



ΠΡΑΞΗ:
«ΜΟ.ΔΙ.Π» (Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας»
Κωδικός MIS 299516

ΥΠΟΕΡΓΟ:
«ΜΟΔΙΠ του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (Β' Φάση)» και α/α «02»

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
«Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.) 2007-2013
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΛΕΩΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 2:
«Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ:
«Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης-ΜΟΔΙΠ»»


Η Πράξη συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και από εθνικούς πόρους, μέσω του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (Π.Δ.Ε.) του Υπ.Ε.Π.Θ

Παραδοτέο
Ενέργεια 5: Εκπαίδευση προσωπικού στη χρήση του συστήματος διαχείρισης ποιότητας
Ανάλυση αποτελεσμάτων αναπληροφόρησης εκπαιδευομένων



Για την εκπόνηση του παραδοτέου απασχολήθηκαν τα κάτωθι μέλη της ομάδας έργου : Φίλιππος Παπαδόπουλος

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2014

	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i></p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
<p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	<p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	
<p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>		

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ

Α) Αποτελεσματική διδασκαλία στην αίθουσα

Ο στόχος της διδασκαλίας είναι απλός: είναι να καταστήσει δυνατή τη μάθηση από την πλευρά των φοιτητών. (Ramsden 2003, σ. 7)

1. Εισαγωγή

Για ποιο λόγο χρειάζεται να βρίσκεται ο καθηγητής με τους φοιτητές σε μια αίθουσα; Κάποιοι καθηγητές απλά επιθυμούν να καλύψουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι ο χρόνος επαφής με τους φοιτητές είναι τόσο λίγος και πολύτιμος που δεν αξίζει να τον αφιερώσουν σε πράγματα που οι φοιτητές μπορούν να διαβάσουν ανεξάρτητα, υπάρχουν άλλωστε τόσες διαθέσιμες πηγές πληροφοριών σήμερα. Η άποψη που υπηρετείται στο κείμενο αυτό είναι ότι μέσα στην αίθουσα καλό θα ήταν να ελαχιστοποιήσουμε κατά το δυνατόν το χρόνο που εμείς μιλάμε στους φοιτητές και να τους δώσουμε την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι ο τρόπος που διδάσκουμε επηρεάζεται από το τι περιμένουμε από τους φοιτητές μας. Ανάμεσα στους καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν τρεις γενικές παραδοχές για το τι πρέπει να μπορεί να κάνει ένας «καλός» φοιτητής:

- Να είναι γνώστης του αντικειμένου του. Οι καθηγητές που το πιστεύουν αυτό πιθανότατα θα αφιερώσουν το χρόνο τους στην αίθουσα στην κάλυψη ύλης που μετά ο φοιτητής θα πρέπει να διαβάσει μόνος του.
- Να καταλαβαίνει την πληροφόρηση που του δίνεται και να την εφαρμόζει επιλεκτικά και αποτελεσματικά. Οι καθηγητές που το πιστεύουν αυτό συχνά δίνουν υλικό προμελέτης και αφιερώνουν χρόνο στην αίθουσα στην κριτική ανάλυση της πληροφορίας και στη εφαρμογή της σε συγκεκριμένες περιπτωσιολογικές μελέτες.
- Να αναπτύσσει δεισδυτική ματιά και βαθύτερη κατανόηση. Οι καθηγητές που το πιστεύουν αυτό θα προκαλέσουν τους φοιτητές στην αίθουσα να εξετάσουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, αναλύοντας αλληλοσυγκρουόμενες πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.

Σκέψεις:

- Ποιές είναι οι δικές σας απόψεις για το ρόλο του καθηγητή;

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης		

- Τι περιμένετε από τους φοιτητές σας μέσα στην αίθουσα;

2. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος

Η διδασκαλία είναι σημαντικό μέρος του κύκλου μάθησης των φοιτητών. Ο καθηγητής καλείται να συνεισφέρει στην επιτυχία της διδασκαλίας μέσα από:



- την οργάνωση του περιεχομένου με λογικό τρόπο,
- με την επιλογή ερωτήσεων που προκαλούν τον φοιτητή να σκέφτεται κριτικά,
- την καθοδήγηση του φοιτητή προς εναλλακτικές πηγές πληροφοριών,
- την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης του φοιτητή,
- την σωστή αναπληροφόρηση,
- τη ανάπτυξη αμφίδρομων σχέσεων ενδιαίσθησης

Η άριστη γνώση του αντικειμένου του είναι απαραίτητος αλλά όχι ικανός παράγοντας για να γίνει ένας καθηγητής άριστος δάσκαλος. Όλες οι εμπειρικές μελέτες συμφωνούν ότι οι άριστοι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν την διδασκαλία σαν εξίσου απαιτητική διαδικασία με την έρευνα. Δημιουργούν για τους φοιτητές τους ένα περιβάλλον κριτικής σκέψης που τους επιτρέπει να μάθουν φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με ενδιαφέροντα προβλήματα και αυθεντικά καθήκοντα. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες οι φοιτητές καλούνται να επανεξετάζουν συνεχώς τις απόψεις και την γενική οπτική τους. Από την πλευρά τους, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι εμπιστεύονται τους φοιτητές τους, πιστεύουν ότι πραγματικά θέλουν να μάθουν, αλλά συγχρόνως ασκούν αυτοκριτική, αξιολογώντας και βελτιώνοντας τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι τα παραπάνω περιγράφουν το ιδεατό, που ο κάθε καθηγητής θα συμφωνούσε ότι αποτελεί και δικό του στόχο. Στις επόμενες παραγράφους, θα εξετάσουμε πως μπορεί αυτό το ιδεατό να μετατραπεί σε πράξη μέσα από την επιλογή του περιεχομένου και τη αξιοποίηση μιας πλειάδας εργαλείων και μεθόδων διδασκαλίας.

2.1. Η επιλογή περιεχομένου

Η σωστή επιλογή περιεχομένου λαμβάνει υπόψη τι έχουν διδαχθεί οι φοιτητές μέχρι στιγμής και τι θα διδαχθούν σε άλλα/ επόμενα μαθήματα. Με την έννοια αυτή, η σωστή επιλογή προϋποθέτει ότι ο καθηγητή έχει τοποθετήσει το μάθημά του μέσα στο πλαίσιο του συνολικού προγράμματος σπουδών. Το τυπικό πρόγραμμα, με τους τίτλους των μαθημάτων, τους μαθησιακούς στόχους και το περιεχόμενο είναι μια καλή πηγή πληροφόρησης, αλλά

	<p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i></p> <p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	
<p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	<p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	<p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>

δεν είναι αρκετό.




Για να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα του τι θα συναντήσουν οι φοιτητές του στα υπόλοιπα μαθήματα, ο καθηγητής θα πρέπει να συνομιλήσει με τους συναδέλφους του, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα. Σκοπός τέτοιων συζητήσεων είναι η αποφυγή κατά το δυνατό επικαλύψεων, η αξιοποίηση προηγούμενης γνώσης, η βελτιστοποίηση της συνεισφοράς του κάθε μαθήματος στη γνωστική πλατφόρμα που απαιτείται για να προχωρήσουν οι φοιτητές στο επόμενο επίπεδο. Επιπρόσθετα, τέτοιες συζητήσεις βοηθούν την ένταξη νέας, επικαιροποιημένης γνώσης στη διδασκαλία του προγράμματος στα χρονικά διαστήματα ανάμεσα στις τροποποιήσεις του (γενικά θεωρείται καλή πρακτική το πρόγραμμα σπουδών να υφίσταται επιμέρους τροποποιήσεις κάθε τρία χρόνια και να επαναξιολογείται συνολικά κάθε πέντε).

Οι Συνελεύσεις Τμήματος είναι ένα πρόσφορο όχημα για τέτοιες συζητήσεις. Αν μάλιστα κρατηθούν πρακτικά, τέτοιες συζητήσεις αποτελούν αποδεικτικό στοιχείο ότι το Τμήμα διαχειρίζεται ενεργά την ποιότητα σπουδών και εκτιμώνται ιδιαίτερα από τους εξωτερικούς αξιολογητές.

Έχοντας αποφασίσει ο καθηγητής τι πρέπει να διδάξει στο μάθημα, καλείται να σχεδιάσει τι θα διδάξει σε κάθε διάλεξη, ή εργαστήριο. Το κεντρικό ερώτημα εδώ είναι «τι πρέπει» να μάθουν οι φοιτητές, σε αντιδιαστολή με το τι «θα ήταν καλό» να μάθουν. Ο συνηθισμένος πειρασμός για τον καθηγητή είναι να υπερφορτώσει το μάθημα με περιεχόμενο, βομβαρδίζοντας τους φοιτητές με πληροφορίες που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν στο περιορισμένο χρόνο των δεκατριών εβδομάδων που διαρκεί ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο.

Το «τι πρέπει» να μάθει πρέπει να γίνει ξεκάθαρο στο φοιτητή μέσα από τη διδασκαλία στην αίθουσα, τις πηγές πληροφοριών που του προτείνονται, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τέλος την εξέταση. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η διδασκαλία περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα. Ο καθηγητής μπορεί να αξιοποιήσει την δημιουργικότητα του για να εισάγει επιπλέον πλευρές του θέματος, να δείξει πως αυτές συνδέονται με τα βασικά και να εμπνεύσει τους φοιτητές που ενδιαφέρονται να ασχοληθούν σε περισσότερο βάθος.

Σε κάποιες περιπτώσεις, η επιλογή του περιεχομένου μπορεί να βασιστεί στην επαγγελματική καριέρα που θα ακολουθήσουν οι φοιτητές του μαθήματος. Σίγουρα είναι πιο δόκιμο να αντιμετωπίζουμε τους φοιτητές σαν υποψήφιους διεθνολόγους με συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες για παράδειγμα. Κάτι τέτοιο όμως γίνεται πιο δύσκολο στο σημερινό αβέβαιο και δυναμικό περιβάλλον.

 Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης	 ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
--	---	--

2.2. Η οργάνωση του περιεχομένου.

Μια παλιά απλή συμβουλή είναι ίσως δόκιμη ακόμη και σήμερα: «Πες τους τι θα κάνεις - Κάνε το - Πες τους τι έκανες». Με άλλα λόγια, μια καλή δομή για το μάθημα είναι:

- Εισαγωγή που παρουσιάζονται τα βασικά σημεία της διάλεξης,
- Ανάλυση των βασικών σημείων με παραδείγματα και δραστηριότητες
- Περίληψη των βασικών σημείων της διάλεξης και πρόταση για περαιτέρω μελέτη.

Σε κάθε περίπτωση, καλό είναι τα παραπάνω βασικά σημεία να μην είναι περισσότερα από τρία με πέντε. Αυτή η τακτική μπορεί να φαίνεται εξαιρετικά δομημένη και περιοριστική, αλλά διαδοχικές εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι οι φοιτητές την εκτιμούν. Ας μην ξεχνάμε ότι σε κάθε διάλεξη παρουσιάζουμε στο ακροατήριο νέα, άγνωστα για αυτούς πράγματα που χρειάζονται βοήθεια και χρόνο για να εξοικειωθούν μαζί τους, να τα ταξινομήσουν και μετά να τα κατανοήσουν.

Σκέψεις:




- Πόσα ήταν τα βασικά σημεία της τελευταίας σου διάλεξης;
- Συνέδεσες αυτά τα βασικά σημεία με προηγούμενες γνώσεις;
- Ανέδειξες τις πρακτικές συνέπειες των νέων σημείων που παρουσίασες;
- Η ορολογία που χρησιμοποίησες έγινε κατανοητή από τους φοιτητές;
- Έδωσες την ευκαιρία στους φοιτητές να εμπλακούν ενεργά μέσα από ερωτήσεις και δραστηριότητες;

2.3 Παιδαγωγικές απόψεις

Το κλασικό διδακτικό μοντέλο απαιτεί από τον καθηγητή να λειτουργεί σαν «αυθεντία στο πόντιουμ». Η άποψη αυτή έχει δεχτεί επίθεση εδώ και τριάντα χρόνια από τη σχολή σκέψης που θέλει τη θέση του καθηγητή να είναι αυτή του «συντονιστή στην άκρη», με τους φοιτητές να αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία μέσα από ομαδικές συζητήσεις. Την πρακτική αυτή ακολουθούν και σήμερα πανεπιστήμια στη Σκανδιναβία. Η εκτενής εμπειρική έρευνα του Scott (2005) δείχνει να υποστηρίζει τη άποψη του McWilliam (2008) ότι ο καθηγητής πρέπει να κρατά τη θέση του «στη μέση», να είναι τόσο η αυθεντία όσο και ο συντονιστής. Μια «αυθεντία» που καθοδηγεί τους φοιτητές σε δραστηριότητες μέσα στην αίθουσα και τους εμπυκώνει στην μαθησιακή τους προσπάθεια (ατομική και συλλογική) έξω απ' αυτή.

Πως μπορεί να γίνει αυτό; Οι καλύτερες διαλέξεις εξελίσσονται σχεδόν πάντα μέσα από τέσσερα κοινά χαρακτηριστικά στάδια:

- Ξεκινάμε με ένα ερώτημα, μερικές φορές το ερώτημα βρίσκεται μέσα σε μια ιστορία.

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης		

- Συνεχίζουν με μια προσπάθεια να καταλάβουν οι φοιτητές τη σημασία της ερώτησης, συνδέοντας την με ευρύτερα ερωτήματα, παρουσιάζοντάς την με εναλλακτικούς, συχνά προκλητικούς, τρόπους, αναδεικνύοντας τις επιπτώσεις της.
- Ενθαρρύνουν τους φοιτητές να απαντήσουν την ερώτηση, υποδεικνύοντας τρόπους σκέψης και προσφέροντας πληροφορίες.
- Κλείνουν με ένα συμπέρασμα.

Κάποιες φορές, οι καλύτεροι δάσκαλοι αποφεύγουν να προτείνουν το δικό τους συμπέρασμα. Οι μέτριοι δάσκαλοι κάνουν σχεδόν πάντα το αντίθετο, δίνουν στους φοιτητές το «ορθόδοξο» συμπέρασμα σε ένα ερώτημα που δεν ρωτήθηκε ποτέ.



2.4 Διδασκαλία σε μικρές ομάδες (tutorials/ workshops)

Η επιτυχημένη οργάνωση διδασκαλίας σε μικρές ομάδες παρουσιάζει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα απ' ό,τι η διάλεξη. Το πρόβλημα εδώ είναι διπλό. Από τη μία πλευρά, πως να διασφαλίσει ο καθηγητής την εμπλοκή και τη θετική συνεισφορά φοιτητών με διαφορετικό επίπεδο γνώσης και πολλές φορές πρόθεση μάθησης. Από την άλλη, πως να αποφευχθεί να χάνεται χρόνος σε συναντήσεις που οι φοιτητές ξεκινούν από μηδενική γνωστική βάση. Για να αντιμετωπιστούν και τα δύο προβλήματα, ο καθηγητής πρέπει να σχεδιάσει όχι μόνο τις συναντήσεις αλλά και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται ανάμεσα στις συναντήσεις.

Μια μέθοδος που βοηθάει σ' αυτό είναι το λεγόμενο πάζλ .Η μέθοδος αυτή οργανώνεται ως εξής:

- Αναθέτουμε σε κάθε φοιτητή να ενημερωθεί για ένα υπο-θέμα και του ζητάμε να κάνει μια περίληψη των βασικών ιδεών.
- οργανώνουμε ομάδες φοιτητών που ασχολούνται με το ίδιο υπο-θέμα και τους ζητάμε να αλληλοσυμπληρώσουν τις γνώσεις τους και να τις ενοποιήσουν σε ένα κείμενο.
- Ανασυντάσσουμε τις ομάδες φροντίζοντας να υπάρχει σε κάθε ένας φοιτητής που ασχολήθηκε με ένα επιμέρους υπο-θέμα. Ζητάμε από τους φοιτητές να αλληλοενημερωθούν, να συζητήσουν και να καταλήξουν σε μια συνολική άποψη για το όλο θέμα.
- Καλούμε όλες τις ομάδες σε μια αίθουσα να ανταλλάξουν απόψεις υπό την καθοδήγησή μας.

Ένα συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται στις μεθόδους συλλογικής μάθησης είναι κάποιοι φοιτητές να μην εκτελούν τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί και έτσι να υποβαθμίζουν

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	--

την συνολική προσπάθεια. Μια λύση είναι σε μαθήματα που αξιολογούνται με εξετάσεις, οι ερωτήσεις να ανακοινώνονται στους φοιτητές από την αρχή και να υποδεικνύεται πως σχετίζονται οι ερωτήσεις με τα επιμέρους θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν οι ομάδες. Μια τέτοια λύση μπορεί να φαίνεται αντίθετη με τη συνήθη λογική των εξετάσεων, αλλά ας μην ξεχνάμε ότι οι λεγόμενες εξετάσεις με ανοιχτά βιβλία (open book examinations) χρησιμοποιούνται εδώ και δεκαετίες σε πολλά αντικείμενα, όπως η αρχιτεκτονική.

B) Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών και μαθημάτων

1. Εισαγωγή

Έχει ειπωθεί ότι πολλά προγράμματα σπουδών «κατασκευάζονται» με βάση την εμπειρία και την πρακτική προηγούμενων ετών χωρίς να σχεδιάζονται στη βάση ρητών αρχών και κριτηρίων. Οι στόχοι ενός προγράμματος σπουδών απορρέουν από τα Πλαίσια Γνωστικών Αντικειμένων που αναφέρουν ποιές είναι οι γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν οι απόφοιτοι του κάθε προγράμματος. Στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας έχουν προταθεί τέτοια Πλαίσια για κάθε Τμήμα μέσα από το παρόν έργο ΜΟΔΙΠ (παραδοτέο Π.2.1.1.).

Οι παραπάνω στόχοι καθορίζονται από τις διεθνείς εξελίξεις την γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο και τις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας, αποτελούν δε το σημείο από το οποίο με αντίστροφο σχεδιασμό (backwards design) καθορίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα των επιμέρους μαθημάτων.

2. Τα βασικά στοιχεία ενός μαθήματος

Τα περισσότερα μαθήματα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους, αποτελούνται από επτά συστατικά στοιχεία:

- Μαθησιακά αποτελέσματα (οι εκπαιδευτικοί στόχοι τους).
- Διδακτικές δραστηριότητες που εκτελούν οι καθηγητές
- Μαθησιακές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι φοιτητές
- Μαθησιακοί πόροι (χρόνος, διδακτικό προσωπικό, χώροι, τεχνολογία κλπ)
- Δραστηριότητες παραπληροφόρησης με βάση τις οποίες οι καθηγητές ενημερώνουν τους φοιτητές για την πρόοδό τους (formative assessment).
- Δραστηριότητες και εργαλεία αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών (summative assessment)
- Στάνταρ αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών.

