

*Χαράλαμπος Τρ. Τσίρος*

# **Εκπαιδευτική Αξιολόγηση**

*Άργος, 2014*

ISBN:978-618-80138-2-7

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

---

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη προστατευτικής ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της.

Επισημαίνεται πάντως ότι κατά τον Ν. 2121/1993 και κατά τη Διεθνή Σύμβαση Βέρνης (που έχει κυρωθεί με τον Ν.100/1975), απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του συγγραφέα.

© Χαράλαμπος Τσίρος, «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», Άργος 2014.

ISBN: 978-618-80138-2-7

Επικοινωνία:

Τηλέφωνο: 6947712168

Χατζηχρήστου 15-17 Τρίπολη 22100

Ηλεκτρονική διεύθυνση: charalampostsiros@gmail.com

Κάθε γνήσιο αντίτυπο φέρει την υπογραφή του συγγραφέως, όπως ακολουθεί:

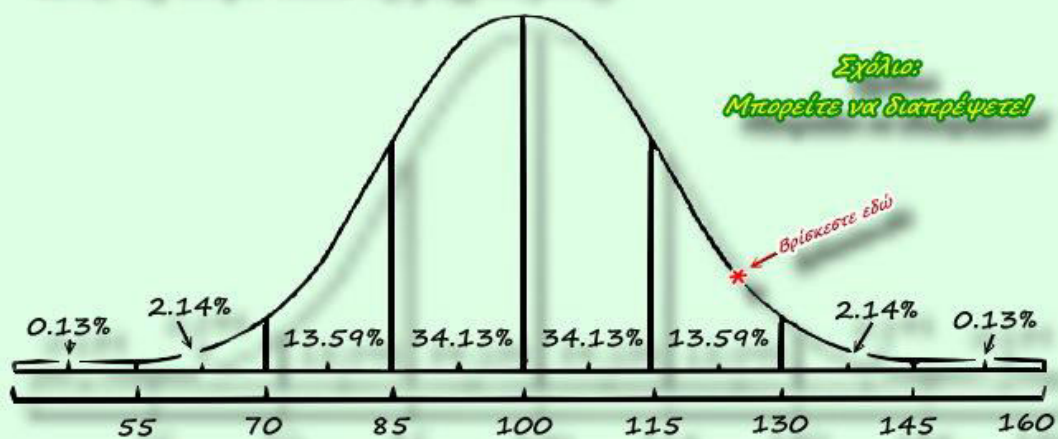
Χαράλαμπος Τ. Τσίρος

Κεντρική διάθεση: Στο τηλέφωνο: **6986815805**

## Αντί προλόγου

Λάβατε μέρος σε ένα τεστ μέτρησης της νοημοσύνης και λάβατε τα παρακάτω αποτελέσματα...και λοιπόν;

Συγχαρητήρια!!! Απαντήσατε σωστά σε 17 από τις 36 ερωτήσεις και κατατάξατε στο 13,59% του πληθυσμού με δείκτη ευφυΐας 123, ως άτομο πολύ υψηλής ευφυΐας.

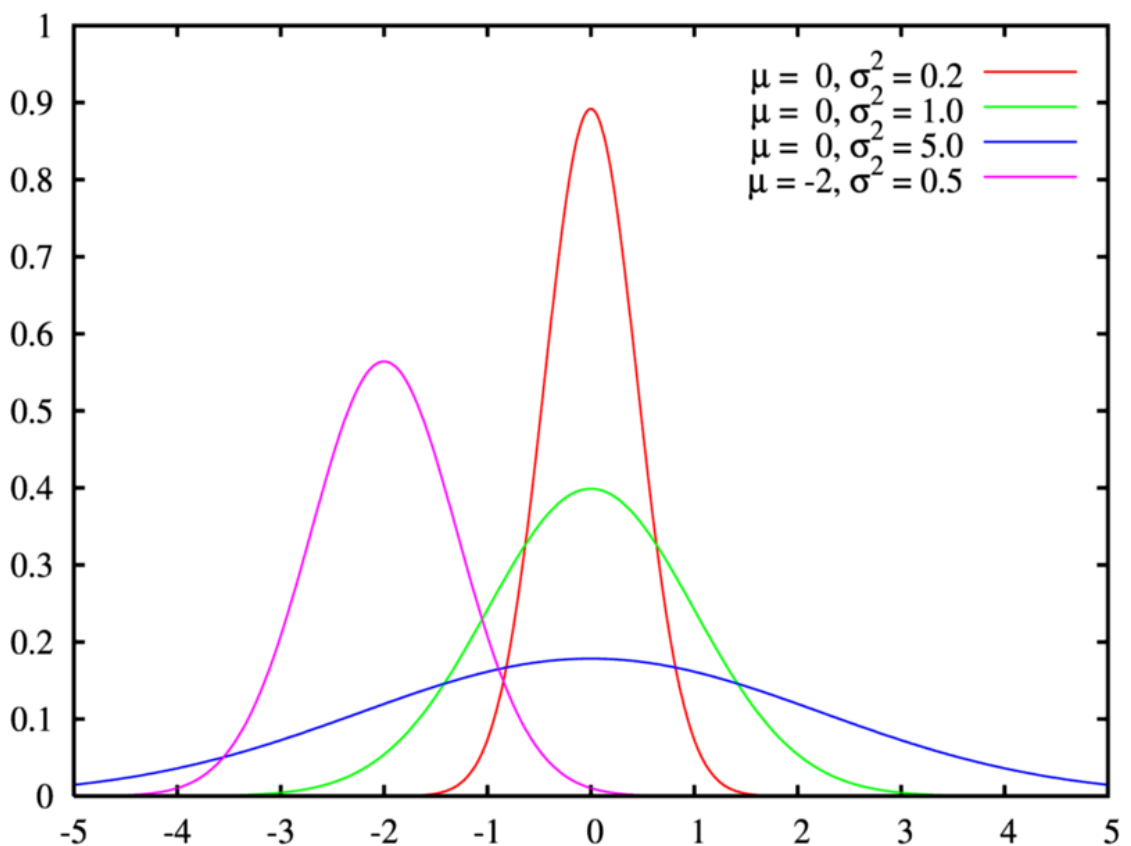
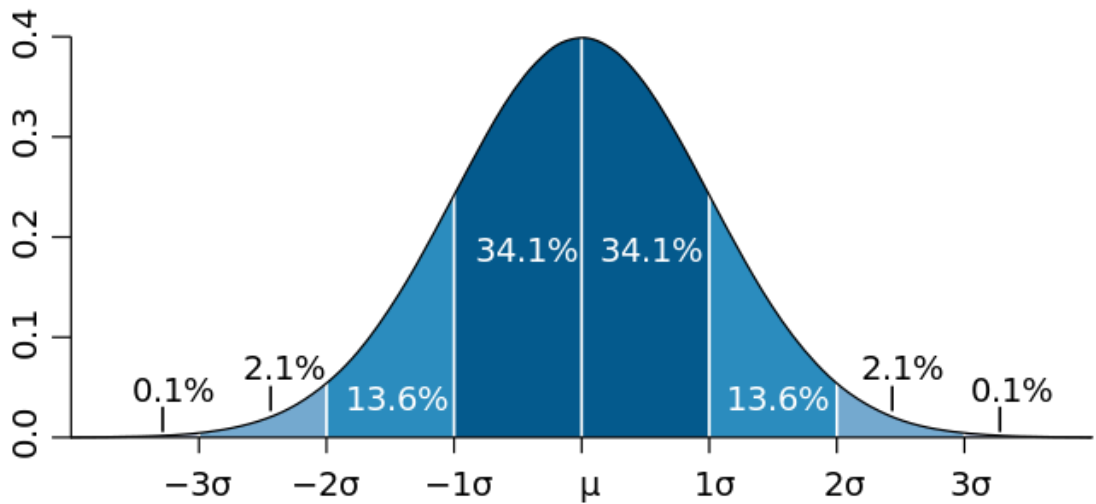


# Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Για την αξία της βαθμολογίας.

Σύγκριση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεγεθών (βαθμών) έχει νόημα μόνον όταν πρόκειται για ομοειδή μεγέθη που συγκρίνονται στη βάση συγκεκριμένου, κοινού μεταξύ τους, κριτηρίου.

Καμπύλη κανονικής κατανομής (Gauss)



# Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
<b>Τμήμα Ι: η Θεωρία περί Αξιολόγησης</b>	
Κεφ. 1. Η Αξιολόγηση ως εκπαιδευτική πράξη .....	7
Κεφ. 2: Εκπαιδευτικό Σχέδιο Μαθήματος - Μαθησιακό Συμβόλαιο.....	31
Κεφ. 3 : Κατευθυνόμενη Καταγραφή Σημειώσεων (Φ.Υ.ΠΡ.Ε.) -Εννοιολογικοί Χάρτες.....	44
Κεφ.4. Διαδικασία Αξιολόγησης Διδακτικής Πράξης.....	52
Κεφ. 5. Μία συνοπτική εκπαιδευτική θεώρηση των θεωριών μάθησης .....	62
Κεφ. 6. Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές .....	70
Κεφ. 7. Η Συμβολή των Δεξιοτήτων Σκέψης στη βελτίωση της Μάθησης.....	75
Κεφ. 8. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Κεφ. 8.1. από προϊστάμενη αρχή με Μικροδιδασκαλία.....	83
Κεφ. 8.2. από επιμορφούμενους.....	87
Κεφ. 8.3: Κλίμακα διερεύνησης της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στελεχών Εκπαίδευσης και Υγείας (ΚΑΕ.....	90
<b>Τμήμα ΙΙ : η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Πράξη</b>	
Κεφ. 9 . Ατομικός Φάκελος Ψυχοπαιδαγωγικής Αξιολόγησης Μαθητή.....	93
Κεφ.10. Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού με Μαθησιακή Δυσκολία.....	147
Κεφ. 11. Εκπαιδευτική αξιοποίηση του Ατομικού Φακέλου Ψυχοπαιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Μαθητή.....	156

## Παράρτημα

Ερωματολόγιο Πρώτης Γνωριμίας ΦΥλλο ΠΡωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) : Στόχοι και Οδηγίες χρήσης ΦΥλλο ΠΡωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) : Διδακτικό και Αυτοαξιολογικό μέσο (κενό προς χρήση) Άσκηση Αυτογνωσίας (hohari) Κλίμακα Αξιολόγησης από επιμορφούμενους (Κ.Α.Ε.Π.Ε) Ερωματολόγιο Ενδιάμεσης Ανατροφοδότησης εξαμήνου Αξιολόγηση Γραπτής Δοκιμασίας Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού -Μικροδιδασκαλία Οδηγός Κατασκευής Εκπαιδευτικού Σχεδίου	
Βιβλία του ίδιου συγγραφέα	

## *Εισαγωγή*

Το εγχειρίδιο που κρατάτε στα χέρια σας, στην ουσία πρωτόλειες εκπαιδευτικές σημειώσεις, γράφτηκε με αφορμή τη διδασκαλία του ομώνυμου μαθήματος στο Ετήσιο Πρόγραμμα Ετήσιας Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑ.Κ.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στο παράρτημα Άργους κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2014-15.

Παραδίνεται στους αγαπητούς σπουδαστές και σπουδάστριες με αγάπη και αναμένω τα δημιουργικά σχολιά τους.

**Τμήμα Ι: η Θεωρία περί Αξιολόγησης**

*«Η αρχή κάθε έργου είναι το πιο σημαντικό πράγμα.» Πλάτων*

*«Αρχή σοφίας η των ονομάτων επί-σκεψις» Αντισθένης*

## Κεφ.1 :

### Η Αξιολόγηση ως εκπαιδευτική πράξη <sup>1</sup>

*«Ανοησία είναι να κάνεις κάτι ξανά και ξανά με τον ίδιο τρόπο και να περιμένεις να...  
αλλάξει το αποτέλεσμα» Αϊνστάϊν*

**Βασικές εισαγωγικές σκέψεις αναφορικά με οιοδήποτε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών :**

Ο νεοδιοριστος εκπαιδευτικός πέρα από τις πανεπιστημιακές του σπουδές έχει σε πολλές περιπτώσεις και μία διδακτική εμπειρία την οποία έχει αποκτήσει κατά την περίοδο αναμονής του προς διορισμό στο Δημόσιο.

Με δεδομένη την ελλειπέστατη ή και ανύπαρκτη πρόβλεψη, ακόμη και των λεγόμενων “καθηγητικών” σχολών, να προσφέρουν επαρκή ψυχο-παιδαγωγική παιδεία στους φοιτητές τους οι αποφοιτήσαντες από αυτές έχουν ανάγκη μίας συστηματικής ενασχόλησης με τις έννοιες και τα πορίσματα των επιστημών της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής ώστε η προηγούμενη εμπειρία αφενός μεν να ελεγχθεί σύμφωνα με τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης και αφετέρου να εμπλουτιστεί από αυτά.

Η επισήμανση αυτή είναι ιδιαιτέρως αληθινή για τους πτυχιούχους των «μη καθηγητικών σχολών», όπως των τεχνολογικών τμημάτων (ΤΕΙ), οι οποίοι προσέρχονται στο Ετήσιο Πρόγραμμα ΠΑΙδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε..

Ακόμη, ο διδάσκων στο σχολείο, από όποια πανεπιστημιακή σχολή και αν προέρχεται, πολύ συχνά θα έχει να αντιμετωπίσει μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας καταστάσεις πιεστικές προς το δικό του σύστημα του Εαυτού, τις οποίες εάν δεν μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τότε ούτε τον διδασκόμενο δεν θα μπορεί να βοηθήσει, οδηγούμενος στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης<sup>2</sup>.

Είναι για τους λόγους αυτούς που θεωρούμε, «*εκ των ων ουκ άνευ*», στην ακαδημαϊκή παιδεία του να υπάρξει εκμάθηση των βασικών αρχών της Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής. Σκοπός, λοιπόν, της επιμόρφωσης του θα πρέπει να είναι η συστηματική και οργανωμένη παροχή και εκμάθηση των απαραίτητων σύγχρονων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων ώστε σε συνεργασία αρμονική με τις γνώσεις που προέρχονται από την ειδική επιστημονική κατάρτιση του, να επιτευχθούν οι ευρύτεροι παιδαγωγικοί και ακαδημαϊκοί στόχοι τους οποίους θα κληθεί και ο ίδιος να επιτύχει. Η επιμόρφωση αυτή οφείλει να ακολουθήσει τις αρχές του νεοαναδυόμενου κλάδου της Εκπαίδευσης ενηλίκων<sup>3</sup> και να υλοποιηθεί από πιστοποιημένο και με τα κατάλληλα προσόντα έμπειρο εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ο υπογράφων, ως κοινωνιολόγος με κατεύθυνση την κοινωνική ψυχολογία, παιδαγωγός-τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- και ως ειδικός επιστήμων επί των διδακτικών μεθόδων, έχει βαθιά την πεποίθηση ότι οι ανωτέρω στόχοι μπορούν να προσεγγισθούν με επιτυχία μόνο όταν επιτευχθεί η μετάβαση της

<sup>1</sup> Η εργασία αυτή αποτέλεσε, μεταξύ άλλων, το εκπαιδευτικό υλικό της αρχικής επιμόρφωσης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Τρίπολης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008-9).

<sup>2</sup> Τσίρος Χ., Παπαπέτρου Σ. (2009). «*Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματική Εξουθένωση των Στελεχών της Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης*». Στο Μαθησιακό Ύψος, Τρίπολη, Ακαδημαϊκό, 2009, ISBN : 978-960-99047-0-4. Κεφ. 3, σελ. 72-99.

<sup>3</sup> Τσίρος Χ. (2009β). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-1-1.σελ.25



# Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

προσοχής από τα “έξω” προς τα “μέσα” του ανθρώπου. Προς την κατεύθυνση μίας τέτοιας ευαισθητοποίησης στοχεύει και η εν λόγω εισήγηση.

Συνοψίζοντας,

**«η αξιολόγηση δεν έχει νόημα εάν δεν αποτελεί τμήμα ενός Εκπαιδευτικού Σχεδίου, το οποίο να έχει συμφωνηθεί με τους αξιολογούμενους στη βάση σύνταξης ενός Μαθησιακού Συμβολαίου».**

Η θέση αυτή θα μας κατευθύνει στην επιλογή των κεφαλαίων που θα ακολουθήσουν.

## 1. Σκοπός της συγκεκριμένης επιμορφωτικής παρέμβασης

Πρόθεση του συντάκτη του ανά χείρας κειμένου είναι να εισαγάγει τον επιμορφούμενο αναγνώστη στην έννοια της αξιολόγησης.

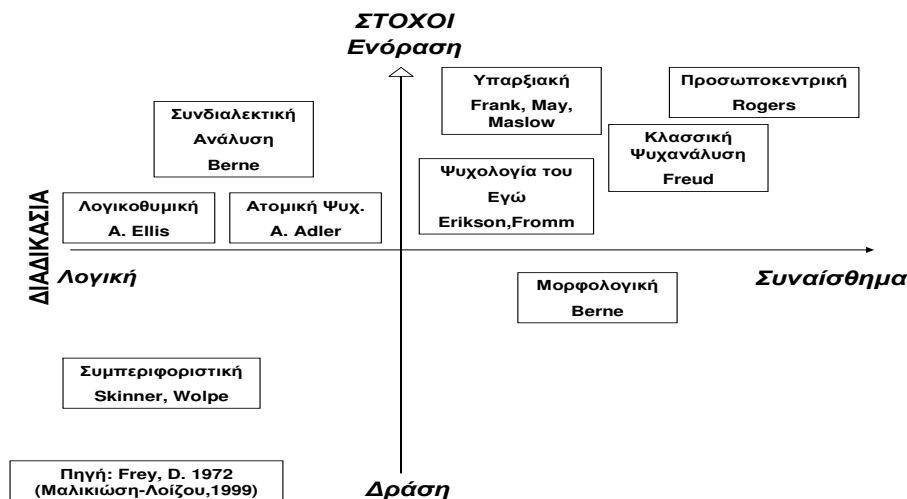
## 2. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Σύμφωνα με τον Frey, D. (1972)<sup>4</sup> μπορούμε να διακρίνουμε τις διάφορες θεωρίες της συμβουλευτικής ψυχολογίας, ανάλογα με τους στόχους και τη διαδικασία που χρησιμοποιούν για την επίτευξη αυτών των στόχων, σε τέσσερις κατηγορίες.

Αναφορικά με τους στόχους, μερικές θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική πρέπει να στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσα από την εν-όραση, η οποία θεωρείται έτσι και κύριος στόχος, ενώ άλλες υποστηρίζουν την κινητοποίηση, τη δραστηριοποίηση του ίδιου του πελάτη προκειμένου να αλλάξει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά του, οπότε ως στόχος θεωρείται η συμπεριφορά.

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στο είδος της διαδικασίας που ακολουθείται προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος. Έτσι, μερικές θεωρητικές προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ άλλες προσπαθούν να φθάσουν στον τελικό τους στόχο μέσα από μία λογική, μαθησιακή διαδικασία.

Έτσι, διακρίνουμε, καταγράφοντας πρώτη τη διαδικασία και ύστερα το στόχο τις Λογικές-Ενορατικές, τις Συναισθηματικές-Ενορατικές, τις Συναισθηματικές-Δραστικές και τις Λογικές-Δραστικές θεωρίες, όπως δείχνει το σχήμα που ακολουθεί.



Σχ. 1: Ταξινόμηση θεωριών της Συμβουλευτικής ψυχολογίας

Ακόμη, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και ειδικότερα μέσα στην τάξη οφείλει να αποτελεί μέρος ενός καλά οργανωμένου Εκπαιδευτικού σχεδίου<sup>5</sup>. Στην σύνταξη ενός

<sup>4</sup> Τσίρος Χ. (2009β). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-1-1

τέτοιου σχεδίου ο σχεδιασμός και η επιλογή των μέσων αξιολόγησης ανήκει στο αρχικό στάδιο της καταγραφής των μαθησιακών στόχων.<sup>6</sup>

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα, Τι, Ποιος/σε Ποιον, Γιατί, Πως, Πότε, Αξιοποίηση της αξιολόγησης μπορούν να μας δώσουν την συνολική εικόνα για το θέμα.

### 3. «Αξιολόγηση του μαθητή» ή αξιολόγηση της επίδοσής του;

#### 3.1. Η έννοια της αξιολόγησης (Τι ορίζεται ως αξιολόγηση και Γιατί να υπάρχει)

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη Μ (1989), αξιολόγηση εκπαιδευτική είναι η διαδικασία με βάση την οποία:

α) ελέγχεται η πορεία μάθησης των εκπαιδευόμενων ατόμων (και πως γνωρίζουμε εάν και τι έμαθε ο μαθητής ;)

β) προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματα της και

γ) εκτιμώνται διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους που σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Για το λόγο αυτό και μιλάμε για ψυχο-παιδαγωγική αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή.

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι η *αξιολόγηση του μαθητή*, στην ευρύτερη έννοια της, δεν αναφέρεται μόνο στην *επίδοση του*, δηλαδή στο παραγόμενο έργο στα διάφορα σχολικά μαθήματα (επίπεδο γνώσεων), αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του ατόμου (επίπεδο στάσεων), τα οποία εκδηλώνονται με τη συμπεριφορά του μέσα στη σχολική τάξη ή γενικά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του σχολείου, όπως είναι, π.χ., η συνεργασία με άλλα άτομα, ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου ή της ομάδας και η πιστή τήρηση τους, η ευγένεια απέναντι των διδασκόντων και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, το ενδιαφέρον, η φιλοτιμία, η προσπάθεια, η πρωτοβουλία και άλλα παρόμοια. Πρόκειται για τα επίπεδα των *στάσεων* και των *δεξιοτήτων*. Ας θυμηθούμε, στο σημείο αυτό ότι οι στάσεις δεν μπορούν να εκτιμηθούν με αντικειμενικά κριτήρια παρά μόνο με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Μία αξιολόγηση δεν πρέπει να παραμένει μόνο στο επίπεδο της αξιολόγησης των γνώσεων του μαθητή, αν και μέχρι πρόσφατα δόθηκε έμφαση κυρίως στην αξιολόγηση των επιδόσεων (επίπεδο γνώσεων) στα σχολικά μαθήματα, η οποία γίνεται σε όλα σχεδόν τα σχολεία κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό. Αντίθετα, η αξιολόγηση των άλλων στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου δεν εφαρμόστηκε το ίδιο συστηματικά στα σχολεία, όχι μόνο της χώρας μας αλλά και στις αναπτυγμένες χώρες, αν και δεν έλειψαν οι προσπάθειες για οργάνωση και αυτού του τομέα της αξιολόγησης του μαθητή. Στις περισσότερες, πάντως, περιπτώσεις η αξιολόγηση της μη γνωστικής συμπεριφοράς του μαθητή περιορίστηκε στην αναγραφή, στους σχολικούς τίτλους ή στον ατομικό του φάκελο, χαρακτηρισμών για τη διαγωγή του, που προκύπτουν από τη γενική αντίληψη που οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν γι' αυτόν και από τη συμπεριφορά του στο σχολείο. Σήμερα (2014), η κατάσταση αυτή τείνει να αλλάξει, τουλάχιστο στο επίπεδο των ανακοινώσεων, και στη χώρας μας με το επονομαζόμενο «Νέο Σχολείο».<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Τσίρος Χ. (2012). Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, αυτοέκδοση. ISBN: 978-960-93-4268-1 Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος: 22811239, Κεφ. 1.

<sup>6</sup> Τα στάδια κατασκευής ενός εκπαιδευτικού σχεδίου ακολουθούν τις πληροφορίες που αντλούμε απαντώντας στα ακόλουθα επτά ερωτήματα: 1. **Ποιος** (εκπαιδευτής), 2. **Σε ποιόν** (εκπαιδευόμενοι, δηλ. προυπάρχουσα γνώση και εμπειρία με έμφαση στην τωρινή ψυχολογική κατάσταση), 3. **Ποιο** (Θέμα και Περιεχόμενο), 4. **Που** και **Πότε** (κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος), 5. **Γιατί** (σκοπός και στόχοι), 6. **Πως** (Εκπαιδευτικές τεχνικές) και **Με τι** (εκπαιδευτικά μέσα), 7. **Πόσο καλά** (Αξιολόγηση). Στο στάδιο επιλογής των στόχων ανήκει και ο σχεδιασμός της αξιολόγησης που θα ακολουθήσει αργότερα.

<sup>7</sup> Τσίρος Χ. (2010). Μαθαίνω πώς να μαθαίνω ευχάριστα: η αξιοποίηση του αντιληπτικού, γνωσιακού και συναισθηματικού συστήματος διδάσκοντος και διδασκόμενου.

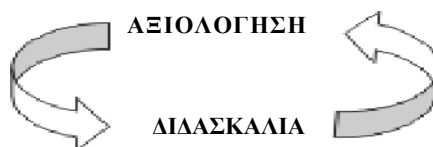
## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο αυτό θα παρουσιάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο ένα τέτοιο πρόγραμμα αξιολόγησης, το οποίο έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα και παρουσιάστηκε σε διεθνές επίπεδο (Αγγλία, Ιταλία) ως ένα «καλό παράδειγμα» ((The good practice of..)<sup>8</sup>

Η έμφαση αυτή στην αξιολόγηση των γνωστικών κυρίως επιδόσεων οφείλεται σε πολλούς λόγους. Κατ' αρχήν, είναι ευκολότερη η αξιολόγηση των γνωστικών επιδόσεων παρά η εκτίμηση μη γνωστικών στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου. Έπειτα, ο μέχρι σήμερα γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε όλο σχεδόν τον κόσμο, ευνοούσε την ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης των γνώσεων περισσότερο παρά των κοινωνικών, συναισθηματικών ή άλλων μη γνωστικών δεξιοτήτων. Εξάλλου, η κοινωνική λειτουργία που διαδραμάτιζε, και εξακολουθεί να διαδραματίζει, η αξιολόγηση των μαθητών υπηρετείται, κυρίως, από τον έλεγχο των γνωστικών εφοδίων τους, ενώ ο ρόλος της εκτίμησης άλλων στοιχείων της προσωπικότητας τους παρέμενε και παραμένει από μικρός μέχρι ασήμαντος από την άποψη αυτή.

Σήμερα όμως τα πράγματα έχουν αλλάξει. Αρκεί να ανοίξει κάποιος μία εφημερίδα, όπου καταχωρούνται αγγελίες για ανεύρεση εργασίας για να διαπιστώσει ότι αυτό που ζητούν οι σημερινοί εργοδότες δεν είναι τίτλοι σπουδών παρά δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων, συγκρούσεων, κ.λ.π.. Με άλλα λόγια το ζητούμενο είναι δεξιότητες συναισθηματικής (και όχι νοητικής) «νοημοσύνης».

Συνεχίζοντας την σύντομη αναφορά μας σε Έλληνες παιδαγωγούς, αναφέρουμε ότι σύμφωνα με την Παντελιάδου<sup>9</sup> (2000), «*Η διδακτική αξιολόγηση αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας. Κάθε διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει το στάδιο της αξιολόγησης και με βάση τα αποτελέσματά της να σχεδιάζεται η επόμενη διδασκαλία.*



Σχήμα 2: Η σχέση της διδακτικής αξιολόγησης με τη διδασκαλία

Ειδικότερα, *...η διδακτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται. (Παντελιάδου, 2000)*

*Κατά συνέπεια, οι πληροφορίες που συλλέγονται τυχαία και περιστασιακά δεν κρίνονται ικανές να στοιχειοθετούν διδακτική αξιολόγηση, εφόσον δεν μπορούν να τεκμηριώσουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας που ακολουθεί. Αντίθετα, στο πλαίσιο της διδακτικής αξιολόγησης η συλλογή των*

---

Ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή με θέμα : Μαθαίνω Πώς να Μαθαίνω, 7-8-9 Μαΐου 2010, αμφιθέατρο Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών.

Δημοσίευση στα Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης [www.elliepek.gr](http://www.elliepek.gr), σελ.54, σελίδες 8.

<sup>8</sup> Tsiros, H., (1998). "Promotion of pro-social behavior in kindergarten and primary school: The "good practice of Arcadeion in Greece". In the conference: Emotional and Behavioral Difficulties in Schools: Recent developments in research and practice, Cirenscester, England, October 2-3 1998.

<sup>9</sup> Παντελιάδου Σ- Πατσοδήμου Α., Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες, Βόλος

πληροφοριών γίνεται συστηματικά και οργανώνεται με τρόπο που να οδηγεί σε εκπαιδευτικές αποφάσεις για το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τα διδακτικά υλικά.

Σε αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ερευνητής. Αρχικά παρατηρεί τη μαθησιακή συμπεριφορά και διατυπώνει κάποιες υποθέσεις για τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή, μετά αξιολογεί το σύνολο των παραμέτρων της διδασκαλίας (περιεχόμενο, οργάνωση, υλικά, πρακτικές, στρατηγικές κινήτρων) και τέλος, επιβεβαιώνει ή όχι τις αρχικές υποθέσεις».

Όλα τα ανωτέρω θα τα δούμε οργανωμένα στον Ατομικό Φάκελο Ψυχοπαιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Μαθητή<sup>10</sup> με τον οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

Στη συνέχεια, μιας και εν προκειμένω έχουμε να κάνουμε με πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τη λειτουργία και τα μέσα του όλου φάσματος της αξιολόγησης του μαθητή. Εκ των πραγμάτων, όμως, είμαστε αναγκασμένοι να ασχοληθούμε περισσότερο με την αξιολόγηση της επίδοσης, δηλαδή με τη βαθμολογική διάστασή της μιας και αυτή επικρατεί προκειμένου να επισημάνουμε τις δυνατότητες μα και τις αδυναμίες της.

### 3.2. Τα είδη της αξιολόγησης

Η **αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών** αποσκοπεί πρωτίστως στην ενημέρωση των ίδιων των μαθητών για την πορεία μάθησης τους και για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Με κριτήριο το «Πότε», δηλαδή το χρονικό διάστημα εφαρμογής της θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες μορφές αξιολόγησης.

#### *Το «Πότε» της αξιολόγησης*

Η **αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση** επικεντρώνει στην συλλογή πληροφοριών σε επίπεδο γνώσεων (πrouφιστάαμενη γνώση), στάσεων (κίνητρα μάθησης, σχολική προσαρμοστικότητα, κ.λ.π.) και δεξιοτήτων (διαπροσωπικής επικοινωνίας, εκφορά του λόγου, κ.λ.π.). Η πληροφόρηση αυτή είναι απαραίτητη, όχι μόνο για την ενίσχυση του ατόμου που μαθαίνει και για τον αναπροσανατολισμό ή τη βελτίωση των προσπαθειών του, όταν αυτό απαιτείται, αλλά και για τη συνειδητοποίηση των ικανοτήτων του. Τα στοιχεία αυτά είναι,

από παιδαγωγική πλευρά, απαραίτητα για να βοηθηθεί ο μαθητής να πάρει ο ίδιος υπεύθυνα βασικές αποφάσεις που αφορούν στο σχολικό και επαγγελματικό του μέλλον και άλλα ζητήματα τόσο της σχολικής όσο και της προσωπικής του ζωής. Το ρόλο αυτόν διαδραματίζει κυρίως η **σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση**.

Αλλά η πληροφόρηση για την πορεία μάθησης των μαθητών είναι εξίσου απαραίτητη και στους διδάσκοντες και σε όλους εκείνους που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, εμπλέκονται στο έργο του σχολείου. Από την απόδοση των μαθητών κρίνεται συχνά η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και η καταλληλότητα των μεθόδων, των προγραμμάτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται. Με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών αποφασίζονται (ή καλύτερα πρέπει να αποφασίζονται), σε μεγάλο βαθμό, οι αναγκαίες τροποποιήσεις σ' όλους τους συντελεστές της διδακτικής πράξης.

Σύμφωνα με την κυρίαρχη, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, τακτική, η προαγωγή του μαθητή από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο άλλο προϋποθέτει την κατοχή των γνώσεων και δεξιοτήτων που μαθαίνονται στο προηγούμενο επίπεδο, πάνω στις οποίες θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Η εξακρίβωση αυτή γίνεται μέσω της αξιολόγησης των μαθητών και,

<sup>10</sup> Ατομικός Φάκελος Ψυχοπαιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Μαθητή. Στο Τσίρος Χ. (2012). Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, τόμος II, η Πράξη.

ιδιαίτερα, της **τελικής** ή **αθροιστικής αξιολόγησης** ή ενός μικρού συστήματος ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης.

Επειδή, όμως, η απόρριψη ενός μαθητή από την τάξη προκαλεί σ' αυτόν σοβαρές τραυματικές εμπειρίες, ιδιαίτερα μάλιστα στη μικρή ηλικία, επειδή δρα ανασταλτικά στην έφεση για μάθηση και στην αγάπη προς το σχολείο και επειδή έχει σοβαρότατες επιπτώσεις στη μετέπειτα εξέλιξη του, ενώ δεν είναι σίγουρο ότι συμβάλλει αποφασιστικά στην καλύτερευση της μάθησης, υπάρχει σήμερα η τάση να μην απορρίπτονται οι μαθητές στα πρώτα τουλάχιστον χρόνια της φοίτησης στο σχολείο, σπανιότερα δε και καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή, όμως, του μέτρου αυτού προϋποθέτει τη λήψη πρόσθετων παιδαγωγικών μέτρων για την υποβοήθηση των μαθητών εκείνων που δεν κατέκτησαν, στο βαθμό που απαιτείται, τους διδακτικούς στόχους του προηγούμενου επιπέδου. Σε αντίθετη περίπτωση, η αυτόματη προαγωγή δημιουργεί σοβαρότατα προβλήματα και εγκυμονεί τον κίνδυνο γενικής πτώσης του εκπαιδευτικού επιπέδου.

Η επιλογή, επίσης, των ατόμων που πρόκειται να φοιτήσουν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με περιορισμένο αριθμό θέσεων, ή να καταλάβουν συγκεκριμένες θέσεις στον κρατικό μηχανισμό ή σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα, γίνεται συχνά με βάση την επίδοση των υποψηφίων σε ειδικές εξετάσεις επιλογής.

Ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος του μαθητή και η Προτιμώμενη Στρατηγική Μάθησης<sup>11</sup> (Τσίρος 2009) αποτελούν, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κείμενό μας, ένα πολύτιμο διαγνωστικό, διδακτικό και αξιολογικό μέσο στα χέρια του «υποψιασμένου» διδάσκοντος που σέβεται και προάγει την προσωπικότητα του μαθητή.

### *Το Πως» της αξιολόγησης*

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών γίνεται με βάση τις σχολικές εξετάσεις, οι οποίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με «Πώς», δηλαδή τον τρόπο και τα μέσα, με τα οποία γίνονται, το σκοπό τον οποίο επιδιώκουν ή το χρόνο κατά τον οποίο πραγματοποιούνται. Οι σχολικές εξεταστικές δοκιμασίες διακρίνονται, συνήθως, σε **προφορικές** και **γραπτές**.

Η **προφορική** εξέταση μπορεί να έχει το χαρακτήρα της συστηματικής υποβολής στο μαθητή από το διδάσκοντα σειράς ερωτήσεων πάνω σε ορισμένο μάθημα ή σε μια σειρά μαθημάτων ή της από στήθους αφήγησης του μαθήματος. Μπορεί, όμως, να γίνεται και άτυπα κατά την ώρα της διεξαγωγής του μαθήματος με βάση τη συμμετοχή του μαθητή σ' αυτό ή τις απαντήσεις που δίνει σε ερωτήσεις που τίθενται μέσα στην τάξη και οι οποίες δεν απευθύνονται σ' αυτόν αποκλειστικά και μόνο ή με άλλους παρόμοιους μη φορμαλιστικούς τρόπους.

Εκείνο που κατά τη γνώμη μας έχει ιδιαίτερη αξία είναι να δίνουμε χρόνο μετά την υποβολή των ερωτήσεων προς την ομάδα ώστε ο καθείς να μπορεί ανάλογα και με τον αισθητηριακό του τύπο να μορφοποιεί μέσα του μία απάντηση κατά την προσωπική του εμπειρία. Η μορφή των ερωτήσεων οφείλει επίσης να λαμβάνει υπόψη της τόσο τους οπτικούς, όσο και τους ακουστικούς μα κυρίως τους κιναισθητικούς τύπους με τη χρήση από τον παιδαγωγό του αντίστοιχου αισθητηριακού λεξιλογίου, τόνου φωνής και γλώσσας του σώματος.

Οι **γραπτές** εξετάσεις μπορούν να έχουν τη μορφή των:

- α) απαντήσεων σε ερωτήσεις που απαιτούν εκτενή ανάπτυξη (εξετάσεις τύπου δοκιμίου),
- β) σύντομων απαντήσεων σε ανάλογες ερωτήσεις και
- γ) απαντήσεων σε αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις.

<sup>11</sup> Τσίρος Χ. (2009γ). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-2-8

Οι τελευταίες, ανάλογα με τη μορφή ή το είδος απάντησης που απαιτούν, διακρίνονται σε διάφορα είδη (αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, κ.λ.π). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η τυπολογία των ερωτήσεων μίας δοκιμασίας.

Σειρές ερωτήσεων αντικειμενικού τύπου αποτελούν τα γνωστά **αντικειμενικά τεστ επίδοσης** (Achievement tests), τα οποία διακρίνονται σε α) *σταθμισμένα* ή β) *μη σταθμισμένα*, ανάλογα με το αν είναι ή δεν είναι γνωστή η κατανομή των αποτελεσμάτων τους σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, για τον οποίο χρησιμοποιούνται, και προϋποθέτουν πλήρως τυποποιημένη την όλη διαδικασία επίδοσης και διόρθωσης τους. Τα μη σταθμισμένα τεστ μπορούν να γίνουν από τον οποιονδήποτε εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση και χρησιμοποιούνται, συνήθως, για την εξέταση των μαθητών ορισμένης τάξης. Για το λόγο αυτόν και λέγονται **τεστ δασκάλου** (Teacher's made tests) ή **τεστ τάξης** (Classroom tests). Τέτοια σταθμισμένα στη συγκεκριμένη μαθησιακή ομάδα τεστ μπορεί να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός μετά από μία σύντομη επιμόρφωση. Τα σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα και από εξειδικευμένους επιστήμονες.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με τον τίτλο «Μαθαίνω Πώς να Μαθαίνω» έχουμε εφαρμόσει με επιτυχία σε ομάδες επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα των εξεταστικών δοκιμασιών εκφράζονται, συνήθως, με *βαθμούς κλιμάκων*, των οποίων το εύρος κυμαίνεται. Συχνότερα χρησιμοποιούνται οι κλίμακες 0-10 και 0-20. Σπανιότερα χρησιμοποιούνται κλίμακες μικρότερου ή μεγαλύτερου εύρους. Στις κλίμακες αυτές ορίζεται μια τιμή - συνήθως το μέσο της κλίμακας - κάτω από την οποία ο μαθητής θεωρείται αποτυχών. Επειδή οι αριθμητικές κλίμακες δημιουργούν, συνήθως, ποικίλα προβλήματα, συχνά αντικαθίστανται αυτές από ποιοτικές κλίμακες με χαρακτηρισμούς επίδοσης των οποίων ο αριθμός επίσης ποικίλλει. Και η χρήση, όμως, των ποιοτικών κλιμάκων δεν είναι απαλλαγμένη προβλημάτων. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συνηθισμένοι τύποι των ερωτήσεων μίας αξιολογικής δοκιμασίας.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Πίνακας 1: Τυπολογία των ερωτήσεων ενός τεστ

<b>Συγκλίνουσα Παραγωγή λόγου</b>	<b>Επιλογή</b>	1 Πολλαπλή επιλογή
		2 Σωστό/λάθος ή Ναι/Όχι
		3 Αντιστοίχιση
		4 Τακτοποίηση ή εύρεση σειράς
		5 Συμπλήρωση μέσω επιλογής
	<b>Συμπλήρωση</b>	6 Σύντομη απάντηση
		7 Cloze μη σταθερών διαστημάτων
		8 Σταυρόλεξο ή «σπαζοκεφαλιά»
<b>Αποκλίνουσα Παραγωγή λόγου</b>	9 Εκτενής / ελεύθερη απάντηση	
	10 Προσομοίωση Διατηρείται η ιδιότητα	
	11 Παιχνίδι ρόλου Μεταβάλλεται η ιδιότητα	

### 3.3. Η κριτική της αξιολόγησης

#### 3.3.1. Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Εναντίον της «αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών» έχει ασκηθεί εντονότατη κριτική τόσο για λόγους μεθοδολογικούς όσο και για λόγους ψυχοπαιδαγωγικούς και κοινωνικούς.

Ήδη από τον περασμένο αιώνα είχαν γίνει μερικές σποραδικές παρατηρήσεις, για τις αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αλλά οι παρατηρήσεις αυτές έγιναν πιο σαφείς και συγκεκριμένες μόλις μετά τη δεκαετία του 1930. Με αφορμή ένα διεθνές συνέδριο, που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο αυτή για το θέμα της αξιολόγησης, με τη χρηματοδότηση του ιδρύματος Carnegie, άρχισαν διεθνείς έρευνες για θέματα της αξιολόγησης των μαθητών, ενώ, παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες και δεκάδες εθνικών σχετικών ερευνών.

Από τις έρευνες αυτές αποδείχθηκε ότι η **εγκυρότητα**, η **προγνωστική ικανότητα** και η **αξιοπιστία** των «*παραδοσιακών εξεταστικών δοκιμασιών*» ήταν πολύ μικρές. Οι έρευνες αυτές συντέλεσαν ιδιαίτερα στο να έλθει σε φως η υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει την αξιολόγηση του μαθητή με βάση τις παραδοσιακές εξεταστικές δοκιμασίες των ερωτήσεων ανάπτυξης. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση του καθιερωμένου συστήματος αξιολόγησης και την ενίσχυση της χρήσης των αντικειμενικών τεστ επίδοσης, τα οποία θεωρητικά εξασφαλίζουν περισσότερη αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Η χρήση, όμως, των τεστ αυτών δημιουργεί άλλου είδους προβλήματα, όπως είναι π.χ. ο εθισμός των μαθητών σε μηχανιστικούς τρόπους εξέτασης, που ευνοούν ανάλογες διαδικασίες σκέψης, η αδυναμία ελέγχου της συνθετικής ικανότητας, της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας των μαθητών και άλλα παρόμοια.

Σε άλλες περιπτώσεις, που αφορούν κυρίως στην εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στην κατανομή των μαθητών σε διάφορους τύπους σχολείων, χρησιμοποιήθηκαν, παράλληλα προς τις σχολικές εξετάσεις, και *τεστ νοημοσύνης*.

Σήμερα οι απόψεις των ειδικών φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι ο **συνδυασμός των μεθόδων αξιολόγησης** εξασφαλίζει το πιο **αξιόπιστο** και πιο **έγκυρο** αποτέλεσμα. Στο σημείο αυτό ας θυμίσουμε ότι σήμερα μιλάμε για *Πολλαπλή Νοημοσύνη* (Gardner) και *Συναισθηματική Νοημοσύνη* (Golman) (Τσίρος, Χ., 2013)<sup>12</sup>.

Πέρα όμως απ' αυτήν τη μεθοδολογική κριτική, η χρήση των διάφορων συστημάτων αξιολόγησης της επίδοσης, ή μάλλον η κατάχρησή τους στο πλαίσιο ενός ανταγωνιστικού σχολείου, διαπιστώθηκε ότι έχει δυσμενείς επιπτώσεις και στην ψυχική υγεία των μαθητών, εξαιτίας του υπερβολικού άγχους που δημιουργεί ο φόβος της αποτυχίας και των σοβαρών, γι' αυτό, επιπτώσεων στο μέλλον των νέων, ως και των ανεπιθύμητων κοινωνικών προεκτάσεων. Ως αντίδοτο σ' αυτήν την κατάσταση προβάλλεται η αλλαγή του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο, η κατάργηση, ή έστω η μείωση, της ανταγωνιστικότητας και η καθιέρωση της συνεχούς αξιολόγησης, έτσι ώστε η αποτυχία σε κάποια εξέταση να μην έχει καθοριστικές επιπτώσεις για το μέλλον του ατόμου.

Η κοινωνιολογική, τέλος, έρευνα έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν είναι ανεξάρτητες από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και από αναπτυγμένα πολιτιστικά περιβάλλοντα έχουν, κατά κανόνα, καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση προς τα άτομα των αντίθετων κατηγοριών. **Η διαφορά αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί σε διαφορά ικανότητας.** Οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η «*κουλτούρα*» που δέχονται τα παιδιά των κατηγοριών αυτών, ακόμη και η πρόσκτηση του γλωσσικού τους κώδικα, είναι πλησιέστερα προς αυτό που διδάσκεται στο

<sup>12</sup> Τσίρος Χ. (2009β). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-1-1. Κεφ. 3.5., σελ. 48-57



σχολείο και που, κατά συνέπεια, ζητείται αργότερα στις εξεταστικές δοκιμασίες. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά μέσα και η άνεση για μελέτη, καθώς και η βοήθεια στο σπίτι είναι περισσότερα ή μεγαλύτερα στα παιδιά που προέρχονται από ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτά, άλλωστε, επιβεβαιώθηκαν και από το γεγονός ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, με βάση τις παραδοσιακές δοκιμασίες, συμβάλλουν περισσότερο από τα τεστ νοημοσύνης στην κοινωνική επιλογή.

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής λαμβάνονται ανά τον κόσμο ποικίλα εκπαιδευτικά και άλλα κοινωνικά μέτρα (αντισταθμιστική εκπαίδευση, ενιαιοποίηση των σχολείων, εσωτερική σχολική βοήθεια, ενίσχυση φτωχών οικογενειών, εκπαίδευση γονέων κλπ.). Όσον αφορά ειδικότερα στον τομέα της αξιολόγησης της επίδοσης προτείνεται από ορισμένους η συνεκτίμηση στις τελικές κρίσεις για εξέλιξη κυρίως των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και άλλων στοιχείων πέρα από την καθαρά ακαδημαϊκή τους επίδοση, όπως π.χ. κοινωνικά χαρακτηριστικά του ατόμου, εργασία σε παραγωγικές δραστηριότητες, οικογενειακή κατάσταση και άλλα παρόμοια. Μέχρι σήμερα, πάντως, δεν έχει υπάρξει απόλυτα ικανοποιητική λύση στο πρόβλημα αυτό.

### 3.3.2. Αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών

Όσον αφορά τώρα στην αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών των μαθητών ελάχιστα πράγματα που μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα έχουν γίνει, παρά τη σημαντικότητα που έχει και αυτή η όψη της αξιολόγησης του μαθητή.

Από διάφορες έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τις τελικές αποφάσεις τους, συνεκτιμούν διάφορα μη γνωστικά στοιχεία, όπως επιμέλεια των μαθητών, υπομονή, συνεργασία, προσπάθεια, ενδιαφέρον, ευσυνειδησία, τάξη, ειλικρίνεια, υπακοή, εντιμότητα, ευγένεια, πειθαρχία, οικογενειακή κατάσταση, πνευματική ικανότητα, σωματική κράση κλπ. Πρόκειται για την αξιολόγηση των στάσεων αντί των ικανοτήτων. Αυτές οι αξιολογήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν με τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, όπως του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου.<sup>13</sup> και της Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης<sup>14</sup>.

Οι περισσότερες, όμως, από τις αξιολογήσεις αυτών των χαρακτηριστικών γίνονται χωρίς σύστημα, χωρίς μέθοδο και χωρίς τη βοήθεια οργάνων μέτρησης τους, όπως τα ανωτέρω ερωτηματολόγια - που οφείλουν και αυτά να διαθέτουν εγκυρότητα και αξιοπιστία, αλλά και στάθμιση σε κατάλληλο αντιπροσωπευτικό δείγμα - με βάση την απλή και μόνο εντύπωση που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί από την καθημερινή επαφή τους με τους μαθητές τους. Η εντύπωση αυτή πολλές φορές είναι έγκυρη και ιδιαίτερα όταν προέρχεται από μια μακρά περίοδο γνωριμίας του μαθητή, αλλά και ο κίνδυνος λάθους είναι συχνά υπαρκτός.

Μια ενδιαφέρουσα μαρτυρία για την αποφασιστική επίδραση του δασκάλου στον κόσμο των παιδιών προέρχεται από τους Rosenthal & Jacobsen (1968), που στο βιβλίο τους «Ο Πυγμαλίων μέσα στην σχολική τάξη», επισήμαναν το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Σύμφωνα με αυτό, τόσο η επίδοση του παιδιού όσο και η ιδέα που αυτό σχηματίζει για τον εαυτό του εξελίσσονται κατά τρόπο «προφητικό», σύμφωνα με τη γνώμη και τις προσδοκίες των δασκάλων του. (Τσίρος Χ., 2008, Συμβουλευτική, Παν Πελοποννήσου, τμ. Νοσηλευτικής, σελ. 82).

Σπάνια, όμως, οι εκπαιδευτικοί ασκούνται στην αξιολόγηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή, διό και ο λόγος μίας ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης. Αλλά και οι επίσημες οδηγίες που δίδονται, καμιά φορά, για την αξιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών είναι ανεπαρκείς. Όλα αυτά αποτελούν αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων και της σχολικής

<sup>13</sup> Τσίρος Χ. (2009δ). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος: Το Ψυχομετρικό Εργαλείο*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-3-5.

<sup>14</sup> Τσίρος Χ. (2009ε). *Κλίμακα Διερεύνησης Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-4-2

παιδαγωγικής. Το βάρος που πέφτει στην εκπαιδευτική έρευνα, για να υπάρξει κάποια πρόοδος και στον τομέα αυτόν, είναι τεράστιο. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, για τα οποία φαίνεται ότι έχει γίνει συστηματικότερη εργασία για την αξιολόγηση τους, προκειμένου τα αποτελέσματα της να χρησιμοποιηθούν για διάφορους σχολικούς σκοπούς (πρόγνωση μετέπειτα εξελίξεων, «ταξινόμηση» ή «κατάταξη» μαθητών, αναζήτηση αιτιών απόδοσης κλπ.) είναι η νοημοσύνη, η ωριμότητα φοίτησης στο σχολείο, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, τα κίνητρα για επίδοση, τα ενδιαφέροντα και οι στάσεις τους έναντι του σχολείου και των σχολικών μαθημάτων.

Νέες σύγχρονες προσεγγίσεις προτείνουν χαρακτηριστικά, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη (Golman), η πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner), ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος ή τύπος δεκτικότητας της μάθησης (Τσίρος X, 2009)<sup>15</sup>.

Η μέτρηση, βέβαια, των παραπάνω χαρακτηριστικών είναι μέχρι σήμερα έργο ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγων ή παιδαγωγών) και ελάχιστα έργο των εκπαιδευτικών, αν και εξυπηρετούν, όπως θα φανεί παρακάτω, εκπαιδευτικούς κυρίως σκοπούς.

Τα «τεστ νοημοσύνης» χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν στο σχολείο ως ένα από τα μέσα αξιολόγησης της ικανότητας των μαθητών να εγγραφούν στο σχολείο και να παρακολουθήσουν κανονικά τα μαθήματα τους, ή ως μέσο επιλογής εκείνων που είχαν τις μεγαλύτερες ικανότητες για να παρακολουθήσουν ανώτερες σπουδές ή για την κατάταξη, τέλος, των μαθητών σε εκπαιδευτικά επίπεδα. Σήμερα, η χρήση των τεστ νοημοσύνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει πολύ περιοριστεί, εξαιτίας της εντονότερης κριτικής που ασκήθηκε εναντίον της χρήσης τους για κοινωνικούς και πολιτικο-ϊδεολογικούς κυρίως λόγους.

*Επίσης, τα τεστ «πνευματικής ωριμότητας», με τα οποία γινόταν εκτίμηση διάφορων νοητικών παραγόντων, καθώς και εκείνα της γλωσσικής και της αριθμητικής ικανότητας, χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα για τον προσδιορισμό της ωριμότητας των ατόμων για την πρώτη εγγραφή στο σχολείο. Από πλευράς, όμως, της επίσημης πολιτείας, το θέμα αυτό στις διάφορες χώρες αντιμετωπίστηκε περισσότερο με τη λήψη διοικητικών μέτρων, σχετικών με την ηλικία της πρώτης εγγραφής στο σχολείο, παρά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των τεστ.*

Για τη διάγνωση της «ετοιμότητας μάθησης» καταβάλλεται σήμερα από διάφορα ερευνητικά κέντρα και πανεπιστήμια προσπάθεια να κατασκευαστούν διαγνωστικά μέσα, με βάση τη θεωρία και τα πειράματα του J. Piaget. Από την προσπάθεια αυτήν, αναμένονται θετικότερα αποτελέσματα.

Για τη μέτρηση και αξιολόγηση των «διαπροσωπικών σχέσεων», σε επίπεδο στάσεων και δεξιοτήτων, χρησιμοποιούνται σε ευρεία έκταση οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι (κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια, μήτρες παρατήρησης και τεστ δραστηριοτήτων). Συχνότερα χρησιμοποιούνται τα κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, επειδή οι μέθοδοι της παρατήρησης ενδείκνυνται περισσότερο για την παρατήρηση των συντροφικών σχέσεων και τα τεστ δραστηριοτήτων απαιτούν πολύ χρόνο και ειδική εκπαίδευση. Πάντως εξακολουθεί μέχρι σήμερα να επικρατεί γενική ασάφεια ως προς τη χρήση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται με τις παραπάνω μεθόδους και την εγκυρότητα τους.

Στην χώρα μας, όπως προείπαμε, έχουν υπάρξει σχετικές ερευνητικές εργασίες με τη στάθμιση ερευνητικών εργαλείων, όπως η Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη του μαθητή<sup>16</sup> και το

<sup>15</sup> Τσίρος X. (2009α). Το Μαθησιακό Ύψος : Έρευνες και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-0-4

<sup>16</sup> Τσίρος X. (2009ε). Κλίμακα Διερεύνησης Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-4-2

Ατομικό Ύψος Μάθησης<sup>17</sup> παράγοντες που έχουν θετική συνάφεια με την επίδοση του μαθητή στο σχολείο (Τσίρος Χ., 2009<sup>18</sup>).

Ως προς τη διακρίβωση των *κινήτρων για επίδοση*, χρησιμοποιούνται κυρίως τα «*τεστ προβολής*», καθώς και διάφορα είδη ερωτηματολογίων, των οποίων υπάρχουν ποικίλες παραλλαγές, που δεν μπορούμε εδώ να αναφέρουμε αναλυτικά. Αρκετές, ωστόσο, έρευνες έχουν γίνει και στον τομέα αυτόν. Ατυχώς, όμως, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, δεν έχουμε ακόμη μια μέθοδο αξιολόγησης των κινήτρων για μάθηση και επίδοση, που να μπορεί να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά στο πλαίσιο του σχολείου και να εγγυάται έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Για τη μέτρηση των «*στάσεων απέναντι του σχολείου*» και των διάφορων μαθημάτων ή σχολικών δραστηριοτήτων, των οποίων η στενή συνάφεια με την επίδοση έχει επανειλημμένα καταδειχθεί, χρησιμοποιούνται οι διάφορες κλίμακες μέτρησης στάσεων (Guttman, Thurstone, Likert κλπ.) ή άλλα ειδικά τεστ μέτρησης στάσεων, των οποίων η λεπτομερής αναφορά ξεφεύγει από τους στόχους αυτού του λήμματος, ή με τη μέθοδο, τέλος, της σημαντικής διαφοροποίησης (semantic differentiation). Μερικά από τα παραπάνω ειδικά τεστ αξιολογούν επίσης και τη μέθοδο εργασίας των μαθητών, ενώ έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιηθεί, κυρίως, στον αγγλοσαξονικό χώρο και τεστ που αξιολογούν αποκλειστικά και μόνο τη μέθοδο εργασίας των μαθητών.

Η μέτρηση και αξιολόγηση, επίσης, των *γενικών ενδιαφερόντων* των μαθητών δεν έχει συστηματοποιηθεί. Έχουν εκπονηθεί μερικά τεστ μέτρησης γενικών ενδιαφερόντων, τα οποία εξυπηρετούν σχολικούς σκοπούς (των A. Jersild & Tash, π.χ., του I.N.O.P. και άλλων). Η πιο σοβαρή, όμως, εργασία στον τομέα της αξιολόγησης των ενδιαφερόντων έχει γίνει στην περιοχή των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, περιοχή με την οποία λίγο ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί.

Η μελέτη και εκτίμηση του επιπέδου αυτοαντίληψης του μαθητή για τις ικανότητές του στο σχολείο καθώς και η διακρίβωση του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου και της Προτιμώμενης Στρατηγικής Μάθησης<sup>19</sup> έχουν πολλά να προσφέρουν στη δημόσια εκπαίδευση όταν αυτή η τα λάβει υπόψη. (Χ.Τσίρος, 2007,2008<sup>20</sup>) (Σχετικά με το θέμα αυτό ανατρέξτε στην προτεινόμενη βιβλιογραφία.)

### 3.3.3. Αξιολόγηση της επίδοσης

Πρόκειται για το αποτέλεσμα της προσπάθειας προαγωγής και βελτίωσης του ατόμου σε κάποιον τομέα (το ρήμα επιδίδομαι, από το οποίο ετυμολογικά προέρχεται ο όρος, στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει: αυξάνομαι, προχωρώ σε κάποιον τομέα, προάγομαι, βελτιώνομαι). Το αποτέλεσμα αυτό αξιολογείται συνήθως σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια, με βάση τα οποία διατυπώνεται κρίση για το κατά πόσο το αποτέλεσμα ικανοποιεί ή είναι κατώτερο προηγούμενων ανάλογων προσπαθειών του ίδιου ή άλλου ατόμου. Η εκτίμηση του αποτελέσματος αυτού εκφράζεται συνήθως ποσοτικά με αριθμητικές κλίμακες, εξειδικευμένες σε κάθε περίπτωση. Οι μετρήσεις βέβαια αυτές, όπως και αλλού έχει τονιστεί, δεν έχουν απόλυτη σημασία. Αποκτούν νόημα ύστερα από τη σύγκριση τους με άλλες μετρήσεις που αφορούν στο ίδιο ή άλλα άτομα.

