

# ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

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

Τόμος 2, Τεύχος 3(2017), Τεύχος 4(2018)

Ειδική έκδοση

Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα:

«Εκπαιδευτική αξιολόγηση:

Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»

---

## GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the  
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL  
EVALUATION (GSEE)

Volume 2, No 3(2017), No 4(2018)

Special issue

2<sup>st</sup> Conference of the GSEE proceedings:

“Evaluation in Education: Current Trends and Perspectives”

# ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ (Ωλένου 30, Κυψέλη, τ.κ. 11362)  
E-mail: eletekpaxiol@gmail.com

## ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

**Πρόεδρος:** Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.  
**Αντιπρόεδρος:** Δημήτριος Ζμπάινος, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου  
**Γενική Γραμματέας:** Αναστασία Παπαδοπούλου, Υπ. δρ, ΜΔΕ στην Εκπ/κή Αξιολόγηση  
**Ταμίας:** Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος  
**Ειδικός Γραμματέας:** Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

## ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

**Πρόεδρος:** Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών  
**Μέλη:** Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός,  
Καλλιόπη Φερεσιδί, Υποψ. Δρ, ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός

## GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY FOR THE EVALUATION IN EDUCATION

## ADMINISTRATIVE COMMITTEE

**President:** Aikaterini Kasimati, Associate Professor, Higher Pedagogical School for Technical Education  
**Vice- President:** Dimitrios Zbainos, Assistant Professor Charokopeio University  
**Secretary General:** Anastasia Papadopoulou, Med., PhD, University of Athens  
**Treasurer:** Konstantinos Apostolopoulos, Med., PhD, School Counselor  
**Secretary Special:** Athanasios Verdis, Assistant Professor, University of Athens

## SUPERVISORY COMMITTEE

**President:** Georgios Papakonstantinou, Professor, University of Athens  
**Members:** Athina Chalkiadaki, Med, PhD. Director of Primary School  
Kalliopi Feresidi, Med, Phd. Cand., Secondary School Teacher

© 2017 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)  
2017 Greek Society for the Evaluation in Education (GSEE)

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

All rights are reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any mean without the written permission of the editor or the Administrative Committee of the GSEE. Manuscripts submitted to the Journal in nocase are returned back.

**ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2017-2020)**  
**EDITORIAL BOARD (2017-2020)**

<b>Διευθυντής</b> Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*	<b>Editor</b> Michael Kassotakis, Honorary Professor, University of Athens
<b>Διευθυντές επί τιμή</b> Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου	<b>Honorary editors</b> Efsthios Demetropoulos, Professor, H.P.S.T.E. Leonidas Kyriakides, Professor, University of Cyprus
<b>Αναπληρωτές Διευθυντές</b>	<b>Associate editors</b>
Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Nikolaos Andreadakis, Assoc. Professor, Aegean University
Κωσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος	Konstantinos Apostolopoulos, PhD, School Counselor
Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναπλ. Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Aikaterini Kasimati, Assoc. Professor, H.P.S.T.E
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Charalambos Konstantinou, Professor, University of Ioannina
Δέσποινα Τσακίρη, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	Despoina Tsakiri, Assoc. Professor, University of Peloponnese
<b>Βοηθοί σύνταξης</b>	<b>Assistant editors</b>
Αθανάσιος Βέρδης, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Athanasios Verdis, Assist. Professor, University of Athens
Δημήτριος Ζμπάινος, Επικ. Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου	Dimitrios Zbainos, Assist. Professor, Charokopio University
Αναστασία Παπαδοπούλου, Med., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Anastasia Papadopoulou, Med., University of Athens
Δημήτριος Πάνος, Med., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Dimitrios Panos, Med., University of Athens
Καλλιόπη Φερεσίδη, Med., Καθηγήτρια Δ.Ε.	Kaliopi Feresidi, Med., Secondary School Teacher
<b>Σύμβουλοι έκδοσης</b>	<b>Editorial Consulting Board</b>
Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Ioannis Agaliotis, Professor, University of Thessaly

\* Στο παρόν τεύχος αντικαταστάθηκε από τους Προέδρους της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής.

Βασίλειος Γραμματικόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Vasilios Grammatikopoulos, Professor University of Crete
Χρίστος Δούκας, Δρ, τ. Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	Christos Doukas, PhD., Counselor of Pedagogical Institute
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πάτρας	Eleni Karatzia-Stavlioti, Professor, University of Patras
Μανόλης Κουτούζης, Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	Manolis Koytouzis, Professor, Greek Open University
Στυλιανός Μεκούρης, Phd., τ. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ	Stilianos Merkouris, Phd., Former Director of Secondary Education of the Ministry of Education
Έλση Ντολιοπούλου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης	Elsi Ntoliopoulou, Professor, University Thessaloniki
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Papakonstantinou, Professor, University of Athens
Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Panagiotis Papakonstantinou, Professor, University of Ioannina
Γεώργιος Πασιάς, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Pasias, Assoc. Professor, University of Athens
Γαλήνη Ρεκαλίδου, Πανεπιστημίου Θράκης	Galini Rekalidou, Professor, University of Thrace
Γεώργιος Φλουρίης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Flouris, Honorary Professor, University of Athens
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Nikolaos Chaniotakis, Assoc. Professor, University of Thessaly
Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου	Athina Chalkiadaki, Phd., Primary School Director
<b>Εξωτερικοί Σύμβουλοι</b>	<b>International Consulting Board</b>
Αναστάσιος Μπαρκάτσας, Καθηγητής Πανεπιστημίου της Μελβούρνης	Anastasios Barkatsas, Professor, University of Melbourne
Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου	Petros Pasiardis, Professor, Open University of Cyprus

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

---

Πρόγραμμα συνεδρίου .....	13
Εισαγωγικό σημείωμα των υπευθύνων της έκδοσης .....	25
Χαιρετισμοί .....	26

## ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1

<b>Νίκος Ανδρεαδάκης</b> Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης στη χώρα μας: Η συμβολή του Μιχάλη Κασσωτάκη .....	35
<b>Λεωνίδας Κυριακίδης</b> Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση: Η συνεισφορά της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα .....	50
<b>Françoise Gros</b> Οι παιδαγωγικές καινοτομίες και η αξιολόγησή τους .....	85
<b>Αναστασία Γκότοβου &amp; Αθανάσιος Γκότοβος</b> Η «κοινωνική» αξιολόγηση των επιδόσεων: το φαινόμενο της γενικευμένης αριστείας .....	93
<b>Ι.Ε. Πυργιωτάκης</b> Αξιολόγηση και πανεπιστημιακό πρότυπο: Η σημασία της αξιολόγησης στην προώθηση πανεπιστημιακού προτύπου .....	117
<b>Αθανάσιος Βέρδης</b> Ο Μιχάλης Κασσωτάκης ως δάσκαλος της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης .....	124
<b>Μαρίζα Φουντοπούλου</b> Οι ποιότητες στην αξιολόγηση: Μιχάλης Κασσωτάκης .....	135
<b>Γεώργιος Πασιάς</b> Το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα μάθησης», η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η βιοπολιτική της «νέας μάθησης». Ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα .....	138

<b>Μιχάλης Αθανάσιος</b>	
Η κριτική ανάλυση λόγου ως εργαλείο αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών της πρότυπης γλώσσας: η περίπτωση των προγραμμάτων της Νέας Ελληνικής . . . . .	149
<b>Αικατερίνη Κασσιμάτη</b>	
Η μεταγνωστική επίγνωση στην ανάγνωση και η σύνδεσή της με την αυτοαξιολόγηση	158
<b>Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου</b>	
Η αξιολόγηση των μαθητών ως μηχανισμός συγκάλυψης της αναποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος . . . . .	165
<b>Δημήτριος Ματθαίου</b>	
Η δυστοπία των πολιτικών της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας. Σκέψεις για το χαρακτήρα και τη δυνατότητα υπέρβασής της . . . . .	178
<b>Δημήτρης Χατζηδήμου</b>	
Αξιοκρατία στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1980 και μετά; Μύθος ή πραγματικότητα; . . . . .	183
<b>Αντιφώνηση του Μιχάλη Κασσωτάκη</b> . . . . .	191

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

<b>Αναστάσιος Κ. Αθανασιάδης</b>	
Διευρέυνση της ποιότητας των υπηρεσιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης στη βάση του μοντέλου servqual . . . . .	197
<b>Αθανάσιος Βέρδης, Σπύρος Κόκκοτας &amp; Ευαγγελία Πάνου</b>	
Ανάλυση κατά Rasch ενός συνόλου ερωτημάτων Αστρονομίας. . . . .	209
<b>Μαρία Παντέρα &amp; Πελαγία Παπαδοπούλου</b>	
Πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον της μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη σύμφωνα με τις απόψεις τους . . . . .	222
<b>Αγγελική Κίτσιου, Παρασκευή Καρακούλα, Ηλίας Γκότσης &amp; Άννα Κιαπόκα</b>	
Αξιολόγηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης για επαγγελματίες ψυχικής υγείας: Η περίπτωση του βιωματικού σεμιναρίου στην Καταξιώτική Συστημική Διερεύνηση του OKANA . . . . .	231
<b>Χαράλαμπος Τσίρος &amp; Θεοφάνω Τσόλη-Αντωνοπούλου</b>	
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση για τη Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης. . . . .	252
<b>Κασσάνδρα Γεωργίου &amp; Χαράλαμπος Χαράλαμπος</b>	
Ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αξιοποιώντας τις λέσχες ανάλυσης οπτικογραφημένων διδασκαλιών: Γνωστιές απαιτήσεις των έργων και διαφοροποίηση στα Μαθηματικά . . . . .	271

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3

#### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

<b>Νικόλαος Μουράτογλου</b>	
Παράγοντες προβληματισμού στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών: η περίπτωση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας . . . . .	289
<b>Μαρία Καδιανάκη</b>	
Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση . . . . .	296
<b>Καρολίνα Ρακιτζή</b>	
Αξιολόγηση σχολικών υποδομών: ο αντίκτυπος στο εκπαιδευτικό έργο . . . . .	308
<b>Αναστασία Παπαδοπούλου</b>	
Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η περίπτωση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων . . . . .	319
<b>Πέτρος Τραντάς &amp; Μαρία Κουτσοκέρα</b>	
Μέτρηση του βαθμού ετοιμότητας για το σεισμικό κίνδυνο ως κριτήριο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας . . . . .	333
<b>Λευκοθέα Μπινιάρη</b>	
Shadowing: Ένα ποιοτικό εργαλείο έρευνας πεδίου . . . . .	351

### ΕΝΟΤΗΤΑ 4

#### Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

<b>Σταμάτιος Παπαδάκης &amp; Μιχαήλ Καλογιαννάκης</b>	
Χρήση των ΤΠΕ για την διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών/-τριών στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης . . . . .	367
<b>Σοφία Αναστασίου &amp; Δήμητρα Βανικιώτη</b>	
Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους . . . . .	377

### ΕΝΟΤΗΤΑ 5

#### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

<b>Βασιλική Πολυμεροπούλου &amp; Σπύρος Πιλιτζίδης</b>	
Αξιολόγηση διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης κατά τις κρίσεις του 2017: Εστίαση στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης . . . .	389
<b>Καλομοίρα Γιαννούλη</b>	
Η συνέντευξη ως φάση στη διαδικασία αξιολόγησης στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού. Η περίπτωση επιλογής Δ/ντών Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. . . . .	411

