

1^ο ΚΕΔΑΣΥ ΠΕΙΡΑΙΑ

Άννα Ειρήνη Καραγιαννάκη ΠΕ23 Σχολική Ψυχολόγος

Δέσποινα Κονταράτου ΠΕ23 Σχολική Ψυχολόγος

Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

*Αναγνώριση, αξιολόγηση
και υποστήριξη*

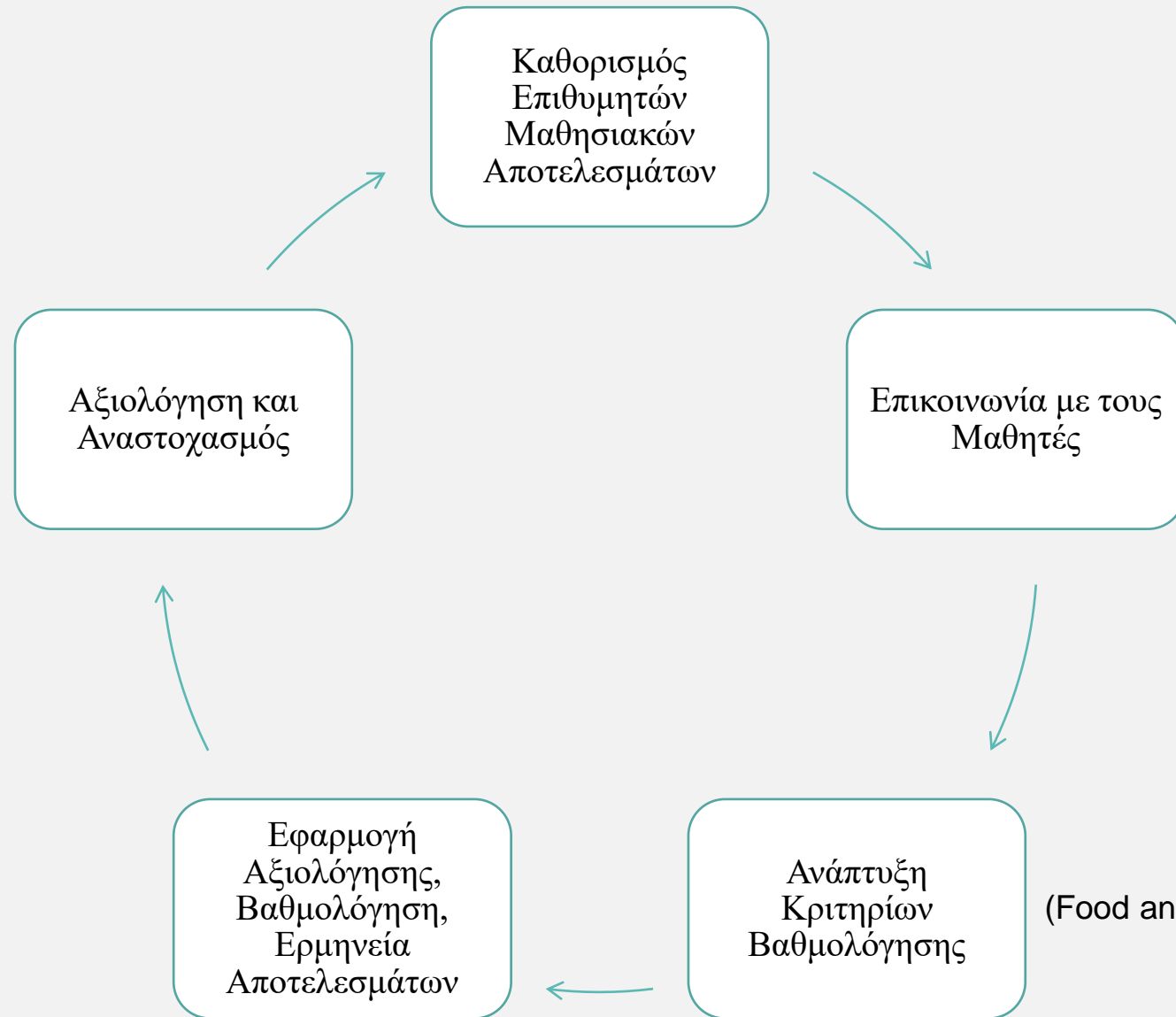


Εισαγωγή στις Εναλλακτικές Μεθόδους Αξιολόγησης

- **Εναλλακτικές Μέθοδοι Αξιολόγησης:** αποτελούν τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι **πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο τον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των ελλειμμάτων των μαθητών σε ένα μάθημα, μία εργασία ή μία δραστηριότητα.**
- Σκοπός τους είναι η πολύπλευρη αξιολόγηση των μαθητών, ώστε να:
 - ✓ διαπιστωθούν οι **ανάγκες τους**
 - ✓ να **προσαρμοστεί ο τρόπος διδασκαλίας** σε αυτές ➡ **διαμορφωτική αξιολόγηση**
 - ✓ να **δομηθεί ένα περιβάλλον μάθησης που να κινητοποιεί** τους μαθητές
- Δεν καταργούν τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με αυτές.

(Demir & Başboğaoğlu, 2018. Demir et al., 2019. Gill & Lucas, 2013. Gozuyesil & Tanriseven, 2017. Ηλιοπούλου & Ρουσουλιώτη, 2019. Lee et al., 2011. Ρουσουλιώτη, 2015).

Διαδικασία Εφαρμογής Εναλλακτικών Μεθόδων Αξιολόγησης



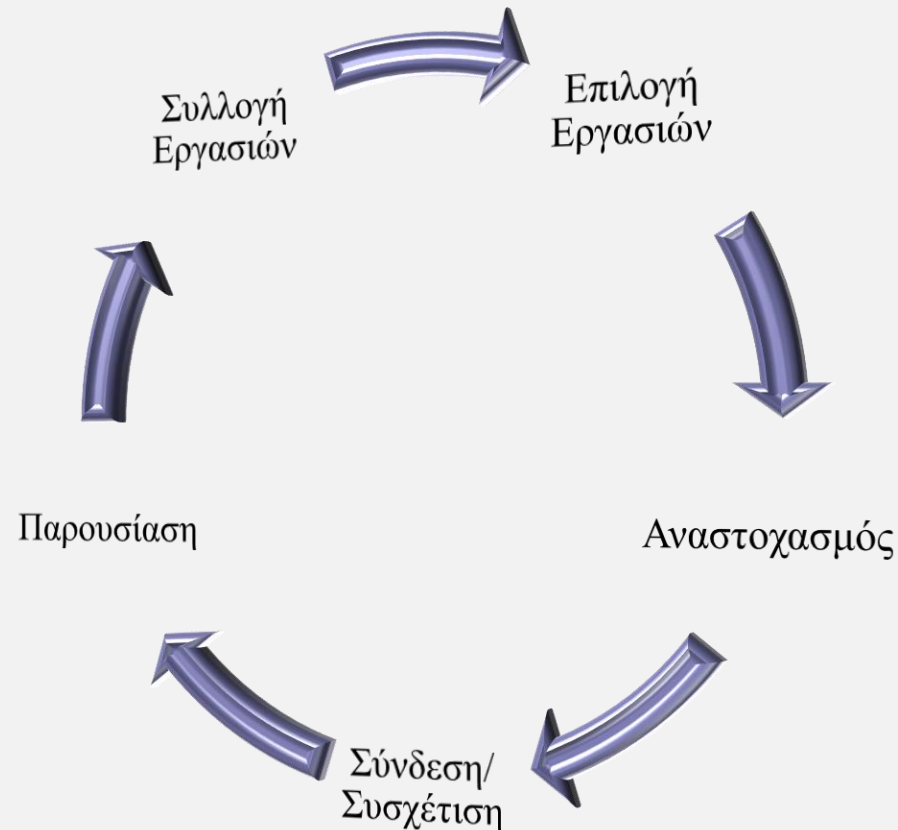
(Food and Sidhu, 2010. Murphy et al., 2017. Ukashatu et al., 2019)

Βασικές Εναλλακτικές Μέθοδοι Αξιολόγησης



Φάκελος Εργασιών Μαθητή (Portfolio) και Στάδια Δημιουργίας (1)

- Αποτελεί τη συστηματική και σκόπιμη συλλογή των εργασιών των μαθητών με σκοπό την κατανόηση των ενδιαφερόντων, των ταλέντων, των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους, της προσπάθειας τους, της προόδου και της επίδοσης τους σε ένα ή περισσότερα μαθήματα ή τομείς για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα.



Φάκελος Εργασιών Μαθητή (Portfolio) και Στάδια Δημιουργίας (2)

- **Στάδιο 1. Συλλογή Εργασιών:** συγκεντρώνονται όλες οι εργασίες που σχετίζονται με τους μαθησιακούς στόχους και συμβάλλουν στην πολύπλευρη αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας
- **Στάδιο 2. Επιλογή Εργασιών:** επιλέγονται οι εργασίες/δραστηριότητες που συμβάλλουν στη διαπίστωση της εξέλιξης/προόδου του/της μαθητή/τριας
- **Στάδιο 3. Αναστοχασμός:** οι μαθητές αναστοχάζονται την επιλογή των εργασιών και τους λόγους που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή
- **Στάδιο 4. Σύνδεση/Συσχέτιση:** κάθε νέα εργασία/δραστηριότητα/γνώση σχετίζεται και συνδέεται με τις ήδη υπάρχουσες στον φάκελο
- **Στάδιο 5. Παρουσίαση:** ο φάκελος παρουσιάζεται στο πλαίσιο της τάξης και ο/η μαθητής/τρια λαμβάνει ανατροφοδότηση

(Πετροπούλου και συν., 2015)

Είδη Φακέλου Εργασιών Μαθητή

Τεκμηρίωσης

- Σύνολο εργασιών μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια του έτους
- Παρουσιάζει τον βαθμό εξέλιξης του

Διαδικασίας

- Εμπεριέχει τους μαθησιακούς στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης
- Τεκμηριώνει τη μαθησιακή διαδικασία που ακολουθήθηκε

Προθήκης

- Συμπεριλαμβάνει τις καλύτερες ή/και τις λιγότερο καλές εργασίες
- Χρησιμοποιείται για την επίτευξη της συνολικής αξιολόγησης του εκάστοτε μαθητή

Ανοιχτής Μορφής

- Κάθε μαθητής επιλέγει ο ίδιος τις εργασίες που θεωρεί ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στους μαθησιακούς στόχους ώστε να συμπεριληφθούν στην αξιολόγηση

Ενδεικτική Δομή Φακέλου Εργασιών

Πληροφορίες/Στοιχεία Μαθητή/τριας

Πίνακας Περιεχομένων

Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Κριτήρια και Τρόποι Βαθμολόγησης

