Ο δαίμων της βαθμολογίας στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα

- Προβλήματα και Προοπτικές -

Δρ. Παναγιώτης Βαρσάμης

Διδασκαλείο «Δημήτριος Γληνός»
(Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.)

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ
-ΠΕΕΠ-

ΗΜΕΡΙΔΑ

«10 χρόνια ΠΕΕΠ: Εξελίξεις και προοπτικές στην Ειδική Αγωγή και ο ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού»

20 Μαρτίου 2010
Αίθουσα «Αλέξανδρος»

Εισαγωγή

Αν θέλει κάποιος να ανταποκριθεί στα ζητήματα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης ενός σχολείου για όλους, χρειάζεται να λάβει υπόψη του τρεις τουλάχιστον παραδοχές. Η πρώτη αφορά στην τεράστια διαφοροποίηση των περιπτώσεων παιδιών με αναπηρίες, η οποία καθιστά κάθε είδους γενίκευση αδύνατη. Ως εκ τούτου, οι γνώσεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών τυπικής ανάπτυξης διαφέρουν ανάλογα με το είδος και την βαρύτητα της αναπηρίας των προς ένταξη παιδιών (Βαρσάμης, 2006). Οι περισσότεροι από μας δείχνουμε ιδιαίτερη συμπάθεια σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες, χρόνιες παθήσεις και μαθησιακές δυσκολίες, ενώ είμαστε λιγότερο ανεκτικοί σε παιδιά για τα οποία δεν γνωρίζουμε πολλά (πολλαπλές αναπηρίες) ή τα οποία ενδέχεται να δυσκολέψουν τη λειτουργία της τάξης (διαταραχές συμπεριφοράς). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η σύνθεση της τάξης ως προς την επίδοση και την ταυτότητά της. Έτσι, όταν τα ενταγμένα παιδιά παρουσιάζουν βαρύτερες αναπηρίες, γίνονται καλύτερα αποδεκτά σε σχετικά ομοιογενείς τάξεις, ενώ τα παιδιά με ελαφρότερες αναπηρίες εντάσσονται καλύτερα σε ανομοιογενείς τάξεις (Cook & Semmel, 1999). Όλα τα παραπάνω ευρήματα είναι μόνο φαινομενικώς παράδοξα και εξηγούνται με τις θεωρίες της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1986).

Η δεύτερη παραδοχή αναφέρεται στη θέση ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών δεν συνδέονται πάντα με ανάλογες διδακτικές δεξιότητες (Βαρσάμης, Χατζόπουλος & Κίτσιος, 2004). Σύμφωνα με τους μαθητές, ο «ιδανικός δάσκαλος» δεν διαθέτει μόνο δημοκρατικότητα, φιλικότητα, χιούμορ κ.ά., αλλά και κρίσιμες διδακτικές δεξιότητες ώστε να τους οδηγήσει σε βιώματα επιτυχίας. Επίσης, είναι μη καθοδηγητικός, επιτρέπει την αυτοαξιολόγηση και τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση (Acocella, 2002). Συνεπώς, η ετοιμότητα και η «καλή πρόθεση» είναι απαραίτητες, αλλά όχι και ικανές προϋποθέσεις για την επιτυχία της ένταξης. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί βασίζονται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών για να τους βαθμολογήσουν, στοιχειοθετεί μία ακόμα αντίφαση του εκπαιδευτικού έργου καθώς αντιτίθεται στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των πιο αδύνατων μαθητών (Rich, 2001˙ Reeves, 2006). Αν και η εκπόνηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η προσαρμογή της διδασκαλίας και η χρήση εναλλακτικής αξιολόγησης είναι απαραίτητα στοιχεία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες (Dixon, 1999˙ Giangreco & Doyle, 2000), οι πρακτικές που αφορούν στη χρήση κριτηρίων αξιολόγησης και βαθμολογίας απουσιάζουν συχνά από μελέτες αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ένταξης (Waite, Bromfield & McShane, 2005).

