

Ενταξιακή Ειδική Εκπαίδευση και Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας: αναλογική ή ψηφιακή Αξιολόγηση για Μάθηση;

Ημέλλου Όλγα

olgimellou@gmail.com

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Τμήματος Ένταξης, Adjunct Faculty
Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Affiliated Faculty/Postdoctoral Researcher ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας συγκροτεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνολογιών που, συχνά, στοχεύουν στην κατηγοριοποίηση/ταξινόμησή του/της. Στο πλαίσιο της δυναμικής που δημιουργείται από την κριτική στην “Ειδική Εκπαίδευση” και από την υιοθέτηση της “Εκπαίδευσης για Όλους”/“Ενταξιακής Εκπαίδευσης”, είναι σημαντικό η αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας να στοχεύει στη σχεδίαση θετικών εμπειριών μάθησης. Η μετάβαση από την Αξιολόγηση για Ταξινόμηση στην Αξιολόγηση για Μάθηση, εντός μιας “Ενταξιακής Ειδικής Εκπαίδευσης”, αποσκοπεί σε μια αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας που βασίζεται σε ενδείξεις και οδηγεί σε πορεία κατάκτησης της προσωπικής του/της αριστείας στο σχολείο. Η “Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας (ΛΕΙ.Π.Α.Μ.)” συγκροτεί ένα εργαλείο Αξιολόγησης για Μάθηση, το οποίο αντλεί στοιχεία από τη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας (ICF) και υιοθετεί το βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας. Από την πιλοτική εφαρμογή της σε πλαίσιο λειτουργίας τμήματος ένταξης, αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα της αναλογικής και/ή της ψηφιακής της εκδοχής και προτείνονται εφικτοί τρόποι πραγματοποίησής της στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Ενταξιακή Ειδική Εκπαίδευση, Αξιολόγηση για Μάθηση (ΑγΜ), Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας (ΛΕΙ.Π.Α.Μ.), αναλογικό εργαλείο, ψηφιακό εργαλείο

Εισαγωγή

Από το 1990 έως σήμερα, η “Εκπαίδευση για Όλους”/“Ενταξιακή Εκπαίδευση” καταγράφεται ως μια σταθερή πρόταση διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, η υλοποίηση της οποίας, ωστόσο, παραμένει σε εκκρεμότητα (Ημέλλου, 2021). Στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σκηνή, οι κατευθύνσεις του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση ή Ευρωπαϊκού Φορέα (European Agency for Special Needs and Inclusive Education ή European Agency) βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τον τέταρτο Βιώσιμο Αναπτυξιακό Στόχο (Sustainable Developmental Goal 4 - SDG4) της UNESCO για “διασφάλιση ενταξιακής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης και την προαγωγή διά βίου ευκαιριών για όλους” UNESCO, 2016, σ. 10) και την προτεινόμενη από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) “Πυξίδα Μάθησης 2030” (OECD, 2019· European Agency, 2017, σ. 6-7· 2015, σ. 63). Στην πορεία προς πραγμάτωση του οράματος της ενταξιακής εκπαίδευσης, η ενδυνάμωση του ενταξιακού προφίλ των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση καθοριστικής σημασίας (European Agency, 2020, σ. 84). Μέρος του ενταξιακού προφίλ αποτελεί η ικανότητα αναγνώρισης των εμποδίων στη συμμετοχή και στη μάθηση και η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, σχεδιασμένων για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες (European Agency, 2015, σ. 13). Την αναγκαιότητα αποδοχής της ευθύνης του/της εκπαιδευτικού για το σύνολο των μαθητών/-τριών του, συνοδεύει η πρόταση για ανάπτυξη κατάλληλων πλαισίων αξιολόγησης, με έμφαση στη δέσμευση για παροχή υψηλής ποιότητας μαθησιακών εμπειριών για όλους (European Agency, 2015, σ. 50). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δέσμευσης, ο Ευρωπαϊκός Φορέας προτείνει την αξιοποίηση του πόρου

των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης ως στρατηγική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης κάθε σχολείου (European Agency, 2020, σ. 69), πρακτική η οποία συστηνεται κι από την UNESCO ως μόνη βιώσιμη μετάβαση στην ενταξιακή εκπαίδευση (UNESCO, 2020, σ. 20). Στην Ελλάδα, σε παρόντα χρόνο, βρισκόμαστε στο στάδιο της μετάβασης, καθώς η σε ισχύ νομοθεσία βρίσκεται εντός του παραδείγματος διαχωρισμού γενικής-ειδικής εκπαίδευσης, αλλά, ταυτόχρονα, και εντός του νέου παραδείγματος της “Εκπαίδευσης για Όλους”/“Ενταξιακής Εκπαίδευσης” (Ημέλλου, 2021).

Στην παρούσα εργασία κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί η αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας, η οποία προσεγγίζεται ως ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνολογιών, που υλοποιούνται σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και έχουν, συνήθως, επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά Αξιολόγησης για Ταξινόμηση (ΑγΤ). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται αδρά ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης μαθητή/-τριας, η Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας (ΛΕΙ.Π.Α.Μ.) (Ημέλλου, υπό έκδοση), το οποίο διαθέτει χαρακτηριστικά Αξιολόγησης για Μάθηση (ΑγΜ), καθώς στοχεύει: (i) στην αναγνώριση των εμποδίων που οι μαθητές/-τριες βιώνουν σε επίπεδο συμμετοχής και σε επίπεδο μάθησης και (ii) στη σχεδίαση θετικών προσωπικών εμπειριών μάθησης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η πιλοτική εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021-22 σε σχολική μονάδα δημοτικής εκπαίδευσης της Αττικής. Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής, τα οποία παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, καταδεικνύεται πως η ΛΕΙ.Π.Α.Μ μπορεί να συγκροτήσει ένα χρήσιμο εργαλείο στη σταδιακή μετάβαση του/της εκπαιδευτικού στο παράδειγμα της “Εκπαίδευσης για Όλους”/“Ενταξιακής Εκπαίδευσης”, στο οποίο η ετερογένεια των μαθητών είναι πλέον το νέο “κανονικό” (European Agency, 2015, σ. 20· Νόμος 4823, 2021).

Αξιολόγηση μαθητή/-τριας και συνήθεις πρακτικές στην εκπαίδευση

Σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, οι συνήθεις πρακτικές του/της εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας συγκροτούν ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνολογιών που υλοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό, με ποικίλες ιστορικές διαδρομές (Κασσωτάκης, 1990· Ημέλλου, 2022). Αναφερόμενοι, αρχικά, στο δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης, από το θεσμικό πλαίσιο ορίζεται πως οι σκοποί της αξιολόγησης του/της μαθητή/-τριας πρέπει να είναι, κατά κύριο λόγο, γνωστικοί, ψυχοκινητικοί κ.λπ. Ωστόσο, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν διαφορετικά, αξιολογώντας πρωτίστως τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών και στη συνέχεια τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Παράλληλα, ελέγχουν περισσότερο τις γνώσεις που απομνημονεύονται και λιγότερο την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τα άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προβλέπονται από αυτό. Στο γυμνάσιο κυριαρχεί η ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης του/της μαθητή/-τριας, ενώ στο λύκειο ο στόχος της αξιολόγησης του/της μαθητή/-τριας μετατρέπεται σε πιστοποίηση προσόντων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Ως ένας από τους συνήθεις τρόπους χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του/της μαθητή/-τριας καταγράφηκε, σε έρευνα με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, η κατάταξή τους ανάλογα με την επίδοση (Μαυρομαμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, Λουκά, 2008, σ. 243 & 248).