Οδηγίες/Κατευθύνσεις που δόθηκαν στους/στις Μαθητές/τριες

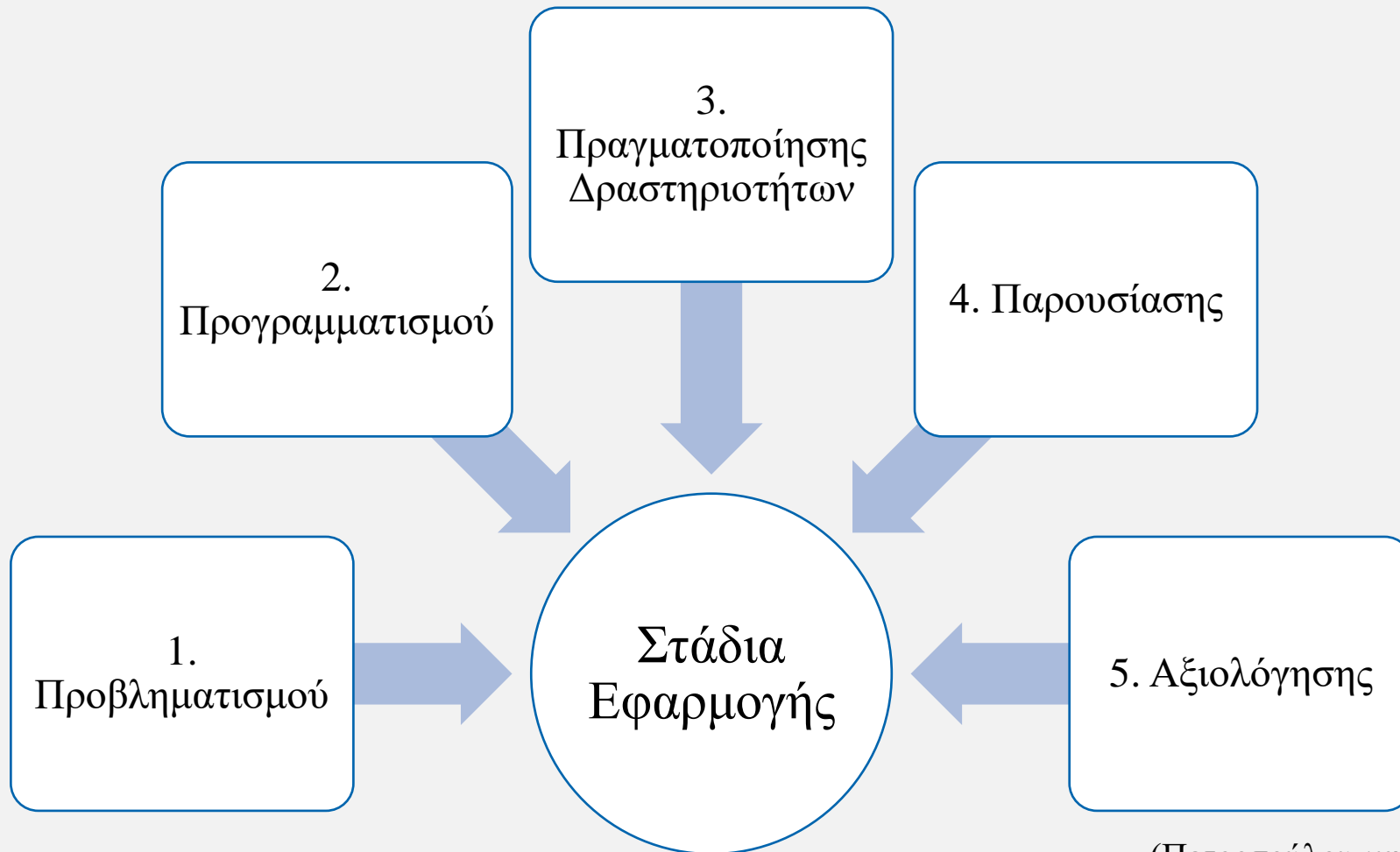
Επιτεύγματα Μαθητών/τριών

Ανατροφοδότηση/Αυτοστοχασμός

(Πετροπούλου και συν., 2015)

Σύνθετη Ερευνητική Εργασία (Project) και Στάδια Δημιουργίας (1)

- Κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική, βιωματική δραστηριότητα, η οποία συνήθως πραγματοποιείται στο πλαίσιο ομάδας μαθητών.



Σύνθετη Ερευνητική Εργασία (Project) και Στάδια Δημιουργίας (2)

- **Στάδιο 1. Προβληματισμός:** ο εκπαιδευτικός θέτει ένα θέμα διερεύνησης και οι μαθητές/τριες θέτουν ερωτήματα και διατυπώνουν υποθέσεις
- **Στάδιο 2. Προγραμματισμός:** οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες, καθορίζονται οι δραστηριότητες κάθε ομάδας και τα καθήκοντα κάθε μέλους
- **Στάδιο 3. Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων:** οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν τις δραστηριότητες που έχουν καθοριστεί (π.χ. συλλογή πληροφοριών, ερμηνεία κ.α.) για να απαντήσουν στα υπό μελέτη ερωτήματα
- **Στάδιο 4. Παρουσίαση:** οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν την εργασία τους στην τάξη
- **Στάδιο 5. Αξιολόγηση:** κάθε ομάδα αξιολογεί τα αποτελέσματα της εργασίας της ως προς τη μεθοδολογία και την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν

(Πετροπούλου και συν., 2015)

Περιγραφική Αξιολόγηση

Βασίζεται στα αρχεία και τις καταγραφές που κρατάει ο/η εκπαιδευτικός για να παρακολουθεί την πρόοδο κάθε μαθητή/τριας.

Περιλαμβάνει την ακριβή περιγραφή της επίδοσης των δραστηριοτήτων κάθε μαθητή/τριας, καθώς και της προσπάθειάς του/της τόσο σε γνωστικό, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης και έκφρασης συναισθημάτων, δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης του μαθησιακού υλικού).

Διατυπώνονται και περιγράφονται οι επιδόσεις και το δυναμικό κάθε μαθητή/τριας με λεκτικό-ποιοτικό τρόπο.

Αναδεικνύει και επισημαίνει τόσο τις δυνατότητες, όσο και τα στοιχεία της επίδοσης και της συμπεριφοράς του/της μαθητή/τριας που χρειάζονται βελτίωση.

Παρέχει σημαντική ανατροφοδότηση και καθοδήγηση στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου να βελτιώσουν την επίδοσή τους.

Είδη Περιγραφικής Αξιολόγησης

Περιγραφική Αξιολόγηση

Αναλυτικό Σημειωματάριο:

Καταγραφή της προόδου, των σχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών και των αντιδράσεων του εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών

Έντυπο Ενημέρωσης:

Καταγραφή των εκτιμήσεων του εκπαιδευτικού για τον βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν για κάθε μαθητή/τρια

Κατάλογος Ελέγχου:

Εργαλείο συλλογής και συστηματικής καταγραφής των παρατηρήσεων που αφορούν στη μαθησιακή πορεία και συμπεριφορά του/της κάθε μαθητή/τριας

Παραδείγματα Εντύπου Καταγραφής

Παράδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης

	A 2	Περιγραφή	Ενδιαφέρον	Ανταπόκριση
1	Ονοματεπώνυμο	Εκδηλώνει ενδιαφέρον και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Έχει καλή κρίση και αρκετές γνώσεις για τα αντικείμενα του γραμματισμού. Διατηρεί με μεγάλη επιμέλεια το φάκελό της και δεν κάνει απουσίες, καταβάλλοντας μεγάλο τίμημα σε σωματική κούραση, επειδή η εξωσχολικές υποχρεώσεις της έχουν αυξηθεί πολύ το χρονικό διάστημα μετά το Πάσχα. Καλή η παρουσία της στο εργαστήριο Ανθοκομίας - Δενδροκομίας και στο πρότζεκτ Ήθη- έθιμα της περιοχής μας.	Μεγάλο	Αριστα
2	Ονοματεπώνυμο	Ήταν διστακτική σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Δεν παίρνει εύκολα το λόγο στην αίθουσα, παρ' όλο που έπρεπε να έχει πλέον εξοικειωθεί με το περιβάλλον και τη διαδικασία. Δεν έχει πολλές απουσίες και προσέχει να συμπληρώνει τον φάκελό της. Συμμετείχε στο εργαστήριο Ανθοκομίας - Δενδροκομίας καλά.	Μέτριο	Καλά
3	Ονοματεπώνυμο	Διστακτική δεν εκφράζεται εύκολα μέσα στην αίθουσα παρά μόνο αν της απευθύνω το λόγο. Συνεργάζεται πολύ με την αδελφή της. Δεν έχει πολλές απουσίες και τηρεί με φροντίδα το φάκελό της. Συμμετείχε καλύτερα στο εργαστήριο Ανθοκομίας- Δενδροκομίας. <small>καταγραφή, παραγγραφή</small>	Μέτριο	Καλά

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		
Συμμετοχή - Προσπάθεια		
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	Ακρόαση	Παρακολουθεί τον ομιλητή σιωπηρά και με προσοχή Κατανοεί αυτά που ακούει
	Προφορική έκφραση	Αρθρώνει, προφέρει και τονίζει σωστά Εκφράζεται με σαφήνεια και πληρότητα
	Διάλογος	Συμμετέχει εποικοδομητικά στις συζητήσεις - Εκφράζει απόψεις Ο λόγος του είναι προσαρμοσμένος στις συνθήκες επικοινωνίας
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	Αναγνωστική ικανότητα	Γνωρίζει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης Διαβάζει μεγαλόφωνα με ευχέρεια και εκφραστικότητα Διαβάζει σιωπηρά με ευχέρεια και προσήλωση Απομνημονεύει μικρά κείμενα όπου απαιτείται
	Κατανόηση κειμένων	Κατανοεί τα κείμενα που διαβάζει, εκφράζει τη γνώμη του γι' αυτά Διακρίνει τις ιδέες, την οργάνωση και την ακολουθία του κειμένου, ασκεί κριτική στο κείμενο Διακρίνει τα είδη του λόγου
ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ	Κείμενο	Γράφει καθαρά, καλαίσθητα, γρήγορα Γράφει χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη Τονίζει και χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης Χρησιμοποιεί ικανοποιητικό λεξιλόγιο Ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του θέματος σύμφωνα με την περίπτωση επικοινωνίας - Εκφράζει τις σκέψεις του με σαφήνεια και ρεαλισμό Συμμετέχει σε διαδικασίες επεξεργασίας (διόρθωσης) των κειμένων
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ	Γραμματική	Συμμετέχει σε ομαδικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου Κατανοεί τα γραμματικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τα εφαρμόζει στην πράξη Εκτελεί τις ατομικές ασκήσεις εμπέδωσης των γραμματικών φαινομένων κι άλλες γλωσσικές ασκήσεις
	Ορθογραφία	Γνωστή Άγνωστη

Παραδείγματα Καταλόγου Ελέγχου

Μάθημα: Γλώσσα

Διαδικασία: Παραγωγή κειμένου σε ένα συγκεκριμένο θέμα

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο:	Ημερομηνία:
Σχολείο:	Μάθημα:
Τάξη:	Διδάσκων/-ουσα:

Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, με τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη μου για την κάθε πρόταση: ΚΑΘΟΛΟΥ-ΛΙΓΟ-ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ, ή ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ, ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ, ΚΑΛΥΤΕΡΟ, κ.λπ.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Το κείμενό μου είναι οργανωμένο σε σαφώς διακριτές μεταξύ τους παραγράφους				
Κάθε παράγραφος αναπτύσσει μία ιδέα (θεματική περίοδο)				
Υπάρχει αλληλουχία νοημάτων μεταξύ των περιόδων σε κάθε παράγραφο αλλά και μεταξύ των παραγράφων				
Υπάρχουν στοιχεία συνοχής μεταξύ των παραγράφων και των περιόδων				
Δεν υπάρχουν επαναλήψεις ιδεών και λέξεων στο λόγο μου				
Έχει αναπτυχθεί με επάρκεια το θέμα που διερευνούσα				
Αξιοποίησα το «υλικό» (κείμενα κοινωνικού προβληματισμού, ταινία, καταιγισμό ιδεών που έγινε στην τάξη σχετικά με την θέμα), ώστε να βοηθηθώ στην επαρκή ανάπτυξη του κειμένου μου				
Είμαι ικανοποιημένος με την ορθογραφία μου				
Σε σχέση με την παραγωγή λόγου για το (προηγούμενο θέμα) το κείμενο για το συγκεκριμένο θέμα είναι	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ	ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ	ΚΑΛΥΤΕΡΟ	

Αυτοαξιολόγηση / Ετεροαξιολόγηση

Αυτοαξιολόγηση

Κάθε μαθητής/τρια αξιολογεί την ποιότητα των εργασιών του/της, τις γνώσεις που απέκτησε και τον βαθμό, στον οποίο επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι.

Μπαίνουν στη διαδικασία να εντοπίσουν δυνατότητες και ελλείμματα τους.

Συμβάλλει στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Μπορεί να λάβει χώρα με τη μορφή προσωπικής έκθεσης ή συμπλήρωση ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης.

Ετεροαξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολογούνται από συμμαθητές τους (διατύπωση σχολίων, επισήμανση δυνατοτήτων και ελλειμμάτων, προτάσεις βελτίωσης).

Ο εκπαιδευτικός θέτει τα κριτήρια αξιολόγησης.

Συμβάλλει στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Είναι αποτελεσματικότερη όταν έχει προηγηθεί εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της.

Παραδείγματα Αυτοαξιολόγησης / Ετεροαξιολόγησης

Αυτοαξιολόγηση μαθητή

	ΣΥΧΝΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ
Ξεκαθαρίζω τα δεδομένα και τις οδηγίες πριν αρχίσω την εργασία.			
Παραφράζω θέσεις συμμαθητών μου και συσχετίζω τις δικές μου με αυτές.			
Ζητώ διευκρινίσεις και συμπληρωματικές πληροφορίες.			
Σκέφτομαι καλά πριν απαντήσω.			
Δεν εγκαταλείπω τη δουλειά μου με την πρώτη δυσκολία.			
Με ενδιαφέρουν και προσέχω τις απόψεις των άλλων.			

Αυτοαξιολόγηση μαθητή Αφήγηση ιστορίας

	😊	😐	😞
Αφηγήθηκα την ιστορία με σαφήνεια ώστε το ακροατήριό μου ήταν σε θέση να ακούσει όλα όσα είπα.			
Κατάφερα να κρατήσω το ενδιαφέρον του ακροατηρίου μου προσπαθώντας να χρησιμοποιήσω τη φωνή μου αποτελεσματικά με τη χρήση: -Παύσεων -Χειρονομιών (όπου χρειαζόταν) -Αλλαγών στον ρυθμό και τον τόνο της φωνής -Αλλαγών στον ρυθμό της αφήγησης			
Απέκτησα τέτοια εξοικείωση με την ιστορία μου που μπορούσα να έχω οπτική επαφή με το ακροατήριό μου (όταν χρειαζόταν).			
Προσέθεσα σχόλια για να εξηγήσω καλύτερα την ιστορία μου.			
Οργάνωσα το υλικό μου αποτελεσματικά κατά την παρουσίαση έτσι ώστε η αφήγηση να έχει νόημα για το ακροατήριό μου.			

Το ζευγάρι που συνεργαστήκαμε	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ
Γνωρίζω ποια είναι τα βασικά δικαιώματα του παιδιού				
Συζητήσαμε μαζί μας σε ποια περιπτώσεις κατασκοπεύονται τα δικαιώματα του παιδιού				
Συγκολληθήκαμε πληροφορίες σχετικά με το θέμα μας από βιβλία και το διαδικτυακό και τις συζητήσαμε στην ομάδα				
Άκουσε με προσοχή τις ιδέες και τις απόψεις μας.				
Εξέφρασε τη διαφωνία του με ευγενικό τρόπο				
Υποστήριξε με επιχειρήματα τις θέσεις και τις απόψεις του				
Συμμετείχε στον σχεδιασμό των απόψεων να πραγματοποιηθούν				

Επιλέγω ό,τι ισχύει για τα άλλα μέλη της ομάδας μου

Οργανώθηκε στην ομάδα γρήγορα και χωρίς θόρυβο.

Συνεργάστηκε χωρίς φωνές και τσακωμούς.

Έκανε διορθώσεις και συμπλήρωνε τις ιδέες των άλλων.

Έκανε κριτική στις ιδέες των άλλων χωρίς να τους πληγώσει.

Εντόπισε πολλές διαφορετικές λύσεις.

Λαμβάνει υπόψη του όλες τις απόψεις.

Βοήθησε τα άλλα μέλη της ομάδας του.

Ζήτησε βοήθεια από τα άλλα μέλη της ομάδας του.

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων Επίδοσης: Είδη

Ολιστικές

- Αξιολογούν τη συνολική ποιότητα μιας εργασίας.
- Παρέχουν μια συνολική βαθμολογία.
- Δεν παρέχουν σαφή ανατροφοδότηση για τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών/τριών.

Αποτελούν περιγραφικούς πίνακες βαθμολογίας, οι οποίοι αποτελούνται από καθορισμένα κριτήρια απόδοσης.

Αναλυτικές

- Αποτελούνται από 1 ή περισσότερα κριτήρια επίδοσης, καθένα από το οποίο βαθμολογείται ξεχωριστά.
- Το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών που προκύπτουν αποτελούν τη συνολική βαθμολογία της εργασίας ή της δραστηριότητας.
- Παρέχουν ανατροφοδότηση για τα δυνατά σημεία και τα ελλείμματα των μαθητών/τριών στην εκάστοτε εργασία.

Παραδείγματα Κλιμάκων Διαβαθμισμένων Κριτηρίων

Ολιστική Κλίμακα

5-Άριστη	Συνεχής συμμετοχή, διατύπωση ερωτήσεων και επιχειρημάτων, παρακίνηση για συζήτηση Μελέτη του συνόλου της ύλης, πραγματοποίηση όλων των εργασιών Συνεχής βελτίωση, πλήρης κατανόηση αντικείμενου, κριτική σκέψη Απόλυτα συνεπής, διάθεση για συνεργασία Ασήμαντα λάθη, κριτική σκέψη στην τελική εξέταση
4- Πολύ Καλή	Συχνή αυτόβουλη συμμετοχή, διάθεση για συζήτηση Μελέτη του συνόλου της διδακτέας ύλης, αμέλεια μερικών εργασιών Συνεχής βελτίωση, κατανόηση αντικείμενου, ελλιπής κριτική σκέψη Συνεπής, συνεργάσιμος, αποσπάται η προσοχή του Λίγα λάθη, αναπαραγωγή βιβλίου στην τελική εξέταση
3- Καλή	Όχι συχνή αυτόβουλη συμμετοχή Μερική μελέτη και πραγματοποίηση εργασιών Μικρή βελτίωση και κατανόηση αντικείμενου Συνεπής, επιμελής, χωρίς διάθεση για συνεργασία Πολλά λάθη, προσπάθεια να απαντήσει σε όλα τα θέματα στην τελική εξέταση
2- Μέτρια	Συμμετοχή μόνο όταν του απευθύνει το λόγο ο εκπαιδευτικός Επιλεκτική μελέτη της διδακτέας ύλης, μη πραγματοποίηση εργασιών Σχετική, ασυνεχής βελτίωση Συνήθως συνεπής, μη συνεργάσιμος, δε δημιουργεί προβλήματα Απάντησε μόνο στις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου στην τελική εξέταση
1-Ανεπαρκής	Καμία Συμμετοχή Κανένα ενδιαφέρον για το μάθημα, δεν πραγματοποιεί καμία εργασία Καμία βελτίωση Ασυνεπής, μη συνεργάσιμος, δημιουργεί προβλήματα Λευκή κόλλα στην τελική εξέταση

Αναλυτική Κλίμακα

	Ανεπαρκής 1	Μέτρια 2	Καλή 3	Πολύ καλή 4	Άριστη 5
Συμμετοχή	Καμία Συμμετοχή	Συμμετοχή μόνο όταν του απευθύνει το λόγο ο εκπαιδευτικός	Όχι συχνή αυτόβουλη συμμετοχή	Συχνή αυτόβουλη συμμετοχή, διάθεση για συζήτηση	Συνεχής συμμετοχή, διατύπωση ερωτήσεων και επιχειρημάτων, παρακίνηση για συζήτηση
Επιμέλεια	Κανένα ενδιαφέρον για το μάθημα, δεν πραγματοποιεί καμία εργασία	Επιλεκτική μελέτη της διδακτέας ύλης, μη πραγματοποίηση εργασιών	Μερική μελέτη και πραγματοποίηση εργασιών	Μελέτη του συνόλου της διδακτέας ύλης, αμέλεια μερικών εργασιών	Μελέτη του συνόλου της ύλης, πραγματοποίηση όλων των εργασιών
Πρόοδος	Καμία	Σχετική, ασυνεχής βελτίωση	Μικρή βελτίωση και κατανόηση αντικείμενου	Συνεχής βελτίωση, κατανόηση αντικείμενου, ελλιπής κριτική σκέψη	Συνεχής βελτίωση, πλήρης κατανόηση αντικείμενου, κριτική σκέψη
Συμπεριφορά	Ασυνεπής, μη συνεργάσιμος, δημιουργεί προβλήματα	Συνήθως συνεπής, μη συνεργάσιμος, δε δημιουργεί προβλήματα	Συνεπής, επιμελής, χωρίς διάθεση για συνεργασία	Συνεπής, συνεργάσιμος, αποσπάται η προσοχή του	Απόλυτα συνεπής, διάθεση για συνεργασία
Τελική Εξέταση	Λευκή κόλλα	Απάντησε μόνο στις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου	Πολλά λάθη, προσπάθεια να απαντήσει σε όλα	Λίγα λάθη, αναπαραγωγή βιβλίου	Ασήμαντα ή καθόλου λάθη, κριτική σκέψη

Ηλεκτρονική Αξιολόγηση

- Χρησιμοποιείται είτε υπό τη μορφή εργασιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε υπό τη μορφή ψηφιακών διαγωνισμάτων.
- Σε περιπτώσεις ερωτήσεων κλειστού τύπου **παρέχει άμεση ανατροφοδότηση** στους/στις μαθητές/τριες για την ορθότητα των απαντήσεων τους → παρέχει αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση.
- Παρέχει **δυνατότητα αποθήκευσης** των αποτελεσμάτων από τους/τις μαθητές/τριες και ως εκ τούτου τους δίνει την ευκαιρία να αντιληφθούν την πρόοδο τους και να εντοπίσουν τυχόν ελλείμματα τους.

(Andreatos, 2015)

Αξιολογώντας Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες



Αξιολογώντας Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (1)

Άρθρο 4, Νόμος Υπ'αριθμ. 3699- ΦΕΚ Α 199/2.10.2008

Στις αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συμπεριλαμβάνονται:

- «ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων, τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης.»
- «η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων.»

Αξιολογώντας Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (2)

- ❖ Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρονται στο Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α΄) εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση και ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Υ.Α. 23519/Γ2, ΦΕΚ 258/2010, Υ.Α. απόφαση 28722/Γ2(3), ΦΕΚ 276/2010, Φ253/155439/Β6/1612-2009 (ΦΕΚ 2544/Β/30-12-2009).
- ❖ Σύμφωνα με το Νόμο 4488/Τεύχος Α΄ 137/13.09.2017, κεφάλαιο β: «Κάθε φυσικό πρόσωπο ή νομικό πρόσωπο δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου υποχρεούται να **διασφαλίζει την ισότιμη άσκηση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ στο πεδίο των αρμοδιοτήτων ή δραστηριοτήτων του**, λαμβάνοντας κάθε πρόσφορο μέτρο και απέχοντας από οποιαδήποτε ενέργεια ή πρακτική που ενδέχεται να θίγει την άσκηση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ. Ιδίως, υποχρεούται να παρέχει, όπου απαιτείται σε συγκεκριμένη περίπτωση, **εύλογες προσαρμογές υπό τη μορφή εξατομικευμένων και κατάλληλων τροποποιήσεων, ρυθμίσεων και ενδεδειγμένων μέτρων**, χωρίς την επιβολή δυσανάλογου ή αδικαιολόγητου βάρους να προάγει με θετικά μέτρα την ισότιμη συμμετοχή και άσκηση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ στον τομέα της αρμοδιότητας ή δραστηριότητάς του». Παράλληλα, μπορεί να **τροποποιηθεί ο τρόπος εξέτασης** των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι το περιεχόμενο των εξεταζόμενων θεμάτων.
- ❖ Τα θέματα των εξετάσεων μπορεί να έχουν τη μορφή:
 - ✓ διαβαθμισμένης δυσκολίας
 - ✓ ερωτήσεων κλειστού τύπου
 - ✓ αντιστοίχισης
 - ✓ σύντομης απάντησης
 - ✓ συμπλήρωσης κενών κτλ.

Προσαρμόζοντας την Αξιολόγηση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στις Περιπτώσεις Γραπτών Τεστ ή Εργασιών

Παροχή περισσότερου χρόνου



Παροχή στρατηγικών προετοιμασίας
Παροχή χρονοδιαγράμματος με τα βήματα εκτέλεσης της εκάστοτε εργασίας και τον χρόνο εκτέλεσης τους.

Ανάγνωση και Αναδιατύπωση των ερωτήσεων ή των εκφωνήσεων



Υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών
Εξήγηση λέξεων που δεν κατανοούν ή πιο σύνθετων οδηγιών

Τροποποίηση συγγραφής γραπτών εργασιών



Χρήση κουκκίδων, Χρήση μηχανήματος μετατροπής της ομιλίας σε γραπτό κείμενο ή πληκτρολογίου
Ενθάρρυνση προφορικών απαντήσεων
Παροχή λίστας λέξεων ή φράσεων (τράπεζα λέξεων)

Μείωση του όγκου εργασίας



Παροχή λιγότερων ερωτήσεων
Μείωση του μεγέθους της εργασίας

Παροχή προτύπου πριν την ανάθεση μιας εργασίας ή δραστηριότητας



Παρουσίαση των βημάτων για την ολοκλήρωση
Παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης εργασίας

Χρήση τεχνολογικών μέσων για την ολοκλήρωση εργασιών



Χρήση Η/Υ

Πραγματοποίηση διαλειμμάτων για ξεκούραση και αποφόρτιση

(Kluth & Chandler-Olcott, 2008. Kluth, 2010)

Προσαρμόζοντας την Προφορική Αξιολόγηση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

- **Παροχή χρόνου** στον/στην μαθητή/τρια για την κατανόηση των ερωτήσεων, την προετοιμασία απαντήσεων και την πραγματοποίηση σημειώσεων.
- **Αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων** για τη λήψη σημειώσεων.
- **Ανάγνωση ή/και αναδιατύπωση των ερωτήσεων** από τον/την εκπαιδευτικό σε περίπτωση δυσκολίας κατανόησης από τον/την μαθητή/τρια.
- **Χρήση οπτικού υλικού** (π.χ. εικόνες, κάρτες απάντησης).
- **Παρακίνηση:** λεκτική/οπτική/μιμητική/απτική καθοδήγηση και προτροπή που παρέχεται από τον/την εκπαιδευτικό στο παιδί, προκειμένου το τελευταίο να εντοπίσει τη σωστή απάντηση ή να εμφανίσει την προσδοκώμενη συμπεριφορά.
- **Παροχή απαντήσεων σε έναν ήσυχο χώρο**, χωρίς πολλά ερεθίσματα και διασπάσεις από εξωτερικά ερεθίσματα.

Προσαρμόζοντας την Αξιολόγηση στη ΔΕΠ-Υ (1)

- Παροχή επιπρόσθετου χρόνου για την ολοκλήρωση εργασιών και διαγωνισμάτων
- Αξιολόγηση σε ήσυχο χώρο χωρίς πολλές εξωτερικές διασπάσεις
- Πραγματοποίηση διαλειμμάτων για αποφόρτιση και ξεκούραση κατά τη διάρκεια πολύωρων διαγωνισμάτων
- Αξιοποίηση βοηθητικής τεχνολογίας αν αυτό είναι εφικτό
- Δημιουργία μικρών σε έκταση τεστ με λίγες ερωτήσεις
- Χρήση ερωτήσεων σύντομης ανάπτυξης, συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής, έμφαση στην προφορική επίδοση
- Κατάτμηση πολύπλοκων ή μακροσκελών εργασιών σε διακριτά μέρη με συγκεκριμένο στόχο για το καθένα
(ADCET, 2023. DuPaul & Stoner, 2014. Santrock, 2020. Sparrow & Erhardt, 2014. Willcutt & Bidwell, 2011)

Προσαρμόζοντας την Αξιολόγηση στη ΔΕΠ-Υ (2)

- **Επιείκεια ως προς την παράδοση εργασιών με κάποια καθυστέρηση και παροχή επαίνου για την προσπάθεια ή για το τμήμα της δουλειάς που ολοκλήρωσαν**
- **Υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών, φράσεων στις ερωτήσεις και τις εκφωνήσεις των διαγωνισμάτων**
- **Παροχή υποστήριξης και συνεργασία με τον/την μαθητή/τρια για δημιουργία χρονοδιαγράμματος**
- **Παροχή σύντομων βημάτων, οδηγιών και επεξηγήσεων για την εκτέλεση εργασιών και την συγγραφή απαντήσεων**
- **Ενθάρρυνση παράφρασης των ερωτήσεων, ώστε να διαπιστωθεί αν ο/η μαθητής/τρια πρόσεξε και κατανόησε την ερώτηση.**
- **Ενθάρρυνση χρήσης ενός ρολογιού ή χρονόμετρου**
- **Υπενθύμιση πραγματοποίησης επανελέγχου στις απαντήσεις και τις εργασίες τους**

Προσαρμόζοντας την Αξιολόγηση στις Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (1)

- Παροχή απλουστευμένων βήμα-βήμα οδηγιών για εργασίες/δραστηριότητες (λεκτικές και γραπτές οδηγίες, σχεδιαγράμματα)
- Ευελιξία ως προς την παράδοση εργασιών
- Παροχή επιπρόσθετου χρόνου για την ολοκλήρωση εργασιών και διαγωνισμάτων
- Ανάγνωση και αναδιατύπωση ερωτήσεων σε διαγωνίσματα/παροχή βοήθειας ως προς τη συγγραφή
- Αξιολόγηση σε ήσυχο χώρο με περιορισμένες εξωτερικές διασπάσεις
- Συγγραφή ή ολοκλήρωση διαγωνισμάτων στο σπίτι

(ADCET, 2023. Santrock, 2020)

Προσαρμόζοντας την Αξιολόγηση στις Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (2)

- Ενθάρρυνση χρήσης βοηθητικής τεχνολογίας
- Χρήση ερωτήσεων με τη μορφή bullets
- Διατύπωση ερωτήσεων με χρήση σύντομων προτάσεων, απλού λεξιλογίου
- Χρήση ερωτήσεων σύντομης ανάπτυξης

(ADCET, 2023. Santrock, 2020)

Προσαρμόζοντας την Αξιολόγηση στις Ε.Μ.Δ.

Ε.Μ.Δ.	Ε.Μ.Δ. στην Ανάγνωση	Ε.Μ.Δ. στην Γραπτή Έκφραση	Ε.Μ.Δ. στα Μαθηματικά
Παροχή επιπλέον χρόνου για την παράδοση εργασιών	Ανάγνωση του κειμένου ή των ερωτήσεων στον/στην μαθητή/τρια	Χρήση ερωτήσεων συμπλήρωσης κενών	Ενθάρρυνση χρήσης αριθμομηχανής όταν αυτό είναι εφικτό
Αξιολόγηση σε έναν ήσυχο χώρο χωρίς εξωτερικές διασπάσεις	Χρήση βοηθητικής τεχνολογίας μετατροπής του κειμένου σε ομιλία	Παροχή βοήθειας για τη συγγραφή έκθεσης μέσα από καταιγισμό ιδεών	Ενθάρρυνση υπογράμμισης βασικών λέξεων-κλειδιών στα προβλήματα
Παροχή χρόνου για επεξεργασία των ερωτήσεων και προετοιμασία των απαντήσεων	<p>(ADCET, 2023. Chung et al., 2020. Learning Disability Association of Ontario)</p>	Συζήτηση σχετικά με τη δομή της έκθεσης και παροχή βοήθειας για κατασκευή σχεδιαγράμματος	Ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να παραφράζουν το πρόβλημα, ώστε να διαπιστωθεί αν το κατανόησαν
Χρήση απλών, σύντομων οδηγιών, ερωτήσεων (π.χ. με τη μορφή bullets, λίστες) και υπογράμμιση λέξεων/φράσεων κλειδιών		Διδασκαλία στρατηγικών αυτοκαθοδήγησης και αυτοδιόρθωσης	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση για οπτικοποίηση του προβλήματος (π.χ. ζωγραφική, καταγραφή δεδομένων και ζητούμενων)
Αξιοποίηση ερωτήσεων σύντομης ανάπτυξης		Παροχή ορισμών σε βασικούς μαθηματικούς όρους	

Προσαρμόζοντας την Αξιολόγηση στα Μαθησιακά Ελλείμματα

- Χρήση ερωτήσεων σύντομης ανάπτυξης, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, σωστού λάθους όταν αυτό είναι εφικτό
- Επιείκεια ως προς την ύπαρξη ορθογραφικών λαθών στο γραπτό
- Έμφαση στο περιεχόμενο του γραπτού λόγου
- Χρήση οπτικού υλικού με τα βήματα ολοκλήρωσης της εκάστοτε δραστηριότητας
- Διδασκαλία στρατηγικών αυτοκαθοδήγησης και αυτοδιόρθωσης

**Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία
Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**



Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΑΦ (1)

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία:

- Συνδυασμός λεκτικών και οπτικών μέσων
- Δημιουργία μικρών ομάδων για παροχή υποστήριξης από συνομηλίκους, συμπερίληψη δραστηριοτήτων που να διευκολύνουν τη συμμετοχή και την ανεξάρτητη ολοκλήρωση τους
- Ευέλικτα χρονοδιαγράμματα, χωρισμός μιας πολύπλοκης δραστηριότητας σε μικρά, σαφή βήματα, παροχή ποικιλίας τρόπων για να δείξουν τις γνώσεις τους

Οπτική Υποστήριξη:

- Οπτικοποίηση προγράμματος (π.χ. σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων, ημερολόγιο)
- Οπτική απεικόνιση της σειράς βημάτων για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας
- Κάρτες υπενθύμισης, ιστορίες, γραπτές ρουτίνες συμπεριφοράς
- Πίνακες επιλογών

Δομημένο Περιβάλλον Μάθησης:

- Οπτικοποίηση των κανόνων, καθιέρωση ρουτίνας
- Εφαρμογή νέων δραστηριοτήτων σε οικείο περιβάλλον, προετοιμασία για τις μεταβάσεις ή τις αλλαγές

Χρήση Βοηθητικής Τεχνολογίας

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΑΦ (2)

Ευαισθητοποίηση ως προς τις αισθητηριακές τους ανάγκες:

- Αισθητηριακή υποευαισθησία στο άγγιγμα: **παροχή αντικειμένων με ποικιλία απτικών ποιοτήτων**
- Αισθητηριακή υπερευαισθησία: **σεβασμός στον προσωπικό του χώρο, προετοιμασία για αλλαγές**

Διευκόλυνση για την ανάπτυξη των μαθησιακών κινήτρων:

- Συχνή παροχή επιλογών
 - Εύκολες δραστηριότητες σε περιπτώσεις διδασκαλίας νέου γνωστικού αντικειμένου
 - Εναλλαγή εύκολων και δύσκολων δραστηριοτήτων
 - Ενθάρρυνση ενεργούς συμμετοχής: **κάρτες απάντησης**
- (Meindl et al., 2020. Reutebuch et al., 2015. Sullivan & Roane, 2018)

Θέσπιση θετικών επακόλουθων συμπεριφοράς:

- Διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των ευχάριστων για τους μαθητές δραστηριοτήτων
- Μπορεί να συνδυαστεί με διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης

Ανάπτυξη θετικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς

- **Στρατηγική του ταιριάσματος** (εντοπισμός μιας ευχάριστης δραστηριότητας για το παιδί και ενασχόληση με αυτή μαζί με το παιδί πριν την έναρξη του μαθήματος)
- **Παρακίνηση** (λεκτική ή μη λεκτική καθοδήγησης προς το παιδί για τον εντοπισμό της σωστής απάντησης)

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΕΠ-Υ (1)

- **Κατάλληλη διαμόρφωση σχολικής τάξης** (π.χ. περιορισμός εύρους ερεθισμάτων, θέση μακριά από το παράθυρο και την πόρτα, δίπλα σε κάποιον ήσυχο μαθητή, οργάνωση θρανίου χωρίς πολλά ερεθίσματα)
- **Παροχή σύντομων, απλών οδηγιών και συχνή επανάληψη τους**
- **Δημιουργία δομημένου προγράμματος δραστηριοτήτων** με σαφείς κανόνες, συνέπεια και σταθερότητα ως προς τα όρια και τις προσδοκίες
- **Χρήση ποικιλίας ερεθισμάτων και μέσων διδασκαλίας** (π.χ. Η/Υ, σχήματα, χρώματα, σχεδιαγράμματα)
- **Συχνά διαλείμματα** για ξεκούραση και αποφόρτιση
- **Παροχή σημειώσεων** σχετικά με το μάθημα
- **Παροχή δραστηριοτήτων κλιμακούμενης δυσκολίας**
- **Ομαδοσυνεργατική μάθηση**

(DuPaul, 2011. DuPaul & Stoner, 2014. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000. Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011. Sava, 2000. U.S. Department of Education, 2008)

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΕΠ-Υ (2)

- Συχνή επικοινωνία με τους γονείς
- Παροχή ευκαιριών για κίνηση (π.χ. μοίρασμα φωτοτυπιών, σβήσιμο πίνακα)
- Οπτικοποίηση των κανόνων και τοποθέτηση τους σε ευδιάκριτο σημείο
- Υπογράμμιση βασικών σημείων στο προς εκμάθηση υλικό
- Παροχή βοήθειας για την οργάνωση της μελέτης (π.χ. εντοπισμός λέξεων κλειδιών, χρήση σχεδιαγραμμάτων και χρονοδιαγραμμάτων, υπογράμμιση βασικών σημείων)
- Χρήση ενός αντικειμένου για να δείχνει/επισημαίνει ο/η εκπαιδευτικός αυτά που χρειάζεται να προσέξουν οι μαθητές/τριες

(DuPaul, 2011. DuPaul & Stoner, 2014. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000. Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011. Sava, 2000. U.S. Department of Education, 2008)

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΕΠ-Υ (3)

- Κατάτμηση της ύλης, των εργασιών και των δραστηριοτήτων σε μικρά, σαφή βήματα
- Χρήση οπτικό-ακουστικού υλικού
- Παροχή δυνατότητας επιλογής μεταξύ εργασιών, δραστηριοτήτων
- Διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των ευχάριστων για τους/τις μαθητές/τριες δραστηριοτήτων για παροχή κινήτρων και επιβράβευση
- Έπαινος για την προσπάθεια και για κάθε βήμα προσέγγισης της επιθυμητής συμπεριφοράς
- Διδασκαλία μεθόδων αυτορρύθμισης και αυτοκαθοδήγησης

(DuPaul, 2011. DuPaul & Stoner, 2014. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000. Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011. Sava, 2000. U.S. Department of Education, 2008)

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (1)

Παροχή βοήθειας από κάποιον συμμαθητή (συνομήλικος μέντορας, ρόλος συμβούλου-συμβουλευόμενου)

Ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων (συστηματική διδασκαλία)

Παροχή ανατροφοδότησης πριν την τελική παράδοση των εργασιών τους

Αξιοποίηση βοηθητικής τεχνολογίας

Παροχή επιπρόσθετου χρόνου ώστε ο εκπαιδευτικός ή ο συνομήλικος μέντορας να επεξηγήσει την εκάστοτε δραστηριότητα

Παροχή πληροφοριών με τρόπο που να ταιριάζει με το μαθησιακό προφίλ του εκάστοτε μαθητή

Παροχή υλικού, εικόνων, βίντεο σχετικά με το μάθημα ή καταγραφή του μαθήματος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να το μελετήσουν περισσότερες από μία φορές

Χρήση οπτικό-ακουστικού υλικού κατά τη διδασκαλία

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (2)

Ενθάρρυνση χρήσης επεξεργαστή λέξεων για τη διόρθωση της ορθογραφίας

Χρήση λίστας λέξεων με τις σημασίες τους πριν τη συγγραφή γραπτών εργασιών

Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης και επαίνου στις περιπτώσεις που προσπαθούν και πετυχαίνουν κάποιο μαθησιακό στόχο

Παροχή παρακινήσεων, υποδείξεων και υπενθυμίσεων της προς εκμάθηση συμπεριφοράς ή γνώσης

Χρήση σύντομων βίντεο με ήρωες κινουμένων σχεδίων που επιδεικνύουν την προς εκμάθηση συμπεριφορά ή γνώση σε διακριτά βήματα

Πραγματοποίηση περίληψης και οπτικού υλικού με τα βήματα για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, εργασίας ή συμπεριφοράς

Θέσπιση μαθησιακών στόχων βασισμένων στις δυνατότητες και τις αδυναμίες

Παρουσίαση νέας γνώσης με πολλούς διαφορετικούς τρόπους

Αξιοποίηση καρτών απόκρισης

Χρήση αμοιβαίας διδασκαλίας (διδασκαλία υπό τη μορφή διαλόγου μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών)

Ενδεικτική Δομή Αμοιβαίας Διδασκαλίας

Πρόβλεψη (πραγματοποίηση υποθέσεων για την εξέλιξη του κειμένου από τους μαθητές)

Δημιουργία Ερωτήσεων (κατασκευή ερωτήσεων από τους μαθητές σχετικά με το κείμενο και παροχή απαντήσεων)

Αποσαφήνιση (ο εκπαιδευτικός ζητά διευκρινίσεις για το κείμενο)

Περίληψη (αναγνώριση και συγκέντρωση των βασικών πληροφοριών)

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με Ε.Μ.Δ. (1)

Σχεδιασμός και εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης που να βασίζεται στις δυνατότητες και τα ελλείμματα του/της εκάστοτε μαθητή/τριας

Μάθηση με διαδοχικά βήματα και χρήση περιλήψεων/σχεδιαγραμμάτων του μαθήματος

Χρήση χρωμάτων, υπογραμμίσεις λέξεων-κλειδιών κατά την επεξεργασία γραπτών κειμένων

Παροχή δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας/ αντιστοιχία μαθησιακών δραστηριοτήτων με τις δεξιότητες των μαθητών ώστε να δημιουργηθούν ευκαιρίες για μικρές επιτυχίες

Εφαρμογή αμοιβαίας διδασκαλίας

Αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, βίντεο, ακουστικό υλικό)

Συνεργατική μάθηση

Χρήση γνωστικών οργανωτών (διαγράμματα, νοηματικοί χάρτες) και στρατηγικών (π.χ. παράφραση, περίληψη, παραγωγή ερωτήσεων, ακρωνύμια) και διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διδασκαλία Μαθητών με Ε.Μ.Δ. (2)

Παροχή ευκαιριών εξάσκησης και επανάληψης

Τεμαχισμός των εργασιών σε μικρότερα σαφή βήματα με τον χρόνο που χρειάζεται να αφιερωθεί σε κάθε βήμα

Παροχή προφορικής ανατροφοδότησης για την επίδοσή τους

Παροχή φωτοτυπιών για το προς εκμάθηση υλικό ώστε να περιοριστεί η ανάγκη αντιγραφής από τον πίνακα

Αποφυγή ενθάρρυνσης του μαθητή για ανάγνωση κειμένου στην τάξη, σε περίπτωση που δεν έχει προετοιμαστεί

Τεμαχισμός μεγάλων ή πολύπλοκων κειμένων σε μικρότερα μέρη

Αξιοποίηση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή

Παροχή υποστήριξης ως προς την οργάνωση (π.χ. ενθάρρυνση χρήσης διαφορετικού φακέλου ανά μάθημα, ημερολογίου, λίστες με πράγματα που χρειάζεται να κάνουν κάθε μέρα)

(ADCET, 2023. Chung et al., 2020. Πολυχρόνη, 2011. Santrock, 2020)

Ας χωριστούμε σε ομάδες και ας μοιραστούμε με τα μέλη της ομάδας μας μία περίπτωση μαθητή που μας δυσκόλεψε:

- στο πλαίσιο της αξιολόγησης
- της διδασκαλίας
- της διαχείρισης συμπεριφοράς

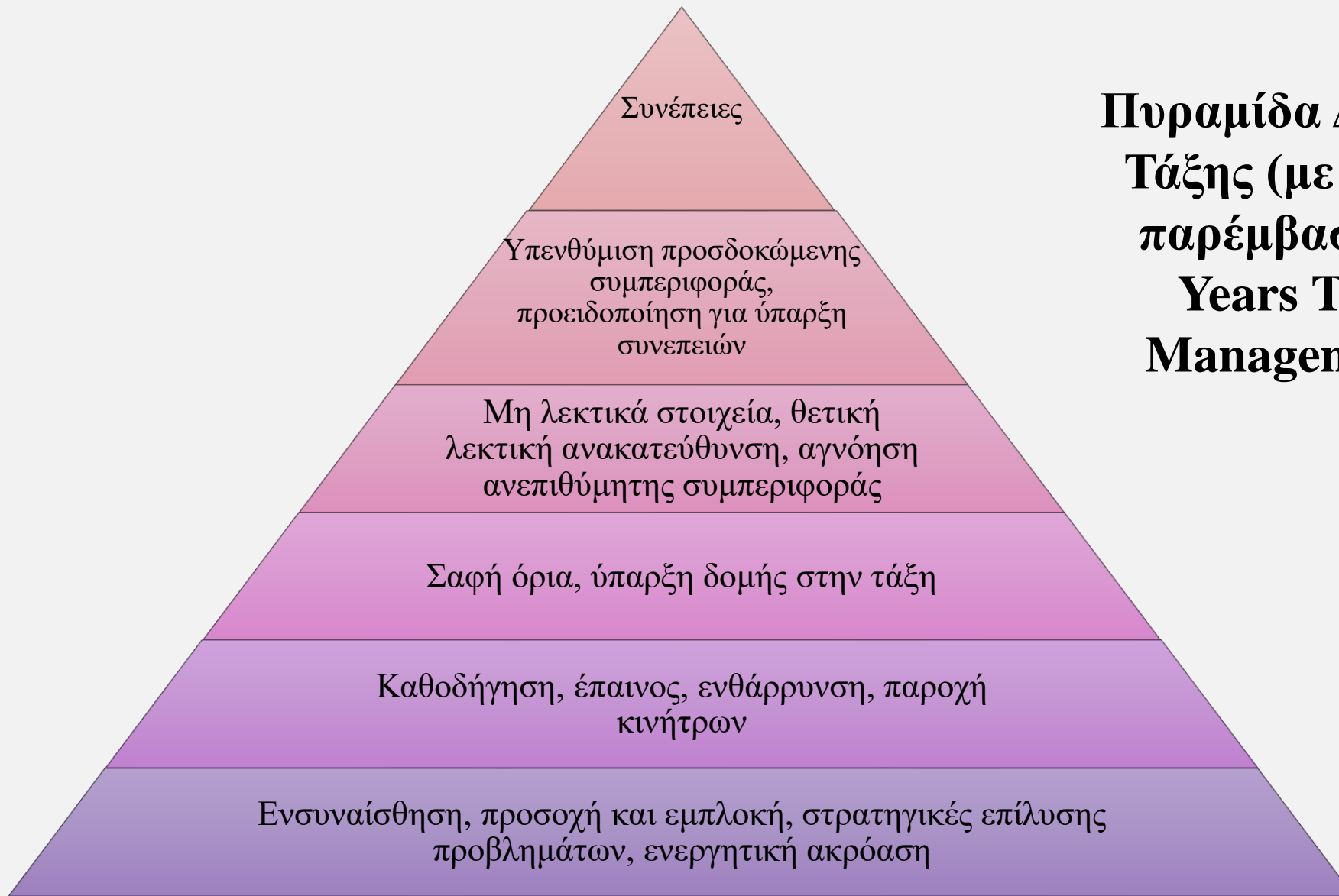


Συζητήστε τους τρόπους διαχείρισης που εφαρμόσατε και τις δυσκολίες που συναντήσατε

Στη συνέχεια επιλέξτε μία από τις περιπτώσεις που συζητήσατε και παρουσιάστε την στη μεγάλη ομάδα

Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες





Πυραμίδα Διαχείρισης Σχολικής Τάξης (με βάση το πρόγραμμα παρέμβασης «The Incredible Years Teacher Classroom Management Intervention»)

Διαχείριση της Σχολικής Τάξης: Κρίσιμοι Παράγοντες

- Σαφείς προσδοκίες
- Θετική ανατροφοδότηση/ενίσχυση
- Θετικές σχέσεις με τους μαθητές
- Διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης
- Εμπλοκή γονέων και κοινότητας
- Λαμβάνει υπόψη στους κρίσιμους πολιτισμικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες
- Σταθερός και συνεπής τρόπος ανταπόκρισης στους μαθητές. Μέσα από:
 - Ρουτίνες: κρίσιμη η διατήρηση ρουτίνας κατά τη διδασκαλία και τη γενικότερη σχολική εμπειρία
 - Ενεργή Επίβλεψη
 - Ευκαιρίες ανταπόκρισης (**opportunities to respond**) : ευκαιρίες για την ανταπόκριση και την ενεργό συμμετοχή στο πλαίσιο του μαθήματος (ατομική, γραπτή, προφορική)
 - Παροχή υπενθυμίσεων σχετικά με την αποδεκτή συμπεριφορά

(Närhi, et al, 2017)

(Egeberg, et al, 2016; Mitchell, et al, 2017; Skiba, et al, 2016)

Προτάσεις για την Ενίσχυση των Κινήτρων και τη Δημιουργία Θετικού Μαθησιακού Κλίματος

Παροχή επαίνου, επιβράβευσης και θετικής ενίσχυσης κάθε προσπάθειας των μαθητών, όσο μικρή κι αν είναι

Αποφυγή υπερβολικής έμφασης στα λάθη και αντιμετώπιση τους ως φυσιολογικά φαινόμενα κατά τη διαδικασία της μάθησης

Αποφυγή σύγκρισης μεταξύ των μαθητών

Διατήρηση συχνής επικοινωνίας με την οικογένεια

Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, χρήση εναλλακτικών μεθόδων μάθησης (π.χ. χρήση Η/Υ, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), προσαρμογή της διδασκαλίας και των μαθησιακών στόχων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών

Μύθοι

Ο ΚΑΛΟΣ εκπαιδευτικός:

- *Δεν χάνει ποτέ τη ψυχραιμία του.....*
- *Δεν έχει μεροληψία και προκαταλήψεις υπέρ ή εναντίον μαθητών*
 - *Δεν δείχνει τα πραγματικά του συναισθήματα*
 - *Δεν έχει προτιμήσεις σε μαθητές*
 - *Γνωρίζει πάντα καλύτερα ποιο είναι το σωστό*
- *Φτιάχνει ενιαίο μέτωπο με άλλους εκπαιδευτικούς διαχωρίζοντας τον εαυτό του από τους μαθητές.*



Η Γλώσσα της Αποδοχής

- **Ενεργητική ακρόαση:** εμπιστοσύνη, αποδοχή, σεβασμός, χρόνος και διάθεση για βοήθεια, μη κατευθυντικότητα
 - **Ενθάρρυνση**
 - **Παθητική ακρόαση** (χρήση σιωπής)

Ενισχύεται η αυτονομία του μαθητή στην εύρεση λύσεων, ενδυναμώνεται η σχέση με τον εκπαιδευτικό. Ο στόχος είναι να δοθεί χώρος στο μαθητή για να εκφραστεί, ώστε να διευκολυνθεί στην εξεύρεση της κατάλληλης λύσης για το πρόβλημα του.

Οι Συνηθέστερες Μέθοδοι Αντιμετώπισης της Σύγκρουσης

Η αυταρχική αντιμετώπιση (Μέθοδος I)

Αποτελεσματική σε καταστάσεις:

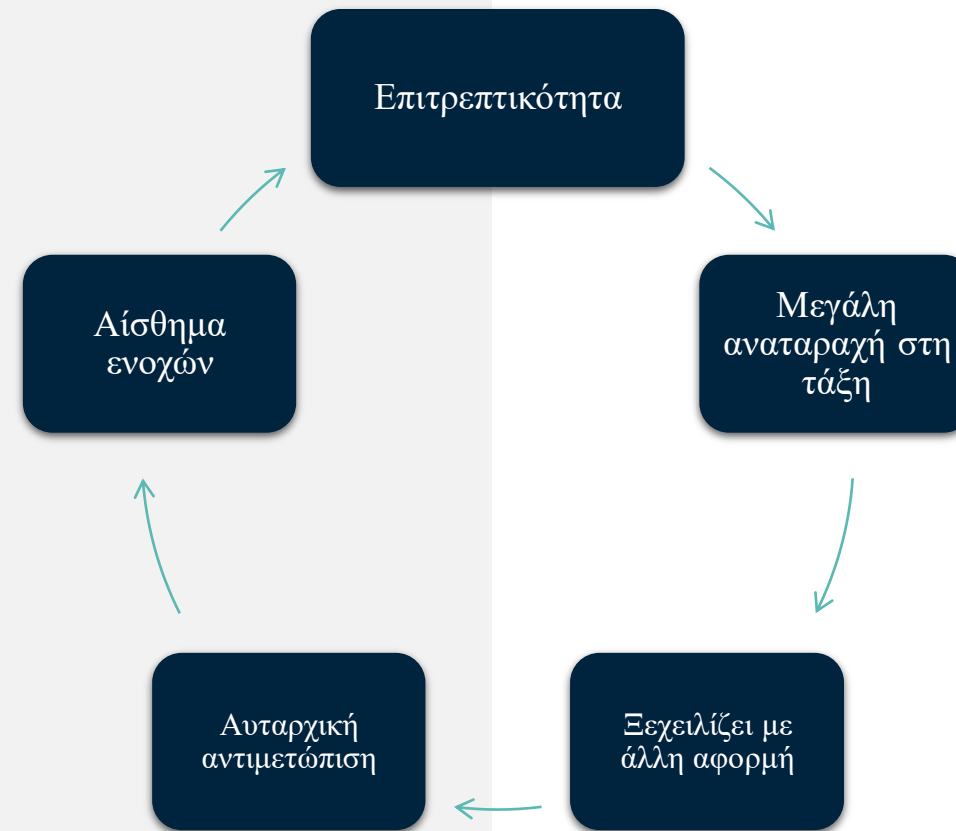
- Που απαιτούν άμεση δράση
- Εμπλέκονται πολλά άτομα
- Η συζήτηση δεν είναι εφικτή

Η επιτρεπτική αντιμετώπιση (Μέθοδος II)

- «εύκολη» λύση
- Δεν καταναλώνει πολύ χρόνο
- Δεν απαιτείται προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού

Αμφιταλάντευση

Υιοθετείται άλλοτε αυταρχική μέθοδος για άλλοτε επιτρεπτική → Σύγχυση στους μαθητές, διαμόρφωση ασταθούς περιβάλλοντος, ασαφή όρια (εντείνεται η προκλητική συμπεριφορά, δοκιμάζονται διαρκώς τα όρια)



Επιλύοντας τις Συγκρούσεις με τη Μέθοδο μη Ήττας

Αμοιβαία επωφελής λύσης → Δεν υπάρχουν νικητές και χαμένοι

Μη δυσαρεσκεία

Κίνητρο εφαρμογής της λύσης

Δημιουργικές επινοητικές λύσεις

Ενδυνάμωση σχέσης

Βοηθάει στην ανάδειξη των πραγματικών προβλημάτων

Βοηθητικές Πρακτικές για τη Διαχείριση της Συμπεριφοράς Μαθητών με ΔΑΦ

Προσεκτική Παρατήρηση των

Προγενόμενων (χώρος, χρόνος, συνθήκες, άτομα)
Συμπεριφοράς στόχου (είδος, ένταση, συχνότητα)
Επακόλουθων (θετική ή αρνητική ενίσχυση)

Τροποποίηση Περιβάλλοντος με βάση την παρατήρηση

Παρεμβάσεις που βασίζονται στην αλλαγή των προγενόμενων
Παρεμβάσεις που βασίζονται στην τροποποίηση των επακόλουθων
Παρεμβάσεις που βασίζονται στη διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών

Εφαρμογή Στρατηγικών Ανάλυση Συμπεριφοράς

Διαμόρφωση συμβολαίου
Παροχή σταδιακής ενίσχυσης
Παροχή ενισχυτικών ερεθισμάτων στις περιπτώσεις που δεν εμφανίζεται η δυσλειτουργική συμπεριφορά ή όταν εμφανίζεται σε πλαίσια που την επιτρέπουν
Αγνόηση αρνητικής συμπεριφοράς
Απομάκρυνση από μία επιθυμητή δραστηριότητα

Προλαμβάνοντας τις Μη Επιθυμητές Συμπεριφορές στη ΔΕΠ-Υ

Η αυτορρύθμιση και η αυτονομία αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη βελτίωση της συμπεριφοράς αλλά και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων του μαθητή με ΔΕΠΥ (DuPaul, 2011).

Αυτονομία	Αυτορρύθμισή
<ul style="list-style-type: none">• Παροχή δυνατότητας επιλογής ανάμεσα σε δραστηριότητες• Ευκαιρίες συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα• Ευκαιρίες ελέγχου του εαυτού (DuPaul, 2011).	<ul style="list-style-type: none">• Επίγνωση της αυξανόμενης διέγερσης (π.χ. κατονομασία συναισθημάτων, θερμομετρο/σκάλα συναισθημάτων και σωματικών αντιδράσεων).• Εκμάθηση απλών τεχνικών για την αποφυγή συναισθηματικής έξαρσης (π.χ. απλές ασκήσεις αναπνοής, προειδοποιητικό σήμα στον εκπαιδευτικό, time-out σε ασφαλές μέρος) (Wolprow et al., 2016).

Ενισχύουμε το αυτοσυναίσθημα του μαθητή μέσα από τη συχνή ενθάρρυνση και την παροχή υποστήριξης. → Χρήση πολλών και διαφορετικών λεκτικών επιβραβεύσεων, τις οποίες εκφράζουμε ειλικρινώς.

Οι κανόνες να εκφράζονται με θετικό τρόπο, αναδεικνύοντας τις συμπεριφορές που αναμένονται και όχι τις συμπεριφορές που δεν επιτρέπονται.

