

Προσεγγίσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη βάση της ταξινόμιας Bloom: Θεωρία και Πράξη

Πατέλης Αντώνης¹

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως αυτά ορίζονται σε εθνικό επίπεδο, καθώς και η ανάπτυξη τους ως εργαλείο συσχέτισης της θεωρητικής - πρακτικής μάθησης. Επιπλέον πραγματοποιήθηκε επισκόπηση των βασικών στοιχείων της Ταξινόμιας του Bloom και μελετήθηκε η δυνατότητα σύνδεσης των πυλών τους στη βάση της συγκεκριμένης ταξινόμιας. Τέλος διερευνήθηκε αν και με ποιους τρόπους εφαρμόζεται η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας, στην κατεύθυνση των εκπαιδευτών Δημοτικής Εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα νέες προκλήσεις στο πλαίσιο της αποστολής του.

Λέξεις κλειδιά

Μαθησιακά αποτελέσματα, ταξινόμια Bloom

Abstract

The aim of this paper was to study the learning outcomes as defined at national level and to develop them as a tool to correlate theoretical - practical learning. In addition, an overview of the basic elements of Bloom's Taxonomy was carried out and the possibility of linking their aspects on the basis of this taxonomy was studied. Finally, it was investigated whether and in what ways the specific learning theory is applied in the Curriculum of the Department of Education & Social Work Sciences, in the direction of Primary Education teachers, while forming new challenges in the context of its mission.

Keywords

Learning outcomes, Bloom's taxonomy.

¹ Μεταπτυχιακός Φοιτητής MaHer. Η εργασία έγινε υπό την επίβλεψη του καθηγητή Γ. Σταμέλου.
antoniospatelis@yahoo.gr

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να αυξάνεται το ενδιαφέρον προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι εστιασμένες στην θεσμοθέτηση και υιοθέτησή τους για την ανάπτυξη τόσο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών προσόντων ΕΠΕΠ, όσο και των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων NQF. Αν και το ΕΠΕΠ αφορά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στην παρούσα εργασία οι αναφορές σε αυτό εστιάζουν στην ανώτατη εκπαίδευση. Το κοινό πλαίσιο προσόντων στόχευε/στοχεύει στην δημιουργία ενός συστήματος αναγνώρισης τίτλων σπουδών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης, τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των προσόντων, τη διευκόλυνση/βελτίωση της απασχολησιμότητας των κατόχων ευρωπαϊκών τίτλων σπουδών, καθώς και τη διασυνοριακή κινητικότητα. Η εστίαση του ΕΠΕΠ στα μαθησιακά αποτελέσματα συμβάλλει στην αναγνώριση γνώσης-μάθησης που έχει επιτευχθεί και σε πεδία μη τυπικής ή/και άτυπης μάθησης. Η σπουδαιότητά του έγκειται στη μετακίνηση του ενδιαφέροντος από το επίπεδο σύγκρισης των μαθησιακών διαδρομών και του μαθησιακού περιεχομένου, στο επίπεδο σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων (στην κατεύθυνση των προσόντων με τη χρήση μιας κοινής «γλώσσας», αυτής των μαθησιακών αποτελεσμάτων) (Karlanidou, 2021). Η πιστοποίηση των προσόντων προκύπτει μέσα από την χορήγηση σχετικών πιστοποιητικών (τίτλοι), οι οποίοι πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές, ενώ ο σχεδιασμός τους απαιτεί τη χρήση εξειδικευμένων μεθοδολογικών εργαλείων. Οι ανάγκες της αγοράς εργασίας φαίνεται να συνδέονται άρρηκτα με τους τίτλους σπουδών, οι οποίοι αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία ιεραρχικής κατανομής σε ένα πλαίσιο ελέγχου. Πιο αναλυτικά, μελετώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, πραγματοποιείται ακριβής έλεγχος της εφαρμογής του, όπως αυτό έχει καθοριστεί εναρμονιζόμενο με τις αποφάσεις της διαδικασίας της Μπολόνια και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Η ανάγκη μελέτης των μαθησιακών αποτελεσμάτων εμφανίστηκε πρώτη φορά στα προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναγνώριση των περιόδων σπουδών στις χώρες φιλοξενίας, στα ιδρύματα των χωρών καταγωγής. Έτσι δημιουργήθηκε και υιοθετήθηκε το Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης Πιστωτικών μονάδων ECTS, που αφορά στον φόρτο εργασίας (χρόνος που απαιτείται) για την διεκπεραίωση δραστηριοτήτων, προκειμένου να επιτύχουν τα προσδοκώμενα

μαθησιακά αποτελέσματα (Cedefop, 2010b). Η διαδικασία αυτή υποστήριξε και υποστηρίζει την διασφάλιση της ποιότητας μέσα από τη διαφάνεια της διαδικασίας ελέγχου των αναμενόμενων γνώσεων-δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, διερευνώντας το φάσμα των προσόντων που απονέμονται (εύρος τύπων – προδιαγραφών). Παράλληλα με την αντιπαραβολή των συλλεγόμενων δεδομένων και των σχετικών οριζόμενων διαδικασιών δημιουργίας αυτών στις κείμενες διατάξεις, εντοπίζονται αστοχίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων ή των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται, προσφέροντας δυνατότητες εκσυγχρονισμού τους. Οι αναφορές σε διεθνοποιημένα προγράμματα σπουδών πολλές φορές αντικατοπτρίζουν απλά τη διδασκαλία σε μια δεύτερη γλώσσα ή τη δυνατότητα συμμετοχής των φοιτητών-φοιτητριών σε προγράμματα σπουδών τα οποία λειτουργούν σε διαφορετικά κράτη, αλλά παρέχουν κοινούς τίτλους. Η προτεινόμενη στόχευση από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για τη διεθνοποίηση των προγραμμάτων σπουδών (ως προς τα τυπικά, άτυπα, κρυφά μέρη τους) βρίσκεται στην κατεύθυνση δημιουργίας πολιτών με διαπολιτισμικές ικανότητες και ικανότητες παγκόσμιας εμβέλειας. Το γεγονός αυτό αναμένεται να συμβάλει θετικά στην αύξηση του κύρους των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθιστώντας τα παράλληλα πόλο έλξης για χαρισματικούς φοιτητές (Asterioti, 2018).

Η σαφής λοιπόν οριοθέτηση των επιτευγμάτων (αποκτηθέντα προσόντα), παρέχει ορθολογικά στοιχεία για την αύξηση της απασχολησιμότητας, της ειδίκευσης και της δημιουργίας καλά καταρτισμένων ατόμων με διαφανή και ορατά προσόντα τα οποία θα μπορούν να συνδεθούν καλύτερα με την αγορά εργασίας. Η ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται να συνεισφέρει στην κοινωνική ευημερία και κοινωνική εξέλιξη, αφού η κτήση ενός τίτλου μπορεί να συνδεθεί με διακριτή επαγγελματική σταδιοδρομία. Το γεγονός αυτό μακροπρόθεσμα μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη-εξέλιξη των κρατών σε επίπεδο οικονομίας, διαμορφώνοντας παράλληλα υψηλό κοινωνικό-οικονομικό status για τους πολίτες και τις χώρες, υπό τη μορφή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Gianzina-Kassotaki & Kassotakis, 2013). Παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα αναγνώρισης πιστωτικών μονάδων ECTS ανάλογων προσόντων, τα οποία αποκτήθηκαν σε διαφορετικά Πανεπιστήμια σε όλο τον πλανήτη, αναγνωρίζοντας-επικυρώνοντας γνώσεις και δεξιότητες τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα «μαθησιακά αποτελέσματα» υπάρχουν:

- για να μεταφέρουν τη σημασία από τη διδασκαλία στη μάθηση (φοιτητοκεντρική μάθηση)
- για να κάνουν πιο ορατά και ευανάγνωστα τα προσόντα
- για να τονίσουν την εκπαιδευτική και εργασιακή κινητικότητα
- για να διευκολύνουν (ελπίζεται να) την είσοδο στην αγορά εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «μαθησιακά αποτελέσματα», με σαφή αναφορά στις σχετικές κατηγορίες που αυτά κατανέμονται. Δίδεται επιπλέον το πλαίσιο ανάπτυξής τους, καθώς και το περιθώριο σύνδεσής τους με το Πλαίσιο Προσόντων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η Ταξινομία του Bloom, που αποτελεί έναν τρόπο κατηγοριοποίησης γνωστικών εργασιών, ανάλογα με την πολυπλοκότητα που εμφανίζει καθεμιά από αυτές.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα και τα αποτελέσματα μιας μικρο-έρευνας παρακολούθησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, μελετήθηκε το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας, στην κατεύθυνση των εκπαιδευτών Δημοτικής Εκπαίδευσης (2020), στη βάση της συγκεκριμένης ταξινομίας, για τη διαπίστωση του αν και πώς εφαρμόζονται κατά τρόπο τυπικά ορθό τα μαθησιακά αποτελέσματα.

1. Μαθησιακά Αποτελέσματα

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Διερευνώντας βιβλιογραφικά την έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι αυτά εφαρμόζονται με διαφορετικό τρόπο σε συστημικό επίπεδο, καθιστώντας τη δημιουργία ενός και μόνο ορισμού έργο δύσκολο. Μια πολύ λεπτομερής περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθιστά δύσκολη τη διαχείριση του ορισμού για την παραγωγή γενικεύσεων, με την πιθανότητα πρόκλησης σύγχυσης, ενώ μια απλή περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον ορισμό, δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον. Είναι όμως σημαντικό να καθορίζεται σαφώς το είδος και το επίπεδο της γνώσης που αποκτά κανείς συμμετέχοντας και ολοκληρώνοντας ένα τυπικό ή μη-τυπικό κύκλο μάθησης, ή ακόμη και γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω της άτυπης μάθησης. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη διά βίου μάθηση, μαθησιακά αποτελέσματα είναι: «Όσα γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να

εφαρμόσει με τη μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ένας εκπαιδευόμενος, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης μακράς ή βραχείας, μαθησιακής διαδικασίας» (Dzelalija, Δέδε, Σγουράκη, Τζανετέα, & Παπαϊωάννου, 2015, σ. 15). Σήμερα στον ΕΧΑΕ η έννοια των «ικανοτήτων» έχει αντικατασταθεί από τις έννοιες «ευθύνη και αυτονομία», οι οποίες περιγράφουν την ικανότητα των φοιτητών να διαχειρίζονται με υπευθυνότητα τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει σε ένα πλαίσιο αυτονομίας (European Union, n.d.).