Αν και ο όρος “ειδική εκπαίδευση” μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές χώρες, στην Ελλάδα, σύμφωνα με το ισχύον παράδειγμα γενικής-ειδικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση ενός/μιας μαθητή/-τριας ο/η οποίος/-α βιώνει εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση στοχεύει, αρχικά, στην ταξινόμησή του/της σε μία από τις κατηγορίες μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699, 2008·

Ημέλλου, 2003, σ. 33-49) και, σε δεύτερο χρόνο, στις περιπτώσεις αξιολόγησης από φορείς του Υ.ΠΑΙ.Θ., στην αξιολόγηση περιοχών ανάπτυξης, με απώτερο στόχο τον αδρό σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσής του (Νόμος 3699, 2008, άρθρο 4· Νόμος 4547, 2018, άρθρο 7). Εντός του παραδείγματος που ισχύει, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης στο σχολείο είναι, κατά κύριο λόγο, η αναγνώριση των μαθητών οι οποίοι, για ποικίλους λόγους, παρουσιάζουν απόκλιση από την αναμενόμενη επίδοση του “μέσου” μαθητή (Μαυρομαμάτης και συν., 2008, σ. 277). Ακόμα, η παραπομπή των συγκεκριμένων μαθητών στον/στην εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης του τμήματος ένταξης του σχολείου, εφόσον υπάρχει διαθέσιμος/-η, ή σε κάποιον από τους πιστοποιημένους φορείς αξιολόγησης αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Νόμος 3699, 2008). Εντός του ισχύοντος παραδείγματος, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση του/της παραπεμπόμενου/-ης μαθητή/-τριας και την παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης εάν και εφόσον κριθεί αναγκαίο και εφικτό. Στο σχολείο, τόσο η εκπαιδευτική αξιολόγηση όσο και η παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης διακρίνονται για τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά τους, τα οποία επηρεάζονται από τις περιπτώσιολογικές και ενδεχομενικές συνθήκες του κάθε σχολείου και μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη τυποποιημένες, καθώς δεν υπάρχει σχετική ισχυρή κεντρική εκπαιδευτική πολιτική.

Σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οι συνήθεις πρακτικές του/της εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας αντλούν δεδομένα από παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι η προφορική εξέταση, τα διαγωνίσματα ή, στην περίπτωση της ειδικής εκπαίδευσης, οι ατομικές αξιολογήσεις με σταθμισμένα ή μη εργαλεία αξιολόγησης (Ημέλλου, 2002· Μαυρομαμάτης και συν., 2008, σ. 246· Νόμος 4547, 2018, άρθρο 11, παρ. 3). Οι συνήθεις αυτές πρακτικές προσδιορίζουν ως αιτία για κάθε πρόβλημα τον/την ίδιο/-α τον/τη μαθητή/-τρια, δεν λαμβάνουν υπόψη τυχόν εμπόδια που ο/η μαθητής/-τρια βιώνει στο περιβάλλον μάθησής του/της (Hollenweger, 2014, σ. 470) και στοχεύουν, άμεσα ή έμμεσα, στην ετικετοποίηση, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση του/της κάθε μαθητή/-τριας εντός μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας μαθητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δηλαδή συγκροτούν τεχνολογίες ΑγΤ. Οι τεχνολογίες ΑγΤ είναι ενσωματωμένες σε τέτοιο βαθμό στην εκπαιδευτική πρακτική, ώστε αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και, για τον λόγο αυτό, θεωρούνται ιδιαίτερα ανθεκτικές σε κάθε αλλαγή (Hayward, 2014, σ. 482-483).

Ένταξιακή Ειδική Εκπαίδευση και Αξιολόγηση για Μάθηση: το παράδειγμα της Λειτουργικής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης Μαθητή/-τριας

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την “Εκπαίδευση για Όλους”/“Ένταξιακή Εκπαίδευση” (Νόμος 4823, 2021) μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως μια top-down επιβαλλόμενη πολιτική, για την οποία η χώρα μας δεσμεύεται μέσω της κύρωσης διεθνών συμβάσεων (Νόμος 4074, 2012), παρά ως μια bottom-up πολιτική, αναδυόμενη από τους ίδιους τους επαγγελματίες. Η συγκεκριμένη πολιτική είναι μια πολιτική πλήρους ένταξης, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη την πραγματικότητα στα ελληνικά δημόσια σχολεία (Ημέλλου, 2022). Στο πλαίσιο της μετάβασης στην πλήρως ένταξιακή εκπαίδευση, η ειδική εκπαίδευση δύναται να νοηματοδοτηθεί εκ νέου, εντός ενός ένταξιακού πλαισίου αναφοράς, ώστε να μετασηματιστεί σε ένταξιακή ειδική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να συνυπάρχει με τη γενικότερη ένταξιακή εκπαίδευση (Florian, 2019). Στο νέο αυτό πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ως εκπαιδευτικός πλέον ένταξιακής ειδικής εκπαίδευσης, μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής στο γενικό σχολείο.

Στα επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία διασφαλίζουν ποιότητα υπηρεσιών με όρους ισοτιμίας στους/στις μαθητές/-τριές τους, οι ενέργειες μετάβασης εστιάζονται στη δημιουργία ενός συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο υποστηρίζει την αυτομάθηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2016, σ. 54 · European Agency, 2020, σ. 85). Αν και στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία οι θεματικές περιοχές ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με την ενταξιακή εκπαίδευση, δεν δηλώνονται ρητά, η αναφορά στην ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είναι διακριτή (European Agency, 2020, σ. 50 · Ημέλλου, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη την πρόσφατη Διακήρυξη της UNESCO (2016) και τις συστάσεις που καταγράφονται σε έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση παγκοσμίως (UNESCO, 2020, σ. 20-22), θεωρούμε ότι ο/η εκπαιδευτικός ενταξιακής ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής, για τη διασφάλιση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης με όρους ισοτιμίας για όλους τους/τις μαθητές/-τριες. Ως πόρος ήδη διαθέσιμος ευρέως στον θεσμό του σχολείου, μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την οικοδόμηση ικανοτήτων και την επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου των εκπαιδευτικών (European Agency, 2020, σ. 69).

