς, το οποίο περιλαμβάνει 40 δηλώσεις-προτάσεις. **Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 3 μέρη:**

A) Παράγοντες Βαθμολόγησης-Γενική θεώρηση (Α' μέρος, ερωτήσεις 1-11). Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις διερευνούν τη βαρύτητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικούς παράγοντες όπως τα τεστ, οι εργασίες, τα επαναληπτικά διαγωνίσματα, η προσπάθεια και άλλα.

B) Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βαθμολόγηση (B' Μέρος, ερωτήσεις 1-29), από τις οποίες προέκυψαν οι παρακάτω μεταβλητές:

- **B1 - Κριτική άποψη** σε σχέση με τη βαθμολόγηση, ερωτήσεις 2,5,6,8,9,10 (ΑΝΤΙΣΤΡΑΜΕΝΗ),13,15,16,17,18,19,20,24,25,27.
- **B2 - Υποστηρικτική άποψη** σε σχέση με τη βαθμολόγηση, ερωτήσεις 1,3,4,7,11,12,14(αφαιρέθηκε μετά από πιλοτική έρευνα γιατί παρουσίαζε χαμηλή αξιοπιστία), 21,22,23,26,28,29.

B) Κλίμακα Αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, *Teacher Efficacy Scale* (TES) των Woolfolk, Rosoff και Hoy (1990). Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 22 δηλώσεις-προτάσεις και περιλαμβάνει 6βαθμη κλίμακα απαντήσεων (συμφωνώ απόλυτα...διαφωνώ απόλυτα).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αρχικά από τους Gibson και Dembo (1984). Ωστόσο, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εισήχθη ως όρος για πρώτη φορά σε δύο αξιολογήσεις καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τη Rand Corporation που χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση των Ηνωμένων Πολιτειών (Armor et al , 1976 ·Berman et al , 1977). Σε αυτές τις μελέτες , το επίπεδο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκε υπολογίζοντας τη συνολική βαθμολογία για τις απαντήσεις τους σε δύο ερωτήσεις , 5 βαθμης κλίμακας Likert: (α) «Όταν έρχεται η κρίσιμη στιγμή, ένας/μία εκπαιδευτικός πραγματικά δεν μπορεί να κάνει πολλά, επειδή το μεγαλύτερο μέρος από τα κίνητρα και την απόδοση ενός μαθητή εξαρτώνται από το οικογενειακό περιβάλλον» και (β) «Εάν πραγματικά προσπαθήσω σκληρά, μπορώ να γίνω κατανοητός ακόμα και από τους πιο δύσκολους ή χωρίς κίνητρα (για μάθηση) μαθητές». Η θεωρητική βάση για αυτού του τύπου τις ερωτήσεις υπήρξε η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotter (1966).

Οι Ashton και Webb (1986) πιστεύουν ότι οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση της Rand (Όταν έρχεται η κρίσιμη...) αντανακλούν τις πεποιθήσεις σε σχέση με το αποτέλεσμα, ενώ οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση (Εάν πραγματικά προσπαθήσω σκληρά...) αντανακλούν τις προσδοκίες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα . Μαζί αυτές οι δύο διαστάσεις υποτίθεται ότι οροθετούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών .

Οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση μετρούνται μέσω μιας 6-βαθμης κλίμακας Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» έως το «διαφωνώ απόλυτα».

Γ) Κλίμακα στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση, *The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)*, Marian Mahat, Monash University, η οποία αποτελείται από 18 δηλώσεις-προτάσεις και περιλαμβάνει 6βαθμη κλίμακα απαντήσεων (συμφωνώ απόλυτα...διαφωνώ απόλυτα). Αναζητά πληροφορίες σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση-ένταξη. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές διαστάσεις σε σχέση με τη συνεκπαίδευση: τη Γνωστική, τη Συναισθηματική, και τη Συμπεριφορική. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη διάσταση αναφέρεται στη γνωστική εξέλιξη του μαθητή σε σχέση με τη συνεκπαίδευση (π.χ. Πιστεύω ότι η διαδικασία της ένταξης διευκολύνει την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών). Η δεύτερη σε σχέση με τα συναισθήματα που σε συγκεκριμένες καταστάσεις, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, δημιουργούνται στον εκπαιδευτικό (π.χ. Νοιώθω ματαίωση όταν δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες), και η τρίτη σε σχέση με συμπεριφορές που διατίθεται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης (π.χ. Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη). Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις εκφράζονται ως εξής:

- ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:1-6 (2,5, 6=>αντιστροφή)
- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:7-12, όλες αντιστραμμένες)
- ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:13-18

Δ) Ερωτηματολόγιο πρακτικών διαφοροποίησης για εκπαιδευτικούς, *Differentiation Practices Questionnaire for Classroom Teachers* Hobson 2004, προσαρμογή από το ερωτηματολόγιο της Carol Tomlinson *Teacher/Peer Reflection on*

Differentiation Instrument (2000), το οποίο αποτελείται από 40 δηλώσεις-προτάσεις και περιλαμβάνει 4βαθμη κλίμακα απαντήσεων (Σχεδόν ποτέ...Σχεδόν πάντα ή πάντα). Σκοπός του είναι να ανιχνεύσει τη χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τις στρατηγικές που αφορούν στη διαφοροποίηση και χαρακτηρίστηκαν ως

- γενική διαφοροποίηση (ερωτήσεις 1 έως 8),
- διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο (ερωτήσεις 9 έως 14),
- διαφοροποίηση σε σχέση με τη διαδικασία (ερωτήσεις 15 έως 28),
- διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο δηλαδή ασκήσεις-εργασίες που βασίζονται στη διαφοροποίηση (ερωτήσεις 29 έως 34) και
- διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 35 έως 40), (Hobson, 2004, σελ. 44).

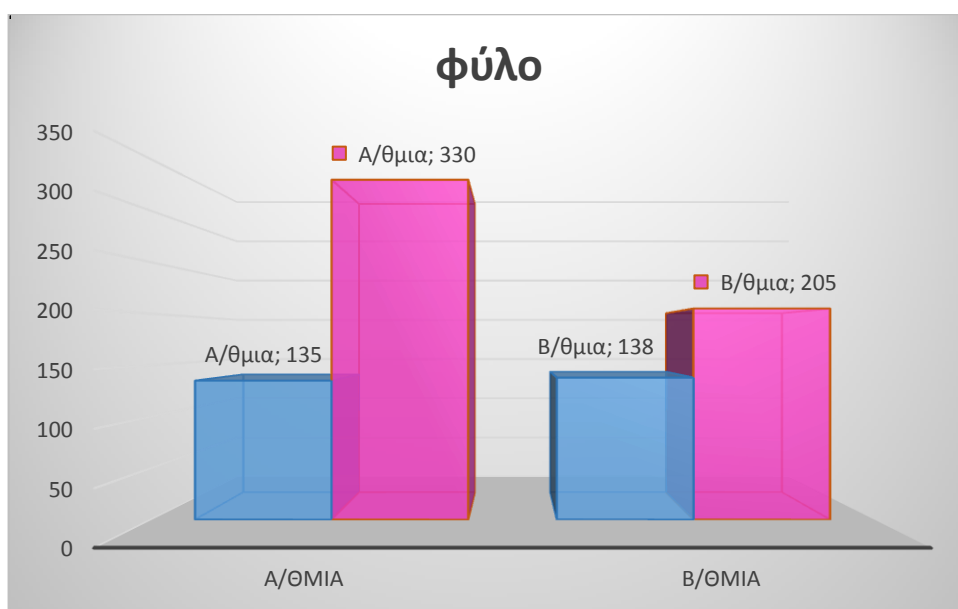
Κεφάλαιο 8. Δημογραφικά στοιχεία – Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

8.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στα γραφήματα 1 έως 17 που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά οι συχνότητες των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνά μας.

Ειδικότερα και όπως φαίνεται και στο **γράφημα 1** στην έρευνα συμμετείχαν 808 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άνδρες, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που συμβαίνει στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια οι άντρες είναι 135-ποσοστό 29% και οι γυναίκες 330-ποσοστό 71%. Στη δευτεροβάθμια οι άντρες του δείγματος είναι 138-ποσοστό 40% και οι γυναίκες 205-ποσοστό 60%.

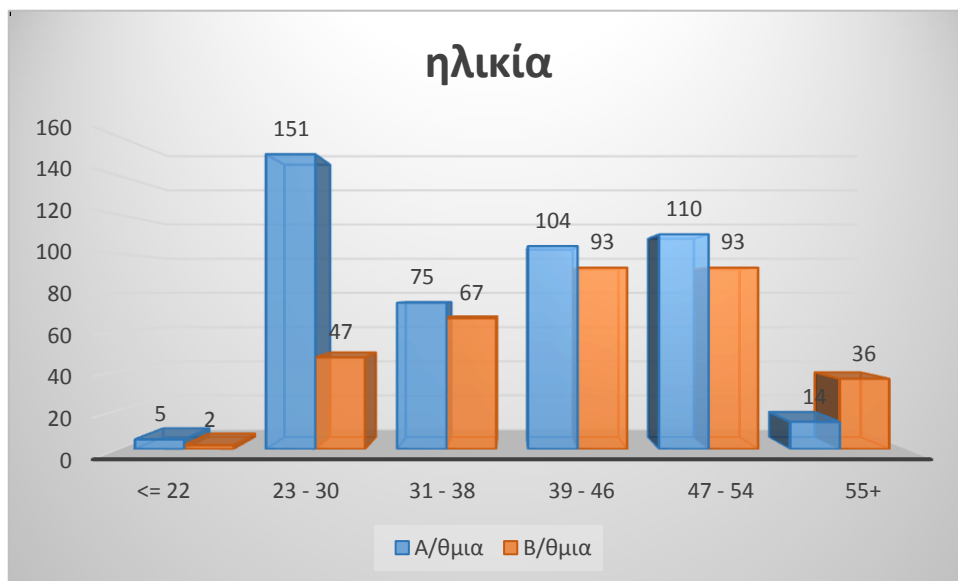
Γράφημα 1: Φύλο



Σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα και όπως παρουσιάζεται στο **γράφημα 2** το δείγμα βρέθηκε να συγκεντρώνεται στις ηλικιακές ομάδες και ειδικότερα 23-30, 31-38, 39-46 και 47-54. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο, αν και αναμενόμενο, ότι στην πρωτοβάθμια

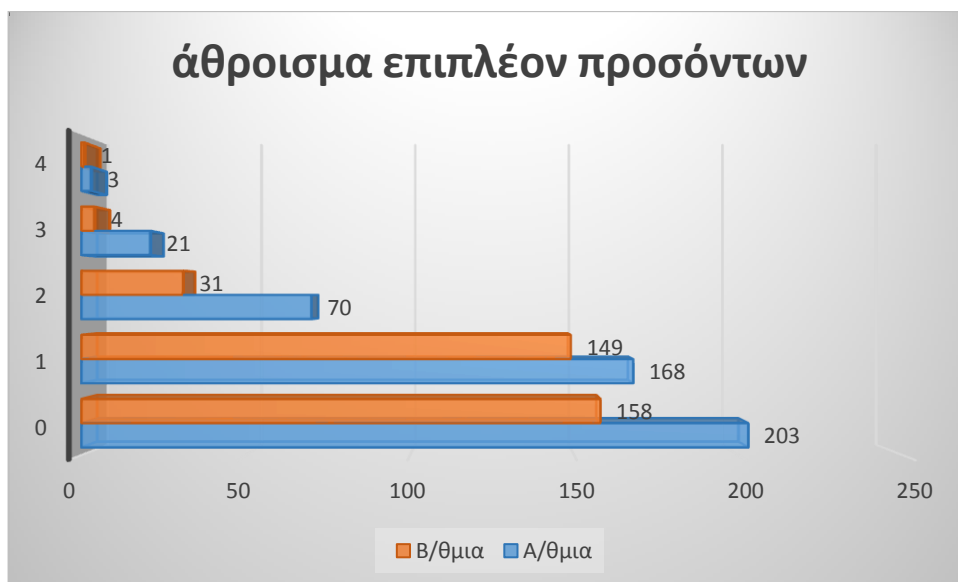
υπηρετούν νεώτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί ηλικίας 23 έως 30 ετών. Συνεπώς είναι πολύ πιθανή η έκφραση περισσότερο νεωτερικών και σύγχρονων αντιλήψεων.

Γράφημα 2: Ηλικία



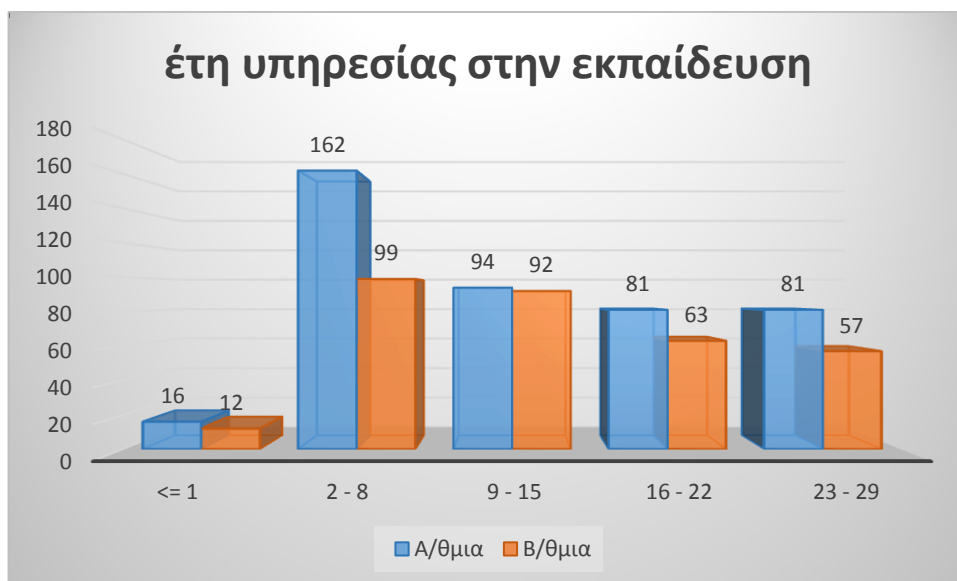
Στο **γράφημα 3** παρουσιάζονται οι συχνότητες για το άθροισμα των επιπρόσθετων προσόντων των συμμετεχόντων στην έρευνά μας εκτός του βασικού τους πτυχίου, με μέγιστη τιμή τα 4. Στα προσόντα αυτά περιλαμβάνονται τα εξής: δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, διδασκαλείο, δεύτερο μεταπτυχιακό, άλλο. Το εν λόγω γράφημα παρουσιάζει αθροιστικά πληροφορίες που περισσότερο αναλυτικά θα βρούμε στο γράφημα 13 ακολούθως. Ειδικότερα ένας εκπαιδευτικός κάτοχος δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού κατέχει μέγιστο αριθμό προσόντων 3. Στο γράφημα αυτό παρακολουθούμε τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας είναι κάτοχοι περισσότερων επιπρόσθετων τίτλων από τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια κυρίως.

Γράφημα3: Άθροισμα επιπλέον προσόντων



Στο **γράφημα 4** παρουσιάζονται οι συχνότητες για τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφονται στα διαστήματα 2-8 και 9-15. Ωστόσο σε σημαντικό ποσοστό συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Γράφημα 4: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση



Στο **γράφημα 5** παρουσιάζονται οι συχνότητες για τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι

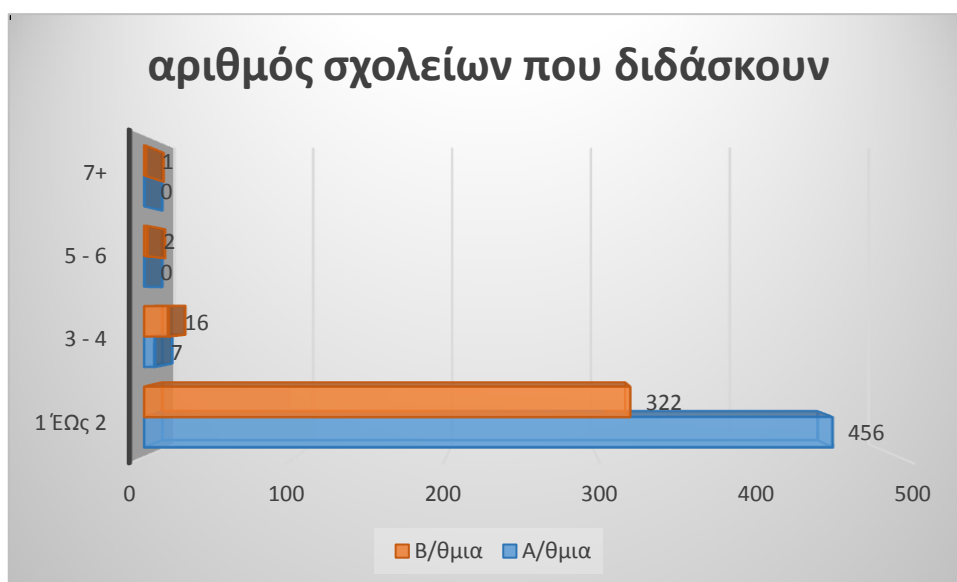
υπηρετούν στο ίδιο σχολείο 2-7 έτη, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια.

Γράφημα 5: Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο



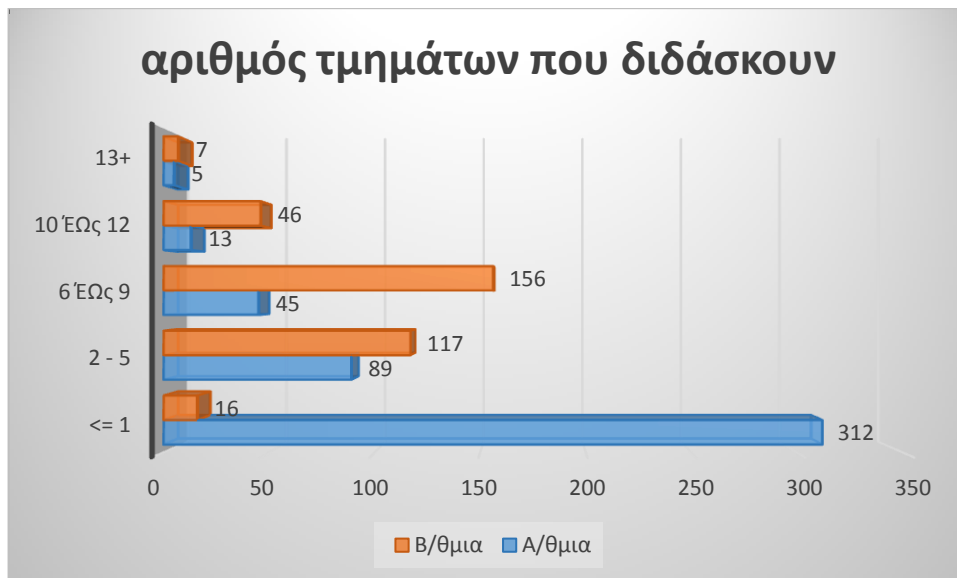
Στο **γράφημα 6** παρουσιάζονται οι συχνότητες για τον αριθμό σχολείων που διδάσκουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας με σχεδόν το σύνολο του δείγματος να υπηρετεί σε 1 έως 2.

Γράφημα 6: Αριθμός σχολείων που διδάσκουν



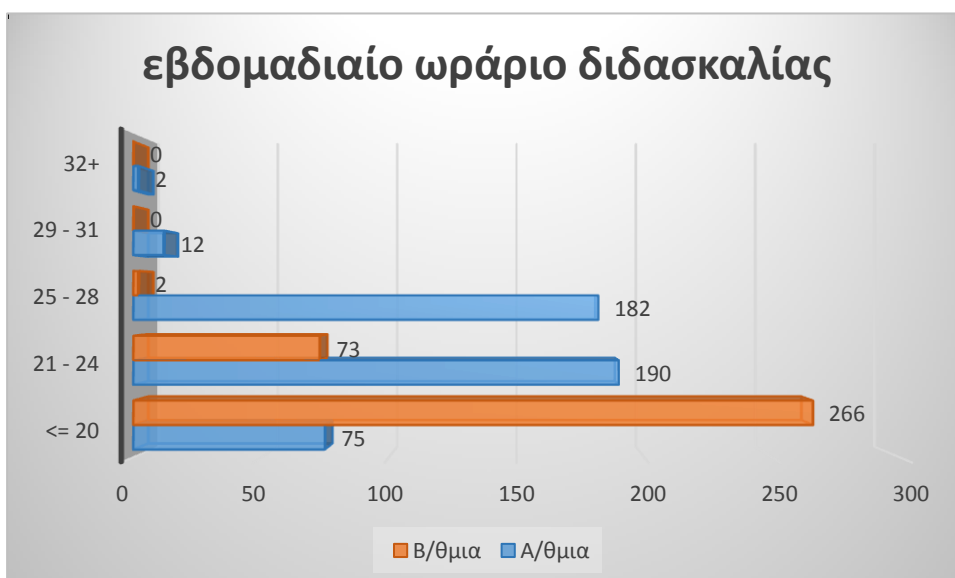
Στο **γράφημα 7** παρουσιάζονται οι συχνότητες για το συνολικό αριθμό τμημάτων που διδάσκουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Όπως ήταν αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια διδάσκουν σε περισσότερα τμήματα.

Γράφημα 7: Συνολικός αριθμός τμημάτων που διδάσκουν



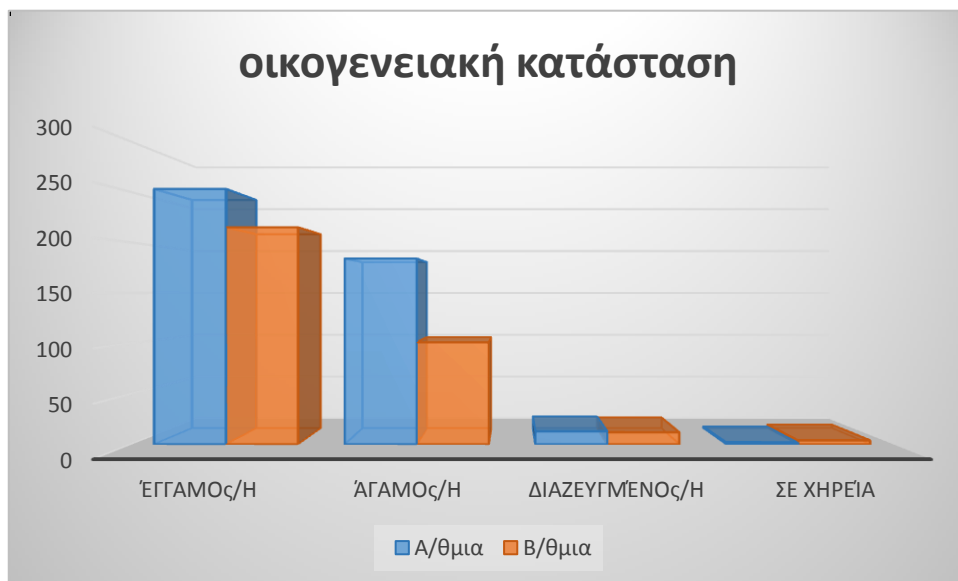
Στο **γράφημα 8** παρουσιάζονται οι συχνότητες για το εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ότι εργάζεται περί τις 20 ώρες εβδομαδιαίως και ακολουθεί το διάστημα 21-24 ώρες. Οι περισσότερες ώρες διδασκαλίας προφανώς αφορούν σε εκπαιδευτικούς ολιγοθέσιων σχολείων.

Γράφημα 8: Εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας



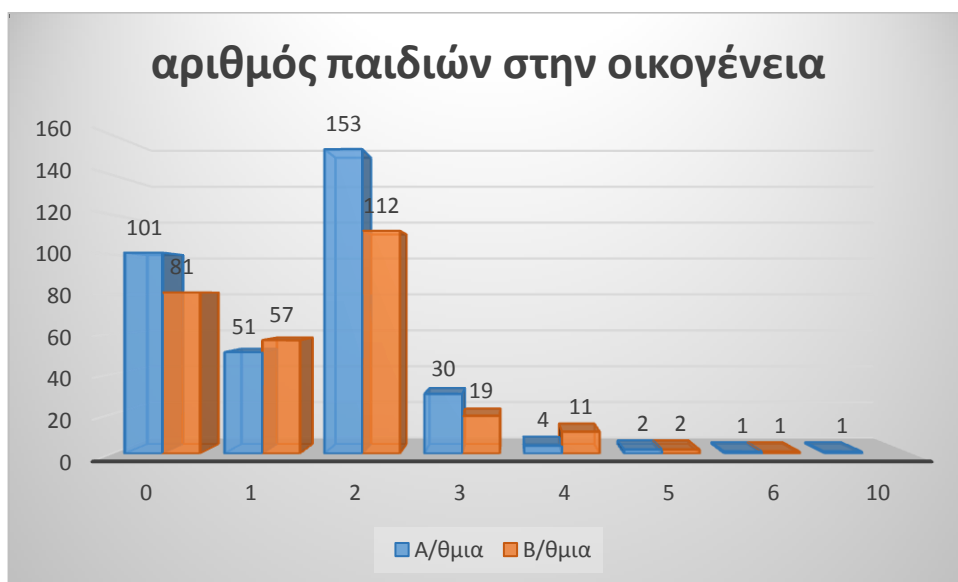
Στο **γράφημα 9** παρουσιάζονται οι συχνότητες της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων στην έρευνά μας με τους περισσότερους να δηλώνουν έγγαμοι.

Γράφημα 9: Οικογενειακή κατάσταση



Στο **γράφημα 10** παρουσιάζονται οι συχνότητες του αριθμού παιδιών στην οικογένεια των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Οι περισσότεροι έχουν 2 παιδιά.

Γράφημα 10: Αριθμός παιδιών στην οικογένεια



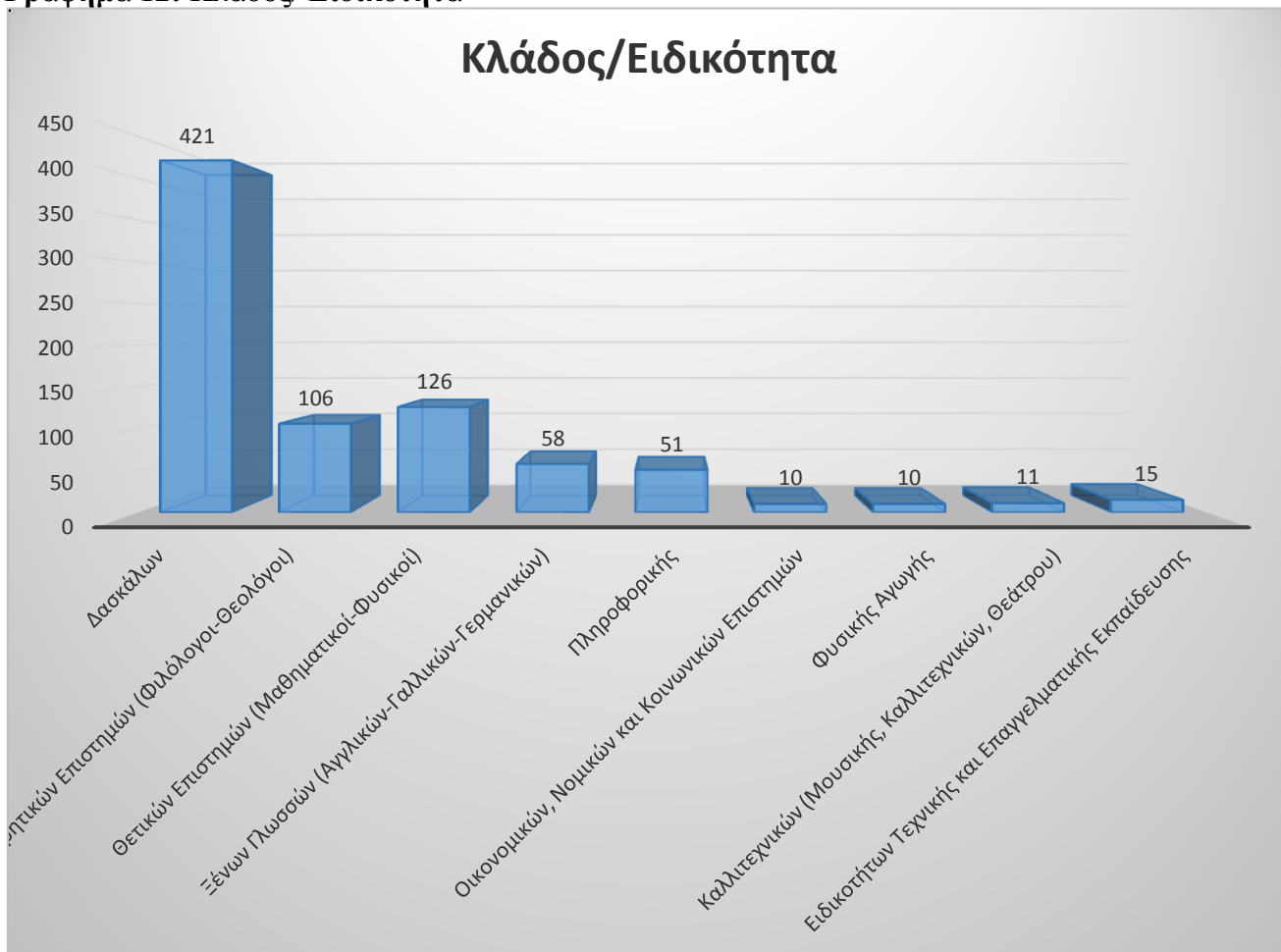
Στο **γράφημα 11** παρουσιάζονται οι συχνότητες της βαθμίδας εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας και όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι σχεδόν ανάμεσα σε α'βάθμια και β'βάθμια.

Γράφημα 11: Βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετείτε

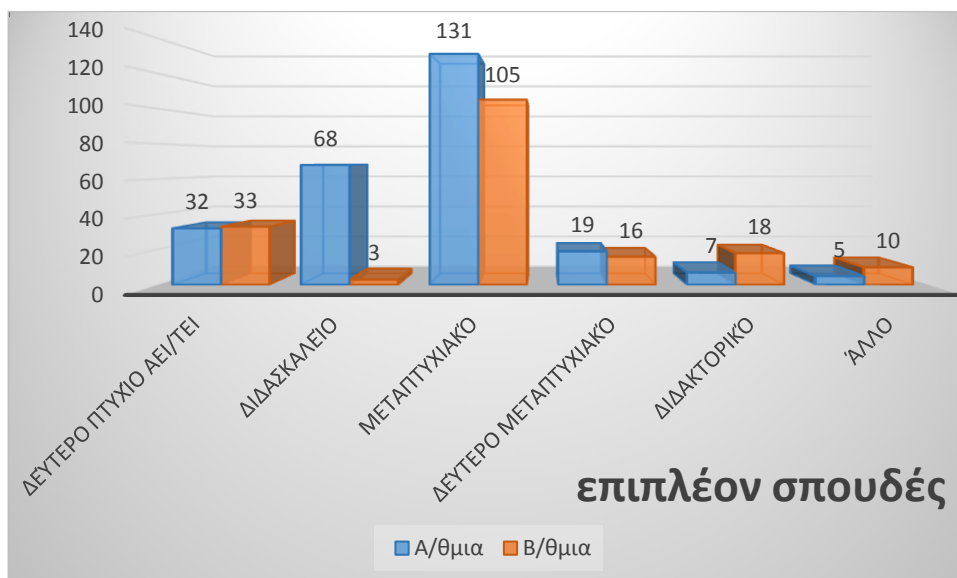


Στο **γράφημα 12** παρουσιάζονται οι συχνότητες του κλάδου/ειδικότητας που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας.

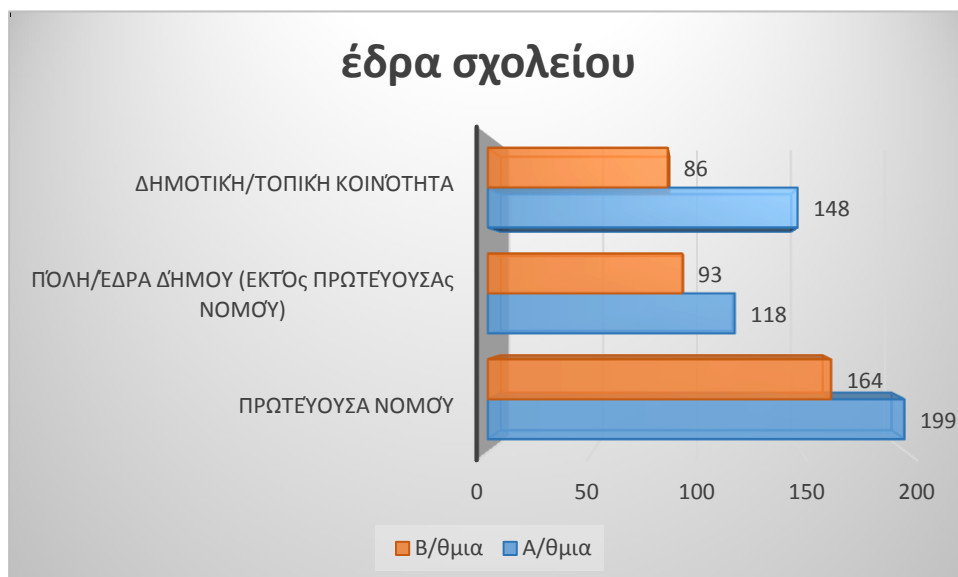
Γράφημα 12: Κλάδος/ Ειδικότητα



Στο **γράφημα 13** παρουσιάζονται οι συχνότητες των επιπλέον σπουδών που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Παρατηρούμε ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο και στις δύο βαθμίδες με την πρωτοβάθμια να υπερτερεί, ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού είναι περισσότεροι στη δευτεροβάθμια.

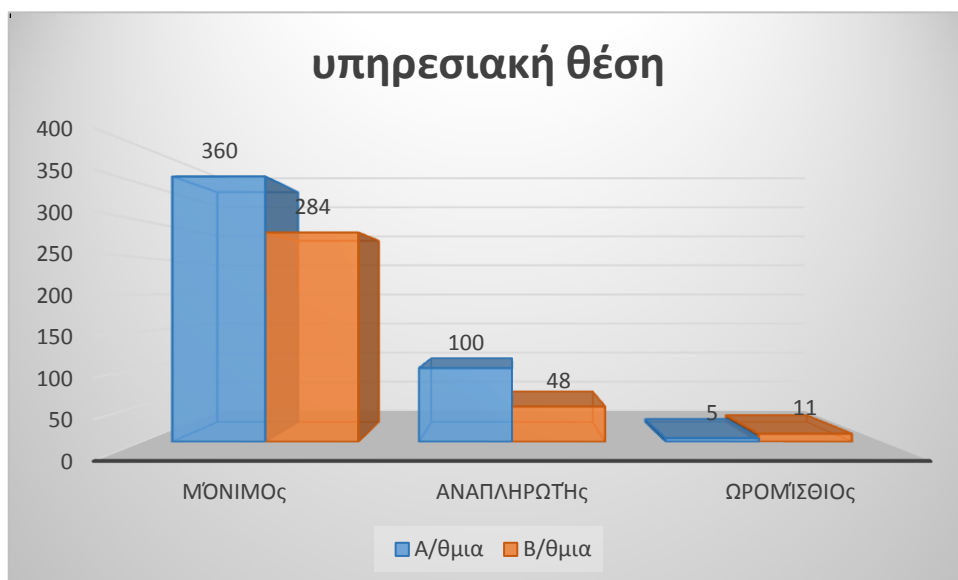
Γράφημα 13: Επιπλέον σπουδές

Στο **γράφημα 14** παρουσιάζονται οι συχνότητες της έδρας του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δηλώνουν ότι εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε πρωτεύουσα νομού που είναι λογικό αφού τα σχολεία της δευτεροβάθμιας έχουν μικρότερη διασπορά εκτός πρωτεύουσας σε σχέση με εκείνα της πρωτοβάθμιας.

