

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

ΕΝΟΤΗΤΑ 6β: Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι και μέθοδοι αξιολόγησης:

Μέθοδοι διδακτικής πρακτικής και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Μάριος Κουκουναράς Λιάγκης

Η διδασκαλία και η εκμάθηση της δημοκρατίας περιλαμβάνει οντολογικά τη συμμετοχή και τη δράση, αφού η δημοκρατία θεωρείται ένας τρόπος ζωής (Dewey, [1916] 2002). Στο σχολείο η δημοκρατική κουλτούρα περιλαμβάνει τον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τους διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής της δημοκρατίας στην πράξη σε διαφορετικά πλαίσια και επίπεδα στις περιοχές, στις χώρες τους και στον κόσμο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αποκτούν ικανότητες για τον δημοκρατικό πολιτισμό, όπως η διαβούλευση και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων' περιλαμβάνει, δηλαδή, συνολικά το πώς γίνεται η διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στη δημοκρατία (Biesta & Lawy, 2006).

Στη συγκεκριμένη ενότητα διερευνούμε αυτό το «πώς». Πώς μπορούμε να διδάξουμε την Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη/Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ)/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΔΕ) στα σχολεία; Μπορούμε να τα εντάξουμε στις συνολικές διδακτικές και μαθησιακές διεργασίες; Πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε, υπό την παιδαγωγική έννοια, πιο ευχάριστα, ασφαλή και, κυρίως, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν εφαρμόζοντας και βιώνοντας τη δημοκρατία σε πραγματικό χρόνο;

Είναι προφανές ότι σε τέτοιες ερωτήσεις δεν υπάρχει μόνο μία απάντηση. Παρόλο που πολλές διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνικές διδασκαλίας θεωρούνται κατάλληλες για την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη/ΕΑΔ/ΔΕ, αναφέρονται τρεις βασικές αρχές που διέπουν την παιδαγωγική των διδακτικών πρακτικών: α) εμπειρία, β) αναστοχασμός και γ) δράση, με βάση τον τρόπο που ο Dewey προσδιόρισε την έννοια της γνώσης.

Η εμπειρία είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα εμπλέκονται στο περιβάλλον τους, δεν είναι εχθρός ή εξωγήινος, ένα πέπλο που αποκόπτει τον άνθρωπο από τη φύση. Είναι ένα μέσο, για να διεισδύει ο άνθρωπος όλο και πιο βαθιά στην ουσία της φύσης (Dewey J., 1929, σ. 4). Οι γνωστικές διεργασίες είναι εμπειρίες πραγμάτων που οι μαθητές/τριες αισθάνονται και κάνουν στην τάξη. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η γνώση είναι εμπειρία, στο πλαίσιο της οποίας οι μνήμες και οι διαδικασίες σκέψης (ενδογενείς στον άνθρωπο) μαζί με την παγκόσμια και κοινωνικογνωστική κληρονομιά (εξωγενής) είναι αλληλένδετες (Kalantzis & Cope , 2012, σελ. 218-9). Η γνώση είναι ουσιαστικά ένας είδος εμπειρίας που περιλαμβάνει σκέψη, αναστοχασμό και σίγουρα δράση. Η γνώση θεμελιώνεται πάνω στη σκέψη, τον αναστοχασμό και τη δράση και με τη σειρά της υποστηρίζει τη σκέψη, τον αναστοχασμό και τη δράση.

Στην εκπαίδευση, η γνώση είναι το αποτέλεσμα μιας αυτορυθμιζόμενης και αυτόνομης μαθητικής δράσης. Ο έλεγχος βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αφορά ενέργειες και τις συνέπειές τους (Biesta 2014, 37). Η γνώση υποστηρίζεται από τον/την

εκπαιδευτικό που αναπτύσσει σχέδια εργασίας και μαθημάτων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και σχολικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο, με στόχο να διδάξει πολύτιμες θεματικές έννοιες (εδώ Δημοκρατικό Πολιτισμό) που είναι ζωτικής σημασίας να μελετηθούν στην εκπαίδευση, αφού είναι σημαντικό και ωφέλιμο για τους μαθητές/τριες να τις γνωρίζουν. Η γνώση σε μια τάξη είναι μια παρατηρήσιμη αλλαγή στο παρόν, αλλά και μια προσδοκία-πρόβλεψη για μελλοντικές αλλαγές, που γίνεται με βάση την παρατήρηση των παροντικών συνθηκών. Για τον λόγο αυτό, η γνώση στο παρόν εξισώνεται με αυτό που θα είναι μελλοντικά χρήσιμο για τη ζωή του ατόμου (Dewey, [1916] 2002, σελ. 393-4). Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές δράσης και αλληλεπίδρασης, επιτρέποντας στους μαθητές να ενεργήσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος μέσω μιας διαδικασίας εννοιολόγησης ή επαν-εννοιολόγησης. Αυτή η περίπλοκη αλυσίδα δράσεων και αντιδράσεων οδηγεί άμεσα στην εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τη γνώση του περιεχομένου, αλλά και την εμπειρία των «γεγονότων με νόημα» (Dewey 1929, 331). Αφορά, δηλαδή, τη σχέση μεταξύ των ανθρώπινων ενεργειών και των συνεπειών αυτών των ενεργειών.