Η επιθυμία για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών που υποστηρίζουν τη μάθηση κάθε μαθητή/-τριας χωρίς να τον/την ετικετοποιούν ή να τον/την κατηγοριοποιούν, μπορεί να θεωρηθεί ως το εκπαιδευτικό ισοδύναμο της αναζήτησης του “ιερού δισκοπότηρου” (Hayward, 2014, σ. 481). Στην αναζήτηση αυτή, η αξιολόγηση είναι η δύναμη η οποία υποστηρίζει τη δυνατότητα εμπλουτισμένων εκπαιδευτικών εμπειριών για όλους τους/τις μαθητές/-τριες μιας σχολικής τάξης.



Σχήμα 1. Το logo της Λειτουργικής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης Μαθητή/-τριας (ΛΕΙ.Π.Α.Μ.) (Σχεδιαστή: Ελένη Χαρούπια)

Στο πλαίσιο της δυναμικής που δημιουργείται από την κριτική στο ισχύον παράδειγμα της “Ειδικής Εκπαίδευσης” (Ainscow, 2021) και από την επιδιωκόμενη μετάβαση στο παράδειγμα της “Εκπαίδευσης για Όλους”/“Ενταξιακής Εκπαίδευσης” (UNESCO, 2016 · 2020), είναι σημαντικό η αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας να αποτελείται από ένα συνεχές επιλογών (Darling-Hammond, 2014, σ. 19-20) και να στοχεύει στην αναζήτηση και τον εντοπισμό στοιχείων, τα οποία επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να σχεδιάζει θετικές αναλογικές ή/και ψηφιακές εμπειρίες μάθησης για τους/τις μαθητές/-τριές του/της, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη αναπηρίας (OECD, 2019).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας-Έκδοση για Παιδιά και Νέους (ICF-CY) (WHO, 2007), η αναπαράσταση των πληροφοριών που αφορούν την κατάσταση ενός/μιας μαθητή/-τριας μπορούν να καθοδηγήσουν τον/την εκπαιδευτικό στην ΑγΜ. Από τη δημοσίευσή της, η συγκεκριμένη Διεθνή Ταξινόμηση έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από επιστήμονες διαφόρων επιστημονικών πεδίων εφαρμογής της. Για τους σκοπούς της πιλοτικής εφαρμογής της

ΛΕΙ.Π.Α.Μ., εστίασαμε την ανασκόπηση της ερευνητικής μας βιβλιογραφίας σε: (α) έρευνες αξιολόγησης της γενικής εφαρμοσιμότητας της Διεθνούς Ταξινόμησης (Moretti, Alves & Maxwell, 2012· Zakirova-Engstrand & Granlund, 2009· Ibragimova, Granlund & Björck-Åkesson, 2009) και (β) έρευνες αξιολόγησης της εφαρμοσιμότητάς της για την περιγραφή της κατάστασης παιδιών και νέων συγκεκριμένων κατηγοριών αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ε.ε.α.) (Meucci, Leonardi, Sala, Martinuzzi, Russo, Buffoni, Fusaro & Raggi, 2014· Ivanyi, Schoenmakers, van Veen, Maathuis, Nollet & Nederhand, 2015). Ως προς την εφαρμοσιμότητα της Διεθνούς Ταξινόμησης, τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετήθηκαν ήταν πολύ ενθαρρυντικά.

Με διαθέσιμους, προς επιλογή, περισσότερους από 1.450 παράγοντες και με απεριόριστους τρόπους συνδυασμού τους, οι επαγγελματίες, ως μέλη μιας αναστοχαστικής κοινότητας, είναι σε θέση να αναπτύξουν εργαλεία ικανά να αναπαραστήσουν, να ενσωματώσουν και να δημιουργήσουν γνώση, η οποία θα μπορεί να τους καθοδηγήσει στην αξιολόγηση με σκοπό τη σχεδίαση μαθησιακών πρακτικών (Hollenweger, 2014, σ. 476· Laveault, 2016).

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας πεδίων και παραγόντων ΛΕΙ.Π.Α.Μ.: Σωματικές Λειτουργίες και Δραστηριότητες - Συμμετοχή (πιλοτική εφαρμογή αναλογικής εκδοχής, σχολικό έτος 2021-22)

ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ (ΣΩ)		ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ (ΔΡΑΣΥ)	
ΣΩ 1	Αισθητηριακές Λειτουργίες: Λειτουργίες άφρασης	ΣΩ 12	Εκτελεστικές Λειτουργίες: Οργάνωση και προγραμματισμός
ΣΩ 2	Αισθητηριακές Λειτουργίες: Λειτουργίες ακοής	ΣΩ 13	Εκτελεστικές Λειτουργίες: Διαχείριση χρόνου
ΣΩ 3	Λειτουργίες προσαχής	ΣΩ 14	Εκτελεστικές Λειτουργίες: Γνωστική ευελιξία
ΣΩ 4	Ψυχοκινητικές Λειτουργίες: Συντονισμός ματιού-χειριού	ΣΩ 15	Εκτελεστικές Λειτουργίες: Κρίση
ΣΩ 5	Ψυχοκινητικές Λειτουργίες: Διακρίσιμα/Κυριαρχία αριστερού-δεξιού	ΣΩ 16	Εκτελεστικές Λειτουργίες: Επίλυση προβλήματος
ΣΩ 6	Λειτουργίες Προσανατολισμού: Προσανατολισμός στον χρόνο	ΣΩ 17	Συνασθηματικές Λειτουργίες
ΣΩ 7	Λειτουργίες Προσανατολισμού: Προσανατολισμός στον χώρο	ΣΩ 18	Λειτουργίες φωνής και άρθρωσης
ΣΩ 8	Λειτουργίες μνήμης: Βραχυπρόθεσμη μνήμη	ΣΩ 19	Λειτουργίες κινητικότητας αρθρώσεων
ΣΩ 9	Λειτουργίες μνήμης: Μακροπρόθεσμη μνήμη	ΣΩ 20	Λειτουργίες ελέγχου ακούσιας κινητικής αντίδρασης
ΣΩ 10	Διανοητικές Λειτουργίες	ΣΩ 21	Λειτουργίες ακούσιας κίνησης
ΣΩ 11	Εκτελεστικές Λειτουργίες: Αφαρετική ακρόαση	ΣΩ 22	Αίσθηση πόνου
		ΔΡΑΣΥ 1	Ανάγνωση, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου
		ΔΡΑΣΥ 2	Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
		ΔΡΑΣΥ 3	Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου
		ΔΡΑΣΥ 4	Αριθμοί και πράξεις
		ΔΡΑΣΥ 5	Μετρήσεις
		ΔΡΑΣΥ 6	Γεωμετρία

Η ΛΕΙ.Π.Α.Μ. (δες Σχήμα 1) συγκροτεί μια πρόταση παιδαγωγικής αξιολόγησης του/της μαθητή/-τριας, η οποία αντλεί σχεδιαστικά και λειτουργικά στοιχεία από τη Διεθνή Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας-Εκδοχή για Παιδιά και Νέους (WHO, 2007) και υιοθετεί το βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, το οποίο βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (WHO, 2011, σ. 3-4· Νόμος 4074, 2012). Προσφέρει ένα σύστημα χαρτογράφησης της γνώσης για την κατάσταση του/της κάθε μαθητή/-τριας, μέσω της επλεκτικής χρήσης 60 παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αναφέρονται σε 22 σωματικές λειτουργίες, 6 δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με το κάθε φορά ισχύον πρόγραμμα

προγράμματος εκπαίδευσης και της πλοήγησης σε διεργασίες διδασκαλίας-μάθησης, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της κατάστασης που βιώνει ο/η μαθητής/-τρια στο σχολείο.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, βασιζόμενος/-η σε ενδείξεις (evidence-based) που έχει συγκεντρώσει από την εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. σε επίπεδο μαθητή/-τριας, να προχωρήσει και να λάβει ενημερωμένες αποφάσεις, ως προς την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων υποστήριξης των μαθητών στο σχολείο, στο πλαίσιο της ισχύουσας νομοθεσίας.