<b>Νικόλαος Τσιαπλές &amp; Πολυνίκη Τυριακίδου</b>	
Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας σε ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο . . . . .	422
<b>Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου</b>	
Η νέα εποχή του σχολείου: Ο ανταγωνισμός ως διεθνής όρος αξιολόγησης . . . . .	429
<b>Ευαγγελία Καραγιάννη</b>	
Αξιολογώντας τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών . . . . .	441
<b>Καρολίνα Ρακιτζή &amp; Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη</b>	
Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου Ελλάδας-Γερμανίας. . . . .	456
<b>Ευαγγελία Καλεράντε &amp; Γεώργιος Λογιώτης</b>	
Η Αξιολόγηση που δεν έγινε: Νομοθετικός κειμενισμός και εκπαιδευτική γραφειοκρατία (1982-2013). . . . .	465
<b>Ευαγγελία Καραγιάννη</b>	
Η συμπεριφορά των μαθητών ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης . . . . .	479
<b>Αθανασία Στρίφα, Μαρία Βλαχοπούλου &amp; Αθανάσιος Βέρδης</b>	
Ο τρίτος δρόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου . . . . .	496
<b>Καλομοίρα Γιαννούλη</b>	
Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής Δ/ντών Β΄/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την κατάληψη της θέσης ευθύνης του σχολικού ηγέτη . . . . .	503
<b>Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη &amp; Γεώργιος Ιορδανίδης</b>	
Ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στην διεύρυνση των ορίων σχολικής αυτονομίας . . . . .	514
<b>Χρήστος Π. Λάμπρου</b>	
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών των ελληνικών Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Δημιουργία και εφαρμογή ενός εργαλείου βασισμένου σε κριτήρια, σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) . . . . .	525

## ΕΝΟΤΗΤΑ 6

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

<b>Βασιλική Ζαφειροπούλου &amp; Μαρία Λάρρα</b>	
Η χρήση του e-portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του μαθητή: αποτελέσματα από πιλοτική έρευνα στο μάθημα της Γλώσσας της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου . . . . .	547



<b>Άννα Στασινούλια</b>	
E-portfolio και ρουμπρίκες αξιολόγησης: κατασκευή και εφαρμογή τους στη σχολική τάξη . . . . .	563
<b>Αδριανός Γ. Μουταβελής</b>	
Στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την Διαμορφωτική Αξιολόγηση σε τάξεις με μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση . . . . .	577
<b>Βασιλική Αρβανίτη</b>	
Τα ευρήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως βάση για την οργάνωση διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού . . . . .	584
<b>Αναστασία Παπανθύμου &amp; Μαρία Δάρρα</b>	
Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: ανασκόπηση ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς, προτάσεις και προοπτικές . . . . .	592
<b>Χρίστος Χατζηκωνσταντής</b>	
Ρουμπρίκες αξιολόγησης (assessment rubrics) στην παγκοσμιοποιημένη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Ανάπτυξη ενός περιγραφικού οδηγού αξιολόγησης για την υποβοήθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της μαθητικής προσαρμογής στο πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου [International Baccalaureate] . . . . .	606
<b>Χριστίνα Τασσοπούλου</b>	
Η διαχείριση της ετερότητας στην τάξη: από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών . . . . .	619
<b>Διονύσιος Κουλουμπής</b>	
Η κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης για την ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου: E-Portfolio τάξης, δημιουργία ρουμπρίκας αξιολόγησης δεξιοτήτων μαθητών . . . . .	627
<b>Αθηνά Κουτσούκου</b>	
Η αξιολόγηση των μαθητών Λυκείου στη Λογοτεχνία . . . . .	639
<b>Άννα Ζουγανέλη &amp; Σπυριδούλα Κατσιφή</b>	
Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή – Προβλήματα και προοπτικές . . . . .	646
<b>Γιάννης Τρυφιάτης &amp; Βασίλης Ζώσης</b>	
Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανανέωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας . . . . .	652
<b>Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση</b>	
Διαμορφωτική και περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή: Εννοιολογικές, ρητορικές και πρακτικές συμφωνίες και ασυμφωνίες . . . . .	659
<b>Μαρία-Ελένη Μπετχαβά</b>	
Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης των μαθητών, εφαρμογή και αξιολόγηση . . . . .	671
<b>Αικατερίνη Κασιμάτη &amp; Θεοδώρα Παπαγεωργίου</b>	
Τα Rubrics (ρουμπρίκες) ως εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης του project . . . . .	685

**Αικατερίνη-Αγγελική Αποστολοπούλου**

Η ρούμπρικα ως αξιολόγηση του μαθήματος της Γεωχημείας: Μελέτη περίπτωσης. . . 696

**Καλλιόπη Φερεσίδη**

Αξιολόγηση της δημιουργικής εργασίας με εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης. . . . . 709

**Καλλιόπη Φερεσίδη**

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η μετα-αξιολόγηση ως απαραίτητες λειτουργίες για την αξιολόγηση ως μάθηση: μία εφαρμογή στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας. . 718

# ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΣΥΡΣΗ

Αδριανός Γ. Μουταβελής<sup>1</sup>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, συχνά, υπεκφεύγουν της προσοχής οι μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση. Θέμα που είναι ανάγκη να προβληματίσει δεδομένου ότι αυτή η συμπεριφορά επεκτείνεται στην ενήλικη ζωή, δημιουργώντας θέματα αγχώδών διαταραχών και κατάθλιψης. Το ζήτημα αφορά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση γενικά, των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο στηρίζεται τα τελευταία έτη, έντονα, στις διδακτικές παραινέσεις της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Επιπλέον, η διαμορφωτική αξιολόγηση, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι θα ήταν ωφέλιμο να στηρίζει στο σύνολό της, την καθημερινή σχολική πράξη. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη δημιουργία συζεύξεων μεταξύ των δύο θεωριών μέσα από την διδακτική πράξη με στρατηγικές, οι οποίες στο σύνολό τους αποσκοπούν στην ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών και εμπλοκή των μαθητών με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση. Περιγράφονται διδακτικές στρατηγικές και διαδικασία χρήσης για “εν χορώ απάντηση” (choral responding) “κάρτες απόκρισης” (response cards) και “κάρτες εξόδου” (exit cards). **Λέξεις κλειδιά:** αναστολή συμπεριφοράς, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, διαμορφωτική αξιολόγηση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διδακτικές στρατηγικές.

