

Μέρος 2

Διδάσκουμε τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Κεφάλαιο 1

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Κεφάλαιο 2

Καθορισμός στόχων και επιλογή υλικού

Κεφάλαιο 3

Κατανοούμε την πολιτική

Κεφάλαιο 4

Κατευθύνουμε τις διαδικασίες μάθησης και επιλέγουμε μορφές διδασκαλίας

Κεφάλαιο 5

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Οι μαθητές θα πρέπει, για παράδειγμα, όχι μόνο να γνωρίζουν τα δικαιώματα συμμετοχής τους, αλλά να είναι επίσης σε θέση να τα χρησιμοποιούν. Ως εκ τούτου, οι μαθητές χρειάζονται ευκαιρίες πρακτικής και εκπαίδευσης μέσα στη ζωή του σχολείου συμμετέχοντας στις αποφάσεις και επηρεάζοντας το σχολικό περιβάλλον με άλλους τρόπους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εκθέτουν τις απόψεις τους, τόσο για θέματα στην τάξη όσο και για θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη λειτουργία του σχολείου. Αυτό το είδος της διδασκαλίας και της μάθησης χρειάζεται προετοιμασία. Ως εκ τούτου, ένας/μία εκπαιδευτικός πρέπει να σκεφτεί εκ των προτέρων για τα διάφορα στοιχεία του επαγγέλματός του. Αυτό ισχύει για όλες τις διδασκαλίες. Ειδικά στη διδασκαλία της EDC/HRE αυτό είναι απαραίτητο διότι η εμπειρίες στη ζωή των μαθητών αποτελούν μόνιμα μέρος αυτής της προσέγγισης. Πώς μπορώ λοιπόν να το ενσωματώσω στη διδασκαλία; Πώς μπορώ να βεβαιωθώ ότι όλοι οι μαθητές ακούγονται; Πώς μπορώ να είμαι σίγουρος ότι δεν θα υποσκελίσω τους μαθητές με τη γνώμη μου; Ως εκ τούτου, προτείνουμε πέντε βήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- Ποιες είναι οι προϋποθέσεις της διδασκαλίας και της μάθησης;
- Ποιοι είναι οι στόχοι που πρέπει να θέσω και ποια υλικά πρέπει να επιλεχθούν;
- Ποιες είναι οι συγκεκριμένες έννοιες της πολιτικής που πρέπει να ληφθούν υπόψη;
- Πώς κατανοώ τις διαδικασίες της μάθησης και ποιες μορφές διδασκαλίας επιλέγω;
- Πώς μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα (μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολεία);

Υποστηρίζουμε τους εκπαιδευτικούς στην εύρεση απαντήσεων σε αυτά τα βασικά ερωτήματα παρέχοντάς τους φακέλους εργασίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία σε περίπτωση ανάγκης.

Κεφάλαιο 1

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

1. Εισαγωγή

Όταν σχεδιάζετε τα μαθήματά σας, θα πρέπει να έχετε μια σαφή εικόνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες μάθησης τόσο στην τάξη ως σύνολο αλλά και μεταξύ μεμονωμένων μαθητών. Είναι σημαντικό να κατανοούμε τα παιδιά και τις διαφορές τους: το εύρος της διαφοράς στις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, τα ισχυρά τους σημεία και τις αδυναμίες τους, τις πεποιθήσεις τους, τις στάσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Από τη μία πλευρά, θα αποσαφηνίσετε τις συνθήκες μάθησης σε μια τάξη από την άποψη των διδακτικών στόχων που έχετε κατά νου. Από την άλλη πλευρά, κατά την επιλογή των στόχων και των θεμάτων, θα βασιστείτε σε όσα γνωρίζετε για τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και ολόκληρης της τάξης.

Με τον προσδιορισμό των συνθηκών της μάθησης θα έχετε ολοκληρώσει το πρώτο μέρος των προκαταρκτικών διευκρινίσεων. Στον περαιτέρω προγραμματισμό σας, θα πρέπει επίσης να λάβετε υπόψη τις γενικές συνθήκες υπό τις οποίες θα διδάξετε. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάτε τις δικές σας δεξιότητες διδασκαλίας. Και αυτό για να εξασφαλίσετε ότι θα κάνετε αποτελεσματική χρήση τους, και θα τις αναπτύξετε περαιτέρω χωρίς να θέτετε υπερβολικές απαιτήσεις στον εαυτό σας όσον αφορά στη διδακτική σας εργασία.

Στην αρχή αυτού του κεφαλαίου θα βρείτε βασικά ερωτήματα και φακέλους εργασίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν όποτε χρειάζεται.

2. Αντικείμενα εργασίας και βασικά ερωτήματα για τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

2.1 Αντικείμενο εργασίας

Στην αρχή αυτού του κεφαλαίου θα βρείτε τα βασικά ερωτήματα. Οι επόμενες ερωτήσεις για τον αυτοέλεγχό σας προσφέρουν μια πιο λεπτομερή προσέγγιση στις διαφορετικές πτυχές των συνθηκών μάθησης.

2.2 Βασικά ερωτήματα

- Τι γνώσεις και δεξιότητες κατέχουν ήδη οι μαθητές;
- Τι γνώσεις και δεξιότητες κατέχω εγώ;
- Ποιες εξωτερικές συνθήκες πρέπει να γνωρίζω;
- Τι γνωρίζω για τους μαθητές ως άτομα;
- Ποιες γνώσεις και πληροφορίες πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τον νέο στόχο μπροστά τους;
- Αναφορικά με το νέο θέμα, τι (εκ των προτέρων) πληροφόρηση, δεξιότητες και εμπειρία έχουν ήδη αποκτήσει οι μαθητές; Τι είναι νέο γι' αυτούς, τι είναι επανάληψη, τι είναι απαραίτητο και τι είναι συμπληρωματικό;
- Ποιες τεχνικές εργασίας και μάθησης μπορώ να περιμένω από τους μαθητές να αποκτήσουν, και τι

εμπειρία έχουν σε σχέση με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης;

- Ποιες θετικές ή αρνητικές στάσεις, συνήθειες, προκαταλήψεις ή πεποιθήσεις μπορεί ή πρέπει να περιμένω να συναντήσω;
- Πώς μπορώ να ξεπεράσω μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακά εμπόδια και αντίσταση κατά της μάθησης;
- Έχω εξετάσει επαρκώς την προθυμία των παιδιών να μαθαίνουν, τη συναισθηματική τους κατάσταση, την ανταπόκρισή τους, τις μαθησιακές τους ανάγκες, τις προσδοκίες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις δραστηριότητές του ελεύθερου χρόνου τους και τις συνθήκες διαβίωσής τους;
- Ποιες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και επιρροές, και ποια συστήματα υποστήριξης είναι σημαντικά για τις εργασίες στην τάξη; Ποιος είναι ο ρόλος που παίζουν οι γονείς, τα αδέρφια, οι συμμαθητές ή άλλοι ψυχολογικά σημαντικοί άνθρωποι;

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Φάκελος εργασίας 1: Πώς να λάβω υπόψη μου τις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών

- Τι γνωρίζω για την τάξη;
- Ποια χαρακτηριστικά της τάξης πρέπει να λάβω υπόψη μου και να ανταποκριθώ σε αυτά;
- Πώς θέλω, ή πώς πρέπει να ηγηθώ της τάξης (επικοινωνία, κοινωνική συμπεριφορά, διαταραγμένες σχέσεις, κ.λπ.);
- Ποια είναι η ατμόσφαιρα στην τάξη (εξελίξεις στην ομάδα, δεσμοί φιλίας, ξένοι, κλπ.);
- Ποιες συμβάσεις πρέπει να τηρούνται (γλώσσα, καθήκοντα, διάταξη καθισμάτων, κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τελετουργίες, ειδικές εκδηλώσεις, τελετές και πάρτυ, κ.λπ.);
- Ποιο είναι το μέγεθος της τάξης, και ποια είναι η δομή της (φύλο, πολυπολιτισμική ετερότητα, κ.λπ.);

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Φάκελος εργασίας 2: Πώς να λάβω υπόψη μου τις διδακτικές μου δεξιότητες και τις γνώσεις μου

- Τι γενική εμπειρία, δεξιότητες και γνώσεις έχω;
- Σε ποιο βαθμό είναι ελλειπείς οι γνώσεις μου – αναφορικά με το περιεχόμενο και το αντικείμενο, τους στόχους, τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και τις διαδικασίες μάθησης;
- Σε ποιους τομείς επιθυμώ να μάθω περισσότερα για τον εαυτό μου (γνώσεις, μεθόδους διδασκαλίας, επαγγελματικές δεξιότητες, προσωπικά προσόντα, ρουτίνα, κλπ.);
- Ποια έννοια της ανθρώπινης φύσης χρησιμεύει ως γενική κατευθυντήρια γραμμή μου;
- Ποιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο, ή η απλουστευμένη εκδοχή κάποιας θεωρίας, που καθοδηγεί τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικό;
- Πώς θα περιέγραφα και θα χαρακτήριζα τη σχέση μου με τους μαθητές μου;
- Πού βρίσκονται τα προσωπικά μου όρια όσον αφορά τις ώρες εργασίας, το άγχος, κ.λπ.; Πώς κάνω χρήση της προσωπικής αποδοτικότητάς μου στην εργασία;
- Πώς μπορώ να μειώσω το φόρτο εργασίας μου με καλύτερο προγραμματισμό, τόσο της δουλειάς όσο και άλλων δραστηριοτήτων μου;
- Πώς χρησιμοποιώ και εξοικονομώ τον χρόνο μου, και πώς αντιμετωπίζω τις πηγές που μου προκαλούν άγχος;

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Φάκελος εργασίας 3: Λαμβάνω υπόψη γενικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

- Πώς υπολογίζω τον χρόνο μέσα στη μέρα ή στο διδακτικό έτος, και τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας;
- Πώς έχει οργανωθεί η αίθουσα;
- Πώς είναι εξοπλισμένο το σχολείο: ποσότητα και ποικιλία αιθουσών, διαθέσιμα μέσα, υλικά, κ.λπ.;
- Ποιο είναι το πλαίσιο που παρέχεται από την άποψη της σχολικής κουλτούρας (κοινά προγράμματα για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ομαδική εργασία και υποχρεώσεις της ομάδας, συνεργασία με τους γονείς, τις αρχές ή ειδικούς για παιδιά με ειδικές ανάγκες, κ.λπ.);

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Φάκελος εργασίας 4: Ποιες είναι οι βασικές μου στάσεις απέναντι στους μαθητές;

- Η ενσυναίσθηση, η αφοσίωση (ανταπόκριση στα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις απόψεις και τις ανάγκες), καλοπροαίρετη αποδοχή (η προσωπική εκτίμηση δεν εξαρτάται από οποιεσδήποτε συνθήκες), ειλικρίνεια, σταθερότητα, αξιοπιστία.
- Ηγεσία σε ένα πνεύμα εκτίμησης και σεβασμού (συναισθηματική αφοσίωση, επαγωγική σκέψη, "στιβαρός" έλεγχος, υποστήριξη της κοινωνικής ένταξης και της δημοκρατίας).

Σχέσεις και επικοινωνία μέσα στην τάξη

- Αμοιβαία κατανόηση
- Συμμετρικές σχέσεις
- Συν-εκπαίδευση των φύλων χωρίς διακρίσεις
- Συνάντηση με άλλους ανθρώπους
- Φιλία
 - Λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία
 - Υιοθέτηση άλλων προοπτικών και απόψεων
 - Αυτο-αντίληψη και αντίληψη από τους άλλους

Ατμόσφαιρα πρόληψης συγκρούσεων

- Δίκαια και στοργική κοινότητα, κοινότητα μαθητών, κοινές υποχρεώσεις (εκπαιδευτικοί και μαθητές – άντρες και γυναίκες)
- Συνεργασία, όχι ανταγωνισμός
 - Κοινωνική μάθηση
 - Κανόνες και συμβάσεις
 - Μετα-επικοινωνία και μετα-αλληλεπίδραση
 - Περιορισμός και ενίσχυση

Εκπαιδευτικά μέτρα

- Συνομιλίες για επίλυση συγκρούσεων
- "Στρογγυλά τραπέζια"
- Παιχνίδια
- Συνεργασία ως κατευθυντήρια γραμμή για αλλαγές στην προσωπική συμπεριφορά
- Υποστηρικτική ανατροφοδότηση
- Ατομικές υποχρεώσεις
- Τιμωρία
- Αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στην τάξη ή στο σχολείο

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Φάκελος εργασίας 5: Επανεξετάζουμε την πειθαρχία και την τάξη από μια δημοκρατική οπτική

- Η τάξη είναι απαραίτητη σε όλες τις περιστάσεις. Μια ομάδα χωρίς τάξη και βασικούς κανόνες δεν μπορεί να είναι δημοκρατική.
- Τα όρια είναι απαραίτητα. Οι κανόνες μπορεί να είναι λανθασμένοι ή ακατάλληλοι. Αλλά εφ' όσον δεν έχουν αντικατασταθεί πρέπει να γίνονται σεβαστοί. Θα πρέπει, ωστόσο, να είναι δυνατόν να αλλάξουν.
- Από την αρχή, τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν στη δημιουργία και εφαρμογή των κανόνων. Μόνο με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να ταυτιστούν με τους κανόνες.
- Η κοινότητα μιας τάξης δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αποδειχθεί δύσκολο να δημιουργηθεί μια τέτοια ατμόσφαιρα.
- Το ομαδικό πνεύμα πρέπει να αντικαταστήσει τον ανταγωνισμό στην τάξη.
- Μια φιλική ατμόσφαιρα στην τάξη είναι ζωτικής σημασίας.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού συμβάλλουν ουσιαστικά σε αυτή την κατεύθυνση (δημοκρατική ηγεσία, ανάπτυξη αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα, δημιουργία σχέσεων, κ.λπ.).
- Η επικοινωνία της ομάδας είναι μια μόνιμη πραγματικότητα σε μια δημοκρατική τάξη.
- Οι μαθητές, κορίτσια και αγόρια, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εξερευνούν κάτι καινούργιο και να μαθαίνουν από τα λάθη.
- Εντός των ορίων, πρέπει να είναι δυνατή η άσκηση ελευθεριών. Μόνο με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να αναπτυχθεί η ατομική ευθύνη.
- Η πειθαρχία και η τάξη θα γίνουν αποδεκτές και οι μαθητές θα συμμορφώνονται με αυτές περισσότερο πρόθυμα αν τους βοηθούν να εκφράσουν τον εαυτό τους, και αν συμβάλλουν στο να αναπτύξει η ομάδα ικανοποιητικές σχέσεις και συνθήκες εργασίας.

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Φάκελος εργασίας 6: Επανεξετάζουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού από μια δημοκρατική οπτική

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούν αλλά και να συνοδεύουν την τάξη. Αυτό είναι το καθήκον τους. Θα πρέπει να αποφασίζουν σχετικά με διάφορα πράγματα και επίσης να ελέγχουν τα πάντα. Αυτό που δεν πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να στοχεύουν επίσης στον έλεγχο των διαδικασιών σκέψης και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών τους. Ειδικά στην EDC/HRE, ο/η εκπαιδευτικός γίνεται ένα πρότυπο για τους μαθητές του. Πώς αντιμετωπίζει ο ίδιος τις συγκρούσεις; Ποια εικόνα για τους ανθρώπους προωθεί; Η παρακάτω λίστα δίνει μια ιδέα για το που μπορεί να τοποθετήσει κανείς τον εαυτό του. Είναι σαφές, ωστόσο, ότι σύμφωνα με την μαθησιακή κατάσταση, τη διάθεση της ημέρας, τις επικίνδυνες στιγμές ή το προφίλ της ομάδας των μαθητών, κ.λπ., μπορεί να έχει νόημα να είναι κανείς πιο αυταρχικός ή πιο δημοκρατικός. Σε γενικές γραμμές, είναι σημαντικό να σημειωθεί το εξής: ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε ένα άτομο ως εκπαιδευτικό θα αφήσει αποτύπωμα στην καθημερινή μου δουλειά με τους μαθητές.

Μαθησιακή κατάσταση

Σχετικά αυταρχικός	Εγώ					Σχετικά δημοκρατικός
Ηγεμονικός						Ηγέτης
Απότομη φωνή						Φιλική φωνή
Διαταγή						Πρόσκληση, παράκληση
Επιβολή						Επιρροή
Πίεση						Πρόταση
Απαίτηση συμμόρφωσης						Όφελος μέσα από τη συνεργασία
Επιβολή εργασιών						Προσφορά ιδεών
Συχνή κριτική						Συχνή ενθάρρυνση
Συχνή τιμωρία						Συχνή υποστήριξη και βοήθεια
«Γιατί σου το λέω εγώ»!						«Ας το συζητήσουμε»
«Εγώ αποφασίζω, εσύ υπακούς»!						«Θα κάνω μια πρόταση και θα σε βοηθήσω να αποφασίσεις»
Αποκλειστική ευθύνη για την ομάδα						Συνυπευθυνότητα με και στην ομάδα

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης**Φάκελος εργασίας 7: Πώς να δημιουργήσουμε μια δημοκρατική ατμόσφαιρα στην τάξη**

Αν ένας/μία εκπαιδευτικός αποφασίσει να οργανώσει την τάξη πιο δημοκρατικά, αυτό συνδέεται με έναν μεγάλο στόχο. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τα βήματα που μπορούν να ληφθούν.

1. Τι υποστηρίζω και με ποια στάση;
2. Ποια στάση διαλέγω για αύριο, για την επόμενη εβδομάδα, τον επόμενο χρόνο;
3. Πώς ενεργώ ως εκπαιδευτικός ώστε να ωφελείται το σχολείο μου από την μαθησιακή μου πρόοδο;

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Μεσοπρόθεσμοι στόχοι	Μακροπρόθεσμοι στόχοι
Ο/η εκπαιδευτικός μειώνει τη χρήση ιδιαίτερα αυταρχικών εκφράσεων	Ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει τη συνήθεια να χρησιμοποιεί αναστρέψιμες εκφράσεις	Αμοιβαία κατανόηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού
Ο/η εκπαιδευτικός αιτιολογεί την επιλογή του για τα θέματα και τα υλικά	Ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει εναλλακτικά θέματα και υλικά διδασκαλίας	Κοινός σχεδιασμός του μαθήματος από τους μαθητές και τον/την εκπαιδευτικό
Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί τους μαθησιακούς στόχους στους μαθητές	Ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει εναλλακτικούς μαθησιακούς στόχους στους μαθητές	Κοινός σχεδιασμός των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές και τον/την εκπαιδευτικό
Ο/η εκπαιδευτικός αιτιολογεί την επιλογή του για τις διδακτικές μεθόδους	Ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει εναλλακτικές επιλογές για τις διδακτικές μεθόδους	Κοινός απόφαση για τις διδακτικές μεθόδους από τους μαθητές και τον/την εκπαιδευτικό
Ο/η εκπαιδευτικός αιτιολογεί τη βαθμολογία του για την επίδοση των μαθητών	Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί προβλήματα στη βαθμολόγηση	Αυτο-αξιολόγηση από τους μαθητές
Εισαγωγή στους δημοκρατικούς τρόπους επίλυσης σύγκρουσης	Ο/η εκπαιδευτικός παύει να κάνει χρήση της εξουσίας του για την επίλυση συγκρούσεων	Επίλυση συγκρούσεων μέσω συνεργασίας και επικοινωνίας
Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί τις αρχές της οργάνωσης για τη δουλειά μέσα στην τάξη	Εξετάζονται οι προτάσεις των μαθητών για την οργάνωση της δουλειάς	Οι μαθητές συμμετέχουν στις αποφάσεις για την οργάνωση της δουλειάς στην τάξη

Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης

Φάκελος εργασίας 8: Πώς να αναπτύξουμε το σχολείο μας ως μια δημοκρατική κοινότητα

Η EDC/HRE και ο δρόμος για μια δημοκρατική ατμόσφαιρα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα στην τάξη. Πρέπει να αναπτυχθεί επίσης μέσα σε όλο το σχολείο. Από αυτή την άποψη, ο πιο σημαντικός παράγοντας-κλειδί είναι ο διευθυντής του σχολείου.

Στο πλαίσιο των υλικού EDC/HRE του Συμβουλίου της Ευρώπης το εργαλείο «Δημοκρατική σχολική διοίκηση» προτείνει βασικούς τομείς για να εργαστείτε και βήματα να ακολουθήσετε στον δρόμο για το σχολείο ως δημοκρατική κοινότητα (βλ. επίσης Κεφάλαιο 5 σε αυτή την ενότητα, Φάκελοι εργασίας 15-18).

Αυτοί οι τέσσερεις βασικοί τομείς είναι:

1. Διοίκηση, ηγεσία, διαχείριση και δημόσια λογοδοσία
2. Εκπαίδευση με επίκεντρο τις αξίες
3. Συνεργασία, επικοινωνία και συμμετοχή: ανταγωνιστικότητα και αυτοκαθορισμός
4. Πειθαρχία μαθητών

Διοίκηση, ηγεσία, διαχείριση και δημόσια λογοδοσία

Διάφοροι ενδιαφερόμενοι, όπως νομοθέτες, τοπικά σχολικά συμβούλια, συνδικάτα, μαθητές και γονείς, καθώς και τοπικές κοινότητες προβάλλουν απαιτήσεις από τη σχολική ηγεσία. Πώς αντιμετωπίζονται αυτές οι προκλήσεις από τον διευθυντή του σχολείου; Τι είδους διαχείριση εφαρμόζει στο σχολείο; Βασίζεται η άσκηση ηγεσίας στη συναίνεση και την εμπιστοσύνη ή χαρακτηρίζεται από δυσπιστία και αντιπαλότητα; Πώς κατανέμονται οι αρμοδιότητες στο σχολείο; Πώς αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα από το διευθυντή του σχολείου; Και πώς το σχολείο δείχνει υπευθυνότητα απέναντι στα διάφορα ενδιαφερόμενα μέρη;

Εκπαίδευση με επίκεντρο τις αξίες

Πώς εμφανίζονται αξίες όπως η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο σεβασμός της διαφορετικότητας σε τυπικά και άτυπα πλαίσια σε ένα σχολείο; Πώς προωθούνται οι αξίες και οι κοινωνικές δεξιότητες ως προϋπόθεση για την ειρηνική συνύπαρξη στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία; Πώς καθίστανται αντικείμενο περίσκεψης αυτές οι αξίες;

Συνεργασία, επικοινωνία και συμμετοχή: ανταγωνιστικότητα και αυτοκαθορισμός

Το σχολείο δεν είναι διαχωρισμένο από την υπόλοιπη κοινωνία ή από τον πραγματικό κόσμο. Πώς επικοινωνεί εσωτερικά και εξωτερικά ένα σχολείο; Πώς συνεργάζεται εσωτερικά και εξωτερικά; Μήπως το σχολείο μοιάζει περισσότερο με μια “αποσυνδεδεμένη” εταιρεία ή μήπως μοιάζει με μια πόρτα προς την υπόλοιπη κοινωνία μέσω των τρόπων επικοινωνίας και συμμετοχής του; Τι λέει η δήλωση αποστολής του σχολείου; Πόσο είναι αποφασισμένο το σχολείο να θέσει σε εφαρμογή τους στόχους του όταν επικοινωνεί και ανοίγεται προς στην υπόλοιπη κοινωνία;

Πειθαρχία των μαθητών

Πολλοί άνθρωποι εργάζονται μαζί σε ένα σχολείο. Ποιες δυνάμεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας σε ένα δημοκρατικό σχολείο; Τι είναι αυτό που κάνει τους μαθητές να ακολουθούν τους ισχύοντες κανόνες, και τι τους κάνει να αντιτάσσονται σε αυτούς; Μήπως ένα δημοκρατικό σχολείο σημαίνει χάος με μαθητές που δεν ακολουθούν κανέναν κανόνα;

Κεφάλαιο 2

Καθορισμός στόχων και επιλογή υλικού

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επανειλημμένα το πρόβλημα της αιτιολόγησης: ποιοι είναι οι λόγοι για την επιλογή μου όσον αφορά τους στόχους και τα θέματα; Ο εντοπισμός ενός διδακτικού στόχου και η επιλογή των θεμάτων σημαίνει τη λήψη μιας ιδιαίτερα σημαντικής απόφασης σχετικά με τη διδασκαλία. Οι στόχοι δεν πρέπει απλώς να αντιγράφονται ή να προσαρμόζονται, ούτε θα πρέπει να επιβάλλονται δογματικά. Αντίθετα, θα πρέπει να εξετάζονται σχολαστικά, και η επιλογή τους θα πρέπει να βασίζεται σε ορθή συλλογιστική και αιτιολογία. Και στη συνέχεια προβαίνετε - ίσως μαζί με τους μαθητές - σε μια συνειδητή επιλογή των θεμάτων και των διδακτικών στόχων, αναστοχάζεστε την απόφασή σας μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και ελέγχετε την επιλογή των θεμάτων σας για να εντοπίσετε την εκπαιδευτική τους αξία. Το έργο αυτό είναι ζωτικής σημασίας καθώς ο αριθμός των πιθανών θεμάτων διδασκαλίας είναι ατελείωτος, ενώ ο διαθέσιμος χρόνος για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία είναι περιορισμένος.

Τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα έχουν ως στόχο να σας καθοδηγήσουν και να σας βοηθήσουν σε αυτό το πολύπλοκο έργο της επιλογής και της προετοιμασίας των θεμάτων διδασκαλίας.

2. Αντικείμενο εργασίας και βασικά ερωτήματα για τον καθορισμό στόχων και την επιλογή υλικών

2.1 Αντικείμενο εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί με αίσθημα ευθύνης στην εργασία τους αντιμετωπίζουν επανειλημμένα το πρόβλημα της αιτιολόγησης: ποιοι είναι οι λόγοι για την επιλογή μου όσον αφορά τους στόχους και τα θέματα;

Ο εντοπισμός ενός διδακτικού στόχου σημαίνει τη λήψη της πιο σημαντικής απόφασης σχετικά με τη διδασκαλία. Οι στόχοι δεν πρέπει απλώς να αντιγράφονται ή να προσαρμόζονται, ούτε θα πρέπει να επιβάλλονται δογματικά. Αντίθετα, θα πρέπει να εξετάζονται σχολαστικά, και η επιλογή τους θα πρέπει να βασίζεται σε ορθή συλλογιστική και αιτιολογία. Είναι σημαντικό για έναν/μία εκπαιδευτικό να συσχετίζει τους διδακτικούς στόχους που έχει κατά νου με τις συνθήκες μάθησης των μαθητών και να τους προσαρμόζει αναλόγως (βλ. Κεφάλαιο 1, Συνθήκες Διδασκαλίας και Μάθησης).

Μόλις οι στόχοι γίνουν πιο συγκεκριμένοι, πρέπει να συμπεριληφθούν πτυχές του περιεχομένου. Δεν θα είναι δυνατό για σας να καθορίσετε τους διδακτικούς στόχους σας αν δεν αποφασίσετε πρώτα το επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης όσον αφορά το θέμα του περιεχομένου, δηλαδή, τα θέματα που θα συμπεριληφθούν.

Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, η δουλειά σε σχέση με τις πτυχές του περιεχομένου στη διδασκαλία είναι τόσο δύσκολη όσο και χρονοβόρα. Εκ πρώτης όψεως, μπορεί να φαίνεται πως χρειάζεται μικρή προσπάθεια καθώς το πρόγραμμα σπουδών θέτει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και ορισμένα μέσα διδασκαλίας προσφέρουν λεπτομερείς προτάσεις. Το κύριο έργο, ωστόσο, αφήνεται σε σας, τον/την εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να είσαστε καλά ενημερωμένοι σχετικά με το σύνολο του θέματος που επιθυμείτε να διδάξετε, θα πρέπει να το δομήσετε, να το κατανοήσετε από διάφορες πλευρές, να το αναλύσετε σε βάθος, να το αξιολογήσετε κριτικά, να κάνετε μια συνειδητή επιλογή των επιμέρους θεμάτων και των διδακτικών στόχων, να αναστοχαστείτε την απόφασή σας μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, να ελέγχετε την επιλογή των θεμάτων για να εντοπίσετε την εκπαιδευτική τους αξία, κ.λπ. Το έργο αυτό είναι εξέχουσας σημασίας καθώς ο αριθμός των πιθανών θεμάτων διδασκαλίας είναι ατελείωτος, ενώ ο διαθέσιμος χρόνος για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία είναι περιορισμένος.

Τα ακόλουθα βασικά και συμπληρωματικά ερωτήματα για τον αυτοέλεγχό σας έχουν ως στόχο να σας

καθοδηγήσουν και να σας βοηθήσουν σε αυτό το πολύπλοκο έργο της επιλογής και της προετοιμασίας των θεμάτων για διδασκαλία. Σας προτείνουμε να συνεργαστείτε με άλλους εκπαιδευτικούς, και ίσως και με τους μαθητές.

2.2 Βασικά ερωτήματα

Για τον καθορισμό στόχων:

- Τι στόχους επιθυμώ να πετύχω;
- Ποιες ικανότητες θα είναι πιο σημαντικές στο τέλος του κεφαλαίου;
- Για ποιους λόγους επιλέγω αυτούς τους στόχους;
- Τι προτεραιότητα δίνω στους στόχους μου (πρωτεύοντες και δευτερεύοντες στόχοι);
- Ποιοί είναι οι πιο σημαντικοί στόχοι τώρα - για την τάξη στο σύνολό της, για μεμονωμένους μαθητές, αγόρια ή/και κορίτσια;
- Έχω εξασφαλίσει ότι οι στόχοι μου εξυπηρετούν τα κύρια ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών μου; Ανταποκρίνονται πραγματικά τα μαθήματά μου σε όσα απασχολούν τους μαθητές μου;
- Είναι δυνατόν οι μαθητές να συμμετάσχουν στον καθορισμό ή την επιλογή των μαθησιακών στόχων;
- Πόσος χρόνος θα δοθεί (μαθήματα και εβδομάδες) για την επίτευξη των στόχων;
- Ποιοι στόχοι θα πρέπει να επιτευχθούν από όλους τους μαθητές εντός του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου (γενικό επίπεδο επιδόσεων);
- Θα καθοριστούν συγκεκριμένα επίπεδα επίδοσης για μεμονωμένους μαθητές (εκπαίδευση σύμφωνα με την ατομική ικανότητα);
- Έχω καταστήσει τους μαθητές ικανούς να προχωρήσουν από τη γνώση στη δράση, δηλαδή, μπορούν να εφαρμόσουν με αυτοπεποίθηση τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει;
- Σε τι επικεντρώνεται η διδασκαλία μου – στη γνωστική, προσωπική ή κοινωνική ικανότητα;
- Έχω σαφή ιδέα των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων που έχουν πρωταρχική σημασία για την τάξη μου, για ομάδες μάθησης, για μεμονωμένους μαθητές και μαθήτριες;
- Έχω δηλώσει σαφώς και ρητώς τους στόχους;

Για την επιλογή θεμάτων και υλικού:

- Ποιο θέμα έχω επιλέξει;
- Ποιοι είναι οι λόγοι για την επιλογή μου;
- Ποια είναι η δομή του θέματος μου;
- Η επιλογή του θέματος είναι σύμφωνη με το αναλυτικό πρόγραμμα;
- Ποιες πτυχές του θέματός μου είναι ενδιαφέρουσες για τους μαθητές;
- Με ποιο τρόπο η μάθηση στο σχολείο συνδέεται με την μάθηση εκτός σχολείου;
- Υπάρχει σύνδεση μεταξύ του θέματος και της πραγματικής ζωής και του περιβάλλοντος των μαθητών;
- Γνωρίζω το θέμα σφαιρικά ώστε να μπορώ να επιλέξω ένα πιο εξειδικευμένο θέμα; Πώς μπορώ να ενημερωθώ καλύτερα; Μήπως χρειάζεται να κάνω κάποια μελέτη ή πείραμα πριν ασχοληθώ με το θέμα στην τάξη;
- Τι διδακτικό υλικό είναι διαθέσιμο για τις συγκεκριμένες πτυχές του θέματος;
- Θα υπάρξει ευκαιρία για τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, να αντλήσουν από την προσωπική τους

εμπειρία, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στα μαθήματα (για παράδειγμα, παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο);

- Θα είναι το θέμα εξίσου κατάλληλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες των δύο φύλων;
- Με ενδιαφέρει το θέμα που επέλεξα;

Καθορισμός στόχων και επιλογή υλικού

Φάκελος εργασίας 1: Ικανότητες μαθητών για την EDC/HRE

Τρεις τομείς ικανοτήτων για την εκπαίδευση που στοχεύει στη ζωντανή εμπειρία και την εκμάθηση της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Ο στόχος της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη είναι να στηρίξει την ανάπτυξη των ικανοτήτων σε τρεις τομείς οι οποίοι, ωστόσο, είναι πάντα ισχυρά αλληλοσυνδεδεμένοι και, ως εκ τούτου, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται χωριστά.



Ικανότητα στην πολιτική ανάλυση και κρίση

Ο στόχος είναι να αναπτύξει κανείς την ικανότητα να μπορεί να αναλύσει πολιτικά γεγονότα, προβλήματα και αμφιλεγόμενα θέματα και να είναι σε θέση να εξηγήσει τους λόγους για την προσωπική του κρίση. Το σχολείο μπορεί να συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία ενθαρρύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιούν δομημένη ανάλυση για να επιτύχουν μια βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων.

Για να είναι κάποιος σε θέση να το κάνει αυτό είναι απαραίτητες οι ακόλουθες δεξιότητες:

- Η αναγνώριση της σημασίας των πολιτικών αποφάσεων για την ίδια του τη ζωή ,
- Η αναγνώριση των επιπτώσεων που έχουν οι πολιτικές αποφάσεις και η κριτική στάση απέναντι σ'αυτές,
- Η αναγνώριση και η παρουσίαση της προσωπικής του άποψης και της άποψης των άλλων,
- Η αναγνώριση και η κατανόηση των τριών διαστάσεων της πολιτικής:
 - α) η θεσμική,
 - β) η δεσμευμένη επί του περιεχομένου,
 - γ) η προσανατολισμένη στις διαδικασίες
- η ανάλυση και αξιολόγηση των διάφορων φάσεων των πολιτικών διαδικασιών σε μικρο-επίπεδο (για παράδειγμα, σχολική ζωή), μεσο-επίπεδο (για παράδειγμα, κοινότητα) και μακρο-επίπεδο (εθνική και διεθνή πολιτική),
- η παρουσίαση γεγονότων, προβλημάτων και αποφάσεων με τη βοήθεια αναλυτικών κατηγοριών, ο προσδιορισμός των κύριων πτυχών και ο συσχετισμός τους με τις θεμελιώδεις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δημοκρατικών συστημάτων,
- ο προσδιορισμός των κοινωνικών, νομικών, οικονομικών, οικολογικών και διεθνών συνθηκών, συμφερόντων και των εξελίξεων στη συζήτηση για τα τρέχοντα αμφιλεγόμενα ζητήματα,
- η αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο η πολιτική παρουσιάζεται από τα μέσα επικοινωνίας.

Ικανότητα στη χρήση μεθόδων

Για να είναι κανείς σε θέση να λάβει μέρος στις διάφορες πολιτικές διαδικασίες απαιτούνται όχι μόνο βασικές γνώσεις σχετικά με πολιτικά θέματα, δομές και διαδικασίες αλλά και γενικές ικανότητες που αποκτώνται σε άλλα αντικείμενα (όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, ο χειρισμός της πληροφορίας, των αριθμών και των στατιστικών στοιχείων). Ειδικές ικανότητες και δεξιότητες, όπως το να είναι κανείς σε θέση να επιχειρηματολογεί υπέρ ή κατά ενός θέματος, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη συμμετοχή σε πολιτικά δρώμενα, πρέπει να καλλιεργούνται και να προωθούνται στην Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του πολίτη. Ο στόχος είναι να χρησιμοποιήσει κανείς αυτές τις δεξιότητες σε μεθόδους οι οποίες είναι ευρέως διαδεδομένες στον χώρο της πολιτικής (συζητήσεις, debates).

Για να είναι κάποιος σε θέση να το κάνει αυτό είναι απαραίτητες οι ακόλουθες δεξιότητες:

- να είναι σε θέση να βρίσκει, να επιλέγει, να επεξεργάζεται και να παρουσιάζει αυτόνομες πληροφορίες που δόθηκαν από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας ή / και νέα μέσα με έναν κριτικό και εστιασμένο τρόπο (συλλογή, οργάνωση, αξιολόγηση στατιστικών, χάρτες, διαγράμματα, σχεδιαγράμματα, γελοιογραφίες),
- να χρησιμοποιεί τα μέσα επικοινωνίας με κριτικό μάτι και να είναι σε θέση να αναπτύξει δικά του προϊόντα μέσων επικοινωνίας,
- να εφαρμόζει εμπειρικές μεθόδους με έναν βασικό τρόπο (για παράδειγμα, έρευνα και τεχνικές συνέντευξης).

Ικανότητα στη λήψη πολιτικών αποφάσεων και τη δράση

Ο στόχος είναι να αποκτήσει κανείς τις απαιτούμενες ικανότητες για να λειτουργεί με αυτοπεποίθηση στο πολιτικό πλαίσιο και σε δημόσιο χώρο.

Για να είναι κάποιος σε θέση να το κάνει αυτό είναι απαραίτητες οι ακόλουθες δεξιότητες:

- να είναι σε θέση να εκφράσει τις πολιτικές του απόψεις με επαρκή τρόπο και με αυτοπεποίθηση και να γνωρίζει διαφορετικές μορφές διαλόγου ,

- να συμμετέχει στη δημόσια ζωή και να είναι σε θέση να ενεργεί πολιτικά (δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, αιτιολόγηση άποψής, συζήτηση, αντιπαράθεση, συντονισμός συζήτησης, γραπτή παρουσίαση και τεχνικές απεικόνισης για αφίσες, εφημερίδες τοίχου, πρακτικά μιας συνεδρίασης, επιστολές προς τον εκδότη, κ.λπ.),
- να αναγνωρίζει τις δυνατότητες του να ασκεί πολιτική επιρροή, να σχηματίζει μια ομάδα και να συνεργάζεται,
- να διεκδικεί για τον εαυτό του, αλλά και να είναι σε θέση να συμβιβάζεται,
- να αναγνωρίζει αντιδημοκρατικές σκέψεις και τάσεις και να είναι σε θέση να τις αντιμετωπίζει σε αυτές επαρκώς να είναι σε θέση να συμπεριφέρεται φυσιολογικά σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Καθορισμός στόχων και επιλογή υλικού

Φάκελος εργασίας 2: Δύο κατηγορίες υλικών στην EDC/HRE

Η διδασκαλία και η μάθηση χωρίς κάποιου είδους υλικά είναι αδύνατη, καθώς τα υλικά είναι τα μέσα που παρέχουν το γνωστικό αντικείμενο, τα θέματα, τις πληροφορίες και τα δεδομένα. Οι μαθητές αναπτύσσουν τις ικανότητές τους μέσα από δραστηριότητες, πράγμα που σημαίνει ότι «κάνουν κάτι» με ένα αντικείμενο. Αυτό που έρχεται πρώτα στο μυαλό είναι ίσως το σχολικό βιβλίο ή ένα φυλλάδιο, τα οποία είναι πράγματι σημαντικά στην EDC/HRE.

Δύο κατηγορίες υλικού στην EDC/HRE

Ωστόσο, το συγκεκριμένο προφίλ της EDC/HRE αντικατοπτρίζεται σε μια ευρύτερη αντίληψη σε σχέση με το υλικό και τα μέσα. Το σχολικό βιβλίο και τα φυλλάδια είναι παραδείγματα έντυπων μέσων. Στη διαδραστική κονστрукτιβιστική μάθηση, μια άλλη κατηγορία υλικού έχει δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Είναι αυθεντικό, δεδομένου ότι είναι υλικό από πρώτο χέρι, το οποίο παράγονται επί τόπου, σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, για τους ανθρώπους που είναι παρόντες εκεί και τότε. Στην EDC/HRE, ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν είναι μόνο οι χρήστες του υλικού, αλλά και οι παραγωγοί. Τα βιβλία II έως VI της παρούσας έκδοσης EDC/HRE δίνουν πολλά παραδείγματα για αυτή την κατηγορία των υλικών, το οποίο πολύ συχνά δημιουργείται από τους μαθητές στο πλαίσιο της εργασιοκεντρικής μάθησης ή σε ερευνητικές εργασίες. Οι περιγραφές, δε, στα κεφάλαια και τα μαθήματα εξερευνούν τις πλούσιες δυνατότητες μάθησης που δίνονται στους μαθητές.

Ένας πίνακας με μαθησιακές απαιτήσεις και υλικά

Ο πίνακας που ακολουθεί συνδέει μερικά παραδείγματα για αυτές τις δύο κατηγορίες υλικών – υλικά που παράγονται από τα μέσα επικοινωνίας, και υλικά που παράγονται κατά τις διεργασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και μαθητών - σε διάφορες πτυχές ανάπτυξης ικανοτήτων στην EDC. Δεν συνιστούμε κανενός είδους προκατάληψη προς ένα είδος υλικού, αλλά μια ενοποιημένη προσέγγιση. Ωστόσο, η διδασκαλία μέσω της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα προϊόντα που δημιουργούνται από τους μαθητές.

Πλευρές της ανάπτυξης ικανοτήτων	Υλικά που μεταδίδονται από τα μέσα επικοινωνίας	Υλικά που παράγονται σε μαθησιακές διαδικασίες	
		Υλικά που παράγονται από εκπαιδευτικούς	Υλικά που παράγονται από μαθητές
Προηγούμενη ανάπτυξη των μαθητών	(Τέτοια μέσα και υλικά φυσικά υπάρχουν, – για παράδειγμα, παιδικά βιβλία ή ταινίες, – αλλά είναι πέρα από το πεδίο αντίληψης του εκπαιδευτικού)		Πρώτες έννοιες, προηγούμενη εμπειρία και διαδικασίες κοινωνικοποίησης στην οικογένεια ή με συνομηλίκους, προηγούμενα αποκτημένες πληροφορίες μέσα και έξω από το σχολείο.
Καθορισμός ενός θέματος, καθορισμός της ατζέντας για ένα μάθημα ή θέμα			"Ιδεοθύελλα" και πληροφορίες σχετικές με τη συζήτηση
Πληροφορίες	Τρέχουσα ειδησεογραφία (έντυπα μέσα, τηλεόραση, DVD, ίντερνετ) Σχολικό βιβλίο	Διάλεξη Παροχή βασικών υλικών (όπως χαρτί σεμιναρίου, μαρκαδόροι, έγχρωμο χαρτί)	Συνεισφορές από τους μαθητές (όπως αποδόμηση των μηνυμάτων που μεταδίδονται από τα μέσα επικοινωνίας, περιλήψεις, συμπληρωματικές επί του θέματος εργασίες για το σπίτι, παρουσιάσεις, επιχειρήματα σε συζητήσεις, σχόλια, ερωτήσεις)
Ανάλυση και κρίση	Ζητήματα και αντιπαραθέσεις στην πολιτική και την επιστήμη (φυλλάδιο, σχολικό βιβλίο)	Διδασκαλία σχετικά με τις βασικές έννοιες Κριτική που απαιτεί αποδόμηση	
Εκπαίδευση σε δεξιότητες	Φυλλάδιο (οδηγίες για την εκπαίδευση)	Παρουσίαση και καθοδήγηση	Ανατροφοδότηση
Συμμετοχή και δράση		Συντονισμός των συναντήσεων εργασίας	Εμπειρία Ερωτήσεις, σχόλια, ιδέες, ενδιαφέροντα
Αξιολόγηση και βαθμολόγηση	Φύλλα εξετάσεων Ερωτηματολόγια Φάκελοι εργασιών	Παρατήρηση	Αυτό-αξιολόγηση Ανατροφοδότηση Έκφραση των μαθησιακών αναγκών

Καθορισμός στόχων και επιλογή υλικού

Φάκελος εργασίας 3: Επιλογή και χρήση υλικών στην EDC/HRE

Επιλογή υλικού από τα μέσα επικοινωνίας

Η ευρύτερη έννοια των υλικού υποδηλώνει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές επιλέγουν υλικά. Οι μαθητές το κάνουν αυτό στις διαδικασίες της κονστрукτιβιστικής μάθησης. Εδώ, επικεντρωνόμαστε στον ρόλο του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επιλογή των υλικών που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στις τάξεις EDC/HRE.

Κριτήρια για την επιλογή των υλικού από τα μέσα επικοινωνίας

- Αξιοπιστία: είναι ο συγγραφέας, η πηγή, η ημερομηνία παραγωγής, κ.λπ., άμεσα αναγνωρίσιμα; Το κείμενο, τα δεδομένα, κ.λπ., έχει ληφθεί από την αρχική έκδοση, και μπορούν οι μαθητές (στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας) να δούνε αν έχουν γίνει αλλαγές;
- Καταλληλότητα: ανταποκρίνεται το υλικό στο επίπεδο κατανόησης του μαθητή και ανάπτυξης των ικανοτήτων του συμπεριλαμβανομένης της εμπειρίας τους στην αποδόμηση μηνυμάτων που μεταδίδονται από τα μέσα επικοινωνίας; Το υλικό δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολο ούτε πολύ δύσκολο. Θα ήταν καλό να απαιτεί μια προσπάθεια που βελτιώνει τις δεξιότητες των μαθητών και ενισχύει τις γνώσεις, την κατανόηση και τη δύναμη της κρίσης τους.
- Σχετικότητα: ανταποκρίνεται το υλικό στα ενδιαφέροντα των μαθητών; Απευθύνεται σε ένα ζήτημα ή θέμα που θεωρούν σημαντικό; Μπορούν να συνδέσουν τα περιεχόμενα με τις πρώτες έννοιες ή την εμπειρία τους;
- Αρχή της μη κατήχησης ή πλουραλισμός των απόψεων: παρουσιάζει το υλικό διαφορετικές οπτικές γωνίες; Αποφεύγει την παγίδα της κατήχησης των μαθητών - σε οποιαδήποτε κατεύθυνση σκέψης, κρίσης ή συμφερόντων (δείτε τον φάκελο για την επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών της EDC/HRE σε αυτό το βιβλίο).

Χειρισμός του υλικού που παράγεται από τους μαθητές

Γραπτό υλικό, φωτογραφίες, κ.λπ.: ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τα μελετήσει πριν ή μετά τα μαθήματα και να αποφασίσει τι βήματα θα ακολουθήσει.

Η προφορική συμβολή των μαθητών κάνει τη δουλειά του/της εκπαιδευτικού πιο απαιτητική καθώς πρέπει να αντιδρά αυθόρμητα και συχνά να αυτοσχεδιάζει. Δείτε τον φάκελο για τον συντονισμό συζητήσεων σε ολομέλεια σε αυτό το βιβλίο.

Κεφάλαιο 3

Κατανοούμε την πολιτική

1. Εισαγωγή: τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές;

Ο στόχος της EDC/HRE είναι να μπορέσουν οι μαθητές να λάβουν μέρος στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν τα συμφέροντά τους και την κοινότητα στο σύνολό της.

Μπορώ να αναλάβω δράση μόνο όταν έχω αποφασίσει, δηλαδή, όταν ξέρω τι θέλω. Με κάπως πιο αναλυτικούς όρους, θα πρέπει να έχω προσδιορίσει ή βάλει σε προτεραιότητα τα συμφέροντά μου ή θα πρέπει να έχω κρίνει ένα ζήτημα, μια σύγκρουση ή ένα πρόβλημα και να έχω αποφασίσει ποια γραμμή δράσης θα υποστηρίξω. Η κρίση απαιτεί με τη σειρά της κατανόηση, και η κατανόηση απαιτεί έγκυρες πληροφορίες.

Οι μαθητές θα πρέπει, συνεπώς, να κατανοήσουν σημαντικά πολιτικά θέματα - τόσο για προσωπικό τους όφελος (μαθαίνω «για» την πολιτική), αλλά και προκειμένου να μάθουν τις ικανότητες που τους επιτρέπουν να εργάζονται ανεξάρτητα για να κάνουν μόνοι τους τα απαραίτητα βήματα: την απόκτηση πληροφοριών, την ανάλυση και κατανόηση ενός πολιτικού ζητήματος ή προβλήματος, και τη διατύπωση κρίσης. Αυτό, στη συνέχεια, επιτρέπει σε έναν νεαρό πολίτη να συμμετέχει και να αναλαμβάνει δράση (μαθαίνω «για» τη δημοκρατική συμμετοχή).