Αρκετές φορές η έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων συγχέεται με αυτή των μαθησιακών στόχων. Σύμφωνα με τους Adam (2016, 2013) και Kennedy (2008), οι μαθησιακοί στόχοι αφορούν στους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενός πεδίου μάθησης, το οποίο σχετίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκπαίδευσης και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν. Για το λόγο αυτό οι μαθησιακοί στόχοι ενδιαφέρουν περισσότερο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αντίθετα, τα μαθησιακά αποτελέσματα σχετίζονται με την ικανότητα των πτυχιούχων να επιδείξουν αυτή τη μάθηση (Stamatoroulou, 2019). Τα «αναμενόμενα» μαθησιακά αποτελέσματα αφορούν τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών, ενώ τα «πραγματικά» μαθησιακά αποτελέσματα αφορούν τον κόσμο της εκπαίδευσης και νοούνται ως αποκομισθείσες γνώσεις από τους πτυχιούχους ή εκπαιδευόμενους (με την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών). Οι εκπαιδευόμενοι-πτυχιούχοι κατανοούν τα μαθησιακά αποτελέσματα ως «προσόντα», αφού ανάλογα με το πώς τα «προσόντα» καταγράφονται στους απονεμόμενους τίτλους σπουδών, επαγωγικά δύνανται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική αποκατάσταση και γενικότερα στη σύνδεση των εκπαιδευόμενων με την απασχολησιμότητα.

Στη σύνδεση μαθησιακών αποτελεσμάτων, τίτλων σπουδών και εργασιακών προσόντων είναι σημαντικό να σταθεί κανείς στο μέτρο που δεν γίνεται κατανοητή παντού με τον ίδιο τρόπο. Αλλού το βάρος δίνεται στους τίτλους σπουδών και αλλού στα εργασιακά προσόντα υπό την έννοια «του τι ξέρει ακριβώς να κάνει κανείς». Έτσι, στο Ηνωμένο Βασίλειο το «προσόν» νοηματοδοτείται ως qualification, έννοια που παραπέμπει στο «τι είναι ικανός κάποιος να κάνει». Αντίθετα, στη Γαλλία, «το προσόν» ερμηνεύεται ως certification, δηλαδή σε τι έχει πιστοποιηθεί ως αποκτημένα μαθησιακά αποτελέσματα από ένα κύκλο εκπαίδευσης/κατάρτισης.

Επιπλέον, τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν χρήσιμους δείκτες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών-συστημάτων. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν ως «εργαλείο» βελτίωσης αυτών, ή

καταβάλλονται προσπάθειες για την εξεύρεση μιας διαφορετικής προσέγγισης (κοινής) των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπου με κατάλληλες μεταρρυθμίσεις αναμένεται να συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Παρ' όλα αυτά δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα. Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισής τους στα επίπεδα ενός συστήματος, ενώ εμφανίζονται διαφορετικοί ρυθμοί αλλά και τρόποι ανάπτυξης. Με λίγα λόγια, η ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο ικανοτήτων, ορίζεται διαφορετικά σε επίπεδο γενικής ή βασικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η διάκριση εμφανίζεται έντονα σε χώρες όπως η Γερμανία και η Γαλλία. Στην πρώτη, τα μαθησιακά αποτελέσματα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση EEK εκφράζονται στο Kompetenz, ενώ στη βασική εκπαίδευση στο Bildungsstandards. Αντίστοιχα και στη Γαλλία η μεθοδολογία για την ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον τομέα της EEK στηρίζεται στο Baccalauréat Professionnel, όπου οι μαθησιακές ικανότητες λειτουργικά αναλύονται σε επαγγελματικές ικανότητες και σε επαγγελματικά προσόντα. Για την υποχρεωτική εκπαίδευση υπάρχει το socle commun όπου η σύνδεση μαθησιακών-διδακτικών στόχων συνδέεται σταθερά και ξεκάθαρα με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Cedefop, 2009).

Ας δούμε τις κατηγορίες στις οποίες αρθρώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα:

Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων εμφανίζεται σαφής διαχωρισμός αυτών σε διαφορετικά επίπεδα, κατατάσσοντάς τα σε (European Union, χ.χ.):

- Γνώσεις
- Δεξιότητες
- Ευθύνη και αυτονομία

Στο Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων ο όρος «γνώση» αφορά στο σύνολο των κεκτημένων πληροφοριών ενός τομέα μελέτης, με συμπερίληψη θεωρητικού και πρακτικού μέρους. Ο όρος «δεξιότητες» κατηγοριοποιείται σε νοητικές - πρακτικές και σχετίζεται με τη χρήση του θεωρητικού πλαισίου, για την υιοθέτηση ορθολογικών κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών. Τέλος, ο όρος «ευθύνη και αυτονομία» υποδηλώνει τη δυνατότητα συνδυασμού των ανωτέρω, για τη βελτίωση των τομέων ανάπτυξης του ατόμου (προσωπικό, επαγγελματικό, εργασιακό, εκπαίδευσης κλπ.), μέσα από την εφαρμογή κριτηρίων ελέγχου ή πιστοποίησης (European Union, χ.χ.).

1.2 Ανάπτυξη Μαθησιακών Αποτελεσμάτων

Για να προκύψει η συνθήκη μελέτης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα πρέπει αυτά να μπορούν να μετρηθούν και φυσικά να καθορίζονται σαφώς, επιτρέποντας τη δημιουργία μεθόδων αναγνώρισης. Στοιχεία αναγνώρισης γι' αυτά αποτελούν τέσσερα σημαντικά σημεία αναφοράς που πρέπει να εντοπίζονται κατά τη στοιχειοθέτησή τους (Dzelalija, Δέδε, Σγουράκη, Τζανετέα, & Παπαϊωάννου, 2015)

1. **Υποκείμενο:** Θα πρέπει να ορίζεται η ιδιότητα του ατόμου που στοχεύει στη μάθηση (π.χ. εκπαιδευόμενος, μαθητής).
2. **Συμπεριφορά:** Τι αναμένεται να είναι σε θέση να υλοποιεί μετά την ολοκλήρωση των σπουδών. Γραμματικά εμφανίζεται με τη χρήση ενεργητικού ρήματος, εντός της πρότασης, το οποίο θα ορίζει ειδικά και όχι γενικά την τεκμηρίωση της σχετικής γνώσης.
3. **Συνθήκη:** Με τον όρο αυτό καθορίζεται το χωροχρονικό πλαίσιο υλοποίησης, καθώς και οι σχετιζόμενες με αυτό ενέργειες υλοποίησης.
4. **Κριτήρια:** Αφορούν σε μεθόδους ελέγχου του βαθμού επίτευξης του αναφερθέντος στόχου.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να καθορίζουν με ακρίβεια τη γνώση που θα μπορεί να επιτευχθεί, να υπάρχει δυνατότητα μέτρησης (αξιολόγηση), να γίνεται χρήση ρηματικών τύπων ενεργείας, να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και να ορίζεται το πλαίσιο ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα περιέχουν ανά θεματική περιοχή συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «ψηφίδες» (Dzelalija, Δέδε, Σγουράκη, Τζανετέα, & Παπαϊωάννου, 2015), με εμφανιζόμενο πλήθος από 5-15. Η παραπάνω κατάτμηση εξυπηρετεί τον καθορισμό του πλαισίου εξειδίκευσης που προσφέρουν ξεχωριστά. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η σύνδεση της κάθε ψηφίδας με τα ευρύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ας δούμε όμως που έχουν εφαρμογή.

Το Ελληνικό Πλαίσιο Προσόντων HQF είναι ένας μηχανισμός που εξυπηρετεί την αντιμετώπιση των προσόντων με διαφάνεια παρέχοντας τη δυνατότητα σύγκρισης σε ένα εθνικά καθορισμένο πλαίσιο αναγνώρισης (EOPPEP, 2016). Στόχος του HQF είναι η ανάπτυξη μεθόδων που θα οδηγήσουν σε πιστοποίηση των προσόντων, ανεξάρτητα από την μορφή εκπαίδευσης/μάθησης, έτσι ώστε να ενταχθούν στις υπάρχουσες κατηγορίες ταξινόμησης, μια και οι διαδρομές απόκτησης της μη-τυπικής ή

άτυπης μάθησης δεν είναι (αρχικά) συμβατές με αυτές της τυπικής. Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν βασικό στοιχείο της αρχιτεκτονικής δομής του HQF, η οποία καταγράφεται παρακάτω κι αποτελείται από 4 βασικά στοιχεία (EOPPEP, 2016):

1. **Τα επίπεδα:** καθορίζονται σε 8 και περιλαμβάνουν κάθε είδος μάθησης από οποιοδήποτε αναγνωρισμένο φορέα που μπορεί να πιστοποιηθεί.
2. **Τα μαθησιακά αποτελέσματα:** «Τι γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει ένα άτομο μετά την ολοκλήρωση της μάθησης» (EOPPEP, 2016, p. 9).
3. **Τους περιγραφείς επιπέδων:** Είναι ο μηχανισμός αναφοράς με βάση τον οποίο ένα προσόν κατατάσσεται σε μια κατηγορία ελέγχοντας την ποιοτική-ποσοτική ανταπόκριση στις γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο.
4. **Τους τύπους προσόντων:** Αποτελούν κατηγοριοποιήσεις αυτών που παρέχουν εκτενέστερη περιγραφή της προηγούμενης δομής, με πληροφορίες για τις σχετικές διαδικασίες μετάβασης, τη σύνδεση με την απασχόληση κ.α.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα αναλογούν σε προσόντα, τα οποία αναγνωρίζονται ως μάθηση. Το (HQF) συμβάλλει στη διασφάλιση της ποιότητας, αφού καθιστά σαφές το επίπεδο και τον βαθμό συσχέτισης της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της αγοράς εργασίας (EOPPEP, 2016).

