

Κατερίνα Κασιμάτη

Νίκη Μαυροβουνιώτη

Δομημένο σχέδιο μαθήματος
στο πλαίσιο Αυθεντικής Μάθησης:
Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)

Μαρούσι, 2024

Τίτλος : Δομημένο σχέδιο μαθήματος στο πλαίσιο Αυθεντικής Μάθησης : Πρακτικές
Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)
Τύπος Μέσου: ηλεκτρονικό έγγραφο / e-book (PDF)
Συντελεστές: Κατερίνα Κασιμάτη, Συγγραφέας ; Νίκη Μαυροβουνιώτη, Συγγραφέας
Εκδότης: Μαρούσι [GR] : Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
(Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)
Έτος Έκδοσης: 2024
Σελιδοποίηση: 80
Μέγεθος: A4
ISBN: 978-960-6749-55-1
Γλώσσες : Ελληνική (*gre*)
Ημ/νία Παραχώρησης : 31/07/2024
WWW: <https://teachevalab.aspete.gr/>

*Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται
σε τεχνικές ή αποσπασματικές πρακτικές,
αλλά απαιτεί συνεχή στοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη.
Όπως υποστηρίζει ο Freire (2006),
η πρακτική χωρίς θεωρητικό στοχασμό μετατρέπεται σε ακτιβισμό,
ενώ η θεωρία χωρίς σύνδεση με την πράξη παραμένει λογοκοπία.
Επομένως, η ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
προϋποθέτει μια **διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης**,
μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται,
ερμηνεύει και μετασχηματίζει την εμπειρία του.
Αυτή η «κριτική παιδαγωγική στάση» αποτελεί θεμέλιο
της παιδαγωγικής του Freire και αναδεικνύει τη γνώση
ως αποτέλεσμα πράξης, διαλόγου και κοινωνικού στοχασμού*

Freire, 2006, σσ. 232–240

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	7
1 Περιγραφή των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ)	9
1.1 Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας I (ΠΑΔ I)	9
1.2 Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας II (ΠΑΔ II)	10
2 Θεωρητικό υπόβαθρο	13
3 Δόμηση διδασκαλίας	17
3.1 Τι διδάσκω	18
3.2 Γιατί διδάσκω	19
3.3 Πώς διδάσκω	22
3.3.1 Μέθοδος επεξεργασίας εννοιών	22
3.3.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	24
3.3.3 Διερευνητική μέθοδος	26
3.3.4 Βιωματική μέθοδος	27
3.3.5 Τεχνικές και μέσα	30
3.3.6 Ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων	34
4 Πώς ξέρω ότι πέτυχα;	37
Βιβλιογραφία	43
Παράρτημα: Προγράμματα Σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας I & II (ΠΑΔ I & ΠΑΔ II)	51

Εισαγωγή

Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) αποτελούν ένα οργανωμένο σύστημα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών και μεθόδων που συμβάλλει στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση των φοιτητών/τριών και μελλοντικών εκπαιδευτικών τόσο των Τμημάτων Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών (ΤΤΕ) όσο και των σπουδαστών/τριών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Το συγκεκριμένο σύστημα αποβλέπει στη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης, θεωρώντας τη διδασκαλία ως ανοικτή και μη μηχανική διαδικασία, που απαιτεί προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία. Παράλληλα, η διδασκαλία εμπεριέχει αποφάσεις και επιλογές του/της εκπαιδευτικού, όχι μόνο κατά την οργάνωσή της αλλά και κατά τη διάρκειά της, καθώς αποτελεί μια δυναμική και συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ΠΑΔ παρέχουν στους/τις –υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εργαλεία που θα τους/τις επιτρέψουν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διδακτικές παρεμβάσεις διαμορφώνοντας σταδιακά τη δική τους προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη.

Στις σελίδες που ακολουθούν περιγράφεται ο σκοπός, η οργάνωση και το περιεχόμενο των ΠΑΔ καθώς και το θεωρητικό τους πλαίσιο, με βάση το υλικό που αναπτύχθηκε από τις Κασιμάτη και Μαυροβουνιώτη (ΑΣΠΑΙΤΕ, 2021α) και χορηγείται στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας.

1. Περιγραφή των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ)

Οι ΠΑΔ εκτείνονται σε δύο κύκλους: στις Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας I (ΠΑΔ I - Εσωτερική Άσκηση) και στις Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας II (ΠΑΔ II - Εξωτερική Άσκηση).¹ Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει μικροδιδασκαλίες και προκαταρκτικές διδασκαλίες και πραγματοποιείται στο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ και ο δεύτερος παρακολουθήσεις και διδασκαλίες των εκπαιδευόμενων σε σχολικές μονάδες. Έτσι, πέραν των συμβούλων/εποπτών/τριών των ΠΑΔ της ΑΣΠΑΙΤΕ που έχουν την εποπτεία του πρώτου κύκλου, η οργάνωση των ΠΑΔ γίνεται με τη συνεργασία εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποδέχονται τους εκπαιδευόμενους στις τάξεις τους και αναλαμβάνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού-μέντορα.

1.1 Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας I (ΠΑΔ I)

Η οργάνωση των ΠΑΔ I περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος, κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται για τον τρόπο λειτουργίας τους και αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο που τις υποστηρίζει και την πρακτική άσκηση, η οποία διενεργείται με μικροδιδασκαλίες και προκαταρκτικές διδασκαλίες των εκπαιδευόμενων καθώς και παρακολουθήσεις διδασκαλιών συμφοιτητών/ριών τους.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες, ενημερώνονται για τον τρόπο λειτουργίας των ΠΑΔ I και τους παρουσιάζεται/διδάσκεται το θεωρητικό πλαίσιο που διέπει τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα πραγματοποιεί τις διδασκαλίες της σε συνθήκες προσομοίωσης, σε κατάλληλα εξοπλισμένες αίθουσες, παρουσία συμβούλου-επόπτη/τριας. Κάθε μέλος της ομάδας των εκπαιδευόμενων πραγματοποιεί τη διδασκαλία του, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της έχουν τον ρόλο των μαθητών/τριών. Οι διδασκαλίες τους αφορούν μαθήματα του προγράμματος σπουδών της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένη ενότητα της ειδικότητας τους. Ο/η σύμβουλος-επόπτης/τρια παρακολουθεί κάθε μέλος της ομάδας για μία διδασκαλία και αφού ολοκληρώσει την εποπτεία του συνόλου της ομάδας στη συνέχεια αναλαμβάνει ως επόπτης σε άλλη ομάδα.

Η *μικροδιδασκαλία* (microteaching) έχει συνολική διάρκεια δεκαπέντε λεπτών (15'), βιντεοσκοπείται και προβάλλεται στην ομάδα μετά την ολοκλήρωσή της. Παρέχεται, έτσι, ένα πλαίσιο αναστοχαστικής διδακτικής πρακτικής και μεταγνωστικής διαδικασίας (Καράμηνας, 2010), καθώς ο διδάσκων-εκπαιδευόμενος αναπτύσσει την ικανότητα να αξιολογεί και να αντιλαμβάνεται τα δυνατά και αδύναμα σημεία της διδασκαλίας του και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τη βελτιώσει. Παράλληλα, ακολουθεί συζήτηση μεταξύ συμβούλου-επόπτη/τριας και εκπαιδευόμενων οι οποίοι εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, αιτιολογούν τις κρίσεις τους και διατυπώνουν προτάσεις. Ο/η επόπτης/τρια καθοδηγεί, παρεμβαίνει, ανατροφοδοτεί, προτείνει και καταγράφει τις παρατηρήσεις του συσχετίζοντας τη θεωρία με τη διδακτική πράξη. Η άμεση, λεπτομερής και με αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία της διδασκαλίας, ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι αποτελεί ουσιώδη διαδικασία των ΠΑΔ και ειδικότερα των μικροδιδασκαλιών, καθώς συμβάλλει στον αναστοχασμό των εκπαιδευόμενων. Ως εκ τούτου η μικροδιδασκαλία περιέχει όλα τα στοιχεία που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να συνδέουν τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη συσχετίζοντας τις όποιες διδακτικές τους επιλογές με τις ποικίλες θεωρίες, να εξοικειώνονται με διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης και να εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης με τρόπο που να αντιλαμβάνονται ότι η αναστοχαστική πρακτική συμβάλλει στην επαγγελματική μάθηση του/της εκπαιδευτικού.

Η *προκαταρκτική* διδασκαλία αποτελεί διδασκαλία μεγαλύτερης διάρκειας από τη μικροδιδασκαλία, συνολικής διάρκειας τριάντα λεπτών (30') που πραγματοποιείται με την ίδια διαδικασία, εξαιρουμένης λόγω χρονικού περιορισμού, της βιντεοσκόπησης και της προβολής. Οι *παρακολουθήσεις μικροδιδασκαλιών και προκαταρκτικών διδασκαλιών* ολοκληρώνουν τις ΠΑΔ I, διευρύνοντας τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευόμενων μέσω της ετεροαξιολόγησης, του συλλογικού στοχασμού και της ενεργητικής εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η *αξιολόγηση* των ΠΑΔ I διενεργείται με βάση προκαθορισμένα και γνωστοποιημένα στους εκπαιδευόμενους κριτήρια, που σχετίζονται με τη δόμηση και υλοποίηση της κάθε διδασκαλίας (κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων).

1.2 Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας II (ΠΑΔ II)

Οι ΠΑΔ II περιλαμβάνουν παρακολούθηση διδασκαλιών εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες, συνεργαζόμενες με την ΑΣΠΑΙΤΕ, σχολικές μονάδες και πραγματοποίηση μίας διδασκαλίας, η οποία ονομάζεται πτυχιακή. Οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε μαθήματα συναφή με την ειδικότητα των εκπαιδευόμενων

προσφέρουν πολύτιμες εμπειρίες για τις διδακτικές μεθόδους, τεχνικές και μέσα σε συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν αφενός, τη γενικότερη οργάνωση, διεξαγωγή και διαχείριση της διδασκαλίας και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους/τις μαθητές/τριες.

Η πτυχιακή διδασκαλία αποτελεί αυτοδύναμη διδασκαλία, το περιεχόμενο της οποίας καθορίζεται σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Η διδασκαλία διενεργείται σε σχολική τάξη στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη παρακολουθήσει προηγούμενες διδασκαλίες από τον/την εν ενεργεία εκπαιδευτικό με βάση τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Η πτυχιακή διδασκαλία εποπτεύεται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ή άλλον/η που ορίζει ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Οι παρατηρήσεις του/της εκπαιδευτικού καταγράφονται στο έντυπο δόμησης της διδασκαλίας και δίνονται στον/την εκπαιδευόμενο/η. Κατά τη διάρκεια της πτυχιακής διδασκαλίας μπορεί να παρευρίσκεται και σύμβουλος-επόπτης/τρια καθηγητής/τρια των ΠΑΔ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Η συγκεκριμένη πρακτική λειτουργεί και ως κοινότητα μάθησης, καθώς οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ο/η σύμβουλος-επόπτης διδάσκων/ουσα της ΑΣΠΑΙΤΕ δρουν συνεργατικά με κοινό στόχο την ουσιαστική ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου. Η αξιολόγηση της πτυχιακής διδασκαλίας διενεργείται με τον ίδιο τρόπο που αξιολογούνται και οι ΠΑΔ Ι.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Θεωρητική βάση των ΠΑΔ αποτελεί η θεωρία της κατασκευής της γνώσης, γνωστή ως κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομητισμός (constructivism). Η διατύπωση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της έννοιας του κονστρουκτιβισμού παρουσιάζει δυσκολίες (Βλάχος, 2004), καθώς υφίστανται διαφορετικές προσεγγίσεις, όχι μόνο μεταξύ εκείνων που την αμφισβητούν, αλλά και μεταξύ των υποστηρικτών της (Κόκκοτας, 1998· Roblyer, 2008).

Η κεντρική ιδέα του κονστρουκτιβισμού βασίζεται στην αντίληψη ότι η ανθρώπινη μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής γνώσης. Οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις πάνω στα θεμέλια των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και εμπειριών **τους**. Η προσέγγιση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη της μάθησης ως παθητικής μετάδοσης πληροφοριών από τον διδάσκοντα στον μαθητή —μια διαδικασία όπου κυριαρχεί η έννοια του *λαμβάνω* και όχι του *κατασκευάζω* (SEDL, 1996: 1 Στο πλαίσιο των θεωριών που εντάσσονται γενικά στον κονστρουκτιβισμό, διακρίνονται δύο κύριες τάσεις: η γνωσιολογική, που θεμελιώνεται στο έργο του Jean Piaget, **και** η κοινωνική, που ανάγεται στο έργο του Lev Vygotsky.

Οι απαρχές του κονστρουκτιβισμού βρίσκονται στις θέσεις του Piaget σχετικά με **τον** ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Κεντρική παραδοχή της προσέγγισής του είναι ότι οι μαθητές δεν απορροφούν τη γνώση παθητικά από τον δάσκαλο, ούτε την εσωτερικεύουν μηχανικά μέσα από επαναλαμβανόμενες πρακτικές ρουτίνας, **αλλά** τη συγκροτούν ενεργητικά, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον και την προσωπική τους εμπειρία. Αντίθετα, οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση με ενεργητικό τρόπο, αφομοιώνοντας τις νέες πληροφορίες μέσα από τη σύνδεσή τους με προϋπάρχουσες έννοιες, ιδέες και γνώσεις, ενώ παράλληλα αναδιαμορφώνουν και εμπλουτίζουν την κατανόησή τους με βάση τα νέα δεδομένα και εμπειρίες (Piaget, 1977· Vygotsky, 1978· Fosnot, 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget, η μάθηση συνιστά μια δυναμική διαδικασία αφομοίωσης και συμμόρφωσης, μέσω της οποίας το άτομο επιδιώκει την εξισορρόπηση και αναδιοργάνωση των γνωστικών του δομών. Αντίστοιχα, ο Lev Vygotsky αναδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, επισημαίνοντας ότι αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη διαμεσολάβηση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους άλλους (Vygotsky, 1978).

Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, η οποία αντιλαμβάνεται τη γνώση ως προϊόν ενεργητικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον και τα κοινωνικά συμφραζόμενα (Bruner, 1996· von Glasersfeld, 1995· Ματσαγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τον Piaget, η νέα γνώση δεν αποσκοπεί στην απλή περιγραφή ή αναπαράσταση μιας πραγματικότητας ανεξάρτητης από την εμπειρία, αλλά στην οργάνωση και αναδόμηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, που υλοποιείται με την κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη, οι μαθητές καλλιεργούν κριτική επίγνωση τόσο του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται όσο και του τι γνωρίζουν για τον κόσμο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κατανόησή τους εμβαθύνει και αποκτά μεγαλύτερη ακρίβεια. Ο Piaget, επομένως, εστιάζει κυρίως στην ατομική γνωστική ανάπτυξη, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Φρυδάκη, 2009: 249).

Αντίθετα, ο Vygotsky δίνει έμφαση στον καθοριστικό ρόλο των «σημαντικών άλλων» και του κοινωνικού περιβάλλοντος, υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική διάδραση αποτελεί τη βασική παράμετρο της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης (Φρυδάκη, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία του, η μάθηση συντελείται μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, οι οποίες προάγουν τη γνωστική του εξέλιξη. Η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με άτομα που διαθέτουν υψηλότερο γνωστικό επίπεδο ή μεγαλύτερη εμπειρία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται, αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν την εμπειρία τους. Κεντρική έννοια στη θεωρία του Vygotsky αποτελεί η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, η οποία ορίζεται «ως η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για αυτοδύναμη επίλυση προβλημάτων, και στο δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή ικανότερων συνομηλίκων» (Vygotsky, 1997: 86).

Η θεωρητική βάση της κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας διαφοροποιείται σε τρία βασικά σημεία από άλλες θεωρίες διδασκαλίας (Kim, 2005). Πρώτον, η μάθηση νοείται ως μια ενεργή διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και όχι ως παθητική απόκτησή της. Δεύτερον, η διδασκαλία εστιάζει στην ενίσχυση της κατανόησης εκ μέρους του/της μαθητή/τριας και όχι στη μηχανική μετάδοση πληροφοριών. Τρίτον, η διδασκαλία νοείται ως διαδικασία μάθησης–διδασκαλίας και όχι διδασκαλίας–μάθησης· με άλλα λόγια, στο επίκεντρο τοποθετείται ο/η μαθητής/τρια, ενώ η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τον ρυθμό μάθησής του/της.

Βασικές έννοιες των κονστρουκτιβιστικών θεωριών, ιδιαίτερα σημαντικές για τη διδακτική πράξη, είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις ή ιδέες των μαθητών/τριών και η γνωστική σύγκρουση. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις εδράζονται στις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών και αντανakλούν τον δικό τους εμπειρικό, διαισθητικό και προεπιστημονικό τρόπο κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας (Φρυδάκη, 2009). Η διερεύνηση αυτών των γνώσεων παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό πολύτιμα σημεία αναφοράς για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τον/την βοηθά να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών του/της.

Κεντρικό καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι να ανιχνεύει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/τριών και να προκαλεί προβληματισμό, θέτοντας ερωτήματα που οδηγούν στη συνειδητοποίηση της άγνοιας ή της ανεπάρκειας των υπαρχουσών γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό, προκαλείται γνωστική σύγκρουση, δηλαδή μια κατάσταση όπου ο/η μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται ότι οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του/της δεν επαρκούν για την κατανόηση ή επίλυση ενός προβλήματος, ή όταν συνειδητοποιεί την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων μέσα στην τάξη. Στόχος της γνωστικής σύγκρουσης είναι η αναδόμηση των υπαρχουσών γνωστικών δομών, ώστε αυτές να καταστούν περισσότερο συμβατές με το επιστημονικό πρότυπο (Ψύλλος, Κουμαράς & Καριώτογλου, 1993).

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία που βασίζεται στις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες χαρακτηρίζεται από τα εξής βασικά στοιχεία:

- α) Θέτει στο επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια, παρέχοντάς του/της ευκαιρίες να διερευνά και να οικοδομεί τη γνώση στηριζόμενος/η στις προϋπάρχουσες γνώσεις, παρατηρήσεις και εμπειρίες του/της. Η μάθηση αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών και εξελίσσεται μέσα από κοινωνικούς παράγοντες.
- β) Αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της επικοινωνίας και της συνεργασίας με «σημαντικούς άλλους» στη διαδικασία της μάθησης.
- γ) Επιδιώκει την ουσιαστική κατανόηση και όχι την απλή απόκτηση γνώσεων, συμπεριφορών ή δεξιοτήτων (Κασιμάτη, 2005· Φρυδάκη, 2009).

Κατά συνέπεια, η παραδοσιακή εικόνα του/της εκπαιδευτικού ως φορέα μετάδοσης πληροφοριών, που λειτουργεί με βάση προκαθορισμένους στόχους και αυστηρούς σχεδιασμούς, αντικαθίσταται σταδιακά από το πρότυπο του/της εκπαιδευτικού-διευκολυντή

της μάθησης, ο οποίος/η οποία υποστηρίζει, καθοδηγεί και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία (Φρυδάκη, 2009).

Υιοθετώντας τις κonstrουκτιβιστικές αυτές αρχές στην οργάνωση των ΠΑΔ, επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό, **να** πειραματίζονται **και να** εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες δόμησης σύγχρονων μαθησιακών περιβαλλόντων, μέσα στα οποία παράγεται αυθεντική μάθηση (Κασιμάτη, Μαυροβουνιώτη & Μαρκαντώνη, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες η δυνατότητα να καλλιεργήσουν γνωστικές, κοινωνικές/επικοινωνιακές **και** μεταγνωστικές δεξιότητες και ικανότητες, που συνιστούν θεμελιώδη στοιχεία για τη μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση (Κασιμάτη, 2014).

Ολοκληρώνοντας, και αναγνωρίζοντας την ετερογένεια της σύγχρονης σχολικής τάξης, το θεωρητικό υπόβαθρο των ΠΑΔ ενσωματώνει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, οι αρχές αυτές αναφέρονται στην εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Μάρκου, 1997: 241).

Η συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση του/της εκπαιδευόμενου/ης εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό μπορεί να τον/την καταστήσει ικανό/ή:

- α) να προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών της τάξης,
- β) να επιλέγει κατάλληλες μορφές, μεθόδους, στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας, προκειμένου να διευκολύνει κάθε μαθητή/τρια να οικοδομεί τη γνώση,
- γ) να διαμορφώνει ένα μαθησιακό κλίμα που ευνοεί και προάγει τη μάθηση όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου, και
- δ) να οργανώνει τη σχολική ζωή με τρόπο ώστε η πολυπολιτισμική συνύπαρξη να μην αποτελεί πρόβλημα, αλλά ευκαιρία αλληλεπίδρασης, εμπλουτισμού και συνεργασίας (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019: 80).

3. Δόμηση διδασκαλίας

Στις ΠΑΔ βασικό εργαλείο οργάνωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας αποτελεί το έντυπο δόμησης, καθώς συνοψίζει όλα τα στοιχεία της διδασκαλίας που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό της. Έτσι, το έντυπο δόμησης περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Μάθημα - Τίτλος Ενότητας - Τάξη
- Έννοια/έννοιες της διδακτικής ενότητας
- Στόχοι της διδασκαλίας
- Μέθοδοι διδασκαλίας: Περιγραφή των μεθόδων, τεχνικών και μέσων διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε φάση της.
- Αξιολόγηση: Περιγραφή των τεχνικών αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν.
- Ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών/επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων: Περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προάγουν τις δεξιότητες αυτές σε κάθε φάση της διδασκαλίας.
- Βιβλιογραφία – Βοηθήματα: Καταγραφή των πηγών που αξιοποιήθηκαν με χρήση του συστήματος γραφής βιβλιογραφίας APA (American Psychological Association style).

Το έντυπο δόμησης συμπληρώνεται από τον/την κάθε φοιτητή/τριας πριν από την υλοποίηση της διδακτικής του/της παρέμβασης και παραδίδεται στον σύμβουλο-επόπτη/τρια των ΠΑΔ ο/η οποίος/α καταγράφει τις παρατηρήσεις του/της σε ειδική ενότητα του εντύπου παρέχοντας γραπτή ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο για τη διδασκαλία του.

Πρώτο βήμα στον σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση το έντυπο δόμησης είναι να μπορεί να συσχετίζει ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός τους συγκεκριμένους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας που διδάσκει με τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, την ηλικία τους και το γνωστικό επίπεδο τους, καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση του πλαισίου ανάπτυξης των δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία. Σημαντικό στοιχείο επίσης για τον σχεδιασμό είναι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος και η κατάλληλη διαχείρισή του από τον εκπαιδευόμενο.

Οι βασικοί άξονες του εντύπου δόμησης ως εργαλείου οργάνωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας απαντούν σε πέντε βασικά ερωτήματα τα οποία και αναλύονται διεξοδικά στις σελίδες που ακολουθούν:

- ΤΙ ΔΙΔΑΣΚΩ; Ποιο είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας;

- ΓΙΑΤΙ ΔΙΔΑΣΚΩ; Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας; ;
- ΠΩΣ ΔΙΔΑΣΚΩ; Ποια μέθοδο επιλέγω και πώς την εφαρμόζω; Με ποιες τεχνικές και μέσα την πλαισιώνω; Τι είδους δραστηριότητες οργανώνω ώστε να αναπτυχθούν οι γνωστικές, κοινωνικές/επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών;
- ΠΩΣ ΞΕΡΩ ΟΤΙ ΠΕΤΥΧΑ; Πώς αξιολογώ; Τι είδους μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιώ προκειμένου να αξιολογήσω τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας;

3.1 Τι διδάσκω;

Οι άνθρωποι είναι εφοδιασμένοι με την ικανότητα να μαθαίνουν. Μαθαίνουν πιο εύκολα επιλέγοντας συγκεκριμένες πληροφορίες από το φυσικό περιβάλλον και οργανώνοντας αυτή την αισθητηριακής φύσης εμπειρία σε έννοιες και ευρύτερες εννοιολογικές δομές (Stathopoulou & Vosniadou, 2007). Οι έννοιες αποτελούν «γνωστικά σύμβολα που συγκεφαλαιώνουν όμοια χαρακτηριστικά μιας μεγάλης ποικιλίας φαινομένων» (Ματσαγγούρας, 1999α: 216). Ο σχηματισμός εννοιών είναι στην ουσία μια διαδικασία ένταξης μεμονωμένων στοιχείων σε πλαίσιο σχέσεων. Κατά τον Albert Einstein, «οι έννοιες και οι προτάσεις αποκτούν ‘νόημα’ ή ‘περιεχόμενο’ μόνο μέσω της σύνδεσής τους με εμπειρίες αισθήσεων και τα συστήματα εννοιών αποτελούν δημιουργήματα του ανθρώπου που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον σχηματισμό σκέψης (Renn, & Gutfrund, 2020: 71).

Έτσι, παράλληλα με τον καθορισμό, ανάλυση και οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας, διαδικασία κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη το τι έχει προηγηθεί και το τι θα ακολουθήσει, συγκεκριμενοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνωστικές δομές στις οποίες θα ενταχθεί η νέα γνώση. Το ενδιαφέρον έτσι της Διδακτικής δεν εστιάζει μόνο στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι γνώσεις, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι υπάρχουσες γνωστικές δομές μεταβάλλονται κατά τη διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων (Κόμης, 2015). Άλλωστε, η εννοιολογική αλλαγή, η γνωστική σύγκρουση-που συχνά οδηγεί σε εννοιολογική αλλαγή- και η αξιοποίηση του λάθους αποτελούν βασικά στοιχεία της διαδικασίας της μάθησης.

Συνοπτικά, ως προς το πρώτο ερώτημα, στη δόμηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να καθορίσουν το περιεχόμενο της

διδασκαλίας, να αναλύσουν το προϋπάρχον εννοιολογικό πλαίσιο των μαθητών και να καταγράψουν τις έννοιες που θεωρούν ότι αποτελούν το υπόβαθρο της διδασκαλίας τους (Μαυροβουνιώτη, 2020).

3.2 Γιατί διδάσκω;

Η διδασκαλία αποβλέπει σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και οι διδακτικοί στόχοι αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν. Οι διδακτικοί στόχοι διαφοροποιούνται από τους σκοπούς, που αποτελούν γενικές και μακροπρόθεσμες επιδιώξεις. Ο σκοπός είναι γενικότερος και υπερκείμενος του στόχου. Έτσι, «σε μια πορεία από πάνω προς τα κάτω ο σκοπός μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους στόχους, οι οποίοι, μέσα από μια αντίστροφη πορεία θα πρέπει, επανασυνδεόμενοι, να οδηγήσουν εκ νέου στην ανασύνθεση του σκοπού» (Πυργιωτάκης, 1999: 363). Ο σκοπός επομένως είναι μια γενική δήλωση προθέσεων, η οποία μπορεί και να μην αναφέρεται στα αναμενόμενα αποτελέσματα με σαφή και αναλυτικό τρόπο. Αντίθετα, οι στόχοι αναφέρεται στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της με σαφή και αναλυτικό τρόπο. Η διατύπωση των διδακτικών στόχων συμβάλλει στην επιλογή της διδακτέας ύλης και τον προγραμματισμό των διδακτικών ενεργειών, στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και την οργάνωση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας.

