



EuroClio

Inspiring History and Citizenship Educators

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



Μαθαίνοντας να διαφωνούμε

Learning to Disagree

Οδηγός Εκπαιδευτικού



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**

for International Textbook Research

edukacia
za 21. vek



**Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth



THE MOUNT
INDEPENDENT THINKING.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Πίνακας περιεχομένων

Περιεχόμενα

Πίνακας περιεχομένων	2
Περίληψη.....	4
Μέρος 1: Το πρόγραμμα.....	5
1.1 : Αξίες και αρχές: τι εμπνέει και τροφοδοτεί τη σκέψη μας.....	5
1.2: Γιατί θα πρέπει να πραγματοποιείται διάλογος, συζήτηση και αντιλογία στην τάξη;.....	7
α: Σχετικοί ορισμοί.....	8
1.3.1 Τι εννοούμε με τον διάλογο, τη συζήτηση και την αντιλογία.....	8
1.3.2 Τι εννοούμε με τον όρο «άποψη» (viewpoint).....	10
1.3.3 Τι εννοούμε με τον όρο «ακανότητα» (competence).....	10
Μέρος 2: Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς με σκοπό να στηρίξουν τη χρήση της συζήτησης, της αντιλογίας και του διαλόγου ως μεθόδων διδασκαλίας.....	13
2.1 : Συνθήκες: πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι οι συνθήκες που	13
2.1.1 Θέματα που αφορούν τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές και μαθήτριες	13
2.1.2 Διαμόρφωση της τάξης και καθιέρωση κανόνων.....	15
2.1.3 Καθορισμός της εργασίας.....	15
2.1.4 Διαχείριση της τάξης κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.....	16
2.1.5 Σχεδιασμός μάθησης: πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις ερευνητικέςερωτήσεις για να οριοθετήσουμε τη μάθηση και την αξιολόγηση της μάθησης;	16
2.2 Ποιες είναι οι καταλληλότερες στρατηγικές διδασκαλίας για τηνανάπτυξη του διαλόγου, της συζήτησης ή/και της αντιλογίας στην τάξη;.....	19
2.2.1 : Στρατηγική: Τραπέζι συγκέντρωσης σε δείπνο (Dinner Table Party)	21
2.2.2 : Στρατηγική: Αντιλογία σε αερόστατο (Balloon debate)	22
2.2.3 : Στρατηγική: Ταχεία συνάντηση με εναλλαγή συνομιλητών (Speed Dating)	24
2.2.4 : Στρατηγική: Αγώνας πυγμαχίας.....	25
2.2.5 : Στρατηγική: Αναπαράσταση εικόνας.....	26
2.2.6 : Στρατηγική: Γυάλα με ψάρια.....	28
2.2.7 : Στρατηγική: Τέσσερις Γωνίες.....	29
2.2.8 : Στρατηγική: Σιωπηρή συζήτηση με χρήση σουπλά	31
2.2.9 : Στρατηγική: Παιχνίδι ρόλων.....	32
2.3 Μαθήματα από τον ακαδημαϊκό κλάδο της Ιστορίας.....	38
Μέρος 3: Αξιολόγηση των ικανοτήτων.....	41
3.1 Διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση	43
3.2 Αξιολόγηση ικανοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος «Μαθαίνουμενα διαφωνούμε»	45
3.3 Εργαλεία αξιολόγησης.....	46
3.3.1 Η υποβολή ερωτήσεων ως εργαλείο αξιολόγησης.....	46
3.3.2 Χρήση πίνακα οδηγιών (rubrics).....	50
3.3.3 Στοιχεία αξιολόγησης	52
3.3.4 Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.....	52

3.3.5	Εφαρμογή προφορικής αξιολόγησης.....	53
3.3.6	Συνοψίζοντας τη μάθηση – Αξιολόγηση στρατηγικών διδασκαλίας που είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη του διαλόγου, της συζήτησης ή/και της αντιλογίας στην τάξη.....	54
3.4	Τελικά σχόλια για την αξιολόγηση.....	55
	Παράρτημα 1: Χαρτογράφηση επιχειρημάτων (του Dwyer, 2017).....	57
	Παράρτημα 2: Αξιολόγηση των παρουσιάσεων.....	59
	Παράρτημα 3: Αφίσες αξιολόγησης.....	61
	Παράρτημα 4: Αξιολόγηση μέσω γραφημάτων/διαγραμμάτων (graphic organizers).....	63
	Παράρτημα 5: Αξιολόγηση μέσω δραστηριότητας με τη χρήση χαρτονιού (σουπλά).....	66
	Παράρτημα 6: Ζεστό / Κρύο Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς.....	67
	Παράρτημα 7: Κάρτες Εξόδου <i>Exit Tickets</i>).....	68
	Βιβλιογραφικές αναφορές για το 2 ^ο μέρος : Οδηγός Διδασκαλίας.....	69
	Βιβλιογραφικές αναφορές για το 3 ^ο μέρος : Οδηγός Αξιολόγησης.....	72

Περίληψη

Ο παρών οδηγός για εκπαιδευτικούς έχει συνταχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος «Μαθαίνουμε να διαφωνούμε» που χρηματοδοτείται από το EUROCLIO Erasmus+. Δημιουργήθηκε για να στηρίξει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του διαλόγου, της συζήτησης και της αντιλογίας με επιχειρηματολογία στην τάξη στις περιπτώσεις στις οποίες το θέμα μπορεί να είναι (ή να μην είναι) ευαίσθητο και αμφιλεγόμενο. Ο οδηγός αποτελείται από τρία μέρη. Το Α΄ Μέρος περιλαμβάνει την παρουσίαση του προγράμματος και θέτει σε συγκεκριμένο πλαίσιο τον λόγο για τον οποίο πρέπει να πραγματοποιείται διάλογος, συζήτηση και αντιλογία με επιχειρηματολογία (ΔΣΑ) στην τάξη. Παρουσιάζονται ορισμοί που αφορούν το πρόγραμμα και εξηγείται με σαφήνεια το πώς χρησιμοποιούνται σε αυτό. Οι ορισμοί περιλαμβάνουν όρους όπως: διάλογος, συζήτηση, αντιλογία με επιχειρηματολογία, απόψεις, ικανότητες με ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Το Β΄ Μέρος είναι ο Οδηγός Διδασκαλίας και το Γ΄ Μέρος είναι ο Οδηγός Αξιολόγησης. Αυτά τα δύο μέρη λειτουργούν συμπληρωματικά και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από κοινού. Και τα δύο συνοδεύουν το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «Μαθαίνουμε να διαφωνούμε» που δημοσιεύεται στον ιστότοπο www.historiana.eu και αποτελούνται από:

- Δώδεκα σετ «Ποικιλιών Απόψεων»
- Σχέδια μαθημάτων που αξιοποιούν κάποιες από τις Απόψεις
- Δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) με αξιοποίηση υλικού των «Ποικιλιών Απόψεων».

Ο οδηγός συντάχθηκε από εκπαιδευτικούς και ερευνητές/-τριες Ιστορίας και Αγωγής του Πολίτη από όλη την Ευρώπη αξιοποιώντας πολυπρισματικό υλικό από ένα ευρύ φάσμα κοινοτήτων. Ο οδηγός δεν απευθύνεται στους αρμόδιους χάραξης πολιτικής. Ελπίζουμε ότι θα έχει ενδιαφέρον να δείτε τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της πράξης και σας παρακαλούμε να ανατρέξετε στο έγγραφο αξιολόγησης αναγκών του προγράμματος για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη θεωρία στην οποία βασίζεται αυτό το έργο, καθώς και στην επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Μέρος 1: Το πρόγραμμα

1.1: Αξίες και αρχές: τι εμπνέει και τροφοδοτεί τη σκέψη μας

«Η τάξη του μαθήματος της Ιστορίας θα πρέπει να αποτελεί έναν χώρο για να ταράζουμε τα νερά και να προκαλούμε. Όταν μαθαίνουμε Ιστορία έχουμε διαρκώς συναντήσεις. Συναντούμε το άλλο, συναντούμε τη διαφορετικότητα. Συναντούμε το άγνωστο (και ανακαλύπτουμε ότι είναι εντυπωσιακά οικείο) και συναντούμε το οικείο (και ανακαλύπτουμε πόσο άγνωστο είναι)».

Christine Counsell

(Πηγή: How does Historical Learning Change Students?' in 'What does it mean to think historically? - Proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research' (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cyprus 2004.)

Αυτό το πρόγραμμα βασίζεται σε δήλωση του μανιφέστου του EUROCLIO σύμφωνα με την οποία η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην ιστορία, στην πολιτιστική κληρονομία και στην πολιτειότητα...

...δεν επιδιώκει να μεταφέρει μια και μοναδική αλήθεια σχετικά με το παρελθόν. Αποδομεί τους ιστορικούς μύθους και τα στερεότυπα και οδηγεί στην επίγνωση ότι το παρελθόν προσλαμβάνεται διαφορετικά ανάλογα με το περιβάλλον του ατόμου. Αντιμετωπίζει τα ευαίσθητα και επίμαχα θέματα της ιστορίας με υπεύθυνο τρόπο και προωθεί τη μακροπρόθεσμη συμφιλίωση των διαιρεμένων κοινωνιών.

...αναγνωρίζει ότι η σημαντικότητά της σχετίζεται με σύγχρονες εμπειρίες και προκλήσεις. Εισάγει παγκόσμιες οπτικές και εγκολπώνει τις πολλαπλές διαστάσεις της μελέτης του παρελθόντος και ασχολείται με τις πολλαπλές ανθρώπινες αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και προδιαθέσεις. Εμπεριέχει την πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική ποικιλομορφία και χρησιμοποιεί την «ιστορία γύρω μας» ως ένα ισχυρό μέσο για να προσφέρει μια ζωντανή κατανόηση του παρελθόντος.

...βασίζεται σε ικανότητες νοητικές, λειτουργικές, προσωπικές και ηθικές. Συμβάλλει στην καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων και θεμελιωδών νοητικών δεξιοτήτων και εννοιών, καθώς και (στην καλλιέργεια) της ικανότητας κατανόησης και ανάλυσης θεμάτων και γεγονότων. Περιλαμβάνει παιδαγωγικές στρατηγικές και μεθόδους αξιολόγησης που ενισχύουν την ανεξάρτητη μάθηση και κινητοποιούν την προσωπική εμπλοκή.

(Πηγή: <https://euroclio.eu/manifesto/>)

Η EUROCLIO αναγνωρίζει ότι η καλή ιστορική εκπαίδευση, όπως και η εκπαίδευση στην πολιτιστική κληρονομία και στην πολιτειότητα υπερβαίνει τις απλουστευτικές εξηγήσεις ή απαντήσεις. Προσπαθεί να κατανοήσει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών γεγονότων και διαδικασιών: τις διαφορετικές διαστάσεις (κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές κ.λπ.) και τον τρόπο που σχετίζονται μεταξύ τους, την πολλαπλή αιτιότητά τους, τον αντίκτυπο των αλλαγών και της συνέχειας μέσα στον χρόνο.

Υπάρχουν ορισμένες αρχές που διασφαλίζουν ότι ο διάλογος, η συζήτηση και η αντιλογία (συνομιλία με επιχειρηματολογία)¹ στην τάξη συνάδουν με αυτό το μανιφέστο και περιγράφονται παρακάτω:

α) Το επίκεντρο θα πρέπει πάντα να είναι η ουσία και όχι το ύψος/στιλ. Ενώ υπάρχουν καθιερωμένα

¹ Ο όρος *debate* αποδίδεται ως *αντιλογία* αντί των εκτεταμένων *συζήτηση* (ή *συνομιλία*) με *επιχειρηματολογία*.

και αξιόπιστα στιλ συζήτησης που αναδεικνύουν τις ικανότητες ρητορικής και παρουσίασης του συνομιλητή, δεν είναι αυτό που έχει σημασία στην τάξη. Αντίθετα, το επίκεντρο θα πρέπει να είναι η αποτελεσματική επικοινωνία η οποία υποστηρίζει όλους τους ισχυρισμούς με μια επαληθεύσιμη βάση τεκμηρίωσης. Αυτό σημαίνει ότι οι ισχυρισμοί μπορούν να ελεγχθούν και να διασταυρωθούν προκειμένου να επαληθευτεί η ακρίβειά τους. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει πάντα να ενθαρρύνονται να μιλούν με βάση ένα γνωστικό επίπεδο, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους για το παρελθόν ώστε να στηρίζουν τα επιχειρήματά τους.

β) Μολονότι κάθε άποψη μπορεί να αμφισβητηθεί όσον αφορά τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει, βάσει της διαθέσιμης τεκμηρίωσης, το άτομο που εκφράζει την άποψη αποτελεί αντικείμενο σεβασμού και τυγχάνει αξιοπρεπούς μεταχείρισης. Το ίδιο ισχύει για τα πρόσωπα του παρελθόντος που αποτελούν το αντικείμενο του διαλόγου, της συζήτησης και της αντιλογίας. Όλες οι απόψεις που εκφράζονται από άτομα, σύγχρονα ή του παρελθόντος, αξίζει να ακουστούν με σεβασμό και αξιοπρέπεια, μέχρι τα ίδια τους τα λόγια και οι πράξεις να αποδείξουν το αντίθετο.

γ) Όλοι έχουν το δικαίωμα να πρεσβεύουν οποιαδήποτε άποψη επιθυμούν. Εντούτοις, αυτό δεν συνεπάγεται ότι όλες οι απόψεις είναι εξίσου έγκυρες ή ότι τα άτομα έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν απόψεις που ενδέχεται να βλάψουν. Οι έγκυρες απόψεις που εκφράζονται στην τάξη είναι αυτές που βασίζονται σε επαληθεύσιμα αποδεικτικά στοιχεία. Τα αποδεικτικά στοιχεία θα πρέπει να μας βοηθούν στην προσπάθειά μας να αποδείξουμε ότι τα ισχυριζόμενα γεγονότα συνέβησαν. Οι συμμετέχοντες/-ουσες θα πρέπει να συμφωνήσουν ως προς τα βασικά γεγονότα (τι συνέβη). Επίσης, τα αποδεικτικά στοιχεία χρησιμοποιούνται για να υποστηριχθεί ένα επιχειρήμα, για να πεισθούν οι συνομιλητές/-τριες ότι μια δεδομένη ερμηνεία (γιατί συνέβησαν τα γεγονότα, τι σήμαιναν, γιατί είναι σημαντικά) είναι εύλογη και αξιόπιστη. Μπορεί να υπάρξει σημαντική διαφωνία πάνω στις ερμηνείες, όχι όμως για τα βασικά γεγονότα. Κάποιες φορές μαθητές/-τριες μπορεί να εκφράσουν απόψεις τις οποίες άλλοι θεωρούν ακραίες. Σε μια τάξη όπου ο διάλογος, η συζήτηση και η αντιλογία στη βάση επιχειρηματολογίας αποτελούν τον κανόνα, αυτόματα θα εξεταστεί ενδελεχώς η βάση τεκμηρίωσης αυτών των απόψεων, όπως και όλων των υπολοίπων, και θα ασκηθεί κριτική με επαληθεύσιμα αποδεικτικά στοιχεία.

δ) Η συμπεριφορά των συμμετεχόντων στον διάλογο, τη συζήτηση και την αντιλογία στην τάξη δεν πρέπει να αντίκειται στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Εάν μαθητές ή μαθήτριες εκφράζουν απόψεις που αντιβαίνουν στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτήν την ευκαιρία προκειμένου να εξετάσουν, γιατί σήμερα αυτές οι απόψεις θεωρούνται προβληματικές, ακριβώς επειδή αντιβαίνουν στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα που έχουν συμφωνηθεί από τη διεθνή κοινότητα. Η έκφραση τέτοιων απόψεων αποτελεί ευκαιρία διδασκαλίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

ε) Η διαφορετικότητα των απόψεων αποτελεί χαρακτηριστικό υγιούς δημοκρατικής κοινωνίας και θα πρέπει να τιμάται. Η αντιπαράθεση δεν βλάπτει. Είναι κινητήριο δύναμη της ανθρώπινης προόδου. Εντούτοις, πρέπει να γίνεται αντικείμενο εποικοδομητικού χειρισμού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να μάθουν να εκφράζουν τις απόψεις τους, έτσι ώστε να αισθάνονται ότι εισακούγονται και ότι μπορούν να συμβάλλουν εποικοδομητικά στην ανάπτυξη ελεύθερων και δημοκρατικών κοινωνιών. Πρέπει επίσης να μάθουν να ακούν με ανοιχτό μυαλό άλλες απόψεις που βασίζονται σε επαληθεύσιμα αποδεικτικά στοιχεία, ακόμα κι αν εξ αρχής διαφωνούσαν και εξακολουθούν να διαφωνούν με αυτές.

στ) Η επιδίωξη της νίκης σπάνια αποτελεί μέρος του διαλόγου και της συζήτησης. Ακόμα και στην αντιλογία στην τάξη, το επίκεντρο δεν θα πρέπει να είναι η νίκη. Τα περίπλοκα θέματα δεν επιλύονται εύκολα και σπάνια υπάρχουν μόνο δύο σαφείς πλευρές ενός επιχειρήματος. Αντίθετα,

η διαδικασία του διαλόγου, της συζήτησης και της αντιλογίας θα πρέπει να βελτιώνει το επίπεδο γνώσεων όλων των συμμετεχόντων. Αυτό μπορεί να συμβεί, εν μέρει, μέσω της διερεύνησης των διαφορετικών αποχρώσεων και της πολυπλοκότητας ενός θέματος, προκειμένου να επιτευχθεί βαθύτερη και ευρύτερη κατανόησή του.

η) Κάποια θέματα είναι ευαίσθητα ή/και αμφιλεγόμενα και μπορούν να εγείρουν έντονα συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν τον τρόπο διαχείρισής τους και να εκπαιδευτούν πάνω σε αυτόν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται στα μαθήματά μας κουβαλώντας το παρελθόν τους. Αποτελεί καθήκον του/της εκπαιδευτικού να διασφαλίσει ότι οι μαθητές/-τριες αισθάνονται ότι λαμβάνουν στήριξη προκειμένου να συμμετέχουν εποικοδομητικά σε διάλογο, συζήτηση και αντιλογία σχετικά με τέτοια θέματα. Είναι άδικο να περιμένει κανείς από μαθητές/-τριες που δεν έχουν καμία εμπειρία στο πώς να συμμετέχουν σε διάλογο, συζήτηση και αντιλογία να ξεκινήσουν να μιλούν για αυτά τα θέματα.

Υπάρχει πειθαρχία στον διάλογο, τη συζήτηση και την αντιλογία. Για παράδειγμα, στα μαθήματα Ιστορίας το θέμα είναι το παρελθόν. Αρχικά το θέμα προσεγγίζεται με επιστημονικό τρόπο ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση του παρελθόντος. Στη συνέχεια μπορούν να αναλυθούν και να αξιολογηθούν οι επιπτώσεις και η σπουδαιότητα του θέματος για το παρελθόν και για το παρόν. Πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις για ένα θέμα από ποικίλες οπτικές γωνίες, πριν τους/τις ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν σε διάλογο, συζήτηση και αντιλογία πάνω σε αυτό το θέμα.

1.2: Γιατί θα πρέπει να πραγματοποιείται διάλογος, συζήτηση και αντιλογία στην τάξη;

Τη σκέψη μας έχουν τροφοδοτήσει οι αρχές που περιγράφονται στην Ενότητα 1 παραπάνω. Κατόπιν συζήτησης, ως ομάδα έργου αποτελούμενη από καθηγητές και καθηγήτριες Ιστορίας και Αγωγής του Πολίτη από όλη την Ευρώπη, καταλήξαμε στις ακόλουθες θέσεις σχετικά με το γιατί θεωρούμε σημαντικό τον διάλογο, τη συζήτηση και την αντιλογία στην τάξη.

- Τα νέα παιδιά, προκειμένου να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση και εποικοδομητικά στην κοινωνία, πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες διατύπωσης επιχειρημάτων. Πιστεύουμε ότι η διαφωνία και ο αντίλογος είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης και ότι υγιείς είναι οι κοινωνίες στις οποίες η πλειονότητα των ανθρώπων ξέρει να συζητά χωρίς να χρειάζεται να καταφεύγει στην πρόκληση βλάβης και στη βία.
- Η Ιστορία δεν είναι το παρελθόν. Είναι ένας ακαδημαϊκός επιστημονικός κλάδος που αποσκοπεί στην κατανόηση του παρελθόντος. Η ιστορία πάντα αμφισβητείται και στο επίκεντρό της βρίσκεται ο διάλογος και η αντιλογία. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υπάρχει συμφωνία για ορισμένα γεγονότα, όμως σπάνια επικρατεί συναίνεση σχετικά με τη σημασία τους.
- Μερικές φορές η Ιστορία, όπως διδάσκεται στα σχολεία, μπορεί να μοιάζει με ένα σταθερό σύνολο γνώσεων. Οι τάξεις στις οποίες υπάρχει διάλογος, συζήτηση και αντιλογία είναι αυτές στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν ότι υπάρχουν πολλές απόψεις που βασίζονται σε τεκμήρια, έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη διαδικασία και να μάθουν ότι μετράει και η δική τους άποψη.
- Ο διάλογος, η συζήτηση και η αντιλογία στην τάξη πραγματοποιούνται με ενεργητικό τρόπο και εμπλέκουν τους νέους τη μαθησιακή διαδικασία. Συνήθως υλοποιούνται μέσω του προφορικού λόγου, παρέχοντας στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να μιλήσουν πριν γράψουν. Για πολλούς/πολλές νέους/νέες αυτή η διαδικασία υποστηρίζει την ανάπτυξη της σύνθετης σκέψης και της γραφής.

- Το σχολείο θα πρέπει επίσης να είναι ένα μέρος όπου οι νέοι και οι νέες μπορούν να δοκιμάζουν ιδέες, να διερευνούν νέους τρόπους σκέψης και να αλλάζουν τις απόψεις τους χωρίς να φοβούνται την κριτική. Εκεί μπορούν επίσης να βιώνουν με ασφάλεια πώς είναι να παρερμηνεύονται οι ίδιοι και να αμφισβητούνται προσφιλείς απόψεις τους, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν και να εξελίσσονται με την εξειδικευμένη υποστήριξη εκπαιδευτικών.

α: Σχετικοί ορισμοί

1.3.1 Τι εννοούμε με τον διάλογο, τη συζήτηση και την αντιλογία

Το Oxford English Dictionary (OUP 1993) και το Chambers Dictionary of Etymology (Chambers Harrap 1988) ορίζουν τις έννοιες ως εξής:

Διάλογος (dialogue)²: συζήτηση, ομιλία. Συζήτηση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων· προφορική ανταλλαγή σκέψεων· συζήτηση. Από τα μέσα του 20ου αιώνα έχει επίσης λάβει τη σημασία της συζήτησης ή διπλωματικής επαφής μεταξύ εκπροσώπων δύο χωρών ή μπλοκ· η ανταλλαγή προτάσεων, η πολύτιμη και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Η ετυμολογία της λέξης βρίσκεται στην ελληνική λέξη διάλογος που προέρχεται από το διαλέγεσθαι – συζήτηση εναλλάξ μεταξύ συνομιλητών. Διά – μεταξύ + λέγειν – μιλάω.

Συζήτηση (discussion)³: εξέταση (θέματος) μέσω επιχειρημάτων· επιχειρηματολογία· ανταλλαγή απόψεων· συνομιλία. Η λέξη προέρχεται από τη λατινική λέξη discussus, μετοχή αορίστου του discutere (διαλύω). Dis – χωριστά + quater - σείω.

Αντιλογία⁴/Συνομιλία με επιχειρηματολογία (debate): διαφωνία σχετικά με επιχείρημα, συζήτηση· ιδίως επίσημη συζήτηση ενός θέματος από επίσημα νομοθετικά όργανα ή δημόσια συνέλευση. Η διαφωνία, συζήτηση, ιδίως σε δημόσια συγκέντρωση κ.λπ. Η σκέψη, στοχασμός. Η πλέον αρχαϊκή σημασία του όρου στις αρχές του Μεσαίωνα ήταν ο καβγάς, η σύγκρουση, η διαφωνία και η ετυμολογία της: de- κατά + batre – νικώ.

Τον Αύγουστο του 2018, μια ομάδα προβληματισμού εκπαιδευτικών από όλη την Ευρώπη δημοσίευσε τις ακόλουθες σκέψεις σχετικά με τον ορισμό των λέξεων και τη μεταξύ τους σχέση.

Διάλογος: η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Τα άτομα που συμμετέχουν σε διάλογο είναι πρόθυμα να αλλάξουν άποψη. Δεν υπάρχουν κανόνες και οργάνωση. Εντούτοις, υπάρχει η σωκρατική έννοια που ενέχει τον καθοδηγούμενο διάλογο. Κάποιος/-α που συμμετέχει σε διάλογο ενδεχομένως να προσπαθεί να βρει λύση σε πρόβλημα. Συνεπώς, ο διάλογος θα μπορούσε επίσης να είναι πολύ δομημένος. Ο διάλογος δεν αφορά κατ' ανάγκη ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Θα μπορούσε να βασίζεται περισσότερο σε αξίες.

Συζήτηση: αφορά περισσότερο ανεπίσημη, κυκλική και μπρος - πίσω συνομιλία. Τα άτομα που συμμετέχουν σε συζήτηση είναι πιο πρόθυμα να αλλάξουν άποψη. Μια συζήτηση μπορεί να πραγματεύεται πολλά θέματα. Δεν υπάρχουν κανόνες και οργάνωση. Η συζήτηση στα ισπανικά

² Βλ. αντίστοιχα τους ορισμούς στο λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη, (1998). *Λεξικό Νέας Ελληνικής*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 492-493 (1^η έκδοση).

³ Ο.π., σ. 1698.

⁴ Ο.π., σ. 211.

έχει διαφορετικές συνδηλώσεις – προφορικός καβγάς. Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα αμφισβήτησης από ό,τι στον διάλογο.

Αντιλογία/Συνομιλία με επιχειρηματολογία: είναι περισσότερο η διαφορά απόψεων, η ανταλλαγή ιδεών στο πλαίσιο της οποίας υποστηρίζονται διαφορετικές απόψεις. Στην αντιλογία / συνομιλία με επιχειρηματολογία τα μέρη υποστηρίζουν τις απόψεις τους και, συνεπώς, ενδέχεται να είναι λιγότερο πρόθυμα να αλλάξουν άποψη τη δεδομένη χρονική στιγμή, μολονότι μπορεί να αλλάξουν άποψη αργότερα. Θεωρείται ως επί το πλείστον ότι υπάρχουν δύο πλευρές και ο στόχος είναι η αντιπαράθεση για ένα θέμα. Η αντιλογία/ συνομιλία με επιχειρηματολογία σημαίνει προετοιμασία, κανόνες, οργάνωση και παρουσίαση. Διαθέτει μια πιο συγκεκριμένη διαδικασία που ενδεχομένως να πρέπει να τη μάθει κανείς. Η αντιλογία / συνομιλία με επιχειρηματολογία μπορεί επίσης να διευρυνθεί μέσα στην τάξη και να λάβει πιο διαλογική μορφή.

Είναι ενδιαφέρον να επισημανθούν οι ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ορισμών που παρατίθενται στα λεξικά και των αντιλήψεων μιας ομάδας καθηγητών Ιστορίας από όλη την Ευρώπη. Η ομοιότητα έγκειται στο γεγονός ότι η αντιλογία / συνομιλία με επιχειρηματολογία θεωρείται πιο επίσημη⁵ και πιο συγκρουσιακή από τον διάλογο και τη συζήτηση. Δεν υπάρχει η ίδια αντίληψη για τη συζήτηση ως λεπτομερή εξέταση όλων των πτυχών του εκάστοτε ζητήματος.

Στην περίπτωση των ορισμών που περιλαμβάνονται στα λεξικά και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών υπάρχει αλληλοεπικάλυψη την οποία *θα μπορούσαμε* να σχηματοποιήσουμε ως εξής:



Αυτή η διαγραμματική παρουσίαση αποτελεί απλώς μια άποψη. Η σημαντική λέξη στην τελευταία πρόταση πριν το διάγραμμα είναι «θα μπορούσαμε», δεν είναι «πρέπει». Όσο εργαζόμασταν για αυτό το πρόγραμμα πραγματοποιήσαμε ενδιαφέρουσες συζητήσεις για το διάγραμμα. Για παράδειγμα, μία συνάδελφος από την Τουρκία σχεδίασε τους κύκλους χωρίς καμία αλληλοεπικάλυψη μεταξύ του διαλόγου και της αντιλογίας. Επίσης επισήμανε ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη λέξη για τον διάλογο στα τουρκικά και

⁵ Από την άποψη προετοιμασίας και εκτέλεσης.

