



SYNERGY AND ENVIRONMENT TO
EMPOWER DECENTRALISED SCHOOLS

GREEN·S.E.E.D.S

Εργαλειοθήκη Green S.e.e.d.s.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

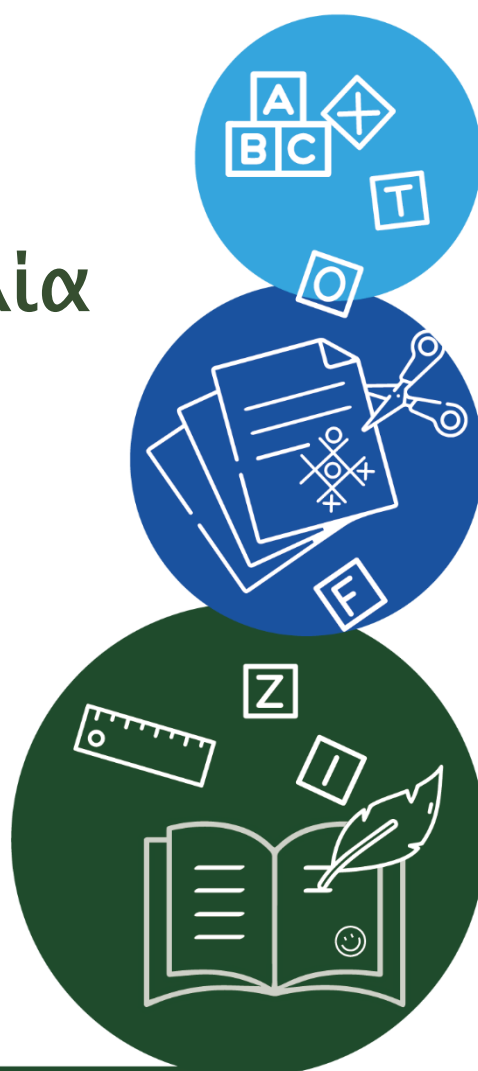
Σπόροι για διδασκαλία

Κεφάλαιο 1

Διδασκαλία-μάθηση

μεθοδολογίες

για τη διαφορετικότητα



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



SYNERGY AND ENVIRONMENT TO
EMPOWER DECENTRALISED SCHOOLS

Υπεύθυνος για το πνευματικό έργο 1 “Εργαλειοθήκη GREEN S.E.E.D.S.”

Ángeles Parrilla Latas (University of Vigo)

Συγγραφείς

CIES-UVigo, ES

Ángeles Parrilla Latas | Manuela Raposo Rivas | Esther Martínez Figueira |

Silvia Sierra Martínez | Almudena Alonso Ferreiro | María Zabalza Cerdeiriña |

Isabel Fernández-Menor | Adoración de la Fuente Fernández

SYNTHESIS CENTER FOR RESEARCH AND EDUCATION LTD, CY

Υπεύθυνοι για εκπαιδευτικές δραστηριότητες και για τη δοκιμή της “Εργαλειοθήκης GREEN S.E.E.D.S.”

Giulia Benvenuto (IC Bosco Chiesanuova, IT) | Alice Dalle (Région Vallée d'Aoste/Regione

Valle d'Aosta, IT) | Golfo Kateva (Synthesis Center, CY) | Noemi Nieto Blanco (University of

Vigo) | Miljenka Padovan Bogdanović (Srednja Skola Vela Luka, HR) | Eftychia Vlysidou

(Diefthinsi Defterovathmias Ekpedefsis Chiou, GR)

ΕΡΓΟ

GREEN S.E.E.D.S. – Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools,

www.greenseeds.eu

Συντονιστής του έργου

Maria Carla Italia (Glocal Factory, Italy)

