

# Αποτέλεσμα έργου



## 2.3 Μεθοδολογική - Διδακτική έννοια



SAY:  
„BYE, POLARITY“



Co-funded by  
the European Union

## Πίνακας περιεχομένων

---

1	Εισαγωγή	1
2	bye, Polarity Διδακτική έννοια	2
2.1	Βασική Φιλοσοφία της μάθησης για σύνθετα κοινωνικά θέματα	2
2.1.1	Συμπεριφορισμός	2
2.1.2	Γνωσιολογισμός	3
2.1.3	Φιλοσοφία της μάθησης του κονστρουκτιβισμού (σε σχέση με το θέμα της πόλωσης)	5
2.2	Κλίμα μάθησης και ανατροφοδότησης που αναφέρεται στις επικρατούσες διαθέσεις, στάσεις, πρότυπα και τόνο σε ένα περιβάλλον τάξης	7
2.2.1	Δημιουργία κλίματος μάθησης	7
2.2.2	Βελτίωση του μαθησιακού κλίματος	7
2.2.3	Δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος	8
2.2.4	Εργαλεία αξιολόγησης (σύνομη παρουσίαση)	8
2.3	Βασικές μέθοδοι διδασκαλίας/μάθησης	10
2.3.1	Μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή	10
2.3.2	Μικτή μάθηση	11
2.3.3	Βιωματική μάθηση	12
2.3.4	Αναποδογυρισμένες αίθουσες διδασκαλίας	13
2.3.5	Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομικευμένη μάθηση	14
2.3.6	Καθολικός σχεδιασμός για μάθηση	16
2.3.7	Μάθηση βασισμένη σε έργα	17
2.3.8	Συνεργατική μάθηση	17
2.3.8.1	Συζητήσεις	18
2.3.8.2	Συζητήσεις στην τάξη	18
2.3.8.3	Εκμάθηση από ομότιμους εταίρους	18
2.3.8.4	Ασκήσεις ομαδικής ανάπτυξης	19
2.4	Η μάθηση ως κοινωνική διαδικασία	19
2.4.1	Αρχή 1: Προσοχή	20
2.4.2	Αρχή 2: Διατήρηση	20
2.4.3	Αρχή 3: Αναπαραγωγή	20
2.4.4	Αρχή 4: Κίνητρα.	20
2.5	Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση	20
2.5.1	Αξιολόγηση της ετοιμότητας για μάθηση	24
2.5.2	Καθορισμός μαθησιακών στόχων	24
2.5.3	Συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία	25

2.5.4	Αξιολόγηση της μάθησης	26
2.6	Μεταφορά μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης του οικοσυστήματος μεταφοράς μάθησης	26
2.6.1	Σχεδιασμός κατάρτισης	27
2.6.2	Περιβαλλοντικοί παράγοντες	27
2.6.3	Χαρακτηριστικά του μαθητή	28
2.6.4	Πριν από την εκπαίδευση	28
2.6.5	Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης	28
2.6.6	Μετά την εκπαίδευση	29
2.7	Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων	30
2.7.1	Αξιολόγηση και αξιολόγηση	30
2.7.2	Προσδιορισμός του σκοπού	30
2.7.3	Επιλογή στρατηγικής	31
2.7.4	Διαδικασίες και διεργασίες	32
2.7.5	Εγκυρότητα και αξιοπιστία.	32
3	Πηγές	34



# 1 Εισαγωγή

---

Η διδακτική ιδέα αποτελεί μέρος του δεύτερου αποτελέσματος του έργου "bye, Polarity" - Σκέψη πέρα από την πολικότητα για την Ευρώπη ενωμένη στην πολυμορφία". Πρόκειται για ένα έργο διάρκειας 24 μηνών που συγχρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και απευθύνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12-16 ετών) και εκπαιδευτικούς. Συνολικά, το έργο στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην αυξανόμενη πόλωση στην πολιτική και την κοινωνία, στην εκπαίδευσή τους στην αντιμετώπιση της πόλωσης και στην ανάδειξη των μαθητών σε πρεσβευτές της ενωμένης Ευρώπης.

Η μεθοδολογική αντίληψη έχει δοθεί προηγουμένως, περιγράφοντας τις θεωρίες στις οποίες θα βασιστεί η μάθηση. Με παρόμοιο τρόπο, η διδακτική έννοια αντικατοπτρίζει τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, περιγράφοντας τα στοιχεία που σχετίζονται με τη διδασκαλία του περιεχομένου που αναπτύχθηκε. Επομένως, η μεθοδολογία αναφέρεται σε στοιχεία και διαδικασίες μάθησης, ενώ η διδακτική αναφέρεται σε στοιχεία και διαδικασίες διδασκαλίας.

Η διδασκαλία που σχετίζεται με τον μετριασμό της πόλωσης θα αντιμετωπιστεί σε 3 επίπεδα:

Περιεχόμενο: Ποιο είναι το κατάλληλο περιεχόμενο;

Δομή: Πώς πρέπει να δομηθεί αυτό το περιεχόμενο;

Επικοινωνία: Πώς πρέπει να διαδοθεί το περιεχόμενο;

Είναι κατανοητό ότι τα 3 στοιχεία επικαλύπτονται περιστασιακά ή μάλλον αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές πτυχές των ίδιων θεμάτων, αλλά συζητούνται ως ξεχωριστά, προκειμένου να αναδειχθεί το πλήρες φάσμα που καλύπτουν.

Η διδακτική αντίληψη απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς ηγέτες και φορείς χάραξης πολιτικής/ενδιαφερόμενους φορείς, όπως τα υπουργεία Παιδείας. Ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κατευθυντήρια γραμμή και για άλλους τύπους εκπαιδευτικών σε ιδρύματα, ώστε να διασφαλιστεί ότι η προσέγγισή τους για την πολικότητα σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών. Προβλέπεται ότι η διδακτική ιδέα bye, Polarity θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από υπουργεία σε όλη την Ευρώπη, που επιθυμούν να ενσωματώσουν θέματα που σχετίζονται με την πολικότητα στο πρόγραμμα σπουδών της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική έννοια παρέχει έναν οδηγό για την υποστήριξη των συνδέσεων μεταξύ της πολικότητας και των θεωριών μάθησης. Υποστηρίζει μια οικοσυστημική προσέγγιση προς τη διαθεματική διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων. Με αυτόν τον τρόπο, προωθεί συστηματικές συνέργειες μεταξύ σχολείων και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με ενδιαφερόμενους φορείς.

## 2 bye, Polarity Διδακτική έννοια

---

Στο πλαίσιο του αποτελέσματος 2 του έργου bye, Polarity, μια σειρά από σημαντικά στοιχεία και προσεγγίσεις διδασκαλίας κρίθηκαν κρίσιμα, ώστε να ενημερωθεί το γενικότερο πλαίσιο που θα εξεταστεί για την ανάπτυξη του διδακτικού και μαθησιακού υλικού. Τα βασικά στοιχεία αυτών των εννοιών εξετάζονται παρακάτω.

### 2.1 Βασική Φιλοσοφία της μάθησης για σύνθετα κοινωνικά θέματα

Υπάρχουν τρεις ευρέως χρησιμοποιούμενες θεωρίες μάθησης που είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων, όπως η πολικότητα: ο κονστρουκτιβισμός, ο γνωστικισμός και ο συμπεριφορισμός. Οι έννοιες αυτές λειτουργούν για τη δημιουργία αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού και τη διερεύνηση της ψυχολογίας της μάθησης. Δεδομένου ότι κάθε μία από αυτές τις θεωρίες έχει τα δικά της πλεονεκτήματα, οι εκπαιδευτές μπορούν να τις χρησιμοποιούν σε διαφορετικό βαθμό και να τις συνδυάζουν προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Tritsch, 2021).

#### 2.1.1 Συμπεριφορισμός

Η θεωρία της συμπεριφορικής μάθησης, γνωστή και ως συμπεριφορισμός, είναι μια γνωστή έννοια που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν. Το κεντρικό δόγμα του συμπεριφορισμού είναι ότι όλες οι ενέργειες αποκτώνται μέσω αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία μάθησης, οι περιβαλλοντικές συνθήκες έχουν πολύ μεγαλύτερο αντίκτυπο στη συμπεριφορά από ό,τι τα έμφυτα ή κληρονομικά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Επειδή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ενεργούν και συμπεριφέρονται στην τάξη και υπονοεί ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι μαθητές τους, ο συμπεριφορισμός είναι σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βλέπουν αντικειμενικά τη συμπεριφορά των μαθητών και να εργάζονται προς την κατεύθυνση της ανάπτυξής της, βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν ότι ο τρόπος ζωής και το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού μπορεί να έχει επίδραση σε αυτήν (*Τι είναι η συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης;*, 2020).

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, η κλιμάκωση είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της διδακτικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Ένας καλός μαθητής μπορεί να επαινεθεί (θετική κλιμάκωση), ενώ ένας μαθητής δέχεται επίπληξη ή τιμωρία (αρνητική κλιμάκωση). Οι μαθητές παρακινούνται να αποδώσουν καλύτερα με αυτό το ερέθισμα και η κλιμάκωση μετατρέπεται σε ερέθισμα-απάντηση. Ο συμπεριφορισμός μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στη σχολική τάξη μέσω της μάθησης της κυριαρχίας, οι μαθητές μαθαίνουν και εξασκούνται σε συγκεκριμένο περιεχόμενο με αυτόν τον τρόπο μέχρι να φτάσουν σε έναν ορισμένο βαθμό επάρκειας. Στη συνέχεια προάγονται σε υψηλότερη ποιότητα ως αποτέλεσμα αυτού. Η

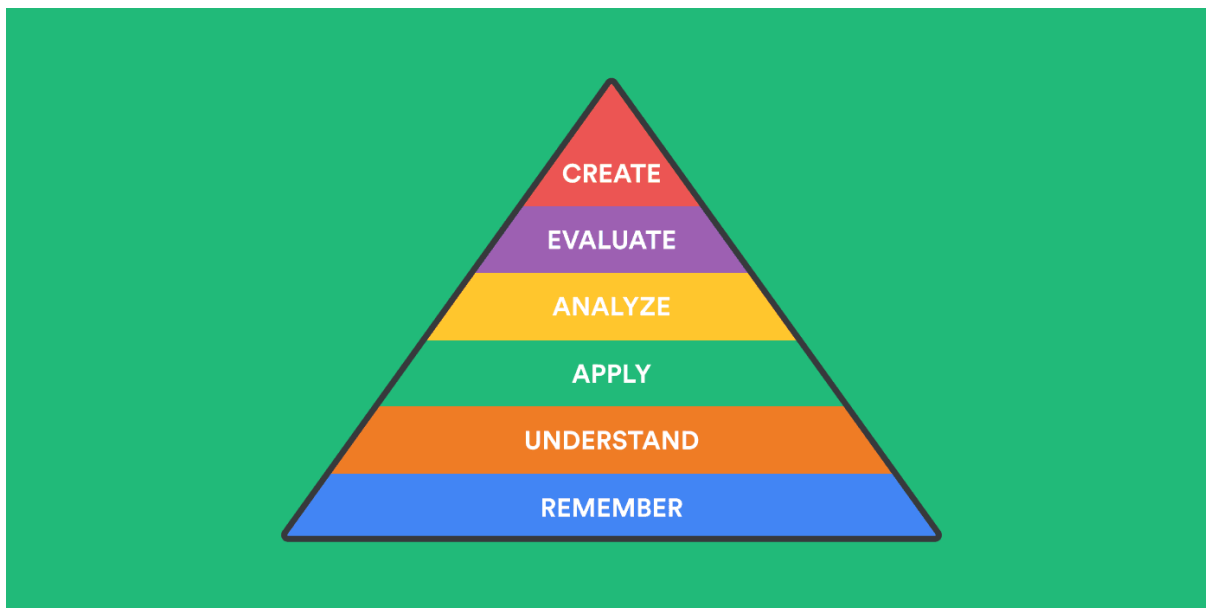
προαγωγή είναι μια μορφή επικοινωνιακής κλιμάκωσης. Η μάθηση των μαθητών μπορεί να υποβοηθηθεί από τον συμπεριφορισμό, για παράδειγμα μέσω του επηρεασμού του σχεδιασμού του μαθήματος. Ορισμένοι εκπαιδευτές προτιμούν την παροχή ελκυστικών περιβαλλόντων για την ενίσχυση της δέσμευσης (κλασική κλιμάκωση), ενώ άλλοι χρησιμοποιούν συνεχή ενίσχυση για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν (λειτουργική κλιμάκωση).

Παρ' όλα αυτά, ο συμπεριφορισμός έχει επίσης επικριθεί και αποτελεί αντικείμενο διαμάχης. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η μέθοδος αγνοεί την ταυτότητα και την ατομικότητα των μαθητών, ενώ άλλοι θεωρητικοί της παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι εστιάζει στις σωματικές και όχι στις νοητικές πράξεις και ως εκ τούτου είναι ανεπαρκής για την αξιολόγηση της πραγματικής μάθησης. (Greenwood, n.d.)

### 2.1.2 Γνωσιολογισμός

Σε αντίθεση με τον συμπεριφορισμό, ο γνωστικισμός θεωρεί τους ανθρώπους ως νοητικές οντότητες ικανές να αναλύουν και να αξιολογούν πληροφορίες. Συνεπώς, έρχεται σε σαφή αντίθεση με τα δόγματα του συμπεριφορισμού. Οι γνωστικιστές διαφώνησαν με τους συμπεριφοριστές επειδή πίστευαν ότι αυτοί παραβλέπουν την ιδέα ότι η σκέψη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη μάθηση και αντίθετα πίστευαν ότι η μάθηση είναι απλώς μια αντίδραση σε ένα ερέθισμα (OLCcreate: General Teaching Methods: Cognitivism, n.d.).

Οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν τις συνέπειες των απαντήσεών τους αντί να αντιδρούν απλώς σε ερεθίσματα και να ανταποκρίνονται μέσω της κλιμάκωσης. Προκειμένου να κατανοηθεί η μαθησιακή συμπεριφορά ενός ατόμου, ο γνωστικισμός διερευνά βαθύτερα από την επιφανειακή παρατήρηση του ατόμου αυτού. Αυτές οι διαδικασίες είναι γνωστές ως γνωστικοί τομείς από τους γνωστικιστές. Με βάση την ταξινόμηση των μαθησιακών στόχων του Bloom (Bloom et al., 1956), οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη διαφόρων τύπων μαθησιακών δεξιοτήτων ή τρόπων μάθησης, οι τρεις επικρατέστεροι τομείς του γνωστικισμού στην εκπαίδευση είναι: γνωστικοί (σκέψη), συναισθηματικοί (συναίσθημα) και ψυχοκινητικοί (πράξη). Ο τομέας της "σκέψης" αποτελεί την κεντρική έμφαση του γνωστικισμού. Η ταξινόμηση του Bloom τροποποιήθηκε ελαφρώς τα τελευταία χρόνια από τους Anderson και Krathwohl (2000), οι οποίοι συμπεριέλαβαν τη "δημιουργία" νέας γνώσης στους μαθησιακούς στόχους μέσω του γνωστικισμού. Υπάρχει επίσης μια ιεραρχία μάθησης, η οποία απαιτεί από τους μαθητές να προχωρούν από τη μνήμη στην αξιολόγηση και τη δημιουργία σε κάθε επίπεδο (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Okonovic, 2021)

Οι γνωστικιστές πιστεύουν ότι η γνώση αποθηκεύεται σε συμβολικές νοητικές κατασκευές ή σχήματα. Όταν τα σχήματα των μαθητών αλλάζουν, λαμβάνει χώρα μάθηση. Τα σχήματα αντιπροσωπεύουν ένα νοητικό πλαίσιο που οργανώνει κατηγορίες πληροφοριών, όπως έννοιες, αντικείμενα, καταστάσεις ή γεγονότα και τις σχέσεις τους. Επομένως, στον γνωστικισμό, η μάθηση λαμβάνει χώρα κατά τη διαδικασία αναδόμησης ή αναδιαμόρφωσης των σχημάτων, (*Cognitivism - the Peak Performance Center, n.d.*)

Στις γνωστικιστικές θεωρίες, οι δραστηριότητες που βοηθούν τον μαθητή να βασιστεί σε αυτά που ήδη γνωρίζει είναι το κύριο σημείο εστίασης της διδασκαλίας. Τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της μάθησης είναι εξίσου σημαντικά. Αναγνωρίζοντας ότι η γνώση είναι δυναμική, ο γνωστικισμός λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική και πολιτισμική ποικιλία και είναι επομένως χρήσιμος όταν αντιμετωπίζονται σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως η πόλωση. Ο γνωστικισμός εισάγεται στην τάξη μέσω διαδραστικών ασκήσεων που ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά (Tritsch, 2021). Για παράδειγμα, όταν δίνονται στους μαθητές προκλητικές ερωτήσεις, αυτό ενθαρρύνει το μυαλό τους να εμβαθύνει στις υπάρχουσες γνώσεις τους για να βρει απαντήσεις. Τόσο ο αυτοστοχασμός όσο και οι ασκήσεις απομνημόνευσης μπορούν να ενισχύσουν τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών. Ορισμένες στρατηγικές για την προώθηση της γνωστικής μάθησης στην τάξη περιλαμβάνουν το να ζητείται από τους μαθητές να επιδείξουν μια έννοια, να τους βάζουν να αποστηθίσουν ποιήματα, να τους δίνουν πρακτικές προκλήσεις να λύσουν και να τους εμπλέκουν σε διαδραστικούς διαλόγους (Tritsch, 2021).

Έχουμε πλέον μεγαλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν, ερμηνεύουν, ενσωματώνουν, επεξεργάζονται, οργανώνουν και διαχειρίζονται τη γνώση, καθώς και του τρόπου με τον οποίο επεξεργάζονται και κατανοούν τις νέες πληροφορίες. Οι γνωστικιστές έχουν επίσης βελτιώσει την επίγνωσή μας για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις νοητικές καταστάσεις των μαθητών (Tritsch, 2021).

### 2.1.3 Φιλοσοφία της μάθησης του κονστρουκτιβισμού (σε σχέση με το θέμα της πόλωσης)

Ο κονστρουκτιβισμός είναι "μια προσέγγιση της μάθησης που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν ή δημιουργούν ενεργά τη δική τους γνώση και ότι η πραγματικότητα καθορίζεται από τις εμπειρίες του μαθητή" (Elliott et al., 2000, σ. 256). Στην ουσία, οι μαθητές χτίζουν τις προηγούμενες γνώσεις τους με νέες πληροφορίες χρησιμοποιώντας τις ως βάση. Η ικανότητα ενός ατόμου να παράγει νέες ή τροποποιημένες πληροφορίες από νέες μαθησιακές εμπειρίες επηρεάζεται από τις προηγούμενες γνώσεις του (Phillips, 1995). Έτσι, η μάθηση κάθε ατόμου είναι μοναδική για τις δικές του εμπειρίες (*Τι είναι ο Κονστρουκτιβισμός;*, 2020). Σύμφωνα με τον Woolfolk (1993) "η μάθηση είναι ενεργητική νοητική εργασία και όχι παθητική υποδοχή της διδασκαλίας".

Η επιτυχία μιας εποικοδομητικής τάξης εξαρτάται από τέσσερις βασικούς παράγοντες, όπως αναφέρεται από τον D.S Kurt (2021):

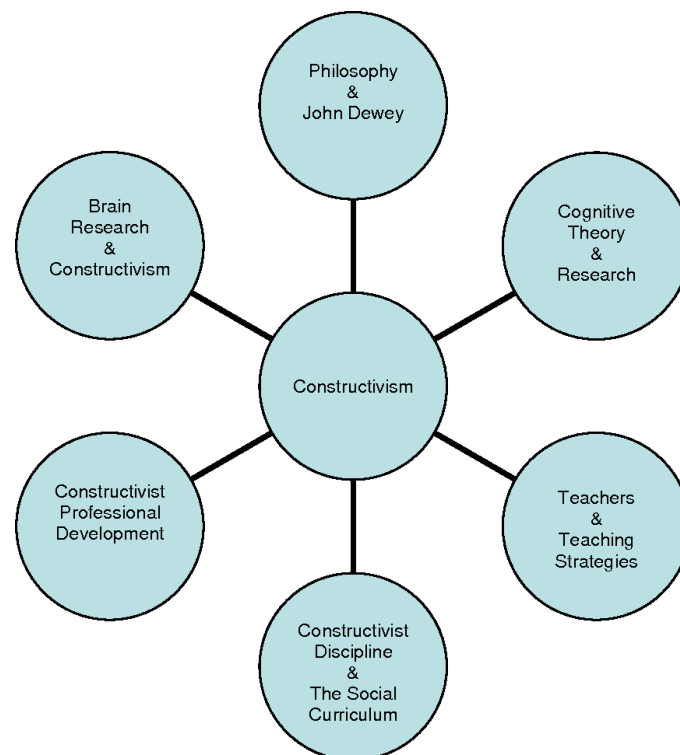
- Ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή αντί του σκηνοθέτη.
- Υπάρχει ίση εξουσία και ευθύνη μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτή.
- Η μάθηση γίνεται σε μικρές ομάδες.
- Η γνώση μοιράζεται τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του εκπαιδευτή.

Η διδασκαλία του κονστρουκτιβισμού διαφέρει αρκετά από μια τυπική τάξη. Η μάθηση στις εποικοδομητικές τάξεις επικεντρώνεται κυρίως στα ενδιαφέροντα και τις έρευνες των μαθητών. Υιοθετώντας ομαδικές δραστηριότητες, προωθώντας τη συνεργατική συζήτηση και διευκολύνοντας τις διαδραστικές εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τη μάθηση. Με βάση τα μαθήματα που παρέχονται, οι μαθητές βασίζονται στις προηγούμενες γνώσεις τους και δημιουργούν νέα κατανόηση. Η διαπραγμάτευση και ο διάλογος είναι επίσης βασικά στοιχεία της καλής μάθησης. Η μέθοδος αυτή είναι επίσης χρήσιμη κατά την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων, καθώς προωθεί τον διάλογο και την αλληλεπίδραση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν πολύ καλύτερα τις κοινωνικές προκλήσεις και να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους για την κατανόηση σύνθετων θεμάτων, όπως η πόλωση.

Πολλοί ερευνητές έχουν προκαλέσει συζητήσεις και διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία της εκπαίδευσης στις κοινωνικές σπουδές και τους καλύτερους τρόπους διδασκαλίας της. Τα ζητήματα δεν επιλύθηκαν με μία και μόνη λύση. Όμως πολλοί ακαδημαϊκοί υποστηρίζουν ότι μια εποικοδομητική προσέγγιση θα μπορούσε να βοηθήσει τις ικανότητες των μαθητών στις κοινωνικές σπουδές (McCray, 2017). Υπάρχουν πολλά οφέλη από τη μέθοδο μάθησης του κονστρουκτιβισμού, ωστόσο φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε σχέση με την έννοια της πόλωσης. Σε κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, η έννοια της "πόλωσης" αναφέρεται στην αντίθεση δύο ιδεών, απόψεων, πραγμάτων κ.λπ. στις διεθνείς σχέσεις. Ο όρος "πολικότητα", ο οποίος δηλώνει μια δυαδικότητα που θεωρεί την εξέλιξη των γεγονότων προς αντίθετες κατευθύνσεις, οι οποίες όμως είναι αλληλοεξαρτώμενες, χρησιμοποιείται σε πολλούς διαφορετικούς τομείς. Υπό αυτή την έννοια, η πολικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνική διαδικασία που επηρεάζεται από τις κοινωνικές πολιτικές καθώς και από τα άτομα της κοινωνίας, είτε αρνητικά είτε ευνοϊκά.



Ο κονστρουκτιβισμός επικεντρώνεται στην εκμάθηση του τρόπου σκέψης και κατανόησης. Ο κονστρουκτιβισμός επίσης παρακινεί και εμπλέκει τους μαθητές τοποθετώντας τις μαθησιακές δραστηριότητες σε ένα πραγματικό, ρεαλιστικό περιβάλλον. Οι μαθητές μαθαίνουν να αμφισβητούν ιδέες και να χρησιμοποιούν την έμφυτη περιέργειά τους για να εξερευνήσουν τον κόσμο στις εποικοδομητικές τάξεις. Ενθαρρύνοντας την ομαδική εργασία και την ανταλλαγή ιδεών στην τάξη, ο κονστρουκτιβισμός προάγει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Μέσω της συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνούν με σαφήνεια τις ιδέες τους καθώς και να εργάζονται με επιτυχία ως ομάδα. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να "διαπραγματεύονται" με τους άλλους και να αξιολογούν τις συνεισφορές τους με τρόπο αποδεκτό από την κοινωνία. Αυτό είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στον πραγματικό κόσμο, επειδή τους εκθέτει σε μια σειρά από καταστάσεις όπου πρέπει να συνεργαστούν και να διαπραγματευτούν τις απόψεις άλλων ανθρώπων και, ως εκ τούτου, το καθιστά κατάλληλη προσέγγιση απέναντι στο σύνθετο θέμα της πόλωσης.



Σχήμα 2. Θεωρία του εποικοδομισμού της μάθησης, (Kurt, 2021).

## 2.2 Κλίμα μάθησης και ανατροφοδότησης που αναφέρεται στις επικρατούσες διαθέσεις, στάσεις, πρότυπα και τόνο σε ένα περιβάλλον τάξης

### 2.2.1 Δημιουργία κλίματος μάθησης

Ένας γενικός ορισμός για το κλίμα της τάξης ή το μαθησιακό κλίμα που δίνεται από τους Ambrose et al. είναι το "διανοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές μας μαθαίνουν" (Ambrose et al. ,2010, σ. 170). Με άλλα λόγια, το μαθησιακό κλίμα περιγράφει τον γενικό τόνο, τους κανόνες και τη στάση σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μια κακή ατμόσφαιρα μπορεί να φαίνεται μη φιλική, άτακτη και ανεξέλεγκτη. Ένα ευνοϊκό περιβάλλον καλλιεργεί αισθήματα ασφάλειας, σεβασμού, φιλοξενίας και υποστήριξης της μάθησης. Η θετική πτυχή είναι ότι μπορούμε να επηρεάσουμε εμείς οι ίδιοι το κλίμα της τάξης. Υπάρχουν βήματα που μπορούν να ακολουθήσουν οι δάσκαλοι και οι επιτηρητές για να δημιουργήσουν συνειδητά ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν συνειδητά ένα κλίμα στο οποίο όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχουν δυνατότητες σε κάθε μαθητή και δεσμεύονται να βρουν το κλειδί που θα ξεκλειδώσει αυτές τις δυνατότητες (Gregory & Chapman, 2013).

Υπάρχουν μέθοδοι που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να αξιολογήσετε το περιβάλλον της τάξης σας, εκτός από την ενδοσκόπηση των συνηθισμένων γεγονότων που συμβαίνουν εκεί. Ζητήστε άμεσα από τους μαθητές σας ανατροφοδότηση σχετικά με τις εμπειρίες τους στο μάθημά σας. Η γνώση των μαθητών για τις δικές τους συνήθειες μελέτης αυξάνεται εξαιτίας αυτού. Για να επιτευχθεί αυτό, έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης της τάξης (Angelo & Cross, 1993). Παρακάτω, παραθέτουμε ορισμένες τεχνικές για τη δημιουργία ή τη διαχείριση του κλίματος της τάξης, όπως παρατίθενται από το Centre for Teaching Innovation (*Classroom Climate*, n.d.):

- Ενσωματώστε τη διαφορετικότητα στο μάθημά σας και χρησιμοποιήστε πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.
- Χρησιμοποιήστε τα μέσα που σπάνε τον πάγο και τη συνεργατική μάθηση για να δώσετε στους μαθητές την ευκαιρία να γνωριστούν μεταξύ τους.
- Συμπεριλάβετε δηλώσεις για την πολυμορφία και την αναπηρία στο πρόγραμμα σπουδών σας.
- Αντιμετωπίστε τις προσβολές αμέσως.
- Καθορίστε βασικούς κανόνες.
- Ελέγξτε περιοδικά το κλίμα στην τάξη.
- Προσπαθήστε να συνδεθείτε με τους μαθητές.

### 2.2.2 Βελτίωση του μαθησιακού κλίματος

Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονται και αντιμετωπίζουν θέματα συμπεριφοράς και προσοχής, καθώς και τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, αποτελούν καθοριστικό χαρακτηριστικό των θετικών περιβαλλόντων στην τάξη.

Τεχνικές για την προώθηση ενός καλού περιβάλλοντος, όπως προτείνεται από το *Creating a Positive Climate* (2016):

- Χρησιμοποιήστε γλώσσα που ενθαρρύνει τη συμπεριφορά συχνότερα από τη γλώσσα που την αποθαρρύνει.
- Απομακρύνετε τους επιβλαβείς τύπους ανακατευθύνσεων (π.χ. απειλές, ντροπές και σαρκασμό).
- Επαινέστε και εγκρίνετε ατομικά
- Όταν αλληλεπιδράτε με τα παιδιά, διατηρήστε θετική στάση και τόνο.

### 2.2.3 Δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος

Οι φοιτητές που αισθάνονται άνετα να μιλούν, να παίρνουν ρίσκα, να κάνουν ερωτήσεις και να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μελέτη τους βρίσκονται σε ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον. Θέτοντας σαφείς στόχους για την τάξη, δίνοντας ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αναπτύσσοντας σχέσεις με τους μαθητές και παρέχοντας σχετικό περιεχόμενο, ένας δάσκαλος μπορεί να προωθήσει αυτό το είδος μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι μαθητές αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τις απόψεις τους σε αυτό το είδος περιβάλλοντος στην τάξη. Από αυτό το σημείο και μετά, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευσή τους, γεγονός που βελτιώνει το μαθησιακό περιβάλλον (Ma and Willms, 2004).

Σύμφωνα με τον Kamb (2012), για να δημιουργήσετε ένα θετικό κλίμα για την τάξη σας, η εστίαση πρέπει να μετατοπιστεί στα ακόλουθα τρία στοιχεία του κλίματος της τάξης:

1. Δημιουργήστε και επιβάλλετε κανόνες και κανόνες στην τάξη που ενθαρρύνουν με σαφήνεια την ασφαλή και ευγενική συμπεριφορά. Ο καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών για την τάξη σας θα σας βοηθήσει να παρέχετε στους μαθητές σας ένα ασφαλές και προβλέψιμο μαθησιακό περιβάλλον. Οι κανόνες παρέχουν στους μαθητές σας σαφή όρια, καθώς και ευκαιρίες να μάθουν τον αυτοέλεγχο και να λαμβάνουν σοφές αποφάσεις. Οι μαθητές μπορούν να συγκεντρωθούν καλύτερα στις σπουδές τους όταν αισθάνονται συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς και σεβαστοί.
2. Ενθαρρύνετε τις καλές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων. Θέλετε να καλλιεργήσετε μια ατμόσφαιρα όπου οι μαθητές σας θα είναι χρήσιμοι και ευγενικοί μεταξύ τους.
3. Αναπτύξτε μια καλή σχέση με κάθε μαθητή. Πρέπει να επικοινωνήσετε στους μαθητές σας ότι ενδιαφέρεστε για αυτούς ως ανθρώπους εκτός από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

### 2.2.4 Εργαλεία αξιολόγησης (σύντομη παρουσίαση)

Το εργαλείο *διαμορφωτικής αξιολόγησης του κλίματος της τάξης* δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της έκθεσης "Μια διαμορφωτική, περιεκτική, ολόπλευρη σχολική προσέγγιση για την αξιολόγηση της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στην ΕΕ", με την πρόθεση να παρέχει μια ενδεδειγμένη και ολοκληρωμένη αξιολόγηση του κλίματος της τάξης και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να προβούν από κοινού σε βελτιώσεις στην τάξη (*A Formative Assessment Tool of the Classroom Climate*, n.d.).