ότι θεωρεί ότι υπάρχει μεγαλύτερη αλληλοεπικάλυψη μεταξύ του διαλόγου και της συζήτησης. Καθώς θα σκέφτεστε αυτό το θέμα και θα δουλεύετε με τα τρία στοιχεία, οι ιδέες σας για τη μεταξύ τους ισορροπία μπορεί πιθανότατα να αλλάξουν.

Πώς προχωρούμε από εδώ και πέρα

Αναγνωρίζοντας ότι η χρήση των όρων και η αλληλοεπικάλυψή τους θα αποτελεί πάντα αντικείμενο διαλόγου ή/και συζήτησης ή/και αντιλογίας, υιοθετήσαμε την ακόλουθη προσέγγιση στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος.

1. Να αναγνωρίσουμε τις σημαντικές αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ των όρων και να αποφύγουμε την αυστηρή διάκριση μεταξύ των τριών, αναγνωρίζοντας παράλληλα τις παρακάτω γενικά αποδεκτές απόψεις:
 - α. Η συζήτηση και ο διάλογος έχουν λιγότερο επίσημο χαρακτήρα από την αντιλογία και έχουν διαλεκτικό χαρακτήρα.
 - β. Η συζήτηση αποτελεί μέρος του διαλόγου και της αντιλογίας
 - γ. Η συζήτηση και η αντιλογία αφορούν τη διάκριση απόψεων με σκοπό την εξέτασή τους, ενώ ο διάλογος είναι πιο δομημένος [υπό την έννοια της δημιουργίας μιας (μεταφορικής) δομής].
2. Να χρησιμοποιήσουμε τον σκοπό της μάθησης για να ορίσουμε την προσέγγιση που υιοθετούμε και να επικεντρωθούμε σε πρακτικές προσεγγίσεις που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην τάξη, χωρίς να αισθανόμαστε την ανάγκη να εστιάσουμε σε εκείνες που «βάζουν ετικέτες».

1.3.2 Τι εννοούμε με τον όρο «άποψη» (viewpoint)

Η άποψη ορίζεται ως μια αντίληψη που έχει φτάσει σε εμάς από το παρελθόν ή μια αντίληψη για το παρελθόν. Στη διδασκαλία της Αγωγής του Πολίτη θα μπορούσε να αφορά το πολύ πρόσφατο παρελθόν. Κάθε άποψη από την «Ποικιλία απόψεων» θα παρέχει πολυπρισματικό περιεχόμενο σε βασικά θέματα. Τα σχέδια μαθημάτων παρέχουν στους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο για να δουλέψουν με τις απόψεις.

1.3.3 Τι εννοούμε με τον όρο «ικανότητα» (competence)

Στις αρχές της συζήτησης σχετικά με την εκπαίδευση για ανάπτυξη ικανοτήτων οι Rychen και Salganik (2003), στο πλαίσιο του προγράμματος DeSeCo⁶ (Προσδιορισμός και Επιλογή Ικανοτήτων), έδωσαν έναν χρήσιμο ορισμό της ικανότητας. Αναφέρουν ότι μια ικανότητα θεωρείται βασική (κομβική), εάν πληροί τα παρακάτω τρία γενικά κριτήρια: συμβάλλει σε υψηλής αξίας αποτελέσματα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, είναι καθοριστική για την αντιμετώπιση σημαντικών και πολύπλοκων αναγκών και προκλήσεων σε ένα ευρύ φάσμα συγκειμένων, και είναι σημαντική για όλα τα άτομα (σ. 44). Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς - Βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση, διέυρυνε αυτόν τον ορισμό προκειμένου να συμπεριλάβει τα εξής:

Συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλα τα άτομα για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, σ. 13).

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η έννοια των αξιών δεν συμπεριλαμβάνεται σε αυτό το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (2018). Το Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατική Κουλτούρα που χρησιμοποιείται σε αυτό το

⁶ Definition and Selection of Competences

πρόγραμμα περιγράφει ικανότητες που χωρίζονται σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες και καλύπτουν ένα φάσμα αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσης, και κριτικής κατανόησης. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται μια επισκόπηση αυτού του πλαισίου.



Εικόνα 1: Ικανότητες για Δημοκρατική Κουλτούρα, (πηγή: Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016)⁷

⁷ Ο αγγλικός όρος *self-efficacy* στην ενότητα **Στάσεις** αποδίδεται ως *αυτοαποτελεσματικότητα*.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεπάγεται την έννοια της αυτενέργειας⁸ (της ικανότητας να δρα κανείς για λογαριασμό του εαυτού του) στο πλαίσιο της οποίας ενέργειες και αξίες έχουν ταυτόχρονα τόσο τον προσωπικό και ιδιωτικό όσο και δημόσιο χαρακτήρα. Η δημόσια πτυχή μπορεί να αξιολογηθεί θεσμικά. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη, βιώσιμη - με την έννοια της αειφορίας - και επιτυχή ζωή σε ειρηνικές κοινωνίες, συναίσθηση και διαχείριση της αξίας του υγιεινού τρόπου ζωής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά. Οι ικανότητες αυτές αναπτύσσονται με μια προοπτική διά βίου μάθησης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή, και μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης σε όλα τα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του σχολείου, του χώρου εργασίας, της γειτονιάς και άλλων κοινοτήτων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018, σ.7).

Η έκθεση του δικτύου Eurgydice για Εκπαίδευση της Πολιτειότητας στο σχολείο (2017) τονίζει τη σημασία των διαφορετικών προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης στο αντικείμενο αυτό (Αγωγή του Πολίτη), από την ενεργή, διαδραστική, κριτική, συνεργατική και συμμετοχική μάθηση έως ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις και μάθηση μέσω δραστηριοτήτων εκτός ωρολογίου προγράμματος. Η πρόκληση είναι να σκεφτούμε πώς μπορούμε να διδάξουμε και να αξιολογήσουμε αυτού του είδους μάθηση. Αυτό θα συζητηθεί στις επόμενες δύο ενότητες.

⁸ Πρόκειται για τον όρο *agency*, ο οποίος δύσκολα αποδίδεται στα ελληνικά και θεωρείται βασική ικανότητα στο Πρόγραμμα *Education 2030* του Ο.Ο.Σ.Α. Βλ. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

Μέρος 2: Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς με σκοπό να στηρίξουν τη χρήση της συζήτησης, της αντιλογίας και του διαλόγου ως μεθόδων διδασκαλίας

2.1: Συνθήκες: πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι οι συνθήκες που επικρατούν στην τάξη είναι κατάλληλες ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να προκόψουν και να προοδεύσουν έχοντας τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διάλογο, αντιλογία και συζήτηση, έτσι ώστε να προοδεύουν και να εξελίσσονται;

Η πείρα και οι δεξιότητες του κάθε εκπαιδευτικού, η αυστηρότητα του επιστημονικού κλάδου του μαθήματος και η ποιότητα των στρατηγικών και των διδακτικών πόρων που εφαρμόζονται είναι κρίσιμης σημασίας για την αποτελεσματική μάθηση στις σχολικές τάξεις. Εντούτοις, υπάρχουν επίσης συγκεκριμένα θέματα που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης του διαλόγου, της αντιλογίας και της συζήτησης στους/τις μαθητές/-τριες. Αυτά τα θέματα αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας ενότητας. Παρακαλούμε να διατρέξετε για περαιτέρω ανάγνωση την ενότητα, όπου και η τεκμηρίωση των θεμάτων που θίγονται εδώ.

2.1.1 Θέματα που αφορούν τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές και μαθήτριες

- Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το θέμα του μαθήματος, συμπεριλαμβανομένων του πλαισίου (του περιεχομένου) του θέματος και των σημείων διαφωνίας. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να παίξει ουσιαστικό ρόλο στο να καθοδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να επικεντρώνονται στην τεκμηρίωση των απόψεων με επαληθεύσιμα αποδεικτικά στοιχεία, ώστε να οικοδομούν γνώση και να διερευνούν σε βάθος τα επιμέρους σημεία. Αυτό δεν είναι εφικτό, αν ο/η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει το θέμα και τις πηγές που χρησιμοποιούνται ως αποδεικτικά στοιχεία (τεκμηρίωση) του θέματος.
- Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει τις δικές του/της προκαταλήψεις και οπτικές πάνω σε ένα θέμα. Η οπτική του μπορεί να βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία και να είναι έγκυρη, αλλά κάθε οπτική είναι μόνο μέρος ενός συνόλου και επηρεάζεται από την προδιάθεση, το πλαίσιο και την εμπειρία. Εάν οι εκπαιδευτικοί το γνωρίζουν αυτό, μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές/-τριες να διερευνήσουν πιο ολοκληρωμένα τις ιδέες τους. Όσο περισσότερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί (βλ. παραπάνω) τόσο ευκολότερα μπορούν να αντιληφθούν τις δικές τους προκαταλήψεις και οπτικές.
- Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στην τάξη του, την προηγούμενη εμπειρία και τις ικανότητές τους, και να είναι, κατά το δυνατόν, ενήμερος/-η για τυχόν προσωπικούς λόγους για τους οποίους ορισμένα θέματα μπορεί να είναι ακατάλληλα για κάποιους /-ες μαθητές/-τριες (ίσως σε δεδομένη χρονική στιγμή), καθώς επίσης γιατί και πώς οι μαθητές και μαθήτριες ενδέχεται να χρειάζονται υποστήριξη για να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξειδικευθεί στο να κρίνει ποιες στρατηγικές διδασκαλίας είναι οι πιο κατάλληλες για το θέμα και τους μαθητές και μαθήτριές του. Ορισμένες στρατηγικές δεν είναι συνήθως κατάλληλες για αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα θέματα που εγείρουν συναισθηματικές αντιδράσεις.
- Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει μέσα από το παράδειγμά του/ης να θέτει τα πρότυπα σεβασμού προς τους άλλους και προς τα αποδεικτικά στοιχεία, με τον ίδιο τρόπο που αυτά αναμένονται από τους μαθητές και μαθήτριες. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να δείξει στους μαθητές/-τριες ότι δεν

πειράζει να αλλάζουν γνώμη και να αποδειχθεί ότι έσφαλαν, εστιάζοντας διαρκώς στο περιεχόμενο και όχι στο άτομο που εκφράζει το περιεχόμενο.

2.1.2 Διαμόρφωση της τάξης και καθιέρωση κανόνων

- Πριν ξεκινήσει ο διάλογος, η αντιλογία και η συζήτηση, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκεφτεί πώς θα διαμορφωθεί πρακτικά ο χώρος της τάξης. Ορισμένες διατάξεις των καρεκλών και των θρανίων έχουν περισσότερο τον χαρακτήρα της αντιπαράθεσης από ό,τι άλλες. Για παράδειγμα, θρανία σε σειρές αντί για καρέκλες σε κύκλους. Μερικές φορές, όμως, οι μαθητές/-τριες χρειάζονται θρανία για να τοποθετούν τα απαραίτητα αντικείμενα. Θα πρέπει επίσης να σκεφτείτε πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να ακούν, να βλέπουν και να συμμετέχουν με ευκολία.
- Ίσως θα ήταν σκόπιμο να συμφωνήσετε έναν κώδικα δεοντολογίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες πριν από τη δραστηριότητα. Δηλαδή να υπάρξει συναίνεση σχετικά με την υιοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς σεβασμού, τάξης και συγκέντρωσης. Για να μπορέσουν οι μαθητές/-τριες να οικειοποιηθούν περισσότερο τον κώδικα θα μπορούσατε να ξεκινήσετε διερευνώντας τις ανησυχίες των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τη συζήτηση για το θέμα, να ρωτήσετε τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει και να τους ζητήσετε να σκεφτούν τι θα τους βοηθούσε να συμμετάσχουν. Μια άλλη καλή ιδέα θα ήταν να παρουσιάσετε παραδείγματα καλής και κακής αντιλογίας και να ζητήσετε από τους μαθητές/-τριες να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά. Σε αυτήν την περίπτωση ο κώδικας δεοντολογίας θα μπορούσε να περιλαμβάνει συμφωνημένους κανόνες σχετικά με τη στάση, τον τόνο, την κατάλληλη φρασεολογία, τη διαδικασία και τις συνέπειες όταν δεν τηρούνται οι κανόνες. Κάποιες φορές ίσως είναι κατάλληλη η διατήρηση της εμπιστευτικότητας εκτός της τάξης ή τουλάχιστον η συμφωνία της τήρησης του κώδικα και εκτός της ώρας του μαθήματος.
- Εν προκειμένω, θα μπορούσαν να οριστούν ορισμένες προσδοκίες. Για παράδειγμα ότι οι μαθητές/-τριες θα συμμετέχουν σε περίπλοκα θέματα, θα υπερασπίζονται την άποψή τους, αλλά θα ακούν και θα μαθαίνουν από τους άλλους, θα είναι έτοιμοι να ζητήσουν, και να επιτρέψουν, χρόνο και χώρο, θα είναι έτοιμοι/-ες να αλλάξουν θέσεις, να εργαστούν για να εντοπίσουν τομείς συμφωνίας και διαφωνίας και δεν θα επικεντρώνονται στη νίκη. Ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης ενώπιον όλων θα βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία.
- Ίσως θα πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες πώς να ελέγχουν την εγκυρότητα μιας πηγής και πώς αυτή έχει ερμηνευθεί. Σε επόμενη ενότητα περιλαμβάνεται σύνδεσμος για το χρήσιμο τεστ CRAAP. Αυτό το τεστ οδηγεί τους μαθητές και μαθήτριες μέσα από μια σειρά βημάτων να διαπιστώσουν: την επικαιρότητα, τη σχετικότητα, την ακρίβεια, την προέλευση και τον σκοπό μιας πηγής.

2.1.3 Καθορισμός της εργασίας

- Ο/η εκπαιδευτικός, αφού έχει αποκτήσει τις σχετικές γνώσεις, θα πρέπει να ορίσει το αντικείμενο της διδασκαλίας, προσδιορίζοντας τα ευρέως αποδεκτά γεγονότα, τα ζητήματα διαφωνίας, τα σημεία για τα οποία υπάρχει συναίνεση ή για τα οποία δεν απαιτείται συναίνεση.
- Οι επαγγελματίες της κοινότητας των διδασκόντων Ιστορία συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό για το όφελος που έχει στον σχεδιασμό του μαθήματος ο καθορισμός ενός ερευνητικού ερωτήματος με βάση το οποίο θα οικοδομηθεί η μάθηση. Το ερευνητικό ερώτημα είναι ένα γενικό ερώτημα που διαμορφώνει και συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία. Έχει μια ισχυρή εννοιολογική εστίαση και μας βοηθά να οριοθετήσουμε εποικοδομητικά τις αντιπαράθεσεις. Πρόκειται για μια προσέγγιση που εφαρμόζεται και σε άλλες επιστήμες. Ορίζει έναν σκοπό για τη μάθηση που μπορεί να περιλαμβάνει διάλογο, συζήτηση και αντιλογία και θα πρέπει να αναφέρεται σε βασικά σημεία διαφωνίας.

Περισσότερες λεπτομέρειες ακολουθούν στην επόμενη ενότητα.

- Η υιοθέτηση μιας πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία ενισχύει τον επιτυχημένο διάλογο, τη συζήτηση και τη αντιλογία στην τάξη. «Η πολυπρισματική θεώρηση αποτελεί έναν τρόπο θέασης, και μια προδιάθεση προβολής ιστορικών γεγονότων, προσωπικοτήτων, εξελίξεων, πολιτισμών και κοινωνιών από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσω της αξιοποίησης διαδικασιών και διεργασιών που είναι θεμελιώδεις για την ιστορία [και συναφείς κλάδους] ως επιστήμη» (Stradling 2003). Σχετικά με αυτό, συχνά είναι χρήσιμο να ορίζουμε για τους μαθητές/-τριες μια εργασία με πολυπλοκότητα και αποχρώσεις. Δηλαδή να μην αναζητούμε τις απλές οπτικές, τις οπτικές «άσπρου - μαύρου». Αυτή η μέθοδος εργασίας συχνά οδηγεί σε ανιστορικό τρόπο σκέψης και μπορεί να ενθαρρύνει λανθασμένες διαιρέσεις και διχασμούς. Και εδώ επανερχόμαστε στη γνώση. Όσο περισσότερο γνωρίζουν οι καθηγητές/-τριες και οι μαθητές/-τριες ένα θέμα, τόσο πιθανότερο είναι να μπορούν να διακρίνουν σημεία σύνδεσης, τη δυνατότητα ύπαρξης πολλών διαφορετικών απόψεων και τον αμφισβητούμενο χαρακτήρα κάθε ανασύνθεσης ενός παρελθοντικού γεγονότος.

2.1.4 Διαχείριση της τάξης κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας

Για ορισμένους/-νες μαθητές και μαθήτριες ίσως είναι πιο εύκολο να καθίσουν και να ακούσουν, από ό,τι για άλλους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκεφτούν πώς θα κάνουν κάθε μαθητή/-τρια να συμμετέχει. Επίσης πρέπει να έχουν ένα σχέδιο, ώστε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας να μην επικρατήσουν οι μαθητές/τριες που μιλούν περισσότερο και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές ερωτήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων. Για παράδειγμα:

- Μπορείτε να ορίσετε ως κανόνα ότι ο καθένας/καθεμία μπορεί να συμμετάσχει μόνο μία φορά σε κάθε γύρο. Δηλαδή, δεν μπορεί να συμμετάσχει δεύτερη φορά έως ότου έχουν όλοι συμμετάσχει μία φορά. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφτούν πραγματικά με προσοχή τι θέλουν να πουν και να συνοψίσουν τις απόψεις τους.
- Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει τα ονόματα όλων των μαθητών και μαθητριών σε ξυλάκια (πχ ανάδευσης του καφέ). Το άτομο του οποίου το όνομα θα κληρωθεί από το δοχείο με τα ξυλάκια είναι αυτό στο οποίο θα τεθεί ερώτηση ή που μπορεί να μιλήσει.
- Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να σηκώνουν το χέρι και εκείνος/-η να επιλέγει απλώς ποιος/α θα απαντήσει.
- Εάν δώσουμε στους μαθητές/-τριες χρόνο να σκεφτούν μόνοι/-ες τους, έπειτα να μοιραστούν τις ιδέες τους με έναν συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους και στη συνέχεια με την ομάδα, είναι ένας τρόπος να επενδύσουμε σε χρόνο για σκέψη, να οικοδομήσουμε εμπιστοσύνη και να πετύχουμε τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών. Αυτή η μέθοδος είναι γνωστή ως «σκέψου, συνεργάσου, μοιράσου».
- Αιφνιδιαστική ερώτηση (ο καθηγητής ρωτά μια μαθήτρια) και μετά αλλαγή κατεύθυνσης (αντί να απαντήσει αμέσως αυτή η μαθήτρια, ο καθηγητής ρωτά έναν άλλο μαθητή τι πιστεύει για/ να σχολιάσει αυτό που ειπώθηκε).

2.1.5 Σχεδιασμός μάθησης: πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις ερευνητικές ερωτήσεις για να οριοθετήσουμε τη μάθηση και την αξιολόγηση της μάθησης;

Η πρώτη ερώτηση που πρέπει να θέσουμε όταν σχεδιάζουμε μια δραστηριότητα ή ένα μάθημα ή μια σειρά μαθημάτων για μαθητές/τριες είναι: «**Τι θέλω να έχουν μάθει στο τέλος οι μαθητές και μαθήτριες**»; Αυτή η φαινομενικά απλή

ερώτηση ίσως είναι πιο δύσκολο να απαντηθεί από ό,τι αρχικά φαίνεται. Αν δεν έχουμε μια σαφή εικόνα της μάθησης που θέλουμε πετύχουμε, ο χρόνος που θα δαπανήσουμε με τους μαθητές/-τριες θα είναι λιγότερο αποτελεσματικός. Από την απάντηση που έδωσε στην ερώτηση, στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει τους μαθησιακούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί αποσαφηνίζουν όλες τις συγκεκριμένες πτυχές της προσδοκώμενης μάθησης και κατευθύνουν το υπόλοιπο σχέδιο μάθησης.

Η δεύτερη ερώτηση που πρέπει να θέσουμε είναι: **«Πώς θα ξέρω ότι επιτεύχθηκε η μάθηση που θέλω»;** Δηλαδή πώς θα αξιολογώ όσο διδάσκω ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν, έτσι ώστε στο τέλος να έχουν κατακτήσει αυτό που θέλω να μάθουν; Επίσης, πώς θα αξιολογήσω στο τέλος ότι η μάθηση συντελέστηκε; Και πώς θα αξιολογήσω ότι οι μαθητές/-τριες έχουν αφομοιώσει τη μάθηση από αυτή τη δραστηριότητα/αυτό το μάθημα/αυτή τη σειρά μαθημάτων την οποία πρέπει να διατηρήσουν στο μέλλον; Πρόκειται για ερωτήσεις τις οποίες δεν μπορούμε να απαντήσουμε εύκολα. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος έχει συνταχθεί ένας ολόκληρος οδηγός για την αξιολόγηση. Είναι πολύ σημαντικό να θυμόμαστε ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να προστεθεί στο τέλος. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ξεκινά χρονικά κοντά στην έναρξη της όλης διαδικασίας σχεδιασμού. Τα σχέδια αξιολόγησης αποτελούν κομβικό μέρος του σχεδίου μάθησης.

Η τρίτη ερώτηση που πρέπει να θέσουμε είναι: **«Ποιο ερευνητικό ερώτημα μπορώ να διατυπώσω έτσι ώστε να οριοθετήσει τη μάθηση που θέλω να επιτύχω»;** Το ερευνητικό ερώτημα είναι ο τίτλος του σχεδίου μάθησης και πρέπει να περικλείει την επιδιωκόμενη μάθηση. Θα μπορούσε να είναι η ερώτηση τελικής αξιολόγησης. Η διαδικασία της αναζήτησης του ερευνητικού ερωτήματος είναι ένας χρήσιμος τρόπος για να ελέγξουμε ότι οι στόχοι μάθησης και αξιολόγησης είναι σαφείς και εφικτοί. Αποτελεί επίσης ευκαιρία να σκεφτούμε αν αυτό που σχεδιάζουμε είναι ουσιαστικά μάθημα ιστορίας ή μάθημα πολιτειότητας, στο πλαίσιο του οποίου πραγματευόμαστε ένα θέμα με σκοπό να ασχοληθούμε με ηθικές και δεοντολογικές κρίσεις. Για παράδειγμα, το θέμα του πώς οι άνθρωποι επιβιώνουν υπό συνθήκες πίεσης μπορεί να εξεταστεί με τον τρόπο που θα το προσέγγιζε ένας ακαδημαϊκός ιστορικός ή με τον τρόπο που θα το προσέγγιζε κάποιος που προσπαθεί να διερευνήσει την ηθική και δεοντολογική πτυχή του θέματος. Ο ιστορικός μπορεί να θέσει την εξής ερώτηση: «Ποιες συνθήκες και απόψεις επηρέασαν τις επιλογές που έκαναν οι άνθρωποι υπό συνθήκες πίεσης»; Ο καθηγητής Αγωγής του Πολίτη μπορεί να ρωτήσει: «Πώς μπορεί μια ιστορική οπτική να μας βοηθήσει να κρίνουμε επιλογές που έκαναν οι άνθρωποι για να επιβιώσουν σε συνθήκες πίεσης»; Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν καλύτερα αν αντικατοπτρίζουν ζωντανή αντιλογία. Δηλαδή, το ερευνητικό ερώτημα ιστορίας αφορά θέμα για το οποίο έχουν επιχειρηματολογήσει ακαδημαϊκοί ιστορικοί και το ερευνητικό ερώτημα πολιτειότητας πραγματεύεται θέμα που αφορά τη σύγχρονη κοινωνία.

Αφού απαντήσετε σε αυτές τις τρεις ερωτήσεις μπορείτε να συνεχίσετε με τον σχεδιασμό. Μπορεί να συνταχθεί ως λεπτομερές σχέδιο μάθησης. Οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα εξής:

- Σε ποιο σημείο θα πραγματοποιηθεί συζήτηση, διάλογος ή/και αντιλογία; Συνήθως είναι πιο αποτελεσματικά ως εργαλεία όταν εφαρμόζονται αφότου οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τον χρόνο να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ουσιαστικές απόψεις (δηλαδή να μπορούν να χρησιμοποιούν τεκμήρια για υποστηρίζουν τους ισχυρισμούς τους) και να διερευνήσουν ένα θέμα σε βάθος και ως προς τις λεπτές αποχρώσεις του. Όσον αφορά το επίπεδο γνώσεων που απαιτείται να έχουν οι μαθητές είναι σκόπιμο να μιλήσουμε για γνώση σε τρεις κλίμακες. Η «κλίμακα του θέματος» είναι η ειδική γνώση που χρειάζονται για το θέμα. «Η κλίμακα της περιόδου» είναι η γνώση που χρειάζονται για τον χρόνο και τόπο που μελετώνται. Η «ευρύτερη κλίμακα γνώσης» αφορά την ευρεία εννοιολογική κατανόηση, όπως για παράδειγμα, πού εντάσσεται η Ρωσική Επανάσταση στην ιστορία των πολιτικών εξελίξεων του 20ου αιώνα. Επίσης, η συζήτηση, ο διάλογος ή/και η αντιλογία διαρθρώνονται καλύτερα στο πλαίσιο

γνήσιων ιστορικών συζητήσεων σε μαθήματα ιστορίας ή σε θέματα που αφορούν τη σύγχρονη κοινωνία σε μαθήματα Αγωγής του Πολίτη.

- *Η στάση που θα κρατήσει ο/η εκπαιδευτικός στη συζήτηση, τον διάλογο ή/και την αντιλογία.* Ένας/μία εκπαιδευτικός δεν είναι ποτέ απόλυτα ουδέτερος/-η. Παρόλα αυτά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να είναι όσο πιο ουδέτερος/-η γίνεται ή σκόπιμα να πάρει μια θέση. Αν ο/η εκπαιδευτικός είναι όσο πιο ουδέτερος/-η γίνεται, η επιρροή στις απόψεις των μαθητών και μαθητριών όπως και η προσπάθεια τους να ικανοποιήσουν τον καθηγητή/-τρια ελαχιστοποιείται και μπορεί να υπάρξει περισσότερος χώρος για νέες απόψεις και ερωτήσεις. Όμως όλο αυτό μπορεί να φανεί ψεύτικο στους μαθητές/-τριες και να θεωρήσουν ότι ο/η εκπαιδευτικός αναμένει από αυτούς να εκφράσουν την άποψή τους, ενώ εκείνος/-η απαλλάσσεται από αυτήν την υποχρέωση. Μπορεί επίσης να μην ταιριάζει στην προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού, ενώ οι μαθητές/-τριες μπορεί ούτως ή άλλως να προβούν σε υποθέσεις για τις απόψεις του. Εάν ο/η εκπαιδευτικός υιοθετήσει μια θέση, τότε οι μαθητές/-τριες μπορούν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν μαζί του/της χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους και ο/η εκπαιδευτικός δεν απαλλάσσεται μεμονωμένα από την υποχρέωση να εκφράσει την άποψή του/της. Ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες, ωστόσο, μπορεί να δυσκολεύονται να διαφωνήσουν με τον καθηγητή ή την καθηγήτριά τους ή να αισθάνονται ότι πρέπει να του/της φέρουν αντίρρηση ακόμα και εάν δεν έχουν αντίθετη άποψη. Επίσης, όταν μιλά ο/η εκπαιδευτικός, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορεί να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν το γεγονός από την άποψη.
- *Πώς να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενδιαφερθούν.* Έχουμε ήδη αναφέρει ότι η παρακίνηση του ανταγωνισμού και της επιθυμίας για «νίκη» δεν βοηθά τον διάλογο, τη συζήτηση και την αντιλογία στην τάξη. Αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να σκεφτεί πώς θα ενθαρρύνει τα παιδιά να ενδιαφερθούν ή να νοιαστούν αρκετά για ένα θέμα, έτσι ώστε να εργαστούν για να μάθουν σχετικά με αυτό, να συγκροτήσουν σχετικά επιχειρήματα και να θέλουν να το διερευνήσουν πλήρως. Μπορεί επίσης ένα θέμα να είναι τόσο ευαίσθητο ή/και αμφιλεγόμενο, ώστε το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών να είναι ήδη θερμό και τα παιδιά να έρχονται στην τάξη με ισχυρές προσωπικές απόψεις. Σε αυτήν την περίπτωση ίσως θα πρέπει να επικεντρωθούμε στο να βοηθήσουμε τους μαθητές/-τριες να ενδιαφερθούν για εναλλακτικές από τη δική τους οπτικές. Η ενότητα με τις δραστηριότητες και τα σχέδια μαθημάτων περιλαμβάνει παραδείγματα βοήθειας προς τους μαθητές/-τριες για να ασχοληθούν με ένα θέμα.
- *Οι ερωτήσεις που θα πρέπει να θέσουμε για να στηρίξουμε τον διάλογο, τη συζήτηση ή/και την αντιλογία.* Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού δεν εξισώνονται με τη συζήτηση, την αντιλογία και τον διάλογο, αλλά οι υψηλής ποιότητας ερωτήσεις του είναι σημαντικές για να στηρίξουν αυτά τα τρία εργαλεία. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατηρήσουν και να εμβαθύνουν τη συζήτηση χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις τους ως «δικηγόροι του διαβόλου». Επαναλαμβάνουμε ότι στην ενότητα με τις δραστηριότητες και τα σχέδια μαθήματος περιλαμβάνονται παραδείγματα ερωτήσεων. Οι καθηγητές/-τριες που αισθάνονται ότι δεν έχουν μεγάλη άνεση στη διαχείριση του διαλόγου, της συζήτησης ή/και της αντιλογίας στην τάξη μπορεί να προτιμούν να καταγράψουν τις ερωτήσεις τους για τα διάφορα στάδια μιας δραστηριότητας ή μαθήματος, ώστε να διασφαλίσουν την επίτευξη του επιθυμητού μαθησιακού αποτελέσματος.
- *Πώς αξιολογούμε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.* Ανατρέξτε στον οδηγό αξιολόγησης του παρόντος προγράμματος. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επαναλάβουμε τον σκοπό της αξιολόγησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, δημιουργούν νέες γνώσεις σχετικά με το τι γνωρίζουν οι μαθητές και μαθήτριές τους. Στη συνέχεια πρέπει να αποφασίσουν τι θα κάνουν με αυτές τις νέες γνώσεις. Θα τις χρησιμοποιήσουν για να κατατάξουν τους μαθητές/-τριές τους; Αυτή η αξιολόγηση είναι γνωστή ως αθροιστική αξιολόγηση. Ορισμένες φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί εσφαλμένα και να δοθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες η εντύπωση ότι έχουν κριθεί αρνητικά και ότι είναι εγκλωβισμένοι/-

ες σε μια συγκεκριμένη θέση που δεν μπορούν να αλλάξουν. Ο/η εκπαιδευτικός, που είναι θετικός/-ή και συντονίζεται σταθερά με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών και μαθητριών του, ασκεί διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας του για να τους δώσει τη δυνατότητα να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συχνά με συστήματα που απαιτούν αθροιστική αξιολόγηση. Ωστόσο, η ισχυρή διαμορφωτική αξιολόγηση επικεντρώνεται περισσότερο στο να παρέχει στο μεμονωμένο άτομο τη δυνατότητα να γίνει όσο καλό μπορεί και θέλει να γίνει.