Αναμφίβολα, δεν υπάρχει διίσχυση ή διαχωρισμός «μεταξύ γνώσης και πράξης, θεωρίας και πράξης, μεταξύ του νου ως σκοπού, του πνεύματος της δράσης και του σώματος ως οργάνου και μέσου» (Dewey, σελ. 391). Έτσι, η μάθηση προσδιορίζεται ως εσωτερική (νευρικό σύστημα, εγκέφαλος, καρδιά) και εξωτερική (σώμα, περιβάλλον) ανθρώπινη δράση και, ως εκ τούτου, γνώση, είναι η εμπειρία του να κάνεις και να ξανακάνεις κάτι, είτε απλό είτε σύνθετο, που σχετίζεται με το περιεχόμενο που έχεις διδαχθεί στο σχολείο (Κουκουναράς Λιάγκης, 2020).

Η δράση, η σκέψη και ο αναστοχασμός ως διαδικασίες δεν οδηγούν από μόνες τους στην απόκτηση γνώσης. Η γνώση θεωρείται μια διασύνδεση σκέψης, αναστοχασμού και δράσης, συμπεριλαμβανομένης της μεταμόρφωσης στο παρόν σε κάτι που θα ήταν μακρινό χρονικά ή χωρικά. Σύμφωνα με τον Biesta, αυτή είναι η έννοια του «συμπεράσματος» του John Dewey, που συνεπάγεται την πιθανότητα λάθους (2014, σελ. 39).

Συνοψίζοντας, η γνώση είναι μια εμπειρία δράσης και αντίδρασης απέναντι στο περιεχόμενο που διδασκόμαστε (Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη/ΕΑΔ/ΔΕ). Δεν είναι μόνο θέμα μυαλού, αλλά αφορά και το σώμα, το άτομο συνολικά και το περιβάλλον του. Η γνώση δεν είμαι κάτι αμφίσημο στο μυαλό των μαθητών/τριών, αλλά πραγματικές ενέργειες εντός και εκτός των ανθρώπων, μια διασύνδεση σκέψης, αναστοχασμού και δράσης. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τη διαδικασία του μετασχηματισμού στο παρόν σε κάτι που μπορεί να είναι μακρινό χρονικά ή τοπικά. Σίγουρα, δεν είναι μια απλή διαδικασία που μπορεί να προγραμματιστεί και να εφαρμοστεί σε ένα μάθημα μίας ή δύο ωρών. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει «γεγονότα με νόημα» που είναι χρήσιμα/ωφέλιμα και βιώσιμα στο παρόν και το μέλλον στην ζωή των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, να παρέχεται σημαντικό περιεχόμενο στους/τις μαθητές/τριες (Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη/ΕΑΔ/ΔΕ) με ουσιαστικό τρόπο (παιδαγωγικές προσεγγίσεις, διδακτική μεθοδολογία). Έτσι, οι αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb D. A., 1984) παρέχουν μια επιτεύξιμη πλατφόρμα μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας για τον προγραμματισμό ενός μαθήματος με σημαντικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνει χώρα ουσιαστική μάθηση (Κουκουναράς Λιάγκης, 2020).

Μέθοδοι και προσεγγίσεις:

Μοντελοποίηση δημοκρατικών στάσεων και συμπεριφορών στην τάξη και το σχολείο.

Διδασκαλία δημοκρατίας σημαίνει άσκηση δημοκρατίας. Η πρωταρχική προϋπόθεση για τη διδασκαλία της δημοκρατίας είναι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι δημοκρατικές αξίες, οι στάσεις και οι δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν βιωμένη εμπειρία και σημαντικά γεγονότα.

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών αποτελεί το βασικό στρώμα του δημοκρατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με διαρκές κλίμα εμπιστοσύνης, διαφάνειας και αλληλοσεβασμού. Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί ενεργούν και επικοινωνούν υποστηρίζει σιωπηρά την ανάπτυξη της επίγνωσης των αξιών, αντικατοπτρίζει, όμως, ηχηρά τις δημοκρατικές στάσεις και καλλιεργεί δεξιότητες και κριτική κατανόηση. Η αναγνώριση κάθε μαθητή/τρια ως ατόμου με σκέψεις, συναισθήματα και φωνή και ως μέλους της κοινότητας, στην οποία όλοι –συμπεριλαμβανομένου του/της εκπαιδευτικού– μαθαίνουν δρώντας και αποκτούν εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός σχεδίασε με βάση το τι είναι χρήσιμο/ωφέλιμο για τους μαθητές/τριες να γνωρίζουν, περιγράφει μια τάξη με δημοκρατικό ήθος. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας τους, διαμορφώνουν το δημοκρατικό ήθος και, συνεπώς, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημοκρατικού πολιτισμού των μαθητών/μαθητριών.

Ρωτήστε τους μαθητές/τις μαθήτριες για τις ανάγκες, τις απόψεις, τις διαφωνίες τους, το στυλ μάθησής τους, τις προτιμήσεις για τους στόχους ή το περιεχόμενο/θέματα του μαθήματος, τις επιλογές για το τι και πώς μπορούν να μάθουν και **ακούστε πραγματικά όσα έχουν να σας πουν** (Tomlinson, 2005). Μην διστάσετε να προσφέρετε χρόνο για αναστοχασμό στο τέλος κάθε μαθήματος, για να μπορέσουν να εκφράσουν οι μαθητές/τριες όσα έμαθαν, να εκφράσουν τι λειτουργεί ή δεν λειτουργεί για εκείνους/εκείνες, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ένα «κουτί προτάσεων» (πραγματικό ή ψηφιακό) μπορεί επίσης να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να μοιραστούν ιδέες, να κάνουν σχόλια ή να προτείνουν ιδέες, έστω και ανώνυμα.