Προλαμβάνοντας τις Μη Επιθυμητές Συμπεριφορές στην ΔΕΠ-Υ

- *Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την διαχείριση των δυσκολιών του μαθητή:
Υιοθέτηση μιας σταθερής και συνεπούς συμπεριφοράς από όλο το σχολικό προσωπικό
→ διαμόρφωση ενιαίου μέτωπού ως προς την απόδοση θετικών και αρνητικών συνεπειών.*
 - *Ανάθεση καθηκόντων στους μαθητές*
- *Περισσότερος χρόνος για τη μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη*
 - *Ύπαρξη ξεκάθαρων στόχων*
- *Προσπάθεια για τον ενεργό ρόλο των μαθητών στα δρώμενα της τάξης*

(Alberta Learning, 2000)

Περιβαλλοντικές Παρεμβάσεις

- **Τάξεις** που είναι ευρύχωρες με χώρο για κίνηση και **μεγάλο προαύλιο**
- Αποφυγή ένταξης του μαθητή/μαθήτριας σε πολυπληθή τμήματα → Ένταξη σε μικρότερο τμήμα

(Brock et al, 2009)

- Κατάλληλος και επαρκής **φωτισμός**.
- **Αφαίρεση διασπαστικών αντικειμένων και ερεθισμάτων.**
- **Οπτικοποίηση του προγράμματος** και των κανόνων του σχολείου σε ευδιάκριτο σημείο που μπορούν να δουν οι μαθητές

(Sava, 2000)

Ο μαθητής με ΔΕΠΥ είναι προτιμότερο να κάθεται σε θέση που βρίσκεται κοντά στην έδρα του εκπαιδευτικού και δίπλα σε συνεπή συμμαθητή/τρια, μακριά από τη πόρτα, το παράθυρο, διασπαστικούς συμμαθητές (U.S. Department of Education, 2008)

Αντιμετωπίζοντας τις Μη Επιθυμητές Συμπεριφορές στη ΔΕΠ-Υ – Η Στάση του Εκπαιδευτικού

Είμαστε συνεπείς και προβλέψιμοι

- **Αγνοούμε**, όταν αυτό είναι εφικτό
Επίγνωση της ενίσχυσης που παρέχουμε μέσω της προσοχής → ενδείκνυται η αγνόηση σε αρκετές περιπτώσεις (Herbert, 1998)
- **Δείχνουμε ελαστικότητα** και **επιτρέπουμε** την συχνή **κίνηση** εντός της τάξης
- Παρέχουμε τη δυνατότητα της **αισθητηριακής χαλάρωσης** (π.χ. με μαλακά μπαλάκια, slimes κ.ά.)
- Διατηρούμε συχνή **βλεμματική επαφή**, έχουμε **σωματική επαφή** (ακουμπάμε στον ώμο) ή κάνουμε κάποια **κίνηση με τα χέρια** για να εστιάσει τη προσοχή του, όταν αυτή διασπαστεί
- **Επικοινωνία**, διαμόρφωση προσωπικής σχέσης
- **Ηρεμία**, αποφυγή έντασης φωνών και απειλών
- **Χιούμορ**

Αντιμετωπίζοντας τις Μη Επιθυμητές Συμπεριφορές στη ΔΕΠ-Υ

Οικοσυστημικές Τεχνικές

- **Αναπλαισίωση** → η θέαση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα από μία θετική εναλλακτική ερμηνεία
- **Θετική υποδήλωση κινήτρων** → Η αναγνώριση και θετικών κινήτρων στη συμπεριφορά
- **Ενθάρρυνση συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς με άλλον τρόπο** → Εστίαση στην προσπάθεια εύρεσης τρόπων με τους οποίους η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να συνεχιστεί, όμως με θετικό τρόπο

(Molnar & Lindquist, 2009)

Παροχή Ενίσχυσης

- **Επίγνωση της ενίσχυσης** που παρέχουμε μέσω της προσοχής → ενδείκνυται η αγνόηση σε αρκετές περιπτώσεις (Herbert, 1998)
- **Επιβράβευση** λειτουργικής συμπεριφοράς
- **Ενθάρρυνση και επιβράβευση κάθε μικρής βελτίωσης** που διαπιστώνει στο μαθητή
- Η **συμμόρφωση** πρέπει να ακολουθείται από **άμεση θετική ενίσχυση**
- Οι **κανόνες** θα πρέπει να **τηρούνται με σταθερότητα** και η συμμόρφωση σε αυτούς να παρακολουθείται και να καταγράφεται

(Barkley
& Benton, 2013)

Εμπλοκή Οικογένειας

- Ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής, παροχή υποστήριξης και αναγνώριση συμβολής
- Τήρηση ημερολογίου
- **Εστίαση στα θετικά** σημεία της συμπεριφοράς
- **Κοινές δραστηριότητες** με το μαθητή
- Ενθάρρυνση για **οικογενειακή θεραπεία**

(Χατζηχρήστου, 2015)

Διαχείριση Τραυματικής Εμπειρίας - Αποφεύγοντας τη πυροδότηση του τραύματος

Είναι σημαντικό να **μην εκκινηθεί η αναβίωση** ανεπεξέργαστων τραυματικών αναμνήσεων.

Επιβεβαιώστε στο μαθητή/μαθήτρια ότι όντως η τραυματική εμπειρία ήταν τρομακτική και δύσκολη.

Προσπαθήστε να **μην αναζητήσετε περισσότερες λεπτομέρειες** σχετικά με την εμπειρία. Αναγνωρίστε το μέγεθος της τραυματικής εμπειρίας, **χωρίς** ωστόσο να **εμβαθύνετε** σε λεπτομέρειες σχετικές με το τραυματικό γεγονός όπως το πότε και πώς.

Αν ο/η μαθητής/τρια θέλει να μιλήσει για τη τραυματική εμπειρία, προτείνετε **εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης** και αναπαράστασης αυτής, όπως π.χ. μέσα από:

- μία ζωγραφιά,
- αφήγηση της ιστορίας στο τρίτο πρόσωπο

Ενδυναμώνοντας

Όταν το παιδί επικοινωνεί την τραυματική του εμπειρία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να το **παρηγορήσει** και το **καθησυχάσει**.

Με ειλικρίνεια να **αναδείξετε τα θετικά σημεία** του μαθητή.

Οδηγήστε το μαθητή να αναρωτηθεί πάνω στις **πηγές ψυχικής ανθεκτικότητας**. Τι τον βοήθησε να τα καταφέρει; Τι τον βοηθάει να αισθάνεται καλά γενικότερα; Ποια είναι τα ενδιαφέροντα που τον ευχαριστούν;

Καθοδηγήστε το μαθητή να δώσει **ένα «καλό τέλος»** στην ιστορία του, ζωγραφίζοντας π.χ. κάτι θετικό.

Αντιμετώπιση κρίσεων πανικού και άγχους στο σχολείο

Πριν την εκδήλωση της κρίσης

- Εξάσκηση σε τεχνικές χαλάρωσης
- Εντοπισμός παραγόντων που τις πυροδοτούν

Κατά τη διάρκεια της κρίσης

- Αποφυγή διαφυγής
- Θα μπορούσε να γίνει χρήση χάρτινης σακούλας για να διευκολυνθεί η αναπνοή
- Φράσεις που βοηθούν: «Παθαίνω κρίση πανικού», «Θα νιώσω σύντομα καλύτερα»
- Αντίστροφη μέτρηση
- Ασκήσεις ενσυνειδητότητας
- Θυμίστε τους ότι δεν είναι μόνοι.

Μετά την εκδήλωση της κρίσης

- Διερεύνηση ανάγκης θεραπευτικής παρέμβασης.

Όταν ένα Παιδί λέει ότι Αυτοτραυματίζεται.....

- ❖ Δεν μπορείτε να αξιολογήσετε τον κίνδυνο για την σωματική ακεραιότητα του μαθητή.
- ❖ Αν κάποιος μαθητής αποκαλύψει ότι αυτοτραυματίζεται, ακούστε τον με **κατανόηση, ηρεμία, χωρίς κριτική στάση**. Δώστε του χρόνο να μιλήσει και αποφύγετε τις πολλές ερωτήσεις.
- ❖ Προς αποφυγή μιμητικών συμπεριφορών είναι καλύτερο αυτές οι **συζητήσεις** να γίνονται **ιδιωτικά**.
- ❖ Οι **παρεμβάσεις** για τον αυτοτραυματισμό γίνονται σε **ατομικό** επίπεδο και όχι σε ομαδικό.
- ❖ Η **επικοινωνία** και η **ενημέρωση** των γονέων είναι σημαντική, όταν το πρόβλημα εκδηλώνεται στο παρόν. Αυτό γίνεται **αφού πρώτα ενημερώσετε τον έφηβο**. Ο έφηβος μπορεί να είναι παρών στη διαδικασία.

Δραστηριότητα Επίλυσης Προβλήματος

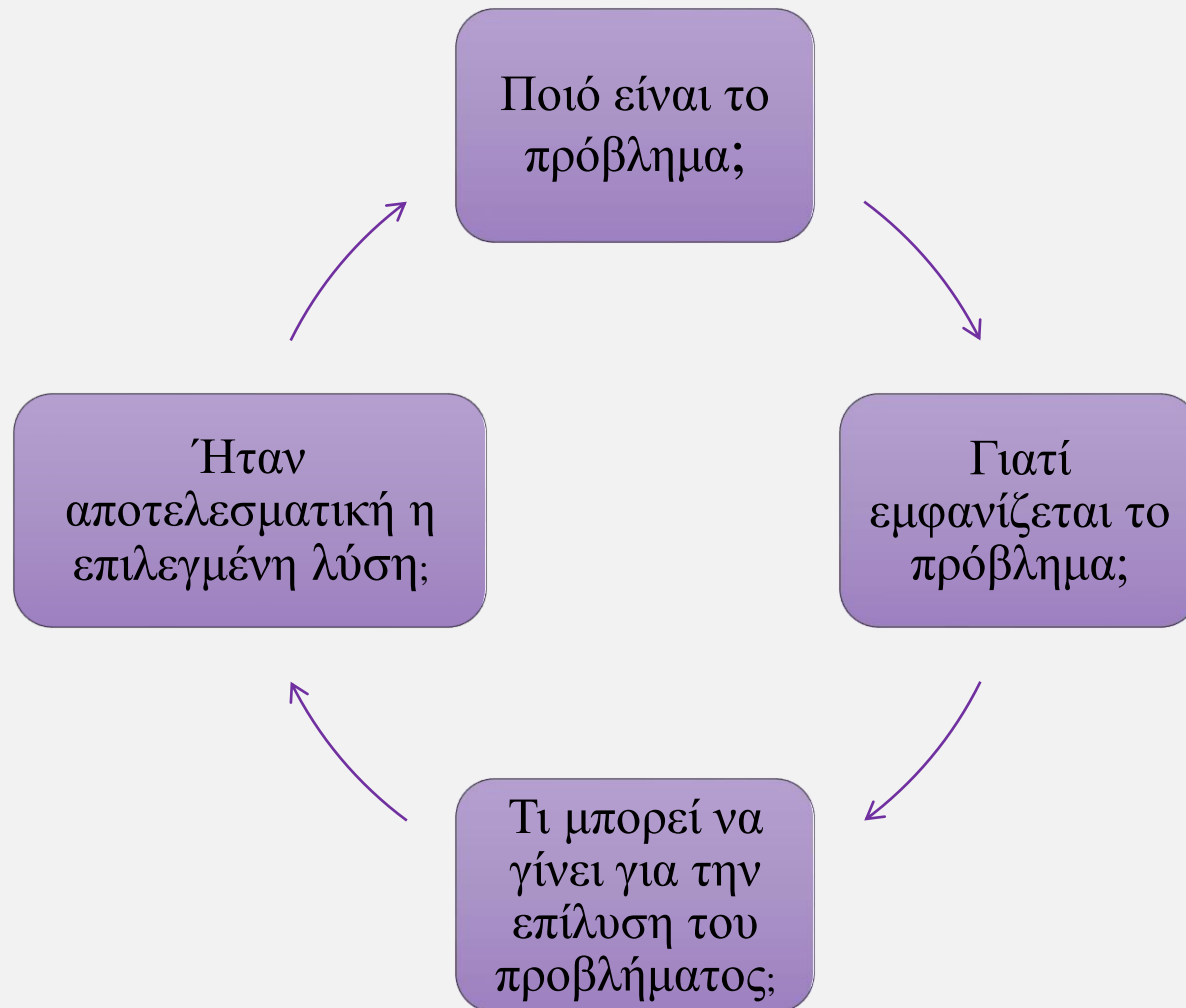
Διαδικασία:

Χωρίζουμε τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες και δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο χαρτί. Στη συνέχεια, τους ενθαρρύνουμε να προσπαθήσουν να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των μελετών περίπτωσης, χρησιμοποιώντας τα βήματα του μοντέλου επίλυσης προβλήματος.