Οι παρακάτω ενότητες αυτού του οδηγού παρέχουν πρακτικές διευκρινίσεις και παραδείγματα στρατηγικών για την ενθάρρυνση του διαλόγου, της αντιλογίας και της συζήτησης.

2.2 Ποιες είναι οι καταλληλότερες στρατηγικές διδασκαλίας για την ανάπτυξη του διαλόγου, της συζήτησης ή/και της αντιλογίας στην τάξη;

Σε αυτήν την ενότητα περιγράψουμε δώδεκα διαφορετικές στρατηγικές για την ανάπτυξη του διαλόγου, της συζήτησης ή/και της αντιλογίας στην τάξη. Δεν πρόκειται για σχέδια μάθησης (βλέπε προηγούμενη ενότητα). Πρόκειται για στρατηγικές που αναπτύχθηκαν από εκπαιδευτικούς επί σειρά ετών και μπορούν να ενταχθούν στα σχέδια μαθημάτων. Όπως ξεκαθαρίσαμε στην προηγούμενη ενότητα, ο σχεδιασμός του μαθήματος δεν ξεκινά με τον σχεδιασμό της δραστηριότητας (τις στρατηγικές διδασκαλίας), αλλά με τον προσδιορισμό του προσδοκώμενου μαθησιακού αποτελέσματος. Βέβαια, αυτές οι δοκιμασμένες και ελεγμένες στρατηγικές είναι χρήσιμες για την επίτευξη πολλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Έχουμε παραθέσει παραδείγματα περιεχομένου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με καθεμιά στρατηγική στο Παράρτημα 1 (στα αγγλικά). Αυτό το περιεχόμενο προέρχεται από ή αναφέρεται στις «Ποικιλίες απόψεων» ή σε άλλο τομέα περιεχομένου του ιστότοπου *Historiana*. Το ειδικό περιεχόμενο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να παρουσιαστούν όλες οι στρατηγικές στο πλαίσιο συνεδρίας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στην επιμορφωτική συνεδρία θα μπορούσαν να ερωτηθούν πώς θα μπορούσαν να ενσωματώσουν τη συγκεκριμένη στρατηγική στα δικά τους σχέδια μαθημάτων. Για τις «Ποικιλίες απόψεων» και άλλα περιεχόμενα μπορείτε να ανατρέξετε στον ιστότοπο <http://historiana.eu>.

Στο τέλος αυτής της ενότητας περιλαμβάνεται μια υποενότητα η οποία συζητά πώς ο ακαδημαϊκός κλάδος της Ιστορίας, που έχει στον πυρήνα της την αντιλογία και τη συζήτηση, μπορεί επίσης να αποτελέσει έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την προώθηση του διαλόγου, της αντιλογίας και της συζήτησης στις τάξεις τους.

Πίνακας σύνοψης των στρατηγικών διδασκαλίας		
	Δραστηριότητα μαθητή/μαθήτριας :	Μάθηση μαθητή/μαθήτριας
Τραπέζι συγκέντρωσης σε δέιπνο	Συμμετοχή σε συζήτηση για τη σχετική ομοιότητα και διαφορά συγκεκριμένων απόψεων.	Εξάσκηση συζήτησης. Εντοπισμός των διαφορετικών αποχρώσεων και της πολυπλοκότητας των απόψεων πάνω σε ένα θέμα. Ανάλυση του βαθμού σύνδεσης μεταξύ των απόψεων.

Αντιλογία σε αερόστατο (Balloon debate)	Συμμετοχή σε συζήτηση για τη σχετική σημασία που έχει ένας παράγοντας για ένα θέμα.	Έρευνα και κατάρτιση τεκμηριωμένου επιχειρήματος για συζήτηση. Τεκμηριωμένη απόκρουση επιχειρήματος κατά τη διάρκεια αντιλογίας.
Ταχεία συνάντηση με εναλλαγή Συνομιλητών (Speed-dating)	Διάλογος σε διαδοχικά ζευγάρια που καταλήγει σε συζήτηση πτυχών ενός θέματος παρουσία όλης της τάξης.	Εξάσκηση της ακρόασης και της πειθούς σε διάλογο με άλλο άτομο. Τροποποίηση και αναμόρφωση ιδεών και απόψεων. Εντοπισμός και ανάλυση σημείων σύνδεσης μεταξύ ατόμων και απόψεων.
Αγώνας πυγμαχίας	Συζήτηση σε ζευγάρια η οποία επικεντρώνεται σε πραγματικά στοιχεία και όχι σε ισχυρισμούς ή σιλ.	Η σημασία της τεκμηρίωσης ισχυρισμών με επαληθεύσιμα αποδεικτικά στοιχεία. Πόσο σημαντικό είναι να είναι κάποιος καλά ενημερωμένος και πόσο προσεκτική εργασία απαιτείται για να αποκτήσει γνώσεις.
Αναπαράσταση εικόνας	Σκόπιμα και κυριολεκτικά ανάλυση μιας θέσης με στόχο την καλύτερη κατανόηση μιας οπτικής.	Πώς βιώθηκε ένα ευρύτερο γεγονός από μια συγκεκριμένη οπτική. Να αποκτήσει ενσυναίσθηση με την πληθώρα έγκυρων και ενημερωμένων απόψεων πάνω σε θέματα.
Γυάλα με ψάρια	Συζήτηση σε βάθος μιας πτυχής ενός θέματος και ακρόαση στο πλαίσιο συζήτησης σε βάθος.	Πώς να αποκτήσει γνώσεις για να μπορεί να συζητά σε βάθος. Τα συστατικά μια επιτυχούς συζήτησης. Διαφορετικές οπτικές σε ένα ευρύτερο θέμα.
Τέσσερις γωνίες	Έκφραση και αιτιολόγηση μιας άποψης λαμβάνοντας θέση για συζήτηση.	Διαμόρφωση, έκφραση και αιτιολόγηση μιας άποψης. Πώς μπορούν να αλλάξουν οι απόψεις κατόπιν συζήτησης και απόκτησης περαιτέρω γνώσεων.
Σιωπηρή συζήτηση με χρήση σουπλά	Διατύπωση γραπτών σκέψεων, απόψεων και ερωτήσεων.	Πώς να λαμβάνει υπόψη τις σκέψεις και τις απόψεις όλων στην τάξη. Σταθερή εστίαση σε πληθώρα οπτικών για να διαμορφώσει άποψη. Πώς να συζητά γραπτώς.
Παιχνίδι ρόλων	Ανάλυση ενός χαρακτήρα ή ρόλου για να συζητηθεί ή να αντιπαρατεθεί ένα θέμα/ζήτημα.	Η πολυπλοκότητα, πληθώρα οπτικών και οι αλληλοεπικαλυπτόμενες θέσεις που υπάρχουν για ένα θέμα ή ζήτημα.
Καθολική συναίνεση	Συνεργασία για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν σημεία συμφωνίας και να διατυπωθεί μια απάντηση ή μια θέση.	Το εύρος των σημείων συμφωνίας για ένα θέμα ή μια ευρέως αποδεκτή απάντηση σε ερώτηση. Πώς δημιουργείται συναίνεση. Πόσο δύσκολο είναι να δημιουργηθεί συναίνεση.
Συζήτηση με επίκεντρο την εξεύρεση λύσης	Συζήτηση ή αντιλογία πάνω σε ένα θέμα για τη διεξοδική διερεύνησή της διαφωνίας και προσδιορισμός ενός πιθανού επιτυχούς αποτελέσματος.	Η καλύτερη κατανόηση όλων των ζητημάτων, των οπτικών και της αλλαγής που θα απαιτούνταν για να επιτευχθεί λύση. Οι μαθητές/-τριες ενημερώνονται καλύτερα.

Διάλογος για ενσυναίσθηση	Διευκόλυνση της ακρόασης που ασκείται σε βάθος και με σεβασμό, με σκοπό τη διερεύνηση της αιτιολογίας απόψεων.	Να κατανοήσει καλύτερα γιατί τα άτομα έχουν βαθιά ριζωμένες απόψεις πάνω σε θέματα.
---------------------------	--	---

Για περισσότερες λεπτομέρειες και ανάπτυξη αυτών των προτάσεων ανατρέξτε στην Ενότητα 5.3.6,

Μέρος Γ: «Αξιολόγηση ικανοτήτων»

2.2.1: Στρατηγική: Τραπέζι συγκέντρωσης σε δείπνο (Dinner Table Party)

Σκοπός

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να ασχοληθούν και να **συζητήσουν** ένα φάσμα απόψεων και να κατανοήσουν πώς το περιβάλλον ενός ατόμου μπορεί να διαμορφώσει την άποψή του. Τους παρέχει τη δυνατότητα να εντοπίσουν πού υπάρχει αλληλοεπικάλυψη ιδεών, πού υπάρχουν ενδεχόμενες ευκαιρίες για συμφιλίωση των απόψεων και να πού αποχρώσεις απόψεων για ένα θέμα. Δηλαδή απομακρύνει τους μαθητές/τις μαθήτριες από την ιδέα των «δύο πλευρών» σε ένα θέμα και τους οδηγεί στην ιδέα ότι υπάρχει μια συνέχεια στις ιδέες ή ότι αυτές μπλέκονται μεταξύ τους.

Η βασική στρατηγική

- Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια ομάδα ατόμων με απόψεις για ένα θέμα (συνήθως από 6 έως 12 άτομα). Οι απόψεις αυτών ατόμων δεν πρέπει να είναι αντίθετες μεταξύ τους. Πρέπει να βρίσκονται σε ένα ορισμένο φάσμα και, για την προκειμένη άσκηση, θα ήταν χρήσιμη η μεταξύ τους αλληλοεπικάλυψη. Συνήθως οι πιο ενδιαφέρουσες συζητήσεις πραγματοποιούνται όταν υπάρχει αμφιβολία και εγγύτητα απόψεων.
- Οι μαθητές/μαθήτριες, σε ομάδες, λαμβάνουν το φάσμα των απόψεων καθώς και τις σχετικές γενικές πληροφορίες (το ιστορικό) των ατόμων που τις υποστηρίζουν. Το ιστορικό βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν γιατί κάποιος είχε/έχει την εκάστοτε άποψη. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν το υλικό.
- Στη συνέχεια λέμε στους μαθητές/στις μαθήτριες ότι ετοιμάζουν το τραπέζι σε μια συγκέντρωση για δείπνο. Πρέπει να τοποθετήσουν τους χαρακτήρες στο τραπέζι, το οποίο έχει οβάλ σχήμα, έτσι ώστε οι καλεσμένοι να μην διαφωνήσουν με άσχημο τρόπο μεταξύ τους.
- Έπειτα οι μαθητές/μαθήτριες **συζητούν** για το πώς να τοποθετήσουν τους/τις καλεσμένους/-νες. Μόλις αποφασίσουν, μπορούν να δουν τι αποφάσισαν οι άλλοι μαθητές /οι άλλες μαθήτριες και να κάνουν ερωτήσεις στους συμμαθητές τους /στις συμμαθήτριές τους για τις αποφάσεις τους. Στη συνέχεια μπορούν να επιστρέψουν στο τραπέζι τους και να **συζητήσουν** τις αλλαγές που ενδέχεται να θέλουν να πραγματοποιήσουν αφού είδαν/άκουσαν τις σκέψεις των άλλων.

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να τοποθετήσουν τα άτομα έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα να ακουστούν διάφορες απόψεις καθώς και να αλλάξουν γνώμη. Αυτό θα πρέπει να οδηγήσει σε **συζήτηση** σχετικά με το αν είναι προτιμότερο να καθίσουν μαζί άτομα που διαφωνούν πλήρως ή άτομα που έχουν ορισμένα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας.
- Μπορείτε να ρωτήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριες πού θα ήθελαν οι ίδιοι να καθίσουν ή/και πού δεν θα ήθελαν να καθίσουν. Έτσι θα τους ενθαρρύνετε να σκεφτούν με ποια άποψη ταυτίζονται περισσότερο ή δεν ταυτίζονται.

Ερωτήσεις του /της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Ο προφορικός απολογισμός της συζήτησης πρέπει να επικεντρωθεί στο να βοηθηθούν οι μαθητές/μαθήτριες να εδραιώσουν την κατανόησή τους σχετικά με το φάσμα και τις αποχρώσεις των απόψεων. Μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές/ τις μαθήτριες να ασχοληθούν με το θέμα, εκφράζοντας τη δική τους άποψη για αυτό, αφού έχουν ενημερωθεί για ένα φάσμα απόψεων. Ένας καλός τρόπος για να προχωρήσει σε βάθος η συζήτηση με όλη την τάξη είναι να ρωτήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριες ποια(-ες) άποψη(-εις) τους /τις έκανε(-αν) πραγματικά να σκεφτούν και γιατί.

Απαραίτητοι πόροι

Τραπέζι για δείπνο σε σχήμα οβάλ (πραγματικό ή σε χαρτί), 6-12 οπτικές για ένα θέμα, γενικές πληροφορίες για τα άτομα που πρεσβεύουν αυτές τις οπτικές.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα μαθησιακό σχέδιο:

- Όταν οι μαθητές /μαθήτριες έχουν μελετήσει ένα θέμα με πολλούς χαρακτήρες και πρέπει να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.
- Όταν οι μαθητές /μαθήτριες πρέπει να κατανοήσουν τις οπτικές διαφορετικών ιστορικών ή κορυφαίων διανοητών για ένα συγκεκριμένο θέμα.
- Όταν θέλετε οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνήσουν ένα φάσμα απόψεων και να μάθουν ότι οι απόψεις μπορεί να είναι περίπλοκες και να έχουν διαφορετικές αποχρώσεις.
- Για να δώσετε στους μαθητές/στις μαθήτριες τη δυνατότητα να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε ένα διάλογο χωρίς να φοβούνται ότι βρίσκονται σε άμεση αντιπαράθεση με τους ομότιμους τους.

2.2.2: Στρατηγική: Αντιλογία σε αερόστατο (*Balloon debate*)

Σκοπός

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να μπορέσουν οι μαθητές/μαθήτριες να **συζητήσουν με επιχειρήματα** πάνω σε ένα θέμα για το οποίο απέκτησαν γνώση στην τάξη. Δίνει σε όλους τους μαθητές/σε όλες τις μαθήτριες τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αντιλογία και να δείξουν τις γνώσεις τους. Τους /τις δίνει την ευκαιρία να εξασκηθούν στο να διατυπώσουν μια υπόθεση και να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Επίσης μπορεί να τους / τις δώσει τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν την οπτική των άλλων χρησιμοποιώντας αποδεικτικά στοιχεία για να πείσουν τους συμμαθητές τους /τις συμμαθήτριάς τους ότι το δικό τους επιχειρήμα είναι ισχυρότερο.

Η βασική στρατηγική

- Ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε ζευγάρια (ή μικρές ομάδες) μαθητών/τριών έναν χαρακτήρα, ή ένα γεγονός που έχουν μελετήσει ή που πρόκειται να μελετήσουν, και ένα θέμα. Ο/η εκπαιδευτικός ανακοινώνει ότι όλοι οι χαρακτήρες (ή τα γεγονότα) βρίσκονται σε ένα αερόστατο. Υπάρχει πρόβλημα και το αερόστατο χάνει ύψος. Θα πρέπει να πετάξουν κάποια άτομα (ή πράγματα) έξω από το αερόστατο. Ποιος/τι θα πρέπει να πεταχτεί; Αυτό θα αποφασιστεί βάσει των τεκμηριωμένων επιχειρημάτων που θα παρουσιάσουν οι μαθητές/μαθήτριες. Μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να υπερασπιστούν τον χαρακτήρα/ το γεγονός τους προκειμένου να παραμείνει στο αερόστατο;
- Στη συνέχεια οι μαθητές/μαθήτριες ερευνούν και προετοιμάζουν ένα επιχειρήμα σχετικά με το γιατί ο χαρακτήρας (το γεγονός) τους είναι τόσο σημαντικός για το θέμα που πρέπει να παραμείνει στο αερόστατο.

- Έπειτα οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν τα επιχειρήματά τους σε μορφή **συζήτησης με επιχειρηματολογία/αντιλογίας**. Όλοι οι μαθητές/μαθήτριες ακούν και κρίνουν τις παρουσιάσεις όσον αφορά στην ποιότητα του τεκμηριωμένου επιχειρήματος. Ακολουθεί ψηφοφορία όλης της τάξης. Η ομάδα που θα λάβει τις λιγότερες ψήφους είναι η πρώτη που θα φύγει από το αερόστατο και η ομάδα που θα λάβει τις περισσότερες ψήφους είναι η τελευταία που θα παραμείνει στο αερόστατο.

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Μπορούν να πραγματοποιηθούν διάφοροι γύροι ψηφοφορίας. Οι ομάδες που θα αποκλειστούν από τον πρώτο γύρο θα προετοιμάσουν ερωτήσεις για τις υπόλοιπες ομάδες. Οι ομάδες που θα παραμείνουν θα πρέπει να προετοιμαστούν για να επιχειρηματολογήσουν γιατί θα πρέπει να παραμείνουν αυτές στο αερόστατο και όχι οι άλλες. Δηλαδή το επίκεντρο της **αντιλογίας** στρέφεται στην απόκρουση του επιχειρήματος των άλλων. Έπειτα πραγματοποιείται ξανά ψηφοφορία για να αποφασιστεί ποιος θα παραμείνει περισσότερο στο αερόστατο.
- Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να γίνει γραπτώς. Μπορείτε να δώσετε στους μαθητές /σας μαθήτριες εικόνες όλων των ατόμων/γεγονότων και να τους ζητήσετε να τους/τις τοποθετήσουν στο βιβλίο ασκήσών τους και στη συνέχεια να καταγράψουν τεκμηριωμένες εξηγήσεις σχετικά με το γιατί επέλεξαν να τους απομακρύνουν από το αερόστατο με αυτή τη σειρά. Μπορούν να ανταλλάξουν βιβλία με άλλο/-η μαθητή /-τρια και να καταγράψουν αμφισβητήσεις του σκεπτικού του άλλου μαθητή/της άλλης μαθήτριας, πριν ανταλλάξουν ξανά βιβλία.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων οι καθηγητές/-τριες πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να εμβαθύνουν τη σκέψη τους και να παρουσιάσουν το βάθος των γνώσεών τους, θέτοντας ερωτήσεις που απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν αποδεικτικά στοιχεία για να τις απαντήσουν. Κατόπιν, στον προφορικό απολογισμό, οι καθηγητές/-τριες μπορούν να επιστήσουν την προσοχή των μαθητών/τριών στο είδος των αποδεικτικών στοιχείων που λειτούργησαν αποτελεσματικά στην υποστήριξη ενός επιχειρήματος, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές/-τριες στη θεμελίωση των επιχειρημάτων τους και τα υπόλοιπα στοιχεία εργασίας που οδήγησαν στην επιτυχία.

Απαραίτητοι πόροι

Εικόνα ενός αερόστατου (και το υποβρύχιο μπορεί επίσης να λειτουργήσει μεταφορικά με αντίστροφο τρόπο), πληροφορίες για το φάσμα των χαρακτήρων ή των γεγονότων που αφορούν ένα θέμα.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης:

- Δεν είναι μια στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα θέματα. Πρέπει να υπάρχει η αίσθηση ότι είναι ηθικά και δεοντολογικά σωστό να εξεταστούν ισότιμα όλες οι οπτικές και όλοι να έχουν μια εύλογη συναισθηματική απόσταση από το θέμα.
- Πρόκειται, δηλαδή για ένα άριστο εργαλείο για οποιοδήποτε θέμα που έχει στον πυρήνα του μια αντιλογία για τη σχετική σημασία ή τη σχετική συμβολή του στην αλλαγή. Το παράδειγμα έχει ως θέμα το σημαντικότερο έγγραφο για την ανάπτυξη των δικαιωμάτων των μεταναστών. Ένα άλλο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η αντιλογία στο μάθημα της Ιστορίας για την πιο σημαντική επιστημονική ανακάλυψη που οδήγησε στην πρόοδο της Ιατρικής τον 19ο και 20ο αιώνα. Ένα παράδειγμα για την Αγωγή του Πολίτη θα μπορούσε να είναι η αντιλογία για τη σχετική συμβολή διάφορων παραγόντων σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, όπως η Συμφωνία του Παρισιού για την Κλιματική Αλλαγή του 2016.

2.2.3: Στρατηγική: Ταχεία συνάντηση με εναλλαγή συνομιλητών (Speed Dating)⁹

Σκοπός

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να μπορέσουν οι μαθητές/-τριες να πραγματοποιήσουν **διάλογο** για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι συμμετέχοντες πραγματοποιούν σειρά διαλόγων σε ζευγάρια, στο πλαίσιο των οποίων ο καθένας εκφράζει την οπτική του και ακούει την οπτική του άλλου. Αυτή η επαναλαμβανόμενη διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές/στις μαθήτριες να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις απόψεις τους με τις απόψεις των άλλων. Τους/τις ενθαρρύνει να εμβραθύνουν και να τροποποιήσουν τις απόψεις τους για ένα θέμα χωρίς να χρειάζεται να παρουσιάσουν την αλλαγή της άποψής τους σε ευρύτερη ομάδα. Τους/τις δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουν σημεία σύνδεσης και απόκλισης και τους προετοιμάζει να συμμετάσχουν στη **συζήτηση** με όλη την τάξη.

Η βασική στρατηγική

- Δίδεται στους μαθητές/στις μαθήτριες μια ανοιχτή ερώτηση ή μια δήλωση για την οποία πρέπει να σχηματίσουν άποψη. Έπειτα έχουν λίγο χρόνο να σκεφτούν και να ερευνήσουν την οπτική τους. Θα μπορούσαν να ανατρέξουν σε προηγούμενη μάθηση ή να ψάξουν στο διαδίκτυο.
- Οι μαθητές/μαθήτριες τοποθετούνται σε ζευγάρια για να ανταλλάξουν ιδέες μέσω του **διαλόγου** σε δεδομένο χρονικό διάστημα. Εάν είναι εφικτό, τοποθετήστε τις καρέκλες στην αίθουσα σε δύο σειρές, τη μία απέναντι από την άλλη, για την πραγματοποίηση των συζητήσεων.
- Έπειτα οι μαθητές/μαθήτριες έχουν λίγο χρόνο να αναστοχαστούν για να τροποποιήσουν την αρχική τους απάντηση ώστε να συμπεριλάβουν ενδεχομένως νέες ιδέες που απέκτησαν ως αποτέλεσμα του **διαλόγου**.
- Στη συνέχεια οι μαθητές/μαθήτριες ανταλλάσσουν ιδέες μέσω **διαλόγου** με άλλον συμμαθητή/άλλη συμμαθήτρια. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται σε διάφορους γύρους μέχρι να ακουστούν διάφορες απόψεις.

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Μπορείτε να δώσετε στους μαθητές/στις μαθήτριες να παρουσιάσουν μια συγκεκριμένη άποψη για ένα θέμα, ή ένα συγκεκριμένο άτομο, (speed-dating με ρόλο) και στη συνέχεια, ο σκοπός της **σύντομης συνάντησης με εναλλαγή συνομιλητών (speed-dating)** είναι να συμμετάσχουν όλοι με διαφορετικές απόψεις/άτομα. Μπορούν να κρατήσουν γρήγορα σημειώσεις μετά από κάθε «ραντεβού» βαθμολογώντας από -2 έως +2 για να επισημάνουν τη διαφορά ή την ομοιότητα μεταξύ των απόψεων/ατόμων. Στη συνέχεια μετά τη διαδικασία του speed-dating μπορεί να πραγματοποιηθεί συζήτηση με όλη την τάξη προκειμένου να συγκριθούν πλήρως οι απόψεις/τα άτομα.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Όποια εκδοχή της στρατηγικής και αν επιλέξετε, οι περισσότερες τάξεις θα χρειαστούν, κατά πάσα πιθανότητα, στήριξη μέσω συζήτησης με όλη την τάξη για να κατανοήσουν όλα όσα άκουσαν. Η συζήτηση θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη δημιουργία διαγράμματος ή δέντρου λήψης αποφάσεων¹⁰ στο οποίο θα επισημαίνονται οι συνδέσεις μεταξύ των απόψεων/ατόμων. Στόχος δεν είναι να αποφασιστεί ποια άποψη είναι σωστή ή εσφαλμένη/ποιο άτομο έχει δίκιο ή άδικο ούτε να ιεραρχηθούν οι απόψεις, αλλά να

⁹ Δύσκολα αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος speed dating. Επιλέξαμε μια επεξηγηματική της διαδικασίας απόδοση: ταχεία συνάντηση με εναλλαγή συνομιλητών.

¹⁰ Διαγραμματικές και σχηματικές απεικονίσεις σημαντικών σημείων.

διερευνηθούν σημεία ομοιότητας και διαφοράς και να εντοπιστούν σημεία σύνδεσης για τα θέματα. Ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί μπορεί να θέλουν να δουν μαζί με τους μαθητές /τις μαθήτριες ποιοι/ες άλλαξαν την άποψή τους, γιατί το έκαναν και τι έμαθαν από αυτήν την εμπειρία.

Απαραίτητοι πόροι

Ανοιχτές ερωτήσεις (ή συγκεκριμένες απόψεις για ένα θέμα/ άτομα με απόψεις), διάταξη τάξης που διευκολύνει τη μετακίνηση από καρέκλα σε καρέκλα.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Αυτή η στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα θέματα, αλλά μόνο σε οικεία τάξη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν καλά τους μαθητές τους /τις μαθήτριές τους και να έχουν τέτοια επαγγελματική σχέση μαζί τους, ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ασφαλείς να μιλήσουν στην τάξη τους. Με τέτοια θέματα μπορεί να χρειαστεί προηγούμενη συμφωνία με την τάξη (βλέπε προηγούμενες ενότητες του παρόντος Οδηγού για Εκπαιδευτικούς).
- Ένα παράδειγμα θέματος για το οποίο μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές να αναλάβουν έναν ρόλο σε speed-dating είναι οι χαρακτήρες Γερμανών Καγκελαρίων μετά το 1945 και η διερεύνηση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους. Ή θα μπορούσαν να υποστηρίξουν διαφορετικές απόψεις για τις προεκλογικές εκστρατείες τον 20ο αιώνα και να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν αυτές τις απόψεις. Στο τέλος οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν έναν ρόλο και να καθίσουν σε «ανακριτική καρέκλα»¹¹. Δηλαδή θα πρέπει να μιλήσουν σε όλη την τάξη για την άποψη του χαρακτήρα που έχουν αναλάβει και τι έχουν μάθει για τη σχέση του με άλλους χαρακτήρες.
- Ένα παράδειγμα ανοιχτής ερώτησης θα μπορούσε να είναι: «Σε τι ηλικία θα πρέπει κανείς να έχει δικαίωμα ψήφου στις εθνικές εκλογές»; Ένα παράδειγμα ανοιχτής δήλωσης θα μπορούσε να είναι: «Τα δημοψηφίσματα δεν βοηθούν ποτέ στην επίλυση διαφορών στην κοινωνία».