Γράφημα 14: Έδρα σχολείου

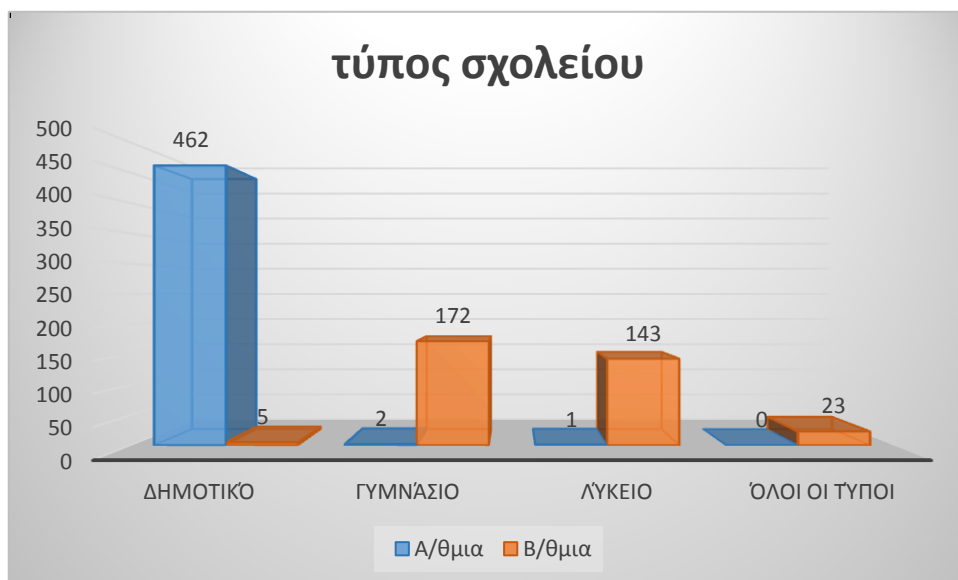
Στο **γράφημα 15** παρουσιάζονται οι συχνότητες της υπηρεσιακής θέσης που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (80%), κατέχει μόνιμη θέση.

Γράφημα 15: Υπηρεσιακή θέση



Στο **γράφημα 16** παρουσιάζονται οι συχνότητες του τύπου και της βαθμίδας εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Το 58% υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία, με το υπόλοιπο να μοιράζονται σε γυμνάσια και λύκεια.

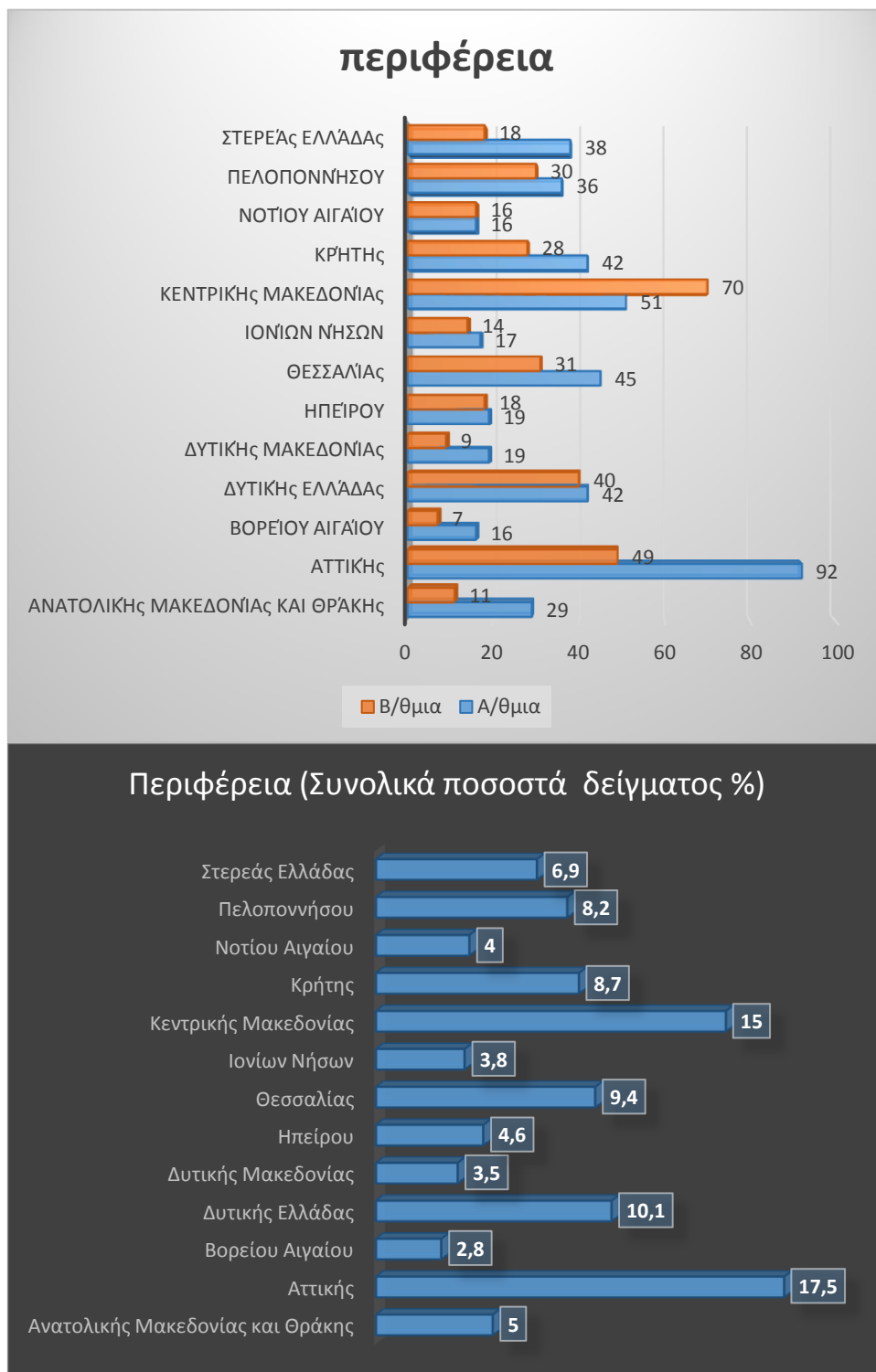
Γράφημα 16: Τύπος σχολείου που υπηρετούν



Στο **γράφημα 17** παρουσιάζονται οι συχνότητες ανά βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και τα συνολικά ποσοστά της Περιφέρειας που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Παρατηρούμε ότι υπάρχει αναλογικότητα σε σχέση με τη συμμετοχή

εκπαιδευτικών από κάθε περιφέρεια, με τους περισσότερους να προέρχονται από την Αττική και την Κεντρική Μακεδονία.

Γράφημα 17: Περιφέρεια



8.2 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το SPSS 22 (Statistic Package in Social Scienses). Υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια, σε μορφή γραφημάτων και σε συνοπτικούς πίνακες. Βρέθηκαν οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές, οι μέσοι όροι, το τυπικό σφάλμα μέτρησης και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις μεταβλητές -αρχικά για το σύνολο των υποκειμένων- καθώς και η αξιοπιστία των μετρήσεων. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t. Επίσης βρέθηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέτρησης ανά ομάδα σύμφωνα με τον τύπο σχολείου και την έδρα σχολείου των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης προκειμένου να ελέγξουμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων και εντός των ομάδων (One-Way ANOVA) καθώς και πολλαπλές συγκρίσεις της διαφοράς των μέσων όρων, με προσαρμογή κατά Bonferroni. Προκειμένου να εκτιμηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών έγινε έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του δείκτη συνάφειας Pearson r. Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν τρεις πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις με τη μέθοδο βήμα- βήμα. Στις αναλύσεις αυτές θεωρήθηκαν ως ανεξάρτητες οι εξής ομαδοποιημένες μεταβλητές: «Ένταξη-Γενικό μέτρο, Γνωστικοί παράγοντες ένταξης, Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης, Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης, Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο, Διαφοροποίηση Γενικά, Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία, Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο και Αποτελεσματικότητα» και καθεμιά από τις δύο ομαδοποιημένες μεταβλητές της «Βαθμολόγησης» (B1, B2) ως εξαρτημένες. Η αξιοπιστία των μετρήσεων ελέγχθηκε με το συντελεστή **Cronbach's Alpha** και βρέθηκε να είναι: **0,85** για το συνολικό ερωτηματολόγιο και **0,75** για τις ερωτήσεις που αφορούν στη μεταβλητή «Βαθμολόγηση». Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ως άνω αναλύσεων.

8.3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

A) Κλίμακα στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση

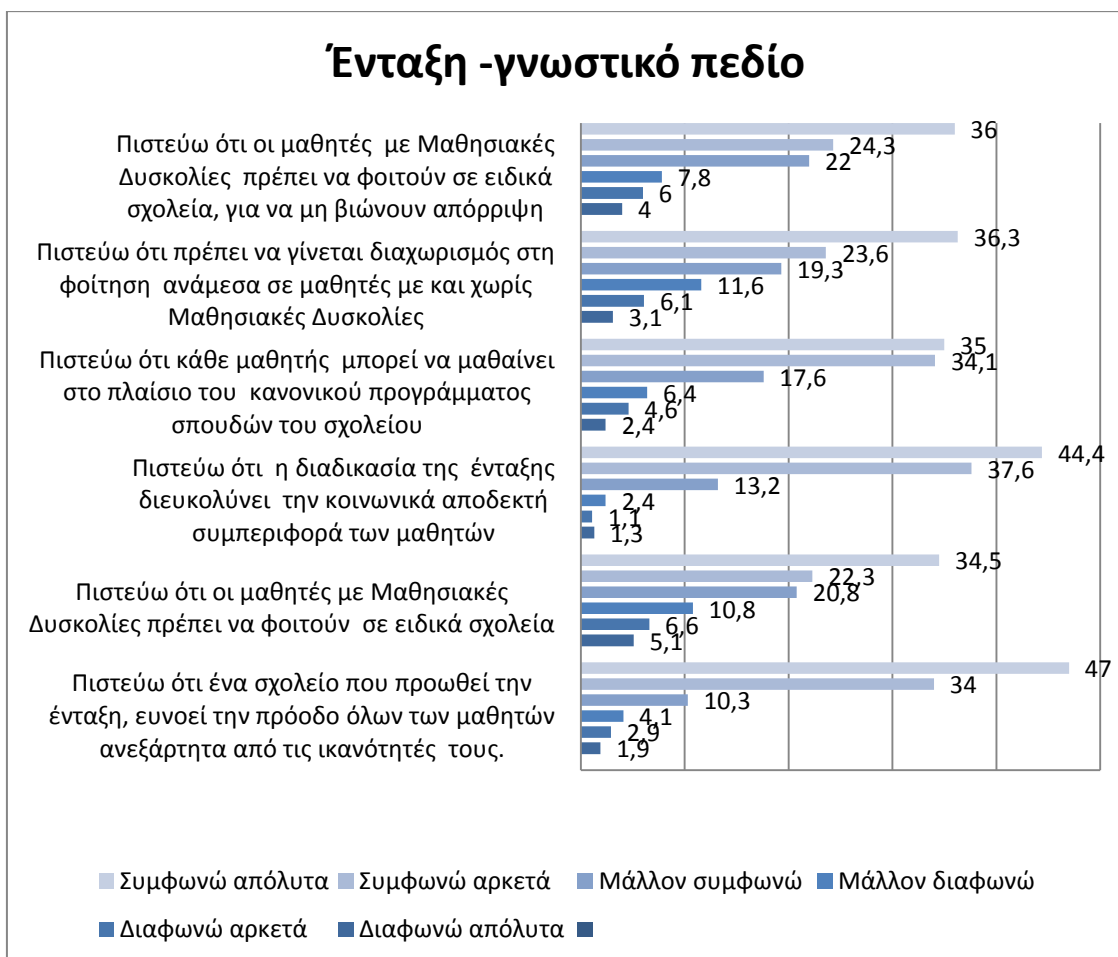
Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι οι όροι «ένταξη» και «συνεκπαίδευση» θεωρούνται ταυτόσημοι και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την ίδια κατάσταση, παρά την προσπάθεια που έχει γίνει με τη χρήση ορισμών. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, φαίνεται ότι στην πράξη δεν είμαστε έτοιμοι για το σαφή διαχωρισμό τους. Μάλιστα, συχνά ο όρος «συνεκπαίδευση» περιλαμβάνει τον όρο «ένταξη», καθώς ο τελευταίος όρος δεν αποτελούσε στόχο, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί μια εκπαίδευση που σέβεται την αναπηρία και, γενικότερα, τη διαφορετικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Συνεπώς οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά δηλώνοντας το ίδιο. Ειδικότερα:

Στα **γραφήματα 18-31** παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν όπου ήταν δυνατόν.

Ειδικότερα στα γραφήματα 18 έως 20 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο πρώτο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε και μετρούσε τις απόψεις τους σε σχέση με τη συνεκπαίδευση. Υπενθυμίζεται ότι το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τρεις διαφορετικές διαστάσεις σε σχέση με τη συνεκπαίδευση: τη Γνωστική (γνωστική εξέλιξη του μαθητή σε σχέση με τη συνεκπαίδευση), τη Συναισθηματική (συναισθήματα που σε συγκεκριμένες καταστάσεις, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, δημιουργούνται στον εκπαιδευτικό), και τη Συμπεριφορική (συμπεριφορές που διατίθεται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης). Με αντίστοιχη δόμηση παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα ως προς το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

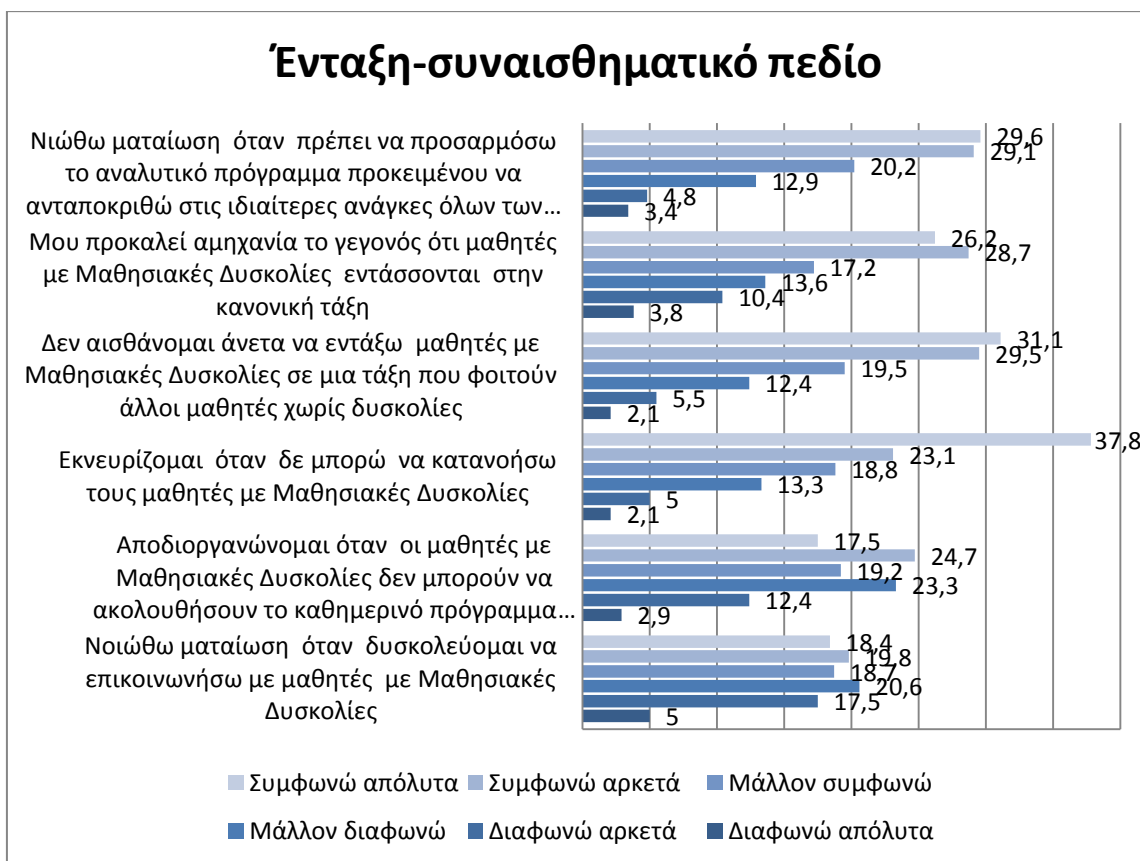
Αρχικά στο Γράφημα 18, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη- γνωστικό πεδίο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη ότι «ένα σχολείο που προωθεί την ένταξη ευνοεί την πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» και ότι «η διαδικασία της ένταξης διευκολύνει την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών».

Γράφημα 18: Ένταξη- γνωστικό πεδίο



Ακολούθως, στο Γράφημα 19, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη- συναισθηματικό πεδίο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «εκνευρίζεται όταν δεν μπορεί να κατανοήσει τους μαθητές με Μ.Δ.», ότι «δεν αισθάνεται άνετα να εντάξει μαθητές με Μ.Δ. σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες» και ότι «νοιώθει ματαίωση όταν πρέπει να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών».

Γράφημα 19: ένταξη- συναισθηματικό πεδίο



Τέλος στο Γράφημα 20, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη- συμπεριφοριστικό πεδίο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «είναι πρόθυμοι να ενθαρρύνουν τους μαθητές με Μ.Δ. να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις της τάξης», ότι «είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν τεχνικές αξιολόγησης μαθητών με Μ.Δ, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η ένταξή τους» και «πρόθυμοι να προσαρμόσουν τεχνικές επικοινωνίας»

Γράφημα 20: ένταξη- συμπεριφοριστικό πεδίο



Β) Ερωτηματολόγιο βαθμολόγησης

Κριτήρια βαθμολόγησης

Στα Γραφήματα 21-26, που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βαθμολόγηση.

Στο Γράφημα 21^α φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση ποιο είναι το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιούν για να βαθμολογήσουν τους μαθητές τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (79,5 %) δηλώνει ότι χρησιμοποιεί ως κυρίαρχο κριτήριο την επίδοση λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του. Η κατάσταση ωστόσο μεταβάλλεται στο γράφημα 21β με τον συνακόλουθο πίνακα 1 όπου παρουσιάζεται η ανάλυση με το χ^2 .

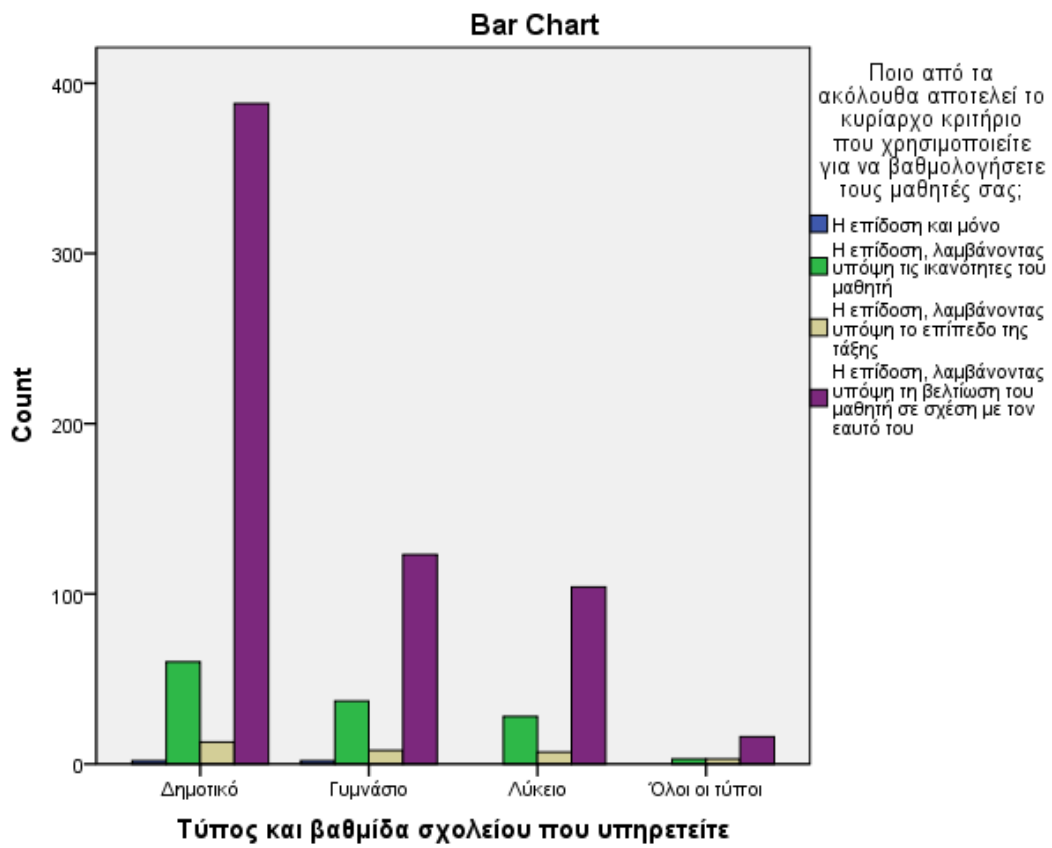
Στα Γραφήματα 22 και 23, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων σε ερωτήσεις σχετικά με το τι και πόσο λαμβάνουν υπόψη για τη βαθμολόγηση, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «λαμβάνει πολύ υπόψη την προσπάθεια» και αρκετά υπόψη «τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα» και «τους βαθμούς σε τεστ».

Στο Γράφημα 24, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση για το πόσο λαμβάνουν υπόψη για τη βαθμολόγηση την επίδοση στην τάξη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «τη λαμβάνει πολύ υπόψη».

Γράφημα 21α: κριτήριο βαθμολόγησης



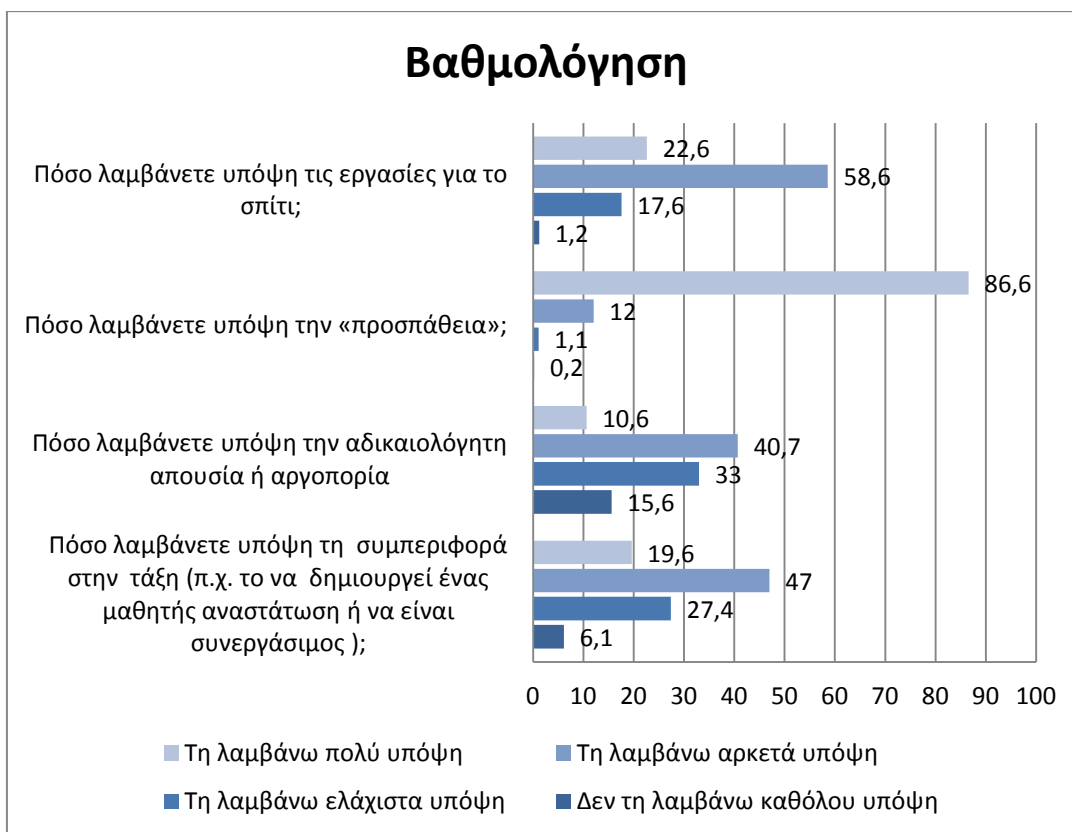
Γράφημα 21β: κριτήριο βαθμολόγησης



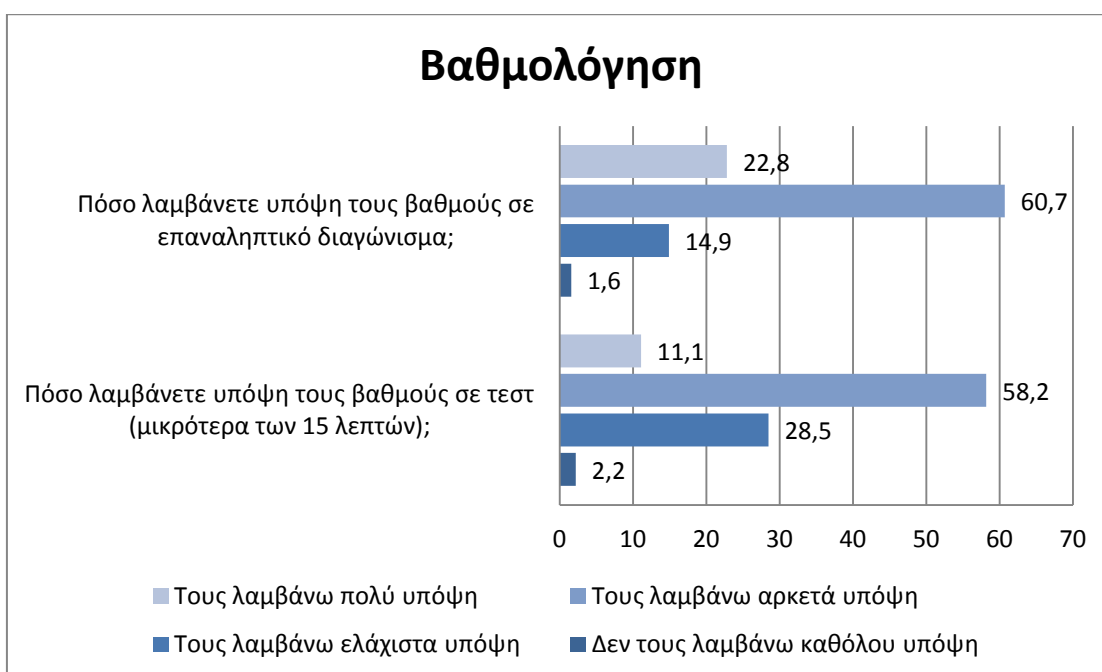
Πίνακας 1: Πίνακας Διασταύρωσης, βαθμίδα-κυρίαρχο κριτήριο βαθμολόγησης

Crosstab						
Τύπος και βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε		Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;				Total
		Η επίδοση και μόνο	Η επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του μαθητή	Η επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης	Η επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του	
Δημοτικό	Count	2	60	13	388	463
	% within	50,0%	46,9%	41,9%	61,5%	58,3%
	% of Total	,3%	7,6%	1,6%	48,9%	58,3%
	Adjusted Residual	-,3	-2,9	-1,9	3,6	
Γυμνάσιο	Count	2	37	8	123	170
	% within	50,0%	28,9%	25,8%	19,5%	21,4%
	% of Total	,3%	4,7%	1,0%	15,5%	21,4%
	Adjusted Residual	1,4	2,3	,6	-2,6	
Λύκειο	Count	0	28	7	104	139
	% within	,0%	21,9%	22,6%	16,5%	17,5%
	% of Total	,0%	3,5%	,9%	13,1%	17,5%
	Adjusted Residual	-,9	1,4	,8	-1,5	
Όλοι οι τύποι	Count	0	3	3	16	22
	% within	,0%	2,3%	9,7%	2,5%	2,8%
	% of Total	,0%	,4%	,4%	2,0%	2,8%
	Adjusted Residual	-,3	-,3	2,4	-,8	
Total	Count	4	128	31	631	794
	% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	,5%	16,1%	3,9%	79,5%	100,0%

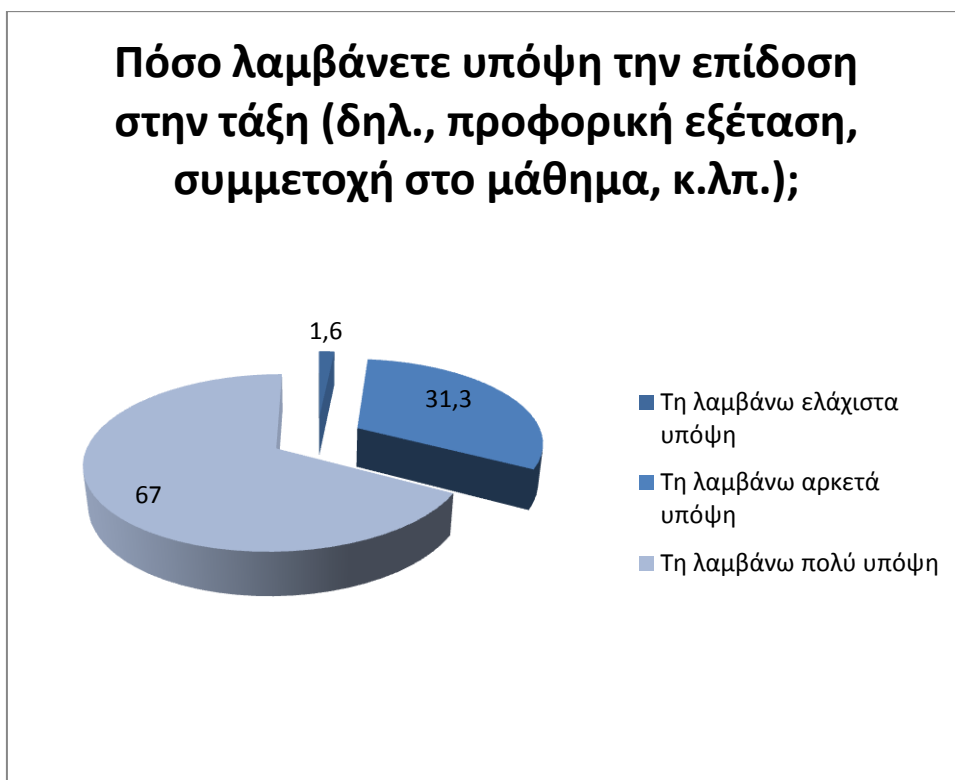
Γράφημα 22: βαθμολόγηση



Γράφημα 23: βαθμολόγηση

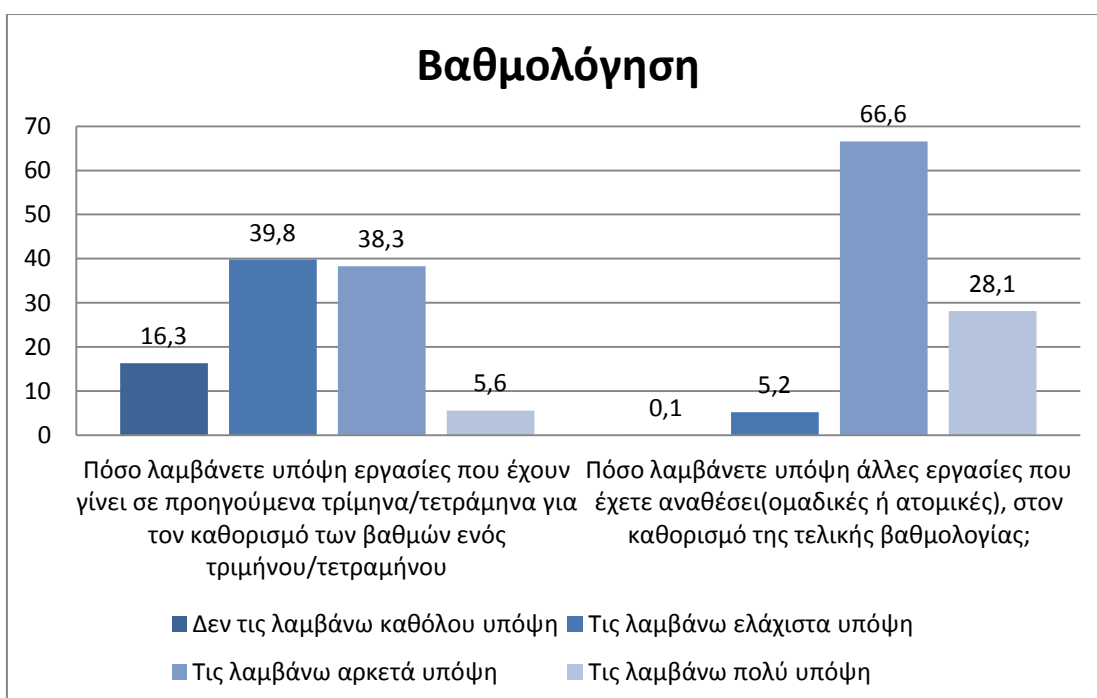


Γράφημα 24: βαθμολόγηση



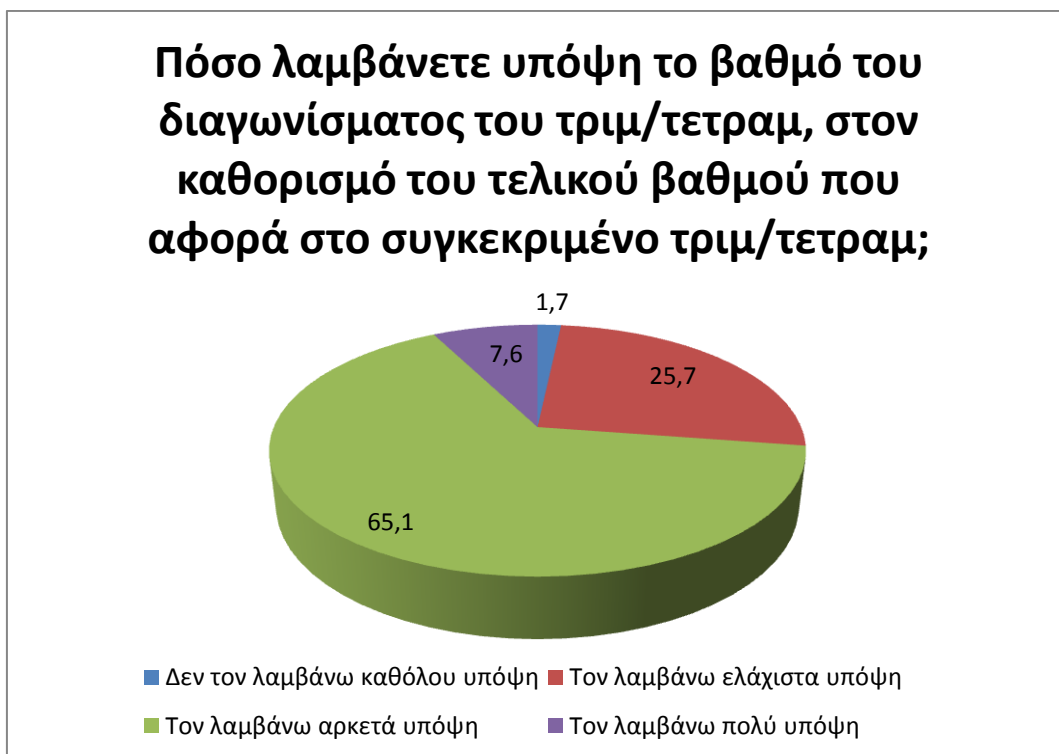
Στο Γράφημα 25, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση για το πόσο λαμβάνουν υπόψη για τη βαθμολόγηση εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα και άλλες εργασίες που έχουν αναθέσει, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «τις λαμβάνουν υπόψη αρκετά».

Γράφημα 25: βαθμολόγηση



Στο Γράφημα 26, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση για το πόσο λαμβάνουν υπόψη για τον καθορισμό του τελικού βαθμού το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμήνου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65%) δηλώνει ότι «τον λαμβάνουν υπόψη αρκετά».

Γράφημα 26: βαθμολόγηση



Πρακτικές βαθμολόγησης

Στον Πίνακα 2, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές βαθμολόγησης. Υψηλά ποσοστά συμφωνίας συγκεντρώνουν οι δηλώσεις: «Η καλλιέργεια της κοινωνικότητας των μαθητών με περιορισμένες ικανότητες, είναι προτιμότερη από τη βίωση της διαρκούς αποτυχίας τους στο σχολικό πλαίσιο», «Θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τους βαθμούς τους όταν αυτοί δεν είναι ικανοποιητικοί», «Οι μαθητές και οι γονείς τους δίνουν πάρα πολύ μεγάλη σημασία στους βαθμούς», «Η «προσπάθεια» δε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών», «Ο εκπαιδευτικός, όταν βαθμολογεί, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το

οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή (οικογενειακό εισόδημα, μόρφωση, εάν οι γονείς έχουν χωρίσει, κλπ)», «Οι διαφορές στις έμφυτες ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση», «Οι βαθμοί θα πρέπει να βασίζονται κυρίως στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την πρόοδο και την ανάπτυξη του μαθητή» και «Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας».

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
12. Οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τους βαθμούς είναι εκτός πραγματικότητας.	16,4	41,9	32,0	8,3	1,4
13. Κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης, οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση του μαθητή και την περαιτέρω βαθμολόγησή του, καθορίζονται με υποκειμενικό τρόπο.	3,7	29,1	29,1	34,1	3,9
14. Στις εξετάσεις όπου η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή κλειστού τύπου) μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι πιο σημαντικές πτυχές του μαθησιακού προφίλ των μαθητών.	6,6	28,4	34,3	27,2	3,5
15. Οι βαθμοί θα έπρεπε να βασίζονται σε προκαθορισμένα κριτήρια, με βάση τα οποία ο εκπαιδευτικός θα βαθμολογούσε, ανεξάρτητα από το πώς «κινούνται» οι μαθητές μέσα στην τάξη.	23,9	46,8	15,9	10,3	3,1
16. Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό.	7,4	26,8	24,9	28,8	12,0
17. Η καλλιέργεια της κοινωνικότητας των μαθητών με περιορισμένες ικανότητες, είναι προτιμότερη από τη βίωση της διαρκούς αποτυχίας τους στο σχολικό πλαίσιο.	1,2	2,0	8,8	44,8	43,2
18. Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κατά τη βαθμολόγηση ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή (π.χ. ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες, εκτός σχολείου επαγγελματική δραστηριότητα).	9,8	36,4	25,8	22,4	5,6
19. Θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τους βαθμούς τους όταν αυτοί δεν είναι ικανοποιητικοί.	2	1,2	3,7	52,9	41,9
20. Οι μαθητές και οι γονείς τους δίνουν πάρα πολύ μεγάλη σημασία στους βαθμούς.	9	3,7	7,7	48,5	39,2
21. Η «προσπάθεια» δε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών.	1,9	1,9	2,4	24,6	69,3
22. Τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας.	21,9	42,2	22,7	11,6	1,6

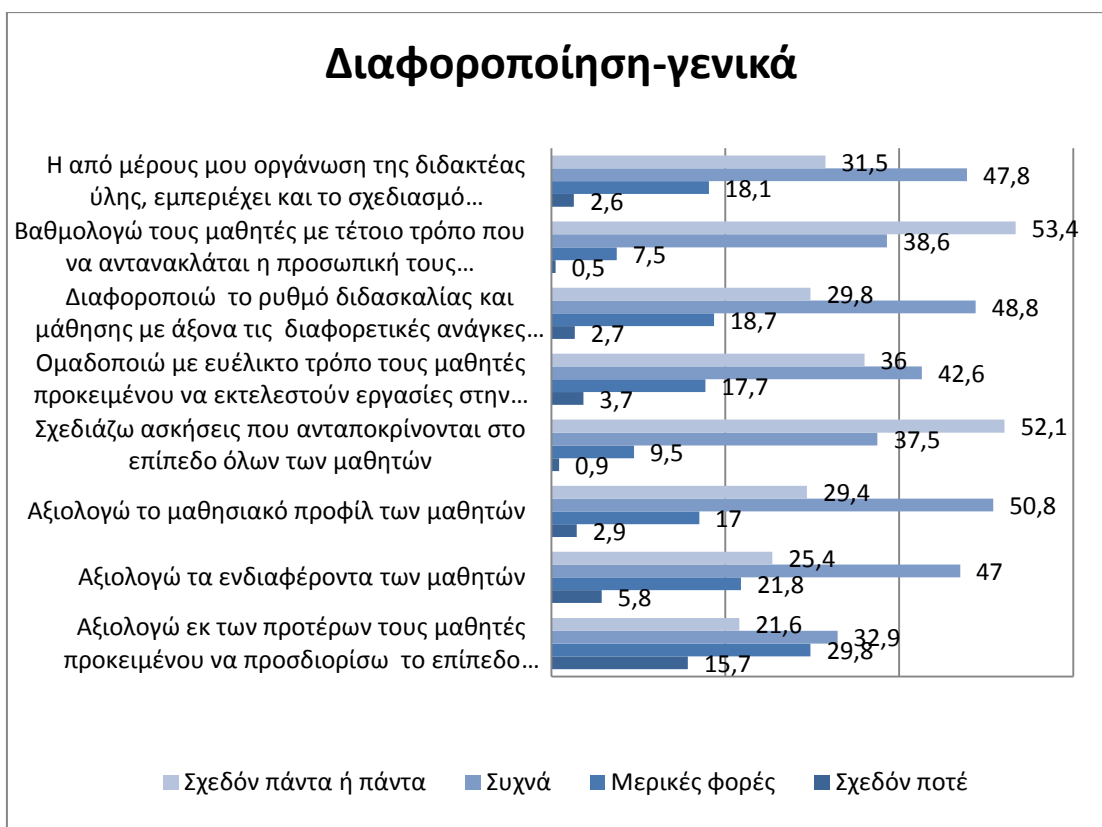
23. Οι σημαντικότερες πτυχές του μαθησιακού προφίλ μπορούν να αξιολογηθούν μόνο μέσω της ανάθεσης εργασιών με τη μορφή γραπτού δοκιμίου.	19,7	45,7	23,6	9,4	1,6
24. Οι βαθμοί θα πρέπει να διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τη γενικότερη επίδοση της τάξης.	7,2	29,7	20,4	38,3	4,3
25. Ο εκπαιδευτικός, όταν βαθμολογεί, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή (οικογενειακό εισόδημα, μόρφωση, εάν οι γονείς έχουν χωρίσει, κλπ).	6,2	14,1	20,5	49,4	9,7
26. Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	2,4	20,4	15,5	35,8	26,0
27. Αυτό που μαθαίνει ο μαθητής είναι πιο σημαντικό από το βαθμό που τελικά παίρνει.	5	2,0	2,6	31,6	63,4
28. Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό».	3,8	17,6	16,6	39,0	23,0
29. Οι διαφορές στις έμφυτες ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	2,4	8,8	14,3	55,8	18,7
30. Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις (διαγωνίσματα).	1,9	16,1	22,0	40,6	19,4
31. Η αποβολή(ή η παραπομπή του στο διευθυντή) ενός μαθητή από την τάξη (λόγω πρόκλησης αναστάτωσης κλπ), θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται στη βαθμολογία του μαθήματος κατά τη διάρκεια του οποίου ο μαθητής απεβλήθη.	26,1	40,8	20,0	11,4	1,6
32. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο.	17,9	29,1	26,7	23,1	3,1
33. Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης αντικατοπτρίζεται κατά κύριο λόγο στους βαθμούς των μαθητών .	17,1	42,6	25,7	12,8	1,7
34. Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	10,8	17,2	40,9	19,7	11,4
35. Οι βαθμοί θα πρέπει να βασίζονται κυρίως στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την πρόοδο και την ανάπτυξη του μαθητή.	1,3	8,1	16,2	55,0	19,4
36. Η συνεισφορά ενός μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της <u>εκούσιας</u> συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	37,9	47,3	5,1	6,7	3,0
37. Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	4,2	13,9	26,2	41,1	14,5

38. Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	1,7	8,8	16,6	57,5	15,4
39. Οι βαθμοί πρέπει να βασίζονται μόνο σε τεστ και σε άλλες γραπτές εργασίες που συνθέτει ο εκπαιδευτικός.	33,0	49,2	9,7	6,4	1,7

Γ) Ερωτηματολόγιο διαφοροποιημένων πρακτικών για εκπαιδευτικούς

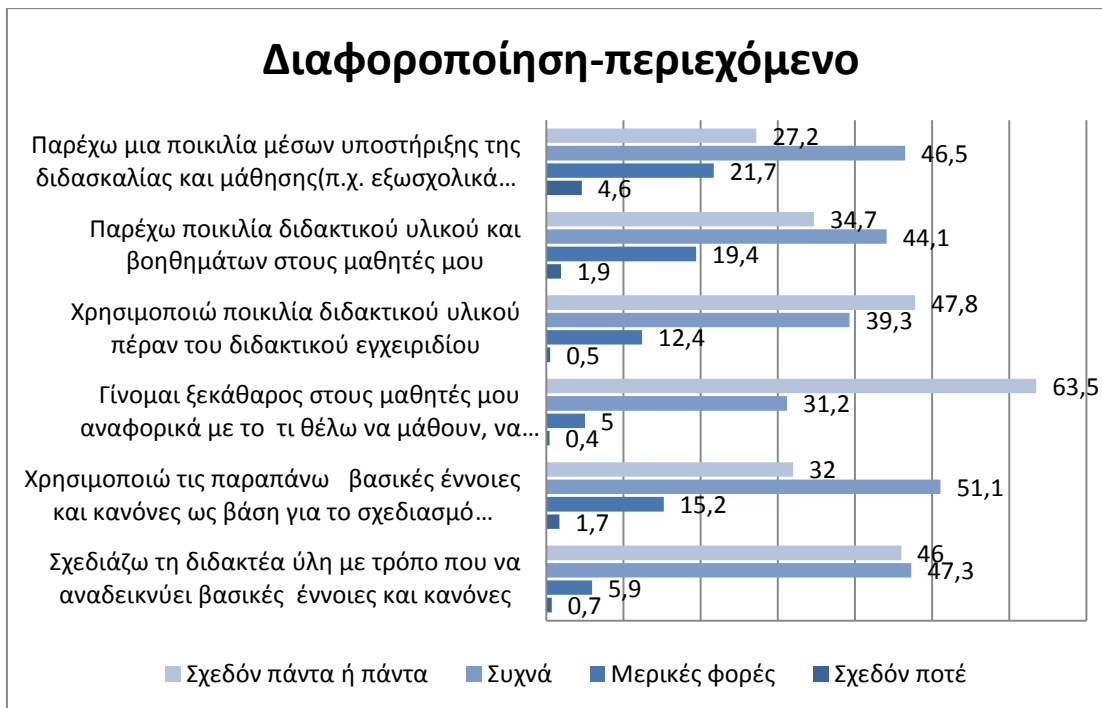
Στο Γράφημα 27, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση γενικά. Στις περισσότερες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους γενικά, σχεδόν πάντα ή συχνά. Το ίδιο απαντούν και για τη διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο.

Γράφημα 27: διαφοροποίηση-γενικά



Στο Γράφημα 28 παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο. Εδώ βλέπουμε να προκύπτει μεγάλος δείκτης συμφωνίας ως προς δυνατές τροποποιήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο, βασισμένες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Γράφημα 28: διαφοροποίηση-περιεχόμενο



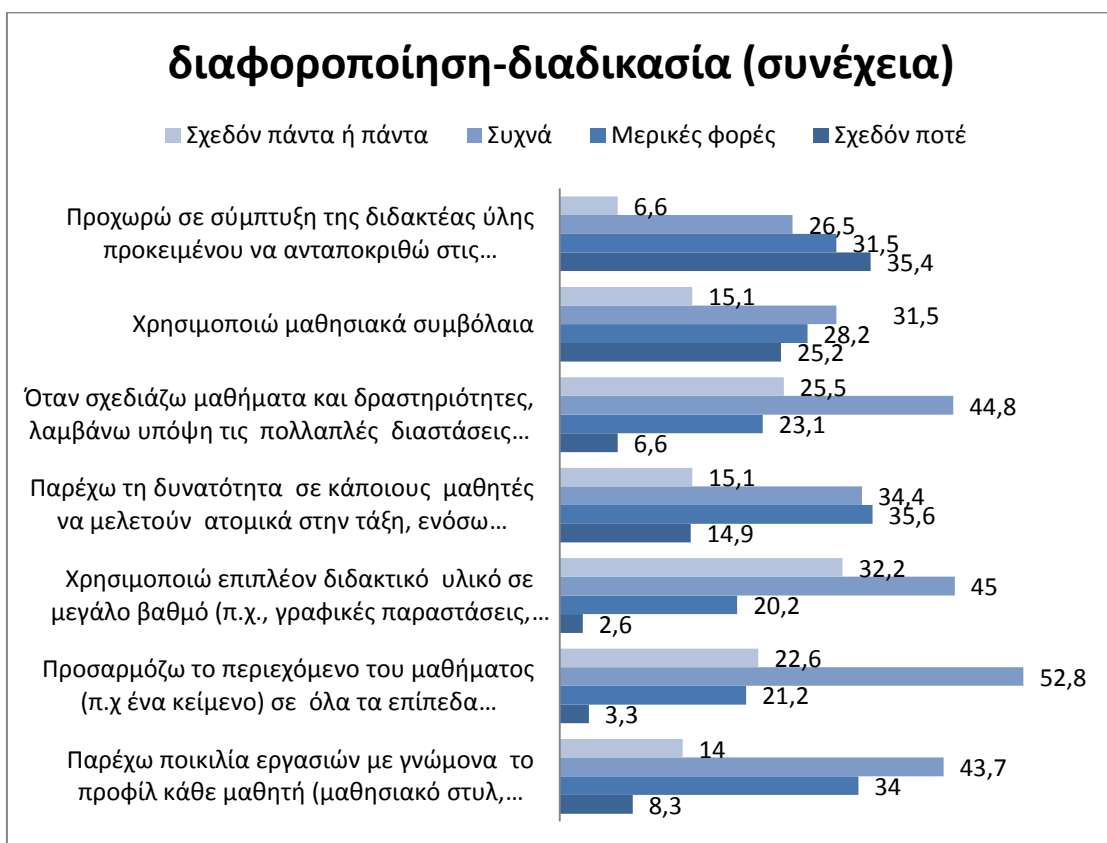
Στα Γραφήματα 29, 30, 31 και 32, που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία, το παραγόμενο έργο και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Στις περισσότερες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι χρησιμοποιούν συχνά τη διαφοροποίηση τόσο ως προς τη διαδικασία, όσο και ως προς το παραγόμενο έργο και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι στις ερωτήσεις: «Προχωρώ σε σύμπτυξη της διδακτέας ύλης προκειμένου να ανταποκριθώ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των πιο προχωρημένων μαθητών» και «Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια», οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε μεγάλο βαθμό δίνουν αρνητική απάντηση 35% και 25% αντίστοιχα.

Το ανωτέρω εύρημα επιβεβαιώνεται στις ερωτήσεις «Επιταχύνω τη ροή της διδασκόμενη ύλης για τους πιο προχωρημένους μαθητές» «Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια με τους μαθητές μου» που μετρούν τον παράγοντα διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας

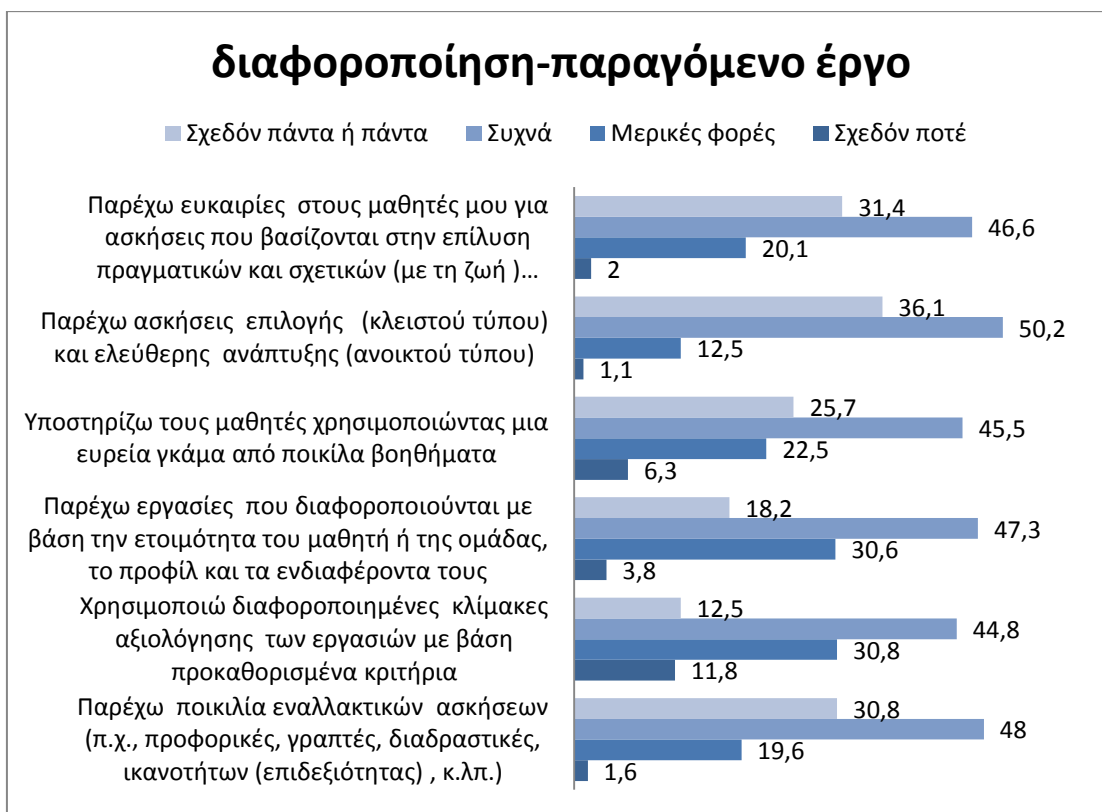
Γράφημα 29: διαφοροποίηση-διαδικασία



Γράφημα 30: διαφοροποίηση-διαδικασία-2



Γράφημα 31: διαφοροποίηση-παραγόμενο έργο



Γράφημα 32: Διαφοροποίηση-στρατηγικές διδασκαλίας



Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία.

Πίνακας 3: Ποσοστά απαντήσεων -Διαφοροποίηση-διαδικασία

Μεταβλητές	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα ή πάντα
1. Σχεδιάζω κάθε δραστηριότητα ώστε να εστιάζει σε μία σειρά βασικών εννοιών, ερωτημάτων ή/ και κανόνων.	1,6	14,8	54,8	28,8
2. Σχεδιάζω δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν βασικές έννοιες και κανόνες και όχι να περιοριστούν στην επανάληψη όσων διδάχτηκαν.	1,5	18	53,3	27,2
3. Αναθέτω σε όλους τους μαθητές εργασίες που προάγουν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες (π.χ. εφαρμογή, επεξεργασία, απόδειξη, σύνθεση).	5,7	37,1	43,4	13,8
4. Σχεδιάζω δραστηριότητες διαφορετικής και διαβαθμισμένης δυσκολίας.	1,7	15,1	51,6	31,5
5. Σχεδιάζω δραστηριότητες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη και εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών.	0,7	11,8	53,7	33,8
6. Παρέχω ποικιλία εργασιών σε κάθε μάθημα, ξεκινώντας από τις πιο απλές στις περισσότερες σύνθετες.	1,1	15,3	47,6	36
7. Παρέχω ποικιλία εργασιών με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	3,1	26,2	55,9	14,7
8. Παρέχω ποικιλία εργασιών με γνώμονα το προφίλ κάθε μαθητή (μαθησιακό στυλ, τρόπος εκμάθησης).	8,3	34	43,7	14
9. Προσαρμόζω το περιεχόμενο του μαθήματος (π.χ. ένα κείμενο) σε όλα τα επίπεδα ικανότητας των μαθητών.	3,3	21,2	52,8	22,6
10. Χρησιμοποιώ επιπλέον διδακτικό υλικό σε μεγάλο βαθμό (π.χ., γραφικές παραστάσεις, μοντελοποίηση, εποπτικά μέσα).	2,6	20,2	45	32,2
11. Παρέχω τη δυνατότητα σε κάποιους μαθητές να μελετούν ατομικά στην τάξη, ενόσω ασχολούμαι με άλλους μαθητές.	14,9	35,6	34,4	15,1
12. Όταν σχεδιάζω μαθήματα και δραστηριότητες, λαμβάνω υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις της νοημοσύνης.	6,6	23,1	44,8	25,5
13. Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια.	25,2	28,2	31,5	15,1
14. Προχωρώ σε σύμπτυξη της διδακτέας ύλης προκειμένου να ανταποκριθώ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των πιο προχωρημένων μαθητών.	35,4	31,5	26,5	6,6

Στον Πίνακα 3α, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση ως προς τη διαφοροποίηση-παραγόμενο έργο.

Πίνακας 3α: Ποσοστά απαντήσεων -Διαφοροποίηση-παραγόμενο έργο

Μεταβλητές	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα ή πάντα
1. Παρέχω ποικιλία εναλλακτικών ασκήσεων (π.χ., προφορικές, γραπτές, διαδραστικές, ικανοτήτων (επιδεξιότητας), κ.λπ.).	1,6	19,6	48	30,8
2. Παρέχω εργασίες που διαφοροποιούνται με βάση την ετοιμότητα του μαθητή ή της ομάδας, το προφίλ και τα ενδιαφέροντα τους.	3,8	30,6	47,3	18,2
3. Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες κλίμακες αξιολόγησης των εργασιών με βάση προκαθορισμένα κριτήρια.	11,8	30,8	44,8	12,5
4. Υποστηρίζω τους μαθητές χρησιμοποιώντας μια ευρεία γκάμα από ποικίλα βοηθήματα.	6,3	22,5	46,5	25,7
5. Παρέχω ασκήσεις επιλογής (κλειστού τύπου) και ελεύθερης ανάπτυξης (ανοικτού τύπου).	1,1	12,5	50,2	36,1
6. Παρέχω ευκαιρίες στους μαθητές μου για ασκήσεις που βασίζονται στην επίλυση πραγματικών και σχετικών (με τη ζωή) προβλημάτων.	2	20,1	46,6	31,4

Στον Πίνακα 3β, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση ως προς τη διαφοροποίηση-στρατηγικές διδασκαλίας.

Πίνακας 3β: Ποσοστά απαντήσεων -Διαφοροποίηση-στρατηγικές διδασκαλίας

Μεταβλητές	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα ή πάντα
• Επιταχύνω τη ροή της διδασκόμενη ύλης για τους πιο προχωρημένους μαθητές.	33,4	34,9	22,7	9,1
• Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια με τους μαθητές μου.	24,3	28,5	34,3	12,9
• Προτρέπω τους μαθητές στην ατομική μελέτη .	5,6	22,6	45,8	26
• Οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους.	15,4	33,6	37,8	13,4

• Ομαδοποιώ τους μαθητές ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας.	17,8	29,8	42,2	10,2
• Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες ερωτήσεις στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη καθώς επίσης και στις εργασίες για το σπίτι ή/και τα διαγωνίσματα.	7,1	23,1	48,6	21,2

Δ) Κλίμακα Αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα έγκυρα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα. Υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20 και 22.

Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων -Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1. Όταν ένας μαθητής αποδίδει καλύτερα από ό,τι συνήθως, τις περισσότερες φορές οφείλεται στο γεγονός ότι καταβάλω μια μικρή επιπλέον προσπάθεια.	2,7	4,7	21,9	37,9	27,8	5,0
2. Το οικογενειακό περιβάλλον συγκριτικά με το περιβάλλον της τάξης ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στους μαθητές.	18,9	31,3	32,4	14,7	2,5	0,2
3. Αυτά που ένας μαθητής μπορεί να μάθει σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το οικογενειακό υπόβαθρο.	4,3	17,1	29,9	33,6	11,9	3,2
4. Αν οι μαθητές δεν ακολουθούν κανόνες πειθαρχίας στο σπίτι, είναι απίθανο να δεχτούν να ακολουθήσουν αντίστοιχους κανόνες και στο σχολείο.	13,3	26,4	31,2	18,5	9,4	1,2
5. Διαθέτω επαρκή εκπαίδευση για να αντιμετωπίσω σχεδόν οποιασδήποτε μορφής μαθησιακή δυσκολία.	12,5	20,3	22,0	19,6	21,0	4,6
6. Όταν ένας μαθητής έχει δυσκολία με μία εργασία / άσκηση, συνήθως είμαι σε θέση να την προσαρμόσω στο επίπεδό του.	0,2	2,4	6,8	38,0	38,3	14,3
7. Όταν ένας μαθητής παίρνει ένα καλύτερο βαθμό από ό,τι συνηθίζεται να παίρνει, αυτό συνήθως οφείλεται στο γεγονός ότι βρήκα καλύτερο τρόπο να διδάξω αυτόν το μαθητή.	1,5	5,1	20,9	41,0	28,2	3,4
8. Όταν προσπαθώ πραγματικά, μπορώ να γίνω κατανοητός ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές.	1,1	2,6	8,3	33,3	39,3	15,4
9. Ένας εκπαιδευτικός περιορίζεται πολύ σε ό,τι αυτός μπορεί να καταφέρει, εξαιτίας της μεγάλης επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοσή του μαθητή.	4,2	14,6	27,9	35,6	13,1	4,7
10.Εάν ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών, ο παράγοντας «εκπαιδευτικός» δεν ασκεί ισχυρή επιρροή στην επιτυχία αυτή.	1,7	4,3	10,9	26,8	32,8	23,4

11.Όταν βελτιώνονται οι βαθμοί των μαθητών μου , αυτό συνήθως οφείλεται στο γεγονός ότι εφάρμοσα πιο αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις	0,6	0,7	13,0	45,5	35,0	5,1
12.Εάν ένας μαθητής κατανοήσει γρήγορα μια νέα έννοια , αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι γνώριζα τα απαραίτητα βήματα για τη διδασκαλία της έννοιας αυτής.	1,1	2,0	15,3	39,9	35,3	6,4
13.Εάν οι γονείς έκαναν περισσότερα για τα παιδιά τους, αυτό θα με βοηθούσε να κάνω κι εγώ περισσότερα ως εκπαιδευτικός	13,9	21,1	28,3	17,7	7,4	11,5
14.Εάν ένας μαθητής δε θυμάται βασικές πληροφορίες του προηγούμενου μαθήματος, θα ήξερα πώς να τον βοηθήσω να είναι περισσότερο συγκεντρωμένος στο επόμενο μάθημα.	1,0	4,3	18,4	38,3	33,7	4,2
15.Η επιρροές που ασκούν σε ένα μαθητή οι εμπειρίες του από το οικογενειακό του περιβάλλον , μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση.	1,0	4,6	19,2	47,7	23,7	3,8
16.Εάν ένας μαθητής προκαλεί αναστάτωση και θόρυβο, αισθάνομαι βέβαιος ότι γνωρίζω κάποιες τεχνικές για να τον επαναφέρω γρήγορα σε τάξη.	0,6	3,2	12,4	36,6	39,4	7,8
17.Ακόμα και ένας εκπαιδευτικός με καλές διδακτικές ικανότητες , ενδεχομένως να μη μπορεί να προσεγγίσει αρκετούς μαθητές.	21,3	30,9	33,2	10,4	3,3	0,9
18.Εάν ένας από τους μαθητές μου δεν θα μπορούσε να κάνει μια εργασία που του ανατέθηκε , θα ήμουν σε θέση να εκτιμήσω με ακρίβεια αν η εργασία αυτή διέθετε το κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας.	0,4	1,2	7,1	34,7	44,2	12,4

19.Εάν πραγματικά προσπαθήσω σκληρά, μπορώ να γίνω κατανοητός ακόμα και από τους πιο «δύσκολους» ή «αδιάφορους» μαθητές.	1,6	4,6	11,5	30,0	37,8	14,4
20.Ένας εκπαιδευτικός πραγματικά δεν μπορεί να κάνει και πολλά, επειδή αναλογικά, το μεγαλύτερο μέρος της επίδρασης στα κίνητρα και την απόδοση ενός μαθητή προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον.	2,7	8,6	20,0	36,4	27,3	5,0
21.Ορισμένοι μαθητές χρειάζεται να τοποθετούνται σε ομάδες με πιο ήπιους μαθησιακούς ρυθμούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται σε ρεαλιστικές προσδοκίες.	13,2	38,6	36,5	7,8	2,5	1,5
22.Οι βασικές μου σπουδές ή / και η εμπειρία μου, μου έχουν προσφέρει τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να ανταποκρίνομαι αποτελεσματικά στο έργο μου ως εκπαιδευτικός.	3,2	6,8	12,8	35,7	30,3	11,2

8.4 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ομαδοποιημένων ερωτήσεων.

Στους πίνακες 5-14, που ακολουθούν παρουσιάζονται, για το σύνολο των συμμετεχόντων, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) αρχικά για τις ερωτήσεις ομαδοποιημένες και στη συνέχεια αναλυτικά για όλες τις ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα:

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις, όπως αυτές ομαδοποιήθηκαν ως μεταβλητές σύμφωνα με το περιεχόμενό τους και όπως αυτό αναλύθηκε στην ενότητα 7.5.

Πίνακας 5: Ομαδοποιημένες μεταβλητές -Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο.	T.A.
Ένταξη-Γενικό μέτρο	808	2	6	4,77	,758
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	808	1	6	4,82	,868
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	808	1	6	4,35	1,038
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	807	1	6	5,16	,851
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	808	1	4	2,93	,426
Διαφοροποίηση Γενικά	808	1	4	3,09	,498
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	808	1	4	3,25	,504
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	808	1	4	2,83	,472
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	808	1	4	2,94	,542
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	808	1	4	2,52	,578
Αποτελεσματικότητα	808	2	5	3,80	,423
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	808	1	5	3,72	,441
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2 (ΥΠΟΣΤΗΡ. ΑΠΟΨΗ)	784	1	5	2,53	,478

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ανεξάρτητες μεταβλητές: Ηλικία, Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο και Εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας.

Πίνακας 6: Ανεξάρτητες μεταβλητές-Μέσοι όροι - Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Ηλικία	797	22	62	39,91	10,014
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	804	1	36	14,14	9,031
Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο	761	0	31	5,16	5,612
Εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας	802	1	35	19,72	4,853

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στην Ένταξη ως προς το γνωστικό πεδίο.

Πίνακας 7: Ένταξη-Γνωστικό πεδίο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Πιστεύω ότι ένα σχολείο που προωθεί την ένταξη, ευνοεί την πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.	807	1	6	5,13	1,130
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	804	1	6	4,52	1,471
Πιστεύω ότι η διαδικασία της ένταξης διευκολύνει	797	1	6	5,18	,971

την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών.					
Πιστεύω ότι κάθε μαθητής μπορεί να μαθαίνει στο πλαίσιο του κανονικού προγράμματος σπουδών του σχολείου..	801	1	6	4,81	1,242
Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες	802	1	6	4,63	1,391
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απόρριψη..	800	1	6	4,65	1,395

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στην Ένταξη ως προς το συναισθηματικό πεδίο.

Πίνακας 8: Ένταξη-Συναισθηματικό πεδίο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Νοιώθω ματαίωση όταν δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	804	1	6	3,86	1,508
Αποδιοργανώνομαι όταν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να ακολουθήσουν το καθημερινό πρόγραμμα μαθημάτων στην τάξη	806	1	6	4,03	1,391

μου.					
Εκνευρίζομαι όταν δε μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	805	1	6	4,69	1,337
Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες.	807	1	6	4,62	1,299
Μου προκαλεί αμηχανία το γεγονός ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντάσσονται στην κανονική τάξη..	806	1	6	4,35	1,454
Νιώθω ματαίωση όταν πρέπει να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να ανταποκριθώ στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών.	805	1	6	4,56	1,339

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στην Ένταξη ως προς το συμπεριφοριστικό πεδίο.

Πίνακας 9: Ένταξη-Συμπεριφοριστικό πεδίο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Είμαι πρόθυμος να ενθαρρύνω τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηρ/εκδηλώσεις της	805	1	6	5,53	,789

τάξης.					
Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών..	805	1	6	4,98	1,131
Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη.	805	1	6	5,05	1,084
Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης , προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	804	1	6	4,99	1,116
Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τις τεχνικές επικοινωνίας μου, ώστε να εξασφαλίσω ότι μαθητές με ΜΔ, μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία..	805	1	6	5,22	,916
Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τεχνικές αξιολόγησης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η ένταξή τους.	806	1	6	5,20	,969

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Βαθμολόγηση.

Πίνακας 10: Βαθμολόγηση - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	794	1	4	3,62	,767
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);	808	1	4	2,80	,820
Πόσο λαμβάνετε υπόψη την αδικαιολόγητη απουσία ή αργοπορία;	808	1	4	2,46	,880
Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;	805	1	4	3,85	,406
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;	806	1	4	3,02	,672
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);	804	1	4	2,78	,662
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα;	806	1	4	3,05	,663

Πόσο λαμβάνετε υπόψη την επίδοση στην τάξη (δηλ., προφορική εξέταση, συμμετοχή στο μάθημα, κ.λπ.);	804	2	4	3,65	,509
Πόσο λαμβάνετε υπόψη εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα/τετράμηνα για τον καθορισμό των βαθμών ενός τριμήνου/τετραμήνου	804	1	4	2,33	,813
Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμ/τετραμ, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τριμ/τετραμ;	807	1	4	2,78	,596
Πόσο λαμβάνετε υπόψη άλλες εργασίες που έχετε αναθέσει(ομαδικές ή ατομικές), στον καθορισμό της τελικής βαθμολογίας;	808	1	4	3,23	,536
Οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τους βαθμούς είναι εκτός πραγματικότητας.	804	1	5	2,36	,900
Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση του μαθητή και την περαιτέρω βαθμολόγησή του, καθορίζονται με υποκειμενικό τρόπο.	803	1	5	3,05	,967
Όταν η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι πιο σημαντικές πτυχές του	805	1	5	2,93	,977

προφίλ των μαθητών.					
Οι βαθμοί θα έπρεπε να βασίζονται σε προκαθορισμένα κριτήρια, ανεξάρτητα από το πώς «κινούνται» οι μαθητές μέσα στην τάξη.	804	1	5	2,22	1,022
Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό.	806	1	5	3,11	1,151
Η καλλιέργεια της κοινωνικότητας των μαθητών περιορισμένων ικανοτήτων, είναι προτιμότερη από τη βίωση διαρκούς αποτυχίας στο σχολείο.	806	1	5	4,27	,800
Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή	805	1	5	2,78	1,075
Θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες, έτσι ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τους βαθμούς τους όταν αυτοί δεν είναι ικανοποιητικοί.	805	1	5	4,35	,638
Οι μαθητές και οι γονείς τους δίνουν πάρα πολύ μεγάλη σημασία στους βαθμούς.	804	1	5	4,21	,807
Η «προσπάθεια» δε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία	804	1	5	4,58	,793

βαθμολόγησης των μαθητών.					
Τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας.	803	1	5	2,29	,987
Οι σημαντικότερες πτυχές του προφίλ μπορούν να αξιολογηθούν μόνο μέσω της ανάθεσης εργασιών με τη μορφή γραπτού δοκιμίου.	808	1	5	2,28	,938
Οι βαθμοί θα πρέπει να διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τη γενικότερη επίδοση της τάξης.	807	1	5	3,03	1,069
Ο εκπαιδευτικός, όταν βαθμολογεί, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή	803	1	5	3,42	1,046
Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	805	1	5	3,63	1,142
Αυτό που μαθαίνει ο μαθητής είναι πιο σημαντικό από το βαθμό που τελικά παίρνει.	808	1	5	4,55	,691
Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό».	808	1	5	3,60	1,133
Οι διαφορές στις έμφυτες ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται	804	1	5	3,80	,925

υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.					
Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις.	808	1	5	3,60	1,031
Η αποβολή από την τάξη, θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται στη βαθμολογία του μαθήματος κατά τη διάρκεια του οποίου ο μαθητής απεβλήθη.	808	1	5	2,22	1,008
Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο.	808	1	5	2,64	1,113
Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης αντικατοπτρίζεται κατά κύριο λόγο στους βαθμούς των μαθητών.	805	1	5	2,39	,971
Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	807	1	5	3,04	1,121
Οι βαθμοί θα πρέπει να βασίζονται κυρίως στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την πρόοδο και την ανάπτυξη του μαθητή.	798	1	5	3,83	,876
Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται	803	1	5	1,90	,979

υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.					
Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	805	1	5	3,48	1,036
Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	807	1	5	3,76	,878
Οι βαθμοί πρέπει να βασίζονται μόνο σε τεστ και σε άλλες γραπτές εργασίες που συνθέτει ο εκπαιδευτικός.	807	1	5	1,95	,916

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Διαφοροποίηση -γενικά.

Πίνακας 11: Διαφοροποίηση-Γενικά - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Αξιολογώ εκ των προτέρων τους μαθητές προκειμένου να προσδιορίσω το επίπεδο κατανόησης (μαθησιακή ετοιμότητα).	805	1	4	2,60	,993
Αξιολογώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	808	1	4	2,92	,836
Αξιολογώ το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.	800	1	4	3,07	,758

Σχεδιάζω ασκήσεις που ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων των μαθητών.	808	1	4	3,41	,696
Ομαδοποιώ με ευέλικτο τρόπο τους μαθητές προκειμένου να εκτελεστούν εργασίες στην τάξη.	808	1	4	3,11	,821
Διαφοροποιώ το ρυθμό διδασκαλίας και μάθησης με άξονα τις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή.	808	1	4	3,06	,769
Βαθμολογώ τους μαθητές με τέτοιο τρόπο που να αντανακλάται η προσωπική τους ανάπτυξη και πρόοδος.	805	1	4	3,45	,653
Η από μέρους μου οργάνωση της διδασκαλίας, εμπεριέχει και το σχεδιασμό διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας.	807	1	4	3,08	,771

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο.

Πίνακας 12: Διαφοροποίηση-Περιεχόμενο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Σχεδιάζω τη διδασκαλία με τρόπο που να αναδεικνύει βασικές έννοιες και κανόνες.	808	1	4	3,39	,633
Χρησιμοποιώ τις	804	1	4	3,13	,724

παραπάνω βασικές έννοιες και κανόνες ως βάση για το σχεδιασμό διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων.					
Γίνομαι ξεκάθαρος στους μαθητές μου αναφορικά με το τι θέλω να μάθουν, να καταλάβουν και να είναι ικανοί να κάνουν.	805	1	4	3,58	,605
Χρησιμοποιώ ποικιλία διδακτικού υλικού πέραν του διδακτικού εγχειριδίου.	807	1	4	3,34	,710
Παρέχω ποικιλία διδακτικού υλικού και βοηθημάτων στους μαθητές μου.	805	1	4	3,12	,776
Παρέχω μια ποικιλία μέσων υποστήριξης της διδασκαλίας και μάθησης(π.χ. εξωσχολικά βιβλία, σχεδιαγράμματα , οδηγούς μελέτης)	808	1	4	2,96	,819

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία.

Πίνακας 13: Διαφοροποίηση-Διαδικασία - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Σχεδιάζω κάθε δραστηριότητα ώστε να εστιάζει σε μία σειρά βασικών εννοιών, ερωτημάτων ή/ και κανόνων.	806	1	4	3,11	,699

Σχεδιάζω δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν βασικές έννοιες και κανόνες..	805	1	4	3,06	,713
Αναθέτω σε όλους τους μαθητές εργασίες που προάγουν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες	804	1	4	2,65	,786
Σχεδιάζω δραστηριότητες διαφορετικής και διαβαθμισμένης δυσκολίας.	806	1	4	3,13	,721
Σχεδιάζω δραστηριότητες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη και εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών.	807	1	4	3,21	,666
Παρέχω ποικιλία εργασιών σε κάθε μάθημα, ξεκινώντας από τις πιο απλές στις περισσότερες σύνθετες.	806	1	4	3,18	,724
Παρέχω ποικιλία εργασιών με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	808	1	4	2,82	,709
Παρέχω ποικιλία εργασιών με γνώμονα το προφίλ κάθε μαθητή (μαθησιακό στυλ, τρόπος εκμάθησης).	808	1	4	2,63	,824
Προσαρμόζω το περιεχόμενο του μαθήματος (π.χ. ένα κείμενο) σε όλα τα επίπεδα ικανότητας των	808	1	4	2,95	,755

μαθητών.					
Χρησιμοποιώ επιπλέον διδακτικό υλικό σε μεγάλο βαθμό (π.χ., γραφικές παραστάσεις, μοντελοποίηση, εποπτικά μέσα).	807	1	4	3,07	,790
Παρέχω τη δυνατότητα σε κάποιους μαθητές να μελετούν ατομικά στην τάξη, ενόσω ασχολούμαι με άλλους μαθητές.	807	1	4	2,50	,922
Όταν σχεδιάζω μαθήματα και δραστηριότητες, λαμβάνω υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις της νοημοσύνης.	805	1	4	2,89	,859
Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια.	806	1	4	2,37	1,020
Προχωρώ σε σύμπτυξη της διδακτέας ύλης προκειμένου να ανταποκριθώ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των πιο προχωρημένων μαθητών.	807	1	4	2,04	,939

Στον Πίνακα 13α παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο.

Πίνακας 13α: Διαφοροποίηση-παραγόμενο έργο - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.

Παρέχω ποικιλία εναλλακτικών ασκήσεων (π.χ., προφορικές, γραπτές, διαδραστικές, ικανοτήτων (επιδεξιότητας) , κ.λπ.).	806	1	4	3,08	,750
Παρέχω εργασίες που διαφοροποιούνται με βάση την ετοιμότητα του μαθητή ή της ομάδας, το προφίλ και τα ενδιαφέροντα τους.	806	1	4	2,80	,777
Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες κλίμακες αξιολόγησης των εργασιών με βάση προκαθορισμένα κριτήρια.	805	1	4	2,58	,855
Υποστηρίζω τους μαθητές χρησιμοποιώντας μια ευρεία γκάμα από ποικίλα βοηθήματα.	805	1	4	2,91	,853
Παρέχω ασκήσεις επιλογής (κλειστού τύπου) και ελεύθερης ανάπτυξης (ανοικτού τύπου).	806	1	4	3,21	,697
Παρέχω ευκαιρίες στους μαθητές μου για ασκήσεις που βασίζονται στην επίλυση πραγματικών και σχετικών (με τη ζωή) προβλημάτων.	807	1	4	3,07	,767

Στον Πίνακα 13β παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας.

Πίνακας 13β: Διαφοροποίηση-Στρατηγικές διδασκαλίας - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Επιταχύνω τη ροή της διδασκόμενη ύλης για τους πιο προχωρημένους μαθητές.	803	1	4	2,07	,959
Χρησιμοποιώ μαθησιακά σύμβολα με τους μαθητές μου.	804	1	4	2,36	,988
Προτρέπω τους μαθητές στην ατομική μελέτη.	805	1	4	2,92	,839
Οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους.	807	1	4	2,49	,909
Ομαδοποιώ τους μαθητές ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας.	805	1	4	2,45	,899
Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες ερωτήσεις στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη και στις εργασίες για το σπίτι ή/και τα διαγωνίσματα.	806	1	4	2,84	,837

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στην Αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 14: Αποτελεσματικότητα - Μέσοι όροι απαντήσεων- Ελάχιστη-Μέγιστη Τιμή- Τυπική απόκλιση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Όταν ένας μαθητής αποδίδει καλύτερα από ότι συνήθως, τις περισσότερες φορές οφείλεται στο γεγονός ότι καταβάλω επιπλέον προσπάθεια	807	1	6	3,98	1,063
Το οικογενειακό περιβάλλον συγκριτικά με το περιβάλλον της τάξης ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στους μαθητές.	805	1	6	2,51	1,049
Αυτά που ένας μαθητής μπορεί να μάθει σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το οικογενειακό υπόβαθρο.	807	1	6	3,41	1,130
Αν οι μαθητές δεν ακολουθούν κανόνες πειθαρχίας στο σπίτι, είναι απίθανο να δεχτούν να ακολουθήσουν αντίστοιχους κανόνες και στο σχολείο.	807	1	6	2,88	1,206
Διαθέτω επαρκή εκπαίδευση για να αντιμετωπίσω σχεδόν οποιασδήποτε μορφής	806	1	6	3,30	1,437

μαθησιακή δυσκολία.					
Όταν ένας μαθητής έχει δυσκολία με μία εργασία / άσκηση, συνήθως είμαι σε θέση να την προσαρμόσω στο επίπεδό του.	807	1	6	4,55	,917
Όταν ένας μαθητής παίρνει καλύτερο βαθμό από ό, τι συνηθίζεται, αυτό συνήθως οφείλεται στο ότι βρήκα καλύτερο τρόπο να τον διδάξω.	805	1	6	3,99	,982
Όταν προσπαθώ πραγματικά, μπορώ να γίνω κατανοητός ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές.	806	1	6	4,53	1,007
Ένας εκπαιδευτικός περιορίζεται πολύ σε ό, τι αυτός μπορεί να καταφέρει, εξαιτίας της μεγάλης επιρροής της οικογένειας στην επίδοσή..	804	1	6	3,53	1,158
Εάν ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες, ο παράγοντας «εκπαιδευτικός» δεν ασκεί ισχυρή επιρροή στην επιτυχία των μαθητών.	806	1	6	4,55	1,186
Όταν βελτιώνονται οι βαθμοί των μαθητών μου, αυτό συνήθως οφείλεται στην εφαρμογή πιο αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων.	808	1	6	4,29	,828
Εάν ένας μαθητής	808	1	6	4,25	,938

κατανοήσει γρήγορα μια νέα έννοια , αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι γνώριζα τα απαραίτητα βήματα για τη διδασκαλία της.					
Εάν οι γονείς έκαναν περισσότερα για τα παιδιά τους, αυτό θα με βοηθούσε να κάνω κι εγώ περισσότερα ως εκπαιδευτικός.	806	1	6	3,18	1,500
Εάν ένας μαθητής δε θυμάται βασικές πληροφορίες του προηγούμενου μαθήματος, θα ήξερα πώς να τον βοηθήσω...	806	1	6	4,12	,969
Οι επιρροές που ασκούν σε ένα μαθητή οι εμπειρίες του από την οικογένεια, μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση.	807	1	6	4,00	,925
Εάν ένας μαθητής προκαλεί αναστάτωση και θόρυβο, αισθάνομαι βέβαιος ότι γνωρίζω κάποιες τεχνικές για να τον επαναφέρω γρήγορα σε τάξη.	808	1	6	4,34	,947
Ακόμα και ένας εκπαιδευτικός με καλές διδακτικές ικανότητες , ενδεχομένως να μη μπορεί να προσεγγίσει αρκετούς μαθητές.	808	1	6	2,46	1,090
Εάν ένας από τους μαθητές μου δεν θα μπορούσε να κάνει μια	807	1	6	4,58	,867

εργασία που του ανατέθηκε , θα ήμουν σε θέση να εκτιμήσω με ακρίβεια...					
Εάν πραγματικά προσπαθήσω σκληρά, μπορώ να γίνω κατανοητός ακόμα και από τους πιο «δύσκολους» ή «αδιάφορους» μαθητές.	806	1	6	4,41	1,110
Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κάνει και πολλά, επειδή το μεγαλύτερο μέρος της επίδρασης προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον.	805	1	6	3,92	1,121
Ορισμένοι μαθητές χρειάζεται να τοποθετούνται σε ομάδες με πιο ήπιους μαθησιακούς ρυθμούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση...	806	1	6	2,52	,999
Οι βασικές μου σπουδές ή / και η εμπειρία μου, μου έχουν προσφέρει τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να ανταποκρίνομαι...	806	1	6	4,17	1,190

8.5 Μέσοι όροι και συγκρίσεις μέσω των όρων

Στον πίνακα 15, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέσου όρου των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές

ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Α/θμια και Β/θμια).

Πίνακας 15: Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες- Ομαδοποιημένες μεταβλητές

Ομαδοποιημένες μεταβλητές	Βαθμίδα Εκπαίδευσης που υπηρετείτε	N	M.O.	T.A.	Τυπικό σφάλμα
Ένταξη-Γενικό μέτρο	Α/θμια	465	4,84	,706	,033
	Β/θμια	343	4,68	,815	,044
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	Α/θμια	465	4,91	,791	,037
	Β/θμια	343	4,69	,949	,051
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	Α/θμια	465	4,39	1,004	,047
	Β/θμια	343	4,29	1,081	,058
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	Α/θμια	465	5,23	,787	,036
	Β/θμια	342	5,07	,924	,050
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	Α/θμια	465	2,96	,421	,020
	Β/θμια	343	2,88	,430	,023
Διαφοροποίηση Γενικά	Α/θμια	465	3,14	,488	,023
	Β/θμια	343	3,02	,505	,027
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	Α/θμια	465	3,26	,496	,023
	Β/θμια	343	3,24	,515	,028
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	Α/θμια	465	2,87	,471	,022
	Β/θμια	343	2,77	,469	,025
Διαφοροποίηση ως	Α/θμια	465	2,99	,536	,025

προς το παραγόμενο έργο	B/θμια	343	2,88	,544	,029
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	A/θμια	465	2,53	,579	,027
	B/θμια	343	2,51	,578	,031
Αποτελεσματικότητα	A/θμια	465	3,82	,413	,019
	B/θμια	343	3,76	,433	,023
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (Κριτική άποψη)	A/θμια	465	3,77	,427	,020
	B/θμια	343	3,65	,448	,024
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2	A/θμια	454	2,53	,495	,023
(ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	B/θμια	330	2,53	,455	,025

Πραγματοποιήσαμε συγκρίσεις των μέσων όρων των απαντήσεων, σε ομαδοποιημένες ερωτήσεις, που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, με τη χρήση του t test. Στον **Πίνακα 16** μπορούμε να παρατηρήσουμε τις τιμές του t test, τους βαθμούς ελευθερίας και τη στατιστική σημαντικότητα του t test. Οι παρατηρούμενες διαφορές στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντικές για τις ακόλουθες μεταβλητές: Ένταξη -γενικό μέτρο, Γνωστικοί παράγοντες ένταξης, Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης, Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο, Διαφοροποίηση Γενικά, Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία, Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο, Αποτελεσματικότητα, και Βαθμολόγηση-1.

Πίνακας 16: Συγκρίσεις Μέσων Όρων - ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t -Ομαδοποιημένες μεταβλητές

Ομαδοποιημένες Μεταβλητές	T test	Βαθμοί ελευθερίας	Sig.
Ένταξη -γενικό μέτρο	2,921	673,295	,004
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	3,449	655,693	,001
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	1,276	705,394	,202
	1,276	705,394	,202

Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	2,618	663,271	,009
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	2,496	806	,013
Διαφοροποίηση Γενικά	3,411	806	,001
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	,544	806	,587
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	3,078	806	,002
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	2,986	806	,003
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	,488	806	,626
Αποτελεσματικότητα	2,058	806	,040
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	4,059	806	,000
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2 (ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	,029	782	,977

Στον πίνακα 17, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέσου όρου των απαντήσεων, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Α/θμια και Β/θμια), σε ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις τους για την ένταξη.

Πίνακας 17: Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες- Ένταξη

Ερωτήσεις	Βαθμίδα Εκπαίδευσης που υπηρετείτε	N	M. O.	T. A.	Τυπικό Σφάλμα
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	Α/θμια	464	4,71	1,344	,062
	Β/θμια	340	4,25	1,593	,086
Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες	Α/θμια	464	4,76	1,282	,060
	Β/θμια	338	4,45	1,511	,082
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές	Α/θμια	463	4,79	1,308	,061
	Β/θμια	337	4,45	1,485	,081

Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απόρριψη..					
Εκνευρίζομαι όταν δε μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	A/θμια	463	4,59	1,355	,063
	B/θμια	342	4,82	1,304	,071
Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες.	A/θμια	465	4,77	1,177	,055
	B/θμια	342	4,42	1,426	,077
Μου προκαλεί αμηχανία το γεγονός ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντάσσονται στην κανονική τάξη..	A/θμια	464	4,49	1,360	,063
	B/θμια	342	4,16	1,554	,084
Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών..	A/θμια	465	5,06	1,057	,049
	B/θμια	340	4,88	1,218	,066
Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη.	A/θμια	464	5,15	,964	,045
	B/θμια	341	4,91	1,216	,066
Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης , προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	A/θμια	463	5,12	,990	,046
	B/θμια	341	4,81	1,245	,067
Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τις τεχνικές επικοινωνίας μου, ώστε να εξασφαλίσω ότι	A/θμια	464	5,28	,849	,039
	B/θμια	341	5,13	,995	,054

μαθητές με ΜΔ, μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία..					
---	--	--	--	--	--

Στον πίνακα 18, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέσου όρου των απαντήσεων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Α/θμια και Β/θμια), σε ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις τους για τη Βαθμολόγηση.

Πίνακας 18: Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες- Βαθμολόγηση

Ερωτήσεις	Βαθμίδα Εκπαίδευσης που υπηρετείτε	N	M. O.	T. A.	Τυπικό Σφάλμα
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	Α/θμια	461	3,70	,709	,033
	Β/θμια	333	3,52	,831	,046
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);	Α/θμια	465	2,88	,802	,037
	Β/θμια	343	2,70	,834	,045
Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;	Α/θμια	463	3,89	,363	,017
	Β/θμια	342	3,80	,455	,025
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;	Α/θμια	464	2,91	,680	,032
	Β/θμια	342	3,19	,627	,034
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);	Α/θμια	463	2,71	,653	,030
	Β/θμια	341	2,87	,663	,036
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό	Α/θμια	464	2,99	,678	,031
	Β/θμια	342	3,12	,636	,034

διαγώνισμα;					
Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμ/τετραμ, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τριμ/τετραμ;	A/θμια	465	2,72	,628	,029
	B/θμια	342	2,87	,539	,029
Πόσο λαμβάνετε υπόψη άλλες εργασίες που έχετε αναθέσει (ομαδικές ή ατομικές), στον καθορισμό της τελικής βαθμολογίας;	A/θμια	465	3,19	,550	,026
	B/θμια	343	3,27	,512	,028
Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό.	A/θμια	464	3,25	1,136	,053
	B/θμια	342	2,93	1,147	,062
Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή	A/θμια	463	2,88	1,058	,049
	B/θμια	342	2,63	1,082	,059
	B/θμια	343	3,32	1,143	,062
Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	A/θμια	464	3,71	1,103	,051
	B/θμια	341	3,51	1,185	,064
Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό».	A/θμια	465	3,71	1,107	,051
	B/θμια	343	3,45	1,153	,062
Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον	A/θμια	465	3,70	1,002	,046
	B/θμια	343	3,45	1,056	,057

υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις.					
Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο.	A/θμια	465	2,57	1,075	,050
	B/θμια	343	2,74	1,157	,062
Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	A/θμια	464	3,17	1,091	,051
	B/θμια	343	2,85	1,136	,061
Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	A/θμια	463	1,99	1,035	,048
	B/θμια	340	1,76	,881	,048
Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	A/θμια	462	3,58	,991	,046
	B/θμια	343	3,34	1,080	,058
Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	A/θμια	465	3,68	,893	,041
	B/θμια	342	3,87	,846	,046

Πραγματοποιήσαμε συγκρίσεις των μέσων όρων των απαντήσεων, σε ερωτήσεις για την ένταξη, που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, με τη χρήση του t test. Στον **Πίνακα 19** μπορούμε να παρατηρήσουμε τις τιμές του t test, τους βαθμούς ελευθερίας και τη στατιστική σημαντικότητα του t test. (Παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα). Για τις ερωτήσεις: «Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία», «Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες», «Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απόρριψη» «Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω

μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες», «Μου προκαλεί αμηχανία το γεγονός ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντάσσονται στην κανονική τάξη», «Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών», «Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη», «Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης , προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τις τεχνικές επικοινωνίας μου, ώστε να εξασφαλίσω ότι μαθητές με ΜΔ, μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Α/θμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπαίδευση. Για την ερώτηση: «Εκνευρίζομαι όταν δε μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Α/θμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 19: Συγκρίσεις Μέσων Όρων - ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t- Ένταξη

Ερωτήσεις	T test	Βαθμοί ελευθε ρίας	Sig.
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	4,320	654,64 7	,000
Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες	3,015	652,40 9	,003
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απόρριψη.	3,413	667,74 5	,001
Εκνευρίζομαι όταν δε μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	-2,395	803	,017
Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες.	3,670	648,71 1	,000
Μου προκαλεί αμηχανία το γεγονός ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντάσσονται στην κανονική τάξη..	3,173	675,90 6	,002
Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών..	2,182	667,41 7	,029
Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη	3,100	628,01 3	,002

υποστήριξη.			
Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης , προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	3,852	629,998	,000
Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τις τεχνικές επικοινωνίας μου, ώστε να εξασφαλίσω ότι μαθητές με ΜΔ, μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία..	2,352	803	,019

Πραγματοποιήσαμε συγκρίσεις των μέσων όρων των απαντήσεων, σε ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση, που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, με τη χρήση του t test. Στον **Πίνακα 20** μπορούμε να παρατηρήσουμε τις τιμές του t test, τους βαθμούς ελευθερίας και τη στατιστική σημαντικότητα του t test. (Παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα). Για τις ερωτήσεις: «Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;», «Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);», «Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;», «Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό», «Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή», «Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού», «Αυτό που μαθαίνει ο μαθητής είναι πιο σημαντικό από το βαθμό που τελικά παίρνει», «Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό», «Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις», «Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί», «Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση» και «Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή» » οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Α/θμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπαίδευση. Για τις ερωτήσεις: «Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;», «Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);», «Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα;», «Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμήνου/τετραμήνου, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τρίμηνο/τετράμηνο;», «Πόσο λαμβάνετε υπόψη άλλες

εργασίες που έχετε αναθέσει(ομαδικές ή ατομικές), στον καθορισμό της τελικής βαθμολογίας;» και «Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Α/θμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 20: Συγκρίσεις Μέσων Όρων - ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t- Βαθμολόγηση

Ερωτήσεις	T test	Βαθμοί ελευθερίας	Sig.
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	3,090	644,789	,002
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);	3,005	720,634	,003
Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;	2,829	634,222	,005
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;	-6,015	804	,000
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);	-3,428	726,084	,001
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα;	-2,683	804	,007
Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγώνισματος του τριμ/τετραμ, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τριμ/τετραμ;	-3,538	786,146	,000
Πόσο λαμβάνετε υπόψη άλλες εργασίες που έχετε αναθέσει(ομαδικές ή ατομικές), στον καθορισμό της τελικής βαθμολογίας;	-2,039	806	,042
Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό.	3,885	804	,000
Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή	3,210	803	,001
Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	2,510	701,792	,012
Αυτό που μαθαίνει ο μαθητής είναι πιο σημαντικό από το βαθμό που τελικά παίρνει.	,078	806	,938
Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό».	3,224	806	,001
Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις.	3,350	714,741	,001
Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο.	-2,196	806	,028
Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	4,089	805	,000
Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	3,293	801	,001

Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	3,215	700,021	,001
Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	-3,142	755,442	,002

Στον **πίνακα 21** παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι).

Πίνακας 21: Μέσοι όροι ανά τύπο σχολείου-Ομαδοποιημένες μεταβλητές

Μεταβλητές	Μέσος Όρος- Δημοτικό	Μέσος Όρος- Γυμνάσιο	Μέσος Όρος- Λύκειο	Μέσος Όρος- όλοι οι τύποι σχολείων
Ένταξη-Γενικό μέτρο	4,84	4,74	4,63	4,64
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	4,90	4,77	4,64	4,57
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	4,39	4,34	4,25	4,22
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	5,23	5,11	4,99	5,13
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	2,96	2,91	2,84	2,97
Διαφοροποίηση Γενικά	3,14	3,08	2,92	3,11
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	3,26	3,26	3,21	3,32
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	2,87	2,79	2,73	2,90
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	2,99	2,91	2,81	2,96
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	2,53	2,50	2,52	2,57
Αποτελεσματικότητα	3,82	3,75	3,78	3,72

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	3,77	3,69	3,61	3,62
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2 (ΥΠΟΣΤΗΡ. ΑΠΟΨΗ)	2,53	2,51	2,53	2,67

Στον **πίνακα 22** που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης (**Oneway Anova**) για την εκτίμηση της διαφοράς των μέσων όρων στις απαντήσεις που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται για τις μεταβλητές: Ένταξη-Γενικό μέτρο, Γνωστικοί παράγοντες ένταξης, Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης, Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο, Διαφοροποίηση Γενικά, Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία, Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο και Βαθμολόγηση-1.

Πίνακας 22: Oneway Anova- Τύπος Σχολείου- Ομαδοποιημένες μεταβλητές

Μεταβλητές		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ένταξη-Γενικό μέτρο	Between Groups	5,775	3	1,925	3,382	,018
	Within Groups	457,663	804	,569		
	Total	463,438	807			
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	Between Groups	9,561	3	3,187	4,286	,005
	Within Groups	597,832	804	,744		
	Total	607,393	807			
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	Between Groups	2,332	3	,777	,721	,539
	Within Groups	866,551	804	1,078		
	Total	868,883	807			
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	Between Groups	7,056	3	2,352	3,275	,021
	Within Groups	576,621	803	,718		

	Total	583,677	806			
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	Between Groups	1,701	3	,567	3,145	,025
	Within Groups	144,954	804	,180		
	Total	146,655	807			
Διαφοροποίηση Γενικά	Between Groups	5,093	3	1,698	6,985	,000
	Within Groups	195,418	804	,243		
	Total	200,512	807			
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	Between Groups	,469	3	,156	,614	,606
	Within Groups	204,688	804	,255		
	Total	205,157	807			
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	Between Groups	2,616	3	,872	3,948	,008
	Within Groups	177,547	804	,221		
	Total	180,163	807			
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	Between Groups	3,718	3	1,239	4,273	,005
	Within Groups	233,191	804	,290		
	Total	236,909	807			
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	Between Groups	,172	3	,057	,171	,916
	Within Groups	269,642	804	,335		
	Total	269,814	807			
Αποτελεσματικότητα	Between Groups	,811	3	,270	1,517	,209
	Within Groups	143,360	804	,178		
	Total	144,171	807			
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (Κριτική άποψη)	Between Groups	3,287	3	1,096	5,744	0,01
	Within Groups	153,335	804	,191		
	Total	156,622	807			
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2	Between Groups	,453	3	,151	,659	0,577

(ΥΠΟΣΤΗ. ΑΠΟΨΗ)	Within Groups	178,736	780	,229		
	Total	179,189	783			

Για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές των Μέσων όρων μεταξύ των επιμέρους ομάδων, σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι), είναι στατιστικά σημαντικές, εφαρμόσαμε την τεχνική των πολλαπλών συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni. Συγκρίναμε τους μέσους όρους των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυναδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $P < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους και τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 23** όπου παρουσιάζονται οι πολλαπλές συγκρίσεις της διαφοράς των μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni. Για τις μεταβλητές «Ένταξη-γενικό μέτρο», «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης», «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης», «Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο» «Διαφοροποίηση γενικά», «Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία», «Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο» στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Δημοτικό Σχολείο και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο. Για τη μεταβλητή «Διαφοροποίηση- Γενικά» στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Γυμνάσιο και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Γυμνάσιο παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο. Για τη μεταβλητή βαθμολόγηση (κριτική άποψη) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό δηλώνουν περισσότερο κριτική θέση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε λύκεια.

Πίνακας 23: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Τύπος σχολείου- Ομαδοποιημένες μεταβλητές

Μεταβλητές	(I) Τύπος και βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε	(J) Τύπος και βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε	Διαφορά M.O. (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Sig.
Ένταξη-Γενικό μέτρο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,103	,067	,738
		Λύκειο	,212 [*]	,072	,020
		Όλοι οι τύποι	,201	,161	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,103	,067	,738
		Λύκειο	,109	,085	1,000
		Όλοι οι τύποι	,098	,167	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,212 [*]	,072	,020
		Γυμνάσιο	-,109	,085	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,011	,169	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,201	,161	1,000
		Γυμνάσιο	-,098	,167	1,000
		Λύκειο	,011	,169	1,000
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,136	,077	,458
		Λύκειο	,258 [*]	,082	,010
		Όλοι οι τύποι	,333	,184	,426
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,136	,077	,458
		Λύκειο	,122	,097	1,000
		Όλοι οι τύποι	,197	,191	1,000

	Λύκειο	Δημοτικό	-,258 [*]	,082	,010
		Γυμνάσιο	-,122	,097	1,000
		Όλοι οι τύποι	,075	,194	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,333	,184	,426
		Γυμνάσιο	-,197	,191	1,000
		Λύκειο	-,075	,194	1,000
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,124	,075	,600
		Λύκειο	,242 [*]	,081	,017
		Όλοι οι τύποι	,103	,181	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,124	,075	,600
		Λύκειο	,117	,096	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,022	,188	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,242 [*]	,081	,017
		Γυμνάσιο	-,117	,096	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,139	,190	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,103	,181	1,000
		Γυμνάσιο	,022	,188	1,000
		Λύκειο	,139	,190	1,000
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,049	,038	1,000
		Λύκειο	,121 [*]	,040	,018
		Όλοι οι τύποι	-,011	,091	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,049	,038	1,000
		Λύκειο	,072	,048	,804
		Όλοι οι τύποι	-,060	,094	1,000
Λύκειο	Δημοτικό	-,121 [*]	,040	,018	
	Γυμνάσιο	-,072	,048	,804	

		Όλοι οι τύποι	-,132	,095	1,000	
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	,011	,091	1,000	
		Γυμνάσιο	,060	,094	1,000	
		Λύκειο	,132	,095	1,000	
Διαφοροποίηση Γενικά	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,054	,044	1,000	
		Λύκειο	,215 ⁺	,047	,000	
		Όλοι οι τύποι	,029	,105	1,000	
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,054	,044	1,000	
		Λύκειο	,161 ⁺	,056	,023	
		Όλοι οι τύποι	-,025	,109	1,000	
	Λύκειο	Δημοτικό	-,215 ⁺	,047	,000	
		Γυμνάσιο	-,161 ⁺	,056	,023	
		Όλοι οι τύποι	-,186	,111	,559	
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,029	,105	1,000	
		Γυμνάσιο	,025	,109	1,000	
		Λύκειο	,186	,111	,559	
	Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,076	,042	,407
			Λύκειο	,143 ⁺	,045	,009
			Όλοι οι τύποι	-,027	,100	1,000
Γυμνάσιο		Δημοτικό	-,076	,042	,407	
		Λύκειο	,067	,053	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,103	,104	1,000	
Λύκειο		Δημοτικό	-,143 ⁺	,045	,009	
		Γυμνάσιο	-,067	,053	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,170	,106	,640	
Όλοι οι τύποι		Δημοτικό	,027	,100	1,000	

		Γυμνάσιο	,103	,104	1,000	
		Λύκειο	,170	,106	,640	
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,078	,048	,619	
		Λύκειο	,179 [*]	,051	,003	
		Όλοι οι τύποι	,035	,115	1,000	
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,078	,048	,619	
		Λύκειο	,101	,061	,573	
		Όλοι οι τύποι	-,043	,119	1,000	
	Λύκειο	Δημοτικό	-,179 [*]	,051	,003	
		Γυμνάσιο	-,101	,061	,573	
		Όλοι οι τύποι	-,144	,121	1,000	
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,035	,115	1,000	
		Γυμνάσιο	,043	,119	1,000	
		Λύκειο	,144	,121	1,000	
	ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,086	,039	,160
			Λύκειο	,158 [*]	,042 [*]	,001
			Όλοι οι τύποι	,147	,093	,686
Γυμνάσιο		Δημοτικό	-,086	,039	,160	
		Λύκειο	,072	,049	,873	
		Όλοι οι τύποι	,061	,097	1,000	
Λύκειο		Δημοτικό	-,158 [*]	,042 [*]	,001	
		Γυμνάσιο	-,072	,049	,873	
		Όλοι οι τύποι	-,010	,098	1,000	
Όλοι οι τύποι		Δημοτικό	-,147	,093	,686	
		Γυμνάσιο	-,061	,097	1,000	
		Λύκειο	,010	,098	1,000	

Στον **πίνακα 24** παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων, σε ερωτήσεις για την ένταξη, ως προς τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι).

Πίνακας 24: Μέσοι όροι ανά τύπο σχολείου-Ένταξη

Ερωτήσεις	Μέσος όρος- Δημοτικό	Μέσος Όρος- Γυμνάσιο	Μέσος Όρος- Λύκειο	Μέσος Όρος-Όλοι οι τύποι
Πιστεύω ότι ένα σχολείο που προωθεί την ένταξη, ευνοεί την πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.	5,15	5,13	5,06	4,96
Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες	4,76	4,41	4,55	4,22
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απόρριψη..	4,79	4,58	4,31	4,26
Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες.	4,76	4,50	4,31	4,57
Μου προκαλεί αμηχανία το γεγονός ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντάσσονται στην κανονική τάξη..	4,48	4,24	4,13	3,96
Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη.	5,15	4,96	4,83	5,00

Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης , προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	5,13	4,86	4,68	4,96
---	------	------	------	------

Στον **πίνακα 25** που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης (**Oneway Anova**) για την εκτίμηση της διαφοράς των μέσων όρων στις απαντήσεις που λάβαμε σε ερωτήσεις για την ένταξη, ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι). Να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 25: Oneway Anova- Τύπος Σχολείου -Ένταξη

Ερωτήσεις		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	Between Groups	52,884	3	17,628	8,365	,000
	Within Groups	1685,836	800	2,107		
	Total	1738,720	803			
Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες	Between Groups	21,040	3	7,013	3,663	,012
	Within Groups	1527,974	798	1,915		
	Total	1549,014	801			
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απώθηση..	Between Groups	29,033	3	9,678	5,048	,002
	Within Groups	1526,147	796	1,917		
	Total	1555,180	799			
	Total	1437,980	804			
Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές	Between Groups	26,424	3	8,808	5,304	,001
	Within Groups	1333,546	803	1,661		
	Total	1359,970	806			

χωρίς δυσκολίες.						
Μου προκαλεί αμηχανία το γεγονός ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντάσσονται στην κανονική τάξη..	Between Groups	19,842	3	6,614	3,155	,024
	Within Groups	1681,493	802	2,097		
	Total	1701,335	805			
Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη.	Between Groups	12,937	3	4,312	3,705	,011
	Within Groups	932,174	801	1,164		
	Total	945,111	804			
Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης , προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.	Between Groups	25,965	3	8,655	7,109	,000
	Within Groups	973,911	800	1,217		
	Total	999,876	803			
	Within Groups	752,266	802	,938		
	Total	756,630	805			

Για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές των Μέσων όρων μεταξύ των επιμέρους ομάδων, σε ερωτήσεις για την ένταξη, ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι), είναι στατιστικά σημαντικές, εφαρμόσαμε την τεχνική των πολλαπλών συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni. Συγκρίναμε τους μέσους όρους των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $P < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους και τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 26** όπου παρουσιάζονται οι πολλαπλές συγκρίσεις της διαφοράς των μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni. Για τις ερωτήσεις: «Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία», «Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απόρριψη», «Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές

χωρίς δυσκολίες», «Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη» και «Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης, προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο. Για την ερώτηση «Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης, προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Δημοτικό και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Γυμνάσιο. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 26: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Τύπος σχολείου-Ένταξη

Ερωτήσεις	(I) Τύπος και βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε	(J) Τύπος και βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε	Διαφορά M.O. (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Sig.
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,225	,130	,497
		Λύκειο	,639*	,139	,000
		Όλοι οι τύποι	,745	,310	,099
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,225	,130	,497
		Λύκειο	,414	,164	,072
		Όλοι οι τύποι	,520	,322	,641
	Λύκειο	Δημοτικό	-,639*	,139	,000
		Γυμνάσιο	-,414	,164	,072
		Όλοι οι τύποι	,106	,326	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,745	,310	,099
		Γυμνάσιο	-,520	,322	,641

		Λύκειο	-,106	,326	1,000
Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,351*	,123	,028
		Λύκειο	,211	,133	,674
		Όλοι οι τύποι	,540	,296	,408
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,351*	,123	,028
		Λύκειο	-,139	,157	1,000
		Όλοι οι τύποι	,190	,307	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,211	,133	,674
		Γυμνάσιο	,139	,157	1,000
		Όλοι οι τύποι	,329	,311	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,540	,296	,408
		Γυμνάσιο	-,190	,307	1,000
		Λύκειο	-,329	,311	1,000
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, για να μη βιώνουν απόρριψη.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,202	,124	,616
		Λύκειο	,475*	,133	,002
		Όλοι οι τύποι	,526	,296	,454
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,202	,124	,616
		Λύκειο	,273	,158	,502
		Όλοι οι τύποι	,324	,308	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,475*	,133	,002
		Γυμνάσιο	-,273	,158	,502
		Όλοι οι τύποι	,051	,311	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,526	,296	,454
		Γυμνάσιο	-,324	,308	1,000
		Λύκειο	-,051	,311	1,000
Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,262	,115	,137

μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες.		Λύκειο	,459*	,123	,001
		Όλοι οι τύποι	,199	,275	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,262	,115	,137
		Λύκειο	,197	,145	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,062	,286	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,459*	,123	,001
		Γυμνάσιο	-,197	,145	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,260	,289	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,199	,275	1,000
		Γυμνάσιο	,062	,286	1,000
		Λύκειο	,260	,289	1,000
	Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,191	,096
Λύκειο			,318*	,103	,013
Όλοι οι τύποι			,150	,230	1,000
Γυμνάσιο		Δημοτικό	-,191	,096	,285
		Λύκειο	,127	,122	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,040	,239	1,000
Λύκειο		Δημοτικό	-,318*	,103	,013
		Γυμνάσιο	-,127	,122	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,168	,242	1,000
Όλοι οι τύποι		Δημοτικό	-,150	,230	1,000
		Γυμνάσιο	,040	,239	1,000
		Λύκειο	,168	,242	1,000
Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης , προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με Μαθησιακές	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,271*	,098	,037
		Λύκειο	,451*	,105	,000
		Όλοι οι τύποι	,175	,236	1,000

Δυσκολίες,	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,271*	,098	,037
		Λύκειο	,180	,125	,895
		Όλοι οι τύποι	-,096	,245	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,451*	,105	,000
		Γυμνάσιο	-,180	,125	,895
		Όλοι οι τύποι	-,276	,248	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,175	,236	1,000
		Γυμνάσιο	,096	,245	1,000
		Λύκειο	,276	,248	1,000
		Λύκειο	-,019	,217	1,000

Στον **πίνακα 27** παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων, σε ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση, ως προς τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι).