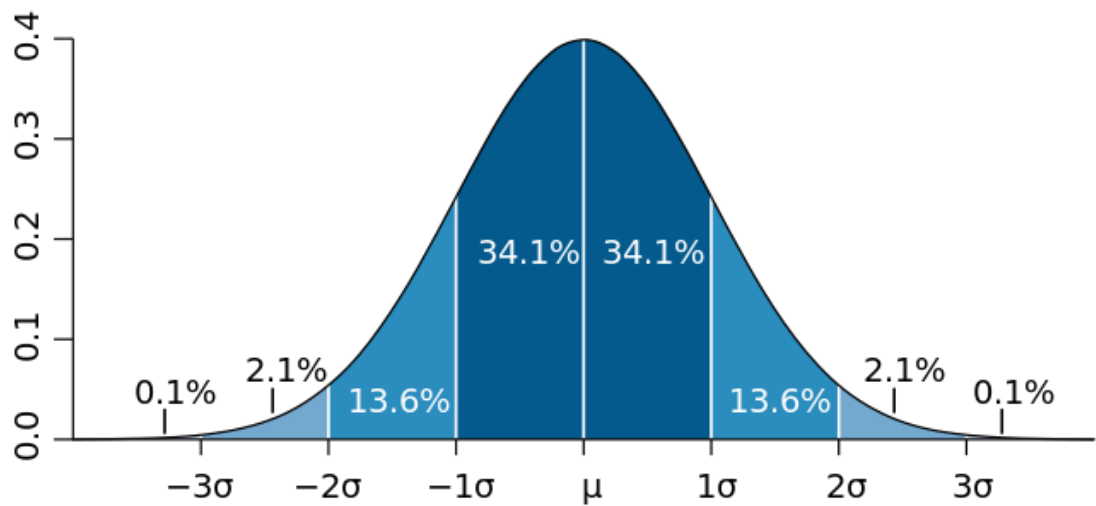
<sup>17</sup> Τσίρος Χ. (2009δ). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος: Το Ψυχομετρικό Εργαλείο*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-3-5

<sup>18</sup> Τσίρος Χ. (2009α). *Το Μαθησιακό Ύψος : Έρευνες και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-0-4

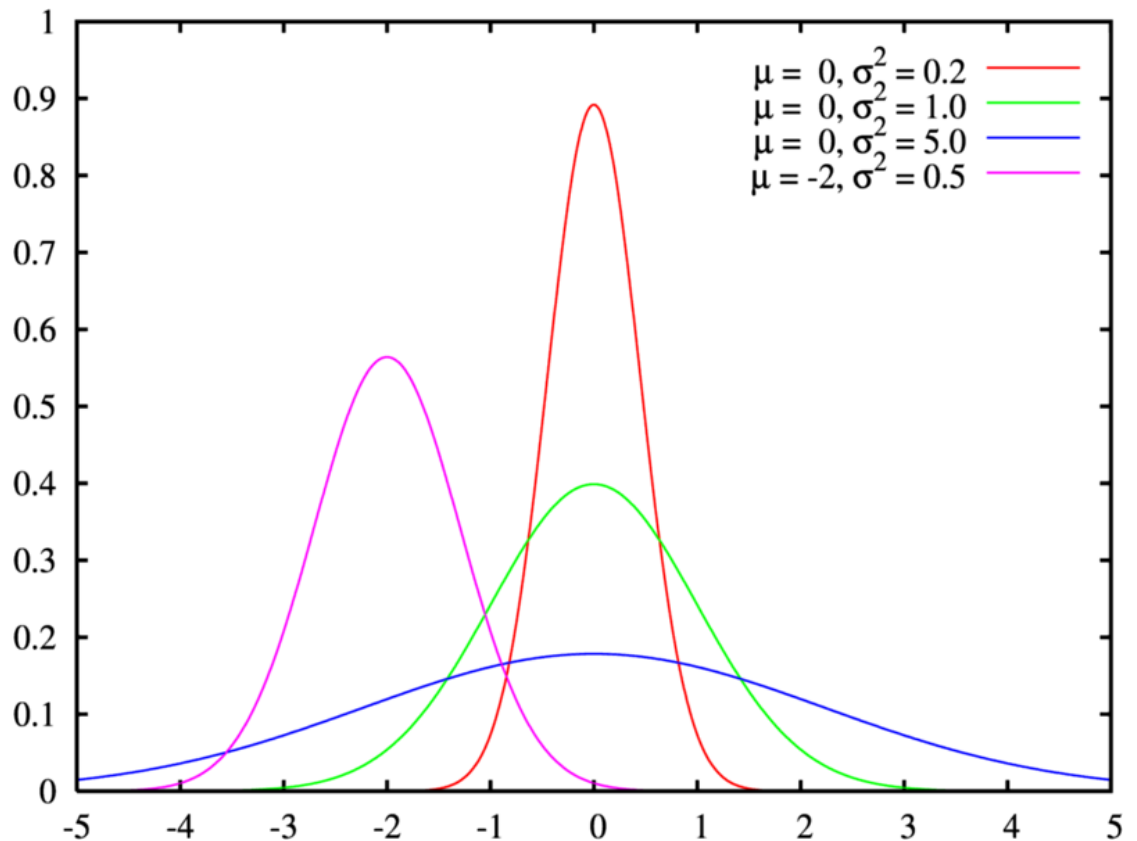
<sup>19</sup> Τσίρος Χ. (2009). «*Η Ομοιότητα στον Τρόπο Προτιμώμενης Αισθητηριακής Πρόσληψης της Πληροφορίας Διδάσκοντος και Διδασκομένου και η Σχέση της με τη Σχολική Επίδοση*». Στο *Μαθησιακό Ύψος*, Τρίπολη, Ακαδημαϊκό, 2009,σελ. 43-71, ISBN: 978-960-99047-0-4

<sup>20</sup> Τσίρος Χ. (2009γ). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-2-8.

Στην αξιολόγηση ως εκπαιδευτική πράξη μας ενδιαφέρει μόνο η σύγκριση του ιδίου του μαθητή με τον εαυτό του.



Σχήμα 3: Κανονική κατανομή



Σχήμα 4: Η επίδραση του Μέσου όρου και της Τυπικής Απόκλισης στην Κανονική κατανομή.

Η διαφορετική τυπική απόκλιση  $\sigma$  μίας κατανομής, η οποία εκφράζει την καμπυλότητα της συνάρτησης, επηρεάζει τη σημαντικότητα της απόστασης ενός βαθμού από το Μέσο Όρο, ο οποίος εκφράζει τη θέση της καμπύλης στον άξονα  $X$ .

Για το λόγο αυτό αυτό ΜΟΝΟ οι τυπικοί βαθμού  $Z = \frac{X - \text{Μ.Ο.}}{\sigma}$  μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σύγκριση.

Τα αποτελέσματα της προσπάθειας προαγωγής των ατόμων σε ορισμένο τομέα θεωρείται ότι αντανακλούν τις ψυχικές ή σωματικές ικανότητες ή αρετές τους, τις οποίες αξιολογούμε μέσω των επιδόσεων. Η επίδοση, βέβαια, του ίδιου ατόμου σε ορισμένο τομέα μπορεί να μην είναι σταθερή και να διακυμαίνεται ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και τους παράγοντες που κάθε φορά επιδρούν σ' αυτό. Για το λόγο αυτόν η αντικειμενική εκτίμηση της πραγματικής επίδοσης δεν μπορεί να προκύψει από μια και μόνη μέτρηση της, αλλά από πολλές που γίνονται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

Οι επιδόσεις διακρίνονται ανάλογα με τον τομέα, στον οποίο αναφέρονται. Ομιλούμε, π.χ., για καλλιτεχνικές, αθλητικές, οικονομικές, μαθησιακές κλπ. επιδόσεις. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ειδικότερα, με τον όρο επίδοση εννοούμε συνήθως το βαθμό, στον οποίο τα εκπαιδευόμενα άτομα κατακτούν τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους. Ο αριθμός αυτός εκφράζεται συνήθως ποσοτικά και σπανιότερα με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς.

Η επίδοση των μαθητών αναφέρεται συχνότερα στην επίτευξη γνωστικών στόχων, αλλά ο όρος χρησιμοποιείται και για τον προσδιορισμό του βαθμού κατάκτησης άλλου είδους στόχων, όπως είναι, π.χ., οι ψυχοκινητικοί (σε επίπεδο στάσεων) ή, ακόμη, και για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν σε διάφορα είδη τεστ δεξιοτήτων.

### **3.3.4. Μηχανισμοί απόδοσης αιτών (αιτιολογικός προσδιορισμός)<sup>21</sup>**

Σημειώνουμε εδώ εν συντομία (καθώς αναλυτική παρουσίαση του θέματος γίνεται στο μάθημα «Αναπτυξιακή Ψυχολογία»), ότι υπάρχουν μηχανισμοί άμυνας, που ασφαλώς έχουν σχέση με εκείνους της φροϋδικής θεωρίας, που όμως αναφέρονται ειδικά στην επεξεργασία του νοήματος της αποδοτικότητας του ατόμου ως προς την ικανότητα επιτέλεσης των προσωπικών του στόχων είναι, για παράδειγμα:

- η *αυτο-δημιουργία εμποδίων*, ώστε να αποδοθεί η αποτυχία σε εξωτερικά αίτια, (βλ. Geen, 1995),
- η *απόδοση ευθυνών στους άλλους*,
- η *κατασκευή δικαιολογιών*, μετά από αποτυχημένη επίδοση, για την απόδοση της αποτυχίας σε ανεξέλεγκτους παράγοντες (Snyder & Higgins, 1988),
- η *συμβολική αυτο-συμπλήρωση*, η συμπλήρωση, δηλαδή, ή η διόρθωση της αυτο-εικόνας μας με φανταστικά στοιχεία, που είναι κοινωνικώς επιθυμητά (Wicklund & Gollwitzer, 1982),
- η *τεχνητή συσκότιση του προβλήματος* με χρήση αλκοόλ ή άλλων ουσιών,
- η *άρνηση του στόχου* που δεν επιτεύχθηκε και η στροφή σε άλλους, που βοηθούν το άτομο να στραφεί σε άλλες, περισσότερο ανυψωτικές για την αυτο-εκτίμησή του ενέργειες,
- η *απόσυρση*, η απομάκρυνση δηλαδή από το μη επιτευγμένο στόχο, που λύνει τη σύγκρουση ανάμεσα στον πραγματικό και τον επιθυμητό εαυτό (Κωσταρίδου, 1995),
- η *αλλαγή της ομάδας αναφοράς* και
- η *ταύτιση με διαφορετικά άτομα*, με ταυτόχρονη απομάκρυνση από τα άτομα που κρίνουν τον εαυτό μας αρνητικά (Αργκάυλ, 1981:70).

### **3.4. Η διαφορά της διδακτικής αξιολόγησης από τη διαγνωστική εκτίμηση**

<sup>21</sup> Βλέπετε το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο στον Ατομικό Φάκελο Ψυχοπαιδαγωγικής Αξιολόγησης Μαθητή.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2000), η διδακτική αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με τη διαγνωστική εκτίμηση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) , σήμερα ΚΕΔΔΥ ή των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων.

Η διαγνωστική εκτίμηση συντάσσεται από διεπιστημονική επιτροπή (εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και συχνά λογοθεραπευτές, παιδοψυχίατρους και φυσικοθεραπευτές) και σε αυτήν ορίζονται:

- ο τύπος, ο βαθμός και η έκταση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή,
- η δομή της ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει ο μαθητής,
- το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) ή Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης (Β.Π.Π.) του μαθητή με τις προτεινόμενες προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας και κάθε άλλη χρήσιμη πληροφορία για την εκπαίδευση του μαθητή (τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν υποχρεούνται να συντάσσουν Ε.Ε.Π όπως τα ΚΔΑΥ),
- ο τρόπος αξιολόγησης της προόδου του μαθητή.

Αναλυτικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση αφορούν στο ατομικό και ιατρικό ιστορικό του μαθητή, στην παρούσα κατάστασή του, στην οικογένεια, στην άποψη των γονέων και εκπαιδευτικών για την κατάσταση του παιδιού, καθώς και στην επίδοση του μαθητή σε ψυχομετρικές και μαθησιακές δοκιμασίες. Επιπρόσθετα, μια πλήρης διαγνωστική εκτίμηση πρέπει να καταλήγει σε:

α) *Αναπλαισίωση - Αναδιατύπωση*: μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του μαθητή αναδιατυπώνεται (όπως είχε αρχικά αναφερθεί) με τρόπο που να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές και

β) *Παρέμβαση – Αντιμετώπιση*: η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης και παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή.

Παρά τις τόσο χρήσιμες πληροφορίες της διαγνωστικής εκτίμησης, συχνά αυτές δεν διευκολύνουν ιδιαίτερα την καθημερινή διδακτική πράξη. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όταν υπάρχει, μπορεί να περιορίζεται σε μερικές μόνο προτάσεις ή να είναι πολύ γενικό. Επίσης, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συναντούν δείκτες που τους είναι αδιάφοροι, αν δεν ερμηνεύονται με εκπαιδευτικούς όρους. Κατά συνέπεια υπάρχει άμεση ανάγκη για δεδομένα διδακτικής αξιολόγησης, που σχεδιάζεται και πραγματοποιείται από τους ίδιους με τη χρήση σταθμισμένων ή άτυπων εργαλείων. Εξάλλου, η διδακτική αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται μόνο μια φορά ή στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Με βάση τα στοιχεία της καθορίζονται τεκμηριωμένα όχι μόνο οι μακροπρόθεσμοι, αλλά και οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Η εξατομικευμένη διδασκαλία για να ανταποκρίνεται πράγματι στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή προϋποθέτει την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας για την παροχή ανατροφοδότησης στο καθημερινό διδακτικό έργο.

Για τους ανωτέρω λόγους και παρουσιάζουμε ένα δοκιμασμένο στην πράξη Ατομικό Φάκελο Ψυχοπαιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Μαθητή, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της πράξης.<sup>22</sup>

### 3.5. Το περιεχόμενο της διδακτικής αξιολόγησης

Η διδακτική αξιολόγηση αφορά στο σύνολο της διδασκαλίας. Περιλαμβάνει όχι μόνο την αξιολόγηση του μαθητή, αλλά και την αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται από παράγοντες που αφορούν στην τάξη, στη διδασκαλία και στα διδακτικά υλικά / μέσα.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να περιλαμβάνει:

- αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεών του,
- αξιολόγηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών του
- αξιολόγηση των δεξιοτήτων μελέτης του
- πληροφορίες για το οικογενειακό του περιβάλλον,
- πληροφορίες για τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντά του και την απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών της ακαδημαϊκής του επιτυχίας και αποτυχίας.

Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση του περιβάλλοντος, αυτή μπορεί να αναφέρεται σε:

A) Παράγοντες που αφορούν στην τάξη και στη διδασκαλία:

- στο φυσικό, νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον της τάξης,
- στην ομαδοποίηση των μαθητών,
- στη μέθοδο διδασκαλίας,
- στις διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη
- στις απόψεις της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία

B) Παράγοντες που αφορούν στα διδακτικά υλικά και μέσα:

- στα κείμενα (αφηγηματικά και παροχής πληροφοριών)
- στη χρήση οπτικοακουστικών και ηλεκτρονικών μέσων
- στις εργασίες μαθητή,
- στον τύπο ερωτήσεων που τίθενται.

Αξίζει να τονίσουμε τη σημασία της αξιολόγησης του περιβάλλοντος που συχνά υποτιμάται από τις εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν επηρεάζεται μόνο από τις δυνατότητες και αδυναμίες του ίδιου, αλλά και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος που επικρατούν στην τάξη κατά τη διδασκαλία. Για τη σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της είναι απαραίτητη η σύνθεση των πληροφοριών τόσο από την αξιολόγηση του μαθητή, όσο και από την αξιολόγηση του περιβάλλοντος.

---

<sup>22</sup> Ατομικός Φάκελος Ψυχοπαιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Μαθητή. Στο Τσίρος Χ. (2012). Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, τόμος II, η Πράξη.



### 3.6. Τα μέσα συλλογής πληροφοριών κατά τη διδακτική αξιολόγηση

Η συλλογή πληροφοριών κατά τη διδακτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλα μέσα (Roth-Smith, 1991), από τα οποία τα σημαντικότερα είναι: η παρατήρηση, η συνέντευξη, οι δοκιμασίες, τα ερωτηματολόγια και οι κλίμακες.

**Παρατήρηση:** Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή και των συνθηκών που επικρατούν μέσα στην τάξη, όταν αυτή εκδηλώνεται, παρέχει ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες για την προσαρμογή του μαθήματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Οι διάφορες τεχνικές παρατήρησης μπορούν να διακριθούν αδρά σε δυο κατηγορίες: στη συστηματική και στη μη συστηματική (άτυπη) παρατήρηση (Waterman, 1994).

Στην πρώτη κατηγορία, η παρατήρηση αφορά στην καταγραφή προκαθορισμένων συμπεριφορών με τη συχνότητα, την ένταση και τη διάρκειά τους, ενώ στη δεύτερη ο παρατηρητής καταγράφει μόνο όποιες συμπεριφορές κρίνει ως σημαντικές. Αν και η συστηματική παρατήρηση προσφέρει πλούσιες και έγκυρες πληροφορίες, η μη συστηματική ενσωματώνεται πολύ πιο εύκολα στο σχολικό πρόγραμμα και επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως παρατηρητής με μεγαλύτερη άνεση.

**Συνέντευξη:** Η συνέντευξη μπορεί να προσφέρει πλούσιες πληροφορίες για πολλές πλευρές του μαθητή και ιδιαίτερα για εκείνες που δεν δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί. Όσο περισσότεροι άνθρωποι θα προσφέρουν τις απόψεις τους (γονείς, αδέρφια, μαθητής, συμμαθητές, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) τόσο περισσότερες πληροφορίες θα αντληθούν.

Η συνέντευξη μπορεί να έχει τρεις μορφές να είναι:

- α) *δομημένη* με προκαθορισμένες ερωτήσεις,
- β) *ημι-δομημένη* με προκαθορισμένους άξονες συζήτησης και
- γ) *πλήρως αδόμητη* που στηρίζεται στη ροή της συζήτησης.

Όποια μορφή κι αν επιλεγθεί (η τελευταία ερμηνεύεται πιο δύσκολα), πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η συνέντευξη δεν είναι μια απλή συζήτηση ή ανταλλαγή απόψεων, αλλά εξυπηρετεί ορισμένο σκοπό. Μάλιστα, όταν η εκπαιδευτικός πάρει συνεντεύξεις από δύο ή και περισσότερα άτομα από το περιβάλλον του μαθητή, αν και μπορεί να διαφοροποιεί τις ερωτήσεις της ανάλογα με το συνομιλητή της, καλό είναι να διατηρεί κάποιους κοινούς άξονες συζήτησης, ώστε αργότερα να μπορούν να συγκριθούν οι διάφορες απόψεις.

Οι κοινοί άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να οργανωθούν οι συνεντεύξεις είναι οι εξής (Hoy & Gregg, 1994):

- η περιγραφή του προβλήματος και η απόδοση της αιτίας του
- οι προσπάθειες /μέτρα που έχουν ληφθεί για την αντιμετώπισή του ως τώρα
- η περιγραφή πρόσφατων αλλαγών της έντασης του προβλήματος
- η εκτίμηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή.

**Δοκιμασίες:** Οι δοκιμασίες είναι ένα σύνολο από ερωτήσεις ή ασκήσεις με προκαθορισμένες σωστές απαντήσεις. Η απάντηση μπορεί να απαιτεί την παραγωγή κειμένου

(εκτεταμένου, σύντομου ή μονολεκτικής απάντησης) ή την επιλογή μίας απάντησης ανάμεσα σε άλλες (πολλαπλές επιλογές, σωστό / λάθος, ταίριασμα). Επίσης, οι δοκιμασίες μπορούν να διακριθούν σε έξι τύπους, ανάλογα με το είδος της νοητικής λειτουργίας γύρω από την οποία είναι οργανωμένη η γνώση (Tindal & Marston, 1990 στο Παντελιάδου, 2000.):

- Επανάληψη (π.χ. Ποιοι ήταν οι γονείς του Μ. Αλεξάνδρου;)
- Ανακεφαλαίωση (π.χ. Να πεις με λίγα λόγια για το κίνημα του δημοτικισμού.)
- Επεξήγηση (π.χ. Δώστε ένα παράδειγμα για το μηχανισμό της φυσικής επιλογής στην εξέλιξη ενός είδους.)
- Πρόβλεψη (π.χ. Τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε η βαρύτητα;)
- Αποτίμηση (π.χ. Πώς ο νεοελληνικός διαφωτισμός συνέβαλε στην προετοιμασία της επανάστασης του 1821;)
- Εφαρμογή (π.χ. Πώς ένας δορυφόρος ξεφεύγει από την έλξη της γης μετά από την εκτόξευσή του;)

Οι δοκιμασίες μπορεί να είναι σταθμισμένες ή όχι, να κυκλοφορούν στο εμπόριο ή να τις φτιάχνει η εκπαιδευτικός.

**Ερωτηματολόγια- Κλίμακες:** Τα ερωτηματολόγια μπορεί να περιέχουν ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις, οι ερωτώμενοι να απαντούν με ναι / όχι, να διαλέγουν μια από τις προκαθορισμένες απαντήσεις ή να δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις σημειώνοντας σε μια κλίμακα. Οι ερωτώμενοι μπορεί να είναι ο ίδιος ο μαθητής, οι γονείς του, οι συμμαθητές του ή οποιοσδήποτε «σημαντικός άλλος» στη ζωή του μαθητή που μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη μάθησή του.

Ένα παράδειγμα συνδυασμού των ανωτέρω αποτελούν τα ΦΥ.ΠΡ.Ε..

### 3.7. Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές της διδακτικής αξιολόγησης

Ο τρόπος με τον οποίο θα οργανώσουμε τη συλλογή των δεδομένων της διδακτικής αξιολόγησης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη μέθοδο ή στρατηγική αξιολόγησης, η οποία πλαισιώνει όλη τη διαδικασία.

**Ανάλυση έργου:** Η ανάλυση έργου περιλαμβάνει την ανάλυση μιας δραστηριότητας σε βήματα, στάδια ή δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να ολοκληρωθεί (Waterman, 1994). Όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει ένα έργο που του έχουμε αναθέσει, με αυτή τη μέθοδο, καταδεικνύεται σε ποιο ακριβώς σημείο δυσκολεύεται ή ποιες από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει και ποιες όχι. Μάλιστα, η ανάλυση έργου δεν είναι μόνο μια μέθοδος αξιολόγησης, αλλά μια προσέγγιση που μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδασκαλία.

**Ανάλυση λαθών:** Κατά την ανάλυση λαθών, τα λάθη του μαθητή καταγράφονται από την εκπαιδευτικό με ακρίβεια και στη συνέχεια ομαδοποιούνται. Η ανάλυση λαθών ξεκίνησε να εφαρμόζεται κυρίως στην προφορική ανάγνωση κειμένων, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα έργα, όπως για παράδειγμα η ορθογραφία, η γραπτή έκφραση και η εκτέλεση μαθηματικών πράξεων.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

**Αξιολόγηση με βάση τη διδασκόμενη ύλη:** Με αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης η εκπαιδευτικός οργανώνει ένα σύνολο δοκιμασιών ιεραρχικά, με βάση την περιγραφή των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και προσδιορίζει ποιες δεξιότητες έχουν κατακτηθεί και ποιες όχι.

**Φάκελος δειγμάτων εργασίας (portfolio):** Ο φάκελος δειγμάτων εργασίας είναι η σκόπιμη συλλογή δειγμάτων εργασίας του μαθητή που καταδεικνύει την πρόοδό του (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991). Κατά τη δημιουργία του φακέλου προτείνεται η συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου, στον καθορισμό των κριτηρίων για την επιλογή των εργασιών, στον καθορισμό των κριτηρίων για την ανάλυση και αξιολόγησή τους, καθώς και στη συλλογή δεδομένων που φανερώνουν τις νοητικές διεργασίες και τις σκέψεις του μαθητή κατά την εκτέλεση των εργασιών (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991). Ένας πλήρης φάκελος πρέπει να περιέχει: α) αυθεντικές εργασίες του μαθητή, β) συμπληρωμένα πρωτόκολλα αξιολόγησης του μαθητή και γ) αναλύσεις των παραπάνω από την εκπαιδευτικό που περιγράφουν ποιους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος έχει πετύχει ο μαθητής, ποιες είναι οι αδυναμίες του, ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί κατά την εκτέλεση των εργασιών ή άλλα σχόλια για τα γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Bauer, 2001· Rivera, 1994). Είναι πολύ σημαντικό, η εκπαιδευτικός να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη σύνδεση των αποτελεσμάτων των αναλύσεων της με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή. Αλλιώς, υπάρχει κίνδυνος ο φάκελος δειγμάτων εργασίας να μετατραπεί σε μια απλή συλλογή πολλών σχολικών εργασιών (Rivera, 1998).

**Δυναμική αξιολόγηση:** Η δυναμική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συνήθως αποτελείται από τρία στάδια: την εξέταση, την εκπαίδευση και την επανεξέταση. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι επιτρέπεται ο διάλογος και γενικά η αλληλεπίδραση μεταξύ εξετάστριας και εξεταζόμενου. Η εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτά το μαθητή τι σκέφτεται καθώς αξιολογείται, να τον επαινεί, να τον ανατροφοδοτεί, να τον βοηθά με ορισμένες νύξεις για να βρει την απάντηση, να συνδέει τη δοκιμασία με προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις του μαθητή, μέχρι και να δείχνει την εκτέλεση του έργου δρώντας ως μοντέλο. Βέβαια, όταν δίνεται βοήθεια στο μαθητή, η εξέταση επαναλαμβάνεται με άλλη ισοδύναμη δοκιμασία μέχρι που ο μαθητής να εκτελεί το έργο εντελώς μόνος του (Stenberg, & Grigorenko, 2002. Feuerstein, Rand, Hoffman, & Miller, 1980).

Η δυναμική αξιολόγηση βασίζεται στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, η οποία «αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1997, σελ. 147).

Η δυναμική αξιολόγηση έχει αποκτήσει αρκετούς υποστηρικτές επειδή δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο μαθητής, να εντοπίσει ποιου είδους νύξεις τον διευκολύνουν και ποια εκπαιδευτικά μέσα είναι αποτελεσματικά για αυτόν. Παρόλα αυτά δέχεται έντονες κριτικές για το μεγάλο «διδασκτικό» κομμάτι που εμπεριέχεται σε αυτή, τη μεγάλη της χρονική διάρκεια και τη χρονοβόρα προετοιμασία των εργαλείων που απαιτούνται για την υλοποίησή της.

**Εναλλακτική αξιολόγηση:** Η εναλλακτική αξιολόγηση, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη μέθοδο ή στρατηγική, αφορά στην προσαρμογή των συνθηκών: α) του χρόνου, β) του χώρου, γ) της παρουσίασης των θεμάτων των εξετάσεων και δ) της μορφής των απαντήσεων.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Ειδικότερα, ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει τη δυνατότητα να αξιολογείται ατομικά σε συνεδρίες πολλαπλών εξετάσεων με αυξημένο και ή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Αυτός δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι διάδρομος ή άλλος βοηθητικός χώρος του σχολείου. Για τη χρήση αυτή ενδείκνυται η αίθουσα ειδικής αγωγής ή γενικά ευχάριστος χώρος με περιορισμένα ερεθίσματα, ώστε να μειώνεται στο ελάχιστο η πιθανότητα διάσπασης προσοχής.

Σε ό, τι αφορά στην παρουσίαση των θεμάτων, οι οδηγίες των δοκιμασιών θα πρέπει:

- Να διαβάζονται δυνατά από την εκπαιδευτικό πολλές φορές και να ελέγχεται η κατανόησή τους από το μαθητή.
- Να είναι γραμμένες σε απλή γλώσσα και οι λέξεις-κλειδιά να τονίζονται με έντονα γράμματα ή υπογράμμιση.
- Να μην διαβάζονται συγκεντρωτικά στην αρχή της εξέτασης, αλλά να παρουσιάζονται ανά σελίδα και ανά ομάδα ασκήσεων.
- Να περιέχουν παραδείγματα.

Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει αυξημένος κενός χώρος ανάμεσα στα στοιχεία της εξέτασης και να τοποθετούνται λιγότερα στοιχεία ανά σελίδα από ότι συνηθίζεται.

Ακόμη, ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες θα μπορεί να απαντά στις ερωτήσεις:

- σημειώνοντας στα φυλλάδια της αξιολόγησης,
- υπαγορεύοντας το κείμενο στον εξεταστή και
- ηχογραφώντας τις απαντήσεις.

Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των γραπτών απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαιτήσεις στη ορθογραφία και τη στίξη θα πρέπει να είναι ελαστικές και να επιτρέπεται η χρήση βοηθημάτων, όπως το λεξικό ή η χρήση βοηθητικής τεχνολογίας, όπως ο επεξεργαστής κειμένου.

**Εναλλακτική αξιολόγηση:** Η εναλλακτική αξιολόγηση, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη μέθοδο ή στρατηγική, αφορά στην προσαρμογή των συνθηκών: α) του χρόνου, β) του χώρου, γ) της παρουσίασης των θεμάτων των εξετάσεων και δ) της μορφής των απαντήσεων. Ειδικότερα, ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει τη δυνατότητα να αξιολογείται ατομικά σε συνεδρίες πολλαπλών εξετάσεων με αυξημένο και ή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Αυτός δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι διάδρομος ή άλλος βοηθητικός χώρος του σχολείου. Για τη χρήση αυτή ενδείκνυται η αίθουσα ειδικής αγωγής ή γενικά ευχάριστος χώρος με περιορισμένα ερεθίσματα, ώστε να μειώνεται στο ελάχιστο η πιθανότητα διάσπασης προσοχής.

- Σε ό, τι αφορά στην παρουσίαση των θεμάτων, οι οδηγίες των δοκιμασιών θα πρέπει:
- Να διαβάζονται δυνατά από την εκπαιδευτικό πολλές φορές και να ελέγχεται η κατανόησή τους από το μαθητή.
- Να είναι γραμμένες σε απλή γλώσσα και οι λέξεις-κλειδιά να τονίζονται με έντονα γράμματα ή υπογράμμιση.

- Να μην διαβάζονται συγκεντρωτικά στην αρχή της εξέτασης, αλλά να παρουσιάζονται ανά σελίδα και ανά ομάδα ασκήσεων.
- Να περιέχουν παραδείγματα.

Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει αυξημένος κενός χώρος ανάμεσα στα στοιχεία της εξέτασης και να τοποθετούνται λιγότερα στοιχεία ανά σελίδα από ότι συνηθίζεται.

Ακόμη, ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες θα μπορεί να απαντά στις ερωτήσεις:

- *σημειώνοντας* στα φυλλάδια της αξιολόγησης,
- *υπαγορεύοντας το κείμενο στον εξεταστή και*
- ηχογραφώντας τις απαντήσεις. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των γραπτών απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαιτήσεις στη ορθογραφία και τη στίξη θα πρέπει να είναι ελαστικές και να επιτρέπεται η χρήση βοηθημάτων, όπως το λεξικό ή η χρήση βοηθητικής τεχνολογίας, όπως ο επεξεργαστής κειμένου.

### 3.8. Η επιλογή των μέσων της διδακτικής αξιολόγησης

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και μέσων συλλογής πληροφοριών καθορίζει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την επιτυχία της αξιολόγησης. Μια επιτυχημένη αξιολόγηση δεν είναι αυτή που δίνει το μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, αλλά αυτή που επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να συνθέσει τις πληροφορίες, να τις ερμηνεύσει και να καταλήξει σε αποφάσεις που αφορούν στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας. Βέβαια, όσο το δυνατόν περισσότερες μεθόδους και μέσα χρησιμοποιήσει, τόσο πιθανότερο είναι να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή.

Αν και όλες οι μέθοδοι και τα μέσα συλλογής πληροφοριών μπορούν να βοηθήσουν για το προσδιορισμό του τι και πώς θα διδαχθεί, οι δοκιμασίες, η ανάλυση έργου και η ανάλυση λαθών κυρίως παρέχουν πληροφορίες που αξιοποιούνται στον προσδιορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, ενώ η παρατήρηση και η συνέντευξη διευκολύνουν την εκπαιδευτικό να καθορίσει τη διδακτική μέθοδο και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει.

Επίσης, κατά την επιλογή του μέσου βασικό είναι να ληφθεί υπόψη το είδος της αξιολόγησης που θα γίνει (Παντελιάδου, 2000): αν θα είναι συγκριτική με αναφορά σε κάποια γενική επίδοση (συνήθως την επίδοση του μέσου μαθητή), σε κάποιο κριτήριο ή εξατομικευμένη. Στην πρώτη περίπτωση, όπως προκύπτει από σταθμισμένες δοκιμασίες, η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει το επίπεδο του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης (ή το μέσο μαθητή σε εθνικό επίπεδο), αλλά δε γνωρίζει τι ακριβώς είναι εκείνο που πρέπει να διδάξει ή ποια στοιχεία της διδασκαλίας να προσαρμόσει. Αντίθετα, η αξιολόγηση με βάση προκαθορισμένα κριτήρια παρέχει ακριβή δεδομένα για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής. Όσον αφορά στην εξατομικευμένη αξιολόγηση επιτρέπει στην εκπαιδευτικό την σε βάθος παρατήρηση της εξέλιξης του μαθητή, αλλά την αποτίμηση της προόδου του, η οποία δε συσχετίζεται με κανέναν άλλο εκτός από τον εαυτό του. Κατά συνέπεια, προτείνεται η εναλλακτική χρήση των παραπάνω μεθόδων και η εκτίμηση της προσφοράς της καθεμιάς σε κάθε περίπτωση.



## Κεφ. 2: Εκπαιδευτικό Σχέδιο Μαθήματος - Μαθησιακό Συμβόλαιο<sup>23</sup> «Αρχή Σοφίας η των ονομάτων επίσκεψις» Αντισθένης

### Περιεχόμενο και σκοπός του κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε το εκπαιδευτικό σχέδιο του μαθήματος που μας ανετέθη ως ένα παράδειγμα κατασκευής ενός εκπαιδευτικού-θεραπευτικού σχεδίου. Η επιλογή της παρουσίασης του θέματος σχετίζεται με το συνολικό εκπαιδευτικό στόχο για τους φοιτητές μας οι οποίοι προερχόμενοι από «μή καθηγητικές σχολές» έχουν ανάγκη μίας γενικότερης ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, η παρουσίαση του εκπαιδευτικού σχεδίου από τον όποιον διδάσκοντα στους διδασκόμενους αποτελεί προϋπόθεση σύνθεσης του «μαθησιακού συμβολαίου» μεταξύ τους στο πλαίσιο μίας, παιδαγωγικώς και επιστημονικώς οργανωμένης, διδασκαλίας ενός πανεπιστημιακού μαθήματος.

### Ενότητα 1: Το εκπαιδευτικό σχέδιο μαθήματος

#### ΣΚΟΠΟΣ

Ο γενικός σκοπός του εκπαιδευτικού σχεδίου διδασκαλίας είναι να παρουσιάσει προς τους μαθητάνοντες<sup>24</sup>, αλλά και κάθε άλλο ενδιαφερόμενο το Τι, το Γιατί, το Πως και το «Πόσο καλά» της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος, προκειμένου να συνταχθεί σε συνεργασία διδάσκοντος και διδασκόμενων το απαραίτητο μαθησιακό συμβόλαιο. Οι επί μέρους μαθησιακοί στόχοι του μαθήματος παρουσιάζονται με τη μορφή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Στο παράρτημα παρατίθεται η ενότητα με ένα παράδειγμα κατευθυνόμενης καταγραφής σημειώσεων.

#### ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- αναφέρετε τι είναι ένα εκπαιδευτικό σχέδιο και ποιά η διαδικασία αξιολόγησης μίας μαθησιακής πορείας
- περιγράψετε τα επί μέρους στάδια της δημιουργίας του
- κατασκευάζετε ένα δικό σας εκπαιδευτικό σχέδιο και μία διαδικασία αξιολόγησης της μαθησιακής σας πορείας
- είστε ευαισθητοποιημένοι στην αξία χρήσης του στην εκπαιδευτική-θεραπευτική πράξη
- να γνωρίζετε πώς να κατασκευάσετε ένα εκπαιδευτικό-θεραπευτικό σχέδιο για ένα, καλώς νοούμενο, «πελάτη» σας.

<sup>23</sup> Τσίρος Χ. (2012). Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, αυτοέκδοση. ISBN: 978-960-93-4268-1 (σελίδες 180). Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος: 22811239.

<sup>24</sup> Στο εξής χρησιμοποιούμε το πρώτο ενικό πρόσωπο γένους αρσενικού ως αναφερόμενο στην πληρότητα, ολότητα του αν-θρώπου (εκ του ανω-θρώσκω) ανεξαρτήτως φύλου ή άλλης επί μέρους ιδιότητάς του.

# Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

## ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ

- εκπαιδευτικό σχέδιο
- αξιολόγηση μαθησιακής πορείας
- μαθησιακό συμβόλαιο

## Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Ο σχεδιασμός μίας διδακτικής ενότητας, και κατά προέκταση ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού-θεραπευτικού προγράμματος, απαιτεί το βέλτιστο συνδυασμό του θεματικού περιεχομένου της με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, ώστε να εξασφαλίζεται η επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Αποτελεί ως εκ τούτου μία συστηματική διαδικασία, που περιλαμβάνει διαδοχικά βήματα και απαιτεί συνεχή κριτική εκτίμηση και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων στοιχείων. Η επιδιωκόμενη όμως πληρότητα και σαφήνεια δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποβαίνει σε βάρος μίας ευελιξίας απαραίτητης για την επίτευξη των στόχων της. Τους στόχους αυτούς επιδιώκει αυτό το κεφάλαιο.

Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζεται το Εκπαιδευτικό-Θεραπευτικό Σχέδιο με τη μορφή ενός εννοιολογικού χάρτη, για τον οποίο θα κάνουμε λόγο στο επόμενο κεφάλαιο (Κοντραφούρη Αριστέα, εκπαιδευτικός, φοιτήτρια Λογοθεραπείας, μάθημα «Μαθησιακές Δυσκολίες Ομιλίας και Λόγου» 2011-12).

Σχ.6: Εκπαιδευτικό / Θεραπευτικό Σχέδιο (Κοντραφούρη Αριστέα)





## 1.1. Το Εκπαιδευτικό Σχέδιο

Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού σχεδίου, το οποίο πρέπει να πραγματοποιείται κατά το στάδιο της προετοιμασίας ενός διδάσκοντα ή ενός θεραπευτικού σχεδίου ενός θεραπευτή προτού αναλάβει το έργο του, συνιστά ένα απαραίτητο βήμα προς μία επιστημονικά έγκυρη και αξιόπιστη εκπαιδευτική-θεραπευτική δράση. Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί μία σύντομη παρουσίαση του εκπαιδευτικού σχεδίου βάσει του οποίου προτείνεται να πραγματοποιείται η διδασκαλία οιοδήποτε γνωστικού αντικείμενου ως ένα εξαμηνιαίο μάθημα σε πανεπιστημιακό επίπεδο.

Το όλο εγχείρημα ακολουθεί τη φιλοσοφία και την πρακτική του επιστημονικού χώρου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η δομή της εργασίας ακολουθεί την σειρά των βημάτων που μας προτείνει ο επιστημονικός αυτός χώρος, δηλαδή Πληροφορίες, Σκοπός και Στόχοι, Περιεχόμενο, Τεχνικές-Μέσα-Χρονοδιάγραμμα, Αξιολόγηση.

## 1.2. Συνοπτική περιγραφή των μαθημάτων της Παιδαγωγικής

Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι να παράσχει στο φοιτητή όλα εκείνα τα γνωστικά, συναισθηματικά εφόδια, αλλά και τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να γίνει ικανός να διαχειριστεί τον εαυτό του με επιτυχία μέσα στο απαιτητικό περιβάλλον, αρχικά του πανεπιστημίου και στη συνέχεια του επαγγελματικού χώρου, όπου θα αναζητήσει εργασία.

Βασικός άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι θεματικές ενότητες του μαθήματος είναι η σύνδεση σύγχρονων και διαχρονικά ισχυρότων πορισμάτων του επιστημονικού χώρου της αναπτυξιακής και εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, αλλά και της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής - κλάδοι μεταξύ των οποίων υπάρχει άρρηκτη διασύνδεση - με την επιστήμη της Παιδαγωγικής

Σκοπός του διδάσκοντος δεν είναι να προσθέσει ένα ακόμη γνωστικό φορτίο στους ώμους του φοιτητή, αλλά να τον βοηθήσει: α) στο να μάθει το πώς να μαθαίνει, αποδίδοντας καλύτερα, ευκολότερα και γρηγορότερα και στα άλλα μαθήματα, β) να τον ευαισθητοποιήσει στην ανάγκη να σκύψει προς τα έσω, ώστε διαμέσου ενός επαρκούς επιπέδου αυτογνωσίας να αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον καταστήσουν ικανό να διαχειρίζεται με αυθεντικότητα, με άνευ όρων αποδοχή και με ενσυναίσθηση (για να θυμηθούμε τον Carl Rogers) τη σχέση του με τον “άλλο”. Απώτερος σκοπός να καταστεί ο φοιτητής ικανός τόσο στο να δημιουργεί στο πανεπιστήμιο και στο επάγγελμα, όσο και να μάθει νέους τρόπους χαίρεται τη ζωή σε όλα τα στάδια της.

Μία σύντομη ανασκόπηση στις αγγελίες εύρεσης εργασίας αποκαλύπτει ότι εκείνο που ζητούν οι σημερινοί εργοδότες δεν είναι πια τα πολλά πτυχία (απαραίτητα και αυτά, που όμως, τελούν εν αφθονία), αλλά δεξιότητες όπως διαπροσωπικής επικοινωνίας, διαχείρισης κρίσης και διαχείρισης προβλημάτων, στοιχεία που κατά τεκμήριο ανήκουν στους εκπαιδευτικούς στόχους του εν λόγω μαθήματος. Με άλλα λόγια πρόκειται για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Golman, 2000).

## 1.3. Πληροφορίες για το μάθημα - Βήμα 1<sup>ο</sup>

Προκειμένου να προχωρήσουμε με επιστημονική επάρκεια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην πλήρη σύνταξη του Εκπαιδευτικού-θεραπευτικού Σχεδίου χρειάζεται να αντλήσουμε τα βασικά στοιχεία που μας είναι απαραίτητα, απαντώντας στα ακόλουθα επτά ερωτήματα.

### 2.3.1. Ποιος (Διδάσκων-Διδασκόμενος),

2.3.2. Σε ποιόν (μαθητής: προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία με έμφαση στην τωρινή ψυχολογική κατάσταση),

### 2.3.3. Που και Πότε ( Κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος),

**2.3.4. Τι** (Θέμα και Περιεχόμενο),

**2.3.5. Γιατί** (Στόχοι),

**2.3.6. Πως** ( Εκπαιδευτικές Τεχνικές ) και **Με τι** ( Μέσα), και

**2.3.7. Πόσο καλά** (Αξιολόγηση), αλλά και το πως θα γνωρίζω εάν επιτεύχθηκε το «τόσο καλά».

Στο συγκεκριμένο μάθημα τα στοιχεία αυτά έχουν ως ακολούθως.

### **1.3.1. Εισηγητής (το «Ποιος»)**

Ο διδάσκων το μάθημα οφείλει να έχει διεπιστημονική συγκρότηση θεμελιωμένη στους συγγενείς κλάδους της Συμβουλευτικής, της Αγωγής, της Κοινωνιολογίας, αλλά και επαρκή διδακτική και επαγγελματική εμπειρία στη παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ομοίως ο παιδαγωγικός καταρτισμένος εκπαιδευτικός οφείλει να έχει στοιχειωδώς προσεγγίσει τα ανωτέρω προτού μπει στον επαγγελματικό στίβο.

**1.3.2. Φοιτητές-Μαθητές** (το «Σε ποιόν» απευθύνεται η εκπαιδευτική-θεραπευτική δράση)

#### **2.3.2.1 Σύνθεση της ομάδας των φοιτητών**

Σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι.Α, (2000, τ. 68, σ. 38), οι φοιτητές σε παγκόσμια κλίμακα αποτελούν μια «ομοιογενή» ομάδα από νέους 19 έως 22-25 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ενταχθεί στην παραγωγική διαδικασία της αγοράς εργασίας, αλλά προετοιμάζονται να ασκήσουν επαγγέλματα υψηλών προδιαγραφών που απαιτούν καλές βασικές γνώσεις και υψηλό πνευματικό δυναμικό. Η ομάδα αυτή, ευρισκόμενη, κατά τον Erikson, στο στάδιο τελικής διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας αντιμετωπίζει την περίοδο αυτή της ζωής ως μία περίοδο κρίσης. Εξ ου και ο σημαντικός ρόλος των ανθρωπιστικών μαθημάτων στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών.

Επίσης, υπάρχει μια μερίδα φοιτητών και μάλιστα τα τελευταία χρόνια αυξάνεται όλο και περισσότερο, οι οποίοι είναι μεγαλύτερης ηλικίας από αυτές που προαναφέρθηκαν, με την έννοια ότι πρόκειται για άτομα κυρίως μέσης ηλικίας. Τα άτομα αυτά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής. Επιλέγουν να σπουδάσουν είτε γιατί έχουν ανακαλύψει τις ιδιαίτερες κλίσεις τους είτε για να αυξήσουν τις γνώσεις και τα οικονομικά τους οφέλη.

Στη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών αποτελούμενη από πτυχιούχους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από τις λεγόμενες «μη καθηγητικές σχολές» ενδεχομένως να υπάρχουν άτομα με μικρή ή μηδενική εμπειρία στην εκπαίδευση.

#### **1.3.2.2. Προϋπάρχουσα γνώση**

Οι φοιτητές των μη καθηγητικών σχολών προερχόμενοι συχνά από ένα θετικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν αναμένεται να έχουν προηγούμενη επαφή με την παιδαγωγική ή την ψυχολογία. Αντίθετα, μπορεί να έχουν και μία αρνητική στάση ή/και μία προκατάληψη, οφειλόμενη σε ότι έχουν ακούσει από άλλους. Εξ ου και η ιδιαίτερη αξία της σωστής εισαγωγής τους σε αυτή την επιστημονική περιοχή των ανθρωπιστικών επιστημών.

#### **1.3.2.3. Ψυχολογία της ομάδας**

Ο νεαρός φοιτητής και η νεαρή φοιτήτρια βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ εφηβείας και ενηλικίωσης, μοιραζόμενοι όλες τις αναπτυξιακές κρίσεις και εκρήξεις αυτής της ηλικίας με όλους τους άλλους συνομηλίκους τους. Αυτή η ομάδα όμως παρουσιάζει και μία ιδιαιτερότητα: την έντονη ενασχόληση με τη μάθηση, αλλά και την οικονομική εξάρτηση.

Με την εισαγωγή και τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο, το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει μια νέα πραγματικότητα που περιλαμβάνει πάρα πολλές προκλήσεις, καταστάσεις και γνωριμία με νέους ανθρώπους. Προσπαθεί να προσαρμοστεί στα μέτρα του αυτές τις νέες αλλαγές γιατί οι αλληλεπιδράσεις του με το νέο περιβάλλον, προκαλούν στο άτομο κρίσεις, κυρίως κρίσεις ταυτότητας, που μπορεί να καταλήξουν σε διαταραχές που επηρεάζουν τον ψυχισμό του ατόμου. Προσπαθεί να

ξεπεράσει τον προηγούμενο τρόπο ζωής, που είχε να κάνει με την οικογένεια, το σχολείο, τις οικονομικές υποχρεώσεις και το κοινωνικό περιβάλλον.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω έρχεται η προηγούμενη κατάσταση που βρίσκονταν, δηλαδή εκείνη που χαρακτηρίζονταν από σταθερότητα και οικογενειακή ασφάλεια από την οποία προσπαθεί να απεξαρτηθεί, χωρίς όμως να γνωρίζει κατά πόσο θα επηρεαστεί από τις μελλοντικές του φιλοδοξίες (Κιούσης Σ, 1996, σ. 45). Επομένως, η εισαγωγή του ατόμου στο Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζεται ως κρίσιμο συμβάν της ζωής και αποτελεί μια πρόκληση για την ψυχική υγεία του (Καλαντζή-Αζίζι, 1996, σ. 51-2).

Τα ανωτέρω ισχύουν και για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές στους οποίους αντιστοιχεί και το πρόβλημα της βιωσιμότητας εν καιρώ οικονομικής κρίσης.

Στόχο του μαθήματος, πέρα από την γνωστική ανάπτυξη, αποτελεί η αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης, μέσα από τη διενέργεια σεμιναρίων και άλλων επιστημονικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων όπως τη δημιουργία μίας δομής συμβουλευτικής ψυχολογικής υποστήριξης των φοιτητών, για τις οποίες κάνουμε λόγο σε ανεξάρτητο κείμενό μας. Σκοπός της ψυχολογικής συμβουλευτικής φοιτητών, λοιπόν, είναι η άμεση ψυχοκοινωνική υποστήριξή τους για να μπορέσουν να ξεπεράσουν δυσκολίες προσαρμογής στο καινούργιο εκπαιδευτικό περιβάλλον έγκαιρα και αποτελεσματικότερα, και να βρουν τρόπους επίλυσης εξελικτικών-μετεφηβικών αναζητήσεων και προβληματισμών. (Καλαντζή-Αζίζι, 2000).

Από σχετική έρευνά μας (Τσίρος Χ., 2009,10,12, Αξιολόγηση πανεπιστημιακού μαθήματος) με ομάδες φοιτητών ανιχνεύσαμε μέσα από γραπτές απαντήσεις σε κατάλληλο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε κατά την εναρκτήρια συνάντηση, στάσεις επιφυλακτικότητας και άρνησης προερχόμενες από εκπαιδευτικές εμπειρίες του παρελθόντος. Ένα ακόμη εύρημα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι η ανησυχία και το άγχος σημαντικής μερίδας των φοιτητών (30%) για οικονομικής φύσεως προβλήματα και η ενδεχόμενη διακοπή των σπουδών τους εξ αιτίας των προβλημάτων αυτών. Ένα ακόμη εύρημα είναι η επαφή με μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα δυσλεξίας και διαταραχής ελλειμματικής προσοχής είτε σε προσωπικό είτε σε στενό οικογενειακό επίπεδο. Τέλος, οι φοιτητές διατυπώνουν υψηλές προσδοκίες από τον διδάσκοντα με εκφράσεις όπως: ισοτιμία, αμοιβή της προσπάθειας, φιλικότητα, σύνδεση θεωρίας με την πράξη, διάλογος, αντικειμενικότητα.

Τα θέματα αυτά δεν μπορεί παρά να αποτελέσουν οδηγό μας στη σύνταξη του εκπαιδευτικού σχεδίου και του μαθησιακού συμβολαίου.

Στο παράρτημα περιέχεται με τη μορφή του ΦΥ.ΠΡ.Ε. ένας νοητικός χάρτης που προέκυψε από την επεξεργασία των προσδοκιών των φοιτητών από τον διδάσκοντα κατά την εναρκτήρια συνάντησή τους (Δούνια Π.).

### **1.3.3. Κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος ( το «Που» και το «Πότε»)**

Οι παραδόσεις του μαθήματος διαρκούν 11 περίπου εβδομάδες. Ο αριθμός των μαθημάτων, τα οποία προβλέπονται προκειμένου να θεμελιωθεί ακαδημαϊκό εξάμηνο σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι τα τρία πέμπτα του προβλεπόμενου μέγιστου αριθμού μαθημάτων (έντεκα), ήτοι 7 μαθήματα.

### **1.3.4. Θέμα (το «Τι»)**

Η δική μας πρόταση για τη θεματολογία μίας πλήρους σειράς μαθημάτων ψυχοπαιδαγωγικής συμβουλευτικής ακολουθεί το εξής σκεπτικό.

Η διεπιστημονικότητα είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ το ζητούμενο στον επιστημονικό, και όχι μόνο, χώρο. Στην εκπαίδευση αυτή η ανάγκη εκφράζεται με την έννοια της διαθεματικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Άλλωστε στα αναλυτικά προγράμματα των μεγαλύτερων πανεπιστημιακών τεχνολογικών ιδρυμάτων, διεθνώς, τα ανθρωπιστικά μαθήματα αποτελούν βασικό συστατικό.

Οι ρόλοι του φοιτητή μας κείνται σε τρία επίπεδα, αυτό του ατόμου, αυτό του φοιτητή και αυτό του μελλοντικού επαγγελματία. Αυτοί οι τρεις διαφορετικοί ρόλοι αποτελούν και το πεδίο του ενδιαφέροντος μας, ως διδάσκοντες, προκειμένου να καταρτίσουμε το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Πρόθεσή μας, λοιπόν, είναι πρώτον, να βοηθηθεί ο φοιτητής να διερευνήσει θεμελιωδώς τη συγκρότηση του συστήματος του εαυτού του (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα), δεύτερον, στόχος συμπληρωματικός ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, είναι να βοηθηθεί στο πώς να μαθαίνει καλύτερα ευκολότερα και γρηγορότερα τα άλλα μαθήματα (ανίχνευση του προσωπικού μαθησιακού στυλ, των προτιμώμενων στρατηγικών μάθησης, αντιμετώπιση μαθησιακού άγχους) και τρίτον πώς να προετοιμαστεί για την είσοδό του στο επάγγελμα, κατακτώντας δεξιότητες ερμηνείας και σύνταξης κατάλληλων για την κάθε περίπτωση εκπαιδευτικών-θεραπευτικών σχεδίων, διαπροσωπικής επικοινωνίας, προετοιμασίας για δημόσιες ομιλίες, διεξαγωγής συνεντεύξεων, διαχείρισης κρίσεων, κ.α., αλλά και εφαρμογής της ψυχο-παιδαγωγικής στην εκπαίδευση. Στόχοι, για την επίτευξη των οποίων εάν δεν επαρκεί ο διαθέσιμος χρόνος για τις παραδόσεις θα χρειαστούν και επιπρόσθετες συναντήσεις με τη μορφή ημερίδων και φροντιστηριακών μαθημάτων.

Μετά την παράθεση των γενικών πληροφοριών που αφορούν στο μάθημα προχωρούμε στη παρουσίαση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδίου.

### **1.4. Το Εκπαιδευτικό Σχέδιο του γνωστικού αντικειμένου της Παιδαγωγικής (Αναπτυξιακή ψυχολογία και Εκπαιδευτική αξιολόγηση) για τους φοιτητές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.**

#### **1.4.1 Σκοπός και Στόχοι (το «Γιατί» - Βήμα 2<sup>ο</sup>)**

Ο γενικός σκοπός περιγράφηκε ανωτέρω.

Ερχόμαστε τώρα να επικεντρωθούμε στους γνωστικούς, στους συναισθηματικούς και στους πραξιακούς ή ψυχοκινητικούς παιδαγωγικούς στόχους της «διδασκαλίας» του γνωστικού αντικειμένου της παιδαγωγικής ( Noye D., Piveteau J., 1999, σελ.15). Οι στόχοι αυτοί διαφοροποιούνται από μάθημα σε μάθημα για το λόγο αυτό και δεν παρουσιάζονται αναλυτικά στο γενικό πλαίσιο σύνταξης του εκπαιδευτικού σχεδίου για ένα εξάμηνο. «Παιδαγωγικοί» είναι οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν στο τέλος της παρέμβασής μας, ενώ ως «εκπαιδευτικούς» στόχους εννοούμε εκείνους που αφορούν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας στις οποίες θα επιστρέψει ο καταρτιζόμενος μετά την «παιδαγωγική» - επιμορφωτική συνάντησή μας.

Μέσα από την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα και ανάλογα με την προσωπική τους συμμετοχή αναμένεται με την περάτωσή του να έχουν αποκτήσει νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν αποτελεσματικά :

- να γνωρίζουν επαρκώς τον εαυτό τους σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συνδέονται με την μαθησιακή τους ικανότητα και την καθημερινή ζωή στο πανεπιστήμιο
- να γνωρίζουν το πώς να μαθαίνουν καλύτερα το κάθε θέμα ανατρέχοντας στα προσωπικά τους μαθησιακά χαρακτηριστικά (κυρίαρχος αισθητηριακός τύπος, προτιμώμενη στρατηγική μάθησης), βελτιώνοντας συνεχώς τις μαθησιακές τους δεξιότητες
- να διαχειρίζονται δημιουργικά το αναπόφευκτο μαθησιακό άγχος
- να τονώνουν από μόνοι τους την αυτοεκτίμησή τους, βελτιώνοντας το αίσθημα ευεξίας
- να βελτιώνουν τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και διδασκαλίας

- να σχεδιάζουν το καταλληλότερο για αυτούς πρόγραμμα μελέτης σε επίπεδο πτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, αλλά και επαγγελματικού προσανατολισμού
- να αποκτήσουν τη βασική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση για την λειτουργία του επαγγέλματος του λογοθεραπευτή

### **Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων:**

Υπενθυμίζουμε ότι οι γνωστικοί στόχοι, καθώς και οι συμπεριφορικοί (ή όπως αλλιώς ονομάζονται πραξιακοί ή ψυχοκινητικοί) έχουν το συγκριτικό πλεονέκτημα αναφορικά με τους συναισθηματικούς το ότι μπορούν να γίνουν αντικείμενο αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό και οφείλουμε από το στάδιο του σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας να κατασκευάσουμε τα εκάστοτε κατάλληλα αξιολογικά εργαλεία.

Για την κάθε ομάδα φοιτητών οι γνωστικοί στόχοι διαφοροποιούνται ανάλογα με την ομάδα –στόχο του συγκεκριμένου μαθήματος.

### **Στόχοι σε επίπεδο στάσεων (οι οποίοι δεν επιδέχονται «αντικειμενική» αξιολόγηση) :**

Προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος θέσπισης μαθησιακών στόχων σε επίπεδο δημιουργίας στάσεων κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, παραθέτουμε ένα παράδειγμα στόχων από την ενότητα «Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας».

*«Με το τέλος των μαθημάτων οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να εφαρμόζουν στη σχέση τους με τους ανθρώπους που συναλλάσσονται τις τρεις βασικές αρχές που διέτυπωσε ο Carl Rogers, ήτοι να :*

- *είναι αυθεντικοί, δηλαδή να αποκτήσουν την δεξιότητα επί τη εμφανίσει ενός εξωτερικού γεγονότος να συνειδητοποιούν τη ροή των συναισθημάτων τους και να διακρίνουν τον τρόπο και τον χρόνο που θα τα μοιράζονται με τον «άλλο» (λεκτικά και αλεκτικά), εάν και όταν αυτό είναι χρήσιμο («αυθεντικότητα-γνησιότητα»)* (Rogers, C.,1970).
- *έχουν εσωτερικεύσει την αξία της αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου» και να είναι σε θέση να προσφέρουν στον άλλο αποδοχή χωρίς όρους, θετικό ενδιαφέρον, ζεστασιά χωρίς κτητικότητα χωρίς τον φόβο να του μοιάσουν («άνευ όρων αποδοχή»)*
- *είναι δεκτικοί στον διαφορετικό τρόπο έκφρασης του «άλλου», δηλαδή να κατανοούν τον άλλο τοποθετώντας, νοητικά και συναισθηματικά, τον εαυτό τους στη θέση του «άλλου» («ενσυναίσθηση»)*
- *εγκαθιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αρμονίας με τους άλλους (συντονισμός)»*

### **Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων:**

Μεταφέρουμε από μία άλλη θεματική ενότητα, αυτή της τόνωσης της αυτοεκτίμησης και τη βελτίωση του ερμηνευτικού πλαισίου που χρησιμοποιούν στη ζωή τους, τους αντίστοιχους στόχους σε επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων.