2.2.4: Στρατηγική: Αγώνας πυγμαχίας

Σκοπός

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να δείξει με ζωντανό τρόπο στους μαθητές/στις μαθήτριες τη σημασία της στοιχειοθετημένης τεκμηρίωσης για την υποστήριξη των επιχειρημάτων τους. Είναι μια μορφή **αντιλογίας** στο πλαίσιο της οποίας επιβραβεύεται μόνο η στοιχειοθετημένη τεκμηρίωση. Μπορούν να προβληθούν ισχυρισμοί, αλλά δεν συμβάλλουν στην επιτυχία. Οι υποτιθέμενοι πυγμαχοί θα πρέπει να χτυπήσουν ο ένας τον άλλον με τεκμηριωμένα αποδεικτικά στοιχεία για να νικήσουν.

Η βασική στρατηγική

- Αφού οι μαθητές/-τριες μελετήσουν ένα θέμα, τους δίδεται μια αιτιολογικού τύπου ερώτηση για να απαντήσουν. Τα παιδιά πρέπει να εντοπίσουν τις διάφορες αιτίες που θεωρείται ότι οδήγησαν σε ένα γεγονός ή προκάλεσαν μια αλλαγή.
- Στη συνέχεια δίδεται σε μικρές ομάδες μαθητών/-τριών μία από τις αποδεκτές αιτίες για να την παρουσιάσουν. Πρέπει να ανακαλέσουν όλες τις τεκμηριωμένες γνώσεις που μπορούν σχετικά με την αιτία και να επιλέξουν έναν εκπρόσωπο της ομάδας τους.
- Έπειτα επιλέγονται δύο εκπρόσωποι για δύο αιτίες οι οποίοι πρέπει να σηκωθούν ενώπιον όλης της τάξης. Έχουν δύο λεπτά για να **αντιλογήσουν** και ο καθένας/η καθεμιά να υποστηρίξει ότι η αιτία του είναι η πιο αποτελεσματική. Ο/η καθηγητής/-τρια χρονομετρά. Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες

¹¹ Τεχνική της **καυτής καρέκλας** ή **ανακριτικής καρέκλας (hot chair)**.

δίνουν έναν βαθμό κάθε φορά που ακούν μια ακριβή ή τεκμηριωμένη πληροφορία. Μετά από δύο λεπτά ο/η εκπρόσωπος που έχει καταφέρει τα πιο στοιχειοθετημένα «χτυπήματα/μπουνιές» κερδίζει τον πρώτο γύρο.

- Έπειτα αυτός/αυτή ο/η εκπρόσωπος συνεχίζει στον δεύτερο γύρο της **αντιλογίας**, έχοντας ως αντίπαλο έναν/μία εκπρόσωπο άλλης αιτίας. Μεσολαβούν δύο λεπτά λογομαχίας και οι μαθητές /μαθήτριες βαθμολογούνται ξανά για τα στοιχειοθετημένα «χτυπήματα/μπουνιές»¹².
- Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί για διάφορους γύρους έως ότου καθοριστούν τα τεκμηριωμένα στοιχεία.

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Μπορείτε να δώσετε στους μαθητές/στις μαθήτριες μια μελέτη περίπτωσης και στη συνέχεια να επιχειρηματολογήσουν γιατί αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος παρουσίασης ενός θέματος που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί σε ένα διδακτικό βιβλίο. Και εδώ θα κριθούν για τις λεπτομερείς γνώσεις τους για το θέμα στη μελέτη περίπτωσης.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Μετά την ολοκλήρωση των γύρων ο καθηγητής/η καθηγήτρια θα πρέπει να επιστήσει την προσοχή των μαθητών στη σημασία των τεκμηριωμένων στοιχείων για την ενίσχυση των ισχυρισμών τους. Θα πρέπει να ζητήσετε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναστοχαστούν πόσο δύσκολο ήταν να συγκεντρώσουν αποδεικτικά στοιχεία για κάθε σημείο, πόσο πειστικοί/ές ήταν, όταν χρησιμοποίησαν με επιτυχία τεκμηριωμένα αποδεικτικά στοιχεία, να σκεφτούν στρατηγικές απόκτησης αντικειμενικών γνώσεων τις οποίες θα μπορούν να αξιοποιούν και πώς να βεβαιώνονται ότι είναι αντικειμενικές.

Απαραίτητοι πόροι

Αιτιολογικές ερωτήσεις για αντιλογία ή μελέτες περιπτώσεων για υποστήριξη, περιεχόμενο από το οποίο μπορούν να αντληθούν λεπτομερείς γνώσεις για αυτές.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Οι μαθητές /μαθήτριες πρέπει να έχουν μελετήσει ένα θέμα σε βάθος, για να μπορέσουν να συμμετέχουν σε αυτή τη δραστηριότητα και να δείξουν στον εαυτό τους και στον/στην εκπαιδευτικό το επίπεδο των πραγματολογικών τους γνώσεων.
- Ένα παράδειγμα θέματος για το οποίο υπάρχει αντιλογία που απαιτεί λεπτομερείς πραγματολογικές γνώσεις θα μπορούσε βρίσκεται στην απάντηση του ερωτήματος: «Γιατί μπόρεσε ο Χίτλερ να αναλάβει την εξουσία το 1933»;
- Ένα παράδειγμα προσέγγισης μέσω της μεθόδου μελέτης περίπτωσης θα μπορούσε να είναι να αναστοχαστούν οι μαθητές/μαθήτριες πάνω σε ένα θέμα, όπως η «Κατανόηση των Συνόρων», και έπειτα να επιχειρηματολογήσουν με τεκμηριωμένα αποδεικτικά στοιχεία, γιατί η δική τους περίπτωση μελέτης παρουσιάζει με τον καλύτερο τρόπο το θέμα.

2.2.5: Στρατηγική: Αναπαράσταση εικόνας

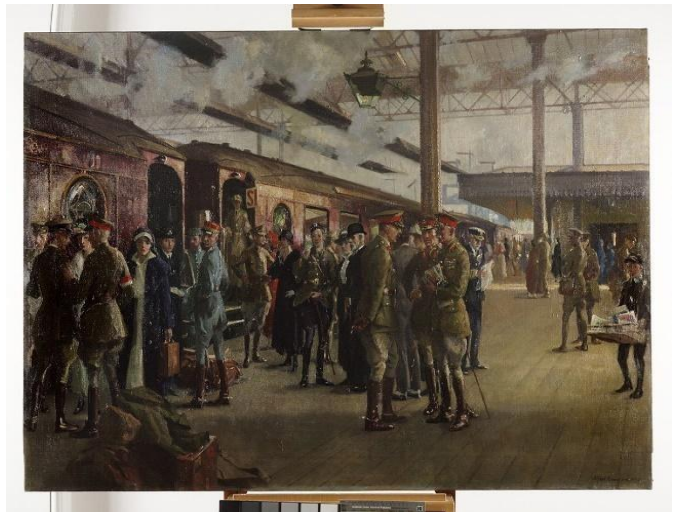
Σκοπός

¹² Απόδοση του evidence based “punches”.

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να μπορέσουν οι μαθητές/-τριες να βιώσουν το πώς είναι να μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου και να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν την οπτική του. Υπογραμμίζει επίσης ότι η απόκτηση γνώσεων για ένα θέμα διευκολύνει αυτή τη διαδικασία. Ταυτόχρονα εισάγει με φυσικό τρόπο τα στοιχεία της αμφισβήτησης, της αβεβαιότητας, των ποικίλων αποχρώσεων και της αλληλοεπικάλυψης ιδεών και απόψεων. Πρόκειται για έναν ευχάριστο και χρήσιμο τρόπο **προετοιμασίας των μαθητών/-τριών για συζήτηση ή αντιλογία** όπου τεκμηριώνουν τις απόψεις τους. Μόλις ολοκληρώσουν αυτή τη διαδικασία, οι δικές τους απόψεις τείνουν να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τα προσωπικά στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες ενός θέματος. Γίνεται έτσι πιο δύσκολο να προβούν σε γενικεύσεις και να θεωρούν ότι ο κόσμος έχει απλά δύο «πλευρές».

Η βασική στρατηγική

- Προβάλλεται στους μαθητές / -τριες μια εικόνα στην οποία εμφανίζονται πολλοί άνθρωποι. Για παράδειγμα:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.I_WMART1881.jpg
- Ζητείται από τους μαθητές/-τριες να πάρουν τη θέση και στάση ενός από τα άτομα της εικόνας¹³.
- Οι μαθητές/-τριες παραμένουν στις θέσεις τους, επικρατεί ησυχία στην αίθουσα, σκουντάτε τον καθένα/καθεμία στον ώμο και ο κάθε μαθητής/-τρια λέει σε πρώτο πρόσωπο τι σκέφτεται και τι αισθάνεται.
- Έπειτα οι μαθητές/-τριες αποδεσμεύονται από τις θέσεις τους και ερευνούν/μαθαίνουν για το θέμα κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ή για περισσότερο.
- Στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες αναπαριστούν άλλη μια φορά την εικόνα με τον ίδιο τρόπο. Αυτή τη φορά όταν τους ζητήσετε να εκφράσουν τις πιθανές σκέψεις και τα αισθήματα του χαρακτήρα που έχουν αναλάβει να αναπαραστήσουν, θα διαπιστώσετε μάλλον ότι οι απαντήσεις τους είναι πιο τεκμηριωμένες αλλά και πιο διστακτικές.



Προσαρμογές της στρατηγικής

- Κάποιες φορές στην περίπτωση των πινάκων ζωγραφικής είναι σκόπιμο να ρωτήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριες, γιατί ο ζωγράφος επέλεξε να τοποθετήσει αυτά τα άτομα στον πίνακα. Παρομοίως με τις φωτογραφίες μπορείτε να ρωτήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριες από πού πιστεύουν ότι έρχεται ή πού πηγαίνει κάποιο άτομο.
- Ορισμένες φορές οι χαρακτήρες μιας εικόνας είναι τόσο γνωστοί και συγκεκριμένοι που μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπαραστήσουν με βεβαιότητα και λεπτομέρεια τις ενέργειες και την οπτική τους. Σε κάθε περίπτωση το να «μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου» είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να προετοιμαστεί να αναλάβει τον ρόλο αυτού του ατόμου σε μια

¹³ Πρόκειται για απεικόνιση του τρένου που μεταφέρει στρατιωτικό προσωπικό στο μέτωπο, στο σταθμό Charing Cross του Λονδίνου, το 1918.

αντιλογία.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Στη δεύτερη τοποθέτηση των μαθητών/-τριών (μετά την έρευνα) είναι χρήσιμο να παροτρύνετε τους /τις μαθητές/-τριες (οι οποίοι/ -ες εξακολουθούν να υποδύονται τον ρόλο τους) να εξηγήσουν λεπτομερέστερα τη θέση τους. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει το βάθος των απόψεων που θα χρησιμοποιηθούν για να συζητηθεί με επιχειρηματολογία ένα θέμα στην τάξη. Για παράδειγμα, εάν χρησιμοποιήσουμε τον πίνακα του παραδείγματος, η συζήτηση στην τάξη θα μπορούσε να αφορά το εύρος των απόψεων για την πρόοδο του πολέμου στο Δυτικό Μέτωπο το 1918, απόψεις που θα μπορούσαν να είχαν εκφραστεί σε αυτό το τρένο καθ' οδόν προς τη Γαλλία. Εάν αυτό γίνει ως προετοιμασία συζήτησης, καλό είναι να εξεταστεί με ακρίβεια πώς το προσωπικό και ειδικό στοιχείο επηρέασε τις απόψεις των μαθητών για το θέμα.

Απαραίτητοι πόροι

Μια εικόνα στην οποία εμφανίζονται πολλοί άνθρωποι σε κίνηση και δράση, την οποία μπορεί να φανταστεί κανείς σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Αυτή η στρατηγική είναι χρήσιμη όταν θέλετε να διευρύνετε την οπτική των μαθητών/μαθητριών όσον αφορά στη διαφορετικότητα των ατόμων που εμπλέκονται σε μια περίπλοκη στιγμή ή ένα γεγονός.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ιστορικές ή σύγχρονες εικόνες.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή ενός θέματος για να προσελκύσει το ενδιαφέρον ή να εμβαθύνει την κατανόηση ενός θέματος που έχει ήδη μελετηθεί ή (όπως έχει ήδη αναφερθεί) να προετοιμάσει τους μαθητές για τη συζήτηση με επιχειρήματα πάνω σε ένα θέμα.

2.2.6: Στρατηγική: Γυάλα με ψάρια

Σκοπός

Αυτή η στρατηγική δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να πραγματοποιούν **συζήτηση** εναλλάξ να λαμβάνουν παρατηρήσεις και σχόλια (ανατροφοδότηση) από τους συμμαθητές τους και να ακούν προσεκτικά κατά τη διάρκεια **συζήτησης**. Είναι πολύ χρήσιμη όταν είναι απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή όλων, διότι κάθε μαθητής έχει αναλάβει έναν ρόλο και πρέπει να συμμετάσχει. Δίνει τη δυνατότητα για αναστοχασμό σε βάθος σχετικά με το τι συμβάλλει σε μια ποιοτική **συζήτηση**. Παρέχει επίσης μια χρήσιμη δομή για τη συζήτηση ευαίσθητων ή αμφιλεγόμενων θεμάτων, καθώς μπορούν να ακουστούν προσεκτικά διαφορετικές απόψεις πριν από οποιαδήποτε απευθείας **συζήτηση**. Μπορεί να προετοιμάσει καλά τους μαθητές/-τριες για γραπτή εργασία, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στις ερωτήσεις και τις ιδέες τους για ένα θέμα.

Η βασική στρατηγική

- Δίδεται στους μαθητές/στις μαθήτριες ένα θέμα που είναι ανοικτό σε διαφορετικές οπτικές και δεν έχει μια απλή, κλειστή απάντηση. Πρέπει να έχουν χρόνο για έρευνα και σκέψη πριν ξεκινήσουν.
- Η «γυάλα με ψάρια» δημιουργείται βάζοντας τις καρτέλες σε κύκλο γύρω από ένα σύμπλεγμα 2-6 καρτελών. Οι 2-6 καρτέλες προορίζονται για το ζευγάρι ή τη μικρή ομάδα που θα διεξάγει τη **συζήτηση**. Ο εξωτερικός κύκλος προορίζεται για τους μαθητές που θα παρακολουθούν το θέμα και την ποιότητα της **συζήτησης**.
- Τα «ψάρια» (οι μαθητές/μαθήτριες στο κέντρο) έχουν στη διάθεσή τους συγκεκριμένο χρόνο (ίσως 10 λεπτά) για **συζήτηση**. Ζητήστε από τους μαθητές/τις μαθήτριες στον εξωτερικό κύκλο να προσέξουν το περιεχόμενο και

την ποιότητα της **συζήτησης**. Πρέπει να συμφωνήσετε τα κριτήρια αξιολόγησης πριν ξεκινήσετε. (Πιθανά κριτήρια: χρήση επαληθεύσιμων αποδεικτικών στοιχείων ή/και χρήση κατάλληλης φρασεολογίας και χειρονομιών ή/και ευκαιρία όλων να μιλήσουν).

- Αφού εξαντληθεί ο χρόνος, αλλάζουν θέσεις με τους μαθητές/-τριες στον εξωτερικό κύκλο και γίνονται ακροατές/ακροάτριες, ενώ οι νέοι/-ες μαθητές/-τριες γίνονται «ψάρια». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Προσαρμογές της στρατηγικής:

- Αντί να αλλάζουν όλα τα «ψάρια» και όλοι/όλες οι ακροατές/ακροάτριες, μια άλλη εκδοχή είναι να αλλάζουν κάθε φορά το ζευγάρι των μαθητών /-τριών, καθώς συνεχίζεται η **συζήτηση**.
- Η «γυάλα με ψάρια» μπορεί να λειτουργήσει όταν υπάρχουν δύο ή περισσότερες θέσεις για ένα θέμα. Οι μαθητές/-τριες που εκπροσωπούν μια άποψη είναι τα «ψάρια» και οι άλλοι είναι οι ακροατές/ακροάτριες. Στη συνέχεια αλλάζονται «ψάρια» και ακούγεται η **συζήτηση** για κάθε άποψη. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να παρουσιαστεί μια άποψη χωρίς να αντιπαραβληθούν δύο απόψεις. Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν την εξέταση ενός ευαίσθητου ή αμφιλεγόμενου θέματος και να μάθουν περισσότερα για διαφορετικές οπτικές. Στη συνέχεια μπορούν να πραγματοποιηθούν, ή όχι, ερωτήσεις σε όλες τις ομάδες.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμπάθυση της σκέψης:

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρώνονται στη δυνατότητα αναστοχασμού. Θα πρέπει να εστιάζουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συζήτησης και της μάθησης που προέκυψε από αυτή: τόσο σχετικά με το πώς διενεργείται αποτελεσματικά μια συζήτηση, όσο και σχετικά με την ίδια την ουσία της συζήτησης. Μπορείτε να ζητήσετε από τους/τις μαθητές/-τριες να προτείνουν τρόπους βελτίωσης της συζήτησης. Αυτή η γενική αναστοχαστική συζήτηση μπορεί να οδηγήσει σε ατομικό γραπτό αναστοχασμό.

Απαραίτητοι πόροι

Ανοιχτά θέματα, καρτέλες σε κύκλους.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης:

- Αυτή η στρατηγική χρησιμεύει στο να δοθεί η δυνατότητα στους/τις μαθητές/-τριες να διερευνήσουν σε βάθος διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα. Ενθαρρύνει την εμπάθυση της σκέψης. Λειτουργεί βέλτιστα όταν οι μαθητές /μαθήτριες γνωρίζουν πραγματικά ένα θέμα ή μέρος ενός θέματος.
- Στο μάθημα της Ιστορίας το θέμα θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, οι συνέπειες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Μπορείτε να αναθέσετε σε κάθε ομάδα «ψαριών» να ερευνήσει μια συγκεκριμένη πλευρά του προς συζήτηση θέματος (διαφορετική χώρα ή διαφορετική ομάδα π.χ. γυναίκες, τραυματίες στρατιώτες, βιομηχανικοί εργάτες, ιδιοκτήτες κ.λπ.) και στη συνέχεια η εν λόγω ομάδα θα μπορούσε να συζητήσει αυτήν την πτυχή και οι υπόλοιποι να ακούσουν, με αποτέλεσμα να προκληθεί μια γενική συζήτηση στην τάξη για τις επιπτώσεις του Πολέμου και τους λόγους για τους οποίους υπάρχουν πολλές απόψεις για αυτές.

2.2.7: Στρατηγική: Τέσσερις Γωνίες

Σκοπός

Η στρατηγική των Τεσσάρων Γωνιών παρέχει στους μαθητές /στις μαθήτριες μια δομή για να παρουσιάσουν την άποψή τους για μια δήλωση ή έναν ισχυρισμό. Όλοι /-ες οι μαθητές/-τριες της τάξης

συμμετέχουν και εκφράζουν τη γνώμη τους στη **συζήτηση** που ακολουθεί. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος για να παρουσιαστεί η αλλαγή των απόψεων καθώς οι μαθητές/-τριες αποκτούν περισσότερες γνώσεις. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους πριν από μια γραπτή εργασία.

Η βασική στρατηγική

- Δώστε στις τέσσερις γωνίες της αίθουσας τους χαρακτηρισμούς «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «συμφωνώ», «συμφωνώ απόλυτα».
- Δώστε στους μαθητές/-τριες μια δήλωση ή έναν ισχυρισμό και πείτε τους να πάνε στη γωνία που αντικατοπτρίζει την άποψή τους. Κάποιοι μαθητές μπορεί να σταθούν ανάμεσα σε δύο γωνίες και αυτό επιτρέπεται (βλέπε διαβάθμιση των προσαρμογών).
- Ζητήστε από τους μαθητές/-τριες να εξηγήσουν το σκεπτικό της επιλογής της θέσης τους. Δώστε σε όλους/όλες τους μαθητές/-τριες την ευκαιρία να αλλάξουν, εάν έχουν πειστεί από τα επιχειρήματα άλλων.
- Εκφράζοντας το σκεπτικό τους και ακούγοντας το σκεπτικό άλλων, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εμβαθύνουν και να διευρύνουν τη συζήτηση τους.

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Οι μαθητές/-τριες μπορεί αυτόματα να εισάγουν την έννοια της απόχρωσης, αν σταθούν ανάμεσα σε δύο γωνίες. Μην τους/τις αποθαρρύνετε, αντίθετα ζητήστε από τους μαθητές/-τριες να εκφράσουν τις σκέψεις τους.
- Οι μαθητές/-τριες από μια γωνία μπορούν να αμφισβητήσουν και να προκαλέσουν, πάντα με σεβασμό, τις απόψεις άλλων γωνιών.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Φροντίστε να ζητάτε αποδεικτικά στοιχεία και λεπτομερή αιτιολόγηση όταν ρωτάτε τους εθελοντές/-ντριες ποιο είναι το σκεπτικό τους για τη θέση που υποστηρίζουν. Να είστε έτοιμοι να παροτρύνετε τους μαθητές να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους. Εάν κάποιος μαθητής/-τρια αλλάξει θέση αφού ακούσει μια άποψη, ζητήστε από τον μαθητή/-τρια που μετακινήθηκε να σκεφτεί τι ήταν αυτό που έκανε τόσο πειστική την άποψη που άκουσε. Παρουσιάστε μέσα από παράδειγμα πώς οι απόψεις που εκφράστηκαν μπορούν να λάβουν τη μορφή ποιοτικής γραπτής εργασίας.

Απαραίτητοι πόροι

Τίτλοι για τις τέσσερις γωνίες της αίθουσας ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν ποια είναι ποια, αμφιλεγόμενες δηλώσεις ή ισχυρισμοί.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης:

- Εάν οι μαθητές/μαθήτριες είναι πιθανό να έχουν κάποιες γνώσεις και, κατ' επέκταση, άποψη για κάποια δήλωση ή ισχυρισμό, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτό το γεγονός ως δραστηριότητα εκκίνησης.
- Μόλις προστεθεί καινούργια γνώση για ένα θέμα, η στρατηγική μπορεί να εφαρμοστεί (και πάλι). Εάν η στρατηγική επαναληφθεί, τότε στις ερωτήσεις μπορούν να συμπεριληφθούν και οι αιτίες για τους οποίους άλλαξαν (ή όχι) οι θέσεις.
- Ένα παράδειγμα ισχυρισμού στο πλαίσιο της Αγωγής του Πολίτη που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι: «Η μετανάστευση ωφελεί μια χώρα». Ένα παράδειγμα δήλωσης στο πλαίσιο του μαθήματος Ιστορίας που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι: «Σπανίως η ξαφνική μετανάστευση αποδεικνύεται εκ των υστέρων ότι είναι το 'πρόβλημα' που φάνταζε στην αρχή».

2.2.8: Στρατηγική: Σιωπηρή συζήτηση με χρήση σουπλά¹⁴

Σκοπός

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να δοθεί η δυνατότητα για ήρεμη, στοχαστική και δημοκρατική συζήτηση. Η δραστηριότητα διεξάγεται σιωπηρά και η συμμετοχή πραγματοποιείται γραπτώς σε χαρτί. Με αυτόν τον τρόπο, αποφεύγεται η κατά πρόσωπο συναισθηματική συζήτηση. Διευκολύνει επίσης την σκέψη και τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και όχι μόνο αυτών που μιλούν περισσότερο και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την έρευνα ενός θέματος σε βάθος, την επίτευξη συναίνεσης ή/και τη συνεργασία για την εκτενή απάντηση σε μια ερώτηση.

Η βασική στρατηγική

- Οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες (περίπου 4 άτομα) γύρω από ένα μεγάλο χαρτί. Στο κέντρο βρίσκεται το υλικό το οποίο δουλεύουν. Γύρω από την περίμετρο του χαρτιού υπάρχουν σχεδιασμένα σουπλά (όπως σε μια τραπεζαρία). Κάθε μαθητής/-τρια κάθεται σε ένα σουπλά.
- Το υλικό που βρίσκεται στο κέντρο είναι ένα θέμα που θα προκαλέσει σκέψη, πληθώρα απόψεων και συζήτηση. Οι μαθητές/-τριες το διαβάζουν σιωπηρά.
- Στη συνέχεια ο καθένας εργάζεται στο σουπλά του, το οποίο μπορεί να είναι κενό ή να περιλαμβάνει μια οπτική για το θέμα για να κεντρίσει τη σκέψη τους. Οι μαθητές γράφουν στο σουπλά τις γνώσεις, απόψεις και ερωτήσεις τους για το θέμα (χρησιμοποιώντας την οπτική εάν υπάρχει).
- Στη συνέχεια, σιωπηρά, διαβάζουν εκ περιτροπής τα υπόλοιπα σουπλά που περιλαμβάνουν τις γνώσεις, τις απόψεις και τις ερωτήσεις των συμμαθητών τους. Καταγράφουν πιθανές σκέψεις/ερωτήσεις που τους δημιουργήθηκαν από αυτό που διαβάζουν στο εκάστοτε σουπλά.
- Οι μαθητές έχουν πλέον σκεφτεί αρκετά και είναι έτοιμοι για συζήτηση στην τάξη ή περισσότερα σχόλια για το θέμα ή για γραπτή εργασία.

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Αυτή η στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή ενός θέματος ώστε να μπορέσουν οι μαθητές/-τριες να συζητήσουν τι θέλουν να μάθουν για το θέμα με τρόπο που μπορούν να ακουστούν όλες οι «φωνές». Στο κέντρο τοποθετείται η περιγραφή ενός βασικού γεγονότος ή μιας συγκεκριμένης οπτικής. Έπειτα οι μαθητές/-τριες γράφουν στα σουπλά τους όλες τις γνώσεις που θα χρειαστούν και τις ερωτήσεις που θα πρέπει να απαντηθούν για να το κατανοήσουν καλύτερα. Στη συνέχεια μετακινούνται εκ περιτροπής σε κάθε θέση γύρω από το τραπέζι και διαβάζουν σιωπηρά τις ιδέες των υπολοίπων. Κατόπιν διεξάγουν σιωπηρή συζήτηση, γράφοντας γύρω από το κέντρο και σχεδιάζοντας γραμμές προκειμένου να συμφωνήσουν ως ομάδα τι θα ήθελαν να μάθουν και να ερευνήσουν. Αυτό θα αποτελέσει το σχέδιο εργασίας της ομάδας.
- Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στο τέλος ενός θέματος. Μπορείτε στο κέντρο να τοποθετήσετε μια ερώτηση για να απαντήσουν οι μαθητές/-τριες. Αρχικά εργάζονται σιωπηλά κρατώντας σημειώσεις στο σουπλά τους για το τι θα συμπεριλάμβαναν στην απάντηση της ερώτησης. Στη συνέχεια μετακινούνται εκ περιτροπής για να διαβάσουν τις σημειώσεις των υπολοίπων. Ακολουθεί σιωπηρή συζήτηση για να συμφωνήσουν την καλύτερη απάντηση που μπορεί να διατυπώσει η ομάδα και να γράψουν τις σχετικές σημειώσεις στο κέντρο γύρω από την ερώτηση.
- Μπορείτε να γράψετε μια ερώτηση ή δήλωση για τους μαθητές/-τριες στον πίνακα της τάξης. Οι μαθητές/-τριες εργάζονται σιωπηλά και γραπτώς για να διακρίνουν τα σημεία συμφωνίας που θα καταγράψουν στο κέντρο του τραπέζιού τους και σημεία διαφωνίας που θα καταγράψουν γύρω από την πλευρά κάθε σουπλά.

¹⁴ Εδώ, ο όρος *placemat* αποδίδεται με τον επίσης ξενικό όρο *σουπλά* (=αντικείμενο που χρησιμοποιείται για να τοποθετείται ανάμεσα σε πιάτα και ένα έπιπλο ώστε αυτό να μη λερωθεί ή αλλοιωθεί).

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Αφού πρόκειται για σιωπηρή στρατηγική, καλό είναι να υπάρχει όσο το δυνατό μικρότερη παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί, βέβαια, μπορεί να χρειαστεί να κινούνται και να ελέγχουν διακριτικά μεμονωμένους/-ες μαθητές/-τριες προκειμένου να τους παρέχουν σιγουριά και συγκέντρωση για να γράψουν.