Το εργαλείο που δημιουργήθηκε χρησιμοποιεί εννέα δείκτες για να μετρήσει πόσο καλά λειτουργεί το κλίμα της τάξης, όπως αναφέρεται στο *School Education Gateway (A Formative Assessment Tool of the Classroom Climate, n.d.)*.

:

- Πολιτιστική ανταπόκριση και ένταξη,
- Αίσθημα ασφάλειας, συμπεριλαμβανομένης της πρόληψης και της προστασίας από τον εκφοβισμό,
- Θετική διαχείριση της τάξης,
- Φροντιστική σχέση δασκάλου-μαθητών,
- Υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων,
- Συνεργασία, συμπεριλαμβανομένης της συνεργατικής μάθησης,
- Ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες,
- Πρόκληση και υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές στην τάξη,
- Φωνή των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής τους στις αποφάσεις της τάξης.



Σχήμα 3. Θετικό κλίμα στην τάξη (Remick, 2016)

## 2.3 Βασικές μέθοδοι διδασκαλίας/μάθησης

Οι αρχές και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση της μάθησης των μαθητών αναφέρονται ως μέθοδοι διδασκαλίας ή μάθησης. Οι τακτικές αυτές επηρεάζονται τόσο από το προς διδασκαλία αντικείμενο όσο και από τον μαθητή με διαφορετικούς τρόπους. Μια στρατηγική διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τον μαθητή, τη φύση του αντικειμένου και το είδος της μάθησης που πρόκειται να προωθήσει προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Στην ενότητα που ακολουθεί, συζητούνται οι καταλληλότερες μέθοδοι σε σχέση με το θέμα της πόλωσης.

### 2.3.1 Μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή

Ο πιο απλός ορισμός της μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική κατά την οποία οι μαθητές αποφασίζουν όχι μόνο τι θα μελετήσουν αλλά και πώς και γιατί αυτό το θέμα μπορεί να τους ενδιαφέρει (Rogers, 1983). Με άλλα λόγια, το μαθησιακό περιβάλλον δίνει μεγάλη έμφαση στην υπευθυνότητα και τη δραστηριότητα των μαθητών, σε αντίθεση με την έμφαση στον έλεγχο του δασκάλου και τη σχολαστικότητα με την οποία καλύπτεται η ακαδημαϊκή ύλη σε πολλές συμβατικές, διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας (Cannon, 2000). Ο μαθητής συμμετέχει στις αποφάσεις σχετικά με το τι μαθαίνει, πώς αξιολογείται η μάθηση και πώς πραγματοποιείται η μάθηση. Οι εκπαιδευτές με επίκεντρο τον μαθητή σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τους επίσης το μοναδικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες κάθε μαθητή.

Η ευθύνη του εκπαιδευτικού σε μια μαθητοκεντρική τάξη είναι να υποστηρίξει τη μάθηση και όχι να μεταδίδει γνώσεις. Με άλλα λόγια, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά, να επεξεργάζονται θέματα και να διατυπώνουν συμπεράσματα, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, σε μια δασκαλοκεντρική τάξη, ο εκπαιδευτικός είναι ο ειδικός στο θέμα και οι μαθητές είναι οι υπάκουοι αποδέκτες της γνώσης. Από την αρχαιότητα επικρατούσε αυτή η συμβατική μέθοδος διδασκαλίας, αλλά η μαθητοκεντρική μέθοδος την αμφισβητεί πλέον.

Το μαθητοκεντρικό μοντέλο απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν κάθε μαθητή ως άτομο που πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέτοιο. Αυτό συνεπάγεται ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές σε κάθε τάξη μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και με ποικίλα μαθησιακά στυλ, καθώς και ότι έχουν ένα εύρος δεξιοτήτων και ταλέντων, επίπεδα αποτελεσματικότητας και αναπτυξιακά στάδια. Σύμφωνα με αυτό το παράδειγμα, η μάθηση είναι μια θετική διαδικασία που συνδέεται με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή, είναι σχετική και έχει νόημα για τον ίδιο. Το μαθησιακό περιβάλλον προάγει τις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον όπου μπορούν να αισθάνονται ότι εκτιμώνται, αναγνωρίζονται, γίνονται σεβαστοί και επιβεβαιώνονται. (*Μαθητοκεντρική μάθηση*, 2010)

Τα πλεονεκτήματα της μαθητοκεντρικής μάθησης είναι πολλά. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να θυμούνται την ύλη αν συμμετέχουν ενεργά στη σχολική τους εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Lynch, υπάρχουν και άλλα πλεονεκτήματα αυτού του είδους της εκπαίδευσης, όπως: υψηλότερη δέσμευση, βελτιωμένη ικανότητα κριτικής σκέψης, καλή σχέση με τον

εκπαιδευτικό, δημιουργία πάθους για μάθηση, βελτιωμένη ετοιμότητα για τον πραγματικό κόσμο (Lynch, 2022).

Η μαθητοκεντρική μέθοδος γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη, ακόμη και αν η δασκαλοκεντρική προσέγγιση εξακολουθεί να είναι κυρίαρχη σε πολλές τάξεις. Είναι πιο επιτυχής στην ενθάρρυνση της σε βάθος κατανόησης και της μακροπρόθεσμης μνήμης των γνώσεων. Στο πλαίσιο του έργου bye, Polarity η μέθοδος αυτή φαίνεται κατάλληλη, καθώς είναι ζωτικής σημασίας να κατακτήσουμε τις προκλήσεις του μέλλοντος με συνοχή, ικανότητα διαλόγου, ενσυναίσθηση και ποικιλομορφία ως ευκαιρία για ολιστικές λύσεις.

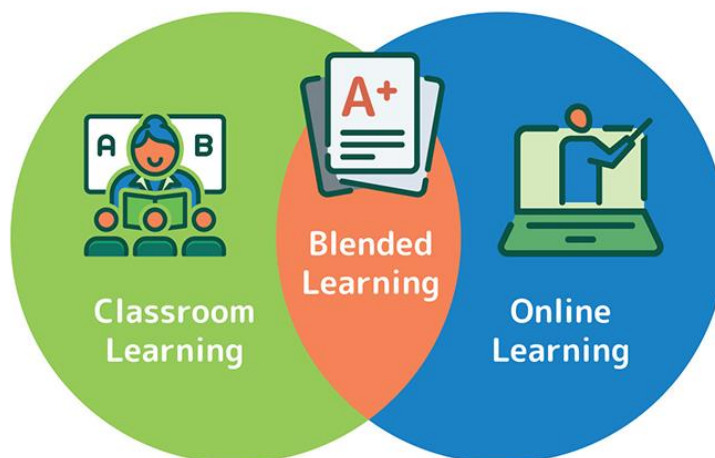
### 2.3.2 Μικτή μάθηση

Η μικτή μάθηση έχει αναδειχθεί σε λέξη-κλειδί στην εκπαιδευτική κοινότητα παγκοσμίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Η έννοια περιλαμβάνει το συνδυασμό διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο και διδασκαλίας με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας (Porter et al., 2014). Οι Garrison & Kanuka (2004) ορίζουν τη μεικτή μάθηση ως "μια προσεκτική ενσωμάτωση εμπειριών μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο στην τάξη με διαδικτυακές εμπειρίες".

Θεωρείται ευρέως ως μια προσέγγιση που συνδυάζει τα οφέλη που παρέχουν τα στοιχεία μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο και η ηλεκτρονική μάθηση. Η διδασκαλία σε ένα περιβάλλον μικτής μάθησης συνεπάγεται ότι υπάρχουν στοιχεία ελέγχου του μαθητή ως προς τον χρόνο, τον τόπο, την πορεία και/ή τον ρυθμό, τα οποία προσδιορίζονται επίσης ως πλεονεκτήματα της ψηφιακής μάθησης. Η μεικτή μάθηση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και συλλογιστικά αναφέρεται ως μεικτή, υβριδική και ανεστραμμένη ή ανεστραμμένη - οι οποίες κατηγοριοποιούνται με βάση τη σειρά ενσωμάτωσης των δια ζώσης και των διαδικτυακών συνεδριών.

Όταν διεξάγεται με τον βέλτιστο τρόπο, η μικτή μάθηση οδηγεί σε διάφορα οφέλη, σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών. Για παράδειγμα, οι Jusoff και Khodabandelou (2009), έχουν εντοπίσει ότι η μικτή μάθηση αυξάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους- η μικτή μάθηση προσφέρει ευελιξία, παιδαγωγικό πλούτο και θεωρείται οικονομικά αποδοτική (Graham, 2006, σσ. 3-21). Η μεικτή μάθηση διευκολύνει την αλληλεπίδραση αξιών και τη δέσμευση των μαθητών (Dziuban, Moskal, & Hartman, 2005, σσ. 88-89), ενώ θεωρείται πολύτιμη η εμπλοκή διαφορετικών τύπων μαθητών με εξατομικευμένο τρόπο (Heinze & Procter, 2004).

# Blended Learning



Σχήμα 4. Τι είναι η μικτή μάθηση (Best, 2020)

## 2.3.3 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση είναι μια γνωστή προσέγγιση σε επίσημα και ανεπίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μπορεί να περιγραφεί ως "Μάθηση μέσω της πράξης". Πρόκειται για μια θεωρία που επινοήθηκε και ορίστηκε από τον David Kolb (2005), ως η διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της μετατροπής της εμπειρίας. Αυτό που επικρατεί είναι η πίστη στη δύναμη της εμπλοκής των μαθητών σε πρακτικές εμπειρίες και στοχασμό, ώστε να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να κατανοήσουν τόσο τη θεωρητική όσο και την πρακτική γνώση και να μεταφέρουν την εμπειρία τους στην τάξη στον πραγματικό κόσμο.

Η βιωματική μάθηση προσθέτει μια συνιστώσα που άλλες θεωρίες μάθησης δεν προσθέτουν- τη μάθηση της μαθησιακής διαδικασίας του ατόμου εκτός από το πραγματικό μαθησιακό περιεχόμενο. Η βιωματική μάθηση προάγει την ευαισθητοποίηση του μαθητή σχετικά με τις δικές του ανάγκες και επιτρέπει χώρο για αναστοχασμό που αναγνωρίζεται σε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση της πόλωσης ως επιτακτική ανάγκη, για την απόκτηση σε βάθος κατανόησης των ζητημάτων, τη δημιουργία ανθεκτικότητας και την αντιστροφή των στερεοτύπων.

Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης βασίζεται σε 4 διακριτές συνιστώσες (Norwich University Online, 2017):

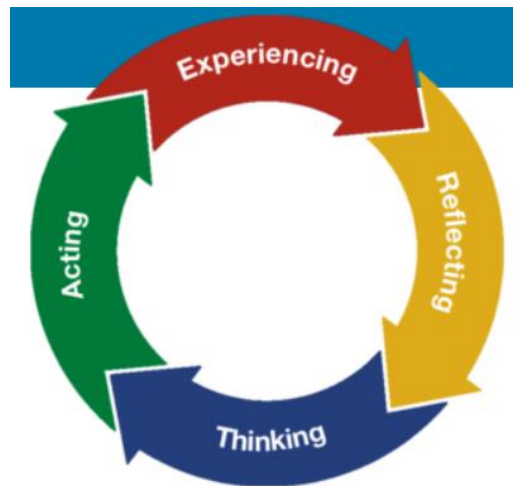
**Εμπειρίες:** νέες ή οικείες συγκεκριμένες εμπειρίες, είτε συμβαίνουν σε επαγγελματικά, προσωπικά ή εκπαιδευτικά πλαίσια.

**Αναστοχασμός:** αναστοχαστική παρατήρηση, η οποία συμβαίνει φυσικά μετά την έκθεση σε νέες εμπειρίες και είναι ζωτικής σημασίας για την προσαρμογή και την προσαρμογή, ώστε να επιλύονται νέες προκλήσεις και να λαμβάνονται κρίσιμες αποφάσεις.

Σκέψη: περιλαμβάνει αφηρημένη εννοιολόγηση, η οποία πηγαίνει την αναστοχαστική διαδικασία ένα βήμα παραπέρα, εστιάζοντας στη διοχέτευση αυτών των αναστοχαστικών παρατηρήσεων σε ένα καθορισμένο σχέδιο παιχνιδιού ή θεωρητική προσέγγιση.

Δράση: ενεργός πειραματισμός για την αντιμετώπιση της διαδικασίας δοκιμής υφιστάμενων ιδεών με τη δημιουργία νέων εμπειριών.

Τα παραπάνω στοιχεία διαμορφώνουν έναν κύκλο μάθησης που επιτρέπει την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, νέων γνώσεων, αλλά και τη μεταστροφή της στάσης προς την ενδυνάμωση και την παρακίνηση.



Σχήμα 5. Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης, που αναπτύχθηκε από τον Lewin (Kolb, 2005)

#### 2.3.4 Αναποδογυρισμένες αίθουσες διδασκαλίας

Ο όρος χρησιμοποιείται σταθερά ως ένα είδος μικτής μάθησης, όπου οι μαθητές εισάγονται στο περιεχόμενο στο σπίτι και εξασκούνται στην επεξεργασία του στο σχολείο. Είναι μια δημοφιλής τάση στην εκπαίδευση και τα μοναδικά στοιχεία της, την έχουν καταστήσει μια αγαπημένη προσέγγιση που χρησιμοποιείται την τελευταία δεκαετία.

Η ιδέα πίσω από την ανεστραμμένη τάξη είναι να επανεξετάσουμε πότε οι μαθητές έχουν πρόσβαση στους πόρους που χρειάζονται περισσότερο. Εάν το πρόβλημα είναι ότι οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια για να κάνουν την εργασία παρά να εισαχθούν στη νέα σκέψη πίσω από την εργασία, τότε η λύση που παίρνει η αντιστρεπτή τάξη είναι να αντιστρέψει αυτό το μοτίβο.

Αυτός ο τύπος προσέγγισης μεικτής μάθησης προσφέρει μερικά από τα πλεονεκτήματα της μεικτής μάθησης γενικά, όπως η ευελιξία και η οικονομική αποδοτικότητα, ενώ παράλληλα εξοικονομεί χρόνο για την προετοιμασία της τάξης, διεγείρει το ενδιαφέρον και παρακινεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία πέρα από το σχολικό περιβάλλον. Είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση της πόλωσης, καθώς μπορεί να επιτρέψει ένα επίπεδο βαθύτερης κατανόησης, κριτικής σκέψης και να διευκολύνει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. (Nouri, 2016)

Για να συνοψίσουμε αυτό το τμήμα, η ολιστική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσέγγιση του μαθησιακού οικοσυστήματος για τη μάθηση, στην οποία θα μπορούσαν να



ενταχθούν, για παράδειγμα, η βιωματική μάθηση και η ψηφιακή μάθηση. Η μεικτή μάθηση είναι ένας τύπος ψηφιακής μάθησης και η έννοια της ανεστραμμένης τάξης, είναι μια μορφή μεικτής μάθησης, που αποδίδει μια συγκεκριμένη ακολουθία παροχής ενός συνδυασμού διαδικτυακής και προσωπικής διδασκαλίας. Όλα τα παραπάνω θεωρούνται ότι διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μαθητών, επιτρέπουν την κριτική σκέψη και ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης για τον μαθητή. Τέλος, οι έννοιες αυτές διευκολύνουν μια διαδικασία γνωστή ως αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η οποία θα συζητηθεί παρακάτω, σε σχέση με την έννοια της πόλωσης.