*«Με το τέλος των μαθημάτων οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να :*

- *διερευνούν τις παράλογες ιδέες που καταδυναστεύουν την ζωή τους και να **αντιπαραθέτουν** σε αυτές τις αντίστοιχες λογικές σκέψεις, όπως αυτές που θα παρουσιαστούν στην διάρκεια του μαθήματος*
- *γνωρίζουν πώς να **μετατρέπουν** τα αγχωτικά συναισθήματα σε πιο ταιριαστά για την περίπτωση συναισθήματα*
- *να διερευνούν το πόσο εξαρτημένος είναι ο τρόπος που σκέπτονται και να **εφαρμόζουν** τις αρχές με τις οποίες γίνεται θεραπεία του εξαρτημένου τρόπου σκέψης*

- να συνειδητοποιούν και να **ασκούν** το δικαίωμα επιλογής στη ζωή
- να **εργάζονται** πάνω στις δεξιότητες αυτογνωσίας και διαπροσωπικής επικοινωνίας».

Στο βαθμό που οι ανωτέρω στόχοι έχουν επιτευχθεί από τον ίδιο το φοιτητή σε προσωπικό επίπεδο μπορεί να επιχειρηθεί η «διάχυσή» τους στον πελάτη.

### 1.4.2. Περιεχόμενο (Το «Τυ» αναλυτικά - Βήμα 3<sup>ο</sup>)

Καθορισμός και Οργάνωση

Το βήμα αυτό περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό του περιεχομένου των, κατά μέγιστο αριθμό, δεκατριών μαθημάτων. Η λογική στην οποία βασίζεται η διαμόρφωση του προγράμματος είναι η εξής. Αντιστοιχώντας τους τρεις θεμελιώδεις ρόλους του φοιτητή μας ως α) ατομικής προσωπικότητας, β) ως γνώστη των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ομάδας «πελατών» του γ) ως μελλοντικού επαγγελματία συμβουλευόντα εκπαιδευτικού καταναίμαμε ισοδύναμα τις θεματικές ενότητες, από απόψεως χρόνου και αριθμού μαθημάτων.

Έτσι, το περιεχόμενο των μαθημάτων ακολουθεί μία ανερχόμενη σπειροειδή ανάπτυξη των θεμάτων αυτογνωσίας, ετερογνωσίας και συμβουλευτικής-θεραπευτικής κατάρτισης.

### 1.4.3. Εκπαιδευτική μεθοδολογία: Τεχνικές, Μέσα, Χρονοδιάγραμμα (το «Πως» - Βήμα 4<sup>ο</sup>)

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία για τη διδασκαλία του μαθήματος βασίζεται στις αρχές – στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες είναι οι εξής : Ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη, η σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης, οι αμφίδρομες σχέσεις διδάσκοντος –διδασκόμενων.

#### 1.4.3.1. Εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούμε δεν είναι τόσο η εισήγηση (η οποία θα έχει τη μορφή της εμπλουτισμένης εισήγησης), όσο εκείνες που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών, όπως οι μελέτες περίπτωσης, οι μικρές πρακτικές εργασίες, το παίξιμο ρόλων, ο διάλογος, οι απαντήσεις σε ερωτήσεις, η εκμείωση, η προσομοίωση, η συζήτηση σε μικρές ομάδες.

#### 1.4.3.2. Εκπαιδευτικά μέσα

Συγγράμματα

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε ο διδάσκων επιθυμεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του μαθήματος στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων φοιτητών θα υπάρξει μέριμνα για τη συγγραφή Διδακτικών σημειώσεων ειδικά για τους φοιτητές του τμήματος.

Παράλληλα διατίθενται δωρεάν από τον υπογράφοντα συγγραφέα σε ηλεκτρονική μορφή για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών που παρακολουθούν τις παραδόσεις τα ακόλουθα συγγράμματα:

1. Τσίρος Χ., Συμβουλευτική Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, εκδ. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων / Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Πρόγραμμα: Σχολές Γονέων, Αθήνα 2011.
2. Τσίρος Χ., Το Μαθησιακό Ύψος, εκδ. Ακαδημαϊκό, Τρίπολη 2009α.
3. Τσίρος Χ., Συμβουλευτική θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας, εκδ. Ακαδημαϊκό, Τρίπολη 2009β.
4. Τσίρος Χ. (2012). Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, αυτοέκδοση. ISBN: 978-960-93-4268-1. Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος: 22811239.

Διδακτικά μέσα

- Πίνακας,
- Πίνακας χάρτου (flipchart),
- Ηλεκτρονικό διαφανοσκόπιο
- Έντυπο υλικό (ΦΥ.ΠΡ.Ε.)
- Καρτέλες,
- Διδακτικές σημειώσεις

1.4.3.3. Αξιολογικά μέσα (Noye,1999 σελ. 138)

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου για αυτοαξιολόγηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική)
- Αξιολόγηση σύμφωνα με ερωτήσεις από τους εκπαιδευόμενους
- Ετεροαξιολόγηση σε ομάδες των δύο ατόμων (με βάση κατάλογο παρατήρησης –check list)
- Προαιρετικά βιντεοσκόπηση για ατομική αυτοαξιολόγηση.

Στη συνέχεια παραθέτουμε, ενδεικτικά, μία άσκηση αυτοαξιολόγησης της μαθησιακής πορείας εκ μέρους των ίδιων των φοιτητών.

- 1) Καλούμε ένα εκπαιδευόμενο να θέσει μία ερώτηση σε ένα άλλο.
- 2) Αυτός που ρωτάει ελέγχει την εγκυρότητα της απάντησης, ενώ συμβάλλουν σε αυτό αρχικά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και ο εκπαιδευτής στη συνέχεια,
- 3) το άτομο που ερωτάται θέτει με τη σειρά του μία ερώτηση σε ένα τρίτο εκπαιδευόμενο.
- 4) Στο τέλος ο εκπαιδευτής διατυπώνει τη αξιολόγησή του προσπαθώντας να διορθώσει τις ερωτήσεις. Μπορεί να συγκεντρώσει τα κείμενα των ερωτοαπαντήσεων, για να κάνει σχόλια στον καθένα ξεχωριστά. Αν ο εκπαιδευτής νομίζει ότι παραλείφθηκαν σημαντικές ερωτήσεις, τις διατυπώνει ο ίδιος και συζητά με τους εκπαιδευόμενους για ποίους λόγους δεν έλαβαν υπόψη αυτές τις πλευρές.

### **1.4.4. Τελική αξιολόγηση : η εξαγωγή του τελικού βαθμού εξαμήνου (το «Πόσο καλά» - Βήμα 5<sup>ο</sup>)**

Η πρόταση υπολογισμού του τελικού βαθμού της μαθησιακής επίδοσης των φοιτητών που παρουσιάζεται στην συνέχεια σκοπό έχει, αφού λάβει υπόψη της όλους τους παιδαγωγικούς παράγοντες – δηλαδή, τον διδάσκοντα, τους διδασκόμενους, το μαθησιακό περιβάλλον, τους κοινωνικούς εταίρους, την πανεπιστημιακή κοινότητα - να προσφέρει την δυνατότητα μίας επιστημονικώς έγκυρης και αξιόπιστης διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της ομάδας των φοιτητών που παρακολουθούν το μάθημα.

Στόχος μας είναι να εξαχθεί μία αριθμητική εκτίμηση της μαθησιακής πορείας ενός εκάστου των φοιτητών στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου και να εκτιμηθεί το τελικό μαθησιακό του επίπεδο (τελικός βαθμός εξαμήνου στο συγκεκριμένο μάθημα).

Τα στάδια της αξιολόγησης θα είναι: α) Αρχική, για τον προσδιορισμό των προσδοκιών των φοιτητών, β) Ενδιάμεσος ανατροφοδοτική και γ) Τελική αξιολογική, προφορική και γραπτή, ποιοτική και ποσοτική, αξιολόγηση σύμφωνα με την Δ.Α.Δ.Ι.Π. (Διαδικασία Αξιολόγησης της Διδακτικής Πράξης), την οποία παρουσιάζουμε σε παράρτημα.

Η δομή της τελικής αξιολόγησης προτείνεται να είναι η εξής.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

*I. Αξιολόγηση των στάσεων. Παρακολούθηση μαθημάτων και σύνταξη ατομικού φακέλου (30% του τελικού βαθμού)*

Εδώ, δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να αξιολογήσει την καταβαλλόμενη προσπάθεια και την δημιουργία θετικών στάσεων του φοιτητή απέναντι στο αντικείμενο, τα αποτελέσματα της προσπάθειας αλλά και την πορεία της φοίτησης. Η αξιολόγηση αυτών των στοιχείων έχει ιδιαίτερη σημασία όταν μιλάμε για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου κατά τεκμήριο υπάρχει έλλειψη στις γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, και συνεπώς ή οποια αξιολόγηση δεν λαμβάνει υπόψη την καταβαλλόμενη προσπάθεια αδικεί το πρόσωπο του αξιολογούμενου. Συγκεκριμένα λαμβάνονται υπόψη :

- Η πληρότητα του Ατομικού Φακέλου του φοιτητή (portfolio).

Ο Ατομικός Φάκελος περιέχει τα Φύλλα Πρωτότυπων Εργασιών τα οποία συμπληρώνει ο φοιτητής στη διάρκεια κάθε μαθήματος, καθώς και κάθε άλλης μορφής προσωπική υποχρεωτική ή προαιρετική εργασία (projects).

Παράδειγμα είναι η δημιουργία από το φοιτητή ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης για κάθε διδαχθείσα ενότητα.

- Το Προσωπικό Ημερολόγιο, όπου καταγράφονται από τον φοιτητή στοιχεία που προκύπτουν από την παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως απορίες, θέματα προς μελέτη σε επόμενα μαθήματα, εντυπώσεις και εκτιμήσεις από την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις βιωματικές ασκήσεις, καθώς και κάθε άλλο στοιχείο που ο ίδιος επιθυμεί να προσθέσει.

*II. Αξιολόγηση των γνώσεων. Γραπτές εξετάσεις (50 % του τελικού βαθμού)*

Εδώ, παρέχεται η δυνατότητα να αποτυπωθεί με απόλυτη διαφάνεια το γνωστικό επίπεδο του φοιτητή αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Προσφέρεται το αναμφισβήτητο δικαίωμα να «περάσει» το μάθημα ακόμη και αυτός που για διάφορους λόγους δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει την πορεία των μαθημάτων, χωρίς αυτό να είναι εις βάρος του θεμελιώδους αξιοκρατικού τεκμηρίου αξιολόγησης.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων της γραπτής δοκιμασίας προέρχεται από τις αυτοαξιολογικές ερωτήσεις που οι ίδιοι οι φοιτητές δημιουργούν κατά την διάρκεια των μαθημάτων σύμφωνα με τους στόχους του κάθε μαθήματος, όπως αυτοί αποτυπώνονται στο αντίστοιχο ΦΥ.ΠΡ.Ε..

Η μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τόσο ανοικτού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να δοθεί η δυνατότης ελεύθερης έκφρασης σύμφωνα με τον προσωπικό τύπο δεκτικότητας όσο και κλειστού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου να διασφαλισθεί η αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης, αλλά και να ληφθεί υπόψη το Ατομικό Ύψος Μάθησης του αξιολογούμενου.

Η διόρθωση των απαντήσεων μπορεί να πραγματοποιηθεί και από τους ίδιους τους φοιτητές, είτε ατομικά (διατηρώντας την ανωνυμία), είτε εργαζόμενοι σε ζεύγη.

Η τελική επικύρωση της βαθμολογίας θα γίνει με ευθύνη του διδάσκοντα.

*III. Αξιολόγηση των δεξιοτήτων. Πρακτικές Δεξιότητες (20% του τελικού βαθμού)*

Εδώ παρέχεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί εκτός από το γνωστικό επίπεδο και το πραξιακό επίπεδο ενός εκάστου των φοιτητών, κάτι που αποτελεί και αίτημα των ιδίων.

Στην αξιολόγηση αυτή συμμετέχει η ίδια η ομάδα η οποία, υπό την εποπτεία του διδάσκοντος, καλείται να εκτιμήσει τις δεξιότητες των μελών της, οι οποίες αποκτήθηκαν στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος.

Το πώς θα πραγματοποιηθεί αυτή η εκτίμηση και το ποιες δεξιότητες θα εκτιμηθούν ως σημαντικές αποτελεί ανοικτό θέμα. Η επιλογή μπορεί να γίνει μεταξύ α) μίας ομαδικής εργασίας, όπως η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού-θεραπευτικού σχεδίου για συγκεκριμένη



περίπτωση β) μίας ατομικής δράσης, π.χ. παρουσίαση ενός μαθήματος με τη δημιουργία μίας εξατομικευμένης παρουσίασης (PowerPoint).

#### IV. Στρογγυλοποίηση του Βαθμού (έως 20% του συνόλου)

Τέλος, δεδομένης της ευθύνης που έχει ο ίδιος ο διδάσκων για το επίπεδο της ίδιας της διδασκαλίας του φρονούμε ότι θα πρέπει να έχει τον τελευταίο λόγο στην διαμόρφωση του τελικού βαθμού, ώστε με βάση την ακριβή παρατήρηση και την προσωπική του εκτίμηση να παρεμβαίνει έως και το ποσοστό του 20% επί της τελικής βαθμολογίας, όπως αυτή προσδιορίστηκε από τα όσα εκτέθηκαν ανωτέρω.

Με τον τρόπο αυτό θα έχει την δυνατότητα να διορθώσει σύμφωνα με τις γνώσεις του τυχόν ελλείψεις, κακές εκτιμήσεις ή ατέλειες της μεθόδου αξιολόγησης.

Οι βαθμοί της φοιτητικής επίδοσης θα έχουν τόσο την μορφή μία αριθμητικής κλίμακας, κατά προτίμηση εκατοστιαίας, όσο και τυπικών βαθμών ( $z = \text{Βαθμός κλίμακας} - \text{Μέσος όρος της κατανομής} / \text{τυπική απόκλιση κατανομής}$ ). Οι τυπικοί βαθμοί αποτελούν το μοναδικό είδος βαθμολόγησης που λαμβάνει υπόψη της την επίδοση και της ομάδας όπου ανήκει το αξιολογούμενο πρόσωπο και συνεπώς υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ διφόρων βαθμώ. Για το θέμα αυτό θα επανέλθουμε στο σχετικό κεφάλαιο.

#### Εγκυρότητα και αξιοπιστία των τελικών γραπτών εξετάσεων

Η επιστημονική επάρκεια των τελικών γραπτών εξετάσεων, και συνεπώς και της παιδαγωγικής επάρκειας και του διδάσκοντος, θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση αξιολογικών κριτηρίων, όπως:

α) ο Βαθμός Ευκολίας των θεμάτων (B.E.= πλήθος βαθμών μεγαλύτερων από τη βάση / συνολικό πλήθος βαθμών),

β) Βαθμός Διαφοροποίησης (B.Δ.= πλήθος βαθμών με άριστα / πλήθος βαθμών κάτω από τη βάση),

γ) Αξιοπιστία των Εξετάσεων με βάση τον Δείκτη 20 των Kader –Richardson:  $(A.E. = (K/K-1) (1-P Q / S^2))$ , όπου: K= πλήθος μαθημάτων, p= ποσοστό βαθμών πάνω από τη βάση, Q= ποσοστό βαθμών κάτω από τη βάση, s μεταβλητότητα της βαθμολογίας.



Η αξιολόγηση πρέπει να είναι "θετική". Να ενημερώνει για τα επιτεύγματα και να προτείνει λύσεις για τις αδυναμίες ή τις δυσκολίες του κάθε μαθητή.

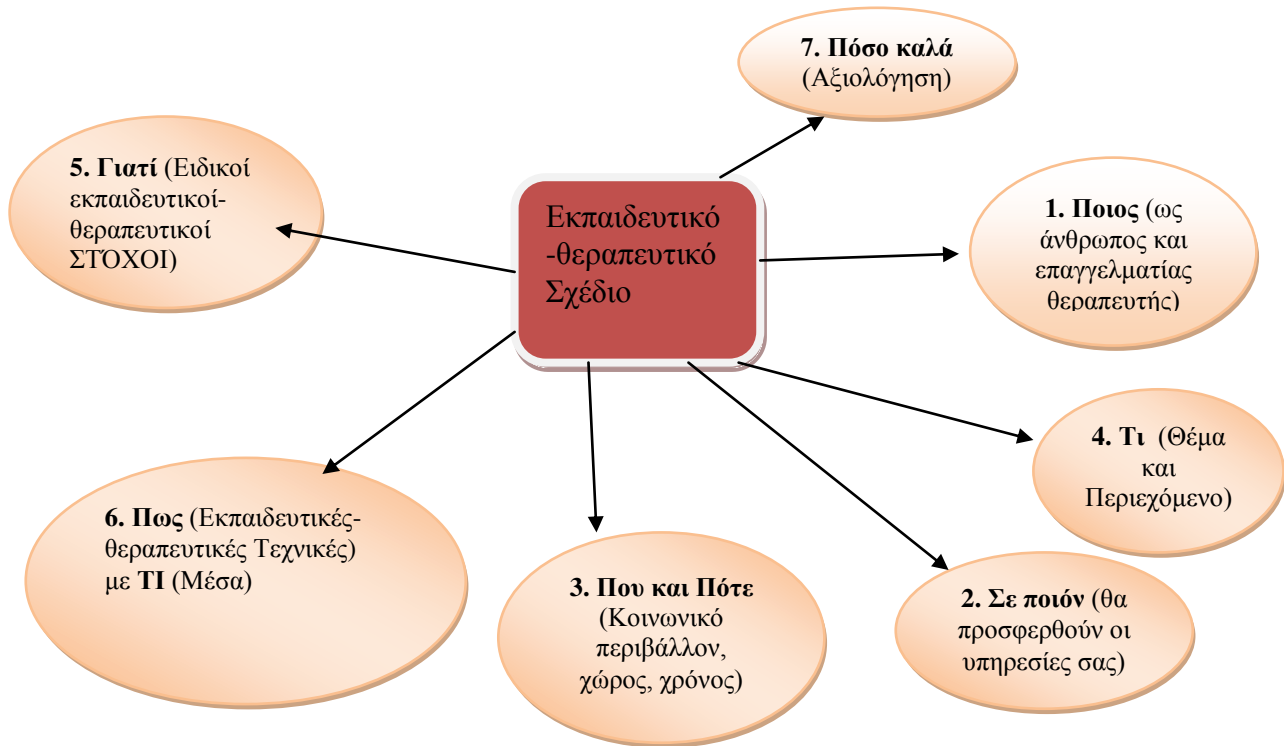
### 1.5. Επίλογος στο εκπαιδευτικό σχέδιο

Με όσα προηγήθηκαν θελήσαμε να περιγράψουμε τους στόχους, το περιεχόμενο, τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα, και τέλος τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθήματος.

Ασφαλώς, κάθε σχέδιο όσο καλό και να είναι δεν μπορεί να περιγράψει με ακρίβεια παρά μέρος των σκέψεων και των προθέσεων του συντάκτη του, ακριβώς όπως ο εδαφικός χάρτης δεν είναι το ίδιο το έδαφος που αναπαριστά.

Για το λόγο αυτό και διαρκώς ζητούμε τη συνδρομή των ίδιων των φοιτητών μας, προκειμένου να διορθώσουμε ατέλειες και να συμπληρώσουμε ελλείψεις ώστε να συμβάλλουμε όλοι στη επιτυχία του κοινού εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού μας οράματος προς όφελος των φοιτητών μας και της κοινωνίας.

Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζεται με τη μορφή νοητικού χάρτη μία αντιπροσωπευτική φοιτητική εργασία ως ένα «καλό παράδειγμα» παρουσίασης του εκπαιδευτικού-θεραπευτικού σχεδίου.



Σχ. 7: Εκπαιδευτικό / Θεραπευτικό Σχέδιο (Μπίτου Αιμιλία, εκπαιδευτικός, φοιτήτρια Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Πελοποννήσου, 2013)

Έχοντας, μέχρι τώρα, μελετήσει διεξοδικά τα περί κατάρτισης ενός σχεδίου διδασκαλίας ενός μαθήματος, στο πλαίσιο σύνταξης του απαραίτητου «μαθησιακού συμβολαίου» θεωρούμε απαραίτητο να προχωρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο στη μελέτη ενός εκπαιδευτικού και αυτοαξιολογικού εργαλείου καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων σκέψης, κάτι που εκτός από την προσωπική βοήθεια στο φοιτητή θα αποτελέσει και επαγγελματικό εργαλείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

## Κεφ. 3 :

### Κατευθυνόμενη Καταγραφή Σημειώσεων - Φ.Υ.ΠΡ.Ε. – Εννοιολογικοί Χάρτες

*«Ο Νους του ανθρώπου δεν είναι ένα δοχείο να το γεμίσουμε, αλλά φωτιά να την ανάψουμε.» Πλούταρχος*

#### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο «Κατευθυνόμενη Καταγραφή Σημειώσεων- Εννοιολογικοί χάρτες» παρατίθεται μία ενεργητική εκπαιδευτική μέθοδος κατευθυνόμενης καταγραφής σημειώσεων. Πρόκειται για ένα διδακτικό και αυτοαξιολογικό εργαλείο, το Φύλλο Πρωτότυπων Εργασιών (ΦΥ.ΠΡ.Ε.), το οποίο έχει δοκιμαστεί με επιτυχία σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους της εκπαίδευσης και που αποσκοπεί στο να προβάλλει τη σημασία και τη χρησιμότητα της εμπλοκής του ίδιου του φοιτητή στη διερεύνηση της δικής του προτιμώμενης στρατηγικής μάθησης. Βασική έννοια αποτελεί η εννοιολογική χαρτογράφηση.

Στις σελίδες του βιβλίου θα βρείτε αντιπροσωπευτικές εργασίες φοιτητών του συγγραφέα που με τη μορφή των ΦΥ.ΠΡ.Ε. αποτελούν «καλά παραδείγματα».

Η τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης, αποτελεί ένα διαμεσολαβητικό, γνωστικό εργαλείο που ευνοεί την οικοδόμηση νέων γνώσεων, ενισχύει την αλληλεπίδραση και εμπλέκει τα άτομα σε νοητικές διεργασίες για ανάλυση και κριτική αντιμετώπιση του περιεχόμενου της διδασκαλίας, καθώς και στην οργάνωση και αναπαράσταση της γνώσης τους, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, (Jonassen, 2000). Η διδακτική αξιοποίηση των λογισμικών εννοιολογικής χαρτογράφησης, αποσκοπεί στην ενεργητική κι αποτελεσματική μάθηση, καλλιεργεί τη δημιουργική και την κριτική σκέψη, την ικανότητα μετα- γνώσης, ενισχύει την ομαδοσυνεργατική μάθηση κι αποτελεί εργαλείο επίλυσης προβλημάτων. Αποτελεί, επίσης, για το δάσκαλο μέσο οργάνωσης και παρουσίασης ενός μαθήματος και είναι αξιόπιστο διαγνωστικό και αξιολογικό εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας. (Φουρτούνη Γ., Φραγκάκη Μ.).

Στο παράρτημα παρουσιάζονται δύο αυτούσια παραδείγματα εφαρμογής ΦΥ.ΠΡ.Ε. αποσπάσματα από τον Ατομικό Φάκελο Φοιτητή.

#### ΣΚΟΠΟΣ

Η μέθοδος αυτή αποσκοπεί στην προετοιμασία του λογοθεραπευτή προκειμένου να προχωρήσει στη διάγνωση και στη σύνταξη ενός εκπαιδευτικού-θεραπευτικού σχεδίου ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, για το οποίο κάνουμε εκτενή λόγο αργότερα.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την περιεχόμενη στην εν λόγω μέθοδο τεχνική της κατασκευής ενός νοητικού χάρτη (mind map), ο οποίος μπορεί να συντελέσει σημαντικά στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση (Α. Μουταβελής, 2008) καθώς και στην αντιμετώπιση δυσκολιών σύνταξης μίας περίληψης χαρακτηριστικό συχνό σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κατηγορίες που μελετώνται αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

#### ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε πώς να:

- ανιχνεύετε τις λέξεις κλειδιά ανάλογα με τον μαθησιακό σας σκοπό
- θέτετε στόχους σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων
- σχεδιάζετε ένα νοητικό χάρτη που να περιέχει τα ανωτέρω

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

- συντάσσετε ένα «θησαυροφυλάκιο» πνευματικών-επιστημονικών όρων
- συντάσσετε μία περίληψη με βάση τα ανωτέρω
- συνδέεται τα ανωτέρω με προσωπικά βιώματα
- κατασκευάζετε ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης της μαθησιακής αποτελεσματικότητας

### ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- εκπαιδευτικό-θεραπευτικό σχέδιο
- νοητικός χάρτης
- αυτοαξιολόγηση

### Εισαγωγικές παρατηρήσεις (Φουρτούνη Τ., Φραγκάκη Μ.).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα διέπεται από έναν διδακτικό φορμαλισμό. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές δε μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους, αλλά μέσω ενός συστηματικού και τυποποιημένου μοντέλου, αποκομμένου όμως από την καθημερινή πραγματικότητα. Η παρεχόμενη γνώση δε συνδέεται με την καθημερινή εμπειρία. Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του φορμαλιστικού μοντέλου είναι ότι ο μαθητής με τη μηχανική αποστήθιση και απομνημόνευση τυπικών γνώσεων, εξασφαλίζει επιτυχή φοίτηση, χωρίς να επιτυγχάνεται η αφομοίωση αυτών των επιστημονικών γνώσεων και η αλληλεπίδραση με τις πρότερες προεπιστημονικές αντιλήψεις του και επομένως δεν συντελείται ο μετασχηματισμός των τελευταίων. Οι επιστημονικές γνώσεις του σχολείου και οι πολιτισμικοκοινωνικές εμπειρίες του παιδιού συνυπάρχουν αποσπασματικά (Vygotsky, 1986).

Η ιστορικο-κοινωνική προσέγγιση της ανθρώπινης νοητικής ανάπτυξης και της γνωστικής συγκρότησης του ατόμου, που αρχικά διατυπώθηκε από τον Vygotsky και τους μαθητές του (Luria, Leontiev, κ.α.) (για τις οποίες θα κάνουμε εκτενή λόγο αργότερα στο κεφάλαιο 4.4.), έχει ως αφετηρία της τη θέση, ότι η νόηση και κάθε ανώτερη νοητική λειτουργία του ανθρώπου έχει την προέλευση της στις κοινωνικές διαδικασίες και αναπτύσσεται μέσα σε ιστορικά και κοινωνικά καθορισμένα πλαίσια, τα οποία διαθέτουν ως πολιτιστική παράδοση και αναπτύσσουν ως πνευματική δραστηριότητα ποικίλα νοητικά εργαλεία και τρόπους σκέψης. Οι ανθρώπινες νοητικές λειτουργίες στα πλαίσια αυτά είναι λειτουργίες διαμεσολαβούμενες από ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένα συστήματα συμβολικών αναπαραστάσεων, με βασικότερο από αυτά τη γλώσσα, που στην ουσία αποτελούν νοητικά εργαλεία αντίστοιχα των τεχνικών. Γιατί ο άνθρωπος δε δημιουργήσε μόνο τα φυσικά εργαλεία και τα τεχνικά μέσα για να υποτάξει τις δυνάμεις της φύσης, αλλά και τα ψυχολογικά εργαλεία, τα οποία συμβάλλουν στη ρύθμιση και στον έλεγχο της ψυχικής του δραστηριότητας. Τα εργαλεία αυτά δεν αποτελούν νεκρά, υλικά αντικείμενα, αλλά εμπράγματους φορείς νοημάτων, κωδικοποιημένες μορφές συλλογικών τρόπων συμπεριφοράς (Πατέλης, 2000). Έχουν κοινωνική προέλευση και αποτελούν μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η χρήση διαμεσολαβητικών νοητικών εργαλείων, δομημένων με ευέλικτο κι αρμονικό τρόπο που να υποβοηθούν στο γεφύρωμα του χάσματος πρότερων αντιλήψεων και επιστημονικών γνώσεων και να αποτελούν σκαλωσιές (scaffolding) για την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) (Vygotsky, 1962), έτσι ώστε να μετατρέπεται η μάθηση σε μια ξέγνοιαστη, εύκολη και φυσιολογική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky, 1986, Jonassen 2000), αποτελεί πλέον αδήριτη αναγκαιότητα, ειδικότερα για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

### Εννοιολογικοί χάρτες

Η τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Joseph D. Novak, στο πανεπιστήμιο του Cornell. Βασίστηκε στις θεωρίες του David Ausubel (1968), ο οποίος

τόνισε τη σημασία των πρότερων γνώσεων για την εκμάθηση νέων εννοιών. Ο Novak (1991), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι "η μάθηση με νόημα περιλαμβάνει την αφομοίωση των νέων εννοιών και την ενσωμάτωσή τους στις υπάρχουσες γνωστικές δομές".

Ένας «εννοιολογικός χάρτης» αποτελεί μια γραφική αναπαράσταση εννοιών, όπου κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και συνδέσεις τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών γίνονται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές. Οι έννοιες και μερικές φορές και οι συνδέσεις προσδιορίζονται (ονομάζονται). Οι σχέσεις και οι συνδέσεις ανάμεσα στις έννοιες μπορούν να αναπαρασταθούν αποτελεσματικά μέσα από ένα εννοιολογικό χάρτη καθώς η μη γραμμική φύση των εννοιολογικών χαρτών διευκολύνει την παραπομπή και τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του χάρτη (Ormrod, 1995).

Η νοητική χαρτογράφηση είναι μια δημοφιλής τεχνική, που εφευρίσκειται (και) από τον Tony Buzan (1970), στη Μεγάλη Βρετανία. Μελετώντας τις λειτουργίες του εγκεφάλου, ο βρετανός ψυχολόγος, συστήνει στους ανθρώπους να μην κρατούν γραμμικές σημειώσεις γράφοντας λέξη προς λέξη αυτά που ακούν ή διαβάζουν, γιατί ο εγκέφαλος δεν λειτουργεί με αυτό τον τρόπο. Οι πληροφορίες αποθηκεύονται στους δενδρίτες του εγκεφάλου, σαν πρότυπα, συνδέσεις και συνειρημοί. Για αυτό προτείνει την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης. Ο ίδιος περιγράφει την τεχνική: "ένας νοητικός χάρτης αποτελείται από μια κεντρική λέξη ή μια έννοια. Γύρω από την κεντρική λέξη σύρτετε 5 έως 10 κύριες ιδέες που αφορούν εκείνη την λέξη. Παίρνετε έπειτα κάθε μια από εκείνες τις λέξεις και σύρτετε πάλι 5 έως 10 κύριες ιδέες που αφορούν κάθε μια από αυτές τις λέξεις."

Η διαφορά μεταξύ «εννοιολογικής χαρτογράφησης» και «νοητικής χαρτογράφησης», είναι ότι ένας νοητικός χάρτης έχει μόνο μια κύρια έννοια, ενώ ένας εννοιολογικός χάρτης μπορεί να έχει αρκετές. Έτσι, ένας νοητικός χάρτης μπορεί να παρασταθεί ως αστέρι ή δέντρο, ενώ ένας χάρτης εννοιών αναπαρίσταται με μορφή δικτύων (Lanzing, 1996).

Οι Loftus και Collins (1975) πρότειναν το μοντέλο "spreading activation". Πρόκειται για ένα μοντέλο μνήμης που χρησιμοποιεί μεταφορικά τον τρόπο απεικόνισης οδικών χαρτών για να παραστήσει πώς η μνήμη οργανώνεται - οι έννοιες στη μνήμη είναι όπως οι πόλεις σε έναν οδικό χάρτη ("κόμβοι"), ενώ η προοπτική της συσχέτισής τους αντιπροσωπεύεται από την απόσταση μεταξύ των πόλεων ("συνδέσεις"). Το πρότυπο, επεκτείνεται από τον Anderson (1976), και αποδεικνύεται χρήσιμο στην κατανόηση και εκμάθηση και κατανόηση "νέων σύνθετων εννοιών" στην εκπαίδευση (Novak, 1990).

### **Διδακτική αξιοποίηση- αποτελέσματα για τον μαθητόντα**

- *Ενεργητική-Αποτελεσματική μάθηση:* Η δόμηση της γνώσης απεικονίζεται στους χάρτες εννοιών όπου περιγράφονται οπτικά οι σχέσεις μεταξύ των ιδεών και δίνει τη δυνατότητα μιας γενικής, ολικής θεώρησης αλλά και της επιλεκτικής εστίασης μιας γνωστικής περιοχής. Έτσι οι μαθητές-τριες οργανώνουν τη σκέψη τους γύρω από μια γνωστική περιοχή, λειτουργώντας σε όλα τα επίπεδα της πυραμίδας του Bloom (1956), (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση). Αυτό έχει ιδιαίτερη αξία για τους Οπτικούς τύπους για τους οποίους κάνουμε λόγο στο κεφάλαιο 6.

- *Εργαλείο δημιουργικής σκέψης (αποκλίνουσα σκέψη).* Συμμετέχοντας σε ένα καταγισμό ιδεών και τοποθετώντας τις ιδέες τους στο χαρτί χωρίς κριτική σύμφωνα με τα κριτήρια του brainstorming (Osborn, 1948, Dunn, 1981), οι ιδέες γίνονται σαφέστερες και το μυαλό πιο ελεύθερο για να συλλάβει νέες ιδέες. Αυτές οι νέες ιδέες μπορεί να συνδεθούν με τις υπάρχουσες και να προκαλέσουν νέες συνδέσεις που θα οδηγήσουν και σε άλλες ιδέες.

- *Εργαλείο ανάπτυξης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης:* Χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες οι μαθητόντες οξύνουν τις δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων και κριτικής θεώρησης αυτών και αποφεύγουν την απόκτηση και τη συσσώρευση άχρηστων γνώσεων. (Hannafin, 1992).

- *Εργαλείο μετα-γνώσης:* Οι Jonassen & Grabowski (1993, σελ. 433)

υποστηρίζουν ότι ο τρόπος οικοδόμησης της γνώσης, μπορεί να θεωρηθεί και να μελετηθεί ως χωριστός τύπος γνώσης, γιατί μας παρέχει τη θεμελιώδη βάση και περιγράφει πώς η προγενέστερη γνώση διασυνδέεται και αναπτύσσεται ή μετασχηματίζεται. Οι εννοιολογικοί χάρτες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους με το "να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν", να αποκτούν δηλαδή επίγνωση των διαδικασιών μάθησης, δίνοντάς τους επιπλέον τη δυνατότητα να παρατηρούν τις αλλαγές που υπόκειται η γνωστική αυτή δόμηση μέσα στο χρόνο (Symington & Novak, 1982).

- *Ενίσχυση ομαδοσυνεργατικής μάθησης:* Ένας χάρτης εννοιών που κατασκευάζεται από μια ομάδα μανθανόντων αντιπροσωπεύει τις ιδέες της ομάδας. Σ' αυτή την περίπτωση ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί ένα επικοινωνιακό εργαλείο μεταξύ των μελών της ομάδας που πρέπει να εκφράσουν και να διαπραγματευτούν τις ιδέες τους και να συμφωνήσουν σε μια κοινή δομή των εννοιών και των μεταξύ των συνδέσεων στο χάρτη. Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν εργαλεία διαπραγμάτευσης νοήματος (tools for negotiating meaning) (Novak & Gowin, 1997). Έτσι ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας κι ενδυναμώνεται η μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000).

- *Επίλυση προβλημάτων:* Η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τις φάσεις της μεθόδου επίλυσης προβλήματος (problem-solving), με παραγωγή εναλλακτικών λύσεων και επιλογών.

### Διδακτική αξιοποίηση- αποτελέσματα για τον διδάσκοντα

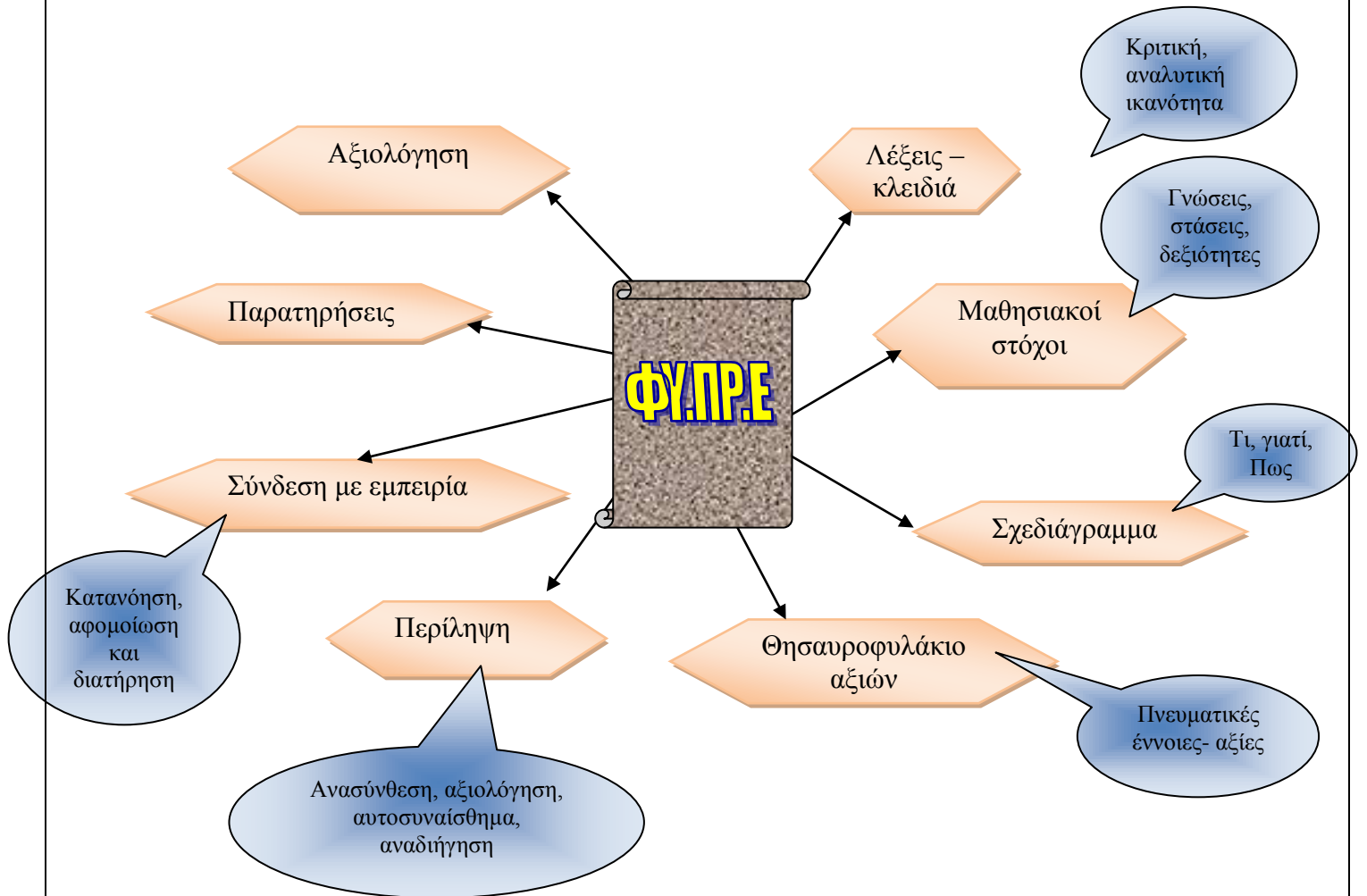
- *Μέσο οργάνωσης και παρουσίασης του μαθήματος στην τάξη (Anderson-Inman & Zeitz, 1993).* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει το υλικό των μαθημάτων και να παρουσιάσει σύνθετες επιστημονικές έννοιες με περισσότερη αποτελεσματικότητα και αξιοπιστία, χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες.

- *Διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση και αναπαράσταση των πρότερων γνώσεων (Novak, 1997).* Η ερευνητική ομάδα του Joseph Novak στο Cornell διαπίστωσε ότι ένα σημαντικό πλεονέκτημα της εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι η δυνατότητα ανίχνευσης παρανοήσεων. Μέσα από τους εννοιολογικούς χάρτες που σχεδιάζουν οι μαθητές ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει τις ερμηνείες ή τις παρερμηνείες (misconceptions) (Arnaudin et al, 1984), που εμποδίζουν την αναδόμηση των πρότερων γνώσεων (Βοσνιάδου, 1994) και "καθιστούν την εκπαίδευση ατελέσφορη" (Ross & Munby, 1991) και να προσαρμόσει τις διδακτικές τακτικές του για να διευκολύνει την απόκτηση της νέας γνώσης (McClure, Sonak, & Suen, 1999). Επιπρόσθετα η πολυδιάστατη γραφική αναπαράσταση των ιδεών και των μεταξύ των σχέσεων, αποτελεί μια "σκαλωσιά" (scaffold) για την ενσωμάτωση της νέας γνώσης (Sproehr, 1994).

- *Εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της εξέλιξης της γνωστικής αλλαγής, μετά τη διδακτική παρέμβαση (Fernantes & Asensio, 1998).*

Στο εμπόριο κυκλοφορούν πολλά προγράμματα που βοηθούν στον εύκολο και γρήγορο σχεδιασμό εννοιολογικών χαρτών. Το λογισμικό Inspiration (<http://www.inspiration.com/>), είναι ένα από τα πιο δημοφιλή και εύχρηστα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης. Το πρόγραμμα αυτό δίνει τη δυνατότητα σχεδίασης εννοιολογικών χαρτών οποιουδήποτε τύπου. Ταυτόχρονα παρέχει έτοιμες βιβλιοθήκες με διάφορα θέματα κάθε μια από τις οποίες περιέχει αρκετές φωτογραφίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στους χάρτες. Παράλληλα ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει καινούριες βιβλιοθήκες από τις ήδη υπάρχουσες ή και άλλες με άλλα θέματα. Ο καταγισμός και η οργάνωση των εννοιών και η χαρτογράφηση των ιδεών αναφέρονται ως πρωταρχικές λειτουργίες του προγράμματος στο εγχειρίδιο του χρήστη (Inspiration Software Inc., 1994).

Σχ. 8: Έννοια και Περιεχόμενο των ΦΥ.ΠΡ.Ε. (Μπίτου Αιμιλία)



Ακολουθεί η θεωρητική παρουσίαση των στοιχείων που συνιστούν το ΦΥ.ΠΡ.Ε. (ταυτότητα, στόχοι και οδηγίες χρήσης) σε μορφή που να μπορεί να αναπαραχθεί αυτόνομα ενώ στο παράρτημα παρατίθεται με την αυτή μορφή ένα υπόδειγμα προς αντιγραφή και χρήση.





*ΔΕΝ ΘΕΛΕΙ ΚΟΠΟ, ΘΕΛΕΙ ΤΡΟΠΟ*



***ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ***

# Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Μάθημα:.....	ΑΤΕΙ Καλαμάτας	Α/Α Φύλλου: .....
Ενότητα: .....	Τμήμα Λογοθεραπείας	Είδος Φύλλου: Θεω. Εμπ. Αξ.
Πηγές: .....	Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική	Ημερομηνία: .....
	Διδάσκων: Χ. Τσίρος	Όνομα: .....
		Επώνυμο:.....

## Φύλλο Πρωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) Ταυτότητα, Στόχοι και Οδηγίες χρήσης

### Ταυτότητα του ΦΥ.ΠΡ.Ε.

Το φύλλο πρωτότυπης εργασίας που ακολουθεί σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τον διδασκόμενο, αλλά και τον διδάσκοντα. Σκοπός είναι η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αμφοτέρων.

Ακολουθεί την ενεργητική μέθοδο της καθοδηγούμενης καταγραφής σημειώσεων και συνιστά ένα απαραίτητο διδακτικό και συγχρόνως αυτοαξιολογικό εργαλείο<sup>1</sup>. Εντάσσεται στην υλοποίηση των παιδαγωγικών και ερευνητικών στόχων του διδάσκοντα γενικότερα, και στην καινοτομία της διδακτικής του πράξης ειδικότερα.

### Στόχοι και οδηγίες χρήσης

#### Α. ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Στόχος μας είναι να καλλιεργήσουμε στο διδασκόμενο την **κριτική, αναλυτική ικανότητα**. Να μάθει πως να επιλέγει το σημαντικό από το πληροφοριακό.

Ζητάμε από το διδασκόμενο να κυκλώσει μέσα στο κείμενο του διδακτικού εγχειριδίου τις λέξεις που κατά την εκτίμησή του εκφράζουν το σημαντικότερο νόημα κάθε (νοηματικής) ενότητας.

#### Β. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ<sup>25</sup>

Στόχος να εντοπιστεί, επιλεγεί ανάλογα με τον εμπλεκόμενο ο **ειδικός**, διδακτικός ή μαθησιακός στόχος.

Ζητάμε από το διδασκόμενο να αντιστοιχήσει σε κάθε λέξη – κλειδί, που ήδη έχει προεπιλέξει, έναν τουλάχιστον γνωστικό στόχο.

Η ανάγκη για σύνδεση της ύλης και με τους στόχους σε επίπεδο στάσεων στόχους έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τα "θεωρητικά" μαθήματα.

#### Γ. ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Στόχος μας είναι η δημιουργία **εποπτείας** με την οπτικοποίηση μέσω ενός σχεδιαγράμματος – ζωγραφιάς το οποίο θα συνδέει, με τον τρόπο που ο ίδιος ο εμπλεκόμενος θα επιλέξει, ανάλογα με τον **Κυρίαρχο Αισθητηριακό Τύπο** του και με την προσωπική του **εσωτερική αναπαράσταση** (mind map), το **ΤΙ** (δηλαδή λέξεις κλειδιά) με το **ΓΙΑΤΙ** (δηλαδή οι στόχοι) μέσω του **ΠΩΣ** (ανάλογα ρήματα).

Ζητάμε από το διδασκόμενο να σχεδιάσει το πως φαντάζεται ότι συνδέονται εννοιολογικά, χρονολογικά ή σύμφωνα με όποιο άλλο τρόπο αυτός επιλέξει, τις λέξεις κλειδιά μεταξύ τους και με το κύριο θέμα του μαθήματος.

<sup>25</sup> Ερευνητικά πορίσματα πρόσφατων μελετών αναφορικά με τη συνάφεια ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών έχουν καταδείξει το γεγονός ότι: όσο περισσότερο εμπλέκεται ο διδασκόμενος στο ΤΙ (ύλη) και στο ΓΙΑΤΙ (στόχοι) της διδασκαλίας, τόσο πιο ικανοποιημένος, κινητοποιημένος, και άρα αποτελεσματικός γίνεται ο ίδιος. Ως μεταγνώση εννοούμε τη γνώση του πως μαθαίνω καλύτερα.

### **Δ. ΛΕΞΕΙΣ – ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ "ΘΗΣΑΥΡΟΦΥΛΑΚΙΟ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ"**

Στόχος είναι η δημιουργία ενός **πνευματικού** θησαυροφυλακίου όπου με τη μορφή ενός ευρετηρίου αξιών θα αποθηκεύονται προς χρήση οι ηθικές, αισθητικές και άλλες πνευματικές αξίες.

Ζητάμε από το διδασκόμενο να καταγράψει στο αλφαβητικό ευρετήριο (τετράδιο) τις έννοιες – αξίες και την ταυτότητά τους. Το τετράδιο αυτό αποτελεί τμήμα του ατομικού του φακέλου (Portfolio).

### **Ε. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Στόχος είναι να ασκηθεί ο εμπλεκόμενος στη χρήση ενός πολύτιμου εφοδίου, δηλαδή της ικανότητας:

- 1] να **ανασυνθέσει** τις λέξεις κλειδιά σε μια περίληψη της ενότητας,
- 2] να **εξαγάγει** το κύριο συμπέρασμα (**αξιολόγηση**) και
- 3] να **μπορεί να αναδιηγηθεί** το μάθημα με το δικό του έγκυρο και μοναδικό τρόπο και με αυτόν να αξιολογηθεί.

4] να **αυξήσει το Αυτοσυναίσθημά** του (υγιής Αυτοεκτίμηση) η οποία, σύμφωνα με έρευνες, έχει θετική συνάφεια με την επίδοσή του.

Ζητάμε από το διδασκόμενο να γράψει μια περίληψη μεγέθους μιας παραγράφου, χρησιμοποιώντας τις λέξεις – κλειδιά. Με τη βοήθεια του σχετικού κειμένου ή όχι ο εμπλεκόμενος παρουσιάζει το θέμα ενώπιον της ομάδας του.

### **ΣΤ. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ Ή ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΟΥ**

#### **(Σκέψεις – Αισθήματα – Δράση)**

Στόχος να ασκηθεί ο εμπλεκόμενος στην **κατανόηση, αφομοίωση και διατήρηση** στη μνήμη του της παρεχόμενης γνώσης μέσω της σύνδεσής της με ένα υπαρκτό (τώρα ή στο παρελθόν) ή προτεινόμενο (για το μέλλον) **βιωματικό** γεγονός από την προσωπική ή κοινωνική του ζωή.

Ζητάμε από το διδασκόμενο να ανακαλέσει ή να δημιουργήσει ένα γεγονός και να καταγράψει με τη σειρά τις σκέψεις, τα συν-αισθήματα και τη δράση που βίωσε ή προτείνει σύμφωνα με τη ακολουθία:

Όπως **σκέπτομαι** έτσι **αισθάνομαι**

Όπως **αισθάνομαι** έτσι **δρω**

### **Ζ.-Η. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Στόχος είναι να εκφράσει ο ίδιος ο εμπλεκόμενος **ελεύθερα** τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προτάσεις του για όλα τα προηγούμενα. Επίσης, να δημιουργήσει τις δικές του ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τον προσωπικό τρόπο που αντιλαμβάνεται το θέμα και να αναλάβει έτσι την ευθύνη που του ανήκει σχετικά με την μάθηση και την αξιολόγησή του. Τις ερωτήσεις αυτές μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διδάσκων για τη αξιολόγηση της μάθησης των διδασκομένων.

Στο παράρτημα παρατίθεται κενό το φύλλο εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) για αναπαραγωγή και χρήση.

## Κεφ. 4 : Διαδικασία Αξιολόγησης Διδακτικής Πράξης (Δ.Α.ΔΙ.Π.)<sup>26</sup>

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Συχνά προβάλλει η άποψη ότι στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα δεν είναι τίποτε άλλο παρά κατάλογοι περιεχομένων, που αφήνουν επομένως στον εκπαιδευτικό ανοικτό το πρόβλημα των σκοπών και στόχων. Όπως ειπώθηκε από έγκριτους επιστήμονες : «*Η αξιολόγηση που γίνεται στα πλαίσια ενός αυταρχικά δομημένου σχολείου, καταλύει την ισότιμη σχέση αφού γίνεται αποκλειστικά από το δάσκαλο και, (συμπληρώνουμε εμείς), αξιολογεί μόνο το μαθητή*».

Όμως το «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (Ν.Π.Σ.-2011) προτείνει την καινοτομία και την διαφοροποίηση ως ειδοποιά χαρακτηριστικά αυτού που ονομάζεται Νέο Σχολείο - Σχολείο του 21ου αιώνα. Το σύστημα αξιολόγησης που προτείνουμε με την παρούσα πρόταση πιστεύουμε ότι ενεργεί αντισταθμιστικά στην ανισότιμη σχέση που υφίσταται μεταξύ δασκάλου - μαθητή όπου η συνηθισμένη μέθοδος βαθμολόγησης αξιολογεί μόνο τον μαθητή κάνοντας πράξη την διατύπωση για καινοτομία και διαφοροποίηση στην αξιολόγηση που προτείνει το ίδιο. Για το λόγο αυτό και συνεχίζουμε με την αξιολόγηση, όχι πια του μαθητή, αλλά της διδακτικής πράξης γενικότερα, όπου διδασκων και διδασκόμενος επιμερίζονται την ευθύνη αλλά, ελπίζουμε, και την από-λαυση.

### 2.1. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να περιγράψει μία διαδικασία ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης της βαθμολογίας ως μεθόδου αυτο-ετεροαξιολόγησης της μαθησιακής πορείας σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η αλλαγή των στάσεων μελετάται μόνο με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Η εργασία αυτή αποτέλεσε το εκπαιδευτικό υλικό της αρχικής επιμόρφωσης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Τρίπολης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2009-10).

### 2.2. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητα θα είστε σε θέση να:

- Ελέγχετε την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία μίας αξιολογικής διαδικασίας για τον έλεγχο των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν.
- Εφαρμόσετε μία ανάλογη διαδικασία σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, ανεξαρτήτως του γνωστικού αντικειμένου (μαθήματος).
- Να εμπλέξετε τους μαθητάνοντες σε μία πορεία αυτοαξιολόγησης.

### 2.3. ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- αξιολόγηση
- τελική βαθμολογία

### 2.4. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<sup>26</sup> Απόσπασμα από τη έκδοση του βιβλίου : Τσίρος Χ. (2009). Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας, Τρίπολη: εκδ. Ακαδημαϊκό.

Πιστεύουμε ότι οι αρχές για την Διασφάλιση της Ποιότητας, ο ρεαλισμός, η διαφάνεια και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να ακολουθούν την πορεία ανάπτυξης κάθε παιδαγωγικής διαδικασίας. Υπεύθυνη για το θέμα αυτό είναι η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ν. 4141.2013) και η αντίστοιχη για την Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια.

Ειδικότερα, στόχος της εργασίας αυτής δεν είναι να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ακόμη μεγαλύτερου μαθησιακού άγχους, σε αυτό που ήδη υφίσταται τόσο για τον παιδαγωγούμενο αλλά και για τον παιδαγωγό, αλλά να συνεισφέρει σε μία ισότιμη, δημιουργική μεταξύ τους σχέση.

Εάν η πρόταση εργασίας που προτείνεται, κατορθώσει να φέρει την έννοια της βαθμολογίας ως οργανικού τμήματος της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας στο επίκεντρο του προβληματισμού των δύο συντελεστών του παιδαγωγικού γίγνεσθαι, δηλαδή του παιδαγωγού και του ίδιου του παιδαγωγούμενου, και να απομυθοποιήσει κάποιες διαστάσεις της βαθμολογίας που αιωρούνται ως νεφελώδη στερεότυπα στον ουρανό των αντιλήψεων και στάσεων των «Σημαντικών άλλων» για τους νέους μας, δηλαδή γονέων και διδασκόντων, ο γράφων θα θεωρεί ότι έχει επιτύχει τον σκοπό του και έχει αμειφθεί πλουσιοπάροχα.

Ο σκοπός μίας διαδικασίας αξιολόγησης είναι να παράσχει στον εξεταζόμενο την ευκαιρία να διαπιστώσει το επίπεδο των γνώσεων, κυρίως, και των σημαντικότερων δεξιοτήτων, που κατάκτησε στη διάρκεια μία μαθησιακής διαδικασίας αλλά, και να τον τονώσει την αυτοεκτίμησή του ώστε να αποκτήσει πιο ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για νέα μάθηση. Δεν είναι σκοπός των εξετάσεων να «πιάσουν» τον εξεταζόμενο «αδιάβαστο».

Ακόμη, μία διαδικασία διδασκαλίας, - μάθησης και αξιολόγησης οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τη **διαφορετικότητα** του μανθάνοντος και ειδικότερα, τον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό), την προτιμώμενη στρατηγική μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, το υφιστάμενο επίπεδο γνώσεων και φυσικά την ατομική ιδιαιτερότητα σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων του εξεταζόμενου καθώς και την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή δυσλεξίας.

Η αξιολόγηση οφείλει να ανιχνεύσει και να ανταμοίβει με αντικειμενικά προσδιοριζόμενο τρόπο, τόσο το τελικό αποτέλεσμα (γραπτές εξετάσεις, 50%), όσο και την προσπάθεια (ενεργός συμμετοχή στη διεξαγωγή των μαθημάτων, σύνταξη ατομικού φακέλου (portfolio, 30%), καθώς και τις πρακτικές δεξιότητες (20%), όπως ομαδικής συνεργασίας, εκπόνησης εργασιών, που απαιτεί ή άσκηση επαγγέλματος. Ακόμη να προβλέπει τη δυνατότητα μίας κατ'οίκον αυτοαξιολόγησης (αρχείο ερωτήσεων).

Τέλος, η ενεργός συμμετοχή των ιδίων των μανθανόντων στη διαδικασία αξιολόγησης που οφείλει να προβλέπει το μαθησιακό συμβόλαιο με: α) την συμμετοχή των ιδίων των μανθανόντων στη σύνταξη των ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης, όπως έγινε εν προκειμένω, και β) την προβλεπόμενη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των γραπτών απαντήσεων, είναι, θεωρούμε, η επιτομή της εφαρμογής στη πράξη όλων των ανωτέρω αρχών και στόχων για μία δίκαιη, αντικειμενική, ευαίσθητη αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας.

Ειδικότερα προκειμένου για την γραπτή αξιολόγηση και για τους ανωτέρω λόγους η μορφή των γραπτών ερωτήσεων είναι καλό να ποικίλει σύμφωνα με όσα προβλέπει η διδακτική. Ειδικότερα, πέραν των ανοικτών ερωτήσεων που απαιτούν ευχέρεια στη διαχείριση του γραπτού λόγου που δεν αποτελεί το θετικό στοιχείο όλων των ατόμων, πρέπει να περιλαμβάνονται κλειστές ερωτήσεις όπως, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, διαγραφής ακατάλληλης λέξης, συμπλήρωσης πίνακα, κατασκευής εννοιολογικού χάρτη, κ.α..

### 2.5. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

1. Η όσο το δυνατόν πληρέστερη και πιο αντικειμενική καταγραφή της μαθησιακής πορείας του διδασκόμενου.

2. Η εμπλοκή του διδασκόμενου στη δική του αξιολόγηση. Η εμπλοκή αυτή είναι δυνατόν να γίνει ανάλογα και με την ηλικία του σε ένα από τα στάδια που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

2.1. Σε μαθητές γυμνασίου και φοιτητές π.χ. μπορεί να επιδιωχθεί η εμπλοκή τους ακόμη και από το στάδιο της συμπλήρωσης του Φύλλου Ποιότητας Δοκιμασίας. Εδώ, ο διδασκόμενος μπορεί να καταθέσει τους προβληματισμούς του για τους ειδικούς στόχους που επιδιώκει να αξιολογήσει η συγκεκριμένη δοκιμασία. Μπορεί, ακόμη, να επεκταθεί η σχετική προβληματική αναφορικά και με τους γενικούς στόχους της ενότητας ή/ και του μαθήματος.

2.2. Ένα επόμενο στάδιο εμπλοκής του διδασκόμενου είναι εκείνο της κατασκευής της ίδιας της Δοκιμασίας. (Στάδιο 2.α στη Διαδικασία για την υποβολή της δοκιμασίας). Το περιεχόμενο, η μορφή είναι από τα πρώτα στοιχεία που θα μπορούσαν να συζητηθούν εδώ καθώς και η μορφή του Εντύπου Απαντήσεων (Στάδιο 2β).

Η κατασκευή του Ατομικού Πρωτοκόλλου Βαθμολόγησης (Υποδ. 2.γ) μπορεί να είναι μία θαυμάσια ευκαιρία να συνειδητοποιήσει ο ίδιος ο διδασκόμενος τις δυσκολίες μίας αντικειμενικής βαθμολόγησης. Ακόμη, εδώ δίνεται η ευκαιρία για μία πραγματική αυτοαξιολόγηση και μία ομαδική συνεργασία των διδασκόμενων.