Συχνά πρόκειται για μια αρκετά ασυνήθιστη δραστηριότητα για τους μαθητές/-τριες, ιδίως για μαθητές/-τριες που έχουν ισχυρή άποψη και την εκφράζουν. Μια καλή ιδέα για τη συζήτηση που ακολουθεί είναι να υπάρξει σαφής προφορικός απολογισμός της διαδικασίας. Πώς τους βοήθησε αυτή η διαδικασία να ασχοληθούν με πληθώρα απόψεων; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα αυτής της διαδικασίας που διασφαλίζουν ότι «ακούγονται» όλες οι «φωνές»; Ποιοι είναι οι περιορισμοί/απογοητεύσεις αυτής της διαδικασίας; Τα πλεονεκτήματα υπερέρχονται των μειονεκτημάτων;

Απαραίτητοι πόροι

Μεγάλο κομμάτι χαρτί, τραπέζια στα οποία να μπορεί να καθίσει μια μικρή ομάδα, θέμα/ερέθισμα που θα αποτελεί το υλικό για το κέντρο, ίσως απόψεις στο κέντρο κάθε σουπλά.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Όπως καθίσταται σαφές και από τις προσαρμογές, αυτή η στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία.
- Ή για την ολοκλήρωση ενός θέματος.
- Στο μάθημα της Ιστορίας μπορείτε να τοποθετήσετε στο κέντρο μια ιστορική πηγή και να ζητήσετε από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για τη θέσουν σε ένα πλαίσιο. Ή μπορείτε να τοποθετήσετε στο κέντρο ένα γραπτό κείμενο ενός ιστορικού και στα σουπλά διαφορετικό υλικό πηγής. Οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να βρουν τη σύνδεση ανάμεσα στο υλικό πηγής και τη δομημένη ερμηνεία του ιστορικού.
- Στην Αγωγή του Πολίτη μπορείτε να τοποθετήσετε στο κέντρο μια άποψη για ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να γράψουν τις απόψεις τους στο σουπλά τους και στη συνέχεια να εργαστούν σιωπηλά για να βρουν σημεία συμφωνίας με σκοπό να διατυπώσουν μια άποψη για την ερώτηση που θα είναι αποδεκτή από όλα τα μέλη της ομάδας.

2.2.9: Στρατηγική: Παιχνίδι ρόλων

Σκοπός

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να μπορέσουν οι μαθητές/-τριες να απομακρυνθούν από τη δική τους οπτική και να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν την οπτική κάποιου άλλου. Αυτό μπορεί να γίνει με την ανάληψη επίσημου ρόλου, όπως υπεύθυνου καταγραφής σημειώσεων ή ατόμου που ασχολείται/ασχολούνταν με τα γεγονότα που μελετώνται. Αυτή η αποστασιοποίηση μειώνει την πίεση προς τον μαθητή/-τρια. Οι απόψεις που εξετάζονται από τους άλλους/-ες δεν είναι «δικές τους». Επίσης οι μαθητές/-τριες πρέπει εκούσια να αποκτήσουν γνώσεις και να εξετάσουν μια θέση πριν συνεργαστούν με άλλους. Δίνεται η δυνατότητα να συμπεριληφθεί ένα ευρύτερο φάσμα απόψεων από ό,τι θα συμπεριλαμβανόταν, εάν λαμβάνονταν απλώς οι απόψεις όλων στην τάξη.

Η βασική στρατηγική

- Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει ένα θέμα για συζήτηση. (Ένα παράδειγμα για το μάθημα της Ιστορίας θα μπορούσε να είναι: «Γιατί ήταν αναποτελεσματική η σημαντική αντίσταση στην εξουσία του Χίτλερ στις αρχές της δεκαετίας του '30»;))
- Έπειτα διανέμεται στους μαθητές/-τριες ένα ενημερωτικό φύλλο για έναν συγκεκριμένο ρόλο. (Στο παράδειγμα που προαναφέρθηκε ο ρόλος θα μπορούσε να είναι ομάδες όπως οι κομμουνιστές, οι

- ομάδες νεολαίας, οι εκκλησίες, οι φιλελεύθεροι κ.λπ.).
- Οι μαθητές/-τριες διαβάζουν τα ενημερωτικά φύλλα και μπορούν να ενημερωθούν για τον ρόλο που πρόκειται να αναλάβουν, τη στάση του ατόμου ή της ομάδας τους προς άλλα άτομα ή ομάδες και το θέμα της συζήτησης. Οι μαθητές/-τριες προετοιμάζουν τις θέσεις τους.
 - Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προεδρεύει της συνάντησης των συμμετεχόντων/-χουσών στο παιχνίδι ρόλων.
 - Κατόπιν εξηγεί το κεντρικό μήνυμα του μαθησιακού αντικειμένου. (Στο προαναφερθέν παράδειγμα οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν μέσα από τη συζήτηση που ακολουθεί να διαπιστώσουν ότι το μεγαλύτερο μέρος της αντίστασης στον Χίτλερ ήταν απελπιστικά διχασμένο σχετικά με τον τρόπο αντίστασης).

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναλάβουν επίσημους «εργασιακούς» ρόλους, όπως πρόεδρος, γραμματέας, υπεύθυνος συλλογής δεδομένων. Μελετούν τις λεπτομέρειες των ρόλων και παίζουν τον ρόλο τους στη συζήτηση από αυτές τις θέσεις.
- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να επιλέξουν το θέμα προς συζήτηση, να συμφωνήσουν τους ρόλους και να τους ερευνήσουν μόνοι τους, έχοντας συμφωνήσει σε συγκεκριμένους όρους αναφοράς πριν από τη συζήτηση προκειμένου να διερευνήσουν ιδέες σε «ασφαλή χώρο».
- Κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες θα μπορούσαν να αναλάβουν ρόλους και κάποιοι/-ες άλλοι/-ες να ενεργήσουν ως παρατηρητές/-τριες, των οποίων ο ρόλος θα είναι να παρέχουν ανατροφοδότηση για την αίσθηση που επικρατεί στη συζήτηση, τη μορφή της καθώς και τη δυναμική μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών.
- Κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες θα μπορούσαν να αναλάβουν ρόλους και στη συνέχεια να καθίσουν στην «ανακριτική καρέκλα» μπροστά σε όλη την τάξη, ενώ οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες θα θέτουν ερωτήσεις και θα προβάλλουν αντεπιχειρήματα στα επιχειρήματά τους.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμπάθυση της σκέψης

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ίσως είναι σκόπιμο ο/η εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως «δικηγόρος του διαβόλου» ή/και να κατευθύνει τη συζήτηση με ερωτήσεις για να διασφαλίσει ότι το θέμα θα εξεταστεί πλήρως και σε όλες του τις διαστάσεις. Ο προφορικός απολογισμός του έργου που πραγματοποιείται με αυτή τη στρατηγική θα πρέπει να επικεντρωθεί στις γνώσεις που αποκτήθηκαν και εμπάθυνα την κατανόηση του θέματος και τις απόψεις για το θέμα. Ίσως χρειαστεί να ρωτήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριες ώστε να τους δώσετε τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πώς κατάφεραν να συζητήσουν ένα θέμα μέσα από έναν ρόλο, το οποίο θα ήταν λιγότερο εύκολο/άνετο να συζητηθεί εκτός ρόλου.

Απαραίτητοι πόροι

Ενημερωτικά φύλλα για τους ρόλους που θα αναλάβουν οι μαθητές.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Συνήθως είναι καλύτερο αυτή η στρατηγική να χρησιμοποιηθεί όταν οι μαθητές/μαθήτριες έχουν ήδη πολύ καλές γενικές γνώσεις για ένα θέμα, όπως για τον χρόνο και τον τόπο.
- Αυτή η στρατηγική είναι ένα άριστο εργαλείο για να επισημανθεί η πολυπλοκότητα των θεμάτων, η διαφορετικότητα των απόψεων, η αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των απόψεων και τα πραγματικά διλήμματα που αντιμετωπίζει κάποιος όταν αναλαμβάνει μια θέση.

2.2.10. Στρατηγική: Καθολική Ομοφωνία ¹⁵ (All stand Consensus)

Σκοπός

Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναζητούν και να βρίσκουν κοινό έδαφος ανάμεσα σε διαφορετικές οπτικές, καθώς και να διακρίνουν και να επιλέγουν τα σημεία εκείνα στα οποία μπορούν οι ίδιοι (ή οι ιστορικοί χαρακτήρες τους) να συμφωνήσουν πάνω σ' ένα θέμα.

Εισάγει ή/και περιλαμβάνει πρακτικές για την επίτευξη συναίνεσης· δεν επιζητείται η επίτευξη μιας «νίκης» ούτε ένα εξ αρχής προσδιορισμένο και συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Οι μαθητές/-τριες επιτυγχάνουν τη συναίνεση μέσα από τον διάλογο και τη συζήτηση. Πρέπει να στηρίζει ο ένας τον άλλο ώστε κάθε μέλος της ομάδας να αισθάνεται άνετα να διατυπώνει προφορικά ή γραπτά τη θέση της ομάδας.

Η βασική στρατηγική

- Ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε μικρές ομάδες μαθητών/-τριών (ιδανικά περίπου 4 άτομα ανά ομάδα)

¹⁵ Ο όρος αναφέρεται στη διαδικασία της «στρατηγικής», όπου οι μαθητές μένουν όρθιοι μέχρι να υιοθετήσουν μια «συναινετική» θέση. Εναλλακτικός τίτλος στρατηγικής: «Συναινουμε όρθιοι».

ένα θέμα ή ερώτηση για να συζητηθεί.

- Οι μαθητές/-τριες συζητούν όρθιοι/-ες το θέμα ή την ερώτηση για να καταλήξουν σε μια θέση ή απάντηση με την οποία όλοι/-ες στην ομάδα είναι ικανοποιημένοι και όλοι/-ες είναι σε θέση να διατυπώσουν.
- Όταν οι μαθητές/-τριες αισθανθούν ότι έχουν επιτύχει μια συναίνεση με την οποία όλοι/-ες είναι ικανοποιημένοι/-ες και όλοι/-ες μπορούν να τη διατυπώσουν, τότε κάθονται στις θέσεις τους.
- Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από κάποιο μέλος της ομάδας να διατυπώσει τη θέση ή την απάντηση στην οποία αυτή έχει καταλήξει. Εάν το μέλος της ομάδας αδυνατεί να το κάνει, τότε όλη η ομάδα σηκώνεται και συνεχίζει τη συζήτηση έως ότου κάθε μέλος της ομάδας να είναι σε θέση να μιλήσει για το θέμα.
- Ακολουθεί σχολιασμός από τους μαθητές/τριες όλης της τάξης, με εστίαση στα σημεία στα οποία κάθε ομάδα συμφώνησε πάνω στο θέμα ή στην ερώτηση και στο πόσο εύκολο ήταν (ή δεν ήταν) να επιτευχθεί συναίνεση και γιατί. Η τάξη εστιάζει επίσης στις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι αισθάνονταν άνετα να εκφράσουν τη θέση ή την απάντηση της ομάδας.

Προσαρμογές της στρατηγικής

Εναλλακτικά:

- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναλάβουν έναν ρόλο, να ενσαρκώσουν ένα χαρακτήρα, μια προσωπικότητα που έλαβε μέρος σε κάποιο ιστορικό γεγονός. (Για παράδειγμα μπορούν να αναλάβουν ρόλο διαφορετικών προσώπων που συμμετείχαν σε μια διαπραγμάτευση ειρήνης). Στη συνέχεια εξετάζουν ποια ήταν τα σημεία συμφωνίας για το θέμα.
- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη στρατηγική για να «διδάξουν» ένας τον άλλο προκειμένου να μπορούν να απαντούν σε ερωτήσεις εξετάσεων, ή μπορούν να μετακινηθούν σε άλλη ομάδα στην οποία θα μεταφέρουν όσα έμαθαν ή τις σκέψεις των μελών της δικής τους ομάδας..
- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική της σιωπηρής συζήτησης με χρήση ενός χαρτονιού (σουπλά) όπου καταγράφουν τις θέσεις τους. Στη συνέχεια, συμφωνούν για την καταγραφή μιας κοινής θέσης (συναινετικής) στο χαρτόνι στο κέντρο του τραπεζιού. Το στάδιο της εξεύρεσης συναίνεσης μπορεί να είναι προφορικό ή γραπτό.
- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να εστιάσουν στα σημεία της διαφωνίας τους, όχι σε εκείνα που συμφώνησαν.

Ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού με σκοπό την εμβάθυνση της σκέψης

Ενδέχεται να πρέπει να εξηγήσετε την έννοια της συναίνεσης στους μαθητές/-τριες. Η συναίνεση δεν αφορά τη νίκη ή την προσκόλληση κάποιου στην άποψή του. Αφορά τη λήψη μιας απόφασης ή την κατάληξη σε μια άποψη την οποία όλοι μπορούν σε ένα βαθμό να υποστηρίξουν. Η επίτευξη συναίνεσης σε μια ομάδα έχει πολλές προκλήσεις και οι μαθητές/-τριες μπορεί να χρειαστούν καθοδήγηση και στήριξη.

Οι ερωτήσεις που διατυπώνετε για το θέμα που προσεγγίζεται πρέπει να οδηγούν τους μαθητές/τριες στο να διερευνήσουν και να εντοπίσουν τα σημεία συμφωνίας. Μπορεί να υπάρχουν αρκετά τέτοια, μπορεί να είναι όμως πολύ λίγα. Ίσως κάποια από αυτά να εξετάστηκαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες λεπτομερώς, ίσως, όμως, να προσεγγίστηκαν σε πολύ γενικό επίπεδο. Οι ερωτήσεις που αφορούν στη διαδικασία θα πρέπει τέτοιες ώστε να ενθαρρύνονται οι μαθητές/-τριες να αναστοχαστούν πάνω τον τρόπο και τη διαδικασία της εργασίας, σε αυτό το μάθημα και στα υπόλοιπα που διδάσκονται, και να μην αναφέρονται στη δράση κάποιου μαθητή ή μαθήτριας. Με άλλα λόγια, τους καλείτε να σκεφτούν τους τρόπους με τους οποίους εντόπισαν σημεία στα οποία η συναίνεση ήταν αδύνατη, χωρίς να εστιάσουν στο ποιος ή ποια δεν συμφώνησε με ποιον. Οι κατάλληλες ερωτήσεις μπορούν επίσης να αποκαλύψουν τι συνέβαλε στην αποδοτική ομαδική εργασία.

Απαραίτητοι πόροι

Το κατάλληλο θέμα/ερώτηση που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Η απόφαση για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική εξαρτάται πολύ από το θέμα που προσεγγίζεται ή διδάσκεται και την ερώτηση. Σε ορισμένα θέματα είναι απαραίτητο οι μαθητές να έχουν ήδη αρκετές γνώσεις, σε άλλα η προϋπάρχουσα γνώση δεν διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο.
 - Η καθολική συναίνεση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματική στρατηγική επανάληψης, όταν χρειάζεται οι μαθητές να ανακαλέσουν πληροφορίες που έχουν διδαχθεί. Ενθαρρύνει τους μαθητές/-τριες να χρησιμοποιούν μαθησιακές διαδικασίες και να θυμούνται τις γνώσεις τους.

2.2.11. Στρατηγική: Αντιλογία με εστίαση στην επίλυση (Solution - focused debate)

Σκοπός

Δεν πρόκειται για μια στρατηγική που αξιοποιεί την αντιλογία για «αντιπαράθεση» πάνω σε μια συγκεκριμένη θέση ή για την εξαγωγή ενός συμπεράσματος. Την αξιοποιεί για να επιτευχθεί η ενδελεχής προσέγγιση ενός θέματος και για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το αποτέλεσμα μιας αντιλογίας μπορεί να είναι επιτυχές. Σκοπός της είναι να μπορέσουν οι συμμετέχοντες/-ουσες να κατανοήσουν καλύτερα όλα τα ζητήματα, τις διαφορετικές απόψεις και την αλλαγή που απαιτείται για την εξεύρεση λύσης, είτε αυτή είναι επί του παρόντος εφικτή είτε όχι. Δεν απαιτεί από τους μαθητές/-τριες να λάβουν θέση, αλλά τους/τις ενθαρρύνει να ενημερωθούν καλύτερα.

Η βασική στρατηγική

- Προσδιορισμός ενός προβλήματος ή ζητήματος με όσο το δυνατό περισσότερα πραγματολογικά στοιχεία. Οι μαθητές/-τριες μπορεί να χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν κάρτες πληροφοριών, αν δεν έχουν επαρκείς γνώσεις.
- Ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής/-τρια της συζήτησης.
- Προσέγγιση του προβλήματος ή ζητήματος από όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Για ποιον είναι πρόβλημα; Γιατί θεωρείται πρόβλημα; Πού αποτελεί πρόβλημα; Πώς είναι πρόβλημα; Πότε είναι πρόβλημα; Στόχος δεν είναι να βρεθεί λύση, αλλά να εξεταστούν πλήρως όλοι οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται το πρόβλημα (ή ζήτημα).
- Μετάβαση σε προσέγγιση με εστίαση στη λύση. Για να πραγματοποιηθεί αυτό η ομάδα εργασίας πρέπει πρώτα να συζητήσει το πώς κάποιος/-α γνωρίζει ότι ένα πρόβλημα ή ζήτημα έχει επιλυθεί. Στη συνέχεια, η συζήτηση επικεντρώνεται στις προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να λύσουν το πρόβλημα. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Τι θα συνέβαινε σε μια ιδανική κατάσταση; Πού μπορούμε να βρούμε παραδείγματα παρόμοιου προβλήματος το οποίο επιλύθηκε; Ποια θεωρείται ότι θα ήταν η προσέγγιση αυτού του προβλήματος από...; Στόχος είναι να εκφραστούν και να εξεταστούν όλες οι απόψεις για πιθανές λύσεις, όχι να αποφασιστούν ή να κριθούν οι δυνατές λύσεις.
- Τέλος η συζήτηση επιστρέφει στο συγκεκριμένο πρόβλημα ή ζήτημα και τίθενται τα ερωτήματα: Τι θα έπρεπε να συμβεί για να εφαρμοστεί κάποια από αυτές τις λύσεις; Ποια είναι τα εμπόδια για μια λύση;

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Οι μαθητές/-τριες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν παρόμοια διαδικασία για να συζητήσουν σχετικά με την εφαρμογή ενός νόμου. Ενδεικτική ερώτηση : Πώς θα ήταν ένας νόμος που θα στόχευε στην αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος; Συνεπώς, η έμφαση δίνεται όχι σε μια θέση επί της αρχής αλλά σε μια πρακτική λύση.
- Για τη δημιουργία ενσυναίσθησης σε μια ιστορική κατάσταση μπορείτε να δώσετε στους μαθητές/-

τριες ένα ιστορικό πρόβλημα πριν μελετήσουν την προσέγγιση που πράγματι ακολουθήθηκε. Υιοθετώντας αυτήν την προσέγγιση για ένα θέμα όπως, για παράδειγμα, η ειρήνευση στην Ευρώπη το 1919, οι μαθητές/-τριες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα περίπλοκα σημεία και είναι λιγότερο πιθανό να προβούν σε περιττές, υπεραπλουστευτικές ηθικές κρίσεις επί των συμμετεχόντων στις διαπραγματεύσεις.

- Σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως είναι σκόπιμο να ζητήσετε από τους μαθητές/-τριες να σκεφτούν υιοθετώντας οπτική προσέγγισης του προβλήματος ή ζητήματος διαφορετική από τη δική τους.

Απαραίτητοι πόροι

- Πρόβλημα/ζήτημα που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν καλά ένα πρόβλημα/ζήτημα, αλλά δεν έχουν μελετήσει τις προσπάθειες για την επίλυσή του. Η εκ μέρους των μαθητών/-τριών καλή γνώση των γεγονότων της μελετώμενης χρονικής περιόδου είναι σημαντική, ώστε να μπορέσουν να σκεφτούν και να κατανοήσουν βαθύτερα το θέμα.
- Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί όταν υπάρχει ένα θέμα στις ειδήσεις με το οποίο οι μαθητές/-τριες θέλουν ή πρέπει να ασχοληθούν. Μπορείτε να επιλέξετε ένα θέμα από την πολιτική επικαιρότητα του τόπου σας ώστε οι μαθητές/-τριες να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τις συζητήσεις που διεξάγονται στην κοινωνία ή στο κοινοβούλιό τους.
- Μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε περίπλοκο θέμα το οποίο δεν είναι πιθανό να επιδέχεται εύκολες λύσεις, αλλά για το οποίο απαιτείται βαθιά κατανόηση ώστε να επιτευχθεί η αποστασιοποίηση από απλουστευμένες αντιτιθέμενες απόψεις που οδηγούν σε πόλωση.

2.2.12. Στρατηγική: Διάλογος για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Dialogue to develop empathy)

Σκοπός

Πρόκειται για μια στρατηγική σχεδιασμένη για τη δημιουργία ενσυναίσθησης σχετικά με άλλες οπτικές, σε περιπτώσεις στις οποίες φαίνεται ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί συμβιβασμός μεταξύ ανθρώπων που σθεναρά υποστηρίζουν τις απόψεις τους. Η επίτευξη συμφωνίας είναι απίθανη, αλλά είναι σημαντική η δημιουργία ενσυναίσθησης. Χρησιμοποιείται για να δοθεί η ευκαιρία στα άτομα να εκφραστούν και να ακουστούν. Αφορά την κατανόηση των λόγων για τους οποίους κάποιος υποστηρίζει με πάθος τις απόψεις του.

Η βασική στρατηγική

- Εξηγήστε στους μαθητές/-τριες ότι το επίκεντρο βρίσκεται στην κατανόηση των αναγκών και συμφερόντων των ατόμων που εκφράζουν συγκεκριμένες απόψεις για θέματα. Στόχος δεν είναι να αποδείξουμε ότι έχουμε περισσότερο δίκιο από τους άλλους, αλλά να ακούσουμε προσεκτικά, να θέσουμε ανοιχτές, όχι επικριτικές, ερωτήσεις και να εμβαθύνουμε τη γνώση μας για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα των άλλων.
- Οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις θέσεις τους για ένα θέμα και όλοι/-ες ακούν προσεκτικά, χωρίς να προσπαθούν να επιχειρηματολογήσουν ακόμη κι όταν διαφωνούν.
- Ζητήστε από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες να περιγράψουν και να εξηγήσουν ποια στοιχεία της επαγγελματικής ή προσωπικής τους εμπειρίας επηρέασαν την άποψή τους για το θέμα.
- Αφού μιλήσει ο/η κάθε συμμετέχων/-ουσα, ο/η εκπαιδευτικός συνοψίζει και εκφράζει με ακρίβεια όσα ειπώθηκαν, δίνοντας στον /την συμμετέχοντα/-ουσα τη δυνατότητα για διευκρινίσεις.
- Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ομάδα εργασίας κάρτες με ερωτήσεις. Επιλέγουν κάποια/ες από αυτές ανάλογα με το τι θέλουν να ρωτήσουν. Οι ερωτήσεις είναι γενικές, όπως: «Τι

είναι αυτό που θέλεις»; «Τι θέλεις να επιτύχεις με τη θέση που έχεις λάβει»;

- Αφού απαντηθεί κάθε ερώτηση, οι ακροατές/-τριες ενθαρρύνονται να μιλήσουν λέγοντας: «Αυτό που κατάλαβα από σένα είναι ότι...». Προσπαθούν δηλαδή να συνοψίσουν όσα ειπώθηκαν και τα συναισθήματα που κρύβονται από πίσω. Όσοι και όσες εξέφρασαν μία θέση, μπορούν στη συνέχεια, να δώσουν διευκρινίσεις προκειμένου η τάξη να βεβαιωθεί ότι έγιναν κατανοητοί/ές.
- Στόχος είναι η βαθύτερη κατανόηση και όχι η επίτευξη συμφωνίας. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθά ώστε να επιτευχθεί η εστίαση σε όσα ακούστηκαν και η κατανόηση αυτού που επιτεύχθηκε.
- Στα τελικά βήματα είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να συνοψίσει και να ρωτήσει την τάξη τι την εξέπληξε από τη μαθησιακή διαδικασία.

Προσαρμογές της στρατηγικής

- Θα μπορούσατε να ζητήσετε από τους/τις μαθητές/-τριες να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους, είτε μιλώντας για τη θέση με την οποία συμφωνούν ή ακόμα και την παρουσίαση της αντίθετης πλευράς από αυτήν με την οποία συμφωνούν. Βέβαια, το τελευταίο αλλάζει δραστικά τη στρατηγική, γιατί δεν θα μπορούν να μιλήσουν από καρδιάς με τον ίδιο τρόπο. Μπορεί να είναι «ασφαλέστερη», αλλά ταυτόχρονα έχει μικρότερες πιθανότητες να λειτουργήσει με τρόπο που να επέλθει μετατόπιση ή αλλαγή της θέσης/άποψης που εξ αρχής έχει κάποιος/-α.

Απαραίτητοι πόροι

- Οι συμμετέχοντες/-ουσες πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος/-η και να έχει σκεφτεί ερωτήσεις και προβλήματα που ενδεχομένως να προκύψουν από τη διαδικασία.

Ιδέες για το πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική σε ένα σχέδιο μάθησης

- Η στρατηγική πρέπει να χρησιμοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό μόνο εάν αισθάνεται σιγουριά και γνωρίζει καλά την τάξη. Είναι απαραίτητο να οριστούν κανόνες σεβασμού και να δοθεί επαρκής χρόνος για τον απολογισμό της διαδικασίας (βλέπε προηγούμενες ενότητες του οδηγού).

2.3 Μαθήματα από τον ακαδημαϊκό κλάδο της Ιστορίας

Η συζήτηση και η αντιλογία με επιχειρήματα βρίσκονται στον πυρήνα του ακαδημαϊκού κλάδου της Ιστορίας. Για τους/τις ιστορικούς το παρελθόν είναι αμφιλεγόμενο. Συμμετέχουν συχνά σε συζητήσεις όπου εκφράζουν τεκμηριωμένες απόψεις, βασιζόμενοι/-ες σε ιστορικές πηγές και απόψεις άλλων ιστορικών ώστε να δομήσουν ερμηνείες του παρελθόντος που είναι διαφορετικές. Μπορούμε, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις και τις δεξιότητες ενός/μιας ιστορικού, να εμπνευστούμε δραστηριότητες στην τάξη και να προωθήσουμε τον διάλογο με επιχειρηματολογία όχι μόνο στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη και της Κοινωνιολογίας. Σε αυτήν την ενότητα περιγράφονται ορισμένα τέτοια παραδείγματα.