Τα παραπάνω συστατικά στοιχεία είναι λίγο πολύ εκ των ουκ άνευ, ακόμη και αν δεν το κάνουμε συνειδητά ή ρητά, τα χρησιμοποιούμε όταν σχεδιάζουμε ένα μάθημα. Εκείνο που καθορίζει την αποτελεσματικότητα του μαθήματος είναι το περιεχόμενο που δίνουμε στο καθένα, ο συνδυασμός και η εξισορρόπησή τους.

Για να σχεδιάσουμε ένα μάθημα έτσι ώστε να βοηθά την σε βάθος μάθηση, χρειάζεται να απαντήσουμε τις παρακάτω δέκα ερωτήσεις (με τη σειρά που παρουσιάζονται εδώ).

- I. Ποιός είναι ο στόχος του μαθήματος;
- II. Πως δένει το μάθημα στο συνολικό πρόγραμμα;
- III. Για ποιούς σχεδιάζεται αυτό το μάθημα;
- IV. Όταν ολοκληρωθεί το μάθημα, τι ακριβώς θα έχουν μάθει και τι θα μπορούν να κάνουν οι φοιτητές;
- V. Ποιό πρέπει να είναι το απαιτούμενο επίπεδο του μαθήματος;
- VI. Πως θα εξετάζεται το μάθημα;
- VII. Πως θα υποκινήσουμε τους φοιτητές να μάθουν σε βάθος;
- VIII. Ποιές μαθησιακές δραστηριότητες περιμένουμε από τους φοιτητές;
- IX. Ποιές διδακτικές δραστηριότητες πρέπει να αναλάβει ο καθηγητής;

Ας δούμε τώρα την κάθε μια από τις ερωτήσεις ξεχωριστά.

- **Ποιός είναι ο στόχος του μαθήματος;**

Συνήθως ένα μάθημα υπηρετεί περισσότερους από ένα στόχους, καλό είναι όμως να ξεκαθαρίσουμε στο μυαλό μας μια ιεραρχία για το συγκεκριμένο μάθημα. Οι στόχοι μπορεί να αφορούν:

- Γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο
- Γενικές ικανότητες που πρέπει να έχει ένας απόφοιτος του προγράμματος
- Γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με την επαγγελματική καριέρα του απόφοιτου
- Βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες
- Προσωπική ανάπτυξη του φοιτητή κλπ

- **Πως δένει το μάθημα στο συνολικό πρόγραμμα;**

Σε ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα, θα πρέπει να ξέρουμε αν το συγκεκριμένο μάθημα συμμετέχει σε ρόλο:

- **Βάσης**, που επιτρέπει στους φοιτητές να αποκτήσουν τις γνώσεις που χρειάζονται για να φτάσουν «στη γραμμή εκκίνησης» του προγράμματος. Όλοι για παράδειγμα δεχόμαστε ότι το λύκειο δεν ετοιμάζει σωστά τους μαθητές για το πανεπιστήμιο, ποιά μαθήματα του 1^{ου} έτους καλύπτουν το κενό;

- **Κορμού**, που προσφέρει τις γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με τους στόχους του προγράμματος.
- **Κορυφής**, που επιτρέπει τους φοιτητές να συνδυάσουν και εφαρμόσουν τις γνώσεις που προφέρουν τα μαθήματα κορμού. Τα μαθήματα αυτά λειτουργούν και σαν γέφυρες με τα μεταπτυχιακά προγράμματα.
- **Εμβάθυνσης ή διεύρυνσης**. τα μαθήματα αυτά είναι συνήθως επιλογής. Τα μαθήματα διεύρυνσης είναι συχνά δι-επιστημονικά και επιτρέπουν στους φοιτητές να αντιληφθούν την «μεγάλη εικόνα».

- **Για ποιούς σχεδιάζεται αυτό το μάθημα;**

Για να πετύχει το μάθημα στους τους στόχους του, θα πρέπει ο καθηγητής να γνωρίζει σε γενικές γραμμές τις ικανότητες (και τα ενδιαφέροντα) του φοιτητικού πληθυσμού, έτσι ώστε είτε να προσαρμόσει τις απαιτήσεις σ' αυτές. ή να προσφέρει στους φοιτητές την πρόσθετη βοήθεια που χρειάζονται. Πληροφορίες μπορεί να είναι χρήσιμες στο ερώτημα αυτό περιλαμβάνουν την βαθμολογία των επιτυχόντων, το ποσοστό επιτυχόντων που είχαν το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και το συγκεκριμένο πρόγραμμα σαν πρώτη επιλογή και ούτω καθεξής. (Δείτε σχετικά παραδοτέα Π2.1.3 και Π4.1.4)

- **Όταν ολοκληρωθεί το μάθημα, τι ακριβώς θα έχουν μάθει και τι θα μπορούν να κάνουν οι φοιτητές;**

Τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος πρέπει να είναι εκφρασμένα με ξεκάθαρο τρόπο και να είναι παρατηρήσιμα. Έτσι για παράδειγμα, η έκφραση «ο φοιτητής θα κατανοεί» είναι λιγότερο ξεκάθαρη από τις εκφράσεις «θα εντοπίζει, αναλύει, συγκρίνει» κλπ. Συγχρόνως, ο τρόπος έκφρασης θα πρέπει να δίνει στον καθηγητή μια σχετική ευελιξία στη διδασκαλία και εξέταση του μαθήματος.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα πρέπει να εκφράζουν δέσμευση και όχι φιλοδοξία. Συχνά παρουσιάζεται το φαινόμενο μαθήματα διάρκειας δεκατριών εβδομάδων να έχουν περισσότερα από επτά αποτελέσματα. Σαν γενικός κανόνας, καλό είναι ένα μάθημα με 5 ECTS (που απαιτεί περίπου 80 με 100 συνολικές ώρες διδασκαλίας και ατομικής μελέτης του φοιτητή) να έχει 4 με 5 μαθησιακά αποτελέσματα.

- **Ποιό πρέπει να είναι το απαιτούμενο επίπεδο του μαθήματος;**

Εκτός από το τι πρέπει να μάθουν οι φοιτητές, ο καθηγητής καλείται να αποφασίσει και «πόσο καλά» πρέπει να το μάθουν. Είναι γενικά αποδεκτό ότι φιλόδοξες - αλλά και εφικτές - επιδιώξεις υποκινούν καλύτερα τους φοιτητές. Ακόμη, σαν κανόνας, ένα απαιτούμενο επίπεδο που στηρίζεται συλλογικά γίνεται πιο εύκολα αποδεκτό απ' ότι ένα που έχει τεθεί ατομικά από τον καθηγητή.

Όπου είναι δυνατόν, καλό είναι το επίπεδο σπουδών να συνάδει με τις απαιτήσεις Ευρωπαϊκών ή διεθνών επαγγελματικών οργανώσεων και επιμελητηρίων στις οποίες θα συμμετάσχουν οι απόφοιτοι ενός προγράμματος. Αλλά και οι ακαδημαϊκές συλλογικότητες θέτουν στάνταρ γνώσεων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν. σε κάθε περίπτωση, καλό είναι η απόφαση για το απαιτούμενο επίπεδο να βασίζεται σε εξωστρεφή κριτήρια.

- **Πως θα εξετάζεται το μάθημα;**

Το θέμα αυτό το εξετάσαμε διεξοδικά στην προηγούμενη αναφορά μας. εδώ απλά θα επαναλάβουμε ότι ο τρόπος εξέτασης πρέπει να συνάδει με τα μαθησιακά αποτελέσματα και να υποκινεί το φοιτητή να μαθαίνει σε βάθος.

- **Πως θα υποκινήσουμε τους φοιτητές να μάθουν σε βάθος;**

Το θέμα της υποκίνησης των φοιτητών έχει γίνει αντικείμενο πολλών μελετών, οι προτάσεις των ερευνητών μπορούν να συμπυκνωθούν στις παρακάτω στρατηγικές:

- Δείξε στους φοιτητές ότι περιμένεις υψηλές επιδόσεις,
- Βοήθησέ τους να αποκτήσουν πραγματική εικόνα των επιδόσεων τους, και συγχρόνως αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους,
- Επέλεξε μαθησιακές δραστηριότητες που είναι χρήσιμες, απαιτητικές και ενδιαφέρουσες,
- Ενθάρρυνε τους φοιτητές να δουν τα λάθη τους σαν μαθησιακές ευκαιρίες και να προσπαθήσουν περισσότερο,
- Στο βαθμό που είναι δυνατό, δίνε επιλογές στους φοιτητές.

Αν και δεν υπάρχει εξασφάλιση επιτυχίας, η όποια διαχείριση της υποκίνησης θα φέρει καλύτερα αποτελέσματα από την μη-διαχείριση, και ένας συνδυασμός των παραπάνω στρατηγικών θα βελτιώσει τις επιδόσεις ενός τουλάχιστον μέρους των φοιτητών.

- **Ποιες μαθησιακές δραστηριότητες περιμένουμε από τους φοιτητές;**

Όλοι συμφωνούμε για τα μειονεκτήματα της αποστήθισης, πως όμως βοηθάμε τους φοιτητές να διαβάσουμε με κριτική διάθεση;. Είναι δεδομένο ότι το διάβασμα, ατομικό ή ομαδικό, γίνεται εκτός αίθουσας · ο καθηγητής πρέπει λοιπόν να κατασκευάσει για τους φοιτητές μια «λογική σκαλωσιά» που θα του επιτρέψει να συνδέσει θέματα μεταξύ τους και να φτάσει σε ανώτερα επίπεδα γνώσης και κατανόησης. Η σκαλωσιά αυτή θα μπορούσε να αποτελείται από μικρές περιπτωσιολογικές μελέτες που συνδέουν μεταξύ τους θεωρητικά μοντέλα που διδάσκονται σε διαδοχικές διαλέξεις.

Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα μάθημα στην Επιχειρηματικότητα: σε μία διάλεξη

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 <i>πρόγραμμα για την ανάπτυξη</i> ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	---

καλύπτεται η έννοια της δημιουργικής καταστροφής, στη δεύτερη οι συστάδες επιχειρήσεων, και στη τρίτη η έννοια της απορροφητικής ικανότητας γνώσεων και πληροφοριών του οργανισμού.

Με το τέλος της τελευταίας διάλεξης θα μπορούσε ο καθηγητής να δώσει στους φοιτητές μια εμπειρική μελέτη για το πόσο φιλόρεσκες ήταν πολλές Ελληνικές μεταποιητικές επιχειρήσεις σχετικά με την ανταγωνιστικότητά τους πριν την έναρξη της οικονομικής κρίσης του 2009. Στη βάση αυτής της μελέτης θα μπορούσε να τους ζητήσει να εξηγήσουν την τύχη αυτών των επιχειρήσεων χρησιμοποιώντας τις παραπάνω έννοιες και να αφιερώσει χρόνο κατά την επόμενη διάλεξη στη συζήτηση των απαντήσεων.

- **Ποιες διδακτικές δραστηριότητες πρέπει να αναλάβει ο καθηγητής;**

Κατά γενική ομολογία, η αναπληροφόρηση είναι το βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αναπληροφόρηση που είναι ακριβής, κατανοητή, στην ώρα της και θετική.

Ακόμη πιο αποτελεσματική είναι η αναπληροφόρηση όταν συνοδεύεται από συζήτηση, με βάση την οποία ο καθηγητής εντοπίζει τις απορίες των φοιτητών και εστιάζει στην επίλυσή τους.

Παράρτημα

Ενεργητικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Η εναρκτήρια συνάντηση

Η παραδοσιακή εκπαιδευτική τεχνική κατά την εναρκτήρια συνάντηση ενός μαθήματος συνίσταται στο ότι ο καθηγητής ποδηγετεί ουσιαστικά τη διαδικασία και συνήθως ζητάει από τους φοιτητές απλώς ορισμένες τυπικές πληροφορίες. Από την άλλη, είδαμε ότι η ίδια αυτή παραδοσιακή τεχνική μπορεί να βελτιωθεί, αν δοθεί μεγαλύτερη δυνατότητα έκφρασης στους φοιτητές.

Ωστόσο, μια βελτιωμένη τεχνική αυτού του τύπου, όπου η πρωτοβουλία ανήκει κυρίως στον καθηγητή, δεν είναι η μόνη που μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα, ούτε αναγκαστικά η καλύτερη. Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική υπάρχει πλήθος παραδειγμάτων εναλλακτικών ενεργητικών τεχνικών, που μπορούν να εφαρμόζονται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε εναρκτήριας συνάντησης. Αμέσως παρακάτω θα ανατρέξουμε σε αρκετά από αυτά τα παραδείγματα. Όμως, πρώτα σας προτείνουμε μια άσκηση που θα σας επιτρέψει να συμμετάσχετε στην περιήγηση.

Άσκηση 1

Πιθανόν γνωρίζετε - ή μπορείτε να σκεφτείτε - 2-3 ενεργητικές τεχνικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια εναρκτήρια συνάντηση. Αν όχι, θα μπορούσατε να αντλήσετε από την εμπειρία ενός συναδέλφου σας καθηγητή.

προτού συνεχίσετε να διαβάσετε, σημειώστε όσες ενεργητικές τεχνικές σκεφτήκατε.

.....
.....
.....
.....

Τώρα μελετήστε την παρούσα ενότητα. Έτσι, θα μπορέσετε να συγκρίνετε όσα γράψατε και όσα θα αναφερθούν παρακάτω.

1. Τεχνικές που αποσκοπούν στην οικοδόμηση πνεύματος ομάδας και αλληλοεκτίμησης

Ίσως η πιο γνωστή ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική σε εναρκτήριες συναντήσεις είναι οι «συνεντεύξεις», που στόχο έχουν να γίνει η αλληλογνωριμία με τρόπο που, από την πρώτη στιγμή να αναπτύσσεται η ενεργοποίηση και υπευθυνοποίηση των φοιτητών.

1.1 Συνεντεύξεις

Η τεχνική διαρκεί περίπου 35-40 λεπτά και έχει τα εξής στάδια:

1. Οι φοιτητές διαιρούνται σε δυάδες.
2. Ο ένας παίρνει συνέντευξη από τον άλλο (περίπου 5 λεπτά) και μετά αντίστροφα. Τα θέματα της συνέντευξης ορίζονται από τον καθηγητή. Κυρίως είναι τα ακόλουθα:

Όνοματεπώνυμο

Προτιμήσεις/ επιδόσεις στις μέχρι σήμερα σπουδές, ενδεχόμενη επαγγελματική απασχόληση, εμπειρίες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το πρόγραμμα

Γιατί καθένας παίρνει μέρος στο μάθημα, ποιες προσδοκίες έχει μετά την αποφοίτηση.

Ενδιαφέροντα, ικανότητες, ιδιότητες.

3. Στη συνέχεια το ένα μέλος κάθε δυάδας παρουσιάζει το άλλο στην ολομέλεια και αναφέρει τις προσδοκίες του, μέχρι αυτό να γίνει από όλα τα μέλη. Όσο γίνονται οι παρουσιάσεις, ο καθηγητής ενθαρρύνει τους ομιλούντες να εκφραστούν αβίαστα και επίσης θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή/και κάνει σύντομα σχόλια, διευκολύνοντας να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν πληρέστερη παρουσίαση όλων των μελών, να οικοδομηθούν οι μεταξύ τους σχέσεις, να εξοικειωθούν τα μέλη με την ελεύθερη έκφραση, να προκύψουν αφορμές για εκδήλωση αλληλοεκτίμησης, αλλά και να συνδεθούν όσα λέγονται με το αντικείμενο και τους στόχους του μαθήματος.

Παραλλαγές εφαρμογής

Μια παραλλαγή των «συνεντεύξεων» είναι κάθε δυάδα, αφού τελειώσει τις συνεντεύξεις, να αναζητήσει μια άλλη δυάδα, σχηματίζοντας τετράδα. Οι αλληλοπαρουσιάσεις πραγματοποιούνται τότε μέσα στην τετράδα. Επίσης μέσα στην τετράδα δίνεται ευκαιρία να συζητηθούν οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες των μελών, που έχουν σχέση με το μάθημα. Στη συνέχεια, ένας εκπρόσωπος της τετράδας, που επιλέγεται από την ίδια, παρουσιάζει στην ολομέλεια συνθετικά όσα συζητήθηκαν. Δε χρειάζεται να πει πολλά για κάθε μέλος ξεχωριστά, γιατί αυτό έγινε μέσα στην τετράδα. Εξάλλου, όπως θα πρέπει να εξηγήσει ο καθηγητής, θα υπάρξουν αργότερα πολλές ευκαιρίες για αλληλογνωριμία. Προς

το παρόν επιτυγχάνονται δύο στόχοι. Τα μέλη της ευρύτερης ομάδας αλληλοενημερώνονται για τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, και παράλληλα καθένας δημιουργεί προσωπική σχέση με τρεις συνεκπαιδευόμενους, έτσι ώστε να μην αισθάνεται απομονωμένος στην ευρύτερη ομάδα.

Η παραπάνω παραλλαγή της τεχνική των «συνεντεύξεων» ενδείκνυται ιδίως όταν τα μέλη της ομάδας είναι περισσότερα από 15-20, οπότε θα ήταν κουραστικές οι δυαδικές παρουσιάσεις, καθώς επίσης όταν ένας από τους βασικούς στόχους του καθηγητή είναι η ενίσχυση της εξοικείωσης μεταξύ των μελών.

Μια ακόμη παραλλαγή είναι οι φοιτητές να συγκροτήσουν τετράδες από την αρχή.

1.2 Αξιοποίηση εμπειριών

Η τεχνική αυτή ενδείκνυται, όταν βασικός στόχος του καθηγητή είναι να διαπιστωθεί το επίπεδο των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών που διαθέτουν οι φοιτητές και να διερευνηθούν τρόποι ώστε αυτές να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του προγράμματος.




Η τεχνική διαρκεί περίπου 25 λεπτά και έχει τα εξής στάδια:

1. Οι φοιτητές διαιρούνται σε ομάδες των 4-5 ατόμων.
2. Ο καθηγητής κάνει μια σύντομη εισαγωγή περίπου 1-2 λεπτών όπου διαβεβαιώνει ότι τα μέλη κάθε ομάδας είναι φορείς γνώσεων, ικανοτήτων, εμπειριών, που έχουν αποκτήθει με κόπο, έχουν αξία και μπορεί να είναι πολύτιμες στην πορεία του μαθήματος.
3. Στη συνέχεια ζητάει από κάθε ομάδα να ανιχνεύσει τα παραπάνω εφόδιά της. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

Τα μέλη να καταγράψουν και να συνθέσουν τις δυνατότητές τους (γνώσεις και ικανότητες που αποκτήθηκαν με σπουδές, ή κατάρτιση, ή από εμπειρία, καθώς και ενδιαφέροντα, τομείς στους οποίους τα μέλη αισθάνονται ικανά ή έχουν να παρουσιάσουν επιτεύγματα κ.ά.) ή

να επεξεργαστούν ένα πρώτο ερώτημα ή ζήτημα, ώστε μέσα από αυτή τη διεργασία να συνειδητοποιήσουν ότι ήδη γνωρίζουν αρκετά στοιχεία γύρω από το αντικείμενο του μαθήματος.

4. Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια, μέσω εκπροσώπων τους, το αποτέλεσμα της

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
<p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>		

εργασίας τους.

5. Γίνεται συζήτηση και ο καθηγητής προβαίνει στην τελική σύνθεση.

Παραλλαγές εφαρμογής

Η τεχνική «αξιοποίηση εμπειριών» μπορεί να έπεται των «συνεντεύξεων», όταν αυτές γίνονται κατά δυάδες ή να ενσωματώνεται στις «συνεντεύξεις», όταν γίνονται κατά τετράδες.

1.3 Έκφραση αξιών

Η τεχνική αυτή ενδείκνυται, όταν βασικός στόχος του καθηγητή είναι να γνωριστούν σε αρκετό βάθος οι φοιτητές, ώστε να αρχίσει να αναπτύσσεται, ήδη από την έναρξη, η μεταξύ τους αμοιβαιότητα και συνεργατικότητα. Διάρκει περίπου 20 λεπτά. Τα στάδια έχουν ως εξής:

1. Οι φοιτητές παίρνουν από τον καθηγητή έναν κατάλογο αξιών (τον ίδιο όλοι) που συνδέονται με τους επαγγελματικούς ή/και τους μορφωτικούς τους στόχους και τις ιεραρχούν. Οι αξίες που αναφέρονται στον κατάλογο μπορεί να είναι λ.χ.: επαγγελματική αναγνώριση, οικονομική αναβάθμιση, απόκτηση νέων εμπειριών, συνεργατικότητα κ.ά.
2. Κάθε φοιτητής συζητά τον κατάλόγο του με έναν συνεκπαιδευόμενο (στη συνέχεια μπορεί να γίνουν τετράδες). Μέσα από τη συζήτηση ο κατάλογος καθενός πιθανόν τροποποιείται, γίνεται σύνθεση απόψεων.
3. Κάθε δυάδα (ή τετράδα) παρουσιάζει την άποψή της, μέσω εκπροσώπου της, στην ολομέλεια.
4. Γίνεται συζήτηση και ο καθηγητής προβαίνει στην τελική σύνθεση.



Παραλλαγές εφαρμογής

Στο στάδιο 1 μπορεί να κληθεί κάθε φοιτητής να συντάξει ελεύθερα το δικό του κατάλογο.

Η τεχνική «έκφραση αξιών» μπορεί να ενσωματωθεί με διάφορους τρόπους στις «συνεντεύξεις» (κατά δυάδες ή τετράδες). Μπορεί επίσης να έπεται ή να προηγείται της «αξιοποίησης εμπειριών».

1.4 Τρόποι συνεργασίας

α. Μια εκδοχή αυτής της τεχνικής έχει ως στόχο να γνωριστούν βαθύτερα οι φοιτητές και να

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	---

διαμορφώσουν μεταξύ τους ένα «συμβόλαιο» συνεργασίας. Η εκδοχή αυτή της τεχνικής διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Η δομή της είναι ίδια με την τεχνική της «έκφρασης αξιών», με τη διαφορά ότι εδώ εκείνο που ζητάει ο καθηγητής από τους φοιτητές είναι να ιεραρχήσουν τους τρόπους της μεταξύ τους συνεργασίας, που θεωρούν ως πιο σημαντικούς για την επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος.

Ο κατάλογος πρέπει να περιλαμβάνει φράσεις που αναφέρονται σε διάφορους τρόπους συνεργασίας, όπως:

- Να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός.
- Να συμμετέχουν όλοι όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες.
- Να δίνεται σε όλους η ευκαιρία να εκφράζονται.
- Να τηρούμε τα ωράρια παρακολούθησης.
- Να γνωρίσουμε βαθύτερα όσους στην αρχή φαίνονται διαφορετικοί από εμάς.
- Να αφήνουμε τους άλλους να ολοκληρώνουν χωρίς να διακόπτουμε.
- Να μη μακρηγορούμε και να επικεντρωνόμαστε στα σημαντικά ζητήματα.
- Να προσπαθούμε να καταλαβαίνουμε τι ακριβώς εννοεί ο άλλος.
- Να ερχόμαστε προετοιμασμένοι στα μαθήματα.
- Αν διαφωνούμε, να ψάχνουμε για σημεία σύγκλισης ή να συμφωνούμε ότι διαφωνούμε.

β. Μια παραλλαγή της τεχνικής μπορεί να υιοθετείται, όταν στόχος είναι να συζητηθεί ο τρόπος συνεργασίας μεταξύ καθηγητή και φοιτητών. Είναι προφανές ότι η εκδοχή αυτή ακολουθείται σε μαθήματα που αποσκοπούν να δώσουν μεγάλη έμφαση στη συμμετοχή των φοιτητών και στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και του καθηγητή.

Στην προκειμένη περίπτωση οι φοιτητές, σε ομάδες, συζητούν για τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να τους αντιμετωπίσει ο καθηγητής(και κατ' επέκταση όλοι οι καθηγητές του προγράμματος). Ζητείται από κάθε ομάδα να καταγράψει 3-4 φράσεις που την αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Για παράδειγμα: «Να μην είναι βαρετός», «Να καταλαβαίνει τις ανάγκες μας», «Να βαθμολογεί δίκαια» κ.ά.

Ταυτόχρονα, το ίδιο κάνει και ο καθηγητής, λ.χ. γράφει φράσεις όπως «Να συμμετέχουν στο μάθημα», «Να παραδίδουν έγκαιρα τις εργασίες» κ.ά. Ύστερα ο καθηγητής και οι εκπρόσωποι των ομάδων ανακοινώνουν αυτά που έγραψαν και ακολουθεί συζήτηση (σύγκριση απόψεων, διαπραγμάτευση, σύνθεση, τμήμα εκπαιδευτικού συμβολαίου που αφορά τη συνεργασία).

Άσκηση 2

Ήδη έχετε αντιληφθεί ότι είναι δυνατό να υπάρξουν πολλές παραλλαγές κάθε τεχνικής, καθώς και ότι οι τεχνικές μπορούν να συνδυάζονται και να αλληλοεμπλουτίζονται.

Κάντε το κι εσείς. Επιστρατεύστε τη δημιουργικότητά σας και γράψτε πώς θα συνδυάζατε τις τέσσερις τεχνικές που προαναφέρθηκαν για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες μιας δικής σας εναρκτήριας συνάντησης.

Φροντίστε ο συνδυασμός σας να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες του προγράμματος, στο οποίο πρόκειται να είστε εκπαιδευτής (λάβετε υπόψη το αντικείμενο και τους στόχους του προγράμματος, το διαθέσιμο χρόνο, τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευομένων κ.ά.).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Τεχνικές που στόχο έχουν να συζητηθεί το περιεχόμενο του μαθήματος και να εμπλακούν ενεργητικά οι φοιτητές.

2.1 Συζήτηση για το μάθημα

Η τεχνική αυτή αποτελεί επέκταση της τεχνικής των «συνεντεύξεων» και θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε αυτήν. Ωστόσο εδώ εξίσου σημαντικός στόχος με την οικοδόμηση πνεύματος ομάδας είναι α εκφραστούν οι προσδοκίες (και τυχόν ερωτήματα, ανησυχίες, φόβοι) των φοιτητών. Αυτό ενδείκνυται ιδιαίτερα σε μαθήματα όπου είτε οι προσδοκίες είναι ασαφείς ή πολύ ανομοιογενείς είτε/και οι φοιτητές δεν έχουν ουσιώδη κίνητρα συμμετοχής είτε/και υπάρχουν παράγοντες που προκαλούν απορίες ή αντιδράσεις στους φοιτητές.

Η τεχνική διαρκεί περίπου 30 λεπτά και έχει τα εξής στάδια:

1. Οι φοιτητές σε ομάδες, συζητούν τις προσδοκίες τους από το μάθημα ή/και ερωτήματα και ανησυχίες τους σε σχέση με αυτό.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να γίνει η συζήτηση:

Μια αρκετά κατευθυνόμενη μορφή είναι ο καθηγητής να ζητήσει από κάθε ομάδα να συμπληρώσει έναν κατάλογο φράσεων, όπως:

- Από το μάθημα αυτό προσδοκώ να...
- Θα με ευχαριστούσε αν...
- Σε αυτό το μάθημα φοβάμαι ότι...
- Ελπίζω ότι εδώ δεν θα...
- Το μάθημα θα με ωφελήσει αν...
- Το μάθημα θα μου προσφέρει ελάχιστα αν...
- Ευχάριστο βρίσκω το γεγονός ότι...
- Μια βασική δυσκολία που θα έχω είναι ότι... κλπ

Παραλλαγή της παραπάνω προσέγγισης, με ακόμη πιο κατευθυνόμενη μορφή, είναι ο καθηγητής να ζητήσει από τις ομάδες να επεξεργαστούν συγκεκριμένους θεματολογικούς άξονες, όπως:

- Η έμφαση που επιθυμούν να δοθεί σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα.
- Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που προτιμούν.
- Το είδος της σχέσης που επιθυμούν να έχουν με τους καθηγητές.
- Το είδος των εκπαιδευτικών βοηθημάτων που προτιμούν.
- Οι τρεις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, παρακολουθώντας το μάθημα.
- Τα τρία κυριότερα σημεία που μπορούν να τους βοηθήσουν στην παρακολούθηση, κλπ.




Μια άλλη παραλλαγή, με μη κατευθυνόμενη μορφή, είναι ο καθηγητής να θέσει απλώς γενικές ερωτήσεις για το πώς αντιμετωπίζουν οι φοιτητές το πρόγραμμα και να αφήσει τις ομάδες να επεξεργαστούν ελεύθερα τα ζητήματα που τις απασχολούν.

2. Εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει τις απόψεις της στην ολομέλεια.

3. Ακολουθεί συζήτηση και σύνθεση από τον καθηγητή.

Μια ακόμη παραλλαγή εφαρμογής της «συζήτησης για το μάθημα» είναι να επεξεργαστούν πρώτα οι ομάδες τα ερωτήματα που τις απασχολούν και στη συνέχεια να ορίσουν εκπροσώπους τους, οι οποίοι παίρνουν συνέντευξη από τον εκπαιδευτή, αναζητώντας τις δικές του απόψεις. Ύστερα, ο καθηγητής μπορεί να προκαλέσει συμπληρωματική συζήτηση (τι δεν καλύφθηκε, ποια σημεία που συζητήθηκαν θεωρούν πιο σημαντικά οι φοιτητές, ποιος είναι ενδεχομένως ο δικός τους αντίλογος κ.ο.κ.).

2.2 Επεξεργασία ζητημάτων

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	--

Πρόκειται για μία από τις πλέον σημαντικές τεχνικές της εναρκτήριας συνάντησης. Στη διάρκειά της (25-35 λεπτά) γίνεται μια πρώτη, γενική προσέγγιση ενός ή περισσότερων ζητημάτων που σχετίζονται με το αντικείμενο του μαθήματος. Οι στόχοι είναι πολλαπλοί:

- Να αναδυθούν οι γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες των φοιτητών και να συνειδητοποιηθεί η χρησιμότητά τους.
- Οι φοιτητές να εκφράσουν τις στάσεις και τις διαθέσεις τους.
- Να επεξεργαστούν ορισμένα ζητήματα, που θα τους δώσουν μια γενική εικόνα για το μάθημα και θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα τους στόχους του.
- Να αποκτήσουν μια αίσθηση άμεσης συμμετοχής στην πορεία της μάθησης.

Η επεξεργασία των ζητημάτων διεξάγεται από μικρές ομάδες και μπορεί να γίνει με διάφορες παραλλαγές. Εδώ παρουσιάζουμε επτά:

A. Οι φοιτητές απαντούν σε ερωτήματα που σχετίζονται με βασικά αντικείμενα του μαθήματος.

Παράδειγμα:




Σε ένα μάθημα εκπαίδευσης υποψήφιων καθηγητών στην εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσαν να τεθούν ορισμένα από τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι σας αρέσει κυρίως, όταν εργάζεστε με ενήλικες;
- Τι σας ανησυχεί κυρίως;
- Πώς «γεμίζετε τις μπαταρίες σας», όταν επί έξι ώρες καθημερινά εργάζεστε με ενήλικες;
- Ποια νομίζετε θα είναι η βασική επαγγελματική κατεύθυνση που θα σας δώσει αυτό το πρόγραμμα;
- Ποιο είναι το βασικότερο στοιχείο της δουλειάς σας;
- Ποιες παιδαγωγικές απόψεις (θεωρίες) σας έχουν κυρίως επηρεάσει;

B. Οι φοιτητές επεξεργάζονται ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

Παράδειγμα:

Σε ένα μάθημα διεθνούς επιχειρηματικότητας μπορεί να τεθεί το ζήτημα: «Στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος θα δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεων του επενδυτή με την τοπική κοινωνία. Ποιοι είναι οι βασικοί φορείς στη συγκεκριμένη τοπική κοινωνία; Ποιες οι αρμοδιότητές τους; Ποιοι κυρίως μπορεί να σας ενδιαφέρουν»;

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	--

Γ. Οι φοιτητές εκπονούν μια άσκηση (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις τύπου σωστό-λάθος, συμπλήρωση κενών σε φράσεις, ασκήσεις αντιστοίχισης στοιχείων κ.ο.κ.).

Παράδειγμα:

Σε ένα μάθημα υγιεινής και ασφάλειας δίνεται ένας κατάλογος με «ασθένειες γραφείου» κι ένας άλλος κατάλογος με τρόπους αντιμετώπισης των ασθενειών και οι φοιτητές καλούνται να αντιστοιχίσουν σωστά τους δύο καταλόγους.

Δ. Οι φοιτητές σχολιάζουν παροιμίες ή ρητά ή σλόγκαν.

Παράδειγμα: Σε φοιτητές που παρακολουθούν ένα μάθημα μάρκετινγκ και πωλήσεων, μπορούν να δοθούν για σχολιασμό φράσεις όπως:

«Ο πελάτης έχει πάντα δίκιο».

«Μην αναβάλλεις για αύριο ότι μπορείς να κάνεις σήμερα».

«Κάλλιο γαϊδουρόδενο παρά γαϊδουρογύρευε».

Ε. Οι φοιτητές σχολιάζουν ένα κείμενο 1-2 σελίδων (αυτό μπορεί να γίνει επιτόπου, αλλά μπορεί και να τους έχει σταλεί το κείμενο σε προηγούμενο χρόνο κι έτσι να έρθουν προετοιμασμένοι). Μπορεί επίσης να συγκρίνουν ή/και να συνθέσουν ορισμένα μικρά κείμενα. Τα κείμενα μπορεί να είναι αποσπάσματα από βιβλία, από επιστημονικά άρθρα, από δημοσιεύματα στον ημερήσιο τύπο κ.ά.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, ανάλογα με το αντικείμενο του μαθήματος, ο σχολιασμός μπορεί να γίνει για μια σειρά στοιχεία, στατιστικά δεδομένα, φωτογραφίες, εικόνες κ.ά.



Παράδειγμα:

Στους φοιτητές χρηματοπιστωτικών μαθημάτων μπορεί να δοθεί, ως αφορμή για συζήτηση, ένα κολάζ από τους βασικούς τίτλους και υποτίτλους των οικονομικών σελίδων των κυριακάτικων εφημερίδων. Μπορεί να τους ζητηθεί να συγκρίνουν αυτό το κολάζ με ένα απόσπασμα από ομιλία του Διοικητή της Τράπεζας της Ελλάδος κ.ο.κ.

ΣΤ. Οι φοιτητές σημειώνουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με ορισμένες φράσεις-κλειδιά και ενδεχομένως αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Παράδειγμα:

Σε ένα μάθημα πληροφορικής, θα μπορούσε να τεθεί το εξής ζήτημα:

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης		

«Η συστηματική ενασχόληση με το Internet αυξάνει ή μειώνει την ικανότητα διανθρώπινης επικοινωνίας των χρηστών;»

5 4 3 2 1

την αυξάνει πολύ

τη μειώνει πολύ

Αιτιολογήστε την άποψή σας.

Z. Κάθε φοιτητής καλείται να περιγράψει, μέσα στη μικρή του ομάδα, μια σημαντική εμπειρία του σε σχέση με το αντικείμενο του μαθήματος. Η ομάδα επιλέγει μία, την αναλύει, βρίσκει τα αίτια, τις συνέπειες, τις εναλλακτικές λύσεις και τα συνδέει όλα αυτά με τη βασική προβληματική του μαθήματος.

Όπως γίνεται και στις άλλες τεχνικές, αφού κάθε μικρή ομάδα τελειώσει την εργασία της, όποια μορφή κι αν είχε αυτή, παρουσιάζει με εκπρόσωπό της τα αποτελέσματα στην ολομέλεια. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον καθηγητή.

Η Sophie Courau¹, παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα «επεξεργασίας ζητημάτων». Ονομάζει την τεχνική της «άσκηση της αναπαράστασης», αλλά όπως θα διαπιστώσετε πρόκειται ακριβώς για την ίδια τεχνική με την προαναφερθείσα παραλλαγή Α της «επεξεργασίας ζητημάτων». Παραθέτουμε αυτούσιο το παράδειγμα.

«Η άσκηση της αναπαράστασης»

Στην «κόκκινη κλωστή» του πρωινού της πρώτης ημέρας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η άσκηση της αναπαράστασης εμφανίζεται ως τέταρτη δραστηριότητα, με θέμα «οι προηγούμενες γνώσεις των συμμετεχόντων» και με εκπαιδευτικό στόχο «να διαπιστώσουμε ποιες γνώσεις έχει ο καθένας και ποιες γνώσεις έχουν οι άλλοι».

Τι είναι;

Η άσκηση της αναπαράστασης επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τι ξέρουν και πώς αντιλαμβάνονται το θέμα του προγράμματος. Από αυτήν προκύπτει ένας κατάλογος με στερεότυπα, σχολικές αναμνήσεις ή αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

Ποια η χρήση της;

Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική επιτρέπει «να μπουν τα πράγματα στη θέση τους». Δίνει στους

¹ Courau, S. (2000), «Τα βασικά “εργαλεία” του εκπαιδευτή ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο.

εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να εκτονωθούν, να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους, να διατυπώσουν αντιρρήσεις ή επιφυλάξεις που δεν τολμούν πάντα να εκφράσουν δημόσια. Για τον εκπαιδευτή, είναι η ευκαιρία «να καταλάβει τον παλμό της ομάδας», να γνωρίσει το επίπεδο γνώσεων της και τη σχέση της με τη θεματολογία του προγράμματος, να προβλέψει τις ενδεχόμενες αντιρρήσεις και τα σημεία στα οποία θα εστιαστεί η αντίσταση στην αλλαγή, να προσαρμόσει το λεξιλόγιό του, να διορθώσει ενδεχομένως την «κόκκινη κλωστή», επιμένοντας περισσότερο στη μία ή την άλλη διδακτική ενότητα, στη μία ή την άλλη δραστηριότητα.

Πότε;

Η τεχνική πραγματοποιείται το πρώτο πρωινό, μετά την έναρξη, την παρουσίαση των συμμετεχόντων, τη διατύπωση των προσδοκιών και τη σύνθεση των στόχων.

Πώς ξεκινά;

Η άσκηση αναπαράστασης πρέπει να ξεκινήσει με ομάδες εργασίας.

Αναγγέλλουμε την άσκηση και το στόχο της: «Θα φτιάξουμε ομάδες και θα κάνουμε μια επισκόπηση των γνώσεών μας και των απόψεών μας περί... Χάρη σε αυτήν την εργασία, το πρόγραμμα θα προσαρμοστεί στις γνώσεις σας».

- Αναγγέλλουμε τη διάρκεια: «Κάθε ομάδα θα δουλέψει είκοσι λεπτά». Η άσκηση δε μπορεί να υπερβαίνει τα τριάντα λεπτά.
- Αναγγέλλουμε τη συνέχεια: «Στο τέλος των είκοσι αυτών λεπτών, ένας εκπρόσωπος τον οποίο θα επιλέξετε σε κάθε ομάδα θα μας παρουσιάσει το προϊόν των προβληματισμών της ομάδας». Μπορούμε να προσθέσουμε μια διευκρίνιση σχετικά με το βοήθημα: «Πίνακας, διαφάνεια».
- Κλείνουμε, εξηγώντας πώς θα χρησιμοποιηθούν οι προβληματισμοί αυτοί: «Στο τέλος των παρουσιάσεων αυτών, θα κάνω μια σύνθεση που θα συγκριθεί με το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος».
- Δημιουργούμε τις ομάδες (ανάλογα με τις θέσεις στην αίθουσα και τις ειδικότητες).
- Παρουσιάζουμε τους κανόνες του παιχνιδιού και τους γράφουμε στον πίνακα: «Μπορείτε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις: Όταν σας λέμε... (θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος) ποιες λέξεις σας έρχονται στο νου; Ή, τι γνωρίζετε για...; Φτιάξτε μια μεταφορά: ο/η/το (θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος) είναι σαν...».
- Πρέπει να διευκρινιστεί ότι όλες οι πληροφορίες είναι ευπρόσδεκτες, ακόμα κι εκείνες που μπορεί να φαίνονται εκτός θέματος ή άτοπες.

- Δίνουμε μερικές μεθοδολογικές συμβουλές στις ομάδες: «Σας συμβουλεύω, σε κάθε ομάδα, να σημειώνετε χωρίς ειρμό όλες τις λέξεις που σας θυμίζει... (το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος), χωρίς ταξινόμηση και έλεγχο, και όταν δεν έχετε άλλες ιδέες, προσπαθήστε να ταξινομήσετε τις λέξεις αυτές ανά κατηγορία και, τέλος, προσπαθήστε να τις συσχετίσετε μεταξύ τους».
- Φροντίζουμε οι ομάδες να μπορούν να κατανέμονται άνετα μέσα στο χώρο: χρήση διάφορων αιθουσών, μετακίνηση καρεκλών και τραπεζιών.

Πώς συντονίζεται;




Στη διάρκεια των είκοσι λεπτών εργασίας συνιστώ στον εκπαιδευτή να μην αναμειχθεί στις εργασίες των ομάδων: θα μπορέσουν έτσι να αναπτύξουν την αυτονομία τους. Πέντε ή δέκα λεπτά πριν από το τέλος, περνάμε απλώς από τις ομάδες για να υπενθυμίσουμε τον περιορισμό του χρόνου.

Πώς ολοκληρώνεται;

- Επαναφέρουμε τους συμμετέχοντες στην ευρύτερη ομάδα. Δίνουμε το λόγο στους εκπροσώπους. Καλύτερο είναι ο εκπαιδευτής να κάθεται και οι εκπρόσωποι να παίρνουν ο ένας μετά τον άλλο το λόγο μπροστά στην ομάδα ή με χωρίς βοήθημα. Αυτό επιτρέπει στον εκπαιδευτή να ενσωματωθεί στην ομάδα και στους εκπροσώπους να έχουν ρόλο εκπαιδευτή. Δίνει, επομένως, τη δυνατότητα να αλλάξουν οι παραδοσιακές αντιλήψεις περί εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, οι οποίες παρεμποδίζουν τη μάθηση των ενηλίκων.
- Προσδιορίζουμε το χρονικό περιορισμό των παρεμβάσεων των εκπροσώπων: οι παρουσιάσεις τους διαρκούν το πολύ πέντε λεπτά. Καλύτερα να μην υπερβαίνουμε τους τρεις: οι ομάδες θα περιλαμβάνουν 3 έως 5 άτομα.
- Στο τέλος των παρουσιάσεων των εκπροσώπων ο εκπαιδευτής κάνει μια σύνθεση, όπου επαναλαμβάνονται οι όροι με τους οποίους εκφράστηκαν οι συμμετέχοντες, συνοψίζονται οι κύριες αντιλήψεις περί του θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος και επαναδιατυπώνονται οι συσχετισμοί που επιλέχθηκαν. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής παρουσιάζει σε γραφική παράσταση το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος, σε άμεσο συσχετισμό με τις αναπαραστάσεις και τις προηγούμενες γνώσεις που προσδιορίστηκαν από τους εκπροσώπους.

Άσκηση 3

Επανέλθετε στην εναρκτήρια συνάντηση που αναφέρατε στην Άσκηση 2 και δοκιμάστε πώς θα μπορούσαν να εφαρμοστούν οι τεχνικές «συζήτηση για το πρόγραμμα» και «επεξεργασία

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	--

ζητημάτων». Καταγράψτε τις απόψεις.

.....

.....

.....

.....

.....



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Εναλλακτικές Ενεργητικές Τεχνικές

Μέχρι εδώ αναφερθήκαμε σε ενεργητικές τεχνικές εναρκτήριας συνάντησης, που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι οι φοιτητές λειτουργούν σε μικρές ομάδες και η παρουσίαση των απόψεων των ομάδων γίνεται στην ολομέλεια, προφορά, από εκπροσώπους τους.

Ασφαλώς όμως αυτές δεν είναι οι μόνες τεχνικές με τις οποίες μπορούν να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε ορισμένες εναλλακτικές τεχνικές.

1. Ατομική παρουσίαση απόψεων

Όπως ξέρουμε, είναι δυνατόν ο καθηγητής να ζητάει από κάθε φοιτητή να παρουσιάσει με πληρότητα τον εαυτό του και τις απόψεις του και να ακολουθεί κάποιος διάλογος μεταξύ κάθε φοιτητή και του καθηγητή, ούτως ώστε να ενεργοποιείται η συμμετοχή καθενός ατομικά.

Είναι όμως φανερό ότι αυτή η τεχνική είναι χρονοβόρα. Όταν εφαρμόζεται σε ομάδες μεγαλύτερες των 10-12 ατόμων, παρατηρείται κόπωση και απώλεια της προσοχής έως ότου μιλήσουν όλοι.

Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, υπάρχουν τεχνικές μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ατομική παρουσίαση απόψεων, χωρίς να δημιουργείται κόπωση.

2. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου

Η τεχνική διαρκεί περίπου 20 λεπτά και έχει τα εξής στάδια:

1. Κάθε φοιτητής απαντά (για 5-10 λεπτά) ανώνυμα σε ερωτήσεις, όπως:

Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το μάθημα;

Ποιες γνώσεις ή εμπειρίες έχετε σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος;

Τι πιστεύετε για...;

Τι σκέπτεστε για...;

Ποιες δυσκολίες θα αντιμετωπίσετε σε αυτό το μάθημα;

Τι θα μπορούσε να διευκολύνει τη συμμετοχή σας;

κλπ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

2. Ο καθηγητής συγκεντρώνει τα ερωτηματολόγια. Διαβάζει στην ομάδα τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις και γράφει τα βασικά σημεία στον πίνακα. Έτσι, τα μέλη ενημερώνονται για τις απόψεις που υπάρχουν στην ομάδα.
3. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση των απόψεων από τον καθηγητή.

3. Ψηφοφορία

Η τεχνική αυτή μπορεί να προκαλέσει ευχάριστη έκπληξη στους φοιτητές και να ενεργοποιήσει αντίστοιχα το ενδιαφέρον τους. Διαρκεί περίπου 30 λεπτά και έχει τα εξής στάδια:

Κάθε φοιτητής συμπληρώνει (ανώνυμα αν θέλει) επάνω σε καρτέλα ένα δικό του κατάλογο με φράσεις από εκείνες που αναφέραμε στις τεχνικές «τρόποι συνεργασίας» και «συζήτηση για το μάθημα».

Η καρτέλα καθενός δίνεται διαδοχικά σε όλους τους άλλους, οι οποίοι βάζουν δίπλα σε κάθε φράση έναν από τους αριθμούς 5 (εάν συμφωνούν απόλυτα) έως 1 (εάν διαφωνούν απόλυτα).

Κάθε καρτέλα μετά από την «ψηφοφορία» επανέρχεται στο συντάκτη της, που τώρα μπορεί να ενημερωθεί πλήρως για το βαθμό στον οποίο οι συμφοιτητές του συμμερίζονται τις απόψεις του. Επίσης μαθαίνει και αυτός τις απόψεις των συμφοιτητών του, δεδομένου ότι βλέπει όλες τις καρτέλες.

Ο καθηγητής μπορεί να ρίξει μια ματιά στις καρτέλες, ώστε να ενημερωθεί και αυτός.

5. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον καθηγητή.

Άσκηση 4

Επανελάθετε στο συνδυασμό τεχνικών που δημιουργήσατε στην Άσκηση 3. Δοκιμάστε να αντικαταστήσετε (μερικά ή ολικά) αυτό το συνδυασμό σας με τις τεχνικές «συμπλήρωση ερωτηματολογίου» ή/και «ψηφοφορία», εάν θεωρείτε ότι ταιριάζουν στην εναρκτήρια συνάντηση που σκέπτεστε.

.....
.....

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 Πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	--

.....
.....
.....

4. Μέσα κύκλος - έξω κύκλος

Η τεχνική αυτή, που διαρκεί περίπου 30 λεπτά, είναι απαιτητική. Ενδείκνυται όταν η ομάδα φοιτητών αποτελείται από περισσότερα από 15 άτομα και κινδυνεύουν να γίνουν κουραστικές οι αλληπάλληλες παρουσιάσεις από εκπροσώπους υποομάδων. Επίσης ενδείκνυται όταν ο καθηγητής κρίνει σκόπιμο να μην παρουσιαστούν μόνο οι τελικές απόψεις των υποομάδων μέσω των εκπροσώπων τους, αλλά οι φοιτητές να έχουν όλοι την ευκαιρία να παρακολουθήσουν εν τω γίνεσθαι τη διαμόρφωση της συλλογιστικής μιας τουλάχιστον υποομάδας.

Για να επιτευχθούν αυτά, ακολουθούνται τα εξής στάδια:



1. Οι φοιτητές σχηματίζουν δύο κύκλους, τον ένα μέσα στον άλλο. Ο μικρός, εσωτερικός κύκλος αποτελείται από μια υποομάδα 5-6 ατόμων και ο «έξω κύκλος» αποτελείται από τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης ομάδας.
2. Οι συμμετέχοντες στο «μέσα κύκλο» επεξεργάζονται για 10-15 λεπτά ορισμένα θέματα (π.χ. ορισμένες αξίες ή έννοιες ή κάποια ζητήματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα), ενώ εκείνοι του «έξω κύκλου» παρακολουθούν και κρατούν σημειώσεις.
3. Τα μέλη του «έξω κύκλου» σχολιάζουν όσα συζήτησε ο «μέσα κύκλος».
4. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον καθηγητή.

Είναι δυνατόν, πριν το 3^ο στάδιο, ο «μέσα κύκλος» να τελειώσει την εργασία του και να σχηματιστεί ένας νέος «μέσα κύκλος» από μέλη του «έξω κύκλου», που θα επεξεργαστεί εκ νέου τα ζητήματα με τα οποία ασχολήθηκε ο πρώτος «μέσα κύκλος» ή/και θα ασχοληθεί με νέα ζητήματα.

Είναι δυνατόν, κάθε περίπου 5 λεπτά, ο «έξω κύκλος» να κάνει σύντομα σχόλια στην πορεία συζήτησης του «μέσα κύκλου».

Είναι δυνατόν, ενώ εργάζεται ο «μέσα κύκλος», να εμπλουτίζεται, με πρωτοβουλία του εκπαιδευτή, από 1-2 μέλη του «έξω κύκλου».

Άσκηση 5

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	---

Ποιες από τις τεχνικές που παρουσιάστηκαν έως εδώ είναι δυνατόν να υποκατασταθούν από την τεχνική του «μέσα κύκλου - έξω κύκλου»;

.....
.....
.....
.....
.....

5. Συνδυασμός Εκπαιδευτικών Τεχνικών: Ένα παράδειγμα

Δεν χρειάζεται να μιλήσουμε περισσότερο για τις δυνατότητες και τη σκοπιμότητα συνδυασμού των εκπαιδευτικών τεχνικών της εναρκτήριας συνάντησης. Είδαμε ήδη πολλά παραδείγματα και υπογραμμίσαμε την ανάγκη ο συνδυασμός που θα γίνεται κάθε φορά να έχει σαφή εκπαιδευτικό στόχο, ώστε να εναρμονίζεται με το αντικείμενο και τους στόχους του μαθήματος, το διαθέσιμο χρόνο και τη διάθεση συμμετοχής των φοιτητών.

Στην ενότητα αυτή θα περιοριστούμε στην παρουσίαση ενός παραδείγματος τέτοιου συνδυασμού. Το έχει εκπονήσει ένας από τους σημαντικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Malcolm Knowles.² Το παρουσιάζουμε αυτούσιο.

1. Μοιράστε τους συμμετέχοντες σε υποομάδες των πέντε ή έξι μελών. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και μικρά τραπέζια, εάν υπάρχουν. Αφιερώστε 30 λεπτά για τα παρακάτω.
2. Ζητήστε από τους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν πληροφορίες για τους επαγγελματικούς τους ρόλους και για το πώς τους απέκτησαν.
3. Ζητήστε τους να πουν ο ένας στον άλλο κάτι για τον εαυτό τους - μια ενδιαφέρουσα ανθρώπινη ιστορία - που θα δείξει ότι καθένας είναι μοναδικό άτομο.
4. Ζητήστε τους να υποδείξουν διάφορες πηγές πληροφοριών, που απέκτησαν στη δουλειά ή μέσα από την κατάρτιση και που επιθυμούν να τις μοιραστούν με τους άλλους, ώστε να αλληλοβοηθούνται να μαθαίνουν καλύτερα.

² Knowles, M. (1998), «The Adult Learner», Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

5. Ζητήστε τους να φτιάξουν ένα κατάλογο με ερωτήματα, προβλήματα, ζητήματα, στα οποία προσδοκούν να βρουν απαντήσεις στη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης.
6. Πάρτε ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευομένους σε καθένα από τα στάδια 2 και 5. Σημειώστε:
 - α. Πιθανόν από αυτή τη διεργασία θα προκύψουν προσδοκίες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να καλυφθούν από το μάθημα. Αν συμβεί αυτό, παραδεχτείτε το ξεκάθαρα και ευχαριστήστε τους συμμετέχοντες για τη συμβολή τους. Φυσικά οι υποδείξεις τους που είναι δυνατόν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα πρέπει να γίνουν αποδεκτές στο μέτρο του εφικτού.
 - β. Εάν η ομάδα αποτελείται από 15 έως 25 μέλη, είναι λειτουργικές οι παρουσιάσεις των απόψεων κάθε υποομάδας. Εάν όμως η ομάδα είναι πολυπληθέστερη, ο περιορισμός του χρόνου μπορεί να απαιτεί να ακουστούν οι παρουσιάσεις ενός δείγματος μόνο. Σε αυτή την περίπτωση καλό είναι να πείτε, πριν αρχίσουν οι παρουσιάσεις: «Έχουμε μια μεγάλη ομάδα και μπορούμε να ακούσουμε τις παρουσιάσεις μόνο από έναν περιορισμένο αριθμό υποομάδων. Ποιοι θα ήθελαν να αρχίσουν;». Και αφού ακουστούν μερικές παρουσιάσεις, μπορείτε να πείτε: «Εντάξει, αυτά μας δίνουν μια καλή εικόνα των βασικών σας προβληματισμών. Ωστόσο έχει και κάποιος άλλος, από τις υποομάδες που δε μίλησαν ένα πράγματι ζωτικό ζήτημα που θέλει να μοιραστεί μαζί μας;». Δεχτείτε μια-δυο τέτοιες παρεμβάσεις και μετά προτείνετε στην ομάδα «να προχωρήσουμε στα θέματα του προγράμματός μας».
7. Ζητήστε να πουν επίθετα που χαρακτηρίζουν το μαθησιακό κλίμα όπως τώρα πια έχει διαμορφωθεί. Πιθανότατα θα πουν λέξεις όπως «ζεστό», «όχι τυπολατρικό», «ασφαλές» κ.ά. Αν συμβεί αυτό, πείτε τους ότι αυτά είναι πράγματι τα χαρακτηριστικά ενός κλίματος που βοηθάει τη μάθηση».

Άσκηση 6

Σε ποια σημεία σάς βοήθησε ενδεχομένως το παράδειγμα το M. Knowles να εμπλουτίσετε το συνδυασμό τεχνικών που δημιουργήσατε στις προηγούμενες ασκήσεις; Αναλύστε:

.....

.....

.....

.....

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
<p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>		

.....

6. Παράγοντες που λαμβάνουμε υπόψη

Τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή να εξετάσουμε πιο αναλυτικά τους παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη ένας καθηγητής όταν σχεδιάζει την εναρκτήρια συνάντηση και επιλέγει ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσει. Οι παράγοντες αυτοί, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πρέπει να συνυπολογίζονται, είναι:

- τα χαρακτηριστικά των φοιτητών,
- η χρονική διάρκεια του μαθήματος,
- το περιεχόμενο του μαθήματος,
- η προσωπικότητα και οι ικανότητες του καθηγητή.

Τα χαρακτηριστικά των φοιτητών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα που πρέπει να ληφθεί υπόψη, προκειμένου να εφαρμοστούν επιτυχημένα οι εναρκτήριες τεχνικές. Αν, για παράδειγμα, ο καθηγητής γνωρίζει από πριν (ή διαπιστώνει επιτόπου) ότι οι φοιτητές έχουν χαμηλό επίπεδο ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν θα ήταν σκόπιμο να τους προτείνει κάποια εκπαιδευτική τεχνική που ενδεχομένως θα έδειχνε τις ελλείψεις τους σε γνώσεις ή δεξιότητες. Αντίθετα, αν τους προτείνει να επεξεργαστούν ζητήματα με τα οποία είναι εξοικειωμένοι, τους διευκολύνει να αρχίσουν να προσαρμόζονται στη λειτουργία του μαθήματος.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των φοιτητών που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη είναι το κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με την ενεργητική μάθηση και την ανοικτή έκφραση απόψεων και συναισθημάτων. Για παράδειγμα, οι φοιτητές λογιστικής μπορεί να έχουν λιγότερη ετοιμότητα να μιλήσουν για τις προσωπικές τους αξίες και τη μεταξύ τους σχέση από ότι - πιθανόν - μια ομάδα εκπαιδευομένων ψυχολόγων. Από την άλλη όμως οι πρώτοι μπορεί να είναι πιο έτοιμοι από τους δεύτερους να επεξεργαστούν ζητήματα που σχετίζονται με το αναλυτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Η χρονική διάρκεια του μαθήματος υπαγορεύει την έκταση που μπορεί να δοθεί στην εναρκτήρια συνάντηση. Εάν το μάθημα έχει μικρή διάρκεια, καλό είναι να επιλέγονται εναρκτήριες τεχνικές που διαρκούν μια ώρα. Εάν όμως το μάθημα έχει μεγαλύτερη διάρκεια, σκόπιμο είναι να αξιοποιούνται τεχνικές που διαρκούν ακόμη και δύο ώρες (βλ. για παράδειγμα το χρονικό σχεδιασμό στο απόσπασμα από το βιβλίο S. Courau).