Οι διδασκόμενοι θα μπορούσαν να βαθμολογήσουν ο ένας τον άλλον απολαμβάνοντας τη χαρά της συνεργασίας. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν απλά να βαθμολογήσουν την επίδοσή τους με βάση τις οδηγίες βαθμολόγησης, στην σύνταξη των οποίων θα μπορούσαν να συμμετέχουν.

2.3. Ένα επόμενο και καταλυτικό ίσως στάδιο που μπορεί να εμπλακεί ο ίδιος ο διδασκόμενος είναι το στάδιο της Στατιστικής Αξιολόγησης (Στάδιο 5, στην Διαδικασία για την υποβολή Δοκιμασίας) με τις συνεπαγόμενες ερμηνείες και συμπεράσματα.

Εδώ, είναι που ανήκει η απόδοση στο ίδιο τον διδασκόμενο της πρέπουσας ανατροφοδότησης από τον κόπο και το ενδιαφέρον που κατέβαλε.

Πρόκειται για το στάδιο εκείνο που απαιτεί λεπτούς ψυχολογικούς χειρισμούς από την πλευρά του παιδαγωγού. Πρόκειται για το στάδιο του R (Response) σύμφωνα με την συμπεριφορική θεώρηση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Πρόκειται για το σημείο όπου το παιδαγωγικό ενέργημα θα δικαιωθεί ή όχι.

### 2.6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

1ο Στάδιο: Φύλλο Ποιότητας Δοκιμασίας (Υποδ. 1)

Ο στόχος που επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσα από την συμπλήρωση αυτού του ΦΥ.ΠΟ.Δ. είναι να δοθεί η δυνατότητα στον ίδιο τον διδάσκοντα να γνωρίσει και να αξιολογήσει μία προϋπάρχουσα δοκιμασία στην οποία του ζητείται να υποβάλλει τους διδασκόμενους ή / και να δημιουργήσει μία νέα δική του δοκιμασία.

Με την καταγραφή των πληροφοριών που προβλέπει το ΦΥ.ΠΟ.Δ. επιδιώκεται η καταγραφή της ταυτότητας της δοκιμασίας. Ακόμη, διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων που ήδη έχουν ή/και πρόκειται να το χρησιμοποιήσουν.

Το πρώτο που ζητείται να καταγραφεί στο φύλλο αυτό είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ταυτότητα της δοκιμασίας. Τέτοια στοιχεία είναι, η τάξη που απευθύνεται, το Μάθημα και η Ενότητα που αφορά. Ακόμη η ημερομηνία που εδόθη η δοκιμασία. Τα πληροφοριακά αυτά στοιχεία κωδικοποιούνται στον Κωδικό της Δοκιμασίας. Έτσι, ο Κωδικός κάθε δοκιμασίας έχει την εξής μορφή:

Τάξη/ Μάθημα/ Ενότητα/ Ημερομηνία ή αύξοντα αριθμό

Παράδειγμα οι κάτωθι πληροφορίες:

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

A/ Ψυχολογία/ Εισαγωγή στην ψυχολογία/ Πρώτη Δοκιμασία Τριμήνου στις 15/10/2009 μεταφράζονται ως: A/ ΨΥΧ/ ΕΙΣΑΓ/ 15-11-09

Μία άλλη σημαντική πληροφορία είναι η ύλη που προορίζεται να εξετάσει η συγκεκριμένη δοκιμασία ειδικότερα στοιχεία όπως της εξεταστέας ύλης είναι το βιβλίο, κεφάλαιο και η σελίδα του βιβλίου. Μία επίσης χρήσιμη πληροφορία είναι η πηγή απ' όπου προήλθε η δοκιμασία. Πρόκειται π.χ. για ένα κριτήριο του διδακτικού εγχειριδίου ή για μεταφορά από μία εξωτερική πηγή (π.χ. Βιβλιογραφία ή ένα διδακτικό βοήθημα) ή πρόκειται απλά για μία αυτοσχέδια (και συχνά τόσο χρήσιμη παρά την υστέρησή της σε εγκυρότητα και αξιοπιστία) δοκιμασία;

Στο τελευταίο τμήμα της σειράς, καταγράφεται ο χρόνος που προβλέπεται να διατεθεί στους διδασκόμενους για τη δοκιμασία.

Μία άλλη χρήσιμη πληροφορία η οποία παίζει σημαντικό ρόλο προκειμένου να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα από την Στατιστική Αξιολόγηση (Στάδιο 5ο) και ειδικότερα ο Βαθμός Ευκολίας (B.E.) και Βαθμός Διαφοροποίησης (B.Δ.) είναι ο τύπος της δοκιμασίας.

Εδώ, μια πρόταση κατάταξης των δοκιμασιών είναι διερευνητικό, εμπειρωτικό, αξιολογικό. Το πρώτο δίνεται πχ. όταν ο διδάσκων έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με το τμήμα. Άλλη περίπτωση είναι το τμήμα να έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με ένα νέο γνωστικό αντικείμενο. Ένα παράδειγμα είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των διδασκόμενων σχετικά με ένα θέμα πριν την διεξαγωγή μίας σχετικής εισήγησης.

Η εκ νέου καταγραφή των στάσεων των διδασκόμενων μετά την εισήγηση θα μας έδινε μία εικόνα της αποτελεσματικότητας της εισήγησης (Βλ. το παράδειγμα εφαρμογής που αφορά την ημερίδα με θέμα «Η διερεύνηση των στρεσογόνων προσδοκιών και η τόνωση της αυτοεκτίμησης» που πραγματοποιήθηκε την 1<sup>η</sup> Απριλίου 2009 στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, η οποία αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες και συντάχθηκε σχετική μελέτη από ομάδα φοιτητών).

Τέλος, εδώ καταγράφεται το ονοματεπώνυμο του ανθρώπου που κατασκεύασε τη δοκιμασία (Κατασκευαστής) καθώς και εκείνων που έχει την ευθύνη για την τελική της αξιολόγηση (Αξιολογητής)

### 2ο Στάδιο : Στόχοι ειδικοί

Εδώ, περιγράφονται όσο το δυνατόν πιο αναλυτικά οι ειδικοί στόχοι της δοκιμασίας. Χρήσιμο θα ήταν, όπου είναι δυνατόν, να προκύπτει μία αντιστοιχία μεταξύ των ειδικών στόχων και του τρόπου βαθμολόγησης που περιγράφεται στο Ατομικό Πρωτόκολλο Βαθμολόγησης (Υποδ. 2γ).

Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να γίνει μία αποδελτίωση των λαθών με αναφορά στην αντίστοιχη βαθμολογία

### 3ο Στάδιο : Βαθμολογία

Στα κελιά του σχετικού πίνακα καταχωρούνται οι βαθμοί που έδωσε ο βαθμολογητής σε κάθε αξιολογούμενο. Για λόγους τήρησης της ανωνυμίας σε περίπτωση χρήσης του ΦΥ.ΠΟ.Δ. πέρα από την ανατροφοδότηση ενός συγκεκριμένου προσώπου, οι διδασκόμενοι εμφανίζονται με κωδικό και όχι με τα ονοματεπώνυμά τους.

Για την βαθμολόγηση των ατομικών δοκιμασιών υπενθυμίζεται ο σχετικός προβληματισμός γύρω από την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης. Η εφαρμογή αξιολογικών κριτηρίων της ίδιας της διαδικασίας γραπτής αξιολόγησης, όπως είναι ο δείκτης ευκολίας, ο δείκτης διαφοροποίησης και ο δείκτης αξιοπιστίας εγγυώνται την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία των εξετάσεων.

Βαθμός Ευκολίας των θεμάτων (B.E.= πλήθος βαθμών μεγαλύτερων από τη βάση / συνολικό πλήθος βαθμών),

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Βαθμός Διαφοροποίησης (Β.Δ.= πλήθος βαθμών με άριστα / πλήθος βαθμών κάτω από τη βάση),

Βαθμός Αξιοπιστίας των Εξετάσεων με βάση τον Δείκτη 20 των Kader –Richardson : (A.E.=  $(K/K-1) (1-P Q /Q2. )$ ), όπου: K= πλήθος μαθημάτων, p= ποσοστό βαθμών πάνω από τη βάση, q= ποσοστό βαθμών κάτω από τη βάση, s μεταβλητότητα της βαθμολογίας.

### 4ο Στάδιο : Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Η ενότητα αυτή του ΦΥ.ΠΟ.Δ. συμπληρώνεται από τον διδάσκοντα μετά την στατιστική αξιολόγηση της δοκιμασίας, οπότε και συμπληρώθηκε το σχετικό έντυπο (Φύλλο Στατιστικής Αξιολόγησης Δοκιμασίας - Υποδ. 5). Οι πιθανές επιλογές εδώ είναι τρεις.

Πρώτη επιλογή, εφόσον από την μελέτη του ανωτέρω φύλλου δεν διαπιστωθεί ανάγκη για περαιτέρω δράση, είναι η αρχειοθέτηση των ΦΥ.ΠΟ.Δ. (όπου συμπληρώνεται το αντίστοιχο τετραγωνίδιο)

Δεύτερη επιλογή είναι να συμπεράνει ο διδάσκων ότι απαιτείται ενισχυτική διδασκαλία σε ένα ή περισσότερους διδασκόμενους σε μία συγκεκριμένη δεξιότητα ή γνώση που προέβλεπε η δοκιμασία. Η περίπτωση αυτή προκύπτει από την μελέτη του Ατομικού Πρωτοκόλλου Βαθμολόγησης και της ενδεχόμενης αποδελτίωσης των λαθών. Στην περίπτωση αυτή σημειώνεται τα ονοματεπώνυμα των προς επαναξιολόγηση διδασκόμενων στα οποία θα προσφερθεί ενισχυτική διδασκαλία καθώς και ο χρόνος που προβλέπεται να πραγματοποιηθεί. Στην επόμενη σειρά καταγράφεται ο χρόνος διεξαγωγής της νέας επαναξιολόγησης της μικροομάδας.

Τρίτη περίπτωση είναι η απόφαση του διδάσκοντος να διδάξει από την αρχή σε ολόκληρο το τμήμα την ενότητα που αφορούσε η συγκεκριμένη δοκιμασία. Στην περίπτωση αυτή καταγράφεται ο χρόνος διεξαγωγής της καθώς και ο χρόνος της επαναξιολόγησης που θα ακολουθήσει.

Τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο αξιολογητής από την μελέτη των στοιχείων που καταγράφηκαν στο ΦΥ.ΠΟ.Δ. καθώς και στο ΦΥ.ΣΑ.Δ (Φύλλο Στατιστικής Αξιολόγησης Δοκιμασίας).

### 5ο Στάδιο : Εκτύπωση ελέγχου προόδου

Οι ενέργειες που απαιτούνται είναι ως ακολούθι.

1. Εισαγωγή βαθμολογίας ανά δοκιμασία (S.P.S.S. ή Excel). Η εισαγωγή αυτή γίνεται αμέσως μετά την βαθμολόγηση κάθε δοκιμασίας

2. Εκτύπωση Καρτέλας Επίδοσης Διδασκόμενου (Υποδ. 5)

Η καρτέλα αυτή περιέχει τα ακόλουθα.

2.1. Πίνακα με τους βαθμούς που πήρε ο αξιολογηθείς σε κάθε δοκιμασία. Στον πίνακα αυτό εμφανίζονται ακόμη ο μέσος όρος της επίδοσης του τμήματος που ανήκει ο συγκεκριμένος διδασκόμενος (x), η τοπική απόκλιση (s). Επίσης, εμφανίζονται οι τυπικοί βαθμοί Z με τους οποίους απεικονίζεται η συγκριτική θέση του μέσα στο τμήμα του.

2.2. Γραφική παράσταση των συνήθων βαθμών (x) και των τυπικών βαθμών (z) του διδασκόμενου ως προς το χρόνο και για κάθε μάθημα.

Με τους συνήθεις βαθμούς (υπό το φως του ελέγχου ότι τηρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας αλλά και της βαθμολόγησης καταγράφεται η μαθησιακή επίδοση ως προς τους στόχους της δοκιμασίας.

Ενώ με τις τυπικές τιμές (z) καταδεικνύεται η πορεία της θέσης του διδασκόμενου μέσα στο δικό του τμήμα ως προς την μαθησιακή του πορεία.

2.3. Τα προσωπικά σχόλια του κάθε διδάσκοντος για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Στο χώρο αυτό ο διδάσκων εκφράζει πέρα και πάνω από την μαθητική επίδοση η οποία ούτως ή άλλως περιγράφεται αναλυτικά από τις προηγούμενες δύο ενδείξεις (πίνακες



## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

και γραφική παράσταση) τις προσωπικές περιγραφικές και προτρεπτικές παρατηρήσεις προς τον διδασκόμενο.

### 2.7. Ένα «παράδειγμα» αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΙΟΥΝΙΟΥ 2008-9

#### Πίνακας 2: Γενικά στοιχεία της εξεταστικής περιόδου

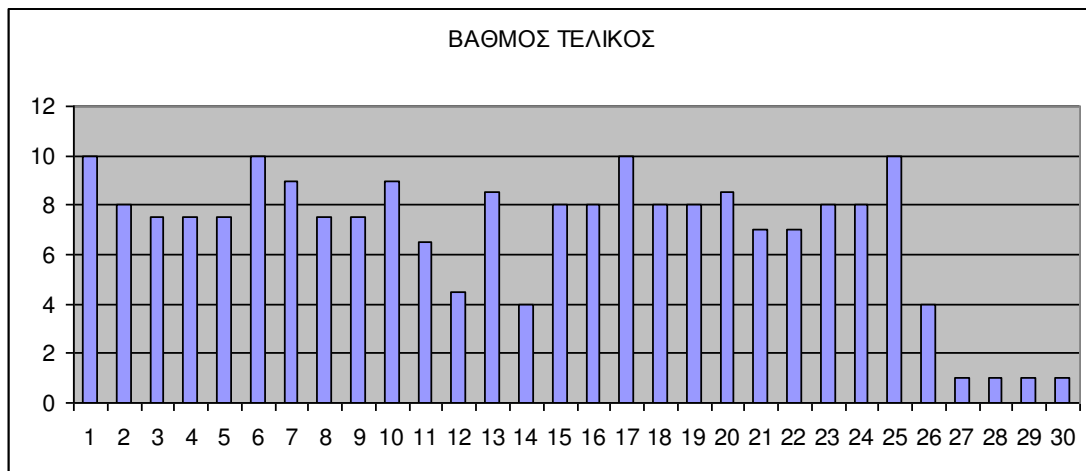
(Το μάθημα δήλωσαν στη Γραμματεία, χωρίς προηγούμενη επαφή με τον διδάσκοντα, 149 φοιτητές)

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΚΑΤΟΣΤΙΑΙΟ ΠΟΣΟΣΤΟ( %)
<b>A. Συμμετοχή στην εξεταστική περίοδο</b>		
Συμμετείχαν στην εξεταστική περίοδο	30	100 %
<b>B. Φοιτητές που παρακολούθησαν τις παραδόσεις των 12 μαθημάτων</b>		
Επιπλέον των ανωτέρω : Ένας φοιτητής παρακολούθησε χωρίς να το έχει δηλώσει. Πέντε εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν ως ακροατές κάποιο μάθημα μετά την διεξαγωγή της ανοικτής ημερίδας με θέμα: « Η τόνωση της αυτοεκτίμησης.» την 1 <sup>η</sup> Απριλίου 2009 Την ανωτέρω ημερίδα παρακολούθησαν 100 άτομα και την αξιολόγησαν με γραπτό ερωτηματολόγιο 53 άτομα.		
Παρακολούθησαν, με αντιστοιχία του 30 % του τελικού βαθμού (αριθμός μαθημάτων που παρακολούθησαν X 30%) από το σύνολο των 12 παραδόσεων:		
Λίγο: 0-3 μαθήματα	11	37%
Μέτρια : 4-7 μαθήματα	9	30%
Πολύ 8-12 μαθήματα	10	33%
<b>Γ. Υλοποίηση εργασιών</b>		
Ανέλαβαν εργασίες με αντιστοιχία 20% του τελικού βαθμού (μία πλήρης εργασία λαμβάνει 20% του τελικού βαθμού):	11	37%
<b>Δ. Τελική βαθμολογία (στην κλίμακα) 1 έως 10</b>		
Μέσος όρος βαθμολογίας	6,85	69%

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Τυπική απόκλιση από το Μέσο όρο	2,78	28%
ΕΠΙΤΥΧΟΝΤΕΣ	23	77%
ΑΡΙΣΤΕΥΣΑΝΤΕΣ (τελικός βαθμός $\geq 9$ )	6	20%
ΑΠΟΤΥΧΟΝΤΕΣ (Τελικός βαθμός $< 5$ )	7	23%
ΒΑΘΜΟΣ ΕΥΚΟΛΙΑΣ: Άριστοι /Σύνολο συμμετεχόντων	6/30	0,2 = 20%
ΒΑΘΜΟΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ: Άριστοι / Χαμηλόβαθμοι	6/7	0,86 =86%

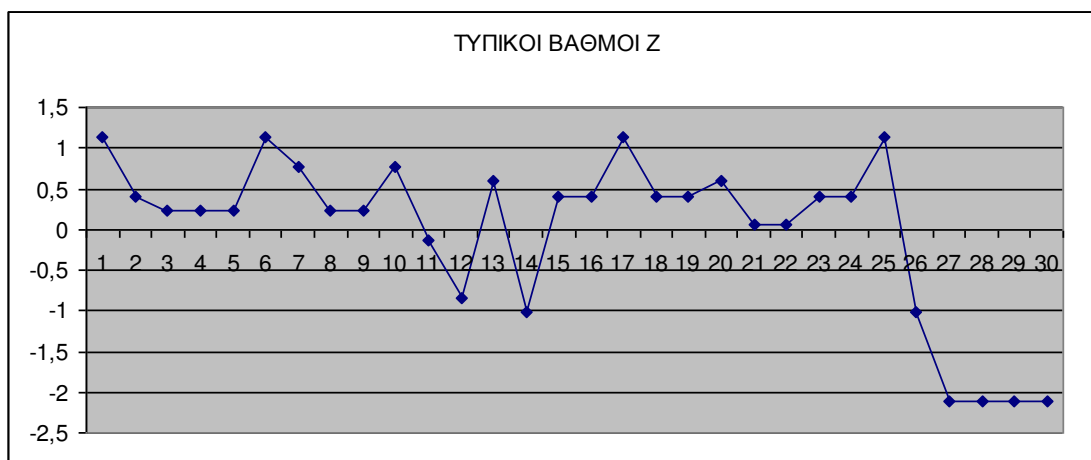
**Πίνακας 3: Τελικοί βαθμοί (στη δεκάβαθμη κλίμακα) ανά φοιτητή**



**Πίνακας 4: Τυπικοί Βαθμοί ανά φοιτητή**

(προκύπτουν εάν από το βαθμό αφαιρέσουμε το Μέσο όρο της βαθμολογίας της ομάδας των εξετασθέντων και διαιρέσουμε με τη τυπική απόκλιση.

Προσοχή : Είναι η μοναδική βαθμολογία που επιδέχεται σύγκριση με άλλες τιμές της αυτής ή άλλης βαθμολογίας της αυτής μορφής).



Ακολουθεί το Φύλλο Ποιότητας Δοκιμασίας.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Φύλλο Ποιότητας Δοκιμασίας

Κωδ..... (Υποδ. 1)

**ΣΤΟΧΟΙ** Ειδικοί: \_\_\_\_\_

Γνώσεις \_\_\_\_\_

Στάσεις \_\_\_\_\_

Δεξιότητες \_\_\_\_\_

### **ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ**

1.	5.	9.	13.	17.	21.
2.	6.	10.	14.	18.	22.
3.	7.	11.	15.	19.	23.
4.	8.	12.	16.	20.	24.

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Αρχαιοθέτηση: \_\_\_\_\_

Ενισχυτική Διδασκαλία: (Ατομικά ή Μικροομάδες) Χρόνος:

\_\_\_\_\_

Ονοματεπώνυμο : \_\_\_\_\_

Επαναδιδασκαλία τάξης : \_\_\_\_\_ Χρόνος \_\_\_\_\_

Επαναξιολόγηση: \_\_\_\_\_ Χρόνος \_\_\_\_\_

Συμπέρασμα \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

---

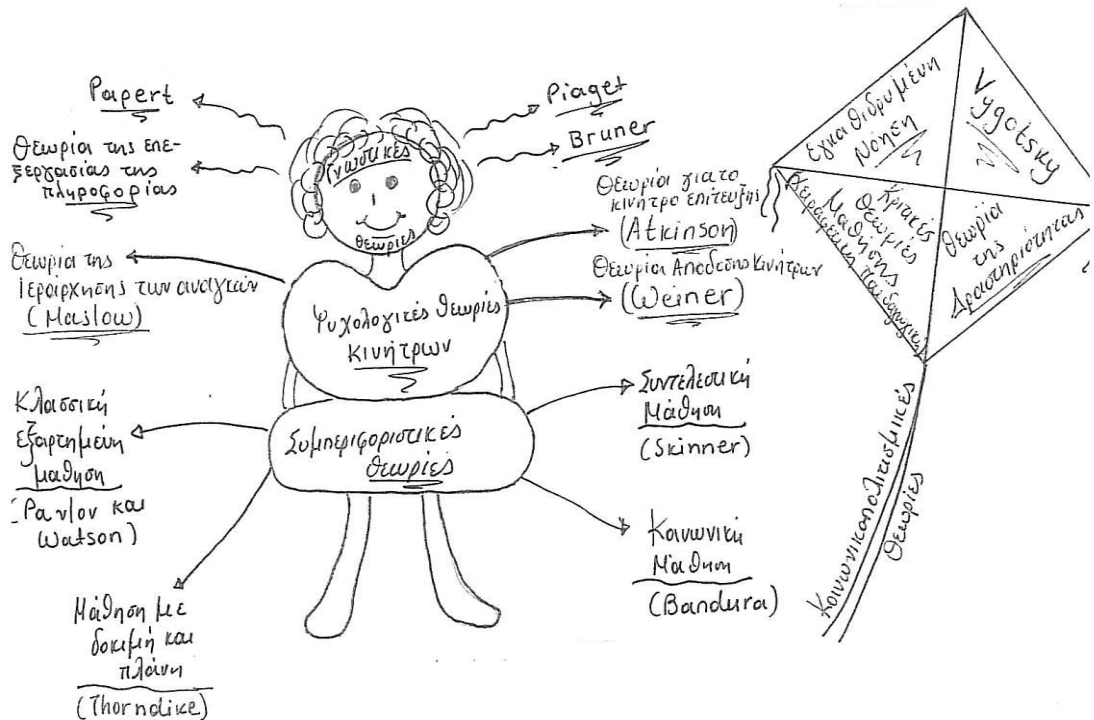
Στο σημείο, προκειμένου να έχουμε μια σφαιρική άποψη της διαδικασίας της μάθησης, θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στις θεωρίες μάθησης καθώς και των βασικών εκπαιδευτικών τεχνικών οι οποίες προσφέρονται και για την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας.

## Κεφ. 5:

### Μία συνοπτική εκπαιδευτική θεώρηση των θεωριών μάθησης<sup>27</sup>

#### Πρόλογος

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να παράσχει μία γενική θεώρηση των θεωριών μάθησης και των εκπαιδευτικών τεχνικών προκειμένου να τις εφαρμόσουμε στην αξιολογική διαδικασία.



Σχ. 9 : Συνοπτική παρουσίαση θεωριών μάθησης.

#### A. Συμπεριφορισμός

Σύμφωνα με τους οπαδούς του συμπεριφορισμού (ή μιχεβιορισμού - behaviorism), δεν έχουν σημασία οι εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά οι αλλαγές που συμβαίνουν στην εμφανή συμπεριφορά του υποκειμένου, στο τι δηλαδή μπορεί να κάνει ο μαθητευόμενος ως αποτέλεσμα της κατάλληλης οργάνωσης του περιβάλλοντος της μάθησης. (Θυμηθείτε το διάγραμμα Frey).

Ο σημαντικότερος μηχανισμός της μάθησης είναι, κατά τους συμπεριφοριστές, **η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς** (Ράπτης, Ράπτη 2001). Κλασικό παράδειγμα είναι το γνωστό πείραμα του Ραβλον. Ο Ρώσος φυσιολόγος Ραβλον έδινε τροφή σε ένα σκύλο καθημερινά, αφού χτυπούσε ένα καμπανάκι. Η προσφορά, δηλαδή, τροφής συνοδευόταν από ένα συγκεκριμένο ήχο. Μετά από πολλές επαναλήψεις της ίδιας διαδικασίας, ο Ραβλον

<sup>27</sup> Τσίρος,Χ., Λογοπαίδεια: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, αυτοέκδοση. ISBN: 978-960-93-4268-1. Σελ.108-115 και σελ. 116-120.

παρατήρησε πως ο σκύλος, μόλις άκουγε το γνωστό -πλέον- ήχο, είχε έκκριση σάλιου. Το πείραμα αυτό έγινε και σε άλλα ζώα, όπως γάτες, ποντίκια, χιμπατζήδες κ.λ.π., με διαφορετικά, όμως, ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια με την περίπτωση του σκύλου.

Η επιθυμητή αντίδραση σε ένα εξαρτημένο – και όχι φυσικό ερέθισμα, όπως είναι η τροφή - είναι μια βασική μορφή μάθησης που συντελέστηκε επειδή ο σκύλος συσχέτισε συνειρμικά τον ήχο του κουδουνιού με την τροφή. Αν δεν υπήρχε κίνητρο (ικανοποίηση της πείνας) ο μηχανισμός αυτός ίσως να μη λειτουργούσε. Συνεπώς, εξαρτημένη μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (θετική ενίσχυση), είτε μέσω της αμοιβής, είτε με τιμωρία ή την απαλλαγή από τις δυσάρεστες επιπτώσεις μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς (αρνητική ενίσχυση).

Ο Skinner είναι από τους αντιπροσωπευτικότερους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού. Σε αντίθεση με τον Ραβλον, υποστηρίζει ότι (Τριλιανός, 2003) η συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδίδεται σε κάποιο ανεξάρτητο εξωτερικό ερέθισμα, αλλά να θεωρείται ως αποτέλεσμα **εσωτερικών** επενεργειών του οργανισμού, οι οποίες **ακολουθούνται** από μια εξωτερική επιβράβευση ή τιμωρία. Η θεωρία του ονομάστηκε **ενεργός ή συντελεστική μάθηση**.

Βασικός άξονας, λοιπόν, των απόψεων του Skinner είναι η θέση ότι αν ορισμένη αντίδραση **ακολουθείται** από κάποιο σχετικό ερέθισμα, η πιθανότητα να επαναληφθεί σε ανάλογες περιπτώσεις η ίδια συμπεριφορά αυξάνεται. Αν, αντίθετα, μια ορισμένη συμπεριφορά δεν συνοδεύεται από κάποια ενίσχυση, παύει σιγά-σιγά να εκδηλώνεται, γίνεται δηλαδή «απόσβεση» της. Για να έχει αποτελέσματα η ενίσχυση πρέπει να είναι άμεση. Πρέπει επίσης να έχει φροντίσει ο εκπαιδευτής να ερευνήσει ποια είναι κάθε φορά η κατάλληλη ενίσχυση για το κάθε άτομο (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Ο Skinner υπήρξε ο πρόδρομος των μηχανών διδασκαλίας (teaching machines) (Skinner, 1968), πριν αναπτυχθούν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πίστευε ότι οι μηχανές αυτές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα ευνοϊκά για τη μάθηση που θα ανέτρεπαν τα μειονεκτήματα του σχολικού συστήματος, εφόσον θα ασχολούνταν με τις απαντήσεις των μαθητών και θα ενίσχυαν τις σωστές απαντήσεις αμέσως μετά τη διατύπωση τους από τους μαθητές, κάτι που δεν γινόταν στο πλαίσιο της συνηθισμένης διδασκαλίας. Πίστευε επίσης ότι οι διδακτικές μηχανές θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ορισμένες γενικές αρχές της διδασκαλίας, η οποία θα στηριζόταν στον προγραμματισμό των διαδοχικών ερωτήσεων προς το μαθητή γι' αυτό και η διδασκαλία αυτή ονομάστηκε **προγραμματισμένη διδασκαλία** (Σολομωνίδου, 1999).

### *Κριτική*

Ο συμπεριφορισμός επικράτησε το πρώτο μισό του 20ου αιώνα και παρόλο που βοήθησε στην εξήγηση ορισμένων φαινομένων της μάθησης, δέχτηκε αρκετή κριτική εξαιτίας του μοντέλου αγωγής και διδασκαλίας που εισήγαγε. Ένα σοβαρό μειονέκτημα του συμπεριφορισμού είναι η προσήλωση του στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο των εξωτερικών συνθηκών και ταυτόχρονα η παραμέληση του ρόλου των εσωτερικών ανώτερων νοητικών λειτουργιών και της εσωτερικής προσπάθειας του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο και να ρυθμίσει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Ματσαγγούρας, 1997). Επίσης, υποστηρίζεται από πολλούς (Σολομωνίδου, 1999), ότι το μοντέλο του Skinner και του συμπεριφορισμού είναι ανεπαρκές, καθότι είναι γνωστό πως οι άνθρωποι (δύνανται να) μαθαίνουν και από τα λάθη τους, χωρίς να χρειάζονται πάντα ενίσχυση για να μάθουν, με την προϋπόθεση ότι τους εξηγείται η αιτία του λάθους τους. Τέλος, άλλοι απορρίπτουν τις

θεωρίες του συμπεριφορισμού ως μηχανιστικές ή αυθαίρετες γενικεύσεις διαπιστώσεων που έγιναν κυρίως σε ζώα (Φλουρής, 2003).

Οι συμπεριφοριστές, παρά την προσπάθειά τους να θέσουν τα επιστημονικά θεμέλια της θεωρίας της μάθησης, υπήρξαν υπερβολικά αισιόδοξοι στις προσδοκίες τους, διότι η θεωρία τους φαίνεται ότι δεν προσφέρεται για προωθημένες μορφές μάθησης, όπου η προσωπική άποψη, η απρόβλεπτη κριτική επιχειρηματολογία, η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία, η ιδιαιτερότητα της κάθε κουλτούρας και η πρωτότυπη έκφραση έχουν μεγάλη αξία (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

### **B. Εποικοδομητισμός**

Ο εποικοδομητισμός (constructivism), έχοντας ως αρχικό και κύριο πεδίο έρευνας και εφαρμογής τις φυσικές επιστήμες, ρίχνει φως και δίνει βαρύτητα στις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το θέμα που διδάσκονται κάθε φορά. Η εμφάνιση της εποικοδομητικής θεωρίας χρωστάει πολλά στην εξέλιξη της ψυχολογίας, με τις εργασίες του Jean Piaget, και της επιστημολογίας (Gaston Bachelard) οι οποίες επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό την παιδαγωγική σκέψη και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής έρευνας (Σολομωνίδου, 1999).

Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη, λοιπόν, η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής **νοημάτων** βασισμένη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι επομένως μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις, τις «θεωρίες» που ο καθένας χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα και τις οποίες δεν μπορεί να υποτιμά ο δάσκαλός κατά τις διδακτικές του επιδιώξεις (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Από τη θεώρηση του εποικοδομητισμού δίνεται έμφαση στην **ενεργητικό ρόλο** του μαθητή και στην **επίλυση πραγματικών προβλημάτων** διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρο για τους μαθητές (Κορδάκη, 2000). Αναγνωρίζεται η σημασία της πρότερης γνώσης του μαθητή πάνω στην οποία με βάση την εμπειρία και τον αναστοχασμό οικοδομεί τη νέα γνώση του. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η σημασία του λάθους κατά τη διάρκεια της τροποποίησης του οποίου ο μαθητής μαθαίνει.

Οι βασικές παραδοχές της εποικοδομητικής θεωρίας έχουν διαμορφωθεί με βάση ένα σημαντικό αριθμό ερευνητικών δεδομένων και τις έχει συνοψίσει μια εξέχουσα μορφή της διδακτικής των φυσικών επιστημών, η Rosalind Driver (Σολομωνίδου, 1999):

1. Οι μαθητές δεν θεωρούνται πλέον παθητικοί δέκτες, αλλά τελικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης. Σε κάθε μαθησιακή διαδικασία φέρνουν τις δικές τους προηγούμενες αντιλήψεις και απόψεις.
2. Η μάθηση θεωρείται ότι εμπλέκει το μαθητή με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μάθηση προϋποθέτει την οικοδόμηση νοήματος και συμβαίνει συχνά μέσα από προσωπική διαπραγμάτευση.
3. Η γνώση δεν είναι «κάπου εκεί έξω», αλλά οικοδομείται με προσωπικό και κοινωνικό τρόπο. Το καθεστώς της γνώσης είναι λίγο προβληματικό. Μπορεί να αξιολογείται από το μαθητή ως προς το βαθμό που ταιριάζει με την υπάρχουσα εμπειρία του και είναι συνεπής με άλλες πλευρές της γνώσης του.
4. Οι διδάσκοντες φέρνουν επίσης στις μαθησιακές καταστάσεις τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις. Φέρνουν όχι μόνο τη γνώση που έχουν για το αντικείμενο, αλλά και τις



απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση και όλα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά μέσα στην τάξη.

5. Η διδασκαλία δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά προϋποθέτει την οργάνωση των καταστάσεων μέσα στην τάξη και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με τρόπο που να προωθούν την οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης.

6. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι αυτό το οποίο θα πρέπει να μάθει κανείς, αλλά αποτελεί ένα πρόγραμμα από μαθησιακές δραστηριότητες, υλικά, πηγές, μέσα από τα οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση.

### Γ. Διερευνητική (ή ανακαλυπτική) μάθηση

Η προσπάθεια του μαθητή να μαθαίνει μόνος του, αυτόβουλα, κάνοντας χρήση των εσωτερικών του εμπειριών και δυνατοτήτων ανάγεται στην εποχή του Σωκράτη και του Πλάτωνα. Στην εποχή εκείνη, ο μιν πρώτος αναταράζει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών του, ο δε δεύτερος με τη διαλεκτική του καθορίζει έναν επιστημονικό τρόπο εργασίας στη μάθηση.

Στη σύγχρονη εποχή η προσπάθεια του μαθητή για ανακάλυψη ή διερεύνηση των γνώσεων συστηματοποιήθηκε, οργανώθηκε και τεκμηριώθηκε κυρίως μέσα από τις θέσεις του Jerome Bruner. Οι Ράπτης και Ράπτη (Ράπτης, Ράπτη, 2001) αναφέρουν ότι ο Bruner ανήκει στην κατηγορία των γνωστικών ψυχολόγων της μάθησης, που δίνει έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από την κατανόηση των δομών και των επιστημονικών αρχών ενός αντικειμένου και των τρόπων του σκέπτεσθαι του μαθητευόμενου, καθώς και στην υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μεθόδου, ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από μέρος του μαθητευόμενου. Οι τρόποι σκέψης ή τα συστήματα, τα οποία χρησιμοποιεί ο μαθητευόμενος για να κατανοεί τις πληροφορίες και να αναπτύσσεται γνωστικά (που αντιστοιχούν και στα ιστορικά στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης) είναι κατά τον Bruner (Bruner, 1966):

1. Το σύστημα της πραξιακής αναπαράστασης (enactive representation), στο οποίο η γνώση σχετίζεται με την κίνηση και τη δεξιότητα που προέρχεται από την άμεση επαφή του ατόμου με τα πράγματα (π.χ. το παιδί μετράει τα μολύβια)

2. Το σύστημα της εικονικής αναπαράστασης στο οποίο οι γνώσεις αναπαριστώνται μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων, χωρίς όμως το στοιχείο του αφηρημένου συσχετισμού (π.χ. η εικόνα του παιδιού που μετράει τα μολύβια) και

3. Το σύστημα της συμβολικής αναπαράστασης, που είναι και το ανώτερο, στο οποίο οι γνώσεις παρουσιάζονται με σύμβολα (αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών, ακόμη και χωρίς να στηρίζεται ο μαθητευόμενος σε συγκεκριμένα στοιχεία της εμπειρίας).

Σχετικά με την απόκτηση της γνώσης (Τριλιανός, 2003) ο Bruner υποστηρίζει την ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, κατά την οποία ο μαθητής με τις δικές του δυνάμεις προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του. Εδώ η λογική σκέψη του ατόμου παίζει ρόλο, όμως ο Bruner θεωρεί ότι το άτομο πρέπει να προχωρήσει παραπέρα και να καλλιεργήσει τη διαισθητική σκέψη, που του επιτρέπει να κάνει πνευματικά άλματα, να πρωτοτυπεί, να εφευρίσκει και να συλλαμβάνει ριζοσπαστικές λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις.

Σε μια από τις πιο γνωστές θέσεις του (Φλουρής, 2003), ο Bruner υποστηρίζει ότι **όλοι οι μαθητές είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει**

*η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας.* Η θέση αυτή του Bruner προκάλεσε αρκετές αντιδράσεις, αφού προσέκρουσε στις μέχρι τότε αποδεκτές αντιλήψεις για το θέμα αυτό, αλλά και επέφερε επαναστατικές αλλαγές τόσο στη φύση των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Ο Bruner υπήρξε ο εμπνευστής της ιδέας του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος, με βάση το οποίο έδειξε ότι η γνώση που έχει αναπτυχθεί με τον κατάλληλο για το παιδί τρόπο από πολύ νωρίς και αργότερα γίνεται αντικείμενο μελέτης σε πιο προχωρημένο επίπεδο (έτσι όλοι οι τρόποι αναπαράστασης να υπάρχουν), έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει κτήμα του μαθητή. Η ανακαλυπτική μάθηση και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων δεν αναπτύσσονται ξαφνικά, ως δια μαγείας, ούτε είναι άσχετες με την προηγούμενη εμπειρία του παιδιού. Είναι δεξιότητες που μαθαίνονται, γι' αυτό και πρέπει να είναι μέλημα κάθε δασκάλου. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τα παιδιά προς την «ανακάλυψη» αρχών, νόμων και κανόνων που διέπουν όχι μόνο τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ίδια του τη σκέψη (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Η συμβολή του Bruner υπήρξε μοναδική (Σολομωνίδου, 1999), καθώς συνδύασε την έννοια του χειρισμού των πραγματικών αντικειμένων ως ένα μέρος του μοντέλου ανάπτυξης με τη σωκρατική έννοια της μάθησης ως μια διαδικασία εσωτερικής αναδιοργάνωσης μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης.

### **Δ. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη γνώση**

Σε αντίθεση με την ατομοκεντρική θεωρία του εποικοδομητισμού, άλλοι επιστήμονες, με πρωτοπόρο το Ρώσο Vygotsky, έχουν υποστηρίξει μια κοινωνικοκεντρική θεώρηση της ανάπτυξης, με βάση την οποία τονίζεται ο ρόλος που παίζουν οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες στη γένεση της γνώσης και την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου. Πρόκειται για μια σύγχρονη κατεύθυνση που είναι γνωστή ως κοινωνικο-πολιτιστική προσέγγιση, κατά την οποία η προσωπική σκέψη οικοδομείται με βάση την κοινωνική αλληλεπικοινωνία.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρις στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του κάθε ατόμου, αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτιστικών εργαλείων (όπως είναι η γλώσσα), καθώς και της εσωτερίκευσης των σημασιών με τις οποίες είναι φορτισμένα αυτά τα πολιτισμικά μέσα και εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά και οι κοινωνικές σημασίες τους όχι μόνο διαμεσολαβούν για την πραγματοποίηση των γνωστικών διεργασιών, αλλά εμπεριέχουν νοήματα και τρόπους σκέψης που διαμορφώνουν διαλεκτικά τις ίδιες τις νοητικές διεργασίες (Ράπτης, Ράπτη 2001).

Η θέση του Vygotsky ότι η κοινωνική αλληλεπικοινωνία γεννά τη γνωστική εξέλιξη φαίνεται ξεκάθαρα στο σημείο που προσδιορίζει τη «**ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης**» (zone of proximal development) ως την «*απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της ενδυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους*» (Vygotsky, 1978).

Σε διδακτικό επίπεδο η έννοια της επικείμενης ανάπτυξης σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να προσδιορίζει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων του

παιδιού και κατόπιν να εντοπίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1997).

### Ε. Συνεργατική μάθηση

Στη σύγχρονη εποχή, κοινωνικοί παράγοντες, όπως η αριθμητική συρρίκνωση των μελών της οικογένειας και η εξαφάνιση της γειτονικής «αλάνας», περιόρισαν τις εκτός σχολείου δυνατότητες κοινωνικοποίησης των παιδιών (Ματσαγγούρας, 1997). Την ίδια στιγμή η σύγχρονη αγορά εργασίας αναζητά άτομα που έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται ομαλά μέσα σε δίκτυα επικοινωνίας. Τα δύο αυτά στοιχεία κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη να καλύψει το σχολείο το έλλειμμα κοινωνικοποίησης, γεγονός που οδήγησε στη χρήση και ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 1997).

Με την ευρύτερη της έννοια, η **συνεργατική μάθηση** μπορεί να οριστεί ως «η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών» (Σγουροπούλου, Κουτουμάνος 2001). Η συνεργατική μάθηση αποφέρει κέρδος σε κάθε άτομο με χρήση των πόρων της ομάδας και αποτελεί πηγή πολύτιμων αποτελεσμάτων που δεν έχουν ακόμα διαπιστωθεί στην ακαδημαϊκή και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση: αυξημένη ικανότητα στην ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, κ.λπ. Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση μπορεί να προσφέρει καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς έχει διαπιστωθεί ότι «όταν κάποιος δημοσιοποιεί τη γνώση του αποκτά καλύτερη αντίληψη σχετικά με ένα αντικείμενο» (Sharan, 1990).

Επιπλέον των ακαδημαϊκών επιχειρημάτων, η χρήση της συνεργατικής μάθησης παρουσιάζει αρκετά σημαντικά πλεονεκτήματα. Τα κυριότερα από αυτά είναι τα εξής (Σγουροπούλου, Κουτουμάνος 2001):

- προώθηση των διαπολιτισμικών σχέσεων και της επαφής με διαφορετικές κουλτούρες, ιδεολογίες, κ.λπ.
- αύξηση αυτοεκτίμησης: στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης τα μέλη της εργάζονται με κοινό στόχο και συμφωνημένους ρόλους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης και καλλιέργειας ενός φιλικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση. Ένα τέτοιο πλαίσιο ευνοεί την κοινωνικοποίηση των ατόμων και μπορεί να έχει ιδιαίτερα ευεργετικές επιδράσεις στα μέλη εκείνα που για διάφορους λόγους (π.χ. μειωμένη αυτοεκτίμηση) διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους.
- επιπλέον κίνητρα μάθησης: είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι αισθάνονται την ανάγκη να ζουν σε κοινωνικές ομάδες. Παιδιά και έφηβοι σχηματίζουν μικρές ομάδες με κοινούς στόχους (παιχνίδι, διασκέδαση) και από αυτή τη συνύπαρξη αντλούν μεγάλη συναισθηματική ικανοποίηση. Η οργάνωση, επομένως, των μαθητών ή/και επαγγελματιών σε κοινότητες μάθησης με στόχο τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών γνωσιακών στόχων είναι απόλυτα προσαρμοσμένη στη φύση και στις ανάγκες τους, ενώ αντίθετα η απομόνωσή τους παραβιάζει τις έμφυτες τάσεις τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Για τους παραπάνω λόγους η εργασία των ατόμων στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης μπορεί από μόνη της να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για μάθηση.
- προώθηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την οργάνωση και την εργασία στο πλαίσιο ομάδων.

### ΣΤ. Ο κύκλος της μάθησης

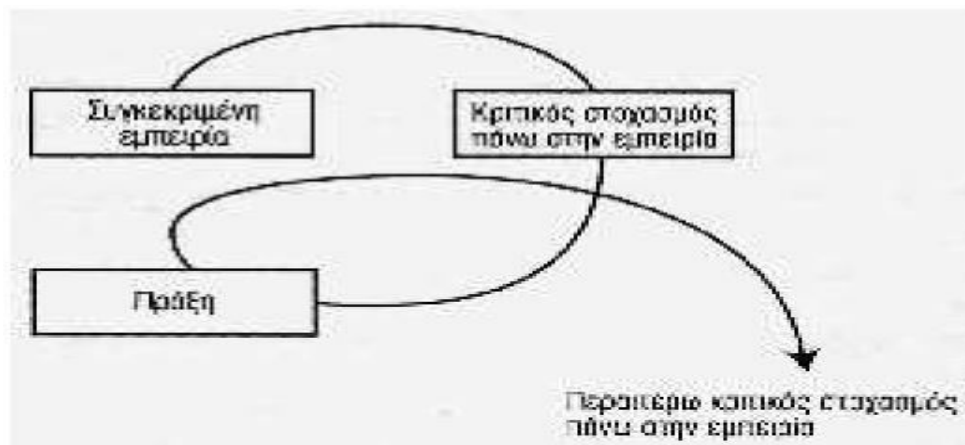
## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Το 1984 ο David Kolb παρουσίασε τη δική του θεωρία της *εμπειρικής μάθησης* (experiential learning) και πρότεινε ένα μοντέλο που ονομάστηκε «κύκλος μάθησης». Η θεωρία του Kolb βασίστηκε σε θεμέλια άλλων επιστημόνων που ασχολήθηκαν με την επίδραση της εμπειρίας στη μάθηση όπως οι Dewey, Lewin και Piaget. Σύμφωνα με τον Kolb, «η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας».

Η εμπειρική μάθηση κατά Kolb περιλαμβάνει έξι χαρακτηριστικά (Smith, 2001):

1. Η μάθηση εκλαμβάνεται ως διαδικασία και δεν προσδιορίζεται από το αποτέλεσμα.
2. Η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία.
3. Η μάθηση απαιτεί την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των αντίθετων τρόπων προσαρμογής στον κόσμο.
4. Η μάθηση είναι μια ολιστική (holistic) διαδικασία.
5. Η μάθηση προϋποθέτει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.
6. Η μάθηση είναι διαδικασία που δημιουργεί γνώση.

Ο κύκλος μάθησης αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία άτομα, ομάδες και οργανισμοί προσέχουν και καταλαβαίνουν τις εμπειρίες τους και κατά συνέπεια τροποποιούν τη συμπεριφορά τους με βάση αυτές.



Σχήμα 10: Κύκλος της μάθησης Kolb (Πηγή: Rogers, 1999:152.)

Η αποτυχία σε κάποιες προσπάθειες οφείλεται σε λάθη που επαναλαμβάνονται ή στην έλλειψη ικανότητας για μάθηση από την εμπειρία. Ο κύκλος της μάθησης βασίζεται στην ιδέα ότι όσο περισσότερο το άτομο συγκεντρώνεται σε μία εργασία τόσο αυξάνει την πιθανότητα να τροποποιήσει προς το καλύτερο την προσπάθειά του.

Ο κύκλος της μάθησης περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. *Ενεργητικός πειραματισμός*: Ο εκπαιδευόμενος βασιζόμενος στις γνώσεις και τις εμπειρίες του και έχοντας να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα, προετοιμάζεται να πάρει αποφάσεις, επιθυμεί να δράσει, να εφαρμόσει στην πράξη όσα μαθαίνει.

2. *Συγκεκριμένη εμπειρία:* Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευόμενος δρα, αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις, «εμβυθίζεται» στην εμπειρία έχοντας συγκεντρωμένη την προσοχή του, χωρίς όμως να συλλογίζεται. Έτσι προσλαμβάνει άμεσα πληροφορία. Οι αισθήσεις του είναι σε εγρήγορση και αποτελούν την οδό πρόσληψης της πληροφορίας, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει σχέσεις με άλλους ανθρώπους και βιώνει συναισθήματα.
3. *Επεξεργασία και παρατήρηση:* Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν εξετάζονται προσεκτικά μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες προτού οδηγήσουν σε κρίσεις. Γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων της δράσης, κατανοείται η σημασία τους, εξάγονται συμπεράσματα.
4. *Αφηρημένη θεωρητικοποίηση:* Οι αποκτηθείσες εμπειρίες ταξινομούνται, συνδέονται με επιστημονικά δεδομένα, με θεωρητικές προσεγγίσεις, αντλούνται γενικές αρχές, διαμορφώνονται κανόνες δράσης, αποσαφηνίζονται οι σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν λειτουργεί μόνο με τρόπο γραμμικό και αυστηρά προγραμματισμένο. Το σχήμα του κύκλου μάθησης πρέπει να ληφθεί ως ένα σχήμα που είναι δυνατή η μερική αλληλοκάλυψη των σταδίων γιατί είναι πιθανό να συνεχίζουμε να προετοιμαζόμαστε για δράση ενώ ήδη οι συνθήκες μας έχουν οδηγήσει σε αυτή, να αναζητούμε την αξιολόγηση των πράξεων μας όχι αμέσως μετά τη δράση αλλά ενόσω δρούμε, ακόμα και ενόσω στοχαζόμαστε με βάση τις αποκτηθείσες εμπειρίες καθώς και ενόσω αφομοιώνουμε τις εμπειρίες συχνά εξακολουθούμε να δρούμε κ.λ.π.

Η πορεία της μάθησης δεν έχει δεδομένο σημείο εκκίνησης. Κάθε στάδιο πηγάζει από το άλλο και με τη σειρά του επωάζει το επόμενο που και αυτό προωθεί και εμπεριέχει ένα άλλο. Κάθε στάδιο του κύκλου πρέπει να ληφθεί ως αίτιο και ταυτόχρονα ως αιτιατό του άλλου. Επομένως **κάθε εκπαίδευση είναι επανεκπαίδευση**. Έτσι ο κύκλος μπορεί να θεωρηθεί ως σπείραμα (spiral), δηλαδή ως διαδικασία περιοδικά επαναλαμβανόμενη.

Το ειδικό βάρος κάθε σταδίου εξαρτάται από τους στόχους τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός. Καθένας έχει το δικό του τρόπο και ρυθμό, τα δικά του δυνατά και αδύνατα σημεία προκειμένου να προσεγγίζει τα διάφορα στάδια του κύκλου μάθησης.

Με την ενότητα αυτή ολοκληρώσαμε την αναφορά μας στις θεωρίες μάθησης και συνεχίζουμε με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη βάση των οποίων μπορούμε, και σύμφωνα με τη σύγχρονη θεώρηση οφείλουμε, να δημιουργήσουμε τα αξιολογικά μας κριτήρια.

## Κεφ. 6:

### Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Για να επιτευχθεί καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται διάφορες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Κόκκοτας-Βλάχος-Καρανίκας 1995).

Ως τέτοια εργαλεία μπορούν να θεωρηθούν οι ερωτήσεις, οι σωκρατικοί διάλογοι, οι μεταφορές, οι αναλογίες, η λύση των προβλημάτων, η γνωστική σύγκρουση, οι σχηματικές αναπαραστάσεις του πλέγματος των εννοιών (Concept Mapping), το δραματικό παιχνίδι, η προσομοίωση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή κ.τ.λ.π.. Ας τις εξετάσουμε συνοπτικά. (<http://www.primedu.uoa.gr/sciedu/BIBLIO/bookTeachers/introduce/4theories.htm>).

#### 1. Οι Ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις στη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρούνται εργαλεία για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Στο πλαίσιο της εποικοδόμησης στοχεύουν στην αποκάλυψη του βαθύτερου πιστεύω του μαθητή με την έκφραση της προσωπικής και της αυθεντικής του γνώμης. Απευθύνονται σ' όλους τους διδασκόμενους, και αποτελούν μια προέκταση της φάσης του προσανατολισμού προς το θέμα της διδασκόμενης ενότητας.

Ακολουθούν μετά από ένα μικρό κείμενο, μια εικόνα ή μια σειρά από εικόνες, μια παρατήρηση ή ένα σχόλιο που ακούστηκε στη φάση του προσανατολισμού. Δομούνται συντακτικά κατά τέτοιο τρόπο ώστε να τονίζεται το προσωπικό στοιχείο, η έκφραση γνώμης και το κλίμα ελευθερίας μέσα στο οποίο θα γίνει η συζήτηση.

#### 2. Οι Σωκρατικοί διάλογοι

Ο Σωκράτης, στην προσπάθεια του να εκμαιεύσει τις απόψεις των μαθητών του εισήγαγε το διάλογο. Άφηνε τους συνομιλητές του να ομιλούν και μετά ρωτούσε. Με τον τρόπο αυτό διευκόλυνε τη διαπίστωση των αντιφάσεων των συνομιλητών του. Υποστηρίζεται (Βοσνιάδου & Brewer 1988) ότι στο σχολικό επίπεδο, η αναδιοργάνωση των γνώσεων πρέπει να προκύπτει από τις προσπάθειες του δασκάλου να κατευθύνει το παιδί στην οικοδόμηση ενός νέου σχήματος. Στην εκπαίδευση των ενηλίκων στη θέση της απομνημονευτικής μάθησης προτείνεται η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow J.). Στο σωκρατικό μοντέλο ο δάσκαλος κατανοεί τις απόψεις του μαθητή, μπορεί να δημιουργεί τον κατάλληλο προβληματισμό και να τον κατευθύνει στη δημιουργία εννοιολογικά συνετών θεωριών.

Ο διδάσκων θέτει συνεχώς ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε ερώτηση να στηρίζεται στις προηγούμενες, κι έτσι οι διδασκόμενοι να καταλήξουν στις απόψεις που επιδιώκει ο ίδιος ο διδάσκων. Σύμφωνα με τη γενική άποψη, η γνώση είναι μια σύνδεση ανάμεσα στις κατάλληλες ερωτήσεις και τις σωστές απαντήσεις. Αυτή η σύνδεση εδώ γίνεται από τον ίδιο το διδασκόμενο και έτσι εξασφαλίζει την κατανόηση της γνώσης.

#### 3. Η Μεταφορά και η Αναλογία στη διδασκαλία

Οι διδασκόμενοι, όταν προσεγγίζουν έναν τομέα που δεν τους είναι αρκετά οικείος, ανακαλούν στη μνήμη τους ένα πρόβλημα του οποίου γνωρίζουν τη λύση και που το θεωρούν ανάλογο με το προς επίλυση πρόβλημα, δηλαδή ανατρέχουν στον αναλογικό συλλογισμό.

Η μεταφορά μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο επικοινωνίας και ως εργαλείο σκέψης αφού με τη χρήση του λόγου συμβάλλει στην επέκταση των δυνατοτήτων μας για επικοινωνία. Διευκολύνει τη δραστηριότητα κωδικοποίησης και ανάκλησης των πληροφοριών από τη μνήμη και βελτιώνει έτσι την ικανότητα του υποκειμένου να θυμάται.

Κατά τον Ortony (1979), η μεταφορά στον προφορικό λόγο μεταφέρει τα επιπλέον μηνύματα που δεν κωδικοποιούνται στη γλώσσα. Στο γραπτό λόγο όμως, η χρήση της είναι δύσκολη και ίσως σε μερικές περιπτώσεις επικίνδυνη επειδή μπορεί να δημιουργήσει παρανοήσεις. Ο συγγραφέας όμως, εάν γνωρίζει σε ποιον αναγνώστη απευθύνεται, μπορεί να χρησιμοποιήσει μεταφορές που διευκολύνουν τη μάθηση.

Αλλά, το πρόβλημα που τίθεται στη μεταφορά είναι αν οι διδασκόμενοι γνωρίζουν τη γνώση που υποδηλώνεται στη μεταφορά, δηλαδή όταν το εννοιολογικό πλαίσιο που χρησιμοποιεί ο διδασκόμενος για να ερμηνεύσει ένα φαινόμενο είναι διαφορετικό από αυτό του διδάσκοντος. Αν ο διδάσκων, όμως, έχει μελετήσει το τι στοχεύει να μάθει ο διδασκόμενος για κάποια συγκεκριμένη έννοια, τότε η μάθηση θα διευκολύνεται με τη μεταφορά.

Ο ρόλος της μεταφοράς είναι πολυδιάστατος στη διδασκαλία και στη μάθηση (Petrie 1986). Μεταφέρει μάθηση και κατανόηση από κάτι που είναι πολύ γνωστό σε κάποιο άλλο που είναι λιγότερο γνωστό, μεταφέρει νοήματα και κατανόηση μέσω της σύγκρισης (Slight 1987). Οι μεταφορές είναι απαραίτητες για τη μάθηση στην οποία η γνώση είναι αποτέλεσμα ριζοσπαστικής αναδιοργάνωσης, βοηθούν στην υπερνίκηση ορισμένων γνωστικών περιορισμών, η χρήση τους υποδηλώνει την ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ φαινομενικά ξεχωριστών περιοχών και εξερευνά το βαθμό που αυτές σχετίζονται.

#### 4. Η Επίλυση προβλημάτων

Όσοι υποστηρίζουν τη θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης δέχονται ότι η μάθηση μέσω της επίλυσης των προβλημάτων είναι μια πολύ καλή προσέγγιση για τη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών. Στις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως είναι η λογοθεραπεία η μελέτη περίπτωσης είναι η προτεινόμενη μορφή αυτής της εκπαιδευτικής τεχνικής. Τα προβλήματα που χρησιμοποιούνται είναι ανοικτού τύπου, υπάρχει δηλαδή η «καλύτερη» λύση και όχι η μοναδική σωστή λύση.

Η στρατηγική της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων εφαρμόζεται σε ομάδες διδασκόμενων και λιγότερο σε μεμονωμένα άτομα. Οι διδασκόμενοι είναι υποχρεωμένοι να βρουν μόνοι τους τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν στα προβλήματα και επειδή αναφέρονται στην καθημερινή ζωή τους προκαλούν το άμεσο ενδιαφέρον. Ο ρόλος του δασκάλου είναι συμβουλευτικός. Αυτός δομεί το υλικό κατά τέτοιο τρόπο ώστε η επίλυση του προβλήματος να προκύπτει ως ένα φυσικό μέρος της διδασκαλίας.

Η προσέγγιση που ακολουθεί είναι παρόμοια με αυτή της εποικοδομητικής μάθησης. Χρησιμοποιεί τις ιδέες των φοιτητών και τις δεξιότητες τους, επιβάλλει τη συζήτηση των

ιδεών της ομάδας, τις σκέψεις και τις γνώσεις τους. Η ευθύνη της μάθησης μετατίθεται στους διδασκόμενους, αφού είναι δική τους απόφαση ποια θα επιλεγεί ως καλύτερη λύση.

Κατά τους Bentley και Watts (1992), η στρατηγική της επίλυσης προβλημάτων βοηθάει τους διδασκόμενους να γίνουν κάτοχοι ενός έργου μάθησης. Είναι μια μορφή ενεργητικής και αποκαλυπτικής μάθησης στην οποία οι διδασκόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικά, όταν μετέχουν ενεργά σε ενδιαφέροντα έργα. Είναι μέσο για τη διδασκαλία πολλών επιστημονικών δεξιοτήτων και για τη διδασκαλία του περιεχομένου της επιστήμης. Παρέχει την ευκαιρία αντιμετώπισης πραγματικών προβλημάτων της ζωής και αποτελεί μία από τις υψηλότερες και πολυπλοκότερες μορφές της ανθρώπινης νοητικής δραστηριότητας.