## ABSTRACT

*In the educational process, students with behavioral inhibition and social withdrawal often obstruct the teacher's attention. A topic that needs to be addressed as this behavior extends to adulthood, creating issues of anxiety disorders and depression. The all issue concerns special educational needs. At the same time, the education of pupils with special educational needs in the ordinary school has been strongly supported in recent years by the Differentiated Instruction. In addition, formative assessment is a common assumption that it would be beneficial to support the daily school life. The present study aims to create couplings between the two theories through the teaching process with strategies, all of which aim at equal inclusion of students and engagement of students with behavioral inhibition and social withdrawal. In the text it is described teaching strategies as choral responding, response cards and exit cards.*

## Μαθητές με κοινωνική απόσυρση και αναστολή συμπεριφοράς

Μια σημαντική ομάδα μαθητών που συχνά υπεκφεύγει της προσοχής των εκπαιδευτικών είναι αυτή με κοινωνική απόσυρση (Φελούκα, 2010) και με αναστολή συμπεριφοράς (behavioral inhibition) (Hirshfeld, et al. 2004). Τείνουν στον φόβο συμμετοχής, στην απόσυρση από το γίνεσθαι της τάξης και της διδακτικής εφαρμογής, άσχετα από το γνωστικό τους δυναμικό. Μαθητές που μπορεί να γνωρίζουν, να είναι καλοί αλλά παραμένουν αφανείς με το φόβο του λάθους και της έκθεσης. Το ζήτημα άπτεται εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται παθολογικό, με συναισθηματικά ζητήματα συμπεριφορών που συνάδουν με αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη (Hirshfeld, et al. 2004), θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Με δεδομένο το αριστοτελικό ότι ο άνθρωπος είναι ον φύσει κοινωνικό, είναι εγγεγραμμένο στις βαθιές δομές του εγκεφάλου του η διάθεση κοινωνικότητας, η απόσυρση μοιάζει να μην είναι εθελούσια αλλά αντιθέτως μηχανισμός άμυνας του παιδιού που αισθάνεται ανασφαλές στο περιβάλλον του σχολείου. Κανένα παιδί, κανένας άνθρωπος δεν επιθυμεί να είναι διαρκώς μόνος του, απλά μοιάζει να μην τα καταφέρνει να είναι με άλλους ανθρώπους. Κι αυτό προέρχεται από

1. Ο Α.Μ. είναι Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, 4<sup>η</sup> Περιφέρεια ΕΑΕ, Υπουργείο Παιδείας. Επικοινωνία: moutavelis@yahoo.gr

την κοινωνική του ιστορία, με ενδεχόμενα μικρά περιστατικά που έχουν διαμορφώσει λανθάνουσες συμπεριφορές απόσυρσης (Μέλλον, 2010).

Μοιάζει δε, εξαιρετικά ανησυχητικό ως γεγονός, αφού ενέχει την έννοια γενίκευσης με το αποσυρμένο, μοναχικό, ντροπαλό παιδί να εξελίσσεται σε μοναχικό έφηβο και ενήλικα.

Ταυτόχρονα, συχνά, ένας μαθητής με τέτοιο προφίλ υπεκφεύγει της προσοχής του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι ο ίδιος έχει να διαχειριστεί έντονες συμπεριφορές άλλων μαθητών που προκαλούν φασαρία και διάσπαση της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και πληθώρα γνωστικής ύλης που πρέπει να φέρει σε πέρας. Η ύπαρξη μαθητή με απόσυρση και αναστολή συμπεριφοράς συχνά δεν προβληματίζει, αλλά αντίθετα σε μερικές καταστάσεις θεωρείται πρότυπο, προς μίμηση συμπεριφοράς: *-Κοιτάζτε το Δημήτρη, δεν μας ενοχλεί καθόλου, σαν κι αυτόν να είστε και εσείς.* Σε τέτοιες καταστάσεις που συχνά, είναι πολλές σε αριθμό στο πέραςμα του χρόνου, ο Δημήτρης λανθασμένα, λαμβάνει διαρκώς θετική ενίσχυση να παραμένει σταθερά αποσυρμένος (Μουταβελής, 2010). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον συντείνει, ενισχύει την απόσυρσή του.

Έτσι, θεωρείται σημαντικό να εντοπιστούν από τον εκπαιδευτικό τα παιδιά με αντίστοιχα ζητήματα και να υποστηριχθούν “μέσω στρατηγικών και τεχνικών, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να ενταχθούν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις” (Φελούκα, Β. 2010: 551). Κυρίαρχη παραμένει η εμπλοκή των μαθητών στην διδακτική αλληλεπίδραση, αφού αυτή μπορεί καλά ο εκπαιδευτικός να ελέγξει και να καθοδηγήσει. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ενδιαφέρεται για κάθε μαθητή ξεχωριστά και οι στρατηγικές της θα διευκολύνουν την θετική εμπλοκή του μαθητή με κοινωνική απόσυρση και αναστολή συμπεριφοράς.

### **Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως φιλοσοφία της εκπαίδευσης**

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Tomlinson, 2000). Στηρίζεται στη βασική ψυχοπαιδαγωγική θεωρηση ότι κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον άλλο. Κατ’ αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε γνωστικό επίπεδο, στην επικοινωνία, στις προτιμήσεις, στον τρόπο μάθησης. Έτσι, οι μαθητές αναμένεται να έχουν διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ (Tomlinson et al., 2004).

