

ISSN 2732-6292

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)

Τεύχος 8, τόμος II – 2024

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.

με θέμα:

«Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει»

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION

No 8, volume II – December 2024

SPECIAL ISSUE

3rd International Conference of the GSEE proceedings:

“Educational Evaluation in a Changing World”

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)

ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ (Ωλένου 30, Κυψέλη, τ.κ. 11362)

e-mail: eletekpaxiol@gmail.com

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Αικατερίνη Κασιμάτη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Αντιπρόεδρος: Δημήτριος Ζμπάινος, Αν. Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Ταμίας: Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ04

Μέλος: Αθανάσιος Βέρδης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Αντιπρόεδρος: Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Μέλος: Άννα Ζουγανέλη, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY FOR THE EVALUATION IN EDUCATION

ADMINISTRATIVE COUNCIL

President: Aikaterini Kasimati, Professor, Higher Pedagogical School of Technical Education

Vice-President: Dimitrios Zbainos, Assistant Professor, Harokopio University

Secretary General: Anastasia Papadopoulou, PhD, Secondary School Teacher

Treasurer: Konstantinos Apostolopoulos, PhD, Education Advisor

Member: Athanasios Verdis, Assistant Professor, University of Athens

ADVISORY COUNCIL

President: Kalliopi Feresidi, PhD, Secondary School Teacher

Vice-President: Athina Chalkiadaki, PhD, Primary School Teacher

Member: Anna Zouganeli, PhD, Education Advisor

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)

2024 Greek Society for the Evaluation in Education (GSEE)

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή με οποιοδήποτε τρόπο άρθρων ή τμημάτων άρθρων που δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο χωρίς τη γραπτή έγκριση του Εκδότη ή του Δ.Σ. της ΕΕΕΑ. Κείμενα που αποστέλλονται στο περιοδικό δεν επιστρέφονται.

All rights are reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without the written permission of the editor or the Administrative Council of the GAEE. Manuscripts submitted to the Journal in no case are returned.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ | EDITORIAL BOARD

Διευθυντής Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Editor Michael Kassotakis, Honorary Professor, University of Athens
Επιμελήτρια Ειδικού Τεύχους Πρακτικών Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών	Special Issue of Proceedings Kalliopi Feresidi, PhD, University of Athens
Επιμελητής Έκδοσης Δημήτριος Ζμπάνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Χαροκοπείου Πανεπιστημίου	Senior editor Dimitrios Zbainos, Assist. Professor, Harokopio University
Διευθυντές επί τιμή Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου	Honorary editors Efsthathios Demetropoulos, Professor, ASPETE Leonidas Kyriakides, Professor, University of Cyprus
Αναπληρωτές Διευθυντές	Associate Editors
Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Nikolaos Andreadakis, Assoc. Professor, Aegean University
Κωσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης	Konstantinos Apostolopoulos, PhD, Education Advisor
Αικατερίνη Κασιμάτη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Aikaterini Kasimati, Professor, ASPETE
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Charalambos Konstantinou, Professor, University of Ioannina
Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	Despoina Tsakiri, Professor, University of Peloponnese
Βοηθοί σύνταξης	Assistant editors
Αθανάσιος Βέρδης, Αναπ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Athanasios Verdis, Assist. Professor, University of Athens
Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Anastasia Papadopoulou, PhD., University of Athens
Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών	Kalliopi Feresidi, PhD, University of Athens
Σύμβουλοι έκδοσης	Editorial Consulting Board
Βασίλειος Γραμματικόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Vasilios Grammatikopoulos, Professor, University of Crete
Μανώλης Κουτούζης, Καθηγητής, Πρύτανης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	Manolis Koutouzis, Professor, Rector, Hellenic Open University

Στυλιανός Μερκούρης, Δρ, τ. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ	Stylianos Merkouris, Phd., Former Director of Secondary Education of the Ministry of Education
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Papakonstantinou, Honorary Professor, University of Athens
Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Panagiotis Papakonstantinou, Honorary Professor, University of Ioannina
Γεώργιος Πασιάς, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Pasias, Honorary Professor, University of Athens
Γεώργιος Φλουρής, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Flouris, Honorary Professor, University of Athens
Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Athina Chalkiadaki, Phd., Primary School Teacher
Εξωτερικοί Σύμβουλοι	International Consulting Board
Αναστάσιος Μπαρκάτσας, Καθηγητής Πανεπιστημίου της Μελβούρνης	Anastasios Barkatsas, Professor, University of Melbourne
Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής, τ. Πρύτανης Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου	Petros Pasiardis, Professor, f. Rector, Open University of Cyprus

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 3ου ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 24-25 Μαΐου 2024

Επίτιμος Πρόεδρος

Κασσωτάκης Μιχάλης, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόεδρος

Ζμπάνιος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αναπληρωτής Πρόεδρος

Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Γκότοβος Αθανάσιος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γραμματικόπουλος Βασίλειος, Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας
Καλαθάκη Μαρία, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καραγιάννη Ευαγγελία, Διευθύντρια Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Κολυμπάρη Τάνια, Δρ Διδάσκουσα στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουμέντος Ιωάννης, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δ' Αθήνας
Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κυριακίδης Λεωνίδας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ματσαγγούρας Ηλίας, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπ. Αθηνών, Πρόεδρος Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Μπαρκάτσας Αναστάσιος, Senior Lecturer & Program Director, RMIT Univ. of Melbourne
Μπινιάρη Λευκοθέα, Δρ Προϊσταμένη Τμ. Οικονομ. και Διοικητ. Υποστήριξης Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Μουζάκης Χαράλαμπος, Δρ. Προϊστάμενος Τμ. Επιστημονικής Υποστήριξης Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Νίκα Μαρία, Δρ Προϊσταμένη Τμήματος Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης, Ι.Ε.Π.
Παπαδοπούλου Αναστασία, Δρ. Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πασιαρδής Πέτρος, Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
Πασιάς Γεώργιος, Ομότιμος καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πετροπούλου Ράνια, Ε.ΔΙ.Π. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
Πήλιουρας Παναγιώτης, Δρ Προϊστάμενος Τμ. Εκπ/κης Καινοτομίας και Ενταξιακής Εκπ/σης, Ι.Ε.Π.
Ρετάλης Συμεών, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τραντάς Πέτρος, Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τσίτας Γιώργος, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Φερεσίδη Καλλιόπη, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Φωτεινός Δημήτρης, Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φλουρής Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Δρ Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Χαραλάμπους Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Αναπληρώτρια Πρόεδρος

Παπαδοπούλου Αναστασία, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Μέλη

Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βούρβουλη Σταυρούλα, Σύμβουλος Β', Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης Ι.Ε.Π.
Ζμπάινος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Ζουγανέλη Άννα, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καρναβάς Βασίλειος, Δρ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καραγιάννη Ευαγγελία, Διευθύντρια Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Κουλουμπής Διονύσης, MSc. Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Παπαγεωργίου Θεοδώρα, MSc. Επιστημονική συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Φερεσίδη Καλλιόπη, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Δρ Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Γιώργος Γκατζιούρας, Μεταπτυχιακός φοιτητής
Βίκυ Γεωργαντά, Εκπαιδευτικός, Υπ. διδάκτωρ
Σωτηρία Γρηγοροπούλου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Στέλλα Θεοχάρη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Νεκταρία Κλέτσα, Εκπαιδευτικός, Υπ. διδάκτωρ
Ελευθερία Κουτσοκώστα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Αφροδίτη Λαμπροπούλου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Αγγελική Λουκίσσα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Βασίλειος Ξανθόπουλος, Μεταπτυχιακός φοιτητής
Άννα Χρυσικού, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Τεύχος 8 - 2024
ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.

Περιεχόμενα

	σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα της Επιμελήτριας του Ειδικού Τεύχους Πρακτικών Καλλιόπη Φερεσίδη	10
Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών	
Αξιολόγηση και Μαθητής	
Φάκελος υλικού (portfolio): ένα εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης Ανθή Καζολή	12
Αξιολόγηση ενήλικων εκπαιδευομένων κατά την εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας Μαρία Καρατζά	21
Αξιολόγηση Μαθητή/-ήτριας στο Δημοτικό Σχολείο στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Μπελεχρή Νικολέττα	35
Εναλλακτικές Μέθοδοι Αξιολόγησης και η συμβολή τους στη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου. Η αυτοαξιολόγηση μαθητή με χρήση Ρουμπρίκας Γεωργία Τσίγκα, Ελένη Πετρενίτη	50
Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για την αξιολόγησή τους Κερασσία Φαφίτη, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου	66
Πρόγραμμα Σχολικών Δράσεων για τη συμμετοχικότητα των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας Καλλιόπη Φερεσίδη	80
Ανάπτυξη διαγνωστικών τεστ αξιολόγησης βάσει κριτηρίων για τα Μαθηματικά με τη χρήση Μπαεσιανών Δικτύων: Η περίπτωση του ερευνητικού προγράμματος DiToM Γεώργιος Φεσάκης, Κωνσταντίνος Τάτσης, Ανδρέας Μούτσιος-Ρέντζος, Michael Kleine, Κωνσταντίνος Περδικάρης, Léon Anhalt	93
Οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Γλώσσας Ελένη Χαντζούλη	114

Αξιολόγηση και Συμπερίληψη	
Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς: Ο ρόλος της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης Αθηνά Αργυροπούλου	128
Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας: Μια τεχνολογία αξιολόγησης για μάθηση Όλγα Ημέλλου	141
Σχεδιάζοντας τον στόχο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς Κωνσταντίνος Καλέμης, Κωνσταντίνα Καλλίνη	154
Αξιολόγηση και διαχείριση του λάθους στη μαθησιακή διαδικασία, για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές και αναπηρία Αναστασία Κατσούγκρη	165
Πρόταση αξιολόγησης διδασκαλίας ομοτέχνου με εργαλείο παρατήρησης διδακτικών συμπεριφορών ελέγχου των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης προσοχής Φωτεινή Νταρακλίτσα	176
Πρόταση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Φωτεινή Νταρακλίτσα	188
Ανίχνευση και παρακολούθηση της προόδου μαθητών/-τριών με αναγνωστικές δυσκολίες στο πλαίσιο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο Αθανάσιος Τσώλης	207
Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών, καινοτόμων προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων	
Προσδοκίες υποψήφιων εκπαιδευτικών για την ποιότητα της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών Αναστάσιος Αθανασιάδης	223
Η Τράπεζα Θεμάτων ως εργαλείο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης στο μάθημα Τήρησης Φυλακής Γέφυρας, ΕΠΑΛ κατεύθυνσης Πλοιάρχων. Κριτική αξιολόγηση Σταματίνα Αρβανίτη	238
Αξιολογώντας τα σχολικά εγχειρίδια στο μάθημα της Ιστορίας: προβληματισμοί, παραδοχές και εμπόδια Κωνσταντίνος Καλέμης, Κωνσταντίνα Καλλίνη	251

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού: Κριτική Θεώρηση και Αξιολόγηση Σοφία Καραγιάννη, Ευαγγελία Καλογηράτου, Παναγιώτα Μίνη	264
Διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών της Π.Ε. Κοζάνης ως προς το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Λυκείου: η ερευνητική προσέγγιση μιας επιμορφωτικής συνάντησης Αγνή Παπακώστα	275
Η αλλαγή του Σχολικού Εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου: αναγκαιότητα ή ματαιότητα; Γεωργία Πετροπούλου	290
Η αξιολόγηση των προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ): Σύγκριση τμημάτων Οικονομικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Πάυλος Πετσάβας, Σπάρτακος Τανασίδης	303
Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικά Ψηφιακά Περιβάλλοντα	
Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων Δέσποινα Βασιλειάδου	318
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) Κωνσταντίνος Καλέμης, Κωνσταντίνα Καλλίνη	327
Μοντελοποίηση ομαδοσυνεργατικής αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στα εργαστήρια Δημήτριος Κοτσιφάκος	336
Η επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης και των ψηφιακών μέσων στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου Σταυρούλα Πατσιομίτου	351
Αξιολόγηση με Βίντεο: Μια Πολυτροπική Εξ Αποστάσεως Ανατροφοδότηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Αδαμαντία Σπανακά	374

Εισαγωγικό Σημείωμα της Επιμελήτριας του Ειδικού Τεύχους Πρακτικών

Το 8^ο τεύχος του περιοδικού «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» περιλαμβάνει τους τρεις τόμους των πρακτικών του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε από τις 24 έως και τις 25 Μαΐου 2024 στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και είχε το γενικό θέμα «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει».

Η δημοσίευση των πρακτικών γίνεται μόνο ηλεκτρονικά και περιλαμβάνει όλες τις εισηγήσεις οι οποίες εστάλησαν στη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού μέχρι τις ημερομηνίες που είχαν καθοριστεί για την υποβολή τους και κρίθηκαν έγκυρες προς δημοσίευση από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου.

Η ύλη του ειδικού τεύχους πρακτικών έχει ως εξής:

Στον τόμο I περιλαμβάνεται η κεντρική ομιλία του Επίτιμου Προέδρου και Ιδρυτή της Ε.Ε.Ε.Α. κ. Μιχάλη Κασσωτάκη και τα συμπόσια που πραγματοποιήθηκαν.

Στον τόμο II περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις που ανακοινώθηκαν στις παράλληλες συνεδρίες του Συνεδρίου και αφορούν τις θεματικές ενότητες «Αξιολόγηση και Μαθητής», «Αξιολόγηση και Συμπερίληψη», «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών, καινοτόμων προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων» και «Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά ψηφιακά περιβάλλοντα».

Στον τόμο III περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις που αφορούν τις θεματικές ενότητες «Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικοί», «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών», «Αξιολόγηση και Στελέχη Εκπαίδευσης», «Αξιολόγηση Σχολείου και υποστηρικτικών φορέων» και «Αξιολόγηση, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική».

Η ταξινόμηση των δημοσιευόμενων εισηγήσεων ακολουθεί αλφαβητική σειρά, βάσει του επωνύμου του πρώτου/της πρώτης συγγραφέα ή του συντονιστή/της συντονίστριας, αν πρόκειται για Συμπόσιο.

Τα κείμενα διατηρήθηκαν, όπως παρελήφθησαν προς δημοσίευση, και έγιναν μόνο μικρές διορθώσεις στη μορφοποίηση, όπου χρειάστηκε. Καμία παρέμβαση δεν έγινε στο νόημα των κειμένων.

Η δημοσίευση των κειμένων δεν σημαίνει απαραίτητως αποδοχή από την Ε.Ε.Ε.Α. των απόψεων που εκφράζουν.

Δεκέμβριος 2024
Δρ Φερεσίδη Καλλιόπη

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

Θεματική: Αξιολόγηση και Μαθητής

Φάκελος υλικού (portfolio): ένα εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης

Ανθή Καζολή

Διευθύντρια/ Εκπαιδευτικός Μουσικής 2ου Δημοτικού Σχολείου Λευκάδας

Περίληψη

Οι ταχύτατα εξελισσόμενες συνθήκες της σύγχρονης εποχής επηρέασαν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προβάλλοντας καινούριες απαιτήσεις και προβληματισμούς και οδήγησαν σε μια σειρά σημαντικών αλλαγών. Η εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπίσει την πληθώρα των προκλήσεων, που προέρχονται από τους ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού γίνεσθαι, προχώρησε σε αλλαγές που οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας. Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα αποσκοπεί να παρουσιάσει τη συμβολή του φακέλου υλικού (portfolio) στην αξιολογική διαδικασία της προόδου του μαθητή και να αναδείξει τα χαρακτηριστικά εκείνα που την καθιστούν αποτελεσματική, απαντώντας σε ερωτήματα που αφορούν στην οργάνωση, τον σχεδιασμό, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του. Βασικός της στόχος είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο ο φάκελος υλικού (portfolio), ως εργαλείο της αυθεντικής αξιολόγησης, μπορεί να συνεισφέρει στην κάλυψη απαιτήσεων, τις οποίες δε μπορούν να επιμεληθούν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Η ανακοίνωση ολοκληρώνεται με συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην κινητοποίηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην οργάνωση του φακέλου υλικού (portfolio).

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυθεντική αξιολόγηση, portfolio

Material folder (portfolio): a tool for authentic assessment

Abstract

The rapidly evolving conditions of the modern era have influenced the functioning of the educational process, introducing new demands and concerns, and leading to a series of significant changes. Education, in order to address the multitude of challenges arising from the rapid pace of development in all sectors and aspects of social life, has implemented changes that have shaped a new culture. Within the framework of these changes, particular emphasis was placed on the process of educational evaluation. This literature review aims to present the contribution of the portfolio in the evaluation process of student

[12]

progress and to highlight the features that make it effective, addressing questions related to the organization, design, functioning, and effectiveness of its implementation. Its main objective is to present how the portfolio, as a tool of authentic assessment, can contribute to meeting the requirements that traditional forms of assessment cannot manage. The paper concludes with specific proposals aimed at motivating elementary school students to actively and creatively participate in both the design and organization of the portfolio.

Keywords: educational evaluation, authentic assessment, portfolio

Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση εξετάζει την εφαρμογή του φακέλου υλικού (portfolio) στην αξιολογική διαδικασία. Βασικός της στόχος είναι να παρουσιάσει τον φάκελο υλικού ως εργαλείο της αυθεντικής αξιολόγησης, να εστιάσει στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του και να προτείνει ιδέες για την αξιοποίησή του.

Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της σύγχρονης εποχής και στις αλλαγές που συντελούνται σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή. Ορίζονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής και της αυθεντικής αξιολόγησης και προτείνεται το portfolio ως εναλλακτικό μέσο αξιολόγησης.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η παρουσίαση του φακέλου υλικού και δίνονται απαντήσεις για τον ορισμό και τον βασικό στόχο της λειτουργίας του, τον σχεδιασμό του, τις φάσεις κατά τις οποίες αναπτύσσεται, τα βασικά του χαρακτηριστικά, τα στοιχεία που περιλαμβάνει, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής του. Το δεύτερο μέρος κλείνει με την αναφορά συμπερασμάτων ως προς τη λειτουργικότητα του φακέλου υλικού.

Στο τρίτο μέρος προτείνονται ιδέες μέσω των οποίων μπορούμε να επιτύχουμε την κινητοποίηση των ίδιων των μαθητών ως προς τον σχεδιασμό του φακέλου υλικού (portfolio), τον εμπλουτισμό και την οργάνωσή του.

Σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης- αυθεντική αξιολόγηση

Στη σύγχρονη εποχή όπου οι απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας εξελίσσονται συνεχώς, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης αποκτά νέα διάσταση και σημασία. Η τεχνολογία, οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές δομές και η παγκοσμιοποίηση έχουν οδηγήσει σε αναθεώρηση των μεθόδων και των εργαλείων αξιολόγησης. Οι παραδοσιακές μέθοδοι, που εστιάζουν αποκλειστικά στην απομνημόνευση και στις τυποποιημένες εξετάσεις, αντικαθίστανται από πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις, που εστιάζουν στην κριτική αντίληψη, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση στοχεύει όχι μόνο στην αποτίμηση της μαθησιακής απόδοσης, αλλά και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν αποτελεί απλώς έναν μηχανισμό μέτρησης, αλλά ένα εργαλείο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Νόμο 2525/97 είναι η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της και συνδέεται άμεσα με τη διδακτική πρακτική. Οι συνθήκες της σύγχρονης εποχής όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, καθώς και οι αλλαγές στη μέθοδο και την οργάνωση της διδασκαλίας που αφορούν στην ενίσχυση της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, την έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την καλλιέργεια της ανακαλυπτικής, βιωματικής μάθησης, μετέβαλλαν το τοπίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οδήγησαν στην απομάκρυνση από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης και στη συμπλήρωσή τους ή τη σταδιακή αντικατάστασή τους από μεθόδους εναλλακτικές.

Μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης είναι η αυθεντική αξιολόγηση, η οποία λαμβάνει χώρα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που μοιάζει περισσότερο με αυτό στο οποίο έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής στην καθημερινή του ζωή (Meyer, 1992). Η αυθεντική αξιολόγηση εστιάζει στα εξής βασικά σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α) ανάπτυξη της αναλυτικής δεξιότητας του μαθητή, β) ανάπτυξη της δεξιότητας αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, γ) δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας, δ) έμφαση τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές δεξιότητες του μαθητή (Wiggins, 1993).

Μία μορφή αυθεντικής αξιολόγησης σύμφωνα με τον Chitpin είναι ο φάκελος υλικού (portfolio), καθώς παρέχει ένα πλήθος από περιγραφικά στοιχεία σχετικά με την πρόοδο του μαθητή, τα οποία είναι βασισμένα σε πραγματικές καταστάσεις (Chitpin, 2003).

Φάκελος υλικού μαθητή (portfolio)

Ορισμός

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας: «Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής, καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στον φάκελο, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει τον φάκελο εργασιών» (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004).

Στόχος

Το portfolio αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης που μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες για τη διαδρομή της προόδου του μαθητή. Ο στόχος της δημιουργίας του δεν είναι η διαμόρφωση ενός αναμνηστικού φακέλου που θα περιλαμβάνει τις καλύτερες εργασίες, δημιουργίες του μαθητή. Στόχος του portfolio δεν είναι να αποτελέσει την καλή μαρτυρία ότι «φέτος εμείς δουλέψαμε σκληρά στην τάξη μας»,

αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, καθώς και της διαλεκτικής σχέσης του μαθητή με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας, μαθητές και δάσκαλο (Κουλουμπαρίτη-Ματσαγγούρας, 2004).

Όπως αναφέρει ο Δημητρακόπουλος, σε σχέση με την εφαρμογή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το portfolio προτείνεται από τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών και από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ως εργαλείο αξιολόγησης όχι μόνο της επίδοσης των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο αλλά και της επίδοσης τους ως μελή μιας κοινότητας. Η χρήση του portfolio δηλαδή στοχεύει να αναδείξει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του μαθητή σε ένα σφαιρικό επίπεδο που δεν περιορίζεται μόνο στις γνώσεις, αλλά φέρνει στην επιφάνεια πτυχές του χαρακτήρα και της ζωής του μαθητή εκτός τάξης (Δημητρόπουλος, 1989).

Σχεδιασμός/ Φάσεις Ανάπτυξης

Ιδιαίτερα σημαντικός για την επιτυχή λειτουργία του φακέλου υλικού ως εναλλακτικού εργαλείου της καταγραφής της προόδου του μαθητή και στη συνέχεια της αποτελεσματικής αξιολόγησης της, είναι ο προσεκτικός σχεδιασμός του. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός portfolio καθοδηγείται από τους ακόλουθους τρεις παράγοντες: α) το σκοπό, β) τα κριτήρια και γ) τα στοιχεία περιεχομένου. Οι παράγοντες αυτοί λαμβάνονται υπόψη στις φάσεις ανάπτυξης του portfolio (Barton & Collins, 1997).

Σύμφωνα με τον Αρβανίτη οι φάσεις ανάπτυξης ενός portfolio είναι: α) οργάνωση και προγραμματισμός, β) συλλογή του υλικού, γ) αντανάκλαση - απεικόνιση της διαδικασίας. Κατά την αρχική φάση της οργάνωσης και του προγραμματισμού ο μαθητής κατανοεί μέσα από μια σειρά ερωτήσεων τον σκοπό λειτουργίας του portfolio, τι θα περιλαμβάνει, πότε θα ξεκινήσει η λειτουργία του κ.ά. Κατά τη φάση της συλλογής του υλικού ο μαθητής εμπλουτίζει το portfolio με επιλεγμένες εργασίες-δημιουργίες, οι οποίες παρουσιάζουν την εξελικτική πορεία της προόδου του. Τέλος στη φάση της αντανάκλασης- απεικόνισης της δημιουργίας γίνεται καταγραφή του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής οργανώνει τη σκέψη του, καθώς και του τρόπου κατανόησης της εξέλιξης της γνώσης (Αρβανίτης, 2007).

Χαρακτηριστικά

Το portfolio του μαθητή παρουσιάζει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά:

- Η χρήση στοιχείων που αντικατοπτρίζουν εργασία σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Το παραπάνω πραγματοποιείται μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης.
- Τα χρονικά πλαίσια του portfolio. Η διαφορά του portfolio από μια συμβατική εξέταση είναι ότι μπορεί να «συλλάβει» προσπάθειες μιας σχετικά εκτεταμένης χρονικής περιόδου. Προσφέρει ένα περιβάλλον που επιτρέπει λάθη, αποτυχημένες προσπάθειες και αδιέξοδα, τα οποία επεκτείνονται σε μακρύτερες χρονικές περιόδους για διορθώσεις λαθών,

λύσεις προβλημάτων και παραγωγικές δημιουργικές αλλαγές στην κατεύθυνση του μαθητή.

- Η συγκέντρωση σημαντικών εργασιών για αξιολόγηση, δηλαδή οι εργασίες που απαιτούν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης (ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση), εκείνες που απαιτούν εφαρμογή ειδικών διαδικασιών ή στρατηγικών για να καταλήξει κάποιος σε απαντήσεις, και εκείνες που είναι πολύπλοκες και προκλητικές.
- Η ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ μαθητών και μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή. Μέσα από τη διαδικασία αυτού του τρόπου αξιολόγησης βελτιώνονται οι σχέσεις των παραπάνω αφού από τη μία πλευρά προσφέρεται στον μαθητή το αίσθημα της ιδιοκτησίας και από την άλλη ο εκπαιδευτικός διατηρεί κάποιον έλεγχο στα περιεχόμενα του φακέλου.
- Η χρήση πολλαπλών διαστάσεων για την αξιολόγηση της εργασίας του μαθητή. Πρέπει να εξετάζουν πέρα από απλές γνώσεις και τις στρατηγικές που συνδέονται με το περιεχόμενο συγκεκριμένης ύλης, μεθόδους διερεύνησης και διαδικασίες εργασίας, που είναι ουσιώδη συστατικά στοιχεία της μάθησης των μαθητών.
- Η ενθάρρυνση της αναλυτικής σκέψης των μαθητών. Οι τελευταίοι πρέπει να σκέπτονται κριτικά σχετικά με το τι δημιούργησαν και να προσπαθούν συνεχώς να βελτιώσουν τη δουλειά τους.
- Η συγχώνευση της αξιολόγησης και της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση πέρα από ακριβείς πληροφορίες για την εκτέλεση του μαθητή σε συνεχή βάση, πρέπει να παρωθεί τους μαθητές για μάθηση και να διευκολύνει τη διδασκαλία (Γεωργούσης, 1998).

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο του φακέλου υλικού του μαθητή αποτελεί αντικείμενο ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία του, ως μέσου αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη Στυλιανού μπορεί να περιλαμβάνει:

- Ομαδικές εργασίες
- Δείγματα γραπτών κειμένων από τους μαθητές
- Αγαπημένα ποιήματα, τραγούδια, επιστολές και σχόλια
- Ενδιαφέρουσες απόψεις για απομνημόνευση
- Τελικά δείγματα εργασιών
- Παραδείγματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν συνάφεια με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, όπως εκθέσεις, ημερολόγια και έντυπα καταγραφής λογοτεχνικών κειμένων.
- Καταγραφές υλικών που έχουν χρησιμοποιηθεί.
- Καταγραφές των βιβλίων που έχουν διαβαστεί.
- βίντεο, CD, DVD
- Αποκόμματα εφημερίδων που ενισχύουν τον αναστοχασμό των μαθητών.
- Κείμενα τα οποία φανερώνουν κριτική σκέψη για ότι έχει διαβαστεί.
- Σημειώσεις από ατομική μελέτη

- Σετ μαθηματικών προβλημάτων
- Project
- Τεκμήρια για την προσπάθεια των μαθητών (τεστ, εργασίες, κλπ)
- Αυτοαξιολογήσεις
- Ετεροαξιολογήσεις (Στυλιανού, 2008)

Πλεονεκτήματα/ Μειονεκτήματα

Η εφαρμογή του portfolio ως μέσου αυθεντικής αξιολόγησης παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τους Koca & Lee τα portfolios προωθούν τη θετική συμμετοχή και την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση των μαθητών. Η αξιολόγηση των portfolios μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Οι μαθητές καθίστανται ικανοί να συνδέσουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες σε σχέση με την απόδοσή τους, αφού η διαδικασία συγκρότησης του portfolio τους παρέχει πληροφορίες για την πρόοδό τους κάθε στιγμή και τους ενθαρρύνει να γίνουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Koca & Lee, 1998).

Σύμφωνα με τον Αρβανίτη τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η εφαρμογή του portfolio είναι η έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας, η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία, το μεγάλο κόστος καθώς και ο χρόνος που απαιτείται (Αρβανίτης, 2007). Τα μειονεκτήματα αυτά σε καμία περίπτωση δε μπορούν να υπερκαλύψουν τα οφέλη, που μπορεί να αποκομίσει η εκπαιδευτική διαδικασία από την εφαρμογή του portfolio.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιοποίηση του portfolio ως μια μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, προσφέρει τη δυνατότητα κάλυψης των σύγχρονων αναγκών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές, μέσα από τον σχεδιασμό και τη λειτουργία του, κατανοούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν εξατομικευμένα με κάθε μαθητή και ταυτόχρονα να εντοπίσουν τις δικές τους ελλείψεις και να ανακαλύψουν κενά που δυσχεράνουν τη διαδικασία.

Η εφαρμογή των Εργαστηρίων Δραστηριοτήτων έχει δώσει μία δυναμική ώθηση στη χρήση του portfolio, καθώς είναι η βασική μέθοδος αξιολόγησης που εφαρμόζεται κατά την υλοποίηση τους και μπορεί προσφέρει πολλά αξιοποιήσιμα στοιχεία για την εκπόνηση εμπεριστατωμένων εργασιών σχετικά με την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά του.

Προτάσεις συμμετοχής των μαθητών στον σχεδιασμό και την οργάνωση του φακέλου υλικού (portfolio)

Ο φάκελος υλικού μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης και να ανταποκριθεί στον ρόλο του, μόνο αν καταφέρουμε να εμπλέξουμε δυναμικά τους ίδιους τους μαθητές, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στη διαδικασία της οργάνωσης και του συνεχούς εμπλουτισμού του. Πάνω σε αυτή τη λογική ακολουθούν συγκεκριμένες προτάσεις, που έχουν ως στόχο ακριβώς αυτή

τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών στη λειτουργία του portfolio και κατ' επέκταση στην αξιολόγησή τους.

- Διακοσμητής φακέλου: προτείνουμε σε κάθε μαθητή να διακοσμήσει τον φάκελο του με στοιχεία προσωπικού ενδιαφέροντος: αγαπημένο χρώμα, εικόνες και εικαστικές δημιουργίες από επιλεγμένες εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. νότες και πεντάγραμμα από τον χώρο της Μουσικής, εικόνες από το άθλημα με το οποίο ασχολείται), φωτογραφίες με το κατοικίδιο ζώακι του, χάρτες- εικόνες από τα ταξίδια που έχει πραγματοποιήσει. Ο φάκελος αποκτά με αυτόν τον τρόπο μία προσωπική διάσταση και μετατρέπεται σε αντικείμενο αξίας.
- Συντροφιά με τη μασκώτ της τάξης μας: Μία πρόταση που απευθύνεται κυρίως σε μαθητές μικρών τάξεων, οι οποίες έχουν επιλέξει μία μασκώτ που βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην κατανόηση των κανόνων και στη συγκέντρωση των μαθητών. Μια φωτογραφία ή μια ζωγραφιά της επιλεγμένης μασκώτ μπορεί να τοποθετηθεί στο φάκελο και να εμπνέει δημιουργικά τους μαθητές.
- Ο ήρωας που μας εμπνέει: οι μαθητές επιλέγουν τον αγαπημένο τους ήρωα (παραμυθιού, λογοτεχνικού βιβλίου, κόμικς, υπερ-ήρωα), στολίζουν με μια εικόνα του τον φάκελό τους και κάνουν ένα συμβόλαιο μαζί του: όπως αυτός κατάφερε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που συνάντησε, έτσι και αυτοί θα καταβάλουν προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στα μαθήματά του και να αντιμετωπίσουν τα λάθη τους.
- Ένα σλόγκαν για τα λάθη μας: οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δημιουργούν σλόγκαν αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση του λάθους. Επιλέγουν αυτό που τους εκφράζει περισσότερο, το καταγράφουν σε χαρτί Α4 και το έχουν μέσα στο φάκελο τους. Κάθε φορά που απογοητεύονται όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά, ανατρέχουν σε αυτό για να πάρουν έμπνευση και να συνεχίσουν με περισσότερο πείσμα (π.χ.: Μέσα από τα λάθη μου μαθαίνω- Ένα πίσω δέκα μπρος κλπ).
- Τα αυτοκόλλητα μας: οι μαθητές σχεδιάζουν μικρές ζωγραφιές στο μέγεθος αυτοκόλλητου τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν για την αξιολόγηση τόσο της δικής τους προσπάθειας όσο και των συμμαθητών τους. Μπορούμε να τις πλαστικοποιήσουμε ή να τις εκτυπώσουμε σαν αυτοκόλλητα.
- Εβδομαδιαίο ημερολόγιο: οι μαθητές διατηρούν μέσα στο portfolio ένα εβδομαδιαίο ημερολόγιο, το οποίο συμπληρώνουν συγκεκριμένη μέρα και ώρα κάθε εβδομάδα και καταγράφουν τι ήταν αυτό που τους εντυπωσίασε καθώς και τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη συγκεκριμένη εβδομάδα.
- Μηνιαίο βραβείο: οι μαθητές επιλέγουν μέσα από το υλικό που έχουν συγκεντρώσει στο portfolio στη διάρκεια του τελευταίου μήνα, την εργασία-δημιουργία που τους αρέσει περισσότερο και την παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα επιχειρήματα για την επιλογή τους.

- Τρίμηνη αποτίμηση: οι μαθητές στο τέλος κάθε τριμήνου αξιολογούν το περιεχόμενο του φακέλου τους και το κατατάσσουν σε υποφακέλους με τους χαρακτηρισμούς: εξαιρετικά- καλά- μέτρια.
- Ετεροαξιολόγηση- αποδοχή και κατανόηση: μοιράζουμε στους μαθητές ερωτηματολόγιο και μέσα από τις απαντήσεις τους ανιχνεύουμε τι θεωρούν αυτοί δίκαιο στον τρόπο που τους αξιολογούν οι συμμαθητές τους. Καταγράφουμε τις περισσότερες κοινές απόψεις, τις συζητάμε και διαμορφώνουμε τους κανόνες της ετεροαξιολόγησης, τους οποίους δεσμευόμαστε να ακολουθήσουμε.
- Διαγωνισμοί επιχειρηματολογίας: διοργανώνουμε διαγωνισμούς επιχειρηματολογίας πάνω σε διάφορα θέματα και οι μαθητές εξασκούνται προφορικά αλλά και γραπτά ώστε να καταθέτουν άποψη τεκμηριωμένη.

Βιβλιογραφία

- Barton, J. & Collins, A. (1997).Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co
- Chitpin, S. (2003). Authentic assessment of student work: The use of portfolios. Ontario Institute for Studies in Education of University of Toronto.Στο: Change: Transformations in Education. Volume 6.1, p.70-80.
- Koca, S. A. & Lee, H. J. (1998).Portfolio Assessment in Mathematics Education.ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH.
- Meyer, C 1992, 'What's the difference between authentic and performance assessment', Educational Leadership, vol. 49, pp. 39-40.
- Wiggins, GP 1993, Assessing student performance: Explore the purpose and limits of testing, Jossey-Bass, San Francisco. Wineburg
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο Φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. Επιστημονικό Βήμα, τ.6, σ. 168-179
- Γεωργούσης, Π. (1998). Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον φάκελο υλικού (PortfolioAssessment- μία νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση), Εκδόσεις Δελφοί, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κουλουμπαρίτση, Α. και Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (PortfolioAssessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδη, Π.Α. &Μαυροειδή, Γ.Γ. (επιμέλεια) Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Τόμος Α. Αθήνα. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, σ. 55-84.
- Στυλιανού, Μ. (2008). Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolioassessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Διαθεματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της
Γλώσσας και της Επικοινωνίας
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 1997, ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997,
Νόμος 2525/97.

Αξιολόγηση ενήλικων εκπαιδευομένων κατά την εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας

Μαρία Καρατζά

*Εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας – Κάτοχος μεταπτυχιακού
διπλώματος Master d'Arts, Lettres, Langues, Université Montpellier III*

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να κατακτήσει ο εκπαιδευόμενος τον επιθυμητό στόχο και επίπεδο γνώσης του διδασκόμενου αντικειμένου, στην παρούσα εργασία παρουσιάζω τα στάδια της αξιολόγησης που εφαρμόσα κατά τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και ακολούθησα για την αξιολόγηση ενήλικων μαθητών μου κατά την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις του Diplôme approfondi de langue française C2 (DALF C2). Το αναφερόμενο επίπεδο γλώσσας ακολουθεί το Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) που αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, προκειμένου να παρέχει ενότητα σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ζητήματα μεταξύ των κρατών μελών ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών, προωθώντας τη διαφάνεια και τη συνοχή στην εκμάθηση και τη διδασκαλία σύγχρονων γλωσσών στην Ευρώπη με επίσημη δημοσίευση το 2001. Προκειμένου οι μαθητές μου να κατακτήσουν το επίπεδο γνώσης DALF C2 εφαρμόσα και παρουσιάζω τις ακόλουθες πρακτικές: α) ο καθορισμός του σκοπού της αξιολόγησης, γιατί αξιολογούμε και πότε, β) η μέτρηση, η οργάνωση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γ) η κριτική της ποιότητας και της διαδικασίας μάθησης, καθώς και η κλίμακα αξιολόγησης με ένα ελάχιστο επίπεδο επίδοσης, και δ) στο τελικό στάδιο, οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού για τη διασφάλιση της προόδου και της δίκαιης αξιολόγησης της μάθησης και η λήψη κατάλληλων και έγκαιρων αποφάσεων, ώστε να διορθωθεί και να επιταχυνθεί η προσέγγιση του επιθυμητού στόχου.

Λέξεις-κλειδιά: Γαλλική γλώσσα, ενήλικες, ανομοιογένεια, διαφορετικότητα, αξιολόγηση διαμορφωτική και τελική, σκοπός αξιολόγησης, μέτρηση, κριτική, απόφαση

Abstract

Taking into account the purpose and necessity of assessment in the educational process, so that the learner can achieve the desired goal and level of knowledge of the subject being taught, this paper presents the stages of assessment applied during the teaching of the French language and followed for the evaluation of adult students in their preparation for the Diplôme approfondi de langue française C2 (DALF C2) exams. The aforementioned language level follows the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) developed by the European Council to unify educational and cultural issues among member States regarding foreign language learning, promoting a common method of learning, teaching, and assessment. In order for the students to achieve the DALF C2 level of proficiency, the following practices were applied and are presented in this paper: a) defining the purpose of the assessment, why

we assess and when, b) measuring, organizing, and interpreting the results, c) evaluating the quality and process of learning, as well as the assessment scale with a minimum performance threshold, and d) in the final stage, the teacher's decisions to ensure progress and fair assessment of learning, and taking appropriate and timely actions to correct and accelerate the approach to the desired goal.

Keywords: French language, adults, heterogeneity, diversity, formative and final assessment, purpose of assessment, measurement, criticism, decision

Εισαγωγή

Το άτομο, η κοινωνία και οι γλώσσες υπεισέρχονται σε μια εκπαιδευτική σχέση που δεν διαφεύγει από τους κανόνες της επικοινωνίας. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών μπορεί, στην πραγματικότητα, να εξεταστεί μόνο ως μια μορφή επικοινωνιακής ανταλλαγής η οποία όμως αξιολογείται είτε για εκπαιδευτικούς σκοπούς (evaluation formative) είτε για λόγους επίσημης πιστοποίησης (evaluation sommative/ certificative). Ο όρος "Αξιολογώ" παραπέμπει στην έννοια της αξίας και της εκτίμησης και καλύπτει όλες τις έρευνες που αποσκοπούν στη διατύπωση αντικειμενικών αξιακών κρίσεων για τον μαθητευόμενο οι οποίες, όμως έχουν αποφανθεί ότι το επίπεδο δυσκολίας της αξιολόγησης της επικοινωνιακής ικανότητας είναι πιο υψηλό από την αξιολόγηση της γλωσσικής γνώσης. (Martinez P., 1998). Επιπλέον, η αξιολόγηση είναι στο επίκεντρο των διδακτικών πράξεων καθώς η αξιολόγηση είναι αυτό που κάνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί (Porcher L., 1995).

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, το οποίο αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, με επίσημη ανακοίνωση το 2001, προκειμένου να παρέχει ενότητα σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ζητήματα μεταξύ των κρατών-μελών ως προς την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, αποτελεί και στην Ελλάδα, ήδη πριν από την ελληνική έκδοσή του, ένα έργο αναφοράς για όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση της ξένης γλώσσας. Με κύριο στόχο να προωθήσει τη διαφάνεια και τη συνοχή στην εκμάθηση και τη διδασκαλία σύγχρονων γλωσσών στην Ευρώπη, χαρακτηρίζεται από την έλλειψη δογματισμού και τη προσαρμοστικότητα του σε κάθε είδους μαθησιακή περίσταση, στοιχεία που αποτελούν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του Πλαισίου. (Conseil de l'Europe, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα της αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε ο εκπαιδευόμενος να κατακτήσει το στόχο και το επίπεδο γνώσης του διδασκόμενου αντικειμένου ως "έμπειρος χρήστης-utilisateur expérimenté" DALF C2 (diplôme approfondi de langue française) επιλέχθηκε μια μέθοδος αξιολόγησης η οποία έχει εφαρμοστεί σε ενήλικες μαθητές κατά την προετοιμασία τους για την απόκτηση του αναφερόμενου πτυχίου της γαλλικής γλώσσας (CECRL, 1971).

Όσο αφορά στην ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευόμενων, οι ενήλικες αντιπροσωπεύουν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικότητας και αποτελούν ένα ενδιαφέρον αντικείμενο για την Ακαδημαϊκή Κοινότητα τόσο για την εκπαίδευση

και τη δια βίου μάθησή τους όσο και την διαδικασία της αξιολόγησης των επιδόσεών τους.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Προκειμένου να διενεργηθεί η έρευνα πραγματοποιήθηκε με δειγματοληπτική επιλογή μαθητευόμενων δύο ξενόγλωσσων τάξεων αποτελούμενων από 6 ενήλικες εκάστη, με αντικείμενο μάθησης τη γαλλική γλώσσα σε επίπεδο προετοιμασίας για τις εξετάσεις του Diplôme approfondi de langue française C2 (Dalf C2).

Εργασία

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας, υπήρξε παρέμβαση στο αρχικό στάδιο α) με τη καταγραφή των χαρακτηριστικών της πρώτης εκπαιδευτικής ομάδας ενώ για τη δεύτερη εκπαιδευτική ομάδα δεν υπήρξε παρέμβαση καταγραφής ώστε εν συνεχεία να διενεργηθεί η σύγκριση της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης παρέμβασης. Στη συνέχεια, β) συγκρίθηκαν οι επιδόσεις των δύο διαφορετικών ομάδων με συγκεκριμένη κλίμακα αξιολόγησης (Grille d'évaluation) χρησιμοποιώντας στις ίδιες χρονικές στιγμές τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διαδικασία της εκμάθησης και τη συνοπτική-τελική αξιολόγηση για τη μέτρηση των τελικών αποτελεσμάτων με μια ελάχιστη επίδοση όπως ορίζεται αυτή από τους κανόνες του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Πλαισίου.

Διαδικασία της έρευνας

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα δεν ακολουθεί ένα τυποποιημένο μοντέλο και η διεξαγωγή της είναι αποκλειστικά εμπειρική. Στο αρχικό στάδιο, πριν πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων, ενημερώθηκαν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με το χαρακτήρα της συμμετοχής τους αφενός προαιρετικός και αφετέρου μη δεσμευτικός καθώς και για τη δυνατότητα αποχώρησης της συμμετοχής τους σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των υποκειμένων.

Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Τα τέσσερα στάδια αξιολόγησης σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση της Denise Lussier (auteur, psycholinguiste, domicologue et professeur) συνοψίζονται στα εξής:

- A.Ο σκοπός της αξιολόγησης (l'intention)
- B.Η μέτρηση (la mesure)
- C.Η κριτική (le jugement)
- D.Η απόφαση (la decision)

Το νέο στοιχείο το οποίο προστέθηκε, είναι η παρέμβαση που επιχειρήθηκε στο πρώτο στάδιο της αξιολόγησης και η οποία διενεργήθηκε στη μια απο τις δύο ομάδες των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να προκύψουν τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο συστημάτων αξιολόγησης. Ακολούθως, προέκυψαν τρεις διαφορετικές μετρήσεις αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

Λαμβάνοντας υπόψη τη προέλευση των εκπαιδευόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τη διαπολιτισμική θεώρηση της διδασκαλίας της γλώσσας (Beacco J-C, 2000) καθώς και τη συμπεριλιπτική προσέγγιση της αξιολόγησης σε όλους τους τομείς συμπεριλαμβανομένου του τομέα της εκπαίδευσης (SpLenDEd, 2020), το πρώτο στάδιο τροποποιήθηκε ώστε να βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πρώτης εκπαιδευόμενης ομάδας τους ενήλικες. Ο στόχος της έρευνας εστιάστηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων ενηλίκων οι οποίοι, παρόλο που αντιπροσωπεύουν μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική κατηγορία, εν τούτοις δεν είναι καθορισμένο το πλαίσιο της αξιολόγησης τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η “διαφοροποίηση” των διδακτικών προσεγγίσεων αναφέρεται στις συγκεκριμένες ανάγκες ενός ατόμου ή μιας ομάδας μαθητών ή / και σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να επιλέξει μια συγκεκριμένη τεχνική διδασκαλίας και προσαρμογών προκειμένου να συνεργαστεί με μια διαφορετική ομάδα μαθητευόμενων, με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες στο ίδιο μάθημα, τάξη ή μαθησιακό περιβάλλον. (ec.europa.eu_The_Inclusive_Education_Guidelines, 2019)

Μέθοδος αξιολόγησης – Méthode d'évaluation

Ο σκοπός της αξιολόγησης (l'intention de l'évaluation)

Προκειμένου να μελετηθεί το πρώτο στάδιο χρειάστηκε να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ποιον, Γιατί και Πότε αξιολογούμε

α) Ποιον αξιολογούμε

Να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο, ότι ο πληθυσμός τον οποίο αφορά η παρούσα έρευνα είναι όλοι αποκλειστικά ενήλικες σπουδαστές και επιπλέον, το δείγμα στο οποίο βασίστηκε είναι δύο τάξεις ενηλίκων με έξι μαθητευόμενους εκάστη.

Το πρώτο ερώτημα “ Ποιον αξιολογούμε” αποτελεί το στοιχείο αξιολόγησης το οποίο προστέθηκε στο ισχύον μοντέλο αξιολόγησης και το τροποποίησε ως προς τη σπουδαιότητα να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου όπως :

Ηλικία

Φύλο

Εθνικότητα – πολιτισμικά χαρακτηριστικά

Τόπος κατοικίας

Επίπεδο μόρφωσης

Επάγγελμα

Κίνητρο

Δια ζώσης παρακολούθηση

Διαδικτυακή παρακολούθηση

Μαθησιακές δυσκολίες

Ιδιαιτερότητες-Ανάγκες-Δυσκολίες (Οικογενειακού / κοινωνικού χαρακτήρα)

(Οικογένεια / εργασιακές δυσκολίες υπερωρίες / ανεργία/ ταξίδια / οικονομικά προβλήματα / έλλειψη εργαλείων τεχνολογίας / δυσκολία στη σύνδεση του διαδικτύου)

Εξοικείωση με τη τεχνολογία

Διαθέσιμος χρόνος

Επιθυμητός χρόνος απόκτησης του πτυχίου

“Μια διαδικασία εκμάθησης είτε είναι έχει μακροπρόθεσμο είτε συστηματικό είτε βραχυπρόθεσμο στόχο, είναι ένα συνολικό φαινόμενο, στο οποίο αναπόφευκτα αυτός που μαθαίνει είναι σημαντικότερος από αυτό που μαθαίνει” (Berard Ev., 1991). Σ’ αυτό το σημείο θεωρήθηκε σημαντικό να δημιουργηθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά το οποίο θα ωφελούσε συγχρόνως και τα δύο μέρη (τον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο) κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε το έντυπο “Αξιολόγηση δυνατοτήτων και προσδοκιών – Evaluation de capacités et d’attentes chez les adultes” και συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια μιας ατομικής συνέντευξης μικρής διάρκειας (5-7 λεπτά). Εν συνεχεία, οι πληροφορίες ταξινομήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ενώ δημιουργήθηκαν ομάδες με παρόμοια ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στόχους. Η παραπάνω διαδικασία συνέβαλε στην απάντηση των ερωτημάτων γιατί και τότε θα αξιολογήσει ο διδάσκων.

Σχήμα 1.

Ο σκοπός της αξιολόγησης (l'intention de l'évaluation)



Ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα για να κατανοηθεί η ύπαρξη των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων:

1) Ενήλικας 40 ετών, Έλληνας, με επίπεδο μόρφωσης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος επείγεται να αποκτήσει το πτυχίο Dalf C2 προκειμένου να εργαστεί στο εξωτερικό ο οποίος έχει ελάχιστο χρόνο διαθέσιμο.

2) Φοιτητής 24 ετών, Αλβανικής καταγωγής, ο οποίος σε συνδυασμό με τις σπουδές του στοχεύει στη βελτίωση του επιπέδου στη γαλλική γλώσσα και με ένα μακροπρόθεσμο στόχο στην απόκτηση του πτυχίου που ενδεχομένως θα του προσφέρει περισσότερες πιθανότητες να ενταχθεί στην αγορά εργασίας.

3) Ιδιωτική υπάλληλος 52 ετών με θέση ευθύνης σε μια εταιρεία έχοντας οικογενειακές υποχρεώσεις, επιθυμεί να τελειοποιήσει το επίπεδο της γνώσης της στη γαλλική γλώσσα με στόχο την περαιτέρω επαγγελματική της ανέλιξη.

4) Δημόσιος υπάλληλος 45 ετών, χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις με μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης έχει τη πρόθεση να ολοκληρώσει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για προσωπική του ευχαρίστηση. Παρακολουθεί μόνο διαδικτυακά καθώς κατοικεί στην επαρχία.

β) Γιατί αξιολογούμε

Σ' αυτό το στάδιο η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με δύο διαφορετικές μεθόδους.

A) τη διαμορφωτική αξιολόγηση (evaluation formative) η οποία έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αξιολογεί τους επιμέρους στόχους του προγράμματος NON MAITRISE vers MAITRISE και αποτελεί τη πληροφόρηση για τη προοδευτική πορεία της μάθησης. Να σημειωθεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση που επιλέγεται δεν μπορεί να οριστεί χωρίς τη σύνδεσή της με την έννοια των μαθησιακών στόχων " Καμία διαδικασία αξιολόγησης δεν έχει νόημα ανεξάρτητα από τους μαθησιακούς στόχους για την επίτευξη των οποίων έχει σχεδιαστεί" (Tagliante Ch.,1996).

B) τη τελική αξιολόγηση (evaluation sommative) ως επίσημη πιστοποίηση γνώσης, η οποία δεν είναι ευέλικτη και αποδίδει ακριβώς το αποτέλεσμα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι συνθήκες εκπαίδευσης του μαθητευόμενου.

Αρχικά, διενεργήθηκε σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων με εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως προς τις τέσσερις δεξιότητες (Κατανόηση γραπτού λόγου, κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου και παραγωγή προφορικού λόγου) οι οποίες ελέγχονται και αξιολογούνται στο επίπεδο Dalf C2 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς ξένων γλωσσών (CERCL, Strasbourg). Εν συνεχεία, διενεργήθηκε σύγκριση των αποτελεσμάτων για τις ίδιες δεξιότητες των δύο ομάδων με εφαρμογή της τελικής-συνοπτικής αξιολόγησης (Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατέδειξαν ότι η ομάδα στην οποία διενεργήθηκε η παρέμβαση τόσο με την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Πίνακας 1) όσο και στην τελική αξιολόγηση (Πίνακας 2) κατα μέσο όρο παρουσίασε μεγαλύτερη απόδοση στη προφορική παραγωγή λόγου και στη προφορική κατανόηση, ενώ στην γραπτή κατανόηση και τη γραπτή παραγωγή υπήρξαν μικρότερες αποκλίσεις.

Πίνακας 1

Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Evaluation formative)

Κατανόηση προφορικού λόγου (Comprehension orale)	Κατανόηση γραπτού λόγου (Comprehension écrite)	Παραγωγή προφορικού λόγου (Production orale)	Παραγωγή γραπτού λόγου (Production écrite)
---	---	---	---

Ομ.1(Π)				
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	16,25	15,20	16,42	15,67
ΕΛΑΧΙΣΤΗ	15	12	14,50	13
ΜΕΓΙΣΤΗ	18	17,20	18	18,30
Ομ.2(ΧΠ)				
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	14,75	14,51	12,91	14,33
ΕΛΑΧΙΣΤΗ	12	11	10	10,50
ΜΕΓΙΣΤΗ	16	16,40	15	17,50

Πίνακας 2
Τελική-Συνοπτική Αξιολόγηση (Evaluation sommative)

Κατανόηση προφορικού λόγου (Compréhension orale)		Κατανόηση γραπτού λόγου (Compréhension écrite)	Παραγωγή προφορικού λόγου (Production orale)	Παραγωγή γραπτού λόγου (Production écrite)
Ομ.1(Π)				
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	17,03	15,92	16,92	16,28
ΕΛΑΧΙΣΤΗ	14	12	15,50	14
ΜΕΓΙΣΤΗ	19	19	18,60	17,70
Ομ.2(ΧΠ)				
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	15,98	14,87	14,41	15,50
ΕΛΑΧΙΣΤΗ	14	17,70	11	12
ΜΕΓΙΣΤΗ	17,60	12	18	17,50

Επιπλέον, για τις ανάγκες της εξαγωγής συμπερασμάτων της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μια σύγκριση της γενικής απόδοσης των ενήλικων μαθητών σε επίπεδο γλωσσικό, πραγματολογικό και κοινωνιογλωσσολογικό. Και σ' αυτή τη περίπτωση, το αποτέλεσμα ανέδειξε ότι η παρέμβαση επηρέασε θετικά την απόδοση των μαθητευόμενων σε μεγαλύτερο βαθμό στο πραγματολογικό και κοινωνιογλωσσολογικό τομέα από το γλωσσικό. (Πίνακας 3)

Πίνακας 3
Γλωσσική απόδοση Πραγματολογική απόδοση
Κοινωνιογλωσσολογική Αποδοση
Performance linguistique Performance discursive
Performance sociolinguistique

Ομ.1(Π)	2	2	2
Ομ.2 (ΧΠ)	2	1	1

γ) Πότε αξιολογούμε

Τα στάδια αξιολόγησης χρονικές στιγμές της αξιολόγησης διενεργήθηκαν

- Πριν την εκμάθηση (pour planifier)
- Κατά τη διάρκεια (progression)
- Μετά από τη μελέτη ενός συγκεκριμένου αντικειμένου
- Στο τέλος (verifier - επιβεβαίωση κατανόησης και κατάκτησης του συγκεκριμένου στόχου).

Πρόκειται για ένα ευέλικτο πλάνο αξιολόγησης το οποίο ακολουθεί τις εκάστοτε ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Μέτρηση / La mesure

Κατά το δεύτερο στάδιο, το στάδιο της μέτρησης,

α. Συλλέχθηκαν πληροφορίες και δεδομένα τόσο ποιοτικά όσο ποσοτικά τα οποία επέτρεψαν να προχωρήσουμε στο στάδιο της Κρίσης και της Απόφασης είτε η αξιολόγηση έχει εκπαιδευτικό σκοπό (evaluation formative) είτε έχει συνοπτικό (evaluation summative) για τη μέτρηση του συνόλου των στόχων ενός προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση (Approche communicative), η πράξη της επικοινωνίας τίθεται ως μια κοινωνική πρακτική (Calliabetou-Coraca P.-1995). Ως πράξη επικοινωνίας, προκειμένου να μετρηθεί η προφορική απόδοση, χρησιμοποιήθηκε ένα διάγραμμα αξιολόγησης (grille d'évaluation) το οποίο περιλαμβάνει

- Τη Γλωσσική απόδοση (Performance Linguistique)

Στοιχεία λεξικολογικά, μορφοσυντακτικά, φωνολογικά (Eléments lexicaux , morphosyntaxiques, phonologiques.)

- Τη Πραγματολογική απόδοση (Performance Discursive)

Η συνοχή και η συνάφεια του μηνύματος (La cohérence et la cohésion du message)

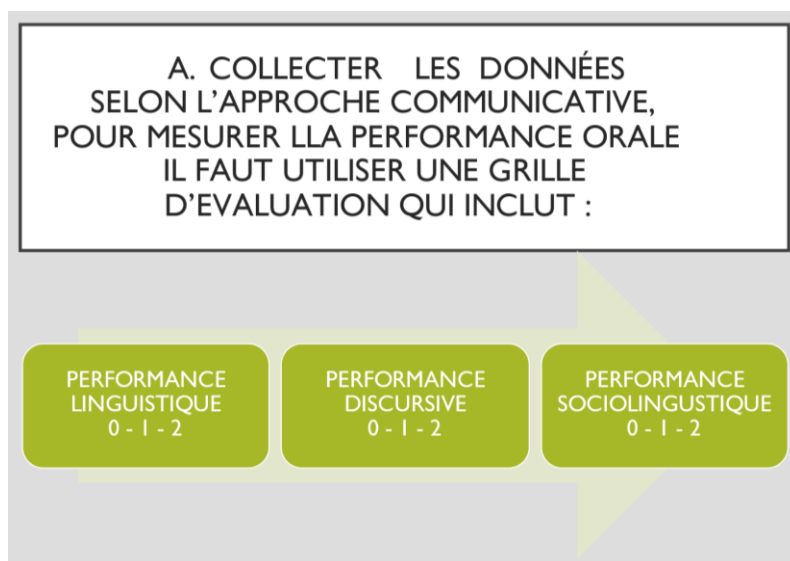
- Τη Κοινωνιογλωσσολογική απόδοση (Performance Sociolinguistique)

Η προσαρμογή του λόγου στη κατάσταση επικοινωνίας (L'adaptation du discours a la situation de communication)

Η απόδοση και στις 3 κατηγορίες συνοδεύεται από μια κλίμακα αξιολόγησης ανάλογη με το αντικείμενο αξιολόγησης.

Σχήμα 2.

Η Μέτρηση / La mesure



β) Οργάνωση των δεδομένων (organiser les données)

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η οργάνωση τους με στόχο την ερμηνεία τους με ομαδοποίηση και κωδικοποίηση όλων των στοιχείων (regrouper et codifier des items).

Ανάλογα με ποια δεξιότητα έπρεπε να αξιολογηθεί :

Προφορική κατανόηση (Comprehension orale)

Γραπτή κατανόηση (Comprehension écrite)

Προφορική παραγωγή (Production orale)

Γραπτή παραγωγή (Production écrite)

και ελέγχθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια της αναμενόμενης απόδοσης (corriger chaque habileté selon les critères de performance attendue).

γ) Ερμηνεία των δεδομένων (interpréter les résultats)

Εξήχθησαν όλα τα πιθανά συμπεράσματα από τη συλλογή και οργάνωση των δεδομένων. Η πρώτη ερμηνεία είναι η Κανονιστική ερμηνεία (Interpretation normative) η οποία χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη συχνότητα με όρους σύγκρισης με τα αποτελέσματα μιας ή περισσότερων ομάδων μαθητών (en termes de comparaison avec les résultats d'un ou de plusieurs groups d'élèves) προκειμένου να εντοπίσουμε τις μεγάλες αποκλίσεις στη συνολική απόδοση των εκπαιδευόμενων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα των δύο οριζόμενων ομάδων, όπου όπως προαναφέρθηκε υπήρξε παρέμβαση στη μια ομάδα από τις δύο.

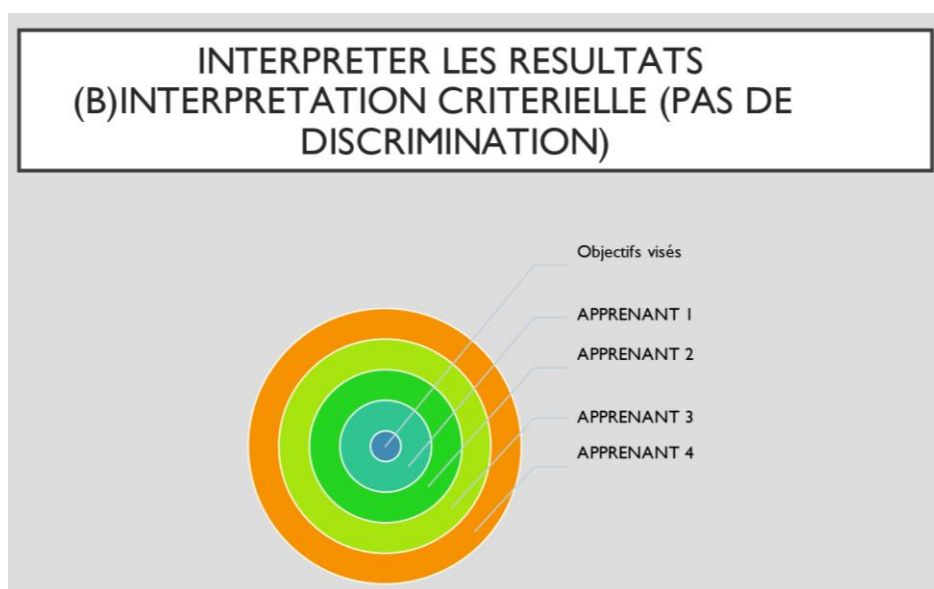
Σχήμα 3.

Τα δεδομένα / Les resultats



Η δεύτερη ερμηνεία είναι η Κριτική ερμηνεία (Interpretation criterielle) η οποία ελέγχει βεβαιώνει την απόδοση σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, είναι ουσιαστικής αξιολόγηση και υποδεικνύει το κενό της γνώσης χωρίς να προκαλεί διακρίσεις (discrimination). Η αναφερόμενη ερμηνεία κατέδειξε τη δυνατότητα των εκπαιδευόμενων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή εάν είναι σε θέση να εξεταστούν για την απόκτηση του διπλώματος DALF C2.

Σχήμα 4.
Τα δεδομένα / Les resultats



Η Κριτική

Με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και της επίτευξης του αρχικού στόχου, το στάδιο της κριτικής αποτελεί το πιο

κρίσιμο στάδιο της αξιολόγησης. Προυποθέτει μια συγκεκριμένη απόσταση από τη διδασκαλία του αντικειμένου και τους εκπαιδευόμενους ώστε το αποτέλεσμα να αποκλείει τις υποκειμενικές κρίσεις, τις προκαταλήψεις και τις ανιλήψεις. Στη παρούσα έρευνα, ο στόχος ήταν να διαπιστώσουμε με βάση τα αποτελέσματα των δύο ομάδων εάν η παρέμβαση ήταν ωφέλιμη για τον διδάσκοντα ως προς τη διαμόρφωση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγχρόνως για τον εκπαιδευόμενο ως προς την επίτευξη της απόδοσης-στόχου. Να σημειωθεί ότι η ελάχιστη απόδοση επιτυχίας και το επίπεδο της ποιότητας είναι καθορισμένα από το Ευρωπαϊκό πλαίσιο και η βαθμολόγηση είναι αντικειμενική όσο αφορά τη Κατανόηση γραπτού λόγου και τη Κατανόηση του προφορικού λόγου ενώ στη Παραγωγή του γραπτού λόγου και του προφορικού η βαθμολόγηση διενεργείται με υποκειμενική κρίση σύμφωνα όμως με καθορισμένα κριτήρια που ορίζονται για το επίπεδο του Dalf C2 (Εμπειρος χρήστης).

Τα αποτελέσματα της κριτικής αποτυπώνονται σε μια κλίμακα με τέσσερις διαβαθμίσεις:

Επιτυχία – Πολύ ικανοποιητική / Εξαιρετική

Επιτυχία - Ικανοποιητική

Επιτυχία – Οχι ικανοποιητική

Αποτυχία

Τα αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων και στις δύο ομάδες κινήθηκαν σε όλες τις διαβαθμίσεις εκτός από αυτή της αποτυχίας ενώ η πρώτη ομάδα στην οποία υπήρξε παρέμβαση σε σχέση με τη δεύτερη, η διαβάθμιση κινήθηκε από “Επιτυχία-Ικανοποιητική” έως “Επιτυχία-Πολύ ικανοποιητική / Εξαιρετική”.

Η απόφαση

Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας αξιολόγησης πραγματοποιείται σύμφωνα με το στόχο της αξιολόγησης. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο διδάσκων καλείται να πάρει μια απόφαση είτε για να διασφαλίσει τη πρόοδο της μάθησης είτε να διασφαλίσει την δίκαιη αναγνώριση των αποτελεσμάτων μάθησης. Στη παρούσα έρευνα, η απόφαση που λήφθηκε, είχε στόχο να διασφαλίσει τη βελτίωση της μάθησης καθώς η παρέμβαση που διενεργήθηκε στη πρώτη ομάδα εκπαιδευόμενων σύμφωνα με τα αποτελέσματα που ελήφθησαν, κατέδειξαν την ωφελιμότητα της και την διασφάλιση επίτευξης υψηλότερης βαθμολογίας των εκπαιδευόμενων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των αποτελεσμάτων που επέφερε η παρέμβαση καταγραφής των δυνατοτήτων/προσδοκιών των εκπαιδευόμενων. Μολόνότι η διεθνής έρευνα έχει καταδείξει την αναγκαιότητα της αναζήτησης βελτιωμένων πρακτικών για την αποτελεσματικότερη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων, εν τούτοις, δεν έχει καταδείξει, μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, το επίπεδο οφέλους παρεμβάσεων που διενεργούνται.

Αξιίζει να σημειωθούν τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από τη παρούσα έρευνα για τα οφέλη της παρέμβασης:
Ο διδάσκων γνωρίζει τους εκπαιδευόμενους και τις ιδιαιτερότητές τους πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Προσαρμόζει το χρόνο αξιολόγησης και το σκοπό αξιολόγησης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευόμενων
Εξατομικεύει την αξιολόγηση σύμφωνα με τις ανάγκες και τις μαθησιακές τους δυσκολίες.
Χρησιμοποιεί τεχνολογικά εργαλεία ή μη για να καλύψει τα κενά γνώσης.
Επαναπροσδιορίζει το χρόνο υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων.
Διαμορφώνει την αξιολόγηση σε μια διαδικασία βελτίωσης, ανάπτυξης και αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων.
Επιλέγει να αναλυθεί επιπλέον θεματικές ενότητες σύμφωνα με τα πολιτισμικά ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων.
Εφαρμόζει μια δίκαιη, ισότιμη και συμπεριλιπτική αξιολόγηση, η οποία λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους.
Ξεπερνάει τα εμπόδια της ανομοιογένειας και της διαφορετικότητας προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης.

Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε τη συμβολή της καταγραφής των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευόμενων ενηλίκων πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τη παρούσα έρευνα προέκυψε ότι με τη παρέμβαση που υπήρξε ενισχύθηκε η απόδοση των ενηλίκων στη προφορική κατανόηση και προφορική παραγωγή. Να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο, ότι δεν έχει υπάρξει προηγούμενη έρευνα η οποία να μας αποδίδει πληροφορίες και αποτελέσματα όσο αφορά την επιρροή της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Το δείγμα για τις ανάγκες της έρευνας λήφθηκε από τις δύο ομάδες την ίδια εκπαιδευτική περίοδο τόσο για τη διαμορφωτική όσο και για τη τελική-συνοπτική αξιολόγηση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι της ομάδας στην οποία υπήρξε παρέμβαση, βελτίωσαν την απόδοσή τους:

α) σε γλωσσικό επίπεδο. Μειώθηκαν τα κενά στα γραμματικά φαινόμενα χάρη στις δραστηριότητες που στοχεύουν στη διόρθωση των λαθών. Εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιο μετά τη χρήση προτεινόμενων τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία στοχεύουν στην ενδυνάμωση της προφορικής κατανόησης και εν συνεχεία της προφορικής παραγωγής του λόγου με προοδευτική βελτίωση.

β) σε φωνολογικό επίπεδο, η συνεχής επαφή των εκπαιδευόμενων με το γαλλικό πολιτισμό και η εξοικείωσή τους με θεματικές προσεγγίσεις στα θέματα ενδιαφέροντός τους συνέβαλε ενδυνάμωσε την επαφή με τη γαλλική γλώσσα και διέυρνε τους ορίζοντες τους.

γ) η συνοχή και η συνάφεια του προφορικού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο δυσκολίας του Dalf C2 παρουσίασε βελτίωση σε υψηλό βαθμό.

δ) ο δείκτης της κοινωνιογλωσσολογικής απόδοσης βελτιώθηκε σημαντικά, καθώς προσδώθηκε ο σεβασμός της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των εκπαιδευόμενων,

την εγγύτητα κάθε νέας κουλτούρας, τον εντοπισμό των δυσκολιών, και τις εξατομικευμένες δράσεις. Η παρέμβαση σε συνδυασμό με τη την εφαρμόγής της μεθόδου αξιολόγησης με συγκεκριμένα στάδια είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και εξισορόπηση των διαφορετικών επιπέδων γνώσης και απόδοσης αλλά κυρίως τη βέλτιστη απόδοση κοινωνιογλωσσολογική, επικοινωνιακή συμπεριληπτική.

«Το να ξεπεράσει τα εμπόδια της ανομοιογένειας και της διαφορετικότητας εκπαιδευόμενων και συγχρόνως να αγγίζει το στόχο είναι ένα στοίχημα για τον εκπαιδευτικό.»

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης αποτελεί η προώθηση της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης της συνολικής προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου, καθώς και η έννοια της ταυτότητας του που είναι αναπόσπαστη από την εμπειρία της διαφορετικότητας του «άλλου» στη γλώσσα και τον πολιτισμό. “Η πολιτισμική εγγύτητα ευνοεί αλλά και δυσχεραίνει την ανακάλυψη της διαφορετικότητας” (Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo Ed.) Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο προάγει αυτή τη κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο, ως κοινωνικός παράγοντας, δημιουργεί σχέσεις με ένα σύμπλεγμα επικαλυπτόμενων κοινωνικών ομάδων που όλες μαζί καθορίζουν την ταυτότητά του (CECRL).

Η περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια σχεδιασμού ανάπτυξης των δεξιοτήτων των ενηλίκων λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευόμενων, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίτευξη στόχων με υψηλότερο βαθμό δυσκολίας, με την ανεύρεση και εφαρμογή βελτιωμένων πρακτικών αξιολόγησης. Επιπλέον, μπορούν να διαμορφωθούν και να εξειδικευτούν παρεμβάσεις οι οποίες θα αναπτύξουν και θα ωφελήσουν το διαφορετικό εκπαιδευτικό κοινό των ενηλίκων. Δημιουργώντας ένα προσιτό εκπαιδευτικό περιβάλλον που σέβεται τη διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων μαθητευομένων, όχι μόνο στο τομέα των σύγχρονων γλωσσών αλλά και σε άλλους τομείς εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε σε ένα πολύ περιορισμένο δείγμα ενηλίκων, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη περαιτέρω διερεύνηση σε πιο ευρύ φάσμα εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, το γεγονός ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων παρατηρήθηκε στις δύο από τις τέσσερις δεξιότητες απαιτεί απιπρόσθετα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων και πρακτικών εφαρμογών. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια μελλοντική έρευνα θα προσέδιδε πρόσθετο όφελος εάν διενεργηθεί σε περισσότερες κατηγορίες από αυτή που αφορά τη ξενόγλωσση εκπαίδευση. Ειδικότερα, προτείνεται η παρούσα έρευνα να διευρυνθεί στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Μια επιτυχή διαχείριση του εκπαιδευτικού κοινού των ενηλίκων θα αποτελέσει τη

συμβολή στην ένταξη τους στην αγορά και στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας καθώς και της αυτοεκτίμησης και προσωπικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Beacco J-C., (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Collection F, Ed.Hachette, Paris p.43-50.
- Berard Ev., (1991). *L'approche Communicative.Theories et pratiques*. Ed. C L E International, Paris p.28-33.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la cooperation Culturelle, Comité de l'Education, Un Cadre Européen commun de reference pour les langues : *Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Division des Langues Vivantes, Strasbourg. p.1-16
- Lussier, D., (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*., Collection F, Ed.Hachette, Paris, p.13-40.
- Tagliante Ch., (1991). *L'évaluation. Techniques de classe* Ed.C L E International, Paris p.99-117
- Calliabetsou – Coraca, P., (1995), *La didactique des langues de l'ère a-scientifique a l'ère scientifique*, Editions Eiffel.
- Puren Ch., Bertochini P., Costanzo E. (1998), *Se former en didactique des langues*, Ed. Ellipses. p.65
- Martinez P., (1996) *La didactique des langues étrangères*, 2eme Edition, Que sais-je? p.8-9, p.100-102.
- Porcher L., (1995), *Le français langue étrangère*, Enjeux du système educatif, Ed. Hachette, p.46-49.

Ιστότοποι

<https://www.france-education-international.fr/diplome/dalf?langue=fr>

<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/74a8c773-23e2-4f17-a6cd-9bf90ee4a226/S4I_-_The_Inclusive_Education_Guidelines_-_Greek.pdf

file:///C:/Users/Dell/Desktop/2021-11-05_SpLenDed_IO2-T2_Common_assessment_framework_final_version_EL_v_1_docx.pdf

Αξιολόγηση Μαθητή/-ήτριας στο Δημοτικό Σχολείο στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Μπελεχρή Νικολέττα

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Διεύθυνση Π.Ε. Β' Αθήνας

Περίληψη

Σήμερα, παρατηρούνται έντονες αλλαγές στο κοινωνικοοικονομικό και στο πολιτισμικό πλαίσιο, λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και των αλλαγών σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών. Αυτές οι εξελίξεις επιβάλλουν πληρέστερη γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντός μας. Ειδικά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών, υιοθετούνται τα νέα επιστημονικά δεδομένα με στόχο την προώθηση της συνεχόμενης άσκησης για την υγεία και την ποιότητα ζωής. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό βασίζεται στις αρχές της αυτονομίας, της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Χρησιμοποιούνται στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθεί η δια βίου άσκηση και υγεία. Η αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πραγματοποιείται σε όλα τα στάδια -στο αρχικό, στο ενδιάμεσο και στο τελικό- κάθε χρονιάς, ώρας ή τρίμηνου και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έχει κεντρικό σκοπό να ερευνήσει τόσο την γνώση που έχουν κατακτήσει οι μαθητές/-τριες όσο και τι έχει μαθευτεί και ποσό καλά έχει επιτευχθεί. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλα τα θεματικά πεδία και στις θεματικές ενότητες με εργαλεία από την παραδοσιακή ή την αυθεντική αξιολόγηση. Στη ΦΑ η αξιολόγηση εστιάζει : α)στις κινητικές δεξιότητες, β) στις γνωστικές έννοιες και γνώσεις, γ) στη φυσική κατάσταση για υγεία, συμμετοχή στη ΦΔ και δ)στις κοινωνικές δεξιότητες και στα συναισθήματα των μαθητών/-τριών. Η αξιολόγηση παρέχει δεδομένα και πληροφορίες για να επιτευχθεί η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, η προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών/-τριών, η παρακίνηση των μαθητών/-τριών, η ενεργοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών για διαρκή βελτίωση. Επίσης διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και γονέων, με αποτέλεσμα να καταστήσει τους/τις νέους/ες έτοιμους/ες να υιοθετήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής και τη δια βίου άσκηση.

Λέξεις - κλειδιά: Αξιολόγηση μαθητή, Προγράμματα Σπουδών Φυσικής Αγωγής, Εργαλεία αξιολόγησης, Σκοπός αξιολόγησης

Student Assessment in Primary School Physical Education

Abstract

Today, significant changes are observed in the socio-economic and cultural context due to rapid technological advancement and changes in attitudes and behaviors. These developments necessitate a fuller understanding of our internal and external environment. Especially in the subject of Physical Education and according to new curricula, new scientific findings are incorporated with the aim of promoting continuous exercise for health and

quality of life. Physical Education in primary school is based on the principles of autonomy, cooperation, and communication. Various teaching strategies and techniques are employed to promote lifelong exercise and health. Student assessment is part of the educational process and is carried out at the beginning, during, and at the end of each period (e.g., annually, per term, or per session) and across all levels of education. Its central purpose is to explore the knowledge acquired by students, what they have learned, and how effectively they have achieved it. Assessment is conducted across all thematic units of the Physical Education curriculum. In Physical Education, assessment focuses on: a) motor skills, b) cognitive understanding and knowledge, c) physical fitness for health and participation in Physical Education, and d) social skills and emotional development of students. Assessment provides data and information to improve teaching methods, adapt to the needs of students, motivate students, activate and engage students in continuous improvement. It also facilitates communication among educators, students, and parents, resulting in preparing young people to adopt a healthy lifestyle and lifelong exercise.

Keywords: Student assessment, Physical Education Curriculum, Assessment tools, Assessment purpose.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία με τίτλο Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας στο Δημοτικό Σχολείο στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής, επιδιώκεται να αναλυθεί η διαδικασία της αξιολόγησης στο Δημοτικό σχολείο και σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών. Αρχικά πραγματοποιείται αναφορά σχετικά με την κοινωνική κατάσταση του σήμερα και πως, τα νέα δεδομένα στην επιστήμη, στην τεχνολογία και στον πληθυσμό των χωρών είναι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία έντονων αλλαγών στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και σε επίπεδο θεσμών, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Ταυτόχρονα διατυπώνεται πως, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να ακολουθεί τις εξελίξεις. Εστιάζεται, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τα νέα προγράμματα σπουδών, που υιοθετούν τις νέες πληροφορίες της επιστήμης και θεμελιώνουν την γνώση μέσω των τεσσάρων θεματικών πεδίων. Το κινητικό θεματικό πεδίο, το γνωστικό θεματικό πεδίο, το συμπεριφορικό πεδίο, το ηθικό /συναισθηματικό /κοινωνικό θεματικό πεδίο. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης που ακολουθούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν στόχο να προσεγγίσουμε τους μαθητές/-τριες και να τους παρέχουμε τις απαραίτητες κινητικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους καθοδηγήσουν σε μια ενεργό και υγιή ζωή. Αναλύεται και δίνονται παραδείγματα σχετικά με την αξιολόγηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών. Επιπροσθέτως σημειώνεται ότι η αξιολόγηση στην Φυσική Αγωγή είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και στην προαγωγή της συνολικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών. Στα πλαίσια των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, η αξιολόγηση βασίζεται σε ένα πολυδιάστατο σύστημα που περιλαμβάνει διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία για την αξιολόγηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών/-τριών. Η

αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, αλλά αποσκοπεί στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών και στην ενίσχυση της παρακίνησης για την κίνηση και την άσκηση. Επιδιώκει να δημιουργήσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές/-τριες θα αισθάνονται ασφαλείς, θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους στο μέγιστο δυνατό.

Η κοινωνία σήμερα

Η συνεχής ανάπτυξη της τεχνολογίας, “τεχνολογική επανάσταση”, χάρη στην οποία πολλαπλασιάζονται οι δυνατότητες πρόσβασης του ανθρώπου στην πληροφορία καθώς και στη γνώση. Η εκτεταμένη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων, που επηρεάζει ριζικά την επιστημονική ανάπτυξη, τον τρόπο εργασίας και την παραγωγικότητα. Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις που αποτελούν ένα παγκόσμιο φαινόμενο τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες του κόσμου, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιούν τον πληθυσμιακό χάρτη της υφελίου και δημιουργούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η επικράτηση των υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων και της διεθνούς επικοινωνίας η οποία συντελεί στην πολιτισμική επαφή και επικοινωνία. Όλα όσα αναφέρθηκαν είναι σημαντικοί παράγοντες για τη δημιουργία έντονων αλλαγών στο κοινωνικοοικονομικό και στο πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και αλλαγές σε επίπεδο θεσμών και αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Συγχρόνως η νέα αυτή πραγματικότητα δημιουργεί την ανάγκη για πληρέστερη γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντός μας. Γίνεται σαφές ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται άμεσα από τα νέα δεδομένα. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η εκπαίδευση είναι ανάγκη να στοχεύει στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των γνώσεων, των στάσεων, των συμπεριφορών και των δεξιοτήτων με τα οποία θα εφοδιαστούν οι μαθητές /-τριες για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε ένα διαφορετικό περιβάλλον τόσο σχολικό όσο και κοινωνικό. Η σχολική κοινότητα και η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν το θεμέλιο για τη δημιουργία μιας πιο δραστήριας και υγιούς κοινωνίας.

Η φυσιογνωμία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής

Ειδικότερα, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής τα νέα προγράμματα σπουδών υιοθετούν τα νέα δεδομένα της επιστήμης με στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της συνεχόμενης άσκησης ως προϋπόθεση για την υγεία και την ποιότητα ζωής και κατ' επέκταση για το φυσικό/σωματικό εγγραμματισμό. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό βασίζεται στις αρχές της αυτονομίας, της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται, μελετά, οργανώνει, και σχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με τα δεδομένα του περιβάλλοντος, της τεχνολογίας και του ανθρώπινου δυναμικού των μαθητών/-τριών. Στις στρατηγικές διδασκαλίας εμπεριέχονται, οι γνωστικές, οι καταχωρήσεις/ αποθήκευσης της γνώσης, οι προσλήψεις πληροφοριών και διαχείρισης των πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός σε αυτές τις στρατηγικές οργανώνει, δομεί με συγκεκριμένες αρχές και συγκροτημένη

ακολουθία τις εκπαιδευτικές μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες να αναπτύξουν τρόπους για την κατάκτηση νέων στοιχείων και πληροφοριών, με σκοπό να εξελίξουν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους. Επιπλέον με τις στρατηγικές ανάκλησης των πληροφοριών/γνώσεων, ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές να μεταφέρουν και να συνδέσουν την καθημερινότητά τους με τις νέες γνώσεις. Επίσης Στις στρατηγικές εμπεριέχονται και οι στρατηγικές της κοινωνικο συναισθηματικής ολοκλήρωσης, που στόχο έχουν το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα με αποτέλεσμα να μαθαίνουν ευκολότερα (O'Malley & Chamot, 1990). Επιπροσθέτως στις στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, ώστε κάθε μαθητής χωρίς άγχος νιώθει ασφαλής και έτοιμος να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στο μάθημα, αποφεύγοντας τη διόρθωση κάθε λάθους (Ηλιοπούλου, 2007).

Σκοποθεσία του μαθήματος φυσικής

Στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής επιδιώκεται να προσεγγίσουμε τους/τις μαθητές/-τριες με στόχο να τους παρέχουμε τις απαραίτητες κινητικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους καθοδηγήσουν σε μια ενεργό και υγιή ζωή. Η φυσική δραστηριότητα δεν αποτελεί μόνο σκοπό, αλλά και ένα εργαλείο που καθιστά τους μαθητές και τις μαθήτριες φυσικά ενεργούς, προάγοντας την υγεία και την ποιότητα ζωής. Ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις καλείται να ενεργοποιήσει το αίσθημα της μάθησης στους μαθητές/-τριες. Ειδικότερα με τη βιωματική προσέγγιση στοχεύει να ενισχύσει την κριτική σκέψη και να τη συνδέσει με τη γνώση και την καθημερινότητα. Με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση καλλιεργεί αφενός την επικοινωνία αφετέρου την αλληλεπίδραση. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση, μπορεί να συνδέσει το αντικείμενο της επιστήμης της Φυσικής Αγωγής με μαθήματα άλλων επιστημονικών πεδίων. Με την παιχνιδοκεντρική προσέγγιση, όπου τα παιχνίδια αποτελούν κυρίαρχο στοιχείο και είναι εργαλεία μάθησης, να καλλιεργήσει και συγχρόνως να αναπτύξει την συνεργατικότητα, την παρακίνηση, την ευχαρίστηση. *Με την ανεστραμμένη τάξη, το μοντέλο της οποίας προϋποθέτει τις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού, της διερευνητικής, αλλά και της συνεργατικής μάθησης (Ναυπλιώτη, 2016).* οι μαθητές/τριες καλούνται να είναι ενεργοί και να συμμετέχουν στη διαδικασία. Τέλος επισημαίνεται, ότι όχι μόνο το επιθυμητό αλλά το βέλτιστο αποτέλεσμα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην οργάνωση και τον προγραμματισμό που μπορεί να είναι τόσο μακροπρόθεσμος (ετήσιος) όσο και βραχυπρόθεσμος (ωριαίος ή ανα ενότητα). Τα διδακτικά μέσα και οι τεχνικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι η συζήτηση ο διάλογος οι ερωταποκρίσεις η βιωματική και πρακτική άσκηση.

Νέα προγράμματα Σπουδών

Στα νέα προγράμματα σπουδών έχουν δημιουργηθεί τέσσερα θεματικά πεδία τα οποία αλληλοσυνδέονται αλληλοσυμπληρώνονται και θεμελιώνουν την διαδικασία μάθησης και τους σκοπούς της. Σε κάθε θεματικό πεδίο εμπεριέχονται οι θεματικές ενότητες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ειδικότερα, Τα θεματικά πεδία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι: Το κινητικό θεματικό πεδίο στο οποίο επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές/-τριες ικανότητες και δεξιότητες σε αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες, και να είναι σε θέση να τις εκτελούν, να τις εφαρμόζουν καθώς και να τις συνδυάζουν στην κοινότητα του σχολείου και σε χώρους εκτός σχολείου. Το γνωστικό θεματικό πεδίο στο οποίο κυρίαρχο στοιχείο είναι οι επιστημονικές έννοιες και γνώσεις που οι μαθητές/τριες θα κατακτήσουν για τομείς γνώσης της φυσικής δραστηριότητας, της συμπεριφοράς και της ηθικής/ συναισθηματικής/ κοινωνικής ανάπτυξης. Το Συμπεριφορικό πεδίο στο οποίο επιδιώκεται να καλλιεργηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε φυσικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου ώστε να αναπτύξουν συμπεριφορές και στάσεις που προάγουν την υγεία. Το ηθικό /συναισθηματικό /κοινωνικό θεματικό πεδίο στο οποίο επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες υπεύθυνη συμπεριφορά, στις αξίες όπως είναι η υπευθυνότητα, ο σεβασμός, ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα, η εκτίμηση για τον εαυτό τους και τους άλλους, ειδικότερα, αυτό το θεματικό πεδίο επικεντρώνεται στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και αξίες των μαθητών, με στόχο να καλλιεργήσουν την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση στις σχέσεις τους με τους άλλους και το περιβάλλον τους. Η αξιολόγηση εμπεριέχεται σε όλα τα θεματικά πεδία.

Αξιολόγηση

Ο όρος «αξιολόγηση» κατά κανόνα σημαίνει την απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση. Είναι μια σημαντική διαδικασία που πραγματοποιείται κατά τα στάδια προγραμματισμού και της εφαρμογής ενός σχεδίου εργασίας (Χαραμής, 2004). Ο Κυρίαρχος στόχος της αξιολόγησης είναι η συγκέντρωση αξιόπιστων και αξιόλογων πληροφοριών και δεδομένων, τα οποία θα επεξεργαστούν και μελετηθούν έτσι ώστε να υπάρξει συνεχής ανατροφοδότηση με σκοπό τον προσανατολισμό σε επιλογές οι οποίες θα βελτιώσουν την παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία. Από την εκπαιδευτική οπτική, η αξιολόγηση είναι ανάγκη να είναι ολιστική, αυτό σημαίνει να λαμβάνουμε υπόψη όλους τους παράγοντες και τα δεδομένα σε σχέση με το περιβάλλον και το ανθρώπινο δυναμικό. Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο σχολείο εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, ορισμένους όρους και πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιακές αρχές (Κασσωτάκης, 1999· Δημητρόπουλος, 1989· Κωνσταντίνου, 2000) οι σπουδαιότερες μεταβλητές είναι: α) Η εγκυρότητα, ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει ή να πραγματοποιήσει δράση σε σχέση με το γνωστικό του υπόβαθρο, β) Η αξιοπιστία, το αποτέλεσμα είναι ίδιο όταν η απάντηση ή η δράση πραγματοποιείται στις ίδιες συνθήκες, γ) Η αντικειμενικότητα, το υποκειμενικό στοιχείο δεν εμπεριέχεται στην διαδικασία, δηλαδή δεν επηρεάζεται η αξιολόγηση από συναισθήματα όπως η συμπάθεια ή αντιπάθεια ή την ψυχική κατάσταση του

εκπαιδευτή. Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών/-τριων ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας για να είναι επιτυχής πρέπει να σχεδιάζεται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, να ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία της οποίας τα κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν για να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Ζαβλανός, 2003). Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Στάδια Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία έχει τρία στάδια την αρχική ή διαγνωστική, ο εκπαιδευτικός σε αυτό το σημείο της διαδικασίας μπορεί να ανιχνεύσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των μαθητών/τριών με σκοπό να σχεδιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος του για να πετύχει την προσέλευση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Η αρχική ή διαγνωστική πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, σε μια ενότητα μαθημάτων ή ακόμη και ενός ωριαίου μαθήματος. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και μπορεί να δώσει πληροφορίες και δεδομένα στον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει ή να τροποποιήσει εκεί που πιθανόν χρειάζεται τη διαδικασία με απώτερο στόχο την βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένους στόχους. Επίσης μπορεί να ενημερώσει τους/τις μαθητές/-τριες σχετικά με το αντικείμενο που έχουν μάθει και τι άλλο πρέπει να μάθουν, να ενισχύσει την ενεργητική συμμετοχή τους και την εσωτερική παρακίνηση. Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, πραγματοποιείται στο τέλος του σχολικού έτους, ενός τριμήνου, μιας ενότητας μαθημάτων ή ακόμη και στο τέλος ενός ωριαίου μαθήματος. Στην τελική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές/-τριες γίνονται γνώστες για το πόσο έχουν επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους τους. Συνήθως αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών, προς το σκοπό διατύπωσης κρίσεων για έναν μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών. (Γεωργούσης, 1999). Στην αξιολόγηση του μαθητή/-τριας στα νέα Προγράμματα Σπουδών δυο είναι τα κύρια ερωτήματα τα οποία επιδιώκουμε να απαντηθούν α)τι έχει μαθευτεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και β) Πόσο καλά έχει κατανοηθεί αυτό το περιεχόμενο, δηλαδή προσδιορίζουμε το επίπεδο επίτευξης και κατανόησης. Η αξιολόγηση είναι σημαντικό εργαλείο για τη διερεύνηση και την αποτίμηση της πορείας και τα αποτελέσματα της μάθησης, ο εκπαιδευτικός με βάση τα δεδομένα σχηματίζει ολιστική .πλήρη εικόνα για το μαθητή /-τρια και με άξονα αυτά μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη διαδικασία μάθησης για την ποιοτική βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Σύμφωνα με την Πετροπούλου (2011) ορίζουμε ως «αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης τη συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (σε συνάρτηση

πάντα με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί). Τα δεδομένα που συλλέγονται αφορούν τόσο τα προϊόντα που παράγουν οι εκπαιδευόμενοι όσο και τον τρόπο (διαδικασία) μέσω του οποίου παράγονται αυτά». Η αξιολόγηση μπορεί να είναι παραδοσιακή ή εναλλακτική. Στην παραδοσιακή αξιολόγηση εμπεριέχεται: η προφορική αξιολόγηση, εργασίες στο σπίτι ή γραπτές εξετάσεις. Στην εναλλακτική χρησιμοποιείται η παρατήρηση καθημερινής εργασίας, η αξιολόγηση πρότζεκτ, εργασίες οι οποίες δεν είναι υποχρεωτικές για τους/τις μαθητές /-τριες, ο φάκελος εργασιών του μαθητή, η περιγραφική αξιολόγηση, σχολικές δράσεις, εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, ή ετεροαξιολόγησης, όπου σύμφωνα με μελέτες συμβάλουν στην κοινωνική ανάπτυξη, την αυτονομία καθώς και την ευθύνη που χρειάζεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές /τριες. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης Όπως αναφέρει ο Χαρίσης (2006), οι σύγχρονες/εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να εγγυηθούν το τρίπτυχο της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας, και να ενεργοποιήσουν την ανατροφοδότηση και τη μεταβίβαση της μάθησης, που είναι βασικές παιδαγωγικές λειτουργίες.

Εργαλεία αξιολόγησης και φυσική αγωγή

Στη Φυσική Αγωγή η αξιολόγηση εστιάζει: α) στις κινητικές δεξιότητες, β) στις γνωστικές έννοιες και γνώσεις, γ) στη φυσική κατάσταση για υγεία και συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα και δ) στις κοινωνικές δεξιότητες και στα συναισθήματα των μαθητών/-τριών. Στην συνέχεια στην παρούσα εργασία παρατίθενται εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιολόγησης των μαθητών/-τριών καθώς και ενδεικτικά παραδείγματα. Τα εργαλεία μπορεί να είναι:

- Ατομική εργασία
- Έκθεση
- Ερωτηματολόγια
- Ημερολόγια μαθητών/-τριών
- Κλίμακες διαβάθμισης
- Λίστες ελέγχου
- Συνέντευξη
- Ποιοτική αξιολόγηση με σημεία-κλειδιά εκτέλεσης δεξιότητας
- Ομαδικές εργασίες
- Οργάνωση δραστηριοτήτων
- Χαρτοφυλάκιο ή Συλλογή στοιχείων (Portfolio)

Πίνακας 1.

Ατομική εργασία

Σημείωσε ποιες ομάδες τροφών προτίμησες και κατανάλωσες περισσότερο την τελευταία εβδομάδα

ΔΕΥΤΕΡΑ ΤΡΙΤΗ ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΕΜΠΤΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΑΒΒΑΤΟ ΚΥΡΙΑΚΗ

ΓΛΥΚΑ
ΚΡΕΑΣ
ΟΣΠΡΙΑ
ΓΑΛΑΚΤΟ- ΚΟΜΙΚΑ
ΦΡΟΥΤΑ

1) Ατομικές εργασίες: Δίνεται εργασία στους μαθητές/-τριες, η εργασία μπορεί να υλοποιηθεί εντός η εκτός σχολείου, μπορεί να είναι ένα φυλλάδιο μια φόρμα ΤΠΕ και να εμπεριέχει πχ. Ένα πρόγραμμα διατροφής ή ένα πρόγραμμα ασκήσεων (παράδειγμα πίνακας 1).

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πίνακας 2
Έκθεση

Διατύπωσε με λίγα λόγια τις παρακάτω ερωτήσεις

1. Πώς αισθάνθηκε για το ρόλο που είχες στον σημερινό αθλητικό αγώνα;
-
-
2. Τι έκανες όταν θύμωσε ένας συμμαθητής/-τρια φίλος σας στο σημερινό αθλητικό αγώνα;
-
-

2) Έκθεση: Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται να διατυπώσουν συναισθήματα ή απορίες σχετικά με μια δράση, π.χ. να καταγράψουν τα συναισθήματα που ένιωσαν για τη συμμετοχή τους σε μια αθλητική ημέρα. Η έκθεση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο Ηθικό -Συναισθηματικό - Κοινωνικό Θεματικό πεδίο (παράδειγμα πίνακας 2).

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.
Ερωτηματολόγιο

Σημείωσε ποιο αγώνισμα ανήκει στο άθλημα του Κλασικού Αθλητισμού

ονοματεπώνυμο :..... τάξη :..... τμήμα :.....

Μικτή Γυναικών

Δρόμος 100μ

Σφύρα

Πεταλούδα

3) Ερωτηματολόγια: Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση γνωστικών εννοιών, στάσεων, απόψεων, συναισθημάτων, γνώσεων. Τα ερωτηματολόγια συχνά είναι πολλαπλής επιλογής, ή με σωστό/λάθος, ή με μορφή εικόνων, ή αντιστοίχισης εικόνων και λέξεων, ή ζωγραφιάς (παράδειγμα πίνακας 3).

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πίνακας 4

Ημερολόγια μαθητών/-τριών

Σημείωσε σε ποια από τις παρακάτω ασκήσεις πραγματοποιήσες εξάσκηση εκτός σχολείου

Ημερομηνίες

ΟΝΟΜΑ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΣΑΒΒΑΤΟ	ΚΥΡΙΑΚΗ
-------	---------	-------	---------	--------	-----------	---------	---------

ΕΚΑΝΑ ΕΞΑΣΚΗΣΗ

ΠΑΣΑ ΣΤΟ
ΒΟΛΛΕΥ

ΜΑΝΣΕΤΑ
ΣΤΟ ΒΟΛΛΕΥ

ΚΟΝΤΡΟΛ ΜΕ
ΤΗΝ ΜΠΑΛΑ

4) Ημερολόγια μαθητών/-τριών. Οι μαθητές/-τριες καταγράφουν απόψεις, συναισθήματα και στάσεις με βάση τις εμπειρίες τους από το μάθημα της φυσικής αγωγής, σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Επίσης στα ημερολόγια οι μαθητές/-τριες μπορούν να καταγράψουν ασκησιολόγιο που σχεδιάστηκε για να εξασκηθούν και εκτός σχολείου (παράδειγμα πίνακας 4).

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πίνακας 5
Κλίμακες διαβάθμισης

Ενδεικτικό Φύλλο αυτο-αξιολόγησης υπεύθυνης (έντιμης) αθλητικής συμπεριφοράς

Σημείωσε τις παρακάτω επιλογές σύμφωνα με εσένα

Στα μαθήματα φυσικής Αγωγής της Εβδομάδας	Πάντα	Πολλές φορές	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
---	-------	--------------	---------------	--------	------

Ακολουθώ τους κανόνες του παιχνιδιού

Αποφεύγω διαμαρτυρίες σε λάθη συμπαίκτων

Φέρομαι ευγενικά είτε χάσω είτε κερδίσω

5) Κλίμακες διαβάθμισης: Ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής/-τρια ή ο συμμαθητής /-τρια μπορεί να χρησιμοποιήσει κλίμακες διαβάθμισης με στόχο να προσδιοριστεί το επίπεδο επίτευξης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή χαρακτηριστικού. Στις κλίμακες διαβάθμισης, απαντάμε συχνά με επιρρήματα όπως πάντα, μερικές φορές, σπάνια, ποτέ. Ενδεικτικό Φύλλο αυτο-αξιολόγησης υπεύθυνης (έντιμης) αθλητικής συμπεριφοράς (παράδειγμα πίνακας 5).

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πίνακας 6
Λίστες ελέγχου

Τμήμα:	Ημερομηνία:	
Ονοματεπώνυμο:	NAI	OXI
Δημιουργώ ομάδες αφήνοντας τελευταίους πάντα τους ίδιους συμμαθητές /-τριες μου		
μιλώ ήρεμα στο παιχνίδι		
συνεργάζομαι		
σπρώχνω και καυγαδίζω στο παιχνίδι		

6) Λίστες ελέγχου: οι λίστες ελέγχου είναι ένας κατάλογος συμπεριφορών, δεξιοτήτων, γνώσεων του/της μαθητή/-τριας σε έναν συγκεκριμένο τομέα (κινητικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό κ.λπ.), καταγράφεται αν υπάρχει ή όχι η επιθυμητή εκτέλεση ή συμπεριφορά. Η καταγραφή γίνεται με ναι/όχι ή ✓.

Ενδεικτική καρτέλα αυτοαξιολόγησης επιθυμητών/ανεπιθύμητων συμπεριφορών (παράδειγμα πίνακας 6).

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πίνακας 7
Συνέντευξη

Γράψτε πληροφορίες για έναν από τους χορούς που έγιναν στο μάθημα:

.....

.....

Τι σου άρεσε περισσότερο σε αυτόν το χορό; τι σε δυσκόλεψε;

.....

.....

Πώς αισθάνεσαι όταν χορεύεις με τους συμμαθητές σου;

.....

.....

7) Συνέντευξη: Η δομημένη συνέντευξη του μαθητή από τον εκπαιδευτικό πραγματοποιείται με σκοπό την αξιολόγηση των γνώσεων, των στάσεων και των συναισθημάτων του (παράδειγμα πίνακας 7)

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πίνακας 8
Ποιοτική αξιολόγηση-με σημεία-κλειδιά εκτέλεσης δεξιότητας

Τμήμα:			Ημερομηνία:	
ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ				
Ονόματα μαθητών	Πάσα ώθησης: Η μπάλα ωθείται	Η μπάλα πασάρεται τεντώνοντας και τα δύο	Θέση ετοιμότητας Τα γόνατα λυγίζουν	Η σωστή τοποθέτηση του σώματος

και με τα δύο χέρια από το μέτωπο.	χέρια πάνω από το μέτωπο	ελαφρά, με το ένα να βρίσκεται πιο μπροστα από το άλλο.	οι μύτες και τα δάχτυλα των ποδιών δείχνουν προς την κατεύθυνση στην οποία πρόκειται να κατευθυνθεί η μπάλα
---	-----------------------------	---	--

1.

2.

8) Ποιοτική αξιολόγηση με σημεία-κλειδιά εκτέλεσης δεξιότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής παρατηρεί τους/τις μαθητές/-τριες και σημειώνει ποια σημεία κλειδιά εμφανίζουν κατά την εκτέλεση της άσκησης. Η φόρμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση (Παράδειγμα πίνακας 8).

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τη συγγραφέα της εργασίας, με βάση τους ενδεικτικούς πίνακες που εμπεριέχονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού

9) Ομαδικές εργασίες: Οι μαθητές συνεργάζονται σε μικρές ομάδες για να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη εργασία που τους έχει ανατεθεί. Τέτοιες εργασίες μπορεί να περιλαμβάνουν τη συγγραφή ενός άρθρου για τη σχολική εφημερίδα, ή ένα έντυπο, την κατασκευή μιας κάρτας κριτηρίων ή μιας κλίμακας για την αξιολόγηση των συμμαθητών τους, ή την ανάπτυξη ενός παιχνιδιού. Η ολοκλήρωση αυτών των εργασιών απαιτεί περισσότερες από μία διδακτικές ώρες ή εργασία εκτός σχολικού ωραρίου και συνήθως αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένες ρουμπρίκες.

10) Οργάνωση δραστηριοτήτων: Οι μαθητές /-τριες καλούνται να κάνουν δραστηριότητες στις οποίες θα εφαρμόσουν διδασκόμενες έννοιες και θα τις ολοκληρώσουν εντός μίας διδακτικής ώρας. Παραδείγματα αυτών περιλαμβάνουν ακολουθίες δεξιοτήτων μετακίνησης, ρουτίνες γυμναστικής, προθέρμανσης και χορού, παιχνίδια ρόλων και αθλητικά παιχνίδια. Αυτές οι δραστηριότητες χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση από τον/την καθηγητή φυσικής αγωγής, τους συμμαθητές ή για αυτοαξιολόγηση, είτε ζωντανά είτε μέσω βιντεοσκόπησης, (με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν τα απαραίτητα έντυπα για την καταγραφή). Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως με ρουμπρίκες, αλλά και με κλίμακες διαβάθμισης ή λίστες ελέγχου.

11) Χαρτοφυλάκιο ή Συλλογή στοιχείων ή Φάκελος (Portfolio): Ο Φάκελος του μαθητή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης κατά τη δημιουργία του, συνδέεται με την ανατροφοδότηση και αποτυπώνει την πρόοδο του μαθητή ή της μαθήτριας σε καθορισμένο χρονικό διάστημα. Είναι ένα σημαντικό εργαλείο που επιτρέπει στους μαθητές/-τριες να συμμετέχουν στη διαδικασία της

αυτοαξιολόγησης και να θέτουν συγκεκριμένους στόχους μάθησης. Στη Φυσική Αγωγή, η χρήση του Φακέλου είναι μια σημαντική και πολυδιάστατη τεχνική εναλλακτικής αξιολόγησης, στην οποία είναι δυνατόν να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, καθηγητές Φυσικής Αγωγής, μαθητές, γονείς και η διοίκηση του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο Φάκελος Εργασιών του/της μαθητή/τριας (Portfolio Assessment) αποτελεί μια συστηματική, σκόπιμη και εξειδικευμένη συλλογή των έργων του/της μαθητή/τριας, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και με προκαθορισμένα κριτήρια. Τα έργα αυτά στην ουσία αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοσή του/της μαθητή/τριας σε δεδομένες μαθησιακές δραστηριότητες που καλείται να επιτελέσει. Επιπροσθέτως έχουμε Είδη Φακέλων: ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους ή το αντικείμενο της αξιολόγησης (Valencia & Place, 1994): – Φάκελος Επίδειξης, με τις καλύτερες εργασίες, Φάκελος Αξιολόγησης, με όλες τις αξιολογημένες εργασίες, Φάκελος Τεκμηρίωσης, που περιλαμβάνει όλες τις εργασίες, αξιολογημένες ή μη, Φάκελος Ανάπτυξης, με δείγματα των εργασιών που δείχνουν την εξέλιξη και την πορεία του/της μαθητή/μαθήτριας.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία και τις μεθόδους της αξιολόγησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο, σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών. Στο σύγχρονο κοινωνικό και τεχνολογικό πλαίσιο, η εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να προσαρμοστεί και να ενσωματώσει νέες στρατηγικές που εναρμονίζονται με τις τρέχουσες ανάγκες και προκλήσεις. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στις τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες της Φυσικής Αγωγής, δηλαδή το κινητικό, το γνωστικό, το συμπεριφορικό και το ηθικό/συναισθηματικό/κοινωνικό θεματικό πεδίο. Αυτές οι ενότητες προσφέρουν μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, ενώ η αξιολόγηση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή δεν περιορίζεται στην καταγραφή των μαθητικών επιδόσεων αλλά στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, ενισχύοντας τη διάθεση για σωματική δραστηριότητα και άσκηση. Μέσω των πολυδιάστατων μεθόδων αξιολόγησης, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσαρμόζεται και να βελτιώνεται διαρκώς, ανταποκρινόμενη στις εξελίξεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή/-τριας. Σε ένα παγκοσμιοποιημένο και τεχνολογικά προηγμένο περιβάλλον, η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί δεξιότητες που προάγουν την ενεργό και υγιή ζωή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος, καθώς καλείται να ενσωματώνει σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, να διαμορφώνει ένα θετικό μαθησιακό κλίμα και να προάγει την κριτική σκέψη και τη συνεργασία. Συμπερασματικά, η αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προαγωγή της συνολικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών. Οι εκπαιδευτικοί, με την εφαρμογή σύγχρονων

στρατηγικών και μεθόδων, μπορούν να διαμορφώσουν μια μαθησιακή εμπειρία που προάγει την υγεία, την ποιότητα ζωής και τη δια βίου μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Avalos Ramos M.A., Vega Ramirez L., (2018), *Strategies for learning. Gymnastic skills through technologies in initial teacher training* Vol. 10 Issue 1: 43 - 50 - University of Alicante, Spain
- Bessem Mkaouer,1 Sarra Hammoudi-Nassib,1 Samiha Amara,1 and Helmi Chaabène 2018 *Evaluating the physical and basic gymnastics skills assessment for talent identification in men's artistic gymnastics proposed by the International Gymnastics Federation* 35(4): 383–392. Published online 2018 Aug 31 Author information Article notes Copyright and License information PMC Disclaimer- Biol Sport. DOI: 10.5114/biol sport.2018.78059
- CEV Σχολικό Εγχειρίδιο Πετοσφαίρισης για Καθηγητές Φυσικής Αγωγής- Τμήμα Ανάπτυξης Ελληνικής Ομοσπονδίας Πετοσφαίρισης <https://inside.cev.eu/media/gfghts11/cev-school-project-teacher-s-handbook-gre-translation.pdf>
- Γιαννακοπούλου Ε., (2002), *Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. - διδακτορική διατριβή DOI 10.12681/eadd/13142
- Γκότζος Δ., (2017), *Τα στάδια της αξιολόγησης στην τάξη* - Προϊόν μελέτης και αποδελτίωσης του Ι.Ε.Π. Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό
- Δημητριάδη Α., (2012), *Διέλευση και μετανάστευση στην Ελλάδα Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Διδακτορική διατριβή* -DOI 10.12681/eadd/27152
- Δούκα Ι., (2022), *Η βιώσιμη ανάπτυξη και η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση*, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Μακεδονία
- Εργαστήριο Συστημάτων Αποφάσεων & Διοίκησης Ε.Μ.Π. *Τίτλος Οργανωσιακή Δομή* - Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών Και Μηχανικών Υπολογιστών
- Κασιμάτη Α., (2022) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ειδική αγωγή με Νέες Τεχνολογίες* Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής – Κέντρο Επιμόρφωσης & Δια Βίου Μάθησης Εργαστήριο Διδακτικής & Αξιολόγησης – ΑΣΠΑΙΤΕ
- Κεσίδου Α., (2008) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή- ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Μανωλάκος Π., *Η Αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Τεύχος 1
- Μπελαδάκης, Ε. (2020) *Μετανάστευση και εκπαίδευση: η περίπτωση του ελληνικού σχολείου* Migration and education: the case study of the greek school

- Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης DOI10.12681/eadd/49408
- Ντέρεκα Γ., (2019) - *Ανάπτυξη μεθοδολογίας για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Ανάπτυξη μεθοδολογίας για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* - Πολυτεχνείο Κρήτης - Χανιά.
- Ρακιτζή Κ., (2021) *Εφαρμογή μοντέλων ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τη δημιουργία μικτών περιβαλλόντων μάθησης, με συνδυασμό καινοτόμων διδακτικών τεχνικών.*- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Επιστημών -Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής DOI 10.12681/eadd/49230
- Τζημαγιώργη Σ-Μ., Ηλιοπούλου Κ., ΕΔΙΠ, - *Οι στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα σχολεία* International Journal of Educational Innovation Vol. 2(2020)-Issue 6
- Τσινέλος Χ., Ντάλλα Θ., (2018) *πτυχιακή εργασία θέμα: (ρευστότητα και αναδιάρθρωση ρολών στην ελληνική οικογένεια του 21ου αιώνα , 2018)*- Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων/Μεσολόγγι
- Φοινικιανάκης Δ., *Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον* Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, 2010 Α.Π.Θ <http://www.diapolis.auth.gr/diapolis>
- Χατζηστεφάνου Κ., (1995) *η διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στην κυπριακή εκπαίδευση από της Αγγλοκρατίας και οι σύγχρονες τάσεις-ιστορική προσέγγιση* Διδακτορική Διατριβή Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών DOI 10.12681/eadd/10361
- Ι.Ε.Π.-/ *Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής Δημοτικού Οδηγός Εκπαιδευτικού* (2022) Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542
- Στρατηγικές μάθησης-διδακτικά μοντέλα για τη διδασκαλία της Στατιστικής*.PDF created with pdf Factory Pro trial version www.pdffactory.com

Εναλλακτικές Μέθοδοι Αξιολόγησης και η συμβολή τους στη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου. Η αυτοαξιολόγηση μαθητή με χρήση Ρουμπρίκας

Γεωργία Τσίγκα¹, Ελένη Πετρενίτη²

^{1,2}Φιλολόγος, Med

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη θετική επίδραση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης με ρουμπρίκες / πίνακες ελέγχου διαβαθμισμένων κριτηρίων στην ενίσχυση μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παραγωγής λόγου μαθητών και μαθητριών γυμνασίου. Επιπλέον σκοπός είναι να διαπιστώσει τον βαθμό αποδοχής της αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές/τις μαθήτριες ως μέρους της μαθησιακής διαδικασίας. Προκειμένου να απαντηθούν δύο ερευνητικές υποθέσεις, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της έρευνας δράσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών και βελτίωση στην ποιότητα των προϊόντων συγγραφής. Οι μαθητές/μαθήτριες ανέφεραν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με τη χρήση ρουμπρίκας κατά τη συγγραφή, όπως αποδεικνύεται από τα θετικά σχόλια στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης και από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: διαμορφωτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, ρουμπρίκα, πίνακες ελέγχου διαβαθμισμένων κριτηρίων, περίληψη

Abstract

This study aims to examine the impact of alternative assessment methods, specifically through the use of evaluation rubrics, on the development of metacognitive and writing skills among secondary school students. Additionally, the study seeks to assess the extent to which students accept self-assessment as an integral component of the learning process. To address these research objectives, the action research methodology was utilized. The findings suggest that the implementation of alternative assessment strategies led to increased student engagement and enhanced the quality of their written work. Furthermore, students expressed greater confidence in their writing abilities when guided by a rubric, a sentiment corroborated by positive questionnaire responses and teacher observations.

Keywords: formative assessment, self-assessment, rubric, writing skills, summary composition,

Εισαγωγή

Σε θεωρητικό επίπεδο η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών ως διαδικασία μάθησης, η οποία τους κινητοποιεί και ενδυναμώνει την αυτεπάρκειά τους. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων έρευνας δράσης που υλοποιήθηκε στο

1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Λάρισας με την εφαρμογή ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης στην πύκνωση γραπτού λόγου και στην παραγωγή περίληψης.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας βασίζεται στη γενικότερη παραδοχή, με την οποία συμφωνούν και οι συντάκτριες του άρθρου, πως αν και ο γραπτός λόγος κατέχει κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διδακτική πράξη και η βιβλιογραφία αναδεικνύουν πολλές δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών (στο εξής με τη λέξη “μαθητών”). Οι δυσκολίες, ιδιαίτερα στην παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελούν διαρκή πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να αναζητά τη βέλτιστη διδακτική μεθοδολογία, πρακτικές και εργαλεία διδασκαλίας συμπεριλαμβανομένων της μεθοδολογίας και εργαλείων αξιολόγησης. Στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ενδεικτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι η εύρεση νοηματικών πληροφοριών (Γκαραβέλας, 2010, Κουδέρη, 2018), η παραγωγή κειμένου άρθριου ως προς τη δομή και το περιεχόμενο, η αδυναμία εύρεσης του στόχου του συντάκτη, η αξιοποίηση τρόπων βελτίωσης του γραπτού λόγου (Βασαρμίδου, 2014, Εγγλέζου, 2011, Humphris, 2010, Καραμπατάκη, 2013, Μανιάτη & Μάσσου, 2015, Storch, 2005 όπως παρατίθενται στο Κούρτη και Σιδηροπούλου 2021).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην αξιολόγηση των μαθητών, η οποία προσδιορίζεται ως «η συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, σε συνάρτηση πάντα με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί» (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 18).

Η μείωση της απόστασης ανάμεσα σε ένα υπάρχον και σε ένα επιθυμητό επίπεδο κατανόησης, γνώσης και επίδοσης επιτυγχάνεται με τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών στη διδακτική πράξη, όπως είναι η διόρθωση και ανατροφοδότηση στη σύγχρονη θεώρησή της. Ενδεικτικά, κατά τη Ζαρκογιάννη (2016), τα λάθη των μαθητών στον προφορικό ή γραπτό λόγο αποτελούν άμεσο αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για να βεβαιωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων του μαθήματος. Στο γλωσσικό μάθημα, παραδοσιακά η αξιολόγηση ήταν συνδεδεμένη με την παροχή ενός βαθμού, συνοδευόμενου από αξιολογικές κρίσεις για το κείμενο, με τη μορφή κανονιστικής αξιολόγησης κατά την οποία συνήθως απουσίαζαν σαφή προς τον μαθητή κριτήρια αξιολόγησης. Η σύγχρονη θεώρηση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (όπ. 2016) κάνει διάκριση μεταξύ της *τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης* (summative assessment), η οποία εφαρμόζεται στο τέλος μιας ενότητας ή διδακτικής περιόδου, και της *διαμορφωτικής αξιολόγησης* (formative assessment) η οποία είναι συνεχής και διεξάγεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Ράπτη (2002), η ανατροφοδότηση σχετίζεται άμεσα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά την οποία η διόρθωση του λάθους προάγει τη διαδικασία μάθησης.

Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι αποδεκτή ως μια κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα με έμφαση στο ρόλο του μαθητή, αφότου αναπλαισιώθηκε με τη θεωρία μάθησης του Vygotsky, κατά την οποία η μάθηση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής διαμεσολάβησης. Στο σύγχρονο σχολείο, η αξιολόγηση δεν ελέγχει απλώς τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά αποτελεί μέρος

της μάθησης. Πολλοί ερευνητές (Berry, 2008; Chappuis et al., 2004; Chappuis, 2022; Fautley & Savage, 2008) αναδεικνύουν την «αξιολόγηση για τη μάθηση» (assessment for learning), μια υποκατηγορία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Επισημαίνεται, καθώς αποτελεί κεντρικό πυλώνα της παρούσας εργασίας, πως στην κατηγορία «αξιολόγηση για τη μάθηση» περιλαμβάνονται, σε αντιδιαστολή με τις τεχνικές εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των προφορικών και γραπτών εργασιών. Πρόκειται για: α) αυτοαξιολόγηση μαθητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, β) ετεροαξιολόγηση μαθητή (αξιολόγηση από ζεύγη συμμαθητών) και γ) ομαδική αξιολόγηση (από ομάδα συμμαθητών). Συνοψίζοντας, η νέα θεώρηση για την αξιολόγηση είναι μαθητοκεντρική, συνδιαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, είναι διαδραστική και συνεργατική (Bachman, 2000; Fox, 2008). Μέσα από την αυτοαξιολόγηση της μάθησης οι μαθητές εμπλέκονται σε κάθε όψη της αξιολόγησής τους (Fleming, 2006), ώστε αποκτώντας κίνητρα μάθησης και αυτοπεποίθηση να μεγιστοποιούν τα επιτεύγματά τους.

Η αυτοαξιολόγηση είναι διαδικασία που επιτρέπει στους μαθητές να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στη μάθηση. Στο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης, οι ειδικοί αναφέρουν πως στόχος των δράσεων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είναι να εξασκηθούν οι μαθητές να λειτουργούν αποτελεσματικά σε πλαίσιο μαθησιακής αυτονομίας (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Τη θεώρηση αυτή υιοθετεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς διαπιστώνει πως «καλλιεργεί έτσι δεξιότητες διερεύνησης, στοχασμού, επίλυσης προβλημάτων, συγκριτικής ανάλυσης και την ικανότητα να μοιράζονται σκέψεις με ποικίλους τρόπους» (ΙΕΠ, 2019). Οι μαθητές αναπτύσσουν μια σειρά από μεταγνωστικές δεξιότητες που τους βοηθούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, αναλύουν την εργασία τους, αναγνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους και θέτουν στόχους για το μέλλον. Μάλιστα, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο, η παραγωγή προφορικού, γραπτού και ψηφιακού λόγου ολοκληρώνεται με την αυτοαξιολόγηση (ΙΕΠ, 2021, ΙΙΙ.2).

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση εντάσσεται και η αξιολόγηση από ομοτέχνους (peer assessment), μια διαδικασία αξιολόγησης που βασίζεται και διενεργείται στο σχολείο (school based) κατεξοχήν από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης (Πασιάς et al., 2015).

Η ρουμπρίκα

Στην έρευνα δράσης που παρουσιάζεται αξιοποιήθηκαν ρουμπρίκες αξιολόγησης (assessment rubrics) οι οποίες αποτελούν μία τεχνική αξιολόγησης με πολλαπλές εφαρμογές στη διδασκαλία. Η τεχνική rubric αποδίδεται στην ελληνική βιβλιογραφία και με τον όρο Ρουμπρίκα και με τον όρο Κλίμακα/Πίνακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004. Κουλουμπαρίτση 2020. Ματσαγγούρας & Μουζάκης, 2019. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήσαμε τον όρο «ρουμπρίκα». Πρόκειται για πίνακες οι οποίοι περιλαμβάνουν στον κάθετο άξονα

μαθησιακά κριτήρια και στον οριζόντιο άξονα διαβαθμίσεις της επίδοσης με περιγραφικό τρόπο ή κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale). Τα συνηθέστερα είδη ρουμπρίκας είναι οι ολιστικές (holistics) και οι αναλυτικές (analytics). Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν αναλυτικές ρουμπρίκες.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της εφαρμογής ρουμπρίκας στην αυτοξιολόγηση των μαθητών είναι να έχουν οριστεί με ακρίβεια οι σκοποί και τα κριτήρια της αξιολόγησης (Hung & Hoi, 2010). Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία σύνταξης της ρουμπρίκας, δηλαδή στην καταγραφή και ένταξη των κριτηρίων σε διαβαθμισμένη κλίμακα (ρουμπρίκα), εξασφαλίζει τον ξεκάθαρο προσδιορισμό των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, διαφωτίζει τους αξιολογούμενους και βοηθά τον αναστοχασμό, λειτουργεί ανατροφοδοτικά, βοηθά στη μεταγνώση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην αυτορρύθμισή του αυτοαξιολογούμενου (Φερεσίδη, 2019). Είναι απαραίτητο, επομένως, να εμπλέκονται οι μαθητές στη δημιουργία ρουμπρίκας και να συνδιαμορφώνουν με τον εκπαιδευτικό τα κριτήρια αξιολόγησης που θα περιλαμβάνει η διαβαθμισμένη κλίμακα.

Η εφαρμογή μιας καλά σχεδιασμένης ρουμπρίκας υποστηρίζει σημαντικά τους μαθητές ώστε να αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να αποκτούν ένα αντικειμενικό κριτήριο για την ποιότητα της εργασίας τους. Σε έρευνες με ομάδες ελέγχου, η ομάδα που εφάρμοσε τη ρουμπρίκα επέδειξε υψηλότερη ακρίβεια στην παραγωγή λόγου (Kreb et al. 2022).

Μέθοδος

Έρευνα-δράση

Η παρούσα εργασία αφορά την εφαρμογή της ρουμπρίκας ως τεχνικής μάθησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών με στόχο τη βελτίωσή τους στην παραγωγή λόγου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της μελέτης εστιάστηκε στην αναβάθμιση της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης και της διαδικασίας κειμενικού σχεδιασμού, δύο από τα θεματικά πεδία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος για τη Νεοελληνική Γλώσσα (ΠΣ, 2021, σ. 8).

Ως μέθοδος διερεύνησης επιλέχθηκε η έρευνα-δράση, η οποία κρίθηκε κατάλληλη για την περίπτωση της εργασίας διότι έχει ως αφετηρία την εκπαιδευτική πράξη, με την οποία συνδέεται άμεσα, και όχι τη θεωρία, και σκοπεύει:

- να εντάξει ενεργά τους/τις εμπλεκομένους/ες στο διδακτικό έργο (εκπαιδευτικό, μαθητές) ως ισοδύναμους/ες συμμετέχοντες στην έρευνα (Grundy & Kemmis 1981/1988: 322)
- να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Η έρευνα δράση πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Δεκέμβριος 2023-Απρίλιος 2024 με εφαρμογή ρουμπρίκας στη διδασκαλία της παραγωγής λόγου, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν κλίμακες ανάλυσης των κύριων χαρακτηριστικών, γνωρισμάτων

και ιδιοτήτων, που αξιολογούνται σε μία εργασία παραγωγής λόγου για κειμενικά είδη που διδάσκονται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. Μέσα από συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, συντάχθηκαν πέντε (5) ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης για τρεις (3) κειμενικούς τύπους (αφήγηση, περιγραφή, εξήγηση) και πιο συγκεκριμένα για την παραγωγή περίληψης, αφηγηματικού κειμένου, κειμένου επιχειρηματολογίας, ερευνητικής εργασίας και άρθρου.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να παρουσιαστεί η εφαρμογή ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης στην παραγωγή περίληψης.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι υποθέσεις που τέθηκαν προς επιβεβαίωση ή αμφισβήτηση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εφαρμόστηκε η έρευνα δράσης ήταν τα εξής:

1. Η εφαρμογή ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων παραγωγής λόγου των μαθητών Γυμνασίου, συγκεκριμένα στην πύκνωση λόγου και την παραγωγή περίληψης;
2. Η αυτοαξιολόγηση είναι αντιληπτή από τους μαθητές ως αποτελεσματική μέθοδος βελτίωσης των δεξιοτήτων τους στην παραγωγή λόγου;

Ερευνητικά εργαλεία

Διαμορφώθηκε ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης κατόπιν συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Τα διαβαθμισμένα κριτήρια διατυπώθηκαν βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου όπως περιγράφονται: στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (ΙΕΠ, 2021, σ. 31-32), στο Φύλλο Αυτοαξιολόγησης Μαθητή/Μαθήτριας που προτείνεται στον «Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο, Τεύχος Α'» (ΙΕΠ, 2019, σ. 24), στις οδηγίες του σχολικού εγχειριδίου (Ν.Ε. Γλώσσα γ' Γυμνασίου, Ενότητα 8).

Για την αξιολόγηση της δράσης, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές στην ολοκλήρωση της έρευνας δράσης. Ως εργαλείο, επίσης, εφαρμόστηκε η καταγραφή της παρατήρησης των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια παραγωγής λόγου, προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα δράση συμμετείχαν οι μαθητές τριών (3) τμημάτων της Γ' τάξης Γυμνασίου. Το δυναμικό κάθε τμήματος ήταν 25 μαθητές και το σύνολο του δείγματος 75, αποτελούμενο από μαθητές όλων των ακαδημαϊκών επιδόσεων, μεταξύ αυτών και 8 μαθητές της ένταξης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση έγινε από δύο (2) φιλολόγους, διδάσκουσες το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' τάξη Γυμνασίου.

Διαδικασία της έρευνας

Η δράση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων στο 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Λάρισας με έγκριση του οικείου ΕΠΕΣ, το σχολικό έτος 2023-2024. Αφορούσε την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στη γλωσσική διδασκαλία της Γ' Γυμνασίου.

Όσο αφορά τους παιδαγωγικούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί που σχεδίασαν τη δράση έθεσαν τους εξής:

1. να καθοριστούν από κοινού με τους μαθητές τα βασικά κριτήρια για τη σύνταξη περίληψης
2. να είναι κατανοητά τα κριτήρια αξιολόγησης μιας περίληψης από την πλειοψηφία των μαθητών
3. να εφαρμοστεί τακτικά η ρουμπρίκα ως μέρος της διδασκαλίας στην παραγωγή λόγου
4. να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία μάθησης
5. να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών στη συγγραφή
6. να βελτιωθεί η ποιότητα των προϊόντων συγγραφής των μαθητών

Στην ολοκλήρωση της έρευνας, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων. έγινε αποτίμηση της επίτευξης των 6 παιδαγωγικών στόχων, των συγγραφικών προϊόντων, της παρατήρησης των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης από τους μαθητές.

Η ρουμπρίκα εντάχθηκε στην παραγωγή λόγου σε όλα τα στάδια διδασκαλίας από τις εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) όπου για την παραγωγή γραπτού λόγου προβλέπονται τρία στάδια: το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Για τη διδασκαλία της περίληψης και τη συγγραφή κειμένου περίληψης ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

α) Προ-συγγραφικό στάδιο

1. Ανάκληση γνώσεων προηγούμενων τάξεων και εμπλουτισμός με το νέο υλικό για την περίληψη κειμένου: Οι προϋπάρχουσες γνώσεις εμπλουτίστηκαν με το περιεχόμενο για τη συγκεκριμένη τάξη (Ν.Ε. Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Ενότητα 8).

2. Καθορισμός του σκοπού της ανάγνωσης κειμένου και ανάγνωση κειμένου με στόχο τη συγγραφή περίληψης (πύκνωση κειμένου):

Στη διάρκεια ανιχνευτικής ανάγνωσης του κειμένου εστίασης οι μαθητές εντόπιζαν, υπογράμμιζαν, σημείωναν με πλαγιότιτλο

- ο τον/τη συγγραφέα και τον κειμενικό τύπο/είδος
- ο τον θεματικό άξονα του κειμένου
- ο τα επιχειρήματα/ τις πληροφορίες του κειμένου

3. Δημιουργία ρουμπρίκας παραγωγής λόγου (περίληψης):

Οι μαθητές σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς δημιούργησαν ρουμπρίκα για τη συγγραφή περίληψης βασιζόμενοι στα κριτήρια που, όπως προαναφέρθηκε, προτείνονται σε εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ και του ΙΕΠ. Στη διάρκεια 2 διδακτικών ωρών, έγινε παράλληλη παρουσίαση των προτεινόμενων κριτηρίων. Ακολούθησε διάλογος και σχολιασμός από τους μαθητές σχετικά με την κατανόηση των κριτηρίων, την εφαρμοσιμότητά τους στη διάρκεια του σχολικού χρόνου, την αποφυγή επικαλύψεων. Αξιοποιώντας τις προτιμήσεις των μαθητών και με την

καθοδήγηση των εκπαιδευτικών συντάχθηκε η ρουμπρίκα για την περίληψη. Σημειώνεται ότι το επιθυμητό δεν είναι το «πάρα πολύ» σε όλα τα κριτήρια.

Πίνακας 1.

Ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης παραγωγής περίληψης

Κριτήρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η περίληψή μου ξεκινά με αναφορά στο θεματικό κέντρο του κειμένου					
Αναφέρω όλες τις βασικές ιδέες του κειμένου					
Αναφέρω πολλές λεπτομέρειες*					
Χρησιμοποιώ τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις/ φράσεις					
Αντιγράφω αυτούσιες φράσεις από το κείμενο*					
Εκφράζω τη δική μου γνώμη για τις ιδέες του κειμένου*					
Τηρώ το όριο των λέξεων που ζητήθηκε					

Η συνεργατική προσέγγιση κινητοποίησε τη μαθησιακή διαδικασία και αποτέλεσε παράγοντα ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών.

β) Συγγραφικό στάδιο

Σε κάθε διδασκαλία παραγωγής περίληψης, οι μαθητές συνέγγραφαν τα κείμενά τους συμβουλευόμενοι τη ρουμπρίκα.

γ) Μετασυγγραφικό στάδιο

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή, αμέσως μετά δινόταν χρόνος στους μαθητές για να αξιολογήσουν τις εργασίες τους (αυτοαξιολόγηση), με εφαρμογή της ρουμπρίκας. Οι μαθητές, κάνοντας έλεγχο για κάθε κριτήριο στο κείμενό τους, μπορούσαν να παρέμβουν στο αρχικό κείμενό τους και να αλλάξουν ή να διορθώσουν πιθανές αβλεψίες και ελλείψεις. Επίσης, οι μαθητές σημείωναν στην ρουμπρίκα την αυτοαξιολόγησή τους για τον βαθμό εφαρμογής κάθε κριτηρίου. Εφαρμόστηκε επίσης ετεροαξιολόγηση, ώστε τα προϊόντα της συγγραφής να αξιολογηθούν και από συμμαθητές τους (ετεροαξιολόγηση/ αξιολόγηση από ομοτίμους).

Το μετασυγγραφικό στάδιο ακολουθούσε η συγκέντρωση των κειμένων και η γραπτή ανατροφοδότηση από τις εκπαιδευτικούς. Η ανατροφοδότηση δινόταν σε

κατευθύνσεις: και με τη διατύπωση κρίσεων αλλά και με σήμανση στην αξιολόγηση κάθε κριτηρίου της ρουμπρίκας.

Τα τεκμήρια ψηφιοποιούνται (μορφή PDF ή JPG), αρχειοθετούνται και έγιναν αντικείμενο συσκέψεων των δύο εκπαιδευτικών σε συνάφεια με την παρατήρηση κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Όλη η διαδικασία της δράσης αξιολογήθηκε από τις εκπαιδευτικούς με έλεγχο:

- της επίτευξης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων,
- της απόκρισης των μαθητών στις απαιτήσεις της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης,
- της ανάπτυξης της μεταγνωστικής ικανότητας
- της ικανότητας αναστοχασμού και αυτορρύθμισης
- του βαθμού ικανοποίησης και κινητοποίησης των μαθητών

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με αξιολόγηση όλης της δράσης, με συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές (μετα-αξιολόγηση).

Αποτελέσματα

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης μαθητών με τη χρήση ρουμπρίκας υλοποιήθηκε με 10 εφαρμογές στην περίληψη κειμένου στη διάρκεια 5 μηνών του σχολικού έτους. Κατά μέσο όρο κάθε μαθητής συνέγραψε 8 περιλήψεις με τη χρήση της ρουμπρίκας, λαμβάνοντας υπ' όψιν απουσίες, περιπάτους, άλλες μετακινήσεις και σχολικές δραστηριότητες. Από την 3η εφαρμογή παρατηρήθηκε βελτίωση στη δομή της περίληψης στο 75% των γραπτών των μαθητών με μέτριες και χαμηλές επιδόσεις. Ενδεικτικά παρατίθενται τεκμήρια δύο μαθητών. Στην περίπτωση των γραπτών Περίληψη 1 και Περίληψη 3 του μαθητή Γ2BM (Πίνακας 2), ο μαθητής στην 3η εφαρμογή εφαρμόζει μεταγνωστικές δεξιότητες: εφαρμόζει αναστοχαστική συγγραφή, έχει κατανοήσει τα κριτήρια και με δεξιότητα λήψης αποφάσεων κάνει αλλαγές και διορθώσεις στο κείμενό του. Έχει αναπτύξει την κριτική ικανότητα να αξιολογεί εύστοχα την επίδοσή του σε κάθε κριτήριο. Επιπλέον, έχει βελτιώσει τη δομή της περίληψης.

Πίνακας 2.

Η πορεία προς την αυτοαξιολόγηση της μάθησης. Γ2BM. Εφαρμογές 1 και 3

Κριτήριο	Επίτευξη	Σημείωση
Ενδεικτικά παρατίθενται τεκμήρια δύο μαθητών.		
Περίληψη 1		
Περίληψη 3		

Ο μαθητής Γ2ΖΣ (Πίνακας 3) στην 4η εφαρμογή έχει αφομοιώσει τη δομή της περίληψης και αποφεύγει σε μεγάλο βαθμό την παράθεση λεπτομερειών στην οποία κατέφευγε λόγω περιορισμένου λεξιλογίου και αδυναμίας στην έκφραση.

Έχει αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες, την κριτική ικανότητα να αξιολογεί εύστοχα την επίδοσή του στα κριτήρια αξιολόγησης και εφαρμόζει αναστοχαστική συγγραφή.

Πίνακας 3.

Η πορεία προς την αυτοαξιολόγηση της μάθησης Γ2ΖΣ. Εφαρμογές 1 και 4

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης

Με την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης, οι συμμετέχοντες μαθητές κλήθηκαν να δώσουν εθελοντικά ανατροφοδότηση σε ψηφιακό ερωτηματολόγιο 20 κριτηρίων. Οι θεματικές των κριτηρίων αντλήθηκαν από τη συγκριτική ανάλυση των Chang et al. (2012) και τους στόχους του νέου αναλυτικού προγράμματος για τη ΝΕ. Γλώσσα (2021).

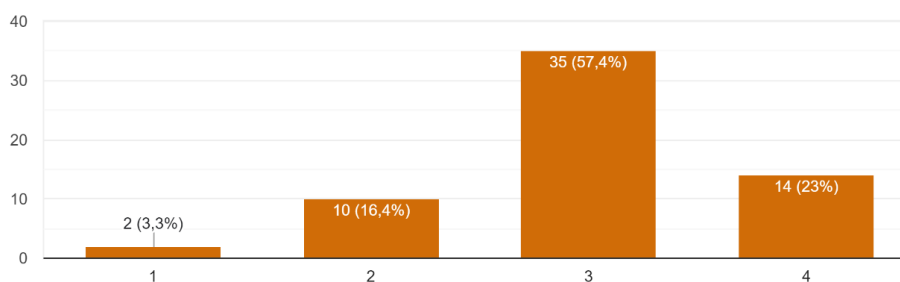
Οι απαντήσεις διαβαθμίζονται σε κλίμακα Likert: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στη δράση, έδωσαν ανατροφοδότηση οι 61/75.

Τα ενδεικτικά οπτικοποιημένα αποτελέσματα που παρατίθεται αφορούν τις δηλώσεις των μαθητών για: i) τη συμβολή της εφαρμογής της ρουμπρίκας στη βελτίωση της ποιότητας των κειμένων τους σε θέματα που συνήθως ανταποκρίνονται με δυσκολία: οργάνωση της περίληψης (Πίν. 4), διαχείριση του περιεχομένου (Πίν. 5), ii) τον βαθμό αυτονομίας που αισθάνονται με τη χρήση της (Πίν. 7.1, 7.2), iii) τη συνολική εκτίμηση για τη συμβολή της συγκεκριμένης τεχνικής αξιολόγησης στην πρόδοό τους (Πίν. 6, 8).

Πίνακας 4.

