

Αξιολόγηση ενός μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και οργάνωση διδακτικής παρέμβασης

Πολυξένη Δημητριάδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Ειδικής Αγωγής

xeniadimi1@gmail.com

Περίληψη

Ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών που παραπέμπονται για αξιολόγηση στα ΚΕΣΥ αποτέλεσε το έναυσμα για την καταγραφή της παρακάτω μελέτης περίπτωσης. Η παρακάτω μελέτη περίπτωσης εστιάζει τόσο στην υποεπίδοση του μαθητή όσο και στο ευρύτερο διδακτικό του περιβάλλον. Στο α' μέρος ο μαθητής εξετάζεται σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία προσπαθεί να ανιχνεύσει αν ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση με βάση τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Η μελέτη περίπτωσης αφορά τα μαθήματα της γλώσσας και της ιστορίας και ο μαθητής αξιολογείται στη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου και στη χαρτογράφηση εννοιών αντίστοιχα. Αξιολογούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις του, το μαθησιακό δυναμικό του και τα κίνητρα μάθησης. Ταυτόχρονα, αξιολογείται το διδακτικό του περιβάλλον. Από τη συλλογή των στοιχείων προκύπτει πως ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση. Στο β' μέρος οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση. Η μεθόδευση της διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνει: τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή στρατηγικής διδασκαλίας και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου για τον έλεγχο της προόδου του μαθητή. Η μεθόδευση του επανορθωτικού μαθήματος αποτελεί διδακτική παρέμβαση και περιλαμβάνει: τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή της στρατηγικής διδασκαλίας και άλλων, βέλτιστων πρακτικών που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών με υποεπίδοση, καθώς και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών με υποεπίδοση.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, διδακτικός στόχος, διδακτικό περιβάλλον, διδασκαλία, οικοσυστημική προσέγγιση, υποεπίδοση.

1. Οικοσυστημική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένας μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση όταν η επίδοση του στους στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υστερεί κατά 22% σε σχέση με τον μέσο όρο της τάξης του (Αγαλιώτης, 2006). Στο παρόν άρθρο αξιολογείται ο Θάνος, μαθητής της τρίτης τάξης του δημοτικού, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση. Η εργασία βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα.

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η αξιολόγηση ενός μαθητή με υποεπίδοση δεν εστιάζει μόνο στο μαθητή με υποεπίδοση αλλά και στο ευρύτερο διδακτικό περιβάλλον του (Ysseldyke & Christenson, 2002).

Η αξιολόγηση του μαθητή χωρίζεται σε 3 άξονες: i) στην αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων, ii) στην αξιολόγηση του μαθησιακού δυναμικού και iii) στην αξιολόγηση των κινήτρων του (Σαλβαράς, 2009).

Η αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος χωρίζεται και αυτή σε 3 άξονες: i) στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη διδασκαλία, ii) στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και iii) στην αξιολόγηση του κλίματος της τάξης.



2. Ιστορικό μαθητή

Ο Θάνος είναι 8 χρονών και 7 μηνών και φοιτά στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ο Θάνος ζει με την οικογένεια της μητέρας του (οι γονείς του είναι χωρισμένοι) σε ένα χωριό που απέχει λίγα χιλιόμετρα από την πρωτεύουσα του νομού, στην οποία βρίσκεται το σχολείο του. Είναι το δεύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας. Ο πατέρας του είναι Γερμανός, ενώ η μητέρα του Ελληνίδα. Ο Θάνος γεννήθηκε και κατοικεί στην Ελλάδα, ενώ δεν έχει ζήσει καθόλου στο εξωτερικό. Μετά το διαζύγιο των γονιών του (εκδόθηκε όταν ήταν 3 ετών) ζει με τη μητέρα του, τον αδερφό του και τους παππούδες του.

Σύμφωνα με το ιστορικό του σχολείου, ο Θάνος παρουσίαζε δυσκολίες από την πρώτη δημοτικού. Η δασκάλα της τάξης τον είχε παραπέμψει σε εξέταση από τα ΚΕΣΥ, η οποία δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη, λόγω υπολειψυχίας του ΚΕΣΥ του νομού. Στο τέλος της πρώτης δημοτικού υστερούσε σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη και δεν μπορούσε να ακολουθήσει τους ρυθμούς της. Η δασκάλα της τάξης με τη διευθύντρια του σχολείου και τη συντονίστρια γενικής αγωγής προσπάθησαν να πείσουν τη μητέρα του να επαναλάβει την τάξη, ωστόσο εκείνη το αρνήθηκε.