Βασικά χαρακτηριστικά (Tomlinson, 1995a) της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελούν τα εξής:

α) *Η εστίαση σε βασικές έννοιες και αρχές του διδασκόμενου αντικείμενου.* Σε κάθε διδασκαλία, είναι ανάγκη όλοι οι μαθητές να εντρυφήσουν και να κατακτήσουν τις βασικές αρχές δίνοντας ταυτόχρονα στους προχωρημένους, τη δυνατότητα εμβάθυνσης και επέκτασης.

β) *Η ευέλικτη ομαδοποίηση.* Ένας μαθητής ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και την χρονική στιγμή, ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, έχει τη δυνατότητα να ασκείται μόνος του, να δουλεύει με ένα μόνο συμμαθητή του ή με ομάδα συμμαθητών που και αυτή δεν παραμένει σταθερή, αλλά αλλάζει ακόμη και αρκετές φορές την ημέρα και τέλος σε ολομέλεια, με το σύνολο δηλαδή της τάξης. Η ευέλικτη ομαδοποίηση λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ, τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συχνά δε η ολομέλεια αξιοποιείται για είσοδο σε νέα γνώση (π.χ. εισαγωγή στον αλγόριθμο της πρόσθεσης) καθώς και μοίρασμα αποτελεσμάτων μάθησης (π.χ. “Να δούμε πως γράψατε σε αυτή την έκθεση”) ενώ η εξάσκηση γίνεται σε μικροομάδα ή ατομικά (π.χ. “Λύστε την εξίσωση του πίνακα”).

γ) *Η διερευνητική μάθηση.* “Μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω” (apprendre c’est inventer) με εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο (Piaget, 1937/1954), διερεύνηση και συνεργασία. Η διερεύνηση με τη σειρά της, καθοδηγείται από το διαμεσολαβητή δάσκαλο ή συνομήλικο, με σκοπό τη δημιουργία νοήματος (Vygotsky, 1986).

δ) *Η διαρκής αξιολόγηση.* Η διδακτική πράξη αξιολογεί το σύνολο του περιεχομένου μάθησης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του μαθησιακού περιβάλλοντος και προϊόντος. Οι μαθητές αξιο-

λογούνται συνεχώς, αναφορικά με τα ενδιαφέροντά τους, το μαθησιακό τους προφίλ και κυρίως ως προς στη μαθησιακή τους ετοιμότητα, δηλαδή «το σημείο εισόδου του μαθητή σε σχέση με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ικανότητα» (Tomlinson, 1999: 11). Οι εκπαιδευτικοί δεν υποθέτουν ότι όλοι οι μαθητές χρειάζονται ένα συγκεκριμένο διδακτικό έργο, αλλά συνεχώς εκτιμούν την ετοιμότητα των μαθητών και το ενδιαφέρον. Ο σκοπός είναι να παρέχουν υποστήριξη με πρόσθετες οδηγίες και υποδείξεις, να αυξήσουν το χρόνο διερεύνησης του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο και να προχωρήσουν όταν υπάρχουν ενδείξεις ότι ένας ή μια ομάδα μαθητών είναι έτοιμοι να συνεχίσουν μπροστά. Ενδιαφέρει κάθε μαθητής ξεχωριστά και εδώ, οι μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση γίνονται πλέον ορατοί στην τάξη.

Η διαρκής αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διδακτικής πράξης (Tomlinson et al., 2004) και συμπίπτει ως προς τα χαρακτηριστικά της με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

### **Η διαμορφωτική αξιολόγηση ως πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

Από τα ανωτέρω, ως συνεπαγωγή, η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) μπορεί να θεωρηθεί βασικός πυλώνας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Είναι δε ανάγκη να εφαρμόζεται με προφορικό, γραπτό, ηλεκτρονικό τρόπο, με μουσική, ζωγραφική, καθώς και με κάθε μέσο έκφρασης της ανθρώπινης μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, αφορά «διαδικασία ρέουσα και πλήρως ενσωματωμένη στη διδακτική διαδικασία, η οποία αποβλέπει στη συνεχή παρακολούθηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων και της μάθησης. Αποβλέπει στη συστηματική συλλογή πληροφοριών από τα επιτεύγματα των μαθητών, ώστε με κατάλληλες ανατροφοδοτήσεις από τον εκπαιδευτικό να βελτιώνεται η επίδοσή τους. (Κουλουμπαρίτση, 2018: 12).

Αναφορικά με το χρόνο η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι συνεχής, γίνεται σχεδόν σε καθημερινή βάση, σε αντίθεση με την περιοδική που γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και την καταληκτική/απολογιστική αξιολόγηση, που λαμβάνει χώρα στο τέλος ενός έτους ή ενός προγράμματος (Αγαλιώτης, 2012:42).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διαδικασία απόλυτα ενσωματωμένη στη διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών κατάλληλων για τη διασφάλιση της μάθησης.

Οι μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση απασχολούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, προκύπτει όμως, η ανάγκη συγκεκριμένων στρατηγικών που θα διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό, αμβλύνοντας το άγχος της διαρκούς αξιολόγησης.

### **Κοινές διδακτικές στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και διαμορφωτικής αξιολόγησης με σκοπό την αύξηση της μαθησιακής εμπλοκής.**

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό και εργαλείο σε μια διαφοροποιημένη τάξη. Ενδιαφέρει ιδιαίτερα, η συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών και της γνωστικής ανάπτυξης όπως αυτά προβλέπονται στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά με σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν θεωρεί αυτονόητο το όποιο επίπεδο γνώσης και δεν υποστηρίζει τη γενίκευση μέσα στην τάξη.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση διεξάγεται συνεχώς μέσα από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με πλήθος στρατηγικών ακολουθώντας ευελιξία και οργάνωση. Έτσι, περιγράφονται «εργαλεία καταγραφής ενδιαφερόντων» που στόχο έχουν να προσδέσουν το γνωστικό αντικείμενο με τις επιθυμίες του κάθε μαθητή και να καθοδηγήσουν την εξέλιξη της διδακτικής πράξης.

