



Θεωρητικό φύλλο εργασίας : Η ικανότητα αξιολόγησης

Η ικανότητα αξιολόγησης

Κορμός Ε της ενότητας κατάρτισης

1/ Παρατήρηση - Κατάσταση

Αυτό το ενημερωτικό φύλλο θα αναδείξει τους δείκτες και ορισμένα από τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμεύσουν ως οδηγός και βοήθεια στην ανάπτυξη και την εδραίωση της ικανότητας αξιολόγησης, η οποία θα πρέπει να θεωρείται ως βασικό μέρος των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων που απαιτούνται για τον εντοπισμό και την ανταπόκριση ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2/ Διεξαγωγή - Επίδειξη

Οι στόχοι του φύλλου:

1. Κατανόηση του τι σημαίνει η ικανότητα αξιολόγησης και πόσο θεμελιώδης είναι η επαγγελματική επάρκεια κάθε καθηγητή.
2. Βελτίωση της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης
3. Γνώση των κανόνων που ρυθμίζουν την αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ
4. Αναγνώριση της σημασίας της αυτορρύθμισης και της αυτοαξιολόγησης ως κρίσιμων στιγμών στη διαδικασία αξιολόγησης
5. Γνώση της δομής της "ικανότητας".
6. Μάθηση του σχεδιασμού και της αξιολόγησης ικανοτήτων.
7. Γνώση της έννοιας της αυθεντικής αξιολόγησης.

Η ικανότητα αξιολόγησης

Στην Ιταλία, το θέμα της επαλήθευσης της προηγούμενης μάθησης και της αξιολόγησης των μαθητών της ΕΕΑ εξετάζεται στην ισχύουσα νομοθεσία (νόμος 170/2010 και υπουργικό διάταγμα της 12ης Ιουλίου 2011 αριθ. 5669), το οποίο ορίζει ότι:



1. Η περιοδική και τελική σχολική αξιολόγηση των μαθητών και των σπουδαστών με ΕΕΑ πρέπει να είναι συνεπής με τις παιδαγωγικές-διδακτικές παρεμβάσεις που αναφέρονται στα προηγούμενα άρθρα.

2. Τα σχολικά ιδρύματα υιοθετούν μεθόδους αξιολόγησης που επιτρέπουν στον μαθητή ή φοιτητή με ΕΕΑ να αποδείξει αποτελεσματικά το επίπεδο της μάθησης που έχει επιτευχθεί εφαρμόζοντας μέτρα που καθορίζουν τις βέλτιστες συνθήκες για την εκτέλεση της προς αξιολόγηση δραστηριότητας. - σε σύγκριση με το χρόνο εκτέλεσης και τις μεθόδους διάρθρωσης των τεστ - δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στη γνώση του περιεχομένου του μαθήματος, ανεξάρτητα από τις πτυχές που σχετίζονται με την ελλιπή ικανότητα.

3. Στο τέλος του πρώτου και δεύτερου κύκλου σπουδών, οι κρατικές εξεταστικές επιτροπές λαμβάνουν υπόψη τις συγκεκριμένες υποκειμενικές καταστάσεις, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις μορφές αξιολόγησης που προσδιορίζονται στις εξατομικευμένες και εξατομικευμένες παιδαγωγικές διαδρομές. Με βάση μια συγκεκριμένη διαταραχή, μπορούν να επιφυλάξουν στους υποψηφίους μεγαλύτερες περιόδους δοκιμών από ό, τι για άλλους, ακόμη και για κρατικές εξετάσεις. Οι ίδιες επιτροπές εγγυώνται επίσης τη χρήση κατάλληλων αντισταθμιστικών μέσων και υιοθετούν κριτήρια αξιολόγησης που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο περιεχόμενο και όχι στη μορφή, τόσο στις γραπτές εξετάσεις όσο και στις εθνικές δοκιμασίες INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Instruzione ή η εθνική απόδειξη, NdT) που απαιτούνται για τις κρατικές εξετάσεις, καθώς και στις φάσεις της συνέντευξης.

4. Τα Σχολικά Ιδρύματα υλοποιούν όλες τις πιθανές εκπαιδευτικές στρατηγικές που επιτρέπουν στους μαθητές και τους σπουδαστές με ΕΕΑ να μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Για το σκοπό αυτό, βελτιώνουν τις μεθόδους με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εκφράσει καλύτερα τις δεξιότητές του, προάγοντας την προφορική έκφραση και χρησιμοποιώντας τα καταλληλότερα αντισταθμιστικά εργαλεία και μέτρα διάθεσης. Οι γραπτές εξετάσεις σε μια ξένη γλώσσα σχεδιάζονται, παρουσιάζονται και αξιολογούνται με τρόπο που είναι συνεπής με τις δυσκολίες της ΕΕΑ.