Σήμερα ο Θάνος δυσκολεύεται πάρα πολύ στην ανάγνωση γνωστού κειμένου (διαβάζει συλλαβιστά), ενώ σχεδόν αδυνατεί να διαβάσει ένα άγνωστο κείμενο. Κάνει πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμη και σε μικρές προτάσεις. Δεν γνωρίζει κανόνες γραμματικής και συντακτικού. Χωρίς καθοδήγηση του είναι αδύνατο να δημιουργήσει ένα δικό του κείμενο. Στα μαθηματικά δεν έχει κατακτήσει τους μηχανισμούς των τεσσάρων πράξεων και δυσκολεύεται στην απομνημόνευση της προπαίδειας. Στην ιστορία, τα θρησκευτικά και τη μελέτη περιβάλλοντος δυσκολεύεται να συγκρατήσει γεγονότα και να τα τοποθετήσει σε χρονολογική σειρά. Παράλληλα δεν μπορεί να αφηγηθεί το μάθημα της ημέρας.

Μέσα στην τάξη κάθεται σιωπηλός και δε σηκώνει το χέρι του για να συμμετέχει στο μάθημα. Όταν του ζητείται από την εκπαιδευτικό της τάξης να απαντήσει σε κάποια ερώτηση δεν ανταποκρίνεται, εκφράζει φόβο και χαμηλώνει το βλέμμα.

3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο

3.1. Ειδικοί σκοποί

Σύμφωνα με τον γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας επιδιώκεται ο μαθητής:

- Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας αλλά και ως σύστημα σκέψης.
- Να κατανοεί το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.
- Να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.
- Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.
- Να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων.
- Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.
- Να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες μέσω του διαδικτύου και να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.
- Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα στον πολιτισμό ενός λαού και να έρθει σε επαφή με τα γλωσσικά πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.



3.2. Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Γ' δημοτικού

Σκοπός του ΑΠΣ για τους μαθητές της Γ' τάξης του δημοτικού είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα οι στόχοι που θέτει το ΑΠΣ σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου είναι οι εξής:

- Ο μαθητής να γράφει καθαρά, ορθογραφήμενα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.
- Ο μαθητής να αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.
- Ο μαθητής να αντιγράφει σε συγκεκριμένο χρόνο και χωρίς λάθη ένα κείμενο.
- Ο μαθητής να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων.
- Ο μαθητής να συμβουλευεται λεξικά για να ελέγχει και να διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη.
- Ο μαθητής να μετασηματίζει ένα κείμενο σε διαφορετικό είδος γραπτού λόγου.
- Ο μαθητής να εξοικειώνεται με το είδος λόγου και τύπους κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και να συντάσσει ανάλογα κείμενα.
- Ο μαθητής να γράφει μικρά κείμενα με βάση την εμπειρία του.
- Ο μαθητής να εξιστορεί ολοκληρωμένα γεγονότα.
- Ο μαθητής να συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.
- Ο μαθητής να χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή.
- Ο μαθητής να χρησιμοποιεί λέξεις για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων (Φωτόδεντρο, 2021).

4. Αξιολόγηση μαθητή

4.1. Αξιολόγηση προαπαιτούμενων γνώσεων

Η αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων, των προπαρασκευαστικών για τη νέα μάθηση, γίνεται με συστηματική παρατήρηση, με το κριτήριο απόδοσης επιτυχίας, με τον κατάλογο της μαθησιακής ιεραρχίας, με τη σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης κτλ.

4.2. Πρωτόκολλο αξιολόγησης

Στην παρούσα περίπτωση, η αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων γίνεται με το πρωτόκολλο αξιολόγησης, ως πιο εύχρηστο εργαλείο. Το πρωτόκολλο αξιολόγησης βασίζεται στα κριτήρια, που περιγράφουν οι στόχοι-δεξιότητες του ΑΠΣ και η ανάλυση των λαθών των μαθητών.

