

Γ' έτος

Διδασκαλία & Μάθηση στο Νηπιαγωγείο: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων Ι

Ενότητα: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Πρόγραμμα Σπουδών &
Μαθησιακοί Στόχοι

Αγγελική Βελλοπούλου,

Νηπιαγωγός – Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Αναλυτικό πρόγραμμα και Πρόγραμμα σπουδών

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι μία έννοια με πολλαπλές αναγνώσεις. Ανάλογα με την οπτική εξέτασης, οι ορισμοί κινούνται σε διαφορετικούς άξονες:

α) το **εύρος των περιεχομένων** ενός Α.Π. (διάγραμμα ύλης ή το σύνολο των προγραμματισμένων εμπειριών στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής εντός και εκτός σχολείου βλ. Bobbit, Pinar κ.ά., 2006, Kelly, 2009, Φλουρής, 1983),

β) τη διάκριση ανάμεσα στην **πρόθεση και την εκπαιδευτική πράξη**, (αρχικός σχεδιασμός, αυτό που υλοποιείται στην τάξη βλ. Stenhouse, 2003, Kelly, 2009, Perrenoud, 1993),

γ) τη διάκριση ανάμεσα στο Α.Π. ως **περιεχόμενο και προϊόν**, ως **διαδικασία και ανάπτυξη** βλ. Kelly, 2009, Grundy, 2003, Smith, 2000),

δ) τη διάκριση ανάμεσα στο **επίσημο και το 'κρυφό'** Α.Π. ή παραπρόγραμμα (βλ. Apple, 1986, 1980, Μαυρογιώργος, 1983, 1986, Kelly, 2009).

Προσεγγίζοντας τη φύση της διδασκαλίας,
ο Jerom Bruner προσδιορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως
ένα «κατ' εξοχήν εγχείρημα όπου η διαχωριστική γραμμή
ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο και τη μέθοδο γίνεται
αναγκαστικά δυσδιάκριτη» (Bruner, 1966, σ. 72),
τονίζοντας ότι «το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αντανακλά
μόνο τη φύση της ίδιας της γνώσης, αλλά επίσης και τη
φύση εκείνου που γνωρίζει, καθώς και τη διαδικασία
απόκτησης της γνώσης» (οπ.π.).

Επιχειρώντας την ανάλυση της βιβλιογραφίας που παρουσιάζει τις σύγχρονες τάσεις των Προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, ο Yang (2001) εντοπίζει τέσσερις σχολές σκέψης Α.Π. Ως **παραδοσιακή σχολή** στα Α.Π. προσχολικής εκπαίδευσης αναφέρει την **ιδεαλιστική** (idealists), με αντιπροσωπευτικό εκφραστή της τον **Froebel**. Σύμφωνα με αυτή την οπτική το Α.Π. αποτελείται από μαθησιακές εμπειρίες ή δραστηριότητες και αποσκοπεί στην καλλιέργεια υψηλών νοητικών διαδικασιών μέσω του παιχνιδιού. Η επόμενη σχολή που αναφέρει είναι η **εμπειριστική** (empiricists), η οποία θεωρεί ότι ευθυγραμμίζεται με το **θετικισμό**, έχει σημαντικά επηρεαστεί από τον **μπιχαβιορισμό**, υιοθετεί την αντίληψη ότι η γνώση βρίσκεται σε κάποια εξωτερική πραγματικότητα και προωθεί τη μετάδοσή της στους μαθητές μέσω της υλοποίησης σαφώς καθορισμένων στόχων. Η τρίτη σχολή που αναγνωρίζει ο Yang (οπ.π.) είναι η **αναπτυξιακή** (developmentalists), η οποία τονίζει τη διαφορετική διαδικασία μάθησης των παιδιών από των ενήλικων, μέσω **αλληλεπιδράσεων σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα**.

Πρόκειται για μία οπτική η οποία επηρεάστηκε από το έργο των ψυχολόγων Piaget και Vygotsky με την έννοια της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και με αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ανάλογων Α.Π. τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα (βλ. Bredekamp & Copple, 1998). Η τέταρτη σχολή που αναγνωρίζει στη σχετική βιβλιογραφία, η οποία σύμφωνα με το συγγραφέα βρίσκεται σε εξέλιξη είναι η **αναθεωρητική (reconceptualist)**, με τρία ρεύματα από τα οποία το πρώτο έχει ως αφετηρία την κριτική θεωρία, το δεύτερο τη φαινομενολογία και την ερμηνευτική και το τρίτο τις μεταμοντέρνες τάσεις. Χαρακτηριστικό αυτής της σχολής είναι η έμφαση στην **υποκειμενικότητα** και την **προσωπική εμπειρία**, καθώς και σε ζητήματα σχετικά με την **ενδυνάμωση της δημοκρατίας**, της **δίκαιης κοινωνίας**, της **προοδευτικής κοινωνικής αλλαγής**.

Εξετάζοντας τα Α.Π. για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Schweinhart και Epstein (1997) διακρίνουν τα **δασκαλοκεντρικά**, τα **μαθητοκεντρικά** και τα Α.Π. με **έμφαση σε ζητήματα φροντίδας**.



Σε ένα πιο εξειδικευμένο επίπεδο μελέτης των προσεγγίσεων που εντοπίζονται στα Α.Π. για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, σε 20 χώρες μέλη του OECD, εντοπίζονται δύο κυρίαρχες οπτικές. Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικής παιδαγωγικής, η οποία έχει έναν χαρακτήρα παιδο-κεντρικό και ολιστικό, η έμφαση τοποθετείται στη διατύπωση γενικότερων σκοπών αναπτυξιακής φύσης, ενώ στην παράδοση της «προσχολικής» εκπαίδευσης, δηλαδή της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών με στόχο την προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο, παρατηρείται μια οπτική πιο συγκεντρωτική και ακαδημαϊκή, με έμφαση στην απόκτηση συγκεκριμένων γνωστικών ικανοτήτων και με κυρίαρχα διδακτικά αντικείμενα τον αναδυόμενο Γραμματισμό και την Αρίθμηση (Bennett, 2005, OECD, 2006) (βλ. και www.oecd.org).

Η συζήτηση περί Α.Π. περιλαμβάνει συχνά αναφορές στο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.), αν και ορισμένες φορές το Α.Π. και το Π.Σ. χρησιμοποιούνται και εναλλακτικά ως συνώνυμα.

Α.Π. περιγράφει ένα σύνολο εκπαιδευτικών προθέσεων ή/και μαθησιακών εμπειριών

Π.Σ. αναφέρεται σε μία πιο περιορισμένη πτυχή της δημιουργίας και εφαρμογής του Α.Π., είναι μάλλον το αποτέλεσμα της υιοθέτησης φιλοσοφικών, επιστημολογικών και παιδαγωγικών αρχών και η μετατροπή τους σε εκπαιδευτικούς σκοπούς, μαθησιακούς στόχους, και διδακτικές μεθοδολογίες. Η ποικιλία ορισμών που παρατηρείται στη βιβλιογραφία σχετικά με το Α.Π. επηρεάζει αντίστοιχα την προσπάθεια ορισμού του τι είναι, τι περιλαμβάνει ή ποιον σκοπό εξυπηρετεί ένα Π.Σ.

Ένας ορισμός που περιλαμβάνει αρκετά σαφή περιγραφικά στοιχεία είναι ο ορισμός του Marsh (2004) σύμφωνα με τον οποίο το Π.Σ. ή το Α.Π. Σπουδών μπορεί να οριστεί ως

ένα ή περισσότερα κείμενα στα οποία παρουσιάζονται συγκεντρωτικά διδακτικά αντικείμενα ή θέματα, ανάλογα με ορισμένα προκαθορισμένα κριτήρια και με συγκεκριμένη δομή, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας σύμφωνα με κάποια λογική ανάπτυξης Α.Π.

Τα Π.Σ., ως κείμενα που παρουσιάζουν τις επίσημες εκπαιδευτικές επιλογές, θεωρούνται βασικά εργαλεία αφετηρίας δημοκρατικών διαβουλεύσεων αλλά και κυβερνητικής καθοδήγησης (OECD, 2006), με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο επίπεδο καθορισμού της κυβερνητικής πολιτικής.

Αξία ΑΠ-ΠΣ

Στη σύγχρονη αρθρογραφία που εξετάζει ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για την προ-δημοτική εκπαίδευση φαίνεται ότι γίνεται αποδεκτή η αναγκαιότητα κεντρικής καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απευθύνεται σε παιδιά μικρότερα από 6 ετών, ώστε να προωθείται ένα παρόμοιο επίπεδο ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει η πολιτεία για όλα τα παιδιά, να διευκολύνονται, να καθοδηγούνται και να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, να διευκολύνεται η επικοινωνία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (OECD, 2001, Bennett, 2005). Επιπλέον, τονίζεται η σημασία ενός ευέλικτου χαρακτήρα της κεντρικής καθοδήγησης, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προβούν στις απαραίτητες προσαρμογές και να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις ανάλογα με τις διαφορετικές συνθήκες κάθε περίπτωσης και ανάγκες κάθε μαθητή (OECD, 2001, OECD, 2006).

Το Π.Σ., δηλαδή το επίσημο κείμενο του Α.Π. που υιοθετείται από κάθε πολιτεία, και τα σχολικά εγχειρίδια, που συγγράφονται βάσει του ισχύοντος Π.Σ., και απευθύνονται στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό, «αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών με βάση τα οποία το σχολείο επιδιώκει την επίτευξη των επίσημων σκοπών της αγωγής» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Το **σχολικό βιβλίο**, το οποίο αποτελεί το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004), προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας ‘τεχνολογικής διαδικασίας’, βάσει της οποίας εξειδικεύονται και ερμηνεύονται τα περιεχόμενα του Π.Σ., διαρθρώνονται με τρόπο που να διευκολύνεται η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Ωστόσο, η εκπαιδευτική διαδικασία στους θεσμούς προ-δημοτικής εκπαίδευσης, **δεν περιλαμβάνει εγχειρίδιο μαθητή**. Αυτό σημαίνει από τη μία μεριά, ότι το Π.Σ. και τα εγχειρίδια που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς αποτελούν τα μοναδικά εργαλεία πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για το Α.Π. που καλούνται να εφαρμόσουν, και από την άλλη μεριά, ότι **η ευθύνη μεταφοράς του Α.Π. στην εκπαιδευτική πράξη βαρύνει αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό, αφού δεν υπάρχουν εγχειρίδια που να μεσολαβούν ανάμεσα στο Α.Π. και το μαθητή**.