Η ταξινόμηση των προσόντων (τύπων πιστοποίησης) στα επίπεδα του (HQF) πρέπει να εμφανίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναγνώρισης όπως (EOPPEP, 2016):

1. Διακριτή ονοματολογία που θα ορίζει σαφώς τη βαθμίδα και το είδος του τίτλου (π.χ. πιστοποιητικό, πτυχίο, δίπλωμα κλπ.).
2. Αναφορά στο επίπεδο κατάταξής του, με βάση την οκταβάθμια κλίμακα μέτρησης του Ελληνικού Πλαισίου προσόντων.
3. Σαφώς προσδιορισμένη τη δυνατότητα μελλοντικής χρήσης του αποκτηθέντος τίτλου.
4. Να έχει καταμετρηθεί ο «όγκος» των μαθησιακών αποτελεσμάτων με την χρήση μονάδων (ECTS).
5. Να γίνεται αναφορά στον εκπαιδευτικό τομέα στον οποίο υπάγεται ο τίτλος (π.χ. Γενική Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση κ.α.).
6. Να υπάρχει σαφής αναφορά στην σχέση με την εργασία με καταγραφή επαγγελματικών δικαιωμάτων, εάν και εφόσον δύναται να προκύψουν (π.χ. με τη χρήση προϋπηρεσίας).

7. Να υπάρχει ρητή αναφορά σχετικά με την διαδρομή που ακολουθείται για την απόκτηση των συγκεκριμένων προσόντων.

1.3 Ερμηνεία Μαθησιακών Αποτελεσμάτων σε άλλα κράτη

Η σύγκριση των χρησιμοποιούμενων ορισμών για τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο αρχικά παρουσίαζε εντυπωσιακές διαφορές. Το φαινόμενο εμφανίστηκε εξαιτίας της διαφορετικής στόχευσης που παρουσίαζαν τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα, των αρχών, αξιών και παραδόσεων που πρέσβευε το κάθε κράτος, καθώς και των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων με τις οποίες αναλύονταν. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που εντοπίζονταν διαφορές στον ορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μεταξύ των διαφόρων ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος (Cedefop, 2010a).

Τα τελευταία χρόνια η προσπάθεια αύξησης της διαφάνειας των προσόντων με τη χρήση μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει εθνικό και όχι τοπικό χαρακτήρα, με απώτερο στόχο τη μείωση των εμποδίων για τη μεταφορά και εξέλιξη των προσόντων. *«Τα μαθησιακά αποτελέσματα γράφονται πάντα για συγκεκριμένους σκοπούς και εφαρμόζονται σε εθνικό, θεσμικό ή/και πειθαρχικό πλαίσιο»* (Cedefop, 2017, σ. 60).

Τα εθνικά πλαίσια προσόντων έχουν δημιουργήσει συγκεκριμένα πρότυπα για τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. *«Τα πρότυπα θέτουν προσδοκίες και κανόνες για την απόδοση και χρησιμεύουν ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη προσόντων, αξιολόγησης, προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας και μάθησης»* (Cedefop, 2016, σ. 45). Στην κατεύθυνση αυτή υποστηρικτικό χαρακτήρα έχει και η αυξανόμενη διασύνδεση που παρατηρείται μεταξύ των διαφορετικών υποσυστημάτων της εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπου η ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών σε συνδυασμό με την υποστήριξη των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων συμβάλλει στην ομαλοποίηση των διαφορών που παρατηρούνται μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων μεταξύ των ιδρυμάτων (Cedefop, 2016).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο όρος «μαθησιακά αποτελέσματα» συνδέεται με την ανάπτυξη επαγγελματικών προσόντων, τα οποία σχετίζονται με την ανάλυση των θέσεων απασχόλησης. Η επίτευξή τους ελέγχεται με την επίδοση που επιτυγχάνεται στον εργασιακό τομέα, δίνοντας μικρότερη έμφαση στο (τυπικό) γνωστικό υπόβαθρο που κατέχει το άτομο (Cedefop, 2010a). Η θεώρησή τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο «λειτουργική», σε αντίθεση με τα Αναλυτικά Προγράμματα που αναπτύσσονται στη Σκωτία, όπου η έννοια των αποτελεσμάτων

είναι περισσότερο «ολιστική». Χαρακτηριστικά των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών είναι η συνεκτικότητα και η ευελιξία. Παράλληλα καλύπτουν το φάσμα ενός μεγάλου χρονολογικά εύρους υποχρεωτικών σπουδών (3-18 ετών), ιδιαίτερα εμπλουτισμένο. Εδώ η στόχευση είναι προς τη δημιουργία υπεύθυνων και αυτόνομων πολιτών με αυτοπεποίθηση (ως προς τη διεκπεραίωση ανατιθέμενων εργασιών-υποχρεώσεων) (Cedefop, 2016).

Στην Ιρλανδία τα μαθησιακά αποτελέσματα εισήχθησαν πρώτη φορά το 1991, ενώ το 2003 ο ορισμός που υιοθετήθηκε πλησιάζει αυτόν του EQF, με τις τρεις διαστάσεις του (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες), με την τελευταία από αυτές να ελέγχεται από τον εθνικό μηχανισμό του κράτους National Qualification Authority of Ireland NQAI (Cedefop, 2010a). Το 2012 ιδρύεται ένας νέος οργανισμός Quality and Qualifications Ireland QQI, ο οποίος προέκυψε από συγχώνευση 4 φορέων (ένας εξ αυτών και ο NQAI) υπεύθυνων για την διασφάλιση ποιότητας και την πιστοποίηση των προσόντων (Cedefop, 2016). Το Εθνικό Συμβούλιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών NCCA έχει ορίσει ένα πλαίσιο βασικών δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία, κριτική-δημιουργική σκέψη, διαχείριση πληροφοριών, αποτελεσματικότητα) ανά επίπεδο και στάδιο εκπαίδευσης, οι οποίες αποκτώνται με την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Cedefop, 2016).

Στη Μάλτα στόχος των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων από τους μαθητές, όπως αυτές ορίζονται στα προγράμματα σπουδών, μέχρι την ολοκλήρωση των υποχρεωτικών σπουδών. Επιπλέον στόχος είναι και η ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών για την διά βίου μάθηση, που αναμένεται να δημιουργήσει κατάλληλα εφοδιασμένους πολίτες για το εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Το ενδιαφέρον των προγραμμάτων σπουδών μετατοπίζεται «σε αυτό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές και όχι στο πόσο πρέπει να διδαχθούν» (Cedefop, 2016, σ. 63).

Στην Γαλλία ο όρος που χρησιμοποιείται αντίστοιχα, είναι αυτός της *competence*. Όλες οι ικανότητες που θα πρέπει να αποκτηθούν, ορίζονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο ταξινόμησης, με γενικούς αλλά και ειδικούς προς επίτευξη στόχους. Τα προγράμματα Σπουδών σχεδιάζονται στη λογική των ικανοτήτων και όχι στη βάση των ορισθέντων Πανεπιστημιακών πεδίων (Cedefop, 2010a). Στόχος είναι η ενίσχυση της εξατομικευμένης μάθησης, η μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης της γενικής εκπαίδευσης και η απόκτηση τίτλων (με ευέλικτες διαδικασίες) που θα αναγνωρίζουν επίσημα αποκτηθέντα προσόντα. Η υποχρεωτική εκπαίδευση

οργανώνεται σε 5 τομείς ικανοτήτων: «γλώσσες για σκέψη - επικοινωνία, μέθοδοι και εργαλεία για μάθηση, εκπαίδευση του ατόμου και του πολίτη, φυσικά και τεχνικά συστήματα, αναπαραστάσεις του κόσμου και της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Cedefop, 2016, σσ. 69-70).

Στη Γερμανία ο όρος εμφανίζεται με προσανατολισμό στην επαγγελματική ικανότητα, βασισμένη σε γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και εμπειρίες για τη διαχείριση σύνθετων καταστάσεων σε επίπεδο προσωπικό και κοινωνικό. Στο πλαίσιο των ικανοτήτων περιλαμβάνονται και οι αντίστοιχες κοινωνικές, δημιουργικές, καθώς και η ανάπτυξη της αυτονομίας (Cedefop, 2016).

Στην Ολλανδία τα μαθησιακά αποτελέσματα σχετίζονται με την ικανότητα, μια έννοια που αφορά στις δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει το άτομο στον χώρο εργασίας, αλλά και στη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών στους χώρους εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Σύμφωνα με την άποψη του Hövels (Cedefop, 2010a, p. 53), η οποία υιοθετεί την άποψη της πολυδιάστατης μορφής των ικανοτήτων, τονίζει τέσσερα βασικά

χαρακτηριστικά τους, όπως αυτά κατανοούνται στο ολλανδικό σύστημα ΕΕΚ:

«(α) προσανατολισμός δράσης: ικανότητες επίλυσης προβλημάτων ·

(β) ολιστικός-ατομικός προσανατολισμός: ικανότητες ενός ατόμου ως αυθεντικού πρόσωπο.

(γ) δυναμικός προσανατολισμός: δια βίου μάθηση και ανάπτυξη ικανοτήτων ·

(δ) Ολοκληρωτικός χαρακτήρας: ολοκλήρωση γνωστικών στοιχείων, στάσης και δεξιοτήτων» (Cedefop, 2010a, p. 53).

Στην Ισπανία χρησιμοποιείται ο όρος *competence*. Συγκεκριμένα ο όρος *professional competence* υποδηλώνει τους εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι αναφέρονται σε «λειτουργικές» εργασίες και ελέγχονται με καθορισμένους τύπους κριτηρίων μέτρησης απόδοσης. Οι ικανότητες που συνδέονται με τα επαγγελματικά προφίλ πρέπει να συνδέονται με την αγορά εργασίας. Το Εθνικό Ινστιτούτο Προσόντων (Instituto Nacional de Cualificaciones, Incual) είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη και την πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων (Cedefop, 2016).

Στη Σλοβενία τα νέα προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται στο πλαίσιο της ικανότητας, η οποία στο εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται από κλίμακα ταξινόμησης και κατάρτισης. Κι εδώ εμφανίζονται τρεις προοπτικές: γνωστική, λειτουργική, κοινωνική, με την τελευταία να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Cedefop, 2016).

Στην Πολωνία η αντιμετώπιση είναι παρόμοια με αυτή του (EQF). Συγκρίνοντας τους ορισμούς καθίσταται σαφές το κοινό σημείο σύγκλισης των ορισμών που αφορά στον συνδυασμό των γνωστικών, λειτουργικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεξιοτήτων, παρά τις αποκλίσεις που εμφανίζονται, και οι οποίες φαίνεται να σχετίζονται με την εστίαση του κάθε κράτους στο θέμα (Cedefop, 2016).

Τον τελευταίο καιρό οι μεγάλες τεχνολογικές αλλαγές σε συνδυασμό με τις παγκοσμιοποιημένες αγορές εργασίας μεταβάλλουν τις δεξιότητες και ικανότητες που προβλέπονται σε εθνικό επίπεδο, ανάλογα με τις παγκόσμιες τάσεις, αυξάνοντας τις απαιτήσεις για εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών και των προσόντων ΕΕΚ. Παράλληλα η δυνατότητα διαδικτυακής αναζήτησης πληροφοριών σχετικά με τις κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας για τις ανάγκες κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, τις αναδυόμενες θέσεις εργασίας που ενδεχόμενα δεν υπάρχουν στο παρόν, δίνει την ευκαιρία πρόβλεψης των πιθανών μελλοντικών εξελίξεων των συστημάτων ΕΕΚ (Cedefop, 2021).

2. Ταξινομία Bloom

Η φοιτητοκεντρική μάθηση έχει ως υπόβαθρο τον εποικοδομισμό ως θεωρία μάθησης (ESU, 2010). Βασική θέση του εποικοδομισμού είναι η υποστήριξη της κατασκευής της γνώσης και όχι η ανακάλυψή της αυστηρά με επιστημονικές μεθόδους. Ο κοινωνικός εποικοδομισμός στηρίζεται στην αλληλεπίδραση πληροφοριών του εξωτερικού κόσμου (φυσικό-κοινωνικό περιβάλλον) και του γνωστικού επιπέδου του μαθητευόμενου. Οι πληροφορίες ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις πολιτισμικές, γλωσσικές επιρροές, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη μέθοδο διδασκαλίας. *«Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας, της μοντελοποίησης, της καθοδήγησης μέσω της ανακάλυψης και επηρεάζεται από την προηγούμενη γνώση, τις πεποιθήσεις και τη σκέψη του μαθητή»* (Vîșcu & Watkins Jr, 2021). Ο εκπαιδευτικός κατέχει τον ρόλο του υποστηρικτή της μάθησης στην άκρη του μαθησιακού πεδίου αφήνοντας τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν πληροφορίες, δημιουργώντας ή/και αναδημιουργώντας γνώση. Στο πλαίσιο αυτό τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σε άμεση συσχέτιση με τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και το προφίλ του εκάστοτε εκπαιδευόμενου (στάσεις, συμπεριφορές, αξίες). Υπάρχουν διαφορετικές ταξινομήσεις των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Μια από τις σημαντικότερες θεωρείται αυτή του Bloom. Ο αρχικός σχεδιασμός προέκυψε με στόχο τη μέτρηση της

επίτευξης μαθησιακών στόχων μεταξύ σχολών Πανεπιστημίων, ίδιων όμως εκπαιδευτικών αντικειμένων. Για τον ίδιο τον Bloom, η ταξινόμια δεν ήταν απλά ένας τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά ένα εργαλείο (Krathwohl, 2002) το οποίο:

1. Παρείχε κοινή οπτική διαχείρισης των μαθησιακών στόχων.
2. Αποτελούσε βάση καθορισμού εκπαιδευτικών στόχων, Αναλυτικού Προγράμματος ή διδακτικών αντικειμένων, όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε εθνικό επίπεδο.
3. Παρείχε δυνατότητα ελέγχου συνάφειας και αξιολόγησης τεθέντων στόχων.
4. Παρείχε τη δυνατότητα σύγκρισης κατ'αντιπαβολή των δυνατοτήτων παρεμφερών αναλυτικών προγραμμάτων ή εκπαιδευτικών αντικειμένων.

Σύμφωνα με τον Bloom η μάθηση κατανοείται στο πλαίσιο τριών τομέων οι οποίοι είναι:

«ο γνωστικός τομέας -

επεξεργασία πληροφοριών, γνώσεων και διανοητικών δεξιοτήτων

ο συναισθηματικός τομέας - Στάσεις και συναισθήματα

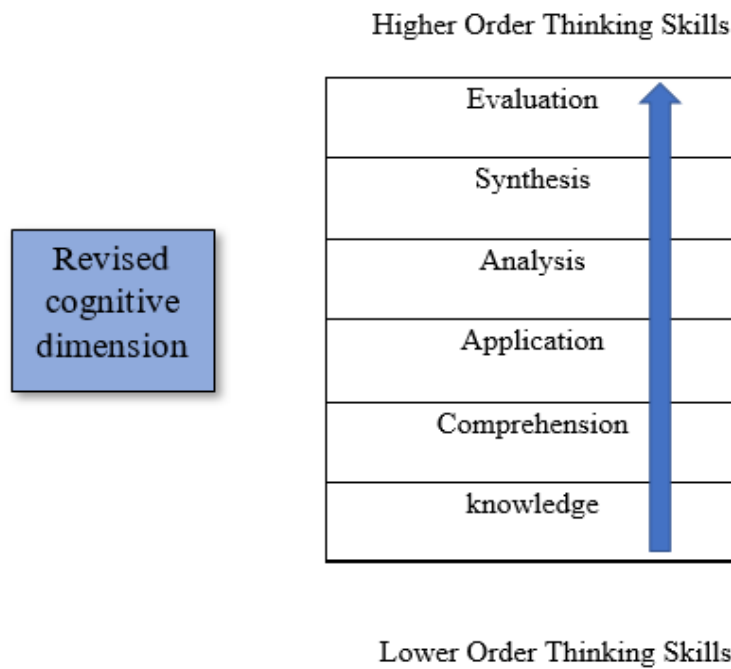
ο ψυχοκινητικός τομέας - χειριστικές, χειροκίνητες ή φυσικές δεξιότητες»

(Churches, 2009, p. 4).

Ο Bloom όριζε τις δεξιότητες της σκέψης σε χαμηλότερης τάξης (Lower Order Thinking Skills- LOTS) και υψηλότερης τάξης (Higher Order Thinking Skills - HOTS) (Churches, 2009).

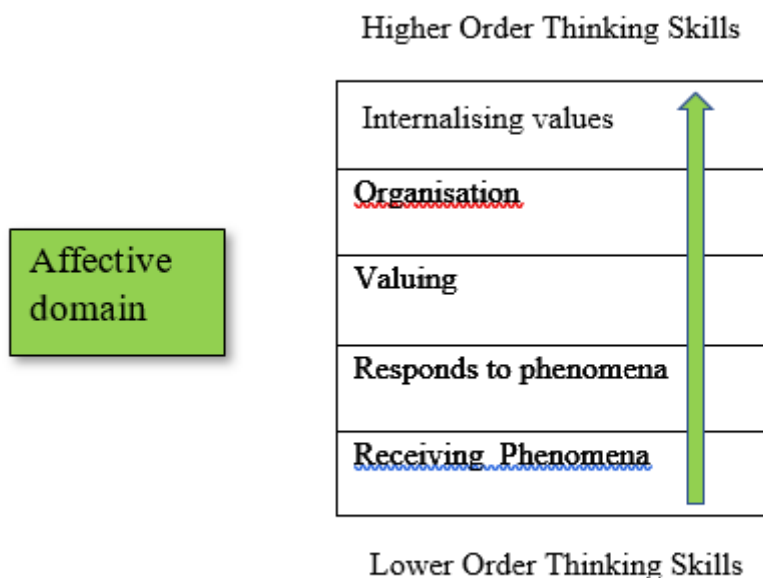
Η πρώτη ταξινόμηση (1956) καθόρισε ιεραρχικά τη γνωστική μάθηση σε επίπεδα, μεταβαίνοντας από τις βασικές δεξιότητες όπως γνώση, και κατανόηση σε περισσότερο σύνθετες, όπως: εφαρμογή, σύνθεση και αξιολόγηση.

Οι 6 μεγάλες κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, παρατίθενται στο παρακάτω σχήμα1 (Churches, 2009, p. 5).



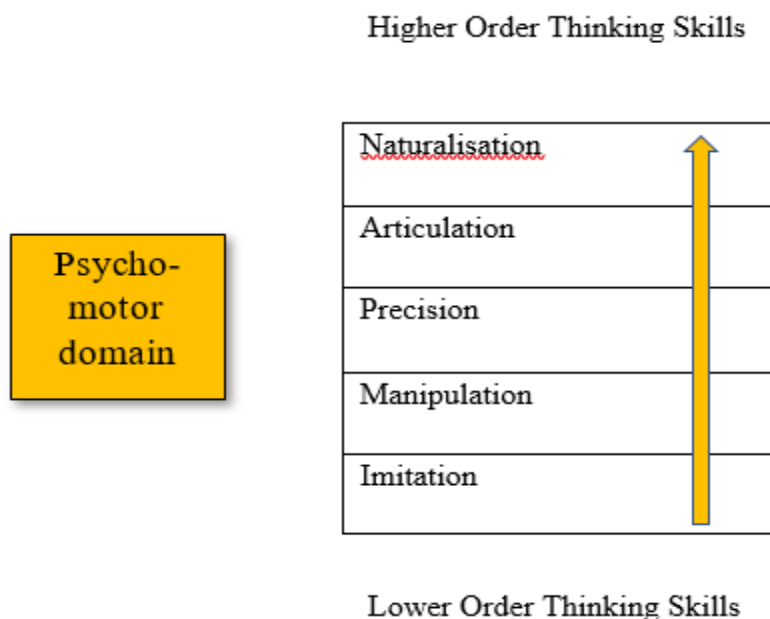
Σχήμα1

Με μια δεύτερη δημοσίευση (1964) ορίστηκε μια αντίστοιχη ιεραρχία για τον συναισθηματικό τομέα, ξεκινώντας αντίστοιχα από βασικά σύνολα εννοιών όπως: λήψη, ανταπόκριση, μεταβαίνοντας σε πιο σύνθετα (αποτίμηση, οργάνωση κ.α.) σχήμα 2 (Churches, 2009, p. 4) .