Δίνεται στους μαθητές το κείμενο «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης» του βιβλίου μαθητή της γ' δημοτικού κι έπειτα τους ζητείται να γράψουν τις προτάσεις τους για την υιοθεσία χώρων του σχολείου ή της περιοχής τους από μαθητές του σχολείου τους.

Αρχικά διαβάζουν το κείμενο και υπογραμμίζουν τις φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα. Έπειτα ανακυκλώνουν τις φράσεις που υπογράμμισαν με βάση τα ερωτήματα: «πού το λέει» και «πώς το λέει». Ύστερα επισημαίνουν νοήματα και φράσεις που χρησιμοποίησε ο συγγραφέας, για να αποδώσει νοήματα. Τέλος, γράφουν ένα σύντομο



κείμενο στο οποίο παραθέτουν τις προτάσεις τους. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει το κείμενο τους και συμπληρώνει το πρωτόκολλο αξιολόγησης.

Επισκόπηση: Συγκρίνοντας την απόδοση του μαθητή με τον Μ.Ο. της τάξης της ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι η απόκλιση σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης ξεπερνά το 22%. Συμπεραίνει ότι ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση.

4.3. Αξιολόγηση μαθησιακού δυναμικού

Η αξιολόγηση του μαθησιακού δυναμικού του μαθητή περιλαμβάνει την αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης και μελέτης και την αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών.

4.3.1. Αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης

Με τις στρατηγικές μάθησης και μελέτης οι μαθητές προσεγγίζουν συνολικά ένα έργο, σκέφτονται και ενεργούν καθώς το σχεδιάζουν, το εκτελούν και το αξιολογούν. Η αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης και μελέτης και την αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών (Deshler & Lenz, 1989).

4.3.2. Αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης

Το ερωτηματολόγιο περιέχει οχτώ (8) δηλώσεις σε κλίμακα. Οι δηλώσεις περιγράφουν τη δραστηριότητα των μαθητών, ώστε να μάθουν «πώς να παράγουν λόγο», με τη στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας. Η εκτίμηση που κάνουν οι μαθητές είναι έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών τους.

Από την επεξεργασία των δεδομένων ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει το πόσο εκτιμούν οι μαθητές τη λειτουργία των διδακτικών ενεργειών, που συγκροτούν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο αξιολόγησης.

Επισκόπηση: Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών που συγκροτούν τη δραστηριότητα του Θάνου είναι 40%, τη μαθησιακή συνθήκη είναι 46,67% και το κριτήριο αξιολόγησης είναι 40%. Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών που συγκροτούν τη δραστηριότητα του Μ.Ο. της τάξης είναι 70%, τη μαθησιακή συνθήκη είναι 73,34% και το κριτήριο αξιολόγησης είναι 80%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης.

4.3.3. Αξιολόγηση στρατηγικών μελέτης

Το ερωτηματολόγιο περιέχει δώδεκα (12) δηλώσεις σε κλίμακα. Οι δηλώσεις περιγράφουν τη δραστηριότητα των μαθητών, προκειμένου να μάθουν «πώς να μελετούν ένα κείμενο» με τη στρατηγική μελέτης Δ.Ε.Κ.Α.Π.Α. Η εκτίμηση που κάνουν οι μαθητές είναι έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών τους. Το ερώτημα που απευθύνεται στους μαθητές είναι:

Από την επεξεργασία των δεδομένων ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει το πόσο εκτιμούν οι μαθητές τη λειτουργία των διδακτικών ενεργειών που συγκροτούν την αναλυτική μελέτη και τη συνθετική μελέτη.

Επισκόπηση: Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών, που συγκροτούν την αναλυτική μελέτη του Θάνου είναι 30% και τη συνθετική μελέτη 30%. Το ποσοστό εκτίμησης των διδακτικών ενεργειών, που συγκροτούν την αναλυτική μελέτη του Μ.Ο. της τάξης είναι 86,67% και τη συνθετική μελέτη 80%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης (Σαλαβαράς & Σαλαβαρά, 2007).



4.4. Αξιολόγηση χαρτογράφησης εννοιών

Με την αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών ο εκπαιδευτικός ελέγχει τη συγκρότηση των γνωστικών δομών, την «καλή συσκευασία» της γνώσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών γίνεται με τη χρήση γνωστικού χάρτη.