Για την επίλυση ενός προβλήματος το άτομο έχει ένα σκοπό, που για να επιτευχθεί πρέπει να μετατοπίσει ένα «εμπόδιο» δηλαδή ισχύει η σχέση:

Πρόβλημα = σκοπός + εμπόδιο

Οι δραστηριότητες, πνευματικές ή φυσικές, στις οποίες προβαίνει κάποιος για την επίτευξη του σκοπού μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν τη λύση του προβλήματος. Τα στοιχεία, οι σχέσεις και οι συνθήκες αποτελούν τα δεδομένα του προβλήματος και συνθέτουν την αρχική του κατάσταση.

Το εμπόδιο που εξαρτάται από το λύτη και τη θέση του προβλήματος, τον δυσκολεύει να μετασχηματίσει την αρχική κατάσταση του προβλήματος σ' αυτή που επιθυμεί.

Επίλυση του προβλήματος είναι η ενεργή διαδικασία προσπάθειας να γίνει αυτός ακριβώς ο μετασχηματισμός. Η **μεταγνώση**, δηλαδή τι γνωρίζουμε για το πώς γνωρίζουμε, τον καθοδηγεί στην επίλυση του προβλήματος. Είναι απαραίτητο ο λύτης να αναγνωρίσει και να καθορίσει το πρόβλημα. Αφού συμβεί αυτό, κάνει ένα «νοητικό χάρτη» των στοιχείων, των σχέσεων και των σκοπών του προβλήματος.

Η πληροφορία εισέρχεται νοητικά και ερμηνεύεται από την αρχική κατάσταση.

Οι εσωτερικές αναπαραστάσεις επιτρέπουν στα άτομα να κατανοήσουν ένα πρόβλημα και να σκεφτούν για τη λύση του. Η επίλυση προβλημάτων αφορά την κατασκευή ενός νοητικού μοντέλου που πολλές φορές αποτελεί τη διαδικασία της συγκεκριμενοποίησης.

### **5. Σχηματικές αναπαραστάσεις του πλέγματος των εννοιών των μανθανόντων («χάρτης εννοιών», «mind mapping»)**

Οι σχηματικές αναπαραστάσεις των εννοιών και των διασυνδέσεων που υπάρχουν μεταξύ τους, για τις οποίες κάναμε λόγο στο κεφάλαιο 2 (ΦΥ.Π.Ρ.Ε.), αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι έννοιες και η διαπλοκή τους σχετίζονται με τις απαντήσεις των μανθανόντων όταν περιγράφουν καταστάσεις ή μεταβολές. Η σύγκριση του χάρτη ιδεών των μανθανόντων και



αυτού που στοχεύουμε να έχουν στο τέλος μιας σειράς μαθημάτων, μας επιτρέπει να σχεδιάσουμε τη διδακτική μας πορεία.

### 6. Δραματικό παιχνίδι ή παιχνίδι ρόλων

Ο όρος «δραματικό παιχνίδι» έχει διπλό χαρακτήρα. Από τη μια μεριά είναι «παιχνίδι» που εμπεριέχει τα στοιχεία του αυθορμητισμού, της έκφρασης, της δημιουργίας, της ομαδικότητας και από την άλλη, μια δραστηριότητα «βιωματικής πράξης και αγώνα» (Fare, U. Lascar, S. 1990, Γραμματάς Θ. 1996).

Αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως θεατρικό παιχνίδι, δημιουργικό δράμα, δημιουργική έκφραση και δραματοποίηση (Σέργη, Λ. 1987, Άλκηστις 1989).

Μέσα από το παιχνίδι και την πράξη η μάθηση αναδύεται αβίαστα, φυσιολογικά και ευχάριστα (Κουρετζής Λ. 1991). Χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η πρόσβαση στην εμπειρική βιωματική μάθηση, η ελευθερία για τις ερωτήσεις του τύπου «τι θα γίνει αν...», η επαφή με διαφορετικές απόψεις, η ενθάρρυνση για υπόθεση, πρόβλεψη, ανάλυση, σύνθεση, ανοχή για την αβεβαιότητα, η απουσία των «σωστών απαντήσεων».

Το δραματικό παιχνίδι έχει μια πολύ σπουδαία διάσταση, το ρόλο. *«Μέσα από αυτόν το παιδί παύει να υπάρχει και να λειτουργεί στη διάσταση του πραγματικού και εισέρχεται στον κόσμο του φανταστικού ή του διαφορετικού»* (Γραμματάς 1996).

Προσφέρεται για τη διδασκαλία εννοιών, για τις οποίες οι διδασκόμενοι δεν έχουν εμπειρία.

### 7. Οι Προσομοιώσεις σε Ηλεκτρονικό Υπολογιστή

Ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τον κόσμο που τον περιβάλλει, να προβλέψει την αρχή και την εξέλιξη των γεγονότων και των φαινομένων, τη λειτουργία συστημάτων, δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις ή νοητικά μοντέλα. Με βάση αυτά τα μοντέλα κατασκευάζει ένα νέο τεχνητό κόσμο, που μιμείται, αναπαριστά, ή αναπαράγει την πραγματικότητα (Ράπτης 1997). Επιχειρείται με εικόνες, χάρτες, προπλάσματα κ.λ.π. μια αισθητοποίηση και οπτικοποίηση της πραγματικότητας με στατικό χαρακτήρα. Οι υπολογιστές όμως παρέχουν στο χρήστη πιο δυναμικά μοντέλα μέσα από ειδικά πακέτα λογισμικού, ηλεκτρονικά βιβλία, προγράμματα προσομοίωσης και κίνησης.

Στη εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η μέθοδος αυτή έχει πολλά να προσφέρει σε εκείνους που στερούνται της ευχέρειας στη χρήση του λόγου, όπως π.χ. είναι η περίπτωση της δυσλεξίας όπου η δυσχέρεια αυτή συνυπάρχει με συνήθη ή και υψηλό δείκτη νοημοσύνης.

### 8. Η Εργασία σε ομάδες

Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μία ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική με πάρα πολλά πλεονεκτήματα τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τους διδασκόμενους. Το πλήθος των μελών καλό είναι να είναι τέσσερα.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

---

Η σύσταση της ομάδας δηλαδή κατά πόσο θα είναι ομοιογενής ή ετερογενής, εξαρτάται από τον επιδιωκόμενο σκοπό. Εάν επιζητούμε την καλλιέργεια της συγκλίνουσας γνώσης τότε συνιστάται η ομοιογενής σύσταση ώστε να προκύπτει προστιθέμενη γνωστική αξία. Εάν επιζητούμε την καλλιέργεια της αποκλίνουσας γνώσης ή την ανάπτυξη σχέσεων τότε συνιστάται η ανομοιογενής σύσταση της ομάδας.

Αναφορικά με τη διαδικασία της λειτουργίας της ομάδας θα προτείνουμε να ξεκινάμε από την στοχαστική επεξεργασία του προς εξέταση ερωτήματος στο ατομικό επίπεδο, στην συνέχεια να περάσουμε στη δυάδα, ακολούθως στην τετράδα, όπου θα ζητήσουμε να δοθεί ένα όνομα και να διανεμηθούν οι ρόλοι του συντονιστή, του γραμματέα, του εκπροσώπου προς την ολομέλεια και του παρατηρητή (ο οποίος καταγράφει το Πως γίνεται κάτι και όχι τόσο το Τι), μετά στην ολομέλεια με την παρουσίαση από τον εκπρόσωπο της ομάδας, συνεπικουρούμενο από τα υπόλοιπα μέλη, και τέλος αφού με τη βοήθεια του διδάσκοντος πραγματοποιηθεί η σύνθεση των απόψεων των ομάδων σε ένα τελικό νοητικό σχήμα να δοθεί χρόνος για μία επεξεργασία και πάλι σε ατομικό επίπεδο. Σχηματικά θα αναπαριστούσαμε αυτή τη διαδικασία ως ακολούθως: 1-2-4-ολομ. -1.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι ανωτέρω εκπαιδευτικές τεχνικές βοηθούν πολύ στην ενίσχυση των αντιλήψεων του ατόμου, την απόκτηση γνώσεων και τη δημιουργία σαφών αναπαραστάσεων. Εκείνο, όπως που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι οι ενεργητικές τεχνικές οφείλουν να αποτελούν οργανικό μέρος ενός εκπαιδευτικού σχεδίου, όπως παρουσιάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, να εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους για την επίτευξη των οποίων να προβλέπονται συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και όχι απλά να παρατίθενται (οι ενεργητικές τεχνικές) χωρίς τις ανωτέρω προϋποθέσεις. Τότε, και μόνο τότε, εξυπηρετούν τη διαφορετικότητα που αποτελεί βασική έννοια στην ειδική αγωγή και όχι μόνον.

### Η Συμβολή των Δεξιοτήτων Σκέψης στη βελτίωση της Μάθησης<sup>28</sup>

#### Εισαγωγή

Όπως δηλώνει ο Gehart Rott, (Καλαντζή-Ασίζι Α., 1996:40) από τον επιστημονικό χώρο της Εκπαιδευτικής συμβουλευτικής: *«Η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα γνωσιακά σχήματα, στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά αποτελεί αξιόλογο εργαλείο για την επιτυχή δράση στην ανώτατη εκπαίδευση. Είναι σημαντικό και για τους φοιτητές και για τους επαγγελματίες να εμβαθύνουν και να δώσουν ώθηση σε αυτό το ζήτημα».*

Μία τέτοια αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δεξιότητες σκέψης και ειδικότερα στον τρόπο με το οποίο προσλαμβάνουμε και αναπαριστούμε μέσα μας την εξωτερική πραγματικότητα, τη συγκρότηση της αυτοεκτίμησης και την αποτελεσματικότητα αναφορικά με το φαινόμενο της μάθησης επιχειρεί να προσεγγίσει συνοπτικά το ανά χείρας κείμενο μέσα από την παρουσίαση ενός επιμορφωτικού σχήματος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο έχει εφαρμοστεί στην πράξη και έχει αξιολογηθεί από τους ίδιους τους επιμορφούμενους (Tsiros; Kasimati 2009).

#### 6.1. Η έννοια της «μάθησης»

Όπως είδαμε προηγουμένως, πολλοί επιστήμονες επιχείρησαν να προσεγγίσουν την έννοια της «μάθησης» ως μια νοητική λειτουργία, αλλά ταυτόχρονα και ως μια πολύπλευρη αναγκαιότητα της ζωής του ανθρώπου (Κόκκος, Καραλής & Παλής, 2006), με την οποία νοούνται όλες οι σχεδόν μόνιμες αλλαγές που προξενούνται εκούσια στα πρότυπα δράσης και σκέψης ενός ατόμου, καθώς και στα συναισθήματά του (Αλμπέρτη, 2006). Ο Rogers (1999) την ορίζει ως μια διαδικασία, που μπορεί να προκαλέσει χρήσιμες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης νόησης και συμπεριφοράς. Κατά τον Jarvis (2004), μέσα από τη μάθηση η εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα. Η μάθηση δεν συντελείται απλώς με τη μεταφορά γνώσεων και πληροφοριών, αλλά είναι μια πολύπλοκη διεργασία αφομοίωσης των παραστάσεων του ατόμου, σε συνεργασία με άλλα άτομα και σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του (όπως κίνητρα, ηλικία, επιδιώξεις), αλλά και η γενική κουλτούρα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και κινείται. Η διαδικασία αυτή καταλήγει τελικά σε επιθυμητές και ωφέλιμες αλλαγές της συμπεριφοράς του. Επομένως η μάθηση δεν είναι ατομική υπόθεση, αλλά μια ενεργός κοινωνική διαδικασία.

Όπως, επίσης είδαμε, πολλοί συγγραφείς εκφράζουν τη διαδικασία της μάθησης ως : τον «κύκλο της μάθησης», που συνεχίζεται αδιάκοπα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Σύμφωνα με τους Kolb, Rubin & Osland (1991), η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένας κύκλος με τα εξής τέσσερα στάδια:

- εμπειρία (βίωση ενός συγκεκριμένου γεγονότος).
- σκέψη, συλλογισμός (εντοπισμός σημείων της εμπειρίας, επεξεργασία τους και άσκηση κριτικής).
- θεωρητικοποίηση (ερμηνεία και κατανόηση των σημείων αυτών).
- πειραματισμός (προγραμματισμός και επεξεργασία περαιτέρω ενεργειών), που τελικά οδηγούν σε νέες εμπειρίες.

<sup>28</sup> Τσίρος Χ. (2012). Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, αυτοέκδοση. ISBN: 978-960-93-4268-1 (σελίδες 180). Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος Κεφ. 6, σελ. 134-139

Ο μαθησιακός αυτός κύκλος (ή μάλλον ελλικοειδές-σπιδάλ) μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής ανανέωση των γνώσεων με προσθήκη νέων, με αφετηρία οποιοδήποτε από τα παραπάνω στάδια.

Στις σύγχρονες κοινωνίες η παραγωγή και η συγκέντρωση διαφόρων πληροφοριών και γνώσεων αυξάνει με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, γεγονός που δυσκολεύει την διαδικασία εκμάθησής τους. Με αποτέλεσμα το σημαντικό να μην είναι τόσο η απομνημόνευση πληροφοριών και γνώσεων, που πολύ γρήγορα δεν θα ισχύουν ούτε θα ωφελούν, όσο η **ανάπτυξη ενός νέου είδους δεξιοτήτων σκέψης**, που αφορούν τη δυνατότητα εξεύρεσης της πληροφορίας και της γνώσης, όταν το άτομο την έχει πραγματικά ανάγκη. Ολοένα και περισσότερο γίνεται εμφανές και αποδεκτό ότι η μάθηση έγκειται λιγότερο στην αποθήκευση των γνώσεων και περισσότερο στη δεξιότητα της ερευνητικής σκέψης και της ορθής χρήσης της, διό και το ενδιαφέρον για το ανά χείρας άρθρο.

### 6.2. Δεξιότητες σκέψης : Ορισμός και εκπαιδευτικά οφέλη

Οι δεξιότητες της σκέψης και οι στρατηγικές της επίλυσης προβλημάτων οδηγούν στην διδακτική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα και αποτελούν μία περιζήτητη ιδιότητα τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκόμενων. Αν οι μαθητές δυσκολεύονται, λόγω μη επαρκών δεξιοτήτων σκέψης ή μη αποτελεσματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, τότε η *αυτοεκτίμηση* και η με αυτή συνδεδεμένη μαθησιακή επίδοση πάσχουν (Μπότσαρη Ε. 2001, Τσίρος, Χ., 2007, 2008). Αν οι διδάσκοντες βιώνουν, λόγω ανεπαρκών στρατηγικών σκέψης και μη αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας μειωμένη αυτοεκτίμηση, τότε ένας φαύλος κύκλος εμφάνισης του συνδρόμου της *επαγγελματικής εξουθένωσης* και της διδακτικής αναποτελεσματικότητας αρχίζει (Τσίρος, Χ., Παπαπέτρου, Σ., 2008, 2009).

Αντιθέτως, όταν τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι αποκτήσουν δεξιότητες σκέψης αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αντιστοίχως, τότε και η διδακτική και μαθησιακή τους δεξιότητα αυξάνεται με αποτέλεσμα, πέρα από αναμενόμενη επιτυχία στο διδακτικό και μαθησιακό έργο, και ένα αίσθημα *ευεξίας*, κάτι που αποτελεί όλο και μία περιζήτητη προσωπική κατάκτηση στο χώρο της εκπαίδευσης και της υγείας (Τσίρος, Χ., 2008 ; Τσίρος, Χ., Παπαπέτρου Σ. 2009).

### 6.3. Γνωστικό ή μαθησιακό ύφος: ορισμός και εκπαιδευτικές συνέπειες

Η εκπαιδευτική ψυχολογία μας βεβαιώνει ότι: «*οι μαθητές έχουν τις ατομικές τους προτιμήσεις για τη μελέτη και τη μάθηση, οι οποίες αποκαλούνται μαθησιακό ή γνωστικό ύφος*» (Elliot, N. Stephen, Kratochwill R.Thomas, Cook Joan Littlefield, Travers John F., 2008: 387).

Ο όρος μαθησιακό ύφος (στιλ) χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψει τις ατομικές διαφορές στη μάθηση και βασίζεται στην παραδοχή, ότι κάθε άτομο έχει το δικό του τρόπο να μαθαίνει, δηλαδή, να συλλέγει, να επεξεργάζεται και να οργανώνει τις πληροφορίες (Πλατσίδου, Μ., Ζαγόρα, Χ., 2006:160).

Μπορούμε να σκεφθούμε το ύφος σαν μία στρατηγική που χρησιμοποιείται συστηματικά (συνήθως μη συνειδητά) σε μεγάλη ποικιλία εργασιών (Silver and others 1997). Ως γνωστικό ύφος συνδέεται με τη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, ενώ, ως μαθησιακό ύφος τονίζει τις προτιμήσεις στη μάθηση και στη μελέτη, που είναι, ουσιαστικά οι δύο όψεις του αυτού νομίσματος. Άρα, το ύφος συνδέεται με μεγάλο φάσμα προτιμήσεων, από τις συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές μέχρι συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες (Curry, L. 1987). Στη συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνουμε την προσοχή μας σε μία από αυτές, εκείνη του κυρίαρχου αισθητηριακού τύπου για την

οποία υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα θεμελιωμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Τσίρος, 2006, 2007, 9; Tsiros 2010).

Αποτελεί κύριο μέλημα του διδάσκοντος να φροντίσει ώστε οι μαθητές του να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με το οποίο προτιμούν να ενεργήσουν όταν πρόκειται να μάθουν (Felder & Silverman 1988). Αυτό, όμως, ο διδάσκων δεν μπορεί να το επιτύχει παρά μόνο μέχρι το βαθμό που το έχει επιτύχει για τον εαυτό του καθώς ισχύει το «*ουκ αν λάβεις παρά του μη έχοντος*». Και το τελευταίο δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα από κατάλληλο επιμορφωτικό σχήμα.

Όπως, εύστοχα επισημάνθηκε (Robert Stenberg, 1977. Στο Elliot, N. Stephen, Kratochwill R. Thomas, Cook Joan Littlefield, Travers John F., 2008: 388), το γνωστικό ύφος έχει σημαντικές συνέπειες στη καθημερινή διδακτική πράξη. Η γνώση του μαθησιακού ύφους του μαθητή δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να βελτιώσει τη διδακτική του αποτελεσματικότητα ταιριάζοντας τη δική του στρατηγική διδασκαλίας με τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών του. Ο ίδιος ερευνητής έθεσε μάλιστα ένα ενδιαφέρον ερώτημα: *«μήπως οι εκπαιδευτικοί ανταμείβουν τους μαθητές που έχουν ύφος μάθησης παρόμοιο με το δικό τους, εξισώνοντας έτσι το ύφος με την επιτυχία;»*

Καθώς αυξάνεται όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον για ύφος μάθησης, η προειδοποίηση του Stenberg είναι πολύ επίκαιρη. Ανάλογη και η προτροπή του προς τους εκπαιδευτικούς: *«μην περδεύετε το ύφος με την ικανότητα, γιατί διαφορετικά θα διδάσκετε και θα αξιολογείτε τους μαθητές με τρόπο που θα ευνοεί μαθητές με συγκεκριμένο ύφος σκέψης και μάθησης, αλλά θα θέτει άλλους μαθητές σε σαφώς μειονεκτική θέση»* (Stenberg, 1994).

Έρευνες που έχουν γίνει και στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Σχ. 1) τεκμηριώνουν ότι: τόσο η μεταβλητή «επίδοση στη Γλώσσα» όσο και η μεταβλητή «επίδοση στα Μαθηματικά» στο Δημοτικό σχολείο έχουν θετική συνάφεια με την μεταβλητή «ομοιότητα των προτιμώμενων αισθητηριακών προσβάσεων μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου» (Τσίρος, X., 2009α).

Η αξιοποίηση του μαθησιακού ύφους έχει βρει πεδίο εφαρμογής στο σχεδιασμό και την κατάρτιση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού σχεδίου και στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Tsiros, H., 2009).

Με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πάνω στις μαθησιακές δεξιότητες σκέψης, από τη μία πλευρά, προφυλάσσεται ο διδασκόμενος, από απογοητεύσεις, αίσθηση χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και μαθησιακής αναποτελεσματικότητας (Τσίρος, X., 2008), για προβλήματα και αποτελέσματα για τα οποία δεν ευθύνεται παρά η ασύμπτωτη σχέση του δικού του μαθησιακού ύφους και του αντίστοιχου διδακτικού αυτού που τον διδάσκει.

Αλλά και από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τον κάθε διδάσκοντα (ρόλο που έχει και λογοθεραπευτής), μία τέτοια επιμόρφωση μπορεί να τον προφυλάξει από την αίσθηση αποτυχίας, όταν δεν προκύπτουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους περισσότερους από τους μαθητές του, καθώς θα μάθει πως να αποκτήσει ο ίδιος ερευνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα ενός συνόλου, όπως η μαθητική τάξη, και ευλυγισία στην εναλλαγή διδακτικών στυλ, που θα κάνει αποτελεσματικότερη την δουλειά του, ορθότερη τη σχέση του με τους μαθητές του, ενώ η γνώση των διαφορετικών στυλ μάθησης και νοημοσύνης, τον οδηγεί και σε διαφοροποιημένη αξιολόγηση για να είναι δίκαιος. Αν διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του με σκέψη και διαρκή διερεύνηση, με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα/μοναδικότητά τους, με παιδαγωγικό τακτ τότε απομακρύνεται η αίσθηση αποτυχίας και οι ενοχές που προκύπτουν από αυτή. Το αποτέλεσμα θα είναι η επιθυμητή αίσθηση ευεξίας (Τσίρος, X., 2008) αισθητή τόσο στον διδάσκοντα όσο και στον διδασκόμενο - και τους κηδεμόνες του - η οποία: α) επιδρά θετικά στη στάση τους

απέναντι στο σχολικό θεσμό, β) εντείνει τις προσπάθειες και συνεπώς γ) αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους.

Από τις ανωτέρω εκτεθείσες διαβαθμίσεις των μαθησιακών στιλ εκείνη που έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, και στην ελληνική πραγματικότητα, ότι έχει πρακτική σημασία τόσο στο αίσθημα της ευεξίας όσο και στις διδακτικές-μαθησιακές δεξιότητες είναι εκείνη του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου (Τσίρος, Χ., 2006) για την οποία θα κάνουμε σύντομη αναφορά στη συνέχεια.

Ανάλογα με το αισθητηριακό ερέθισμα μπορούμε να διακρίνουμε τρία τέτοια κύρια συστήματα : το Οπτικό, το Ακουστικό και το Κιναισθητικό (όπου περιλαμβάνονται η γεύση, η όσφρηση, η αφή και η κιναισθηση) (Bertelson, P. & de Gelder, B.2004). Η αισθητηριακή πρόσβαση που προτιμούμε να χρησιμοποιούμε συχνότερα σε μία συγκεκριμένη περίπτωση ονομάζεται **Κυρίαρχος Αισθητηριακός τύπος** (Τσίρος, Χ. 2009β). Οι σχετικές δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (O'Connor, Joseph & Seymour John 1994).

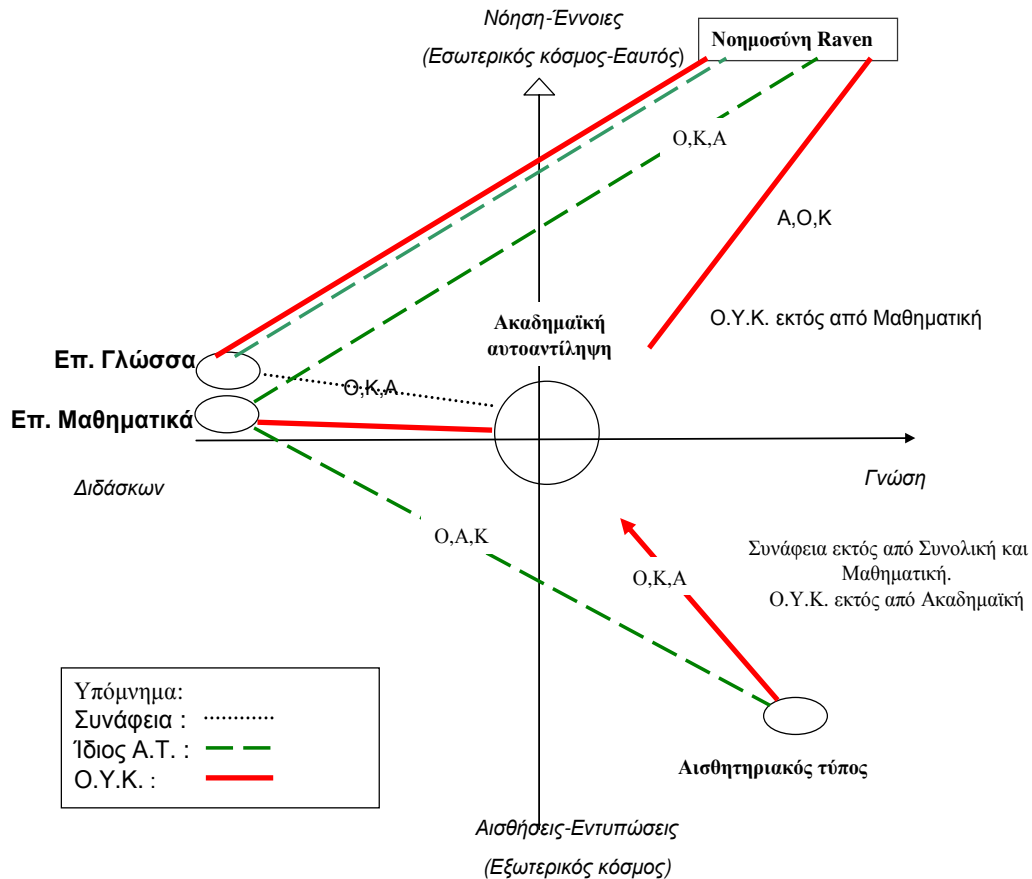
#### **6.4. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος και Μάθηση**

Ο κάθε άνθρωπος προσλαμβάνει ένα εξωτερικό γεγονός και το αναπαριστά εσωτερικά με ένα μοναδικό τρόπο, ανάλογα και με το εκάστοτε κυριαρχούν αισθητηριακό σύστημα, ακολουθώντας έτσι μία διαδικασία μάθησης σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων (Adler, Harry 1999 ; Bandler, Richard & Grinder John 1999).

Με βάση τα αποτελέσματα έρευνας (Τσίρος, Χ., 2006. 2009) η θεωρία της οποίας υποστηρίζεται από τις επιστήμες της Φυσιολογίας (Sherman, J., Luciano, D., Τσακόπουλος, Μ. 2001), της εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, της Αγωγής προκύπτει ότι :

Ο «Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος» αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο μέσω του οποίου είναι δυνατόν να διαπιστωθεί ποια είναι η κυρίαρχη αίσθηση με την οποία προσλαμβάνει ένα άτομο, σε μία συγκεκριμένη συνθήκη, και αναπαριστά εσωτερικά τον κόσμο αναφορικά με μία συγκεκριμένη περιοχή δραστηριοτήτων (π.χ. σε μία συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης).

Ο «Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος» συνδέεται με άλλες ψυχοκοινωνικές παραμέτρους του ατόμου οι οποίες σχετίζονται, μεταξύ άλλων, και με τη κατάσταση της υγείας και της ευεξίας του. Ειδικότερα, η ομοιότητα των προτιμώμενων αισθητηριακών προσβάσεων μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου τύπος συνδέεται με άλλες παραμέτρους της ψυχοσωματικής οντότητας του ανθρώπου, όπως είναι: η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, και αυτοαποτελεσματικότητα, η επίδοση στη μάθηση. Το επόμενο σχήμα αναπαριστά τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα.



## Υπόμνημα:

Η ομάδα «Ίδιος Αισθητηριακός Τύπος» περιέχει τα άτομα που έχουν την αυτή κυρίαρχη προτιμώμενη αισθητηριακή πρόσβαση.

Η «Ομάδα Υψηλού Κινδύνου» (Ο.Υ.Κ.) αποτελείται από μαθητές με ισοδύναμη προτίμηση στο οπτικό στο ακουστικό και στο κιναισθητικό αντιληπτικό αισθητηριακό σύστημα για τους οποίους αναμένεται είτε υψηλή επίδοση στην περίπτωση που το περιεχόμενο τους βρίσκεται σε συμφωνία είτε χαμηλής επίδοση όταν τα διαφορετικά συστήματα βρίσκονται σε ασυμφωνία ως προς το περιεχόμενό τους.

Σχήμα 11: Σχηματική απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, της νοημοσύνης, του αισθητηριακού τύπου, της επίδοσης στο σχολείο (Τσίρος, X, 2006)

Ένα σημαντικό μέρος του έργου του παιδαγωγού, ο οποίος έχει λάβει την προτεινόμενη επιμόρφωση, είναι να διδάξει στους μαθητές του το «πώς να μαθαίνουν», διδάσκοντάς τους να λειτουργούν συνειδητά αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Μπούκας, 2000, 2006, 2010).

Οι δεξιότητες που καλείται να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός που θέλει να βοηθήσει τους αδύνατους κυρίως μαθητές του είναι οι εξής.

A) το πώς να ανακαλύπτει (εκμαιεύει) τη στρατηγική του μαθητή σε ορισμένη περίπτωση και

B) το πώς να εγκαθιστά στο μαθητή μία νέα στρατηγική, είτε πρόκειται για ακολουθία συμπεριφορών, είτε πρόκειται για ακολουθία αισθητηριακών προσβάσεων.

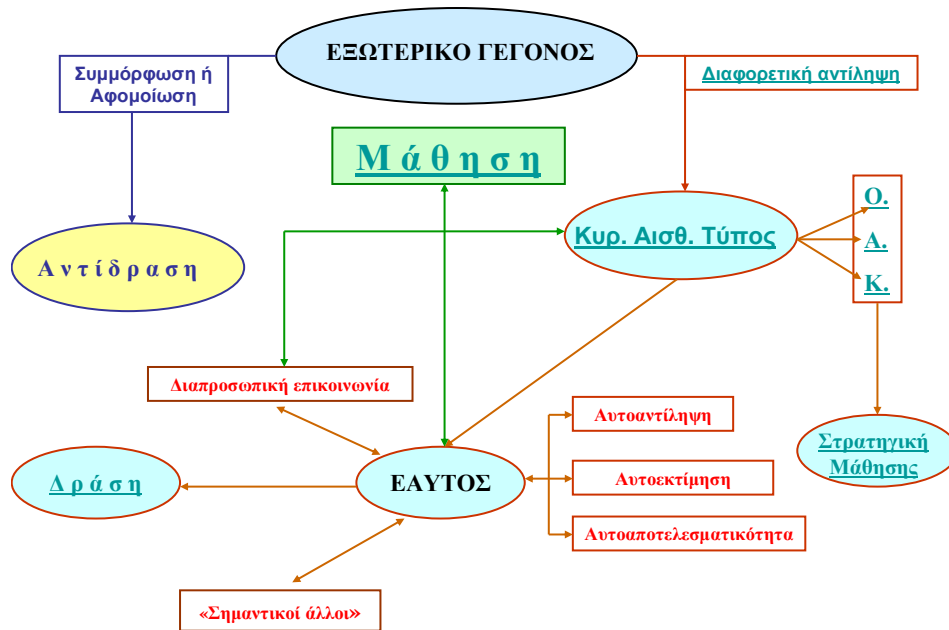
Στόχος του παιδαγωγού είναι η διδασκαλία του να προσφέρεται σύμφωνα με τη στρατηγική του μαθητή (όταν αυτή η στρατηγική είναι αποτελεσματική).

### **6.5. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης επαγγελματιών υγείας και εκπαίδευσης**

Από τα ανωτέρω προέκυψε εύλογα, για ένα εκπαιδευτή ενηλίκων, η πρόκληση της σύνθεσης των θεωρητικών εννοιών σε ένα «παράδειγμα» σύνδεσης τους με την καθημερινή διδακτική πράξη, κάτι που αναπαριστά το γνωστικό σχήμα που ακολουθεί.

Το εν λόγω εκπαιδευτικό σχήμα, διάρκειας 25 ωρών, αποσκοπεί σε ανάπτυξη γνώσεων, καλλιέργεια θετικών στάσεων και βελτίωση των σχετικών δεξιοτήτων στη βάση των πορισμάτων σύγχρονων σχετικών επιστημονικών ευρημάτων, ως αφορμή για μία δημιουργική συζήτηση και κυρίως ένα εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό μας, ως εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων, αναφορικά με τη μαθησιακή και διδακτική αποτελεσματικότητά μας. Μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την μέθοδο της μικτής εκπαίδευσης με 15 ώρες δια ζώσης και 10 ώρες εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μετά την αρχική αυτή επιμόρφωση ακολουθεί μία περίοδος εφαρμογής στην τάξη, ανατροφοδότησης και κατάλληλης εποπτείας. Το σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζει με παραστατικό τρόπο τις λέξεις –κλειδιά που συνιστούν το εκπαιδευτικό αυτό «σχήμα».





Σχήμα 12: Καινοτόμο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών

Οι στόχοι ενός τέτοιου προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που ασχολούνται με την εκπαίδευση σε κάθε επίπεδο στην τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση, στην εκπαίδευση των ενηλίκων, σύμφωνα με το προηγούμενο «νοητικό σχήμα», είναι οι ακόλουθοι:

- Σε επίπεδο στάσεων. Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στον διαφορετικό τρόπο πρόσληψης της πληροφορίας και δόμησης της μάθησης ανάλογα με τον Κυρίαρχο Αισθητηριακό Τύπο του διδάσκοντος και του διδασκόμενου
- Σε επίπεδο γνώσεων. Να μπορούν να διακρίβωνουν και να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ενδοατομικό προφίλ των μαθητών με κυρίαρχο στοιχείο τον τρόπο πρόσληψης της πληροφορίας, επί του οποίου βασίζεται η προτιμώμενη στρατηγική μάθησης του κάθε ενός εκπαιδευομένου επηρεάζοντας το ατομικό μαθησιακό στυλ (learning style). Να γνωρίζουν πώς διαμορφώνεται το επίπεδο αυτοεκτίμησης (Ellis)
- Σε επίπεδο δεξιοτήτων. Να μπορούν να συντάσσουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο βάσει του ατομικού προφίλ, δηλαδή του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου και της Προτιμώμενης Στρατηγικής Μάθησης. Ακόμη να μπορούν να εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα διαμόρφωσης των παράλογων ιδεών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο για την τόνωση της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης, η οποία έχει θετική συνάφεια με τη σχολική επίδοση των μαθητών και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών και αρνητική συνάφεια με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων.

### 6.6. Επίλογος

Σύγχρονες έρευνες, και στην ελληνική πραγματικότητα, έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα στη βελτίωση της διδακτικής δεξιότητας αφενός και της μαθησιακής αποτελεσματικότητας αφετέρου από την εφαρμογή του ανωτέρω εκπαιδευτικού σχήματος σε τομείς όπως: η διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο, η διδασκαλία ξένων γλωσσών (Δρυμούρα, Β., 2009), η εκπαίδευση ενηλίκων (Καταρτζής, Ι., 2009), η ειδική αγωγή (Μερμίκη, Π., 2009).

## Κεφ. 8:

### Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

#### 8.1. Από προϊστάμενη αρχή με Μικροδιδασκαλία<sup>29</sup>

##### *Έννοια της μικροδιδασκαλίας*

Η μικροδιδασκαλία είναι μια εργαστηριακή άσκηση στην οποία μικρές ομάδες φοιτητών με τη βοήθεια ενός συμβούλου - καθηγητή διερευνούν τις διαδικασίες της διδασκαλίας λειτουργώντας διαδοχικά ως εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι.

##### *Στόχοι της μικροδιδασκαλίας*

Μέσα από τη μικροδιδασκαλία οι φοιτητές - εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται και μαθαίνουν από:

- τον αναστοχασμό της δικής τους διδακτικής δραστηριότητας
- τη λειτουργία ως «εκπαιδευομένων» ενώ τους διδάσκουν άλλοι
- την ανάλυση και συζήτηση των πιο πάνω διαφορετικών εμπειριών.

Υπάρχουν πολλές διαδικασίες που οδηγούν στην αποτελεσματική διδασκαλία, οι οποίες αναμένεται να παρουσιαστούν από τους συναδέλφους του, έτσι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του παρατηρώντας διδακτικές δραστηριότητες άλλων και συζητώντας ζητήματα διδασκαλίας.

##### *Διάρκεια της μικροδιδασκαλίας*

Η μικροδιδασκαλία έχει μικρή χρονική διάρκεια, που σκοπεύει να φέρει σε άμεση επαφή τον «εκπαιδευόμενο» με διδακτικές δεξιότητες και με διάφορα διδακτικά προβλήματα ώστε να βελτιώσει τη διδακτική του ευχέρεια. Αυτό αναμένεται να τον βοηθήσει να συνειδητοποιήσει τις διδακτικές του αδυναμίες, ελλείψεις και ατέλειες.

##### *Θεωρητικό υπόβαθρο της μικροδιδασκαλίας*

Η μικροδιδασκαλία ως μέθοδος εκπαίδευσης εκπαιδευτών εφαρμόστηκε αρχικά από τον Dwight W. Allen στο Πανεπιστήμιο Stanford των ΗΠΑ το 1961. Η θεωρητική αφετηρία της μικροδιδασκαλίας βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura.

Η θεωρία του Bandura, η οποία αποτελεί ένα συνδυασμό βασικών παραδοχών για τη μάθηση, που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και της γνωστικής ψυχολογίας, υιοθετεί τις ακόλουθες θέσεις για τη μάθηση και την ανθρώπινη συμπεριφορά:

α. Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν προέρχεται ούτε αποκλειστικά από εσωτερικές ούτε αποκλειστικά από εξωτερικές επιδράσεις, αλλά είναι αποτέλεσμα συνδυασμού των δύο αυτών τύπων επιδράσεων.

β. Η ανθρώπινη νοητική δραστηριότητα αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο άνθρωπος αναπαριστά νοητικά τα εξωτερικά συμβάντα με συμβολισμούς και χρησιμοποιεί γλωσσικές και φαντασιακές αναπαραστάσεις ως οδηγούς της συμπεριφοράς του.

<sup>29</sup> Διατίθεται σχετικό βίντεο με μικροδιδασκαλία αξιολόγησης εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πιστοποίησης του ως εκπαιδευτής ενηλίκων από το ΙΔΕΚΕ.

γ. Η ανθρώπινη συμπεριφορά ελέγχεται κατά κύριο λόγο από τα προβλεπόμενα αποτελέσματά της. Ο άνθρωπος δημιουργεί, με βάση προηγούμενες εμπειρίες του, συγκεκριμένες προσδοκίες από την έκβαση των ενεργειών του και οι προσδοκίες αυτές ρυθμίζουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά του.

δ. Ουσιαστική συνιστώσα της ανθρώπινης μάθησης αποτελεί η μάθηση με παρατήρηση. Οι άνθρωποι, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, παρατηρούν άμεσα ή έμμεσα (τηλεόραση, κινηματογράφος, video, βιβλία κλπ) τι κάνουν οι άλλοι και μιμούνται τη συμπεριφορά τους. Η συμπεριφορά την οποία μιμούνται ή ο φορέας της συμπεριφοράς την οποία μιμούνται αποτελεί πρότυπο ή μοντέλο συμπεριφοράς. Αυτός ο τύπος μάθησης από παρατήρηση προτύπων είναι περισσότερο αποτελεσματικός από κάθε άλλο τύπο μάθησης.

ε. Η παρατήρηση του προτύπου δεν διευκολύνει απλά τη μίμησή του από τον παρατηρητή, αλλά με μία έννοια προκαλεί διεργασίες ταύτισης του παρατηρητή με το πρότυπο: ο παρατηρητής προσπαθεί να κάνει αυτό που κάνει ή να γίνει αυτό που είναι το πρότυπο. Το πρότυπο μίας μίμησης δεν χρειάζεται απαραίτητα να είναι πραγματικό πρόσωπο. Μπορεί να είναι φανταστικό, ακόμη και υποθετικό.

στ. Η παρατήρηση ενός προτύπου συντελεί στη μάθηση με ένα διπλό τρόπο:

- Ο παρατηρητής μαθαίνει να κάνει κάτι, μαθαίνει δηλαδή νέες συμπεριφορές τις οποίες παρατηρεί στο πρότυπο και αναπτύσσει νέες δεξιότητες, και παράλληλα ή ταυτόχρονα
- Ο παρατηρητής μαθαίνει να μην κάνει κάτι, αποφεύγοντας συμπεριφορές τις οποίες δεν παρατηρεί στο πρότυπο.

ζ. Οι ακόλουθες, αλληλεξαρτώμενες μεταξύ τους, διεργασίες βρίσκονται στη βάση της μάθησης με παρατήρηση:

- η παρακολούθηση, κατά την οποία το πρότυπο αποσπά την προσοχή του παρατηρητή,
- η διατήρηση, κατά την οποία ο παρατηρητής συγκρατεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του προτύπου με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή η ανάκληση της,
- η αναπαραγωγή, κατά την οποία ο παρατηρητής είναι σε θέση να επαναλάβει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του προτύπου και η ενίσχυση, κατά την οποία ο παρατηρητής είναι σε θέση να επαναλάβει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, παίρνοντας υπόψη του, όμως, τα προβλεπόμενα αποτελέσματά της.

Η θεωρητική βάση της σύγχρονης μορφής της μικροδιδασκαλίας, έχει εμπλουτιστεί (πέρα από τις θεωρητικές καταβολές της στις θεωρίες μάθησης της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και της γνωστικής ψυχολογίας) με τις θεωρητικές θέσεις του Vygotsky (Vygotsky, L.S., 1977) για τον πρωτίστως κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης.

Μία από τις βασικές θέσεις της θεωρίας του Vygotsky δέχεται ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων, επομένως οι κοινές δραστηριότητες με πιο έμπειρα άτομα και η μαθητεία αποτελούν ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες, στη διαμόρφωση των οποίων οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνική αλληλόδραση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο τους παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η θέση

αυτή προσφέρει μια ευρύτερη οπτική στη μικροδιδασκαλία ως μαθησιακή δραστηριότητα.

### **«Κοινωνική απόδοση»<sup>30</sup>**

Στην καθημερινή μας ζωή, αντιμετωπίζουμε συχνά γεγονότα για τα οποία, συχνά, δεν έχουμε άμεση και αυτονόητη εξήγηση. Παρόλα αυτά κατορθώνουμε να τους δώσουμε «κάποια» εξήγηση, για την οποία είμαστε βέβαιοι ότι είναι σωστή.

Για να καταλήξουμε, λοιπόν, σε μία τέτοια εξήγηση, χρησιμοποιούμε ορισμένους ειδικούς συλλογισμούς που οι κοινωνικοί ψυχολόγοι αποκαλούν «αποδόσεις». Σχετική είναι και η έννοια της *«άρρητης θεωρίας της προσωπικότητας»*.

Αυτή η διαδικασία συγκρίνεται με την επιστημονική διεργασία των *«ανθρώπων του πεζοδρομίου»*. Υπάρχουν τέσσερις βασικές θεωρίες αναφορικά με το φαινόμενο αυτό, με τις οποίες δεν θα ασχοληθούμε εδώ (Παπαστάμου, σελ. 105).

Εκείνο, όμως που μας ενδιαφέρει ενε προκειμένω, είναι η διαφορά μεταξύ αυτό-απόδοσης και ετερο-απόδοσης ενός ατόμου. Σύμφωνα, λοιπόν, με σχετικές έρευνες ισχύει το εξής.

- Ως *παρατηρητές* έχουμε την τάση να προβαίνουμε σε ενδογενείς, κυρίως, αποδόσεις όταν ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά κάποιου. Δηλαδή, την αποδίδουμε εσωτερικά στο χαρακτήρα του ατόμου που παρατηρούμε.
- Αντίθετα ως *αυτουργοί*, βάζουμε σε δεύτερη μοίρα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μας και αποδίδουμε τη συμπεριφορά μας στις εξωτερικές περιστάσεις.

Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να ερμηνεύσει πολλά από τα καθημερινά περιστατικά, ειδικότερα στο χώρο των ανθρώπινων σχέσεων που μελετούμε.

Ένα πρακτικό όφελος από την ανωτέρω διαπίστωση αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι ότι εάν θέλουμε να βοηθήσουμε κάποιον να συνειδητοποιήσει την ανάγκη για αλλαγή της συμπεριφοράς του είναι να τον βιντεοσκοπήσουμε, οπότε ερχόμενος στη θέση του παρατηρητή του εαυτού του μπορεί πλέον να αποδώσει το παρατηρούμενο στο ίδιο το αντικείμενο, δηλαδή τον χαρακτήρα του, και να θελήσει έτσι να τον αλλάξει .

### **Σχεδιασμός της μικροδιδασκαλίας**

Μια μικροδιδασκαλία περιλαμβάνει, σε γενικές γραμμές την οργάνωση μίας διδακτικής ενότητας και την παρουσίαση ενός μέρους της σε χρονική διάρκεια 10-20 λεπτών, το οποίο συνήθως βιντεοσκοπείται, ώστε εκτός από τους «εκπαιδευόμενους» να είναι σε θέση και αυτός που διδάσκει να δει στην ταινία τον εαυτόν του διδάσκοντα, αμέσως μετά την πραγματοποίησή της ή αργότερα.

Κάθε μικροδιδασκαλία απαιτεί αναλυτικό και σαφή σχεδιασμό, ο οποίος περιλαμβάνει απαραίτητα:

1. Σαφή διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων της μικροδιδασκαλίας, οι οποίοι πρέπει να διακρίνονται σε στόχους που επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων, σε στόχους που επιδιώκουν την απόκτηση δεξιοτήτων και σε στόχους που επιδιώκουν την ανάπτυξη

<sup>30</sup> Τσίρος Χ. (2014). Ανθρώπινες σχέσεις και συγκρούσεις στο χώρο εργασίας-Ατομική και Επαγγελματική Συμβουλευτική, Τρίπολη, αυτοέκδοση. ISBN: 978-618-80138-0-3

στάσεων. Είναι αυτονόητο, ότι οι στόχοι της μικροδιδασκαλίας:

- (α) πρέπει να συναρτώνται άμεσα με τους στόχους της διδακτικής ενότητας και
- (β) να είναι δυνατή η επίτευξή τους στον περιορισμένο χρόνο της μικροδιδασκαλίας.

2. Κατάλληλη διάρθρωση της διδακτικής ύλης σε θέματα (υποενότητες) σε αντιστοιχία με το περιεχόμενο του μαθήματος.

Μετά την παρουσίαση της μικροδιδασκαλίας ακολουθούν σχόλια και κρίσεις από τους «εκπαιδευόμενους» και το σύμβουλο-καθηγητή.

Τελικά η βιντεοταινία, σε συνδυασμό με τα σχόλια και τις κρίσεις βοηθούν αυτόν που δίδαξε να αποκτήσει μια εικόνα του εαυτού του ως διδάσκοντα και του μαθήματος που οργάνωσε, ώστε να τα βελτιώσει τα ακόλουθα.

1. Επαρκή κατανομή του χρόνου σε αντιστοιχία με το περιεχόμενο κάθε θέματος.
2. Επιλογή των κατάλληλων για κάθε θέμα στόχων, εκπαιδευτικών τεχνικών και επαρκή αιτιολόγηση τους.
3. Επιλογή των κατάλληλων για κάθε θέμα εκπαιδευτικών μέσων και επαρκή αιτιολόγηση τους.

### *Αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας*

Κατά την εκτέλεση της μικροδιδασκαλίας έχει ιδιαίτερη σημασία:

1. η υλοποίηση του σχεδίου της μικροδιδασκαλίας ως προς την διάρθρωση της διδακτικής ύλης
2. η τήρηση της χρονικής κατανομής των θεμάτων της μικροδιδασκαλίας
3. η εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών
4. η χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων
5. η παιδαγωγική σχέση και η επικοινωνία που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευόμενους (θετικό κλίμα, ενθάρρυνση, υποκίνηση συμμετοχής, ενίσχυση διαλόγου, κλπ).

Ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας, σταθμισμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατίθεται στην επόμενη ενότητα, ενώ στο παράρτημα θα βρείτε το σχετικό ερωτηματολόγιο. (Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων (Κ.Α.Ε.Π.Ε.).

Στο παράρτημα θα βρείτε, επίσης, την μεθοδολογία και ένα παράδειγμα δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού σχεδίου για την μικροδιδασκαλία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων που υλοποιεί το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας.

### 8.2.: Εκπαιδευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους επιμορφούμενους. Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων (Κ.Α.Ε.Π.Ε.)<sup>31</sup>

#### Σκοπός

Η Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο, το οποίο μετράει σημαντικές παραμέτρους αξιολόγησης από τους ίδιους τους ενήλικους επιμορφούμενους της αποτελεσματικότητας μίας επιμορφωτικής παρέμβασης.

Σκοπός του ερευνητικού εργαλείου είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων, των δεξιοτήτων, αλλά και της γνώμης των επιμορφούμενων ενηλίκων, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά τη δική τους γραπτή δήλωση μετά την παρακολούθηση της παρέμβασης.

#### Σύντομη περιγραφή

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τέσσερεις κύριους αξιολογικούς άξονες και 27 ερωτήσεις.

Συγκεκριμένα, οι άξονες αυτοί είναι: α) ο σχεδιασμός της ενότητας (σαφήνεια, πληρότητα και σύνδεση των στόχων με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων), β) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές (μέθοδος υλοποίησης των στόχων, διαδικασία υλοποίησης των στόχων, εκπαιδευτικά μέσα, ανατροφοδότηση για την επίτευξη των στόχων), γ) το κλίμα μάθησης και οι σχέσεις με τα μέλη της ομάδας (αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση, σχέση με συμμετέχοντες, κλίμα εμπιστοσύνης, επιστημονική επάρκεια του εισηγητή), δ) τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σε επίπεδο γνώσεων στάσεων δεξιοτήτων).

Στην πλήρη ανάπτυξη του το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 21 κλειστές ερωτήσεις και 6 ανοικτές ερωτήσεις. Η θετική απάντηση σε τρεις από τις κλειστές (εκείνες που αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων) «ανοίγει» έξι ακόμη ανοικτές ερωτήσεις αναφορικά με το πριν και το μετά της παρακολούθησης. Στη περίπτωση που πρόκειται για εναρκτήρια συνάντηση στο ερωτηματολόγιο προστίθεται ένα επιπλέον άξονας με τρεις ερωτήσεις.

#### Δείγμα

Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν συνολικά, από 408 ενήλικους εκπαιδευόμενους, (στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές διευθύνσεων εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές ενηλίκων) οι οποίοι συνιστούσαν 60 ομάδες και παρακολούθησαν επιμορφωτικό πρόγραμμα με τον ίδιο εκπαιδευτή και την ίδια θεματική ενότητα σε 13 περιοχές της ελληνικής επικράτειας.

#### Τρόπος Βαθμολόγησης

Τα αποτελέσματα διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Τα ποσοτικά αφορούν στη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων, σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (Συμφωνώ

<sup>31</sup> Tsiros; Kasimati (2009). *Educating the adult educator: a tool of self-assessment of quality of their educational work and detection of their instructive skills*. In ERIC Web site <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508475.pdf>, Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe ESREA|ReNAdET e-Book Conference Proceedings ED508475. p. 127-137. <http://www.esrea-renadet.net/1stmeetingthessaloniki.htm>

Τσίρος Χ., Παπαπέτρου Σ. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων (Κ.Α.Ε.Π.Ε.)*. Στο Σταλίκας, Α., κ.α., «Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα», 2012 Εκδ. Πεδίο (πρώην) Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2012. σελ. 499-500. ISBN : 978-960-546-081-5<sup>2</sup>

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

απόλυτα, Συμφωνώ, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα, Δε μπορώ να σχολιάσω) των κλειστών ερωτήσεων και σε μία δυαδική των ανοικτών (εάν απάντησε ή όχι).

Τα ποιοτικά θεμελιώνονται σε μία αυτολεξεί καταγραφή των σχολίων των εκπαιδευομένων σε πρόσθετες ανοικτές ερωτήσεις που αφορούν τις προτάσεις τους για το μέλλον και ένα ελεύθερο σχόλιο προς τον εκπαιδευτή. Με την τεχνική της ανάλυσης κειμένου προκύπτουν συμπεράσματα χρήσιμα για μελλοντικό σχεδιασμό του προγράμματος αναφορικά με την θεματολογία που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των επιμορφουμένων καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων.

### Εγκυρότητα

Η μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε για το παρουσιαζόμενο αξιολογικό εργαλείο έδειξε θετική στάση από την απόλυτη πλειοψηφία (>96%) των συμμετεχόντων διότι: ήταν συνδεδεμένο με τους μαθησιακούς στόχους, είχε εγκυρότητα και έγινε αποδεκτό από τους ίδιους, αποδεικνύοντας έτσι την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του. Επίσης, φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ειδικοτήτων σε σχέση προς τον άξονα αυτό ( $F(6)=2,19, p=.003$ ).

### Αξιοπιστία

Το ερωτηματολόγιο έδειξε αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας σε όλες τις υποπαραμέτρους του (Δείκτης Cronbach πάνω από 0,7).

### Πίνακας 2: Εσωτερική αξιοπιστία

Άξονας	Υποκατηγορίες	Συχνότητα N	Συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha$
1. Στόχοι	Σαφήνεια, Πληρότητα, Σύνδεση με ανάγκες εκπαιδευομένων	393	0,6357
2. Μέθοδος υλοποίησης των στόχων	Ενεργητικότητα, Παθητικότητα, Καταλληλότητα	349	0,6465
3. Διαδικασία Υλοποίησης των στόχων	Οριοθέτηση σταδίων, Ομαλή μετάβαση	379	0,787
4. Εποπτικά μέσα	Μονοπαραγοντικός παράγων	-	-
5. Μέθοδος ανατροφοδότησης για την επίτευξη των στόχων	Σύνδεση με στόχους, Εγκυρότητα και αξιοπιστία, Αποδοχή από τους εκπαιδευόμενους	380	0,8269
6. Εκπαιδευτής	Αυθεντικότητα, Άνευ όρων αποδοχή, Ενσυναίσθηση, Σχέση με εκπαιδευόμενους, Κλίμα εμπιστοσύνης,	353	0,8508



## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	Επιστημονική επάρκεια		
Συνολική αξιολογία	21 υποκατηγορίες	166	0,7964

### Κύριες βιβλιογραφικές πηγές

Τσίρος, Χαράλαμπος (2009στ). *Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων*. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN : 978-960-99047-5-9.

Τσίρος, Χ. (2009γ). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο*. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-2-8

Τσίρος, Χ. (2009β). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας*. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-1-1

Tsiros, H., Kassimati, K.(2009). *Educating the adult educator: a tool f self-assessment of quality of is educational work and detection of his instructive skills*. European Society for Research on the Education of Adults, Inaugural meeting, 6-8 November, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece.

Δεδομένου ότι συναφής με την διδακτική αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, για το οποίο κάναμε σύντομη αναφορά στη εισαγωγή αναφερόμαστε εμε συντομία και στο θέμα αυτό, παρουσιάζοντας ένα, επίσης, σταθμισμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αξιολογικό εργαλείο.

**Κεφ. 8.3 : Κλίμακα διερεύνησης της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στελεχών Εκπαίδευσης και Υγείας (ΚΑΕΕ) (Self awareness -Ellis, Burnout-Maslach)<sup>32</sup>**

### Σκοπός

Βασικός σκοπός της **Κλίμακας διερεύνησης της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στελεχών Εκπαίδευσης και Υγείας** είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο ο επαγγελματίας στο χώρο της εκπαίδευσης και της υγείας, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα στο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον και στο επίπεδο που βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### Σύντομη περιγραφή

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο επί μέρους ερωτηματολόγια – εργαλεία από την αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία. Το ερωτηματολόγιο της Maslach για την εκτίμηση του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης και το ερωτηματολόγιο του Ellis για την εκτίμηση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης.

Το πρώτο αποτελείται από 22 ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται στους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων.

Το δεύτερο αποτελείται από 100 ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται σε δέκα «παράλογες» ιδέες οι οποίες σχετίζονται με το επίπεδο αυτοεκτίμησης του υποκειμένου. Ως «παράλογες» εννοούμε εκείνες τις αβάσιμες προσδοκίες που, παρά την όποια άλλη αξία τους, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, προκαλώντας έτσι συναισθήματα ματαιώσης που οδηγούν σε μείωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του υποκειμένου.

### Δείγμα

Τα 427 ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 123 στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης, ήτοι 36 Διευθυντές Διευθύνσεων εκπαίδευσης, 71 σχολικοί σύμβουλοι, 14 Διευθυντές σχολικών μονάδων, και σε 240 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρακολούθησαν επιμορφωτικό πρόγραμμα με τον ίδιο εκπαιδευτή και την ίδια θεματική ενότητα. Στο χώρο της υγείας διανεμήθηκε σε 64 επαγγελματίες νοσηλεύτες.

### Νόρμες

Οι πίνακες που ακολουθούν δίνουν τα σχετικά στοιχεία.

---

<sup>32</sup> Τσίρος Χ., Παπαπέτρου Σ. (2012). *Κλίμακα διερεύνησης της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στελεχών Εκπαίδευσης και Υγείας (Κ.Δ.Α & Ε.Ε.)*. Στο Σταλίκας, Α., κ.α., «Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα», 2012 Εκδ. Πεδίο (πρώην) Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2012. σελ. 502. ISBN : 978-960-546-081-5<sup>2</sup>

# Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

## Πίνακας 1

Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI) για το σύνολο του δείγματος

### ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συναισθηματική εξάντληση	25,5	11,8
Αποπροσωποποίηση	13,4	5,1
Προσωπικά επιτεύγματα	36,6	8,0

## Πίνακας 2

Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (χαμηλό, μέτριο, υψηλό) ανά παράγοντα για το σύνολο του δείγματος.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ		Σχετική συχνότητα (%) rf
Συναισθηματική εξάντληση	Χαμηλό επίπεδο	31,0
	Μέτριο επίπεδο	39,1
	Υψηλό επίπεδο	29,9
Αποπροσωποποίηση	Χαμηλό επίπεδο	0,0
	Μέτριο επίπεδο	31,0
	Υψηλό επίπεδο	69,0
Προσωπικά επιτεύγματα	Χαμηλό επίπεδο	24,1
	Μέτριο επίπεδο	41,4
	Υψηλό επίπεδο	34,5

## Τρόπος Βαθμολόγησης

Το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει σε τρία επίπεδα: Συναισθηματική εξάντληση (9 ερωτήσεις) Αποπροσωποποίηση (5 ερωτήσεις), Μειωμένα επαγγελματικά επιτεύγματα (8 ερωτήσεις) από το βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων σε μία επτάβαθμη (1-7) κλίμακα Likert (Ποτέ, Μερικές φορές, Μία φορά το μήνα ή σπανιότερα, Μερικές φορές το μήνα, Μία φορά την εβδομάδα, Μερικές φορές την εβδομάδα, Κάθε μέρα). Από την

Το επίπεδο της βιούμενης αυτοεκτίμησης προκύπτει από το βαθμό συμφωνίας σε μία δίβαθμη κλίμακα Likert ( Συμφωνά, Διαφωνώ)

### **Εγκυρότητα**

Η διαδικασία κατασκευής του ερωτηματολογίου (αυθόρμητες πρωτογενούς φύσεως απαντήσεις) του προσδίδει υψηλή εγκυρότητα. εννοιολογικής κατασκευής

Στοιχεία υπέρ της αυτής προκύπτουν από τη συσχέτιση με άλλες μεταβλητές και ψυχομετρικά μέσα, όπως η νοημοσύνη (Raven) και η Κλίμακα Διερεύνησης του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου (Τσίρος, Χ., 2007).