Η αναγνώριση της σημασίας του ακριβούς προσδιορισμού των επιδιώξεων της διδασκαλίας οδήγησε στην ανάπτυξη διαφορετικών συστημάτων ταξινόμησης των διδακτικών στόχων ή αλλιώς στοχοταξινομιών. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005) ο όρος «στοχοταξινομία» αναφέρεται σε ιεραρχικά συστήματα τα οποία χρησιμοποιούμε για την περιγραφή και κατάταξη των δραστηριοτήτων και των προϊόντων της μάθησης. Από τις πιο γνωστές στοχοταξινομίες είναι αυτή του Bloom και των συνεργατών του (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956· Bloom & Krathwohl, 1986) η οποία αποτελεί και το πλαίσιο αναφοράς των διδακτικών στόχων στις ΠΑΔ. Η αναθεωρημένη μορφή της στοχοταξινομίας του Bloom (Anderson et al., 2001) περιλαμβάνει αρκετές σημαντικές και πολλές άλλες μικρότερης ουσίας αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: στην ορολογία, στη δομή και στους αποδέκτες της (Forehand, 2005·). Η στοχοταξινομία του Bloom και των συνεργατών του περιλαμβάνει την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων σε τρεις τομείς: τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Ο γνωστικός τομέας κάνει αναφορά στις γνωσιακές διαδικασίες, δηλαδή τις

συμπεριφορές του/της μαθητή/τριας που έχουν άμεση σχέση με την κατάκτηση και αξιοποίηση της γνώσης. Ο συναισθηματικός τομέας αφορά τις στάσεις και τις αξίες του ατόμου, ενώ ο ψυχοκινητικός στις αισθησιοκινητικές δεξιότητες. Από τους τρεις τομείς παρουσιάζουμε αναλυτικά τις κατηγορίες και υποκατηγορίες των στόχων που περιλαμβάνει ο γνωστικός τομέας.

Η στοχοταξινόμια του Bloom στον γνωστικό τομέα περιλαμβάνει τα εξής έξι διαφορετικά και ιεραρχικά δομημένα επίπεδα: *γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση*. Η έννοια της ιεραρχικής δόμησης υποδηλώνει ότι η μετάβαση στο κάθε επόμενο επίπεδο προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση των προηγούμενων επιπέδων. Ωστόσο, η προσέγγιση των επιπέδων μπορεί να είναι κυκλοτερική, καθώς διαδοχικά επίπεδα είναι δυνατόν να αλληλεπικαλύπτονται.

Στο επίπεδο της *γνώσης* οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ή ανακαλούν πληροφορίες, όπως γεγονότα, ορολογία, διαδικασίες, τύπους, ημερομηνίες, ονόματα, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και κανόνες. Η διατύπωση των στόχων όπως προαναφέρθηκε περιλαμβάνει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να αναφέρονται σε μία παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Για αυτόν τον λόγο διατυπώνονται με ρήματα που δηλώνουν ενέργειες οι οποίες είναι εύκολο να προσδιοριστούν (Γιαννακοπούλου, 2003). Για παράδειγμα, για στόχους που αφορούν το επίπεδο της γνώσης ορισμένα από τα ρήματα που θα χρησιμοποιηθούν είναι τα εξής: Ορίζω, περιγράφω, ταυτίζω, ονομάζω, καταγράφω, αναφέρω, θυμίζω, απαγγέλλω, διαλέγω, δηλώνω.

Στο επίπεδο της *κατανόησης* οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν το νόημα της νέας γνώσης, δίνουν παραδείγματα, διαπιστώνουν σχέσεις, εξάγουν συμπεράσματα ή αποτελέσματα, μεταφράζουν σύμβολα, σχεδιαγράμματα και εικόνες. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται είναι τα εξής: Μετατρέπω, υποστηρίζω, ξεχωρίζω, διακρίνω, υπολογίζω, εξηγώ, κάνω επέκταση, γενικεύω, συνοψίζω, μεταφέρω, παραφράζω, προβλέπω.

Στο επίπεδο της *εφαρμογής* γίνεται χρήση συγκεκριμένων εννοιών σε νέες και άγνωστες καταστάσεις. Οι στόχοι εφαρμογής διαφέρουν από τους στόχους κατανόησης, καθώς η εφαρμογή προαπαιτεί παρουσίαση προβλήματος σε διαφορετική αλλά συναφή περίπτωση. Μερικά ρήματα που περιγράφουν τα μαθησιακά αποτελέσματα στο επίπεδο της εφαρμογής είναι τα εξής: Αλλάζω, υπολογίζω, δείχνω, αναπτύσσω, τροποποιώ, λειτουργώ, προετοιμάζω, συσχετίζω, λύνω, μεταφέρω, χρησιμοποιώ.

Στο επίπεδο της *ανάλυσης*, οι μαθητές/τριες αναμένεται να συσχετίσουν ιδέες, να τις συγκρίνουν και να τις παραθέσουν. Ανάλυση άλλωστε είναι η ικανότητα εντοπισμού των επιμέρους συστατικών μιας έννοιας και εύρεσης σχέσης ή σχέσεων μεταξύ των μερών, όπως

είναι η εύρεση της δομής ή της οργάνωσής της. Μερικά ρήματα που χρησιμοποιούνται για περιγραφή των αποτελεσμάτων μάθησης στο επίπεδο ανάλυσης είναι τα εξής: Αναλύω, συμπεραίνω, διαδραματίζω, ξεχωρίζω, διευκρινίζω, σκιαγραφώ, δείχνω, συσχετίζω, διαιρώ, συγκρίνω.

Στο επίπεδο της *σύνθεσης* οι μαθητές/τριες αναμένεται να χρησιμοποιήσουν και να συνδυάσουν αυτά που ήδη γνωρίζουν για να δημιουργήσουν κάτι καινούριο ή να προβλέψουν τι θα γίνει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Σύνθεση είναι η ικανότητα συνάρθρωσης επιμέρους στοιχείων σε ένα ενιαίο σύνολο, με απώτερη επιδίωξη τη δημιουργία ενός προσωπικού έργου. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στους στόχους της σύνθεσης είναι τα ακόλουθα: Κατηγοριοποιώ, συνθέτω, δημιουργώ, σχεδιάζω, επινοώ, μορφοποιώ, προβλέπω, παράγω.

Το επίπεδο της *αξιολόγησης* συνιστά το ύψιστο επίπεδο διδασκαλίας και οι στόχοι αυτού του επιπέδου απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να κρίνουν την αξία ή την ποιότητα ενεργειών να λαμβάνουν αποφάσεις και να τις τεκμηριώσουν, με βάση εξωτερικά ή εσωτερικά κριτήρια ή αρχές. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στο επίπεδο της αξιολόγησης είναι τα εξής: εκτιμώ, κρίνω, αντιπαραθέτω αξιολογώ, επιλέγω, δικαιολογώ, υποστηρίζω.

Η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, καθώς αποτελούν το πλαίσιο με βάση το οποίο ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει και οργανώνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές και τα αναγκαία εκπαιδευτικά μέσα. Επιπλέον, οι στόχοι της κάθε ενότητας και ο βαθμός επίτευξής τους αποτελούν το πλαίσιο για τη διατύπωση των κριτηρίων και την επιλογή των μεθόδων της αξιολόγησης. Επομένως ο καθορισμός και η διατύπωση των στόχων και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας είναι αλληλένδετα (Γιαννακοπούλου, 2003). Η διατύπωση των στόχων θα πρέπει να περιλαμβάνει τις συνθήκες ή τα δεδομένα επίτευξης του στόχου, την επιθυμητή συμπεριφορά και τα κριτήρια βάσει των οποίων θεωρούμε ότι επιτεύχθηκε η αναμενόμενη συμπεριφορά (Cook, 1980a).

Στο έντυπο δόμησης της διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν γνωστικούς στόχους. Το ρήμα που χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά αποτελεί τον πυρήνα του στόχου, καθώς αναφέρεται σε μια ορατή, μετρήσιμη και αξιολογήσιμη συμπεριφορά. Στην περιγραφή της στοχοταξινόμιας του Bloom και των συνεργατών του που προηγήθηκε περιλαμβάνονται ενδεικτικά ενεργητικά ρήματα, κατάλληλα για τη διατύπωση των στόχων ανά επίπεδο γνωστικού τομέα. Στο έντυπο δόμησης των ΠΑΔ οι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τους

στόχους, συμπληρώνοντας τη φράση «Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι ικανοί να...» και χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ενεργητικό ρήμα. Τα δεδομένα επίτευξης του στόχου και τα κριτήρια επίτευξης διασαφηνίζονται στις περιπτώσεις που θεωρείται αναγκαίο.

Συνοπτικά, όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα της δόμησης της διδασκαλίας, οι φοιτητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν τους κατάλληλους γνωστικούς στόχους χρησιμοποιώντας ρήματα που δηλώνουν ενέργειες που είναι εύκολο να προσδιοριστούν και αποφεύγοντας ρήματα που μπορεί να λάβουν πολλές ερμηνείες και να αφορούν μακροπρόθεσμους στόχους (π.χ. γνωρίζω, κατανοώ, μαθαίνω, συνειδητοποιώ, αντιλαμβάνομαι). Παράλληλα, καλούνται να διατυπώνουν στόχους οι οποίοι είναι κατάλληλοι για τους/τις μαθητές/τριες της τάξης και μπορούν να επιτευχθούν στον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους (Μαυροβουνιώτη, 2020).

3.3 Πώς διδάσκω;

Ο όρος μέθοδος αναφέρεται στο σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων που επιλέγονται, αναπτύσσονται και εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αποτελεί επαναλαμβανόμενο μοτίβο διδακτικών ενεργειών που εφαρμόζεται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα με σκοπό τη μάθηση (Gage & Berliner, 1988). Στις ΠΑΔ προτείνονται τέσσερις διδακτικές μέθοδοι οι οποίες στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε και οι οποίες υλοποιούνται σε πέντε φάσεις. Οι μέθοδοι αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στις σελίδες που ακολουθούν.

3.3.1 Μέθοδος επεξεργασίας εννοιών

Η μέθοδος επεξεργασίας εννοιών αντλεί στοιχεία από διάφορες πηγές. Σαφώς έχει επιρροές από τα παρακάτω εννέα γεγονότα της διδασκαλίας του Gagné (Gagné, Briggs & Wager, 1988: 182):

1. Διέγερση της προσοχής,
2. Πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους της διδασκαλίας,
3. Διέγερση κα ανάκληση προηγούμενης γνώσης,
4. Παρουσίαση του νέου περιεχομένου με σαφή στοιχεία,
5. Οδηγίες μάθησης και καθοδηγούμενη μάθηση,
6. Εξαγωγή και πρόκληση των μαθησιακών ενεργειών,

7. Ανατροφοδότηση,
8. Εκτίμηση της απόδοσης των μαθησιακών ενεργειών
9. Ενίσχυση της αφομοίωσης και της μεταφοράς της γνώσης

Επιπλέον, δανείζεται στοιχεία από τη διάρθρωση της ωριαίας διδασκαλίας που ακολουθεί (Ματσαγγούρας, 1999β: 238):

1. Προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική
2. Επαφή των μαθητών με τα δεδομένα
3. Επεξεργασία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων
4. Εφαρμογή της νέας γνώσης
5. Έλεγχος και ανατροφοδότηση της κατανόησης
6. Ανακεφαλαίωση
7. Μαθησιακή και μεταγνωστική αξιολόγηση

Τέλος, ενσωματώνει στοιχεία από και τη συνεκτική (synectics) των Joyce και Weil (2009) και τους προοργανωτές (advance organizers). Η συνεκτική χρησιμοποιεί αναλογίες, μετατρέποντας το άγνωστο σε γνωστό αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα (Djudin, 2017), ενώ οι προοργανωτές παρέχουν στους διδασκόμενους τη γνωστική δομή που αφορά το προς διδασκαλία αντικείμενο δρώντας, σύμφωνα με τους Gage & Berliner (1988: 291), ως διανοητική σκαλωσιά (mental scaffolding). Έτσι, η μέθοδος επεξεργασίας εννοιών αποτελεί μια γενική πορεία διδασκαλίας που επικεντρώνεται στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της διδασκαλίας. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου οι μαθητές/τριες κινητοποιούνται και χτίζουν τη νέα γνώση, έχοντας ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη μέθοδο οριοθετείται στην ενθάρρυνση, καθοδήγηση και γενικότερη υποστήριξη των μαθητών. Ζητούμενο αποτελεί να παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο και απλώς να υποβοηθά και να διευκολύνει την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Οι επιμέρους φάσεις της μεθόδου είναι οι εξής:

- Πρώτη Φάση: Προετοιμασία διδακτικού πλαισίου, προβληματοποίηση. Εισαγωγή στις προς διδασκαλία έννοιες της ενότητας μέσω δραστηριοτήτων που κινητοποιούν και προβληματίζουν τους/τις μαθητές/τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει να ικανοποιηθούν όλες οι απαραίτητες ψυχολογικές και γνωσιολογικές προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν τη μάθηση.

- Δεύτερη Φάση: *Επαφή με δεδομένα και επεξεργασία/ανατροφοδότηση και σύνδεση.* Οι μαθητές/τριες, υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού αναζητούν δεδομένα και πληροφορίες του νέου αντικειμένου, τα επεξεργάζονται και τα εντάσσουν στα προσωπικά τους σχήματα κατανόησης. Παράλληλα, ανατροφοδοτούνται και συνδέουν τη νέα γνώση με παρόμοιες καταστάσεις, πρότερες γνώσεις και βιώματα.
- Τρίτη Φάση: *Συμπεράσματα και εφαρμογή/εξάσκηση.* Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν συμπεράσματα. Υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού ονοματίζουν τη νέα γνώση, τη μεταφέρουν σε νέες καταστάσεις και εξασκούνται έτσι ώστε να την κάνουν λειτουργική.
- Τέταρτη Φάση: *Αξιολόγηση.* Με την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών αξιολόγησης αποτιμάται η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.
- Πέμπτη Φάση: *Ανακεφαλαίωση.* Στη φάση αυτή ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές αναφέρεται στα τελικά συμπεράσματα που οδηγήθηκαν οι μαθητές/τριες μέσω της επεξεργασίας των εννοιών/πληροφοριών με σύντομη ανακεφαλαίωση.