Η ΛΕΙ.Π.Α.Μ. βασίζεται σε πρωτογενείς πληροφορίες, οι οποίες προτείνεται να συλλέγονται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με τη συλλογική εργασία όλων των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του/της μαθητή/-τριας επαγγελματιών, των γονέων και/ή σημαντικών άλλων, αλλά και του/της ίδιου/-ιας του/της μαθητή/-τριας. Η τεκμηρίωση της κατάστασης του παιδιού, για κάθε επιμέρους παράγοντα, γίνεται μέσω της αντιστοιχίας των σχετικών πρωτογενών πληροφοριών με τους καθολικούς δείκτες λειτουργικότητας-αναπηρίας 0-1-2-3-4. Οι πρωτογενείς πληροφορίες μπορεί να εκμαιεύονται μέσω της άμεσης παρατήρησης, της συνέντευξης και/ή της επαγγελματικής εκτίμησης/κρίσης, μορφές οι οποίες προτείνονται, ως αξιόπιστες μέθοδοι τεκμηρίωσης (WHO, 2007, σ. xix, xx, xxiii · Darling-Hammond, 2014, σ. 61).

Πίνακας 3. Η Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας (ΛΕΙ.Π.Α.Μ.) (πιλοτική εφαρμογή αναλογικής εκδοχής, σχολικό έτος 2021-22)

ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ: _____ ΤΑΞΗ/ΛΗΜΜΑ: _____ ΣΧΟΛΕΙΟ: _____	
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΛΕ: _____	ΧΡΟΝΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: _____
Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας	
ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΠΟΥΡΓΙΕΣ (ΣΩΔ) <input type="checkbox"/> (Αντίληψη δεδομένων από: Α, Β, Γ, Δ, Ε)	
ΣΩΔ 1	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 2	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 3	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 4	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 5	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 6	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 7	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 8	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 9	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 10	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΣΩΔ 11	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ (ΔΡΑΣΥ) <input type="checkbox"/> (Αντίληψη δεδομένων από: Α, Β, Γ, Δ, Ε)	
ΔΡΑΣΥ 1	Ε 0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΔΡΑΣΥ 2	Ε 0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΔΡΑΣΥ 3	Ε 0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΔΡΑΣΥ 4	Ε 0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΔΡΑΣΥ 5	Ε 0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΔΡΑΣΥ 6	Ε 0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>
ΚΛΕΙΔΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΩΔ 0: καμία αναπηρία/δυσκολία 1: ήπια αναπηρία/δυσκολία 2: μέτρια αναπηρία/δυσκολία 3: σημαντική αναπηρία/δυσκολία 4: πλήρης αναπηρία/δυσκολία	
ΚΛΕΙΔΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΔΡΑΣΥ 0: κανείς ενδογενής περιορισμός 1: ήπιος ενδογενής περιορισμός 2: μέτριος ενδογενής περιορισμός 3: σημαντικός ενδογενής περιορισμός 4: πλήρης ενδογενής περιορισμός	



ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΠΕΠ) <input type="checkbox"/>		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΕΠΜ) <input type="checkbox"/>		ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΠΡΟΠ) <input type="checkbox"/>	
ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΦΠΜ) <input type="checkbox"/>		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΕΠΜ) <input type="checkbox"/>		ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΠΡΟΠ) <input type="checkbox"/>	
ΦΠΜ 1	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 1	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	1. Φύλο	<input type="checkbox"/>
ΦΠΜ 2	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 2	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	2. Ημερομηνία γέννησης	<input type="checkbox"/>
ΦΠΜ 3	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 3	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	3. Ηλικία	<input type="checkbox"/>
ΦΠΜ 4	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 4	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	4. Προηγούμενη εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>
ΦΠΜ 5	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 5	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	5. Χαρακτήρας	<input type="checkbox"/>
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΠΜ) <input type="checkbox"/>		ΕΠΜ 6	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	6. Συνήθειες	<input type="checkbox"/>
ΚΠΜ 1	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 7	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	7. Συμπεριφορά	<input type="checkbox"/>
ΚΠΜ 2	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 8	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	8. Ενδιαφέροντα κινήτρα	<input type="checkbox"/>
ΚΠΜ 3	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 9	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	9. Αυτοεκτίμηση	<input type="checkbox"/>
ΚΠΜ 4	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 10	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	10. Συνήθειες μελέτης στο σπίτι	<input type="checkbox"/>
ΚΠΜ 5	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	ΕΠΜ 11	0 1 2 3 4 <input type="checkbox"/>	11. Δεξιότητες μελέτης Άλλος:	<input type="checkbox"/>
ΚΛΕΙΔΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΕΠ 0: κανείς εξωγενής περιορισμός 1: ήπιος εξωγενής περιορισμός 2: μέτριος εξωγενής περιορισμός		ΚΛΕΙΔΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΕΠΜ 3: σημαντικός εξωγενής περιορισμός 4: πλήρης εξωγενής περιορισμός		Πηγές Ανάλυσης Δεδομένων ΠΡΟΠ: Α. Υπεκδινκός εκπαιδευτικός ελε. <input type="checkbox"/> Β. Προσωπικό σχολείου <input type="checkbox"/> Γ. Πιλοτούχων/φοιτών <input type="checkbox"/> Δ. Γονείς/ήπια σημαντικός άλλος <input type="checkbox"/> Ε. Μαθητής <input type="checkbox"/>	

Η Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας στο σχολείο: πιλοτική εφαρμογή, αναλογικά εμπόδια και προγραμματισμός για ψηφιακές ή/και υβριδικές διευκολύνσεις

Το σχολικό έτος 2021-22, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ερευνητικό πρόγραμμα για την πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου ΛΕΙ.Π.Α.Μ., στην αναλογική του εκδοχή, με την

υποστήριξη και τη συνεργασία της διεύθυνσης και του συνόλου των άμεσα εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας δημοτικής εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των λειτουργιών του τμήματος ένταξης, σε εφαρμογή του νόμου 4823 (2021, άρθρο 88).