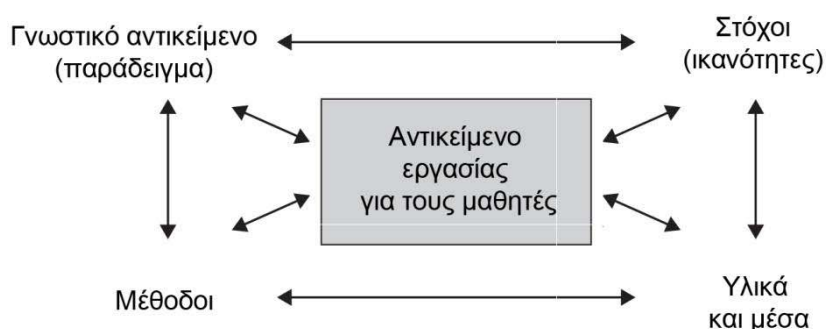
2. Αντικείμενο εργασίας και βασικά ερωτήματα για την κατανόηση της πολιτικής

2.1 Αντικείμενο εργασίας για εκπαιδευτικούς στην EDC/HRE

Σε όλους τους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης, όχι μόνο στην EDC/HRE, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα πολύπλοκα θέματα μελετώντας καλά επιλεγμένα παραδείγματα. Τα εγχειρίδια του εκπαιδευτικού σε αυτή την έκδοση EDC/HRE για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο (Βιβλία II-V) εκφράζουν αυτή την αρχή σε κάθε κεφάλαιο και παρουσιάζουν διάφορες πιθανές προσεγγίσεις. Τα εγχειρίδια δείχνουν επίσης ότι τα παραδείγματα αυτά μπορούν να ληφθούν από το πλαίσιο της σχολικής διοίκησης ή της λήψης πολιτικών αποφάσεων σε οποιοδήποτε επίπεδο - ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, το υλικό που είναι διαθέσιμο ή μπορεί να παραχθεί από τους μαθητές, και το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Αυτά τα παραδείγματα βασικά είναι δύο τύπων - η ανάλυση ενός πολιτικού προβλήματος ή ζητήματος, ή η ανάλυση μιας διαδικασίας λήψης πολιτικών αποφάσεων. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει ποια παραδείγματα είναι κατάλληλα και να διευκρινίσει τι υλικό είναι διαθέσιμο ή μπορεί να αποκτηθεί.

Η δουλειά του εκπαιδευτικού της EDC/HRE είναι να συνδέσει τα ακόλουθα στοιχεία καθώς σχεδιάζει μια σειρά μαθημάτων για την πολιτική:



Κανένας σχεδιασμός μαθήματος δεν είναι δυνατός χωρίς να σκεφτούμε όλα αυτά τα διδακτικά και μαθησιακά στοιχεία και τη διασύνδεσή τους. Μια αλλαγή σε μία θέση θα επηρεάσει τις άλλες. Από την άλλη πλευρά, το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να αντικατασταθεί για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, και το αντίστροφο.

2.2 Βασικά ερωτήματα

- Τι θα πρέπει να είναι σε θέση οι μαθητές μου να κάνουν μετά από αυτή τη διδακτική ενότητα; Τι θα πρέπει να έχουν κατανοήσει και να είναι σε θέση να εξηγήσουν στους άλλους, και ποια κριτήρια θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν για να κρίνουν ένα πολιτικό ζήτημα;
- Με ποιο τρόπο μπορώ να αξιολογήσω την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους;
- Με ποιο τρόπο μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους στην καθημερινή ζωή ή στο σχολείο για να κατανοήσουν την πολιτική;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές μου τη λήψη πολιτικών αποφάσεων;
- Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι μαθητές μου τα συμφέροντά τους;
- Ποια τρέχοντα ζητήματα επηρεάζουν τους μαθητές μου;
- Ποια τρέχοντα ζητήματα μπορούν να καταλάβουν οι μαθητές μου;
- Συνδέονται αυτά τα ζητήματα με τη σχολική διοίκηση, ή την πολιτική σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο;
- Πώς μπορώ να ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν στην επιλογή ενός θέματος;
- Ποια μέσα ή υλικά θα επιλέξω για να παρουσιάσω διαφορετικές απόψεις σχετικά με το θέμα;
- Ποια θέματα προς επίλυση θα δώσω στους μαθητές μου να δουλέψουν μόνοι τους;
- Ποια μπορεί να είναι η συμβολή των μαθητών μου;
- Ποιες βασικές έννοιες μπορούν να εφαρμόσουν στο θέμα ή ζήτημα;
- Τι απόψεις αναμένω να εκφράσουν μαθητές μου πάνω σε ένα θέμα;
- Ποια είναι η δική μου άποψη; Σε ποια κριτήρια έχω δώσει προτεραιότητα κατά την άποψή μου;
- Πώς θα εξασφαλίσω ότι δεν θα λειτουργήσω εις βάρος των μαθητών μου πείθοντας τους να υιοθετήσουν την άποψή μου;
- Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν οι μαθητές μου να αναλάβουν δράση;

Κατανοούμε την πολιτική

Φάκελος εργασίας 1: Πώς μπορώ να χειριστώ το θέμα της πολιτικής στις τάξεις της EDC/HRE

Στην EDC/HRE, οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να κατανοούν την πολιτική. Αλλά τι είναι η πολιτική; Τι είναι αυτό που κάνει ένα θέμα πολιτικό; Το παρακάτω παράδειγμα μπορεί να χρησιμεύσει ως εισαγωγή.

Μια περίπτωση

Μια μικρή πόλη σε μια αγροτική περιοχή έχει ένα σχολείο που εξυπηρετεί όχι μόνο τους μαθητές που ζουν στην πόλη, αλλά και αυτούς σε ακτίνα μέχρι 20 χιλιόμετρα. Για τη μεταφορά τους από το σπίτι στο σχολείο χρησιμοποιούν λεωφορείο. Η δημοτικές αρχές υποστηρίζουν οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, ιδιαίτερα αν έχουν δύο ή περισσότερα παιδιά στο σχολείο. Οι οικογένειες λαμβάνουν για το λεωφορείο μια έκπτωση, που κυμαίνεται από 25% έως 75%.

Η οικονομική κρίση έχει πλέον οδηγήσει σε μια απότομη πτώση των φορολογικών εσόδων. Οι αντιπρόσωποι στο δημοτικό συμβούλιο συζητάνε τώρα πώς μπορούν να μειωθούν οι δαπάνες για να αποφευχθεί η χρηματοδότηση από πιστώσεις όσο το δυνατόν περισσότερο. Μερικοί σημαίνοντες πολιτικοί και σχολιαστές έχουν προτείνει να μειωθεί η έκπτωση για το λεωφορείο, ή ακόμα και να κοπεί εντελώς. Υποστηρίζουν ότι οι συνολικές περικοπές δαπανών είναι σημαντικές, αλλά είναι κατανεμημένες μεταξύ πολλών οικογενειών που έτσι δύσκολα θα "αισθανθούν το πρόβλημα". Όμως, πολλοί γονείς διαφωνούν με την άποψη αυτή και θέλουν το σύστημα των οικογενειακών ελαφρύνσεων να παραμείνει ως έχει.

Η ιστορία αυτή είναι φανταστική, αλλά πιθανώς αρκετά χαρακτηριστική όσον αφορά συζητήσεις σχετικά με τη μείωση των δημόσιων δαπανών σε περιόδους οικονομικής ύφεσης. Τι είναι πολιτικό σε σχέση με αυτή την ιστορία;

Ένα τρισδιάστατο μοντέλο πολιτικής

Διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια της πολιτικής είναι δυνατοί. Ένας αρκετά κοινός ορισμός που είναι χρήσιμος για τη διδασκαλία και τη μάθηση εφαρμόζει ένα τρισδιάστατο μοντέλο πολιτικής: ζητήματα, αποφάσεις και θεσμικά όργανα.

Η διάσταση των πολιτικών ζητημάτων: στην πολιτική, οι άνθρωποι επιχειρηματολογούν για τα συμφέροντά τους ή σχετικά με το ερώτημα πώς ένα πρόβλημα ή ένα δίλημμα θα εντοπιστεί και επιλυθεί. Μερικές φορές οι άνθρωποι οργανώνονται σε ομάδες προκειμένου να εκφράσουν τα συλλογικά τους συμφέροντα. Η συζήτηση και η αντιπαράθεση είναι κάτι φυσιολογικό στην πολιτική. Αντιπροσωπεύουν διαφορετικά συμφέροντα και απόψεις σε μια πλουραλιστική κοινωνία, και κανείς δεν χρειάζεται να τις φοβάται αν τα θέματα επιλύονται ειρηνικά.

Η διάσταση της λήψης πολιτικών αποφάσεων: στην πολιτική, τα προβλήματα είναι επείγοντα - επηρεάζουν τα συμφέροντα της κοινότητας στο σύνολό της, ή μιας μεγάλης ομάδας ανθρώπων. Απαιτούν να ληφθούν μέτρα, ώστε η συζήτηση πρέπει να οδηγήσει σε μια απόφαση με επακόλουθη δράση.

Η θεσμική διάσταση της πολιτικής αναφέρεται στο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η πολιτική. Ποιες αρμοδιότητες έχουν δοθεί σε ποιον; Πώς γίνονται οι εκλογές; Πώς θεσπίζονται οι νόμοι; Τι δικαιώματα έχει η κοινοβουλευτική αντιπολίτευση; Πώς τα άτομα και οι ομάδες ειδικών συμφερόντων επηρεάζουν αυτές τις πολιτικές διαδικασίες; Ως εκ τούτου, η διάσταση αυτή περιλαμβάνει το σύνταγμα, τους κανόνες και τους νόμους που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα πολιτικά ζητήματα αντιμετωπίζονται ειρηνικά στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Μια ευρύτερη έννοια περιλαμβάνει επίσης μια πολιτιστική διάσταση, τις αξίες και τις στάσεις που διέπουν την πολιτική συμπεριφορά του πολίτη.

Βασικά ερωτήματα από τρεις πολιτικές προοπτικές

Οι τρεις διαστάσεις μας επιτρέπουν να δούμε την πολιτική από διαφορετικές προοπτικές. Αυτό βοηθά και βάζει τάξη στην πολυπλοκότητα που μπορεί να έχει ένα πολιτικό θέμα. Κάθε μία από αυτές τις τρεις πολιτικές προοπτικές οδηγεί σε ενδιαφέροντα βασικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα που τίθενται εδώ χρησιμεύουν ως παράδειγμα και πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με την περίπτωση που μελετάται.

Η διάσταση των πολιτικών ζητημάτων		Απαντήσεις		
Ποιο είναι το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί;		Ο κίνδυνος της αύξησης του δημόσιου χρέους σε περιόδους οικονομικής ύφεσης		
Ποιοι εμπλέκονται, και τι στόχους ή συμφέροντα υποστηρίζουν;		Τοπικοί πολιτικοί: αποφεύγουν τις πιστώσεις με τη μείωση των δημοσίων δαπανών Οικογένειες με χαμηλό εισόδημα: συνέχιση της στήριξης των οικογενειών που έχουν ανάγκη		
Ποια ανθρώπινα δικαιώματα διακυβεύονται;		Ισότητα και μη διάκριση Δικαίωμα στην εκπαίδευση Δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση		
Ποιες λύσεις έχουν προταθεί ή συζητούνται για την επίλυση του προβλήματος;		Μείωση ή κατάργηση της έκπτωσης στο εισιτήριο του σχολικού λεωφορείου για τις οικογένειες		
Η διάσταση της λήψης των πολιτικών αποφάσεων				
Ποιος συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;		Πολιτικοί	Σχολιαστές των μέσων επικοινωνίας	Οικογένειες
Ποιος είναι σε συμφωνία ή διαφωνία με κάποιον άλλο;		Συμφωνούν με την πρόταση περικοπών των οικογενειακών επιδομάτων		Εναντιώνονται στις περικοπές
Τι πιθανότητες έχουν οι διαφορετικοί παράγοντες να επηρεάσουν την τελική απόφαση;		Άμεση πρόσβαση στα μέλη του δημοτικού συμβουλίου		Μπορεί να βρουν υποστήριξη από τους πολίτες ή από τα μέσα επικοινωνίας
Ποιος έχει περισσότερη δύναμη, ποιος έχει λιγότερη;		Αυτό εξαρτάται. Η ιστορία δεν δίνει καμία πληροφορία για το θέμα αυτό		
Ποιος έχει μεγαλύτερες ή μικρότερες πιθανότητες να πάρει με το μέρος του μια πλειοψηφία;		Οι πολιτικοί μπορούν να βρουν αρκετά εύκολα μια πλειοψηφία στο κοινοβούλιο. Ωστόσο, αν η απόφαση δεν είναι δημοφιλής, μπορεί να χάσουν την υποστήριξη στις επόμενες εκλογές και ως εκ τούτου ενδέχεται να φανούν προσεκτικοί		
Η θεσμική διάσταση (πλαίσιο)				
Ποιες βασικές αρχές του συντάγματος ή του νομοθετικού περιβάλλοντος είναι σχετικές ή εφαρμόζονται;		Έλεγχοι και ισολογισμοί, κράτος δικαίου, κοινωνική ασφάλιση, ελευθερία του τύπου, ελευθερία της έκφρασης (γονείς)		
Ποια είναι τα σχετικά διεθνή ή/και περιφερειακά πρότυπα για τα ανθρώπινα δικαιώματα;		Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948) Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1950) Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989)		

Ποια πολιτικά όργανα εμπλέκονται, και ποιες είναι οι εξουσίες των αποφάσεών τους;	Δημοτικό συμβούλιο ως νομοθέτης
Ποιοι νόμοι και νομικές αρχές πρέπει να εφαρμοστούν;	Η ιστορία δεν παρέχει καμιά σχετική πληροφορία. Αυτή είναι, ωστόσο, μια τυπική ερώτηση που πρέπει πάντα να τίθεται.

Πώς υποστηρίζει αυτή η ανάλυση την EDC/HRE?

Μια δομημένη και συστηματική ανάλυση ενός πολιτικού θέματος βοηθά τον/την εκπαιδευτικό στην προετοιμασία μαθημάτων για EDC/HRE, και τους μαθητές στην κατανόηση της πολιτικής.

Ο/η εκπαιδευτικός:

- μπορεί να αποφασίσει αν θα επικεντρωθεί σε μία μόνο διάσταση χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη περίπτωση, όπως η παραπάνω, για να καταδείξει πώς λειτουργεί το σύστημα των πολιτικών θεσμών, πώς λαμβάνεται μια πολιτική απόφαση, ή τι είναι ένα πολιτικό ζήτημα και πώς αυτό μπορεί να επιλυθεί,
- μπορεί να μετατρέψει τη συγκεκριμένη περίπτωση σε ένα παιχνίδι λήψης αποφάσεων. Οι μαθητές παίζουν διαφορετικούς ρόλους, και διαπραγματεύονται μια λύση,
- αναπτύσσει μια πιο οξεία ματιά για τον εντοπισμό κατάλληλου υλικού για τα τρέχοντα θέματα στα μέσα επικοινωνίας.

Οι μαθητές:

- εκπαιδεύονται στις ικανότητές τους να κατανοούν και να επιλέγουν πληροφορίες σχετικά με πολιτικά θέματα, διαδικασίες λήψης αποφάσεων και πολιτικούς θεσμούς,
- μαθαίνουν να κάνουν ερωτήσεις που καθοδηγούν τις αναλυτικές τους ικανότητες,
- μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν πολύπλοκα θέματα, εστιάζοντας σε διαστάσεις αυτών κάθε φορά και αναλύοντάς τα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Κατανοούμε την πολιτική

Φάκελος εργασίας 2: Πώς μπορώ να υποστηρίξω τους μαθητές μου στην άσκηση κριτικής για πολιτικά θέματα;

Ο κεντρικός στόχος της EDC/HRE είναι να μπορέσουν οι μαθητές να συμμετέχουν στην κοινότητά τους και στην πολιτική. Για να αναλάβουν δράση, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τι θέλουν να επιτύχουν. Οι στόχοι και οι στρατηγικές πολιτικής συμμετοχής στηρίζονται στην ανάλυση και την κριτική.

Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί της EDC/HRE επομένως να υποστηρίξουν τους μαθητές τους στην άσκηση κριτικής για πολιτικά θέματα; Οι μαθητές ασκούν κριτική επί μονίμου βάσεως για ζητήματα και αποφάσεις, άλλοτε συναισθηματικά, άλλοτε διαισθητικά. Πώς μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν μια πιο αναστοχαστική προσέγγιση στην άσκηση κριτικής για πολιτικά θέματα;

Ποια κριτήρια είναι κατάλληλα για την άσκηση κριτικής για πολιτικά θέματα;

Η ίδια ιστορία που έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στον προηγούμενο φάκελο εργασίας χρησιμοποιείται ως παράδειγμα για να καταδείξει πώς μπορούν να καθοριστούν κριτήρια για την άσκηση κριτικής για πολιτικά θέματα, σε αντίθεση και ισορροπία. Με τη χρήση της ίδιας ιστορίας, οι δύο φάκελοι εργασίας δείχνουν πώς ένα πολιτικό θέμα μπορεί να αναλυθεί από διάφορες προοπτικές. Η κριτική για πολιτικά θέματα επικεντρώνεται στη διάσταση των πολιτικών θεμάτων (βλ. τον προηγούμενο φάκελο εργασίας), διερευνώντας την σε μεγαλύτερο βάθος.

Μια περίπτωση

Μια μικρή πόλη σε μια αγροτική περιοχή έχει ένα σχολείο που εξυπηρετεί όχι μόνο τους μαθητές που ζουν στην πόλη, αλλά και αυτούς σε ακτίνα μέχρι 20 χιλιόμετρα. Για τη μεταφορά τους από το σπίτι στο σχολείο χρησιμοποιούν λεωφορείο. Η δημοτικές αρχές υποστηρίζουν οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, ιδιαίτερα αν έχουν δύο ή περισσότερα παιδιά στο σχολείο. Οι οικογένειες λαμβάνουν για το λεωφορείο μια έκπτωση, που κυμαίνεται από 25% έως 75%.

Η οικονομική κρίση έχει πλέον οδηγήσει σε μια απότομη πτώση των φορολογικών εσόδων. Οι αντιπρόσωποι στο δημοτικό συμβούλιο συζητάνε τώρα πώς μπορούν να μειωθούν οι δαπάνες για να αποφευχθεί η χρηματοδότηση από πιστώσεις όσο το δυνατόν περισσότερο. Μερικοί σημαίνοντες πολιτικοί και σχολιαστές έχουν προτείνει να μειωθεί η έκπτωση για το λεωφορείο, ή ακόμα και να κοπεί εντελώς. Υποστηρίζουν ότι οι συνολικές περικοπές δαπανών είναι σημαντικές, αλλά είναι κατανεμημένες μεταξύ πολλών οικογενειών που έτσι δύσκολα θα "αισθανθούν το πρόβλημα". Όμως, πολλοί γονείς διαφωνούν με την άποψη αυτή και θέλουν το σύστημα των οικογενειακών ελαφρύνσεων να παραμείνει ως έχει.

Η ιστορία αυτή είναι φανταστική, αλλά πιθανώς αρκετά χαρακτηριστική όσον αφορά συζητήσεις σχετικά με τη μείωση των δημόσιων δαπανών σε περιόδους οικονομικής ύφεσης. Πώς θα κριθεί το θέμα αυτό;

Η τοπική αυτοδιοίκηση πρέπει να προσπαθήσει να επιτύχει δύο στόχους που είναι δύσκολο να επιτευχθούν ταυτόχρονα.

1. Οικογένειες με χαμηλό εισόδημα χρειάζονται στήριξη. Αυτό σημαίνει ότι ένα ορισμένο ποσό του προϋπολογισμού προορίζεται για οικογενειακές παροχές.
2. Η κυβέρνηση πρέπει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της μείωσης των φορολογικών εσόδων σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης. Αυτό θέτει το ερώτημα σε τι βαθμό θα πρέπει να μειωθούν οι δαπάνες, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειακών παροχών.

Οι στόχοι βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ τους επειδή οι τρόποι επίτευξης τους αποκλείουν αμοιβαία ο ένας τον άλλο. Ενώ ο πρώτος απαιτεί δαπάνες, ο δεύτερος απαιτεί εξοικονόμηση. Η διέξοδος – χρηματοδότηση με χρέος - έχει σοβαρές ανεπιθύμητες συνέπειες. Παρέχει βραχυπρόθεσμη ανακούφιση,

αλλά οι πληρωμές των τόκων, καθώς και η αποπληρωμή του πιστωτικού δανείου, τείνει να πνίξει τα δημόσια οικονομικά. Επιπλέον, η πιστωτική χρηματοδότηση μπορεί να επιβαρύνει τον πληθωρισμό.

Δύο βασικά κριτήρια για να κρίνουμε πολιτικές αποφάσεις

Σε ένα δημοκρατικό κράτος, όχι μόνο οι πολιτικοί ηγέτες, αλλά και οι πολίτες, θα πρέπει να κρίνουν τις επιλογές στη λήψη αποφάσεων. Μόνο τότε οι πολίτες θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν ή να αντιταχθούν στις αποφάσεις που λαμβάνονται από την κυβέρνηση. Μπορούμε να φανταστούμε την άσκηση πολιτικής κρίσης ως μια διαδικασία κονστρουκτιβιστικής σκέψης που μοιάζει με μια εσωτερική αντιπαράθεση επιχειρημάτων. Διαφορετικοί εσωτερικοί ομιλητές προτείνουν διαφορετικές αξίες ή αρχές που οδηγούν σε διαφορετικές αποφάσεις. Το άτομο είναι σαν ένα δικαστής που ακούει όλους τους ομιλητές, εξισορροπεί ή ιεραρχεί τα επιχειρήματά τους και στη συνέχεια βγάζει μια ετυμηγορία που ανοίγει έναν δρόμο δράσης. Μπορούμε να φανταστούμε μία ιδανικού τύπου εσωτερική αντιπαράθεση σχετικά με το πολιτικό θέμα για τα οικογενειακά επιδόματα όπως αυτή.

Πρώτος ομιλητής

Η κοινότητά μας υπερασπίζει σθεναρά τα ανθρώπινα δικαιώματα και έχει ενσωματώσει πολλά από αυτά στο σύνταγμά μας. Περιλαμβάνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση³⁰ και σε ένα επαρκές βιοτικό επίπεδο.³¹ Ιδιαίτερα οι οικογένειες απολαμβάνουν την προστασία του κράτους. Οι οικογένειες υπηρετούν την κοινωνία στο σύνολό της, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την ανατροφή της νέας γενιάς. Ως εκ τούτου, είμαστε δεσμευμένοι από την υποχρέωση να φροντίζουμε ιδιαίτερα για τις οικογένειες που ζουν με χαμηλά εισοδήματα. Ως εκ τούτου, είμαστε υποχρεωμένοι να φροντίζουμε ιδιαίτερα τις οικογένειες που ζουν με χαμηλά εισοδήματα. Για το λόγο αυτό απαιτώ οι ελαφρύνσεις για το ναύλο του σχολικού λεωφορείου να παραμείνουν άθικτες, ιδιαίτερα σε αυτές τις δύσκολες στιγμές.

Δεύτερος ομιλητής

Αναλαμβάνουμε την ευθύνη για την κοινότητα σημαίνει ότι πρέπει να προσδιορίσουμε τα προβλήματα και τους κινδύνους που μας απειλούν και να διασφαλίσουμε ότι θα τα λύσουμε. Σε μεσοπρόθεσμη βάση, δεν μπορούμε να ξοδεύουμε περισσότερα από όσα κερδίζουμε. Αν μειώνονται τα φορολογικά μας έσοδα, πρέπει να μειώνονται και οι δαπάνες μας. Κάνουμε χάρη στις οικογένειες αν χρηματοδοτούμε τα επιδόματά τους μέσω πιστώσεων. Όλοι τους, και ιδιαίτερα τα παιδιά τους, θα πρέπει να αποπληρώσουν το μερίδιό τους, συν τους τόκους. Μια αποτελεσματική λύση στο χρηματοδοτικό μας πρόβλημα θα εξυπηρετήσει όλους. Ζητώ λοιπόν να μειωθούν οι δαπάνες στο βαθμό που οι δαπάνες από πιστώσεις μπορούν να αποφευχθούν, και να ζητηθεί από τις οικογένειες να συνεισφέρουν το μερίδιό τους.