PARTNERS



Universidade de Vigo



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



SYNERGY AND ENVIRONMENT TO
EMPOWER DECENTRALISED SCHOOLS

Συνεργασία

Αυτό το έντυπο είναι μία από τις 15 ενότητες του "Toolkit GREEN S.E.E.D.S.", του Intellectual Output n.1 του έργου Green S.E.E.D.S. Τη διαμόρφωσή του ανέλαβε το Πανεπιστήμιο του Βίγο ενώ ολοκληρώθηκε με την υποστήριξη όλων των Εταίρων, με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση πάνω στο περιεχόμενο της εργαλειοθήκης. Η ομάδα εργάστηκε και για τη δοκιμή της εργαλειοθήκης. Οι ενότητες αναπτύχθηκαν το διάστημα Σεπτεμβρίου του 2019 έως το τέλος Ιανουαρίου 2020. Η επόμενη εκπαίδευση, σε δύο στάδια, διήρκεσε μέχρι το τέλος Ιουνίου του 2020:

1. Εκπαίδευση του εθνικά υπεύθυνου (5-6.03.2020)
2. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο (1.04.2020 – 31.06.2020)

Πώς να παραπέμψετε σε αυτό το έγγραφο

CIES-UVigo, *Unit 1 – Education, rural school & community: a common project, Module 1 – Seeds for Boosting*, "Toolkit GREEN S.E.E.D.S.", Project GREEN S.E.E.D.S. – Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools, 2020

ΕΝΟΤΗΤΑ 2.1

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μέθοδοι, σταθερά επιτυχημένες στην εκπαίδευση προωθούν τον αναστοχασμό έξω από το σχολείο, στην καθημερινή ζωή. Κινητοποιούν τους μαθητές να δράσουν, όχι απλώς να αφομοιώσουν πληροφορίες, και αυτή η διαδικασία είναι τέτοιας φύσης που απαιτεί σκέψη, δημιουργία σχέσεων και αποτελέσματα μαθησιακά, που προκύπτουν φυσικά (Dewey 1944, p. 154).

Έχουμε συνηθίσει να χρησιμοποιούμε στατιστικά μοτίβα για να καθορίσουμε τι είναι «φυσιολογικό» στην καθημερινή μας ζωή. Κατά συνέπεια, η διαφορά και η ποικιλομορφία είναι έννοιες που σχετίζονται με την εξαίρεση και το περιθώριο. Παρ' όλα αυτά, οι κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές μελέτες επικρίνουν αυτή την ιδέα της στατιστικής ομαλότητας, επειδή αποξενώνει τους ανθρώπους, επιβάλλει ομοιομορφία και αναιρεί αυτό που μας κάνει ανθρώπους: την ποικιλομορφία. Δεν υπάρχουν δύο άτομα που να είναι πανομοιότυπα, αν και υπάρχουν συχνά σημαντικές

ομοιότητες. Δεν είμαστε, επίσης, το ίδιο άτομο σε όλη μας τη ζωή (ατομική πολυμορφία). Είμαστε, πραγματικά, διαφορετικοί όταν είμαστε 2, 14 ή 61. Αυτό ισχύει, επίσης, στον τομέα της εκπαίδευσης. Δεν υπάρχουν αίθουσες ή ομάδες που αποτελούνται από ίδιους μαθητές. Αν και μπορεί να μοιράζονται μια τάξη και να είναι στο ίδιο επίπεδο, οι μαθητές είναι διαφορετικοί όσον αφορά τη στάση, το στυλ μάθησης, τις προσδοκίες κ.λπ. Όπως και με οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο, οι αίθουσες διδασκαλίας είναι διαφορετικοί χώροι.

Ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης εξαρτάται από το πώς βλέπει και αντιλαμβάνεται αυτές τις διαφορές. Η ποικιλομορφία τίθεται στην άκρη όταν ο προγραμματισμός γίνεται με βάση ένα «ιδανικό» πρότυπο μαθητή. Αντιθέτως, η ποικιλομορφία καλλιεργείται, όταν ο σχεδιασμός προσαρμόζεται στις διαφορές μεταξύ των μαθητών ως προς τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους.