Οι χώρες που υιοθετούν εθνικά Α.Π. και δημιουργούν κείμενα Π.Σ. για τη διάχυση των επίσημων εκπαιδευτικών προτάσεων ή οδηγιών προς την εκπαιδευτική κοινότητα, δημιουργούν επιπρόσθετα κείμενα ή «Οδηγούς» ή εγχειρίδια εκπαιδευτικού, τα οποία ουσιαστικά καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας στοιχεία που κρίνονται διευκολυντικά για την εφαρμογή του Α.Π. στη διδακτική πράξη (Wilks κ.ά., 2008). Ωστόσο, ακόμη κι αν θεωρηθεί διευκολυντικό, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς δεν τους απαλλάσσει από την ευθύνη και το σημαντικό έργο ερμηνείας, εξειδίκευσης και τελικώς εφαρμογής των στοιχείων που περιλαμβάνονται στο Π.Σ. (Perrenout, 1993).



Προτεινόμενη αναφορά στο υλικό:

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνη, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. 2^η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς που δημιουργούσαν οι χώρες που υιοθετούσαν εθνικό Α.Π. συνήθως περιλάμβαναν: α) διδακτικές και μεθοδολογικές επεξηγήσεις σχετικές με το Α.Π., β) βιβλιογραφικές υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, γ) διδακτικό υλικό, εποπτικά μέσα, πηγές κ.ά., δ) συγκεκριμένες προτάσεις για τον έλεγχο του στόχου και την αξιολόγηση της επίδοσης (ο.π.). Εξαίρεση αποτελούν τα Νηπιαγωγεία του **Reggio Emilia**, στα οποία πέρα από ορισμένους γενικούς προσανατολισμούς, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία Π.Σ., σε συνθήκες διαρκούς διαπραγμάτευσης και ανάλογα με τις περιστάσεις (βλ. Wilks κ.ά., 2008, σ. 21).



Επίσημα κείμενα Ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών για το ελληνικό νηπιαγωγείο:

Αρχείο ▾

1. ΦΕΚ του ισχύοντος ΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης

2. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2022)

3. Οδηγός Εκπαιδευτικού για το ΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης (2022)

ΟΔΗΓΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΠΣ2021

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - 2021

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, 2021
2. ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ, 2021

Σε σχέση με την εξέλιξή τους τα

Π.Σ. διακρίνονται σε

Παραδοσιακά: παρουσιάζουν τα προς διδασκαλία περιεχόμενα, χαρακτηρίζονται από ασάφεια και γενικότητα ως προς τους σκοπούς και στόχους,

Σύγχρονα: curricula, περιλαμβάνουν ειδικούς στόχους διδασκαλίας και μάθησης, σύστοιχα περιεχόμενα διδασκαλίας, αντίστοιχες μεθοδολογικές υποδείξεις, τρόπους και εργαλεία αξιολόγησης (βλ. Westphalen, 1982, Βρεττός & Καψάλης, 1997, σ. 26-31, 38-39).

Θεματικό Πεδίο και Θεματική Ενότητα	Θεματικές Υποενότητες	Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
		Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:	Οι μαθητές/-τριες:
B. ΠΑΙΔΙ, ΕΑΥΤΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ B.1 ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	B.1.1 Αίσθηση Εαυτού i. Θετική αυτοεικόνα ii. Αυτονομία και αλληλεξάρτηση iii. Ανάπτυξη θετικής στάσης και δεκτικότητας απέναντι στη μάθηση	Γνώσεις • Να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μία ξεχωριστή οντότητα (i). • Να ορίζουν τον προσωπικό χώρο και τα προσωπικά όρια (i). • Να έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους (i). • Να αναγνωρίζουν βασικές αρχές της προσωπικής αυτονομίας σε θέματα φροντίδας του εαυτού και του χώρου (ii). • Να προσδιορίζουν το είδος της σχέσης τους με τους άλλους (π.χ. συγγενείς, φίλοι, γνωστοί κτλ.) (ii). • Να προσδιορίζουν προσωπικούς στόχους και προϋποθέσεις για την επίτευξή τους (iii). • Να αναγνωρίζουν τι ξέρουν και τι θέλουν να μάθουν (iii).	• Σε κομμάτια παζλ από χαρτόνι κάθε παιδί κολλά ή ζωγραφίζει ό,τι το κάνει μοναδικό και ξεχωριστό (π.χ. όνομα, χόμπι, αγαπημένα, όπως ομάδα, χρώμα, φαγητό κτλ.). Τα κομμάτια ενώνονται και τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν σε ποιον ανήκει το καθένα, συζητώντας για το πόσο καλά ξέρουν τους/τις συμμαθητές/-τριές τους και τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν για αυτούς/-ές. • Σε ζευγάρια καταγράφουν, το ένα παιδί στην αριστερή και το άλλο στη δεξιά πλευρά ενός διαγράμματος Venn, τα χαρακτηριστικά (π.χ. του προσώπου, σώματος) ή/και τα επιτεύγματά τους (τι μπορεί να κάνω καλά) και στη συνέχεια εξετάζουν ποια από αυτά είναι κοινά, ώστε να τα εισάγουν στην περιοχή που εφάπτονται οι κύκλοι.

Ως προς τον περιορισμό που θέτουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ή αντίθετα τα περιθώρια επιλογής και επεξεργασίας που τους παρέχουν, τα Π.Σ. διακρίνονται σε κλειστά ή ανοικτά (οπ.π., σ. 23-30, Χατζηγεωργίου, 2001, σ. 108), ένα ζήτημα που σχετίζεται και με την υποχρεωτικότητα εφαρμογής του Α.Π. ή αντίθετα τον προαιρετικό του χαρακτήρα (Carr κ.ά., 2005, σ. 26-27).

Το περιεχόμενο της μάθησης οργανώνεται στη βάση του τι επιδιώκεται να μάθουν τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό τους επίπεδο και τις διασυνδέσεις μεταξύ των θεμάτων και των εννοιών σε κάθε Θεματική Ενότητα και μεταξύ των Θεματικών Πεδίων. Επισημαίνεται ότι οι μαθησιακές επιδιώξεις και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που παρουσιάζονται δεν αποτελούν ένα δεσμευτικό πλαίσιο για τις/τους νηπιαγωγούς, ούτε «ύλη» που πρέπει να καλυφθεί. Αυτό που έχει σημασία είναι οι επιλογές των νηπιαγωγών να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των παιδιών και τις συνθήκες της τάξης. Λαμβάνεται, επίσης, υπόψη ότι τα παιδιά δεν παρακολουθούν για ένα μόνο σχολικό έτος το νηπιαγωγείο και ότι οι ίδιες έννοιες και ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από διαφορετικές θεματικές και επιστημονικές διασυνδέσεις. Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να επενδύουν στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και να επιστρέφουν στις ίδιες έννοιες δίνοντας έμφαση σε άλλες, ενδεχομένως, Θεματικές Ενότητες, προχωρώντας σε βάθος και αυξάνοντας σταδιακά τον βαθμό δυσκολίας με βάση τις **αρχές της σπειροειδούς μάθησης**.

Σημαντικό κριτήριο διάκρισης Π.Σ. έχει αποτελέσει η έμφαση που αποδίδουν σε κάποιον από τους παράγοντες της μάθησης. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο διακρίνονται σε α) γνωσιοκεντρικά, ακαδημαϊκά, δασκαλο-κεντρικά ή αλλιώς Π.Σ. που αποσκοπούν κυρίως στο αποτέλεσμα, δηλαδή την πρόσκτηση και απομνημόνευση πληροφοριών, και συνήθως περιλαμβάνουν επιμερισμό διδακτικών ενοτήτων και διδακτικών περιεχομένων, καθώς και αναλυτική παρουσίαση σύστοιχων διδακτικών στόχων (Χειμαριού, 1987, σ. 59), β) παιδο-κεντρικά ή μαθητο-κεντρικά που προσανατολίζονται από τις ανάγκες των μαθητών και θέτουν ως επίκεντρο την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων και την ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία (οπ.π., σ. 60, Χατζηγεωργίου, 2001, σ. 150-153, 197), γ) προβληματο-κεντρικά που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά δομούνται γύρω από ερωτήματα ή προβλήματα (Χειμαριού, 1987, σ. 60).

Γενικά, για την προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως κυρίαρχη η οπτική ‘ανοικτών’ και ευέλικτων Π.Σ. και εγχειριδίων που εκλαμβάνονται ως οδηγοί για την εκπαιδευτική πράξη και όχι ως αναλυτικές περιγραφές των διδακτικών περιεχομένων. Ωστόσο, κάποιες έρευνες

σημειώνουν ότι αυτή η οπτική, μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εκτεταμένη επαγγελματική γνώση που θα τους επιτρέψει να λάβουν λειτουργικές αποφάσεις σε κάθε περίπτωση (Hedges, 2007, σ. 59, Banks et al., 1999).

Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο διάκρισης αφορά τη δομή και παρουσίαση των περιεχομένων προς διδασκαλία που υιοθετεί κάθε Π.Σ. Σε σχέση με αυτό το ζήτημα εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία Π.Σ. στα οποία τα περιεχόμενα οργανώνονται ανάλογα με α) γνωστικές περιοχές ή ομάδες γνωστικών περιοχών σε διακριτά μαθήματα ή μαθησιακές περιοχές (Χατζηγεωργίου, 2001, σ. 211-212), β) θέματα ή θεματικές ενότητες (οπ.π.), με στόχο τη διασύνδεση γνώσεων και δεξιοτήτων που προέρχονται από διακριτά επιστημονικά πεδία, τα Π.Σ. αυτά χαρακτηρίζονται διαθεματικά, πολυθεματικά, διεπιστημονικά, πολυεπιστημονικά, ενιαιοποιημένα, ανάλογα με τη διαφορετική στρατηγική και φιλοσοφία που υιοθετούν προκειμένου να υλοποιήσουν τον κυρίαρχο στόχο τους περί διασύνδεσης της σχολικής γνώσης (βλ. Ματσαγγούρας, 2003, Maingain & Dufour, 2007),

Οι ικανότητες που εμπεριέχονται στην εργαλειοθήκη είναι εγκάρσιες και διαθεματικές, αναπτύσσονται σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια και λειτουργούν συμπληρωματικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και ενισχυτικά για τον ρόλο τους ως πολιτών του έθνους και του κόσμου. Η προσχολική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων, βρίσκεται σε συστοιχία με τις **αρχές της ολιστικής ανάπτυξης και μάθησης** που υιοθετεί το Πρόγραμμα Σπουδών. Ο προσανατολισμός αυτός αντανακλάται στη φιλοσοφία οργάνωσης του περιεχομένου της μάθησης στα τέσσερα (4) Θεματικά Πεδία και στις Θεματικές Ενότητες που περιλαμβάνουν.

Κάθε Θεματικό Πεδίο περιλαμβάνει δύο (2) Θεματικές Ενότητες εκτός από το 3ο Θεματικό Πεδίο, Παιδί και Θετικές Επιστήμες, στο οποίο ενσωματώνονται τρεις (3) Θεματικές Ενότητες. Η οργάνωση αυτή των Θεματικών Πεδίων σε Θεματικές Ενότητες βασίζεται στη φιλοσοφία και τη σημασία του να «γνωρίζει κανείς τα μέρη για να κατανοήσει το όλο». Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν τα βασικά γνωστικά πεδία, τις έννοιες και τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν σε κάθε Θεματική Ενότητα, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να τις προσεγγίσουν ολιστικά με δυναμικό τρόπο. Οι βασικές ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν σε κάθε Θεματικό Πεδίο προσδιορίζουν το πλαίσιο των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που περιγράφονται σε κάθε Θεματική Ενότητα στην Αναλυτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών.

γ) τα εξελικτικά ή γραμμικά Π.Σ., στα οποία η λογική εξέλιξης της διδασκαλίας ακολουθεί μια πορεία από το απλό στο σύνθετο, τα σπειροειδούς μορφής, τα οποία βασίζονται σε επανάληψη των διδακτικών περιεχομένων σταδιακά σε υψηλότερα επίπεδα αφαίρεσης, τα Π.Σ. με μορφή πυραμίδας με την έννοια ότι προσφέρουν σε όλους τους μαθητές μια κοινή βάση αλλά και κάποια εξειδίκευση σε διάφορες περιοχές, τα Π.Σ. με τη μορφή σχεδίου εργασίας, όπου οι ίδιοι οι μαθητές συμμετέχουν στον προσδιορισμό του χρόνου και του επιπέδου μελέτης των διδακτικών αντικειμένων (βλ. Χειμαριού, 1987, Χατζηγεωργίου, 2001).



Σε ένα από τα σημαντικότερα βιβλία του (*Η Διαδικασία της Παιδείας* 1960 εκδ. Καραβία) ο Bruner υποστήριξε ότι «οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με κάποια διανοητικώς έντιμη μορφή σε οποιοδήποτε παιδί σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης».

Έτσι προέκυψε η έννοια που είναι γνωστή ως

«Σπειροειδές Πρόγραμμα Σπουδών»,

ένα Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο επιστρέφει επανειλημμένα στις βασικές ιδέες, οικοδομώντας πάνω σε αυτές έως ότου ο σπουδαστής συλλάβει την ολοκληρωμένη τυπική σημασία που «του ταιριάζει».



Στο πεδίο των σύγχρονων Π.Σ. για την εκπαίδευση των παιδιών πριν από το δημοτικό, αναγνωρίζονται ως δομικά στοιχεία διατυπώσεις που αφορούν (βλ. Bennett, 2005, Oberhuemer, 2005):

- α) βασικούς σκοπούς ή γενικότερους προσανατολισμούς, ειδικότερους στόχους ή μαθησιακούς διδακτικούς στόχους, οι οποίοι κάποιες φορές διατυπώνονται ως στόχοι προς επίτευξη ή μαθησιακά αποτελέσματα και κάποιες φορές ως στόχοι που επιδιώκονται μεν αλλά δεν είναι απαραίτητο να επιτευχθούν, ως ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν ή ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα,
- β) μαθησιακές περιοχές ή θεματικά πεδία / θεματικές ενότητες ή τομείς μάθησης / ανάπτυξης, που προσδιορίζουν ανάλογα με την έκταση που καταλαμβάνει το κείμενο, ενδεικτικά διδακτικά αντικείμενα ή αναλυτικότερα και ειδικότερα περιεχόμενα προς διδασκαλία,
- γ) μεθοδολογικές υποδείξεις, παραδείγματα εφαρμογής ή καλές πρακτικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ



Διακρίσεις-Προσδιορισμοί:

- **Σκοποί** μάθησης ή/και διδασκαλίας:
προτάσεις που δηλώνουν σε γενικό επίπεδο τις
προθέσεις και τα προσδοκώμενα
αποτελέσματα ενός ιδρύματος, προγράμματος
ή κάποιας μαθησιακής περιοχής

Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών
(Σκοπός της παιδείας σύμφωνα με το Σύνταγμα)

Β. ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ

ΠΣ, 2021, σ. 7

Γενικοί σκοποί

Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη (σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική) ανάπτυξη του παιδιού, η ευημερία του και η διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη. Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας, προάγει την ανάπτυξη ικανοτήτων που βοηθούν το παιδί να ανταποκριθεί με κριτικό και δημιουργικό τρόπο στις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Θέτει τις βάσεις για το μέλλον και εδραιώνει θεμελιώδεις αξίες που προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ατομική και συλλογική υπευθυνότητα, σε μια ενταξιακή προοπτική.

- **Επιδιώξεις:** προτάσεις που δηλώνουν σε πιο ειδικό επίπεδο τις προθέσεις και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενός ιδρύματος, προγράμματος ή κάποιας μαθησιακής περιοχής, εξειδικεύουν το σκοπό

ΠΣ, 2021, σ. 87

τεχνολογίας στον κόσμο διαχρονικά. Σκοπός της Θεματικής Ενότητας Τεχνολογία Κατασκευών είναι η εξοικείωση των παιδιών με το τεχνητό και τεχνολογικό περιβάλλον και η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στην επιστημονική πρακτική. Συνεπώς, επιδιώκεται η ανάπτυξη του **τεχνολογικού γραμματισμού**, μέσα από την εξοικείωση με επιστημονικές έννοιες, νόμους και μοντέλα, καθώς και αξιοποιώντας στοιχεία της ιστορίας των επιστημών και της τεχνολογίας.

Στη Θεματική Ενότητα Τεχνολογία Κατασκευών επιδιώκεται η δημιουργία ενός δημιουργικού πλαισίου για την ανάπτυξη επιστημονικών και τεχνολογικών δράσεων, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τις απαιτούμενες τεχνολογικές ικανότητες, με τέτοιον τρόπο που να αισθάνονται αυτοπεποίθηση, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής με ασφάλεια. Η Τεχνολογία των

- **Στόχοι:** προτάσεις που δηλώνουν σε πολύ ειδικό και συγκεκριμένο επίπεδο τις προθέσεις και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, εξειδικεύουν και μεταφράζουν τους σκοπούς και επιδιώξεις σε διδακτικό σχεδιασμό, είναι δυνατό να ελεγχθεί η επίτευξή τους

Να

αναγνωρίζουν

απλά συμμετρικά δισδιάστατα σχήματα με άξονες συμμετρίας, και να

τα περιγράφουν στους συμμαθητές τους

προκειμένου να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι

σχηματισμού εικόνων



Αν σκεφτούμε τους όρους σε επίπεδο γενίκευσης

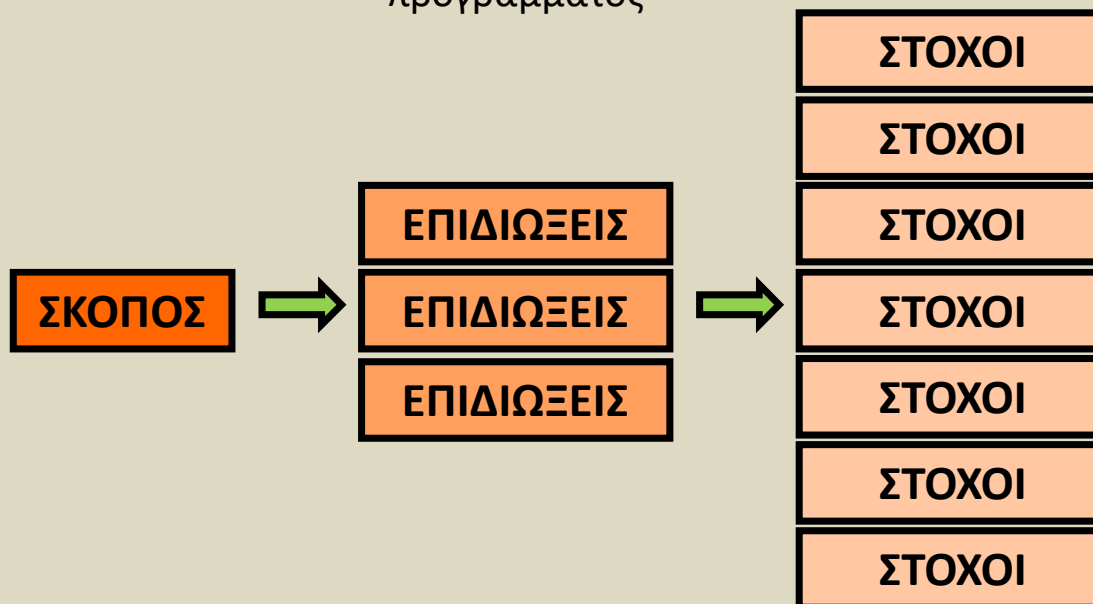
Βαθμίδας
εκπαίδευσης

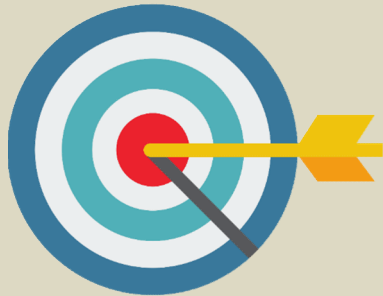
Μαθησιακής
περιοχής

Κάποιου
εκπαιδευτικού
προγράμματος

Δραστηριότητας

Ενότητας
δραστηριοτήτων





Οι στόχοι έχουν τη δική τους ιστορία:

- Πριν την ταξινόμια του Bloom ονομάζονταν «διδασκτικοί στόχοι» (teaching objectives)
- Από τη δεκαετία του '60 και την ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων (Bloom's Taxonomy) ονομάζονταν «αντικειμενικοί στόχοι» και προτάθηκαν τα «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» (expected learning outcomes)
- Σήμερα συνήθως μιλάμε για μαθησιακούς στόχους (learning objectives) ή διδασκτικούς στόχους (με πιο γενικό τρόπο). Στο ΠΣ του 2021 προσδιορίζονται ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

→ Πριν τη δεκαετία του '60 -την ταξινόμια του Bloom-, οι «διδασκτικοί στόχοι»

Προσέξτε πώς
αλλάζει το
νόημα όταν
αλλάζει η λέξη
που
χρησιμοποιούμε

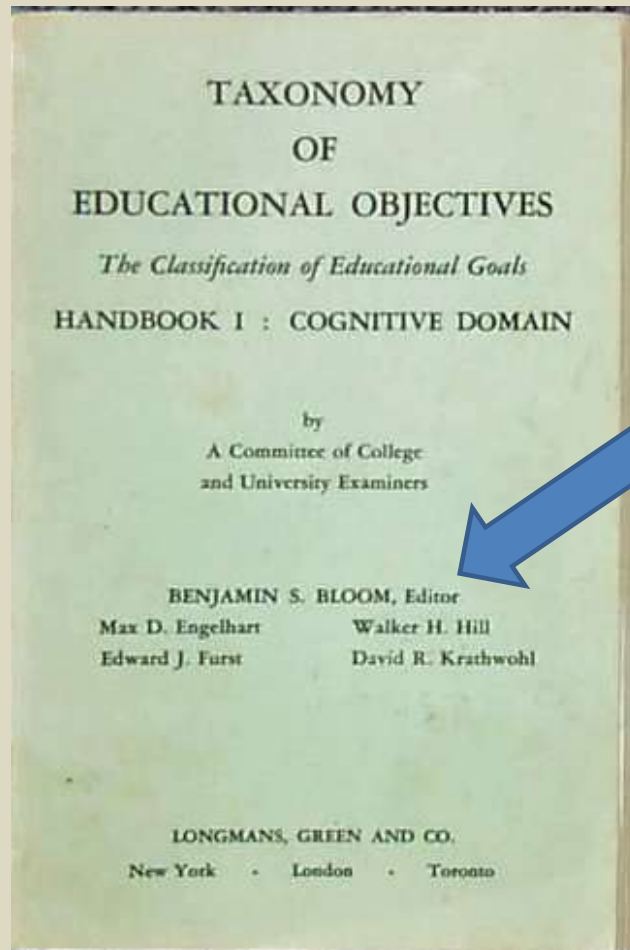
Γι' αυτό το λόγο
χρειάζεται
μεγάλη
προσοχή στην
ορολογία, στην
επιλογή των
λέξεων...

Η εστίαση ήταν στον δάσκαλο
(**δασκαλοκεντρική**) και στο γνωστικό
αντικείμενο (**γνωσιοκεντρική**) που σκόπευε ο
ίδιος να διδάξει:

**«Σήμερα θέλω να δείξω την πρόσθεση της
μονάδας σε μια οποιαδήποτε ποσότητα από το
1 ως το 9»**

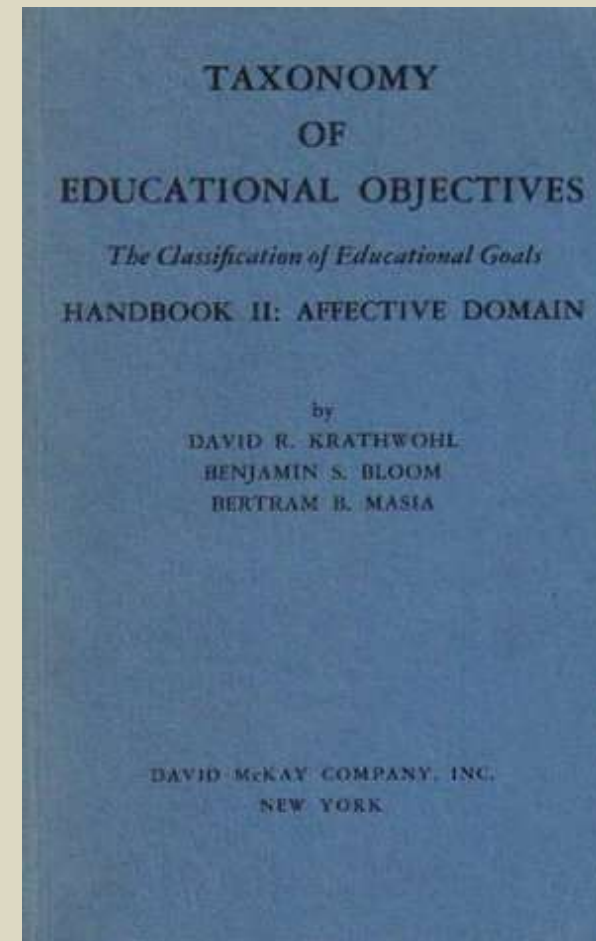
**«Σήμερα θα μιλήσω για τα φυτά και τις
ανάγκες τους»**

Δεν υπήρχε κάποιο πλαίσιο που να επιδιώκει τη
συνάφεια ανάμεσα στους στόχους, τη
διδασκαλία και την αξιολόγηση.



Ο Β. Bloom, ήταν
εκπαιδευτικός
ψυχολόγος.
Υπήρξε πρόεδρος
επιτροπής
εκπαιδευτικών και
είχε επιμεληθεί
τον πρώτο τόμο
που εκδόθηκε το
1956:

«Η ταξινόμηση
των
εκπαιδευτικών
στόχων».



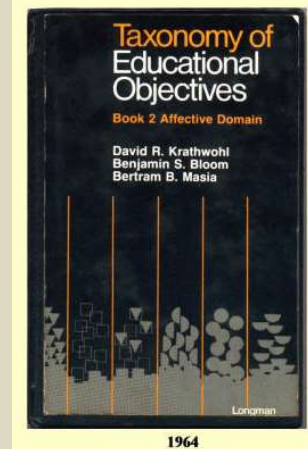
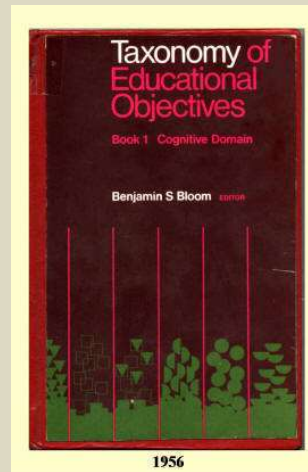
→ Από τη δεκαετία του '60 η ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων (Bloom's Taxonomy)

Επινοήθηκε το 1956 από μία επιτροπή εκπαιδευτικών, στην οποία προέδρευσε ο Benjamin Bloom.

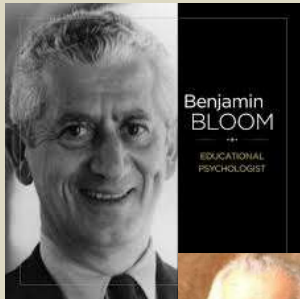
Η ταξινόμια του Bloom αναφέρεται σε μια κατάταξη των διαφορετικών στόχων που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για τους μαθητές και αποσκοπεί στην οργάνωση της διδασκαλίας.

Διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους σε **τρεις τομείς**:
νοητικό (cognitive) → **γνώσεις**,
συναισθηματικό (affective) → **στάσεις**,
και τον ψυχοκινητικό (psychomotor) → **δεξιότητες/ικανότητες**.

Από εκείνη την εποχή και έπειτα έχει συνεχιστεί η εργασία αυτής της επιτροπής και άλλοι συγγραφείς έχουν προχωρήσει σε αναθεωρήσεις της ταξινόμιας και βελτιώσεις.



Στόχος ήταν να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί και η συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση



1913-1999
Πανεπιστήμιο του Σικάγο

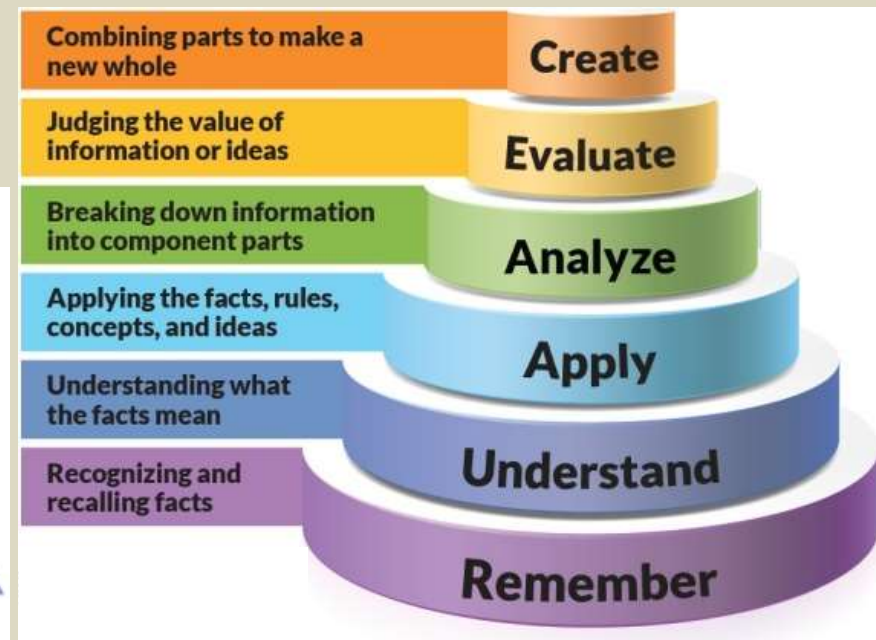
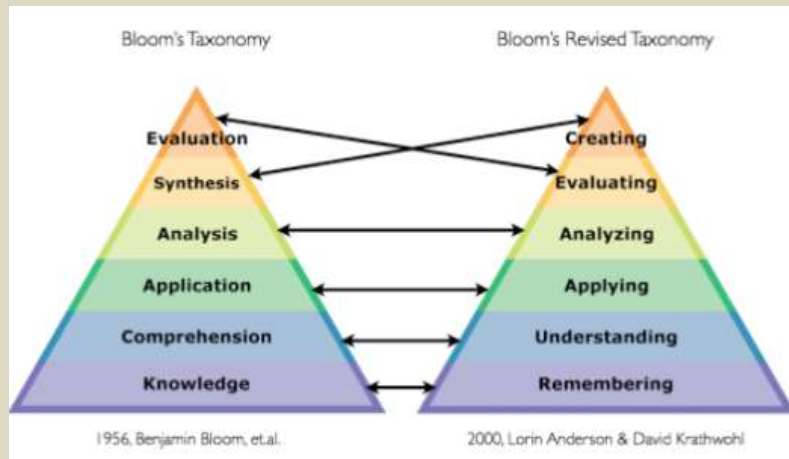
Η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom είναι **ένα πλαίσιο για την ταξινόμηση των δηλώσεων του τι περιμένουμε ή τι πρόκειται να μάθουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας**

Στα πλαίσια αυτά, η μάθηση σε επόμενα επίπεδα προϋποθέτει ήδη κατακτημένες γνώσεις και δεξιότητες προηγούμενων επιπέδων (**προαπαιτούμενα**).

Στόχος της ταξινομίας Bloom ήταν να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συζητούν για τα εκπαιδευτικά ζητήματα με μεγαλύτερη ακρίβεια και να τους παρακινήσει να εστιάζουν και στις τρεις περιοχές, δημιουργώντας μια πιο ολιστική μορφή εκπαίδευσης.

Krathwohl, 2002, σ. 213, Sideeg, 2016, σ. 160, Murtonen, Gruber & Lehtinen, 2017

Συνθέτω (Δημιουργώ)
Αξιολογώ
Αναλύω
Εφαρμόζω
Κατανοώ
Απομνημονεύω/Θυμάμαι

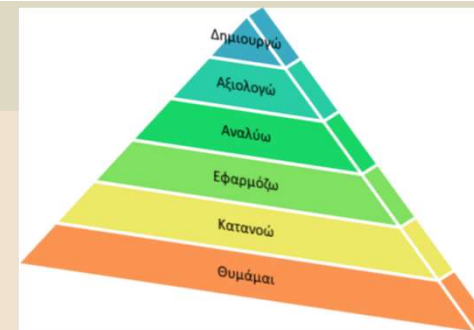


BLOOM'S TAXONOMY



Αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom

ταξινόμηση με βάση τους 3 τομείς μάθησης,
σε σειρά ανάλογα με τα 6 επίπεδα μάθησης



ΓΝΩΣΕΩΝ (νοητικό)

αναγνωρίζω, επιλέγω, ονομάζω, απομνημονεύω, εξηγώ, επαναλαμβάνω, επιλέγω, ορίζω, προσδιορίζω, συνοψίζω, αναγνωρίζω, εξηγώ, ερμηνεύω, οργανώνω, αντιπαραθέτω, διακρίνω, κατατάσσω, ταξινομώ, κατηγοριοποιώ, παρατηρώ, συνδέω, συσχετίζω, υποθέτω, αποδεικνύω, ελέγχω, επαληθεύω, συγκρίνω, συμπεραίνω, προβλέπω, συνθέτω, σχεδιάζω

ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (ψυχοκινητικό)

αναπαριστώ, κωδικοποιώ, χρησιμοποιώ, οργανώνω, διευκρινίζω, εφαρμόζω, εκτελώ, παρουσιάζω, πειραματίζομαι, αναλύω, αποκωδικοποιώ, αντιδρώ, κρίνω, ελέγχω, επαληθεύω, καταχωρώ, μετρώ, υπολογίζω, προγραμματίζω, αλλάζω, τροποποιώ, ανακαλύπτω, αναπτύσσω, δημιουργώ, διαχειρίζομαι, διορθώνω, επιλύω, κατασκευάζω, μετατρέπω, παράγω, σχεδιάζω, συντάσσω, τροποποιώ

ΣΤΑΣΕΩΝ (συναισθηματικό)

αισθάνομαι, αμφισβητώ, αντικρούω, αντιμετωπίζω, αντιπαραβάλλω, αποδέχομαι, απορρίπτω, διερωτώμαι, δικαιολογώ, εκτιμώ, ενθαρρύνω, επικρίνω, παροτρύνω, παρουσιάζω, πείθω, προκαλώ, προτιμώ, συζητώ, συμμετέχω, συνεργάζομαι, υιοθετώ, υπερασπίζομαι, υποκινώ, υποστηρίζω, χειρίζομαι

Κατάλληλα ρήματα για τη διατύπωση στόχων



-επιλέξει, αναγνωρίσει, εξηγήσει, διακρίνει, ταξινομήσει,
διατυπώσει υπόθεση/ερώτηση, συγκρίνει,
-χρησιμοποιήσει, παρουσιάσει, μετρήσει, διαχειριστεί,
διορθώσει, κατασκευάσει,
-αντικρούσει, αποδεχθεί, απορρίψει, ενθαρρύνει,
συμμετέχει, υιοθετεί, υποστηρίζει ...

Κατάλληλα για διατύπωση μαθησιακών στόχων, επειδή είναι
αξιολογήσιμα-μετρήσιμα, δηλαδή ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει αν
επιτεύχθηκαν ή όχι οι στόχοι.



Ακατάλληλα ρήματα για τη διατύπωση στόχων

να γνωρίσει, να μάθει,
να κατανοήσει, να καταλάβει,
να εμβαθύνει, να προσεγγίσει,
να μυηθεί, να προσέξει,
να εσωτερικεύσει, να οικειοποιηθεί, να εξοικειωθεί
να προβληματιστεί, να ευαισθητοποιηθεί ...

Δεν είναι κατάλληλα για διατύπωση μαθησιακών στόχων, επειδή δεν είναι αξιολογήσιμα-μετρήσιμα.
Μπορεί να αξιοποιηθούν για δηλώσεις διδακτικών επιδιώξεων/σκοπών (προθέσεων).

**'If you're not sure
where you are going,
you're liable to end up
someplace else.'**

Robert F. Mager



1923 – 2020
Αμερικάνος Ψυχολόγος

→ Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Την ίδια εποχή ξεκίνησε η συζήτηση για τα
«**προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**»
ως αντικατάσταση του όρου «**αντικειμενικοί
στόχοι**» από ερευνητές του ρεύματος του
μπιχαβιορισμού.

→ Δηλώσεις που προσδιορίζουν τι θα
γνωρίζουν ή τι θα είναι σε θέση να κάνουν οι
μαθητές/εκπαιδευόμενοι, ως **αποτέλεσμα**
(end behavior) της συμμετοχής τους στις
εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή προγράμματα
(γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις).

(Mager, 1975)

Το ζήτημα της διατύπωσης των στόχων με τη μορφή **προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων** ήρθε ξανά στο προσκήνιο από τα τέλη '90 και αρχές του 2000 και έπειτα, σε μια τάση της εκπαιδευτικής κοινότητας να μετατοπιστεί από μια δασκαλο-κεντρική προσέγγιση προς μια μαθητοκεντρική, με μεγαλύτερη διαφάνεια και αποτελεσματικότητα (Τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Σε πολλά αναλυτικά προγράμματα **προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα** διατυπώνονται εκτός από το επίπεδο των δραστηριοτήτων, και σε επίπεδο ενοτήτων των μαθησιακών περιοχών, συγκεκριμενοποιώντας τους σκοπούς/επιδιώξεις κάθε περιοχής ή διδακτικού αντικειμένου.

Παράδειγμα
Δημοτικού

Μετά το τέλος του μαθήματος (2 ώρες)
οι μαθητές θα μπορούν να διατυπώσουν
τουλάχιστον 3 επιχειρήματα
υπέρ της ανακύκλωσης χαρτιού,
σε σχετική συζήτηση-δραματοποίηση
μεταξύ των παραγόντων ενός δήμου. (δεξιότητες)

A, B, C, D
Audience, Behavior,
Condition, Degree

1. Προσδιορίζονται οι **εκπαιδευόμενοι** (μαθητές/φοιτητές/σπουδαστές/νήπια...)
2. Σε επίπεδο **συμπεριφοράς** (performance) περιγράφονται αυτά που οι μαθητές θα μπορούν να κάνουν μετά τη διδασκαλία σε **επίπεδο γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού τομέα**, με χρήση ενεργητικού **ρήματος**
3. Περιγράφονται οι **συνθήκες, διαδικασίες** και η **πλαisiώση** για την επίτευξη της συμπεριφοράς
4. Προσδιορίζεται ο **βαθμός**, τα **κριτήρια** (standrards), δηλώνεται το ελάχιστο της **αποδεκτής επίδοσης** (π.χ. χρόνος υλοποίησης κάποιου έργου, ακρίβεια χειρισμών, αριθμός κατασκευών, ποιότητα)

(Mager, 1975, Sideeg, 2016)

ΑΣΚΗΘΗΚΕ ΚΡΙΤΙΚΗ

για τον προσδιορισμό των στόχων ως γνώσεων/δεξιοτήτων/στάσεων, καθώς και για τις διατυπώσεις των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

→ γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις συχνά αποτελούν ολότητες που δύσκολα μπορούν να διακριθούν

→ η ιδέα των μπιχεβιοριστών ψυχολόγων ήταν να προσδιοριστούν μαθ. αποτελέσματα και τρόποι για να επιτευχθούν, τα οποία να είναι αντικειμενικά, ανεξάρτητα από το δάσκαλο, λεπτομερή ως προς το περιεχόμενο, εύχρηστα, κατάλληλα για κάθε μαθητή και κατάσταση, με εξαιρετικά αποτελέσματα.

ωστόσο

→ η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία που προσδιορίζεται από τους εκάστοτε μαθητές, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα...

από τους εκπαιδευτικούς, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους, από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης (σχολική κοινότητα, ευρύτερη κοινότητα - γονείς, υπουργείο, αναλυτικό πρόγραμμα, συμβούλους, διευθυντές, ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής...).

Με άλλα λόγια προσδιορίζεται και εξαρτάται από τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και περιστάσεις σε διεθνές, εθνικό αλλά και σε τοπικό επίπεδο και δεν είναι δυνατό να διατυπωθούν μαθησιακοί στόχοι που θα είναι κατάλληλοι για όλους τους μαθητές, σε όλες τις περιστάσεις.

Τι να θυμάμαι;

Στόχος απαραίτητος
για το σχεδιασμό και
την αξιολόγηση

Ρήματα κατάλληλα-
ακατάλληλα

Συμπεριφορά →
μετρήσιμος/αξιολογήσιμο

Γνώσεις-
δεξιότητες-
στάσεις



Στο στόχο
προσδιορίζεται
το τι, αλλά και
οι συνθήκες,
το πώς

Να μην ξεχάσω την ουσία, το σημαντικό, το σκοπό του ΠΣ, τις επιδιώξεις της μαθησιακής περιοχής, την προτεραιότητα στο μαθητή

Κατάλληλα ρήματα για τη διατύπωση στόχων

-επιλέξει, αναγνωρίσει, εξηγήσει, διακρίνει, ταξινομήσει,
διατυπώσει υπόθεση/ερώτηση, συγκρίνει,
-χρησιμοποιήσει, παρουσιάσει, μετρήσει, διαχειριστεί,
διορθώσει, κατασκευάσει,
-αντικρούσει, αποδεχθεί, απορρίψει, ενθαρρύνει,
συμμετέχει, υιοθετεί, υποστηρίζει ...

Κατάλληλα για διατύπωση μαθησιακών στόχων, επειδή είναι αξιολογήσιμα-μετρήσιμα, δηλαδή ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει αν επιτεύχθηκαν ή όχι οι στόχοι.

Ακατάλληλα ρήματα για τη διατύπωση στόχων

να γνωρίσει, να μάθει,
να κατανοήσει, να καταλάβει,
να εμβαθύνει, να προσεγγίσει,
να μυηθεί, να προσέξει,
να εσωτερικεύσει, να οικειοποιηθεί, να εξοικειωθεί
να προβληματιστεί, να ευαισθητοποιηθεί ...

Δεν είναι κατάλληλα για διατύπωση μαθησιακών στόχων, επειδή δεν είναι αξιολογήσιμα-μετρήσιμα.
Μπορεί να αξιοποιηθούν για δηλώσεις διδακτικών επιδιώξεων/σκοπών (προθέσεων).

**'If you're not sure
where you are going,
you're liable to end up
someplace else.'**

Robert F. Mager



1923 – 2020
Αμερικάνος Ψυχολόγος
Robert Mager

→ Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Την ίδια εποχή ξεκίνησε η συζήτηση για τα «**προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**» ως αντικατάσταση του όρου «**αντικειμενικοί στόχοι**» από ερευνητές του ρεύματος του μπιχαβιορισμού.

→ Δηλώσεις που προσδιορίζουν τι θα γνωρίζουν ή τι θα είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι, ως **αποτέλεσμα** (end behavior) της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή προγράμματα (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις).

(Mager, 1975)

Σύμφωνα με τον Roger Mager (Mager, 1984), ειδικό στον τομέα της στοχοθεσίας, προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι η **συμπεριφορά**, την οποία αναμένουμε να εμφανίσει το άτομο **μετά το πέρας μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας**. Η αναμενόμενη συμπεριφορά θα πρέπει να είναι **παρατηρήσιμη** και **επαληθεύσιμη κατά αντικειμενικό τρόπο**. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως **SMART**:

- 1.Εξειδικευμένο (**Specific**), χρησιμοποιώντας ένα ενεργητικό ρήμα που περιγράφει την παρατηρούμενη συμπεριφορά με ακρίβεια.
- 2.Μετρήσιμο (**Measurable**), χρησιμοποιώντας ένα ρήμα που περιγράφει μετρήσιμη συμπεριφορά.
- 3.Εφικτό (**Attainable/Achievable**), δηλαδή ρεαλιστικό, λαμβάνοντας υπόψη υφιστάμενες συνθήκες και τυχόν βοηθητικά στοιχεία.
- 4.Σχετικό (**Relevant**), να διατηρεί συνέπεια με τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις και τις εργασίες του εκπαιδευόμενου.
- 5.Χρονικά Καθορισμένο (**Timely/Time-Bound**), προσδιορίζοντας ένα ρεαλιστικό χρονικό πλαίσιο για να επιτευχθεί η απόδοση.

Μελετήστε τα ρήματα.
Ποια πιστεύετε ότι
είναι κατάλληλα για
SMART διατυπώσεις
πρ. αποτελεσμάτων
και ποια όχι;



Εξειδικευμένο
Μετρήσιμο
Εφικτό
Σχετικό
Χρονικά
καθορισμένο

ΓΝΩΡΙΣΟΥΝ
ΠΕΡΙΓΡΑΨΟΥΝ
ΜΑΘΟΥΝ
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ
ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΝ
ΕΞΟΙΚΕΙΩΘΟΥΝ
ΕΠΙΛΕΞΟΥΝ

Επίσης, ο Mager στο (Mager, 1984), προτείνει μια ευρέως αποδεκτή στρατηγική για τη δημιουργία προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Μοντέλο ABCD:

ένα καλά δομημένο προσδοκώμενο αποτέλεσμα θα πρέπει να αποτελείται από τα εξής τέσσερα στοιχεία

- το ακροατήριο (Audience),**
- την απόδοση (Behavior),**
- τη συνθήκη (Condition) και**
- το κριτήριο (Degree).**

Παράδειγμα
Δημοτικού

Μετά το τέλος του μαθήματος (2 ώρες)
οι μαθητές θα μπορούν να διατυπώσουν
τουλάχιστον 3 επιχειρήματα
υπέρ της ανακύκλωσης χαρτιού,
σε σχετική συζήτηση-δραματοποίηση
μεταξύ των παραγόντων ενός δήμου (δεξιότητες)

A, B, C, D
Audience, Behavior,
Condition, Degree

1. Προσδιορίζονται οι **εκπαιδευόμενοι** (μαθητές/φοιτητές/σπουδαστές/νήπια...)
2. Σε επίπεδο **συμπεριφοράς** (performance) περιγράφονται αυτά που οι μαθητές θα μπορούν να κάνουν μετά τη διδασκαλία σε **επίπεδο γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού τομέα**, με χρήση ενεργητικού **ρήματος**
3. Περιγράφονται οι **συνθήκες, διαδικασίες** και η **πλαisiώση** για την επίτευξη της συμπεριφοράς
4. Προσδιορίζεται ο **βαθμός**, τα **κριτήρια** (standrards), δηλώνεται το ελάχιστο της **αποδεκτής επίδοσης** (π.χ. χρόνος υλοποίησης κάποιου έργου, ακρίβεια χειρισμών, αριθμός κατασκευών, ποιότητα)

(Mager, 1975, Sideeg, 2016)

Η απόδοση (behavior-performance) εκφράζεται από ένα ενεργητικό ρήμα, ικανό να περιγράφει μετρήσιμες ενέργειες και συγκεκριμένα επίπεδα γνώσης, και αναφέρεται στην παρατηρούμενη συμπεριφορά. Κάθε προσδοκώμενο αποτέλεσμα σχετίζεται με μία συμπεριφορά, άρα χρησιμοποιεί ένα **ενεργητικό ρήμα**.

Η παρουσία περισσότερων του ενός ρήματος στην ίδια πρόταση συνήθως υποδηλώνει την ανάγκη ανάλυσης του προσδοκώμενου αποτελέσματος σε επιμέρους.

Να σχεδιάσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το ερώτημα πώς γίνεται και φαίνεται η σκιά και να κολλήσουν το φακό στην κατάλληλη διάταξη (φακός, φως, αντικείμενο, σκιά).



ΑΣΚΗΘΗΚΕ ΚΡΙΤΙΚΗ

για τον προσδιορισμό των στόχων ως γνώσεων/δεξιοτήτων/στάσεων, καθώς και για τις διατυπώσεις των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

→ γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις συχνά αποτελούν ολότητες που δύσκολα μπορούν να διακριθούν

→ η ιδέα των μπιχεβιοριστών ψυχολόγων ήταν να προσδιοριστούν μαθ. αποτελέσματα και τρόποι για να επιτευχθούν, τα οποία να είναι αντικειμενικά, ανεξάρτητα από το δάσκαλο, λεπτομερή ως προς το περιεχόμενο, εύχρηστα, κατάλληλα για κάθε μαθητή και κατάσταση, με εξαιρετικά αποτελέσματα.

ωστόσο

→ η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία που προσδιορίζεται από τους εκάστοτε μαθητές, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα...

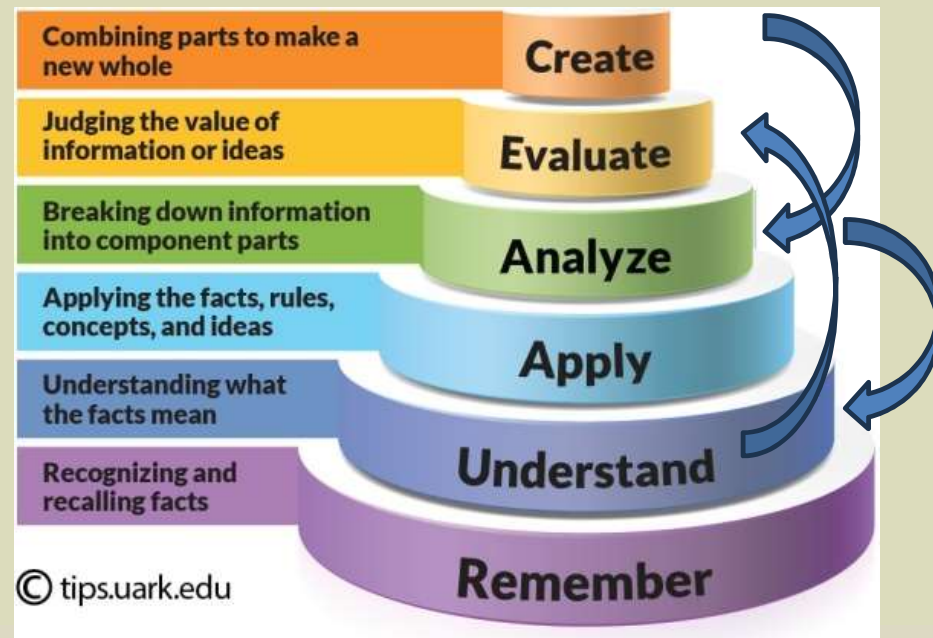
από τους εκπαιδευτικούς, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους, από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης (σχολική κοινότητα, ευρύτερη κοινότητα - γονείς, υπουργείο, αναλυτικό πρόγραμμα, συμβούλους, διευθυντές, ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής...).

Με άλλα λόγια προσδιορίζεται και εξαρτάται από τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και περιστάσεις σε διεθνές, εθνικό αλλά και σε τοπικό επίπεδο και δεν είναι δυνατό να διατυπωθούν μαθησιακοί στόχοι που θα είναι κατάλληλοι για όλους τους μαθητές, σε όλες τις περιστάσεις.

Εξάλλου,

η διδακτική και μαθησιακή πραγματικότητα είναι τόσο σύνθετες που υπάρχει πιθανότητα να μην είναι η προβλεπόμενη διαδρομή η μοναδική για να κατακτήσει ο μαθητής στο ζητούμενο...

Συνθέτω (Δημιουργώ)
Αξιολογώ
Αναλύω
Εφαρμόζω
Κατανοώ
Απομνημονεύω/Θυμάμαι



→ Μαθησιακοί στόχοι (learning objectives) ή Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι στόχοι
διατυπώνονται με
διάφορους
τρόπους. Φέτος
εμείς θα
αξιοποιήσουμε
έναν από αυτούς...

Οι κατάλληλες
διατυπώσεις στόχων
είναι σημαντικό
στοιχείο για τη
βαθμολόγησή σας σε
αυτό το μάθημα

Θα χρειαστεί να
επανεξετάσετε το
ζήτημα αυτό στο
μέλλον...

Όμως θα διαθέτετε τις
δεξιότητες που θα σας
επιτρέψουν να
κρίνετε τις
διαφοροποιήσεις και
να επιλέξετε ό,τι είναι
πιο λειτουργικό

Συνήθως χρησιμοποιούνται αυτοί οι δύο όροι
στα κείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών για το
νηπιαγωγείο ή στα κείμενα που αφορούν
εκπαιδευτικές δραστηριότητες/προγράμματα για
παιδιά αυτής της ηλικίας.

Κατάλληλη διατύπωση μαθησιακών στόχων / προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (ΠΣ '21)

Να

Το περιεχόμενο! Αυτό που θέλω να διδάξω!

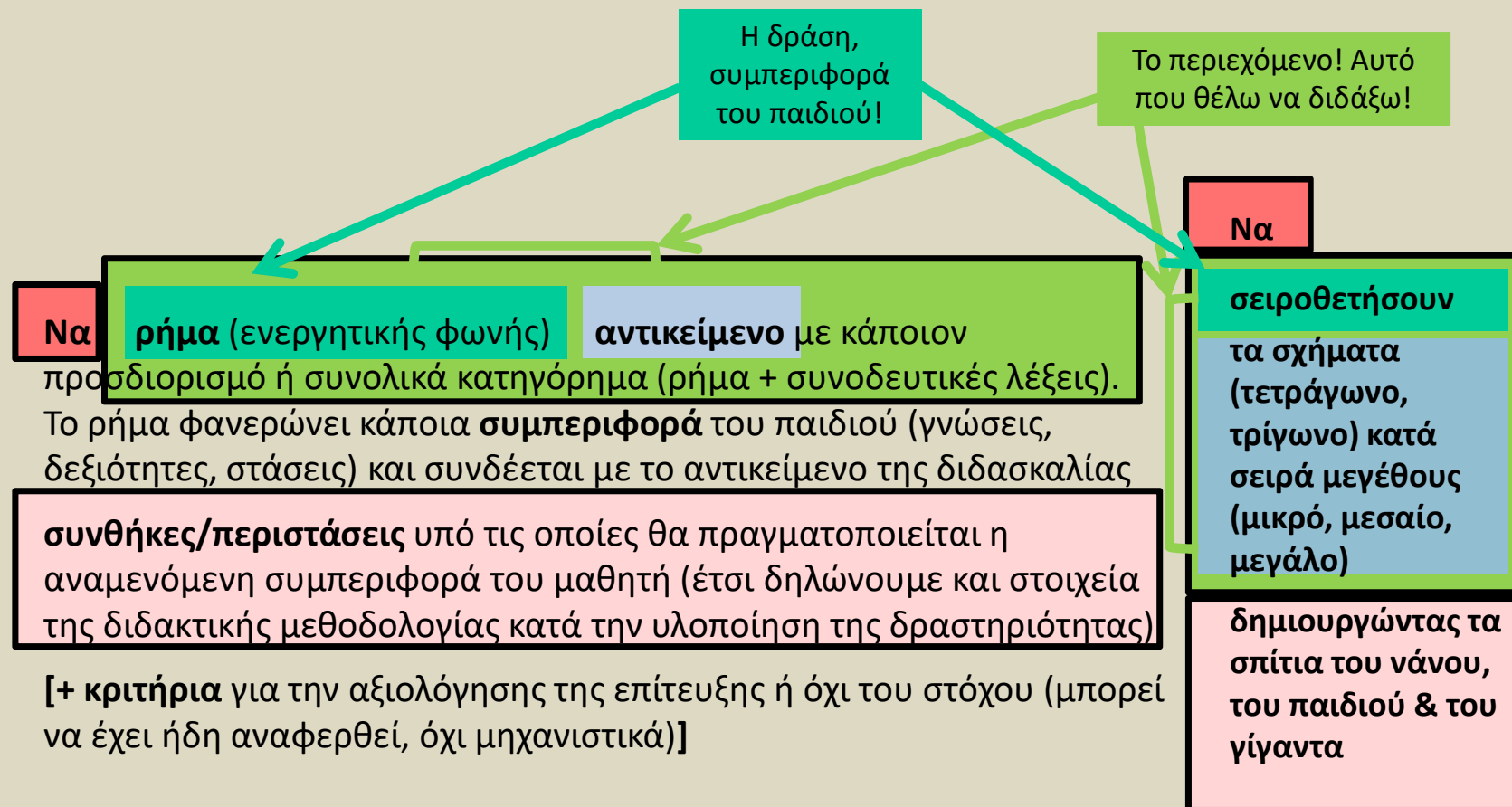
ρήμα (ενεργητικής φωνής)
που φανερώνει **συμπεριφορά** (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις)

αντικείμενο με κάποιον προσδιορισμό ή συνολικά κατηγορημα (ρήμα +
συνοδευτικές λέξεις)

συνθήκες/περιστάσεις υπό τις οποίες θα πραγματοποιείται η αναμενόμενη
συμπεριφορά του μαθητή (έτσι δηλώνουμε και στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας κατά την
υλοποίηση της δραστηριότητας)

[+ **κριτήρια** για την αξιολόγηση της επίτευξης ή όχι του στόχου
(μπορεί να έχει ήδη αναφερθεί, όχι μηχανιστικά)]

Παράδειγμα





Παράδειγμα κατάλληλης διατύπωσης & ελέγχου

Κάποια ερωτήματα με
βοηθούν να ελέγξω την
καταλληλότητα του
εκπαιδευτικού σχεδιασμού



Θεματικό πεδίο;

ρήμα

συμπεριφορά
-περιεχόμενο

περιστάσεις

κριτήρια για την αξιολόγηση

Γιατί κάνω αυτές τις διδακτικές επιλογές
(απόψεις, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, ρόλους);

Τι θα διδάξω;

Πώς θα το
διδάξω;



Τι & πώς θα
αξιολογήσω;

Τι πρέπει να ξέρει ο μαθητής;

Να συμπληρώνει ένα μοτίβο σχημάτων

(π.χ. ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ, ΤΡΙΓΩΝΟ, ΚΥΚΛΟΣ, κύκλος)

επιλέγοντας και κολλώντας τα κατάλληλα σχήματα
ώστε να δημιουργηθεί ένα μακρύ τρένο



Παράδειγμα κατάλληλης διατύπωσης & ελέγχου

Κάποια ερωτήματα με
βοηθούν να ελέγξω την
καταλληλότητα του
εκπαιδευτικού σχεδιασμού



Θεματικό πεδίο;

ρήμα

συμπεριφορά
-περιεχόμενο

περιστάσεις

κριτήρια για την αξιολόγηση

Γιατί κάνω αυτές τις διδακτικές επιλογές
(απόψεις, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, ρόλους);

Τι θα διδάξω;

Πώς θα το
διδάξω;



Τι & πώς θα
αξιολογήσω;

Τι πρέπει να ξέρει ο μαθητής;

**Να επιλέξει μεταξύ διαφόρων αντικειμένων τους
μαγνήτες και τα αντικείμενα που είναι φτιαγμένα από
μαγνητιζόμενα υλικά,
για να κατασκευάσει ένα γλυπτό πάνω σε βάση δικής του
επιλογής.**



Παράδειγμα κατάλληλης διατύπωσης & ελέγχου

Κάποια ερωτήματα με
βοηθούν να ελέγξω την
καταλληλότητα του
εκπαιδευτικού σχεδιασμού



Θεματικό πεδίο;

ρήμα

συμπεριφορά
-περιεχόμενο

περιστάσεις

κριτήρια για την αξιολόγηση

Γιατί κάνω αυτές τις διδακτικές επιλογές
(απόψεις, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, ρόλους);

Τι θα διδάξω;

Πώς θα το
διδάξω;



Τι & πώς θα
αξιολογήσω;

Τι πρέπει να ξέρει ο μαθητής;

Να εντοπίσει, ανάμεσα σε πολλά
«γραμματοβότσαλα», εκείνα που γράφουν
το αρχικό γράμμα του ονόματός του,
(χωρίς ή με βοήθεια από το καρτελάκι του),
καθώς θα πατάει πάνω τους για να
ακολουθήσει «το δικό του μονοπάτι»



Παράδειγμα κατάλληλης διατύπωσης & ελέγχου

Κάποια ερωτήματα με
βοηθούν να ελέγξω την
καταλληλότητα του
εκπαιδευτικού σχεδιασμού



Θεματικό πεδίο;

ρήμα

συμπεριφορά
-περιεχόμενο

περιστάσεις

κριτήρια για την αξιολόγηση

Γιατί κάνω αυτές τις διδακτικές επιλογές
(απόψεις, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, ρόλους);

Τι θα διδάξω;

Πώς θα το
διδάξω;



Τι & πώς θα
αξιολογήσω;

Τι πρέπει να ξέρει ο μαθητής;

Να συντονίσουν τον τρόπο βηματισμού τους (ταχύτητα και είδος, π.χ. στις μύτες, στις φτέρνες) τα μέλη κάθε ομάδας, προκειμένου να καταφέρουν να διασχίσουν το «δάσος του δράκου» χωρίς να τον ξυπνήσουν.

Να μετακινηθούν σε δεδομένη διαδρομή ακολουθώντας διαφορετικές οδηγίες βηματισμού (διαφοροποίηση στην ταχύτητα, στο είδος βηματισμού και στη δυσκολία της διαδρομής), προκειμένου να καταφέρουν να διασχίσουν το «δάσος του δράκου» χωρίς να τον ξυπνήσουν.

Προσπαθήστε να
απαντήσετε στην ερώτηση (poll)

<https://etc.ch/vbgh>



Your Cockpit link

<https://directpoll.com/c?XDVhEtsypYJVlrTToxAW6rvpdCl2eqcOlXWn7>

Ποια ή ποιες είναι κάποια/ες κατάλληλη/ες διατύπωση/εις μαθησιακού στόχου όταν Το θεματικό πεδίο είναι: Γ. **Παιδί και Θετικές Επιστήμες**, η θεματική είναι: Γ2. **Φυσικές Επιστήμες**, η θεματική υποενότητα είναι: Γ2.2. **Υλη και Φαινόμενα**, iii. **Δυνάμεις και φυσικά φαινόμενα, Μαγνητισμός (μαγνητιζόμενα και μη υλικά)**;

- 1: Να μάθουν τα παιδιά για τα μαγνητιζόμενα και τα μη μαγνητιζόμενα υλικά, παίζοντας με αυτά
- 2: Να παίξουν τα παιδιά με τους μαγνήτες και διάφορα υλικά για να καταλάβουν ποια υλικά έλκονται και ποια όχι
- 3: Τα παιδιά διακρίνουν τα μαγνητιζόμενα/μη υλικά, καθώς παίζουν με τους μαγνήτες και τα διάφορα υλικά
- 4: Να διακρίνουν τα μαγνητιζόμενα από τα μη μαγνητιζόμενα υλικά τοποθετώντας τα σε διακριτά κουτιά
- 5: Να εξοικειωθούν με τα μαγνητιζόμενα/μη υλικά καθώς παίζουν με μαγνήτες και διάφορα αντικείμενα
- 6: Να δημιουργήσουν γλυπτό χρησιμοποιώντας μόνο τα αντικείμενα από υλικά που μαγνητίζονται
- 7: Να ξεχωρίσουν αντικείμενα φτιαγμένα από μαγνητιζόμενο υλικό δημιουργώντας με αυτά 1 γλυπτό
- 8: Τα παιδιά παίζουν με μαγνήτες και διάφορα αντικείμενα ανακαλύπτοντας τις μαγνητικές ιδιότητες
- 9: Τα παιδιά πειραματίζονται με μαγνήτες και υλικά ανακαλύπτοντας ότι κάποια υλικά μαγνητίζονται ενώ άλλα όχι
- 10: Να επιλέξουν για την ομάδα τους τα παιδιά με ρόλους υλικών που μαγνητίζονται (ανάλογα με τις κάρτες που φορούν στο λαιμό π.χ. κλειδί/πλαστικό κουτάλι, βίδα/ξύλινη κουτάλα) μπαίνοντας σε ρόλο μαγνήτη

Συνοπτικός σχολιασμός διατυπώσεων «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» από το ισχύον ΠΣ:

- Να μελετούν απλά φυσικά φαινόμενα (ενδεικτικά: πλεύση-βύθιση, θερμικά φαινόμενα, ανάμειξη-διαλυτότητα, μαγνητισμός, φως-σκιά) (iii).

- Να ανακαλύπτουν την απωστική ιδιότητα μεταξύ των πόλων (iii).

- Να ανακαλύπτουν την ελκτική μαγνητική ιδιότητα μεταξύ των μαγνητών και μεταξύ μαγνητιζόμενων υλικών (iii).

- Να ομαδοποιούν τα υλικά με κριτήριο αν μαγνητίζονται ή όχι (iii).

Τυπικά σφάλματα στις διατυπώσεις
στόχων και τρόποι διόρθωσης

1

Τυπικό σφάλμα & στρατηγική ελέγχου/ διόρθωσης

→ Ο στόχος διατυπώνεται σε πολύ **γενικό επίπεδο**, επομένως **δεν είναι αξιολογήσιμος**

Ελέγχω το **ρήμα**

1^{ον} είναι κατάλληλο-συγκεκριμένο;

2^{ον} αποδίδει τη συμπεριφορά (αυτό που θα κάνουν με κινητικές ή νοητικές πράξεις) των νηπίων σε σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας;



Τυπικό σφάλμα & στρατηγικές ελέγχου/ διόρθωσης

→ Αντί για τον στόχο διατυπώνεται συνοπτικά η δραστηριότητα

Ελέγχω το **ρήμα**

1^{ον} αποδίδει τη συμπεριφορά των νηπίων σε σχέση με το **περιεχόμενο** της διδασκαλίας;

2^{ον} είναι το **πρώτο** ρήμα της πρότασης;

(π.χ. μετά το ΝΑ, γιατί έτσι θα φανεί ότι το κέντρο βάρους δίνεται σε αυτό)



Τυπικό σφάλμα & στρατηγικές ελέγχου/ διόρθωσης

→ Ο στόχος είναι πολύ δύσκολος μη εφικτός

Ελέγχω τα **προαπαιτούμενα** (τι πρέπει να γνωρίζει ήδη το παιδί σε σχέση με το περιεχόμενο)

-είναι στο επίπεδό τους;

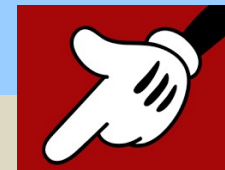
-το έχουν διδαχθεί;

4



Τυπικό σφάλμα & στρατηγικές ελέγχου/ διόρθωσης

→ Ο στόχος **δεν είναι συναφής** με το περιεχόμενο ή δεν υλοποιείται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα



Ελέγχω το **περιεχόμενο** που επέλεξα, το περιεχόμενο στη διατύπωση του στόχου και συγκεκριμένα στο **ρήμα**, εντοπίζω το **σημείο** ακριβώς στην περιγραφή της δραστηριότητας κατά το οποίο θα υλοποιηθεί ο στόχος.



Σύνοψη: συχνά λάθη & έλεγχος

- Ο στόχος διατυπώνεται σε πολύ γενικό επίπεδο, επομένως δεν είναι αξιολογήσιμος (ΡΗΜΑ)
- Αντί για τον στόχο διατυπώνεται συνοπτικά η δραστηριότητα (ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ)
- Είναι πολύ δύσκολος μη εφικτός (ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ)
- Δεν είναι συναφής με το περιεχόμενο ή δεν υλοποιείται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (ΡΗΜΑ+ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ+ΣΕ ΠΟΙΟ ΣΗΜΕΙΟ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΥΛΟΠΟΙΕΙΤΑΙ)

Κάντε την άσκηση που θα βρείτε στο μάθημα στο e-class:
<https://eclass.upatras.gr/modules/exercise/?course=PN1566>

Αξιοποιήστε την για δικό σας αναστοχασμό πάνω στις ιδέες σας και τις δεξιότητές σας ...

Αν διαπιστώσετε ότι δυσκολεύεστε ζητήστε βοήθεια στα εργαστήρια