Το περιεχόμενο του μαθήματος λαμβάνεται υπόψη, δεδομένου ότι πρέπει να υπάρχει

συνάφεια ανάμεσα σε αυτό και στο είδος των εναρκτήριων τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και στα θέματα που θα καλυφθούν στη διάρκειά του. Για παράδειγμα, αν το περιεχόμενο του μαθήματος σχετίζεται με την ανάπτυξη καινοτομιών σε ένα τομέα, είναι ευκαίριο να δοκιμαστεί μια εναρκτήρια τεχνική με εξίσου καινοτομικό χαρακτήρα. Επίσης, εάν κατά την εναρκτήρια συνάντηση γίνει επεξεργασία ορισμένων θεμάτων (π.χ. μέσω της τεχνικής της «επεξεργασίας ζητημάτων» ή της «συμπλήρωσης ερωτηματολογίου», ή της «ψηφοφορίας» ή του «μέσα κύκλου - έξω κύκλου»), χρήσιμο είναι αυτά να σχετίζονται με την κεντρική θεματολογία που θα καλύψει το μάθημα. Με αυτό τον τρόπο δίνεται στους φοιτητές η δυνατότητα να αρχίσουν να προσεγγίζουν ομαλά τα αντικείμενα του μαθήματος και να αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις του.

Η προσωπικότητα και οι ικανότητες του καθηγητή είναι επίσης σημαντικός παράγοντας. Ο καθηγητής χρειάζεται να αισθάνεται άνεση και ασφάλεια όταν εφαρμόζει τις διάφορες τεχνικές. Από την άλλη είναι ευνόητο ότι δεν έχουν όλοι οι καθηγητές την ικανότητα ή τη διάθεση εφαρμογής όλων των τεχνικών. Άλλοι π.χ. έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να σχολιάζουν τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι φοιτητές, ενώ άλλοι είναι πιο ικανοί να «δώσουν συνέντευξη» στους φοιτητές ή να συζητήσουν ανοικτά τη σχέση που θέλουν να έχουν με αυτούς. Θα πρέπει λοιπόν, κάθε φορά, όταν επιλέγεται μια τεχνική, να συνοψολογίζεται το βασικό αξίωμα: «ο καθηγητής πρέπει να είναι ο εαυτός του».

Όλα αυτά δεν πρέπει να αποθαρρύνουν έναν καθηγητή ή μια καθηγήτρια, που δεν έχει ακόμη εφαρμόσει ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, να τις δοκιμάσει! Μαθαίνουμε δοκιμάζοντας - έστω και αν κάνουμε στην αρχή ορισμένα λάθη - προσπαθώντας να εμπλουτίσουμε την εκπαιδευτική μας πράξη, αντλώντας διδάγματα από τις αντιδράσεις και τη στάση της εκπαιδευόμενης ομάδας.




7. Ασκήσεις εφαρμογής

Τώρα σας προτείνουμε να εφαρμόσετε στην πράξη, ολοκληρωμένα, όσα μελετήσατε έως εδώ σχετικά με την εναρκτήρια συνάντηση. Κάνετε την ακόλουθη άσκηση:

Άσκηση 7

Στην τελευταία Άσκηση αποκρυστάλλωσατε ένα συνδυασμό εκπαιδευτικών τεχνικών για τις ανάγκες μιας εναρκτήριας συνάντησης που εσείς επιλέξατε. Ποιους ακριβώς στόχους θα επιδιώξετε να καλύψετε με αυτό το συνδυασμό τεχνικών;

.....

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	---

.....
.....
.....
.....

Με ποιο τρόπο θα εφαρμόσετε αυτό το συνδυασμό τεχνικών; (Περιγράψτε τα στάδια).

.....
.....
.....
.....
.....

Αξιολογήστε τώρα αυτό το συνδυασμό τεχνικών που διαμορφώσατε: σημειώστε στο κουτάκι δίπλα σε καθεμία από τις παρακάτω φράσεις ένα βαθμό, από το 5 (εάν συμφωνείτε πολύ με τη φράση) έως το 1 (εάν συμφωνείτε ελάχιστα).

Θεωρείτε ότι ο συνδυασμός τεχνικών που διαμορφώσατε μπορεί να ενεργοποιήσει στο μέγιστο δυνατό τους εκπαιδευόμενους, λαμβάνοντας υπόψη τη διάθεση συμμετοχής τους



Υπάρχει η πιθανότητα να αισθανθούν ορισμένοι μειονεκτικά ή άβολα

Ο συνδυασμός σας συνδέεται καλά με το περιεχόμενο του μαθήματος

Θα ήταν σκόπιμο να αρχίσετε με κάποια τεχνική πιο «βατή» για εσάς (ή και για εκείνους) και να προχωρήσετε βαθμιαία σε άλλες περισσότερο καινοτομικές.

8. Η πρώτη συνάντηση καθηγητή - φοιτητών στη μέση ενός προγράμματος

Συχνά ένας καθηγητής δεν είναι εκείνος που διεξάγει την εναρκτήρια συνάντηση, αλλά καλείται να αναλάβει μια θεματική ενότητα ορισμένων ωρών, που βρίσκεται στη μέση ενός μαθήματος. Είναι ευνόητο ότι, σε αυτή την περίπτωση, δεν χρειάζεται να επαναληφθούν αρκετά από τα προαναφερθέντα στοιχεία της εναρκτήριας συνάντησης, όπως η εκτενής αλληλογνωμία, η διατύπωση των προσδοκιών, η έκφραση ενδεχόμενων ανησυχιών κ.ά.

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
---	--	---

Ωστόσο, είναι απαραίτητο ο καθηγητής να είναι ενημερωμένος για αυτά, προκειμένου να γνωρίζει με ποιους έχει να κάνει και τι τους απασχολεί. Ξανασυναντούμε λοιπόν εδώ την ανάγκη για εσωτερική ενημέρωση των καθηγητών κάθε προγράμματος.

Πάντοτε όμως ο καθηγητής πρέπει να έχει υπόψη ότι η συμπεριφορά της ομάδας δεν είναι στατική. Αλλάζει με την πάροδο του χρόνου εξαιτίας της δυναμικής που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της ή/και λόγω εξωτερικών συμβάντων. Η ίδια η είσοδος ενός καθηγητή στη μέση του μαθήματος μπορεί να αλλάξει τη δυναμική των σχέσεων και να αποτελέσει νέο σημείο εκκίνησης. Επομένως, κάθε καθηγητής που πρόκειται να αναλάβει μια ομάδα στη μέση ενός μαθήματος χρειάζεται, πέρα από την ενημέρωση που θα του γίνει σχετικά με το μαθησιακό κλίμα που επικρατεί, να διαμορφώσει τη δική του άποψη για αυτό και να έχει την ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τυχόν αλλαγές.

Από την άλλη, μια σειρά από προαναφερθέντα στοιχεία της εναρκτήριας συνάντησης είναι δυνατόν - και σκόπιμο - να χρησιμοποιούνται από έναν καθηγητή που αναλαμβάνει μια θεματική ενότητα ορισμένων ωρών στη μέση ενός μαθήματος. Στην εναρκτήρια διαδικασία αυτής της ενότητας ο καθηγητής θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει εκείνα τα στοιχεία που είναι κατάλληλα, αφού λάβει υπόψη τους παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγούμενα. Ο χρόνος που θα διαθέσει είναι, ανάλογα με τη διάρκεια της θεματικής ενότητας, 20-30 λεπτά.

Τα σημεία μιας τέτοιου είδους εναρκτήριας διαδικασίας μπορεί να είναι ορισμένα από τα ακόλουθα:

- Αυτοπαρουσίαση του καθηγητή.
- Συντομότητα, καθαρά ενδεικτική, αναφορά από μερικούς φοιτητές πληροφοριών που αφορούν τις σπουδές τους, την επαγγελματική τους εμπειρία κ.ά. ώστε να υπάρξει μια ελάχιστη έστω, αλλά δια ζώσης ενημέρωση του καθηγητή. Αυτό μπορεί να γίνει και κατά ομοιογενείς ομάδες εφόσον είναι δεδομένο ότι υπάρχουν, οπότε στην περίπτωση αυτή η αναφορά γίνεται από τους εκπροσώπους τους. Το ίδιο ισχύει και για τα παρακάτω σημεία.
- Αναφορά από τους φοιτητές των προσδοκιών τους ή/και των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών τους που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα.
- Έκφραση αξιών που σχετίζονται με τη θεματική ενότητα.
- Επεξεργασία ενός ερωτήματος ή ζητήματος από τους φοιτητές (από αυτά που έχουν ήδη δημιουργηθεί).
- Συζήτηση για το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας.

- Συζήτηση για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν.
- Συζήτηση για τον τρόπο συνεργασίας καθηγητή -φοιτητών.

Η συζήτηση για τα τρία τελευταία σημεία αφορά:

- α. Την παρουσίαση των στόχων από την πλευρά του καθηγητή (τι πρόκειται να διδάξει, σε ποια σημεία θα δώσει έμφαση, ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσει, πώς προτείνει να γίνεται η συνεργασία του με τους συμμετέχοντες).
- β. Τη διαπραγμάτευση των στόχων αυτών με τους φοιτητές.
- γ. Τον εμπλουτισμό ή την αναδιαμόρφωση των στόχων αυτών.

Συνεπώς για κάθε θεματική ενότητα γίνεται ένα επιμέρους «ελάχιστο» εκπαιδευτικό συμβόλαιο, που προδιαγράφει τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η ενότητα και ο οποίος είναι κοινά αποδεκτός από τον καθηγητή και τους φοιτητές.

Άσκηση 8

Στην περίπτωση που ένας καθηγητής πρωτοσυναντήσει τους φοιτητές στη μέση ενός μαθήματος:

Ποιες από τις εναρκτήριες εκπαιδευτικές τεχνικές (προσαρμοσμένες στις ανάγκες της θεματικής του ενότητας) θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;

.....

.....

.....

Άσκηση 9

Σκεφτείτε μια θεματική ενότητα στη μέση ενός μαθήματος, την οποία θα μπορούσατε να διδάξετε.

Σχεδιάστε την εναρκτήρια διαδικασία

.....




.....

.....

.....

.....

Σύνοψη

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 Πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	---	---

Η εναρκτήρια συνάντηση ενός μαθήματος αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία, γιατί στη διάρκειά της στόχος είναι να γίνει αλληλογνωριμία, να συζητηθούν όλες οι διαστάσεις του μαθήματος, να διαμορφωθεί το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, να αρχίσει να οικοδομείται ομαδικό πνεύμα, να αρχίσουν οι φοιτητές να εμπλέκονται ενεργητικά στην πορεία της μάθησης.

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι εξής εκπαιδευτικές τεχνικές, πολλές από τις οποίες εφαρμόζονται με διάφορες παραλλαγές:

- Συνεντεύξεις
- Αξιοποίηση εμπειριών
- Έκφραση αξιών
- Τρόποι έκφρασης
- Συζήτηση για το πρόγραμμα
- Επεξεργασία ζητημάτων
- Ατομική παρουσίαση απόψεων
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου
- Ψηφοφορία
- Μέσα Κύκλος - Έξω Κύκλος

Μπορούν να γίνουν και πολλοί συνδυασμοί των τεχνικών αυτών, πράγμα που επαφίεται στην πρωτοβουλία και φαντασία του καθηγητή.

Για να γίνει επιτυχημένα ο σχεδιασμός μιας εναρκτήριας συνάντησης, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως η διάθεση συμμετοχής των φοιτητών, η χρονική διάρκεια και το περιεχόμενο του μαθήματος, η προσωπικότητα και οι ικανότητες του καθηγητή.

Αν ένας καθηγητής κληθεί να διδάξει στη μέση ενός μαθήματος, είναι σκόπιμο στην εναρκτήρια διαδικασία της θεματικής του ενότητας να χρησιμοποιήσει ορισμένες από τις παραπάνω τεχνικές, προσαρμόζοντάς τις στις απαιτήσεις της θεματικής ενότητας.

Βιβλιογραφία

- Barrie S (2007), A Conceptual Framework for Teaching and Learning of Generic Graduate Attributes, Studies in Higher Education, vol. 32, No 3, pp.261 - 275.
- Courau, S. (2000), «Τα βασικά “εργαλεία” του εκπαιδευτή ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Herrington A & Herington J (eds) 2005, Authentic Learning Environments in Higher education, Information Science Publishing, Hershey, PA.
- Hunt L & Chalmers D (eds) 2012, University teaching in Focus: A learning Centred Approach, ACER Press, Melbourne.
- Knowles, M. (1998), «The Adult Learner», Houston, Texas: Gulf Publishing Company
- McWilliam E (2008), Unlearning how to Teach, Innovations in Education and Teaching International, vol. 45, no3, pp263 - 269.
- Moores J (2010), Manchester Metropolitan University, in Change Academy (ed), Cjange Academy Handbook, Higher Education Academy, York.
- Ramsden P (2003), Learning to Teach in Higher Education, Routledge, London.
- Universities UK (2011) External Examiners, UUK, London.

www.universitiesuk.ac.uk/PolicyAndResearch?PolicyAreas?QualityAssurance?HowTheSystemWorks/Pages/ExternalExaminers.aspx

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Α) Η «αυθεντικότητα» της αξιολόγησης.

Μπορεί στο μυαλό των καθηγητών οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της αξιολόγησης να είναι ξεχωριστές, για τους φοιτητές όμως, η μέθοδος αξιολόγησης δίνει το στίγμα του πόσο βαθιά χρειάζεται να καταλάβουν ένα θέμα και ακόμη για το πόσο χρήσιμο είναι ένα μάθημα στην πνευματική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι γραπτές εξετάσεις συχνά εκλαμβάνονται σαν μήνυμα ότι το ζητούμενο είναι επιδερμική γνώση του μαθήματος και ως εκ τούτου, ότι το μάθημα δεν σχετίζεται πραγματικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που θα κληθούν να επιδείξουν αργότερα σαν επαγγελματίες.

Το κεντρικό επιχείρημα αυτού του κεφαλαίου είναι ότι ο τρόπος που σχεδιάζουμε τις αξιολογήσεις των φοιτητών επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζουν ένα μάθημα, το πώς και πόσο διαβάζουν και τα σημεία στα οποία εστιάζουν την προσοχή τους.

Κατά κανόνα, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δηλώνει ότι επιδιώκει την περίπλοκη μάθηση από πλευράς των φοιτητών, την ενσωμάτωση επιμέρους γνώσεων, την ανάπτυξη εξελιγμένων νοητικών ικανοτήτων και κριτικής σκέψης. Χρειάζεται λοιπόν να σκεφτούμε κατά πόσο η διαδικασία αξιολόγησης που επιλέγουμε απαιτεί από τους φοιτητές την επίδειξη των παραπάνω ικανοτήτων, και φυσικά κατά πόσο το σύστημα βαθμολόγησης τις αναγνωρίζει και τις επιβραβεύει.

Η έννοια της αυθεντικότητας στην αξιολόγηση αναφέρεται στις δραστηριότητες που καλούνται να αναλάβουν οι φοιτητές για την αξιολόγησή τους και στο κατά πόσο οι δραστηριότητες αυτές έχουν νόημα αφ' εαυτές, είναι ενδιαφέρουσες, σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος και έχουν μακροπρόθεσμη αξία.

Η «αυθεντικότητα» μιας αξιολόγησης μπορεί να ιδωθεί από δύο διαφορετικές σκοπιές:

Α) Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης βοηθά τον φοιτητή να αναπτύξει την επαγγελματική του ταυτότητα. Ο τρόπος που τίθεται ένα ερώτημα, για παράδειγμα, μπορεί να βοηθήσει τον φοιτητή των οικονομικών να καταλάβει πώς σχετίζονται οι ασκήσεις που καλείται να επιλύσει με ζητήματα άσκησης κρατικής οικονομικής πολιτικής, ή απλά να βρει τη σωστή μαθηματική λύση.

Β) Σε κάποιες ειδικότητες είναι σημαντικό αυτό που ζητείται από τον φοιτητή να σχετίζεται με αυτά που θα κληθεί να κάνει αργότερα στο χώρο εργασίας του. Η σκοπιά αυτή, όσο και αν φαίνεται λογική, και στις μέρες μας πολιτικά ορθή, μπορεί να υποκρύπτει κάποιες παγίδες καθώς και προβλήματα στην εφαρμογή της:

- ο σχεδιασμός της αξιολόγησης μπορεί να δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και όχι στη διατύπωσή τους.
- στο βαθμό που όλα τα προβλήματα του τίθενται στην αξιολόγηση είναι δομημένα, ο φοιτητής συνηθίζει να βασίζεται στην κρίση του διδάσκοντος και δεν αναπτύσσει την ικανότητα της αυτο-αξιολόγησης της επίδοσής του.
- η αξιολόγηση στο πλαίσιο του πανεπιστημίου δίνει συνήθως έμφαση στην ατομική επίδοση και η συνεργασία τιμωρείται σαν κλοπή. Στους χώρους εργασίας όμως η ικανότητα συνεργασίας είναι εξίσου σημαντική με τις ατομικές επιδόσεις.³

Όλα τα παραπάνω δεν σημαίνουν ότι το παρόν σύστημα αξιολόγησης πρέπει να αντικατασταθεί με κάποιο άλλο, σημαίνουν όμως ότι θα πρέπει να σκεφτούμε πώς το υπάρχον σύστημα μπορεί να εμπλουτιστεί με στοιχεία που θα του αυξήσουν την αυθεντικότητα. Το βασικό ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι:

Η μέθοδος αξιολόγησης που ακολουθούμε συνεισφέρει στην ανάπτυξη του είδους μάθησης που θέλουμε μακροπρόθεσμα;

Η αυθεντικότητα της αξιολόγησης στην πράξη

Στην πράξη, μπορούμε να βελτιώσουμε την αυθεντικότητα της αξιολόγησής μας με τρεις βασικούς τρόπους:

- βοηθώντας τους φοιτητές να κατανοήσουν το νόημα και τη σημασία του ζητούμενου
- συνδέοντας τα ζητούμενα με τον «πραγματικό κόσμο»
- παροτρύνοντας τους φοιτητές να εμπλακούν προσωπικά στη διαδικασία αξιοποιώντας όλες τις ικανότητές τους.