Σύμφωνα με την τρίτη παραδοχή, η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική αιχμή για την υποστήριξη της ανατροφοδότησης, παρακίνησης, αυτοεκτίμησης και εν γένει της ταυτότητας των μαθητών. Αντίθετα, η απόδοση βαθμολογίας σηματοδοτεί μια ποσοτική κατάταξη των μαθητών χωρίς να αναφέρεται στο περιεχόμενο των επιτεύξεων ή των δυσκολιών. Οι βαθμοί δείχνουν να είναι κατά έναν ιδιόμορφο τρόπο κατανοητοί από όλους, π.χ. «είναι μαθητής του 7», χωρίς ταυτόχρονα να μπορεί κάποιος να προσδιορίσει με ακρίβεια τη διαφορά μεταξύ του 7 και του 8! Οι πρακτικές βαθμολόγησης ανήκουν στο λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό» πρόγραμμα του κάθε εκπαιδευτικού (Rich, 2001). Όμως, θέτουν περιορισμούς στην πραγματική ανάπτυξη και αυτοαντίληψη των δεξιοτήτων καθώς βασίζονται στην κοινωνική σύγκριση και ενσωματώνονται στην σχολική ταυτότητα. Ακόμα και οι καλοί μαθητές μπορούν να επαναπαυτούν στους καλούς βαθμούς και να νιώσουν έκπληξη, όταν θα αλλάξουν σχολείο (ή θα μεταβούν από το δημοτικό στο γυμνάσιο). Η πίεση για μεγάλους βαθμούς και ο ανταγωνισμός συνθέτουν μεταξύ άλλων ένα εχθρικό για την αυτοεκτίμηση κλίμα στην τάξη (Schwarzer & Jerusalem, 2001). Με αυτόν τον τρόπο συμβάλουν στην ψευδαίσθηση των ίσων ευκαιριών για μάθηση και επιτυχία (Jackson & Nutini, 2002). Πως άραγε θα πείθαμε έναν μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο, όταν προηγουμένως του δείξαμε ότι όσο και αν βελτιωθεί θα πάρει και πάλι έναν χαμηλό βαθμό (επειδή υπάρχει διαφορά ικανότητας με τους άλλους ή επειδή και οι άλλοι βελτιώθηκαν);

Θεωρητική τεκμηρίωση

Σε συνάρτηση με την τρίτη παραδοχή, είναι απαραίτητη μια σύντομη αναφορά στις λειτουργίες της αυτοαξιολόγησης και της αυτοεκτίμησης. Η τελευταία ορίζεται ως το σύνολο των από την εμπειρία συσσωρευμένων αντιλήψεων, γνώσεων, γνωμών, κρίσεων και συναισθημάτων που έχουμε για την επιδεξιότητά μας καθώς και για τον τρόπο που

αυτή αποκτιέται σε έναν τομέα δραστηριότητας (Βαρσάμης, 2004˙ Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Όλοι μας έχουμε γενικά δύο ειδών θεωρίες γύρω από την επιδεξιότητα. Η πρώτη παραπέμπει στην έννοια της έμφυτης ικανότητας (χάρισμα). Μαθητές που ακολουθούν αυτή τη θεώρηση προσεγγίζουν μαθησιακά έργα με την ανάγκη επίδειξης υψηλής ικανότητας (αυτοεπιβεβαίωσης) και επιδιώκουν στόχους τελικής επίδοσης (αποτελέσματος). Καταβάλλουν μόνο τόση προσπάθεια, όση χρειάζεται για να ξεπεράσουν τους άλλους. Έτσι, συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με εκείνες χειρότερων συμμαθητών, ενώ η σύγκριση με καλύτερους συμμαθητές είναι συχνά απειλητική για την αυτοεκτίμησή τους. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, η επιδεξιότητα αποκτιέται με προσπάθεια και εξάσκηση (επίκτητη). Οι μαθητές που την ασπάζονται έχουν την ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων (αυτοβελτίωση) και υιοθετούν στόχους μάθησης (διαδικασίας). Καταβάλλουν συνεχείς προσπάθειες και αναζητούν τις κατάλληλες στρατηγικές. Συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με εκείνες προηγούμενων χρονικών στιγμών, ενώ βλέπουν τους καλύτερους συμμαθητές τους ως πρότυπα προς μίμηση (Elliot & Dweck, 2005).