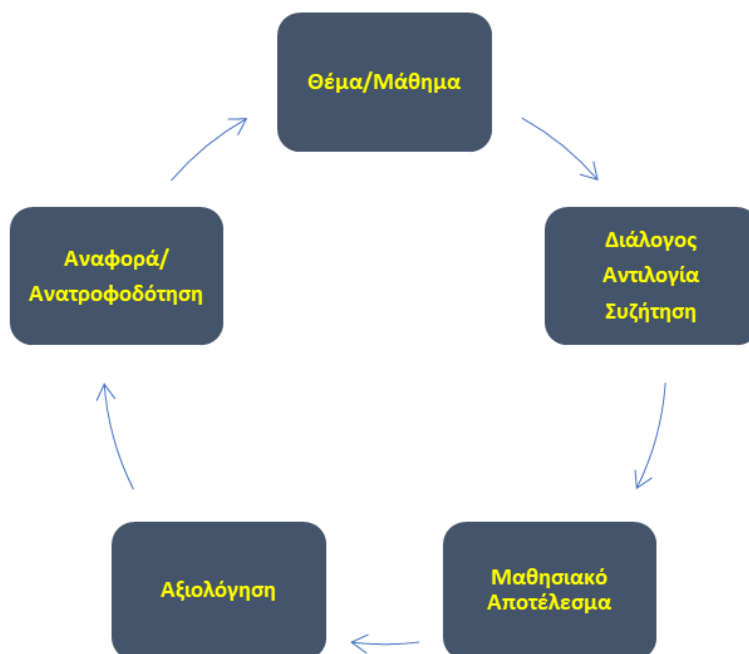
- Τα ίδια τεκμήρια μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να καταλήξουμε σε διαφορετικά συμπεράσματα
- Δώστε στους μαθητές και τις μαθήτριες δύο διαφορετικές ερμηνείες ενός γεγονότος από ιστορικούς που χρησιμοποιούν την ίδια βάση τεκμηρίωσης. Δώστε στους μαθητές/-τριες ορισμένες από τις πηγές που έχουν χρησιμοποιήσει οι ιστορικοί ως βάση τεκμηρίωσης. Ζητήστε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσδιορίσουν πώς έχει χρησιμοποιηθεί το ίδιο υλικό πηγής για την εξαγωγή διαφορετικών συμπερασμάτων (είτε με επιλογή διαφορετικών σημείων της ίδιας πηγής, είτε με διαφορετική ερμηνεία των ίδιων ακριβώς στοιχείων, είτε θέτοντας διαφορετικές ερωτήσεις για το υλικό πηγής κ.λπ.).
- Το συγκεκριμένο, το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η ιστορική έρευνα και ο σκοπός της επηρεάζουν την

- ερμηνεία.
- Παρουσιάστε στους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικές όψεις του ίδιου γεγονότος ή της ζωής κάποιου, αλλά δώστε τους την ίδια ερώτηση για τις σχετικές με αυτό πληροφορίες. Πολλές φορές η δράση των ανθρώπων είναι αντιφατική ή τα γεγονότα τόσο περίπλοκα που οδήγησαν σε πολύ διαφορετικές ερμηνείες. Πάρτε για παράδειγμα τον Ουίνστον Τσώρτσιλ που είχε μια μακρά και πολύπλοκη ζωή. Ένας/μια ιστορικός που μελετά τον Τσώρτσιλ στο πλαίσιο της Ινδίας είναι πιθανό να καταλήξει σε πολύ διαφορετική άποψη από έναν ιστορικό που τον μελετά στη Βρετανία του 1940. Το ζήτημα δεν είναι ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο, αλλά το ότι οι ερωτήσεις οδήγησαν σε διαφορετικές απαντήσεις ανάλογα με το πλαίσιο και την οπτική.
- Οι ιστορικοί είναι προϊόντα της εποχής τους.
- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να αντιληφθούν τον αντίκτυπο που έχει το εκάστοτε πλαίσιο στη διαμόρφωση των απόψεων, εάν τους δοθεί σαφής εξήγηση. Οι ερμηνείες αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Δώστε τις στους μαθητές και τις μαθήτριες να τις αναλύσουν. Για παράδειγμα, δείξτε το πώς οι εκπομπές Ιστορίας του BBC έχουν αλλάξει την ερμηνεία τους για τους Βίκινγκ παρουσιάζοντας τους ως ήρωες της άριας φυλής στις αρχές του 20ου αιώνα, έπειτα, τη δεκαετία του '80, ως πρώιμους καπιταλιστές και στις αρχές της δεκαετίας του 2000 ως πρώιμους μετανάστες. Αν εξηγήσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες αυτές τις αλλαγές, μπορούν να αντιληφθούν ότι το παρελθόν αμφισβητείται και ερμηνεύεται εκ νέου, ανάλογα με τις προτεραιότητες και τα ενδιαφέροντα του παρόντος.
- Οι ιστορικοί αναμένουν να υπάρχουν πολλές αιτίες που συνδέονται με ένα γεγονός.
- Οι ακαδημαϊκοί ιστορικοί γνωρίζουν ότι τα γεγονότα και οι αλλαγές δεν προκαλούνται από μία αιτία. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που συμβαίνουν τα γεγονότα. Αντίθετα, τους ιστορικούς τους ενδιαφέρει να σκεφτούν το πώς αλληλεπιδρούν οι συνθήκες, τα πρόσωπα και τα γεγονότα για τη συντέλεση μιας ιστορικής αλλαγής. Η εστίαση στην αλληλεπίδραση των αιτιών οδηγεί σε ζωηρή συζήτηση καθώς οι ιστορικοί προσπαθούν να κατανοήσουν τους λόγους που προκάλεσαν γεγονότα, όπως λ.χ. η έναρξη του πολέμου στην Ευρώπη το 1914. Δημιουργήστε δραστηριότητες με κάρτες στις οποίες θα αναγράφονται αιτίες για να μπορέσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναζητήσουν και να συζητήσουν για τις συνδέσεις.
- Οι ιστορικοί είναι ανοιχτοί/-ές στην αλλαγή των απόψεών τους με βάση τα αποδεικτικά στοιχεία.
- Αυτό μπορείτε να το παρουσιάσετε στους μαθητές και τις μαθήτριες περιγράφοντας μια εικόνα που πιστεύουν ότι τους είναι οικεία και στη συνέχεια να αποκαλύψετε το σύνολό της. Για παράδειγμα, όταν μιλάμε για το Δυτικό Μέτωπο στη Βόρεια Ευρώπη, η κλασική εικόνα που μας έρχεται στο μυαλό είναι λευκοί άνδρες σε χαρακώματα. Μπορείτε να περιγράψετε μια εικόνα ανδρών σε χαρακώματα και μετά να εμφανίσετε φωτογραφία ενός χαρακώματος με άνδρες του ινδικού στρατού. Αυτός είναι ένας απλός και αποτελεσματικός τρόπος να αποκαλύψετε και να αμφισβητήσετε ισχυρισμούς και να ενθαρρύνετε τους μαθητές και τις μαθήτριες να είναι ανοιχτόμυαλοι.
- Οι ιστορικοί συναρπάζονται από το πώς διαμορφώνονται και παγιώνονται οι απόψεις
- Οι ιστορικοί συχνά προσπαθούν να κατανοήσουν πώς προκύπτουν οι απόψεις και οι θέσεις. Δηλαδή ποιες είναι οι διαδικασίες και οι εμπειρίες που οδήγησαν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων να καταλήξει σε έναν συγκεκριμένο τρόπο θεώρησης του κόσμου. Στην τάξη μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μελετήσουν ένα αμφιλεγόμενο κείμενο, αλλά να επικεντρωθούν στο πώς διαρθρώνεται μια άποψη και ποιες άλλες γνώσεις χρησιμοποιούνται για τροφοδοτηθεί αυτό το κείμενο. Ή μπορείτε να τους δώσετε μια αμφιλεγόμενη απόφαση για να ερευνήσουν την αλυσίδα γεγονότων και σκέψεων που οδήγησαν στη λήψη της. Αυτή η διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να κατανοήσουν καλύτερα τις απόψεις και τις εμπειρίες που μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές τους.
- Οι ιστορικοί μελετούν σε βάθος τα κείμενα και διαβάζουν αναζητώντας το βαθύτερο νόημα.
- Αν ενθαρρύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να δαπανήσουν αρκετό χρόνο σε ένα κείμενο που εκφράζει μια άποψη, τους/τις ενθαρρύνουμε να δουν πέρα από τα επιφανειακά

χαρακτηριστικά. Αν δώσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες δύο κείμενα που σε κάποιο βαθμό εκφράζουν μια άποψη, μπορούν να εντοπίσουν σημεία συμφωνίας, απόκλισης, αντίφασης κ.λπ. Αυτού του είδους η δραστηριότητα αναπτύσσει την κριτική ικανότητα και την ικανότητα κατανόησης της πολυπλοκότητας και των διαφορετικών οπτικών.

Μέρος 3: Αξιολόγηση των ικανοτήτων

Η προώθηση του διαλόγου, της αντιλογίας ή/και της συζήτησης στην τάξη δεν είναι απλά μια εργαλειοθήκη στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης. Για αυτόν τον λόγο, στα σχέδια μαθήματος και τις ενότητες του παρόντος οδηγού εφιστούμε την προσοχή στους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που συνάδουν με τις αξίες και τις αρχές που ενισχύουν την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην ιστορία, στην προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς και στην ενεργό πολιτειότητα. Για παράδειγμα, στο πώς να σχεδιάσετε αποτελεσματικά μαθήματα, στο πώς να χρησιμοποιήσετε τις ερωτήσεις και στο πώς να σχεδιάσετε και να εφαρμόσετε την αξιολόγηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μολονότι ο παρών «οδηγός» είναι μάλλον πρακτικός, όχι θεωρητικός, περιέχει ενότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν βιβλιογραφία και πηγές, ώστε να εμβαθύνουν και να ερευνήσουν περαιτέρω μόνοι τους.



Εικόνα 2: Η ανάγκη της ευθυγράμμισης του προγράμματος σπουδών στο πλαίσιο του μαθησιακού σχεδιασμού

Όταν σχεδιάζουμε την αξιολόγηση είναι σημαντικό να βεβαιωνόμαστε ότι η διδασκαλία, η μαθησιακή διαδικασία, η αξιολόγηση και την «αναφορά» μας συνάδουν με το πρόγραμμα σπουδών. Είναι σημαντικό να αποφασίσετε ποιες οπτικές θέλετε να χρησιμοποιήσετε για να διδάξετε ένα συγκεκριμένο θέμα. Έπειτα χρησιμοποιήστε τον οδηγό διδασκαλίας για να αποφασίσετε ποια μέθοδο διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσετε και επικεντρωθείτε στο τι ακριβώς θα κάνουν οι μαθητές/-τριες για το μάθημα. Κατόπιν αποφασίστε πώς θα αξιολογήσετε αυτή τη μάθηση και πώς θα υποβάλετε αναφορά ή θα παρέχετε ανατροφοδότηση χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτής της αξιολόγησης. Συνοπτικά θα σας βοηθήσουν οι τρεις εξής ερωτήσεις:

- E1: Τι θέλουμε να έχουν μάθει οι μαθητές και οι μαθήτριες στο τέλος του μαθήματος ή μιας δραστηριότητας;
- E2: Ποιες δραστηριότητες πρέπει να εφαρμόσουμε για να μπορέσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τις γνώσεις που θέλουμε να αποκτήσουν;
- E3: Πώς θα ξέρουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν μάθει αυτό που σχεδιάσαμε να μάθουν;

3.1 Διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση

Σε μια διδακτική πρακτική και μαθησιακή διαδικασία όπου κυριαρχούν η συζήτηση, ο διάλογος και η αντιλογία, η διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο ή έχει αντίκτυπο σε πραγματικό χρόνο, είναι βασική. Οι στρατηγικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης (ΔΑ) (επίσης αναφέρεται ως αξιολόγηση για τη μάθηση) κατέχουν εξέχουσα θέση στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του KeyCoNet για την αξιολόγηση ικανοτήτων (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Σύμφωνα με τον ορισμό της διαμορφωτικής αξιολόγησης των Black και William (2009, σ.9):

Οι πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη είναι διαμορφωτικές στον βαθμό που στοιχία σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών/-τριών εξάγονται, ερμηνεύονται και αξιοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/-τριες ή τους/τις συμμαθητές/-τριες (peers), για να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα βήματα στη μάθησή τους, που πιθανόν να είναι καλύτερες ή καλύτερα τεκμηριωμένες από τις αποφάσεις που θα λάμβαναν ελλείψει των στοιχείων που προέκυψαν.

Εν προκειμένω, το σημαντικό στοιχείο είναι ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα βήματα στη μάθηση, δηλαδή χρησιμοποιείται για να λάβει πληροφορίες ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/-τρια για τη μάθηση και τη διδασκαλία, ώστε να προχωρήσει η μάθηση.

Ο William (2010, σ.154) αναφέρει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις εξής πέντε βασικές στρατηγικές:

- Αποσαφήνιση, μετάδοση και κατανόηση των προθέσεων της μάθησης και των κριτηρίων επιτυχίας.
- Δημιουργία αποτελεσματικής συζήτησης, αντιλογίας και διαλόγου στην τάξη, καθώς και δραστηριότητες και εργασίες από τις οποίες μπορούν να εξαχθούν αποδεικτικά στοιχεία για τη μάθηση. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ερωτήσεις, παρουσιάσεις σε αφίσα, διαλογική διδασκαλία, μικρούς πίνακες μαρκαδόρου για τους μαθητές/τις μαθήτριες κ.λπ. για να εξάγουν αποδεικτικά στοιχεία για τη μάθηση.
- Ανατροφοδότηση που οδηγεί τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες να προχωρήσουν. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να συνδέεται με τους στόχους και με τα κριτήρια επιτυχούς μάθησης, να εστιάζει στην εργασία, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να γνωρίζουν σε ποιο σημείο της μάθησής τους βρίσκονται, προς τα πού πηγαίνουν και τι πρέπει να κάνουν για να φτάσουν εκεί. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να στηρίζει την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και να ενισχύει τα κίνητρα του εκπαιδευόμενου και της εκπαιδευόμενης. Κατά τον Harlen (2006, σ.105), ότι οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία απόφασης των βημάτων για την πρόοδο της μάθησης έτσι ώστε να μην είναι παθητικοί αποδέκτες των κρίσεων του/της εκπαιδευτικού για το έργο τους. Η ανατροφοδότηση πρέπει να επικεντρώνεται στα εξής:
 - Διατύπωση: “Μπορείτε να σκεφτείτε έναν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος;”, “Ποιες πληροφορίες μπορούν να βοηθήσουν;”, “Ποιες υποθέσεις κάνατε;”
 - Συλλογισμός: “Πώς καταλήξατε σε αυτό το συμπέρασμα;”, “Ελέγξατε τις πηγές σας;”, “Τι θα συνέβαινε αν...;”
 - Ερμηνεία: “Πώς μπορείτε να ελέγξετε την ακρίβεια των πηγών σας;”, “Ποιες άλλες πηγές θα μπορούσατε να είχατε διαλέξει;”

- Επικοινωνία: “Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω τον συλλογισμό σου. Μπορείς να παρουσιάσεις τον συλλογισμό σου έτσι ώστε κάποιος άλλος να μπορέσει να ακολουθήσει όλα τα βήματα;”
- Ενεργοποίηση των μαθητών και μαθητριών προκειμένου να λειτουργήσουν ως πηγή γνώσης και μέσο μάθησης ο ένας /η μία για τον άλλο. Σε αυτή τη στρατηγική οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη συνεργατική μάθηση, την ετεροαξιολόγηση, την αλληλοδιδασκτική και τις ομαδικές συζητήσεις. Αυτές οι παιδαγωγικές στρατηγικές δεν αξιοποιούνται συνήθως όσο θα έπρεπε (Volante, 2010).
- Ενεργοποίηση των μαθητών και μαθητριών προκειμένου να αισθανθούν υπεύθυνοι/-ες για τη μάθησή τους. Η επικέντρωση στην αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αισθανθούν υπεύθυνοι/-ες για τη μάθησή τους και να συνειδητοποιούν τη διαδικασία μάθησης (όχι μόνο τα αποτελέσματά της) και ανάπτυξής τους (Voogt και Kasurinen, 2005). Σύμφωνα με τον Petty (2009), ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία δεν εξαρτάται από το ταλέντο, την τύχη ή την ικανότητα, αλλά από την εξάσκηση, την προσπάθεια και τη χρήση των σωστών στρατηγικών. Τα πλεονεκτήματα της βοήθειας προς τους μαθητές και τις μαθήτριες για να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτοαξιολόγησης τους είναι ποικίλα:
 - Οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν τα χαρακτηριστικά της «επιτυχούς εργασίας»
 - Τους/τις βοηθά να βελτιώσουν το έργο τους
 - Τους/τις ενθαρρύνει να θέτουν στόχους
 - Τους/τις ενθαρρύνει να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους
 - Τους/τις ενθαρρύνει να σκεφτούν πώς είναι οι ίδιοι/-ες ως εκπαιδευόμενοι/-ες και να μάθουν πώς πρέπει να μαθαίνουν.

Ο Harlen (2012) θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση προς τους μαθητές και τις μαθήτριες διαδραματίζει βασικό ρόλο στον προσδιορισμό της προσωπικής αποτελεσματικότητάς τους, του κινήτρου που έχουν για μάθηση και της ικανότητάς τους να αναλαμβάνουν δραστηριότητες μάθησης. Στα Παραρτήματα 4, 6 και 7 περιλαμβάνονται ορισμένες χρήσιμες στρατηγικές για την ενθάρρυνση των μαθητών να αυτοαξιολογούνται.

Η αθροιστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή και της μαθήτριας, του «επιπέδου» του/της ως προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους στο τέλος μια συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιόδου – συνήθως στο τέλος μιας εργασίας, μιας ενότητας, ενός μαθήματος ή μιας σχολικής χρονιάς. Γενικά οι αθροιστικές αξιολογήσεις προσδιορίζονται βάσει τριών βασικών κριτηρίων:

- Τα διαγωνίσματα, οι ασκήσεις ή οι εργασίες χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν εάν οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν μάθει αυτό που αναμενόταν να μάθουν. Με άλλα λόγια, αυτό που χαρακτηρίζει μια αξιολόγηση ως «αθροιστική» δεν είναι ο σχεδιασμός του διαγωνίσματος, της εργασίας ή της αυτοαξιολόγησης, αλλά ο σκοπός για τον οποίον χρησιμοποιούνται, δηλαδή να καθοριστεί εάν και σε ποιον βαθμό οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν αφομοιώσει την ύλη που διδάχτηκαν.
- Οι αθροιστικές αξιολογήσεις πραγματοποιούνται στο τέλος μια συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιόδου και, συνεπώς, είναι γενικής αξιολογικής φύσης και όχι διαγνωστικές.

- ο Τα αποτελέσματα της αθροιστικής αξιολόγησης συχνά καταγράφονται ως βαθμολογίες που καταγράφονται στον «σχολικό έλεγχο» επίδοσης του μαθητή και της μαθήτριας.

Η διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση λειτουργούν προς την ίδια κατεύθυνση. Η κύρια διαφορά τους έγκειται στο πώς χρησιμοποιούνται τα αποδεικτικά στοιχεία της αξιολόγησης. Εάν η αξιολόγηση δεν ανατροφοδοτεί και δεν τροφοδοτεί απαραίτητες αλλαγές στη διδασκαλία τότε πρόκειται για αθροιστική αξιολόγηση.

3.2 Αξιολόγηση ικανοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος «Μαθαίνουμενα διαφωνούμε»

Σύμφωνα με τον Boud (2000) οι δραστηριότητες αξιολόγησης πρέπει να επικεντρώνονται στο άμεσο καθήκον της παροχής εργαλείων στους μαθητές για να αναπτύξουν διά βίου κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Έχουν δημιουργηθεί ορισμένα εργαλεία - όπως το VINTAGE (που βασίζεται σε ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του εύρους των βασικών ικανοτήτων) - τα οποία όμως δεν αξιολογούν επαρκώς τις «οριζόντιες» ικανότητες¹⁶ («ήπιες δεξιότητες» που βασίζονται στην εμπειρία), όπως τις κοινωνικές και αυτές που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση των ικανοτήτων θα πρέπει να αξιολογεί όχι μόνο τις δεξιότητες και τις γνώσεις αλλά και τις αξίες και συμπεριφορές που στηρίζουν την ανάπτυξή τους.

Μέχρι στιγμής η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη αποτελεί πρόκληση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σε ανακοίνωση που δημοσίευσε το 2009, αναφέρει:

Πολλές χώρες πραγματοποιούν μεταρρυθμίσεις οι οποίες χρησιμοποιούν ρητά το πλαίσιο βασικών ικανοτήτων ως σημείο αναφοράς. Σημειώθηκε σημαντική πρόοδος όσον αφορά την αναπροσαρμογή των σχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αλλά, πρέπει να γίνουν πολλά ακόμη για να στηριχτεί η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, να επικαιροποιηθούν οι μέθοδοι αξιολόγησης και να καθιερωθούν νέοι τρόποι οργάνωσης της μάθησης (2009, 3).

Η έρευνα αναδεικνύει ένα σημαντικό εύρος προκλήσεων. Κατά πρώτον, υπάρχουν πραγματικοί και σημαντικοί κίνδυνοι στη χορήγηση του προνομίου της ατομικής εξέτασης, ιδίως σε περιθωριοποιημένες και μειονεκτούσες ομάδες που μπορεί να αντιμετωπίσαν την αποτυχία στο σχολείο. Τα πολύ εξειδικευμένα αποτελέσματα μάθησης με συμπεριφορικούς δείκτες μπορεί να περιορίσουν τη μάθηση σε μια σειρά μεμονωμένων καθηκόντων και δεν αξιολογούν το σύνολο των ικανοτήτων. Τα συμπεριφορικά ερωτηματολόγια ενδέχεται να είναι προβληματικά, επειδή οι συμπεριφορές μπορεί να ποικίλουν με την πάροδο του χρόνου και στις συνθήκες της πραγματικής ζωής, ενώ τα ερωτηματολόγια παρέχουν μόνο ένα στιγμιότυπο σε συνθήκες δοκιμής. Επιπλέον, αυτά τα στιγμιότυπα βασίζονται στην ακρίβεια των αναφορών των εκπαιδευόμενων για τον εαυτό τους και οι απαντήσεις μπορεί να επηρεάζονται από το πόσο κοινωνικά αρεστές θεωρούνται ορισμένες απαντήσεις. Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι αυτή η μέθοδος μετρά σχετικά επιφανειακές γνώσεις και μπορεί να μην λαμβάνει υπόψη βασικές ικανότητες. Η Hipkins et

¹⁶ Σημ.Μτφ.: Απόδοση του όρου soft skills. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως προσωπικές δεξιότητες ή δεξιότητες ζωής, ως ήπιες ή μαλακές, και οριζόντιες. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), οι ήπιες δεξιότητες είναι ένα σύνολο ικανοτήτων, που επιδρούν στον τρόπο που το άτομο μαθαίνει να διαχειρίζεται τον εαυτό του αλλά και τις σχέσεις του με άλλους. Μεγάλο μέρος από τη λίστα των ήπιων δεξιοτήτων καταλαμβάνουν οι κοινωνικές. Κατά τους Lynch και Simpson (2010, σελ.3), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι «συμπεριφορές που προωθούν τη θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους και το περιβάλλον». Σε αυτές τις δεξιότητες συγκαταλέγονται όλες οι επικοινωνιακές, η ικανότητα συνεργασίας, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η διαχείριση χρόνου, θυμού, η οργάνωση και η επίλυση προβλήματος κ.ά.

al. (2007) επεσήμανε ότι κατά την αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων πρέπει να αναστοχαζόμαστε πάνω τις παραδοσιακές προσεγγίσεις για τα αποτελέσματα της μάθησης στα σχολεία, την αξιολόγηση και το σκεπτικό της αξιολόγησης, παράλληλα με τη χρήση των στοιχείων αξιολόγησης. Αμφισβητεί τις θεωρήσεις που υποστηρίζουν την παραδοσιακή αξιολόγηση σημειώνοντας ότι για την αξιολόγηση των ικανοτήτων: οι μεμονωμένες αξιολογήσεις είναι ελάχιστα έγκυρες, αλλά μπορεί να συμβάλλουν σε μια αυξανόμενη εικόνα αξιολόγησης όσο ο μαθητής εργάζεται για την επίτευξη καθορισμένων στόχων μάθησης (σ. 6).

Το πλαίσιο των εργασιών απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Οι εργασίες δεν πρέπει να παρέχουν μόνο δυνατότητες στους μαθητές και τις μαθήτριες για να δείξουν τις ικανότητές τους, αλλά θα πρέπει επίσης να τους /τις καλούν να δείξουν τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν. Η εργασία πρέπει να έχει νόημα για τον μαθητή και τη μαθήτριά και να του/της είναι ευχάριστη. Η *Θεματική ομάδα εργασίας: Αξιολόγηση βασικών ικανοτήτων* (Pepper, 2012) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εξετάζει τρόπους αξιολόγησης των κομβικών ικανοτήτων (key competences), (κοινωνικών ικανοτήτων και ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη) που να λαμβάνουν υπόψη τους προβληματισμούς περί εγκυρότητας και αξιοπιστίας και καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να ορίσουν με σαφήνεια και να δηλώσουν τι σημαίνει ικανότητα σε συγκεκριμένα επίπεδα της μάθησης (σ. 8). Μολονότι πρόκειται για μια αξιοθαύμαστη τοποθέτηση, υπάρχει ο κίνδυνος δημιουργίας ενός υπερβολικά λεπτομερούς καταλόγου ειδικών κριτηρίων και προτύπων. Για να ελαχιστοποιηθεί αυτός ο κίνδυνος απαιτούνται σαφή και απτά αποτελέσματα μάθησης σχετικά με κάθε ικανότητα, καθώς και το εύρος των πλαισίων στα οποία μπορούν να αναπτυχθούν και, συνεπώς, να αξιολογηθούν αξιόπιστα. Εν προκειμένω, δίνεται έμφαση όχι μόνο στο προϊόν αλλά και στη διαδικασία, ώστε πρώτα να αναπτύσσονται οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και μετά να υποβάλλονται σε αξιολόγηση και αναφορά. Το γεγονός αυτό απαιτεί ένα σαφή ορισμό της ικανότητας και του μετασχηματισμού της σε ένα πιο εξειδικευμένο αποτέλεσμα μάθησης. Απαιτείται προσπάθεια επίσης ώστε να δημιουργηθεί και μια κοινή αντίληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών για τα προτεινόμενα αποτελέσματα μάθησης (Gordon et al. 2009). Για την εγκυρότητα των μεθόδων αξιολόγησης «πρέπει όχι μόνο να καθοριστούν με σαφήνεια τα αποτελέσματα μάθησης, αλλά πρέπει επίσης αυτά τα αποτελέσματα μάθησης να αποτελούν το επίκεντρο των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των βασικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2012, σ. 11). Στην πράξη, η αξιολόγηση μόνο αυτών των πτυχών θεωρήθηκε συναφής με τις ικανότητες.

3.3 Εργαλεία αξιολόγησης

3.3.1 Η υποβολή ερωτήσεων ως εργαλείο αξιολόγησης

Η ταξινομία του Bloom (Bloom και Krathwohl, 1956) παρέχει έναν τρόπο θεώρησης των διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας (από το απλό στο πολύπλοκο) κατά την αξιολόγηση. Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει τα είδη των ερωτήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής. Πρέπει να σημειώσουμε ότι παρότι ο Bloom κατάρτισε την ταξινομία του υπό τη μορφή καταλόγου ειδών ερωτήσεων που ταξινομούνται ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας – από χαμηλότερης τάξης δεξιότητες ανάκλησης γνώσεων στη μνήμη (απομνημόνευση) και κατανόησης (πλήρης αντίληψη) έως υψηλότερης τάξης δεξιότητες εφαρμογής (μπορείτε να εφαρμόσετε αυτό που μάθατε;), ανάλυσης, σύνθεσης (διατύπωση κρίσεων υψηλού επιπέδου) και αξιολόγησης. Όλα τα επίπεδα είναι σημαντικά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και είναι ιδιαίτερα χρήσιμα κατά την αξιολόγηση των κοινωνικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Η ιδέα του Bloom για την ιεράρχηση της δυσκολίας αμφισβητείται, αλλά κάθε πτυχή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ερωτήσεων διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας για συγκεκριμένα θέματα τόσο για μια συγκεκριμένη πτυχή όσο και για όλες τις πτυχές. Στο Πίνακα 1 παρακάτω παρουσιάζεται μια τέτοια ερώτηση.

Πίνακας 1: Στελέχη ερωτήσεων βάσει της ταξινομίας του Bloom

<p><u>Γνώση</u> Ποιος, τι, γιατί, πού, πότε, ποιο; Περιγράψτε ή ορίστε Μπορείτε να βρείτε; Θυμηθείτε, επιλέξτε, δημιουργήστε κατάλογο Πώς συνέβη...; Ποια ήταν τα βασικά; Επισημάνετε, επιλέξτε</p>	<p><u>Κατανόηση</u> Περιγράψτε με δικά σας λόγια Συνοψίστε αυτό που μάθατε Ταξινομήστε, κατηγοριοποιήστε τα γεγονότα για να δείξετε Ποια είναι η κεντρική ιδέα; Εξηγήστε με δικά σας λόγια Συγκρίνετε και αντιπαραβάλετε Μπορείτε να εξηγήσετε τι συμβαίνει;</p>
<p><u>Εφαρμογή</u> Ποια παραδείγματα μπορείτε να βρείτε για να; Ποια στοιχεία δείχνουν ότι; Πώς θα οργανώνατε...για να δείξετε; Τι θα συνέβαινε αν; Πώς θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε αυτά που έχουμε μάθει;</p>	<p><u>Ανάλυση</u> Γιατί πιστεύετε ότι...; Ποια συμπεράσματα μπορείτε να βγάλετε από; Τι θα συμπεραίνατε από; Ποια είναι η σχέση μεταξύ; Ταξινομήστε ή κατηγοριοποιήστε τα αποδεικτικά στοιχεία Μπορείτε να βρείτε τις διαφορές ανάμεσα...; Εξετάστε προσεκτικά και εξηγήστε πώς...;</p>
<p><u>Σύνθεση</u> Πώς θα μπορούσατε να βελτιώσετε/επιλύσετε; Μπορείτε να προτείνετε εναλλακτική; Πώς θα μπορούσατε να προσαρμόσετε/τροποποιήσετε; Πώς θα μπορούσατε να ελέγξετε; Τι θα συνέβαινε αν...; Μπορείτε να προβλέψετε; Ποιες λύσεις θα προτείνατε;</p>	<p><u>Αξιολόγηση της κατανόησης</u> Τι πιστεύετε σχετικά με...; Τι θα θέτατε ως προτεραιότητα; Ποιο πιστεύετε ότι είναι το πιο σημαντικό; Γιατί πιστεύετε ότι... είναι/δεν είναι σημαντικό; Τι θα προτείνατε; Πώς θα μπορούσατε να επιλύσετε/βελτιώσετε; Πώς θα μπορούσατε να προσδιορίσετε;</p>

Είναι σημαντικό να σκεφτείτε και να σχεδιάσετε τις ερωτήσεις που θα θέσετε στην τάξη. Η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τον/ην εκπαιδευόμενο/-η να ασχοληθεί με ένα αμφιλεγόμενο θέμα, όμως ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να κάνει διερευνητικές ερωτήσεις. Ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός απαντά στις ερωτήσεις του/της μαθητή/-τριας παρέχει πολλές δυνατότητες για διαμορφωτική ανατροφοδότηση.

