



# Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία

Μαρία Πλατσίδου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

## Περίληψη

*Η επανατροφοδότηση, δηλαδή η πληροφόρηση κάποιου για το επίπεδο της απόδοσής του και η επισήμανση των θετικών και των αρνητικών του σημείων, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης και της διδασκαλίας, τόσο στην προσωπική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πιο συνηθισμένη μορφή επανατροφοδότησης παρέχεται από τον δάσκαλο. Μπορεί, επίσης, να έχει ως αποδέκτη τον δάσκαλο και να παρέχεται από τους μαθητές ή τους συναδέλφους του, από τον ίδιο ή να είναι άτυπη (τυχαία). Στην εργασία αυτή συζητούνται οι τρόποι, οι πρακτικές και τα μέσα που μπορεί να συμβάλουν σε μια χρήσιμη επανατροφοδότηση. Τέλος, διατυπώνονται ορισμένοι προβληματισμοί αλλά και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση της.*

## 1. Η σημασία της επανατροφοδότησης για την εκπαίδευση

Ως έννοια, η επανατροφοδότηση (feedback) είναι γνωστή από την Κυβερνητική, όπου δηλώνει τον μηχανισμό εκείνον που έχει τη δυνατότητα να πληροφορεί το κέντρο σχετικά με το αποτέλεσμα των ενεργειών του και στη συνέχεια να ρυθμίζει ανάλογα τις δραστηριότητές του. Κλασικά παραδείγματα επανατροφοδότησης αποτελούν η λειτουργία του θερμοστάτη σε ένα ηλεκτρικό σύστημα θέρμανσης, ο

---

*Η κ. Μαρία Πλατσίδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.*



οποίος διατηρεί τη θερμοκρασία του συστήματος μέσα στα προκαθορισμένα όρια και, στα βιολογικά συστήματα, η διατήρηση της ομοιόστασης του οργανισμού μέσα από τη ρύθμιση λειτουργιών όπως η πίεση του αίματος, η θερμοκρασία του σώματος, οι παλμοί της καρδιάς κ.τ.λ. Η θετική επανατροφοδότηση έχει ως αποτέλεσμα την κινητοποίηση του συστήματος για την αύξηση των παραπάνω λειτουργιών, ενώ η αρνητική έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της λειτουργίας του συστήματος για τη διατήρηση της σταθερότητας (Καψάλης, 2006).

Στην εκπαίδευση, η επανατροφοδότηση εξασφαλίζεται κυρίως μέσω των διαφόρων μορφών τυπικής ή άτυπης αξιολόγησης. Καθώς, μάλιστα, η επανατροφοδότηση αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία της αξιολόγησης, προβάλλεται όλο και πιο έντονα η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως βασικής προϋπόθεσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Καψάλης, 2006). Επίσης, η επανατροφοδότηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της άσκησης διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία. Για παράδειγμα, η διδασκαλία μιας μικροενότητας μαγνητοσκοπείται και, στη συνέχεια, αναλύεται προκειμένου να επισημανθούν τα θετικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να παγιώσει ο ασκούμενος και να εντοπιστούν οι αδυναμίες του, ώστε να αναζητηθούν τρόποι για την υπέρβασή τους.

Ως στοιχείο της μάθησης, η επανατροφοδότηση σημαίνει την πληροφόρηση του μαθητή για το επίπεδο της απόδοσής του και την επισήμανση των θετικών και των αρνητικών του σημείων (Schunk, 1989· Κολιάδης, 1997). Αναφέρεται, δηλαδή, στα κάθε είδους μηνύματα (οπτικά, ακουστικά, λεκτικά και μη κ.τ.λ.) που λαμβάνει ο μαθητής για τα αποτελέσματα των ενεργειών του. Η σημασία της για τη μάθηση φαίνεται από το γεγονός ότι χωρίς επανατροφοδότηση, δηλαδή χωρίς πληροφόρηση για το πόσο καλά τα πήγε ο μαθητής, δεν υπάρχει βελτίωση της επίδοσής του. Μια εμπειρική επιβεβαίωση του ισχυρισμού αυτού έχουμε στην περίπτωση κατά την οποία ένα άτομο καλείται να χαράξει στο χαρτί μια γραμμή μήκους 7 εκατοστών με δεμένα τα μάτια. Στο σχετικό πείραμα (Stones, 1978, όπως αναφέρεται από τον Καψάλη, 2006), διαπιστώθηκε ότι παρά τις επανειλημμένες δοκιμές, δεν παρατηρήθηκε καμιά βελτίωση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων. Μόνον όταν ο ερευνητής άρχισε να δίνει πληροφορίες σχετικές με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, τα άτομα άρχισαν να βελτιώνονται. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η κλασική έρευνα του Page, σύμφωνα με την οποία η διόρθωση των εκθέσεων των μαθητών με σχόλια του εκπαιδευτικού στο περιθώριο συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των επιδόσεών τους, ενώ παρόμοια βελτίωση δεν προκύπτει με την απλή βαθμολόγηση των εκθέσεων με ένα βαθμό (π.χ. 14) ή με ένα χαρακτηρισμό



(π.χ. «πολύ καλά») ή ακόμη με μια απλή προτροπή (π.χ. «μπορείς καλύτερα»). Για τον λόγο αυτό, στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστάται η λεπτομερής, κατά το δυνατό, ανάλυση της επίδοσης των μαθητών σε διαγωνίσματα, εκθέσεις, εργασίες, κ.τ.λ., εκτός από την απλή βαθμολόγηση της επίδοσής τους (Χοντολίδου, 2000). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η επανατροφοδότηση συνεισφέρει στη μάθηση δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο μάθησης (McCullagh, 1993).