Ανάλογες θεωρίες έχουν και οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Υπάρχουν συνάδελφοι, οι οποίοι θεωρούν την επιδεξιότητα ως χάρισμα, επιβραβεύουν βάσει κοινωνικών κριτηρίων αξιολόγησης (συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών), αποδίδουν τις επιδόσεις σε έγκυρα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. νοημοσύνη), δεν εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους (π.χ. δίνουν την ίδια άσκηση σε όλους) και έχουν συνήθως μακροπρόθεσμους στόχους (π.χ. κάλυψη της ύλης). Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που βασίζονται στην επίκτητη θεώρηση της επιδεξιότητας στηρίζονται σε ατομικά κριτήρια αξιολόγησης (πορεία επίδοσης του κάθε μαθητή) αποδίδουν τις επιδόσεις σε μεταβλητά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. προσπάθεια), εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους (π.χ. δίνουν διαφορετικής δυσκολίας ασκήσεις) και τοποθετούν βραχυπρόθεσμους στόχους (π.χ. αντιμετώπιση δυσκολιών, βλ. Rheinberg, 2001). Είναι φανερό, ότι η θεώρηση της επιδεξιότητας ως επίκτητου χαρακτηριστικού, ευνοεί όλους τους μαθητές. Συνιστά διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία οφείλει να στοχεύσει σε όλα τα επιμέρους στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας (Χαραλάμπους, 1999). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η αξιολόγηση δε στρέφεται αποκλειστικά στους μαθητές. Συμβάλλει σημαντικά στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και οδηγεί στον άμεσο επανασχεδιασμό του διδακτικού έργου (Pemberton, 2003).

Κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων μοντέλων αυτοδιαχείρισης και αυτοαξιολόγησης είναι η διαφορά μεταξύ του αποτελέσματος μιας δράσης και του αρχικού στόχου ή του κριτηρίου επίδοσης (Καλαντζή-Αζίζι, 2002˙ Locke & Latham, 2002). Ως

εκ τούτου, σποραδικά βιώματα δυσκολιών ή αποτυχιών είναι απαραίτητα για την αναθεώρηση των στοιχείων μιας δράσης (στόχοι, στρατηγικές κτλ.). Επομένως, τα λάθη είναι μοναδικές ευκαιρίες για επικέντρωση στην ποιότητα των διαδικασιών μάθησης, δηλαδή για παιδαγωγική παρέμβαση. Αντίθετα, συνεχόμενες εύκολες επιτυχίες σημαίνουν συνήθως ένα χαμηλό επίπεδο απαιτήσεων ή στόχων. Προσφέρουν ελάχιστες γνώσεις για την αυτοδιαχείριση και έχουν μηδαμινή αξία για την ανάπτυξη μιας πραγματικής αυτοεκτίμησης. Με αυτό το σκεπτικό η αναπηρία προσεγγίζεται ως μια συνεχής, δυναμική, διαλεκτική και ευαίσθητη ισορροπία, η οποία βασίζεται σε σχέσεις επιρροής και κοινωνικές συμφωνίες (Varsamis, 2002). Σημαντικά προβλήματα προκύπτουν όταν διαπιστώνονται σημαντικές ασυμφωνίες μεταξύ των εκάστοτε ατομικών χαρακτηριστικών, απαιτήσεων έργου και κοινωνικών προσδοκιών.