### **Αξιοπιστία**

Το ερωτηματολόγιο αυτό έδειξε εσωτερική αξιοπιστία σε όλες τις υποπαραμέτρους του. (Δείκτης Cronbach πάνω από 0,7).

### **Κύριες βιβλιογραφικές πηγές**

Τσίρος Χ. (2009στ). *Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων*. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-5-9.

Χ. Τσίρος, Σ. Παπαέτρου (2008). Αυτοεκτίμηση, Επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση τους με τον Αισθητηριακό Τύπο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διεθνές συνέδριο, Βόλος, 19-20 Μαΐου 2008.

Τσίρος Χ. (2007). Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματική εξουθένωση του επαγγελματία υγείας. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-931154-0

Τσίρος Χ. (2009β). Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-1-1. (σελίδες 140)

Έχοντας ολοκληρώσει το θεωρητικό μέρος περί αξιολόγησης συνεχίζουμε, στο δεύτερο, παρουσιάζοντας αξιολογικά εργαλεία, δοκιμασμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προοριζόμενα για δική σας χρήση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

**Τμήμα II: η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Πράξη**

Κεφ. 9:

Ατομικός Φάκελος Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Παιδιού

Όνοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού:

Α. Ατομικά Στοιχεία Παιδιού	
Κωδικός Αριθμός:	
Όνομα:	
Επώνυμο:	
Πατρώνυμο :	
Μητρώνυμο :	
Αριθμός και Ηλικία Αδελφών:	
Ημερομηνία Γέννησης:	
Σχολείο και Τάξη:	
Ημερομηνία Πρώτης Προέλευσης:	
Πηγή Προέλευσης:	
Εμφανιζόμενο πρόβλημα:	
Παρατηρήσεις:	

### Β. Σχέδιο Εκπαιδευτικής –Θεραπευτικής Αξιολόγησης : Αρχική Κατάσταση

#### **B.1. Αρχική Συνέντευξη (Δομημένη, Ημιδομημένη, Ελεύθερη):**

- a. Περιγραφή προβλήματος:
- b. Απόδοση της αιτίας του προβλήματος:
- c. Προσπάθειες / μέτρα που έχουν υλοποιηθεί μέχρι τώρα:
- d. Περιγραφή πρόσφατων αλλαγών στην ένταση του προβλήματος:
- e. Εκτίμηση των Δυνατοτήτων και Αδυναμιών του παιδιού:

#### **B.2. Παρατήρηση στην αίθουσα:**

- a. ελεύθερη καταγραφή (γεγονότα ή συμπεριφορές και πιθανά συναισθήματα ή κίνητρα)
- b. καταγραφή συχνότητας εμφάνισης γεγονότων
- c. καταγραφή διάρκειας σημαντικότερων συμπεριφορών
- d. δειγματική καταγραφή σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα

#### **B.3. Παιδαγωγική Έκθεση:**

#### **B.4. Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης:**

#### **B.5. Αρχική Διάγνωση:**

#### **Παρατηρήσεις:**

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

### Γ. Σχέδιο Εκπαιδευτικής –Θεραπευτικής Αξιολόγησης : Διαγνωστικά Ενεργήματα

#### Γ1. Ερωτηματολόγια Γονέων:

Γ.1.1. Σχέσεις Γονέων-Παιδιών:

Γ.1.2. Μαθησιακά Προβλήματα:

Γ.1.3. Συμπτώματα Προβληματικής Συμπεριφοράς:

#### Γ2. Ερωτηματολόγια Παιδιών: Ψυχοπαιδαγωγική Εκτίμηση

Γ.2.1. Κίνητρα- Ενισχυτές :

Γ.2.2. Κίνητρα για Σχολική Μάθηση:

Γ.2.3. Σχολική Προσαρμογή:

Γ.2.4. Απόδοση Αιτιολογικών Προσδιορισμών:

Γ.2.5. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος:

Οπτικός

Ακουστικός

Κινησθητικός

%

%

%

Γ.2.6. Προτιμώμενη Στρατηγική Μάθησης:

Γ.2.7. Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη:

Αυτοαντίληψη γενική

$\alpha^1 =$

Αυτοαντίληψη περί των μαθηματικών

$\alpha^2 =$

Αυτοαντίληψη περί της αναγνωστικής ικανότητας

$\alpha^3 =$

Αυτοαντίληψη περί της ευταξίας

$\alpha^4 =$

Ικανοποίηση από το σχολείο

$\alpha^5 =$

Εμπιστοσύνη στις ακαδημαϊκές ικανότητες

$\alpha^6 =$

Συνολική Αυτοαντίληψη

$\alpha^7 =$

Γ.2.8. Δεξιοχειρία-Αριστεροχειρία:

Παρατηρήσεις:



## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

### Γ3. Ερωτηματολόγια Παιδιών: Λογοπαιδαγωγική-Λογοπεδική Εκτίμηση

#### στην Γλώσσα :

Γ.3.1. Αναδυόμενος Γραμματισμός<sup>33</sup>:

Γ.3.2. Φωνολογική Επίγνωση:<sup>34</sup>

Γ.3.3. Προφορική Ανάγνωση:

Γ.3.4. Αναγνωστική Κατανόηση:

Γ.3.5. Ορθογραφική δεξιότητα:

Γ.3.6. Γραπτή Έκφραση:

Γ.3.7. Άλλο κριτήριο:

#### στα Μαθηματικά :

Ιεραρχία Δεξιοτήτων :

Ανάλυση Έργου :

Εκτέλεση Πράξης :

Επίλυση Προβλημάτων :

Άλλο κριτήριο:

#### στην Ομαδική Εργασία :

#### Άλλο κριτήριο:

Παρατηρήσεις:

<sup>33</sup> Αναδυόμενος Γραμματισμός: «Όλες οι γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία». ( Παπούλια-Τζελέπη, 2000)

<sup>34</sup> Φωνολογική Επίγνωση: η αναγνώριση των διακριτών μερών των λέξεων (προφορικός λόγος) και η δεξιότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών». (Blachman, 1994)

### Δ. Εκπαιδευτικό-Θεραπευτικό Σχέδιο

<b>Δ1. Στόχοι:</b> Δ.1.1. σε επίπεδο γνώσεων:  Δ.1.2. σε επίπεδο στάσεων:  Δ.1.3. σε επίπεδο δεξιοτήτων:		
<b>Δ.2. Αξιολογικά Κριτήρια:</b>		
<b>Δ.3. Μεθοδολογία:</b> Δ.3.1. Τεχνική :  Δ.3.2. Μέσα :  Δ.3.3. Χρονοδιάγραμμα:		
<b>Δ.4. Αποτελέσματα Αξιολόγησης:</b>		

**Τελικά Σχόλια:**

**Υπογραφή:**

**ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ**

Εδώ, παρουσιάζονται τα βασικά ψυχοπαιδαγωγικά διαγνωστικά εργαλεία για τα οποία έγινε λόγος στον Ατομικό Φάκελο Ψυχοπαιδαγωγικής Αξιολόγησης.

Εκείνα που αφορούν στην Λογοπαιδαγωγική-Λογοπαιδική εκτίμηση θα τα βρείτε στο σύγγραμμα:

*Παντελιάδου Σουζάνα-Πατσοδήμου Αντωνία, (2000). Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές δυσκολίες, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής αγωγής, Βόλος.*

Ο συγγραφέας εζήτησε και έλαβε την άδεια για εκπαιδευτική χρήση των εργαλείων που αναφέρονται στο ανά χείρας πανεπιστημιακό εγχειρίδιο.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

### Γ.1.1. Σχέσεις Γονέων-Παιδιών (Ερωτηματολόγιο για γονείς)

Όνομα:

Επίθετο:

Ημερομηνία:

		α	β	γ	δ	ε	ζ	η	θ
<b>1. Πόση ώρα ξοδεύετε με το παιδί σας</b>	<i>Μελέτη αγγλικών</i>	0-10	10-30	30-60	60-120				
	<i>Μελέτη ελληνικών</i>	0-10	10-30	30-60	60-120				
	<i>Οτιδήποτε άλλο</i>	0-10	10-30	30-60	60-120				
<b>2. Παίζετε με το παιδί σας</b>		Κάθε μέρα	Πολλές φορές τη βδομάδα	Σπάνια	Καθόλου				
<b>3. Αν παίζετε με το παιδί σας</b>		Το απαιτείτε εσείς από το παιδί;	Κάνετε εσείς την πρόταση;	Αφήνετε το παιδί να καθορίσει μόνο του το παιχνίδι;					
<b>4. Νομίζετε,</b>		Ότι κουράζεστε πολύ με το επάγγελμά σας;	Ότι κουράζεστε πολύ με το νοικοκυριό;	Ότι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών σας κουράζει;	Ότι βρίσκετε πολύ λίγο ελεύθερο χρόνο;	Ότι τις περισσότερες φορές έχετε χρόνο;			
<b>5. Νομίζετε ότι η ανταμοιβή είναι</b>		Άχρηστη, όχι απαραίτητη	αυτονόητη	Ένα μέσο, για να παραχαϊδεύουμε τα παιδιά ή να	Ένα πολύ σπουδαίο μέσο διαπαιδαγώγησης				

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

			τα καλομαθαίνουμ ε					
<b>6. Νομίζετε ότι η τιμωρία είναι</b>	Άχρηστη, όχι απαραίτητη	Ένα από τα πιο απαραίτητα παιδαγωγικά μέσα, που χωρίς αυτό δε μπορεί κανείς να διαπαιδαγωγήσει	Μια όχι πια μοντέρνα μέθοδος	Ένα μέσο, που βοηθά περισσότερο τους γονείς απ' ότι το παιδί	Μόνο ένα μέσο, για να έχει κανείς αμέσως μια επιτυχία στην διαπαιδαγώγηση			
<b>7. Πώς συμπεριφέρεστε τώρα, όταν το παιδί σας δείξε άσχημη συμπεριφορά (π.χ. είναι ανυπάκουο);</b>	μαλώνετε	επιπλήττετε	Μένετε πολύ χρόνο «μαλωμένου» ή μικρό χρονικό διάστημα	Δε δίνετε σημασία ή προσοχή	Ακολουθεί η τιμωρία αμέσως; Ή π.χ. το βράδυ ή το Σαββατοκύριακο	Του αφαιρείτε προνόμια Αν ναι-ποια (π.χ. απαγόρευση να δει μια τηλεοπτική εκπομπή, να μη πάει βόλτα κλπ.)	Προσπαθείτε με το καλό και με νουθεσίες να συμμορφώσει το παιδί ώστε μα καταλάβει το σφάλμα του;	Διηγείστε το βράδυ στο σύζυγο (ή στη σύζυγο) τι συνέβη και του λέτε ότι αυτός πρέπει να αναλάβει την τιμωρία;
<b>8. Πώς συμπεριφέρεστε, όταν το παιδί σας δείξει καλή</b>	Δε δίνετε καμία σημασία, γιατί το	Δείχνετε στο παιδί την ευχαρίστησή σας;	Δίνετε στο παιδί ανταμοιβές; Αν ναι-ποιες (π.χ. κοινό					

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

---

<b>συμπεριφορά (π.χ. είναι υπάκουο);</b>	παίρνετε για αυτονόητο;	Αν ναι-πώς; (π.χ. το αγκαλιάζετε, το φιλάτε, του φέρνετε δώρα κλπ.)	παιχνίδι, διάβασμα, τηλεόραση κλπ.)					
<b>9. Ποιος δίνει στο παιδί ανταμοιβές;</b>	Η μητέρα	Ο πατέρας	Άλλοι συγγενείς Αν ναι-ποιος;					
<b>10. Ποιος τιμωρεί το παιδί;</b>	Η μητέρα	Ο πατέρας	Άλλοι συγγενείς Αν ναι-ποιος;					

### Παρατηρήσεις:

**Ημερομηνία:**

**Όνοματεπώνυμο και Υπογραφή:**

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

### Γ.1.2. Μαθησιακά προβλήματα (Ερωτηματολόγιο για γονείς) \*

Όνομα:  
Ετών:

Επώνυμο:  
Ειδικό πρόβλημα:

Τάξη:

Μητέρα: Όνομα:  
Πατέρας: Όνομα:  
Αδέλφια: 1. Όνομα:  
Ετών:  
Τάξη:

Ετών:  
Ετών:  
2.

Επάγγελμα:  
Επάγγελμα:  
3.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
<b>A.</b>			
1. Υπήρξαν προβλήματα κατά την κύηση (ασθένεια της μητέρας, πτώσεις άλλα γεγονότα, συναισθηματικές κρίσεις κλπ.);			Αν ναι, περιγραφή:
2. Υπήρχαν δυσκολίες στον τοκετό;			Αν ναι, ποιες
3. Πέρασε το παιδί μολυσματικές ασθένειες ή μεγάλο πυρετό, παρουσίαζε σπασμούς, έπαθε τραύματα; (κυρίως στα 3 πρώτα χρόνια)			
4. Πέρασε αρρώστιες με επιληπτικά συμπτώματα;			Αν ναι περιγράψτε απλά τη μορφή τους (π.χ. πτώσεις, σπασμούς, αφαιρέσεις κλπ.)
5. Πέρασε το παιδί καμιά ασθένεια με εγκεφαλίτιδα και μετά τον 3 <sup>ο</sup> χρόνο της ζωής του;			Αν ναι ποια και πότε:





## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

		ΝΑΙ	ΟΧΙ		
<b>11. β) Τι μόρφωση έχει ο πατέρας;</b>	Δημοτικό			Επαγγελματική σχολή; Τι άλλο;	
	Γυμνάσιο				
	Λύκειο				
<b>12. α) Είχε η μητέρα προβλήματα στο σχολείο;</b>				Αν ναι, ποια και πότε;	
<b>12. β) Είχε ο πατέρας προβλήματα στο σχολείο;</b>				Αν ναι, ποια και πότε;	
<b>13. α) Είναι ο πατέρας αριστερόχειρας;</b>					
<b>13. β) Είναι η μητέρα αριστερόχειρας;</b>					
<b>13. γ) Είναι κανένας από τους άμεσους συγγενείς αριστερόχειρας;</b>				Αν ναι, ποιος;	
<b>14. α) Ποια είναι η μητρική γλώσσα του πατέρα και ποια της μητέρας;</b>					
Πατέρας:					
Μητέρα:					
		ΝΑΙ	ΟΧΙ		
<b>14. β) Πώς μίλησε το παιδί στην αρχή; Υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα;</b>				Αν ναι, ποια;	
<b>ΣΤ.</b>	<b>15.α) Έχει κανένα από τα άλλα σας παιδιά προβλήματα στο σχολείο ή αλλού;</b>				Αν ναι, να αναφέρετε κατά σειρά το παιδί, ηλικία, τάξη και πρόβλημα
	<b>15. β) Είναι άλλο αριστερόχειρο;</b>				Αν ναι, ποιο;
<b>Ζ.</b>	<b>16. πηγαίνετε μόνοι σας στο σχολείο και ρωτάτε για την πρόοδο του παιδιού σας ή μόνο όταν σας καλούν;</b>	Μόνοι			
		Με πρόσκληση			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	<b>17. Θα θέλατε να γίνουν συχνότερες οι επαφές με το σχολείο;</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	Αν ναι, με ποια μορφή;
<b>Η.</b>	<b>18. Πηγαίνει το παιδί σας ευχάριστα στο σχολείο;</b>			Αν όχι, τι συμπτώματα παρουσιάζει;
	<b>19. Είναι το παιδί σας συνεπές στα μαθήματα του και στις άλλες υποχρεώσεις του;</b>			
	Αν όχι τι κάνετε εσείς;	Το τιμωρείτε;		Τι άλλο;
		Του κάνετε συχνές υπενθυμίσεις;		
		Το βοηθάτε συνέχεια για να τελειώσει;		
	<b>20. α) Τι κάνει το παιδί σας όταν παίρνει κακό βαθμό;</b>	Σας το ομολογεί μόλις γυρίσει σπίτι;		Τι άλλο;
		Σας το ομολογεί αργότερα;		
		Σας τι κρύβει;		
	<b>20.β) Τι κάνετε εσείς όταν το παιδί σας παίρνει κακό βαθμό;</b>	Αδιαφορείτε;		Τι άλλο;
		Το συμβουλευέτε με κατανόηση και φιλία;		
		Του τάζετε ανταλλάγματα;		
		Το τιμωρείτε;		Αν ναι, πως;

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

21. Μήπως συμβαίνει να:	Σχίζει τα τετράδια του;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
	Διορθώνει τους βαθμούς;			
	Πλαστογραφεί υπογραφές;			
<b>Θ.</b>	<b>22. Διαβάζει μόνο του τα μαθήματα του;</b>			
	Αν όχι, ζητάει το ίδιο να το βοηθήσετε;			
	<b>23. Διορθώνει ή ελέγχει κανείς στο σπίτι τα μαθήματα του παιδιού;</b>			Αν ναι, ποιος;
	<b>24. Διαβάζει το παιδί σας και πέρα από τις υποχρεώσεις για το σχολείο;</b>			Αν ναι, τι μαθήματα κάνει; (ξένες γλώσσες κλπ.); Πόσες ώρες τη βδομάδα;
<b>25. Πόσο χρόνο χρειάζεται το παιδί σας κατά μέσο όρο για τα μαθήματα του;</b>	Κάτω των 30'			Παρατηρήσεις:
	30-45'			
	Περίπου 1 ώρα			
	Πάνω από 2 ώρες			
		<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	
	<b>26. Κάνει το παιδί σας ευχαρίστως τα μαθήματα του και δεν δυστροπεί;</b>			
Αν όχι τι κάνετε εσείς;	Το τιμωρείτε;			Πως;
	Αδιαφορείτε;			Άλλο;
	Βάζετε τις φωνές;			
	Το πιέζετε συνεχώς;			
	Του υπόσχεστε κάτι, αχ αρχίσει να δουλεύει;			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

I.	<b>27. Έχει το παιδί ελεύθερο χρόνο;</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>		
	Αν ναι, τι προτιμάει να κάνει;	Να δει τηλεόραση;			Τι άλλο;
		Να διαβάσει εξωσχολικά βιβλία; Κόμικς;			
		Να παίζει έξω με φίλους;			
		Να πάει στο σπίτι φίλου και να παίζει εκεί;			
		Να παίζει κάτι με εσάς (πατέρας, μητέρα);			
		<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>		
		Να κάνει σπορ;			
		Να πάει σε μια παιδική οργάνωση (πρόσκοπος κλπ.);			
		Να παίζει με τα αδέρφια του;			
		Να ασχοληθεί με ένα χόμπι;			
	<b>28. Είναι το παιδί σας υποχρεωμένο να διαβάσει για το σχολείο και:</b>	Το Σάββατο;			
		Την Κυριακή;			
	Αν όχι, τι κάνει;	Πηγαίνει σε αθλητική ομάδα;			Τι άλλο;
		Πηγαίνει σε παιδική οργάνωση;			
		Κάνει μουσική;			
		Πάει σε φίλους;			
<b>K.</b>	<b>29. Νομίζετε ότι το παιδί σας ακούει καλά;</b>			Αν όχι, πότε το καταλάβατε; Τι κάνατε ως τώρα (π.χ. ακουομέτρηση)	
	<b>30. Νομίζετε ότι το παιδί σας βλέπει καλά;</b>			Αν όχι, πότε το καταλάβατε; Τι κάνατε ως τώρα;	
	Φοράει γυαλιά;				

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

<p><b>**31.Θα αναφέρουμε μερικά προβλήματα της συμπεριφοράς που παρουσιάζονται συχνά στην παιδική ηλικία και σας παρακαλούμε να σκεφτείτε αν παρουσιάζει και το παιδί σας παρόμοια προβλήματα.</b></p> <p><b>**Η ερώτηση αυτή (31) μπορεί να μην απαντηθεί και να δοθεί στους γονείς το «Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς».</b></p>	Είναι επιθετικό προς τα άλλα παιδιά;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Τι άλλο;
	Είναι πολύ ντροπαλό;			
	«λερώνεται πάνω του»;			
	«βρέχεται πάνω του»;			
	Είναι τεμπέλικό;			
	Είναι παθητικό;			
	Έχει κανένα τικ;			
	Τρώει τα νύχια του;			
	Ονειροπολεί συχνά ή αφαιρείται;			
	Δεν είναι ακόμα αυτός (δηλ. δεν αυτοεξυπηρετείται π.χ. στο ντύσιμο, πλύσιμο);			
Είναι συχνά τα χέρια του ιδρωμένα;				
	Παρουσιάζει πόνους στην κοιλιά;			Τι άλλο;
	Γλύφει τα δάκτυλα του;			
	Έχει προβλήματα φαγητού;			
	Είναι πολύ αναιδής;			
	Δε συγκεντρώνετε εύκολα; (δηλ. μένει πολύ λίγο χρόνο σε μια απασχόληση;)			
	Κλέβει ή κρύβει αντικείμενα;			
	Παρουσιάζει προβλήματα ύπνου;			
	Παίζει με τα γεννητικά του όργανα;			
	Είναι πολύ πεισματάρικο και ανυπάκουο;			
	Δε μπορεί να συγκρατήσει το θυμό του;			
	Κάνει συχνά εμετό;			
	Έχει συχνά πονοκεφάλους;			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Λ. 32. Τι θέλετε να γίνει το παιδί σας όταν μεγαλώσει;

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
<b>33. Αμα πάρει το παιδί σας έναν κακό βαθμό ή σας πει ο δάσκαλος ότι δεν είναι ευχαριστημένος με τις επιδόσεις του:</b>	Στεναχωριέστε πολύ;			Τι άλλο;
	Πιστεύετε πως είναι κάτι παροδικό και θα περάσει;			
	Νομίζετε ότι γκρεμίζονται όλα τα όνειρα που κάνατε για το παιδί σας;			
	Αποφασίζετε να γίνετε πολύ αυστηρός-ή και αρχίζετε να παίρνετε αυστηρά μέτρα (τιμωρίες, περιορισμούς κλπ.);			
	Αρκείσθε με μια απλή συζήτηση με το παιδί;			
	Κάνετε μια συζήτηση σοβαρή μαζί του και με τον πατέρα/ ή τη μητέρα;			
	Νομίζετε ότι φταίει η μέθοδος διδασκαλίας;			
<b>34.</b>	Θέλετε να αλλάξει το παιδί σας σχολείο;			Τι άλλο;
<b>35.</b>	Παίρνετε φροντιστή;			
<b>36.</b>	Κατηγορείτε τους δασκάλους μπροστά του;			

**Ημερομηνία:**

**Όνοματεπώνυμο και Υπογραφή:**

:

### **Γ.1.2. Πληροφορίες για το Ερωτηματολόγιο για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα\* (Ερωτηματολόγιο για γονείς)**

Περιεχόμενα : Τομείς που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο:

A: Κύηση, γέννηση, αρρώστιες του παιδιού (1-5)  
B: Εξέλιξη της ομιλίας (6-7)  
Γ: Αλλαγές στο περιβάλλον του παιδιού (8-9)  
Δ: Πλευρίωση (10)  
E: Γονείς (11-14)  
ΣΤ: Αδέλφια (15)

Z: Γονείς και Σχολείο (16-17)  
H: Παιδιά και Σχολείο (18-21)  
Θ: Συνθήκες μελέτης στο σπίτι (22-26)  
I: Ελεύθερος χρόνος (27-28)  
K: Προβλήματα του παιδιού (29-31)  
Λ: Προσδοκίες των γονέων για το Μέλλον του παιδιού-  
Στάση των γονέων προς τη σχολική αποτυχία (32-33)

\*Το ερωτηματολόγιο αυτό βασίζεται σε γενικές γραμμές σε πληροφορίες, που τις θεωρεί ουσιώδεις η Lotte SCHENK-DANZINGER της Handbuch der Legasthenie, Beltz, 1868. Επίσης χρησιμοποιείται σε παρόμοια μορφή στη Σχολική Ψυχολογική Υπηρεσία της Βιέννης, Αυστρία (κυρίως για παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού). Αφαιρώντας ορισμένες ερωτήσεις χρησιμοποιείται και για μεγαλύτερα παιδιά.

\*\*Η ερώτηση αυτή (31) μπορεί να μην απαντηθεί και να δοθεί στους γονείς το «ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς».

### **Γ.1.3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ\***

(Συμπληρώνεται από ενήλικους-μητέρα, πατέρα, δάσκαλο- που βρίσκονται σε στενή επαφή με το παιδί).

#### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Στο φύλλο αυτό έχουν καταγραφεί μερικά χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι, στο σχολείο, στο παιχνίδι, στην εξοχή. Πρέπει να απαντήσετε σε κάθε ερώτηση έχοντας πάντοτε υπόψη το παιδί για το οποίο συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο.

Η συμπλήρωση κάθε ερώτησης γίνεται ως εξής:

Σε κάθετη διάταξη υπάρχουν οι αριθμοί 0,1,2. Για κάθε ερώτηση πρέπει να βάλετε x στον κατάλληλο αριθμό ακολουθώντας την εξής διαβάθμιση:

0, αν το χαρακτηριστικό δεν αποτελεί πρόβλημα για το παιδί

1, αν υπάρχει πρόβλημα για το παιδί αλλά είναι σχετικά μικρό

2, αν το χαρακτηριστικό αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για το παιδί

Δηλαδή η απάντηση σας σε κάθε ερώτηση σας θα είναι αντιστοίχως: **0 1 2** ή **0 1 2** ή **0 1 2**.

#### **Στοιχεία του παιδιού**

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία γεννήσεως:

Τάξη:

Σχολείο:

Διεύθυνση κατοικίας:

Περιοχή:

Τηλέφωνο:

#### **Στοιχεία του ενήλικου που δίνει τις πληροφορίες για το παιδί**

Όνοματεπώνυμο:

Ηλικία:

Ιδιότητα (π.χ. μητέρα, πατέρας, δάσκαλος):



## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

	0	1	2
1. Βυζαίνει τα δάκτυλα;			
2. Ανήσυχο, δε μπορεί να καθίσει φρόνιμα			
3. Επιζητεί να προκαλεί την προσοχή των άλλων			
4. Δερματική αλλεργία, ερεθισμό, φαγούρα			
5. Συμπεριφέρεται σαν «μικρομέγας», δεν ξέρει να παίζει και να χαίρεται			
6. Το απασχολεί ο εαυτός του, δε νοιώθει άνετα, συχνά βρίσκεται σε αμηχανία			
7. Πονοκέφαλοι			
8. Τάση να ενοχλεί τους άλλους, «ζιζάνιο»			
9. Αισθάνεται μειονεκτικό, θεωρεί τον εαυτό του κατώτερο απ' ότι είναι			
10. Ζαλάδες, ίλιγγοι			
11. Κάνει τον «παλικαρά», τον «νταή»			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	0	1	2
12. Κλαίει με το παραμικρό			
13. Απορροφημένο, ζει σε δικό του κόσμο			
14. Ντροπαλό, συνεσταλμένο			
15. Κοινωνικά αποτραβηγμένο, προτιμά να ασχολείται μόνο του			
16. Δεν του αρέσει το σχολείο			
17. Ζηλεύει τα άλλα παιδιά			
18. Έλεγχος σφικκτήρων, «λερώνεται πάνω του» (κόπρανα)			
19. Προτιμά να παίζει με μικρότερα παιδιά			
20. Αδυναμία συγκεντρώσεως προσοχής			
21. Έλλειψη αυτοπεποίθησης			
22. Αδιαφορία γι' αυτά που λένε οι άλλοι			
23. Εύκολα ταραζεται και τα χάνει			
24. Δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, πλήξη, ανία			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	0	1	2
25. Προκαλεί καυγά, εριστική διάθεση, είναι καυγατζής, επιθετικός			
26. Ναυτία, έμετοι			
27. Ξεσπάσματα οργής			
28. Εχέμυθο, δεν είναι ανακοινωτικό			
29. Το «σκάει» από το σχολείο			
30. Υπερευαίσθητο, πληγώνεται εύκολα			
31. Τεμπελιά στο σχολείο και στα άλλα του καθήκοντα			
32. Άγχος, πάντα φοβισμένο			
33. Ανευθυνότητας, δε μπορείς να το εμπιστευτείς			
34. Υπερβολικά ονειροπόλο, φαντασιόπληκτο			
35. Αυνανισμός			
36. Αλλεργικό συνάχι ή άσθμα			
37. Βρίσκεται σε συνεχή ένταση, δεν ησυχάζει, δεν ηρεμεί			
38. Ανυπάκουο, δύσκολα πειθαρχεί			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	0	1	2
39. Συνήθως κατηφές, άκεφο, μελαγχολικό			
40. Έλλειψη συνεργασίας σε ομαδικές εκδηλώσεις			
41. Διστάζει να αναμιχθεί, προτιμά να παρακολουθεί ή συμμετέχει από μακριά			
42. Υποβολιμότης, παρασύρεται από τους άλλους, παθητικότητα			
43. Αδέξιο, ελλιπής συντονισμός κινήσεων, «άγαρμπο»			
44. Τραυλισμός			
45. Υπερκινητικότητα, αεικίνητο, «κινείται σα σβούρα»			
46. Διασπάται η προσοχή του εύκολα			
47. Καταστροφική διάθεση για τα δικά του πράγματα ή των άλλων			
48. Αρνητισμός, τάση να κάνει το αντίθετο που του ζητούν			
49. Αυθάδεια			
50. Νωθρό, βραδυψυχικό			
51. Υπνηλία			
52. Άσχημη γλώσσα, βρίζει, βλασφημεί			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	0	1	2
53. Προτιμά να παίζει με μεγαλύτερα παιδιά			
54. Εύκολα τρομάζει, ανησυχία, νευρικότητα			
55. Ευερέθιστο, ευέξαπτο, θυμώνει εύκολα			
56. Ενούρηση, «βρέχεται στον ύπνο του»			
57. Κοιλόπονοι, στομαχόπονοι			
58. Φοβίες (όπως ο φόβος για τα σκυλιά, για το σκοτάδι)			
59. Υπεροπτικό, θεωρεί τον εαυτό του πιο σπουδαίο απ' ότι είναι			
60. Το «σκάει» από το σπίτι			
61. Πεισματάρικο, θέλει να γίνεται το δικό του			
62. Σπαστικές κινήσεις, τικ			
63. Λέει ψέματα			
64. Τρώει τα νύχια			
65. Κλέβει χρήματα ή πράγματα στο σχολείο ή το σπίτι			
66. Διαταραχές του ύπνου, όπως τρίξιμο των δοντιών, νυχτερινοί εφιάλτες, νυκτοβασία, αϋπνία, ολιγώρος ύπνος			

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

---

67. Ψυχαναγκαστικές τάσεις, όπως σχολαστικότητα στη δουλειά, στην τάξη, στην καθαριότητα			
--	--	--	--

Τι άλλο σχετικό πρόβλημα παρατηρείτε στη συμπεριφορά του παιδιού;

.....

.....

.....

.....

**Ημερομηνία:**

**Όνοματεπώνυμο και Υπογραφή:**

### Γ.1.3. Πληροφορίες για το Ερωτηματολόγιο Προβληματικής Συμπεριφοράς (για τον δάσκαλο)

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει χαρακτηριστικά **αντικοινωνικής συμπεριφοράς**, όπως: επιθετικότητα, ανυπακοή, αρνητισμό, παρορμητική συμπεριφορά, αντικοινωνικές τάσεις και καταστροφική διάθεση. Οι ερωτήσεις Ε.Σ.Π.Σ., που βασικά ανήκουν στην ομάδα αυτή είναι οι υπ' αριθμό: 2, 3, 8, 11, 16, 17, 25, 27, 37, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 55, 60, 61, 64 και 65.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει συμπτώματα **υπερβολικής αναστολής και νευρώσεως**, όπως: εσωστρέφεια, περιορισμένη επαφή, συναισθήματα μειονεξίας, άγχος και αμηχανία. Οι βασικότερες ερωτήσεις είναι οι υπ' αριθμό: 5, 6, 12, 13, 14, 15, 23, 30, 32, 40, 41, 50, 54 και 66.

Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει συμπτώματα που δηλώνουν **ανεπάρκεια και ανωριμότητα** με εκδηλώσεις συμπεριφοράς, που είναι χαρακτηριστικές παιδιού μικρότερης ηλικίας. Οι κυριότερες ερωτήσεις της ομάδας αυτής είναι οι υπ' αριθμό: 9, 20, 21, 42, 43, 46 και 63.

Η τέταρτη ομάδα περιλαμβάνει συμπτώματα **ψυχοσωματικής υφής**, όπως είναι: δερματική αλλεργία, ναυτία, πονοκέφαλοι και ζαλάδες. Οι κυριότερες ερωτήσεις της ομάδας αυτής είναι οι υπ' αριθμό: 4, 7, 10, 26, 46, 57 και 62.

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά δεν ταξινομούνται σε ομάδες, γιατί είχαν μικρή σχέση με άλλα χαρακτηριστικά ή είχαν μεγάλη σχέση με τα χαρακτηριστικά διαφόρων κατηγοριών.

\*Ι.ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ κ.α. Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας, Σχολική Υγιεινή, Τόμος 32, Τεύχος 4<sup>ο</sup>, 1971.  
Άλλες έρευνες με το ίδιο ερωτηματολόγιο: Α) Ι.Ν. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ και ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΛΕΟΥΣΗ, «Διαγνωστική προβληματικής συμπεριφοράς εις παιδιά», Σχολική Υγιεινή, Τόμος 32, σελ. 119-124, 1970. Β) Ι.Ν. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ «Ψυχολογική ανάπτυξη, κοινωνική προσαρμογή και σχολική επίδοση των θετών παιδιών, Σχολείο και Ζωή, Τόμος 25, Τεύχος 2, 3, 4, 1977.

**Γ2.1. Κίνητρα-Ενισχυτές (Ερωτηματολόγιο για παιδιά\*)**

Όνομα:

Πότε γεννήθηκες:

Επίθετο :

Πόσα αδέρφια έχεις;

Ημερομηνία:

Κορίτσια: χρονών:

Αγόρια: χρονών:

1. Από τους μεγάλους αγαπώ πιο πολύ τον (την) .....

Τι σου αρέσει να κάνεις μ' αυτόν (αυτήν); .....

2. Η πιο μεγάλη ανταμοιβή που μπορεί να μου δώσει κανείς είναι

.....

3. Στο σχολείο αγαπώ περισσότερο το μάθημα του (της) .....

4. Αν είχα 100 δρχ. τότε θα .....

5. Ο πιο αγαπημένος συγγενής στην Αθήνα είναι .....



6. Αν μεγαλώσω τότε θα .....

7. Πιο πολύ με τιμωρεί ο (η) .....

Πως .....

Έχει επιτυχία η τιμωρία;

.....

Άλλες συχνές τιμωρίες; .....

Ποια τιμωρία έχει επίδραση πάνω σου; .....

8. Τα δύο πράγματα που κάνω με τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση είναι

.....

9. Ο πιο αγαπημένος μου «μεγάλος» στο Σχολείο είναι .....

10. Αν κάνω κάτι καλό (σωστό) τότε η μητέρα μου .....

11. Αισθάνομαι πολύ ενοχλημένος όταν .....

12. Παίρνω λεφτά για .....

Από ποιον .....

13. Αν έχω λεφτά θα ήθελα .....

14. Αν έχω στεναχώριες (προβλήματα) ο πατέρας μου .....

15. Αυτό που πραγματικά επιθυμώ είναι .....

16. Αν ευχαριστήσω τον πατέρα μου αυτός .....

17. Αν βρω ευκαιρία τότε σίγουρα θα .....

18. Μου αρέσει πιο πολύ να με ανταμείβει ο (η) .....

19. Θα έκανα τα πάντα για να αποφύγω .....

20. Με τη μητέρα μου κάνω με μεγάλη ευχαρίστηση .....

21. Ποιο πολύ εκνευρίζω τον δάσκαλο μου με .....

22. Η πιο ευχάριστη μου απασχόληση το Σαββατοκύριακο είναι

.....

23. Αν γινόμουν στο σχολείο καλύτερος μαθητής, θα ήθελα ο δάσκαλος (η δασκάλα) να

.....

24. Η τιμωρία που φοβάμαι (μισώ) πιο πολύ είναι .....

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

---

25. Θα έκανα τα πάντα για να αποκτήσω .....
26. Με τρελαίνει σχεδόν η ιδέα ότι δεν .....
27. Αν έχω στεναχώριες (προβλήματα) λέει η μητέρα μου .....
28. Η αγαπημένη μου αδελφή (ο αγαπημένος μου αδελφός) είναι  
.....
29. Η αγαπημένη μου απασχόληση είναι .....
30. Συμβουλές ακούω μόνο από τον (την) .....
31. Εκτός από τους γονείς μου θα έκανα τα πάντα και για .....
32. Δε θέλω καθόλου ο δάσκαλος (η δασκάλα) να .....
33. Τα πιο αγαπημένα προγράμματα στην τηλεόραση είναι .....
34. Με τον πατέρα μου κάνω με την μεγαλύτερη χαρά .....

\* Πληροφορίες για το ερωτηματολόγιο: Γ.2.1. Κίνητρα – Ενισχυτές. Ανεύρεση «ενισχυτών» κατά R.G. THARP και P;J; WETZEL.  
Behavior modification in the natural environment, New York, Academic Press, 1969

### Γ.2.2. ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ\*(Ερωτηματολόγιο για παιδιά )

Επώνυμο: .....

Όνομα: .....

Παρακάτω είναι μερικές ερωτήσεις που έχουν σχέση με το σχολείο και τα μαθήματα. Διάβασε προσεκτικά μια-μια τις ερωτήσεις αυτές και σε κάθε ερώτηση βάλε x στη στήλη ΝΑΙ ή στη στήλη ΟΧΙ.

Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις αυθόρμητα

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Σ' αρέσει να σου κάνει ερωτήσεις ο καθηγητής** μέσα στη τάξη;		
2. Σκέφτεσαι συχνά άλλα πράγματα όταν γίνεται το μάθημα;		
3. Σ' αρέσουν τα πιο πολλά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο;		
4. Θέλουν οι γονείς σου να πιάσεις εργασία και να μη σπουδάσεις;		
5. Νομίζεις πως το να πηγαίνεις στο σχολείο είναι χαμένος χρόνος;		
6. Σ' αρέσει να αφήνεις τα μαθήματα σου, να το κάνεις την τελευταία στιγμή;		
7. Λυπάσαι όταν σ' ένα διαγώνισμα παίρνεις μικρό βαθμό;		

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8. Νομίζεις πως το σχολείο σε ετοιμάζει για να πιάσεις καλή εργασία αργότερα;		
9. Το θεωρείς σπουδαίο να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα;		
10. Σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο με ασχολίες που γίνονται με τα χέρια (χειρωνακτικές);		
11. Όταν έχεις να λύσεις ένα δύσκολο πρόβλημα, σ' αρέσει να επιμένεις ώσπου να βρεις τη λύση τους;		
12. Θέλουν οι γονείς σου, να συνεχίσεις το σχολείο και να σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλη ανώτερη σχολή;		
13. Βρίσκεις τα μαθήματα του σχολείου βαρετά;		
14. Σε πιάνει αγωνία όταν έχεις διαγώνισμα;		
15. Πιστεύουν οι φίλοι σου για σένα, πως δε σε ενδιαφέρουν τα μαθήματα;		
16. Θα ήθελες να σταματήσεις να πηγαίνεις στο σχολείο;		

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
17. Σου λένε οι γονείς σου, να μη δίνεις μεγάλη σημασία για το σχολείο;		
18. Αφιερώνεις πολύ χρόνο και κόπο για να κάνεις τις σχολικές σου εργασίες;		
19. Πιστεύουν οι γονείς σου πως πρέπει να είσαι καλός μαθητής για να πετύχεις αργότερα στη ζωή σου;		
20. Έχουν οι καθηγητές** σου τη γνώμη ότι δε συμπεριφέρεσαι καλά;		
21. Ανησυχείς όταν δεν πας καλά στα μαθήματα;		
22. Σ' ενδιαφέρουν περισσότερο τα παιχνίδια απ' ότι σε ενδιαφέρουν τα μαθήματα;		
23. Σου είναι δύσκολο να συγκεντρώσεις την προσοχή σου, όταν προετοιμάζεις τα μαθήματα σου;		
24. Προσπαθείς πάντα, όσο μπορείς, να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες;		

**Ημερομηνία:**

**Όνοματεπώνυμο και Υπογραφή:**

### Αξιολόγηση Ερωτηματολογίου

Με τις απαντήσεις που ο μαθητής δίνει στις ερωτήσεις της κλίμακας αποκαλύπτει τα κίνητρα για το σχολείο και τη σχολική μάθηση. Ο **αριθμός** των ορθών απαντήσεων είναι ο **δείκτης** των κινήτρων για σχολική μάθηση που κυμαίνεται από 0 ως 24 .\*\*\*

### **Πληροφορίες για το Ερωτηματολόγιο: Γ.2.2. Κίνητρα για Σχολική Μάθηση\*(Ερωτηματολόγιο για παιδιά )**

\*Academic motivation selfrating inventory, βλέπε ENTWISTLE N. J. Academic Motivation and School Attainment, British journal of educational psychology, 1968, 38, σελ 181-188, μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά Α. ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ. Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση, 1984.

\*\* Στην κλίματα που συμπληρώθηκε στο δημοτικό αναγράφεται η λέξη «δάσκαλος».

\*\*\* Το θέμα των κινήτρων είχε παραμεληθεί από τους Συμπεριφοριστές. Τα τελευταία χρόνια όμως δίνεται μεγάλη έμφαση στην ερμηνεία τους, η «ύπαρξη» τους δεν είναι αναμφισβήτητη (MAHONEY, 1980). Βλέπε επίσης γενικά περί κινήτρων Κεφ. Τα κίνητρα, η προσωπικότητα και η προσαρμογή στο σχολείο στο Χ. ΦΡΑΓΚΟΣ, Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg 1984, σελ. 231-264, Κεφ. Κίνητρα για επίδοση και για μάθηση στο Α. ΚΑΨΑΛΗΣ, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αφοί Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, 1984, σελ. 299-231 και στο Χ. ΤΟΜΑΣΙΔΗΣ, Εισαγωγή στη Ψυχολογία, Δίπτυχο, 1982.

Μια ενδιαφέρουσα μαρτυρία για την αποφασιστική επίδραση του δασκάλου στον κόσμο των παιδιών προέρχεται από τους Rosenthal & Jacobsen (1968), που στο βιβλίο τους «*Ο Πυγμαλίων μέσα στην σχολική τάξη*», επισήμαναν το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Σύμφωνα με αυτό, τόσο η επίδοση του παιδιού όσο και η ιδέα που αυτό σχηματίζει για τον εαυτό του εξελίσσονται κατά τρόπο «προφητικό», σύμφωνα με τη γνώμη και τις προσδοκίες των δασκάλων του. (Τσίρος Χ., 2008, Συμβουλευτική, Παν Πελοποννήσου, τμ. Νοσηλευτικής, σελ. 82)

**Γ.2.3. ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ**

Επώνυμο: ..... Όνομα: .....

Παρακάτω θα βρεις μερικές σκέψεις που έχουν κάνει παιδιά της ηλικίας σου για το σχολείο. Θέλουμε τώρα τη δική σου γνώμη. Αν δηλαδή αυτό που λέει η καθεμιά από τις σκέψεις αυτές, είναι για σένα σωστό και πόσο είναι σωστό.

Διάβασε προσεκτικά μία-μία πρόταση. Σκέψου αυτό που η καθεμιά λέει πόσο ταιριάζει σε σένα:

Αν ταιριάζει σε σένα πολύ, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Π (που σημαίνει πολύ)

Αν ταιριάζει σε σένα μέτρια, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Μ (που σημαίνει μέτρια)

Αν ταιριάζει σε σένα λίγο, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Λ (που σημαίνει λίγο)

Αν ταιριάζει σε σένα καθόλου, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Κ (που σημαίνει καθόλου)

		Π	Μ	Λ	Κ
1.+	Κάθε μέρα λαχταρώ την ώρα που θα έρθω στο σχολείο				
2. -	Μερικές φορές νιώθω μοναξιά στο σχολείο και δεν ξέρω τι να κάνω				
3. -	Δεν πάω καλά με τα μαθήματα μου				



## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

4. +	Αγαπώ τους καθηγητές** μου	Π	Μ	Λ	Κ
5. -	Πολλά απ' όσα μας λένε στο σχολείο να κάνουμε, δε μ' ενδιαφέρουν				
6. -	Φοβάμαι να ρωτήσω τους καθηγητές**, για κάτι που δεν καταλαβαίνω στο μάθημα				
7. +	Τα άλλα παιδιά της τάξης μου ζητούν τη συντροφιά μου και θέλουν την παρέα μου				
8. -	Στο σχολείο κανείς δε μου δίνει σημασία				
9. -	Θα ήμουν πιο ευχαριστημένος στο σχολείο, αν δε μας έβαζαν τόσες πολλές εργασίες				
10. +	Οι καθηγητές** με βοηθούν να καταλαβαίνω και να μαθαίνω τα μαθήματα				
11. +	Στο σχολείο μπορώ να κάθομαι στο ίδιο θρανίο με αυτό το παιδί που θέλω				
12. -	Δύσκολα παίρνεις καλό βαθμό στην τάξη μου				
13. -	Κάθε φορά που έχω διαγώνισμα, ανησυχώ μήπως δε γράψω καλά				
14. -	Δε με ευχαριστεί τίποτε στο σχολείο				
15. -	Στο σχολείο δεν έχω τόσους φίλους όσους θα ήθελα				
16. +	Συνήθως το σχολείο δε με κουράζει				

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

		Π	Μ	Λ	Κ
17. -	Οι καθηγητές** μου δε με συμπαθούν				
18. -	Υπάρχει τόση ακαταστασία στο σχολείο, που ζαλίζεσαι και τα χάνεις μερικές φορές				
19. -	Με πιάνει αγωνία, κάθε φορά που ο καθηγητής** μου κάνει ερωτήσεις την ώρα του μαθήματος				
20. -	Στο σχολείο, τα παιδιά σαν εμένα δεν τα πάνε και τόσο καλά				
21. -	Οι πιο πολλοί μαθητές δεν ενδιαφέρονται για ό, τι γίνεται στο σχολείο				
22. +	Προχωρώ καλά στα μαθήματα				
23. -	Θα ήμουν ευχαριστημένος, αν μας άφηναν να κάνουμε μερικά πράγματα μόνοι μας, χωρίς να μας λένε πως ακριβώς να τα κάνουμε				
24. +	Οι πιο πολλοί συμμαθητές μου μ' αγαπούν και θέλουν να τους κάνω παρέα				
25. -	Νομίζω ότι παιδιά σας εμένα ποτέ δε θα μπορέσουν να γίνουν καλοί μαθητές, όσο κι αν προσπαθήσουν				
26. -	Την ώρα που γράφω διαγώνισμα, έχω αγωνία				

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

27. +	Αγαπώ το σχολείο πιο πολύ, απ' όσο το αγαπούν τα άλλα παιδιά	Π	Μ	Λ	Κ
28. -	Κανένας στο σχολείο δεν ενδιαφέρεται για ό, τι μου συμβαίνει				
29. -	Είναι δύσκολο για μένα να πηγαίνω τόσο καλά στα μαθήματα, όσο επιθυμούν οι γονείς μου και οι καθηγητές** μου				
30. +	Οι καθηγητές** μου φέρονται φιλικά				
31. -	Οι πιο πολλές σχολικές εργασίες που μας βάζουν να κάνουμε, είναι σχεδόν άχρηστες				
32. -	Συχνά φοβάμαι, μήπως πω κάτι ανόητο την ώρα του μαθήματος				

### Χαρακτηριστικά άξια ιδιαίτερης προσοχής

**Ημερομηνία:**

**Όνοματεπώνυμο και Υπογραφή:**

\*POWER C. COTTERELL J. Students in transition. A longitudinal study of student behavior and development in different primary and secondary school environment, The Flinders University of South Australia school of Education, 1979, μετάφραση τροποποίηση και προσαρμογή στα Ελληνικά Α. ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ. Η μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Μέση εκπαίδευση, 1984.

\*\*Στην κλίμακα για την Δ- ΣΤ' δημοτικού αναγράφεται «δάσκαλος»

## Γ.2.4. ΑΠΟΔΟΣΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ (Παντελιάδου Σ, 2007)<sup>35</sup>

Επώνυμο: ..... Όνομα:.....

Παρακάτω θα βρεις μερικές σκέψεις που έχουν κάνει παιδιά της ηλικίας σου για την επιτυχία και την αποτυχία στο σχολείο. Θέλουμε τώρα τη δική σου γνώμη. Αν δηλαδή αυτό που λέει η καθεμιά από τις σκέψεις αυτές, είναι για σένα σωστό και πόσο είναι σωστό.

Διάβασε προσεκτικά μία-μία πρόταση. Σκέψου αυτό που η καθεμιά λέει πόσο ταιριάζει σε σένα:

Αν ταιριάζει σε σένα πολύ, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Π (που σημαίνει πολύ)

Αν ταιριάζει σε σένα αρκετά, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Α (που σημαίνει αρκετά)

Αν ταιριάζει σε σένα λίγο, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Λ (που σημαίνει λίγο)

Αν ταιριάζει σε σένα καθόλου, βάλε x στη στήλη με το γράμμα Κ (που σημαίνει καθόλου)

### Ερωτηματολόγιο απόδοσης της επιτυχίας

<i>Την τελευταία φορά που κατάφερες να .....</i> <i>(π.χ. να λύσεις ένα μαθηματικό πρόβλημα), αυτό έγινε επειδή</i>	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
είσαι πολύ καλός σε αυτό το μάθημα ή δεξιότητα (π.χ. είσαι πολύ ικανός στα μαθηματικά ή στην επίλυση προβλημάτων)				
προσπάθησες πολύ				131
η εκπαιδευτικός σου έδωσε καλές οδηγίες				
το πρόβλημα ήταν πολύ εύκολο				
ήσουν τυχερός				

### Ερωτηματολόγιο απόδοσης της αποτυχίας

<i>Την τελευταία φορά που δεν κατάφερες να.....</i> <i>(π.χ. να λύσεις ένα μαθηματικό πρόβλημα), αυτό έγινε επειδή</i>	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
πάντα είσαι αδύναμος σε αυτό το μάθημα ή δεξιότητα (π.χ. είσαι αδύναμος στα μαθηματικά ή στην επίλυση προβλημάτων)				
προσπάθησες λίγο				
η εκπαιδευτικός ήταν ασαφής στις οδηγίες				
το πρόβλημα ήταν πολύ δύσκολο				
ήσουν άτυχος				

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Ο μαθητής αποδίδει την επιτυχία σε .....  
και την αποτυχία σε .....

<sup>35</sup> Παντελιάδου Σ., Πατσοδήμου Α. (2007). Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες, Βόλος, σελ.19.

### Πληροφορίες για το Ερωτηματολόγιο Γ.2.4. ΑΠΟΔΟΣΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ

«Στο σχολείο το παιδί που πιστεύει ότι είναι ικανό θα πλησιάσει τη νέα γνώση με αυτοπεποίθηση, ενώ αντίθετα αυτό που πιστεύει ότι δεν είναι ικανό, ή αυτό που έχει ήδη αντιμετωπίσει μια σειρά από αποτυχίες, θα αντιμετωπίσει τη νέα γνώση αρνητικά.»

(Τσίρος Χ., 2008, Συμβουλευτική, Παν Πελοποννήσου, τμ. Νοσηλευτικής, σελ. 78)

Η επιτυχία και η αποτυχία μπορούν να αποδίδονται σε πέντε βασικούς παράγοντες: στην ικανότητα, στην προσπάθεια, στους σημαντικούς άλλους, στην ευκολία / δυσκολία του έργου και στην τύχη. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διακριθούν σε:

α) εσωτερικούς και εξωτερικούς (π.χ. εσωτερικός: η ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο και εξωτερικός: η εύνοια του εκπαιδευτικού), και

β) σταθερούς ή μεταβαλλόμενους (π.χ. σταθερός: η αμετάβλητη ικανότητα του μαθητή σε ένα γνωστικό αντικείμενο και μεταβαλλόμενος: η προσπάθεια για ολοκλήρωση του έργου). Συνήθως οι σταθεροί παράγοντες βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του μαθητή, ενώ οι μεταβαλλόμενοι εμπίπτουν στη δυνατότητα του μαθητή να τις αλλάξει.

γ) γενικούς και ειδικούς.

Σύμφωνα με τη θεωρία του [Weiner](#) (κεφάλαιο 4.2.3 του θεωρητικού μέρους), το άτομο έχει τόσο **μεγαλύτερο κίνητρο** για επίδοση (τα άτομα, που είναι «προσανατολισμένα στην επιτυχία») όσο περισσότερο έχει την τάση να αποδίδει τις **επιτυχίες** του σε **εσωτερικούς**<sup>34</sup> παράγοντες (τις ικανότητες και τις προσπάθειές του), **σταθερούς** και προκαλούμενες από **γενικά** αίτια. και τις αποτυχίες του αντιθέτως. Δηλαδή, την αποτυχία τους την αποδίδουν σε παράγοντες εξωτερικούς, ευμετάβλητους και προκαλούμενες από γενικά αίτια.

Αντίθετα, μικρότερο κίνητρο για επίδοση έχουν τα άτομα, που είναι "προσανατολισμένα στην αποτυχία" και αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε παράγοντες εσωτερικούς (έλλειψη ικανοτήτων), σταθερούς και προκαλούμενους από γενικά αίτια και τις επιτυχίες σε εξωτερικούς, μη ελεγχόμενους από αυτά παράγοντες (π.χ. τύχη). Παράδειγμα: «Εγώ φταίω, πάντα θα πηγαίνει στραβά...και αυτό είναι χαρακτηριστικό της ζωής μου». Δηλαδή: εγώ / εσωτερικό, πάντα / σταθερό, χαρακτηριστικό της ζωής μου / γενικό). Τα άτομα αυτά, με το αρνητικό στιλ απόδοσης αιτίων είναι, επιπλέον, επιρρεπή σε διαταραχές της διάθεσης (κατάθλιψη). (Τσίρος, Χ., 2008).

### Γ.2.5. α. : Κυρίαρχος Αισθητηριακός τύπος (Τσίρος Χ., 2009δ) Ερωτηματολόγιο

Σημειώστε ανάλογα με το τι ταιριάζει σε σας, στο αντίστοιχο τετράγωνο με το ΝΑΙ ή το ΟΧΙ του απαντητικού φύλου.
1. Προτιμώ έναν περίπατο από το να πάω σε μια συναυλία ή σε μια έκθεση ζωγραφικής.
2. Μου αρέσει να με αγγίζουν οι άνθρωποι.
3. Μου έχουν πει ότι έχω καλή φωνή.
4. Στο σχολείο ήμουν καλός/καλή στην ορθογραφία.
5. Και μόνο που θ' ακούσω τη φωνή κάποιου, ξέρω με τι άνθρωπο έχω να κάνω.
6. Επηρεάζομαι πολύ από τη μυρωδιά του χώρου όπου βρίσκομαι.
7. Ο ρυθμός της μουσικής με κάνει να θέλω να χορέψω.
8. Μου αρέσει να βλέπω φωτογραφίες.
9. Προτιμώ να με εξετάζουν προφορικά, παρά να γράφω διαγώνισμα.
10. Μου αρέσει να φτιάχνω πράγματα με τα χέρια μου.
11. Μου αρέσει να βλέπω βιτρίνες.
12. Η θάλασσα μου αρέσει, όχι να τη βλέπω, αλλά να κολυμπώ.
13. Μου αρέσουν η καθαριότητα και η τάξη.
14. Γνωρίζω και μπορώ να διακρίνω και τον παραμικρό ήχο που κάνει το αυτοκίνητο της οικογένειάς μου.
15. Η γυμναστική μου αρέσει, γιατί με κάνει να αισθάνομαι όμορφα.
16. Όταν ξέρω ότι φαίνομαι ωραίος/ωραία, νοιώθω πιο σίγουρος.
17. Συχνά θυμάμαι το πρόσωπο κάποιου και όχι το όνομα του.
18. Μου αρέσουν τα βουνά όταν κάνω ορειβασία.
19. Με ενδιαφέρει η ποιότητα της μουσικής που ακούω.
20. Έχει για μένα σημασία, ο τρόπος που μου σφίγγουν το χέρι όταν με χαιρετούν οι άνθρωποι.
21. Όταν ακουμπάω τον άνθρωπο στον οποίο μιλώ, νοιώθω ότι τον πλησιάζω.
22. Είμαι καλός ακροατής (μου αρέσει να ακούω).
23. Θέλω να έχει ησυχία ο χώρος στον οποίο ζω και εργάζομαι.
24. Μου αρέσει να βλέπω έργα στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση.
25. Μου λένε ότι είμαι καλός στη γυμναστική και το χορό.
26. Βρίσκω βαρετές τις παρουσιάσεις των μαθημάτων που δεν έχουν εικόνες .
27. Συχνά βοηθώ τη σκέψη μου να ξεκολλήσει από μια δυσκολία, με το να την λέω δυνατά.
28. Προτιμώ να μου δίνουν οδηγίες γραπτώς, παρά με λόγια.
29. Το χρωμάτων ρούχων μου επηρεάζει το πώς νιώθω.
30. Κάποτε συμπαθώ ή αντιπαθώ τους άλλους, χωρίς να ξέρω το γιατί.
31. Ανοίγω εύκολα συζητήσεις με τους ανθρώπους.
32. Πολλές φορές κρίνω τους ανθρώπους από το πώς φαίνονται ( ρούχα, κλπ.).
33. Προτιμώ ν' ακούω κασέτες παρά να διαβάζω βιβλία.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

---

34. Μπορώ εύκολα να περπατήσω σε μια πόλη, χρησιμοποιώντας ένα χάρτη.
35. Αγαπώ ν' ακούω μουσική.
36. Το σημαντικότερο, για μένα, σ' ένα αυτοκίνητο, είναι να αισθάνομαι άνετα.
37. Μου αρέσει να φτιάχνω μια κατάσταση αυτών που έχω να κάνω.
38. Συχνά πιάνω τον εαυτό μου να σφυρίζει ή να τραγουδάει μαζί με το ραδιόφωνο.
39. Μου αρέσει να κοιτάζω τους ανθρώπους.
40. Καλά είναι τα βιβλία, αλλά δεν συγκρίνονται με μια προφορική εξήγηση, όταν χρειάζεται να μάθω) κάτι.
41. Στα διαγωνίσματα συχνά απαντώ στις ερωτήσεις σύμφωνα με το πώς αισθάνομαι.
42. Όταν γίνεται κάτι, δεν μου αρέσει να το κοιτάζω απ' έξω. Θέλω να μετέχω στη δράση (να παίρνω μέρος).
43. Μπορώ ν' αναγνωρίσω τους ανθρώπους από τη φωνή τους στο τηλέφωνο .
44. Είναι πολύ σημαντικό για μένα, το αυτοκίνητο της οικογένειας μου να είναι καθαρό και απ' έξω και από μέσα.
45. Μου λένε ότι κάνω πολύ καλά τις φωνές των άλλων.
46. Μου αρέσει να παίρνω στα χέρια μου τα αντικείμενα που κοιτάζω, όταν βρίσκομαι στα καταστήματα.
47. Καταλαβαίνω πότε ένας άνθρωπος είναι χαρούμενος ή λυπημένος βλέποντας το πρόσωπο του.
48. Η φωνή των ανθρώπων μου λέει περισσότερα απ' ότι τα λόγια τους.