Αποφασίστε με τους μαθητές/τις μαθήτριες για τον καθορισμό των βασικών κανόνων, την επίλυση ενός προβλήματος ή την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος του σχολικού έτους (Canter & Canter, 1992; Davies, 2005). Προσπαθήστε να συμπεριλάβετε την ψηφοφορία ως διαδικασία σε ποικίλες περιστάσεις, ακόμη και για θέματα που αφορούν τα μαθήματα. Οι συζητήσεις, οι τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, τα ηθικά διλήμματα, οι εικονικές δίκες, η προσομοίωση του κοινοβουλίου, το παιχνίδι ρόλων και οι δράσεις/θεατρικές δραστηριότητες είναι δραστηριότητες που μπορούν να συμπεριληφθούν στα σχέδια μαθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός μπορούν να «κάνουν πρόβες» σε έναν ασφαλή χώρο για καταστάσεις της πραγματικής ζωής που διαφορετικά δεν θα είχαν την ευκαιρία να βιώσουν.

Να είστε ευγενικοί/ές με όλους/όλες σε κάθε περίπτωση μέσα και έξω από την τάξη, σε κάθε συνάντηση με μέλη της σχολικής κοινότητας, ακόμη και αν/όταν πρέπει να διορθώσετε ένα λάθος ή να αντιμετωπίσετε μια κατάσταση, στην οποία κάτι δεν πάει καλά.

Γνωρίστε τους μαθητές/τις μαθήτριες ως ανθρώπους. Δημιουργήστε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που παρακινούν, προκαλούν, εμπλέκουν και κυρίως εκπαιδεύουν

τους μαθητές/τριες. Τα θέματα και οι δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών πρέπει να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις αντιλήψεις και τις προοπτικές των μαθητών/τριών. Επομένως, να μάθετε και να χρησιμοποιείτε τα ονόματα των μαθητών. “Οικοδομήστε” την κοινότητα της τάξης και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της, κατά τις τρεις πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους και συνεχίστε να το κάνετε όλο το χρόνο. Παρατηρήστε τους μαθητές/τριες μέσα και έξω από την τάξη, για να λάβετε πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητά τους, τις φιλίες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Αξιοποιήστε την ευκαιρία να μιλήσετε με τους γονείς των μαθητών/τριών, για να δείξετε ότι ενδιαφέρεστε για κάθε μαθητή/τρια, όχι μόνο ως μαθητή/τρια, αλλά και ως άτομο (Kellough & Kellough, 2008, σσ. 118-9).

Να επαινείτε τις προσπάθειες, καθώς και τα επιτεύγματα των μαθητών/τριων μπροστά σε όλους τους μαθητές/τριες λεκτικά ή μη λεκτικά π.χ. με ένα απλό νεύμα ή ένα μπράβο (Reece & Walker, 2007). Προσπαθήστε, όμως, να μην χρησιμοποιείτε υπερβολικά τον έπαινο ή έναν «οικουμενικό έπαινο» που δεν έχει καμία σημασία, ειδικά όταν πρόκειται για ανούσια καλά λόγια που απευθύνονται σε ολόκληρη την τάξη.

Να είστε ενημερωτικοί/ές και συγκεκριμένοι/ες. Είναι σημαντικό να μην πούμε «πολύ καλά» σχολιάζοντας την προσπάθεια ή το επίτευγμα μπροστά σε όλους/ες τους μαθητές/τριες, αλλά να επισημάνουμε τι ήταν τόσο καλό στην απάντηση ή την δράση του μαθητή/της μαθήτριας (Kellough & Kellough, 2008, σ. 144).

Αναπτύξτε θετικές σχέσεις στην τάξη, στο γραφείο καθηγητών/τριών, στο σχολικό κτίριο με κάθε μέλος της κοινότητας (Hattie, 2009; 2012).

Συμμετέχετε σε διάλογο σε έναν ανοιχτό ασφαλή χώρο, όπου οι μαθητές/τριες νιώθουν ελεύθεροι/ες και ασφαλείς, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να θέσουν τις ερωτήσεις τους και να δηλώσουν τις διαφωνίες τους. Είναι σημαντικό να αισθανθείτε στην πράξη ότι σέβονται τους/τις εκπαιδευτικούς και όλους/όλες τους/τις άλλους μαθητές/τριες (Hattie, 2009, Alexander, 2005).

Συνεργαστείτε συλλογικά με τους μαθητές/τριες ως ομάδα για την αντιμετώπιση μαθησιακών καθηκόντων, βιώνοντας όλοι μαζί την ίδια εμπειρία που νοηματοδοτείται στην τάξη ατομικά και συλλογικά (Alexander, 2005; Kalantzis & Cope, 2012). Να είστε ενεργά μέλος της κοινότητας, αλλά όχι σαν να είστε συνομήλικος/η. Θυμηθείτε ότι ο/η δάσκαλος/α είναι ο μόνος έμπειρος ενήλικας στην κοινότητα. Επομένως, αυτός αποτελεί τον καλύτερο πόρο γνώσης για την πλειοψηφία των θεμάτων και λειτουργεί ως διαμεσολαβητής των δραστηριοτήτων που έχει σχεδιάσει ο ίδιος κατάλληλα για τους μαθητές/τριες.