Προσδίδοντας νόημα και σημασία στην αξιολόγηση

Το ζητούμενο εδώ είναι να πειστεί ο φοιτητής ότι η διαδικασία «αξίζει το κόπο», ακόμη κι αν την βρίσκει απαιτητική και δύσκολη. Οι κλασικές εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου είναι

³ Maclellan, E.* (2004) Authenticity in assessment tasks: a heuristic exploration of academics' perceptions. Higher Education Research and Development, 23 (1). pp. 19-33.

η λιγότερο αποτελεσματική μέθοδος από αυτήν την πλευρά.⁴

Οι γραπτές εργασίες αποτελούν για πολλούς διδάσκοντες μια καλή εναλλακτική λύση, αλλά και αυτές έχουν τους περιορισμούς τους. Είναι γνωστή άλλωστε η αντίληψη πολλών φοιτητών «αντιγράψουμε με δικά μας λόγια σχετικά βιβλία και άρθρα, απαντάμε το ερώτημα και παίρνουμε βαθμό».

Λιγότερο ίσως διαδεδομένες αλλά εξίσου σημαντικές είναι δυο άλλες αντιρρήσεις. «Τι νόημα έχει να προσπαθώ; Κάποιοι άλλοι παίρνουν καλύτερο βαθμό όχι γιατί ξέρουν περισσότερα αλλά γιατί γράφουν καλύτερα». Η άποψη αυτή πρέπει να μας ευαισθητοποιήσει στον κίνδυνο ο φοιτητής να νιώθει ότι σ' όλα τα χρόνια των σπουδών του αξιολογείται ξανά και ξανά στην ίδια δεξιότητα, αυτή της γραπτής έκφρασης.

Η δεύτερη αντίρρηση που εκφράζεται συχνά είναι «και ποιος θα διαβάσει αυτό που γράφω; Ο καθηγητής, θα δει αν γράφω αυτά που είπα στις διαλέξεις και μετά θα το πετάξει». Η αντίρρηση αυτή τις περισσότερες φορές είναι λάθος, αλλά αυτό που έχει σημασία για μας είναι να εξαλείψουμε την παρανόηση των φοιτητών αναφορικά με τις προθέσεις των διδασκόντων.

Ο σχεδιασμός εμπλουτισμένων μορφών αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των παραπάνω αντιρρήσεων και να νοηματοδοτήσει την αξιολόγηση. Παραδείγματα τέτοιων εμπλουτισμένων μορφών είναι τα παρακάτω:

- Προφορική παρουσίαση σε εξωτερικά ακροατήρια. Τα ακροατήρια αυτά μπορεί να αποτελούνται από «ειδικούς» αλλά και από το ευρύ κοινό. Κλασικά παραδείγματα στην κατηγορία αυτή είναι η μεθοδολογία Dragon's Den για φοιτητές της Διοίκησης Επιχειρήσεων και τα debates για τις Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες.⁵
- Δημιουργία ομαδικών πόστερς αντί για κλασικές γραπτές εργασίες. Η μέθοδος αυτή μπορεί να ενθαρρύνει φοιτητές, ειδικά των τελευταίων εξαμήνων, να δουν τους εαυτούς τους σαν εν δυνάμει ερευνητές,



⁴ Unwin C & Caraher J (2000), The heart of Authenticity: Shared Assessment in the Teacher Education Classroom, Teacher Education Quarterly, Summer 2000, pp 71 - 86.

⁵ van den Berg I, Admiraal W & Pilot A (2006), Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback, Teaching in Higher Education Vol. 11, No. 2, pp. 135/147

ενώ επιτρέπουν στο κάθε μέλος της ομάδας να συνεισφέρει με τις δικές του ικανότητες. Για παράδειγμα, ένα πόστερ του αναπτύσσει τη λογική πίσω από τη προτεινόμενη διαφημιστική καμπάνια ενός προϊόντος δίνει σε φοιτητές την ευκαιρία να αναδείξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και συγχρόνως να δεχθούν αναπληροφόρηση όχι μόνο από τον διδάσκοντα αλλά και από την ενδιαφερόμενη επιχείρηση και το κοινό.⁶ Σημαντικό εδώ είναι το θέμα να είναι ανοικτό και να επιδέχεται εναλλακτικές λύσεις.

- Εργασίες με αυθεντικά στοιχεία τα οποία καλούνται να συλλέξουν οι φοιτητές. Η μορφή αυτή ενθαρρύνει την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων, αναπτύσσει την ικανότητα κατανόησης, μια που συνδέει τη θεωρία με την εμπειρική παρατήρηση και βοηθά τον φοιτητή να δει τον εαυτό του σαν μελλοντικό επαγγελματία.



Συνδέοντας τα ζητούμενα με τον «πραγματικό κόσμο»

Με τον όρο «πραγματικό κόσμο», εννοούμε εδώ την κοινότητα μέσα στην οποία θα λειτουργήσουν οι φοιτητές σαν απόφοιτοι. Η κοινότητα αυτή μπορεί να είναι επιχειρηματική, επαγγελματική, ακαδημαϊκή κ.λ.π. Ο μαθησιακός ρόλος της αξιολόγησης εδώ είναι να επιτρέψει τους φοιτητές να προετοιμαστούν για το αύριο αναλαμβάνοντας από τώρα «περιφερειακούς» ρόλους.

Κάποιες μορφές αξιολόγησης που συνδέονται με τον παραπάνω στόχο είναι οι εξής:

- Εμπλοκή επαγγελματιών του χώρου στην ανάθεση προβλημάτων προς επίλυση και στην αναπληροφόρηση μετά το πέρας της εργασίας. Ένας συνταξιούχος διπλωμάτης θα μπορούσε για παράδειγμα να ζητήσει από φοιτητές του Τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών να προτείνουν λύσεις για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που αντιμετώπισε κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων του.⁷ Οι προτεινόμενες λύσεις μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης στην τάξη.

⁶ Melanie R. Weaver (2006) Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:3, 379-394

⁷ Yu H (2014), Bring Workplace Assessment Into Business Communication Classrooms: a Proposal to Better Prepare Students for Professional Workplaces, *Business Communication Quarterly* 2010 73: 21

- Αξιολόγηση των φοιτητών μέσα από πρότζεκτς που εκτελούνται σε συνεργασία με μεταπτυχιακούς φοιτητές, υποψήφιους διδάκτορες και διδάσκοντες σε χώρους εργασίας και αναφέρονται σε πραγματικά προβλήματα. Φοιτητές του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων θα μπορούσαν για παράδειγμα να ασχοληθούν με την επιρροή της συσκευασίας και της ετικέτας μιας κατηγορίας τροφίμων στους καταναλωτές, μέσα στο περιβάλλον ενός υπάρχοντος σουπερμάρκετ. Αντίστοιχα, φοιτητές του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής θα μπορούσαν να αναλύσουν τα συστήματα παραγγελιοληψίας μιας επιχείρησης.

Παροτρύνοντας τους φοιτητές να εμπλακούν προσωπικά στη διαδικασία

Ο στόχος εδώ είναι να νοιώσει ο φοιτητής ότι κάνει την εργασία για τον εαυτό του, και όχι απλά για τον εξεταστή.



- Μια πρακτική στην κατεύθυνση αυτή είναι η οργάνωση των παρουσιάσεων ατομικών εργασιών με τη μορφή μίνι ακαδημαϊκών συνεδρίων ανοιχτών με τη συμμετοχή φοιτητών και διδακτικού προσωπικού. Η πρακτική αυτή επιτρέπει τους φοιτητές να λειτουργήσουν σαν εν δυνάμει ερευνητές αλλά και τους αναγκάζει να σκεφτούν σε βάθος το θέμα τους, έτσι ώστε να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις.
- Κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ταιριάζουν ίσως περισσότερο σε συγκεκριμένα μαθήματα, όπως η πρακτική άσκηση. Τέτοιες μορφές είναι η τήρηση ημερολογίου και η αυτο-αξιολόγηση της επίδοσης του φοιτητή. Και στις δύο περιπτώσεις, ο φοιτητής καλείται να χρησιμοποιήσει πνευματικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για έναν επαγγελματία.



Σαν γενικό κανόνα, θα λέγαμε ότι όσο λιγότερο δομημένα είναι τα ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν οι φοιτητές, τόσο περισσότερο ωθούνται να εμπλακούν και να αναπτύξουν την προσωπική τους οπτική⁸. Μια τέτοια τακτική βέβαια ταιριάζει περισσότερο σε μεγαλύτερα εξάμηνα, όταν οι φοιτητές έχουν κατανοήσει τις βασικές θεωρητικές αρχές

⁸ McMillan J & Hearn J (2008) Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement Educational Horizons, v87 n1 p40-49

του τομέα σπουδών τους. Επίσης, απαιτεί από τον διδάσκοντα να έχει ξεκαθαρίσει στο μυαλό τους τα κριτήρια αξιολόγησης που θα του επιτρέψουν να βαθμολογήσει αξιόπιστα εργασίες που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα σας προτείναμε μερικά βασικά ερωτήματα που μπορείτε να θέσετε στον εαυτό σας όταν σχεδιάζετε τις εργασίες του μαθήματός σας:

- Πώς βλέπουν οι φοιτητές την αξιολόγηση που απαιτεί το μάθημά μου; Σαν κάτι που πρέπει να γίνει για να το περάσουν, ή σαν κάτι που συνεισφέρει στη μάθησή τους;
- Υπάρχει η δυνατότητα να ζητηθεί από τους φοιτητές μου να κάνουν κάτι πιο «ρεαλιστικό» από τις συνήθεις εξετάσεις και εργασίες;
- Θα δοθεί η δυνατότητα στους φοιτητές στη διάρκεια των σπουδών τους να εφαρμόσουν κάτι από αυτά που μαθαίνουν;
- Υπάρχει η δυνατότητα να δοθεί κάποια επιλογή τρόπου αξιολόγησης στους φοιτητές μου;

B) Η Ισορροπία ανάμεσα στην τυπική και την ουσιαστική αξιολόγηση

Τα δύο αυτά είδη αξιολόγησης υπηρετούν διαφορετικούς στόχους και ενθαρρύνουν διαφορετικές συμπεριφορές από την πλευρά του φοιτητή. Η τυπική αξιολόγηση μας επιτρέπει να βαθμολογήσουμε κατά πόσο ο φοιτητής κατέχει τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος. Η ουσιαστική αξιολόγηση εστιάζει στη βελτίωση του φοιτητή ανοίγοντας γι' αυτόν ένα πεδίο δράσης που μπορεί να δοκιμάσει τις γνώσεις και δεξιότητές του.

Αποδεχόμενοι τη βασική αρχή ότι οι φοιτητές θα επικεντρώσουν το χρόνο και την προσπάθειά τους σε αυτό που αξιολογείται, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σύστημα αξιολόγησης δημιουργεί στην πράξη ένα δεύτερο, κρυφό πρόγραμμα σπουδών. Ένα πρόγραμμα που βρίσκεται στο μυαλό των φοιτητών και που αντανακλά τα θέματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά για την επιβίωσή τους. Αν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πρόγραμμα του διδάσκοντος και στο «κρυφό» πρόγραμμα, τότε η μαθησιακή διαδικασία έχει διαταραχθεί και οι στόχοι του μαθήματος καλύπτονται μόνο κατ' επίφαση⁹.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η άποψη πως οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν τον πιο

⁹ Taras, M. (2005), ASSESSMENT – SUMMATIVE AND FORMATIVE – SOME THEORETICAL REFLECTIONS. British Journal of Educational Studies, 53: 466–478.

αντικειμενικό και αδιάβλητο τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών είναι κυρίαρχη. Σε τελευταία ανάλυση, αυτός είναι ο τρόπος που εξασφαλίζεται μια θέση στο πανεπιστήμιο, έτσι ξεκινάει η φοιτητική ζωή. Για να ισχύσει όμως αυτή η άποψη, θα πρέπει όλοι οι κρίκοι μιας αλυσίδας να λειτουργούν άψογα. Θα πρέπει:

- οι μαθησιακοί στόχοι να είναι εκφρασμένοι ξεκάθαρα και με μετρήσιμους όρους,
- να εξετάζονται όλοι,
- τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι ξεκάθαρα και μετρήσιμα,
- η εφαρμογή των κριτηρίων από τον εξεταστή να είναι αντικειμενική και δίκαιη,
- η αιτιολόγηση της βαθμολογίας να είναι αδιαμφισβήτητη.




Η διατήρηση της παραπάνω αλυσίδας κάθε άλλο παρά εύκολη είναι για τον διδάσκοντα. Μπορεί μάλιστα η προσπάθεια αυτή να οδηγήσει και σε υποβάθμιση του μαθήματος, δεδομένου ότι οι υψηλότερες πνευματικές δεξιότητες είναι και οι λιγότερο εύκολα μετρήσιμες. Πώς μπορείς, για παράδειγμα, να τεκμηριώσεις ότι η ανάλυση ενός κοινωνικού θέματος ήταν «διορατική» και όχι απλά εμπειριστωμένη, και ως εκ τούτου, ο φοιτητής βαθμολογείται με δέκα και όχι με εννιά ή οκτώμισι; Αν λοιπόν ο ίδιος ο διδάσκων αξιολογηθεί με βάση την αξιοπιστία της βαθμολόγησής του, θα μπει πιθανά στον πειρασμό να διδάσκει και να βαθμολογεί ό,τι είναι εύκολα μετρήσιμο, χωρίς αναγκαστικά να είναι και το πιο σημαντικό για τη θεματική ενότητα.

Ένας τρόπος να μειωθεί η σχετική σημασία των τελικών εξετάσεων ενός μαθήματος είναι η διασπορά τους στη διάρκεια του εξαμήνου. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται το άγχος του φοιτητή, μια που του δίνεται η ευκαιρία να «εξασφαλίσει» μέρος του τελικού βαθμού. Δεν λύνεται όμως το κεντρικό ζήτημα της εστίασης της προσοχής του στην κατάκτηση γνώσης και όχι στην εξασφάλιση μορίων για το πτυχίο.

Το θέμα της ισορροπίας ανάμεσα στην τυπική και την ουσιαστική αξιολόγηση είναι δυσεπίλυτο και δεν υπάρχει μια συνταγή που είναι σε θέση να καλύψει τις ανάγκες διαφορετικών μαθημάτων και γνωστικών αντικειμένων. Στην πράξη, μπορούμε να προσπαθήσουμε να το αντιμετωπίσουμε με ένα συνδυασμό τριών πρακτικών:

- εκμεταλλευόμενοι τις ευκαιρίες για ουσιαστική αξιολόγηση που μας δίνει η τυπική αξιολόγηση,
- βοηθώντας τους φοιτητές να μάθουν μέσα από τη βαθμολογία τους,
- αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στην ουσιαστική αξιολόγηση.

Η συμβιωτική σχέση ουσιαστικής και τυπικής αξιολόγησης αποτελεί το βασικό ίσως εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντα, ιδίως όταν ο αριθμός των φοιτητών του είναι μεγάλος.

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
<p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>		

Στις περισσότερες των περιπτώσεων, αυτό που καλούνται οι φοιτητές να πετύχουν είναι να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες άμεσα συνδεδεμένες με το αντικείμενό τους, όπως τεχνικές γραφής, παρουσίασης και έρευνας. Η τυπική αξιολόγηση θα πρέπει λοιπόν να τους δίνει την ευκαιρία να επιδείξουν τις ικανότητές τους σε όλα τα παραπάνω¹⁰.

Πολλές φορές όμως οι φοιτητές δεν κατανοούν στην πράξη τι ακριβώς καλούνται να κάνουν ή πώς να το κάνουν, όταν για παράδειγμα βρίσκονται αντιμέτωποι με την εκφώνηση μιας εργασίας. Γενικά, λοιπόν, για να μάθουν μέσα από την αξιολόγηση οι φοιτητές χρειάζονται οδηγίες, ευκαιρίες εξάσκησης και σωστή προφορική και γραπτή αναπληροφόρηση.

Η χρησιμότητα των οδηγιών είναι πολύ μεγαλύτερη όταν συνοδεύονται από ευκαιρίες προφορικής συζήτησης, ερωτήσεων και απαντήσεων. Ο θεσμός του προσωπικού σύμβουλου που έχουν εισάγει πολλά πανεπιστήμια στην Ευρώπη συνεισφέρει και σ' αυτή την κατεύθυνση. Πέρα απ' αυτό βέβαια, θα μπορούσε να αφιερωθεί χρόνος μέσα στην τάξη για τη σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος και της εργασίας.

Ειδικά για μαθήματα που αξιολογούνται με εξετάσεις, ένα χρήσιμο βοηθητικό εργαλείο είναι οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων ερωτήσεων και απαντήσεων που δίνουν στους φοιτητές την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους. Αντίστοιχο ρόλο βέβαια θα μπορούσαν να παίξουν και αναρτημένες εκφωνήσεις και τυπικές απαντήσεις εξετάσεων και εργασιών παλαιότερων ετών. Στην πιθανή αντίρρηση ότι μια τέτοια πρακτική θα «πρόδιδε» τα θέματα των εξετάσεων, θα θυμίσουμε ότι ο στόχος της αξιολόγησης είναι να καλύψει τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος και ως εκ τούτου τα θέματα είναι γνωστά στους φοιτητές από την αρχή.

Στρέφοντας την προσοχή μας στην αναπληροφόρηση σαν εργαλείο ουσιαστικής αξιολόγησης, θα ξεκινήσουμε με τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει. Η αναπληροφόρηση θα πρέπει να:

- Ακολουθεί σύντομα μετά την αξιολόγηση.
- Μην είναι πολύ σύντομη· αν ο αριθμός των φοιτητών είναι μεγάλος θα μπορούσε να έχει τη μορφή πίνακα ή checklist.
- Είναι ακριβής, να μπορεί δηλαδή ο φοιτητής να καταλάβει σε ποια σημεία της εργασίας του αναφέρεται μια παρατήρηση.

¹⁰ Taras M (2008), Summative and formative assessment: Perceptions and realities, Active Learning in Higher Education 9: 172

- Είναι ισορροπημένη, αναφέροντας τόσο αδυναμίες όσο και θετικά στοιχεία.
- Είναι εκφρασμένη έτσι που να μπορεί ο φοιτητής να την αξιοποιήσει σαν οδηγό για επόμενες εργασίες.
- Εξηγεί το βαθμό που πήρε ο φοιτητής.

Για να είναι η αναπληροφόρηση περισσότερο εύληπτη από τον φοιτητή, καλό θα ήταν να υπάρξει μια τυποποίηση ως προς τη φόρμα της σε επίπεδο Τμήματος. Μια τέτοια τυποποίηση προτείνεται στο παράρτημα του παρόντος.

Μια γενική απορία των φοιτητών είναι τι σημαίνει πραγματικά ο βαθμός τους. Πότε παίρνω επτά και πότε έξι; Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα ικανοποιητικά θα πρέπει πρώτα να συμφωνηθεί ανάμεσα στη καθηγητική ομάδα ενός Τμήματος το νόημα της βαθμολογικής κλίμακας¹¹.

Στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας έχουμε θέσει τις βάσεις για μια τέτοια συμφωνία με την εκπόνηση Περιγραφών Γνωστικού Αντικειμένου για κάθε Τμήμα (παραδοτέο Π2.1.1). Οι περιγραφές αυτές αποτελούν μια είδους δέσμευση του Τμήματος προς τους φοιτητές και τους μελλοντικούς εργοδότες τους και είναι δημόσια κείμενα. Κατατάσσουν δε το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων που επιδεικνύουν οι φοιτητές σε δύο βασικές κατηγορίες: τις οριακές και τις τυπικές. Μια τυπική επίδοση έχει προταθεί να αντιστοιχεί στο βαθμό επτά (7) και φυσικά η οριακή στο βαθμό πέντε (5). Με αφετηρία αυτές τις δύο κατηγορίες, θα πρέπει οι διδάσκοντες, ατομικά ή κατά προτίμηση συλλογικά, να αποφασίσουν τι απαιτούν για την άριστη βαθμολόγηση.

Ενδεικτικά παραθέτουμε μια κλίμακα διαβάθμισης βαθμολογίας που χρησιμοποιείται για ένα μάθημα Διοίκησης Επιχειρήσεων.

- 9 - 10
 1. Ολοκληρωμένη παρουσίαση των επιμέρους πλευρών του θέματος
 2. Σε βάθος και επίκαιρη ανάλυση των βασικών παραμέτρων
 3. Ξεκάθαρη και οξυδερκής αναγνώριση των λογικών συνεπειών της ανάλυσης
 4. Στέρια δομημένα επιχειρήματα και συνεχής ροή του κειμένου
 5. Καθαρά εκφρασμένα συμπεράσματα (και προτάσεις) που απορρέουν άμεσα από τα επιχειρήματα

¹¹ Bailey R & Garner M (2010) Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices, *Teaching in Higher Education*, 15:2, 187-198

6. Επικαιροποιημένες παραπομπές που καλύπτουν όλες τις πλευρές της εργασίας
- 8, - 8,9
 1. Ισορροπημένη παρουσίαση των επιμέρους πλευρών του θέματος
 2. Σε βάθος ανάλυση των βασικών παραμέτρων
 3. Ξεκάθαρη αναγνώριση των λογικών συνεπειών της ανάλυσης
 4. Στέρεα δομημένα επιχειρήματα και συνεκτική ροή του κειμένου
 5. Καθαρά εκφρασμένα συμπεράσματα (και προτάσεις) που σχετίζονται στενά με τα επιχειρήματα
 6. Παραπομπές που καλύπτουν όλες τις πλευρές της εργασίας
 - 7,0 - 7,9
 1. Ισορροπημένη παρουσίαση των κύριων πλευρών του θέματος
 2. Ικανοποιητική ανάλυση των βασικών παραμέτρων
 3. Αναγνώριση των λογικών συνεπειών της ανάλυσης
 4. Λογικά δομημένα επιχειρήματα και ως επί το πλείστον συνεκτική ροή του κειμένου
 5. Καθαρά εκφρασμένα συμπεράσματα (και προτάσεις) που σχετίζονται λογικά αλλά γενικά με τα επιχειρήματα
 6. Παραπομπές που καλύπτουν τις περισσότερες πλευρές της εργασίας
 - 6,0 - 6,9
 1. Παρουσίαση των κύριων πλευρών του θέματος
 2. Ικανοποιητική ανάλυση των βασικών παραμέτρων
 3. Αναγνώριση των βασικών λογικών συνεπειών της ανάλυσης
 4. Λογικά δομημένα επιχειρήματα και ροή του κειμένου χωρίς σημαντικά κενά
 5. Ως επί το πλείστον καθαρά εκφρασμένα συμπεράσματα (και προτάσεις) που σχετίζονται λογικά αλλά γενικά με κάποια από τα συμπεράσματα
 6. Παραπομπές που καλύπτουν εν μέρει τις σημαντικότερες πλευρές της εργασίας
 - 5 - 5,9
 1. Παρουσίαση των κυριότερων πλευρών του θέματος
 2. Ικανοποιητική ανάλυση των βασικότερων παραμέτρων
 3. Αναγνώριση λογικών συνεπειών της ανάλυσης

4. Αρκετά δομημένα επιχειρήματα και ροή του κειμένου χωρίς πολλά σημαντικά κενά
5. Ως επί το πλείστον καθαρά εκφρασμένα συμπεράσματα (και προτάσεις) που σχετίζονται με κάποια από τα επιχειρήματα
6. Περιορισμένες παραπομπές που καλύπτουν εν μέρει τις σημαντικότερες πλευρές της εργασίας

Όπως βλέπουμε στο παράδειγμα αυτό, τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι έξι, και εκφράζονται με τρόπο που αντικατοπτρίζει διαδοχικά επίπεδα επίδοσης. Έτσι, η «Ολοκληρωμένη παρουσίαση των επιμέρους πλευρών του θέματος» που απαιτείται για βαθμό 9 με 10, μετατρέπεται σε «Ισορροπημένη παρουσίαση» που απαιτείται για 8 με 8,9. Στη δεύτερη δηλαδή περίπτωση το γραπτό μπορεί να χάνει κάποια στοιχεία των επιμέρους θεμάτων, αλλά κρατά τη συνολική ισορροπία.

Μια κλίμακα παρακάτω, η «ισορροπημένη παρουσίαση» αφορά μόνο τις «κυρίως» πλευρές του θέματος. Το ποιες είναι αυτές το αποφασίζουμε με βάση τη Περιγραφή Γνωστικού Αντικειμένου. Αξίζει ίσως να υπενθυμίσουμε εδώ ότι το εύρος επτά (7) με οκτώ (8) της βαθμολογικής κλίμακας είναι ιδιαίτερα σημαντικό για φοιτητές που φιλοδοξούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Αν λοιπόν 7,5 είναι η βάση εισαγωγής για πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του επιθυμητού υποψήφιου για το Τμήμα σας; Αυτό θα μπορούσε να είναι ένα ακόμη κριτήριο για τον σχεδιασμό της κλίμακάς σας.

Στην παραπάνω κλίμακα, για παράδειγμα, για να πάρει ένας φοιτητής 7,5 δεν απαιτείται να επιδείξει «σε βάθος» ανάλυση όλων των βασικών παραμέτρων ενός θέματος. Μας ικανοποιεί αυτό; Η απάντηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την Περιγραφή Πλαίσιο του Μεταπτυχιακού μας προγράμματος και πώς αυτή ορίζει τις οριακές γνώσεις.

Για να εκτιμήσουμε τι πραγματικά σημαίνει ο βαθμός πέντε (5), ως προς αυτό το κριτήριο, θα πρέπει να αποφασίσουμε ποιες είναι εκείνες οι επιμέρους πλευρές του θέματος που αν δεν τις γνωρίζει ο φοιτητής δεν θα μπορέσει να παρακολουθήσει μαθήματα επόμενων εξαμήνων, και σε τελευταία ανάλυση δεν θα πρέπει να πάρει πτυχίο.

Μια κλίμακα σαν την παραπάνω θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο υλικό που δίνεται για το μάθημα στους φοιτητές, έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν και οι ίδιοι την επίδοσή

τους, αλλά και να αποφασίζουν εκ των πρότερων για ποιο βαθμό θα προσπαθήσουν¹².

Το Portfolio, μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική μορφή αξιολόγησης

Το Portfolio μας επιτρέπει σε αρκετές περιπτώσεις να συνδυάσουμε την τυπική με την ουσιαστική αξιολόγηση και συγχρόνως επιτρέπει στον φοιτητή να αξιοποιήσει ένα συνδυασμό δεξιοτήτων. Σε μια εργασία, για παράδειγμα, ο φοιτητής θα μπορούσε να κληθεί να συλλέξει και αναλύσει άρθρα του ηλεκτρονικού τύπου που καλύπτουν από διαφορετικές σκοπιές ένα τρέχον θέμα της επικαιρότητας, ας πούμε το διατροφικό σκάνδαλο με το αλογίσιο κρέας στα έτοιμα μπιφτέκια.

Στην τελική εργασία θα πρέπει να έχει κατηγοριοποιήσει τα άρθρα με βάση τη φύση της πηγής (αξιόπιστες εφημερίδες και περιοδικά, λαϊκός τύπος, κλαδικός τύπος κλπ), τη φύση του συγγραφέα (δημοσιογράφος, εκπρόσωπος κυβέρνησης, εκπρόσωπος λόμπι κλπ) και την τοποθέτηση του κειμένου. Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση θα μπορούσε να εκφράσει την κριτική άποψή του για το πώς καλύπτει ο τύπος το θέμα. Τέλος, και αυτό είναι ίσως το πιο ενδιαφέρον, θα μπορούσε να κληθεί να αξιολογήσει την εμπειρία του αναφορικά με την ολοκλήρωση των επιμέρους φάσεων της εργασίας και να προτείνει τι θα μπορούσε να κάνει καλύτερα την επόμενη φορά¹³.

Αναπαράσταση ρόλων (Simulation), μια άλλη εναλλακτική μορφή αξιολόγησης

Μια συμπληρωματική μορφή αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι η αναπαράσταση, ειδικά για μαθήματα που σχετίζονται με επαγγελματικές δεξιότητες. Ένα μάθημα πωλήσεων λιανικής στο πρόγραμμα της Διοίκησης Επιχειρήσεων θα μπορούσε, για παράδειγμα, να αξιολογηθεί με αναπαράσταση, καλώντας τον φοιτητή να λειτουργήσει σαν εκπρόσωπος μιας εταιρίας σνακς, να επιλέξει πού θα στήσει το προωθητικό του σημείο σε ένα χώρο που έχει προσωρινά διαμορφωθεί σαν σουπερμάρκετ, να τοποθετήσει προϊόντα στο σημείο αυτό και να αιτιολογήσει τις επιλογές του.

Η διαδικασία αξιολόγησης δεν θα διαρκέσει περισσότερο από πέντε - δέκα λεπτά ανά φοιτητή και θα έχει περισσότερη μαθησιακή αξία από μια γραπτή εργασία με το ίδιο θέμα. Ο

¹² Beaumont C, O' Doherty M & Shannon L (2011) Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?, Studies in Higher Education, 36:6,671-687

¹³ Driessen, E., Van Der Vleuten, C., Schuwirth, L., Van Tartwijk, J. and Vermunt, J. (2005), The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. Medical Education, 39: 214–220

τρόπος βαθμολόγησης και η αντίστοιχη φόρμα θα πρέπει φυσικά να τροποποιηθεί, μια που τώρα βαθμολογούνται συμπεριφορές και όχι κείμενο. Μια πρόταση σχετικής φόρμας θα βρείτε στο παράρτημα.

Αντίστοιχα, ένα μάθημα επιχειρηματικότητας θα μπορούσε, εν μέρει τουλάχιστον, να αξιολογηθεί με ομαδική εργασία που περιλαμβάνει το σχεδιασμό, παρασκευή και διάθεση ενός (εύκολου) προϊόντος. Με τον τρόπο αυτό, οι φοιτητές σε πρώτη φάση αναπτύσσουν δεξιότητες στο μάντζμεντ, την κοστολόγηση την τιμολόγηση και το μάρκετινγκ και κατόπιν αξιολογούνται. Μέρος των παραδοτέων μπορεί να είναι και το ημερολόγιο συναντήσεων της ομάδας, μέσα από το οποίο προκύπτει η συμβολή του κάθε μέλους¹⁴.



Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα σας προτείναμε μερικά βασικά ερωτήματα που μπορείτε να θέσετε στον εαυτό σας όταν σχεδιάζετε τις εργασίες του μαθήματός σας:

- Πόσο χρόνο πιστεύετε ότι ξοδεύουν οι φοιτητές προετοιμαζόμενοι για τις εξετάσεις του μαθήματός σας και πόσο για να μάθουν το περιεχόμενο;
- Με ποιο τρόπο βοηθούν τα καθήκοντα τυπικής αξιολόγησης που ζητάτε στη βελτίωση του μαθησιακού στυλ των φοιτητών σας;
- Κατά πόσο είναι ο βαθμός το βασικό μέλημα των φοιτητών σας;
- Κατά πόσο οι φοιτητές συνδέουν στο μυαλό τους τη βαθμολογία με συγκεκριμένα επίπεδα επίδοσης της εργασίας τους;
- Κατά πόσο δίδεται η ευκαιρία στους φοιτητές να παρακολουθούν την εξέλιξή τους;

Γ) Αξιολόγηση και η κατανομή βαθμολογίας σε ένα μάθημα

Όπως έχουμε αναπτύξει στις προηγούμενες σελίδες, για τον φοιτητή η βαθμολογία είναι ένας δείκτης της επιτυχίας του. Από τη σκοπιά του καθηγητή, η κατανομή βαθμολογίας είναι ένας δείκτης του κατά πόσο οι φοιτητές έχουν ενδιαφερθεί και κατανοήσει το μάθημα. Η αξιοπιστία αυτού του δείκτη εξαρτάται φυσικά σε μεγάλο βαθμό από την αξιοπιστία της βαθμολόγησης.

¹⁴ Fernsten L & Fernsten J (2005) Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6:2, 303-309

Το ζήτημα αυτό απασχολεί όλα τα πανεπιστήμια και αξιοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι για την επίλυσή του. Το Βρετανικό σύστημα απαιτεί τη συνεργασία δύο εσωτερικών βαθμολογητών και τον έλεγχο από έναν τρίτο εξωτερικό. Για την ακρίβεια, ο δεύτερος εσωτερικός βαθμολογητής εξετάζει δειγματοληπτικά τα γραπτά του πρώτου και όπου διαφέρουν σημαντικά συζητούν το θέμα και αποφασίζουν την τελική βαθμολογία. Μια φορά το χρόνο, ο εξωτερικός βαθμολογητής εξετάζει και εκείνος δειγματοληπτικά γραπτά, όχι τόσο για να επιβεβαιώσει τις βαθμολογίες όσο για να διαπιστώσει την εύρυθμη λειτουργία του συστήματος¹⁵.

Στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, και στο πλαίσιο του έργου της ΜΟ.ΔΙ.Π., αποφασίστηκε από την ομάδα που ήταν επιφορτισμένη με την εξέταση του θέματος ότι ένα τέτοιο σύστημα δεν μπορεί να υποστηριχθεί από τους υπάρχοντες ανθρώπινους πόρους του Πανεπιστημίου. Ως εκ τούτου προτείνεται μια μορφή στατιστικής παρακολούθησης των βαθμολογιών (βλέπε παραδοτέο Π.Ε.2.2).

Συγκεκριμένα, προτείνεται να ελέγχεται στατιστικά:

- α) η κατανομή των βαθμών συγκριτικά στα μαθήματα του διδάσκοντα,
- β) η κατανομή των βαθμών για ένα συγκεκριμένο μάθημα διαχρονικά.

Πιο συγκεκριμένα, ο στατιστικός έλεγχος θα μπορούσε να αφορά το ποσοστό φοιτητών που δεν περνούν το μάθημα ή το ποσοστό αυτών που βαθμολογούνται μέτρια, ή άριστα, διαχρονικά για το ίδιο μάθημα, ή για το σύνολο των μαθημάτων του διδάσκοντα. Προτεινόμενα μοντέλα είναι τα μοντέλα παλινδρόμησης ή οι έλεγχοι υποθέσεων.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της βαθμολόγησης προτείνεται να χρησιμοποιείται ο συντελεστής α του Cronbach, με τον οποίο ελέγχεται η αξιοπιστία μιας κλίμακας με όρους εσωτερικής συνάφειας. Με αφετηρία αυτό το σημείο προτείνουμε τη χρήση του συντελεστή για τον έλεγχο της συνοχής-αξιοπιστίας της βαθμολόγησης ανά διδάσκοντα. Να σημειωθεί εδώ ότι η μέθοδος δεν ελέγχει την ορθότητα της βαθμολόγησης αλλά τη σταθερότητα και

¹⁵ Shepard L (2009) Commentary: Evaluating the Validity of Formative and Interim Assessment, Educational Measurement: Issues and Practice [Volume 28, Issue 3](#), pages 32–37

συνέπεια του διδάσκοντα.

Μέθοδος:

Δημιουργούμε αρχείο δεδομένων ες εξής: για κάθε τιμή του βαθμού (1..10) υπολογίζουμε ποσοστά φοιτητών (δημιουργείται δηλαδή η κατανομή των βαθμών ανά μάθημα για κάθε διδάσκοντα). Εισάγονται στο αρχείο τα στοιχεία ως εξής: Στήλη 1: ποσοστά βαθμολογίας φοιτητών στο μάθημα Α, Στήλη 2: ποσοστά βαθμολογίας φοιτητών στο μάθημα Β κ.ο.κ.

Σύμφωνα με το συντελεστή α του Cronbach, όταν υψηλές τιμές της μίας μεταβλητής (στήλης) συνοδεύονται με υψηλές τιμές των άλλων στηλών (ή το αντίστροφο), τότε έχουμε υψηλή τιμή του συντελεστή που εκφράζει υψηλή αξιοπιστία στη βαθμολόγηση του διδάσκοντα. Δηλαδή αν υπάρχουν υψηλά ποσοστά (ή χαμηλά) στους μικρούς βαθμούς και συνοδεύονται από αντίστοιχα υψηλά ποσοστά (ή χαμηλά) στους μακρούς βαθμούς των άλλων μαθημάτων του διδάσκοντα, ο δείκτης έχει υψηλή τιμή και συμπεραίνεται ότι ο διδάσκων βαθμολογεί με συνέπεια «με τον ίδιο τρόπο». Οι αξίες του συντελεστή κυμαίνονται από το 0 ως το 1 και γενικά τιμές άνω του 0,70 θεωρούνται αποδεκτές από τη σχετική με το δείκτη βιβλιογραφία.

Κάποιοι επιμέρους προτεινόμενοι δείκτες ποιότητας που μπορούν να σας βοηθήσουν στην αυτο-αξιολόγηση του μαθήματός σας είναι:

- Ποσοστό επιτυχίας φοιτητών που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις - και παρέδωσαν εργασίες. Προκειμένου να έχει νόημα ο συγκεκριμένος δείκτης προτείνεται στον παρανομαστή (σύνολο των φοιτητών που προσήλθαν) να μην προσμετράται το πλήθος των φοιτητών που έδωσαν «λευκή κόλλα», γιατί πιθανότατα πρόκειται για φοιτητές που προσήλθαν όχι για να εξετασθούν αλλά για να αποκτήσουν μια γνώση των θεμάτων ή για να τους παρασχεθεί πιστοποιητικό προσέλευσης ώστε να το χρησιμοποιήσουν σε κάποια υπηρεσία κλπ. Για να διευθετηθεί το παραπάνω ζήτημα προτείνεται στους βαθμολογητές να χρησιμοποιούν την κλίμακα 1 έως 10 και να αποδίδουν την τιμή μηδέν (0) μόνο στις λευκές κόλλες. Έτσι αργότερα κατά την επεξεργασία των δεδομένων, φοιτητές με βαθμό 0 μπορούν να εξαιρεθούν από την ανάλυση και τον υπολογισμό του δείκτη.
- Ποσοστό αριστούχων. Το ποσοστό αυτό υπολογίζεται ως ο λόγος των φοιτητών που επέτυχαν βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση του 8,5 προς το σύνολο των φοιτητών που εξετάστηκαν. Προκειμένου να έχει νόημα ο συγκεκριμένος δείκτης προτείνεται στον παρανομαστή (σύνολο των φοιτητών που προσήλθαν) να μην προσμετράται το πλήθος των φοιτητών που έδωσαν «λευκή κόλλα». Θα πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι ο δείκτης

αυτός εμπεριέχει κάποια αμφισημία. Γενικά, ένα 10 - 20% αριστούχων θεωρείται καλή επίδοση για το μάθημα. Μεγάλος αριθμός αριστούχων θα μπορούσε να υποδηλώνει υπερβολικά εύκολα ερωτήματα ή γενναιόδωρη βαθμολόγηση. Έλλειψη αριστούχων θα μπορούσε να υποδηλώνει υπερβολικά δύσκολα θέματα ή αυστηρή βαθμολόγηση.