Άξονες Συζήτησης:

- ✓ Ποια ήταν τα αρχικά σας συναισθήματα όταν σας παρουσιάστηκε το πρόβλημα;
- ✓ Πώς σας φάνηκε η διαδικασία της επίλυσης προβλήματος με τα βήματα που αναφέρθηκαν;
- ✓ Για ποιο λόγο δεν συνηθίζουμε να επιλύουμε τα καθημερινά προβλήματα με τα βήματα της σταδιακής επίλυσης προβλημάτων;

Μοντέλο Επίλυσης Προβλημάτων



(Tilly, 2008, όπως αναφέρεται από τους Erchul, & Ward, 2016)

Ερωτήσεις

- Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Τι θα ήθελες να πετύχεις;
- Κατάγραψε τις πιθανές λύσεις;
- Τι θα μπορούσες να κάνεις;
- Τι δεν μπορείς να κάνεις;
- Ποιες είναι οι συνέπειες κάθε λύσης που ανέφερες;
- Επίλεξε την τελική λύση και δικαιολόγησε την.



Σας ευχαριστούμε πολύ!



Βιβλιογραφία (1)

- Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2011). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 90-157). Εκδόσεις Πεδίο.
- Alberta Learning (2000) . Teaching students with emotional disorders and/or mental illnesses. Alberta Learning, Special Programs Branch.
- Andreatos, Α. (2015). Μετάβαση προς την ηλεκτρονική αξιολόγηση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8^ο Συνέδριου για την Ανοιχτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση "Καινοτομία και Έρευνα"* (pp. 69-73). <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.77>
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 168-181.
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET, 2023). *Reasonable adjustments: Autism*. Retrieved from <https://www.adcet.edu.au/students-with-disability/reasonable-adjustments-disability-specific/reasonable-adjustments-autism-spectrum-condition>
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET, 2023). *Reasonable adjustments: ADD and ADHD*. Retrieved from <https://www.adcet.edu.au/students-with-disability/reasonable-adjustments-disability-specific/reasonable-adjustments-add-adhd>
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET, 2023). *Reasonable adjustments: Specific Learning Disability (SpLD)*. Retrieved from <https://www.adcet.edu.au/students-with-disability/reasonable-adjustments-disability-specific/specific-learning-disability>
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET, 2023). *Reasonable adjustments: Intellectual disability*. Retrieved from <https://www.adcet.edu.au/students-with-disability/reasonable-adjustments-disability-specific/intellectual-disability>
- Barkley, R., & Benton, C. (2013) . Your defiant child: 8 steps to better behavior. Guilford.
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: Definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 46-54. <https://doi.org/10.21037/2Ftp.2019.11.01>

Βιβλιογραφία (2)

- Cardiff and Vale University Health Board (n.d.). *Primary school strategies for children and young people who have difficulties with impulsivity, hyperactivity and attention*. Retrieved from <https://cavuhb.nhs.wales/our-services/children-young-people-family-health-services/cypf-emotional-wellbeing-mental-health/resilience-project1/resources-for-educators/>
- Clarke, L. S., Haydon, T., Bauer, A., & Epperly, A. C. (2015). Inclusion of students with an intellectual disability in the general education classroom with the use of response cards. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 35-42. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.966801>
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: Μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης. Στο Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ), *Οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση* (σσ. 659-675). Εταιρία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Demir, M., Cynthia, A. T., & Başboğaoğlu, U. (2018). Comparative investigation of alternative assessment methods used in Turkey and United States elementary 4th grade mathematics curriculum. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(7), 72-82. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0561>
- Demir, M., Tananis, C. A., & Trahan, K. W. (2019). Evaluation of alternative assessment methods used in elementary schools. *Education and Science*, 44(197). 223-238.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Publications.
- DuPaul, G., Weyandt, L. (2011). ADHD in the Classroom: Effective intervention strategies. *Theory Into Practice*, 50:35–42 DOI: 10.1080/00405841.2011.534935
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1>
- Erchul, W. P., & Ward, C. S. (2016). Problem-solving consultation. In *Handbook of response to intervention* (pp. 73-86). Springer, Boston, MA.
- Food, C.Y. and Sidhu, G.K. (2010). Authentic assessment and pedagogical strategies in high education. *Journal of Social Science*, 6(2), 153-161.

Βιβλιογραφία (3)

- Gill, D., & Lucas, D. (2013). Using alternative assessments in business and foreign language classes. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(4), 359-370. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8088>
- Gordon, T. (2011). Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου. Κάκτος.
- Gozyuesil, E., & Tanriseven, I. (2017). A meta-analysis of the effectiveness of alternative assessment techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70), 37-56.
- Griva, E., Kofou, I. (2017). Alternative assessment in language learning: Challenges and practices. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ηλιοπούλου, Κ., & Ρουσουλιώτη, Θ. (2019). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση στη διδασκαλία της γλώσσας: Πορίσματα έρευνας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 39*, 1(IKEECONF-2020-971), 415-434.
- Herbert, M. (1998). *Clinical Child Psychology. Social Learning, Development and Behaviour*. Wiley.
- Jovanovic, M., & Minic, V. (2016). Individualisation of teaching in the process of descriptive assessment. *Journal of Educational and Instructional Studies in World*, 6(1), 28-37.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε. Χ. (2011). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: Από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 265-301). Εκδόσεις Πεδίο.
- Kluth, P. 2010, "You're Going to Love this Kid!" *Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kluth, P., & Chandler-Olcott. 2008, *A Land we can share: Teaching Literacy to students with Autism*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Company.
- Kodak, T., & Halbur, M. E. (2020). Consequent Interventions. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad078>
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2020). Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 66, 66-79.
- Lam, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing*. Springer.
- Learning Disability Association of Ontario (n.d.). *How can I adapt my assessments to better meet the needs of my students with LDs?* Retrieved from <https://www.ldatschool.ca/a-t-e-assessments/>
- Lee, S. A., Park, H. S., & Choi, J. (2011). The relationship between communication climate and elementary teachers' beliefs about alternative assessment. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 5(1), 11-18. <https://doi.org/10.1375%2Fprp.5.1.11>

Βιβλιογραφία (4)

- Lundburg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>
- Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A. (2019). Peer tutoring to support inclusion of students with the most significant cognitive disabilities at the secondary level. *Inclusion*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.1.1>
- Ματσόπουλος, Α. (2011). Αξιολόγηση βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ.): Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 60-88). Εκδόσεις Πεδίο.
- Meindl, J. N., Delgado, D., & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104854>
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 140-153. <https://doi.org/10.1177%2F0888406417700961>
- Mizythra, S., & Sokol, M. O. (2020). The integrative aspect of students' inclusion in the autistic spectrum on the example of Greek schools. *Pedagogical Sciences* 1(34), 253-259. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-40>
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2009) . Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση. *Ελληνικά Γράμματα*.
- Murphy, V., Fox, J., Freeman, S., & Hughes, N. (2017). “Keeping it Real”: A review of the benefits, challenges and steps towards implementing authentic assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 1-13.
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186-1205. doi: 10.1002/berj.3305
- National Educational Psychological Service(nd). *Panic Attacks: A Guide for School Staff*
- O' Handley, R. D., Ford, W. B., Radley, K. C., Helbig, K. A., & Wimberly, J. K. (2016). Social skills training for adolescents with intellectual disabilities. *Behavior Modification*, 40(4), 541-567. <https://doi.org/10.1177/0145445516629938>
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Γράφημα.

Βιβλιογραφία (5)

- Παπαγεωργίου, Κ. (2017). Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ο σχεδιασμός της μάθησης* (σσ. 150-159).
- Peterson, S. M., & Neef, N. A. (2020). Functional behavior assessment. In J. O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Reardon, V. S. (2017). Alternative assessment: Growth, development and future directions. In R. Al-Mahrooqi, C. Coombe, F. Al-Maamari, & V. Thakur (Eds.), *Revisiting EFL assessment: Critical perspectives* (pp. 191-207). Springer.
- Reutebuch, C. K., El Zein, F., & Roberts, G. J. (2015). A systematic review of the effects of choice on academic outcomes for students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 20, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.08.002>
- Ρουσουλιώτη, Θ. (2015). “Εναλλακτική αξιολόγηση”. Στο Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (επιμ.), *Μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (σσ. 87–100). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Sanavi, R. V., & Mohammadi, M. (2020). Rubric-based assessment of the productive skills. In S. Hidri (Eds.), *Changing language assessment: New dimensions, new challenges* (pp. 77-94). Springer.
- Sandford, B. A., & Hsu, C. (2013). Alternative assessment and portfolios: Review, reconsider, and revitalize. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 215-221. doi: 10.11114/ijsss.v1i1.69
- Santrock, J. (2020). *Εκπαιδευτική ψυχολογία* (Α. Σ. Αντωνίου, & Φ. Πολυχρόνη, Επιμ., 6 η έκδ.). Εκδόσεις Τζιόλα.
- Sava, Florin A. (2000). Is Attention Deficit Hyperactivity Disorder an exonerating construct? Strategies for school inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15:2, 149 – 157 DOI: 10.1080/088562500361583
- Sigafoos, J., Lancioni, G. E., Singh, N. N., & O'Reilly, M. F. (2017). Intellectual disability and social skills. *Autism and Child Psychopathology Series*, 249-271. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_14
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: Classroom management as behavioral instruction. *Theory into practice*, 55(2), 120-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148990>

Βιβλιογραφία (6)

- Sparrow, E. P., & Erhardt, D. (2014). *Essentials of ADHD assessment for children and adolescents*. John Wiley & Sons.
- Steege, M. W., Pratt, J. L., Wickerd, G., Guare, R., & Watson, T. S. (2019). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. Guilford Publications.
- Stein, S. (2017). *Το παιδί και η απελευθέρωσή του από τη σκιά του πολύ μεγάλου φόβου* (μτφ. Α. Καλατζή- Αζίζι). <https://www.susannestein.de/trauma-bilderbuch>
- Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2015). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: Ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 93-115.
- Sullivan, W. E., & Roane, H. S. (2018). Incorporating choice in differential reinforcement of other behavior arrangements. *Behavioral Development*, 23(2), 130–137. <http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000079>
- Τσαγγαρή, Ν. (2011). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. *Ανακτήθηκε από:* http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf
- Ukashatu, A., Suleiman, M. M., & Mahmoud, M. A. (2019). Emerging issues in educational measurement: authentic assessment. *Journal of Indonesian Student Assessment and Evaluation*, 5(2), 26-33.
- U.S. Department of Education, (2006). Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: instructional strategies and practices.
- Willcutt, E. G., & Bidwell, C. (2011). Neuropsychology of attention deficit hyperactivity disorder: Implications for assessment and treatment. In S. E. Evans & B. Hoza (Eds.), *Treating attention deficit hyperactivity disorder: Assessment and intervention in developmental context* (pp. 6-2–6-24). Kingston, NJ: Civic Research Institute
- Williams B. B., Boyle K., White J. M., Sinko A. (2010). Children's mental health promotion and support: Strategies for educators. In Canter A., Paige L., Shaw S. (Eds.), *Helping children at home and school III: Handouts for educators*. National Association of School Psychologists.

Βιβλιογραφία (7)

- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία* (Ε. Μακρή-Μπότσαρη, Επιμ.). Περιστέρι: Έλλην.
- Wolpov, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2016). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Office of Superintendent of Public Instruction. Retrieved from <https://s3.amazonaws.com/bankstreet-wordpress/wp-content/uploads/2018/07/theheartoflearningandteaching.pdf>
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Gutenberg.