Σκοπός

Είναι γεγονός, ότι η παρούσα θεματολογία δεν αναλύεται επαρκώς στα προγράμματα σπουδών των περισσότερων παιδαγωγικών ειδικοτήτων. Ακόμη και αν σε ορισμένα εγχειρίδια ή Φ.Ε.Κ. αναφέρεται ότι αξιολογούμε την απόκτηση δεξιοτήτων και την επίτευξη των διδακτικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος, δεν έχει γίνει η κατάλληλη ευαισθητοποίηση όλων των ενδιαφερομένων. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί το στυλ αξιολόγησης και βαθμολόγησης σε ένα υποτιθέμενο πλαίσιο εκπαιδευτικής ένταξης εξετάζοντας ένα μικρό δείγμα δασκάλων γενικής αγωγής.

Μεθοδολογία

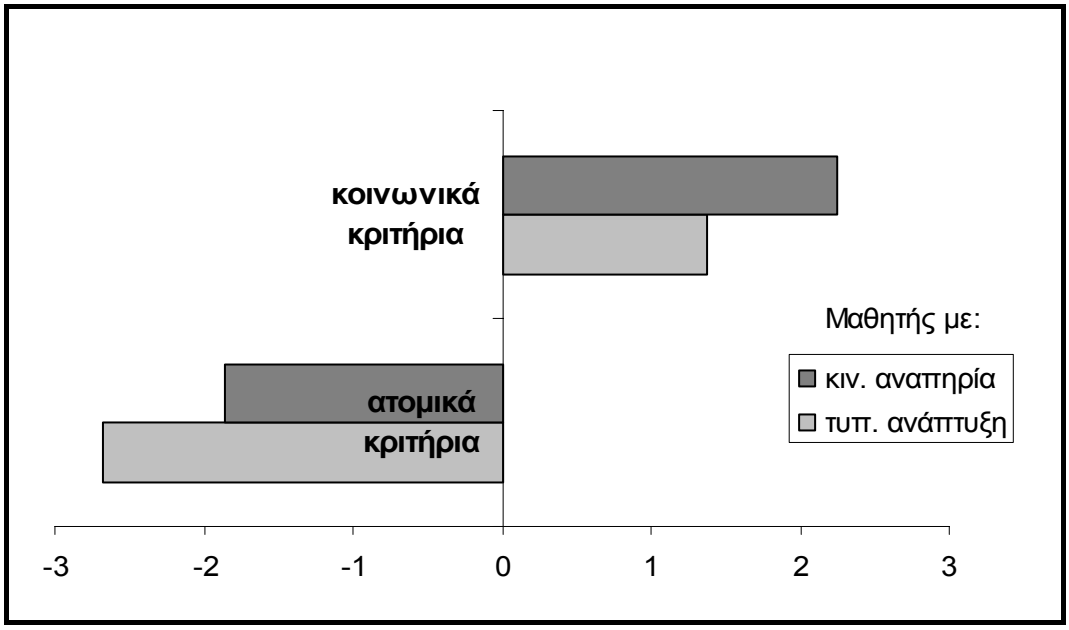
Το δείγμα[1] αποτέλεσαν 62 δάσκαλοι (28 άνδρες και 34 γυναίκες) με μέση διδακτική εμπειρία τα 13.9 (±4.6) έτη. Οι περισσότεροι από αυτούς (64,5%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 35 – 39 ετών. Για την εκτίμηση του στυλ αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε το σύντομο τεστ του Rheinberg (2001). Σε αυτό δίνονται 3 υποτιθέμενες επιδόσεις 10 μαθητών (εδώ της στ΄ τάξης δημοτικού) σε ένα αντικειμενικό τεστ, το οποίο πραγματοποιήθηκε 3 φορές στη διάρκεια ενός έτους. Οι ερωτώμενοι καλούνται να λάβουν θέση σε αυτές τις επιδόσεις. Αποδίδουν από 1 έως 5 « – » ανάλογα με το πόσο αρνητικές θεωρούν τις επιδόσεις ενός μαθητή, από 1 έως 5 « + » ανάλογα με το πόσο θετικές θεωρούν τις επιδόσεις αυτές ή « 0 » αν δεν θεωρούν τις επιδόσεις αρνητικές, αλλά ούτε και

[1] Το παρόν δείγμα ταυτίζεται με το 1ο δείγμα της παρουσίασης [Βαρσάμης Π., Θεοδοσιάδης Ν. & Ευαγγελίδου Δ. (2007). Κριτήρια αξιολόγησης μαθητών κατά την εκπαιδευτική ένταξη: Έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 36, σσ. 7-13 & τχ. 37, σσ. 14-22].