- Ποσοστό αποτυχόντων (που έγραψαν τουλάχιστον για 1). Ο δείκτης αυτός μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τυχόν προβλήματα που προέρχονται είτε από αναντιστοιχία επιπέδου απαιτήσεων με το επίπεδο των φοιτητών, είτε από αναντιστοιχία περιεχομένου μαθήματος με το περιεχόμενο των εξετάσεων. Σαν γενικός εμπειρικός κανόνας, θεωρείται ότι αν οι αποτυχόντες ξεπερνούν το 20-25% του πληθυσμού, θα πρέπει να εξετασθούν τα αίτια. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει αυτόματα ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, σημαίνει ότι καλό θα ήταν να εξεταστεί αν υπάρχει πρόβλημα.

Αξίζει να τονίσουμε εδώ άλλη μια φορά ότι η χρήση στατιστικής και δεικτών δεν αντικαθιστά σε καμία περίπτωση την εκτίμηση του διδάσκοντος. Αποτελούν απλά έναν τρόπο κωδικοποίησης των στοιχείων ώστε η εκτίμηση αυτή να βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα¹⁶.

Ας δούμε τώρα κάποια στατιστικά από μαθήματα που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο και που έχουν συλλεχθεί με βάση τις υπάρχουσες διαδικασίες ποιότητας.

	Κατανομή Βαθμών (% φοιτητών)						Μέσος όρος Βαθμολογίας (σύνολο φοιτητών)
	0 - 3,9	4 - 4,9	5 - 5,9	6.0-6.9	7.0-8.4	8.5-10.0	
2008-2009	15,38%	3,85%	15,38%	0%	23,08%	42,31%	7.00

¹⁶ Harlen W (2005) Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes, Research Papers in Education, 20:3, 245-270

2007-2008	10,53%	5,26%	21,05%	15,79%	21,05%	26,32%	6,58
-----------	--------	-------	--------	--------	--------	--------	------

Εδώ βλέπουμε μια σχετικά ομαλή κατανομή για το έτος 2007 -2008, που αλλάζει το επόμενο έτος, χωρίς ωστόσο να πειραχθεί ο μέσος όρος. Το 2008-2009 βλέπουμε να χάνεται η μέτρια βαθμολογία 6-6,9 και να αυξάνεται εντυπωσιακά το ποσοστό των αριστούχων.

Η αλλαγή αυτή θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών παραγόντων. Θα μπορούσε ο διδάσκων για παράδειγμα να έχει καταφέρει να τραβήξει προς τα πάνω τους φοιτητές εκείνους που έδειξαν κάποιο ενδιαφέρον για το μάθημα και οι οποίοι έκαναν την απαιτούμενη προσπάθεια. Σίγουρα αυτό το σενάριο είναι θετικό από κάθε άποψη.

Εναλλακτικά, οι πολλοί αριστούχοι μπορεί να αντικατοπτρίζουν μείωση του βαθμού δυσκολίας των θεμάτων. Εάν συνέβη κάτι τέτοιο, και εφόσον έγινε συνειδητά για να προσαρμοστούν τα ζητούμενα στα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος, και πάλι έχουμε ένα κατ' αρχάς θετικό σενάριο. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να σκεφτούμε κατά πόσο είναι ρεαλιστικό οι «άριστοι» να αντιπροσωπεύουν το 42% ενός πληθυσμού.

Την αντίθετη ακριβώς εικόνα παρουσιάζουν τα αποτελέσματα ενός άλλου μαθήματος.

	Κατανομή Βαθμών (% φοιτητών)						Μέσος όρος Βαθμολογίας (σύνολο φοιτητών)
	0 - 3,9	4 - 4,9	5 - 5,9	6.0-6.9	7.0-8.4	8.5-10.0	
2008-2009	40%	30%	20%	5%	5%	0%	4

Διαβάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, με όρους Περιγραφής Γνωστικού Αντικειμένου, θα λέγαμε ότι το 25% των φοιτητών έχει αποδείξει την κατοχή οριακών γνώσεων και δεξιοτήτων και μόλις το 5% τυπικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο σίγουρα δεν είναι επιθυμητό και εδώ βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα προς επίλυση. Οι πηγές του

προβλήματος θα μπορούσαν να είναι πολλές. Μπορεί οι απαιτήσεις των θεμάτων να είναι υπερβολικά υψηλές ή η εκφώνηση δυσνόητη, η βαθμολόγηση να ήταν ίσως ιδιαίτερα σκληρή, μπορεί ακόμη η θεματολογία της διδασκαλίας να μη συνάδει με τις ικανότητες ενός φοιτητή του συγκεκριμένου εξαμήνου. Σε κάθε περίπτωση, το θέμα πρέπει να εξεταστεί από τον διδάσκοντα και να βρεθούν λύσεις.

Η αντίθετη σχεδόν κατάσταση απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα.

2ο Έτος Επιλογής	Κατανομή Βαθμών (% φοιτητών)						Μέσος όρος Βαθμολογίας (σύνολο φοιτητών)
	0 - 3,9	4 - 4,9	5 - 5,9	6.0-6.9	7.0-8.4	8.5-10.0	
2008-2009	3,82	0,00	0,76	4,58	35,11	55,73	8,16
2007-2008	7,63	0,00	1,53	6,11	46,56	38,17	7,57
2006-2007	8,03	0,00	1,46	10,95	47,45	32,12	7,43

Βέβαια το μάθημα είναι επιλογής και επομένως μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο αριθμός των φοιτητών είναι μικρότερος απ' ό τι στα υποχρεωτικά καθώς και ο βαθμός υποκίνησής τους μεγαλύτερος. Τα παραπάνω είναι ικανές συνθήκες για να εξηγηθεί το 32% ή το 38% των αριστούχων για τα δύο πρώτα χρόνια που απεικονίζονται εδώ, δύσκολα όμως εξηγούν το 58%. Στην προκειμένη περίπτωση, ο διδάσκων θα πρέπει να κάνει τις αντίστροφες σκέψεις από εκείνες του προηγούμενου παραδείγματος.

Και στις δύο περιπτώσεις, καλό θα ήταν να σκεφτούν οι διδάσκοντες το ερώτημα που θέσαμε νωρίτερα: «Κατά πόσο οι φοιτητές συνδέουν στο μυαλό τους τη βαθμολογία με συγκεκριμένα επίπεδα επίδοσης της εργασίας τους;».

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα σας προτείναμε μερικά βασικά ερωτήματα που μπορείτε να θέσετε στον εαυτό σας όταν σχεδιάζετε τις εργασίες του μαθήματός σας:

- Κατά πόσο τα θέματα των εξετάσεων και των εργασιών καλύπτουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματός σας;
- Σε ποιό βαθμό το επίπεδο δυσκολίας αντικατοπτρίζει τα παραπάνω αποτελέσματα και το επίπεδο ικανοτήτων που μπορεί να έχει ένας φοιτητής του δεδομένου εξαμήνου;

- Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης στη βαθμολόγηση;
- Πόσο ομαλή είναι η κατανομή της βαθμολογίας σας και, αν δεν είναι, ποιοι είναι οι λόγοι;

Δ) Ετοιμάζοντας τους φοιτητές για δια βίου μάθηση

Ένας από τους βασικούς μακροπρόθεσμους στόχους του συστήματος αξιολόγησης δεν μπορεί παρά να είναι η προετοιμασία τους να συνεχίσουν να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους¹⁷. Ο στόχος αυτός σχετίζεται με όλα όσα παρουσιάσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, αλλά εδώ θα δούμε πιο συγκεκριμένα πώς θα μπορούσαμε να τον επιτύχουμε:

- Εισάγοντας τους φοιτητές στη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης, μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και αυτο-κριτικής
- Εμπλέκοντας τους φοιτητές με κάποιο τρόπο στην αξιολόγηση των εργασιών τους
- Βοηθώντας τους να κατανοήσουν τη σχέση βαθμού και ποιότητας εργασίας

Στο πλαίσιο αυτό, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η ικανότητα αυτόνομης μάθησης είναι προαπαιτούμενο για τις μεταπτυχιακές σπουδές. Τα δε συστατικά στοιχεία αυτής της ικανότητας για ένα φοιτητή είναι:

- Η ικανότητα να δουλεύει ανεξάρτητα χωρίς άμεση επίβλεψη,
- Η γνώση του πώς βρίσκει πληροφορίες και αξιοποιεί πηγές χωρίς άμεση κατεύθυνση,
- Η ικανότητα να θέτει στόχους και να σχεδιάζει στρατηγικές επίτευξής τους,
- Η ικανότητα να ελέγχει την πρόοδό του και αν χρειαστεί να σχεδιάζει διορθωτικές δράσεις.

Για να επιτύχει μια μακροπρόθεσμη στρατηγική αξιολόγησης, η εφαρμογή της πρέπει να ξεκινήσει από το πρώτο έτος των πανεπιστημιακών σπουδών. Αποτελεί κοινό τόπο ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινούν το πανεπιστήμιο έχοντας μάθει να αποστηθίζουν, και ότι αν δεν ξεμάθουν την παλιά τακτική δεν πρόκειται να μάθουν μια

¹⁷ Boud D & Falchikov N (2006) Aligning assessment with long term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:4, 399-413

καινούρια. Το πρώτο εξάμηνο λοιπόν των σπουδών τους μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο.

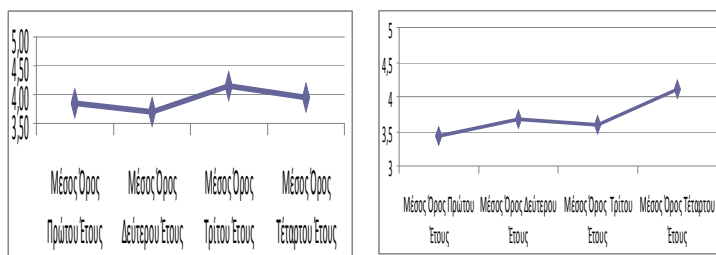
Ένας τρόπος να το πετύχουμε αυτό είναι η χρήση εβδομαδιαίου ημερολογίου στην αξιολόγηση ενός τουλάχιστον μαθήματος του πρώτου έτους. Ακόμη πιο αποτελεσματική είναι αυτή η μέθοδος αν τη δωδέκατη εβδομάδα καλούνται να κάνουν αυτο-κριτική στις παρατηρήσεις τους των πρώτων εβδομάδων. Στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, για παράδειγμα, το μάθημα «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» είναι άψογα σχεδιασμένο για μια τέτοια πρακτική αξιολόγησης.

Η σωστή αυτο-αξιολόγηση των δεξιοτήτων των σχετικών με τους υπολογιστές και τα δίκτυα είναι κεντρικής σημασίας για την περαιτέρω ανάπτυξη των φοιτητών. Θα μπορούσαν λοιπόν να κληθούν να λειτουργήσουν μέσα από intranets από το πρώτο κιόλας εξάμηνο. Ακόμη, κάποιες πρώτες εργασίες θα μπορούσαν να εμπλέξουν το προσωπικό της βιβλιοθήκης για να εξοικειωθούν οι φοιτητές με τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων του πανεπιστημίου.

Μετά το δεύτερο έτος, θα μπορούσε να ακολουθηθεί μια πολιτική που οδηγεί τους φοιτητές στο να κατανοήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστούν για να σταδιοδρομήσουν μετά την αποφοίτησή τους. Τη σημασία μιας τέτοιας πολιτικής μπορεί ίσως να τη δει κανείς και από τα στατιστικά ικανοποίησης των φοιτητών με τις σπουδές τους.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, μέρος του οποίου είναι το παρόν κείμενο, είχαμε την ευκαιρία να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών και του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής. Ενώ οι μέσοι όροι τους είναι παραπλήσιοι και δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα από το μέσο όρο του πανεπιστημίου, βλέπουμε μια πτώση στα αποτελέσματα των τελειόφοιτων του πρώτου τμήματος, και το ακριβώς αντίθετο στα αποτελέσματα του δεύτερου.

Μ.Ο τμημάτων 4,04 Σύγκριση ΟΕ (3,92) – ΛΧ (3,70)



Η εξήγηση που έγινε δεκτή από τα παρόντα στη συνάντηση μέλη ΔΕΠ ήταν ότι οι τελειόφοιτοι οικονομολόγοι έβλεπαν ότι οι ελπίδες σταδιοδρομίας τους ήταν περιορισμένες, ενώ οι τελειόφοιτοι λογιστές ήδη προσέβλεπαν σε μια σχετικά καλά αμειβόμενη καριέρα. Στο βαθμό που η επιχειρηματολογία αυτή είναι ορθή, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων άμεσα συνδεδεμένων με την αγορά εργασίας είναι σοβαρό ζητούμενο για τους οικονομολόγους. Θα πρέπει λοιπόν να τους γίνει κατανοητό ότι οι εργασίες που καλούνται να κάνουν τους βοηθούν να αποκτήσουν τα παραπάνω εφόδια.

Μια μικρή εισαγωγή στην εκφώνηση των εργασιών που δίνει στο φοιτητή ένα ρεαλιστικό ρόλο μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή. Για παράδειγμα, αντί απλά να ζητήσουμε τον υπολογισμό της σταυροειδούς ελαστικότητας ζήτησης, μπορούμε να εντάξουμε στην εκφώνηση μια σύντομη έκθεση για τη σχέση ζήτησης κρασιού και οινοπνευματωδών ποτών στην Γερμανία και να ζητήσουμε από τον φοιτητή να λειτουργήσει σαν σύμβουλος εξαγωγών ενός Έλληνα ποτοποιού.

Μια ενδιαφέρουσα τακτική αυτο-αξιολόγησης είναι να δίνετε στους φοιτητές τις παρατηρήσεις σας για την εργασία τους, αλλά να μην τους λέτε αμέσως το βαθμό, αλλά να τους ζητάτε πρώτα να προτείνουν οι ίδιοι βαθμό και μετά να συζητήσετε τη διαφορά ανάμεσα στην εκτίμησή σας και τη δική του. Μια άλλη εκδοχή της ίδιας τακτικής είναι να ζητάτε από φοιτητές να προτείνουν βαθμολόγηση για τις προφορικές παρουσιάσεις των συναδέλφων τους. Με τέτοιες πρακτικές αναπτύσσονται οι δεξιότητες εκείνες που θα χρειαστούν για να αξιολογούν τη μάθησή τους στο μέλλον.

Τέλος, μια πιο «προχωρημένη» τακτική είναι να ζητήσετε από τους φοιτητές να προτείνουν

και οι ίδιοι κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών τους, πρόσθετα στα δικά σας¹⁸. Με τον τρόπο αυτό θα ανακαλύψετε τι θεωρούν και οι ίδιοι σημαντικό στη δουλειά τους και θα τους βοηθήσετε να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Προχωρώντας την ίδια τακτική ένα βήμα πιο πέρα, θα μπορούσατε να ζητήσετε από τους φοιτητές να προτείνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις εξετάσεων που ταιριάζουν στη διδακτέα ύλη και να κριτικάρετε τις προτάσεις τους. Με τον τρόπο αυτό θα μάθουν να εξετάζουν μόνοι τους τι είναι σημαντικό στα θεματικά πεδία της ειδικότητάς τους.

Κλείνοντας αυτό το τελευταίο κεφάλαιο, θα σας προτείνουμε μερικά βασικά ερωτήματα που μπορείτε να θέσετε στον εαυτό σας:

- Δίνετε ποτέ τη δυνατότητα στους φοιτητές σας να λειτουργήσουν σαν αξιολογητές της δουλειάς τους;
- Με ποιο τρόπο βοηθάτε τους φοιτητές σας να αξιολογούν τη μάθησή τους αφού αποφοιτήσουν και μετά;
- Έχουν κατανοήσει οι φοιτητές σας τις έννοιες των κριτηρίων ποιότητας;

Βιβλιογραφία

- Bailey R & Garner M (2010) Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices, *Teaching in Higher Education*, 15:2, 187-198
- Boud D & Falchikov N (2006) Aligning assessment with long term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:4, 399-413
- Beaumont C, O' Doherty M & Shannon L (2011) Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?, *Studies in Higher Education*, 36:6, 671-687
- Cassidy S (2006) Learning style and student self-assessment skill, *Education & Training*, Vol. 48 Iss: 2/3, pp.170 - 177
- Driessen, E., Van Der Vleuten, C., Schuwirth, L., Van Tartwijk, J. and Vermunt, J. (2005), The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical Education*, 39: 214-220
- Fernsten L & Fernsten J (2005) Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6:2, 303-309
- Harlen W (2005) Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes, *Research Papers in Education*, 20:3, 245-270

¹⁸ Cassidy S (2006) "Learning style and student self-assessment skill", *Education + Training*, Vol. 48 Iss: 2/3, pp.170 - 177

- Maclellan E. (2004) Authenticity in assessment tasks: a heuristic exploration of academics' perceptions. Higher Education Research and Development, 23(1).
- McMillan J & Hearn J (2008) Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement Educational Horizons, v87 n1 p40-49
- Shepard L (2009) Commentary: Evaluating the Validity of Formative and Interim Assessment, Educational Measurement: Issues and Practice [Volume 28, Issue 3](#), pages 32-37
- Taras, M. (2005), Assessment - summative and Formative - Some Theoretical Reflections. British Journal of Educational Studies, 53: 466-478.
- Taras M (2008), Summative and formative assessment: Perceptions and realities, Active Learning in Higher Education 9: 172
- Unwin C & Caraher J (2000), The heart of Authenticity: Shared Assessment in the Teacher Education Classroom, Teacher Education Quarterly, Summer 2000.
- van den Berg I ,Admiraal W & Pilot A (2006), Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback, Teaching in Higher Education Vol. 11, No. 2, pp. 135/147
- Weaver M (2006) Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses, Assessment & Evaluation in Higher Education, 31:3, 379-394
- Yu H (2014), Bring Workplace Assessment Into Business Communication Classrooms: a Proposal to Better Prepare Students for Professional Workplaces, Business Communication Quarterly 2010 73: 21