Ανατροφοδότηση μαθητών για την οργάνωση γραπτού κειμένου

Η ρουμπρίκα με βοήθησε να οργανώσω το γραπτό κείμενο στην παραγωγή λόγου
61 απαντήσεις

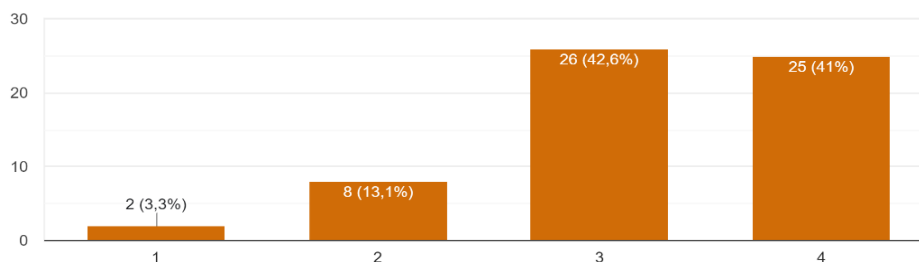


Το 80,4% των μαθητών δήλωσε «Αρκετά» και «Πολύ» για τη συμβολή της εφαρμογής ρουμπρίκας στη βελτίωσή τους στην οργάνωση του γραπτού λόγου.

Πίνακας 5.

Ανατροφοδότηση μαθητών για τη συμβολή στην κατανόηση του περιεχομένου

Με βοήθησε να κατανοήσω ποια σημεία πρέπει να προσέξω στο κείμενό μου
61 απαντήσεις

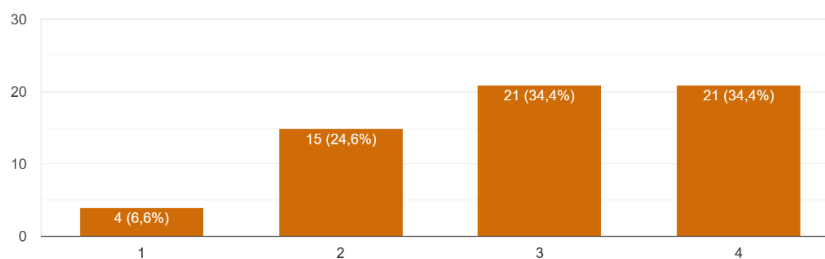


Το 85% των μαθητών δήλωσαν ότι η ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης υπήρξε «Αρκετά» και «Πολύ» βοηθητική, ώστε να επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά του κειμένου που συγγράφουν.

Πίνακας 6.

Ανατροφοδότηση μαθητών για τη δεξιότητα κριτικής ικανότητας

Με βοήθησε να μπορώ να αξιολογώ και άλλα κείμενα
61 απαντήσεις

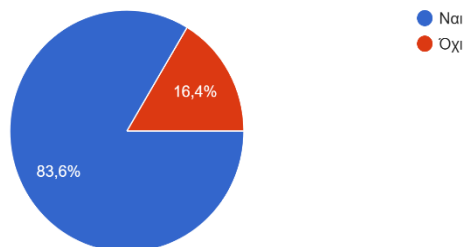


Το 68% των μαθητών δήλωσαν ότι η εφαρμογή της ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης συνέβαλε «Αρκετά» και «Πολύ», ώστε να μπορούν να αξιολογούν καλύτερα τα κείμενα που μελετούν.

Πίνακας 7. 1

Ανατροφοδότηση για την αυτονομία του μαθητή (1)

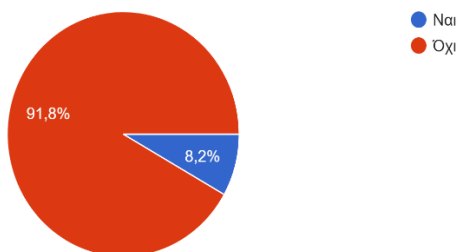
Μετά από πολλές εφαρμογές έχω τα βασικά σημεία στο μυαλό μου και μπορώ να εργαστώ χωρίς ρουμπρίκα για να κάνω π.χ. περίληψη
61 απαντήσεις



Πίνακας 7.2

Ανατροφοδότηση για την αυτονομία του μαθητή (2)

Συνήθισα τη χρήση της ρουμπρίκας και δυσκολεύομαι να γράψω χωρίς αυτήν
61 απαντήσεις

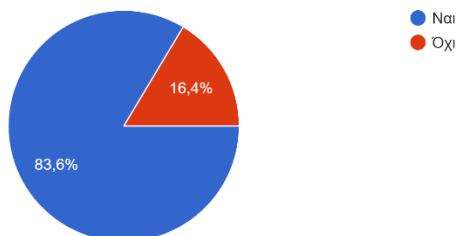


Οι μαθητές δήλωσαν πως η χρήση της ρουμπρίκας συνέβαλε να αφομοιώσουν τα κριτήρια αξιολόγησης (83,6%) χωρίς να περιορίζεται η αυτονομία τους (91,8%).

Πίνακας 8.

Ανατροφοδότηση για τη χρησιμότητα της ρουμπρίκας

Πιστεύω ότι με τη χρήση ρουμπρίκας έχω βελτιωθεί στην παραγωγή γραπτού λόγου
61 απαντήσεις



Το 83.6% πιστεύει ότι βελτιώθηκε με την εφαρμογή της ρουμπρίκας

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Βάσει του ελέγχου των στόχων που τέθηκαν στην έρευνα δράση, τα συμπεράσματα συνάδουν ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Ως προς τους στόχους που τέθηκαν, η αποτίμηση της παρατήρησης των εκπαιδευτικών και των τεκμηρίων από τα προϊόντα παραγωγής λόγου επιτρέπουν ορισμένα συμπεράσματα.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση 1 (Η εφαρμογή ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων παραγωγής λόγου των μαθητών Γυμνασίου), συγκεκριμένα στην πύκνωση λόγου και την παραγωγή περίληψης.

Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών και τα τεκμήρια από τη συγγραφή των μαθητών συμφωνούν με βιβλιογραφικές αναφορές, καθώς έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε ενεργά στη δημιουργία της ρουμπρίκας με την επιλογή των διαβαθμισμένων κριτηρίων που έκριναν ρεαλιστικά, κατανοητά και επιτεύξιμα (Vasileiadi & Karadimitriou, 2021). Οι μαθητές αποκρίθηκαν θετικά στην ενθάρρυνση να συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, συνέβαλαν στον προσδιορισμό των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, όπως στην έρευνα της Φερεσίδη (2019). Μέσα από τις τακτικές εφαρμογές της ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές έδειξαν εμπράκτως ότι συνειδητοποιούν τα κριτήρια βάσει των οποίων μπορούν να οργανώσουν τη συγγραφή τους αλλά και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν τα προϊόντα της εργασίας τους. Η προσέγγιση αυτή βοήθησε σημαντικά τους αυτοαξιολογούμενους να αναπτύξουν δεξιότητες μεταγνώσης, όπως η λήψη αποφάσεων, η κριτική ικανότητα και ο αναστοχασμός, δεξιότητες που αποτελούν θεμέλιο για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Granberg et al., 2021). Τα προαναφερθέντα συνάδουν με την επίτευξη σε ικανοποιητικό βαθμό των παιδαγωγικών στόχων 1, 2. *(Να καθοριστούν από κοινού με τους μαθητές τα βασικά κριτήρια για τη σύνταξη περίληψης -Να είναι κατανοητά τα κριτήρια αξιολόγησης μιας περίληψης από την πλειοψηφία των μαθητών).*

Όπως προαναφέρθηκε, έγιναν 10 εφαρμογές ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης σε διάρκεια 5 μηνών του σχολικού έτους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ίδιο διάστημα, οι συμμετέχοντες μαθητές εφάρμοσαν ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης και στη διδασκαλία και συγγραφή άλλων κειμενικών τύπων (αφήγησης, περιγραφής, επιχειρηματολογίας-εξήγησης, ερευνητικής εργασίας). Η ρουμπρίκα αποτέλεσε μέρος της διδασκαλίας και η αυτοαξιολόγηση έγινε αποδεκτή ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας με διαχείριση του σχολικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς αλλά και λόγω της εξοικείωσης των μαθητών με την εφαρμογή της. Με την επίτευξη του στόχου 3 *(Να εφαρμοστεί τακτικά η ρουμπρίκα ως μέρος της διδασκαλίας στην παραγωγή λόγου)* οι συντάκτριες του άρθρου παρατήρησαν ότι ικανοποιητικός αριθμός μαθητών (40/61) με μέτριες και χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή λόγου, βελτίωσαν τη δομή του κειμένου. Η πρόοδος αυτή συνέβαλε σε περιορισμό των εκφραστικών λαθών και στη νοηματική συνοχή του περιεχομένου, καλύπτοντας σε ικανοποιητικό βαθμό και τον παιδαγωγικό στόχο 4 *(Να βελτιωθεί η ποιότητα των προϊόντων συγγραφής των μαθητών).* Τα διαβαθμισμένα κριτήρια

αξιοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία συγγραφής από τους μαθητές, εντοπίζοντας οι ίδιοι τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους και τελικά αποκτώντας μία ολοκληρωμένη εικόνα της επίδοσής τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Αντωνοπούλου et al., 2015), με τον τρόπο αυτό κατανοούν καλύτερα τη μαθησιακή διαδικασία και αποκτούν περισσότερα κίνητρα για μάθηση.

Η υπόθεση 2, (Η αυτοαξιολόγηση είναι αντιληπτή από τους μαθητές ως αποτελεσματική μέθοδος βελτίωσης των δεξιοτήτων τους στην παραγωγή λόγου), επιβεβαιώνεται από την ανατροφοδότηση των μαθητών στο ερωτηματολόγιο και από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών. Οι 50/61 (83,6%) δήλωσαν πως θεωρούν ότι βελτίωσαν την επίδοσή τους «Αρκετά» και «Πολύ» στην παραγωγή λόγου. Η δηλώσεις αντανakλούν αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτεπάρκειας των μαθητών, που θεωρείται κίνητρο για τη μάθηση. Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατέγραψε ότι, ενώ στην αρχή η εφαρμογή της ρουμπρίκας δυσκόλεψε ένα μέρος των μαθητών, καθώς ήταν η πρώτη φορά που θα εργάζονταν με τον τρόπο αυτό, σταδιακά έγινε μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και τη συμβουλευόνταν, αν και δεν ήταν υποχρεωμένοι. Πιθανώς, στην αντίληψη αυτή των μαθητών συντέινει το ότι η εφαρμογή της ρουμπρίκας συνέβαλε στο να περιορίζεται ο χρόνος που οι εκπαιδευτικοί θα επαναλάμβαναν οδηγίες στο προσυγγραφικό στάδιο και επομένως να εξασφαλίζεται περισσότερος χρόνος για τη συγγραφή, ανατροφοδότηση και μετα-αξιολόγηση, στάδια στα οποία οι μαθητές είχαν ενεργό ρόλο στη μάθηση. Η επίτευξη του στόχου 4 της παρέμβασης (*Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία μάθησης*) αναδεικνύει τη λειτουργία της σχολικής τάξης σε συμφωνία με τη νέα θεώρηση για την αξιολόγηση, που είναι μαθητοκεντρική (Bachman, 2000; Fox, 2008).

Συνοπτικά, οι συντάκτριες του άρθρου θεωρούν ότι η παρέμβαση με τακτική εφαρμογή ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης στην παραγωγή λόγου συνέβαλε στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, επιτυγχάνοντας στόχους όπως: η καλύτερη ποιότητα των κειμένων ικανοποιητικού ποσοστού των μαθητών, η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική θεώρηση του γραπτού από το προσυγγραφικό ως το μετασυγγραφικό στάδιο, η λήψη αποφάσεων, η αντίληψη της μάθησης ως κοινωνικής και συνεργατικής διαδικασίας και η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών ως ενεργών υποκειμένων στη μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Bachman, L. F. (2000). Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts. *Language Testing*, 17/1: 1-42.
- Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. University Hong Kong Press
- Chang, C.C. Tseng, K.-H., & Lou, S.-J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment, and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers & Education*, 58(1), 303–320.
- <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.005> (ανάκτηση 17/1/2024)

- Chappuis, J. (2022). *Student involvement in assessment*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE8-1>
- Chappuis, S., Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. (2004). *Assessment for Learning. An Action Guide for School Leaders*. Portland, Oregon: Assessment Training Institute.
- European Commission (2004). *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. Directorate-General for Education and Culture. Brussels: Eurydice
- Fautley, M. & Savage, J. (2008). *Assessment for Learning and Teaching at Secondary School*. Exeter: Learning Matters.
- Fleming, M. (2006). Evaluation and Assessment. *Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division*. 16805c6b7f (coe.int) (ανάκτηση 17/2/2024).
- Fox, J. (2008). Alternative Assessment. In: Hornberger, N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_170 (ανάκτηση 17/1/2024)
- Granberg, C., Palm, T., Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation* (68).
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>, (ανάκτηση 17/2/2024).
- Grundy S., & S. Kemmis, (1988[1981]), Educational action research in Australia: the state of the art (an overview), στο Kemmis S. & McTaggart, R., *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 321-335.
- Hung, C. M., & Hoi, L. T. (2010). Maximizing the benefits of the use of rubrics to promote assessment for learning in inquiry study. *Educational Practice and Theory*, 32(2).
- Krebs, R., Rothstein, B. & Roelle, J. (2022). Rubrics enhance accuracy and reduce cognitive load in self-assessment. *Metacognition Learning* 17, 627–650.
<https://doi.org/10.1007/s11409-022-09302-1> (ανάκτηση 17/12/2023).
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830120074206> (ανάκτηση 17/4/2024).
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031> (ανάκτηση 17/8/2024).
- Αντωνοπούλου, Ν., Βεντούρης, Α., & Τσοπάνογλου, Α. (2015). *Χρηστικό Λεξικό Όρων Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* (σ. 270). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
<http://ikee.lib.auth.gr/record/259997?ln=el>. (ανάκτηση 17/8/2024)
- Γκαραβέλας, Κ. (2010). Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26216#page/10/mode/1up> (ανάκτηση 17/1/2024).

- Εθνικό Συμβούλιο παιδείας Ε.ΣΥ.Π (2009). *Έκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: Πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του γυμνασίου*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/19436> (ανάκτηση 17/8/2024).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο*, Τεύχος Α'. Αθήνα.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου*, Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β. *Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Νεοελληνική Γλώσσα γ' Γυμνασίου*, Ινστιτούτο Τεχνολογία Υπολογιστών και Εκδόσεις Διόφαντος, http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5102/21-0150-01_Neoelliniki-Glossa_C-Gymnasiou_Vivlio-Ekpaideutikou/ (ανάκτηση 10/2/2024).
- Κουδέρη, Θ. (2018). *Η σύγκριση της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής λόγου*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ. <https://ikee.lib.auth.gr/record/305800/files/GRI-2019-24701.pdf> (ανάκτηση 17/12/2023).
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004) Η αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Φάκελος των εργασιών του μαθητή (Portfolio Assessment). Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2020). Πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη και την κατάκτηση της "βαθιάς γνώσης". *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 5, 77-101.
- Κούρτη, Σ., & Σιδηροπούλου, Μ. (2021). Η Συμβολή της Ανεστραμμένης Τάξης στην Ανάπτυξη της Γλωσσικής και Επικοινωνιακής Ικανότητας των Μαθητών. Έρευνα Δράσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. *Επιστήμες Αγωγής* (2), 2021.
- Ματσαγγούρας Η. & Μουζάκης, Χ. (2019). Ορισμός της Ρούμπρικας, Τρόποι Ανάπτυξής της, Προδιαγραφές και Ρόλος: Οι Ρούμπρικες Ως Πλαίσια Επαγγελματικής Μάθησης και Ανάπτυξης. Στο Η.Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη & Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους*, (σελ. 246-291), Αθήνα: Γρηγόρης
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (7), 25-35. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf (ανάκτηση 17/4/2024).

- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/232> (ανάκτηση 15/4/2024).
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη.
- Φερεσίδη, Κ. (2019) Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η μετα-αξιολόγηση ως απαραίτητες λειτουργίες για την αξιολόγηση ως μάθηση: μια εφαρμογή στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας, *Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»*, Περιοδική Έκδοση της Ε.Ε.Ε.Α., τόμος 2, τεύχος 3 (2017 & τεύχος 4 (2018).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης εφαρμογής ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης
<https://forms.gle/KVVCxmb6sykkWba68>

Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για την αξιολόγησή τους

Κερασία Φαφίτη¹, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου²

¹Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τμήμα ΠΤΠΕ

²Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τμήμα ΠΤΠΕ

Περίληψη

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης στην κοινωνία του 21^{ου} αι. αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες θα βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης, ο οποίος θα μπορεί να δημιουργεί, να επεξεργάζεται, να αξιολογεί τη γνώση και να τη χρησιμοποιεί όπως και όπου αυτός κρίνει κατάλληλα. Επομένως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας θα ελεγχθεί αν οι παραπάνω στόχοι έχουν επιτευχθεί και σε ποιο βαθμό. Μέσω λοιπόν της εν λόγω εργασίας θα διερευνηθεί ο αναβαθμισμένος και διαφοροποιημένος ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου προς μαθητές Γυμνασίου. Το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και ανάπτυξης και αφορούν στις απόψεις των μαθητών για την αξιολόγησή τους. Χρησιμοποιήθηκε η Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου για την ανάλυση των δεδομένων. Οι ερωτήσεις θα μας δώσουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε γιατί η αξιολόγηση αποτελεί για τους μαθητές δύσκολο σημείο της εκπαίδευσης και έτσι να προσπαθήσουμε να εξαλείψουμε τις φοβίες τους που τυχόν υπάρχουν πάνω σ' αυτό το θέμα. Συνεπώς είναι δυνατόν η όλη διαδικασία να επιφέρει θετικά αποτελέσματα με απώτερο στόχο την εξομάλυνση του εδάφους της αξιολόγησης και να θέσει τις βάσεις για μια αντικειμενική, ωφέλιμη και αποδεκτή από όλους αξιολόγηση. Αναφορικά με τα αποτελέσματα εκείνο που θα μπορούσαμε να επισημάνουμε είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές, ενώ έχουν θετική άποψη για την αξιολόγηση, ωστόσο εστιάζουν στο γεγονός ότι αποτελεί αγχωτική διαδικασία και οι λύσεις που προτείνουν αφορούν τόσο στη διαδικασία και στο είδος της αξιολόγησης όσο και στον τρόπο που τη χειρίζονται οι εκπαιδευτικοί.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, αξιολόγηση, μαθητές, ποσοτική και ποιοτική έρευνα

Investigating Student's Perspectives on their Assessment

Abstract

A primary goal of education in 21st-century society is not only the teaching of useful and essential knowledge in every academic subject but also the development and cultivation of strong cognitive, metacognitive, social, and communication skills. These skills will assist each learner in becoming an independent thinker and an active citizen who can create, process, and evaluate knowledge critically and use it appropriately whenever needed. Therefore,

educational assessment is the process through which it is determined whether the aforementioned goals have been achieved and to what extent. In this study, the enhanced and differentiated role of student assessment will be explored. The research was conducted using a questionnaire administered to middle school students. The majority of the questionnaire consists of closed and open-ended questions that pertain to students' views on their evaluation. Quantitative and Qualitative Content Analysis was employed to analyze the data. The questions are designed to allow us to understand why assessment is perceived as a challenging aspect of education for students, and in this way, we aim to address and alleviate any potential fears they may have regarding this subject. Thus, it is possible for the entire process to yield positive outcomes, ultimately aiming to refine the framework of assessment and establish a basis for an objective, beneficial, and widely accepted evaluation method. Regarding the results that we can highlight, it is worth noting that most students have a positive view of their assessment, despite the fact that it is often associated with anxiety. The proposed solutions pertain both to the type of assessment and to the way it is handled by educators.

Keywords: education, assessment, students, quantitative and qualitative research

Εισαγωγή

Με τον όρο «αξιολόγηση» εννοείται η απόδοση αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 1994).

Η αξιολόγηση λοιπόν συμβαίνει, όταν κρίνουμε την απόδοση των μαθητών και συνεπάγεται με τη συγκέντρωση και οργάνωση πληροφοριών προκειμένου να αποφασίσουμε για τους μαθητές και να κρίνουμε τη μάθησή τους. Άρα η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για τους μαθητές, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους ή εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές για ποικίλους λόγους:

- Για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών
- Για την ακαδημαϊκή ετοιμότητάς τους
- Για την πρόοδό τους
- Για τις δεξιότητές τους (Rhalmi, 2018).

Οι αξιολογήσεις για τη σχολική μάθηση παρέχουν πληροφορίες για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, τους πολιτικούς, τους μαθητές και τους γονείς να αποφασίσουν για τα εκπαιδευτικά θέματα. Οι γενικοί σκοποί της αξιολόγησης θα μπορούσαμε να τους συνοψίσουμε στα εξής: ενίσχυση μάθησης, μέτρηση ατομικών-μαθητικών επιτευγμάτων, εκτίμηση προγραμμάτων. Αρχικά στην τάξη οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους αξιολόγησης για να ενημερώσουν καθημερινώς και μηνιαίως για τα επόμενα βήματα οδηγίων, να δώσουν ανατροφοδότηση στους μαθητές για την πρόοδό τους και να τους ενεργοποιήσουν. Τύποι αξιολόγησης στην τάξη μπορεί να είναι: κουίζ των εκπαιδευτικών, διάφορα projects, παρατήρηση τάξης, γραπτή εργασία, εργασία στο σπίτι, διάλογος μεταξύ μαθητών. Όλα αυτά αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς επιπρόσθετες πληροφορίες για τους μαθητές. Αυτού του είδους οι αξιολογήσεις παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των

μαθητών σχετικά με τη μάθηση, λεπτομέρειες μη κατανόησης μάθησης ή για την τάση των μαθητών να συγχέουν εξαρτημένες και σύνθετες γνώσεις. Έτσι οι εκπαιδευτικοί με τις πληροφορίες αυτές της αξιολόγησης θα προσαρμόσουν τις οδηγίες, θα κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών, οι οποίες είναι δύσκολο να προβλεφθούν και πιθανόν να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για να καθορίσουν ποιες δεξιότητες και γνώσεις χρειάζεται να μάθουν. Επομένως η ανάπτυξη της καλής αξιολόγησης στην τάξη αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να εφαρμόσουν υψηλή ποιότητα αξιολόγησης και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες (Καρτσέλου, 2015. Mikre, 2010).

Επιπλέον η αξιολόγηση βοηθάει να καθοριστεί αν ο μαθητής έχει επιτύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας, αφού συμπληρωθεί μια συγκεκριμένη φάση είτε είναι μια ενότητα της τάξης είτε ολοκληρωθεί μία συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Επίσης παρέχει ανατροφοδότηση στο σύστημα εκπαίδευσης και πληροφορεί για επόμενα βήματα της μάθησης. Επιπλέον δίνει συγκριτικές πληροφορίες για το πώς παρουσιάζεται ατομικά ένας μαθητής σε σχέση με τους άλλους. Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ένας τρόπος να μετρήσουμε την απόδοση, αλλά ακόμη να την αλλάξουμε με το να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να τροποποιήσουν τις πρακτικές. Ακόμη χρησιμοποιείται για να επικεντρώσει τη δημόσια προσοχή για τα εκπαιδευτικά πράγματα, για αλλαγή προγραμμάτων, οδηγιών και εκπαιδευτικών πρακτικών και για να κινητοποιήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να δουλέψουν σκληρότερα και να επιτύχουν υψηλότερη επίδοση. Ένας άλλος στόχος της είναι να βοηθήσει τους πολιτικούς και τους γονείς να διαμορφώσουν κρίση για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ιδρυμάτων. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απομονωμένο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Ότι μετράται και πώς οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές- διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Έτσι οι μαθητές μέσω των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα μάθουν το περιεχόμενο και τα αντικείμενα που προσδιορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τρεις σκοπούς: να βοηθήσει τη μάθηση, να μετρήσει τα ατομικά- μαθητικά επιτεύγματα και να εκτιμήσει τα προγράμματα. Η αξιολόγηση δηλαδή καθορίζει τις προτεραιότητες και το γενικό πλαίσιο και επιβάλλει διάφορους περιορισμούς στο εκπαιδευτικό σχέδιο. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011. Τσιανάκας, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα ασχολείται με την ανάλυση απόψεων μαθητών Γυμνασίου για την αξιολόγησή τους. Αναλυτικότερα ως ειδικά ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι τέθηκαν τα εξής:

- 1) Γνωρίζουν οι μαθητές τι είναι η αξιολόγηση;
- 2) Πιστεύουν ότι αποτελεί σημαντική διαδικασία για την εξέλιξή τους;
- 3) Θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στη διαδικασία της αξιολόγησης;
- 4) Ποιος πιστεύουν ότι είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της αξιολόγησής τους;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική έρευνα, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται ακολούθως.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες - Εργαλεία έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας συντάχτηκε ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε μαθητές Γυμνασίου και του οποίου οι ερωτήσεις του σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα-στόχους που τέθηκαν. Έτσι το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα) δόθηκε σε μαθητές Α', Β' και Γ' Γυμνασίου της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης. Αποτελούνταν από εννέα ερωτήσεις από τις οποίες οι επτά ήταν κλειστές και οι δύο ανοιχτές και αφορούσαν στις απόψεις τους για το θέμα της αξιολόγησής τους.

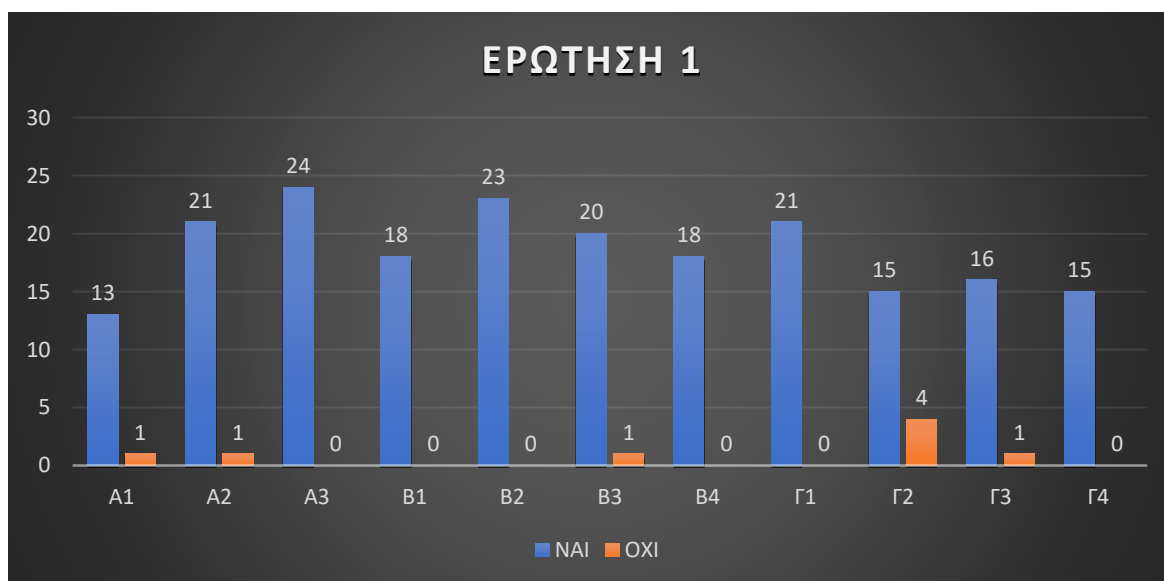
Διαδικασία έρευνας

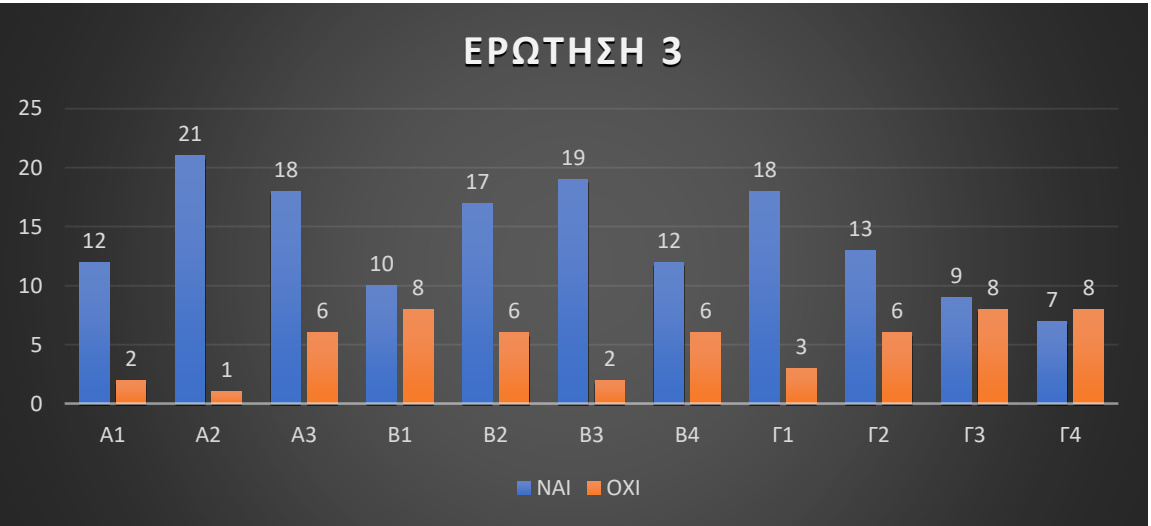
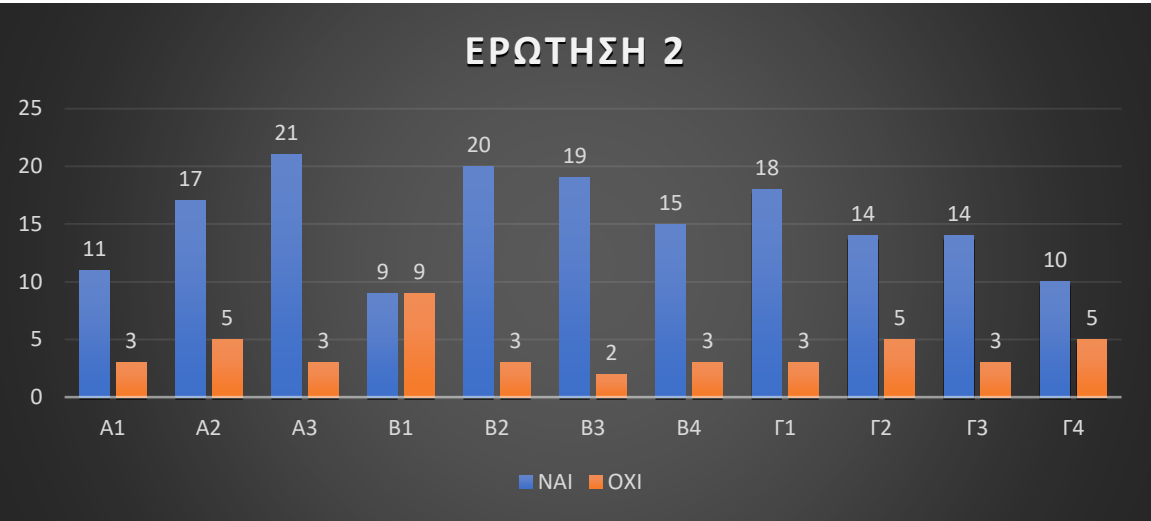
Πριν την έναρξη της διαδικασίας απάντησης του ερωτηματολογίου από τους συγκεκριμένους μαθητές πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαραίτητη άδεια διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε πληθυσμό ανηλίκων. Πιο συγκεκριμένα αποστάλθηκε επιστολή στους γονείς τους, με την οποία ενημερώθηκαν αναφορικά με το θέμα, το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενυπόγραφη γονεϊκή συγκατάθεση, η οποία ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή κάθε ανηλίκου στην έρευνα. Επιπλέον οι ίδιοι οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον προαιρετικό, μη δεσμευτικό και ανώνυμο χαρακτήρα της συμμετοχής τους.

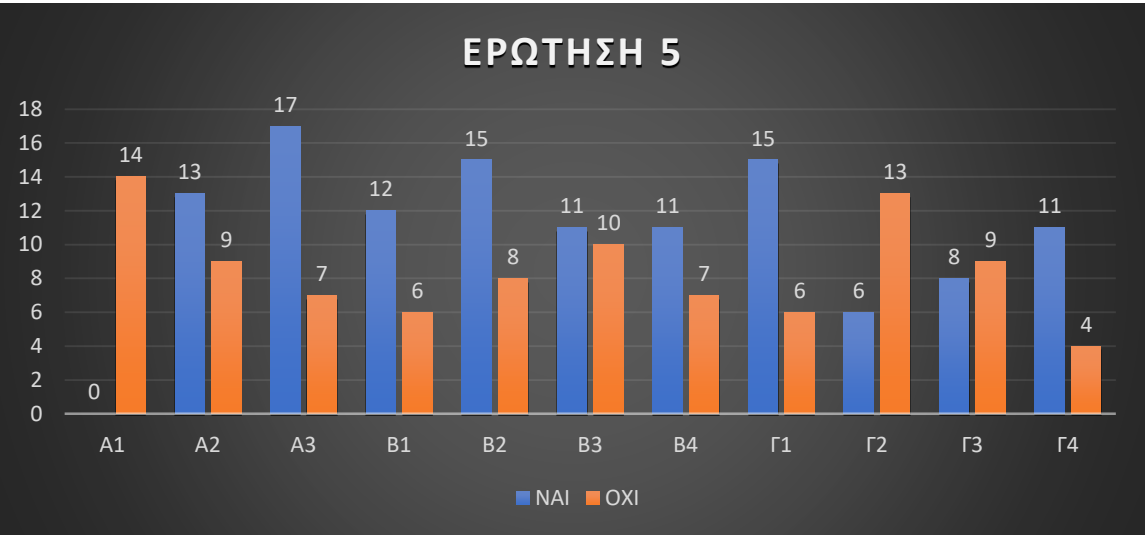
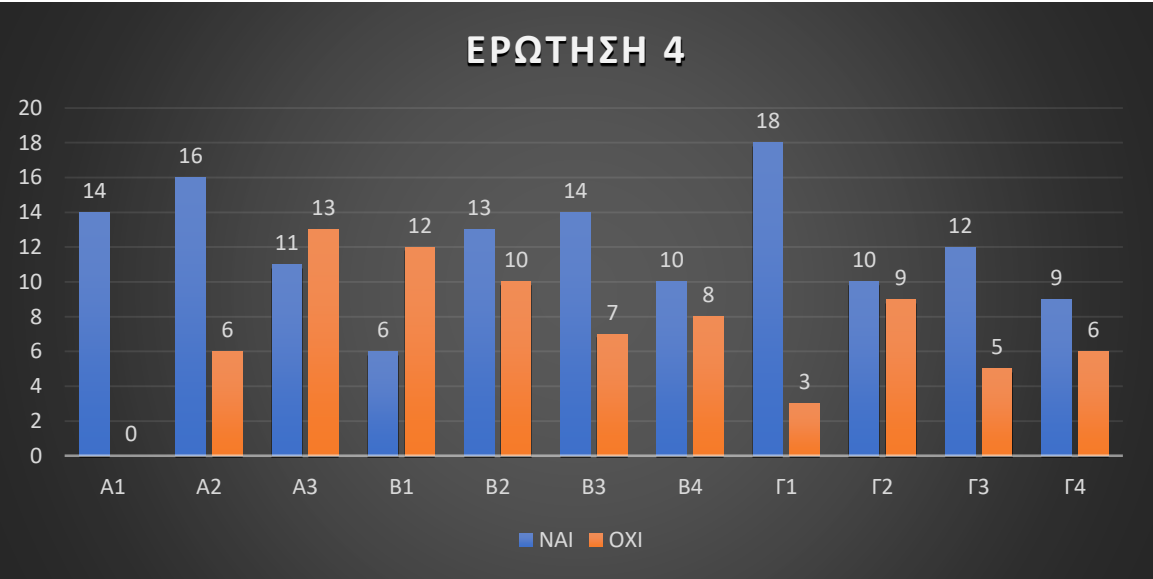
Αποτελέσματα

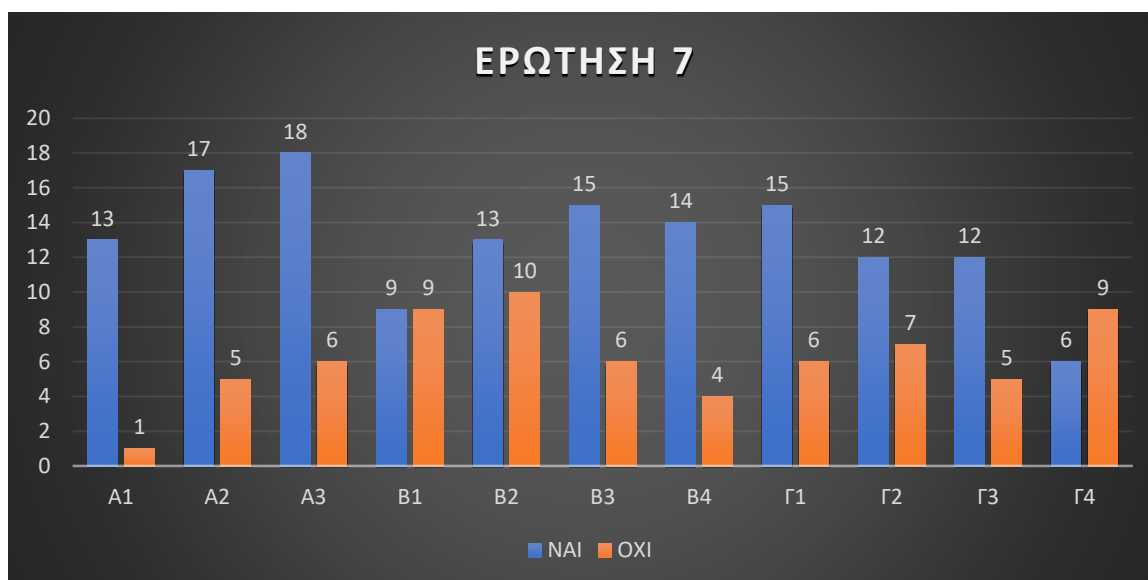
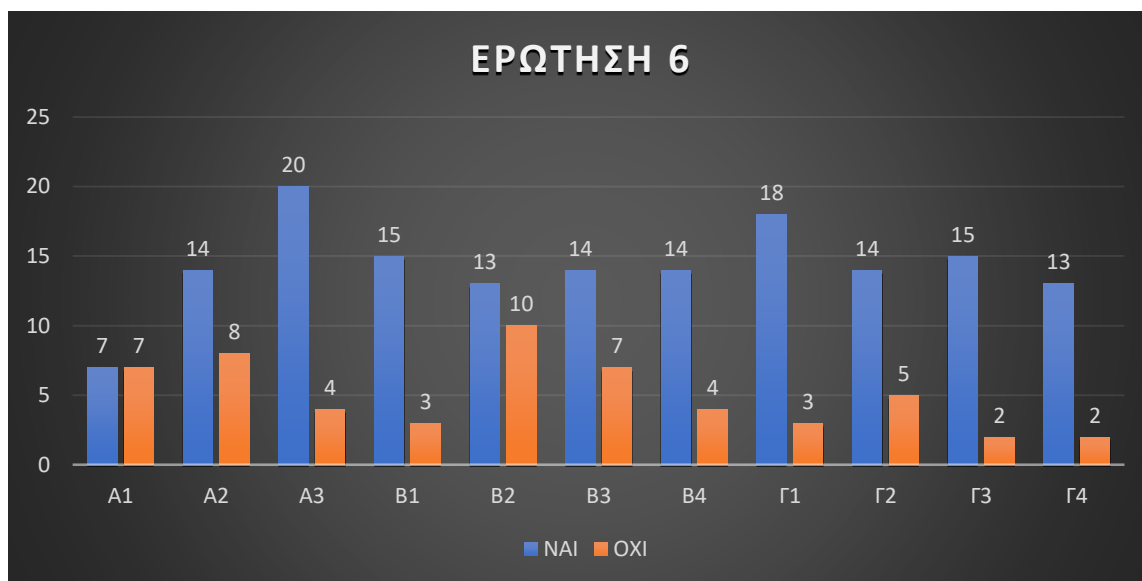
Σχήμα 1.

Απεικόνιση Απαντήσεων όλων των Μαθητών σε Ραβδογράμματα









Ποσοτική έρευνα

Η έρευνα διενεργήθηκε στο 1^ο Γυμνάσιο Χαλάστρας στη Θεσσαλονίκη και στις 3 τάξεις. Η Α' τάξη αποτελείται από 3 τμήματα και από 60 μαθητές.

Η 1^η ερώτηση είναι ερώτηση κλειστού τύπου (Ναι-Όχι) και αφορά στη γνώση των μαθητών για την αξιολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα μέσω αυτής της ερώτησης προσπαθήσαμε να καταλάβουμε αν οι μαθητές γνωρίζουν την έννοια της αξιολόγησης και ποια μορφή έχει. Στο σύνολό τους (97%) απάντησαν ότι γνωρίζουν την έννοια της αξιολόγησης και πώς διενεργείται. Θετικό είναι εδώ ότι δεν έχουν άγνοια πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Τα ίδια αποτελέσματα παρατηρούνται και στη Β' τάξη, η οποία αποτελείται από 4 τμήματα και έχει 80 μαθητές. Οι περισσότεροι μαθητές (99%) απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Τέλος η Γ' τάξη του συγκεκριμένου σχολείου αποτελείται από 4 τμήματα και έχει 72 μαθητές. Στο σύνολό τους με ποσοστό δηλαδή 93% απάντησαν θετικά. Επομένως

[72]

θα μπορούσαμε να πούμε ότι γνωρίζουν όλοι οι μαθητές την έννοια της αξιολόγησης.

Η ερώτηση 2 αναφέρεται στο γεγονός αν η αξιολόγηση τους βοηθάει να αποκτήσουν γνώσεις. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές της Α' τάξης απάντησαν με ποσοστό 82% θετικά και με ποσοστό 18% αρνητικά. Αναφορικά με τη Β' τάξη έχουμε μια μικρή διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα το 79% των μαθητών της Β' τάξης απάντησαν θετικά, ενώ το 21% αρνητικά. Και τέλος η Γ' τάξη έχει παρόμοια αποτελέσματα μ' αυτά της Β' τάξης. Δηλαδή το 78% των μαθητών απάντησε θετικά και αντίστοιχα το 22% απάντησε αρνητικά. Επομένως και σ' αυτή την ερώτηση οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν θετικά με την Α' τάξη να έχει ένα μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων. Εκείνο που θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε από τα αποτελέσματα αυτά είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών έχουν θετική άποψη για την αξιολόγηση τουλάχιστον όσον αφορά στις γνώσεις που μπορούν να αποκτήσουν μέσω αυτής.

Προχωρώντας στην 3^η ερώτηση έχουμε μια μικρή διαφοροποίηση των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα η 3^η ερώτηση αναφέρεται στο γεγονός αν θεωρούν ότι μέσω της αξιολόγησης μπορούν να θέσουν κάποιους στόχους και να γίνουν καλύτεροι στα διάφορα μαθήματα. Και σ' αυτή την ερώτηση οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν θετικά με μια μικρή διαφοροποίηση των ποσοστών. Δηλαδή η Α' τάξη έχει το προβάδισμα στις θετικές απαντήσεις με ποσοστό 85% και με αρνητικό ποσοστό 15%. Αντίστοιχα στη Β' τάξη απάντησε θετικά το 73% των μαθητών και το 28% αρνητικά. Ποσοστό που κυμαίνεται σχεδόν στα ίδια επίπεδα με τις απαντήσεις της 2^{ης} ερώτησης της συγκεκριμένης τάξης. Τέλος στην 3^η ερώτηση η Γ' τάξη απάντησε θετικά το 65% του συνόλου των μαθητών και το 35% αρνητικά. Βλέπουμε δηλαδή ότι η Γ' τάξη απάντησε μεν θετικά στην πλειοψηφία της αλλά έχει μικρότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων συγκριτικά ε την Α' και Β' τάξη. Επίσης το ποσοστό είναι ελάχιστα μικρότερο και από το ποσοστό των απαντήσεων της συγκεκριμένης τάξης των δύο προηγούμενων ερωτήσεων. Επομένως έχουμε μια μικρή απόκλιση στις απαντήσεις τους αναφορικά με τη γνώμη που έχουν για το αν μπορούν να θέσουν κάποιους στόχους μέσω της αξιολόγησης.

Η 4^η ερώτηση συσχετίζει την αξιολόγηση με τη σωστή σκέψη και τη συνεργασία των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Διερωτώνται δηλαδή αν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση τους βοηθάει να μάθουν να σκέφτονται σωστά και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Το ποσοστό των μαθητών της Α' τάξης που απάντησαν θετικά ήταν 68% και το 32% απάντησε αρνητικά. Στη συγκεκριμένη ερώτηση το 54% της Β' τάξης απάντησε θετικά, ενώ το 46% αρνητικά. Βλέπουμε δηλαδή ότι το ποσοστό θετικών απαντήσεων έχει ελαττωθεί αρκετά, ενώ αντίστοιχα το αρνητικό ποσοστό έχει μεγαλώσει. Επίσης η Β' τάξη έχει μικρότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων σε σχέση με την Α' τάξη. Ενώ αντίστοιχα η Γ' τάξη έχει μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων από αυτό της Β' τάξης και το ίδιο ποσοστό με την Α' τάξη. Πιο συγκεκριμένα το 68% απάντησε θετικά απάντησε θετικά και το 32% αρνητικά. Γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι στη 2^η και 3^η το ποσοστό των θετικών απαντήσεων κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα σ' όλες τις τάξεις.

Ενδιαφέρον αποκτά το ποσοστό απαντήσεων της 5^{ης} ερώτησης, η οποία σχετίζεται με το άγχος που είναι δυνατόν να προκαλέσει στους μαθητές η

διαδικασία της αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη ερώτηση το ποσοστό των θετικών απαντήσεων της Α' τάξης ανέρχεται στο 50%. Αντίστοιχα στη Β' τάξη το ποσοστό θετικών απαντήσεων είναι 61%. Τέλος στη Γ' τάξη το 56% των μαθητών έδωσε θετική απάντηση και το 44% αρνητική. Εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απαντήσεις και των τριών τάξεων είναι διαφοροποιημένες σε σχέση με τις απαντήσεις των προηγούμενων ερωτήσεων. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι οι μαθητές ιδιαίτερα της Β' και Γ' τάξης πιστεύουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης τους αγχώνει. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι ιδιαίτερα εμφανές στην Α' τάξη. Οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης λόγω του νεαρού της ηλικίας τους και ίσως λόγω του γεγονότος ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν έχει συνειδητοποιηθεί πλήρως από αυτούς παρουσιάζουν τη συγκεκριμένη εικόνα οι απαντήσεις τους.

Η 6^η ερώτηση αναφέρεται στις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές διερωτώνται αν πιστεύουν ότι υπάρχουν μέθοδοι αξιολόγησης που τους βοηθούν περισσότερο. Εδώ οι θετικές απαντήσεις των μαθητών της Α' τάξης φτάνουν το 68% και οι αρνητικές απαντήσεις το 32%. Το ίδιο μεγάλο είναι και το ποσοστό των θετικών απαντήσεων της Β' τάξης, δηλαδή 70%, ενώ των αρνητικών 30%. Με αποκορύφωμα τη Γ' τάξη η οποία στις θετικές απαντήσεις έχει ποσοστό 83%. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές και των τριών τάξεων πιστεύουν ότι υπάρχουν άλλοι μέθοδοι αξιολόγησης οι οποίες είναι δυνατόν να τους βοηθήσουν περισσότερο. Αν εξετάσουμε τις απαντήσεις τους σ' αυτή την ερώτηση συνδυαστικά με τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση θα μπορούσαμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται ως τώρα δεν τους βοηθούν ιδιαίτερα.

Τέλος η 7^η ερώτηση αναφέρεται στη βοήθεια που μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα της αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν οι μαθητές της Α' τάξης απάντησαν θετικά στην ερώτηση με ποσοστό 80%, της Β' τάξης 64% και της Γ' τάξης 63%. Επομένως οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά βοηθητικοί στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης.

Επομένως μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης μπορούμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με το πώς βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι το συγκεκριμένο θέμα. Είναι σημαντικό να τονίσουμε το γεγονός ότι γνωρίζουν αρκετά καλά τι είναι η αξιολόγηση. Επίσης πιστεύουν ότι αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας μπορούν να εξελιχθούν, εφόσον μέσω αυτής θέτουν στόχους, αποκτούν γνώσεις και μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη τους. Εκείνο που θα πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών και των τριών τάξεων υποστηρίζει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης τους αγχώνει και ότι υπάρχουν μέθοδοι αξιολόγησης που τους βοηθούν ενώ άλλες όχι. Τέλος θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παρέχουν αρκετά ικανοποιητική βοήθεια στην κατανόηση των τεστ και των διαγωνισμάτων καθώς και στη μείωση του άγχους τους.

Ποιοτική έρευνα

Εκτός από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου η έρευνα περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές των τριών τάξεων ρωτήθηκαν με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να διαχειριστούν το άγχος και την πίεση που τους

προκαλεί η διαδικασία της αξιολόγησης και τι θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι οι εκπαιδευόμενοι καλύτερα προετοιμασμένοι και λιγότερο αγχωμένοι. Οι μαθητές της Α' τάξης έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στον περιορισμό της ύλης και των διαγωνισμάτων και αντίστοιχα στην αύξηση του χρόνου της αξιολόγησης. Επίσης αναφέρθηκαν τόσο στην παροχή περισσότερης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς όσο και στην παροχή περισσότερου χρόνου κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Ορισμένοι επισήμαναν ότι η διαχείριση του άγχους θα μπορούσε να γίνει μέσα από την καλύτερη προετοιμασία τους. Δηλαδή κατανοούν ότι κάνουν ελλιπής προετοιμασία και αυτό τους οδηγεί στο να έχουν άγχος. Κάποιοι αναφέρθηκαν και στην αναγκαιότητα επανάληψης της ύλης από τους εκπαιδευτικούς πριν από κάθε προγραμματισμένη εξέταση. Αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν και στον τρόπο της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα τόνισαν ότι τους αγχώνουν οι μέχρι τώρα μέθοδοι αξιολόγησης (τεστ, διαγωνίσματα) και πρότειναν να διενεργείται είτε μέσω εργασιών είτε να υπάρχει επιλογή προφορικής και γραπτής εξέτασης. Τέλος κάποιοι πρότειναν την κατάργηση των βαθμών οι οποίοι τους προκαλούν άγχος και καταπίεση.

Η Β' τάξη έδωσε παρόμοιες απαντήσεις μ' αυτές της Α' τάξης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στη μείωση της ύλης και αντίστοιχα στην αύξηση του χρόνου της εξέτασης και της προετοιμασίας. Επίσης έκαναν λόγο για περισσότερη προσωπική προετοιμασία για την αξιολόγηση. Ακόμη τόνισαν και το γεγονός της παροχής βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και της επανάληψης της ύλης στην τάξη πριν την αξιολόγηση. Ορισμένοι τόνισαν ότι πρέπει τα διαγωνίσματα να είναι περισσότερα αλλά μικρότερα ως προς την ύλη. Άλλοι αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τους αποσπούν την προσοχή κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Επίσης άλλοι θεωρούν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση σε σημαντικά σημεία της ύλης και να δίνονται σημειώσεις, ώστε η ύλη να γίνεται πιο κατανοητή. Κάποιοι έχουν την άποψη ότι θα πρέπει να γίνεται πιο σωστός προγραμματισμός των διαγωνισμάτων, ώστε να μην πραγματοποιούνται όλα μαζί. Ορισμένοι αναφέρθηκαν στην επιείκεια των καθηγητών και στο γεγονός ότι πρέπει η ύλη να εξηγείται καλύτερα και περισσότερο και να έχουν ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους, ώστε να βελτιώνονται. Επίσης κάποιοι έκαναν λόγο για προφορική εξέταση ή και για εργασίες που δεν τους αγχώνει τόσο πολύ. Τέλος ένας μαθητής αναφέρθηκε στο γεγονός της αλλαγής βιβλίων, επειδή τα ήδη υπάρχοντα δεν είναι κατανοητά.

Οι μαθητές της Γ' τάξης αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η διαδικασία της αξιολόγησης με τον τρόπο που διενεργείται αγχώνει και καταπιέζει τα παιδιά. Ορισμένοι μαθητές πρότειναν την αξιολόγηση μέσω ομαδικών ή ατομικών εργασιών. Επίσης αναφέρθηκαν όπως και οι μαθητές των προηγούμενων τάξεων στη μείωση της ύλης. Άλλοι αναφέρθηκαν στην αναλυτική εξήγηση της ύλης από τους εκπαιδευτικούς και εστιάζουν στη δική τους καθημερινή προετοιμασία. Κάποιοι κάνουν λόγο για αύξηση του χρόνου διενέργειας της αξιολόγησης ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση. Ακόμη κάποιοι αναφέρθηκαν στα πολλαπλά διαγωνίσματα, ώστε αν υπάρχει κάποια αποτυχία να έχουν τη δυνατότητα να επανορθώσουν. Τέλος ορισμένοι τόνισαν ότι οι καθηγητές πρέπει να είναι πιο

κατατοπιστικοί σχετικά με τη μορφή των διαγωνισμάτων και να τους λύνουν τις απορίες τους.

Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε τόσο τη σημαντικότητα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και την ύπαρξη κάποιων αλλαγών αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται στα σχολεία, ώστε οι μαθητές να την κατανοούν ως μία πιο οικεία διαδικασία και να ανταποκρίνονται καλύτερα σ' αυτή έχοντας πιο θετικά αποτελέσματα. Στην παρούσα έρευνα λοιπόν καταφάνηκε ότι οι μαθητές γνωρίζουν σε απόλυτο βαθμό την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η γνώση αυτή τους βοηθάει αναμφίβολα να την αποδέχονται και να έχουν μία θετική στάση απέναντί της. Μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να πραγματοποιηθεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί βασικό μέλημα καθώς έτσι ενισχύονται ο οικονομικός ανταγωνισμός και η κοινωνική συνοχή (Earl 2006).

Ένα άλλο όμως σημαντικό σημείο της έρευνας που θα πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί την αξιολόγηση σημαντική, καθώς τους βοηθάει να αποκτήσουν γνώσεις, να θέσουν κάποιους στόχους, να γίνουν καλύτεροι στα διάφορα μαθήματα και τους ενθαρρύνει στη δημιουργία κινήτρων. Οι απόψεις τους αυτές είναι σύμφωνες με το στόχο της αξιολόγησης στην τάξη, ο οποίος αναφέρεται στην προώθηση της μάθησης με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων. Σε μια έρευνά του ο Crooks (1988), η οποία βασίστηκε στην αξιολόγηση της τάξης ανέφερε ορισμένα αποτελέσματα στη μάθηση. Όπως για παράδειγμα στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές, ώστε να εξασκηθούν σε δεξιότητες και να εμπεδώσουν τη μάθηση, στην παροχή επιπρόσθετων εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, στην απόκτηση κινήτρων για μάθηση, στην αλλαγή των αντιλήψεων για τις δυνατότητές τους και στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης για διάφορες δεξιότητες (Earl 2006).

Επομένως έχει γίνει κατανοητό από την πλειοψηφία των μαθητών ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης και αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Έχοντας ως δεδομένο αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στην τάξη για να κατανοήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και ιδέες τις οποίες οι μαθητές τους έχουν ως μαθησιακό στόχο και χρησιμοποιούν τις γνώσεις αυτές σαν ένα σημείο έναρξης για νέες οδηγίες της αλλαγής των αντιλήψεων των μαθητών ως συνεχόμενης πρακτικής (Earl 2006). Επιπλέον οι μαθητές έχουν την άποψη ότι η αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνο στις γνώσεις που μπορούν να αποκτήσουν αλλά και στην ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων. Επί παραδείγματι στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συνεργατικότητας. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση έχει περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα (Αγγελοπούλου, Τζάστας, 2015).

Ένα σημείο της έρευνας που θα πρέπει να τονίσουμε είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρθηκε στο άγχος που τους προκαλεί η διαδικασία της αξιολόγησης. Οι απόψεις που ανέπτυξαν σχετικά μ' αυτό το θέμα αφορούσαν στον τρόπο που θα πρέπει να διαχειρίζονται την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί. Πιο

συγκεκριμένα ανέφεραν ότι θα πρέπει να προετοιμάζονται καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης αναφέρθηκαν στους τρόπους της αξιολόγησης. Θεωρούν δηλαδή ότι κάποιιοι από αυτούς τους αγχώνουν περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Για παράδειγμα ορισμένοι αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση μέσω ομαδικών ή ατομικών εργασιών, δηλώνοντας ότι μ' αυτό τον τρόπο ίσως το άγχος τους για την αξιολόγηση θα μπορούσε να περιοριστεί και έτσι να έχουν καλύτερη απόδοση. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η ομαδική ή η ατομική εργασία αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης μέσω της οποίας ο μαθητής εμπλέκεται σε βιωματικές και αυθεντικές δραστηριότητες που καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και επιστημονική έρευνα. Μέσα λοιπόν από πολύπλευρες διδακτικές δραστηριότητες δίνεται η δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης ενός θέματος παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Φραγκάκη, 2007).

Τέλος θα πρέπει να τονίσουμε την αναγκαιότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης και την ανάγκη συναίνεσης και οργάνωσης πάνω σ' αυτό το θέμα. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές είναι δυνατόν να έχουν μια διαφορετική προσέγγιση για την αξιολόγηση, η οποία θα τους βοηθήσει να την αντιμετωπίσουν ως μια ωφέλιμη διαδικασία και απαραίτητη για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, Στεργίου, χ.η).

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ελέγχει την καταλληλότητα, λειτουργικότητα, αποτελεσματικότητα των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα με το ευρύτερα κοινωνικό και οικονομικό (Κασσωτάκη, 1994). Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό κλειδί για την οικονομική και κοινωνική ανέλιξη. Συνεπώς η εποπτεία και η αξιολόγηση αποτελούν ένα κοινωνικό σύστημα. Ο στόχος της ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η δυσκολία εύρεσης εργασίας για τους απόφοιτους και η ανάγκη αύξησης της παραγωγικότητας ως ένα πλαίσιο ταχύτατων τεχνολογικών αλλαγών, οδήγησαν στο να δοθεί έμφαση στη μέτρηση της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Περιορισμοί της έρευνας-προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τη σημασία των παραπάνω ευρημάτων, καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Επί παραδείγματι, στην παρούσα έρευνα συμμετείχε ένας περιορισμένος αριθμός μαθητών και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων για το συνολικό μαθητικό πληθυσμό των ελληνικών σχολείων. Έτσι συνίσταται η περεταίρω διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και εφήβων. Επιπλέον επειδή το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών αφορά άμεσα και τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να γίνει επέκταση του θέματος και σ' αυτούς, ώστε να έχουμε ολοκληρωμένες απόψεις πάνω στο θέμα.

Βιβλιογραφία

- Earl, L. (2006). Assessment-A Powerful Lever For Learning. *Brock Education Journal*, Vol. 16, No.1
- Mikre, F. (2010). Review Article: The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, vol. 5, no 2.
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). The nature of Assessment and Reasoning from Evidence. Στο *Knowing What Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academies Press. Ανακτήθηκε από <https://www.nap.edu>, στις 30/1/24.
- Rhalmi, M. (2018). *Definition of testing, assessment and evaluation*. Ανακτήθηκε από www.myenglishpages στις 5/1/24.
- Αγγελοπούλου, Α. & Τζάστας, Γ. (2015). Από τις Συνθετικές-Δημιουργικές Εργασίες και το Φάκελο του Μαθητή στην Τράπεζα Θεμάτων. Είκοσι χρόνια αξιολόγησης του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1994-2015). *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3, (2).
- Καρτσέλου, Χ. (2015). Οι αντιλήψεις των Βέλγων κι Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκριτική μελέτη. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3 (3).
- Κασσωτάκης Μ. (1994). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Ν. & Χανιωτάκης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στεργίου, Π. (χ.η). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr, στις 10/2/24.
- Τσιανάκας, Ε. (2001). *Η αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και στην Ελλάδα. Συγκριτική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- ΥΠΕΠΘ, (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στις χώρες της Ε.Ε. Προτάσεις της μελέτης*. Ανακτήθηκε από: www.repository.edulll.gr, στις 10/1/24.
- Φραγκάκη, Μ. (2007). Μεθοδολογική Προσέγγιση του κριτικού-χειραφετικού παραδείγματος. Η μέθοδος project. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf, στις 16/2/24.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

- 1) Γνωρίζετε τι είναι η αξιολόγηση των μαθητών (τεστ, διαγωνίσματα, διάφορες εργασίες που γίνονται για να βαθμολογηθούν οι μαθητές);
NAI OXI
- 2) Μπορεί να σας βοηθήσει στο να μάθετε διάφορα πράγματα (γνώσεις);
NAI OXI

- 3) Η αξιολόγηση μπορεί να σας βοηθήσει στο να βάλετε κάποιους στόχους (π.χ να γίνετε καλύτεροι στα διάφορα μαθήματα, να μάθετε περισσότερα κ.τ.λ.);
NAI OXI
- 4) Μπορεί η αξιολόγηση να σας βοηθήσει να μάθετε να σκέφτεστε πιο σωστά και να συνεργάζεστε με τους συμμαθητές σας;
NAI OXI
- 5) α) Θεωρείτε ότι η όλη διαδικασία της αξιολόγησης σας αγχώνει;
NAI OXI
β) Αν ναι πώς θα μπορούσε να γίνει, ώστε να μην έχετε πίεση και άγχος;
- 6) Υπάρχουν μέθοδοι αξιολόγησης που πιστεύετε ότι σας βοηθούν περισσότερο και άλλες λιγότερο;
NAI OXI
- 7) α) Πιστεύετε ότι οι καθηγητές/τριες σας βοηθούν ή όχι ώστε κάθε φορά που γράφετε ένα τεστ ή ένα διαγώνισμα να μην έχετε απορίες σχετικά με το τι θα γράψετε σ' αυτό και να μην έχετε άγχος μ' αυτό;
NAI OXI
β) Τι θα μπορούσε να γίνει πάνω σ' αυτό το θέμα, ώστε να είστε καλύτερα προετοιμασμένοι και λιγότερο αγχωμένοι;

Πρόγραμμα Σχολικών Δράσεων για τη συμμετοχικότητα των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Φερεσίδη Καλλιόπη

Πρόεδρος του Εποπτικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Ε.Α. – Διδάσκουσα Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» Παι.Τ.Δ.Ε., Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α. – Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Φιλόλογος

Περίληψη

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει ως στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων. Στο πλαίσιο της εκ των έσω αποτίμησης της οργάνωσης και της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητη και η εμπλοκή των μαθητών, ως πηγής πληροφόρησης για τα θετικά χαρακτηριστικά της, που χρειάζεται να ενισχύονται, και τα αρνητικά, που πρέπει να διορθώνονται. Για τον λόγο αυτόν, είναι σημαντικό να δραστηριοποιείται η μαθητική κοινότητα, να ευαισθητοποιείται, να εμπλέκεται σε αξιολογικές διαδικασίες και να συμμετέχει με δημοκρατικό και γόνιμο τρόπο στις προσπάθειες του σχολείου για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το Πρόγραμμα Σχολικών Δράσεων που δημιουργήθηκε με αυτόν τον στόχο και έχει ως τίτλο «Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο», όπως υλοποιήθηκε σε Γενικό Λύκειο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής κατά το σχολικό έτος 2023-2024, με Υπεύθυνη εκπαιδευτικό τη συγγραφέα της εργασίας. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, αξιοποιήθηκαν δύο σημαντικές, όπως αποδείχθηκε, τεχνικές αυτοαξιολόγησης του σχολείου, μέσα από τις οποίες οικοδομήθηκε η αξιολογική ικανότητα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η Φωτοαξιολόγηση ή Αξιολόγηση με χρήση φωτογραφιών, που αποτελεί μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, με μη λεκτικό αλλά αποτελεσματικό τρόπο, επεκτείνοντας, μάλιστα, κατά ένα βήμα τη μεθοδολογική πορεία αυτής της τεχνικής, με την αξιοποίηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Επίσης, αξιοποιήθηκε το Σχολικό Πορτρέτο ως εργαλείο αποτύπωσης του σχολείου με εύκολο αλλά και δημιουργικό τρόπο. Μέσα από τις δύο αυτές τεχνικές αξιολόγησης, μεταξύ άλλων αποτελεσμάτων, οι μαθητές συνέβαλαν στη συλλογή πολύτιμου για το σχολείο τους υλικού και ενεπλάκησαν στις σχετικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση του σχολείου, συμμετέχοντας, έτσι, ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και στις προσπάθειες για τη βελτίωσή του, αναπτύσσοντας, ταυτόχρονα την αξιολογική τους ικανότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας, Φωτοαξιολόγηση, Σχολικό Πορτρέτο, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, συμμετοχική αξιολόγηση

Educational Program for students' participation in school self-evaluation

Abstract

School self-evaluation strives to enhance the quality of education provided, with the involvement of all relevant stakeholders. In the internal evaluation process of each school unit, it is essential to engage students as a vital source of information on both the positive attributes that need to be further developed and the negative aspects that require improvement. As a result, active participation, awareness, and democratic involvement of the student community in evaluation processes are imperative for the school's endeavor to self-assess and enhance the quality of education. This paper aims to introduce the "Building My Evaluation Capacity at School" Educational Program, specifically designed for this purpose, implemented in a General Upper High School of Eastern Attica Secondary Education during the 2023-2024 school year by the author. Within this program, two significant school self-evaluation techniques were utilized to develop students' evaluative skills. Firstly, Photo-evaluation, a method for collecting qualitative data in a non-verbal yet effective manner, and extended through an electronic questionnaire. Additionally, the School Portrait method was employed to creatively depict the school environment. Through these evaluation techniques, among other outcomes, students provided valuable insights about their school, engaging in discussions with teachers and school management, thus actively contributing to the school's self-evaluation and improvement efforts, while enhancing their evaluation skills.

Keywords: Evaluation Capacity Building (ECB), Photo-evaluation, School Portrait, school self-evaluation, participatory evaluation

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει ως στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων. Στο πλαίσιο της εκ των έσω αποτίμησης της οργάνωσης και της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητη και η εμπλοκή των μαθητών, ως πηγής πληροφόρησης για τα θετικά χαρακτηριστικά της, που χρειάζεται να ενισχύονται, και τα αρνητικά, που πρέπει να διορθώνονται (Κασσωτάκης, 2018· Μπαγάκης, 2001). Για τον λόγο αυτόν, είναι σημαντικό να δραστηριοποιείται η μαθητική κοινότητα, να ευαισθητοποιείται, να εμπλέκεται σε αξιολογικές διαδικασίες και να συμμετέχει με δημοκρατικό και γόνιμο τρόπο στις προσπάθειες του σχολείου για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το Πρόγραμμα Σχολικών Δράσεων που δημιουργήθηκε με αυτόν τον στόχο, και έχει ως τίτλο «Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο», όπως υλοποιήθηκε σε

Γενικό Λύκειο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2023-2024, με Υπεύθυνη εκπαιδευτικό τη συγγραφέα της εργασίας.

Γενικότερα, η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας, η ECB όπως αναφέρεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία (Feresidi, 2024· Fitzpatrick et al., 2011· Preskill & Boyle, 2008· Taylor-Powell & Boyd, 2008), είναι πολυσύνθετη έννοια και πολυπαραγοντική διαδικασία για κάθε μαθαίνοντα και αναπτυσσόμενο οργανισμό, πόσω μάλλον για το σχολείο. Για αυτόν τον λόγο, αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης, αλλά χρειάζεται να ερευνάται και να καλλιεργείται συστηματικά ήδη από την παιδική ηλικία των αυριανών ενεργών πολιτών. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του προγράμματος αυτού, αξιοποιήθηκαν δύο σημαντικές, όπως αποδείχθηκε, τεχνικές αυτοαξιολόγησης του σχολείου, μέσα από τις οποίες οικοδομήθηκε η αξιολογική ικανότητα των μαθητών.

Μέθοδος

Το εν λόγω πρόγραμμα και η εφαρμογή του, με τις αξιολογικές τεχνικές και τα συμπεράσματά τους, παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία ως μελέτη περίπτωσης, η οποία μπορεί να προσφέρει χρήσιμες διαπιστώσεις και, ταυτόχρονα, να διαμορφώσει μία καλή πρακτική όχι μόνο για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τη συμμετοχικότητα των μαθητών/-ητρίων σε αυτές αλλά, κυρίως, για την ευρύτερη οικοδόμηση της αξιολογικής ικανότητας των μαθητών/-ητρίων ως αυριανών πολιτών και της σχολικής μονάδας ως μαθαίνοντος οργανισμού.

Οι αξιολογικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν, είναι η Φωτοαξιολόγηση ή Αξιολόγηση με χρήση φωτογραφιών, που αποτελεί μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, με μη λεκτικό αλλά αποτελεσματικό τρόπο, επεκτείνοντας, μάλιστα, κατά ένα βήμα τη μεθοδολογική πορεία αυτής της τεχνικής, με την αξιοποίηση ηλεκτρονικού Ερωτηματολογίου, και το Σχολικό Πορτρέτο ως εργαλείο αποτύπωσης του σχολείου με εύκολο αλλά και δημιουργικό τρόπο.

Συμμετέχοντες στην εν λόγω μελέτη περίπτωσης ήταν, σε πρώτη φάση, οι μαθητές και οι μαθήτριες του Α΄2 του συγκεκριμένου σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, που είχαν εγγραφεί στο πρόγραμμα «Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο» στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2023-2024, και η συγγραφέας της παρούσας εργασίας ως υπεύθυνη εκπαιδευτικός. Σε δεύτερη φάση, συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες και από τις άλλες τάξεις και τμήματα του σχολείου. Στην τρίτη και τελευταία φάση, συμμετείχαν η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι φάσεις υλοποίησης του προγράμματος και η αξιοποίηση των προαναφερθεισών αξιολογικών τεχνικών.

Πρώτη φάση: Προγραμματισμός και εφαρμογή αξιολογικών τεχνικών

Για τις ανάγκες του προγράμματός μας δημιουργήσαμε ένα ψηφιακό αποθετήριο, αξιοποιώντας την e-class του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου και, έτσι, είχαμε ως ομάδα έναν ηλεκτρονικό χώρο αναφοράς (βλ. Σχήμα 1).

Πιο συγκεκριμένα, στην αρχική σελίδα ορίζεται ότι το πρόγραμμά μας «Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο» εμπλέκει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε αξιολογικές δράσεις που αφορούν συνολικά τη σχολική ζωή και, κυρίως, στην οικοδόμηση της αξιολογικής τους ικανότητας μέσα από τεχνικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Κύριο θέμα του προγράμματος είναι δράσεις που προάγουν τη μεταγνωστική και την αξιολογική ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών και ενισχύουν την αναπτυξιακή τους σχέση με το σχολείο τους. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ο εμπλουτισμός ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών και, κυρίως, η καλλιέργεια της μεταγνωστικής και της αξιολογικής ικανότητάς τους με εργαλεία αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης. Αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και διερευνητική, με ψηφιακά μέσα συνεργατικής μάθησης και επικοινωνίας. Στα έγγραφα, λοιπόν, του αποθετηρίου μας αναρτούσα ως Υπεύθυνη του Προγράμματος οτιδήποτε χρειαζόνταν οι μαθητές και οι μαθήτριες: έγγραφα, παρουσιάσεις, στοιχεία από τη σχετική βιβλιογραφία, οδηγίες και άλλα. Αντίστοιχα, και εκείνοι μου έστελναν μέσω της e-class μηνύματα με το υλικό που συγκεντρώναν.

Σχήμα 1.

Στιγμιότυπο από την αρχική σελίδα του προγράμματος στην e-class του πανελλήνιου σχολικού δικτύου

The screenshot shows the initial page of a program titled "Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο" (Building my evaluation skills in school). The page is part of the "Χαρτοφυλάκιο" (Portfolio) section, specifically for the "Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων: Οικοδομώντας..." (School Activities Program: Building...). The user is identified as ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΦΕΡΕΣΙΔΗ. The main content area is titled "Περιγραφή" (Description) and features a 3D illustration of a person standing next to a large red target. The text describes the program's goals, which include developing evaluation skills through various activities, and lists expected learning outcomes such as knowledge acquisition, skill development, and the cultivation of metacognitive and evaluation skills. It also mentions the use of collaborative and inquiry-based methods with digital tools.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η Φωτοαξιολόγηση -ή Αξιολόγηση με χρήση φωτογραφιών, κατά τον Κασσωτάκη (2018: 84)- που αποτελεί μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, με μη λεκτικό αλλά αποτελεσματικό τρόπο. Επεκτείναμε, μάλιστα, με πρωτοβουλία των μαθητών και μαθητριών κατά ένα βήμα τη μεθοδολογική πορεία αυτής της τεχνικής, με την αξιοποίηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, όπως αναφέρεται παρακάτω. Ειδικότερα, η Φωτοαξιολόγηση

(photo-evaluation) ή Αξιολόγηση με χρήση φωτογραφιών χαρακτηρίζεται από τη μαθητική συμμετοχή με αυθόρμητο, συνεργατικό, ευχάριστο και γόνιμο τρόπο, με στόχο την αξιολόγηση και τη βελτίωση του σχολείου ως περιβάλλοντος μάθησης. Για τον λόγο αυτόν, σχηματίζονται ομάδες 4-5 μαθητών, που, ύστερα από σχετική συζήτηση, αποφασίζουν να φωτογραφίσουν:

- α) τέσσερα μέρη του σχολείου όπου κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται ευτυχισμένο,
- β) τέσσερα πράγματα του σχολείου για τα οποία κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται υπερήφανο,
- γ) τέσσερα πράγματα του σχολείου που το κάθε μέλος βρίσκει ασυνήθιστα και
- δ) τέσσερα πράγματα που το κάθε μέλος θα ήθελε να αλλάξει (Φερεσίδη, 2021).

Κάθε ομάδα ταξινομεί τις φωτογραφίες και γράφει σχόλια που επεξηγούν τις επιλογές της. Κάθε φωτογραφία που τραβούν οι μαθητές, αφηγείται παραστατικά μία μικρή ιστορία της καθημερινότητάς τους στο σχολείο, συλλαμβάνει στιγμές και πτυχές της σχολικής ζωής που οι ενήλικες είτε προσπερνούν, διότι δεν είναι εμφανείς, είτε δεν παρατηρούν, επειδή τις θεωρούν αυτονόητες (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007: 229-234). Εννοείται ότι η τεχνική αυτή δεν μπορεί να αποτυπώσει στιγμές από το διδακτικό έργο καθεαυτού, για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων μαθητών/-ητριών και εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η τεχνική αυτή μπορεί να γίνει σημαντική πηγή διαμορφωτικής αυτοαξιολόγησης και κριτικού αυτοστοχασμού όχι μόνο των μαθητών και μαθητριών αλλά και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό το σχολείο (Φερεσίδη, 2021· 2023: 305-306). Οι απαντήσεις των μαθητών/-ητριών παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον και συγκεντρώθηκαν, για να αξιοποιηθούν στις επόμενες φάσεις (Φερεσίδη & άλ., 2024α) (βλ. ενδεικτικά Σχήματα 2 και 3).

Σχήματα 2 και 3,

Ενδεικτικά στιγμιότυπα της φωτοαξιολόγησης για πράγματα που κάνουν τους/τις μαθητές/-ήτριες ευτυχισμένους/-ες και που θα ήθελαν να αλλάξουν, αντίστοιχα

Πηγή: Φερεσίδη & άλ., 2024α



Επίσης, αξιοποιήθηκε το Σχολικό Πορτρέτο ως εργαλείο αποτύπωσης του σχολείου με εύκολο αλλά και δημιουργικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό πορτρέτο αποτελεί εργαλείο αποτύπωσης του σχολείου αλλά και μεθοδολογικό

εργαλείο έρευνας στα σχολεία. Για την αποτύπωση αυτή αντλείται υλικό από απλά στοιχεία του σχολείου, όπως το κτήριο, φωτογραφίες από τη σχολική ζωή, δραστηριότητες, στατιστικά στοιχεία, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του και άλλα ενδεικτικά στοιχεία, καθώς και αποτελέσματα περισσότερο ερευνητικών προσεγγίσεων, ως αποτέλεσμα της συνεργασίας του σχολείου με επαγγελματίες ερευνητές εκτός σχολείου, με σκοπό πάντα τον αναστοχασμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Φερεσίδη, 2021· 2023: 307-308).

Στο ψηφιακό poster της ομάδας μας (βλ. Σχήμα 4) ως μέρος του Σχολικού Πορτρέτου απεικονίζονται σημαντικές δράσεις και πρωτοβουλίες του σχολείου μας στο πέρας της σχολικής χρονιάς, όπως εκτυλίσσονταν μέχρι τον Απρίλιο, όταν πραγματοποιήθηκε το εν λόγω συνέδριο. Η πηγή τεκμηρίωσης για το υλικό που επέλεξαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να εντάξουν στο πορτρέτο αυτό, ήταν η ιστοσελίδα του σχολείου. Η διαδικασία συλλογής υλικού, επιλογής, ταξινόμησης και σχεδιασμού του πορτρέτου ήταν μία αξιόλογη εμπειρία συνεργασίας και αποδοτικότητας της μαθητικής μας ομάδας. Μάλιστα, χάρη στις δυνατότητες που μας προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, η συλλογή στοιχείων και η παρουσίαση του σχολικού πορτρέτου μπορεί να γίνει με εύκολο αλλά και δημιουργικό τρόπο, ανοίγοντας το σχολείο προς την κοινωνία. Με αυτόν τον σκοπό, προτείνω το ψηφιακό poster για τις σχολικές δράσεις, ως σημαντικό μέρος του σχολικού πορτρέτου, με το οποίο διαχέονται καλές πρακτικές, το σχολείο ανατροφοδοτείται για τον προγραμματισμό των δράσεων του της επόμενης σχολικής χρονιάς και, κυρίως, τεκμηριώνεται το σύνολο εκπαιδευτικό του έργο (Φερεσίδη, 2021· 2023).

Το εναλλακτικό αυτό εργαλείο αξιολόγησης, που δύναται να χρησιμοποιείται για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αποτελεί σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών και αναστοχασμού, αλλά έχει και το μεγάλο πλεονέκτημα να εμπλέκει μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικούς σε συλλογικές διαδικασίες αξιολόγησης και βελτίωσης του σχολείου τους, τονώνοντας το αίσθημα της ασφάλειας και του ανήκειν για κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας (Φερεσίδη, 2023· 2024β).

Σχήμα 4.

Το ψηφιακό poster της μαθητικής ομάδας ως μέρος του Σχολικού Πορτρέτου
Πηγή: Φερεσίδη & άλ., 2024β

Γενικό Λύκειο Βουλιαγμένης

Σχολικό Πορτρέτο - Σχολικό έτος 2023-2024

Σκοπός της κατασκευής ενός Σχολικού Πορτρέτου είναι η τεκμηρίωση εκπαιδευτικών δράσεων και η διάχυσή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσω της τεκμηρίωσης η σχολική μονάδα αναπροφθοδεύεται για τις δράσεις που υλοποιεί και αναπρογραμματίζει τις δράσεις της επόμενης σχολικής χρονιάς, με γνώμονα πάντα τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σχεδιασμός: Το σχολικό πορτρέτο αποτελεί εργαλείο αποτύπωσης του σχολείου αλλά και μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας. Αναλείπει υλικό από απλά στοιχεία του σχολείου, όπως το κτίριο, φωτογραφίες από τη σχολική ζωή, δραστηριότητες, στατιστικά στοιχεία, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του κ.ά. (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007). Η Φερεσιδή (2021: 2023) προτείνει το ψηφιακό poster για τις σχολικές δράσεις, ως σημαντικό μέρος του σχολικού πορτρέτου, με το οποίο διαχέονται καλές πρακτικές και το σχολείο αναπροφθοδεύεται για τον προγραμματισμό των δράσεων του της επόμενης σχολικής χρονιάς και, κυρίως, τεκμηριώνεται το σύνολο εκπαιδευτικού του έργου.

Συμπεράσματα: Μέσα από τη συγκρότηση της μαθητικής μας ομάδας, τις συζητήσεις για τον προγραμματισμό της δράσης μας, την αναζήτηση και συλλογή υλικού για το ψηφιακό μας poster, την ανταλλαγή απόψεων για την ομαδοποίηση και την τεκμηρίωση των υπό αξιολόγηση δράσεων, την καθεαυτή κατασκευή του poster, με ανάπτυξη και των δεξιοτήτων μας χρήσης των νέων τεχνολογιών, καθώς και μέσα από την αναπροφθοδεύση μεταξύ μας και από την Υπεύθυνη Εκπαιδευτικό για το τελικό προϊόν, δημιουργήθηκε κλίμα συνεργασίας και κοινού σκοπού αξιολόγησης των δράσεων που υλοποιούνται στο σχολείο μας. Ακόπο την ανάδειξή τους, την αναπροφθοδεύση και τη βελτίωσή τους από το ένα σχολικό έτος στο άλλο. Άλλωστε, μία σχολική μονάδα χρειάζεται να γνωρίζει ακριβώς τι κάνει καλά και τι λιγότερο καλά, σύμφωνα με τη γνώμη και των ίδιων των μαθητών και μαθητριών της, και να «συναγωνίζεται» τον ίδιο της τον εαυτό, έτσι ώστε να γίνεται καλύτερο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό της έργο από χρόνο σε χρόνο. Πιστεύουμε, λοιπόν, ότι η τεχνική του Σχολικού Πορτρέτου δίνει ένα τέτοιο βήμα έκφρασης αξιολογικής κρίσης στους μαθητές του σχολείου και, με αυτόν τον τρόπο, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου μας γίνεται με τρόπο συμμετοχικό και δημοκρατικό.

Λεωφόρος Κηφισίου & Επιστολής, π.κ. 15071, Βουλιαγμένη
<https://hlog.ach.gr/yhymail, nyl, 2109570962>



Βιωματικό Μάθημα για την ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας από τον κ. Δ. Γκίκα. 18/10/2023



Εθελοντική Συμμετοχή στο IRONMAN 70.6 Vouliagmeni 22/10/23



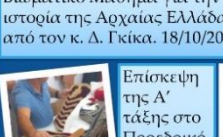
Επίσκεψη της Γ' τάξης στο Ορυκτολογικό Μουσείο Αγίου Κωνσταντίνου και στη μεταλλευτική στοά "Παρών" Λαυρίου. 24/10/23



Επίσκεψη της Β' τάξης στο Προεδρικό Μέγαρο και την Προεδρική Φρουρά 24/10/23



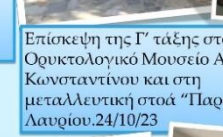
Ενημέρωση και Άσκηση στην καταστολή Πυροκαγών από μέλη της δημοτικής Πολιτικής Προστασίας. 16/11/2023



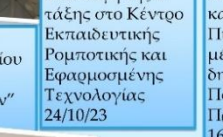
Επίσκεψη της Α' τάξης στο Προεδρικό Μέγαρο και την Προεδρική Φρουρά 24/10/23



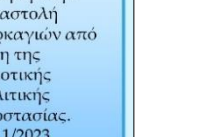
Παρέλαση 28ης Οκτωβρίου



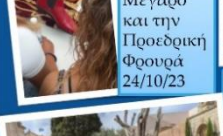
Επίσκεψη της Β' και της Γ' Θεωρητικής στη Βιβλιοθήκη της Φιλοσοφικής Σχολής 4/3/2024



Δράση Ενημέρωσης Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Γ' τάξη από την κ. Ι. Κοντζίνου. 24/11/23



Επίσκεψη της Β' και της Γ' τάξης με την κ. Μ. Νικολοπούλου



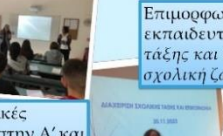
Πολύημερη εκδρομή Γ' τάξης στα Χανιά. 21/12/23



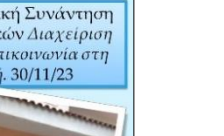
Παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης «Οι Αθλίοι» από την Α' τάξη. 5/3/24



Δράσεις Ευαισθητοποίησης για τη συμπεριληψη ατόμων με αναπηρία «Ελα στην θέση μου» από την κ. Δ. Κοντοβά και τον κ. Δ. Γκίκα. 30/10/23 και 14/10/23



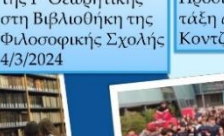
Πενθήμερη εκδρομή ομάδας της Α' και της Β' στους Ευρωπαϊκούς Θεσμούς (Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, Ευρωκοινοβούλιο). 4/3/2024



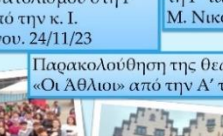
Περιβαλλοντική Ομάδα και Ομάδα Γρίφων, Μαθηματικών και Λογικής



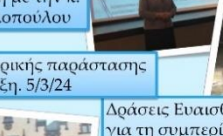
Γιορτή 28ης Οκτωβρίου-παρουσίαση του κ. Στέφανου Σκαρμίντζου, με θέμα «Το έπος του '40 – Έλληνες και αντίπαλοι. Αναβίωση και Παρουσίαση»



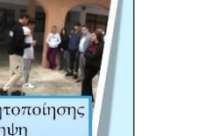
Εορτασμός Επετείου 17ης Νοεμβρίου



Εορτασμός 28ης Οκτωβρίου-παρουσίαση του κ. Στέφανου Σκαρμίντζου, με θέμα «Το έπος του '40 – Έλληνες και αντίπαλοι. Αναβίωση και Παρουσίαση»



Εορτασμός 28ης Οκτωβρίου-παρουσίαση του κ. Στέφανου Σκαρμίντζου, με θέμα «Το έπος του '40 – Έλληνες και αντίπαλοι. Αναβίωση και Παρουσίαση»



Εορτασμός 28ης Οκτωβρίου-παρουσίαση του κ. Στέφανου Σκαρμίντζου, με θέμα «Το έπος του '40 – Έλληνες και αντίπαλοι. Αναβίωση και Παρουσίαση»



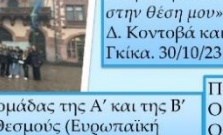
Χριστουγεννιάτικη γιορτή και λαχειοφόρος. 22/12/2023



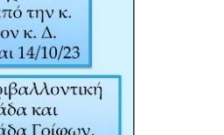
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



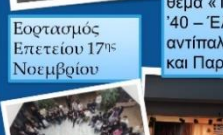
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



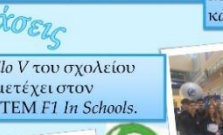
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



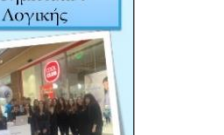
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



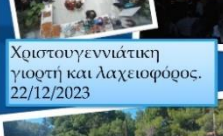
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



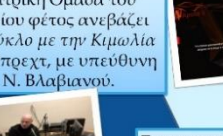
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



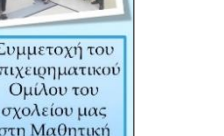
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



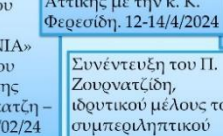
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



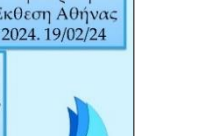
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



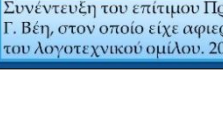
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



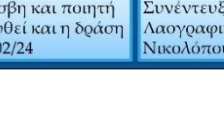
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



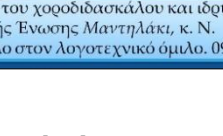
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



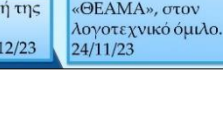
Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



Εορτασμός Τσιγκονέμπτης με γλέντι και παραδοσιακούς χορούς. 07/03/24



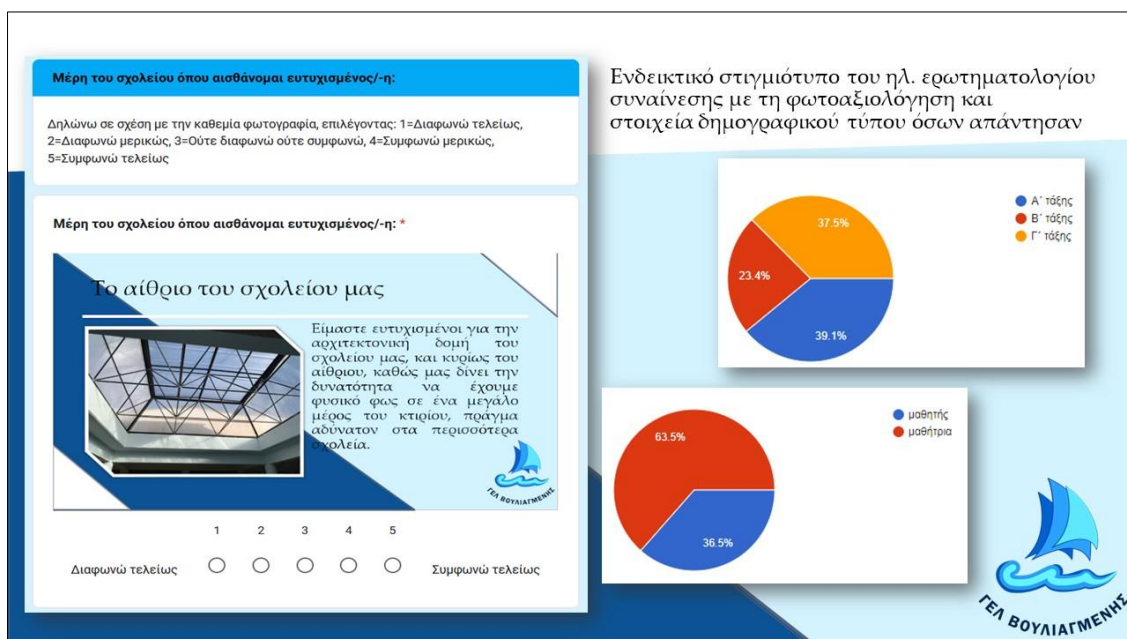
ΓΕΛ ΒΟΥΛΙΑΓΜΕΝΗΣ

Δεύτερη φάση: Διάχυση συμπερασμάτων

Στη συνέχεια, επεκτείναμε κατά ένα βήμα τη μεθοδολογική πορεία της τεχνικής της Φωτοαξιολόγησης και αξιοποιήσαμε την τεχνική του Ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό μέσο συλλογής πληροφοριών και συγκαταλέγεται στα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μέσα για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (Φερεσίδη, 2023). Δημιουργήσαμε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο τα ποιοτικά δεδομένα της πρώτης φάσης, οι φωτογραφίες χώρων και αντικειμένων, θα συγκέντρωναν μεγαλύτερη ή μικρότερη συναίνεση και από άλλους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου μας. Συμπλήρωσαν, έτσι, ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο μας έδειξαν ότι συμφωνούν περισσότερο ή λιγότερο με τα στοιχεία υπό αξιολόγηση που είχαν αποτυπώσει οι μαθητές και οι μαθήτριες του Α2.

Σχήμα 5.

Ενδεικτικό στιγμιότυπο από τη διάχυση των αποτελεσμάτων της φωτοαξιολόγησης στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου και επέκταση της αξιολόγησης μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου
Πηγή: Φερεσίδη & άλ., 2024α



Η διάχυση και επέκταση της φωτοαξιολόγησης μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ήταν πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών/-ητριών, που θέλησαν να μοιραστούν τα συμπεράσματά τους με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες των άλλων τάξεων και να διαπιστώσουν αν και σε ποιον βαθμό συναινούν και εκείνοι/-ες σε αυτά (βλ. Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Ενδεικτικό στιγμιότυπο από τα ποσοστά συναίνεσης για τα αποτελέσματα της φωτοαξιολόγησης

Πηγή: Φερεσίδη & άλ., 2024α

Αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου - Διαπιστώσεις:

Τα μέρη του σχολείου όπου αισθανόμαστε ευτυχισμένοι/-ες:

- η φωτογραφία με το αίθριο του σχολείου → αθροιστικά συναίνεση 68,8%
- φωτογραφία με την Τεχνολογία στην τάξη → αθροιστικά 54,7%

Τα μέρη του σχολείου για τα οποία αισθανόμαστε υπερήφανοι/-ες:

- η φωτογραφία με τα βραβεία και τις μαθητικές δράσεις → 65,7%
- η φωτογραφία με τον Ραδιοφωνικό Σταθμό → 60,9%

Τα πράγματα του σχολείου που βρίσκουμε ασυνήθιστα:

- η φωτογραφία με το ενυδρείο → 62,6%
- η φωτογραφία με το επιδαπέδιο σκάκι → 62,5%

Τα πράγματα που θα θέλαμε να αλλάξουν:

- η φωτογραφία με τις ημιδιαφανείς κουρτίνες → 43,8%
- η φωτογραφία με τα παγκάκια στο δασάκι → 62,5%

→ η αξιολόγηση μέσω φωτογραφιών που επιχειρήσαμε, συγκεντρώνει τη συναίνεση των συμμαθητών/-ητριών μας σε ποσοστά που κυμαίνονται από 43,8% έως 68,8%. Αυτό το εύρος μάλλον μας ωθεί να επιχειρήσουμε **την επόμενη σχολική χρονιά** φωτοαξιολόγηση με τη συμμετοχή **πολύ περισσότερων μαθητικών ομάδων**, από όλα τα τμήματα του σχολείου μας.



TEA BOULIAGMENI

Τα ποσοστά συναίνεσης, μάλιστα, ήταν τόσο υψηλά, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες αποφάσισαν να επιχειρήσουν και την επόμενη σχολική χρονιά να εφαρμόσουν τη Φωτοαξιολόγηση και να συμμετάσχουν πολύ περισσότερες μαθητικές ομάδες, ευρύτερα από όλα τα τμήματα του σχολείου, έτσι ώστε όλες και όλοι μαζί να αποτιμήσουν την κοινή τους προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου κάθε σχολικό έτος.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος, ήταν τέτοια η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ μας για κάτι τόσο καινοτόμο και ευχάριστο για τους μαθητές και τόση η προσπάθειά μας, ώστε αποφασίσαμε να συμμετάσχουμε ως ομάδα, με δύο μαθητικές εργασίες, στο 1ο Μαθητικό Συνέδριο «Ερευνητικές Διαδρομές στον Πολιτισμό και στις Επιστήμες», το οποίο διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, από τις 12 έως τις 14 Απριλίου 2024. Η μία μαθητική εργασία είχε ως τίτλο «Συμμετέχουμε Ενεργά στην Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου μας» και η δεύτερη «Το Σχολικό Πορτρέτο ως Μαθητική Πρόταση για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου». Μάλιστα, στο πλαίσιο της συμμετοχής μας στο συνέδριο, η μαθητική μας ομάδα συνεργάστηκε και με την ομάδα του Lake Radio, που είναι ο διαδικτυακός σταθμός του συγκεκριμένου σχολείου, καλύπτοντας ραδιοφωνικά το συνέδριο αυτό. Για πολλούς λόγους, αυτό αποδείχθηκε άλλη μία εξαιρετική εμπειρία για τους μαθητές και τις μαθήτριές μας. Η παρουσίαση της συμμετοχής της μαθητικής μας ομάδας στο συνέδριο, με αναλυτικά τα πορίσματα της φωτοαξιολόγησης, είναι διαθέσιμη επιγραμματικά στο: <https://www.youtube.com/watch?v=qirdLfGRKVI>.

Τρίτη φάση: Συζήτηση και λήψη αποφάσεων

Από τη μία, η αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης βάσει φωτογραφιών που υλοποιήθηκε στο σχολείο μας, είναι αντικείμενο συζήτησης της μαθητικής μας ομάδας με τα εκλεγμένα μέλη του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του

σχολείου, με τους καθηγητές και τις καθηγήτριες και με τη Διεύθυνση του σχολείου, προκειμένου όλοι και όλες να γνωρίζουμε καλά τα θετικά σημεία και να αναγνωρίζουμε τις αδυναμίες, προσπαθώντας να τις διορθώσουμε και να βρούμε λύσεις κοινά αποδεκτές.

Από την άλλη, μέσα από τη συγκρότηση της μαθητικής μας ομάδας, τις συζητήσεις για τον προγραμματισμό της δράσης μας, την αναζήτηση και συλλογή υλικού για το ψηφιακό μας poster, την ανταλλαγή απόψεων για την ομαδοποίηση και την τεκμηρίωση των υπό αξιολόγηση δράσεων, την καθεαυτή κατασκευή του poster, με ανάπτυξη και των δεξιοτήτων μας χρήσης των νέων τεχνολογιών, καθώς και μέσα από την ανατροφοδότηση τόσο μεταξύ μας όσο και από την Υπεύθυνη Εκπαιδευτικό για το τελικό προϊόν, δημιουργήθηκε κλίμα συνεργασίας και κουλτούρα αξιολόγησης των δράσεων που υλοποιούνται στο σχολείο μας, με σκοπό την ανάδειξή τους, την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή τους από το ένα σχολικό έτος στο άλλο.

Άλλωστε, μία σχολική μονάδα χρειάζεται να γνωρίζει ακριβώς τι κάνει καλά και τι λιγότερο καλά, σύμφωνα με τη γνώμη και των ίδιων των μαθητών και μαθητριών της, και να «συναγωνίζεται» τον ίδιο της τον εαυτό, έτσι ώστε να γίνεται καλύτερο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό της έργο από χρονιά σε χρονιά. Πιστεύουμε, λοιπόν, ότι οι τεχνικές της Φωτοαξιολόγησης και του Σχολικού Πορτρέτου δίνουν ένα τέτοιο βήμα έκφρασης αξιολογικής κρίσης στους μαθητές του σχολείου και, με αυτόν τον τρόπο, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου γίνεται με τρόπο συμμετοχικό και δημοκρατικό.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος «Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο» καταδεικνύουν πώς πραγματικά μπορεί να οικοδομηθεί η αξιολογική ικανότητα στο σχολείο (βλ. Σχήμα 7).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις δύο τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν, τη Φωτοαξιολόγηση και το Σχολικό Πορτρέτο, οι μαθητές και οι μαθήτριες συνέβαλαν στη συλλογή πολύτιμου για το σχολείο τους υλικού, συνειδητοποίησαν στην πράξη την αξία της τεκμηρίωσης και ενεπλάκησαν στις σχετικές συζητήσεις με τις/τους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση του σχολείου, συμμετέχοντας, έτσι, ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και στις προσπάθειες για τη βελτίωσή του, αναπτύσσοντας, ταυτόχρονα την αξιολογική τους ικανότητα. Συνεργάστηκαν σε ομάδες και στην πράξη καλλιέργησαν τη συνεργατικότητα τους, τόσο μεταξύ τους ως ομάδα όσο και με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό. Παράλληλα, καλλιέργησαν πνεύμα ομαδικότητας, αναζητώντας τη γνώμη και των άλλων συμμαθητών τους, καθώς και των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του σχολείου, και ενίσχυσαν την αίσθηση του ανήκειν, έχοντας επίγνωση ότι κάνουν έργο σημαντικό και υπεύθυνο, εκπροσωπώντας το σχολείο τους.

Σχήμα 7.

Απεικόνιση της Οικοδόμησης Αξιολογικής Ικανότητας, μέσα από το Πρόγραμμα «Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο»



Ταυτόχρονα, οι μαθητές και οι μαθήτριες του προγράμματος ασχολήθηκαν με τη μελέτη, την αξιολόγηση και την αξιοποίηση βιβλιογραφικών πηγών. Ασχολήθηκαν με την επιστημονική έρευνα, αποκτώντας γνώση κάποιων στοιχείων της μεθοδολογίας έρευνας και υλοποιώντας τη δική τους έρευνα στην πράξη. Γνώρισαν και εφάρμοσαν στην πράξη καινοτομίες και ανέπτυξαν πρωτοβουλίες, όπως η επέκταση της μεθόδου της Φωτοαξιολόγησης με την τεχνική του Ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση της συναίνεσης και των γενικότερων τάσεων του σχολείου. Άλλωστε, και η ίδια η συμμετοχή τους στο μαθητικό συνέδριο τους προσέφερε μία ξεχωριστή εμπειρία, ωφέλιμη σε πολλαπλά επίπεδα, αποτελώντας ουσιαστικά μία αυθεντική άσκησή τους στο πέρασμα από την ατομική εμπειρία στη συλλογική.

Η όλη τους συμμετοχή στο εν λόγω πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές, κατά προφορική δήλωσή τους, να καταλάβουν πιο ουσιαστικά τι είναι η αξιολόγηση, πώς γίνεται με επιστημονικό και αποτελεσματικό τρόπο και πώς μπορεί να βελτιώσει το σχολείο και τη σχολική ζωή γενικότερα. Ταυτόχρονα, βέβαια, με την κουλτούρα αξιολόγησης, ανέπτυξαν και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις τεχνολογικές και τις καθεαυτές αξιολογικές δεξιότητές τους. Τέλος, χάρη στο πρόγραμμα αυτό για την Οικοδόμηση της Αξιολογικής τους Ικανότητας, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων όχι μόνο για την πορεία του προγράμματος αλλά και για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο σε μία τέτοια δημοκρατική διαδικασία και ενισχύοντας τη δημοκρατικότητά τους ως μελλοντικών πολιτών. Στο ίδιο πλαίσιο, άλλωστε, επιδιώκεται και η εξωστρέφεια του σχολείου και το Πρόγραμμα αυτό συνέβαλε στο μοίρασμα και στη διάχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Συζήτηση

Η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας είναι εφικτή μέσα από στοχευμένες αξιολογικές δράσεις που μπορεί να οργανώνει το σχολείο. Αυτό μπορεί να γίνεται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι το πρόγραμμα «Οικοδομώντας την αξιολογική ικανότητά μου στο σχολείο» που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία και είναι ευκατάρτη η εφαρμογή του και από άλλες και άλλους εκπαιδευτικούς. Μπορεί, όμως, να γίνεται και με άλλες σχολικές δράσεις και με την καθεαυτή διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη. Αυτό σημαίνει, βέβαια, αξιοποίηση ενδεδειγμένων κάθε φορά αξιολογικών τεχνικών και, άρα, σωστός σχεδιασμός τους από τις/τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτόν, θεωρώ ότι η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας είναι ένα πολύ σημαντικό και ενδιαφέρον ζήτημα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο ως βάση για την αρχική εκπαίδευσή τους όσο και ως αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους. Όπως αποδείχθηκε μέσα από την παρούσα πρόταση για το εν λόγω Πρόγραμμα, η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας είναι πολυσύνθετη έννοια και πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία μπορεί και πρέπει να καλλιεργείται συστηματικά ήδη από τη σχολική ηλικία, έτσι ώστε οι αυριανοί πολίτες να έχουν αποκτήσει κουλτούρα αξιολόγησης και βελτίωσης, να έχουν καλλιεργήσει την αξιολογική τους ικανότητα και να συμμετέχουν ενεργά σε δημοκρατικές διαδικασίες.

Βιβλιογραφία

- Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2007). Ερευνητικά εργαλεία άγνωστα στην ερευνητική ομάδα. Στο: Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. (σσ. 221-243). Αθήνα: Λιβάνη.
- Feresidi, K. (2024). *Practical Guide to Educational Evaluation and Teacher's Phronesis*. Athens: Grigori Publications (in print)
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, 4th ed. Allyn & Bacon.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 445.
- Taylor-Powell, E., & Boyd, H. H. (2008). Evaluation capacity building in complex organizations, in M. T. Braverman, M. Engle, M. E. Arnold, & R. A. Rennekamp (Eds.), *Program evaluation in a complex organizational system: Lessons from cooperative extension*. *New Directions for Evaluation*, No. 120, 67.
- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φερεσίδη, Κ. (2023). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Στο: Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (επιμ.). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν*.

- Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση (σσ. 289-311). Αθήνα: Γρηγόρη.*
- Φερεσίδη, Κ., Καραφασούλη, Μ., Δαλιάνη, Μ., Καραγκούννη, Ξ. & Κρανιά, Ε. (2024α). Συμμετέχουμε Ενεργά στην Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου μας. *1ο Μαθητικό Συνέδριο «Ερευνητικές Διαδρομές στον Πολιτισμό και στις Επιστήμες», Αθήνα 12-14 Απριλίου 2024. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής (υ/δ)*
- Φερεσίδη, Κ., Καραφασούλη, Μ., Κατσούλη, Μ., Κατσούλης, Ι., Κιτζόγλου & Δ., Κορότκοβα, Ζ. (2024β). Το Σχολικό Πορτρέτο ως Μαθητική Πρόταση για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου. *1ο Μαθητικό Συνέδριο «Ερευνητικές Διαδρομές στον Πολιτισμό και στις Επιστήμες», Αθήνα 12-14 Απριλίου 2024. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής (υ/δ)*

Ανάπτυξη διαγνωστικών τεστ αξιολόγησης βάσει κριτηρίων για τα Μαθηματικά με τη χρήση Μπαεσιανών Δικτύων: Η περίπτωση του ερευνητικού προγράμματος DiToM

**Γεώργιος Φεσάκης¹, Κωνσταντίνος Τάτσης², Ανδρέας Μούτσιος-
Ρέντζος³, Michael Kleine⁴, Κωνσταντίνος Περδικάρης⁵, Léon Anhalt⁶**

¹Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

²Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

³Επίκουρος Καθηγητής, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

⁴Καθηγητής, Universität Bielefeld

⁵Μεταπτυχιακός Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

⁶Διδακτορικός Ερευνητής, Universität Bielefeld

Περίληψη

Το έργο «Diagnostic Tool in Mathematics» (DiToM) είναι ένα τριετές Erasmus+ ερευνητικό πρόγραμμα με συνεργάτες οργανισμούς (πανεπιστήμια ή/και ενώσεις) από 7 χώρες και έναρξη τον Ιανουάριο του 2023. Το DiToM στοχεύει στη δημιουργία διαγνωστικών εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για τη μέτρηση βασικών δεξιοτήτων στην αριθμητική και την άλγεβρα από το Νηπιαγωγείο έως και την Β' Γυμνασίου, με σκοπό τον εντοπισμό μαθητών/τριών με αυξημένο «κίνδυνο» αποτυχίας στα σχολικά Μαθηματικά. Το DiToM προσεγγίζει συμπεριληπτικά την τάξη των μαθηματικών, προβλέποντας τη ρητή αντιμετώπιση συγκεκριμένων ειδικών αναγκών. Η δομή των εργαλείων του DiToM ακολουθεί μια μεθοδολογία αξιολόγησης βάσει κριτηρίων (Criterion Referenced Assessment· CRA). Σύμφωνα με την CRA, η μάθηση μετριέται μέσω ενός προκαθορισμένου συστήματος κριτηρίων και αντίστοιχων προτύπων επίδοσης, με γραπτές περιγραφές των αναμενόμενων γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένο στάδιο εκπαίδευσης. Στο DiToM, επιλέξαμε δύο επίπεδα αναγνώρισης «σε κίνδυνο» ή «όχι σε κίνδυνο», παρέχοντας έτσι ένα αποτελεσματικά σχεδιασμένο, χρήσιμο εργαλείο για την καθημερινή διδασκαλία των μαθηματικών. Στην παρούσα εργασία συζητούνται οι δυνατότητες εφαρμογής των Μπαεσιανών Δικτύων (Bayesian Networks) στη διαγνωστική αξιολόγηση όπως αυτή προσεγγίζεται στο έργο DiToM, καθώς δύνανται να προσφέρουν μια εύχρηστη και διαισθητικά κατανοητή δομή για τον ορισμό σύνθετων κοινών κατανομών πιθανοτήτων, καθιστώντας τα ιδιαίτερα κατάλληλα για την αναπαράσταση των πεδίων περιεχομένου των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων σε διαγνωστικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Διαγνωστική Αξιολόγηση, Αξιολόγηση βάσει κριτηρίων, Μπαεσιανά Δίκτυα.

Developing Criterion Referenced Diagnostic Assessment Tests for Mathematics using Bayesian Networks: The case of DiToM project

Abstract

Diagnostic Tool in Mathematics (DiToM) is a 3-year Erasmus+ research project involving/including organizations (universities or/and associations) from 7 countries, starting in January 2023. DiToM aims to develop diagnostic instruments that teachers can use to measure key skills in arithmetic and algebra from Grade 0 to Grade 8, with the purpose of identifying students being "at risk" of failure in school mathematics. DiToM explicitly addresses functional diversity in its tests. DiToM's instruments follow Criterion Referenced Assessment (CRA) approach. According to CRA, learning is assessed through a predefined set of criteria and corresponding performance standards, with written descriptions of the expected knowledge and skills of students at a particular stage of their education. In DiToM, we chose two identification levels "at risk" or "not at risk", thus providing a tool that may be applied in everyday mathematics teaching. In this paper, the potential application of Bayesian Networks to DiToM project is investigated. Bayesian Networks can provide an easy-to-use and intuitively understandable structure for defining complex joint probability distributions, making them particularly suitable for representing the content domains of educational assessments at the diagnostic level.

Εισαγωγή

Διαγνωστική αξιολόγηση

Στη βιβλιογραφία διακρίνονται τρεις κύριες μορφές αξιολόγησης της μάθησης, η διαγνωστική/αρχική, η διαμορφωτική/συνεχής και η αθροιστική/τελική (Κασσωτάκης, 2013).

Η διαγνωστική αξιολόγηση σκοπό έχει να προσδιορίσει το επίπεδο των ικανοτήτων, των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αδυναμιών του/ης μαθητή/τριας και συνήθως γίνεται στην έναρξη του σχολικού έτους ή μίας σχολικής περιόδου, έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό των επιδιωκόμενων διαδικασιών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2007). Η διαγνωστική αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητο συστατικό της αξιολόγησης της μάθησης στον 21ο αιώνα (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Σύμφωνα με τους Black και Wiliam (2018), η διαγνωστική αξιολόγηση είναι βασικό συστατικό των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων, επειδή συμβάλει στη βελτίωση της πολύπλοκης σχέσης μεταξύ της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών. Η διαγνωστική αξιολόγηση σε συνδυασμό με τη διαμορφωτική/συνεχή αξιολόγηση ως παιδαγωγικές λειτουργίες, ενσωματωμένες δυναμικά στη διδακτική πρακτική, επιτρέπουν τον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, παρέχουν πληροφορίες στους/στις εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων μεθόδων και διευκολύνει την επιλογή υποστηρικτικών παρεμβάσεων διαφοροποιημένων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Αξιολόγηση βάσει κριτηρίων και αξιολόγηση βάσει νόρμας

Στην αξιολόγηση του μαθητή διακρίνονται τρεις βασικές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση βάσει νόρμας (Norm-Referenced Assessment· αξιολόγηση με βάση τη σύγκριση με τις επιδόσεις μιας κοινωνικής ομάδας), η αξιολόγηση βάσει κριτηρίων (Criterion Referenced Assessment – CRA· αξιολόγηση με βάση ένα αντικειμενικό μοντέλο επίδοσης), και η αξιολόγηση σε σχέση με προηγούμενη απόδοση (ipsative· αξιολόγηση με βάση της εξέλιξη της ατομικής επίδοσης) η οποία δεν θα απασχολήσει περισσότερο τη παρούσα εργασία.

Η Αξιολόγηση Βάσει Κριτηρίων (Brown, 1988) αξιοποιεί τις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε κατάλληλα επιλεγμένα έργα για να τους κατατάξει σε σχέση με ένα προκαθορισμένο σύνολο κριτηρίων οργανωμένων σε τροχιές προοδευτικής μάθησης (learning progression). Τα κριτήρια κάθε σταδίου της τροχιάς αποτελούν περιγραφές του τι θα πρέπει να μπορούν να κάνουν οι μαθητές/τριες ώστε να επιδεικνύουν ότι έχουν επιτύχει τα αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Όταν οι τροχιές προοδευτικής μάθησης υιοθετηθούν από ένα επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ονομάζονται εκπαιδευτικά πρότυπα (educational standards). Τα διάφορα στάδια της τροχιάς, με την ακολουθία των περιγραφών επιπέδων επίδοσης, έχουν συχνά τη μορφή ρουμπρίκας επίδοσης. Στην αξιολόγηση βάσει κριτηρίων οι επιδόσεις των μαθητών/τριών δεν συγκρίνονται με των συμμαθητών τους ώστε να καταταχθούν σε μία κατανομή επιδόσεων, αλλά συγκρίνονται με ένα προκαθορισμένο αποδεκτό αναπτυξιακό πρότυπο ώστε να εντοπιστεί η θέση τους στην ακολουθία των σταδίων της μαθησιακής τροχιάς. Οι τροχιές προοδευτικής μάθησης συνοδεύονται από την επιθυμητή θέση των μαθητών (σημεία αναφοράς) ανάλογα με το χρόνο φοίτησης καθώς και οδηγίες για παρεμβάσεις μετάβασης των μαθητών από το ένα στάδιο στο επόμενο. Άτυπα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία των τεστ που συντάσσονται από εκπαιδευτικούς σχολείων για τακτική χρήση έχουν τον ίδιο σκοπό με τα τεστ βασισμένα σε κριτήρια, με την έννοια ότι επιδιώκεται να εκτιμηθεί σε ποιο βαθμό ο/η μαθητής/τρια έχει κατακτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του πεδίου μέχρι εκείνη τη στιγμή. Φυσικά για να θεωρηθούν αξιολογήσεις CRA απαιτείται ένα κοινά αποδεκτό αναπτυξιακό μοντέλο με τη μορφή θεωρητικής μαθησιακής τροχιάς (learning progression) και κοινά αποδεκτά σημεία αναφοράς-εκπαιδευτικά πρότυπα. Όπως αναφέρουν οι Weiss και Davison (1981), η αξιολόγηση βασισμένη σε κριτήρια χρειάζεται να διακριθεί από την αξιολόγηση που βασίζεται σε νόρμες.

Η αξιολόγηση βάσει νόρμας (NRA), αποσκοπεί στο να εντοπίσει τη θέση της επίδοσης ενός/μίας μαθητή/τριας στην κατανομή των επιδόσεων μίας ομάδας μαθητών/τριών, ή της θεωρητικής κατανομής των επιδόσεων του πληθυσμού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή μίας αξιόπιστης σειράς κατάταξης των επιδόσεων των μαθητών/τριών (Stiggins, 1997). Επομένως, η αξιολόγηση NRA είναι αυτή που προκύπτει μετά την πραγματοποίηση ενός τεστ και εξαρτάται από τα αποτελέσματα εντός της ομάδας. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση NRA συγκρίνει τις επιδόσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους κατασκευάζοντας την κατανομή των επιδόσεων μιας συγκεκριμένης ομάδας και αποκαλύπτει έτσι τις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών, παιδαγωγικών μεθόδων και άλλων παραγόντων, ενώ η αξιολόγηση CRA εκτιμά την επίδοση-απόδοση ενός μαθητή ως προς ένα προκαθορισμένο εξελικτικό πρότυπο διαβαθμισμένης απόδοσης για το οποίο η

επίδοση μπορεί να εκτιμηθεί αν είναι επαρκής σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Σε ένα πρόβλημα όπως η επιλογή μαθητών/τριών για εισαγωγή στα πανεπιστήμια, όπου είναι χρήσιμη η αριθμητική αξιολόγηση κατάταξης, οι αξιολογήσεις NRA θεωρείται συχνά ότι δίνουν τη λύση (Kim & Hwang, 2022). Αντίθετα στην περίπτωση της διαγνωστικής αξιολόγησης οι περιγραφικές πληροφορίες επίδοσης που παρέχει η αξιολόγηση CRA και ο εντοπισμός κάθε μαθητή/τριας στις πρότυπες μαθησιακές τροχιές του εκπαιδευτικού συστήματος είναι περισσότερο χρήσιμες για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις ανάγκες εκπαιδευτικές κάθε μαθητή/τριας.

Η παρούσα εργασία αφορά σε διαγνωστική αξιολόγηση με την προσέγγιση CRA.

Το ερευνητικό πρόγραμμα DiToM

Το ερευνητικό πρόγραμμα DiToM (Diagnostic Tool in Mathematics) είναι ένα τριετές πρόγραμμα Erasmus+ KA2, με έναρξη τον Ιανουάριο του 2023, στο οποίο λαμβάνουν μέρος 7 χώρες (Γερμανία - Universität Bielefeld, Γαλλία - Université Paris XII Val de Marne, Κροατία - Sveučilište u Rijeci, Ιταλία - Libera Università di Bolzano, Σουηδία - Linnéuniversitetet, Ισπανία - Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas και Ελλάδα - Πανεπιστήμιο Αιγαίου).

Η δομή των εργαλείων του DiToM ακολουθεί μεθοδολογία διαγνωστικής αξιολόγησης και στοχεύει στην:

- δημιουργία μίας σειράς διαγνωστικών εργαλείων τα οποία θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να μετρήσουν βασικές δεξιότητες στην αριθμητική και την άλγεβρα στην πρώτη τάξη και στο τέλος κάθε διετούς μαθησιακής περιόδου μέχρι και τη Β' Γυμνασίου. Έτσι, θα δημιουργηθούν τέσσερα διαγνωστικά τεστ που ενσωματώνουν τις οπτικό-χωρικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκμάθηση των αριθμών (Grapin et al., 2023).
- αναγνώριση των ειδικών αναγκών των συμπεριληπτικών τάξεων στην εφαρμογή διαγνωστικών εργαλείων (Grapin et al., 2023).

Στο πλαίσιο του προγράμματος DiToM σχεδιάστηκε και δοκιμάστηκε πιλοτικά διαγνωστικό τεστ για τα κλάσματα του δημοτικού σχολείου στο οποίο εξετάστηκε η δυνατότητα αξιοποίησης των μπαεσιανών δικτύων (Bayesian Networks· Heckerman, 1998· Pearl, 1994) ως μοντέλου αποτίμησης του τεστ (Almond et al., 2015). Τα αποτελέσματα της διερεύνησης αυτής παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

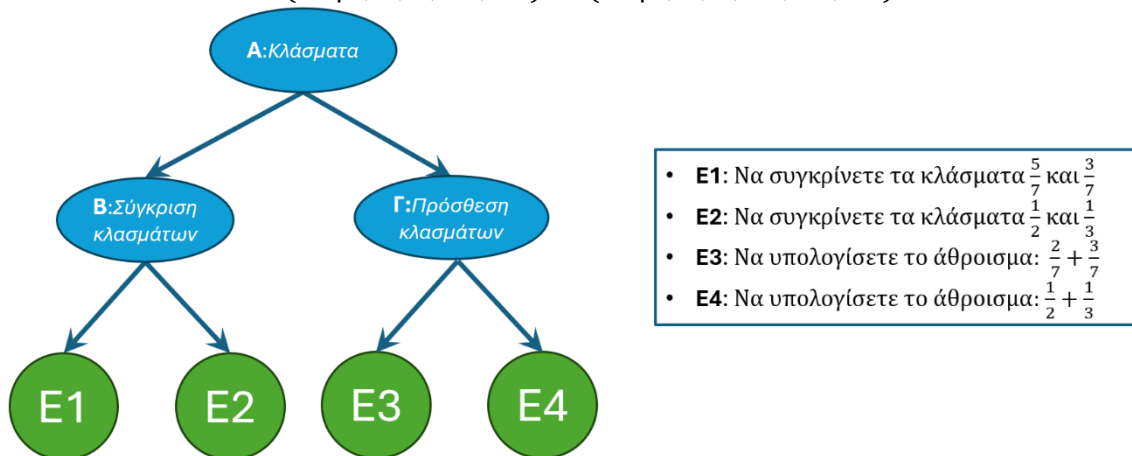
Μπαεσιανά δίκτυα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Τα μπαεσιανά δίκτυα (Bayesian Networks - BN) ενδιαφέρουν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση επειδή παρέχουν έναν εύχρηστο και διαισθητικά εύληπτο τρόπο για τον προσδιορισμό από κοινού κατανομών πιθανότητας (joint probability distribution) τόσο με παρατηρούμενες (observed) όσο και με λανθάνουσες (latent) μεταβλητές. Τα BN παρέχουν ένα πλαίσιο και μία προσέγγιση για τη δημιουργία μοντέλων που αξιοποιούν το συνδυασμό μίας γραφικής αναπαράστασης των

σχέσεων μεταξύ τυχαίων μεταβλητών και τον αυτόματο υπολογισμό της σύνθετης κοινής κατανομής πιθανότητας αυτών (Almond et al., 2015· Culbertson, 2016). Στο γράφημα, κάθε κόμβος αντιπροσωπεύει μία μεταβλητή και οι ακμές που συνδέουν τους κόμβους αντιπροσωπεύουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (βλ. Σχήμα 1). Τα ζεύγη των συνδεδεμένων κόμβων αναφέρονται ως γονέας και παιδί, με κατευθυνόμενες ακμές που άγονται από του γονείς και καταλήγουν στα παιδιά. Για κάθε κόμβο ορίζεται μία υπό συνθήκη κατανομή πιθανότητας της αντίστοιχης μεταβλητής δεδομένων των γονέων του κόμβου οι οποίοι αναπαριστούν μεταβλητές που είναι υπό συνθήκη εξαρτημένες με τον κόμβο παιδί. Το παράδειγμα του γραφήματος στο σχήμα 1, παρουσιάζει 3 λανθάνουσες μεταβλητές (γαλάζιοι κόμβοι) και 4 παρατηρούμενες μεταβλητές (πράσινοι κόμβοι).

Η ευκολία υπολογισμών στα BN προέρχεται από τις υπό όρους ανεξαρτησίες που συνεπάγεται το γράφημα και την αντίστοιχη απλοποίηση του γενικού πολλαπλασιαστικού κανόνα. Κάθε μεταβλητή είναι υπό όρους ανεξάρτητη από όλες τις άλλες μεταβλητές, δεδομένων των μεταβλητών που την περιβάλλουν (Almond et al., 2007). Επίσης, ο γενικός πολλαπλασιαστικός κανόνας δίνει μία κοινή κατανομή πιθανότητας ως το γινόμενο των διαδοχικών κατανομών πιθανότητας υπό συνθήκη, για παράδειγμα:

$$\begin{aligned} P(A, B, \Gamma, E1, E2, E3, E4) &= \\ &= P(A) \cdot P(B|A) \cdot P(\Gamma|A, B) \cdot P(E1|A, B, \Gamma) \cdot P(E2|A, B, \Gamma, E1) \cdot \\ &\cdot P(E3|A, B, \Gamma, E1, E2) \cdot P(E4|A, B, \Gamma, E1, E2, E3) \end{aligned}$$



Σχήμα 1. Παράδειγμα μπαesianού δικτύου

Ωστόσο, αν και αυτή η αναδρομική αναπαράσταση μπορεί να γραφεί για οποιαδήποτε σειρά μεταβλητών, η σειρά που ταιριάζει με τις υπό συνθήκη κατανομές πιθανοτήτων που σχετίζονται με τους κόμβους του BN επιτρέπει σημαντική απλούστευση λόγω των υπό συνθήκη ανεξαρτησιών που υποδεικνύει το γράφημα:

$$\begin{aligned} P(A, B, \Gamma, E1, E2, E3, E4) &= \\ &= P(A) \cdot P(B|A) \cdot P(\Gamma|A) \cdot P(E1|B) \cdot P(E2|B) \cdot P(E3|\Gamma) \cdot P(E4|\Gamma) \end{aligned}$$

Επιπλέον, οι περιθώριες (marginal) κατανομές μπορούν να καθοριστούν απλούστερα με αναδρομική λήψη του γινομένου της υπό συνθήκης κατανομής ενός κόμβου και των υπό συνθήκη κατανομών των γονέων του, λόγου χάριν:

$$P(E2) = P(E2|B) \cdot P(B|A) \cdot P(A)$$

Με αυτόν τον τρόπο, πολύπλοκες κατανομές μεταξύ πολλών μεταβλητών μπορούν να περιγραφούν απλούστερα αξιοποιώντας τις σχέσεις εξάρτησης μεταξύ πολύ μικρότερων υποσυνόλων μεταβλητών, οι οποίες μπορούν να εξαχθούν απευθείας από το γράφημα και να καταστήσουν έτσι το υπολογιστικό κόστος της από κοινού κατανομής εφικτό για περισσότερες περιπτώσεις εφαρμογών.

Στις εφαρμογές των BN στην εκπαιδευτική μέτρηση/αξιολόγηση, οι λανθάνουσες μεταβλητές αντιπροσωπεύουν γνωστικά χαρακτηριστικά (ικανότητες, δεξιότητες, κριτήρια κ.α.) του πεδίου, ενώ οι παρατηρούμενες μεταβλητές αντιπροσωπεύουν αντικείμενα δοκιμασίας (π.χ. πολλαπλής επιλογής) ή άλλες μετρήσεις με βάση την απόδοση των εξεταζόμενων (Culbertson, 2016). Επίσης μπορούν ακόμη να μοντελοποιήσουν δημογραφικούς ή άλλους μετρήσιμους παράγοντες που θεωρούμε ότι επηρεάζουν τις λανθάνουσες μεταβλητές.

Ενδεικτικές μελέτες περίπτωσης εφαρμογής των BN στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Ο Vomlel (2004) ασχολήθηκε με τη διάγνωση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στον λογισμό κλασμάτων. Υποστήριξε ότι όταν μοντελοποιηθεί η εξάρτηση μεταξύ των δεξιοτήτων, μπορεί να υπολογιστεί ταχύτερα μια καλύτερη διάγνωση. Επίσης, κατέγραψε περιπτώσεις αξιολόγησης για τις οποίες είναι αδύνατο να ληφθεί μια πλήρης και σωστή διάγνωση αν δεν μοντελοποιηθεί η εξάρτηση μεταξύ των δεξιοτήτων. Στα πειράματα που διενήργησε, σχεδίασε και ανέπτυξε τεστ στα οποία αναδύθηκε το όφελος από την αξιοποίηση BN που μοντελοποιεί τις σχέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων όχι μόνο στην περίπτωση μιας προσαρμοστικής δοκιμασίας αλλά και κατά το σχεδιασμό μιας συμβατικής δοκιμασίας με προκαθορισμένο, σταθερό αριθμό έργων.

Σε άλλη έρευνα (Almond et al., 2007) παρουσιάστηκαν μοντέλα με δίκτυα Bayes και εξετάστηκαν οι εφαρμογές τους στη ανάπτυξη γνωστικών διαγνωστικών τεστ σε συνδυασμό με τη Θεωρία Απόκρισης Ερωτήματος (Item Response Theory – IRT· Embretson & Reise, 2000· Zanon et al., 2016) . Στη συγκεκριμένη έρευνα, εξετάζονται πτυχές της θεωρίας και της χρήσης των μοντέλων δικτύων Bayes, στη διαγνωστική αξιολόγηση. Η εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μοντέλα δικτύων Bayes δημιουργούνται με πληροφορίες εμπειρογνομόνων, βελτιώνονται και παραμετροποιούνται από τα εμπειρικά δεδομένα και αναπτύσσονται ως μηχανισμοί υποστήριξης εξαγωγής συμπερασμάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (evidence). Απευθυνόμενη σε ένα ειδικό κοινό εκπαιδευτικών μετρήσεων, η εργασία αναδεικνύει την ευελιξία και τις δυνατότητες των δικτύων Bayes μέσω μιας σειράς συγκεκριμένων παραδειγμάτων, και χωρίς περιττές τεχνικές λεπτομέρειες.

Τέλος, στην έρευνα των Millán et al. (2012) περιγράφεται η ενσωμάτωση και αξιολόγηση ενός υπάρχοντος γενικού μοντέλου μαθητή κατά Bayes (Generic

Bayesian Student Model - GBSM) σε ένα υπάρχον σύστημα ηλεκτρονικών εξετάσεων στο πλαίσιο του προγράμματος Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Projecto Matemática Ensino - PmatE) του Πανεπιστημίου του Aveiro. Σε αντίθεση με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν χαμηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ της διάγνωσης που παρείχε το BSM από την αξιολόγηση στον υπολογιστή και των εκτιμήσεων των εμπειρογνομόνων (Millán et al., 2012).

Προβληματική και σκοπός της εργασίας

Στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, με την έλλειψη κοινά αποδεκτών τροχιών μάθησης (τουλάχιστον μέχρι την πρόσφατη εκπόνηση των νέων ΠΣ που δημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ το 2023) και εκπαιδευτικών προτύπων είναι συνηθισμένη η χρήση NRA αξιολογήσεων, που δημιουργούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και είναι βασισμένα στο πρόγραμμα σπουδών αντλώντας θέματα από διάφορες πηγές και τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτά τα τεστ επιτρέπουν βασικά την σύγκριση επιδόσεων των μαθητών/τριών και ενδεχομένως εντοπίζουν συγκεκριμένες αδυναμίες τους, όμως σποραδικά σε ορισμένους τομείς σε σχέση με το συνολικό πρόγραμμα σπουδών δίχως να είναι εφικτό να παράσχουν λεπτομερείς διαγνωστικές πληροφορίες και προτάσεις για παρεμβάσεις υποστήριξης των μαθητών/τριών όπως οι αντίστοιχες CRA αξιολογήσεις. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί η διαγνωστική αξιολόγηση έχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικού συστήματος. Συγκεκριμένα τα ακαδημαϊκά έτη 2021-2022 και 2022-2023 πραγματοποιήθηκε διαγνωστική αξιολόγηση σε έως 6000 μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού και έως 6000 μαθητές/τριες της Γ' Γυμνασίου σε έως 600 σχολικές μονάδες βάσει στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (Υπ. Απόφαση 10522/Δ1/2023). Έτσι αναδύεται η έλλειψη παραδειγμάτων CRA αξιολόγησης γενικά, και ειδικά στα μαθηματικά όπου εστιάζει η παρούσα έρευνα.

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης, ως μέρος του ερευνητικού προγράμματος DiToM, είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός CRA διαγνωστικού εργαλείου στη μαθηματική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο λογισμό κλασμάτων, συμβατό με το Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών που να αξιοποιεί τα BN ως μοντέλο αποτίμησης και υποστήριξης ερμηνείας των αποτελεσμάτων κάθε μαθητή/τριας. Η αποτίμηση της δυνατότητας αξιοποίησης των BN ως μοντέλο αποτίμησης σε σχέση με την κλασική θεωρία των τεστ (Classical Test Theory – CTT) και την Θεωρία Απόκρισης Ερωτήματος ήταν ο κυριότερος στόχος για το ερευνητικό πρόγραμμα. Το πλεονέκτημα των BN βασίζεται στην παράκαμψη των πολύπλοκων διαδικασιών βαθμονόμησης των διαγνωστικών εργασιών που απαιτούν η CTT και IRT και η αντικατάστασή τους από την απλούστερη διαδικασία της παραμετροποίησης η οποία μπορεί να γίνει αποτελεσματικά ακόμα και με βάση ένα μικρό σχετικά αριθμό εμπειρικών δεδομένων. Τα κλάσματα επιλέχθηκαν διότι είναι θεμελιώδους σημασίας για τη μαθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα είναι γνωστό ότι για πολλούς μαθητές αποτελούν σημαντικό εμπόδιο. Στην ερευνητική βιβλιογραφία,

υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι η καλή κατανόηση των ρητών αριθμών είναι θεμελιώδης για πιο προχωρημένα μαθηματικά (Gabriel et al., 2023). Τα κλάσματα επιλέχθηκαν επίσης επειδή στη βιβλιογραφία υπάρχουν παρόμοιες έρευνες (Almond et al., 2007· 2015· Vomlel, 2004) ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Για τους ερευνητικούς σκοπούς τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ΕΕ1.** Μπορούν να εφαρμοστούν τα μπασειανά δίκτυα για το σχεδιασμό ενός διαγνωστικού τεστ στα μαθηματικά;
- ΕΕ2.** Πώς εκτιμάται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ενός διαγνωστικού τεστ στα μαθηματικά στο οποίο έχει γίνει εφαρμογή μπασειανών δικτύων;

Ερευνητική μεθοδολογία

Για την προσέγγιση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος (ΕΕ1) το οποίο αφορά το σχεδιασμό μίας τεχνολογικής καινοτομίας εφαρμόστηκε μεθοδολογία έρευνας με σχεδιασμό. Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ2) το οποίο αφορά την εκτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του διαγνωστικού εργαλείου που σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε διερευνητική μελέτη περίπτωσης.

Η έρευνα με σχεδιασμό αποτελεί μία ερευνητική μεθοδολογία η οποία προτείνει την επαναληπτική διαδικασία στην οποία υλοποιείται μία ακολουθία από απόπειρες-παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί βάσει κάποιας θεωρίας και αποσκοπεί εκ παραλλήλου στην κατανόηση αλλά και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cobb et al., 2003).

Η μεθοδολογία της διερευνητικής μελέτης περίπτωσης (Yin, 2012) επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση σύνθετων φαινομένων με την εις βάθος παρατήρηση συγκεκριμένων καταστάσεων σε αυθεντικές συνθήκες. Η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται σε μεγάλο δείγμα επιστημονικών πεδίων για την κατανόηση φαινομένων που σχετίζονται με άτομα ή ομάδες. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η διερευνητική μελέτη περίπτωσης αξιοποιήθηκε για τη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των υπό αξιολόγηση κριτηρίων και έργων του διαγνωστικού εργαλείου, αλλά και για τις σχέσεις των επίμονων γνωστικών παρανοήσεων των μαθητών/τριών με τα έργα του τεστ. Τα γνωρίσματα αυτά της διερευνητικής μελέτης περίπτωσης την καθιστούν κατάλληλη για την παρούσα εργασία.

Σχεδιασμός διαγνωστικού εργαλείου

Ο βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός καινοτόμου εργαλείου CRA διαγνωστικής αξιολόγησης στο λογισμό κλασμάτων συμβατό με BN. Για τον σχεδιασμό η εργασία βασίστηκε στην έρευνα του Vomlel (2004) και στις έρευνες των Almond et al.(2007· 2015) προκειμένου να να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία των διαγνωστικών εργαλείων.

Ειδικότερα, στην έρευνα του Vomlel (2004), η δεξιότητα του λογισμού των κλασμάτων αναλύεται στα επιμέρους κριτήρια-δεξιότητες που τη συνθέτουν (σύγκριση κλασμάτων, μετατροπή κλασμάτων σε ομώνυμα, πράξεις κλασμάτων, μετατροπή μεικτού αριθμού σε κλάσμα και αντίστροφα) αλλά και στις παρανοήσεις

(misconceptions) που συνδέονται με αυτά. Έπειτα δημιουργείται το γράφημα του BN με τις θεωρητικές σχέσεις εξάρτησης ανάμεσα στις δεξιότητες μεταξύ τους και τις δεξιότητες και τις παρανοήσεις και τέλος κατασκευάζονται τα έργα (tasks) του διαγνωστικού εργαλείου. Σε έρευνες που διενήργησαν οι Almond et al. (2007· 2015), εμφανίζεται όλη η σχετική θεωρία, η οποία είναι απαραίτητη για την παραμετροποίηση του μοντέλου για τον υπολογισμό των τιμών των από κοινού κατανομών πιθανότητας σε κάθε κόμβο του δικτύου. Η υλοποίηση του μοντέλου ψηφιακά για τον αυτοματισμό των υπολογισμών μπορεί να γίνει με διάφορα λογισμικά επεξεργασίας BN, όπως το GeNIe Academic Version 4.1.3724.0 (32-bit) της εταιρίας BayesFusion (BayesFusion, 2017) που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το λογισμικό GeNIe Academic δίνει τη δυνατότητα εύκολης κατασκευής του γραφήματος του μπαεσιανού δικτύου και στη συνέχεια εισαγωγής δεδομένων και υπολογισμών των αντίστοιχων κατανομών πιθανοτήτων με αρκετά χρήσιμες δυνατότητες ορισμού σχέσεων μεταξύ μεταβλητών όπως noisy-AND και noisy-OR μοντέλα.

Μετά το πέρας της παραμετροποίησης του μοντέλου, αξιοποιώντας πειραματικά δεδομένα, το διαγνωστικό εργαλείο είναι σε θέση να εξάγει εκτιμήσεις για τις πιθανότητες κατάκτησης των δεξιοτήτων, ή/και παρουσίας των παρανοήσεων με βάση τις απαντήσεις του στις παρατηρήσιμες μεταβλητές (έργα του τεστ). Επίσης μπορεί το BN να μας υπολογίσει την πιθανότητα να απαντήσει σωστά ένας μαθητής σε κάποιο έργο του τεστ δεδομένων απαντήσεων σε άλλα έργα ή/και εκτιμήσεων για την κατάκτηση των δεξιοτήτων ή/και παρουσίας των παρανοήσεων που μπορούν να είναι διαθέσιμες από εκτιμήσεις των διδασκόντων, από άλλα τεστ κ.ά. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου αποτίμησης εκτιμώνται μέσα από μια διαδικασία δοκιμής σε δεδομένα μαθητών γνωστής επίδοσης που έχουν εξαιρεθεί από την παραμετροποίηση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα της προβληματικής, στη παρούσα έρευνα το διαγνωστικό εργαλείο στοχεύει να αξιολογήσει τη θεμελιώδη μαθηματική δεξιότητα Λογισμό Κλασμάτων μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Προκειμένου το εργαλείο να είναι συγκρίσιμο με την προσέγγιση του Volmel (2004) και εναρμονισμένο με τα νέα ΠΣ, ο λογισμός κλασμάτων αναλύθηκε σε 7 κριτήρια που αναδύονται από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Υπ. Απόφαση 10522/Δ1/2023) όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Επειδή το εργαλείο αφορά μια στενή ηλικιακή βαθμίδα για κάθε κριτήριο θεωρούμε μια ρουμπρίκα με τρία στάδια κατάκτησης: κάτω του ικανοποιητικού, ικανοποιητικό, άνω του ικανοποιητικού που διακρίνονται ανάλογα με τη συχνότητα των ορθών απαντήσεων στα αντίστοιχα έργα.