Η **“εν χορώ απάντηση” (choral responding)** αποτελεί στρατηγική κατά την οποία όλοι οι μαθητές απαντούν φωναχτά, χορωδιακά σε ερώτηση του εκπαιδευτικού (Hersen, 2005).

Αποτελεί για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, παρεξηγημένη θεωρούμε και συχνά ορίζεται, ως ξεπερασμένη διδακτική στρατηγική. Αυτό συμβαίνει γιατί σε παλαιότερους χρόνους, έχει αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για την αποστήθιση, όπως για παράδειγμα των δασυνόμενων λέξεων ή τη στείρα απομνημόνευση κειμένων, όπως προσευχών που δεν ήταν καταννοητές λόγω της βυζαντινής τους γλώσσας στους μικρούς μαθητές. Διδακτικά κομμάτια δηλαδή, που προκαλούσαν συχνά τον κόπο και την άρνηση.



Όμως, αποτελεί μια καλή στρατηγική εκμάθησης και διαμορφωτικής αξιολόγησης του συνόλου επίτευξης των μαθητών καθώς και του ξεχωριστού επιπέδου συμμετοχής τους. Εδώ, όλοι οι μαθητές και κάθε ένας ξεχωριστά έχουν την ευκαιρία της πλήρους συμμετοχής στο διδακτικό εγχείρημα. Αυτό δίνει δυνατότητα συμμετοχής και σε μαθητές που βρίσκονται αποσυρμένοι με ανεσταλμένη συμπεριφορά, εντός τάξης.

Η εν χορώ απάντηση, έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει την προτεινόμενη από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ευέλικτη ομαδοποίηση:

α) *Εξατομικευμένα.*

Ένας μαθητής ασκείται σε εξατομικευμένο επίπεδο με το δάσκαλό του. Ο δάσκαλος ρωτά και μαζί, δάσκαλος και μαθητής, εν χορώ, επαναλαμβάνουν την απάντηση. Στη συνέχεια ο μαθητής επαναλαμβάνει μόνος του την απάντηση. Για παράδειγμα, Δάσκαλος: *-Που βρίσκονταν ο Λαβύρινθος;* Δάσκαλος και μαθητής: *-Στην Κρήτη.* Ή πιο σύνθετες ερωτήσεις: *Πώς βοήθησε η Αριάδνη το Θησέα;* *-Του έδωσε ένα κουβάρι, το έδεσε στην πόρτα του Λαβύρινθου, το ξετύλιγε και έτσι δεν χάθηκε.* Κατά τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί ταυτόχρονα να δίνει προτροπές με κινήσεις του χεριού (παντομίμα). Στην πραγματικότητα, η παρούσα αποτελεί πρόδρομο της παρακάτω ομαδοποίησης σε ζευγάρια.

β) *Σε ζευγάρια.*

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και επεξεργάζονται μια κοινή απάντηση σε ερώτημα του δασκάλου που στη συνέχεια. Για παράδειγμα, Δάσκαλος: *-Που βρίσκονταν ο Λαβύρινθος; Σκεφτείτε το και μοιραστείτε το μεταξύ σας πρώτα.* Το ζευγάρι των μαθητών: *-Στην Κρήτη.*

γ) *Σε μικροομάδα.*

Οι μαθητές εργάζονται σε μικροομάδες και αποδίδουν απάντηση όλοι μαζί. Για παράδειγμα, Δάσκαλος: *-Κάνετε αυτή την πρόσθεση.* Ομάδα μαθητών: *-Επτά και οχτώ δεκαπέντε, κατεβάζουμε το πέντε κτλ.*

δ) *Σε ολομέλεια.*

Οι μαθητές απαντούν εν χορώ σε αίτημα εκπαιδευτικού, με μικρή ή μεγάλη καθοδήγηση όπως τα παρακάτω παραδείγματα.

Δάσκαλος: *-Ελάτε όλοι μαζί να διαβάσουμε τις δύο πρώτες γραμμές.* Ο εκπαιδευτικός δίνει το ρυθμό εάν χρειάζεται και ταυτόχρονα ανιχνεύει το εύρος συμμετοχής των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός ζητά να απαντήσουν όλοι μαζί, δίνοντας το ρυθμό, σε ερωτήσεις που είναι γραμμένες στον πίνακα ή στο βιβλίο ασκήσεων.

Ο εκπαιδευτικός δείχνει φωτογραφίες ναών και ζητά από τους μαθητές της Β΄ Λυκείου να απαντήσουν εν χορώ σε τι αρχιτεκτονικό ρυθμό αναφέρονται: βυζαντινός ή ρομανικός ή γοτθικός.

Η εν χορώ απάντηση βελτιώνει τη διάδραση της ομάδας της τάξης και αυξάνει την προφορική εμπλοκή των μαθητών, που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν αδρανείς αποσυρμένοι από το γίνεσθαι της ομάδας (Cihak, et al., 2006). Δίνει τη δυνατότητα σε εσωστρεφείς μαθητές που δυσκολεύονται να εκτεθούν με τις απαντήσεις τους στην ομάδα να συμμετέχουν με λιγότερους ενδοιασμούς. Αυξάνει ταυτόχρονα τις ευκαιρίες εξάσκησης εκ μέρους όλων των μαθητών αλλά και τις δυνατότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Οι **“κάρτες απόκρισης” (response cards)** “αποτελούν κάρτες, σήματα ή αντικείμενα που όλοι οι μαθητές ταυτόχρονα σηκώνουν για να εμφανίσουν τις απαντήσεις τους σε μια ερώτηση ή πρόβλημα” (Heward, 2013: 50). Οι εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια έως τη τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση καρτών απόκρισης, χρησιμοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών στα πλαίσια διαμορφωτικής αξιολόγησης και ως εκτίμηση της διαδικασίας μάθησης, εμπλέκοντας παράλληλα το σύνολο της τάξης, χωρίς εξαίρεση των μαθητών που βρίσκονται αποσυρμένοι με ανεσταλμένη συμπεριφορά, εντός τάξης.