«Η διαχείριση της τάξης, η πρόληψη των συγκρούσεων, η από κοινού λήψη αποφάσεων, η κοινή ευθύνη για τη μάθηση, ο σεβασμός στην επικοινωνία στην τάξη κ.λπ. αξιοποιούνται για να διδαχθούν οι αξίες, οι στάσεις και οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο ΙΔΠ, με μια ολιστική προσέγγιση που υπερβαίνει τη λειτουργία οργάνωσης της μαθησιακής ακολουθίας. Η ολιστική οπτική είναι εμφανής στη συνοχή μεταξύ των διαδικασιών διδασκαλίας και αξιολόγησης» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018, σ.30).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν έρευνα δράσης (Carr & Kemmis, 1986) για το έργο και τις πρακτικές τους, εστιάζοντας στις στάσεις και τη συμπεριφορά τους, καθώς και να αναστοχάζονται πάνω στον τρόπο διδασκαλίας και καθημερινής προώθησης της δημοκρατίας. Μπορούν να διεξάγουν συνέδρια και συνεντεύξεις με μαθητές/τριες, ακόμα και με γονείς κάποιες φορές, και επίσης να ζητούν από τους/τις συναδέλφους να

παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους και να τους ασκήσουν φιλικά κριτική, προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες για το πώς, ακόμη και για το αν όντως, διδάσκουν τον δημοκρατικό πολιτισμό στην τάξη. Δεδομένου ότι μια έρευνα δράσης στοχεύει πάντα στην αλλαγή ή τη βελτίωση πρακτικών που αφορούν ολόκληρη την κοινότητα και ιδιαίτερα τους μαθητές/τις μαθήτριες (π.χ. περιλαμβάνει συνεντεύξεις μαθητών), μπορεί αυτή να αποτελέσει εργαλείο για την ανάπτυξη του δημοκρατικού πολιτισμού και την ενδυνάμωση όλων να συμμετέχουν και να ενεργούν, προκειμένου να βελτιστοποιηθούν τα πράγματα.

Συνεργατική μάθηση

Οι περισσότερες ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό και διαπολιτισμική επικοινωνία θα μπορούσαν να επιτευχθούν με ομαδικές εργασίες στο σχολείο. Αυτό αφορά μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Η δημοκρατική τάξη αντικατοπτρίζει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και των διαδικασιών κοινωνικής μάθησης με επιδράσεις, τόσο στο ατομικό, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο, καθώς και τον συνδυασμό αυτών των δύο.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε συνεργατικές δραστηριότητες θα μπορούσε να αναπτύξει τις συνεργατικές τους δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητές τους στην ακρόαση και την επικοινωνία, τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, αλλά και δεξιότητες, όπως ο σεβασμός και η δεκτικότητα στην πολιτισμική πολυμορφία. Διαφορετικές δυνατότητες συνεργατικής μάθησης εμφανίζονται κάθε μέρα στην τάξη και μπορούν να εφαρμοστούν με ποικίλες μορφές σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Είναι περισσότερο μια αρχή, παρά μια μέθοδος με προέλευση την κοινωνική μάθηση (Vygotsky) και τη δημοκρατική εκπαίδευση (Dewey). Έτσι, τα βασικά στοιχεία της εργασίας σε ομάδες ή σε ζευγάρια στην τάξη είναι:

Θετική αλληλεξάρτηση, γιατί όλοι μπορούν να συνεισφέρουν και να κάνουν προσπάθεια.

Ατομική ευθύνη, αφού όλοι έχουν την ευκαιρία να λάβουν μέρος, επομένως κάθε συμβολή και προσπάθεια εκτιμάται.

Ίση πρόσβαση, γιατί όλοι μπορούν να συμμετέχουν χωρίς διακρίσεις.

Ταυτόχρονη αλληλεπίδραση που αυξάνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν αρχές συνεργατικής μάθησης είναι πολύ πιο αποτελεσματικές από έναν μονόλογο ή μια διάλεξη σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, καθώς μπορούν να μειώσουν τις εντάσεις και την επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών, να αποτρέψουν τη βία και να μειώσουν τις συγκρούσεις (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018, σελ. 33-4). Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη δημοκρατική κουλτούρα:

Βελτίωση της επίδοσης του καθενός μέσω της γνωστικής ενεργοποίησης.

Ενίσχυση της κινητοποίησης και της αυτεπάρκειας των μαθητών/τριών μέσω τακτικών ανταλλαγών απόψεων με άλλους μαθητές.

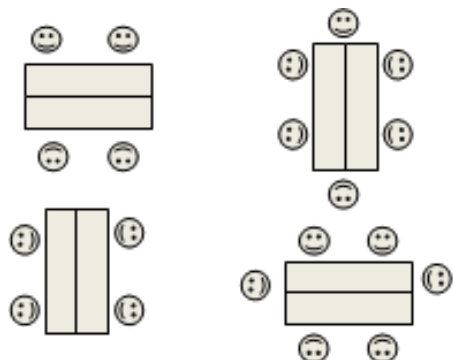
Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω θεματοποίησης και εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων μέσω τακτικού αναστοχασμού στο μέτα-επίπεδο.

Αναγνώριση διαφορετικών τρόπων σκέψης και συναισθημάτων μέσω της συνεργασίας και των συχνών εναλλαγών μαθητών σε ομάδες (Berner, Ister, & Weidinger, 2018, σελ. 90).