Πίνακας 1.
Κριτήρια Αξιολόγησης Λογισμού Κλασμάτων

Συντομογραφία	Περιγραφή	Παράδειγμα
ΣΚ	Σύγκριση κλασμάτων	$\frac{1}{3} < \frac{1}{2}$

Μ-Κ	Μετατροπή μεικτού αριθμού σε κλάσμα	$3\frac{1}{2} = \frac{3 \cdot 2 + 1}{2} = \frac{7}{2}$
ΜΚΟ	Μετατροπή κλασμάτων σε ομώνυμα	$\left(\frac{1}{2}, \frac{2}{5}\right) = \left(\frac{5}{10}, \frac{4}{10}\right)$
ΠρΚ	Πρόσθεση κλασμάτων	$\frac{5}{7} + \frac{1}{7} = \frac{5+1}{7} = \frac{6}{7}$
ΑφΚ	Αφαίρεση κλασμάτων	$\frac{2}{5} - \frac{1}{5} = \frac{2-1}{5} = \frac{1}{5}$
ΠολΚ	Πολλαπλασιασμός κλασμάτων	$\frac{1}{2} \cdot \frac{3}{5} = \frac{3}{10}$
ΔιαιρΚ	Διαίρεση κλασμάτων	$\frac{4}{5} : \frac{1}{3} = \frac{4}{5} \cdot \frac{3}{1} = \frac{12}{5}$

Μετά τον καθορισμό των κριτηρίων ακολούθησε η δημιουργία των έργων που απαρτίζουν το εργαλείο. Συνολικά δημιουργήθηκαν 12 έργα, τα οποία σχετίζονται με τα 7 κριτήρια, όπως αυτά εμφανίζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2.
Σχέσεις κριτηρίων αξιολόγησης και έργων του διαγνωστικού τεστ

Κριτήριο Αξιολόγησης	Έργο
ΣΚ: σύγκριση κλασμάτων	E1: Να συγκρίνετε τα κλάσματα $\frac{5}{7}$ και $\frac{3}{7}$
	E2: Να συγκρίνετε τα κλάσματα $\frac{1}{2}$ και $\frac{1}{3}$
Μ-Κ: μετατροπή μεικτού αριθμού σε κλάσμα	E3: Να μετατρέψετε τον μεικτό αριθμό $2\frac{3}{4}$ σε κλάσμα
ΠρΚ: πρόσθεση κλασμάτων	E4: Να υπολογίσετε το άθροισμα: $\frac{2}{7} + \frac{3}{7}$
	E5: Να υπολογίσετε το άθροισμα: $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$
ΑφΚ: αφαίρεση κλασμάτων	E6: Να υπολογίσετε τη διαφορά: $\frac{3}{5} - \frac{2}{5}$
	E7: Να υπολογίσετε τη διαφορά: $\frac{7}{8} - \frac{1}{4}$
ΜΚΟ: μετατροπή κλασμάτων σε ομώνυμα	E5: Να υπολογίσετε το άθροισμα: $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$
	E7: Να υπολογίσετε τη διαφορά: $\frac{7}{8} - \frac{1}{4}$
ΠολΚ: πολλαπλασιασμός κλασμάτων	E8: Να υπολογίσετε το γινόμενο: $2 \cdot \frac{3}{5}$
	E9: Να υπολογίσετε το γινόμενο: $\frac{5}{7} \cdot \frac{2}{3}$

	E10: Να υπολογίσετε το γινόμενο: $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3}$
Διαρκ: διαίρεση κλασμάτων	E11: Να υπολογίσετε το πηλίκο: $\frac{5}{2} : \frac{1}{3}$
	E12: Να υπολογίσετε το πηλίκο: $\frac{4}{5} : \frac{7}{3}$

Τα 12 έργα του διαγνωστικού τεστ ήταν ανοικτού τύπου και οι μαθητές/τριες ήταν ελεύθεροι/ες να γράψουν σε κενό ανοικτό πλαίσιο που βρισκόταν ακριβώς κάτω από κάθε έργο (βλ. Σχήμα 2).

Σχήμα 2.
Μέρος του διαγνωστικού τεστ με τα έργα 1,2 και 3

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

(Χρονική διάρκεια: 20-25 λεπτά)

Τάξη: Ε' ΣΤ' Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Ασκήσεις

1. Να συγκρίνετε τα κλάσματα $\frac{5}{7}$ και $\frac{3}{7}$

2. Να συγκρίνετε τα κλάσματα $\frac{1}{2}$ και $\frac{1}{3}$

3. Να μετατρέψετε τον μεικτό αριθμό $2\frac{3}{4}$ σε κλάσμα

Ο λόγος που έγινε χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου και όχι ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, είναι ότι δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης των αποκρίσεων των μαθητών/τριών προκειμένου να υπολογισθούν οι απαραίτητες πιθανότητες για τη παραμετροποίηση του μοντέλου μαθητή. Οι απαντήσεις που έδιναν οι μαθητές/τριες ήταν είτε σωστές είτε λανθασμένες (δίτιμες).

Αφού δημιουργήθηκε το τεστ, χορηγήθηκε σε 70 μαθητές/τριες των οποίων αναλύθηκαν οι απαντήσεις και υπολογίστηκαν οι παρανοήσεις που εμφάνισαν σε 5 από τα 7 κριτήρια. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες ήταν δίτιμες (Λάθος ή Σωστές). Στις λανθασμένες απαντήσεις που δόθηκαν, το αποτέλεσμα προερχόταν είτε από κλασικό αριθμητικό λάθος (λ.χ. $8 + 3 = 10$) είτε από κάποια γνωστική παρανόηση. Ορισμένες από τις γνωστικές παρανοήσεις εμφανίστηκαν

λιγότερο και άλλες περισσότερο στο δείγμα των 70 μαθητών/τριών και σχετίζονται με τα υπό μελέτη κριτήρια, όπως παρουσιάζεται παρακάτω (βλ. Πίνακα 3).

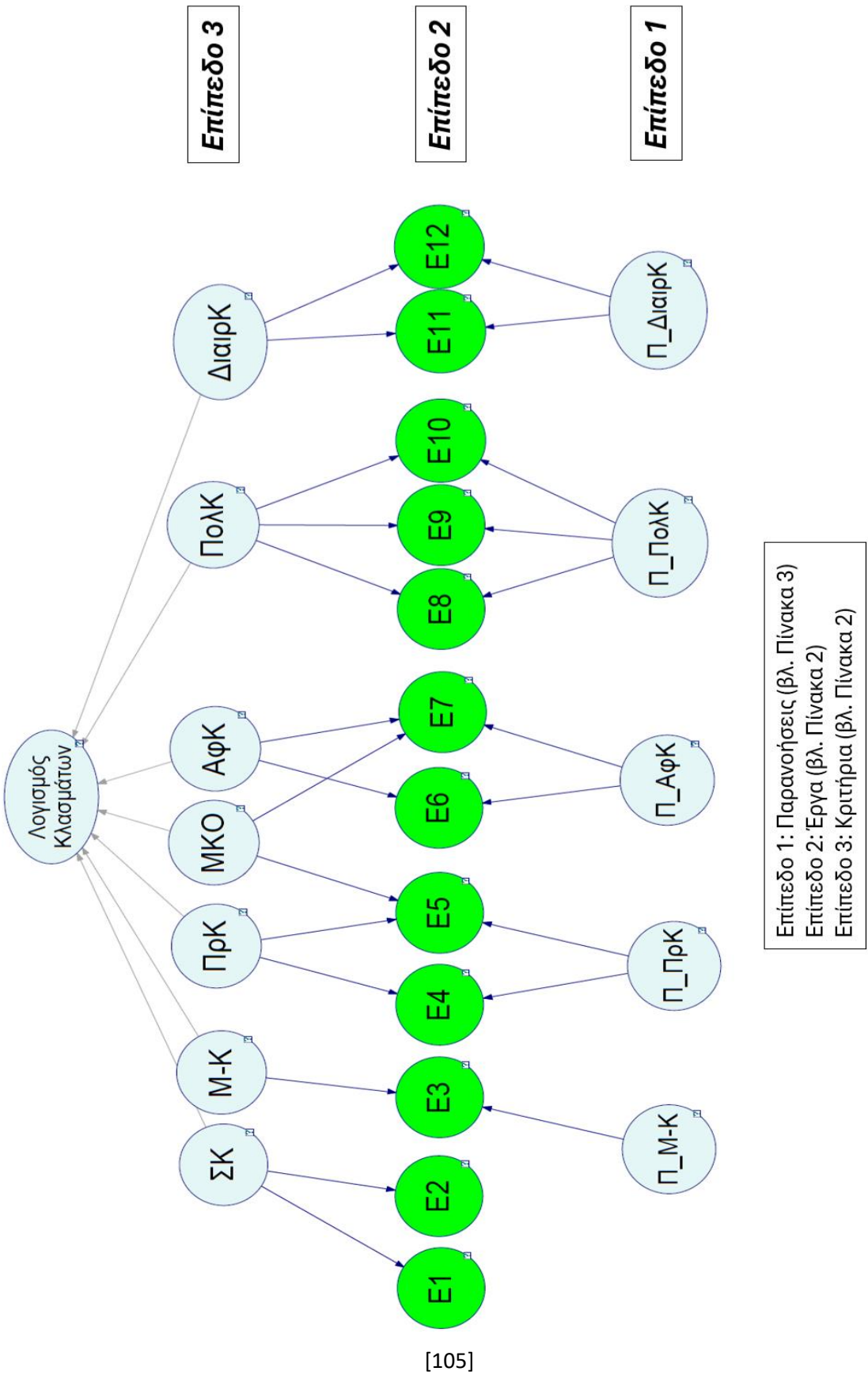
Πίνακας 3.
Σχέσεις Κριτηρίων και Παρανοήσεων με τις αντίστοιχες συχνότητες

Κριτήριο	Συντομογραφία Παρανόησης	Περιγραφή	Συχνότητα
ΠρΚ	Π_ΠρΚ	$\frac{\alpha}{\beta} + \frac{\gamma}{\delta} = \frac{\alpha + \gamma}{\beta + \delta}$	15,7%
ΑφΚ	Π_ΑφΚ	$\frac{\alpha}{\beta} - \frac{\gamma}{\delta} = \frac{\alpha - \gamma}{\beta - \delta}$	12,9%
Μ-Κ	Π_Μ-Κ	$\alpha \frac{\beta}{\gamma} = \frac{\alpha \cdot \beta}{\gamma}$	5,7%
ΠολΚ	Π_ΠολΚ	$\alpha \cdot \frac{\beta}{\gamma} = \frac{\alpha \cdot \beta}{\alpha \cdot \gamma}$	18,6%
ΔιαιρΚ	Π_ΔιαιρΚ	$\frac{\alpha}{\beta} : \frac{\gamma}{\delta} = \frac{\alpha \cdot \gamma}{\beta \cdot \delta}$	5,7%

Συνολικά εμφανίστηκαν 5 παρανοήσεις που σχετίζονταν μία προς μία με 5 κριτήρια αξιολόγησης.

- Η παρανόηση στην πρόσθεση κλασμάτων (Π_ΠρΚ) εμφανίστηκε στο 15,7%
 - Η παρανόηση στην αφαίρεση κλασμάτων (Π_ΑφΚ) εμφανίστηκε στο 12,9%
 - Η παρανόηση στη μετατροπή μεικτού αριθμού σε κλάσμα (Π_Μ-Κ) εμφανίστηκε στο 5,7%
 - Η παρανόηση στον πολλαπλασιασμό κλασμάτων (Π_ΠολΚ) εμφανίστηκε στο 18,6%
 - Η παρανόηση στη διαίρεση κλασμάτων (Π_ΔιαιρΚ) εμφανίστηκε στο 5,7%
- Στο τελευταίο στάδιο του σχεδιασμού, δημιουργήθηκε το γράφημα του ΒΝ το οποίο περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ δεξιότητας, κριτηρίων, παρανοήσεων και έργων (βλ. Σχήμα 3).

Σχήμα 3.
Γράφημα Μπαρσιανού Δικτύου



Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί η έρευνα της παρούσας εργασίας διαφέρει σε κάποια σημεία από το BN της έρευνας του Vomlel (2004). Το τεστ που ανέπτυξε ο Vomlel χορηγήθηκε σε μαθητές 12-13 ετών ενώ της παρούσας εργασίας σε μαθητές 10-11 ετών. Επίσης το BN της παρούσας εργασίας περιέχει τον κόμβο του κριτηρίου της διαίρεσης κλασμάτων (που απουσιάζει από το BN του Vomlel) και δεν έχει τους κόμβους της μετατροπής του κλάσματος σε μεικτό αριθμό και την απλοποίηση κλάσματος (οι οποίοι υπάρχουν στο BN του Vomlel). Τέλος, αναφορικά με τις παρανοήσεις, υπάρχουν μόνον 4 κοινές με διαφορετικές πιθανότητες εμφάνισης και 3 διαφορετικές.

Πειραματική εφαρμογή

Δημογραφικά δεδομένα

Το διαγνωστικό τεστ της παρούσας έρευνας, το συμπλήρωσαν συνολικά 148 μαθητές/τριες από τρία διαφορετικά σχολεία του νησιού της Ρόδου ηλικίας 10 και 11 ετών (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού). Αναλυτικά τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4.
Δημογραφικά δεδομένα δείγματος

Φύλο / Τάξη	Ε'	ΣΤ'	Άθροισμα
Κορίτσι	38	32	70
Αγόρι	37	41	78
Άθροισμα	75	73	148

Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος, παρατηρήθηκε μη στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση με το φύλο και την τάξη. Συγκεκριμένα, οι 75 μαθητές προέχονταν από την Ε' δημοτικού εκ των οποίων τα 38 ήταν κορίτσια και τα 37 αγόρια, ενώ οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες φοιτούσαν στην ΣΤ' δημοτικού εκ των οποίων τα 32 ήταν κορίτσια και τα 41 αγόρια.

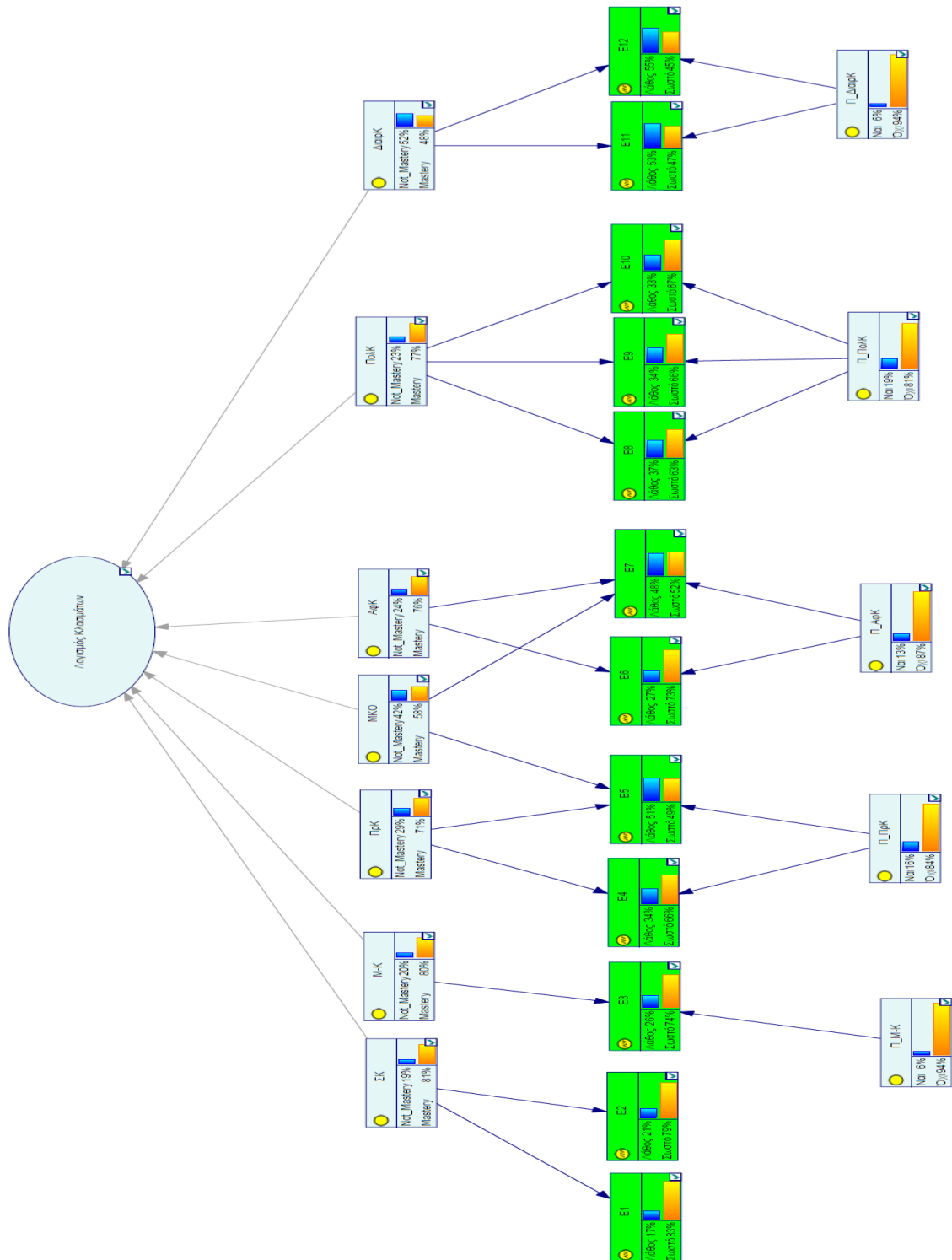
Παραμετροποίηση μοντέλου μαθητή

Για να εκτιμηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του μοντέλου αποτίμησης με BN, έγινε τυχαία επιλογή των 70 τεστ από τα 148 τεστ που συλλέχθηκαν, για την παραμετροποίηση του μοντέλου μαθητή (Almond et al., 2007· 2015· Millan et al., 2012· Vomlel, 2004). Σε αυτά τα 70 τεστ, αναλύθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών.

Όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 4, για κάθε ένα από τα 7 υπό αξιολόγηση κριτήρια (ΣΚ, Μ-Κ, ΠρΚ, ΜΚΟ, ΑφΚ, ΠολΚ και ΔιαιρΚ) υπολογίζεται η πιθανότητα κατάκτησης του κριτηρίου από τον/ην μαθητή/τρια καθώς και οι πιθανότητες εμφάνισης κάθε παρανόησης (Π_ΠρΚ, Π_ΑφΚ, Π_Μ-Κ, Π_ΠολΚ και Π_ΔιαιρΚ). Οι υπολογισμοί πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού GeNIe Academic.

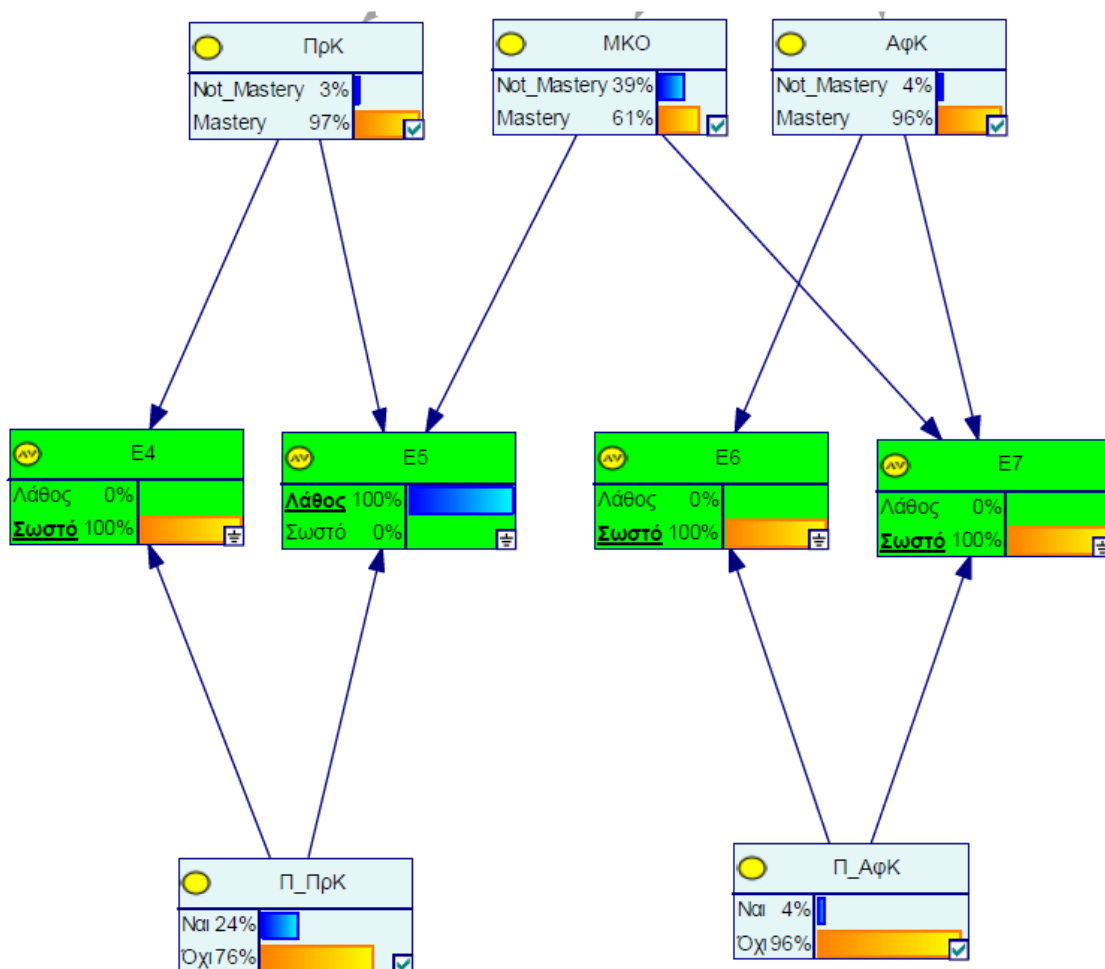
Σχήμα 4.

Παραμετροποιημένο μοντέλο μαθητή/τριας με τις αντίστοιχες πιθανότητες εκτίμησης



Μετά το στάδιο της παραμετροποίησης, δίνεται η δυνατότητα από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού να εκτιμήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο/η μαθητής/τρια. Συγκεκριμένα εισάγοντας στο μοντέλου τις απαντήσεις του/της μαθητή/τριας εκτιμάται η πιθανότητα κατάκτησης καθενός από τα 7 κριτήρια, αλλά και η πιθανότητα εμφάνισης των αντίστοιχων παρανοήσεων. Η εκχώρηση γίνεται με την απόδοση συγκεκριμένης τιμής στις μεταβλητές του μοντέλου που αντιστοιχούν στα έργα του τεστ. Οι τιμές είναι 0 για τις λανθασμένες απαντήσεις και 1 για τις σωστές. Χρήσιμα αποτελέσματα παρέχονται από το μοντέλο ακόμα και με μερικά από τα αποτελέσματα των τεστ. Για παράδειγμα, στο Σχήμα 5 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εκτίμησης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται μία μαθήτρια ΣΤ' δημοτικού αναφορικά με τα κριτήρια ΠρΚ, ΜΚΟ και ΑφΚ.

Σχήμα 5.
 Παράδειγμα εκτίμησης μοντέλου μαθητή/τριας



Η συγκεκριμένη μαθήτρια ΣΤ' Δημοτικού απάντησε σωστά στα έργα Ε4, Ε6 και Ε7, ενώ έδωσε λάθος απάντηση στο έργο Ε5. Με βάση τις απαντήσεις της, το μοντέλο εκτιμά ότι η πιθανότητα κατάκτησης του κριτηρίου της πρόσθεσης

κλασμάτων είναι 97%, του κριτηρίου της αφαίρεσης κλασμάτων είναι 96% ενώ του κριτηρίου μετατροπής κλασμάτων σε ομώνυμα είναι 61%. Επίσης η πιθανότητα να εμφανίσει την παρανόηση της πρόσθεσης των κλασμάτων είναι 24%, σε αντίθεση με την πιθανότητα εμφάνισης της παρανόησης της αφαίρεσης των κλασμάτων η οποία είναι 4%.

Έλεγχος Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας του τεστ

Στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του τεστ, χρειάστηκε η βαθμολόγηση από τον ερευνητή και οι στατιστικοί έλεγχοι εκτελέστηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού IBM SPSS Statistics Version 25. Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και των ερευνητικών δεδομένων από τις απαντήσεις των μαθητών, εκτιμήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach (Cronbach's Alpha). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach ήταν $\alpha = .981$ γεγονός το οποίο δηλώνει ότι τα ευρήματα της έρευνας είναι ευλόγως αξιόπιστα.

Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα του τεστ, πριν τη συλλογή των δεδομένων εξετάστηκε η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) από εμπειρογνώμονες εκπαιδευτικούς και ερευνητές/τριες της διδακτικής των μαθηματικών η οποία εκτιμήθηκε ικανοποιητική. Μετά τη συλλογή των δεδομένων και τη δημιουργία του μοντέλου μαθητή, επιλέχθηκαν τυχαία 40 συμπληρωμένα τεστ από τα οποία λήφθηκε η εκτίμηση κατάκτησης των 7 υπό αξιολόγηση κριτηρίων τόσο από το μοντέλο μαθητή όσο και από τον ερευνητή (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5.

Παράδειγμα εκτίμησης κατάκτησης κριτηρίων από το μοντέλο μαθητή και από τον ερευνητή

	ΣΚ	Μ-Κ	ΠρΚ	ΜΚΟ	ΑφΚ	ΠολΚ	ΔιαρκΚ
Εκτίμηση μοντέλου	0	0	1	0	1	1	0
Εκτίμηση ερευνητή	0	1	0	0	0	1	0

Στον παραπάνω πίνακα η τιμή 0 υποδηλώνει απουσία κατάκτησης του κριτηρίου ενώ η τιμή 1 υποδηλώνει κατάκτηση του κριτηρίου. Για την εγκυρότητα των εκτιμήσεων του μοντέλου μαθητή, υπολογίστηκε ο συντελεστής Jaccard μεταξύ των εκτιμήσεων του μοντέλου μαθητή και των εκτιμήσεων του ερευνητή στα 7 υπό αξιολόγηση κριτήρια. Ο συντελεστής Jaccard είναι ένα μέτρο ομοιότητας μεταξύ δύο συνόλων-συστάδων (Fjelkner-Pihl, 2021). Χρησιμοποιείται συχνά στην ανάλυση δεδομένων και στη μηχανική μάθηση για να συγκρίνει την ομοιότητα ή τη διαφορά μεταξύ δύο δειγμάτων και είναι πιο κατάλληλος από τους συντελεστές Pearson και Spearman για σχέσεις που προέρχονται από δυαδικά δεδομένα (Hanneman & Riddle, 2022). Τα αποτελέσματα των 40 τεστ που προέκυψαν από τον υπολογισμό του συντελεστή Jaccard παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6.
Συντελεστής Jaccard για 40 τεστ

Συντελεστής Jaccard	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
0 - 0.1	1	2,5%
0.1 - 0.2	0	0,0%
0.2 - 0.3	1	2,5%
0.3 - 0.4	0	0,0%
0.4 - 0.5	1	2,5%
0.5 - 0.6	1	2,5%
0.6 - 0.7	0	0,0%
0.7 - 0.8	5	12,5%
0.8 - 0.9	7	17,5%
0.9 - 1	24	60,0%
Σύνολο	40	100%

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η εκτίμηση του μοντέλου μαθητή για τα υπό αξιολόγηση κριτήρια είναι όμοια, κατά τουλάχιστον 70%, με την εκτίμηση του ερευνητή στα 36 (90%) τεστ, γεγονός το οποίο υποστηρίζει την εγκυρότητα των εκτιμήσεων του διαγνωστικού εργαλείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων είναι ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός διαγνωστικού εργαλείου στα μαθηματικά δύναται να επωφεληθεί από την εφαρμογή BN, δίνοντας αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα σε βαθμό που να δικαιολογεί την περαιτέρω έρευνα για δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η έρευνα που διενεργήθηκε αποτέλεσε μία προσπάθεια συνεισφοράς στη διαγνωστική αξιολόγηση στη δεξιότητα του λογισμού των κλασμάτων σε μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός εργαλείου διαγνωστικής αξιολόγησης βάσει κριτηρίων μπορεί να δώσει σημαντικές και λεπτομερείς πληροφορίες για την παρουσία ή απουσία συγκεκριμένων ικανοτήτων των μαθητών/τριων σε σχέση με το μοντέλο του πεδίου. Στην περίπτωση δε που αναγνωριστούν γνωστικά κενά από τους άμεσα συμβαλλόμενους (εκπαιδευτικό και μαθητή/τρια), ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις για την υποστήριξη των μαθητών/τριων που δεν έχουν κατακτήσει τη γνώση (Sternberg et al., 2022).

Σκοπός διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο σχεδιασμός ενός εργαλείου διαγνωστικής αξιολόγησης βάσει κριτηρίων με χρήση μπαεσιανών δικτύων, μέσω μίας διερευνητικής μελέτης περίπτωσης. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τα οφέλη της εφαρμογής των BN σε τεστ διαγνωστικής αξιολόγησης που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνας του Vomlel (2004) καθώς και των Almond et al.(2007).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται τα αποτελέσματα των Millán et al. (2012), τα οποία έδειξαν χαμηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ της διάγνωσης και του μέσου όρου των βαθμολογιών των εμπειρογνομόνων (Millán et al., 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διεξαγωγή της έλαβε χώρα σε τρία σχολεία του νησιού της Ρόδου (δύο αστικά και ένα σε αγροτικό). Σε περίπτωση διεξαγωγής της έρευνας με στόχο τη γενίκευση και εξαγωγή εγκυρότερων συμπερασμάτων, ενδεχομένως να βοηθούσε η έρευνα να διενεργούσε τυχαία αμερόληπτη δειγματοληψία και όχι ευκαιριακή, σε μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος και με μεγαλύτερο δείγμα. Επιπλέον η βαθμολόγηση των τεστ και ο εντοπισμός των διαφόρων τύπων των λαθών, έγινε από έναν εκπαιδευτικό. Σε περίπτωση που τα τεστ διορθώνονταν από περισσότερους εκπαιδευτικούς πιθανόν να οδηγούσαν σε εγκυρότερη παραμετροποίηση του εργαλείου.

Σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται η μετατροπή ενός διαγνωστικού εργαλείου με εφαρμογή μπάεσιανών δικτύων σε ηλεκτρονική-διαδικτυακή μορφή, προκειμένου να διευρυνθεί το μέγεθος δείγματος. Επίσης για υψηλότερα επίπεδα εγκυρότητας προτείνεται η διενέργεια διασταυρούμενης εγκυρότητας (cross-validation). Ένα ακόμη σημείο το οποίο μπορεί να βελτιώσει μία ανάλογη έρευνα είναι ο υπολογισμός του δείκτη ακρίβειας πρόβλεψης (predictive accuracy).

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός διαγνωστικού εργαλείου στο οποίο γίνεται εφαρμογή BN, συνδυάζει τη διαισθητική γνώση των εκπαιδευτικών και της γνώσης των εμπειρογνομόνων για τη γνωστική δομή του πεδίου και της διδακτικής του αντικειμένου με τρόπο γραφικό και εύληπτο που δεν υποστηρίζεται από την κλασική θεωρία των τεστ και την IRT. Επίσης απαλλάσσει από ακριβές σε πόρους διαδικασίες βαθμονόμησης (calibration) και δίνει τη δυνατότητα διαρκούς παραμετροποίησης με τη διαδικτυακή υλοποίησή τους που μπορεί να εκπαιδεύεται διαρκώς. Η διαδικτυακή υλοποίηση του διαγνωστικού εργαλείου πέρα από την διευκόλυνση της εφαρμογής του στα σχολεία θα υποστήριζε την διαρκή παραμετροποίησή του και την βελτίωση της αξιοπιστίας του από τα δεδομένα της χρήσης του. Με διαχρονική μελέτη τα αποτελέσματα του διαγνωστικού εργαλείου που μελετήθηκε μπορούν να συσχετιστούν με τις μελλοντικές επιδόσεις των μαθητών και να συμβάλουν στην δημιουργία ενός δείκτη εκτίμησης του κινδύνου μελλοντικής αποτυχίας των μαθητών/τριών για την έγκαιρη υποστήριξή τους.

Βιβλιογραφία

- Almond, R. G., DiBello, L. V., Moulder, B., & Zapata-Rivera, J. (2007). Modeling diagnostic assessments with bayesian networks. *Journal of Educational Measurement*, 44(4), 341–359. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2007.00043.x>
- Almond, R. G., Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., Yan, D., & Williamson, D. M. (2015). Bayesian networks in educational assessment. *Statistics for Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2125-6>
- BayesFusion, LLC. (2024). Genie. Ανακτήθηκε από <http://bayesfusion.com> (Bayesian network Computer Software).

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2018.1441807>
- Brown, S. (1988) 'Criterion referenced assessment: what role for research?' in Black, H.D. and Dockerell, W.D., New developments in educational assessment, *British Journal of Educational Psychology*, Monograph series no. 3, pp. 1-14.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), pp. 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189x032001009>
- Culbertson, M. J. (2015). Bayesian networks in educational assessment. *Applied Psychological Measurement*, 40(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0146621615590401>
- Embretson, S.E., & Reise, S.P. (2000). Item Response Theory for Psychologists (1st ed.). *Psychology Press*. <https://doi.org/10.4324/9781410605269>
- Fjelkner-Pihl, A. (2021). The constructive overlap: A study of multiplex ties in students' study-related networks and academic performance. *Innovative Higher Education*, 47(2), pp. 273-295. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09576-4>
- Gabriel, F., Van Hoof, J., Gómez, D. M., & Van Dooren, W. (2023). Obstacles in the development of the understanding of fractions. *Mathematical Cognition and Understanding*, 209–225. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29195-1_11
- Grapin N., Pilet, J. Chenevotot F., Fesakis G., Tatsis K., Moutsios-Rentzos A., Peter-Koop A. & Kleine M. (Eds.) (2023). Methodological Framework and Guidelines for DiToM. DiToM WP2.A2 Document, <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/mathematik/fakultaet/idm/projekte/ditom/>
- Hanneman, R., & Riddle, M. (2022). *Introduction to social network methods*. Davis, CA: LibreTexts.
- Heckerman, D. (1998). A tutorial on learning with Bayesian networks. *Learning in graphical models*, pp. 301-354. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5014-9_11
- Kim, H., & Hwang, J.-B. (2022). Teacher and student perceptions of the criterion-referenced assessment of English in CSAT. *English Teaching*, 77(2), pp. 87-107. <https://doi.org/10.15858/engtea.77.2.202206.87>
- Millán, E., Descalço, L., Castillo, G., Oliveira, P., & Diogo, S. (2012). Using Bayesian networks to improve knowledge assessment. *Computers & Education*, pp. 436-447. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.012>
- Pearl, J. (1994). A probabilistic calculus of Actions. *Uncertainty Proceedings 1994*, pp. 454–462. <https://doi.org/10.1016/b978-1-55860-332-5.50062-6>
- Sternberg, R. J., Chowkase, A., Parra-Martinez, F. A., & Landy, J. (2022). Criterion-referenced assessment of intelligence as adaptation to the environment: Is it possible, plausible, or practical? *Journal of Intelligence*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030057>
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill.

- Vomlel, J. (2004). Bayesian networks in Educational Testing. *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems*, 12 (1), 83–100. <https://doi.org/10.1142/s021848850400259x>
- Weiss, D. J., & Davison, M. L. (1981). Test Theory and Methods. *Annual Review of Psychology*, pp. 629-650. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.003213>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Los Angeles, CA etc: SAGE.
- Zanon, C., Hutz, C. S., Yoo, H., & Hambleton, R. K. (2016). An application of item response theory to psychological test development. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0040-x>
- Υπ. Απόφαση 10522/Δ1/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 508/02.02.2023).
- Κασσωτάκης, Μ. (2013), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-890>

Οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Γλώσσας

Χαντζούλη Ελένη
University of Nicosia

Περίληψη

Με μια γενική έννοια, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία κάνουμε μια κρίση ή μέτρηση της αξίας ενός αντικειμένου (π.χ., πρόσωπο, διαδικασία ή πρόγραμμα). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τη συλλογή και αξιολόγηση δεδομένων που προκύπτουν από σχεδιασμένες δραστηριότητες μάθησης ή εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτή η μορφή αξιολόγησης συχνά αναφέρεται ως αξιολόγηση. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η βιβλιογραφική τεκμηρίωση των επιλογών των αξιολογητικών διαδικασιών στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα της Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο. Θα γίνει προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος του Κριτικού Γραμματισμού και να συνδεθεί με τους στόχους και τα αξιολογητικά κριτήρια που υιοθετούνται στα ΝΠΣ ενώ θα συζητηθεί ο κοινωνικός/επικοινωνιακός ρόλος του γλωσσικού μαθήματος και οι διαδικασίες μέσω των οποίων η ενίσχυση αυτού του ρόλου οδηγεί στην αυθεντική αξιολόγηση. Η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί τη νοηματοδοτούσα αρχή στα ΝΠΣ της Γλώσσας και ως τέτοια θα αναλυθεί αποτυπώνοντας τα κριτήρια, τους στόχους και τις μεθόδους που θα την καταστήσουν λειτουργική στα στάδια της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολογητικής διαδικασίας. Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών προκρίνεται η μέθοδος της αυθεντικής αξιολόγησης ως μέσο διαμόρφωσης μιας αξιολογητικής διαδικασίας που θα έχει νόημα και θα λειτουργεί έτσι ώστε οι μαθητές/τριες όχι μόνο να γνωρίζουν αλλά και να χρησιμοποιούν τους γλωσσικούς τύπους/κανόνες/νόρμες εύστοχα και δημιουργικά. Οι δραστηριότητες της αυθεντικής αξιολόγησης δημιουργούν τις συνθήκες που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, την αυτονομία του και να αναπτύξει κατάλληλους δρόμους επικοινωνίας με το περιβάλλον του.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυθεντική Αξιολόγηση, Κριτικός Γραμματισμός, Νέα Προγράμματα Σπουδών

The Objectives of the Language Curriculum

Abstract

In a general sense, evaluation is the process by which we make a judgment or measurement of the worth of an object (e.g., person, process, or program). Educational evaluation involves the collection and assessment of data resulting from planned learning activities or educational programs. This form of evaluation is often referred to simply as assessment. The purpose of this study is to provide a literature review of the choices of evaluative procedures within the framework of the New Study Programs in the subject of Language for primary education. An attempt will be made to clarify the concept of

Critical Literacy and to link it with the objectives and evaluation criteria adopted in the New Study Programs, while discussing the social/communicative role of the language lesson and the processes through which enhancing this role leads to authentic assessment. Authentic assessment constitutes the guiding principle in the New Study Programs of Language and as such will be analyzed by outlining the criteria, objectives, and methods that will make it functional in the stages of initial, formative, and final evaluation processes. In the new study programs, the method of authentic assessment is promoted as a means of shaping an evaluation process that will be meaningful and functional so that students not only know but also use linguistic types/rules/norms accurately and creatively. The activities of authentic assessment create conditions that allow the child to develop their critical thinking, autonomy, and to develop appropriate ways of communicating with their environment.

Key Words: Authentic assessment, Critical Literacy, New Study Programs

Εισαγωγή

Γνωρίζοντας ότι τα παιδιά αποκτούν τη γλώσσα πριν από την είσοδο τους στο σχολείο, η εκπαίδευση στη γλώσσα των φυσικών ομιλητών επικεντρώνεται σε επιμέρους πτυχές του γλωσσικού μαθήματος. Αυτές οι πτυχές αφορούν στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων (γραφή και ανάγνωση), στην διαμόρφωση αυτού που ονομάζεται γραμματισμός σε διάφορα πλαίσια και με διαφορετικούς σκοπούς. καθώς και στην ενίσχυση της προφορικής έκφρασης σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

Επιπλέον, η διδασκαλία έχει ως στόχο να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις λειτουργίες και τη σημασιολογία τόσο της πρότυπης γλώσσας, όσο και των τοπικών διαλέκτων. Αυτό που τελικά ζητείται είναι οι μαθητές/τριες να διαθέτουν τη γλωσσική επίγνωση αυτού του επιπέδου ώστε να είναι σε θέση να εκφράζονται αποτελεσματικά, να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις ανάγκες της συγκεκριμένης, κάθε φορά, επικοινωνίας και μέσα από αυτές τις διαδικασίες να καταφέρνουν να διευρύνουν τη σκέψη και τη γλώσσα τους· είτε θεωρούμε ότι αυτές οι δυο ταυτίζονται είτε όχι. Ειδικότερα, το μάθημα της Γλώσσας όπως περιγράφεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο στοχεύει στα εξής:

Στον προσανατολισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών προς τη Γλώσσα ως ατομική ικανότητα και κοινωνικό αγαθό.

Στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας ως γλωσσικού συστήματος και ως ένα ενιαίο σύνολο σύγχρονων εννοιών και διαχρονικών αξιών.

Στη διαμόρφωση της συνείδησης, της ικανότητας ανάκλησης και διεύρυνσης των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών της γλώσσας.

Στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενσωματώνοντας τόσο βασικές όσο και εξειδικευμένες λέξεις.

Στην απόκτηση ικανοτήτων ορθογραφίας.

Στην ανάδειξη της σύνδεσης μεταξύ των γλωσσικών επιλογών και του νοήματος, όπως αυτός διαμορφώνεται σε συγκεκριμένες κάθε φορά κοινωνικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

Στην εξέλιξη του ρόλου της γλώσσας σε διαμορφωτή της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/τριών.

Στην αξιοποίηση των γλωσσικών εκείνων μέσων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής και συγκριτικής προσέγγισης των δεδομένων και πληροφοριών.

Στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από τη διαμόρφωση του γλωσσικού σώματος.

Στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/τριών να συνθέτουν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα με συνοχή και συνεκτικότητα, σχεδιασμένα για τον αποδέκτη και έχοντας περιγράψει με ακρίβεια το περιεχόμενο.

Στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα ως προς το ρητό και υπόρρητο περιεχόμενό τους.

Στην εκπαίδευση της απολαβής της αισθητικής απόλαυσης των λογοτεχνικών κειμένων.

Στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την υλικότητα και το περιεχόμενο των βιβλίων.

Στην ευαισθητοποίηση απέναντι στις ιστορικές εξελίξεις που διαμόρφωσαν την ελληνική γλώσσα και την κατέστησαν ζωντανό, ιστορικό και κοινωνικό μόρφωμα (Π.Σ., 2022).

Ο Κριτικός Γραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών

Η έννοια της "Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού" αναφέρεται στην "εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία". Η ίδια η παιδαγωγική αυτή διαθέτει μια δυναμική που επιτρέπει την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων. Προσφέρει ευκαιρίες για ερευνητική διδασκαλία, όπου τα κείμενα που κατανοούνται ή/και δομούνται υπόκεινται σε διαπραγμάτευση σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια κάθε φορά. Αυτά τα κείμενα έχουν ρευστές ιδιότητες, προσαρμοσμένες στις ισχύουσες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, ταυτόχρονα, ως ιδεολογικές οντότητες που κατέχουν ιδεολογικό υπόβαθρο και μετέχουν σε αυτό. Θεωρούνται εργαλεία αντίστασης έναντι των δεδομένων που αφορούν στην κοινωνία, αλλά και μέσα για την επίτευξη νέων δεδομένων μέσω κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς για να θεωρήσουμε ότι προσεγγίζουμε κριτικά ένα κείμενο σημαίνει ότι αντιμετωπίζουμε τις πληροφορίες και τις ιδέες ενός κειμένου με κριτικό πνεύμα, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τον τρόπο και τα μέσα πραγμάτωσής του. Σκοπό του Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας είναι να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες σε αυτή ακριβώς την ανακάλυψη και στη συνέχεια στη γλωσσική δραστηριότητα στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού. Κρίνουμε ποια συμφέροντα εξυπηρετεί, τα νοήματα που μεταφέρει, και τις εναλλακτικές προοπτικές σε σύγκριση με άλλα κείμενα. Όταν

γράφουμε «κριτικά» σημαίνει ότι συμβάλλουμε στη δημιουργία διαφόρων νέων δεδομένων και νοημάτων μέσα από διαφορετικές χρήσεις του λόγου, μετασχηματίζοντας οπτικές του κόσμου. Κατά τη διαδικασία αυτή, επενδύουμε στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να κατασκευαστούν αυτές οι οπτικές σε συνδυασμό με άλλα κείμενα. Η κριτική ανάγνωση μπορεί να φαίνεται πιο απλή στην επίτευξή της, αλλά η κριτική γραφή παραμένει δυναμική και απαιτεί ένα βαθμό δημιουργικότητας. Οι διαδοχικοί διάλογοι συμβάλλουν στη συννοικοδόμηση νέων νοημάτων, ενώ η ανασφάλεια που μπορεί να προκληθεί στον/στην εκπαιδευτικό επηρεάζει τη διδασκαλία.

Η έννοια του Γραμματισμού, εστιάζοντας στη δυνατότητα αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, επαναπροσδιορίζει την αντίληψη για τη Γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας. Οι κοινωνικές εξελίξεις με την εμφάνιση νέων επικοινωνιακών τακτικών και υβριδικών κειμενικών ειδών έχουν θέσει την ανάγκη προσδιορισμού των δεξιοτήτων που καθιστούν τα μέλη της κοινωνίας εγγράμματα.

Η Κριτική Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας (ΚΠΛ) συνδυάζει δύο προσεγγίσεις: την ανάγνωση «σε σχέση» και την ανάγνωση «σε αντιπαράθεση» ενός κειμένου. Η ανάγνωση «σε σχέση» με ένα κείμενο περιλαμβάνει τις γνωστές προσεγγίσεις κατανόησης της πλοκής, ανάλυσης λογοτεχνικών στοιχείων, δημιουργίας προσωπικών συνδέσεων, κατανόησης ιστορικών πλαισίων και ανάπτυξης θεματικών ερμηνειών. Ωστόσο, συνήθως η διδασκαλία λογοτεχνίας σταματάει σε αυτήν τη θέση «της σχέσης», η οποία, ενώ είναι αρκετή για τα περισσότερα παραδοσιακά πρότυπα και αξιολογήσεις, δεν αμφισβητεί τις ιδεολογίες των κειμένων - αυτές τις αξίες ή πεποιθήσεις που συμβάλλουν στο να διαμορφώνουν το κείμενο και την ανάγνωση και διδασκαλία του. Πέρα λοιπόν από την ανάγνωση «σε σχέση» με ένα κείμενο, ο Κριτικός Γραμματισμός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να το διαβάσουν «σε αντιπαράθεση» για να εξετάσουν πώς ενσωματώνεται και διαμορφώνεται από τις εκάστοτε ιδεολογικές γραμμές.

Χρησιμοποιώντας θεωρητικές και παιδαγωγικές παραδόσεις του Κριτικού Γραμματισμού, η ανάγνωση «σε αντιπαράθεση» του κειμένου προκαλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν, όχι μόνο το τι γράφεται στο κείμενο, αλλά και το τι δεν γράφεται αλλά εξακολουθεί να επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας της ιστορίας, τον ρόλο των χαρακτήρων και τον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες/ριες έρχονται σε επαφή και κατανοούν τον κόσμο.

Επικοινωνιακή προσέγγιση στο μάθημα της Γλώσσας

Ο κοινωνικός ρόλος της γλώσσας και η θέση της στην 'κοινωνική διαδικασία' ως μέσο επικοινωνίας του νοήματος ίσως επισημαίνονταν για πρώτη φορά (στον 20ο αιώνα) από τον Firth (1957a,b), αλλά και άλλων, συμπεριλαμβανομένων των Halliday (1967, 1970a,b, 1973, 1975, 1978), Austin (1962, 1963) και Searle (1965, 1967, 1969), οι οποίοι είχαν σημαντική συνεισφορά στην εξέλιξη της εστίασης στη γλώσσα ως κοινωνικό εργαλείο. Στο πέρασμα των χρόνων η επικοινωνιακή προσέγγιση στο μάθημα της Γλώσσας

διαμόρφωσε τις βασικές της αρχές οι οποίες ενσωματώθηκαν στα Προγράμματα Σπουδών τόσο σε επίπεδο διδακτικής όσο και σε επίπεδο αξιολόγησης.

Βασικές Αρχές

- α. Ο στόχος της διδασκαλίας της Γλώσσας είναι η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να επικοινωνεί στη γλώσσα-στόχο.
- β. Το περιεχόμενο ενός μαθήματος του αντικειμένου της γλώσσας θα πρέπει να περιλαμβάνει σημασιολογικές έννοιες και κοινωνικές λειτουργίες, όχι μόνο γλωσσικές δομές.
- γ. Οι μαθητές/τριες εργάζονται συχνά σε ομάδες ή ζεύγη για να προσδιορίσουν (ή να συζητήσουν) τη σημασία σε καταστάσεις για τις οποίες ένα άτομο έχει πληροφορίες που τα άλλα δεν έχουν.
- δ. Οι μαθητές/τριες συχνά συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων ή δραματοποιήσεις για να προσαρμόσουν τη χρήση της γλώσσας-στόχου σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.
- ε. Τα υλικά και οι δραστηριότητες της τάξης συχνά είναι αυθεντικά προκειμένου να αντικατοπτρίζουν καταστάσεις και απαιτήσεις της πραγματικότητας.
- στ. Οι δεξιότητες ενσωματώνονται από την αρχή· σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνουν ανάγνωση, ομιλία, ακρόαση και ίσως γραφή
- ζ. Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι περισσότερο διευκολυντικός της επικοινωνίας και λιγότερο διορθωτικός των λαθών.
- η. Ο/Η δάσκαλος/α θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο με ευχέρεια και κατάλληλα.

Αυθεντική Αξιολόγηση

Ο όρος αυθεντική αξιολόγηση δεν διαθέτει έναν ξεκάθαρο ορισμό. Υπάρχει ποικιλία ορισμών οι οποίοι προκρίνουν διαφορετικές παραμέτρους περιγραφής της αυθεντικότητας. Δεν χρησιμοποιείται λοιπόν ένας ορισμός αλλά ένα σύνολο κριτηρίων που περιγράφουν την αυθεντική αξιολόγηση όπως αυτή έχει συμπεριληφθεί στην περιγραφή της αξιολόγησης στα Προγράμματα Σπουδών για τη Γλώσσα.

Η αξιολόγηση είναι αυθεντική όταν μετρά προϊόντα και επιδόσεις που έχουν νόημα και αξία πέρα από την επιτυχία στο σχολείο (Newman, Brandt & Wiggins, 1998, p.19). Σύμφωνα με τον Newman (1998) η αξιολόγηση που κάνει ερωτήσεις και θέτει προβλήματα που έχουν νόημα στον πραγματικό κόσμο απαντούν σε ένα από τα κριτήρια της αυθεντικότητας. Οι Darling-Hammond, Ancess & Falk (1995) δίνουν έμφαση στη σύνδεση των δοκιμασιών με την τελική απόδοση των μαθητών/τριών και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους. Σε αυτό το σημείο η λειτουργία της αξιολόγησης συνδέεται με την επιτελεστική λειτουργία της γλώσσας που σχετίζεται με την αναφορά σε ακροατήριο. Κατά τον Wiggins (1990, 1992, 1993), οι δοκιμασίες δεν είναι αυθεντικές απαραίτητα επειδή προσομοιάζουν στον πραγματικό κόσμο αλλά επειδή αντικατοπτρίζουν την πολυπλοκότητα, τη συνεργασία και το υψηλό επίπεδο σκέψης που είναι

απαραίτητο στην επίλυση προβλήματος και στη λήψη απόφασης στον τομέα της εργασίας. Οι Paris and Ayres (1994) υποστήριξαν ότι η αυθεντική αξιολόγηση (η οποία προσομοιάζει αρκετά με τη διαμορφωτική) υποστηρίζει τη διδακτική στην πράξη, συλλέγει στοιχεία από πολλές δραστηριότητες, προωθεί τη μάθηση κι τη διδασκαλία ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, αντικατοπτρίζει τοπικές αξίες/δεδομένα και ανταποκρίνεται σε ελεγκτικές διαδικασίες.

Για να μην δαιμονοποιήσουμε και την παραδοσιακή αξιολόγηση, ο Wiggins (1993) θεωρεί ότι η παραδοσιακή αξιολόγηση δε διαθέτει την απαραίτητη ευθύτητα και δεν διαθέτει «νόημα» για τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό δεν την κάνει και υποκριτική. Επίσης, θεωρεί ότι η παραδοσιακή αξιολόγηση δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε ανώτερα επίπεδα σκέψης και μάθησης. Παρ'όλα αυτά η παραδοσιακή αξιολόγηση δεν αποσύρεται από τα ΠΣ αλλά αφήνεται στον/στην εκπαιδευτικό η επιλογή να την χρησιμοποιήσει σύμφωνα με τις ανάγκες και τη δυναμική της εκάστοτε τάξης.

Πολλά από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην αυθεντική αξιολόγηση συγκλίνουν με αυτά άλλων θεωριών όπως της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή της αξιολόγησης βάσει απόδοσης. Εντούτοις, υπάρχουν κάποιες κοινά αποδεκτές διαστάσεις της αυθεντικότητας οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:

Το πλαίσιο της αξιολόγησης

Ρεαλιστική δραστηριότητα ή πλαίσιο αναφοράς

Η δοκιμασία βασίζεται στην απόδοση

Η δοκιμασία είναι γνωστικά περίπλοκη

Ο ρόλος του μαθητή

Ο/Η μαθητής/τρια χρειάζεται να μπορεί να υπερασπιστεί την απάντησή του/της ή το παραγόμενο του/της.

Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική.

Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους παρά με τον/την δάσκαλο/α

Η βαθμολόγηση

Τα κριτήρια βαθμολόγησης είτε είναι γνωστά στους/στις μαθήτριες είτε έχουν αναπτυχθεί από αυτούς/ες.

Για τη βαθμολόγηση χρησιμοποιείται είτε φάκελος εργασιών είτε πολλαπλοί δείκτες.

Η προσδοκία απόδοσης είναι η αριστεία.

Συμπερασματικά, η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί την «με νόημα» αρχή των διαδικασιών αξιολόγησης στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γλώσσας και ως εκ τούτου οι δοκιμασίες αξιολόγησης που προτείνονται συνδέονται με τις παρακάτω αρχές:

Η αυθεντική αξιολόγηση θα πρέπει να περιέχει προκλήσεις οι οποίες αντανακλούν σε καταστάσεις της πραγματικότητας. Απαιτείται από τους/τις μαθητές/τριες να έχουν τέτοια ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης ώστε να αξιοποιήσουν το κατάλληλο γνωστικό υλικό που διαθέτουν για να οδηγηθούν στη λύση η οποία δεν είναι πάντα προφανής.

Το αποτέλεσμα της αυθεντικής αξιολόγησης θα πρέπει να έχει τη μορφή της παρουσίασης ενός προϊόντος ή την απόδοση σε κάτι. «Η αυθεντική αξιολόγηση εστιάζει στο να καθορίσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που οι μαθητές/τριες μπορούν να επιδείξουν όταν ολοκληρώνουν την εκμάθηση κάποιων ειδικών δεξιοτήτων» (Brown and Craig 2004, 2). Οι Archbald and Newmann (1988, 33) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι ικανοί/ές να επιδείξουν δεξιότητες και γνώσεις όταν εμπλέκονται σε σύνθετα έργα παρουσίασης, δημιουργώντας ένα σημαντικό προϊόν ή συμπληρώνοντας μια σύνθετη δοκιμασία χρησιμοποιώντας ανώτερο επίπεδο σκέψης, επίλυση προβλήματος και δημιουργικότητας.

Η μεταγνώση επίσης, αποτελεί στοιχείο της αυθεντικής αξιολόγησης. Η μεταγνώση αναδεικνύει τη σημασία και την αξία τόσο της κριτικής ανασκόπησης όσο και της αυτοαξιολόγησης για την επιτυχημένη απόδοση. Η συνεχής παρακολούθηση της μάθησης μέσω της αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει τη συνολική κατανόηση και να βελτιώσει την απόδοση. Στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως επισημαίνει ο Custer (2000), "η παρακολούθηση της δικής τους μάθησης μέσω αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση του/της μαθητή/τριας".

Η σημασία της απαίτησης για τη διασφάλιση της ακρίβειας στην απόδοση της αξιολόγησης. Αυτό το στοιχείο έχει δύο διαστάσεις. Καταρχάς, επιδιώκει να προσδιορίσει το επίπεδο της νοητικής συμβολής του/της μαθητή/τριας που απαιτείται για την ανάπτυξη του προϊόντος ή της απόδοσης, ως μέθοδος καθορισμού του βαθμού αυθεντικότητας που ενσωματώνεται σε μια δραστηριότητα. Αυτή η διάσταση αναφέρεται όχι μόνο στο να αναπτύσσει ο/η μαθητή/τρια κατανόηση και να εφαρμόζει γνώση, αλλά και να είναι σε θέση να περιγράψει και να παρουσιάζει τη διαδικασία της εξέλιξης που οδήγησε στο τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Αυτός ο παράγοντας συνδέεται στενά με τη συζήτηση υπό το δεύτερο στοιχείο αυτού του πλαισίου, που αφορά στο "προϊόν ή στην απόδοση ως αποτέλεσμα αξιολόγησης". Δεύτερον, επιδιώκει να καθορίσει πόσο κεντρικές είναι οι δεξιότητες και οι γνώσεις που αξιολογούνται στην εφαρμογή που σχετίζεται με την εργασία. Μια αυθεντική αξιολόγηση πρέπει να προσομοιώνει και να μετρά πραγματικές ικανότητες στον πραγματικό κόσμο, παρά να αντιστοιχεί απλώς στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, μέσω μιας στενής ευθυγράμμισης του καθήκοντος και των συνθηκών υπό τις οποίες αξιολογείται (Herrington and Herrington 2006).

Ο ρόλος του περιβάλλοντος μέσα στον οποίο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να πραγματοποιηθεί. Αυτό το στοιχείο καθοδηγεί αυτόν/ήν που σχεδιάζει την αξιολόγηση να είναι ακριβής σε σχέση με την περιγραφή του περιβάλλοντος όπου θα διεξαχθεί η αξιολόγηση, καθώς και σε σχέση με τη χρήση των εργαλείων που θεωρούνται κατάλληλα γι' αυτό το περιβάλλον. Δεδομένου του ότι είναι πολύ δύσκολο να αναπαραστήσουμε ένα «πραγματικό περιβάλλον» μέσα σε μια τάξη, θα πρέπει να καθοριστεί ο βαθμός της προσομοίωσης που απαιτείται για να προσαρμοστεί η αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον McLellan (1994, 6), "εάν η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα εντός του πλαισίου για το οποίο προορίζεται να χρησιμοποιηθεί, τότε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρείται επαρκές, είτε ως αντιγραφή του κατάλληλου περιβάλλοντος, είτε ως κρίσιμο

πλαίσιο που αντικατοπτρίζει τις συμβάσεις του απαιτούμενου περιβάλλοντος". Σε αυτήν την περίπτωση, επίσης, μεγιστοποιείται η αυθεντικότητα των χρησιμοποιούμενων εργαλείων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ανάλογα με τις συνθήκες και τη φύση της αξιολόγησης, ο ορισμός των εργαλείων μπορεί να περιλαμβάνει ευρύτερα στοιχεία όπως ο πολιτισμός ή η γλώσσα (Northcote 2002, 2003).

Θα πρέπει να σημειωθεί η αναγκαιότητα του να υπάρχει ένας σχεδιασμός που να δίνει ευκαιρίες για συζήτηση και να παρέχει ανατροφοδότηση. Η αξία της ανατροφοδότησης ως καθοδηγητικό μέσο και ως τρόπος καθορισμού της εξέλιξης είναι μεγάλη και οδηγεί στη βελτίωση της απόδοσης. Προς αυτόν τον σκοπό, ο Kendle (2000, 8) υποστηρίζει: "Είναι εξαιρετικά χρήσιμο να δημιουργούνται ευκαιρίες για ανατροφοδότηση στην αξιολόγηση". Όπως σημειώνουν οι Newman και Wehlage (1993, 4), είναι ένας τρόπος εξασφάλισης ότι η δραστηριότητα αξιολόγησης μπορεί να έχει "αξία και νόημα πέρα από την τάξη", ωφελώντας τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τον λογικό συλλογισμό και τη ρητορική του/της μαθητή/τριας.

Η αξία της συνεργασίας σύμφωνα με τον Kendle (2000, 6) σχετίζεται με την κοινωνικο-γνωστική αξία της συνεργατικής μάθησης και αποτελεί στοιχείο που αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες πρόσβαση σε διάφορες απόψεις, καθώς επίσης παρέχει ευκαιρίες για μίμηση μέσω προτύπου. Σύμφωνα με τους Lebow και Wager (1994, 241), η συνεργασία παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης που είναι αυθεντικές και αφορούν σε διάφορα γνωστικά πεδία. Επιπλέον, δημιουργεί καταστάσεις ομαδικής επίλυσης προβλημάτων, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες την ευθύνη να συνεισφέρουν στη μάθηση του άλλου, ενώ ταυτόχρονα τους/τις βοηθά να αντιληφθούν την αξία του γνωστικού αντικειμένου και να επιλέξουν να μοιραστούν τις γνώσεις τους.

Μορφές Αξιολόγησης

Με μια γενική έννοια, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία κάνουμε μια κρίση ή μέτρηση της αξίας ενός αντικειμένου (π.χ., πρόσωπο, διαδικασία ή πρόγραμμα). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τη συλλογή και αξιολόγηση δεδομένων που προκύπτουν από σχεδιασμένες δραστηριότητες μάθησης ή εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτή η μορφή αξιολόγησης συχνά αναφέρεται ως αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο είδος εκπαιδευτικής αξιολόγησης που συνήθως διεξάγεται από τους/τις εκπαιδευτικούς και σχεδιάζεται για να εξυπηρετήσει διάφορους σχετικούς σκοπούς (Brissenden και Slater, α.α.). Έχουν γίνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις της αξιολόγησης. Εδώ προκρίνουμε και δίνουμε κάποια βασικά στοιχεία για τα είδη των αξιολογήσεων τα οποία εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα στις δραστηριότητες αξιολόγησης του Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσα.

Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση σχεδιάζεται για να βοηθήσει τη διαδικασία μάθησης παρέχοντας ανατροφοδότηση στον/στην μαθητή/τρια, η οποία μπορεί

να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του/της, με σκοπό τη βελτίωση των μελλοντικών επιδόσεων του/της. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πιο κατάλληλη όταν τα αποτελέσματα πρόκειται να χρησιμοποιηθούν από όσους εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης. Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση συνήθως διεξάγεται κατά την ανάπτυξη ή βελτίωση ενός προγράμματος, και πραγματοποιείται, συχνά, περισσότερο από μία φορά, για τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα με σκοπό τη βελτίωση. (Scriven, 1991, σσ. 168-169).

Η Συνολική Αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για τη λήψη αποφάσεων για τη βαθμολόγηση ή τον προσδιορισμό της ετοιμότητας. Συνήθως, η Συνολική/Τελική Αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και σχεδιάζεται για να κρίνει τη συνολική επίδοση του/της μαθητή/τριας. Συνήθως χρησιμοποιείται για να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα σε φορείς που εμπλέκονται ευρύτερα στην εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, η Συνολική Αξιολόγηση ενός προγράμματος διεξάγεται μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και προς όφελος κάποιου εξωτερικού κοινού ή προς ενημέρωση αυτού που λαμβάνει τις αποφάσεις (Scriven, 1991, σ. 340).

Ο βασικός σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να καθορίσει το βαθμό κατοχής ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αντικειμένου ή έργου και να εντοπίσει το τμήμα του που δεν έχει κατακτηθεί. Ο σκοπός δεν είναι να βαθμολογήσει ή να πιστοποιήσει τον/την μαθητή/τρια. Είναι να βοηθήσει τόσο τον/την μαθητή/τρια όσο και τον/την δάσκαλο/α να επικεντρωθούν στο συγκεκριμένο πεδίο ή επίπεδο ή θέμα που είναι απαραίτητο για την πρόοδο. Από την άλλη πλευρά, η Συνολική αξιολόγηση στρέφεται προς μια πιο γενική αξιολόγηση του βαθμού που έχει επιτευχθεί το μεγαλύτερο μέρος του ζητούμενου ή στην ολότητά του. (Bloom κ.ά., 1971, σ. 61).

Με την Άτυπη Αξιολόγηση, οι κρίσεις ενσωματώνονται σε άλλες εργασίες, π.χ. σε μια ανατροφοδότηση. Η Άτυπη/Ανεπίσημη Αξιολόγηση χρησιμοποιείται συνήθως για να παρέχει Διαμορφωτική αξιολόγηση. Ως τέτοια, τείνει να είναι λιγότερο απειλητική και, συνεπώς, λιγότερο στρεσογόνα για τον/την μαθητή/τρια. Το μειονέκτημά της είναι ότι, η Άτυπη Αξιολόγηση είναι συχνά υποκειμενική και υπόκειται σε προκαταλήψεις. Τυπική Αξιολόγηση πραγματοποιείται όταν οι μαθητές/τριες είναι ενήμεροι/ες ότι η εργασία γίνεται έχοντας σκοπό να αξιολογηθεί, π.χ. μία γραπτή εξέταση. Οι περισσότερες Τυπικές Αξιολογήσεις αξιολογούν συνολικά και, ως εκ τούτου, τείνουν να επηρεάζουν τα κίνητρα και συχνά συνδέονται με αυξημένα επίπεδα στρες. Δεδομένου του ρόλου τους στη λήψη αποφάσεων, οι Τυπικές Αξιολογήσεις διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας από τις Άτυπες Αξιολογήσεις.

Η Συνεχής Αξιολόγηση λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η Συνεχής Αξιολόγηση είναι πιο κατάλληλη όταν χρειάζεται να προσδιοριστεί η πρόοδος ή η επίδοση με σκοπό τη συνέχιση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η Συνεχής Αξιολόγηση παρέχει τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτές τις πληροφορίες που χρειάζονται για τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Φυσικά, η Συνεχής Αξιολόγηση απαιτεί αυξημένη προσπάθεια τόσο για τον/τη δάσκαλο/α όσο και

για τον/την μαθητή/τρια. Η Τελική (ή τερματική) Αξιολόγηση είναι αυτή που λαμβάνει χώρα μόνο στο τέλος μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Είναι πιο κατάλληλη όταν η μάθηση μπορεί να αξιολογηθεί μόνο ως συνισταμένη και όχι όταν δίνεται βαρύτητα στις συνιστώσες. Συνήθως, η Τελική Αξιολόγηση χρησιμοποιείται για συνολικές αποφάσεις. Φυσικά, λόγω του χρόνου που πραγματώνεται, η Τελική Αξιολόγηση, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μορφωτικούς σκοπούς.

Η Αξιολόγηση της Διαδικασίας επικεντρώνεται στα βήματα ή τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή εργασία, δηλαδή στα γνωστικά βήματα που απαιτούνται για μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία. Επειδή παρέχει σαφείς πληροφορίες, είναι χρήσιμη στην εκμάθηση ενός νέου αντικειμένου ή δεξιότητας και αποτελεί παράγοντα κατάλληλης ανατροφοδότησης. Η Αξιολόγηση Προϊόντος επικεντρώνεται στον έλεγχο του αποτελέσματος μιας διαδικασίας. Με την Αξιολόγηση Προϊόντος τεκμαίρεται η επάρκεια μιας δεξιότητας ή γνωστικού αντικειμένου.

Οι Εναλλακτικές Αξιολογητικές διαδικασίες είναι αυτές για τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί σωστό ένα εύρος απαντήσεων ή λύσεων. Οι Εναλλακτικές/Αποκλίνουσες Αξιολογήσεις τείνουν να είναι πιο αυθεντικές και πιο κατάλληλες για την αξιολόγηση υψηλότερων γνωστικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, αυτοί οι τύποι αξιολόγησης συχνά απαιτούν περισσότερο χρόνο για να διεκπεραιωθούν, και πολλές φορές τα αξιολογητικά αποτελέσματα δεν είναι αξιόπιστα. Μια Παραδοσιακή/Συγκλίνουσα αξιολόγηση έχει μόνο μία σωστή απάντηση (ανά στοιχείο). Φυσικά, οι Παραδοσιακές/Συγκλίνουσες Αξιολογήσεις είναι πιο εύκολο να χρησιμοποιηθούν από τις Εναλλακτικές. Δυστυχώς, αυτή η "ευκολία χρήσης" οδηγεί συχνά στην ευρεία εφαρμογή αυτής της προσέγγισης ακόμα και όταν αντίκειται στις καλές πρακτικές αξιολόγησης.

Συμπέρασμα

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική παράμετρο εξέλιξης του/της μαθητή/τριας ο/η οποίος/α μέσω αυτής απαντά σε τρία βασικά ερωτήματα: Τι μαθαίνω; Γιατί το μαθαίνω; Πώς θα το βελτιώσω; Θεωρούμε επιτυχημένη μια αξιολόγηση η οποία τοποθετεί τον/την μαθητή/τρια στις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες ώστε να μπορεί να απαντήσει ουσιαστικά στα τρία αυτά ερωτήματα.

Η αξιολόγηση αφορά στους/στις μαθητές/τριες, στους/στις εκπαιδευτικούς, στη μεθοδολογία, στο υλικό, στα Προγράμματα Σπουδών, στους εμπλεκόμενους φορείς και στην οικογένεια. Θα ήταν λάθος να δούμε κάθε κομμάτι της μεμονωμένα και ξεκομμένο από τα υπόλοιπα. Κάθε παράγοντας σχετίζεται με τη λειτουργία της αξιολόγησης σε διαφορετικούς χρόνους ή σύγχρονα, σε διαφορετικά ή κοινά πλαίσια. Συμβάλλει στην έγκαιρη διάγνωση των κενών και των δυσκολιών όπως και στον προσδιορισμό ικανοτήτων. Από την άλλη πλευρά επιτρέπει τη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας έτσι ώστε να είναι κατάλληλη για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Για να είναι η αξιολόγηση αποδοτική και προς όφελος του/της μαθητή/τριας θα πρέπει να διαθέτει μια ξεκάθαρη σκοποθεσία η οποία θα έχει προαποφασιστεί και περιγράφει με σαφήνεια και, ει δυνατόν, με τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων. Παράλληλα θα πρέπει να έχει καθοριστεί ο χρόνος που θα πραγματοποιηθεί, η διάρκεια πραγμάτωσής της και να έχουν συμπεριληφθεί τόσο οι μέθοδοι όσο και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν.

Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών προκρίνεται η μέθοδος της αυθεντικής αξιολόγησης ως μέσο διαμόρφωσης μιας αξιολογητικής διαδικασίας που θα έχει νόημα και θα λειτουργεί έτσι ώστε οι μαθητές/τριες όχι μόνο να γνωρίζουν αλλά και να χρησιμοποιούν τους γλωσσικούς τύπους/κανόνες/νόρμες εύστοχα και δημιουργικά. Οι δραστηριότητες της αυθεντικής αξιολόγησης δημιουργούν τις συνθήκες που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, την αυτονομία του και να αναπτύξει κατάλληλους δρόμους επικοινωνίας με το περιβάλλον του/της.

Βιβλιογραφία

- Archbald, D.A., & Newmann, F.M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198245537.001.0001>
- Austin, J. L. (1963). *Performative-constative*. In Caton (Ed.), 1963. Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* (New York, McGraw-Hill). <https://doi.org/10.2307/4443626>
- Brissenden, G., & Slater, T. *Assessment primer*. In *College Level One (CL-1) Team*. Fieldtested learning assessment guide. Available at <http://www.flaguide.org>
- Broadfoot P. & Paul Black, *Redefining assessment? The first ten years of assessment in education*, <https://doi.org/10.1080/0969594042000208976>, 2010
- Brown, G., and M. Craig. 2004. "Assessment of Authentic Learning." Accessed September 13, 2012. <http://www.coe.missouri.edu/~vlib/glenn.michelle's.stuff/GLEN3MIC>
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.readingonline.org>
- Custer, R. L. 2000. *Using Authentic Assessment in Vocational Education*. Information Series No. 381. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education: Columbus.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. A., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1086/444125>
- Firth, J. R. (1957a). *Papers in linguistics 1934-1951* Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.2307/410698>

- Firth, J. R. (1957b). *Studies in linguistic analysis*. Oxford: Blackwell.
<https://doi.org/10.1086/464540>
- Frey B.B., V.L.Schmitt, J.P Aller, *Defining Authentic Classroom Assessment*, Practical Assessment, Research and Evaluation, vol 17, 2012, Nov 2019, :
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2>
- Halliday, M. A. K. (1967). *Intonation and grammar in British English*. The Hague: Mouton. <https://doi.org/10.1017/s0022226700002292>
- Halliday, M. A. K. (1970a). *Language structure and language function*. In J. Lyons (Ed.), 1970.
- Halliday, M. A. K. (1 970b). *A course in spoken English: intonation*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A K. , (1 973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1017/s0008413100008203>
- Halliday, M. A. K.. (1975) *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Amold.
<https://doi.org/10.1017/s0008413100008914>
- Halliday, M. A. K.. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
<https://doi.org/10.1017/s004740450000782x>
- Herrington, J., and A. Herrington. 2006. "Authentic Conditions for Authentic Assessment Aligning Task and Assessment." In Research and Development in Higher Education, Vol. 29, edited by A. Bunker and I. Vardi, 146–151. Milperra, NSW: HERDSA.
- Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence." In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Lebow, D., and W. W. Wager. 1994. "Authentic Activity as a Model for Appropriate Learning Activity: Implications for Emerging Instructional Technologies." *Canadian Journal of Educational Communication* 23 (3): 231–244.
<https://doi.org/10.21432/t2tg89>
- McLellan, H. 1994. "Situated Learning: Continuing the Conversation." *Educational Technology* 34 (10): 7–8.
- Newmann, F. M., and G. G. Wehlage. 1993. "Five Standards of Authentic Instruction." *Educational Leadership* 50 (7): 8–12.
- Newmann, F., Brandt, R.. & Wiggins, G. (1998). *An exchange of views on semantics, psychometrics, and assessment reform: a close look at 'authentic' assessments*. *Educational Researcher*, 27(6), 19-22.
<https://doi.org/10.3102/0013189x027006019>
- Northcote, M. 2002. "Online Assessment: Friend, Foe or Fix?" *British Journal of Educational Technology* 33 (5): 623–625.
<https://doi.org/10.1111/1467-8535.00335>
- Northcote, M. 2003. "Online Assessment in Higher Education: The Influence of Pedagogy on The Construction Of Students' Epistemologies." *Issues In Educational Research*, 13 (1): 66–84.
<http://www.iier.org.au/iier13/northcote.html>

- Paris, S.G. & Ayres, L.R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. ERIC Reproductive Services No. 378166. <https://doi.org/10.1037/10158-000>
- Paul E. Newton, (2007), *Clarifying the purposes of educational assessment*, <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>.
- Roberts J., (2004) *The Communicative Approach to Language Teaching*, IJES, v. 4 (1).
- Rowe K.A., (2013). Janice Herrington & Christine Brown, *Establishing the critical elements that determine authentic assessment*, <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>,
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.) (Newbury Park, Sage). <https://doi.org/10.1177/109821409401500117>
- Searle, J. R. (1965). *What is a speech act?* In Black (Ed.), 1965.
- Searle, John R. (1967). *human communication theory and the philosophy of language: some remarks*. In F. Dance (Ed.), 1967. <https://doi.org/10.1177/002194366700500108>
- Searle, John R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_61
- Wiggins, G. (1993). *Assessment to improve performance, not just monitor it: Assessment reform in the social sciences*. Social Science Record, 30(2), 5-12.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(2). <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Wiggins, G. (1992). Creating tests worth taking. *Educational Leadership*, 49(8), 26-34.
- Μαγουλά Ε. & Μήτσης Ν. (εκπονητές) (2022), *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*, Αθήνα, 2022
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2009, Νοέμβριος). *Δόμηση κειμένων και κριτικός γραμματισμός στο δημοτικό: Ο ρόλος του περικειμένου και της γραμματικής*. Ανακοίνωση στο Πέμπτο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού: Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

Θεματική:
Αξιολόγηση και Συμπερίληψη

Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς: Ο ρόλος της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης

Αργυροπούλου Αθηνά
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, PhD

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα κυρίαρχη παιδαγωγική πρόκληση αποτελεί η αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων ανταπόκρισης στην έντονη και συνεχώς δευρυνόμενη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, από άποψη τόσο μαθησιακή όσο και κοινωνική-πολιτισμική, που χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης υπηρετεί τις αρχές και τις αξίες της "Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς". Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη των βασικών προϋποθέσεων και των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η παράθεση σχετικών ερευνητικών δεδομένων που τεκμηριώνουν τη συμβολή της στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποιημένη αξιολόγηση, συμπερίληψη, διαφορετικότητα, διαφοροποιημένη διδασκαλία -μάθηση

Inclusive education: The role of assessment in the context of differentiated teaching-learning

Abstract

Modern education faces a dominant pedagogical challenge: the quest for effective ways to meet the intense and constantly increasing diversity of student population, in terms of both academic ability and social-cultural background. Differentiation of instruction and assessment serves the principles and values of "Education without Borders". The aim of the present paper is to shed light onto the basic conditions and characteristics of effective assessment in the context of differentiated instruction as well as on relevant research data, documenting its contribution to the success of inclusive education. The paper is rounded off with the conclusions and proposals.

Keywords: differentiated assessment, inclusion, diversity, differentiated teaching-learning

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα κυρίαρχη παιδαγωγική πρόκληση αποτελεί η αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων ανταπόκρισης στην έντονη και συνεχώς δευρυνόμενη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, από άποψη τόσο μαθησιακή όσο και κοινωνική-πολιτισμική, που χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις (Stefanakis & Meier, 2010). Το αίτημα για ομαλή ένταξη και διασφάλιση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαντάζει πιο επιτακτικό από ποτέ.

Ως *συμπεριληπτική ή ενιαία εκπαίδευση* (inclusive education) ορίζεται η «εκπαιδευτική προσέγγιση που συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία» (Ν. 4547/2018, Άρθρο 2) (UNESCO, 2020:6). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως διαδικασία «προβλέπει τον μετασχηματισμό των σχολείων και άλλων κέντρων μάθησης, με στόχο την εξυπηρέτηση όλων. Αποβλέπει στην εξάλειψη του αποκλεισμού, ως συνέπεια των αρνητικών στάσεων και της έλλειψης ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα» (UNESCO, 2009:4). Προς τούτο «απαιτείται η εισαγωγή ενός συνόλου ριζοσπαστικών αλλαγών, που σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να επανασχεδιάσουν τις διαδικασίες και τα προγράμματα, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό» (Frederickson & Cline, 2002:75), μέσω «ενός κοινού, ευέλικτου, κατάλληλα προσαρμοσμένου και προσβάσιμου προγράμματος σπουδών, που θα αναγνωρίζει την ποικιλομορφία και θα ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών» (UNESCO, 2020:28). Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη/συνεκπαίδευση δεν περιορίζεται στην τοποθέτηση των μαθητών με διαφορετικές ανάγκες σε ενιαία εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά προϋποθέτει τη διασφάλιση κατάλληλων ευκαιριών μάθησης και την παροχή της απαραίτητης στήριξής τους στις μαθησιακές τους προσπάθειες (Team & Hegarty, 2020). Τόσο ως ιδεολογία όσο και ως τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας, στοχεύει στην αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, που θα διασφαλίζουν την εμπλοκή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα υπηρετούν τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Βαλιαντή, 2015). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια συμπερίληψης επωφελούνται γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά τόσο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΜΜΕΕΑ) όσο και οι λοιποί μαθητές (Katz, 2013).

Η θεωρία και η πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης αποτελεί πρόσφορη διδακτική επιλογή στην προοπτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ως φιλοσοφία και ως διδακτική θεωρία, πρεσβεύει και υπηρετεί τις αρχές και τις αξίες της “Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς” (Katz, 2013). Απομακρυνόμενη από την παγιωμένη αντίληψη περί της ύπαρξης ενός “μέσου” μαθητή, υπόσχεται την αναδόμηση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, την εξυπηρέτηση της διαφορετικότητας των μαθητών, την ενίσχυση της συμμετοχής του συνόλου των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους (Βαλιαντή, 2013) και τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής στις τάξεις μικτής ικανότητας και πολυπολιτισμικής σύνθεσης (Κουτσελίνη, 2006).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004), ως “διαφοροποιημένη διδασκαλία” ορίζεται ο προληπτικός σχεδιασμός διαφορετικών προσεγγίσεων όσον αφορά αυτά που οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν (περιεχόμενο), το πώς θα τα μάθουν (διαδικασία), τον τρόπο που θα εκφράσουν το προϊόν της μάθησης (τελικό προϊόν) και το μαθησιακό περιβάλλον (φυσικός χώρος και κοινωνική ‘ζωή’ της τάξης), σε συνάρτηση με το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, ώστε να διευρυνθούν οι πιθανότητες για κάθε

μαθητή να μάθει όσα αυτός είναι σε θέση να μάθει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Ωστόσο, η αποτελεσματική διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο την ποιοτική τροποποίηση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, τον προσεκτικό σχεδιασμό, την αναπροσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας και τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου της μάθησης, αλλά, ταυτόχρονα, προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές στην προσέγγιση για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (Varsavsky & Rayner, 2013). Η προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης στις ατομικές ανάγκες είναι ζωτικής σημασίας σε μια διαφοροποιημένη τάξη (Subban, 2006).

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη των βασικών προϋποθέσεων και των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η παράθεση σχετικών ερευνητικών δεδομένων που τεκμηριώνουν τη συμβολή της στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αξιολόγηση και συμπερίληψη

Σε περιβάλλοντα μάθησης που προωθούν την “Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς” η αξιολόγηση νοείται ως διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας δεδομένων σχετικά με τη μάθηση κάθε μαθητή, τα οποία θα αξιοποιηθούν εκ μέρους του εκπαιδευτικού για τη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα, «η συμπεριληπτική αξιολόγηση αναφέρεται στον σχεδιασμό και τη χρήση δίκαιων και αποτελεσματικών μεθόδων αξιολόγησης και πρακτικών που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να δείξουν τι ξέρουν, κατανοούν και μπορούν να κάνουν» (Thomas & May, 2010:13).

Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στη διασφάλιση της προϋπόθεσης ότι, στην περίπτωση των ΜΜΕΕΑ, οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται τους επιτρέπουν να επιδείξουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ωστόσο, προσφάτως, παρατηρείται διεύρυνση του όρου, ώστε να συμπεριλάβει ποικίλες διαστάσεις (εκπαιδευτικό υπόβαθρο, μαθησιακές εμπειρίες, προσόντα, πολιτισμικές πτυχές) (Waterfield & West, 2010). Όταν συνυπολογίζονται τα διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά και οι ακαδημαϊκές ικανότητες, προωθείται η ποικιλομορφία και η ευελιξία στο συνολικό προφίλ της αξιολόγησης -που υποστηρίζεται από ειδικές διατάξεις κατά περίπτωση, όποτε αυτές κρίνονται αναγκαίες-, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αξιολόγησης ισότιμα με τους συμμαθητές τους (UNSW Teaching, 2023).

Υπό αυτήν την έννοια, η αξιολόγηση της μάθησης δεν αποτελεί εμπόδιο για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά μάλλον συνιστά ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η παιδαγωγική θεώρηση της συνεκπαίδευσης, ως πλαίσιο για την παροχή κατάλληλης και υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, οδηγεί σε μια διαφορετική εικόνα όσον αφορά τη μεταξύ τους σχέση και στην άρση των εικαζόμενων εντάσεων μεταξύ αξιολόγησης και συνεκπαίδευσης. Συνεκτιμώντας το γεγονός ότι η υψηλής ποιότητας μάθηση εξαρτάται

σε μεγάλο βαθμό από την παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών, δηλαδή την αξιολόγηση, και τη χρήση των πληροφοριών που συλλέγονται για την καθοδήγηση της διδασκαλίας, η αξιολόγηση αναδεικνύεται ως βασικό εργαλείο για την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση των ΜΜΕΕΑ ή με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες (Team & Hegarty, 2020:11). Σύμφωνα με τον Hockings (2010:1), «η παιδαγωγική, τα προγράμματα σπουδών και η αξιολόγηση έχουν σχεδιαστεί για να εμπλέκουν τους μαθητές σε μάθηση που είναι ουσιαστική, σχετική και προσβάσιμη σε όλους».

Από παιδαγωγικής άποψης προκρίνεται η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή “αξιολόγησης για τη μάθηση” (assessment for learning), ως δυναμικού στοιχείου της καλής παιδαγωγικής πρακτικής, έναντι της τελικής/αθροιστικής ή “αξιολόγησης της μάθησης” (assessment of learning), μέσω της οποίας παρέχεται μια στατική εικόνα της μάθησης των μαθητών σε καθορισμένα χρονικά σημεία, που τείνει να εξυπηρετεί γραφειοκρατικούς, μάλλον, παρά παιδαγωγικούς σκοπούς. Στην πράξη, η αθροιστική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στον στιγματισμό ορισμένων μαθητών, με συνέπεια την απομόνωσή τους από τους συμμαθητές τους σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση -είτε αυτή ενσωματώνεται στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ) είτε με άλλο τρόπο- ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η διάκριση θεωρείται εξόχως σημαντική για την κατανόηση των επιπτώσεων της αξιολόγησης στη συνεκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, παρατηρείται μια «μετακίνηση από την “αξιολόγηση της μάθησης” -μέσω της δημοφιλούς, επί του παρόντος, ιδέας της “αξιολόγησης για τη μάθηση”- στην “αξιολόγηση ως μάθηση” (assessment as learning), κατά την οποία «οι διαδικασίες και οι πρακτικές αξιολόγησης κυριαρχούν πλήρως στη μαθησιακή εμπειρία και τη “συμμόρφωση με τα κριτήρια” έρχεται να αντικαταστήσει η “μάθηση”» (Bourke & Mentis, 2014: 283). Ο μαθητής αναλαμβάνει προσωπικά την ευθύνη της μάθησής του, ο δε εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής (Noman & Kaur, 2014; Earl, 2003).

Ως βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης που υπηρετεί τις αρχές και τις αξίες της “Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς” θεωρούνται η προετοιμασία και η πρακτική, η διαφάνεια, η ποικιλία και η επιλογή, στοιχεία τα οποία προκύπτουν από την αξιοποίηση βέλτιστων πρακτικών αξιολόγησης και προσεκτικής ανάλυσης των μεταβλητών του πλαισίου της τάξης και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών (Alberta Teachers’ Association, 2019). Ως βέλτιστες πρακτικές αξιολόγησης, που επιτρέπουν στους μαθητές να επιδείξουν τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή της γνώσης τους σε πραγματικές συνθήκες, θεωρούνται εκείνες που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και διακρίνονται για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους (UNSW Teaching, 2023).

Οι Sambell, Brown & Race (2019: 6) εισηγούνται ορισμένες συνθήκες για τη βελτίωση των αξιολογικών πρακτικών που ευνοούν τη συμπεριληπτική αξιολόγηση:

- Δεδομένου ότι η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει διαφορετικά τους ΜΜΕΕΑ, θα πρέπει να προβλέπονται εύλογες προσαρμογές των εργασιών εκ των προτέρων.

- Η ανάπτυξη διαφανών προσεγγίσεων στην αξιολόγηση, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές καθοδήγηση ως προς το πώς πρέπει να αξιολογηθούν και πώς πραγματοποιείται η βαθμολόγηση βάσει κριτηρίων.

- Η χρήση μιας σειράς μεθόδων αξιολόγησης, πέρα από τις παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις και δοκίμια, με κατάλληλη ενημέρωση και δοκιμαστική εφαρμογή, δίνουν τη δυνατότητα σε διαφορετικούς μαθητές να διαπρέψουν με διαφορετικούς τρόπους.

- Η παροχή διαφόρων μορφών ανατροφοδότησης (γραπτή, προφορική, πρόσωπο με πρόσωπο, διαδικτυακά, ατομική, συλλογική κ.ο.κ.).

- Ο προγραμματισμός σταδιακών αξιολογήσεων καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αποτρέπει την υπερφόρτωση και συμβάλλει στη μείωση του άγχους.

Επιπλέον, η αξιολόγηση που υπηρετεί τους στόχους της συμπερίληψης θα πρέπει να είναι πολυτροπική και ευέλικτη, διατηρώντας παράλληλα τα ακαδημαϊκά πρότυπα (Lawrie, Marquis, Fuller, Newman, Qui, Nomikoudis, Roelofs & van Dam, 2017).

Η Διαφοροποιημένη αξιολόγηση

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η αξιολόγηση νοείται ως μια συνεχής, κυκλική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών από πολλαπλές πηγές, πριν (αρχική/διαγνωστική), κατά (διαμορφωτική) και μετά τη διδασκαλία (τελική/αθροιστική) (Wormeli, 2006), σχετικά με το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών, στοιχεία που θα κατευθύνουν τους διδακτικούς χειρισμούς όσον αφορά την επιλογή των κατάλληλων εργαλείων και στρατηγικών, τον σχεδιασμό σημαντικών εργασιών, τη δημιουργία δομών οργάνωσης και ομαδοποίησης και τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Πρόκειται για «μια εκπαιδευτική δομή που επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, παρέχοντας ευελιξία ως προς τα επίπεδα απόκτησης της γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τους τύπους των εργασιών αξιολόγησης που αναλαμβάνουν οι μαθητές» (Varsavsky & Rayner, 2013:790). Σύμφωνα με τους Wiggins & Mc Tighe (2005), η αξιολογική διαδικασία σε μια τάξη που εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να προσομοιάζει με ένα “άλμπουμ φωτογραφιών” και όχι με ένα μόνο “στιγμιότυπο”, όπως συμβαίνει στη συμβατική αξιολόγηση.

Η ευελιξία όσον αφορά την επιλογή των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές θα εκφράσουν το προϊόν μάθησης συμβάλλει στην ακριβή αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν τις δυνάμεις τους για να επιτύχουν τα ίδια πρότυπα με τους συμμαθητές τους (Varsavsky & Rayner, 2013). Ωστόσο, θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι όλες οι διαθέσιμες επιλογές αξιολόγησης είναι συμβατές με τους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους, με βάση το γνωστικό περιεχόμενο, και μπορούν να τροφοδοτήσουν με χρήσιμες πληροφορίες, αξιοποιήσιμες για ενδεχόμενη τροποποίηση ή βελτίωση των διδακτικών χειρισμών (Tomlinson & Moon, 2013;

Hanover and ULEAD Research, 2019). Κυρίαρχος θεωρείται ο ρόλος της στην ανατροφοδότηση τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού (Black & Wiliam, 2009).

Ως σημαντικοί λόγοι για τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης κρίνονται:

α) η προσβασιμότητα, η οποία προϋποθέτει ότι, για να καταστεί η μάθηση προσιτή σε όλους τους μαθητές, θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες ή να προβλέπονται διαφορετικοί τρόποι, μέσω των οποίων οι μαθητές θα επιδείξουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους.

β) τα κίνητρα, δηλαδή η ενθάρρυνση των μαθητών να επιλέξουν τον τρόπο παρουσίασης του προϊόντος της μάθησής τους, σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ τους και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να αποδίδουν.

γ) η αποδοτικότητα, που αφορά στη δημιουργία έγκυρων πληροφοριών για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Tomlinson & Moon, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, δεν διακυβεύονται τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μηχανισμός μείωσης των προσδοκιών για τους μαθητές –συμπεριλαμβανομένων των ΜΜΕΕΑ (National Center on Educational Outcomes)- όσον αφορά τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά ως στρατηγική που ενθαρρύνει κάθε μαθητή να ανταποκριθεί στα ίδια καθορισμένα ακαδημαϊκά πρότυπα με διαφορετικούς τρόπους, μέσα από κατάλληλες και ενδιαφέρουσες εργασίες, αντίστοιχες με τις δυνατότητές του (Waterfield & West, 2010). Αυτό προϋποθέτει ότι οι αξιολογήσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται, να εφαρμόζονται, να αξιολογούνται και να βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου, ώστε να διασφαλιστεί ότι υποστηρίζουν αξιόπιστες και έγκυρες ερμηνείες της μάθησης όλων των μαθητών (Thurflow, Christensen & Shyyan, 2016).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης θεωρητικά εδράζεται στην κοινωνικο-πολυπολιτισμική θεωρία μάθησης που εισηγείται ο Lev Vygotsky και συγκεκριμένα στη *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* (ΖΕΑ), η οποία ορίζεται ως «η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, που καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, και του δυνητικού επιπέδου ανάπτυξης, που καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978:86). Η ΖΕΑ συνδέεται με τη θεωρία της “σκαλωσιάς” (scaffolding) (Wood, Bruner & Ross, 1976), που αναφέρεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούνται από κάποιον με μεγαλύτερη γνώση, για να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των τρεχουσών ικανοτήτων του μαθητή και της δυνητικής του ανάπτυξης. Η σκαλωσιά, ως δυναμική διαδικασία, θα πρέπει να αλλάζει με βάση την πρόοδο του μαθητή, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογεί συνεχώς την κατανόηση του μαθητή και προσαρμόζει την υποστήριξή του ανάλογα, αποσύροντάς την ως περιττή όταν ο μαθητής είναι σε θέση να ολοκληρώσει την εργασία ανεξάρτητα.

Μορφές και στρατηγικές αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται οι κυριότερες στρατηγικές διαφοροποιημένης αξιολόγησης, μέσω των οποίων διασφαλίζεται ότι η αξιολογική διαδικασία δεν θα είναι μόνο δίκαιη, αλλά και βέλτιστα ευθυγραμμισμένη με το μοναδικό ταξίδι κάθε μαθητή (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.

Στρατηγικές διαφοροποιημένης αξιολόγησης

Διαγνωστική αξιολόγηση	Διαμορφωτική αξιολόγηση	Αθροιστική/τελική Αξιολόγηση
• Διαγνωστικά τεστ • Έρευνες ενδιαφερόντων & μαθησιακών προτιμήσεων • Ερωτήσεις ανοικτής απάντησης • Ακαδημαϊκά αρχεία • K-W-L • Αυτοαξιολόγηση • Ιδεοθύελλα • Φύλλο προόδου δεξιοτήτων (portfolio) κ.ά.	• Ομαδική συζήτηση • Δελτία εξόδου • Κουίζ • Κάρτες τύπου 3-2-1 • Σκέψου-Σύνθεσε-Μοιράσου • Κέντρα ενδιαφέροντος • Αυτο-αξιολόγηση • Αξιολόγηση ομότιμων • Αυτο-επιλογή • Συνεργατικές δραστηριότητες • Παρατήρηση της τάξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού κ.ά.	• Προφορικές παρουσιάσεις • Αγώνες επιχειρηματολογίας • Δοκίμια, εκθέσεις • Ατομικός φάκελος • Κατασκευή εννοιολογικών χαρτών/διαγραμμάτων • Έκθεση έργων τέχνης • Πόστερ • Ρούμπρικες • Αυτο- ή συν-αξιολόγηση • Δελτία εξόδου • Συζήτηση σε μικρές ομάδες ή σε ολόκληρη την τάξη • Πρότζεκτ • Κατ' οίκον εργασίες • Διαβαθμισμένες εργασίες • Πίνακες επιλογών • Power-point • Προσομοιώσεις • Παιχνίδι ρόλων κ.ά.

*(Tomlinson & Moon, 2013; Chapman & King, 2011)

Η εκπαιδευτική αξία της διαφοροποιημένης αξιολόγησης

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης αποδεικνύεται επωφελής τόσο για τους μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες όσο και για εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Subban, 2006) και μπορεί να οδηγήσει σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Tomlinson & McTighe, 2006; Stefanakis & Meier, 2010; Fogarty & Pete, 2010).

Από τη σύνθεση των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών προκύπτει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται με μεγαλύτερη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Corno, 2008; Yin, Lu & Wang, 2014).

Με βάση την ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι ΜΜΕΕΑ επωφελούνται από την αξιοποίηση μιας σειράς διαφορετικών διδακτικών και αξιολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνουν και να αποτυπώνουν αποτελεσματικά την πολυδιάστατη διαδικασία της μάθησης (Bourke and Mentis, 2014). Αντίθετα, η εφαρμογή κοινών προτύπων αξιολόγησης για όλους την ίδια χρονική στιγμή, χωρίς να συνυπολογίζεται το διαφορετικό επίπεδο μαθησιακής ικανότητας, έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών (Bursuck, Munk & Olson, 1999; Vaughn Schumm, Niarhos & Gordon, 1993), με αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοπεποίθησης, τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου και απόσυρσής τους από τις εκπαιδευτικές επιδιώξεις (Zigmond & Thornton, 1985).

Το μεγαλύτερο όφελος που προκύπτει από την *αξιολόγηση ως μάθηση* είναι ότι προσανατολίζει τους στόχους του μαθητή στη μάθηση και όχι στην απόδοση ή στη μηχανική συμπλήρωση μιας εργασίας και τη συλλογή βαθμών. Αυτό σημαίνει ότι αυτός αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του και κατευθύνει τις προσπάθειές του στο να εντοπίσει αυτό που δεν κατέχει, ώστε να το μάθει, αλλάζοντας ενδεχομένως τη στρατηγική του, χωρίς να τον καταβάλει η αποτυχία (Noman & Kaur, 2014). Τοιουτοτρόπως επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του αναστοχασμού, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Black & William, 2001; Black & William, 2009) αλλά και της αυτο-ρύθμισης (Bourke & Mentis, 2014; Berner, Ister & Weidinger, 2018).

Η αξιοποίηση αυθεντικών και εναλλακτικών αξιολογικών στρατηγικών: α) επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προωθώντας μια πιο δίκαιη και διαφανή διαδικασία αξιολόγησης, β) διασφαλίζει τη δυνατότητα εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις (Bourke, 2022), συμβάλλοντας τοιουτοτρόπως στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Dea, n.d.), γ) αυξάνει τα κίνητρα και τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου (Krnčević Purić, 2020), δ) συνδέεται με την ανάπτυξη της αποκλίνουσας και δημιουργικής σκέψης (Brown, Bull & Pendlebury, 2013), ε) επιτρέπει τη διαφοροποίηση για την υποστήριξη μεμονωμένων μαθητών (Krnčević Purić, 2020), στ) υποστηρίζει τη μάθηση πέρα από τις απαιτήσεις των μαθημάτων αλλά και την πρόθεση των μαθητών να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την τεχνογνωσία για δια βίου μάθηση και δια βίου αξιολόγηση της μάθησής τους, ζ) μειώνει τους στρεσογόνους παράγοντες, η) εξασφαλίζει περισσότερες εμπειρίες χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη συμμετοχή, προωθώντας τη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Bourke, 2022). Επιπλέον, από τα αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας μελέτης (National Research Center on the Gifted and Talented) προκύπτουν ενδείξεις ότι οι δραστηριότητες αυθεντικής αξιολόγησης παρέχουν αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των ταλαντούχων και χαρισματικών μαθητών και την επίτευξη των ακαδημαϊκών προτύπων μάθησης. Παράλληλα, καταγράφηκε η θετική αντίδραση τόσο των

εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών απέναντι στην εμπειρία της αυθεντικής αξιολόγησης (Moon, Callahan, Brighton & Tomlinson, 2002).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι η διαφοροποίηση των αξιολογικών πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι δημιουργείται μια σχέση εμπιστοσύνης προς τον εκπαιδευτικό, στο πρόσωπο του οποίου οι μαθητές αναγνωρίζουν τον συνεργάτη και τον υποστηρικτή των προσπαθειών τους να εξελιχθούν τόσο προσωπικά όσο και ως μαθητές (Chrman & King, 2011; Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, μολονότι συνειδητοποιούν την ανάγκη για διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών στη σύγχρονη σχολική τάξη, για την αξιολόγηση των μαθητών εξακολουθούν να βασίζονται σε κριτήρια “ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους” (Noman & Kaur, 2014) και να εμμένουν σε παραδοσιακές ενιαίες πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών (Shepard, 2005: 8).

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση, ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, θα πρέπει να υπηρετεί τις αρχές της συμπερίληψης, η οποία προϋποθέτει αφενός μεν τον προσεκτικό σχεδιασμό και αφετέρου τον συνυπολογισμό των αναγκών και των προτιμήσεων των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εξυπηρετεί τους σκοπούς της “Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς”, με τη διαμορφωτική αξιολόγηση να αποτελεί σημαντική συνιστώσα της υπόψη διδακτικής πρακτικής, η οποία κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία και, ταυτόχρονα, πολύτιμο εργαλείο στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση ότι αυτή θα βασίζεται κυρίως στα αποτελέσματα μιας σειράς διαπλαστικών αξιολογήσεων καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας, μέσω των οποίων αποδεικνύεται η ποσότητα και η ποιότητα των αποκτηθεισών γνώσεων όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ΜΜΕΕΑ.

Προτάσεις

Δεδομένου ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικός σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι σχετικές με τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης γνώσεις και αντιλήψεις τους θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μιας σε βάθος διερεύνησης (Box, Skoog & Dabbs, 2015). Παράλληλα, συστήνεται η μελλοντική έρευνα να εστιάσει στους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιοποίηση διαφοροποιημένων αξιολογικών πρακτικών, ως απάντηση στην ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική τάξη, και τη διασφάλιση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Kefallinou & Donnelly, 2016; Noman & Awang-Hashim, 2018).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον αξιολογικό γραμματισμό των εκπαιδευτικών προκύπτει η ανεπαρκής προετοιμασία τους όσον αφορά τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή της αξιολόγησης με αποτελεσματικό τρόπο για τους σκοπούς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Kaur et al., 2018). Ως εκ τούτου, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη στήριξής τους σε θέματα διαφορο-

ποιημένης αξιολόγησης μέσα από προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και ενδο-ϋπηρεσιακής κατάρτισης, ώστε να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση των διαφορετικών πρακτικών αξιολόγησης και να βελτιώσουν τις απαραίτητες δεξιότητες όσον αφορά την ερμηνεία και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της για την εξυπηρέτηση των μαθησιακών αναγκών του συνόλου των μαθητών στη σύγχρονη σχολική τάξη ανομοιογενούς σύνθεσης (Kefallinou & Donnelly, 2016).

Επιπλέον, δεδομένου ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης, τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επιδιώκουν την πληρέστερη κατανόηση της μεταξύ τους άρρηκτης σχέσης. Μάλιστα οι Eysink & Schildkamp (2021) εισηγούνται ένα «εννοιολογικό πλαίσιο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση την πληροφόρηση μέσω της αξιολόγησης».

Για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων όσον αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών αξιολόγησης, τα προγράμματα αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης θα πρέπει να εστιάσουν σε όλες τις μορφές γνώσης (Shulman, 1986), αλλά κυρίως στην ανάπτυξη/βελτίωση της *στρατηγικής* γνώσης, η οποία, πέρα από το «πώς», προσφέρει λύσεις όσον αφορά το «τι» και το «γιατί» (βλ. Box et al., 2015). Προς τούτο κρίνεται απαραίτητη η σύμπραξη όλων των εμπλεκόμενων φορέων (υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, διευθυντών σχολείων, διοικητικών υπαλλήλων κ.λπ.), ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση στη διδακτική πράξη (Kaur et al., 2018).

Προς την ίδια κατεύθυνση, η αξιοποίηση του θεσμού του Μέντορα -ιδιαίτερα στην περίπτωση των νέων εκπαιδευτικών- υποστηρίζει και ενθαρρύνει την επαγγελματική μάθηση και καθοδηγεί στην αντιμετώπιση μιας ευρείας γκάμας θεμάτων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών, η αξιολόγηση, η συμπερίληψη ΜΜΕΕΑ, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών για την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες κ.λπ. Στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης μπορούν να αξιοποιηθούν στρατηγικές, όπως: α) οι πρακτικές μοντελοποίησης (παρατήρηση ή ετεροπαρατήρηση), β) οι άτυπες ή προσχεδιασμένες, δομημένες συζητήσεις με επαγγελματικό περιεχόμενο, που οδηγούν σε αναστοχαστικές διαδικασίες, γ) η βιντεοσκόπηση μαθημάτων, δ) ο συνεργατικός σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση, ε) οι ομάδες μελέτης-συζήτησης σύγχρονων άρθρων, ερευνών κ.ο.κ.

Βιβλιογραφία

- Alberta Teachers' Association (2019). Student Assessment in an Inclusive Classroom. *Common threads in Inclusive Education*, 4, 1-6. <https://legacy.teachers.ab.ca>
- Berner, H., Ister, R. & Weidinger, W. (2018). *Simply good teaching*. Bern: hep Verlag.
- Black, P. & Williams, W. (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. King College London School of Education: BERA.
- Black, P. & Williams, W. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

- Box, C., Skoog, G. & Dabbs, J. M. (2015). A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*, 52(5), 956–983.
- Brown, G. A., Bull, J. & Pendlebury, M. (2013). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Bourke, R. (2022). *Normalising alternative assessment approaches for inclusion*. London: Routledge.
- Bourke, R. & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 384 - 397.
- Bursuck, W.D., Munk, D.D. & Olson, M.M. (1999). The Fairness of Report Card Grading Adaptations. *Remedial and Special Education*, 20(2), 84 - 92.
- Chapman, C. & King, R. (2011). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173.
- Dea, S. (n.d.). *How to make your assessments windows instead of doors*. Arts University of Waterloo.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eysink, T. H. S. & Schildkamp, K. (2021). A conceptual framework for Assessment-Informed Differentiation (AID) in the classroom. *Educational Research*, 63(3), 261–278.
- Fogarty, R. J. & Pete, B. M. (2010). *Supporting Differentiated Instruction: A Professional Learning Communities Approach*. USA: Solution Tree.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion, and diversity*. Buckingham: OUP.
- Hanover and ULEAD Research (2019). *Differentiated Instruction – A Best Practices Report*. Utah State Board of Education (.gov).
<https://schools.utah.gov/ulead/uleadfiles/reports/bestpractice/Best%20practices%20in%20Differentiated%20Instruction.pdf>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. York: Higher Education Academy.
- Katz, J. & Sugden, R. (2013). The Three-Block model of Universal Design for Learning: Implementation in a High School. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141, 1-28.
- Kaur, A., Noman, M. & Awang-Hashim, R. (2018). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation. *Teaching Education*, 30(3), 1-17. DOI: 10.1080/10476210.2018.1455084
- Kefallinou, A. & Donnelly, V. J. (2016). Inclusive Assessment: Issues and Challenges for Policy and Practice. In A. Watkins & C. Meijer, *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp.209-227) (*International Perspectives on Inclusive Education*, Vol. 8). Leeds: Emerald Group Publishing Limited.

- Krnčević Purić, D. (2020). *Alternative Assessment: Efl Teachers' Perspectives*. Master's thesis. University of Rijeka.
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:290978>
- Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qui, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F. & van Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 1-13.
- Moon, T. R., Callahan, C. M., Brighton, C. M. & Tomlinson, C.A. (2002). *Development of Differentiated Performance Assessment Tasks for Middle School Classrooms*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Noman, M. & Kaur, A. (2014). Differentiated Assessment: A New Paradigm in Assessment Practices for Diverse Learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(4), 167- 174.
- Sambell, K., Brown, S. & Race, P. (2019). Assessment to Support Student Learning: Eight Challenges for 21st Century Practice. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2), 1-15.
- Shepard, L.A. (2005). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Research*, 29(7), 4 – 14. <https://doi.org/10.3102/0013189X02900700>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stefanakis, E.H. & Meier, D. (2010). *Differentiated assessment: How to assess the learning potential of every student (grades 6–12)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7, 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Team, G. & Hegarty, S. (2020). *Inclusion and learning assessment: policy and practice*. UNESCO. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Thomas, L. & May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.
- Thurlow, M. L., Christensen, L. L & Shyyan, V. V. (2016). *White paper on English language learners with significant cognitive disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, NCEO 17, English Language Proficiency Assessment for the 21st Century.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: Author.
- UNSW Teaching (2023). *Assessing Inclusively*.
<https://www.teaching.unsw.edu.au/assessing-inclusively>
- Varsavsky, C. & Rayner, G. (2013). Strategies that challenge: exploring the use of differentiated assessment to challenge high-achieving students in large

- enrolment undergraduate cohorts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 789–802.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.714739>
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Niarhos, F. J. & Gordon, J. (1993). Students' perceptions of two hypothetical teachers' instructional adaptations for low achievers. *The Elementary School Journal*, 94(1), 87–102. <https://doi.org/10.1086/461752>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waterfield, J. & West, B. (2010). *Inclusive Assessment Diversity and Inclusion – the Assessment Challenge*. University of Plymouth.
- Wiggins, G. & McGighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.
doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Yin, H., Lu, G. & Wang, W. (2014). Unmasking the teaching quality of higher education: Students' course experience and approaches to learning in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 949–970.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880107>
- Zigmond, N. & Thornton, H. (1985). Follow-up of postsecondary age learning disabled graduates and drop-outs. *Learning Disabilities Research*, 1(1), 50–55. DOI: 10.1177/001440298905600107
- Βαλιάντη, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην Πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου & Χ. Ξενάκη (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ.σ. 419-451). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 8-35.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Λειτουργική και Αποτελεσματική Εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Ι. Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας–Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*, τ. Α'. Λευκωσία.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, (μτφ: Χ. Θεοφιλίδης, & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ), 4η Έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- UNESCO.(2020). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020. Συμπερίληψη και Εκπαίδευση - Όταν λέμε όλοι, εννοούμε...όλοι*. Παρίσι: UNESCO.

Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας: Μια τεχνολογία αξιολόγησης για μάθηση

Όλγα Ημέλλου

Σ.Ε. Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης ΔΙ.Π.Ε. Α' Αθήνας, Σ.Ε.Π.
Πανεπιστημίου Λευκωσίας
Περίληψη

Σύμφωνα με τον Ν.4823/2021, η ενταξιακή εκπαίδευση αποσκοπεί στην άρση των φραγμών μάθησης όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προϋπόθεση, ωστόσο, για την άρση τυχόν φραγμών ενός/μιας μαθητή/τριας στη συμμετοχή και στη μάθηση αποτελεί η αναγνώριση και η συστηματική καταγραφή τους. Επιδιώκοντας να δώσουμε απάντηση στο αναδυόμενο εύλογο ερώτημα του τρόπου αξιολόγησης των φραγμών/εμποδίων/περιορισμών που βιώνει ένας/μία μαθητής/τρια στο σχολείο, κατασκευάσαμε τη Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας (ΛειΠΑΜ). Η ΛειΠΑΜ προσφέρει ένα σύστημα χαρτογράφησης της γνώσης για την κατάσταση ενός/μιας μαθητή/τριας στο σχολείο και συνιστά μια αιτιολογικά ουδέτερη πρακτική/τεχνολογία αξιολόγησης για μάθηση, βασισμένη στη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας-Παιδιά & Νέοι (ICF-CY). Στην παρούσα εργασία περιγράφονται: η διαδικασία σχεδίασης της ΛειΠΑΜ, οι κατευθύνουσες αρχές, οι αλληλεπιδρώντες παράγοντες και ο τρόπος εφαρμογής και τεκμηρίωσης των ευρημάτων της σε σχολικά πλαίσια. Συνεκτιμώντας τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή της ΛειΠΑΜ σε πλαίσιο λειτουργίας τμήματος ένταξης, η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις περαιτέρω έρευνας και διαθεσιμότητας της τεχνολογίας της σε σχολικές τάξεις όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, όπου η ετερογένεια συγκροτεί πλέον το νέο “κανονικό” για τον εκπαιδευτικό, στην πορεία προς το 2030.

Λέξεις-κλειδιά: ενταξιακή ειδική εκπαίδευση, αξιολόγηση για μάθηση, ΛειΠΑΜ, ICF-CY, βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας

Functional Pedagogical Student Assessment: An assessment for learning technology

Abstract

According to PL4823/2021, inclusive education aims to remove learning barriers for all students, including students with disabilities and/or special educational needs. A prerequisite, however, for the removal of any barriers to a student's participation and learning is their recognition and systematic recording. Seeking to answer the emerging reasonable question of how to assess the barriers/obstacles/limitations experienced by a student in school, we constructed the Functional Pedagogical Student Assessment (FuPSA). FuPSA offers a knowledge mapping system for a student's condition and recommends a causally neutral assessment for learning practice/technology,

based on the International Classification of Functioning, Disability and Health-Children & Youth (ICF-CY). In this work, the following are described: the design process of FuPSA, the principles that govern it, its interacting factors and the way of applying and documenting its findings in school contexts. Considering the results from the pilot application of FuPSA, the paper concludes with proposals for further research and for the availability of its technology in school classes of all levels, where heterogeneity now constitutes the new "normal" for the teacher, on the way to 2030.

Key-words: inclusive special education, assessment for learning, FuPSA, ICF-CY, bio-psycho-social model of disability

Εισαγωγή

Οι ορισμοί της αναπηρίας/ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (α/εεα), οι οποίοι χρησιμοποιούνται σε 23 χώρες εμφανίζονται να ακολουθούν διακριτά πρότυπα (OECD, 2000 στο Norwich, 2014, σ. 85), με την Ελλάδα να ακολουθεί το τρίτο από αυτά: τη χρήση κατηγοριών μαθητών με μειονεξίες/χαρισματικότητα (N.3699/2008).

Καθώς οι παραδοσιακές κατηγορίες αναπηρίας δέχονται έντονη κριτική (Hollenweger, 2014, σ. 471-472· Norwich, 2014, σ. 87-89· Ημέλλου, 2003, σ. 21-42) και οι μονοδιάστατες ταξινομητικές αρχές συστημάτων, όπως το DSM και το ICD, δεν ικανοποιούν πλέον (Hollenweger, 2014, σ. 476· Norwich, 2014, σ. 92), μια ταξινόμηση δεύτερης γενιάς προτάθηκε: η Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF), με ειδική έκδοση για παιδιά και νέους (ICF-CY) (WHO, 2003· 2007).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Ν.4823/2021, η ενταξιακή εκπαίδευση αποσκοπεί στην άρση των φραγμών μάθησης όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με α/εεα. Για την άρση, ωστόσο, τυχόν φραγμών στη συμμετοχή και στη μάθηση ενός/μιας μαθητή/τριας απαιτείται η αναγνώριση και η συστηματική καταγραφή τους. Αναζητώντας απάντηση στο αναδυόμενο εύλογο ερώτημα του τρόπου αξιολόγησης των φραγμών/εμποδίων/περιορισμών, σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε τη Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας (ΛειΠΑΜ).

Η Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας

Η σχεδίαση

Σύμφωνα με την Judith Hollenweger, μέλους της σχεδιαστικής ομάδας της ICF, οι επαγγελματίες, ως μέλη μιας αναστοχαστικής κοινότητας, καλούνται να επιλέξουν από 1.450 και πλέον παράγοντες, προκειμένου να αναπτύξουν εργαλεία ικανά να αναπαραστήσουν, να ενσωματώσουν και να δημιουργήσουν γνώση. Η γνώση αυτή αναμένεται να καθοδηγήσει στην αξιολόγηση με σκοπό τη σχεδίαση μαθησιακών πρακτικών (Hollenweger, 2014, σ. 476). Ανταποκρινόμενοι στην προτροπή της Hollenweger, σχεδιάσαμε τη ΛειΠΑΜ, ένα εργαλείο λειτουργικής αξιολόγησης για την αναπαράσταση της γνώσης που σχετίζεται με την κατάσταση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο (βλ. Σχήμα 1).

Αν και η σχεδίαση ενός συστήματος λειτουργικής παιδαγωγικής αξιολόγησης μάς απασχολούσε ως ιδέα από το 2003 (Ημέλλου, 2003, σ. 39), συγκροτήθηκε ως πρόταση το 2020, με αφορμή σχετική προκήρυξη/πρόσκληση του ΙΕΠ προς ανάπτυξη εργαλείων παιδαγωγικής αξιολόγησης μαθητών, με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη σύνταξη Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Την υποβολή σχετικής πρότασης της συγγραφέως ακολούθησε η αξιολόγηση και η ανάθεση του έργου. Μετά από αλλαγές στην επιτροπή αξιολόγησης του παραδοτέου ανέκυψαν σημαντικές επιστημολογικές διαφωνίες. Υποβλήθηκε πολυσέλιδη επιστολή τεκμηρίωσης των θέσεών μας, ωστόσο η επιστολή δεν απαντήθηκε ποτέ. Για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας, η πρόταση αποσύρθηκε. Το έργο ανατέθηκε στον επιλαχόντα υποψήφιο και βρίσκεται πλέον αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Η συγγραφέας συνέχισε να εργάζεται συστηματικά στην ανεξάρτητη ανάπτυξη της ΛειΠΑΜ, με έμφαση στην ερευνητική διακρίβωση ζητημάτων εφαρμοσιμότητας (Ημέλλου, 2022).

Η ΛειΠΑΜ αξιοποιεί τη δομή της ICF και αντλεί στοιχεία από: (α) τη θεωρητική της τεκμηρίωση (WHO, 2003· 2007· 2013· Hollenweger, 2014· Norwich, 2014), (β) σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves, 2014· De Polo, Pradal, Bortolot, Buffoni & Martinuzzi, 2009· Sanches-Ferreira, Silveira-Maia, Alves & Simeonsson, 2018), (γ) τη φιλοσοφία και τις κατευθύνσεις της αξιολόγησης για μάθηση (European Agency, 2007, σ. 54· Hayward, 2014) και του καθολικού σχεδιασμού για μάθηση (Meyer, Rose & Gordon, 2014· Rapp, 2014) και (δ) δημοσιευμένες σχετικές προτάσεις της συγγραφέως (Ημέλλου, 2016· 2017). Από τα δομικά στοιχεία της ICF-CY, επιλέχθηκαν τα 4 πεδία και οι 60 παράγοντες που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την εκπαίδευση. Η ΛειΠΑΜ διασφαλίζει ένα σύστημα χαρτογράφησης της γνώσης για την κατάσταση ενός/μίας μαθητή/τριας και συνιστά μια αιτιολογικά ουδέτερη πρακτική/τεχνολογία αξιολόγησης για μάθηση, η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (N.4074/2012) και το βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας (WHO, 2011, σ. 3-4).

Σχήμα 1.

Το λογότυπο της ΛειΠΑΜ (σχεδίαση: Ελένη Χαρούπια)



Οι κατευθύνουσες αρχές

Οι κατευθύνουσες αρχές που διέπουν τη ΛειΠΑΜ είναι τέσσερις: η αρχή της καθολικότητας, η αρχή της ισοβαθμίας, η αρχή της ουδετερότητας και η

περιβαλλοντική αρχή (WHO, 2003, σ. 13-14).

Σύμφωνα με την *αρχή της καθολικότητας*, η ΛειΠΑΜ αφορά όλους τους μαθητές κάθε σχολικού πλαισίου. Στο πλαίσιο της ΛειΠΑΜ, η λειτουργία του/της μαθητή/τριας στο σχολείο θεωρείται το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παραγόντων και των τεσσάρων πεδίων της.

Σύμφωνα με την *αρχή της ισοβαθμίας*, δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα σε «διανοητικές» και «σωματικές» καταστάσεις, καθώς η αναπηρία δεν διαφοροποιείται εκ της αιτιολογίας της, αλλά μόνο εκ των συνεπειών της σε επίπεδο λειτουργικότητας (WHO, 2003, σ. 15).

Σύμφωνα με την *αρχή της ουδετερότητας*, η γλώσσα που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον κάθε παράγοντα επιλέχθηκε να είναι ουδέτερη, έτσι ώστε η κατηγοριοποίηση στο συνεχές αναπηρία-λειτουργικότητα να μπορεί να εκφράσει τόσο θετικές όσο και για αρνητικές όψεις.

Τέλος, σύμφωνα με την *περιβαλλοντική αρχή*, η αλληλεπίδραση με περιβαλλοντικούς παράγοντες θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην κατανόηση των φαινομένων που σχετίζονται με τις έννοιες «λειτουργικότητα» και «αναπηρία».

Με γνώμονα την ορθή εφαρμογή των τεσσάρων αρχών, η ΛειΠΑΜ διέπεται από *κανόνες δεοντολογίας*, οι οποίοι συγκροτούν κατευθυντήριες οδηγίες για την εφαρμογή και τη χρήση της (WHO, 2007, σ. 257-258· Bickenbach, 2010).

Οι αλληλεπιδρώντες παράγοντες

Η ΛειΠΑΜ υλοποιείται με την ευθύνη του υπεύθυνου για τον/τη μαθητή/τρια εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (εαε), με στόχο την κατάρτιση ΕΠΕ. Με τη ΛειΠΑΜ αξιολογούνται λειτουργικά οι παράγοντες τεσσάρων αλληλεπιδρώντων πεδίων: «Σωματικές Λειτουργίες (ΣωΛ)», «Δραστηριότητες-Συμμετοχή (ΔραΣυ)», «Περιβαλλοντικοί Παράγοντες (ΠεΠ)» και «Προσωπικοί Παράγοντες (ΠροΠ)». Η ΛειΠΑΜ προσφέρεται ως συγκεντρωτικό και αναλυτικό εργαλείο αποτύπωσης της λειτουργικής αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας (βλ. Παράρτημα Π1).

Στο πεδίο ΣωΛ περιλαμβάνονται είκοσι δύο (22) παράγοντες, οι οποίοι αξιολογούνται λειτουργικά με χρήση κλείδας 0 έως 4.

Στο πεδίο ΔραΣυ περιλαμβάνονται έξι (6) παράγοντες, οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Οι παράγοντες του πεδίου ΔραΣυ αξιολογούνται λειτουργικά σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο ικανότητας και σε επίπεδο επίδοσης. Ως 'ικανότητα', στο πλαίσιο της ΛειΠΑΜ, θεωρείται η μέγιστη δυνατή ευχέρεια του/της μαθητή/τριας να εκτελεί ένα συγκεκριμένο έργο, χωρίς υποστήριξη, σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Ως 'επίδοση', στο πλαίσιο της ΛειΠΑΜ, θεωρείται αυτό που ο/η μαθητής/τρια πραγματοποιεί, σε σχέση με ένα συγκεκριμένο έργο, στην αυθεντική συνθήκη της σχολικής του/της τάξης. Τα επίπεδα της ικανότητας και της επίδοσης αξιολογούνται λειτουργικά με-χρήση κλείδας 0 έως 4. Εάν το επίπεδο ικανότητας ενός/μιας μαθητή/τριας σε παράγοντα του πεδίου ΔραΣυ είναι μικρότερο από το επίπεδο επίδοσής του/της, τότε το τρέχον περιβάλλον της σχολικής του/της τάξης διασφαλίζει για τον/τη μαθητή/τρια διευκολύνσεις στον συγκεκριμένο παράγοντα

του πεδίου ΔραΣυ. Εάν το επίπεδο ικανότητας ενός/μιας μαθητή/τριας είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο επίδοσής του/της, τότε το τρέχον περιβάλλον της σχολικής του/της τάξης λειτουργεί ως εμπόδιο για τον συγκεκριμένο παράγοντα του πεδίου ΔραΣυ. Εάν το επίπεδο ικανότητας ενός/μιας μαθητή/τριας είναι ίδιο με το επίπεδο επίδοσής του/της, τότε το τρέχον περιβάλλον της σχολικής του/της τάξης ούτε εμποδίζει ούτε διευκολύνει τον συγκεκριμένο παράγοντα του πεδίου ΔραΣυ.

Στο πεδίο ΠεΠ περιλαμβάνονται τρία επιμέρους υποπεδία: «Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ)», «Κοινωνικό Περιβάλλον Μάθησης (ΚΠΜ)» και «Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ)» με πέντε (5), πέντε (5) και έντεκα (11) παράγοντες, αντίστοιχα. Οι παράγοντες του πεδίου ΠεΠ αξιολογούνται λειτουργικά με χρήση κλείδας 0 έως 4. Η λειτουργική αξιολόγηση κάθε παράγοντα του πεδίου ΠΕΠ προσδιορίζει τον βαθμό που ο συγκεκριμένος παράγοντας λειτουργεί ως διευκόλυνση ή ως εμπόδιο.

Στο πεδίο ΠροΠ περιλαμβάνονται έντεκα (11) παράγοντες, οι οποίοι καταγράφονται σε μορφή ελεύθερου κειμένου και συνεκτιμώνται με τους παράγοντες των υπόλοιπων τριών πεδίων.

Εφαρμογή και τεκμηρίωση

Η ΛειΠΑΜ συγκροτεί μια πρόταση παιδαγωγικής αξιολόγησης προς χαρτογράφηση της γνώσης σχετικά με την κατάσταση ενός/μιας μαθητή/τριας, στην οποία δίνεται έμφαση στον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα των επιμέρους παραγόντων και στη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας σε πραγματικές καταστάσεις ζωής, όπως είναι οι τυπικές συνθήκες μιας σχολικής τάξης. Η εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προτείνεται να πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σε ατομικό επίπεδο, η ΛειΠΑΜ αποτελεί μέρος της γενικότερης προσπάθειας διαμόρφωσης και διατήρησης θετικού περιβάλλοντος μάθησης για τον/την μαθητή/τρια με α/εεα (European Agency, 2007, σ. 54· Ημέλλου, 2017, σ. 58-59), καθώς διασφαλίζει τα απαραίτητα δεδομένα για τη βέλτιστη κατάρτιση του ΕΠΕ. Με την αξιολόγηση της λειτουργικότητας των 49 παραγόντων και την περιγραφή των υπόλοιπων 11, ο/η εκπαιδευτικός εαε είναι σε θέση να χαρτογραφήσει την εμπειρία του/της μαθητή/τριας στο σχολείο και να λάβει αποφάσεις, σε ατομικό επίπεδο. Η λήψη αποφάσεων σχετίζεται με τα σημεία εστίασης των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρακτικών και την πλοήγηση σε διεργασίες διδασκαλίας-μάθησης, με στόχευση τη βελτίωση της κατάστασης, την οποία βιώνει ο/η μαθητής/τρια στο σχολείο (European Agency, 2007, σ. 54-55). Συγκεκριμένα, με την εμπειρογνώμονα χρήση της ΛειΠΑΜ ο/η εκπαιδευτικός εαε θα είναι σε θέση να επιλέξει παράγοντες, υποπεδία και πεδία στοχοθεσίας. Επίσης, θα μπορεί να καταγράψει την πηγή από την οποία άντλησε τα δεδομένα της ΛειΠΑΜ. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ΛειΠΑΜ προτείνεται όπως πραγματοποιείται συνοπτικά σε συγκεντρωτικό έντυπο μίας σελίδας, εντός του οποίου προβλέπεται να καταγράφονται αναλυτικά, αλλά κωδικοποιημένα οι παράγοντες όλων των πεδίων (βλ. Παράρτημα Π2).

Τέλος, με την υποστήριξη της ΛειΠΑΜ, ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνεται στη σύνταξη του ΕΠΕ για τον/την κάθε μαθητή/τρια και, από τα ήδη επιλεγμένα στοιχεία της ΛειΠΑΜ, κατευθύνεται για να προτείνει βραχυ/μεσοπρόθεσμους ή/και μακροπρόθεσμους στόχους (βλ. Παράρτημα Π3). Προτείνεται όπως η εφαρμογή του ΕΠΕ υλοποιείται τόσο σε ατομικό ή/και μικροομαδικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Η ΛειΠΑΜ προτείνεται να διενεργείται στην έναρξη και το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων του ΕΠΕ και να αποτιμάται η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε επίπεδο λειτουργικότητας μαθητή/τριας. Επιλεκτικά, χρήση της ΛειΠΑΜ μπορεί, επίσης, να αξιοποιείται στην ενδιάμεση διαμορφωτική αξιολόγηση του υλοποιούμενου εκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης της λειτουργικότητας του/της μαθητή/τριας στην τάξη.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο/η εκπαιδευτικός εαε έχει τη δυνατότητα, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει από την εφαρμογή της ΛειΠΑΜ σε ατομικό επίπεδο, να προχωρήσει σε αποφάσεις, ως προς την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων υποστήριξης των μαθητών/τριών συνολικά, στο πλαίσιο της ισχύουσας νομοθεσίας.

Η ΛειΠΑΜ βασίζεται σε πρωτογενείς πληροφορίες, οι οποίες προτείνεται να συλλέγονται από τον εκπαιδευτικό εαε, σε συνεργασία με το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας επαγγελματιών, τους γονείς και/ή σημαντικούς άλλους, αλλά και τον/την ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια. Οι πρωτογενείς πληροφορίες μπορεί να εκμαιεύονται μέσω της άμεσης παρατήρησης, της συνέντευξης και/ή της επαγγελματικής εκτίμησης/κρίσης, μορφές οι οποίες προτείνονται ως μέθοδοι τεκμηρίωσης (WHO, 2007, σ. xix, xx, xxiii· European Agency, 2007, σ. 55-56).

Συζήτηση και προτάσεις

Στη μετάβαση προς το 2030, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον πλέον επιδραστικό δρώντα παράγοντα αλλαγής παραδείγματος (European Agency, 2015, σ. 84). Συνεκτιμώντας τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή της ΛειΠΑΜ (Ημέλλου, 2022) και τις συστάσεις για μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Agency, 2015, σ. 50), προτείνουμε τη θεσμική υποστήριξη για δημιουργία και ανεμπόδιστη λειτουργία Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης/Πρακτικής (ΕΚΜ/Π) (Wenger, 2010· Laveault, 2016), εστιασμένων, μεταξύ άλλων, και στην εφαρμογή της ΛειΠΑΜ. Εντός των προτεινόμενων ΕΚΜ/Π, οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη αναστοχαστικής κοινότητας, θα μπορούν να μοιράζονται γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες εφαρμογής σε πλαίσια συνεργατικών συμμετοχικών ερευνών δράσης, για τις οποίες εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Η φύση των ΕΚΜ/Π ενισχύει την ανατροφοδότηση, δημιουργεί νέα γνώση και συντελεί στη βελτίωση της σχεδίασης θετικών εμπειριών μάθησης. Η συγκρότηση ΕΚΜ/Μ αναφέρεται και αφορά σχολικές τάξεις όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, όπου η ετερογένεια συγκροτεί πλέον το νέο “κανονικό” (European Agency, 2015: 20).

Ευχαριστίες

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Δρα Αριστείδη Χαρούπια, συνοδοιπόρο στην προσωπική και επαγγελματική μου πορεία, για τις κριτικές παρατηρήσεις του στο πλαίσιο της σχεδίασης και υλοποίησης της ΛειΠΑΜ. Επίσης, ευχαριστώ την υποψήφια διδάκτορα του Τμήματος Σχεδίασης Προϊόντων & Συστημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελένη Χαρούπια, για τη σχεδίαση του λογότυπου της ΛειΠΑΜ.

Βιβλιογραφία

- Bickenbach, J.E. (2010). Ethical considerations in applying the ICF. In Mpofu, E. & Oakland, T. (eds). *Rehabilitation and health assessment. Applying ICF guidelines*. Chapter 3, 47-65. New York: Springer Publishing Company.
- De Polo G., Pradal M., Bortolot S., Buffoni M. & Martinuzzi A. (2009). Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region, *Disability and Rehabilitation*, 31:sup1, S67-S73, DOI: 10.3109/09638280903317880
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Θέματα-κλειδιά πολιτικής και πρακτικής εφαρμογής*. Brussels: EAfDSNE.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2015). *Empowering teachers to promote inclusive education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Belgium: EAfDSNE.
- Hayward, L. (2014). Assessment for learning and the journey towards inclusion. In Florian, Lani (ed). *The SAGE Handbook of Special Education*. Volume 2, Chapter 31, 481-492. Sage Publications Ltd.
- Hollenweger, J. (2014). Beyond categories and labels: Knowledge to support assessment for learning 'disability' - A problem well put? In Florian, L. (ed). *The SAGE Handbook of Special Education*. Volume 2, Chapter 30, 468-480. SAGE Publications Ltd.
- 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, 131-143. Series: The enabling power of assessment, vol. 4. Springer.
- Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- 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, 161-180. Series: The enabling power of assessment, vol. 4. Springer.
- Norwich, B. (2014). Categories of Special Educational Needs. In Florian, Lani (ed). *The SAGE Handbook of Special Education*. Volume 1, Chapter 4, 83-96. Sage Publications Ltd.
- Rapp W.H. (2014). *Universal Design for Learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

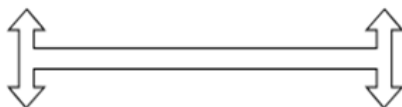
- Sanches-Ferreira M., Silveira-Maia M. & Alves S. (2014). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions, *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 327-343, DOI: 10.1080/08856257.2014.908025
- Sanches-Ferreira M., Silveira-Maia M., Alves S. and Simeonsson R.J. (2018). Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal. *Front. Educ.* 3:20. doi: 10.3389/feduc.2018.00020
- 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*, 179-198. London: Springer.
- WHO (2003). *Towards a common language for functioning, disability and health: ICF The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth version (ICF-CY)*. Geneva: WHO.
- WHO (2011). *World Report on Disability*. Malta: WHO.
- WHO (2013). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Exposure draft for comment. Geneva: WHO.
- Ημέλλου, Ό. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ημέλλου, Ό. (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, 52-77.
- Ημέλλου, Ό. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας. Στο Γελαστοπούλου Μ. & Μουταβελής Α. (επιμ). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος, 43-59. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ημέλλου, Ό. (2022). Ενταξιακή Ειδική Εκπαίδευση και Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/-τριας: αναλογική ή ψηφιακή Αξιολόγηση για Μάθηση; Στο: Παναγιωτακόπουλος Χ., Καρατράντου Α. και Αρμακόλας Σ. (Επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, 267-280. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 16-18/09.

Παραρτήματα

Παράρτημα Π1.