Οι λέξεις-κλειδιά που πρέπει να θυμόμαστε: **επαρκείς, συνεπείς, σεβόμενοι το χρόνο και τις μεθόδους**, που είναι βέλτιστοι με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη μιας εκπόνησης με επίκεντρο τον σπουδαστή και την πρόοδό του.

“Επομένως, η αξιολόγηση πρέπει να λάβει τη μορφή πρακτικής που εξηγεί συγκεκριμένα τους τρόπους διαφοροποίησης ανάλογα με το μάθημα και τον τύπο της εργασίας, διαχωρίζοντας μεταξύ της άμεσης έκφρασης της διαταραχής και της έκφρασης της δέσμευσης του μαθητή και τις γνώσεις που πραγματικά αποκτήθηκαν.” (Κατευθυντήριες γραμμές, σελ.28).

Η εξατομικευμένη και προσωποποιημένη διαδρομή (PDP στα ιταλικά) είναι το εργαλείο που στοχεύει στον καθορισμό, την παρακολούθηση και την τεκμηρίωση των καταλληλότερων στρατηγικών παρέμβασης και των κριτηρίων αξιολόγησης για τη μάθηση των μαθητών με ΕΕΑ.

Η αξιολόγηση πρέπει να εξετάσει μια σειρά από στοιχεία που ξεπερνούν απλώς τον έλεγχο του περιεχομένου, την αξιολόγηση του τρόπου μελέτης, τη συμπεριφορά, τη δέσμευση, την ικανότητα εφαρμογής λύσεων στις δυσκολίες..



Η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό μέρος της εκπαιδευτικής δράσης, διότι μέσω των τεστ αξιολόγησης ο δάσκαλος θα γνωρίζει όχι μόνο τι έχει μάθει ο μαθητής αλλά και πώς το έκανε και ότι στη βάση αυτής της γνώσης ο δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα.

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συνοδεύει το μαθητή καθόλη τη διάρκεια του κύκλου μαθημάτων του, με σκοπό να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

Σκοπός του είναι να επαληθεύσει την επίτευξη ή όχι όλων των στόχων που θέτει η εκπαιδευτική δράση: είναι επομένως μια πραγματική παρατήρηση για το τι απέκτησε (εντελώς, εν μέρει ή καθόλου) κάθε μαθητής

.Η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος κατανόησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που ένας μαθητής κατέχει και είναι σε θέση να κατακτήσει: πάνω σε αυτή τη βάση μπορούμε να σχεδιάσουμε μια πιθανή κάλυψη.

Last but not least, παρέχει στον καθηγητή πολύ σημαντικές πληροφορίες για να αποφύγει τη δική του διδακτική δράση.

Αλλά η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη και σχετική πράξη μέσα στο εκπαιδευτικό ταξίδι. Από την άποψη αυτή, ο Visalberghi (1955) εισάγει έναν προβληματισμό σχετικά με τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της διδακτικής διαδικασίας και της μαθησιακής διαδικασίας. Από αυτή την άποψη, η **αξιολόγηση γίνεται μια δυναμική διαδικασία** επειδή δεν αφορά μόνο τις επιδόσεις ή τις δεξιότητες που αποκτά ο σπουδαστής αλλά και τις γνωστικές διαδικασίες και τις μορφές εργασίας που υιοθετεί ο μαθητής. Οι διαδικασίες αξιολόγησης έχουν επίσης ως στόχο την ανάπτυξη μιας ολοένα μεγαλύτερης ευθύνης για τον σπουδαστή σε σχέση με τους καθιερωμένους στόχους. (άρθρο.1, ΟΜ 92/2007) και ως εκ τούτου, πέρα από τον ορισμό της αξιολόγησης, η αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε μια λεπτομερή **κατανόηση** από τον σπουδαστή των δυνατών σημείων της εργασίας του και των στοιχείων που πρέπει να βελτιωθούν, ώστε να μπορούν να τα εκμεταλλευτούν μέσω ενός σχολιασμού. συνεχώς και αμοιβαία μαθητής- εκπαιδευτικός / εκπαιδευτικός-μαθητής.

Επομένως, μια σωστή αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του κύκλου μαθημάτων πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρει συχνές δοκιμές που να επιτρέπουν την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής δράσης από την πλευρά των μαθητών, να τους ευαισθητοποιεί για το επίπεδο και, για τους εκπαιδευτικούς, να φέρνουν αναγκαίες αλλαγές στις προτεινόμενες μεθόδους κατάρτισης, εάν δεν αποδειχθούν αποτελεσματικές.

Επιπλέον, αυτές οι ίδιες αξιολογήσεις, αν είναι συχνές, προσφέρουν μια καλή βάση για την **τελική, συνοπτική ή πιστοποιητική αξιολόγηση**..

Η αξιολόγηση έχει βαθιούς δεσμούς με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται την μάθηση, τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τους μαθητές και τον τρόπο υποκίνησης.

Η σκέψη για την ανανέωση της σχολικής αξιολόγησης δεν σημαίνει μόνο την εισαγωγή διαφορετικών παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά και την προσφορά ενός νέου οράματος της μαθησιακής διαδικασίας, την αναγνώριση συμπεριληπτικών μορφών συνοδείας, την εμπιστοσύνη στη δυνατότητα συμμετοχής της αυτο- αξιολόγησης μαθητών που χρησιμοποιούν εργαλεία και



φόρμες που λαμβάνουν υπόψη το κίνητρο που δημιουργείται από την ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση.

Πώς να βάλετε διαγώνισμα σε ένα μαθητή που παρουσιάζει δυσκολίες λόγου

Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά έχει πρόβλημα να θυμηθεί το λεξιλόγιο που αφορά συγκεκριμένο θέμα. Για να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα, είναι σκόπιμο να οργανωθούν οι όροι που αφορούν συγκεκριμένα ένα θέμα σε ένα θεματικό γλωσσάριο, το εργαλείο που διαθέτει ο μαθητής ακόμη και κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων, καθώς και ένας νοητικός χάρτης που παρέχει όχι μόνο ενδείξεις υπό μορφή των εικόνων, αλλά και τους βασικούς όρους που υπενθυμίζουν τις έννοιες και, κατά συνέπεια, το περιεχόμενο.

Για μαθητές που έχουν δυσκολίες πρόσβασης στο λόγο, μια κάρτα που συνοδεύεται μόνο από εικόνες, υποστήριξη για ομιλία, δεν βοηθά πραγματικά, λόγω της δυσκολίας να θυμηθούμε τους συγκεκριμένους όρους που προκαλούνται από αυτές τις λέξεις, αλλά δεν συσχετίζεται. Συχνά, με την παρουσία μιας σημαντικής δυσκολίας λεξικής πρόσβασης, είναι απαραίτητο ο διανοητικός χάρτης να περιέχει ταυτόχρονα τους όρους που σχετίζονται με τις βασικές έννοιες και τους λογικούς συνδέσμους.

Ωστόσο, προκειμένου να επαληθευτούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η διαδικασία προβληματισμού δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να παρεμποδιστεί από τη δύσκολη έρευνα, το λεξιλόγιο, τη λέξη: η προσφερόμενη υποστήριξη, είτε πρόκειται για πρότυπο, χάρτη, κατάλογο ή θεματικό γλωσσάριο, πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει με απλό και προσπελάσιμο τρόπο τους όρους, τις ημερομηνίες, τα ονόματα των χαρακτήρων (ειδικά εάν δεν είναι ιταλικά).

Η καλύτερη μέθοδος ελέγχου είναι ότι, ακολουθώντας τις συμβουλές του εκπαιδευτικού, οι μαθητές συμμετέχουν στην κατασκευή παρουσιάσεων μαθησιακών θεμάτων μέσω γλωσσών πολυμέσων που επιτρέπουν την προσαρμογή σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους: για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ειδικές δεξιότητες, εμπειρία χρήσης και τεχνικά μέσα που προσφέρονται από το σχολείο. Εάν δεν είναι δυνατόν να ασκηθεί η παιδαγωγική της κατηγορίας των ανεστραμμένων, ξεπερνώντας την έννοια της μετωπικής επαλήθευσης ή της γραμμικής αμφισβήτησης, είναι απαραίτητο να επανεξετάσουμε τη δομή των εξετάσεων..

Για παράδειγμα, μπορείτε να ζητήσετε από τον μαθητή ένα σχόλιο για ένα βίντεο που εμφανίζεται από τον δάσκαλο ή που βρίσκεται ανάμεσα σε άλλα υλικά στο διαδίκτυο: αυτή η δραστηριότητα επιτρέπει τη χρήση των γνώσεων που αποκτήθηκαν με την παρουσίασή τους μέσω του ίδιου του βίντεο, με την εμπιστοσύνη σε ολόκληρη την ομάδα και την ενεργοποίηση σκέψεων και ιδεών και των συμμαθητών τους.

Μια άλλη βοήθεια, που δημιουργήθηκε για τους σπουδαστές με ΕΕΑ, αλλά χρήσιμη για όλους, είναι η χρήση λεξικοποιημένων νοητικών χαρτών του θέματος που πρέπει να επαληθευτούν, να φτιαχτούν στην τάξη με τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας φάσης εξήγησης ή να προετοιμαστούν από τους μαθητές.

Αυτά τα υλικά παρουσίασης πρέπει να είναι γραμμικά και προσβάσιμα, γραμμένα με σαφή, ορατό και εύρυθμο τρόπο, ώστε να βρίσκουν γρήγορα συγκεκριμένους όρους και αιτιώδεις συνδέσμους, ενθαρρύνοντας την οργάνωση της παρουσίασης..



Το επόμενο καθήκον είναι να συγκρίνουμε τους οδηγούς παρουσίασης που έχουν δημιουργηθεί ανεξάρτητα από τους διαφορετικούς μαθητές, να τονώσουν τον προβληματισμό σχετικά με τις διαφορές, να ξεκινήσουν ένα έργο μεταγνώσης.

Η χρήση του οδηγού παρουσίασης κατά τη διάρκεια του ελέγχου είναι μια συμπεριληπτική πρακτική που πρέπει να προσφέρεται σε όλους τους μαθητές, χωρίς διαφοροποίηση ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι, η υποστήριξη για την οργάνωση του περιεχομένου, δεν αποτελεί από μόνη της διευκόλυνση αλλά μια ευκαιρία να προβληματιστούμε για το πώς θα διοργανώσουμε μια προφορική παρουσίαση.

Τα **σφάλματα που πρέπει να αποφευχθούν κατά τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης** είναι τα εξής:

- να ζητήσετε πειστικές ερωτήσεις,
- Μην αφήνετε αρκετό χρόνο για να οργανώσετε την απάντηση,
- να ζητήσετε από τους άλλους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ο ερωτώμενος φοβάται
- να διακόψετε τον εξεταζόμενο μαθητή με κίνδυνο να χάσει τον ρυθμό της ομιλίας, να μην επιτρέψετε στον ερωτώμενο να έχει μπροστά τους οδηγούς και τα γλωσσάρια.
- να πιστεύετε ότι, ως εκπαιδευτικοί, είναι δυνατό να αντικαταστήσετε τις υποστηρίξεις που περιγράφηκαν παραπάνω κατά τη διάρκεια της εξέτασης, δηλώνοντας ότι το παιδί δεν το θυμάται ή μη διακόπτοντας την παρουσίαση του μαθητή για να καθοδηγήσετε την οργάνωση του. Η οπτική υποστήριξη που γνωρίζει ο μαθητής δεν μπορεί να αντικατασταθεί από άλλους τρόπους, ακόμα λιγότερο από μια βοήθεια που χρησιμοποιεί άλλα αισθητήρια κανάλια (προφορικά αντί οπτικά).

Συμπερασματικά, κατά την αξιολόγηση, θα πρέπει να παρατηρήσουμε είτε το επίπεδο γνώσης του θέματος, είτε την παρουσίαση των δικών του υλικών είτε το επίπεδο επάρκειας μέσω της χρήσης τους. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κάποια καθυστέρηση στη λεξικολογική έρευνα (ακόμη και με τη χρήση θεματικών γλωσσαρίων), αλλά θα ληφθεί υπόψη η ικανότητα προσωπικής επεξεργασίας, η ικανότητα σύνθεσης, η ικανότητα να παρακινούνται οι επιλογές παρουσίασης και τους τρόπους αυτοδιόρθωσης.