θετικές. Βέβαια, το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας. Προστέθηκαν οι επιδόσεις άλλων 10 μαθητών (εδώ με κινητική αναπηρία), όπως επίσης και η απόδοση βαθμολογίας (από 1 έως 10 βαθμούς) για κάθε έναν από τους 20 μαθητές.

Αποτελέσματα

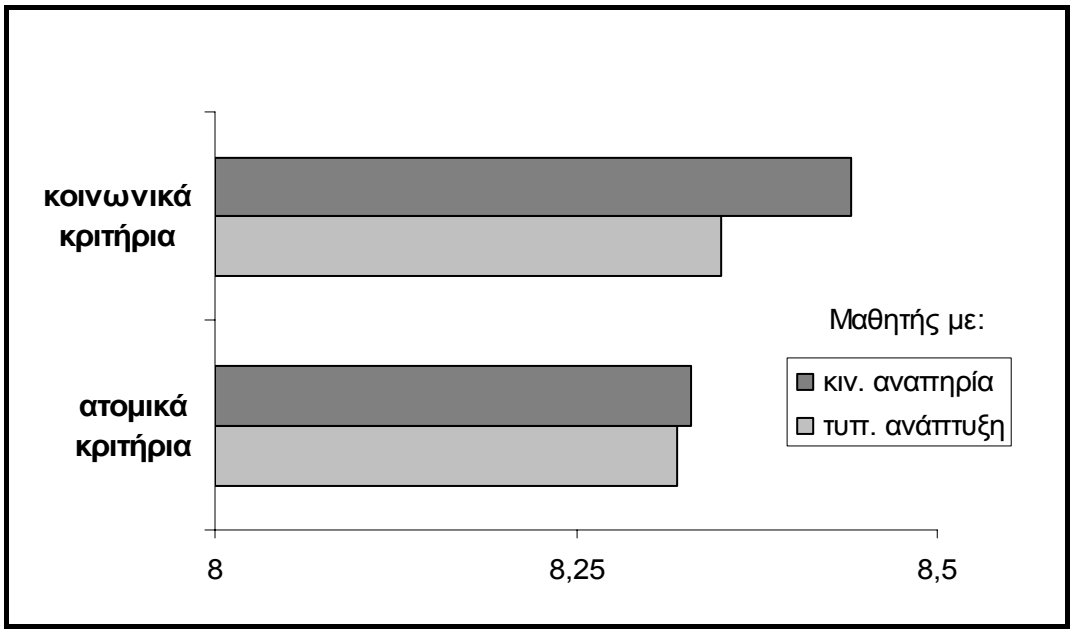
Μέσω της ανάλυσης συστάδων (Cluster Analysis, Ward's Method) δημιουργήθηκαν δύο σχετικά ομοιογενείς ομάδες / τύποι δασκάλων ως προς το στυλ αξιολόγησης, κάνοντας χρήση των δεικτών που προτείνει ο Rheinberg (2001). Η $1^{η}$ ομάδα (N=28) ακολουθεί κυρίως ατομικά κριτήρια αξιολόγησης, ενώ η $2^{η}$ ομάδα (N=34) υιοθετεί κυρίως κοινωνικά κριτήρια αξιολόγησης. Οι δύο ομάδες δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους στην κατανομή του φύλου, της ηλικίας ή της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέσοι όροι αξιολόγησης των δύο ομάδων δύο επιλεγμένων μαθητών (με κινητική αναπηρία και χωρίς αναπηρία), οι οποίοι θεωρούνται καλοί μαθητές, αλλά παρουσιάζουν φθίνουσες επιδόσεις (σχήμα 1).