Η ποικιλομορφία, ωστόσο, δεν πρέπει να εκθειάζεται μόνο. Όπως έχουν επισημάνει πολλοί συγγραφείς στον τομέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, πρέπει επίσης να καλλιεργείται (Ainscow και Messiou, 2016). Η ποικιλομορφία που υπάρχει σε κάθε τάξη προσφέρει σημαντικά

οφέλη όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην περίπτωση των τάξεων σε αγροτικές, απομονωμένες ή μικρές περιοχές, αυτή η ποικιλομορφία είναι ακόμη πιο αξιοσημείωτη, καθώς είναι σύνηθες να υπάρχουν διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα στην ίδια τάξη, η οποία είναι συχνά πολυβάθμια ή πολυεπίπεδη.

Η ετερογένεια καθαυτή, ωστόσο, δεν είναι ευεργετική. Προκειμένου η ποικιλομορφία και οι διαφορές μεταξύ των μαθητών να είναι επωφελείς όσον αφορά τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών, να τις αξιολογήσουν και να αναπτύξουν στρατηγικές διδασκαλίας με βάση αυτές τις διαφορές.

Ο στόχος είναι να προωθήσουν σημαντική, συνεργατική και χωρίς αποκλεισμούς μάθηση. Αυτό το εγχειρίδιο διδασκαλίας το καλύπτει αυτό, παρουσιάζοντας την ανάγκη να ανταποκριθούμε στην ποικιλομορφία, διαφοροποιώντας και επιλέγοντας διδακτικές στρατηγικές που βλέπουν την τάξη ως χώρο διδασκαλίας-μάθησης, στον οποίο υπάρχει ποικιλία μαθητών, επιπέδων και μεθόδων μάθησης.

Σε αυτή την ενότητα, θα παρουσιάσουμε και θα εξετάσουμε τρεις στρατηγικές διδασκαλίας που έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία

σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτές οι τρεις στρατηγικές βασίζονται στην ανάγκη προώθησης της ενεργού και συμμετοχικής μάθησης. Έχουν σχεδιαστεί για συνεργασία με διαφορετικούς μαθητές, στη βάση της ιδέας ότι οι διαφορές των μαθητών εμπλουτίζουν τη μάθηση. Οι στρατηγικές που πρέπει να εξεταστούν είναι η συνεργατική μάθηση, τα σεμινάρια και η μάθηση που βασίζεται στην ομαδική έρευνα.



2.1. Ποιες στρατηγικές καθιστούν ποικιλόμορφη τη μάθηση;

2.1.1. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Είναι Δευτέρα και ένας δάσκαλος σε μια τάξη με μαθητές διαφορετικών επιπέδων ξεκινά το μάθημα ρωτώντας:

«Είδε κανείς τον ποδοσφαιρικό αγώνα χθες;». Οι περισσότεροι μαθητές σηκώνουν τα χέρια τους. Ήταν ιστορικός αγώνας, λένε οι “ειδικοί”. Όλοι συμφωνούν ότι ήταν σημαντικός αγώνας. Μετά από αυτό, αρχίζουν να αξιολογούν τους αγώνες. Με βάση τη συνομιλία μεταξύ των μαθητών, ο δάσκαλος προτείνει μια προσομοίωση:

«Τώρα, πρόκειται να σας παίξω ένα βίντεο με μερικές στιγμές του αγώνα. Θέλω να το παρακολουθήσετε σαν να ήσασταν προπονητές μιας από τις ομάδες. Αναλύστε τον ρόλο κάθε παίκτη και τη συμβολή του στο αποτέλεσμα της ομάδας του. Μπορεί να αναρωτιέστε γιατί θα το κάνουμε αυτό. Πρώτον, θα παρακολουθήσουμε το βίντεο και μετά θα το αναλύσουμε. Θα σας πω γιατί, μετά την προβολή».

Οι μαθητές παρακολουθούν διαφορετικά έργα και σχολιάζουν τους ρόλους των ποδοσφαιριστών. Αρχίζει να γίνεται σαφές ότι διαφορετικές ενεργειες από τους παίκτες που, με συντονισμένο τρόπο, παίζουν διαφορετικούς ρόλους, οδηγούν την μπάλα από τη μία στην άλλη πλευρά του γηπέδου, με στόχο το τέρμα. Σε αυτή τη διαδικασία, ο ρόλος του καθενός είναι διαφορετικός, ανάλογα με τη θέση του (προς τα εμπρός, μέσος, τερματοφύλακας κ.λπ.) Η καλύτερη συνεισφορά από έναν παίκτη δεν επιτυγχάνεται στην απομόνωση. Είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας με τους συμπαίκτες. Όταν ολοκληρωθεί αυτή η ανάλυση, ο δάσκαλος τούς εξηγεί τα πλεονεκτήματα της εργασίας σε ετερογενείς ομάδες και τους λέει ότι πρόκειται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές εργασίας πολύ παρόμοιες με αυτές που μόλις παρακολούθησαν στο βίντεο για την επερχόμενη δραστηριότητα.

Οι συνεργατικές ομάδες είναι στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης που δημιουργεί μαθησιακές δομές και δυναμικές συλλογικότητας, που επιτρέπουν όχι μόνο τη διάχυση της μάθησης

αλλά τη δημιουργία της ως καρπού διάδρασης και συνεργασίας από ομότιμους (Kagan, 1994).

Η συνεργατική μάθηση βασίζεται σε δύο προϋποθέσεις:

- ♦ Πρώτον, η μάθηση απαιτεί άμεση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Κανείς δεν μπορεί να μάθει για κάποιον άλλο. Σε κάθε περίπτωση, μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση, αλλά μόνο ως αναπληρωματικός μαθητής.
- ♦ Δεύτερον, η αμοιβαία συνεργασία και η αλληλοβοήθεια, αν γίνονται με τρόπο ικανοποιητικό για τους μαθητές, προωθούν υψηλότερους μαθησιακούς στόχους. Επιτρέπουν να μάθουμε περισσότερα πράγματα με καλύτερο τρόπο.

Η ομαδική συζήτηση και η γνωστική σύγκρουση, η οποία δημιουργείται όταν δύο διαφορετικές ή αντίθετες απόψεις αντιπαράβλλονται, όχι μόνο μας επιτρέπουν να μάθουμε νέα πράγματα για τους άλλους, αλλά διορθώνει, ενοποιεί και επιβεβαιώνει όσα έχουν ήδη μάθει. Η γνωστική σύγκρουση είναι ένα ψυχολογικό φαινόμενο που ορίζεται από την αντίθεση που προκαλείται από την ασυμβατότητα ανάμεσα στις προηγούμενες αντιλήψεις και

προκαταλήψεις ενός μαθητή και νέα γεγονότα, έννοιες, διαδικασίες και νοήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης. Επομένως, η γνωστική διαμάχη γίνεται θεμελιώδης παράγοντας για να καταστήσουμε τη μαθησιακή διαδικασία πιο δυναμική. Προκειμένου μια συνεργατική ομάδα να λειτουργήσει, τουλάχιστον τα παρακάτω στοιχεία πρέπει να ισχύουν (Kagan, 1994):

1. Η αλλαγή από μια ανταγωνιστική δομή ανταμοιβής σε μια δομή συνεργασίας. Αυτή η δυνατότητα έκφρασης σχετίζεται με τις επιδόσεις του μαθητή, οι οποίες ρυθμίζονται με αυτές των άλλων μαθητών. Σε ένα ανταγωνιστικό μαθησιακό περιβάλλον, η επιτυχία των μαθητών συνίσταται στο να πηγαίνουν καλύτερα από τους συμμαθητές τους. Το αντίθετο ισχύει για τη συνεργατική μάθηση, στην οποία η επιτυχία είναι αμοιβαία ωφέλιμη. Τέλος, εξατομικευμένες δομές ανταμοιβής ισχύουν όταν η επίδοση του μαθητή είναι τελείως διαχωρισμένη από αυτή των υπόλοιπων μαθητών.