### 2.3.5 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομικευμένη μάθηση

Ο κόσμος μας χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από αστάθεια, αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα και ασάφεια, τα οποία οδηγούν στην πόλωση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ιδέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται να είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση αυτών των πολύπλοκων θεμάτων. Στο πιο θεμελιώδες επίπεδο, η διαφοροποίηση αναφέρεται στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας λαμβάνει χώρα κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με έναν μαθητή ένας προς έναν ή σε μια μικρή ομάδα, προκειμένου να προσαρμόσει τη μαθησιακή εμπειρία για τον εν λόγω μαθητή (*Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία;*, 2015). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με την Carol Ann Tomlinson (2010), είναι η διαδικασία που "διασφαλίζει ότι αυτό που μαθαίνει ένας μαθητής, ο τρόπος που το μαθαίνει και ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής επιδεικνύει αυτό που έχει μάθει ταιριάζει με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τον προτιμώμενο τρόπο μάθησης του μαθητή".

Ανάλογα με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τουλάχιστον τέσσερις πτυχές της τάξης, σύμφωνα με τον Tomlinson (2010):

1. **Περιεχόμενο** (οι πληροφορίες, οι ιδέες και οι ικανότητες που πρέπει να μελετήσουν οι μαθητές σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών): Ανάλογα με τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές, το θέμα των μαθημάτων μπορεί να διαφοροποιείται. Τα σχέδια μαθημάτων πρέπει να αφορούν τα μαθησιακά πρότυπα της περιφέρειας ή της πολιτείας ως βασικό αντικείμενο. Οι αρχές ενός μαθήματος μπορεί να είναι εντελώς καινούργιες για ορισμένους μαθητές μιας τάξης, μπορεί να έχουν μόνο μια περαστική εξοικείωση με αυτές, μπορεί να έχουν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με αυτές ή μπορεί να είναι ήδη πλήρως εξοικειωμένοι με το υλικό. Δημιουργώντας ασκήσεις για διαφορετικές ομάδες μαθητών που αφορούν διάφορους τομείς της ταξινόμησης του Bloom, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι απαραίτητο να αναθέσει ασκήσεις γνώσης, κατανόησης και εφαρμογής σε μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις ιδέες. Είναι δυνατόν να αναθέσει δραστηριότητες που αφορούν την απομνημόνευση και την κατανόηση στα χαμηλότερα επίπεδα σε μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με ένα μάθημα. Στους μαθητές με ένα ορισμένο επίπεδο επάρκειας μπορεί να ζητηθεί να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν το υλικό, ενώ στους μαθητές με υψηλό επίπεδο επάρκειας μπορεί

να ανατεθούν εργασίες που περιλαμβάνουν αξιολόγηση και ανάπτυξη. (Διαφοροποιημένη διδασκαλία: *Resilient Educator*, 2014).

2. **Διαδικασία** (Οι ασκήσεις που ολοκληρώνει ο μαθητής για να κατανοήσει και να κατανοήσει το υλικό). Η προαξιολόγηση και η συνεχής αξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας για τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και του τι γνωρίζουν. Προκειμένου να βελτιωθεί τελικά η μάθηση των μαθητών, αυτό δίνει ανατροφοδότηση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. (Υπουργείο Παιδείας, 2007). Στο παρελθόν, η διδασκαλία παραδιδόταν συχνά με έναν τρόπο "ενός μεγέθους για όλους". Ενώ εστιάζει σε κατάλληλα διδακτικά και αξιολογικά εργαλεία που είναι δίκαια, ευέλικτα και απαιτητικά, η διαφοροποίηση είναι ατομικά επικεντρωμένη στους μαθητές και εμπλέκει τους μαθητές στο πρόγραμμα σπουδών με ουσιαστικό τρόπο. Χρησιμοποιώντας δραστηριότητες με διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης, δυσκολίας ή πολυπλοκότητας, στις οποίες όλοι οι μαθητές ασχολούνται με τις ίδιες κρίσιμες έννοιες και ικανότητες. Επιδιώκει επίσης τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος για να δελεάσει τους μαθητές να διερευνήσουν τμήματα του θέματος της τάξης που κεντρίζουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους. Μια άλλη τεχνική που χρησιμοποιείται είναι η δημιουργία προσωπικών ατζέντας (λίστες εργασιών που δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό και περιλαμβάνουν τόσο ομαδικές εργασίες για ολόκληρη την τάξη όσο και ατομικές εργασίες για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών), οι οποίες θα πρέπει να ολοκληρώνονται είτε κατά τη διάρκεια του καθορισμένου χρόνου της ατζέντας είτε καθώς οι μαθητές τελειώνουν νωρίτερα άλλες εργασίες. Οι εκπαιδευτές μπορούν επίσης να διαφοροποιήσουν τον χρόνο που μπορεί να αφιερώσει ένας μαθητής σε μια δραστηριότητα, ώστε είτε να ενθαρρύνουν είτε να δώσουν πρόσθετη υποστήριξη σε έναν μαθητή που δυσκολεύεται να μάθει. (Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία;, 2015)
3. **Προϊόντα** (ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έχουν μάθει, τι έχουν κατανοήσει και τι μπορούν να κάνουν): Το προϊόν στο τέλος του μαθήματος είναι αυτό που παράγει ο μαθητής για να δείξει ότι έχει κατακτήσει την ύλη. Αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή εργασιών όπως τεστ, εργασίες, εκθέσεις ή άλλες εργασίες. Με βάση τα μαθησιακά στυλ, θα μπορούσατε να αναθέσετε στους μαθητές να ολοκληρώσουν εργασίες που αποδεικνύουν την κατάκτηση ενός θεωρητικού θέματος με τρόπο που τους αρέσει. Ορισμένα παραδείγματα προϊόντων σε αυτό το είδος μάθησης περιλαμβάνουν (Διαφοροποιημένη διδασκαλία: *Resilient Educator*, 2014):
  - Οι μαθητές που μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν παράγουν μια έκθεση βιβλίου.
  - Οι οπτικοί μαθητές δομούν την ιστορία χρησιμοποιώντας έναν οπτικό οργανωτή.
  - Οι προφορικές εκθέσεις δίνονται από ακουστικούς μαθητές.
  - Οι κινητικοί μαθητές δημιουργούν ένα διάγραμμα για να απεικονίσουν την αφήγηση.

4. **Μαθησιακό περιβάλλον** (το κλίμα, ή η εμφάνιση και η αίσθηση μιας τάξης - ο φυσικός χώρος καθώς και ο τόνος που δίνει ο δάσκαλος για να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα αμοιβαία υποστηρικτικής μάθησης):

Όπως αναφέρεται από τον Joseph Lathan (2019), μια τάξη με μαθησιακό περιβάλλον βελτιστοποιημένο για διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια τάξη που:

- Δημιουργεί ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον για τη μάθηση
- Επιτρέπει ατομικές προτιμήσεις εργασίας
- Περιλαμβάνει χώρους για να εργάζεστε ήσυχα και χωρίς περισπασμούς, καθώς και χώρους που προσκαλούν τους μαθητές σε συνεργασία.
- Παρέχει υλικά που αντικατοπτρίζουν μια ποικιλία πολιτισμών και οικιακών ρυθμίσεων
- Καθορίζει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για ανεξάρτητη εργασία που να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες
- Βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι κάποιοι μαθητές πρέπει να κινούνται για να μάθουν, ενώ άλλοι τα καταφέρνουν καλύτερα αν κάθονται ήσυχα

#### 2.3.6 Καθολικός σχεδιασμός για μάθηση

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL) είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο καθοδηγεί την κατασκευή προσαρμοσμένων μαθησιακών ρυθμίσεων και χώρων που μπορούν να λάβουν υπόψη τις ατομικές μαθησιακές διαφορές και βασίζεται σε έρευνες στις επιστήμες της μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής νευροεπιστήμης. (Rose και Meyer, 2022). Αυτό το σύνολο γνώσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό μαθημάτων που διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση, μπορούν να χρησιμοποιήσουν και συμπεριλαμβάνονται σε όλες τις διαλέξεις, τις συζητήσεις, τα οπτικά βοηθήματα, τα βίντεο, το έντυπο υλικό, τα εργαστήρια και τις εργασίες πεδίου (Burgstahler, n.d.).

Χρησιμοποιώντας μια ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας, η UDL στοχεύει στην άρση των μαθησιακών φραγμών και στην παροχή σε όλους τους μαθητές ίσων ευκαιριών να επιτύχουν. Περιλαμβάνει την ενσωμάτωση ευελιξίας που μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να ταιριάζει στις απαιτήσεις και τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή. Η UDL βοηθάει όλους τους μαθητές εξαιτίας αυτού του γεγονότος.

Ως πλαίσιο για τη δημιουργία σχεδίων μαθήματος και αξιολογήσεων, η UDL βασίζεται σε τρία βασικά στοιχεία (Morin, 2018):

1. **Εκπροσώπηση:** Η UDL συμβουλεύει την παροχή πληροφοριών σε πολλές μορφές. Για παράδειγμα, τα εγχειρίδια βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε εικόνες. Ωστόσο, προσφέροντας κείμενο, ήχο, βίντεο και πρακτική μάθηση, όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν την ύλη με τον τρόπο που είναι πιο ευνοϊκός για τα ατομικά τους μαθησιακά στυλ.
2. **Δράση και έκφραση:** Η UDL συμβουλεύει να παρέχονται στα παιδιά ποικίλοι τρόποι για να ασχοληθούν με το θέμα και να επιδείξουν αυτό που έχουν μάθει. Για παράδειγμα, μπορεί να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν μεταξύ

ενός τεστ με στυλό και χαρτί, μιας προφορικής παρουσίασης ή μιας ομαδικής εργασίας.

3. **Δέσμευση:** Η UDL παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν διάφορες προσεγγίσεις για την έμπνευση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών προσφέροντάς τους εργασίες που μοιάζουν σχετικές με τη ζωή τους και αφήνοντάς τους να κάνουν επιλογές. Το να κάνουν τη μάθηση δεξιοτήτων να μοιάζει με παιχνίδι και να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να σηκωθούν και να περπατήσουν στην τάξη είναι δύο άλλες τυπικές τεχνικές.

### 2.3.7 Μάθηση βασισμένη σε έργα

Ο στόχος της μάθησης βάσει σχεδίων (PBL), γνωστής και ως εκπαίδευση βάσει σχεδίων, είναι να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσω ελκυστικών σχεδίων που βασίζονται σε θέματα και εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν στον πραγματικό κόσμο. Πρόκειται για μια προσέγγιση ενεργητικής μάθησης που βασίζεται στη διερεύνηση. Η PBL αντικαθιστά με ερωτήσεις, προβλήματα ή καταστάσεις τη διδασκαλία υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού που προσφέρει γνωστά γεγονότα ή παρουσιάζει μια σαφή πορεία προς τη γνώση σε αντίθεση με την απομνημόνευση ή την εκπαίδευση που βασίζεται στο χαρτί, την αποστήθιση ή την εκπαίδευση που απεικονίζει αυτά τα πράγματα (Yasseri et al, 2018.)

Η μάθηση με βάση το έργο δεν είναι μόνο η "εκπόνηση ενός έργου", όπως ίσως θυμάστε ότι κάνατε στο σχολείο. Σύμφωνα με το Buck Institute for Education (BIE), η PBL απαιτεί από τους μαθητές να δίνουν "βαθιά και συνεχή προσοχή σε ένα αυθεντικό, ελκυστικό και περίπλοκο θέμα ή έργο".

Το PBL works ενθαρρύνει μια μεθοδολογία "Gold Standard PBL" που βασίζεται στην έρευνα για να σας βοηθήσει να βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές σας μαθαίνουν το κύριο μάθημα και συμμετέχουν σε υψηλής ποιότητας μάθηση βασισμένη σε έργα. Στο μοντέλο Gold Standard PBL περιλαμβάνονται δύο οδηγοί που είναι χρήσιμοι για τους εκπαιδευτικούς:

- 1) Επτά βασικά στοιχεία σχεδιασμού έργων παρέχει ένα περίγραμμα για τη δημιουργία έργων υψηλής ποιότητας
- 2) Επτά πρακτικές διδασκαλίας βασισμένες σε έργα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις προσπάθειές τους να βαθμονομήσουν, να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν το επάγγελμά τους.

### 2.3.8 Συνεργατική μάθηση

Σύμφωνα με τους Smith και MacGregor (1992), "η συνεργατική μάθηση είναι ένας γενικός όρος για μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που περιλαμβάνουν κοινή πνευματική προσπάθεια από μαθητές ή μαθητές και καθηγητές μαζί. Συνήθως, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες δύο ή περισσότερων ατόμων, αναζητώντας αμοιβαία κατανόηση, λύσεις ή νοήματα ή δημιουργώντας ένα προϊόν. Οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό, αλλά οι περισσότερες επικεντρώνονται στην εξερεύνηση ή την εφαρμογή του

υλικού του μαθήματος από τους μαθητές και όχι απλώς στην παρουσίαση ή εξήγησή του από τον καθηγητή".

Η συνεργατική μάθηση λαμβάνει ποικίλες μορφές και εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς με διαφορετικό επιστημονικό υπόβαθρο και διαφορετικές διδακτικές παραδόσεις, και ορισμένες προσεγγίσεις αυτού του τύπου μάθησης συζητούνται παρακάτω. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι κατάλληλες για τις ανθρωπιστικές επιστήμες γενικά και ιδιαίτερα για το ζήτημα της πολικότητας.

#### 2.3.8.1 Συζητήσεις

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εργαστούν σε ένα συνεργατικό και συνεργατικό ομαδικό περιβάλλον όταν οι συζητήσεις χρησιμοποιούνται στην τάξη. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν νέο υλικό και να εφαρμόσουν γνώσεις οργανώνοντας και συζητώντας τις απόψεις τους για τη μία πλευρά ενός επιχειρήματος. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν θέματα και προβληματισμούς από τον πραγματικό κόσμο συμμετέχοντας σε συζητήσεις στην τάξη. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους και να συμμετέχουν σε αυτοαναστοχασμό κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Τέλος, οι συζητήσεις βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να συζητήσουν τις απόψεις τους και την εξειδίκευσή τους στο θέμα δημοσίως (*Classroom Debates*, n.d.).

#### 2.3.8.2 Συζητήσεις στην τάξη

Οι ομάδες συζητήσεων και τα σεμινάρια παρέχουν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διδασκαλίας. Στο σχολικό περιβάλλον, οι συζητήσεις θεωρούνται συνήθως ως διαδικασίες που παρακινούν τους μαθητές να επικοινωνούν με τους καθηγητές τους και μεταξύ τους. Οι συζητήσεις αυτές μπορεί να είναι επίσημες ή ανεπίσημες. Η γενική μορφή περιλαμβάνει συζητήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες συνήθως αναθέτουν την ευθύνη στον διδάσκοντα να θέτει ερωτήσεις και απλώς να επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν μια συζήτηση και να διατυπώνουν αντιρρήσεις στο πλαίσιο του εκάστοτε θέματος (Smith και MacGregor, 1992).