Δίνεται στους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο «Η Μινωική Κρήτη» του βιβλίου μαθητή της Γ' δημοτικού κι έπειτα τους ζητείται να απαντήσουν στα ερωτήματα: που, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, που διαμορφώνουν το πρώτο γνωστικό επίπεδο, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, που διαμορφώνουν το δεύτερο γνωστικό επίπεδο και ύστερα να κατασκευάσουν το γνωστικό χάρτη.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα του πρώτου επιπέδου βαθμολογούνται Χ1. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα του δεύτερου επιπέδου βαθμολογούνται Χ2.

Επισκόπηση: Το ποσοστό απόδοσης του Θάνου στις ερωτήσεις του πρώτου επιπέδου είναι 48,33% και στις ερωτήσεις του δεύτερου επιπέδου είναι 20%. Το ποσοστό απόδοσης του Μ.Ο. της τάξης στις ερωτήσεις του πρώτου επιπέδου είναι 100% και του δεύτερου επιπέδου είναι 100%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης.

4.5. Αξιολόγηση κινήτρων μάθησης

Η αξιολόγηση των κινήτρων περιλαμβάνει τον προσανατολισμό των κινήτρων των μαθητών, τη συρρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών και την απόδοση των αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας-αποτυχίας των μαθητών.

4.5.1. Αξιολόγηση προσανατολισμού κινήτρων μάθησης

Η αξιολόγηση του προσανατολισμού κινήτρων προς το έργο/ προσπάθεια/ μάθηση ή προς το «εγώ»/ επίδοση/ διάκριση γίνεται με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα.

Ορισμένες δηλώσεις εκφράζουν τον προσανατολισμό των κινήτρων των μαθητών προς το έργο. Οι υπόλοιπες εκφράζουν τον προσανατολισμό προς το «εγώ». Ο προσανατολισμός των κινήτρων εκφράζεται και «ξεχωριστά» προς το έργο ή το «εγώ», αλλά και «μαζί» με ποικίλους τρόπους (Σαλβαράς, 2009).

Επισκόπηση: Το ποσοστό προσανατολισμού κινήτρων του Θάνου προς το έργο είναι 40% και προς το «εγώ» είναι 55%. Το ποσοστό προσανατολισμού κινήτρων του Μ.Ο. της τάξης προς το έργο είναι 67,5% και προς το «εγώ» είναι 82,5%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα υποεπίδοσης.

4.5.2. Αξιολόγηση συρρύθμισης της συμπεριφοράς

Η συρρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι προϊόν της διάδρασης μεταξύ τους. Η συρρύθμιση της συμπεριφοράς αξιολογείται με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ο βαθμός συρρύθμισης και κατασκευάζεται το προφίλ του μαθητή (Schunk, 1999).

Επισκόπηση: Το ποσοστό συρρύθμισης της συμπεριφοράς του Θάνου «Ο κάθε μαθητής μπόρεσε» είναι 40% και «Η ομάδα μπόρεσε» είναι 33,33%. Το ποσοστό συρρύθμισης της συμπεριφοράς του Μ.Ο. της τάξης «Ο κάθε μπόρεσε» είναι 66,67% και «Η ομάδα μπόρεσε» είναι 66,67%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% σε κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών, οπότε προκύπτει πρόβλημα συρρύθμισης της συμπεριφοράς.



4.5.3. Αξιολόγηση απόδοσης αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας – αποτυχίας

Η επιτυχία και η αποτυχία των μαθητών αποδίδονται σε 5 βασικούς παράγοντες:

- Ικανότητα,
- Προσπάθεια,
- Τύχη,
- Δυσκολία του έργου,
- Καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Οι παράγοντες αυτοί ταξινομούνται σε:

- Εσωτερικούς και σταθερούς,
- Εξωτερικούς και μεταβαλλόμενους.

Η αξιολόγηση των αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας – αποτυχίας γίνεται με ερωτηματολόγιο απευθυνόμενο στον εκπαιδευτικό (Weiner, 2000).