2. Αλλάζοντας από μια δομή βασισμένη στην ατομική εργασία σε μια δομή συνεργατικής μάθησης, με

τους μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες.

3. Αντικαθιστώντας μια δομή, στην οποία η εξουσία συγκεντρώνεται στον δάσκαλο, με μια δομή συλλογικότητας.

Ωστόσο, όταν εργαζόμαστε σε ομάδες, συχνά συγχέουμε τον παραδοσιακό τρόπο εργασίας με τη συνεργατική μάθηση. Η διαφορά μεταξύ των δύο είναι αξιοσημείωτη, όπως φαίνεται παρακάτω.

Συνεργατική μάθηση	Παραδοσιακή μάθηση
Θετική αλληλεξάρτηση	Μη θετική αλληλεξάρτηση
Προσωπική υπευθυνότητα	Απουσία προσωπικής υπευθυνότητας
Συνεργατικές δεξιότητες που καλλιεργούνται άμεσα	Συνεργατικές δεξιότητες που καλλιεργούνται σπάνια
Διαμοιρασμός ηγεσίας και ευθυνών	Επιβεβλημένη ηγεσία, χωρίς διαμοιρασμό των ευθυνών
Κάθε μέλος συμβάλλει στην επιτυχία της ομάδας	Η επιτυχία της ομάδας συχνά βασίζεται στη συμβολή ενός ή κάποιων μελών της ομάδας.
Παρατήρηση και σχόλια από τον εκπαιδευτή στην ομάδα, ο οποίος συμμετέχει ενεργά	Ο εκπαιδευτής δεν ακολουθεί ή μόνο περιστασιακά ακολουθεί την πρόοδο της ομάδας
Η ομάδα σχολιάζει πώς λειτουργεί και προτείνει στόχους για βελτίωση	Η ομάδα δεν αξιολογεί συστηματικά την πρόδοό της

2.1.2. PEER TUTORING

Ο δάσκαλος παρατήρησε ότι αφού εξήγησε τις προσωπικές αντωνυμίες, ορισμένοι από τους μαθητές είχαν κενά ως προς αυτές και τη χρήση τους. Καταλαβαίνει ότι είναι ένα πολύπλοκο θέμα, που είναι θεμελιώδες για τη μάθηση των μαθητών. Αντί να επαναλάβει την εξήγηση, προτείνει τα εξής: «Θα αφιερώσουμε λίγο περισσότερο χρόνο στις προσωπικές αντωνυμίες. Τώρα πρόκειται να εργαστείτε σε ζευγάρια. Ο ένας από εσάς θα είναι ο δάσκαλος και ο άλλος ο μαθητής. Ο δάσκαλος πρέπει να εξηγήσει, χρησιμοποιώντας άλλες λέξεις και άλλα παραδείγματα, ποιες αντωνυμίες και πώς πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Ο συμμαθητής που παίζει τον ρόλο του μαθητή μπορεί να ρωτήσει τον συνεργάτη του, τον δάσκαλο, οποιαδήποτε ερώτηση μπορεί να έχει σχετικά με το θέμα. Μετά από αυτό, ο δάσκαλος αναθέτει τους μαθητές στους συνεργάτες τους και η δραστηριότητα ξεκινά.

Η στρατηγική που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος σε αυτό το παράδειγμα είναι η ομότιμη διδασκαλία. Στηρίχθηκε στους δικούς του μαθητές για να εξετάσουν το θέμα που διδάσκονται σε μεγαλύτερο βάθος. Με αυτή την τεχνική, μερικοί μαθητές βοηθούν τους άλλους. Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ των εταίρων είναι συμπληρωματική και ασύμμετρη. Βασίζεται στις διαφορές μεταξύ τους. Ο δάσκαλος είχε αποφασίσει τη σύνθεση των ζευγαριών εκ των προτέρων, με στόχο να συνδυάσει τους μαθητές που έχουν μια καλή γνώση του θέματος με εκείνους που δεν γνωρίζουν καλά το θέμα.