Σχήμα 1: Αξιολόγηση μαθητών με επιδόσεις: 85% – 80% – 75% κατά τρίμηνο

Όπως αναμενόταν οι δάσκαλοι με ατομικά κριτήρια αξιολόγησης θεώρησαν την φθίνουσα πορεία των καλών μαθητών ως κάτι το αρνητικό, ενώ οι δάσκαλοι με κοινωνικά κριτήρια αξιολόγησης επικεντρώθηκαν στην τελική επίδοση και άρα τη θεώρησαν ως κάτι το θετικό. Και στις δύο περιπτώσεις μαθητών οι δύο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους (κάθε φορά: $p<.001$, $\eta^2>.470$). Επίσης, σε κάθε ομάδα ο μαθη-

τής με κινητική αναπηρία αξιολογήθηκε ευνοϊκότερα (είτε περισσότερο θετικά, είτε λιγότερο αρνητικά) σε σχέση με τον μαθητή χωρίς αναπηρία (κάθε φορά: $t>3.5$, $p<.001$).



Σχήμα 2: Βαθμολόγηση μαθητών με επιδόσεις: 85% – 80% – 75% κατά τρίμηνο

Το τι συνέβη όταν οι δάσκαλοι των δύο ομάδων κλήθηκαν να δώσουν βαθμολογία στους ίδιους μαθητές αποκαλύπτεται από το σχήμα 2. Οι δύο ομάδες δε διέφεραν σημαντικά στο ύψος των βαθμών που έδωσαν στους καλούς μαθητές. Επίσης, δεν κρίνουν σημαντικά ευνοϊκότερα κάποιον από τους δύο τύπους μαθητών. Για μαθητές με χαμηλές, αλλά αυξανόμενες επιδόσεις (15% – 20% – 25% κατά τρίμηνο) ισχύουν αντίστοιχα φαινόμενα. Οι δύο ομάδες διαφέρουν και πάλι στην αυθόρμητη κρίση των επιδόσεων και στην ευνοϊκότερη αξιολόγηση του κινητικά ανάπηρου μαθητή. Ωστόσο, παρατηρήθηκε και μια σημαντική διαφορά στην βαθμολόγηση του μαθητή τυπικής ανάπτυξης ($F=5.63$, $p<.05$, $\eta^2=.086$). Συγκεκριμένα, η ομάδα με τα ατομικά κριτήρια αξιολόγησης τον βαθμολόγησε κατά μέσο όρο με 5.5 (±1.9), ενώ η άλλη μόλις με 4.5 (±1.4). Ο μαθητής με κινητική αναπηρία βαθμολογήθηκε κατά μέσο όρο με 5 και από τις δύο ομάδες δασκάλων (σε αυτή την περίπτωση οι ομάδες των δασκάλων δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους).

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση συστάδων απέδωσε δύο τύπους δασκάλων, ενώ σε μεγάλα δείγματα προκύπτουν συνήθως τρεις τύποι (Rheinberg, 2001). Ο επιπλέον τύπος αφορά σε μεικτά κριτήρια αξιολόγησης και περιγράφει εκπαιδευτικούς που προ-