Περισσότεροι ομιλητές μπορούν να πάρουν το «βήμα» εκφράζοντας περισσότερες βασικές οπτικές γωνίες. Ένας τρίτος ομιλητής, για παράδειγμα, εξετάζει τις επιθυμητές και ανεπιθύμητες μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της απόφασης όσον αφορά τη βιωσιμότητά της. Ποια είναι η επίδραση στον πλανήτη, τα συμφέροντα και τις συνθήκες διαβίωσης της επόμενης γενιάς, στην οικονομική ανάπτυξη, ή σε κοινωνικές ομάδες στο κάτω μέρος της κοινωνικής κλίμακας;

Δύο βασικές οπτικές στην άσκηση κριτικής για πολιτικά θέματα

Οι δύο πρώτοι ομιλητές επιχειρηματολόγησαν υπό το πρίσμα διαφορετικών αντιλήψεων για την ευθύνη. Ο ορισμός της ευθύνης του πρώτου ομιλητή ήταν κανονιστικό, με βάση το σύστημα αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η φτώχεια αποτελεί μια σοβαρή παραβίαση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και, ως εκ τούτου, το κράτος δεν πρέπει να μειώσει την στήριξη των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα. Ο ορισμός της ευθύνης του δεύτερου ομιλητή δεν βασιζότανε στις αξίες, αλλά στο σκοπό. Η αποτελεσματική λύση ενός επείγοντος προβλήματος είναι σημαντική, και κανένα ταμπού δεν πρέπει να αποσπάσει την προσοχή από αυτή την προτεραιότητα.

Ο τρίτος αναφέρεται σε πλευρές και των δύο εξετάζοντας τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της απόφασης.

30. Πρωτόκολλο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (20 Μαρτίου 1952), Άρθρο 2.

31. Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (10 Δεκεμβρίου 1948), Άρθρο 25.

Με απλά λόγια, οι άνθρωποι θέλουν να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι από την εξουσία και να έχουν λόγο ως προς το πώς διοικείται η χώρα (πρώτος ομιλητής), αλλά θέλουν και να κυβερνώνται καλά και αποτελεσματικά (δεύτερος ομιλητής).

Οι συζητήσεις μπορούν να οδηγήσουν σε αδιέξοδο εάν οι ομιλητές καταφύγουν σε διαφορετικά σημεία αναφοράς, όπως αξίες και σκοπό. Και τα δύο επιχειρήματα έχουν στέρεη βάση αλλά δεν "συναντώνται" αν δεν συνδεθούν μέσω μιας κοινής κριτικής βάσης.

Η κριτική ικανότητα για πολιτικά θέματα στις τάξεις της EDC/HRE

Στο σχολείο, οι μαθητές κάνουν χρήση της ελευθερίας της σκέψης και της γνώμης.³² Μαθητές που έχουν ακούσει τις εσωτερικές αντιπαραθέσεις επιχειρημάτων αποφασίζουν ελεύθερα. Ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρεμβαίνει ως ένας επιπλέον ομιλητής σε αυτή τη διαδικασία άσκησης κριτικής και να δίνει τη γνώμη του σχετικά με τη "σωστή" απόφαση.³³ Στη δημοκρατική πολιτική, κανείς δεν κατέχει απόλυτα πρότυπα κρίσης για τον καθορισμό της σωστής απόφασης. Ιδιαίτερως, δε, ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κάνει κατήχηση ή να παροτρύνει τους μαθητές να αναλάβουν δράση με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ή ακόμα και να αναλάβουν δράση γενικότερα. Αυτό επαφίεται στους μαθητές να το αποφασίσουν, κι όχι στον/στην εκπαιδευτικό.

Οι μαθητές είναι ως εκ τούτου ελεύθεροι στην επιλογή των κριτηρίων. Θα πρέπει να τα συνειδητοποιήσουν αναστοχαζόμενοι την πολιτική τους κρίση. Αυτό είναι ένα μεγάλο βήμα προς τα εμπρός, σε σχέση με την κρίση που βασίζεται σε συναισθήματα ή διαίσθηση ("καλή" και "κακή"). Σε ένα ακόμα πιο προχωρημένο επίπεδο, μπορούν να δώσουν τους λόγους για την επιλογή τους όσον αφορά τα κριτήρια.

Ωστόσο, οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι στην πολιτική πρέπει να ληφθούν αποφάσεις, και στην πραγματικότητα, η μη κρίση ισοδυναμεί επίσης με απόφαση. Ως εκ τούτου, δεν είναι αρκετό να ακούνε την εσωτερική τους αντιπαράθεση επιχειρημάτων και να απορρίπτουν τους ομιλητές, χωρίς να αποφασίσουν ποια απόφαση θα πάρουν. Βασικά, όταν εξετάζουν συγκρουόμενους στόχους, όπως στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές μπορούν:

- να βάλουν προτεραιότητες, δηλαδή, να αποφασίσουν να διατηρήσουν τις οικογενειακές ελαφρύνσεις ή να υιοθετήσουν μια πολιτική σφιχτής περικοπής δαπανών,
- να βρουν μια συμβιβαστική λύση: σε αυτή την περίπτωση, αυτό θα ισοδυναμούσε με ήπιες περικοπές στις οικογενειακές ελαφρύνσεις και μετρημένες δαπάνες επί πιστώσει. Σκεπτόμενοι πιο προσεκτικά πώς θα δαπανηθεί ένας μικρότερος προϋπολογισμός με τέτοιο τρόπο ώστε όσοι έχουν περισσότερη ανάγκη βοήθειας να εξακολουθούν να τη λαμβάνουν δίνει στις τεχνικές λεπτομέρειες μια νέα σημασία υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Διαφορετικές μέθοδοι, αλλά όχι όλες, βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται προσεκτικά σχετικά με ζητήματα που απαιτούν πολιτική κριτική ικανότητα. Αυτές περιλαμβάνουν:

- συνεδρίες ολομέλειας – κριτική σκέψη, αντιπαράθεση επιχειρημάτων (debate) και συζητήσεις,
- γραπτή εργασία με ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό,
- εργασιοκεντρική μάθηση που ακολουθείται από μια φάση επαναθεώρησης του θέματος και συζήτησης.

Τα θέματα που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιτρέπουν πειστικές επιλογές αμφιλεγόμενων απόψεων και να είναι μέσα στις δυνατότητές των μαθητών, δηλαδή όχι πολύ περίπλοκα. Τα θέματα της επικαιρότητας διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά είναι πιο δύσκολα καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές ενεργούν ως πρωτοπόροι.

32. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (20 Νοεμβρίου 1989), Άρθρα 13, 14 και Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (4 Νοεμβρίου 1950), Άρθρα 9, 10.

33. Βλέπε τον φάκελο εργασίας για την επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών της EDC/HRE σε αυτό το βιβλίο.

Κεφάλαιο 4

Κατευθύνουμε τις διαδικασίες μάθησης και επιλέγουμε μορφές διδασκαλίας

1. Εισαγωγή

Η υποκίνηση και η υποστήριξη διαδικασιών μάθησης για τους μαθητές είναι ένα από τα πιο συναρπαστικά καθήκοντα που έχει να προσφέρει το επάγγελμά μας. Εάν δεν έχετε σαφή εικόνα των διαδικασιών μάθησης τις οποίες οι μαθητές σας επιστρατεύουν προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που εσείς (ή/και) οι ίδιοι έχουν θέσει, δεν θα είσαστε σε θέση να σχεδιάσετε επαρκώς του τρόπους και τα πλαίσια της διδασκαλίας, τις δραστηριότητες μάθησης, τα καθήκοντα και τις μεθόδους εργασίας. Στην EDC/HRE αυτοί οι τρόποι μπορεί να είναι ποικίλοι και όποιος αφιερώσει χρόνο και προσπάθεια για να αναζητήσει το πώς τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα, θα εξελιχθεί, εν καιρώ, σε έναν ειδικό όσον αφορά τη μάθηση.

2. Αντικείμενο εργασίας και βασικά ερωτήματα για την καθοδήγηση των διαδικασιών μάθησης και την επιλογή μορφών διδασκαλίας

2.1 Αντικείμενο εργασίας

Η υποκίνηση και η υποστήριξη διαδικασιών μάθησης για τους μαθητές είναι ένα από τα πιο συναρπαστικά καθήκοντα που έχει να προσφέρει το επάγγελμά μας – αλλά επίσης και ένα από τα πιο απαιτητικά!

Οι σκέψεις και οι ιδέες σας σχετικά με τις διαδικασίες της μάθησης αποτελούν, τρόπον τινά, τη ραχοκοκαλιά της όλης προσπάθειας του σχεδιασμού σας. Εάν δεν έχετε σαφή εικόνα των διαδικασιών μάθησης με τις οποίες οι μαθητές σας ξεκινούν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που εσείς (ή / και) οι ίδιοι έχουν θέσει, δεν θα είσαστε σε θέση να σχεδιάσετε επαρκώς τους τρόπους και τα πλαίσια της διδασκαλίας, τις δραστηριότητες μάθησης, τα καθήκοντα και τις μεθόδους εργασίας.

Η ενασχόληση με το ερώτημα πώς ο κάθε μαθητής μαθαίνει κάτι καλύτερα είναι ένα χρονοβόρο και συχνά δύσκολο έργο. Αλλά όποιος αφιερώνει χρόνο και προσπάθεια σε αυτό το ερώτημα, το συζητά με τους μαθητές του, και, τέλος, αξιολογεί και αναστοχάζεται την συσσωρευμένη εμπειρία, εν καιρώ, θα εξελιχθεί σε έναν ειδικό όσον αφορά τη μάθηση. Οι διαδικασίες μάθησης είναι πολύπλοκες, και η επιτυχία και τελειότητά τους εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες.

2.2 Βασικά ερωτήματα

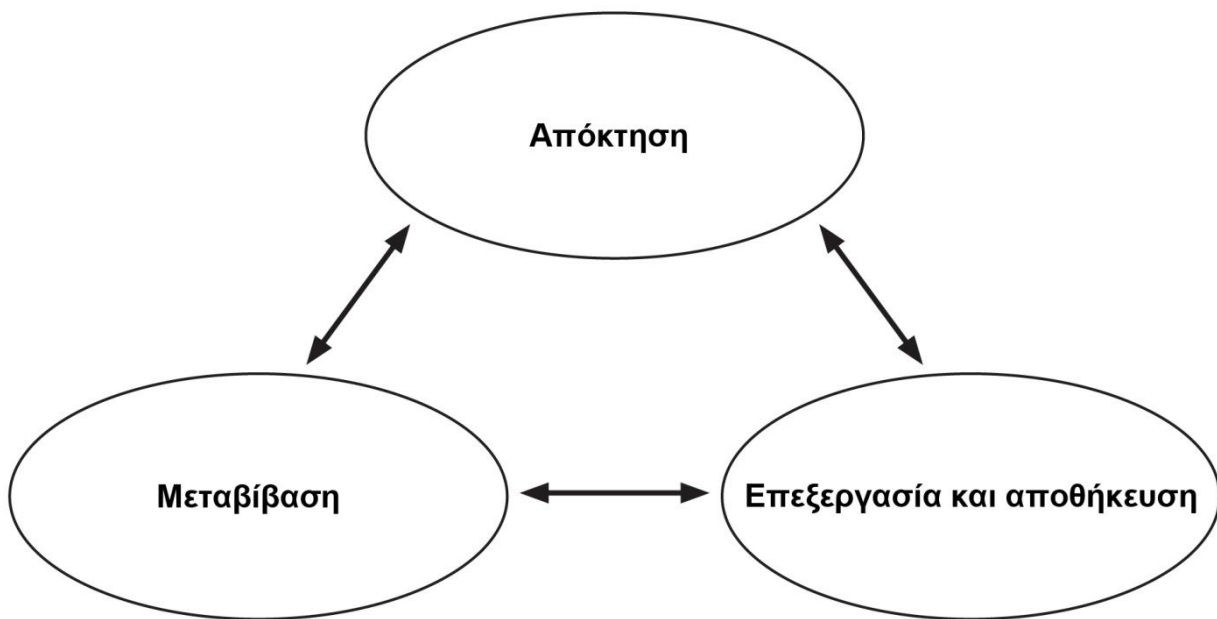
- Ποιες διαδικασίες μάθησης θα επιτρέψουν στους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους;
- Πως μπορώ να κάνω τους μαθητές ικανούς να αποκτούν, κατανοούν (επεξεργάζονται) και να θυμούνται (αποθηκεύουν) νέες πληροφορίες;
- Η μορφή της μάθησης ενθαρρύνει τους μαθητές να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητές τους σε νέα καθήκοντα;
- Η διδακτική αλληλουχία που έχω σχεδιάσει εστιάζει κυρίως στην απορρόφηση, την επεξεργασία και την αποθήκευση των πληροφοριών ή σε διαδικασίες μεταβίβασης;
- Κατά τον σχεδιασμό αυτού του μαθησιακού πλαισίου, έχω λάβει υπόψη μου σημαντικές πλευρές του (ιδανικές συνθήκες μάθησης);

- Είναι ο κύριος στόχος της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές να δημιουργήσουν δομές νοήματος, να αποκτήσουν δεξιότητες ή να αναπτύξουν στάσεις, και έχω προβλέψει επαρκείς μορφές διδασκαλίας και μάθησης για την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων;
 - με δράση (με το να είναι ενεργοί, να παράγουν ή να σχηματίζουν κάτι, κ.λπ.);
 - με σκέψη (με το να πειραματίζονται νοητικά, "δημιουργώντας" νέα γνώση);
 - με παρατήρηση;
 - με το να διδάσκονται προφορικά (διάλεξη, αφήγηση ιστορίας, κ.λπ.);
 - με διδασκαλία, βοήθεια και συνεργασία;
 - με συζήτηση και αντιπαράθεση επιχειρημάτων;
 - με την παραγωγή γραπτής τεκμηρίωσης (έκθεση, ημερολόγιο μαθητή, κ.λπ.);
 - με ένα άλλο μέσο;
 - με συγκεκριμένα γεγονότα στην πραγματική ζωή και με την εμπειρία;
 - με πειραματισμό, και με τη μέθοδο δοκιμής και σφάλματος;

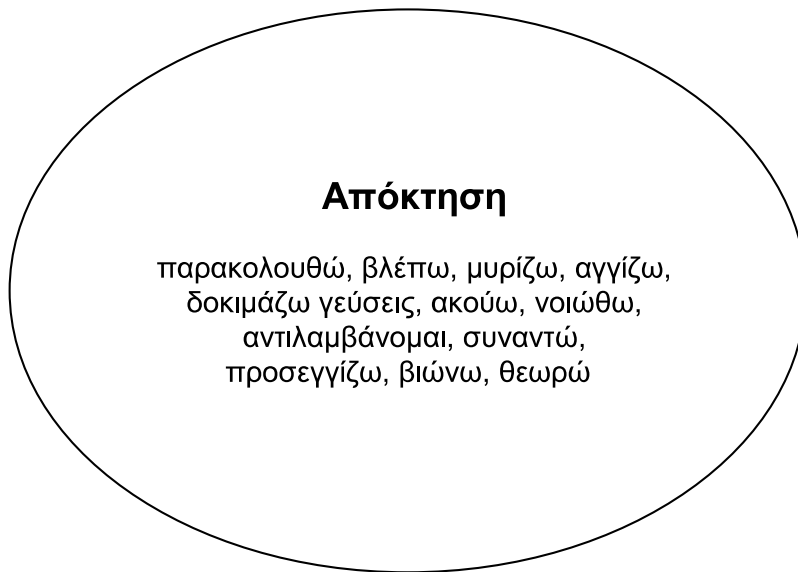
Κατευθύνουμε τις διαδικασίες μάθησης και επιλέγουμε μορφές διδασκαλίας

Φάκελος εργασίας 1: Τρία στάδια στη διαδικασία μάθησης

Σε κάθε διαδικασία μάθησης μπορούμε να διακρίνουμε τρεις στενά συνδεδεμένες φάσεις που υποστηρίζουν η μία την άλλη.



Απόκτηση πληροφοριών



Ερωτήματα σχετικά με την απόκτηση πληροφοριών από τους μαθητές

Προηγούμενη γνώση

Πώς μπορούν οι μαθητές να (επαν-) ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους;

Διατύπωση ερωτήσεων

Μπορούν οι μαθητές να ασχοληθούν με το θέμα κατά τρόπο ώστε να μπορούν να θέσουν ερωτήσεις;

Αισθήσεις

Μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις διαφορετικές αισθήσεις τους για να αποκτήσουν νέες πληροφορίες;

Μαθαίνουν οι μαθητές βλέποντας, παρατηρώντας, ακούγοντας, αγγίζοντας, μέσω της αντίληψης, με το συναίσθημα και τη συγκίνηση, με τη γεύση, την όσφρηση, κ.λπ.;

Απεικονίσεις (προσθέτοντας χρώμα και κάνοντας ένα θέμα πιο ελκυστικό)

Χρησιμοποιούνται εικονογραφήσεις, μοντέλα ή αντίγραφα;

Επεξεργασία και αποθήκευση των πληροφοριών

Επεξεργασία και αποθήκευση

εξερευνώ, λύνω προβλήματα, κατανοώ,
αντιλαμβάνομαι, αποκτώ γνώσεις,
απομνημονεύω, θυμάμαι,
επαναλαμβάνω, ενεργοποιώ τη
συνήθεια

Ερωτήματα σχετικά με την επεξεργασία και την αποθήκευση πληροφοριών

Δομή

Τα περιεχόμενα οργανώνονται κατά τρόπο ώστε τα προηγούμενα στάδια της μάθησης να διευκολύνουν αυτά που ακολουθούν;

Σημεία αναφοράς

Μπορούν οι μαθητές να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες γνώσεις τους;

Επίπεδο επιδόσεων

Είναι οι εργασίες για τον κάθε μαθητή – αγόρι και κορίτσι – απαιτητικές και προκλητικές, αλλά ταυτόχρονα προσιτές;

Εμβάθυνση της κατανόησης

Είναι οι εργασίες και τα πλαίσια που έχουν δοθεί κατάλληλα για να διευκολύνουν τους μαθητές να εμβαθύνουν σε αυτά που έχουν μάθει;

Καταγραφή

Καταγράφουν οι μαθητές τα αποτελέσματά τους (έκθεση, αφίσσα, σημειώσεις, σχέδιο, διάγραμμα, κ.λπ.);

Εξάσκηση

Έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να εξασκήσουν τις νεοαποκτηθείσες ικανότητες και δεξιότητές τους σε όσο πιο ευρεία ποικιλία πλαισίων είναι δυνατόν;

Ένταση

Έχει δοθεί στους μαθητές επαρκής χρόνος και η ευκαιρία να εργαστούν μέσα από νέες πληροφορίες και εμπειρίες;

Αφιερώνουμε επαρκή χρόνο σε ένα θέμα για να επιτρέψουμε στους μαθητές να το εξετάσουν σε βάθος;

Μεταβίβαση πληροφοριών



Η μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει πάντα ευκαιρίες μεταβίβασης για τους μαθητές – για να αποφευχθούν αξιολογήσεις του τύπου «το έμαθε, αλλά το έχει ήδη ξεχάσει», ή "του είναι γνωστό, αλλά δεν το έχει κατανοήσει ή εμπεδώσει", "το πέτυχε χθες, αλλά όχι σήμερα", ή "το έχει μάθει, αλλά δεν το χρησιμοποίησε".

Ερωτήματα σχετικά με τη μεταβίβαση πληροφοριών

Χρησιμότητα

Εκτιμούν οι μαθητές και βιώνουν τη χρησιμότητα αυτών που έχουν μάθει;

Η εμπειρία της αποτελεσματικότητας (κίνητρο)

Έχουν βιώσει άμεσα οι μαθητές τη σχέση μεταξύ της προσπάθειας και της προόδου τους στη μάθηση; Συνειδητοποιούν ότι είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την επέκταση της γνώσης τους, τη βελτίωση της κατανόησης και των δεξιοτήτων τους, δηλαδή, ότι μπορούν να πετύχουν κάτι μέσα από τις μαθησιακές τους προσπάθειες και δραστηριότητες;

Έλεγχος

Αξιολογούνται και επανεξετάζονται τα συμπεράσματα;

Περαιτέρω και πιο προηγμένες μελέτες

Η διδακτική αλληλουχία που έχουν ολοκληρώσει οι μαθητές τονώνει το ενδιαφέρον τους έτσι ώστε να συμμετάσχουν σε περαιτέρω ή / και πιο προηγμένες μελέτες;

Παραμένουν οι μαθητές συναισθηματικά εμπλεκόμενοι;

Εφαρμογή

Έχει δοθεί στους μαθητές, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, μια μεγάλη ποικιλία από ευκαιρίες για να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν; Γνωρίζουν οι μαθητές με ποιους τρόπους μπορούν να χρησιμοποιήσουν πρακτικά τις ικανότητές τους και αν υπάρχουν όρια στην εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους;

Κατευθύνουμε τις διαδικασίες μάθησης και επιλέγουμε μορφές διδασκαλίας

Φάκελος εργασίας 2: Γιατί το παραδοσιακό μοντέλο της "κιμωλίας και της ομιλίας" δεν είναι αρκετό, ή αλλιώς "διδασχθέν αλλά όχι εμπεδωμένο" και "εμπεδωμένο αλλά όχι εφαρμοσμένο στην πραγματική ζωή"

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τείνουν να υπερεκτιμούν την επίδραση της προφορικής διδασκαλίας στους μαθητές τους - "ό,τι διδάσκεται, μαθαίνεται." Η άποψη αυτή είναι ιδιαίτερα συχνή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά προγράμματα σπουδών γεμάτα με μεγάλες ποσότητες σύνθετων γνώσεων. Έτσι, φαίνεται δελεαστικό να διδάσκουν με τον τρόπο που φαίνεται πιο γρήγορος και πιο αποτελεσματικός – ο/η εκπαιδευτικός κάνει διάλεξη, οι μαθητές ακούν, και έτσι ένας καθηγητής ιστορίας, ας πούμε, μπορεί να σκεφτεί, "Τώρα έχω τελειώσει τον 20ο αιώνα".

Μαθαίνουν, όμως, οι μαθητές ακούγοντας διαλέξεις; Και έχουν όλοι μάθει αυτό που ο/η εκπαιδευτικός είχε στο μυαλό του - ό, τι αυτός\ή ήθελε να μάθουν;

"Διδασχθέν αλλά όχι εμπεδωμένο"

Από μια κονστρουκτιβιστική σκοπιά, η απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι όχι. "Διδασχθέν αλλά όχι εμπεδωμένο". Η μάθηση είναι μια ατομική διαδικασία. Οι μαθητές στην κυριολεξία κατασκευάζουν τα ατομικά τους συστήματα γνώσης. Συνδέουν αυτό που ήδη γνωρίζουν και έχουν κατανοήσει με νέες πληροφορίες, χρησιμοποιώντας έννοιες, δημιουργώντας ιδέες, κρίνοντας υπό το φως της εμπειρίας τους, κ.λπ. Αναζητούν το νόημα και τη λογική σε ό, τι μαθαίνουν, ορίζουν τι είναι σχετικό και αξίζει να θυμούνται, και τι δεν είναι, και ως εκ τούτου μπορεί να ξεχαστεί.

Και επίσης κάνουν κάποια λάθη.

Ένας/μία εκπαιδευτικός που δίνει διάλεξη σε ένα ακροατήριο 30 μαθητών θα πρέπει, συνεπώς, να γνωρίζει ότι στα μυαλά των μαθητών παράγονται 30 διαφορετικές εκδοχές της διάλεξης και ενσωματώνονται στα νοηματικά συστήματα των μαθητών – τις «γνωστικές δομές», όπως τις ονόμασε ο Jerome Bruner, ένας διακεκριμένος καθηγητής ψυχολογίας.

Αλλά η μάθηση δεν είναι μόνο κατασκευή νοήματος, αλλά και αποδόμηση των σφαλμάτων. Νεαροί μαθητές, για παράδειγμα, μπορεί να πιστεύουν ότι η νύχτα έρχεται επειδή δύει ο ήλιος, επειδή αυτό βλέπουν. Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν δίκιο στην προσπάθεια τους να διορθώσουν αυτόν τον τρόπο σκέψης. Από την πλευρά του μαθητή, αυτό είναι μία δύσκολη, και μερικές φορές δυσάρεστη προσπάθεια αποδόμησης. Ως εκ τούτου, η διάλεξη του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι ένα κομμάτι νέων πληροφοριών για έναν μαθητή, ενώ ένας άλλος αντιλαμβάνεται ένα λάθος ή μια παρανόηση που πρέπει να διορθωθεί.

Από κονστρουκτιβιστική άποψη, λοιπόν, πρέπει να περιμένουμε ότι τα σφάλματα λογικής και σκέψης και η παρανόηση πληροφοριών είναι ο κανόνας, όχι η εξαίρεση - και όχι μόνο στο μυαλό των μαθητών μας, αλλά και στο δικό μας.

Η αναθεώρηση, λοιπόν, των γνωστικών δομών μας είναι πιο περίπλοκη από ό, τι η απλή αντικατάσταση της «παλιάς γνώσης» με "νέα γνώση" που ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να επιφέρει "μιλώντας στους μαθητές". Αντίθετα, είναι μια διαδικασία που συνεχίζεται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, στην οποία αντικρουόμενα σύνολα ιδεών και εννοιών ανταγωνίζονται το ένα το άλλο - και είναι οι μαθητές αυτοί που αναλαμβάνουν την προσπάθεια αποδόμησης, όχι ο/η εκπαιδευτικός.