#### 2.3.8.3 Εκμάθηση από ομότιμους εταίρους

Στο πλαίσιο του Share to Know: (2017), η μάθηση από ομότιμους εταίρους ορίστηκε ως "Μια διαδραστική ανταλλαγή που λαμβάνει χώρα στο "επίπεδο των ματιών" (ή "μάτι με μάτι"), η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη στις γνώσεις και τις εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων μερών. Είναι ένας συνειρμικός τύπος μάθησης που χρησιμοποιεί συνειδητά την κοινωνική διαδικασία για την αύξηση της μαθησιακής επιτυχίας και βασίζεται στις ανάγκες του μαθητή". Η διδασκαλία από ομότιμους, στην ουσία, συμβαίνει όταν οι μαθητές διδάσκουν σκόπιμα άλλους μαθητές. Η διδασκαλία από ομότιμους βασίζεται στην ιδέα ότι "διδάσκω σημαίνει μαθαίνω δύο φορές" και περιλαμβάνει έναν ή περισσότερους μαθητές που καθοδηγούν άλλους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Η αλληλοδιδασκτική μάθηση είναι μια στενά συνδεδεμένη έννοια, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και μαζί με τον άλλον τόσο με επίσημους όσο και με ανεπίσημους τρόπους. Η έμφαση δίνεται στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής υποστήριξης που προσφέρουν οι μαθητές ο ένας στον άλλο, όσο και στο ίδιο το μαθησιακό έργο. Στη διδασκαλία από ομότιμους οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή είναι σταθεροί, ενώ στη μάθηση από ομότιμους είναι είτε απροσδιόριστοι είτε

μπορεί να αλλάξουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας. Το προσωπικό μπορεί να συμμετέχει ενεργά ως συντονιστές ομάδων ή μπορεί απλώς να ξεκινά δραστηριότητες που καθοδηγούνται από τους μαθητές, όπως εργαστήρια ή μαθησιακές συνεργασίες. (Προσωπικό, 2019)

#### *2.3.8.4 Ασκήσεις ομαδικής ανάπτυξης*

Μέρος της συνεργατικής μάθησης είναι η έννοια των δραστηριοτήτων οικοδόμησης ομάδας. Αυτές και πολλές άλλες δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης περιγράφονται διεξοδικά και παρέχονται βήμα προς βήμα οδηγίες για την εφαρμογή τους, ενώ στο βιβλίο Τεχνικές συνεργατικής μάθησης παρέχονται παραδείγματα για διάφορους κλάδους: A Handbook for College Faculty (Barkley, Major, and Cross, 2014). Ορισμένες ασκήσεις οικοδόμησης ομάδας που αναφέρονται, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο του έργου bye, Polarity περιλαμβάνουν

- Συζήτηση (π.χ. think-pair-share, round-robin κ.λπ.)
- Αμοιβαία διδασκαλία (π.χ. fishbowl, παζλ, ομάδες εξέτασης, κ.λπ.)
- Επίλυση προβλημάτων (π.χ. αποστολή ενός προβλήματος, μελέτες περιπτώσεων κ.λπ.)
- Συγγραφή (π.χ. επεξεργασία από ομοτίμους, ημερολόγια συνομιλίας κ.λπ.)
- Παιχνίδια (π.χ. Jeopardy, φιλική διαμάχη κ.λπ.)

#### *2.4 Η μάθηση ως κοινωνική διαδικασία*

Σύμφωνα με τη Laura Fitzgibbons "η θεωρία της κοινωνικής μάθησης είναι η φιλοσοφία ότι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της μοντελοποίησης. Η έννοια θεωρητικοποιήθηκε από τον ψυχολόγο Albert Bandura και συνδύασε ιδέες πίσω από συμπεριφοριστικές και γνωστικές προσεγγίσεις μάθησης. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προσπαθεί να μελετήσει την κοινωνικοποίηση και πώς αυτή επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά" (Fitzgibbons, 2019). Η ιδέα εξετάζει πώς περιβαλλοντικοί και γνωστικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν για να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν. Η παραδοχή της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης είναι ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις δικές τους ενέργειες αφού παρατηρήσουν τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τα αποτελέσματα των άλλων. Ο Bandura όρισε τρεις κατηγορίες ερεθισμάτων μοντελοποίησης:

1. Ζωντανά μοντέλα, στα οποία κάποιος επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά,
2. Προφορική καθοδήγηση είναι όταν κάποιος εξηγεί λεπτομερώς την επιδιωκόμενη συμπεριφορά και δίνει στον συμμετέχοντα οδηγίες για το πώς να την εκτελέσει, και
3. Συμβολική, κατά την οποία μέσα όπως ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, το διαδίκτυο, η λογοτεχνία και το ραδιόφωνο χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Χαρακτήρες από τη λογοτεχνία ή την πραγματική ζωή μπορούν να χρησιμεύσουν ως ερεθίσματα. Η πόλωση ως αποτέλεσμα της πολικότητας, η οποία είναι παρούσα παντού, μπορεί να αντιμετωπιστεί με θετική μοντελοποίηση, παρατήρηση και μίμηση, και έτσι τη θεωρούμε θετικό εργαλείο για τους σκοπούς αυτού του έργου.

Τα τέσσερα θεμελιώδη κριτήρια μάθησης που αναλύονται παρακάτω είναι οι πρωταρχικές έννοιες που στηρίζουν αυτή την τεχνική και βασίζονται στις θεωρίες του Albert Bandura (1972).

#### 2.4.1 Αρχή 1: Προσοχή

Πρέπει να προσέχετε για να μάθετε. Οτιδήποτε αποσπά την προσοχή σας θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση μέσω της παρατήρησης. Είναι πολύ πιο πιθανό να επικεντρωθείτε εξ ολοκλήρου στη μάθηση αν το μοντέλο είναι ελκυστικό ή η κατάσταση περιλαμβάνει ένα νέο στοιχείο.

#### 2.4.2 Αρχή 2: Διατήρηση

Αν δεν μπορούμε να θυμηθούμε τη δραστηριότητα, δεν μπορούμε να συμπεριφερθούμε έτσι. Επομένως, ακόμη και αν μια συμπεριφορά μπορεί να παρατηρηθεί, ο παρατηρητής δεν πρόκειται να εμπλακεί σε αυτήν, εκτός αν δημιουργηθεί μια ανάμνηση. Η διατήρηση είναι ζωτικής σημασίας για τη μοντελοποίηση της συμπεριφοράς επειδή η κοινωνική μάθηση απαιτεί χρόνο.

#### 2.4.3 Αρχή 3: Αναπαραγωγή

Η αναπαραγωγή αναφέρεται στην ικανότητα αναπαραγωγής μιας συμπεριφοράς που βλέπουμε. Επηρεάζει το αν θα αποφασίσουμε να δοκιμάσουμε τη συνήθεια ή όχι. Ακόμη και όταν θέλουμε να μιμηθούμε μια συμπεριφορά που βλέπουμε, περιοριζόμαστε από τις φυσικές μας δυνατότητες.

#### 2.4.4 Αρχή 4: Κίνητρα.

Τέλος, πρέπει να έχετε κίνητρο να μιμηθείτε τη συμπεριφορά που έχει μοντελοποιηθεί για να είναι αποτελεσματική η μάθηση μέσω παρατήρησης. Η τιμωρία και η ενίσχυση είναι σημαντικοί παράγοντες για την παρακίνηση.

### 2.5 Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Με την ευρεία έννοια, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (SDL), γνωστή και ως μάθηση από τον εαυτό της, αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναλαμβάνει πρωτοβουλία για τον εντοπισμό των δικών του μαθησιακών αναγκών, στην ικανότητά του να αποφασίζει τι θέλει να μάθει, στην ικανότητά του να προσδιορίζει τις πηγές από τις οποίες πρέπει να μάθει, στην ικανότητά του να επιλέγει ή να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και στην ικανότητά του να αξιολογεί τα μαθησιακά αποτελέσματα με ή χωρίς τη βοήθεια τρίτων (Tekkol and Demirel, 2018, Knowles, 1975). Στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η υποχρέωση της μάθησης μεταφέρεται από μια εξωτερική πηγή - έναν εκπαιδευτικό, για παράδειγμα - στον μαθητή. Η ικανότητα του μαθητή να κατευθύνει και να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητη για την επιτυχία της (Boyer and Usinger, 2015, Grover, 2015). Η μάθηση που εννοιολογείται, σχεδιάζεται, υλοποιείται και αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους αναφέρεται ως αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Brookfield, 2009). Μπορεί να περιγραφεί ως μια διδακτική στρατηγική όπου οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία.

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι ζωτικής σημασίας στον σημερινό κόσμο, καθώς τα άτομα πρέπει να γνωρίζουν πώς να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους - να σχεδιάζουν, να αναπτύσσουν, να προσαρμόζονται και να αλλάζουν σε μια ψηφιακή, διαδραστική και παγκόσμια κοινωνία. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να οριστεί ως το αποτέλεσμα της δημιουργίας μιας εμπειρίας που δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις πληροφορίες στις οποίες θέλουν να γίνουν ικανοί (Knowles, 1975).

Ενώ η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση λαμβάνει συνήθως χώρα στο βιωματικό ή συν-διδακτικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να εισαχθούν και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που απαιτούνται για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο διδακτικό μέρος του προγράμματος σπουδών. Αυτή η προσέγγιση της σταδιακής ανάπτυξης των δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου, ονομάζεται ικρίωματα (scaffolding). Η πρωταρχική πρόθεση στην SDL είναι οι μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, πολύ πέρα από το πρόγραμμα σπουδών και όσα μπορεί να έχει να προτείνει ο εκπαιδευτικός.

Απομακρυνόμενοι από τη γνώση του περιεχομένου, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να αποκτήσουν ικανότητες που βασίζονται σε δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η περιέργεια και ο προβληματισμός, η δημιουργικότητα, η γραπτή και προφορική επικοινωνία, η συνεργασία, η αποδοχή και η εφαρμογή κριτικής ανατροφοδότησης, η εφαρμογή της γνώσης σε προβλήματα της πραγματικής ζωής και η διαχείριση και υποστήριξη της συνεχούς αλλαγής (Toit-Brits, 2019).

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως ολιστική έννοια, προέρχονται από τους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μελέτης της άτυπης και βιωματικής μάθησης. Η έρευνα που διεξάγεται στους τομείς της εκπαίδευσης K-12 και της ψυχολογίας, εστιάζει πολύ λιγότερο στην αυτοκατεύθυνση αυτή καθαυτή. Το έργο *bye, Polarity* επιδιώκει να προωθήσει τους αυτοκατευθυνόμενους μαθητές, καθώς είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και παιδειακές συνθήκες (Jossberger et al, 2010- Morris, 2019), αισθάνονται πιο δυνατοί να αναλάβουν δράση όταν καταπιέζονται (Bagnall and Hodge, 2018) και είναι πιο πιθανό να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση (Arnold, 2017).

Στο πλαίσιο του έργου *bye, Polarity*, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι επιτακτική, καθώς αντιπροσωπεύει μια διαδικασία μάθησης που είναι ατομική, σκόπιμη και αναπτυξιακή. Η έμφαση στην αυτονομία, την επιλογή και την αυτοπραγμάτωση, οδηγεί τους μαθητές να αναλάβουν προσωπική ευθύνη, επιλέγοντας τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για την κατασκευή του νοήματος. Τα άτομα ξεκινούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση για να βρουν λύσεις σε συγκεκριμένους στόχους ή προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη για τον καθορισμό των μαθησιακών του στόχων, τη διαχείριση των καθηκόντων και τον έλεγχο των μεθόδων και των πόρων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη προσωπικών στόχων, την επίλυση προβλημάτων ή την ικανοποίηση αντιληπτών απαιτήσεων (Morris, 2019). Τέλος, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αποτελεί όχημα για την προσωπική ανάπτυξη (Groen and Kawalilak, 2014). Τα άτομα αναπτύσσουν βαθιά εννοιολογική κατανόηση, επιλύουν προβλήματα και επιτυγχάνουν στόχους δοκιμάζοντας κυκλικά τις ιδέες τους σε πραγματικές συνθήκες και εφαρμόζοντας



τον προσωπικό αναστοχασμό και την εξωτερική ανατροφοδότηση για να αναπτύξουν και να βελτιώσουν περαιτέρω αυτές τις ιδέες (Morris, 2019).

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δίνει στους εκπαιδευόμενους την ελευθερία και την αυτονομία να επιλέξουν τι, γιατί, πώς και πού θα μάθουν. Η ερευνητική βιβλιογραφία αποκαλύπτει τέσσερις διαστάσεις της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, δηλαδή την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, την προσωπική ευθύνη και την αυτονομία.

Στο πλαίσιο του έργου *bye, Polarity*, προτείνουμε να προσεγγίσουμε την πόλωση μέσω του κύκλου αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Σχήμα 4 παρακάτω), που αναπτύχθηκε από την Summit Learning. Η Summit Learning είναι μια ερευνητικά τεκμηριωμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να προάγει τη δέσμευση των μαθητών, την ουσιαστική μάθηση και τις ισχυρές σχέσεις μαθητών-καθηγητών που προετοιμάζουν τους μαθητές για τη ζωή πέρα από την τάξη.



Σχήμα 6. Ο κύκλος της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Jenner, 2017)

Στον κύκλο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τους μαθητές για να:

- να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά που έμαθαν
- θέτουν στόχους για το τι θέλουν να μάθουν
- σχέδιο για το πώς θα επιτύχουν τους στόχους τους
- να μάθετε νέα γεγονότα, δεξιότητες ή ιδέες
- να δείξουν ή να επιδείξουν τη μάθησή τους, στη συνέχεια να προβληματιστούν

Τελικά - με υποστήριξη - οι μαθητές εσωτερικεύουν τον κύκλο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, δίνοντάς τους ένα θεμέλιο επιτυχίας που είναι μακροπρόθεσμο, στοχεύοντας στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Moore (2005), η εκπαίδευση για την αειφορία πρέπει να περιλαμβάνει πολλαπλούς κλάδους, να είναι συνεργατική, βιωματική και δυνητικά μετασχηματιστική. Η αειφορία συχνά ξεκινά με την επίλυση προβλημάτων και συνεπάγεται την ανάγκη για διεπιστημονικές πληροφορίες και τεχνογνωσία. Πώς θα κάνουμε τις πνευματικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές αλλαγές για να κινηθούμε προς μια πιο βιώσιμη ζωή; Είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν δύο θεμελιώδεις ανάγκες, η πρώτη είναι η ανάγκη για πληροφόρηση και η δεύτερη η ανάγκη για μετασχηματισμούς της σκέψης και της συμπεριφοράς (Lander, 2010). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (SDL) αποτελεί βασικό συστατικό της ικανοποίησης και των δύο αναγκών.