σπαθούν να κρατήσουν μια ισορροπία μεταξύ των δύο αναφερθέντων κριτηρίων. Παρά το σχετικά μικρό δείγμα, η επέκταση του ερωτηματολογίου έφερε στο φως ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Το σημαντικότερο από αυτά ήταν ότι η απόδοση βαθμολογίας ακυρώνει τα όποια κριτήρια αξιολόγησης που μπορεί να έχουν οι δάσκαλοι. Αλήθεια, τι τους ωθεί να κρίνουν διαφορετικά όταν χρησιμοποιούν διαφορετικούς κώδικες ή κλείδες; Πρώτον, η βαθμολόγηση που όλοι γνωρίζουμε και με την οποία έχουμε κοινωνικοποιηθεί κατέχει τις λειτουργίες της ετικέτας και της κοινωνικής σύγκρισης. Δεύτερον, όλοι μας αντιλαμβανόμαστε τις κοινωνικές προσδοκίες και αναπτύσσουμε την «περί δικαίου» αντίληψη: πως είναι δυνατόν ένας αδύνατος μαθητής να πάρει καλύτερο βαθμό από έναν δυνατό μαθητή; Ταυτόχρονα αγνοούμε την πιθανότητα ότι ο «καλός» μαθητής μας μπορεί να έχει την ίδια ακριβώς επίδοση σε ένα αντικειμενικό τεστ με έναν «μέτριο» μαθητή ενός σχολείου άλλης περιοχής ή πόλης. Στις περισσότερες περιπτώσεις η βαθμολογία καταργεί την όποια θεώρηση της επιδεξιότητας ως κάτι επίκτητο. Βέβαια, η μακρόχρονη χρήση οποιασδήποτε κλίμακας αξιολόγησης ενδέχεται να αποκτήσει την ίδια λειτουργία με τους βαθμούς από τη στιγμή που θα εφαρμόζεται με στόχο την κοινωνική σύγκριση και κατηγοριοποίηση. Άρα, η κριτική θα συνεχίζεται, όσο ο τρόπος χρήσης της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης θα αντιτίθεται στην υποστήριξη της αυτοεκτίμησης και της ταυτότητας των μαθητών. Η εισαγωγή νέων κλιμάκων βαθμολόγησης ή μοντέλων περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να αμβλύνει τα προβλήματα, αλλά θα αλλάξει και την εμμονή μας στην κοινωνική σύγκριση;

Προτάσεις

Σε πολλά ειδικά σχολεία έχει κατανοηθεί το αδιέξοδο της ποσοτικής βαθμολογίας και έτσι δίνεται βαρύτητα σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Kleinert, Green, Hurte, Clayton, Oetinger, 2002˙ Prater, 2003). Πολλοί συγγραφείς ειδικής αγωγής προτείνουν τη σύνδεση της βαθμολογίας με αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία προϋποθέτουν ανάλυση του υπό διδασκαλία αντικειμένου και δημιουργία καταλόγων δεξιοτήτων (Jackson & Larkin, 2002˙ Salend & Duhaney, 2002˙ Whittaker, Salend, Duhaney, 2001). Ωστόσο, η προσφορά τους στην αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι περιορισμένη, αν ισχύσουν τα ίδια κριτήρια για όλους τους μαθητές. Πάντα χρειάζεται διαφοροποίηση περιεχομένων, στόχων και μεθόδων υπό το πνεύμα της επίκτητης θεώρησης της επιδεξιότητας. Προς τη ζητούμενη κατεύθυνση βοηθά σημαντικά η εφαρμογή της Κλίμακας Επίτευξης Στόχων (Goal Attainment Scaling, Roach & Elliot, 2005), αρκεί να συνδυάζεται με την τεχνική SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realis-

tic and Time-bound goals, Conzemius & O'Neill, 2002). Η συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στις διαδικασίες αυτές τους καθιστά περισσότερο υπεύθυνους. Τέλος, για την ουσιαστική αξιοποίηση των οφελών χρειάζεται ανοικτή και ξεκάθαρη επικοινωνία για το θέμα, ενημέρωση των γονέων, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και συστηματική παρακολούθηση της εφαρμογής (βλ. Καψάλης, 1998˙ Mamlin, 1999˙ Roach & Kratochwill, 2004).

Βιβλιογραφία

Acocella A.R. (2002). Elementary school students' perceptions of the ideal teacher. Unpublished Dissertation, Seton Hall University.

Conzemius A. & O'Neill J. (2002). The Handbook for SMART School Teams. Bloomington, IN: National Educational Service.