"Το εμπεδωμένο αλλά όχι εφαρμοσμένο στην πραγματική ζωή"

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να διορθώσουν τα λάθη των μαθητών θα διαπιστώσουν ότι "λέγοντάς" τους τι είναι «σωστό» συχνά δεν είναι αρκετό. Αντιμετωπίζουν τα ακόλουθα

προβλήματα:

- Οι μαθητές δεν φαίνεται να "ακούνε": πώς αντιμετωπίζω το πρόβλημα ότι οι μαθητές συχνά δεν αλλάζουν τις λανθασμένες ιδέες τους, αφού έχουν διδαχθεί τα σωστά γεγονότα, έννοιες, κ.λπ.;
- "Οι μαθητές παπαγαλίζουν": πώς μπορώ να αντιμετωπίσω το πρόβλημα ότι η σχολική γνώση συνυπάρχει παράλληλα με μια σφαίρα αφελούς σκέψης - συμπεριλαμβανομένων σφαλμάτων στη λογική και τη σκέψη, απόψεις βασισμένες σε εσφαλμένες πληροφορίες, αναφορά στην καθημερινή εμπειρία - που οι μαθητές δεν συνδέουν μεταξύ τους; Απομνημονεύουν τη σχολική γνώση «σαν παπαγάλοι» για τα διαγωνίσματα, και στη συνέχεια την ξεχνάνε.

Κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει αυτά τα προβλήματα. Για την αντιμετώπισή τους, ακόμη και η κονστρουκτιβιστική μάθηση δεν είναι αρκετή. Οι μαθητές πρέπει να κάνουν κάτι με ό,τι έχουν μάθει - θα πρέπει να το εφαρμόσουν. Για έναν/μία εκπαιδευτικό, αυτό σημαίνει, για παράδειγμα:

- όχι διάλεξη χωρίς επακόλουθη εργασία,
- ακούστε όσα έχουν να πουν οι μαθητές, για παράδειγμα στις παρουσιάσεις, για να αξιολογήσετε τη διαδικασία μάθησης και τα επιτεύγματα τους,
- κάνετε τους μαθητές υπεύθυνους για την πρόοδό τους, για παράδειγμα σε πλαίσια εργασιοκεντρικής μάθησης,
- ακούστε την ανατροφοδότηση από τους μαθητές: «αυτό που βρήκα ιδιαίτερα σημαντικό ήταν ...», «μαθαίνω καλύτερα όταν ...».

Η δουλειά του/της εκπαιδευτικού είναι να παρέχει επαρκείς ευκαιρίες στους μαθητές για να μάθουν, και να συζητάει και να αξιολογεί μαζί τους τι τελικά λειτουργεί καλά και τι όχι. Η κονστρουκτιβιστική μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της αποδόμησης, και των επακόλουθων εργασιών εφαρμογής παίρνει χρόνο. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός - ίσως μαζί με τους μαθητές - πρέπει να κάνει μια επιλογή ως προς τα θέματα στα οποία αξίζει να αφιερώσει χρόνο. «Κάνε λιγότερα, αλλά κάνε τα καλά».

Κατευθύνουμε τις διαδικασίες μάθησης και επιλέγουμε μορφές διδασκαλίας

Φάκελος εργασίας 3: Επιλέγουμε επαρκείς μορφές διδασκαλίας και μάθησης

Κατά την επιλογή μιας συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας παίρνετε αποφάσεις σχετικά με το πώς πρόκειται να δημιουργηθούν και να οργανωθούν οι ακολουθίες του διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτό εγείρει το ερώτημα ποιες διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης πρέπει να περιλαμβάνονται και να συνδυάζονται μεταξύ τους, ποιο χρονοδιάγραμμα σταδίων μάθησης και ποια επιλογή υλικού είναι κατάλληλα. Ένας κατάλογος με ερωτήματα υποστηρίζει τη διαδικασία επιλογής:

- Ποιες μορφές διδασκαλίας θα υποστηρίξουν τις επιδιωκόμενες διαδικασίες μάθησης;
- Ποιες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης επιλέγω;
- Ποια δομή και ρυθμό επιλέγω για το μάθημα;
- Σε ποιο βαθμό μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των μαθημάτων και τη μορφή της διδασκαλίας;
- Λαμβάνοντας υπόψη το υφιστάμενο πλαίσιο των εξωτερικών συνθηκών, ποιες διδακτικές προσεγγίσεις είναι εφικτές;
- Σε ποιες μεθόδους και στυλ διδασκαλίας είμαι ιδιαίτερα καλός;
- Τι άλλο μπορώ να κάνω για να δημιουργήσω ένα καλό κλίμα μάθησης μαζί με τους μαθητές;
- Η διδακτική προσέγγιση είναι δίκαιη τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια;
- Τα μαθήματα ενθαρρύνουν τη συνεργασία στην τάξη;
- Έχουν μείνει ελεύθεροι χώροι (περιοχές, γωνίες) στους οποίους μεμονωμένοι μαθητές ή ομάδες μπορούν να αποσυρθούν;
- Είναι πάντα η αίθουσα το καλύτερο μέρος για μάθηση; Πρέπει να κάνουμε αλλαγές ή ανακατατάξεις μέσα στην αίθουσα; Υπάρχουν διαθέσιμες αίθουσες για ειδικούς σκοπούς; Θα μπορούσαν εκδρομές ή εξερευνήσεις να αποβούν χρήσιμες;
- Πόση ελευθερία δίνω στους μαθητές μου? Πώς αξιολογώ τις δυνατότητες τους;
- Θα πρέπει όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν με έναν προκαθορισμένο τρόπο; Είναι η διδασκαλία μου εξατομικευμένη και αρκετά ευέλικτη ώστε να ανταποκριθεί στις διάφορες μαθησιακές ανάγκες, ταχύτητες και ικανότητες;
- Μπορούν οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικών διαδικασιών;
- Τι θα πάρουν για εργασία στο σπίτι;
- Ποιες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι κατάλληλες, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες, τους στόχους, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες μάθησης (ατομική εργασία, εργασία ανά ζεύγη, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες);

Κατευθύνουμε τις διαδικασίες μάθησης και επιλέγουμε μορφές διδασκαλίας

Φάκελος εργασίας 4: Πέντε βασικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης

Οι πέντε μεθοδολογικές προσεγγίσεις περιγράφουν, κατά κάποιο τρόπο, πέντε ιδανικούς τύπους πλαισίων για την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις επιτρέπει, ή απαιτεί, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αντιδρούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους.

Οι προσεγγίσεις είναι τοποθετημένες σε μια κλίμακα που αρχίζει με μια κλασική μορφή δασκαλοκεντρικής εργασίας (διδασκαλία με παρουσίαση), και συνεχίζει με όλο και πιο μαθητοκεντρικές μορφές.

Δεν προτείνουμε οι δασκαλοκεντρικές μορφές να αντικατασταθούν πλήρως από μαθητοκεντρικές μορφές. Αντίθετα, θα υποστηρίξουμε ότι ένα μίγμα αυτών των μορφών είναι επαρκές, και ότι, μακροπρόθεσμα, θα πρέπει να γίνει μια στροφή προς περισσότερο μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Ένας επιφανειακός θεατής μπορεί να φύγει με την εντύπωση ότι η μαθητοκεντρική εργασία σημαίνει αυξανόμενη αδράνεια από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, αυτό δε συμβαίνει. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αλλάζει, όπως θα εξηγηθεί λεπτομερώς, αλλά ο ρόλος του μετατοπίζεται από άμεση δράση στην τάξη σε προσεκτική προετοιμασία, υποστήριξη και επίβλεψη, και μάλλον αυξάνεται κατά τη διαδικασία παρά μειώνεται.

Οι μαθητές που είναι να μάθουν πώς να μαθαίνουν πρέπει ιδανικά να υποστηρίζονται από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλα τα μαθήματα τους. Ένα έργο αυτού του μεγέθους υστερεί, αν περιοριστεί σε ένα νησί, για παράδειγμα, εργασιών project σε έναν ωκεανό μεθοδολογικής μονοτονίας που ατέλειωτα επαναλαμβάνεται η "διδασκαλία με παρουσίαση", καταδικάζοντας τους μαθητές σε μάθηση με παπαγαλία.

Βασικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης που παρουσιάζονται εδώ είναι:

- διδασκαλία με παρουσίαση,
- καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση (συζήτηση στην τάξη),
- ανοιχτή μάθηση,
- ατομική διδασκαλία,
- μάθηση μέσω εργασιών project

Μορφή διδασκαλίας και μάθησης	Δραστηριότητες	Τυπικά χαρακτηριστικά
Διδασκαλία με παρουσίαση	Αφήγηση, διάλεξη, ανάγνωση στην τάξη, αναφορά, παρουσίαση, δείχνοντας, εκθέτοντας, διδάσκοντας με παράδειγμα, επιδεικνύοντας	– Εγώ (ο/η εκπαιδευτικός) μπορώ να διδάξω το αντικείμενο άμεσα, σύμφωνα με τη δεδομένη κατάσταση στην τάξη, και οι αντιδράσεις των μαθητών είναι άμεσα εμφανείς. – Όλοι οι μαθητές αναμένεται να επιτύχουν τον ίδιο στόχο - κατά την ίδια χρονική περίοδο, στην ίδια αίθουσα και πλαίσιο, με την ίδια μέθοδο, και με τα ίδια μέσα. – Μεταδίδεται στους μαθητές προκαθορισμένο αντικείμενο.
Καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση	Διάλογος, ερωτήσεις, ώθηση, ερεθίσματα, καθοδήγηση, υποστήριξη	– Αλληλεπίδραση μεταξύ των παρουσιάσεων και ερεθισμάτων από τον/την εκπαιδευτικό και συνεισφορές από τους μαθητές.
Ανοιχτή μάθηση	Εκπαιδευτικός: παροχή συμβουλών, διαμεσολάβηση, υποστήριξη Μαθητές: επιλογή, προγραμματισμός, ερωτήσεις, ανακαλύψεις, έρευνα, προσχέδια, σχεδιασμός, ανάλυση, σκέψη, διόρθωση, έλεγχος	– Οι μαθητές μπορεί να συμμετέχουν στις αποφάσεις. – Ενδιαφέροντα, ανάγκες και πρωτοβουλίες εκ μέρους των μαθητών έχουν υψηλή προτεραιότητα. – Το μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνει τις δραστηριότητες των μαθητών (ευέλικτη κατανομή των αιθουσών και του χώρου, μια ευρεία ποικιλία υλικών μάθησης, μια γωνιά για πειραματισμό, ζωγραφική, κ.λπ.). – Ανοιχτή διάταξη των πλαισίων για μάθηση. – Προσφέρεται στους μαθητές μια ποικιλία θεμάτων και υλικών προς επιλογή. – Συμπεριλαμβάνονται εξωτερικά πλαίσια για μάθηση. – Ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων μάθησης. – Ατομική εργασία, ή σε ζευγάρια ή σε ομάδες. – Η ανοικτή μάθηση περιλαμβάνει και ενθαρρύνει τον αυτοκαθορισμό, την προσωπική ευθύνη, την έρευνα, τον αυθορμητισμό, και τον προσανατολισμό στο πλαίσιο.

Ατομική διδασκαλία	Εκπαιδευτικός: διάγνωση, καθοδήγηση, διδασκαλία, υποστήριξη, παροχή συμβουλών, πληροφόρηση, έλεγχος, επιτήρηση, παρακίνηση Μαθητές: επιλογή, τροποποίηση και ανάπτυξη προγράμματος εργασίας, ανάγνωση, επίτευξη, αναθεώρηση και αξιολόγηση	– Το πλαίσιο για τη διδασκαλία και τη μάθηση καθορίζεται για να καλύψει τις ανάγκες του μαθητή (όπως ορίζονται από την προηγούμενη γνώση του μαθητή, τις ικανότητες (δεξιότητες και ταλέντα), το ενδιαφέρον του, το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο, κ.τλ.). – Βέλτιστη προσαρμογή όλων των στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή, δηλαδή, των απαιτήσεων, των στόχων, των διαδικασιών, των μεθόδων, του χρόνου, των μέσων και βοηθημάτων (πολυδιάστατες προδιαγραφές). – Διδακτικό υλικό, υποστήριξη από τα μέσα ενημέρωσης (υπολογιστές, λογισμικό μάθησης, video clips, φύλλα εργασίας, υποδείγματα, εικόνες για τους μαθητές, βιβλία, κ.λπ.). – Η ατομική μάθηση ενθαρρύνει την αποδοτικότητα, την οικονομία χρόνου και προσπάθειας, μια συστηματική προσέγγιση, την ανεξαρτησία του μυαλού και την προσωπική ευθύνη.
----------------------------------	--	---

Μάθηση μέσω εργασιών project	Εκπαιδευτικός: διαμεσολάβηση, παρατήρηση, παροχή συμβουλών, παροχή κινήτρων, υποστήριξη, οργάνωση, συντονισμός Μαθητές: καθορισμός στόχων, συνεργασία, προγραμματισμός, συζητήσεις, αμοιβαία συμφωνία, συλλογή δεδομένων και πληροφοριών, ερωτήσεις, εφαρμογή, μελέτες, πειράματα, δοκιμές, τροποποίηση, σχεδιασμός, δημιουργικότητα, παραγωγή, έλεγχος, αξιολόγηση	– Τα κοινά ενδιαφέροντα, οι ανησυχίες και οι στόχοι των μαθητών είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιλογή του θέματος, της προσέγγισης, και των εργασιών. – Ένα (πολύπλοκο) πραγματικό πρόβλημα, από την πραγματική ζωή, όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια, χρησιμεύει ως σημείο εκκίνησης. – Προτεραιότητα δίνεται στην παραγωγή αποτελεσμάτων και σε μια διεπιστημονική (διαθεματική) προσέγγιση. – Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιοποιούν την προσωπική τους εμπειρία, η μάθηση συνδέεται με την πράξη στην πραγματική ζωή. – Μακροχρόνια “επιχείρηση” η οποία περνά μέσα από μια τυπική σειρά σταδίων και φάσεων (πρωτοβουλία - εκτίμηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών - απόφαση σχετικά με τους στόχους - ορισμός των ορίων, δηλαδή, αποκλεισμό στόχων που δεν μπορούν να επιτευχθούν - προσχέδιο του project, προγραμματισμός - τελικό χρονοδιάγραμμα, εκτέλεση, αναθεώρηση και πρόβλεψη των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν μετά το project, έλεγχος και τελειοποίηση, αξιολόγηση). – Καταμερισμός και ανάθεση εργασιών: ατομική εργασία, σε ζευγάρια, σε μικρές και μεγάλες ομάδες- συνεργασία. – Οι μαθητές επισκέπτονται χώρους έξω από το σχολείο, και συμβουλευονται τους γονείς τους ή / και εμπειρογνώμονες. – Η εργασία μέσω project ενθαρρύνει την ανεξαρτησία του νου και τη μάθηση μέσα από ανακάλυψη, προσωπική και πρακτική εμπειρία, και κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους. – Η διδασκαλία και η μάθηση ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν δράση.
--	---	---

Κεφάλαιο 5

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

1. Εισαγωγή

Όσον αφορά στην EDC/HRE, τι ισχύει για κάθε είδους μάθηση και διδασκαλία; Πώς και γιατί οι μαθητές πρέπει να αξιολογηθούν; Είναι η αξιολόγηση δίκαιη; Υποστηρίζει η αξιολόγηση τη μάθηση και τη μαθησιακή διαδικασία; Στην EDC/HRE αυτά τα ερωτήματα πρέπει να τεθούν αναλυτικά για διάφορους λόγους. Ποιες ικανότητες μπορούν να αξιολογηθούν; Τι είδους γνώση είναι ζωτικής σημασίας; Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές τα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου απέξω ή να ξέρουν για την οικοδόμηση του συστήματος δικαιοσύνης στη χώρα τους; Δεν μπορούμε να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα εδώ, γιατί είμαστε όλοι - διεθνώς - εν μέσω αυτής της συζήτησης και κανείς δεν έχει μια οριστική λύση (ακόμη). Επειδή κάθε είδος μάθησης πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με την επιτυχία του, θα θέλαμε να συζητήσουμε προσεκτικά αυτή την πτυχή. Μία από τις λύσεις σε αυτό το ερώτημα είναι ποια μορφή αξιολόγησης επιλέγουμε! Αν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αξιολογούν τις επιδόσεις κατά τη διάρκεια και όχι μετά από μια μαθησιακή διαδικασία (διαμορφωτική αξιολόγηση), η αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως «διευκολυντής» της μάθησης και θα οδηγήσει σε καλύτερες επιδόσεις. Θέλουμε να συμβάλουμε σε μια ευρύτερη κατανόηση της μάθησης με την παρουσίαση διαφορετικών προσεγγίσεων με έναν μη επικριτικό τρόπο. Το ερώτημα δεν είναι αν θα πρέπει να αξιολογήσουμε, αλλά ποια μορφή αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθεί σε ποιο χρονικό σημείο και ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι στόχοι της εν λόγω αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, θέτουμε τις ερωτήσεις ακριβώς σαν να θέτουμε την ερώτηση σχετικά με τη σωστή επιλογή της μεθόδου μάθησης: δεν είναι η ερώτηση σχετικά με τη σωστή μέθοδο που είναι σημαντική, αλλά ποια μέθοδος χρησιμοποιείται και πότε. Η EDC/HRE δεν είναι - όπως αναφέρθηκε ήδη αρκετά συχνά - γνωστικό αντικείμενο. Είναι κάτι πολύ περισσότερο. Είναι έννοιες που συν-καθορίζουν το κλίμα της διδασκαλίας και της μάθησης. Κατά την αξιολόγηση της απόδοσης και της επίδοσης των μαθητών στην EDC/HRE δεν είναι μόνο η αποκτηθείσα γνώση, οι ικανότητες που έχουν δουλευτεί και η τεχνογνωσία πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο που ελέγχονται. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει επίσης, δυναμικά χαρακτηριστικά, όπως στάσεις, γνώσεις και διαθεματικές ικανότητες, όπως ευελιξία, επικοινωνία, δεξιότητες αλληλεπίδρασης, επιχειρηματολόγηση, κ.λπ. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε διάφορες διαστάσεις. Αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα. Υπάρχουν, επίσης, ορισμένα στοιχεία της EDC/HRE που απλά δεν είμαστε σε θέση, ή δεν θέλουμε, να αξιολογήσουμε, όπως αξίες και στάσεις, ακόμα και αν τα θεωρούμε ως μέρος του συνόλου των ικανοτήτων που θα θέλαμε να μεταδώσουμε στους μαθητές.

2. Αντικείμενο εργασίας και βασικά ερωτήματα για την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

2.1 Αντικείμενο εργασίας

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των μαθημάτων και των διδακτικών ενοτήτων, μια πτυχή που χρήζει προσοχής είναι το ζήτημα του πώς θα ελεγχθεί και θα διασφαλιστεί η μαθησιακή πρόοδος, πώς θα προσδιοριστεί η πρόοδος που έχουν κάνει οι μαθητές, και πώς θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και οι διδακτικές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, πριν πραγματοποιηθούν τα μαθήματα, θα πρέπει να σχεδιάσετε πώς θα διασφαλίσετε ή θα εκτιμήσετε, και θα βελτιώσετε την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας σας, και πώς θα καταγράψετε, θα αναλύσετε, θα βελτιώσετε και θα κρίνετε την εργασία των μαθητών και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο θα εξετάσετε με ποια μέτρα και μέσα θα είστε σε θέση να μάθετε σε ποιο βαθμό η τάξη στο σύνολό της ή ο κάθε μαθητής ξεχωριστά έχουν επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί και, εφόσον απαιτείται, σε ποια κριτήρια θα βασίσετε το σύστημα βαθμολόγησής σας.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα μάθετε σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου στο σύνολό του.

2.2 Βασικά ερωτήματα

Μαθησιακή διαδικασία των μαθητών:

- Πώς μπορεί να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί η επιτυχημένη μάθηση;
- Με ποιον τρόπο εφαρμόζονται η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από άλλους;
- Πώς μπορώ να διασφαλίσω ότι οι μαθητές έχουν επιτύχει τους στόχους;
- Βίωναν οι μαθητές τακτικά την επιτυχία, καθώς μάθαιναν;
- Έχουν επίγνωση της προόδου που έχουν κάνει;
- Δίνει η διδασκαλία μου ίσες πιθανότητες επιτυχίας στα αγόρια και στα κορίτσια;
- Παρακολουθούν, ελέγχουν και βελτιώνουν οι μαθητές συνειδητά τη μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά τους;
- Δόθηκαν στους μαθητές κατευθυντήριες γραμμές για να βοηθηθούν καθώς μαθαίνουν;
- Μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη μαθησιακή συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά τους;
- Μπορούν οι μαθητές να προσδιορίσουν τη μαθησιακή συμπεριφορά των άλλων συμμαθητών τους μέσω αξιολόγησης από συνομήλικους;
- Στην αυτοαξιολόγησή τους, αναφέρονται οι μαθητές επίσης στους δικούς τους στόχους, πρότυπα, κριτήρια ή ανάγκες τους;
- Αντιλαμβάνομαι την πρόοδο μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς εντοπίζω μαθησιακά προβλήματα μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς παρατηρώ την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη;
- Πώς τηρώ αρχείο των παρατηρήσεων και των αξιολογήσεών μου για μεμονωμένους μαθητές και για την τάξη στο σύνολό της;

Μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευτικών:

- Πώς μπορεί να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί η επιτυχημένη μάθηση;
- Με ποιον τρόπο εφαρμόζονται η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από άλλους;
- Πώς, πότε και με ποιον αναστοχάζομαι τη διδασκαλία μου;
- Πώς αφήνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν;
- Πώς συσχετίζω την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών μου με τη διδασκαλία μου;
- Πώς αναγνωρίζω την πρόοδό μου στη διδασκαλία, και πώς μαθαίνω ως εκπαιδευτικός;

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

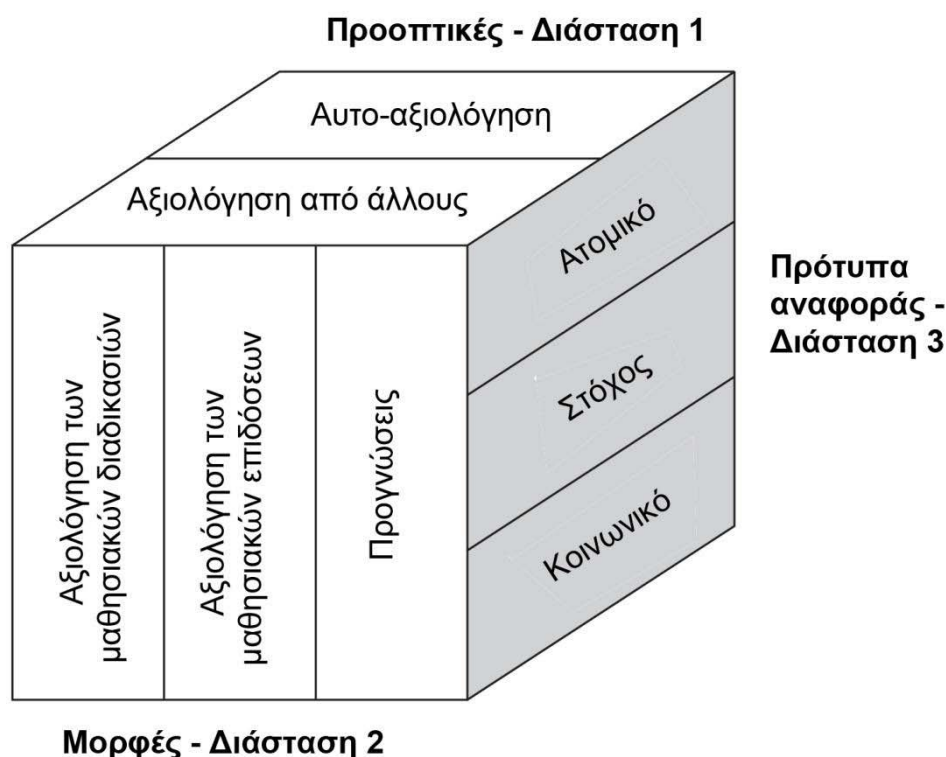
Φάκελος εργασίας 1: Διαφορετικές διαστάσεις της αξιολόγησης

Οι διαφορετικές διαστάσεις της αξιολόγησης των μαθητών περιλαμβάνουν τρία επίπεδα. Με τη χρήση αυτού του κυβικού μοντέλου, μπορεί να εξηγηθεί η αλληλεξάρτηση των τριών διαστάσεων.