Η επανατροφοδότηση κατά τη μάθηση λειτουργεί ήδη από πολύ νωρίς στο παιδί και φαίνεται να συνδέεται με την ικανότητά του να σχετίζει το άτομό του με το αποτέλεσμα των πράξεών του. Μόλις αρχίσει να γίνεται η συσχέτιση αυτή (περίπου από τα 6 χρόνια), μπαίνει σε ενέργεια η διαδικασία της επανατροφοδότησης, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της μάθησης και διατηρεί ζωντανή την εξερευνητική διάθεση του παιδιού (Lerner, 2002).

## 2. Πηγές προέλευσης, πρακτικές και παράμετροι επανατροφοδότησης

Στον παραδοσιακό και πιο συνηθισμένο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, η επανατροφοδότηση νοείται, τις περισσότερες φορές, ως μια διαδικασία που κατευθύνεται από τον δάσκαλο στον μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιείται, συνήθως, ως προέκταση της αξιολόγησης από τον δάσκαλο, προκειμένου να ενημερωθεί ο μαθητής για το επίπεδο μάθησης που επιτεύχθηκε ύστερα από την ολοκλήρωση μιας ενότητας ή ενός προγράμματος διδασκαλίας. Όμως, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης προσφέρει επανατροφοδότηση και στον δάσκαλο. Κάτω από το φως των πιο σύγχρονων μαθητοκεντρικών τάσεων που επικρατούν στη διδασκαλία, η επανατροφοδότηση εκτιμάται ως ένα πολύτιμο βοήθημα για τη μάθηση και εφαρμόζεται με αποδέκτη τόσο τον μαθητή όσο και τον δάσκαλο (Geoff, 2004· Σαλβαράς, 2004). Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε τις πηγές και τις διαδικασίες της επανατροφοδότησης στις δύο περιπτώσεις: α) στην πιο συνήθη, όταν αποδέκτης της επανατροφοδότησης είναι ο μαθητής και β) στη λιγότερο συνειδητοποιούμενη αλλά εξίσου χρήσιμη για τη διδασκαλία, όταν δηλαδή ο αποδέκτης είναι ο δάσκαλος. Επισημαίνεται ότι στο άρθρο αυτό οι όροι δάσκαλος και μαθητής αναφέρονται στους αντίστοιχους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε τυπική μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από την ηλικία (παιδιά ή ενήλικοι), το επίπεδο (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια κ.τ.λ.) ή το είδος της εκπαίδευσης (βασική ή επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση, επιμόρφωση κ.τ.λ.).



## 2.1. Όταν αποδέκτης της επανατροφοδότησης είναι ο μαθητής

Όταν η επανατροφοδότηση απευθύνεται στον μαθητή, τρεις τουλάχιστον μπορεί να είναι οι πηγές της προέλευσής της: ο δάσκαλος, ο ίδιος ο μαθητής και οι συμμαθητές του (Boud, Cohen & Sampson, 2001). Η τυπική και πιο συνηθισμένη μορφή επανατροφοδότησης παρέχεται από τον δάσκαλο, ο οποίος χρησιμοποιεί διάφορες πρακτικές, προκειμένου να δώσει πληροφόρηση στον μαθητή για την επίδοσή του. Ο πιο κλασικός τρόπος είναι να βαθμολογεί και να σχολιάζει τις εργασίες, τις προφορικές απαντήσεις ή τα διαγωνίσματα του μαθητή. Πρόκειται για μια πρακτική μέθοδο που εφαρμόζεται ευρέως, η οποία όμως έχει, μεταξύ άλλων, το μειονέκτημα ότι συχνά εφαρμόζεται μετά την περάτωση της διδασκαλίας, όταν δεν υπάρχουν πια περιθώρια για περαιτέρω αποτίμηση και βελτίωση της απόδοσης από τους μαθητές (Χοντολίδου, 2000).