Πίνακας παραγόντων Λειτουργικής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης
Μαθητή/τριας

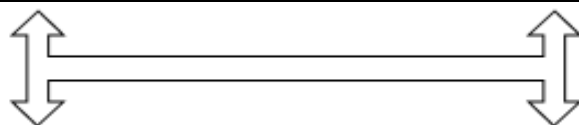
 Σωματικές Λειτουργίες (ΣωΛ)				 Δραστηριότητες-Συμμετοχή (ΔραΣυ)	
ΣωΛ1	Αισθητηριακές λειτουργίες: Λειτουργίες όρασης	ΣωΛ12	Εκτελεστικές λειτουργίες: Οργάνωση και προγραμματισμός	ΔραΣυ1	Ακρόαση, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου
ΣωΛ2	Αισθητηριακές λειτουργίες: Λειτουργίες ακοής	ΣωΛ13	Εκτελεστικές λειτουργίες: Διαχείριση χρόνου		
ΣωΛ3	Λειτουργίες προσοχής	ΣωΛ14	Εκτελεστικές λειτουργίες: Γνωστική ευελιξία	ΔραΣυ2	Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
ΣωΛ4	Ψυχοκινητικές λειτουργίες: Συντονισμός ματιού-χεριού	ΣωΛ15	Εκτελεστικές λειτουργίες: Κρίση		
ΣωΛ5	Ψυχοκινητικές λειτουργίες: Πλευρίωση/ Κυριαρχία αριστερού-δεξιού	ΣωΛ16	Εκτελεστικές λειτουργίες: Επίλυση προβλήματος	ΔραΣυ3	Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου
ΣωΛ6	Λειτουργίες Προσανατολισμού: προσανατολισμός στον χρόνο	ΣωΛ17	Συναισθηματικές λειτουργίες		
ΣωΛ7	Λειτουργίες προσανατολισμού: Προσανατολισμός στον χώρο	ΣωΛ18	Λειτουργίες φωνής και άρθρωσης	ΔραΣυ4	Αριθμοί και πράξεις
ΣωΛ8	Λειτουργίες μνήμης: Βραχυπρόθεσμη μνήμη	ΣωΛ19	Λειτουργίες κινητικότητας αρθρώσεων		
ΣωΛ9	Λειτουργίες μνήμης: Μακροπρόθεσμη μνήμη	ΣωΛ20	Λειτουργίες ελέγχου εκούσιας κινητικής αντίδρασης	ΔραΣυ5	Μετρήσεις
ΣωΛ10	Διανοητικές λειτουργίες	ΣωΛ21	Λειτουργίες ακούσιας κίνησης		
ΣωΛ11	Εκτελεστικές λειτουργίες: Αφαιρετική σκέψη	ΣωΛ22	Αίσθηση πόνου	ΔραΣυ6	Γεωμετρία



 Περιβαλλοντικοί Παράγοντες (ΠεΠ)				 Προσωπικοί Παράγοντες (ΠροΠ)	
Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ)		Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ)		Φύλο	ΠροΠ1
				Ημερομηνία γέννησης	ΠροΠ2
ΦΠΜ1	Σχεδιάγραμμα τάξης/ θέσεις μαθητών	ΕΠΜ1	Ρουτίνες τάξης	Ηλικία	ΠροΠ3
ΦΠΜ2	Προσβασιμότητα αίθουσας	ΕΠΜ2	Κανόνες τάξης	Προηγούμενη εκπαίδευση	ΠροΠ4
ΦΠΜ3	Φωτισμός αίθουσας	ΕΠΜ3	Διαχείριση χρόνου	Χαρακτήρας	ΠροΠ5
ΦΠΜ4	Μέγεθος αίθουσας	ΕΠΜ4	Διαχείριση λαθών/ ανατροφοδότηση	Συνήθειες	ΠροΠ6
				Συμπεριφορά	ΠροΠ7
ΦΠΜ5	Ηχομόνωση αίθουσας	ΕΠΜ5	Σαφήνεια οδηγιών	Ενδιαφέροντα-κίνητρα	ΠροΠ8
Κοινωνικό Περιβάλλον Μάθησης (ΚΠΜ)		ΕΠΜ6	Μέθοδοι διδασκαλίας	Αυτοεκτίμηση	ΠροΠ9
ΚΠΜ1	Σχέσεις μαθητών/ δυναμική τάξης	ΕΠΜ7	Διδακτικά μέσα	Συνθήκες μελέτης στο σπίτι	ΠροΠ10
ΚΠΜ 2	Σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών	ΕΠΜ8	Παρουσίαση πληροφοριών από εκπαιδευτικό	Δεξιότητες μελέτης Άλλος:	ΠροΠ11
ΚΠΜ3	Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι της αναπηρίας	ΕΠΜ9	Έκφραση/δράση μαθητών	Πηγές άντλησης δεδομένων: ☐ Α. Υπεύθυνος εκπαιδευτικός εαε ☐ Β. Προσωπικό σχολείου ☐ Γ. Πιστοποιημένοι φορείς ☐ Δ. Γονείς ή/και σημαντικοί άλλοι ☐ Ε. Μαθητής/τρια	
ΚΠΜ4	Γνώσεις εκπαιδευτικών για θέματα καθολικού σχεδιασμού για μάθηση	ΕΠΜ10	Κινητοποίηση/ δέσμευση μαθητών από εκπαιδευτικό		
ΚΠΜ5	Δεξιότητες εκπαιδευτικών σε θέματα καθολικού σχεδιασμού για μάθηση	ΕΠΜ11	Σύνθεση μαθητών τάξης		

Παράρτημα Π2.
Συνοπτική Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας

ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ: ΤΑΞΗ/ΤΜΗΜΑ: ΣΧΟΛΕΙΟ:											
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΑΕ: ΧΡΟΝΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ:											
Σωματικές Λειτουργίες (ΣωΛ) □ (Άντληση δεδομένων από: Α Β Γ Δ Ε)						Δραστηριότητες-Συμμετοχή (ΔραΣυ) □ (Άντληση δεδομένων από: ΑΒΓΔΕ)					
ΣωΛ1	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ12	0 1 2 3 4	□	ΔραΣυ1	I	0 1 2 3 4	□		
ΣωΛ2	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ13	0 1 2 3 4	□		E	0 1 2 3 4			
ΣωΛ3	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ14	0 1 2 3 4	□	ΔραΣυ2	I	0 1 2 3 4	□		
ΣωΛ4	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ15	0 1 2 3 4	□		E	0 1 2 3 4			
ΣωΛ5	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ16	0 1 2 3 4	□	ΔραΣυ3	I	0 1 2 3 4	□		
ΣωΛ6	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ17	0 1 2 3 4	□		E	0 1 2 3 4			
ΣωΛ7	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ18	0 1 2 3 4	□	ΔραΣυ4	I	0 1 2 3 4	□		
ΣωΛ8	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ19	0 1 2 3 4	□		E	0 1 2 3 4			
ΣωΛ9	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ20	0 1 2 3 4	□	ΔραΣυ5	I	0 1 2 3 4	□		
ΣωΛ10	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ21	0 1 2 3 4	□		E	0 1 2 3 4			
ΣωΛ11	0 1 2 3 4	□	ΣωΛ22	0 1 2 3 4	□	ΔραΣυ6	I	0 1 2 3 4	□		
							E	0 1 2 3 4			
Κλείδα Αξιολόγησης Παραγόντων ΣωΛ 0: καμία αναπηρία/δυσκολία 1: ήπια αναπηρία/δυσκολία 2: μέτρια αναπηρία/δυσκολία 3: σημαντική αναπηρία/δυσκολία 4: πλήρης αναπηρία/δυσκολία						Κλείδα Αξιολόγησης Παραγόντων ΔραΣυ 0: κανείς ενδογενής περιορισμός 1: ήπιος ενδογενής περιορισμός 2: μέτριος ενδογενής περιορισμός 3: σημαντικός ενδογενής περιορισμός 4: πλήρης ενδογενής περιορισμός					



Περιβαλλοντικοί Παράγοντες (ΠεΠ) □						Προσωπικοί Παράγοντες (ΠροΠ) □					
Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ) □ (ΑΒΓΔΕ)			Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ) □ (ΑΒΓΔΕ)								
ΦΠΜ1	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ1	0 1 2 3 4	□	1. Φύλο			○		
ΦΠΜ2	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ2	0 1 2 3 4	□	2. Ημερομηνία γέννησης			○		
ΦΠΜ3	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ3	0 1 2 3 4	□	3. Ηλικία			○		
ΦΠΜ4	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ4	0 1 2 3 4	□	4. Προηγούμενη εκπαίδευση			○		
ΦΠΜ5	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ5	0 1 2 3 4	□	5. Χαρακτήρας			○		
Κοινωνικό Περιβάλλον Μάθησης (ΚΠΜ) □ (ΑΒΓΔΕ)			ΕΠΜ6	0 1 2 3 4	□	6. Συνήθειες			○ □		
						7. Συμπεριφορά			○ □		
ΚΠΜ1	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ7	0 1 2 3 4	□	8. Ενδιαφέροντα-κίνητρα			○ □		
ΚΠΜ2	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ8	0 1 2 3 4	□	9. Αυτοεκτίμηση			○ □		
ΚΠΜ3	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ9	0 1 2 3 4	□	10. Συνθήκες μελέτης στο σπίτι			○ □		
ΚΠΜ4	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ10	0 1 2 3 4	□	11. Δεξιότητες μελέτης			○ □		
ΚΠΜ5	0 1 2 3 4	□	ΕΠΜ11	0 1 2 3 4	□	12. Άλλος:			○ □		
Κλείδα Αξιολόγησης Παραγόντων ΠεΠ						Πηγές άντλησης δεδομένων ΠροΠ:					
0: κανείς εξωγενής περιορισμός			3: σημαντικός εξωγενής περιορισμός			Α. Υπεύθυνος εκπαιδευτικός εαε			○		
1: ήπιος εξωγενής περιορισμός			4: πλήρης εξωγενής περιορισμός			Β. Προσωπικό σχολείου			○		
2: μέτριος εξωγενής περιορισμός						Γ. Πιστοποιημένοι φορείς			○		
						Δ. Γονείς ή/και σημαντικοί άλλοι			○		
						Ε. Μαθητής/τρια			○		

Παράρτημα Π3.
Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης ΛειΠΑΜ

ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑ:..... ΤΑΞΗ/ΤΜΗΜΑ: ΣΧΟΛΕΙΟ:																																																																																																					
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΑΕ: ΧΡΟΝΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ:																																																																																																					
Σωματικές Λειτουργίες (ΣωΛ) ☐ <table><tr><td>ΣωΛ1</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ12</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ2</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ13</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ3</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ14</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ4</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ15</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ5</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ16</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ6</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ17</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ7</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ18</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ8</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ19</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ9</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ20</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ10</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ21</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΣωΛ11</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td><td>ΣωΛ22</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr></table> Δραστηριότητες-Συμμετοχή (ΔραΣυ) ☐ <table><tr><td rowspan="2">ΔραΣυ1</td><td>Ι</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>Ε</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td rowspan="2">ΔραΣυ2</td><td>Ι</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>Ε</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td rowspan="2">ΔραΣυ3</td><td>Ι</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>Ε</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td rowspan="2">ΔραΣυ4</td><td>Ι</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>Ε</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td rowspan="2">ΔραΣυ5</td><td>Ι</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>Ε</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td rowspan="2">ΔραΣυ6</td><td>Ι</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>Ε</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr></table> <tr><td colspan="4"> Σωματικές Λειτουργίες: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης </td><td colspan="4"> Δραστηριότητες-Συμμετοχή: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης </td></tr> <tr><td colspan="4"> Περιβαλλοντικοί Παράγοντες (ΠεΠ) ☐ <table><tr><td>Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ) ☐</td><td>Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ) ☐</td></tr><tr><td>ΦΠΜ1</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΦΠΜ2</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΦΠΜ3</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr></table> </td><td colspan="4"> Προσωπικοί Παράγοντες (ΠροΠ) ☐ 6. Συνήθειες ☐ Β ☐ Μ - ☐ Τ ☐ Α/Μ 7. Συμπεριφορά ☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ 8. Ενδιαφέροντα-κίνητρα </td></tr>				ΣωΛ1	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ12	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ2	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ13	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ3	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ14	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ4	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ15	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ5	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ16	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ6	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ17	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ7	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ18	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ8	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ19	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ9	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ20	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ10	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ21	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ11	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ22	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΔραΣυ1	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΔραΣυ2	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΔραΣυ3	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΔραΣυ4	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΔραΣυ5	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΔραΣυ6	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Σωματικές Λειτουργίες: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης				Δραστηριότητες-Συμμετοχή: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης				Περιβαλλοντικοί Παράγοντες (ΠεΠ) ☐ <table><tr><td>Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ) ☐</td><td>Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ) ☐</td></tr><tr><td>ΦΠΜ1</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΦΠΜ2</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΦΠΜ3</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr></table>				Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ) ☐	Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ) ☐	ΦΠΜ1	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΦΠΜ2	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΦΠΜ3	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Προσωπικοί Παράγοντες (ΠροΠ) ☐ 6. Συνήθειες ☐ Β ☐ Μ - ☐ Τ ☐ Α/Μ 7. Συμπεριφορά ☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ 8. Ενδιαφέροντα-κίνητρα			
ΣωΛ1	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ12	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ2	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ13	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ3	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ14	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ4	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ15	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ5	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ16	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ6	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ17	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ7	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ18	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ8	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ19	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ9	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ20	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ10	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ21	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΣωΛ11	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΣωΛ22	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																		
ΔραΣυ1	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
ΔραΣυ2	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
ΔραΣυ3	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
ΔραΣυ4	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
ΔραΣυ5	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
ΔραΣυ6	Ι	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
	Ε	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																			
Σωματικές Λειτουργίες: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης				Δραστηριότητες-Συμμετοχή: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης																																																																																																	
Περιβαλλοντικοί Παράγοντες (ΠεΠ) ☐ <table><tr><td>Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ) ☐</td><td>Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ) ☐</td></tr><tr><td>ΦΠΜ1</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΦΠΜ2</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr><tr><td>ΦΠΜ3</td><td>☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ</td></tr></table>				Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ) ☐	Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ) ☐	ΦΠΜ1	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΦΠΜ2	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	ΦΠΜ3	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ	Προσωπικοί Παράγοντες (ΠροΠ) ☐ 6. Συνήθειες ☐ Β ☐ Μ - ☐ Τ ☐ Α/Μ 7. Συμπεριφορά ☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ 8. Ενδιαφέροντα-κίνητρα																																																																																									
Φυσικό Περιβάλλον Μάθησης (ΦΠΜ) ☐	Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης (ΕΠΜ) ☐																																																																																																				
ΦΠΜ1	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																				
ΦΠΜ2	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																				
ΦΠΜ3	☐ Β ☐ Μ, ☐ Τ ☐ Α/Μ																																																																																																				

ΦΠΜ4	QB QM, QT QA/M	ΕΠΜ4	QB QM, QT QA/M	QB QM, QT QA/M
ΦΠΜ5	QB QM, QT QA/M	ΕΠΜ5	QB QM, QT QA/M	9. Αυτοεκτίμηση
Κοινωνικό Περιβάλλον Μάθησης (ΚΠΜ) □		ΕΠΜ6	QB QM, QT QA/M	QB QM, QT QA/M
				10. Συνθήκες μελέτης στο σπίτι
ΚΠΜ1	QB QM, QT QA/M	ΕΠΜ7	QB QM, QT QA/M	QB QM, QT QA/M
ΚΠΜ2	QB QM, QT QA/M	ΕΠΜ8	QB QM, QT QA/M	11. Δεξιότητες μελέτης
ΚΠΜ3	QB QM, QT QA/M	ΕΠΜ9	QB QM, QT QA/M	QB QM, QT QA/M
ΚΠΜ4	QB QM, QT QA/M	ΕΠΜ10	QB QM, QT QA/M	12. Άλλος:
ΚΠΜ5	QB QM, QT QA/M	ΕΠΜ11	QB QM, QT QA/M	QB QM, QT QA/M
Περιβαλλοντικοί Παράγοντες: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης				Προσωπικοί Παράγοντες: Προτάσεις Εκπαιδευτικής Παρέμβασης
ΥΠΟΜΝΗΜΑ B: Βραχυ/μεσοπρόθεσμα M: Μακροπρόθεσμα T: Τάξη (εκπαιδευτική παρέμβαση στην τάξη του/της μαθητή/τριας) A/M: Ατομικά/Μικροομαδικά (εκπαιδευτική παρέμβαση σε ατομικό ή/και μικροομαδικό επίπεδο)				

Σχεδιάζοντας τον στόχο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς

Κωνσταντίνος Καλέμης¹, Κωνσταντίνα Καλλίνη²

¹ Διαπολιτισμικός Επιμορφωτής Συμβουλίου της Ευρώπης, Επιμορφωτής Α΄
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μόνιμο Μέλος Διδακτικού Προσωπικού ΕΚΔΔΑ
- ΙΝΕΠ,

² Νηπιαγωγός ΠΕ60

Περίληψη

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί ευελιξία και σεβασμό στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση αξιολογήσεων που προάγουν την ισότητα, την δικαιοσύνη και τον σεβασμό προς τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, είτε αυτές αφορούν την αναπηρία, είτε τη σεξουαλική διαφοροποίηση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως το χαρτοφυλάκιο, τα έργα και η διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι καθοριστικής σημασίας για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που είναι πραγματικά χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται από τους αρμόδιους φορείς ώστε να έχουν στη διάθεσή τους τα κατάλληλα εργαλεία και τη γνώση για να αξιολογούν τους μαθητές με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διαδικασία της αξιολόγησης επιτρέπει την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και τη δημιουργία ευκαιριών για όλους τους μαθητές να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, ενισχύοντας έτσι τη δικαιοσύνη και την ισότητα στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, εναλλακτική αξιολόγηση, ισοτιμία, στοχοθεσία, δικαιοσύνη

Designing Inclusive Assessment Goals in Education

Abstract

Assessment in inclusive education is a process that requires flexibility and respect for the individual needs of students. The role of the educator is crucial in shaping assessments that promote equality, fairness, and respect for the students' unique characteristics, whether they pertain to disabilities or sexual diversity. Teacher training and the use of alternative assessment methods, such as portfolios, projects, and formative assessment, are essential for creating a truly inclusive learning environment. Educators must be supported by relevant authorities to have access to the appropriate tools and knowledge for assessing students in a fair and objective manner. The integration of technology into the assessment process allows for personalized feedback and creates opportunities for all students to achieve their learning goals, thus enhancing fairness and equality in education.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί μια κρίσιμη διαδικασία που δεν περιορίζεται μόνο στην καταγραφή της επίδοσης των μαθητών, αλλά είναι ένα ουσιώδες εργαλείο για την κατανόηση της προόδου και της επίτευξης μαθησιακών στόχων. Σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η αξιολόγηση πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες όλων των μαθητών, προσφέροντας δίκαιη και ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από τις ικανότητες, την αναπηρία ή τις άλλες ιδιαιτερότητές τους. Αυτό περιλαμβάνει την αναγνώριση των διαφορών στην προσέγγιση και στην αντίληψη της μάθησης, καθώς και την εφαρμογή διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης, ώστε να προάγεται η ουσιαστική μάθηση και η προσωπική ανάπτυξη.

Μια δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς αξιολόγηση είναι σημαντική για να επιτραπεί σε κάθε μαθητή να παρουσιάσει τη μάθησή του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, χωρίς εμπόδια που απορρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρόκληση έγκειται στο να διασφαλιστεί ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν θα επιβαρύνουν τους μαθητές με αναπηρίες ή άλλες ιδιαιτερότητες, ενώ παράλληλα θα παρέχουν έγκυρη και αξιόπιστη μέτρηση των μαθησιακών τους επιτευγμάτων (Gorard, 2022).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερες απαιτήσεις για την παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι έχουν τα κατάλληλα εργαλεία και τις γνώσεις για να διαμορφώνουν αξιολογήσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία εστιάζει στην παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης στους μαθητές, και η αθροιστική αξιολόγηση, που μετρά την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, είναι εξίσου σημαντικές και πρέπει να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά.

Το ζήτημα της δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς αξιολόγησης αφορά όχι μόνο τις τεχνικές μεθόδους που εφαρμόζονται στην τάξη, αλλά και τις βαθύτερες αξίες και αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ισότητα και η δικαιοσύνη αποτελούν θεμέλια της σύγχρονης εκπαίδευσης και πρέπει να αντικατοπτρίζονται σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση χωρίς αποκλεισμούς είναι κεντρικός και πολυδιάστατος. Ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς ο φορέας της γνώσης, αλλά ένας διαμεσολαβητής που διασφαλίζει ότι η μάθηση γίνεται με δίκαιο, προσαρμοστικό και περιεκτικό τρόπο για όλους τους μαθητές. Καθώς οι ανάγκες των μαθητών διαφέρουν, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που επιτρέπει την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναπηρίας, πολιτισμικού υποβάθρου ή άλλων διαφοροποιήσεων (Pavlidis, 2021).

Η Διαχείριση της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του διαχειριστή της τάξης, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο όπου κάθε μαθητής μπορεί να μάθει και να αξιολογηθεί σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες. Η διαχείριση αυτή περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας ισότιμης διαδικασίας αξιολόγησης που επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να εκφράσουν τη μάθησή τους με τρόπους που αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές τους ικανότητες και δυνατότητες (Gorard & Smith, 2021).

Ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων αξιολόγησης. Ενώ οι τυποποιημένες δοκιμασίες συχνά θεωρούνται δίκαιες επειδή παρέχουν τις ίδιες συνθήκες για όλους τους μαθητές, αυτή η ομοιομορφία συχνά αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους, εισάγοντας εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως τα Projects, οι παρουσιάσεις ή τα χαρτοφυλάκια, που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τις γνώσεις τους με τρόπους που δεν περιορίζονται από τις τυποποιημένες διαδικασίες (Smith, 2022).

Η Υποστήριξη της Συμμετοχικής Εκπαίδευσης

Μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών και να τους υποστηρίζουν με κατάλληλους πόρους. Η συνεργασία με ειδικούς στην ειδική αγωγή και άλλους επαγγελματίες είναι συχνά απαραίτητη για να διασφαλιστεί ότι η μάθηση και η αξιολόγηση γίνονται χωρίς αποκλεισμούς (Brown & Smith, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν επίσης ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Η προώθηση της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας στην τάξη είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί και υποστηρίζονται. Αυτό επηρεάζει και την ίδια τη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία πρέπει να είναι ευαίσθητη στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και να αντικατοπτρίζει την αξία της συμμετοχικότητας και της ίσης μεταχείρισης (Martinez et al., 2021).

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς ένας παθητικός εκτελεστής των αξιολογητικών διαδικασιών, αλλά ένας πρωτεργάτης αλλαγής που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ο ρόλος αυτός είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να προσαρμόσουν τις διδασκαλίες τους και να εισάγουν νέες μεθόδους αξιολόγησης που αναγνωρίζουν και σέβονται τις ατομικές διαφορές (Pavlidis, 2021).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές, προωθώντας την αξία της ισότητας και της δικαιοσύνης. Η ικανότητά του να προσαρμόζει τις μεθόδους αξιολόγησης και να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποδείξουν τις ικανότητές τους με δίκαιο και ισότιμο τρόπο είναι θεμελιώδης για την επιτυχία ενός συστήματος χωρίς αποκλεισμούς.

Η Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι πλήρως εξοπλισμένοι με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ικανοτήτων, αναπηριών ή άλλων διαφοροποιήσεων. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Jones & Taylor, 2023).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπροσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ιδιαιτερότητες διαφοροποιούνται και εξελίσσονται. Η διαρκής επιμόρφωση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με νέες στρατηγικές, μεθοδολογίες και τεχνολογίες που διευκολύνουν την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Χωρίς αυτήν την επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολευτούν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Smith, 2022).

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές δίνουν έμφαση στην ισότητα και τη δικαιοσύνη, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης. Μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πώς να προσαρμόζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να δημιουργούν ευκαιρίες που ενισχύουν την ισότητα στην εκπαίδευση (Jones & Taylor, 2023).

Προγράμματα Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Τα προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επικεντρώνονται σε βασικά ζητήματα, όπως η αναγνώριση και η διαχείριση των αναπηριών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται σε στρατηγικές που τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν έγκαιρα τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης αναλόγως (Smith & Clarke, 2021).

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφωθούν στη χρήση εργαλείων αξιολόγησης που ενσωματώνουν διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, όπως την οπτική ή λεκτική επικοινωνία, που μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για μαθητές με δυσκολίες λόγου ή ακουστικές αναπηρίες. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατανοούν τις μοναδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και να προσαρμόζουν τις αξιολογητικές τους μεθόδους αναλόγως (Johnson & Green, 2022).

Ας δούμε στη συνέχεια προτάσεις για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:

Επαγγελματική Ανάπτυξη και Τεχνολογίες στην Αξιολόγηση: Μια άλλη σημαντική πτυχή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να διευκολύνουν την εξατομικευμένη αξιολόγηση, προσφέροντας στους

εκπαιδευτικούς εργαλεία που επιτρέπουν την προσαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν ψηφιακές πλατφόρμες και προσαρμοστικά τεστ για να αξιολογήσουν αποτελεσματικά την πρόοδο των μαθητών με αναπηρίες ή άλλες ιδιαιτερότητες (Wang, 2023).

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως τα λογισμικά διαμορφωτικής αξιολόγησης και οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών σε πραγματικό χρόνο, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν στοχευμένη ανατροφοδότηση. Τα εργαλεία αυτά δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους και να αναγνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Johnson & Green, 2022).

Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Φορέων: Οι εκπαιδευτικοί φορείς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στην προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Πρέπει να προσφέρουν τα κατάλληλα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, τα οποία θα περιλαμβάνουν σύγχρονες μεθοδολογίες και στρατηγικές για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση μαθητών με αναπηρίες (Zhang, 2022).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί φορείς να ενισχύουν τη συνεχή επιμόρφωση και να παρέχουν ευκαιρίες για δια βίου μάθηση στους εκπαιδευτικούς. Αυτό τους επιτρέπει να παραμένουν ενημερωμένοι για τις νέες εξελίξεις στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, τις τεχνολογικές καινοτομίες και τις βέλτιστες πρακτικές που προωθούν την ισότητα και τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση (Martinez et al., 2021).

Το Αίσθημα Δικαιοσύνης στην Αξιολόγηση: Η δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδη αρχή σε κάθε σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης που στοχεύει στην ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικές ανάγκες. Η δικαιοσύνη αφορά όχι μόνο την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές να επιδείξουν τις ικανότητές τους ανεξάρτητα από την κατάσταση της υγείας τους, το κοινωνικό τους υπόβαθρο ή άλλες ιδιαιτερότητες. Η επιδίωξη της δικαιοσύνης στην αξιολόγηση είναι απαραίτητη, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι πραγματικά χωρίς αποκλεισμούς (Martinez et al., 2021).

Ισότητα στις Ευκαιρίες Αξιολόγησης: Η βασική αρχή της δικαιοσύνης είναι η ισότητα στις ευκαιρίες αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αποδείξουν τη μάθησή τους και να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, χωρίς να παρεμποδίζονται από παράγοντες όπως η αναπηρία, οι μαθησιακές δυσκολίες, ή άλλες ιδιαιτερότητες. Για να επιτευχθεί αυτό, η αξιολόγηση πρέπει να προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, επιτρέποντάς τους να επιδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με τρόπους που τους ταιριάζουν (Jones & Taylor, 2023).

Η εξασφάλιση ισότητας στην αξιολόγηση δεν σημαίνει την εφαρμογή ίδιων μεθόδων αξιολόγησης για όλους, αλλά την προσαρμογή των διαδικασιών έτσι ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να εκφράσει τις ικανότητές του με τρόπο που να είναι

προσιτός και δίκαιος για αυτόν. Για παράδειγμα, μαθητές με δυσκολίες προσοχής ή μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επωφεληθούν από εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως προφορικές εξετάσεις ή αξιολόγηση μέσω πρακτικών εργασιών (Smith & Clarke, 2021).

Η Αποφυγή Προκαταλήψεων και Διακρίσεων: Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στην επίτευξη δικαιοσύνης στην αξιολόγηση είναι η αποφυγή των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί άθελά τους να επηρεαστούν από υποσυνείδητες προκαταλήψεις που αφορούν το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή τις ικανότητες των μαθητών, κάτι που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη βαθμολόγηση και τη συνολική αξιολόγηση των μαθητών (Gorard & Smith, 2021).

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική και να βασίζεται σε σαφή κριτήρια που διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές αξιολογούνται με τον ίδιο δίκαιο και ισότιμο τρόπο. Αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι συνεχώς ενήμεροι για τις προκαταλήψεις που μπορεί να επηρεάζουν την κρίση τους και να λαμβάνουν μέτρα για την εξάλειψή τους. Προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν στρατηγικές για την αποφυγή των διακρίσεων και τη δημιουργία ενός δικαιότερου περιβάλλοντος αξιολόγησης (Johnson & Green, 2022).

Προαγωγή της Δικαιοσύνης και της Ισότητας: Για να προαχθεί η δικαιοσύνη στην αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν στην παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης που βασίζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η ανατροφοδότηση είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Όταν η ανατροφοδότηση είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή, υποστηρίζει τη μάθηση χωρίς αποκλεισμούς και προάγει την ισότητα στην εκπαίδευση (Floridi & Cows, 2020).

Η ενσωμάτωση διαμορφωτικής αξιολόγησης, που παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, επιτρέπει στους μαθητές να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους σε πραγματικό χρόνο και να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό εξασφαλίζει ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε έναν τελικό έλεγχο της γνώσης, αλλά λειτουργεί ως ένα εργαλείο για τη συνεχή υποστήριξη της μάθησης.

Διαφάνεια στη Διαδικασία Αξιολόγησης: Ένα σημαντικό στοιχείο της δικαιοσύνης στην αξιολόγηση είναι η διαφάνεια της διαδικασίας. Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν και να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν απορίες ή ανησυχίες σχετικά με τη βαθμολόγησή τους. Η διαφάνεια ενισχύει την εμπιστοσύνη των μαθητών στο σύστημα αξιολόγησης και μειώνει το αίσθημα αδικίας που μπορεί να προκύψει από ασαφείς ή αυθαίρετες πρακτικές (Brown & Smith, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διασφαλίζουν ότι οι μαθητές γνωρίζουν εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης και τον τρόπο με τον οποίο θα βαθμολογηθούν. Αυτό όχι μόνο ενισχύει την αίσθηση δικαιοσύνης, αλλά και δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να προετοιμαστούν καλύτερα και να εστιάσουν στις πτυχές της μάθησης που θεωρούνται πιο σημαντικές.

Σεβασμός στις Ιδιαιτερότητες των Μαθητών: Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς βασίζεται στη θεμελιώδη αρχή ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός και έχει διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις, όπως αναπηρίες (ορατές ή αόρατες), μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές ασθένειες, ή ακόμα και διαφοροποιήσεις στη σεξουαλική τους ταυτότητα. Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση σε ένα τέτοιο πλαίσιο, πρέπει να σέβεται και να λαμβάνει υπόψη τις μοναδικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες και σεβασμό προς τη διαφορετικότητα (Johnson & Green, 2022).

Ο Ρόλος της Αναπηρίας στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αναπηρία, είτε είναι φυσική, είτε πνευματική, είτε μαθησιακή, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και επιδεικνύουν τις γνώσεις τους. Έτσι, η αξιολόγηση πρέπει να προσαρμόζεται ώστε να μην εμποδίζει την πραγματική έκφραση των δυνατοτήτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν αυτές τις ιδιαιτερότητες και να δημιουργούν ευέλικτες μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες θα επιτρέπουν στους μαθητές να επιδεικνύουν τις γνώσεις τους με τρόπους που είναι προσιτοί και δίκαιοι για αυτούς (Pavlidis, 2021).

Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να δυσκολεύεται να ολοκληρώσει γραπτές δοκιμασίες, ενώ μπορεί να έχει εξαιρετικές προφορικές ικανότητες. Στην περίπτωση αυτή, η αξιολόγηση πρέπει να προσαρμόζεται ώστε να δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να εκφράσει τις γνώσεις του με προφορικές απαντήσεις ή άλλες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Η χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης και η παροχή εξατομικευμένων μεθόδων δίνει στους μαθητές με αναπηρίες τη δυνατότητα να επιδείξουν τις ικανότητές τους χωρίς να περιορίζονται από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης (Smith & Clarke, 2021).

Σεβασμός στη Σεξουαλική Διαφοροποίηση: Οι μαθητές που ανήκουν σε ομάδες σεξουαλικής μειονότητας ή αντιμετωπίζουν ζητήματα που σχετίζονται με τη σεξουαλική τους ταυτότητα μπορεί να βιώσουν προκαταλήψεις ή διακρίσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφή διακρίσεων και να προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και σεβασμού για όλους τους μαθητές είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην αξιολόγηση (Johnson & Green, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι απολύτως αμερόληπτες και να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς να φοβούνται ότι θα κριθούν ή θα αντιμετωπιστούν διαφορετικά λόγω της σεξουαλικής τους ταυτότητας. Η ένταξη μαθητών με διαφορετικές σεξουαλικές ταυτότητες απαιτεί την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και την ενίσχυση της ισότητας (Gorard & Smith, 2021).

Ψυχολογική Υποστήριξη και Κοινωνική Ένταξη: Οι μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, όπως οι μαθητές με αναπηρίες ή οι μαθητές που ανήκουν σε σεξουαλικές μειονότητες, συχνά χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη, καθώς μπορεί να βιώνουν συναισθηματικές δυσκολίες που επηρεάζουν τη μαθησιακή τους απόδοση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργάζονται με ψυχολόγους και

συμβούλους για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να μπορέσουν να εκφράσουν τις πραγματικές τους ικανότητες κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Brown & Smith, 2022).

Επιπλέον, η κοινωνική ένταξη είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η αξιολόγηση πρέπει να ενισχύει την κοινωνική ένταξη, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Ο σεβασμός στις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αποτελεί θεμελιώδη αρχή για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα και την αποδοχή (Johnson & Green, 2022).

Εναλλακτικές Μορφές Αξιολόγησης

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως οι γραπτές εξετάσεις και οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, δεν καλύπτουν πάντα τις ανάγκες όλων των μαθητών, ειδικά εκείνων με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Για να προωθηθεί η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προσφέρουν ευέλικτες προσεγγίσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να επιδεικνύουν τις γνώσεις τους με τρόπους που είναι πιο προσιτοί και κατάλληλοι για τις ατομικές τους ανάγκες (Smith & Clarke, 2021).

Αξιολόγηση με Βάση το Χαρτοφυλάκιο (Portfolio Assessment): Η αξιολόγηση με βάση το χαρτοφυλάκιο είναι μια από τις πιο δημοφιλείς εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που επιτρέπουν στους μαθητές να συλλέγουν και να παρουσιάζουν δείγματα της δουλειάς τους σε βάθος χρόνου. Το χαρτοφυλάκιο επιτρέπει την καταγραφή της προόδου των μαθητών και δίνει έμφαση στη συνεχή μάθηση και την αυτοαξιολόγηση. Μέσω αυτής της μεθόδου, οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν δείγματα που αντανakλούν τις πραγματικές τους δυνατότητες, γεγονός που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για μαθητές με αναπηρίες που μπορεί να μην αποδίδουν καλά σε τυποποιημένες εξετάσεις (Jones & Taylor, 2023).

Η χρήση χαρτοφυλακίων επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν αυτογνωσία και να παρακολουθούν τη δική τους πρόοδο, ενώ παράλληλα δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιολογούν μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων που δεν είναι εύκολο να μετρηθούν με τις παραδοσιακές μεθόδους, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (Smith, 2022).

Αξιολόγηση μέσω Έργων και Παρουσιάσεων: Μια άλλη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση μέσω έργων (Projects) και παρουσιάσεων. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να επιδεικνύουν τη μάθησή τους μέσω της δημιουργίας και παρουσίασης έργων που σχετίζονται με τα μαθησιακά τους αντικείμενα. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομαδικά ή ατομικά έργα, να συλλέγουν πληροφορίες και να τις παρουσιάζουν με δημιουργικό τρόπο, κάτι που ενθαρρύνει τη βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου (Floridi & Cows, 2020).

Η αξιολόγηση μέσω έργων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις, καθώς τους επιτρέπει να εκφράσουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους με πιο ευέλικτους και δημιουργικούς τρόπους. Οι μαθητές με αναπηρίες ή διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις μπορούν να επωφεληθούν ιδιαίτερα από αυτή τη μορφή αξιολόγησης, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους με τρόπους που τους ταιριάζουν (Brown & Smith, 2022).

Διαμορφωτική Αξιολόγηση και Εναλλακτικά Τεστ: Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια άλλη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης που δίνει έμφαση στη συνεχή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αντί για μια τελική δοκιμασία που μετρά την απόδοση των μαθητών σε μια δεδομένη στιγμή, η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να λαμβάνουν συνεχή υποστήριξη και να προσαρμόζουν τη μαθησιακή τους διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Gorard & Smith, 2021).

Τα εναλλακτικά τεστ που βασίζονται στις ανάγκες των μαθητών μπορούν να περιλαμβάνουν προσαρμοστικά τεστ, τα οποία προσαρμόζουν το επίπεδο δυσκολίας με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, ή τεστ που βασίζονται σε προφορικές απαντήσεις, ιδιαίτερα για μαθητές με δυσκολίες γραπτής έκφρασης. Αυτές οι μέθοδοι είναι πιο ευέλικτες και μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα σύστημα χωρίς αποκλεισμούς, επιτρέποντας στους μαθητές να αξιολογηθούν σύμφωνα με τις ικανότητές τους, χωρίς να περιορίζονται από τυποποιημένες μορφές (Wang, 2023).

Χρήση Τεχνολογιών για Εναλλακτικές Αξιολογήσεις: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, όπως οι ηλεκτρονικές εξετάσεις, οι πλατφόρμες διαδραστικής μάθησης και οι εφαρμογές χαρτοφυλακίων, δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να επιδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με πιο εξατομικευμένους και διαδραστικούς τρόπους (Zhang, 2022).

Η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή της αξιολόγησης στις ανάγκες κάθε μαθητή, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τη μορφή της αξιολόγησης ανάλογα με τις ατομικές ικανότητες. Επίσης, τα εργαλεία αυτά μπορούν να παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση και δεδομένα σε πραγματικό χρόνο για την πρόοδο των μαθητών, επιτρέποντας πιο ευέλικτες και εξατομικευμένες προσεγγίσεις (Johnson & Green, 2022).

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως τα χαρτοφυλάκια, τα έργα, οι παρουσιάσεις, και τα προσαρμοστικά τεστ, προσφέρουν ευέλικτες προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν στους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες να επιδείξουν τις ικανότητές τους με τρόπους που ταιριάζουν στις δυνατότητές τους και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και ισότιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν κρίσιμο πυλώνα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς. Η διαμόρφωση αξιολογήσεων που σέβονται τις ανάγκες όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις ή προκαταλήψεις, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός δίκαιου και ισότιμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, αφού καλούνται να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή.

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης αξιολόγησης και εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι ζωτικής σημασίας. Η παροχή κατάλληλων εργαλείων και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες ή άλλες ιδιαιτερότητες και να δημιουργούν ευέλικτες, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Η χρήση χαρτοφυλακίων, έργων, παρουσιάσεων και προσαρμοστικών τεστ είναι μερικές από τις πιο αποτελεσματικές μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης που προάγουν την ισότητα και την δικαιοσύνη στην εκπαίδευση.

Προτάσεις:

1. Συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται τακτικά στις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης που προάγουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

2. Ενίσχυση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν διαφορετικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη.

3. Διασφάλιση δικαιοσύνης και ισότητας: Οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να είναι απολύτως δίκαιες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες ή άλλες ιδιαιτερότητες, χωρίς διακρίσεις ή προκαταλήψεις.

4. Χρήση τεχνολογιών στην αξιολόγηση: Η τεχνολογία πρέπει να ενσωματωθεί στη διαδικασία αξιολόγησης, παρέχοντας ευέλικτα εργαλεία που μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Brown, T., & Smith, A. (2022). Inclusive education and the role of teachers in assessment. *Journal of Educational Studies*, 34(3), 45-63.
- Floridi, L., & Cowls, J. (2020). The ethics of artificial intelligence: A framework for inclusion. *AI and Society*, 35(2), 50-72.
- Gorard, S., & Smith, E. (2021). Fairness in educational assessment: Addressing biases in the inclusive classroom. *International Review of Education*, 45(4), 67-82.
- Johnson, M., & Green, P. (2022). Addressing diversity in assessment: The role of technology and alternative methods. *Educational Technology Review*, 21(5), 89-101.
- Jones, D., & Taylor, J. (2023). The need for continuous professional development in inclusive education. *Teacher Development Quarterly*, 28(1), 15-29.

- Martinez, R., Lee, S., & Roberts, J. (2021). Achieving fairness in assessment: Addressing inequalities in inclusive education. *Educational Review*, 53(3), 72-88.
- Pavlidis, G. (2021). Educational inclusion and assessment: Strategies for addressing disabilities. *Special Education Journal*, 19(4), 23-35.
- Smith, A. (2022). Portfolio assessment as a tool for inclusive education. *Journal of Learning and Assessment*, 29(2), 36-49.
- Smith, B., & Clarke, D. (2021). Creative approaches to inclusive education: Projects and presentations in assessment. *Education in Focus*, 40(3), 90-105.
- Wang, H. (2023). The impact of adaptive testing on inclusive education: A technology-driven approach. *International Journal of Educational Technology*, 30(2), 10-24.
- Zhang, Y. (2022). Leveraging technology for inclusive assessment: A focus on adaptive learning. *Technology and Learning Journal*, 31(4), 55-68.

Αξιολόγηση και διαχείριση του λάθους στη μαθησιακή διαδικασία, για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές και αναπηρία

Αναστασία Ι Κατσούγκρη

*Ειδική Παιδαγωγός – Συγγραφέας, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας,
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών*

Περίληψη

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστη λειτουργία της μάθησης. Στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές/τριες αξιολογούνται κυρίως για τις επιδόσεις του στα γνωστικά αντικείμενα και λιγότερο ή καθόλου για τις υπόλοιπες δεξιότητές τους. Οι βαθμοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή τους πορεία και συχνά προκαλούν έντονο άγχος στον μαθητή/ μαθήτρια. Στην σχολική καθημερινότητα στο πλαίσιο της αξιολόγησης των εργασιών ή των συμπεριφορών τους οι μαθητές /τριες αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των λαθών τους με φόβο και άγχος. Ειδικά οι μαθητές / μαθήτριες που έχουν αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Στην παρούσα εργασία αφού αποσαφηνιστεί η έννοια του λάθους μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές, την εκπαιδευτική εμπειρία και την πράξη, θα παρουσιαστούν τρόποι διαχείρισης αυτού, με στόχο την αντίληψη του λάθους, με δημιουργικό τρόπο. Το λάθος μπορεί να γίνει έναυσμα για να μετατραπεί η διδασκαλία από μονότονη και βαρετή, σε ενδιαφέρουσα και δημιουργική. Η διαχείριση του λάθους δεν είναι μόνο χαρακτηρισμός ή ένας αριθμός στην εκπαιδευτική πράξη. Το λάθος μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία της σωστής αξιολόγησης διευκολύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών κάνοντας τα παιδιά ικανά να σταθούν με παρηρησία να υποστηρίξουν την άποψή τους χωρίς να φοβούνται την αξιολόγηση.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση του λάθους, αξιολόγηση, παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Evaluation and handling of mistakes during the learning process for children with special educational needs

Abstract

Assessment is an integral part of learning. In the Greek school, students are evaluated mainly for their performance in academic subjects and less or not at all on other skills. Grades play a decisive role in their learning process and are often a cause of great stress. When it comes to the assessment of their assignments or behavior in the classroom, students frequently experience dread and anxiety as a result of making mistakes, especially students with disabilities or learning difficulties. In this paper, the concept of mistakes will first be clarified through bibliographic references, educational experience, and practice. Subsequently, strategies of handling mistakes will be presented. Mistakes can be a trigger to transform teaching from monotonous to creative, aiming to shift teachers' perception of their students' mistakes from boring to interesting and creative. Handling mistakes is not just a label or a number in educational practice. Mistakes can be put in the

service of correct evaluation by facilitating the work of teachers and by making children able to stand up boldly to support their point of view without fear of evaluation.

Keywords: handling mistakes, assessment, children with disabilities and special educational needs

Εισαγωγή

Κάνοντας λάθη μαθαίνουμε, λέει μια παλιά παροιμία. Η καινούρια θα μπορούσε να είναι, κάνοντας λάθη επινοούμε.» Ο Αϊνστάιν έλεγε ότι «Όποιος δεν έκανε ποτέ λάθος, δεν έχει δοκιμάσει ποτέ κάτι καινούργιο» και όπως λέει και ο σοφός λαός «από τα λάθη μας μαθαίνουμε». Όμως οι περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί αφιερώνουν υπερβολικά μεγάλο χρόνο για να εξαφανίσουν τα λάθη από την ζωή των παιδιών. Όμως έτσι είναι σαν να ρίχνουν στάχτη σε μία φωτιά που καίει. Εστίαζαν στο λάθος και όχι στο ταξίδι της γνώσης. Έτσι έμαθαν και αυτό αναπαράγουν.

Γενιές ολόκληρες εκπαιδεύτηκαν με τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Γενιές παιδιών διδάχτηκαν από εκπαιδευτικούς που είχαν εμπεδωμένες τις αντιλήψεις του Skinner που αναφέρονται στην συντελεστική μάθηση.

Η Συντελεστική ή αλλιώς εξαρτημένη μάθηση χαρακτηρίζεται από την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας θετικού ή αρνητικούς ενισχυτές. Με την θετική ενίσχυση μιας συμπεριφοράς μέσα από έπαινο ή από καλό βαθμό, αυξάνονται οι πιθανότητες να επαναληφθεί έως να παγιωθεί. Η Τιμωρία μειώνει – εξαλείφει την εμφάνιση μιας αρνητικής συμπεριφοράς, υπάρχουν δύο είδη τιμωρίας: Αρνητική Τιμωρία: όπου απομακρύνεται ένας θετικός ενισχυτής μετά από μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά (π.χ. στέρηση τηλεόρασης) Θετική Τιμωρία: όπου εμφανίζεται ένας αρνητικός ενισχυτής – δυσάρεστο ερέθισμα μετά από μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά (π.χ. επιπλέον εργασίες). (Skinner, 1971, Ροντάρ, 2021)

Σε κάθε λάθος ενυπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας μιας ιστορίας. Το σφάλμα που κάνουν οι ενήλικες και οι εκπαιδευτικοί είναι ότι βλέπουν την μάθηση σαν μια παθητική διαδικασία όπου η νέα γνώση επιβάλλεται ή μεταλαμπαδεύεται ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για προσωπική απόφαση του μαθητή και η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την αυτενέργειά του. Η αξιολόγηση είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι στρεσογόνος και κάθε παιδί. Πόσο μάλλον για τα παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που η αξιολόγηση και το λάθος κρέμεται σαν «δαμόκλεια σπάθη» πάνω από το κεφάλι τους επιτείνοντας το άγχος του. Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε το λάθος από άλλη οπτική γωνία, ως εφαλτήριο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Θα παρουσιαστεί επίσης μία εποικοδομητική διαχείριση και αντιμετώπιση του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας,, καθώς παρέχει πολύτιμες πληροφορίες τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Μαυρομάτη – Ζουγανέλη 2007 η αξιολόγηση είναι η συνεχής διαδικασία ελέγχου παρακολούθησης του βαθμού ανάπτυξης των διδακτικών στόχων , της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη ή στο σχολείο γενικότερα. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι οι βασικές πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός για το τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές / μαθήτριες μέσα στην τάξη σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο σε σχέση με το ΑΠΣ και ΔΕΠΣ. Αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει πολλούς στόχους όπως την παροχή ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού για το αν οι μαθητές κατέκτησαν τις δεξιότητες ή απέκτησαν τις απαιτούμενες γνώσεις. (Μαυρομάτης-Ζουγανέλη και συν 2007).

Υπάρχουν διάφορες μορφές αξιολόγησης, με διαφορετικούς τύπους και στόχους. Συγκεκριμένα:

Διαγνωστική Αξιολόγηση: Λαμβάνει χώρα καθόλη την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας Ο /Η εκπαιδευτικός βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών διερευνά τις ανάγκες τους και προσαρμόζει την διδασκαλία ανάλογα (Black, P., & Wiliam, D., 1998).

Συνοπτική ή συνολική αξιολόγηση: Αυτή η μορφή αξιολόγησης ελέγχει τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για παράδειγμα στο τέλος μίας ενότητας ή στο τέλος του τριμήνου, μέσω τεστ Χρησιμοποιείται για την απόδοση βαθμών και για την αξιολόγηση της γνώσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο (Marzano, R.J. , 2006).

Αυτοαξιολόγηση – Ετεροαξιολόγηση : Όταν ενθαρρύνεται ο μαθητής / η μαθήτρια να αξιολογήσει την επίδοση , να διορθώσει μόνος/ η τους/ της τα λάθη του/της. Η ετεροαξιολόγηση γίνεται από τους συμμαθητές ή από την/ τον εκπαιδευτικό. Οι μορφές αυτές αξιολόγησης προάγουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών, ενώ αναπτύσσει τις δεξιότητές τους μακροπρόθεσμα (Boud, D., & Falchikov, N., 2007).

Αξιολόγηση και επίδοση – Επίδοση και λάθος

Η αξιολόγηση περιέχει βαθμολογία ,που αξιολογεί το λάθος ή το σωστό,, Είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την επίδοση. Το ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την αξιολόγηση και την βαθμολόγηση είναι η επίδοση Ο όρος όμως επίδοση είναι αμφίσημος και αμφιλεγόμενος γιατί έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση του στο σχολείο και στην κοινωνία. Οι επιδόσεις σχετίζονται με τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι μαθητές / μαθήτριες και τις ικανότητές τους (Κωνσταντίνου, 2018).

Η αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε μία τελική κρίση με έναν βαθμό. Δεν θα πρέπει να περιορίζεται να ορίζει τα λάθη των μαθητών / μαθητριών, θα πρέπει να παρέχει μία συνεχή ανατροφοδότηση η οποία θα είναι κατανοητή και θα στοχεύει στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών/ μαθητριών και στην ενθάρρυνσή αυτών να τολμούν να κάνουν λάθη χωρίς να φοβούνται την βαθμολογία.

Το ΦΕΚ 303/Β'/13-03-2003, ορίζει για την Αξιολόγηση των μαθητών ως εξής: «Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία με την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησης, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματα και εκτιμώνται συγχρόνως και άλλα χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου.

Πρώτος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Σε καμιά περίπτωση δεν έχει χαρακτήρα ανταγωνιστικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου και δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση στα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία με τους συμμαθητές του και ο σεβασμός του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου» (ΦΕΚ 303/Β'/13-03-2003).

Αυτό είναι το γενικό πλαίσιο της αξιολόγησης στο Δημοτικό για το Γενικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης. Στην Ειδική Αγωγή τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) διαφοροποιούνται, Ωστόσο οι γενικές αρχές είναι ίδιες, ενώ επισημαίνεται η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, όπως στην περίπτωση της διεξαγωγής εξετάσεων και για τη δημιουργία ενός ενθαρρυντικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος με σκοπό να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές κι στις μαθήτριες να αναδείξουν τις δεξιότητές τους, στις απαιτήσεις των ενδοσχολικών και προαγωγικών εξετάσεων (ΦΕΚ 303/Β'/13-03-2003).

Η Αξιολόγηση στην Ειδική Αγωγή

Η αξιολόγηση στην Ειδική Αγωγή είναι ένα κρίσιμο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποσκοπεί στην κατανόηση των αναγκών, της προόδου και της ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το ΦΕΚ:303/Β'/ 13-3-2003, ορίζονται για την αξιολόγηση των μαθητών με με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα εξής: «Οι μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) αξιολογούνται με βάση τις γενικές αρχές της αξιολόγησης.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις δυνατότητες που ανέπτυξε και αξιοποιεί ο μαθητής σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται:

- α) Στην αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή
- β) Η αξιολόγηση να μην εστιάζεται μόνο στις αδυναμίες του,
- γ) Στην παρωθητική αρχή της αξιολόγησης (ενθάρρυνση της προσπάθειας)

δ) στη συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή.

Συνεκτιμάται η επιτυχής παρακολούθηση της τάξης από το μαθητή ο βαθμός της ένταξής του, ΦΕΚ 303/Β'/13-03-2003). Ο Νόμος 4074, ΦΕΚ 88/2012, και η Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες ορίζουν τα παρακάτω:

«Σε όλες τις ενέργειες που αφορούν τα παιδιά με αναπηρίες, το συμφέρον του παιδιού είναι πρωταρχικής σημασίας»

«Την ενθάρρυνση, σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και όλων των παιδιών από νεαρή ηλικία, μιας στάσης σεβασμού των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες».(Ν 4074, Άρθρο 1)

«Να γίνουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις και ρυθμίσεις, οι οποίες δεν επιβάλλουν ένα δυσανάλογο ή αδικαιολόγητο βάρος, όπου απαιτείται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, προκειμένου να διασφαλιστούν, για τα άτομα με αναπηρίες, η απόλαυση ή άσκηση, σε ίση βάση με τους άλλους, όλων των ανθρώπων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών»(Ν 4074, Άρθρο 2).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικός παράγοντας για την ψυχοσύνθεση των παιδιών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει η αξιολόγηση η βαθμολογία και η διαχείριση του λάθους.. Ακόμα και να μην φοβούνται να κάνουν λάθος, σίγουρα θα φοβούνται την αξιολόγηση από την / τον εκπαιδευτικό. Ο/ Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να βλέπει το λάθος στην παιδαγωγική του διάσταση. Ποια είναι όμως η παιδαγωγική διάσταση του λάθους; Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό.

Η παιδαγωγική διάσταση του λάθους και της αξιολόγησης

Η λέξη λάθος προέρχεται από το αρχαίο ρήμα λανθάνω που σημαίνει διαφεύγω την προσοχή κπ., παραμένω άγνωστος, μένω απαρατήρητος. Άρα από τον ορισμό προκύπτει ότι το λάθος προκαλείται ή γιατί κάτι διέφυγε της προσοχής μας ή είναι κάτι άγνωστο για μας ή δεν το έχουμε παρατηρήσει. Δεν είναι αποτέλεσμα ατελών εργασιών του παιδιού ή του ατόμου. Συνεπώς δεν θα πρέπει να ενοχοποιείται το παιδί, αλλά το περιβάλλον ο εκπαιδευτικός, ο τρόπος διδασκαλίας, εξωγενείς δηλαδή παράγοντες, εμπόδια που δυσκολεύουν την μάθηση. Έχει ενδιαφέρον στο γαλλόφωνο χώρο της διδακτικής όταν αναφέρονται στο «λάθος» χρησιμοποιούν τη λέξη “erreur” και όχι την λέξη “faute” που έχει την έννοια του σφάλματος. Η λέξη erreur προέρχεται από το ρήμα “errer” = «περιπλανιέμαι» δηλαδή μία περιπλάνηση, μία εξερεύνηση στο χώρο της γνώσης (Σφυρόερα, 2007).

Οι παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις επηρεασμένες από τον συμπεριφορισμό, εστιάζουν στην συσσωρευτική αντίληψη για στείρα γνώση, που αυτό οδηγεί στην στείρα απομνημόνευση και την μηχανιστική επανάληψη. Στο πλαίσιο αυτών των παιδαγωγικών αντιλήψεων η καταδίκη του λάθους και η επιθυμία εξοστρακισμού του από την διδακτική πράξη και την μαθησιακή διαδικασία, είναι αυτονόητη και συνάδει με τις αρχές και τις αντιλήψεις της

παραδοσιακής διδασκαλίας Το λάθος αντιμετωπίζεται ως «σφάλμα» που βαρύνει το παιδί λόγω κακών επιδόσεων του σε κάποια γνωστικά αντικείμενα .

Η αντιμετώπιση του λάθους ως σφάλμα, έχει αντίκτυπο και στην ψυχολογία του παιδιού ειδικά αν αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Μειώνεται η αυτοεικόνα του ενώ αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλεια του. Αυτό οδηγεί σε ματαίωση και συχνά σε εγκατάλειψη της σχολικής κοινότητας (Dweck, C. S., 2006).

Τα παιδιά μαθαίνουν να φοβούνται να κάνουν λάθη, γίνονται συντηρητικά, δεν παίρνουν ρίσκα και καταρρέουν ψυχολογικά όταν δεν καταφέρουν να πετύχουν το τέλειο. Παιδιά που δεν τους επιτρέπεται να κάνουν λάθη δύσκολα θα αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τα αναπόφευκτα λάθη και τις αποτυχίες της ζωής τους. Εδώ είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να αλλάξει ρότα και τρόπο αντιμετώπισης των λαθών των μαθητών του. Θα πρέπει να το δει δυναμικά, σαν μία ευκαιρία για μάθηση .

Η μάθηση είναι μία ανακάλυψη της γνώσης και ανακάλυψη χωρίς λάθος δεν γίνεται Ο Χριστόφορος Κολόμβος από μια λάθος πορεία ανακάλυψε μια νέα Ήπειρο, ένα Νέο Κόσμο. Η ανακάλυψη της Πενικιλίνης τυχαία στο εργαστήριο από τον Alexander Fleming.

Το 1913, όταν ένας υπάλληλος της εταιρείας Thomas Firth & Sons στο Sheffield της Αγγλίας, ο Harry Brearley ανακάλυψε κατά λάθος κάτι που δεν έψαχνε: Το ατσάλι που έλυσε πολλά προβλήματα στην κατασκευή μεταλλικών αντικειμένων και βελτίωσε την ζωή και την υγεία του ανθρώπου. Ο Brearley τελικά αναγνωρίστηκε ως ο αρχικός (έστω και κατά λάθος) εφευρέτης του σημαντικότερου μετάλλου του 20ου αιώνα. Φυσικά έγιναν και τραγικά λάθη στην ανθρωπότητα όπως το Τσέρνοβιλ όμως και από αυτά οι άνθρωποι έμαθαν!!!

Ας ξαναγυρίσουμε όμως στην παιδαγωγική και στην θετική αξιοποίηση του λάθους στην διδακτική διαδικασία. Το σφάλμα που κάνουν οι ενήλικες και οι εκπαιδευτικοί είναι ότι βλέπουν την μάθηση σαν μια παθητική διαδικασία όπου η νέα γνώση επιβάλλεται ή μεταλαμπαδεύεται ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για προσωπική απόφαση του μαθητή και η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την αυτενέργειά του. Ας ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικοί από την διαχείριση αυτής της λάθος πεποίθησης που έχουν και ας μετατρέψουν το λάθος σε χαρά δημιουργίας.

Ένας ωραίος τρόπος και εποικοδομητικός είναι να προκαλέσουμε εμείς τα λάθη ή να τους θέσουμε ένα πρόβλημα πάνω από τις δυνατότητές τους να κάνουμε αυτό που ο Piaget ονόμασε «ανισορροπία» ή αλλιώς η πρόκληση αυτού που στη σύγχρονη διδακτική ονομάζουμε «γνωστική σύγκρουση» ή «κοινωνιογνωστική σύγκρουση» Ανισορροπία ή σύγκρουση προκαλείται κάθε φορά που το παιδί καλείται να κάνει κάτι περισσότερο από αυτό που ήδη ξέρει ή ξέρει να κάνει, κάθε φορά που οι γνώσεις του ή οι δεξιότητές του δεν επαρκούν για να λύσει το πρόβλημα που του έχει τεθεί. Στην προσπάθειά του αυτή είναι πολύ πιθανόν να κάνει λάθη , συνειδητοποιώντας ότι είχε άλλες αντιλήψεις για το συγκεκριμένο θέμα και μέσα από τα λάθη του ανακαλύπτει την γνώση. Άρα «μαθαίνω» σημαίνει «παίρνω το ρίσκο και κάνω λάθη» Επίσης τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα λάθη τους τους βοήθησαν να ανακαλύψουν την γνώση και να τραβήξουν μπροστά (Hattie, J., & Timperley, H., 2007)

Το λάθος αντιμετωπίζεται ως «σφάλμα» που βαρύνει το παιδί λόγω κακών επιδόσεων του σε κάποια γνωστικά αντικείμενα. Η αντιμετώπιση του λάθους ως σφάλμα, έχει αντίκτυπο και στην ψυχολογία του παιδιού ειδικά αν αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία. Η κακή διαχείριση του λάθους από τον εκπαιδευτικό μειώνει την αυτοεικόνα του παιδιού ενώ αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλεια του. Αυτό οδηγεί σε ματαίωση και συχνά σε εγκατάλειψη του σχολείου (Κανδαράκης, 2000).

Στην διαχείριση του λάθους με εποικοδομητικό τρόπο σημαντικό ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός. Κατά αρχάς θα πρέπει να απενοχοποιήσει το λάθος στην προσωπική του αντίληψη και κατ'επέκταση στην διδακτική του πράξη. Κάθε λάθος του παιδιού σπάνια είναι τυχαίο. Σημαίνει είτε ότι δεν το κατάλαβα από δικές του ελλείψεις, είτε ότι δεν το γνωρίζει. Όπως και να έχει πρέπει να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό από το σύνολο των μαθητών του. Θα πρέπει δηλαδή να αντιληφθεί ότι τα λάθη των μαθητών του είναι «εμπόδια» του δυσκολεύουν την μαθησιακή διαδικασία. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι να συλλέξει αυτά τα «εμπόδια» που δυσκολεύουν τους μαθητές του και να τα κάνει διδακτικούς στόχους (Brusilovsky, P., & Millán, E., 2007).

Τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο ως *tabula rasa*, αλλά φέρνουν μαζί του την κουλτούρα της οικογένειας τους, την γλώσσα, τις ιδέες και τις αντιλήψεις αυτής. τις εμπειρίες που το κάθε παιδί έχει αποκτήσει. Επίσης δεν έχουν όλα τα παιδιά αναπτύξει τόσο καλά όλες τις δεξιότητες. Άρα δεν είναι κοινό για όλα τα παιδιά «το σημείο εκκίνησης». Μια σειρά από έρευνες έχουν αποδείξει ότι η διδακτική πράξη είναι αναποτελεσματική όταν δε λαμβάνει υπόψη της το σημείο εκκίνησης του κάθε μαθητή, τις εμπειρίες του, τις αντιλήψεις του και αυτά που ήδη ξέρει ή ξέρει να κάνει (Dweck, C. S., 2006).

Πώς θα μπορέσει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές του;

Η διαχείριση του λάθους με εποικοδομητικό τρόπο

Ο εποικοδομητικός τρόπος της διαχείρισης του λάθους είναι όχι μόνο μια σημαντική αλλά και αποτελεσματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς εστιάζει χρησιμοποιεί το λάθος ως εργαλείο μάθησης αντί για πηγή τιμωρίας ή απογοήτευσης. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, να προωθήσει τη βαθύτερη κατανόηση των μαθησιακών αντικειμένων και να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας θετικής μαθησιακής κουλτούρας.

Κύριες Πτυχές της Εποικοδομητικής Διαχείρισης του Λάθους:

Ανατροφοδότηση προσανατολισμένη στην πρόοδο

Η ανατροφοδότηση εστιάζει στην κατανόηση και στην εύρεση τρόπων διόρθωσης αυτού και όχι στην αποδοκιμασία και την τιμωρία. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι σαφής, συγκεκριμένη και να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007).

Καλλιέργεια της νοοτροπίας ανάπτυξης

Σύμφωνα με την Carol Dweck (2006), η ενίσχυση της νοοτροπίας ανάπτυξης, όπου οι μαθητές βλέπουν το λάθος ως ευκαιρία για μάθηση και ανάπτυξη, είναι κεντρική στην αποτελεσματική διαχείριση του λάθους. Η τεχνική της αυτοδιόρθωσης βοηθάει πολύ σε αυτό. Carol Dweck (2006),

Στρατηγικές αυτορρύθμισης

Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να ανακαλύπτουν στρατηγικές και να τις εφαρμόζουν για να αντιμετωπίζουν τα λάθη τους. Ο αυτοέλεγχος και η αναστοχαστική σκέψη, βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και διόρθωση των λαθών τους (Zimmerman, 2002).

Αποφυγή στιγματισμού των λαθών: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν την τιμωρία ή τον στιγματισμό των λαθών και αντί αυτού να δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου τα λάθη είναι αποδεκτά ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Black & Wiliam, 1998).

Τεχνικές διαχείρισης του λάθους στην σχολική τάξη

Το πρώτο που θα πρέπει να κάνει ο/η εκπαιδευτικός είναι να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του και να την προσαρμόσει σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει αρχικά να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη ώστε να μπορεί κάθε παιδί να εκφραστεί χωρίς την ενοχή του λάθους.

Θα πρέπει να δημιουργήσει στην τάξη ένα τέτοιο κλίμα που να μην φοβούνται τα παιδιά να μιλήσουν να μην φοβούνται να κάνουν λάθη. Όλοι οι μαθητές να μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους τις αντιλήψεις τους, τις ιδέες τους, να μπορούν να επικοινωνούν και να αντιμετωπίζουν το λάθος σαν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Σε μία τάξη που όλοι θα έχουν «δικαίωμα στο λάθος».

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί και να αναλύει το λάθος Στην συνέχεια να το μετατρέπει σε διδακτικό στόχο και να δουλεύει προς την υλοποίησή του στόχου αυτού. Στο τέλος θα πρέπει να κάνει αναστοχασμό ή αξιολόγηση για να δει αν επιτεύχθηκε ή δεν επιτεύχθηκε ο στόχος. Για παράδειγμα τα ορθογραφικά λάθη θα πρέπει να αναλύονται να γίνονται γραμματική άσκηση ή λεξιλογική και να διορθώνονται από τον μαθητή. Η μέθοδος γράφω 5 φορές σωστά την λέξη για να την μάθω έχει αποδειχθεί ότι δεν βοηθάει τα παιδιά να διορθώσουν τα ορθογραφικά τους λάθη ούτε φυσικά να μάθουν από αυτά.

Μπορεί να κάνει ομαδική επεξεργασία λαθών και στην συνέχεια να γίνει διόρθωση από τον ίδιο τον μαθητή (αυτοδιόρθωση).

Μπορούν να δημιουργήσει κείμενα ή ασκήσεις με τα λάθη των παιδιών και να δουλέψει ομαδικά ή ατομικά το κάθε παιδί.

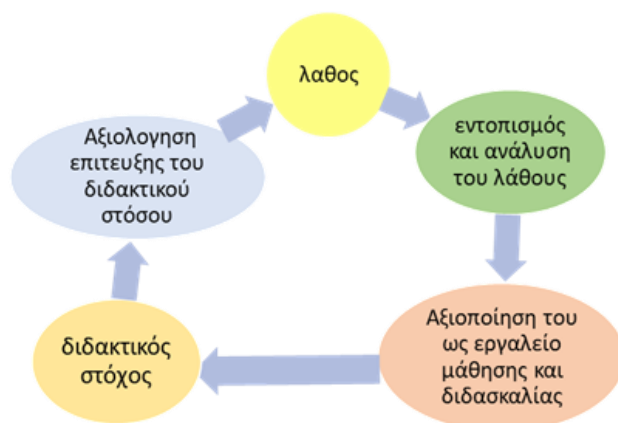
Ένα ευχάριστο παιχνίδι για τα παιδιά είναι να διορθώνουν τους ενήλικες. Έτσι ο δάσκαλος μπορεί να φτιάξει κείμενο με λάθη που έχει εντοπίσει ότι κάνουν οι μαθητές του και να τους βάλει να το διορθώσουν.

Ένας καλός τρόπος για να μάθουν από τα λάθη τους είναι να τους μάθει στρατηγικές για να θυμούνται και αν αυτοματοποιούν κανόνες μέσα από παιχνίδια.

Η αυτοδιόρθωση έχει αποδειχτεί στην πράξη ότι είναι ένας πολύ καλός τρόπος διαχείρισης του λάθους και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών.

Σχήμα 1.

Η σχηματική απεικόνιση διαχείρισης του λάθους



Συζήτηση

Τα παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ενθάρρυνση καθώς οι μαθησιακές τους δυσκολίες τους εμποδίζουν πολλές φορές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ). Φοβούνται να κάνουν λάθη Φοβούνται την αξιολόγηση, όπως όλα τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάξουν ρότα και οπτική γωνία που βλέπουν την αξιολόγηση των μαθητών/ μαθητριών τους. Θα πρέπει να δουν τα λάθη των μαθητών τους ως μία πρόκλησή και ως ευκαιρία μάθησης. Θα πρέπει να αλλάξουν αντίληψη για το λάθος και να το δουν ως φυσιολογικό στάδιο της μάθησης και ως ένα κρίσιμο στάδιο για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής των μαθητών/μαθητριών τους.

Κάθε μαθητής ή μαθήτρια έχει δικαίωμα στο λάθος γιατί μαθαίνει μέσα από αυτό. Αυτό από μόνο του συμβάλλει στην δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες είναι ελεύθεροι να πειραματιστούν να εξερευνήσουν να κάνουν λάθος και μέσα από αυτό να φτάσουν στην γνώση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καθοδηγήσουν τους μαθητές/ μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λάθη τους ως εφαλτήριο για νέες γνώσεις, αφετηρία για νέες ανακαλύψεις και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και της κριτικής τους σκέψης.

Η αξιολόγηση των μαθητών / μαθητριών θα πρέπει:

1. Να εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους
2. Να αξιολογούνται οι οριζόντιες δεξιότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, με τις ηγετικές ικανότητες, και τις ομαδοσυνεργατικές ικανότητες. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τώρα αξιολογεί τις κάθετες. Δεξιότητες που σχετίζονται με τον Δείκτη Νοημοσύνης και τις επιδόσεις των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα.
3. Να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης και να μετατραπεί από αριθμητική σε περιγραφική αξιολόγηση.
4. Συχνά η προφορική εξέταση των μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες αναπηρία δημιουργεί άγχος και δεν αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους κατά την ώρα της εξέτασής τους. Η χρήση των Νέων Τεχνολογικών θα μπορούσε να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση,
5. Η αλλαγή τρόπου αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες εντάσσοντας τις νέες τεχνολογίες στην διαδικασία της αξιολόγησής τους, θα βοηθούσε στην μείωση του άγχους και στην καλύτερη απόδοσή τους.

Τα λάθη των μαθητών/μαθητριών μας, ας γίνουν ο πολυτιμότερος θησαυρός, το ωραιότερο ταξίδι για να ανακαλύψουν την γνώση. Αν εμείς προσπαθήσουμε να εξαφανίσουμε ή να κρύψουμε τα λάθη τους, δεν θα φτάσουν ποτέ στην Ιθάκη τους, δεν θα ανακαλύψουν ποτέ την γνώση. Όμως τότε θα έχουν χάσει το ωραίο ταξίδι ένα ταξίδι γεμάτο περιπέτειες, εξερευνήσεις, εμπειρίες, από το οποίο θα βγουν σοφότεροι και δυνατότεροι.

Βιβλιογραφία

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). *User Models for Adaptive Hypermedia and Adaptive Educational Systems*. Berlin: Springer.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom Assessment and Grading That Work*. Alexandria, VA: ASCD.
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-Involved Assessment FOR Learning* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*; Σαββάλας.
- Κουρούνη, Ε. (2010). *Αξιολόγηση των μαθητών: θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*.
- Κωνσταντίνος, Ι. Χ. (2018). Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 66, 84-99.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Μαθησιακές δυσκολίες*.
- Μαυρομάτης, Γ., Ζουγανέλη, Ε., Κ., Στεργίου, Π., & Καυκά, Δ. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-99.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της Φαντασίας*. Εκδ. Μεταίχμιο.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, Κλειδιά και Αντικλείδια*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πρόταση αξιολόγησης διδασκαλίας ομοτέχνου με εργαλείο παρατήρησης διδακτικών συμπεριφορών ελέγχου των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης προσοχής

Φωτεινή Νταρακλίτσα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 ΕΑΕ, ΜSc, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Την εποχή που η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων έχει θεσπιστεί με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4(ΦΕΚ Β'/10-09-2021), η ετεροπαρατήρηση ομοτέχνων υπόσχεται εστίαση στα νοήματα που δίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στον εντοπισμό των βελτιωτικών προσαρμογών της, σε μια ανατροφοδοτική και διαμορφωτική οπτική της αξιολογικής διαδικασίας, απαλλαγμένης από ιεραρχικές δομές και χωρίς να αποτελεί αγχογόνο και απειλητική εμπειρία. Η εστιασμένη παρακολούθηση διδασκαλίας από συνάδελφο εκπαιδευτικό της ίδιας σχολικής μονάδας με πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού, μπορεί να αποτελέσει την πιο επιτυχημένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, όταν διεξάγεται με έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης που εύκολα συμπληρώνεται κατά τη διαδικασία παρατήρησης ακόμα και από αρχάριο παρατηρητή. Η παρούσα εργασία αποτελεί πρόταση εστιασμένης συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας με εργαλείο παρατήρησης το «Λίστα ελέγχου με δείκτες» των Soar & Soar, το οποίο διακρίνει την παρατηρούμενη συμπεριφορά του διδάσκοντος σε δύο τομείς: α) λεκτικού ελέγχου και β) φυσικού ελέγχου των μαθητών. Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει τις απαιτούμενες συμπεριφορές ενός εκπαιδευτικού ώστε να ελέγχεται και να επαναφέρεται η προσοχή των μαθητών στην τάξη, η πιο συνηθισμένη δυσκολία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόταση περιλαμβάνει την περιγραφή της διαδικασίας στα τρία στάδιά της: α) πριν την παρατήρηση-συνάντηση καθορισμός στόχου παρατήρησης και διευκρινήσεις πάνω στο εργαλείο, β) κατά τη διάρκεια αυτής - προϋποθέσεις παρατήρησης και συμπλήρωση εργαλείου και γ) μετά τη διδασκαλία - συζήτηση πάνω στην παρατηρούμενη συμπεριφορά. Τέλος, γίνεται κριτική τοποθέτηση τόσο στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού που διδάσκει και επιθυμεί να ελέγξει την προσοχή των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης της προσοχής τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στην εξάσκηση του εκπαιδευτικού που παρατηρεί, ως μια νέα απαραίτητη δεξιότητα των εκπαιδευτικών της εποχής μας. Η πρόταση θα μπορούσε να υλοποιηθεί στους δείκτες «επιμορφωτικές δράσεις με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης» και «ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Λέξεις-κλειδιά: εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση, εστιασμένη παρατήρηση, συναδελφική παρατήρηση, εργαλείο παρατήρησης φυσικού και λεκτικού ελέγχου

Proposal to evaluate peer teaching with a tool for observing teaching behaviors of students with attention difficulties

Abstract

At a time when the internal evaluation of school units has been established by Ministerial Decision 108906/GD4 (Government Gazette B'/10-0902021), peer observation promises to focus on the meanings that teachers themselves give to the educational process, as well as identifying of its improving adjustments, in a feedback and formative perspective of the evaluative process, free from hierarchical structures and without being a stressful and threatening experience. The focused observation of teaching by a fellow teacher of the same school unit at the initiative of the teacher himself, can be the most successful form of internal evaluation, when it is conducted with a valid and reliable evaluation tool that is easily completed during the observation process even by a novice observer. This work is a proposal for focused peer observation of teaching with an observation tool, the "Checklist with indicators" of Soar & Soar, which distinguishes the observed behaviour of the teacher in two areas: a) verbal control and b) physical control of students. The specific tool includes the required behaviours of a teacher to control and return students' attention in the classroom, the most common difficulty of teachers in primary education. The proposal includes the description of the process in its three stages: a) before the observation-meeting, setting the observation goal and clarifications on the tool, b) during it - observation conditions and completing the tool and c) after the teaching - discussion on the observed behaviour. Finally, a critical position is placed both on the feedback of the teacher who teaches and wishes to control the attention of students with difficulties in maintaining their attention during the lesson, and on the practice of the teacher who observes, as a new essential skill of the teachers of the time us. The proposal could be implemented in the indicators "educational actions in the form of peer observation" and "integration of students with special educational needs".

Keywords: internal formative assessment, focused observation, peer observation, physical and verbal control observation tool

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις των 20 μαθητών περίπου, σύμφωνα με τους Ohan, Cormier, Hepp, Visser και Strain (2008), πρέπει να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες ενός τουλάχιστον μαθητή με ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -Υπερκινητικότητα) κάθε χρόνο, καθώς οι δυσκολίες διατήρησης της προσοχής του στη διδακτική διαδικασία (DuPaul, 1991), έχει ως συνέπεια την ακαδημαϊκή υποεπίδοση. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειώσουμε ότι πιθανότατα το ποσοστό των μαθητών να είναι μεγαλύτερο, καθώς υπάρχουν μαθητές με δυσκολίες προσοχής που δεν έχουν αξιολογηθεί σύμφωνα με τα επίσημα διαγνωστικά κριτήρια, γι' αυτό η παρούσα πρόταση θα αναφέρεται σε όλους τους μαθητές με δυσκολίες διατήρησης της προσοχής τους, εννοώντας τον απρόσεχτο τύπο της ΔΕΠ-Υ. Σε έρευνα των Moldavsky, Groenewald, Owen και Sayal (2013) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν κατά 95% τις συμπεριφορικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες προσοχής.

Επίσης, στην έρευνα της Τριανταφύλλου (2019), που διερευνά τις προτιμήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα παρέμβασης σε κάθε τύπο της ΔΕΠ-Υ, σημειώνεται ότι η τοποθέτηση σε μπροστινό θρανίο είναι η συμπεριφορική παρέμβαση με το μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής και συγκεκριμένα 67.71% στον απρόσεχτο τύπο της ΔΕΠ-Υ. Η τελευταία παρέμβαση ανήκει στις παρεμβάσεις σε επίπεδο μαθητή. Στην ίδια έρευνα, οι παρεμβάσεις σε επίπεδο αλλαγής της συμπεριφοράς του διδάσκοντος για τον έλεγχο της προσοχής των μαθητών, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μισοί συμμετέχοντες με μεγαλύτερη προϋπηρεσία προτιμούν την αποφυγή τιμωρίας ενώ οι μισοί ερωτώμενοι με μικρή εμπειρία προτιμούν την επιβράβευση της προσπάθειας, τη βοήθεια με επιπλέον επεξηγήσεις, δηλαδή πρακτικές που εντάσσονται στην τροποποίηση της διδασκαλίας από τη μεριά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.

Σημαντική πληροφορία (Τριανταφύλλου, 2019) είναι ότι στις παρεμβάσεις που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα για τον απρόσεχτο τύπο της ΔΕΠ-Υ δεν είναι η αλλαγή του τρόπου παρουσίασης των πληροφοριών, ώστε ο μαθητής να μπορεί να παρακολουθήσει καλύτερα, αντιλήψεις που διαφέρουν από τα αποτελέσματα ερευνών σε άλλες χώρες για τη χρήση ενδεδειγμένων παρεμβάσεων στην συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Γίνεται κατανοητό πόσο επίκαιρη μπορεί να είναι μια διαμορφωτική αξιολόγηση που θα στοχεύει στην αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς του ίδιου του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον λεκτικό και μη λεκτικό έλεγχο της προσοχής του μαθητή στην τάξη.

Όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2011), «ο όρος “αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών” αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες, αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, καθώς και για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους». Επίσης, σύμφωνα πάλι με τον Πασιαρδή (1996), (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής και Σαββίδης, 2011), μία από τις βασικές επιδιώξεις κάθε συστήματος αξιολόγησης είναι η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία.

Η Εσωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων, όπως θεσπίστηκε με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β'/10-09-2021), προβλέπει την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στους άξονες 8 και 9 μέσω επιμορφωτικών δράσεων με σημαντικό δείκτη και την ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας. Η ετεροπαρατήρηση εξυπηρετεί την αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να βελτιωθεί σ' αυτό που κάνει και στον τρόπο που λειτουργεί στην αίθουσα μπορεί να το μάθει μέσω της παρατήρησης άλλου κατά την ώρα της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2018).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη συναδελφική διαδικασία καταγραφής, μέσω της παρατήρησης διδασκαλίας από συνάδελφο εκπαιδευτικό (ομότεχνο), των «δυνατοτήτων» και των «αδυναμιών» μιας εκπαιδευτικού την ώρα που διδάσκει, ως προς τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη, για να εντοπιστούν οι τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση η διδακτική της συμπεριφορά και αποτελεί πρόταση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών στους άξονες 8 και 9 του ανωτέρω νόμου: Μέσω της συνεργατικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της στοχευμένης αυτής παρατήρησης, επιχειρείται η παροχή κατάλληλης βοήθειας στην διδάσκουσα εκπαιδευτικό για βελτίωση των στρατηγικών που ακολουθεί, ώστε να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών της ενεργό. Ακολουθείται η μέθοδος μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης, γιατί προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες της ίδιας της εκπαιδευτικού και η επιθυμία της να βελτιώσει τη διδασκαλία της. Η εκπαιδευτικός -παρατηρητής και η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα συναποφασίζουν να καταγραφούν στοχευμένες παρατηρήσεις σε τομέα της διδακτικής διαδικασίας που η ίδια η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα επέλεξε, ώστε στη συνέχεια, συνεργατικά, να αναλυθούν οι αδυναμίες και, από αυτή την ανάλυση, να λάβει ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωσή της στον συγκεκριμένο τομέα της διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη διαδικασία, εξυπηρετεί τον αναστοχασμό και τη μετασχηματιστική μάθηση καθώς ο μετασχηματισμός των παραδοχών, των αντιλήψεων και των πρακτικών της διδάσκουσας εκπαιδευτικού βοηθούν τον επαγγελματικό της εαυτό να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019). Η συγκεκριμένη πρόταση, όπως έχει εφαρμοστεί, είναι συστηματική και προγραμματισμένη, χρησιμοποιείται κλείδα καταγραφής με προγραμματισμένη διάρκεια παρατήρησης με κριτήρια και σημεία εστίασης του ενδιαφέροντος της παρατήρησης που λειτουργούν καθοδηγητικά και ανατροφοδοτικά (Darling-Hammond 2013· Ματσαγγούρας, 2019).

Επιπλέον, σε έρευνα της Φερεσίδη (2022) πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρατήρηση διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι, κυρίως, η ετεροπαρατήρηση που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους εκτιμάται ως το πιο πρόσφορο μέσο για τον αναστοχασμό τους, τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις μεταξύ τους και τελικά, τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και του παιδαγωγικού οφέλους των μαθητών. Η έρευνα πληροφορεί ότι σ' αυτό συμφωνούν τόσο οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, όσο και οι νεοδιορισθέντες. Επιπλέον, παρόλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στην έρευνα φόβο (2 στους 55) και δημιουργικό άγχος (5 στους 55), η πλειοψηφία (48 στους 55) είναι έτοιμοι σε μια παρατήρηση διδασκαλίας από ομότεχνο. Η έρευνα επίσης σημειώνει πώς «τα αρνητικά αυτά συναισθήματα εκλείπουν, όταν υπάρχει αρκετή συσσωρευμένη πείρα στον εκπαιδευτικό και προσβλέπει στην παρατήρηση διδασκαλίας ως πηγή αναστοχασμού και ανατροφοδότησης του έργου του».

Σημειωτέο είναι ότι, και στην παρούσα εφαρμογή της πρότασης, αυτός ο τύπος αξιολόγησης, σύμφωνα με τις δηλώσεις της διδάσκουσας εκπαιδευτικού, η εμπλεκόμενη εκπαιδευτικός-διδάσκουσα δεν αισθάνθηκε ότι απειλείται, ενώ αντίθετα δήλωσε ότι επωφελείται τα μέγιστα από τον συνεργατικό τρόπο που η αξιολόγηση εκπονείται και στις τρεις φάσεις της, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Παρουσίαση και ανάλυση της παρατήρησης διδασκαλίας

Η παρατήρηση διδασκαλίας πραγματοποιείται σε Δημοτικό σχολείο της Αττικής. Οι δύο εκπαιδευτικοί, είναι φίλες, συνάδελφοι, ασπάζονται τις ίδιες απόψεις για την αξία της ενδοσκοπήσης και του αναστοχασμού στη διδακτική

διαδικασία και λειτουργούν επαγγελματικά αναγνωρίζοντας την αξία της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Η συνεργασία τους στην παρατήρηση διδασκαλίας, που περιγράφεται στη συνέχεια, βασίζεται στην άποψη ότι υπάρχουν τομείς διδακτικής συμπεριφοράς που μπορούν να αποτελέσουν την κοινή βάση για την εκπόνηση μιας παρατήρησης διδασκαλίας και μιας αξιολόγησης με διαμορφωτικό χαρακτήρα, γιατί πιστεύουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθώρια βελτίωσης μέσα από τέτοιες πρακτικές.

Πριν την παρατήρηση

Η εκπαιδευτικός της τάξης επιθυμούσε να τροποποιήσει τη διδακτική της συμπεριφορά, ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και την προσοχή μαθητών με διάγνωση Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) αλλά και γενικά όλων των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης της προσοχής τους. Οι δύο συνάδελφοι και φίλες συναποφάσισαν την παρακολούθηση μιας διδασκαλίας, με σκοπό την καταγραφή συχνότητας εμφάνισης εκείνων των συμπεριφορών που συνήθως προτείνονται να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη για να ελέγχουν τους μαθητές με ΔΕΠ.

Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο των Soar & Soar «Λίστα ελέγχου με δείκτες» (Σχήμα 1) το οποίο διακρίνει την παρατηρούμενη συμπεριφορά σε δύο τομείς: α) λεκτικού ελέγχου και β) φυσικού ελέγχου του εκπαιδευτικού. Οι επιμέρους συμπεριφορές του εργαλείου εντοπίζουν ανά 5λεπτα διαστήματα την εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών κατά τη διδασκαλία. Ο σκοπός της παρατήρησης ορίστηκε από κοινού: «Ποιες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές της εκπαιδευτικού πρέπει να τροποποιηθούν ώστε να διατηρείται ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών που διασπάται εύκολα η προσοχή τους». Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει επαρκείς θετικές και αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για να πετύχουν τον έλεγχο της τάξης τους, είναι εύκολο να συμπληρωθεί από μία αρχάρια παρατηρήτρια και κατά τη συνάντηση διευκρινίστηκε η ερμηνεία του εργαλείου κατά την παρατήρηση, π.χ. ότι το κριτήριο «23. Παίρνει εξοπλισμό, βιβλίο» σημαίνει στη συγκεκριμένη παρατήρηση «Ασχολείται με τον εξοπλισμό» ή «8. Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνα συμπεριφοράς», σημαίνει «Επαναφέρει στην τάξη υπενθυμίζοντας τους κανόνες της τάξης» ή «4. Εισηγείται, καθοδηγεί» σημαίνει «Εισηγείται νέα δραστηριότητα ή επόμενο βήμα», «6. Διορθώνει κριτικά» σημαίνει «Διορθώνει τη διατύπωση» κ.τ.λ. Καθ' όλη τη συνάντηση ήταν σαφές ότι η διαδικασία αυτή θα γίνει για να συνειδητοποιήσει η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα πόσο αποκλίνει η συνηθισμένη πρακτική της από την εντύπωση που η ίδια έχει για τη συμπεριφορά της στην τάξη και να συζητηθεί στη συνέχεια κατά πόσο είναι εφικτό αυτή να τροποποιηθεί. Επίσης συμφωνήθηκε να είναι όσο το δυνατό πιο φυσική η συμπεριφορά της ώστε να καταγραφούν τα ρεαλιστικότερα στοιχεία παρατήρησης.

Σχήμα 1.

Λίστα ελέγχου με δείκτες

Πηγή: Μετάφραση και προσαρμογή από τον Borich, G. D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, (όπ. αναφ. από τους Πασιαρδή και Σαββίδη, 2011).

Εκπαιδευτικός:					Ημερομηνία:									
Σχολείο:					Τάξη:									
Αριθμός μαθητών στην τάξη:					Θέμα διδακτικής ενότητας:									
Χρόνος :					Αξιολογήτης:									
Τύπος	Παρατηρούμενη συμπεριφορά	5-λεπτα Διαστήματα										Αριθμός διαστημάτων στα οποία παρατηρήθηκε		
		10-45	10-50	10-55	11-00	11-05	11-10	11-15	11-20	11-25	11-30			
Λεκτικός έλεγχος	1.Αναγνωρίζει, συμφωνεί, συμμορφώνεται													
	2.Επαινεί													
	3.Απαιτεί την προσοχή													
	4.Εισηγείται, καθοδηγεί													
	5.Παρέχει ανατροφοδότηση, αιτιολογεί													
	6.Διορθώνει κριτικά													
	7.Ερωτά για έλεγχο													
	8.Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνα συμπεριφοράς													
	9.Καθοδηγεί με σκοπιμότητα													
	10.Καθοδηγεί χωρίς σκοπό													
	11.Χρήση πίεσης χρόνου													
	12.Υπενθυμίζει, παρακινεί													
	13.Διακόπτει													
	14.Εποπτεύει στενά													
	15.Κριτικάρει, προειδοποιεί													
	16.Διατάζει													
	17.Επιπλήττει, τιμωρεί													
Φυσικός έλεγχος	18.Γνέφει με το κεφάλι, χαμογελά, ανατροφοδότηση με έκφραση προσώπου													
	19.Χρήση της γλώσσας του σώματος													
	20.Χειρονομίες													
	21.Αγγίζει, χτυπά ελαφρά (χαϊδευτικά)													
	22.Κουνά το κεφάλι, οπτική επαφή													
	23.Παίρνει εξοπλισμό, βιβλίο													
	24.Κάνει σήμα, γνέφει													
	25.Άγριο βλέμμα, συνοφρύωση													
	26.Κρατά, ωθεί, μιλά													
	27.Άγνοεί, παρατάει													

Κατά την Παρατήρηση

Η παρατήρηση διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε σε διδακτική ώρα που οι μαθητές παρουσιάζουν στις στοχευμένες συμπεριφορές (δυσκολία διατήρησης προσοχής) λόγω κόπωσης. Οι μαθητές της τάξης ήταν εξοικειωμένοι με την παρουσία της εκπαιδευτικού-παρατηρήτριας στην αίθουσα καθώς είναι δασκάλα του σχολείου τους. Η παρατηρήτρια κάθισε σε θρανίο στο πίσω μέρος της τάξης, οι μαθητές εργάζονταν τοποθετημένοι σε ομάδες των 5 ατόμων και η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα δίδασκε ασκώντας το λεκτικό και τον φυσικό έλεγχο της τάξης με όση φυσικότητα ήταν αναμενόμενο να εκδηλώνει κάποιος που έχει στο χώρο του ένα πρόσωπο που παρατηρεί αλλά και που εμπιστεύεται τις απόψεις του και τις προθέσεις του. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με εστίαση της προσοχής στην συμπεριφορά της εκπαιδευτικού, χωρίς έκφραση συναισθημάτων και κριτικής των διαδραματιζόμενων. Αποθαρρύνθηκε σκόπιμα κάθε αρχική ενασχόληση των μαθητών με την παρατηρήτρια και σύντομα κατορθώθηκε να παραμείνει «αόρατη» και να σημειώνει στη Λίστα Ελέγχου τις παρατηρούμενες συμπεριφορές. Η συμπλήρωση του εργαλείου έγινε με ευκολία και υπήρξε χρόνος ώστε να σημειωθούν επιπλέον πληροφορίες στις κωδικοποιημένες συμπεριφορές του εργαλείου.

Μετά την Παρατήρηση

Σε επόμενη συνάντηση, η ανάλυση της παρατήρησης έγινε με συζήτηση πάνω στο σκιαγραφημένο εργαλείο (Σχήμα 2): με θερμό χρώμα σημειώνονται οι θετικές συμπεριφορές επειδή εμφανίζονται συχνά και οι αρνητικές επειδή εμφανίζονται σπάνια, ενώ με ψυχρό χρώμα οι συμπεριφορές που χρήζουν τροποποίησης, επειδή δεν είναι επιθυμητή η συχνή εμφάνισή τους ή επειδή παρατηρήθηκαν σπάνια, ενώ θα εξυπηρετούσε να εμφανίζονται συχνότερα.

Ειδικότερα, από το λεκτικό έλεγχο, θετικές παρατηρούμενες συμπεριφορές συμφωνήθηκε ότι ήταν: ο έπαινος (2) επειδή παρέχει θετική ενίσχυση και ο σεβασμός στην έκφραση της άποψης των μαθητών (1), καθώς η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους «απρόσεχτους» μαθητές να συμμετέχουν, προσδοκώντας στην επιδοκιμασία και στην αναγνώριση και παράλληλα, σκόπιμα αποφεύγει αρνητικές συμπεριφορές όπως: διακοπή της προφορικής έκφρασης των μαθητών (13), άσκηση κριτικής για την γνώμη που διατύπωναν (15), χρήση προστακτικής στο λόγο της (16) και επίπληξη ή απειλή τιμωρίας (17) γιατί λειτουργούν αποθαρρυντικά για την συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και διαταράσσουν το κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής. Επιπλέον, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι γνωστικοί στόχοι που έθεσε η εκπαιδευτικός επιτυγχάνονται αποτελεσματικά με: την παροχή ανατροφοδότησης (5), την διόρθωση στη διατύπωση (6), την καθοδήγηση (9) και την υπενθύμιση (12). Όσον αφορά τις θετικές συμπεριφορές φυσικού ελέγχου εντοπίστηκαν: η καλοσυνάτη έκφραση του προσώπου (18), η χρήση της γλώσσας του σώματος επιβεβαιωτικά (19), οι θετικές χειρονομίες όπως ανοιχτές παλάμες και νεύμα «εντάξει» και «σωστά» για επιδοκιμασία, χωρίς να διακόπτει την τοποθέτηση του μαθητή (20) και η μικρή χρήση άγριου βλέμματος (25).

Στη συνέχεια εντοπίστηκαν οι θετικές συμπεριφορές που κατεγράφησαν με μικρές συχνότητες: η απαίτηση της προσοχής (3), η ερώτηση για έλεγχο του έργου των ομάδων (7), η υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς (8), η στενή εποπτεία (κοντά στους μαθητές) (14), η προειδοποίηση για επερχόμενη δραστηριότητα (4), το άγγιγμα για επαναφορά (21), η οπτική επαφή (να την κοιτούν όλοι όταν έλεγε κάτι σημαντικό) (22) και ο συνδυασμός της οπτικής επαφής με κάποιο νεύμα (24). Τέλος, εντοπίστηκαν η υπερβολική ενασχόληση της εκπαιδευτικού με τον εξοπλισμό (23) και η παρατεταμένη δική της ομιλία (26) που αφαιρεί χρόνο ομιλίας από τους μαθητές και επιτρέπει στους «απρόσεχτους» να χαλαρώσουν την προσοχή τους.

Σχήμα 2.

Το εργαλείο «Λίστα ελέγχου με δείκτες» συμπληρωμένο μετά την παρατήρηση

Εκπαιδευτικός:		Ημερομηνία:										
Σχολείο:		Τάξη:										
Αριθμός μαθητών στην τάξη:		Θέμα διδακτικής ενότητας:										
Χρόνος :		Αξιολογητής:										
Τύπος	Παρατηρούμενη συμπεριφορά	5-λεπτα Διαστήματα										Αριθμός διαστημάτων στα οποία παρατηρήθηκε
		10:45	10:50	10:55	11:00	11:05	11:10	11:15	11:20	11:25	11:30	
Λεκτικός έλεγχος	1.Αναγνωρίζει, συμφωνεί, συμμορφώνεται	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		9
	2.Επαινεί	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
	3.Απαιτεί την προσοχή		✓						✓			2
	4.Εισηγείται, καθοδηγεί			✓				✓				2
	5.Παρέχει ανατροφοδότηση, αιτιολογεί	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		7
	6.Διορθώνει κριτικά		✓	✓		✓	✓	✓		✓		6
	7.Ερωτά για έλεγχο							✓		✓	✓	3
	8.Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνα συμπεριφοράς	✓										1
	9.Καθοδηγεί με σκοπιμότητα	✓		✓		✓	✓		✓			5
	10.Καθοδηγεί χωρίς σκοπό											0
	11.Χρήση πίεσης χρόνου											0
	12.Υπενθυμίζει, παραινεί	✓			✓		✓		✓	✓	✓	6
	13.Διακόπτει			✓				✓				2
	14.Εποπτεύει στενά							✓		✓		2
	15.Κριτικάρει, προειδοποιεί					✓		✓				2
	16.Διατάζει						✓					1
	17.Επιπλήττει, τιμωρεί						✓					1
Φυσικός έλεγχος	18.Γνέφει με το κεφάλι, χαμογελά, ανατροφοδότηση με έκφραση προσώπου		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	8
	19.Χρήση της γλώσσας του σώματος	✓		✓	✓		✓	✓		✓		6
	20.Χειρονομίες	✓		✓	✓	✓			✓			5
	21.Αγγίζει, χτυπά ελαφρά (χαϊδευτικά)						✓					1
	22.Κουνά το κεφάλι, οπτική επαφή			✓						✓		2
	23.Παίρνει εξοπλισμό, βιβλίο		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		7
	24.Κάνει σήμα, γνέφει						✓		✓			2
	25.Άγριο βλέμμα, συνοφρύωση			✓			✓					2
	26.Κρατά, ωθεί, μιλά	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	7
	27.Αγνοεί, παρατάει											0

Από τη συζήτηση προέκυψαν οι προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής συμπεριφοράς: α) λιγότερα λόγια της δασκάλας, β) περισσότερη κίνηση σε όλη την αίθουσα, γ) περισσότερος μη λεκτικός έλεγχος και υπενθύμιση και δ) προειδοποίηση για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία ήταν θετική όχι μόνο για την εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και για την παρατηρήτρια. Η τελευταία εξασκήθηκε σε παρατήρηση βασιζόμενη σε εργαλείο καταγραφής συμπεριφοράς με συγκεκριμένο στόχο, κατόρθωσε την επικέντρωση της προσοχής της μόνο στα γεγονότα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη πληροφόρηση και διδάχτηκε την αποφυγή επηρεασμού από άσχετα δεδομένα κατά την παρατήρηση. Επιπλέον, η παρατηρήτρια επωφελήθηκε από τον αναστοχασμό των δικών της πρακτικών διδασκαλίας.

Κριτική τοποθέτηση

Όπως αναφέρει ο Trochim (2006), αξιολόγηση είναι η συστηματική απόκτηση και εκτίμηση των πληροφοριών που παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση για ένα αντικείμενο και, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2011), μια διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά στα άτομα που είναι άμεσα υπεύθυνα για τη διεξαγωγή μιας διδασκαλίας και καλούνται να κάνουν εκείνες τις αλλαγές στις καθημερινές λειτουργίες της διδασκαλίας τους, ώστε η διδασκαλία τους να γίνει

όσο το δυνατό πιο επιτυχημένη. Επιπλέον, η επιτυχημένη διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί από τις δομές ή τα πλαίσια που εφαρμόζουμε πάνω στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε παρά από τις προηγούμενες γνώσεις μας γι' αυτά (Sternberg, 1989), (όπ. αναφ. στους Πασιαρδής και Σαββίδη, 2011). Γι' αυτό, μέσω της εστιασμένης παρατήρησης και ανάλυσης μιας διδασκαλίας, τα πολύπλοκα γεγονότα που διαδραματίζονται κατά τη διεξαγωγή της και δεν είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μπορούν να καταγραφούν από συναδέλφους μέσω συναδελφικής παρατήρησης και, σε μεταγενέστερο χρόνο, και με σχετική ηρεμία, να αναλυθούν και εξαχθούν εποικοδομητικά συμπεράσματα (Πασιαρδής και Σαββίδη, 2011).

Η διαδικασία παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας, που παρουσιάστηκε παραπάνω, επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί με τις αρχές του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης, ώστε η εμπλεκόμενη εκπαιδευτικός-διδάσκουσα να συμμετάσχει ουσιαστικά σε μια διαδικασία αναστοχασμού. Η εξέλιξη της παρατήρησης επιχειρήθηκε να παραμείνει, σε όλες τις φάσεις της, αποσυνδεδεμένη από ιεραρχικούς ρόλους και να διατηρήσει το χαρακτήρα μιας δημοκρατικής και επαγγελματικής διαδικασίας που διεξάγεται από συναδέλφους που ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα, έχουν μεταξύ τους φιλική σχέση και ενεργούν συνεργαζόμενοι με απώτερο σκοπό την αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία ακόμη και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την εκπαιδευτικό-διδάσκουσα κατορθώθηκε να ικανοποιηθούν οι στόχοι που, σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), επιτυγχάνονται με την παρατήρηση διδασκαλίας. Συγκεκριμένα ικανοποιήθηκαν και στις τρεις φάσεις:

α) Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, επετεύχθη καθώς η διδάσκουσα εκπαιδευτικός εκτίμησε τις παρατηρήσεις της παρατηρήτριας σαν να ήταν η ίδια που παρατηρούσε έναν άλλο συνάδελφό της.

β) Η καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων ικανοποιήθηκε και από τις δύο, λαμβάνοντας συναισθηματική στήριξη από συνάδελφο που μπορεί να βοηθήσει, σε περιβάλλον που δεν είναι απειλητικό.

γ) Η απόκτηση ρεαλισμού ικανοποιήθηκε με την εστιασμένη παρατήρηση και την αντικειμενική ανάλυση αυτών που συμβαίνουν στην τάξη, ώστε να αποδοθεί κάθε επιτυχία ή αποτυχία με μεγαλύτερη ακρίβεια.

δ) Η διαμόρφωση κατεύθυνσης ικανοποιήθηκε με τον εντοπισμό συμπεριφορών που θα αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικό προγραμματισμό και αυτοβελτίωση.

ε) Η απόκτηση αυτοπεποίθησης κατακτήθηκε με την γνώση των συμπεριφορών που θα κάνουν την εκπαιδευτικό-διδάσκουσα αποτελεσματικότερη.

στ) Η απελευθέρωση του ενθουσιασμού ικανοποιήθηκε με τη διαπίστωση ότι είναι εφικτό να βελτιωθεί η εκπαιδευτικός-διδάσκουσα ακόμη κι όταν βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο της καριέρας της.

ζ) Η απόκτηση ευελιξίας κατακτήθηκε με την αποδοχή της εκπαιδευτικού να γίνει αντικείμενο παρατήρησης και να δεχτεί να αλλάξει τη συμπεριφορά της για να πετύχει τους διδακτικούς στόχους που εκείνη έχει θέσει.

η) Η ανάπτυξη αυτάρκειας κατακτήθηκε με τη διαπίστωση ότι «ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να καταστεί αποτελεσματικός με ανάλογη προσπάθεια και στοχασμό» (Πασιαρδής και Σαββίδης, 2011).

Όσον αφορά το ρόλο της παρατηρήτριας, επειδή, όπως αναφέρεται από τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), η εργασία στην τάξη χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας, η παρατηρήτρια επέλεξε μόνο ένα φακό παρατήρησης. Ταυτόχρονα, κατόρθωσε να παραμείνει ανεπηρέαστη από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνονται από τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), τα οποία μπορούν να αλλοιώσουν την αντικειμενικότητα της παρατήρησης: την ικανότητα και τις επιδόσεις των συγκεκριμένων μαθητών, την πειθαρχία, τα φυσικά χαρακτηριστικά της τάξης και το κλίμα που επικρατούσε σε αυτή, τη συμμετοχική και συνεργατική συμπεριφορά των μαθητών, την πείρα και τη μόρφωση της διδάσκουσας εκπαιδευτικού, τη χρήση τεχνολογίας, την συμπάθεια προς το σχολείο. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες κατορθώθηκε να παραμεριστούν με στόχο την ανεπηρέαστη παρατήρηση, καταγραφή και ανάλυση της παρατήρησης. Τέλος, στο μέτρο του δυνατού, η παρατηρήτρια προσπάθησε να παραμερίσει τις δικές της εμπειρίες ως μαθήτρια, τις εμπειρίες και τις πρακτικές της ως δασκάλα, με αποτέλεσμα να ολοκληρώσει την παρατήρηση με συνέπεια ως προς τη μέθοδο και με προσήλωση ως προς το καθορισμένο φακό εστίασης.

Το αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρατήρηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και μάλιστα στις δεξιότητες του εκπαιδευτικού για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και συγκεκριμένα την παρατήρηση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του (Φερεσίδη, 2022) καθιστά την παραπάνω πρόταση αξιολόγησης επίκαιρη απάντηση στο αίτημα ενός κλάδου να ανταποκριθεί στις συμπεριφορικές απαιτήσεις των μαθητών του.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, καθώς η εμπειρία των εκπαιδευτικών από παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου (Φερεσίδη, 2022) περιλαμβάνει μόνο το 60% των εκπαιδευτικών με αυξημένο ενδιαφέρον σε θέματα αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης να δηλώνει ότι έχει παρατηρήσει διδασκαλία συναδέλφου, καθιστά αυτήν την πρόταση αξιολόγησης ως μια εύκολη πρακτική αξιολογικής και ανατροφοδοτικής λειτουργίας κάθε σχολείου που διαπιστώνει δυσκολία στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης της προσοχής τους στην αίθουσα διδασκαλίας.

Επιπλέον, πρέπει να διατυπωθεί ότι τα συμπεράσματα της παρατήρησης και της ανάλυσης που διεξήχθη θα μπορούσαν να επανεκτιμηθούν πληρέστερα κάτω από το φακό της καταγραφής της συμπεριφοράς των μαθητών στην τροποποιημένη συμπεριφορά της δασκάλας τους, σε μελλοντική διεξαγωγή διαμορφωτικής αξιολόγησης με νέο σκοπό και εργαλείο παρατήρησης ώστε η εκπαιδευτικός να προβεί σε πιο ολοκληρωμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία της.

Επίλογος

Η παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας ομοτέχνου με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης, που παρουσιάστηκε παραπάνω, εξέθεσε το σκοπό της παρακολούθησης διδασκαλίας, το εργαλείο στο οποίο καταγράφηκε η συμπεριφορά με κριτήρια φυσικού και λεκτικού ελέγχου, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας, προσπαθώντας να ακολουθηθεί η μέθοδος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η ανάλυση της παρατήρησης, με συζήτηση των δύο εκπαιδευτικών πάνω στο συμπληρωμένο εργαλείο, η κριτική τοποθέτηση πάνω στη διεξαγωγή αυτής της παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας συγκρίνοντάς τη με τους στόχους, που τίθενται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία: α) για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να καταστεί αποτελεσματικός μέσω της προσπάθειας και του αναστοχασμού και β) σύμφωνα με τα κριτήρια που η βιβλιογραφία θέτει για τις δυσκολίες που καλείται να ξεπεράσει ο εκπαιδευτικός με το ρόλο του παρατηρητή μιας διδασκαλίας, παραμερίζοντας τις δικές του εμπειρίες και πρακτικές και διεξάγοντας μια παρατήρηση με προσήλωση στον καθορισμένο φακό εστίασης και με συνέπεια ως προς τη μέθοδο της διαμορφωτικής αξιολόγησης που επιλέχθηκε να ακολουθηθεί.

Βιβλιογραφία

- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right*. New York: Teachers College Press.
- DuPaul, G. (1991). Attention-deficit/ Hyperactivity Disorder: Classroom intervention strategies. *School Psychology International* (12), 85–94.
- Moldavsky, M., Groenewald, C., Owen, V., & Sayal, K. (2013). Teachers' recognition of children with ADHD: role of subtype and gender. *Child and Adolescent Mental Health*, 18 (1), 18-23.
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436
- Trochim, W.M.K (2006). Introduction to Evaluation. Ανακτήθηκε από <http://www.socialresearchmethods.net/>
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Φερεσίδη, Κ. (2019). «Επαγγελματική Μάθηση, Ανάπτυξη και Ταυτότητα Εκπαιδευτικών: Επαγγελματισμός και Συλλογική Διαχείριση Επαγγελματικής Αυτονομίας». Στο: Ματσαγγούρας, Η., *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους* (σσ. 104-161). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ., (2011). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ.1-22). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ., (2011). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών (σσ.170-203). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ., (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στη τάξη. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών (σσ.170-203). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τριανταφύλλου, Σ. (2019). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στους Μαθητές. Αίτια και παρεμβάσεις εκπαιδευτικών ανάλογα με τους Υπότυπους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1409–1425.
<https://doi.org/10.12681/edusc.1751>
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4189/Β/10-09-2021) «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».
- Φερεσίδη, Κ. (2022). Η Ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού: μία οικεία πρακτική ή ένα ανομολόγητο φόβητρο κατά την εσωτερική αξιολόγηση; *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 7*, 106-120.

Πρόταση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Φωτεινή Νταρακλίτσα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 ΕΑΕ, MSc, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται, αναλύεται και προτείνεται μία αξιολόγηση του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης (ΠΠΣ) μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται αναλυτική παρουσίαση του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης μέσω της μοντελοποίησής του, δηλαδή της αναλυτικής παρουσιάσής του στα δομικά του στοιχεία, σύμφωνα με το μοντέλο της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης (structural hierarchical decomposition): με τη χρήση διαγραμμάτων παρουσιάζονται όλα τα στάδια και περιγράφεται το περιεχόμενο κάθε σταδίου, ο ρόλος των προσώπων και των φορέων που εμπλέκονται, τα ξεχωριστά αποτελέσματα κάθε σταδίου, οι μεταξύ τους σχέσεις καθώς και η αξιολόγησή του, όπως υλοποιήθηκε το 2015. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται μια πρόταση αξιολόγησης που περιλαμβάνει σχέδιο αξιολόγησης, σχέδιο διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και σχέδιο μετά-αξιολόγησής της. Η συγκεκριμένη πρόταση αξιολόγησης αποτελεί Αξιολόγηση Διαδικασίας που αποσκοπεί να συλλέξει πληροφορίες, να ελέγξει και να βελτιώσει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται στο ΠΠΣ. Επίσης, η πρόταση αποτελεί μοντέλο Δυναμικής Αξιολόγησης, καθώς ελέγχει κατά πόσον υλοποιούνται οι σκοποί του προγράμματος σε κάθε φάση ξεχωριστά (αυτοέλεγχος) και ταυτόχρονα, μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης, λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για τη βελτίωσή του (αυτοδιόρθωση), όσο το Πρόγραμμα βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη της εφαρμογής του. Προτείνονται ως κατάλληλοι συντονιστές της Αξιολόγησης, τα μέλη της επιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., καθώς είναι εκείνος ο παράγοντας από τις εισροές, ο οποίος συμμετέχει ρυθμιστικά σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής του Προγράμματος και είναι σε θέση να αντλεί τις απαιτούμενες πληροφορίες, να συνεργάζεται διαμορφωτικά με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους και να επεμβαίνει διορθωτικά σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας κατά την ανάπτυξή της. Τέλος, αποτελεί μία πρόταση Συμμετοχικής Αξιολόγησης που βοηθά τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν δεξιότητες αξιολόγησης, αίσθημα ευθύνης και συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μοντέλο δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης, αξιολόγηση διαδικασίας, δυναμική αξιολόγηση, συμμετοχική αξιολόγηση

Proposal to evaluate the educational Program of Parallel Support for students with special educational needs in the Greek educational system

Abstract

This paper describes, analyzes and proposes an evaluation of the Parallel Support Program for students with special educational needs in the general school. In the first part of the paper, an analytical presentation of the Parallel Support Program is made through its modeling, i.e. its analytical presentation in its structural elements, according to the structural hierarchical decomposition model: with the use of diagrams all the stages are presented and the content of each stage is described, the role of the persons and agencies involved, the separate results of each stage, the relationships between them as well as its evaluation, as implemented in 2015. In the second part of the thesis, an evaluation proposal is presented that includes an evaluation plan, a plan for disseminating the results of the evaluation, and a post-evaluation plan. The specific evaluation proposal is a Process Evaluation that aims to collect information, check and improve the processes applied in the PPS. Also, the proposal is a Dynamic Evaluation model, as it checks whether the objectives of the program are being implemented in each phase separately (self-check) and at the same time, through direct feedback, it takes appropriate measures to improve it (self-correction), while the Program is still in development of its application. The members of the scientific team of KE.D.A.S.Y. are proposed as appropriate coordinators of the Evaluation, as they are the factor from the inputs, who participates in a regulatory manner in all phases of the Program and is able to draw the required information, to cooperate formatively with the rest of the parties involved and to intervene correctively in all phases of the process during its development. Finally, it is a Participatory Evaluation proposal that helps participants develop evaluation skills, a sense of responsibility and a collective effort to achieve the Program's goals.

Keywords: training program, structured hierarchical analysis model, process evaluation, dynamic evaluation, participatory evaluation

Εισαγωγή

Όπως αναφέρει ο Trochim (2006), ως Αξιολόγηση συνήθως ορίζεται η συστηματική εκτίμηση της αξίας ή της ποιότητας κάποιου αντικειμένου. Ο συγγραφέας πληρέστερο θεωρεί τον ορισμό που δίνει έμφαση και στις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών για την ανατροφοδότηση της αξιολόγησης, οπότε συμπληρώνει ότι αξιολόγηση είναι η συστηματική απόκτηση και εκτίμηση των πληροφοριών που παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση για ένα αντικείμενο. Όταν λοιπόν, το αντικείμενο της αξιολόγησης είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γίνεται κατανοητό ότι η σημασία αξιολόγησής του έγκειται στο ότι μας παρέχει πληροφορίες για την αξία του αλλά, και στο ότι μπορούμε να καταλήξουμε σε έγκυρα συμπεράσματα ώστε να πάρουμε αποφάσεις για τη βελτίωσή του.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να περιγραφεί και να αναλυθεί το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ατομικής Παράλληλης Στήριξης (ΠΠΣ) μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα και στη συνέχεια να διατυπωθεί πρόταση αξιολόγησής του.

Στην Ελλάδα, με το νόμο 1566 (1985) συμπεριλήφθηκαν, για πρώτη φορά διατάξεις που αφορούσαν και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, με το Νόμο 2817 (2000) θεσμοθετήθηκε η Παράλληλη Στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία εφαρμόστηκε αρχικά σε μικρή κλίμακα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με την τροποποίηση του τελευταίου νόμου, από τον 3699 (2008), το Πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης (ΠΠΣ) εφαρμόζεται με εντατικό ρυθμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και προβλέπει τη φοίτηση ορισμένων μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε τάξεις γενικού σχολείου με πρόσθετη παρουσία εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) για την υποστήριξη των μαθητών αυτών στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο Νόμος 3699 (2008) βασίστηκε στις αρχές της μεθόδου της συνεκπαίδευσης και υποστήριξης (Friend & Cook, 2003), σύμφωνα με τις οποίες, ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει την ευθύνη της τάξης και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές που το έχουν ανάγκη και λειτουργεί υποστηρικτικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο μέσα στην ίδια τάξη, σε διαφορετικές ομάδες μαθητών δημιουργώντας εξατομικευμένα πλαίσια υποστήριξης.

Στη μετασυνθετική έρευνα των Scruggs, Mastropieri και McDuffie (2007), στην οποία συμπεριλήφθηκαν τριάντα δύο ποιοτικές έρευνες πάνω στην συνδιδασκαλία σε τάξεις συνεκπαίδευσης του εξωτερικού, οι κυρίαρχοι ρόλοι στις τάξεις όπου εφαρμόζεται η Π.Σ. είναι «ο ένας να διδάσκει, ο άλλος να βοηθά» με τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ κυρίως να υποστηρίζει με μεθόδους όπως η διαμεσολάβηση μεταξύ των συνομηλίκων, μνημονικές τεχνικές, εξάσκηση δεξιοτήτων μελέτης, δεξιοτήτων αυτοϋπεράσπισης και αυτοαξιολόγησης.

Το ΠΠΣ που εφαρμόζεται στην Ελλάδα, ακολουθεί αυτή τη λειτουργία των ρόλων και παρακάτω, μοντελοποιημένα, παρουσιάζονται αναλυτικά και σύμφωνα με την τεχνική της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011), ο σκοπός, οι εισδοχές, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οι διαδικασίες διεξαγωγής του προγράμματος, μία πρότερη αξιολόγησή του και προτείνεται σχέδιο αξιολόγησής του και ενημέρωσης των ενδιαφερομένων αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής.

Μοντελοποίηση του προγράμματος ΠΣ

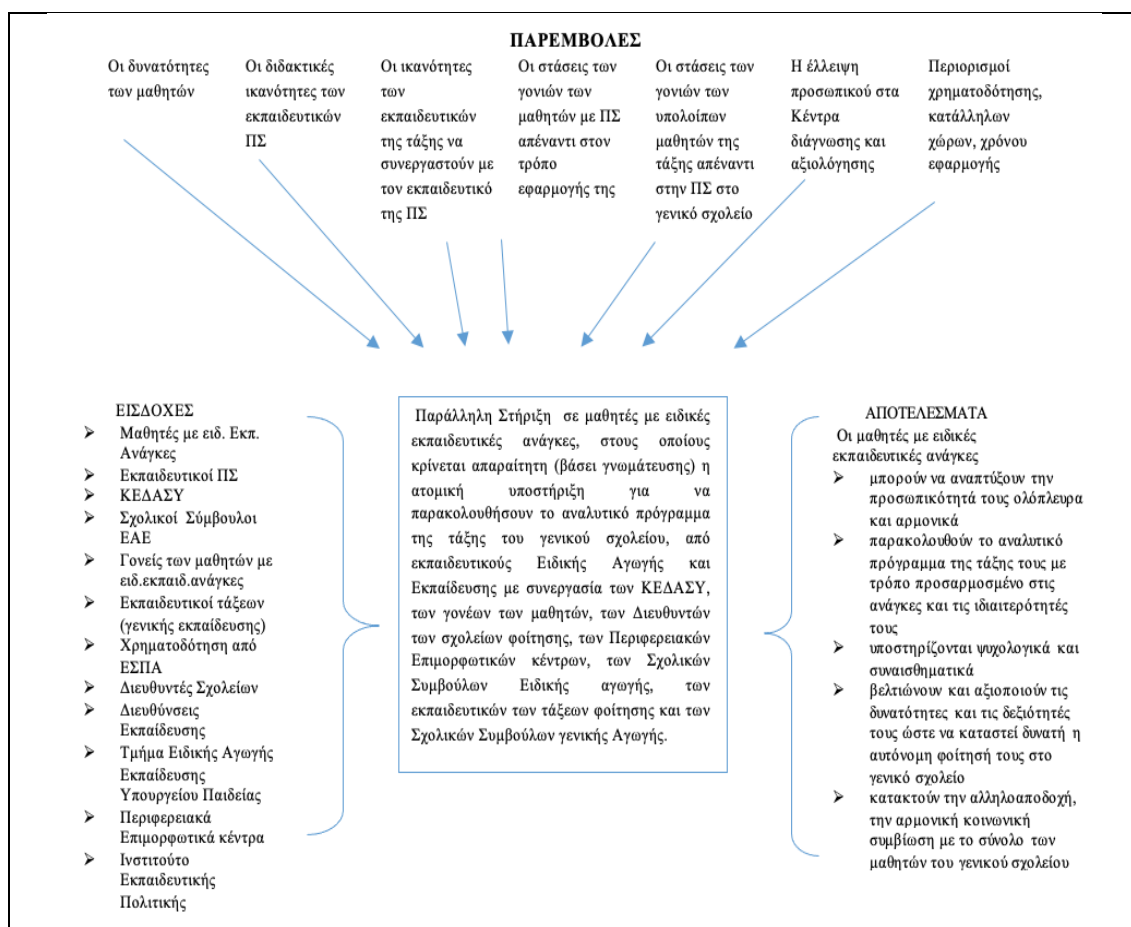
Όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής και Στυλιανίδης (2011), εξηγώντας το μοντέλο της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης, η δομική ανάλυση συνιστά ουσιαστικά μια αξιολογική διαδικασία η οποία χρησιμοποιείται για να κατανοηθεί πλήρως πώς ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δομημένο ώστε να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Για την κατανόηση του προγράμματος «χρησιμοποιείται η γλώσσα των σχεδιαγραμμάτων μέσα από την οποία επιχειρείται να παρουσιαστούν σταδιακά και να περιγραφούν με ακρίβεια όλες οι λεπτομέρειες που σχετίζονται με το πρόγραμμα. Επίσης, η προσοχή εστιάζεται στις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων συστατικών στοιχείων και παρέχεται μια κοινή

ορολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους σχεδιαστές των προγραμμάτων όσο και από αυτούς που θα αναλάβουν την εφαρμογή ή την αξιολόγησή του» (σελ.100).

Για την πληρέστερη κατανόηση της διαδικασίας εφαρμογής του ΠΠΣ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιχειρείται η μοντελοποίηση του προγράμματος, δηλαδή η αναλυτική παρουσίασή του στα δομικά του στοιχεία (structural hierarchical decomposition) ή της προσέγγισης της μοντελοποίησης προγραμμάτων (program modeling), όπως είναι διαφορετικά γνωστό, που προτάθηκε από τον Gary Borich (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011).

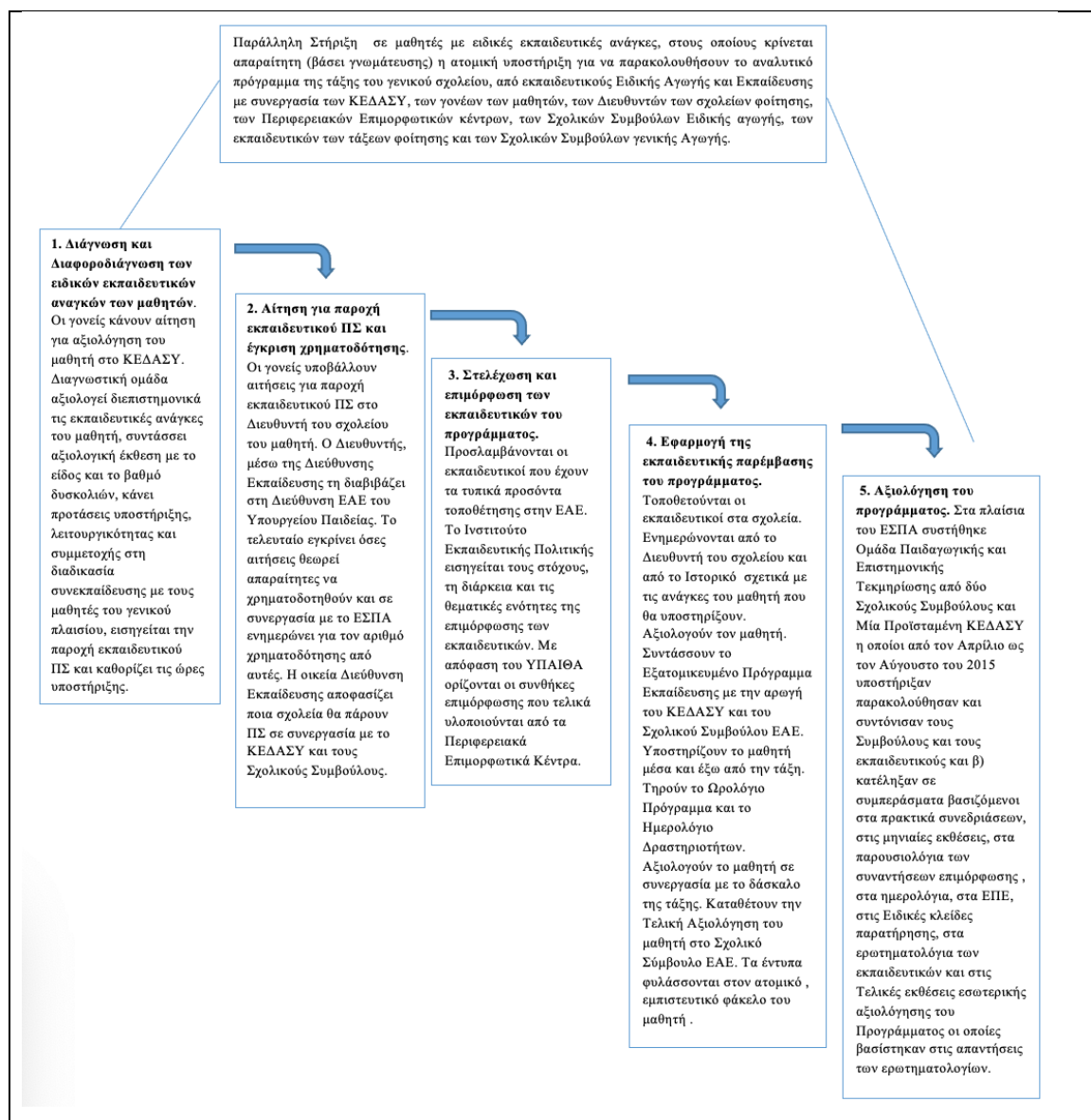
Σχήμα 1.

Ο Σκοπός, οι Εισδοχές, οι Περιορισμοί και τα Γενικά Αποτελέσματα του Προγράμματος ΠΣ



Σχήμα 2.

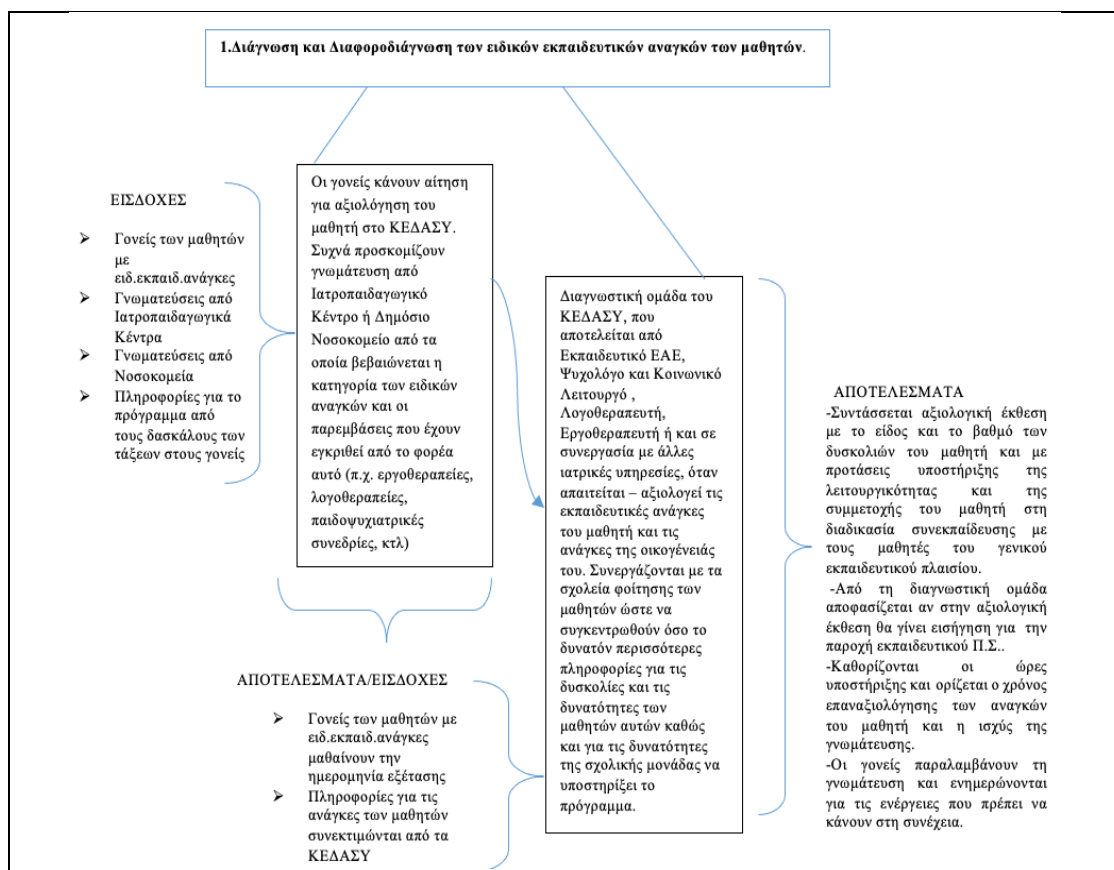
Ο Γενικός Σκοπός και οι Φάσεις Υλοποίησης του Προγράμματος ΠΣ



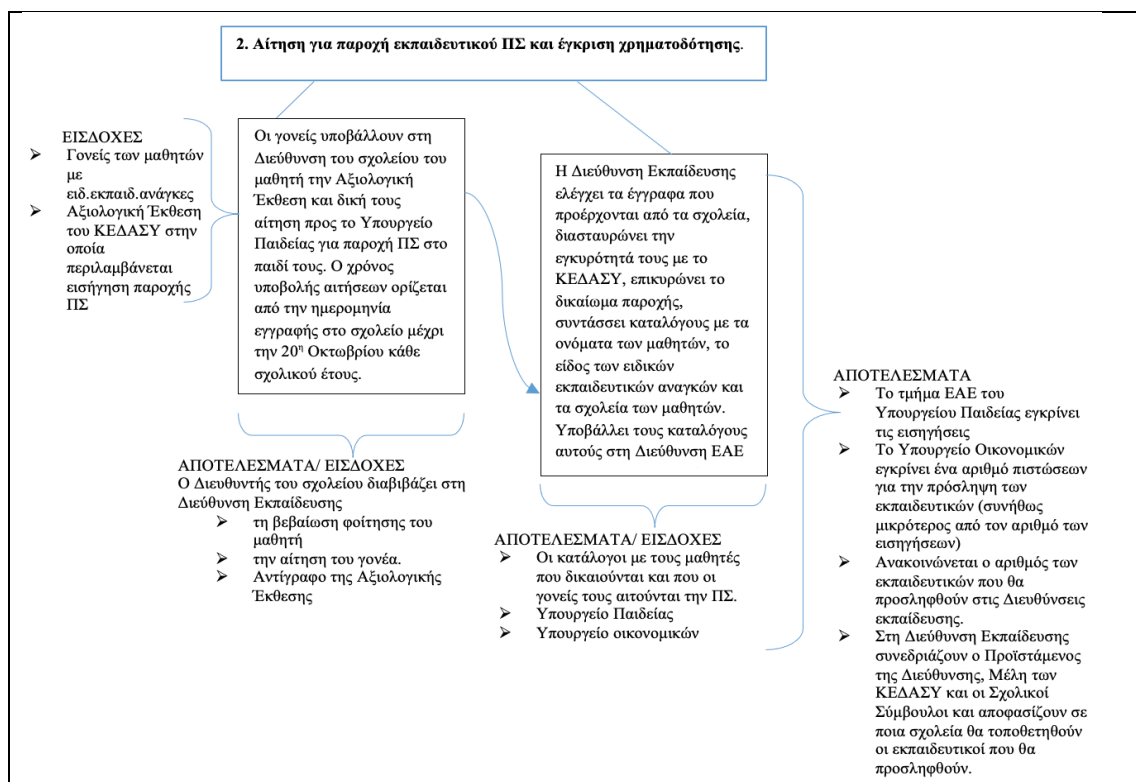
Ο ανωτέρω συνοπτικός τρόπος παρουσίασης των σταδίων υλοποίησης σκιαγραφείται στη συνέχεια με λεπτομερέστερη παρουσίαση σε πέντε ξεχωριστά Σχήματα 3, 4, 5, 6, 7, όπου παρουσιάζεται η καθεμιά από τις φάσεις του προγράμματος αναλυτικά.

Σχήμα 3.

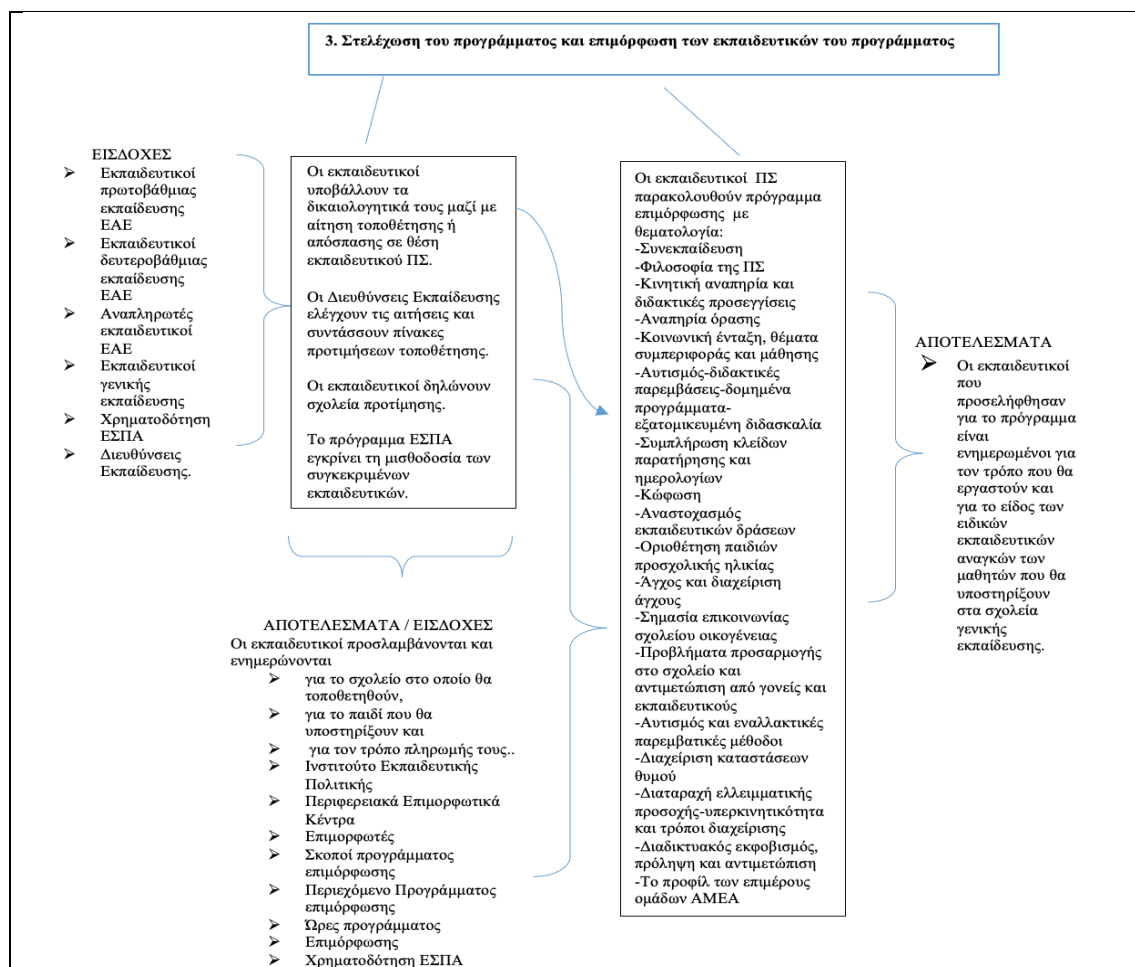
Τα στάδια της πρώτης φάσης του Προγράμματος



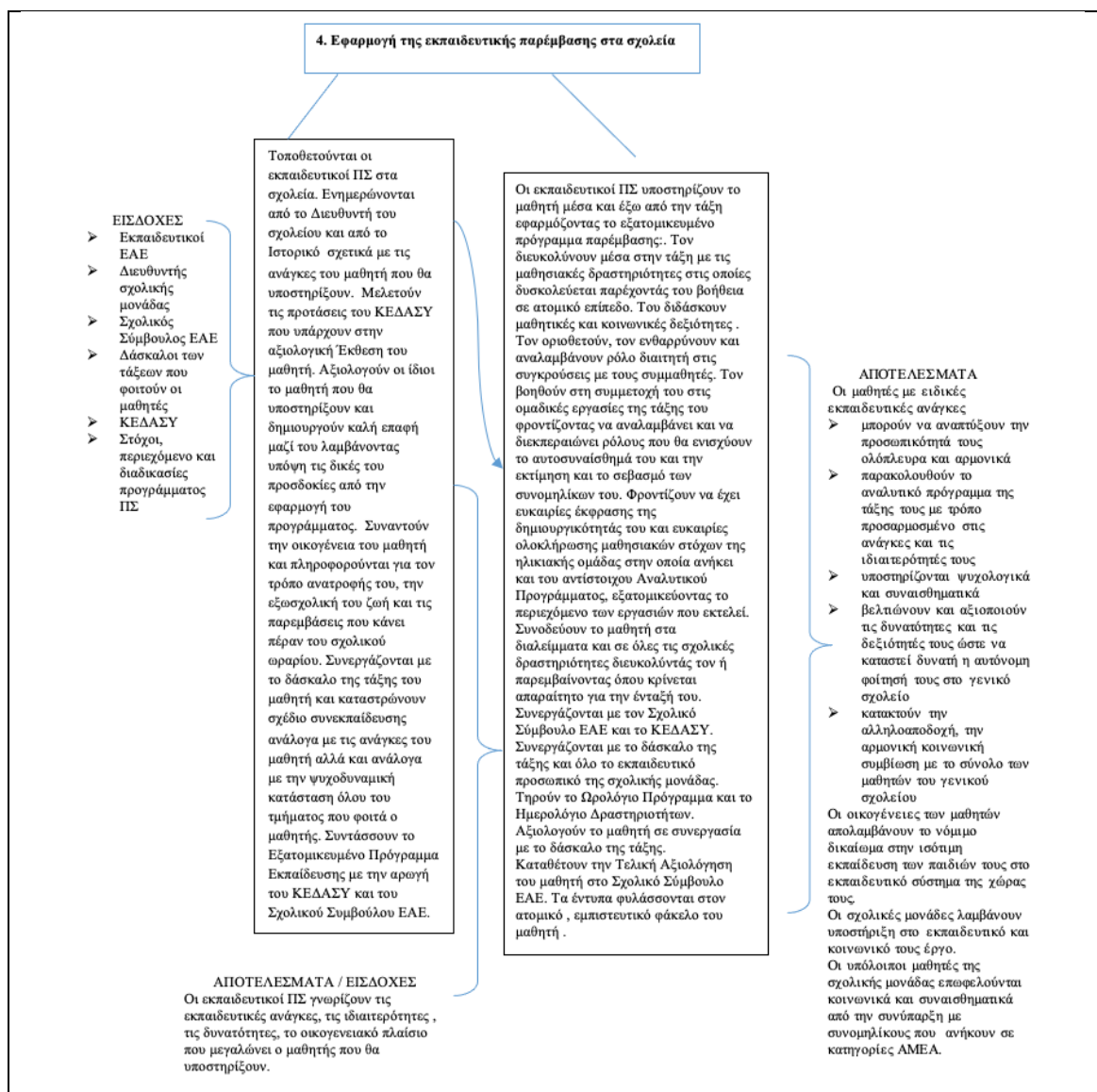
Σχήμα 4.
Τα στάδια της δεύτερης φάσης του Προγράμματος



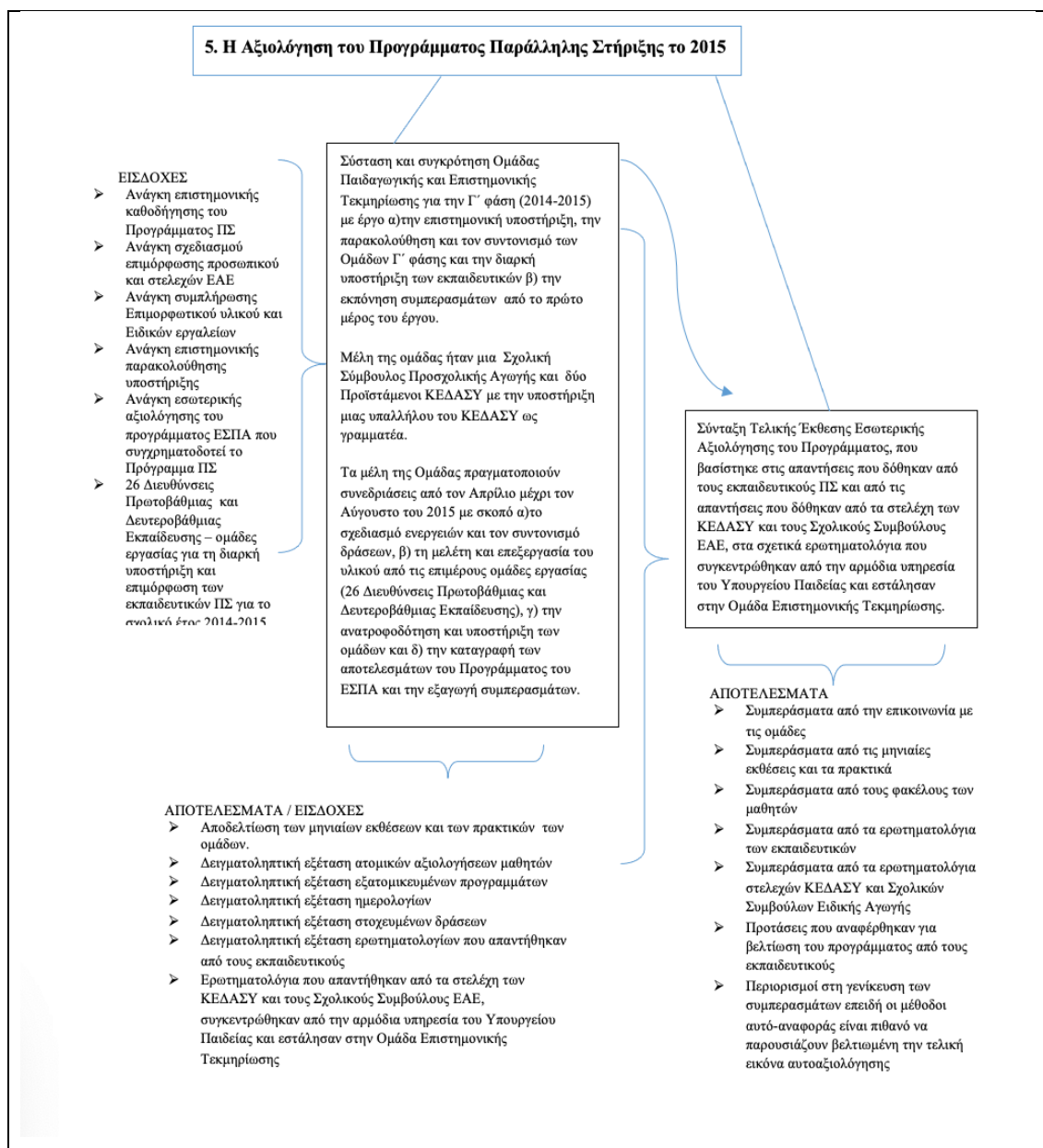
Σχήμα 5.
Τα στάδια της τρίτης φάσης του Προγράμματος



Σχήμα 6.
Τα στάδια της τέταρτης φάσης του Προγράμματος

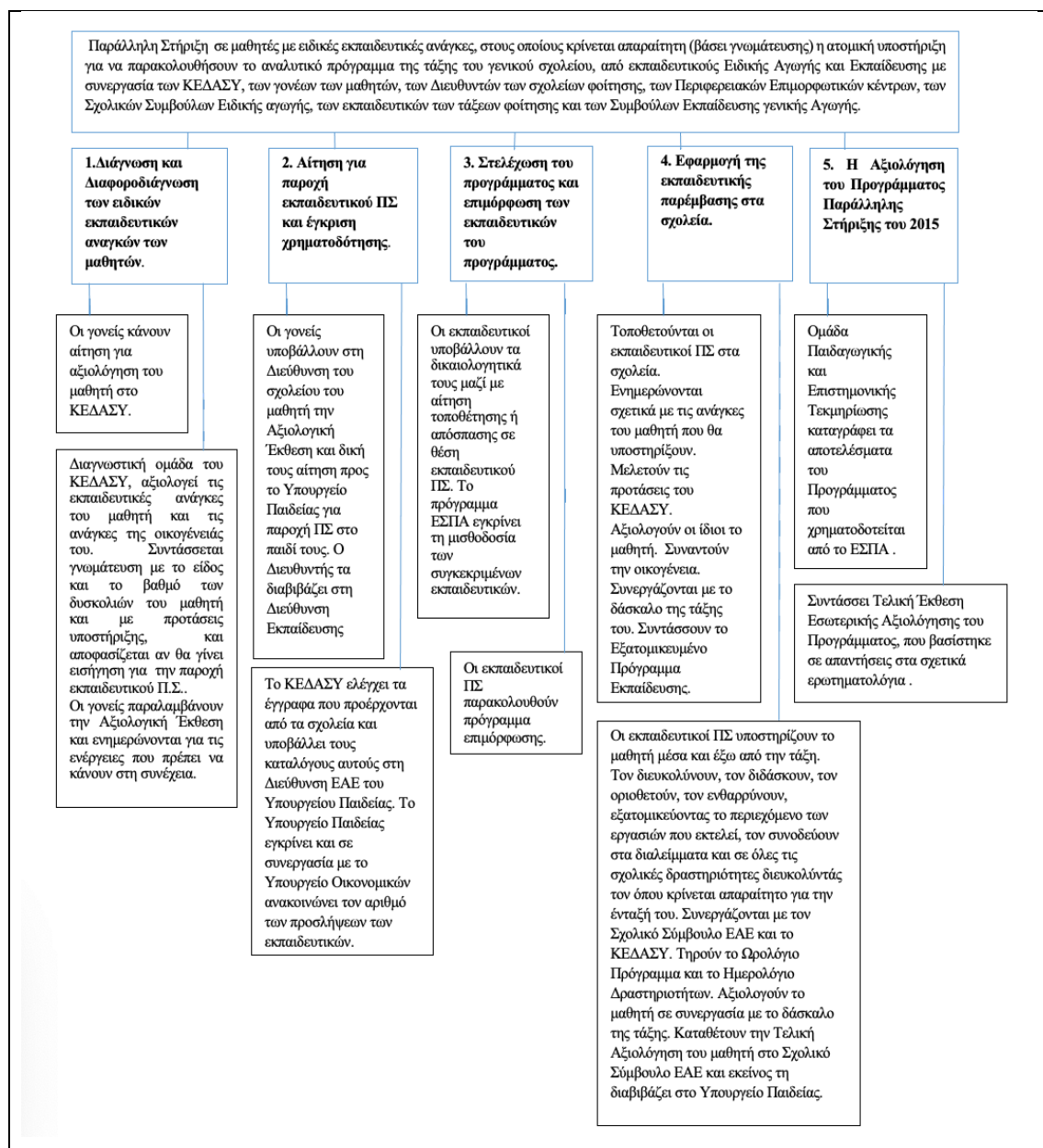


Σχήμα 7.
Τα στάδια της πέμπτης φάσης του Προγράμματος



Σχήμα 8.

Η συνολική εικόνα του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης



Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφή ενός σχεδίου Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού Προγράμματος που περιεγράφηκε και αποδομήθηκε ανωτέρω. Συγκεκριμένα, επιχειρείται παρουσίαση των σκοπών της Αξιολόγησης που προτείνεται, των γενικών και των ειδικών ερωτημάτων αυτής, της μεθόδου και των τεχνικών που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν, του χρονοδιαγράμματος υλοποίησής της και του συνολικού κόστους της. Κατόπιν, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός για την ενημέρωση των ενδιαφερομένων αναφορικά με τα αποτελέσματά της και τέλος, επιχειρείται μια πρόταση μετα-αξιολόγησης της Αξιολόγησης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η πρόταση Αξιολόγησης που ακολουθεί, λαμβάνει υπόψη της την ύπαρξη της εσωτερικής αξιολόγησης (Σχήμα 7), που διεξήχθη από την ομάδα Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Τεκμηρίωσης για το σχολικό έτος 2014-15, η οποία θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία των Γνωμοδοτικών προσεγγίσεων και ειδικότερα των Αξιολογήσεων από Ad Hoc Επιτροπές (Πασιαρδής, 2011) ως προς τη φιλοσοφική προσέγγιση και τη μέθοδο: η ομάδα συγκροτήθηκε μόνο για το συγκεκριμένο έργο και διαλύθηκε μετά την ολοκλήρωσή του, είχε το χαρακτήρα αξιολόγησης με σκοπό τη συνέχιση της χρηματοδότησης από το ΕΣΠΑ και αφορούσε μόνο τις φάσεις της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται για το ΠΠΣ. Αντίθετα, το σχέδιο Αξιολόγησης που ακολουθεί, στοχεύει να έχει τόσο συμμετοχικό όσο και διαμορφωτικό χαρακτήρα, να υπάρχει δηλαδή συμμετοχή των περισσότερων εμπλεκόμενων και μάλιστα, η Αξιολόγηση να αφορά τη διαδικασία διεξαγωγής του ΠΠΣ σε όλες του τις φάσεις με σκοπό τη βελτίωσή του.

Σχέδιο αξιολόγησης του ΠΠΣ

Σκοποί της Αξιολόγησης του ΠΠΣ

Η συγκεκριμένη πρόταση Αξιολόγησης έχει σκοπό να αξιολογήσει τη διαδικασία εφαρμογής του ΠΠΣ, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική εξέλιξή του, να συλλέξει πληροφορίες για τη βελτίωση της διαδικασίας κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του ΠΠΣ και να δρομολογηθούν εγκαίρως οι απαραίτητες διορθωτικές επεμβάσεις. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2011), αποτελεί μια Διαμορφωτική αξιολόγηση που «αφορά στα άτομα που είναι άμεσα υπεύθυνα για τη λειτουργία του προγράμματος, τα άτομα που “τρέχουν” το πρόγραμμα και είναι σε θέση να κάνουν αλλαγές στις καθημερινές του λειτουργίες» (Πασιαρδής, 2011). Επιπλέον, περιλαμβάνει πρόσθετους στόχους που καθορίζουν το χαρακτήρα της, όπως παρατίθενται στη συνέχεια.

Η Αξιολόγηση αυτή ανήκει, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Fitzpatrick et al. (2004) (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011), στις Συμμετοχικές προσεγγίσεις: έχει πρόσθετο στόχο την εμπλοκή όλων όσοι συμμετέχουν στο ΠΠΣ, την εξυπηρέτηση των αναγκών εκείνων οι οποίοι, όπως τονίζεται από τον Πασιαρδή (2011), αποτελούν και το λόγο ύπαρξης του Προγράμματος. Αυτοί είναι:

- α) οι γονείς των μαθητών,
- β) το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης) που συντονίζει όλες τις φάσεις της εξέλιξης του ΠΠΣ, σύμφωνα με το Νόμο 4823 (2021),
- γ) οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ,
- δ) οι διευθυντές των σχολείων στα οποία έχει εγκριθεί η ΠΣ,
- ε) οι εκπαιδευτικοί των τάξεων στις οποίες εφαρμόζεται η ΠΣ,
- στ) οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ και
- ζ) οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής.

Η πρόταση στοχεύει να χρησιμοποιήσει τη γνώση και την εμπειρία, όλων των ανωτέρω και να προωθήσει τη συμμετοχή τους τόσο στη διεξαγωγή της προτεινόμενης Αξιολόγησης, όσο και στη διατύπωση των συμπερασμάτων και των προτάσεων βελτίωσης του Προγράμματος. Ακόμη, εφόσον επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της διαδικασίας, ταυτόχρονα αποτελεί, σύμφωνα με τον Stufflebeam (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011) μια Αξιολόγηση Διαδικασίας: επιπλέον στόχος της είναι να υποβοηθήσει αποφάσεις εφαρμογής του ΠΠΣ, αφού πρώτα διαπιστώσει τα προβλήματα στη διαδικασία εφαρμογής του. Ολοκληρώνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι η βελτίωση της διαδικασίας διεξαγωγής του ΠΠΣ έχει ένα - και το σημαντικότερο - σκοπό: να επιτύχει το Πρόγραμμα στον δικό του σκοπό: την ατομική υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ερωτήματα της Αξιολόγησης του ΠΠΣ

Ως Αξιολόγηση Διαδικασίας, η παρούσα πρόταση θέτει το γενικό ερώτημα: «Με ποιους τρόπους μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία διεξαγωγής του ΠΠΣ κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του;» Το ερώτημα αυτό για να απαντηθεί, απαιτείται να μοιραστεί σε ειδικότερες ερωτήσεις:

- α) Πόσο καλά εφαρμόζεται το πρόγραμμα;
- β) Ποια εμπόδια απειλούν την επιτυχία του;
- γ) Τι αναπροσαρμογές θα πρέπει να γίνουν από τα αρχικά σχέδια; (Πασιαρδής, 2011).

Τα ερωτήματα αυτά θα απευθυνθούν

- α) στους γονείς των μαθητών,
 - β) στο προσωπικό των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ που συντονίζει όλες τις φάσεις της εξέλιξης του ΠΠΣ,
 - γ) στους εκπαιδευτικούς της ΠΣ,
 - δ) στους διευθυντές των σχολείων στα οποία έχει εγκριθεί η ΠΣ,
 - ε) στους εκπαιδευτικούς των τάξεων στις οποίες εφαρμόζεται η ΠΣ,
 - στ) στους Σχολικούς Συμβούλους ΕΑΕ και
 - ζ) στους Συμβούλους Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής,
- σε όλους δηλαδή τους εμπλεκόμενους στο ΠΠΣ, οι οποίοι έχουν γνώμη για την διεξαγωγή του.

Οι τρεις αυτές ερωτήσεις θα τίθενται στις παραπάνω εφτά ομάδες συμμετεχόντων, για καθεμιά από τις πέντε φάσεις του ΠΠΣ :

- α) Διάγνωση των μαθητών,
- β) Διαδικασία αίτησης και χρηματοδότηση,
- γ) Στελέχωση και επιμόρφωση,
- δ) Εφαρμογή της παρέμβασης στα σχολεία και
- ε) Αξιολόγηση του προγράμματος,

όπως αυτές παρουσιάστηκαν στα Σχήματα ανωτέρω. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα καταστεί δυνατό να εντοπιστούν οι αδυναμίες διεξαγωγής του ΠΠΣ σε καθεμιά φάση του ξεχωριστά και να συμβάλλει σ' αυτό η καθεμιά ομάδα εμπλεκομένων στο Πρόγραμμα καταθέτοντας την γνώμη της.

Επομένως, οι εξαρτημένες μεταβλητές της πρότασης Αξιολόγησης είναι:

- α) «Οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων για το πόσο καλά εφαρμόζεται το πρόγραμμα στη συγκεκριμένη φάση»,
- β) «Οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων για τα εμπόδια που απειλούν την επιτυχία του στη συγκεκριμένη φάση» και
- γ) «Οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων για τις αναπροσαρμογές που θα πρέπει να γίνουν για τη βελτίωσή του στη συγκεκριμένη φάση».

Η ανεξάρτητη μεταβλητή και στις τρεις παραπάνω εξαρτημένες είναι «Ο ρόλος του εμπλεκόμενου στο ΠΠΣ», είναι κατηγορική και μπορεί να πάρει επτά τιμές:

- α) γονείς των μαθητών,
- β) προσωπικό των ΚΕΔΑΣΥ,
- γ) εκπαιδευτικοί της ΠΣ,
- δ) διευθυντές των σχολείων στα οποία έχει εγκριθεί η ΠΣ,
- ε) εκπαιδευτικοί των τάξεων στις οποίες εφαρμόζεται η ΠΣ,
- στ) Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ και
- ζ) Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής.

Μέθοδος και Τεχνικές της Αξιολόγησης του ΠΠΣ

Η συγκεκριμένη πρόταση Αξιολόγησης σχεδιάστηκε ως μια Αξιολόγηση Διαδικασίας (Πασιαρδής, 2011): απαντώντας στα παραπάνω ερωτήματα αποσκοπεί να συλλέξει πληροφορίες, να ελέγξει και να βελτιώσει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται στο ΠΠΣ. Το μοντέλο που θα ακολουθηθεί είναι το μοντέλο της Δυναμικής Αξιολόγησης, όπως προτάθηκε από τον Δημητρόπουλο (2007), (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011): με την Αξιολόγηση θα ελεγχθεί κατά πόσον υλοποιούνται οι σκοποί του προγράμματος σε κάθε φάση ξεχωριστά (αυτοέλεγχος) και ταυτόχρονα, μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης, θα λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα για τη βελτίωσή του (αυτοδιόρθωση), όσο το Πρόγραμμα βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη (Δημητρόπουλος, 2007, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011).

Η πρόταση κρίνει ως κατάλληλους συντονιστές της διεξαγωγής της Αξιολόγησης, τα μέλη της επιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., διότι

- α) διαθέτουν την πρότερη εμπειρία της γνωμοδοτικής αξιολόγησης που έχει ήδη διενεργηθεί και
- β) γιατί το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι εκείνος ο παράγοντας από τις εισροές, ο οποίος συμμετέχει ρυθμιστικά σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής του Προγράμματος και είναι σε θέση να αντλεί τις απαιτούμενες πληροφορίες, να συνεργάζεται διαμορφωτικά με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους και να επεμβαίνει διορθωτικά σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας κατά την ανάπτυξή της. Έτσι, η παρούσα πρόταση ακολουθεί τη σύγχρονη τάση αξιολόγησης, κατά την οποία συμμετέχουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στις αξιολογήσεις, όπως έχουν επισημάνει οι Fitzpatrick et al. (2004) (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011). Ως Συμμετοχική Αξιολόγηση, προσδοκά να βοηθήσει τους συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα να αναπτύξουν δεξιότητες αξιολόγησης και να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος (Fitzpatrick et al., 2004, όπ. αναφ.

στον Πασιαρδή, 2011) ώστε από τη θέση που βρίσκονται και τους ρόλους που έχουν, να επέμβουν βελτιωτικά σε αυτό.

Όσον αφορά τη Δειγματοληψία, η Αξιολόγηση που προτείνεται, θα διεξαχθεί με τη διαδικασία της Σκόπιμης Δειγματοληψίας (Etikan & Babor, 2019). Συγκεκριμένα, μέσω τυπικής δειγματοληψίας θα συγκεντρωθούν οι απόψεις όλων των ατόμων που συμμετέχουν στις διαδικασίες του ΠΠΣ στην περιοχή ευθύνης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Έτσι, από τα μέλη του γενικού πληθυσμού, θα επιλεγούν όλα τα στοιχεία που έχουν το κοινό χαρακτηριστικό της συμμετοχής στο ΠΠΣ στην περιοχή ευθύνης μια Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, καθίσταται δυνατό το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και αμερόληπτο και να παρέξει ικανοποιητικό βαθμό γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας Αξιολόγησης στον γενικό πληθυσμό.

Η επιλογή της τεχνικής συλλογής των δεδομένων, είναι ποσοτικού χαρακτήρα. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου θα περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου καθώς και ο ρόλος του στο Πρόγραμμα και θα έπονται τα τρία ειδικά ερωτήματα:

- α) Πόσο καλά εφαρμόζεται το ΠΠΣ κατά τη γνώμη σας, σε αυτή τη φάση διεξαγωγής του;
- β) Ποια εμπόδια απειλούν κατά τη γνώμη σας την επιτυχία του;
- γ) Τι αναπροσαρμογές θα πρέπει να γίνουν κατά τη γνώμη σας από τα αρχικά σχέδια; (Πασιαρδής, 2011).

Τα ερωτήματα θα αποστέλλονται από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μέσω ψηφιακής φόρμας σε καθένα από τα άτομα (και των επτά ομάδων εμπλεκόμενων) και στις πέντε φάσεις του Προγράμματος. Οι απαντήσεις θα αποκωδικοποιούνται και θα καταγράφονται σε ψηφιακή μορφή, σε ξεχωριστό αρχείο, στην πλατφόρμα εργασίας του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., στην οποία έχουν πρόσβαση όλα τα μέλη του. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούν να ενημερώνονται καθημερινά ο καθένας από τους αξιολογητές-ρυθμιστές, για τις απόψεις όλων όσοι απάντησαν στις φόρμες ερωτήσεων. Στο τέλος κάθε εβδομάδας όταν-όπως προβλέπεται από τη λειτουργία της υπηρεσίας-τα μέλη του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συνεδριάζουν, θα συζητούνται οι απόψεις των ερωτηθέντων και οι προτάσεις αυτορρύθμισης της διαδικασίας διεξαγωγής του Προγράμματος, ξεχωριστά για κάθε εξελεγκτική φάση. Τα αποτελέσματα των συνεδριάσεων θα καταγράφονται σε πρακτικό και οι εμπλεκόμενοι που συμμετείχαν θα ενημερώνονται ηλεκτρονικά για τις βελτιώσεις που θα εφαρμοστούν. Έτσι θα εξασφαλιστεί η ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων, διότι θα λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους και θα επιχειρείται άμεσα η ρεαλιστική εφαρμογή των προτάσεων αυτών όσο 'τρέχει' το Πρόγραμμα.

Η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων της Αξιολόγησης, θα ακολουθήσει ποσοτική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη να χρησιμοποιηθούν στα ερωτηματολόγια, α) συνηθισμένες- αναμενόμενες απαντήσεις β) απρόσμενες απαντήσεις που αναμένεται να προκύψουν στη διάρκεια της Αξιολόγησης, γ) απαντήσεις που δεν μπορούν να ταξινομηθούν και δ) διάκριση κύριων- δευτερευουσών κρίσεων των ερωτηθέντων (Creswell, 2008). Με αυτό τον τρόπο, επιχειρείται να προκύψουν στοιχεία ικανά να συσχετιστούν με στατιστικές μεθόδους, αλλά κυρίως να καταγραφεί η ποικιλία των απόψεων των

συμμετεχόντων. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων που θα καταχωρηθούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα παρουσιαστούν με τη χρήση από κατάλληλο στατιστικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά τα ηθικά ζητήματα, που μπορεί να προκύψουν, μπορούν να επισημανθούν τα εξής: Η διαδικασία θα βασιστεί στο επίπεδο εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και των υπολοίπων συμμετεχόντων και τα ερωτηματολόγια θα έπονται της απαραίτητης ενημέρωσης για το σκοπό της Αξιολόγησης και θα τηρούνται ηθικές πρακτικές διατήρησης της εμπιστευτικότητας (Creswell, 2008). Στην παρούσα Αξιολόγηση, αναμένεται οι συμμετέχοντες να ενεργήσουν ως συνεργάτες-ερευνητές που θα βοηθήσουν στον προσδιορισμό και στην ακρίβεια της Αξιολόγησης αυτής.

Χρονοδιάγραμμα και Υπολογισμός Κόστους της Αξιολόγησης του ΠΠΣ

Η πρόταση αξιολόγησης που παρουσιάστηκε ανωτέρω, σχεδιάστηκε να ολοκληρωθεί σε μία σχολική χρονιά: με την έναρξη των αιτημάτων ΠΣ τον Ιούνιο και την ολοκλήρωση των σχολικών μαθημάτων τον Ιούνιο του επόμενου έτους. Η διάρκειά της σχεδιάστηκε να είναι περίπου δώδεκα μήνες.

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση, η πρόταση Αξιολόγησης λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες εύρεσης χρηματοδότησης από το Υπουργείο Παιδείας, οπότε το σχέδιο αξιολόγησης, επιδιώχθηκε να είναι ταυτόχρονα εφικτό, αντιπροσωπευτικό και οικονομικό, συμπεριλαμβάνοντας στο δείγμα όλες τις περιπτώσεις που θα αιτηθούν παροχή Παράλληλης Στήριξης σε μια Περιφέρεια, να μην απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο απασχόλησης του προσωπικού και πολλά επιπλέον έξοδα: Τα ερωτηματολόγια θα αποστέλλονται στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των ατόμων και θα αποκωδικοποιούνται από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μέσα στο εργασιακό τους ωράριο, με τις μηνιαίες αποδοχές τους, περιλαμβάνοντας στις υποχρεώσεις τους αυτή την Αξιολόγηση, η οποία θα αποτελέσει ερευνητικό έργο με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού στον οποίο υπηρετούν και κατά συνέπεια των συνθηκών, της αποτελεσματικότητας της εργασίας τους και του επιπέδου ικανοποίησής τους από αυτή. Όσον αφορά στα υπόλοιπα έξοδα, κρίνεται ότι θα χρειαστεί σύγχρονος εξοπλισμός σε υπολογιστές ή λογισμικά προγράμματα, ωστόσο χωρίς πρόσθετες μετακινήσεις παρά μόνο γενική γραφειακή ύλη, χαρτί και μελάνια φωτοαντιγράφων τα οποία καλύπτονται από την κάθε Περιφέρεια ως έξοδα λειτουργίας του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Όσον αφορά τα έξοδα διάχυσης των αποτελεσμάτων, προτείνεται τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης Αξιολόγησης να ανακοινώνονται στην ιστοσελίδα του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., στις ημερίδες που διοργανώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και στις οποίες συμμετέχει το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., στους Συλλόγους Διδασκόντων και στους γονείς από τους Διευθυντές των σχολείων, στις ιστοσελίδες των Γονέων με παιδιά με ΕΕΑ καθώς και στις ιστοσελίδες των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Γίνεται κατανοητό ότι αυτοί που θα ωφεληθούν από την Αξιολόγηση της διαδικασίας του ΠΠΣ, αποτελούν τους κύριους αποδέκτες της Αξιολόγησης: οι συμμετέχοντες εμπλεκόμενοι επαγγελματίες και τα άτομα που απολαμβάνουν τα ευεργετήματα του ΠΠΣ, δηλαδή οι μαθητές και οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ.

Σχέδιο διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και βελτίωσης του ΠΠΣ

Εφόσον η παρούσα Αξιολόγηση είναι Διαμορφωτική, στοχεύοντας στη βελτίωση του ΠΠΣ, οι συντονιστές-αξιολογητές (επιστημονικό προσωπικό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) θα παρέχουν συχνές ενημερώσεις στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους-αποδέκτες της: για καθεμιά από τις φάσεις του ΠΠΣ θα ενημερώνονται ηλεκτρονικά για τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και κυρίως για τις προτάσεις βελτίωσης της διαδικασίας στη καθεμιά φάση. Αυτή η μέθοδος διάχυσης δίνει τη δυνατότητα να υποβάλλονται ερωτήσεις στην εξέλιξη του Προγράμματος και της Αξιολόγησης από τους εμπλεκόμενους και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους στη συνέχεια της Αξιολόγησης. Κρίνεται ότι αυτή η ενημέρωση θα μπορούσε να έχει τη μορφή ενδιάμεσης έκθεσης αξιολόγησης.

Ταυτόχρονα, όπως έχει ήδη ειπωθεί, τα αποτελέσματά της (ενδιάμεσα και τελικά) μπορούν να δημοσιοποιούνται στις ημερίδες που διοργανώνονται κατά τη διάρκεια και το τέλος της σχολικής χρονιάς από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης αλλά και σε όσες θα ακολουθήσουν τις επόμενες σχολικές χρονιές και στις οποίες συμμετέχει το ΚΕΔΑΣΥ. Οι Σύλλογοι διδασκόντων και οι γονείς θα ενημερώνονται από τους Διευθυντές των σχολείων, οι γονείς με παιδιά με ΕΕΑ από τις ιστοσελίδες των Συλλόγων τους ενώ από τις ιστοσελίδες των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα ενημερώνεται η ευρύτερη κοινότητα.

Τέλος, γίνεται κατανοητό, από τον τρόπο που μεθοδεύεται η συγκεκριμένη Αξιολόγηση, ότι τα αποτελέσματα βελτίωσης του ΠΠΣ θα γίνονται εμφανή λίγο μετά την έναρξή της, λόγω του διαμορφωτικού και συμμετοχικού της χαρακτήρα, ενώ οι διορθωτικές παρεμβάσεις θα συνεχίσουν να εφαρμόζονται και τις επόμενες σχολικές χρονιές βελτιώνοντας το ΠΠΣ μακροπρόθεσμα. Βέβαια, η ίδια η Αξιολόγηση πρέπει να υποβληθεί σε αξιολόγηση κατά την οποία θα εξεταστούν η μέθοδος και οι τεχνικές, η διαχείριση των αποτελεσμάτων και τελικά η χρησιμότητά της. Ακολουθεί το σχέδιο μετα-αξιολόγησης της Αξιολόγησης του ΠΠΣ.

Σχέδιο μετα-αξιολόγησης της αξιολόγησης του ΠΠΣ

Ο έλεγχος του συστήματος της διαμορφωτικής Αξιολόγησης, θα γίνει από τους χρήστες, δηλαδή από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα για το βαθμό που οι ίδιοι θεωρούν πως οι διαδικασίες του ΠΠΣ βελτιώθηκαν αλλά και να συλλεχθούν εισηγήσεις πιθανής βελτίωσης της Αξιολόγησης και κατ' επέκταση της εφαρμογής του ΠΠΣ. Συγκεκριμένα, την επόμενη σχολική χρονιά, οι περισσότεροι από τους εμπλεκόμενους θα κληθούν να συνεργαστούν για την παροχή ΠΣ στους μαθητές που υποστηρίχθηκαν την προηγούμενη χρονιά ή που δεν υποστηρίχθηκαν (δυσανεστημένοι γονείς, δάσκαλοι, Διευθυντές λόγω της υποχρηματοδότησης). Σε αυτή τη φάση, θα είναι δυνατό να εξεταστούν οι αντιλήψεις τους για την επιτυχία της Αξιολόγησης, απαντώντας σε ερωτηματολόγιο με πιθανούς άξονες τα ερωτήματα όπως διατυπώνονται από το Δημητρόπουλο, 1996 (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011):

- Η Αξιολόγηση σχεδιάστηκε σωστά;
- Η Αξιολόγηση ενσωματώθηκε έγκαιρα στο πρόγραμμα;

- Η Αξιολόγηση εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος;
- Στην Αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν τα σωστά κριτήρια;
- Ακολουθήθηκε η σωστή διαδικασία;
- Ο φορέας που πραγματοποίησε την Αξιολόγηση ήταν ο ενδεδειγμένος;
- Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σωστή;
- Η ανάλυση των δεδομένων ήταν σωστή;
- Ο Αξιολογητής καταλήγει σε σωστές ερμηνείες;
- Συσχετίζονται σωστά τα συμπεράσματα με τα δεδομένα;
- Η Έκθεση Αξιολόγησης συντάχθηκε έγκαιρα και σωστά;
- Τηρήθηκε ένας λογικός κώδικας δεοντολογίας;

Ο σκοπός της μετα-αξιολόγησης που προτείνεται, είναι επιβεβαιωτικός: στοχεύει στην πιστοποίηση του κύρους και της αξιοπιστίας της Αξιολόγησης που προηγήθηκε, γι' αυτό και εξετάζει αν η Αξιολόγηση έγινε σωστά και αν στα συμπεράσματά της μπορούν να στηριχτούν σημαντικές αποφάσεις που μπορεί να αφορούν και στο μέλλον του ίδιου του Προγράμματος (Δημητρόπουλος, 2007), (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011). Πρόκειται για μια Τελική μετά-αξιολόγηση που διεξάγεται μετά την ολοκλήρωση της Αξιολόγησης και έχει τη δυνατότητα να προσδώσει αξιοπιστία στα τελικά αποτελέσματα ενώ παράλληλα μπορεί να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να διαπιστώσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της Αξιολόγησης και να κρίνουν την αξία της (Fitzpatrick et al., 2004), (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2011).

Συμπεράσματα

Η πρόταση Αξιολόγησης που αναπτύχθηκε παραπάνω, αναπτύχθηκε σε δύο μέρη: α) στην περιγραφή του ΠΠΣ και την αποδόμησή του στα συστατικά του μέρη και β) στο σχεδιασμό Αξιολόγησής του. Με την αποδόμηση του ΠΠΣ, επιχειρήθηκε να διαφανούν οι σχέσεις των σταδίων που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή του, οι διαδικασίες που εκτελούνται σε κάθε στάδιο, οι φορείς και τα πρόσωπα που συμμετέχουν και τελικά, ο τρόπος που όλα τα ανωτέρω συντελούν στην υλοποίηση των στόχων του ΠΠΣ, όπως εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Στην πρόταση σχεδίου Αξιολόγησης, επιχειρήθηκε αρχικά η ανάλυση των σκοπών της αξιολόγησης που προτείνεται, των γενικών και των ειδικών ερωτημάτων αυτής, η αναφορά στη μέθοδο και στις τεχνικές που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής της και ο υπολογισμός του συνολικού κόστους της. Κατόπιν, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός για την ενημέρωση των ενδιαφερομένων αναφορικά με τα αποτελέσματα της Αξιολόγησης και οι τρόποι βελτίωσης του Προγράμματος μετά την Αξιολόγηση και τέλος, επιχειρήθηκε μια πρόταση μετα-αξιολόγησης της Αξιολόγησης. Συνοψίζοντας, πρέπει να διατυπωθεί ότι μόνο μετά την εφαρμογή της προτεινόμενης Αξιολόγησης θα απαντηθεί το ερώτημα αν πέτυχε το σκοπό της: να αξιολογήσει τη διαδικασία του ΠΠΣ όπως εφαρμόζεται σύμφωνα με τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκόμενων στο Πρόγραμμα και ταυτόχρονα να κάνει βελτιωτικές παρεμβάσεις σε αυτό.

Βιβλιογραφία

- Creswell, J., (2008). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Etikan, I., & Babetope, O. (2019). A basic approach in sampling methodology and sample size calculation. *Med Life Clin*, 1(2), 1006.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). New York: Longman.
- Scruggs, E., Mastropieri, A. & Mcduffie A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*. 73(4), 392-416.
- Trochim, W.M.K (2006). *Introduction to Evaluation*. Ανακτήθηκε από <http://www.socialresearchmethods.net/>
- Έκθεση της Ομάδας Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Τεκμηρίωσης, για το σχολικό έτος 2014-2015, στο πλαίσιο υλοποίησης του Υποέργου 2 των Πράξεων «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στο πλαίσιο των Αξόνων Προτεραιότητας (απ) 1,2,3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΠ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ, Τομέα Παιδείας.Κενδέου, Π., Μιχαηλίδου, Α., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικος, Α., & Χριστοφίδου, Ε., (2011). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Νόμος 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α'/30-11-1985.
- Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/Τ. Α'/14-03-2000.
- Νόμος 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α'/02-010-2008.
- Νόμος 4186 (2013). Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 193/17-9-2013.
- Νόμος 4823 (2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021.
- Στυλιανίδης, Μ., & Πασιαρδής, Π., (2011). Μοντελοποίηση προγραμμάτων/Η τεχνική της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (σς.99-128). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ανίχνευση και παρακολούθηση της προόδου μαθητών/-τριών με αναγνωστικές δυσκολίες στο πλαίσιο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο

Τσώλης Αθανάσιος

Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί το απαραίτητο πρώτο βήμα για το σχεδιασμό της παρέμβασης ή/και της διδασκαλίας για μαθητές/-τριες με αναγνωστικές δυσκολίες και σχετίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την εύρεση των βέλτιστων πρακτικών που μπορούν να υπηρετήσουν τόσο τους σκοπούς της ανίχνευσης, όσο και της παρακολούθησης της προόδου για μαθητές/-τριες με αναγνωστικές δυσκολίες στο πλαίσιο του νέου ΑΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα για το Δημοτικό. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι μέθοδοι, όπως η μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Curriculum Based Measurement) έχουν τη δυνατότητα, μέσω ολιγόλεπτων μετρήσεων, να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς έγκυρες και αξιόπιστες «ζωτικές ενδείξεις», που υπηρετούν τους δύο παραπάνω σκοπούς. Αφενός, αυτές οι μετρήσεις μπορούν να υλοποιούνται στα πλαίσια γενικών τάξεων, έτσι ώστε να εντοπίζονται έγκαιρα οι μαθητές που χρήζουν υποστήριξης. Αφετέρου, μπορούν να αξιοποιούνται από διάφορα πλαίσια υποστήριξης, συμβάλλοντας στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων. Ακόμα, η διεθνής και πολύχρονη εμπειρία από την υιοθέτηση ανάλογων πρακτικών κατέδειξε ότι μπορούν να εξυπηρετήσουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, οι οποίες φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες κατά την περίοδο της πανδημίας. Στα νέα ΑΠΣ περιγράφονται διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες προσδιορίζονται από τον σκοπό, τον χρόνο, τον τρόπο και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν. Ακόμη, γίνεται αναφορά σε σταθμισμένα διαγνωστικά κριτήρια εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Η διαχρονική έλλειψη, όμως, εργαλείων ή η ελλιπής επικαιροποίηση εγείρει προβληματισμούς όσον αφορά τη διασφάλιση της αποτελεσματικής υποστήριξης μαθητών/-τριών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: αναγνωστικές δυσκολίες, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ανιχνευτική αξιολόγηση, μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, Νεοελληνική Γλώσσα

Screening and Progress Monitoring of Students with Reading Difficulties within the Framework of the New Curricula for Modern Greek Language in Primary Education

Abstract

[207]

Assessment is a critical first step in planning interventions and instruction for students with reading difficulties, directly tied to the curriculum. This research aimed to review international literature to identify best practices that could serve both screening and progress monitoring purposes within the context of the new Modern Greek Language curriculum for primary education. The findings suggest that methods like Curriculum-Based Measurement (CBM), through brief assessments, offer teachers valid and reliable indicators that support both screening and progress monitoring. These assessments can be applied in general classrooms to quickly identify students in need of support, and they also contribute to formative evaluation within various support frameworks, aiding the decision-making processes. Moreover, long-term international experience with these practices has shown their potential to enhance the digital transformation of education, a key advantage during the pandemic. The new curricula outline assessment procedures based on purpose, timing, methods, and criteria, and include standardized diagnostic tools approved by the Ministry of Education. However, ongoing concerns remain regarding the lack of up-to-date tools and resources, which hampers effective support for students with reading difficulties.

Keywords: reading difficulties, curricula, screening evaluation, Curriculum-Based Measurement, Modern Greek Language

Εισαγωγή

Οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι ένα χαρακτηριστικό πολλών μαθητών/-τριών, ειδικά με μαθησιακές δυσκολίες, εξαιτίας των διαφόρων γνωστικών ελλειμμάτων που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα (Gersten et al., 2001). Συχνά, οι μαθητές/-τριες με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, αποκωδικοποίησης, αυτόματης αναγνώρισης λέξεων, αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης (Tunmer & Hoover, 2019). Ακόμα, οι μαθητές/-τριες με αναγνωστικές δυσκολίες συχνά χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Charman & Tunmer, 2003) και είναι πιθανό να επηρεαστεί αρνητικά η ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη (Smart et al., 2017).

Η παρέμβαση για μαθητές/-τριες με αναγνωστικές δυσκολίες είναι μία περίπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει την ενίσχυση επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων (National Reading Panel, 2000). Η παρέμβαση έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τις δυσκολίες των παιδιών και τις δευτερογενείς επιπτώσεις τους εφόσον πληροί συγκεκριμένα κριτήρια, όπως αν προσαρμόζεται στο ατομικό προφίλ του/της κάθε μαθητή/-τριας, αν γίνεται συστηματική αξιολόγηση πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και αν αυτή ενσωματώνεται ομαλά στο σχολικό πρόγραμμα (Duff & Clarke, 2011).

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης είναι η ηλικία των παιδιών. Σε όσο μικρότερη ηλικία βρίσκονται τόσο μεγαλύτερα είναι και τα οφέλη της παρέμβασης, ακόμα και μεταξύ μαθητών/-τριών πρώτης και δευτέρας δημοτικού (Lovett et al., 2017). Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητες οι διαδικασίες ανίχνευσης να γίνονται έγκαιρα, ακόμα και πριν την είσοδο των μαθητών στο Δημοτικό (Lovett et al., 2017). Για την επίτευξη των

παραπάνω θα πρέπει να δίνεται έμφαση τόσο στην ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων ανίχνευσης, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Virinkoski et al., 2018).

Στη διαδικασία της παρέμβασης για την ανάγνωση φαίνεται επίσης ότι είναι σημαντικά τα δεδομένα από την πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές/-τριες. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δεδομένα από την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών για να λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις (Stecker et al., 2005). Μπορούν για παράδειγμα να θέτουν πιο ρεαλιστικούς στόχους και να κρίνουν με βάση τα δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που ακολουθούν (Stecker et al., 2008).

Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντικό να υπάρχουν διαδικασίες ανίχνευσης και παρακολούθησης της προόδου σε οποιοδήποτε αναλυτικό πρόγραμμα.

Περιγραφή της αξιολόγησης στα νέα ΑΠΣ

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας (Μαγουλά, Μήτσης, & Κανελλόπουλος, 2022). περιλαμβάνει τρεις βασικές διαδικασίες:

Αρχική Αξιολόγηση: Πραγματοποιείται στις πρώτες εβδομάδες του διδακτικού έτους και χρησιμεύει ως διαγνωστικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση βοηθά στην προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και του περιεχομένου του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών/-τριών της κάθε τάξης.

Στην αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους τρεις βασικούς τρόπους για να αξιολογήσουν τις γλωσσικές και άλλες συναφείς δεξιότητες των μαθητών τους στο πλαίσιο του πρώτου μήνα κάθε σχολικού έτους: 1) Σχάρα Ατομικής Παρατήρησης 2) Άτυπο Κριτήριο Αξιολόγησης (Τεστ) 3) Σταθμισμένα Διαγνωστικά Κριτήρια του Υ.ΠΑΙ.Θ. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία για να καταγράψουν την αρχική κατάσταση των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών τους, ώστε να μπορέσουν να προσαρμόσουν το διδακτικό τους πρόγραμμα αναλόγως.

Διαμορφωτική Αξιολόγηση: Ακολουθείται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζει στην ανατροφοδότηση και τη διαρκή βελτίωση των γνωστικών και δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιδιώκει την ανάπτυξη των μαθητών και τη βελτίωση της διδασκαλίας σε πραγματικό χρόνο.

Στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης αναφέρονται: 1) Ημερολόγια παρατήρησης, 2) Σχέδια εργασίας ως μέσα αξιολόγησης, 3) Φάκελος εργασιών με αναθεωρημένες εργασίες 4) Εννοιολογικοί χάρτες, 5) Εβδομαδιαία / Μηνιαία κριτήρια αξιολόγησης (τεστ), 6) Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ή αυτοδιόρθωσης (ατομική του μαθητή), 7) Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ή αυτοδιόρθωσης – ετεροδιόρθωσης (ομαδική των μαθητών/-τριών), 8)

Παρατήρηση και αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό (ημερολόγια παρακολούθησης)

Τελική/Αθροιστική Αξιολόγηση: Εκτελείται στο τέλος του διδακτικού έτους και αξιολογεί την κατάκτηση των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή του έτους. Η αξιολόγηση αυτή εξετάζει το επίπεδο απόκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αναμενόταν να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εξασφαλίζοντας ότι οι μαθητές έχουν επιτύχει τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Κάθε μία από αυτές τις διαδικασίες συμβάλλει στην ολοκληρωμένη και συνεχή αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό σημαντικά εργαλεία για την ανάληψη διορθωτικών και ενισχυτικών δράσεων όπου κρίνεται απαραίτητο.

Στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα, αναφέρονται συγκεκριμένες διαδικασίες ανίχνευσης και παρακολούθησης της προόδου των μαθητών. Αυτές εντάσσονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία συμβαίνει σε τακτική βάση καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και στη χρήση αυτών των πληροφοριών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία και μεθόδους, όπως παρατηρήσεις, καταγραφές, ερωτηματολόγια, και έργα των μαθητών, για να ανιχνεύσουν την πρόοδο και να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Σκοπός της έρευνας

Έπειτα από την ενδελεχή ανασκόπηση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, δεν φαίνεται σε κάποιο σημείο να περιγράφονται ξεκάθαρα διαδικασίες ανίχνευσης και παρακολούθησης της προόδου, ειδικά για τους/τις μαθητές/-τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Ακόμα, τα εγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης από το Υπουργείο Παιδείας δεν εξυπηρετούν τους παραπάνω σκοπούς (Τζιβινίκου, 2015).

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο την ανίχνευση και παρακολούθηση της προόδου μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, εντός του πλαισίου των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο. Μέσω της μελέτης αυτής, επιδιώκεται η διερεύνηση αποτελεσματικών στρατηγικών και εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για την έγκαιρη ανίχνευση των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

Η σημασία της έρευνας έγκειται στο ότι παρέχει μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις πρακτικές ανίχνευσης και παρακολούθησης μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Σε ένα πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις, η έρευνα αυτή συμβάλλει στην κατανόηση των θεωρητικών βάσεων που μπορούν να υποστηρίξουν μελλοντικές παρεμβάσεις και πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Η Αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum-based Assessment - CBA) είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιεί το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ως εργαλείο για την αξιολόγηση της μάθησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Deno & Fuchs, 1987). Αυτή η μέθοδος είναι άμεσα συνδεδεμένη με το αντικείμενο που διδάσκεται στην τάξη, καθιστώντας την ένα αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και της παρακολούθησης της προόδου.

Η ΜΒΑΠ είναι μια μέθοδος που ανήκει στις μεθόδους της Αξιολόγησης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών, αλλά παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις (Αγαλιώτης, 2012). Είναι ένα σύνολο τυποποιημένων διαδικασιών μέτρησης, σχεδιασμένων για να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς δεδομένα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων (Deno, 1985). Οι αρχές της ΜΒΑΠ υποστηρίζουν τη χρήση εργαλείων που έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία, αλλά ταυτόχρονα απλά και αποδοτικά. Τα εργαλεία αυτά παράγουν αποτελέσματα που είναι εύκολα κατανοητά και είναι οικονομικά στη χρήση τους (Fuchs, 2004). Η CBM επικεντρώνεται σε ευρείες πτυχές του αναλυτικού προγράμματος και περιλαμβάνει αντικείμενα όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά, οι επιστήμες και η γραφή, ενώ οι μετρήσεις αφορούν κυρίως την ευχέρεια (ακρίβεια και ταχύτητα) (Deno et al., 2009; Hintze & Christ, 2004). Μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμο εργαλείο για τον έλεγχο και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (January & Klingbeil, 2020; Nelson et al., 2023). Συνήθως, κάθε τεστ περιλαμβάνει τρεις περιόδους αξιολόγησης, χρησιμεύοντας ως εργαλείο ανίχνευσης. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών που λαμβάνουν εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (Tzivinikou et al., 2020).

Στον τομέα της ανάγνωσης, αυτή η μέθοδος προσφέρει διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης ανάλογα με την τάξη φοίτησης και τις δεξιότητες των μαθητών που θεωρούνται αντιπροσωπευτικότερες της γενικότερης επίδοσής τους στην ανάγνωση. Η διαφοροποίηση των μετρήσεων επιτρέπει την παροχή ειδικευμένων αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένους τομείς ή την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων (Van Norman et al., 2018). Η ΜΒΑΠ επίσης περιλαμβάνει διαφορετικές δραστηριότητες αξιολόγησης ανά ηλικιακή ομάδα. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων αξιολόγησης που βασίζονται στη ΜΒΑΠ.

Ευχέρεια στην ανάγνωση ψευδολέξεων: Οι μαθητές/-τριες διαβάζουν όσες περισσότερες ψευδολέξεις μπορούν μέσα σε ένα λεπτό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Σχήμα 1.
Φύλλο αξιολόγησης για ανάγνωση ψευδολέξεων

<u>μιο</u>	κεν	σινο
<u>βαν</u>	φυλ	φυνα
<u>παν</u>	τρι	ριβα
<u>λεξ</u>	μολ	λινα
<u>ροξ</u>	βαρι	πατο
<u>ζομ</u>	τελο	νισο

Ευχέρεια στην ανάγνωση λέξεων: Οι μαθητές/-τριες διαβάζουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν μέσα σε ένα λεπτό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Σχήμα 2.
Φύλλο αξιολόγησης για ανάγνωση λέξεων

<u>μήλο</u>	κέντρο	σιτάρι
<u>βάρος</u>	φύλλο	φωνή
Πάνος	τρία	ρυθμός
<u>λέξη</u>	ρίχνω	λίμνη
<u>ρόδα</u>	βαρίδι	πάτος
<u>ζωή</u>	λιώνει	νησί

Αναγνωστική ευχέρεια: Οι μαθητές/-τριες διαβάζουν το κείμενο φωναχτά για 1 λεπτό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα μέσα της Α' Δημοτικού έως τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Σχήμα 3.
Φύλλο αξιολόγησης για αναγνωστική ευχέρεια

Ο θησαυρός του πειρατή Μια νύχτα, ο Αλέξης βρήκε έναν παλιό χάρτη που ανήκε σε έναν πειρατή. Ο χάρτης έδειχνε ότι ένας θησαυρός ήταν κρυμμένος κάπου στον κήπο του σπιτιού του. Αμέσως φώναξε τους καλύτερους φίλους του, την Αιμιλία και τον Ζήση, για να τους ανακοινώσει τα νέα. Οι τρεις φίλοι οργανώθηκαν με όλα τα απαραίτητα εργαλεία και ξεκίνησαν ένα μυστηριώδες ταξίδι για να βρουν <u>τον θησαυρό</u> του πειρατή. Ο Αλέξης κουβαλούσε το φτυάρι, ο Ζήσης κρατούσε έναν φακό για να βλέπουν καλύτερα τις λεπτομέρειες του εδάφους και η Αιμιλία κοιτούσε με προσοχή τον χάρτη. Επιτέλους, έφτασαν κάτω από έναν γέρικο πλάτανο και βρήκαν μια ξεχασμένη και παλιά κούτα. Μέσα στην κούτα, βρέθηκε ένας πειρατικός σκούφος, ένας χρυσός σταυρός και ένα γράμμα από τον πειρατή. Ο πειρατής, που τον έλεγαν Καπετάν Μαύρο, είχε γράψει πως οι αληθινοί θησαυροί είναι οι φίλοι που βοηθάνε και στηρίζουν ο ένας τον άλλον. Τότε καταλάβανε πως ο πραγματικός θησαυρός ήταν η φιλία τους και οι στιγμές που πέρασαν μαζί.

Σιωπηρή ανάγνωση: Οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο για 3 περίπου λεπτά και επιλέγουν τη μία από τις τρεις επιλογές που ταιριάζει καλύτερα με το κείμενο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τη Β' Δημοτικού έως τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Σχήμα 4.
Φύλλο αξιολόγησης για σιωπηρή ανάγνωση

Ο θησαυρός του πειρατή

Μια νύχτα, ο Αλέξης βρήκε έναν παλιό χάρτη που ανήκε σε έναν πειρατή. Ο χάρτης έδειχνε ότι ένας θησαυρός **(πάνε / βρήκαν / ήταν)** κρυμμένος κάπου στον κήπο του σπιτιού **(του / πριν / χήνα)**. Αμέσως φώναξε τους καλύτερους φίλους του, **(μέρος / την / τότε)** Αιμιλία και τον Ζήση, για να **(δώρο / τους / ώρα)** ανακοινώσει τα νέα.

Οι τρεις φίλοι **(δροσίζονταν / τραγουδούσαν / οργανώθηκαν)** με όλα τα απαραίτητα εργαλεία και **(ξεκίνησαν / πονούσαν / στόλισαν)** ένα μυστηριώδες ταξίδι για να βρουν **(τον / μέλι / ψυχή)** θησαυρό του πειρατή. Ο Αλέξης κουβαλούσε **(κάτι / δίκη / το)** φτυάρι, ο Ζήσης κρατούσε έναν φακό **(κερί / ρόλος / για)** να βλέπουν καλύτερα τις λεπτομέρειες του **(σαπουνιού / εδάφους / γραφείου)** και η Αιμιλία κοιτούσε με προσοχή **(λίγο / έτσι / τον)** χάρτη. **(Παιχνίδι / Εργαλεία / Επιτέλους)**, έφτασαν κάτω από έναν γέρικο πλάτανο **(τόπι / θέμα / και)** βρήκαν μια ξεχασμένη και παλιά κούτα. **(Μέσα / Του / Πόδι)** στην κούτα, βρέθηκε ένας πειρατικός σκούφος, **(βάρος / κάτι / ένας)** χρυσός σταυρός και ένα γράμμα από **(τον / δεν / πολύ)** πειρατή. Ο πειρατής, που τον έλεγαν Καπετάν Μαύρο, **(πήρε / είχε / βρήκε)** γράψει πως οι αληθινοί θησαυροί είναι **(έξω / τους / οι)** φίλοι που βοηθάνε και στηρίζουν ο **(που / ένας / μαζί)** τον άλλον.

Τότε καταλάβανε πως ο πραγματικός θησαυρός ήταν η φιλία τους και οι στιγμές που πέρασαν μαζί.

Η ΜΒΑΠ σε Σχέση με τους Σκοπούς της Αξιολόγησης στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Η ενσωμάτωση της ΜΒΑΠ στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους στόχους της διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης. Η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να υποστηρίξει τον κύκλο της συνεχούς βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, προσφέροντας ένα δυναμικό εργαλείο που συμβάλλει στην ακριβή καταγραφή της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών. Η ΜΒΑΠ προάγει τη διαφάνεια και την ακρίβεια στην αξιολόγηση, καθώς οι δραστηριότητες και οι αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται βασίζονται στα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα. Αυτό εξασφαλίζει ότι οι μαθητές αξιολογούνται σε περιεχόμενο που είναι ενσωματωμένο στη διδασκαλία τους και αντικατοπτρίζει τις πραγματικές τους γνώσεις και δεξιότητες.

Η ΜΒΑΠ ως Γέφυρα μεταξύ Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Μία από τις σημαντικότερες πτυχές της ΜΒΑΠ είναι η δυνατότητά της να λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της γενικής και της ειδικής αγωγής. Με τη χρήση ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι δυνατή η υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει την αναγνώριση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαφορών, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στις ανάγκες κάθε μαθητή. Αυτό διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές

λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη για να επιτύχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ανεξαρτήτως των ατομικών τους δυσκολιών.

Το μοντέλο της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση/Διδασκαλία (Response to Intervention/Instruction) ήρθε ως εξέλιξη στο πλαίσιο της υποστήριξης των μαθητών που βρίσκονταν σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν σχολική αποτυχία, αλλά και για την έγκαιρη ανίχνευση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με το αν πρέπει να ενταχθεί κάποιος μαθητής σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής ή εάν μπορεί να ανταποκριθεί στη διδασκαλία που γίνεται στη γενική τάξη με την κατάλληλη υποστήριξη (Gersten & Dimino, 2006).

Η διάδοση του RtI έκανε τη ΜΒΑΠ πιο γνωστή, καθώς θεωρήθηκε ως η ιδανική προσέγγιση για τον εντοπισμό των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο, την παρακολούθηση της εξέλιξής τους και τη λήψη αποφάσεων που βασίζεται σε δεδομένα σχετικά με την ανταπόκριση στην παρέμβαση/διδασκαλία (Hintze, 2009).

Ακόμα, η ΜΒΑΠ έχει τη δυνατότητα να προσφέρει δεδομένα στους εκπαιδευτικούς για να αποτιμούν τα αποτελέσματα του εξαμήνου βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης όσον αφορά την ανάγνωση, το οποίο είναι πλέον απαραίτητο για να παραπέμπονται οι μαθητές για περαιτέρω αξιολόγηση που οδηγεί σε διάγνωση, όπως ορίζεται από τον σχετικό νόμο 4547/2018.

Η χρήση της τεχνολογίας στη ΜΒΑΠ

Η ΜΒΑΠ ξεκίνησε να χρησιμοποιείται με τη χρήση της τεχνολογίας ήδη από το 1992 (Fuchs et al., 1992). Τα οφέλη της ήταν κυρίως η εξοικονόμηση χρόνου από τους εκπαιδευτικούς που οφειλόταν στην αυτοματοποίηση των διαδικασιών χορήγησης, βαθμολόγησης και αναπαράστασης των δεδομένων. Η εξοικονόμηση αυτή που υπολογίστηκε σε περίπου 5 ώρες την εβδομάδα σε σχέση με την παραδοσιακή χορήγηση, έδινε την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για καλύτερο σχεδιασμό των εξατομικευμένων προγραμμάτων (Fuchs et al., 1992). Σχεδόν μία δεκαετία αργότερα, το ζητούμενο στη χρήση της τεχνολογίας ήταν ο εμπλουτισμός των γραφικών αναπαραστάσεων με εκπαιδευτικά σχετικά πληροφορίες που προκύπταν από τα δεδομένα του διαγνωστικού προφίλ, καθώς και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Fuchs, 2004).

Κατά την περίοδο της πανδημίας, όταν πολλοί μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα από το σπίτι, έγινε εμφανής η ανάγκη για αξιόπιστες μεθόδους αξιολόγησης, ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εργαλεία αξιολόγησης που βασίζονταν στη μεθοδολογία της ΜΒΑΠ με μακρόχρονη παρουσία τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή, χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο αυτή, όπως DIBELS (<https://dibels.uoregon.edu>) AIMSWEB PLUS (<https://www.pearsonassessments.com/aimsweb>) LEVUMI (<https://www.levumi.de/>).

Η Εμπειρία Χρήσης της ΜΒΑΠ

Εκπαιδευτικοί που έχουν εντάξει τη ΜΒΑΠ στην πρακτική τους αναφέρουν πολλά οφέλη. Αυτά περιλαμβάνουν την άμεση ανάδραση που λαμβάνουν για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων και τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τις διδασκαλίες τους σε πραγματικό χρόνο. Αυτό τους επιτρέπει να αντιδρούν αποτελεσματικά σε προκλήσεις που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, εξασφαλίζοντας μια πιο ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Rowe et al., 2024).

Οι μαθητές, από την άλλη πλευρά, μπορεί να βιώσουν μια αυξημένη εμπειρία μάθησης μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης και της ευκαιρίας να βλέπουν την άμεση πρόοδό τους (Davis et al., 1995). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση σχετικά με τις δικές τους μαθησιακές δυνατότητες, παρέχοντας σημαντικά κίνητρα για συνεχή πρόοδο και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράδειγμα χρήσης της ΜΒΑΠ

Για να γίνει κατανοητή η χρήση της ΜΒΑΠ για την ανάγνωση παρατίθεται το παρακάτω παράδειγμα:

Η κ. Μαρία είναι δασκάλα στην Δ' Δημοτικού μίας τάξης που έχει 20 μαθητές/-τριες. Στην αρχή της χρονιάς θέλει να εφαρμόσει διαδικασίες ανίχνευσης για να διαπιστώσει ποιοι/-ες μαθητές/-τριες παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και να τους υποστηρίξει κατάλληλα. Αποφασίζει, λοιπόν, να εφαρμόσει αξιολόγηση που βασίζεται στη ΜΒΑΠ. Επιλέγει την δοκιμασία της σιωπηρής ανάγνωσης (maze) γιατί μπορεί να την χορηγήσει ταυτόχρονα σε όλη τάξη και γιατί διαρκεί 3 λεπτά, οπότε σε σύντομο χρονικό διάστημα θα έχει μία πρώτη εικόνα για την επίδοση των μαθητών της στην ανάγνωση. Δίνει λοιπόν στους μαθητές την δοκιμασία σε έντυπη μορφή. Ακολουθεί τις οδηγίες χορήγησης και στη συνέχεια διορθώνει τα έντυπα κρατώντας το τελικό σκορ των μαθητών. Με τη βοήθεια ενός υπολογιστικού φύλλου χαρακτηρίζει την επίδοση των μαθητών με βάση τις οδηγίες των κατασκευαστών του τεστ έχοντας την παρακάτω εικόνα.

Σχήμα 5.

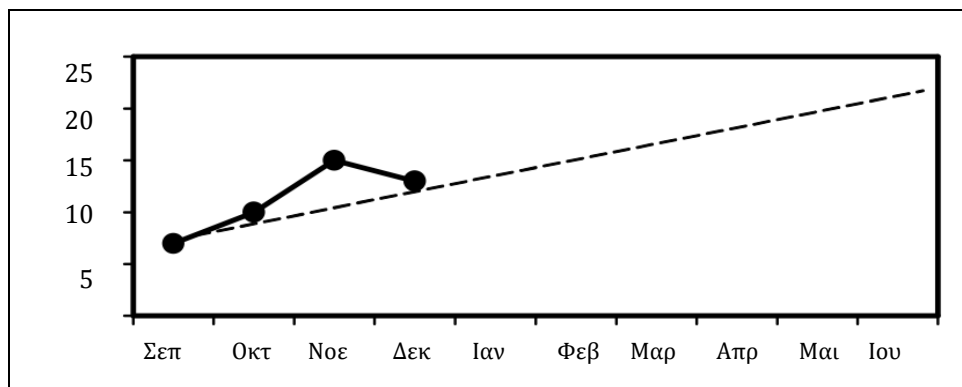
Φύλλο καταγραφής της επίδοσης των μαθητών/-τριών της τάξης

<u>Σχολείο:</u> 1 ^ο Δημοτικό			
<u>Εκπαιδευτικός:</u> Κ. Μαρία		Χαρακτηρισμός	Χαρακτηρισμός
<u>Ημ/νια:</u> 25/9/2024		πιθανότητας	για επίδοσης με βάση τη
<u>Ον/μο μαθητών/-τριών:</u> Σκορ		ύπαρξη Μ.Δ. με βάση	νόρμα
		το ανιχνευτικό	
		κατώφλι	
Μαρία Παπαδοπούλου	32	<u>χαμηλή</u>	<u>υψηλή</u>
Γιάννης Κωνσταντίνου	29	<u>χαμηλή</u>	<u>υψηλή</u>
Ελένη Νικολάου	27	<u>χαμηλή</u>	<u>υψηλή</u>
Αλέξανδρος Δημητρίου	25	<u>χαμηλή</u>	οριακώς υψηλή
Σοφία Παναγιώτου	25	<u>χαμηλή</u>	οριακώς υψηλή
Κατερίνα Ιωάννου	24	<u>χαμηλή</u>	οριακώς υψηλή
Δημήτρης Χατζηγιάννης	23	<u>χαμηλή</u>	οριακώς υψηλή
Άννα Σταυροπούλου	23	<u>χαμηλή</u>	οριακώς υψηλή
Νίκος Αντωνίου	22	<u>χαμηλή</u>	<u>μέση</u>
Ειρήνη Καραγιάννη	22	<u>χαμηλή</u>	<u>μέση</u>
Κωνσταντίνα Σιδέρη	21,5	<u>χαμηλή</u>	<u>μέση</u>
Χρήστος Μιχαηλίδης	20	<u>μέτρια</u>	<u>μέση</u>
Ιωάννα Παπαστεργίου	18,5	<u>μέτρια</u>	<u>μέση</u>
Μιχάλης Θεοδωρίδης	17	<u>μέτρια</u>	οριακώς χαμηλή
Αθηνά Μανωλάκη	16	<u>μέτρια</u>	οριακώς χαμηλή
Βασίλης Λαμπρόπουλος	14	<u>μέτρια</u>	οριακώς χαμηλή
Μαργαρίτα Καρρά	9,5	<u>υψηλή</u>	<u>χαμηλή</u>
Θοδωρής Βασιλείου	9	<u>υψηλή</u>	<u>χαμηλή</u>
Χριστίνα Παπανικολάου	5	<u>υψηλή</u>	<u>χαμηλή</u>
Ευγενία Ρούσσου	3	<u>υψηλή</u>	<u>χαμηλή</u>

Αποφασίζει λοιπόν να υποστηρίξει περισσότερο τους 7 μαθητές με την χαμηλότερη επίδοση και να παρακολουθεί πιο στενά την επίδοσή τους. Παίρνοντας το παράδειγμα της Χριστίνας, βλέπει ότι έπειτα από 4 μετρήσεις σημειώνει ικανοποιητική πρόοδο και λίγο υψηλότερη από την αναμενόμενη με βάση τις μετρήσεις των κατασκευαστών του τεστ. Σε αυτό το παράδειγμα η κ. Μαρία θα μπορεί να ισχυριστεί ότι ακολούθησε μία επιτυχημένη στρατηγική για την υποστήριξη της Χριστίνας.

Σχήμα 6.

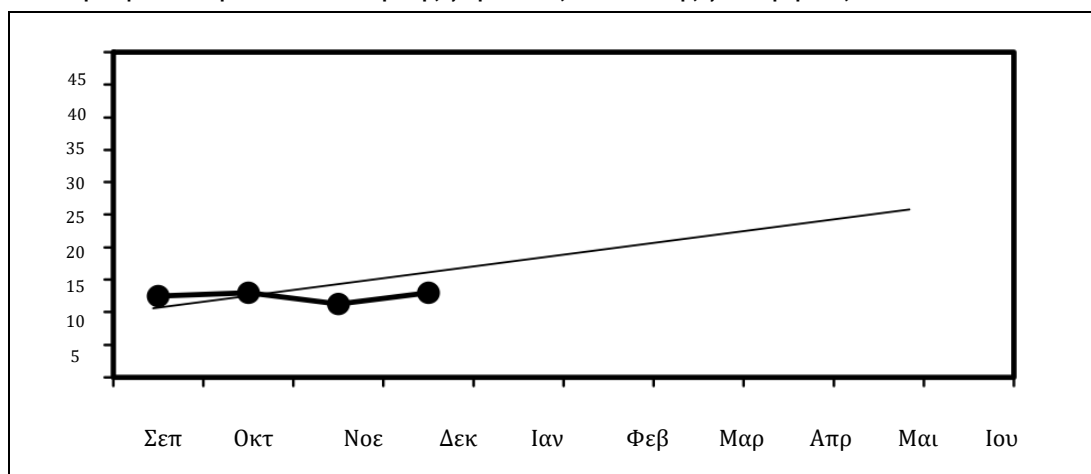
Γραφιστική απεικόνιση της μηνιαίας επίδοσης μαθήτριας 1



Σε αντίθετη περίπτωση, όπου η κ. Μαρία δεν θα έβλεπε την αναμενόμενη βελτίωση θα μπορούσε να αλλάξει το πλάνο του Εξατομικευμένου Προγράμματος Υποστήριξης και να παραπέμψει ταυτόχρονα για περαιτέρω αξιολόγηση στις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες.

Σχήμα 7.

Γραφιστική απεικόνιση της μηνιαίας επίδοσης μαθήτριας 2



Αντιμετώπιση Προκλήσεων στην Εφαρμογή της ΜΒΑΠ για την ελληνική γλώσσα

Η εφαρμογή της ΜΒΑΠ μπορεί να είναι δύσκολη λόγω διαφορετικών παραγόντων, όπως η έλλειψη πόρων, ο χρόνος που απαιτείται για την αξιολόγηση και την επεξεργασία δεδομένων, και η ανάγκη για ένταξη τεχνολογικών λύσεων. Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα δεν υπάρχουν ακόμα έτοιμα προς χρήση εργαλεία που βασίζονται στη ΜΒΑΠ και η μετάφραση ή προσαρμογή ξενόγλωσσων παρουσιάζει πολλές προκλήσεις.

Για παράδειγμα, η συγγραφή κειμένων για εργαλεία της ΜΒΑΠ στα ελληνικά παρουσιάζει διάφορες δυσκολίες. Η ελληνική γλώσσα έχει μοναδικές συντακτικές

και μορφολογικές ιδιαιτερότητες που διαφέρουν από τις αγγλικές γλώσσες, καθιστώντας αναγκαία την ανάπτυξη ειδικών λογισμικών αναγνωσιμότητας που δεν υπάρχουν ακόμη. Η έλλειψη των εξειδικευμένων αυτών εργαλείων για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δυσκολίας κειμένων στην ελληνική γλώσσα αποτελεί σημαντική πρόκληση. Επιπλέον, οι διαφορές στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και οι πολιτισμικές διαφορές δεν επιτρέπουν τη μετάφραση κειμένων που έχουν αναπτυχθεί για άλλη γλώσσα. Τα παραπάνω πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη κειμένων, προσθέτοντας μια επιπλέον στρώση πολυπλοκότητας στη διαδικασία συγγραφής και προσαρμογής των κειμένων για να είναι αντιπροσωπευτικά και κατάλληλα για όλους τους μαθητές (Tzivinikou & Tsolis, 2022).

Συμπεράσματα

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανίχνευση και παρακολούθηση της προόδου μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες στο πλαίσιο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο. Βασικός στόχος ήταν να ανασκοπηθεί η διεθνής βιβλιογραφία και να προταθούν βέλτιστες πρακτικές για ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ΜΒΑΠ φαίνεται αποτελεσματική για την έγκαιρη ανίχνευση μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, προσφέροντας αξιόπιστα δεδομένα μέσω σύντομων και συστηματικών αξιολογήσεων που μπορούν να πραγματοποιούνται στις τάξεις. Επιπλέον, παρέχει συνεχόμενα δεδομένα που βοηθούν στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους μεθόδους και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για την υποστήριξη των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες. Σημειώνεται ότι οι διαδικασίες ανίχνευσης και παρακολούθησης που περιγράφονται στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μπορούν να ενισχυθούν σημαντικά με την ενσωμάτωση της ΜΒΑΠ, βοηθώντας στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Εξίσου σημαντική είναι η καταλληλότητα εργαλείων που βασίζονται στη ΜΒΑΠ για εξ αποστάσεως χορήγηση. Ενώ οι ΜΒΑΠ προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά την έλλειψη εργαλείων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διεθνής εμπειρία από την υιοθέτηση ΜΒΑΠ δείχνει ότι αυτές οι μέθοδοι μπορούν να υποστηρίξουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και να συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά, η έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη για την εφαρμογή συστηματικών, αξιόπιστων και έγκαιρων διαδικασιών ανίχνευσης και παρακολούθησης της προόδου των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, ενώ οι μέθοδοι ΜΒΑΠ προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα και θα μπορούσαν να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην εξασφάλιση της εκπαιδευτικής ισότητας.

Μια προτεινόμενη κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και προσαρμογή εργαλείων ανίχνευσης και

παρακολούθησης που είναι κατάλληλα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί πώς μπορούν να ενσωματωθούν αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μέσω πιλοτικών προγραμμάτων ή παρεμβάσεων. Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο που απαιτεί περαιτέρω έρευνα, με στόχο τη βελτίωση της υποστήριξης μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/10573560308205>
- Davis B. L., Fuchs S. L., & Fuchs D.. (1995). "Will CBM Help Me Learn?" Students Perception of the Benefits of Curriculum-Based Measurement. *Education and Treatment of Children*, 18(1), 19–32. https://www.jstor.org/stable/42899384?read-now=1#page_scan_tab_contents
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232. <https://doi.org/10.1177/001440298505200303>
- Deno, S. L., & Fuchs, L. S. (1987). Developing Curriculum-Based Measurement Systems For Data-Based Special Education Problem Solving. *Focus on Exceptional Children*, 19(8). <https://doi.org/10.17161/foec.v19i8.7497>
- Deno, S. L., Reschly, A. L., Lembke, E. S., Magnusson, D., Callender, S. A., Windram, H., & Stachel, N. (2009). *Developing A School-Wide Progress-Monitoring System. Psychology in the Schools*, 46, 44–55. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? In *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Vol. 52, Issue 1, pp. 3–12). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>
- Fuchs, L. S. (2004). The past, present, and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology Review*, 33(2), 188–192.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hamlett, C. L. (1992). Computer Applications to Facilitate Curriculum-Based Measurement. *Teaching Exceptional Children*, 24(4). <https://www.proquest.com/docview/1437898149/citation/D98C90E631564756PQ/1?accountid=164385&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Gersten, R., & Dimino, J. A. (2006). RTI (Response to Intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41(1), 99–108. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.5>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>

- Hintze, J. M., & Christ, T. J. (2004). An examination of variability as a function of passage variance in CBM progress monitoring. *School Psychology Review*, 33(2), 204–217. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086243>
- January, S. A. A., & Klingbeil, D. A. (2020). Universal screening in grades K-2: A systematic review and meta-analysis of early reading curriculum-based measures. *Journal of School Psychology*, 82, 103–122. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.007>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- Nelson, G., Kiss, A. J., Coddling, R. S., McKeveit, N. M., Schmitt, J. F., Park, S., Romero, M. E., & Hwang, J. (2023). Review of curriculum-based measurement in mathematics: An update and extension of the literature. *Journal of School Psychology*, 97 (September 2022), 1–42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.12.001>
- Rowe, S. S., Witmer, S. E., & Shkreli, O. (2024). Exploring Teacher Acceptability of Brief Reading Measures: The Role of Values and Perceived Time. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-024-00490-y>
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 288–308. <https://doi.org/10.1111/bjep.12150>
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42(8), 795–819. <https://doi.org/10.1002/pits.20113>
- Stecker, P. M., Lembke, E. S., & Foegen, A. (2008). Using Progress-Monitoring Data to Improve Instructional Decision Making. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 48–58. <https://doi.org/10.3200/psfl.52.2.48-58>
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. In *Australian Journal of Learning Difficulties* (Vol. 24, Issue 1, pp. 75–93). Routledge. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- Tzivinikou, S., & Tsolis, A. (2022). Methodological Issues for Selecting Reading Material in Greek to Support Students with Reading Difficulties. 16th Annual International Technology, Education and Development Conference, 1(March), 1617–1624. <https://doi.org/doi:10.21125/inted.2022>

- Tzivinikou, S., Tsolis, A., Kagkara, D., & Theodosiou, S. (2020). Curriculum Based Measurement Maze: A Review. *Psychology*, 11(10), 1592–1611.
<https://doi.org/10.4236/PSYCH.2020.1110101>
- Van Norman, E. R., Maki, K. E., Burns, M. K., McComas, J. J., & Helman, L. (2018). Comparison of progress monitoring data from general outcome measures and specific subskill mastery measures for reading. *Journal of School Psychology*, 67(March), 179–189.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.02.002>
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M. K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers' Ability to Identify Children at Early Risk for Reading Difficulties in Grade 1. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 497–509.
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>
- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αυτοέκδοση.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Κανελλόπουλος, Δ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (2η έκδοση)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες και διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

**Θεματική:
Αξιολόγηση Προγραμμάτων
Σπουδών, καινοτόμων
προγραμμάτων και σχολικών
εγχειριδίων**

Προσδοκίες υποψήφιων εκπαιδευτικών για την ποιότητα της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Αθανασιάδης Αναστάσιος
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την ποιότητα των υπηρεσιών που αναμένουν να λάβουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση. Σκοπός είναι να διαπιστωθεί αν συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τη διαμόρφωση των προσδοκιών τους για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα ανεξάρτητα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των ΑΕΙ. Για την αξιολόγηση των προσδοκιών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα EppekQual. Η παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε την εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας. Από τη μη παραμετρική στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις προσδοκίες σε όλες τις διαστάσεις ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ η ειδικότητα σχετίζεται σημαντικά μόνο με τη διάσταση των Διοικητικών Υπηρεσιών. Αντίθετα, το επίπεδο σπουδών και η ηλικία δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο εκφράζουν υψηλότερες προσδοκίες για την ποιότητα του προγράμματος σπουδών, ενώ οι απόφοιτοι ΑΕΙ έχουν υψηλότερες προσδοκίες για την Οργάνωση της Διδασκαλίας. Εντοπίστηκαν επίσης σημαντικές αποκλίσεις στις προσδοκίες μεταξύ των διαφόρων ειδικοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, σχετικά με τους έξι άξονες ποιότητας του ερευνητικού εργαλείου. Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς για την προσφορά προγραμμάτων εκπαίδευσης που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και ανάγκες των συμμετεχόντων.

Λέξεις Κλειδιά: EppekQual, Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, Προσδοκίες, Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Expectations of Prospective Teachers Regarding the Quality of Their Pedagogical Training: The Role of Demographic Characteristics

Abstract

This article examines the quality of services that prospective teachers expect to receive during their pedagogical training. The purpose is to determine whether specific demographic factors influence the formation of their expectations regarding the quality of educational services in independent pedagogical training programs. The EppekQual scale was used to evaluate expectations. Factor analysis confirmed the validity and reliability of the scale. Non-parametric statistical analysis revealed that gender statistically significantly

affects expectations in all dimensions of the quality of the educational program. At the same time, the speciality is related substantially only to the dimension of Administrative Services. Conversely, educational level and age do not statistically significantly affect the expectations of prospective teachers. Additionally, teachers with doctoral or postgraduate degrees express higher expectations for the quality of the curriculum, while university graduates have higher expectations regarding the Organization of Teaching. Significant deviations in expectations were also identified between the different specialities of prospective teachers concerning the six quality axes of the research tool. The findings of this research can be utilized by educational organizations to offer training programs that meet the expectations and needs of participants.

Keywords: EppekQual, Quality of educational services, Expectations, Demographic characteristics

Εισαγωγή

Το επίπεδο ποιότητας και οργάνωσης ενός προγράμματος είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας μετά το κόστος για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αυτό (Καραλής, 2021) είτε όταν αξιολογείται ως εμπόδιο είτε ως παράγοντας ενθάρρυνσης. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Cedefop 2020), μόνο το 5% των Ελλήνων εκπαιδευομένων δήλωσε ικανοποιημένο από την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η οπτική αυτή βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών οργανισμών λόγω της αύξησης προσφοράς επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πεδίο της δια βίου μάθησης. Η αύξηση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο από την κυβερνητική πολιτική να μοριοδοτεί την επιμόρφωση για συγκεκριμένους κλάδους εργαζομένων στις προσλήψεις στο δημόσιο τομέα. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργώντας σήμερα όλο και περισσότερο με όρους επιχειρήσεων (Teixeira, 2020) ενδιαφέρονται για την παροχή υψηλών ποιοτικών υπηρεσιών ώστε να προσελκύσουν περισσότερους εκπαιδευόμενους διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την βιωσιμότητά τους (MacKinnon et al., 2016). Αυτή η μετατόπιση είναι εμφανής στην αξιολόγηση στοιχείων βιωσιμότητας και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η αυτοαξιολόγηση και η συμμετοχή σε κατατάξεις και συστήματα διαπίστευσης είναι καίριας σημασίας (Alba-Hidalgo et al., 2018).

Για τη μέτρηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας υιοθετείται η άποψη πως ο αποδέκτης της είναι ο καταλληλότερος μέτοχος για να την αξιολογήσει. Η πελατοκεντρική αυτή οπτική χρησιμοποιείται από το συντριπτικό μέρος των ερευνητών στη βιβλιογραφία ώστε να σχεδιάσουν μοντέλα που αποτυπώνουν την επίδοση της υπηρεσίας. Τα μοντέλα αξιολόγησης διερευνούν τις πιθανές αποκλίσεις που παρατηρούνται μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των πελατών πριν και μετά τη λήψη της υπηρεσίας. Στο βαθμό που εντοπίζονται αποκλίσεις εκτιμάται πως η υπηρεσία δεν ανταποκρίνεται στα ποιοτικά στάνταρ των πελατών και το αντίθετο. Επιπλέον στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε μοντέλα αξιολόγησης που

μετρούν την επίδοση μιας υπηρεσίας μέσω της καταγραφής μόνο των αντιλήψεων των πελατών. Ωστόσο η επιλογή της καταλληλότερης μεταξύ των δυο προσεγγίσεων έγκειται στο σκοπό της αξιολόγησης (Αθανασιάδης, 2021).

Η διαμόρφωση των προσδοκιών ποιότητας των αποδεκτών μιας υπηρεσίας είναι αποτέλεσμα μιας σειράς παραγόντων τους οποίους οι διάφοροι ερευνητές επιχειρούν να προσδιορίσουν προκειμένου να προτείνουν στρατηγικές για την αποτελεσματική διοίκηση των υπηρεσιών. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει αποδειχθεί πως το ατομικό πολιτισμικό προφίλ των φοιτητών επιδρά στη διαμόρφωση των προσδοκιών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών τόσο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία (Tsiligiris et al., 2021) όσο και σε εξειδικευμένα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης στην Ελλάδα (Athanasiadis, 2024). Εκτός αυτού στη βιβλιογραφία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων δημογραφικών παραγόντων και των προσδοκιών ή αντιλήψεων των φοιτητών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Annamdevula και Bellamkonda, 2016; Madeeha et al., 2022; Min και Khoon, 2014; Mukhtar et al., 2015).

Ωστόσο για να μπορούν τα στελέχη της εκπαίδευσης να λαμβάνουν ορθές διοικητικές αποφάσεις είναι αναγκαία μία συνεχής και διαχρονική αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν, ώστε να αποτυπώνεται η διαφορετική δυναμική των προσδοκιών των εκπαιδευομένων που συμμετάσχουν κάθε φορά σε αυτά. Στη βάση της αναγκαιότητας αυτής η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούν την επίδραση συγκεκριμένων δημογραφικών παραγόντων στη διαμόρφωση των προσδοκιών της ποιότητας των υπηρεσιών στο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό τόσο τα ερευνητικά ευρήματα στο πεδίο της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και την παροχή πρωτογενών πληροφοριών για την επίδοση του συγκεκριμένου προγράμματος.

Μοντέλα Αξιολόγησης

Στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε πληθώρα μοντέλων για την αποτίμηση της ικανοποίησης των αποδεκτών μιας υπηρεσίας και κατ' επέκταση της ποιότητάς της. Τα πιο δημοφιλή μεταξύ των ερευνητών μοντέλα είναι το ServQual και το Servperf. Το μοντέλο ServQual των Parasuraman et al (1988) μετρά το βαθμό ικανοποίησης του πελάτη για μία υπηρεσία μέσω της ανάλυσης των διαφορών που προκύπτουν μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων του σε 22 δηλώσεις οι οποίες εξετάζουν διαφορετικές πτυχές της ποιότητας της υπηρεσίας. Οι 22 αυτές δηλώσεις ομαδοποιούνται σε πέντε διαστάσεις ποιότητας. Το μοντέλο Servpref των Cronin Jr και Taylor (1992) υιοθετεί την ίδια κλίμακα του ServQual, με τη διαφορά όμως ότι η αξιολόγηση της ποιότητας βασίζεται μόνο στις αντιλήψεις των αποδεκτών της υπηρεσίας. Όσο υψηλότερη είναι η αντιληπτή απόδοση τόσο υψηλότερη θεωρείται η ποιότητα μιας υπηρεσίας και το αντίστροφο.

Στη βάση των παραπάνω μεθοδολογιών έχουν αναπτυχθεί από τους ερευνητές πολλές κλίμακες μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόσφατα οι Athanasiadis et al. (2023) σχεδίασαν την

κλίμακα ErpekQual η οποία μετρά την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης μέσω έξι ποιοτικών διαστάσεων (Ακαδημαϊκό Προσωπικό, Πρόγραμμα σπουδών, Μαθησιακά Αποτελέσματα, Υποδομές, Διοικητικό Προσωπικό, Οργάνωση της διδασκαλίας). Η διάσταση «Ακαδημαϊκό Προσωπικό» αξιολογεί τη γνωστική και παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη συμπεριφορά και τη διαθεσιμότητά του για παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους. Η διάσταση «Οργάνωση της Διδασκαλίας» αξιολογεί τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης της διδασκαλίας. Μέσω της διάστασης «Πρόγραμμα Σπουδών» αξιολογούνται ο σκοπός, οι στόχοι, το περιεχόμενο, και η δομή του προγράμματος σπουδών αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης των καταρτιζόμενων. Η διάσταση «Μαθησιακά Αποτελέσματα» εξετάζει τόσο τις παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες που καλούνται να κατακτήσουν οι καταρτιζόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί όσο και τη βελτίωση των οριζόντιων δεξιοτήτων τους, οι οποίες συνδέονται με την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι «Διοικητικές Υπηρεσίες» αξιολογούν την ικανότητα και την συμπεριφορά του διοικητικού προσωπικού αναφορικά με τη διαχείριση των γραφειοκρατικών διαδικασιών του προγράμματος κατάρτισης. Ενώ οι «Υποδομές» είναι ο παράγοντας που εξετάζει τα απτά στοιχεία της υπηρεσίας.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά και προσδοκίες ποιότητας

Οι προσδοκίες των φοιτητών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών καθορίζονται υποκειμενικά και παρουσιάζουν υψηλή δυναμική. Τους λόγους της δυναμικής αυτής επεδίωξαν να ερμηνεύσουν πολλοί ερευνητές μέσω των δημογραφικών στοιχείων τα οποία περιλαμβάνουν μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, η επαγγελματική κατάσταση, το εισόδημα, η καταγωγή και η γλώσσα. Τα στοιχεία αυτά παρέχουν ενδείξεις σχετικά με τη δομή και τη σύνθεση μιας κοινωνίας, επιτρέποντας την αντίληψη των κοινωνικών και οικονομικών χαρακτηριστικών της.

Ένα εύρος μελετών έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις προσδοκίες των φοιτητών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ο Alhazmi (2022) εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των φοιτητών και των προσδοκιών τους για την ποιότητα των υλικών υποδομών στα πανεπιστήμια της Σαουδικής Αραβίας. Ο Akareem (2016) βρήκε αδύναμη συσχέτιση μεταξύ αυτών των διαστάσεων, ενώ οι Fuchs και Fangrong (2021) εντόπισαν ότι οι άνδρες φοιτητές είχαν υψηλότερες προσδοκίες για την ποιότητα των υποδομών, ενώ οι γυναίκες για την ποιότητα των υπηρεσιών στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης και της διασφάλισης. Επιπλέον, υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών ποιότητας και του έτους σπουδών των φοιτητών, υποδηλώνοντας ότι οι προσδοκίες αυξάνονται με την εξέλιξη του έτους σπουδών.

Η έρευνα των Herrera Torres et al. (2021) σε Βραζιλιάνους φοιτητές εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επιστημονική ειδικότητα και το έτος σπουδών των φοιτητών και των προσδοκιών τους για την ποιότητα

των υποδομών των πανεπιστημίων. Η ειδικότητα και η ηλικία επηρέασαν την ικανοποίησή τους από την οργάνωση της διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Το έτος σπουδών επιδρά αντίστροφα στη διαμόρφωση των προσδοκιών για την ποιότητα των υποδομών, με τους φοιτητές μικρότερων εξαμήνων να έχουν υψηλότερες προσδοκίες στη διάσταση αυτή. Η ηλικία εμφάνισε αντίστροφη σχέση με την ικανοποίηση από τις διαδικασίες διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, υποδηλώνοντας ότι η επίδραση του ακαδημαϊκού έτους στις εκπαιδευτικές τεχνικές ενδέχεται να διαμεσολαβείται από την ηλικία των φοιτητών.

Στην Ελλάδα, οι Vrana et al. (2015) δεν εντόπισαν επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των φοιτητών του ΤΕΙ Θεσσαλίας αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών που έλαβαν. Αντίθετα, η ηλικία του ακαδημαϊκού τμήματος επιδρά στατιστικά σημαντικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τη διάσταση ποιότητας που σχετίζεται με το πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, τα ευρήματα των Zafiroopoulos και Vrana (2008) καταλήγουν πως το φύλο επηρεάζει τη διάσταση της Διασφάλισης και της Ανταπόκρισης, ενώ η σχολή και η ηλικία των τμημάτων αποδείχθηκαν καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν διάφορες διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου SERVQUAL.

Συμπερασματικά η ανάλυση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τις προσδοκίες των φοιτητών, αλλά δεν υπάρχει καθορισμένο πρότυπο σχέσεων που να οδηγεί σε μια γενική ερμηνεία των συσχετίσεων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να εξετάζουν κατά περίπτωση την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στη διαμόρφωση των προσδοκιών των φοιτητών όσον αφορά την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχουν.

Μέθοδος

Περιγραφή μεθοδολογίας

Βασική επιδίωξη της παρούσας εργασίας είναι ο έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των προσδοκιών τους για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που αναμένουν να λάβουν κατά τη συμμετοχή τους στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στο παράρτημα της Κοζάνης. Για το σκοπό αυτό, κρίθηκε κατάλληλη η δειγματοληπτική έρευνα, η οποία οδηγεί στη συλλογή πληροφοριών από δείγμα ατόμων μέσω των απαντήσεών τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις (Check & Schutt, 2012, σελ. 160). Η επιλογή του παραρτήματος της Κοζάνης έγινε στη βάση της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητες καθώς το συγκεκριμένο παράρτημα ήταν εύκολα προσβάσιμο από τους ερευνητές. Ωστόσο επειδή η επιλογή των υποψήφιων φοιτητών σε όλα τα παραρτήματα ακόλουθη συγκεκριμένη αλγοριθμική προσέγγιση, αξιολογούμε πως το προφίλ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο παράρτημα δε διαφοροποιείται από τον γενικό προφίλ των φοιτητών στο σύνολο της επικράτειας. Σε επίπεδο παραρτήματος επιδιώχθηκε η συμμετοχή όλων των φοιτητών καθώς το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε όλους τους φοιτητές. Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικής και έντυπης μορφής του

ερωτηματολογίου της κλίμακας ErpekQual πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος την ακαδημαϊκή περίοδο 2022-23. Για την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της κλίμακας μέτρησης, και στη συνέχεια εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική και μη παραμετρική ανάλυση με τα στατιστικά μέτρα Kruskal Wallis και Spearman rho λόγω της κατηγορικής φύσης των μεταβλητών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η κλίμακα ErpekQual. Οι 34 δηλώσεις της κλίμακας που εξετάζουν έξι διαφορετικά πεδία ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος απαντώνται μέσω μιας επταβάθμιας κλίμακας Likert όπου στο ένα της άκρο (1) τοποθετείται η δήλωση «Διαφωνώ απόλυτα» και στο άλλο της άκρο (7) η δήλωση «Συμφωνώ απόλυτα». Οι δημογραφικές μεταβλητές περιλάμβαναν επίπεδο σπουδών, ειδικότητα, φύλο και ηλικία. Οι τιμές του Cronbach alpha ήταν πάνω από το 0.7, επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία της κλίμακας ErpekQual, ενώ οι δείκτες παραγοντικής ανάλυσης ικανοποίησαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις εγκυρότητας. Συγκεκριμένα ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (CFI) και η ρίζα του μέσου τετραγωνικού σφάλματος προσαρμογής (RMSEA) ανήλθαν σε 0.886 και 0.077 αντίστοιχα και οι φορτίσεις στις επιμέρους δηλώσεις των διαστάσεων της ποιότητας στην κλίμακα ErpekQual κυμάνθηκαν μεταξύ 0.930 και 0.622.

Συμμετέχοντες

Το ποσοστό ανταπόκρισης ανήλθε σε 73,2% που αντιστοιχεί σε 183 άτομα και αξιολογήθηκε ως απόλυτα επαρκές καθώς ένα δείγμα 152 ατόμων διασφαλίζει 95% επίπεδο εμπιστοσύνης και περιθώριο σφάλματος ±5% (Sample Size Calculator by Raosoft, Inc., n.d.) Ο πίνακας 1 συγκεντρώνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1.

Κατανομή του δείγματος (N= 183) ως προς τα κοινωνικά-δημογραφικά του χαρακτηριστικά

Μεταβλητές	n	%
Φύλο		
Άνδρες	66	36,1
Γυναίκες	117	63,9
Ηλικία		
22-32	66	36,1
33-43	68	37,2
44-54	49	26,8
Εκπαίδευση		
ΤΕΙ	66	36,1
ΑΕΙ	36	19,7
Master	77	42,1

Ph.D.	4	2,2
Ειδικότητα		
Οικονομολόγοι	35	19,1
Πληροφορικοί	30	16,4
Νοσηλεύτες	18	9,8
Κοινωνιολόγοι	16	8,7
Βρεφονηπιοκόμοι	19	10,4
Μηχανολόγοι	27	14,8
Ηλεκτρολόγοι	11	6,0
Κοινωνικοί Λειτουργοί	4	2,2
Γεωπόνοι	13	7,1
Ψυχολόγοι	3	1,6
Άλλοι	7	3,8

Αποτελέσματα

Για την αξιολόγηση των προσδοκιών των συμμετεχόντων υπολογίστηκαν οι αριθμητικοί μέσοι όροι των βαθμολογιών που δόθηκαν στις 34 δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση των προσδοκιών στη βάση συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών. Ο πίνακας 2 περιλαμβάνει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση των βαθμολογιών των ανδρών και των γυναικών στις έξι διαστάσεις ποιότητας του ερευνητικού εργαλείου.

Πίνακας 2.

Προσδοκίες ποιότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στις έξι διαστάσεις ποιότητας

Μεταβλητές	Άνδρας		Γυναίκα	
	M	T.A.	M	T.A.
Ακαδημαϊκό	6,035	0,086	6,241	0,069
Προσωπικό				
Πρόγραμμα Σπουδών	5,926	0,089	6,274	0,072
Υποδομές	5,851	0,115	6,238	0,085
Μαθησιακά	6,048	0,091	6,403	0,066
Αποτελέσματα				
Διοικητικές Υπηρεσίες	6,144	0,101	6,391	0,079
Οργάνωση	5,947	0,101	6,250	0,072
Διδασκαλίας				

Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν αντίστοιχα οι προσδοκίες των συμμετεχόντων στη βάση των τριών ηλικιακών γκρουπ που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο. Ο πίνακας 3 συγκεντρώνει τα αποτελέσματα της μέτρησης αυτής.

Πίνακας 3.
Προσδοκίες ποιότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών με βάση το ηλικιακό τους προφίλ

Μεταβλητές	Ηλικία	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ακαδημαϊκό Προσωπικό	22-32	6,119	0,104
	33-43	6,199	0,084
	44-54	6,183	0,085
Πρόγραμμα Σπουδών	22-32	6,087	0,102
	33-43	6,165	0,092
	44-54	6,206	0,099
Υποδομές	22-32	6,005	0,127
	33-43	6,147	0,100
	44-54	6,156	0,139
Μαθησιακά Αποτελέσματα	22-32	6,190	0,095
	33-43	6,261	0,091
	44-54	6,408	0,093
Διοικητικές Υπηρεσίες	22-32	6,253	0,106
	33-43	6,356	0,092
	44-54	6,290	0,133
Οργάνωση Διδασκαλίας	22-32	6,136	0,099
	33-43	6,125	0,103
	44-54	6,168	0,107

Ο πίνακας 4 περιλαμβάνει του μέσου όρους και την τυπική απόκλιση των βαθμολογιών για τις προσδοκίες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα κατάρτισης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 4.
Προσδοκίες ποιότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο

Μεταβλητή	Μορφωτικό Επίπεδο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ακαδημαϊκό Προσωπικό	T.E.I.	6,024	0,105
	A.E.I.	6,349	0,104
	Master	6,195	0,074
	Ph.D.	6,321	0,347
Πρόγραμμα Σπουδών	T.E.I.	6,036	0,106
	A.E.I.	6,337	0,116
	Master	6,140	0,083
	Ph.D.	6,469	0,172

Υποδομές	T.E.I.	5,985	0,128
	A.E.I.	6,259	0,153
	Master	6,123	0,101
	Ph.D.	6,042	0,229
Μαθησιακά Αποτελέσματα	T.E.I.	6,170	0,105
	A.E.I.	6,478	0,115
	Master	6,255	0,075
	Ph.D.	6,600	0,082
Διοικητικές Υπηρεσίες	T.E.I.	6,246	0,116
	A.E.I.	6,326	0,168
	Master	6,325	0,078
	Ph.D.	6,563	0,120
Οργάνωση Διδασκαλίας	T.E.I.	5,943	0,115
	A.E.I.	6,368	0,130
	Master	6,205	0,078
	Ph.D.	6,125	0,239

Ο πίνακας 5 συγκεντρώνει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του προγράμματος κατάρτισης σε κάθε μία από τις έξι διαστάσεις της κλίμακας μέτρησης βάσει των ειδικοτήτων τους.

Πίνακας 5.
Προσδοκίες ποιότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών βάσει της ειδικότητας τους

Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Ακαδημαϊκό Προσωπικό		Πρόγραμμα Σπουδών		Υποδομές		Μαθησιακά Αποτελέσματα		Διοικητικές Υπηρεσίες		Οργάνωση της Διδασκαλίας	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Οικονομολόγοι ΠΕ80	6,061	0,127	6,218	0,124	6,048	0,154	6,309	0,131	6,479	0,147	6,136	0,130
Πληροφορικοί ΠΕ86	6,271	0,153	6,283	0,154	6,461	0,179	6,413	0,125	6,517	0,129	6,300	0,144
Υγείας ΠΕ87	6,071	0,177	6,111	0,134	6,278	0,169	6,400	0,117	6,403	0,178	6,250	0,141
Κοινωνιολόγοι ΠΕ78	5,938	0,228	5,750	0,283	5,656	0,371	6,075	0,263	5,922	0,368	6,094	0,293
Βρεφονηπιοκόμοι ΠΕ 87.09	6,241	0,080	6,026	0,174	6,061	0,148	6,284	0,146	6,355	0,11	6,092	0,154
Μηχανολόγοι ΠΕ82	6,143	0,121	6,000	0,138	5,938	0,176	6,133	0,126	6,056	0,129	5,972	0,129
Ηλεκτρολόγοι ΠΕ83	5,883	0,258	6,011	0,199	5,652	0,317	5,818	0,304	5,977	0,264	5,591	0,360
Κοινωνικοί Λειτουργοί ΠΕ30	6,893	0,107	6,906	0,060	6,458	0,356	6,950	0,050	6,938	0,063	6,563	0,359
Γεωπόνοι ΠΕ88	6,341	0,207	6,356	0,194	6,244	0,222	6,369	0,177	6,077	0,257	6,308	0,200
Ψυχολόγοι ΠΕ23	6,714	0,165	6,542	0,292	6,333	0,192	6,533	0,291	6,417	0,22	6,667	0,167
Άλλο	6,367	0,229	6,357	0,245	6,190	0,280	6,229	0,301	6,429	0,282	6,179	0,331

Στη συνέχεια εξετάσαμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των έξι διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Από τον μη παραμετρικό έλεγχο με το στατιστικό μέτρο Kruskal Wallis test εντοπίσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών μεταξύ του φύλου σε όλες τις

διαστάσεις ποιότητας της κλίμακας του ErpekQual καθώς και μεταξύ της ειδικότητας των συμμετεχόντων και των διαστάσεων «Υποστηρικτικές Υπηρεσίες» $\chi^2(10)=19,059$, $p=.019$ και «Διοικητικές Υπηρεσίες» $\chi^2(10)=21,262$, $p=.040$.

Τέλος, ελέγξαμε τη συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στον πρόγραμμα κατάρτισης και των προσδοκιών τους στις έξι διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών της κλίμακας ErpekQual. Τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Spearman rho έδειξαν ασθενή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και όλων των διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών. Ενώ όμοια σε ένταση συσχέτιση αλλά με αρνητικό πρόσημο εντοπίσαμε μεταξύ της Ειδικότητας και των Διοικητικών Υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Πίνακας 6.
Spearman rho συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων ErpekQual και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Ηλικία	Μορφωτικό Επίπεδο	Ειδικότητα	Φύλο
Ακαδημαϊκό Προσωπικό	-,002	,063	,088	,166*
Πρόγραμμα Σπουδών	,039	,043	-,007	,255**
Υποδομές	,036	,010	-,105	,254**
Μαθησιακά Αποτελέσματα	,117	,007	-,061	,268**
Διοικητικές Υπηρεσίες	,027	-,023	-,220**	,210**
Οργάνωση Διδασκαλίας	,003	,080	-,034	,202**
*. Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,05				
**. Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,01				

Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως οι προσδοκίες για την ποιότητα των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος διαφοροποιούνται βάση του φύλου των συμμετεχόντων επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα άλλων ερευνητών (Akareem, 2016; Alhazmi, 2022; Fuchs & Fangrong, 2021). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στις προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε όλες τις διαστάσεις ποιότητας της κλίμακας του ErpekQual. Οι γυναίκες διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τους άνδρες αναφορικά με την ποιότητα στο πεδίο των μαθησιακών αποτελεσμάτων [$\chi^2(1)=13,059$, $p<.000$]. Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός πως οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά στο πρόγραμμα κατάρτισης αναδεικνύει την ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη

μέριμνα από τα στελέχη διοίκησης στην ποιοτική αυτή διάσταση. Το αξιολογούμενο πρόγραμμα οδηγεί σε εξειδικευμένες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες συνεπώς οι συμμετέχοντες σε αυτό διατηρούν υψηλές προσδοκίες ποιότητας για τα μαθησιακά αποτελέσματα ώστε να καταστούν ικανοί στην επιτυχή ανταπόκριση των απαιτήσεων του μελλοντικού εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσδοκούν υψηλότερη ποιότητα υπηρεσιών σε όλες τις διαστάσεις συγκριτικά με τους άνδρες, οι οποίοι εστιάζουν περισσότερο στις διοικητικές υπηρεσίες ($M=6048$ T.A.= 0091). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (23-32) έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για την ποιότητα των υπηρεσιών συγκριτικά με τους μεγαλύτερους, εκτός από την Οργάνωση Διδασκαλίας όπου οι ηλικίες 33-43 έχουν τις χαμηλότερες προσδοκίες. Ενώ οι συμμετέχοντες ηλικίας 44-55 έχουν υψηλές προσδοκίες για τη διάσταση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων ($M=6,408$, T.A.=0,094). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει έμμεσα προηγούμενο εύρημα των Fuchs και Fangrong (2021) οι οποίοι συμπέραναν πως οι φοιτητές μεγαλύτερων εξαμήνων, άρα ηλικιακά μεγαλύτεροι είχαν και αυξημένες προσδοκίες ποιότητας.

Οι απόφοιτοι των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων δήλωσαν τις χαμηλότερες προσδοκίες ποιότητας συγκριτικά με τους ομότιμους τους σε όλες τις διαστάσεις ποιότητας. Αντίθετα οι απόφοιτοι των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αναμένουν υψηλές ποιοτικά εκπαιδευτικές υπηρεσίες ακόμη και από τους συναδέλφους τους που έχουν ολοκληρώσει δεύτερο και τρίτο κύκλο σπουδών.

Οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου ήταν αυτοί που εξέφρασαν το υψηλότερο αναμενόμενο επίπεδο ποιότητας μεταξύ όλων των διαστάσεων, στο πεδίο των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων ($M=6,600$, T.A.=0,082). Παρόλες τις παραπάνω όμως διαφορές δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και των προσδοκιών ποιότητας των συμμετεχόντων. Αν και η οπτική αυτή δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς μπορούμε να συνάγουμε το συμπέρασμα πως τα ευρήματά μας συμφωνούν έμμεσα με τα αντίστοιχα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα η οποία εξέτασε τις επιλογές φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των αποφοίτων ιδιωτικών σχολείων. Υιοθετώντας την άποψη πως οι εμπειρίες μάθησης των αποφοίτων των ιδιωτικών σχολείων είναι αναβαθμισμένες ποιοτικά σε σύγκριση με τους ομότιμους των δημοσίων σχολείων (Fotopoulos et al., 2019; Stumm & Plomin, 2021) συμπεραίνουμε πως οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες ποιότητας θα αναζητούν υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Οι προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν μεταξύ των διαφόρων ειδικοτήτων τους με την μόνη ωστόσο στατιστικά σημαντική διαφορά να εντοπίζεται στη διάσταση των Διοικητικών Υπηρεσιών ($r_s(181)=-.22$, $p<.001$). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναμένουν διαφορετικό επίπεδο ποιότητας στις διοικητικές υπηρεσίες όταν αυτό εξετάζεται μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων. Η σχέση αυτή στην έρευνά μας υποδηλώνει πως οι οικονομολόγοι, οι πληροφορικοί αλλά και εκπαιδευτικοί του τομέα υγείας αναμένουν υψηλότερη ποιότητα από ότι οι συνάδελφοί τους που ανήκουν στις ειδικότητες των Γεωπόνων και των Ψυχολόγων. Οι εκπαιδευτικοί στις ειδικότητες των κοινωνικών λειτουργών, της ψυχολογίας και όσων έχουν ενταχθεί στην κατηγορία Άλλοι είναι η μειοψηφία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επομένως εστιάζουμε τη συζήτηση

στις ειδικότητες που έχουν την υψηλότερη συμμετοχή σε αυτό. Στη διάσταση ποιότητας Ακαδημαϊκό Προσωπικό η υψηλότερη προσδοκία εκφράστηκε από τους γεωπόνους ($M=6,341$, $T.A.=0,207$) και η χαμηλότερη από τους ηλεκτρολόγους ($M=5,883$, $T.A.=0,258$). Οι γεωπόνοι ($M=6,356$, $T.A.=0,194$) δήλωσαν υψηλότερες προσδοκίες ποιότητας στη διάσταση Πρόγραμμα Σπουδών ενώ οι κοινωνιολόγοι τη χαμηλότερη προσδοκία ($M=5,750$, $T.A.=0,283$). Υψηλότερη ποιότητα για τις υποδομές του εκπαιδευτικού προγράμματος δήλωσαν πως αναμένουν οι εκπαιδευτικοί του τομέα υγείας ($M=6,278$, $T.A.=0,169$) ενώ τη χαμηλότερη οι ηλεκτρολόγοι ($M=5,652$, $T.A.=0,317$). Για τα Μαθησιακά Αποτελέσματα οι πληροφορικοί δηλώνουν τις υψηλότερες προσδοκίες ($M=6,413$, $T.A.=0,125$) ενώ οι ηλεκτρολόγοι εμφανίζουν και πάλι χαμηλές προσδοκίες ποιότητας ($M=5,818$, $T.A.=0,304$). Ομοίως οι πληροφορικοί προσδοκούν υψηλότερη σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους ποιότητα διοικητικών υπηρεσιών ($M=6,517$, $T.A.=0,127$) με τους κοινωνιολόγους να τοποθετούνται στον αντίποδα της διάστασης αυτής ($M=5,922$, $T.A.=0,368$). Τέλος στην ποιοτική διάσταση Οργάνωση Διδασκαλίας οι ψυχολόγοι δηλώνουν την υψηλότερη αναμενόμενη ποιότητα ($M=6,667$, $T.A.=0,167$) ενώ οι ηλεκτρολόγοι τη χαμηλότερη ($M=5,591$, $T.A.=0,360$). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ευρήματα που συμφωνούν με τις δικές μας παρατηρήσεις στη βάση πως οι προσδοκίες για την ποιότητα της εκπαίδευσης που αναμένουν να λάβουν οι σπουδαστές διαφορετικών ειδικοτήτων εμφανίζουν μεταξύ τους αποκλίσεις (Καραθάνος, κ.ά., 2015).

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας προσφέρουν σημαντικές προοπτικές για τη διοίκηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διαφοροποίηση στις προσδοκίες των συμμετεχόντων ανά φύλο, ηλικία, ειδικότητα και μορφωτικό επίπεδο αναδεικνύει την ανάγκη για εξατομικευμένες προσεγγίσεις στη διοίκηση και την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε αυτές τις διαφοροποιήσεις μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έρευνα αυτή συνεισφέρει στο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προσφέροντας νέες προοπτικές και δεδομένα. Η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις προσδοκίες για την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την προώθηση βέλτιστων πρακτικών στον τομέα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Επομένως, οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί και οι συντονιστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να εξετάσουν προσεκτικά αυτά τα ευρήματα προκειμένου να δημιουργήσουν πολιτικές και πρακτικές που αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες των συμμετεχόντων, προωθώντας έτσι την υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι σαφές πως η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών δε σημαίνει απαραίτητα και την ύπαρξη αιτιότητας, επομένως προτείνεται η διερεύνηση των αιτιατών αυτών σχέσεων ως επέκταση της μελέτης

αυτής. Παράλληλα συστήνεται η διαχρονική εξέταση των παραπάνω σχέσεων προκειμένου να διαμορφωθεί μία συγκεκριμένη στρατηγική για την αποτελεσματική διοίκηση του προγράμματος. Τέλος, για τη γενίκευση των πορισμάτων της παρούσας έρευνας θα πρέπει αυτή να συμπεριλάβει στο δείγμα της υποψήφιους εκπαιδευτικούς από όλα τα παραρτήματα στα οποία υλοποιείται το πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

- Akareem, H. A. (2016). The impact of demographic factors on students' perceptions of educational service quality: A case study of a university in Malaysia. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1062-1080.
- Alba-Hidalgo, D., Benayas del Álamo, J., & Gutiérrez-Pérez, J. (2018). Towards a definition of environmental sustainability evaluation in higher education. *Higher Education Policy*, 31, 447-470.
<https://doi.org/10.1057/s41307-018-0106-8>
- Alhazmi, F. A. (2022). Saudi University Students' Perceptions of Service Quality in Higher Education. *Educational Planning*, 29(4), 7-26.
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R.S. (2016). The effects of service quality on student loyalty: the mediating role of student satisfaction. *Journal of Modelling in Management*, 11, 446-462.
- Athanasiadis, A. (2024, June 17). Meeting students' expectations: cultural insights for enhanced educational program management. *Education and New Developments 2024 – Volume I*. In print
- Athanasiadis, A., Papadopoulou, V., & Kasimatis, K. (2023). "Chapter 15 The EppekQual Scale: An Instrument Designed to Measure Service Quality in Prospective Teacher-Training Programs". In *Reimagining Education for the Second Quarter of the 21st Century and Beyond*. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004688490_015
- CEDEFOP (2020). Προγράμματα μαθητείας για ενηλίκους. Ενημερωτικό Σημείωμα. DOI: 10.2801/2581121.
- Check, J., & Schutt, R. K. (2012). Research methods in education. Thousand Oaks, CA: Sage. *Demographic factors*. Payroll Heaven. (2021, November 23). <https://payrollheaven.com/define/demographic-factors/#sources>
- Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55-68.
- Fotopoulos, N., Zagkos, C., & Fatourou, P. (2019). Graduates of Private Schools and the Greek University: Empirical data and sociological interpretations through the period of crisis. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(12). <https://doi.org/10.14738/assrj.612.7583>
- Fuchs, K., & Fangpong, K. (2021). Using the SERVQUAL framework to examine the service quality in higher education in Thailand. *Education Quarterly Reviews*, 4(2). Available at SSRN <https://ssrn.com/abstract=3851808>
- Herrera Torres, L., Souza-Soares de Quadros, M. R., Sánchez-Sánchez, L. C., & Ramiro-Sánchez, T. (2021). Satisfaction with self and external regulation of learning

- in higher education students in brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5914.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18115914>
- MacKinnon, T., Pasfield-Neofitou, S., Manns, H., & Grant, S. (2016). A meta-analysis of open educational communities of practice and sustainability in higher educational policy. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2908>
- Madeeha, M., Khattab, N., Samara, M., Modood, T., & Barham, A. (2022). Explaining the educational aspirations-expectations mismatch among middle school students: the role of parental expectations, attitudinal and demographic factors. *Educational Studies*, 1-17.
- Min, S., & Khoon, C. C. (2014). Demographic factors in the evaluation of service quality in higher education: A Structural Equation Model (SEM) approach. *International Journal of Marketing Studies*, 6(1), 90.
<http://dx.doi.org/10.5539/ijms.v6n1p90>
- Mukhtar, U., Anwar, S., Ahmed, U., & Baloch, M.A. (2015). Factors effecting the service quality of public and private sector universities comparatively: An empirical investigation. *Researchers World*, 6, 132.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. (1988). *SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*. 1988, 64(1), 12-40.
- Sample Size Calculator by Raosoft, Inc.* (n.d.).
<http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Stumm, S., & Plomin, R. (2021). Does private education make nicer people? The influence of school type on social-emotional development. *British Journal of Psychology*, 112(2), 373-388. <https://doi.org/10.1111/bjop.12462>
- Teixeira, P. N. (2020). Marketization and Educational Institutions. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.711>
- Tsiligiris, V., Kéri, A., & Cheah, J. E. T. (2021). Exploring the relationship between student individual culture and service quality expectations in higher education. *Quality Assurance in Education*, 30(1), 51-72.
<https://doi.org/10.1108/QAE-11-2020-0137>
- Vrana, V. G., Dimitriadis, S. G., & Karavasilis, G. J. (2015). Students' perceptions of service quality at a Greek higher education institute. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management*, 6(1), 80-102.
<https://doi.org/10.1504/IJDSRM.2015.072770>
- Zafiroopoulos, K., & Vrana, V. (2008). Service quality assessment in a Greek Higher Education Institute. *Journal of Business Economics and Management*. 9. 33-45.
<https://doi.org/10.3846/1611-1699.2008.9.33-45>
- Αθανασιάδης, Α. (2021). Προσδοκίες ή αντιλήψεις; Σύγκριση μετρήσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών: Μία εμπειρική μελέτη με την κλίμακα ErpekQual. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 195-212.
<https://doi.org/10.12681/hjre.27609>
- Καραθάνος, Β., Μπέλλος, Σ., Κιοσσές, Β., Δημολιάτης, Γ., Κουτσογιάννου, Π., & Γελαστοπούλου, Ε. (2015). Πώς βαθμολογούν 731 ειδικευόμενοι όλων των
- [236]

ειδικοτήτων, από όλη τη χώρα, την ποιότητα της εκπαίδευσής τους. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των ελληνικών νοσοκομείων με το εργαλείο PHEEM (postgraduate hospital education environment measure). *Archives of Hellenic Medicine / Arheia Ellenikes Iatrikes*, 32(6), 743–757.

Καραλής, Θ. (2021). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Η Τράπεζα Θεμάτων ως εργαλείο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης στο μάθημα Τήρησης Φυλακής Γέφυρας, ΕΠΑΛ κατεύθυνσης Πλοιάρχων. Κριτική αξιολόγηση

Αρβανίτη Κ. Σταματίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ90 Ναυτικών Μαθημάτων/ΠΕ05 Γαλλικής, Δ.Δ.Ε Πειραιά, MSc in International Maritime Business Solent University of Southampton, τελειόφοιτος τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας & Θρησκευσιολογίας Ε.Κ.Π.Α., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παν.Δυτ.Μακεδονίας στο Π.Μ.Σ. «Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και στην δια βίου κατάρτιση-επιμόρφωση»

Περίληψη

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1675/2019 και έως και σήμερα, το μάθημα «Τήρηση Φυλακής Γέφυρας», ορίζεται ως ένα από τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα της ειδικότητας «Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού» των επαγγελματικών λυκείων που προσφέρουν σπουδές του τομέα ναυτιλιακών επαγγελμαμάτων». Η τράπεζα θεμάτων ήρθε για να εισαχθεί στην διδακτική και μαθησιακή πραγματικότητα του προαναφερθέντος μαθήματος κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η θεωρητική αλλά και εμπειρική μελέτη της συγγραφέως, μέσω της διδασκαλίας του παραπάνω μαθήματος, γέννησε μια σειρά πεδίων ενδιαφέροντος προς διερεύνηση τα οποία σχετίζονται με το τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Τ.Φ.Γ. και για το πώς βασίζεται η διδασκαλία της σε ένα επιστημονικό εγχειρίδιο το οποίο δεν προορίζεται για σχολική χρήση αλλά λειτουργεί ως επιστημονικό βοήθημα σε σπουδαστές και σπουδάστριες των Ακαδημιών Εμπορικού Ναυτικού σε όλη την Ελλάδα. Επιπροσθέτως, επιχειρείται να γίνει μία κριτική ανάλυση σε ασκήσεις οι οποίες έχουν συμπεριληφθεί στην Τράπεζα Θεμάτων του μαθήματος οι οποίες κατά την κρίση της εισηγήτριας παρουσιάζουν σαφείς προβληματικές οι οποίες έγκεινται στην διαμόρφωση της ύλης μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, σε δυσλειτουργικές διατυπώσεις ασαφών ερωτημάτων σε ασκήσεις που δυσχεραίνουν την διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο γεγονός πως παρ' ότι το μάθημα είναι εξ ολοκλήρου θεωρητικό η επίλυση ορισμένων θεμάτων προϋποθέτει εκ μέρους των μαθητών-τριών εργαστηριακή εμπειρία επιπέδου Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού. Αναμφίβολα, η Τράπεζα Θεμάτων καθίσταται ως ένα σημαντικό εργαλείο για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αφού αποτελεί τόσο ένα μέσον αυτοαξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας του/της εκάστοτε διδάσκοντος/ουσας όσο κι ένα βοήθημα σχετικό με την μαθησιακή διαδικασία καθώς γίνεται αρωγός στην εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης για πολλούς έφηβους μαθητές και έφηβες μαθήτριες. Επομένως, στα πλαίσια του συνεχούς αναστοχασμού και του σχεδιασμού αναπροσαρμογών για την βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης, η κριτική αξιολόγηση των σημείων που προαναφέρθηκαν επιτάσσεται ως μια εξελικτική αλλά και προαγωγική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση, Τράπεζα Θεμάτων

The subject bank exercises as a tool of learning, teaching and assessment in the course of “Bridge Watchkeeping” in vocational high schools, faculty of captains. A critical analysis

Abstract

“Bridge Watchkeeping” constitutes one of the most essential courses that are provided in the 3rd year of studies in every Vocational High School of Maritime Sector/ Captains’ Faculty, in Greece. Since 2022, the tool of “subject bank exercises” is available for both students and professors to be used for learning, teaching, evaluation and assessment purposes. On the other hand, there are specific concerns that refer to the presentation, the meanings, the grammar and the syntactic structure adequacy of the provided tasks. Moreover, what happens when the didactic manual from which the exercises are based on wasn’t ever designed to endeavor the learning needs of high school students? Which are the didactic and learning aims that can be served with the existence of manual laboratory exercises in a totally theoretical course and how is it possible a learning tool to swell the social problem of gender discrimination. All the pre-mentioned “misfires” can sway the learning and didactic effectiveness. The present paper, intends to enlighten problematics that arise from the above mentioned data and stumble the learning and teaching process.

Εισαγωγή

Ο Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελματιών, είναι μια σπουδαστική επιλογή που παρέχεται από ορισμένα ΕΠΑΛ της Ελλάδος. Υπάρχουν επαγγελματικά λύκεια τα οποία διαθέτουν αυτόν τον τομέα μαζί με άλλους όπως αυτόν της Οικονομίας και Διοίκησης, υπάρχουν όμως και εξ ολοκλήρου Ναυτικά Λύκεια όπως παραδείγματος χάριν το 9^ο Επαλ Πειραιά ή το 4^ο Επαλ Πειραιά τα οποία διαθέτουν δύο ναυτικές ειδικότητες, αυτές των «Πλοιάρχων Ε.Ν.» και των «Μηχανικών Ε.Ν.». Παρ’ ότι ο τομέας ονομάζεται «Ναυτιλιακών Επαγγελματιών», στην πραγματικότητα το πρόγραμμα σπουδών του ανταποκρίνεται στις ανάγκες μόνο του ναυτικού επαγγέλματος γι’ αυτό άλλωστε και η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών που επιλέγουν να φοιτήσουν σε αυτά έχουν ως στόχο, την εισαγωγή τους σε κάποια Ακαδημία Εμπορικού Ναυτικού της επικράτειας.

Βάσει των οριζομένων στο Φ.Ε.Κ. 1489/τ. Β’/26-5-2016, από το σχολικό έτος 2017-2018, στον Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελματιών οι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στη Β’ τάξη του Ημερησίου ΕΠΑ.Λ. παρακολουθούν 23 ώρες μαθημάτων Τομέα και 12 ώρες μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανά εβδομάδα. Στη Β’ τάξη του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. παρακολουθούν 20 ώρες μαθημάτων Τομέα και 10 ώρες μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανά εβδομάδα.

Εν συνεχεία κι εφόσον προβιβαστούν, στη Γ’ τάξη του Ημερησίου ΕΠΑ.Λ., καλούνται να επιλέξουν μία από τις 2 Ειδικότητες που παρέχει ο Τομέας και να παρακολουθήσουν 23 ώρες μαθημάτων ειδικότητας. Σύμφωνα, με το Φ.Ε.Κ. 3224/τ.Β’/07-08-2018, τα μαθήματα ειδικότητας τα οποία παρακολουθούν οι μαθητές που φοιτούν στους Πλοιάρχους Ε.Ν. και στα οποία συμπεριλαμβάνεται το μάθημα Τήρηση Φυλακής Γέφυρας το οποίο θα μας απασχολήσει στην παρούσα

εισήγηση είναι: η Ναυσιπλοΐα II, το Ναυτικό Δίκαιο - Διεθνείς Κανονισμοί στην Ναυτιλία – Εφαρμογές, η Μεταφορά Φορτίων, η Τήρηση Φυλακής Γέφυρας, τα Ναυτικά Αγγλικά II, τα Ν.Η.Ο. – Επικοινωνίες, οι Εφαρμογές Δ.Κ.Α.Σ. – ECDIS – ARPA (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2024).

Μέθοδος

Η παρούσα εισήγηση, συντάχθηκε κατόπιν τριετούς εμπειρικής έρευνας ημερολογίου στο πεδίο της διδασκαλίας της Τ.Φ.Γ. και σε συνολικά οχτώ τμήματα τελειοφοίτων μαθητών-τριών κατεύθυνσης Πλοιάρχων κατά την διάρκεια τριών συναπτών σχολικών ετών, από το 2021 έως το 2024. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε ανάλυση στις πενήντα μία ασκήσεις που είναι αναρτημένες ως θέμα τέταρτο στην επίσημη ιστοσελίδα του ΙΕΠ.

Σε αυτό το διάστημα, πραγματοποιήθηκε συστηματική και λεπτομερής τήρηση ημερολογίου καθώς και συνεχής αλληλεπίδραση με τους μαθητές και μαθήτριες σε θέματα που αφορούν την κατανόηση της διδασκόμενης ύλης. Οφείλει επίσης να σημειωθεί πως η χρήση των ασκήσεων της Τράπεζας Θεμάτων κατά την διάρκεια της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε στα δύο από τα τρία σχολικά έτη από το 2022 έως το 2024. Στο κομμάτι που αφορά την διδασκαλία κατά την διάρκεια της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν από την διδάσκουσα ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας όπως η αλληλεπιδραστική μάθηση, η τεχνική “visible thinking”, εμπλουτισμένες περιοδικές διαλέξεις με παράλληλη προβολή αρχείων στον διαδραστικό πίνακα αλλά και χρήση άλλων έντυπων μέσων όπως ένα φύλλο υποτύπωσης ή ένα φύλλο εργασιών ως διδακτική παρέμβαση. Ακόμη, επιλύθηκαν ομαδικά όλα τα θέματα της τράπεζας θεμάτων με προβολή αυτών μέσω video projector, ή για το σχολικό έτος 2023-2024, στον διαδραστικό πίνακα. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκε, περισσότερο ως εργαλείο πλοήγησης για την διδασκαλία αλλά και τη μελέτη εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών, το προβλεπόμενο από το Υπουργείο Παιδείας εγχειρίδιο: Λιούλη, Ι. (2013) «Διεθνείς Κανονισμοί Αποφυγής Συγκρούσεων στην Θάλασσα Τήρηση Φυλακής/ARPA» των εκδόσεων του Ευγενιδείου Ιδρύματος. Τέλος, εφαρμόστηκε με επιτυχία η οποία κρίθηκε από την ενεργή συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και μαθητριών, το παιχνίδι ρόλων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η εκπαίδευση και ειδικότερα η διδασκαλία έχει μεταβεί σε άλλο επίπεδο, αυτό της καθημερινής χρήσης πολυμέσων ειδικά στα σχολεία τα οποία διαθέτουν διαδραστικούς πίνακες. Μέσα από μια πληθώρα σύγχρονων επιστημονικών ερευνών κατανοούμε πως οι μαθητές και μαθήτριες του σήμερα δεν δύνανται να διδάσκονται μόνο μέσω των κλασικών μεθόδων αλλά και των μέσων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνταν κατα την εκπαιδευτική διαδικασία άλλοτε. Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση στην διδασκαλία έχει μετατοπιστεί προς έναν πιο αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα. Η χρήση δε του ασπροπίνακα/μαυροπίνακα και των σχολικών εγχειριδίων ως τα

μόνα μέσα διδασκαλίας αξιολογείται ως μια απαρχαιωμένη μέθοδος η οποία δεν εγγυάται την «βαθιά» κατανόηση εκ μέρους των μαθητών-τριών ή την μάθηση.

Ανεξάρτητα από την μετατόπιση των μεθόδων διδασκαλίας προς πιο εναλλακτικά μοντέλα από αυτά που είχαμε συνηθίσει χονδρικά έως και το 2010, το εκάστοτε σχολικό εγχειρίδιο δεν παύει να είναι ένας από τους συνοδοιπόρους των μαθητών-τριών στη μελέτη που ακολουθεί τις ώρες μετά το σχολείο παραμένοντας ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης αλλά και ένας βασικός ενδείκτης για την πλοήγηση στην ύλη για τους καθηγητές και τις καθηγήτριες. Ως εκ τούτου, οφείλει να εξετασθεί η περίπτωση κατά την οποία χρησιμοποιείται ένα εγχειρίδιο το οποίο δεν σχεδιάστηκε και δεν συγγράφηκε ποτέ με σκοπό να εξυπηρετήσει τις διδακτικές αλλά και μαθησιακές ανάγκες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως συμβαίνει με αυτό της Τήρησης Φυλακής Γέφυρας.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών της Γ' λυκείου των ΕΠΑΛ Ειδικότητας Πλοιάρχων, όπως αυτό έχει αναρτηθεί στην επίσημη ιστοσελίδα τους Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το μάθημα Τήρηση Φυλακής Γέφυρας εξετάζεται ενδοσχολικά στις απολυτήριες εξετάσεις και η επιτυχία σε αυτό αποτελεί προϋπόθεση για την λήψη πτυχίου ειδικότητας Πλοιάρχων. Γίνεται ακόμη σαφές πως η διδασκαλία του πραγματοποιείται δυο ώρες εβδομαδιαίως και μόνο ως θεωρία, σε αντίθεση με άλλα μαθήματα όπως τα τα Ν.Η.Ο. – Επικοινωνίες και οι Εφαρμογές Δ.Κ.Α.Σ. – ECDIS – ARPA που προσφέρουν ώρες θεωρητικής κατάρτισης σε συνδιασμό με εργαστηριακά μαθήματα ή μόνο εργαστηριακά μαθήματα. Παρ' όλ' αυτά και Σύμφωνα με την εφημερίδα της Κυβερνήσεως Τεύχος Β' 6476/13.11.2023, μέσα στην εξεταζόμενη ύλη διακρίνεται το κεφάλαιο 8 με τίτλο «Πρακτική εξάσκηση για χειροκίνητη υποτύπωση και χρήση των συσκευών ρανταρ ARPA» με τις υποπαραγράφους 8.1., 8.2, 8.3. Οι ασκήσεις χειροκίνητης υποτύπωσης δε, αποτελούν διδασκόμενη ύλη του δ' εξαμήνου σπουδών των ΑΕΝ στο μάθημα «ARPA- Τήρηση Φυλακής» (isalos.net, 2024) και προϋποθέτουν συνεχόμενο διδακτικό δώρο, υλικοτεχνικό εξοπλισμό όπως φύλλα υποτύπωσης ρανταρ Α3, διαβήτες, χάρακες, γόμες, μολύβια και ξεχωριστές ώρες θεωρητικής διδασκαλίας ώστε να διδαχθούν αλλά και κατανοηθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες οι τύποι που θα χρησιμοποιηθούν. Ακόμη, απαιτούνται γνώσεις γεωμετρίας. Είναι άραγε εφικτό σε ένα δώρο θεωρητικό μάθημα να διδαχθεί το παραπάνω κεφάλαιο αποτελεσματικά;

Προς ολοκλήρωση των άνωθεν και μεταπηδώντας σε ένα επιπρόσθετο ζήτημα, θα λέγαμε πως εκτός από την ανάπτυξη των γνωστικών ιδιοτήτων του μαθητικού κοινού, η Τράπεζα Θεμάτων ως εργαλείο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης ενός σύγχρονου σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής θα πρέπει να αναπτύσσει κοινωνικές αξίες και στάσεις. Διατίθεται όμως το αντίστοιχο περιεχόμενο στις ασκήσεις ώστε να υπάρχει ανταπόκριση και σ' αυτόν τον τομέα; Σε μία λίστα 51 ασκήσεων της Τράπεζας Θεμάτων – 4^ο Θέμα- ανάμεσα στις οποίες οι 22 κάνουν χρήση γλώσσας η οποία διακρίνει τα σεξιστικά πρότυπα στον εργασιακό χώρο, η απάντηση σαφώς και θα είναι αρνητική.

Η αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης προτάσσεται ως μια δομική συνιστώσα η οποία όμως θα πρέπει να ερευνά τις ανάγκες αλλά και τις «ιδιαιτερότητες» των άμεσα «ενδιαφερομένων»

(Φωτόπουλος, 2022). Βασισμένη στην παραπάνω λογική η συγγραφέας της παρούσης εισήγησης διαβλέπει στην χρήση των ασκήσεων της Τράπεζας Θεμάτων τις έννοιες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης, της αυτοαξιολόγησης των μαθητών-τριών και της αυτο-αξιολόγησης του ίδιου/της ίδιας του διδάσκοντος/ουσας καθώς και της καλλιέργειας στάσεων και κοινωνικών αξιών οι οποίες θα συντριφεύουν τους/τις μελλοντικούς/ες επαγγελματίες του χώρου της ναυτιλίας.

Εν κατακλείδι, τίθεται το ερώτημα για το αν η Τράπεζα Θεμάτων αναφορικά με το μάθημα Τήρηση Φυλακής Γέφυρας, μπορεί να σταθεί ως ένα τόσο σημαντικό εργαλείο όταν μια πληθώρα ασκήσεων της παρουσιάζει εκφραστικά-συντακτικά λάθη, απαρχαιωμένες ναυτικές πρακτικές επικίνδυνες για την σύγχρονη ναυτιλία, σεξιστική χρήση γλώσσας και ασαφείς εκφωνήσεις.

Το σχολικό εγχειρίδιο και οι δυστοπίες του σε σχέση με την κατανομή της διδασκόμενης- εξεταζόμενης ύλης

Το εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται στα ΕΠΑΛ ειδικότητας Πλοιάρχων Ε.Ν. για την διδασκαλία του μαθήματος Τήρηση Φυλακής Γέφυρας είναι οι «Διεθνείς Κανονισμοί Αποφυγής Σύγκρουσης στη θάλασσα – Τήρηση Φυλακής Γέφυρας ARPA» του Ι.Λούλη, από τις εκδόσεις του Ευγενιδείου Ιδρύματος. Το εν λόγω εγχειρίδιο είναι επιστημονικό και δεν είναι σχεδιασμένο για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά για σπουδαστές ΑΕΝ. Αποτελείται από συνολικά 503 σελίδες, η γλώσσα του είναι εξειδικευμένη και τα κεφάλαια δεν είναι χωρισμένα ύστερα από μελέτη για διδασκαλία σε μαθητές και μαθήτριες επαγγελματικών λυκείων. Ακόμη, δεν υπάρχουν καθόλου ερωτήσεις εμπέδωσης ή ασκήσεις κατανόησης.

Το πρώτο, το πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου καλύπτουν και τις θεωρητικές ανάγκες ενός άλλου μαθήματος γ' τάξης ΕΠΑΛ ειδικότητας Πλοιάρχων Ε.Ν. το οποίο είναι εργαστηριακό και έχει τίτλο: Εφαρμογές Δ.Κ.Α.Σ. – ECDIS – ARPA. Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος 2^ο, αρ.φύλλου 6476 που εκδόθηκε στις 13-11-2023 αλλά και στα αντίστοιχα φύλλα των δύο προηγούμενων ετών στα οποία ορίζεται η διδακτέα και εξεταζόμενη ύλη της Τ.Φ.Γ, συμπεριλαμβάνονται μέρη του βιβλίου όπως το Κεφάλαιο 8 με τις υποπαραγράφους 8.1, 8.2, 8.3. όπου αναφέρονται σε ασκήσεις χειροκίνητης υποτυπώσεως και χρήσης των συσκευών ραντάρ/ARPA. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθούν τα εξής. Αρχικά, στην εποχή μας όλα τα σύγχρονα ραντάρ φέρουν ενσωματωμένη συσκευή αυτόματης υποτυπώσεως ARPA, μία αστοχία λόγω γρήγορης εξέλιξης των ναυτιλιακών τεκταινόμενων η οποία θα πρέπει να «σημειώνεται» από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες προς τους μαθητές και μαθήτριες αφού ακόμη και στην πιο πρόσφατη έκδοση του εγχειριδίου το 2019 δεν έχει υπάρξει αναθεώρηση.

Ύστερα, τίθεται μια άλλη προβληματική, αυτή του ότι σε ένα ξεκάθαρα θεωρητικό μάθημα όπως αυτό ορίζεται από το πρόγραμμα σπουδών δεν γίνεται να διδαχθούν εργαστηριακές ασκήσεις οι οποίες προϋποθέτουν, συνεχόμενο δώρο μάθημα, έδρανα σχεδίου, εξειδικευμένα φύλλα υποτυπώσεως μεγέθους Α3,

διάφορους χάρακες, διαβήτες μολύβια αλλά και προσομοιωτή ραντάρ. Ιδιαίτερα προβλήματα αντιμετωπίζονται επίσης σχετικά με το κεφάλαιο 8 από άποψη κατανόησης της ύλης και της μεθοδολογίας της χειροκίνητης υποτυπώσεως στόχων εξαιτίας ελλειμμάτων σε γνώσεις γεωμετρίας.

Η ύπαρξη του κεφαλαίου αυτού εντός της διδασκόμενης και εξεταζόμενης ύλης γεννά περαιτέρω προβλήματα αναφορικά με την Τράπεζα Θεμάτων πάνω στα οποία θα εστιάσει η παρούσα εισήγηση. Αρκετές ασκήσεις της Τ.Θ. οι οποίες εμφανίζονται ως τέταρτα θέματα διατυπώνονται με ασάφειες και υπερβολικά εκτενείς εκφωνήσεις οι οποίες δεν αντιστοιχούν στα ζητούμενα. Έτσι, η μαθησιακή αυτο-αξιολόγηση απογοητεύει τους μαθητές και μαθήτριες αλλά και δυσχεραίνει το διδακτικό έργο.

Ενδεικτικές προβληματικές σχετικές με τις συμπεριλαμβανόμενες ασκήσεις του κεφαλαίου 8 «ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΓΙΑ ΧΕΙΡΟΚΙΝΗΤΗ ΥΠΟΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ ΡΑΝΤΑΡ/ΑΡΡΑ» στην Τράπεζα Θεμάτων

Σχετικά με την Τράπεζα Θεμάτων, από το κεφάλαιο 8 και ως τέταρτο θέμα εμφανίζονται συνολικά 19 ασκήσεις. Παρακάτω παρατίθενται ποικίλες προβληματικές που βασίζονται σε συγκεκριμένες ασκήσεις.

Θέμα 4^ο 33606

Εκφώνηση:

Το πλοίο μας έχει ενεργοποιήσει το ραντάρ σε παρουσίαση σχετικής κινήσεως, έχει επιλεγεί προσανατολισμός με τον βορρά (north-up) και κλίμακα 12 ν.μ.. Η αναπρώρηση και ταχύτητα διά μέσου του νερού είναι 173° και 11 κόμβους (knots) αντίστοιχα. Στη συνέχεια εντοπίζεται ένα καραβοφάνaro, στις ακόλουθες θέσεις – χρόνους και εκτελείται σχετική υποτύπωση σε ΦΥ:

α) 19:34 : $\Delta = 133^\circ$ $T - A = 7,4$ ν.μ..

β) 19:41 : $\Delta = 125^\circ$ $T - A = 6,9$ ν.μ..

γ) 19:49 : $\Delta = 116^\circ$ $T - A = 5,2$ ν.μ..

Μετά τη σχετική υποτύπωση ο ΑΦ υπολόγισε και βρήκε τη διεύθυνση και την ταχύτητα του ρεύματος που επικρατεί.

Ποια άλλη παρουσίαση είναι δυνατόν να επιλεγεί στο ραντάρ, προκειμένου να εξαχθούν τα στοιχεία ρεύματος με τον αναφερόμενο στόχο;

Μονάδες 25

Ενδεικτική Απάντηση:

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την επιλογή παρουσιάσεως της αληθούς κινήσεως ως προς το νερό.

Προβληματικές που παρουσιάζονται:

Ήδη από την δεκαετία του 1970, η αύξηση της μέσης ταχύτητας των πλοίων αλλά και του συνόλου του παγκόσμιου στόλου οδήγησε στην αύξηση της θαλάσσιας κυκλοφορίας. Γι' αυτό το λόγο βάσει της Διεθνούς Συνθήκης SOLAS 74 Chapter V, Regulation 19 αλλά και της ελληνικής νομοθεσίας με τα Π.Δ. 192/80 και Π.Δ.583/81 -όπως αυτά έχουν διορθωθεί μέχρι τώρα- όλα τα εμπορικά πλοία άνω των 300 κ.ο.χ. οφείλουν να έχουν συσκευή ραντάρ αλλά και να την λειτουργούν (ΛΙΟΥΛΗΣ, 2019). Το σενάριο της άσκησης κρίνεται ως αναχρονιστικό. Στην εποχή μας, δεν εκτελούνται σχετικές υποτυπώσεις σε φύλλο υποτυπώσεως από τους Αξιωματικούς Φυλακής καθώς μια τέτοια πρακτική μπορεί να οδηγήσει σε παράβαση των Δ.ΚΑΣ και συγκεκριμένα του Κανόνα 5.

Η χειροκίνητη υποτύπωση είναι επικίνδυνη για την σύγχρονη ναυσιπλοΐα όπου κυριαρχεί η χρήση των ραδιοεντοπιστών και του ολοκληρωμένου συστήματος ηλεκτρονικών χαρτών ECDIS. Η σχετική υποτύπωση δια χειρός, απαιτεί αρκετό χρόνο, γνώσεις γεωμετρίας και επίλυσης τριγώνου θέσεως και ενέχει το ανθρώπινο λάθος. Ακόμη, παρεμποδίζει τον ή την εκάστοτε αξιωματικό φυλακής από την εκτέλεση ασφαλούς Επιτήρησης σύμφωνα με τον Κανόνα 5 των Διεθνών Κανονισμών Αποφυγής Συγκρούσεων. Στις μέρες μας, όλα τα ραντάρ έχουν εγκατεστημένο σύστημα αυτόματης υποτύπωσης στόχων, το ARPA! Επιπροσθέτως, τα καραβοφάναρα έχουν καταργηθεί παγκοσμίως και όσα παραμένουν ως λειτουργικά από το παρελθόν, χρησιμοποιούνται για τουριστικούς σκοπούς (Directorate Generale of Lighthouses and Lightships Ministry of Ports, 2024).