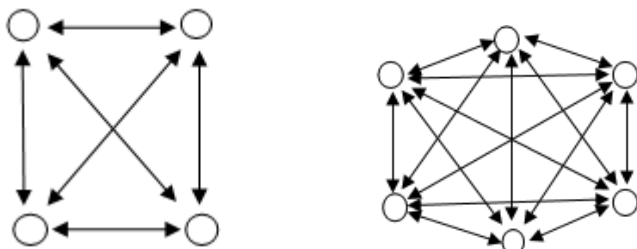
Η συνεργασία στην τάξη ακολουθεί πάντα το εξής πλάνο: α) ατομική εργασία, β) ανταλλαγές απόψεων στην ομάδα και γ) παρουσίαση σε ολόκληρη την τάξη/κοινότητα. Για να λειτουργήσει η τάξη ως χώρος συνεργασίας, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να κρατήσει τα θρανία, τότε αυτά καλό είναι να τοποθετηθούν ως εξής:

Η τάξη



Σε μια τέτοια τάξη με ομάδες των 4-6 ατόμων, το δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των μελών μπορεί να είναι όπως στα παρακάτω σχήματα:

Δίκτυο Επικοινωνίας



Αυτό σημαίνει ότι κατά την ομαδική εργασία χρειάζεται ολοι οι μαθητές/τριες να εργάζονται με καθορισμένους ρόλους που μπορούν να προωθήσουν αποτελεσματικά τη συνεργασία και τη συμμετοχή. Οι πιθανοί ρόλοι στην ομαδική εργασία μπορεί να είναι, σύμφωνα με τον Kagan (1994):

Ρόλοι	Περιγραφή
Ενεργοποιητής (Activator)	Ενθαρρύνει τους/τις διστακτικούς ή συνεσταλμένους/ες μαθητές/τριες να συμμετέχουν
Οικοδόμος (Builder)	Εκτιμά τις συνεισφορές των άλλων και αναγνωρίζει τις επιδόσεις τους
Θυρωρός (Gatekeeper)	Είναι σε εγρήγορση για ίση συμμετοχή και δεν ανέχεται κυριαρχικές συμπεριφορές
Παρατηρητής/τρια για ερωτήσεις (Watchperson for questions)	Διασφαλίζει ότι όλες οι ερωτήσεις μπορούν να τεθούν και να απαντηθούν
Ελεγκτής (Controller)	Επιβεβαιώνει ότι όλα είναι κατανοητά
Περιγραφέας της άσκησης (Assignment descriptor)	Διανέμει τις εργασίες και βεβαιώνεται ότι έχουν ολοκληρωθεί
Γραμματέας (Minute keeper)	Καταγράφει ιδέες, αποφάσεις και σχέδια
Επιβλέπων/ουσα προόδου (Progress Supervisor)	Ενημερώνει την ομάδα για την πρόοδό της (ή την έλλειψή της)
Αποτρέπων/ουσα των ενοχλήσεων (Preventor of disturbances)	Εξασφαλίζει ότι το επίπεδο θορύβου δεν είναι υπερβολικό
Θεματοφύλακας υλικών (Custodian of materials)	Συλλέγει και επιστρέφει υλικά
Χρονομέτρης (Time keeper)	Παρακολουθεί το χρόνο και τηρεί τους χρονικούς περιορισμούς

Οι ομάδες μαθητών/τριών μπορούν να σχηματιστούν με διαφορετικούς τρόπους (τυχαία επιλογή, επιλογή του εκπαιδευτικού, επιλογή των μαθητών/τριών). Αυτό που είναι σκόπιμο είναι να αλλάζετε τακτικά τη σύνθεση των ομάδων, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους ομαδοποίησης, έτσι ώστε οι ίδιοι μαθητές να μην καταλήγουν πάντα στην ίδια ομάδα.

Ο τυχαίος σχηματισμός είναι ο απλούστερος και αποδοτικότερος τρόπος, ειδικά σε μεγάλες ομάδες. Το να δίνεις αριθμούς ίσους με το σύνολο των ομάδων που σχηματίζονται (ξεκινώντας από το 1) ή να ζητάς από τους μαθητές/τριες να παραταχθούν σύμφωνα με το πρώτο γράμμα των ονομάτων τους ή τα γενέθλιά τους και στη συνέχεια να τους χωρίζεις σε ομάδες είναι τρόποι τυχαίου σχηματισμού.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που δίνουν οι μαθητές/τριες ως κριτήρια για την ένταξή τους σε ομάδες. Αυτό μπορεί να γίνει με τη συλλογή πληροφοριών μέσω ενός ερωτηματολογίου ή με τη χρήση κοινών ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών ή των ακαδημαϊκών τους ικανοτήτων (ισχυρότερες/ασθενέστερες), τις σχέσεις ή τα επίπεδα της μεταξύ τους γνωριμίας και συνεργασίας.

Οι μαθητές/τριες μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα και περισσότερο κινητοποιημένοι, όταν καλούνται να επιλέξουν μόνοι τους ομάδα. Το βρίσκουν, επίσης, πιο δίκαιο. Οι ερευνητές υποδεικνύουν ότι σε μικρότερες τάξεις και για βραχυπρόθεσμα έργα η επιλογή ομάδων από τους ίδιους τους μαθητές μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, αν και μπορεί να παρατηρηθεί έλλειψη ισορροπίας, απομόνωση των περιθωριοποιημένων μαθητών/τριών και την καταστροφή κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των οικείων μελών (Baerler, Walker,

Brooks, Saichaie, & Petersen, 2016, σελ. 132-135), όταν οι μαθητές/τριες κληθούν να επιλέξουν εκείνοι/ες τις ομάδες που επιθυμούν.