3.3.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί διαδικασία ομαδικής μάθησης κατά την οποία αναπτύσσονται και ολοκληρώνονται συνεργατικές δραστηριότητες που αφορούν συγκεκριμένο θέμα (Ζωγόπουλος, 2013) και η οποία στηρίζεται στη δυναμική της συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι υπάρχει συλλογική ευθύνη, καθώς το ατομικό έργο κάθε μέλους της ομάδας ταυτίζεται και συμπορεύεται με το συλλογικό ομαδικό συμφέρον (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η συγκεκριμένη μέθοδος εξασκεί τους μαθητές έμπρακτα σε κοινωνικές αρετές. Μέσα στην ομάδα, ως μικρογραφία της κοινωνίας, «συνδυάζονται αρμονικά η ατομική δραστηριότητα με την ομαδική συνεργασία. Οι μαθητές γίνονται ικανοί για αυτομόρφωση και εξοπλίζονται με εκείνες τις κοινωνικές αρετές που χαρακτηρίζουν τους ελεύθερους, συνειδητούς και υπεύθυνους, δημοκρατικούς πολίτες» (Κανάκης, 2001: 72).

Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι το ότι οι μαθητές/τριες μιας τάξης χωρίζονται με συγκεκριμένα κριτήρια, σε ολιγομελείς ομάδες, για να επιτύχουν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, μέσω της επεξεργασίας ενός θέματος. Έρευνες έχουν καταδείξει τα θετικά αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου για όλους τους/τις

μαθητές/τριες στη γνωστική τους ανάπτυξη, την κοινωνικοποίησή τους καθώς και την ψυχική τους υγεία (Ματσαγγούρας, 1999β). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις συλλογικής δράσης και επικοινωνίας που ενεργοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και αναπτύσσει κοινωνική συνείδηση.

Ο/η εκπαιδευτικός στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή, εμψυχωτή και συντονιστή της δράσης των ομάδων, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και ως σύμβουλος. Έτσι, «ο εκπαιδευτικός παύει να διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στον προσανατολισμό της σκέψης των μαθητών» και αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή της μάθησης (Σακαρέλλου & Ζέππος, 2015: 21).

Οι επιμέρους φάσεις της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου είναι:

- Πρώτη φάση: *Προετοιμασία της διδασκαλίας, σχηματισμός ομάδων και ανάληψη έργου.* Ο/Η εκπαιδευτικός διαμορφώνει το θέμα σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες και καθορίζει τους στόχους παρακινώντας τους σε έρευνα και δράση. Σχηματίζονται οι ομάδες με άξονα συγκεκριμένα κριτήρια, οργανώνεται το διδακτικό υλικό και γνωστοποιούνται ή υπενθυμίζονται οι διαδικασίες συνεργασίας.
- Δεύτερη φάση: *Ομαδοσυνεργατική επεξεργασία και παρουσίαση εργασιών.* Ο/Η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την ομάδα αποφασίζουν πώς ακριβώς θα γίνει η επεξεργασία του θέματος, κατανέμονται οι ρόλοι εντός της ομάδας και πραγματοποιείται η ομαδοσυνεργατική επεξεργασία είτε με τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας είτε με χρήση οποιουδήποτε υλικού σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή, κατάλληλα σχεδιασμένου από τον/την εκπαιδευτικό. Οι ομάδες μέσω των εκπροσώπων τους παρουσιάζουν ενώπιον της τάξης την κοινή τους εργασία και όλοι θέτουν τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς τους. Ο/Η εκπαιδευτικός προσφέρει κατάλληλη ανατροφοδότηση.
- Τρίτη φάση: *Συμπεράσματα και εφαρμογή.* Γίνεται σύνθεση των επιμέρους εργασιών και ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες να συστηματοποιήσουν τα συμπεράσματα και να ονοματίσουν, συνοψίσουν και εφαρμόσουν τη νέα γνώση.
- Τέταρτη φάση: *Αξιολόγηση.* Οι ομάδες και οι μαθητές/τριες αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούνται, με άξονα την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων

και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των μελών της κάθε ομάδας, με την αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών αξιολόγησης.

- Πέμπτη φάση: Ανακεφαλαίωση. Στη φάση αυτή ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές αναφέρεται στα τελικά συμπεράσματα που οδηγήθηκαν οι μαθητές/τριες μέσω της επεξεργασίας των εννοιών/πληροφοριών με σύντομη ανακεφαλαίωση.

3.3.3 Διερευνητική μέθοδος

Η διερευνητική μέθοδος στηρίζεται στην επιστημονική μέθοδο έρευνας, όπου κυρίαρχο στοιχείο αποτελεί η διατύπωση και ο έλεγχος υποθέσεων του προς μελέτη φαινομένου ή προβλήματος. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η διερεύνηση μπορεί να χαρακτηριστεί «ως ένα διανοητικό σχήμα που στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να περάσουν βήμα προς βήμα, από την υπόθεση στη συλλογή στοιχείων, στην επαλήθευση, στη γενίκευση κ.λπ.» (Βαϊνάς, Βλάσση & Καραλιώτα, 2007: 717). Η διερευνητική μέθοδος που προτείνεται στις ΠΑΔ στηρίζεται στην πρόταση των Pentaste και των συνεργατών του (Αθανασίου, 2015) και περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις: *προσανατολισμός, ερωτήσεις και υποθέσεις, εξερεύνηση, συμπέρασμα, συζήτηση και αναστοχασμός*. Η φιλοσοφία, άλλωστε, της διερευνητικής μεθόδου εστιάζει στο ότι ο/η μαθητής/τρια εγείρει ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώνει υποθέσεις, σχεδιάζει πειράματα για να τις ελέγξει, δημιουργεί και αναλύει επιχειρήματα, αναγνωρίζει εναλλακτικές λύσεις και ανταλλάσσει επιστημονικά επιχειρήματα με τους άλλους συμμαθητές/τριες του/της (Πετροπούλου, 2015). Η διερευνητική μέθοδος εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες σε διαδικασία έρευνας.

Ο/η εκπαιδευτικός στη διερευνητική μέθοδο προσδιορίζει το πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας, ενθαρρύνει τη συνεργασία, καθοδηγεί και διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες (Κασιμάτη, χ.η). Οι επιμέρους φάσεις της διερευνητικής μεθόδου είναι:

- Πρώτη Φάση: Έκθεση Προβληματισμού-Κινητοποίηση. Μέσω μιας κατάστασης προβληματισμού ή μέσω δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες ενεργοποιούνται για να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα και ενημερώνονται για τις ερευνητικές διαδικασίες που θα ακολουθήσουν.
- Δεύτερη Φάση: Διατύπωση υποθέσεων, συγκέντρωση δεδομένων, επεξεργασία υλικού, οργάνωση και έλεγχος υποθέσεων. Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν υποθέσεις για το υπό διερεύνηση θέμα, παρατηρούν, συλλέγουν και αρχειοθετούν δεδομένα και πληροφορίες. Συγκρίνουν τις πληροφορίες και κάνουν συνδέσεις

του γνωστικού αντικειμένου με την ευρύτερη χρησιμότητα του. Στη συνέχεια οργανώνουν τα δεδομένα, ελέγχουν τις υποθέσεις που είχαν θέσει και συζητούν τις δικές τους ερμηνείες και επεξηγήσεις.

- Τρίτη Φάση: *Διατύπωση συμπερασμάτων, ανάλυση ερευνητικής διαδικασίας και εφαρμογή.* Διατυπώνονται συμπεράσματα και κανόνες. Αναλύεται η ερευνητική στρατηγική που ακολούθησαν οι μαθητές/τριες, γίνεται προσπάθεια για ανάπτυξη αποτελεσματικότερων ερευνητικών στρατηγικών και υλοποιείται αντίστοιχη εφαρμογή.
- Τέταρτη Φάση: *Αξιολόγηση.* Μέσα από τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται και επανατροφοδοτούνται για την όλη διαδικασία. Παράλληλα, αξιολογούνται και όποιες τεχνικές αξιολόγησης κρίνονται κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.
- Πέμπτη Φάση: *Ανακεφαλαίωση.* Στη φάση αυτή ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές αναφέρεται στα τελικά συμπεράσματα που οδηγήθηκαν οι μαθητές/τριες μέσω της επεξεργασίας των εννοιών/πληροφοριών με σύντομη ανακεφαλαίωση.

3.3.4 Βιωματική μέθοδος

Στην εκπαίδευση, ο όρος βιωματική συναντάται με δύο διαστάσεις. Στην πρώτη διάσταση αναφέρεται στη μάθηση κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια εμπλέκεται άμεσα στην πραγματικότητα που εξετάζεται, με σκέψη και δράση, μαθαίνοντας μέσω δικών του ενεργειών και εμπειριών (learning by doing, μάθηση μέσω της εμπειρίας). Στη δεύτερη αναφέρεται στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην κατανόηση του εαυτού και των εμπειριών, και στη δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης. Έτσι η μάθηση στηρίζεται στα συναισθήματα, στις ιδέες, στις αξίες και στις στάσεις τους καθώς και στις προσωπικές τους εμπειρίες σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης (Χαροκοπάκη, 2015). Η βιωματική μέθοδος δίνει έμφαση στον σημαντικό ρόλο της εμπειρίας στη μάθηση τονίζοντας τους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας, αποτελώντας μια ενεργητική μέθοδο μάθησης. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος σε αυτές (Δελούδη, 2002).

Η βιωματική μέθοδος που προτείνεται στις ΠΑΔ ακολουθεί τον κύκλο του Kolb (1984) που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: *της συγκεκριμένης εμπειρίας, της αναστοχαστικής παρατήρησης, της αφηρημένης ενοποίησης και του ενεργού πειραματισμού.* Ο Kolb ορίζει τη

μάθηση ως «διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω μετασχηματισμού της εμπειρίας» (Kolb, 1984: 38). Ο παραπάνω λειτουργικός (working) ορισμός, σύμφωνα με τον Kolb, δίνει έμφαση σε τέσσερα σημεία: Πρώτον, στη διαδικασία προσαρμογής και μάθησης σε αντίθεση με το περιεχόμενο ή το αποτέλεσμα. Δεύτερον, στη γνώση ως διαδικασία μετασχηματισμού, αφού συνεχώς δημιουργείται και αναδημιουργείται, χωρίς να αποτελεί ανεξάρτητη οντότητα που αποκτάται ή μεταδίδεται. Τρίτον, η μάθηση μετασχηματίζει την εμπειρία τόσο στις αντικειμενικές όσο και στις υποκειμενικές μορφές της. Τέλος, η κατανόηση της μάθησης απαιτεί την κατανόηση της φύσης της γνώσης και αντίστροφα.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη βιωματική μέθοδο επικεντρώνεται στο συντονισμό, στην παρατήρηση και στην εμπύχωση των μαθητών, υποβοηθώντας την ανταλλαγή των εμπειριών τους και των συσχετίσεων που τις διέπουν.

Οι επιμέρους φάσεις της βιωματικής μεθόδου είναι:

- Πρώτη Φάση: Εμπειρία. Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει δραστηριότητες που οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες στην ανάκληση και ανταλλαγή προηγούμενων εμπειριών.
- Δεύτερη Φάση: Στοχαστική παρατήρηση, αντανάκλαση. Οι μαθητές/τριες στοχάζονται πάνω στις δικές τους εμπειρίες και στις εμπειρίες των άλλων και παράλληλα τις συνδέουν με το υπό διερεύνηση αντικείμενο.
- Τρίτη Φάση: Αφηρημένη ενοποίηση/ταξινόμηση, πειραματισμός/ επαλήθευση/ γενίκευση. Ενοποιούνται και ταξινομούνται τα στοιχεία της ενότητας με άξονα τα βιώματα των μαθητών/τριών. Μέσω του σχηματισμού αφηρημένων εννοιών συγκροτούνται σε γνώση για το περιβάλλον. Τα στοιχεία της ενότητας δοκιμάζονται/εφαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και γενικεύονται. Με ενεργό πειραματισμό, δηλαδή εμπρόθετη δράση που έχει όχι μόνο σχέδιο και μέθοδο αλλά και προβλέπει πιθανές συνέπειες της συγκεκριμένης δράσης, παράγονται νέες εμπειρίες.
- Τέταρτη Φάση: Αξιολόγηση. Οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα πράγματα, αξιολογούν τη μαθησιακή διαδικασία, αξιολογούνται ως προς την επίτευξη των στόχων και τις μεταγνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες και ενσωματώνουν το νέο αντικείμενο στα προσωπικά τους νοήματα.
- Πέμπτη Φάση: Ανακεφαλαίωση. Στη φάση ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές αναφέρεται στα τελικά

συμπεράσματα που οδηγήθηκαν οι μαθητές/τριες μέσω της επεξεργασίας των εννοιών/πληροφοριών με σύντομη ανακεφαλαίωση.

Συνοπτικά, ως προς το τρίτο ερώτημα δόμησης της διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν τη μέθοδο που θεωρούν καταλληλότερη για τους στόχους που έχουν θέσει και να ακολουθήσουν τις φάσεις της, με δραστηριότητες που συνάδουν με κονστрукτιβιστικές θεωρήσεις της διδασκαλίας.

Κάθε μια από τις προτεινόμενες μεθόδους περιλαμβάνει τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στον πίνακα που ακολουθεί (Μαυροβουνιώτη, 2020):

Αρχή ➡	Προβληματισμός και κινητοποίηση των μαθητών
Μέση ➡	Συγκεκριμένα βήματα/φάσεις που περιλαμβάνουν συμπεράσματα, εφαρμογή και αξιολόγηση ως διακριτή φάση
Τέλος ➡	Ανακεφαλαίωση Λεκτική, Αναπαραστασιακή, Μεταγνωστική)
	Ανάθεση εργασίας διερευνητικού χαρακτήρα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση, η οποία αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης του ερωτήματος «πώς θα ξέρω ότι πέτυχα», διενεργείται τόσο κατά τη διάρκεια της κάθε φάσης εφαρμογής των μεθόδων που παρουσιάστηκαν όσο και καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Είναι, δηλαδή, συνεχής και παρέχει ανατροφοδότηση τόσο στους/τις μαθητές/τριες, σε ατομικό ή/ και ομαδικό επίπεδο, όσο και στον/την εκπαιδευτικό. Επιπροσθέτως, στις ΠΑΔ, προβλέπεται ανάθεση εργασίας, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί να ασκηθούν στην προετοιμασία εργασιών διερευνητικού χαρακτήρα που εμπλουτίζουν τη διαδικασία της μάθησης.

Προϋπόθεση για την εφαρμογή των μεθόδων που αναφέρθηκαν είναι η δημιουργία θετικού διδακτικού πλαισίου από τον/την υποψήφιο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999α:143-144), θετικό διδακτικό πλαίσιο είναι εκείνο που *«εξασφαλίζει ψυχολογική αποδοχή και ενθάρρυνση στους μαθητές, θεσμοθετεί τη μαθητική συμμετοχή και διαμαθητική συνεργασία, εξασφαλίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη σχολική εργασία, κινητοποιεί τη μαθητική αυτενέργεια και παρέχει στους μαθητές την αναγκαία καθοδήγηση, που όμως, σταδιακά, παραχωρεί τη θέση της στη μαθητική αυτορρύθμιση και αυτενέργεια»*.

Επιπλέον, η εφαρμογή των μεθόδων προϋποθέτει έναν διαφορετικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό, αυτόν που διευκολύνει την οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών/τριών. Για να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως διευκολυντής, είναι αναγκαίο να

αναστοχάζεται να είναι έτοιμος να ερευνήσει, «να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές (Δελούδη, 2002: 152). Ο αναστοχασμός παρέχει τη δυνατότητα στους/τις εκπαιδευτικούς να αναψηλαφίσουν και να αποκαλύψουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες και όλους τους θεωρητικούς και συναισθηματικούς καθορισμούς που διαμορφώνουν τις κρίσεις, τις αποφάσεις και εντέλει τις ταυτότητές τους ως εκπαιδευτικών (Φρυδάκη, 2009). Ο αναστοχασμός επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς να διερευνούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, να εστιάζουν σε ζητήματα που αφορούν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον, να τα προσεγγίζουν από διαφορετικές οπτικές αξιοποιώντας και τη θεωρία, να δοκιμάζουν λύσεις, να διερευνούν τους στόχους των επιλογών τους. Σύμφωνα με αυτή τη λογική οι εκπαιδευτικοί «δεν είναι τεχνικοί που εφαρμόζουν αλλά επαγγελματίες που καλούνται να στοχαστούν πάνω στη δουλειά τους, να θέσουν ερωτήματα, να αναλύσουν, να κατανοήσουν και να πάρουν συνειδητές αποφάσεις» (Αυγητίδου, Τζεκάκη, & Τσάφος, 2016: 19). Αναγνωρίζοντας τη σημασία του αναστοχαστικού αυτού πλαισίου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των ΠΑΔ επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τη στοχαστική τους κρίση αλλά και διερευνητικές δεξιότητες.

3.3.5 Τεχνικές και μέσα

Ο όρος «τεχνική» αναφέρεται στα επιμέρους εργαλεία με τα οποία υλοποιείται κάθε μέθοδος διδασκαλίας (Πασχάλης, 2018 · Κουτσογιάννης, 2020).

Στις ΠΑΔ προτείνονται πολλές και διαφορετικές τεχνικές, όπως αυτές που ακολουθούν:

- *Παιχνίδι ρόλων*: Σύμφωνα με την τεχνική αυτή μια ομάδα μαθητών/τριών, στην οποία μπορεί να συμμετέχει και ο/η εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει την αναπαράσταση μιας λειτουργίας ή ενός γεγονότος με στόχο τη μάθηση. Το παιχνίδι ρόλων σαν τεχνική διδασκαλίας συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να εμπλακούν φυσικά και νοητικά στη διαδικασία μάθησης, να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους μέσα σε ένα ασφαλές επιστημονικό πλαίσιο και να οικοδομήσουν τη γνώση τους σε δύσκολες, αφηρημένες και σύνθετες έννοιες της επιστήμης (Καλοβρέκτης, 2023· Κανίδης, 2005· Μαυρίκης, 2007).
- *Ομάδες εργασίας*: Η τεχνική των ομάδων εφαρμόζεται κάθε φορά που ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες τους να χωριστούν σε ομάδες και να

κάνουν μια οποιαδήποτε άσκηση ή γενικά να διαχειριστούν οποιοδήποτε ζήτημα. Η τεχνική εφαρμόζεται ευέλικτα σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές (Μαυρίκης, 2007).

- *Εννοιολογικός χάρτης* (Concept map): Οι μαθητές δομούν σταδιακά ολοκληρωμένο σχηματικό διάγραμμα, στο οποίο απεικονίζονται όχι μόνο οι προς μελέτη έννοιες, αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις. Συνήθως τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν το περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας αποτελούν τα δομικά στοιχεία ενός χάρτη εννοιών (Δημόπουλος, 2007· Γουλή, Γόγουλου, & Γρηγοριάδου, 2006).
- *Καταιγισμός ιδεών* (Brain storming): Με την τεχνική αυτή οι μαθητές/τριες παρακινούνται να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προτείνουν όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σχετικές με μια ερώτηση που τους θέτει, ενθαρρύνοντας τους να εκφράσουν τις ιδέες αυτές με όσο γίνεται πιο γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο/η ένας/μία μετά τον/την άλλον/η, σε μορφή καταιγισμού. Αυτό που είναι σημαντικό στην τεχνική αυτή δεν είναι οι γνώσεις των μαθητών/τριών πάνω στο ζήτημα που θέτει η ερώτηση, αλλά να εκφραστούν αβίαστα πάνω στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα ή πρόταση τους έρχεται στο μυαλό, είτε αυτή είναι πραγματική είτε φανταστική ή απραγματοποίητη. Κατά τη διάρκεια του «καταιγισμού» δεν γίνεται κανένα σχόλιο ή κριτική. Οι οποιεσδήποτε επεξηγήσεις θα δοθούν αργότερα με την ολοκλήρωση του καταιγισμού. Οι μαθητές/τριες εξετάζουν το θέμα εκφράζοντας ελεύθερα και αυθόρμητα τις ιδέες τους (Μαυρίκης, 2007).
- *Μελέτη περίπτωσης*: Στη Μελέτη Περίπτωσης παρουσιάζεται στους/τις μαθητές /τριες ένα πραγματικό ή και υποθετικό παράδειγμα από το πεδίο του γνωστικού αντικειμένου που πραγματεύεται στην τάξη, με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν είτε οι λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται είτε οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τη συγκεκριμένη περίπτωση (Μαυρίκης, 2007· Καλοβρέκτης, 2023).
- *Συνέντευξη*: Οι μαθητές, χωρισμένοι συνήθως σε ομάδες καταρτίζουν και θέτουν ερωτηματολόγιο σε ειδικό του προς εξέταση θέματος (Γεωργοβρεττάκου & Βίντου, 2017). Οι μαθητές/τριες υποβάλλουν μια σειρά από ερωτήσεις στον/την ερωτώμενο/συνεντευξιαζόμενο και καταγράφουν τις απαντήσεις του, με στόχο να αντλήσουν με συστηματικό τρόπο και σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βάθος και εύρος πληροφορίες (Μαυρίκης, 2007· Καλοβρέκτης, 2023).
- *Προσομοίωση*: Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στην ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων. Η τεχνική αυτή αφορά σε μια

δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Καλούνται να αντιληφθούν πώς θα σκέπτονταν και πώς θα αντιδρούσαν ορισμένα πρόσωπα σε συγκεκριμένες συνθήκες (εργαζόμενοι, πελάτες, επιχειρηματίες, καταναλωτές, κ.λπ.). Πρόκειται για τη μέθοδο κατά την οποία οι μαθητές/τριες εξασκούν κάποιες ικανότητες και δεξιότητες σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, που μιμείται το σκηνικό στο οποίο απαιτείται η χρήση των παραπάνω δεξιοτήτων στην πραγματικότητα (Μαυρίκης, 2007· Καλοβρέκτης, 2023).

- *Εισήγηση*: Η εισήγηση αφορά στην παρουσίαση πληροφοριών σε ορισμένο χρόνο από τον/την εκπαιδευτικό. Ως τεχνική διδασκαλίας αντιμετωπίζεται σήμερα με επιφύλαξη και σκεπτικισμό καθώς οι μαθητές/τριες δεν συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο μπορεί να μεταδώσει πληροφορίες στους/τις μαθητές/τριες σε σύντομο χρονικό διάστημα, δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία από τον/την εκπαιδευτικό, είναι απαραίτητη για την εισαγωγή νέων θεμάτων, για τον προβληματισμό των μαθητών/τριών και την κινητοποίησή τους (Μπέλλου, 2011· Καλοβρέκτης, 2023).
- *Συζήτηση*: Η τεχνική αυτή αποσκοπεί στο να συντελεστεί η μάθηση μέσω του διαλόγου εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών ή των μαθητών μεταξύ τους, με αφορμή την επεξεργασία ενός ζητήματος σε βάθος. Για να πετύχει ο/η εκπαιδευτικός τους στόχους της συζήτησης, πρέπει να έχει προσχεδιάσει μια επαγωγική σειρά ερωτήσεων (προφορικών ή γραπτών) με βάση τις οποίες θα προσεγγίζεται το ζήτημα σταδιακά. Η συζήτηση συνήθως διεξάγεται με όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης (Μαυρίκης, 2007· Καλοβρέκτης, 2023).
- *Ερωτήσεις*: Η τεχνική των ερωτήσεων απαντήσεων καλείται και «μαιευτική». Με την τεχνική των ερωτήσεων ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Καλοβρέκτης, 2023· Μπέλλου, 2011).
- *Επίδειξη*: Η τεχνική της επίδειξης αφορά κάθε δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές/τριες πρώτα παρατηρούν τον/την εκπαιδευτικό να εκτελεί την εκπαιδευτική πράξη και στη συνέχεια σύμφωνα με τις οδηγίες του οι ίδιοι επαναλαμβάνουν την πράξη (Καλοβρέκτης, 2023· Μπέλλου, 2011).

Από τις τεχνικές διδασκαλίας που παρουσιάστηκαν οι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν αυτές που θεωρούν καταλληλότερες. Κύριο κριτήριο επιλογής αποτελεί η μέγιστη ενεργοποίηση των μαθητών.

Ο όρος «μέσο διδασκαλίας» αναφέρεται σε οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό να αναβαθμίσει ποιοτικά τη διδασκαλία και να συνδράμει στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (Κόκκος, 2017 · Γαβρόγλου, 2019). Οι Νέες Τεχνολογίες προσφέρουν πολλαπλές επιλογές στη διδακτική πράξη. Η εκπαιδευτική τεχνολογία άλλωστε «είναι ο συνδυασμός των διαδικασιών των εργαλείων που εμπλέκονται στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών και προβλημάτων, με έμφαση στην εφαρμογή των πλέον σύγχρονων εργαλείων: των υπολογιστών και των σχετιζόμενων με αυτούς τεχνολογιών» (Roblyer, 2008: 28). Στις ΠΑΔ προτείνονται και αξιοποιούνται διάφορα μέσα όπως:

- *Εννοιολογικός χάρτης*: Ολοκληρωμένο σχηματικό διάγραμμα που απεικονίζει έννοιες και σχέσεις.
- *Ημερολόγιο*: Γραπτή απεικόνιση οποιονδήποτε στοιχείων (π.χ. γεγονότων, διαδικασιών, παρατηρήσεων, εκτιμήσεων) από την οπτική του γράφοντος.
- *Έργα τέχνης, λογοτεχνικά έργα, κινηματογραφικές ταινίες, εκπαιδευτικά σενάρια.*
- *Έντυπα, φύλλα εργασίας, διαγράμματα, πίνακες, εικόνες, φωτογραφίες, ψηφιακό υλικό, λογισμικά, διαδραστικός πίνακας, πραγματικά αντικείμενα.*
- *Πεδίο δυνάμεων*: Διάγραμμα που απεικονίζει τις δυνάμεις (κινητήριες και περιοριστικές) που δρουν σε συγκεκριμένο θέμα.

Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να επιλέγουν σύγχρονα και ελκυστικά μέσα που δεν καθιστούν τους/τις μαθητές/τριες παθητικούς δέκτες, αλλά τους/τις ενεργοποιούν. Οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή των τεχνικών και μέσων είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών, το μαθησιακό κλίμα, ο διαθέσιμος χρόνος, καθώς και το προς διδασκαλία αντικείμενο.

Συνολικά, οι τεχνικές και τα μέσα που πλαισιώνουν τη μέθοδο που επιλέχτηκε θα πρέπει να προβληματίζουν, να κινητοποιούν, να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, καθώς και να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους (Μαυροβουνιώτη, 2020). Όπως σημείωνε ο Feynman το 1963: «Δεν υπάρχει άλλη λύση, παρά να αντιληφθούμε ότι η καλύτερη διδασκαλία μπορεί να γίνει μόνο όταν υπάρχει άμεση και προσωπική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, μόνο όταν οι μαθητές συζητούν τις ιδέες τους, σκέφτονται και μιλούν για το

αντικείμενο της διδασκαλίας. Είναι αδύνατον να μάθει κάποιος απλά ακούγοντας ή λύνοντας προβλήματα που του έχουν ανατεθεί» (Feynman, Leighton & Sands, 1963: 5).