Σχήμα2

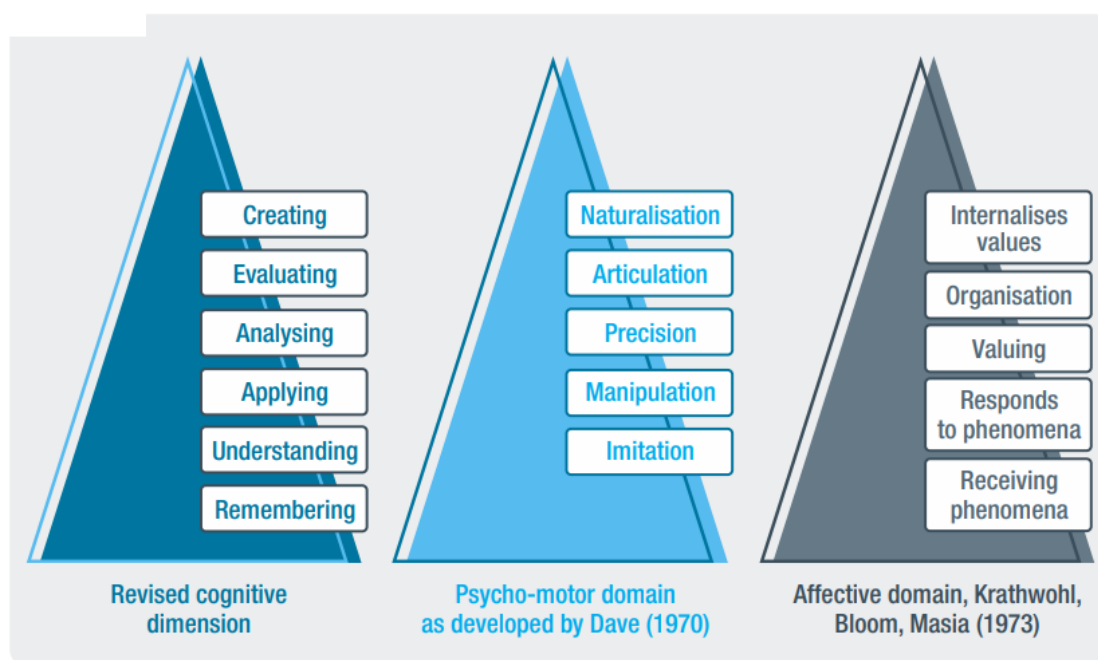
Εξέλιξη προέκυψε και στον ψυχοκινητικό τομέα αντίστοιχης ιεραρχικής ταξινόμησης (σχήμα 3) (Cedefop, 2016, p. 36).



Σχήμα 3

Ακολούθησε αναθεώρηση του γνωστικού τομέα (2001) από τους Anderson και Krathwohl, οι οποίοι προχώρησαν σε μετατροπή των ουσιαστικών που περιέγραφαν τις κατηγορίες σε μορφή ρήματος και την ταυτόχρονη τοποθέτηση της κατηγορίας «Δημιουργία» στην ανώτερη βαθμίδα με τις πολυπλοκότερες σκέψεις (Cedefop, 2016). Οι συνολικές αλλαγές φαίνονται στο παρακάτω σχήμα 4 (Cedefop, 2016, p. 36).

Σχήμα 4 **Bloom’s taxonomy: cognitive, psycho-motor and affective domains**



Sources: Bloom et al. (1956); Dave (1970); Anderson and Krathwohl (2001).

Ο έλεγχος των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων με την ταξινομία, παρείχε αρχικά τη δυνατότητα ταξινόμησής τους στο φάσμα των 6 κατηγοριών που αναφέρθηκαν, για έλεγχο του εύρους. Αν και οι στόχοι απαιτούσαν κυρίως δεξιότητες σκέψης χαμηλότερης τάξης, υπήρχε η δυνατότητα μετακίνησης της στόχευσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, σε συνθετότερες κατηγορίες (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση). Οι στόχοι περιγράφουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα μιας διδασκαλίας πλαισιωμένα (Krathwohl, 2002):

- α) από κάποιο περιεχόμενο θέματος (το οποίο καταγράφεται με τη χρήση ουσιαστικού ή ονοματικής φράσης).
- β) την περιγραφή του τι προβλέπεται να γίνει με ή σε αυτό το περιεχόμενο, το οποίο καταγράφεται με ρήμα ή ρηματική φράση.

Στην αναθεωρημένη εκδοχή το ουσιαστικό περιέχει τη βάση για τη διάσταση της γνώσης, ενώ το ρήμα τη διάσταση της γνωστικής διαδικασίας.

Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει ρηματικούς τύπους που αναφέρονται στην παρατήρηση πληροφοριών και ανάσυρση αυτών από τη μνήμη, την ικανότητα διαχείρισης των επεξεργασθέντων πληροφοριών, την αξιοποίησή τους για την επίλυση άλλων προβληματικών, την κατάτμηση δεδομένων σε μικρότερες ενότητες, για αναγνώριση της εσωτερικής δομής με στόχο την καταλληλότερη αξιοποίηση των επιμέρους στοιχείων που προκύπτουν. Επιπλέον, αντίστοιχους τύπους για την ομαδοποίηση περιοχών πληροφοριών, με στόχο τη δημιουργία αλληλουχίας νοητικών συλλήψεων-ιδεών, την αξιολόγηση που συνδράμει τον σχηματισμό εμπειριστατωμένης άποψης σύμφωνα με τα δεδομένα. Τελευταίος τομέας με απαιτήσεις δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερης τάξης είναι αυτός της Δημιουργίας νέων νοητικών συλλήψεων, που στηρίζεται στην ανάδειξη πρωτότυπων σχέσεων (Churches, 2009).

Ο συναισθηματικός τομέας, υπεύθυνος για την εκμάθηση-υιοθέτηση συμπεριφορών και αξιών, περιλαμβάνει ρηματικούς τύπους ανήκοντες σε διαβαθμισμένες κατηγορίες.

Πρώτη αυτή της λήψης νέων πληροφοριών, δεύτερη εκείνη της ανταπόκρισης σε εισερχόμενο ερέθισμα. Ανώτερη κατηγορία, αυτή της θετικής αποτίμησης σε φαινόμενα, συμπεριφορές. Ακολουθεί η οργάνωση διαδικασιών για συστηματική προσέγγιση με στόχο τη διαχείριση όμοιων προβληματικών. Στην κορυφή, η κατηγορία αφομοίωσης αξιών, με υιοθέτηση δεοντολογικών συμπεριφορών (Churches, 2009).

Ο ψυχοκινητικός τομέας χρησιμοποιεί ρηματικούς τύπους με στόχευση στην ανάδειξη κυρίως φυσικών δεξιοτήτων, που αποτελούν απόρροια των προηγούμενων δύο τομέων.

Πρώτο στάδιο, αυτό της αντίληψης εισερχόμενων πληροφοριών, σχετιζόμενο με τη διαχείριση προφορικών ή γραπτών οδηγιών. Δεύτερο στάδιο, αυτό της καθοδηγούμενης απάντησης, που αφορά στη μίμηση-δοκιμή των δεδομένων οδηγιών, για τη διενέργεια άτυπης διαχείρισης προβληματικής. Τρίτο στάδιο, αυτό της χρήσης ρηματικών τύπων που αναφέρονται στην άριστη ολοκλήρωση μιας διαδικασίας. Τέταρτο στάδιο, αυτό της διαχείρισης των επιμέρους βημάτων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας τυπικής εργασίας με ακρίβεια και ταχύτητα. Το στάδιο της προσαρμογής δείχνει την ικανότητα διαχείρισης-τροποποίησης γνώσεων για επίλυση άλλων προβληματικών, αναφερόμενο ως «άρθρωση» κατά Krathwohl. Στην ανώτερη βαθμίδα ανήκει η δημιουργία νέων μοτίβων, υποστηριζόμενη από τις εξαιρετικά ανεπτυγμένες δεξιότητες (Krathwohl, 2002).

Σε ότι αφορά τη διάσταση της γνώσης, αυτή καθορίζεται με τέσσερις κύριες κατηγορίες (έναντι τριών στην αρχική μορφή της ταξινόμιας). Οι τρεις από αυτές αποτελούσαν υποκατηγορίες της αρχικής ταξινόμιας στη διάσταση της γνώσης και φαίνονται παρακάτω (Krathwohl, 2002, p. 2):

«Γνώση των χαρακτηριστικών.

Γνώση των τρόπων και μέσων αντιμετώπισης ιδιαιτεροτήτων.

Γνώση των καθολικών και των αφαιρέσεων σε ένα πεδίο».

Η τέταρτη κατηγορία ορίστηκε ως Μεταγνωστική γνώση. Θεωρείται δε ουσιαστική, γιατί βοηθά στην προσαρμογή του τρόπου σκέψης και λειτουργίας. Ο αρχικός αριθμός των έξι κατηγοριών διατηρήθηκε, με μετονομασία των τριών και αλλαγή στη σειρά εμφάνισης δύο εξ αυτών.