Επισκόπηση: Το ποσοστό αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας του Θάνου είναι 44% και αποτυχίας είναι 80%. Το ποσοστό αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας του Μ.Ο. της τάξης είναι 76% και αποτυχίας είναι 32%. Η απόκλιση μεταξύ τους ξεπερνά το 22% οπότε προκύπτει πρόβλημα αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας – αποτυχίας.

4.6. Γενική επισκόπηση αξιολόγησης μαθητή

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω ο Θάνος παρουσιάζει υποεπίδοση σε όλους τους τομείς αξιολόγησης του μαθητή.

4.7. Αξιολόγηση διδακτικού περιβάλλοντος

Η υποεπίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους (εσωτερικοί παράγοντες) αλλά και των συνθηκών του διδακτικού περιβάλλοντος που επικρατεί στην τάξη (εξωτερικοί παράγοντες). Η αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει την καταγραφή των συμπεριφορών του μαθητή με υποεπίδοση και του εκπαιδευτικού της τάξης, την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του κλίματος της τάξης.

4.7.1. Καταγραφή συμπεριφορών εκπαιδευτικού και μαθητή

Η καταγραφή συμπεριφορών εκπαιδευτικού και μαθητή ελέγχει το «τι κάνει ο εκπαιδευτικός και τι κάνει ο μαθητής» με υποεπίδοση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Γίνεται ταυτόχρονη καταγραφή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή (τι κάνει ο καθένας). Με βάση τις καταγραφές, γίνεται επισκόπηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, της συμπεριφοράς του μαθητή με υποεπίδοση και σύνθεση της δομής της διδασκαλίας. Επιπλέον, γίνεται έλεγχος ώστε να διαπιστωθεί αν η δομή της διδασκαλίας εξυπηρετεί το Θάνο. Τέλος κατατίθενται σχετικές προτάσεις.

4.7.2. Δομή διδασκαλίας

Η δομή του μαθήματος παραπέμπει στη στρατηγική της προκαταβολικής οργάνωσης. Ο εκπαιδευτικός δηλώνει «τι θα μάθουν» οι μαθητές και «με ποια σειρά». Στη συνέχεια καταφεύγουν στο κείμενο, διαβάζουν και υπογραμμίζουν φράσεις, λένε «πού το λέει» και «πώς το λέει», απαντούν σε ερωτήσεις, επεξηγούν και συντάσσουν περίληψη. Παραλείπεται ο έλεγχος της εκμάθησης με τη χρήση διασπαστών. Με τους διασπαστές οι μαθητές διακρίνουν διαφορές ανάμεσα στη νέα μάθηση και την παλιά. Η κατανομή του διδακτικού χρόνου δεν ευνοεί την εξάσκηση των μαθητών, όπως δείχνει η κατανομή του διδακτικού



χρόνου (αναμονή 16%, ανακεφαλαίωση 12%). Το 28% του διδακτικού δαπανάται στην παρουσίαση και στις ερωτήσεις. Η διδασκαλία παρουσιάζει ελλείψεις στη λειτουργικότητα μεθόδευσης της και δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθητή.

4.7.3. Πρόταση

Στόχος: Να βελτιωθεί η συμμετοχή του Θάνου στο μάθημα.

Ο μαθητής με υποεπίδοση μένει αμέτοχη στο 88% του διδακτικού χρόνου (ακούει, παρακολουθεί, κουβεντιάζει χωρίς να επιτρέπεται, χαζεύει). Ασχολείται ελάχιστα με το έργο (να διαβάζει, να γράφει, να εκτελεί, να λέει κτλ.). Η διδασκαλία οφείλει να αξιοποιήσει συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που ευνοούν τη συμμετοχή του μαθητή, όπως είναι η καθιέρωση μαθησιακού συμβολαίου (τι θα μάθουμε και πώς, τι θα κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός και μαθητής), ώστε ο μαθητής να μπορεί να παρακολουθεί τη διδασκαλία, να την ελέγχει και στο τέλος να εκφράζει τις μεταγνωστικές εμπειρίες του για το «πότε μαθαίνει πιο καλά».

4.8. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του πραγματοποιείται με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε 4 κατηγορίες:

- Την είσοδο στη διδασκαλία,
- Τη συνέχιση της διδασκαλίας,
- Την αναδίπλωση της διδασκαλίας,
- Την έξοδο από τη διδασκαλία.