Μεθοδολογία πιλοτικής έρευνας

Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της εφαρμοσιμότητας του εργαλείου της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας τμήματος ένταξης και σχολείου, με στόχο την κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης για τους μαθητές που εντάχθηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα. Η πιλοτική έρευνα αναζητήσε απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: (α) υπάρχουν εμπόδια στην εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. στο σχολείο, στο πλαίσιο λειτουργίας του τμήματος ένταξης και, αν ναι, ποια είναι αυτά; (β) υπάρχουν διευκολύνσεις οι οποίες έχουν τη δυναμική να άρουν τα καταγεγραμμένα εμπόδια και, αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα υιοθετήθηκε ένα παιδαγωγικό μοντέλο προσέγγισης με έμφαση στις αντιλήψεις για την εφαρμοσιμότητα της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., τις οποίες διερευνήσαμε σε επίπεδο υπαρκτών εμποδίων και δυνατών διευκολύνσεων. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας-μελέτης περίπτωσης ενός γενικού σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, στο οποίο λειτουργεί τμήμα ένταξης (Cohen, Manion & Morrison, 2005, σ. 181-190), αξιοποιήθηκαν: (α) η καταγραφή και επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων από τη χρήση της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., μέσω πρακτικών ετεροπαρατήρησης και αυτοπαρατήρησης σε συνθήκες εφαρμογής της και (β) το ερευνητικό ημερολόγιο της συγγραφέως, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αυτοεθνογραφικής έρευνας δράσης (Acosta, Goltz, Goodson, 2015).

Μετά την κατάθεση σχετικής αίτησης προς την υπηρεσία για τη διεξαγωγή της έρευνας (06/09/2021) και την έγκρισή της αρμοδίως (27/10/2021), πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση με τη ΛΕΙ.Π.Α.Μ. επιλεγμένων μαθητών από την ερευνήτρια και από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μέσω σχετικών συνεργασιών/συζητήσεων. Μέχρι τις διακοπές των Χριστουγέννων (23/12/2021) είχαν ολοκληρωθεί οι συνεργασίες/εστιασμένες στη ΛΕΙ.Π.Α.Μ. συζητήσεις της ερευνήτριας με τους δασκάλους των τμημάτων και τις εκπαιδευτικούς συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης των μαθητών που αξιολογήθηκαν, ενώ μέχρι το τέλος του σχολικού έτους (15/06/2022) είχαν ολοκληρωθεί οι συνεργασίες/εστιασμένες στη ΛΕΙ.Π.Α.Μ. συζητήσεις της ερευνήτριας με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ίδιων τμημάτων. Στην πιλοτική έρευνα εντάχθηκαν και συμμετείχαν 4 μαθητές με διαγνωσμένες αναπηρίες ή/και ε.ε.α. από Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), οι οποίοι υποστηρίζονταν από την ερευνήτρια, στο πλαίσιο του θεσμικού της ρόλου ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο τμήμα ένταξης. Τρεις από τους διαγνωσμένους μαθητές είχαν υποστήριξη τόσο από το τμήμα ένταξης όσο και από εκπαιδευτικούς συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης (Α', Β', Στ' τάξη), ενώ ένας αποκλειστικά και μόνο από το τμήμα ένταξης (Γ' τάξη). Οι 16 εκπαιδευτικοί, 14 γυναίκες και 2 άντρες, οι οποίοι συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα και προσέφεραν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες στα τέσσερα τμήματα των μαθητών, οι οποίοι αξιολογήθηκαν με τη ΛΕΙ.Π.Α.Μ. το σχολικό έτος 2021-22, ήταν συγκεκριμένα: 4 εκπαιδευτικοί ΠΕ70, 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τμήματος ένταξης, 5 εκπαιδευτικοί συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης και 6 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Τα εμπόδια που εντοπίστηκαν, κατά την πιλοτική εφαρμογή της αναλογικής εκδοχής της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., ήταν, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, τα εξής: (α) δυσκολία εύρεσης κοινού χρόνου συνεργασίας, (β) έλλειψη προηγούμενης σχετικής εμπειρίας και δυσκολία εύρεσης χρόνου ενημέρωσης ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, (γ) πλήθος

καταγραφών και δυσκολία τεκμηρίωσης τους, μέσω ενδείξεων από τη σχολική πραγματικότητα (evidence-based) και (δ) ανεπαρκής χώρος καταγραφής πληροφοριών ή/και δεδομένων στα ειδικά σχεδιασμένα έντυπα. Τα καταγεγραμμένα εμπόδια μελετήθηκαν και για την άρση τους προτάθηκαν λύσεις, οι περισσότερες από τις οποίες μάς παραπέμπουν σε μια ψηφιακή ή/και υβριδική εκδοχή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί χωριστά το κάθε εμπόδιο.

Εύρεση κοινού χρόνου συνεργασίας

Από την έναρξη ακόμη της πιλοτικής εφαρμογής της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. καταγράφηκαν δυσχέρειες στην εύρεση χρόνου από κοινού συνεργασίας, καθώς στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία τακτικός χρόνος συνεργασίας. Εξαιτίας της έλλειψης χρόνου για τη συνεργασία μεταξύ της ερευνητήριας-εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν, κατόπιν συζήτησης και συμφωνίας με τους εκπαιδευτικούς, τα κενά ανάμεσα στις διδακτικές ώρες, ο χρόνος μετά την ολοκλήρωση των υποχρεωτικών διδακτικών ωρών ή/και ο χρόνος των διαλειμμάτων. Εξαιτίας της ανελαστικής λειτουργίας του προσωποκεντρικού προγραμματισμού των ωρών διδασκαλίας, σχεδιάζεται η συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών να πραγματοποιείται με τη χρήση ψηφιακής πλατφόρμας. Η ψηφιακή εκδοχή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. δύναται να λειτουργήσει διευκολυντικά στην εφαρμογή της στο σχολείο, καθώς με αυτήν θα δίνεται η δυνατότητα στους/στις εμπλεκόμενους/-ες εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τον χρόνο και τον τρόπο συνεργασίας που θα τους εξυπηρετούσε βέλτιστα. Στο πλαίσιο της χρήσης σχετικής ψηφιακής πλατφόρμας, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να μοιράζονται, με αναστοχαστική διάθεση, σχετικές εμπειρίες εφαρμογής σε ψηφιακές Κοινότητες Πρακτικής (Communities of Practice - CoP) (Wenger, 2010· Laveault, 2016) εστιασμένες στην εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., στις διάφορες εκδοχές της. Σε ένα σχολείο, όπως το ελληνικό, στο οποίο δεν υπάρχει πρόβλεψη χρόνου συνεργασίας, η αποφυγή της επαγγελματικής απομόνωσης και η συνεχής ανατροφοδότηση αποτελούν, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα, σημαντικές συστάσεις για μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Agency, 2015, σ. 50).