Πίνακας 27: Μέσοι όροι ανά τύπο σχολείου-Βαθμολόγηση

Ερωτήσεις	Μέσος όρος-Δημοτικό	Μέσος όρος-Γυμνάσιο	Μέσος όρος-Λύκειο	Μέσος όρος-Όλοι οι τύποι
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	3,70	3,48	3,55	3,59
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);	2,87	2,67	2,74	2,74
Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;	3,88	3,82	3,78	3,91
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;	2,91	3,19	3,15	3,35

Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);	2,71	2,87	2,88	2,87
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα;	2,99	3,10	3,15	3,09
Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμ/τετραμ, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τριμ/τετραμ;	2,72	2,86	2,91	2,78
Οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τους βαθμούς είναι εκτός πραγματικότητας.	2,31	2,38	2,45	2,78
Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό.	3,24	3,01	2,83	3,04
Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή	2,87	2,64	2,67	2,48
Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	3,71	3,60	3,45	3,26
Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό».	3,71	3,53	3,39	3,17
Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις.	3,70	3,52	3,39	3,39
Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	3,18	2,93	2,71	2,91
Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	2,00	1,74	1,77	1,83
Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει	3,57	3,27	3,42	3,48

εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.				
Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	3,68	3,82	3,89	4,13

Στον **πίνακα 28** που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης (**Oneway Anova**) για την εκτίμηση της διαφοράς των μέσων όρων στις απαντήσεις που λάβαμε σε ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση, ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι). Να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 28: Oneway Anova- Τύπος Σχολείου -Βαθμολόγηση

Ερωτήσεις		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	Between Groups	6,923	3	2,308	3,968	,008
	Within Groups	459,481	790	,582		
	Total	466,404	793			
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);	Between Groups	6,300	3	2,100	3,146	,025
	Within Groups	536,620	804	,667		
	Total	542,920	807			

Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;	Between Groups	1,538	3	,513	3,127	,025
	Within Groups	131,275	801	,164		
	Total	132,812	804			
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;	Between Groups	15,910	3	5,303	12,236	,000
	Within Groups	347,594	802	,433		
	Total	363,504	805			
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);	Between Groups	4,969	3	1,656	3,824	,010
	Within Groups	346,504	800	,433		
	Total	351,473	803			
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα;	Between Groups	3,447	3	1,149	2,627	,049
	Within Groups	350,761	802	,437		
	Total	354,208	805			
Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμ/τετραμ, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τριμ/τετραμ;	Between Groups	5,091	3	1,697	4,843	,002
	Within Groups	281,392	803	,350		
	Total	286,483	806			
Οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τους βαθμούς είναι εκτός πραγματικότητας.	Between Groups	6,339	3	2,113	2,626	,049
	Within Groups	643,612	800	,805		
	Total	649,950	803			
Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο	Between Groups	20,918	3	6,973	5,351	,001
	Within Groups	1045,032	802	1,303		
	Total	1065,950	805			

κακό μάλλον, παρά καλό.						
Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή	Between Groups	11,332	3	3,777	3,300	,020
	Within Groups	916,971	801	1,145		
	Total	928,303	804			
Οι βαθμοί στα μαθήματα δε θα πρέπει να μειώνονται για λόγους πειθαρχίας.	Between Groups	11,618	3	3,873	3,097	,026
	Within Groups	1005,426	804	1,251		
	Total	1017,045	807			
Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	Between Groups	10,501	3	3,500	2,701	,045
	Within Groups	1037,951	801	1,296		
	Total	1048,452	804			
	Total	385,712	807			
Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό».	Between Groups	16,647	3	5,549	4,375	,005
	Within Groups	1019,629	804	1,268		
	Total	1036,276	807			
	Total	686,547	803			
Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις.	Between Groups	13,292	3	4,431	4,215	,006
	Within Groups	845,179	804	1,051		
	Total	858,470	807			
Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη	Between Groups	28,008	3	9,336	7,612	,000

κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	Within Groups	984,877	803	1,226		
	Total	1012,885	806			
Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	Between Groups	11,507	3	3,836	4,049	,007
	Within Groups	756,914	799	,947		
	Total	768,421	802			
Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	Between Groups	12,157	3	4,052	3,816	,010
	Within Groups	850,712	801	1,062		
	Total	862,870	804			
Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	Between Groups	8,969	3	2,990	3,920	,009
	Within Groups	612,394	803	,763		
	Total	621,363	806			

Για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές των Μέσων όρων μεταξύ των επιμέρους ομάδων, σε ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση, ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, όλοι οι τύποι), είναι στατιστικά σημαντικές, εφαρμόσαμε την τεχνική των πολλαπλών συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni. Συγκρίναμε τους μέσους όρους των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $P < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους και τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 29** όπου παρουσιάζονται οι πολλαπλές συγκρίσεις της διαφοράς των μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni. Για τις ερωτήσεις: «Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);», «Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση» και «Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή»

οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Γυμνάσιο. Για τις ερωτήσεις: «Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια», «Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό», «Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό», «Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις» «Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο. Για την ερώτηση: «Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό εμφανίζουν χαμηλότερο μέσο όρο, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και σε όλους τους τύπους σχολείων. Για την ερώτηση «Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό εμφανίζουν χαμηλότερο μέσο όρο, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Γυμνάσιο. Για την ερώτηση: «Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμ/τετραμ, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τριμ/τετραμ;» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό εμφανίζουν χαμηλότερο μέσο όρο, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο.

Πίνακας 29: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Τύπος σχολείου-Βαθμολόγηση

Ερωτήσεις	(I) Τύπος και βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε	(J) Τύπος και βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε	Διαφορά M.O. (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Sig.
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,217*	,068	,009
		Λύκειο	,153	,074	,230

βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	Γυμνάσιο	Όλοι οι τύποι	,109	,166	1,000	
		Δημοτικό	-,217*	,068	,009	
		Λύκειο	-,064	,087	1,000	
	Όλοι οι τύποι	Όλοι οι τύποι	-,109	,173	1,000	
		Λύκειο	Δημοτικό	-,153	,074	,230
			Γυμνάσιο	,064	,087	1,000
	Όλοι οι τύποι	Όλοι οι τύποι	-,044	,175	1,000	
		Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,109	,166	1,000
			Γυμνάσιο	,109	,173	1,000
	Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,207*	,073	,027
Λύκειο			,138	,078	,466	
Όλοι οι τύποι			,135	,174	1,000	
Γυμνάσιο		Δημοτικό	-,207*	,073	,027	
		Λύκειο	-,069	,092	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,072	,181	1,000	
Λύκειο		Δημοτικό	-,138	,078	,466	
		Γυμνάσιο	,069	,092	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,003	,183	1,000	
Όλοι οι τύποι		Δημοτικό	-,135	,174	1,000	
		Γυμνάσιο	,072	,181	1,000	
		Λύκειο	,003	,183	1,000	
Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;		Δημοτικό	Γυμνάσιο	,066	,036	,411
			Λύκειο	,105*	,039	,039
			Όλοι οι τύποι	-,031	,086	1,000
		Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,066	,036	,411

		Λύκειο	,040	,046	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,097	,090	1,000	
	Λύκειο	Δημοτικό	-,105 [*]	,039	,039	
		Γυμνάσιο	-,040	,046	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,137	,091	,797	
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	,031	,086	1,000	
		Γυμνάσιο	,097	,090	1,000	
		Λύκειο	,137	,091	,797	
	Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;	Δημοτικό	Γυμνάσιο	-,283 [*]	,059	,000
			Λύκειο	-,245 [*]	,063	,001
Όλοι οι τύποι			-,440 [*]	,141	,011	
Γυμνάσιο		Δημοτικό	,283 [*]	,059	,000	
		Λύκειο	,038	,074	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,157	,146	1,000	
Λύκειο		Δημοτικό	,245 [*]	,063	,001	
		Γυμνάσιο	-,038	,074	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,195	,148	1,000	
Όλοι οι τύποι		Δημοτικό	,440 [*]	,141	,011	
		Γυμνάσιο	,157	,146	1,000	
		Λύκειο	,195	,148	1,000	
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);		Δημοτικό	Γυμνάσιο	-,158 [*]	,059	,043
			Λύκειο	-,161	,063	,063
			Όλοι οι τύποι	-,156	,141	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	,158 [*]	,059	,043	
		Λύκειο	-,003	,074	1,000	
		Όλοι οι τύποι	,003	,146	1,000	

	Λύκειο	Δημοτικό	,161	,063	,063	
		Γυμνάσιο	,003	,074	1,000	
		Όλοι οι τύποι	,005	,148	1,000	
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	,156	,141	1,000	
		Γυμνάσιο	-,003	,146	1,000	
		Λύκειο	-,005	,148	1,000	
Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμ/τετραμ, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τριμ/τετραμ;	Δημοτικό	Γυμνάσιο	-,137	,053	,057	
		Λύκειο	-,190*	,057	,005	
		Όλοι οι τύποι	-,063	,126	1,000	
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	,137	,053	,057	
		Λύκειο	-,053	,067	1,000	
		Όλοι οι τύποι	,074	,131	1,000	
	Λύκειο	Δημοτικό	,190*	,057	,005	
		Γυμνάσιο	,053	,067	1,000	
		Όλοι οι τύποι	,126	,133	1,000	
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	,063	,126	1,000	
		Γυμνάσιο	-,074	,131	1,000	
		Λύκειο	-,126	,133	1,000	
	Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,235	,102	,127
			Λύκειο	,407*	,109	,001
			Όλοι οι τύποι	,197	,244	1,000
Γυμνάσιο		Δημοτικό	-,235	,102	,127	
		Λύκειο	,172	,129	1,000	
		Όλοι οι τύποι	-,038	,253	1,000	
Λύκειο		Δημοτικό	-,407*	,109	,001	
		Γυμνάσιο	-,172	,129	1,000	

		Όλοι οι τύποι	-,210	,256	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,197	,244	1,000
		Γυμνάσιο	,038	,253	1,000
		Λύκειο	,210	,256	1,000
Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό».	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,172	,100	,514
		Λύκειο	,318*	,107	,019
		Όλοι οι τύποι	,533	,241	,162
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,172	,100	,514
		Λύκειο	,146	,127	1,000
		Όλοι οι τύποι	,361	,250	,896
	Λύκειο	Δημοτικό	-,318*	,107	,019
		Γυμνάσιο	-,146	,127	1,000
		Όλοι οι τύποι	,215	,253	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,533	,241	,162
		Γυμνάσιο	-,361	,250	,896
		Λύκειο	-,215	,253	1,000
Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,183	,091	,269
		Λύκειο	,311*	,098	,009
		Όλοι οι τύποι	,309	,219	,952
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,183	,091	,269
		Λύκειο	,128	,116	1,000
		Όλοι οι τύποι	,126	,227	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,311*	,098	,009
		Γυμνάσιο	-,128	,116	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,002	,230	1,000
	Όλοι οι	Δημοτικό	-,309	,219	,952

	τύποι	Γυμνάσιο	-,126	,227	1,000
		Λύκειο	,002	,230	1,000
Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,254	,098	,061
		Λύκειο	,476 ⁺	,106	,000
		Όλοι οι τύποι	,272	,237	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,254	,098	,061
		Λύκειο	,223	,125	,448
		Όλοι οι τύποι	,018	,246	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,476 ⁺	,106	,000
		Γυμνάσιο	-,223	,125	,448
		Όλοι οι τύποι	-,205	,249	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,272	,237	1,000
		Γυμνάσιο	-,018	,246	1,000
		Λύκειο	,205	,249	1,000
Η συνεισφορά ενός μαθητή μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,259 ⁺	,087	,017
		Λύκειο	,229	,093	,085
		Όλοι οι τύποι	,172	,208	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,259 ⁺	,087	,017
		Λύκειο	-,031	,110	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,088	,216	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,229	,093	,085
		Γυμνάσιο	,031	,110	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,057	,219	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,172	,208	1,000
		Γυμνάσιο	,088	,216	1,000
		Λύκειο	,057	,219	1,000

Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	Δημοτικό	Γυμνάσιο	,303*	,092	,006
		Λύκειο	,150	,098	,770
		Όλοι οι τύποι	,095	,220	1,000
	Γυμνάσιο	Δημοτικό	-,303*	,092	,006
		Λύκειο	-,153	,116	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,208	,229	1,000
	Λύκειο	Δημοτικό	-,150	,098	,770
		Γυμνάσιο	,153	,116	1,000
		Όλοι οι τύποι	-,055	,231	1,000
	Όλοι οι τύποι	Δημοτικό	-,095	,220	1,000
		Γυμνάσιο	,208	,229	1,000
		Λύκειο	,055	,231	1,000

Στον **πίνακα 30** παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων, στις ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Πρωτεύουσα, Πόλη/έδρα Δήμου εκτός πρωτεύουσας νομού, Δημοτική/Τοπική Κοινότητα).

Πίνακας 30: Μέσοι όροι ανά έδρα σχολείου-Ομαδοποιημένες μεταβλητές

Ερώτηση	Έδρα σχολείου- Πρωτεύουσα	Έδρα σχολείου - Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Έδρα σχολείου - Δημοτική/Τοπική Κοινότητα
	Μέσος Όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος
Ένταξη-Γενικό μέτρο	4,83	4,75	4,72
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	4,89	4,77	4,74
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	4,40	4,33	4,28

Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	5,18	5,14	5,14
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	2,94	2,92	2,91
Διαφοροποίηση Γενικά	3,10	3,07	3,08
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	3,26	3,26	3,23
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	2,84	2,83	2,81
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	2,95	2,94	2,92
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	2,54	2,52	2,50
Αποτελεσματικότητα	3,81	3,80	3,76
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (Κριτική άποψη)	3,72	3,72	3,72
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2 (ΥΠΟΣΤΗΡ. ΑΠΟΨΗ)	2,50	2,59	2,55

Στον **πίνακα 31** παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων, σε ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση, ως προς την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Πρωτεύουσα, Πόλη/έδρα Δήμου εκτός πρωτεύουσας νομού, Δημοτική/Τοπική Κοινότητα). Να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται μόνο τα αποτελέσματα τα οποία στην ανάλυση διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε έδειξαν ότι είναι στατιστικώς σημαντικά.

Πίνακας 31: Μέσοι όροι ανά έδρα σχολείου-Βαθμολόγηση

Ερώτηση	Έδρα σχολείου- Πρωτεύουσα	Έδρα σχολείου - Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Έδρα σχολείου - Δημοτική/Τοπική Κοινότητα
	Μέσος Όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	3,61	3,74	3,56
Πόσο λαμβάνετε υπόψη εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα/τετράμηνα για τον καθορισμό των βαθμών ενός τριμήνου/τετραμήνου	2,33	2,44	2,24
Όταν η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι πιο σημαντικές πτυχές του προφίλ των μαθητών.	2,83	3,04	2,96
Τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας.	2,21	2,43	2,26
Οι βαθμοί στα μαθήματα δε θα πρέπει να μειώνονται για λόγους πειθαρχίας.	3,23	3,24	3,02

Στον **πίνακα 32**, που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης (**Oneway Anova**) για την εκτίμηση της διαφοράς των μέσων όρων στις απαντήσεις που λάβαμε

σε ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση, ανάλογα με την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Πρωτεύουσα, Πόλη/έδρα Δήμου εκτός πρωτεύουσας νομού, Δημοτική/Τοπική Κοινότητα). Να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 32: Oneway ANOVA- Έδρα σχολείου- Βαθμολόγηση						
Ερωτήσεις		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	Between Groups	3,674	2	1,837	3,149	,043
Πόσο λαμβάνετε υπόψη εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα/τετράμηνα για τον καθορισμό των βαθμών ενός τριμήνου/τετραμήνου	Between Groups	4,320	2	2,160	3,309	,037
Όταν η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι πιο σημαντικές πτυχές του προφίλ των μαθητών.	Between Groups	6,028	2	3,014	3,204	,041
Τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας.	Between Groups	6,049	2	3,024	3,133	,044

Για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές των Μέσων όρων μεταξύ των επιμέρους ομάδων, σε ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση, ανάλογα με την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Πρωτεύουσα, Πόλη/έδρα Δήμου εκτός πρωτεύουσας νομού, Δημοτική/Τοπική Κοινότητα), είναι στατιστικά σημαντικές, εφαρμόσαμε την τεχνική των πολλαπλών συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni. Συγκρίναμε τους μέσους όρους των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυναδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $P < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε ερώτηση για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους και τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 33** όπου παρουσιάζονται οι πολλαπλές συγκρίσεις της διαφοράς των μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni. Για τις ερωτήσεις: «Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;» και «Πόσο λαμβάνετε υπόψη εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα/τετράμηνα για τον καθορισμό των βαθμών ενός τριμήνου/τετραμήνου» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Πόλη/έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού) παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Δημοτική/Τοπική Κοινότητα. Για τις ερωτήσεις «Όταν η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι πιο σημαντικές πτυχές του προφίλ των μαθητών» και «τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Πόλη/έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού) παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα την Πρωτεύουσα του Νομού.

Πίνακας 33: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-έδρα σχολείου-Βαθμολόγηση

Ερωτήσεις	(I) Έδρα σχολείου	(J) Έδρα σχολείου	Διαφορά M.O. (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Sig.
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο	Πρωτεύουσα Νομού	Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,130	,067	,158

κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές;	Πόλη/Εδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,046	,065	1,000
		Πρωτεύουσα Νομού	,130	,067	,158
	Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,177*	,073	,048
		Πρωτεύουσα Νομού	-,046	,065	1,000
Πόσο λαμβάνετε υπόψη εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα/τετράμηνα για τον καθορισμό των βαθμών ενός τριμήνου/τετραμήνου	Πρωτεύουσα Νομού	Πόλη/Εδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,106	,071	,405
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,092	,068	,538
	Πόλη/Εδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Πρωτεύουσα Νομού	,106	,071	,405
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,198*	,077	,031
Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	Πρωτεύουσα Νομού	-,092	,068	,538	
	Πόλη/Εδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,198*	,077	,031	
Όταν η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι	Πρωτεύουσα Νομού	Πόλη/Εδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,208*	,085	,044
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	-,127	,082	,370
	Πόλη/Εδρα	Πρωτεύουσα	,208*	,085	,044

πιο σημαντικές πτυχές του προφίλ των μαθητών.	Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Νομού			
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,081	,092	1,000
	Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	Πρωτεύουσα Νομού	,127	,082	,370
		Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,081	,092	1,000
τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας.	Πρωτεύουσα Νομού	Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,211 [*]	,086	,043
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	-,042	,083	1,000
	Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Πρωτεύουσα Νομού	,211 [*]	,086	,043
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,169	,094	,211
	Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	Πρωτεύουσα Νομού	,042	,083	1,000
		Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,169	,094	,211

Στον **πίνακα 34** παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων, σε ερώτηση για την ένταξη, ως προς την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Πρωτεύουσα, Πόλη/έδρα Δήμου εκτός πρωτεύουσας νομού, Δημοτική/Τοπική Κοινότητα).

Πίνακας 34: Μέσοι όροι ανά έδρα σχολείου-Ένταξη

Ερώτηση	Έδρα σχολείου- Πρωτεύουσα	Έδρα σχολείου - Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Έδρα σχολείου - Δημοτική/Τοπική Κοινότητα
	Μέσος Όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	4,68	4,46	4,38

Στον **πίνακα 35** που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης (**Oneway Anova**) για την εκτίμηση της διαφοράς των μέσων όρων στις απαντήσεις που λάβαμε σε ερώτηση για την ένταξη , ανάλογα με την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Πρωτεύουσα, Πόλη/έδρα Δήμου εκτός πρωτεύουσας νομού, Δημοτική/Τοπική Κοινότητα). Να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 35: Oneway ANOVA- Έδρα σχολείου- Ένταξη

Ερωτήσεις		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθε ρίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	Between Groups	13,997	2	6,999	3,258	,039
	Within Groups	1688,294	786	2,148		
	Total	1702,292	788			

Για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές των Μέσων όρων μεταξύ των επιμέρους ομάδων, σε ερωτήσεις για την ένταξη, ανάλογα με την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Πρωτεύουσα, Πόλη/έδρα Δήμου εκτός πρωτεύουσας νομού, Δημοτική/Τοπική Κοινότητα), είναι στατιστικά σημαντικές,

εφαρμόσαμε την τεχνική των πολλαπλών συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni. Συγκρίναμε τους μέσους όρους των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $P < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για την ερώτηση για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους και τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 36** όπου παρουσιάζονται οι πολλαπλές συγκρίσεις της διαφοράς των μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni. Για την ερώτηση: «Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία» οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα την Πρωτεύουσα του Νομού παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους, σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Δημοτική/Τοπική Κοινότητα.

Πίνακας 36: Post Hoc Tests-Πολλαπλές συγκρίσεις Μέσων όρων κατά προσαρμογή Bonferroni-Έδρα σχολείου-Ένταξη

Ερωτήσεις	(I) Έδρα σχολείου	(J) Έδρα σχολείου	Διαφορά M.O. (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Sig.
Πιστεύω ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	Πρωτεύουσα Νομού	Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	,222	,128	,248
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,298*	,124	,050
	Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	Πρωτεύουσα Νομού	-,222	,128	,248
		Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	,076	,139	1,000
	Δημοτική/Τοπική Κοινότητα	Πρωτεύουσα Νομού	-,298*	,124	,050
		Πόλη/Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	-,076	,139	1,000

8.6 Συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας Pearson r , ανάμεσα στις ομαδοποιημένες μεταβλητές. Όπου **** P< 0.01 (2-tailed)**, όπου *** P<0.05 (2-tailed)**.

Πίνακας 37: Συνάφειες μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		Ένταξη-Γενικό μέτρο	Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης
Ένταξη-Γενικό μέτρο	Pearson Correlation	1	,833**	,830**	,807**
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,833**	1	,517**	,578**
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,830**	,517**	1	,465**
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,807**	,578**	,465**	1
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	Pearson Correlation	,322**	,195**	,259**	,345**
Διαφοροποίηση Γενικά	Pearson Correlation	,382**	,247**	,291**	,408**
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	Pearson Correlation	,313**	,186**	,277**	,306**
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	Pearson Correlation	,310**	,193**	,250**	,325**
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	Pearson Correlation	,281**	,174**	,229**	,294**
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	Pearson Correlation	,069*	,023	,043	,110**
Αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,401**	,302**	,353**	,333**
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	Pearson Correlation	-,050	-,009	-,178**	,092*
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2 (ΥΠΟΣΤΗΡ. ΑΠΟΨΗ)	Pearson Correlation	-,409**	-,391**	-,347**	-,273**

**** P< 0.01 (2-tailed).**

*** P<0.05 (2-tailed).**

Πίνακας 37 (συνέχεια): Συνάφειες μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών

** P< 0.01 (2-tailed).

* P<0.05 (2-tailed).

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	Διαφοροποίηση Γενικά	Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία
Ένταξη-Γενικό μέτρο	Pearson Correlation	,322**	,382**	,313**	,310**
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,195**	,247**	,186**	,193**
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,259**	,291**	,277**	,250**
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,345**	,408**	,306**	,325**
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	Pearson Correlation	1	,791**	,788**	,902**
Διαφοροποίηση Γενικά	Pearson Correlation	,791**	1	,614**	,657**
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	Pearson Correlation	,788**	,614**	1	,656**
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	Pearson Correlation	,902**	,657**	,656**	1
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	Pearson Correlation	,880**	,596**	,626**	,782**
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	Pearson Correlation	,756**	,423**	,381**	,636**
Αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,341**	,312**	,317**	,334**
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	Pearson Correlation	,147**	,110**	,034	,144**
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2 (ΥΠΟΣΤΗΡ. ΑΠΟΨΗ)	Pearson Correlation	-,058	-,170**	-,107**	-,053

Πίνακας 37 (συνέχεια): Συνάφειες μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών

		Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	Αποτελεσματικότητα	ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1	ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2
Ένταξη-Γενικό μέτρο	Pearson Correlation	,281**	,069*	,401**	-,050	-,409**
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,174**	,023	,302**	-,009	-,391**
Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,229**	,043	,353**	-,178**	-,347**
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	Pearson Correlation	,294**	,110**	,333**	,092*	-,273**
Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο	Pearson Correlation	,880**	,756**	,341**	,147**	-,058
Διαφοροποίηση Γενικά	Pearson Correlation	,596**	,423**	,312**	,110**	-,170**
Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο	Pearson Correlation	,626**	,381**	,317**	,034	-,107**
Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία	Pearson Correlation	,782**	,636**	,334**	,144**	-,053
Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο	Pearson Correlation	1	,608**	,296**	,105**	-,074*
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	Pearson Correlation	,608**	1	,161**	,203**	,140**
Αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,296**	,161**	1	-,010	-,144**
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-1 (ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ)	Pearson Correlation	,105**	,203**	-,010	1	,408**
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ-2 (ΥΠΟΣΤ. ΑΠΟΨΗ)	Pearson Correlation	-,074*	,140**	-,144**	,408**	1

**P< 0.01 (2-tailed).

* P<0.05 (2-tailed).

Στον **Πίνακα 38** παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας Pearson r και η στατιστική σημαντικότητα, ανάμεσα στις ερωτήσεις για τη Βαθμολόγηση και της ομαδοποιημένης μεταβλητής Αποτελεσματικότητα. Όπου **** $P < 0.01$ (2-tailed)**, όπου *** $P < 0.05$ (2-tailed)**. Να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται μόνο τα αποτελέσματα που είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 38: Συνάφειες μεταξύ των ερωτήσεων- Βαθμολόγηση-Αποτελεσματικότητα

Ερωτήσεις -Βαθμολόγηση		Αποτελεσματικότητα
Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;	Pearson Correlation	,107**
	Sig. (2-tailed)	,003
Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;	Pearson Correlation	,093**
	Sig. (2-tailed)	,008
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;	Pearson Correlation	-,099**
	Sig. (2-tailed)	,005
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);	Pearson Correlation	-,099**
	Sig. (2-tailed)	,005
Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα;	Pearson Correlation	-,121**
	Sig. (2-tailed)	,001
Οι βαθμοί θα έπρεπε να βασίζονται σε προκαθορισμένα κριτήρια, ανεξάρτητα από το πώς «κινούνται» οι μαθητές μέσα στην τάξη.	Pearson Correlation	-,097**
	Sig. (2-tailed)	,006
Η καλλιέργεια της κοινωνικότητας των μαθητών περιορισμένων ικανοτήτων, είναι προτιμότερη από τη βίωση διαρκούς αποτυχίας στο σχολείο.	Pearson Correlation	,090*
	Sig. (2-tailed)	,010
Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή	Pearson Correlation	-,139**
	Sig. (2-tailed)	,000
Θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες, έτσι ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τους βαθμούς τους όταν αυτοί δεν είναι ικανοποιητικοί.	Pearson Correlation	,096**
	Sig. (2-tailed)	,007
Αυτό που μαθαίνει ο μαθητής είναι πιο σημαντικό από το βαθμό που τελικά παίρνει.	Pearson Correlation	,083*
	Sig. (2-tailed)	,018
Οι διαφορές στις έμφυτες ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	Pearson Correlation	,071*
	Sig. (2-tailed)	,043
Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις.	Pearson Correlation	,179**
	Sig. (2-tailed)	,000
Η αποβολή από την τάξη, θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται στη βαθμολογία του μαθήματος κατά τη διάρκεια του οποίου ο μαθητής απεβλήθη.	Pearson Correlation	-,148**
	Sig. (2-tailed)	,000
Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο.	Pearson Correlation	-,116**
	Sig. (2-tailed)	,001
Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί.	Pearson Correlation	,073*
	Sig. (2-tailed)	,037
Οι βαθμοί θα πρέπει να βασίζονται κυρίως στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την πρόοδο και την ανάπτυξη του μαθητή.	Pearson Correlation	,081*
	Sig. (2-tailed)	,022
Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	Pearson Correlation	,143**
	Sig. (2-tailed)	,000
Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	Pearson Correlation	-,130**
	Sig. (2-tailed)	,000
Οι βαθμοί πρέπει να βασίζονται μόνο σε τεστ και σε άλλες γραπτές εργασίες που συνθέτει ο εκπαιδευτικός.	Pearson Correlation	-,087*
	Sig. (2-tailed)	,013

8.7 Παλινδρομική ανάλυση-προβλεπτικοί παράγοντες

Προκειμένου να διερευνήσουμε ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι μέσω των οποίων μπορούμε να προβλέψουμε καλύτερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της βαθμολόγησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες πραγματοποιήσαμε 2 πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις με τη μέθοδο βήμα-βήμα («Stepwise»).

Θεωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές των παλινδρομικών αναλύσεων τις εξής ομαδοποιημένες μεταβλητές: «Ένταξη-Γενικό μέτρο, Γνωστικοί παράγοντες ένταξης, Συναισθηματικοί παράγοντες ένταξης, Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης, Διαφοροποίηση-Γενικό μέτρο, Διαφοροποίηση Γενικά, Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία, Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο και Αποτελεσματικότητα» και καθεμιά από τις ομαδοποιημένες μεταβλητές της «Βαθμολόγησης» (B1, B2) ως εξαρτημένες.

Στην 1^η βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση πρώτα προστέθηκε η μεταβλητή «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης», η οποία είναι υπεύθυνη για το 10% της διακύμανσης ($F_{1, 805} = 85,143, p < 0,001$) και έπειτα προστέθηκαν οι μεταβλητές «Διαφοροποίηση Γενικά» ($F_{1, 804} = 28,015, p < 0,001$), η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο ένα 3% , «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης» ($F_{1, 803} = 16,536, p < 0,001$), η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο ένα 2%. και «Ένταξη-Γενικό μέτρο» ($F_{1, 802} = 24,155, p < 0,001$), η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο ένα 3%. Από τους σταθμισμένους συντελεστές «Beta» φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συμβολή στη διακύμανση της εξαρτημένης, την έχει η μεταβλητή «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης». Ακολουθούν με μικρότερη συμβολή οι μεταβλητές «Διαφοροποίηση Γενικά», «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης» και «Ένταξη-Γενικό μέτρο». Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν έχουν σημαντική επίδραση στη διακύμανση του κριτηρίου και για το λόγο αυτό εξαιρούνται από το μοντέλο. Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι το ανώτερο ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται από το μοντέλο είναι το 17%.

Στην 2^η βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση πρώτα προστέθηκε η μεταβλητή «Ένταξη-Γενικό μέτρο», η οποία είναι υπεύθυνη για το 17% της διακύμανσης ($F_{1, 781} = 158,023, p < 0,001$) και έπειτα προστέθηκαν οι μεταβλητές «Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης» ($F_{1, 780} = 27,263, p < 0,001$), η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο ένα 3% , «Διαφοροποίηση Γενικά» ($F_{1, 779} = 24,918, p < 0,001$), η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο ένα 1%, «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης» ($F_{1, 778} = 9,294, p < 0,001$), η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο ένα 1% και «Γνωστικοί

παράγοντες ένταξης» ($F1, 777=4,313, p<0,001$), η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο ένα 0,5%. Από τους σταθμισμένους συντελεστές «Beta» φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συμβολή στη διακύμανση της εξαρτημένης, την έχει η μεταβλητή «Ένταξη-Γενικό μέτρο». Ακολουθούν με μικρότερη συμβολή οι μεταβλητές «Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης», «Διαφοροποίηση Γενικά», «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης» και «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης». Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν έχουν σημαντική επίδραση στη διακύμανση του κριτηρίου και για το λόγο αυτό εξαιρούνται από το μοντέλο. Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι το ανώτερο ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται από το μοντέλο είναι το 22,5%.

Στους πίνακες **39** και **40** παρατηρούμε τα αποτελέσματα των παλινδρομικών αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε, για να διερευνήσουμε το βαθμό συνεισφοράς κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στη μεταβολή των τιμών της εξαρτημένης.

Πίνακας 39: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης-Βαθμολόγηση-1

<i>Μεταβλητές</i>	<i>Multiple R</i>	<i>B</i>	<i>Τυπικό σφάλμα b</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Σημαντικότητας του t.</i>
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	,309 ^a	,173	,030	,334	5,779	,000
Διαφοροποίηση Γενικά	,355 ^b	,186	,032	,210	5,916	,000
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	,379 ^c	,200	,031	,395	6,416	,000
Ένταξη-Γενικό μέτρο	,411 ^d	-,245	,050	-,420	-4,915	,000

Πίνακας 40: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης-Βαθμολόγηση-2

<i>Μεταβλητές</i>	<i>Multiple R</i>	<i>B</i>	<i>Τοπικό σφάλμα b</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Σημαντικότητα του t.</i>
Ένταξη-Γενικό μέτρο	,410 ^a	-,238	,054	-,375	-4,421	,000
Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης	,443 ^b	,177	,029	,214	6,093	,000
Διαφοροποίηση Γενικά	,454 ^c	-,137	,037	-,143	-3,708	,000
Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης	,465 ^d	,078	,032	,139	2,449	,015
Γνωστικοί παράγοντες ένταξης	,469 ^e	-,070	,034	-,127	-2,077	,038

Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα-Συζήτηση

9.1. Ερωτηματολόγιο ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε αρχικά από τη Marian Mahat με σκοπό τη μέτρηση των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών, των πολλαπλών δηλαδή διαστάσεων στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με Μ.Δ. Ειδικότερα η **γνωστική** διάσταση αναφέρεται στη γνωστική εξέλιξη του μαθητή στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, η **συναισθηματική** στα συναισθήματα που βιώνει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και η **συμπεριφορική** στις συμπεριφορές που διατίθεται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης.

Κύριο μέλημα της υπήρξε η διερεύνηση της εσωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εν λόγω ψυχομετρικού εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 115 εκπαιδευτικούς α'βάθμιας και β'βάθμιας εκπαίδευσης. Στα αποτελέσματα καταγράφεται μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στους συναισθηματικούς και τους γνωστικούς παράγοντες και υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στους γνωστικούς και τους συμπεριφορικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη. Αυτό σημαίνει ότι υψηλά επίπεδα της μίας διάστασης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη σχετίζονται με υψηλά επίπεδα μιας άλλης διάστασης των στάσεών τους. Ειδικότερα θετικές στάσεις στο συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο σχετίζονται θετικά με τους συμπεριφορικούς παράγοντες της ένταξης. Κοντολογίς, εκπαιδευτικοί που δηλώνουν θετική στάση στο συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο της ένταξης υποστηρίζουν και ευνοούν την ένταξη ενώ στην αντίθετη περίπτωση την αποφεύγουν ή και την εμποδίζουν.

Σε ότι αφορά στην παρούσα έρευνα σε όλες τις ομαδοποιημένες ερωτήσεις της ένταξης (γνωστικοί-συμπεριφορικοί) εκτός από τους συναισθηματικούς παράγοντες οι εκπαιδευτικοί της α'βάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους. Η ομαδοποιημένη μεταβλητή Β1 (κριτική άποψη βαθμολόγησης) παρουσιάζει επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση με όλες τις ομαδοποιημένες μεταβλητές της ένταξης, εκτός από τους συναισθηματικούς παράγοντες της ένταξης(κάτι τέτοιο φαίνεται λογικό αφού η βαθμολόγηση βασίζεται κατά βάση στη λογική και όχι το συναίσθημα), ενώ η

ομαδοποιημένη μεταβλητή B2 (υποστηρικτική άποψη βαθμολόγησης) παρουσιάζει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές της ένταξης.

Η μεταβλητή «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης», οι τροποποιήσεις δηλαδή που διατίθεται να κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για τη διευκόλυνση των μαθητών με δυσκολίες, προβλέπει σε μεγάλο βαθμό την κριτική στάση του εκπαιδευτικού στη βαθμολόγηση (B1, κριτική άποψη βαθμολόγησης) Ακολουθούν με μικρότερη συμβολή στην πρόβλεψη της κριτικής στάσης οι μεταβλητές «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης»(η γνωστική εξέλιξη του μαθητή στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης) και «Ένταξη-Γενικό μέτρο»(το ερωτηματολόγιο της ένταξης εν συνόλω).