Τέλος, τα στοιχεία που δίνονται στην εκφώνηση και οι διαδικασίες που περιγράφονται πως εκτελούνται από τον Α.Φ. «Στη συνέχεια εντοπίζεται ένα καραβοφάναρο, στις ακόλουθες θέσεις – χρόνους και εκτελείται σχετική υποτύπωση σε ΦΥ : α) 19:34 : Δ = 133° T – A = 7,4 ν.μ., β) 19:41 : Δ = 125° T – A = 6,9 ν.μ., γ) 19:49 : Δ = 116° T – A = 5,2 ν.μ.. Μετά τη σχετική υποτύπωση ο ΑΦ υπολόγισε και βρήκε τη διεύθυνση και την ταχύτητα του ρεύματος που επικρατεί.» δεν απαιτούνται για να διατυπωθεί το τελικό ερώτημα «Ποια άλλη παρουσίαση είναι δυνατόν να επιλεγεί στο ραντάρ, προκειμένου να εξαχθούν τα στοιχεία ρεύματος με τον αναφερόμενο στόχο;» Όπως και η φράση «Το πλοίο μας έχει ενεργοποιήσει το ραντάρ σε παρουσίαση σχετικής κινήσεως», παρουσιάζει σημασιολογικό σφάλμα που στέκεται εμπόδιο κατά την διδασκαλία καθώς το πλοίο δεν ενεργοποιεί μόνο του το σύστημα!

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, προκαλείται μία σύγχυση κατά την επεξήγηση του θέματος από τους/τις διδάσκοντες/ουσες αλλά και κατανόησης από τους μαθητές και μαθήτριες. Συνεπώς το θέμα όχι μόνο δεν είναι ρεαλιστικό αλλά δημιουργεί και επικίνδυνα λανθασμένες εντυπώσεις στους μαθητές και μαθήτριες που επιθυμούν να γίνουν στο άμεσο μέλλον Αξιωματικοί Φυλακής Γέφυρας. Η διαδοχική εναλλαγή χρήσεως ραντάρ με χειροκίνητη υποτύπωση σε φύλλο υποτύπωσης την εποχή όπου όλο και περισσότερα πλοία του

παγκόσμιου στόλου χαρακτηρίζονται ως «paperless» δεν προβλέπεται ως καλή ναυτική πρακτική από κανένα κανονισμό και καμία βιβλιογραφική παραπομπή.

Για να ολοκληρωθεί το παρόν κεφάλαιο, παρατίθενται με τον αριθμό που είναι αναρτημένες στην επίσημη ιστοσελίδα του ΙΕΠ οι ασκήσεις Τ.Θ. που εμφανίζονται ως ΘΕΜΑ 4^ο και παρουσιάζουν σημαντικές αστοχίες υποβιβάζοντας έτσι την καθολική της ποιότητα.

Πίνακας 1.

Πίνακας προβληματικών για τα 4^α θέματα της Τ.Θ. στο μάθημα Τ.Φ.Γ.

Νο Θέματος στην Τράπεζα Θεμάτων	Σεξιστική χρήση γλώσσας σε εκφώνηση, απάντηση ή και τα δύο η οποία διαιωνίζει τα εμφυλα στερεότυπα στον εργασιακό χώρο	Ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά ή σημασιολογικά λάθη	Απαρχαιωμένη Ναυτική Πρακτική, η οποία δεν εντάσσεται στα πλαίσια των σύγχρονων «καλών πρακτικών»	Δεδομένα προς παρατήρηση χωρίς σχέδιο- εικόνα	Δυσλειτουργική εκφώνηση λόγω έκτασης
33606			+		+
33605				+	
33604	+	+			
33603				+	
33602					
33601					
33599			+		+
33595			+		
33591		+			
33589					
33295		+			
33294		+			
33293	+				
33292	+				
33291	+				
33290	+				
33289	+				
33288	+				
33287					
33286	+				
33285	+				
28629	+		+		+
28626			+		+
28622			+		+
28621					
28620					
28619					
28363	+				
28362	+				
28361					
28360					
28359	+				
26828	+				
26827		+			
26826	+				
26825	+				
26821	+				
26741		+			
26738		+			
26735	+				
26733	+				

26731					
26730	+	+	+		+
26729					
26727					
26726					
26724				+	+
26686		+			
26657					
26656	+				
26655	+				

-Σύνολο Θεμάτων.: 51

-Θέματα τα οποία παρουσιάζουν σεξιστική γλώσσα η οποία διαιωνίζει τα έμφυλα εργασιακά στερότυπα.: 22

-Θέματα τα οποία παρουσιάζουν λάθη σε ορθογραφία, γραμματική, σύνταξη, σημασιολογία ή συνδιασμό των παραπάνω λαθών.: 9

-Θέματα τα οποία αξιολογούν τους μαθητές και τις μαθήτριες βασιζόμενα σε απαρχαιωμένη ναυτική πρακτική η οποία στις μέρες μας δεν εντάσσεται στα πλαίσια της καλής ναυτικής πρακτικής αφού ουσιαστικά αντιτίθεται στον Κανόνα 5 «Επιτήρηση» των Διεθνών Κανονισμών Αποφυγής Συγκρούσεως στην Θάλασσα».:7

-Ζητείται να γίνει παρατήρηση στόχων χωρίς να υπάρχει εικόνα ή σχέδιο.: 3

-Δυσλειτουργική εκφώνηση λόγω έκτασης.: 7

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στόχου της ύλης που έχει οριστεί ως διδακτέα και εξεταστέα για το μάθημα Τήρηση Φυλακής Γέφυρας

«Το εκπαιδευτικό έργο, περικλείει το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που γίνονται σε μία χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, στοχεύοντας στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνοντας όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, 1992). Η διδασκαλία και η αξιολόγηση της μάθησης αποτελούν βασικούς πυλώνες υλοποίησης του ευρύτερου συνόλου του εκλαστοτε εκπαιδευτικού έργου.

Η τήρηση φυλακής γέφυρας όπως ήδη έχουμε αναφέρει αποτελεί ένα από τα εξεταζόμενα μαθήματα για την λήψη πτυχίου ειδικότητας Πλοιάρχων Ε.Ν. των Επαλ Ναυτιλιακού Τομέα. Το εν λόγω μάθημα συμπεριλαμβάνει στην ύλη κεφάλαια που αφορούν συστήματα πορειογραφήσεως πλοίων και διαχωρισμού θαλάσσιας κυκλοφορίας. Ακόμη, περιλαμβάνει κεφάλαιο όπου αναφέρονται πρακτικές τηρήσεως φυλακής όπως αυτές ορίζονται από διεθνείς ναυτιλιακούς κανονισμούς και συνθήκες όπως οι “COLREG - Preventing collisions at sea”, δηλαδή οι Διεθνείς Κανονισμοί Αποφυγής Συγκρούσεων στην Θάλασσα και η “International Convention

on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers -1978” η διεθνής Συνθήκη για τα πρότυπα Εκπαιδεύσεως. Πιστοποιήσεως και Τηρήσεως Φυλακών των Ναυτικών το 1978, έτσι όπως εφαρμόζονται στη ναυτιλία του σήμερα.

Επιπροσθέτως και σύμφωνα με τους παραπάνω διεθνείς κανονισμούς υπάρχει κεφάλαιο σχετικό με την οργάνωση ομάδας γέφυρας αλλά και την χρήση του ραντάρ ως βοήθημα αποφυγής συγκρούσεων. Ιδιαίτερα επεξηγηματικό και βοηθητικό ως προς την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών σχετικά με την υποχρεωτικότητα της χρήσης του ραντάρ σε πλοία άνω των 300 κ.ο.χ βάσει της Διεθνούς Συνθήκης για την ασφάλεια της ζωής στην θάλασσα SOLAS 74 CH. V, REG.19 και της ελληνικής νομοθεσίας ΠΔ 192/80 και 583/81.

Η διδασκαλία των παραπάνω κεφαλαίων μπορεί να υλοποιηθεί ποικιλοτρόπως και οι μαθητές-τριες να έχουν ενεργό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης μέσω δραματοποίησης σεναρίων εφαρμογής κανονισμών, με τη μελέτη περιπτώσεων από δημοσιοποιημένα βίντεο αλλά και με την ομαδική επίλυση φύλλων εργασίας κατάλληλα σχεδιασμένων με στόχο την αποτελεσματικής διδασκαλία-μάθηση νέων κεφαλαίων που αφορούν ναυτικές πρακτικές και εφαρμογή διεθνών κανονισμών.

Ενθαρρυντικό για την διδασκαλία είναι το γεγονός πως στην ύλη συμπεριλαμβάνεται κεφάλαιο που συνδέει διάφορους κανόνες των Διεθνών Κανονισμών με την χρήση του ραντάρ κατά τη ναυσιπλοΐα. Ωστόσο, το τελευταίο κεφάλαιο της ύλης «Κεφ.8 Πρακτική εξάσκηση για χειροκίνητη υποτύπωση και χρήση των συσκευών Ραντάρ/ARPA», δεν συνάδει με τα προηγούμενα κεφάλαια καθώς η χειροκίνητη υποτύπωση δεν αποτελεί σύγχρονη και ασφαλή μέθοδο παρακολούθησης της ναυσιπλοΐας. Το κεφάλαιο αυτό αντιτίθεται με τα προηγούμενα κεφάλαια τα οποία προτάσσουν τα σύγχρονα ναυτιλιακά δεδομένα σε αντίθεση με αυτό το οποίο παρουσιάζει αλλά και καλεί τους μαθητές να εφαρμόσουν μια απαρχαιωμένη και επικίνδυνη για τη σύγχρονη ναυτιλία πρακτική, αυτή της χειροκίνητης υποτύπωσης. Εκτός αυτού, ο ίδιος ο τίτλος του κεφαλαίου είναι αναχρονιστικός αφού στις μέρες μας οι συσκευές ραντάρ/ARPA δεν είναι ξεχωριστές αφού κάθε ραντάρ περιέχει ARPA, δηλαδή σύστημα αυτόματης υποτύπωσης στόχων.

Το εγχειρίδιο του μαθήματος «Διεθνείς κανονισμοί αποφυγής συγκρούσεων στη θάλασσα τηρηση φυλακής / ARPA» δεν προβλέπεται για διδασκαλία σε μαθητές και μαθήτριες ΕΠΑΛ αφού δεν συνάδει με το πρότερο γνωστικό τους επίπεδο. Δεν τίθεται αμφιβολία πως είναι ιδιαίτερα εκτενές, με 503 σελίδες και με εξειδικευμένο-επιστημονικό λεξιλόγιο με το οποίο οι μαθητές και μαθήτριες παρουσιάζουν δυσκολία εξοικείωσης. Επίσης, δεν διαθέτει καθόλου ερωτήσεις κατανόησης ή ασκήσεις εμβάθυνσης ώστε να ενισχύσει την μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, οι ασκήσεις της τράπεζας θεμάτων στα θέματα που εντάσσονται στις εξετάσεις ως 4^ο μπορούν να αξιολογηθούν ως αρωγοί στην διαδικασία της μάθησης, της διδασκαλίας και της αυτο-αξιολόγησης των παραπάνω υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι οποίες θα παρατεθούν στο παρακάτω κεφάλαιο.

Συμπεράσματα και προτεινόμενες αναπροσαρμογές

Η Τράπεζα θεμάτων ως μία γενικότερη σύλληψη συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να φανεί ως ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την διδασκαλία και όχι μόνο. Δύναται να σταθεί ως αρωγός στην διαδικασία της μάθησης από πλευράς των μαθητών και μαθητριών αλλά και της αυτο-αξιολόγησης της διδακτικής πράξης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, οι μαθητές και μαθήτριες μελετώντας καταλλήλως προσαρμοσμένα θέματα θα έχουν την ευκαιρία να αυτοαξιολογήσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν συγκεκριμένες στάσεις οι οποίες θα τους/τις βοηθήσουν στην επαγγελματική τους πορεία αλλά και ευρύτερη ευημερία ως κοινωνικά υποκείμενα σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Υπάρχει μια πληθώρα θεωριών μάθησης. Κατά τον H.Roth μάθηση είναι «Η βελτίωση ή η απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων». Ωστόσο, δε μπορούμε να αναπτύξουμε υγιείς στάσεις στους μαθητές και μαθήτριές μας σε ότι αφορά τα έμφυλα εργασιακά στερεότυπα όταν τους/τις διδάσκουμε το πώς να μαθαίνουν μέσα από ασκήσεις που προωθούν μόνο το ένα βιολογικό φύλο ως αυτό που κατέχει θέσεις ευθύνης επί πλοίου όπως αυτές του/της Αξιωματικού Φυλακής, του/της Πλοιάρχου, του/της πλοηγού. Οι ικανότητες δε, που οφείλουν οι καθηγητές και καθηγήτριες να καλλιεργήσουν ως δεξιότητες στο μαθητικό κοινό δε μπορούν να βασίζονται σε απαρχαιωμένες για την σύγχρονη ναυτιλία μεθόδους και μάλιστα μέσα σε δημιουργημένα μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία δεν προβλέπονται για πρακτική και χειροκίνητη εξάσκηση. Η Τράπεζα θεμάτων ως μία γενικότερη σύλληψη συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να φανεί ως ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την διδασκαλία, την διαδικασία μάθησης αλλά και την αυτο-αξιολόγηση της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών.

Η αφαίρεση του κεφαλαίου 8 με τίτλο «Πρακτική εξάσκηση για χειροκίνητη υποτύπωση και χρήση συσκευών Ραντάρ/ARPA» από την προβλεπόμενη διδασκόμενη ύλη και η αναπροσαρμογή τριάντα επτά από τις πενήντα μία ασκήσεις που εμφανίζονται ως τέταρτα θέματα στην Τ.Θ αξιολογούνται από την παρούσα εισήγηση ως απαραίτητες παρεμβάσεις προς βελτίωση βασικού μέρους του εκπαιδευτικού έργου των καθηγητών και καθηγητριών Ναυτικών Μαθημάτων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ολοκληρώνοντας, μέσω πρωτογενούς και δευτερογενούς έρευνας διαπιστώθηκε διαπιστώθηκε από την εισηγήτρια πως δεν έχει συγγραφεί κάποιο βιβλίο Τήρησης Φυλακής Γέφυρας προσαρμοσμένο στις μαθησιακές ανάγκες μαθητών και μαθητριών Επαλ που να αποτελεί προϊόν συγγραφής ομάδας τόσο Πλοιάρχων Ε.Ν. όσο και επιστημόνων της εκπαίδευσης με εμπειρία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεπώς και δε μπορεί να υπάρξει κάποια πρόταση για αλλαγή.

Επίλογος

Η εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες καθίσταται ένας από τους πρωτογενείς θεσμούς προαγωγής του κοινωνικού μετασχηματισμού. Ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, των προγραμμάτων σπουδών και της χρήσης της Τράπεζας Θεμάτων ως εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, οφείλει να συνάδει με την άμβλυνση κοινωνικών προβλημάτων όπως η ανισότητα που υπάρχει μεταξύ των φύλων (Ματσαγγούρας, 2011).

Παγκοσμίως, γίνονται συντονισμένες δράσεις ώστε το ποσοστό των γυναικών που εμπλέκονται στην εμπορική ναυτιλία να αυξηθεί. Από το 2019 ο “ΙΜΟ”, ο Διεθνής Ναυτιλιακός Οργανισμός του οποίου η Ελλάδα είναι μέλος, έχει θεσπίσει την 18^η Μαΐου ως ημέρα εορτασμού για τις γυναίκες στη ναυτιλία. Επικουρικά, έχουν ιδρυθεί διάφοροι παγκόσμιοι οργανισμοί για την ενίσχυση του ρόλου των γυναικών στη ναυτιλία, όπως αυτός της WISTA, του Διεθνούς Οργανισμού Γυναικών για την Ναυτιλία και το Εμπόριο, κατέχοντας συμβουλευτική θέση πλάι στον Διεθνή Οργανισμό Ναυτιλίας Ι.Μ.Ο., από το 2018 “Women in maritime. IMO’s gender programme.”(2022) Ένα σύγχρονο «ναυτικό λύκειο» δεν θα πρέπει να παραβλέπει παγκόσμια φαινόμενα τα οποία επιτρέπουν στην γυναίκα παγκοσμίως να εμπλακεί στην εμπορική ναυτιλία σε ποσοστό που ανέρχεται μόλις στο 1,2% “Women in Maritime Survey 2021.A study of maritime companies and IMO Member States’ maritime authorities.”(2022)

Τα επαγγελματικά λύκεια, τομέα ναυτιλιακών που διαθέτουν ειδικότητα πλοιάρχων και όχι μόνο, θα ήταν ωφέλιμο να αναπτύσσουν στους μαθητές και στις μαθήτριές τους κοινωνικές δεξιότητες παράλληλα με την αναβάθμιση του γνωστικού τους επιπέδου και την εξειδίκευση. Άλλωστε η στιγνή εργαλειοποίηση της γνώσης χωρίς μελλοντικό θετικό πνευματικό και κοινωνικό αντίκτυπο για τους μαθητές και μαθήτριες μόνο ωλέθρια αποτελέσματα μπορεί να φέρει. Τα δεδομένα στη ναυτιλία τα τελευταία είκοσι έτη εξελίσσονται ραγδαία. Από την άλλη η ναυτιλία από την εθνική μας απελευθέρωση έως και τις μέρες μας αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες οικονομικής ανάπτυξης του κράτους μας. Μέσα από ένα σύγχρονο και προσεκτικά μελετημένο πρόγραμμα σπουδών, με την βοήθεια ενός καταλλήλως προσαρμοσμένου εγχειριδίου, με ασκήσεις-εργαλεία διδασκαλίας-μάθησης που εισάγουν τους μαθητές και μαθήτριες σε έννοιες και διαδικασίες που αφορούν στη ναυτιλία του σήμερα οι εκάστοτε διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι μπορούν να επιτευχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό και σαφώς αποτελεσματικότερα.

Βιβλιογραφία

- “Women in maritime. IMO’s gender programme.”(2022, Μάιος).IMO.Org.
<https://www.imo.org/en/OurWork/TechnicalCooperation/Pages/WomenInMaritime.aspx>
- “Women in Maritime Survey 2021.A study of maritime companies and IMO Member States’ maritime authorities.”(2022). IMO, WISTA INTERNATIONAL.
<https://www.imo.org/en/OurWork/TechnicalCooperation/Pages/IMO-WISTA-Women-in-Maritime-Survey-2021.aspx>
- «Διδακτέα ύλη» (2024).Isalos.net.
<https://www.isalos.net/naftiki-ekpaidefsi/didaktea-yli/>
- ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ. Τεύχος Β’ 6476/13.11.2023. Αριθμ. Φ3/128930/Δ4 Διδακτέα-Εξεταζόμενη ύλη του μαθήματος Επιλογής «Ναυτιλιακές Γνώσεις» της Α’ τάξης ΕΠΑ.Λ., των Τεχνολογικών-Επαγγελματικών μαθημάτων της Β’ τάξης ΕΠΑ.Λ. και των μαθημάτων ειδικότητας των Ειδικοτήτων του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελματιών της Γ’ τάξης ΕΠΑ.Λ. σχολικού έτους 2023-2024.

- Καλεράντε, Ε., κ.α. (2022). Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης. Γρηγόρη
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων Καθηγητών.
- Λιούλης, Ι. (2019). Διεθνείς Κανονισμοί Αποφυγής Συγκρούσεων στη θάλασσα – Τήρηση Φυλακής Γέφυρας ARPA. Ευγενίδειο Ίδρυμα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Gutenberg.
- «Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων». (2024). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://www.iiep.edu.gr/el/naftiliakon-epaggelmaton>
- Φωτόπουλος, Ν. (2022). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση-κατάρτιση: Όροι, προϋποθέσεις και "σκιώσεις όψεις" μιας "επαμφοτερίζουσας" πρακτικής. Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης. Τόμος Α'. Γρηγόρης.

Αξιολογώντας τα σχολικά εγχειρίδια στο μάθημα της Ιστορίας: προβληματισμοί, παραδοχές και εμπόδια

Κωνσταντίνος Καλέμης¹, Κωνσταντίνα Καλλίνη²

¹ Διαπολιτισμικός Επιμορφωτής Συμβουλίου της Ευρώπης, Επιμορφωτής Α΄
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μόνιμο Μέλος Διδακτικού Προσωπικού ΕΚΔΔΑ
- ΙΝΕΠ,

² Νηπιαγωγός ΠΕ60

Περίληψη

Το κείμενο αναλύει τις αντιπαραθέσεις γύρω από το μάθημα της Ιστορίας στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια. Τονίζει ότι η επιλογή συγκεκριμένου περιεχομένου και προοπτικής δημιουργεί διαμάχες, επηρεάζοντας την αντίληψη της εθνικής «κουλτούρας» και του «πολιτισμού». Υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της κατανόησης του παρελθόντος στους μαθητές, ειδικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Εντοπίζει την έλλειψη θεσμών αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση, προτείνοντας τη χρήση ιστορικών πηγών για να εμπλουτίσει το μάθημα και να προωθήσει τον διάλογο για τη σημερινή ιστορική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: αλληλεπίδραση πολιτισμών, στοχοθεσία, ιστορικές πηγές, συνάφεια κριτικής σκέψης, ριζικός σχετικισμός

Evaluating History Textbooks in School Education: Reflections, Assumptions, and Challenges

Abstract

This essay focuses on the challenges and assumptions surrounding the teaching of History in school curriculums and the writing of textbooks. The importance of historical knowledge and its connection to critical thinking is emphasized, along with the modern-day demands of multicultural societies and the knowledge-based world. The essay explores how new textbooks should integrate multiple perspectives, cultivate critical thinking, and encourage historical analysis through the use of authentic sources. Additionally, evaluation methods that go beyond rote memorization are proposed, incorporating open-ended questions, historical source analysis, and interdisciplinary projects. Finally, the essay argues that the objectives of history education today must adapt to the needs of a globalized world, helping students to understand the past's complexities and its relevance to contemporary challenges. Effective historical education should also foster the development of active and informed citizens, capable of participating in democratic dialogue and addressing the societal issues of the future.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Ιστορίας, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, διαδραματίζει έναν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής, πολιτιστικής

και εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Αποτελεί ένα πεδίο όπου οι νέοι μπορούν να γνωρίσουν το παρελθόν, να το ερμηνεύσουν και να αναπτύξουν την ικανότητα να συνδέουν την ιστορική γνώση με το παρόν και το μέλλον. Ωστόσο, η διδασκαλία της Ιστορίας δεν είναι χωρίς προβλήματα. Συχνά αποτελεί σημείο έντονης αντιπαράθεσης στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς η επιλογή του περιεχομένου, των εγχειριδίων και των εκπαιδευτικών μεθοδολογιών δεν είναι ουδέτερη αλλά καθοδηγείται από κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές παραμέτρους.

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας αναδεικνύεται ως κεντρικός για την προώθηση της κατανόησης μεταξύ των διαφορετικών εθνοτήτων και πολιτισμικών ομάδων. Η παγκοσμιοποίηση και η διεύρυνση των πολιτιστικών επαφών έχουν δημιουργήσει μια αυξανόμενη ανάγκη για εκπαιδευτικά συστήματα που θα παρέχουν στους μαθητές μια πολυπρισματική και οικουμενική θεώρηση της Ιστορίας, ενσωματώνοντας τις διαφορετικές φωνές και εμπειρίες. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, το μάθημα της Ιστορίας πρέπει να συμβάλει στην καλλιέργεια του δημοκρατικού διαλόγου, της αλληλοκατανόησης και του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, θέτοντας τους μαθητές στο επίκεντρο μιας σύνθετης και πολύπλευρης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ένταξη και συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών. Η επιλογή του ιστορικού περιεχομένου δεν μπορεί να είναι αυθαίρετη, καθώς προσδιορίζει την ιστορική γνώση που θα μεταδοθεί στις νέες γενιές. Αυτή η γνώση, όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, δεν περιορίζεται μόνο στα γεγονότα του παρελθόντος, αλλά αφορά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά παρουσιάζονται, ερμηνεύονται και συνδέονται με το σύγχρονο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο (Σταμούλης, 2020; Μαραγκός, 2021). Η διαδικασία συγγραφής των εγχειριδίων έχει συχνά προκαλέσει έντονες αντιπαράθεσεις και συζητήσεις στην ελληνική κοινωνία, καθώς αντικατοπτρίζει και τις ιδεολογικές συγκρούσεις για την εθνική ταυτότητα και τη συλλογική μνήμη.

Επιπλέον, η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που παραμένει ανοιχτό προς συζήτηση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στους μαθητές, χωρίς να επεκτείνεται στα εγχειρίδια, τους εκπαιδευτικούς ή το ευρύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κουράκης, 2022). Αυτό δημιουργεί κενά στον τρόπο με τον οποίο η Ιστορία διδάσκεται, καθώς και στην αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση της γνώσης. Η αποτελεσματική αξιολόγηση του μαθήματος δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη γνώση του μαθητή, αλλά να περιλαμβάνει και την κριτική σκέψη, την ικανότητα ανάλυσης και ερμηνείας ιστορικών πηγών και τη σύνδεση της ιστορικής γνώσης με τις σύγχρονες προκλήσεις.

Με βάση τα παραπάνω, ο διάλογος για την ιστορική εκπαίδευση σήμερα απαιτεί την επανεξέταση του ρόλου των εγχειριδίων, των μεθόδων διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Σε ένα περιβάλλον όπου η ιστορική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσης αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των σχολικών εγχειριδίων και των εκπαιδευτικών πολιτικών πρέπει να αναθεωρηθεί και να εκσυγχρονιστεί,

προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης.

Η Σημασία της Ιστορικής Γνώσης και της Κριτικής Σκέψης

Η Ιστορία, ως επιστήμη, προσφέρει πολύ περισσότερα από μια απλή χρονολογική αφήγηση γεγονότων. Η σημασία της ιστορικής γνώσης εκτείνεται πέρα από τα σχολικά θρανία, επηρεάζοντας την κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από τη μελέτη της Ιστορίας, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαδικασίες που έχουν διαμορφώσει τις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτό το εκπαιδευτικό εργαλείο όχι μόνο παρέχει πληροφορίες για το παρελθόν, αλλά κυρίως καλλιεργεί τη σκέψη και την κριτική ικανότητα των μαθητών, ώστε να μπορούν να αναλύουν και να ερμηνεύουν την πραγματικότητα γύρω τους (Τσιώλης, 2022).

Η Ιστορία επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά συστήματα, ενώ παράλληλα τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοούν την εξέλιξη των ιδεολογιών, των αξιών και των πολιτισμών. Η κατανόηση αυτών των αλληλεπιδράσεων είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης των μαθητών, καθώς τους επιτρέπει να κατανοούν όχι μόνο τις ρίζες της σημερινής κοινωνίας, αλλά και τις πιθανές κατευθύνσεις της μελλοντικής της εξέλιξης (Husbands, 2021).

Ένα από τα βασικά οφέλη της ιστορικής γνώσης είναι η δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν αφορά μόνο την αξιολόγηση των γεγονότων, αλλά και την εμβάθυνση στην ανάλυση των πηγών, τη διατύπωση ερωτημάτων και την ανάπτυξη επιχειρημάτων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές δεν αποδέχονται απλώς την πληροφορία όπως τους παρουσιάζεται, αλλά μαθαίνουν να την εξετάζουν κριτικά, να εντοπίζουν προκαταλήψεις και να αξιολογούν την αξιοπιστία των πηγών. Η Ιστορία, ως μάθημα, προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε πλήθος διαφορετικών οπτικών και αφηγήσεων για το ίδιο γεγονός, γεγονός που τους αναγκάζει να αναπτύξουν κριτική σκέψη και ικανότητες αξιολόγησης (Μαραγκός, 2021).

Σημαντικές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει πως η διδασκαλία της Ιστορίας που εστιάζει στην κριτική ανάλυση πηγών και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της κατανόησης της κοινωνίας και των κοινωνικών φαινομένων από τους μαθητές. Για παράδειγμα, μια μελέτη από τον Wineburg (2020) καταδεικνύει πως οι μαθητές που διδάσκονται Ιστορία με χρήση πρωτογενών ιστορικών πηγών και κριτική ανάλυση των γεγονότων, αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα κριτικής σκέψης, σε σχέση με εκείνους που ακολουθούν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν τη χρήση αυθεντικών πηγών και προωθούν την αμφισβήτηση των αυτονόητων (Seixas & Morton, 2021).

Μέσω της κριτικής σκέψης, οι μαθητές δεν περιορίζονται μόνο στην αποστήθιση γεγονότων, αλλά αναπτύσσουν δεξιότητες που μπορούν να τους συνοδεύσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η διδασκαλία της Ιστορίας με έμφαση στην κριτική ανάλυση και την ερμηνεία των πηγών τους προετοιμάζει για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, να κατανοούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και να διαμορφώνουν ανεξάρτητες και τεκμηριωμένες απόψεις.

Είναι εξίσου σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η Ιστορία δεν προσφέρει μόνο δεξιότητες κριτικής σκέψης, αλλά και ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής σκέψης. Μέσα από την κατανόηση του παρελθόντος, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια πιο ευρεία κατανόηση των σημερινών κοινωνικών προβλημάτων, να αναγνωρίσουν τις ρίζες αυτών των προβλημάτων και να αναλογιστούν τις πιθανές λύσεις. Η Ιστορία, επομένως, είναι μια διαδικασία διαρκούς μάθησης που συνδέεται άμεσα με το παρόν και το μέλλον, προσφέροντας στους μαθητές τα εργαλεία που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις σύνθετες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου (Tosh, 2022).

Συμπερασματικά, η σημασία της ιστορικής γνώσης και της κριτικής σκέψης είναι αδιαμφισβήτητη. Η Ιστορία, μέσα από τη διεπιστημονική της φύση, επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης, ερμηνείας και σύνθεσης πληροφοριών. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης δεν είναι απλώς επιθυμητή, αλλά αναγκαία, ειδικά σε μια κοινωνία που εξελίσσεται διαρκώς και απαιτεί πολίτες που μπορούν να αντιλαμβάνονται τις σύνθετες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση του μέλλοντος.

Συγγραφή Σχολικών Εγχειριδίων Ιστορίας: Σημερινές Προκλήσεις και Προτάσεις

Ιστορικές Αντιπαραθέσεις και Σχολικά Εγχειρίδια

Η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας αποτελεί μία από τις πιο σύνθετες και αμφιλεγόμενες διαδικασίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλώς εργαλεία διδασκαλίας, αλλά ουσιαστικά καθορίζουν την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης που θα προσφερθεί στους μαθητές. Επομένως, η συγγραφή τους απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς οι επιλογές που γίνονται σχετικά με τα γεγονότα που θα συμπεριληφθούν ή θα παραλειφθούν έχουν άμεση επίδραση στη διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής συνείδησης των μαθητών (Σταμούλης, 2020).

Η διαδικασία συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας έχει ιστορικά αποτελέσει πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων, κυρίως λόγω των πολιτικών και ιδεολογικών διαφορών που υπάρχουν μέσα σε κάθε κοινωνία. Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, τα σχολικά εγχειρίδια συχνά αντανakλούν την πολιτική κουλτούρα της εκάστοτε εποχής, αλλά και τις επιδιώξεις για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας. Όπως επισημαίνει ο Ανδριώτης (2022), τα σχολικά εγχειρίδια στην Ιστορία έχουν συνδεθεί με προσπάθειες «εθνικής ομοιογένειας»,

όπου η έμφαση δίνεται στην προβολή ενός συγκεκριμένου εθνικού αφηγήματος, ενώ άλλες οπτικές, όπως αυτές των μειονοτήτων ή των γυναικών, παραμερίζονται.

Επιπλέον, η συγγραφή των εγχειριδίων συχνά υποτάσσεται σε πολιτικές ή κοινωνικές επιταγές, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ακαδημαϊκή ελευθερία των συγγραφέων. Σε πολλές περιπτώσεις, οι αντιδράσεις προς τα σχολικά εγχειρίδια δεν προκύπτουν από την επιστημονική κοινότητα, αλλά από κοινωνικές ομάδες που θεωρούν ότι η παρουσίαση συγκεκριμένων γεγονότων μπορεί να απειλήσει τις ιδεολογικές τους πεποιθήσεις. Για παράδειγμα, η παρουσίαση αμφιλεγόμενων γεγονότων, όπως ο Εμφύλιος Πόλεμος ή η Μικρασιατική Καταστροφή, έχει προκαλέσει στο παρελθόν έντονες αντιδράσεις στην ελληνική κοινωνία (Κουράκης, 2022).

Προτάσεις για τη Συγγραφή Νέων Σχολικών Εγχειριδίων

Με τις προκλήσεις αυτές κατά νου, η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας πρέπει να προσανατολιστεί σε μια πιο ανοιχτή και πολυδιάστατη προσέγγιση, η οποία θα ενσωματώνει διαφορετικές οπτικές και θα εστιάζει στην κριτική ανάλυση και τον στοχασμό. Είναι σημαντικό τα νέα σχολικά εγχειρίδια να αντικατοπτρίζουν τις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και όχι μόνο μέσα από το πρίσμα του εθνικού αφηγήματος.

1. Πολυπρισματική Προσέγγιση των Γεγονότων: Τα νέα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να ενσωματώνουν πολλαπλές αφηγήσεις και να παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να εξετάσουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές. Η ιστορία δεν είναι μονοδιάστατη, και η παρουσίαση μόνο μιας αφήγησης περιορίζει την ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να κατανοήσουν τις περίπλοκες διαστάσεις των ιστορικών γεγονότων. Η πολυπρισματική προσέγγιση ενισχύει την κατανόηση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και της διασύνδεσης των πολιτισμών, που είναι απαραίτητη σε έναν κόσμο παγκοσμιοποιημένο (Wineburg, 2020).

2. Χρήση Αυθεντικών Ιστορικών Πηγών: Η χρήση αυθεντικών ιστορικών πηγών είναι κεντρική στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης. Μέσα από την επαφή με τις πηγές, οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν τα γεγονότα, να εντοπίσουν τις προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν στις πηγές και να συγκρίνουν διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αυτή η διαδικασία τους βοηθά να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν είναι μια σειρά γεγονότων που παραμένουν αμετάβλητα, αλλά μια δυναμική επιστήμη που ερμηνεύεται συνεχώς (Seixas & Morton, 2021).

3. Εκπαίδευση με Έμφαση στην Κριτική Σκέψη: Τα σχολικά εγχειρίδια δεν πρέπει να περιορίζονται στην παροχή πληροφοριών, αλλά να ενσωματώνουν ερωτήσεις και δραστηριότητες που προωθούν την κριτική σκέψη και τον στοχασμό. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά για το παρελθόν και να αμφισβητούν τις αυτονόητες αλήθειες. Μέσα από την κριτική σκέψη, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να

γίνουν ενεργοί πολίτες, ικανοί να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οπτικές και να συμμετέχουν στο δημοκρατικό διάλογο (Tosh, 2022).

4. Ενσωμάτωση Σύγχρονων Τεχνολογιών: Τα σχολικά εγχειρίδια του 21ου αιώνα πρέπει να ενσωματώνουν τις σύγχρονες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα, προκειμένου να διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές σήμερα είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και τα πολυμέσα, και η χρήση αυτών των εργαλείων μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων με τρόπο που είναι πιο προσιτός και κατανοητός. Επίσης, η ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων, όπως χάρτες, γραφικά και αρχεία ήχου, μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση των γεγονότων και να κάνει τη μάθηση πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα (Husbands, 2021).

5. Αποφυγή Πολιτικών Επιρροών: Είναι ζωτικής σημασίας τα σχολικά εγχειρίδια να αποφεύγουν τις πολιτικές παρεμβάσεις που μπορεί να αλλοιώνουν την ιστορική αλήθεια. Οι συγγραφείς των εγχειριδίων πρέπει να έχουν την ακαδημαϊκή ελευθερία να επιλέγουν τα γεγονότα και τις πηγές που θεωρούν πιο κατάλληλα για την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να υπόκεινται σε πιέσεις από πολιτικά ή ιδεολογικά κέντρα. Η αμερόληπτη παρουσίαση των γεγονότων και η κριτική ανάλυση τους είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη των μαθητών ως ενημερωμένοι πολίτες που κατανοούν την πολυπλοκότητα της ιστορικής γνώσης (Andriotis, 2022).

Εκτός από τη συγγραφή των εγχειριδίων, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και τα εργαλεία για να προωθούν την κριτική σκέψη και να ενθαρρύνουν την αμφισβήτηση και τον διάλογο στην τάξη. Η χρήση των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να συνδυάζεται με την ευελιξία των δασκάλων να προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών, προωθώντας έτσι μια πιο συμμετοχική και αναλυτική προσέγγιση της Ιστορίας (Seixas & Morton, 2021).

Ενεργοποίηση του Ενδιαφέροντος των Μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας

Η διδασκαλία της Ιστορίας, αν και θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά μαθήματα για την καλλιέργεια της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης, συχνά αντιμετωπίζει την αδιαφορία των μαθητών. Το πρόβλημα αυτό συνδέεται με τη μονοδιάστατη και συχνά απομνημονευτική προσέγγιση που ακολουθείται στα σχολικά περιβάλλοντα. Για να μπορέσει η Ιστορία να γίνει πιο ενδιαφέρουσα και να συμβάλει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, απαιτείται η εφαρμογή νέων μεθόδων που επικεντρώνονται στην κριτική ανάλυση, τη δημιουργικότητα και τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν.

Χρήση Αυθεντικών Ιστορικών Πηγών

Ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών είναι η χρήση αυθεντικών ιστορικών πηγών. Οι πηγές αυτές, που μπορεί να είναι γραπτά ντοκουμέντα, φωτογραφίες, επιστολές, ακόμα και προφορικές μαρτυρίες, επιτρέπουν στους μαθητές να έρθουν σε άμεση επαφή

με τα ιστορικά γεγονότα και να τα κατανοήσουν μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές δεν καλούνται απλώς να αποστηθίσουν γεγονότα, αλλά να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες που προκύπτουν από τις πηγές (Wineburg, 2020).

Η χρήση ιστορικών πηγών δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Μέσα από την ανάλυση των πηγών, αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η ερμηνεία, η συσχέτιση διαφορετικών γεγονότων και η αναγνώριση των προκαταλήψεων και των ιδεολογικών συνιστωσών που μπορεί να περιέχουν οι πηγές. Αυτή η διαδικασία δεν βοηθά μόνο στη βαθύτερη κατανόηση της Ιστορίας, αλλά ενισχύει και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς νιώθουν ότι συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία γνώσης (Seixas & Morton, 2021).

Καλλιέργεια Στοχασμού και Κριτικής Σκέψης Μέσω Ερωτήσεων

Η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να προσανατολίζεται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που αποσκοπούν στην καλλιέργεια του στοχασμού δεν περιορίζονται σε απλές απαντήσεις για το τι συνέβη στο παρελθόν, αλλά ζητούν από τους μαθητές να αναλύσουν το γιατί και το πώς των γεγονότων. Αυτή η προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία των ιστορικών γεγονότων και να αναπτύξουν δεξιότητες λογικής θεμελίωσης και σύνθεσης συμπερασμάτων (Μαραγκός, 2021).

Παράλληλα, οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την έκφραση στάσεων και συναισθημάτων προς τα ιστορικά γεγονότα επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν μια πιο συναισθηματική σχέση με το μάθημα. Οι ερωτήσεις αυτές, που αποσκοπούν στην κατανόηση της ανθρώπινης διάστασης των ιστορικών γεγονότων, δημιουργούν ένα πιο ζωντανό και ανθρώπινο πλαίσιο για τη μάθηση της Ιστορίας. Αντί να θεωρούνται τα γεγονότα ως ψυχρά δεδομένα, οι μαθητές κατανοούν τις κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις τους και αποκτούν την ικανότητα να διαμορφώνουν απόψεις πάνω σε ιστορικά θέματα (Tosh, 2022).

Οι ερωτήσεις που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη και τον στοχασμό βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν. Μέσα από τη διατύπωση κρίσεων και την ανάπτυξη ερμηνειών, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν είναι κάτι που ανήκει στο παρελθόν, αλλά μια ζωντανή διαδικασία που επηρεάζει το παρόν και διαμορφώνει το μέλλον. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, που συνδέονται άμεσα με τη δημιουργική και κριτική σκέψη, είναι καθοριστική για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας (Husbands, 2021).

Ενσωμάτωση Βιωματικών Δραστηριοτήτων και Σύγχρονων Τεχνολογιών

Εκτός από τη χρήση αυθεντικών πηγών και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσω ερωτήσεων, η ενσωμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων και σύγχρονων τεχνολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Οι βιωματικές δραστηριότητες, όπως οι εκπαιδευτικές

επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους, τα προγράμματα αναπαράστασης ιστορικών γεγονότων και οι προσομοιώσεις, επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν την Ιστορία με έναν πιο άμεσο και διαδραστικό τρόπο (Seixas & Morton, 2021).

Οι σύγχρονες τεχνολογίες, όπως τα πολυμέσα και οι ψηφιακές πηγές, μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Ιστορία. Η χρήση διαδραστικών χαρτών, ψηφιακών αρχείων και οπτικοακουστικού υλικού μπορεί να κάνει το μάθημα πιο προσιτό και ενδιαφέρον, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πληροφορίες που παρουσιάζονται με τρόπο που προσεγγίζει τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης (Wineburg, 2020). Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν ιστορικά γεγονότα μέσα από τη δική τους αναζήτηση και μελέτη, κάτι που τους δίνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Προώθηση της Συναισθηματικής Σύνδεσης με την Ιστορία

Η διδασκαλία της Ιστορίας δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην κριτική ανάλυση και την απομνημόνευση, αλλά πρέπει επίσης να ενσωματώνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής σύνδεσης των μαθητών με τα ιστορικά γεγονότα. Η συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία ιστοριών που αγγίζουν την ανθρώπινη διάσταση των γεγονότων, όπως οι προσωπικές μαρτυρίες, οι επιστολές και οι βιογραφίες (Tosh, 2022). Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν είναι μόνο μια ακαδημαϊκή διαδικασία, αλλά μια ιστορία ανθρώπων που έχουν ζήσει, υποφέρει και διαμορφώσει τον κόσμο.

Η συναισθηματική σύνδεση ενισχύει την ταύτιση των μαθητών με τα ιστορικά γεγονότα και τους βοηθά να αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του παρελθόντος. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν μια πιο προσωπική σχέση με την Ιστορία, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής στάσης προς τη μάθηση.

Αξιολόγηση του Μαθήματος της Ιστορίας

Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα και συχνά αμφιλεγόμενα ζητήματα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τη μέτρηση της γνώσης των μαθητών, αλλά και την κατανόηση του βαθμού στον οποίο έχουν αναπτύξει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών, καθώς και την ικανότητα να κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση περιορίζεται κυρίως στην αποστήθιση και την επανάληψη γεγονότων, αφήνοντας ελάχιστο περιθώριο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του στοχασμού (Σταμούλης, 2020).

Προτεινόμενες Μέθοδοι Αξιολόγησης των Μαθητών

1. Αξιολόγηση μέσω της Χρήσης Ιστορικών Πηγών:

Μία από τις βασικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας είναι η χρήση αυθεντικών ιστορικών πηγών. Οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν πρωτογενείς πηγές, όπως κείμενα, μαρτυρίες ή φωτογραφίες, και να συνδέσουν τα γεγονότα με το ιστορικό τους πλαίσιο. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και σύνθεσης, αλλά και να εκφράσουν την κριτική τους σκέψη με τεκμηριωμένο τρόπο (Wineburg, 2020). Η αξιολόγηση αυτή δεν περιορίζεται στη σωστή ανάκληση πληροφοριών, αλλά στη διαδικασία ερμηνείας και κατανόησης των γεγονότων, γεγονός που ενισχύει τη συμμετοχή και την κατανόηση.

2. Διαθεματικές Εργασίες και Προσομοιώσεις:

Μια άλλη μέθοδος αξιολόγησης είναι η εφαρμογή διαθεματικών εργασιών, όπου οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν γνώσεις από διάφορους τομείς και να δημιουργήσουν ιστορικές εργασίες που ενσωματώνουν πολλαπλές πηγές. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να προετοιμάσουν ιστορικά πρότζεκτ που σχετίζονται με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές πτυχές ενός ιστορικού γεγονότος, συνδέοντας έτσι την Ιστορία με άλλες επιστήμες, όπως τα οικονομικά, η κοινωνιολογία ή η γεωγραφία (Seixas & Morton, 2021). Επίσης, η προσομοίωση ιστορικών γεγονότων, όπως η αναπαράσταση ενός ιστορικού συνεδρίου ή ενός σημαντικού ιστορικού συμβάντος, επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση και να κατανοήσουν σε βάθος τη σημασία των ιστορικών γεγονότων.

3. Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου και Κριτική Σκέψη:

Η χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που απαιτούν ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση των πληροφοριών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι ερωτήσεις αυτές, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ζητούν από τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναλύσουν τις αιτίες και τις συνέπειες των γεγονότων και να συνδέσουν τα ιστορικά δεδομένα με το παρόν. Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί τη λογική θεμελίωση των απόψεων και την ανάπτυξη σύνθετων ερμηνειών, κάτι που είναι ουσιώδες για τη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση (Tosh, 2022).

4. Συμμετοχική Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση:

Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης, όχι μόνο ως αποδέκτες της, αλλά και ως ενεργοί συμμετέχοντες. Η συμμετοχική αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει συζητήσεις στην τάξη, όπου οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις και αξιολογούν τις δικές τους ερμηνείες, αλλά και την αυτοαξιολόγηση, όπου οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στη μαθησιακή τους πορεία και αξιολογούν τις δικές τους επιδόσεις (Husbands, 2021). Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί την αυτογνωσία και ενισχύει τη δια βίου μάθηση, καθώς οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να αξιολογούν την πρόοδό τους και να θέτουν νέους στόχους για τη βελτίωσή τους.

Αξιολόγηση των Σχολικών Εγχειριδίων

Παράλληλα με την αξιολόγηση των μαθητών, είναι εξίσου σημαντικό να υπάρχει μια συστηματική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Όπως προαναφέρθηκε, τα εγχειρίδια Ιστορίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη

διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών για το παρελθόν. Ωστόσο, δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποιος θεσμοθετημένος μηχανισμός που να αξιολογεί τα σχολικά εγχειρίδια σε τακτική βάση. Η αξιολόγηση αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιείται από επιτροπές ιστορικών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα εξετάζουν αν τα εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης, αν περιέχουν πολλαπλές οπτικές για τα γεγονότα και αν προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές (Σταμούλης, 2020).

Η αξιολόγηση των εγχειριδίων δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο περιεχόμενο, αλλά να λαμβάνει υπόψη και τη μεθοδολογία διδασκαλίας που προωθούν. Εγχειρίδια που βασίζονται αποκλειστικά στην αποστήθιση και την απομνημόνευση γεγονότων είναι πλέον ανεπαρκή για την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων του 21ου αιώνα. Χρειάζεται μια πιο πολυδιάστατη προσέγγιση που να ενσωματώνει διαδραστικά και βιωματικά στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, η αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στους μαθητές και τα εγχειρίδια, αλλά να επεκτείνεται και στους εκπαιδευτικούς και στη σχολική μονάδα συνολικά. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται στη διδασκαλία τους, στην ικανότητά τους να εμπνέουν τους μαθητές και να προωθούν την κριτική σκέψη, καθώς και στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, από την άλλη, πρέπει να εξετάζει κατά πόσο υποστηρίζεται η ανάπτυξη ενός κλίματος που ενισχύει τη συνεργασία, τον διάλογο και την κριτική προσέγγιση της γνώσης (Κουράκης, 2022).

Σύγχρονοι Στόχοι της Ιστορικής Εκπαίδευσης

Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη κοινωνία έχει επεκταθεί πέρα από την απλή μετάδοση γνώσης. Σήμερα, οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τις πολλαπλές διαστάσεις του παρελθόντος και να τις συνδέσουν με το παρόν και το μέλλον. Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοπλίζουν τους μαθητές με τα κατάλληλα εργαλεία για την κατανόηση της πολυπλοκότητας του κόσμου και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Seixas & Morton, 2021).

Κατανόηση του Πολυδιάστατου Χαρακτήρα της Ιστορίας

Ένας από τους κύριους στόχους της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση της πολυδιάστατης φύσης της Ιστορίας. Η Ιστορία δεν αποτελεί μια γραμμική αφήγηση γεγονότων, αλλά μια σύνθετη αλληλεπίδραση διαφορετικών παραγόντων και οπτικών γωνιών. Η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να αποφεύγει τις απλοϊκές ή μονοδιάστατες ερμηνείες, καθώς αυτές περιορίζουν την ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν τις βαθύτερες αιτίες και τις συνέπειες των γεγονότων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η Ιστορία συντίθεται από διαφορετικές φωνές και εμπειρίες, οι

οποίες συχνά συγκρούονται ή αλληλοεπιδρούν με πολύπλοκους τρόπους (Wineburg, 2020).

Αυτός ο στόχος είναι κρίσιμος, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως η σύγχρονη ελληνική κοινωνία, όπου οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τις διαφορετικές ιστορικές εμπειρίες των πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων. Η πολυπρισματική προσέγγιση της Ιστορίας επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίσουν ότι η ιστορική πραγματικότητα δεν είναι ομοιογενής, αλλά διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τις προοπτικές ανθρώπων με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά υπόβαθρα (Tosh, 2022). Αυτός ο στόχος προωθεί επίσης την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης στη σύγχρονη κοινωνία.

Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης και Λογικής Θεμελίωσης

Ένας άλλος θεμελιώδης στόχος της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ικανότητας λογικής θεμελίωσης. Οι μαθητές δεν πρέπει απλώς να αποστηθίζουν τα ιστορικά γεγονότα, αλλά να αναπτύσσουν την ικανότητα να τα αναλύουν, να τα ερμηνεύουν και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες απόψεις. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι ζωτικής σημασίας, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες προκλήσεις με λογική και αποτελεσματικότητα, ενώ ταυτόχρονα τους καθιστά ικανούς να αναγνωρίζουν προκαταλήψεις και να αξιολογούν την αξιοπιστία των πληροφοριών που λαμβάνουν (Husbands, 2021).

Μέσα από την κριτική ανάλυση των ιστορικών πηγών και τη σύνθεση των διαφορετικών ερμηνειών, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν τη σημασία των γεγονότων και να εντοπίζουν τις διασυνδέσεις μεταξύ τους. Αυτή η διαδικασία τους επιτρέπει να κατανοήσουν τον αντίκτυπο των ιστορικών γεγονότων στην εξέλιξη των κοινωνιών και να αναπτύξουν τη δική τους κρίση σχετικά με το πώς τα ιστορικά γεγονότα διαμορφώνουν το παρόν και το μέλλον (Seixas & Morton, 2021).

Σύνδεση του Παρελθόντος με το Παρόν

Η ιστορική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μελέτη του παρελθόντος, αλλά πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις συνδέσεις μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος. Οι σύγχρονοι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα ιστορικά γεγονότα επηρεάζουν τις τρέχουσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Η σύνδεση αυτή βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν είναι απλώς μια σειρά γεγονότων που συνέβησαν στο παρελθόν, αλλά μια διαδικασία που συνεχίζεται και επηρεάζει τον κόσμο στον οποίο ζουν σήμερα (Tosh, 2022).

Για παράδειγμα, η μελέτη της ιστορίας της δημοκρατίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις σύγχρονες πολιτικές εξελίξεις, όπως η παγκοσμιοποίηση ή οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα δημοκρατικά συστήματα. Αντίστοιχα, η μελέτη του αποικιοκρατικού παρελθόντος μπορεί να

προσφέρει χρήσιμες προοπτικές για τις σύγχρονες συζητήσεις γύρω από τη μετανάστευση, τον ρατσισμό και την ανισότητα. Αυτή η σύνδεση επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τις επιπτώσεις του παρελθόντος στο παρόν και να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων (Wineburg, 2020).

Διαμόρφωση Ενεργών Πολιτών

Τέλος, ένας από τους σημαντικότερους στόχους της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενεργών και ενημερωμένων πολιτών. Η Ιστορία παρέχει το απαραίτητο πλαίσιο για την κατανόηση των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των πολιτών, καθώς και της λειτουργίας των δημοκρατικών συστημάτων. Μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης, οι μαθητές αποκτούν τα εργαλεία που χρειάζονται για να συμμετέχουν ενεργά στον δημόσιο διάλογο, να εκφράζουν τις απόψεις τους με τεκμηριωμένο τρόπο και να λαμβάνουν αποφάσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνίας (Husbands, 2021).

Η καλλιέργεια αυτής της συμμετοχικής νοοτροπίας είναι ιδιαίτερα σημαντική στη σημερινή εποχή, όπου οι νέοι αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις που απαιτούν συλλογική δράση και συνεργασία, όπως η κλιματική αλλαγή, οι κοινωνικές ανισότητες και οι πολιτικές κρίσεις. Η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες που ενδιαφέρονται για το κοινό καλό και είναι πρόθυμοι να αναλάβουν δράση για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία (Seixas & Morton, 2021).

Συμπεράσματα

Το μάθημα της Ιστορίας διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης των μαθητών, και κατ' επέκταση, στην ανάπτυξη ενεργών και ενημερωμένων πολιτών. Ωστόσο, η διδασκαλία του μαθήματος δεν μπορεί να παραμείνει στάσιμη, αλλά πρέπει να προσαρμοστεί στις σύγχρονες απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής, παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Ο διάλογος γύρω από τη διδασκαλία της Ιστορίας και τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων οφείλει να ανανεωθεί, ενσωματώνοντας πολυδιάστατες προσεγγίσεις που προάγουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας του παρελθόντος και τη σύνδεσή του με το παρόν και το μέλλον.

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που αναδείχθηκαν είναι η ανάγκη για νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία δεν θα περιορίζονται στην αναπαραγωγή ενός εθνικού αφηγήματος, αλλά θα ενσωματώνουν πολλαπλές οπτικές γωνίες. Τα εγχειρίδια αυτά πρέπει να προωθούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της ανάλυσης αυθεντικών ιστορικών πηγών και της χρήσης ερωτήσεων που ενθαρρύνουν τον στοχασμό και τη δημιουργική σκέψη. Επιπλέον, η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών και η ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ενεργοποίηση τους στη διαδικασία μάθησης.

Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας είναι ένα άλλο κρίσιμο σημείο που πρέπει να επαναπροσδιοριστεί. Η παραδοσιακή μέθοδος της απομνημόνευσης δεν ανταποκρίνεται πλέον στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρειάζεται μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση που να επικεντρώνεται όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής ανάλυσης και της ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων. Μέσα από τη χρήση πηγών, διαθεματικών εργασιών και ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση της Ιστορίας και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους συνοδεύουν για όλη τους τη ζωή.

Τέλος, οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης πρέπει να επαναπροσδιοριστούν σε σχέση με τις σύγχρονες προκλήσεις. Η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η κατανόηση της πολυπλοκότητας του παρελθόντος και η σύνδεση της Ιστορίας με το παρόν και το μέλλον είναι κεντρικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσονται μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος. Η Ιστορία, πέρα από τη γνώση των γεγονότων, πρέπει να εμπνέει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, προωθώντας την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής και ανεκτικής πολιτείας, ικανής να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Ανδριώτης, Α. (2022). Η πολιτική της μνήμης: Ιστορία και εθνική ταυτότητα στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Husbands, C. (2021). What does it mean to think historically? Understanding historical thinking in the classroom. *Teaching History Journal*, 175(2), 34-46. <https://doi.org/10.1093/teachh/jrn041>
- Κουράκης, Σ. (2022). Η αξιολόγηση της σχολικής Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση: Αναγκαίες αλλαγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35(1), 25-42.
- Μαραγκός, Ι. (2021). Κριτική σκέψη και Ιστορία: Μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Seixas, P., & Morton, T. (2021). *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2η έκδοση). Toronto: Nelson Education.
- Σταμούλης, Ν. (2020). Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα: Ζητήματα εγχειριδίων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Tosh, J. (2022). *The Pursuit of History: Aims, Methods, and New Directions in the Study of Modern History* (6η έκδοση). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003209428>
- Wineburg, S. (2020). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357210.001.0001>

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού: Κριτική Θεώρηση και Αξιολόγηση

Σοφία Καραγιάννη¹, Ευαγγελία Καλογηράτου², Παναγιώτα Μίνη³

¹Εκπαιδευτικός, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,

²Εκπαιδευτικός, Msc Πανεπιστημίου Αθηνών

³Εκπαιδευτικός, Msc Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών που αφορούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου εκπονήθηκαν το 2021 και επικαιροποιήθηκαν το 2023. Εφαρμόστηκαν πιλοτικά στα πειραματικά και πρότυπα σχολεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022, με απώτερο σκοπό στη συνέχεια να επεκταθούν σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας. Η φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών αναδεικνύει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση με έμφαση στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και διασφαλίζει τη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω θεματικών πεδίων. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, το εν λόγω πρόγραμμα αποτελείται από πέντε θεματικά πεδία, τα οποία παρουσιάζονται εν συντομία. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο πέμπτο πεδίο, την «Ανάγνωση Βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων». Παράλληλα, πραγματοποιείται μία κριτική προσέγγιση του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση τη φιλοσοφία, τη διαθεματικότητα, τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις, τις διδακτικές πρακτικές καθώς και τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, επιχειρείται μία συγκριτική θεώρηση μεταξύ του προηγούμενου Προγράμματος Σπουδών και του νέου με έμφαση στη Λογοτεχνία. Τέλος, επιδιώκεται μία αξιολόγηση και αποτίμηση του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας όσον αφορά στην προστιθέμενη αξία στα μαθησιακά αποτελέσματα, στις ανάγκες καθώς και στις δεξιότητες και ικανότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Λέξεις-κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών, Νεοελληνική Γλώσσα, Δημοτικό σχολείο

Primary School Modern Greek Language Curriculum: Critical View and Evaluation

Abstract

The new Curricula covering all subjects of Primary School were developed in 2021 and updated in 2023. They were implemented on a pilot basis in experimental and model schools during the 2021 – 2022 school year, with the ultimate aim of subsequently expanding them to all primary schools in the country. The philosophy of the new Curricula highlights the student-centered approach with an emphasis on expected learning outcomes and ensures continuity in the educational process through thematic areas. The present paper focuses on the Modern Greek Language Curriculum for Primary School.

Specifically, this programme consists of five thematic areas, which are briefly presented. Special emphasis is given to the fifth field, "Reading Books and Extended Texts". At the same time, a critical approach is taken to the new Modern Greek Language Curriculum based on philosophy, interdisciplinarity, contemporary scientific developments, teaching practices and educational needs. Additionally, a comparative analysis is attempted between the previous Curriculum and the new one, with emphasis on Literature. Finally, an evaluation and assessment of the Modern Greek Language Curriculum is sought, regarding the added value to learning outcomes, the needs as well as the skills and competences that students will acquire.

Keywords: Curricula, Modern Greek Language, Primary school

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εξελίξεις στο κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και τεχνολογικό πλαίσιο αναδεικνύουν την ανάγκη για αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, τα Προγράμματα Σπουδών, που προσανατολίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, οφείλουν να επικαιροποιούνται, ώστε το σχολείο να είναι εναρμονισμένο με τις αλλαγές και ταυτόχρονα να προετοιμάσει πολίτες εφοδιασμένους με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, ώστε να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της εποχής.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκπονήθηκαν το 2021 και μετά από πιλοτική εφαρμογή στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας επικαιροποιήθηκαν το 2022, ακολουθώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, τις επιστημονικές εξελίξεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνοντας, ταυτόχρονα, υπόψη τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και του σχολείου του μέλλοντος.

Προγράμματα Σπουδών

Τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) γενικά παρέχουν τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας, όπως, επίσης, υποδεικνύουν και τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που πρέπει να κυριαρχούν στα σχολεία, καθώς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών, προκειμένου αυτοί να εξελίσσονται γνωστικά, κοινωνικά και ψυχοσυμπεριφορικά (Χατζηγεωργίου, 2001;Feldman, 2011).

Συγκεκριμένα, τα νέα ΠΣ προωθούν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και αναδεικνύουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Παράλληλα, η έμφαση στρέφεται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, διασφαλίζοντας τη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω θεματικών πεδίων (ΠΣ 2021). Επιπλέον, τα νέα ΠΣ ενέχουν βιωματικό χαρακτήρα και στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, καλλιεργώντας τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνικοποίηση. Από τους βασικούς προσανατολισμούς είναι η συμπερίληψη, η ενεργοποίηση, η αυτενέργεια, καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων. Παράλληλα, οι μαθητές/-ήτριες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Ταυτόχρονα, προβλέπεται η διασύνδεση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων μέσω διεπιστημονικής προσέγγισης, καθώς και η σύνδεση με την καθημερινή ζωή και την κοινότητα. Επιπρόσθετα, στοχεύουν στη διερεύνηση θεμάτων που είναι στην επικαιρότητα και θα απασχολήσουν την εκπαίδευση και στο μέλλον, όπως είναι η αειφορία, η πολιτειότητα και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Τέλος, αναδεικνύονται διαχρονικές αξίες και πολιτισμικές συνθήκες προκειμένου να αναδυθεί ένα καινοτόμο, σύγχρονο, δημιουργικό και αποτελεσματικό σχολείο.

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αποτελεί το βασικότερο γνωστικό αντικείμενο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (ΠΣ, 2022: 1).

Σύμφωνα με το νέο ΠΣ (2022: 2) απώτερος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες να διευρύνουν το πεδίο της σκέψης τους και να είναι σε θέση να εκφράζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο με ευχέρεια, ακρίβεια και πραγματολογική καταλληλότητα, ώστε να μεταδίδουν τις ιδέες και τις αξιολογήσεις τους στο περιβάλλον τους και να επικοινωνούν ενεργά μέσω της παραγωγής και της πρόσληψης του λόγου.

Το γλωσσικό μάθημα επιδιώκει να επιτύχει πολλούς και ποικίλους σκοπούς. Ανάμεσα στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος είναι: α) η μύηση στην καλλιτεχνική απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων και β) στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για την υλικότητα και το περιεχόμενο των βιβλίων (ΠΣ, 2022: 2). Επιπλέον, στους κεντρικούς άξονες του γλωσσικού μαθήματος περιλαμβάνονται οι συνιστώσες της γλωσσικής χρήσης και ορισμένες βασικές παράμετροι για την εξοικείωση των μαθητών/-τριών στην ανάγνωση βιβλίων (ΠΣ, 2022: 3). Γενικά, η οργάνωση του περιεχομένου του ΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας πραγματοποιείται γύρω από πέντε κεντρικούς άξονες, τα θεματικά πεδία: α) προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, β) κειμενικοί τύποι – πολυτροπικότητα, γ) γραμματική περιγραφή, δ) λεξιλόγιο και ε) ανάγνωση βιβλίων/εκτεταμένων κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο θεματικό πεδίο, *«προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες»*, δίνεται έμφαση στην πρόσληψη της γλώσσας με τη μορφή δεξιότητας που εμφανίζεται εντέλει ως ακρόαση/πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου, ανάγνωση/κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο δεύτερο θεματικό πεδίο, *«κειμενικοί τύποι – πολυτροπικότητα»*, βασική επιδίωξη στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ουσιαστική κατανόηση της σύνθετης διαδικασίας κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών (περιγραφικά, αφηγηματικά, εξηγητικά, κείμενα οδηγιών και επιχειρηματολογικά κείμενα), οι οποίες στα σύγχρονα πολυσημειωτικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα πραγματώνονται τόσο με γλωσσικά όσο και με μη γλωσσικά στοιχεία, συνδυάζοντας διαφορετικούς ενίοτε σημειωτικούς τρόπους (πολυτροπικότητα) (ΠΣ, 2022: 6).

Στο τρίτο θεματικό πεδίο, *«γραμματική περιγραφή»*, δίνεται έμφαση στη λειτουργία της γλώσσας ως συνολικού μηχανισμού, για τη δημιουργία και κατανόηση των μηνυμάτων, περιλαμβάνοντας τη φωνολογία/φωνητική, την

κλιτική μορφολογία και ορθογραφία, τη σύνταξη – σημασία προτάσεων και την πραγματολογία.

Στο τέταρτο πεδίο, «λεξιλόγιο», υπογραμμίζεται η σημασία των λέξεων, αναφορικά με το βασικό λεξιλόγιο, τις συνάψεις λέξεων, τη χρήση λεξικού, τις σημασιολογικές σχέσεις, τους παραγωγικούς μηχανισμούς (παραγωγή – σύνθεση), την προέλευση, ετυμολογία, διεθνισμοί και τη λεξική ορθογραφία.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα εστιάσουμε στο πέμπτο θεματικό πεδίο, «την ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων», καθώς στο παρόν ΠΣ γίνεται πρόβλεψη οι μαθητές/ήτριοι να προσεγγίζουν ολόκληρα βιβλία και αναγνώσματα, ποικίλων μορφών και θεματικών, ώστε να αποκτήσουν φιλιαναγνωστική στάση, να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους, αλλά, πρωτίστως, να απολαμβάνουν, να ψυχαγωγούνται και να ικανοποιούνται αισθητικά (ΠΣ, 2022:9).

Αυτό συμβαίνει, καθώς το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί την καταλληλότερη και πιο πρόσφορη εκπαιδευτική βαθμίδα για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Επιπλέον, το σχολείο αποτελεί το μοναδικό θεσμό που απευθύνεται υποχρεωτικά σε μη αναγνώστες (Μαραγκουδάκη, 1994). Στα πρώτα χρόνια του σχολείου που είναι καθοριστικά για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών τίθενται τα θεμέλια της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και συνακόλουθα της σχέσης του με το βιβλίο ως πηγή γνώσεων και μάθησης και πηγή πολιτισμικών εμπειριών και απόλαυσης (Αποστολίδου, 2002). Ως εκ τούτου, η φιλιαναγνωσία στοχεύει ακριβώς σε αυτό, την εξοικείωση των παιδιών με το βιβλίο και την ανάγνωση από πολύ μικρή ηλικία με απώτερο στόχο τη συστηματική ανάπτυξη μιας φιλικής και ευχάριστης σχέσης (Καρακίτσος, 2011: 36)

Σύμφωνα με το νέο ΠΣ (2022: 12), προτείνεται η προσέγγιση στη λογοτεχνία να πραγματοποιείται πρωτίστως μέσω ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στα οποία οι χαρακτήρες, η πλοκή, ο χώρος, ο χρόνος και η λογοτεχνικότητα εξάπτουν τη φαντασία και προκαλούν το ενδιαφέρον. Η έκταση των κειμένων και ο βαθμός γλωσσικής δυσκολίας διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία καθώς και το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών, με την επιλογή μικρών καλογραμμένων βιβλίων με απλή διατύπωση για τις μικρές τάξεις και πιο εκτεταμένων, γλωσσικά συνθετότερων, για τις μεγαλύτερες τάξεις. Αντίστοιχη διαφοροποίηση ακολουθείται και για μαθητές/ήτριοι με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή δυνατότητες καθώς και με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική (ΠΣ, 2022: 12).

Το πέμπτο θεματικό πεδίο του ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας περιλαμβάνει τις δύο παρακάτω θεματικές ενότητες: 1) Μορφές και είδη βιβλίων, έντυπων και ψηφιακών (υλικότητα) και 2) Δομή, περιεχόμενο, γλώσσα και αισθητική του λογοτεχνικού κειμένου, πεζού και ποιητικού.

Οι μαθητές/ήτριοι, με καθοδηγητή τον/την εκπαιδευτικό, είτε εστιάζουν στη γνωριμία με το βιβλίο ως τεχνικό και καλλιτεχνικό δημιούργημα, σύμφωνα με την πρώτη θεματική ενότητα, είτε απολαμβάνουν αισθητικά το κείμενο, σύμφωνα με τη δεύτερη. Το νέο ΠΣ (2022:13) προτείνει η ανάγνωση στο σχολείο να συνοδεύεται από συζήτηση, εμβάθυνση στα νοήματα του έργου, δραστηριότητες επέκτασης, δραματοποίηση, τεχνικές δημιουργικής γραφής και, γενικότερα, δράσεις τις οποίες συναποφασίζει η ολομέλεια της τάξης μαζί με τον/την

εκπαιδευτικό. Παράλληλα, οι μαθητές/ήτριες ενθαρρύνονται να διαβάζουν το βιβλίο τους στο σπίτι ατομικά, με στόχο τόσο την απόκτηση αυτονομίας στην ανάγνωση, επάρκειας ως αναγνωστών/στριών όσο και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους άποψης (ΠΣ, 2022:13).

Το κριτήριο για την επιλογή των κειμένων είναι η δυνατότητα βιωματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών και η πρόκληση του ενδιαφέροντος. Παράλληλα, οι συντεταγμένες του πλαισίου οργάνωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας περιλαμβάνουν: α) την ανάγνωση και την ακρόαση, β) τη φιλιαναγνωσία, γ) την παιδαγωγική του Θεάτρου-Θεατρικές τεχνικές και δ) τη δημιουργική γραφή (ΠΣ, 2022: 15).

Η αξιολόγηση στο μάθημα της Λογοτεχνίας (ΠΣ, 2022:18-19) αφορά στην προσπάθεια διαπίστωσης του βαθμού μύησης στη Λογοτεχνία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ως εκ τούτου, εξετάζεται κατά πόσο έχει ενισχυθεί το ενδιαφέρον του/ης μαθητή/ήτριας για τη Λογοτεχνία, κατά πόσο έχει οδηγηθεί σε ελεύθερη επιλογή βιβλίων, κατά πόσο έχει ενισχύσει και διαμορφώσει αισθητικά κριτήρια, έχει αναπτύξει την κριτική σκέψη και έχει δημιουργήσει εμπειρίες που του/ης προκαλούν το ενδιαφέρον για τη φιλιαναγνωσία.

Ασφαλώς, όλα τα παραπάνω στοιχεία δεν είναι απολύτως μετρήσιμα, εντούτοις, είναι χρήσιμα για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την αυτοαξιολόγηση του/ης εκπαιδευτικού για το συγκεκριμένο έργο. Δεδομένου ότι ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει το μαθησιακό επίπεδο και δυναμικό της τάξης, επιλέγει τα κατάλληλα κείμενα, το υλικό, τις δραστηριότητες, καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ενδείκνυται η περιγραφική αξιολόγηση, καθώς εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές/ήτριες ανταποκρίθηκαν στα κείμενα. Η διαρκής και διαμορφωτική αξιολόγηση, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, μπορεί να γίνεται με την ολοκλήρωση ενός βιβλίου, μιας ενότητας κειμένων, σε παράλληλα κείμενα ή στο τέλος του τριμήνου (ΠΣ, 2022: 20).

Διδασκαλία της λογοτεχνίας

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο ανέκαθεν αποτελούσε πρόκληση και έχει απασχολήσει τους ερευνητές και μελετητές, καθώς είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη επικοινωνιακή πράξη με την ενεργή συμμετοχή του/ης αναγνώστη/στριας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο ενέχει προβλήματα με το βασικότερο τη σύνδεση των δύο εννοιών: διδασκαλία και λογοτεχνία. Η διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία μετάδοσης της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία είναι συνυφασμένη με την αισθητική απόλαυση και τη συγκίνηση που προκαλεί (Κατσίκη, 2005: 14).

Η λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιτελεί μόνο ένα μέσο γλωσσικής καλλιέργειας και ανάπτυξης εθνικής συνείδησης, αλλά αφήνει το περιθώριο για μια διευρυμένη, δημιουργική, διεπιστημονική και διακαλλιτεχνική προσέγγιση της κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας, εξαιτίας της πνευματικής ελευθερίας και της ψυχοσυναισθηματικής έκφρασης ως καλλιτεχνικό παράγωγο (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2013).

Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση έχει ως κύριο στόχο τη βιωματική και τη συνθετική απόλαυση της ζωής, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το μέσο για τη γνώση και γνωριμία του παιδιού με την πραγματικότητα (Πατέρα, 2012: 15). Γενικά, η λογοτεχνία μέσω της μυθοπλασίας προβάλλει και σχολιάζει φαινόμενα και προβλήματα που αφορούν, είτε στο κοινωνικό σύνολο, είτε στο άτομο ξεχωριστά, με αποτέλεσμα να αποτελεί μια μορφή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο παιδί και στο ιστορικό-κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 214).

Η λογοτεχνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς καλλιεργεί τη φαντασία και πολλαπλασιάζει τις ιδέες, δημιουργώντας νέες παραστάσεις (Mourgues, et al. 2014; Collins, 2022: 94). Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση της γλώσσας και της εκφραστικής ικανότητας (Krashen, 2006: 42).

Επιπλέον, προσφέρει αισθητική απόλαυση και ταυτόχρονα καλλιεργεί τα συναισθήματα, συμβάλλοντας στη συναισθηματική ανάπτυξη και ομαλή κοινωνικοποίηση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995). Ως εκ τούτου, συντείνει στην απόκτηση εσωτερικής ασφάλειας και ισορροπίας και μέσω της διαμόρφωσης του χαρακτήρα οδηγεί στην ψυχική ωρίμαση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995). Πρόσφατες έρευνες συνδέουν την ευημερία με τη φιλιαναγνωσία (Levine et al., 2020). Με τον όρο ευημερία εννοείται η ηρεμία και η ψυχική υγεία (Collins, 2022: 96). Συγκεκριμένα, έρευνες των Clark and Picton (2020) και Clark & Teravainen-Goff (2020) υποστηρίζουν ότι η φιλιαναγνωστική στάση αποτελεί ισχυρό παράγοντα της ευημερίας των παιδιών.

Τέλος, η λογοτεχνία διαμορφώνει ελεύθερους και επαρκείς αναγνώστες/-στριες και δημιουργείται η προδιάθεση να διαμορφωθεί μια κοινότητα αναγνωστών.

Σύγκριση ΠΣ 2022 και ΠΣ 2011:

Στα νέα ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα διακρίνουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα ΠΣ του 2011, τόσο ως προς τη δομή, όσο και ως προς το περιεχόμενο (Βλ. Πίνακας 1). Στο νέο ΠΣ υπάρχουν θεματικά πεδία, θεματικές ενότητες και προσδοκώμενα μαθησιακά αντικείμενα για κάθε τάξη ξεχωριστά, ενώ το ΠΣ του 2011 αφορούσε ζεύγη τάξεων (Α' – Β', Γ' – Δ' και Ε' – Στ') και παρουσίαζε στόχους, θεματικές ενότητες, καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες.

Πιο συγκεκριμένα, στο ΠΣ του 2022 στις δύο πρώτες τάξεις (Α' – Β') δίνεται έμφαση στην αισθητική απόλαυση που προσφέρει η ανάγνωση και τη σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης. Επιπλέον, προτείνεται η ανάγνωση εκτός σχολείου με συγκεκριμένες φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες. Παράλληλα ενθαρρύνεται η ενασχόληση με την ποίηση, με την ακρόαση και το τραγούδι μελοποιημένων ποιημάτων και τη δημιουργία απλών στίχων.

Αντίστοιχα, το ΠΣ του 2011 εστιάζει στη σύνθεση ιστοριών, την εξοικείωση με κείμενα και την εξερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας σε επίπεδο σημασιολογικό, φωνητικό – μορφολογικό.

Αναφορικά με τις μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Γ' και Δ') στο ΠΣ του 2022 προτείνονται δραστηριότητες σε σχέση με το ίδιο το βιβλίο, τα είδη του

βιβλίου, για παράδειγμα τα βιβλία γνώσεων. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η διάκριση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό. Επιπρόθετα, ενθαρρύνεται η ενασχόληση με τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή, καθώς και η ποίηση τόσο ως προς τα συναισθήματα που προκαλεί, όσο και ως προς τα συστατικά στοιχεία δομής (στροφές, στίχοι, ομοιοκαταληξία κ.λπ.).

Ανάλογα, στο ΠΣ του 2011 οι μαθητές/ήτριες εξοικειώνονται με τα κείμενα και γνωρίζουν μέσα από αυτά τους κύριους εκπροσώπους της λογοτεχνίας.

Στο ΠΣ του 2022, οι μαθητές/ήτριες των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Ε' και Στ') εμβαθύνουν στο ίδιο το βιβλίο. Παράλληλα, προβαίνουν σε εικασίες σχετικά με την υπόθεση και ανακαλύπτουν βιβλία με κοινές θεματικές. Ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τα διάφορα είδη αφήγησης, καθώς και την ποίηση με έμφαση στο δημοτικό τραγούδι. Επιπρόσθετα, ανακαλύπτουν τη διακειμενική σύνδεση των λογοτεχνικών βιβλίων με άλλες μορφές τέχνης και πειραματίζονται στην ποιητική γραφή.

Αντίστοιχα, στο ΠΣ του 2011, οι μαθητές/ήτριες εστιάζουν στα στοιχεία δομής ενός κειμένου και γνωρίζουν κείμενα των κύριων εκπροσώπων όχι μόνο της ελληνικής, αλλά και της παγκόσμιας λογοτεχνίας.

Πίνακας 1.

Διαφορές στα Προγράμματα Σπουδών

ΠΣ	Διαφορές		
	Α' - Β'	Γ' - Δ'	Ε' - Στ'
ΠΣ 2023	Αισθητική απόλαυση, Σύνδεση με άλλες μορφές τέχνης Ανάγνωση εκτός σχολείου Ποίηση	Δραστηριότητες για το ίδιο το βιβλίο Είδη βιβλίων Δημιουργική ανάγνωση και γραφή Ποίηση	Εμβάθυνση στο βιβλίο Εικασίες σχετικά με την υπόθεση Βιβλία με κοινές θεματικές Διακειμενικότητα με άλλες μορφές τέχνης Ποίηση – Δημοτικό τραγούδι

ΠΣ 2011	Σύνθεση ιστοριών, Εξοικείωση με κείμενα Δυνατότητες γλώσσας σε επίπεδο σημασιολογικό, φωνητικό- μορφολογικό	Εξοικείωση με κείμενα Γνωριμία με κύριους εκπροσώπους της λογοτεχνίας	Στοιχεία δομής Κείμενα κύριων εκπροσώπων ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας
---------	---	--	--

Το νέο ΠΣ του 2022 εμπερικλείει και Οδηγό Εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει: α) το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, β) στρατηγικές ενθάρρυνσης της φιλαναγνωσίας στο σχολείο, γ) τη θέση της Λογοτεχνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας Δημοτικού, δ) την αξιολόγηση και ε) παραδείγματα αξιοποίησης του λογοτεχνικού βιβλίου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού περιλαμβάνεται και παράδειγμα αξιοποίησης του λογοτεχνικού βιβλίου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με αναλυτικές δραστηριότητες, τον χρόνο διδακτικής αξιοποίησης και περαιτέρω εμβάθυνση.

Συζήτηση

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι η εισαγωγή των νέων ΠΣ (2022) στην εκπαιδευτική κοινότητα καλύπτει μια ανάγκη αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Το νέο ΠΣ (2022) στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας εναλλακτικές πρακτικές μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.

Γενικότερα, η φιλοσοφία που διέπει το νέο ΠΣ (2022) εναρμονίζεται με τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς έχει ως αφετηρία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αντικείμενα, όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει ο/η μαθητή/ήτρια, να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας (ΠΣ, 2022). Η αρχιτεκτονική του σχεδιασμού του διασφαλίζει τη συνοχή του γνωστικού αντικειμένου από τάξη σε τάξη και στη συνέχεια από βαθμίδα σε βαθμίδα.

Συνολικά, στο νέο ΠΣ παρατηρείται μια σύγχρονη δομή, θεματικά πεδία, θεματικές ενότητες, προσδοκώμενα μαθησιακά αντικείμενα, καθώς και μια στροφή ως προς την αισθητική απόλαυση, που προκαλεί τέρψη και αρμονία και που αποτελεί και την ουσία της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στο ίδιο το βιβλίο και σε συναφείς δραστηριότητες χωρίς να περιορίζεται σε λογοτεχνικά ρεύματα, κινήματα και εκπροσώπους. Ταυτόχρονα, εισάγει και τη δημιουργική γραφή ως καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Η σημαντικότερη καινοτομία είναι η ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο και εκτός αυτής, καθώς οι μαθητές/ήτριες

ενθαρρύνονται να διαβάζουν αυτόνομα στο σπίτι, αποκτώντας επάρκεια ως αναγνώστες/-στριες, υιοθετώντας στάσεις και προσωπικά ενδιαφέροντα.

Το νέο ΠΣ, με βασική αρχή τη συμπερίληψη, ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, αναγνωρίζοντας την αξία της συμμετοχής χωρίς αποκλεισμούς και θέτοντας ως βασικό στόχο την προσωπική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Δεδομένου ότι προωθείται η ανάγνωση ολοκληρωμένων βιβλίων, υπάρχει η δυνατότητα για εξατομίκευση και προσωπική επιλογή με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες, το μαθησιακό επίπεδο και το αναγνωστικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, το νέο ΠΣ λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες προωθεί την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών/τριών μέσω της αυτενέργειας, της διερευνητικής μάθησης, της βιωματικής προσέγγισης, της μετασχηματιστικής λογικής και της μεταγνωστικής ικανότητας (Stringher, 2014). Οι μαθητές/ήτριες παίρνοντας μέρος σε ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες σχετικά με το βιβλίο, μετασχηματίζουν τμήματα ενός βιβλίου δημιουργώντας δικές τους εκδοχές και καλλιεργούν τη φαντασία και την ευρηματικότητα μέσω δικών τους κειμένων.

Παράλληλα, το νέο ΠΣ (2022) προωθεί την ποίηση, καθώς η πρώτη γνωριμία αρχίζει στην πρώτη δημοτικού με παιγνιώδη τρόπο και εξελίσσεται έως και την έκτη τάξη. Εφόσον τεθούν οι σωστές βάσεις ανταπόκρισης στην ποίηση από νωρίς, θα αυξηθεί και το ανάλογο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, που έρευνες καταγράφουν χαμηλά ποσοστά ενδιαφέροντος για την ποίηση. Επιπροσθέτως, το νέο ΠΣ (2022) ενθαρρύνει τον αναστοχασμό, οι μαθητές/ήτριες δηλαδή μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η λογοτεχνία ως τέχνη «*συνδέεται με τις αξίες και τις πρακτικές που διέπουν τη ζωή του ανθρώπου και οδηγεί σε νέους τρόπους ζωής. Αυτό την καθιστά πολύτιμη για οποιοδήποτε σύστημα αγωγής και εκπαίδευσης*» (Αποστολίδου, 2015: 83).

Καταλήγοντας, το νέο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας (2022) παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη δομή, διάρθρωση και διαβαθμισμένο αναγνωστικό και γνωστικό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό ότι αντιμετωπίζει το βιβλίο ως ξεχωριστή οντότητα και προσφέρει τη δυνατότητα ενεργού εμπλοκής σε δραστηριότητες που καλλιεργούν και υποστηρίζουν τη φιλοαναγνωσία. Παράλληλα, προσανατολίζει προς μία ελεύθερη και αυτόνομη ανάγνωση, βασικό συστατικό στοιχείο της συγκρότησης μιας κοινότητας αναγνωστών. Σε κάθε περίπτωση το νέο ΠΣ συμβάλλει προς μια πιο δημιουργική αντιμετώπιση της λογοτεχνίας και του βιβλίου εν γένει. Εντούτοις, δεν μπορεί να αποτελέσει πανάκεια, καθώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το διδακτικό πλαίσιο που διαμορφώνεται μέσα στην τάξη (εκπαιδευτικός, μαθητές και υποστηρικτικό υλικό). Η εφαρμογή στην πράξη θα αναδείξει δυσκολίες και θέματα που χρήσουν βελτίωσης. Η διαχείριση αυτών, σε συνδυασμό με τις καλές πρακτικές, θα σημάνουν ένα θετικό και ελπιδοφόρο αποτέλεσμα για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

Clark, C., & Picton, I. (2020). "It Makes Me Feel Like I'm in a Different Place, Not Stuck Inside." Children and Young People's Reading in 2020 before and during the

- COVID-19 Lockdown. *National Literacy Trust Research Report*. National Literacy Trust.
- Clark, C., & Teravainen-Goff, A. (2020). Children and Young People's Reading in 2019: Findings from Our Annual Literacy Survey. *National Literacy Trust Research Report*. National Literacy Trust.
- Collins, V., Dargan, I.W., Walsh, R.L., Merga, M. K. (2022). Teachers' perceptions of the benefits and challenges of a whole-school reading for pleasure program. *Issues in Educational Research*, 32(1), 89.
- Krashen, S. (2006). Free voluntary reading. *School Library Journal*.
- Levine, S. L., Cherrier, S., Holding, A. C., & Koestner, R. (2022). For the love of reading: Recreational reading reduces psychological distress in college students and autonomous motivation is the key. *Journal of American College Health*, 70(1), 158-164.
- Mourgues, C. V., Preiss, D. D. & Grigorenko, E. L. (2014). Reading skills, creativity, and insight: Exploring the connections. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E58.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn?: A learning to learn process and output model. In R. Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 9–40). New York: Routledge.
- Feldman, S.R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2002). «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο». Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Ε., Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, 70.
- Αποστολίδου, Β. (2015). «Το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου. Θεωρητικές προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση», στο *Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία & Εκπαίδευση*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου 28-30 Νοεμβρίου 2013, 79-103.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (1995). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική Ανάγνωση & Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2005). «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της». Στο Καλογήρου, Τζ. Λαλαγιάννη, Β. (Επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, 13.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2007). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καρακίτσιος, Α. (2011). Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*.

- Κελεπούρη, Μ. & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). «Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλαναγνωσία». Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου. Αθήνα: Δελφίνι.
- Πατέρα, Αν. Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας 2021.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2011.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ιστότοπος: <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-archiki-selida>

Διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών της Π.Ε. Κοζάνης ως προς το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Λυκείου: η ερευνητική προσέγγιση μιας επιμορφωτικής συνάντησης

Αγνή Γ. Παπακώστα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Π.Ε. Κοζάνης

Περίληψη

Η ανάδειξη των στάσεων και των αντιλήψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών της Π.Ε. Κοζάνης ως προς το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της βαθμίδας του Λυκείου, με σαφείς προεκτάσεις στον ευρύτερο θεματικό άξονα της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών, παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ο συνδυασμός τόσο του θεωρητικού πλαισίου (έμφαση στις αλλαγές και τις καινοτομίες του Προγράμματος που συνίστανται κυρίως στον εμπλουτισμό του γνωστικού αντικείμενου με διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες, τη δεσπόζουσα θέση της δημιουργικής γραφής, την προσέγγιση κειμένων με κριτήριο θεματικές ενότητες και την πρόθεση της δημιουργίας μιας κοινότητας αναγνωστών μέσω της προαγωγής της φιλαναγνωσίας) όσο και του ερευνητικού (ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη με τη μορφή ερωτηματολογίου μετά την επιμορφωτική συνάντηση 145 εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 με τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης) στοχεύει στην εξαγωγή κάποιων ερευνητικών συμπερασμάτων σχετικά με την υποδοχή που ενδέχεται να τύχει το νέο Πρόγραμμα από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς της τάξης και τη διατύπωση προτάσεων για την ενίσχυση της ετοιμότητας των φιλολόγων, προκειμένου να ενσωματώσουν ευκολότερα και με ενθουσιασμό τις καινοτομίες του Νέου Προγράμματος που σηματοδοτεί μια μεγάλη στροφή στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία Λυκείου, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, στάσεις και αντιλήψεις φιλολόγων, ετοιμότητα εκπαιδευτικών, ενσωμάτωση καινοτομιών

Investigation of the attitudes and perception of the philology teachers of P.E. Kozanis regarding the New High School Literature Curriculum: the research approach of an educational meeting

Abstract

The highlighting of the attitudes and perception of the philology teachers of P.E. Kozanis regarding the New Curriculum in the course of Modern Greek Literature at the Lyceum level, with clear ramifications in the broader thematic axis of the evaluation of the Study Programs, is of particular research interest. The combination of both the theoretical framework (emphasis on the changes and innovations of the Program which consist mainly in the enrichment of the cognitive object with inter-artistic activities, the dominant position of creative writing, the approach to texts with criterion thematic units and the intention of creating a community of readers through the promotion of the love of reading)

[275]

as well as the research (interpretation of the results of the research conducted in the form of a questionnaire after the educational meeting 145 teachers of the PE02 branch had with the Education Consultant) aims to draw some research conclusions about the reception that the new Program may receive by teachers and to formulate proposals to strengthen the readiness of philologists, in order to integrate more easily and with enthusiasm the innovations of the New Program which marks a major shift in the teaching of Literature in the Greek educational reality.

Εισαγωγή

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εισήγησης βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετεί το ΝΠΣ της Λογοτεχνίας για το Λύκειο. Το νέο πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει την εμβάθυνση των μαθητών στη λογοτεχνία μέσω της προώθησης της δημιουργικής γραφής, της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης των κειμένων και της θεματικής ανάγνωσης. Ο στόχος του ΝΠΣ είναι να αναβαθμίσει τη σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία, ενισχύοντας τη φιλιαναγνωσία και τις αναγνωστικές δεξιότητες. Το πρόγραμμα προάγει την κριτική σκέψη και την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην προσωπική αντίδραση και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με τα κείμενα (Αρσενίου, 2012).

Το ΝΠΣ εισάγει τη λογοτεχνία σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, συνδέοντάς την με τη ζωή, την ιστορία και τις τέχνες, προσφέροντας έτσι στους μαθητές μια ολιστική εκπαιδευτική εμπειρία. Η ενσωμάτωση σύγχρονων διδακτικών πρακτικών, όπως οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων αυτών. Επιπλέον, το πρόγραμμα επιδιώκει τη δημιουργία μιας ενεργής κοινότητας αναγνωστών, όπου οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν δυναμικά στην ερμηνεία και την εκτίμηση των λογοτεχνικών κειμένων, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων καθίσταται ζωτικής σημασίας παράμετρος η κατάκτηση δύο βασικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών/-τριών: α) έμφαση στην επικοινωνία των μαθητών/-τριών με τα κείμενα, προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική σύνδεσή τους με τον κόσμο της λογοτεχνίας εν γένει. Σημειώνεται ότι αυτή η σύνδεση δεν είναι απλώς μια διαδικασία ανάλυσης και κατανόησης του περιεχομένου, αλλά περιλαμβάνει και την εγγραφή του προσωπικού τους κώδικα αξιών, της μνήμης, των βιωμάτων και της διαφορετικότητάς τους, γεγονός που υποδεικνύει μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει την αξία της υποκειμενικότητας και της προσωπικής εμπειρίας στην κατανόηση της λογοτεχνίας. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να ενσωματώσουν τα δικά τους βιώματα και αξίες στο διάλογο με τα κείμενα, επιτρέποντας μια βαθύτερη κατανόηση τόσο της λογοτεχνίας όσο και του εαυτού τους (Bakhtin, 1980). Αυτή η διαδικασία της "σύζευξης του εγώ με τον άλλον" είναι ουσιώδης, καθώς αναγνωρίζει τη λογοτεχνία ως ένα μέσο κοινωνικής και προσωπικής αλληλεπίδρασης, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν διαφορετικές οπτικές και αξιακά συστήματα και β) διαπλοκή του κόσμου των κειμένων με την ιστορία, την κοινωνία και τη ζωή (Barry, 2013).

Η δεύτερη αυτή βασική αρχή επιδιώκει μια σύνδεση μεταξύ των γνώσεων για τη λογοτεχνία και της ευρύτερης πολιτισμικής και προσωπικής γνώσης των μαθητών/-τριών. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, όπως λογοτεχνικά ρεύματα, σχολές και αφηγηματικές τεχνικές, αλλά και στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν την επεξεργασία και την ερμηνεία των δεδομένων του κειμένου, καθώς και τη δημιουργική σύνθεση (Otten, 2000). Αυτό το σημείο τονίζει τη σημασία της λογοτεχνίας ως μέσου κατανόησης του κόσμου και της ανθρώπινης εμπειρίας. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να συνδέσουν τα λογοτεχνικά έργα με τη δική τους ζωή, την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και την τέχνη γενικότερα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, αναπτύσσουν μια ολοκληρωμένη και διαδραστική προσέγγιση στην ανάγνωση, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση των λογοτεχνικών θεωριών, αλλά επεκτείνεται στη δυνατότητα κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και προσωπικής έκφρασης (Rabinowitz, 2004).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι βασικές αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών προτείνουν μια διεπιστημονική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Οι μαθητές/-τριες δεν θεωρούνται απλώς δέκτες γνώσεων, αλλά ενεργοί/-ές συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, που καλούνται να συνδέσουν τη λογοτεχνία με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τον κόσμο γύρω τους (Λεοντσίνη, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, η λογοτεχνία γίνεται ένα ζωντανό και δυναμικό μέσο μάθησης, το οποίο ενισχύει την κριτική σκέψη, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών.

Εξίσου σημαντικό ρόλο για τη διδακτική πλέον πρακτική διαδραματίζουν οι παράμετροι της αναγνωστικής διαδικασίας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, θέτοντας στο επίκεντρο τη δυναμική φύση του λογοτεχνικού νοήματος και τη σημασία της προσωπικής εμπλοκής του/της μαθητή/-τριας κατά την ανάγνωση. Οι παράμετροι αυτές συνίστανται αρχικά στην ενδεδειγμένη από τον/την εκπαιδευτικό καθοδήγηση για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου μέσω της ανάλυσης της οργάνωσης του λόγου και της διαπλοκής των σημαινόντων. Αυτή η προσέγγιση επισημαίνει τη δομική ανάλυση του κειμένου, η οποία είναι απαραίτητη για την κατανόηση του περιεχομένου και του νοήματος του λογοτεχνικού έργου. Ο/η μαθητής/-τρια καλείται να εξετάσει πώς τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία και οι αφηγηματικές τεχνικές συμβάλλουν στη διαμόρφωση του συνολικού μηνύματος του κειμένου. Η καθοδήγηση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την ανάγνωση και ερμηνεία λογοτεχνικών έργων. Μέσα από την ανάλυση των στοιχείων του κειμένου, οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι συγγραφείς διαμορφώνουν το νόημα και επηρεάζουν την εμπειρία του αναγνώστη.

Η δεύτερη παράμετρος υπογραμμίζει την ιδέα ότι το νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι στατικό ή παγιωμένο. Αντιθέτως, το νόημα διαμορφώνεται συνεχώς, καθώς το κείμενο διαβάζεται από διαφορετικούς αναγνώστες σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η προσέγγιση συνδέεται με θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης, όπου ο ρόλος του αναγνώστη είναι κεντρικός στην ερμηνεία του κειμένου. Το γεγονός ότι το νόημα

ενός κειμένου είναι ανοιχτό σε διαφορετικές ερμηνείες επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να αναγνωρίσουν τη σημασία της δικής τους εμπειρίας και προοπτικής στην κατανόηση της λογοτεχνίας. Το κείμενο γίνεται ένα «ζωντανό» αντικείμενο, που διαρκώς μετασχηματίζεται ανάλογα με τον αναγνώστη και το περιβάλλον του.

Η τρίτη παράμετρος αφορά την αισθητική εμπειρία που ο/η μαθητής/-τρια βιώνει κατά τη συλλογική ανάγνωση στην τάξη και τη σημασία αυτής της εμπειρίας για την ανάπτυξη της προσωπικής αντίδρασης απέναντι στο λογοτεχνικό έργο και με αφορμή αυτό. Η συλλογική ανάγνωση δεν είναι απλώς μια διαδικασία κατανόησης του κειμένου, αλλά μια βιωματική εμπειρία που επιτρέπει στον/στην μαθητή/-τρια να διαμορφώσει τη δική του/της σχέση με το έργο. Η «επανεγγραφή» του κειμένου, όπως περιγράφεται, αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ο/η μαθητής/-τρια επανεξετάζει και αναστοχάζεται το κείμενο υπό το φως των προσωπικών του/της προβληματισμών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, όχι μόνο κατανοεί καλύτερα το κείμενο, αλλά το κάνει και «δικό του», αναπτύσσοντας μια προσωπική σχέση με το έργο και τους χαρακτήρες του. Αυτός ο διαλογισμός με το κείμενο προάγει τη δημιουργικότητα και ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/-τριών να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με πιο ολοκληρωμένο τρόπο.

Η σημασία μιας πολυδιάστατης προσέγγισης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση του κειμένου, αλλά επεκτείνεται στην προσωπική εμπλοκή και την ερμηνευτική ελευθερία του μαθητή είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές/-τριες δεν αποκτούν μόνο γνώσεις για τη λογοτεχνία, αλλά αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου γύρω τους. Η Λογοτεχνία γίνεται ένα εργαλείο προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, που προάγει την κριτική σκέψη, την αισθητική αντίληψη και την ικανότητα για δημιουργική έκφραση.

Οι παραπάνω θεωρητικές επισημάνσεις που σκιαγραφούν τη φυσιογνωμία και τη στοχοθεσία του Νέου Προγράμματος Σπουδών στη Λογοτεχνία Λυκείου επιβάλλεται να εμπλουτιστεί με διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να πλαισιώσουν και να ενισχύσουν την ερμηνευτική προσέγγιση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Κάθε μια από τις προτάσεις αυτές συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, προωθώντας μια πιο ολιστική και βιωματική προσέγγιση της λογοτεχνικής εμπειρίας και συνιστούν πολύτιμο οδηγό για τον/την εκπαιδευτικό της τάξης που αποπειράται να ενσωματώσει στη διδακτική του/της πρακτική τις καινοτομίες του Νέου Προγράμματος.

Η πρώτη προσέγγιση αφορά τη συνανάγνωση κειμένων που είτε μοιράζονται τον ίδιο θεματικό άξονα είτε παρουσιάζουν διαμετρικά αντίθετες προοπτικές. Αυτή η πρακτική επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να εξερευνήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν τις αντιλήψεις των συγγραφέων και να κατανοήσουν καλύτερα την πολυπλοκότητα των λογοτεχνικών θεμάτων. Η

σύγκριση και αντιπαραβολή διαφορετικών κειμένων ενισχύει την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα για πιο βαθιά ανάλυση και κατανόηση των λογοτεχνικών έργων.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής προσφέρουν στους/στις μαθητές/-τριες την ευκαιρία να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και συναισθήματα, εμπνευσμένοι/-ες από τα λογοτεχνικά κείμενα που μελετούν. Αυτή η προσέγγιση προάγει τη δημιουργικότητα, επιτρέποντας τον πειραματισμό με τη γλώσσα και την ανάπτυξη των συγγραφικών τους δεξιοτήτων. Η δημιουργική γραφή, επίσης, συνδέει την ανάλυση του κειμένου με την παραγωγή κειμένου, βοηθώντας τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν καλύτερα τις αφηγηματικές τεχνικές και τις επιλογές του συγγραφέα.

Μια άλλη συχνά προτεινόμενη στο Νέο Πρόγραμμα διδακτική δραστηριότητα είναι η δραματοποίηση που αποτελεί έναν ακόμη τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας, ο οποίος εμπλέκει τους/τις μαθητές/-τριες ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Μέσα από την αναπαράσταση σκηνών ή την υπόδυση χαρακτήρων και ρόλων, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εμβαθύνουν στην κατανόηση των συναισθημάτων και των κινήτρων των χαρακτήρων, καθώς και να βιώσουν πιο άμεσα τις συγκρούσεις και τις εντάσεις του κειμένου (Καλογήρου, 2004). Η δραματοποίηση προάγει τη συναισθηματική εμπλοκή με το κείμενο και ενισχύει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/-τριών.

Η σύγκριση, εξάλλου, λογοτεχνικών κειμένων με τις κινηματογραφικές τους μεταφορές προσφέρει μια ενδιαφέρουσα διάσταση στη μελέτη της λογοτεχνίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/-τριες έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν πώς διαφορετικά μέσα εκφράζουν τα ίδια θέματα και ιστορίες. Μπορούν να συζητήσουν τις επιλογές του σκηνοθέτη, να συγκρίνουν τις αφηγηματικές τεχνικές του κινηματογράφου με αυτές της λογοτεχνίας, και να αξιολογήσουν πόσο πιστή ή επιτυχημένη είναι η μεταφορά του κειμένου στην οθόνη. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την πολυτροπικό γραμματισμό των μαθητών/-τριών, καθώς τους βοηθά να κατανοήσουν και να αναλύσουν διαφορετικές μορφές αφήγησης.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πρακτική είναι και η συγγραφή κριτικού σημειώματος επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν την ικανότητα να διατυπώνουν και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους σχετικά με τα κείμενα που διαβάζουν. Αυτό το είδος γραφής απαιτεί ανάλυση των κειμένων, διαμόρφωση κριτικής σκέψης και καταγραφή των εντυπώσεων και των αντιλήψεών τους με σαφή και πειστικό τρόπο. Το κριτικό σημείωμα βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν επιχειρηματολογία, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την περαιτέρω ακαδημαϊκή και προσωπική τους ανάπτυξη.

Τέλος, η συλλογή και μελέτη άρθρων που διαπραγματεύονται το ίδιο θέμα με αυτό των λογοτεχνικών κειμένων προσφέρει μια πιο βιωματική και διαθεματική προσέγγιση στη λογοτεχνία. Μέσα από τη μελέτη άρθρων, οι μαθητές/-τριες μπορούν να συνδέσουν τα λογοτεχνικά έργα με πραγματικά κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, ενισχύοντας την κατανόηση των θεμάτων και τη σύνδεσή τους με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτή η πρακτική τους/τις ενθαρρύνει να δουν τη λογοτεχνία όχι ως κάτι αποκομμένο από τον κόσμο, αλλά ως έναν τρόπο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους.

Η διδακτική πλαισίωση με τις προτάσεις που παρατίθενται υπογραμμίζουν τη σημασία μιας πολυδιάστατης και διαδραστικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αυτές οι πρακτικές βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να εμπλακούν πιο ενεργά με τα κείμενα, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, και να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο τα λογοτεχνικά έργα όσο και τον κόσμο γύρω τους. Με αυτόν τον τρόπο, η Λογοτεχνία γίνεται όχι μόνο αντικείμενο μελέτης, αλλά και εργαλείο για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών.

Σ' ένα επιλογικό πλαίσιο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, μετά τη θεωρητική προσέγγιση των βασικών αρχών του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας Λυκείου η αποκωδικοποίηση των καινοτομιών του μέσω της σύγκρισής του με τα ισχύοντα Προγράμματα.

Ειδικότερα, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών φαίνεται να διατηρεί πολλές από τις βασικές αρχές του προηγούμενου, τόσο όσον αφορά τη στοχοθεσία όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό υποδηλώνει μια συνέχεια και συνέπεια στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία είναι σημαντική για τη σταθερότητα και τη συνοχή στην εκπαίδευση. Ωστόσο, το νέο πρόγραμμα φαίνεται να εισάγει και καινοτομίες που ενισχύουν και εξελίσσουν τις υπάρχουσες πρακτικές.

Έμφαση στην Ερμηνευτική Προσέγγιση και τις Διαλογικές Πρακτικές

Η έμφαση στην ερμηνευτική προσέγγιση μέσω της ενίσχυσης των διαλογικών πρακτικών αντικατοπτρίζει μια στροφή προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την ενίσχυση της επικοινωνιακής διάστασης της εκπαίδευσης (Harper, 2006). Οι διαλογικές πρακτικές ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/-τριες να αλληλεπιδρούν όχι μόνο με τα κείμενα αλλά και μεταξύ τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες διαλόγου, επιχειρηματολογίας και ενεργητικής ακρόασης, που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη ενός κριτικού και ανεξάρτητου πνεύματος.

Ενσωμάτωση της Θεωρίας της Λογοτεχνίας

Η ενσωμάτωση της θεωρίας της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί σημαντικό βήμα προς την εμπάθυνση της κατανόησης των μαθητών/-τριών για τα κείμενα. Η θεωρία της λογοτεχνίας παρέχει τα εργαλεία για μια πιο δομημένη και συστηματική ανάλυση των κειμένων, βοηθώντας τους μαθητές/-τριες να κατανοήσουν καλύτερα τις πολυπλοκότητες της λογοτεχνικής δημιουργίας και να αναπτύξουν μια πιο κριτική προσέγγιση στην ανάγνωση.

Φιλαναγνωσία και Δημιουργία Κοινότητας Αναγνωστών

Η προώθηση της φιλαναγνωσίας και η δημιουργία μιας κοινότητας αναγνωστών εντός και εκτός της τάξης υπογραμμίζει τη σημασία της ανάγνωσης ως κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής. Η λογοτεχνία γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως αντικείμενο μελέτης αλλά και ως μέσο κοινωνικής σύνδεσης και προσωπικής ανάπτυξης (Κωτόπουλος, 2012). Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη συνειδητοποίηση της αξίας της ανάγνωσης ως εφοδίου για τη ζωή, προωθώντας την αγάπη για τα βιβλία και την αυτομόρφωση.

Ενθάρρυνση της Δημιουργικής Γραφής

Η έμφαση στη δημιουργική γραφή ως μέσο έκφρασης ενισχύει την καλλιέργεια της φαντασίας και της προσωπικής έκφρασης των μαθητών/-τριών. Μέσω της δημιουργικής γραφής έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, αναπτύσσοντας παράλληλα τις γλωσσικές και εκφραστικές τους δεξιότητες (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2014).

Διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες

Η ενίσχυση της σύνδεσης της λογοτεχνίας με άλλες τέχνες μέσω διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων αναδεικνύει τη διαθεματική φύση της λογοτεχνίας και ενισχύει τη συνολική πολιτιστική εκπαίδευση των μαθητών/-τριών. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της λογοτεχνίας και άλλων μορφών τέχνης, όπως η ζωγραφική, η μουσική, και ο κινηματογράφος, προωθώντας μια πιο ολιστική κατανόηση της τέχνης.

Ενσωμάτωση των ΤΠΕ

Η ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργία ιστοσελίδων, υποδεικνύει την ανάγκη για έναν σύγχρονο και ενημερωμένο τρόπο διδασκαλίας. Αυτή η προσέγγιση προετοιμάζει τους/τις μαθητές/-τριες για τις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου, ενισχύοντας τις ψηφιακές τους δεξιότητες και προάγοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Ομαδική Εργασία και σύνθεση ιδεών

Η προώθηση της ομαδικής εργασίας ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μαθητών/-τριών. Μέσω της ομαδικής εργασίας αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα εμπεδώνεται και κατακτάται η αξία της συλλογικής προσπάθειας.

Αναπροσαρμογή του Ρόλου του Φιλολόγου

Η αναπροσαρμογή του ρόλου του/της φιλόλογου από διαμεσολαβητή/-τρια σε ενορχηστρωτή δραστηριοτήτων αντικατοπτρίζει μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία. Ο/η φιλόλογος πλέον δεν περιορίζεται στο ρόλο του/της μεταφορέα γνώσης αλλά αναλαμβάνει έναν πιο ενεργό ρόλο στη διευκόλυνση της μάθησης, ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριών και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Πρόταση Δημιουργίας Ομίλων Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής

Η δημιουργία ομίλων φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής ενισχύει την εξωσχολική δραστηριότητα και προωθεί τη συνεχή ενασχόληση των μαθητών/-

τριών με τη λογοτεχνία. Αυτοί οι όμιλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως πλατφόρμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, προσφέροντας στους/στις μαθητές/-τριες ένα χώρο για να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους εκτός του παραδοσιακού σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία προάγει μια ολιστική και καινοτόμο προσέγγιση στη διδασκαλία, συνδέοντας τη λογοτεχνία με την καθημερινή ζωή, τις άλλες τέχνες και τις σύγχρονες τεχνολογίες. Με την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης, το πρόγραμμα αυτό προετοιμάζει τους μαθητές για να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες, με βαθιά εκτίμηση για την τέχνη και τη λογοτεχνία.

Μέθοδος

Ερευνητική Προσέγγιση

Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίστηκε στη διανομή και ανάλυση ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά μετά την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής συνάντησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το ΝΠΣ, καθώς και να αξιολογήσουν τις καινοτομίες και τις διδακτικές πρακτικές που αυτό εισάγει. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τόσο τα θετικά στοιχεία του προγράμματος όσο και τις προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή του.

Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Δημογραφικά Στοιχεία

Η ενότητα των δημογραφικών στοιχείων είναι απαραίτητη για να κατανοηθούν τα βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων φιλολόγων. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την εκπαίδευση και την επαγγελματική εμπειρία. Αυτά τα δεδομένα βοηθούν στη διαμόρφωση ενός προφίλ των συμμετεχόντων, το οποίο είναι κρίσιμο για την ανάλυση των απαντήσεών τους και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Επίσης, επιτρέπουν τη διερεύνηση αν οι αντιλήψεις και οι στάσεις επηρεάζονται από παράγοντες όπως η εμπειρία ή το φύλο.

Ανίχνευση Στάσεων για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Αυτή η ενότητα του ερωτηματολογίου είναι ίσως η πιο σημαντική, καθώς εστιάζει στις στάσεις των φιλολόγων απέναντι στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Η ανίχνευση των στάσεων αυτών μετά την επιμόρφωση είναι κρίσιμη για την κατανόηση του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις καινοτομίες και τις αλλαγές που επιφέρει το νέο πρόγραμμα. Οι απόψεις τους σχετικά με τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας, τη χρήση των ΤΠΕ, τη διακαλλιτεχνική προσέγγιση, και άλλες πτυχές του προγράμματος, μπορούν να προσφέρουν

πολύτιμες πληροφορίες για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζει το νέο πρόγραμμα στην πράξη.

Συμμετοχή

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συμμετοχή 79 εκπαιδευτικών από τους 145 που παρακολούθησαν την ημερίδα αντιπροσωπεύει ένα ποσοστό συμμετοχής περίπου 54%. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό, αλλά αξίζει να διερευνηθεί αν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είχαν συγκεκριμένους λόγους για τη μη συμμετοχή τους, καθώς αυτό μπορεί να επηρεάσει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Το ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν και οι συνάδελφοι- φιλόλογοι και των Γυμνασίων, παρότι παρουσιάστηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Λυκείου για τους εξής λόγους: αφενός υπάρχει αναλογία ανάμεσα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών και στις δύο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς η φιλοσοφία προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων παραπέμπει στις ίδιες τεχνικές: τη μελέτη συστάδας κειμένων με δεσπίζουσα μια θεματική που διαφέρει ανά τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά ενδείκνυται να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, την προώθηση της φιλιαναγνωσίας με την εισαγωγή της διδασκαλίας του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, την εξοικείωση των μαθητών με ποικίλα λογοτεχνικά είδη, τη διακειμενικότητα και τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες και αφετέρου είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια ολοκληρωμένη γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου και όχι μόνο στη βαθμίδα που αυτοί/-ες εργάζονται αλλά και στην προηγούμενη ή την επόμενη, για να καθοδηγούν σωστά τους/τις μαθητές/- τριές τους.

Διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες/-ουσες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικοί περί της ηλεκτρονικής αποστολής ερωτηματολογίου με τη μορφή της google forms το οποίο απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, έλαβαν τη διαβεβαίωση ότι διατηρείται η ανωνυμία τους και παρουσιάστηκε η αναγκαιότητα της μαζικής συμβολής τους, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την άποψη που διαμόρφωσαν για το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Τονίστηκε επίσης ότι τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας ενδέχεται να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας μελλοντικής μελέτης για τη δυναμική της ενσωμάτωσης του Νέου Προγράμματος και τις δυσκολίες που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν οι φιλόλογοι της τάξης.

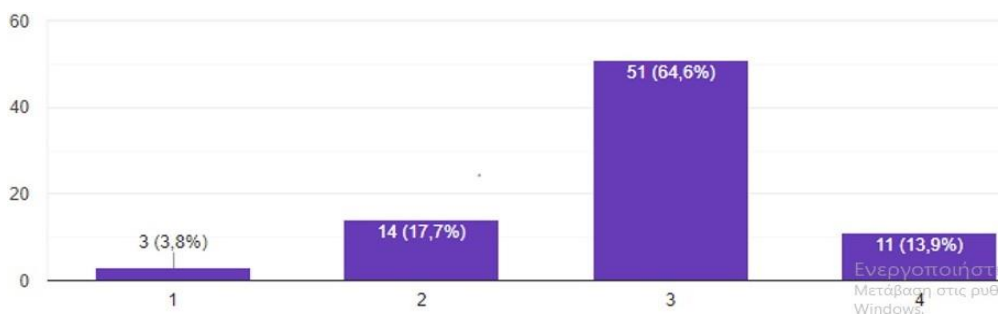
Αποτελέσματα

Ενδεικτικές απαντήσεις του ερωτηματολογίου

Στο ερώτημα σχετικά με την αναβάθμιση της θέσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη με την εφαρμογή του Νέου προγράμματος

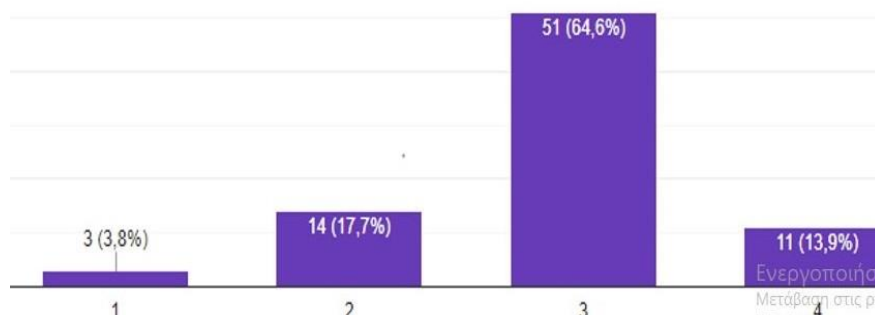
Σπουδών 51 από τους 79 εκπαιδευτικούς συμφωνούν με την παραπάνω θέση, ενώ αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό 13,9% όσων συμφωνούν απόλυτα, γεγονός που καταδεικνύει τη θερμή υποδοχή του Νέου Προγράμματος Σπουδών (Βλ. Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1.



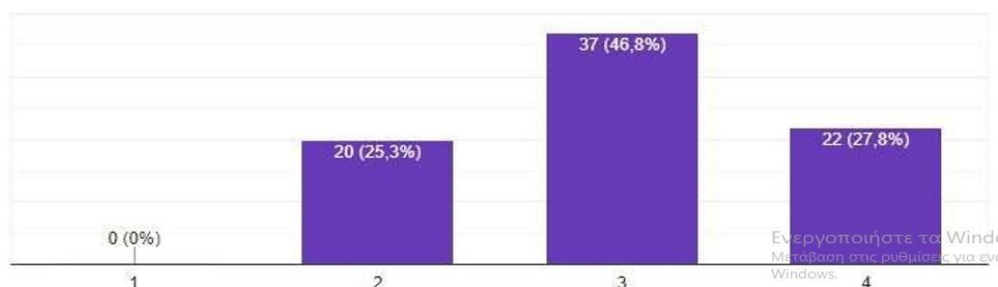
Στο ερώτημα της ανίχνευσης του ρόλου των διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ως προς την κινητοποίηση των μαθητών/-τριών στην πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 88,6% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα για τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διασύνδεση της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες ως προς την επίτευξη του επιθυμητού διδακτικού αποτελέσματος (Βλ. Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2.



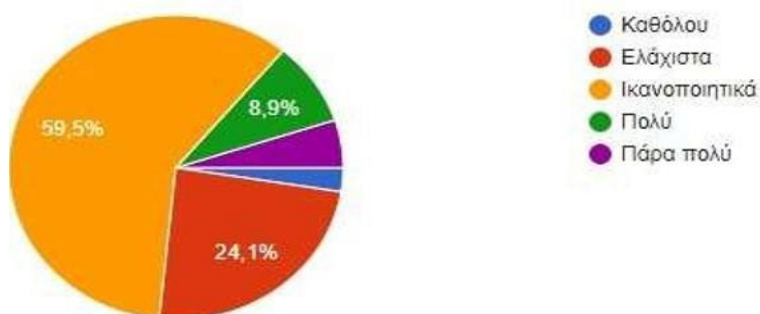
Στο ερώτημα κατά πόσο η δυναμική εισβολή της δημιουργικής γραφής ενδέχεται να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες προσεγγίζουν τη Λογοτεχνία δεν πρέπει να αγνοηθεί ένα ποσοστό της τάξης του 25% που εκφράζει τη διαφωνία του (Βλ. Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3.



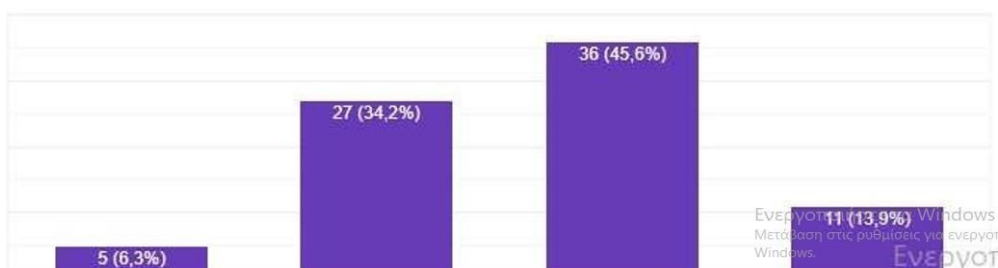
Στο ερώτημα σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών στις αλλαγές του Προγράμματος Σπουδών, όταν αυτό εφαρμόστεί, το 68,4% εκφράζει αισιοδοξία, ενώ μια μικρή μερίδα των ερωτηθέντων της τάξης του 9% δηλώνει ότι ελάχιστα θα κινητοποιηθούν οι μαθητές/-τριες (Βλ. Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4.



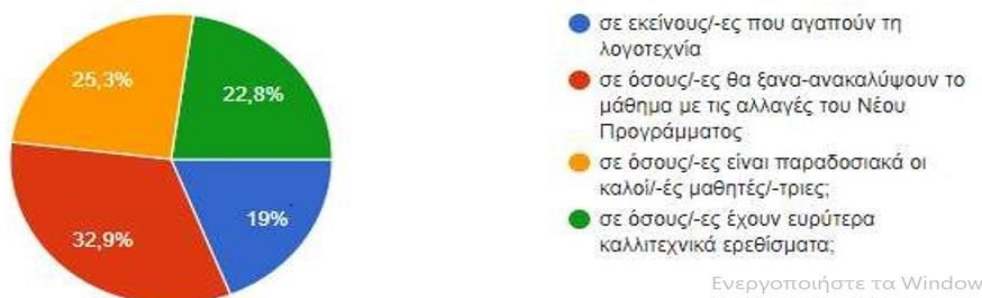
Στο ερώτημα εάν η διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου θα ενθαρρύνει τη δημιουργία κοινότητας αναγνωστών ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 34,2% αμφιβάλλει (Βλ. Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5.



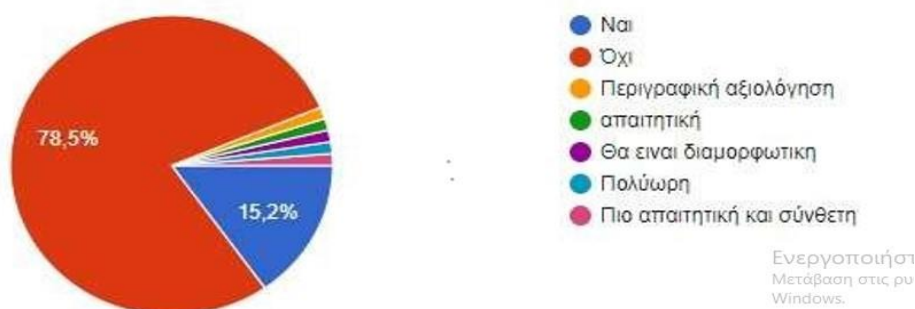
Ένα σημαντικό της τάξης του 33% θεωρεί ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών θα έχει μεγαλύτερη απήχηση στους/στις παραδοσιακά καλούς/-ές μαθητές/-τριες (Βλ. Διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 6.



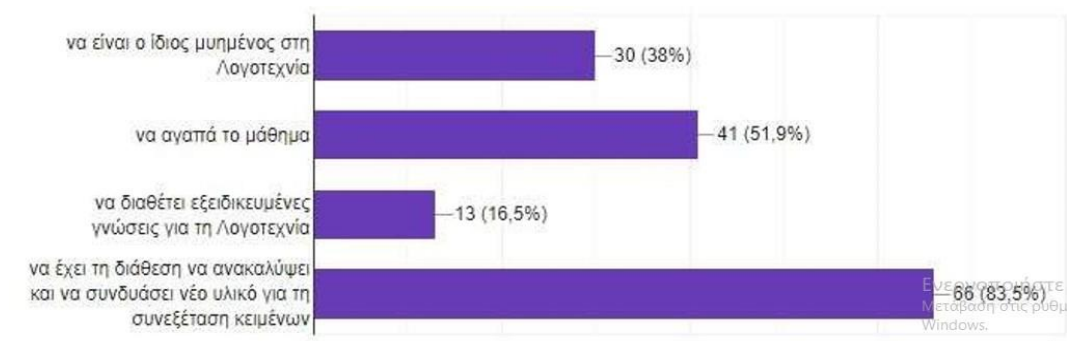
Στο ζήτημα της αξιολόγησης το ερωτηματολόγιο κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τη θεωρεί εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση με βάση τη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία του Νέου Προγράμματος (Βλ. Διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 7.



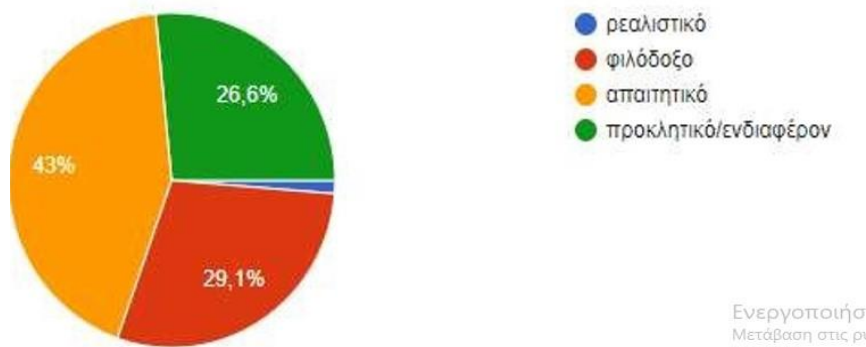
Στο ερώτημα σχετικά με τις απαιτούμενες δεξιότητες των φιλολόγων για να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στο μάθημα η έρευνα κατέδειξε ως σημαντικότερες παραμέτρους τη διάθεση για την αναδιοργάνωση του υλικού διδασκαλίας και την αγάπη του/της εκπαιδευτικού για το μάθημα (Βλ. Διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8.



Στην τελική ερώτηση της τελικής εκτίμησης των εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ανιχνεύεται μια ανησυχία για τις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτό καθώς και η αγωνία μήπως καταστεί πολύ φιλόδοξο (Βλ. Διάγραμμα 9).

Διάγραμμα 9.



Συζήτηση

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας για το Λύκειο αντιπροσωπεύει μια σημαντική καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση, προωθώντας μια πιο διεπιστημονική, δημιουργική και φιλική προς τον μαθητή προσέγγιση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου για τη Β' Λυκείου ανέδειξε τις δυνατότητες που προσφέρει το ΝΠΣ για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και την καλλιέργεια της αγάπης για τη λογοτεχνία.

Ας εξετάσουμε και σχολιάσουμε τις βασικές πτυχές των συμπερασμάτων που παρουσιάζονται:

1. Προσδοκίες και Αντιλήψεις για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλές προσδοκίες από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο θεωρούν ως ένα μέσο για να ξεφύγει η διδασκαλία της λογοτεχνίας από τις παραδοσιακές, τυποποιημένες αναλύσεις. Η ανανεωμένη προσέγγιση που ενσωματώνει το πρόγραμμα μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία και να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών στην αναγνωστική διαδικασία. Ωστόσο, οι ανησυχίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις αυξημένες απαιτήσεις τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές είναι σημαντικές. Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος που απαιτεί υψηλή δέσμευση και προετοιμασία.

2. Δημιουργική Γραφή και Διακαλλιτεχνικές Δραστηριότητες

Η εμπλοκή της δημιουργικής γραφής και των διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων θεωρείται ως ένα από τα μεγάλα πλεονεκτήματα του νέου προγράμματος. Αυτές οι καινοτόμες προσεγγίσεις μπορούν να αναβαθμίσουν τη διδασκαλία, καθιστώντας την πιο ελκυστική και πολυδιάστατη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αξία της δημιουργίας μιας αναγνωστικής κοινότητας μέσα στην τάξη, αν και εκφράζουν αμφιβολίες για την πλήρη επιτυχία αυτού του στόχου.

3. Ανταπόκριση των Μαθητών

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανταπόκριση των μαθητών είναι ενθαρρυντική. Περίπου το 60% πιστεύει ότι οι μαθητές θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις του προγράμματος, ιδιαίτερα

λόγω της έμφασης στην ερμηνευτική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση και την ενθάρρυνση της προσωπικής ανταπόκρισης. Αυτό υποδηλώνει ότι το πρόγραμμα μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, μετατρέποντας τη λογοτεχνία σε ένα πιο ζωντανό και ελκυστικό μάθημα για αυτούς.

4. Προκλήσεις στην Αξιολόγηση

Ένα σημαντικό σημείο προβληματισμού είναι η αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο του νέου προγράμματος. Η φύση των δραστηριοτήτων, όπως η δημιουργική γραφή, καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση, και αυτό δημιουργεί αβεβαιότητα για τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη για διαμόρφωση σαφών κριτηρίων αξιολόγησης είναι εμφανής, καθώς η αντικειμενικότητα και η διαφάνεια στην αξιολόγηση αποτελούν κεντρικά ζητήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5. Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Η αλλαγή στον ρόλο του φιλολόγου είναι ίσως η πιο ουσιαστική μεταβολή που επιφέρει το νέο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως «ενορχηστρωτές» δραστηριοτήτων, με λιγότερο παραδοσιακό και καθοδηγητικό ρόλο, και περισσότερο ως συντονιστές και εμπνευστές της μαθησιακής διαδικασίας. Η αναλυτική προετοιμασία, η ευελιξία και η ικανότητα να συνδυάζουν διαφορετικό υλικό και μεθοδολογίες είναι πλέον απαραίτητες δεξιότητες. Αυτός ο ρόλος μπορεί να είναι αναζωογονητικός για τον εκπαιδευτικό, καθώς του προσφέρει την ευκαιρία να εξερευνήσει νέες προσεγγίσεις και να έρθει πιο κοντά στους μαθητές.

Συνολικά, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Λογοτεχνία Λυκείου φαίνεται να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για ανανέωση της διδασκαλίας, αν και συνοδεύεται από προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η προσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη νέων μεθόδων αξιολόγησης είναι βασικά ζητήματα που χρειάζονται προσοχή. Οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που είναι θετικά διακείμενοι προς τις αλλαγές, εκφράζουν λογικές ανησυχίες για τις πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής, κάτι που απαιτεί συνεχή υποστήριξη και αναστοχασμό.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τη σημασία των παραπάνω ευρημάτων, ορισμένοι περιορισμοί καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Επί παραδείγματι, στην παρούσα έρευνα συμμετείχε ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών σε σχέση με το σύνολο όσων υπηρετούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Π.Ε. Κοζάνης κι ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων για τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Ωστόσο η σημαντική ανταπόκριση στο ερωτηματολόγιο, σχεδόν στο 60% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην επιμόρφωση, δύναται να εγγυηθεί τουλάχιστον την αντιστοιχία θεωρητικού και πρακτικού μέρους της όλης επιμορφωτικής προσπάθειας. Προτείνεται περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο μιας νέας επιμορφωτικής δράσης.

Βιβλιογραφία

- Bakhtin M. (1980 [1975]). Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής. Μτφρ. Γ. Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον.
- Barry, P. (2013). Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία. Μτφρ. Α. Νάτσινα. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Harper, G. (Eds.) (2006). Teaching Creative Writing. London: Continuum.
- Otten, M. (2000). «Σημειολογία της ανάγνωσης». Στο Maurice Delcroix & Fernard Hallyn, Εισαγωγή στις σπουδές της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου, επιμ.-μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg, 407-421.
- Rabinowitz, P.J. (2004). «Άλλες αναγνωστικές θεωρίες». Στο Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό. Raman Selden (επιμ.). Θεώρηση - μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος & Μ.Χρυσανθόπουλος. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 522-562.
- Αρσενίου, Ε. (2012). Πρακτική εισαγωγή στη μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ορολογία-Μεθοδολογία-Θεωρία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλογήρου, Τζ. (2004). «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι/παιχνίδια της ανάγνωσης». Στο: Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές (Πρακτικά Συνεδρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 128-133.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. & Βακάλη, Α. (2014). «Η Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» Στο: Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση», Δράμα, 28 - 29 Νοεμβρίου 2014. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, 957-968.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). «Η “νομιμοποίηση” της Δημιουργικής Γραφής». Ανακτήθηκε 12/08/2018 από:
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15_kotopoulos&option=com_content&Itemid=95
- Λεοντίνη, Μ. (2015), «Ατομική και συλλογική ανάγνωση: ρήξη ή συνεχές;» Στο: Σελιδοδείκτες, Πολυμεσικός οδηγός για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση. Ανάκτηση στο: <https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/1588>

Η αλλαγή του Σχολικού Εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου: αναγκαιότητα ή ματαιότητα;

Γεωργία Πετροπούλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Α.Π.

Περίληψη

Ενόψει αλλαγών στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων με βάση τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, είναι καλό να δούμε αναστοχαστικά τι από τα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια υπηρετούσε τη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να κριθεί το πόσο κοντά ή μακριά είναι στη σχολική πραγματικότητα το εγχείρημα της συγγραφής νέων σχολικών εγχειριδίων για όλες τις τάξεις. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου που διδάσκεται από το σχολικό έτος 2006-2007 μέχρι σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται ο κριτικός γραμματισμός όπως εμφανίζεται στο εν λόγω εγχειρίδιο στους άξονες της διδακτικής μεθοδολογίας και της αξιολόγησης καθώς και η συνάφεια του με τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2011 σε ό,τι αφορά στον κριτικό γραμματισμό, τον οποίο τα Προγράμματα Σπουδών ευαγγελίζονταν. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Αξιοποιώντας ως μοντέλο ανάλυσης την ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου και συγκεκριμένα το μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού του Ph. Mayring, κάναμε ανάλυση του υλικού μας (Μπονίδης, 2004). Συγκροτήσαμε το σύστημα των κατηγοριών με βάση το θέμα: θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική μεθοδολογία και στην αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο κριτικός γραμματισμός, ως η πιο σύγχρονη και ολοκληρωμένη άποψη για τη γλωσσική διδασκαλία, ενώ προτάσσεται στο ΠΣ (2011), δεν είναι επαρκώς αξιοποιημένος στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου. Με δεδομένο ότι τα ΠΣ αποτελούν την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα σχολικά εγχειρίδια τα εργαλεία πραγμάτωσης αυτής στη σχολική τάξη, η εξάλειψη τυχόν διαφοροποιήσεων και αποκλίσεων μεταξύ Προγραμμάτων Σπουδών και σχολικών εγχειριδίων που παρατηρήθηκαν στο παρελθόν, αποτελεί βασικό διακύβευμα στο εγχείρημα της συγγραφής νέων σχολικών εγχειριδίων. Η παρούσα εισήγηση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για τη μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη δεν αρκούν μόνο οι καλές προθέσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια, κριτικός γραμματισμός, Προγράμματα Σπουδών, αξιολόγηση, διδακτική μεθοδολογία

The change of the Modern Greek Language School Textbook for the 1st High School: necessity or futility?

Abstract

Considering the upcoming changes to school textbooks for all grades based on the New Curricula, it is important to reflect on what aspects of the prior textbooks served the objectives of the Curricula, in order to assess how close or

far the effort of writing new school textbooks for all grades is to the reality of the school environment. For this purpose, the evaluation of the Modern Greek Language textbook for the 1st Grade of secondary school, which has been taught since the school year 2006-2007, was selected. Specifically, critical literacy is examined as it appears in the textbook, focusing on the teaching methodology and evaluation, as well as its relevance to the Curricula of 2003 and 2011, particularly concerning the critical literacy that these Curricula promoted. The method used is thematic content analysis. Using qualitative Content Analysis as the analysis model, and specifically the methodological tool for qualitative material analysis by Ph. Mayring, we analyzed the material (Bonidis, 2004). We structured the category system based on the theme: theoretical principles of critical literacy in the teaching methodology and in the evaluation of the language subject. The results showed that while critical literacy, as the most modern and comprehensive approach to language teaching, is highlighted in the 2011 Curriculum, it is not sufficiently utilized in the textbook of the 1st Grade of secondary school. Given that Curricula are the official expression of educational policy and textbooks are the tools for implementing this policy in the classroom, the elimination of any discrepancies and deviations between Curricula and textbooks, which have been observed in the past, is a key challenge in the effort to write new school textbooks. This presentation concludes that good intentions alone are not enough to translate theory into practice.

Keywords: School textbooks, critical literacy, teaching curricula, evaluation, teaching methodology

Εισαγωγή

Η γλώσσα επιτελεί πολλές λειτουργίες. Δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά στοιχείο της ατομικής και της εθνικής ταυτότητας του ατόμου και σύμφωνα με τις νεότερες απόψεις τρόπος δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Η σπουδαιότητά της επομένως είναι αδιαμφισβήτητη. Το γλωσσικό μάθημα κατέχει κύρια θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Από την άλλη, ο κριτικός γραμματισμός, ως μια νέα γλωσσοδιδασκτική πρόταση επιχείρησε να δώσει μια διαφορετική, αλλά πολύ ενδιαφέρουσα διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν. Τα παραπάνω στοιχεία αποτέλεσαν και την αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Η έννοια του γραμματισμού εστιάζοντας στη δυνατότητα των ατόμων όχι μόνο να διαχειρίζονται τη ζωή τους αποτελεσματικά, αλλά και να σκέφτονται και να δρουν μέσα στην κοινωνία κατέχοντας ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων (Χατζησαββίδης, 2013) είχε αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ταυτόχρονα, η εμφάνιση νέων κειμενικών ειδών στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνιών έφερε στο προσκήνιο την αναγκαιότητα προσδιορισμού εκείνων των δεξιοτήτων που απαιτούνται, προκειμένου ένα άτομο να χαρακτηριστεί ως εγγράμματο. Η άποψη πως για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας δεν απαιτείται η κατάρκτηση του γλωσσικού συστήματος, αλλά η επίγνωση των συγκεκριμένων κάθε

φορά περιστάσεων επικοινωνίας, ώστε οι χρήστες της γλώσσας όχι μόνο να εκφέρουν γραμματικά ορθές προτάσεις, αλλά και κατάλληλες για την κάθε επικοινωνιακή περίσταση (Hymes, 1971) επέφερε ριζικές αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία. Έτσι, το κέντρο βάρους μετατοπίστηκε από τη διδασκαλία της ρυθμιστικής γραμματικής στην καλλιέργεια κριτικής συνείδησης των λειτουργιών της γλώσσας ανάλογα με τη χρήση της και τέθηκε ως βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/μαθητριών (Μήτσης, 2004).

Οι παραπάνω αρχές αποτυπώθηκαν σε θεσμικό επίπεδο στα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1980 εισάγοντας την επικοινωνιακή - κειμενοκεντρική προσέγγιση ως μέθοδο στη γλωσσική διδασκαλία. Η εξοικείωση των μαθητών με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας (Αρχάκης, 2013) μέσω της κατανόησης ποικιλίας κειμενικών ειδών συνέβαλε στην κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας γενικότερα.

Οι εξελίξεις ωστόσο που συνέβησαν τη δεκαετία του '90 σε οικονομικό-κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο οδήγησαν στη διατύπωση των αρχών του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος συνδέοντας τη γλώσσα με τα κοινωνικά φαινόμενα προσπάθησε να αναδείξει την ιδεολογία και τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν σε κάθε γλωσσική χρήση (Fairclough, 1992) και τις πρακτικές μέσω των οποίων τα άτομα μπορούν να τις αμφισβητούν.

Η ενσωμάτωση των αρχών του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση διαμόρφωσε μια νέα φιλοσοφία για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της οποίας τα κείμενα αντιμετωπίζονται πια όχι ως αφηρημένες κατασκευές, αλλά ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και φορείς ιδεολογίας. Η αναστοχαστική προσέγγιση των κειμένων και η διαπραγματεύσή τους προϋποθέτει ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας των μαθητών και ενεργητική συμμετοχή, ενώ τελικός στόχος είναι η διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα που προβαίνουν σε κριτική ανάλυση του λόγου αμφισβητώντας κυρίαρχες ιδεολογίες και παγιωμένες αντιλήψεις (Χατζησαββίδης, 2013).