Επιπλέον, ο Randolph (2007) σε μια μεταανάλυση 18 ερευνών, χρησιμοποιώντας την παραδοσιακή μέθοδο σηκώματος του χεριού ως κατάσταση ελέγχου και σύγκρισης σε σχέση με τις κάρτες απόκρισης, διαπίστωσε ότι οι τελευταίες έχουν στατιστικά σημαντικά, αυξημένα αποτελέσματα στην σχολική επίτευξη και ταυτόχρονη μείωση των συμπεριφορών των μαθητών που διακόπτουν το μάθημα.

Η σύγχρονη διδακτική ορίζει δύο ή τρεις τύπους καρτών απόκρισης (βλ. Heward, 2013):

α) *Έτοιμες, τυπωμένες από πριν κάρτες.* Οι μαθητές ανάλογα με την ερώτηση του δάσκαλου τους, επιλέγουν μια κάρτα ανάμεσα σε άλλες που ήδη έχουν. Μπορεί να είναι από πριν γραμμένες, καλύτερα τυπωμένες και πλαστικοποιημένες ώστε να διατηρούνται σε καλή κατάσταση. Έτσι μπορεί οι κάρτες να αναγράφουν ναι/όχι, σωστό/λάθος, συμφωνώ/διαφωνώ, αλλά και περισσότερο εμπλουτισμένου ρεπερτορίου. Τέτοιες είναι οι κάρτες που απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών Α/Β/Γ/Δ όπως για παράδειγμα: -Ο Λεωνίδας ήταν: Α. στρατηγός των Λακεδαιμονίων, Β. στρατηγός όλων των Ελλήνων, Γ. στρατηγός των Περσών, Δ. κανένα από όλα αυτά. Ποια είναι η άποψή σας; Σηκώστε κάρτα. Επιπλέον, κάρτες με μαθηματικά σύμβολα (+ - x:) –Ποια πράξη πρέπει να κάνουμε, σηκώστε κάρτα. –Πόσο κάνει  $2+3$ ; Σηκώστε κάρτα.

Η συγκεκριμένες κάρτες έχουν το βασικό περιορισμό, ότι λόγω του πλήθους τους, αδυνατούν να καλύψουν πολλές θεματικές. Επιπλέον απαιτούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές καλή οργάνωση των καρτών για παράδειγμα σε φακέλους, με μεταλλικούς κρίκους, με τακτοποίηση σε αλφαβητική σειρά. Πολλά από αυτά τα μειονεκτήματα περιορίζονται με την κάτωθι.

β) *Επαναχρησιμοποιούμενη κάρτα.* Καλά πλαστικοποιημένη, σκληρή κάρτα ή ελαφρύς πίνακας μεγέθους έως χαρτιού Α4, όπου πάνω του μπορεί ο μαθητής να γράψει την σύντομη απάντησή του με μαρκαδόρο, να την σβήσει και να την επαναχρησιμοποιήσει. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές της Β΄ τάξης δημοτικού να κάνουν στην κάρτα, κάθετα, την πρόσθεση  $37+14$ .

γ) *Απλή σελίδα.* Όπου ο μαθητής, με προτροπή του εκπαιδευτικού, γράφει με μεγάλα γράμματα την απάντησή του και την επιδεικνύει στην ομάδα. Όμως, δεν θεωρείται δόκιμη μέθοδος λόγω της απρόσφορης χρήσης χαρτιού και η βιβλιογραφία την αποφεύγει προτιμώντας τις δύο προηγούμενες.

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της απάντησης ενδέχεται να κοιτάζουν δίπλα τους αναζητώντας τη σωστή. Το συγκεκριμένο, δεν σηματοδοτείται αρνητικά “ως κλέψιμο”, αφού, με αυτό τον τρόπο θα μάθει και θα γράψει τη σωστή απάντηση και ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός θα έχει μια καλή εικόνα της σχεσιοδυναμικής της ομάδας, ποιος μαθητής μοιράζεται, ποιος ανέχεται, ποιος βοηθά ποιόν.

Η συγκεκριμένη στρατηγική αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών με άμεση δυνατότητα του εκπαιδευτικού, αξιολόγησης του γνωστικού εγχειρήματος (Simmons & Smith, 2015). Ταυτόχρονα, η απουσία εξαίρεσης εμπλέκει ενεργά μαθητές που βρίσκονταν μέχρι τότε στο περιθώριο της διδακτικής διαδικασίας με αναστολή συμπεριφοράς, ντροπαλότητα και απομόνωση.

Οι “**κάρτες εξόδου**” (exit cards) είναι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις στο τέλος μιας διδακτικής δραστηριότητας, ενός μαθήματος, αλλά ακόμη και μίας ημέρας. Μπορούν δε, να χρησιμοποιηθούν σε κάθε τάξη και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Στην ολοκλήρωση μιας διδακτικής δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός δίνει εντολή για μια κάρτα εξόδου που οι μαθητές θα επιστρέψουν με το όνομά τους συμπληρωμένο. Οι κάρτες εξόδου σηματοδοτούν το τέλος, την ολοκλήρωση της διαδικασίας, αποδεικνύουν την σχολική τους επίτευξη και για αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα αγαπητές από τους μαθητές.

Οι ερωτήσεις των καρτών εξόδου είναι ανάγκη να απαιτούν σύντομες απαντήσεις, που διαρκούν περίπου από 1’ με 2’ έως 10’ με 15’ λεπτά. Ο χρόνος εξαρτάται από την επιθυμία του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες της τάξης, με προσπάθεια να απαιτούν το minimum χρόνου. Έχουν δε τη δυνατότητα διαφοροποίησης από ομάδα σε ομάδα μαθητών και από μαθητή σε μαθητή.