Μετά τη λήξη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός της τάξης συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Σε καθεμία από τις 4 φάσεις της διδασκαλίας υπογραμμίζει μια δήλωση που δείχνει πώς έκανε την είσοδό του στη διδασκαλία, τη συνέχιση της διδασκαλίας, την αναδίπλωση της διδασκαλίας και την έξοδο από τη διδασκαλία. Έπειτα, ακολουθεί η εκτίμηση του «πόσο συχνά» τις χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του.

4.9. Αξιολόγηση κλίματος τάξης

Η αξιολόγηση του κλίματος της τάξης γίνεται με ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 18 δηλώσεις σε κλίμακα και 12 ατελείς προτάσεις για συμπλήρωση. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για το «πώς βιώνουν» τις μεταγνωστικές εμπειρίες τους για τα μαθήματα, τα τεστ αξιολόγησης και το «να αισθάνεσαι διαφορετικός».

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψαν 4 παράγοντες: Το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα και τα τεστ-αξιολόγησης, η δυσκολία των μαθητών στα μαθήματα και τα τεστ-αξιολόγησης, Η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών και η σύγκριση με τους άλλους, προκειμένου να εκφραστούν για τον εαυτό τους.

Η επεξεργασία των ατελών προτάσεων που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών των μαθητών γίνεται με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου.

Επισκόπηση: Το ενδιαφέρον των μαθητών της τάξης για τα μαθήματα και τα τεστ-αξιολόγησης είναι 62,5%, η δυσκολία που συναντούν είναι 56,25%, η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι 68,75% και η σύγκριση με τους άλλους είναι 55% (Wertsch, 1998; Σαλβαράς & Σαλαβαρά, 2009).



4.10. Γενική επισκόπηση αξιολόγησης διδακτικού περιβάλλοντος

Παρακάτω παρουσιάζονται ομαδοποιημένα τα στοιχεία των επισκοπήσεων. Τα στοιχεία αφορούν την καταγραφή συμπεριφορών εκπαιδευτικού και μαθητή, την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του και την αξιολόγηση του κλίματος της τάξης. Από τη γενική επισκόπηση αναδεικνύεται το μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή.

- Καταγραφή συμπεριφορών μαθητή: Ο Θάνος μένει αμέτοχος στο 88% του διδακτικού έργου.
- Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Η συχνότητα χρήσης της στρατηγικής διδασκαλίας της προκαταβολικής οργάνωσης είναι 85%.
- Αξιολόγηση κλίματος τάξης: Το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα και τα τεστ αξιολόγησης είναι 62,5%, η δυσκολία που συναντούν είναι 56,25%, η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι 68,75% και η σύγκριση με τους άλλους είναι 55%.

5. Μέρος Δεύτερο

Στο δεύτερο μέρος του παρόντος άρθρου οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση. Εφαρμόζεται η κλινική συνέντευξη, η οποία ξεκινάει από το μαθησιακό πρόβλημα του Θάνου, όπως αυτό προκύπτει από τη συμπτωματολογία των λαθών του. Ακολουθεί η ανάλυση έργου ώστε να εντοπιστούν οι γενεσιουργοί συνθέτες της συμπτωματολογίας των λαθών. Κατόπιν κατασκευάζεται το γνωστικό προφίλ του μαθητή με υποεπίδοση. Τέλος, οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση που ταιριάζει στην υποεπίδοση μαθητή, τίθεται σε εφαρμογή και αξιολογείται εκ νέου η μαθητή.

5.1. Αξιολόγηση του μαθητή

Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο «Τα χαρτιά ανακυκλώνονται!» από το βιβλίο γλώσσας της γ' δημοτικού κι έπειτα καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα:

«Ποια στάδια ακολουθεί η ανακύκλωση των χάρτινων συσκευασιών;»

Επισημαίνουν νοήματα και φράσεις χρήσης. Ύστερα γράφουν ένα δικό τους κείμενο ως προέκταση αυτού. Ο δάσκαλος διορθώνει και συμπληρώνει το πρωτόκολλο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου.

Όπως προκύπτει από το πρωτόκολλο αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου ο μαθητής παρουσιάζει υποεπίδοση.