Διάσταση 1 - προοπτικές: οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους (αυτοαξιολόγηση) ή μπορούν να αξιολογηθούν από άλλους (αξιολόγηση από άλλους).

Διάσταση 2 - μορφές: η αξιολόγηση μπορεί να έχει τρεις διαφορετικές μορφές - αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης, αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, και προγνώσεις. Κάθε μορφή έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Διάσταση 3 - πρότυπα αναφοράς: για την αξιολόγηση ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να προσανατολιστεί σε ένα ατομικό πρότυπο (τον μαθητή), σε ένα αντικειμενικό πρότυπο (τον μαθησιακό στόχο) ή σε ένα κοινωνικό πρότυπο (τη θέση του μαθητή στην τάξη). Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πρότυπο αναφοράς το αντίκτυπο που θα έχει η αξιολόγηση στη μελλοντική μάθηση του μαθητή.



Πριν αρχίσουμε να μελετάμε τις διαφορετικές διαστάσεις, πρέπει να αναρωτηθούμε ποιες ικανότητες θα αξιολογήσουμε. Στην EDC/HRE αυτό το ερώτημα μπορεί να απαντηθεί με τις τρεις ικανότητες που έχουν ήδη συζητηθεί: ικανότητα ανάλυσης, ικανότητα πολιτικής συλλογιστικής και ικανότητα για δράση.

Από την άποψη αυτή μπορούμε, επίσης, να θέσουμε τα εξής ερωτήματα τα οποία περιστρέφονται γύρω από το θέμα του καθορισμού σαφών και αντικειμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση και την εκτίμηση:

- Εξετάζονται τα απαραίτητα μόνο σημεία κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (μόνιμα αποθηκευμένες πληροφορίες, γεγονότα υποδειγματικής σημασίας, και καθ' υπέρβαση της απλής γνώσης γεγονότων, “τα εργαλεία της σκέψης και της δράσης”, δεξιότητες και ικανότητες);

- Στη βαθμολόγηση των εργασιών των μαθητών, οι βαθμοί καθορίζονται από αμερόληπτα κριτήρια;
- Αντιστοιχούν τα κριτήρια επίδοσης στην εξέταση με εκείνα του αναλυτικού προγράμματος;
- Έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων όλες οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος βαθμός (διαφορετικά επίπεδα επιδόσεων);
- Επιτρέπει, επίσης, η εξέταση στους μαθητές να κατανοήσουν ποια μέρη ενός μαθησιακού στόχου έχουν επιτύχει;
- Έχουν αναπτυχθεί διαφορετικοί τύποι εξέτασης για τους μαθητές με διαφορετική αφετηρία;
- Μπορούν οι μαθητές να εξεταστούν ατομικά, όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο (για παράδειγμα, μπορούν να επιλέξουν την ακριβή χρονική στιγμή);

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

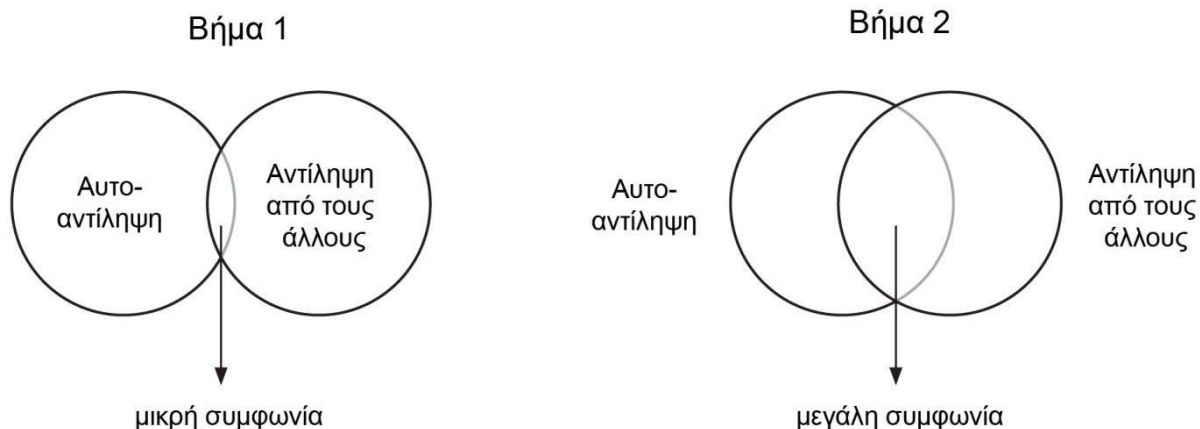
Φάκελος εργασίας 2: Προοπτικές της αξιολόγησης

Οι εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις επιτρέπουν σε ένα άτομο να έχει μια εικόνα της μαθησιακής του κατάστασης και να αναπτύξει περαιτέρω βήματα στην πορεία. Και τα δύο είδη αξιολόγησης βοηθάνε επίσης να τεθούν νέοι στόχοι.

Όλοι οι άνθρωποι είναι συνηθισμένοι στην αξιολόγηση από τρίτους. Έτσι, εν προκειμένω, αξιολογείται κανείς από μαθητές, εκπαιδευτικούς ή γονείς και παίρνει την αντίστοιχη ανατροφοδότηση.

Η αυτο-αξιολόγηση περιγράφει την ικανότητα να εκτιμά κανείς τον εαυτό του και να αντλεί τα σχετικά συμπεράσματα. Είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για να υποστηρίξει τους μαθητές στην αυτονομία τους και να τους οδηγήσει έξω από την απόλυτη εξάρτηση από την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές που είναι σε θέση να εκτιμήσουν ρεαλιστικά τον εαυτό τους αναπτύσσουν μια καλύτερη εικόνα του εαυτού τους και πιθανόν θα αισθάνονται λιγότερο ανασφαλείς. Θα είναι λιγότερο εξαρτημένοι από την ανατροφοδότηση και τον έπαινο και θα μπορούν να ερμηνεύσουν καλύτερα τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους άλλους δε χρειάζεται να βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία μεταξύ τους, αλλά θα πρέπει να ακούγονται σε από κοινού συναντήσεις, να μελετώνται και να συζητούνται. Ένας μαθητής δεν βλέπει τον εαυτό του αυτόματα με τον ίδιο τρόπο που τον βλέπει ο/η εκπαιδευτικός. Διαφορετικές απόψεις πρέπει να διευκρινίζονται και να συζητούνται. Ως εκ τούτου, τα τυφλά σημεία, οι στενές προοπτικές ή οι απαράλλακτες εικόνες μπορούν να διορθωθούν. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν βήμα προς βήμα πώς να εκτιμούν τις δικές τους ικανότητες, καθώς και το πώς να δίνουν ανατροφοδότηση σε άλλους μαθητές, πώς να δέχονται οι ίδιοι ανατροφοδότηση και να το συζητούν. Μέσα από αυτή τη βήμα-προς-βήμα προσέγγιση, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους άλλους έρχονται σε μεγαλύτερη συμφωνία μεταξύ τους.



Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 3: Προοπτικές και μορφές της αξιολόγησης

Αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών (διαμορφωτική)

Η προοπτική αυτή χρησιμεύει για τη βελτίωση, τον έλεγχο και την επίβλεψη της μαθησιακής διαδικασίας ή των δραστηριοτήτων του μαθητή και του εκπαιδευτικού προκειμένου να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο.

Αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων (τελική)

Σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό σημείο, μια συνολική αξιολόγηση συνοψίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει ένας μαθητής. Ο κύριος σκοπός της είναι να ενημερώσει, για παράδειγμα, τον μαθητή ή τους γονείς σχετικά με το επίπεδο απόδοσης του μαθητή.

Διαγνωστική αξιολόγηση

Αυτός ο τύπος εξετάζει τη μελλοντική εξέλιξη του μαθητή. Σε διάφορα στάδια κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του μαθητή στο σχολείο, τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία του μαθητή (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, σε ορισμένες περιπτώσεις σχολικοί ψυχολόγοι και αρχές) προτείνουν πώς ένας μαθητής θα πρέπει να συνεχίσει τη σχολική του καριέρα.

Αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών

Ο κύριος στόχος της αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών (ή διαμορφωτική αξιολόγηση) είναι να υποστηρίξει τον μεμονωμένο μαθητή. Έτσι, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας βελτιώνεται. Αντί να αντιμετωπίζονται τα συμπτώματα, ερευνώνται και αντιμετωπίζονται οι βαθύτεροι λόγοι μαθησιακών δυσκολιών (αυτοί οι λόγοι μπορεί να είναι γνωστικοί καθώς και συναισθηματικοί). Τα λάθη δεν διορθώνονται, αλλά αναλύονται. Με αυτό τον τρόπο, οι ιδέες και η νοοτροπία ενός μαθητή μπορούν να γίνουν κατανοητές και να υποστηριχτούν σε μια στοχοκεντρική προσέγγιση. Οι δυσκολίες θα πρέπει να συζητηθούν με τον μαθητή και μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη χρήση ειδικών μέτρων στήριξης ή με εργασίες. Αναλύοντας την πηγή των λαθών, οι μαθητές δεν χρειάζεται να προσαρμοστούν επιφανειακά. Αναλύοντας τις συγκεκριμένες πηγές λαθών, οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι βρίσκονται στο έλεος των δυσκολιών τους. Αντ' αυτού, μαθαίνουν πώς να αναπτύσσουν ατομικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Από αυτή την άποψη, επιτυχημένη μάθηση σημαίνει συνεχή καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας και δουλειά πάνω στα λάθη και από τους δύο - εκπαιδευτικό και μαθητή - και όχι απλώς την αναζήτηση των βέλτιστων μεθόδων.

Δυνατότητες αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών:

- παρατηρήσεις,
- μικρά, καθημερινά τεστ/δοκιμασίες,
- τεστ/δοκιμασίες μετά από μια μακρά φάση εργασίας.

Τα τεστ που αξιολογούν τις μαθησιακές διαδικασίες λειτουργούν ως δείκτης για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές καθώς και στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν το επίπεδο επίδοσης. Τα κενά και οι ανασφάλειες μπορούν να “γεμίσουν” με πρόσθετες εργασίες.

Δυνατότητες τεστ/δοκιμασιών:

- παρατήρηση των μαθητών καθώς επιτελούν μια εργασία,
- ακριβής εξέταση και ανάλυση των ολοκληρωμένων εργασιών,
- ατομικές συζητήσεις σχετικά με ολοκληρωμένες εργασίες,
- ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που λύθηκε ένα πρόβλημα,
- σύντομα τεστ/δοκιμασίες.

Από τις παρατηρήσεις και τις συζητήσεις για τον τρόπο εργασίας και για τις πηγές των λαθών προκύπτουν ατομικοί στόχοι που οι ίδιοι οι μαθητές θέτουν, που τους επεξεργάζονται μαζί με τον/την εκπαιδευτικό ή που ο/η εκπαιδευτικός τους ορίζει για αυτούς.

Κατά την εφαρμογή αυτού του είδους αξιολόγησης στη διδασκαλία μας, η λογική συνέπεια είναι επίσης μια στροφή προς:

- στοχοκεντρική μάθηση αντί για μάθηση καθαρά προσανατολισμένη στο περιεχόμενο,
- εξατομικευμένη διδασκαλία, αντί της διδασκαλίας, όπου όλοι δουλεύουν πάνω στην ίδια εργασία.

Αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων

Η αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων (ή τελική αξιολόγηση) δίνει μια εκτίμηση της επίδοσης ενός μαθητή με λίγα λόγια. Συνοψίζει όλες τις αποκτηθείσες γνώσεις και ικανότητες. Λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης προς τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας στοχοκεντρικής υποστήριξης.

Αυτά τα είδη των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται μετά από μακρές ακολουθίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω παρατήρησης και τεστ. Ενημερώνουν τους διαφορετικούς αποδέκτες σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των μαθητών ως προς τους διαφορετικούς στόχους. Παραδείγματα αξιολόγησης μαθησιακών επιδόσεων αποτελούν όλα τα είδη των δοκιμασιών/τεστ που απαιτούν τη συσσωρευμένη γνώση ή τις ικανότητες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα (για παράδειγμα, κουίζ για τη δημοκρατία, τεστ στα μαθηματικά, στο λεξιλόγιο, στις κοινωνικές επιστήμες). Η αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων χρησιμοποιείται συνήθως στα σχολεία σε όλα τα μαθήματα. Αν και είναι αναγκαία για τη βαθμολόγηση των μαθητών και δίνει στον/στην εκπαιδευτικό επιλεκτική πληροφόρηση για τη συνολική απόδοση τους, φέρει διάφορα προβλήματα.

Ως ένα μέσο ανατροφοδότησης χρησιμοποιούνται οι βαθμοί. Σε σχέση με τους βαθμούς υπάρχουν πολλά άλματα προβλήματα:

- Διαφορετικοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν το προϊόν του ίδιου μαθητή με διαφορετικό τρόπο. Η αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική. Από την άποψη αυτή, δεν έχει σημασία για ποιο μάθημα πρόκειται. Ένα τεστ μαθηματικών θα αξιολογηθεί με τόσο διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς όσο και μια γραπτή ιστορία. Έτσι, η αξιολόγηση επηρεάζεται έντονα από τον/την εκπαιδευτικό που αξιολογεί. Μπορεί να είναι ζήτημα αφοσίωσης για έναν μαθητή και τη μελλοντική ατομική σχολική του καριέρα σε ποια τάξη και με ποιον/ποια εκπαιδευτικό περνάει τον σχολικό του χρόνο. Μπορούμε να πούμε ότι η αντικειμενικότητα δεν πληρείται ως κριτήριο.
- Ένας/μία εκπαιδευτικός τείνει να αξιολογεί την ίδια εργασία ενός μαθητή διαφορετικά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η αξιολόγηση δεν είναι αξιόπιστη. Ανεξάρτητα από το ποιο μάθημα αποτελεί το αντικείμενο της αξιολόγησης, ένας/μία εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Μπορούμε να πούμε πως το κριτήριο της αξιοπιστίας δεν πληρείται.
- Δεν ορίζεται με σαφήνεια τι εκφράζεται μέσα από έναν βαθμό (δεξιότητες, ικανότητες, γνώσεις, στάσεις;). Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν βαθμούς στην αξιολόγηση των επιδόσεων ενσωματώνουν διάφορες πτυχές στον συγκεκριμένο βαθμό, όπως αποτελεσματική απόδοση κατά το τελευταίο εξάμηνο, εκτιμώμενη ικανότητα επίτευξης, μαθησιακή πρόοδο ή επιδείνωση σε σύγκριση με τον μέσο όρο της τάξης καθώς και πτυχές που έχουν σχέση με τα κίνητρα και την πειθαρχία. Είναι πολύ δύσκολο για τον μαθητή να κατανοήσει πραγματικά τι σημαίνει ο δεδομένος βαθμός. Συνήθως, οι μαθητές δεν γνωρίζουν σχετικά με τις διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους. Τα περιεχόμενα μπορεί να είναι πολυδιάστατα και ο χώρος για ερμηνεία μεγάλος. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές λειτουργίες των βαθμών στην κοινωνία μας, όπως τα προσόντα, η επιλογή και η κατανομή, η ερμηνεία δεδομένων βαθμών γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη. Μπορούμε να πούμε ότι το κριτήριο της εγκυρότητας δεν πληρούται. Για τις περισσότερες από τις παραπάνω λειτουργίες, οι βαθμοί, ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες για τη μελλοντική σχολική, φοιτητική ή επαγγελματική επιτυχία.
- Η κοινή πρακτική της βαθμολόγησης, ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, έχει ένα πολύ σημαντικό ανεπιθύμητο αποτέλεσμα: το να δίνονται βαθμοί μέσα σε μια τάξη σύμφωνα με μια κανονική κατανομή οδηγεί σε ακόμη περισσότερες εμπειρίες αποτυχίας για τους ακαδημαϊκά

αδύναμους μαθητές. Επειδή σε μια κανονική κατανομή οι λίγες θέσεις για τους πολύ καλούς και τους καλούς προορίζονται για τους ίδιους μαθητές, οι ίδιοι μαθητές θα παραμένουν πάντα στην άλλη άκρη της κλίμακας. Ακόμα κι αν βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιτυχίες τους, θα εξακολουθούν να παραμένουν σε εκείνο το άκρο. Ως εκ τούτου, η κατάταξη των μαθητών σύμφωνα με τις μετρηθείσες επιδόσεις τους μέσα στην τάξη θα οδηγήσει σε αποθάρρυνση και απώλεια ενδιαφέροντος, καθώς οι καταστάσεις παραμένουν αμετάβλητες, ιδίως για τους ασθενέστερους.

- Οι βαθμοί δεν ισχύουν για ορισμένες καταστάσεις ή φαινόμενα: μπορεί να είναι απλούστερο να βρεθεί η σωστή ή λάθος απάντηση σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, αλλά γίνεται όλο και πιο δύσκολο για τα εικαστικά ή για οποιαδήποτε άλλη δημιουργική περιοχή της μάθησης, καθώς και για τη γλώσσα. Αυτό οφείλεται σε ελλιπή ή ασαφή κριτήρια για την αξιολόγηση, και οφείλεται στο γεγονός ότι διαφορετικά μαθήματα ενεργοποιούν διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες. Στην EDC / HRE, η συζήτηση των διαφόρων μορφών επίλυσης ενός προβλήματος μπορεί να οδηγήσει σε πολύ δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες, ενώ σε άλλα μαθήματα μόνο μία απάντηση μπορεί να θεωρηθεί ως η σωστή. Έτσι, υπάρχει ο κίνδυνος οι βαθμοί, και η επιθυμία να είμαστε σε θέση να βαθμολογήσουμε τα πάντα με μια μέθοδο αξιολόγησης των μαθησιακών επιδόσεων, να οδηγήσουν σε ομοιομορφία. Και έτσι μια δημιουργική αναζήτηση νέων τρόπων επίλυσης του θέματος δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί.
- Η αριθμητική βαθμολόγηση δεν είναι μαθηματικά έγκυρη: ιδανικά, οι βαθμοί δεν μπορεί να είναι περισσότερο από απλές εκτιμήσεις για μια κατά προσέγγιση κατάταξη ενός μαθητή μέσα στην τάξη του. Από την άποψη αυτή, ακόμη και πολύ ακριβείς μαθηματικές μέθοδοι δεν μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέσο για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης. Ο υπολογισμός του μέσου όρου του βαθμού, με την πρόσθεση διαφόρων βαθμών και τη διαίρεση και πάλι με τον αριθμό των δεδομένων βαθμών μπορεί να χρησιμεύσει μόνο ως μια πρόσθετη πηγή ασφάλειας με έναν επιφανειακό τρόπο. Εξαρτάται, επίσης, και από τη στιγμή που δόθηκε ο βαθμός. Ένας μαθητής που ξεκίνησε το εξάμηνο με έναν μάλλον χαμηλό βαθμό και βελτιώθηκε με τον χρόνο θα πρέπει να αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο από έναν μαθητή του οποίου οι βαθμοί επιδεινώθηκαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Ακόμα κι αν ο υπολογισμένος μέσος όρος μπορεί να είναι ο ίδιος, η επίδοση και η μαθησιακή πρόοδος αυτών των δύο μαθητών δεν είναι ίδιες.

Μετά από τα προαναφερθέντα προβλήματα, η αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης δεν πρέπει να είναι ο μόνος τρόπος για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στην EDC / HRE. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί από τους μαθητές θα πρέπει επίσης να μετρηθούν με την εφαρμογή μεθόδων διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Διαγνωστική αξιολόγηση

Οι διαγνωστικές αξιολογήσεις λειτουργούν ως μέσο εκτίμησης και πρόβλεψης της μελλοντικής σταδιοδρομίας. Η διαγνωστική αξιολόγηση συνδυάζει βασικά στοιχεία από την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών και την αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, και προσπαθεί να διατυπώσει μια διάγνωση για το μέλλον του μαθητή. Θέτει ερωτήματα όπως: πώς μπορούμε να υποστηρίξουμε την ατομική ανάπτυξη και τις θετικές διαδικασίες μάθησης; Οι διαγνωστικές αξιολογήσεις είναι πολύ σημαντικές σε διάφορα στάδια της ακαδημαϊκής ζωής ενός μαθητή:

- εγγραφή στο σχολείο,
- επανάληψη διδακτικού έτους,
- αλλαγή τάξεων/σχολείων,
- μετάβαση σε διαφορετικό τύπο σχολείου (για παράδειγμα, ειδική εκπαίδευση),
- μετάβαση σε σχολείο ανώτερης βαθμίδας.

Από την άποψη αυτή, συνεχίζονται συζητήσεις τις τελευταίες δεκαετίες ως προς το αν η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί πραγματικά να χαρακτηριστεί ως μια μορφή αξιολόγησης ή μπορεί μάλλον να θεωρηθεί ως μια λειτουργία της αξιολόγησης.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 4: Κριτήρια αναφοράς

Υπάρχουν τρία διαφορετικά βασικά κριτήρια αναφοράς για την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση της απόδοσης των μαθητών:

1. Ατομικό κριτήριο: η παρούσα επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με την προηγούμενη δουλειά του.
2. Αντικειμενικό κριτήριο: η επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν οριστεί.
3. Κοινωνικό κριτήριο: η επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με αυτή των μαθητών της ίδιας τάξης ή της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Τύπος κριτηρίου	Ατομικό κριτήριο	Αντικειμενικό κριτήριο	Κοινωνικό κριτήριο
Δεδομένο αναφοράς	Μαθησιακή πρόοδος	Μαθησιακός στόχος	Κανονική καμπύλη κατανομής, αριθμητικός μέσος όρος, απόκλιση
Πληροφορία	Πόσα έμαθε ο μαθητής μεταξύ χρονικού σημείου 1 και χρονικού σημείου 2;	Σε ποιο βαθμό έχει πλησιάσει ο μαθητής τον μαθησιακό στόχο;	Πόσο μεγάλη είναι η απόκλιση της ατομικής προόδου από τον μέσο όρο;
Τύπος αξιολόγησης	Δοκιμασίες/τεστ, λεκτική αξιολόγηση, έκθεση μαθησιακής προόδου, δομημένη μορφή παρατήρησης	Στοχοκεντρική δοκιμασία/τεστ, έκθεση μαθησιακής προόδου, δομημένη μορφή παρατήρησης	Δοκιμασία/τεστ συμπεριλαμβανομένου ενός βαθμού προσανατολισμένου στον μέσο όρο της τάξης
Παιδαγωγικές επιπτώσεις	Πολύ υψηλές	Πολύ υψηλές	Χρησιμοποιείται συχνά για επιλογή. Δεν είναι σημαντικό για προσανατολισμό στην κατεύθυνση στήριξης των μαθητών

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 5: Αξιολόγηση μαθητών - η επίδραση της αξιολόγησης στην αυτοαντίληψη

Η αξιολόγηση στο σχολείο είναι ένα ευρύ, ανοικτό πεδίο. Δεν έχει επιρροή μόνο σε φανερά πράγματα που μπορούν να παρατηρηθούν, όπως τα προσόντα των μαθητών, η θέση τους στην κοινωνία λόγω των βαθμών και κατά συνέπεια η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία τους. Η αξιολόγηση στο σχολείο έχει, επίσης, επιπτώσεις σε άλλες πτυχές στο άτομο, όπως στην αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και τη γενική αντίληψη που έχει κανείς για τις ικανότητες και τις δεξιότητές του. Το σχολείο ασκεί τεράστια επιρροή στην αυτοαντίληψη περί ικανοτήτων. Η άμεση επιρροή του εξαρτάται από τον τρόπο που η αξιολόγηση επιλέγεται και πραγματοποιείται στο σχολείο.

Κοινωνικό κριτήριο

Λόγω του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση στο σχολείο, η χρήση του κοινωνικού κριτηρίου ως μέτρο μπορεί να δώσει βασικές πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες σε σύγκριση με άλλους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι εκτιμήσεις σχετικά με ικανότητες σε μια συγκριτική κοινωνική προοπτική επηρεάζουν έντονα την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη των μαθητών.