Αφορούν δύο κατηγορίες ασκήσεων:

α) *Ανοιχτού, γενικού τύπου ερωτήσεις.* Όπως για παράδειγμα: *Γράψτε ο καθένας, ένα πράγμα που μάθατε σήμερα. Γράψε κάτι που δεν καταλαβαίνεις ακόμη...*

β) *Ερωτήσεις περιεχομένου.* Αφορούν αποκλειστικά το γνωστικό αντικείμενο, του οποίου έγινε διαπραγμάτευση προηγουμένως. Όπως για παράδειγμα: *Βάλε στη σειρά από το μικρότερο στο μεγαλύτερο: 0,2/ 2,0/ 1,2 ή Τι επιπτώσεις έχει το φαινόμενο αύξησης των υδάτων στους ωκεανούς; ή Βάλε σε μπλε κύκλο τους αρχηγούς των Ελλήνων και σε κόκκινο των Περσών: Ξέρξης Θεμιστοκλής Λεωνίδας Μαρδόνιος.*

Οι κάρτες εξόδου αποτυπώνουν με άριστο τρόπο την επίτευξη των μαθητών και ως εκ τούτου αποτελούν τμήμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις κάρτες εξόδου γνωρίζει πλέον τις γνωστικές παρεξηγήσεις των μαθητών του, τα γνωστικά τους κενά, και τα ελλείμματα κατανόησης για το σύνολο της ομάδας, αλλά κυρίως για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, χωρίς εξαίρεση των μαθητών που βρίσκονται αποσυρμένοι με ανεσταλμένη συμπεριφορά, εντός τάξης. Έτσι, μέσα από την πληροφόρηση και καθοδήγηση που του προσφέρουν οι κάρτες εξόδου ως κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης, θα μπορέσει με τη σειρά του να καθοδηγήσει με ασφάλεια το σύνολο της ομάδας της τάξης του (Tomlinson, 2007: 57).

### **Εν κατακλείδι**

Οι συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές της εν χορώ απάντησης (choral responding) των καρτών απόκρισης (response cards) και των καρτών εξόδου (exit cards) έχουν τη δυνατότητα να διαρρήξουν την απομόνωση, να δώσουν βήμα, να φέρουν στο προσκήνιο, μαθητές που βρίσκονται στο περιθώριο της καθημερινής διδακτικής πράξης, μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση.

Οι περιγραφόμενες στρατηγικές δίνουν τη δυνατότητα και σε εσωστρεφείς μαθητές που δυσκολεύονται να εκτεθούν με τις απαντήσεις τους μπροστά στην ομάδα, να συμμετέχουν πλέον με λιγότερους ενδοιασμούς. Με αυτό τον τρόπο, μοντελοποιείται η απόκριση στη διδακτική ενέργεια. Υποδεικνύεται στα παιδιά, με ποιο τρόπο, πως μπορούν να συμμετέχουν, ωθώντας τα έτσι να συμμετέχουν σταδιακά, προστατευμένα αρχικά από τους άλλους συμμαθητές τους και χωρίς τις επιπτώσεις της αποτυχίας (“*ωχ πάλι λάθος τα είπα*”). Μαθαίνουν έτσι, μέσα από τη θετική ενίσχυση που εισπράττουν αρχικά μέσα από τη συμμετοχή τους στη ομάδα, να παίρνουν σιγά-σιγά προσωπικές πρωτοβουλίες, να απαντούν στη συνέχεια ατομικά σε ερωτήσεις, να λένε με θάρρος την άποψη τους, ζητήματα που όλα, είναι κρίσιμα για την αρμονική ανάπτυξη των παιδιών, αυριανών ενήλικων και δημοκρατικών πολιτών.

Ταυτόχρονα, αποτελούν κοινές στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, συνδέοντας τες άρρηκτα. Μοιάζει, τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο θεωριών να είναι ιδιαίτερα αυξημένα, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση μέρος, υποσύνολο της υπερκείμενης φιλοσοφίας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία η διαμορφωτική αξιολόγηση και οι περιγραφόμενες στρατηγικές, εν χορώ απάντηση, κάρτες απόκρισης και κάρτες εξόδου, προσφέρουν μη διαχωριστική, ισότιμη εκπαίδευση, σε τάξεις με μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση και ταυτόχρονα προάγουν χωρίς εκπτώσεις την υψηλή ποιότητα της διδασκαλίας για το σύνολο της ομάδας.

### **Βιβλιογραφία**

- Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static picture prompting and video prompting simulation strategies using group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 89-99.
- Hersen, M., Rosqvist, J., Gross, A. M., Drabman, R. S., Sugai G., & Horner, R. (2005). *Encyclopedia of Behavior Modification and Cognitive Behavior Therapy*. California: Sage Publications, Inc.
- Heward, W., (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10h ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hirshfeld, D.R., Biederman, J. & Rosenbaum, J. F. (2004). Behavioral Inhibition. In T. L. Morris & J. S. March (Ed.) *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. N.Y., London: The Guilford Press.
- Piaget, J. (1937/1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Randolph, J.J. (2007). Meta-analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 113-128.
- Simmons, K., & Smith, L. (2015). Using Response Cards to Increase Student Participation in an Inclusive Classroom. *International Journal for Innovation Education and Research* 3-2, 49-61.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.



- Tomlinson, C. (2007). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2004). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145.
- Tomlinson, C.A. (2000). Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest*. 65(5) 25-31.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (επιμ. 2018). *Αξιολογώ και Μαθαίνω: Πρακτικός Οδηγός για την Εφαρμογή της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή στην Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μέλλον, Ρ. (2010). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μουταβελής, Α. (2010). Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις. Στο Εμ. Α. Κολιάδης (Επιμ.) *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μουταβελής, Α. (2017). Εφαρμογή των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στη σχολική τάξη. Στο Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.) *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Φελούκα, Β. (2010). Το κοινωνικά απομονωμένο παιδί – Κοινωνική απόσυρση. Στο Εμ. Α. Κολιάδης (Επιμ.) *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.