5.1.1. Ανάλυση έργου

Η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Οι μαθητές απαντούν στο ερώτημα «τι θα γράψουν» έχοντας ως πρότυπο το κείμενο που τους δίνεται. Απαντούν στο ερώτημα «γιατί θα γράψουν», αφού παραπεμφθούν στις λειτουργίες των κειμένων, για παράδειγμα να συγκινήσουν, να πληροφορήσουν, να δικαιολογήσουν κτλ. Η απάντηση στο ερώτημα «πώς θα γράψουν» παραπέμπει στα σχήματα της δομής: Της πρότασης (Υ.Ρ.Α.), της παραγράφου (θεματική πρόταση, ανάλυση, πρόταση κατακλείδα) και του κειμένου (πλαίσιο, αρχή, αντίδραση, προσπάθεια, αποτέλεσμα, συνέπειες).

5.1.2. Κλινική συνέντευξη

Ο Θάνος καλείται να διαβάσει το κείμενό του. Έπειτα ρωτάται «ποιο γνωστό κείμενο» φέρνει στη σκέψη του και χρησιμοποιεί ως πρότυπο, «γιατί έγραψε» δηλαδή ποιος ήταν ο στόχος του, «πώς έγραψε» δηλαδή τι έγραψε σε κάθε παράγραφο και τέλος ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει το γνωστικό προφίλ του.



5.1.3. Διάγνωση της αιτίας

Ο Θάνος χρησιμοποίησε ως πρότυπο το κείμενο που διάβασε, χωρίς να έχει συνειδητοποιήσει τα δομικά στοιχεία του κειμένου, όπως λειτουργία, πρότυπο, περιεχόμενο, μορφή, γραμματοσυντακτικές δομές και τα χαρακτηριστικά της δομής του κειμένου, όπως πλαίσιο, αρχή, αντίδραση, προσπάθεια, αποτελέσματα, συνέπειες. Επιπλέον, δεν έχει συνειδητοποιήσει τι είδους κείμενο έπρεπε να γράψει.

Γίνεται πρόταση να δοθεί έμφαση στην επεξήγηση του πρότυπου κειμένου και στον τύπο κειμένου που πρέπει να αναπτύξει ο Θάνος, έτσι ώστε το κείμενο του Θάνου να δομηθεί σωστά.

6. Αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος

Έχει γίνει εκτενής αναφορά σε προηγούμενα κεφάλαια.

7. Μεθόδευση της διδακτικής παρέμβασης

Η μεθόδευση της διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνει: Τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή στρατηγικής διδασκαλίας και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου για τον έλεγχο της προόδου του μαθητή.

7.1. Συγκεκριμενοποίηση διδακτικού στόχου

Ο μαθητής:

- Να παράγει γραπτό λόγο (δραστηριότητα), με βαθμιαία προσέγγιση (μεθοδολογική συνθήκη), βελτιώνοντας την επίδοση της κατά 30% (κριτήριο απόδοσης).

7.2. Επιλογή της στρατηγικής διαδικασίας

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη στρατηγική της βαθμιαίας προσέγγισης. Δίνει έμφαση στην εκμάθηση με την τακτική των μικρών βημάτων. Ο εκπαιδευτικός αναλύει τη δραστηριότητα που πρέπει να κάνουν οι μαθητές σε ενέργειες και τις ενέργειες σε χειρισμούς-μικρά βήματα. Παρουσιάζει το 1^ο βήμα, οι μαθητές επαναλαμβάνουν, παίρνουν ανατροφοδότηση και ενισχύονται. Έπειτα, παρουσιάζει το 1^ο και 2^ο βήμα σε συναρμογή, οι μαθητές επαναλαμβάνουν, παίρνουν ανατροφοδότηση και ενισχύονται. Τέλος, παρουσιάζει το 1^ο, 2^ο και 3^ο βήμα σε συναρμογή, οι μαθητές ανατροφοδοτούνται, ενισχύονται κτλ. Ακολουθεί την προοδευτική, προσθετική διάταξη των βημάτων.

7.3. Πρωτόκολλο αξιολόγησης γραπτού λόγου

Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει το πρωτόκολλο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου του ίδιου μαθητή με υποεπίδοση.