Cook B.G. & Semmel M.I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. Journal of Special Education, 33, 50-61.

Dixon J.A. (1999). A Description of instructional practices in inclusive classroom settings. Unpublished Dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia.

Elliot A.J. & Dweck C.S., Eds. (2005). Handbook of competence and motivation. New York, London: The Guilford Press.

Giangreco M.F. & Doyle M.B. (2000). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. In. S. Wade (Ed.), Inclusive education: A case book of readings for prospective and practicing teachers (pp. 51-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jackson C.W. & Larkin M.J. (2002). RUBRIC: Teaching students to use grading rubrics. TEACHING Exceptional Children, 35, (1), 40-45.

Jackson M.A. & Nutini C.D. (2002). Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination. Career Development Quarterly.

Kleinert H., Green P., Hurte M., Clayton J. & Oetinger C. (2002). Creating and using meaningful alternate assessments. TEACHING Exceptional Children, 34, (4), 40-47.

Locke E.A. & Latham G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57, (9), 705-717.

Mamlin N. (1999). Despite best intentions: when inclusion fails. Journal of Special Education, 33, (1), 36-49.

Pemberton J.B. (2003). Communicating academic progress as an integral part of assessment. TEACHING Exceptional Children, 35, (4), 16-20.

Prater M.A. (2003). She will succeed! Strategies for success in inclusive classrooms. TEACHING Exceptional Children, 35, (5), 58-64.

Reeves, J.R. (2006). Secondary teacher attitudes toward including english-language learners in mainstream classrooms. The Journal of Educational Research, 99, 3, 131-142.

Rheinberg F. (2001). Leistungsbeurteilung im Schulalltag: Wozu vergleicht man was womit? In F. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, (S. 59-71). Wheinheim: Beltz.

Rich R.H. (2001). Hidden factors in teachers' secondary grading practices. Unpublished Dissertation, Seton Hall University.

Roach A.T. & Elliott S.N. (2005). Goal Attainment Scaling: An efficient and effective approach to monitoring student progress. TEACHING Exceptional Children, 37, (4), 8-17.

Roach A.T. & Kratochwill T.R. (2004). Evaluating school climate and school culture. TEACHING Exceptional Children, 37, (1), 10-17.

Salend S.J. & Duhaney L.M.G. (2002). Grading students in inclusive settings. TEACHING Exceptional Children, 34, (3), 8-15.

Schwarzer R. & Jerusalem M., Hrsg. (2001). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin

Tajfel H. & Turner J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), The psychology of intergroup relations (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Varsamis P. (2002). Behinderung – Bewegung – Identität. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.

Waite S.J., Bromfield C. & McShane S. (2005). Successful for whom? A methodology to evaluate and inform inclusive activity in schools. European Journal of Special Needs Education, 20, (1), 71–88.

Whittaker C.R., Salend S.J. & Duhaney D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. TEACHING Exceptional Children, 34, (2), 8-13.

Βαρσάμης Π. (2004). Εκπαίδευση παιδιών με σωματικά και κινητικά προβλήματα. 2η βελτιωμένη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής «Δημήτριος Γληνός», Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Βαρσάμης Π. (2006). Ένταξη γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών σε ένα σχολείο για όλους. Ανακοίνωση στην ημερίδα «Ένα σχολείο για όλους: Υπάρχει προοπτική;» Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής «Δημήτριος Γληνός», Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., 26 Μαΐου 2006, Θεσσαλονίκη.

Βαρσάμης Π., Χατζόπουλος Δ. & Κίτσιος Α. (2004). Είναι η θετική στάση αρκετή για την ενσωμάτωση; Μια έρευνα σε πτυχιούχους καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Ευρωπαϊκό Συνέδριο: «Η Ευρωπαϊκή διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας», 19-21 Νοεμβρίου, Θεσσαλονίκη. [Πλήρες άρθρο: υπό έκδοση].

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης ειδικών ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καψάλης, Α. (1998). Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλάμπους Ν. (1999). Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.