Είναι ακριβώς τάξεις διαφορετικών επιπέδων που έχουν μαθητές διαφορετικών ηλικιών και επομένως διαφορετικά επίπεδα ωριμότητας και γνωστικής ανάπτυξης, καθώς και ένα ευρύ φάσμα γνώσεων. Αυτό δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να διδάσκουν ο ένας τον άλλον.

Η ομότιμη διδασκαλία είναι μια μορφή συνεργατικής μάθησης που

βασίζεται στη δημιουργία ζευγαριών μαθητών με ασύμμετρη σχέση και κοινό στόχο. Αυτή η στρατηγική στοχεύει να απαλύνει τις ατομικές διαφορές, δημιουργώντας μια διδακτική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ένας από τους μαθητές παίζει τον ρόλο του δασκάλου και ο άλλος του μαθητή. Ο δάσκαλος διδάσκει και ο μαθητής μαθαίνει (και οι δύο λειτουργίες μπορούν να αλλάξουν). Αυτή η σχέση καθοδηγείται συνήθως από τον εκπαιδευτή (Torring, 2015).

Πολλές ικανότητες χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ομότιμης καθοδήγησης. Όχι μόνο επιλύεται ένα μαθησιακό πρόβλημα, αλλά ενισχύεται επίσης η κοινωνική αλληλεπίδραση. Και οι δύο μαθητές επωφελούνται από αυτή τη σχέση. Ο μαθητής-δάσκαλος επεκτείνει περαιτέρω τις γνώσεις του για το θέμα ενώ εργάζεται στις δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης, μεταξύ

άλλων. Ο μαθητής που παίζει τον ρόλο του μαθητή λαμβάνει εξατομικευμένη προσοχή, με στόχο την εξάλειψη τυχόν αμφιβολιών που μπορεί να έχει σχετικά με το θέμα.

Τα πλεονεκτήματα αυτού του μοντέλου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Αύξηση στην εμπλοκή, την ευθύνη και την αυτοπεποίθηση.
- Εμπέδωση γνώσης, καλύτερη ανάθεση καθηκόντων, οργάνωση αυτού που ξέρει ο μαθητής ούτως ώστε να μπορεί να το μεταδώσει.
- Αναγνωρίζουν οι μαθητές τα δικά τους κενά ή λάθη ενώ μπορούν να εντοπίσουν και να διορθώσουν αυτά του συμμαθητή τους.
- Βελτιώνονται οι ψυχο-κοινωνικές δεξιότητες.
- Ακαδημαϊκή βελτίωση (αύξηση του μαθησιακού χρόνου, κίνητρο και εμπλοκή).
- Καλύτερη ψυχολογία (μείωση του άγχους, της κατάθλιψης, της έντασης).

Τι πρέπει να ληφθεί υπόψη ως προς τη διεξαγωγή της ομότιμης διδασκαλίας;

Προκειμένου η ομότιμη διδασκαλία να είναι επιτυχής, πρέπει να ισχύουν οι εξής συνθήκες:

- Κάθε συνεδρία πρέπει να είναι πολύ καλά δομημένη, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να εξηγήσετε με σαφήνεια το περιεχόμενο και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες.
- Τα περιεχόμενα της συνεδρίας πρέπει να προέρχονται από την ύλη που διδάσκεται μέσα στην τάξη. Με άλλα λόγια, πρέπει να σχετίζονται άμεσα με την διδαχθείσα ύλη.
- Πρέπει να βεβαιωθείτε ότι περιεχόμενο και δεξιότητα έχει γίνει κτήμα από τους μαθητές πριν προχωρήσετε στα επόμενα.
- Οι συνεδρίες πρέπει να είναι σύντομες (περίπου μισή ώρα) και συνεχιζόμενες.