Υπό μια πιο διευρυμένη έννοια, ορισμένες πρακτικές ή τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μπορούν να περιγραφούν ως τρόποι επανατροφοδότησης του μαθητή. Σύμφωνα με έναν από αυτούς, ο δάσκαλος, μετά από την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας ή ενός θέματος, μπορεί να δώσει στους μαθητές σχετική βιβλιογραφία στην οποία μπορούν να ανατρέξουν για περισσότερη πληροφόρηση. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιβεβαιώσουν τη γνώση που ήδη έχουν για το θέμα και να τη διευρύνουν με περισσότερες πληροφορίες (MacBeath, 2001). Στο ίδιο πνεύμα, μια άλλη μορφή έμμεσης επανατροφοδότησης μπορεί να παρέχεται μέσα από την οργάνωση σεμιναρίων, όπου οι μαθητές δέχονται πληροφόρηση για το συγκεκριμένο θέμα όχι μόνο από τον δάσκαλό τους αλλά και από άλλους, εξειδικευμένους ομιλητές. Τέλος, πολύτιμη μορφή επανατροφοδότησης μπορεί να αποτελέσει η δυνατότητα προσωπικής επικοινωνίας του μαθητή με τον δάσκαλο. Στη διάρκειά της, διευκρινίζονται τυχόν αδυναμίες στην κατανόηση του θέματος, κενά στην προϋπάρχουσα σχετική γνώση κ.τ.λ. και ελέγχεται, γενικά ή ειδικά, η μαθησιακή πορεία του μαθητή.

Το περιεχόμενο της επανατροφοδότησης που μπορεί να λάβει ο μαθητής από τον δάσκαλο αφορά, βεβαίως, στην επίδοσή του, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτήν. Επιπρόσθετα, μπορεί να πάρει πληροφόρηση που αφορά στα κίνητρά του, στην αιτιολόγηση (αιτιακή απόδοση) των ενεργειών του και στην καταλληλότητα των στρατηγικών που εφαρμόζει κατά τη μάθηση (Shunk, 1982 & 1989· Shunk & Swartz, 1993). Ο πίνακας 1 περιγράφει τις παραπάνω μορφές επανατροφοδότησης του μαθητή από τον δάσκαλο και δίνει ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής τους.



Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Πίνακας 1

Οι τέσσερις μορφές περιεχομένου της επανατροφοδότησης του μαθητή από τον δάσκαλο

Περιεχόμενο επανατροφοδότησης	Περιγραφή	Παραδείγματα
1. Επίδοσης	Δίνει πληροφορίες για την <i>ακρίβεια</i> της δουλειάς και μπορεί να περιλαμβάνει και διορθώσεις.	«Αυτό είναι σωστό» «Το πρώτο μέρος είναι σωστό, αλλά μετά πρέπει να θυμηθείς να κάνεις...»
2. Κινήτρου	Δίνει πληροφορίες για την πρόοδο που έχει κάνει ο μαθητής και για την ικανότητά του. Ίσως περιλαμβάνει και κοινωνική σύγκριση.	«Έχεις προχωρήσει πολύ σ' αυτό το πρόβλημα» «Τα πας πολύ καλά» «Ξέρω ότι μπορείς να το κάνεις»
3. Αιτιακής απόδοσης	Συνδέει την επίδοση του μαθητή με μια ή δύο αιτίες.	«Είσαι καλή/ός σε τέτοιου είδους ασκήσεις» «Έχεις δουλέψει σκληρά και τα πας πολύ καλά»
4. Στρατηγικής	Πληροφορεί τους μαθητές για το πόσο καλά τα καταφέρνουν να εφαρμόσουν μια στρατηγική και πώς η εφαρμογή της βελτιώνει την επίδοσή τους.	«Αυτό το έκανες σωστά γιατί χρησιμοποίησες με τη σωστή σειρά τα βήματα της λύσης που σας έδειξα» «Χρησιμοποίησες τη στρατηγική που διδάχθηκες και αυτό σε βοήθησε να βελτιώσεις την επίδοσή σου».



Ως προς τον τρόπο μετάδοσης της επανατροφοδότησης από τον δάσκαλο, τρία χαρακτηριστικά περιγράφονται ως κρίσιμα, προκειμένου η επανατροφοδότηση να έχει αποτελέσματα (Day, 1995). Καταρχήν, πρέπει να είναι έγκαιρη, δηλαδή να δίνεται τη στιγμή κατά την οποία οι μαθητές μπορούν πραγματικά να επωφεληθούν από αυτή. Επίσης, η επανατροφοδότηση πρέπει να παρέχει αναλυτική πληροφορία για την πρόοδο των μαθητών και να μην περιορίζεται σε μια συνοπτική αξιολόγησή τους, η οποία έχει ως σκοπό μόνο τη βαθμολόγησή τους, αλλά να αποτελεί πραγματική βοήθεια για τους μαθητές. Τέλος, πρέπει να κινητοποιεί τους μαθητές σε περαιτέρω ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο θέμα και βελτίωση της σχετικής γνώσης ή της επίδοσής τους. Γενικά, «καλή» επανατροφοδότηση θεωρείται αυτή που δίδεται γρήγορα και συχνά, με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο (δηλαδή επαινώντας τα θετικά σημεία, όχι μόνο επισημαίνοντας τα αρνητικά). Η καλή επανατροφοδότηση λειτουργεί ως κίνητρο ανάπτυξης, είναι σχετική με το θέμα, είναι πληροφοριακή και ρεαλιστική και, τέλος, προάγει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την αλληλεπίδραση με τους άλλους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άλλες παράμετροι, που θα πρέπει ο δάσκαλος να λάβει υπόψη, ώστε η επανατροφοδότηση να είναι αποτελεσματική, είναι (Day, 1995):

- *Η ποσότητα* της πληροφορίας που δίνεται κάθε φορά. Κατά περίπτωση, η επανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται σε μεγάλα ή σε μικρότερα μέρη, ώστε ο μαθητής να παίρνει άλλοτε μια ολοκληρωμένη εικόνα και άλλοτε επιμέρους πληροφορίες στις οποίες να μπορεί άμεσα να ανταποκριθεί.
- *Η ποιότητα*: Ένα ερώτημα που θα πρέπει να απασχολήσει τον δάσκαλο αφορά στο αν θα διορθώνει όλα τα λάθη ή θα διαλέγει με συστηματικό τρόπο μόνο ορισμένα, σημαντικά ή επαναλαμβανόμενα. Ανάλογα με την ηλικία του μαθητή και τις συνθήκες της διδασκαλίας, ο δάσκαλος μπορεί άλλοτε να εξηγεί στον μαθητή το κάθε τι και άλλοτε να τον παρακινεί (π.χ. με τη σωκρατική μέθοδο) να το βρει μόνος του.
- *Η συχνότητα* με την οποία παρέχεται η επανατροφοδότηση. Αν είναι πολύ συχνή, μπορεί να κουράσει τον μαθητή, ενώ, αν είναι αραιή, μπορεί να του δώσει την εσφαλμένη εντύπωση ότι δε χρειάζεται βελτίωση.
- *Το στυλ* με το οποίο γίνεται η επανατροφοδότηση μπορεί, κατά περίπτωση, να έχει τη μορφή ενδεικτικών προτάσεων ή τη μορφή σαφών υποδείξεων για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου. Κάθε στυλ έχει πλεονεκτήματα αλλά και κινδύνους. Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει το ενδεχόμενο να



μη γίνει κατανοητό το μήνυμα ότι η απόδοση χρειάζεται βελτίωση και τι είδους, ενώ στη δεύτερη οι ευθείες υποδείξεις μπορεί να εκληφθούν από τον μαθητή ως προσβολή ή διάθεση επιβολής.

- Τέλος, ο τρόπος της επανατροφοδότησης μπορεί άλλοτε να είναι άμεσος και να αναφέρεται με σαφήνεια στο πρόβλημα και άλλοτε να είναι έμμεσος, απαιτώντας την άσκηση κριτικής σκέψης από τον μαθητή.

### 2.1.1. Η επανατροφοδότηση του μαθητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας σύγχρονος και ταχέως αναπτυσσόμενος τρόπος που έχει ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφορές από τη συμβατική, προσωπική διδασκαλία (Felix, 2003). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα ποσοστά των μαθητών που εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι, συνήθως, υψηλά. Δύο πολύ κρίσιμες παράμετροι για την επιτυχία του προγράμματος θεωρείται πως είναι η οργάνωση του υλικού και η επανατροφοδότηση (Ματσαλής, Κόκκος & Λιοναράκης, 1997· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτές παρέχουν μια μορφή επανατροφοδότησης στους μαθητές, καθώς δίνουν οδηγίες για την εκπόνηση των εργασιών είτε μέσω τηλεφώνου, είτε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, είτε μέσω προσωπικής επικοινωνίας (Felix, 2003). Μπορεί να διακρίνει κανείς δύο είδη επανατροφοδότησης, την αρχική και την επανατροφοδότηση που δίνεται κατόπιν αιτήματος του μαθητή (Dafoulas, 2005).

Η αρχική επανατροφοδότηση μοιάζει με την τυπική μορφή που παρέχει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτός ο τύπος επανατροφοδότησης μπορεί να προσφέρει επεξηγήσεις στην ορολογία, να συμβάλει στη διεύρυνση των ενδιαφερόντων του μαθητή με την παροχή πρόσθετης βιβλιογραφίας κ.τ.λ. Ένα παράδειγμα της αρχικής επανατροφοδότησης είναι η χρήση των υπερσυνδέσμων (hyperlinks) στο υπό μελέτη κείμενο.

Η επανατροφοδότηση που δίνεται, όταν τη ζητά ο μαθητής, αφορά στις πληροφορίες που δίνει ο δάσκαλος μετά από τα μαθήματα. Αυτή μπορεί να παρέχεται με ηλεκτρονικά μέσα, π.χ. με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή με τηλεδιάσκεψη. Οι «Συχνές Ερωτήσεις» (Frequently Asked Questions), που συχνά συνοδεύουν τις διδακτικές ενότητες, αποτελούν ένα παράδειγμα αυτού του είδους επανατροφοδότησης. Η ταχεία πρόοδος των νέων τεχνολογιών αναμένεται να δώσει τη δυνατότητα στον μαθητή να παίρνει πιο προσωπική και σχετική με τις ανάγκες του επανατροφοδότηση του ενός ή του άλλου τύπου (Felix, 2003· Hamza-Lup & Adams, 2008).



Μια άλλη ιδιαιτερότητα που συναντά κανείς στα μαθήματα από απόσταση αφορά στην περιορισμένη δυνατότητα που έχει ο ίδιος ο δάσκαλος να λαμβάνει επανατροφοδότηση και να ελέγχει έτσι την αποτελεσματικότητα της εργασίας του. Τέλος, ορισμένες παράμετροι που, ανάλογα με την περίπτωση, συμβάλλουν στην αποτελεσματική επανατροφοδότηση αναφέρονται στο πού πρέπει να δίνεται η επανατροφοδότηση (π.χ. μόνο στην ορολογία ή να επεκτείνεται και σε άλλα σημεία του μαθήματος, μόνο στο κείμενο ή να επεκτείνεται και στις εικόνες, το video, τον ήχο), στο πότε πρέπει να δίνεται στον μαθητή (π.χ. ταυτόχρονα με το υπό μελέτη υλικό ή όταν ο ίδιος ο μαθητής τη ζητήσει), στο πώς πρέπει να δίνεται (π.χ. on-line ή σε έντυπη μορφή) και στα μέσα με τα οποία πρέπει να γίνεται (π.χ. με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνο, τηλεομοίτυπο) (Felix, 2003).

## *2.2. Όταν αποδέκτης της επανατροφοδότησης είναι ο δάσκαλος*

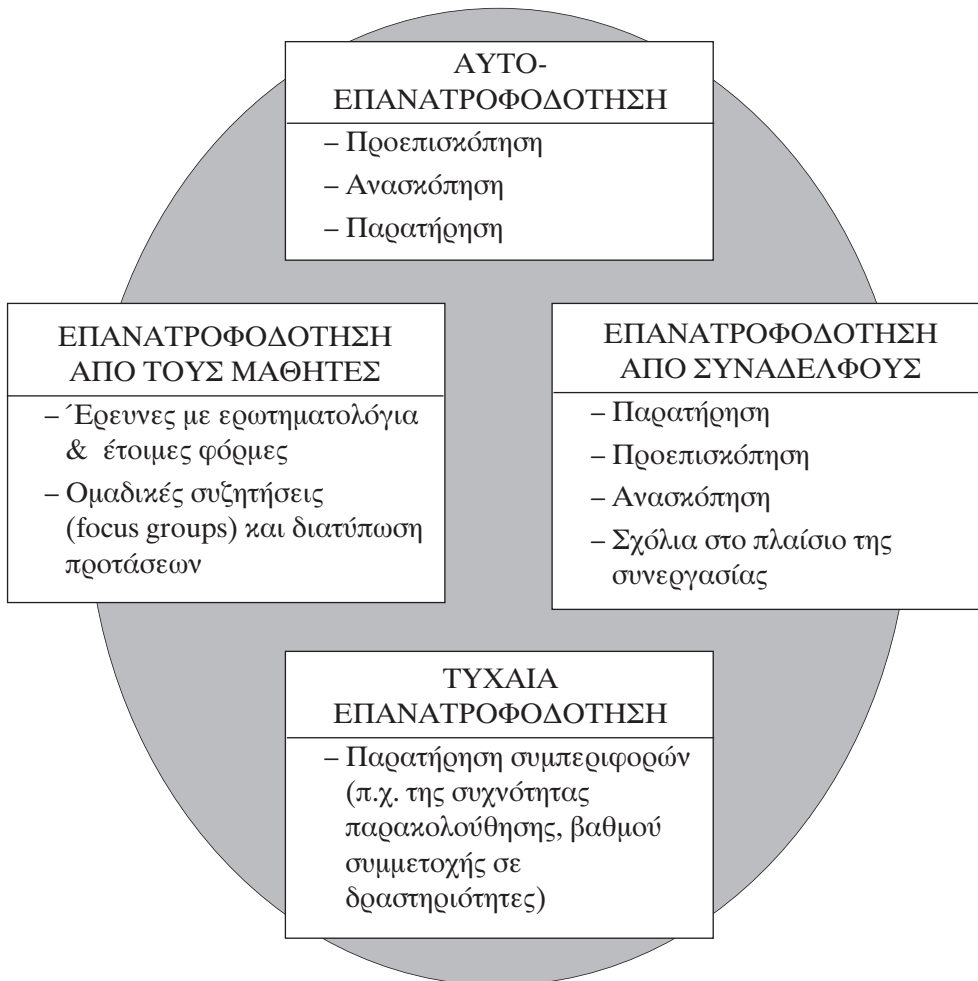
Παρόλο που η επανατροφοδότηση δεν απευθύνεται συνήθως στον δάσκαλο, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες κερδίζει έδαφος ολοένα και περισσότερο, γιατί εξυπηρετεί κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες (Ramsden & Dodds, 1989). Για παράδειγμα, οι πρωτόπειροι δάσκαλοι συχνά ενδιαφέρονται να ξέρουν αν είναι επαρκείς στη διδασκαλία, ποια είναι τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες τους και πώς μπορούν να βελτιώσουν τις μεθόδους τους. Οι πιο έμπειροι δάσκαλοι, από την άλλη, μπορεί να θέλουν να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα μιας καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας, ενός νέου προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας κ.τ.λ. (Day, 1995· Baumfield et al., 2009). Γενικά, πρέπει να επισημανθεί ότι ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει ένα επαρκές επίπεδο αυτοπεποίθησης και ψυχολογικής ασφάλειας απέναντι στην κριτική, ώστε να αντιμετωπίσει κατάλληλα και να επωφεληθεί από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να δώσουν οι ίδιοι επανατροφοδότηση στον δάσκαλο μπορεί να λειτουργήσει ως ένας τρόπος εκτόνωσης της έντασης και ως μια ευκαιρία για να εκφράσουν τι πραγματικά πιστεύουν για το συγκεκριμένο μάθημα.