Πρότερη σχετική εμπειρία και εύρεση χρόνου ενημέρωσης και επιμόρφωσης

Όπως επισημάνθηκε ήδη, η ΑγΜ δεν εντάσσεται στις συστημικές συνήθεις πρακτικές στα ελληνικά σχολεία. Εξαιτίας αυτού, δεν υπάρχει πρότερη σχετική εμπειρία στην εφαρμογή εργαλείων ΑγΜ, όπως η ΛΕΙ.Π.Α.Μ., και για τον λόγο αυτό απαιτείται σχετική ενημέρωση και επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στη χρήση τους. Η εύρεση χρόνου ενημέρωσης και επιμόρφωσης στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου απαιτεί τη συνέργεια της διεύθυνσης του σχολείου για τη διεξαγωγή ενδοσχολικών επιμορφώσεων, καθώς και τη συναίνεση των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς οι προβλεπόμενες ενδοσχολικές επιμορφώσεις διακρίνονται για τον προαιρετικό τους χαρακτήρα και διενεργούνται εκτός διδακτικού ωραρίου (Νόμος 4823, 2021, άρθρο 95). Στο συγκεκριμένο εμπόδιο, σχεδιάζεται η ασύγχρονη ενημέρωση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με την υποστήριξη σχετικού ανοικτού διαδικτυακού μαθήματος (Massive Open Online Course - MOOC), το οποίο θα μπορεί να οδηγήσει και σε πιστοποίηση επάρκειας στη χρήση της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. Η ψηφιακή εκδοχή της ενημέρωσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά στην επιτυχή εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. στο σχολείο, καθώς οι εμπλεκόμενοι/-ες εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευχέρεια να επιλέγουν οι ίδιοι/-ες τον χρόνο

ενημέρωσης/επιμόρφωσης σε αυτήν, με στόχο την πιστοποίησή τους. Στο πλαίσιο του σχετικού ανοικτού διαδικτυακού μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να μοιράζονται, σχετικές ερευνητικές και αναστοχαστικές εμπειρίες εφαρμογής σε ψηφιακές Κοινότητες Πρακτικής (Wenger, 2010· Bond & Lockee, 2014· Mattier & Morales, 2016) εστιασμένες στην εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., στις διάφορες ενημερωμένες επανεκδόσεις της. Η εμπλοκή σε εγχειρήματα συμμετοχικής έρευνας δράσης (Cohen, Manion & Morrison, 2005, σ. 226-241) με αναστοχαστική διάθεση και η συνεχής ανατροφοδότηση συγκροτούν, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα, σημαντικές παραμέτρους για μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Agency, 2015, σ. 50). Πρόσθετα, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/-τριών από επαγγελματίες θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστη, όταν τα προς αξιολόγηση μαθητικά έργα είναι σταθμισμένα και όταν οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να καλλιεργούν συνεργατικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις με άλλους επαγγελματίες, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών και ειδικούς ή ερευνητές στο πεδίο της αξιολόγησης (Darling-Hammond, 2014, σ. 61· Laveault & Allal, 2016, σ. 15).

Πλήθος καταγραφών και ανάγκη τεκμηρίωσής τους μέσω ενδείξεων από τη σχολική πραγματικότητα

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., προβλέπεται η περιγραφή του προφίλ του/της κάθε μαθητή/-τριας μέσω της καταγραφής 60 διακριτών παραγόντων των πεδίων “Σωματικές Λειτουργίες”, “Δραστηριότητες-Συμμετοχή”, “Περιβαλλοντικοί Παράγοντες” και “Προσωπικοί Παράγοντες” και η τεκμηρίωση της κάθε καταγραφής μέσω ενδείξεων από τη σχολική πραγματικότητα. Αν και η ύπαρξη μεγάλου πλήθους διακριτών παραγόντων διασφαλίζει την πληρέστερη χαρτογράφηση της μαθητικής εμπειρίας στο σχολείο, η τεκμηρίωση της καταγραφής του καθενός από αυτούς απαιτεί χρόνο και ευελιξία. Στην αναλογική εκδοχή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., η τεκμηρίωση πραγματοποιείται συνεργατικά. Γίνεται μέσω της αξιοποίησης μαθητικών έργων (πρωτότυπων ή αντιγράφων), επαγγελματικών εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών (αξιολογικών εκθέσεων από πιστοποιημένους φορείς, καταγραφών εντός των εντύπων της ΛΕΙ.Π.Α.Μ.), υλικού άμεσων συμμετοχικών παρατηρήσεων (πρωτοκόλλων καταγραφής), κ.ά. Ωστόσο, εξαιτίας της δυσκολίας εύρεσης χρόνου συνεργασίας, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, η συλλογή των ενδείξεων αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και λειτουργεί ως εμπόδιο στην εφαρμογή της αναλογικής εκδοχής της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. Στο συγκεκριμένο εμπόδιο, προκρίνεται ως λύση η ψηφιακή τεκμηρίωση του μαθητικού προφίλ, μέσω σύνδεσης σε ασφαλή ψηφιακή πλατφόρμα. Σε αυτήν, κάθε επιμέρους περιγραφή μπορεί να συνοδεύεται από ποικιλία ενδείξεων (Darling-Hammond, 2014, σ. 88· Williams & Newhouse, 2013), όπως: (α) ψηφιακές πολυμεσικές αναρτήσεις φωτογραφιών, ηχητικών αρχείων ή βίντεο μαθητικών έργων ή/και δράσεων, κ.λπ., (β) αναρτήσεις αρχείων κειμένου, (γ) καταγραφές επαγγελματικών εκτιμήσεων από εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές/-τριες ή/και γονείς σε σαφώς προσδιορισμένα πεδία καταγραφής, κ.ά. Η ψηφιακή τεκμηρίωση μπορεί να γίνεται ασύγχρονα και εξαιτίας αυτού διευκολύνεται, σε μεγάλο βαθμό, η δυνατότητα ανάρτησης σειράς ενδείξεων από τη σχολική πραγματικότητα, αντίστοιχων με το πλήθος των καταγραφών. Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη διεργασία συνεισφέρει στην αποτύπωση μεγάλου εύρους πληροφοριών-ενδείξεων, στην περισσότερο ενημερωμένη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου ή ομάδας σχολείων και σε έναν άτυπο εξωτερικό έλεγχο ποιότητας στο

πλαίσιο της κοινότητας των εμπλεκόμενων επαγγελματιών (Darling-Hammond, 2014, σ. 21 & 111).

Εύρεση διαθέσιμου χώρου στα πεδία καταγραφής

Στην εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. προβλέπεται η χρήση τεσσάρων συγκεντρωτικών εντύπων, ενός για κάθε πεδίο -“Σωματικές Λειτουργίες”, “Δραστηριότητες-Συμμετοχή”, “Περιβαλλοντικοί Παράγοντες”, “Προσωπικοί Παράγοντες”- στα οποία περιγράφεται το προφίλ του μαθητή, ανά παράγοντα. Κατά την πιλοτική εφαρμογή της αναλογικής εκδοχής της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. ο προβλεπόμενος διαθέσιμος χώρος διαπιστώθηκε πως δεν ήταν επαρκής σε όλες τις περιπτώσεις, με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να συμπληρώνει καταγραφές στο περιθώριο των σελίδων ή στο πίσω μέρος αυτών. Στην ψηφιακή εκδοχή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., ο πλήρως επεκτάσιμος χώρος στα πεδία των καταγραφών μπορεί να λειτουργήσει ως διευκολυντικός παράγοντας στην οργάνωση και την πληρότητα των καταγραφών, συνεισφέροντας με τον τρόπο αυτό στην καλύτερη κατανόησή τους από τους εμπλεκόμενους, με στόχο την καταλληλότερη επιλογή των στόχων του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσής του (Νόμος 3699, 2008, άρθρο 4· Νόμος 4547, 2018, άρθρο 7).