2.1.3. Μάθηση βασισμένη σε θεματικές ενότητες

Σήμερα, ο δάσκαλος φτάνει στην τάξη και λέει: «Με βάση όσα μελετάμε για το περιβάλλον μας, θα πρέπει να κάνετε ένα ομαδικό έργο. Τώρα είναι η στιγμή για κάθε ομάδα να αποφασίσει σε ποιο θέμα επιθυμεί να εργαστεί. Θα πρέπει να κάνετε έρευνα έξω από την τάξη, σε άλλα βιβλία, ζητώντας από επαγγελματίες παρατηρήσεις κ.λπ. Το έργο πρέπει να είναι γραμμένο σε φάκελο με συνοδευτικές φωτογραφίες. Τέλος, θα πρέπει να υπερασπιστείτε αυτό το έργο δημόσια, παρουσιάζοντάς το στην τάξη».

Μέσα από έργα ερευνητικά, ο δάσκαλος επιτρέπει σε κάθε ομάδα να προσαρμόζει το περιεχόμενο στα ενδιαφέροντά της και να αυτοδιαχειρίζεται τι πρόκειται να κάνει και πώς πρόκειται να το κάνει. Τα έργα καθιστούν επίσης δυνατή την ανάμειξη ομάδων και επίπεδων. Έτσι, κάθε έργο θα ακολουθήσει μια διαφορετική πορεία, ανάλογα με την προσέγγιση κάθε ομάδας και τις ανάγκες της. Μία από τις ενεργές-συμμετοχικές μεθοδολογίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για

να ενισχύσουν τα παιδαγωγικά οφέλη στις αίθουσες διδασκαλίας με μαθητές διαφορετικών επιπέδων είναι το Project-Based Learning (ABP στα Ισπανικά).

Οι ρίζες αυτής της μεθόδου βρίσκονται στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση ψυχολόγων και εκπαιδευτικών όπως οι Vygotsky, Piaget, Bruner, Kilpatrick ή Dewey. Η εκμάθηση βάσει έργου είναι μια ολιστική, συστηματική, αντανakλαστική και μετα-γνωστική μέθοδος εργασίας και μάθησης, βασισμένη σε μια ερώτηση ή πρόκληση.

Σημαίνει την εκτέλεση μιας ομάδας δραστηριοτήτων που προσανατολίζονται στην επίλυση της εν λόγω ερώτησης, προβλήματος ή πρόκλησης, με τη συμμετοχή του μαθητή στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, της λήψης αποφάσεων και στην ανάπτυξη διερευνητικών, εξερευνητικών και ερευνητικών διαδικασιών (Duch, Groh, & Allen, 2001). Ταυτόχρονα, προωθεί αυτόνομη εργασία, που περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός

τελικού προϊόντος που παρουσιάζεται στους συμμαθητές και τους δασκάλους.

Το Los Olivos είναι ένα αγροτικό ενιαίο σχολείο που κάνει εργασίες βάσει θεματικής έρευνας. Όλοι συμμετέχουν, από τους νεότερους μαθητές (τριών ετών) ως τους γονείς και άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πραγματοποιείται συνέλευση για την επιλογή των έργων, με προβλήματα ή προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν και τα έργα επιλέγονται με ψηφοφορία. Οι μαθητές σκέφτονται σε ποια θέματα θα ήθελαν να εργαστούν δύο ημέρες πριν από τη συνέλευση.

Αυτές οι ιδέες προστίθενται σε έναν κοινό πίνακα ώστε να τις δουν και οι υπόλοιποι μαθητές και έτσι όλοι μπορούν να αρχίσουν να σκέφτονται πάνω σε αυτές.

Στη συνέλευση, κάθε μαθητής μπορεί να παρουσιάσει τις ιδέες του, δηλώνοντας τους λόγους για τους οποίους η πρότασή του πρέπει να ψηφιστεί, υποδεικνύοντας τι μπορεί αυτή η πρόταση να προσφέρει στους μαθητές διαφορετικών επιπέδων.