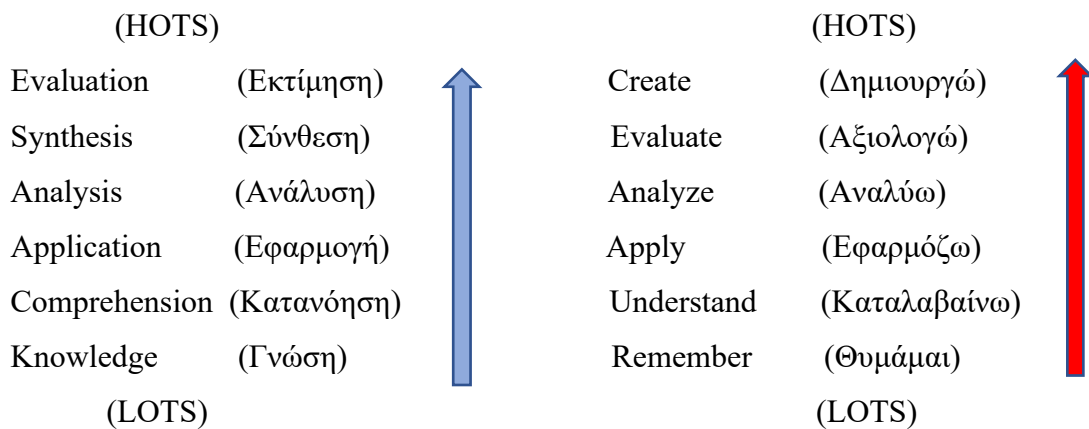
Οι τέσσερις κατηγορίες της γνώσης με τις υποκατηγορίες καταγράφονται παρακάτω (Krathwohl, 2002):

1. Πραγματική γνώση
 - 1α) γνώση των όρων που χρησιμοποιούνται
 - 1β) γνώση διεξοδικών πληροφοριών και ιδιοτήτων
2. Εννοιολογική γνώση
 - 2α) γνώση σειροθέτησης διαφορετικών στοιχείων και των κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται.
 - 2β) γνώση βασικών κανόνων λειτουργίας και γενικεύσεων

- 2γ) γνώση γενικών αρχών επιστημών-προτύπων, διάρθρωση προτύπων
- 3. Διαδικαστική γνώση
 - 3α) γνώση σειράς ενεργειών αυστηρά καθορισμένων που απαιτούν συγκεκριμένο τρόπο εκτέλεσης σε συγκεκριμένο χρόνο
 - 3β) γνώση επιστημονικών μεθόδων εκτέλεσης εργασιών για συγκεκριμένα θέματα
 - 3γ) γνώση κριτηρίων επιλογής μεθόδου
 - 3δ) γνώση του ορθού τρόπου επιλογής διαδικασίας για τη διαχείριση προβληματικής
- 4. Μεταγνωστική γνώση
 - 4α) τακτικές γνώσης
 - 4β) γνώσεις σχετικά με νέα γνωστικά καθήκοντα συγκεκριμένου πλαισίου
 - 4γ) αυτογνωσία

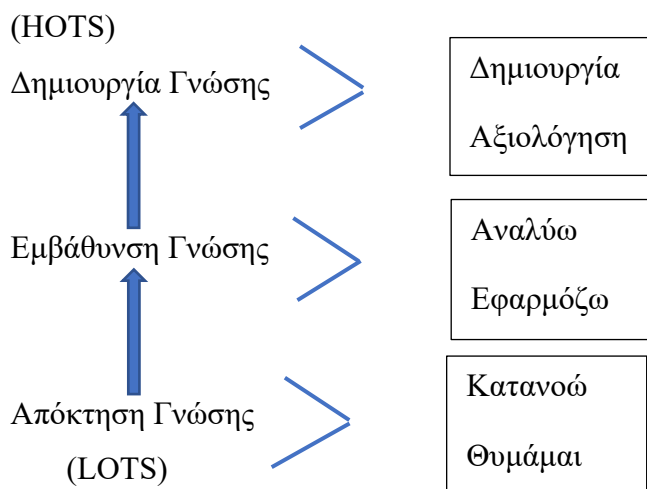
Σύνθεση και αξιολόγηση άλλαξαν θέση με την πρώτη να μετονομάζεται σε «Δημιουργία» και όλες τις υποκατηγορίες να παίρνουν τη γενική ονομασία «γνωστικές διαδικασίες».

Ας δούμε στο παρακάτω σχήμα 5 την αλλαγή (αριστερά η αρχική, δεξιά η νέα) (Churches, 2009):



Σχήμα 5

Ανά 2 οι κατηγορίες δημιουργούν ενδιάμεσα 3 στάδια γνώσης (σχήμα 6) (Churches, 2009).



Σχήμα 6

Στην αναθεωρημένη έκδοση το γεγονός ότι κάθε στόχος θα μπορούσε να εξετάζεται από δύο διαφορετικές οπτικές, οδήγησε στη δημιουργία ενός πίνακα διπλής εισόδου (σχήμα7), με τη διάσταση της γνωστικής διαδικασίας να καταλαμβάνει τον οριζόντιο άξονα, ενώ η διάσταση της γνώσης τον κάθετο. Αυτό προσέδιδε το πλεονέκτημα της ταξινόμησης των στόχων σε περισσότερα του ενός κελιά, ανάλογα με το ουσιαστικό ή ρήμα που χρησιμοποιεί οριζοντιάς το σαφώς (Cedefop, 2016, σ. 36).

The knowledge dimension	Remember	Understand	Apply	Analyse	Evaluate	Create
Factual						
Conceptual						
Procedural						
Metacognitive						

Σχήμα 7: Πίνακας διαστάσεων γνωστικής διαδικασίας-γνώσεων

3. Μαθησιακά Αποτελέσματα στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας: Κατεύθυνση Εκπαιδευτών Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ας δούμε αναλυτικά τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών «ψηφίδες», όπως αυτοί φαίνονται στην παρακάτω **εικόνα 1** (Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε., 2020):

εικόνα 1: Στόχοι κατεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης

Στόχοι Κατεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης	
	Επιδιωκόμενοι στόχοι της κατεύθυνσης της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μελλοντικούς δασκάλους:
(1)	- να κατανοούν τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών και να δημιουργούν ευκαιρίες που θα διευκολύνουν τη σχολική πρόοδο των μαθητών τους
(2)	- να αναγνωρίζουν την αξία της διαφορετικότητας και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών τους, ώστε να τους παρέχουν διδασκαλία σύμφωνη με τις ανάγκες τους
(3)	- να αναπτύσσουν σχέδια διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους, τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του συγκεκριμένου μαθήματος και της κοινωνίας
(4)	- να αποκτήσουν παιδαγωγική γνώση και δεξιότητες και να τις χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν τους μαθητές τους ν' αναπτύξουν κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
(5)	- να αναπτύξουν λεκτικές, μη λεκτικές, γραπτές, τεχνολογικές, κοινωνικές δεξιότητες και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά
(6)	- να κατανοούν τον ρόλο της αξιολόγησης και να χρησιμοποιούν τοπικές και μη τοπικές δοκιμασίες για να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών
(7)	- να αναπτύξουν δεξιότητες αναστοχασμού, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς
(8)	- να μπορούν να συνεργάζονται με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και την κοινότητα ώστε να στηρίζουν
(9)	- να αποκτήσουν επαγγελματικό προφίλ και ενδιαφέρον για το αντικείμενο της εργασίας τους και τη διά βίου επιμόρφωσή τους.

Ο πρώτος μαθησιακός στόχος (1) (ως γνωστικός) δηλώνει την ανάγκη προϋπάρχουσας **πραγματικής γνώσης** θεωριών και ορολογίας ως προς την ανάπτυξη των μαθητών, όπου θα πρέπει να μπορούν να τις ανακαλούν και να τις κατανοούν. Σε

επίπεδο **εννοιολογικής γνώσης** θα πρέπει να είναι σε θέση να ταξινομήσουν τις διαφορετικές θεωρίες, να μπορούν να κατανοούν τις δομές και να τις αναλύουν. Σε επίπεδο **διαδικαστικής γνώσης** θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, να τις αναλύουν, να τις αξιολογούν και να δημιουργούν πλάνα διδασκαλίας που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών. Στο επίπεδο δε της **μεταγνώσης** αναπτύσσονται μηχανισμοί αναγνώρισης παρόμοιων φαινομένων.

Μελετώντας τον μαθησιακό στόχο σε επίπεδο ταξινομίας, παρατηρούμε ότι από τα δύο ρήματα που καταγράφονται (κατανοούν, δημιουργούν), μόνο το δεύτερο τοποθετείται στην κατηγορία «Δημιουργία» ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Το ρήμα «κατανοούν» είναι ασαφές και σύμφωνα με τον οδηγό (ΕΟΠΠΕΠ) θα έπρεπε να αποφεύγεται (Dzelalija, Δέδε, Σγουράκη, Τζανετέα, & Παπαϊωάννου, 2015).

Ο δεύτερος μαθησιακός στόχος (2) απαιτεί στο επίπεδο της **εννοιολογικής γνώσης** την κατανόηση αρχών που διέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την εφαρμογή με συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης σε πληθυσμιακές ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά, τον έλεγχο με διαμορφωτική αξιολόγηση και τον σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων, που αυξάνουν το επίπεδο της μεταγνώσης.

Μελετώντας τον 2^ο μαθησιακό στόχο σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι από τα δύο ρήματα που καταγράφονται (αναγνωρίζουν, παρέχουν), μόνο το πρώτο τοποθετείται στις κατηγορίες «Γνώση, Κατανόηση, Ανάλυση» ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Το ρήμα «παρέχουν» δεν καταγράφεται στους προτεινόμενους ρηματικούς τύπους.

Ο τρίτος (3) είναι σύνθετος στόχος, αφού μπορεί να αποτιμηθεί σε **επίπεδο γνώσης** και σε **συναισθηματικό επίπεδο**. Σε επίπεδο **πραγματικής γνώσης** απαιτείται η ανάκληση και κατανόηση βασικών στοιχείων που διέπουν το Α.Π., τα οποία θα καλούνται να τα εφαρμόσουν και να τα συνδυάσουν. Σε επίπεδο **εννοιολογικής γνώσης** απαιτείται η ανάκληση και κατανόηση θεωριών-αρχών και γενικεύσεων που πραγματοποιούνται επ' αυτών. Σε επίπεδο **διαδικαστικής γνώσης** πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλούν από τη μνήμη συγκεκριμένες τεχνικές που συμβάλλουν στον σχεδιασμό, οι οποίες θα διαφοροποιούνται, θα αξιολογούνται και θα γίνονται οδηγοί για σχεδιασμό νέων. Σε συναισθηματικό επίπεδο μέσα από τη λήψη πληροφοριών από την κοινωνία προχωρά σε αποτίμηση αυτών, οργάνωση των στόχων λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους, λειτουργώντας σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας.