Ειδικότερα σε σχέση με την **ένταξη (γνωστικό πεδίο)** η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη ότι «ένα σχολείο που προωθεί την ένταξη ευνοεί την πρόοδο όλων των μαθητών» και ότι «η διαδικασία της ένταξης διευκολύνει την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών». Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τις έρευνες των Everington, Steven και Winters (1999) όπου προέκυψε θετική στάση των εκπαιδευτικών και των Liftshitz et al. (2004), όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί για την ένταξη-ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με πιο βαριές αναπηρίες. Τέλος τα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις έρευνες των Αβραμίδη και Καλύβα (2007) και Scruggs και Mastropieri (1996) οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν θετική στάση όσον αφορά στη φιλοσοφία της ένταξης-συνεκπαίδευσης.

Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (77%) τείνει να συμφωνεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, και ειδικότερα για να μη βιώνουν την απόρριψη στο γενικό σχολείο και ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, επειδή είναι ασύμφορο οικονομικά να τροποποιηθεί το φυσικό περιβάλλον του γενικού σχολείου. Αυτά τα ευρήματα είναι αντίθετα με αντίστοιχα της Bowman για λογαριασμό της UNESCO (1986) όπου διεφάνη ότι εκπαιδευτικοί από 14 χώρες τείνουν να έχουν διαφορετικές απόψεις ως προς το ποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς της μελέτης (54%) ένοιωθαν πως παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές ήταν κατάλληλα για ενσωμάτωση. Περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών (30%) θεωρούσε πως τα παιδιά με μέτριες μαθησιακές

δυσκολίες και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς ήταν εξίσου κατάλληλα για ενσωμάτωση. Αντίθετα αποτελέσματα προέκυψαν στην έρευνα των Glaubman και Liftshitz (2001) οι οποίοι επίσης, διαπίστωσαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν πιο αρνητικές για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Σε σχέση με την **ένταξη (συναισθηματικό πεδίο)**, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας δηλώνει ότι «εκνευρίζεται όταν δεν μπορεί να κατανοήσει τους μαθητές με Μ.Δ.», ότι «δεν αισθάνεται άνετα να εντάξει μαθητές με Μ.Δ. σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες», και ότι «νοιώθει ματαίωση όταν πρέπει να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών». Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με τις έρευνες των Daan, Beirne-Smith, και Latham (2000) και Forlin (1998) οι οποίες κατατείνουν ότι από τη μια οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ως φόρτο καθηκόντων και πρόσθετης εργασίας και από την άλλη εκφράζουν γενικότερες ανησυχίες για τις επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης στην πρόοδο των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες.

Τέλος, σε σχέση με την **ένταξη (συμπεριφοριστικό πεδίο)** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «είναι πρόθυμοι να ενθαρρύνουν τους μαθητές με Μ.Δ. να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις της τάξης», ότι «είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν τεχνικές αξιολόγησης μαθητών με Μ.Δ. έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η ένταξή τους» και «είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν τις τεχνικές επικοινωνίας τους». Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η πρόθεση μιας συμπεριφοράς είναι στενά συνδεδεμένη με κανόνες συμπεριφοράς, δηλαδή αυτό που η κοινωνία θεωρεί ότι πρέπει κανείς να κάνει (Nash, Edwards, και Nebauer, 1993· Triandis, Vassiliou, και Nassiakou, 1968), συνεπώς η ευρύτερη κοινωνική παραδοχή ότι είναι θετική η ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική και κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία του σχολείου πιθανά επηρεάζει τις απαντήσεις τους.

- **Ένταξη σε σχέση με τύπο σχολείου**

Σε σχέση με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρατηρούμε ότι εκείνοι που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (στατιστικά σημαντικό) σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε Λύκεια ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε

ειδικά σχολεία για να μην βιώνουν την απόρριψη και ότι δυσκολεύονται να εντάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη. Αντίστροφα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωναν σε μεγαλύτερο ποσοστό από εκείνους της πρωτοβάθμιας ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έπρεπε να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Η προτίμηση αυτή αιτιολογείται με βάση την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνεκπαίδευση δεν πρόκειται να ωφελήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ως προς τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική τους εξέλιξη (Zoniou-Sideri και Vlachou 2006), και ότι παράλληλα εκφράζουν γενικότερες ανησυχίες για τις επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης στην πρόοδο των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες (Forlin, 1998).

Ωστόσο, δηλώνουν περισσότερο θετικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε λύκεια να εντάξουν πλήρως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κανονική τάξη παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη και να τροποποιήσουν το περιβάλλον της τάξης, προκειμένου να διευκολύνουν την όλη διαδικασία. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Lopes et al. (2004) και Avramidis και Norwich (2002) που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας νιώθουν λιγότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και διασπαστική συμπεριφορά συγκριτικά με εκπαιδευτικούς μαθητών μικρότερης ηλικίας και ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συνεκπαίδευση από ότι οι συνάδελφοί τους στη δευτεροβάθμια όπου δίνεται κυρίως έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία δηλώνουν πιο θετικοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε Γυμνάσια όσον αφορά στην προηγούμενη δήλωση αυτή δηλαδή της τροποποίησης του περιβάλλοντος της τάξης για τη διευκόλυνση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό πιθανά εξηγείται από την καλύτερη γνώση σε θέματα ειδικής αγωγής, την παρουσία τμημάτων ένταξης και αντίστοιχα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που μπορούν να τους συνδράμουν, το εντονότερο ενδιαφέρον των γονέων στις μικρότερες ηλικίες που «πιέζει» τους εκπαιδευτικούς να βρουν λύση με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

- **Ένταξη, ανάλογα με την έδρα του σχολείου**

Τέλος σε σχέση με την έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρατηρούμε ότι εκείνοι που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα την Πρωτεύουσα του Νομού δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($p < 0.05$) ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Αυτό πιθανά εξηγείται λόγω των μεγαλύτερων τμημάτων συνήθως στα κεντρικά σχολεία κάτι που δυσχεραίνει την διαδικασία της ένταξης –ενσωμάτωσης, την ύπαρξη δομών Ε.Α.Ε (ειδικά σχολεία ΕΕΕΕΚ κλπ), σε αντίθεση με την περιφέρεια. Επίσης, ίσως οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ερώτηση έχουν κατά νου όταν απαντούν πιο βαριές περιπτώσεις (είναι κάτι στο οποίο ίσως παραπέμπει ο χαρακτηρισμός ειδικό σχολείο). Σύμφωνα με έρευνες η βαρύτητα της δυσκολίας είναι αντιστρόφως ανάλογη της πρόθεσης για ένταξη του μαθητή. Ένα εξίσου σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και, ταυτόχρονα, ως ένα μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία. Ωστόσο, περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξε ότι θεωρούσαν πως η συνεκπαίδευση δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πως δεν θα συμβάλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έκριναν ότι η συνεκπαίδευση θα επηρεάσει αρνητικά τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη, ενώ παράλληλα δεν θα ωφελήσει τις επιδόσεις τους και ότι, αν και μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους δεν θα ευνοήσει τη γνωστική και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ανάλογα αντιφατικά δεδομένα προκύπτουν και από άλλες έρευνες, δηλαδή, παρόλο που οι έρευνες καταγράφουν τη θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο, ωστόσο δεν υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα, που επιβεβαιώνουν την πλήρη αποδοχή της πολιτικής αυτής (Lindsay, 2007).

Παράλληλα μαθητές με σοβαρά προβλήματα πιθανά να παρακολουθούν σε μικρότερο βαθμό το σχολείο στην περιφέρεια. Άρα, ο φόρτος είναι μεγαλύτερος στις μεγάλες

πόλεις που, λόγω της ενημέρωσης, της ύπαρξης περισσότερων υποστηρικτικών δομών, οι μαθητές φοιτούν σε μεγαλύτερο και πιο συνεπή βαθμό.

9.2. Ερωτηματολόγιο Βαθμολόγησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την έρευνα βασίστηκε σε εκείνο του James Terwilliger η έρευνα του οποίου διεξήχθη σε 39 εκπαιδευτικούς β'βάθμιας και περιελάμβανε μέτρηση των μεθόδων βαθμολόγησης πριν και μετά από ενδοϋπηρεσιακή (inservice) εκπαίδευση σχετικά με τις πρακτικές βαθμολόγησης και τις ασκήσεις που κάθε φορά χρησιμοποιούνταν για το σκοπό αυτό. Η έρευνα κατέδειξε ότι δεν προέκυψε καμία διαφορά μετά την εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε. Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε εθνικής εμβέλειας έρευνα που πραγματοποιήθηκε νωρίτερα από τον ερευνητή (Terwilliger, 1966), και στην οποία συμμετείχαν 4000 εκπαιδευτικοί. Τόσο στην αρχική έρευνα και την δεύτερη έρευνα βρέθηκε πολύ μεγάλη διακύμανση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Τα δεδομένα που προέκυψαν υποδεικνύουν, σύμφωνα με τον Terwilliger, την ανάγκη για μεγαλύτερη τυποποίηση των πρακτικών σε ολόκληρη τη διαδικασία της βαθμολόγησης.

Αντίστοιχη δυσκολία διεφάνη και στην παρούσα έρευνα (στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου της βαθμολόγησης που ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τους βαθμούς), ώστε να γίνει δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων από το εν λόγω ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, έπειτα από εξαντλητικές στατιστικές αναλύσεις αλλά και με τη βοήθεια ενός αρκετά μεγάλου δείγματος, μία ερώτηση (οι βαθμοί στα μαθήματα δε θα πρέπει να μειώνονται για λόγους πειθαρχίας) που αφαιρέθηκε στην πιλοτική έρευνα αλλά και τη στόχευση από την πλευρά των ερωτώμενων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προέκυψαν οι δύο υποκλίμακες B1(κριτική άποψη) και B2 (υποστηρικτική άποψη) σε σχέση με τους βαθμούς.

Ωστόσο, αυτό που έκανε εντύπωση ήταν επίσης η μεγάλη διακύμανση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Προφανώς, η διυποκειμενικότητα που διατρέχει την όλη βαθμολογική διαδικασία (κάτι που βιβλιογραφικά αναφέρεται κατά κόρον) συντείνει ιδιαίτερα σε αυτό το αποτέλεσμα!

- **Βαθμολόγηση και βαθμίδα εκπαίδευσης**

Ειδικότερα όμως στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνολικά δηλώνει ότι χρησιμοποιεί ως κυρίαρχο κριτήριο την επίδοση λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του. Ωστόσο, ύστερα από περαιτέρω ανάλυση (γράφημα 21α) όπου φαίνονται με περισσότερη ακρίβεια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα, παρατηρούμε ότι η εικόνα ανατρέπεται σε μεγάλο βαθμό. Γίνεται προφανές ότι κατά βάση οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία επιλέγουν ως κυρίαρχο κριτήριο την επίδοση λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο η εικόνα είναι αρκετά διαφορετική. Και σε αυτές τις βαθμίδες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιλέγουν ως κυρίαρχο κριτήριο την επίδοση λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό συγκριτικά.

- **Βαθμολόγηση και έδρα σχολείου**

Όσον αφορά στη σχέση της έδρας του σχολείου στην απόδοση βαθμού οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Πόλη Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού) δηλώνουν σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Δημοτική/Τοπική Κοινότητα, ότι ως βασικό κριτήριο βαθμολόγησης υιοθετούν την επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του. Πιθανά σε πιο κεντρικά σχολεία υπηρετούν εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία και διαχειρίζονται καλύτερα τις δυσκολίες των μαθητών δείχνοντας μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Πόλη/έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού) δηλώνουν να συμφωνούν περισσότερο σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα την Πρωτεύουσα του Νομού ότι στις εξετάσεις όπου η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή κλειστού τύπου) μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι πιο σημαντικές πτυχές του μαθησιακού προφίλ των μαθητών και ότι τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας. Σε αυτή τη δήλωση παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Πόλη/έδρα Δήμου είναι περισσότερο συνεπείς με τις προτάσεις των ειδικών σε θέματα βαθμολόγησης και θέτουν τη βαθμολόγηση ως τη βασική παράμετρο έκφρασης της σχολικής επίδοσης.

9.3. Τεστ, διαγωνίσματα

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι λαμβάνει αρκετά υπόψη «τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα» και «τους βαθμούς σε τεστ», με τους εκπαιδευτικούς της β'/βάθμιας να δηλώνουν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους της α'/βάθμιας, ότι λαμβάνουν υπόψη τους βαθμούς τόσο σε τεστ όσο και σε επαναληπτικά διαγωνίσματα για τον καθορισμό του βαθμού του τριμήνου/τετραμήνου.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου λαμβάνουν υπόψη τα τεστ και οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου τα διαγωνίσματα σε μεγαλύτερο βαθμό, στατιστικά σημαντικό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα συμπεράσματα της Brookhart (1994), ότι δηλαδή οι μετρήσιμες επιδόσεις και ιδιαίτερα τα τεστ, είναι σημαντικοί συντελεστές των βαθμών και ότι οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό στηρίζονται περισσότερο σε ανεπίσημες αποδείξεις και την παρατήρηση, ενώ οι καθηγητές δευτεροβάθμιας χρησιμοποιούν γραπτά τεστ επίδοσης αλλά και γραπτές εργασίες στη βαθμολόγηση. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης όπως τεστ, εργασίες στην τάξη, και κατ' οίκον εργασίες, είναι οι πλέον χρησιμοποιούμενες πρακτικές βαθμολόγησης (Feldman et al. 1998). Φαντάζει λογικό στη β'/βάθμια εκπαίδευση τα τεστ και τα διαγωνίσματα να έχουν κυρίαρχο ρόλο. Αντίθετα στην α'/βάθμια δεν είναι τόσο τα τεστ και τα διαγωνίσματα που θα κρίνουν το βαθμό, παρόλο που τα τελευταία χρόνια αρκετοί μιλούν για «γυμνασιοποίηση» των ανώτερων κυρίως τάξεων του δημοτικού σχολείου και την ενσωμάτωση περισσότερων τεστ και διαγωνισμάτων αλλά και μιας ευρύτερης λογικής που εισάγεται από το γυμνάσιο. Αυτό που θα πρέπει να μας προβληματίσει είναι έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι τα τεστ-δοκιμασίες που προετοιμάζονταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ήταν συχνά πλημμελούς κατασκευής και τα αποτελέσματα ερμηνεύονταν συνήθως λανθασμένα (Boothroyd, McMorris, και Pruzek, 1992· Daniel και King, 1998· Hills, 1991· Marso και Pigge 1993). Κάτι τέτοιο θα απειλούσε την ήδη τραυματισμένη αξιοπιστία των βαθμών εξαιτίας άλλων αιτιών. Άλλωστε σύμφωνα με τη Brookhart (2001) «οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκή τεχνογνωσία στην κατασκευή τεστ», και «δεν χρησιμοποιούν πάντα έγκυρες πρακτικές βαθμολόγησης». Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται εν κατακλείδι να βρίσκονται σε συμφωνία με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σημερινό ΙΕΠ) το 2005-2006 στην οποία προέκυψε ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό

(89%) του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξαρτήτως βαθμίδας, χρησιμοποιούσε τις παραδοσιακές μεθόδους συλλογής αξιολογικών πληροφοριών (προφορικά, test). Ένα επίσης πολύ υψηλό ποσοστό (86%) εκπαιδευτικών του δείγματος στη β' βαθμίδα, χρησιμοποιούσε την κλασική μέθοδο των διαγωνισμάτων, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της α' βαθμίδας, όπου τα διαγωνίσματα δεν είναι υποχρεωτικά. Παράλληλα ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών εστίαζε την αξιολόγηση στις εργασίες των μαθητών. Τα ποσοστά αυτά μειώνονταν αισθητά στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Λύκεια.

9.4. Εργασίες

Σε σχέση με τις εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα οι εκπαιδευτικοί τις λαμβάνουν υπόψη αρκετά, ενώ εργασίες που έχουν αναθέσει (ατομικές ή ομαδικές) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «τις λαμβάνουν λίγο περισσότερο υπόψη». Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο **Γυμνάσιο και στο Λύκειο** δηλώνουν ότι λαμβάνουν αρκετά υπόψη τις εργασίες στο σπίτι. Αυτό φαντάζει λογικό αφού προβλέπεται με σαφήνεια στο πλαίσιο αξιολόγησης για την β'/βάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα για το Λύκειο (Π.Δ. 60/2006, ΦΕΚ 65/Α/ 30.3.2006, άρθρο 7, παρ. 1) που αναφέρεται εκτενώς στις εργασίες που εκτελεί στο σπίτι ή το σχολείο μαθητής. Εδικά για τις εργασίες στο σπίτι στο δημοτικό η λογική είναι εντελώς αντίθετη, αφού αναφέρεται να αποφεύγονται οι κατ' οίκον εργασίες (Αρ.Πρωτ.Φ.12/342/35602/Γ1/04-05-2005/ΥΠΕΠΘ).

- **Εργασίες και έδρα σχολείου**

Τέλος, όσον αφορά στη σχέση της έδρας του σχολείου στην απόδοση βαθμού οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Πόλη/έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού) δηλώνουν σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο με έδρα Δημοτική/Τοπική Κοινότητα ότι λαμβάνουν αρκετά υπόψη εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα/τετράμηνα για τον καθορισμό των βαθμών ενός τριμήνου/τετραμήνου. Αυτό μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε κεντρικότερα σχολεία λειτουργούν περισσότερο από τους συναδέλφους τους σε περιφερειακά σχολεία με μια λογική συνέχειας. Δηλαδή η καταγεγραμμένη επίδοση προηγούμενης περιόδου επηρεάζει την επόμενη. Αυτό βέβαια δημιουργεί πολλές δυσκολίες στους μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες αφού δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο χαμηλών επιδόσεων που δύσκολα μπορεί να σπάσει. Η εικόνα του μαθητή έχει ήδη δομηθεί από το πρώτο τρίμηνο και ίσως και από την προηγούμενη χρονιά. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία βρίσκει συχνά εφαρμογή στην εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη «δυνατότητα» να προβλέψει συνειδητά την εξέλιξη ή την επίδοση ενός παιδιού και ασυνείδητα πλέον να κάνει τις προβλέψεις του αυτές πραγματικότητα.

9.5. Προσπάθεια

Στη βιβλιογραφία τη σχετική με τη βαθμολόγηση, μεγάλο χώρο καταλαμβάνει η προσπάθεια του μαθητή και πόσο αυτή λαμβάνεται υπόψη. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της εν λόγω έρευνας σε ένα δυσθεώρητο ποσοστό που αγγίζει το 87% δηλώνει ότι «λαμβάνει πολύ υπόψη την προσπάθεια», με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας να υπερέχουν σημαντικά. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Stiggins, Frisbie, και Griswold (1989), όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων σχετικών με τη βαθμολόγηση, επιδιώκοντας οι βαθμοί τους να αντανακλούν με δίκαιο τρόπο τόσο την προσπάθεια όσο και την επίδοση, σε αντίθεση με τη συνιστώμενη πρακτική. Η Brookhart (1991), επισήμανε ότι η βαθμολόγηση συχνά αποτελεί ένα "συνονθύλευμα" της συμπεριφοράς, της προσπάθειας και της επίδοσης. Η ίδια σε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρει ότι η προσπάθεια και η ικανότητα των μαθητών χρησιμοποιούνται ευρέως στη διαδικασία της απόδοσης βαθμών, ότι οι πρακτικές βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών δεν είναι συνεπείς με τις συστάσεις των ειδικών και υπάρχει ιδιαίτερη σύγχυση σε σχέση με τους όρους προσπάθεια - επίδοση.

Οι Cross και Frary (1996) αναφέρουν παρόμοια ευρήματα σχετικά με την πολυδιάστατη φύση των βαθμών σε δείγμα 310 εκπαιδευτικών γυμνασίου και λυκείου (σε συμφωνία με τα ευρήματα της Brookhart), όπου το 72% των εκπαιδευτικών ενίσχυαν τους βαθμούς των μαθητών χαμηλών ικανοτήτων. Ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ενισχύουν αρκετά συχνά τους βαθμούς με προϋπόθεση την υψηλή προσπάθεια. Καθίσταται προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί υπολογίζουν παράγοντες εκτός της επίδοσης όταν βαθμολογούν τους μαθητές τους. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσκολίες η βαρύτητα που αποδίδουν στην προσπάθεια καθιστά προβληματική την όλη διαδικασία της βαθμολόγησης αφού τίθενται σε

αμφισβήτηση τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα των αποδιδόμενων βαθμών. Η παράμετρος της προσπάθειας εμπεριέχει έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας και δε βασίζεται σε κάποια επιστημονική παραδοχή. Σε προηγούμενη έρευνα των Frary, Cross, και Weber (1993), και πάλι το 66% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι εξαιρετικά χαμηλή ή υψηλή προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή θα πρέπει να αναγνωριστεί μέσω τη «ρύθμισης» του τελικού βαθμού. Διαφοροποίηση εντοπίζεται στην έρευνα των Truog και Friedman (1996), η οποία παρόλο που επιβεβαιώνει περαιτέρω ότι η βαθμολόγηση αποτελεί ένα συνονθύλευμα επιμέρους παραγόντων (hodgerpodge grading), κατέληξε ότι μόνο 9% των εκπαιδευτικών υιοθετούσε το κριτήριο της προσπάθειας κατά τη βαθμολόγηση. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου η κατάσταση είναι ομολογουμένως ιδιαίτερη αφού σύμφωνα με το Π.Δ.462/1991 (οι μαθητές στο Δημοτικό Σχολείο προάγονται ακωλύτως, ενώ επανάληψη της τάξης είναι δυνατή μετά από διεξοδική συζήτηση του δασκάλου με τους γονείς και, αν κριθεί χρήσιμο, ύστερα από γραπτή συναίνεση των γονέων). Το σχολείο γίνεται φορέας κοινωνικής επιλογής στο παρόν και στο μέλλον, αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, ενώ η ταξινόμηση που γίνεται στο σχολείο δεν ανατρέπεται εφόρου ζωής. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την προσπάθεια ως έναν τρόπο για να εκτιμήσουν την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών που αποτιμώνται ιδιαίτερα στη φιλοσοφία πολλών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία (McMillan, 2001). Πιο συγκεκριμένα η προσπάθεια λαμβάνεται περισσότερο υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο **Δημοτικό** σε σχέση με εκείνους στο **Λύκειο**. Το εύρημα αυτό φαντάζει λογικό αφού το Λύκειο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με ένα εξεταστικοκεντρικό σύστημα που αποτελεί μέρος της εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Ακόμη, αφού το Λύκειο δεν ανήκει στο φάσμα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι λογικό ο παράγοντας της προσπάθειας να ατονεί στα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με βιβλιογραφική ανασκόπηση της εποχής ο Airasian (1984) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε σχέση με την αξιολόγηση στην τάξη τους σε δύο τομείς: την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Η σημασία αυτών των παραγόντων ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης, με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην κοινωνική συμπεριφορά. Και στην έρευνα που διεξήχθη το 2007-2009 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σημερινό ΙΕΠ) διαφάνηκε μια τάση μετατόπισης από την αξιολόγηση γνώσεων, στην αξιολόγηση και ποιοτικών

χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως προσπάθεια, συμμετοχή στο μάθημα και συμπεριφορά τους. Άρα και πάλι η παράμετρος της προσπάθειας είναι παρούσα.

Σε έρευνα των Zbainos και Hallam (2002) φάνηκε ότι οι βαθμοί που δίνονται στο Δημοτικό Σχολείο είναι σχεδόν ισοπεδωτικά ψηλοί. Τόσο ψηλοί που τίθεται σε αμφισβήτηση η σκοπιμότητα ύπαρξής τους. Το να μπαίνουν τόσο ψηλοί βαθμοί σε σχεδόν όλους τους μαθητές, είναι αντίστοιχο του να μη μπαίνουν καθόλου βαθμοί, διότι ούτε τους γονείς πληροφορούν για τις ακαδημαϊκές ανάγκες και επιδόσεις των μαθητών τους, ούτε ως κίνητρο για τους μαθητές μπορεί να λειτουργήσουν, εφόσον εμφανίζονται σχεδόν άριστοι όλοι σε όλα. Αυτό ίσως δικαιολογεί και την ιδιαιτερότητα του δημοτικού σχολείου όσον αφορά στη βαθμολόγηση.

9.6. Συμπεριφορά

Όσον αφορά στη σχέση του τύπου του σχολείου στην απόδοση βαθμού οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό, δηλώνουν σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Γυμνάσιο ότι λαμβάνουν υπόψη σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος). Εντοπίζεται συμφωνία με την έρευνα των Cross και Frary (1996), όπου το 40% σχεδόν των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η συμπεριφορά και η στάση των μαθητών λαμβάνονταν υπόψη κατά την απόδοση βαθμών. Αντίστοιχα συμπεράσματα προέκυψαν και σε προηγούμενη διαπολιτειακή έρευνα από τους Frary, Cross, και Weber (1993), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι η αποδεκτή ή η ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη κατά την απόδοση του τελικού βαθμού σε ποσοστό 31%. Ωστόσο, πρότειναν παράμετροι όπως η συμπεριφορά και η προσπάθεια να καταγράφονται ξέχωρα από την επίδοση. Και σε έρευνα των Friedman και Manley (1991) καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συνήθως τη συμπεριφορά, την προσπάθεια, τη συμμετοχή, και άλλους παράγοντες εκτός από την επίδοση κατά τον καθορισμό των βαθμών. Αλλά και η έρευνα των Ttuog και Frieman (1996), κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 32% υπολόγιζαν στην απόδοση βαθμών τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Προφανώς η συμπεριφορά, όπως αυτή εκδηλώνεται στην τάξη είναι πιο επιβαρυντική για τον εκπαιδευτικό όταν αυτός διδάσκει σε μικρότερους μαθητές. Ειδικότερα στο δημοτικό εμφανίζονται εντονότερα προβλήματα συμπεριφοράς (που συνήθως είναι

απότοκα μαθησιακών δυσκολιών), ενώ αρκετοί γονείς σχεδόν μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου βρίσκονται στο στάδιο της άρνησης και δεν λειτουργούν υποστηρικτικά προς τον εκπαιδευτικό και το σχολείο στη δύσκολη διαδικασία της προσαρμογής του παιδιού τους. Σύμφωνα με τους Hatzichristou και Hopf (1989), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε σχέση με την επίδοση και τη συμπεριφορά η μεγαλύτερη διαφοροποίηση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται κυρίως με τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών. Οι σημαντικές δυσκολίες στα μαθήματα και η χαμηλή επίδοση σχετίζονται με αντικοινωνικός μορφές συμπεριφοράς και εκδήλωση επιθετικότητας προς τους άλλους στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια με ψυχολογικές ατομικές δυσκολίες στο Δημοτικό Σχολείο κυρίως. Οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν στις ψυχολογικές παραμέτρους της συμπεριφοράς τους στις μικρές πόλεις. Ενώ οι μαθητές με χαμηλή επίδοση έχουν τις περισσότερες ψυχολογικές δυσκολίες στο Δημοτικό Σχολείο, αντίθετα στο Γυμνάσιο οι μαθητές με υψηλή επίδοση εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες. Η ψυχολογική διάθεση αυτή των καλών μαθητών του Γυμνασίου πιθανό να συνδέεται και να αντανακλά τις σκέψεις των παιδιών και των κατοίκων των μικρών πόλεων για περιορισμένες δυνατότητες μόρφωσης, εκπαίδευσης και ακόλουθης επαγγελματικής σταδιοδρομίας συγκριτικά με τις μεγάλες πόλεις.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί α'/βάθμιας δηλώνουν να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα δε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση. Αντίθετα ευρήματα εντοπίζονται σε προαναφερθείσα έρευνα (Cross και Fragy, 1996), στην οποία πάνω από το ήμισυ των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι η συμμετοχή στην τάξη είχε μέτρια έως ισχυρή επιρροή στους βαθμούς, ενώ συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι στην αποτυχία ευθύνονται εξίσου τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής.

9.7. Απόψεις για τους βαθμούς γενικά

Οι εκπαιδευτικοί στην α/βάθμια φαίνεται να θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι βαθμοί προκαλούν περισσότερο κακό παρά καλό στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επίσης και ότι η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι,

στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό». Επίσης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συναδέλφους τους της β/βάθμιας ότι τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί, ότι είναι πιο σημαντικό αυτό που μαθαίνει ο μαθητής και όχι ο βαθμός που τελικά παίρνει όπως επίσης ότι ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις. Μάλιστα δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι άμοιροι ευθύνης όταν αποτυγχάνει ένας μαθητής τους. Σε αρκετές έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ιδιαίτερη επιείκεια στο ζήτημα της βαθμολόγησης (Cizek και Fitzgerald, 1995, Stiggins et al., 1989, Blount, 1997, Hills, 1991, Zbainos, 1999, Zbainos και Hallam, 2002, Ζμπάινος και Hallam, 2002). Ειδικότερα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπως προαναφέρθηκε, οι βαθμοί που δίνονται είναι σχεδόν ισοπεδωτικά υψηλοί σε σημείο που τίθεται σε αμφισβήτηση η σκοπιμότητα ύπαρξής τους. Το να μπαίνουν τόσο ψηλοί βαθμοί σε σχεδόν όλους τους μαθητές, είναι αντίστοιχο του να μη μπαίνουν καθόλου βαθμοί. Μέσα από αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί της α'/βαθμιας χαρακτηρίζουν με αρνητικό τρόπο τη γενικότερη λειτουργία των βαθμών στο δημοτικό, αφού χωρίς να παρέχουν καμιά ουσιαστική πληροφορία τόσο στο μαθητή όσο και στο γονέα αποτελούν μια παράμετρο που δημιουργεί δυσθυμία σε όλους τους εμπλεκόμενους και ένα σύστημα αξιολόγησης που υπάρχει αλλά δε λειτουργεί.

Απ' την άλλη μεριά, και όπως ίσως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί της β/βάθμιας δηλώνουν ότι θεωρούν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο.

9.8. Ερωτηματολόγιο Διαφοροποίησης στη διδασκαλία

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει για τη μέτρηση της χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας η παρούσα έρευνα βασίστηκε στο εργαλείο που ανέπτυξε η Hobson (2008). Σε αυτή την έρευνα προέκυψε ότι οι εννέα πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές διαφοροποίησης είχαν να κάνουν με το πεδίο της διαφοροποίησης ως προς το "περιεχόμενο" ή τη "διαδικασία". Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας της Hobson, εκπαιδευτικοί και γενικότεροι παράγοντες, όπως τα χρόνια εμπειρίας, εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο και επιμόρφωσης δεν έχουν καμία θετική επίδραση στο πόσο συχνά ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του. Στην πραγματικότητα, οι συχνοί χρήστες της διαφοροποίησης ανέφεραν ότι είχαν

παρακολουθήσει λιγότερα σχετικά μαθήματα στο πανεπιστήμιο και δε συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό σε σχετική επιμόρφωση αργότερα. Αντίστοιχα στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις περισσότερες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους (γενικά), σχεδόν πάντα ή συχνά. Το ίδιο απαντούν και για τη διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο. Ειδικότερα μεγάλη συμφωνία παρατηρείται στην ερώτηση «Βαθμολογώ τους μαθητές με τέτοιο τρόπο που να αντανακλάται η προσωπική τους ανάπτυξη και πρόοδος» όπου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92%) δηλώνει συχνά έως πάντα. Αυτή η άποψη που αναδύεται μέσα από την κλίμακα της διαφοροποίησης φαίνεται να βρίσκεται σε συμφωνία με ανάλογη απάντηση στην ερώτηση της κλίμακας της βαθμολόγησης που μετρούσε το κριτήριο βαθμολόγησης. Και εκεί μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών επιλέγει ως κυρίαρχο κριτήριο την επίδοση λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του. Αντίστοιχα μεγάλη συμφωνία εντοπίζεται και στην ερώτηση: «Σχεδιάζω ασκήσεις που ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων των μαθητών».

Ωστόσο, προκαλεί προβληματισμό η απάντηση των συμμετεχόντων στην ερώτηση: Αξιολογώ εκ των προτέρων τους μαθητές προκειμένου να προσδιορίσω το επίπεδο κατανόησης (μαθησιακή ετοιμότητα), μια ερώτηση που ερευνά την χρήση μιας δομικής λειτουργίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η οποία συνδέεται με τη δημιουργία ομάδων μεικτής ετοιμότητας και όχι ικανοτήτων όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία. Εδώ σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν από μερικές φορές έως σχεδόν ποτέ. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι επαρκώς για τις δυνατότητες και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και φαίνεται να μη γνωρίζουν όλες τις μεθόδους και πρακτικές.

Σε σχέση με τη διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο προέκυψε μεγάλος δείκτης συμφωνίας ως προς δυνατές τροποποιήσεις που είναι διατεθειμένοι οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στην διδασκαλία τους. Επιπροσθέτως, στις περισσότερες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι χρησιμοποιούν συχνά τη διαφοροποίηση τόσο ως προς τη διαδικασία, όσο και ως προς το παραγόμενο έργο και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι στις ερωτήσεις: «Προχωρώ σε σύμπτυξη της διδακτέας ύλης προκειμένου να ανταποκριθώ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των πιο προχωρημένων μαθητών» και «Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια», οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε μεγάλο βαθμό δίνουν αρνητική απάντηση 35% και 25% αντίστοιχα. Ιδιαίτερα σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert αυτά τα ποσοστά

φαίνεται να υποδηλώνουν διαφορά σε σχέση με τις άλλες ερωτήσεις. Τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν με την έρευνα της Adlam (2007), όπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν γνώστες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, τα στοιχεία έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούσαν τακτικά τη διδασκαλία στις τάξεις τους λόγω της περιορισμένης γνώσης τους σχετικά με τα εργαλεία, το χρόνο που απαιτείται για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την έλλειψη διαθέσιμων πόρων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ποικιλομορφία των μαθητών καθυστέρησε, περιόρισε επίσης την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως, σε ότι αφορά τα ελληνικά δεδομένα, ένας προβληματισμός που προκύπτει είναι ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συγχέουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με την εξατομικευμένη, αφού τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να διαχέεται το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αυτό περισσότερο σε συνέδρια και ημερίδες. Δεν υπάρχει ιδιαίτερα μεγάλη ερευνητική παραγωγή στο εν λόγω θέμα, σε σημείο που ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί να μην έχουν καν μελετήσει την συγκεκριμένη θεωρία και πρακτική. Πιο συγκεκριμένα η εξατομικευση αναφέρεται στην διδασκαλία που συμβαδίζει με το ρυθμό διαφορετικών μαθητών και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι οι ίδιοι για όλους τους μαθητές, αλλά οι μαθητές μπορούν να προχωρούν στην ύλη με διαφορετικές ταχύτητες ανάλογα με τις μαθησιακές τους ανάγκες. Η διαφοροποίηση αναφέρεται σε διδασκαλία που είναι προσαρμοσμένη στις μαθησιακές προτιμήσεις διαφορετικών μαθητών. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι οι ίδιοι για όλους τους μαθητές, αλλά η μέθοδος και η προσέγγιση μέσω της διδασκαλίας ποικίλλει ανάλογα με τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή.

Ο παραπάνω προβληματισμός περί της ελλιπούς γνώσης σε θεωρία και τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιβεβαιώνεται στις ερωτήσεις «Επιταχύνω τη ροή της διδασκόμενη ύλης για τους πιο προχωρημένους μαθητές» «Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια με τους μαθητές μου» που μετρούν τον παράγοντα διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας. Τέλος στην ερώτηση οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους, παρατηρούμε ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί συχνά ενώ συγχρόνως ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί ελάχιστα. Μια συνηθισμένη παρανόηση έχει να κάνει με τους προχωρημένους μαθητές που πολλές φορές μπορεί να ανήκουν και στην κατηγορία των χαρισματικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν τους βοηθούν ώστε να

προχωρήσουν με γρηγορότερους ρυθμούς γιατί ρίχνουν το βάρος στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Κοντολογίς, οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε σχέση με την εφαρμογή πρακτικών που συνιστούν αλλαγή στη ρουτίνα της διδασκαλίας και ακόμη περισσότερο όταν η αλλαγή συνδυάζεται και με δεξιότητες και υποχρεώσεις σχεδιασμού και προγραμματισμού (Mcintosh et al., 1994). Επίσης εμφανίζουν δυσκολίες στη δομημένη σχεδίαση των μαθημάτων και ακόμη περισσότερο στην παροχή διαφοροποιημένου υλικού που εξασφαλίζει τη δημιουργική εμπλοκή και των μαθητών που τοποθετούνται στις αποκλίσεις σε σχέση με την επίδοση, είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο. (McGarvey, Marriot, Morgan, και Abbot, 1997).