Οι αποτελεσματικές ερωτήσεις συγκεντρώνουν τα εξής πέντε χαρακτηριστικά:

- Σχεδιάζονται ερωτήσεις που ενεργοποιούν τη σκέψη και ενθαρρύνουν τον συλλογισμό
- Οι μαθητές/-τριες έχουν χρόνο να σκεφτούν
- Ο/η εκπαιδευτικός αποφεύγει να κρίνει τις απαντήσεις των μαθητών
- Ανατροφοδοτούνται οι μαθητές/-τριες με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται συνέχεια στις απαντήσεις τους και να ενθαρρύνεται η σε βάθος σκέψη (βλ. για παράδειγμα Petty, 2009; Gardner, 2012).

Ο πίνακας του Webb για το Βάθος της γνώσης αποτελεί άλλο ένα χρήσιμο πλαίσιο εξέτασης των διαφορετικών επιπέδων των στρατηγικών αξιολόγησης που περιγράφονται στην ταξινομία του Bloom. Το μοντέλο ορίζει τέσσερα επίπεδα τα οποία σταδιακά γίνονται ανώτερης τάξης και πιο απαιτητικότερα, αν και αυτό πάλι αμφισβητείται. Είναι τάχα η εξήγηση για το πώς συνέβη ένα ιστορικό γεγονός πάντα πιο εύκολη, για παράδειγμα, από την εξήγηση του αποτελέσματός του;

Πίνακας 2: Το Βάθος της γνώσης του Webb σχετικά με πιθανές δραστηριότητες

Επίπεδο	DOK 1	DOK 2	DOK 3	DOK 4
	Ανάκληση στη μνήμη και αναπαραγωγή	Δεξιότητες / Έννοιες (βασική εφαρμογή)	Βραχυπρόθεσμη στρατηγική σκέψη	Εκτενής σκέψη
Ρήματα	Ποιος; Τι; Πού; Πότε;	Πώς συνέβη; Γιατί συνέβη;	Ποια είναι η κύρια αιτία; Ποια είναι η κύρια συνέπεια;	Ποιος είναι ο αντίκτυπος/τα αποτελέσματα; Ποια είναι η επίδραση/ σχέση;
Πιθανά προϊόντα	Κουίζ, κατάλογος, φύλλο εργασίας, εξήγηση, ηχητικό ψηφιακό μήνυμα (podcast), ιστολόγιο (blog)	Παρουσίαση, προσομοίωση, συνέντευξη, Σχολιασμός σε ιστολόγιο	Συζήτηση, αναφορά, ηχητικό ψηφιακό μήνυμα, ταινία, έρευνα	Ταινία, προβολή, εφημερίδα, προϊόν MME, ιστορία
Ρόλος του/της εκπαιδευτικού	Κατευθύνει, εξετάζει, ακούει, ρωτάει	Δείχνει, παρατηρεί, διευκολύνει, ρωτάει	Ερευνά, οδηγεί, αξιολογεί, αποδέχεται	Συντονίζει, αναστοχάζεται, επεκτείνει, αναλύει
Ρόλος του μαθητή/της μαθήτριας	Απαντάει, απομνημονεύει, εξηγεί, περιγράφει	Επιλύει προβλήματα, παρουσιάζει την αξιοποίηση των γνώσεων, εικονογραφεί	Συζητάει, αντιλέγει, αξιολογεί, αιτιολογεί, αμφισβητεί, αποφασίζει, επιχειρηματολογεί	Σχεδιάζει, αναλαμβάνει ρίσκα, προτείνει, δημιουργεί
Πιθανές δραστηριότητες	Δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη Φτιάξτε χρονοδιάγραμμα Γράψτε το με δικά σας λόγια Υποβάλτε αναφορά/ παρουσιάστε στην τάξη Γράψτε μια σύντομη περιγραφή του γεγονότος, της διαδικασίας ή της ιστορίας	Γράψτε μια περιγραφή αυτού του θέματος για τους άλλους Δημιουργήστε ένα μοντέλο Πραγματοποιήστε έρευνα για μια εργασία	Φτιάξτε ένα διάγραμμα ροής για να παρουσιάσετε τα κρίσιμα στάδια Συντάξτε έκθεση για έναν τομέα μελέτης Φτιάξτε κατάλογο κριτηρίων	Εργασίες που προϋποθέτουν την υιοθέτηση μιας οπτικής και τη συνεργασία με ομάδες Σύνταξη εργασιών που δίνουν σαφή έμφαση στην πειθώ Εφαρμογή πληροφοριών για την επίλυση ασαφώς προσδιορισμένων προβλημάτων σε καινούργιες καταστάσεις

(πηγή:
https://www.aps.edu/sapir/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf
,2009)

Όπως και η ταξινόμια του Bloom, έτσι και αυτές οι στρατηγικές ενθαρρύνουν τον σχεδιασμό και τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών αξιολόγησης πραγματικών συνθηκών. Συγκεκριμένες στρατηγικές είναι οι εξής:

Πίνακας 3: Περιγραφή των στρατηγικών αξιολόγησης

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΕΝΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΤΕΝΗ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (EXTENDED PROJECTS)		Εργασίες και ασκήσεις που απαιτούν έρευνα και αφηρημένη σκέψη (high order thinking).
ΧΑΡΤΟΦΥΛΑΚΙΑ (portfolios)		Δώστε μια ένα έγγραφο (ή άλλη μορφή) με συγκροτημένη τεκμηρίωση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή ώστε να εντοπιστούν και να προσδιοριστούν παραδείγματα ανάπτυξης ικανοτήτων.
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ		Εργασίες όπως εκθέσεις αντικειμένων, ομαδική εργασία, συνεντεύξεις, παρουσιάσεις, αντιλογίες, παιχνίδια ρόλων κ.λπ.... (βλ. Παράρτημα 2).
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΕΙΚΟΝΕΣ		Κολλάζ δραστηριοτήτων, αφίσες κ.λπ. (βλ. Παράρτημα 3).
ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΡΕΚΛΑ		Τεχνική δραματοποίησης που περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλου και βοηθά στην κατανόηση και θεώρηση άλλων θέσεων ή ενός ζητήματος από άλλες οπτικές γωνίες, συμπεριλαμβανομένων των θέσεων διαφορετικών ομάδων (βλ. Παράρτημα 2 και Παράρτημα 6).
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΓΓΡΑΦΩΝ		Ανάλυση εγγράφων για την αξιολόγηση της ακρίβειας των στοιχείων και την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ		Οι μαθητές/μαθήτριες δημιουργούν μόνοι τους κριτικές ερωτήσεις. Ένας ουσιαστικός τρόπος για να εξασκηθούν οι μαθητές στην αυτενέργεια στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης.
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ		Χαρτογράφηση επιχειρημάτων, δραστηριότητες δομημένες στη λογική του ψαροκόκαλου ¹⁷ , πίνακες αιτών-αποτελέσματος, κ.λπ. (βλ. Παράρτημα 4).
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΧΡΗΣΗ ΧΑΡΤΟΝΙΟΥ (ΣΟΥΠΛΑ)	ΜΕ	Κάθε μαθητής/μαθήτρια μιας ομάδας εργασίας έχει τη δυνατότητα να καταγράψει προσωπικές σκέψεις, ιδέες, απαντήσεις για ένα ζήτημα, θέμα ή ερώτηση που έχει τεθεί (βλ. Παράρτημα 5).

¹⁷ Σ. Μτφρ. : Γραφιστική απεικόνιση δραστηριοτήτων που βοηθούν στον εντοπισμό και τεκμηρίωση όλων των παραγόντων που συμβάλλουν ή επηρεάζουν μια δεδομένη κατάσταση (όλες τις αιτίες που οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα).

Η βασική αξία πολλών από αυτές τις στρατηγικές είναι η δυνατότητα των μαθητών να αναλάβουν ηγετικό ρόλο και να καταστούν ενεργοί εταίροι στη διαδικασία αξιολόγησης. Αυτή η πτυχή εξετάζεται λεπτομερέστερα στην ενότητα 3.3.4.

3.3.2 Χρήση πίνακα οδηγιών (rubrics)

Τα τελευταία χρόνια θεωρούνται όλο και πιο σημαντικοί κατά τη αξιολόγηση των ικανοτήτων οι εξειδικευμένοι πίνακες οδηγιών (ρουμπρίκες), κυρίως όσον αφορά τον καθορισμό κριτηρίων επιτυχίας και αξιολόγησης των μαθητών με βάση το επίπεδο της ικανότητας που αποκτήθηκε. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός πίνακας οδηγιών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθεί η ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν τα στοιχεία που βασίζονται σε αποδείξεις (τεκμήρια) αλλά και τα χαρακτηριστικά τις ατεκμηρίωτης κρίσης.

Πίνακας 4: Παράδειγμα πίνακα οδηγιών για την αξιολόγηση της ικανότητας διάκρισης των στοιχείων που βασίζονται σε αποδείξεις και της ατεκμηρίωτης άποψης

ΕΙΔΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	ΔΕΝ ΕΚΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	ΕΚΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	ΠΕΡΑΝ ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ	ΆΡΙΣΤΑ
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΑΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΤΕΚΜΗΡΙΩΤΗ ΑΠΟΨΗ.	Ο μαθητής/η μαθήτρια δεν μπορεί ακόμα να διακρίνει τις ατεκμηρίωτες κρίσεις από εκείνες που βασίζονται σε αποδείξεις.	Ο μαθητής /η μαθήτρια μπορεί να αναγνωρίσει και να διακρίνει μερικές από τις ατεκμηρίωτες κρίσεις και κάποιες από εκείνες που βασίζονται σε αποδείξεις, όχι όμως σε όλες τις περιπτώσεις	Ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να αναγνωρίσει και να διακρίνει τις περισσότερες φορές τις ατεκμηρίωτες κρίσεις και κάποιες από εκείνες που βασίζονται σε αποδείξεις.	Ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να αναγνωρίσει και να διακρίνει όλες τις περιπτώσεις.

Ο δεύτερος πίνακας οδηγιών στον Πίνακα 5 παρακάτω αντιστρέφει την προσέγγιση και ξεκινά με το κριτήριο «Άριστα». Αυτό το υπόδειγμα πίνακα οδηγιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αυτοαξιολόγηση ή την ετεροαξιολόγηση των δεξιοτήτων συζήτησης (βλ. Ενότητα 2.3.4 για πιο λεπτομερή εξέταση της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης). Βλ. επίσης Lander, 2002, για τη βαθμολόγηση των ομαδικών συζητήσεων.

Πίνακας 5: Παράδειγμα πίνακα οδηγιών για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων συζήτησης των μαθητών.

	Άριστα	Πέραν των προσδοκιών	Εκπληρώνει τις προσδοκίες	Δεν εκπληρώνει τις προσδοκίες
Αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση των δεξιοτήτων συζήτησης	<p>Συμμετέχει ενεργά και διακρίνεται για την ισορροπία που επιδεικνύει ανάμεσα στην ακρόαση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εστίαση στη συζήτηση.</p> <p>Χρησιμοποιεί όλες τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να γίνει και να συνεχιστεί μια συζήτηση και ενδιαφέρεται να συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας</p> <p>Κατανοεί τον σκοπό της συζήτησης και διατηρεί την εστίασή της στο θέμα.</p> <p>Εφαρμόζει τις δεξιότητες με σιγουριά, επιδεικνύοντας ηγετικά χαρακτηριστικά και ευαισθησία</p>	<p>Συμμετέχει ενεργά και διακρίνεται για την ισορροπία που επιδεικνύει ανάμεσα στην ακρόαση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εστίαση στη συζήτηση.</p> <p>Είναι περισσότερο επιθετικός παρά διεκδικητικός όσον αφορά τη συνέχιση της συζήτησης.</p> <p>Κατανοεί τον σκοπό της συζήτησης κι επικεντρώνεται περισσότερο στο θέμα παρά στα άτομα.</p> <p>Εφαρμόζει τις δεξιότητες με σιγουριά, αλλά στερείται ηγετικών χαρακτηριστικών και ευαισθησίας</p>	<p>Συμμετέχει ενεργά και διακρίνεται για την ισορροπία που επιδεικνύει ανάμεσα στην ακρόαση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εστίαση στη συζήτηση.</p> <p>Έχει δεξιότητες συμμετοχής σε συζήτηση, αλλά δεν τις χρησιμοποιεί τόσο συχνά όσο άλλοι.</p> <p>Συνεχίζει μια συζήτηση αναλαμβάνοντας υποστηρικτικό παρά ηγετικό ρόλο</p> <p>Επιδεικνύει θετική στάση, αλλά ενδιαφέρεται περισσότερο για την ολοκλήρωση της διαδικασίας παρά για τη διενέργεια εποικοδομητικής συζήτησης</p>	<p>Ακούει ενεργητικά, αλλά υποχωρεί εύκολα στους άλλους.</p> <p>Συμμετέχει, αλλά δεν έχει δεξιότητες όπως αυτές της συνοπτικής απόδοσης, της παροχής διευκρινίσεων, ή δεν τις χρησιμοποιεί.</p> <p>Δεν έχει ισορροπημένα αναπτύξει τις δεξιότητες συμμετοχής σε συζήτηση και ανάλυσης</p> <p>Δεν συμμετέχει, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιορισμένα αποδεικτικά στοιχεία για χρήση στην αξιολόγηση</p>
Συμβολή στη γνώση	<p>Συμβάλλει σταθερά και ενεργά στη γνώση, στη διατύπωση και διαμόρφωση απόψεων και χρησιμοποιεί τις δεξιότητες χωρίς να χρειάζεται παρακίνηση ή υπενθύμιση</p>	<p>Συμβάλλει στη γνώση, στη διατύπωση και διαμόρφωση απόψεων και χρησιμοποιεί δεξιότητες χωρίς να χρειάζεται παρακίνηση ή υπενθύμιση</p>	<p>Συνεισφέρει πληροφορίες στην ομάδα κατόπιν περιστασιακής παρακίνησης ή υπενθύμισης</p>	<p>Συνεισφέρει πληροφορίες στην ομάδα μόνο κατόπιν παρακίνησης</p>

3.3.3 Στοιχεία αξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε, η αξιολόγηση των κοινωνικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη προϋποθέτει την αξιολόγηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών και των στάσεων. Η έρευνα (Rychen και Salganik 2003, Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2007, Hoskins και Deakin Crick 2010) επισημαίνει ότι οι κατάλληλες προσεγγίσεις της αξιολόγησης των κοινωνικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη είναι αυτές που:

- Αναγνωρίζουν την αξία της χρήσης πολλαπλών προσεγγίσεων και στρατηγικών
- Θέτουν προτεραιότητα σε περιβάλλοντα ενεργητικής μάθησης
- Είναι διαμορφωτικές και εστιάζουν τόσο στη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα, κι όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα
- Καταγράφουν την πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών
- Εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες αξιολόγησης αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης

Το KeyCoNet (Pepper, 2013) στηρίζει αυτόν τον συνδυασμό προσεγγίσεων και προτείνει ότι κατά την αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων μπορούν να εφαρμοστούν επίσης τα εξής:

- Τυποποιημένα τεστ
- Ερωτηματολόγια συμπεριφοράς
- Ερωτήματα με κλίμακα Likert και ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών
- Αξιολόγηση βάσει της επίδοσης
- Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Τα χαρτοφυλάκια μάθησης (portfolio), για παράδειγμα τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια (e-portfolios), μπορεί να είναι επίσης χρήσιμα. Περιέχουν συγκεκριμένα έγγραφα και μπορούν να αποτελέσουν μέσα εντοπισμού και καθορισμού παραδειγμάτων ικανοτήτων, αλλά και να λειτουργήσουν τα ίδια ως κίνητρα.

Σε κάθε άσκηση αξιολόγησης είναι σημαντικό να αναφέρονται με σαφήνεια στους μαθητές οι στόχοι. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει μόνο να διασφαλίζει ότι οι μαθητές κατανοούν αυτούς τους στόχους, αλλά επίσης ότι είναι σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να:

- Αποφασίζουν και δηλώνουν με σαφήνεια τι θα μάθουν οι μαθητές/μαθήτριες στο μάθημα
- Σχεδιάζουν διάφορους τρόπους για να ελέγχουν και να αξιολογούν την κατανόηση των στόχων μάθησης από τους μαθητές (κριτήρια επιτυχίας)
- Εξηγούν στους μαθητές/στις μαθήτριες τα κριτήρια επιτυχίας που θα χρησιμοποιήσουν για να
- Αποφασίζουν και δηλώνουν πώς θα παρέχουν την ανατροφοδότηση
- Σκέφτονται εάν και πώς μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης

3.3.4 Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Οι Hattie και Timperley (2007) και ο Sadler (2010) επισημαίνουν τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στη διαδικασία αξιολόγησης και τονίζουν ότι είναι σημαντικό να καταστούν οι εκπαιδευόμενοι ικανοί να αξιολογούν. Η απλή μετάδοση γνώσεων αξιολόγησης στους μαθητές/στις μαθήτριες στην τάξη δεν θα ενισχύσει από μόνη της την ικανότητά τους να αξιολογούν. Πρέπει να παρέχουμε στους μαθητές/στις μαθήτριες υποστηριγμένες εμπειρίες για να βελτιώσουν το έργο τους.

Είναι σαφή τα πλεονεκτήματα για τους μαθητές/τις μαθήτριες, όταν τους παρέχονται δυνατότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Συγκεκριμένα:

- Αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους
- Μπορούν να αναγνωρίζουν τα επόμενα βήματα στη μάθησή τους
- Είναι ενεργοί στη διαδικασία μάθησης (εταίροι)
- Γίνονται πιο ανεξάρτητοι και έχουν μεγαλύτερο κίνητρο.

Υπάρχουν επίσης σαφή πλεονεκτήματα για τους/τις εκπαιδευτικούς, διότι συντελείται σημαντική μεταβίβαση της ευθύνης από αυτούς στους μαθητές, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης ως εταίροι. Απαιτείται, όμως, καθορισμός στόχων για τους μαθητές/τις μαθήτριες προκειμένου να διασφαλιστεί η ακαδημαϊκή βελτίωση. Παρακάτω παρέχεται ένα παράδειγμα προσέγγισης αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν ως άσκηση να αξιολογήσουν αρχικά οι ίδιοι το έργο τους και μάλιστα το πραγματοποιήσουν μπορεί να εμπλακεί ενεργά ο/η εκπαιδευτικός. Για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι στρατηγικές, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στους μαθητές /στις μαθήτριες εποικοδομητική ανατροφοδότηση.

Παράδειγμα: Υπόδειγμα αυτοαξιολόγησης έκθεσης (essay)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
Συνδέσατε όλα τα επιχειρήματά σας με το ερώτημα της έκθεσης;		
Εκθέσατε επιχειρήματα υπέρ και κατά: Αναφερθήκατε στην πρόταση που περιλαμβάνεται στο ερώτημα της έκθεσης καθώς και σε σημαντικά σημεία ή συμπεράσματα στα οποία καταλήξατε;		
Δώσατε επαρκή αποδεικτικά στοιχεία, παραδείγματα και επεξηγήσεις όλων των επιχειρημάτων σας;		
Θέσατε σε σειρά προτεραιότητας και αξιολογήσατε τα επιχειρήματά σας υπέρ και κατά;		
Εξαγάγατε κάποιο τεκμηριωμένο συμπέρασμα το οποίο σχετίζεται άμεσα με το θέμα της έκθεσης;		
Τι πρέπει να βελτιωθεί σε αυτή την έκθεση;		
Ποιους στόχους μπορείτε να θέσετε για την επόμενη έκθεση;		

Πηγή: Προσαρμοσμένο από το βιβλίο «Evidence- Based teaching» του Petty (2009). 2^η έκδοση.

Όλα όσα περιγράφονται παραπάνω μπορούν και πρέπει να προσαρμοστούν ανάλογα με την εκάστοτε εργασία.

3.3.5 Εφαρμογή προφορικής αξιολόγησης

Οι προφορικές αξιολογήσεις συχνά αναφέρονται ως αξιολογήσεις με βάση την επίδοση. Οι Murchan και Shiel (2017) περιγράφουν την αξιολόγηση με βάση την επίδοση ως την αξιολόγηση της ικανότητας του εκπαιδευόμενου ή της εκπαιδευόμενης να εφαρμόσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την κατανόηση, συνήθως, σε πραγματικές συνθήκες. Στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος, η προφορική αξιολόγηση μπορεί να παρέχει έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης της ικανότητας των εκπαιδευόμενων να παρουσιάσουν πειστικά επιχειρήματα για διάφορες απόψεις για αμφιλεγόμενα θέματα. Οι Murchan και Shiel συνιστούν τη χρήση ενός κατάλληλου εργαλείου βαθμολόγησης (βλ. Παράρτημα 2) για να διασφαλιστεί «η αξιολόγηση σχετικών πτυχών της επίδοσης (εγκυρότητα) και η συνεπής βαθμολόγηση της αξιολόγησης (αξιοπιστία)» (2017, σ. 116).

3.3.6 Συνοψίζοντας τη μάθηση – Αξιολόγηση στρατηγικών διδασκαλίας που είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη του διαλόγου, της συζήτησης ή/και της αντιλογίας στην τάξη

Στην ενότητα 2.2 (παραπάνω) υπάρχει ένας πίνακας που συνοψίζει δώδεκα στρατηγικές διδασκαλίας. Εδώ παραθέτουμε και πάλι τον πίνακα συμπεριλαμβάνοντας σε αυτόν κάποιες μεθόδους για την αξιολόγηση των στρατηγικών. Να σημειωθεί ότι προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης δεν εξαντλούν όλο το φάσμα των υπάρχουσών μεθόδων, ενώ στρατηγικές, όπως η αθροιστική αξιολόγηση, που αναφέρονται στον παρόντα Οδηγό, δεν συμπεριλαμβάνονται εδώ, αν και είναι εξίσου σημαντικές.

Πίνακας 6: Αξιολόγηση στρατηγικών διδασκαλίας που είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη του διαλόγου, της συζήτησης ή/και της αντιλογίας στην τάξη

Στρατηγική διδασκαλίας	Προτάσεις αξιολόγησης
Τραπέζι συγκέντρωσης για δείπνο	Γραφήματα όπως το διάγραμμα Venn ή το διάγραμμα ψαροκόκαλου (βλ. παράρτημα 4). Πίνακας με οδηγίες που εστιάζει σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Ζητήστε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σκέψεις τους εστιάζοντας στη μάθησή τους από τη δραστηριότητα (που έχει ήδη αξιολογηθεί βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων). Ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν πέντε ερωτήσεις αμφισβήτησης για να θέσουν στα άτομα που έχουν διαφορετική άποψη από τη δική τους (βλ. «στελέχη ερωτήσεων» στην ενότητα 2.3.3) Ζεστό/κρύο: Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς (βλ. Παράρτημα 6).
Αντιλογία σε αερόστατο (Balloon debate)	Χαρτογράφηση επιχειρημάτων. (βλ. Παράρτημα 1). Πίνακας με οδηγίες που εστιάζει σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Δραστηριότητα με χαρτόνι (σουπλά). (βλ. Παράρτημα 5). Ζεστό/κρύο: Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς (βλ. Παράρτημα 6). Δημιουργήστε έναν νοητικό χάρτη για να καταγράψετε τη διαφορετικότητα των απόψεων. Συντάξτε μια μονοσέλιδη σύνοψη της συζήτησης.
Ταχεία συνάντηση με εναλλαγή συνομιλητών (Speed-dating)	Διαγράμματα, λ.χ. διάγραμμα Venn, διάγραμμα ψαροκόκαλου. (βλ. Παράρτημα 4). Πίνακας με οδηγίες που εστιάζει σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους Δραστηριότητα με χαρτόνι (σουπλά). (βλ. Παράρτημα 5). Γράφημα ψαροκόκαλου. (βλ. Παράρτημα 4). Ζητήστε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σκέψεις τους εστιάζοντας στη μάθησή τους από τη δραστηριότητα (που έχει ήδη αξιολογηθεί βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων) Ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν πέντε ερωτήσεις που θα μπορούσαν να θέσουν για να παρουσιάσουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων (βλ. «στελέχη ερωτήσεων» στην ενότητα 2.3.3.)
Αγώνας πυγμαχίας	Διαγράμματα, λ.χ. διάγραμμα Venn (βλ. Παράρτημα 4). Χαρτογράφηση επιχειρημάτων (βλ. Παράρτημα 1). Ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν πέντε ερωτήσεις αμφισβήτησης για τις θέσουν στα άτομα που έχουν διαφορετική άποψη από τη δική τους (βλ. «στελέχη ερωτήσεων» στην ενότητα 2.3.3) Ζεστό/κρύο: Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς (βλ. Παράρτημα 6).
Αναπαράσταση εικόνας	Αξιολόγηση παρουσιάσεων (βλ. Παράρτημα 2) Διαγράμματα, λ.χ. διάγραμμα Venn (βλ. Παράρτημα 4). Ζητήστε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σκέψεις τους εστιάζοντας στη μάθησή τους από τη δραστηριότητα (που έχει ήδη αξιολογηθεί βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων)

Γυάλα με ψάρια	<p>Γραφήματα, λ.χ. το διάγραμμα ψαροκόκαλου (βλ. παράρτημα 4). Ζεστό/κρύο: Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς (βλ. Παράρτημα 6). Δημιουργήστε έναν νοητικό χάρτη για να καταγράψετε τη διαφορετικότητα των απόψεων. Συντάξτε μια μονοσέλιδη σύνοψη της συζήτησης. Χαρτογράφηση επιχειρημάτων (βλ. Παράρτημα 1). Ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν πέντε ερωτήσεις αμφισβήτησης για να θέσουν στα άτομα που έχουν διαφορετική άποψη από τη δική τους (βλ. «στελέχη ερωτήσεων» στην ενότητα 2.3.3)</p>
Τέσσερις γωνίες	<p>Δραστηριότητα με σουπλά (βλ. Παράρτημα 5). Ζητήστε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σκέψεις τους εστιάζοντας στη μάθησή τους από τη δραστηριότητα (που έχει αξιολογηθεί βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων επιτυχίας). Χαρτογράφηση επιχειρημάτων (βλ. Παράρτημα 1). Πίνακας με οδηγίες που εστιάζει σε προκαθορισμένη/-α πρόθεση/κριτήρια μάθησης. Ζεστό/κρύο: Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς (βλ. Παράρτημα 6). Συντάξτε μια μονοσέλιδη σύνοψη της συζήτησης.</p>
Σιωπηρή συζήτηση με χρήση χαρτονιού (σουπλά)	<p>Δραστηριότητα με χαρτόνι (σουπλά). (βλ. Παράρτημα 5). Ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν πέντε ερωτήσεις αμφισβήτησης για να θέσουν στα άτομα που έχουν διαφορετική άποψη από τη δική τους (βλ. «στελέχη ερωτήσεων» στην ενότητα 2.3.3). Δημιουργήστε έναν νοητικό χάρτη ή μια αφίσα για να καταγράψετε τη διαφορετικότητα των απόψεων. Διαγράμματα όπως διάγραμμα Venn (βλ. Παράρτημα 4).</p>
Παιχνίδι ρόλων	<p>Πίνακας με οδηγίες που εστιάζει σε προκαθορισμένη/-α πρόθεση/κριτήρια μάθησης. Ζεστό/κρύο: Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς (βλ. Παράρτημα 6). Ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν πέντε ερωτήσεις που θα μπορούσαν να θέσουν για να παρουσιάσουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων (βλ. «στελέχη ερωτήσεων» στην ενότητα 2.3.3.) Στρατηγική καρτών εξόδου (βλ. Παράρτημα 7)</p>
Καθολική συναίνεση	<p>Δημιουργήστε έναν νοητικό χάρτη για να καταγράψετε τις διαφορετικές απόψεις. Φτιάξτε μια αφίσα που θα συνοψίζει τις διαφορετικές απόψεις. Διαγράμματα, λ.χ. το διάγραμμα Venn (βλ. Παράρτημα 4).</p>
Συζήτηση με επίκεντρο την εξεύρεση λύσης	<p>Γραφήματα όπως το διάγραμμα Venn ή το διάγραμμα ψαροκόκαλου (βλ. παράρτημα 4). Πίνακας με οδηγίες που εστιάζει σε προκαθορισμένη/-α πρόθεση/κριτήρια μάθησης. Ζητήστε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σκέψεις τους εστιάζοντας στη μάθησή τους από τη δραστηριότητα (που έχει αξιολογηθεί βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων επιτυχίας). Ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν πέντε ερωτήσεις αμφισβήτησης για να θέσουν στα άτομα που έχουν διαφορετική άποψη από τη δική τους (βλ. «στελέχη ερωτήσεων» στην ενότητα 2.3.3) Ζεστό/κρύο: Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς (βλ. Παράρτημα 6).</p>
Διάλογος για ενσυναίσθηση	<p>Δημιουργήστε έναν νοητικό χάρτη ή μια αφίσα για να καταγράψετε τις διαφορετικές απόψεις. Διαγράμματα, όπως το διάγραμμα Venn (βλ. Παράρτημα 4). Στρατηγική καρτών εξόδου (βλ. Παράρτημα 7)</p>

3.4 Τελικά σχόλια για την αξιολόγηση

Οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη:

- (1) Αξιολογούνται καλύτερα χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων αξιολόγησης όπως:
 - Εκτενείς ασκήσεις και εκτεταμένες εργασίες (projects)
 - Χαρτοφυλάκια (portfolios)

- Αξιολόγηση που βασίζεται στην επίδοση
 - Δραστηριότητες που βασίζονται σε εικόνες
 - Ανάλυση εγγράφων
 - Δημιουργία κριτικών ερωτήσεων
 - Διαγράμματα και γραφήματα
 - Δραστηριότητες με χρήση χαρτονιού (σουπλά)
 - Έκθεση στοχασμού
- (2) Θεμελιώνονται καλύτερα μέσω της εστίασης στα δυνατά σημεία η οποία προσπαθεί να εντοπίσει και να βασιστεί στις υπάρχουσες ικανότητες, αντί μιας προσέγγισης που εστιάζει στις αδυναμίες (στην επισήμανση μόνο των αδυναμιών).
 - (3) Εξασκούνται καλύτερα όταν ένα θέμα προσεγγίζεται με ερωτήσεις.
 - (4) Καλλιεργούνται καλύτερα σε περιβάλλοντα ενεργητικής μάθησης.
 - (5) Αξιολογούνται καλύτερα μέσω διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία συμπληρώνει, όπου απαιτείται, την αθροιστική αξιολόγηση.