Εφαρμογή σε ζεύγη/δυάδες

- Μετά από μια σύντομη εισαγωγή της εργασίας, σχηματίζονται ζεύγη (α, β). Και τα δύο μέλη εργάζονται μεμονωμένα στην ίδια εργασία σε πρώτη φάση, στη συνέχεια ανταλλάσσουν τα αποτελέσματά τους και το ένα μέλος τα παρουσιάζει σε ολόκληρη την τάξη. Αυτό μπορεί να είναι μέρος της δραστηριότητας/διαδικασίας σκέψου-γίνε ζευγάρι-μοιράσου (think-pair-share).
- Μετά από μια σύντομη εισαγωγή της εργασίας, σχηματίζονται ζεύγη (α, β) και δουλεύουν και τα δύο ξεχωριστά σε διαφορετικές εργασίες ή κείμενα. Στη συνέχεια, σχηματίζουν νέα ζεύγη ειδικών [=ομάδες ειδικεύσεως] (αα, ββ) με τη σύζευξη με ένα άλλο ζεύγος και συζητούν από κοινού τα αποτελέσματά τους. Στην επόμενη φάση, τα μέλη επιστρέφουν στα αρχικά τους ζευγάρια (αβ), ανταλλάσσουν αποτελέσματα και καταγράφουν τα τελικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε ολόκληρη την τάξη.
- Μετά από μια σύντομη εισαγωγή της εργασίας, σχηματίζονται ζεύγη (α, β) και εργάζονται πάνω σε ένα ερωτηματολόγιο που παρέχεται από τον/την εκπαιδευτικό. Υπάρχει εναλλαγή των μελών που δίνουν απάντηση στις ερωτήσεις, παρέχοντας συμπληρωματικές πληροφορίες ο ένας στον άλλον. Στο τέλος, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σε όλη την τάξη.

Εφαρμογή σε ομάδες των τεσσάρων/τετράδες

- Το «Think-pair-share» (=σκέψου-γίνε ζευγάρι-μοιράσου) είναι μια γνωστή τεχνική. Μετά από μια σύντομη εισαγωγή της εργασίας, οι μαθητές/τριες αρχικά εργάζονται ατομικά σε μια ανάθεση, κείμενο, άσκηση και στη συνέχεια σχηματίζουν ζεύγη (α, β), για να μοιραστούν τα αποτελέσματά τους. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι γίνεται ομάδα με ένα άλλο ζευγάρι, κοινοποιώντας τα αποτελέσματα σε μια ομάδα τεσσάρων. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει τα τελικά αποτελέσματα που είναι προϊόντα ανταλλαγής και συνεργασίας.
- Το 'Think-share-think' (=σκέψου-μοιράσου-σκέψου) ξεκινά με ατομική εργασία πάνω σε μια ανάθεση ή άσκηση και στη συνέχεια οι μαθητές/τριες μοιράζονται σε ομάδες τη δουλειά τους, συλλέγουν δεδομένα, διαπραγματεύονται και διαμορφώνουν ιδέες και, τέλος, ολοκληρώνουν την εργασία τους ατομικά, χτίζοντας τη νέα συλλογική γνώση στην ατομική γνωστική τους δομή.
- Μετά από μια σύντομη εισαγωγή της εργασίας, σχηματίζονται διαφορετικές ομάδες που εργάζονται στο ίδιο θέμα (ή υποερώτημα του θέματος) συνήθως χρησιμοποιώντας ένα hand-out με οδηγίες και εργασίες που παρέχονται από τον/την εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιαστούν (π.χ. σε μια αφίσα), ώστε να γίνει συζήτηση και να δοθεί ανατροφοδότηση από ολόκληρη την τάξη για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Στην περίπτωση εργασίας σε υποερωτήματα, οι παρουσιάσεις και η συζήτηση χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο.
- Μετά από τη λήψη άμεσων οδηγιών για ένα θέμα, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα εργάζεται σε μια διαφορετική ανάθεση με διαφορετικές πηγές ή πάνω σε διαφορετικά προβλήματα που σχετίζονται με το γενικό θέμα. Στην επόμενη φάση, κάθε μαθητής/τρια απαντά σε ένα τεστ που δημιούργησε ο/η εκπαιδευτικός και τα αποτελέσματα του κριτηρίου αξιολόγησης, που αξιολογούνται με πόντους, αθροίζονται για την τελική βαθμολόγηση της ομάδας. Τέλος, η ομάδα έχει την ευκαιρία να βελτιώσει την

επίδοσή της με ένα επαναληπτικό τεστ, προκειμένου να αποφευχθεί η στοχοποίηση των “αδύναμων” και να μειωθεί ο ανταγωνισμός (Bernier, Ister, & Weidinger, 2018, σελ. 92-94).