9.9. Ερωτηματολόγιο Αποτελεσματικότητας

Σε ότι αφορά το ερωτηματολόγιο για την καταγραφή της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε όπως έχουμε ήδη αναφέρει το ερωτηματολόγιο των Woolfolk, Rosoff και Hoy (1990). Οι εν λόγω ερευνητές καταλήγουν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συντείνει στον καλύτερο έλεγχο της τάξης μέσα από μια ανθρωπιστική πλευρά που επιτρέπει σε κάθε μαθητή να λειτουργεί αυτόνομα στην επίλυση τυχόν προβλημάτων. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός εμπιστεύεται τους μαθητές του στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

Ερευνητές έχουν εντοπίσει θετικές σχέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων διαχείρισης τάξης από τους εκπαιδευτικούς και την επίδοση των μαθητών τους. (Brophy και Good, 1986; Woolfolk, 1990).

Στην παρούσα έρευνα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν σημαντικό ρόλο στον παράγοντα οικογένεια και θεωρούν ότι η αρνητική επίδραση της οικογένειας μπορεί να λειτουργήσει ανασχετικά στη δική τους προσπάθεια. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν επαρκείς σε σχέση με τις βασικές τους σπουδές ενώ την ίδια στιγμή δηλώνουν μάλλον ανεπαρκείς σε σχέση με την εκπαίδευση που έχουν λάβει για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί τόσο στην πρωτοβάθμια (Weddell, 2005) όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Mastropieri και Scruggs, 2004) εκφράζουν ανασφάλεια σε σχέση με την κατάρτισή τους ως προς την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης αλλά και για την υποστήριξη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες. Συχνά οι

γνώσεις τους γύρω από την ειδική αγωγή είναι ιδιαίτερα περιορισμένες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Kilanowski-Press, Foote, και Rinaldo, 2010).

9.10. Απαντήσεις εκπαιδευτικών σε ομαδοποιημένες μεταβλητές

Η εικόνα ξεκαθαρίζει σε μεγάλο βαθμό με τις αναλύσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ομαδοποιημένες ερωτήσεις, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί της α'/βάθμιας παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε πολλές και σημαντικές ομαδοποιημένες ερωτήσεις και πιο συγκεκριμένα σε όλες τις ομαδοποιημένες ερωτήσεις της ένταξης (εκτός από τους συναισθηματικούς παράγοντες), στις ομαδοποιημένες ερωτήσεις της διαφοροποίησης (εκτός από τη διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο και τις στρατηγικές διδασκαλίας), αλλά και σε σχέση με την αποτελεσματικότητα και ιδίως σε σχέση με τις ομαδοποιημένες ερωτήσεις που αναφέρονται στην κριτική άποψη για τη βαθμολόγηση (B1). Ειδικότερα για τις μεταβλητές «Ένταξη-γενικό μέτρο», «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης», «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης», «Διαφοροποίηση Γενικά», «Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία», «Διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο έργο», οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο.

Για τη μεταβλητή «Διαφοροποίηση- Γενικά» , οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Γυμνάσιο παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο.

Για τη μεταβλητή βαθμολόγηση B1 (κριτική άποψη) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό δηλώνουν περισσότερο κριτική θέση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε λύκεια. Από τις παραπάνω αναλύσεις διαφαίνεται ότι υπάρχει μια εντελώς διαφορετική φιλοσοφία ανάμεσα σε α'/βάθμια και β'/βάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια υπερτερεί μια ενταξιακή φιλοσοφία που θέτει ως μέτρο πάντων το μαθητή. Αυτό με τη σειρά του συμπαρασύρει και την εφαρμογή σε μεγαλύτερο βαθμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και μια πιο κριτική στάση σε σχέση με τους βαθμούς. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί της α'/βάθμιας δηλώνουν ότι αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην β'/βάθμια.

Στο γυμνάσιο από την άλλη πλευρά η κατάσταση διαφαίνεται να είναι λίγο καλύτερη απ' ό,τι στο Λύκειο, τουλάχιστο όσον αφορά στο θέμα της διαφοροποίησης.

9.11. Συνάφεια μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών

Η ομαδοποιημένη μεταβλητή B1 (κριτική άποψη βαθμολόγησης) παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με όλες τις ομαδοποιημένες μεταβλητές της ένταξης, εκτός από τους συναισθηματικούς παράγοντες της ένταξης (κάτι τέτοιο φαίνεται λογικό αφού η βαθμολόγηση βασίζεται κατά βάση στη λογική και όχι το συναίσθημα), ενώ η ομαδοποιημένη μεταβλητή B2 (υποστηρικτική άποψη βαθμολόγησης) παρουσιάζει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές της ένταξης. Συνεπώς μπορούμε να εικάσουμε ότι όσο περισσότερο κριτική άποψη εκφράζει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στη βαθμολόγηση τόσο περισσότερο θετικός είναι σε σχέση με την ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα όσο πιο υποστηρικτική στάση εκφράζει σε σχέση με τη βαθμολόγηση τόσο περισσότερο απέχει από ενταξιακές λογικές και πιθανά πρακτικές. Φαίνεται ότι έτσι όπως είναι δομημένο το σύστημα απόδοσης βαθμών δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Απ' την άλλη οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής που έχουν διδαχτεί οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο των βασικών σπουδών τους έρχονται σε αντίθεση με τη βαθμολόγηση με αυστηρούς όρους. Με αυτό τον τρόπο πολλοί μαθητές θα αντιμετώπιζαν σοβαρό πρόβλημα "επιβίωσης" μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Κάτι τέτοιο ένας παιδαγωγός δε θα μπορούσε να το αφήνει απλά να συμβαίνει. Συνεπώς κάνει κάποιες αναγκαστικές πιθανά διευθετήσεις με τους βαθμούς. Κατ' αυτή την έννοια φαίνεται λογική η κριτική στάση απέναντι στους βαθμούς.

Σε σχέση με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρατηρούμε ότι όλες οι διαστάσεις της παρουσιάζουν ισχυρή θετική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα των Gibson και Dembo (1984) σε 208 εκπαιδευτικούς σχετικά με τις στάσεις σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με μια λιγότερο θετική στάση σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους χρησιμοποιούσαν επίσης λιγότερο αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές από ό, τι

οι εκπαιδευτικοί με πιο θετική στάση. Σε ανάλογη έρευνα παρατήρησης των Bender, Vail and Scott (1995) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν λιγότερο θετικοί σε σχέση με την ένταξη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές που βοηθούν στην ένταξη λιγότερο συχνά από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν περισσότερο θετικοί σε σχέση με την ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά στις ομαδοποιημένες μεταβλητές B1, B2 παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Η μεταβλητή **B1**(κριτική άποψη) παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της διαφοροποίησης αλλά και με τη διαφοροποίηση ως γενικό μέτρο. Παρουσιάζει επίσης θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της αποτελεσματικότητας.

Η ομαδοποιημένη μεταβλητή **B2** (υποστηρικτική άποψη βαθμολόγησης) παρουσιάζει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τις διαστάσεις διαφοροποίησης, γενικά, ως προς το περιεχόμενο και μέτρια αρνητική ως προς το παραγόμενο έργο. Παρουσιάζει επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση με τη διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας και τέλος ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή της αποτελεσματικότητας.

Ειδικότερα για τη μεταβλητή της αποτελεσματικότητας και τη σχέση της με τις ερωτήσεις για τη βαθμολόγηση έχουμε να παρατηρήσουμε ότι η αποτελεσματικότητα φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με τις εργασίες για το σπίτι, τους βαθμούς σε τεστ και διαγωνίσματα, με το να βασίζονται οι βαθμοί σε προκαθορισμένα κριτήρια ανεξάρτητα από τη συμμετοχή στην τάξη και σε τεστ και γραπτές εργασίες που συνθέτει μόνος του ο εκπαιδευτικός. Επίσης προκύπτει αρνητική συσχέτιση με το να μη λαμβάνει ο εκπαιδευτικός υπόψη δραστηριότητες που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή, με τη μείωση βαθμού για λόγους συμπεριφοράς (αποβολή), και με τη άποψη ότι ο ανταγωνισμός για βαθμούς αποτελεί υγιές φαινόμενο. Τέλος προκύπτει αρνητική συσχέτιση με το ότι οι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.

Αντίθετα υψηλή θετική συσχέτιση προκύπτει σε σχέση με την προσπάθεια, το να δίνονται ευκαιρίες για τη βελτίωση των βαθμών, να λαμβάνεται υπόψη η διαφορά στις έμφυτες ικανότητες και ότι όταν ο μαθητής αποτυγχάνει η αποτυχία βαραίνει και τον εκπαιδευτικό. Επίσης ότι ένας καλός εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να υποβάλλει σε εξετάσεις ένα μαθητή για να καταλάβει πόσα έχει μάθει. Θετική συσχέτιση εντοπίζεται ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και στην προτίμηση καλλιέργειας της κοινωνικότητας του μαθητή και όχι της διαρκούς αποτυχίας, την προτίμηση σε αυτό που μαθαίνει και όχι στο βαθμό που παίρνει, την άποψη ότι τα σχολεία θα ήταν σε

καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί, οι οποίοι θα πρέπει να βασίζονται στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού και μόνο.

9.12. Προβλεψιμότητα ανάμεσα στις μεταβλητές

Η μεταβλητή «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης», οι τροποποιήσεις δηλαδή που διατίθεται να κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για τη διευκόλυνση των μαθητών με δυσκολίες, προβλέπει σε μεγάλο βαθμό την κριτική στάση του εκπαιδευτικού στη βαθμολόγηση (B1) Ακολουθούν με μικρότερη συμβολή στην πρόβλεψη της κριτικής στάσης οι μεταβλητές «Διαφοροποίηση Γενικά», «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης» και «Ένταξη-Γενικό μέτρο».

Η μεταβλητή «Ένταξη-Γενικό μέτρο» (το ερωτηματολόγιο για την ένταξη εν συνόλω), προβλέπει σε μεγάλο βαθμό την υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη βαθμολόγηση (B2). Ακολουθούν με μικρότερη συμβολή στην πρόβλεψη, οι μεταβλητές «Διαφοροποίηση ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας/διαχείρισης», «Διαφοροποίηση Γενικά», «Συμπεριφορικοί παράγοντες ένταξης» και «Γνωστικοί παράγοντες ένταξης».

9.13 Επίλογος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι στο δημοτικό σχολείο βρίσκεται πιο κοντά στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης σε αντίθεση με το γυμνάσιο και το λύκειο, όπου η εκπαίδευση είναι περισσότερο επικεντρωμένη στη διδασκαλία του αντικειμένου. Επιπλέον, η παρουσία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη απαιτεί ειδική οργάνωση και δόμηση του προγράμματος της τάξης, κάτι που δυσχεραίνει αρκετά τη θέση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παραπάνω επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Όπως υποστηρίζεται, η έμφαση στη μετάδοση γνώσεων και στη διδασκαλία εξειδικευμένων αντικειμένων δεν συνάδει με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη συνολική εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή (Clough και Lindsay, 1994, όπ. αναφ. στο Avramidis και Norwich 2002: 138).

Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου φαίνεται ότι λειτουργούν σε μεγαλύτερο βαθμό χωρίς αποκλεισμούς και προσεγγίζουν την ανάπτυξη του παιδιού

περισσότερο ολιστικά, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και του λυκείου που ενδιαφέρονται, κυρίως, για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και την επίδοση των τελευταίων σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Ωστόσο, σε σχετική έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2000), που συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δε διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούσαν. Προφανώς υπάρχει μεγάλη διαφορά στην ευρύτερη θεωρία και πράξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε γυμνάσια. Σε σχέση με το λύκειο η απόσταση φαντάζει χαοτική. Αυτό πρέπει να μας προβληματίσει ιδιαίτερος σε σχέση με την ομαλή μετάβαση των μαθητών και δη εκείνων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Οι βαθμοί φαίνεται να μην ταιριάζουν ως θεωρία και πρακτική στους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα αυτούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια. Αυτό με τη σειρά του μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές να πετύχουν, σε σημείο που να μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι χαϊδεύουν τους αδύναμους κυρίως μαθητές. Στη βιβλιογραφία αυτή η πρακτική αναφέρεται ως «coddling» (McMillan , Myran και Workman, 2002). Ως αποτέλεσμα αυτού οι μαθητές πιθανά λαμβάνουν μια ψευδή αίσθηση του προσωπικού τους επιπέδου κατανόησης και απόδοσης. Με άλλα λόγια, είναι τόσο ισχυρή η επιθυμία του εκπαιδευτικού να δει το μαθητή του να πετυχαίνει που προωθεί πρακτικές αξιολόγησης και βαθμολόγησης με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν καλούς βαθμούς χωρίς πραγματικά να γνωρίζουν τη διδασκόμενη ύλη ή να είναι σε θέση να αποδείξουν την ικανότητά τους. Ωστόσο, μπορεί μια τέτοια λογική να αποβεί αντιπαραγωγική για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, διότι μπορεί αυτοί να αναπτύξουν την πεποίθηση ότι ανταμείβονται για την προσπάθεια και όχι για τη γνώση του περιεχομένου ή την απόκτηση δεξιοτήτων. Τέλος οι εκπαιδευτικοί θεωρώντας πιθανά ότι η επίδοση των μαθητών τους αντικατοπτρίζει τη δική τους εκπαιδευτική και επαγγελματική αποτελεσματικότητα, ίσως ευνοούν την απόδοση καλύτερων βαθμών ενσωματώνοντας στη βαθμολογία τους εξωγενείς παράγοντες, ώστε με αυτό τον τρόπο να επιβεβαιώνονται και οι ίδιοι. Κάπως έτσι μπορεί πιθανά να αναλυθεί ότι εκείνοι που στέκονται περισσότερο κριτικά στη βαθμολόγηση εκφράζουν σαφώς μεγαλύτερο βαθμό στην αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα.

9.14 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ικανοποιητικό δείγμα και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης το δείγμα διακρίνεται από πανελλήνια αντιπροσώπευση ώστε να μπορούν να εξαχθούν συγκριτικά συμπεράσματα και να διερευνηθούν γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες. Ωστόσο, ένας περιορισμός που ανακύπτει και αφορά στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, είναι μήπως οι ερωτώμενοι απαντώντας αρνητικά αποδείξουν εν τέλει αδυναμία/αποτυχία (Jhonstone, 1990) ή, ενδεχομένως “κακή” εικόνα για αυτούς και το σχολείο τους, μολονότι υπήρχε η δέσμευση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Επιπροσθέτως ένας ακόμη περιορισμός αφορά στην πιθανότητα κάποιοι από τους ερωτώμενους να μην είχαν ως μέτρο των απαντήσεων τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακόμη και αν ο ερευνητής είχε προνοήσει να αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα αλλά και στις επιμέρους οδηγίες πριν από κάθε εργαλείο με σαφή τρόπο ότι η έρευνα εστιάζει σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Κάποιοι μπορεί να απάντησαν ορμώμενοι από δυσκολίες μάθησης και όχι μαθησιακές δυσκολίες με τη στενή έννοια του όρου. Βέβαια, σε μια αρκετά εκτεταμένη γεωγραφικά έρευνα θα ήταν πρακτικά αδύνατο να εξασφαλιστεί αυτή η συνθήκη. Ακόμη, στο εργαλείο που μετρούσε τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, είναι πιθανό κάποιοι να την ταύτιζαν με την εξατομικευμένη διδασκαλία, όρο παλαιότερο και αρκετά προσφιλή στους εκπαιδευτικούς.

9.15 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Προφανώς η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια να ανιχνεύσει απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες τις εκπαίδευσης, σε εθνική βάση σε σχέση με τη βαθμολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι διεθνώς παραδεκτό ότι η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Είναι σαφές επίσης, ότι οποιαδήποτε αλλαγή στο σύστημα βαθμολόγησης επηρεάζει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές διαδικασίες αλλά και γονείς και κυρίως μαθητές. Συνεπώς μελλοντικές έρευνες μπορούν να αναζητήσουν τις θέσεις κυρίως των μαθητών απέναντι στη βαθμολόγηση και τη συσχέτισή τους με εκείνες των εκπαιδευτικών, με σκοπό να διερευνηθούν εάν υπάρχει κοινός τόπος και συναντίληψη

στις βασικές αρχές βαθμολόγησης. Επιπροσθέτως, η όποια αλλαγή σε πρακτικές βαθμολόγησης θα πρέπει να συμβαδίζει με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των βαθμών, αλλά και εισαγωγή στις παιδαγωγικές σχολές αντίστοιχου αντικειμένου. Από την άλλη μεριά οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να αποτυπώνονται σε νέου τύπου ελέγχους οι οποίοι θα διευκολύνουν την αποτύπωση περισσότερων αλλά και έγκυρων πληροφοριών σε σχέση με την επίδοση. Για να είναι επιτυχής η μετάβαση σε ένα νέο πλαίσιο βαθμολόγησης θα πρέπει να μην προκύπτει εκτεταμένη γραφική εργασία για τους εκπαιδευτικούς γιατί τότε μάλλον θα είναι καταδικασμένη να αποτύχει (Marzano, 2000). Δυστυχώς η περιγραφική αξιολόγηση που βασίζεται σε εκθέσεις των εκπαιδευτικών απαιτεί ιδιαίτερη γραφική εργασία, κάτι που την καθιστά λιγότερο έως ελάχιστα ελκυστική και κυρίως σε μια έκθεση μη δομημένη, οι αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού μπορεί να δώσουν ακόμη πιο λανθασμένο μήνυμα σε γονείς και μαθητές. Είναι επίσης ιδιαίτερα να συνεχίσουν, ίσως και σε μεγαλύτερο βαθμό, να είναι ενδεείς αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Αντίθετα, η ανάλυση του κάθε μαθήματος σε γνωστικούς τομείς ανάλογα με το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ο διαχωρισμός των παραγόντων έξω από τη βαθμολόγηση καθαυτή όπως η προσπάθεια, η συμπεριφορά, η παρακολούθηση-συμμετοχή και άλλα ίσως αποτελέσει, μετά από πιλοτική εφαρμογή, μια σύγχρονη πρόταση αποτύπωσης της επίδοσης. Παραδείγματος χάριν το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό θα μπορούσε να αναλυθεί στους παρακάτω ξεχωριστούς τομείς:

- Ανάγνωση
- Ορθογραφία
- Κατανόηση κειμένου
- Έκφραση
- Παραγωγή Λόγου
- Λογοτεχνία

Σε αυτούς τους τομείς θα έπρεπε να προσθέσουμε εν συνεχεία τους παράγοντες εκτός της ακαδημαϊκής επίδοσης όπως προσπάθεια, συμπεριφορά, ανελλιπής παρακολούθηση. Οι ακαδημαϊκοί παράγοντες θα μπορούσαν να αποτελούν το 75% του βαθμού με το υπόλοιπο 25% να αποτελούν οι «εξω-ακαδημαϊκοί» παράγοντες. Αυτά τα ποσοστά θα μπορούσαν να διαφοροποιούνται για μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες είτε από τον αναγνωρισμένο φορέα έκδοσης της διάγνωσης, είτε από την ΕΔΕΑΥ. Καλό θα είναι να μη βαθμολογούνται μαθήματα όπως η

γυμναστική, τα θρησκευτικά, τα εικαστικά και η θεατρική αγωγή. Έχει γίνει αντιληπτό μετά την παράθεση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας ότι οι προτεινόμενες πολιτικές βαθμολόγησης δε λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη τους και να κινητοποιούν τους μαθητές τους (Brookhart, 1994). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους «εξω-ακαδημαϊκούς» παράγοντες όπως η προσπάθεια εξίσου σημαντικούς στη διαδικασία έλεγχου της τάξης και δε θα σταματήσουν ποτέ να συνυπολογίζουν αυτούς τους παράγοντες στις πρακτικές βαθμολόγησης που υιοθετούν και κυρίως για τους μαθητές με δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adlam, E. (2007). Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms. (Master's Thesis). Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses database*. (UMI No. 340033055)
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling, *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Airasian, P. W. (1984). Classroom assessment and educational improvement. Paper presented at the conference Classroom Assessment: A Key to Educational Excellence, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon.
- Airasian, P. W. (1997). *Classroom assessment* (3rd Edition). NY: McGraw-Hill. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Alghazo, E. M., & Naggat Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Allen, J. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House*, 78(5), 218-223.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs, *European Journal of Special Needs Education*, 22, 115-129.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association. (1990). *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*.

- Washington, DC: Authors. Retrieved from www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition (DSM-V)*. Arlington, VA: Author.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.
- Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Zhang, W., & Emmons, C. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal of the Education of the Gifted, 16*, 103-119.
- Armor, D. J., Conroy-Oseguera, P., Cox, M. A., King, N., McDonnell, L. M., Pascal, A. H., Pauly, E., Zellman, G., Summer, G. C., & Thompson, V. M. (1972). *Analysis of the School Preferred Reading Program in selected Los Angeles minority schools*. (Report No. R-2007-LAUSD.) Santa Monica. CA: Rand Corporation.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Rep. No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 130 243)
- Aronson, j., Zimmerman, j., & Carlos, L. (1999). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service No ED 435 127).
- Arthayd, T., Aram, R., Breck, S., Doelling, J., & Bushrow, K. (2007). Developing collaborations skills in pre-service teachers: A partnership between general and special education. *Teacher Education and Special Education, 30*, 1-12.
- Aschbacher, R. R. (1999). *Developing indicators of classroom practice to monitor and support school reform* (CRESST Technical Report 513). Los Angeles: University of California, Center for Research on Educational Standards and Student Testing. Retrieved from [www.cse.ucla.edu/products/reports/TECH513 .pdf](http://www.cse.ucla.edu/products/reports/TECH513.pdf)

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human theory. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Barnes, S. (1985). A study of classroom pupil evaluation: The missing link in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 46-49.
- Bateman, B. (1993). Learning disabilities: The changing landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 29-63.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching students with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Benjamin, A. (2006). Valuing differentiated instruction. *Education Digest*, 72(1), 57-59.
- Bennett, R.E., Gottesman, R.L., Rock, D.A. & Cerullo, F. (1993). Influence of behaviour perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skills. *Journal of Educational Psychology*, 85, 347- 356.

- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Vol. VII, Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Black, P. & William, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215-232.
- Bloom, B. (1984). Taxonomy of educational objectives: Book 1. Cognitive domain. Reading, MA: Addison Wesley.
- Blount, H. P. (1997). The Keepers of Numbers: Teachers' Perspectives on Grades. *The Educational Forum*, 61(Summer 1997), 329-334.
- Mavromatis, I. (1995). *Classroom Assessment in Greek Primary Schools*. Unpublished PhD Thesis, University of Bristol.
- Boothroyd, R. A., McMorris, R. R., & Pruzek, R. M. (1992, April). *What do teachers know about measurement and how did they find out?* Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED351309)
- Borton, W. M. (1991). *Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. 335 341)
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study, *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.
- Bradley, D. F., & Calvin, M. B. (1998). Grading modified assignments: Equity or compromise? *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 24-29.

- Bradley, Danielson, Hallahan. (2002). *Identification of Learning Disabilities - Research to Practice*. Mahwah NJ: Erlbaum Associates.
- Briggs, j. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L., & Sedbrook, S. R. (2002). Teacher attitudes and attributes concerning disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, 6(2), 85-89.
- Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10, 35 -36.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(3), 279-301.
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10,161-180.
- Brookhart, S. M. (2001). *The "standards" and classroom assessment research*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED451189)
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5-12.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). *In search of the constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Buell, M.A., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. and Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability Development, Development, and Education*, 46 (2), 143-56.

- Burley, W. E., Hall, B.W., Villeme, M.G., & Brockmeier, L. L. (1991, April). A path of analysis of the mediating role of efficacy in first-year experiences, reactions, and plans. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bursuck, W., Polloway, E. A., Plante, L., Epstein, M. H., Jayanthi, M., & McConeghy, J. (1996). Report card grading and adaptations: A national survey of classroom practices. *Exceptional Children, 62*, 301-318.
- Bussing, R., Gary, F. A., Leon, C. E., Garvan, C. W., & Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders, 27*, 327-338.
- Cambourne, B. (2002). *Trying to change pre-service teacher education: Nibbling around the edges vs going the hog*. Roundtable presented at the ATEA conference. Brisbane, Australia.
- Campbell, C., & Evans, J. A. (2000). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research, 93*, 350-355.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490
- Carter, K. (1984). Do teachers understand principles for writing tests? *Journal of Teacher Education, 35*(6), 57-60.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Educational Psychology, 28*, 181-194.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.) *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement*. NY: Academic Press.
- Cizek, G. J. (2000). Pockets of resistance in the assessment revolution. *Educational Measurement: Issues and Practice, 19*(2), 16-23,33.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). New York: Routledge.

- Cizek, G. J., Fitzgerald, Shawn M., & Rachor, Robert E. (1995). Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation and the Kitchen Sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.
- Clayton, M. (1996). Clearing the way for inclusion: A response to Thorley, Hotchkis, and Martin. *Special Education Perspectives*, 5(2), 39-44.
- Coffman, W. E. (1971). Essay examinations. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 271-302). Washington, DC: American Council on Education.
- Coladarci, T. (1992). Teacher' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34, 203-213.
- Cox, K. B. (1995). *What counts in English class? Selected findings from a statewide study of California high school teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED384051)
- Cross, L. H., & Frary, R. B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72.
- Cross, L. H., and R. B. Frary (1996). *Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.
- Daan, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 72/(2), 331-338.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy. *Journal of Educational Research*, 91, 331-344.
- Darling-Hammond, L. (1995). Equity issues in performance-based assessment. In M.T. Nettles & A.L. Nettles (Eds), *Equity and excellence in educational testing and assessment* (pp. 89-114). Boston: Kluwer.
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: implications for training. *Remedial and Special Education*, 20, 27-35.

- Demos, E. S., & Foshay, J. (2009). Differentiated instruction: Using a case study. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 26-30.
- Donohoe, K., & Zigmond, N. (1990). Academic grades of ninth-grade urban learning-disabled students and low-achieving peers. *Exceptionality*, 1, 17-27.
- Downing, J., Peckham-Hardin, K. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 16-30.
- Downing, J., Spencer, S., & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive chapter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 11-24.
- Dunn, R., & Riggs, S. A. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn
- Eady, K. V. (2008). Differentiated instruction: An implementation review. (Doctoral *Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Eady, K. V. (2008). Differentiated instruction: An implementation review. (Doctoral dissertation). Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses database*. (UMI No. 3320642)
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. Boston: McGraw-Hill.
- Evans, E. D., & Tribble, M., (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among pre-service teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331-338.
- Feldman, A., Allibrandi, M., & Kropf, A. (1998). Grading with points: The determination of report card grades by high school science teachers. *School Science and Mathematics*, 98(3), 140-148.

- Figlio, D. N., & Lucas, M. E. (2004). The gentleman's "A." *Education Next*, 4(2), 60-67.
- Fleming, M. & Chambers, B. (1983). Teacher-made tests: Windows on the classroom. In W. E. Hathaway, ed., *Testing in the schools. New directions for testing and measurement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Forlin, C. & Hopewell, T. (2006). Inclusion - the heart of the matter: Trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, 33(2), 55-61.
- Franklin, B. M. (1987). *Learning disabilities: Dissenting essays*. London. New York. Philadelphia : The Falmer Press.
- Franzen-M. A. & Allington. R. L. *Handbook of Reading Disability Research*. NY: Routledge, Taylor and Francis Group
- Frary, R.B., Cross, L.H. & Weber, L.J. (1993). Testing and grading practices and opinions of secondary teachers of academic subjects: Implications for instruction in measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice* 12(3), 23-30.
- Friedman, S. J. & Manley, M. (1991). *Grading practices in the secondary school: Perceptions of the stakeholders*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago.
- Fuchs, L. & Fuchs, D. (1998). General educators; instructional adaptation for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21, 23-33.
- Fulcher, G. (1999). Assessment in English for academic purposes: Putting content validity in its place. *Applied Linguistics*, 20(2), 221-236.
- Gable, R. A., Hendrickson, J. M., Tonelson, S. W., & Van Acker, R. (2000). Changing disciplinary and instructional practices in the middle school to address IDEA. *The Clearing House*, 73(4), 205- 208.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1989). *To open minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Gear, G.H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 20, 478-489.
- Gemmel-Crosby, S., & Hanszlik, J. R. (1994). Preschool teachers' perceptions of including students with disabilities. *Education and Training in Mentally Retarded and Developmental Disabilities*, 29, 279-290
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J., & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63, 84-88.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of*
- Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of students with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 207-223.
- Glickman, C., & Tamashiro, R., (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Goslin, D. A. (1967). *Teachers and testing*. New York Russell Sage Foundation.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*. όπ. αναφ. στο D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). Handbook of educational psychology (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2004). *Teaching in the 21st century* (3 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instruction strategies: One size doesn't fit all* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gresham, F. M., (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, Danielson, and D.P. Hallahan (Eds). *Identification of learning disabilities: Research to practice* (467-564). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Gresham, Frank M., Vellutino, Frank R. (2010). What is a role of intelligence in the Identification of specific learning disabilities? Issues and clarifications. *Learning Disabilities and Practice*. 25 (4).
- Grigorenko, E. L. (2008). *Educating individuals with disabilities IDEIA 2004 and beyond*. (Eds). New York: Springer Publishing Company.
- Griswold, P. A. (1993). Beliefs and inferences about grading elicited from students' performance sketches. *Educational Assessment*, 1(4), 311-328.
- guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259
- Guskey, T. R., Swan, G. M., & Jung, L. A. (2010). *Developing a statewide, standards-based student report card: A review of the Kentucky initiative*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver. (ERIC Document Reproduction Service No. ED509404)
- Guskey, T.R., (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Haertel, E., Ferrara, S., Korpi, M., & Prescott, B. (1984). Testing in secondary schools: Student perspectives. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Toronto, Ontario: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D. P., Kauffman, James H., Lloyd John W. (1996). *Introduction to Learning Disabilities - communication between professionals and parents*. USA: (Eds) Allyn and Bacon.

- Hammond, H., & Lawrence, I. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22, 24-30.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Harlen, W. (2005). Trusting teachers' judgment: Research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education*, 20(3), 245-270.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Hills, J. R. (1977). Coordinators of accountability view teachers' measurement competence. *Florida Journal of Education Research*, 19, 34-44.
- Hills, J. R. (1991). Apathy concerning grading and testing. *Phi Delta Kappa*, 72(7), 540-545
- Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated instruction in the classroom*. (Doctoral dissertation). Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses database*. (UMI No. 3134972)
- Hobson, M.L. (2008). *An analysis of differentiation strategies used by middle school teachers in heterogeneously grouped classrooms*. University of North Carolina Wilmington Watson School of Education. Master's thesis. Retrieved from: http://www.pvusd.k12.ca.us/departments/gate/choiceboards/diff_strat_analysis_MEd_thesis_mhobson UNC 2008-1.pdf
- Hodges, W. J., Lamb, P., Brown, M. H., & Foy, D. S. (2005). Assessment for all. *Science Scope*, 44-45.
- Hootstein, E. (1998). *Differentiation of instructional methodologies in subject-based curricula at the secondary level*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Symposium (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427-130).

- Impara J. C., Divine, K. P., Bruce, F. A., Liverman, M. R., & Gay, A. (1991). Does interpretive test score information help teachers? *Educational Measurement: Issues and Practices, 10(4)*, 16-18.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for
- Jobe, D. Rust, J.O. and Brisse, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education, v117. n1*, pp146-148.
- Johnsen, S., Haensly, P., Ryser, G., & Ford, R. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly, 46*, 45-63.
- Jongsma, K. S. (1991). Rethinking grading practices. *The Reading Teacher, 45(4)*, 319-320.
- Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, ON: John Wiley and Sons Canada Ltd.
- Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17(2)*, 89-100.
- Jung, L. A. (2008). The challenges of grading and reporting in special education: An inclusive grading model. In T. R. Guskey (Ed.), *Practical solutions for serious problems in standards-based grading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jung, L. A. (2008). The challenges of grading and reporting in special education: An inclusive grading model. In T. R. Guskey (Ed.), *Practical solutions for serious problems in standards-based grading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jung, L. A., & Guskey, T. R. (2007). Standards-based grading and reporting: A model for special education. *Teaching Exceptional Children, 40(2)*, 48-53.
- Jung, L. A., & Guskey, T. R. (2010). Grading exceptional learners. *Educational Leadership, 67(5)*,31-35.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22(3)*, 295-305.
- Kavale, K. A. & Forness, S. (2000). What definitions of learning disability do and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33*.

- Kavale, K. A. Holdnack, J. A. Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: a critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28 (1).
- Kavale, K.A. Ph. D. (1989). Teacher beliefs and perceptions about learning disabilities. University of Iowa.
- Kavale, Kenneth A. (2005). Identifying specific learning disabilities: Is responsiveness to Intervention the Answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38.
- Kavale, Kenneth A. Forness, Steven R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Kerzner-Lipsky, D., & Gartner, A.(1995, Spring). The evaluation of inclusive education programs. *NCERI Bulletin*, 2(2). Retrieved January 29, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385042.pdf>.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(1), 43-56.
- Kim, J., Park, E., & Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43, 401-415.
- Kortman, W. (2001). *The indispensable role of special education*. Paper presented at the Australian Association of Special Education, Melbourne.
- Kuester, V. M. (2000). *10years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the International Special Education Conference, London.
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Special Education*, 22(1), 59-71.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.

- Lasley, T. & Matczynski, T. (1997). *Strategies for teaching in a diverse society: Instructional models*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 171-190.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/
- Llosa, L. (2008). Building and supporting a validity argument for a standards-based classroom assessment of English proficiency based on teacher judgments. *Educational Measurement: Issues and Practice, 27*(3), 32-42.
- Loiacono, V. & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education, 25*(3), 24-32.
- Lopes, J., Monteiro, L, Sil, V. & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children, 27* (4), 394-419.
- Mahat M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International journal of special education. 23*, (1) mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-29.
- Malinen O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education, *Teaching and Teacher Education, 28*, 526-534.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1993). Teachers' testing knowledge, skills, and practices. In S. L. Wise (Ed.), *Teacher training in measurement and assessment skills*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska- Lincoln.
- Marzano, R.J. (2000). *Transforming classroom grading*. ASCD, Virginia, USA
- Martinez, J.F. & Mastergeorge, A. (2002). *Rating performance assessments of students with disabilities: A generalizability study of teacher bias*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans LA.

- Mastropieri, M. & Scruggs, T. E. (2004). Effective classroom instruction. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 687-691). Oxford, UK: Elsevier.
- Mavrommatis, Y. (1996). Classroom Assessment in Greek Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 7 (2), 259-269.
- Mayo, S. T. (1967). *Pre-service preparation of teachers in educational measurement. Final report*. Chicago: Loyola University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED021784)
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2009). *The school leader's guide to learner-centered education: From complexity to simplicity*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McGarvey, B., Marriot, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation. *Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J., Haager, D., & Lee, O. (1994). Observations of children with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher education and special education*, 25(1),41-54.
- McMillan, J. H. (1997). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 20(1), 20-32.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction (Fourth Ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- McMillan, J. H. (2011). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Boston: Pearson.
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95, 203-213.
- McMillan, J., & Nash, S. (2000, April). *Teacher classroom assessment and grading practice decision making*. Paper presented at the"

- annual meeting of the National Council on Measurement in Education. New Orleans, LA.
- Mertler, C. A. (2000). Teacher-centered fallacies of classroom assessment validity and reliability. *Midwestern Educational Researcher, 13*(4), 29-35.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 19*, 49-82.
- model of learning-style preferences. *Journal of Education Research, 88*(6), 1-18.
- Moon, T., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle schools administrators and teachers* (Research Monograph 95124). Charlottesville, National Research Center on the Gifted and Talented, University of Virginia.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992, April). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morris, Robin. (2002). The sociopolitical process of classification research: Making the implicit explicit in Learning Disabilities. In *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*. Bradley, R. Danielson, L. Hallahan, D.P. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Mulholland, R. & Cepello, M. (2006). What teacher candidates need to know about academic learning time? *International Journal of Special Education, 27*(2), 63-73.
- Mullen, C. A. (2001). Disabilities awareness and the pre-service teacher: A blueprint of a mentoring intervention. *Journal of Education for Teaching, 27*(1), 39-61.