2.2. Πώς μπορούμε να τη θέσουμε σε εφαρμογή;

Κανονικά, ακολουθεί μια σειρά βημάτων, με την οποία, ωστόσο, δεν είναι καλή ιδέα να είμαστε άκαμπτες/άκαμπτοι:

1. Επιλέξτε ένα θέμα που θα γίνει είτε μόνο από τους μαθητές είτε μέσω των εκπαιδευτικών. Συνιστάται να ξεκινήσετε παρουσιάζοντας μια απλή ερώτηση (π.χ. Πότε ήρθε το ηλεκτρικό φως στις πόλεις;) που περιλαμβάνει μια πρόκληση, τη διασύνδεση διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (φυσική, κοινωνικές επιστήμες, τέχνη, λογοτεχνία κ.λπ.) και δημιουργική και συνεργατική εργασία από τους μαθητές.

2. Προσδιορίστε τι γνωρίζουν οι μαθητές για το θέμα: τι γνωρίζουν οι μαθητές για το επιλεγμένο θέμα;

3. Προσδιορίστε τι πρέπει να μελετήσουν οι μαθητές: Τι θέλουμε να μάθουμε για αυτό το θέμα;

4. Αρχίστε να συλλέγετε πληροφορίες σχετικά με το θέμα: Οι μαθητές αρχίζουν να αναζητούν πληροφορίες για να λύσουν την εν λόγω «πρόκληση-πρόβλημα».

5. Αρχίστε να συγκεντρώνετε ό, τι έχει μάθει ο μαθητής/η μαθήτρια. Ένα δείκτης εργασίας ή ένα εννοιολογικό χάρτη σχετικά με το τι έχει μάθει και πώς δημιουργείται αυτή η εργασία. Μπορείτε επίσης να δημιουργήσετε έναν χάρτη περιεχομένου, κάνοντας ό, τι έχει μάθει ο μαθητής διαθέσιμο σε όλους.

6. Κοινοποιήστε αυτές τις πληροφορίες μέσω ποικίλων μεθόδων. Το τέλος του έργου μπορεί να είναι μια ώρα για διάφορες δραστηριότητες, όπως συνομιλίες μεταξύ οικογενειών και μαθητών, την προβολή ενός βίντεο ή την έκθεση του έργου και τοιχογραφιών που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του έργου κ.λπ.

7. Αξιολογήστε ολόκληρη τη διαδικασία.

ΚΑΝΤΟ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΟΥ

Αν και αυτές οι τρεις στρατηγικές που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι αναμφίβολα επωφελείς, παρουσιάζουν επίσης κάποιες δυσκολίες τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η ποικιλομορφία στην τάξη σημαίνει να αφήσετε τη ζώνη άνεσής σας και να αποκτήσετε ένα πνεύμα έρευνας και κριτικής σχετικά με την ίδια την πραγματικότητα, αλλά και την επαγγελματική δραστηριότητα.

Οι εξεταζόμενες στρατηγικές προϋποθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο ελέγχονται οι τάξεις τους. Μερικοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι έχουν τον έλεγχο στην τάξη και

ότι ο χρόνος είναι περισσότερος όταν χρησιμοποιούνται παραδοσιακές μεθοδολογίες. Επιπλέον, οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές μπορούν να παρουσιάσουν δυσκολίες κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομήλικούς τους, την πρόσβαση και τη δημιουργία πληροφοριών και με τη διαχείριση του χρόνου.

Στοχαστείτε πάνω στις τρεις προτεινόμενες στρατηγικές και σκεφτείτε πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη σας. Θα ήταν χρήσιμο για εσάς ως δασκάλα; Γιατί; Μπορείτε να δημιουργήσετε έναν χάρτη που να δείχνει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους στο πλαίσιο της δικής σας συνθήκης;

Βιβλιογραφία:

Ainscow, M. & Messiou, K. (2016). *Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity*. School Effectiveness and School Improvement. 27, 1, p. 45–61.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.

Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.

Kagan S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.

Topping, K. (2015). *Peer tutoring: old method, new developments*. Childhood and Learning. Journal for the Study of Education and Development, Vol. 38, No. 1, 1–29.

Διαβάστε περισσότερα:

Αγγλικά

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

Ισπανικά

Bustos, A. (2008). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de educación, 352, pp. 353–378.

Pujolàs, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union