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδιασμού του παιδαγωγικού πλαισίου by Polarit, στοχεύουμε στην αντιμετώπιση των αναγκών που αναδείχθηκαν μέσω της έρευνάς μας για μια προσέγγιση που περιλαμβάνει μια τεχνολογική συνιστώσα, μια μεθοδολογική συνιστώσα και μια πολιτισμική συνιστώσα. Παρακάτω διερευνούμε τα κύρια σημεία του προτεινόμενου πλαισίου:

- **Συνδεθείτε με τις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου** (γνωρίστε τους εκπαιδευόμενούς σας, αξιολογήστε το επίπεδο εξοικείωσής τους με την τεχνολογία, λάβετε υπόψη σας το πολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης, εντοπίστε προηγούμενες εμπειρίες που μπορεί να εμποδίζουν μια μαθησιακή εμπειρία).
- **Εξατομίκευση** (με τη χρήση της ψηφιακής μάθησης και της μικτής μάθησης, η εμπειρία μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός/διαμεσολαβητής μπορεί να προσαρμόσει σημαντικές πτυχές της μαθησιακής εμπειρίας, ώστε να ακούγεται η φωνή του κάθε μαθητή και να του δίνεται η δυνατότητα να συνεισφέρει πιο ενεργά)
- **Υποστήριξη/υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας** (βεβαιωθείτε ότι υπάρχουν κατάλληλοι και διαδραστικοί πόροι για την υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας όσον αφορά τον εξοπλισμό και το πολιτισμικό πλαίσιο)
- **Να είστε ευέλικτοι και προσαρμόσιμοι** (να διατηρήσετε κάποια ευελιξία για να προσαρμοστείτε στην ποικιλομορφία και στα διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων/εμπειρίας που μπορεί να βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι).
- **Να είστε ευέλικτοι ως προς τα εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, να χρησιμοποιείτε ψηφιακά μέσα** (μπορεί να είναι απαραίτητο να εισαγάγετε την προσέγγιση της ανεστραμμένης μάθησης στην τάξη με μια διαδικασία εισαγωγής βήμα προς βήμα, χρησιμοποιώντας πιο συμβατικά ή οικεία εργαλεία στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας).
- **Να γεφυρώσουν τις τυπικές και άτυπες μαθησιακές εμπειρίες, μέσω μιας ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης** (να συνδυάσουν το περιεχόμενο της κατάρτισης με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και τις υπάρχουσες γνώσεις τους).
- **Πρώθηση οριζόντιων/ελαφρών δεξιοτήτων** (φροντίστε να καλύψετε τις απαιτήσεις γνώσεων και δεξιοτήτων που τέθηκαν στην αρχή της μάθησης και να εκπληρώσετε τα μαθησιακά αποτελέσματα- η συνιστώσα δεν πρέπει να επισκιάζει τον πυρήνα της μαθησιακής εστίασης).

- **Ενεργή οικοδόμηση της γνώσης** (αναγνωρίστε τους εκπαιδευόμενους ως συνδημιουργούς της μαθησιακής εμπειρίας και παρακινήστε τους να δημιουργήσουν τη γνώση αντί να τη λαμβάνουν απλώς)
- **Συμμετοχή & Εμπλοκή** (η μαθησιακή εμπειρία μπορεί να είναι άγνωστη ή τρομακτική στην αρχή, φροντίστε να εμπλέκετε και να εμπλέκετε όλους τους εκπαιδευόμενους και λάβετε διορθωτικά ή υποστηρικτικά μέτρα για τους εκπαιδευόμενους που δυσκολεύονται).
- **Συνεργατική μάθηση** (η μάθηση από ομότιμους μπορεί να είναι μια εξαιρετική επιλογή για τους μαθητές που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι ή άνετοι με τη δομή εξουσίας μιας συμβατικής τάξης).
- **Μάθηση μέσω εμπειριών** (αξιοποίηση της πρακτικής μάθησης για να καταστεί δυνατή η σύνδεση με την πραγματική ζωή και να ενθαρρυνθεί η αξέχαστη διαδικασία μάθησης)
- **Πειραματισμός και διερεύνηση** (ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους να εξερευνήσουν καινοτόμους τρόπους ή μεθόδους ή να σκεφτούν έξω από τα συνηθισμένα, εφαρμόζοντας δεξιότητες, γνώσεις ή τεχνικές)
- **Αναστοχαστική μάθηση** (παρακίνηση των εκπαιδευομένων να αναστοχαστούν όχι μόνο το διδακτικό περιεχόμενο, αλλά και τη συνολική μαθησιακή εμπειρία).
- **Επαναφέρετε τη χαρά της μάθησης** (χρησιμοποιήστε τη μαθησιακή εμπειρία ως έναν τρόπο για να επαναφέρετε τη χαρά της μάθησης στους μαθητές).
- **Καθορισμός γενικών και ειδικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και στόχων του προγράμματος σπουδών**, συμπεριλαμβανομένων μαθησιακών σεναρίων σχετικών με την πόλωση.

Για τους σκοπούς της διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε σχέση με το θέμα -στην προκειμένη περίπτωση την πόλωση- υπάρχουν ορισμένα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την επιτυχή ολοκλήρωση της ανεξάρτητης μελέτης. Τα βασικά βήματα εξετάζονται στις ακόλουθες ενότητες.

#### 2.5.1 Αξιολόγηση της ετοιμότητας για μάθηση

Σε αυτό το βήμα, οι μαθητές αξιολογούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους με την αυτόνομη μάθηση, καθώς και την τρέχουσα κατάσταση, τις συνήθειες μελέτης, την οικογενειακή κατάσταση και το σύστημα υποστήριξης στο σχολείο και στο σπίτι. Η Συμβουλή διδασκαλίας για την ετοιμότητα μάθησης παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή ενός εργαλείου αξιολόγησης μαθησιακών δεξιοτήτων. Ορισμένες από αυτές περιλαμβάνουν το να είναι κανείς ανεξάρτητος, οργανωμένος, αυτοπειθαρχημένος, ικανός να μιλάει καθαρά, ικανός να δέχεται εποικοδομητική κριτική και ικανός να συμμετέχει σε αυτοαξιολόγηση και αυτοαναστοχασμό είναι ενδείξεις ότι ένα άτομο είναι έτοιμο για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (*Self-Directed Learning: A Four-Step Process*, 2012).

#### 2.5.2 Καθορισμός μαθησιακών στόχων

Ο καθορισμός στόχων αποτελεί κρίσιμο μέρος της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Το μοντέλο αυτοκαθοριζόμενης μάθησης της διδασκαλίας είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την υιοθέτηση της στοχοθεσίας που σχετίζεται άμεσα με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

(SDLMI). Το SDLMI καθοδηγεί τους μαθητές σε τρία στάδια: καθορισμός στόχων, δημιουργία σχεδίου δράσης και αναθεώρηση του στόχου ή του σχεδίου (Garrels & Palmer, 2020). Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις σχετικά με το πώς να αναγνωρίζουν τα προβλήματα, να βρίσκουν λύσεις σε αυτά, να εντοπίζουν τυχόν εμπόδια στο δρόμο τους και να σταθμίζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε προσέγγισης (Garrels et al., 2019). Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα για τους μαθητές κατά τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων. Προσφέροντας μικρά ορόσημα που οδηγούν σε μεγαλύτερους στόχους, ενθαρρύνει τη θετική συμπεριφορά, τους βοηθά να προσπαθήσουν προς την αυτοκυριαρχία, κατευθύνει τη συγκέντρωσή τους και τους παρέχει μια αίσθηση επιτυχίας. Για να θέσετε αποτελεσματικούς στόχους, είναι απαραίτητο να κατανοήσετε τα λεγόμενα συμβόλαια μάθησης. Παρακάτω παραθέτουμε το πιο σημαντικό, παρμένο από τη σελίδα του Κέντρου Διδακτικής Αριστείας του Πανεπιστημίου του Waterloo (*Self-Directed Learning: A Four-Step Process | Centre for Teaching Excellence*, 2012):

- Στόχοι για την ενότητα μελέτης
- Δομή και αλληλουχία δραστηριοτήτων
- Χρονοδιάγραμμα για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων
- Λεπτομέρειες σχετικά με το υλικό πόρων για κάθε στόχο
- Λεπτομέρειες σχετικά με τις διαδικασίες βαθμολόγησης
- Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση κατά την ολοκλήρωση κάθε στόχου
- Σχέδιο συνάντησης με τον σύμβουλο εκπαιδευτή
- Συμφωνία των πολιτικών της μονάδας, όπως η πολιτική για την εκπρόθεσμη ανάθεση εργασιών

### 2.5.3 Συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία

Σύμφωνα με το *Κέντρο Διδακτικής Αριστείας* (2012), για να κατανοήσουν τις ανάγκες τους ως φοιτητές που μαθαίνουν αυτοκατευθυνόμενα, οι φοιτητές πρέπει να κατανοήσουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να σκεφτούν να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις (*Self-Directed Learning: A Four-Step Process*, 2012):

Τι χρειαζόμαστε όσον αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας;

Ποιος δάσκαλος ήταν ο αγαπημένος μου; Γιατί;

Τι έκαναν που τους έκανε μοναδικούς μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Εξίσου σημαντικό είναι να κατανοήσετε την προσέγγιση της μελέτης. Υπάρχουν πολλά διαθέσιμα εργαλεία που βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν το προτιμώμενο στυλ μάθησης. Καθώς οι φοιτητές ασχολούνται με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, θα πρέπει να αφιερώσουν λίγο χρόνο για να εξετάσουν τη μορφή και το μέσο της μαθησιακής τους στρατηγικής και να την προσαρμόσουν μερικές φορές. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι επιδέξιοι μιας ποικιλίας μαθησιακών στυλ και μπορούν συχνά να βελτιώνουν τα πιο αδύναμα στυλ τους. Οι μαθητές ίσως χρειαστεί να δοκιμάσουν διαφορετικά πράγματα για να ανακαλύψουν τι θα διαρκέσει με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, συνιστάται να χρησιμοποιούν τη λεγόμενη βαθιά προσέγγιση της μελέτης για να δημιουργήσουν τις δικές τους συνδέσεις και κίνητρα. Αυτή η μέθοδος δίνει έμφαση στην κατανόηση των εννοιών από μόνοι σας, στη χρησιμοποίηση της γνώσης σε νέα πλαίσια και σε δημιουργικά παραδείγματα

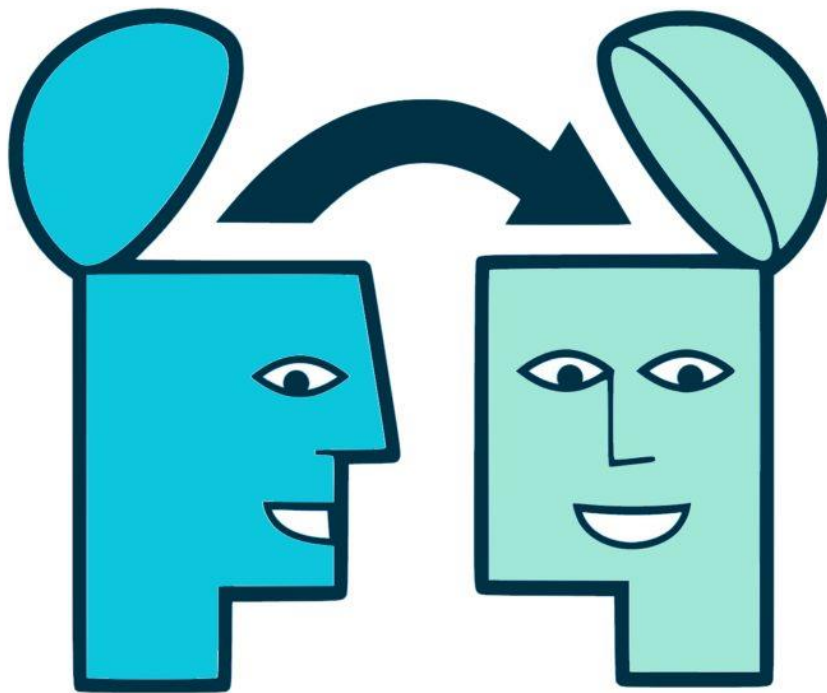
για να φωτιστούν οι ιδέες, καθώς και στη μάθηση περισσότερων από όσα είναι απαραίτητα για την ολοκλήρωση μιας ενότητας.

#### 2.5.4 Αξιολόγηση της μάθησης

Η χρήση των δεξιοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης από τους μαθητές μπορεί να αξιολογηθεί με μεθόδους που περιλαμβάνουν ημερολόγια και λίστες ελέγχου των εκπαιδευτικών, αυτοαναφορές και αξιολογήσεις των μαθητών και ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των μαθητών. Παραδείγματα συμπεριφορών που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως απόδειξη των ικανοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης περιλαμβάνουν τον καθορισμό στόχων, την παραμονή στην εργασία, την αξιολόγηση και την επανεγγραφή της εργασίας, την εξεύρεση λύσεων όταν κολλήσουν και την προσεκτική επεξεργασία, τη συμβουλή των εκπαιδευτών τους και τη ζήτηση ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταρτίσουν οι ίδιοι αυτόν τον κατάλογο ή να καλέσουν τους μαθητές να τον καταρτίσουν. Οι λίστες ελέγχου μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση ή από τους μαθητές για να τις χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν εβδομαδιαίες ή καθημερινές προτάσεις για τις απαντήσεις των μαθητών και πολύ χρόνο για στοχευμένο προβληματισμό των μαθητών. Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να αναλογιστούν την ικανότητά τους να θέτουν δύσκολους στόχους, να δημιουργούν ένα σχέδιο δράσης και να διαχειρίζονται το χρόνο τους. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να τους ζητηθεί να σκεφτούν τυχόν απροσδόκητες δυσκολίες που προέκυψαν κατά την ολοκλήρωση της εργασίας και πώς τις χειρίστηκαν (Vícinus, 2020).

## 2.6 *Μεταφορά μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης του οικοσυστήματος μεταφοράς μάθησης*

Η ανάληψη των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς που μαθαίνονται σε ένα περιβάλλον κατάρτισης/διδασκαλίας και η μεταφορά τους στο περιβάλλον ή την κατάσταση του ατόμου ονομάζεται Μεταφορά Μάθησης (Kaiser et al., 2013, σ. 1). Η μεταφορά μάθησης είναι ο στόχος κάθε διδασκαλίας, ωστόσο, είναι εκπληκτικά σπάνια. Ορισμένες εκτιμήσεις τοποθετούν το ποσοστό επιτυχούς μεταφοράς της εκπαίδευσης μεταξύ 10-22%. (Connolly, 2020). Για τους μαθητές σε όλο τον κόσμο, αυτή η έλλειψη μεταφοράς είναι σαν ένα βάρος στο λαιμό τους, που τους κρατάει πίσω, επιβραδύνει την πρόοδό τους και καταστέλλει τη μελλοντική τους ανάπτυξη.



Σχήμα 7. Μεταφορά μάθησης (Sharma, 2021)

#### 2.6.1 Σχεδιασμός κατάρτισης

Σύμφωνα με τους Fauth και González-Martínez (2021), η καλά σχεδιασμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εγγυάται την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης, τη μεταφορά γνώσεων και την ικανοποίηση των διαπιστωμένων αναγκών. Οι Baldwin και Ford (1988) αναφέρουν τρία θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού που έχουν αντίκτυπο στη μεταφορά της κατάρτισης. Υποστηρίζουν ότι η μεταφορά κατάρτισης μεγιστοποιείται "όταν υπάρχουν πανομοιότυπα στοιχεία ερεθισμάτων και απαντήσεων στα πλαίσια της κατάρτισης και της μεταφοράς- όταν στο περιεχόμενο της κατάρτισης χρησιμοποιείται ποικιλία σχετικών εκπαιδευτικών ερεθισμάτων- όταν οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται τους γενικούς κανόνες και τις θεωρητικές αρχές που διέπουν το περιεχόμενο της κατάρτισης". (Baldwin & Ford, 1988).