Ατομικό κριτήριο

Η χρήση του ατομικού κριτηρίου για την αξιολόγηση σημαίνει τη σύγκριση ενδο-ατομικών διαφορών μεταξύ τους. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ της επίδοσης του μαθητή στην EDC/HRE τον περασμένο μήνα και τώρα; Αυτή που χρησιμοποιείται εδώ είναι μια προσωρινή σύγκριση. Οι νεαροί ειδικά μαθητές τείνουν να προτιμούν το κριτήριο αυτό ως εργαλείο για την αξιολόγηση. Το ύψος της "προστιθέμενης αξίας" καταγράφεται για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτό καθιστά δυνατή την ανατροφοδότηση του μαθητή σχετικά με το εύρος της επίδοσής του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο έχει αυξηθεί ή μειωθεί. Η επίδοση δεν συγκρίνεται με την επίδοση των άλλων μαθητών. Αυτή που βρίσκεται στο επίκεντρο είναι η πρόοδος. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης συμβαδίζει, επίσης, με τις άτυπες διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα έξω από το σχολείο όπου ο μαθητής αξιολογεί τις ικανότητες του αυτόνομα.

Αντικειμενικό κριτήριο

Η ακαδημαϊκή επίδοση συγκρίνεται με έναν μαθησιακό στόχο. Μία ατομική μαθησιακή πρόοδος συγκρίνεται με έναν ρεαλιστικά εφικτό στόχο. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης είναι μια νόρμα βασισμένη σε στόχο και παρέχει πληροφορίες για την προσέγγιση ενός στόχου η οποία ορίζεται ως η τέλεια επίδοση. Η σύγκριση της επίδοσης του μαθητή με τη μαθησιακή πρόοδο άλλων μαθητών δεν είναι σημαντική. Τα τεστ βάσει κριτηρίων είναι προσανατολισμένα προς σαφώς καθορισμένους στόχους. Μετρούν την επίδοση με αναφορά ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που αποφασίστηκε από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να θέσει και να παρουσιάσει τους στόχους που πρέπει να προσεγγίσουν οι μαθητές στην επίδοσή τους. Έτσι, οι επιδόσεις του μαθητή δεν θα συγκριθούν με αυτές των άλλων μαθητών. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες στον τομέα αυτό, κοινωνικές διεργασίες συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών ξεκινάνε μόνο όταν δεν χρησιμοποιείται αντικειμενικό κριτήριο στην αξιολόγηση.

Ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής της συζήτησης; Αν ο/η εκπαιδευτικός θέλει να ενισχύσει την αυτοεικόνα και την αυτοαντίληψη των μαθητών του, η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμοστεί ακολουθώντας ένα αντικειμενικό κριτήριο. Οι στόχοι που δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό πρέπει να είναι σαφείς και να γνωστοποιούνται στους μαθητές.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 6: Λίστα ελέγχου «Πώς αξιολογώ τους μαθητές μου»;

Κατά την αξιολόγηση των μαθητών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κατά νου τις βασικές αρχές της ακόλουθης λίστας ελέγχου:

- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ένα μέσο υποστήριξης: ατομική βοήθεια για καθορισμό της θέσης κάποιου, υποδείξεις για περαιτέρω εργασία, ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας των μαθητών.
- Η αξιολόγηση θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές και να τους επιτρέπει να αξιολογούν τον εαυτό τους.
- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαφανής: οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τη βάση της αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και τις νόρμες που χρησιμοποιούνται.
- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι επαρκής στο περιεχόμενο και τους στόχους. Η γνώση πρέπει να αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο από τις ικανότητες και τις δεξιότητες.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατά νου τη λειτουργία της επιλογής που πραγματοποιούν όταν βαθμολογούν. Αντί για τελική μόνο αξιολόγηση, οι συζητήσεις και οι εκθέσεις πρέπει να γίνουν οι μελλοντικές μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διαπερατότητα μέσα στο σχολικό σύστημα.
- Τα τεστ θα πρέπει να σχεδιάζονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ελέγχουν την προσέγγιση προς την τους στόχους που έχουν τεθεί. (Τα τεστ δίνουν επίσης πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας η οποία χρησιμοποιήθηκε για την προσέγγιση αυτών των στόχων: ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα των τεστ δεν δίνουν μόνο πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού).

Ερωτήσεις για την αυτοαξιολόγηση

Μαθησιακή διαδικασία των μαθητών:

- Πώς μπορώ να διασφαλίσω ότι οι μαθητές έχουν επιτύχει τους στόχους;
- Βίωναν οι μαθητές τακτικά την επιτυχία, καθώς μάθαιναν;
- Έχουν επίγνωση της προόδου που έχουν κάνει;
- Δίνει η διδασκαλία μου ίσες πιθανότητες επιτυχίας στα αγόρια και τα κορίτσια;
- Παρακολουθούν, ελέγχουν και βελτιώνουν οι μαθητές συνειδητά τη μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά τους;
- Δόθηκαν στους μαθητές κατευθυντήριες γραμμές για να βοηθηθούν, καθώς μαθαίνουν;
- Μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη μαθησιακή συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά τους;
- Στην αυτο-αξιολόγησή τους, αναφέρονται οι μαθητές επίσης στους δικούς τους στόχους, πρότυπα, κριτήρια ή ανάγκες τους;
- Αντιλαμβάνομαι την πρόοδο μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς εντοπίζω μαθησιακά προβλήματα μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς παρατηρώ την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη;
- Πώς τηρώ αρχείο των παρατηρήσεων και των αξιολογήσεών μου για μεμονωμένους μαθητές και για την τάξη στο σύνολό της;

Μερικές ερωτήσεις σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευτικού:

- Πώς, τότε και με ποιον αναστοχάζομαι σχετικά με τη διδασκαλία μου;
- Πώς αφήνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν;
- Πώς συσχετίζω την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών μου με τη διδασκαλία μου;
- Πώς αναγνωρίζω την πρόοδό μου στη διδασκαλία, και πώς μαθαίνω ως εκπαιδευτικός;

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 7: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η λήψη ανατροφοδότησης σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών είναι μία από τις βασικές αρχές του σχολείου.³⁴ Η λήψη ανατροφοδότησης σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης. Με τον ίδιο τρόπο που εμείς αξιολογούμε τη μαθησιακή διαδικασία και την απόκτηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων των μαθητών μας, είναι υψίστης σημασίας να βάλουμε τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη δική τους EDC/HRE διδασκαλία.

Χωρίς μια σταθερή βάση για την κατανόηση της σημερινής κατάστασης της διδασκαλίας δεν θα είναι δυνατόν να γίνουν συστάσεις για μελλοντικές βελτιώσεις ή οποιεσδήποτε ενέργειες για μια περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των μεθόδων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Αλλά πόσο καλοί είναι οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση της δικής τους διδασκαλίας; Στην πραγματικότητα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τείνει να υποτιμά την επικείμενη απόδοση των μαθητών τους. Επιπλέον, συχνά δεν είναι σε θέση να αλλάξουν τις μεθόδους και το στυλ της διδασκαλίας τους προς μια διαφορετική κατεύθυνση εάν παραστεί ανάγκη. Γίνεται ακόμα πιο ενδιαφέρον όταν λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές προοπτικές αξιολόγησης: σε σύγκριση με όλες τις άλλες ομάδες αξιολόγησης του σχολείου (μαθητές, γονείς, διευθυντές σχολείων, κ.λπ.), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από όλες τις άλλες διατυπωμένες απόψεις.³⁵ Μήπως πρέπει να ενισχύσουμε τους εκπαιδευτικούς στις δικές τους πεποιθήσεις; Ή μήπως πρέπει να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, ώστε να κάνουν ένα βήμα πίσω και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους με κριτικό πνεύμα, αλλά και ρεαλιστικά;

34. Helmke A. (2003), "Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente", *Schulmanagement*, 1, σσ. 8-11.

35. Clausen M. and Schnabel K. U. (2002), "Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil", *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), σσ.246-60.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 8: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Για την καθημερινή σχολική πρακτική, η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας είναι ο πιο πραγματιστικός και πιο εύκολος τρόπος αξιολόγησης. Συνήθως, αυτά τα είδη αξιολόγησης πραγματοποιούνται αυτόματα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν και όχι συστηματικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται τη διδασκαλία τους κάθε φορά που αισθάνονται ότι είναι αναγκαίο ή ακολουθώντας τη διαίσθησή τους, κυρίως σε περιπτώσεις όπου δεν ήταν ικανοποιημένοι με τα αποτελέσματα. Προκειμένου να διευκολυνθούν αυτές οι αυτο-αναστοχαστικές διαδικασίες, λίστες ελέγχου σαν την παρακάτω θα μπορούσαν να βοηθήσουν:

- Πώς έχω ενεργοποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία;
- Πώς μπορώ να διατηρήσω το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο;
- Οδηγήθηκαν οι μαθητές σε κεντρικά προβλήματα ή εργασίες;
- Είναι ορατό το επίκεντρο ενός διδασκόμενου μαθήματος;
- Πόσες ερωτήσεις έκανα;
- Τι είδους ερωτήσεις έκανα;
- Τι είδους ερωτήσεις έκαναν οι μαθητές;
- Ήταν οι ερωτήσεις σχετικές με τα προβλήματα ή τις εργασίες;
- Ποιες συνεισφορές των μαθητών πυροδότησαν ποιες ερωτήσεις;
- Άκουσα τους μαθητές;
- Τηρήθηκαν οι συμφωνηθέντες κανόνες επικοινωνίας στην τάξη;
- Πώς αντέδρασα στις συνεισφορές των μαθητών;
- Επανέλαβα τις συνεισφορές των μαθητών λέξη προς λέξη;
- Χρησιμοποίησα στερεοτυπικές μορφές ενίσχυσης;
- Ήταν η διάδραση μεταξύ των μαθητών υποβοηθούμενη;
- Ποιο ήταν κατά προσέγγιση το ποσοστό της δικής μου συνεισφοράς;
- Ποιο ήταν κατά προσέγγιση το ποσοστό της συνεισφοράς των μαθητών;
- Υπήρξαν μαθητές με εξαιρετικά υψηλό ποσοστό συνεισφοράς;
- Ποια ήταν η συμμετοχή των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια;
- Τι είδους συνεισφορά είχαν οι λεγόμενοι «δύσκολοι» μαθητές;
- Επικεντρώθηκα σε ορισμένους μόνο μαθητές;
- Πώς προέκυψαν καταστάσεις σύγκρουσης;
- Ποια ήταν η πορεία των συγκρούσεων;
- Πώς αντιμετωπίστηκαν οι συγκρούσεις;
- Ήταν οι εργασίες που δόθηκαν κατανοητές από τους μαθητές;
- Πώς εντάχθηκαν οι εργασίες στην όλη διαδικασία;
- Τι είδους υποστήριξη παρείχα;
- Πώς παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα;
- Πώς καταγράφηκαν η γνώση, οι ιδέες ή οι διαπιστώσεις;
- Άλλες ερωτήσεις;

Όταν χρησιμοποιούνται κατάλογοι ελέγχου, όπως αυτός, πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση του έχει νόημα μόνο αν γίνεται επί τη βάσει μιας στέρεης, επιστημονικά θεμελιωμένης και εμπειρικά εξασφαλισμένης γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία και τις επιπτώσεις της. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, η απλή απάντηση στις ερωτήσεις θα οδηγήσει σε μια υποχρεωτική πράξη και τίποτα άλλο. Δεύτερον, οι περισσότεροι από τους καταλόγους που χρησιμοποιούνται είναι κάτι σαν ένας συμφυρμός διαφορετικών πτυχών, αλλά δεν αποτελούν μια πλήρη συλλογή όλων των πτυχών που θα μπορούσαν να προκύψουν σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Ως εκ τούτου, κατά τη χρήση καταλόγων ελέγχου είναι υψίστης σημασίας να τους αφήνουμε πάντα ανολοκλήρωτους ή να διατηρούμε κάποιο χώρο για πτυχές που δεν μπορούν να προβλεφθούν.³⁶

36. Becker G. E. (1998), *Unterricht auswerten und beurteilen*, Beltz, Weinheim.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 9: Δουλεύουμε με ημερολόγια, ημερολόγια εργασιών, φακέλους εργασιών (portfolio)³⁷

Ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία με τη χρήση ημερολογίων, ημερολογίων εργασιών ή φακέλους εργασιών μπορεί να είναι μια ιδανική μέθοδος για την αυτοαξιολόγηση και μια καλή βάση για την έναρξη διδακτικών και παιδαγωγικών συζητήσεων.

Ημερολόγια

Συνήθως, ένα ημερολόγιο είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει κάποιο είδος διαλόγου (με έναν/μία συνάδελφο εκπαιδευτικό, έναν/μία συνάδελφο από άλλο σχολείο, κ.λπ.). Σε ένα ημερολόγιο, ο/η εκπαιδευτικός γράφει για τις εμπειρίες του με έναν ημερολογιακό τρόπο εκφράζοντας επίσης τις προσωπικές του ερμηνείες και συναισθήματα για ένα συγκεκριμένο μάθημα ή μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή τρόπο αλληλεπίδρασης. Ένα ημερολόγιο αφήνει περιθώρια για προσωπικές παρατηρήσεις και είναι ανοιχτό στις παρατηρήσεις άλλου ατόμου. Η πράξη της εμπλοκής σε διάλογο με κάποιον άλλο και η ανάγνωση σχολίων, ερμηνειών και σκέψεων κάποιου άλλου σχετικά με κάτι που έχει κανείς ήδη σκεφτεί δημιουργεί ένα υψηλό επίπεδο αναστοχασμού σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και δίνει τα περιθώρια για περαιτέρω συζήτηση. Για τον αναστοχασμό σχετικά με τα μαθήματα της EDC/HRE συνιστάται ο/η συνάδελφος-εκπαιδευτικός να είναι εξοικειωμένος με την EDC/HRE.

Ημερολόγιο εργασιών

Ένα ημερολόγιο εργασιών είναι η περιγραφή μιας διαδικασίας, χωρίς σχόλια ή προσωπικές παρατηρήσεις. Σε αυτό βρίσκουν τη θέση τους καθαρές περιγραφές γεγονότων που μπορούν να διαβαστούν ξανά από τον/την εκπαιδευτικό, και να δημιουργηθεί έτσι ένας βαθμός αναστοχασμού. Υπό την έννοια αυτή, το ημερολόγιο εργασιών μπορεί να συγκριθεί με ένα προσωπικό ημερολόγιο ή ένα ημερολόγιο χωρίς το στοιχείο της προσωπικής ερμηνείας και του διαλόγου. Η χρήση του ημερολογίου εργασιών έχει νόημα μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός καταφεύγει σε αυτά ξανά σχετικά σύντομα. Δεδομένου ότι το ημερολόγιο εργασιών δεν περιλαμβάνει κανενός είδους παρατήρηση ή ερμηνεία, μπορεί να γίνει μάλλον δύσκολο να ανακαλέσει κανείς συγκεκριμένα στοιχεία ενός μαθήματος που έγινε πριν από πολύ καιρό.

Φάκελος εργασιών (portfolio)

Ένα portfolio είναι για τους/τις εκπαιδευτικούς μια συλλογή υλικών που έχουν δημιουργηθεί και συγκεντρωθεί μαζί από τον/την εκπαιδευτικό. Έχει ως στόχο να αναδείξει τα πλεονεκτήματα των μαθημάτων του/της στην EDC/HRE, καθώς και τις περιοχές που χρήζουν περαιτέρω ανάπτυξης. Το portfolio προορίζεται να είναι ένα μέσο που δείχνει τις ικανότητες ενός εκπαιδευτικού σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Στη σύγχρονη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κατά την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, τα portfolios έχουν γίνει ένα κοινό μέσο για την πρόσκτηση προσόντων. Υπό μια δεύτερη έννοια, ένα portfolio αποτελεί ένα μέσο αναστοχασμού. Δίνει χώρο για κριτική και αξιολογεί την επίδραση των μαθημάτων, τις μεθόδους, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, κ.λπ. Πράγματα που μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα portfolio είναι:

- σύντομο βιογραφικό σημείωμα του εκπαιδευτικού,
- περιγραφή της τάξης,
- επιλεγμένα μαθήματα (συμπεριλαμβανομένων φύλλων εργασίας, υλικών των μαθητών),
- μαθησιακά προϊόντα που έχουν αξιολογηθεί,

³⁷ Οι προτεινόμενες μέθοδοι σε αυτό το φάκελο εργασίας μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τους μαθητές και είναι κοινά εργαλεία στην κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών.

- αποτελέσματα τεστ (αν υπάρχουν),
- προσωπικές δηλώσεις του/της εκπαιδευτικού για τη φιλοσοφία τους ως προς τη διδασκαλία της EDC/HRE,
- προϊόντα, όπως βίντεο ή φωτογραφίες από ορισμένα μαθήματα EDC/HRE,
- ανατροφοδότηση από συναδέλφους που επισκέφθηκαν και παρακολούθησαν μαθήματα EDC/HRE,
- τεκμηρίωση του project, εάν έχει ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιήσει κάποιο σε σχέση με την EDC/HRE.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 10: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ανατροφοδότηση από συναδέλφους

Χωρίς αμφιβολία, ο ομαδοσυνεργατικός σχεδιασμός των μαθημάτων της EDC/HRE μαζί με έναν/μία συνάδελφο-εκπαιδευτικό μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην ανταλλαγή πληροφοριών και τον συντονισμό, καθώς και στην “ανάπτυξη” της τάξης ,συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εν λόγω διαδικασιών.³⁸ Ο ομαδοσυνεργατικός σχεδιασμός μπορεί να περιορίζεται μόνο στην απλή προετοιμασία ενός μαθήματος (όπως γίνεται στις περισσότερες χώρες) ή μπορεί να οδηγήσει σε κοινή διδασκαλία του μαθήματος (μέσω της ομαδικής διδασκαλίας). Στην εισαγωγή μέτρων συνεργασίας όσον αφορά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία μαθημάτων εξακολουθεί να δίνεται μικρή προτεραιότητα σε φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Η κουλτούρα του να αφήνει κανείς τις πόρτες του άλλου ανοιχτές είναι μια διαδικασία που παίρνει πολύ χρόνο για να αναπτυχθεί.

Παραμένει ένα ενδιαφέρον φαινόμενο το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί να συνεργαστούν στενά με έναν άλλο συνάδελφο.³⁹ Αυτό συμβαίνει επειδή απουσιάζουν μοντέλα καλής πρακτικής; Συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι θα χρειαστεί να περάσουν ακόμη περισσότερο χρόνο στο σχολείο; Συμβαίνει μήπως επειδή οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να αξιολογούνται από συναδέλφους;

Ως μία μορφή συνεργατικού σχεδιασμού και διδασκαλίας, οι συναδελφικές ομάδες επίσκεψης σε μαθήματα EDC/HRE θα μπορούσαν να είναι μία λύση για εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου. Η ακόλουθη πρόταση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή:⁴⁰

Μέγεθος ομάδας:	Τρεις εκπαιδευτικοί επισκέπτονται ο ένας τον άλλο δύο φορές κάθε εξάμηνο (ο καθένας δέχεται δύο επισκέψεις και κάνει τέσσερις - πάντα πάνε σε δυάδες).
Οργάνωση:	Οι τρεις εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις επισκέψεις από κοινού σύμφωνα με το πραγματικό χρονοδιάγραμμα κατά τρόπο αποκεντρωμένο.
Σχετικότητα μαθημάτων:	Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ο ένας τα μαθήματα EDC/HRE του άλλου. Ποια είναι τα βασικά τους μαθήματα (ή τα μαθήματα που δίδασκαν) δεν έχει σημασία.
Κατάρτιση της ομάδας:	Η σύσταση μιας ομάδας μπορεί να συμβεί λόγω συμπάθειας. Αυτό εξασφαλίζει ένα ελάχιστο βαθμό εμπιστοσύνης.
Καθήκον του διευθυντή:	Ο ρόλος του διευθυντή είναι να παρακολουθεί τον ελάχιστο αριθμό επισκέψεων μεταξύ τους. Ο διευθυντής δεν θα πρέπει να εμπλέκεται σε ζητήματα περιεχομένου σχετικά με θέματα διδασκαλίας.
Θεματική εστίαση:	Τα ερωτήματα που μπορεί να αποτελέσουν τα σημεία επικέντρωσης αυτών των συναδελφικών ομάδων επίσκεψης μπορεί να προκύψουν από διαφορετικά ενδιαφέροντα ή σχέσεις: α) ένας/μία εκπαιδευτικός επιθυμεί να λάβει ανατροφοδότηση σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα, β) μια νέα μέθοδος/δραστηριότητα έχει αποφασιστεί ή εισαχθεί και θα πρέπει τώρα να αξιολογηθεί, ή γ) συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές (για παράδειγμα, που διατυπώθηκαν στο πρόγραμμα ή το προφίλ του σχολείου) πρέπει να αξιολογηθούν.

38. Helmke A. (2003), “Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente”, *Schulmanagement*, 1, σσ.8-11.

39. *ibid.*

40. Klippert H. (2000), *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*, Beltz, Weinheim.

Οι λόγοι για αυτό είναι:⁴¹

- Το να μάθει κανείς πώς να διδάσκει είναι πιο αποτελεσματικό σε μια πραγματική τάξη, επί το έργον, από ό, τι σε κοινό αναστοχασμό ή σε μία υποθετική, αληθοφανή αλλά όχι βιωμένη τάξη.
- Υπάρχουν πολλές λεπτομέρειες που δεν μπορούν να εξηγηθούν εύκολα, όταν μιλάμε για ένα μάθημα, όπως ρουτίνες δράσης, γλώσσα του σώματος, μιμήσεις, επικοινωνιακή συμπεριφορά, κλπ.
- Το να αλλάξει κανείς την προοπτική του και να λάβει μια πιο αποστασιοποιημένη άποψη για ένα μάθημα τού επιτρέπει να παρακολουθήσει την ίδια του τη διδασκαλία.
- Το να παρατηρήσει κανείς ένα μάθημα τον απαλλάσσει από την ανάληψη δράσης. Είναι δυνατόν να αντιληφθεί περισσότερες λεπτομέρειες και να του δοθεί περισσότερος χώρος για αναστοχασμό.
- Είναι δυνατόν να πάρει από κάθε μάθημα μια σειρά από προτάσεις για την δική του διδασκαλία. Η ποικιλία των προσωπικοτήτων και των στυλ διδασκαλίας μπορεί να είναι μια ενδιαφέρουσα πηγή ερεθισμάτων που ένας/μία εκπαιδευτικός δεν έχει στην εργασία του μετά την ολοκλήρωση της προϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- Η παρατήρηση της τάξης και όλα τα στοιχεία του σχεδιασμού και του αναστοχασμού περιλαμβάνουν τη συζήτηση περί διδακτικών και μεθοδολογικών ζητημάτων και αποτελούν μέρος της ανάπτυξης του σχολείου που έχει την αφετηρία της στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.

41. Leuders T. (2001), *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, Berlin.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 11: Αξιολόγηση της EDC/HRE στα σχολεία

Η δημοκρατία δεν είναι ένας αυτόματος μηχανισμός. Η δημοκρατία είναι από τη μία πλευρά ένα ιστορικό επίτευγμα στις παλιές δημοκρατίες και από την άλλη πλευρά αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας, η οποία εξαρτάται από τη συγκεκριμένη κατάσταση σε μια χώρα. Οι δημοκρατικές στάσεις δεν είναι δεδομένες εκ φύσεως, αλλά πρέπει να αποκτηθούν από κάθε μεμονωμένο άτομο μέσα από εμπειρίες σε κοινωνικά περιβάλλοντα, την οικογένεια και το σχολείο. Τη δημοκρατία δεν μπορεί κανείς να την μάθει μόνο στα μαθήματα της EDC/HRE. Η δημοκρατία πρέπει να απλωθεί στις διάφορες επίσημες και ανεπίσημες δομές του σχολείου. Ως εκ τούτου, το σχολείο διαδραματίζει βασικό ρόλο για μια σταθερή δημοκρατική κοινωνία. Επιπλέον, «ένα δημοκρατικά δομημένο και λειτουργικό σχολείο όχι μόνο θα προωθήσει την EDC/HRE και θα προετοιμάσει τους μαθητές του να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία ως ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες; θα γίνει επίσης ένας πιο ευτυχισμένος, πιο δημιουργικός και πιο αποτελεσματικός φορέας».⁴²

Τα σχολεία μπορούν να αξιολογηθούν με τη χρήση ορισμένων κριτηρίων για τον προσδιορισμό της ποιότητας διδασκαλίας της EDC/HRE, καθώς και τον βαθμό που βιώνονται και ασκούνται οι αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας μέσα σε αυτά. Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση πρακτικών αυτοαξιολόγησης.