Πώς να πραγματοποιήσετε μια εξέταση για ένα μαθητή με δυσλεξία

Η γραπτή δοκιμασία επαλήθευσης θα έχει τα ίδια γενικά χαρακτηριστικά, διατηρώντας ταυτόχρονα τις ιδιαιτερότητες του διδακτικού αντικειμένου. Τα θεματικά γλωσσάρια είναι απαραίτητα στην προκειμένη περίπτωση, καθώς και σαφείς κατάλογοι για θέματα που πρέπει να γίνουν: Κατά τη διάρκεια της φάσης της μελέτης, αυτά τα εργαλεία θα πρέπει να δίνονται στον μαθητή με συγκεκριμένες αναφορές στις σελίδες εγχειριδίων όπου βρίσκονται. Το κύριο πράγμα είναι να χρησιμοποιήσετε χάρτες ή πίνακες που περιέχουν συγκεκριμένα και εμβληματικά σημάδια λεξιλογίου: η παρουσία ορολογίας του μαθήματος, ημερομηνιών και λογικών συνδέσεων θα συνδέεται με τη δυσκολία της λεξικής πρόσβασης ή αποθήκευσης κάθε μαθητή. Τα διαγωνίσματα θα πρέπει να είναι διαρθρωμένα με σαφή και γραμμικό τρόπο, να αποφεύγουν την οπτική σύγχυση ή τον υπερπληθυσμό και να παρέχουν έγγραφα με σύντομες και εύκολα κατανοητές προτάσεις. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι πιο προσιτές από τις ανοιχτές ερωτήσεις.



Ωστόσο, υπάρχουν κριτήρια που πρέπει να τηρούνται για την κατασκευή δοκιμασιών πολλαπλών επιλογών :

- οι πιθανές απαντήσεις δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλες
- Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι καλά διαφοροποιημένες
- αποφύγετε διπλή άρνηση
- να αποφύγετε τις πλησιέστερες μεταξύ τους ημερομηνίες
- να προσφέρει ψηφιακή μορφή συμβατή με τη σύνθεση ομιλίας

Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι ένα κατάλληλο εργαλείο για ορισμένα θέματα και για θέματα όπου δεν είναι η αναγνώριση του σωστού περιεχομένου που απαιτείται, αλλά η επιχειρηματολογική ικανότητα. Και σε αυτή την περίπτωση, η δοκιμασία θα πρέπει να προσφέρεται σε ψηφιακή μορφή προσβάσιμη με σύνθεση ομιλίας. Η χρήση του υπολογιστή είναι απαραίτητη τόσο ως υποστήριξη για γραπτή παραγωγή όσο και για πρόσβαση σε ερωτήσεις ελέγχου, ανοιχτές ή πολλαπλές επιλογές. Η σύνθεση του λόγου καθιστά δυνατό τον έλεγχο της ορθογραφίας, της συνοχής του κειμένου και της γλωσσικής δομής που χρησιμοποιείται και επιτρέπει μια πραγματική αξιολόγηση των ικανοτήτων του μαθητή αντισταθμίζοντας τις συγκεκριμένες δυσκολίες του. Οι έλεγχοι που προτείνονται σε έναν μαθητή με ΕΕΑ χωρίς κατάλληλα αντισταθμιστικά εργαλεία δεν επιτρέπουν την αξιολόγηση των πραγματικών δεξιοτήτων και συνεπώς δεν έχουν αξία αξιολόγησης.

Τύποι διαγωνισμάτων προσωποποιημένης αξιολόγησης

Το διαγώνισμα μπορεί να πραγματοποιηθεί:

- προγραμματισμένες και μη αλληλεπικαλυπτόμενες ερωτήσεις ·
- Καθήκοντα με σαφείς και μη πολλαπλούς στόχους ελέγχου.
- Προφορική ερώτηση με καθοδηγούμενες ερωτήσεις.
- Έλεγχοι με περισσότερους χρόνους ή μικρότερους ελέγχους για τη δοκιμή μιας μόνο ικανότητας.
- Αποζημίωση με προφορικές εξετάσεις εάν η γραπτή δοκιμασία δεν οδήγησε σε ικανοποιητικό αποτέλεσμα;
- Η χρήση παιδαγωγικών μεσολαβητών κατά τη διάρκεια γραπτών και προφορικών εξετάσεων (χάρτες ιδεών, νοητικοί χάρτες, διαγράμματα, πίνακες ...)
- Η χρήση αντισταθμιστικής τεχνολογίας και εργαλείων πληροφορικής.
- διαγωνίσματα σε υπολογιστή
- Εξατομικευμένα διαγωνίσματα (με λιγότερα ερωτήματα, κλειστές ερωτήσεις, αληθείς / ψευδείς, πλέγματα)
- Μαθηματικά με διάφορες λύσεις, οι οποίες μπορούν να αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα ικανότητας

Η **αξιολόγηση** των γραπτών και προφορικών εξετάσεων πρέπει να επιτρέπει στον μαθητή να παρουσιάσει τις δεξιότητές του με τρόπο προσαρμοσμένο στο είδος του προβλήματος που παρουσιάζει..

Παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξισωτικών προσαρμογών που εγκρίθηκαν και της επίτευξης των στόχων.



Η σημασία των στρατηγικών για προφορική δοκιμασία

Οι μαθητές συχνά βασίζονται στη μεγάλη τους ικανότητα κατανόησης, χωρίς να εφαρμόζουν στρατηγική προφορικής επανάληψης των μαθημάτων που μελετήθηκαν.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την **ανεπαρκή ρευστότητα της ομιλίας** κατά τις εξετάσεις. Ο χρόνος της εξέτασης σχετίζεται με τις δεξιότητες της προφορικής έκθεσης στην οποία παρεμβαίνει η **παράφραση**, δηλαδή με την παραγωγή φράσεων ισοδύναμων με το πρωτότυπο, οι οποίες όμως δεν αναπαράγουν πιστά το λεξιλόγιο και τη σύνταξη του κειμένου: μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αποδειχθεί ότι αποκτήθηκε η κατανόηση.

Η παραγωγή μιας προφορικής έκφρασης μπορεί να προγραμματιστεί χρησιμοποιώντας ένα σχέδιο και άλλα εργαλεία (νοητικούς χάρτες, διαγράμματα και οπτικά βοηθήματα για μάθηση), προετοιμασμένα εκ των προτέρων, να παρουσιάσουν το θέμα κατά τρόπο ομαλό και να διατηρήσουν τον έλεγχο της ομιλίας.

Οι νοητικοί χάρτες και τα οπτικά βοηθήματα της γνώσης ως εργαλεία υποστήριξης της μάθησης δεν είναι μόνο χρήσιμα για τους σπουδαστές με ΕΕΑ αλλά για όλους, όπως μπορούμε να διαβάσουμε στις **κατευθυντήριες γραμμές του εθνικού προγράμματος σπουδών** για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο (MIUR, i.e. Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche, 2012, pp. 32,33).

Οι νοητικοί χάρτες ως εργαλείο για τη συμπερίληψη

Οι νοητικοί χάρτες είναι εργαλεία που υποστηρίζουν την μάθηση όλων των αθητών και μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη **διδασκαλία και την αξιολόγηση ολόκληρης της τάξης**.

Ακριβώς λόγω της συνήθειας, της δομής και της λογικής τους (θεωρία της ουσιαστικής μάθησης), είναι καλά προσαρμοσμένα σε μια συμπεριληπτική και ουσιαστική παιδαγωγική μέσω της οποίας μπορούμε να οδηγήσουμε τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις, να κάνουν υποθέσεις, να αναλύουν, να δημιουργήσουν συνδέσεις, να αντιληφθούν, να επαληθεύσουν υποθέσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Batini F., *Insegnare per competenze,02*, Loescher Torino,2013

Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *Viaggio nel testo ... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi*, Libriliberi, Firenze, 2014.

Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009

Castoldi M., Martini M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Franco Angeli Milano 2013

Chiappetta Caiola L. (a cura di) *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*, Anicia 2015

Da Re F., *La didattica per competenze*, Milano-Torino, Pearson, 2013

Fiorin I., *Scuola accogliente, Scuola competente*, Brescia, La Scuola, 2012



MIUR, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, di cui alla CM n. 43/09, e *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, di cui alla nota 19/2/2014, prot. 4232

MIUR (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, in [Indicazioni Nuovo Impaginato](#).

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in [Indicazioni nazionali infanzia primo ciclo](#).

MIUR (2015), *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*
Napoletano F., *Usare le rubriche per valutare il comportamento*, 2014 in [Rubriche per valutare il comportamento](#).

Nuzzaci A., *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia Editore srl. 2012 ("Riflessività e progettazione dell'insegnamento" pp. 99-157).

Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003

Petracca C., *I compiti di realtà*, Lisciani, Teramo 2015

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 30-12-2006.

Tessaro F., *Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. Competence development: Indexes and processes for an evaluation model* in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, vol. 1, 2012, pp. 105-119

Tessaro F., *Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests?* in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, vol. XII, 2014, pp. 77-88

Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2012

Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2015), *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento*, Quaderni della Ricerca 25, Loescher Editore.

Weeden P., Winter J., Broadfoot P., *Valutazione per l'apprendimento*, Trento, Erickson, 2009.