Όπως και στην περίπτωση του μαθητή, οι πιθανές πηγές επανατροφοδότησης για τον δάσκαλο μπορεί να είναι οι μαθητές του, άλλοι συνάδελφοι και η αυτοαξιολόγηση. Επίσης, σημαντική πηγή πληροφοριών για τον δάσκαλο μπορεί να είναι η άτυπη (τυχαία) επανατροφοδότηση (Gibbs, Habeshaw & Habeshaw, 1988· McCoy, 2003). Το σχήμα 1 απεικονίζει συνοπτικά τις πηγές προέλευσης και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση για την επανατροφοδότηση του δασκάλου.



## Σχήμα 1

Πηγές προέλευσης και μέσα επανατροφοδότησης για τον δάσκαλο



Η επανατροφοδότηση από τους μαθητές δίνει με αναντικατάστατο τρόπο πληροφορίες για τη σαφήνεια της παρουσίασης του θέματος, τον ρυθμό της διδασκαλίας, την πρόσβαση στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας ή της βιβλιοθήκης και άλλα θέματα που αφορούν στην υποστήριξη της μάθησης (Phillips & Stevens, 1996· Baumfield et al., 2009). Ως μέσα συλλογής πληροφοριών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια (σύντομα ή εκτεταμένα, με κλειστές ή και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις) που συμπληρώνονται από τους μαθητές ανώνυμα, αφού ολοκληρωθεί η διδασκαλία μιας ή περισσότερων διδακτικών ενοτήτων. Ένας άλλος τρόπος είναι η οργάνωση ομαδικών συζητήσεων με τη συμμετοχή των μαθητών (focus groups). Στόχος της συζήτησης είναι να καταλήξει σε συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Day, 1995· Kember, Leung & Kwan, 2002).

Η επανατροφοδότηση που λαμβάνει ο δάσκαλος από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό μπορεί να δώσει σημαντικότερη πληροφόρηση για το πόσο κατάλληλο είναι το περιεχόμενο του μαθήματος, οι στόχοι ή η δομή του, για τη χρήση εποπτικών και άλλων μέσων, για την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης του μαθητή κ.τ.λ. (Braskamp & Ory, 1994· Boud et al., 2001· McCoy, 2003). Στην περίπτωση αυτή, η πιο απλή μέθοδος συλλογής στοιχείων είναι η παρατήρηση από κάποιον συνάδελφο, ο οποίος καλείται να παρακολουθήσει το μάθημα με βάση έναν ή περισσότερους από τους παραπάνω (ή άλλους παρόμοιους) στόχους. Όταν αυτό δεν είναι εφικτό, μπορεί ο δάσκαλος, σε συνεργασία με έναν ή περισσότερους συναδέλφους, να κάνουν μια προεπισκόπηση (πριν από το μάθημα) ή μια ανασκόπηση (μετά από αυτό) του τρόπου διδασκαλίας. Αυτό δε θα πρέπει να έχει ως σκοπό τον έλεγχο ή την αξιολόγηση του δασκάλου ή του εκπαιδευτικού του έργου, αλλά να στοχεύει στον εντοπισμό τυχόν λαθών που έγιναν ή είναι πιθανό να συμβούν και, με αυτόν τον τρόπο, να οδηγήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας. Ασφαλώς, μια δυσκολία εντοπίζεται στο ποιοι θα είναι οι συνάδελφοι που θα παίξουν αυτόν τον ρόλο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν είναι θεσμοθετημένη ή έστω συνήθης η αμοιβαία παρακολούθηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια λύση μπορεί να δώσει ένας έκτακτος ή εξωτερικός συνεργάτης (π.χ. αναπληρωτής εκπαιδευτικός), ο οποίος θα μπορεί να προσφέρει την ειλικρινή του άποψη, χωρίς να δεσμεύεται από σχέσεις φιλίας ή ιεραρχίας (Day, 1995).