#### 2.6.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Σε αυτή την ιεραρχική διάταξη, οι ιδιότητες του εκπαιδευόμενου, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το περιβάλλον θα έχουν άμεσο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διατήρηση, όπως η διατήρηση και η μάθηση θα έχουν άμεσο αντίκτυπο στη δημιουργία και τη διατήρηση της μεταφοράς. Ανεξάρτητα από το πόσο καλά ένας εκπαιδευόμενος μαθαίνει και συγκρατεί το εκπαιδευτικό υλικό κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του σταδίου, τα προσωπικά στοιχεία και τα στοιχεία του εργασιακού περιβάλλοντος θα εξακολουθήσουν να έχουν άμεσο αντίκτυπο στις συνθήκες μεταφοράς. Από την άλλη

πλευρά, τα στοιχεία σχεδιασμού έχουν άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση, η οποία με τη σειρά της έχει αντίκτυπο στη μεταφορά.

### 2.6.3 Χαρακτηριστικά του μαθητή

Επειδή η μάθηση είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται η μαθησιακή τους εμπειρία (Knowles, 1975). Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αξιολογούνται και οι διευκολυντές πρέπει να θέτουν στόχους και να αναστοχάζονται πάνω στη διαδικασία για να την αξιολογούν (Knowles, 1980). Η μεταφορά παρεμποδίζεται περαιτέρω από την έλλειψη ευκαιριών για τους μαθητές να εφαρμόσουν άμεσα τις νέες γνώσεις τους σε καταστάσεις. Ο Illeris (2009) διατύπωσε το επιχείρημα ότι είναι ζωτικής σημασίας να κατασκευάζονται μαθησιακές δραστηριότητες για όλα τα μαθησιακά στυλ και ότι ορισμένοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα οπτικά από ό,τι άλλοι κινησιολογικά. Κατά συνέπεια, ορισμένες μαθησιακές δραστηριότητες επιτυγχάνονται καλύτερα μέσω δραστηριοτήτων σε εξωτερικούς χώρους, ενώ άλλες μπορούν να ολοκληρωθούν σε περιβάλλον σχολικής τάξης. (Brion και Crodeiro, 2018). Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να αξιολογούνται και να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι τρόποι μάθησης των μαθητών πριν και κατά τη διάρκεια των εκπαιδεύσεων.

### 2.6.4 Πριν από την εκπαίδευση

Τα τέσσερα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πριν από την κατάρτιση είναι τα εξής (*Βέλτιστες πρακτικές κατάρτισης: Μεταφορά μάθησης*, n.d.):

1. Χρειάζεται
2. Προετοιμασία
3. Στόχοι
4. Κίνητρο.

Οι σχεδιαστές μάθησης παράγουν μεγάλες ποσότητες περιεχομένου. Για να ενισχύσετε το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, εξετάστε ποια μέρη του θέματος μπορούν να χωριστούν σε διαχειρίσιμα κομμάτια και να δοθούν στους εκπαιδευόμενους εκ των προτέρων. Η μάθηση μπορεί στη συνέχεια να βελτιωθεί με την εκ νέου χρήση αυτού του υλικού κατά τη διάρκεια της κατάρτισης. (Connolly, 2020)

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα που εκτιμά τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την ανταλλαγή εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να δημιουργήσουν μια στρατηγική μεταφοράς ή ένα σχέδιο δράσης με τη βοήθεια των συναδέλφων τους, πριν από την επιμόρφωση, και θα πρέπει να την εφαρμόσουν στο σχολείο υπό την τακτική εποπτεία και παρακολούθηση των διευθυντών του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο οι στόχοι και τα κίνητρα θα γίνουν ξεκάθαρα στους μαθητές πριν από την επιμόρφωση (*Βέλτιστες πρακτικές επιμόρφωσης: Μεταφορά μάθησης*, n.d.).

### 2.6.5 Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης

Τα πιο σημαντικά στοιχεία που καθορίζουν την ίδια την εκπαίδευση είναι, ο σχεδιασμός, η διδασκαλία, οι ασκήσεις, τα υλικά, οι εκπαιδευτές και η τοποθεσία (*Βέλτιστες πρακτικές*

*εκπαίδευσης: Μεταφορά μάθησης, n.d.*). Η μεταφορά των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων στην τάξη πρέπει να ενισχυθεί με συνεχή επίδειξη, συζήτηση και πρακτική εξάσκηση για την εσωτερίκευση ορισμένων εννοιών και την πρακτική εφαρμογή ορισμένων δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια της κατάρτισης θα πρέπει να εφαρμόζεται κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, υποστήριξη με εκπαιδευτικό υλικό των παιδιών των μειονεκτουσών ομάδων και σύστημα παρακολούθησης και εποπτείας. Ως αποτέλεσμα, κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν άφθονες ευκαιρίες να παρουσιάσουν, να συζητήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη διάφορες τεχνικές διδασκαλίας υπό την καθοδήγηση και την εποπτεία των εκπαιδευτών. οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι το περιεχόμενό τους είναι συναφές, ευθυγραμμίζεται με τις ευθύνες των μαθητών και προωθεί έναν κοινωτικό στόχο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι συνδέσεις μεταξύ των όσων μαθαίνουν οι μαθητές στην τάξη και των καθημερινών τους δραστηριοτήτων είναι σαφείς σε αυτούς. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει επίσης να επιδιώκουν να καταστήσουν απλό για τους μαθητές να κατανοήσουν τι πρέπει να αλλάξουν και σε ποια σενάρια πρέπει να το αλλάξουν, έχοντας κατά νου ότι ο στόχος σας είναι να ενεργήσουν διαφορετικά μετά την εκπαίδευση (Connolly, 2020).

#### 2.6.6 Μετά την εκπαίδευση

Η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων οποιασδήποτε κατάρτισης είναι το πρώτο βήμα για τη διατήρηση των βελτιώσεων. Εξετάστε το ενδεχόμενο να χρησιμοποιήσετε τις ακόλουθες τεχνικές για να αξιολογήσετε τη μεταφορά της μάθησης στο τέλος των εκπαιδευτικών συνεδριών και στη συνέχεια να θέσετε ξανά τις ίδιες ερωτήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα. Συζητήστε τα αποτελέσματα με τους μαθητές σας:

- Επιτρέψτε στο μαθητή να αξιολογήσει τον εαυτό του, είτε προφορικά είτε με τη βοήθεια ενός τυποποιημένου εντύπου ανατροφοδότησης.
- Επιτρέψτε στους εκπαιδευόμενους να αξιολογήσουν τη συνεδρία κατάρτισης ιδιαιτέρως. Η ανώνυμη ανατροφοδότησή τους είναι ιδιαίτερα πολύτιμη.
- Για να παρέχετε στους νέους εκπαιδευτές συνεπή και αμερόληπτα σχόλια, χρησιμοποιήστε ένα τυποποιημένο έντυπο ανατροφοδότησης. (*Βέλτιστες πρακτικές κατάρτισης: Μεταφορά μάθησης, n.d.*).



## 2.7 Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ακριβείς, μετρήσιμοι ισχυρισμοί που περιγράφουν τι θα κατανοήσουν, τι θα είναι σε θέση να εκτελέσουν και τι θα εκτιμήσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής εμπειρίας. Ο καθορισμός της αποτελεσματικότητας της μάθησης και του κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι στόχοι απόδοσης είναι ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης της μάθησης.

### 2.7.1 Αξιολόγηση και αξιολόγηση

Από τον ορισμό του Surbhi (2016), αντιλαμβανόμαστε ότι η εκτίμηση και η αξιολόγηση είναι δύο διαφορετικές έννοιες, παρόλο που μερικές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Σύμφωνα με τον Surbhi "Η εκτίμηση ορίζεται ως η διαδικασία αξιολόγησης κάποιου πράγματος ή κάποιου, δηλαδή η πράξη μέτρησης της ποιότητας, της αξίας ή της σημασίας. Αντίθετα, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη διατύπωση μιας κρίσης σχετικά με τις αξίες, τους αριθμούς ή την απόδοση κάποιου ή κάποιου πράγματος. Η εκτίμηση γίνεται για να προσδιοριστεί το επίπεδο απόδοσης ενός ατόμου, ενώ η αξιολόγηση γίνεται για να προσδιοριστεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Η βασική διαφορά μεταξύ εκτίμησης και αξιολόγησης έγκειται στον προσανατολισμό, δηλαδή ενώ η αξιολόγηση είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία, η αξιολόγηση είναι προσανατολισμένη στο προϊόν". (Surbhi, 2016).

Στο πλαίσιο του έργου bye, Polarity απαιτείται μια πιο σύγχρονη προσέγγιση της εκτίμησης, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα σύνθετο κοινωνικό ζήτημα. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για ανθρωπιστικές τεχνικές αξιολόγησης, όπου η έμφαση δίνεται κυρίως στους εκπαιδευόμενους και στις μοναδικές ανάγκες, τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντά τους. Η εκτίμηση και η αξιολόγηση πρέπει να τονίζουν τη σημασία της κοσμοθεωρίας του παιδιού και να δίνουν έμφαση στη συμπεριφορά, τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη του παιδιού. Στη σύγχρονη προοπτική, οι μαθητές θέτουν τους δικούς τους στόχους, επιτρέποντάς τους ευελιξία και την ευκαιρία να εκφράσουν τη μοναδικότητά τους. Η ευθύνη του εκπαιδευτή μετατοπίζεται περισσότερο προς αυτή του διευκολυντή ή του παρακινητή που δεν επιβάλλει τις πεποιθήσεις του στους μαθητές. Η πρωτοβουλία για τη μάθηση αναλαμβάνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους μέσω της εμπλοκής τους σε πραγματικές πρακτικές.

### 2.7.2 Προσδιορισμός του σκοπού

Ο σκοπός της εκτίμησης είναι ένα περίπλοκο ζήτημα και δεν υπάρχει ενιαία απάντηση στο ερώτημα, ανάλογα με το θέμα, το περιβάλλον και άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Ωστόσο, είναι κοινά αποδεκτό ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να οικοδομηθεί, οι επιτυχίες του μπορούν να αξιολογηθούν και η αποτελεσματικότητά του μπορεί να αυξηθεί μέσω διαδικασιών αξιολόγησης. Λειτουργεί ως ενσωματωμένη οθόνη εντός του λογισμικού για τον περιοδικό έλεγχο της προόδου της μάθησης. Επιπλέον, προσφέρει διορατικές πληροφορίες σχετικά με το σχέδιο και την εκτέλεση του προγράμματος. Ως εκ τούτου, η

εκτίμηση είναι ζωτικής σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. *(Αξιολόγηση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, 2016)*

Η εκτίμηση υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκτίμηση είναι τόσο μια συνεχής διαδικασία όσο και μια συνεχής πρακτική. Βοηθάει στην ανάπτυξη των αξιών του μαθητή για την κρίση, την ακαδημαϊκή γνώση ή την επίδοση. Η διδασκαλία και η μάθηση απαιτούν εκτίμηση με κάποια ιδιότητα, δεδομένου ότι πρέπει να λαμβάνονται αποφάσεις σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής προσπάθειας. *(Εκτίμηση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, 2016).*

Για τους σκοπούς του έργου bye, Polarity αξίζει να συζητηθεί ο ρόλος της εκτίμησης στις κοινωνικές επιστήμες. Η εκτίμηση στις κοινωνικές επιστήμες αποσκοπεί στο να παρέχει στους μαθητές ανατροφοδότηση με βάση τις μαθησιακές τους ανάγκες, ώστε να μπορούν να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον, υποστηρίζει πολυάριθμες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Απαιτείται η εκτίμηση των ιδεών, των αξιών, των εμπειριών και των πεποιθήσεων των φοιτητών των κοινωνικών επιστημών σχετικά με τη δημιουργία μιας ανθρώπινης κοινωνίας. Εκτιμάται επίσης η γνώση των μαθητών σχετικά με το δεσμό μεταξύ ενός ατόμου και μιας κοινότητας. Επιπλέον, επιδιώκεται η εκτίμηση της ιδιοσυγκρασίας των κοινωνικών επιστημών, η οποία διαφέρει από τις θετικές επιστήμες. Απαραίτητη είναι επίσης η εκτίμηση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα, την ιδιότητα του πολίτη και άλλα κοινωνικά ζητήματα. *(Εκτίμηση της διδακτικής παιδαγωγικής στις κοινωνικές επιστήμες, χ.χ.).*

### 2.7.3 Επιλογή στρατηγικής

Ο καθηγητής David Coleman χρησιμοποίησε αρχικά τη φράση "εκτίμηση για τη μάθηση" στο επιδραστικό βιβλίο του Assessment for Learning (AFL) του 1995: A Framework for Understanding. Οι δύο βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί η AFL είναι η άμεση παρατήρηση και η έρευνα.

Ο πιο συνηθισμένος τύπος εκτίμησης είναι η άμεση παρατήρηση, αν και η πραγματοποίησή της σε μια τάξη μπορεί να απαιτεί πολύ χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγξουν την κατανόηση των μαθητών πιο γρήγορα με τη βοήθεια ερωτήσεων από ό,τι θα μπορούσαν με την άμεση παρατήρηση. Αντίθετα, από το να κάνει απλώς ερωτήσεις, αυτό το είδος εξέτασης διερευνά βαθύτερα. Τα παιδιά αποδεικνύουν την πραγματική κατανόηση της ύλης του μαθήματος όταν προσθέτουν σε αυτά που ήδη γνωρίζουν. Η χρήση νοητικών μοντέλων αποκαλύπτει την περίπλοκη γνώση τους ή τη δομή του σχήματος, όπως κάνουν οι εννοιολογικοί χάρτες. Ποιους σκοπούς εξυπηρετούν οι ερωτήσεις; Οι ερωτήσεις αποκαλύπτουν τη γνώση και την κατανόηση των μαθητών. Μας επιτρέπουν να αξιολογούμε τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών μας. Με τις ερωτήσεις μπορούμε να εντοπίσουμε πιθανά κενά μεταξύ των σημερινών γνώσεων των μαθητών και των επιθυμητών προτύπων. Αυτό βοηθά στον προγραμματισμό του μαθήματος, ώστε να μπορούμε να καλύψουμε σωστά κάθε θέμα του αναλυτικού προγράμματος στα επόμενα μαθήματα. Μας επιτρέπει επίσης να προσδιορίσουμε αν οι μαθητές μας χρειάζονται περαιτέρω βοήθεια κατά την εκμάθηση νέων

θεμάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενδιαφερθούν να εξετάσουν το καθολικό πλαίσιο σκέψης αν ενδιαφέρονται επίσης για τη δημιουργία ερωτήσεων ανοικτού τύπου ως χρήσιμο εργαλείο ανατροφοδότησης. Το πλαίσιο παρουσιάζει κρίσιμες ερωτήσεις που αφορούν διάφορες μορφές μάθησης των μαθητών, εκτός από την επισήμανση των κρίσιμων βημάτων που εμπλέκονται στη μάθηση. Αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν ως θεμέλιο ενός πραγματικά ισχυρού εργαλείου εκτίμησης, επειδή είναι φτιαγμένα για να εμβαθύνουν περισσότερο από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

#### 2.7.4 Διαδικασίες και διεργασίες

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να εκτιμήσει τη μάθηση των μαθητών. Είναι ζωτικής σημασίας να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες όσον αφορά τη στρατηγική- αντίθετα, μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τις περιστάσεις. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εκτιμήσει την κατανόηση της μάθησης από τους μαθητές με διάφορους τρόπους. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα: Υπάρχουν πολλές επιλογές κατά την ανάπτυξη δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Η επιλογή της μεθόδου θα πρέπει να καθορίζεται από τον σκοπό της αξιολόγησης και θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη για να αποκαλύπτει τα υποκείμενα χαρακτηριστικά της επίδοσης, αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν γνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Στην εκτίμηση για τη μάθηση, υπάρχουν πέντε κύριες διαδικασίες που συμβαίνουν, απόσπασμα από την ιστοσελίδα Cambridge Assessment International Education:

1. Η υποβολή ερωτήσεων επιτρέπει στον μαθητή, με τη βοήθεια του δασκάλου του, να ανακαλύψει σε ποιο επίπεδο βρίσκεται.
2. Ο δάσκαλος παρέχει ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή σχετικά με το πώς να βελτιώσει τη μάθησή του.
3. Οι μαθητές κατανοούν πώς μοιάζει η επιτυχής εργασία για κάθε εργασία που κάνουν.
4. Οι μαθητές γίνονται πιο ανεξάρτητοι στη μάθησή τους, συμμετέχοντας στην αξιολόγηση από ομότιμους και στην αυτοαξιολόγηση.
5. Οι συνοπτικές αξιολογήσεις (π.χ. οι εξετάσεις ή η υποβολή χαρτοφυλακίου του μαθητή) χρησιμοποιούνται επίσης διαμορφωτικά για να τον βοηθήσουν να βελτιωθεί).