Εφαρμογή σε πολυμελείς ομάδες

- Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει μια συζήτηση, στην οποία οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο αντίπαλες ομάδες, προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν και να παρουσιάσουν θέματα που τους έχουν ανατεθεί από πριν και τα οποία έχουν ερευνήσει. Οι δύο ομάδες έχουν τον χρόνο να παρουσιάσουν 1-2 ομιλίες/επιχειρήματα που ακολουθούνται από αντικρούσεις κάθε φορά. Εναλλακτικά, μια τρίτη ομάδα μαθητών είναι το κοινό που καλείται να ψηφίσει την ομάδα με τα πιο πειστικά επιχειρήματα.
- Μια προσομοίωση μιας δίκης ενόρκων μπορεί να μετατρέψει την τάξη σε μια αίθουσα δικαστηρίου, στην οποία όλοι/ες οι μαθητές/τριες καλούνται να έχουν ένα συγκεκριμένο ρόλο (π.χ. δικαστής, καταγραφέας κλπ) και στο τέλος να καταλήξουν σε μια απόφαση.
- Η προσομοίωση ενός συνεδρίου με διοργανωτές, παρουσιαστές και ακροατήριο μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες να ερευνήσουν και να εξασκηθούν στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους, απαντώντας σε ερωτήσεις και γράφοντας ακαδημαϊκές εργασίες (περιλήψεις, παραπομπές κλπ). Η διοργάνωση του συνεδρίου είναι επίσης είναι ωφέλιμη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, της γνώσης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών.
- Ένα στρογγυλό τραπέζι 3-5 μαθητών για τη συζήτηση ενός θέματος, ενός προβλήματος ή ενός ζητήματος χρησιμοποιείται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες είναι το κοινό, ώστε να μπορούν να κάνουν ερωτήσεις ή να κάνουν σχόλια μετά τη συζήτηση. Ένας/μία από τους μαθητές/τριες μπορεί να είναι ο συντονιστής/η συντονίστρια της συζήτησης και ένας ο/η χρονομέτρης.
- Ένα συμπόσιο μπορεί να οργανωθεί ως στρογγυλό τραπέζι με τη συμμετοχή κάθε μαθητή/τριας που καλείται να μιλήσει και να παρουσιάσει τα επιχειρήματά του/της σε ένα προκαθορισμένο θέμα που έχει ερευνήσει. Ένας μαθητής/μία μαθήτρια μπορεί να είναι ο συντονιστής/η συντονίστρια. Συνιστάται να κανονίσετε περισσότερους από έναν γύρους ερωτήσεων, κατά την εφαρμογή αυτής της πρακτικής (Kellough & Kellough, 2008, σελ. 332).
- Τέλος, ο παρακάτω πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική τους πρακτική και το αν πράγματι διδάσκουν τον δημοκρατικό πολιτισμό μέσω αυτής. Η διάκριση είναι σαφής μεταξύ διαφορετικών προσεγγίσεων με διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Kellough & Kellough, 2008, σελ. 226).



<h2 style="text-align: center;">Παιδαγωγικές προσεγγίσεις - Συνεργατική Μάθηση</h2>		
Ο/η εκπαιδευτικός μεταδίδει τη γνώση στους μαθητές/τριες	E N A N T I	Οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση στη γνώση
Ο/η εκπαιδευτικός επεξηγεί στους μαθητές/τριες		Ο/η εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής της γνώσης
Ο/η εκπαιδευτικός δίνει εντολές στους μαθητές/τριες		Μάθηση που βασίζεται στη διερεύνηση και στις βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες (έμμεση διδασκαλία)
Ο/η εκπαιδευτικός κάνει διάλεξη (άμεση διδασκαλία)		Οι μαθητές/τριες αποκτούν άμεσο βίωμα της νέας γνώσης
Ο/η εκπαιδευτικός δρα, εκθέτει, καθοδηγεί, επιδεικνύει νέα γνώση		Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ανακαλύπτοντας
Η διδασκαλία έχει στο επίκεντρο τον/την εκπαιδευτικό		Η διδασκαλία έχει στο επίκεντρο τον μαθητή/τρια (μαθητοκεντρική)
Η αξιολόγηση είναι καθήκον του/της εκπαιδευτικού		Οι μαθητές/τριες αξιολογούν και αναστοχάζονται μαζί με τον/την εκπαιδευτικό
Οι στόχοι της διδασκαλίας είναι ίδιοι για όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες		Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της μάθησης αφορούν όλους/όλες και είναι ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυνάμεις κάθε μαθητή/τριας.

Διαλογική μάθηση και διδακτική πρακτική

Το επίκεντρο της διαλογικής μάθησης είναι η ατομική διεργασία ενός ατόμου που σκέφτεται και αναστοχάζεται πάνω σε ένα θέμα, ανταλλάσσει στη συνέχεια τις απόψεις και τις εμπειρίες του/της με άλλους, παρουσιάζοντας στοιχεία ή λόγους για να υποστηρίξει τη συγκεκριμένη θέση του/της και, τέλος, όλοι μαζί βγάζουν ένα συμπέρασμα ή λύνουν ένα ζήτημα. Αυτό σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτής/τρια δημοκρατικού πολιτισμού μπορεί να χρησιμοποιήσει τη συζήτηση ως τεχνική διδασκαλίας και ταυτόχρονα να διδάξει το πώς γίνεται μια συζήτηση, εκπαιδύοντας τους μαθητές/τις μαθήτριες για τον ορθό τρόπο συμμετοχής στον διάλογο.

Χαρακτηριστικά των συζητήσεων στην τάξη

- α. Μια συζήτηση στην τάξη πρέπει να είναι ανοιχτή για όλους τους μαθητές/τριες. Θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν εξίσου όλοι/ες και να εκφράζονται. Οι

μαθητές/τριες θα πρέπει να ακούνε την άποψη των άλλων και να απαντούν ο ένας στον άλλον, ακόμη και όταν διαφωνούν.

β. Μια συζήτηση στην τάξη πρέπει να είναι ανοιχτή σε πολλαπλές και συχνά διαφορετικές προοπτικές, χωρίς να επικρατεί μια συγκεκριμένη άποψη έναντι άλλων.

γ. Μια συζήτηση στην τάξη πρέπει να είναι διερευνητική και διαδραστική συνομιλία, αλλά οι μαθητές/τριες πρέπει να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα παρουσιάζοντας, δηλαδή, στοιχεία ή λόγους.

δ. Μια συζήτηση στην τάξη χρειάζεται ουσιαστικό περιεχόμενο, το οποίο να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να το διερευνήσουν, να το αμφισβητήσουν και να το βιώσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε να ενισχυθεί η κριτική τους κατανόηση.