Η αυτο-επανατροφοδότηση βασίζεται στις καθημερινές εμπειρίες του δασκάλου με την τάξη του και του επιτρέπει μια άμεση αυτο-αξιολόγηση, ώστε να βελτιώνει τα δυνατά του σημεία και να αντιμετωπίζει τις αδυναμίες, προτού οι συνέπειες γίνουν σοβαρές (Εφραιμίδης, 2008). Όπως και πριν, μπορεί να βασίζε-



ται στην αυτο-παρατήρηση, στην προεπισκόπηση ή στην ανασκόπηση του μαθήματος (Day, 1995). Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν η βιντεοσκόπηση ή η μαγνητοφώνηση, όταν είναι εφικτό (Gibbs et al., 1988· De Poorter et al., 2007).

Τέλος, η άτυπη (τυχαία) επανατροφοδότηση είναι διαθέσιμη σχεδόν πάντα στον εκπαιδευτικό, αν και συχνά περνά απαρατήρητη (McCoy, 2003). Παρέχεται με την απλή παρατήρηση συμπεριφορών, όπως ο ρυθμός παρακολούθησης σε μαθήματα στα οποία η παρουσία δεν είναι υποχρεωτική, ο βαθμός συμμετοχής και η διάθεση των μαθητών, η συγκέντρωση της προσοχής τους στο μάθημα, η αλληλεπίδρασή τους με τον δάσκαλο (απαντώντας ή κάνοντας ερωτήσεις), η βλεμματική επαφή, η κούραση ή η αδιαφορία. Επιπλέον, άλλα παραδείγματα άτυπης επανατροφοδότησης είναι τα ποσοστά επιτυχίας-αποτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις και τις εργασίες, όπως και τα ποσοστά διακύμανσης της επίδοσής τους (π.χ. καλή, αρκετά καλή, άριστη), η συμμετοχή των μαθητών σε προαιρετικές εργασίες κ.τ.λ.

### 3. Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία: προβληματισμοί και προτάσεις

Οποιοσδήποτε από τους παραπάνω τρόπους επανατροφοδότησης, είτε απευθύνεται στον μαθητή είτε στον δάσκαλο, μπορεί να δώσει πλούσια δεδομένα που θα πρέπει, όμως, να αναλυθούν και να αξιολογηθούν κατάλληλα, για να είναι χρήσιμα (Day, 1995). Και όπως είναι προφανές, κανείς άλλος δεν είναι σε θέση να το κάνει αυτό καλύτερα από τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος δίδαξε το μάθημα και φρόντισε για τη διαδικασία της επανατροφοδότησης. Το πιο κατάλληλο άτομο για να αναλάβει αυτή την ευθύνη δεν είναι κάποιος εξωτερικός, αμερόληπτος κριτής ή ειδικός, αλλά εκείνος που γνωρίζει την τάξη και τις ιδιαιτερότητές της, τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε και όλο το υπόβαθρο των γνώσεων και συμπεριφορών των μαθητών.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι, κατά την άποψη των ειδικών, μια καλή επανατροφοδότηση δεν οδηγεί οπωσδήποτε σε βελτίωση της διδασκαλίας (Kember et al., 2002). Μετά το πέρας της επανατροφοδότησης, θα πρέπει να διερευνηθούν οι τρόποι και τα μέσα για την καλύτερη εκμετάλλευση των πληροφοριών που προέκυψαν. Αυτό δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και συχνά υπερβαίνει τις δυνατότητες της προσωπικής εμπλοκής ενός δασκάλου. Κάποιες φορές, ακόμη κι όταν εντοπίζεται το πρόβλημα, δεν είναι εύκολο να επιλεγεί η κατάλληλη λύση. Για παράδειγμα, έστω ότι διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είναι δυσαρεστημένοι από το γεγονός ότι είναι πολλοί στην τάξη, με αποτέλεσμα να μην επαρκεί ο χρόνος για τη συμμετοχή όλων στις συζητήσεις, στην πρακτική άσκηση κ.τ.λ. Οι πι-



θανές λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν είναι πολλές. Η γνώμη των ειδικών είναι απαραίτητη προκειμένου να αποφασιστεί ποιος θα είναι ο τρόπος παρέμβασης, αλλά τελευταίος λόγος ανήκει, μάλλον, στον φορέα διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος του δασκάλου και οι δυνατότητές του να βελτιώσει με την προσωπική του παρέμβαση τη διδασκαλία είναι περιορισμένες.