- Munk, D. D., & Bursuck, W. D. (2001). Preliminary findings on personalized grading plans for middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children, 67*(2), 211-234.
- Munk, D. D., & Bursuck, W. D. (2004). Personalized grading plans: A systematic approach to making the grades of included students more accurate and meaningful. *Focus on Exceptional Children, 36*(9), 1-11.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010). Learning Disabilities: Implications for policy regarding Research and Practice. *Learning Disability Quarterly, 34*(4).
- Natrielo, G., & Dornsbuch, S. M. (1984). *Teacher Evaluative Standards and Student Effort*. New York: Longman.
- Nash, R., Edwards, H., & Nebauer, M. (1993). Effect of attitudes, subjective norms and perceived control on nurses' intention to assess patients' pain *Journal of Advanced Nursing, 18*(6), 941-947.
- Nava, F. J., & Loyd, B. (1992). *An Investigation of Achievement and Nonachievement Criteria in Elementary and Secondary School Grading*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association., San Francisco, CA.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum studies, 19*, 317-328
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. Boston: Allyn & Bacon
- Noll, V. H. (1955). Requirements in educational measurement for prospective teachers. *School and Society, 82*, 88-90.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, in Daniels, H. (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, pp. 5-30. London: Routledge Falmer Press.
- O' Shea, L. J. O' Shea, D. J. , Algozzinne, B. (1998). *Learning Disabilities - from theory toward practice*. New Jersey : Merrill/Prentice Hall.
- O'Connor, K. (2007). *A repair kit for grading- 15 fixes for broken grades*. Portland, Oregon: Educational Testing Service of the National Council on Measurement in Education, New York,

- Opdal, L. R., Wormnss, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 143-162.
- Ormrod, J. E. (2004). *Human development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. Όπ. αναφ. στο M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 231-242.
- Parry, T., & Gregory, G. (1998). *Designing brain compatible learning*. Arlington
- Pearson, V., Lo, E., Chui, E., & Wong, D. (2003). A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability & Society*, 18, 489-508.
- Perry, T., Steele, C., & Hilliard, A. (2003). *Young, gifted and Black: Promoting high achievement among African American students*. Boston: Beacon
- Phye, G. D. (1997). Classroom assessment: A multidimensional perspective. In G. D. Phye, Editor, *Handbook of classroom assessment*, NY: Academic Press.
- Pilcher, J. K. (1994). The Value Driven Meaning of Grades. *Educational Assessment*, 2(1), 69-88.
- Plake, B. S., & Impara, J. C. (1997). Teacher assessment literacy: What do teachers know about assessment? In G. D. Phye, ed., *Handbook of classroom assessment*, NY: Academic Press.
- Plake, B. S., Impara, J. C., Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10-12, 39.
- Polloway, E. A., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Roderique, T. W., McConeghy, J. L, & Jayanthi, M. (1994) Classroom grading: A national survey of policies. *Remedial and Special Education*, 15, 162-170.

- Popham, W. J. (1995). *Classroom assessment: What teachers need to know*, Boston: Allyn & Bacon.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention, 24*(4), 266-286.
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009a). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *Journal of Educational Research, 102*(3), 175-185.
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009b). Examining teacher grades using Rasch measurement theory. *Journal of Educational Measurement, 46*(1), 1-18.
- Randall, J., & Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1372-1380.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T., Plucker, J., Purcell, j. H., Rogers, J. B., & Smist, J. M. (1993). *Why not let high ability students start school in January?* (Research Monograph 93106). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Rheams, T. A., & Bain, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools, 42*, 53-63.
- Richardson, D.D. (2007). Differentiated instruction: A study of implementation (Doctoral dissertation). Retrieved from *ProQuest Digital Dissertation Database*. (UMI No 3251244)
- Robison, E. (2004). Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction (Doctoral dissertation). Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses database*. (UMI No. 3139003)
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal, 102*, 141-156.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 21, 147-163.
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131-146.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in- service teacher education, *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68.
- Schafer, W. D. (1993). *Assessment in teacher education. Theory into Practice*, 32, 118-126.
- Schnuck, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schumm, j. & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers; perspectives. *Remedial and Special Education*, 72(4), 18-27.
- Schumm, J. & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, 169-179.
- Schumm, j., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, j., Rothlein, L., & Saumell, L. (1995). General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- Schumm, J., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, j., Rothlein, L., & Saumell, L. (1995). General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler & R. M. Gagne (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shaywitz, S. E. R. Morris, B. A. Shaywitz. (2008). The education of Dyslexic children from Childhood to young adulthood. *The Annual Review of Psychology*. 59
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 624-646). Westport, CT: Praeger.
- Shepard, L.A. (2006). Classroom assessment. In R.L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 623-646). Westpost. CT: Praeger.
- Shulman, L. S. (1980). Test design: A view from practice. In E. L. Baker and E. S. Quellmalz, (Eds.), *Educational testing and evaluation*. Los Angeles: Sage.
- Smith, A. Z., & Dobbin, J. E. (1960). Marks and marking systems. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (3rd ed., pp. 783-791). New York: Macmillan.
- Smylie, M. A.(1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- Sousa, D. (1995). *How the brain learns*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Sprenger, M. (1999). *Learning and memory: The brain in action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Starch, D., & Elliott, E. C. (1912). Reliability of the grading of high-school work in English. *School Review*, 20, 442-457.
- Starch, D., & Elliott, E. C. (1913a). Reliability of grading work in mathematics. *School Review*, 21, 254-259.
- Starch, D., & Elliott, E. C. (1913b). Reliability of grading work in history. *School Review*, 21, 676-681.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.

- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1997). Giftedness and successful intelligence. *Research Briefs: National Association for Gifted Children*, 11, 1-14.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory*, 43(4), 274-280.
- Stiggins, R. J. & Conklin, N. F. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment*, Albany, NY: State University of New York.
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Stiggins, R. J. (2001). The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5-15.
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A., & Griswold, P. A. (1989). Inside High School Grading Practices: Building a Research Agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5-14.
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A., & Griswold, P. A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5-14
- Stiggins, R.J. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. 3rd ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Strully, J. L. & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed, in Stainback, S. B. & Stainback, W. C. (eds). *Inclusion: A guide for educators*, pp. 141-154. Baltimore: P. H. Brookes Publications.
- Struyk, L. R., Epstein, M. H., Bursuck, W., Polloway, E. A., McConeghy, J., & Cole, K. B. (1995) Homework, grading, and testing practices used by teachers for students with and without disabilities. *Clearing House*, 69(1), 50-55.
- students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.

- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-52.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Terwilliger J.S. (1996). *An investigation of marking practices of secondary school teachers*. George Peabody Coll. for Teachers, Nashville, TN.
- Thomas, S., & Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: "That's my grade. That's me." *Educational Psychologist*, 32, 107-123.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49-62.
- Tomlinson, C. A. (1997). *Differentiating instruction: A facilitator's guide*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Education and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443572)
- Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation into practice. A resource guide for*
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-270.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiated schools*.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5 - 9*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource*

- Tomlinson, C. A., Moon, T. R., & Callahan, C. M. (1998). How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal*, 29(3), 3-11.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.
- Trevison, M. S. (2002). The states' role in ensuring assessment competence. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 766-771.
- Triandis, H. C., Vassiliou, V., & Nassiakou, M. (1968). Three cross-cultural studies of subjective culture. *Journal of Personality & Social Psychology*, 8(4 pt2), 1-42.
- Truog, A. L. & Friedman, S. J. (1996). *Evaluating high school teachers' written grading policies from a measurement perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.
- Tschannen- Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen- Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self- efficacy beliefs of novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Turnbull, H., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. (2006). *Exceptional lives* (5th edn). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17.

- VanReusen, A.K., Shoho, A.R., and Barker, K.S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal* 84 (no 2), p.7.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology* (N. Minick, Trans.; pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original work published in 1934).
- Waltman, K. K., & Frisbie, D. A. (1994). Parents' understanding of their children's report card grades. *Applied Measurement in Education*, 7(3), 223-240.
- Weddell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32(10), 3-11.
- Westberg, K., Archambault, F., Dobyons, S., & Salvin, T. (1993). *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms* (Research Monograph 93104). Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 115121.
- Williams, R., Swanlund, A., Miller, S., Konstantopoulos, S., & Van der Ploeg, A. (2012). *Building measures of instructional differentiation from teacher checklists*. Paper presented at the SREE Spring Conference on Understanding Variation on Treatment Effects, Washington, DC.
- Winebrenner, S. (1996). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Wise, S. L., Lukin, L. E., & Roos, L. L. (1991). Teacher beliefs about training in testing and measurement. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 37-42.

- Wolf, D. P. (1993). Assessment as an episode of learning. In R. E. Bennett & W. C. Ward (Eds.), *Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing, and portfolio assessment* (pp. 213-240). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wolters, C. , & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level, *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.
- Wong, Bernice Y. L. (ed.), (1998) *Learning About Learning Disabilities*. Orlando, FL: Academic Press,
- Wong, Bernice. (1996). *Learning about learning disabilities*. New York: Academic Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving.
- Wood, R., & Naphthali, W. A. (1975). Assessment in the Classroom: What do Teachers Look for? *Educational Studies*, 1(3).
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their
- Yatvin, J. (2004). A room with a differentiated view: How to serve all children as individual learners. *Portsmouth, NH: Heinemann*
- Zbainos, D. & Hallam, S. (2002). Greek Primary School teachers' descriptions of their criteria and practices they adopt in assessing pupils' academic attainment. *The Psychology of Education Review* 26(2) p.29-36.
- Zbainos, D. & Hallam, S. (2002). Greek Primary School teachers' descriptions of their criteria and practices they adopt in assessing pupils' academic attainment. *The Psychology of Education Review* 26(2) p.29-36.
- Zbainos, D. (1999) *What is Behind a Grade? Greek Primary School Teachers Descriptions of their Grading Criteria and Practices*. PhD Thesis University of London, Institute of Education.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. (1997). *Assessment practices inventory: A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competency*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago. Retrieved January 29, 2014, from

<http://www.esf.edu/assessment/documents/assessmentpracticesinventoryarticle.pdf>

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5).

Ελληνική

- Βάμβουκας, Μ. & Τρούλης, Γ. (1999). Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση του μαθητή. Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σελ. 200-225). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δόικου - Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού, στο Βλάχος, Φ., Μπονώτη, Φ., Μεταλλίδου, Π., Δερμιτζάκη, Ε. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση, Τόμος 4, σσ. 89-118*. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Δράκος, Γ., (2002) *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές* Αθήνα : Ατραπός
- Εκουτσίδου Ε., (2013) *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων*. Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Κακανά, Δ. (2006). Τάσεις και πρακτικές αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σελ. 31-41). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιας, Κ. (2006). Αξιολόγηση του μαθητή. Κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη

- (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σελ. 51-61). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Αικατερίνη (2009). *Δυσκολίες Μάθησης - Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες - Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Προμηθεύς.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες - Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Προμηθεύς.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας - Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, τ. Β', Gutenberg, Αθήνα*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Εισήγηση ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση του μαθητή στο Τμήμα Επιμόρφωσης - Αξιολόγησης του Π.Ι.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση του συστήματος Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάτος, Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Παρισιάνου
- Παπαδάτος, Γ. & Χαντζή, Α. (1990). Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη: Πιθανοί παράγοντες που την επηρεάζουν. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 12-13, 52-67.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχιμο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (Επιμ.) (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Κλάδος Σχολικής Ψυχολογίας, Ελληνική Ψυχολογική εταιρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και η δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα.
- Ρέλλος, Ν. (2005). *Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, τεύχος 1ο.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», *Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δάρδανος*.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες - θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Προμηθέας.
- Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σελ. 271-282). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας κα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.
- Χιωτάκης, Σ. (1999). Κατάργηση των εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σελ. 48-85). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Προεδρικά διατάγματα

Π.Δ. 8/1995 (ΦΕΚ 3/10-1-1995, τ. Α')

Π.Δ. 409/1994

Π.Δ. 60/2006, ΦΕΚ 65/Α/ 30.3.2006

Π.Δ 46/2016

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικών και Καποδιστριακών
Πανεπιστημίων Αθηνών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Faculty of Primary Education

Η παρούσα έρευνα, με τη μορφή ερωτηματολογίου, αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής και σκοπό έχει να διερευνήσει τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας σε σχέση με την ένταξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη και τις ακολουθούμενες κάθε φορά πρακτικές βαθμολόγησης. Συγχρόνως διερευνάται εάν και κατά πόσο εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως επίσης και το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες.

Σκοπός της έρευνας είναι η συλλογή πληροφοριών λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει μόνο η προσωπική σας άποψη.

Προσοχή: Οι απαντήσεις σας να αφορούν ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΦΟΡΕΑ.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους, αφού υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία.

Σας ευχαριστούμε για την πολύτιμη συνεισφορά σας!

Ο Έρευνητής

Τεντζέρης Εμμανουήλ

Υπ. Δρ. ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ

Α' ΜΕΡΟΣ

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν τις απόψεις σας σε σχέση με την ένταξη μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ αρκετά 3=Μάλλον διαφωνώ 4= Μάλλον συμφωνώ 5=Συμφωνώ αρκετά 6=Συμφωνώ απόλυτα					
1. Πιστεύω ότι ένα σχολείο που προωθεί την ένταξη, ευνοεί την πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.	1	2	3	4	5	5
2. Πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	1	2	3	4	5	5
3. Πιστεύω ότι η διαδικασία της ένταξης διευκολύνει την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών.	1	2	3	4	5	5
4. Πιστεύω ότι κάθε μαθητής μπορεί να μαθαίνει στο πλαίσιο του κανονικού προγράμματος σπουδών του σχολείου, εφόσον αυτό προσαρμοστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή	1	2	3	4	5	5
5. Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός στη φοίτηση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επειδή είναι ασύμφορο οικονομικά να τροποποιηθεί το φυσικό περιβάλλον του γενικού σχολείου.	1	2	3	4	5	5
6. Πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, έτσι ώστε να μη βιώνουν την απόρριψη στο γενικό σχολείο.	1	2	3	4	5	5
7. Νοιώθω ματαιώση όταν δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	5
8. Αποδιοργανώνομαι όταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να ακολουθήσουν το καθημερινό πρόγραμμα μαθημάτων στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	5
9. Εκνευρίζομαι όταν δε μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	5
10. Δεν αισθάνομαι άνετα να εντάξω μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια τάξη που φοιτούν άλλοι μαθητές χωρίς δυσκολίες	1	2	3	4	5	5
11. Μου προκαλεί αμηχανία όταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, εντάσσονται στην κανονική τάξη	1	2	3	4	5	5
12. Νοιώθω ματαιώση όταν πρέπει να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να ανταποκριθώ στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών.	1	2	3	4	5	5
13. Είμαι πρόθυμος να ενθαρρύνω τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις της τάξης.	1	2	3	4	5	5

14. Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους	1	2	3	4	5	5
15. Είμαι πρόθυμος να εντάξω πλήρως τους μαθητές με αναπηρίες στην κανονική τάξη παρέχοντας τους την κατάλληλη υποστήριξη	1	2	3	4	5	5
16. Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το περιβάλλον της τάξης, προκειμένου να εντάξω σε αυτήν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5	5
17. Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τις τεχνικές επικοινωνίας μου, ώστε να εξασφαλίσω ότι οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς, να μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία στο πλαίσιο της κανονικής τάξης.	1	2	3	4	5	5
18. Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τεχνικές αξιολόγησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η ένταξή τους.	1	2	3	4	5	5

Β' ΜΕΡΟΣ

Οι ακόλουθες ερωτήσεις έχουν ως σκοπό να παρέχουν πληροφορίες για τις πρακτικές που υιοθετείτε κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών **ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΦΟΡΕΑ**, αλλά και γενικότερα τις απόψεις σας για τους βαθμούς και τη βαθμολόγηση που εκφράζονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1. Ποιο από τα ακόλουθα αποτελεί **το κυρίαρχο** κριτήριο που χρησιμοποιείτε για να βαθμολογήσετε τους μαθητές σας;

- i. Η επίδοση και μόνο
- ii. Η επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του μαθητή
- iii. Η επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης
- iv. Η επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του

Οι ερωτήσεις 2-11 αναφέρονται στη βαρύτητα που αποδίδετε στους παράγοντες που αφορούν στον καθορισμό της βαθμολόγησης μαθητών **ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΦΟΡΕΑ**, στην περίοδο ενός τριμήνου / τετραμήνου

Στον καθορισμό της βαθμολογίας σας:

2. Πόσο λαμβάνετε υπόψη τη συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. το να δημιουργεί ένας μαθητής αναστάτωση ή να είναι συνεργάσιμος);

- i. Δεν τη λαμβάνω καθόλου υπόψη

- ii. Τη λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τη λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τη λαμβάνω πολύ υπόψη

3. Πόσο λαμβάνετε υπόψη την αδικαιολόγητη απουσία ή αργοπορία;

- i. Δεν τη λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τη λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τη λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τη λαμβάνω πολύ υπόψη

4. Πόσο λαμβάνετε υπόψη την «προσπάθεια»;

- i. Δεν τη λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τη λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τη λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τη λαμβάνω πολύ υπόψη

5. Πόσο λαμβάνετε υπόψη τις εργασίες για το σπίτι;

- i. Δεν τις λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τις λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τις λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τις λαμβάνω πολύ υπόψη

6. Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε τεστ (μικρότερα των 15 λεπτών);

- i. Δεν τους λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τους λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τους λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τους λαμβάνω πολύ υπόψη

7. Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους βαθμούς σε επαναληπτικό διαγώνισμα;

- i. Δεν τους λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τους λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τους λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τους λαμβάνω πολύ υπόψη

8. Πόσο λαμβάνετε υπόψη την επίδοση στην τάξη (δηλ., προφορική εξέταση, συμμετοχή στο μάθημα, κ.λπ.);

- i. Δεν τη λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τη λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τη λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τη λαμβάνω πολύ υπόψη

9. Πόσο λαμβάνετε υπόψη εργασίες που έχουν γίνει σε προηγούμενα τρίμηνα/τετράμηνα για τον καθορισμό των βαθμών ενός τριμήνου/τετραμήνου που μόλις τελείωσε (π.χ σε ποια έκταση βαθμοί που δόθηκαν στο δεύτερο τρίμηνο/τετράμηνο λαμβάνουν υπόψη εργασίες που έγιναν στο πρώτο τρίμηνο/τετράμηνο;

- i. Δεν τις λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τις λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τις λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τις λαμβάνω πολύ υπόψη

Οι ερωτήσεις 12-13 αναφέρονται στη βαρύτητα που αποδίδετε σε παράγοντες που αφορούν στον καθορισμό των τελικών βαθμών του τριμήνου/τετραμήνου μαθητών ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΦΟΡΕΑ,

10. Πόσο λαμβάνετε υπόψη το βαθμό του διαγωνίσματος του τριμήνου /τετραμήνου, στον καθορισμό του τελικού βαθμού που αφορά στο συγκεκριμένο τρίμηνο/ τετράμηνο

- i. Δεν τις λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τις λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τις λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τις λαμβάνω πολύ υπόψη

11. Πόσο λαμβάνετε υπόψη άλλες εργασίες που έχετε αναθέσει(ομαδικές ή ατομικές), στον καθορισμό της τελικής βαθμολογίας

- i. Δεν τις λαμβάνω καθόλου υπόψη
- ii. Τις λαμβάνω ελάχιστα υπόψη
- iii. Τις λαμβάνω αρκετά υπόψη
- iv. Τις λαμβάνω πολύ υπόψη

	1:ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 2: ΔΙΑΦΩΝΩ 3:ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ – ΒΕΒΑΙΟΣ 4: ΣΥΜΦΩΝΩ 5: ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ				
1. Οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τους βαθμούς είναι εκτός πραγματικότητας	1	2	3	4	5
2. Κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης, οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση του μαθητή και την περεταίρω βαθμολόγησή του, καθορίζονται με υποκειμενικό τρόπο	1	2	3	4	5
3. Στις εξετάσεις όπου η βαθμολογία καθορίζεται με αντικειμενικό τρόπο (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή κλειστού τύπου) μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια οι πιο σημαντικές πτυχές του μαθησιακού προφίλ των μαθητών	1	2	3	4	5
4. Οι βαθμοί θα έπρεπε να βασίζονται σε προκαθορισμένα κριτήρια, με βάση τα οποία ο εκπαιδευτικός θα βαθμολογούσε, ανεξάρτητα από το πώς «κινούνται» οι μαθητές μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
5. Οι βαθμοί στο σχολείο αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ανταμοιβής και τιμωρίας που προκαλεί περισσότερο κακό μάλλον, παρά καλό	1	2	3	4	5
6. Η καλλιέργεια της κοινωνικότητας των μαθητών με περιορισμένες ικανότητες, είναι προτιμότερη από τη βίωση της διαρκούς αποτυχίας τους στο σχολικό πλαίσιο	1	2	3	4	5
7. Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κατά τη βαθμολόγηση ενέργειες/δραστηριότητες, που απαιτούν χρόνο από την πλευρά του μαθητή(π.χ ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες, εκτός σχολείου επαγγελματική δραστηριότητα).	1	2	3	4	5
8. Θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τους βαθμούς τους όταν αυτοί δεν είναι ικανοποιητικοί	1	2	3	4	5
9. Οι μαθητές και οι γονείς τους δίνουν πάρα πολύ μεγάλη σημασία στους βαθμούς	1	2	3	4	5
10. Η «προσπάθεια» δε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών	1	2	3	4	5
11. Τα σημαντικότερα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν μέσω της βαθμολογίας	1	2	3	4	5
12. Οι σημαντικότερες πτυχές του μαθησιακού προφίλ μπορούν να αξιολογηθούν μόνο μέσω της ανάθεσης εργασιών με τη μορφή γραπτού δοκιμίου	1	2	3	4	5
13. Οι βαθμοί θα πρέπει να διαμορφώνονται	1	2	3	4	5

λαμβάνοντας υπόψη με τη γενικότερη επίδοση της τάξης.					
14. Οι βαθμοί στα μαθήματα δε θα πρέπει να μειώνονται για λόγους πειθαρχίας.	1	2	3	4	5
15. Ο εκπαιδευτικός, όταν βαθμολογεί, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή (οικογενειακό εισόδημα, μόρφωση, εάν οι γονείς έχουν χωρίσει, κλπ)	1	2	3	4	5
16. Η βαθμολόγηση αποτελεί μια από τις πιο δυσάρεστες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
17. Αυτό που μαθαίνει ο μαθητής είναι πιο σημαντικό από το βαθμό που τελικά παίρνει	1	2	3	4	5
18. Η διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ένα «αναγκαίο κακό»	1	2	3	4	5
19. Οι διαφορές στη έμφυτες ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση.	1	2	3	4	5
20. Ένας «καλός» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πόσα έχει μάθει ένας μαθητής χωρίς να τον υποβάλλει σε γραπτές εξετάσεις (διαγωνίσματα)	1	2	3	4	5
21. Η αποβολή ενός μαθητή από την τάξη (λόγω πρόκλησης αναστάτωσης κλπ), θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται στη βαθμολογία του μαθήματος κατά τη διάρκεια του οποίου ο μαθητής απεβλήθη.	1	2	3	4	5
22. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για καλούς βαθμούς υγιές φαινόμενο.	1	2	3	4	5
23. Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης αντικατοπτρίζεται κατά κύριο λόγο στους βαθμούς των μαθητών .	1	2	3	4	5
24. Τα σχολεία μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση εάν καταργούνταν οι βαθμοί	1	2	3	4	5
25. Οι βαθμοί θα πρέπει να βασίζονται κυρίως στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την πρόοδο και την ανάπτυξη του μαθητή	1	2	3	4	5
26. Η συνεισφορά ενός μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της εκούσιας συμμετοχής του στο μάθημα, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση	1	2	3	4	5
27. Όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο μάθημα, η ευθύνη βαρύνει εξίσου τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή.	1	2	3	4	5
28. Κάποιοι μαθητές μπορεί να αποτύχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
29. Οι βαθμοί πρέπει να βασίζονται μόνο σε τεστ και σε άλλες γραπτές εργασίες που συνθέτει ο εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5

Γ' ΜΕΡΟΣ

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν εάν υιοθετείτε και ποιες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημά σας. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	1=Σχεδόν ποτέ			
	2=Μερικές φορές			
	3=Συχνά			
	4=Σχεδόν πάντα ή πάντα			
ΓΕΝΙΚΑ				
1. Αξιολογώ εκ των προτέρων τους μαθητές προκειμένου να προσδιορίσω το επίπεδο κατανόησης (μαθησιακή ετοιμότητα).	1	2	3	4
2. Αξιολογώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών	1	2	3	4
3. Αξιολογώ το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	1	2	3	4
4. Σχεδιάζω ασκήσεις που ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων των μαθητών	1	2	3	4
5. Ομαδοποιώ με ευέλικτο τρόπο τους μαθητές προκειμένου να εκτελεστούν εργασίες στην τάξη.	1	2	3	4
6. Διαφοροποιώ το ρυθμό διδασκαλίας και μάθησης με άξονα τις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή	1	2	3	4
7. Βαθμολογώ τους μαθητές με τέτοιο τρόπο που να αντανακλάται η προσωπική τους ανάπτυξη και πρόοδος.	1	2	3	4
8. Η από μέρους μου οργάνωση της διδακτέας ύλης, εμπεριέχει και το σχεδιασμό διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας	1	2	3	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ				
9. Σχεδιάζω τη διδακτέα ύλη με τρόπο που να αναδεικνύει βασικές έννοιες και κανόνες	1	2	3	4
10. Χρησιμοποιώ τις παραπάνω βασικές έννοιες και κανόνες ως βάση για το σχεδιασμό διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων.	1	2	3	4
11. Γίνομαι ξεκάθαρος στους μαθητές μου αναφορικά με το τι θέλω να μάθουν, να καταλάβουν και να είναι ικανοί να κάνουν.	1	2	3	4
12. Χρησιμοποιώ ποικιλία διδακτικού υλικού πέραν του διδακτικού εγχειριδίου.	1	2	3	4
13. Παρέχω ποικιλία διδακτικού υλικού και βοηθημάτων στους μαθητές μου	1	2	3	4
14. Παρέχω μια ποικιλία μέσων υποστήριξης της διδασκαλίας και μάθησης(π.χ. εξωσχολικά βιβλία, σχεδιαγράμματα , οδηγούς μελέτης) .	1	2	3	4

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ				
15. Σχεδιάζω κάθε δραστηριότητα ώστε να εστιάζει σε μία σειρά βασικών εννοιών, ερωτημάτων ή/ και κανόνων	1	2	3	4
16. Σχεδιάζω δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν βασικές έννοιες και κανόνες και όχι να περιοριστούν στην επανάληψη όσων διδάχτηκαν.	1	2	3	4
17. Αναθέτω σε όλους τους μαθητές εργασίες που προάγουν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες (π.χ. εφαρμογή, επεξεργασία, απόδειξη, σύνθεση)	1	2	3	4
18. Σχεδιάζω δραστηριότητες διαφορετικής και διαβαθμισμένης δυσκολίας	1	2	3	4
19. Σχεδιάζω δραστηριότητες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη και εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών	1	2	3	4
20. Παρέχω ποικιλία εργασιών σε κάθε μάθημα ξεκινώντας από τις πιο απλές στις περισσότερες σύνθετες	1	2	3	4
21. Παρέχω ποικιλία εργασιών με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών	1	2	3	4
22. Παρέχω ποικιλία εργασιών με γνώμονα το προφίλ κάθε μαθητή (μαθησιακό στυλ, τρόπος εκμάθησης)	1	2	3	4
23. Προσαρμόζω το περιεχόμενο του μαθήματος (π.χ ένα κείμενο) σε όλα τα επίπεδα ικανότητας των μαθητών	1	2	3	4
24. Χρησιμοποιώ επιπλέον διδακτικό υλικό σε μεγάλο βαθμό (π.χ., γραφικές παραστάσεις, μοντελοποίηση, εποπτικά μέσα)	1	2	3	4
25. Παρέχω τη δυνατότητα σε κάποιους μαθητές να μελετούν ατομικά στην τάξη, ενόσω ασχολούμαι με άλλους μαθητές	1	2	3	4
26. Όταν σχεδιάζω μαθήματα και δραστηριότητες, λαμβάνω υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις της νοημοσύνης	1	2	3	4
27. Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια	1	2	3	4
28. Προχωρώ σε σύμπτυξη της διδακτέας ύλης προκειμένου να ανταποκριθώ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των πιο προχωρημένων μαθητών	1	2	3	4
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΑΣΚΗΣΕΙΣ-ΕΡΓΑΣΙΕΣ)				
29. Παρέχω ποικιλία εναλλακτικών ασκήσεων (π.χ., προφορικές, γραπτές, διαδραστικές, ικανοτήτων(επιδεξιότητας) , κ.λπ.).	1	2	3	4
30. Παρέχω εργασίες που διαφοροποιούνται με βάση την ετοιμότητα του μαθητή ή της ομάδας, το προφίλ και τα ενδιαφέροντα τους.	1	2	3	4
31. Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες κλίμακες αξιολόγησης των εργασιών με βάση προκαθορισμένα κριτήρια	1	2	3	4
32. Υποστηρίζω τους μαθητές χρησιμοποιώντας μια ευρεία γκάμα από ποικίλα βοηθήματα	1	2	3	4
33. Παρέχω ασκήσεις επιλογής (κλειστού τύπου) και ελεύθερης ανάπτυξης (ανοικτού τύπου)	1	2	3	4
34. Παρέχω ευκαιρίες στους μαθητές μου για ασκήσεις που βασίζονται στην επίλυση πραγματικών και σχετικών (με τη ζωή) προβλημάτων	1	2	3	4

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ				
35. Επιταχύνω τη ροή της διδασκόμενη ύλης για τους πιο προχωρημένους μαθητές.	1	2	3	4
36. Χρησιμοποιώ μαθησιακά συμβόλαια με τους μαθητές μου	1	2	3	4
37. Προτρέπω τους μαθητές στην ατομική μελέτη	1	2	3	4
38. Οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους	1	2	3	4
39. Ομαδοποιώ τους μαθητές ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας	1	2	3	4
40. Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες ερωτήσεις στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη καθώς επίσης και στις εργασίες για το σπίτι ή/και τα διαγωνίσματα	1	2	3	4

Δ' ΜΕΡΟΣ

Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και διαλέξτε ποιά από τις απαντήσεις περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας αλλά και άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών σας. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις έχοντας ως βάση αναφοράς σας **ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΦΟΡΕΑ**,. Εάν καμία από τις απαντήσεις δεν σας εκφράζει ακριβώς, επιλέξτε εκείνη που σας εκφράζει περισσότερο.

	1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ αρκετά 3=Μάλλον διαφωνώ 4=Μάλλον συμφωνώ 5=Συμφωνώ αρκετά 6=Συμφωνώ απόλυτα					
1. Όταν ένας μαθητής αποδίδει καλύτερα από ό,τι συνήθως, τις περισσότερες φορές οφείλεται στο γεγονός ότι καταβάλω μια μικρή επιπλέον προσπάθεια.	1	2	3	4	5	6
2. Το οικογενειακό περιβάλλον συγκριτικά με το περιβάλλον της τάξης ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
3. Αυτά που ένας μαθητής μπορεί να μάθει σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το οικογενειακό υπόβαθρο	1	2	3	4	5	6
4. Αν οι μαθητές δεν ακολουθούν κανόνες πειθαρχίας στο σπίτι, είναι	1	2	3	4	5	6

απίθανο να δεχτούν να ακολουθήσουν αντίστοιχους κανόνες και στο σχολείο						
5. Διαθέτω επαρκή εκπαίδευση για να αντιμετωπίσω σχεδόν οποιαδήποτε μορφής μαθησιακή δυσκολία	1	2	3	4	5	6
6. Όταν ένας μαθητής έχει δυσκολία με μία εργασία / άσκηση, συνήθως είμαι σε θέση να την προσαρμόσω στο επίπεδό του	1	2	3	4	5	6
7. Όταν ένας μαθητής παίρνει ένα καλύτερο βαθμό από ό, τι συνηθίζεται να παίρνει, αυτό συνήθως οφείλεται στο γεγονός ότι βρήκα καλύτερο τρόπο να διδάξω αυτόν το μαθητή.	1	2	3	4	5	6
8. Όταν προσπαθώ πραγματικά, μπορώ να γίνω κατανοητός ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές	1	2	3	4	5	6
9. Ένας εκπαιδευτικός περιορίζεται πολύ σε ό, τι αυτός μπορεί να καταφέρει, εξαιτίας της μεγάλης επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοσή του μαθητή	1	2	3	4	5	6
10. Εάν ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών, ο παράγοντας «εκπαιδευτικός» δεν ασκεί ισχυρή επιρροή στην επιτυχία αυτή	1	2	3	4	5	6
11. Όταν βελτιώνονται οι βαθμοί των μαθητών μου, αυτό συνήθως οφείλεται στο γεγονός ότι εφάρμοσα πιο αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις	1	2	3	4	5	6
12. Εάν ένας μαθητής κατανοήσει γρήγορα μια νέα έννοια, αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι γνώριζα τα απαραίτητα βήματα για τη διδασκαλία της έννοιας αυτής	1	2	3	4	5	6
13. Εάν οι γονείς έκαναν περισσότερα για τα παιδιά τους, αυτό θα με βοηθούσε να κάνω κι εγώ περισσότερα ως εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5	6
14. Εάν ένας μαθητής δε θυμάται βασικές πληροφορίες του προηγούμενου μαθήματος, θα ήξερα πώς να τον βοηθήσω να είναι περισσότερο συγκεντρωμένος στο επόμενο μάθημα.	1	2	3	4	5	6
15. Η επιρροές που ασκούν σε ένα μαθητή οι εμπειρίες του από το οικογενειακό του περιβάλλον, μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση	1	2	3	4	5	6
16. Εάν ένας μαθητής στην τάξη μου προκαλεί αναστάτωση και θόρυβο, αισθάνομαι βέβαιος ότι γνωρίζω κάποιες τεχνικές για να τον επαναφέρω γρήγορα σε τάξη	1	2	3	4	5	6
17. Ακόμα και ένας εκπαιδευτικός με καλές διδακτικές ικανότητες, ενδεχομένως να μη μπορεί να προσεγγίσει αρκετούς μαθητές.	1	2	3	4	5	6
18. Εάν ένας από τους μαθητές μου δεν θα μπορούσε να κάνει μια εργασία που του ανατέθηκε, θα ήμουν σε θέση να εκτιμήσω με ακρίβεια αν η εργασία αυτή διέθετε το κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας	1	2	3	4	5	6
19. Εάν πραγματικά προσπαθήσω σκληρά, μπορώ να γίνω κατανοητός ακόμα και από τους πιο «δύσκολους» ή «αδιάφορους» μαθητές	1	2	3	4	5	6
20. Ένας εκπαιδευτικός πραγματικά δεν μπορεί να κάνει και πολλά, επειδή αναλογικά, το μεγαλύτερο μέρος της επίδρασης στα κίνητρα και την απόδοση ενός μαθητή προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον.	1	2	3	4	5	6
21. Ορισμένοι μαθητές χρειάζεται να τοποθετούνται σε ομάδες με πιο ήπιους μαθησιακούς ρυθμούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται σε ρεαλιστικές προσδοκίες	1	2	3	4	5	6
22. Οι βασικές μου σπουδές ή / και η εμπειρία μου, μου έχουν προσφέρει τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να ανταποκρίνομαι αποτελεσματικά στο έργο μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6

Πείτε μας λίγα λόγια για σας...

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:..... ετών

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: Έγγαμος/η Άγαμος/η Διαζευγμένος/η

Σε χηρεία

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

.....

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ: δεύτερο πτυχίο μεταπτυχιακό

διδακτορικό

άλλο.....

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:έτη

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΥΤΟ: έτη ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΘΕΣΗ:

Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

(αν εργάζεστε ταυτόχρονα σε διαφορετικού τύπου σχολεία σημειώστε όλους του τύπους σχολείων που εργάζεστε)

ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΛΥΚΕΙΟ

ΟΛΟΙ ΟΙ ΤΥΠΟΙ

ΕΔΡΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: επαρχία πρωτεύουσα νομού

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ.....

ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ..... ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΩΡΑΡΙΟ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....