Ο κριτικός γραμματισμός αντλεί στοιχεία από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική και την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική, την οποία εισηγήθηκε ο Halliday (Halliday, 1994), εστιάζει στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το περιεχόμενο στη γλωσσική επικοινωνία. Η σχέση της ΣΛΓ με τον κριτικό γραμματισμό έγκειται στη σημαντική συνεισφορά της στην εκπαίδευση, όσον αφορά στην κριτική γνώση για τη γλώσσα. Η θεωρητική αρχή της ΣΛΓ ότι η γραμματική διαμορφώνει την πραγματικότητα και μετατρέπει τις αντιλήψεις μας σε νοήματα αποτελεί βασικό εργαλείο ανάλυσης των κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας & Γιώτη, 2016). Με άλλα λόγια αυτό που ενδιαφέρει στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το πώς οι λεξιλογιακές επιλογές που γίνονται κάθε φορά συμβάλλουν στην κατασκευή του νοήματος. Η επιλογή της ενεργητικής ή της παθητικής σύνταξης, της υποτακτικής ή της προστακτικής, του ενικού ή του πληθυντικού, της ερώτησης ή της κατάφασης συνδέεται με την εικόνα του κόσμου που θέλουμε να κατασκευάσουμε. Χρησιμοποιώντας για παράδειγμα την παθητική σύνταξη

δίνουμε έμφαση στο αποτέλεσμα της δράσης και όχι στο δράστη της ενέργειας, όπως γίνεται με την ενεργητική σύνταξη. Αυτό δεν είναι τυχαίο, αλλά έχει σχέση με τα κίνητρα του γράφοντος ή του ομιλούντος. Καθοδηγώντας επομένως τους μαθητές με κατάλληλες δραστηριότητες να αναρωτιούνται και να κατανοούν τη λειτουργικότητα των γλωσσικών επιλογών τους βοηθάμε να αποκτήσουν κριτική γνώση για τη γλώσσα.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), από την άλλη εμφανίστηκε στα τέλη του 1980 περίπου. Εισηγητής της ΚΑΛ υπήρξε ο Fairclough ο οποίος το 1989 καθιέρωσε τον όρο με το βιβλίο του *Language and Power* (γλώσσα και εξουσία). Η ΚΑΛ αποτελεί μια προσέγγιση για την κοινωνική μελέτη της γλώσσας που αντιμετωπίζει το λόγο (discourse) ως κοινωνική πρακτική σε διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον (Γούτσος, 2013). Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα προϊόντα, αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με ιδεολογικές παραμέτρους που αφορούν τις ιστορικοπολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες γίνεται η παραγωγή και η πρόσληψή τους (Ντίνας & Γιώτη, 2016). Σύμφωνα με την οπτική της ΚΑΛ στη γλώσσα αντανakλώνται όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας με συγκαλυμμένες και διαφανείς σχέσεις κυριαρχίας, διακρίσεων, εξουσίας και ελέγχου. Η ανάλυση των παραπάνω σχέσεων αλλά και η παρέμβαση σε αυτές καθώς και στις κοινωνικές πρακτικές που τις γεννούν για την ανάδειξη ή και υπονόμηση των κυρίαρχων ιδεολογιών αποτελούν στόχους της ΚΑΛ (Γούτσος, 2013).

Ο κριτικός γραμματισμός τέλος αντλεί στοιχεία από τους πολυγραμματισμούς, έννοια που δημιουργήθηκε το 1996. Σύμφωνα με τους εισηγητές της θεωρίας αυτής για την παραγωγή των κειμένων χρησιμοποιείται ένα ευρύ φάσμα σημειωτικών μέσων (κίνηση, ήχος, εικόνα, χειρονομία κ.α.), συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού μέσου (Cope & Kalantzis, 2000). Επίσης είναι ενδιαφέρον ότι όλοι οι σημειωτικοί τρόποι είναι ισότιμοι μεταξύ τους (Χοντολίδου, 1999).

Ως καινούρια στοιχεία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών μπορούν να θεωρηθούν η αναγνώριση της ποικιλομορφίας, η οποία θεωρείται πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία, η σύνδεση της μάθησης με το κοινωνικό γίνεσθαι και τέλος η διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων με βάση τις αρχές της ισοτιμίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας. (Χατζησαββίδης, 2007). Με άλλα λόγια η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την εμπλοκή του σε δραστηριότητες σχετικές με τις εμπειρίες του. Παράλληλα, δίνοντάς του τα εργαλεία για την προσέγγιση των σύγχρονων πολυτροπικών κειμένων τον καθιστά ικανό να συμμετέχει στο κοινωνικό και πολιτικό «γίνεσθαι».

Οι αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία αποτυπώθηκαν στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για το Γυμνάσιο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 (εφεξής ΔΕΠΠΣ 2003) βρίσκεται σε ισχύ, ενώ από το 2011 τέθηκαν σε εφαρμογή και νέα προγράμματα σπουδών (εφεξής ΑΠΣ 2011) για τη γλωσσική διδασκαλία που προτάσσουν τον κριτικό γραμματισμό στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Μεταξύ άλλων

προτείνεται εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες κριτικής ανάλυσης λόγου, εξοικείωση τους με ποικιλία πολυτροπικών κειμένων, ενίσχυση του επικοινωνιακού και κειμενοκεντρικού χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας. Επίσης, το σχολικό έτος 2006-2007 κυκλοφόρησαν νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες που έχουν ενσωματωμένες τις νεότερες προσεγγίσεις που εστιάζουν στη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου.

Σε ό,τι αφορά στη διδακτική μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διαδικασία, η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, η κειμενοκεντρική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Παράλληλα, στην αξιολόγηση των μαθητών βασικός άξονας του κριτικού γραμματισμού είναι η προώθηση μορφών αξιολόγησης όπως είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Επίσης καθοριστικής σημασίας είναι να ορίζονται κάθε φορά και κριτήρια αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου.

Κατόπιν τούτου, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα εργασία είναι:

- α) Η διδακτική μεθοδολογία που προωθείται στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου κινείται στο πλαίσιο αρχών του κριτικού γραμματισμού;
- β) Το είδος αξιολόγησης που προτείνεται στα εν λόγω εγχειρίδια είναι σύμφωνο με τη φιλοσοφία και το είδος και της αξιολόγησης που προτείνει ο κριτικός γραμματισμός;
- γ) Υπάρχει συνάφεια των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 και το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 ως προς την πολιτική γραμματισμού;

Μεθοδολογία της έρευνας

Ως μέθοδο συλλογής δεδομένων και ως μοντέλο ανάλυσης αυτών χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης έγινε με κριτήρια το είδος του προς ανάλυση υλικού και τα πλεονεκτήματα της εν λόγω μεθόδου στη διερεύνηση του υλικού αυτού. Βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή την όσο το δυνατόν αντικειμενική περιγραφή των κρυφών ή φανερών μηνυμάτων που περιέχονται σε ένα κείμενο ή σε ένα μέσο επικοινωνίας (Καψάλης & Χαραλάμπους 2007). Πέραν τούτου, επιλέξαμε την ποιοτική μέθοδο η οποία επιτρέπει μια σε βάθος ερμηνευτική κατανόηση λαμβάνοντας υπόψη όλο το σημασιολογικό ορίζοντα του κειμένου, σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους το ζητούμενο των οποίων περιορίζεται δραστικά στις δεδηλωμένες αναφορές. Ένας τελευταίος λόγος συνδέεται με τα κοινωνικά συμφραζόμενα των κειμένων και την ιδεολογική κριτική τους. Τόσο τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και τα Π.Σ μας ενδιαφέρουν όχι από υλική άποψη, αλλά από την άποψη του λόγου (discourse) που εκφράζεται σε αυτά μέσω του οποίου επιχειρείται να κατασκευαστεί μια

συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και ταυτοχρόνως να ενισχυθούν κάποιες όψεις αυτής προς όφελος συγκεκριμένων ομάδων (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997).

Εργαλεία

Χρησιμοποιήσαμε το μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού του Ph.Mayring (Μπονίδης, 2004). Έτσι, καθορίσαμε το υπό έρευνα υλικό, αναλύσαμε τις συνθήκες διαμόρφωσής του, παρουσιάσαμε τα τυπικά χαρακτηριστικά του, θέσαμε την κατεύθυνση προς την οποία έγινε η ανάλυσή του και διατυπώσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των αρχών του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Ορίσαμε ως μονάδα ανάλυσης το θέμα του κριτικού γραμματισμού βάσει του οποίου έγινε η συγκρότηση του συστήματος των κατηγοριών και οι αποδελτιώσεις στα υπό έρευνα υλικά. Επιλέξαμε ως παράδειγμα ανάλυσης τη σύζευξη πρότυπης δόμησης και δόμησης περιεχομένου, επανεξετάσαμε το σύστημα κατηγοριών βάσει του θεωρητικού πλαισίου και του ερευνούμενου υλικού μας και ερμηνεύσαμε τα δεδομένα με άξονες τα ερευνητικά ερωτήματα (Μπονίδης, 2004).

Διαδικασία της έρευνας

Για την έρευνα του υλικού μας επιλέξαμε το ΔΕΠΠΣ: 2003 και το ΠΣ:2011 του συγκεκριμένου μαθήματος, τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου για το μαθητή (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών) και το βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας τόσο για την Α' Γυμνασίου, όσο και για τις υπόλοιπες τάξεις στηρίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών, ενώ διδακτικές οδηγίες για την οργάνωση της διδασκαλίας των εννοιών που περιέχονται στο Βιβλίο του Μαθητή και τη σκοποθεσία δίνονται στους εκπαιδευτικούς τόσο μέσα από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για την αντίστοιχη τάξη, όσο και μέσα από τα προαναφερθέντα Προγράμματα Σπουδών.

Στην ανάλυση του υλικού υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού ορίζονται ως κατευθύνσεις ανάλυσης:

- α) ο πομπός: Αναλύονται δηλαδή το θεωρητικό υπόβαθρο και οι επιστημονικές απόψεις των συντακτών του υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία.
- β) το μήνυμα: Αναλύονται η διδακτική μεθοδολογία, και ο τρόπος αξιολόγησης, όπως αποτυπώνονται στο ερευνούμενο υλικό, προκειμένου να αποκαλυφθεί η διδακτική φιλοσοφία από την οποία διέπεται αυτό.
- γ) η ομάδα αποδοχής: Η ανάλυση έχει πάντα ως σημείο αναφοράς τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Ν.Ε Γλώσσας στην τάξη αυτή λαμβάνοντας υπόψη ιδιαιτερότητες όπως: το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, οι πολιτισμικές, εθνικές ή κοινωνικές διαφοροποιήσεις αυτών, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κριτικού γραμματισμού (Μπονίδης, 2004).

Με βάση το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, οι τέσσερις βασικές κατηγορίες, που αναλύθηκαν σε υποκατηγορίες είναι οι εξής:

- 1) Η γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο. Οι υποκατηγορίες εδώ είναι:
- α) Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας
 - β) Οι ποικιλίες της γλώσσας
 - γεωγραφικές ποικιλίες
 - κοινωνικές ποικιλίες
 - 2) Η διδακτική μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι υποκατηγορίες εδώ είναι:
 - α) Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία
 - Μετατροπή ενός είδους κειμένου σε άλλο
 - Δραματοποίηση
 - Η βιωματική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία.
 - β) Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας
 - Η χρήση των ΤΠΕ
 - Η διαθεματική προσέγγιση της ύλης
 - Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας
 - Η μέθοδος project
 - γ) Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία
 - Κειμενικά είδη
 - Πολυτροπικά κείμενα
 - δ) Εξατομικευμένη διδασκαλία
 - 3) Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η υποκατηγορία εδώ είναι:
 - Η γλωσσική διαφορετικότητα
 - 4) Η αξιολόγηση. Οι υποκατηγορίες εδώ είναι:
 - α) Διαμορφωτική αξιολόγηση.
 - β) Αυτοαξιολόγηση
 - γ) Κριτήρια αξιολόγησης.
 - Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου προσαρμοσμένου στην περίσταση επικοινωνίας
 - Γνώση μεταγλώσσας
 - Κατανόηση επικοινωνιακής περιστάσης κειμένου

Οι εν λόγω κατηγορίες επιχειρούν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αναφορικά με θέμα του κριτικού γραμματισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Α' Γυμνασίου και στα Προγράμματα Σπουδών. Η επιλογή των κατηγοριών αυτών έγινε με κριτήριο τη θεματική τους σχέση με τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο, προτείνει την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται σε συνεργασιακούς διαλόγους, και σεβασμό στην κουλτούρα των συμμετεχόντων σε αυτούς, ωθεί τους μαθητές σε αναστοχαστικές κρίσεις πάνω στα κείμενα για την αμφισβήτηση της όποιας αλήθειας δεν μπορεί να γίνει άκριτα αποδεκτή και τέλος προτείνει η αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου να γίνεται από όλους τους μαθητές μέσω μιας συνεχούς προσπάθειας βελτίωσης των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αυτών (Κωστούλη, 2005).

Στην ανάλυση με βάση την πρότυπη δόμηση αξιοποιήθηκαν παραθέματα που είναι τριών ειδών: α) αποσπάσματα από το ΔΕΠΠΣ:2003 και το συνδεδόμενο με

αυτό ΑΠΣ του 2003, καθώς και αποσπάσματα από το ΠΣ:2011 για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, β) αποσπάσματα από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' Γυμνασίου και γ) αποσπάσματα από το εγχειρίδιο του μαθητή και το τετράδιο των εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Ειδικότερα: α) Στο τέλος των αποσπασμάτων παρατίθεται σε παρένθεση η σελίδα από δυο προγράμματα Σπουδών και η χρονολογία συγγραφής τους. β) στο τέλος των αποσπασμάτων παρατίθεται σε παρένθεση κωδικοποιημένος ο τίτλος του βιβλίου και η αντίστοιχη σελίδα του βιβλίου του εκπαιδευτικού (π.χ. ΒΕ:10) και γ) στο τέλος των αποσπασμάτων παρατίθεται σε παρένθεση κωδικοποιημένος ο τίτλος του βιβλίου και η αντίστοιχη σελίδα (π.χ. ΒΜ: 24), αν πρόκειται για το Βιβλίο του Μαθητή, ή (ΤΕ:31), αν πρόκειται για το Τετράδιο Εργασιών.

Είναι αναγκαίο επίσης να διευκρινιστεί ότι για κάθε κατηγορία ή υποκατηγορία έχουμε δύο καινούριες υποκατηγορίες: Η μία συνδέεται με τις αναφορές στις όψεις του κριτικού γραμματισμού, όπως παρουσιάζονται στα αποσπάσματα από το ΔΕΠΠΣ, τα ΑΠΣ και το βιβλίο του εκπαιδευτικού (αντιστοιχεί στο γράμμα Α) και η άλλη στις αναφορές για το ίδιο θέμα, όπως παρουσιάζονται στα αποσπάσματα του εγχειριδίου του μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών (αντιστοιχεί στο γράμμα Β). Η παραπάνω κατηγοριοποίηση διευκολύνει την ανάλυση, καθώς μας επιτρέπει να δούμε πώς συσχετίζεται ο λόγος της Πολιτείας για τον κριτικό γραμματισμό στη γλωσσική διδασκαλία με τις διδακτικές πρακτικές που προωθούνται στα σχολικά εγχειρίδια.

Για παράδειγμα διερευνώντας τη διδακτική μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας παρατηρούμε ότι αυτή διέπεται από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Έτσι, στο εν λόγω υλικό προτείνονται δραστηριότητες που εστιάζουν σε τροποποιήσεις της δόμησης και της οργάνωσης κειμένων ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας ή σε συγκρίσεις κειμένων.

Α. Στο ΠΣ:2011 στις δραστηριότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου προτείνονται:

Τροποποιήσεις της δόμησης και της οργάνωσης των γραπτών κειμένων, ώστε να ανταποκρίνονται στο σκοπό και στην κατάσταση επικοινωνίας.

Σύγκριση του παραγόμενου κειμένου με άλλα που εμπίπτουν στον ίδιο κειμενικό τύπο (ΠΣ 2011:68).

Στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου θα επιδιωχθεί οι μαθητές, μελετώντας ένα είδος κειμένου και αλλάζοντας τις παραμέτρους επικοινωνίας, να διαμορφώσουν το δικό τους κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου... Ιδιαίτερη αξία έχει να ασκηθούν οι μαθητές στην κατανόηση των κειμενικών χαρακτηριστικών, τόσο του εισαγωγικού κειμένου όσο και του κειμένου που θα γράψουν οι ίδιοι (ΒΕ:108).

Β. Αντίστοιχες δραστηριότητες υπάρχουν αρκετές στο σχολικό εγχειρίδιο και στο Τετράδιο Εργασιών: Π.χ *Ξαναγράψτε το κείμενο 6 μετατρέποντας όλα τα ρήματα σε χρόνους παρελθοντικούς. Συγκρίνετέ το με το κείμενο που σας δόθηκε. Ποια διαφορά στο ύφος παρατηρείτε; (ΒΜ:95)*

Στο μάθημα της Ιστορίας και των Καλλιτεχνικών, ..., συναντήσατε την τοιχογραφία «Δύο παιδιά που πυγμαχούν» (Θήρα). Περιγράψτε σε μία παράγραφο την

τοιχογραφία στους συμμαθητές σας, χρησιμοποιώντας ως υλικό τις ερωτήσεις που υπάρχουν δίπλα στην εικόνα (ΤΕ:20).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ευρημάτων μας στις τέσσερις βασικές κατηγορίες και η επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν έδωσαν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι,

Α. Η διδακτική μεθοδολογία που προωθείται στα γλωσσικά εγχειρίδια της Α' Γυμνασίου κινείται σε ικανοποιητικό βαθμό στο πλαίσιο αρχών του κριτικού γραμματισμού.

Από την έρευνά μας προέκυψε ότι ο κριτικός γραμματισμός προωθείται ως ένα βαθμό στο ΔΕΠΠΣ (2003), ενώ στο ΠΣ (2011) για το νέο σχολείο η παρουσία του είναι εμφανής σε όλα τα επίπεδα: στους μαθησιακούς στόχους, στο περιεχόμενο, στις δραστηριότητες, στη διδακτική μεθοδολογία, στην αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται στη συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας στο κοινωνικό – πολιτιστικό γίνεσθαι με απώτερο σκοπό τη συνδιαμόρφωσή του. Με άλλα λόγια οι μαθητές στο πλαίσιο αρχών του κριτικού γραμματισμού πέρα από τις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) καλούνται να αποκτήσουν κριτική γλωσσική επίγνωση, ώστε να αναλύουν κριτικά την ποικιλία οπτικών ακουστικών και ψηφιακών κειμένων, προκειμένου να αναγνωρίζουν τα σαφή ή λανθάνοντα νοήματα αυτών και να τα αμφισβητούν. Οι παραπάνω στόχοι υποστηρίζονται από μεθοδολογικές διδακτικές αρχές οι οποίες – βάσει της έρευνας που προηγήθηκε – εύκολα ανιχνεύονται στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου.

Έτσι, στο διερευνούμενο υλικό προωθείται η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία.

Οι περισσότερες δραστηριότητες στο σχολικό εγχειρίδιο περιέχουν δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές/μαθήτριες στην κατανόηση και παραγωγή ποικίλων κειμένων (προφορικών, γραπτών, πολυτροπικών) μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια και με τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Όλες οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου εστιάζουν στην αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών/μαθητριών και καλλιεργούν την ενεργό συμμετοχή τους. Η θεματολογία του σχολικού εγχειριδίου άπτεται της κοινωνικής επικαιρότητας και των ενδιαφερόντων των μαθητών/μαθητριών. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η εμπλοκή τους σε αυθεντικές, όσο γίνεται, επικοινωνιακές περιστάσεις τόσο μέσω των δραστηριοτήτων της δραματοποίησης, όσο και μέσω των δραστηριοτήτων που ζητούν την παραγωγή λόγου σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Με τον τρόπο αυτό ωθούνται στη συνειδητοποίηση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας και μέσου επιτέλεσης πράξεων, ως κοινωνικής πρακτικής και ως μέσου έκφρασης ιδεολογίας ή δήλωσης αξιών και θεσμών (Baynham, 2002).

Παράλληλα οι διερευνητικού τύπου μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εντοπίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο συνεπικουρούν στη φιλοσοφία του κριτικού

γραμματισμού. Υπάρχουν δραστηριότητες που υπηρετούν τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στοχεύοντας στη μετατροπή των πληροφοριών που αποκτιούνται μέσω αυτών σε γνώσεις. Παράλληλα, στην κατεύθυνση της διερευνητικής μάθησης κινούνται οι δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και τα σχέδια εργασίας (project), η αξιοποίηση των οποίων γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στο εγχειρίδιο της γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου.

Η διδακτική μεθοδολογία που προωθείται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι αμιγώς κειμενοκεντρική. Τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου (μονοτροπικά, πολυτροπικά, ψηφιακά, έντυπα) σε ικανοποιητικό βαθμό κατά τρόπο που να αναδεικνύονται οι κοινωνικές δομές, η οπτική γωνία του δημιουργού και η ιδεολογία στο πλαίσιο της οποίας παρήχθησαν. Στις δραστηριότητες αυτής της φιλοσοφίας ανήκουν οι ερωτήσεις κατανόησης, κυρίως αυτές που ζητούν από τους μαθητές να διακρίνουν την οπτική του συγγραφέα, ή το σκοπό του κειμένου ή αυτές που παρακινούν την ολομέλεια της τάξης σε συζήτηση με αφορμή κρίσεις και απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα. Οι δραστηριότητες αυτές κινούνται προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, γιατί βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν κριτική γλωσσική επίγνωση, δηλαδή να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα δομεί την πραγματικότητα. Τέλος, κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι στο εν λόγω υλικό τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα αντιμετωπίζονται κριτικά και η διδασκαλία τους γίνεται στο επίπεδο της μακροδομής, δηλαδή μέσα στο πλαίσιο των κειμένων και με τη χρήση όσο γίνεται λιγότερης μεταγλώσσας.

Β. Το είδος αξιολόγησης που προτείνεται στα εν λόγω εγχειρίδια δεν κινείται σε ικανοποιητικό βαθμό στη φιλοσοφία και το είδος της αξιολόγησης που προτείνει ο κριτικός γραμματισμός.

Από την ανάλυση φάνηκε ότι οι συντάκτες του υλικού θεωρούν αυξημένης βαρύτητας το κριτήριο της γνώσης της επικοινωνιακής περίστασης, για αυτό και όλες οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου τοποθετούνται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Ορίζεται δηλαδή το είδος του κειμένου, οι αποδέκτες του και ο σκοπός για τον οποίο γράφεται ή εκφωνείται ένα κείμενο, προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες να αντιληφθούν το επίπεδο του ύφους που θα χρησιμοποιήσουν. Πολύ κοντά στη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού είναι κάποιες εναλλακτικές μορφές της αξιολόγησης, οι οποίες προβλέπονται από το ΠΣ:2011. Τέτοιες είναι: η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Η αξιολόγηση που γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές για τα κείμενά τους ή τα κείμενα των συμμαθητών τους θεωρείται πρακτική του κριτικού γραμματισμού, όπου τα κείμενα τυγχάνουν επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης, λαμβανομένων υπόψη των φωνών όλων των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης (Μαυρή – Χατζηλουκά, 2013). Ωστόσο, όπως φάνηκε από τη διερεύνηση του υλικού δεν υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο δραστηριότητες που να προβλέπουν την ετεροαξιολόγηση, ενώ η αυτοαξιολόγηση προβλέπεται μόνο μία φορά στον όγκο του υλικού.

Γ. Υπάρχει συνάφεια των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου με το ΔΕΠΠΣ (2003) σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ σε σχέση με το ΠΣ (2011) παρατηρούνται κάποιες αποκλίσεις. Και τα δύο προγράμματα σπουδών

έχουν κοινή συνισταμένη την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία που δίνει έμφαση στην επεξεργασία ποικιλίας κειμενικών ειδών για την ανάδειξη της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο σημείο αυτό δεν παρατηρούνται αποκλίσεις από τη φιλοσοφία των δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου.

Ωστόσο το ΠΣ (2011), κινείται εμφανώς στη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού. Δίνεται έμφαση στην απόκτηση επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (κριτική γλωσσική επίγνωση). Το κέντρο βάρους πέφτει στην αποκωδικοποίηση των ιδεολογικών μηνυμάτων της γλώσσας μέσω της μελέτης των γραμματικών επιλογών που ευθύνονται για την κατασκευή του ύφους των κειμένων. Παράλληλα, προτείνεται η μελέτη της δομής των γεωγραφικών και κοινωνικών ποικιλιών της γλώσσας και δίνεται έμφαση στα πολυτροπικά κείμενα.

Σε ό,τι αφορά στη γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις. Η διερεύνηση του υλικού έδειξε ότι, αν εξαιρέσουμε την εκτενή αναφορά στα δύο είδη του λόγου (προφορικού και γραπτού) από το σχολικό εγχειρίδιο απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στις κοινωνιολέκτους και στην γεωγραφική ποικιλότητα. Επομένως, στο σημείο αυτό εντοπίζεται απόκλιση από τα ΠΣ στους στόχους των οποίων συγκαταλέγεται η δημιουργική χρησιμοποίηση της ποικιλότητας και η αποτίμηση του κοινωνικοπολιτισμικού της ρόλου.

Αποκλίσεις επίσης έχουμε και σε ό,τι αφορά την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Αν και στα δύο ΠΣ γίνονται ρητές αναφορές, η διερεύνηση του υλικού μας έδειξε ότι δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να προβλέπουν διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διαφοροποίηση της ύλης προβλέπεται σε λίγες δραστηριότητες και γίνεται με κριτήριο το επίπεδο δυσκολίας των μαθητών. Η παράλειψη αυτή είναι αναγκαίο να επισημανθεί, γιατί η εξατομικευμένη διδασκαλία συνδέεται με το σεβασμό στη διαφορετικότητα που συγκαταλέγεται στο πλαίσιο αρχών του κριτικού γραμματισμού.

Συζήτηση

Ο κριτικός γραμματισμός, ως η πιο σύγχρονη και ολοκληρωμένη άποψη για τη γλωσσική διδασκαλία, ενώ προτάσσεται στο τελευταίο ΠΣ (2011) δεν είναι επαρκώς αξιοποιημένος στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου στα σημεία που αφορούν την αξιοποίηση της κοινωνικής και γεωγραφικής ποικιλότητας, την εξατομίκευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες. Οι παραλείψεις αυτές εν μέρει οφείλονται στο ότι τα σχολικά εγχειρίδια γράφτηκαν σε προγενέστερο χρόνο από αυτόν του ΠΣ, στοιχείο που συνεπάγεται την πρόκληση ανακολουθίας ανάμεσα στο περιεχόμενο των βιβλίων και του ΠΣ. Υπό την έννοια αυτή ίσως χρειάζεται η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, η ο εμπλουτισμός και η βελτίωση των υπαρχόντων με πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.

Βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (Ed.). 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London : Edward Arnold
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Φιλαδέλφεια: University of Pennsylvania Press.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Βερούτσου, Αι. (εικονογράφηση), (2016), *Νεοελληνική Γλώσσα για την Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Βερούτσου, Αι. (εικονογράφηση), (2016), *Νεοελληνική Γλώσσα για την Α' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Βερούτσου, Αι. (εικονογράφηση), (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα για την Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.
- Αρχάκης, Α. (2013). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γούτσος, Δ. (2013). *Γλώσσα και επικοινωνία*. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα. *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005.
- Μαυρή – Χατζηλουκά, Ε. (2013). *Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας και Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο Δημοτικό σχολείο της Κύπρου: Δεδομένα και Ζητούμενα στη σχολική Τάξη (2011-2013)*. Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου. Λευκωσία, 2013. Ανακτήθηκε στις 23/6/2017 από: http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ., Χοντολίδου, Ε. (1997). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας». Στο : Βάμβουκας, Μ. & Α. Χουρδάκης (επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ντίνας, Κ., Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χατζησαββίδης, Σ.(2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Στα Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της OMEP*, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007. Ανακτήθηκε στις 23/6/2017, από http://users.auth.gr/users/7/4/051447/public_html/dimos/docs/ergasia116.pdf
- Χατζησαββίδης, Σ.(2013). Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο Γ. Ι.Ευδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα. Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*. Ανακτήθηκε στις 23/6/2017 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.html>

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ): Σύγκριση τμημάτων Οικονομικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Πάυλος Πετσάβας¹, Σπάρτακος Τανασίδης²

¹Διδάκτωρ ΕΚΠΑ,

²Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναλύει τα τμήματα Οικονομικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, χρησιμοποιώντας τις εκθέσεις πιστοποίησης των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ). Η εφαρμογή της ανάλυσης SWOT σε αυτήν την εργασία, αναδεικνύει τα δυνατά και αδύναμα σημεία καθώς και τις ευκαιρίες και απειλές που δημιουργούνται από το εξωτερικό περιβάλλον κάθε τμήματος, εστιάζοντας σε πτυχές όπως η διδακτική ποιότητα, η έρευνα, η φοιτητική ζωή και η απασχόληση των αποφοίτων. Τέλος, παρουσιάζεται μια συγκριτική αξιολόγηση μεταξύ των τμημάτων, αναδεικνύοντας τις διαφορές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

Λέξεις-κλειδιά: Τμήματα Οικονομικών Επιστημών, SWOT ανάλυση, ΕΘΑΑΕ

The evaluation of undergraduate programmes by the National Authority for Higher Education (ETHAAE): a comparison of Economics departments of the Aristotle University of Thessaloniki and the University of Macedonia

Abstract

This paper analyzes the departments of Economics of the Aristotle University of Thessaloniki and the University of Macedonia, using the accreditation reports of the undergraduate curricula by the National Authority of Higher Education (ETHAAE). The application of SWOT analysis in this paper, highlights the strengths and weaknesses as well as opportunities and threats created by the external environment of each department, focusing on aspects such as teaching quality, research, student life and graduate employment. Finally, a comparative assessment between departments is presented, highlighting the differences and challenges they face.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και η πρόοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύονται ως κρίσιμες πτυχές για την κατανόηση, την αξιολόγηση και τη βελτίωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (ΠΠΣ). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα

εργασία επικεντρώνεται στην ανάλυση SWOT (Δυνατότητες, Αδυναμίες, Ευκαιρίες, Απειλές) μεταξύ δύο πανεπιστημιακών τμημάτων Οικονομικών Επιστημών, με κύριο σκοπό μια εμπεριστατωμένη ανάλυση των ισχυρών και αδύναμων σημείων τους. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί στο να αναδείξει τις δυνατότητες που μπορούν να εκμεταλλευτούν, τα προβλήματα που χρήζουν προσοχής, τις ευκαιρίες που μπορούν να αξιοποιηθούν και τις πιθανές απειλές που πρέπει να αντιμετωπιστούν σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την επεξεργασία και ανάλυση των εκθέσεων πιστοποίησης της ΕΘΑΑΕ (ethaae.gr, 2023). Παράλληλα, θα πραγματοποιηθεί και μια συγκριτική ανάλυση και συζήτηση μεταξύ των δύο τμημάτων, προσφέροντας μια περαιτέρω διασταύρωση των δεδομένων προκειμένου να εμφανιστούν τυχόν διαφορές και ομοιότητες που αξίζει να μελετηθούν. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία αυτή στοχεύει στην ανάδειξη σημαντικών στοιχείων που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση και την ανάπτυξη των συγκεκριμένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών στον κλάδο των Οικονομικών Επιστημών.

Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη, την πρόοδο και την αποτελεσματική προετοιμασία των φοιτητών για τον κόσμο των τελευταίων πενήντα χρόνων (Σταμέλος et al, 2023). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τον στόχο να παρέχει υψηλού επιπέδου γνώσεις, κριτική σκέψη και επαγγελματικές δεξιότητες, και η ποιότητα αυτή αποτελεί κινητήριο δύναμη για την επίτευξη των στόχων αυτών (Βασιλάκη, 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εξέλιξη της διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντικατοπτρίζει την αναγκαιότητα συνεχούς προσαρμογής και βελτίωσης (Σταμέλος et al, 2023). Η διασφάλιση της ποιότητας δεν περιορίζεται μόνο στην παρακολούθηση των διδακτικών πρακτικών αλλά επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας έως τη διασφάλιση της πρόσβασης και της ισότητας στην εκπαίδευση, ο ρόλος της ποιότητας είναι εκτεταμένος και πολυσύνθετος (Βασιλάκη, 2023).

Η διασφάλιση της ποιότητας ξεκινά με τη συστηματική αξιολόγηση και παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η συλλογή συχνής ανατροφοδότησης από φοιτητές και εκπαιδευτικούς είναι καθοριστικές για τον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και την άμεση αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, η επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής αξίας (Βασιλάκη, 2023; Σταμέλος et al, 2023).

Εκτός από την ακαδημαϊκή πτυχή, η διασφάλιση ποιότητας επεκτείνεται και στην παροχή υποστήριξης για την ευημερία των φοιτητών. Η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης που προάγει την ψυχοσωματική υγεία, καθώς και η παροχή υπηρεσιών όπως συμβουλευτική, καθοδήγηση επαγγελματικού προσανατολισμού και ευκαιρίες εθελοντισμού ενισχύουν την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών (Stevenson, K. et al, 2006).

Σε έναν εποχικά εξελισσόμενο κόσμο, η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μια διαρκής προσπάθεια για την προώθηση της εκπαιδευτικής αριστείας. Μέσα από συνεχείς αξιολογήσεις, προσαρμογές και πρωτοποριακές προσεγγίσεις, οι πανεπιστημιακές μονάδες διασφαλίζουν ότι οι φοιτητές τους αποκτούν όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διακριθούν στην παγκόσμια σκηνή. Είναι μια επένδυση στο μέλλον, προσφέροντας ευκαιρίες και εμπνέοντας την αριστεία σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Astin, A. W., 2012).

Διαδικασίες πιστοποίησης Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών στην Ελλάδα

Η δημιουργία ενός μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας για τα ελλαδικά πανεπιστήμια, που είναι μια ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, έβρισκε αντίσταση από τους διάφορους εγχώριους ενδοπανεπιστημιακούς και εξωπανεπιστημιακούς παράγοντες, από τον περασμένο αιώνα ως την πρώτη δεκαετία του 21ου, παρόλο που οι διαδικασίες αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είχαν ψηφιστεί από το 1992. Η αντίσταση αυτή οφειλόταν στην ιδιαίτερη ελλαδική νοοτροπία και στη δυσπιστία προς το αρμόδιο Υπουργείο, καθώς και σε φόβο, ότι η αξιολόγηση θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (αρ. 24, ν. 2083/1992-ΦΕΚ 159/Α/21-9-1992, σ. 2940· Stamelos, Kavasakalis, 2011, σσ. 353-356).

Έτσι, η διασφάλιση ποιότητας άργησε να εφαρμοστεί στο ελλαδικό πανεπιστήμιο, καθώς μόλις το 2005 ιδρύθηκε η Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) (ν. 3374/2005-ΦΕΚ 189/02/08/2005). Η ΑΔΙΠ δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), και ως και το 2015 διενεργούσε αξιολογήσεις, οι οποίες αφορούσαν σχολές, τμήματα και ιδρύματα, και ήταν αξιολογήσεις για βελτίωση, με την ιδρυματική αξιολόγηση να προκύπτει από το σύνολο των αξιολογήσεων των σχολών και τμημάτων. Από το 2015 μπορούμε να μιλάμε για πιστοποίηση των ΠΠΣ, καθώς έκτοτε ξεκίνησε η αξιολόγηση για πιστοποίηση των τμημάτων και η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας (Σταμέλος & Τσιάντος, 2022, σσ. 119, 122-123· Σταμέλος κ.α., 2022, σ. 38). Από το 2014 η ΑΔΙΠ εφάρμοσε την Ανάλυση SWOT (βλ. επόμενο υποκεφάλαιο) στις αξιολογήσεις της (Καβασακάλης, 2014, σ. 65). Για τη διαδικασία πιστοποίησης της ΑΔΙΠ, βλ. ενδεικτικά ΑΔΙΠ. (2017). *Guidelines for Accreditation*, σσ. 4-29.

Από το 2020 η ΑΔΙΠ καταργήθηκε και ιδρύθηκε η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) (ν. 4653/2020-ΦΕΚ Α/12/24/01/2020· Σταμέλος & Τσιάντος, 2022, σσ. 138-139), η οποία έκτοτε ως σήμερα είναι η μοναδική αρχή, η οποία έχει λόγο στις διαδικασίες πιστοποίησης των ελλαδικών ΠΠΣ. Η ΕΘΑΑΕ ορίζει την πιστοποίηση ως "...διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένα, προκαθορισμένα, διεθνώς αποδεκτά και εκ των προτέρων δημοσιοποιημένα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες, εναρμονισμένα με τις Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG 2015)" (ΕΘΑΑΕ. 2021. Οδηγός Πιστοποίησης [Ο.Π.], σ. 5).

Η πιστοποίηση είναι δύο ειδών. Το ένα αποτελεί την εσωτερική αξιολόγηση από το ίδιο το ίδρυμα, την οποία διενεργεί η εκάστοτε Μονάδα Διασφάλιση Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ). Το άλλο αποτελεί την εξωτερική αξιολόγηση από μια Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (ΕΕΑΠ). Η διαδικασία αυτή δίνει βάρος στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας του προγράμματος σπουδών, αξιολογώντας την επίτευξη των στόχων του. Ουσιαστικά διασφαλίζεται ότι το πρόγραμμα σπουδών του πιστοποιούμενου τμήματος πληροί τα κριτήρια του προτύπου ποιότητας της ΕΘΑΑΕ, και ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα του κύκλου σπουδών αντιστοιχούν στα προσδοκώμενα από την κοινωνία και την αγορά εργασίας επαγγελματικά προσόντα (Ο.Π., σ. 6).

Η διαδικασία πιστοποίησης αποτελείται από τα εξής 5 στάδια (Ο.Π., σ. 7-29):

1. Υποβολή στην ΕΘΑΑΕ από την ΜΟΔΙΠ πρότασης πιστοποίησης για το πρόγραμμα σπουδών
2. Επιθεώρηση και επιτόπια επίσκεψη στο ίδρυμα από μια επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων, διορισμένων από την ΕΘΑΑΕ
3. Σύνταξη Έκθεσης Πιστοποίησης από την επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων, και υποβολή της στην ΕΘΑΑΕ
4. Έκδοση της απόφασης πιστοποίησης από την ΕΘΑΑΕ και δημοσίευσή της
5. Συνεχής παρακολούθηση της πορείας Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας του προγράμματος σπουδών από την ΜΟΔΙΠ του ιδρύματος.

Η επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων αποτελείται από 5 μέλη. Είναι Έλληνες ή ξένοι καθηγητές που διδάσκουν σε αντίστοιχα ΑΕΙ του εξωτερικού, κατά προτίμηση έμπειροι σε θέματα πιστοποίησης και διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σε κάθε επιτροπή μπορεί να λάβει μέρος και ένας φοιτητής. Επιλέγονται από το μητρώο εμπειρογνομόνων της ΕΘΑΑΕ, η οποία τους ενημερώνει μέσω σχετικών σεμιναρίων (Ο.Π., σσ. 14-16· Συγκρότηση Επιτροπών και καθήκοντα εμπειρογνομόνων, <https://www.ethaae.gr/el/services/sygkrotisi-epitropon-kai-kathikonta-empeiognomonon>, 28/12/2023 20:23).

Η Πρόταση Πιστοποίησης συντάσσεται στα Αγγλικά, και εξετάζει κατά πόσο το ΠΠΣ πληροί τις εξής δέκα αρχές των ESG 2015 (Ο.Π., σσ. 12· ΕΘΑΑΕ, 2021, Πρότυπο για την Πιστοποίηση της Ποιότητας των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών, σσ. 2-11· Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). 2015. σσ. 11-16):

1. Πολιτική διασφάλισης ποιότητας
2. Σχεδιασμός και έγκριση των προγραμμάτων σπουδών
3. Φοιτητο-κεντρική μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση
4. Εισαγωγή φοιτητών, στάδια φοίτησης, αναγνώριση Σπουδών και λήψη πτυχίου
5. Διδακτικό προσωπικό
6. Μαθησιακοί πόροι και φοιτητική στήριξη
7. Διαχείριση πληροφοριών
8. Δημόσια πληροφόρηση
9. Συνεχής παρακολούθηση και περιοδική εσωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών

10. Περιοδική εξωτερική αξιολόγηση των ΠΠΣ

Η ανάλυση SWOT

Η ανάλυση SWOT αποτελεί εργαλείο εσωτερικής αξιολόγησης σε επιχειρήσεις, έργα, ΜΚΟ και εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πραγματοποιείται βάσει τεσσάρων αξόνων, οι οποίοι αποτελούν το ακρωνύμιο της ονομασίας της: Δυνατά σημεία (**S**trengths), Αδύνατα σημεία (**W**eaknesses), Ευκαιρίες (**O**pportunities), Απειλές/Κίνδυνοι (**T**hreats). Οι δύο πρώτοι άξονες έχουν να κάνουν με το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού ή έργου, ενώ οι υπόλοιποι δύο με το εξωτερικό. Τέτοιος συνδυασμός είναι καθοριστικός, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ανάπτυξη στρατηγικής, για την οποία ο οργανισμός απαιτείται να αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του, καθώς και τις ευκαιρίες και απειλές του περιβάλλοντός του (Gürel & Tat, 2017, Hofmann, 2005, Phadermrod κ.α., 2019, Σταμέλος κ.α., 2022).

Κάθε ένας από τους τέσσερις άξονες της ανάλυσης SWOT δύναται να περιλαμβάνει πολλά και ποικίλα στοιχεία του κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού, πολιτικού, νομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος του υπό μελέτη οργανισμού. Τα στοιχεία του εσωτερικού περιβάλλοντος, τα οποία θα μπορούσαν να είναι δυνατά ή αδύνατα σημεία, έχουν να κάνουν με την οργάνωση, το ανθρώπινο δυναμικό, τους οικονομικούς πόρους, τις υποδομές, την ποιότητα του παραγόμενου έργου κ.α. Τα δε στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος, τα οποία αποτελούν δυνητικά ευκαιρίες ή απειλές, έχουν σχέση με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, με τον ανταγωνισμό και με το επίπεδο ζήτησης των υπηρεσιών που προσφέρει ο οργανισμός (Sarsby, 2012, Σταμέλος κ.α., 2022).

Ο εντοπισμός και η διάκριση των στοιχείων της ανάλυσης SWOT σε στοιχεία του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος έχει μεγάλη σημασία, καθώς ό,τι ανήκει στο εσωτερικό περιβάλλον μπορεί να ελεγχθεί, ενώ ό,τι ανήκει στο εξωτερικό περιβάλλον είναι εκτός ελέγχου του οργανισμού και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί παρεμβατικά. Η χρήση της SWOT από τη μία βοηθά τους άμεσα ενδιαφερόμενους να διακρίνουν τα υπάρχοντα μειονεκτήματα, προκειμένου να επέμβουν με κατάλληλες πρακτικές στη βελτίωση των εσωτερικών συνθηκών της λειτουργίας του οργανισμού, και από την άλλη να αξιοποιήσουν βέλτιστα τις συνθήκες του περιβάλλοντός του, δηλ. να προβλέψουν τις πιθανές προκλήσεις, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να ανταπεξέλθουν σε αυτές (Gürel & Tat, 2017, Phadermrod κ.α., 2019, Sarsby, 2012, Σταμέλος κ.α., 2022,).

Η SWOT έχει τα θετικά και τα αρνητικά της. Ένα βασικό πλεονέκτημα είναι η ευκολία εφαρμογής της, καθώς αποτελεί απλό και σαφές σχεδιάγραμμα. Η ίδια ευκολία και απλότητα μπορούν να λειτουργήσουν ως μειονέκτημα, καθώς δυσκολεύει την επικέντρωση στα ουσιαστικά δυνατά και αδύνατα σημεία και στην πράξη δεν διευκολύνει πάντα τη συγκρότηση ενός άρτιου στρατηγικού σχεδιασμού (Gürel & Tat, 2017, σσ. 1003-1005· Leigh, 2009, σσ. 122-123· Pickton & Wright, 1998, Σταμέλος κ.α., 2022, Valentin, 2001,).

Μέθοδος

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις αξιολογήσεις των δύο τμημάτων Οικονομικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας από την ΕΘΑΑΕ. Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια SWOT Analysis βάσει των εκθέσεων αξιολόγησης και των δύο τμημάτων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιγράφεται αναλυτικά στα παρακάτω βήματα:

1. Επιλογή των τμημάτων με κριτήριο τις σπουδές των συγγραφέων
2. Αξιοποίηση του Part C της έκθεσης αξιολόγησης για τον εντοπισμό των δυνατών/αδύνατων σημείων και των ευκαιριών/απειλών του εξωτερικού περιβάλλοντος
3. Μετάφραση των σημείων στην ελληνική γλώσσα
4. Αξιοποίηση Part B2 της έκθεσης αξιολόγησης για συγκέντρωση επιπλέον στοιχείων
5. Ποσοτική παρουσίαση των ποιοτικών χαρακτηριστικών που εξάχθηκαν από την SWOT Analysis (ποσοτικός πίνακας)
6. Καταγραφή και κατηγοριοποίηση της ανάλυσης των σημείων στην ελληνική γλώσσα
7. Τελική ανάλυση SWOT
8. Συγκριτική μελέτη των αναλύσεων μεταξύ των δύο ΠΠΣ

Αποτελέσματα

Το ΠΠΣ και το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Πίνακας 1.

Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του ΑΠΘ

Γνωστικό αντικείμενο ΠΠΣ: Οικονομικές Επιστήμες
Τμήμα: Οικονομικών Επιστημών
Σχολή: Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών (ΝΟΠΕ)
ΑΕΙ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ΑΠΘ (πολυθεματικό, μεγάλου μεγέθους, κεντρικό)
Έδρα Τμήματος: Θεσσαλονίκη
Έτος ίδρυσης Τμήματος: 1928
Έτος πιστοποίησης ΠΠΣ: 2021
Ιστοσελίδα: https://www.econ-auth.gr/

Το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών της Σχολής Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών (ΟΠΕ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προσφέρει προγράμματα σπουδών τριών κύκλων. Το ΠΠΣ απονέμει πτυχίο των Οικονομικών Επιστημών σε δύο κατευθύνσεις: Α. Στον Τομέα Εφαρμοσμένης Οικονομικής Β. Στον Τομέα Διοίκησης των Επιχειρήσεων, για την απόκτηση του οποίου απαιτείται η επιτυχής εξέταση ο φοιτητής /τρια, για να καταστεί πτυχιούχος πρέπει να εξεταστεί με επιτυχία συνολικά σε σαράντα έξι (46) μαθήματα, εκ των οποίων είκοσι δύο (22) υποχρεωτικά του Α΄ Κύκλου Σπουδών, δεκαέξι (16) υποχρεωτικά και οκτώ (8) επιλογής του Β΄ Κύκλου Σπουδών.

Οι σπουδές είναι διαρθρωμένες σε 4 έτη, με 2 εξάμηνα κατ' έτος, και 5 ως 6 μαθήματα ανά εξάμηνο. Η πρακτική άσκηση ενσωματώνεται στο ΠΠΣ στο Ζ' και στο Η' εξάμηνο σπουδών, ενώ δεν υπάρχει δυνατότητα εκπόνησης διπλωματικής εργασίας. Ο συνολικός όγκος των 46 μαθημάτων που απαιτούνται να περαστούν για την απόκτηση του πτυχίου αντιστοιχούν σε 240 ECTS (σ. 10· Οδηγός σπουδών, 2021), τα οποία διαμοιράζονται σε 60 μονάδες ECTS ανά ακαδημαϊκό έτος και σε 30 ECTS σε ένα πλήρες εξάμηνο.

Συνολικά αποτελέσματα αξιολόγησης του Part C της έκθεσης αξιολόγησης

Η ανάλυση SWOT για το ΠΠΣ Οικονομικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με βάση τα στοιχεία του Part C της Έκθεσης Πιστοποίησης έδωσε τα εξής ποσοτικά αποτελέσματα:

Πίνακας 2.
Ποσοτικά αποτελέσματα της απόπειρας Ανάλυσης SWOT για το ΠΠΣ Οικονομικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με βάση τα στοιχεία του Part C της Έκθεσης Πιστοποίησης

	Part C	Σύνολο
Δυνατά σημεία (Strengths)	6	6
Αδύνατα σημεία (Weaknesses)	4 (3+1)	4
Ευκαιρίες (Opportunities)	1	1
Απειλές ή κίνδυνοι (Threats)	4 (3+1)	4

Δυνατά σημεία (Strengths)

1. Πλούσιο, ολοκληρωμένο και εύχρηστο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο επανεξετάζεται συστηματικά ετησίως.
2. Η πρακτική άσκηση είναι πλήρως ενσωματωμένη στο πρόγραμμα σπουδών.
3. Εξαιρετική ψηφιακή υποδομή που υποστηρίζει τη διδασκαλία, την έρευνα και τη διοίκηση.
4. Το Τμήμα έχει αυξήσει τα ερευνητικά προγράμματα με δημόσια και ιδιωτικά κονδύλια.
5. Σύνδεση του Τμήματος με εξωτερικούς φορείς, συμπεριλαμβανομένου τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου τομέα.
6. Δυνατότητα αύξησης των διαθέσιμων πόρων μέσω προγραμμάτων μεταπτυχιακής εκπαίδευσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη λειτουργία του προπτυχιακού προγράμματος.

Αδύνατα σημεία (Weaknesses)

1. Υψηλή αναλογία φοιτητών προς διδάσκοντες.
2. Σχετικά μεγάλος αριθμός ανενεργών φοιτητών.
3. Δεν υπάρχει ισορροπία μεταξύ ακαδημαϊκού προσωπικού και φοιτητών ανά κατεύθυνση.
4. Σημαντικό ποσοστό του ακαδημαϊκού προσωπικού έχει περιορισμένη διδακτική και ερευνητική εμπειρία σε Ιδρύματα εκτός ΑΠΘ.
5. Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή για την δια ζώσης παροχή μαθημάτων.

Ευκαιρίες (Opportunities)

1. Σημαντικός αριθμός φοιτητών απασχολείται μέσω των ευκαιριών πρακτικής άσκησης που χρηματοδοτούνται από το ΕΣΠΑ καθώς και από τον ιδιωτικό τομέα.

Απειλές ή Κίνδυνοι (Threats)

1. Μεγάλη αναλογία φοιτητών προς διδάσκοντες .
2. Ακούσια αύξηση της εισαγωγής φοιτητών (ένα ποσοστό ανεπαρκώς καταρτισμένων).
3. Δραματική μείωση του αριθμού των μελών ΔΕΠ.
4. Σχετικά μεγάλος αριθμός ανενεργών φοιτητών.

Το ΠΠΣ και το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Πίνακας 3.

Τμήμα Οικονομικών επιστημών του Πα.Μακ.

Γνωστικό αντικείμενο ΠΠΣ: Οικονομικές Επιστήμες
Τμήμα: Οικονομικών Επιστημών
Σχολή: Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών
ΑΕΙ: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (πολυθεματικό, μεσαίου μεγέθους, περιφερειακό)
Έδρα Τμήματος: Θεσσαλονίκη
Έτος ίδρυσης Τμήματος: 1985
Έτος πιστοποίησης ΠΠΣ: 2019
Ιστοσελίδα: https://www.uom.gr/eco

Το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών της Σχολής Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας προσφέρει προγράμματα σπουδών τριών κύκλων. Το ΠΠΣ απονέμει το πτυχίο των Οικονομικών Σπουδών, για την απόκτηση του οποίου απαιτείται η επιτυχής εξέταση σε 42 μαθήματα, εκ των οποίων 15 υποχρεωτικά, 23 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά και 4 ξένων γλωσσών. Τα υποχρεωτικά μαθήματα είναι κορμού. Τα επιλογής διακρίνονται σε μαθήματα βασικής οικονομικής παιδείας, σε μαθήματα οικονομικού περιεχομένου και σε μαθήματα που προσφέρονται από άλλα Τμήματα

του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η διδακτέα ύλη περιλαμβάνει οικονομική θεωρία (μικροοικονομία και μακροοικονομία), ποσοτικές μεθόδους (μαθηματικά, στατιστική και οικονομετρία) και εφαρμοσμένα οικονομικά (*Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of: Economics, University of Macedonia [A.R.UoM.]*, 2019, σ. 6· *Οδηγός πρωτοετών φοιτητών. Ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 [Οδηγός φοιτητών]*, 2018, σ. 18· *Οδηγός Πρώτου Κύκλου Σπουδών 2018-2019 [Οδηγός Σπουδών]*, 2018, σσ. 4, 7, 12-14).

Οι σπουδές είναι διαρθρωμένες σε 4 έτη, με 2 εξάμηνα κατ' έτος, και 5 ως 6 μαθήματα ανά εξάμηνο. Υπάρχει δυνατότητα προαιρετικής εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, η οποία ισοδυναμεί σε 2 μαθήματα επιλογής, τα οποία αντικαθίστανται από αυτήν. Ο συνολικός όγκος των 42 μαθημάτων που απαιτούνται να περαστούν για την απόκτηση του πτυχίου αντιστοιχούν σε 240 ECTS (*A.R.UoM.*, 2019, σ. 6· *Οδηγός φοιτητών*, 2018, σ. 19· *Οδηγός Σπουδών*, 2018, σσ. 8, 10-11).

Συνολικά αποτελέσματα αξιολόγησης του Part C της έκθεσης αξιολόγησης

Πίνακας 4.

Ποσοτικά αποτελέσματα της απόπειρας Ανάλυσης SWOT για το ΠΠΣ Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με βάση τα στοιχεία του Part C της Έκθεσης Πιστοποίησης

	Part C	Σύνολο
Δυνατά σημεία (Strengths)	9	9
Αδύνατα σημεία (Weaknesses)	3	3
Ευκαιρίες (Opportunities)	0	0
Απειλές ή κίνδυνοι (Threats)	2	2

Δυνατά σημεία (Strengths)

1. Ικανοποιητική εφαρμογή των πολιτικών διασφάλισης ποιότητας.
2. Ικανοποιητικός αριθμός μαθημάτων επιλογής.
3. Διασύνδεση με άλλα τμήματα μέσω της δυνατότητας επιλογής μαθημάτων.
4. Ικανοποίηση των αναγκών των περισσότερων φοιτητών από την γκάμα των μαθημάτων επιλογής.
5. Επιπρόσθετα εξειδικευμένα μαθήματα αγγλικών.

6. Δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων αγγλικών, προσφερόμενων σε φοιτητές του Erasmus και για τους ημεδαπούς φοιτητές.
7. Καθαρές και λειτουργικές εγκαταστάσεις.
8. Εύκολη προσβασιμότητα στις εγκαταστάσεις για τους φοιτητές.
9. Εκπόνηση πτυχιακής εργασίας κατ' επιλογήν.

Αδύνατα σημεία (Weaknesses)

Επιβάρυνση των εγκαταστάσεων από τον αριθμό των φοιτητών.

1. Επιβάρυνση των εκπαιδευτικών πόρων από τον αριθμό των φοιτητών.
2. Έμφυλη δυσαναλογία του αριθμού των σπουδαστών, με τους άρρενες να υπερτερούν.
3. Ανυπαρξία επίσημης ανατροφοδότησης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών από τους αποφοίτους και τους φορείς του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέων απασχόλησής τους.
4. Ανυπαρξία πληροφόρησης κινητικότητας Erasmus στο Τμήμα.

Απειλές ή Κίνδυνοι (Threats)

1. Ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων σε περίπτωση προσέλευσης όλων των φοιτητών.
2. Αρνητικές επιπτώσεις της περιορισμένης κρατικής χρηματοδότησης στην έρευνα, διδασκαλία και στην ανάπτυξη του Τμήματος.
3. Ανυπαρξία επίσημης ανατροφοδότησης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών από τους αποφοίτους και τους φορείς του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέων απασχόλησής τους.
4. Ανυπαρξία πληροφόρησης κινητικότητας Erasmus στο Τμήμα.

Συζήτηση

Οι δύο αναλύσεις SWOT των υπό μελέτη ΠΠΣ των δύο ομόλογων τμημάτων δεν έχουν κοινά Δυνατά και Αδύνατα Σημεία, ούτε Κινδύνους ή Απειλές, ενώ από την Έκθεση Πιστοποίησης του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του ΠαΜακ δεν ήταν δυνατόν να εξαχθούν οποιεσδήποτε Ευκαιρίες. Αυτό συμβαίνει επειδή τα περιεχόμενα των δύο Part C διαφέρουν ουσιαστικά ως προς το περιεχόμενο, πλην της συμβουλής για μείωση της αναλογίας φοιτητών ανά διδάσκοντα, η οποία συναντάται ως πρώτη συμβουλή στα Recommendations for Follow-up Actions (A.R.UoM., 2019, σ. 25· A.R.UoTh., 2021, σ. 32) σε αμφοότερες τις Εκθέσεις Πιστοποίησης. Επιπλέον, η διαδικασία πιστοποίησης του ΠΠΣ του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του ΑΠΘ πραγματοποιήθηκε ολοκληρωτικά εξ αποστάσεως λόγω των ειδικών συνθηκών της πανδημίας του COVID-19 (A.R.UoTh., 2021, σ. 5), γεγονός που δεν μπορεί να παραβλεφθεί αναφορικά για τις συνθήκες διαδικασίας, καθώς και την ποιότητα και ποσότητα των πληροφοριών που η επιτροπή πιστοποίησης ήταν εφικτό να λάβει. Συνεπώς, η σύγκριση γίνεται βάσει των κοινών σημείων των περιεχομένων των δύο Εκθέσεων Πιστοποίησης.

Ακολουθεί συγκριτικός πίνακας (Πιν. 3.1) όπου εκτίθενται ομοιότητες και διαφορές των δύο ΠΠΣ ως προς τις κοινές αναφορές των Εκθέσεων Πιστοποίησης εκάστου. Σημειωτέον ότι δεν λήφθηκαν υπόψιν αναφορές και διαπιστώσεις που υπήρχαν σε ένα μόνο τμήμα και δεν υπήρχαν σε άλλο, καθώς η μη αναφορά των

από την Επιτροπή Αξιολόγησης δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη ανυπαρξία του ζητήματος. Ομοίως, όπως και στις αναλύσεις SWOT, δεν λήφθηκαν υπόψιν οι ασαφείς και οι γενικευμένες θετικές διαπιστώσεις, για πράγματα τα οποία αποτελούν δέσμευση και εξυπακούεται ότι εφαρμόζονται σε ένα σύγχρονο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο (π.χ. καλή οργάνωση, εξυπηρετική γραμματεία, συνεργάσιμοι διδάσκοντες κ.λπ.)

Πίνακας 5.

Συγκριτικός πίνακας βάσει των περιεχομένων Εκθέσεων Πιστοποίησης της ΕΘ.Α.Α.Ε. των ΠΠΣ Οικονομικών Επιστημών του Πα.Μακ. (2019) και του Α.Π.Θ. (2021)

Περιεχόμενα Έκθεσης Πιστοποίησης	ΠΠΣ Οικονομικών Επιστημών ΠαΜακ	ΠΠΣ Οικονομικών Επιστημών ΑΠΘ
Πρόγραμμα σπουδών	• 240 ECTS-42 μαθήματα • 23 μαθήματα επιλογής • 5 μαθήματα από άλλα τμήματα • προαιρετική διπλωματική εργασία • πτυχίο ενιαίο • πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο σε αντίστοιχα της Ελλάδος, Ευρώπης και Β.Αμερικής • μαθήματα στα Αγγλικά για φοιτητές Erasmus, με δυνατότητα συμμετοχής για τους φοιτητές του τμήματος	• 240 ECTS-46 μαθήματα • 8 μαθήματα επιλογής • 2 μαθήματα από άλλα τμήματα • χωρίς διπλωματική εργασία • περιλαμβάνει πρακτική άσκηση • πτυχίο δύο κατευθύνσεων (Οικονομικά/Διοίκηση Επιχειρήσεων) • πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο σε αντίστοιχα της Ελλάδος, Ευρώπης και Β.Αμερικής • μαθήματα στα Αγγλικά για φοιτητές Erasmus, χωρίς δυνατότητα συμμετοχής για τους φοιτητές του τμήματος
Διδακτικό και διοικητικό προσωπικό	• μικρός αριθμός διδακτικού και διοικητικού προσωπικού σε αναλογία φοιτητών	• μικρός αριθμός διδακτικού και διοικητικού προσωπικού σε αναλογία φοιτητών
Εγκαταστάσεις	• ανεπαρκείς λόγω πλήθους φοιτητών (απαιτούνται μεγαλύτερες)	• ανεπαρκείς λόγω του ότι μοιράζονται με άλλα τμήματα

		(απαιτούνται περισσότερες)
Εκπαιδευτικοί πόροι	• εκπαιδευτικοί πόροι οριακά επαρκείς για τον μεγάλο αριθμό των φοιτητών	• εκπαιδευτικοί πόροι οριακά επαρκείς για τον μεγάλο αριθμό των φοιτητών
Κινητικότητα	• χαμηλή προσέλευση ξένων φοιτητών με το πρόγραμμα Erasmus	• χαμηλή προσέλευση ξένων φοιτητών με το πρόγραμμα Erasmus

Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, η Επιτροπή Αξιολόγησης του ΠΠΣ του ΠαΜακ σημείωσε θετικά το γεγονός της ύπαρξης πολλών μαθημάτων επιλογής, τα οποία εξυπηρετούν τις ανάγκες των περισσότερων φοιτητών, τα μαθήματα από άλλα τμήματα, λόγω διασύνδεσης με άλλους κλάδους, καθώς και την δυνατότητα εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, διότι βοηθά επιπλέον των προσφερόμενων μαθημάτων στην εξέλιξη της δεξιότητας εκπόνησης επιστημονικής έρευνας και παρουσίασης, στοιχεία ωφέλιμα για τις μετέπειτα σπουδές και για την αγορά εργασίας. Η δε Επιτροπή Αξιολόγησης του ΠΠΣ του ΑΠΘ συνέστησε την εισαγωγή περισσότερων μαθημάτων επιλογής από άλλα τμήματα, καθώς και την εισαγωγή προαιρετικής διπλωματικής εργασίας. Ως προς την εξειδίκευση, έγινε σύσταση στο τμήμα του ΠαΜακ για εισαγωγή περισσότερων μαθημάτων, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός εξειδίκευσης, πράγμα που θα έχει θετικό αντίκτυπο για τους απόφοιτους στην αγορά εργασίας. Παρόμοια σύσταση δεν έγινε προς το ομόλογο τμήμα του ΑΠΘ, καθώς ήδη απονέμει πτυχία δύο κατευθύνσεων εξειδίκευσης. Κοινός τόπος είναι ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών μέσω της σύγκρισης με άλλα ομοειδή τμήματα της Ελλάδας, Ευρώπης και Β.Αμερικής. Και στις δύο περιπτώσεις έγινε υπόδειξη για προώθηση βελτίωσης της γνώσης των αγγλικών (A.R.UoM., 2019, σ. 10· A.R.A.UoTh., 2021, σ. 13).

Συνοψίζοντας, η σύγκριση των Εκθέσεων Αξιολόγησης ΠΠΣ των δύο τμημάτων Οικονομικών Επιστημών, του ΑΠΘ και του ΠαΜακ δείχνει ορισμένες συγκλίσεις και αποκλίσεις. Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, το τμήμα του ΠαΜακ φαίνεται να υπερτερεί στον αριθμό των κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων, στη διασύνδεση σπουδών με άλλα τμήματα και στο ότι προσφέρει τη δυνατότητα εκπόνησης διπλωματικής εργασίας. Ωστόσο το τμήμα του ΑΠΘ προσφέρει καλύτερη εξειδίκευση στους αποφοίτους του, μέσω της διάρθρωσης του προγράμματος σπουδών σε δύο κατευθύνσεις. Οι σπουδαστές αμφοτέρων των τμημάτων έχουν αδυναμία στη χρήση της αγγλικής γλώσσας.

Ως προς την κινητικότητα των σπουδαστών, κοινή διαπίστωση για τα δύο τμήματα είναι η χαμηλή εισροή των ξένων φοιτητών από το πρόγραμμα Erasmus.

Οι υπόλοιπες κοινές διαπιστώσεις αφορούν τις γενικότερες παθογένειες του ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος, σχετιζόμενες με την χαμηλή χρηματοδότηση από το κράτος, με την ανεπαρκώς ρυθμιζόμενη εισροή πρωτοετών φοιτητών, και με την μη διαγραφή των ανενεργών και των ανεπιτυχώς ανταποκρινόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές είναι η μεγάλη αναλογία φοιτητών προς διδάσκοντες, η μεγάλη αναλογία φοιτητών προς διοικητικό προσωπικό, η οριακή

επάρκεια των εκπαιδευτικών πόρων λόγω του μεγάλου αριθμού των φοιτητών και τέλος η ανεπάρκεια εγκαταστάσεων (χωρική στο ΠαΜακ και αριθμητική στο ΑΠΘ).

Βιβλιογραφία

- Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of: Economics. University of Macedonia, October 12, 2019.
- Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of: Economics. Institution: Aristotle University of Thessaloniki (AUTH), 27 February 2021.
- ΑΔΙΠ. (2017). Guidelines for Accreditation.
- Astin, A. W. (2012). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. Rowman & Littlefield Publishers.
- Gürel, E. & Tat, M. (2017). The Journal of International Social Research. 10(51), 994-1006.
- Hofmann, S. (2005). 10 years on: Lessons learned from the Institutional Evaluation Programme, Brussels: EUA.
- Leigh, D. (2009). SWOT Analysis. Στο Watkins, R., Leigh, D. (επιμ.). Handbook of Improving Performance in the Workplace. Volume Two. Selecting and Implementing Performance Interventions, San Francisco: Wiley Online Library, σσ. 115-140.
- Phadermrod, B., Crowder, R. M., & Wills, G. B. (2019). Importance-performance analysis based SWOT analysis. International Journal of Information Management, 44, 194-203.
- Pickton, D. W. & Wright, S. (1998). What's swot in strategic analysis? Strategic Change, 7, 101-109.
- Sarsby, A. (2012). A Useful Guide to SWOT Analysis, Nottingham: Pansophix Online.
- Stamelos, G., Kavasakalis, A. (2011). The public debate on a quality assurance system for Greek Universities, Quality in Higher Education, 3(17), 353-368.
- Stevenson, K., MacKeogh, K., & Sander, P. (2006). Working with student expectations of tutor support in distance education: testing an expectations-led quality assurance model. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 21(2), 139-152.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels: EURASHE.
- Valentin, E. K. (2001). Swot Analysis from a Resource-Based View, Journal of Marketing Theory and Practice, 2(9), 54-69.
- Βασιλάκη, Γ. (2023). Ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας και διοίκηση ολικής ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: μελέτη της εφαρμογής προγραμμάτων διασφάλισης ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).
- ΕΘΑΑΕ. (2021). Οδηγός Πιστοποίησης.
- . (2021). Πρότυπο για την Πιστοποίηση της Ποιότητας των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών.

- Καβασακάλης, Α. (2014). Το εκκρεμές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των πολιτικών αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας στα ΑΕΙ τα τελευταία 40 έτη. *Academia*, 4(1), 37-76.
- Νόμος 2083/1992 - ΦΕΚ 159/21/9/1992 (τ. Α').
- Νόμος 3374/2005 - ΦΕΚ 189/02/8/2005.
- Νόμος 4653/2020 - ΦΕΚ 12/24/1/2020 (τ. Α').
- Οδηγός πρωτοετών φοιτητών. Ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, 2018, Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Οδηγός Πρώτου Κύκλου Σπουδών 2018-2019, 2018, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., & Φρούντα Μ. (2022). Εκπαιδευτικοί θεσμοί και προγράμματα: οργάνωση, σχεδιασμός, παρακολούθηση και αξιολόγηση [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., & Φρούντα, Μ. (2023). Διασφάλιση ποιότητας και αξιολόγηση, Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Σταμέλος, Γ. & Τσιάντος, Β. (2022). Ήταν κάποτε η ΑΔΙΠ: Μια αφήγηση. Στο Γαβριηλίδου, Ζ., Μαρσίδου, Σ. & Γκαβάκη, Στ. (επιμ). 2005-2021 Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: Προκλήσεις και προοπτικές, Κομοτηνή: ΔΠΘ/ΜΟΔΙΠ, σσ. 119-145.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Μηχανή αναζήτησης Εκθέσεων Πιστοποίησης της ΕΘΑΑΕ
(<https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis>)
- Συγκρότηση Επιτροπών και καθήκοντα εμπειρογνομόνων της ΕΘΑΑΕ
(<https://www.ethaae.gr/el/services/sygkrotisi-epitropon-kai-kathikonta-empeirognomonon>)
- Προφίλ του Καθηγητή Μιχαήλ Μιχαήλ στην ιστοσελίδα Πανεπιστημίου Κύπρου
(<https://www.ucy.ac.cy/directory/en/profile/ecmich>)
- Οδηγός σπουδών τμήματος Οικονομικών Επιστημών ΑΠΘ, 2021,
<https://www.econ-auth.gr/studies/undergraduate/overview/>

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

**Θεματική:
Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά
ψηφιακά
Περιβάλλοντα**

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων

Δέσποινα Βασιλειάδου
Διδάκτωρ ΤΕΕΠΗ Δ.Π.Θ, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την έννοια της αυτοαξιολόγησης και αναδεικνύει τα οφέλη που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της στο πλαίσιο της τάξης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι μέθοδοι και τα εργαλεία με τα οποία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία ασκήσεων αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε έρευνες της τελευταίας δεκαετίας (2014-2024) στις οποίες εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, καθώς και στα οφέλη που προέκυψαν. Τα πορίσματα αυτών των ερευνών αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων αλλά και τη θετική επίδρασή της τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, νέες τεχνολογίες, ψηφιακά εργαλεία

The application of self-assessment using digital tools

Abstract

This paper deals with the concept of self-assessment and highlights the benefits that arise when applying it in the context of the classroom. In addition, the methods and tools with which it can be applied are presented and ways of using digital tools to create self-assessment exercises for students are suggested. In addition, reference is made to research from the last decade (2014-2024) in which self-assessment was applied using digital tools, as well as the benefits that resulted. These research findings highlight the effectiveness of self-assessment using digital tools and its positive effect on both students and teachers.

Εισαγωγή

Με το πέρασμα των ετών άρχισαν να εντοπίζονται αδυναμίες στην παραδοσιακή αξιολόγηση, γεγονός το οποίο κατέστησε επιτακτική ανάγκη την εύρεση νέων μορφών με τις οποίες θα μπορούσαν να υπερκεραστούν οι εν λόγω ανεπάρκειες. Έτσι, οι καινοτόμες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες ονομάζονται «εναλλακτικές» ή «σύγχρονες», εστιάζουν στη διαδικασία της ίδιας της μάθησης και στοχεύουν στη διερεύνηση τρόπων κατάκτησης υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Κατά τη σύγχρονη αξιολόγηση, οι μαθητές θέτουν τους στόχους μόνοι τους, συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία και αξιολογούν οι ίδιοι τις δυνατότητές τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Με τη χρήση των ψηφιακών μέσων τούς παρέχεται η ευκαιρία να παίρνουν μέρος στη διαδικασία της αξιολόγησης,

καθώς την υλοποιούν σε δική τους συσκευή, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να εντοπίζουν τα αδύναμα σημεία τους πιο γρήγορα (Anh, Nguyen & Nguyen, 2023).

Η ολοένα, λοιπόν, αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών, και ιδιαίτερα του διαδικτύου, στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Η τεχνολογία δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική αξιολόγηση τους, καθώς προσφέρει μια ποικιλία πρωτότυπων εργαλείων τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα στην τάξη. Από την πλευρά του, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, παρακολουθεί και ελέγχει την πρόοδό τους και, εν τέλει, τροποποιεί κατάλληλα τις διδακτικές του μεθόδους.

Ως εκ τούτου, βαρύνουσα σημασία έχει η δημιουργία ασκήσεων αυτοαξιολόγησης οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να αξιολογούν τις γνώσεις τους μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Για τον λόγο αυτό, απαραίτητη είναι η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως η ψηφιακή μορφή του φακέλου εργασιών, της ρουμπρίκας, της λίστας ελέγχου κ.λπ. μέσω των οποίων η δημιουργία ασκήσεων καθίσταται δυνατή.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχτούν η διαδικασία και τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης των μαθητών με τη χρήση ψηφιακών μέσων, καθώς και να παρουσιαστούν συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία με τα οποία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αυτοαξιολόγηση

Η «αυτοαξιολόγηση» ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εντοπίζουν τον στόχο του μαθήματος, κρίνουν την ποιότητα του έργου τους ως προς τον στόχο αυτό και επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα καλύψουν το κενό που τυχόν υπάρχει (Black & Wiliam, 1998). Αποτελεί, συνεπώς, μία κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κρίνουν την εργασία τους και εντοπίζουν αποκλίσεις μεταξύ της τρέχουσας και της επιθυμητής επίδοσης, προκειμένου να βελτιωθούν (McMillan & Hearn, 2008). Κατά τον Panadero (2011), η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως η ποιοτική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και του τελικού προϊόντος της, που πραγματοποιείται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια.

Μέσω της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί και να ελέγχει αν το έργο του και το αποτέλεσμα των προσπαθειών του συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων ή των κριτηρίων που τέθηκαν εξ αρχής. Έτσι, μπορεί να αξιολογεί τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απέκτησε σε έναν συγκεκριμένο τομέα, αλλά και να γνωρίζει τι μπορεί να κάνει και τι όχι, προκειμένου να εντοπίσει τους προς βελτίωση τομείς (Andrade, 2019). Αξίζει να αναφερθεί πως κατά την αυτοαξιολόγηση οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησής τους, χωρίς να λαμβάνουν κάποιου είδους βαθμολογία, όπως συμβαίνει στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Στην περίπτωση

συσχέτισης της αυτοαξιολόγησης με την απόδοση βαθμολογίας υπάρχει σοβαρός κίνδυνος οι αξιολογήσεις τους να μην είναι ειλικρινείς ή ακριβείς (Brown & Harris, 2013).

Συγκεντρωτικά, τα οφέλη που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση για τους μαθητές είναι η ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη του αναστοχασμού, η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και η βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Βασιλειάδου, 2024). Από την πλευρά τους και οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν οφέλη από την αυτοαξιολόγηση, καθώς κατανοούν τον τρόπο σκέψης και μάθησης των μαθητών τους και εντοπίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Vasileiadou & Karadimitriou, 2021). Κατά συνέπεια, καθίσταται δυνατή η λήψη ανατροφοδότησης σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας τους, όπως και των μεθόδων που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκειά της (Bonniol & Vial, 2007).

Όσον αφορά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, οι οποίες θα τους παρακινούσαν να σκεφτούν σχετικά με την ποιότητα της μάθησής τους. Τέτοιου τύπου ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης θα μπορούσαν να είναι οι εξής: «Πώς το έκανες;», «Τι χρησιμοποίησες;», «Αν το ξανάκανες, τι θα άλλαζες;», «Τι έμαθες από αυτό;», «Τι θα σε βοηθούσε να το κάνεις καλύτερα;», «Τι θέλεις να κάνεις μετά;», «Πώς θα το κάνεις;» (ΙΕΠ, 2019: 25-26). Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα στους μαθητές, προκειμένου να ξεκινήσει μία συζήτηση μαζί τους (Harris & Brown, 2018). Τέλος, πέρα από τις ερωτήσεις, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να υλοποιηθεί και με ποικίλες άλλες μεθόδους και εργαλεία. Ορισμένα από αυτά είναι το δελτίο εξόδου (exit ticket), ο φάκελος εργασιών (portfolio), η λίστα ελέγχου (checklist), η ρουμπρίκα (rubric), το παιδαγωγικό ημερολόγιο (diary) κ.ά.

Ψηφιακά εργαλεία αυτοαξιολόγησης

Σήμερα, που η τεχνολογία αναπτύσσεται ταχέως και οι εξελίξεις είναι ραγδαίες, τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης του μαθητή μπορούν να λάβουν και ψηφιακή μορφή. Με άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση, πέρα από χαρτί και μολύβι, μπορεί να εφαρμοστεί και με ηλεκτρονικά μέσα, όπως υπολογιστή, ταμπλέτα ή κινητό. Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν επαρκή γνώση της αξιολόγησης μέσω της τεχνολογίας, ώστε να μπορούν να την εφαρμόζουν ορθά και να επιτυγχάνουν τα προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης (Widiastuti et al., 2021).

Τα τελευταία χρόνια διενεργούνται έρευνες οι οποίες αφορούν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των μαθητών με ψηφιακά εργαλεία, όπως είναι ο ψηφιακός φάκελος εργασιών (e-portfolio), η ψηφιακή ρουμπρίκα (e-rubric), το διαδικτυακό κουίζ (quiz), οι εφαρμογές στο κινητό κ.ά. Μέσα από τις έρευνες αυτές έχει φανεί πως η αυτοαξιολόγηση με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων έχει εξίσου θετικά αποτελέσματα ως προς την επίδρασή της στους μαθητές.

Συγκεκριμένα, στα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για εξάσκηση, προκειμένου να επιτύχουν τα κριτήρια αξιολόγησης και να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση (Hartung, 2017). Μάλιστα,

με τη χρήση ψηφιακών μέσων και πολυμέσων, όπως βίντεο, εικόνες και διαδραστικές ασκήσεις -τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν σε διαδικτυακές αξιολογήσεις κάνοντάς τες πιο ελκυστικές οπτικά και συνάμα αλληλεπιδραστικές (Anh, Nguyen & Nguyen, 2023)- καθίσταται το μάθημα πιο διαδραστικό, ενδιαφέρον και διασκεδαστικό σε σχέση με πριν.

- e-Φάκελος εργασιών (e-Portfolio)

Στον ψηφιακό φάκελο εργασιών ο μαθητής συλλέγει, αφού πρώτα αξιολογήσει, τα έργα που θεωρεί ότι αποτυπώνουν καλύτερα την πρόοδο και την επίδοσή του. Ειδικότερα, μέρος του φακέλου αυτού μπορεί να αποτελέσει ψηφιακό υλικό, όπως εργασίες, δραστηριότητες, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, σημειώσεις, παρουσιάσεις, φωτογραφίες, βίντεο κ.ά. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται αρχεία, φάκελοι, ιστοσελίδες, σύνδεσμοι κ.λπ. Αξίζει να αναφερθεί πως η αξιολόγηση των εργασιών από τον μαθητή βασίζεται σε συγκεκριμένους στόχους και κριτήρια τα οποία έχουν τεθεί από την ολομέλεια της τάξης.

Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης, αναγνωρίζει την πρόοδο που έχει κάνει, ανατροφοδοτείται και λαμβάνει αποφάσεις. Αντίστοιχα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποκτά ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξης και της εξέλιξης του κάθε μαθητή με την πάροδο του χρόνου. Τέλος, μαθητές, εκπαιδευτικοί, αλλά και γονείς δύνανται να έχουν διαδικτυακή πρόσβαση στον ψηφιακό φάκελο εργασιών του μαθητή, προκειμένου αυτός ο φάκελος να αποτελέσει ένα μέσο συζήτησης και γόνιμου διαλόγου σχετικά με την πρόδό του.

Πίνακας 1.

Ενδεικτικές σελίδες για δημιουργία e-Φακέλου εργασιών

Moodle		https://moodle.org/
e-me		https://e-me.edu.gr/
RCampus		https://www.rcampus.com/
sch.gr		https://www.sch.gr/
Portfolio		https://www.coe.int/en/web/portfolio

- e-Ρουμπρίκα (e-Rubric)

Η ψηφιακή ρουμπρίκα αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης το οποίο έχει τη μορφή ενός πίνακα. Στον κάθετο άξονα ταξινομούνται τα κριτήρια τα οποία οφείλει να πετύχει ο μαθητής, ενώ στον οριζόντιο τοποθετούνται οι ποιοτικές διαβαθμίσεις της επίδοσής του (π.χ. εξαιρετικά, πολύ καλά, καλά, ανεπαρκώς κ.ά.).

Ο μαθητής αναστοχάζεται σχετικά με την επίδοσή του σε ένα έργο, επιλέγει τον βαθμό εκπλήρωσης του εκάστοτε κριτηρίου και αποφασίζει ποια θα είναι τα επόμενα βήματά του, προκειμένου να βελτιωθεί. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός, μέσω της ρουμπρίκας ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με τα

κριτήρια αξιολόγησης. Συνεπώς, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αναπτύσσεται ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς σε σχέση με τους στόχους και τα κριτήρια του μαθήματος (Βασιλειάδου, 2024).

Πίνακας 2.

Ενδεικτικές σελίδες για δημιουργία e-Ρουμπρίκας

RubiStar		http://rubistar.4teachers.org/
Quick Rubric		https://www.quickrubric.com/
Rubric Maker		https://rubric-maker.com/
RCampus		https://www.rcampus.com/
Moodle		https://moodle.org/
e-class		https://eclass.sch.gr/

- e-Λίστα ελέγχου (e-Checklist)

Η e-λίστα ελέγχου αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης που περιλαμβάνει έναν κατάλογο με κριτήρια βάσει των οποίων οι μαθητές διαπιστώνουν την πρόοδό τους. Ειδικότερα, οι μαθητές επιλέγουν εκείνες τις γνώσεις, ικανότητες ή δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, βάζοντας ένα σημάδι δίπλα τους (π.χ. √ ή X). Στη λίστα ελέγχου παρατίθενται χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά να επιτευχθούν από τους μαθητές μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Συνεπώς, είναι ένας τρόπος ελέγχου μίας εκπονούμενης εργασίας, ως προς την πληρότητα και αρτιότητά της, πριν παραδοθεί στον εκπαιδευτικό.

Πίνακας 3.

Ενδεικτικές σελίδες για δημιουργία e-Λίστας ελέγχου

Canva		https://www.canva.com/el_gr/
Checklist		https://checklist.com/
Creately		https://creately.com/
Cheqmark		https://cheqmark.io/
Moodle		https://moodle.org/

- e-Δελτίο εξόδου (e-Exit ticket)

Το ψηφιακό δελτίο εξόδου περιλαμβάνει ασκήσεις αυτοαξιολόγησης οι οποίες απαντώνται από τους μαθητές στο τέλος του μαθήματος. Οι ασκήσεις αυτές μπορεί να έχουν τη μορφή κουίζ (quiz) πολλαπλής επιλογής, σωστού/λάθους ή και να ζητούν μία σύντομη απάντηση.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά με την ποιότητα της μάθησής τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται ως προς το επίπεδο κατανόησης των μαθητών και την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Πίνακας 4.

Ενδεικτικές σελίδες για δημιουργία e-Δελτίου εξόδου

Socrative		https://www.socrative.com/
Poll Everywhere		https://www.polleverywhere.com/
Google Forms		https://docs.google.com/forms

- e-Ημερολόγιο (e-Diary)

Το e-ημερολόγιο αποτελεί ένα ψηφιακό εργαλείο, ιδανικό για τη συστηματική καταγραφή σκέψεων, ιδεών, γνώσεων και εμπειριών των μαθητών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω αυτού, προάγεται ο αναστοχασμός των μαθητών και αναπτύσσεται η ικανότητα αυτοαξιολόγησής τους. Επίσης, ενισχύονται η μάθηση, η κριτική σκέψη και οι μεταγνωστικές δεξιότητές τους.

Ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέγει τις κατάλληλες κάθε φορά. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ορατά μόνο από τον εκπαιδευτικό και μπορούν να ελεγχθούν, να αξιολογηθούν, αλλά και να αποτελέσουν μέσο ανατροφοδότησης εκατέρωθεν. Τέλος, το e-ημερολόγιο μπορεί να χρησιμεύσει στην ενημέρωση τόσο των γονέων όσο και όλων των εμπλεκομένων.

Πίνακας 5.

Ενδεικτικές σελίδες για δημιουργία e-Ημερολογίου

Moodle		https://moodle.org/
RCampus		https://www.rcampus.com/

Έρευνες αυτοαξιολόγησης με ψηφιακά εργαλεία

Την τελευταία δεκαετία (2014-2024) έχει διενεργηθεί μία σειρά ερευνών και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Συγκεκριμένα, το 2014 στην έρευνα των Mexi και Vlachos για την προώθηση της αυτοαξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών μέσω της πλατφόρμας «Wiki», καθώς και κάρτες αυτοαξιολόγησης, με τα αποτελέσματα να καταδεικνύουν ότι αυτά τα εργαλεία επέδρασαν θετικά, κυρίως, στην ενθάρρυνση των μαθητών δημοτικού αλλά και, δευτερευόντως, στη μεταγνωστική επίγνωση και την αυτονομία.

Η ψηφιακή ρουμπρίκα αποτέλεσε ένα ακόμη ψηφιακό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα, με τα ευρήματα να καταλήγουν πως χάρη στη χρήση της βελτιώνεται η μάθηση και η επίδοση των φοιτητών, καθώς και η υπευθυνότητά τους (Rivas & Arrufat, 2016).

Πέραν τούτων, η αξιοποίηση του κουίζ (quiz) κατά την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων έχει δείξει εξίσου ωφέλιμα αποτελέσματα. Με την απάντηση σε κουίζ ερωτήσεων μέσω κινητού ή υπολογιστή κατά την αυτοαξιολόγηση βρέθηκε πως βελτιώθηκε η επίδοση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέκτησαν εικόνα για την πρόοδό τους και αυξήθηκαν τα κίνητρα μάθησής τους (Nikou & Economides, 2016). Αντίστοιχα, με τη χρήση διαδικτυακού κουίζ φοιτητές έλαβαν υψηλότερες βαθμολογίες στις τελικές εξετάσεις και ήταν πιο ικανοποιημένοι από το μάθημα (Ozarslan & Ozan, 2016).

Παράλληλα, από την έρευνα των Lazarinis, Verykios και Panagiotakopoulos (2017) φάνηκε πως με την αυτοαξιολόγηση μέσω εφαρμογής στο κινητό τηλέφωνο αυξήθηκε η σχολική επίδοση και βαθμολογία των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και η χρήση της εν λόγω εφαρμογής.

Επίσης, η πλατφόρμα του moodle φαίνεται πως επιλέγεται για τη διερεύνηση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές. Αναλυτικότερα, η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου αποτελούμενου από ερωτήσεις κλειστού τύπου και σύντομης ανάπτυξης, με τη χρήση της πλατφόρμας moodle, επέφερε υψηλή συμμετοχή, βελτίωση των επιδόσεων και αύξηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών (Martinez et al., 2020). Εκτός από αυτό, ευρήματα ερευνών έχουν αποδείξει πως η ηλεκτρονική αυτοαξιολόγηση μέσω του κουίζ moodle μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη μέτρηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων φοιτητών (Febliza et al., 2021).

Σε πρόσφατη έρευνα, τέλος, φάνηκε πως η χρήση ενός διαδικτυακού εργαλείου αυτοαξιολόγησης, είτε κατά τη διαμορφωτική είτε κατά την τελική αξιολόγηση, λειτουργεί επικουρικά στους φοιτητές, καθώς τους παρουσιάζει το επίπεδο γνώσης και κατανόησης του μαθήματος στο οποίο συμμετέχουν (Fagerholm et al., 2023). Αντίστοιχα, από την έρευνα των Anh, Nguyen και Nguyen (2023) αποκαλύφθηκε πως οι διαδικτυακές διαδραστικές ασκήσεις με άμεση ανατροφοδότηση μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και πως η τακτική διαδικτυακή αυτοαξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Συζήτηση

Η αυτοαξιολόγηση αναδεικνύεται ως βασικό μέσο ενίσχυσης της αυτορρύθμισης, της προώθησης της αυτονομίας και της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Με την αδιάλειπτη πρόοδο της τεχνολογίας, η ενσωμάτωσή της στις πρακτικές αυτοαξιολόγησης καθίσταται αδήριτη ανάγκη, έτσι ώστε η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις τεχνολογικές εξελίξεις που συντελούνται.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλο ενδιαφέρον έχει προσελκύσει η δημιουργία ασκήσεων αυτοαξιολόγησης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μπορούν πλέον να αυτοαξιολογηθούν χρησιμοποιώντας τεχνολογικά μέσα και, κατ' επέκταση, να αναπτύξουν με αυτόν τον τρόπο τις ψηφιακές τους

δεξιότητες. Άλλωστε, μία από τις βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα που θεωρούνται σημαντικές για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση αποτελεί ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών (European Commission, 2019).

Πέρα από αυτό, μέσα από έρευνες έχει καταδειχθεί πως η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει την αυτοαξιολόγηση, με τους εκπαιδευτικούς να διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην καθοδήγηση και την υποστήριξη των μαθητών (Bolden et al., 2020). Συνεπώς, εάν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την αυτοαξιολόγηση, χρειάζεται να εξασκηθούν και να υποστηριχθούν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των προσπαθειών τους, λαμβάνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Συνάγεται, επομένως, το συμπέρασμα ότι η αυτοαξιολόγηση με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων είναι όχι μόνο εφικτή αλλά και ωφέλιμη, μιας και βοηθά τους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή τους διαδικασία, να βελτιώσουν την επίδοσή τους, να προωθήσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Martinez et al., 2020).

Βιβλιογραφία

- Anh, T.T.N., Nguyen, N.T., & Nguyen, A.T.T. (2023). The Impact of Online Self-Assessment on Learning Outcomes and Self-Assessment Skills Among Grade 11 Students in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 21-35. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.2>
- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student SA. *Frontiers in Education*, 4(87), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Black P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bolden, B., DeLuca, C., Kukkonen, T., Roy, S., & Wearing, J. (2020). Assessment of creativity in K-12 education: A scoping review. *Review of Education*, 8(2), 343–376. <https://doi.org/10.1002/rev3.3188>
- Bonniol, J- J., & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Eds), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: Sage.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- Fagerholm, N., Lotsari, E., Nylén, T., Käyhkö, N., Nikander, J., Arki, V., & Kalliola, R. (2023). Self-assessment in student's learning and developing teaching in geoinformatics – case of Geoportti self-assessment tool. *Journal of Geography in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2251021>
- Febaliza, A., Afdal, Z., & Copriady, J. (2021). *Enhancement of Quiz Moodle Feature in Developing e-Self Assessment Communication Skill*. Universitas Riau International Conference on Education Technology (URICET), 356–362.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. New York: Routledge.

- Hartung, S. (2017). *Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten*. In H. R. Griesehop & E. Bauer (Eds.), *Lehren und Lernen online* (pp. 199–217). Springer.
- Lazarinis, F., Verykios, V., & Panagiotakopoulos, C. (2017). *A mobile application for user regulated self-assessments*. Proceedings of 13th International Conference Mobile Learning, 56-62. ISBN 978-989-8533-61-6.
- Martínez, V., Mon, M. A., Alvarez, M., Fueyo, E., & Dobarro, A. (2020). E-self-assessment as a strategy to improve the learning process at university. *Education Research International*, 1-9.
<https://doi.org/10.1155/2020/3454783>
- McMillan, J.H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Mexi, M., & Vlachos, K. (2014). Using wikis to encourage the Greek primary steps of the e-ELP. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 153.
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2016). The impact of paper-based, computer-based and mobile-based self-assessment on students' science motivation and achievement. *Computers in Human Behavior*, 55, 1241-1248.
- Ozarslan, Y., & Ozan, O. (2016). Self-assessment quiz taking behaviour analysis in an online course. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19 (2), 15-31. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0005>
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. Ph.D., Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Rivas, M. R., & Arrufat, M. J. G. (2016). University Students' Perceptions of Electronic Rubric-Based Assessment. *Digital Education Review*, 30.
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031>
- Widiastuti, I.A.M.S, Mantra, I.B.N., Sukoco, H., & Santosa, M.H. (2021). Online assessment strategies to enhance students' competence and their implementational challenges. *Journal of English Educational Society*, 6(2), 245-251. <https://doi.org/10.21070/jees.v6i2.1378>
- Βασιλειάδου, Δ. (2024). *Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στην τάξη: Θεωρία, έρευνες και παραδείγματα με ρουμπρίκες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.
- ΙΕΠ (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία. Τεύχος Α'.* Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN)

Κωνσταντίνος Καλέμης¹, Κωνσταντίνα Καλλίνη²

¹ Διαπολιτισμικός Επιμορφωτής Συμβουλίου της Ευρώπης, Επιμορφωτής Α΄
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μόνιμο Μέλος Διδακτικού Προσωπικού ΕΚΔΔΑ
- ΙΝΕΠ,

² Νηπιαγωγός ΠΕ60

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει γνωρίσει σημαντικές αλλαγές με την εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης (TN). Παρόλο που οι παραδοσιακές μέθοδοι, όπως οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τα δοκίμια, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές σε μεγάλο βαθμό, παρουσιάζουν περιορισμούς που αφορούν την εξατομίκευση και τη συνολική εικόνα της μάθησης των μαθητών. Οι νέες τεχνολογίες TN προσφέρουν λύσεις που βελτιώνουν την ταχύτητα και την ακρίβεια της αξιολόγησης, προσφέροντας εξατομικευμένες ανατροφοδοτήσεις και αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση. Ωστόσο, η χρήση της TN συνοδεύεται από προκλήσεις, όπως η αντικειμενικότητα των αλγορίθμων, η αδυναμία αξιολόγησης μαλακών δεξιοτήτων, και τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Η καλύτερη προσέγγιση στην αξιολόγηση φαίνεται να είναι ο συνδυασμός παραδοσιακών και νέων μεθόδων, ώστε να διασφαλιστεί μια πλήρης και δίκαιη εικόνα των μαθησιακών επιδόσεων. Η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διασφάλιση της διαφάνειας και της ηθικής στη χρήση της TN αποτελούν σημαντικά βήματα για το μέλλον της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, τεχνητή νοημοσύνη, μαλακές δεξιότητες, αντικειμενικότητα, ηθική

The Evaluation of Educational Work in the Age of Artificial Intelligence

Abstract

The evaluation of educational work has undergone significant changes with the introduction of Artificial Intelligence (AI). Although traditional methods, such as multiple-choice questions and essays, have proven effective to a large extent, they present limitations related to personalization and providing a comprehensive view of students' learning progress. New AI technologies offer solutions that improve the speed and accuracy of assessments, providing personalized feedback and automated grading. However, the use of AI in educational evaluation comes with challenges, such as algorithmic bias, the inability to assess soft skills, and ethical issues related to the use of students' personal data. The optimal approach to assessment appears to be a combination of traditional and new methods, ensuring a complete and fair understanding of learning outcomes. Ongoing teacher training and ensuring

transparency and ethical use of AI are critical steps for the future of educational evaluation.

Εισαγωγή

Στην εποχή της ψηφιοποίησης και της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει αρχίσει να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένας από τους βασικούς τομείς όπου η ΤΝ φαίνεται να έχει μεγάλες δυνατότητες είναι η αξιολόγηση του μαθησιακού έργου. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, αν και έχουν αποδειχθεί αξιόπιστες για πολλά χρόνια, παρουσιάζουν αρκετούς περιορισμούς σε έναν κόσμο που εξελίσσεται ραγδαία και απαιτεί πιο σύνθετες και δυναμικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της γνώσης και των δεξιοτήτων των μαθητών.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσει τις αδυναμίες των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης και να εξετάσει πώς η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση αυτών των διαδικασιών. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τις σύγχρονες εφαρμογές της ΤΝ που έχουν αναπτυχθεί για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων και θα αναδείξουμε τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη χρήση αυτών των νέων τεχνολογιών. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, παρά την πρόοδο της τεχνολογίας, οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης έχουν τις δικές τους αξίες και μπορούν να συνδυαστούν αποτελεσματικά με τις νέες τεχνολογίες για πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση του βαθμού μάθησης των μαθητών, καθώς και για τη διαμόρφωση των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η αλλαγή των συνθηκών διδασκαλίας και η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών επιβάλλουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εργαλείων και των μεθόδων αξιολόγησης. Μέσα από αυτή την εργασία, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τα οφέλη και τις προκλήσεις της αξιολόγησης στην εποχή της ΤΝ, λαμβάνοντας υπόψη τις ηθικές και πρακτικές πτυχές που τη συνοδεύουν.

Παραδοσιακές Μέθοδοι Αξιολόγησης και οι Περιορισμοί τους

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνουν κυρίως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, δοκίμια, ερωτήσεις σύντομης απάντησης και άλλα παρόμοια εργαλεία. Αυτές οι μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί για πολλά χρόνια και αποτελούν τη βάση για την αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών. Ωστόσο, οι μέθοδοι αυτές δεν είναι απαλλαγμένες από προβλήματα, τα οποία καθιστούν την αξιολόγηση μη πλήρως αποτελεσματική για τη μέτρηση της πραγματικής μάθησης των μαθητών.

Σχεδιαστική και Εφαρμοστική Πολυπλοκότητα

Η προετοιμασία των παραδοσιακών εργαλείων αξιολόγησης απαιτεί σημαντική χρονική και πνευματική επένδυση από τους εκπαιδευτικούς. Η σύνθεση κατάλληλων ερωτήσεων, η διασφάλιση της αντικειμενικότητας, καθώς και η

δημιουργία διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας είναι διαδικασίες που συχνά απαιτούν πολύπλοκο σχεδιασμό. Επιπλέον, η εφαρμογή αυτών των μεθόδων μπορεί να είναι δύσκολη, ειδικά όταν εφαρμόζονται σε πολυπληθείς τάξεις ή σε περιπτώσεις όπου οι ανάγκες των μαθητών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (Smith, 2021).

Ένα από τα κύρια προβλήματα των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης είναι ότι παρέχουν μόνο στιγμιαία στιγμιότυπα της γνώσης των μαθητών. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή τα δοκίμια αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών να ανακαλούν πληροφορίες ή να εκτελούν συγκεκριμένες εργασίες σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Αυτό συχνά δεν παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της μάθησης, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τη συνεχή πρόοδο ή τη διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων (Jones & Martinez, 2022).

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης έχουν επίσης το μειονέκτημα της έλλειψης προσαρμοστικότητας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Κάθε μαθητής έχει διαφορετικό ρυθμό μάθησης, γνώσεις και δεξιότητες, και το υπόβαθρό του διαφέρει. Οι μέθοδοι αυτές είναι συχνά σχεδιασμένες με έναν ομοιόμορφο τρόπο, κάτι που μπορεί να αποβεί άδικο για μαθητές που έχουν ανάγκη εξατομικευμένης προσέγγισης (Lee & Zhang, 2023).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα των παραδοσιακών μεθόδων είναι ότι, σε πολλές περιπτώσεις, αξιολογούν δεξιότητες και γνώσεις που δεν είναι πλέον απαραίτητες ή σχετικές στον σύγχρονο κόσμο. Οι μαθητές συχνά αξιολογούνται για την ικανότητά τους να εκτελούν εργασίες που οι σημερινές μηχανές ή αλγόριθμοι μπορούν να εκτελέσουν πολύ πιο αποτελεσματικά. Αυτή η προσέγγιση δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τις πραγματικές προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στην κοινωνία του 21ου αιώνα, όπου η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η προσαρμοστικότητα είναι πιο σημαντικές από την απλή απομνημόνευση πληροφοριών (Peterson, 2023).

Η Συμβολή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Αξιολόγηση

Η τεχνητή νοημοσύνη (TN) τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο στον χώρο της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στην αξιολόγηση των μαθητών. Οι τεχνολογικές εξελίξεις προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας πιο ευέλικτων και εξατομικευμένων προσεγγίσεων, οι οποίες προσπαθούν να ξεπεράσουν τις αδυναμίες των παραδοσιακών μεθόδων. Η TN δεν αντικαθιστά απλώς τις παραδοσιακές μεθόδους, αλλά προσφέρει νέα εργαλεία και μεθοδολογίες που μπορούν να συμπληρώσουν και να βελτιώσουν την αξιολόγηση.

Μία από τις πιο καινοτόμες εφαρμογές της TN είναι η προσαρμοστική μάθηση, η οποία παρέχει στους μαθητές προσαρμοσμένες αξιολογήσεις βάσει των ατομικών τους ικανοτήτων και αναγκών. Μέσω της ανάλυσης δεδομένων, τα συστήματα TN μπορούν να ανιχνεύσουν πού ακριβώς δυσκολεύεται ένας μαθητής και να προσφέρουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και επιπλέον ασκήσεις. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση δεν είναι πλέον μία "μία φορά" διαδικασία, αλλά διαρκής και ενσωματωμένη στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να βελτιώνονται σταδιακά (Nguyen et al., 2021).

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης παρέχει όχι μόνο πληροφορίες για το επίπεδο κατανόησης του μαθητή, αλλά και την ικανότητα της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών μεθόδων. Έτσι, η εξατομικευμένη αξιολόγηση είναι ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους η ΤΝ μπορεί να βελτιώσει τις υφιστάμενες μεθόδους.

Τα συστήματα ΤΝ έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται μεγάλους όγκους δεδομένων για να κάνουν προβλέψεις σχετικά με την απόδοση των μαθητών στο μέλλον. Μέσω της ανάλυσης ιστορικών δεδομένων σχετικά με τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, τα συστήματα αυτά μπορούν να αναγνωρίσουν μοτίβα που δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμα από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η προγνωστική ικανότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ταχύτερη και ακριβέστερη διάγνωση προβλημάτων μάθησης ή για την ανάπτυξη στοχευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών (García et al., 2023).

Μια σημαντική πτυχή αυτής της μεθοδολογίας είναι ότι βοηθάει στην έγκαιρη παρέμβαση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δράσουν πριν οι μαθητές αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες. Οι προσαρμοστικοί αλγόριθμοι μαθαίνουν από τις συμπεριφορές των μαθητών και προτείνουν τις βέλτιστες λύσεις για να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους.

Τα συστήματα ΤΝ έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται μεγάλους όγκους δεδομένων για να κάνουν προβλέψεις σχετικά με την απόδοση των μαθητών στο μέλλον. Μέσω της ανάλυσης ιστορικών δεδομένων σχετικά με τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, τα συστήματα αυτά μπορούν να αναγνωρίσουν μοτίβα που δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμα από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η προγνωστική ικανότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ταχύτερη και ακριβέστερη διάγνωση προβλημάτων μάθησης ή για την ανάπτυξη στοχευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών (García et al., 2023).

Μια σημαντική πτυχή αυτής της μεθοδολογίας είναι ότι βοηθάει στην έγκαιρη παρέμβαση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δράσουν πριν οι μαθητές αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες. Οι προσαρμοστικοί αλγόριθμοι μαθαίνουν από τις συμπεριφορές των μαθητών και προτείνουν τις βέλτιστες λύσεις για να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους.

Μία από τις πιο ευρέως αναγνωρισμένες εφαρμογές της ΤΝ είναι η αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση. Μέσω της χρήσης επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (Natural Language Processing, NLP), οι αλγόριθμοι ΤΝ μπορούν να αναλύουν και να βαθμολογούν αυτόματα δοκίμια και σύνθετες απαντήσεις. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο μειώνει τον χρόνο που απαιτείται για τη βαθμολόγηση, αλλά και εξασφαλίζει μεγαλύτερη συνέπεια στην αξιολόγηση, αφού οι αλγόριθμοι δεν επηρεάζονται από τις ανθρώπινες προκαταλήψεις (Chen et al., 2022).

Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματα, η αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις, καθώς μπορεί να δυσκολευτεί να αξιολογήσει πιο αφηρημένα και δημιουργικά κείμενα που απαιτούν την υποκειμενική κατανόηση και ανάλυση.

Χρήση Μηχανικής Μάθησης και Ανάλυσης Συναισθημάτων

Η μηχανική μάθηση, ένα υποσύνολο της ΤΝ, χρησιμοποιείται για την ανάλυση συναισθημάτων και συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτή η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του πώς νιώθουν οι μαθητές σχετικά με τη μαθησιακή τους εμπειρία και πώς αντιδρούν στα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μέσω αυτών των εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα (Xu & Li, 2023).

Για παράδειγμα, η ανάλυση της γλώσσας που χρησιμοποιείται από τους μαθητές στα γραπτά τους μπορεί να αποκαλύψει επίπεδα άγχους, ενδιαφέροντος ή απογοήτευσης, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη στρατηγική διδασκαλίας.

Παρόλο που η ΤΝ φέρνει πολλές δυνατότητες στην αξιολόγηση, υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις και περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένα από τα κύρια προβλήματα είναι η αντικειμενικότητα των αλγορίθμων. Οι αλγόριθμοι μπορούν να προγραμματιστούν με προκαταλήψεις, και χωρίς την κατάλληλη διαχείριση των δεδομένων, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να μην είναι ακριβή ή δίκαια.

Επιπλέον, η διαφάνεια είναι ένα άλλο σημαντικό ζήτημα. Τα συστήματα ΤΝ είναι συχνά δύσκολα στην κατανόηση και εξήγηση από τους χρήστες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τα κριτήρια βάσει των οποίων οι αλγόριθμοι παράγουν τα αποτελέσματά τους. Αυτό δημιουργεί ένα κενό στη λογοδοσία και τη δυνατότητα διόρθωσης των λαθών (Williams & Brown, 2023).

Προκλήσεις της Εφαρμογής της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Αξιολόγηση

Παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η εφαρμογή της συνοδεύεται από πολλές προκλήσεις και αβεβαιότητες. Ενώ οι τεχνολογικές λύσεις έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, η εφαρμογή τους εγείρει ηθικά, πρακτικά και τεχνικά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν προκειμένου να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η Αντικειμενικότητα των Αλγορίθμων και οι Κοινωνικές Προκαταλήψεις

Ένα από τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση της ΤΝ στην αξιολόγηση είναι η αντικειμενικότητα των αλγορίθμων. Παρά το γεγονός ότι οι αλγόριθμοι σχεδιάζονται για να παρέχουν αμερόληπτα αποτελέσματα, τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευσή τους μπορεί να περιέχουν προκαταλήψεις. Αυτές οι προκαταλήψεις μπορεί να αντανakλούν κοινωνικές, πολιτισμικές ή φυλετικές ανισότητες, οι οποίες στη συνέχεια μεταφέρονται στα αποτελέσματα των αλγορίθμων (Gerrard & Bellinger, 2022).

Ένα παράδειγμα τέτοιων προκαταλήψεων μπορεί να είναι η διαφορά στις επιδόσεις μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Αν ο αλγόριθμος έχει εκπαιδευτεί με δεδομένα που αντικατοπτρίζουν αυτές τις ανισότητες, τότε τα αποτελέσματά του μπορεί να ευνοούν ορισμένες ομάδες

μαθητών και να αδικούν άλλες. Αυτό αποτελεί σημαντική πρόκληση, καθώς οι αλγόριθμοι μπορεί να αναπαράγουν ή και να ενισχύσουν υφιστάμενες ανισότητες στην εκπαίδευση (Floridi & Cows, 2020).

Η Διαφάνεια και η Λογοδοσία των Αλγορίθμων

Η χρήση της ΤΝ στην αξιολόγηση συχνά βασίζεται σε πολύπλοκους αλγορίθμους που είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτό δημιουργεί ένα σημαντικό πρόβλημα διαφάνειας και λογοδοσίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι σε θέση να εξηγήσουν πώς παράγονται τα αποτελέσματα από τους αλγορίθμους και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν.

Η έλλειψη διαφάνειας μπορεί να υπονομεύσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα συστήματα ΤΝ, ειδικά όταν αυτά χρησιμοποιούνται για σημαντικές αποφάσεις, όπως οι τελικές αξιολογήσεις ή η εισαγωγή σε πανεπιστήμια. Η αυξημένη αδιαφάνεια μπορεί να οδηγήσει σε αμφιβολίες για τη δίκαιη και αξιόπιστη χρήση των τεχνολογιών αυτών (Binns, 2022).

Η Αξιολόγηση των Μαλακών Δεξιοτήτων

Μια άλλη σημαντική πρόκληση που προκύπτει είναι η αδυναμία των αλγορίθμων ΤΝ να αξιολογήσουν αποτελεσματικά τις λεγόμενες "μαλακές δεξιότητες" (soft skills), όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ομαδική εργασία. Οι μαλακές δεξιότητες θεωρούνται πλέον απαραίτητες στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα, αλλά είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν και να αξιολογηθούν από αλγόριθμους που στηρίζονται κυρίως στην ανάλυση δεδομένων και προκαθορισμένων μοτίβων (Roberts et al., 2023).

Αυτό το ζήτημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι μαλακές δεξιότητες θεωρούνται κλειδιά για την προετοιμασία των μαθητών για τις μελλοντικές προκλήσεις. Η έλλειψη αξιολόγησης αυτών των δεξιοτήτων από τα συστήματα ΤΝ περιορίζει την πλήρη κατανόηση των ικανοτήτων και της προόδου των μαθητών, εστιάζοντας κυρίως στις σκληρές δεξιότητες, όπως η απομνημόνευση και η ανάλυση δεδομένων.

Παρά την εντυπωσιακή πρόοδο της ΤΝ, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η τεχνολογία δεν μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως τον ανθρώπινο παράγοντα στην αξιολόγηση. Οι αλγόριθμοι ΤΝ λειτουργούν σε ένα πλαίσιο κανόνων και δεδομένων, τα οποία μπορεί να μην καλύπτουν πλήρως τις πολύπλοκες και ανθρώπινες διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης, όχι μόνο στην ανάλυση των επιδόσεων, αλλά και στην κατανόηση των ψυχολογικών και κοινωνικών παραμέτρων που επηρεάζουν τους μαθητές. Η ανθρώπινη παρέμβαση επιτρέπει την εκτίμηση πιο αφηρημένων ή υποκειμενικών παραγόντων που είναι δύσκολο να αξιολογηθούν από τα τυπικά εργαλεία της ΤΝ (Amrani & Leicht-Deobald, 2021).

Η Ηθική Διάσταση της ΤΝ στην Αξιολόγηση

Η εφαρμογή της ΤΝ εγείρει επίσης ηθικά ζητήματα, ιδιαίτερα όσον αφορά τη χρήση των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Τα συστήματα ΤΝ βασίζονται σε τεράστιους όγκους δεδομένων, που περιλαμβάνουν προσωπικές πληροφορίες των μαθητών, όπως οι επιδόσεις τους, οι προτιμήσεις τους και οι αδυναμίες τους. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη πιο στοχευμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, αλλά επίσης εγείρουν ανησυχίες για την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια (Zuboff, 2021).

Η χρήση αυτών των δεδομένων πρέπει να γίνεται με διαφάνεια και σεβασμό στην ιδιωτικότητα των μαθητών. Η επεξεργασία και η αποθήκευση των δεδομένων πρέπει να υπόκεινται σε αυστηρούς κανονισμούς και διαδικασίες, ώστε να διασφαλίζεται ότι δεν θα γίνει κακή χρήση ή ότι δεν θα υπονομευθεί η ιδιωτικότητα των μαθητών.

Συγκριτική Ανάλυση Παραδοσιακών και Νέων Μεθόδων Αξιολόγησης

Η σύγκριση των παραδοσιακών και των νέων μεθόδων αξιολόγησης αποκαλύπτει τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς κάθε προσέγγισης. Οι παραδοσιακές μέθοδοι, όπως οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τα δοκίμια, έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία για δεκαετίες, αλλά εμφανίζουν αδυναμίες όσον αφορά την προσαρμοστικότητα και την ακρίβεια της αξιολόγησης.

Από την άλλη πλευρά, η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει πιο ευέλικτες και εξατομικευμένες λύσεις που μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, η ΤΝ ενισχύει την ταχύτητα και την ακρίβεια της αξιολόγησης, κάτι που αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα σε πολυπληθείς τάξεις ή σε περιπτώσεις που απαιτούν γρήγορη ανάλυση δεδομένων (Smith et al., 2022).

Ωστόσο, οι τεχνολογίες ΤΝ δεν μπορούν να υποκαταστήσουν πλήρως τις παραδοσιακές μεθόδους. Ο συνδυασμός των δύο μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Για παράδειγμα, η ΤΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαχείριση μεγάλων όγκων δεδομένων και για την παροχή εξατομικευμένων ανατροφοδοτήσεων, ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι μπορούν να συμπληρώσουν την αξιολόγηση των πιο αφηρημένων και μαλακών δεξιοτήτων.

Συζήτηση

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα ζωτικής σημασίας μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει την κατανόηση της προόδου των μαθητών και τη βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών. Παρά την επιτυχημένη εφαρμογή των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, όπως οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, τα δοκίμια και οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης, είναι φανερό ότι αυτές οι μέθοδοι παρουσιάζουν περιορισμούς, ειδικά όσον αφορά την προσαρμοστικότητα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται στον σύγχρονο κόσμο.

Η τεχνητή νοημοσύνη (TN) έχει ανοίξει νέους δρόμους για την αξιολόγηση, προσφέροντας εξατομικευμένες προσεγγίσεις, ταχύτερη ανάλυση δεδομένων και αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση. Ωστόσο, η χρήση της TN στην εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι χωρίς προβλήματα. Η αντικειμενικότητα των αλγορίθμων, η έλλειψη διαφάνειας και η αδυναμία τους να αξιολογήσουν μαλακές δεξιότητες αποτελούν σημαντικές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Η καλύτερη προσέγγιση είναι ένας συνδυασμός παραδοσιακών και νέων μεθόδων αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της TN για τη διαχείριση μεγάλων όγκων δεδομένων και την εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, ενώ παράλληλα συνεχίζουν να διαδραματίζουν τον καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των πιο αφηρημένων και ανθρωποκεντρικών παραμέτρων της εκπαίδευσης.

Προτάσεις:

1. Συμπληρωματική χρήση TN και παραδοσιακών μεθόδων: Η TN μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ταχεία ανάλυση δεδομένων, ενώ οι εκπαιδευτικοί παραμένουν υπεύθυνοι για την αξιολόγηση πιο σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα.

2. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση και κατανόηση των συστημάτων TN, ώστε να διασφαλιστεί η σωστή εφαρμογή τους και να μειωθεί η αδιαφάνεια των αποτελεσμάτων.

3. Διαφάνεια και λογοδοσία: Οι αλγόριθμοι TN πρέπει να είναι διαφανείς και κατανοητοί, ώστε να διασφαλίζεται η εμπιστοσύνη των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης.

4. Ηθική χρήση των δεδομένων: Η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, ενώ οι κανονισμοί για τη χρήση αυτών των δεδομένων θα πρέπει να είναι αυστηροί και σαφείς.

Βιβλιογραφία

- Amrani, A., & Leicht-Deobald, U. (2021). Human-AI collaboration in education: A review of challenges and opportunities. *Journal of Educational Technology Research*, 15(3), 50-67.
- Binns, R. (2022). Fairness in machine learning: Lessons for the educational sector. *Educational Data Mining Review*, 12(4), 45-60.
- Chen, J., Yang, L., & Li, X. (2022). Automated essay scoring: Advances and challenges. *AI in Education Journal*, 29(2), 60-78.
- Floridi, L., & Cowls, J. (2020). The ethics of artificial intelligence: A roadmap for the future. *AI and Society*, 35(3), 49-65.
- García, A., Ramos, P., & López, M. (2023). Predictive analytics in education: The role of AI in student performance. *Journal of Learning Analytics*, 18(1), 27-39.
- Gerrard, M., & Bellinger, D. (2022). Bias in AI-driven educational assessments: How to address the challenge. *International Journal of Educational Technology*, 23(2), 19-35.
- Jones, M., & Martinez, S. (2022). Challenges in traditional assessment methods: Toward a more adaptive approach. *Educational Review*, 48(5), 102-118.

- Lee, H., & Zhang, Y. (2023). Personalized learning through AI: Exploring new possibilities in assessment. *Technology in Education*, 20(1), 15-30.
- Nguyen, T., Wang, Q., & Chen, L. (2021). Adaptive learning systems: A systematic review. *AI in Education Journal*, 27(3), 90-104.
- Peterson, R. (2023). The evolution of educational assessment: From standardized testing to AI-driven solutions. *Learning and Technology Journal*, 31(2), 10-28.
- Roberts, C., Williams, T., & Green, M. (2023). Soft skills and artificial intelligence: Can machines assess what matters? *Journal of Educational Psychology*, 39(1), 85-101.
- Smith, A. (2021). Traditional assessment methods: Strengths and limitations. *Education Today*, 16(2), 33-47.
- Smith, P., Garcia, J., & Roberts, M. (2022). The future of assessment: AI and traditional methods in harmony. *AI and Learning*, 10(2), 55-72.
- Williams, T., & Brown, J. (2023). Transparency and accountability in AI-driven educational tools. *Educational Technology and Ethics*, 18(3), 72-89.
- Xu, H., & Li, Y. (2023). Sentiment analysis in education: Applications and challenges in AI. *Technology and Learning*, 21(4), 42-58.
- Zuboff, S. (2021). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future. *Journal of Technology and Society*, 30(2), 14-29.

Μοντελοποίηση ομαδοσυνεργατικής αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στα εργαστήρια

Δημήτριος Κοτσιφάκος

*Διευθυντής 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, Post-Doc, Post-Doc, PhD,
MSc, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής*

Περίληψη

Η οργάνωση του εργαστηριακού προγράμματος ενός ή περισσότερων Επαγγελματικών Λυκείων υποστηρίζεται από το Εργαστηριακό Κέντρο στο οποίο ανήκουν χωροταξικά. Με την παρούσα εισήγηση αναλύουμε και προτείνουμε ένα μοντέλο δυναμικής ομαδοσυνεργατικής αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών το οποίο εφαρμόστηκε στα εργαστήρια του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024. Τα επιμέρους περιεχόμενα του μοντέλου αφορούν ένα σύνολο γραφημάτων και απεικονίσεων για τα στοιχεία και τους κανόνες που επικρατούν στα Εργαστηριακά Κέντρα, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση και την επικοινωνία των απαιτήσεων και της αρχιτεκτονικής του πεδίου της εργαστηριακής διδασκαλίας. Το μοντέλο, πέρα από τις σχεδιαστικές προδιαγραφές, λαμβάνει υπόψη του τις πραγματικές συνθήκες μάθησης τόσο των εργαστηρίων, όσο και των μορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κοινοτήτων που καλύπτει. Ως μελέτη περίπτωσης περιγράφουμε το προγνωστικό μέρος του προτεινόμενου σχεδιασμού ως καλή πρακτική, όπως αυτό εφαρμόστηκε στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου σε πραγματικές συνθήκες.

Λέξεις-κλειδιά: μοντελοποίηση, ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εργαστηριακή υποδομή και κουλτούρα, Εργαστηριακό Κέντρο

Modeling collaborative assessment of Vocational Education and Training students in Vocational Education and Training laboratories

Abstract

The organization of the laboratory program of one or more Vocational High Schools is supported by the Laboratory Center to which they geographically belong. With this presentation, we analyze and propose a model of dynamic teamwork assessment of male and female students which was implemented in the laboratories of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios during the 2023-2024 school year. The individual contents of the model are a set of graphs and illustrations for the elements and rules prevailing in the Laboratory Centers, which help to understand and communicate the requirements and the architecture of the field of laboratory teaching. The model, beyond the design specifications, considers the real learning conditions of both the laboratories and the educational needs of the educational communities it covers. As a case study, we describe the predictive

part of the proposed design as a good practice, as it was implemented in the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios in real conditions.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται αρχικά στην ευρύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών ερευνών και δευτερευόντως, στις εργασίες των εκπαιδευτικών που ερευνούν το έργο τους. Η επόμενη κλίμακα στην ταξινόμηση αφορά την έρευνα πάνω στα θέματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), και η αμέσως επόμενη κλίμακα αφορά το ζήτημα των μεθοδολογιών αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ (Σχήμα 1). Ως περιεχόμενο, το παρόν άρθρο εστιάζει στο ζήτημα της ομαδοσυνεργατικής αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών των εργαστηρίων της ΕΕΚ στα Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ) Τομέων και Ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ). Ως υπόθεση εργασίας και ως ερευνητικό στόχο, με βάση τα πραγματικά δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των ΕΚ της ΕΕΚ, προτείνουμε ένα μοντέλο δυναμικής αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών το οποίο αφορά το σύνολο της τεχνικής εκπαίδευσης.

Σχήμα 1:

Προσδιορισμός πεδίων ένταξης της έρευνας



Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός εστίασε στα σημεία και τα πεδία ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού των εργαστηρίων της ΕΕΚ, λαμβάνοντας υπόψη του τις πραγματικές συνθήκες μάθησης τόσο των εργαστηρίων, όσο και των μορφωτικών αναγκών των κοινοτήτων οι οποίες υποστηρίζονται. Τα εργαστήρια των ΕΚ, πέρα από τα ΕΠΑΛ, τα οποία εντάσσονται στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποστηρίζουν και δομές μη τυπικής

εκπαίδευσης όπως οι Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (ΕΣΚ), οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ), και τέλος, τα μεταλυκειακά έτη – τάξεις μαθητείας της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μουρατίδης, Κοτσιφάκος, 2022). Είναι σύνηθες το φαινόμενο στην Ελλάδα τα εργαστήρια των ΕΚ όχι μόνο να υποστηρίζουν πολλά ΕΠΑΛ, ακόμη και διαφορετικών ωραρίων (Ημερήσιο – Εσπερινό), αλλά και πολλές ΣΑΕΚ ταυτόχρονα.

Το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου υποστηρίζει Τομείς, Ειδικότητες, των 1^ο ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, ΕΠΑΛ Αλίμου (Ευπαλίνειο), 2^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, και της ΣΑΕΚ Αγίου Δημητρίου. Για την συγκεκριμένη ανάλυση ο προσδιορισμός της προτεινόμενης μοντελοποίησης έλαβε υπόψη την οργάνωση του εργαστηριακού προγράμματος των τριών υποστηριζόμενων ΕΠΑΛ. Για το παρόν άρθρο θα περιοριστούμε στους όρους διδασκαλίας και μάθησης των υποστηριζόμενων ΕΠΑΛ, καθώς σε αυτά, στην αρχή κάθε σχολικού έτους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του ΕΚ εφαρμόζοντας την κείμενη νομοθεσία, ανατίθενται τα εργαστηριακά μαθήματα κάθε Τομέα ή Ειδικότητας στους/στις διαθέσιμους εκπαιδευτικούς των μονάδων. Ειδικότερα για τα ΕΠΑΛ, στην αρχή κάθε σχολικού έτους πραγματοποιείτε ανάθεση μαθημάτων στους/στις διαθέσιμους εκπαιδευτικούς από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Με αυτόν τον τρόπο, μέχρι την σχολική περίοδο 2023-2024, πραγματοποιούνταν οι αναθέσεις και προγραμματίζονταν οι εργαστηριακές ώρες για τα εργαστηριακά μαθήματα κάθε Τομέα ή Ειδικότητας των σχολικών μονάδων. Στα ΕΚ ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός των εργαστηριακών ασκήσεων κατανέμει τη διδακτέα ύλη κατά διδακτική ώρα σύμφωνα με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η ανάπτυξη και οι δραστηριότητες των εργαστηριακών ασκήσεων υλοποιούνται σε χώρους του ΕΚ οι οποίοι διαθέτουν τον κατάλληλο εργαστηριακό εξοπλισμό, υπό την εποπτεία των υπευθύνων για το εργαστηριακό μάθημα καθηγητών/-τριών.

Πέραν της παρούσης εισαγωγής η εργασία χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη με τα αντίστοιχα υποκεφάλαια. Αμέσως μετά αναφερόμαστε σε μια στοχευμένη βιβλιογραφική αναφορά της υπόθεσης εργασίας μας σε συνδυασμό με την προσέγγιση της υλοποίησης των μοντέλων. Το κεντρικό μέρος της εργασίας παρουσιάζει τις αναπαραστάσεις μοντέλων, οι οποίες αποτελούν και το κύριο σώμα της έρευνας, και η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, την προστιθέμενη αξία και τους μελλοντικούς σχεδιασμούς της έρευνας.

Η βιβλιογραφική αναφορά της υπόθεσης εργασίας (state of art)

Οι έρευνες και οι μελέτες για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών ποικίλλουν, και αφορούν ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μέχρι τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Στο θέμα αυτό έχουν εντυφώσει εκατοντάδες έγκυροι και έγκριτοι ερευνητές της εκπαίδευσης και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά σε όλο τον κόσμο. Από πλευράς βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με την υπόθεση εργασίας μας, διαπιστώνουμε ότι έχουν δημοσιευθεί σύγχρονες έγκριτες έρευνες για την ιστορία και τις προσπάθειες εισαγωγής της αξιολόγησης στο Ελληνικό σχολείο (Γιαλούρης, 2021), αλλά και τις τάσεις οι οποίες επισημαίνουν συνολικά την

χρηστική αξία (Κωνσταντίνου, 2000), και την σημασία της αξιολογικής κουλτούρας στην εκπαίδευση (Κολιάδης, 2002). Επιπρόσθετα, έχουν καταβληθεί σημαντικές προσπάθειες τόσο για τις θεωρητικές προσεγγίσεις (Δημητρόπουλος, 2003), όσο και για τις πρακτικές εφαρμογές του προσδιορισμού του πεδίου της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2013). Από την άλλη μεριά, έχουν υπάρξει δημοσιεύσεις οι οποίες καταγράφουν τις δυσκολίες από την επικύρωση των αξιολογήσεων ως αντικειμενικά μετρήσιμα στοιχεία, όταν αυτές περιλαμβάνει στοιχεία της προσωπικότητας, νοητικές λειτουργίες των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διδακτικές ή μαθησιακές ικανότητες, πνευματική ή/και επιστημονική συγκρότηση, ικανότητες επικοινωνίας και τρόπους συμπεριφοράς, ιδέες, φαντασία, ή ενδοσχολικές πρωτοβουλίες (Κάτσικας κ. αλ., 2007).

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί το ενδιαφέρον για την ιστορία της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Δούρος, 2018). Έχουν παρουσιαστεί συγκριτικές μελέτες (Ιακωβίδης, 1998), αρκετές έρευνες (Καρατζογιάννης, Πανταζή, 2014), οι οποίες υποστηρίζουν την υιοθέτηση και την εφαρμογή ενός σύγχρονου συστήματος ποιότητας ως βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση της ΕΕΚ. Μακροπρόθεσμες στρατηγικές για την ανάπτυξη και την εξέλιξη των χαρακτηριστικών της ΕΕΚ έχουν υποστηριχθεί σε διδακτορικές έρευνες σχετικά με την τεχνική εκπαίδευση (Μαραγκάκης, 2014), και μάλιστα από στελέχη της (Δακτυλάς, 2021). Παρ' όλα αυτά, μέσα από όλες τις παραπάνω εργασίες παρατηρούμε ότι το ζήτημα της αξιολόγησης των εργαστηριακών μαθημάτων είτε αποσιωπάται, είτε δεν τίθεται καν ως ζητούμενο, παρόλο που για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών στην εκπαίδευση έχει παραχθεί ένας τεράστιος όγκος εργασιών και μελετών, και στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν εκπονηθεί εκατοντάδες μελέτες, και ενώ έχουν διεξαχθεί δεκάδες έρευνες πάνω στο θέμα οι οποίες μάλιστα έχουν συνδεθεί με αναπτυξιακές στρατηγικές στην εκπαίδευση (Σακκούλα, Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2023). Παρ' όλα αυτά, καμιά από τις δημοσιευμένες έρευνες ή κάποια δημοσίευση δεν έχει εμβαθύνει ειδικά στην φιλοσοφία και την επιστημονική τεκμηρίωση για την αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ στα εργαστήρια.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω παρατηρούμε ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται διαρκώς και θεσμικά να αξιοποιήσουν την αξιολόγηση, όχι ως μέθοδο κατάταξης και διαχωρισμού των μαθητών/-τριών ανάλογα με τις ικανότητές τους, αλλά ως παιδαγωγικό εργαλείο που θα επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να δείχνουν την πρόοδό τους, να βελτιώνονται και να λαμβάνουν υποστήριξη σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις για το πώς ακριβώς θα γίνει αυτό στα ΕΚ απουσιάζουν από την βιβλιογραφία. Υπάρχει μια πραγματική βάση στις όποιες εναντιώσεις και αρνήσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση: δεν είναι εύκολο σε μια εμπειρική διαδικασία, όπως αυτή της εκπαίδευσης, και ειδικότερα του εργαστηριακού σχολικού μαθήματος να εφαρμοστούν μοντέλα και νόρμες οι οποίες θα μετατρέπουν την άρρητη γνώση σε ρητή. Επιπρόσθετα, είναι εξαιρετικά επίπονο και πολύπλοκο σε αυτό το πλαίσιο να εφαρμοστεί αξιολόγηση για την ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία καθορίζεται και επίσημα από το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο αναφέρει ρητά την συγκρότηση ομάδων μαθητών και

μαθητριών για την υλοποίηση μιας άσκησης. Η διαπίστωση ότι απουσιάζει από την βιβλιογραφική επισκόπηση μια έρευνα ειδικά για την ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ στα εργαστήρια, όπως και το δεδομένο ότι κάτι ανάλογο δεν έχει καν κατατεθεί, ούτε ως στοχοθεσία, απαιτεί μια κάποια εξήγηση. Το παράδοξο αυτό φαινόμενο εξηγείται μερικώς από τον βαθμό πολυπλοκότητας του θέματος, αλλά και από την έλλειψη συγκριτικών στοιχείων, καθώς ένα ΕΚ δεν διαθέτει επίσημα στοιχεία εγγραφών, και γενικότερα, το τυπικό μέρος της συμμετοχής του μαθητικού δυναμικού και τα στοιχεία εγγραφής του ρυθμίζονται και τηρούνται στα ΕΠΑΛ. Για την απόφαση να αναφερθούμε στην οργάνωση ενός ειδικού πεδίου μελέτης, όπως η ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών στα εργαστήρια της ΕΕΚ, συνέβαλε και το γεγονός ότι, θεσμικά δεν λαμβάνεται υπόψη η καθημερινότητα του επιπέδου του τεχνικού εγγραμματοτισμού. Οι ρυθμίσεις για το θέμα της εργαστηριακής αξιολόγησης εξαντλούνται στην τυπική κατάθεση βαθμολογίας.

Συνδέοντας την βιβλιογραφική επισκόπηση με την προστιθέμενη αξία της παρούσης δημοσίευσης θεωρούμε ότι μέσα από την μοντελοποίηση μπορεί όποιος/α εντρυφήσει σε αυτήν, να αποκτήσει μια αξιόπιστη γενική και δομική εικόνα για το τι συμβαίνει στις εργαστηριακές ώρες, στις οποίες πέραν του τυπικού αναλυτικού προγράμματος (curriculum) (Χατζηγεωργίου, 2021), εφαρμόζονται και μια σειρά άτυπων (Preston-Shoot, 2012), αλλά ουσιαστικών κρυφών ρυθμίσεων (hidden or silent curriculum ή παραπρόγραμμα) (Hodge, 2024). Η επιπρόσθετη αξία της δημοσίευσης αφορά την προοπτική της κατατιθέμενης μοντελοποίησης για μελλοντικές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς μέσα από αυτήν γίνονται γνωστές οι περιορισμοί, αλλά και οι ευκαιρίες που δίνουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα των ΕΚ, σε σχέση με τους ρόλους που καλούνται να παίξουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στα τεχνικά σχολεία.

Προσέγγιση της υλοποίησης των μοντέλων

Για την μοντελοποίηση της ομαδοσυνεργατικής αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ στα εργαστήρια χρησιμοποιήσαμε δύο κύριες προσεγγίσεις:

i) Αρχικά θεωρήσαμε την ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ στα εργαστήρια συνολικά ως ένα «κλειστό», «γραμμικά» αυτοσυσχετιζόμενο σύστημα. Με βάση αυτό επιχειρήσαμε μια πρώτη καταγραφή και παρουσίαση των αναγκών αυτού του συστήματος, μέσω της Ενοποιημένης Γλώσσας Μοντελοποίησης Unified Modeling Language (UML). Η έκφραση «κλειστό» «γραμμικά» αυτοσυσχετιζόμενο σύστημα αφορά τους σαφείς προσδιορισμούς, είτε από το curriculum, είτε από τις παιδαγωγικές δυνατότητες των τεχνολόγων εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα εργαστήρια, είτε ακόμη και από τους υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτει το κάθε εργαστήριο, συμπεριλαμβανομένης και της θεσμοθετημένης χρηματοδότησης των ΕΚ. Η UML (Fowler, 2018), ως τυποποιημένη γλώσσα σχεδίασης, χρησιμοποιήθηκε για την απεικόνιση, την ανάλυση, το σχεδιασμό και την τεκμηρίωση των μερών του

συστήματος (Rumpe, 2016). Η εμβέλεια της λειτουργίας του συστήματος εκτείνεται από την τεκμηρίωση ενεργημάτων έως και την πρόταση για κατασκευή ειδικού λογισμικού, και μέχρι την τυποποίηση στο σύστημα διδασκαλίας και μάθησης στα εργαστήρια (Kotsifakos, Angelis & Douligeris, 2021). Οργανώσαμε ένα σύνολο γραφημάτων και απεικονίσεων για τα στοιχεία και τους κανόνες που επικρατούν στα ΕΚ, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση και την επικοινωνία των απαιτήσεων και της αρχιτεκτονικής του πεδίου της εργαστηριακής διδασκαλίας των ΕΚ και αυτό το σχήμα συνολικά το θεωρήσαμε ως πρόπλασμα για το σύστημα (Babaalla et al., 2024).

ii) Η δεύτερη καταγραφή αφορά την αποτύπωση συγκεκριμένων περιπτώσιολογικών συνθηκών οι οποίες αφορούν το πρακτικό μέρος των εργαστηριακών ασκήσεων, και φωτίζουν περισσότερο τις ειδικές συνθήκες του τύπου της αποβλεπτικής μάθησης (Huddleston, 2025), την οποία προσπορίζεται η τεχνική εκπαίδευση και ειδικότερα τα ΕΚ (Makrygiannis, et al., 2019).

Όπως φαίνεται και από την πρόσφατη αρθρογραφία των τελευταίων ετών, οι απόπειρες να «συναρμολογηθεί» και να αποδοθεί η πολυπλοκότητα της εργαστηριακής πτυχής της ΕΕΚ ως ένα συμπαγές και «κλειστό» σύστημα αξιολόγησης είναι εξαιρετικά πολύπλοκες. Χαρακτηριστικές ερμηνείες αποδίδουν πολυδιάστατα προσδοκίες ποιοτικών αιτημάτων (Mitchell, et al., 2006), αλλά και πολλά υποσχόμενες τεχνολογικές μεταβάσεις (Sangmeister, et al., 2018). Άλλες έρευνες οι οποίες αξιοποίησαν μεθόδους ποσοτικής έρευνας για την ταξινόμηση των στοιχείων της ΕΕΚ (Yuliyanto, Susilaningsih, Indriayu, 2024) εξετάζοντας τον βαθμός αυτό-αποτελεσματικότητας της εργασιακής ετοιμότητας των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ, και αναδεικνύουν την εργαστηριακή γνώση και πράξη ως σημαντικό μεσολαβητή της προετοιμασίας για τον κόσμο της εργασίας. Σε τέτοιου τύπου έρευνες αποδεικνύεται, αξιολογικά μιλώντας, ότι η εργαστηριακή πράξη στην τεχνική εκπαίδευση είναι το κλειδί για την μετάβαση από το σχολείο στην εργασία.