Μελετώντας τον 3^ο μαθησιακό στόχο σε επίπεδο ταξινόμιας παρατηρούμε ότι το ρήμα «αναπτύσσουν» που καταγράφεται, τοποθετείται στις κατηγορίες «Εφαρμογή, Σύνθεση» ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007).

Ο τέταρτος (4) είναι γνωστικός στόχος. Σε επίπεδο **εννοιολογικής γνώσης** θα πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλούν παιδαγωγικές θεωρίες, να τις εφαρμόζουν, να τις αναλύουν χρησιμοποιώντας τις αρχές τους για την δημιουργία πλάνων διδασκαλίας. Σε **επίπεδο διαδικαστικής γνώσης**, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύσσουν συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας, να τις χρησιμοποιούν βάση κριτηρίων, σχεδιάζοντας παράλληλα τεχνικές αξιολόγησης ή νέες δομές δραστηριοτήτων με ορθότερη στόχευση. Σε **επίπεδο μεταγνώσης** θα πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλούν παρόμοιες μεθόδους που δύνανται να αναπτύξουν την κριτική σκέψη ή να χρησιμοποιούν αυτές, για τη δημιουργία νέων.

Μελετώντας τον 4^ο μαθησιακό στόχο σε επίπεδο ταξινόμιας παρατηρούμε ότι από τα τρία ρήματα που καταγράφονται (αποκτήσουν, χρησιμοποιούν, βοηθήσουν), μόνο το δεύτερο τοποθετείται στην κατηγορία «Εφαρμογή» ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Οι άλλοι δύο ρηματικοί τύποι δεν καταγράφονται στους προτεινόμενους.

Ο πέμπτος (5) είναι ένας σύνθετος στόχος. Στον **ψυχογνωστικό τομέα** θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τεχνικές γραπτού λόγου, νέων τεχνολογιών και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Στον **συναισθηματικό τομέα** θα πρέπει να μπορούν να αφογκρασθούν την κοινωνία διαμορφώνοντας συνθήκες ένταξης για όλες τις κοινωνικές κατηγορίες.

Μελετώντας τον 5^ο στόχο σε επίπεδο ταξινόμιας παρατηρούμε ότι και τα δύο ρήματα που καταγράφονται (αναπτύξουν, χρησιμοποιούν), στη βάση της προτεινόμενης λίστας ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007), το πρώτο συμπεριλαμβάνεται στις κατηγορίες «Εφαρμογή, Σύνθεση». Το δεύτερο στην κατηγορία «Εφαρμογή».

Ο έκτος (6) είναι σύνθετος στόχος. Σε **επίπεδο γνώσης** απαιτεί την ικανότητα επιλογής των κατάλληλων τεχνικών για την αξιολόγηση της προόδου στηριζόμενοι στο θεσμικό πλαίσιο, στις αρχές της παιδαγωγικής. Στο **συναισθηματικό τομέα**, θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει τις τεχνικές αξιολόγησης με βάση τις εισερχόμενες κοινωνικές πληροφορίες (σχετικά με ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, άτομα με μαθησιακές δυσκολίες κ.α.), τις οποίες οφείλει να εξετάζει, να τις αξιολογεί και να υιοθετεί ορθολογικό πλαίσιο αξιολόγησης.

Μελετώντας τον 6^ο στόχο σε επίπεδο ταξινομίας, παρατηρούμε ότι από τα τρία ρήματα που καταγράφονται (κατανοούν, χρησιμοποιούν, αξιολογούν), το δεύτερο τοποθετείται στην κατηγορία «Εφαρμογή» και το τρίτο σε αυτήν της «Αξιολόγησης». Αποτελούν τύπους που βασίζονται στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Το ρήμα «κατανοούν» είναι ασαφές και σύμφωνα με τον οδηγό (ΕΟΠΠΕΠ) θα έπρεπε να αποφεύγεται (Dzelalija, Δέδε, Σγουράκη, Τζανετέα, & Παπαϊωάννου, 2015).

Ο έβδομος στόχος (7) είναι επίσης σύνθετος στόχος. Στο **μεταγνωστικό επίπεδο** θα πρέπει να είναι σε θέση να αναστοχάζεται προκειμένου να βελτιώνει τον τρόπο εργασίας παράγοντας καλύτερο αποτέλεσμα. Στο **συναισθηματικό τομέα**, θα πρέπει να λαμβάνει τα εισερχόμενα μηνύματα των εμπλεκόμενων (γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών, φορέων), να τα αξιολογεί, δημιουργώντας το δικό του προφίλ.

Μελετώντας τον 7^ο στόχο σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι από τα δύο ρήματα που καταγράφονται (αναπτύξουν, βελτιώνονται), μόνο το πρώτο τοποθετείται στις κατηγορίες «Εφαρμογή, Σύνθεση» ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Το ρήμα «βελτιώνονται» δεν καταγράφεται.

Ο όγδοος στόχος (8) είναι ένας **συναισθηματικός στόχος**, αφού βασίζεται σε δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας το προφίλ.

Μελετώντας τον 8^ο στόχο σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι από τα τρία ρήματα που καταγράφονται (μπορούν, συνεργάζονται, στηρίζουν), δεν τοποθετείται κανένα σε κάποια κατηγορία ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007).

Ο ένατος (9) είναι ένας **συναισθηματικός στόχος** που οδηγεί στη δημιουργία ολοκληρωμένων επαγγελματιών με στάσεις, αρχές και αξίες.

Μελετώντας τον 9^ο στόχο σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι το ρήμα «αποκτήσουν», δεν τοποθετείται σε κάποια κατηγορία ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007).

Στο επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων οι ανωτέρω «ψηφίδες» φαίνεται να συμπυκνώνονται στα τέσσερα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αυτά φαίνονται στην **εικόνα 2** (Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε., 2020).

εικόνα 2: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**

Και στις δύο κατευθύνσεις του ΤΕΠΕΚΕ, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι παρεμφερή και αναφέρονται στην επάρκεια της επιστημονικής, θεωρητικής και πρακτικής γνώσης και απόκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων για την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία και εξέλιξη. Οι απόφοιτοι και των δύο κατευθύνσεων αναμένεται να έχουν εφοδιαστεί με γνώσεις και δεξιότητες για τη διεξαγωγή έρευνας, την αξιολόγηση της επαγγελματικής πρακτικής, καθώς και για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιστημονικής στάσης, ανοίγματος σε νέες εμπειρίες και δέσμευση για δια βίου μάθηση.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην κατεύθυνση **Δημοτικής Εκπαίδευσης**, αναμένεται οι φοιτητές να:

- (α) • αποκτήσουν επαγγελματικό προφίλ και ενδιαφέρον για το αντικείμενο της εργασίας τους και τη διά βίου επιμόρφωσή τους.
- (β) • να αναπτύξουν δεξιότητες αναστοχασμού, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς ως εκπαιδευτικοί, αλλά και ως άνθρωποι
- (γ) • να μπορούν να συνεργάζονται με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και την κοινότητα και να λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές καλών πρακτικών
- (δ) • Να κατανοούν το ρόλο της αξιολόγησης και της χρήσης τυπικών και μη τυπικών δοκιμασιών για να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών, κ.ά.

Στο (α) μαθησιακό αποτέλεσμα φαίνεται να συνενώνονται ο 9^{ος}, ο 1^{ος} και ο 4^{ος} στόχος. Η δημιουργία του προφίλ του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα που απαιτεί γνώση, παρατήρηση, εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχετικές υπηρεσιακές και κοινωνικές δομές.

Μελετώντας το (α) μαθησιακό αποτέλεσμα σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι από το ρήμα «αποκτήσουν» δεν καταγράφεται ως ρηματικός τύπος στην προτεινόμενη λίστα (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007).

Στο (β) μαθησιακό αποτέλεσμα φαίνεται να συμπυκνώνονται ο 7^{ος}, ο 3^{ος} και ο 4^{ος} στόχος. Οι δεξιότητες αναστοχασμού αποτελούν δεξιότητες που απαιτούν

μεταγνώση, με ταυτόχρονη αναδρομή σε υλοποιηθέντα εκπαιδευτικά σχήματα και την ευέλικτη διαχείρισή τους για το καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Μελετώντας το (β) μαθησιακό αποτέλεσμα σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι από τα δύο ρήματα που καταγράφονται (αναπτύξουν, βελτιώνονται), το πρώτο τοποθετείται στις κατηγορίες «Εφαρμογή, Σύνθεση» ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Το δεύτερο ρήμα δεν συμπεριλαμβάνεται στην προτεινόμενη λίστα.

Στο (γ) μαθησιακό αποτέλεσμα συμπυκνώνονται ο 8^{ος}, ο 3^{ος} και ο 4^{ος} στόχος. Παρατηρείται ότι οι σύνθετοι μαθησιακοί στόχοι δύναται να οδηγούν σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Μελετώντας το (γ) μαθησιακό αποτέλεσμα σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι κανένα από τα δύο ρήματα που καταγράφονται (συνεργάζονται, λειτουργούν), δεν εμφανίζεται ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007).

Στο (δ) μαθησιακό αποτέλεσμα συμπυκνώνονται ο 6^{ος}, ο 2^{ος} και ο 5^{ος} στόχος.

Μελετώντας το (δ) μαθησιακό αποτέλεσμα σε επίπεδο ταξινομίας παρατηρούμε ότι από τα δύο ρήματα που καταγράφονται (κατανοούν, αξιολογούν), μόνο το δεύτερο τοποθετείται στην κατηγορία «Αξιολόγηση», ως τύπος βασιζόμενος στην προτεινόμενη λίστα ρημάτων (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Το ρήμα «κατανοούν» είναι ασαφές και σύμφωνα με τον οδηγό ΕΟΠΠΕΠ θα έπρεπε να αποφεύγεται. (Dzelalija, Δέδε, Σγουράκη, Τζανετέα, & Παπαϊωάννου, 2015).

Στον παρακάτω **πίνακα 1** έχουν οπτικοποιηθεί τα δεδομένα (ρηματικοί τύποι που χρησιμοποιούνται) στους μαθησιακούς στόχους.

κατηγορίες → Ρημ. τύποι ↓	Γνώση	Κατά- νόηση	Εφαρμογή	Ανάλυση	Αξιολό- γηση	Σύνθεση	(ασαφές)	Δεν κατά- γράφεται
κατανοούν							X	
δημιουργούν			X					
αναγνωρίζουν	X	X		X				
παρέχουν								X
αναπτύσσουν			X			X		
αποκτήσουν								X
χρησιμοποιούν			X					
βοηθήσουν								X
αναλύξουν			X			X		
χρησιμοποιούν			X				X	
κατανοούν								
χρησιμοποιούν			X					
αξιολογούν					X			
αναλύξουν			X			X		
βελτιώνονται								X
μπορούν								X
συνεργάζονται								X
στηρίζουν								X
αποκτήσουν								X

Πίνακας 1: Ρηματικοί τύποι μαθησιακών στόχων ανά κατηγορία γνωστικού τομέα



*Από το παραπάνω γράφημα ράβδων 1 φαίνεται ότι 8 από τα 19 ρήματα που χρησιμοποιούνται δεν καταγράφονται ως προτεινόμενα ρήματα της Ταξινόμιας Bloom, ενώ 7 από τα 19 ανήκουν στην κατηγορία «Εφαρμογή».

Στον παρακάτω **πίνακα 2** έχουν οπτικοποιηθεί τα δεδομένα (ρηματικοί τύποι που χρησιμοποιούνται) στα μαθησιακά αποτελέσματα .

κατηγορίες	Γνώση	Κατά- νόηση	Εφαρμογή	Ανάλυση	Αξιολό- γηση	Σύνθεση	(ασαφές)	Δεν κατά- γράφεται
αποκτήσουν								X
αναπτύξουν			X			X		
βελτιώνονται								X
συνεργάζονται								X
λειτουργούν								X
κατανοούν							X	
αξιολογούν					X			

Πίνακας 2: Ρηματικοί τύποι μαθησιακών αποτελεσμάτων ανά κατηγορία γνωστικού τομέα



*Από το παραπάνω γράφημα ράβδων 2 φαίνεται ότι 4 από τα 7 ρήματα που χρησιμοποιούνται δεν καταγράφονται ως προτεινόμενα ρήματα της Ταξινόμιας Bloom, 1 ανήκει στις κατηγορίες «Εφαρμογή» και «Σύνθεση», 1 στην κατηγορία «Αξιολόγηση», ενώ 1 κατατάσσεται στην κατηγορία «Ασαφές».

4. Συμπεράσματα

Η συγγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων φαίνεται να συμβάλλει στην αναζήτηση τρόπων αύξησης της συνάφειας, μεταξύ των παρεχόμενων προσόντων των Πανεπιστημίων και της ζήτησης στον εργασιακό χώρο. Η πρόοδος στον τομέα αυτό παρουσιάζει ανομοιομορφία δεδομένων, εξαιτίας των θεμελιωδών αλλαγών που πρέπει να υλοποιηθούν στους χώρους της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Επιπλέον οι νέοι μαθησιακοί στόχοι στα Αναλυτικά Προγράμματα ενισχύουν την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, μεταβάλλοντάς τους από «πομπούς γνώσης», σε δημιουργούς μαθησιακών περιβαλλόντων.

Με βάση την μικρο-έρευνα που διεξήχθη στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε. στην κατεύθυνση των εκπαιδευτών Δημοτικής εκπαίδευσης για το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, φαίνεται πως σε ένα βαθμό οι μαθησιακοί στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν σχεδιαστεί στη βάση της ταξινόμιας του Bloom, αφού στη διατύπωσή τους υπάρχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα βασικά δομικά στοιχεία των «μαθησιακών αποτελεσμάτων» όπως αυτά αναφέρθηκαν στην υπο-ενότητα της παρούσας εργασίας. Στο επίπεδο των μαθησιακών στόχων, διαπιστώνεται πως ένας ικανός αριθμός των ενεργητικών ρημάτων που χρησιμοποιούνται, δεν ανήκει στα προτεινόμενα της ταξινόμιας. Οι ρηματικοί τύποι που καταγράφονται και ταυτόχρονα

ανήκουν στους προτεινόμενους τύπους, εστιάζουν περισσότερο στις κατηγορίες: Εφαρμογή, Σύνθεση. Στο επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται πως ένα μέρος των ενεργητικών ρημάτων που χρησιμοποιούνται, δεν ανήκουν στα προτεινόμενα της ταξινομίας. Ταυτόχρονα για τα δύο πρώτα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται να μην υπάρχουν τρόποι αξιολόγησης, αφού η δημιουργία επαγγελματικού προφίλ απαιτεί εκτός από γνώση και διδακτική εμπειρία, η οποία δεν υπάρχει με την κτήση του τίτλου. Επιπλέον η έκφραση: «...να βελτιώνονται διαρκώς ως άνθρωποι», δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ δεν ορίζεται το χρονικό πλαίσιο επίτευξης .

5. Προκλήσεις

Η διαρκώς αυξανόμενη χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι δυνατόν να συμβάλλει στην ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων αξιολόγησης (Cedefop, 2016).

Παράλληλα δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με την κατηγοριοποίηση των διαφορετικών ειδών αποτελεσμάτων και την αποδιδόμενη σε αυτά αξία, καθώς και με το ποια κριτήρια και πόσο αντιπροσωπευτικά μπορεί να είναι.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα (προσόντα) θα αξιολογούνται ως αμιγώς επαγγελματικά ή θα λαμβάνονται υπόψη οι ευρύτερες προσωπικές ικανότητες του ατόμου, που αποτελούν σημαντικά στοιχεία του επαγγελματικού προφίλ;

Θα υπάρχει συνοχή μεταξύ των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των τρόπων αξιολόγησής τους;

Θα πρέπει οι όροι «μαθησιακά αποτελέσματα» και «ικανότητες» να αποσαφηνιστούν στα Αναλυτικά Προγράμματα για την αποφυγή σύγχυσης, ενώ η σχέση των πρώτων με την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι συμπληρωματική.

Μια επιπλέον πρόκληση εξακολουθεί να είναι ο σχεδιασμός τους, αφού πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, έτσι ώστε να μην περιορίζεται η βούληση των εκπαιδευόμενων εξαιτίας της καθορισμένης στόχευσης.

Ταυτόχρονα ενυπάρχει ο κίνδυνος υποβίβασης της αξίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης των δεδομένων διαδικασιών σχεδιάζεται με αλληλουχία ενεργειών.

Επίσης η διατύπωσή τους καθίσταται ιδιαίτερα χρονοβόρα, αφού απαιτείται στοχευμένο και συγκεκριμένο λεξιλόγιο ανά κατηγορία.

Τέλος, χρειάζεται διαρκής επαναξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με ταυτόχρονη αλλαγή τους αν και εφόσον κριθεί απαραίτητο (Ενημερωτικό Σημείωμα, 2011).

Η μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων φαίνεται να επηρεάζει όλο και περισσότερο τις πολιτικές και πρακτικές σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο, μεταβάλλοντας τον χώρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ταυτόχρονα, εντοπίζεται μια κοινή προσπάθεια μεταρρυθμίσεων, για την εφαρμογή και υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου αναγνώρισης.

Βιβλιογραφία

- Asterioti, N. (2018). Introduction of internalization higher education curricula. (D. Kladis, Επιμ.) *ACADEMIA*(12). doi:<https://doi.org/10.26220/aca.2880>.
- Cedefop. (2009). *The shift to learning outcomes - Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Cedefop.
- Cedefop. (2010a). *Learning outcomes approaches in VET curricula - A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg: Cedefop.
- Cedefop. (2010b). *Linking credit systems and qualifications frameworks - An international comparative analysis*. Luxembourg: Cedefop.
- Cedefop. (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe-A COMPARATIVE STUDY*. Luxembourg: Publications Office of the European Union: European Center for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2016.
- Cedefop. (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes*. Luxembourg: Cedefop. doi:10.2801/566770.
- Cedefop. (2021, August). *cedefop.europa.eu*. Ανάκτηση από <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/learning-outcomes/publications>
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital TAXONOMY*. Edorigami. Ανάκτηση από <http://edorigami.wikispaces.com>.
- Dzelalija, M., Δέδε, I., Σγουράκη, P., Τζανετέα, Φ., & Παπαϊωάννου, Σ. (2015). *Οδηγός Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Μαθησιακών Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).

- EOPPEP. (2016). *Greece EQF Referencing Report*. EOPPEP.
- ESU. (2010, October). *European students' union*. Ανάκτηση από Student Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/10/SCL_toolkit_ESU_EI.compressed.pdf
- European Union. (χ.χ.). *europa.eu*. Ανάκτηση από Description of the eight EQF levels: <https://europa.eu/europass/el/description-eight-eqf-levels>
- Gianzina-Kassotaki, O., & Kassotakis, I. (2013). Στρατηγική διοίκηση των ελληνικών πανεπιστημίων: εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών. *ACADEMIA*, 3. doi:<https://doi.org/10.26220/aca.2014>.
- Karplanidou, T. (2021). Η Ευρωπαϊκή συζήτηση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αποτίμηση Επαγγελματικών Προσόντων. Βασικές αρχές και στόχοι. Μια αρχική αποτίμηση. (Α. Καβασακάλης, Επιμ.) *ACADEMIA*, σ. 28. doi:<https://doi.org/10.26220/aca.3604>.
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2007, January). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*.
- Krathwohl, D. R. (2002, June 24). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, σ. 8. Ανάκτηση από https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2
- Stamatopoulou, D. (2019). The course of development of learning outcomes in the Bologna Process: the current situation in Greece in terms of legislation. (Α. Vassilopoulos, Επιμ.) *ACADEMIA*(15), σ. 23. doi:<https://doi.org/10.26220/aca.3136>.
- Vîșcu, L.-I., & Watkins Jr, C. E. (2021). *A Guide to Clinical Supervision: The Supervision Pyramid*. Elsevier Inc. doi:<https://doi.org/10.1016/C2019-0-04076-9>.
- ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ*. (2011). Cedefop.
- Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε. (2020, Οκτώβριος 26). *Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας*. Ανάκτηση από Οδηγός Σπουδών - Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας: <http://www.edu-sw.upatras.gr/study-guide/>