Συζήτηση, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από τα ευρήματα της πιλοτικής έρευνας που αναφέρθηκαν παραπάνω αναδείχθηκαν ορισμένα εμπόδια στην εφαρμογή της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα αναζητήθηκαν, βρέθηκαν και προτάθηκαν λύσεις για την άρση τους. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της πιλοτικής μας έρευνας συμφωνούν: (α) με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών αξιολόγησης της γενικής εφαρμοσιμότητας της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας-Εκδοχή για Παιδιά και Νέους (Moretti, Alves & Maxwel, 2012· Zakirova-Engstrand & Granlund, 2009· Ibragimova, Granlund & Björck-Åkesson, 2009) και (β) με τα αποτελέσματα ερευνών αξιολόγησης της εφαρμοσιμότητάς της για την περιγραφή της κατάστασης παιδιών και νέων συγκεκριμένων κατηγοριών αναπηρίας ή/και ε.ε.α. (Meucci, Leonardi, Sala, Martinuzzi, Russo, Buffoni, Fusaro & Raggi, 2014· Ivanyi, Schoenmakers, van Veen, Maathuis, Nollet & Nederhand, 2015). Ζητήματα όπως η κατασκευή συμπληρωματικών εργαλείων μέτρησης ή/και τεκμηρίωσης συγκεκριμένων πεδίων ή επιλεγμένων παραγόντων της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., καθώς και η συσχέτιση της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. με υπάρχοντα εργαλεία αξιολόγησης δεν εξετάζονται στην παρούσα εργασία. Ακόμα, η διασύνδεση της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η αξιοποίησή της για την αξιολόγηση μαθητών και την παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης στο σχολείο, επίσης, δεν εξετάζονται στην παρούσα μελέτη, καθώς αυτά αποτελούν μέρος ευρύτερης αυτοθενογραφικής έρευνας δράσης της συγγραφέως.

Ο γενικός πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η παρούσα μελέτη είναι οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν το ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στη μελέτη μας η επιλογή σχολικής μονάδας τμήματος ένταξης, μαθητών και εκπαιδευτικών ήταν περιπτωσιολογική και σχετίζεται άμεσα με την παρουσία της ερευνήτριας στον θεσμικό ρόλο της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σχολείο και, συγκεκριμένα, στο τμήμα ένταξης. Εξαιτίας της περιπτωσιολογικής φύσης της πιλοτικής έρευνας, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα. Ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν ως ενδείξεις στην κατασκευή συμπληρωματικών ή/και εναλλακτικών εκδοχών της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. και να κατευθύνουν μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων ή/και σχολικών τάξεων, με σημείο αναφοράς

μαθητές/-τριες με διαγνωσμένη αναπηρία ή/και ε.ε.α., αλλά και μαθητές/-τριες που βιώνουν εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση, διαφόρων τύπων. Θεωρούμε ότι η συστηματική διερεύνηση της ΛΕΙ.Π.Α.Μ. θα συνεισφέρει, σε σημαντικό βαθμό, στη βιωσιμότητα της εφαρμογής της στο πλαίσιο της “Ενταξιακής Ειδικής Εκπαίδευσης” ως σταδίου μεταβατικού προς το παράδειγμα της “Εκπαίδευσης για Όλους”/“Ενταξιακής Εκπαίδευσης”, όπως αυτό αποτυπώνεται σε κείμενα διεθνούς, ευρωπαϊκής και εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ημέλλου, 2021).

Αξιοποίηση της Λειτουργικής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης Μαθητή/-τριας στο πλαίσιο μιας βιώσιμης Ενταξιακής Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου προς την “Εκπαίδευση για Όλους”/“Ενταξιακή Εκπαίδευση”, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον πλέον πολύτιμο δρώντα παράγοντα αλλαγής παραδείγματος σε επίπεδο σχολικής τάξης. Εξαιτίας του κεντρικού του/της ρόλου, δύναται να συνεισφέρει θετικές εμπειρίες μάθησης, βασισμένες σε ενδείξεις, σε όλους τους/τις μαθητές/-τριες της φυσικής ή/και της ψηφιακής του/της τάξης. Για να είναι σε θέση, ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να αναδειχθεί ως δρών παράγοντας αλλαγής εντός του νέου παραδείγματος, είναι αναγκαίο να ενδυναμωθεί τόσο σε επίπεδο στάσεων και αξιών όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων και εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνολογιών (European Agency, 2015, σ. 84). Η ενδυνάμωση του/της εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να εστιάζεται, κύρια, σε εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως οι πρακτικές αναγνώρισης και καταγραφής των εμποδίων στη συμμετοχή και στη μάθηση, τα οποία βιώνουν οι μαθητές/-τριες της τάξης. Στην όλη προσπάθεια μετάβασης μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη η αξιοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνολογιών από το πεδίο της “Ενταξιακής Ειδικής Εκπαίδευσης”. Καθώς η μετάβαση από την ΑγΤ στην ΑγΜ φιλοδοξεί να πραγματοποιήσει μια αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας η οποία βασίζεται σε ενδείξεις και συνεισφέρει στην πορεία προς επίτευξη της προσωπικής του/της αριστείας (Χαρούπιας, 2018) στη σχολική τάξη, η πλήρης ή η μερική αντικατάσταση των εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνολογιών ΑγΤ με εκπαιδευτικές πρακτικές/τεχνολογίες ΑγΜ, όπως η ΛΕΙ.Π.Α.Μ. στην αναλογική, ψηφιακή ή/και υβριδική εκδοχή της, μπορεί να συνεισφέρει στο όραμα του/της εκπαιδευτικού του 2030, ο/η οποίος/-α καλείται πλέον να λειτουργήσει σε μια σχολική τάξη όπου η ετερογένεια των μαθητών είναι το νέο “κανονικό” (European Agency, 2015, σ. 20).