Αυτού του τύπου οι διατομεακές έρευνες, παρ' όλο που έχουν έμμεση σχέση με την τεχνική εκπαίδευση και σίγουρα βοηθούν τις επιμέρους εσωτερικές ταξινομήσεις των περιοχών εφαρμογής, κατ' ουσία αφήνουν τον/την τεχνολόγο εκπαιδευτικό (Κοτσιφάκος, Κασιμάτη, Δουληγέρης, 2017), ο/η οποίος/α εμπλέκεται με τα εργαστήρια και τον/την ερευνητή/τρια του πεδίου της μαθητικής αξιολόγησης, έκθετο σε πρακτικά ζητήματα θεωρητικών και εμπειρικών ζητημάτων που πρέπει να καλύψει. Από την πλευρά των καθαυτών αξιολογικών προτάσεων οι Petropoulou, Vassilikoroulou, & Retalis, (2011) ήταν από τους πρώτους που μίλησαν για την κατασκευή εμπλουτισμένων ρουμπρικών αξιολόγησης, ως μέσο αξιολόγησης της απόδοση των μαθητών και των μαθητριών, οι οποίοι/ες συμμετέχουν σε πολύπλοκα διαδραστικά σενάρια μάθησης. Στην συνέχεια οι Kasimatis, Kouloumpis, Papageorgiou, (2019), ανέφεραν στις εργασίες τους τους ποικίλους ρόλους που αναπτύσσονται στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών και πρότειναν και αυτοί με την σειρά τους, την δημιουργία και την εφαρμογή ρουμπρικών για την αξιολόγηση μαθητικών έργων, θεωρώντας την μάλιστα ως κύρια δεξιότητα των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα. Σε όλες τις προηγούμενες αναφορές υπάρχουν προφανείς σχέσεις ανάμεσα στο θέμα

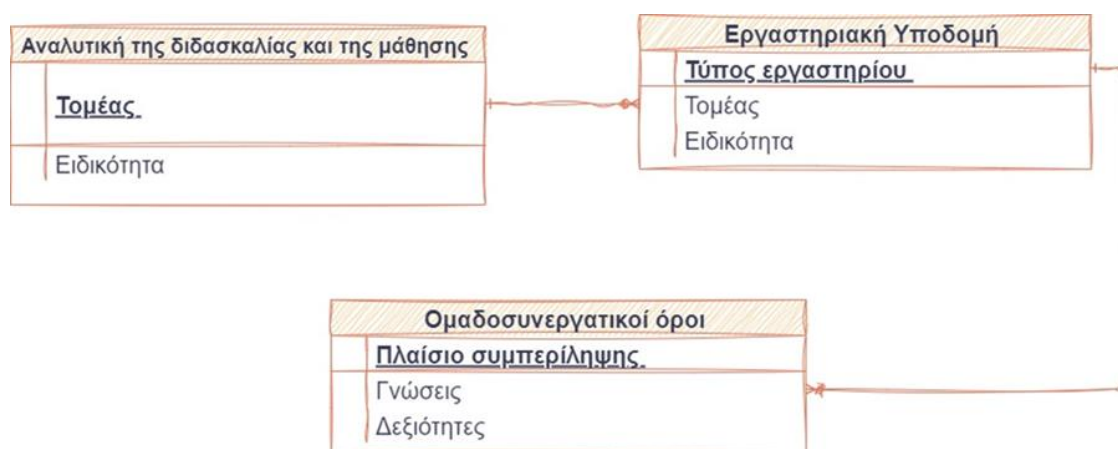
της μαθητικής αξιολόγησης και τις πρακτικές της τεχνικής εκπαίδευσης και των εργαστηριακών πρακτικών, χωρίς όμως να κατονομάζονται ρητά. Αυτές οι διασυνδέσεις μπορεί να αποδειχθούν πολύτιμες σε ότι αφορά τη συλλογή δεδομένων. Στην εργασία μας εξετάζουμε συγκεκριμένα την διαδικασία μοντελοποίησης της αξιολογικής πράξης στα εργαστήρια πραγματοποιώντας κατά βάση μια πρώτη μελέτη αναγκών. Παρατηρήσαμε επακριβώς τις μαθησιακές διαδικασίες, και μελετήσαμε στοχαστικά τα σημαινόμενα αλλά και τα πλαίσια αναφορών από τις εργαστηριακές ομάδες εργασίας διαφόρων Τομέων και Ειδικοτήτων που λειτουργήσαν στον 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024, και γενικά ψηλαφίσαμε ότι έχει σχέση με την εργαστηριακή πράξη στα εργαστήρια της ΕΕΚ. Η προτεινόμενη ανάλυση ανέδειξε τόσο την συσχετιζόμενη με το θέμα μας βιβλιογραφία, όσο και τις προτεινόμενες κατευθύνσεις μελλοντικών ερευνών.

Αναπαραστάσεις μοντέλων: το κύριο σώμα της έρευνας

Τα ΕΚ της ΕΕΚ αποτελούν ίσως το σημαντικότερο μέρος του συστήματος της τεχνικής εκπαίδευσης καθώς μέσα από τις εργαστηριακές εφαρμογές κατά την διάρκεια των σπουδών τους προετοιμάζουν τους/τις απόφοιτους για την είσοδο στον κόσμο της εργασίας ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο σημαντικό όμως αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από την εργαστηριακή σπουδή οι νέοι και οι νέες μαθαίνουν να εφαρμόζουν τα όσα μαθαίνουν και μαθαίνουν να σκέπτονται τεχνικά. Ως προς το μαθησιακό περιεχόμενο τα Εργαστηριακά Κέντρα στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης υποστηρίζουν την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων από τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες, προετοιμάζοντάς τους για την είσοδο στην αγορά εργασίας σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς παρέχοντας πρακτική εκπαίδευση και κατάρτιση σε διάφορους τομείς, όπως η μηχανολογία, η ηλεκτρονική, η ηλεκτρολογία, η τεχνολογία οχημάτων και πολλούς άλλους.

Σχήμα 2:

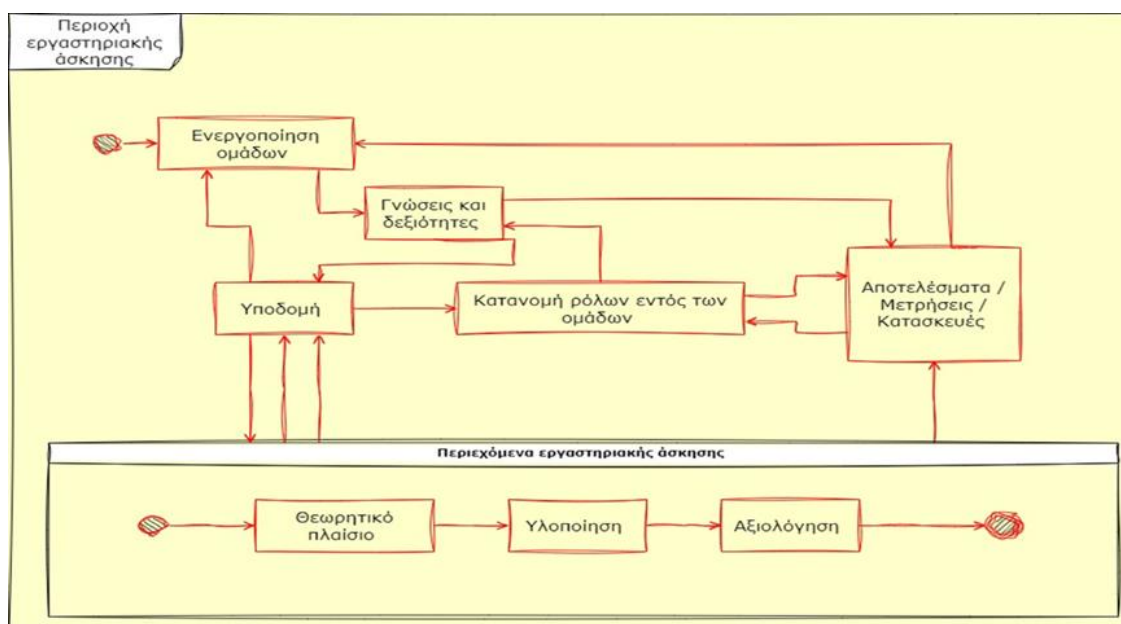
Προσδιορισμός των μεταβλητών της έρευνας



Κάθε Τομέας στην Β' τάξη, αλλά και κάθε Ειδικότητα στην Γ' τάξη εμπεριέχει και διαμορφώνει το δικό του «πακέτο» αναλυτικής διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτή την υπόθεση οι τεχνολόγοι εκπαιδευτικοί στους/στις οποίους/-ες έχουν ανατεθεί εργαστηριακές ώρες υποστηρίζονται εξειδικευμένα ανά τύπο εργαστηρίου. Κατά μέσο όρο ένας Τομέας και η αντίστοιχη Ειδικότητα υποστηρίζονται από πέντε διαφορετικά εργαστήρια. Εντός των εργαστηρίων αυτών αναπτύσσονται εφαρμοστικές γνώσεις και δεξιότητες, πάντα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργασίας και της συμπερίληψης, δεδομένου ότι οι μαθητές/-τριες στο εργαστήριο συμμετέχουν σε ομάδες (Σχήμα 2).

Η ανάπτυξη της γνώσης μέσω αληθινών παραδειγμάτων και τεχνικών κατασκευών αναδεικνύει αρχικά το ειδικό γνωσιακό πλαίσιο της κατασκευής γνώσης στα εργαστήρια της ΕΕΚ. Αφομοιώνοντας και εξελίσσοντας αυτά τα στοιχεία ως δεδομένα προτείνουμε μια καινοτόμα μοντελοποίηση η οποία θα μας επιτρέψει μια αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση για τους μαθητες και της μαθήτριες ΕΕΚ στα εργαστήρια. Στο πρώτο επίπεδο της διαχείρισης του περιεχομένου της κάθε εργαστηριακής άσκησης προβάλλονται το θεωρητικό πλαίσιο, οι φάσεις υλοποίησης και η άμεση αξιολόγηση, είτε με την μορφή επιβράβευσης, είτε με την μορφή διόρθωσης.

Σχήμα 3:
Περιοχές διαχείρισης της εργαστηριακής άσκησης



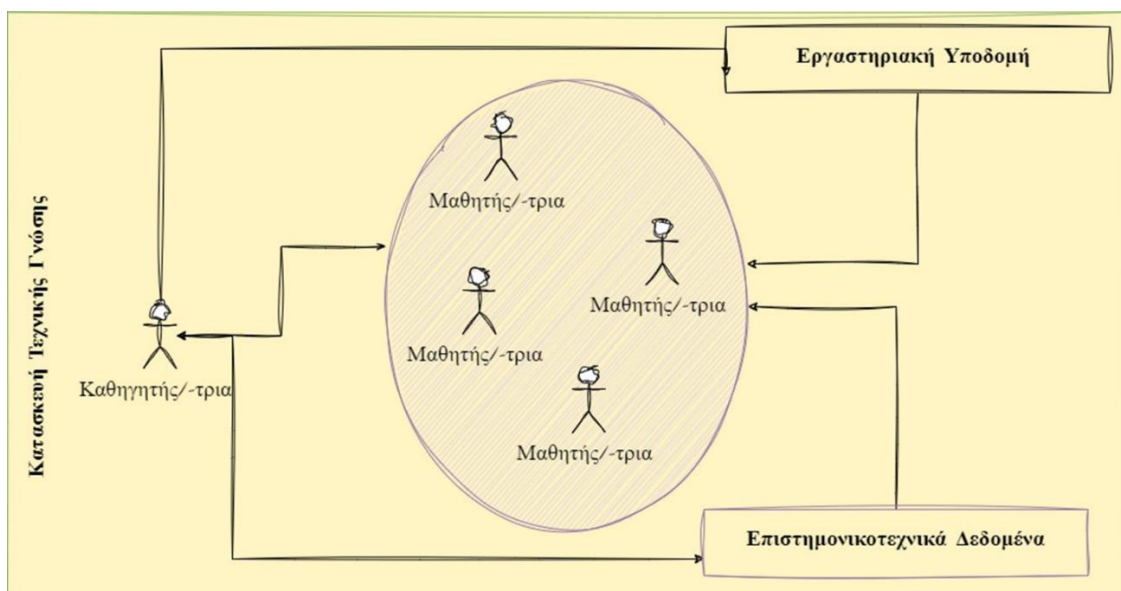
Σε δεύτερο επίπεδο, αναζητούμε τα κατάλληλα συμπεριληπτικά σχήματα οργάνωσης της άσκησης, τις διαδικασίες ενεργοποίησης των ομάδων, και την παρουσίαση της εργαστηριακής υποδομής τα οποία θα συνδυάσουν μοντέλα οργάνωσης μιας εφαρμοσμένης διδακτικής και μιας ομαδοσυνεργατικής παιδαγωγικής, στο οποίο θα κυριαρχούν η αλληλεγγύη και η συνεργασία ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά κυρίως για την κατάκτηση του κοινού μορφωτικού αγαθού. Η κατανομή των ρόλων μέσα στις

ομάδες, ο τρόπος χειρισμού των οργάνων μέτρησης, οι καταγραφή των αποτελεσμάτων της άσκησης και η συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων της άσκησης αποτελούν κρίκοι μιας αλυσίδας κατά την οποία κατασκευάζεται ο βαθμός στερεότητας της τεχνική γνώσης (Σχήμα 3).

Από την εισαγωγή στον διπλό τύπο διδασκαλίας στην ΕΕΚ (θεωρία και εργαστήριο), στην εργαστηριακή κατανομή και την οργάνωση των ομάδων οι τεχνολόγοι εκπαιδευτικοί της ΕΕΚ δίνουν ευκαιρίες να κάνει ο/η μαθητής/τρια κάτι σημαντικό για αυτούς ή την ομάδα του. Αυτό ακριβώς το σημείο αποτελεί και το κριτήριο για την αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης στο εργαστήριο. Δευτερεύον, αλλά εξίσου σημαντικός στόχος της κάθε εργαστηριακής άσκησης είναι η βασική εκμάθηση χρήσης απλών εργαλείων την ασφαλή και σωστή χρήση τους.

Σχήμα 4:

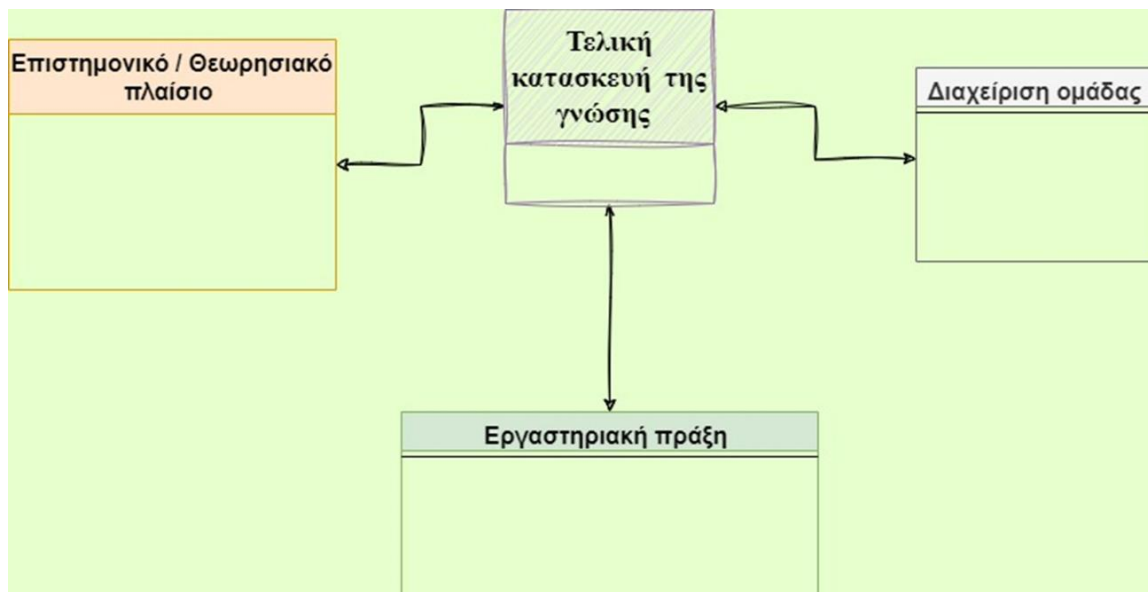
Η κατασκευή της τεχνικής γνώσης μέσα από την ομαδοσυνεργατική πρακτική των εργαστηριακών υποδομών



Στην συνέχεια, και όσο η εργαστηριακή ύλη εξελίσσεται οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν την αξία ειδικά διαμορφωμένων εργαλείων για την επίτευξη εξειδικευμένων εργασιών πάνω στο αντικείμενο τους συνδέοντας τα με τα αντίστοιχα επιστημονικοτεχνικά δεδομένα του Τομέα ή της Ειδικότητας (Σχήμα 4).

Σχήμα 5:

Προσδιορισμός των οριοθετήσεων της κατασκευής της τεχνικής γνώσης



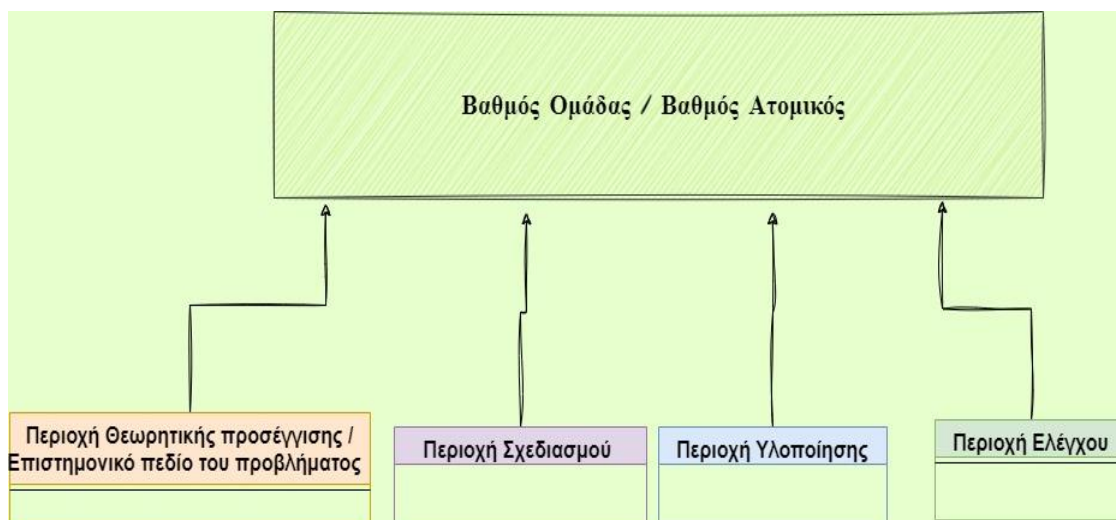
Αυτό που τελικά δομεί την τελική κατασκευή της τεχνικής γνώσης στους/στις μαθητές/-τριες των ΕΠΑΛ δεν είναι το απόλυτο επιστημονικό και θεωρητικό πλαίσιο του μαθησιακού αντικειμένου, αλλά ούτε και μια μαθητοκεντρική διαχείριση των ομάδων. Είναι ακριβώς η συμβολή της εργαστηριακής πράξης αυτό που κάνει την διαφορά (Σχήμα 5).

Ο βαθμός κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας είναι ατομικός, αλλά στα εργαστήρια, όσο «ξεχωριστός» και να είναι ένας/μία μαθητής/-τρια, η «ατομικότητα» χωνεύεται μέσα στην ομάδα (Σχήμα 6). Η τελική αξιολογική κρίση θα πρέπει να «διαφορίζεται»:

- i. από τον βαθμό συμμετοχής του/της μαθητή/-τριας στην περιοχή υλοποίησης,
- ii. από τον βαθμό συνειδητότητας, ο οποίος απορρέει από τα μεταγνωστικά - κριτικά στοιχεία που καταγράφηκαν κατά την συμμετοχή του/της, και επιβεβαιώθηκαν από την περιοχή ελέγχου των αποτελεσμάτων,
- iii. από την συμμετοχή του και τον δείκτη ευθύνης ο οποίος καταγράφηκε και στην διαχείριση του υλικού,
- iv. από τις επιβεβαιωμένες αξιολογήσεις των γνωστικών και των μεταγνωστικών του/της κατακτήσεων της επιστημονικής περιοχής της άσκησης.

Σχήμα 6:

Ακριβής προσδιορισμός των μεταβλητών αξιολόγησης



Συμπεράσματα

Ως προς την ερευνητική αξία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να σημειωθεί ότι η περιγραφικής φύσης παρούσα έρευνα έχει συμβάλει πειστικά στην καλύτερη γνώση του τρόπου, που εργάζονται οι τεχνολόγοι εκπαιδευτικοί στα ΕΚ. Έχει συμβάλλει επίσης καθώς, μέσα από την μοντελοποίηση, αναδείχθηκαν οι κατευθύνσεις των μελλοντικών σχεδιασμών. Επιπλέον, διεκδικούμε την σχετική πρωτοτυπία με την προσπάθειά μας να συνδέσουμε την διδακτική πράξη με διαδικασίες και μεθοδολογίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης για μια περιοχή στην οποία έχουν δημοσιευτεί ελάχιστα άρθρα. Από την άλλη μεριά έχει μεγάλη σημασία αν η παρούσα έρευνα λειτουργήσει ως βάση για περαιτέρω συγκριτικές μελέτες πάνω στο πεδίου. Με την συγκεκριμένη γνωσιακή παρακαταθήκη δίνεται η δυνατότητα σε μελλοντικούς ερευνητές και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ΕΚ να επεκτείνουν τη μελέτη του θέματος, και να εξετάσουν την επαγγελματική ανάπτυξη της θέσης εργασίας τους.

Η ερευνητική αξία των αποτελεσμάτων και της μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια βάση για μια συνολική έρευνα που θα έχει σχεδιαστεί και θα διερευνήσει τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ από όσους ασχοληθούν για τον εκσυγχρονισμό του πεδίου. Ως προς τα αποτελέσματα της μεθοδολογίας που εφαρμόσαμε στην έρευνα επιβεβαιώσαμε όσα δεδομένα συλλέξαμε από τις κλειδες παρατήρησης, από ημιδομημένες συνεντεύξεις και από τις συζητήσεις με στελέχη και τους/τις καθηγητές/-τριες και εργάστηκαν στο 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Επίσης διασταυρώσαμε στοιχεία και από την συλλογή των βαθμολογιών των εργαστηριακών μαθημάτων ανά Τομέα και ανά Ειδικότητα. Σε όλα τα καταγεγραμμένα κείμενα και στοιχεία εφαρμόσαμε ανάλυση εκτίμησης: ποιοτική στάθμιση για τις καταγεγραμμένες συζητήσεις και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, ποσοτική στάθμιση για τις βαθμολογίες. Σε όλα τα παραπάνω βασίστηκαν τα πορίσματα της μελέτης τα οποία συλλέχθηκαν κατευθείαν από το πεδίο για να

διευκολύνουμε τον προσδιορισμό των τάσεων και να μπορέσουμε να διευρύνουμε την επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας στην καινοτομία. Στην παρούσα δημοσίευση τα στοιχεία που συλλέξαμε ενσωματώνονται ως συνιστώσες στην μοντελοποίηση. Αυτό θα μας δώσει τη δυνατότητα σε επόμενη φάση της έρευνας να επαναπροσεγγίσουμε την ανάλυση στις επόμενες συνθήκες επέκτασης της έρευνας.

Αποτελέσματα από την βασική στοχοθεσία της έρευνας

Με το παρόν άρθρο δείξαμε ότι το βασικό μέρος των γνώσεων που κατασκευάζονται στην ΕΕΚ και στοχεύουν στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών των τεχνικών σχολείων βασίζονται σε ομαδοσυνεργατικά σενάρια και εφαρμογές οι οποίες έχουν στενή σχέση με τις αρχές της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, και με τις αρχές της ομαδοσυνεργασίας και της συμπερίληψης. Οι ουσιαστικότεροι στόχοι της έρευνάς μας κατέληξαν στα εξής:

α) καταγράψαμε, έστω και με αφαιρετικό τρόπο την συμβολή των ΕΚ στον προσπορισμό της αποβλεπτικής μάθησης την οποία υποστηρίζει η τεχνική εκπαίδευση και ειδικότερα τα ΕΚ μέσα σε αυτήν. Η μοντελοποίηση της ομαδοσυνεργατικής αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ εργαστήρια αξιολόγησης της ομαδοσυνεργατικής μετράει ποσοτικά και ποιοτικά την συμβολή των ΕΚ στην κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των αποφοίτων. Η ανάλυση ξεκινά από τη θέση πως η «τεχνική» γνώση και η τελικά η «ταυτότητα» ενός/μίας μαθητή/-τριας της ΕΕΚ» (Ηλεκτρονικός, Ηλεκτρολόγος, Μηχανολόγος κλπ.) δεν είναι δεδομένη, αλλά «κατασκευάζεται» από την πρώτη στιγμή της ένταξης του/της στην σχολική μονάδα, μέσα στη συνολική εξέλιξη του/της κυρίως μέσα από την εργαστηριακή γνώση. Ο τύπος αυτής της οργάνωσης της γνώσης είναι αποτέλεσμα και μιας συνολικότερης κοινωνικοοικονομικής επένδυσης, όχι μόνο στον πάγιο εξοπλισμό των εργαστηρίων, στα αναλώσιμα του κάθε εργαστηρίου ξεχωριστά και τον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό αλλά αφορά συνολικότερα την κοινωνική δυναμική της ΕΕΚ, και,

β) περιγράψαμε αναλυτικά την εργασία των τεχνολόγων εκπαιδευτικών τόσο στα επιμέρους κομμάτια, όσο και συνολικότερα στον τρόπο που η παιδαγωγική και εκπαιδευτική τους εργασία αναπτύσσεται, εκσυγχρονίζεται και εξελίσσεται.

Στη βάση αυτών των ευρημάτων εκτιμήσαμε και μπορούμε να εκτιμήσουμε επιπλέον και τις πιθανές μελλοντικές μεταβολές που δικαιούμαστε να αναμένουμε από την συμβολή της παρούσης έρευνας, καθώς και τις συνεπαγόμενες απαιτήσεις από την εξέλιξη της. Συνολικά προβλέπουμε ότι η έρευνα και τα αναλυτικά της μέρη θα συνεχιστούν και θα κατευθυνθούν στην ιχνηλάτηση των επιδράσεων που ασκούν οι προσημειωμένες μεταβλητές του μοντελοποιημένου συστήματος πάνω στην καθημερινότητα τη εργαστηριακής πράξης. Χρησιμοποιώντας ανάλυση συγκεντρώσεων και διαφορετικές τεχνικές κλιμάκωσης των παρατηρήσεων έχουμε την πρόθεση να επιχειρήσουμε αφενός τον προσδιορισμό ενός αριθμού τοπικών μορφωμάτων εφαρμογής της μοντελοποίησης, αφετέρου τον προσδιορισμό των γενικότερων υπό εξέλιξη χαρακτηριστικών συνολικά της ΕΕΚ. Η

παρούσα πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για την συγκρότηση ενός οδηγού σύγκλισης, ώστε να διενεργηθεί μια ευρύτερη συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα της ΕΕΚ ειδικότερα για την ενσωμάτωση της αξιολογικής κουλτούρας. Αυτή όμως η κουλτούρα θα πρέπει να έχει έναν ουσιαστικό παιδαγωγικό ρόλο για τα εργαστήρια της ΕΕΚ, και την διεπιστημονική σύνδεσή τους με τις αρχές και της αξίες της ομαδοσυνεργατικής στην τεχνική αλλά και γενικότερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λόγω της έκτασης του θέματος αποφύγαμε τις γενικότερες αναφορές, και εστίασαμε σε αυτές που βρίσκονται σε άμεση γειτνίαση με την υπόθεση εργασίας μας.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant. (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

- Babaalla, Z., Abdelmalek, H., Jakimi, A., & Oualla, M. (2024). Extraction of UML class diagrams using deep learning: Comparative study and critical analysis. *Procedia Computer Science*, 236, 452-459.
- Fowler, M. (2018). *UML distilled: a brief guide to the standard object modeling language*. Addison-Wesley Professional.
- Hodge, S. (2024). Curriculum work and hermeneutics. *The Curriculum Journal*, 35(1), 6-19.
- Huddleston, P. (2025). How should we assess vocational and practical learning? *The future of assessment*, 26. <https://filestore.aqa.org.uk/content/about-us/AQA-THE-FUTURE-OF-ASSESSMENT.PDF#page=30>
- Kasimatis, K., Kouloumpis, D., & Papageorgiou, T. (2019). Cultivation of 21st-century skills: Creating and implementing rubrics for assessing projects. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences* Volume 6, Issue 7, pp. 180-188, Selected Paper of 10th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2019) 01-03 November 2019, Novotel Conference Center Athens – Greece
- Kotsifakos, D., Angelis, E. R., & Douligeris, C. (2021). Conceptual Representations of Participation in Synchronous and Asynchronous Digital Education Environments for Vocational Education and Training Students. *European Journal of Engineering and Technology Research*, 45-52.
- Makrygiannis, P. S., Piromalis, D., Papoutsidakis, M., Tseles, D., & Papakitsos, E. C. (2019, September). Epistemologies for technology and its teaching: untying the knot of a three-level technological problem. In *2019 4th South-East Europe Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Social Media Conference (SEEDA-CECNSM)* (pp. 1-5). IEEE.
- Mitchell, J., Chappell, C., Bateman, A., & Roy, S. (2006). *Quality Is the Key: Critical Issues in Teaching, Learning and Assessment in Vocational Education and Training*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.

- Petropoulou, O., Vassilikopoulou, M., & Retalis, S. (2011). Enriched assessment rubrics: a new medium for enabling teachers to easily assess students' performance when participating in complex interactive learning scenarios. *Operational Research*, 11, 171-186.
- Preston-Shoot, M. (2012). The secret curriculum. *Ethics and Social Welfare*, 6(1), 18-36.
- Rumpe, B. (2016). *Modeling with UML* (Vol. 98). Cham: Springer.
- Sangmeister, J., Winther, E., Deutscher, V., Bley, S., Kreuzer, C., & Weber, S. (2018). Designing competence assessment in VET for a digital future. *Digital workplace learning: Bridging formal and informal learning with digital technologies*, 65-92.
- Yuliyanto, R., Susilaningih, S., & Indriayu, M. (2024). Understanding Vocational School Students' Work Readiness: The Synergistic Role of Fieldwork Practice and Self-Efficacy. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 10(2), 489-497. doi:https://doi.org/10.33394/jk.v10i2.11118
- Γιαλούρης Π. (2021). *Προσπάθειες αξιολόγησης στο Ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών
- Δακτυλάς, Ε. (2021). Από την Ιστορία της ΔΕ Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Ε-ΤΕ) στην Ελλάδα στα σημερινά ταυτοτικά χαρακτηριστικά και στις απόψεις των μαθητών της: όψεις της Ε-ΤΕ στην Αττική. Κεντρική Βιβλιοθήκη Ε.Μ.Π., Ιδρυματικό Αποθετήριο, Διδακτορικές Διατριβές, <https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/handle/123456789/52772>
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία - Πράξη - Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δούρος Π. (2018). Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μια μελέτη του Παλαιολόγου Δούρου, ανάκτηση 15 Αυγούστου 2024 από <https://www.openbook.gr/h-texniki-kai-epaggelmatiki-ekpaideysi-stin-ellada/>, Ψηφιακή έκδοση με Creative Commons BY-NC-ND. ISBN: 978-618-00-0304-8
- Ιακωβίδης Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσεγγιση μεσα απο τη συγκριση του ελληνικου και του γερμανικου συστηματος*. Αθήνα: GUTENBERG, ISBN139789600107494
- Καρατζογιάννης, Σ., Πανταζή Σ. (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων, Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας, ανάκτηση 10 Αυγούστου 2024 από https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/10/meleti_eppagelmatiki_ekpaideusi.pdf, ISBN: 978-618-5025-28-1
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρη, ISBN 978-960-333798-0
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Λιβάνης.

- Κολιάδης, Γ. (2002). *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας (Πρόγραμμα Qual-Impract)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοτσιφάκος, Δ., Κασσιμάτη, Α., & Δουληγέρης, Χ. (2019). Εκπαιδευτικές πολιτικές και προφίλ καθηγητών και εκπαιδευτών για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο *Πρακτικά 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου Συλλόγου ΕΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ (2017), Επαγγελματική Εξέλιξη και Ανάπτυξη του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού*, 5-6 Μαΐου 2017. (σ.σ 47-55). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκάκης, Σ. (2014). *Η διαχρονική εξέλιξη της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής).
- Μουρατίδης Μ., Κοτσιφάκος Δ. (2022) *Ο ρόλος του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου Περάματος στο στρατηγικό σχεδιασμό για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην ευρύτερη περιοχή*, Αθήνα: Εκδόσεις Ένωσης Ελλήνων Φυσικών.
- Σακκούλα, Ν. Ν., Κουνατίδου, Θ., & Λιοναράκης, Α. (2023). Η αξιολόγηση και η συνεισφορά της στη διαμόρφωση ενός ανοικτού σχολείου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 12(7), 71-91.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2011). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*, Αθήνα: Διάδραση

Η επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης και των ψηφιακών μέσων στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Σταυρούλα Πατσιομίτου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μαθηματικών, Δ.Δ.Ε. Γ' Αθήνας

Περίληψη

Η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την αξιολόγησή του είναι ένα σημαντικό αλλά και αμφιλεγόμενο ζήτημα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στην εργασία εξετάζεται ο ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης και των ψηφιακών μέσων στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διεξάγεται μελέτη μέσω του ChatGPT, προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες αναφορικά με τα είδη συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάφορους και διαφορετικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Διερευνήθηκε η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις του ChatGPT στα prompts που τέθηκαν και εξετάστηκε η καταλληλότητα της χρήσης του για τη θεωρητική δειγματοληψία υλικού. Συνοψίζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και συζητούνται τα οφέλη και οι κίνδυνοι από τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς και ο ρόλος της στην αξιολόγηση και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, ψηφιακά μέσα, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου

The influence of artificial intelligence and digital media on the evaluation of school units and the enhancement of educational quality

Stavroula Patsiomitou

Education Advisor for Mathematics, Athens C Area

Abstract

The quest to improve the quality of education through assessment has emerged as a significant and often debated topic at both national and international levels. This study examines the influence of artificial intelligence and digital media on the assessment of educational institutions and the resulting enhancement of the quality in education. A research project utilizing ChatGPT was carried out to gather information regarding various artificial intelligence systems that can be applied in diverse educational settings. The research rigorously examines the reliability of the results produced by ChatGPT and analyzes its suitability for sampling theoretical content. The conclusions are presented in a summarized format, accompanied by a discussion regarding the possible advantages and disadvantages of incorporating artificial intelligence into educational settings,

along with its impact on assessment methods and the overall improvement of educational standards.

Keywords: artificial intelligence, digital means, quality in education

Εισαγωγή

Η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την αξιολόγησή του είναι ένα σημαντικό αλλά και αμφιλεγόμενο ζήτημα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007, σελ. 135). Στην παρούσα εργασία: (α) Προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι των ψηφιακών μέσων και της τεχνητής νοημοσύνης (TN). Αναφέρονται ακόμα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης και ο ρόλος τους στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, θέτοντας ερωτήματα με κατάλληλα prompts στο ChatGPT (<https://openai.com/chatgpt/>) (β) Αναφέρεται ο όρος του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της αξιολόγησής του και εξετάζεται πώς συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (γ) Εξετάζονται απόψεις ερευνητών και διεθνών οργανισμών, οι οποίοι προσδιορίζουν την έννοια της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, μέσα από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εστιάζουν στα είδη ικανότητας των εκπαιδευτικών, τα οποία επηρεάζουν την απόδοσή τους. Γενικότερα, η συζήτηση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιος ο ρόλος των ψηφιακών μέσων και της τεχνητής νοημοσύνης στη διαδικασία διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης; Πώς κατά συνέπεια επιδρά στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων;
- Μέσω ποιων δράσεων με χρήση TN θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν και να προβλέψουν τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών; Πώς θα επηρεάσει η TN τη διδασκαλία τους στο άμεσο μέλλον;
- Πώς μπορεί να συμβάλλει η TN στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων ως έργο των εκπαιδευτικών;

Τεχνητή νοημοσύνη και ενίσχυση της διδασκαλίας και μάθησης των εννοιών

Πριν αναφερθούμε στην τεχνητή νοημοσύνη (TN) και το ρόλο της, κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε τους όρους διδασκαλία και μάθηση, συμπληρώνοντας ή αναθεωρώντας απόψεις άλλων ερευνητών (π.χ. Cashin, 1989; Vajoczki, 2008; Ramsden, 1991, 1992; Shulman, 1986, 1993). Η διδασκαλία είναι μια πολυδιάστατη δραστηριότητα με ποικίλες αρμοδιότητες, που στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών με σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης και της προσαρμογής στη συμπεριφορά του ατόμου, ώστε αυτό το άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά. Μπορεί να διεξαχθεί με διαφορετικές μεθόδους και με εφαρμογή ποικίλων τεχνικών (με σύγχρονο, ή με ασύγχρονο τρόπο, διαφοροποιημένα, ανεστραμμένα, μαθητοκεντρικά, με βιντεο-διαλέξεις κ.λπ.). Η μάθηση είναι η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων που μπορούν να μετρηθούν, μέσω της αλλαγής στην κατανόηση, τη σκέψη και τη συμπεριφορά του ατόμου ως σύνθεση παλαιών και

νέων εμπειριών, μέσω εξατομικευμένου ή συλλογικού τρόπου, σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Εκφράζεται σε μια διαδικασία διαρκούς ανάπτυξης και προόδου, ενώ σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους συνομηλίκους.

Ψηφιακή διδασκαλία είναι η διδασκαλία με χρήση ψηφιακών μέσων. Ψηφιακά θεωρούνται τα μέσα τα οποία παρέχουν πληροφορίες σε ψηφιακή μορφή αναπαραστάσεων, που είναι αντιληπτές από τις αισθήσεις της όρασης, ακοής και αφής (π.χ. ιστοσελίδες, υπερκείμενα, βιντεοπαιχνίδια, 3D γραφικά, ηλεκτρονικά βιβλία). Η πρόσβαση σε μαθηματικές έννοιες με ψηφιακά μέσα προσφέρει διαφορετικές μεθόδους με τις οποίες μπορούν αυτές οι έννοιες να δημιουργηθούν και να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές.

Σε ότι αφορά την TN, όρος ο οποίος επινοήθηκε από τον ομότιμο καθηγητή του Παν. Stanford, John McCarthy το 1955. Τεχνητή Νοημοσύνη θεωρείται «η επιστήμη και η μηχανική της δημιουργίας ευφύων μηχανών» (δείτε σχετικά, Manning, 2020; Rapaport, 2020) ή όπως εικάζουν οι McCarthy et al. (1955): *the conjecture that every aspect of learning or any other feature of intelligence can in principle be so precisely described that a machine can be made to simulate it*. Πρόδρομοι της εφαρμογής της TN στην εκπαίδευση αποτελούν οι εργασίες των ψυχολόγων Sidney Pressey (καθηγητή στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Ohio, το 1920) και B. F. Skinner (καθηγητή του Πανεπιστημίου Harvard, τα έτη 1948-1974). Ο Skinner χαρακτηριστικά αναφέρει στο έργο του «Διδακτικές Μηχανές» (Skinner, 1958, p.971): «*Like a good tutor, the machine presents just that material for which the student is ready....*».

Ο ορισμός της τεχνητής νοημοσύνης αναφέρεται σε πολλά άρθρα. Ενδεικτικά αναφέρεται ο ακόλουθος (European Commission's Communication on AI, High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, Rossi et al., 2018):

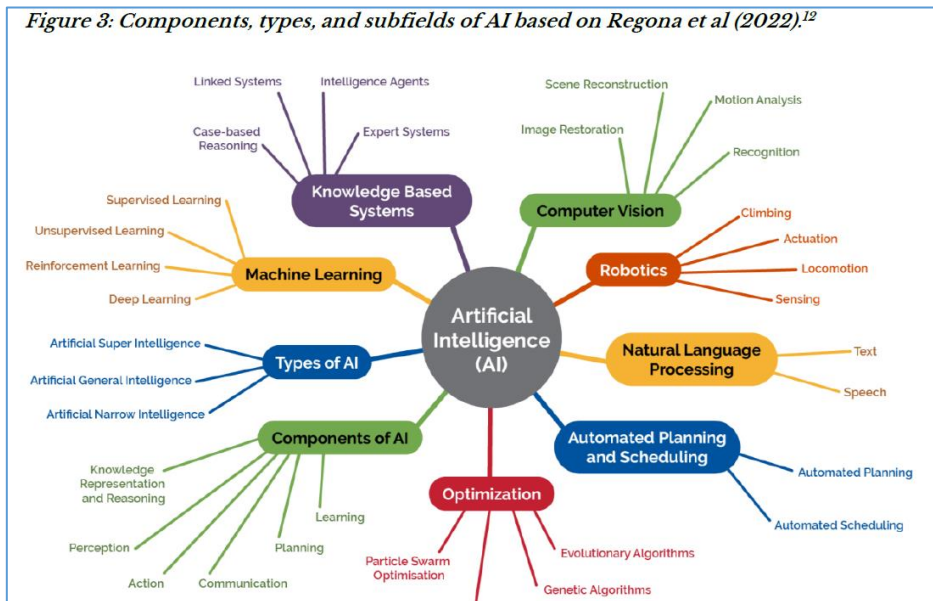
«Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) αναφέρεται σε συστήματα που επιδεικνύουν ευφυή συμπεριφορά, αναλύοντας το περιβάλλον τους και αναλαμβάνοντας ενέργειες –με κάποιο βαθμό αυτονομίας– για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Τα συστήματα που βασίζονται σε τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να βασίζονται αποκλειστικά σε λογισμικό, να δρουν στον εικονικό κόσμο (π.χ. λογισμικό ανάλυσης εικόνας, μηχανές αναζήτησης, συστήματα αναγνώρισης ομιλίας και προσώπου) ή η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενσωματωθεί σε συσκευές υλικού (π.χ. προηγμένα ρομπότ, αυτόνομα αυτοκίνητα, drones).

Η διαμοίραση γνώσεων που αφορούν την TN και η ανάπτυξη σχετικών πολιτικών που θα επηρεάσουν το μέλλον της εκπαίδευσης αποτελούν τον κύριο στόχο της έκθεσης «Η Τεχνητή Νοημοσύνη και το μέλλον της Διδασκαλίας και Μάθησης» (Cardona et al., 2023). Όπως αναφέρουν οι Cardona et al. (2023, p.1): Θα θεωρήσουμε ότι η «εκπαιδευτική τεχνολογία» (edtech) περιλαμβάνει τόσο (α) τεχνολογίες ειδικά σχεδιασμένες για εκπαιδευτική χρήση, όσο και (β) γενικές τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται ευρέως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όρος «ομπρέλα» για ένα αυξανόμενο σύνολο δυνατοτήτων μοντελοποίησης. Στο διάγραμμα (Σχήμα 1) παρουσιάζονται συνιστώσες, τύποι και υποπεδία της TN.

Σχήμα 1.

Συνιστώσες, τύποι και υποπεδία της TN

Πηγή: Cardona et al., 2023, p.11



Η ΤΝ επομένως, είναι ένας όρος που εμπερικλείει μια σειρά τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένης της μηχανικής μάθησης, της επεξεργασίας φυσικής γλώσσας, της βελτιστοποίησης, των συστημάτων βασισμένων στη γνώση κ.λπ. Για την Coursera (Coursera, ιστοσελίδα [1]) η τεχνητή νοημοσύνη (AI) αναφέρεται σε συστήματα υπολογιστών ικανά να εκτελούν σύνθετες εργασίες που μόνο ένας άνθρωπος θα μπορούσε να κάνει, όπως συλλογισμοί, λήψη αποφάσεων ή επίλυση προβλημάτων. Επίσης, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (European Council, ιστοσελίδα [2]):

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) είναι η χρήση ψηφιακής τεχνολογίας για τη δημιουργία συστημάτων ικανών να εκτελούν εργασίες που συνήθως πιστεύεται ότι απαιτούν ανθρώπινη νοημοσύνη. Η τεχνητή νοημοσύνη δεν αποτελεί μια νέα τεχνολογία. Ορισμένες τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης υπάρχουν εδώ και δεκαετίες, αλλά η πρόοδος στην ισχύ των υπολογιστών, η διαθεσιμότητα μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων και νέου λογισμικού έχουν οδηγήσει σε σημαντικές ανακαλύψεις σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Σε γενικές γραμμές η ΤΝ συγκεντρώνει επιστημονικές θεωρίες και τεχνικές, των οποίων ο στόχος είναι να καταφέρουν μία προσομοίωση των γνωστικών λειτουργιών ενός ανθρώπινου όντος. Από τις ομιλίες ερευνητών του τομέα (π.χ. Δασκαλάκης, 2023, Real Podcast) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι: (i) δεν μπορεί η ΤΝ να φτάσει σε ανώτερες γνωστικές λειτουργίες με πολύ καλά ορισμένο τρόπο· (ii) δεν είναι σε θέση να παράγει τη συνέχεια ενός βίντεο που έχει κάποιο στόχο· (iii) δεν έχει αποκτήσει συνείδηση και ηθικό κώδικα· (iv) η κομψότητα στα Μαθηματικά είναι αμφισβητήσιμη· (v) δεν έχει μάθει να μεταφέρει σε μία νοητική λειτουργία κάτι που δεν έχει μάθει καλά με ικανότητα προσομοίωσης.

Μέσω της τεχνητής νοημοσύνης και των υπολογιστικών συστημάτων, ικανών να διεκπεραιώσουν έργα που από τη φύση τους απαιτείται ανθρώπινη ευφυΐα, υπάρχει δυνατότητα αναγνώρισης λόγου, λήψης αποφάσεων, προσδιορισμού μοντέλων και κανόνων. Γενικότερα θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι: Τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) είναι η προσομοίωση λειτουργιών και διαδικασιών

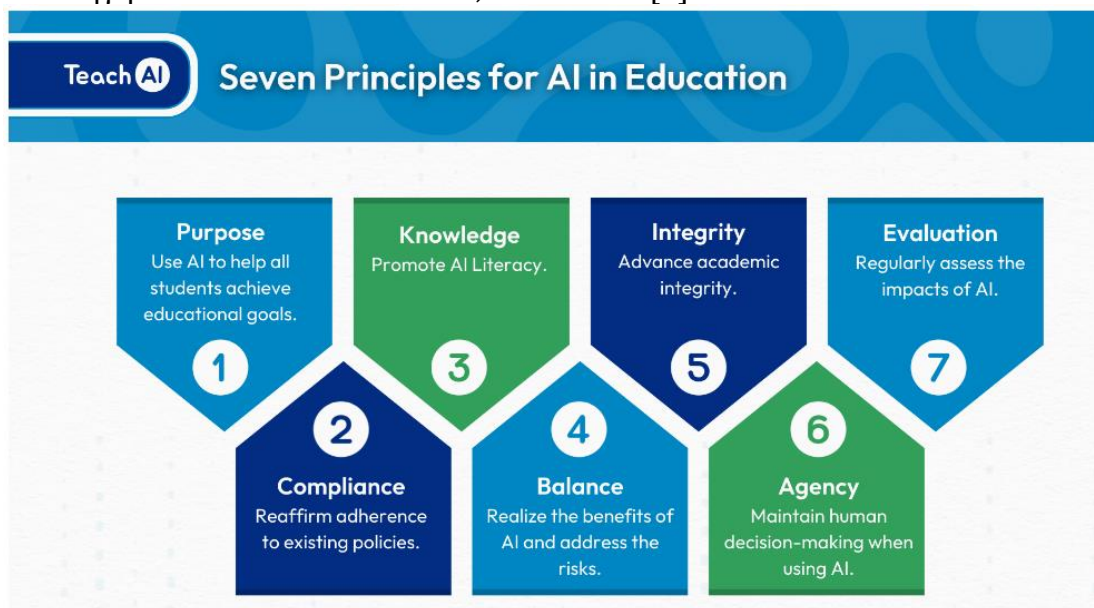
ανθρώπινης νοημοσύνης μέσω υπολογιστικών συστημάτων για την επίλυση προβλημάτων, τη μάθηση και την διαμόρφωση συμπερασμάτων (π.χ. μηχανική μάθηση, ρομποτική, επεξεργασία φυσικής γλώσσας, κ.λπ.).

Τα ψηφιακά μέσα και η τεχνητή νοημοσύνη έχουν εισέλθει δυναμικά στον εκπαιδευτικό χώρο (π.χ. Anastasiades, 2023), ανοίγοντας νέες προοπτικές για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στην έκθεση του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ αναφέρεται ότι κύριος σκοπός μας ως εκπαιδευτικοί είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (World Economic Forum, ιστοσελίδα [3, 4]). Σε ότι αφορά τη γνώση, κύριος στόχος μας όλων των εκπαιδευτικών είναι να προωθήσουμε την ψηφιακή εγγραμματοσύνη και την εγγραμματοσύνη σε θέματα που αφορούν τα ψηφιακά μέσα και την ΤΝ. Γενικότερα, ακολουθώντας το πλαίσιο των επτά αρχών για την ΤΝ στην εκπαίδευση (World Economic Forum, ιστοσελίδα [4]), οφείλουμε να αξιολογήσουμε τον αντίκτυπο της ΤΝ στην εκπαίδευση, να αναπτύξουμε την ακαδημαϊκή ακεραιότητα, να επιβεβαιώσουμε την τήρηση των υφιστάμενων πολιτικών, να κατανοήσουμε τα πλεονεκτήματα της ΤΝ και να αντιμετωπίσουμε τους κινδύνους, να διατηρήσουμε ακόμα την ανθρώπινη λήψη αποφάσεων.

Σχήμα 2.

Επτά Αρχές για την εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση

Πηγή: World Economic Forum, ιστοσελίδα [4]



Ειδικότερα, για το ChatGPT (Chat Generative Pre-Trained Transformer, Roose), ευρέως γνωστό από το 2022, θεωρείται ότι είναι εργαλείο επεξεργασίας της φυσικής γλώσσας, ένα πρόγραμμα ΤΝ για το οποίο έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες (π.χ. Ipek et al. 2023). Κάποιες μελέτες έχουν εκφράσει ανησυχία για την εισαγωγή του στην εκπαίδευση, ενώ άλλες αναφέρουν τα εν δυνάμει οφέλη από την εφαρμογή του αλλά και τους πιθανούς κινδύνους. Γενικότερα, οι Sabzalieva &

Valentini (2023) στην εκτενή μελέτη τους για το ChatGPT (ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide]), αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα γλωσσικό μοντέλο (chatbot) που επιτρέπει στους ανθρώπους να αλληλεπιδρούν με έναν υπολογιστή με έναν φυσικό και διαλεκτικό τρόπο, παράγοντας αυθεντικά αποτελέσματα.

«ChatGPT uses natural language processing to learn from Internet data, providing users with artificial intelligence-based written answers to questions or prompts». (Sabzalieva & Valentini, 2023, p. 5).

Το ChatGPT απαντά σε ερωτήσεις που του θέτει ο χρήστης με μορφή prompts (προτροπών). Θα εξετάσουμε στη συνέχεια τον τρόπο με τον οποίο η τεχνητή νοημοσύνη και τα ψηφιακά μέσα επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επίσης το ρόλο του ChatGPT στη συγκέντρωση πληροφοριών με ταχύτητα και ακρίβεια, παίζοντας το ρόλο του «αλιέως» μέσα από άγνωστες διαδρομές του διαδικτύου.

Ψηφιακή Ικανότητα, Τεχνητή νοημοσύνη και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με τον Tyler (1949), από τον οποίο εισήχθη ο όρος «αξιολόγηση», αυτή είναι η διαδικασία αποτίμησης της αξίας μιας οντότητας. Με τον όρο εκπαιδευτικό έργο αναφερόμαστε στο σύνολο των δραστηριοτήτων που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον, είτε αυτό είναι σε μια τάξη σχολείου, σε ένα πανεπιστήμιο, είτε μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει τη σχεδίαση διδακτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, την διδασκαλία μαθησιακού υλικού, την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης και κατανόησης.

Ο όρος επαγγελματική ικανότητα/(επάρκεια) (Professional Competency) αναφέρεται σε ένα σύνολο γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων, ικανοτήτων και πεποιθήσεων που τα άτομα (και οι εκπαιδευτικοί επομένως) χρειάζονται για να επιτύχουν σε ένα επάγγελμα. Η επαγγελματική ικανότητα, ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης της ποιότητας που αντιπροσωπεύει την αποτελεσματική χρήση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των διανοητικών ικανοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για την εκτέλεση των καθηκόντων κάποιου ατόμου. Υπάρχει διαφορά όμως, μεταξύ των όρων αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, αφού ο πρώτος όρος αφορά μόνο την ατομική απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα, δηλαδή μια εργασία για μια ορισμένη (/προκαθορισμένη) αμοιβή ή μισθό με βάση την κατάρτιση τους σε γνωστικά αντικείμενα και παιδαγωγικούς στόχους, σκοπός της οποίας είναι η παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών σε τρίτους. Κάθε επάγγελμα, άρα και του εκπαιδευτικού (Joseph, 2013): «(α) χαρακτηρίζεται από ένα συστηματοποιημένο σώμα της γνώσης και δεξιοτήτων που είναι μοναδικό σε αυτό το «επάγγελμα», (β) εξελίσσεται στη διαδικασία να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες ανάγκες μιας κοινωνίας (γ) χαρακτηρίζεται από έναν κώδικα δεοντολογίας που ακολουθείται από τα μέλη της, καθώς και επαγγελματική στάση μεταξύ των μελών του» (p.32-

33). Κύριο έργο των εκπαιδευτικών είναι η εκπαίδευση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί σε αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους τους επηρεάζονται, ανατροφοδοτούνται και αυτή η διαδικασία παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ενεργούν και ως συνέπεια στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εκπαιδεύονται. Η διδασκαλία ικανοποιεί τα κριτήρια του «επαγγέλματος», επομένως, όπως κάθε επάγγελμα, έχει την ευθύνη να προσδιορίζει, αναπτύσσει και συντηρεί υψηλά πρότυπα. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε μία διδασκαλία αποτελεσματική όταν αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα που περιλαμβάνει μια ποικιλία διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών, επιδιώκει τη θετική αλλαγή στη μάθηση των μαθητών και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς ταυτόχρονα ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Επομένως, η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια επαγγελματική δραστηριότητα όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον εαυτό του και τις γνώσεις του για να προάγει την μάθηση και την ευημερία των μαθητών. Ο Shulman (1986) ισχυρίζεται ότι οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι έχουν τρεις τύπους γνώσης

- γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας τους (content knowledge)·
- γνώση της διδακτικής του αντικειμένου και των στρατηγικών (pedagogical)· και
- γνώση εξειδικευμένων στρατηγικών για τη διδασκαλία του αντικειμένου (pedagogical content knowledge).

Η τελευταία γνώση είναι διασύνδεση μεταξύ της γνώσης παιδαγωγικών και της γνώσης του αντικειμένου του εκπαιδευτικού, δηλαδή η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζει με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας τις γνώσεις του, ώστε να τον κατανοήσουν οι μαθητές του. Γενικότερα, η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία είναι ένα πολυδιάστατο θέμα που περιλαμβάνει πολλά χαρακτηριστικά και παραμέτρους. Ερευνητές έχουν προσδιορίσει διάφορες πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας (δείτε σχετικά Πατσιομίτου, 2016α, β), συμπεριλαμβανομένης της απόδοσης στην τάξη, του περιεχομένου της διδασκαλίας, της διαχείρισης του προγράμματος σπουδών, τη διέγερση του ενδιαφέροντος και του ενθουσιασμού των μαθητών, τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος μάθησης, και την προσαρμογή του υλικού μάθησης σε πραγματικές καταστάσεις. Ουσιαστικά, η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί σαφείς στόχους, συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, διαφοροποίηση στη διδασκαλία και μάθηση, και συσχέτιση του υλικού μάθησης με τον πραγματικό κόσμο.

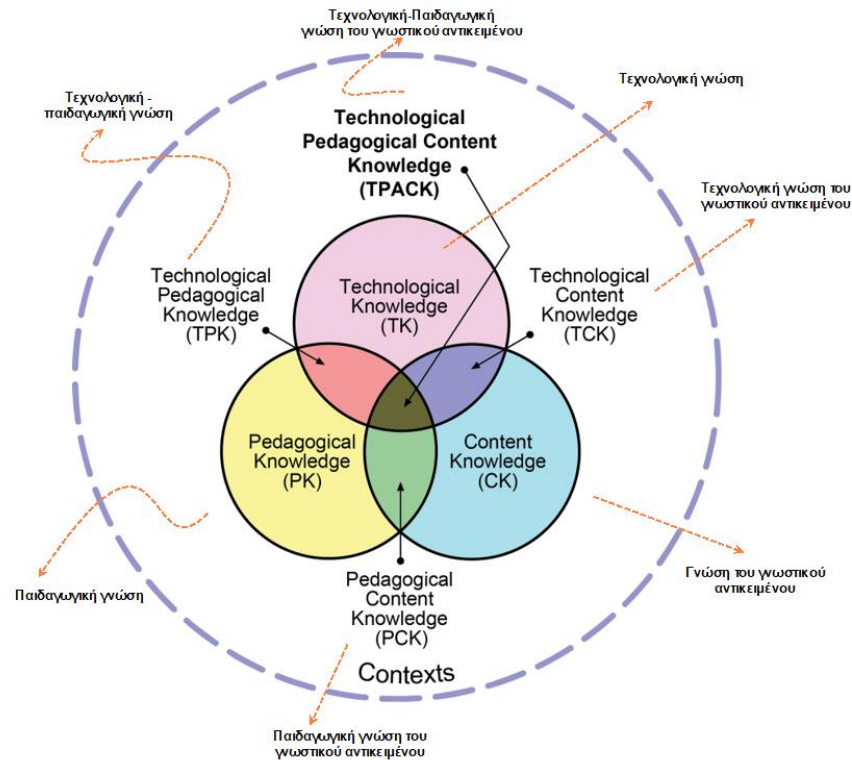
Η τεχνολογική παιδαγωγική γνώση (TPACK) των Mishra & Koehler (2006), αναβαθμίζει και επεκτείνει το έργο του Shulman, καθώς στο θεωρητικό τους πλαίσιο οι ερευνητές περιγράφουν τα είδη της γνώσης που οφείλει να συγκεντρώνει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να είναι αποτελεσματικός σε ένα περιβάλλον τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης. Η σύζευξη ακόμα, της γνώσης περιεχομένου, παιδαγωγικής γνώσης και γνώσης της τεχνολογίας είναι αναγκαίες να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην παιδαγωγική τεχνολογική γνώση επομένως, υπεισέρχεται και η παιδαγωγική γνώση και χρήση της ΤΝ. Η χρήση ψηφιακών μέσων και ειδικότερα λογισμικών δυναμικής γεωμετρίας στη διδασκαλία των μαθηματικών, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της

ποιότητας της εκπαίδευσης σε αυτό τον τομέα. Τα λογισμικά αυτά προσφέρουν ένα διαδραστικό περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να διερευνούν και να ανακαλύπτουν τις μαθηματικές έννοιες μέσα από εμπειρικές, βιωματικές και ενδιαφέρουσες καταστάσεις.

Σχήμα 3.

Οι επτά συνιστώσες της γνώσης των δασκάλων

Πηγή: Mishra & Koehler, 2006 (<http://tpack.org>, μερική προσαρμογή)



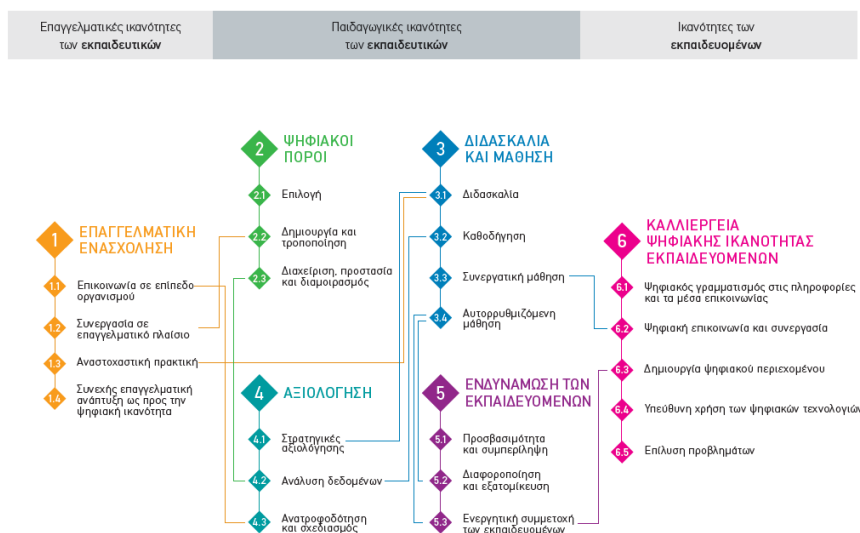
Με την εφαρμογή τεχνικών τεχνητής νοημοσύνης, όπως οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης και τα νευρωνικά δίκτυα, σε συνδυασμό με αυτά τα λογισμικά, ελπίζουμε να επιτευχθεί ακόμη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών (European Framework for the Digital Competence of Educators – DigCompEdu) όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, (προσχολική, πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, ειδική εκπαίδευση κ.λπ.) η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών αποτελείται από 22 ικανότητες, κατηγοριοποιημένες σε 6 διαφορετικούς τομείς. Η έκδοση στην ελληνική γλώσσα του έργου (δείτε σχετικά, ιστοσελίδα [5]) αποτελεί προϊόν συνεργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου (ΠΙΚ) και του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ). Δηλαδή, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Ψηφιακή Ικανότητα των Εκπαιδευτικών (DigCompEdu) είναι ένα επιστημονικό πλαίσιο που περιγράφει τι σημαίνει να είναι ψηφιακά ικανοί οι

εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το σχήμα παρέχει ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς για την υποστήριξη της ανάπτυξης ψηφιακών ικανοτήτων ειδικά για εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη.

Σχήμα 4:

Ικανότητες των εκπαιδευτικών και συνδέσεις τους

Πηγή: DigCompEdu,[5], σελ. 23



Γράφημα 3: Ικανότητες DigCompEdu και συνδέσεις τους

Ακόμα, μεταξύ των παιδαγωγικών ικανοτήτων περιέχονται και οι ικανότητες που αφορούν την αξιολόγηση (στρατηγικές αξιολόγησης, ανάλυση δεδομένων, ανατροφοδότηση και σχεδιασμός). Ο Wolf (1987) προσδιόρισε τέσσερα στοιχεία στον ορισμό της αξιολόγησης (evaluation):

- τη συστηματική συλλογή δεδομένων με προγραμματισμένο και προσεγμένο τρόπο·
- την ερμηνεία/ανάλυση των αποδεικτικών στοιχείων·
- την αποτίμηση της αξίας μιας ομάδας ατόμων ή μιας αξιολογούμενης οντότητας, κάνοντας χρήση των πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί (π.χ. της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, του προγράμματος σπουδών, της εκπαιδευτικής πολιτικής, κλπ.·
- το σύνολο των αποτελεσμάτων της δράσης και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της (π.χ. η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών).

Συνολικά, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προσφέροντας ακριβέστερες και πιο εξατομικευμένες αναλύσεις, παρέχοντας πληροφορίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό επίσης να γίνει μια συνοπτική επισκόπηση των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης που υπάρχουν και είναι διαθέσιμα για τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Έρευνα μέσω ChatGPT Prompting

Σύμφωνα με τους Glaser & Strauss (1967), «η θεωρητική δειγματοληψία είναι μια διαδικασία συλλογής δεδομένων για την παραγωγή της θεωρίας, όπου ο αναλυτής συλλέγει από κοινού, κωδικοποιεί και αναλύει τα δεδομένα και αποφασίζει τον τύπο δεδομένων που στη συνέχεια συλλέγονται με σκοπό να αναπτυχθεί η θεωρία». Στην προκειμένη περίπτωση, η «θεωρία» θα προκύψει από τη δημιουργία κατηγοριών που θα προκύψουν κατά την ανάλυση των ευρημάτων με χρήση *ChatGPT Prompting*. Οι απαντήσεις του ChatGPT θα αναφερθούν στη συνέχεια με πλάγιαστά γράμματα (*Italics*), ενώ οι σύνδεσμοι που προέκυψαν στη συνέχεια με διερεύνηση στο διαδίκτυο για την επαλήθευση των πληροφοριών βρίσκονται εντός παρενθέσεως. Ο όρος “Prompt” (προτροπή) είναι νέος στο συγκεκριμένο πλαίσιο και αφορά τη δημιουργία κατάλληλων ερωτήσεων στα συστήματα ΤΝ, όπως το ChatGPT. Πολλά ερευνητικά κέντρα (π.χ. Coursera) έχουν αναπτύξει έναν κατάλογο στρατηγικών Prompting για τη διαχείριση του ChatGPT με αποτελεσματικό τρόπο [δείτε σχετικά, ιστοσελίδα [6]].

Στην παρούσα εργασία διεξάγεται μελέτη με χρήση κατάλληλων προτροπών (prompts) με στόχο την θεωρητική λήψη δειγμάτων για συστήματα ΤΝ που αφορούν την εκπαίδευση. Η διαδικασία θεωρητικής δειγματοληψίας περιελάμβανε τα ακόλουθα βήματα: (α) διαμόρφωση κατάλληλων προτροπών-ερωτήσεων (prompts), ώστε το ChatGPT να ανταποκριθεί, παρέχοντας απαντήσεις· (β) επανεξέταση των ερωτήσεων με βάση τα δεδομένα που προέκυπταν από τις απαντήσεις του ChatGPT και προσθήκη νέων prompts· (γ) έλεγχος της ορθότητας των απαντήσεων με κατάλληλη διερεύνηση σε μια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο· (δ) έλεγχος για πιθανή λογοκλοπή των απαντήσεων από κάποια δημοσιευμένη εργασία· (ε) συγκέντρωση των απαντήσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Ακολουθεί μια συνοπτική αναθεώρηση της μελέτης και των ευρημάτων και διαμόρφωση μιας «θεωρίας» για τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, ως μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνα

Ερώτημα (ChatGPT Prompt) 1ο: Γνωρίζετε συστήματα ΤΝ που θα μπορούσαν να συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στην εκπαίδευση;

ChatGPT(απάντηση): Υπάρχουν πολλά συστήματα τεχνητής νοημοσύνης που μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους. Αναφέρω μερικά από αυτά:

1. **Συστήματα Εξατομικευμένης Μάθησης:** Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούν αλγόριθμους μηχανικής μάθησης για να παρακολουθούν την πρόοδο του μαθητή και να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και το ρυθμό της μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες του.
2. **Συστήματα Συμβουλευτικής και Σταδιοδρομικού Προσανατολισμού:** Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούν AI για να παρέχουν προσωποποιημένες συμβουλές και καθοδήγηση στους μαθητές σχετικά με επαγγελματικές επιλογές.
3. **Εικονικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα:** Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία εικονικών περιβαλλόντων που επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκούνται σε πραγματικές καταστάσεις χωρίς τους κινδύνους του πραγματικού κόσμου.
4. **Συστήματα Αυτοματοποιημένης Αξιολόγησης και Ανατροφοδότησης:** Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούν AI για να αξιολογούν τις απαντήσεις των μαθητών και να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και συμβουλές για τη βελτίωση της απόδοσής τους.
5. **Συστήματα Αναγνώρισης Και Εκτίμησης Συναισθημάτων:** Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούν AI για να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης, προσφέροντας προσαρμοσμένη υποστήριξη.

Αυτά είναι μόνο μερικά παραδείγματα του πώς η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση, προσφέροντας προηγμένες λύσεις για τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας.

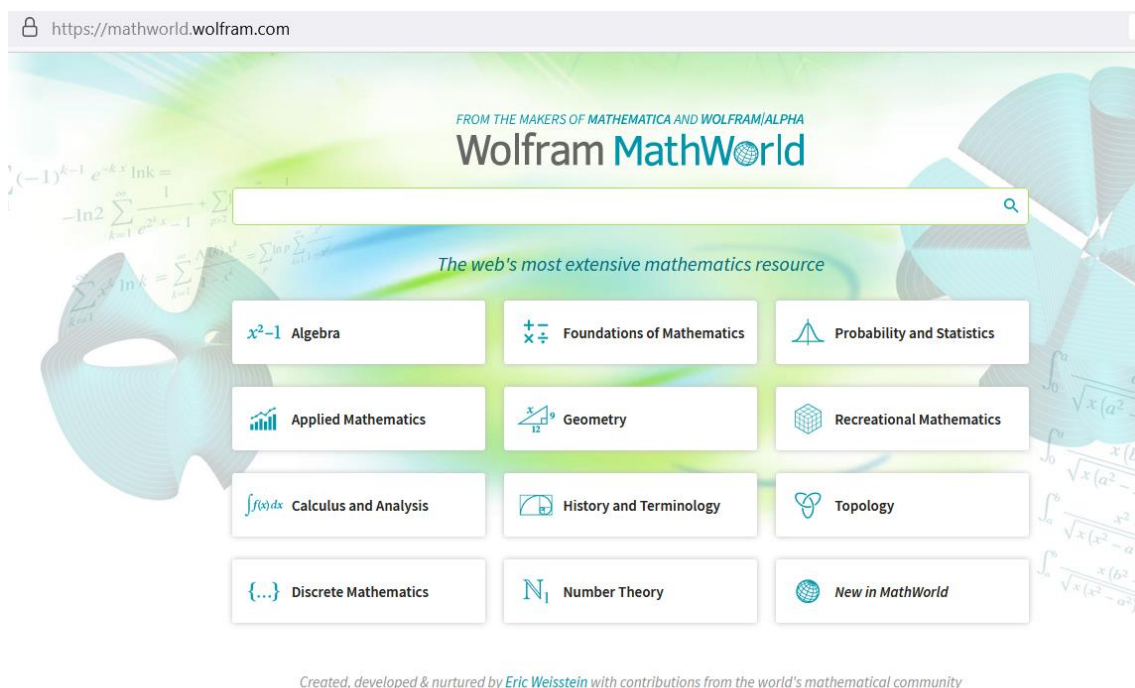
Ερώτημα (ChatGPT Prompt) 2ο: Μπορείτε να αναφέρετε συστήματα εξατομικευμένης μάθησης;

ChatGPT(απάντηση): Τα συστήματα εξατομικευμένης μάθησης είναι εκείνα που προσαρμόζονται στις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τον ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή. Μερικά παραδείγματα τέτοιων συστημάτων περιλαμβάνουν:

1. **Εξατομικευμένα μαθήματα από απόσταση:** Πλατφόρμες όπως η Khan Academy (<https://el.khanacademy.org/>) προσφέρουν μαθήματα που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή. Μέσω αλγορίθμων μάθησης, η πλατφόρμα προσαρμόζει το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασης στον κάθε χρήστη.
2. **Παιχνίδια μάθησης:** Παιχνίδια όπως το Duolingo (<https://www.duolingo.com/>) για την εκμάθηση γλωσσών προσφέρουν εξατομικευμένες εμπειρίες μάθησης. Το περιεχόμενο και οι ασκήσεις προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις επιδόσεις του κάθε χρήστη.
3. **Διασυνδεδεμένα βιβλία μαθητή:** Ορισμένα εκπαιδευτικά βιβλία έχουν διαδραστικές εκδόσεις που προσαρμόζονται στις ανάγκες του μαθητή. Μέσω ερωτήσεων, ασκήσεων και επεξηγήσεων, το βιβλίο μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένη εμπειρία μάθησης.
4. **Συστήματα αξιολόγησης μάθησης:** Ορισμένες πλατφόρμες αξιολόγησης όπως το Coursera (<https://www.coursera.org/>) παρέχουν εξατομικευμένα πλάνα μάθησης βασισμένα στις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει ήδη αποκτήσει κάποιος μαθητής.

Σχήμα 5.

Διασυνδεδεμένα βιβλία στα Μαθηματικά (ιστοσελίδα [7])



Ερώτημα (ChatGPT Prompt) 3ο: Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα διασυνδεδεμένων βιβλίων;

ChatGPT(απάντηση): Ορισμένα παραδείγματα διασυνδεδεμένων βιβλίων μαθητή περιλαμβάνουν:

1. **"Τα Μαθηματικά του Κόσμου" (MathWorld):** Αυτό το διασυνδεδεμένο βιβλίο μαθητή παρέχει διαδραστικό περιεχόμενο, ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης και εκθέσεις που προσαρμόζονται στην πρόοδο του μαθητή στα μαθηματικά. (<https://mathworld.wolfram.com/> ή <https://math-world.e-learningforkids.org/>)
2. **"Η Περιπέτεια της Ιστορίας" (The Adventure of History):** Αυτό το διασυνδεδεμένο βιβλίο μαθητή προσφέρει ένα πλούσιο περιεχόμενο με εικόνες, βίντεο και διαδραστικές ασκήσεις που προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή στην ιστορία. (<https://www.historyadventures.co/>)
3. **"Εξερεύνηση του Φυσικού Κόσμου" (Exploring the Physical World):** Αυτό το διασυνδεδεμένο βιβλίο μαθητή παρέχει πλούσιο περιεχόμενο σχετικά με τη φυσική, με διαδραστικά πειράματα και ασκήσεις που προσαρμόζονται στο επίπεδο κατανόησης του μαθητή (<https://www.weizmann-usa.org/achievements/exploring-the-physical-world/>).

Αυτά τα βιβλία παρέχουν διαδραστικές εμπειρίες μάθησης, εξατομικευμένο περιεχόμενο και αυτοαξιολόγηση, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των μαθημάτων.

Ερώτημα (ChatGPT Prompt) 4ο: Μπορείτε να αναφέρετε συστήματα αναγνώρισης και εκτίμησης συναισθημάτων;

ChatGPT(απάντηση): Συστήματα αναγνώρισης και εκτίμησης συναισθημάτων χρησιμοποιούνται για να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τα συναισθήματα των χρηστών μέσω διαφόρων τεχνικών, όπως η ανάλυση του φωνητικού τόνου, η ανάλυση της γλώσσας και η ανάλυση της κίνησης του προσώπου. Αυτά τα συστήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση για να παρέχουν προσαρμοσμένη υποστήριξη και να αξιολογούν την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών. Ορισμένα συστήματα αναγνώρισης και εκτίμησης συναισθημάτων που μπορούν να εφαρμοστούν στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν:

1. **Affectiva:** Η Affectiva (<https://www.affectiva.com/>) παρέχει λογισμικό που χρησιμοποιεί τεχνολογία αναγνώρισης εκφράσεων προσώπου για να αναγνωρίζει συναισθήματα, όπως χαρά, θλίψη και αγανάκτηση, από τις εκφράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης.
2. **Emotient (Επικοινωνίας):** Η Emotient αναπτύσσει τεχνολογία αναγνώρισης προσώπων που μπορεί να αναγνωρίσει τις εκφράσεις προσώπου και τα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτές, προσφέροντας έτσι πληροφορίες για την αντίδραση των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης. (<https://imotions.com/products/imotions-lab/modules/feature-facial-expression-analysis/>)
3. **Microsoft Cognitive Services - Emotion API:** Η Emotion API της Microsoft προσφέρει μια υπηρεσία αναγνώρισης συναισθημάτων που μπορεί να αναγνωρίσει και να αξιολογήσει τα συναισθήματα που εκφράζονται σε φωτογραφίες ή βίντεο. (<https://skybiometry.com/>)

Αυτά τα συστήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης, προσφέροντας έτσι προσαρμοσμένη υποστήριξη και βελτιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία.

Ερώτημα (ChatGPT Prompt) 5ο: Θα μπορούσατε να αναφέρετε Συστήματα αναγνώρισης φωνής;

ChatGPT(απάντηση): Τα Συστήματα αναγνώρισης φωνής χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση και την επεξεργασία της ανθρώπινης φωνής. Αυτά τα συστήματα μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, για να παρέχουν προσαρμοσμένη υποστήριξη και αξιολόγηση. Μερικά παραδείγματα συστημάτων αναγνώρισης φωνής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν:

1. **Google Speech-to-Text API:** Το API μετατρέπει φωνητική είσοδο σε κείμενο με χρήση προηγμένων αλγορίθμων αναγνώρισης φωνής της Google. (<https://console.cloud.google.com/>)
2. **Microsoft Speech Recognition API:** Αυτό το API παρέχει τη δυνατότητα αναγνώρισης φωνής σε πραγματικό χρόνο με υψηλή ακρίβεια χρησιμοποιώντας την τεχνολογία της Microsoft. (<https://learn.microsoft.com/en-us/azure/ai-services/speech-service/rest-speech-to-text>)
3. **Nuance Dragon NaturallySpeaking:** Ένα από τα πιο γνωστά συστήματα αναγνώρισης φωνής, το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να ελέγχουν τον υπολογιστή τους και να μετατρέπουν τη φωνητική τους είσοδο σε κείμενο.
4. **IBM Watson Speech to Text:** Το Watson παρέχει μια πλατφόρμα αναγνώρισης φωνής που μπορεί να ενσωματωθεί σε εκπαιδευτικές εφαρμογές για την ανάπτυξη φωνητικών διεπαφών.
5. **CMU Sphinx:** Ένα ανοιχτού κώδικα πλαίσιο εργαλείων για αναγνώριση φωνής που μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορες εφαρμογές, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

Αυτά τα συστήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση για να παρέχουν φωνητικές εντολές, να μετατρέπουν φωνητική είσοδο σε κείμενο και να παρέχουν προφορική ανατροφοδότηση.

Συζήτηση: Οφέλη και κίνδυνοι από τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση

Μέσα από την αναθεώρηση των γνώσεων που προσφέρθηκαν από το ChatGPT, γνώσεις για τις οποίες ενδεχομένως θα θέλαμε πολλαπλάσιο χρόνο να

διερευνήσουμε μέσω μιας μηχανής αναζήτησης, συγκεντρώνονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Το ChatGPT παρέχει γενικότερα στοιχεία που αφορούν τα συστήματα που μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση σε ότι αφορά την εξατομίκευση της γνώσης, το ρόλο των παιχνιδιών στη μάθηση (π.χ. το Minecraft: Education Edition μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κάνει τη μάθηση πιο διασκεδαστική και ελκυστική), τη διασύνδεση γνώσεων (π.χ. το Moodle και το Blackboard μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ΤΝ για να ενσωματώνουν εργαλεία ανάλυσης δεδομένων που βοηθούν στη διασύνδεση γνώσεων) και την αξιολόγηση (π.χ. Η ΤΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αυτόματη βαθμολόγηση δοκιμών και εργασιών, μειώνοντας τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών). Ορισμένα από τα στοιχεία αυτά δεν είναι ευρέως γνωστά (π.χ. τα συστήματα αναγνώρισης συναισθημάτων) σε αντίθεση με άλλα στοιχεία, στα οποία όμως, ομοίως δεν είναι ευρέως γνωστός ο ρόλος της ΤΝ στην εξατομίκευση της γνώσης (π.χ. η πλατφόρμα Khan Academy). Ειδικότερα, κατάλληλα προγράμματα που χρησιμοποιούν ΤΝ μπορούν να συμβάλλουν, βελτιώνοντας τη διαδικασία μάθησης, αφού βοηθούν τους μαθητές να εστιάσουν σε γνωστικά τους εμπόδια ή να προσαρμόσουν τη δυσκολία και το είδος των ασκήσεων που παρουσιάζουν στους μαθητές, βασιζόμενα στις ατομικές τους επιδόσεις και ανάγκες.

β) Ειδικότερα, για τα συστήματα αναγνώρισης συναισθημάτων κάποιες αρχικές σκέψεις αφορούν τα εξής ζητήματα: (i) Μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων σε μία τάξη ή σε ένα σύνολο μαθητών, αποτρέποντας πολλές φορές περιπτώσεις βίας, μέσω της αναγνώρισης των πιθανών αρνητικών συναισθημάτων σε εκφράσεις μαθητών. (ii) Η μελέτη των συναισθημάτων των μαθητών ακόμα σε μια τάξη ενδεχομένως οδηγήσει σε στατιστικά αποτελέσματα, τα οποία θα βοηθήσουν στη μελέτη του τρόπου που προσλαμβάνεται ένα γνωστικό αντικείμενο, αξιολογώντας την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών. (iii) Από την άλλη, ο έλεγχος των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε μελέτες που θα βοηθούσαν την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου, με ελεγχόμενο όμως τον ρόλο της ΤΝ σ' αυτό, ώστε να μην αποτελέσει τροχοπέδη για την αυθόρμητη έκφραση και λειτουργία των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις τάξεις. Στο σημείο αυτό επίσης, η άποψη του ChatGPT είναι αξιόλογη, θέτοντας ως ερώτημα (prompt) ότι προαναφέρεται. Ακολουθεί η απάντηση.

Δυνατότητες των Συστημάτων Αναγνώρισης Συναισθημάτων

- ο **Πρόληψη Δυσάρεστων Καταστάσεων και Βίας:** Τα συστήματα αναγνώρισης συναισθημάτων μπορούν να εντοπίζουν σημάδια αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμός, απογοήτευση ή άγχος. Αυτό θα μπορούσε να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς και το σχολικό προσωπικό να παρέμβουν έγκαιρα και να αποτρέψουν πιθανές βίαιες ή δυσάρεστες καταστάσεις.

- ο **Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Εμπειρίας:** Η μελέτη των συναισθημάτων των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μπορεί να παρέχει πολύτιμα στατιστικά στοιχεία σχετικά με το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικές.

- ο **Βελτίωση της Εκπαιδευτικής Λειτουργίας:** Η αναγνώριση συναισθημάτων μπορεί να βοηθήσει στην παρακολούθηση της γενικής ατμόσφαιρας της τάξης, εντοπίζοντας πότε οι μαθητές είναι στρεσαρισμένοι ή χαρούμενοι. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους για να διατηρούν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης.

Προκλήσεις και Περιορισμοί

- ο **Έλεγχος και Ιδιωτικότητα:** Η συνεχής παρακολούθηση των συναισθημάτων των μαθητών εγείρει ζητήματα ιδιωτικότητας και ηθικής. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η χρήση αυτής της τεχνολογίας γίνεται με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των μαθητών και με την ενημέρωσή τους ή των γονέων τους.

- ο **Αυθόρμητη Έκφραση:** Η παρουσία συστημάτων αναγνώρισης συναισθημάτων θα μπορούσε να επηρεάσει τη φυσική συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, γνωρίζοντας ότι παρακολουθούνται συνεχώς. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την αυθόρμητη έκφραση και τη δυναμική της τάξης.

Ακρίβεια και Ερμηνεία: Τα συστήματα αναγνώρισης συναισθημάτων δεν είναι αλάνθαστα και η ακρίβειά τους μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο και τα άτομα. Εσφαλμένες αναγνώσεις συναισθημάτων θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ακατάλληλες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς.

- ο **Ισορροπία Τεχνολογίας και Ανθρώπινης Παρουσίας:** Η τεχνολογία πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά προς τον ανθρώπινο παράγοντα και όχι να τον αντικαθιστά. Η ανθρώπινη διάκριση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι αναντικατάστατες για την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών.

Συνοψίζοντας, τα συστήματα αναγνώρισης συναισθημάτων μπορούν να προσφέρουν σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση, εφόσον χρησιμοποιούνται με προσοχή και με σεβασμό στα δικαιώματα και τις ανάγκες των μαθητών. Είναι κρίσιμο να διασφαλιστεί ότι η τεχνολογία ενσωματώνεται με τέτοιο τρόπο που να ενισχύει και να υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να περιορίζει την ελευθερία και την αυθόρμητη έκφραση των εμπλεκομένων.

γ) Σε ότι αφορά τα συστήματα αναγνώρισης φωνής και της μετατροπής τους σε κείμενο, η χρησιμότητά τους στην τάξη είναι καθοριστική, ειδικότερα σε μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους για να επικοινωνήσουν με τη συσκευή. Σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και στα μαθηματικά ειδικότερα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην μετατροπή των απαντήσεων των μαθητών σε κείμενο ταυτόχρονα, κατά τη διδασκαλία στην τάξη, ζήτημα που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την απόδοση των μαθητών και την μεταξιολόγηση των αυθόρμητων απαντήσεών τους. Γιατί όμως στα μαθηματικά ειδικότερα; Γιατί είναι ένα μάθημα που μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις των μαθητών να συνεχίσουν το σχολείο με δραματικές συνέπειες για το μέλλον τους, επομένως όχι μόνο η κατανόηση των μαθηματικών αλλά και ο τρόπος που αξιολογούνται από τους διδάσκοντες /ουσες και τα αποτελέσματα στις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις επηρεάζουν άμεσα τη σχολική διαρροή. Επομένως, τα συστήματα αναγνώρισης φωνής και μετατροπής τους σε κείμενο μπορούν να προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στην εκπαίδευση, ειδικά για μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες. Η τεχνολογία αυτή μπορεί (α) να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις διαδικασίες σκέψης των μαθητών, παρέχοντας καλύτερη ανατροφοδότηση και υποστήριξη (β) μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση, την επικοινωνία και τη συμμετοχή των μαθητών, συμβάλλοντας έτσι στη μείωση της σχολικής διαρροής και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, όπως και με κάθε τεχνολογία, είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται με ευαισθησία και σεβασμό στις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών. Στο σημείο αυτό επίσης, η άποψη του ChatGPT είναι αξιόλογη, θέτοντας ως ερώτημα (prompt) ότι προαναφέρεται. Ακολουθεί η απάντηση.

Υποστήριξη Μαθητών με Δυσκολίες στην Ανάγνωση και τη Γραφή:

Τα συστήματα αναγνώρισης φωνής επιτρέπουν στους μαθητές που δυσκολεύονται με την ανάγνωση και τη γραφή να χρησιμοποιούν τη φωνή τους για να επικοινωνούν και να καταγράφουν τις σκέψεις τους. Αυτό μπορεί να μειώσει το άγχος και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Αξιολόγηση και Καταγραφή Μαθησιακών Δεδομένων:

Η μετατροπή της ομιλίας σε κείμενο σε πραγματικό χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να καταγράφουν τις απαντήσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών, παρέχοντας μια πολύτιμη πηγή δεδομένων για την αξιολόγηση της κατανόησης και της απόδοσής τους.

Ειδική Εφαρμογή στα Μαθηματικά:

Στα μαθηματικά, οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις τους και να λύνουν προβλήματα προφορικά, ενώ το σύστημα αναγνώρισης φωνής καταγράφει τις λύσεις τους σε κείμενο. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή μαθηματικών συμβόλων και εξισώσεων.

δ) Η αξιολόγηση ακόμα που θα διεξαγόταν υπό μορφή παιχνιδιού μέσα από διαδραστικά κουίζ θα συνέβαλε καθοριστικά στην παιχνιδοποίηση (gamification) της διδασκαλίας και μάθησης των [μαθηματικών] εννοιών, όταν αυτό είναι προγραμματισμένο να συμβαίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το ChatGPT στο σημείο αυτό επίσης συνέβαλε με συγκέντρωση και ομαδοποίηση απαντήσεων που αφορούν τα οφέλη της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση, όπως:

Αύξηση του Ενδιαφέροντος και της Συμμετοχής: Τα διαδραστικά κουίζ μπορούν να κάνουν την αξιολόγηση πιο ελκυστική και διασκεδαστική για τους μαθητές. Ο ανταγωνισμός, η πρόκληση και οι επιβραβεύσεις που προσφέρονται σε ένα παιχνίδι μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Άμεση Ανατροφοδότηση: Μέσω των διαδραστικών κουίζ, οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις τους. Αυτό τους βοηθά να κατανοήσουν αμέσως τα λάθη τους και να μάθουν από αυτά, ενισχύοντας τη μάθησή τους.

Προσαρμοστικότητα και Εξατομίκευση: Τα διαδραστικά κουίζ μπορούν να προσαρμόζονται στο επίπεδο και στις ανάγκες του κάθε μαθητή, παρέχοντας προκλήσεις που είναι κατάλληλες για τις δυνατότητές τους. Αυτό βοηθά στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που είναι εξατομικευμένο και αποτελεσματικό.

Ενίσχυση της Αυτοπεποίθησης και της Κίνησης για Επιτυχία: Οι μαθητές που πετυχαίνουν σε διαδραστικά κουίζ ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την πρόοδό τους. Η αίσθηση της επίτευξης και η επιθυμία να βελτιώνονται συνεχώς μπορούν να τους κινητοποιήσουν για συνεχή μάθηση.

Γενικότερα, η προγραμματισμένη χρήση διαδραστικών κουίζ ως μέσου αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει συνεκτικότητα και συνέπεια στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές θα ξέρουν τότε να περιμένουν αξιολογήσεις και θα προετοιμάζονται κατάλληλα, κάτι που μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευσή τους στη μάθηση και την προετοιμασία τους. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η παιχνιδοποίηση δεν αποσπά την προσοχή από τους μαθησιακούς στόχους αλλά

τους ενισχύει. Πρέπει να διασφαλιστεί όμως, ότι όλα τα παιδιά έχουν ίση πρόσβαση στις τεχνολογίες και τα εργαλεία που απαιτούνται για τα διαδραστικά κουίζ. Τα κουίζ πρέπει να είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να έχουν πραγματική εκπαιδευτική αξία και να αξιολογούν ουσιαστικά τη γνώση και την κατανόηση των μαθητών. Επομένως, αν και ενισχύουν την εμπλοκή, την κατανόηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών παρέχοντας παράλληλα πολύτιμα δεδομένα στους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των μαθητών είναι σημαντικό η εφαρμογή τους να γίνεται με προσοχή και με σεβασμό στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών.

ε) Γενικότερα διαπιστώνεται ότι κάποιες λέξεις κλειδιά ομαδοποιούν τα συμπεράσματα και τα γενικεύουν, συμπληρώνοντας ή ενισχύοντας απόψεις που τίθενται στα prompts.

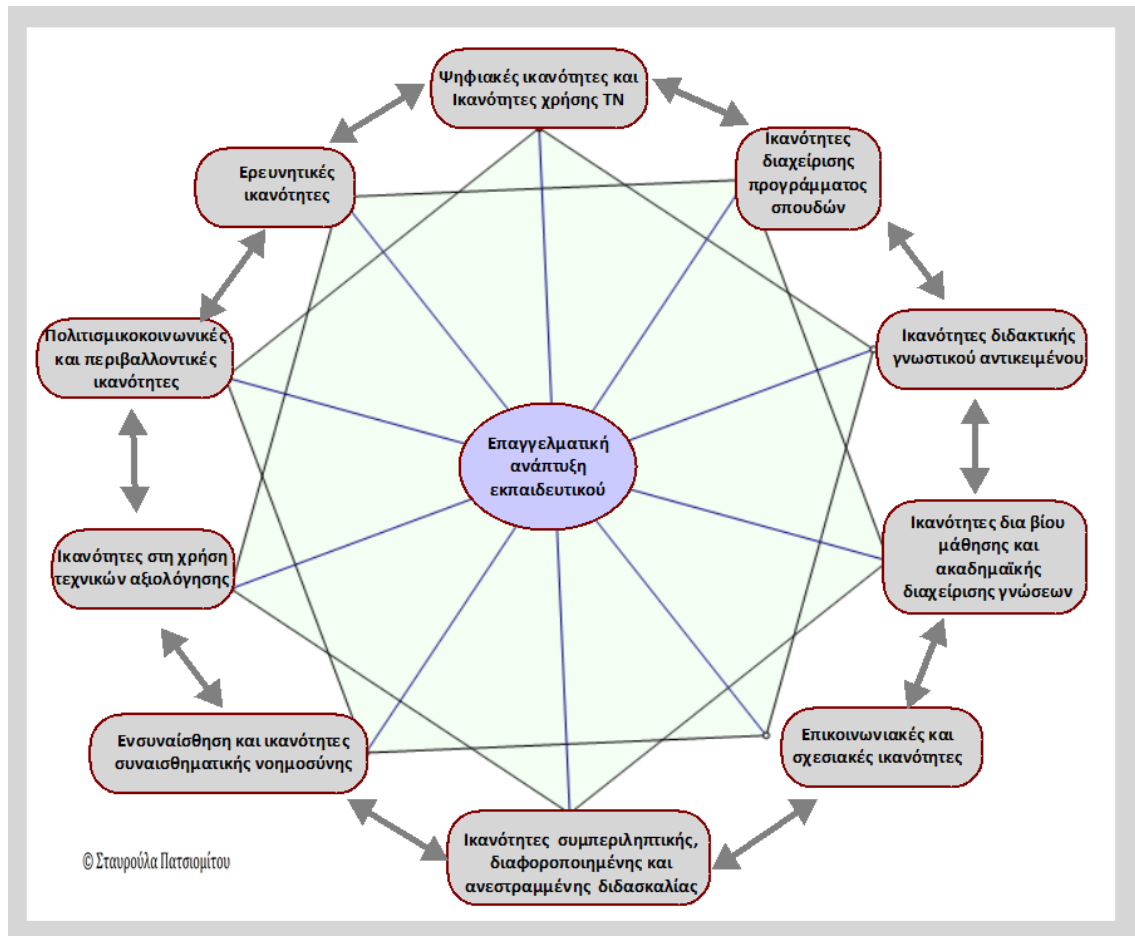
Ο εκπαιδευτικός ως «Πολυεργαλείο»

Η Kiymet Selvi υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών αποτελείται από 9 συνιστώσες (Kiymet Selvi, 2010, p. 169): (α) Ικανότητα γνωστικού πεδίου (β) Ικανότητα ερευνητική (γ) Ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής του περιεχομένου του Προγράμματος σπουδών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (γ) Συναισθηματικές ικανότητες που αφορούν την ηθική, τα πιστεύω, τις αξίες, την ενσυναίσθηση, τα κίνητρα κλπ. (δ) Ικανότητες δια βίου μάθησης (ε) Κοινωνικό-πολιτισμικές ικανότητες αναφορικά με τη γνώση τη σχετική με το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις τοπικές και εθνικές αξίες, την ομαδική και τη συλλογική εργασία με άλλους κλπ. Γενικότερα, προώθηση στην ανθρωπιστική προσέγγιση και πρακτική των κοινωνικών θεωριών. (στ) Επικοινωνιακές ικανότητες, όπως τη γλωσσική επικοινωνία, τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο της φωνής, τη νοηματική γλώσσα, την επαφή με τα μάτια κ.α. με άλλα λόγια διαπροσωπικές (interpersonal) και ενδοπροσωπικές (intrapersonal) σχέσεις (ζ) Πληροφοριακές-επικοινωνιακές ικανότητες (η) Περιβαλλοντικές ικανότητες, όπως γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με το περιβάλλον, διαχείριση των οικολογικών/φυσικών πόρων, διατηρώντας καθαρό περιβάλλον για την οικολογική και περιβαλλοντική ασφάλεια.

Το επόμενο διάγραμμα (Σχήμα 6) αν και βασίστηκε σε στοιχεία διαγράμματος της Kiymet Selvi αποτελεί μια αναβαθμισμένη και προσαρμοσμένη μορφή παρουσίασης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στη σημερινή εποχή, στο οποίο περιέχονται οι ψηφιακές ικανότητες, οι ικανότητες χρήσης ΤΝ, οι ικανότητες συμπεριληπτικής, διαφοροποιημένης και ανεστραμμένης διδασκαλίας, αλλά και οι ικανότητες τεχνικών αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός ως «πολυεργαλείο» με ικανότητες επαγγελματικές, διδακτικές, σχεσιακές, κοινωνικές, ψηφιακές.

Η συνεχής επιμόρφωση σε νέα πεδία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται σε καινοτόμα προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου, αποτελεί πρωτεύων στόχος στην εκπαίδευση, που έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (ενδεικτικά αναφέρονται, Κασσωτάκης, 1983·

Ματσαγγούρας, 2005· Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτση, 2014· Παπαναούμ, 2005· Κυριακίδης, 2008).



Σχήμα 6: Συνιστώσες των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

Η νέα γενιά εκπαιδευτικών και Μαθηματικών ειδικότερα, καταβάλλει εξαιρετική προσπάθεια να βοηθήσει τους μαθητές στη τάξη και εκτός τάξης να υπερβούν εννοιολογικά και γνωστικά εμπόδια με χρήση πολλών εργαλείων. Με την επίμονη και καταφανή προσπάθεια εκ μέρους τους για την εκμάθηση λογισμικών για τα Μαθηματικά, λογισμικών χρήσης διαδραστικών εργαλείων - πίνακα, χρήση ΤΝ για ενίσχυση των θετικών εμπειριών παράλληλα με τη χρήση των γεωμετρικών εργαλείων και των εμπράγματων υλικών, έχουν επιτύχει να κάνουν τα Μαθηματικά πιο ενδιαφέροντα στους μαθητές τους και λιγότερο «απλησίαστα». Ειδικότερα, η επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντική, προσφέροντας εργαλεία και δυνατότητες που μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών. Ταυτόχρονα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνδυασμό με τη χρήση της ΤΝ και των νέων τεχνολογιών έχει επισημανθεί από έρευνες που εξετάζουν πώς αυξάνεται η δημιουργικότητα και τα κίνητρα των μαθητών για καλύτερες επιδόσεις. Επομένως, τα ψηφιακά μέσα και η τεχνητή

νοημοσύνη έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν το εκπαιδευτικό έργο θετικά με πολλούς τρόπους. Με τη χρήση αλγορίθμων μηχανικής μάθησης και άλλων τεχνικών ΤΝ, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες του κάθε μαθητή, παρέχοντας εξατομικευμένη εκπαίδευση. Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση του χρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, και στην ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας.

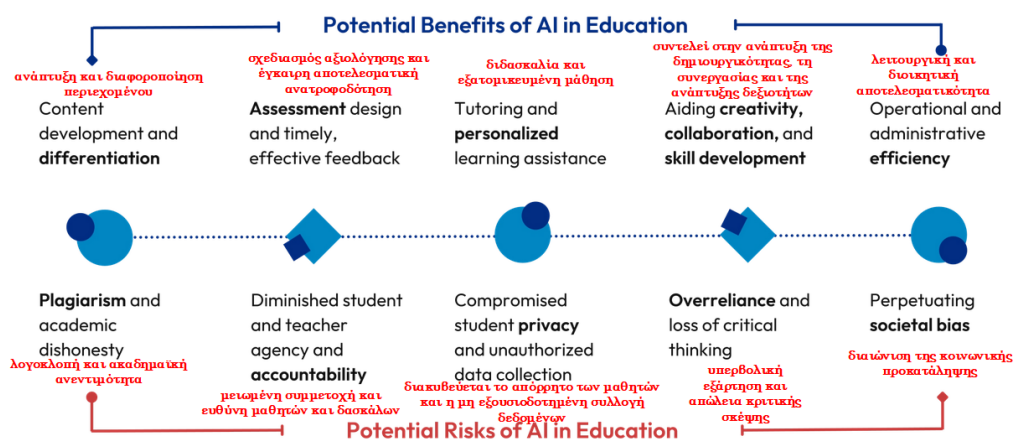
Υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν ότι τα οφέλη από την χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση εντοπίζονται στην: (α) ανάπτυξη και διαχείριση περιεχομένου (π.χ. δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού βάσει των αναγκών και του επιπέδου κάθε μαθητή, ενημερωμένο και σχετικό με τις τρέχουσες γνώσεις και απαιτήσεις) (β) στο σχεδιασμό της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, (π.χ. παροχή άμεσης ανάλυσης και βαθμολογίας εργασιών, σχολίων και συμβουλών της απόδοσης του μαθητή) (γ) στη διδασκαλία και εξατομικευμένη μάθηση, (δ) στην ανάπτυξη δημιουργικότητας, συνεργασίας, ανάπτυξης δεξιοτήτων καθώς και (ε) στη λειτουργική και διοικητική αποτελεσματικότητα. Άλλες έρευνες όμως, καταδεικνύουν ότι οι κίνδυνοι από τη χρήση της αφορούν κυρίως (α) την λογοκλοπή και ακαδημαϊκή ανεντιμότητα, (β) τη μειωμένη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών (γ) την υπερβολική εξάρτηση και απώλεια κριτικής σκέψης κ.α. όπως αναφέρονται στο ακόλουθο διάγραμμα. (δείτε σχετικά, <https://www.teachai.org/toolkit>)

Η ΤΝ στην εκπαίδευση προσφέρει πολλά υποσχόμενα οφέλη, όπως η εξατομικευση της μάθησης, η βελτίωση της αξιολόγησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι κίνδυνοι που σχετίζονται με τη χρήση της δεν πρέπει να αγνοηθούν. Η λογοκλοπή, η μειωμένη συμμετοχή και η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία είναι πραγματικά προβλήματα που απαιτούν προσεκτική διαχείριση. Επίσης, η χρήση τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την πρόσβαση στην εκπαίδευση, ειδικά σε περιοχές με περιορισμένους τρόπους πρόσβασης και διαχείρισης ανθρώπινων πόρων.

Σχήμα 7.

Οφέλη και κίνδυνοι από τη χρήση ΤΝ

Πηγή: <https://www.teachai.org/toolkit>



Αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης μπορεί να παράγει αποδείξεις της αποτελεσματικότητας ενός ατόμου, αλλά ταυτόχρονα ως ανατροφοδότηση να αποτελέσει ένα μέσο για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Steyn & Van Niekerk, 2002). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην υποστήριξη και την ανάπτυξή τους, προσφέροντας συνεχή ανατροφοδότηση και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο απαραίτητη για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και για την προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών που είναι ψηφιακά εγγενείς. Οι σημερινοί μαθητές έχουν μεγαλώσει μέσα σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από ψηφιακά μέσα και είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους για να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Να είναι πρωτοπόροι στη χρήση αυτών των τεχνολογιών, για να προσφέρουν μια σύγχρονη και αποτελεσματική εκπαίδευση. Επομένως:

- Μπορεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακά μέσα και ΤΝ, όπως και η εκπαιδευτική έρευνα να συντελέσει ως ανατροφοδοτική μηχανή του εκπαιδευτικού συστήματος και απαραίτητο στοιχείο για τον σχεδιασμό και την εποπτεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής εκπαιδευτικής του ανάπτυξης προαπαιτούμενο ή προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν μέσα από μελλοντικές ερευνητικές διαδικασίες.

Βιβλιογραφία

Anastasiades, P. (2023). Artificial Intelligence in Education: Pilot study to explore teachers' views in Greece. *Proceedings of the World Research Society International Conference, October 21 – 22, 2023 Zarqa, Jordan.*

- Cardona, M. A., Rodriguez, R. J. & Ishmael K. 2023. "*Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*." U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Washington, DC, May 2023.
- Cashin, W. E. (1989). *Defining and evaluating college teaching*. Idea Paper No. 21. Manhattan, KA: Kansas State University.
- European Commission (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators. Retrieved November 11, 2022, from <https://education.ec.europa.eu/news/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence-and-data-in-teaching-and-learning-for-educators>.
- Glaser, BG., Strauss, Al. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* New York: Aldine de Gruyter
- İpek, Z.H., Gözümlü, A.İ.C., Papadakis, S., & Kallogiannakis, M. (2023). Educational Applications of the ChatGPT AI System: A Systematic Review Research. *Educational Process: International Journal*, 12(3): 26-55.
- Joseph, Bella (2013) Teacher Effectiveness and Professional Competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala. PhD thesis. Andhra University, Visakhapatnam. Available at <http://shodhganga.inflibnet.ac.in/handle/10603/8678>
- Kiymet Selvi (2010), "Teachers' competencies", *Cultura, International journal of philosophy of culture and Axiology*. Vol.VII, no.1/2010. Available at http://www.academia.edu/2648770/Teachers_Competencies
- Manning, C. (2020). Artificial Intelligence Definitions. Stanford University. <https://hai.stanford.edu/sites/default/files/2020-09/AI-Definitions-HAI.pdf>
- McCarthy, J., Minsky, N. Rochester, and C. Shannon (31 August 1955). *A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. <http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth.html>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rapaport, W. (2020). *What Is Artificial Intelligence?* <https://cse.buffalo.edu/~rapaport/Papers/wang.pdf>
- Rossi, F. et al. (2018). *A definition of Artificial Intelligence: main capabilities and scientific disciplines*. High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. https://www.pcci.gr/evpeimages/0101_F483.pdf
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). ChatGPT and artificial intelligence in higher education : Quick start guide. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>

- Shulman, L.S. (1986), "Those who understand: Knowledge Growth in Teaching". In *Educational Researcher*, 15(2) (pp. 4-14).
- Shulman, L. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25 (6), 6-7.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128, 969-977. <https://doi.org/10.1126/science.128.3330.969>. Retrieved from <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1958-Skinner-TeachingMachines.pdf>
- Steyn, G.M. & Van Niekerk, E.J. 2002. *Human resource management in education*. Pretoria: Unisa.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press
- Vajoczki, Susan, (2008). "Effective Teaching & Teaching Evaluation Practices: Canadian University Geography Departments" *Theses and Dissertations (Comprehensive)*. Wilfrid Laurier University. Paper 1053. Available at <http://scholars.wlu.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2052&context=etd>
- Wolf, R. (1987). The nature of educational evaluation *International Journal of Educational Research*, 11 (1), 7-19.
- Δασκαλάκης, Κ. (2023) Τι σημαίνει στην πράξη τεχνητή νοημοσύνη; Real Podcast. Συνέντευξη με τη Σεμίνα Διγενή <https://www.youtube.com/watch?v=56xTufdK06o>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13. Ανακτήθηκε <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ. (1983). Από την επιμόρφωση στην μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης, (εισήγηση στο 4ήμερο Παιδείας της Σύγχρονης Εκπαίδευσης). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 72-78.
- Κυριακίδης, Α. (2008) Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις, Αποτελέσματα, Προοπτικές. *Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Βόλος, 19-20 Ιουνίου, 2008. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γιαλούρης, Π. Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα. <https://dipe.kar.sch.gr/files/20141125-EPI-001.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ. (2005) «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε και πώς», στο Μπαγάκης Γ., (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Πατσιομίτου, Σ. (2016α). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω των επαγγελματικών/εκπαιδευτικών τους ικανοτήτων: Μοντέλα αξιολόγησης. *1ο Επιστημονικό Συνέδριο Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Μαΐου. Περίληψη εισήγησης στα Πρακτικά του Συνεδρίου, σσ. 90-91.
- Πατσιομίτου, Σ. (2016β). Θεωρητικά μοντέλα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω των επαγγελματικών/εκπαιδευτικών τους ικανοτήτων: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *13ο Συνέδριο «Η εκπαίδευση την εποχή των ΤΠΕ και της καινοτομίας»*. 5-6 Νοεμβρίου 2016, σελ. 865-898.

Ιστοσελίδες

- [1] <https://www.coursera.org/articles/what-is-artificial-intelligence>
- [2] <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/artificial-intelligence/>
- [3] <https://www.weforum.org/agenda/2024/>
- [4] <https://www.weforum.org/agenda/2024/01/ai-guidance-school-responsible-use-in-education/>
- [5] <https://metrics.ekt.gr/publications/698>
- [6] <https://www.coursera.org/articles/how-to-write-chatgpt-prompts>
- [7] <https://mathworld.wolfram.com/>

Αξιολόγηση με Βίντεο: Μια Πολυτροπική Εξ Αποστάσεως Ανατροφοδότηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αδαμαντία Σπανακά
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης πολυτροπικής μεθόδου αξιολόγησης για γραπτές εργασίες στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), η οποία δεν εφαρμόζεται συχνά στα ελληνικά δεδομένα, μολοντί είναι διαδεδομένη διεθνώς. Έχοντας ως αφορμή τη θέση πως η αξιολόγηση δεν περιορίζεται απλώς στη βαθμολόγηση και στην καταγραφή κάποιων συνοπτικών σχολίων προς τους εκπαιδευόμενους, αλλά πολύ περισσότερο θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της εμπλοκής και της καθοδήγησής τους, η αξιολόγηση μέσω βίντεο αναδεικνύει νέες προοπτικές, καθώς προσφέρει δυνατότητες επικοινωνίας και ανάδρασης που μπορούν να ενισχύσουν τη βελτίωση των επιθυμητών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας αξιολόγησης με βίντεο και τα οφέλη της για εκπαιδευτικούς-αξιολογητές και εκπαιδευόμενους-αξιολογούμενους. Επιπρόσθετα, η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται περιλαμβάνει συνεντεύξεις με μια ομάδα 23 φοιτητών/-τριών, επεξηγώντας τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης μέσω του συνδυασμού βίντεο και γραπτού σχολιασμού και τα αποτελέσματά της, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε μεταπτυχιακό τμήμα της Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» ΕΚΠ65, του ΕΑΠ. Η εργασία ολοκληρώνεται με καταγραφή προτάσεων πρακτικής εφαρμογής αυτής της ελκυστικής μεθόδου αξιολόγησης, με γνώμονα τη διευκόλυνση όσων εκπαιδευτικών θελήσουν να την εφαρμόσουν στην πράξη, είτε στη συμβατική είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυτροπική Αξιολόγηση, Βίντεο-σχόλια, Εξ Αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Video Assessment: A Multimodal Approach to Distance Feedback in Higher Education

Abstract

This paper focuses on the development of a distinctive multimodal assessment method for written assignments within the framework of the Master's Program in "Education Sciences" at the Hellenic Open University (HOU). While this method is not commonly applied in the Greek educational context, it is widely adopted internationally. Starting from the premise that assessment should not be limited to grading and recording brief comments for learners, but should aim to enhance learning through engagement and guidance, video-based assessment offers new perspectives. It provides communication and feedback

[374]

opportunities that can help improve the desired skills of learners. Through a literature review, the characteristics of the video assessment process and its benefits for educators-assessors and learners-assesses are identified. Additionally, the case study presented includes interviews with a group of 23 students, explaining the process of implementing video and written feedback and its results, as applied in a postgraduate course in the module "Open and Distance Learning" (EKP65) at HOU. The paper concludes with practical implementation proposals for this attractive assessment method, aimed at facilitating educators who wish to apply it in practice, either in conventional or distance education.

Key Words: Video feedback, Multimodal assessment, Distance Higher Education

Εισαγωγή στην Πολυτροπική Εξ Αποστάσεως Ανατροφοδότηση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γνωρίσει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η ευελιξία και η δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό από απόσταση έχει διευκολύνει φοιτητές και φοιτήτριες που επιδιώκουν να συνδυάσουν σπουδές με άλλες υποχρεώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η παροχή ανατροφοδότησης αποτελεί κεντρικό στοιχείο τόσο της διδακτικής διαδικασίας όσο και της μαθησιακής διεργασίας, καθώς οι φοιτητές/-τριες βασίζονται σε αυτήν για να κατανοήσουν τις αδυναμίες τους και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Η ανάγκη για σαφή και δομημένη ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι έντονη, καθώς οι φοιτητές/-τριες συχνά βασίζονται σε γραπτά σχόλια, χωρίς την άμεση δυνατότητα διαλόγου με τον εκπαιδευτικό (Evans, 2013). Ωστόσο, η άποψη ότι η προσωπική επαφή είναι περιορισμένη σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση δεν είναι απόλυτη. Χάρη στη χρήση καινοτόμων τεχνολογιών, όπως είναι η βίντεο-ανατροφοδότηση μέσω screencasting, δηλαδή, η τεχνολογία που επιτρέπει την καταγραφή της οθόνης του υπολογιστή σε συνδυασμό με την ηχητική αφήγηση του χρήστη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει νέες προοπτικές στη διαδικασία της ανατροφοδότησης, παρέχοντας ουσιαστική αλληλεπίδραση και ενισχύοντας την αίσθηση της προσωπικής καθοδήγησης.

Πιο συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες (Henderson & Phillips, 2015; Turner & West, 2016) έχουν δείξει ότι η βίντεο-ανατροφοδότηση μπορεί να προσφέρει μια πιο προσωπική και σαφή μορφή επικοινωνίας, καθώς οι φοιτητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν και να δουν τα σχόλια του εκπαιδευτικού, βελτιώνοντας έτσι την κατανόηση των σχολίων και τη διασύνδεση με το περιεχόμενο της εργασίας τους. Επιπλέον, η χρήση screencasting προσφέρει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες μια πιο διαδραστική μορφή ανατροφοδότησης, όπου τα σχόλια συνδυάζονται με την επίδειξη συγκεκριμένων σημείων της εργασίας, κάτι που έχει βρεθεί ότι μειώνει τις πιθανότητες παρερμηνείας.

Ωστόσο, μολονότι η βίντεο-ανατροφοδότηση προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, οι φοιτητές/-τριες εξακολουθούν να επισημαίνουν την ανάγκη για γραπτή ανατροφοδότηση, κυρίως λόγω της δυνατότητας γρήγορης αναφοράς σε συγκεκριμένα σχόλια ή τμήματα της εργασίας (Zhao et al., 2023). Επομένως, η

συνδυαστική χρήση γραπτής και βίντεο ανατροφοδότησης, ονομαζόμενη στο εξής ως Πολυτροπική Εξ αποστάσεως Ανατροφοδότηση, φαίνεται να αποτελεί την πλέον ολοκληρωμένη προσέγγιση, καθώς ενσωματώνει τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι αυτός ακριβώς: να διερευνήσει τον βαθμό αποδοχής της βίντεο-ανατροφοδότησης μέσω screencasting σε συνδυασμό με την «παραδοσιακή» γραπτή ανατροφοδότηση που λαμβάνουν μεταπτυχιακοί φοιτητές/-τριες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο μοναδικό Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα που προσφέρει εξ ολοκλήρου εκπαίδευση από απόσταση: το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο κατά το 2024 βρέθηκε στην 6^η θέση μεταξύ των 138 αμιγώς Ανοικτών Πανεπιστημίων σε Παγκόσμια κλίμακα (<https://www.eap.gr>). Παράλληλα, εξετάζεται η επίδραση αυτής της συνδυαστικής προσέγγισης στην κατανόηση και βελτίωση της εργασίας τους, καθώς και η ενίσχυση της αίσθησης υποστήριξης και σύνδεσης με τον εκπαιδευτικό. Με βάση τις σύγχρονες έρευνες και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει στη βελτίωση των πρακτικών ανατροφοδότησης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση, προτείνοντας πολυτροπικές μεθόδους που ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία.

Πολυτροπική Ανατροφοδότηση: Η Συμβολή της Γραπτής και Οπτικοακουστικής Ανατροφοδότησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπάρχουν διάφοροι τρόποι σχολιασμού και παροχής ανατροφοδότησης σε γραπτές εργασίες, με τη σύγχρονη βιβλιογραφία να εξετάζει πολλές από αυτές τις μεθόδους. Αυτές οι μορφές ανατροφοδότησης ποικίλουν από παραδοσιακές γραπτές παρατηρήσεις έως πιο καινοτόμες τεχνικές που χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία, προκειμένου να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπειρία και να κάνουν την όλη διαδικασία πιο διαδραστική και εξατομικευμένη (Boud & Molloy, 2021; Nicol et al., 2019).

Η γραπτή ανατροφοδότηση παραμένει ο πιο διαδεδομένος τρόπος σχολιασμού στις γραπτές εργασίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα των Gikandi, Morrow και Davis (2011), η γραπτή ανατροφοδότηση δίνει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες τη δυνατότητα να επιστρέψουν στο υλικό ξανά και ξανά, προσφέροντας σαφή και ακριβή σχόλια σε συγκεκριμένα σημεία της εργασίας τους. Οι Evans (2013) και Nicol (2010) σημειώνουν ότι η γραπτή ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτονομία των φοιτητών/-τριών και βοηθά στο να κατανοήσουν πώς μπορούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Εντούτοις, η απουσία άμεσης επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες (Fedeli, 2021). Με τη χρήση της τεχνολογίας, ωστόσο, όπως τα βίντεο-σχόλια και το screencasting, η γραπτή ανατροφοδότηση μπορεί να συμπληρωθεί από οπτικοακουστικές προσεγγίσεις, προσθέτοντας περισσότερη διαδραστικότητα και σαφήνεια. Η έρευνα των Henderson και Phillips (2015) αναδεικνύει ότι οι φοιτητές/-τριες εκτιμούν τη βιντεοσκοπημένη ανατροφοδότηση, καθώς αυτή μειώνει την αίσθηση απομόνωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ενισχύει την αίσθηση ότι οι

εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για την ατομική πρόοδο των φοιτητών/-τριών τους. Παράλληλα, η προσθήκη βίντεο-σχολίων ενισχύει την κατανόηση, ιδιαίτερα όταν απαιτούνται σύνθετες επεξηγήσεις (Turner & West, 2016).

Το screencasting προσφέρει τη δυνατότητα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να παρακολουθούν σε πραγματικό χρόνο ποια σημεία της εργασίας σχολιάζονται, παρέχοντας μια πιο ακριβή και διαδραστική μορφή ανατροφοδότησης. Επιπλέον, η χρήση της τεχνολογίας διευκολύνει την προσωποποιημένη ανατροφοδότηση, που είναι κρίσιμη για την αύξηση της εμπλοκής των φοιτητών/-τριών (Pentuccia & Laici, 2023). Αυτό τονίζει τη σημασία της πολυτροπικής ανατροφοδότησης που συνδυάζει τη γραπτή και τη βίντεο-ανατροφοδότηση (Bogur et al., 2012; Zhao et al., 2023), προσφέροντας πλεονεκτήματα και από τις δύο μεθόδους.

Η συνδυαστική χρήση γραπτής και βίντεο-ανατροφοδότησης διευκολύνει την κατανόηση και βελτιώνει τη συνολική μαθησιακή εμπειρία, προσφέροντας μια πολυτροπική προσέγγιση στην ανατροφοδότηση, η οποία είναι πιο αποτελεσματική στη μαθησιακή εμπλοκή (Fedeli, 2021; Nicol et al., 2019). Αυτή η συνδυαστική στρατηγική μπορεί να προάγει την πιο άμεση εμπλοκή και αφομοίωση των φοιτητών/-τριών, ενώ παράλληλα ενισχύει την αίσθηση υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, δημιουργώντας μια ισχυρότερη σύνδεση, παρά τις αποστάσεις.

Μέθοδος Πολυμορφικής Ανατροφοδότησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μέσω συνδυασμού Γραπτών, Βίντεο-Σχολίων και Screencasting

Η χρήση βίντεο-σχολίων και screencasting σε μια ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνιστά μια μελέτη περίπτωσης που αξίζει να διερευνηθεί, καθώς προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη σημασία των καινοτόμων μεθόδων ανατροφοδότησης σε ένα πλαίσιο που από τη φύση του θέτει εμπόδια -αλλά όχι αζεπέραστα- στην προσωπική αλληλεπίδραση. Όπως σημειώνει ο Yin (2018), η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει βαθιά κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές/-τριες αντιλαμβάνονται και αντιδρούν σε νέες μεθόδους ανατροφοδότησης, προσφέροντας εφαρμογές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Για τη διερεύνηση της αποδοχής των βίντεο-σχολίων μέσω screencasting ως μεθόδου ανατροφοδότησης σε είκοσι τρεις (23) μεταπτυχιακούς φοιτητές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ακολουθήθηκε η εξής μεθοδολογία. Η Καθηγήτρια-Σύμβουλος του ΕΑΠ επέλεξε ένα δωρεάν λογισμικό screencasting, προκειμένου να καταγράψει την οθόνη του υπολογιστή της και να προσφέρει με αυτόν τον τρόπο σχολιασμένη ανατροφοδότηση. Στο πλαίσιο προετοιμασίας της για τη δημιουργία του βίντεο, αρχικά μελέτησε προσεκτικά την εργασία του κάθε φοιτητή και της κάθε φοιτήτριας, εντοπίζοντας και σχολιάζοντας επί του κειμένου με track-changes γραπτώς τα σχόλια στα σημεία που ήθελε να επισημάνει στον φοιτητή ή τη φοιτήτρια είτε προς βελτίωση είτε προς επέκταση ή συζήτηση. Στη συνέχεια, κατέγραφε την οθόνη του υπολογιστή, επιμένοντας στα συγκεκριμένα σημεία της

εργασίας και εξηγώντας προφορικά τις επισημάνσεις της προς τον φοιτητή ή τη φοιτήτρια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, προσδοκούσε να καταστήσει πιο άμεσα και σαφή τα σχόλια της προς τον/την αποδέκτη τους, ώστε να τα κατανοήσει αποτελεσματικότερα, καθώς ως Καθηγήτρια-Σύμβουλος εκείνο που επιδιώκει ουσιαστικά είναι να διδάξει από απόσταση μέσω αυτής της παροχής ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών (Turner & West, 2016).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην εξατομίκευση της ανατροφοδότησης, καθώς η Καθηγήτρια-Σύμβουλος φρόντισε να απευθύνεται απευθείας στον φοιτητή ή τη φοιτήτρια, αναλύοντας συγκεκριμένα σημεία της γραπτής εργασίας του/της, ώστε να ενισχυθεί η αίσθηση προσωπικής καθοδήγησης. Με την ολοκλήρωση των βίντεο-ανατροφοδότησης με screncasting, τόσο οι σύνδεσμοι όσο και η γραπτή ανατροφοδότηση αποστάλθηκαν μαζί στους φοιτητές και τις φοιτήτριες μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας του τριτοβάθμιου ιδρύματος. Μετά την παροχή βίντεο ανατροφοδότησης στους φοιτητές μέσω screncasting, οργανώθηκε η προβλεπόμενη Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση μέσω τηλεδιάσκεψης, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus groups). Ο σκοπός αυτών των ομάδων ήταν να αξιολογήσουν οι φοιτητές/-τριες την εμπειρία τους με τη νέα μορφή ανατροφοδότησης και να συγκρίνουν τα οφέλη της βίντεο-ανατροφοδότησης σε σχέση με την παραδοσιακή, γραπτή ανατροφοδότηση.

Η διαδικασία ξεκίνησε με τον σχηματισμό των ομάδων, όπου οι 23 μετέχοντες φοιτητές/-τριες χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των 5-7 ατόμων. Οι φοιτητές/-τριες κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε μια ημιδομημένη συζήτηση, επικεντρωμένη σε βασικά θέματα, όπως η σαφήνεια των σχολίων, η αποτελεσματικότητα της οπτικοακουστικής ανατροφοδότησης και η σύγκριση με τη γραπτή ανατροφοδότηση που λάμβαναν παραδοσιακά. Αυτή η προσέγγιση βοήθησε στην καταγραφή και ανάλυση των εμπειριών των φοιτητών/τριών με σαφήνεια. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, η καθηγήτρια κράτησε σημειώσεις σχετικά με τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των φοιτητών/-τριών. Στις σημειώσεις καταγράφηκαν τα σχόλια που διατυπώθηκαν για τη βίντεο-ανατροφοδότηση, αλλά και τα συναισθήματα των φοιτητών/-τριών κατά τη διαδικασία. Αυτές οι σημειώσεις χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων.

Η ανάλυση των σημειώσεων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), μια κοινά χρησιμοποιούμενη μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Η Καθηγήτρια-Σύμβουλος εντόπισε επαναλαμβανόμενα μοτίβα στις απαντήσεις των φοιτητών/-τριών, όπως: η σαφήνεια και ολοκληρωμένη παρουσίαση σχολίων, η αίσθηση αμεσότητας και προσωπικής υποστήριξης, η εμπιστοσύνη στην αξιολόγηση. Η θεματική ανάλυση ενίσχυσε την κατανόηση των επιπτώσεων της βίντεο-ανατροφοδότησης και υπογράμμισε συγκεκριμένα πλεονεκτήματα, όπως η αίσθηση ότι η ανατροφοδότηση είναι πιο άμεση και εύκολα κατανοητή, καθώς και η δυνατότητα για συνεχή αναφορά στα σχόλια μέσω της επαναληπτικής παρακολούθησης του βίντεο.

Ευρήματα

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές/-τριες αποτίμησαν ιδιαίτερα θετικά τη χρήση βίντεο-σχολίων σε συνδυασμό με τη γραπτή ανατροφοδότηση. Συγκεκριμένα, όλοι/-ες οι φοιτητές/-τριες ανέφεραν ότι η βίντεο-ανατροφοδότηση ήταν *"στοχευμένη, λεπτομερής, αναλυτική"* και ότι προσέφερε μεγαλύτερη σαφήνεια. Μια σημαντική παρατήρηση ήταν ότι *"στο βίντεο τα σχόλια τα ακούει όλα ο φοιτητής, δεν μπορεί να προσπεράσει κάτι"*, ενώ στα γραπτά σχόλια υπάρχει η πιθανότητα ο φοιτητής ή η φοιτήτρια να επικεντρωθεί μόνο σε τμήματα της εργασίας που θεωρεί πιο προβληματικά. Αυτό ενίσχυσε την αίσθηση ότι μέσω του βίντεο οι φοιτητές/-τριες δεν παραλείπουν σημαντικές παρατηρήσεις, καθώς τα σχόλια παρουσιάζονται όλα με συγκεκριμένη σειρά και λεκτική ανάλυση.

Παράλληλα, οι φοιτητές/-τριες εκτίμησαν την προσωπική διάσταση της βίντεο-ανατροφοδότησης, με χαρακτηριστικά σχόλια όπως: *"είναι ωραίο να τα ακούς τα σχόλια και να καταλαβαίνεις το οικείο ύφος"*, ενώ αναφέρθηκε ότι *"δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα στον φοιτητή και την Καθηγήτρια-Σύμβουλο"*. Αυτή η αμεσότητα ενίσχυσε την αίσθηση υποστήριξης από την Καθηγήτρια-Σύμβουλο και αύξησε την εμπιστοσύνη τους προς την ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, οι φοιτητές/-τριες παρατήρησαν ότι η δυνατότητα να ακούν τη φωνή της Καθηγήτριας-Συμβούλου με ένα πιο οικείο και υποστηρικτικό ύφος, έκανε την ανατροφοδότηση πιο κατανοητή και ανθρώπινη, κάτι που δεν ήταν δυνατό μόνο με γραπτά σχόλια.

Παρόλα αυτά, οι φοιτητές/-τριες ανέδειξαν, επίσης, την αναγκαιότητα διατήρησης της γραπτής ανατροφοδότησης. Ανέφεραν ότι η γραπτή ανατροφοδότηση προσφέρει μια πιο πρακτική δυνατότητα γρήγορης αναφοράς σε συγκεκριμένα σημεία της εργασίας και τους επιτρέπει να εστιάσουν άμεσα σε προβληματικά τμήματα. Παρά τη σαφήνεια του βίντεο, τόνισαν ότι η γραπτή ανατροφοδότηση είναι πιο βολική για γρήγορη αναθεώρηση της εργασίας και για να επικεντρωθούν σε διορθώσεις που πρέπει να γίνουν άμεσα.

Συνεπώς, ο συνδυασμός των δύο μορφών ανατροφοδότησης θεωρήθηκε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως η ιδανική λύση. Όπως ανέφεραν, η γραπτή ανατροφοδότηση παρέχει τη σαφήνεια και την ακρίβεια που απαιτείται για συγκεκριμένες διορθώσεις, ενώ το βίντεο προσθέτει την προσωπική διάσταση και ενισχύει την κατανόηση της ανατροφοδότησης, εξαλείφοντας τυχόν παρερμηνείες.

Συζήτηση - Συμπεράσματα -Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της βίντεο ανατροφοδότησης μέσω screencasting σε συνδυασμό με γραπτή ανατροφοδότηση σε φοιτητές και φοιτήτριες ενός μεταπτυχιακού εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν σημαντικά πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου, ενώ παρατηρούνται ορισμένες ομοιότητες, αλλά και διαφορές σε σχέση με προηγούμενες μελέτες.

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες, όπως αυτή των Borup et al. (2012), έχουν δείξει ότι η βίντεο ανατροφοδότηση μπορεί να δημιουργήσει ισχυρότερες σχέσεις μεταξύ

φοιτητών/-τριών και καθηγητών, βελτιώνοντας την αντίληψη των φοιτητών/-τριών για την ποιότητα της καθοδήγησης που λαμβάνουν. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη, καθώς οι φοιτητές/-τριες εκτίμησαν την αμεσότητα και την προσωπική διάσταση της ανατροφοδότησης, αναφέροντας ότι δημιουργείται *"σχέση ανάμεσα στον φοιτητή και τον καθηγητή"*. Αυτή η προσωπική αίσθηση έχει αναφερθεί και στην έρευνα των Henderson & Phillips (2015), όπου επισημαίνεται η αυξημένη αίσθηση υποστήριξης μέσω του βίντεο.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι οι φοιτητές/-τριες της παρούσας έρευνας ανέφεραν πως *"στο βίντεο τα σχόλια τα ακούει όλα ο φοιτητής, δεν μπορεί να προσπεράσει κάτι"*. Αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα που επισημαίνει ότι η βίντεο ανατροφοδότηση ενισχύει την αφομοίωση της πληροφορίας, καθώς οι φοιτητές/-τριες δεν μπορούν εύκολα να αγνοήσουν κρίσιμα σχόλια, κάτι που μπορεί να συμβεί με τα γραπτά σχόλια (Borup et al., 2012; Mathieson, 2012; Turner & West, 2016). Ωστόσο, η αναγκαιότητα της γραπτής ανατροφοδότησης, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, διαφοροποιεί κάπως την έρευνα από τις προηγούμενες. Οι φοιτητές/-τριες τόνισαν ότι η γραπτή ανατροφοδότηση εξακολουθεί να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς τους επιτρέπει γρήγορη αναφορά σε συγκεκριμένα σημεία της εργασίας, ένα στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι η γραπτή ανατροφοδότηση διατηρεί τη χρηστικότητά της.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται ακόμη στη συνδυαστική χρήση των δύο μορφών ανατροφοδότησης. Ενώ η βιβλιογραφία έχει δείξει τα πλεονεκτήματα κάθε μεθόδου ξεχωριστά, οι φοιτητές/-τριες εδώ θεωρούν ιδανικό τον συνδυασμό τους. Η γραπτή ανατροφοδότηση προσφέρει σαφήνεια και ακρίβεια, ενώ το βίντεο παρέχει επιπλέον διευκρινίσεις και συναισθηματική υποστήριξη, εξαλείφοντας τυχόν παρερμηνείες. Αυτό το εύρημα ενισχύει την υπόθεση ότι οι φοιτητές/-τριες ωφελούνται περισσότερο από τις πολυτροπικές προσεγγίσεις ανατροφοδότησης, όπως επισημαίνει και η πρόσφατη έρευνα των Mahoney et al. (2021), η οποία υποστηρίζει ότι η χρήση πολλαπλών μέσων ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία.

Σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, παρατηρείται επίσης ότι, παρόλο που η βίντεο ανατροφοδότηση προσφέρει αυξημένα πλεονεκτήματα στη μάθηση, οι φοιτητές/-τριες εξακολουθούν να εκτιμούν τη γραπτή ανατροφοδότηση για την πρακτικότητά της, κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα των Sointu et al. (2023), που σημειώνουν ότι ορισμένοι φοιτητές προτιμούν τη γραπτή ανατροφοδότηση για συγκεκριμένες περιπτώσεις όπου η αμεσότητα της γραπτής μορφής εξυπηρετεί καλύτερα την αναθεώρηση των εργασιών τους.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η συνδυαστική χρήση βίντεο-σχολίων και γραπτής ανατροφοδότησης προσφέρει μια ισχυρή και ολοκληρωμένη προσέγγιση, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών/-τριών και προσφέροντας τόσο ακαδημαϊκή καθοδήγηση όσο και συναισθηματική υποστήριξη. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό, καθώς προσφέρει νέες προοπτικές για τη βελτίωση της ανατροφοδότησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και θέτει τη βάση για μελλοντικές έρευνες που θα εξετάσουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση

αυτής της πολυτροπικής εξ αποστάσεως μεθόδου ανατροφοδότησης. Η παρούσα έρευνα προσφέρει ενδιαφέροντα στοιχεία, όχι μόνο για τη θεωρητική προσέγγιση αλλά επίσης και για την πρακτική εφαρμογή της βίντεο ανατροφοδότησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για την ενίσχυση της ποιότητας της ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνδυάσουν τις δύο μεθόδους, παρέχοντας γραπτή και βίντεο ανατροφοδότηση. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να επωφεληθούν από την ακρίβεια της γραπτής ανατροφοδότησης και την επεξηγηματική φύση του βίντεο. Επιπλέον, συνιστάται η χρήση εργαλείων screencasting που είναι εύκολα στη χρήση, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία δημιουργίας των βίντεο και να αυξηθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς την τεχνολογία.

Για τη βελτίωση της πρακτικής εφαρμογής και τη διεύρυνση της χρήσης βίντεο-σχολίων, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια βιβλιοθήκη με βίντεο που καλύπτουν κοινά λάθη ή γενικές οδηγίες, επιτρέποντας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να έχουν πρόσβαση σε αυτά ανά πάσα στιγμή. Παράλληλα, η εμπειρία δείχνει ότι οι φοιτητές/-τριες επωφελούνται όταν τους δίνεται η δυνατότητα να παρέχουν ανατροφοδότηση για την ίδια τη διαδικασία ανατροφοδότησης, κάτι που ενισχύει τη συνεργασία και τη διαρκή βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας.

Τέλος, για την περαιτέρω διερεύνηση της χρήσης βίντεο-σχολίων και screencasting στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι σημαντικό να μελετηθούν διάφορες πτυχές της μαθησιακής εμπειρίας και της επίδρασης αυτών των καινοτόμων μεθόδων ανατροφοδότησης. Πρώτον, μια ευρύτερη έρευνα που θα περιλαμβάνει μεγαλύτερα δείγματα φοιτητών από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα είναι απαραίτητη για να επαληθευτούν τα ευρήματα μικρότερης κλίμακας μελετών, όπως της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Πράγματι, μέχρι στιγμής, οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε μικρές ομάδες, όπως μεταπτυχιακούς φοιτητές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και μια πιο εκτεταμένη προσέγγιση θα μπορούσε να βοηθήσει στη γενίκευση των συμπερασμάτων. Μια τέτοια έρευνα θα εξετάσει την αποτελεσματικότητα της βίντεο ανατροφοδότησης και θα διαπιστώσει αν υπάρχουν κοινές αντιλήψεις ή διαφορές μεταξύ φοιτητών από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Yin, 2018).

Ένας άλλος κρίσιμος τομέας για περαιτέρω έρευνα είναι η επίδραση της τεχνολογικής εξοικείωσης των φοιτητών/-τριών στις αποδόσεις τους, όταν λαμβάνουν ανατροφοδότηση μέσω βίντεο και screencasting. Οι φοιτητές/-τριες που είναι εξοικειωμένοι με τα τεχνολογικά εργαλεία ενδέχεται να αποκομίζουν περισσότερα οφέλη από αυτή τη μορφή ανατροφοδότησης. Αντίθετα, εκείνοι/-ες με λιγότερη τεχνολογική κατάρτιση μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση ή τη χρήση της. Μια μελέτη σε αυτόν τον τομέα θα μπορούσε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της τεχνολογικής ευχέρειας και της ποιότητας της μάθησης, προτείνοντας παράλληλα μέτρα για την υποστήριξη φοιτητών/-τριών που έχουν λιγότερη εμπειρία με την τεχνολογία (Zhao et al., 2023).

Επιπρόσθετα, η προσωποποιημένη ανατροφοδότηση μέσω βίντεο-σχολίων μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορυθμιζόμενης

μάθησης από τους φοιτητές. Ενώ η γραπτή ανατροφοδότηση συχνά εστιάζει σε συγκεκριμένες διορθώσεις, η ανατροφοδότηση μέσω βίντεο έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει έναν πιο διαδραστικό και προσωπικό διάλογο μεταξύ φοιτητή/-τριας και καθηγητή. Με αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές μπορούν να λάβουν καθοδήγηση που δεν επικεντρώνεται μόνο στα λάθη αλλά και στις στρατηγικές μάθησης που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την αυτορρύθμιση τους (de Kleijn & Molloy, 2023). Μια τέτοια μελέτη θα μπορούσε να διερευνήσει πώς η εξατομικευμένη καθοδήγηση ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης και μάθησης.

Με αυτά τα σημεία εστίασης, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εμβαθύνει σε σημαντικούς τομείς που θα βοηθήσουν στην κατανόηση της βίντεο-ανατροφοδότησης και της συμβολής της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσφέροντας νέες προοπτικές για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών/-τριών.

Βιβλιογραφία

- Bai, Z., He, W., & Moreno, V. (2021). Exploring the effectiveness of automated feedback tools for online learning: A meta-analysis. *Educational Technology & Society*, 24(2), 87-102. doi: <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09322-3>
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195–203. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2011.11.001>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>
- Morris, C., & Chikwa, G. (2016). Screencasts: How effective are they in helping students navigate learning in higher education? *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 386-396. doi: <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.937730>
- de Kleijn, R., & Molloy, E. (2023). Feedback literacy in higher education: A review. *Educational Research Review*, 38, 100409. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100409>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Ferrell, G. (2012). A view of the assessment and feedback landscape: Baseline analysis of policy and practice from the JISC Assessment & Feedback programme. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 153–164.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>

- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessments: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51–66. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>
- Latifi, M., Norris, J., & Saed, H. (2020). The impact of targeted written feedback on student writing performance. *Journal of Educational Research and Reviews*, 8(3), 45–52. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168820968367>
- Mathieson, K. (2012). Exploring student perceptions of audiovisual feedback via screencasting in online courses. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 143–156.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Pentuccia, M., & Laici, C. (2023). Feedback strategies in distance education: A survey of university students. *Research on Education and Media*, 15(2), 23–34. doi: <https://doi.org/10.2478/rem-2023-0022>.
- West, R. E., Jay, J., & Graham, C. R. (2020). Examining the impact of asynchronous video feedback in online higher education. *Educational Technology Research and Development*, 68, 383–399. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09713-9>
- Williams, A. (2023). Delivering effective student feedback in higher education: An evaluation of challenges and best practices. *ERIC*.
- Zhao, Y., Zhang, F., Schunn, C. D., & Li, D. (2023). Effects of written dialogic peer feedback on English as a foreign language writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 45–62. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2278017>. est practices. *ERIC*.
- Pentuccia, M., & Laici, C. (2023). Feedback strategies in distance education: A survey of university students. *Research on Education and Media*, 15(2), 23–34. doi: <https://doi.org/10.2478/rem-2023-0022>.
- Turner, J., & West, R. (2016). Enhancing the instructor-student relationship through video feedback in online courses: A mixed-methods study. *Journal of Interactive Learning Research*, 27(3), 303–330. doi: <https://www.learntechlib.org/p/161807/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Zhao, Y., Zhang, F., Schunn, C. D., & Li, D. (2023). Effects of written dialogic peer feedback on English as a foreign language writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 45–62. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2278017>