ε. Μια συζήτηση στην τάξη χρειάζεται έναν/μία εκπαιδευτικό που θα αφήνει χώρο, για να “ανθίσουν” οι προοπτικές των μαθητών/τριών, προσπαθώντας να τους αφήσει περισσότερο έλεγχο επί της συζήτησης, προκειμένου να κινητοποιήσει τους πάντες στην αλληλεπίδραση.

στ. Σε μια συζήτηση στην τάξη τίθενται αυθεντικές και γνήσιες ερωτήσεις, χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις. Αντίθετα, θα πρέπει να υπάρχει δυνατότητα να ακουστεί μία ευρεία γκάμα απαντήσεων από τους μαθητές/τριες, τις οποίες πρέπει να ακούσουν οι υπόλοιποι και ιδιαίτερα ο/η εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για τις απόψεις των μαθητών/τριών του. (Schuitema, Radstake, van de Pol, & Veugelers, 2018)

Μάθηση που βασίζεται σε εργασίες (=Project-based learning)

Η παιδαγωγική προσέγγιση μάθησης μέσω εργασιών είναι κατάλληλη για διαθεματικές προσεγγίσεις και διεπιστημονικά ζητήματα, καθώς και για ένα συγκεκριμένο μάθημα του προγράμματος σπουδών. Μπορεί να διεξαχθεί σε μικρές ή/και μεγάλες ομάδες. Το κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι η μάθηση που βασίζεται σε εργασίες στοχεύει να εμπλέξει τους μαθητές σε ανεξάρτητη, προσανατολισμένη στη δράση διερεύνηση θεμάτων που επιλέγουν οι μαθητές, επειδή τα θεωρούν σημαντικά. Αυτή η προσέγγιση διαρκεί πολλές εβδομάδες και ως συνήθως είναι δομημένη σε μια καθορισμένη σειρά φάσεων:

- 1) Προκαταρκτική επιλογή θέματος μελέτης. Μπορεί επίσης να είναι μια ανοιχτή ερώτηση.
- 2) Φάση προετοιμασίας. Συλλογή πληροφοριών σχετικά με το θέμα, πρώτες πληροφορίες για το θέμα και υλικό για αυτό. Οργάνωση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν, διατύπωση των στόχων του έργου, και καθιέρωση της δομής του έργου και του πρώτου χρονοδιαγράμματος.
- 3) Εισαγωγική φάση. Δημιουργία ομάδας και συμφωνία μεταξύ όλων των συμμετεχόντων σχετικά με τη δράση και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
- 4) Φάση εφαρμογής. Οι μαθητές/τριες ακολουθούν τα απαιτούμενα βήματα με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να προετοιμάσουν το τελικό προϊόν της εργασίας, δουλεύοντας μεμονωμένα, σε ομάδες ή όλοι μαζί. Η δουλειά τους και το τελικό προϊόν μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές. Μπορούν να συλλέξουν και να αναθεωρήσουν υλικό, να αναλύσουν διαφορετικούς τύπους



πηγών, να πάρουν συνέντευξη από άτομα κ.λπ. και το προϊόν τους μπορεί να είναι μια δημοσίευση, έργο τέχνης, παράσταση, εκδήλωση, podcast, βίντεο-ταινία, αφίσα, ιστότοπος, συνέδριο.

- 5) Φάση αποτίμησης. Αναστοχασμός για τη διαδικασία, την εμπειρία, τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και τα αποτελέσματα.
- 6) Φάση παρουσίασης και αξιολόγησης. Η ομάδα παρουσιάζει το προϊόν και λαμβάνει ανατροφοδότηση από ολόκληρη την τάξη ή άλλους και προχωρά σε αναθεωρήσεις, εάν χρειαστεί, ολοκληρώνοντας το προϊόν. Τέλος, αποφασίζεται, εάν τα αποτελέσματα της εργασίας πρέπει να δημοσιευτούν και σε ποια μορφή.

Είναι προφανές ότι ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει την όλη διαδικασία, ενδυναμώνοντας τους μαθητές και ενθαρρύνοντάς τους να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Alexander, R. (2005). *Towards Dialogic Teaching*. York: Dialogos.
- Baepler, P., Walker, J. D., Brooks, D., Saichaie, K., & Petersen, C. I. (2016). *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Berner, H., Ister, R., & Weidinger, W. (2018). *Simply good teaching*. Bern: hep .
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. doi:10.1080/03057640500490981
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., & Salema, M. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Assertive Discipline*. Los Angeles: Canter & Associates.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes, East Sussex: The Falmer Press.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Davies, L. (2005). Teaching about conflict through citizenship education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17-34.
- Dewey, J. ([1916] 2002). Democracy and Education. In *John Dewey and American Education* (Vol. 3). Bristol: Thoemmes.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Doran, G. (1970). There's a SMART way to write management goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-6.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a science of education* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.



- Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching* (5η εκδ.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hal.
- Koukounaras Liagkis, M. (2020). Changing students' and teachers' concepts and constructs of knowledge in RE in Greece. *British Journal of Religious Education*, 42(2), 152-166. doi:10.1080/01416200.2019.1653262
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), σσ. 212-218.
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung aalein macht noch keinen guten Unterricht! *Lernende Schule*, 58, 7-12.
- Pritchard, A. (2005). *Ways of Learning*. London: David Fulton.
- Reece, I., & Walker, S. (2007). *Teaching, Training and Learning: A Practical Guide* (6 ed.). Sunderland: Business Education Publishers.
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic. *Educational Studies*, 44(4), 377-407. doi:doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629
- Tomlinson, C. A. (2005). *Differentiation in Practice*. Alexandria, VA: ASCD.