Ευχαριστίες: Θα επιθυμούσα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους/στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς του 8ου Δημοτικού Σχολείου Βύρωνα, οι οποίοι με τη πρόθυμη συνεργασία τους στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής της ΛΕΙ.Π.Α.Μ., το σχολικό έτος 2021-22, έκαναν δυνατή την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για μελλοντικές εφαρμογές της. Ειδικότερα, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τον διευθυντή Δρ Αριστεΐδη Τζιάβα, την υποδιευθύντρια και εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής κ. Μαρία Τσοτύσουρα, τις/τον εκπαιδευτικούς/-ό ΠΕ70 κ.κ. Αθηνά Μακρή, Παρασκευή Φωτικά, Στέλλα Περακάκη, Δημήτρη Μαρίνο, τις εκπαιδευτικές συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης κ.κ. Αθανασία Μυλωνά-Καρανικολού, Ελένη Γιούργα, Πελαγία Αγγελακοπούλου, Θεοδώρα-Μαρία Πρώια και Κυριακή Σιδηροπούλου, και τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων κ.κ. Χαράλαμπο Γιούφα, (Πληροφορική), Κατερίνα Κεραμιδά (Μουσική), Αφροδίτη Τριάντου (Αγγλικά), Κατερίνα Κροντηρά (Αγγλικά) και Γεωργία Τουρμούζη (Εικαστικά).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Acosta Sandra, Goltz Heather H. & Goodson Patricia (2015). Autoethnography in action research for health education practitioners. *Action Research*, 13(4): 411-431.
- Bond, M.A. & Lockee, B.B. (2014). *Building virtual Communities of Practice for distant educators*. Springer International Publishing.
- Cohen Louis, Manion Lawrence & Morrison Keith (2005). *Research methods in education*, 5th edition. London & New York: RoutledgeFarmer.
- Darling-Hammond, Linda (ed). *Next generation assessment. Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Brand.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Empowering teachers to promote inclusive education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Belgium: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the achievement of all learners in inclusive education. Final Summary Report*. Belgium: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher professional learning for inclusion. An analysis of country practice in Europe*. Belgium: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Florian, Lani (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 691-704, DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801
- Zakirova-Engstrand, R. & Granlund, M. (2009). The International classification of functioning, disability and health – children and youth (ICF-CY): testing its utility in classifying information from ecological family interviews with ethnically diverse families with children with disabilities in Kyrgyzstan, *Disability and Rehabilitation*, 31:12, 1018-1030, DOI: [10.1080/09638280802509496](https://doi.org/10.1080/09638280802509496)
- Ημέλλου, Όλγα (2002). Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών με το ΑθηνάΤεστ και εκπαιδευτική παρέμβαση με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.
- Ημέλλου, Όλγα (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ημέλλου, Όλγα (2016). Διαφοροποίηση της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης ή Καθολικός Σχεδιασμός με Σκοπό τη Μάθηση; Πρότυπα επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. *Θεωρία και Πράξη στην Εκπαίδευση*, τεύχος 1, σ. 52-77.
- Ημέλλου, Όλγα (2021). Αξιολόγηση για Μάθηση και επαγγελματίας εκπαιδευτικός, 2021-2030: Μια μετάβαση βασισμένη σε ενδείξεις. Στο: ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ., *Ματιά στο μέλλον: Η εκπαίδευση το 2030 και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως επαγγελματία*. Διεθνές Συνέδριο της Διακρατικής, Διεπιστημονικής Κοινότητας ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ.: Ο Κύκλος των Εφ-ερευνητικών Εκπαιδευτικών (11/09/2021). DOI: 10.13140/RG.2.2.28637.54245
- Ημέλλου, Όλγα (2022). Ιστορίες τεχνολογιών αξιολόγησης, αναπηρία και ελληνική εκπαίδευση. Συμμετρίες-ασυμμετρίες στον νομικό και δημόσιο λόγο (α' μέρος). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 97, σ. 79-88. ISSN: 1108-5509
- Ημέλλου, Όλγα (υπό έκδοση). *Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας: Μια Αξιολόγηση για Μάθηση*.
- Hayward, Louise (2014). Assessment for learning and the journey towards inclusion. In Florian, Lani (ed). *The SAGE Handbook of Special Education*. Volume 2, Chapter 31, p. 481-492. Sage Publications Ltd.
- Hollenweger, Judith (2014). Beyond categories and labels: Knowledge to support assessment for learning 'disability' - A problem well put? In Florian, Lani (ed). *The SAGE Handbook of Special Education*. Volume 2, Chapter 30, p. 468-480. SAGE Publications Ltd.
- Ibragimova N., Granlund M. & Björck-Åkesson E. (2009). Field trial of ICF version for children and youth (ICF-CY) in Sweden: Logical coherence, developmental issues and clinical use, *Developmental Neurorehabilitation*, 12:1, 3-11, DOI: [10.1080/17518420902777001](https://doi.org/10.1080/17518420902777001)
- Ivanyi B., Schoenmakers M., van Veen N., Maathuis K., Nollet F. & Nederhand M. (2015). The effects of orthoses, footwear, and walking aids on the walking ability of children and adolescents with spina bifida: A systematic review using International Classification of Functioning, Disability and

- Health for Children and Youth (ICF-CY) as a reference framework. *Prosthetics and Orthotics International*, Vol. 39(6) 437-443 DOI: 10.1177/0309364614543550
- Κασοπάκης, Μιχάλης Ι. (1990). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Laveault, D. (2016). Building capacity: Professional development and collaborative learning about assessment. In: Laveault D. & Allal L. (eds). *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Chapter 8, pp. 131-143. Series: The enabling power of assessment, vol. 4. Springer.
- Laveault, D. & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and practical issues. In: Laveault D. & Allal L. (eds). *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Chapter 1, pp. 1-18. Series: The enabling power of assessment, vol. 4. Springer.
- Μαυρομάτης Ι., Ζουγανέλη Α., Φρυδά Ε. & Λουκά Σ. (2008). Αξιολόγηση μαθητή. Στο: Βλάχος Δ., Δαγκλής Ι.Α. και Ζουγανέλη Α. (επιμ.). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Meucci P., Leonardi M., Sala M., Martinuzzi A., Russo E., Buffoni M., Fusaro G. & Raggi A. (2014). A survey on feasibility of ICF-CY use to describe persisting difficulties in executing tasks and activities of children and adolescent with disability in Italy, *Disability and Health Journal*, 7(4): 433-441, ISSN 1936-6574, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.05.006>
- Moretti M., Alves I. & Maxwell G. (2012). A Systematic Literature Review of the Situation of the International Classification of Functioning, Disability, and Health and the International Classification of Functioning, Disability, and Health-Children and Youth Version in Education. A Useful Tool or a Flight of Fancy? *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, Volume 91 - Issue 13 - p S103-S117 DOI: 10.1097/PHM.0b013e31823d53b2
- Mottier, L.L. & Morales, V.F. (2016). Teachers' professional development in the context of collaborative research: Towards practices of collaborative Assessment for Learning in the classroom. In: Laveault D. & Allal L. (eds). *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Chapter 10, pp. 161-180. Series: The enabling power of assessment, vol. 4. Springer.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α' /02-10-2008.
- Νόμος 4074 (2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*. Φ.Ε.Κ. 88/Τ. Α' /11-04-2012.
- Νόμος 4547 (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 102/Τ. Α' /12-06-2018.
- Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 136/Τ. Α' /03-08-2021
- Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*. OECD.
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong opportunities for all*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: All means all*. France: UNESCO.
- Χαρούμπας, Αριστείδης (2018). *Προσωπική Αριστεία*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, EDUG-552, Teleconference 1.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In Blackmore C. (ed). *Social learning systems and communities of practice* (p. 179-198). London: Springer.
- Williams, P.J. & Newhouse, C.P. (eds) (2013). *Digital representations of student performance for assessment*. Sense Publishers.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health - Children and Youth version (ICF-CY)*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Malta: WHO.