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

### Γ.2.5. β. : Κυρίαρχος Αισθητηριακός τύπος (Τσίρος Χ., 2009δ)

Όνομα: \_\_\_\_\_ Επώνυμο: \_\_\_\_\_

Τάξη : \_\_\_\_\_ Αγαπημένο μάθημα: \_\_\_\_\_

#### Απαντήσεις

	ΝΑΙ	ΟΧΙ			ΝΑΙ	ΟΧΙ
<b>Βαθμός →</b>	<b>1</b>	<b>0</b>			<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Ερωτήσεις:</b>						
1				25		
2				26		
3				27		
4				28		
5				29		
6				30		
7				31		
8				32		
9				33		
10				34		
11				35		
12				36		
13				37		
14				38		
15				39		
16				40		
17				41		
18				42		
19				43		
20				44		
21				45		
22				46		
23				47		
24				48		

134

#### Κλείδα ερμηνείας

Υποκλίμακες :	Άθροισμα απαντήσεων
<b>Οπτικός προσανατολισμός:</b> 4,8,11,13,16,17,24,26,28,29,32,34,37,39,44,47	/48
<b>Ακουστικός προσανατολισμός :</b> 3,5,9,14,19,22,23,27,31,33,35,38,40,43,45,48	/48
<b>Κιναισθητικός προσανατολισμός :</b> 1,2,6,7,10,12,15,18,20,21,25,30,36,41,42,46,	/48
<b>Ταξινόμια:</b>	___/___/___



### Πληροφορίες για το Ερωτηματολόγιο Γ.2.5. β. : Κυρίαρχος Αισθητηριακός τύπος (Τσίρος Χ., 2009δ)<sup>36</sup>

Κάθε άνθρωπος δημιουργεί ένα πρότυπο του κόσμου, με πληροφορίες που παίρνει δια των αισθήσεων από τον εξωτερικό κόσμο, και με εσωτερικές αναπαραστάσεις που δημιουργεί.<sup>37</sup> Το πρότυπο αυτό συνιστά ένα εσωτερικό νοητικό χάρτη (Mind map), ο οποίος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος για τον κάθε άνθρωπο.<sup>38</sup>

Αισθητηριακό σύστημα ονομάζουμε το σύνολο των λειτουργιών που συνδέονται με μία συγκεκριμένη αίσθηση. Τα αισθητηριακά συστήματα που χρησιμοποιούμε περισσότερο στον πολιτισμό μας είναι το Οπτικό (όραση), το Ακουστικό (ακοή) και το Κιναισθητικό (αφή, και κατ' επέκταση αίσθηση της κίνησης και συναισθήματα.).

Οι άνθρωποι συνήθως εκδηλώνουν μία κατά το πλείστον σταθερή προτίμηση σε ένα αισθητηριακό σύστημα για να προσλαμβάνουν πληροφορίες, και να δημιουργούν τις εσωτερικές παραστάσεις τους. Ανάλογα με το, συστηματικά προτιμώμενο από κάθε άτομο, αισθητηριακό σύστημα, διακρίνουμε κατ'αντιστοιχία και αισθητηριακούς τύπους ανθρώπων, δηλαδή τον Οπτικό, τον Ακουστικό και τον Κιναισθητικό.

Ο «Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος» αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο μέσω του οποίου είναι δυνατόν να διαπιστωθεί ποια είναι η κυρίαρχη αίσθηση με την οποία προσλαμβάνει ένα άτομο τον κόσμο αναφορικά με μία συγκεκριμένη περιοχή δραστηριοτήτων.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με στόχο μία πρώτη αναγνώριση του κυρίαρχου αισθητηριακού συστήματος (Οπτικό, Ακουστικό, Κιναισθητικό), το οποίο χρησιμοποιεί το άτομο συχνότερα προκειμένου να προσλάβει, να αναπαραστήσει και να κατανοήσει τα εξωτερικά ερεθίσματα σε μία συγκεκριμένη περιοχή δραστηριοτήτων.

Απώτερος σκοπός είναι η προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο το συγκεκριμένο άτομο μαθαίνει και επικοινωνεί τόσο με τον εαυτό του, πραγματοποιώντας ένα εσωτερικό διάλογο, όσο και με τον συνάνθρωπο.

Τα ψυχομετρικό εργαλείο είναι χρήσιμο στο επίπεδο της μάθησης ώστε να διαγνωσθεί η ατομική στρατηγική μάθησης, δηλ. το μαθησιακό ύφος (στιλ) του παιδιού προκειμένου να εμπλουτισθεί, όπου διαπιστωθεί ανάγκη, και να αξιοποιηθεί σε μελλοντική επαναδιδασκαλία. Ακόμη, σε επίπεδο συμβουλευτικής βοηθά ώστε να αναβαθμιστεί η σχέση επικοινωνίας του διδάσκοντος με το παιδί, με ότι θετικό αυτό σημαίνει στην άσκηση μίας συμβουλευτικής παρέμβασης (τόνωση της αυτοεκτίμησης, κ.λ.π.).

Ο «Κυρίαρχος Αισθητηριακός τύπος» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μια διαδικασία ρουτίνας, σαν ένα διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο μας βοηθά να κατανοήσουμε:

- α) το πώς εμείς οι ίδιοι προσλαμβάνουμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο,
- β) το πώς ο «άλλος» προσλαμβάνει και αντιλαμβάνεται το κόσμο.

<sup>36</sup> Τσίρος Χ. (2012). *Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου Μαθητών. (Κ.Α.Τ.Μ.)*. Στο Σταλίκας, Α., κ.α., «Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα», 2012 Εκδ. Πεδίο (πρώην) Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2012. σελ. 405-6. ISBN : 978-960-546-081-5<sup>2</sup>

<sup>37</sup> Adler ,Harry,Νευρογλωσσικός προγραμματισμός, εκδ. Αλκυών, Αθήνα 1999

<sup>38</sup> O'Connor Joseph & Seymour John, Training with N.L.P., Thorsons, London,1994

γ) να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις πληροφορίες για ποικίλους σκοπούς που σχετίζονται με το ΠΩΣ, και όχι το ΓΙΑΤΙ, της προσωπικής κατανόησης και όσων συνδέονται με αυτήν, δηλαδή το σύνολο σχεδόν της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τοιουτοτρόπως μπορούμε να κατανοήσουμε την εσωτερική εμπειρία του άλλου και να τον βοηθήσουμε αποτελεσματικά ανταποκρινόμενοι στον ειδικό τρόπο με τον οποίο ο άλλος προσλαμβάνει τον κόσμο γενικά και την δική μας παρέμβαση ειδικά.

Τυπικά περιβάλλοντα όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί περιλαμβάνουν συνήθειες και ειδικές συνεδρίες, συμβουλευτική και διαδικασίες ψυχολογικών υπηρεσιών, υπηρεσίες κατ' οίκον παρέμβασης και ιδιωτικά επαγγελματικά γραφεία. Εν δυνάμει χρήστες μπορεί να είναι επαγγελματίες υγείας (ιατροί, νοσηλευτές), εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, σύμβουλοι προσωπικού σε επιχειρήσεις,

Λόγω της εύκολης ομαδικής διεξαγωγής του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια διαγνωστική διαδικασία σε κανονικές και ειδικές τάξεις.

Ο «Κυρίαρχος Αισθητηριακός τύπος» μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να βοηθήσει σε ατομικές εκτιμήσεις σε μια ποικιλία από κλινικά και συμβουλευτικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση των πληροφοριών που παρέχει ο «Αισθητηριακός τύπος» με κλινικές παρατηρήσεις και άλλα δεδομένα παρέχει μια άποψη με μεγαλύτερη κατανόηση για τον «άλλο». Η γνώση του αισθητηριακού τύπου είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε αυτή την περίπτωση διότι παρουσιάζει την αυτοαντίληψη του ίδιου του ατόμου, αντί για αποτελέσματα που σχετίζονται με εκτιμήσεις «τρίτων».

Στη βάση αυτού του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για τον ορθή του χρήση.

*Το «Μαθαίνω Πώς να Μαθαίνω»<sup>39</sup> αποτελεί μία καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία έχει σχεδιασθεί, οργανωθεί και υλοποιηθεί από τον Χ. Τσίρο στο πλαίσιο των ανωτέρω αναφερόμενων δράσεων 1,2 3,4 και έχει αξιολογηθεί θετικά από τους ίδιους τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, τα αυτολεξεί σχόλια των οποίων είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.*

*Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιήθηκε με βάση ένα έντυπο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μίας εκπαιδευτικής συνάντησης ενηλίκων, επιστημονικά έγκυρο και αξιόπιστο ως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο διανεμήθηκε στους επιμορφούμενους από τους οποίους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν προαιρετικά, ανώνυμα και στον ελεύθερο χρόνο και να το παραδώσουν μετά το πέρας της παρέμβασης.*

*Το ερευνητικό εργαλείο (Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων) που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει τέσσερις αξιολογικούς άξονες και 37 ερωτήσεις. Οι άξονες αυτοί είναι: α) ο σχεδιασμός της ενότητας, β) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές, γ) το κλίμα μάθησης και οι σχέσεις με τα μέλη της ομάδας, δ) τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλοι οι άξονες έδειξαν, σύμφωνα με σχετική μελέτη, δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας σε όλες τις υποπαραμέτρους (Δείκτης Cronbach's  $\alpha$ ) πάνω από 0,7.*

Κάθε μία από τις ανωτέρω επιμορφωτικές δράσεις έχουν αξιολογηθεί με τον αυτό τρόπο από τους επιμορφούμενους (Τσίρος Χ. (2010).

<sup>39</sup> Τσίρος Χ. (2009γ). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-2-8.

# Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

## Γ.2.5.γ: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΟΥ ΤΥΠΟΥ

### ΑΠΑΝΤΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ

Όνομα: \_\_\_\_\_ Επώνυμο: \_\_\_\_\_ Κωδικός: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

άσκηση 1: ελκυστικότητα	σπίτι <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>ο</td><td>α</td><td>κ</td></tr> </table>	ο	α	κ	αυτοκίνητο <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>ο</td><td>α</td><td>κ</td></tr> </table>	ο	α	κ	καράβι <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>ο</td><td>α</td><td>κ</td></tr> </table>	ο	α	κ	<b>Κ.Α.Π.</b>						
ο	α	κ																	
ο	α	κ																	
ο	α	κ																	
άσκηση 2: φανταστική προσομοίωση	Οπτική περιγραφή	Ακουστική περιγραφή	Κινησθητική περιγραφή																
	ευκολία	ευκολία	ευκολία																
	δυσκολία	δυσκολία	δυσκολία																
άσκηση 3: πλήθος λέξεων-φανταστική ανάκληση εμπειρίας	οπτικές λέξεις-πλήθος:	ακουστικές λέξεις-πλήθος :	κιναισθητικές λέξεις-πλήθος:																
άσκηση 4: αναγνώριση αισθητηριακής πρόσβασης		<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		134		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
	επιλογής:																		
Ορθή απάντηση:																			
άσκηση 5: χειρισμός αισθητηριακού λεξιλογίου-γραπτή έκφραση	οπτικές πλήθος λέξεων:	ακουστικές πλήθος λέξεων:	κιναισθητικές πλήθος λέξεων:																
άσκηση 6: έκφραση ματιών-ανάκληση πληροφορίας		<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
	σύμβολο Οα, Οκ, Αα, Ακ,Κ, Ε.Δ.																		
σχήμα																			

άσκηση 7: έκφραση ματιών-κατασκευή πληροφορίας		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	σύμβολο Οα, Οκ, Αα, Ακ,Κ, Ε.Δ.																			
	σχήμα																			
άσκηση 8:		Οα	Οκ	Αα	Κ	Εσωτ.Δ														
	Πλήθος																			
άσκηση 9: γενικά χαρακτηριστικά		εμφ.	ομιλ.	δια.πρ.	συμ.κε.χρ.	συμπ.νε.κατ.	συν.εκφρ.	επικ.												
	επιλογή σας: Ο,Α,Κ.																			
Ερωτ/λόγιο 1: ημε/νία: ___ / ___ / ___																				
Ερωτ/λόγιο 1: ημε/νία: ___ / ___ / ___																				

**Παρατηρήσεις:**

**Ημερομηνία:**

**Όνοματεπώνυμο και Υπογραφή:**

**Γ.2.6. ΦΥΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΑΚΡΙΒΩΣΗ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ ΔΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (Τσίρος Χ., 2009γ)**

Παρατηρητής : \_\_\_\_\_ Ημερομηνία : \_ / \_ / \_ Τμήμα : \_\_\_\_\_ Σχολείο \_\_\_\_\_

Μαθητής:	1. Εμφάνιση	2. Ομιλία	3. Διάσπιση προσοχής	4. Συμπεριφ ορά στον κενό Χρόνο	5. Συμπεριφ ορά σε νέες καταστάσεις	6. Συναίσθη ματική έκφραση	7. Επικοινωνία	8. Γράψιμο	9. Ανάγνωση	10. Ερωτ/ο Ημερ/ία :	11. Ερωτ/ο Ημερομην ία :	12. Τελική Διακρίβω ση π.χ.	Στρα τηγική επιτυχίας	Στρα τηγική αποτυχίας
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														

Παρατηρήσεις :

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο και Υπογραφή:

## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

### Γ.2.7.α. : Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη (Τσίρος Χ., 2009ε)

Συμπλήρωσε αυτό που ταιριάζει σε σένα	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Πάντοτε καταλαβαίνω όλα όσα διαβάζω.		
2. Η σχολική μου εργασία είναι συνήθως ακατάστατη.		
3. Όλες οι νέες λέξεις είναι εύκολο για μένα να τις προφέρω.		
4. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι πρέπει να κάνω.		
5. Νομίζω πως οι σχολικές μου εργασίες στα Μαθηματικά, είναι πραγματικά καλές.		
6. Συνήθως έχω πρόβλημα να καταλαβαίνω ότι διαβάζω.		
7. Είμαι ένα από τα πιο έξυπνα παιδιά στην τάξη μου.		
8. Γράφω ευανάγνωστα (καλά γράμματα)		
9. Συνήθως τελειώνω τις σχολικές εργασίες μου στα Μαθηματικά.		
10. Είμαι δυσαρεστημένος/η με το πώς διαβάζω.		
11. Μου αρέσει το διάβασμα		
12. Το γράψιμο μου είναι τέλειο.		
13. Είμαι καλός/ή στο συλλαβισμό.		
14. Κάνω πολλά λάθη στο σχολείο		
15. Έχω προβλήματα με το συλλαβισμό.		
16. Μου αρέσει να διαβάζω στους γονείς μου.		
17. Είμαι ευχαριστημένη με τον τρόπο που συλλαβίζω.		
18. Μου αρέσει να «φτιάχνω» καταλήξεις σε ιστορίες.		
19. Η δασκάλα μου νομίζει πως γράφω άσχημες ιστορίες.		
20. Είμαι καλός/ή στην αφαίρεση.		
21. Μου αρέσει να απαντώ στις ερωτήσεις.		
22. Το να δουλεύω με τα χέρια, μου είναι δύσκολο.		
23. Μου αρέσει να γράφω.		
24. Έχω προβλήματα στο να σχεδιάζω εικόνες.		
25. Είμαι κακός/ή στο να διαβάζω από μέσα μου		
26. Έχω προβλήματα με το να γράφω τακτοποιημένα.		
27. Τα πάω καλά με τη προπαίδειά μου		
28. Είμαι καλός/ή στο σχεδίασμα.		
29. Όταν το σχολείο δυσκολεύει, τα παρατάω.		
30. Μ' αρέσει να λύνω προβλήματα σε ιστορίες.		
31. Οι φίλοι μου διαβάζουν καλύτερα από μένα.		
32. Είμαι καλός/ή στο γράψιμο		
33. Πάντοτε κάνω τακτοποιημένη εργασία		
34. Έχω δυσκολία στο να τελειώνω τα Μαθηματικά μου στην ώρα τους.		
35. Έχω δυσκολία στο να δουλεύω με αριθμούς.		

36. Μου αρέσει ο συλλαβισμός.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
37. Μου αρέσουν τα Μαθηματικά		
38. Γράφω ακατάστατα.		
39. Μου είναι εύκολο να γράφω διαγωνίσματα.		
40. Μου αρέσει να προφέρω δυνατά λέξεις.		
41. Οι δάσκαλοι μου συνήθως με κάνουν να γράφω την εργασία μου ξανά.		
42. Έχω δυσκολία να αναζητώ λέξεις στο λεξικό.		
43. Μου αρέσει να χρησιμοποιώ μεγαλύτερες λέξεις όταν μιλάω.		
44. Μου αρέσει να μιλάω στους φίλους μου για τη σχολική εργασία μου.		
45. Οι δάσκαλοι μου πιστεύουν πως δεν τα καταφέρνω στα Μαθηματικά.		
46. Μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο.		
47. Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια συλλαβισμού.		
48. Δυσκολεύομαι στο να φτιάχνω καλές ιστορίες.		
49. Ο συλλαβισμός μου είναι πάντοτε σωστός.		
50. Μου είναι δύσκολο να λέω νέες λέξεις.		
51. Είμαι δυσαρεστημένος/η με το πώς λύνω τα Μαθηματικά.		
52. Είμαι έξυπνο παιδί.		
53. Έχω δυσκολία στο να κάνω ότι μου λένε οι δάσκαλοι μου.		
54. Δυσκολεύομαι στο συλλαβισμό.		
55. Συνήθως λύνω σωστά τα Μαθηματικά μου.		
56. Δυσκολεύομαι στο διάβασμα.		
57. Είμαι δυσαρεστημένος/η με το γράψιμο μου.		
58. Είμαι καλός/ή αναγνώστης/τρια.		
59. Είμαι αργός/ή στο συλλαβισμό.		
60. Είμαι αργός/ή αναγνώστης/τρια		
61. Στο σχολείο βρίσκω δύσκολο να μαθαίνω τα νέα πράγματα.		
62. Συνήθως συλλαβίζω σωστά τις λέξεις.		
63. Οι δάσκαλοι μου πιστεύουν πως είμαι καλός/ή στο γράψιμο.		
64. Μου είναι δύσκολο να καταλαβαίνω όλες τις νέες λέξεις.		
65. Έχω πρόβλημα στο να λέω στους άλλους τι εννοώ. (Δεν με καταλαβαίνουν οι άλλοι).		
66. Είμαι καλός/ή στα Μαθηματικά.		
67. Μου αρέσει να λέω ιστορίες στην τάξη.		
68. Νιώθω πως συχνά λέω λάθος πράγματα.		
69. Βρίσκω τον πολλαπλασιασμό διασκεδαστικό.		
70. Πάντοτε τα λύνω όλα σωστά στα Μαθηματικά.		

### Πληροφορίες για το Ερωτηματολόγιο Γ.2.7.: Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη (Τσίρος Χ., 2009ε)

#### Εισαγωγικά

Η Κλίμακα Διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης των μαθητών σε σχέση με το Σχολείο (Κ.Δ..Ι.Α.Σ.) είναι ένα σύντομο, ευκόλως χορηγούμενο εργαλείο αυτοαναφοράς σχεδιασμένο για να μετράει-εκτιμάει τα συναισθήματα και τις στάσεις των μαθητών σχετικά με τις «ακαδημαϊκές» (εν προκειμένω, σχολικές) ικανότητες τους και την επίδοση που σχετίζεται με το σχολείο τους.

Η Κλίμακα Διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να αναφέρουν τα συναισθήματά τους που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και τις προσωπικές ικανότητες (abilities) με ένα μη απειλητικό τρόπο. Οι ανταποκρίσεις - απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εντοπισθούν παιδιά υψηλού κινδύνου ή να υπάρξει βοήθεια σε κλινική εκτίμηση. Μπορούν, επίσης, να είναι χρήσιμες για φιλτράρισμα (screening), για σχεδιασμό επανορθωτικής παρέμβασης, και για να καταστήσουμε τα παιδιά ικανά να μιλήσουν για το σχολείο και άλλες έννοιες που επηρεάζουν την σχολική τους επίδοση. Ακόμη, η Κλίμακα Διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης είναι πολύτιμη σαν ένα ερευνητικό εργαλείο. Μπορεί να διαφοροποιήσει παιδιά με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις και είναι σταθερή ανεξάρτητα από το εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο.

Τα πιστεύω κάποιου για τον εαυτό του αποτελούν μια δυνατή πρόγνωση πιθανών ακαδημαϊκών δυσκολιών και συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά.

- Παιδιά που βλέπουν τον εαυτό τους σαν να έχει μικρές γενικές ικανότητες και περιορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου, ειδικά όταν οι αντιλήψεις τους δεν ευθυγραμμίζονται με την πραγματική επιτυχία.
- Από την άλλη πλευρά, παιδιά που έχουν υψηλή αυτοαντίληψη της ικανότητας τους αλλά χαμηλά επίπεδα επιτυχίας μπορεί να αποτυγχάνουν να αντεπεξέλθουν επαρκώς με την αποτυχία και την κριτική .
- Η μεγαλύτερη δυσκολία, σε κάθε περίπτωση, εμφανίζεται όταν μαθητές βιώνουν την αποτυχία και κατά συνέπεια χάνουν την αυτό-εμπιστοσύνη τους και αναπτύσσουν δυνατά πιστεύω περί ανικανότητας τους .

Είναι σημαντικό, οι επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι, κ.λ.π.) να είναι ενήμεροι των συναισθημάτων των παιδιών για το σχολείο και τον εαυτό τους, ώστε να μπορεί να εντοπισθούν και να εκτιμηθούν θετικές και αρνητικές αλλαγές ούτως ώστε να λάβει χώρα συμβουλευτική παρέμβαση, όταν αυτό είναι απαραίτητο.

#### Σκοπός και χρήσεις

Η Κλίμακα Διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο, το οποίο εκτιμά σημαντικές επί μέρους αντιλήψεις σχετιζόμενες με το σχολείο. Γενικές αντιλήψεις περί του σχολείου και προδιαθέσεις - στάσεις (attitudes) περιέχονται σε αυτή την κλίμακα, καθώς επίσης και ειδικές αντιλήψεις που σχετίζονται με ικανότητα σε συγκεκριμένες περιοχές.

Η κλίμακα σχεδιάστηκε προκειμένου να ικανοποιήσει ανάγκες μέτρησης της αυτό-αντίληψης στο σχολείο, οι οποίες (μετρήσεις) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικούς στόχους σε μια ποικιλία από περιβάλλοντα.



Η Κλίμακα Διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μια διαδικασία ρουτίνας, σαν ένα διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο εντοπίζει παιδιά υψηλού κινδύνου ή για να καταγράψει γενικώς αποτελέσματα προγραμμάτων, που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη στο σχολείο.

Τυπικά περιβάλλοντα όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί περιλαμβάνουν κανονικές και ειδικές τάξεις, συμβουλευτική και διαδικασίες ψυχολογικών υπηρεσιών, κέντρα κατ οίκον παρέμβασης και ιδιωτικά επαγγελματικά γραφεία. Εν δυνάμει χρήστες μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, σύμβουλοι, προσωπικό επανορθωτικής και ειδικής εκπαίδευσης κοινωνικοί λειτουργοί και εκπαιδευτικοί.

Λόγω της εύκολης ομαδικής διεξαγωγής του test, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια διαγνωστική διαδικασία σε κανονικές και ειδικές τάξεις προκειμένου να εντοπίσει μαθητές οι οποίοι μπορούν να ωφεληθούν από περαιτέρω ψυχολογική αξιολόγηση.

Η χρήση της Κλίμακας διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης ως εργαλείου ρουτίνας για διαγνωστικούς σκοπούς, μπορεί να οδηγήσει σε ένα μεγάλο αριθμό λανθασμένων θετικών ενδείξεων: παιδιά που εντοπίζονται ως προβληματικά ως προς την ακαδημαϊκή αντίληψη τα οποία μπορεί να μην παρουσιάζουν άλλου είδους αρνητικά συμπτώματα .

Αυτό μπορεί να συμβεί π.χ. σε παιδιά που θέτουν πολύ υψηλά πρότυπα για τους εαυτούς τους, είναι υπέρ-κριτικά ή εν -επιγνώσει (self aware), ή απλώς είναι πιο αυτό-αποκλειόμενα (self-disclosing) από τους συνομήλικούς τους . Κατά συνέπεια μένουν οι πολύ χαμηλές επιδόσεις στο test (π.χ. κάτω από το 16%) που θα πρέπει να θεωρηθούν σημαντικά στοιχεία επικινδυνότητας ,και ακόμη και αυτά θα πρέπει να γίνουν αντικείμενο προσεκτικής ερμηνείας με την βοήθεια και άλλων πληροφοριών. Εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις στο test ή λανθασμένα αρνητικά μπορεί επίσης να εμφανισθούν σε αυτή την περίπτωση ως αποτέλεσμα «αμυντικότητας ή κοινωνικής επιθυμικότητας» (social desirability). Τέτοιες επιδόσεις μπορεί να χρειάζονται μεγαλύτερη έρευνα εάν καταδεικνύουν μη πραγματικές αυτό-αντιλήψεις, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με χαμηλή σχολική επίδοση .

Η Κλίμακα διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να αξιολογήσει προγράμματα κανονικής ή ειδικής εκπαίδευσης στα οποία καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση και αυτοαντιλήψεις που σχετίζονται με την επίδοση .Μπορεί ακόμη να παράσχει τα μέσα προς αξιολόγηση αποτελεσμάτων με την έννοια της Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης.

Η Κλίμακα διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να βοηθήσει σε ατομικές εκτιμήσεις σε μια ποικιλία από κλινικά και συμβουλευτικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση των πληροφοριών που παρέχει η κλίμακα με κλινικές παρατηρήσεις και άλλα δεδομένα παρέχει μια άποψη με μεγαλύτερη κατανόηση για τον μαθητή. Η κλίμακα είναι ιδιαίτερα σχετική σε αυτή την περίπτωση διότι παρουσιάζει την αυτοαντίληψη του ίδιου του μαθητή, αντί για αποτελέσματα που σχετίζονται με την επιτυχία και τις απόψεις άλλων, των δασκάλων και των γονέων. Απαντήσεις σε συγκεκριμένα θέματα μπορούν να διερευνηθούν ακόμη περισσότερο, ιδιαίτερα όταν εμφανίζονται αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο.

Η Κλίμακα Διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης αναπτύχθηκε αρχικά ως ένα ερευνητικό εργαλείο προκειμένου να παράσχει μια ποσοτική μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης ενός μαθητή (Boersma s Chapman, 1977, 1979). Αυτός παραμένει ένας από τους πιο χρήσιμους στόχους αυτού του εργαλείου. Έχει χρησιμοποιηθεί, παραδείγματος χάριν προκειμένου να αξιολογήσει τα χαρακτηριστικά

της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης τόσο των χαρισματικών όσο και των εχόντων μαθησιακές δυσκολίες μαθητών (Learning Disabled Student L.D.).

Έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διερευνήσει την τυχόν διάδραση μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και των αποτελεσμάτων της επίδοσης. Επιπροσθέτως, έχουν επίσης εξετασθεί οι σχέσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και άλλων επιδρυσών ή νοητικών - κινητοποιητικών κατασκευών (π.χ. προσδοκίες επίδοσης (achievement expectations), ακαδημαϊκό επίπεδο ελέγχου (academic locus of control)).

## Κεφ.10: Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού με Μαθησιακή Δυσκολία

### Συνοπτική περιγραφή των δυνατοτήτων του μαθητή <sup>40</sup>

Ο Νίκος είναι μαθητής της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών.

Στον **κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα** παρουσιάζει στοιχεία διάσπασης της προσοχής και υπερκινητική συμπεριφορά. Έχει καλή βλεμματική επαφή και είναι ικανός να αναπτύσσει συναισθηματική επαφή με το άτομο που αλληλεπιδρά. Παρουσιάζει μειωμένη αυτοεκτίμηση και πιστεύει πως δεν μπορεί να κάνει τίποτα σωστό.

Στο **μαθησιακό τομέα** η ανάγνωσή του παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Ο ρυθμός του είναι αργός και χωρίς χρώμα. Παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων οποιουδήποτε συνδυασμού και περισσότερο πολυσύλλαβων λέξεων που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα. Αποτυγχάνει να διαβάσει σημεία στίξης και αρκετές φορές χρειάζεται να επαναλάβει την αρχική συλλαβή της λέξης για να την διαβάσει. Πραγματοποιεί αντικαταστάσεις. Όσον αφορά το γραπτό λόγο είναι αριστερόχειρας και έχει καλό γραφικό χαρακτήρα. Μέσα στη ροή του γραπτού του λόγου, βάζει κεφαλαία γράμματα. Παρουσιάζονται επίσης ορθογραφικά λάθη καταληκτικού και θεματικού χαρακτήρα. Το περιεχόμενο του γραπτού του λόγου είναι φτωχό, το ίδιο και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί.

Στο **γνωστικό τομέα** δεν κατανοεί πάντα τον προφορικό λόγο, και δυσκολεύεται να κάνει λογικούς και αφηρημένους συλλογισμούς. Έχει μειωμένη αντίληψη των γνωστικών ερεθισμάτων και δεν αντιλαμβάνεται πάντα σύνθετες οδηγίες-εντολές.

---

<sup>40</sup> Η εργασία πραγματοποιήθηκε από την κα **Ψυχάρη Παναγιώτα**, εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτήτρια στο τμήμα Λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Καλαμάτας στο πλαίσιο του μαθήματος «Μαθησιακές Δυσκολίες» κατά το 2011-12.

**Παιδαγωγική έκθεση  
(Ν. 3699/2008)**

**Ημερομηνία:** 1/4/2012

**Αίτημα σχολείου:** Αξιολόγηση μαθητή από το ΚΕΔΔΥ Καλαμάτας

**Τάξη-Τμήμα:** Γ'

**Αριθμός μαθητών τμήματος:** 15

**Στοιχεία μαθητή**

Όνομα μαθητή: \_\_\_\_\_ Νίκος

Ετών: 8 ετών

**Έχει φοιτήσει σε:**

A. Φροντιστηριακό τμήμα: OXI

B. Τάξη Υποδοχής: OXI

Γ. Τμήμα Ένταξης: OXI

Έχει επαναλάβει τάξη: OXI

**Χώρα καταγωγής:** Ελλάδα

**Χώρα γέννησης:** Ελλάδα

**Οικογενειακό περιβάλλον- συνθήκες διαβίωσης:** Φτωχό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον.

**Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς;** ΝΑΙ

**Ποια είναι η άποψη των γονέων για τις ενέργειές σας;** Είναι σύμφωνοι.

**Υπάρχει διάγνωση και από πού;** Δεν υπάρχει.

**A. Συμπεριφορές που εμφανίζει το παιδί σπανιότερα -λιγότερο από τους υπόλοιπους συμμαθητές του (σε συχνότητα και σε ένταση):**

- Μοιάζει να είναι ευτυχισμένος.
- Έχει σχολική επίδοση.
- Χρησιμοποιεί λεξιλόγιο.
- Μπορεί να κάνει ανάγνωση κειμένου.
- Γράφει ορθογραφημένα.
- Κατανοεί κείμενο που διάβασε.
- Κατανοεί κείμενο που άκουσε.
- Διορθώνει τα λάθη του.
- Μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία.
- Επαναλαμβάνει με στερεοτυπικό τρόπο λόγια ή ιδιόρρυθμες κινήσεις.
- Δεν εμφανίζει πρόβλημα στην όραση, στην ακοή, στην κίνηση ή άλλο σοβαρό πρόβλημα υγείας.

**Β. Συμπεριφορές που εμφανίζει το παιδί περίπου όπως και οι άλλοι συμμαθητές του (σε συχνότητα και σε ένταση):**

- Είναι κοινωνικός.
- Παρουσιάζει αδρή κινητικότητα.
- Παρουσιάζει λεπτή κινητικότητα.
- Μπορεί να χωρίσει προφορικά συλλαβές.
- Μπορεί να χωρίσει φωνήματα.
- Μπορεί να κάνει συλλαβική αντιστροφή.
- Ξεχωρίζει πάνω/κάτω, αριστερό/δεξί, μέσα/έξω.
- Κατανοεί μαθηματικές έννοιες.
- Χτυπά τους συμμαθητές του.
- Παίρνει τα πράγματα των άλλων.
- Καταστρέφει ξένα πράγματα.
- Χάνει εύκολα την ψυχραιμία του.
- Καβγαδίζει με ενήλικες.
- Ενοχλείται, θυμώνει εύκολα.
- Ιδιόρρυθμη ή μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

**Γ. Συμπεριφορές που εμφανίζει το παιδί πιο συχνά-περισσότερο απ' ότι οι άλλοι συμμαθητές του (σε συχνότητα και σε ένταση):**

- Δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του.
- Δυσκολεύεται να καθίσει στη θέση του.
- Κάνει φασαρία.
- Μιλά, πράττει χωρίς να σκέφτεται.
- Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε, όταν παίζουν.
- Ενοχλεί τους συμμαθητές του.

**Θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, δεξιότητες, ικανότητες:**

Ο Νίκος είναι ένα παιδί συμπαθητικό. Είναι κοινωνικός και χαίρεται να συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες και κυρίως να παίζει ποδόσφαιρο. Παρουσιάζει καλή αδρή και λεπτή κινητικότητα και του αρέσει να ασχολείται με κατασκευές και χειροτεχνίες. Είναι ευαίσθητος και πολλές φορές πρόθυμος να βοηθήσει στην τάξη (να σβήσει τον πίνακα, να μοιράσει τετράδια κ.τ.λ.). Κατανοεί βασικές μαθηματικές έννοιες. Του αρέσουν αρκετά τα μαθηματικά.

**Στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν:**

Μέσα στην τάξη δυσκολεύεται να παραμείνει καθισμένος στην καρέκλα του. Ψάχνει διαρκώς αφορμές για να σηκωθεί. Πολλές φορές ρίχνει από τη θέση του το μολύβι για να σηκωθεί να το πιάσει. Πειράζει και ενοχλεί τους συμμαθητές του. Είναι απρόσεκτος και ξεχνά να φέρει τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί. Χάνει συνεχώς τα πράγματά του (γόμες, μολύβια κ.τ.λ.).

Εμφανίζει δυσκολίες στο μάθημα της γλώσσας. Είναι ανορθόγραφος και έχει περιορισμένο λεξιλόγιο. Δυσκολεύεται να διαβάσει, να κατανοήσει και να αφηγηθεί κείμενα και ιστορίες. Δομεί με δυσκολία μικρά γραπτά κείμενα.

Παράλληλα, έχει μειωμένη αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις δυνατότητες του. Επειδή αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες που έχει στη γλώσσα νιώθει ότι δεν είναι καλός

μαθητής και ότι δεν χρειάζεται να προσπαθεί αφού δεν πρόκειται να αλλάξει κάτι. Στην ερώτηση που τέθηκε ατομικά σε όλους τους μαθητές στην τάξη «Τι βαθμό πιστεύεις ότι πρέπει να πάρεις στο τρίμηνο;» απάντησε: «Ω! γιατί είμαι άχρηστος».

**Ενέργειες που έγιναν σε ενδοσχολικό επίπεδο:**

Η δασκάλα του συγκεκριμένου τμήματος ανέφερε την υπάρχουσα κατάσταση στη διευθύντρια του σχολείου. Στη συνέχεια συζήτησε με τους γονείς του παιδιού, οι οποίοι συμφώνησαν για την παραπομπή του στο ΚΕΔΔΥ.

**Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης (Β.Π.Π.)  
(Ν. 3699/2008)**

**Για το μαθητή:** \_\_\_\_\_ Νίκο (Γ' τάξη)

**Συνοπτική περιγραφή θέματος:**

Στοιχεία υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής. Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία.

**Διάρκεια προγράμματος:** Ετήσια

**Συμμετέχοντες:**

Εκπαιδευτικός της τάξης, εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, γονείς.

**Περιοχές παρέμβασης:**

1. Περιορισμός της υπερκινητικής συμπεριφοράς
2. Βελτίωση της ικανότητας για ορθογραφία και ανάγνωση και των δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο
3. Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

**Μέσα για χρησιμοποίηση:**

Έντυπα καταγραφής, λεξικά, καρτέλες, φωνολογικά παιχνίδια, παιχνίδια λέξεων, κείμενα από βιβλία, μαρκαδόροι.

**Αποτελέσματα Βραχύχρονου Προγράμματος Παρέμβασης:**

Τα αποτελέσματα του Βραχύχρονου Προγράμματος Παρέμβασης αναμένονται θετικά. Η επίτευξη των στόχων θα επέλθει σταδιακά μέσα στο χρονικό διάστημα που έχουμε θέσει (1 έτος).

**Προτάσεις για επιπλέον ενέργειες που μπορούν να γίνουν:**

Θα μπορούσε να υπάρξει παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη για όλες τις ώρες μέχρι τη λήξη των μαθημάτων (κοινή τάξη με κατάλληλη στήριξη). Παράλληλα, θα βοηθούσε η παρακολούθηση ενός προγράμματος λογοθεραπείας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του λόγου του.

**Ενέργειες που έγιναν σε επίπεδο σχολικού συμβούλου Γενικής Αγωγής:**

Ο σχολικός σύμβουλος Γενικής Αγωγής επισκέφτηκε το συγκεκριμένο σχολείο, είδε το παιδί και εξέφρασε την εκτίμησή του για την υπάρχουσα κατάσταση. Μίλησε και ο ίδιος με τους γονείς του παιδιού ώστε να υπάρχει η συγκατάθεσή τους για παραπομπή του παιδιού στο ΚΕΔΔΥ προκειμένου να προταθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο και να καταρτιστεί συγκεκριμένο πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης.

## **Περιγραφή Β.Π.Π:**

### **Α. Περιορισμός της υπερκινητικής συμπεριφοράς**

#### **➤ Μακροπρόθεσμος στόχος 1: Να παραμένει καθισμένος στη θέση του.**

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- *Να μην κουνάει χέρια, πόδια, ή να στριφογυρίζει στη καρέκλα.*
- *Να μη σηκώνεται όταν δεν επιτρέπεται.*

Παρατηρούμε προσεκτικά για 10 τουλάχιστον ημέρες τις απόπειρες του παιδιού να σηκωθεί από τη θέση του ή να μένει ανήσυχος στη καρέκλα του. Καταγράφουμε τις συμπεριφορές αυτές.

Στοχεύουμε σταδιακά στη ελάττωση της υπερκινητικής συμπεριφοράς θέτοντας μικρούς στόχους (π.χ. παραμονή στη θέση του για 10 λεπτά, ύστερα για 15 λεπτά κ.τ.λ.). Κατασκευάζουμε έναν ειδικό πίνακα στον οποίο και σημειώνουμε τις αλλαγές αυτές. Παρέχουμε στο παιδί ενίσχυση (λεκτική και υλική) για να εξασφαλίσουμε καλύτερη συνεργασία.

#### **➤ Μακροπρόθεσμος στόχος 2: Να μην ενοχλεί τους συμμαθητές του και να μη διακόπτει το μάθημα που γίνεται στην τάξη.**

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- *Να απαντάει αφότου ολοκληρωθεί η ερώτηση.*
- *Να μη μιλάει συνεχώς.*
- *Να μάθει να περιμένει τη σειρά του.*
- *Να ακολουθεί κανόνες στα παιχνίδια.*
- *Να μη διακόπτει ή να ενοχλεί τους άλλους.*

Ενισχύουμε το παιδί να σηκώνει το χέρι του όταν θέλει να μιλήσει. Όταν μιλάει συνεχώς, διακόπτει ή ενοχλεί τους συμμαθητές του αρχικά τον αγνοούμε. Αν παρολαυτά συνεχίζει του στερούμε κάποια προνόμια (π.χ. να είναι αρχηγός στην ομάδα ποδοσφαίρου που θα σχηματιστεί στο διάλειμμα).

Παίζουμε παιχνίδια ρόλων (π.χ. σερβιτόρος-πελάτης κ.α.) μέσω των οποίων μαθαίνει να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο και να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει.

Συντάσσουμε μαζί με τα παιδιά τους βασικούς κανόνες ορισμένων παιχνιδιών που παίζουν στην αυλή. Τους καταγράφουμε σε χαρτόνια τα οποία τοποθετούμε σε ένα μέρος της τάξης ώστε να είναι ευδιάκριτα. Σε περίπτωση παραβίασής τους ανατρέχουμε στους κανόνες και τους ξαναδιαβάζουμε.

#### **➤ Μακροπρόθεσμος στόχος 3: Να είναι περισσότερο συγκεντρωμένος.**

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- *Να μπορεί να ακολουθεί οδηγίες.*
- *Να μην κάνει λάθη απροσεξίας.*
- *Να μην ξεχνά τις σχολικές εργασίες.*
- *Να μην χάνει πράγματα.*
- *Να είναι περισσότερο οργανωτικός.*



Με σχεδιαγράμματα και νοητικούς χάρτες βοηθάμε το παιδί να αντιλαμβάνεται τα βασικά σημεία του μαθήματος και να δίνει περισσότερη σημασία στις λεπτομέρειες.

Επιμένουμε στην κατανόηση οδηγιών-εντολών ξεκινώντας από πιο απλές και προχωρώντας σε πιο σύνθετες.

Προτρέπουμε το παιδί να γράφει σε ένα σημειωματάριο τις εργασίες που θα έχει για την επόμενη μέρα, βοηθώντας το έτσι να μην ξεχνά να κάνει τις ασκήσεις που του έχουμε βάλει.

Οργανώνουμε καλύτερα το χώρο του τοποθετώντας στο θρανίο του ένα κουτί στο οποίο θα βάζει τα μολύβια του, τις γόμες του, τις μπογιές του κ.τ.λ. ώστε να μην τα χάνει.

## **B. Βελτίωση της ικανότητας για ορθογραφία και ανάγνωση και των δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο**

### **➤ Μακροπρόθεσμος στόχος 1: Να γράφει ορθογραφημένο κείμενο.**

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- Να μάθει να τονίζει σωστά τις λέξεις.
- Να χρησιμοποιεί σημεία στίξης.
- Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του.

Καταγράφουμε προσεκτικά τα ορθογραφικά λάθη που πραγματοποιεί ο μαθητής. Χρησιμοποιούμε στήλες για παραγωγικά και θεματικά λάθη στην αποκωδικοποίηση. Ξεκινάμε από τον τομέα που πραγματοποιεί περισσότερα λάθη για να επιτύχει γρήγορα αποτέλεσμα.

Αρχίζουμε με ασκήσεις στις οποίες πρέπει να τονίσει απλές λέξεις, λέξεις ενός κειμένου, να διορθώσει τα λάθη σε τόνους σε μια λίστα από λέξεις, να διορθώσει τα λάθη σε τόνους σε ένα κείμενο, να γράψει προτάσεις καθ' υπαγόρευση και τέλος να γράψει τις δικές του προτάσεις.

Τα λάθη τα οποία κάνει συχνότερα τα γράφουμε μαζί με τον κανόνα σε ενδεικτικές καρτέλες με τις οποίες ο μαθητής είναι κατά τη διάρκεια της γραφής σε επαφή. Δίνουμε στο μαθητή μια λέξη πρότυπο για κάθε κατηγορία (π.χ. αρσενικά σε -ος με ο, επίθετα σε -ίνος με ι).

Δε διορθώνουμε τα λάθη του μαθητή. Του υπογραμμίζουμε τη λέξη στην οποία έχει κάνει λάθος και τον οδηγούμε στην αναζήτηση της σωστής ψάχνοντάς την στο λεξικό. Δημιουργούμε μικρές ιστορίες με τις εξαιρέσεις κάθε κανόνα για να μπορεί να θυμάται ο μαθητής.

Τον βοηθάμε να ακολουθεί τα εξής βήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου: γράφω μικρές προτάσεις, χρησιμοποιώ λέξεις που ξέρω την ορθογραφία τους, βάζω τελείες, βάζω τόνους, ελέγχω στο λεξικό κάθε λέξη που με προβληματίζει η ορθογραφία της, ξαναδιαβάζω τι έγραψα.

Ενθαρρύνουμε τις προσπάθειες του παιδιού στο γραπτό λόγο.

➤ **Μακροπρόθεσμος στόχος 2: Να βελτιώσει την αναγνωστική του ικανότητα.**

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- Να διαβάζει προτάσεις αναλύοντας σε λέξεις-συλλαβές-φθόγγους.
- Να διαβάζει και να κατανοεί μικρά λεκτικά σύνολα και μεμονωμένες λέξεις.
- Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο.
- Να μπορεί να αφηγείται και να διατυπώνει άποψη για κείμενο που άκουσε.

Χορηγούμε λίστα με λέξεις για γρήγορη ανάγνωση. Οι πρώτες λίστες πρέπει να αποτελούνται από λέξεις σύμφωνο-φωνήεν και να είναι δυσύλλαβες. Προχωράμε με τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες. Ξαναγυρνάμε στις δυσύλλαβες και χρησιμοποιούμε ένα νέο στοιχείο (δίψηφα, συμφωνικό σύμπλεγμα κ.τ.λ.) Χρησιμοποιούμε την άσκηση σαν ζέσταμα πριν την κυρίως ανάγνωση.

Δε βάζουμε μεγάλα κείμενα για ανάγνωση. Χρησιμοποιούμε ποιήματα με ομοιοκαταληξία για την απόκτηση ρυθμού.

Χρησιμοποιούμε σχεδιαγράμματα στα οποία ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει λέξεις-κλειδιά μέσα από την ακρόαση και βάση των οποίων θα αναδιηγείται το νόημα ενός κειμένου. Οι νοηματικοί χάρτες επίσης θα βοηθήσουν για την εξεύρεση της κεντρικής ιδέας.

Χρήση καρτελών πάνω στις οποίες ο μαθητής θα γράφει ή θα κολλά τη νέα λέξη και από κάτω θα τη χρησιμοποιεί σε μια πρόταση όπου θα φαίνεται η σημασία της.

➤ **Μακροπρόθεσμος στόχος 3: Να οργανώνει τη σκέψη του και να παράγει με σωστό τρόπο μικρό γραπτό κείμενο**

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- Χρήση απλής πρότασης.
- Χρήση επαυξημένης πρότασης.
- Δόμηση μικρού κειμένου.

Ασχολούμαστε με το γράψιμο ποικίλων απλών γλωσσικών μορφών για διάφορους στόχους καθώς και με την επαύξηση και απογύμνωση απλών προτάσεων. Επιμένουμε στη σύνταξη βασικών προτάσεων με λέξεις ή με φράσεις και σε ερωταποκρίσεις του τύπου ποιος κάνει τι, ποιος είναι τι κ.τ.λ. Η εκμάθηση της λειτουργίας των πτώσεων και των ρηματικών χρόνων από το παιδί θα γίνει σταδιακά.

Με σχεδιαγράμματα και ερωτήσεις τον βοηθάμε καθοδηγώντας τη σκέψη του. Χρησιμοποιούμε μαρκαδόρους για την υπογράμμιση βασικών στοιχείων του μαθήματος και σχεδιαγράμματα για την παραγωγή ιδεών. Ο μαθητής χρησιμοποιεί λέξεις των οποίων ξέρει την ορθογραφία και με τις οποίες θα πρέπει να φτιάξει ένα μικρό κείμενο. Παίζουμε παιχνίδια όπως scrabble, πυργόλεξο κ.τ.λ. τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας.

Ενθαρρύνουμε το μαθητή για σειροθέτηση ιστορίας με εικόνες. Για κάθε εικόνα πρέπει να γράψει μια μικρή πρόταση. Στη συνέχεια πρέπει να βάλει τις προτάσεις σε σειρά και να παράγει ένα μικρό κείμενο.

Βάζουμε μικρούς κάθε φορά στόχους.

### **Γ. Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης**

Ενδυναμώνουμε την αυτοεκτίμηση και τονώνουμε την αυτοπεποίθηση του παιδιού ενθαρρύνοντάς το. Ασχολούμαστε με ευχάριστες δραστηριότητες που να του αρέσουν και να είναι καλός. Τον βοηθάμε να καταλάβει ότι έχει πολλές δυνατότητες άσχετα αν έχει ορισμένες δυσκολίες. Διαβάζουμε παραμύθια και ιστορίες με ήρωες που τελικά τα κατάφεραν, επιτρέποντάς του να μπει στη θέση τους και να ταυτιστεί μαζί τους. Πραγματοποιούμε ομαδικές δραστηριότητες με τις οποίες και τίθενται όρια αλλά και δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αναδείξει θετικές πτυχές και ταλέντα που μπορεί να έχει. Εμπλέκουμε όλη την τάξη σε παιχνίδια ρόλων μέσα από τα οποία ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση.

Για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σε παιδιά ηλικίας άνω των 9 ετών υπάρχει ειδικό πρόγραμμα τόνωσης της αυτοεκτίμησης (Τσίρος Χ., 2009).

Υπογραφές:

Ημερομηνία: ...../...../.....

Δ/ντης ή προϊστάμενος Σχολικής Μονάδας	Εκ/κος τάξης	Εκπ/κος παράλληλης στήριξης

## Κεφ. 11:

### Εκπαιδευτική αξιοποίηση του Ατομικού Φακέλου Ψυχοπαιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Μαθητή<sup>41</sup>

Με βάση τα όσα γνωρίζουμε για την ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (και εν προκειμένου της ικανότητας αυτοαντίληψης του μαθητή σε σχέση με το σχολείο), της νοημοσύνης του, του αισθητηριακού τύπου του και της ακαδημαϊκής επίδοσης (εν προκειμένω της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο) συνάγουμε τα κάτωθι συμπεράσματα, τα οποία αποτελούν και προτάσεις αναφορικά με τη βελτίωση της τελευταίας.

Η επίδοση του μαθητή στο σχολείο μπορεί να υποστηριχτεί θετικά από την πλευρά του διδάσκοντος όταν :

1. στο επίπεδο του σχεδιασμού της διδασκαλίας μας καταρτίσουμε ένα πλήρες και οργανωμένο **Εκπαιδευτικό Σχέδιο**. Τα στάδια για την άρτια κατασκευή του είναι τα εξής.
  - Πρώτον, αφού συλλέξουμε τις απαραίτητες πληροφορίες, καταγράφουμε το σύνολο των ατομικών, ψυχοκινητικών (συμπεριλαμβανομένου του αισθητηριακού τύπου<sup>42</sup>) και μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών μας, και ιδιαίτερα το προτιμώμενο τρόπο μάθησης τους (μαθησιακή αισθητηριακή ακολουθία) στα Ατομικά δελτία που κρατάμε για τον καθένα.
  - Περιγράφουμε με αισθητηριοβασισμένο τρόπο τους διδακτικούς μας στόχους που επιλέγουμε να θέσουμε για το συγκεκριμένο μάθημα, σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.
  - Κατασκευάζουμε, αμέσως μετά την επιλογή των συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης του κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι αυτοί από τη διδακτική μας παρέμβαση. Στην ενέργεια αυτή προβαίνουμε αφού λάβουμε υπόψη το επίπεδο των μαθητών, ώστε να υπάρχει αντιστοιχία του ατομικού σημείου εκκίνησης ενός εκάστου με τη μορφή των ερωτήσεων (ανοικτές, κλειστές, κ.λ.π) ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας και ιδιαίτερα τον τύπο αισθητηριακής πρόσβασης που απαιτεί η πλήρης και ολοκληρωμένη απάντησή τους. Ταυτόχρονα, καταγράφουμε και τις αντίστοιχες «ορθές» απαντήσεις με την αντίστοιχη βαθμολόγηση στο Φύλο Απαντήσεων.<sup>43</sup>
  - Επιλέγουμε το τί θα χρησιμοποιήσουμε για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων. Το βήμα αυτό περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, την κατανομή του σε επιμέρους θέματα και την χρονική κατανομή των θεμάτων των υποενοτήτων.

<sup>41</sup> Περίληψη για την εισήγηση στην Ημερίδα που διοργάνωσε η Σχολική σύμβουλος Αττικής, Βορείου, Νοτίου Αιγαίου και Κρήτης κυρία Αγγελική Ηλιοπούλου-Γουτσάνη με θέμα : «Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στις Νομικές και Πολιτικές Επιστήμες, στην Αθήνα στις 18-10-2007

<sup>42</sup> Με σχετικό ερωτηματολόγιο και παρατήρηση. Περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο ανίχνευσης του περιέχονται στο Τσίρος Χ., Εισαγωγή στην Ψυχολογία , Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2005.

<sup>43</sup> Τσίρος Χ., Διαδικασία Αξιολόγησης της Διδακτικής Πράξης (Δ.Α.ΔΙ.Π.). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη, 2006 και του ίδιου «Αξιολόγηση της βαθμολογίας ως μεθόδου αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας :Μία πρόταση για το σύγχρονο εκπαιδευτήριο", Τρίπολη, 2006

2. στο επίπεδο της υλοποίησης του εκπαιδευτικού σχεδίου, κατά τη διάρκεια της διδακτικής μας παρέμβασης, να επιδειχθούν από τον διδάσκοντα οι παιδαγωγικές, αλλά και συμβουλευτικές αρχές, που μας προτείνει ο Carl Rogers: της Αυθεντικότητας (και όχι αυθεντίας), της άνευ όρων Αποδοχής του άλλου και της Ενσυναίσθησης.
3. στο επίπεδο άσκησης του συμβουλευτικού ρόλου του διδάσκοντος: παράλληλα με την επιδίωξη να επιτευχθούν μαζί με το διδασκόμενο οι αντικειμενικοί διδακτικοί στόχοι (και να αξιολογηθεί η επίτευξή τους πάλι από κοινού), οι οποίοι και αποτελούν, όπως προαναφέραμε, τον αριθμητή του κλάσματος μέσω του οποίου υπολογίζεται το επίπεδο της αυτοεκτίμησης (νόμος του James) **να διερευνηθούν οι υπολανθάνουσες προσδοκίες** (Mezirow,<sup>44</sup> Ellis) που έχει ο διδασκόμενος από την εκπαιδευτική πράξη ειδικότερα και τη ζωή του γενικότερα, στο βαθμό που ο διδάσκων αισθάνεται πρόθυμος και επαρκής να προχωρήσει και σε αυτό το επίπεδο, και οι οποίες συνιστούν τον παρανομαστή του κλάσματος. Το «ξεκαθάρισμα» των προσδοκιών αυτών και η προκύπτουσα μείωση του παρανομαστή θα επιφέρει την αντίστοιχη τόνωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι είναι δυνατή η τόνωση της αυτοεκτίμησης μέσω της συμβουλευτικής παρέμβασης, τόσο στο επίπεδο των μαθητών όσο και των ενηλίκων.<sup>45</sup> Επίσης, δυνατός είναι ο εμπλουτισμός της δυνατότητας των μαθητών να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν τη «γλώσσα» που χρησιμοποιούν οι άλλοι αισθητηριακοί τύποι εκτός του κυρίαρχου δικού τους
4. Στο επίπεδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τόσο κατά την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.Κ.) όσο και στη συνεχιζόμενη κατάρτισή των, ανά την χώρα, ενηλίκων μέσω της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) του ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ. να ενσωματωθεί θεματική περιοχή που να αφορά την επιμόρφωσή τους στην κατανόηση και την αποδοχή των ανωτέρω εννοιών, την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό τρόπο μάθησης και τη χρήση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών εργαλείων.

<sup>44</sup> Mezirow Jack., Critical Reflection στο Adult Education Quartely, V 48, N. 3, 1998, σελ.185-198

<sup>45</sup> Τσίρος Χ., Αυτοεκτίμηση και επαγγελματική εξουθένωση των νοσηλευτών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη, 2007

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΩΤΗΣ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

Αγαπητέ φοιτητή, αγαπητή φοιτήτρια,

Σου απευθύνω, εγκάρδια, το «Καλώς Όρισες» στο Τμήμα.

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου σκοπό έχει να με διευκολύνει, ως διδάσκοντα, να σε γνωρίσω σύντομα, όσο το δυνατόν καλύτερα, ώστε να μπορώ να σου προσφέρω ότι το καλύτερο ταιριάζει σε σένα.

Σε παρακαλώ να το συμπληρώσεις με ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη και να το παραδώσεις. Θα μελετήσω τις απαντήσεις μου ιδιαίτερη προσοχή. Κάθε πληροφορία που μου δίνεις εδώ είναι απολύτως ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΗ και αποσκοπεί αποκλειστικά στη μεταξύ μας γνωριμία και δεν θα χρησιμοποιηθεί πουθενά αλλού.

1. Γράψε τα στοιχειώδη προσωπικά σου στοιχεία :

- Όνομα: \_\_\_\_\_
- Επώνυμο : \_\_\_\_\_
- Τόπος γεννήσεως : \_\_\_\_\_
- Τόπος καταγωγής : \_\_\_\_\_
- Πρώτο πτυχίο: \_\_\_\_\_
- Ποια ήταν η θέση της σχολής που τελείωσες στις προτιμήσεις σου;  
1\_2\_3\_άλλη\_\_\_\_\_.
- Μάθημα: \_\_\_\_\_ Τμήμα: \_\_\_\_\_

2. Να γράψεις κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς σου που θα ήθελες να μου κάνεις γνωστό για να σε γνωρίσω καλύτερα :

---

---

---

---

---

3. Τώρα που αποφάσισες να φοιτήσεις σε αυτή τη σχολή ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι που σε οδήγησαν στην απόφαση αυτή;

---

---

---

3. Αφού καθορίσεις τον πιο σημαντικό από τους ανωτέρω λόγους να τον συσχετίσεις με κάποια συγκεκριμένη περίπτωση στη ζωή σου.

π.χ., Έρχομαι στη σχολή για να: \_\_\_\_\_  
ώστε να μπορώ να: \_\_\_\_\_

4. Να γράψετε ποιες είναι οι προσδοκίες σου :

- από τους ανθρώπους που έχουν αναλάβει να σε διδάξουν:

---

---

---

---

---

- από το συγκεκριμένο μάθημα:

---

---

---

---

5. Να σκεφθείς και να γράψεις ποιοί είναι οι «σημαντικοί άλλοι» στην ζωή σου:

---

---

6. Τι νομίζεις ότι νομίζει ο καθένας από αυτούς για σένα;

---

---

---

---

7. Τι θα ήθελες να νομίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» για σένα ;

---

---

---

9. Τι θα ήθελες να νομίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» ότι νομίζεις για τον εαυτό σου;

---

---

---

10. Πως εκτιμάς τον βαθμό (1-10) της Αυτοεκτίμησής σου με βάση στους 3 τομείς της ύπαρξής σου:

Γνωστικό \_\_\_\_\_  
Συναισθηματικό \_\_\_\_\_  
Πραξιακό (Δράση- Συμπεριφορά ) \_\_\_\_\_

11. Κάτι άλλο που θα ήθελες να γράψεις:

ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ.