Για την αξιολόγηση της EDC/HRE στα σχολεία χρειάζονται δείκτες που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τομείς έκφρασης. Αυτοί οι τρεις κύριοι τομείς είναι:⁴³

- το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία και η μάθηση,
- το σχολικό κλίμα και το ήθος,
- η διαχείριση και η ανάπτυξη.

Επιπλέον, οι δείκτες αυτοί παρουσιάζουν την EDC/HRE ως αρχή της πολιτικής και της οργάνωσης του σχολείου, και ως παιδαγωγική διαδικασία.

Στο βιβλίο αυτό προτείνουμε μέσα και εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, που εμπλέκουν όλους των συμμετέχοντες στις σχολικές διαδικασίες, κι όχι μόνο τους εξωτερικούς αξιολογητές. Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση συνεπάγεται, επίσης, τη θεώρηση της αξιολόγησης ως σημείο εκκίνησης σε μια διαδικασία βελτίωσης, και όχι ως τέλος σε κάτι που έχει συμβεί.

Για μια πιο λεπτομερή περιγραφή της αξιολόγησης ενός σχολείου από την άποψη της δημοκρατικής σχολικής διοίκησης, παρακαλούμε δείτε τους φακέλους εργασίας 12 έως 18.

42. Council of Europe (2007), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg, σελ. 6.

43. Council of Europe (2005), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 12: Δείκτες ποιότητας της EDC/HRE σε ένα σχολείο

Το εργαλείο του Συμβουλίου της Ευρώπης «Διασφάλιση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη στα Σχολεία» περιλαμβάνει ένα σύνολο δεικτών χωρισμένους σε υποθέματα και δείκτες που αντικατοπτρίζουν την επιθυμητή ποιότητα της EDC/HRE σε ένα σχολείο. Τα κριτήρια αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για κρίση και αξιολόγηση. Η εφαρμογή του εργαλείου αυτού θα αποφέρει μια σύγκριση μεταξύ της υφιστάμενης κατάστασης ενός σχολείου από την άποψη της EDC/HRE και τους επιθυμητούς στόχους.

Ο παρακάτω πίνακας - μέρος του προαναφερθέντος εργαλείου - μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης της EDC/HRE σε ένα σχολείο σύμφωνα με τους δείκτες ποιότητας.⁴⁴

Τομείς	Δείκτες ποιότητας	Υποθέματα
Πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία και μάθηση	Δείκτης 1 Υπάρχουν ενδείξεις επαρκούς θέσης της EDC/HRE στους στόχους, τις πολιτικές και τα σχέδια προγραμμάτων σπουδών του σχολείου;	- Σχολικές πολιτικές - Σχεδιασμός σχολικής ανάπτυξης στην EDC/HRE - Η EDC/HRE και το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου - Συντονισμός της EDC/HRE
	Δείκτης 2 Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την EDC / HRE και εφαρμόζουν τις αρχές της στην καθημερινή πρακτική τους στα σχολεία και τις τάξεις;	- Μαθησιακά αποτελέσματα της EDC/HRE - Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι και διαδικασίες. - Παρακολούθηση της EDC/HRE
	Δείκτης 3 Είναι ο σχεδιασμός και η πρακτική της αξιολόγησης στο σχολείο σύμφωνες με την EDC?	- Διαφάνεια - Δικαιοσύνη - Βελτίωση
Σχολικό ήθος και κλίμα	Δείκτης 4 Αντικατοπτρίζει το σχολικό ήθος επαρκώς τις αρχές της EDC / HRE;	- Εφαρμογή των αρχών και των αξιών της EDC/HRE στην καθημερινή ζωή - Σχέσεις και μορφές εξουσίας - Ευκαιρίες για συμμετοχή και αυτοέκφραση - Διαδικασίες για την επίλυση των συγκρούσεων και την αντιμετώπιση της βίας, του εκφοβισμού και των διακρίσεων, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών πειθαρχίας
Διαχείριση και ανάπτυξη	Δείκτης 5 Υπάρχουν ενδείξεις αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου βασισμένης στις αρχές της EDC/HRE;	- Στυλ ηγεσίας - Λήψη αποφάσεων - Κοινή ευθύνη, συνεργασία και ομαδική εργασία - Βαθμός απόκρισης
	Δείκτης 6 Διαθέτει το σχολείο ένα καλό σχέδιο ανάπτυξης που αντικατοπτρίζει τις αρχές της EDC/HRE;	- Συμμετοχή και συμπερίληψη - Επαγγελματική και οργανωτική ανάπτυξη - Διαχείριση πόρων - Αυτοαξιολόγηση, παρακολούθηση και λογοδοσία

44. Όταν αναπτύχθηκε το εργαλείο το 2005, οι δείκτες στον παραπάνω πίνακα είχαν περιγραφεί μόνο ως δείκτες EDC. Η επέκταση προς την EDC/HRE προστέθηκε στον πίνακα για αυτό το βιβλίο.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 13: Γενικές αρχές για την αξιολόγηση της EDC/HRE

«Η EDC/HRE είναι μια δυναμική, συμπεριληπτική και προοδευτικά προσανατολισμένη έννοια. Προωθεί την ιδέα του σχολείου ως κοινότητα μάθησης και διδασκαλίας για τη ζωή σε μια δημοκρατία, η οποία υπερβαίνει κατά πολύ οποιοδήποτε συγκεκριμένο σχολικό μάθημα, διδασκαλία στην τάξη ή παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή» (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σ. 80).

Αξίες, στάσεις και συμπεριφορά

Όπως τονίζεται στο Μέρος 1 του παρόντος βιβλίου, η EDC/HRE ασχολείται κατά κύριο λόγο με αλλαγές στις αξίες και στάσεις - και στη συμπεριφορά. Όπως σε όλες τις αξιολογήσεις - είτε πρόκειται για μαθητές, εκπαιδευτικούς ή σχολεία - η αξιολόγηση διαστάσεων όπως οι αξίες και οι στάσεις είναι εξαιρετικά δύσκολη καθώς ενέχει τον κίνδυνο μιας πολύ υποκειμενικής ερμηνείας. Επιπλέον, οι αξίες και οι στάσεις δεν εκφράζονται μόνο ρητά μέσω της άμεσης συμπεριφοράς, αλλά περιλαμβάνονται έμμεσα στον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο εργάζεται, επικοινωνεί και οργανώνεται.

Πώς να συλλέξετε δεδομένα

Η αξιολόγηση της EDC/HRE σε ένα σχολείο μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Οι δείκτες της EDC/HRE παρέχουν μόνο το γενικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των διαφόρων τρόπων συλλογής δεδομένων ή για τον καθορισμό των διαφορετικών μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή πληροφοριών.

Για τον σκοπό αυτό, οι ακόλουθες ερωτήσεις μπορεί να είναι χρήσιμες (ibid., σελ. 81):

- **Τι: Τι πληροφορίες και ενδείξεις πρέπει να αναζητηθούν;**
 - οργάνωση του σχολείου
 - κυρίαρχες αξίες στην τάξη
 - κατανόηση των βασικών εννοιών
 - σχέσεις εξουσίας, κ.λπ.
- **Που: Σε ποιο μαθησιακό περιβάλλον της EDC/HRE αναφέρεται ο σχετικός δείκτης/υπόθεμα και που μπορούν να βρεθούν ενδείξεις;**
 - διδασκαλία στην τάξη
 - πρωινή συγκέντρωση
 - ομαδική εργασία εντός της τάξης EDC/HRE
 - σχολική γιορτή
 - εβδομάδα project, κ.λπ.
- **Υλικά: Ποια έγγραφα θα παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες;**
 - έγγραφο πολιτικής του σχολείου
 - σχολικά προγράμματα σπουδών
 - καταστατικό του σχολείου
 - καταστατικός χάρτης των μαθητών
 - κώδικας εκπαιδευτικής δεοντολογίας, κ.λπ.

- **Ποιος:** Ποια πρόσωπα/εμπλεκόμενα μέρη θα παράσχουν τις απαραίτητες πληροφορίες;
 - μαθητές
 - εκπαιδευτικοί
 - γονείς
 - τοπική αυτοδιοίκηση
 - ΜΚΟ, κ.λπ.
- **Πώς:** Πώς θα συλλεχθούν τα δεδομένα, ποια μέθοδος θα χρησιμοποιηθεί;
 - ερωτηματολόγιο
 - ομάδα εστίασης
 - συζήτηση
 - ατομικές συνεντεύξεις
 - παρατήρηση, κ.λπ.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 14: Κατευθυντήριες γραμμές για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων

Όταν ένα σχολείο αποφασίσει να περάσει από μια αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την EDC/HRE, θα πρέπει να γνωρίζει το γεγονός πως αυτό θα πάρει ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ίσως ακόμη και ένα σχολικό έτος. Αυτή μπορεί, επίσης, να είναι μια δύσκολη περίοδος, η οποία περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά βήματα και δραστηριότητες.

Ο κατάλογος που ακολουθεί, είναι από το εργαλείο «Διασφάλιση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη στα Σχολεία» (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 73) και θα μπορούσε να βοηθήσει για να θυμόμαστε τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές:⁴⁵

- ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών σχετικά με την ανάγκη για και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της EDC/HRE ως μέσο για την προσωπική, επαγγελματική και σχολική βελτίωση,
- εξασφάλιση του ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ενημερωμένα σχετικά με το πλαίσιο αξιολόγησης της EDC/HRE και τον σκοπό του,
- επιλογή της καταλληλότερης προσέγγισης για την αυτοαξιολόγηση σε συνεννόηση με ένα ευρύ φάσμα εμπλεκόμενων μερών και ειδικών,
- σχεδιασμός έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης (όπως ερωτηματολόγια, ερωτήσεις συνέντευξης) με τη βοήθεια ειδικών από ερευνητικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς επιμόρφωση εκπαιδευτικών,
- προετοιμασία του προσωπικού του σχολείου και άλλων εμπλεκόμενων μερών για την αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισής τους στη χρήση των εργαλείων αξιολόγησης, και
- δημιουργία κλίματος ειλικρίνειας, έντιμου αναστοχασμού, εμπιστοσύνης, συμπερίληψης, λογοδοσίας και ευθύνης για τα αποτελέσματα.



- Αναγνωρίστε και μειώστε τις απειλητικές υποδηλώσεις της αξιολόγησης.
- Κατανοήστε την πρόκληση της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασίας μάθησης.
- Αναπτύξτε γνώσεις και δεξιότητες αξιολόγησης.
- Ενισχύστε τη δέσμευση όλων στη βελτίωση του σχολείου.

45. Όταν αναπτύχθηκε το εργαλείο το 2005, οι κατευθυντήριες γραμμές είχαν περιγραφεί μόνο ως κατευθυντήριες γραμμές της EDC. Η επέκταση προς την EDC/HRE προστέθηκε σε αυτό το βιβλίο.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 15: Εμπλέκοντας τους διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς στην αξιολόγηση της EDC/HRE σε ένα σχολείο

Όταν ένα σχολείο αποφασίσει να περάσει από μια αυτοαξιολόγηση, η καλή οργάνωση είναι απαραίτητη. Ιδανικά, θα πρέπει να υπάρχει ένα πρόσωπο υπεύθυνο για την οργάνωση και τη διατήρηση της εποπτείας της όλης διαδικασίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο αυτό θα είναι ο διευθυντής του σχολείου ή ένα άλλο πρόσωπο που του έχει σαφώς ανατεθεί το έργο αυτό. Το άτομο αυτό πρέπει να γνωρίζει ότι η καθοδήγηση αυτής της διαδικασίας θα χρειαστεί έναν υψηλό βαθμό συντονισμού και διευκόλυνσης, παρά άσκηση κάθετης ηγεσίας ("από πάνω προς τα κάτω"). Όπως επισημάνθηκε στις κατευθυντήριες γραμμές για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων (Φάκελος εργασίας 14), μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν θα πρέπει να παρεμποδίζεται απειλώντας τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές μέσα από μορφές εξουσίας ή ελέγχου.

Ως εκ τούτου, πρέπει να εφαρμόζεται μια συμμετοχική και συνεργατική προσέγγιση (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 74).

Οι ακόλουθες προτάσεις συνοψίζουν τα πιο σημαντικά στοιχεία για την περίπτωση συμμετοχής των διαφόρων εμπλεκόμενων μερών.

Η δημιουργία μιας ομάδας αξιολόγησης

Την ομάδα αξιολόγησης αποτελούν επτά έως εννέα άτομα. Θα μπορούσε να περιλαμβάνει τον διευθυντή του σχολείου, έναν ή δύο εκπαιδευτικούς, έναν ή δύο εκπροσώπους των μαθητών, έναν σύμβουλο (σε ορισμένες χώρες αυτός είναι παιδαγωγός ή σχολικός ψυχολόγος), έναν γονέα, έναν εκπρόσωπο της τοπικής κοινότητας (ή εκπρόσωπο μιας ΜΚΟ) και έναν εκπρόσωπο από ένα ερευνητικό ίδρυμα ή φορέα επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Τα καθήκοντα της ομάδας αξιολόγησης έχουν ως εξής (ibid., σελ. 75f):

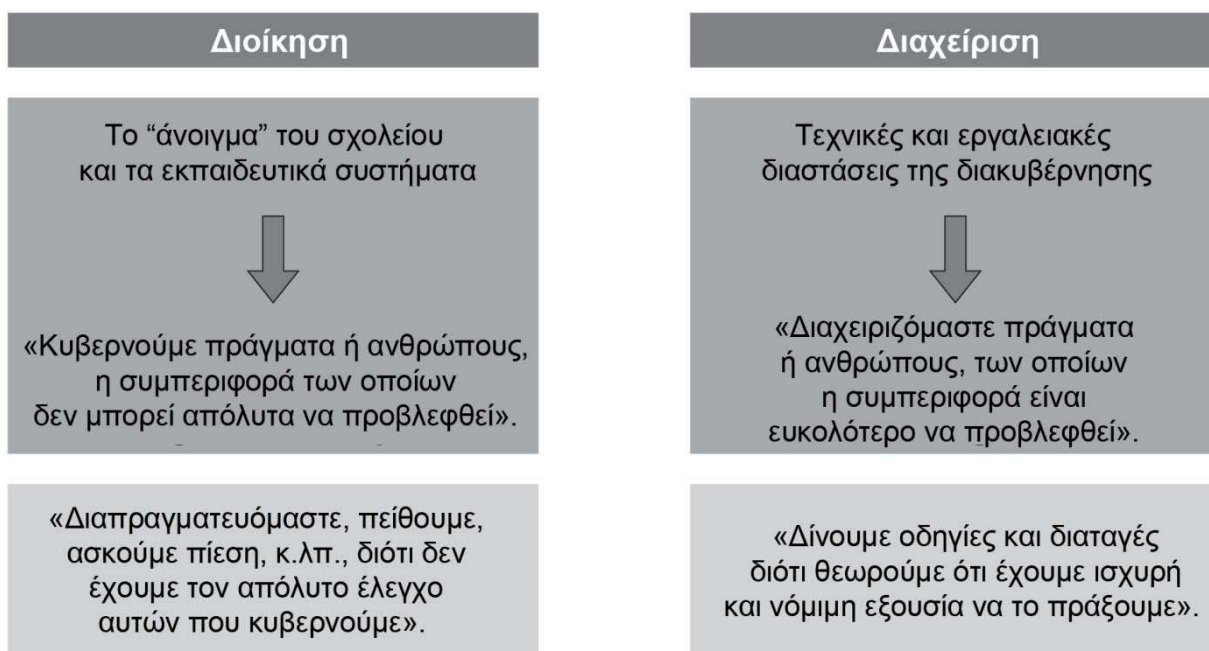
- προετοιμασία εργαλείων αξιολόγησης,
- κατάρτιση του σχολικού προσωπικού στις τεχνικές αξιολόγησης και τη χρήση των μέσων αξιολόγησης της EDC/HRE,
- παροχή πληροφοριών και συμβουλευτικής στους αξιολογητές και τα εμπλεκόμενα μέρη καθ'όλη τη διάρκεια της διαδικασίας,
- παρακολούθηση της εφαρμογής των εργαλείων αξιολόγησης,
- ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων σε συνεργασία και διαβούλευση με ένα ευρύ φάσμα εμπλεκόμενων μερών και εξωτερικών εμπειρογνομόνων,
- προετοιμασία διαφόρων μορφών εκθέσεων για διάφορες ομάδες ενδιαφερόμενων μερών,
- λήψη και ανάλυση των σχολίων και των προτάσεων των ενδιαφερόμενων μερών κατά την αναθεώρηση των εκθέσεων.

Σημαντική σημείωση: κατά κανόνα, θα πρέπει να αναζητηθούν και να συγκριθούν οι απόψεις των διαφόρων εμπλεκόμενων μερών (για παράδειγμα, μέσω παράλληλων ερωτηματολογίων). Απαραίτητες σε αυτό το πλαίσιο είναι οι απόψεις των μαθητών ως προς την απόκτηση ικανοτήτων στην EDC/HRE, όπως ο αυτοαναστοχασμός, η κριτική σκέψη, η ευθύνη για τη βελτίωση και την αλλαγή (ibid., σελ. 77). Αυτό που πρέπει να εξεταστεί από την ομάδα αξιολόγησης είναι το φαινόμενο των «πολιτικά ορθών» απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας και του σχολείου. Μέσω ενός σαφούς καθορισμού των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, αυτό μπορεί κάπως να μειωθεί (συνεντεύξεις συμμαθητών, πολύ ανοιχτά ερωτηματολόγια, απόρρητα ονόματα, εμπιστευτικότητα, κ.λπ.).

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 16: Διοίκηση και διαχείριση σε ένα σχολείο⁴⁶

Ένα σχολείο μπορεί επίσης να αξιολογηθεί εξετάζοντας τον τρόπο που οι διαδικασίες της EDC/HRE αντανakλώνται στον τρόπο που διοικείται. Από αυτή την άποψη, χρησιμοποιείται ο όρος «δημοκρατική σχολική διοίκηση». Στο πλαίσιο αυτό δύο είδη διεργασιών είναι συναφείς και πρέπει να διακριθούν η μία από την άλλη:



Η διοίκηση, ως εκ τούτου, περιγράφει τις οργανωτικές πτυχές, καθώς και την τεχνική και εργαλειακή διάσταση σε ένα σχολείο ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από την εισαγωγή όλο και πιο ανοιχτών διαδικασιών σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από διαφορετικές ανάγκες και συμφέροντα, χρησιμοποιείται ο όρος «διοίκηση» (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 9).

Τα οφέλη της δημοκρατικής σχολικής διοίκησης μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα σημεία (ibid., σελ. 9):

- τη βελτίωση της πειθαρχίας,
- τη μείωση των συγκρούσεων,
- το σχολείο γίνεται πιο ανταγωνιστικό,
- εξασφαλίζεται η μελλοντική ύπαρξη βιώσιμων δημοκρατιών.

46. Για την αξιολόγηση ενός σχολείου από την άποψη της EDC/HRE έχουμε παρουσιάσει δείκτες στον Φάκελο εργασίας 11.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 17: Εστιάζουμε στη δημοκρατική σχολική διοίκηση

Για την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης του σχολείου σε σχέση με την πρακτική της EDC/HRE και τη σχέση της μεταξύ θεωρίας και πράξης ή μεταξύ της πολιτικής και της βιωμένης δημοκρατίας προτείνουμε τον παρακάτω πίνακα (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2007).

Κάθε σχολείο περιλαμβάνει τρεις βασικές αρχές σε σχέση με την EDC/HRE. Αυτές είναι:

- δικαιώματα και υποχρεώσεις,
- ενεργός συμμετοχή,
- σεβασμός στην ετερότητα.

Σε κάθε σχολείο υπάρχουν επίσης βασικοί τομείς στους οποίους αντανakλώνται οι αρχές αυτές. Αυτοί είναι:

- διοίκηση, ηγεσία και δημόσια λογοδοσία,
- εκπαίδευση με επίκεντρο τις αξίες,
- συνεργασία, επικοινωνία και συμμετοχή: ανταγωνιστικότητα,
- πειθαρχία των μαθητών.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, μπορούμε να παρατηρήσουμε διαφορετικά επίπεδα έκφρασης των βασικών αρχών σε όλους τους βασικούς τομείς.

	Δικαιώματα και υποχρεώσεις	Ενεργός συμμετοχή	Σεβασμός στην ετερότητα
Διοίκηση, ηγεσία και δημόσια λογοδοσία			
Εκπαίδευση με επίκεντρο τις αξίες			
Συνεργασία, επικοινωνία και συμμετοχή			
Πειθαρχία των μαθητών			

Για λεπτομερή κατανόηση και χρήση αυτού του πίνακα, το εργαλείο "Δημοκρατική σχολική διοίκηση" δίνει περαιτέρω πληροφορίες (www.coe.int/edc).

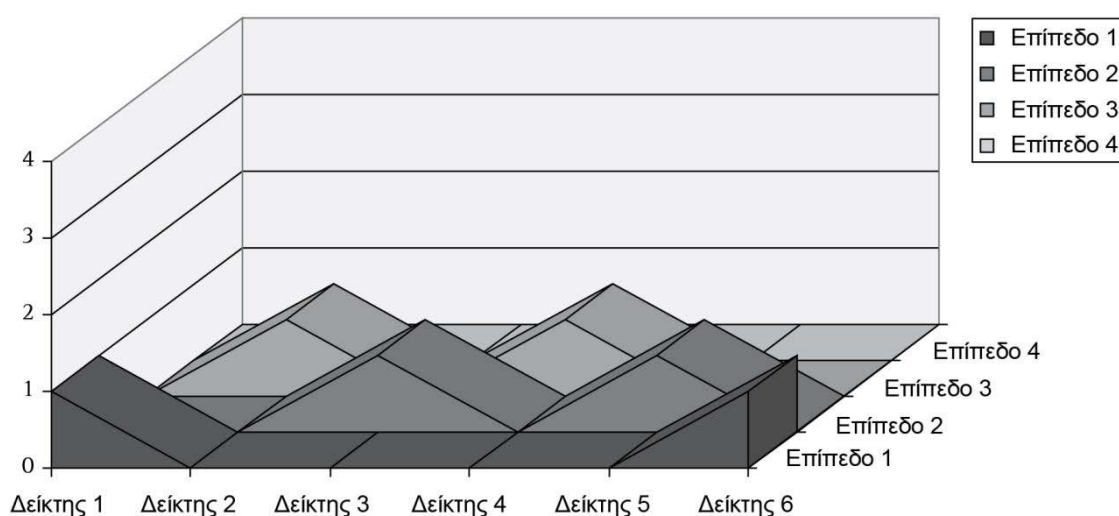
Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 18: Πώς να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της EDC/HRE

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αναλυθούν, να κατηγοριοποιηθούν και να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Όταν χρησιμοποιείτε το σύνολο των δεικτών ποιότητας για την EDC/HRE που προτάθηκε στον Φάκελο εργασίας 12, ένας από τους πιο αποτελεσματικούς και εύκολους τρόπους είναι να ξεκινήσετε με τον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των αδυναμιών της EDC/HRE. Το Συμβούλιο της Ευρώπης προτείνει για τον σκοπό αυτό τη χρήση μιας κλίμακας τεσσάρων επιπέδων και, συνεπώς, την στήριξη κάθε δείκτη σύμφωνα με την κλίμακα αυτή (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 88):

- Επίπεδο 1 – σημαντική αδυναμία στους περισσότερους ή σε όλους τους τομείς,
- Επίπεδο 2 – περισσότερες αδυναμίες από δυνατά σημεία,
- Επίπεδο 3 – περισσότερα δυνατά σημεία από αδυναμίες,
- Επίπεδο 4 – δυνατά σημεία στους περισσότερους ή σε όλους τους τομείς και όχι σημαντικές αδυναμίες.

Ένας πιθανός τρόπος για να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από μια τέτοια ανάλυση είναι με τη χρήση διαγραμμάτων που δείχνουν τη συνολική απόδοση στην EDC/HRE, καταγράφοντας παράλληλα τους διάφορους δείκτες. Αυτό απεικονίζεται στο παρακάτω παράδειγμα από ένα φανταστικό σχολείο:



Όταν προσπαθείτε να καταλήξετε σε ένα συμπέρασμα, αυτό θα πρέπει να καλύπτει τέσσερις βασικούς τομείς (*ibid.*, σελ. 91):

- την επίδοση του σχολείου στην EDC/HRE σε γενικές γραμμές,
- τη θέση του σχολείου σε κάθε δείκτη ποιότητας,
- τα πιο επιτυχημένα και τα πιο αδύναμα στοιχεία της EDC/HRE στο σχολείο,
- τα πιο κρίσιμα σημεία που μπορεί να απειλούν την περαιτέρω ανάπτυξη της EDC/HRE σε ένα σχολείο.