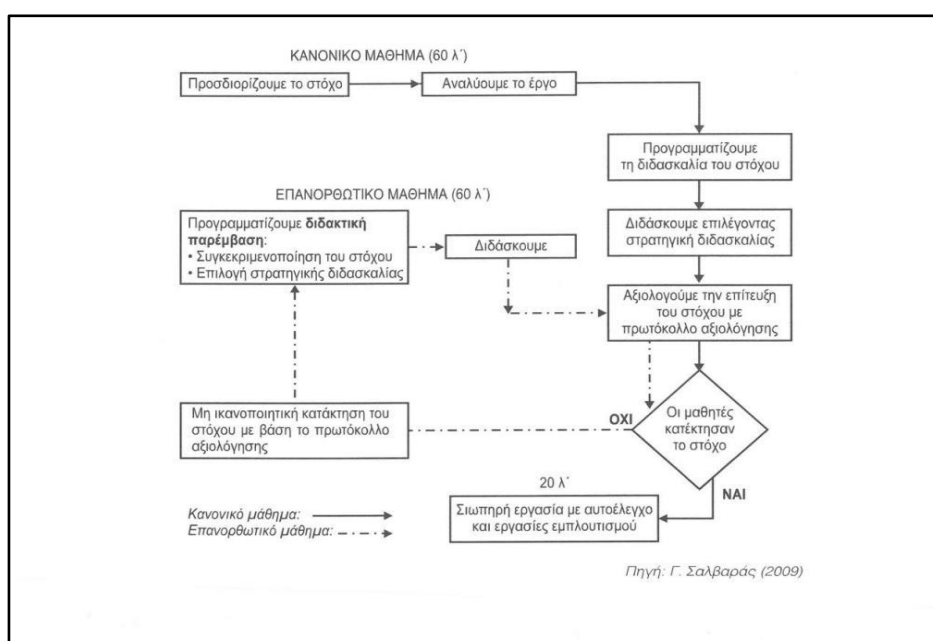
Από τη σύγκριση των πρωτοκόλλων αξιολόγησης, διαγνωστικής και αποδεικτικής, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τη σημαντική πρόοδο του Θάνου, που παρουσίασε υποεπίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η διδασκαλία οργανώνεται με την τακτική των συνδιδασκόμενων τάξεων.

Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει το κανονικό μάθημα για όλους τους μαθητές διαθέτοντας 60' του διδακτικού χρόνου. Έπειτα, οι μαθητές χωρίς υποεπίδοση εργάζονται σιωπηρά με



αυτοέλεγχο σε εργασία εμπλουτισμού των προηγούμενων γνώσεων τους, ενώ ο Θάνος κάθεται σε ένα θρανίο που έχει βάλει κοντά στον πίνακα και διδάσκεται το επανορθωτικό μάθημα σε 20'. Τέλος επιστρέφει στους μαθητές χωρίς υποεπίδοση, που εργάστηκαν με σιωπηρή εργασία, ώστε να αξιολογήσει την εργασία τους, να ανατροφοδοτήσει και να τους ενισχύσει.

Η μεθόδευση του επανορθωτικού μαθήματος αποτελεί διδακτική παρέμβαση η οποία είναι συνάρτηση της συμπτωματολογίας και της αιτιολογίας των μαθητών με υποεπίδοση και περιλαμβάνει: Τη συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, την επιλογή της στρατηγικής διδασκαλίας και άλλων, βέλτιστων πρακτικών που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών με υποεπίδοση, καθώς και την εκ νέου σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών με υποεπίδοση, όπως δείχνει το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί.



Εικόνα 1. Το επανορθωτικό μάθημα

Τα επανορθωτικά μαθήματα συνεχίζονται μέχρι ο Θάνος να αποκτήσει τη θεμελιώδη μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου σε ποσοστό απόδοσης επιτυχίας 90%.

Η λογική των συνδιδασκόμενων τάξεων μέσα στην ίδια τάξη για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης των μαθητών σε θεμελιακές μαθήσεις αποτελεί προδιαγραφή του Α.Π. σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Σαλβαράς, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (1989). The strategies instructional approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(3), 203-224.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.



Ysseldyke J. & Christenson S. (2002). *Functional Assessment of Academic Behavior: Creating Successful Learning Environments*. Sopris West.

Αγαλιώτης Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαλβαράς, Γ. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Φωτόδεντρο (χ.χ.). *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία*. Ανακτήθηκε από Ebooks.edu.gr