3.3.6 Ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν δραστηριότητες που αναπτύσσουν γνωστικές, κοινωνικές /επικοινωνιακές και μεταγνωστικές ικανότητες και δεξιότητες. Έτσι οι μαθητές/τριες θα αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια που θα τους επιτρέψουν αφενός να δρουν συλλογικά, συνεργατικά και κριτικά και αφετέρου να δημιουργούν, να διαχειρίζονται, να αμφισβητούν και να αξιολογούν την οποιαδήποτε γνώση από όπου και αν προέρχεται. Να σημειωθεί ότι οι όροι δεξιότητα και ικανότητα δεν ταυτίζονται. Ως δεξιότητα ορίζεται η «συναφής γνώση και εμπειρία που είναι αναγκαία για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή εργασίας ή/και προϊόν εκπαίδευσης, κατάρτισης και εμπειρίας , ενώ ως ικανότητα ορίζεται η αποδεδειγμένη δυνατότητα να αξιοποιεί [το άτομο] την τεχνογνωσία, τις δεξιότητες, τα προσόντα ή τις γνώσεις ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία, τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις» (CEDEFOP, 2011: 16). Παράλληλα, σύμφωνα με το CEDEFOP (2011), οι γενικές δεξιότητες περιλαμβάνουν οτιδήποτε ευνοεί τη δια βίου μάθηση, ενώ οι βασικές ικανότητες οτιδήποτε επιτρέπει στο άτομο να αποκτά ευκολότερα νέα προσόντα, να προσαρμόζεται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό περιβάλλον και να εξελίσσεται. Ωστόσο, τα τρία επίπεδα δεξιοτήτων και ικανοτήτων δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, καθώς είναι δυνατόν να επικαλύπτονται.

Οι γνωστικές δεξιότητες (και ικανότητες) αποτελούν δομικό στοιχείο της κριτικής σκέψης και σε ένα γενικό πλαίσιο μπορούν να θεωρηθούν ως «μια δέσμη εργαλείων με τις οποίες επεξεργαζόμαστε πληροφορίες και δεδομένα. Με άλλα λόγια, διαχειριζόμαστε τις πληροφορίες, τις μετουσιώσουμε στη γνώση και στα τρία συστατικά της, που είναι τα γεγονότα, οι θεωρίες και οι εμπειρίες και πρακτικές εφαρμογές, με σκοπό να γίνουμε ικανοί να τις χρησιμοποιήσουμε στην πορεία της μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση της γλώσσας και τη λογική συγκρότηση της σκέψης, που βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και εξέλιξη. Μπορούμε να κατακτήσουμε συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την απόκτηση γνώσεων και την περαιτέρω ανάπτυξη της ανθρώπινης δράσης, συμπεριφοράς και στάσης. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι: δημιουργικότητα, περιγραφή, κρίση, σύγκριση, αντιπαράθεση, αξιολόγηση, ερμηνεία,

ανάλυση, επιχειρηματολογία, ικανότητα ελέγχου, αμφισβήτηση, παρατήρηση, προφορική έκφραση και παρουσίαση, επίλυση προβλημάτων» (Μηλιωρίτσας, 2012: 1).

Οι κοινωνικές/επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες περιλαμβάνουν την αποτελεσματική επικοινωνία, την ομαδική εργασία, τη διαχείριση των διαφωνιών, την αποδοχή συνεχών αλλαγών και εξελίξεων, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την οργάνωση, την ηγεσία και την ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005). Παράλληλα, περιλαμβάνουν ικανότητες αυτορρύθμισης και ενσυναίσθησης επιτρέποντας «στον άνθρωπο να έχει μια κοινωνική επαφή, να δίνει ώθηση και έμπνευση στους άλλους, να διαπρέπει στις πολύ προσωπικές τους σχέσεις, να πείθει και να επηρεάζει, να κάνει τους άλλους να νιώθουν άνετα» (Coleman, 2011: 180).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες (και ικανότητες) αποτελούν σημείο πρόκληση και αφορούν τον έλεγχο του γινώσκειν. Είναι διαδικασίες που εφαρμόζονται εσκεμμένα με σκοπό τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και της δράσης ή της συμπεριφοράς (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011). Η μεταγνώση καθιστά το άτομο αυτόνομο σε σκέψη και δράση, επιτρέποντάς του να προσδιορίζει και να αναλύει ένα πρόβλημα, να στοχάζεται για το τι γνωρίζει για αυτό, να καταστρώνει, να κατευθύνει, να υλοποιεί και να παρεμβαίνει οποιαδήποτε στιγμή, σε σχέδιο δράσης επίλυσης του προβλήματος (Ματσαγγούρας, 1999β). Οι μεταγνωστικές ικανότητες περιλαμβάνουν την επίγνωση των αναγκών για μάθηση, επιδίωξη και επιμονή στη μάθηση, οργάνωση της ατομικής μάθησης και αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και της πληροφορίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2012), καθώς και ικανότητες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού.

Κατά συνέπεια, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δομήσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες που αναπτύσσουν το σύνολο των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναλύθηκαν. Κατά τη δόμηση αυτών των δραστηριοτήτων θα πρέπει να προβληματίζονται όχι μόνο ως προς τον γνωστικό τομέα, όπως καθορίζεται από τους στόχους που έχουν θέσει αλλά και ως προς τη δική τους δράση και τη δράση των μαθητών. Έτσι θα πρέπει να μπορούν να απαντήσουν στο τι, πώς, πότε και γιατί της κάθε δραστηριότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις αμφίδρομες, κυκλοτερικές σχέσεις που διέπουν κάθε εμπλεκόμενο στη μαθησιακή διαδικασία παράγοντα (Μαυροβουνιώτη, 2020).

Δεδομένου ότι η διδασκαλία αποτελεί σύστημα, καθ' όλη τη διάρκειά της θα πρέπει να δίνεται προσοχή στην άμεση, συγκεκριμένη και περιεκτική ανατροφοδότηση (feedback). Η ανατροφοδότηση, ως κυκλικός μηχανισμός επικοινωνίας και ελέγχου (Σαΐτη, 2008) δίνει άμεσα πληροφορίες για τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και κατ' επέκταση για το τι λειτουργεί και τι όχι στη διδακτική πράξη. Συνολικά, η άμεση, συγκεκριμένη και

περιεκτική ανατροφοδότηση, συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό της πορείας της μάθησής, δίνει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα θετικά σημεία και αδυναμίες τους και τους ωθεί να βελτιωθούν με επιπρόσθετη προσπάθεια (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015). Η ανατροφοδότηση, δηλαδή, επιδρά θετικά στους/τις μαθητές/τριες, τους/τις ενεργοποιεί και τους/τις εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών, καθώς το κίνητρο αποτελεί μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κίνητρο είναι οτιδήποτε ενεργοποιεί τους μαθητές και τους ωθεί σε δράση. Αποτελεί μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις στάσεις, τις επιθυμίες και τα ερεθίσματα των μαθητών/τριών (Gage & Berliner, 1988). Κατά συνέπεια οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται να ανταποκρίνονται και αναπροσαρμόζονται συνεχώς στις ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης, στις ανάγκες και τα ερωτήματά τους και συνολικά στις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο. Όμως, όπως σημειώσει η Ανδρούσου (2007: 33) «δεν είναι δυνατόν να καταφέρνει ο δάσκαλος να δημιουργεί συνεχώς κίνητρα για τους μαθητές, αν ο ίδιος δεν έχει εμπλακεί ενεργητικά σε μια διαδικασία και αν αυτή δεν του προκαλεί ικανοποίηση. Μόνο ως ερευνητής του ίδιου του έργου του ο δάσκαλος θα επιτυγχάνει να αναπροσαρμόζει συνεχώς τους στόχους, τη μεθοδολογία, να κατανοεί το πολλαπλώς εξελισσόμενο πλαίσιο και να δρα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός, άρα περισσότερο ικανοποιημένος από την παρέμβασή του».

4. Πώς ξέρω ότι πέτυχα;

Η αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδες και αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο παρόν κείμενο, ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται για να δηλώσει «τη συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η οποία αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, σε συνάρτηση πάντοτε με τους επιδιωκόμενους στόχους που έχουν τεθεί» (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 18).

Με τον όρο αυθεντική αξιολόγηση προσδιορίζονται διάφορες σύγχρονες μορφές αξιολόγησης των μαθητών/τριών, οι οποίες αναπτύχθηκαν κυρίως ως αποτέλεσμα κριτικής των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης. Οι μορφές αυτές δεν περιορίζονται στην αποτίμηση των γνώσεων και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, αλλά αξιοποιούν και άλλες προσεγγίσεις που επιτρέπουν:

- την ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών,
- την ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης, και
- την αποτίμηση των δυνατοτήτων τους σε καταστάσεις που προσομοιάζουν με αυτές της καθημερινής πραγματικότητας (Kasimatis, Moutsios-Rentzos, & Kalavasis, 2021· Κασσωτάκης, 2013).

Ως εκ τούτου, η αυθεντική αξιολόγηση ως διαδικασία αποσκοπεί στην ουσιαστική και ποιοτική αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας και εργασίας των μαθητών/τριών, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και στις συνθήκες απόκτησης της γνώσης. Η εφαρμογή της απαιτεί ένα ευρύ φάσμα μέσων αξιολόγησης και τεχνικών συλλογής στοιχείων, οι οποίες αξιολογούν δεξιότητες και ικανότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η ανάλυση. Παράλληλα, προϋποθέτει συστηματική και συνεχή συγκέντρωση στοιχείων, ώστε να καταγράφεται η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, τόσο σε επίπεδο διαδικασίας της μάθησης όσο και σε επίπεδο περιεχομένου.

Η αυθεντική αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας — στην αρχή, στη μέση και στο τέλος — και όχι μόνο στο τέλος της διδασκαλίας, όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, η αυθεντική αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας — στην αρχή, στη μέση και στο τέλος — και όχι μόνο στο τέλος της

διδασκαλίας, όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (Αργυρίου, Μ., & Κασιμάτη, Αικ. (Επιμ.) (2020).

Οι τεχνικές και τα μέσα συλλογής και ανάλυσης των αναγκαίων στοιχείων για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών/τριών πρέπει να αντιστοιχούν επαρκώς και πληρέστερα στους διατυπωμένους στόχους της διδασκαλίας, στο καθορισμένο περιεχόμενο της, καθώς και στα βασικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών (Γιαννακοπούλου, 2003).

Ως αποτέλεσμα των ανωτέρω σχέσεων, η αξιολόγηση συνιστά μια δυναμική διαδικασία, η οποία λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, όχι μόνο για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και για τον/την εκπαιδευτικό (Cook, 1980b). Άλλωστε, σύμφωνα με τον CEDEFOP (2011), αφενός πρέπει να υπάρχει συνοχή μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης και αφετέρου η μάθηση είναι στενά συνυφασμένη με την αξιολόγηση.

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στις τρεις βασικές μορφές αξιολόγησης:

- τη διαγνωστική (αρχική) αξιολόγηση,
- τη διαμορφωτική (συνεχή) αξιολόγηση, και
- την αθροιστική (τελική) αξιολόγηση.

Κάθε μία από αυτές τις μορφές συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο στην ποιοτική και ολοκληρωμένη αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας τόσο τη μάθηση των μαθητών/τριών όσο και τη διδακτική πράξη του/της εκπαιδευτικού.

Η αρχική ή αλλιώς διαγνωστική αξιολόγηση είναι η συγκέντρωση και ερμηνεία πληροφοριών για τους μαθητές/τριες η οποία πραγματοποιείται κατά την έναρξη ορισμένης εκπαιδευτικής περιόδου (π.χ. εξαμήνου, σχολικού έτους κ.λπ.) ή διδακτικής δραστηριότητας. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών σε ορισμένο τομέα προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το πρόγραμμα ή η οργάνωση της διδασκαλίας ή για να τους/τις παρασχεθεί πρόσθετη διδακτική στήριξη. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση μπορεί να προκύψει από τη γενική εντύπωση που σχηματίζει ο/η εκπαιδευτικός κατά το πρώτο διάστημα της επαφής του με τους μαθητές/τις μαθήτριες στηριζόμενος στην παρατήρησή τους και στην ερμηνεία της συμμετοχής τους στο μάθημα, στη συνεργασία τους μέσα στην τάξη και στη γενικότερη συμπεριφορά τους. Η παρατήρηση μπορεί να συνδυάζεται με προφορικές ή/και

γραφτές δοκιμασίες με στόχο την αποτίμηση του επιπέδου των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Κασσωτάκης, 2013).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση ή αλλιώς ενδιάμεση ή σταδιακή πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας. Έχει ενημερωτικό κυρίως χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας υλοποίησης της διδασκαλίας και στη βελτίωσή της αν απαιτείται. Η διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκει να ελέγξει την πορεία των μαθητών/τριών προς την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Από τον έλεγχο αυτό εξάγονται πληροφορίες και άλλα στοιχεία που είναι αναγκαία για την τροποποίηση της διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση των επιθυμητών στόχων. Η ανατροφοδότηση αυτή αποτελεί την κύρια λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία θεωρείται ως η πιο σημαντική πτυχή της αξιολόγησης των μαθητών/τριών (Κασσωτάκης, 2013). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί στην ουσία άτυπη διαδικασία, που αξιοποιεί τεχνικές όπως συζήτηση με τους μαθητές και προσεκτική ακρόαση των απαντήσεών τους, ανασκόπηση των εργασιών τους για λάθη και παρανοήσεις και παρατήρηση των αντιδράσεών τους (Στυλιαράς & Δήμου, 2015) και λειτουργεί ως άξονας για τη διαμόρφωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Καίριο σημείο στη διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί η αξιοποίηση του λάθους. Τα λάθη των μαθητών επιτρέπουν στον/την διδάσκοντα/ουσα να ανακαλύψει τις δυσκολίες που συναντούν και κατ' επέκταση τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις που αντιστέκονται στο προς διδασκαλία αντικείμενο, έτσι ώστε να τους βοηθήσει να καλύψουν την απόσταση ανάμεσα στο λάθος και την επιστημονική γνώση (Oosterhof, 2010).

Τέλος, η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση είναι η συνολική εκτίμηση του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε σε σύγκριση με ό,τι είχε αρχικά καθοριστεί ως τελική επιδίωξη της διδασκαλίας. Αντικείμενο της τελικής αξιολόγησης αποτελεί η αποτίμηση του βαθμού επίτευξης όλων των στόχων της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2013). Όπως προαναφέρθηκε η αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, σε συνάρτηση πάντα με τους επιδιωκόμενους στόχους που έχουν τεθεί. Για τη συλλογή των στοιχείων αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης και για τις τρεις προαναφερόμενες μορφές αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ακόλουθες:

- *Ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου:* Οι ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου περιλαμβάνουν ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων (εναλλακτικής απάντησης, πολλαπλής επιλογής, προσαρμογής ή σύζευξης), ερωτήσεις ανοικτής απάντησης

(συμπλήρωσης κενού, σύντομης απάντησης) καθώς και άλλου τύπου ερωτήσεων όπως ιεράρχησης και ερμηνείας (Δημητρόπουλος, 1999).

- *Ερωτήσεις ανάπτυξης*: Οι ερωτήσεις ανάπτυξης απαιτούν από τον μαθητή/τρια να απαντήσει παραθέτοντας την άποψη και τις γνώσεις τους πάνω στο θέμα που εξετάζεται (Δημητρόπουλος, 1999) . Ο/η μαθητής/τρια απαντά με συνεχή λόγο σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες δέχονται είτε μακροσκελή είτε σύντομη απάντηση. Ονομάζονται έτσι, διότι οι απαντήσεις δίνονται από τον ίδιο το μαθητή, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σύζευξης, κτλ., όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν τη σωστή απάντηση από έναν αριθμό επιλογών.
- *Ημιδομημένος διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων*: Συγκεκριμένη σειρά ερωτήσεων που αναπροσαρμόζεται με βάση τις απαντήσεις/παρεμβάσεις των μαθητών/τριών , αποτιμώντας την επίτευξη των στόχων και παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση
- *Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)*: Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης αποτελούν έναν περιγραφικό οδηγό αξιολόγησης με μορφή πίνακα που αποτελείται από τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης, τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου, την λεπτομερή και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης και την κλίμακα βαθμολογίας ανά επίπεδο (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015). Οι ρουμπρίκες δίνουν στους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συνεργαστούν με τον/την εκπαιδευτικό για να καθορίσουν από κοινού τα κριτήρια αξιολόγησης, να κατανοήσουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2014).
- *Εννοιολογικός χάρτης (Concept map)*: Οι μαθητές/τριες δημιουργούν, διορθώνουν, επεκτείνουν, εμπλουτίζουν ή/και συμπληρώνουν έναν εννοιολογικό χάρτη που τους έχει δοθεί, με στόχο να οργανώσουν και να αποτυπώσουν οπτικά τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών που διδάσκονται (Novak & Cañas, 2008 ·Ματσαγγούρας, 2011).
- *Συστηματική παρατήρηση*: Ο/η εκπαιδευτικός με χρήση φύλλου (κλείδας) παρατήρησης αποτυπώνει συστηματικά και οργανωμένα παρατηρήσεις που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες. Για παράδειγμα οι παρατηρήσεις μπορεί να

σχετίζονται με την πρόοδο, την προσπάθεια και την συμμετοχή τους στο μάθημα (Ματσαγγούρας, 2011· Μιχαηλίδου, 2018).

- *Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες:* Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε διαδικασία συνολικής διαχείρισης σύνθετων εργασιών. Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της εργασίας ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να συλλέγουν δεδομένα που αφορούν την εξελικτική τους πορεία και την ατομική και ομαδική συνεισφορά στο θέμα που μελετάται (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).
- *Φάκελος εργασιών - Ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών (Portfolio – e-Portfolio):* Ο φάκελος εργασιών, ηλεκτρονικός ή μη, αποτελεί μια συλλογή των έργων του/της μαθητή/τριας που έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με άξονα τους διδακτικούς στόχους (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007). Ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών μπορεί να περιλαμβάνει οπτικοαουστικά και διαδραστικά μέσα. Στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής είναι να «παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, καθώς και της διαλεκτικής σχέσης του μαθητή με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας, μαθητές και δάσκαλο» (Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρας, 2004: 60).

Επιπλέον των προηγούμενων τεχνικών αξιολόγησης, οι εκπαιδευόμενοι/ες μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν και εναλλακτικές τεχνικές, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και προάγοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοσή τους, διαπιστώνουν **τα** δυνατά και αδύνατα σημεία **τους** και δρουν ανάλογα, υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Μέσω της αυτοαξιολόγησης επιδιώκεται η αυτογνωσία, η μεταγνώση, η αυτορρύθμιση και η διαρκής υποστήριξη του/της μαθητή/τριας, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή του/της στη μαθησιακή διαδικασία (Noonan & Dubcan, 2005: 2). Η ετεροαξιολόγηση περιγράφεται ως μια τεχνική που εμπεριέχει κριτική και αξιολόγηση της εργασίας άλλων μαθητών/τριών και συνήθως αναπτύσσεται όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται σε συνεργατικές ή κοινές δραστηριότητες μάθησης. Η διαδικασία αυτή παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες

σχετικά με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών, για παράδειγμα κατά την αξιολόγηση ομαδικών εργασιών.

Η ετεροαξιολόγηση, ως τεχνική αξιολόγησης για τη μάθηση, ενισχύει τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών/τριών. Παράλληλα, η τεχνική αυτή ωφελεί τόσο τους «ετέρους» όσο και το άτομο που αξιολογεί, προάγοντας την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· NCCA, 2008).

Η αυτοαξιολόγηση, όπως και η ετεροαξιολόγηση, αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της αυθεντικής αξιολόγησης. Μέσω αυτής της διαδικασίας ενεργοποιείται και ενισχύεται η μεταγνώση των μαθητών/τριών, εστιάζοντας στην ποιότητα της διδασκαλίας και στην προσωπική τους ανάπτυξη, αντί απλώς στη μέτρηση των αποτελεσμάτων (Egan & Gardner, 1992· Gordon & Bonilla-Bowman, 1996).

Συνοψίζοντας, η αυθεντική αξιολόγηση προάγει τη μάθηση μέσα από διαφορετικές τεχνικές και στρατηγικές, ενισχύει τη μεταγνώση, την κριτική σκέψη και την αυτορρύθμιση των μαθητών/τριών και παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε μια δυναμική, συμμετοχική και ποιοτική διαδικασία, που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και στην ουσιαστική μάθηση, αντί της περιορισμένης ποσοτικής αποτίμησης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, L. W., Krathwohl, D.R., et al (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Berytrand, Y. (1992). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. (Μτφρ. Α. Σιπητάνου). Ελληνικά Γράμματα.
- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1986). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων*. (Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Κώδικας.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2011). *Ενημερωτικό Σημείωμα. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κάθε εκπαιδευόμενος μετράει*. <https://www.cedefop.europa.eu/node/11758>
- Coleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Τόμος Α'* (Μτφρ. Α. Παπασταύρου). Πεδίο.
- Cook, J. M. (1980a). *Developing learning outcomes*. Council for the advancement of experimental learning.
- Cook, J. M. (1980b). *The successful teacher*. Educational Development Resources.
- Djudin, T. (2017). Synectics Model: An Offer to develop students' creativity through science learning. *Journal of College Teaching and Learning*, 2(1), 65-70. <https://tinyurl.com/yffvp2vs>
- Egan, K., & Gardner, H. (1992). An exchange: The unschooled mind: How children think and how schools should teach. *Teachers College Record*, 94, 397–407.
- Feynman, P. R., Leighton, B. R. & Sands, M. (1963). *The Feynman lectures on physics. Volume I*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt>
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Επιμ. Τ. Λιάμπας). Επίκεντρο.
- Freire, P. (2006). *Παιδαγωγική της αυτονομίας: Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική* (Μτφρ. Τ. Λιάμπας). Αθήνα: Διάδραση.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology* (4th edition). Houghton Mifflin Company.

- Gordon, E.W. & Bonilla-Bowman, C. (1996). Can Performance-Based Assessments Contribute to the Achievement of Educational Equity? In Baron, J. & Wolf, D. (Eds.) *Performance-based assessment: Challenges and possibilities. Ninety-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, G. M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Μτφρ. Π. Χαντζηπαντελή). Εκδόσεις Πατάκη.
- Hüttner, A. (2008). *Διδακτική τεχνολογικών μαθημάτων* (Επιμ. Μ. Βαϊνά). Εκδόσεις Ίων.
- Joyce, B., Weil, M. & Cathoun, E. (2009). *Διδακτική μεθοδολογία-διδακτικά μοντέλα* (Επιμ. Κ. Κασιμάτη). Ίων.
- Kasimatis, K., Moutsios-Rentzos, A., & Kalavasis, F. (2021). A Systemic Approach to Authentic Evaluation in Education. In T. Barkatsas, & P. McLaughlin (Eds.), *Authentic Assessment and Evaluation Approaches and Practices in a Digital Era* (pp. 329-349). Brill: Leiden, Netherlands. ISN 978-90-04-50155-3.
- Kim, J. S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1) 1, 7-19. <https://tinyurl.com/5y84paw6>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Krathwohl, D. & Anderson, L. (2003). *Bloom's Taxonomy*. <http://www.education.com/reference/article/blooms-taxonomy>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 2008-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Noonan, B., & Duncan, R. (2005). Peer and self evaluation in high school. *Practical Assessment-Research & Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τη θεωρία στην πράξη*. (Επιμ. Κ. Κασιμάτη). Έλλην
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York, NY: Viking Press.
- Renn, J. & Gutfreund, H. (2020). VI. Reprint of the English Translation of Autobiographical Notes. In Einstein on Einstein: *Autobiographical and Scientific Reflections* (pp. 155-184). Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691200118-024>
- Roblyer, M. D. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία* (Επιμ. Μ. Μουντρίδου). Ίων.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teacher functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (pp. 376-391). Macmillan.
- SEDL (Southwest Educational Development Laboratory) (1996). The practice implications of constructivism, *Southwest Educational Development Laboratory Newsletter*, IX (3), 1-2.
- Shor, I. (1985). Θεωρία της κριτικής διδασκαλίας. Στο P. Freire & I. Shor, *Απελευθερωτική αγωγή. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Μτφρ. Μ. Κατσούλης). Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Stathopoulou, C. & Vosniadou, S. (2007). Exploring the relationship between physics-related epistemological beliefs and physics understanding. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 255-28

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία*. Gutenberg.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Ελληνόγλωσση

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (2021α). *Θεωρητικό πλαίσιο Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας*. (Επιμ. Αικ. Κασιμάτη & Ν. Μαυροβουνιώτη). ΑΣΠΑΙΤΕ.

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (2021β) (υπό δημοσίευση) *Προγράμματα σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας I & II*. (Επιμ. Αικ. Κασιμάτη & Ν. Μαυροβουνιώτη).

Αργυρίου, Μ., & Κασιμάτη, Αικ. (Επιμ.) (2020). Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου 2020 - Πλήρη κείμενα - Α Τόμος. Σχεδιάζοντας τη διδακτική, την επιμόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικοτήτων, 17 & 18 Ιανουαρίου 2020, ΜΕΓΑΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ «ΛΙΛΙΑΝ ΒΟΥΔΟΥΡΗ», ΣΥΛΛΟΓΟΣ «ΟΙ ΦΙΛΟΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ», ΜΕΓΑΡΟ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΘΗΝΩΝ. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ (ISBN: 978-618-82283-4-4, (SET) (ΒΙΒΛΙΟ): 978-618-82283-3-7).

Αθανασίου, Κ. (2015). Μάθηση μέσω Διερεύνησης (ΜΜΔ) και Διδακτική των ΦΕ και της Βιολογίας στον αστερισμό του Εποικοδομητισμού. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Κ. Αθανασίου, *Διδακτική της βιολογίας*. <http://hdl.handle.net/11419/4792>.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Ανδρούτσου, Α. (2007). *Κίνητρο στην εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://shorturl.at/rMUW4>.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Gutenberg.

Βαϊνάς, Δ., Βλάσση, Μ. & Καραλιώτα, Α. (2007). Εφαρμογή της καθοδηγούμενης διερευνητικής μεθόδου κατά τη διδασκαλία μισ εργαστηριακής άσκησης χημείας (αντιδράσεις απλής αντικατάστασης). Στο *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Τεύχος Β' (σσ. 716-724).

Βαρσαμίδου, Α. & Ρέζ, Γ. (2007.). *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf>

Βλάχος, Ι. (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της Εποικοδόμησης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γαβρόγλου, Θ. (2019). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και μαθησιακές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Γεωργοβρεττάκου, Στ. & Βίντου, Α. (2017). Η εφαρμογή της «τεχνικής συνέντευξη από ειδικό» στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Πρακτικά εργασιών 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την*

- Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017, 1306-1313.
<https://rb.gy/eqr74t>
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2003). Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας.
https://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/registered/eap/Schediasmos_Didaktikis_Enotitas_Giannakopoulou.pdf
- Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., & Γρηγοριάδου, Μ. (2006). Ο Εννοιολογικός Χάρτης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία του μαθήματος της Πληροφορικής: Μια Πιλοτική Διερεύνηση. *Θέματα στην Εκπαίδευση, Ειδικό Αφιέρωμα: Σύγχρονη έρευνα στη Διδακτική της Πληροφορικής*, 7(3), 351-377.
- Δελουδή, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145 – 159.
<https://tinyurl.com/deloudi>.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημοπούλος, Κ. (2007). Τεχνικές για την προώθηση της κριτικής κατανόησης. Στο Β. Κουλαϊδής, *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 141-162). Ο.Ε.Π.ΕΚ
- Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, (2014). *Κοινότητες μάθησης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
<https://tinyurl.com/w4m29awy>.
- Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, (2012). *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (μεταγνωστικές ικανότητες)*. Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
<https://tinyurl.com/y5299gwr>.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106, 60-73. <https://www.slideshare.net/ksealexa/ss-22392220>.
- Καλοβρέκτης, Κ. (2023). *Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. https://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf
- Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης σε ομάδες εργασίας*. Τυπωθήτω.
- Κανίδης Ε.,(2005). *Η Τεχνική διδασκαλίας «παιχνίδι ρόλων» και η εφαρμογή της στη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης των στοιχείων πίνακα*. <https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe808.pdf>
- Καράμνης, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»* (σσ. 1-9).
http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karamhns.pdf
- Κασιμάτη, Αικ. & Μαυροβουνιώτη, Ν. (2020). *Πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας Ι & ΙΙ – Θεωρητικό πλαίσιο*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Κασιμάτη, Αικ., Μαυροβουνιώτη, Ν. & Μαρκαντώνη, Α. (2014). Απόψεις εκπαιδευόμενων της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με το Σύστημα Εσωτερικής Πρακτικής Άσκησης

- Διδασκαλίας ΠΑΔ. *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 4-19.
- Κασιμάτη, Κ. (χ.η.) *Αυθεντική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.* <https://shorturl.at/egDQ8>.
- Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης. *Ευκλείδης Γ'*, 63, 90-102.
- Κασιμάτη, Κ. (2014). *Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα*. ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.
- Κασιμάτη, Κ. (χ.η.). *Η διερευνητική διδασκαλία ως μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. shorturl.at/FH024.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Σύγχρονες μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κόκκοτας Π. (1998). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόμης, Β. (2015). *Διδακτική της Πληροφορικής: Ερευνητικές προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία, Ενότητα 2: Εισαγωγή στις Βασικές Έννοιες*. Πάτρα. https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1425/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%AC%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B5%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD/1o_Course_Presentation_DidacticsInformatics.pdf
- Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. (2015). Θεωρίες Μάθησης [Κεφάλαιο]. Στο Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. 2015. Πληροφοριακός γραμματισμός [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/2704>
- Κουλουμπαρίτη, Χ.Α. & Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portofolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής, (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Α', σσ. 55-83. <https://shorturl.at/efinH>.
- Κουτσογιάννης, Α. (2020). *Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτό-ρυθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λιακοπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Τόμος 36, 67, 77-96. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/9650/9683>
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999α). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τόμος Α', θεωρία της διδασκαλίας (2^η εκδ.). Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (1999β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Β', στρατηγικές διδασκαλίας* (4^η εκδ.). Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία & Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α & Β Θεωρία & Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης II. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 121-140) Ο.ΕΠ.ΕΚ
- Μαυροβουνιώτη, Ν. (2020). *Έντυπο δόμησης διδασκαλίας – Σημεία προσοχής*. Σημειώσεις ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Μηλιωρίτσας, Ε. (2012). *Η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων ως εργαλείο μάθησης στην εζΑΕ., Τεύχος 6*. <https://tinyurl.com/ytetu3kv>
- Μιχαηλίδου, Ε. (2018). *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στη σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μπακαλούμης, Α. (2016). Ο αναστοχασμός ως η κατεξοχήν διδακτική μέθοδος και θέση. *Πρακτικά του ελληνικού ινστιτούτου εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης - ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ 8^ο πανελλήνιο συνέδριο 18, 19 Νοεμβρίου 2016*. www.eliepek.gr/documents.
- Μπέλλου, Ι. (2011). Διδακτικές τεχνικές. <https://shorturl.at/17zxK>
- Παπαδάκης, Σπ. & Φραγκούλης, Ι.(χ.η.). Η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην κοινωνία της πληροφορίας: Διαμόρφωση δεικτών ποιότητας για την αξιολόγησή τους. *Πρακτικά Εισηγήσεων 2^ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. www.schoolinclusion.pixel-online.org.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). Έννοια και Περιεχόμενο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον 21ο Αιώνα. Στο Ου. Πετροπούλου, Αικ. Κασιμάτη, Α., & Σ. Ρετάλης, *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/233>
- Πασχάλης, Μ. (2018). *Παιδαγωγική θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πετροπούλου, Ρ. (2015). *Εκπαιδευτικός σχεδιασμός – Διερευνητική μάθηση (Inquiry based learning)*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. <https://docplayer.gr/51992206-Dr-rania-petropoyloy.html>.
- Πιαζέ, Ζ. (1978). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (Μτφρ. Α. Βερβέρδη). Νέα Σύνορα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στη παιδαγωγική επιστήμη*. Ελληνικά γράμματα.
- Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ. <https://www.openbook.gr/ekpaideytiki-axiologisi/>
- Σακαρέλλου, Ε. & Ζέπος, Δ. (2015). Αναζητώντας την Ιστορική πηγή μέσα από τις ΤΠΕ. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου*:

- Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση, (Ειδικό) Τεύχος 6, 12-22.*
<http://www.erkyna.gr>
- Στύλα, Δ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΣΤ, 64*, 1-22.
- Στυλιάρης, Γ., Δήμου, Β. (2015). Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και η συνεισφορά των εργαλείων Web 2.0. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Στυλιάρης, Γ., Δήμου, Β. *Διδακτική της πληροφορικής*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/726>.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Κριτική.*
- Χαροκοπάκη, Α. (2015). Η βιοσυνεργατική μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση, (Ειδικό) Τεύχος 6, 84-93.* <http://www.erkyna.gr>
- Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.* ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3200/928.pdf>
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π., & Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συν-έρευνα δάσκαλου και μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 70*, σσ. 34-42.

Παράρτημα

Προγράμματα Σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας I & II (ΠΑΔ I & ΠΑΔ II)

A. Πρόγραμμα σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας I (ΠΑΔ I)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι ΠΑΔ I αποτελούν ένα οργανωμένο πλέγμα δραστηριοτήτων που αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη. Θεωρητική βάση του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί η θεωρία κατασκευής της γνώσης σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από τους μαθητές, εκκινεί από τις δικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις, παρατηρήσεις και εμπειρίες και προάγεται κοινωνικά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους.

ΣΚΟΠΟΙ

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να εφοδιάσει τους/τις φοιτητές/τριες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με δεξιότητες δόμησης διδασκαλίας σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο παράγεται αυθεντική μάθηση. Επιμέρους σκοποί είναι οι φοιτητές/τριες:

- Να κατανοήσουν σε προσομοιωτικές συνθήκες την πολύπλευρη και πολυεπίπεδη φύση της διδασκαλίας.
- Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα εφαρμογής σύγχρονων και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης της διδακτικής πράξης.

ΣΤΟΧΟΙ

Μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου οι φοιτητές/τριες θα είναι ικανοί:

- Να επιλέγουν μια διδακτική ενότητα ενός μαθήματος της ειδικότητάς τους και να διατυπώνουν με σαφήνεια τι θα διδάξουν (έννοιες) και γιατί θα το διδάξουν (στόχοι).
- Να επιλέγουν, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους πλαισιωμένες με κατάλληλες τεχνικές και μέσα.

- Να ενσωματώνουν στις μεθόδους που ακολουθούν σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης.
- Να αναλύουν τα στοιχεία που συνθέτουν το έντυπο δόμησης διδασκαλίας, να το συμπληρώνουν και να το υλοποιούν σε συνθήκες προσομοίωσης.
- Να εφαρμόζουν, να αιτιολογούν και να αξιολογούν συγκεκριμένα διδακτικά σενάρια.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποτελούν τις ΠΑΔ Ι φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

α/α	ΠΑΔ Ι
1	Ενημέρωση για το σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας -Ανάλυση Θεωρητικού Πλαισίου
2	Πραγματοποίηση τριών (3) Μικροδιδασκαλιών
3	Πραγματοποίηση μίας (1) Προκαταρκτικής Διδασκαλίας
4	Παρακολούθηση δώδεκα (12) Μικροδιδασκαλιών
5	Παρακολούθηση έξι (6) Προκαταρκτικών Διδασκαλιών

Κατά τη διάρκειά τους, οι φοιτητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες πραγματοποιούν διδασκαλίες σε συνθήκες προσομοίωσης, σε ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες, τα εργαστήρια ΠΑΔ. Αναλυτικότερα:

Οι μικροδιδασκαλίες είναι 15λεπτες διδασκαλίες που πραγματοποιούν οι φοιτητές/τριες στα εργαστήρια ΠΑΔ σε συνθήκες προσομοίωσης στην ομάδα των συμφοιτητών/τριών τους, παρουσία σύμβουλου καθηγητή-επόπτη/τριας. Η συγκεκριμένη διδασκαλία βιντεοσκοπείται και προβάλλεται, έτσι ώστε οι φοιτητές/τριες να προβαίνουν σε ανάλυση της διδασκαλίας τους και να αναζητούν πιο αποτελεσματικές και καινοτόμους μεθόδους για την υλοποίησή της, πέραν της αξιολόγησης και των βελτιωτικών παρεμβάσεων του/της επόπτη/τριας και των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Η προκαταρκτική είναι 30λεπτη διδασκαλία που πραγματοποιείται με τους ίδιους όρους εκτός της βιντεοσκόπησης και προβολής.

Οι παρακολούθησεις μικροδιδασκαλιών και προκαταρκτικών συμφοιτητών/τριών διευρύνουν τις γνώσεις και δεξιότητες των μελών της ομάδας μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής στην όλη διαδικασία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση διενεργείται με συγκεκριμένα κριτήρια που σχετίζονται με τον διδακτικό σχεδιασμό, προγραμματισμό και υλοποίηση της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, τα στοιχεία/κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για τη βαθμολόγηση της κάθε διδασκαλίας είναι πλήρως καθορισμένα και έχουν γνωστοποιηθεί στους φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης για το σύστημα ΠΑΔ. Να σημειωθεί ότι η συνολική βαθμολογία αποτελεί το μέσο όρο όλων των διδασκαλιών και εκφράζεται σε κλίμακα 1-100, η οποία στη συνέχεια ανάγεται στην κλίμακα 1-10 με ένα δεκαδικό ψηφίο. Τέλος, φοιτητής/τρια με συνολικό βαθμό κάτω των 50 επαναλαμβάνει τη διδασκαλία.

Β. Πρόγραμμα σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας II (ΠΑΔ II)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι ΠΑΔ II αποτελούν το επιστέγασμα της παιδαγωγικής κατάρτισης των φοιτητών/τριών και περιλαμβάνουν δραστηριότητες που υλοποιούνται σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποβλέπουν στην ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη, καταδεικνύοντας ότι η διδασκαλία είναι ενιαία, ανοιχτή, μη τυποποιημένη διαδικασία, η οποία όμως έχει ανάγκη από προγραμματισμό, οργάνωση, σχεδιασμό και προετοιμασία. Κατά τη διάρκειά τους, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν διδασκαλίες εκπαιδευτικών και πραγματοποιούν μια διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες. Έτσι, εμπλέκονται σε δραστηριότητες μετασχηματισμού του περιεχομένου της διδασκαλίας με άξονα τις αντιλήψεις των μαθητών και τις δυνατότητες των διαθέσιμων τεχνολογικών εργαλείων.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός των ΠΑΔ II είναι οι φοιτητές/τριες να κατανοήσουν το φαινόμενο της διδασκαλίας, όπως αυτό συντελείται σε πραγματικές συνθήκες και αναπτύξουν δεξιότητες σχεδιασμού και εφαρμογής σύγχρονου περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης.

ΣΤΟΧΟΙ

Μετά την ολοκλήρωση των ΠΑΔ II οι φοιτητές/τριες θα είναι ικανοί:

- Να παρατηρούν τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης από τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλιών στις σχολικές μονάδες.

- Να διατυπώνουν με σαφήνεια τι θα διδάξουν (έννοιες) και γιατί θα το διδάξουν (στόχοι) σε δεδομένη ενότητα της ειδικότητάς τους.
- Να επιλέγουν, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν σε πραγματικές συνθήκες, σύγχρονες διδακτικές μεθόδους πλαισιωμένες με κατάλληλες τεχνικές και μέσα.
- Να ενσωματώνουν στις μεθόδους που ακολουθούν σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης.
- Να συνθέτουν το έντυπο δόμησης διδασκαλίας με άξονα το συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό και να το υλοποιούν σε πραγματικές συνθήκες.
- Να πραγματοποιούν σύγχρονες και καινοτόμες διδασκαλίες.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποτελούν τις ΠΑΔ II φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

α/α	ΠΑΔ II
1	Ενημέρωση για τις ΠΑΔ II
2	Παρακολούθηση οκτώ (8) Διδακτικών ωρών σε Σχολικές Μονάδες
3	Πραγματοποίηση Πτυχιακής Διδασκαλίας

Αναλυτικότερα:

Οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών των εκπαιδευτικών της τάξης, σε μαθήματα συναφή με την ειδικότητα των φοιτητών/τριών, προσφέρουν πολύτιμες εμπειρίες για το σχεδιασμό και τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που στηρίζει την καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων.

Η πτυχιακή διδασκαλία αποτελεί αυτοδύναμη διδασκαλία που πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη. Πριν την πραγματοποίησή της, οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης για τον καθορισμό της ενότητας που θα διδάξουν και αξιοποιούν τις παρακολουθήσεις τους έτσι ώστε η διδασκαλία τους να δομείται με άξονα τους/τις μαθητές/τριες της συγκεκριμένης τάξης. Παράλληλα, ο σχεδιασμός και η προετοιμασία με τη συμπλήρωση εντύπου δόμησης και η δημιουργία και χρήση των μέσων που οι φοιτητές/τριες κρίνουν απαραίτητα για τη διεξαγωγή της, αποτελούν καίρια στοιχεία της όλης διαδικασίας.

Συμπερασματικά, το σύστημα ΠΑΔ όπως εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες διασφαλίζει την ολοκληρωμένη παιδαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων της ΑΣΠΑΙΤΕ.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση διενεργείται με συγκεκριμένα κριτήρια που σχετίζονται με το διδακτικό σχεδιασμό, προγραμματισμό και υλοποίηση της πτυχιακής διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη διδασκαλία εποπτεύεται και αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από άτομο που ορίζει ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας.

Αναλυτικότερα, τα στοιχεία/κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για τη βαθμολόγηση της πτυχιακής διδασκαλίας είναι πλήρως καθορισμένα και έχουν γνωστοποιηθεί στους/τις φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης για το σύστημα ΠΑΔ. Η συνολική βαθμολογία είναι ο βαθμός της πτυχιακής διδασκαλίας που εκφράζεται σε κλίμακα 1-100, η οποία στη συνέχεια ανάγεται στην κλίμακα 1-10 με ένα δεκαδικό ψηφίο. Τέλος, φοιτητής/τρια με συνολικό βαθμό κάτω των 50 επαναλαμβάνει τη διδασκαλία.