ΑΣΠΑΙΤΕ

Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής  
Κατάρτισης(ΕΠΠΑΙΚ)

Μάθημα:.....

A/A Φύλλου: .....

Ενότητα: .....

Παράρτημα Άργους

Είδος Φύλλου: Θεω. Εμπ. Αξ.

Ημερομηνία: .....

Πηγές: .....

Ανήκει στ.....

.....

ΦΥλλο Πρωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) : Στόχοι και Οδηγίες χρήσης

Το φύλλο πρωτότυπης εργασίας που ακολουθεί σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τον διδασκόμενο, αλλά και τον διδάσκοντα.

Στηρίχτηκε στα πορίσματα σύγχρονων επιστημονικών ερευνών αφ' ενός, και στην πλούσια εμπειρία, εξειδικευμένη γνώση και διάθεση για προσφορά αφ' ετέρου.

Αποτελεί ένα απαραίτητο διδακτικό και συγχρόνως αυτοαξιολογικό εργαλείο<sup>46</sup>, το οποίο καλλιεργεί τη μεταγνωστική δεξιότητα μέσα από την μεθοδολογία της κατευθυνόμενης καταγραφής σημειώσεων.

**Μαθησιακοί στόχοι και οδηγίες χρήσης**

**A. ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ**

Στόχος μας είναι να καλλιεργήσουμε στο φοιτητή την **κριτική, αναλυτική ικανότητα**. Να μάθει πως εμπλεκόμενο ο ειδικός, να επιλέγει το σημαντικό από το πληροφοριακό.

Ζητάμε από το φοιτητή να κυκλώσει μέσα στο κείμενο του διδακτικού εγχειριδίου τις λέξεις που κατά την εκτίμησή του εκφράζουν το σημαντικότερο νόημα κάθε (νοηματικής) ενότητας, και να τις μεταφέρει εδώ.

**B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ<sup>47</sup>**

Στόχος να εντοπιστεί, επιλεγεί ανάλογα με τον στόχο, ο **ειδικός**, διδακτικός ή μαθησιακός.

Ζητάμε από το φοιτητή να αντιστοιχήσει σε κάθε λέξη – κλειδί, που ήδη έχει προεπιλέξει, έναν τουλάχιστον γνωστικό στόχο. Η ανάγκη για σύνδεση της ύλης και με τους εκφραστικούς – βιωματικούς στόχους έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τα "θεωρητικά" μαθήματα.

**Γ. ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

Στόχος μας είναι η δημιουργία **εποπτείας** με την οπτικοποίηση μέσω ενός σχεδιαγράμματος – ζωγραφιάς το οποίο θα συνδέει, με τον τρόπο που ο ίδιος ο εμπλεκόμενος θα επιλέξει, ανάλογα με τον **αισθητηριακό του τύπο** και με την προσωπική του **εσωτερική αναπαράσταση** (mind map), το **ΤΙ** (δηλαδή λέξεις κλειδιά) με το **ΓΙΑΤΙ** (δηλαδή οι στόχοι) μέσω του **ΠΩΣ** (ανάλογα ρήματα).

Ζητάμε από το φοιτητή να σχεδιάσει το πως φαντάζεται ότι συνδέονται εννοιολογικά, χρονολογικά ή σύμφωνα με όποιο άλλο τρόπο αυτός επιλέξει, τις λέξεις κλειδιά μεταξύ τους και με το κύριο θέμα του μαθήματος.

<sup>46</sup> Ερευνητικά πορίσματα έχουν καταδείξει το γεγονός ότι όσο περισσότερο εμπλέκεται ο διδασκόμενος στο ΤΙ (ύλη) και στο ΓΙΑΤΙ (στόχοι) της διδασκαλίας, τόσο πιο ικανοποιημένος, κινητοποιημένος και άρα αποτελεσματικός γίνεται ο ίδιος.

#### **Δ. ΛΕΞΕΙΣ – ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ "ΧΡΗΜΑΤΙΣΤΗΡΙΟ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ"**

Στόχος είναι η δημιουργία ενός **πνευματικού** θησαυροφυλακίου όπου με τη μορφή ενός ευρετηρίου αξιών θα αποθηκεύονται προς χρήση οι ηθικές, αισθητικές και άλλες πνευματικές αξίες.

Ζητάμε από το φοιτητή να καταγράψει στο αλφαβητικό ευρετήριο (τετράδιο) τις έννοιες – αξίες και την ταυτότητά τους.

#### **Ε. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Στόχος είναι να ασκηθεί ο διδασκόμενος στη χρήση ενός πολύτιμου εφοδίου , δηλαδή της ικανότητας:

1] να **ανασυνθέσει** τις λέξεις κλειδιά σε μια περίληψη της ενότητας,

2] να εξαγάγει το κύριο συμπέρασμα (**αξιολόγηση**) και

3] να μπορεί να **αναδιηγηθεί** το μάθημα με το δικό του έγκυρο και μοναδικό τρόπο,

4] να αυξήσει το **Αυτοσυναίσθημά** του (υγιής Αυτοεκτίμηση).

Ζητάμε από το φοιτητή να γράψει μια περίληψη μεγέθους μιας παραγράφου, χρησιμοποιώντας τις λέξεις – κλειδιά. Με τη βοήθεια του σχετικού κειμένου ή όχι ο εμπλεκόμενος παρουσιάζει το θέμα ενώπιον της ομάδας του.

#### **ΣΤ. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ Ή ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΟΥ (Σκέψεις – Αισθήματα – Δράση)**

Στόχος να ασκηθεί ο διδασκόμενος στην **κατανόηση, αφομοίωση και διατήρηση** στη μνήμη του της παρεχόμενης γνώσης μέσω της σύνδεσής της με ένα υπαρκτό (τώρα ή στο παρελθόν) ή προτεινόμενο (για το μέλλον) **βιωματικό** γεγονός από την προσωπική ή κοινωνική του ζωή.

Ζητάμε από το φοιτητή να ανακαλέσει ή να δημιουργήσει ένα γεγονός και να καταγράψει με τη σειρά τις σκέψεις, τα συν-αισθήματα και τη δράση που βίωσε ή προτείνει σύμφωνα με τη ακολουθία:

Όπως **σκέπτομαι** έτσι **αισθάνομαι**

Όπως **αισθάνομαι** έτσι **δρω**

#### **Ζ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ / ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Στόχος είναι να εκφράσει ο ίδιος ο εμπλεκόμενος **ελεύθερα** τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προτάσεις του για όλα τα προηγούμενα αλλά και να δημιουργήσει τις δικές του ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης.

Με βάση ατές τις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες θα συλλέγονται σε κάθε μάθημα θα καταρτισθεί ένα αρχείο ερωτήσεων, από όπου και θα πραγματοποιηθεί η τελική αξιολόγηση του μαθήματος.

**ΑΣΠΑΙΤΕ**

Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής  
Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ)

Μάθημα: .....

A/A Φύλλου: .....

Ενότητα: .....

Παράρτημα Άργους

Είδος Φύλλου: Θεω. Εμπ. Αξ.

Ημερομηνία: .....

Πηγές: .....

Ανήκει στ.....

.....

Φύλλο Πρωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) :  
Διδακτικό και Αυτοαξιολογικό μέσο

**A. ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ**

**B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ**

**B1. Γνωστικοί**

6. να αξιολογώ
5. να εφαρμόζω
4. να συνθέτω
3. να αναλύω
2. να κατανοώ
1. να γνωρίζω

**B2. Συμπεριφορικοί – Βιωματικοί**

.....

.....

**Γ. ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

**Δ. ΛΕΞΕΙΣ – ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ "ΧΡΗΜΑΤΙΣΤΗΡΙΟ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ"**

---

---

---

---

**Ε. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ΣΤ. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ Ή ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΟΥ  
(Σκέψεις – Αισθήματα – Δράσεις)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ζ. . ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ / ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

---

### Άσκηση Αυτογνωσίας (hohari)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ :

Ημερομηνία: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Παράθυρο Jo-ha-ri	Πράγματα που γνωρίζω για μένα	Πράγματα που <b>δεν</b> γνωρίζω για μένα
Πράγματα που γνωρίζουν οι άλλοι για μένα	1. ΑΝΟΙΚΤΟ	2. ΤΥΦΛΟ
Πράγματα που <b>δεν</b> γνωρίζουν οι άλλοι για μένα	3. ΚΡΥΜΜΕΝΟ (με κωδικό)	4. ΑΓΝΩΣΤΟ

- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τον διδάσκοντα;

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

- Ποια ενδεχομένως προβλήματα αντιμετωπίζετε σε προσωπικό επίπεδο.

- Αποτυπώστε σε μία φράση, ρητό, ζωγραφιά, κ.λ.π. το κυρίαρχο συναίσθημά σας.

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης από επιμορφούμενους Συμπληρώστε με ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη.	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα	Δε μπορώ να σχολιάσω
<b>1. ΣΤΟΧΟΙ</b>					
Έγιναν σαφείς οι στόχοι του «μαθήματος»;					
Είναι αυτοί οι στόχοι πλήρεις;					
Συνδέονται οι στόχοι με προσωπικές σας ανάγκες;					
Συνδέθηκε η παρεχόμενη γνώση (θεωρία) με την καθημερινή πράξη;					
Άλλο κριτήριο:					
<b>2. ΜΕΘΟΔΟΣ</b>					
Είχατε εσείς ενεργό συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος;					
Ήταν κατάλληλη η μέθοδος για τους συμμετέχοντες;					
Άλλο κριτήριο:					
<b>3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ</b>					
Η χρήση του πίνακα κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι ικανοποιητική;					
Η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων για την παρουσίαση του μαθήματος είναι ικανοποιητική;					
Το περιεχόμενο της ιστοσελίδας του μαθήματος (e-class) είναι ικανοποιητικό;					
Το περιεχόμενο των διαφανειών το βρίσκετε χρήσιμο;					
Άλλο κριτήριο:					
<b>4. ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>					
<b>4.1. Αποκτήσατε κάποιες νέες γνώσεις;</b> <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ Εάν ΝΑΙ, τότε μπορείτε να αναφέρετε 3 λέξεις - κλειδιά που συνδέονται με αυτές: 1. 2. 3.					
<b>4.2. Αποκτήσατε ή βελτιώσατε κάποιες συναισθηματικές στάσεις σας;</b> <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ Εάν ΝΑΙ, τότε μπορείτε να αναφέρετε Πριν τη συνάντηση θεωρούσα ότι:  Μετά τη συνάντηση θεωρώ ότι:					
<b>4.3. Αποκτήσατε κάποιες νέες ή βελτιώσατε κάποιες ήδη υπάρχουσες δεξιότητες σας;</b> <input type="checkbox"/> ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ Εάν ΝΑΙ, τότε μπορείτε να αναφέρατε ποιες;					

5. ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ	Συμφωνό Απόλυτα	Συμφωνό	Διαφωνό	Διαφωνό Απόλυτα	Δε μπορώ να σχολιάσω
Διαφάνηκε η επιστημονική του επάρκεια;					
Δημιούργησε θετική σχέση με τους συμμετέχοντες;					
Δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης;					
Έδειξε να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες;					
Είχε μεταδοτικότητα;					
Δημιουργήθηκαν προσδοκίες για νέα συνεργασία με το διδάσκοντα;					
Έδειξε «Αυθεντικότητα»					
Έδειξε «Άνευ όρων αποδοχή του άλλου»;					
Έδειξε «Ενσυναίσθηση» (να «μπαίνει»στη θέση του «άλλου»);					
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</b>					
<p>Μετά τη παρακολούθηση του μαθήματος η γενική εντύπωση είναι:</p> <p><input type="checkbox"/> Σύμφωνη με τις προσδοκίες σας</p> <p><input type="checkbox"/> Καλύτερη από τις προσδοκίες σας</p> <p><input type="checkbox"/> Χειρότερη από τις προσδοκίες σας</p>					
<p><b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ/ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ</b></p> <p>Αναφερθείτε σε ζητήματα, τα οποία δεν καλύφθηκαν και τα οποία θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχαν αναπτυχθεί:</p>					
<p><b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1-3    <input type="checkbox"/> 4-6    <input type="checkbox"/> 7-9    <input type="checkbox"/> 10-13</p>					
<p><b>ΓΡΑΨΤΕ ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΟΣ ΤΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ</b></p>					

## Ερωτηματολόγιο Ενδιάμεσης Ανατροφοδότησης Εξαμήνου

**1. Ποιές ήταν οι προσδοκίες σας από το μάθημα πριν την έναρξή του ;**

---

---

---

---

---

---

**2. Ποια είναι η γνώμη σας σήμερα από την παρακολούθηση του μαθήματος ;**

Χειρότερη από την αρχική\_\_\_\_ Ίδια με την αρχική\_\_\_\_ Καλύτερη από την αρχική\_\_\_\_

Εξηγείστε με λίγα λόγια το «γιατί»:

---

---

---

---

**3. Πιστεύετε ότι θα σας φανούν χρήσιμες οι γνώσεις που αποκτήσατε; Γιατί και με ποιό τρόπο θα μπορούσατε να τις αξιοποιήσετε;**

---

---

---

---

---

---

**4. Ποιά είναι η γνώμη σας για την θεωρητική παρουσίαση των ενοτήτων; Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να προχωρήσουμε σε κάποιες τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας ανάγκες; Προτεινόμενα νέα θέματα;**

---

---

---

---

---

---

**5. Ποιά είναι η γνώμη σας για την πρακτική άσκηση ; Σας βοηθάει να εμπεδώσετε τις θεωρητικές σας γνώσεις ;**

---

---

---

---

---

---



**6. Ο διδάσκων ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ενοτήτων και στις δικές σας ανάγκες; Πιστεύετε ότι είναι κατάλληλος και μεταδοτικός ;**

---

---

---

---

---

**7. Πιστεύετε ότι η διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη είναι επαρκής για την υλοποίηση του μαθήματος ;**

---

---

---

---

---

**8. Πώς κρίνετε το γενικότερο κλίμα διεξαγωγής του μαθήματος, τις σχέσεις σας με τους άλλους φοιτητές και το διδάσκοντα ;**

---

---

---

---

---

**9. Πώς κρίνετε την δική σας συμμετοχή στο μάθημα ;**

---

---

---

---

---

---

**10. Οι προτάσεις σας για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος και την επίλυση τυχόν προβλημάτων, μας είναι πολύτιμες. Παραθέστε τις.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**11. Πόσα μαθήματα έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα:\_\_\_\_\_**

**Παρακαλούμε βαθμολογήστε το μάθημα (1-10) που παρακολουθείτε, αιτιολογώντας τη βαθμολογία σας.**

**12. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ**

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Διότι:

---

---

---

---

---

---

---

**13. ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ**

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Διότι:

---

---

---

---

**14. ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΑΤΕ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ ΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ**

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Διότι:

---

---

---

---

---

### 15. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Διότι:

---

---

---

### 16. ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ - ΥΛΙΚΟ

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Διότι:

---

---

---

### 17. ΔΙΔΑΣΚΩΝ : κυκλώστε την προτιμώμενη βαφμολογία.

ΓΝΩΣΕΙΣ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ΜΕΤΑΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### 18. ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΚΑΙ ΥΠΟ ΠΟΙΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΘΑ ΣΥΝΙΣΤΟΥΣΕΣ ΤΗ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ;

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

---

---

---

### 19. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

### 19. ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΟΣ και ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Προαιρετικά, εφόσον το επιθυμείτε)

Ημερομηνία: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Σας ευχαριστώ.

## Αξιολόγηση Γραπτής Δοκιμασίας

Ακαδ. Έτος: \_\_\_\_\_ Εξάμηνο: \_\_\_\_\_

Ατομικά στοιχεία αξιολογούμενου φοιτητή:

Όνομα \_\_\_\_\_ Επώνυμο: \_\_\_\_\_

Τυπικό εξάμηνο: \_\_\_ Α.Μ.: \_\_\_\_\_ Υπογραφή: \_\_\_\_\_

*Επιλέξτε 10 από τις παρακάτω 21 ερωτήσεις και απαντήστε, προσέχοντας την ακριβή διατύπωση και την καλλιγραφία. Καλή επιτυχία!*

**Πίνακας Βαθμολόγησης (1-10 βαθμοί για κάθε ορθή απάντηση)**

Αύξων αριθμός ερώτησης / αλφαριθμητικός κωδικός απαντηθείσας ερώτησης	Αξιολογητής Φοιτητής Ονοματεπώνυμο:  Α.Μ.:	Αυτοαξιολόγηση	Τελικός Βαθμός Απάντησης
1. /			
2. /			
3. /			
4. /			
5. /			
6. /			
7. /			
8. /			
9. /			
10. /			
Συνολικός Βαθμός Γραπτού (1-100)			

Σχολιασμός και Υπογραφή διδάσκοντος:

**ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ  
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: Ένας Οδηγός**

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

## Πρόλογος

1. Εισαγωγή
2. Γενικά στοιχεία της διδασκαλίας (Πληροφορίες) - Βήμα 1<sup>ο</sup>
  - 2.1 Εισηγητής (Ποιος)
  - 2.2. Καταρτιζόμενοι: (Σε ποιόν)
    2. 2.1 Σύνθεση της ομάδας
    2. 2.2. Προϋπάρχουσα γνώση
    2. 2.3. Ψυχολογία της ομάδας
  - 2.3. Κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος (Που και Πότε)
  - 2.4. Θέμα (Τι)
3. Εκπαιδευτικό Σχέδιο της διδασκαλίας
  - 3.1 Σκοπός και Στόχοι (Γιατί) - Βήμα 2ο
    - 3.1.1. Γνωστικοί στόχοι
    - 3.1.2. Συναισθηματικοί στόχοι
    - 3.1.3. Ψυχοκινητικοί στόχοι
  - 3.2. Περιεχόμενο (Το «Τι» αναλυτικά) - Βήμα 3ο
  - 3.3. Τεχνικές, Μέσα, Χρονοδιάγραμμα (Πως) - Βήμα 4ο
    - 3.3.1. Εκπαιδευτικές τεχνικές
    - 3.3.2. Εκπαιδευτικά μέσα
    - 3.3.3. Αξιολογικά μέσα
    - 3.3.4. Χρονοδιάγραμμα
  - 3.4. Αξιολόγηση (Πόσο καλά) - Βήμα 5ο

## Επίλογος

## Βιβλιογραφικές αναφορές

## Παράρτημα

## 1. Εισαγωγή

Η ανά χειράς εργασία αποτελεί μία οικιοθελή πρωτοβουλία, επιπρόσθετη των απαιτήσεων του «εκπαιδευτικού συμβολαίου» μεταξύ του υπευθύνου κατάρτισης και των καταρτιζομένων που παίρνουν μέρος στο Πρόγραμμα Κατάρτισης Εκπαιδευτών που υλοποιεί το Κ.Ε.Κ. Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε. στην Τρίπολη το Φθινόπωρο του 2006.

Στην εργασία αυτή επιδιώκουμε να παρουσιάσουμε με συντομία τον τρόπο, δηλαδή την μεθοδολογία, για την κατασκευή ενός εκπαιδευτικού σχεδίου, το οποίο να χρησιμεύσει ώστε να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης, ανεξάρτητα από την διάρκειά της. Η εργασία μας ακολουθεί τις αρχές και τις μεθόδους που αξιοποιούνται στον νέο επιστημονικό χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων<sup>48</sup>.

Ειδικός στόχος της εργασίας, σε επίπεδο δεξιοτήτων, είναι με το πέρας της παρουσίασής της στο πλαίσιο μίας προαιρετικής φροντιστηριακής συνάντησης, οι συμμετέχοντες να έχουν καταγράψει το δικό τους εκπαιδευτικό σχέδιο, καθώς και το απαραίτητο υλικό για την παρουσίαση της Μικροδιδασκαλίας που οι ίδιοι θα επιλέξουν. Την ίδια πορεία ακολουθούμε προκειμένου να συντάξουμε ένα εκπαιδευτικό σχέδιο που φορά σε μία διδακτική ενότητα ανεξάρτητα από την διάρκειά της ή ακόμη και ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

Διαθέσιμη είναι και η βιντεοταινία μαγνητοσκόπησης της Μικροδιδασκαλίας.

### 1. Γενικά στοιχεία που αφορούν την παρέμβαση (Πληροφορίες-Βήμα 1<sup>ο</sup>)

Προκειμένου να ξεκινήσουμε την σκέψη μας προς την κατεύθυνση του επιδιωκόμενου στόχου είναι απαραίτητο να συλλέξουμε τις απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με το Ποιος, Σε ποιόν, Που, Πότε, Γιατί, Πως και Πόσο καλά της επιδιωκόμενης δράσης μας.

Αντλούμε, λοιπόν, τα βασικά στοιχεία που μας είναι απαραίτητα για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης, απαντώντας στα ακόλουθα επτά ερωτήματα.

1. **Ποιος** (Εκπαιδευτής, φορέας υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος),
2. **Σε ποιόν** (Εκπαιδευόμενοι : προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία με έμφαση στην τωρινή ψυχολογική κατάσταση),
3. **Ποιο** (Θέμα και Περιεχόμενο),
4. **Που και Πότε** (Κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος),
5. **Γιατί** (Στόχοι)
6. **Πως** (Εκπαιδευτικές Τεχνικές) και **με Τι** (Μέσα),
7. **Πόσο καλά** (Αξιολόγηση)<sup>49</sup>

Ας επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τα όσα θέλουμε να μοιραστούμε μαζί για το συγκεκριμένο θέμα παίρνοντας σαν παράδειγμα την ανά χειράς εργασία.

#### 2.1 Εισηγητής (Ποιος) :

Εισηγητής Εκπαιδευτής είναι ο Χαράλαμπος Τσίρος Μηχανικός Ε.Μ.Π., Κοινωνιολόγος, Παιδαγωγός, Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτής Ενηλίκων σε οκτώ επαγγελματικές ειδικότητες, με ειδίκευση σε θέματα Παιδείας και Προσωπικής ανάπτυξης

Εισηγητής στην δική σας Μικροδιδασκαλία :

Ονοματεπώνυμο:

<sup>48</sup> Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ε.Κε.Πισ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές, Τόμος ΙΙΙ, χ.χ., σελ.51

Σπουδές :

Ειδικότητα:

Σχετική εμπειρία:

**2.2. Καταρτιζόμενοι (Σε ποιόν) :**

**2. 2.1 Σύνοψη της ομάδας:**

Πρόκειται για μία «ομάδα» αποτελούμενη από δεκαεννέα αποφοίτους Α.Ε.Ι., που επιθυμούν να καταρτισθούν και να πιστοποιηθούν ως Εκπαιδευτές ενηλίκων, με ισομερή σύνθεση φύλου, και με εμπειρία στον χώρο της Υγείας (30%), την τυπική Εκπαίδευση (30%), την Οικονομία (10%) την Πληροφορική (10%), την Γεωπονία (10%).

Η σύνθεση της δική σας ομάδας είναι:

**2. 2.2. Προϋπάρχουσα γνώση:**

Οι καταρτιζόμενοι έχουν παρακολουθήσει το Πρόγραμμα και βρίσκονται λίγο πριν την τελευταία συνάντηση (4<sup>η</sup>) όπου και θα πραγματοποιήσουν μία Μικροδιδασκαλία, η οποία και θα αποτελέσει την τελική αξιολόγησή τους.

Η Προϋπάρχουσα γνώση της δική σας ομάδας είναι:

**2. 2.3. Ψυχολογία της ομάδας:**

Στις προηγούμενες συναντήσεις τα μέλη της ομάδας έχουν συνομολογήσει ότι υπάρχει μεταξύ τους καλή σχέση, ότι έχουν κινητοποιηθεί από τον Εκπαιδευτή ενηλίκων υπεύθυνο του Προγράμματος.

Η ψυχολογική κατάσταση της δική σας ομάδας είναι:

**2.3. Που και Πότε (Κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος),**

Στον χώρο διεξαγωγής του Προγράμματος στο Κ.Ε.Κ. Ι.Ν.Ε. της Γ.Σ.Ε.Ε. στην Τρίπολη την 23<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2007, στο πλαίσιο μίας φροντιστηριακής άσκησης.

Το Που και Πότε της δική σας ομάδας είναι:

**2.4. Θέμα (Τι) :** «Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση μίας Μικροδιδασκαλίας στην Διδασκαλία Ενηλίκων»

Τα συγκεκριμένο περιεχόμενο θα προκύψει στην συνέχεια αφού ληφθούν υπόψη και οι διδακτικοί στόχοι.

Στην συνέχεια λόγω της σπουδαιότητας των επτά ερωτημάτων στα οποία απαντήσαμε με συντομία θα επανέλθουμε εκτενέστερα σε καθένα ξεχωριστά.

Το θέμα της δικής σας Μικροδιδασκαλίας είναι:



### 3. Εκπαιδευτικό Σχέδιο της διδασκαλίας

#### 3.1 Σκοπός και Στόχοι (Γιατί) - Βήμα 2ο

Ο σκοπός της παρέμβασης είναι, όπως προαναφέραμε, διττός. Αφενός μεν να λειτουργήσει ως ένα «παράδειγμα» σχεδιασμού μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης το οποίο θα πάρουν μαζί τους οι εκπαιδευόμενοι και αφετέρου, να αποκτηθούν εκείνα τα εφόδια σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που θα τους είναι χρήσιμα στην επικείμενη αξιολόγησή τους.

Θεωρούμε σημαντικό να υπενθυμίσουμε ότι:

1. Το στάδιο της διατύπωσης των στόχων συνδέεται αναπόσπαστα με την διαδικασία της Αξιολόγησης της επίτευξής τους. Εδώ, δηλαδή καθορίζονται και τα κριτήρια της Αξιολόγησης, και όχι στο τέλος του εκπαιδευτικού σχεδίου.
2. Η διατύπωση των στόχων πρέπει να είναι αισθητηριο-βασισμένη. Δηλαδή να είναι διατυπωμένο με ακρίβεια (Bloom), με αναφορά στις 5 αισθήσεις και με συγκεκριμένα ρήματα (π.χ. να ταξινομήσουν, να διαγράψουν, να αντιστοιχήσουν κ.λ.π), και όχι γενικόλογες εκφράσεις (να μάθουν, να κατανοήσουν, κ.λ.π.), το:
  - **Τι** χρειάζεται να κάνει ο καταρτιζόμενος για να σας δείξει ότι επέτυχε τους στόχους που συζητήσατε μαζί από την αρχή,
  - **Πώς** να το κάνει αυτό,(π.χ., με την χρήση ποιών βοηθημάτων, συζητώντας με τον συνάδελφο, με ανοικτά ή κλειστά βιβλία, κ.λ.π.)
  - **Που**, δηλαδή τις συνθήκες του χώρου, (π.χ., καθήμενος στο θρανίο, στο σπίτι του) και το
  - **Πόσο καλά** να το κάνει. Δηλαδή να απαντήσει π.χ., στις τρεις από τις πέντε ερωτήσεις και ποιο είναι το «άριστα».

Ερχόμαστε τώρα να επικεντρωθούμε ξεχωριστά στους εκπαιδευτικούς<sup>50</sup> στόχους που θέτουμε σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων της συγκεκριμένης «διδασκαλίας».<sup>51</sup>

#### 3.1.1. Σε επίπεδο γνώσεων:

Στο τέλος της παρέμβασής μας οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να

- **Αναφέρουν** και τα 5 στάδια-βήματα που απαιτούνται για την σύνταξη του εκπαιδευτικού σχεδίου.

Πρόκειται για γνωστικούς στόχους των κατώτερων επιπέδων της **αφομοίωσης** των πληροφοριών που συγκεντρώνουμε για τους «άλλους». Σε επόμενο στάδιο θα θέλαμε να επιτύχουμε και άλλους γνωστικούς στόχους ανώτερου επιπέδου<sup>52</sup> όπως είναι η **κατανόηση** καθώς και την επίλυση **προβλήματος**

Υπενθυμίζουμε ότι οι στόχοι που θέτουμε σε επίπεδο γνώσεων καθώς και σε επίπεδο δεξιοτήτων το συγκριτικό πλεονέκτημα αναφορικά με εκείνους που αφορούν το επίπεδο των στάσεων, να μπορούν να γίνουν αντικείμενο αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό και οφείλουμε, όπως προαναφέραμε, από το στάδιο αυτό του σχεδιασμού της παρέμβασής μας να κατασκευάσουμε τα κατάλληλα αξιολογικά εργαλεία, με τα οποία θα ασχοληθούμε αργότερα.

Οι γνωστικοί στόχοι για την δική σας Μικρο-διδασκαλία είναι:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<sup>50</sup> «Παιδαγωγικοί» είναι οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν στο τέλος της παρέμβασής μας, ενώ ως «εκπαιδευτικούς» στόχους εννοούμε εκείνους που αφορούν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας στις οποίες θα επιστρέψει ο καταρτιζόμενος μετά την «παιδαγωγική» - επιμορφωτική συνάντησή μας.

<sup>51</sup> Noye D., Riveteau J., Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, Μεταίχιμο, Αθήνα 1999., σελ.15

<sup>52</sup> ο.π., σελ. 17

**3.1.2. Στόχοι σε επίπεδο στάσεων:** (Δεν επιδέχονται «αντικειμενική» αξιολόγηση. Εκτιμώνται μόνο με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.)

Στο τέλος της παρέμβασης στοχεύουμε, οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να :

- Έχουν αναπτύξει ένα επαρκές επίπεδο **αυτοπεποίθησης** που θα τους επιτρέψει να παρουσιάσουν με επιτυχία την Μικροδιδασκαλία τους.
- έχουν **εσωτερικεύσει** την αξία της υπεύθυνης, επιστημονικά έγκυρης και αξιόπιστης σύνταξης ενός Εκπαιδευτικού Σχεδίου.
- έχουν **αυτοματοποιήσει** τον μηχανισμό της σύνταξης ενός Εκπαιδευτικού σχεδίου σύμφωνα με όσα αναφέρουμε.

Οι στόχοι σε επίπεδο στάσεων για την δική σας Μικρο-διδασκαλία είναι:

4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.1.3. Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων:**

Στο τέλος της παρέμβασης οι συμμετέχοντες να :

- Έχουν συντάξει το δικό τους Εκπαιδευτικό Σχέδιο Μικροδιδασκαλίας για την τελική αξιολόγηση.

Οι στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων για τη δική σας Μικροδιδασκαλία είναι:

7. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3.2. Περιεχόμενο (Το «Τι» αναλυτικά) - Βήμα 3<sup>ο</sup> Καθορισμός και Οργάνωση

Το βήμα αυτό περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό του περιεχομένου της Μικροδιδασκαλίας, την κατανομή του σε επιμέρους θέματα και την χρονική κατανομή των θεμάτων των υποενοτήτων. Το περιεχόμενο της ανά χείρας διδακτικής ενότητας-παρέμβασης φαίνεται στα Περιεχόμενα.

Προκειμένου να σας δώσουμε ένα παράδειγμα εργασίας, σε μία γνωστική περιοχή οικεία σε όλους παραθέτουμε στοιχεία από την Μικροδιδασκαλία που παρακολουθήσατε σε προηγούμενη συνάντησή μας με θέμα :

Η ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ  
ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ: Τρόποι, Μέσα, Αποτελεσματικότητα

Και σας προτρέπουμε να συμπληρώσετε τους αντίστοιχους πίνακες μαζί μας, τώρα.

**Πίνακας 1: Σχέδιο Μικροδιδασκαλίας**  
(Διανέμεται στους συμμετέχοντες)

Θέμα:

ΘΕΜΑΤ Α	ΣΤΟΧΟΙ Γνωστικοί, Συναισθηματικοί, Πραξιακοί	Εκπαιδευτικ ή Τεχνική	Χρονικ ή διάρκει α	Εκπαιδευτικά μέσα	Παρατηρήσ εις
1. Εισαγωγ ή:	Στόχοι : • Κύρια σημεία • Διάρκεια • Ενεργοποίηση ενδιαφέροντο ς	Εμπλουτισμέ νη εισήγηση (με διαφάνειες)	0-1 λεπτό	Διαφάνεια α/α/1	Παύση Λόγου και Κίνησης του Εισηγητή Διαφάνεια α/α/1
2. Κύριο Μέρος:	• Γνωστικός		2-4 λ.		Παύση Λόγου και Κίνησης του Εισηγητή Διαφάνεια α/α/
2.β.					
2.γ.					
2.δ.					
3. Επίλογος :	• Γνωστικός (εμπέδωση διδασχθείσας ύλης) • Συναισθηματι κός (Επιβράβευση και • Ψυχοκινητικό ς (Πραξιακός) (να εφαρμόζει τα προηγούμενα		14-15 λ.	• Έντυπο υλικό- Σημειώσεις  • Φύλο Εργασίας για το σπίτι  • Φύλο Ανατροφοδότη	

	στην καθημερινή ζωή)			σης (να συμπληρωθεί μετά την λήξη της εισήγησης)	
--	-------------------------	--	--	---	--

Πίνακας 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΜΕΣΑ
Εισαγωγή	Εμπλουτισμένη εισήγηση Ερωτήσεις-Απαντήσεις	
1.	Ερωτήσεις-Απαντήσεις	
2.	Εμπλουτισμένη εισήγηση	
3.	Εμπλουτισμένη εισήγηση Εργασία σε ομάδες (2 ατ.)	
Επίλογος-Απορίες		
Ανακεφαλαίωση- Αξιολόγηση	Άσκηση για το σπίτι Συζήτηση σε 4δες	

**Θέμα: ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ-  
Ορισμός, Τρόποι, Μέσα, Αποτελεσματικότητα**

**Εκπαιδευτικό Σχέδιο Μικροδιδασκαλίας 15 λεπτών**

**Εισηγητής : Χαράλαμπος Τσίρος**

**Τρίπολη  
Ιανουάριος 2007**

## ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (διάρκειας 20 λεπτών)

### Εισαγωγή

Η ανά χείρας εργασία αποτελεί τμήμα του «εκπαιδευτικού συμβολαίου» μεταξύ του υπευθύνου κατάρτισης και των καταρτιζομένων που παίρνουν μέρος στο Πρόγραμμα Κατάρτισης Εκπαιδευτών που υλοποιεί το Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε. στην Τρίπολη το Φθινόπωρο του 2006.

#### A. Γενικά στοιχεία της Μικροδιδασκαλίας

1. **Εισηγητής (Ποιος)** : Χαράλαμπος Τσίρος (καταρτιζόμενος)
2. **Θέμα (Τι)- Τίτλος** : **ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Α : Τρόποι, Μέσα, Αποτελεσματικότητα**
3. **Ημερομηνία διεξαγωγής (Πότε)** : 10 Φεβρουαρίου 2007
4. **Χώρος (Που)**: Αίθουσα διεξαγωγής του Προγράμματος

#### B. Εκπαιδευτικό Σχέδιο της Μικροδιδασκαλίας

5. **Σκοπός (Το Γιατί της ύπαρξης της Μικροδιδασκαλίας)**:  
Να ανταποκριθώ στο « Εκπαιδευτικό Συμβόλαιο» του Προγράμματος

6. **Εκπαιδευτικοί ειδικοί Στόχοι (Το Γιατί της επιλογής του συγκεκριμένου θέματος)** :

Στο τέλος της **Μικροδιδασκαλίας** οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση :

- να **ονομάσουν** και τους τρεις τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται μία διαπροσωπική επικοινωνία (επίπεδο γνώσεων)
- να **αντιστοιχίσουν** το ποσοστό της αποτελεσματικότητας μίας διαπροσωπικής επικοινωνίας με το αντίστοιχο μέσο (σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνούς έρευνας)

Στο τέλος της **Διδακτικής ώρας** οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση :

- να **διαχειριστούν** τους τρεις τρόπους επικοινωνίας ανάλογα με το μήνυμα που θέλουν να μεταδώσουν τους σε διάλογο με τον «άλλο» (επίπεδο δεξιοτήτων).
- Να είναι **ευαίσθητοποιημένοι** (επίπεδο στάσεων) στην διαφορετικότητα του «άλλου», αναφορικά με το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον κόσμο, και να ανταποκρίνονται ανάλογα.

7. **Ακροατήριο (Σε ποιόν)** :

#### 7.1 Σύνθεση της ομάδας:



Πρόκειται για μία «ομάδα» αποτελούμενη από δεκαεννέα αποφοίτους Α.Ε.Ι., που επιθυμούν να καταρτισθούν και να πιστοποιηθούν ως Εκπαιδευτές ενηλίκων, με ισομερή σύνθεση φύλου, και με εμπειρία στον χώρο της Υγείας (30%), την τυπική Εκπαίδευση (30%), την Οικονομία,(10%) την Πληροφορική (10%), την Γεωπονία (10%), Άλλο (10%).

### **7.2. Προϋπάρχουσα γνώση:**

Δεν αναμένεται προϋπάρχουσα γνώση. Εύλογη είναι όμως η προϋφισταμένη εμπειρία σε θέματα διαπροσωπικής επικοινωνίας, την οποία και θα αξιοποιήσουμε για τη κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους.

### **7.3. Ψυχολογία της ομάδας:**

Στις προηγηθείσες συναντήσεις τα μέλη της ομάδας έχουν συνομολογήσει ότι υπάρχει μεταξύ τους καλή σχέση, ότι έχουν κινητοποιηθεί από τον εισηγητή του Προγράμματος και έχουν ψηφίσει και εγκρίνει το θέμα της επικοινωνίας ως πολύ ενδιαφέρον και ωφέλιμο μεταξύ δέκα προτάσεων.

### **8. Μέθοδος (Πως) :**

Συνδυασμός εμπλουτισμένης εισήγησης, καταγισμού ιδεών, ερωτήσεων – απαντήσεων, παιχνιδιού ρόλων, ερωτηματολογίου.

### **9. Αξιολόγηση (Πως θα γνωρίζω κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι) :**

Στο τέλος της Μικροδιδασκαλίας, και σε επίπεδο γνώσεων, με απάντηση σε προφορικές ερωτήσεις. Στο τέλος της διδακτικής ώρας με συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

### **10. Χρονοδιάγραμμα: (συνολική διάρκεια 20 λεπτά)**

- 1. Εισαγωγή : 2 λεπτά
- 2<sup>α</sup>.: Τα μέσα της επικοινωνίας: Λόγια-Τόνος Φωνής-Γλώσσα Σώματος : Ερωτήσεις –απαντήσεις ή Καταγισμός ιδεών: 3 λεπτά
- 2β. Αποτελεσματικότητα Επικοινωνίας Εργασία σε ομάδες : 5 λεπτά
- 2γ. Συνέπεια στα μέσα της επικοινωνίας Επίδειξη : 3 λεπτά
- 2δ. Αξιολόγηση-Προφορικές ερωτήσεις –απαντήσεις ή εργασία σε ομάδες: :3 λεπτά
- 3. Επίλογος-Ανατροφοδότηση : 2 λεπτά
- Επίλυση αποριών : 2 λεπτά

### **11. Εποπτικά μέσα:**

Πίνακας, Πίνακας χάρτου (flipchart), χαρτί λευκό, επιγραφές.

### **12. Διδακτικό υλικό:**

Διανέμονται στους συμμετέχοντες διαδοχικά τα εξής: το σχέδιο της Μικροδιδασκαλίας (στην αρχή), ένα φύλο με συνοπτική αναφορά στις λέξεις - κλειδιά και ένα σκίτσο με το σκηνικό του παιχνιδιού ρόλων (στο τέλος), ένα φύλλο ανατροφοδότησης (να συμπληρωθεί μετά το τέλος της εισήγησης και να παραδοθεί στον εισηγητή κατά την αποχώρηση). Λεπτομέρειες υπάρχουν στον Πίνακα 1 που διανέμεται στους καταρτιζομένους.



Να διανεμηθεί μαζί με τις Σημειώσεις στο τέλος της συνάντησης

### 13. Διαδικασία:

- **1. Εισαγωγή : 2 λεπτά**

Χαιρετισμός, (αυτοπαρουσίαση, μόνο σε περίπτωση που πρόκειται για την εναρκτήρια συνάντηση), παρουσίαση στόχων, διαδικασίας αξιολόγησης. Συναίνεση σχετικά με το άτυπο «συμβόλαιο μάθησης».

(υπολειπόμενος χρόνος: 18 λεπτά)

- **2.α. Κύριο Μέρος – Θέμα : Τα μέσα της επικοινωνίας : Ερωτήσεις-Απαντήσεις ή Καταιγισμός ιδεών: 3 λεπτά**

Θέμα : Ποιοι είναι οι τρόποι-μέσα μίας διαπροσωπικής επικοινωνίας  
Στόχοι της τεχνικής είναι 1) οι προς επεξεργασία έννοιες να προέλθουν από την **εμπειρία** των ιδίων των συμμετεχόντων και 2) να κινητοποιηθούν για **ενεργό συμμετοχή**

Ερώτηση:

Από την προσωπική σας καθημερινή εμπειρία πείτε μου, με ποια μέσα-τρόπους, από αυτά που διαθέτει κάθε άνθρωπος επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του;

(Οι απαντήσεις σημειώνονται στον πίνακα. μέσα σε ένα από τους 3 κύκλους που αντιστοιχούν στις προς εισαγωγή έννοιες, τις οποίες όμως δεν ονοματίζουμε ακόμη.)

(υπολειπόμενος χρόνος; 15 λεπτά)

- **2.β. Θέμα : Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας : εργασία σε ομάδες των 4 ατόμων : 5 λ.**

Ο κύριος γνωστικός στόχος της τεχνικής είναι να αναφέρουν τα ποσοστά αποτελεσματικότητας που χαρακτηρίζουν το κάθε ένα μέσο. Υπάρχει όμως και στόχος σε επίπεδο στάσεων (συναισθηματικός), που είναι να δοκιμάσουν μία αυτοκριτική αναφορικά με το πώς επικοινωνούν μέχρι σήμερα..

Κείμενο εμπλουτισμένης εισήγησης:

«Έρευνες<sup>53</sup> έδειξαν ότι οι τρεις αυτοί τρόποι ή μέσα με τα οποία επικοινωνούν οι άνθρωποι διαφέρουν σημαντικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους, δηλαδή στο ποσό του μηνύματος που μεταφέρουν από τον «πομπό» στον «δέκτη». Προέκυψαν τα εξής τρία εκατοστιαία ποσοστά 8%, 37%, 55%. Παρακαλώ να τα αντιστοιχίσετε, ένα προς ένα με κάθε μέσο επικοινωνίας.

Λόγια 8%

Τόνος της φωνής 37%

<sup>53</sup> Πηγή; Μπούκας Δ., Βορεάδου Ρ., Η Τεχνολογία της Αλλαγής, εκδόσεις Αριστεία, Αθήνα 2005

Γλώσσα του σώματος

55%

(υπολειπόμενος χρόνος: 10λεπτά)

• **2γ. Θέμα : Ποια είναι η Συνέπεια στην διαπροσωπική επικοινωνία :**

**Επίδειξη :3λ.**

Στόχος της τεχνικής είναι σε επίπεδο στάσεων η αυτοκριτική που διατυπώθηκε ανωτέρω και η ευαισθητοποίηση τους στο μέλλον.

**Επίδειξη : 3 λεπτά** (με δυνατότητα, ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο να αντικατασταθεί με παιχνίδι ρόλων και εργασίας σε ομάδα)

Θέμα- σκηνικό:

«Το μικρό παιδί της οικογένειας επιστρέφει στο σπίτι από το σχολείο στο σπίτι, όπου η μητέρα βρίσκεται εμπρός στον νεροχύτη πλένοντας, και ο πατέρας καθισμένος στην πολυθρόνα διαβάζει την καθημερινή του εφημερίδα και, τρέχοντας κοντά τους, φωνάζει :

- Μαμά, μπαμπά έχω να σας πω κάτι σπουδαίο.

Δράση 1: Μητέρα : «Ναι παιδί μου σε ακούω» (τόνος φωνής 1,γλώσσα σώματος, γυρισμένη προς τον νεροχύτη)

Δράση 2: Μητέρα : «Ναι παιδί μου σε ακούω» (τόνος φωνής 2,γλώσσα σώματος, γυρισμένη προς τον νεροχύτη)

Δράση 3: Μητέρα : «Ναι παιδί μου σε ακούω» (τόνος φωνής 2,γλώσσα σώματος, γυρισμένη προς το παιδί με τα χέρια ανοικτά)

Ερώτηση: Πως αισθανθήκατε σε κάθε μία από τις προηγούμενες εικόνες; Συζητήστε το με τον διπλανό σας

Στόχος της τεχνικής είναι να εμπλέξουν οι συμμετέχοντες περισσότερες αισθήσεις (Πολυαισθητηριακή διδασκαλία)<sup>54</sup>

(υπολειπόμενος χρόνος; 7 λεπτά)

• **2.δ. Θέμα: Αξιολόγηση-Προφορικές ερωτήσεις -απαντήσεις: 3 λεπτά**

Στόχοι της τεχνικής είναι,:

- 1) να **επιβεβαιωθεί** ότι κάθε ένας από τους συμμετέχοντες κατέχει την γνώση (επίπεδο γνώσεων) και τις απαιτούμενες δεξιότητες (επίπεδο δεξιοτήτων), και ότι επιθυμεί να την εφαρμόσει στην προσωπική του ζωή (σε επίπεδο στάσεων),
- 2) να **επιβραβευθεί** για την αυταπόδεικτη επιτυχημένη συμμετοχή του στην εισήγηση,
- 3) να **κινητοποιηθεί** για περαιτέρω έρευνα στο θέμα.

Τεχνική Εργασίας σε ομάδα-παιχνίδι ρόλων

<sup>54</sup> Τσίρος Χ., Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη, Ιανουάριος 2006

Μοιράζονται σε έξι εθελοντές καρτέλες με τις τρεις έννοιες και τα αντίστοιχα ποσοστά και καλούνται να σχηματίσουν ζευγάρια πιάνοντας ο ένας τον άλλο αγκαζέ, και κινούμενοι στον χώρο.

**(υπολειπόμενος χρόνος: 4 λεπτά)**

- **Επίλογος-Ανατροφοδότηση : 2 λεπτά**

Απευθύνονται ευχαριστίες στους συμμετέχοντες.

Δηλώνεται η διαθεσιμότητα του εισηγητή για περαιτέρω εμβάθυνση στο θέμα.

Διανέμεται το Φύλλο Ανατροφοδότησης και απευθύνεται παράκληση να αφιερώσουν ένα μόλις λεπτό για την συμπλήρωση του και να το παραδώσουν κατά την έξοδο στα χέρια του εισηγητή ή στο τραπέζι.

## ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ

(Η επικύρωση της ισοτιμίας εισηγητή-καταρτιζομένου)

Αγαπητοί φίλες και φίλοι συνεργάτες,

Επειδή η ανατροφοδότηση κάθε εκπαιδευτικής-μαθησιακής συνεργασίας αποτελεί παράγοντα «εκ των ουκ άνευ», μέσα από την οποία εισηγητής και συμμετέχοντες συνεργάζονται επί «ίσοις όροις» για την επιδιωκόμενη προαγωγή τους, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε με ειλικρίνεια όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν και να παραδώσετε το ερωτηματολόγιο κατά την έξοδό σας από την αίθουσα.

Οι απαντήσεις σας θα θεωρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές, και θα μου είναι πολύτιμες τόσο στην πορεία της αυτογνωσίας μου, όσο και στην πορεία μου ως επαγγελματία εκπαιδευτή ενηλίκων.

Αντιστοιχίστε ένα βαθμό από το 1 έως το 5 σε κάθε ένα από τα κριτήρια.

Εκφράστε ελεύθερα την γνώμη σας

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	1	2	3	4	5
<b>ΣΤΟΧΟΙ:</b>					
Σαφήνεια					
Πληρότητα					
Σύνδεση με ανάγκες σας					
Άλλο					
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ:</b>					
Ενεργητικότητα Παθητικότητα					
Άλλο					
<b>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:</b>					
Οριοθέτηση σταδίων					
Ομαλή μετάβαση από στάδιο σε στάδιο					
Άλλο					
<b>ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ:</b>					
<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:</b>					
Σύνδεση της με τους στόχους					
Εγκυρότητα και αξιοπιστία					
Αποδοχή από εσάς					

Άλλο					
<b>ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ:</b>					
Αυθεντικότητα					
Άνευ όρων αποδοχή					
Ένσυναίσθηση					
Σχέση με συμμετέχοντες					
Κλίμα εμπιστοσύνης					
Άλλο					
Σημεία για βελτίωση					
<p><b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ:</b>                  Γράψτε ελεύθερα την γνώμη, τις προσδοκίες και τις προτάσεις σας για οιοδήποτε θέμα δεν αναφέρθηκε ανωτέρω.</p>					

Όνοματεπώνυμο και στοιχεία επικοινωνίας: (προαιρετικά)

**Πίνακας 1: Σχέδιο Παρουσίασης Μικροδιδασκαλίας 20 λ.**

**Θέμα: Η ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ -Τρόποι, Μέσα, Αποτελεσματικότητα**

(Διανέμεται στους συμμετέχοντες)

ΘΕΜΑΤΑ	ΣΤΟΧΟΙ Σε επίπεδο: Γνώσεων, Στάσεων, Δεξιοτήτων	Εκπαιδευτική Τεχνική	Χρονικ ή διάρκει α	Εκπαιδευτικά μέσα
1. Εισαγωγή:	Στόχοι : Επίπεδο στάσεων Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος  Επίπεδο γνώσεων: Σύνδεση με προϋφιστάμενη γνώση, Κύρια σημεία Μικροδιδασκαλία ς	Εμπλουτισμέν η εισήγηση	0-2ο λ.	Διαφάνεια 1-4
2. Κύριο Μέρος: 2.α. Τα μέσα της επικοινωνίας: Λόγια-Τόνος Φωνής-Γλώσσα Σώματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>Επίπεδο γνώσεων</li> </ul>	Ερωτήσεις- Απαντήσεις (καταγραφή στον Πίνακα ή Χαρτοπίνακα σε μία από 3 στήλες με τα αρχικά Γ.- Τ.Φ.,-Γ.Σ., χωρίς πλήρη τίτλο, για ευρετική μάθηση Η Καταιγισμός Ιδεών	3ο-5ο λ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Χαρτοπίνακας</li> <li>Καρτέλλες α/α 1,2,3,4</li> </ul> (επίδειξη και ανάρτηση στον τοίχο, αριστερά των συμμετεχόντων για Οπτική Ανάκληση)
2.β. Αποτελεσματικότη α Επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>Επίπεδο γνώσεων</li> <li>Επίπεδο στάσεων (ευαισθησία στην χρήση του Τόνου της Φωνής και της Γλώσσας του Σώματος</li> </ul>	Εργασία σε ομάδες των 4 (Συμπλήρωση Πίνακα 2- α/α/6)	6ο-10ο λ.	Ερωτηματολόγιο σε Διαφάνεια 7  Καρτέλα σε διαφάνεια και ανάρτηση στον τοίχο όπως προηγουμένως  Καρτέλα σε διαφάνεια 8 και ανάρτηση στον τοίχο όπως προηγουμένως  Διαφάνεια 6-7



<p>2.γ. Συνέπεια στα μέσα της επικοινωνίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επίπεδο γνώσεων</li> <li>• Επίπεδο στάσεων</li> <li>• Επίπεδο δεξιοτήτων (να εφαρμόζει την Συνέπεια στην καθημερινή ζωή)</li> </ul>	<p>Επίδειξη Η Εργασία ομάδας (σε ζευγάρια) Η Άσκηση Προσομοιώσε- ς (με στόχο την πιθανή αντίχρευση στερεότυπων πεποιθήσεων ή και στάσεων)</p>	<p>11ο-13ο λ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαφάνεια 8-9</li> </ul>
<p>2.δ. Αξιολόγηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επίπεδο γνώσεων (εμπέδωση διδαχθείσας ύλης)</li> <li>• Επίπεδο στάσεων (Επιβράβευση και</li> <li>• Επίπεδο δεξιοτήτων (να εφαρμόζει τα προηγούμενα στην καθημερινή ζωή)</li> </ul>	<p>Εργασία ομάδας (σε ζευγάρια)</p>	<p>14ο-16ο λ.</p>	<p>Έντυπο υλικό-Καρτέλες</p> <p>Διαφάνεια 5 (Ανακεφαλαιωτική)</p>
<p>3. Επίλογος:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επίπεδο γνώσεων (εμπέδωση διδαχθείσας ύλης)</li> <li>• Επίπεδο στάσεων (Επιβράβευση και</li> <li>• Επίπεδο δεξιοτήτων (να εφαρμόζει τα προηγούμενα στην καθημερινή ζωή)</li> </ul>	<p>Εμπλουτισμένη Εισήγηση Ατομική εργασία (Φύλο Εργασίας για το σπίτι)</p> <p>Η Εργασία ομάδας (σε ζευγάρια)</p>	<p>17-18 λ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έντυπο υλικό-Σημειώσεις</li> <li>• Φύλο Εργασίας για το σπίτι</li> <li>• Φύλο Ανατροφοδότησης (να συμπληρωθεί μετά την λήξη της εισήγησης)</li> </ul>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ-ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ
2. ΦΥΛΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
4. ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ

## **Επίλογος**

## Βιβλία του ιδίου συγγραφέα

*Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση του Επαγγελματία Υγείας στη Συμβουλευτική: Αναγκαιότητα και Προοπτικές.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2006.  
ISBN: 978-960-99047-8-0 (σελίδες 165)

*Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματική Εξουθένωση του Επαγγελματία Υγείας.* Τρίπολη: Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2007.  
ISBN: 978-960-99047-9-7 (σελίδες 104)

*Συμβουλευτική στο χώρο της Υγείας.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2008.  
ISBN: 978-960-931154-0 (σελίδες 159)

*Το Μαθησιακό Ύψος : Έρευνες και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009α.  
ISBN: 978-960-99047-0-4. (σελίδες 200)

*Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009β.  
ISBN: 978-960-99047-1-1. (σελίδες 140)

*Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009γ.  
ISBN: 978-960-99047-2-8. (σελίδες 300)

*Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος: Το Ψυχομετρικό Εργαλείο.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009δ.  
ISBN: 978-960-99047-3-5. (σελίδες 30)

*Κλίμακα Διερεύνησης Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009ε.  
ISBN: 978-960-99047-4-2. (σελίδες 20)

*Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009στ.  
ISBN: 978-960-99047-5-9. (σελίδες 20)

*Συμβουλευτική Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Εκπαιδευτικό υλικό.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Δια. Βίου Μάθησης / Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2011.  
ISBN: 978-960-7335-55-5 (σελίδες 177)

*Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου.* Τρίπολη, αυτοέκδοση, 2012.  
ISBN: 978-960-93-4268-1 (σελίδες 180). Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος: 22811239.

*Λογοθεραπεία και Εκπαίδευση: Ο Λογοθεραπευτής ως Παιδαγωγός Σύμβουλος.* Τρίπολη, αυτοέκδοση, 2012. ISBN: 978-618-80138-0-3 (σελίδες 200). Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος: 22829281

*Το εγχειρίδιο με τίτλο «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση»*

Υποστηρίζει το μάθημα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, το οποίο ενταγμένο στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση πτυχιούχων πανεπιστημιακής μόρφωσης σε γνωστικά αντικείμενα μη παιδαγωγικού προσανατολισμού θεμελιώνεται στον συνδυασμό γνώσεων που προέρχονται συνδυαστικά από τα γνωστικά αντικείμενα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων και περιλαμβάνει βιωματικές εμπειρίες από την καθημερινή διδακτική πράξη.

Σκοπός του μαθήματος είναι η στοιχειώδης προσωπική και επαγγελματική αυτογνωσία του εκπαιδευτικού και η βιωματική του προσέγγιση στην έννοια της αξιολόγησης με μελέτες περίπτωσης από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Περιεχόμενο: Τα κεφάλαιά του εστιάζουν στις ακόλουθες έννοιες-κλειδιά: Κεφ. 1. Η Αξιολόγηση ως εκπαιδευτική πράξη, Κεφ. 2: Εκπαιδευτικό Σχέδιο Μαθήματος - Μαθησιακό Συμβόλαιο, Κεφ. 3 : Κατευθυνόμενη Καταγραφή Σημειώσεων (Φ.Υ.ΠΡ.Ε.) –Εννοιολογικοί Χάρτες, Κεφ.4. Διαδικασία Αξιολόγησης Διδακτικής Πράξης, Κεφ. 5. Μία συνοπτική εκπαιδευτική θεώρηση των θεωριών μάθησης, Κεφ. 6. Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, Κεφ. 7. Η Συμβολή των Δεξιοτήτων Σκέψης στη βελτίωση της Μάθησης, Κεφ. 8. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, Κεφ. 8.1. από προϊστάμενη αρχή με Μικροδιδασκαλία, Κεφ. 8.2. από επιμορφούμενους, Κεφ. 8.3:Κλίμακα διερεύνησης της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στελεχών Εκπαίδευσης και Υγείας (ΚΑΕΕ), Κεφ. 9. Ατομικός Φάκελος Ψυχοπαιδαγωγικής Αξιολόγησης Μαθητή, Κεφ.10. Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού με Μαθησιακή Δυσκολία, Κεφ. 11. Εκπαιδευτική αξιοποίηση του Ατομικού Φακέλου Ψυχοπαιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Μαθητή.

Στο παράρτημα παρέχονται σχετικά αξιολογικά εργαλεία και παράδειγμα σχεδιασμού εκπαιδευτικού σχεδίου για την διενέργεια και αξιολόγηση εκπαιδευτικού με Μικροδιδασκαλία.



*Λίγα λόγια για τον συγγραφέα*

*Ο Χαράλαμπος Τσίρους*

έχει σπουδάσει διαδοχικά: Μηχανικός Μ.-Μ. στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (M.Sc.Eng), Μηχανικός Ορυκτών πόρων στο Imperial College of Science, Technology and Medicine (D.I.C.) του University of London (M.Sc.Eng), Κοινωνιολόγος στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και Παιδαγωγός στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Είναι Διδάκτωρ Φιλοσοφίας (Ph.D) από το τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Έχει διατελέσει διοικητικό στέλεχος σε δημόσια επιχείρηση και διευθύνων σύμβουλος σε ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό οργανισμό. Έχει διδάξει και διευθύνει σχολικές μονάδες στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι ιδρυτικό στέλεχος ελληνικού εκπαιδευτηρίου. Από το 1990 ασκεί, ως εκπαιδευτής ενηλίκων, τη συμβουλευτική σε στελέχη στο χώρο της υγείας και της εκπαίδευσης ως πιστοποιημένος: εκπαιδευτής εκπαιδευτών ενηλίκων από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης και ως επιμορφωτής εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Από το 2005 διδάσκει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μαθήματα των γνωστικών αντικειμένων της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής στα τμήματα: Νοσηλευτικής (2005-8), Επιστήμης και Τεχνολογίας Τηλεπικοινωνιών (2009-10) στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, από το 2011 στο τμήμα Λογοθεραπείας στο ΑΤΕΙ Κλαμαριάς και το 2014 στην ΑΣΠΑΙΤΕ..

ISBN:

