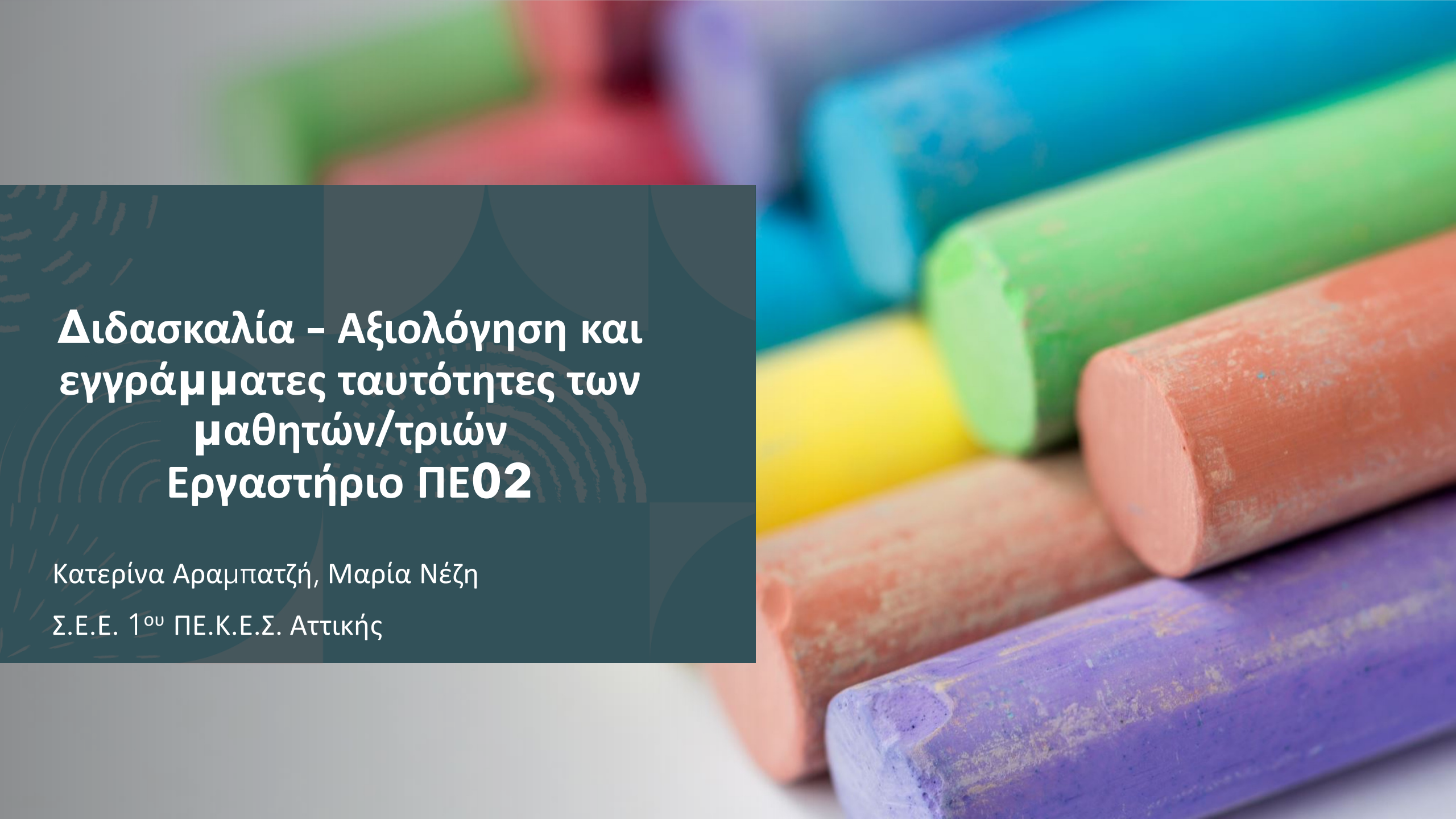




Διδασκαλία – Αξιολόγηση και εγγράμματατες ταυτότητες των μαθητών/τριών Εργαστήριο ΠΕ02

Κατερίνα Αραμπατζή, Μαρία Νέζη
Σ.Ε.Ε. 1^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Πρόγραμμα Σπουδών, Διδασκαλία, Αξιολόγηση

- Πρόγραμμα Σπουδών-Διδασκαλία-Αξιολόγηση αντιμετωπίζονται ως διακριτά και, συχνά, ανεξάρτητα μεταξύ τους μέρη.
- Το Πρόγραμμα Σπουδών κινείται στο πεδίο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πολιτικής.
- Η Διδασκαλία, ως εφαρμογή, συνδέεται με συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, όπως ορίζουν κάθε σχολικό έτος οι Οδηγίες Διδασκαλίας του Υπουργείου. Οργανώνεται αθροιστικά ως ένα σύνολο συμβάντων, π.χ. εισαγωγή-διαπραγμάτευση-κλείσιμο (Christie, 1997). Το κυρίαρχο διδακτικό σχήμα είναι: Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση (Hall & Walsh, 2002).
- Η Αξιολόγηση παραδοσιακά ταυτίζεται με διαδικασίες ελέγχου και βαθμολογικής κατάταξης. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αθροιστική ή τελική αξιολόγηση της μάθησης. Η μορφή των δοκιμασιών αξιολόγησης είναι συνήθως ολιγόλεπτα τεστ και διαγωνίσματα.

Εγγράμματα ταυτότητες μαθητών

- Η διδακτική διαδικασία κινείται –συνειδητά ή ασύνειδα– στο πλαίσιο κάποιας ή κάποιων διδακτικών παραδόσεων με συγκεκριμένες συνέπειες ως προς το «τι», «πώς» και «πότε» της διδασκαλίας που οδηγούν στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματος υποκειμένων (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012).
- Το διδακτικό σχήμα της Ερώτησης- Απάντησης-Αξιολόγησης διευκολύνει περισσότερο τον έλεγχο από τη μεριά των εκπαιδευτικών και δεν επιτρέπει την ανάπτυξη πιο σύνθετων τρόπων επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών (Hall & Walsh, 2002), με αποτέλεσμα το είδος της εγγράμματης ταυτότητας που διαμορφώνεται να είναι του μαθητή ως παθητικού αποδέκτη της γνώσης.
- Τα ερωτήματα που τίθενται στα τεστ ή διαγωνίσματα αξιολόγησης των μαθητών σπάνια συνδέονται με ζητούμενα της πραγματικής ζωής, με αποτέλεσμα η διαδικασία να στερείται νοήματος για τα αξιολογούμενα υποκείμενα και να συμβάλει ελάχιστα στην προαγωγή της μάθησης τους (Birenbauma et al., 2006), καθώς εκλαμβάνεται ως διαδικασία ελέγχου και τιμωρίας προκαλώντας τους stress και ενεργοποιώντας ποικίλους μηχανισμούς άμυνας. Ο φόβος δεν συνιστά ενισχυτικό παράγοντα της μάθησης (Mora, 2017).

Η προσέγγιση του ολιστικού σχολείου

- Χτίζουμε κοινότητα
- Καθιστούμε τη σχολική επιτυχία εφικτή για όλα τα παιδιά
- Αναπτύσσουμε μια κοινή προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης
- Αποδεχόμαστε την πολυγλωσσία
- Αναπτύσσουμε πρακτικές αναστοχασμού
- Καθιστούμε ορατή τη μαθησιακή πρόοδο
- Αντιμετωπίζουμε θετικά το λάθος
- Παρέχουμε ποιοτική αξιολόγηση

Η σχέση διδάσκει



Φροντίζουμε

- Για τη διαμόρφωση δεσμών στην κοινότητα
- Για τη δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος

Ενδεικτικά βήματα για την ενδυνάμωση της συνοχής στην τάξη

- Μοιραζόμαστε την καλή εμπειρία
- Ενισχύουμε τα θετικά συναισθήματα
- Αξιοποιούμε τον αναλογικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας
- Δίνουμε χρόνο και χώρο σε όλες τις φωνές ν' ακουστούν
- Χτίζουμε σταδιακά τη δομή της ομάδας: άτομο, δυάδα, τετράδα, ολομέλεια (Πυραμίδα)
- Αναθέτουμε ένα κοινό έργο στην ομάδα
- Διαμορφώνουμε το συμβόλαιο συνεργασίας
- Δίνουμε νόημα στη μαθησιακή διαδικασία: Τι ξέρω ήδη, Τι θέλω να μάθω, Τι έμαθα

Από τη μεταβίβαση ... στη διάδραση

Παραδοσιακή τάξη	Διαφοροποιημένη τάξη
Οι διαφορές των μαθητών/τριών αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται, όταν είναι προβληματικές.	Οι διαφορές των μαθητών /τριών μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό.
Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως στο τέλος για να διαπιστωθεί ποιος απέκτησε τις γνώσεις.	Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/τριών.
Επικρατεί σχετικά στενή αντίληψη για την νοημοσύνη.	Γίνεται αποδεκτό ότι η νοημοσύνη έχει πολλαπλές μορφές.
Σπάνια λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.	Οι μαθητές/τριες συχνά καθοδηγούνται ώστε να κάνουν μαθησιακές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.
Κανόνας είναι η ανάθεση μιας και μοναδικής εργασίας.	Κανόνας είναι η ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασίας.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβαίνει

- Όταν **σχεδιάζουμε** το μάθημα με **άξονα μαθησιακούς στόχους** και όχι μόνο με βάση τη συγκεκριμένη ύλη
- Όταν **αναδιαρθρώνουμε** την **ύλη** του σχολικού βιβλίου για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων
- Όταν **εμπλέκουμε** τους **μαθητές/τριες** μας
 - είτε στην **επιλογή των υλικών** του μαθήματος
 - είτε στον **τρόπο παρουσίασης του αποτελέσματος** του μαθήματος
 - είτε **στον ρυθμό επίτευξης** του μαθησιακού στόχου

Διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι

- Χωρισμός των μαθητών/τριών σε επίπεδα
- Υψηλές προσδοκίες για τους μεν χαμηλές για τους δε...
- Εξατομικευμένη διδασκαλία

Βασικές παιδαγωγικές αρχές εκπαιδευτικού σχεδιασμού

- Διδάσκω μαθητές/τριες και όχι γνωστικά αντικείμενα
- Λαμβάνω υπόψη την κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα των υποκειμένων μάθησης στη συγκεκριμένη κάθε φορά τάξη
- Σχεδιάζω δραστηριότητες που δίνουν νόημα στη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές/τις μαθήτριες
- Δίνω χρόνο και ευκαιρίες στους μαθητές και στις μαθήτριες να στοχαστούν πάνω στα αποτελέσματα της μάθησής τους (αναστοχασμός)
- Παρατηρώ τα αποτελέσματα του σχεδιασμού μου και ανασχεδιάζω με βάση τα δεδομένα που συλλέγω (έρευνα-δράση)

Προτεινόμενα μοντέλα σχεδιασμού

Σχεδιασμός με βάση την επίλυση προβλήματος (problem based learning)

Σχεδιασμός με βάση το διαδικαστικό μοντέλο (New London Group)

Σχεδιασμός με βάση το μοντέλο της «Μάθησης μέσω σχεδιασμού» (Cope & Kalantzis)

Σχεδιασμός με βάση την Ενσωματωμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου (Content and Language Integrated Learning -CLIL)

Σχεδιασμός με βάση τη θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομητισμού του Vygotsky: ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης-scaffolding

Σχεδιασμός με βάση την επίλυση προβλήματος (problem based learning)

Συνδιαμορφώνοντας το Συμβόλαιο της τάξης μου στο μάθημα της Γλώσσας

Το πρόβλημα είναι αυθεντικό, κοντά στις εμπειρίες των μαθητών/τριών, απαιτεί την συνέργεια πολλών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, προϋποθέτει συνεργατικά μοντέλα οργάνωσης της διδασκαλίας.

Άλλωστε, σύμφωνα με μελετητές το μάθημα της Γλώσσας συμβάλλει, πέρα από τον τυπικό σχολικό γραμματισμό, στην κοινωνική αγωγή των μαθητών/τριών, στη διαμόρφωση κοινωνικά εγγράμματων πολιτών.

Η διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας *Οι πρώτες ημέρες σ' ένα νέο σχολείο* προσφέρεται σε συνδυασμό με τις Βιωματικές Δράσεις που προβλέπονται από τις σχετικές εγκυκλίους.

Μέσα από τη συνδιαμόρφωση του Συμβολαίου της Τάξης επιδιώκεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση του πλαισίου της αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε η μαθησιακή διαδικασία να αποκτά νόημα για αυτούς/ές.

Σχεδιασμός με βάση το διαδικαστικό μοντέλο (ομάδα του Νέου Λονδίνου)

Τοποθετημένη πρακτική:

εδώ και τώρα

Άμεση διδασκαλία:

παρουσίαση του νέου και της σχετικής
μεταγλώσσας

Κριτική πλαισίωση:

συσχέτιση με τα συγκείμενα

Μετασχηματισμένη πρακτική:

οι μαθητές/τριες παραγωγοί νοημάτων



Σχεδιασμός με βάση το μοντέλο της «Μάθησης μέσω σχεδιασμού»

- Θεωρία που ανέπτυξαν οι Bill Cope & Mary Kalantzis στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.
- Έμφαση στις γνωσιακές διαδικασίες: *Βιώνοντας (το γνωστό ή το νέο), Εννοιολογώντας (με ορολογία ή με θεωρία), Αναλύοντας (λειτουργικά ή κριτικά), Εφαρμόζοντας (κατάλληλα ή δημιουργικά)*
- Παράδειγμα: Απόσπασμα από το κεφάλαιο «Ο καθηγητής των φίλτρων» στο Τζ. Κ. Ρόουλινγκ (1998) Ο Χάρι Πότερ και η Φιλοσοφική Λίθος. Εκδόσεις Ψυχογιός, σ.151 -153.

Παράδειγμα

- **Βιώνοντας:** Πώς σας φάνηκε το κείμενο;
- Τι νομίζετε ότι δυσκολεύει τον Χάρι στο νέο του σχολείο;
- Τι νομίζετε ότι βοηθά τον Χάρι ή ότι θα μπορούσε να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον;
- Ας υποθέσουμε ότι είμαστε μαθητές/τριες στο Χόγκουαρτς και συμμετέχουμε στη διαμόρφωση του σχολικού κανονισμού. Ας φτιάξουμε το Συμβόλαιο του Χόγκουαρτς!!!

Παράδειγμα

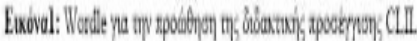
- **Εννοιολογώντας:** Πώς γράφουμε κανόνες; Ποιο είδος προτάσεων χρησιμοποιούμε; Ας θυμηθούμε τα είδη των προτάσεων (Επικοινωνιακή προσέγγιση της Γλώσσας- η Γλώσσα ως χρήση).
- **Εφαρμόζοντας:** Οι μαθητές/τριες σε ομάδες οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να συντάξουν τον κανονισμό του Χάουγκαρτς και παρουσιάζουν τη δουλειά τους στην ολομέλεια.
- **Αναλύοντας:** Οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού σχολιάζουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, αναλύοντας τα δομικά χαρακτηριστικά αλλά και το περιεχόμενο των κειμένων τους και αναστοχάζονται .

Σχεδιασμός με βάση την Ενσωματωμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου

Περιεχόμενο (Content)

Πολιτισμός (Culture)

Γνωστική Ικανότητα (Cognition)



Scaffolding στην παραγωγή γραπτού λόγου

Βήμα 1: Χτίζουμε το πλαίσιο, το πεδίο (Γνώση για το θέμα του κειμένου)

Βοηθάμε τους/τις μαθητές/τριες να αναζητήσουν και να βρουν πληροφορίες σχετικά με αυτό που θα γράψουν.

Βήμα 2: Συναρμολογούμε και αποσυναρμολογούμε τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους (Γνώση για τη δομή και τη γλώσσα του κειμένου)

Παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου είδους: σκοπό, φόρμα, γλώσσα κ.λπ.

Βήμα 3: Γράφουμε μαζί το κείμενο (Η γραφή ως διαδικασία)

Ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές/τριες συνεργατικά γράφουν ένα κείμενο που ανήκει στο συγκεκριμένο είδος. Καθώς γίνεται αυτό, συζητάμε για τη γλώσσα και το περιεχόμενο του κειμένου υπό συγγραφή.

Βήμα 4: Υποστηρίζουμε ατομικά (Η γραφή ως ατομική άσκηση στην παραγωγή λόγου)

Οι μαθητές/τριες παράγουν κείμενο που ανήκει στο υπό διδασκαλία είδος ατομικά. Υποστηρίζουμε διαφοροποιημένα με έτοιμο υλικό, όπου χρειάζεται, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Η υποστήριξη διαφοροποιείται και σταδιακά περιορίζεται.

Διδακτικές πρακτικές

- Συνεργατική μάθηση
- Εκπαιδευτικό δράμα
- Ρητορική
- Web2.0



Συνεργατική μάθηση

- Καταιγισμός ιδεών
(Brain storming)
- Συζήτηση ανά ζεύγη
(Think Pair Share)
- Πυραμίδα (Pyramid ή Snowball)
- Παιχνίδι ρόλων (Role Playing ή Simulation)
- Συναρμολόγηση
(Jigsaw strategy)
- Ομαδική συζήτηση
(**World Café**)



Εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education)

- Χαρακτήρας στον τοίχο (Role on the Wall)
- Διάδρομος Συνείδησης (Conscience Alley)
- Παγωμένη εικόνα (Tableau, freeze frame, statues)
- Παρακολούθηση της σκέψης
- Καυτή Καρέκλα (Hot Seating or Questioning in Role)
- Ομαδικός Μονόλογος (Group Monologue)
- Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre)
- Ημερολόγιο/Γράμμα



Ρητορική

- Εκφραστική ανάγνωση
- Αυθόρμητος λόγος
- Προτρεπτικός λόγος
- Διττοί λόγοι (Debate)
- Έξι καπέλα ([Six Thinking Hats](#))



Six Thinking Hats

by Edward de Bono

The Six Hats:



The White Hat:
calls for information
known or needed.
"The facts, just the
facts."



The Yellow Hat:
symbolizes
brightness and
optimism. You can
explore the positives
and probe for value
and benefit



The Black Hat:
signifies caution and
critical thinking - do
not overuse! Why
something may not
work



The Green Hat:
focuses on creativity,
possibilities,
alternatives and new
ideas. It is an
opportunity to
express new
concepts and new
perceptions - lateral
thinking could be
used here



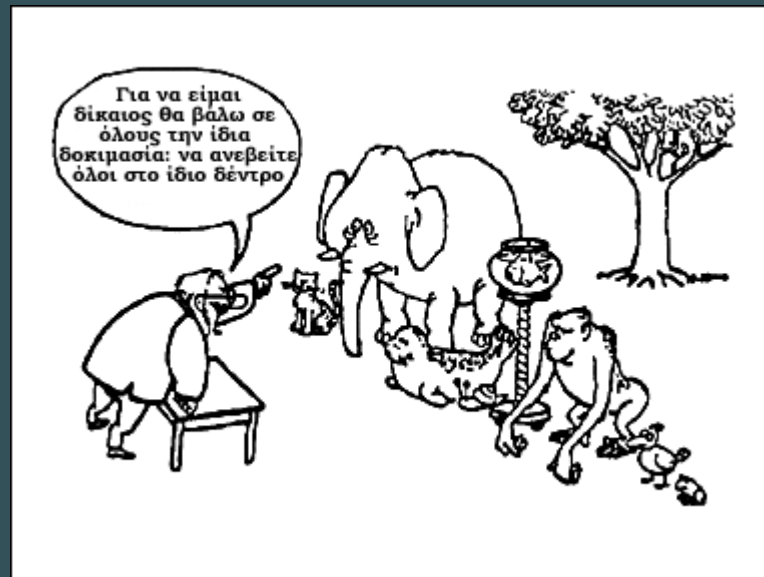
The Blue Hat:
is used to manage
the thinking process.
It ensures that the
'Six Thinking Hats'
guidelines are
observed.



The Red Hat:
signifies feelings,
hunches and
intuition - the place
where emotions are
placed without
explanation

Ιστοεξερευνήσεις (Webquests)

- «Εισαγωγή»: το διδακτικό πρόβλημα «Αποστολή»: ανάθεση έργου στους μαθητές
- «Διαδικασία»: τα επιμέρους βήματα (ομάδες, ρόλοι, προσδιορισμός ιστοσελίδων και έντυπων πηγών, οδηγίες)
- «Αξιολόγηση»: τα κριτήρια αξιολόγησης της ατομικής και συλλογικής εργασίας
- «Συμπέρασμα»: ανακεφαλαίωση των κύριων σημείων της πορείας, ανασύνταξη των ομάδων εργασίας
- «Πηγές»: παράθεση ψηφιακού και έντυπου υλικού



Αξιολόγηση

Παιδαγωγικές παραδοχές

- Στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου μάθησης (Comprehensive Learning System) η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται οργανικά με το Πρόγραμμα Σπουδών και τη Διδασκαλία (Ο'Sullivan, 2020).
- Η αξιολόγηση δεν είναι (μόνο) ένα τεστ στο τέλος ενός μαθήματος ούτε περιορίζεται σε κάποιο βαθμό με λίγα συνοδευτικά σχόλια από τον εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση συνοδεύει όλα τα στάδια μιας εργασίας, συγκροτείται βαθμιαία, γίνεται από πολλές διαφορετικές οπτικές (των συμμαθητών, των δασκάλων, των ίδιων των μαθητών στο πλαίσιο της αυτό-αξιολόγησης) και βάσει κριτηρίων (ρουμπρίκες αξιολόγησης) σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, παρέχει σκαλωσιές μάθησης προσεκτικά σχεδιασμένες και αποβλέπει ιδανικά σε ένα πιο ομοιογενές μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων από όλους τους μαθητές και όχι στην κατανομή τους σε μια τυποποιημένη καμπύλη επιτυχίας, μετριότητας ή αποτυχίας (Kalantzis et al, 2019).

Αξιολόγηση για τη μάθηση

- Συχνά ταυτίζεται με τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση ή αλλιώς Αξιολόγηση της Επικείμενης Μάθησης, καθώς αποβλέπει να αναδυθεί η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του μαθητή, επομένως η ετοιμότητα και η δυναμική του [επομένως συνδέεται με τη μαθησιακή διαδικασία].
- Συντελείται μέσα από σύνθετες αυθεντικές δραστηριότητες (Εγκαθιδρυμένη Αξιολόγηση) και όχι με κλειστού τύπου τεστ που ελέγχουν την ικανότητα απομνημόνευσης γνώσεων (Kalantzis et al, 2019).

Αξιολόγηση για τη μάθηση

- Συνδέεται με διαδικασίες συστηματικής ανατροφοδότησης των μαθητών στην κοινότητα μάθησης και ενισχύει αναστοχαστικές διεργασίες τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς (Kalantzis et al, 2019).
- Δεν οριοθετεί το τέρμα της διδακτικής/μαθησιακής διαδρομής, αλλά συνιστά σειρά οδοδεικτών που μπορούν να ενημερώσουν τα επόμενα βήματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Χαραλάμπους, 2015).

Αξιολόγηση για τη μάθηση

- Αποβλέπει στη βελτίωση του μαθητή μέσω της ενεργού εμπλοκής σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομοτίμων αποτελούν το πιο σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας διαμορφωτικής αξιολόγησης (Kalantzis et al, 2019).
- Έχει μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα παρά η αξιολόγηση της μάθησης (Creemers & Kyriakides, 2008), καθώς η υπερβολική έμφαση στα τεστ και στις εξετάσεις υπονομεύει την ευρύτητα του Προγράμματος Σπουδών (Au, 2009; Ravitch, 2010), ενώ αμφισβητείται η ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών σε περιβάλλοντα όπου η διδασκαλία επικεντρώνεται στην επιτυχία των μαθητών σε δοκιμασίες αξιολόγησης (Kalantzis et al, 2019).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

- Λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (γνωστικό υπόβαθρο-στυλ μάθησης) (Πετροπούλου και άλλοι, 2015).
- Προσδιορίζουν με σαφήνεια τους στόχους, τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιτυχίας (Χαραλάμπους, 2015).
- Διαμορφώνουν σύνθετες αυθεντικές δραστηριότητες αξιολόγησης (Πετροπούλου και άλλοι, 2015).
- Ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριών μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Πετροπούλου και άλλοι, 2015).

Όσον αφορά την αξιολόγηση, καλό είναι να θυμόμαστε ότι:

- Χρειάζεται να υπάρχει κατάλληλο μαθησιακό κλίμα
- Το λάθος είναι ευκαιρία ανατροφοδότησης
- Η τάξη είναι μια κοινότητα μάθησης και κάθε μαθητής/τρια έχει δικαίωμα να μάθει
- Ο/η εκπαιδευτικός έχει κομβικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, δεν «λέει το μάθημα»
- Ο/η εκπαιδευτικός δεν σκέφτεται για τον/την μαθητή/τρια
- Υπάρχουν διάφοροι τρόποι αξιολόγησης

Η σημασία των ερωτημάτων για τη μάθηση και αξιολόγηση

- Τι περιμένει ο/η εκπαιδευτικός όταν ρωτάει «Καταλάβατε όλοι;
- Μήπως μερικοί/ες μαθητές/τριες δεν κατάλαβαν ότι δεν κατάλαβαν;
- Και αν δεν κατάλαβαν ότι δεν κατάλαβαν, δεν υπάρχει περίπτωση να απαντήσουν στο ερώτημά μας.

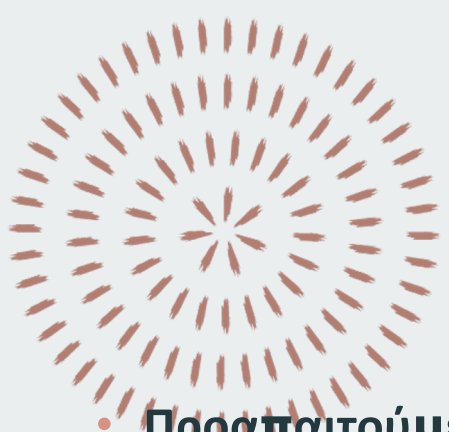
Η σημασία των ερωτημάτων για τη μάθηση και αξιολόγηση

Σε ποιο βαθμό τα ερωτήματα που θέτουμε και οι δραστηριότητες που επιλέγουμε:

- κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες;
- απαιτούν διερεύνηση, εξήγηση, διαφορετικές λύσεις/απόψεις;
- απαιτούν σύνδεση διαφορετικών πληροφοριών-πεδίων, σύνδεση με έννοιες;
- τους ωθούν σε υποθέσεις;

αλλά και

Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριές μας μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές και τι απαιτείται προκειμένου να τους/τις βοηθήσουμε;



- **Προαπαιτούμενες γνώσεις:** η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη
- **Πυρηνικές γνώσεις- κλειδιά:** Γνώσεις/Δεξιότητες που θα πρέπει όλα τα παιδιά να αναπτύξουν με βάση το Α.Π. - Γνώσεις/Δεξιότητες που επιτρέπουν κωδικοποιήσεις και συνδέσεις της νέας γνώσης
- **Μετασχηματιστικές γνώσεις:** απαιτούν σύνθεση, σύγκριση, αξιολόγηση - δραστηριότητες δηλαδή που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και απευθύνονται στους/στις μαθητές/τριες εκείνους/ες που είναι πιο γρήγοροι/ες και πιο έτοιμοι/ες από «τον μέσο μαθητή» για να προχωρήσουν σε πιο σύνθετες συνδέσεις

Σχεδιασμός μαθήματος που στοχεύει στην κινητοποίηση των μαθητών και στη διαφοροποίηση



Σχεδιάγραμμα 3 : Προετοιμασία διαφοροποίησης διδασκαλίας Κουτσελίνη Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας- Μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α'. Σειρά: Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου



Πώς δουλεύουμε στην τάξη;

- Δουλεύουμε με όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες σε κοινό φύλλο εργασίας (από το απλό στο σύνθετο, από το γνωστό στο άγνωστο – διαβαθμισμένης δυσκολίας ερωτήσεις).
- Δίνουμε χρόνο στους/στις μαθητές/τριες να εργαστούν (πρώτα ατομικά, μετά ομαδικά), ώστε να κατακτήσουν τις πυρηνικές γνώσεις-κλειδιά.
- Δίνονται χωριστές σύνθετες εργασίες στους/στις πιο έτοιμους/ες, όταν έχουν ολοκληρώσει τις δραστηριότητες της τάξης.

Τι αξιολογούμε;

γνώσεις

Δεξιότητες-
ικανότητες

Στάσεις-αξίες
(με ποιους
τρόπους;)

Παρατηρούν
εντοπίζουν/
αναφέρουν

Ορίζουν/συνοψίζουν έννοιες/
ομαδοποιούν/
συγκρίνουν/
κατασκευάζουν εννοιολογικούς
χάρτες

Αναλύουν/ προβλέπουν/
ερευνούν σχέσεις αιτίου-
αποτελέσματος/
προβαίνουν σε εξηγήσεις/
προβλέπουν κίνητρα, προθέσεις,
επιπτώσεις

Εφαρμόζουν τη μάθηση με
αναμενόμενο ή μη τρόπο/
με συγκεκριμένα ή με δικά
τους κριτήρια/
Επιλύουν προβλήματα

Οι ερωτήσεις ως διαδικασία ενεργοποίησης των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και η αξιολόγηση

Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες μας είναι έτοιμοι να:

σχολιάσουν αυτό που συζητάμε;

ρωτήσουν κάτι που δεν κατάλαβαν τον μαθητή/ τη μαθήτριά που παρουσιάζει;

πουν με δικά τους λόγια τη λύση που παρουσιάζεται ; (να εντοπίσουν τα βασικά σημεία της συζήτησης);

συνεχίσουν την σκέψη και την απάντηση ενός συμμαθητή ή μιας συμμαθήτριάς τους;

αναπτύξουν περισσότερο τη σκέψη τους, παίρνοντας υπόψη τους συγκεκριμένα κριτήρια;

διαφωνήσουν με επιχειρήματα;

προτείνουν κάτι διαφορετικό;

συνδέσουν αυτό που συζητάμε με κάτι άλλο;

κάνουν μια υπόθεση /προβλέψουν κάτι;

εφαρμόσουν αυτό που συζητάμε σε κάτι άλλο;

συνεργαστούν προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα;

**Ερωτήματα σε
παιδιά που
δυσκολεύονται
να δουλέψουν
σε μια
δραστηριότητα**

Τι σε δυσκολεύει; Πού κόλλησες; Έχεις άγνωστη λέξη;

Τι έκανες ως τώρα; Γιατί; Πώς δούλεψες; Πώς το σκέφτηκες;

Τι ζητούν οι οδηγίες να κάνουμε;

Ρωτώ πιο συγκεκριμένες/εστιασμένες ερωτήσεις:

Γιατί σχεδίασες αυτή τη γραμμή;

Γιατί μοίρασες το σχήμα σε μέρη;

**Ερωτήματα σε
παιδιά που
έχουν κάνει
κάποια
πρόοδο σε μια
δραστηριότητα**

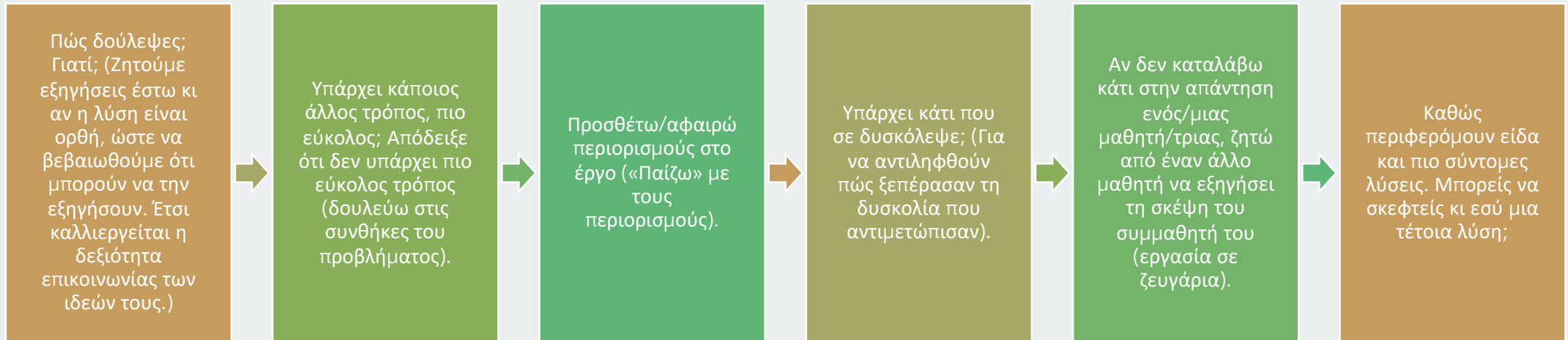
Πώς δούλεψες; Τι έχεις ανακαλύψει; Γιατί;
(έκφωνη σκέψη).

Τι σου ζητά η άσκηση; Έχεις ακολουθήσει όλες
τις προϋποθέσεις του έργου; Σε τι διαφέρει
αυτό που βρήκες από αυτό που σου ζητείται;

Πώς θα μπορούσε αυτή η ιδέα (που είπες) να
σε βοηθήσει;

Πώς θα μπορούσες να βελτιώσεις τη λύση σου;

Ερωτήματα σε παιδιά που ολοκλήρωσαν μια δραστηριότητα



Πώς βοηθάμε τους/τις μαθητές/τριες; (από την υποστήριξη στην επέκταση σκέψης)

Υποστήριξη

- Βεβαιώνομαι ότι οι μαθητές/τριες κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες.
- Απλοποιώ μια δύσκολη διαδικασία.
- Παρέχω οργανωτές σκέψης (ένα σχήμα, έναν εννοιολογικό χάρτη, ένα σχεδιάγραμμα, οπτικό υλικό, βήματα τρόπου δουλειάς/σκέψης, ένα παράδειγμα).

Επέκταση

- Τροποποιώ στοιχεία /πληροφορίες.
- Προσθέτω ερωτήσεις (π.χ., γιατί..., πόσες λύσεις έχει..., πώς ξέρω ότι τις βρήκα όλες...;).
- Ζητώ να συγκρίνουν δύο ή περισσότερους τρόπους λύσης.
- Ζητώ έναν άλλο τρόπο σκέψης και λύσης (τι θα συνέβαινε αν...;).
- Ζητώ να γενικεύσουν.

**Στόχος είναι μέσα
από την
αξιολόγηση, οι
μαθητές/τριες να
μπορούν να:**

θέτουν οι ίδιοι/ες ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της μάθησής τους.

μάθουν να αξιολογούν οι ίδιοι/ες (τι αξιολογώ, πώς, γιατί).

σκεφτούν και να αναζητήσουν το υλικό που θα τους δώσει πληροφορίες.

σκεφτούν και να αναζητήσουν μεθόδους που θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν ένα πρόβλημα επιλέγοντας την πιο κατάλληλη μέθοδο.

Βιβλιογραφία

- Au, W. (2009).. *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York: Routledge.
- Birenbauma, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesenmes, R. & Nickmans, G. (2006). A learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review*, 1: 61-67.
- Christie, F. (1997). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. In Christie F. & Martin, J.R. (eds). *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. London and Washington: Cassell. 134- 160.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Hall, K. & Walsh, M. (2002). Teacher- student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22. 186-203.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., Αρβανίτη, Ευ. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Μτφ. Γ. Χρηστίδης. Κριτική.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Mora, Fr. (2017). *Νευροεκπαίδευση*. Μτφ Κωνσ. Παλαιολόγος. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- O'Sullivan, B. (2020). The Comprehensive Learning System. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cls_bcps1_bos_30-09-2020_final.pdf
- Πετροπούλου Ου., Κασιμάτη Κ. και Ρετάλη Σ. (2015) «Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών». Αποθετήριο Κάλλιπος.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Χαραλάμπους Χ. (2015). Αξιολόγηση για τη Μάθηση: Θέτοντας την Αξιολόγηση του Μαθητή στην Υπηρεσία της Διδασκαλίας και της Μάθησης. Στην Ημερίδα "Αξιολόγηση Μαθητή: Σύγχρονες Τάσεις-Πρακτικές Εφαρμογές" Λευκωσία 4/4/2015, Λεμεσός 25/4/2015
http://archeia.moec.gov.cy/mc/479/charalambous_assessment_learning_final.pdf