#### 2.7.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Κατά την εκτίμηση θεμάτων όπως η πόλωση, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι αποτελεί μέρος αυτού που γενικά αναφέρεται ως κοινωνικές επιστήμες. Οι κοινωνικές επιστήμες είναι ένα υποκειμενικό πεδίο μελέτης. Ασχολείται με την ανθρώπινη ύπαρξη, τις ανθρώπινες σχέσεις και τις σχέσεις με διάφορους άλλους κοινωνικούς θεσμούς. Ωστόσο, η εκτίμηση της κατανόησης κάποιου σε όλους αυτούς τους τομείς δεν είναι ιδιαίτερα απλή. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των κοινωνικών επιστημών αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες και προβλήματα. Η υποκειμενικότητα είναι πράγματι ένα χαρακτηριστικό της κοινωνικής επιστήμης ως κλάδου και, ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιείται, μπορεί να αποτελέσει είτε πλεονέκτημα είτε αδυναμία για την κοινωνική επιστημονική αξιολόγηση. Η διαδικασία εκτίμησης των κοινωνικών επιστημών μπορεί να αντιμετωπίσει επιπλοκές και δυσκολίες λόγω των

προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορες έννοιες, θεωρίες και αμφιλεγόμενα θέματα. Είναι επίσης κρίσιμο να συνειδητοποιήσουμε ότι ένα τεστ που βασίζεται στην κουλτούρα δεν αποτελεί πολύ καλή επιλογή για ένα αντικείμενο όπως οι κοινωνικές επιστήμες. Ως εκ τούτου, ένας καθηγητής πρέπει να είναι αμερόληπτος, ωστόσο δεν μπορεί κανείς να εγγυηθεί μέχρις ενός σημείου ότι ο καθηγητής θα απορρίψει τις απόψεις του. Κατά συνέπεια, στις κοινωνικές επιστήμες, η προκατάληψη ενός ατόμου επηρεάζει όχι μόνο το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία αλλά και την εκτίμηση. *(Διδακτική Παιδαγωγική Αξιολόγηση στις Κοινωνικές Επιστήμες, χ.χ.)*

Τα σαφή κριτήρια απόδοσης βελτιώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας εκτίμησης. Τα σαφή, εφαρμόσιμα κριτήρια αξιολόγησης συμβάλλουν στο να καταστεί η όλη διαδικασία διαφανής και υπεύθυνη. Προκειμένου η εκτίμηση να μπορεί να επαναληφθεί και να εφαρμοστεί σε διαφορετικά άτομα, προσδιορίζονται το περιβάλλον, τα καθήκοντα και οι επιθυμητές συμπεριφορές. Τα σαφή πρότυπα απαντούν επίσης στις ενστάσεις υποκειμενικότητας.

### 3 Πηγές

---

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How Learning Works: Seven Research-based Principles For Smart Teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Arnold, K. (2017) Literacy Teaching & Learning in a Nicaraguan Primary School. *Undergraduate Review*, 13(1), 31-41. Retrieved June 27, 2022, from [http://vc.bridgew.edu/undergrad\\_rev/vol13/iss1/6](http://vc.bridgew.edu/undergrad_rev/vol13/iss1/6)

Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988) Transfer Of Training: A Review and Directions for Future Research, *Personnel Psychology*, 4(1), pp. 63–105.

Bandura, A. (1972). Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes in Parke, R. D. (ed.). *Recent trends in Social Learning Theory*. New York: Academic Press. ISBN 0-12-545050-8. <https://www.edtick.com/en/news/social-learning-theory-bandura-s-5-key-steps-of-the-learning-process> <https://www.pedagogy4change.org/social-learning-in-practice/>

Barkley, E., Major, C., Cross, P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook For College Faculty*. Jossey-Bass.

Best, J. (2020, July 15). *8 Benefits of Blended Learning You Might Have Missed* - 3P Learning. 3P Learning. <https://www.3plearning.com/blog/understanding-blended-learning/>

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

Boyer, N. R., and Usinger, P. (2015). Tracking Pathways to Success: Triangulating Learning Success Factors. *Int. J. Self-Directed Learn.* 12, 22–48.

Brion C and Cordeiro PA (2018), Learning Transfer: The Missing Link to Learning among School Leaders, *Burkina Faso and Ghana. Front. Educ.* 2:69.

Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning, *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, eds D. N. Wilson and R. Maclean (New York, NY: Springer Science and Business Media).

Burgstahler, S. B. (n.d.). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples | DO-IT*. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.washington.edu/doit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples>

Cannon, R. (2000). *Guide to Support the Implementation of the Learning and Teaching Plan Year 2000*. Australia: The University of Adelaide.

*Classroom Climate | Center for Teaching Innovation*. (n.d.). Retrieved January 4, 2023, from <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/assessment-evaluation/inclusion-accessibility-accommodation/building-inclusive-0>

*Classroom Debates | Center for Innovative Teaching and Learning* (n.d.). Northern Illinois University. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/classroom-debates.shtml>

*Cognitivism - The Peak Performance Center.* (n.d.). Retrieved January 3, 2023, from <https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/theories/cognitivism/>

Connolly, F. (2020, December 4). *We Need To Talk About Learning Transfer.* eLearning Industry. Retrieved January 3, 2023, from <https://elearningindustry.com/need-talk-about-learning-transfer>

*Creating a Positive Climate.* (2016, July 19). Metro Nashville Public Schools Pre-K Partnership Project. Retrieved January 4, 2023, from <https://my.vanderbilt.edu/mnpspartnership/magic8/creating-positive-climate/>

*Differentiated Instruction: Examples & Classroom Strategies* (2014, October 1). ResilientEducator.com. Retrieved January 4, 2023, from <https://resilienteducator.com/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/>

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective Teaching, Effective Learning (3rd ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill College.

*Evaluation in Teaching and Learning Process | Education.* (2016, November 3). Your Article Library. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.yourarticlelibrary.com/statistics-2/evaluation-in-teaching-and-learning-process-education/92476>

Fauth, F.; González-Martínez, J. On the Concept of Learning Transfer for Continuous and Online Training: A Literature Review. *Educ. Sci.* 2021, 11, 133. <https://doi.org/10.3390/educsci11030133>

Fitzgibbons, L. (2019, December 1). *Social Learning Theory.* WhatIs.com. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.techtarget.com/whatis/definition/social-learning-theory>

Garrels V, Palmer SB. Student-directed learning: A catalyst for academic achievement and self-determination for students with intellectual disability. *J Intellect Disabil.* 2020 Dec;24(4):459-473. doi: 10.1177/1744629519840526. Epub 2019 Apr 3. PMID: 30943826.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

Greenwood, B. (n.d.). *What is Behaviourism and How to Use it in the Classroom?* What Is Behaviourism and How to Use It in the Classroom? Retrieved January 3, 2023, from <https://blog.teamsatchel.com/what-is-behaviourism-and-how-to-use-it-in-the-classroom>

Gregory, G. H., & Chapman, C. M. (2013, January 8). Differentiated Instructional Strategies. In *One Size Doesn't Fit All*.

Groen, J. E., & Kawalilak, C. (2016). *Pathways of Adult Learning: Professional and Education narratives.* Langara College.

Heinze, A. & Procter, C.T. (2004). Reflections on the use of blended learning. Salford: University of Salford. Retrieved June 21, 2022, from <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/1658>

Illeris, K. (2009). 'Transfer of Learning in the Learning Society: How Can the Barriers Between Different Learning Spaces be Surmounted, and How Can the Gap Between Learning Inside and Outside Schools be Bridged?' *Int. J. Lifelong Educ.* 28, 137–148.

Jenner, M. (2017, April 18). What is Self-Directed Learning? Medium.  
[https://medium.com/@Monica\\_jenner66/what-is-self-directed-learning-5bc394b65a3e](https://medium.com/@Monica_jenner66/what-is-self-directed-learning-5bc394b65a3e)

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in Vocational Education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 415–440.  
<https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>

Jusoff, K., & Khodabandelou, R. (2009). Preliminary study on the role of social presence in blended learning environment in higher education. *International Education Studies*, 2(4).  
<https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p79>

Kamb, R. (2012, August 12). *Key Factors in Creating a Positive Classroom Climate*. Committee for Children. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.cfchildren.org/blog/2012/08/key-factors-in-creating-a-positive-classroom-climate/>

Kaplan D. (2018) Behaviorism In Online Teacher Training. *Psychol.* 9 (4):83687.

Knowles, M. (1980). My Farewell Address ... Andragogy No Panacea, No Ideology. *Train. Dev. J.* 34, 48–50.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.  
<https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>

Kurt, D. S. (2021, February 21). *Constructivist Learning Theory - Educational Technology*. Educational Technology. Retrieved January 4, 2023, from <https://educationaltechnology.net/constructivist-learning-theory/>

Lathan, Joseph. (2019, May 21). *What is Differentiated Instruction?* University of San Diego Online Degrees. Retrieved January 4, 2023, from <https://onlinedegrees.sandiego.edu/differentiated-instruction/>

Leigh Smith, B., and MacGregor, J. (2009). Learning communities and the quest for quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 118-139.

Leigh Smith, B., and MacGregor (1992), J. What Is Collaborative Learning? in *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, (eds) Anne Goodsell, Michelle Maher, Vincent Tinto, Barbara Leigh Smith and Jean MacGregor.

Lynch, M. (2022, July 21). What Is Student-Centered Learning and Why Is It Important? - The Edvocate. What Is Student-Centered Learning and Why Is It Important? - *the Edvocate*.

Ma, X., Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eighth grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.

McCray , K. (2017). *Constructivist Approach: Improving Social Studies Skills Academic Achievemem* (Publication No. EDU 665-01) [Master's Thesis, Marygrove College].

Ministry of Education. (2007). *Differentiated instruction teacher's guide: Getting to the core of teaching and learning*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Moore, J. (2005). Is Higher Education Ready For Transformative Learning? *Journal of Transformative Education*, 3(1), 76–91.

Morin, A. (2018, April 30). *Universal Design for Learning (UDL): What You Need to Know*. Universal Design for Learning (UDL): What You Need to Know | Reading Rockets. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.readingrockets.org/article/universal-design-learning-udl-what-you-need-know>

Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>

Norwich University Online. (2017). *The 4 components of the experiential learning cycle*. Retrieved June 15, 2022, from <https://online.norwich.edu/academic-programs/resources/4-components-experiential-learning-cycle>

Nouri, J. The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *Int J Educ Technol High Educ* 13, 33 (2016). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>

Okanovic, D. (2023, February 8). *What is Bloom's taxonomy? [Updated 2023]*. Bib Guru. Retrieved March 17, 2023, from <https://www.bibguru.com/blog/blooms-taxonomy/>

OLCreate: *General Teaching Methods: Cognitivism*. (n.d.). OLCreate: General Teaching Methods: Cognitivism. Retrieved January 3, 2023, from <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/page/view.php?id=147079#:~:text=Cognitivism%20is%20a%20learning%20theory,learning%20as%20internal%20mental%20processes>.

Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational researcher*, 24(7), 5-12.

Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in Higher Education: Institutional Adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>

Remick, D. (2016, May 3). *Behavior management for a positive classroom environment*. #RGSTeachersLounge. Retrieved March 20, 2023, from <https://blog.reallygoodstuff.com/behavior-management-a-positive-classroom-environment/>

Rogers, C. (1983). *As a teacher, can I be myself? In Freedom to learn for the 80s*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Rose, David H; Meyer, Anne (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



*Self-Directed Learning: A Four-Step Process* | Centre for Teaching Excellence. (2012, November 8). Centre for Teaching Excellence. Retrieved January 4, 2023, from <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/tips-students/self-directed-learning/self-directed-learning-four-step-process>

Sharma, P. (2021, October 30). *Transfer Learning | Understanding Transfer Learning for Deep Learning*. Analytics Vidhya. <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2021/10/understanding-transfer-learning-for-deep-learning/>

Staff, T. (2019, November 12). *The Definition Of Peer Teaching: A Sampling Of Existing Research*. TeachThought. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.teachthought.com/pedagogy/peer-teaching-definitio>

*Student-Centered Learning*. (2010). TEAL Center Fact Sheet No. 6: Student-Centered Learning. Retrieved January 4, 2023, from [https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6%20\\_TEAL\\_Student-Centered.pdf](https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6%20_TEAL_Student-Centered.pdf)

Surbhi. (2016, July 7). *Difference Between Assessment and Evaluation (with Comparison Chart)*, Key Differences. Retrieved January 5, 2023, from <https://keydifferences.com/difference-between-assessment-and-evaluation.html>

*Teaching Pedagogy Evaluation in Social Science*. (n.d.). Study Adda. Retrieved January 5, 2023, from <https://www.studyadda.com/>

Tekkol, A., and Demirel. M, (2018) An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Front. Psychol.* 9:2324.

*The quick guide to Bloom's taxonomy for teachers - BibGuru Blog*. (2021, April 1). Bibguru. Retrieved January 3, 2023, from <https://www.bibguru.com/blog/blooms-taxonomy/>

*Training Best Practices: Learning Transfer* (n.d), Linked Immunisation Action Network, Retrieved March 20, 2023, from [https://www.linkedimmunisation.org/wp-content/uploads/2021/01/13\\_BestPractices\\_LearningTransfer.pdf](https://www.linkedimmunisation.org/wp-content/uploads/2021/01/13_BestPractices_LearningTransfer.pdf)

Tritsch, E. (2021, September 24). *The Three Learning Schemas: Behaviorism, Cognitivism, & Constructivism*. Fairborn Digital Academy. Retrieved January 3, 2023, from <https://fairborndigital.us/2021/09/23/the-three-learning-schemas-behaviorism-cognitivism-constructivism/>

Tomlinson, Carol Ann (2004-06-01). Point/counterpoint. *Roeper Review*. 26 (4): 188–189.

Vicinus, A. (2020, June 2). *Instructing & Assessing 21st Century Skills: A Focus on Self-Directed Learning*. Center for Assessment. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.nciea.org/blog/instructing-assessing-21st-century-skills-a-focus-on-self-directed-learning/>

*What Is Constructivism?* (2020, May 27). Western Governors University. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.wgu.edu/blog/what-constructivism2005.html>

*What Is Differentiated Instruction?* (2015, September 30). Reading Rockets. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.readingrockets.org/article/what-differentiated-instruction>

*What is The Behavioral Learning Theory?* (2020, May 29). Western Governors University. Retrieved January 3, 2023, from <https://www.wgu.edu/blog/what-behavioral-learning-theory2005.html>

*What is PBL?* (n.d.). PBLWorks. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Yasseri, Dar; Finley, Patrick M.; Mayfield, Blayne E.; Davis, David W.; Thompson, Penny; Vogler, Jane S. (2018-06-01). The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*. 46 (3): 457–488.



[www.byepolarity.eu](http://www.byepolarity.eu)



<https://www.facebook.com/bye-Polarity-103509115621549>