Όταν κάποιος προτίθεται να δώσει επανατροφοδότηση σε μαθητές (ιδιαίτερα ενηλίκους) ή σε συναδέλφους, σχετικά με την επίδοσή τους ή την αποτελεσματικότητα του έργου τους, αξίζει να έχει υπόψη μερικές *πρακτικές οδηγίες* που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη χρήση της επανατροφοδότησης (Braskamp & Ory, 1994· Day, 1995). Για παράδειγμα, είναι καλό να ξεκινά κανείς με την αναφορά των θετικών σημείων στην επίδοση ή στη συμπεριφορά του άλλου και να τελειώνει τη διαδικασία της επανατροφοδότησης πάλι με μια θετική παρατήρηση. Θα πρέπει να εστιάζει στη συμπεριφορά που χρειάζεται τροποποίηση κι όχι στο ίδιο το άτομο. Ακόμη, καλό είναι να προσαρμόζει το ποσό της επανατροφοδότησης σε αυτό που ο άλλος μπορεί να απορροφήσει τη δεδομένη στιγμή και όχι σε όλα τα σημεία που ο ίδιος κρίνει ότι χρειάζονται βελτίωση. Τα αδύνατα σημεία μπορούν να επισημανθούν και να κατανοηθούν ευκολότερα από τους ενδιαφερομένους με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων ή σχολίων. Εναλλακτικά, οι αδυναμίες μπορούν να αναφερθούν στον ενδιαφερόμενο ως προβλήματα για τα οποία μπορεί και ο ίδιος να σκεφτεί και να προτείνει λύσεις. Είναι χρήσιμο να θέτονται ερωτήσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τη σκέψη και οδηγούν προοδευτικά τον άλλο προς ένα στόχο-λύση. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρονται μόνο τα σημεία στα οποία μπορεί κανείς να επικεντρώσει τις προσπάθειές του για να τα βελτιώσει και όχι εκείνα για τα οποία δεν μπορεί να κάνει κάτι.

Τέλος, το να δέχεται κανείς επανατροφοδότηση δεν είναι ποτέ ένα εύκολο πράγμα. Όταν κάποιος ζητά από τους μαθητές ή τους συναδέλφους του κάτι τέτοιο, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να δεχθεί την ειλικρινή και εποικοδομητική κριτική που θα του προσφέρουν. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να έχει συνειδητοποιήσει κανείς την επανατροφοδότηση που ζητά από τους άλλους και να έχει σαφή αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να του είναι χρήσιμη. Μόνον έτσι μπορεί να χρησιμοποιήσει την επανατροφοδότηση συγκεκριμένα και εστιασμένα ως προτάσεις, ιδέες και παραδείγματα για τη βελτίωση των λαθών και την υπέρβαση των αδυναμιών του. Είτε πρόκειται για μια τυπική είτε για μια άτυπη μορφή επανατροφοδότησης, είναι σημαντικό να είναι κανείς έτοιμος να μάθει παρατηρώντας έναν πιο έμπειρο συνάδελφο ή κάποιον που, κατά γενική ομολογία, αποτελεί πρότυπο στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη.



## Βιβλιογραφία

- Baumfield, V. M., Hall, E., Higgins, S., & Wall, K. (2009). Catalytic tools: understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 423-435.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: learning from & with each other*. London: Kogan Page.
- Dafoulas, G. A. (2005). The role of feedback in online learning communities. *Proceedings of the 5<sup>th</sup> IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 827-831.
- Day, K. (1995). Feedback on teaching. In F. Forster, D. Hounsell & S. Thompson (Eds), *Teaching tutoring and demonstrating: a handbook* (pp. 79-88). Edinburgh: Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- De Poorter, J. D., De Jaegher, L. De Cock, M., & Neuttiens, T. (2007). Video feedback in the classroom: development of an easy-to-use learning environment. *Physics Education*, 42, 625-635.
- Εφραϊμίδης, Π. Ι. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 171-182.
- Felix, U. (2003). Humanising automated online learning through intelligent feedback. In G. Crisp, D. Thiele, I. Scholten, S. Barker, & J. Baron (Eds), *Interact, Integrate, Impact: Proceedings of the 20th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 178-186). Adelaide.
- Geoff, P. (2004). *Teaching today: a practical guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Gibbs, G., Habeshaw, S., & Habeshaw, T. (1988). *53 interesting ways to appraise your teaching*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Hamza-Lup, F. G., & Adams, M. (2008). Feel the pressure: E-learning systems with haptic feedback. *Proceedings of the Symposium on Haptic interfaces for virtual environment and teleoperator systems*, 13-14, 445-450.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 411-425.
- Κόκοκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (τόμος Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τόμος Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματραλής, Χ. Κ., Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1997). *Το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση, σύντομος οδηγός για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη έντυπου υλικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- McCoy, C. P. (2003). *How to learn from feedback*. Προσπελάστηκε στις 8 Ιουλίου 2009 από το <http://www.mccoytraining.com/doc/LearnFromFeedback2.pdf>
- McCullagh, P. (1993). Modeling: Learning, developmental, and social psychological considerations. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 106-126). New York: Macmillan.
- Phillips, M., & Stevens, V. (1996). Gathering student feedback as an aid to staff development. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 11 (3), 38-40.
- Ramsden, P., & Dodds, A. (1989). *Improving teaching and courses: A guide to evaluation*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2004). Οι σκέψεις, η συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών στη συνδυασμένη χρήση των στρατηγικών διδασκαλίας, της αμοιβαιότητας και της ένταξης. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1, 1-22.
- Shunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Shunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- Shunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). *Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Ανεξάρτητες Εκδόσεις: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.