Είναι σημαντικό όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί να ασκήσετε την κρίση σας για να βεβαιωθείτε ότι οι αξιολογήσεις στην τάξη δεν θα καταλήξουν να είναι αυτοεπιβαλλόμενη αγγαρεία ή βάρος. Το σημαντικό είναι να συνεργαστείτε με τους μαθητές/τις μαθήτριες για την αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων. Πείτε τους ότι εσείς, ως καθηγητής/καθηγήτριά τους, έχετε μάθει από την ανατροφοδότησή τους και πείτε τους πώς χρησιμοποιείτε αυτές τις πληροφορίες για να βελτιώσετε τη μάθησή τους.

Παράρτημα 1: Χαρτογράφηση επιχειρημάτων (του Dwyer, 2017)

Όταν πρέπει να αναλύσουμε την άποψη κάποιου, μπορούμε να κατασκευάσουμε τη δομή του επιχειρήματός του ή τη συζήτηση της ανάλυσής της (από τις διάφορες απόψεις) αναζητώντας επιχειρήματα που στηρίζουν ή αντικρούουν την άποψη, αναζητώντας επιχειρήματα που στηρίζουν το πρώτο επίπεδο επιχειρήματος κ.λπ., συμπληρώνοντας έναν χάρτη όπως παρουσιάζεται παρακάτω. Το αποτέλεσμα είναι μια ιεραρχική δομή στην οποία μπορούμε να αναλύσουμε κάθε ανεξάρτητη πρόταση προσδιορίζοντας τι είδους επιχειρήματα χρησιμοποιούν οι άλλοι όταν προσπαθούν να μας πείσουν να υιοθετήσουμε την άποψή τους (βλ. επίσης Hess, 2009).

Η δυνατότητα ανάλυσης της δομής ενός επιχειρήματος και των πηγών που χρησιμοποιούνται σε αυτό μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε το επιχείρημα/τη συζήτηση εξετάζοντας:

- Την αξιοπιστία των προτάσεων που χρησιμοποιούνται στο επιχείρημα/τη συζήτηση
- Τη συνάφεια των προτάσεων
- Τη λογική ισχύ του επιχειρήματος/της συζήτησης
- Πιθανές παραλείψεις, προκαταλήψεις και ανισορροπίες του επιχειρήματος/της συζήτησης

Με αυτόν τον τρόπο το επιχείρημα ή η συζήτηση είναι ταυτόχρονα εργαλείο διδασκαλίας και εργαλείο αξιολόγησης. Ο χάρτης επιχειρημάτων και οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτόν είναι τα αποδεικτικά στοιχεία της μάθησης που μπορούν να αξιολογηθούν.

Βήμα 1: Ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει την ερώτηση (επιχείρημα, θέμα για συζήτηση) που θέλει να θέσει, για παράδειγμα: «Η μετανάστευση είναι ωφέλιμη για όλους». Η τάξη είναι χωρισμένη σε ομάδες που εργάζονται με χάρτη επιχειρημάτων.

Βήμα 2: Οι μαθητές/-τριες διαβάζουν ποικίλες απόψεις επί του θέματος (της ερώτησης, του επιχειρήματος) και ξεκινούν να φτιάχνουν τον χάρτη επιχειρημάτων είτε σε χαρτί είτε σε μικρούς λευκούς πίνακες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κυκλοφορεί ανάμεσα στις ομάδες και να βοηθήσει εάν πρέπει να εξηγήσει κάποιες λέξεις.

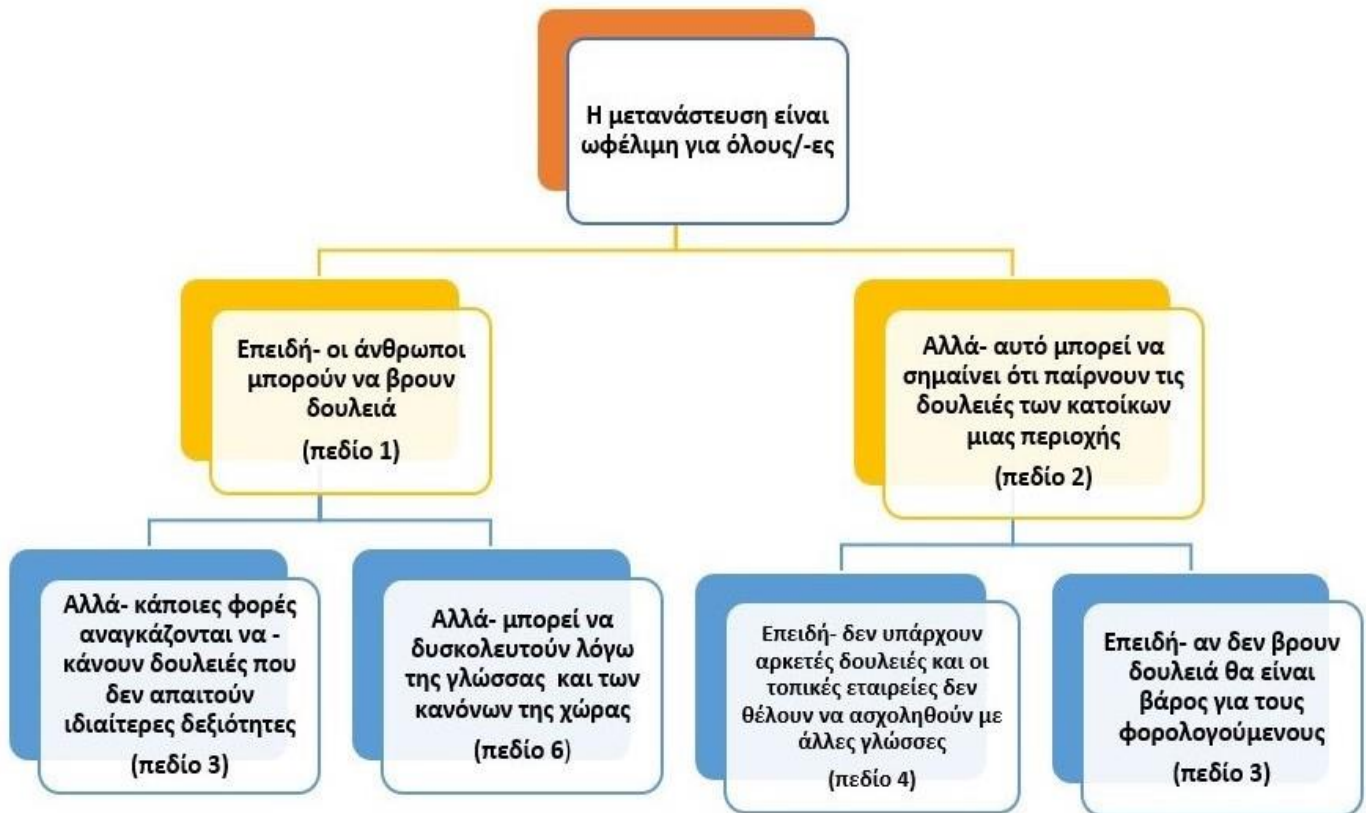
Βήμα 3: Οδηγία σε μαθητές/-τριες: Βάσει του προσδιορισμού και της δομής του επιχειρήματος που δημιουργήσατε, αναζητήστε πιθανές ανισορροπίες, παραλείψεις ή προκαταλήψεις στο επιχείρημα. Δημιουργήστε μια λίστα παρατηρήσεων.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τις ομάδες να αναζητήσουν πληροφορίες για το υλικό/επιχείρημα που λείπει ως άσκηση για το σπίτι. Εναλλακτικά αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση συζήτησης (Dwyer, 2017).

Ερωτήσεις που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε:

- Υποστηρίζουν επαρκώς τους ισχυρισμούς οι συγγραφείς στα πεδία;
- Υπάρχουν εναλλακτικές απόψεις που δεν παρουσιάζονται;
- Ποια είναι η άποψή σας για το επιχείρημα ότι η μετανάστευση είναι ωφέλιμη για όλους;

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τον χάρτη επιχειρημάτων για να διαπιστώσει εάν οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τα βασικά επιχειρήματα που παρουσιάζονται και να επισημάνει τις ερωτήσεις για να αξιολογήσει την κατανόησή τους. Ανάλογα με τα αποτελέσματα της μάθησης και τα κριτήρια επιτυχίας μπορείτε να χρησιμοποιήσετε έναν πίνακα βαθμολόγησης.



Παράρτημα 2: Αξιολόγηση των παρουσιάσεων

Βήμα 1: Είτε οι μαθητές/-τριες είτε ο/η εκπαιδευτικός μπορούν να αποφασίσουν για το θέμα της παρουσίασης. Συμφωνήστε τα κριτήρια επιτυχίας με την τάξη. Για παράδειγμα συμφωνήστε τα παρακάτω για το ύψος/στιλ της παρουσίασης, αλλά συμφωνήστε και για τις γνώσεις, τις αξίες, τις δεξιότητες και τη στάση που πρέπει να επιδείξουν κατά την παρουσίασή τους. Σε κάθε παρουσίαση μπορείτε να επικεντρωθείτε μόνο σε μία ή δύο πτυχές. Πρέπει να διδαχθούν οι δεξιότητες παρουσίασης. Κάποιες φορές ίσως είναι σκόπιμο να τους ζητήσετε να καταγράψουν σε λίστα τι συνιστά μια καλή παρουσίαση και να ιεραρχήσουν τα στοιχεία της λίστας. Αυτό θα τους βοηθήσει να συζητήσουν και να κατανοήσουν τα κριτήρια επιτυχίας. Αποφασίστε αν θα χρησιμοποιήσουν PowerPoint για την παρουσίασή τους.

- Χρήση σημειώσεων
- Οπτική επαφή με το κοινό
- Ικανότητα ενδιαφέρουσας ή διασκεδαστικής ομιλίας
- Καλή χρήση της επίσημης (μιας καλλιεργημένης, προσεγμένης) ελληνικής γλώσσας, όχι καθομιλουμένης
- Σαφής έκθεση καλά τεκμηριωμένων επιχειρημάτων
- Οργάνωση ιδεών
- Ικανότητα να πείσουν το κοινό

Βήμα 2: Οι μαθητές/-τριες είτε μόνοι/-ες είτε σε ομάδες προετοιμάζονται για την παρουσίαση.

- Φτιάξτε μια λίστα ιδεών -όσες περισσότερες γίνεται
- Ταξινομήστε τις ιδέες και τοποθετήστε τις σε λογική σειρά
- Προσθέστε λεπτομέρειες για κάθε σημείο -παράδειγματα, στατιστικά στοιχεία, ιστορίες
- Συντάξτε την ομιλία σας ώστε να έχει ειρμό και ροή
- Εξασκηθείτε με κάρτες μνήμης

Βήμα 3: Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούν τις παρουσιάσεις τους. Μπορείτε να προσαρμόσετε τον παρακάτω πίνακα βαθμολόγησης των παρουσιάσεων. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τον απλούστερο πίνακα βαθμολόγησης εάν θέλετε αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από ομοτίμους (συμμαθητές/-τριες).

Παράδειγμα: Πίνακας βαθμολόγησης ομαδικών παρουσιάσεων

Τάξη:	Ημέρα/Ωρα:							
Ομάδα που βαθμολογείται:								
Θέμα								
Πίνακας βαθμολόγησης ομαδικών παρουσιάσεων				1=κακή 5=άριστη				
βάλτε επιμέρους βαθμολογία και στη συνέχεια βαθμολογήστε συνολικά την κάθε ενότητα				1	2	3	4	5
Περιεχόμενο								
Εισαγωγή: εντοπίζει τους στόχους, τον σκοπό και προσελκύει την προσοχή του κοινού από την αρχή								
Δομή: λογική, σαφής, εκτενής								
Βασικά σημεία και κορμός παρουσίασης: καλή κατανόηση του θέματος, ακριβής παρουσίαση, θίγει τα βασικά θέματα, είναι κατάλληλη για κοινό								
Πραγματοποίηση καλής έρευνας: έχει ανατρέξει σε διάφορες πηγές								
Ακρίβεια: όλες οι πληροφορίες είναι ακριβείς								
Συμπέρασμα: καταλήγει σε συμπέρασμα, ολοκλήρωση και έλεγχο								

Συνολική βαθμολογία περιεχομένου – σχόλια	Βαθμολογία περιεχομένου /30				
Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν					
Τήρηση ελάχιστου μεγέθους					
Τήρηση αποτελεσμάτων μάθησης					
Τα χρησιμοποιούμενα μέσα είναι σαφή, εύκολα κατανοητά, κατανοητή γλώσσα					
Χρήση χρωμάτων, εικόνων κ.λπ.					
Τα μέσα ενσωματώνονται στην παρουσίαση					
Άλλα (χρήση άλλων μέσων κ.λπ.)					
Συνολική βαθμολογία μέσων – σχόλια	Βαθμολογία PowerPoint /30				
Διαδικασία/επαγγελματισμός:					
Καθαρός λόγος: ακουγόταν καλά, έλεγχος νευρικότητας					
Προσωπική ενέργεια: έχει ενθουσιασμό, επιδεικνύει αυτοπεποίθηση/έλεγχο, αποφεύγει να διαβάξει τις σημειώσεις, απευθύνεται σε όλο το κοινό, προβάλλει την προσωπικότητα του					
Προσοχή του κοινού: προσέκλυσε και διατήρησε την προσοχή του κοινού					
Καλή οπτική επαφή και χρήση χειρονομιών					
Συνολική βαθμολογία διαδικασίας – σχόλια	Βαθμολογία διαδικασίας /20				
Σύνοψη - Αποτελεσματικότητα και σκέψεις:					
Η σύνοψή σας σχετικά με την αποτελεσματικότητα: οι στόχοι επιτεύχθηκαν Το μήνυμα μεταδόθηκε και έγινε κατανοητό. Η εμπειρία ήταν ευχάριστη.	Βαθμολογία σύνοψης /20				
Συνολική εκτίμηση και σχόλια					
Συνολική βαθμολογία	/100				
Ποσοστιαία βαθμολογία της εργασίας					

Παράδειγμα: Αξιολόγηση από ομοτίμους προφορικής παρουσίασης

Διαμορφωτική ετεροαξιολόγηση προφορικής παρουσίασης	
Ομάδα	Θέμα
Περιεχόμενο	
Δομή παρουσίασης	
Ιδέες και λογική	
Αυθεντικότητα και διασκέδαση	
Εκτέλεση	
Γλώσσα του σώματος/οπτική επαφή	
Φωνή – ρυθμός, ένταση, Καθαρότητα	
Ενθουσιασμός	

Κατάλληλη γλώσσα για τον σκοπό και το κοινό	
Σωστή ορθογραφία, προφορά, επιλογή λέξεων	
Χρήση οπτικών βοηθημάτων	
Συνολική παρατήρηση: Δύο θετικά στοιχεία, ένα στοιχείο που θα μπορούσε να βελτιωθεί	

Παράρτημα 3: Αφίσες αξιολόγησης

Οι αφίσες αποτελούν μια πολύ καλή τεχνική αξιολόγησης, διότι συνδυάζουν τη συνεργατική μάθηση και τις δεξιότητες δημιουργικότητας με τις γνώσεις και την κριτική σκέψη.

Γιατί να χρησιμοποιήσετε αφίσες;

- Για να τραβήξετε την προσοχή και το ενδιαφέρον – οι μαθητές/-τριες μπορούν να μοιραστούν με άλλα μέλη της κοινότητας τη μάθησή τους
- Για να μεταδώσετε πληροφορίες γρήγορα και με ακρίβεια – μπορεί να πραγματοποιηθεί ως άσκηση αξιολόγησης στην αρχή της διαδικασίας μάθησης και οι μαθητές/-τριες μπορούν να δουλεύουν το περιεχόμενο καθώς θα μαθαίνουν το υλικό
- Για να γίνει ορατός ο συλλογισμός – οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες πηγές, οπτικά μέσα και υλικά για να μεταδώσουν το μήνυμα
- Για να ενθαρρύνετε – στους μαθητές και τις μαθήτριες αρέσει να φτιάχνουν αφίσες
- Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων – οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν δεξιότητες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Παράδειγμα: Πίνακας οδηγιών για την αξιολόγηση παρουσίασης σε αφίσα

Ομάδα:		Θέμα:			
	Άριστη	Ικανοποιητική	Χρειάζεται βελτίωση	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό
Βασική ιδέα	Ο τίτλος της αφίσας είναι σαφής και παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες για τη βασική ιδέα της αφίσας	Η αφίσα έχει τίτλο που παρέχει ορισμένες πληροφορίες για τη βασική ιδέα της αφίσας	Ο τίτλος της αφίσας είναι ασαφής και δεν μεταδίδει τη βασική ιδέα		
Αποτελεσματικότητα της αφίσας	Η αφίσα παρέχει λεπτομερή κατανόηση του θέματος που είναι το αντικείμενο της μάθησης μέσω ειδικών παραδειγμάτων και εικόνων	Η αφίσα παρέχει ικανοποιητική κατανόηση του θέματος που είναι το αντικείμενο της μάθησης	Η αφίσα παρέχει γενική κατανόηση του θέματος που είναι το αντικείμενο της μάθησης		

Ποιότητα της αφίσας	Περιλαμβάνει εικόνες και ετικέτες. Το περιεχόμενο της αφίσας έχει ελεγχθεί για σφάλματα γραμματικής και στίξης και δεν έχει σφάλματα	Περιλαμβάνει εικόνες και ετικέτες. Το περιεχόμενο της αφίσας έχει ελεγχθεί για σφάλματα γραμματικής και στίξης και έχει ορισμένα σφάλματα	Περιλαμβάνει εικόνες και ετικέτες. Το περιεχόμενο της αφίσας δεν έχει ελεγχθεί για σφάλματα γραμματικής και στίξης και έχει πολλά σφάλματα		
Παρουσίαση	Είναι σαφής, τα περισσότερα σημεία μεταδίδονται με ακριβή και κατανοητό τρόπο	Είναι σαφής, τα περισσότερα σημεία μεταδίδονται με περιεκτικό και κατανοητό τρόπο	Δεν είναι σαφής, πολλά σημεία έχουν παραλειφθεί		
Διαμορφωτική ανατροφοδότηση					

Παράρτημα4:Αξιολόγηση μέσω γραφημάτων/διαγραμμάτων (graphic organizers)

Στην ενότητα 1.3 του παρόντος Οδηγού αναφέρεται ότι:

Η Ιστορία δεν είναι το παρελθόν. Είναι ένας ακαδημαϊκός κλάδος που αποσκοπεί στην κατανόηση του παρελθόντος. Η ιστορία πάντα αμφισβητείται και στο επίκεντρό της βρίσκεται πάντα ο διάλογος και η συζήτηση. Η ιστορική γνώση δεν είναι σταθερή, η ιστορική συζήτηση είναι πάντα ζωντανή και μεταβαλλόμενη, παρέχει νέες οπτικές για τα απομεινάρια του παρελθόντος και, κάποιες φορές, φέρνει στο φως νέες πηγές από το παρελθόν.

Τα διαγράμματα και τα γραφήματα παρέχουν οπτικούς τρόπους απώπωσης και αξιολόγησης διαφορετικών απόψεων και πολλαπλών οπτικών. Είναι ένας ορατός τρόπος για να διατυπώσουν, να οργανώσουν και να συνοψίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη μάθησή τους και να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους για συχνά αμφιλεγόμενα και περίπλοκα θέματα. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη γραφημάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των κοινωνικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, όπως διαγράμματα αλληλουχίας, σκάλες ιεράρχησης, χάρτες ροής, διαγράμματα πολλαπλών αιτιών και πολλαπλών αποτελεσμάτων. Σε αυτό το παράρτημα παρουσιάζονται τα διαγράμματα Venn, οι δραστηριότητες με χρήση ψαροκόκαλου και χαρτονιού (σουπλά). Πρόκειται για ιδιαίτερα χρήσιμους τρόπους αξιολόγησης της διαφορετικότητας των απόψεων σε συζήτηση, συνομιλία με επιχειρηματολογία και διάλογο.

Παράδειγμα Α: Διάγραμμα

Ο τρόπος με τον οποίο το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται στα σχολεία δημιουργεί μερικές φορές την εντύπωση η Ιστορία είναι ένα σταθερό σώμα γνώσεων. Στις τάξεις όμως που γίνεται συζήτηση, αντιλογία με επιχειρηματολογία και εποικοδομητικός διάλογος οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν ότι η ιστορική γνώση δεν είναι αμετάβλητη και σταθερή. Σε αυτές τις τάξεις οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν ότι υπάρχουν πολλές τεκμηριωμένες απόψεις και ότι είναι σημαντική η αποτύπωσή τους. Το Βένιο διάγραμμα (Venn Diagram) είναι ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης για την παρουσίαση διαφορετικών απόψεων από τους μαθητές/τις μαθήτριες. Συνιστά ένα μέσο που επιτρέπει να επισημανθούν τα σημεία συμφωνίας στη συζήτηση παρά οι διαφορές ή, εναλλακτικά, τα σημεία στα οποία εξακολουθεί να υπάρχει διαφωνία.

Τα Βένια διαγράμματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν υπό τη μορφή ανακριτικής καρέκλας καλώντας τους μαθητές/τις μαθήτριες να υιοθετήσουν τη θέση ενός ιστορικού προσώπου.

Για παράδειγμα στο μάθημα για τη Βόρεια Ιρλανδία κάποιος/-α μαθητής/τρια μπορεί να υιοθετήσει τη στάση ενός εθνικιστή και κάποιος/-α άλλος/η τη στάση ενός ενωτικού. Σε μια άλλη εκδοχή ένας μαθητής/μια μαθήτρια μπορεί να υιοθετήσει τη θέση του Ian Paisley (ενωτικού που είχε αντιταχθεί στη Συμφωνία της Μεγάλης Παρασκευής). Ένας άλλος μαθητής/μια άλλη μαθήτρια μπορεί να υιοθετήσει τη θέση του David Trimble (επίσης ενωτικού ο οποίος όμως υποστήριζε τη Συμφωνία της «Μεγάλης Παρασκευής»-Good Friday Agreement GFA).

Το διάγραμμα που ακολουθεί οπτικοποιεί τις διαφορετικές θέσεις τους. Ο χώρος τομής των κύκλων περιέχει τους τομείς στους οποίους τα δύο πρόσωπα συμφωνούσαν. Σημειωτέον ότι οι απόψεις που παρατίθενται εδώ εξυπηρετούν τους σκοπούς της παρουσίασης και σε καμία περίπτωση δεν είναι εξαντλητικές

**Σημεία σύγκλισης της
Συμφωνίας της Μεγάλης
Παρασκευής (Σ.Μ.Π.)**

**Διαφορετικές οπτικές του
David Trimble**

- Η συμφωνία σημαίνει ότι αφοσιώνεται στην παύση κάθε βίας. Προστατεύει την ένωση με τη Βρετανία και τους Βορειοιρλανδούς που προσδιορίζονται ως Βρετανοί.
- Σημαίνει διάλυση της δύναμης της Β. Ιρλανδικής Συνέλευσης του Stormont - έχουμε το δικαίωμα να ελέγχουμε πολιτικά τις υποθέσεις μας.
- Παρέχει ένα μοντέλο για υιοθεσία και από άλλους - ειρήνη μπορεί να επιτευχθεί ακόμη και στις πιο δύσκολες περιστάσεις.

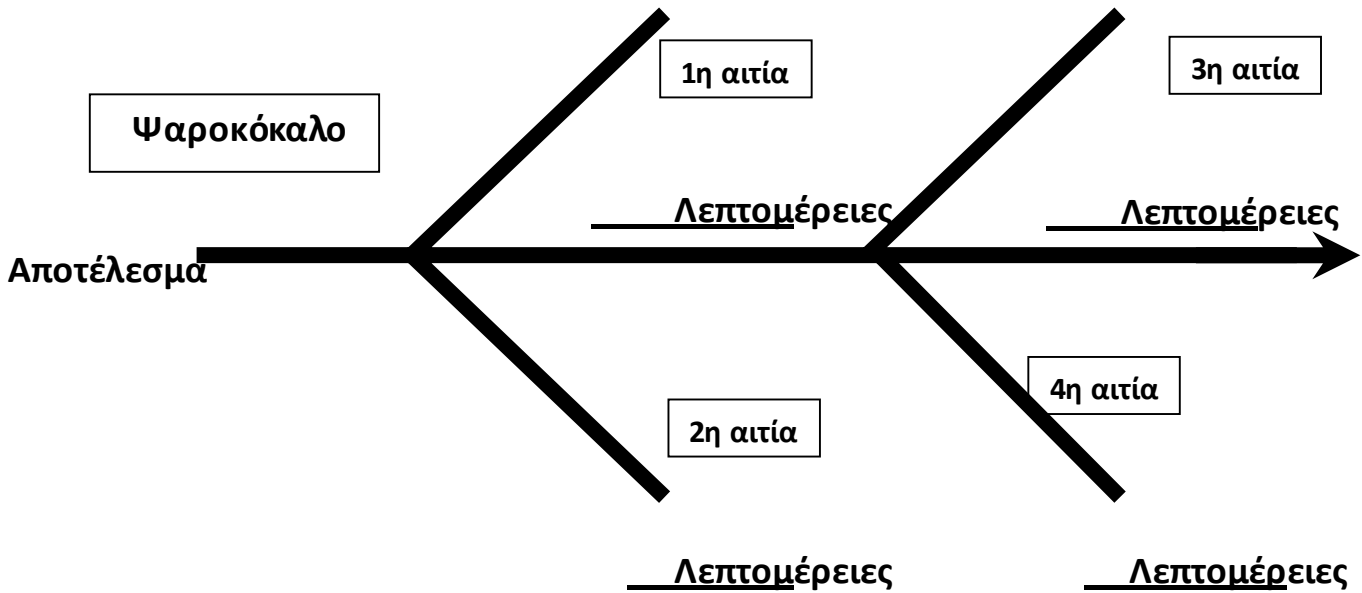
Περισσότεροι από 3.500 άνθρωποι έχουν σκοτωθεί στις Ταραχές. Η Βόρεια Ιρλανδία χρειάζεται μια ειρηνική λύση

**Διαφορετικές οπτικές του
δρ Ian Paisley**

- Η συμφωνία της Μεγάλης Παρασκευής περιλαμβάνει αμνηστία για όλους τους "πολιτικούς κρατούμενους". Αυτό σημαίνει απελευθέρωση καταδικασμένων τρομοκρατών στους δρόμους.
- Το Royal Ulster Constabulary (RUC) - που ήταν οι αστυνομικές δυνάμεις στην Ιρλανδία εκείνη την εποχή - θα διαλυθεί με αυτή τη συμφωνία. Αυτό σημαίνει αστάθεια στη Βόρεια Ιρλανδία.
- Δεν προβλέπεται αφοπλισμός. Αυτό σημαίνει ότι η ειρήνη δεν είναι εγγυημένη.

Παράδειγμα Β: Δραστηριότητα με χρήση ψαροκόκαλου

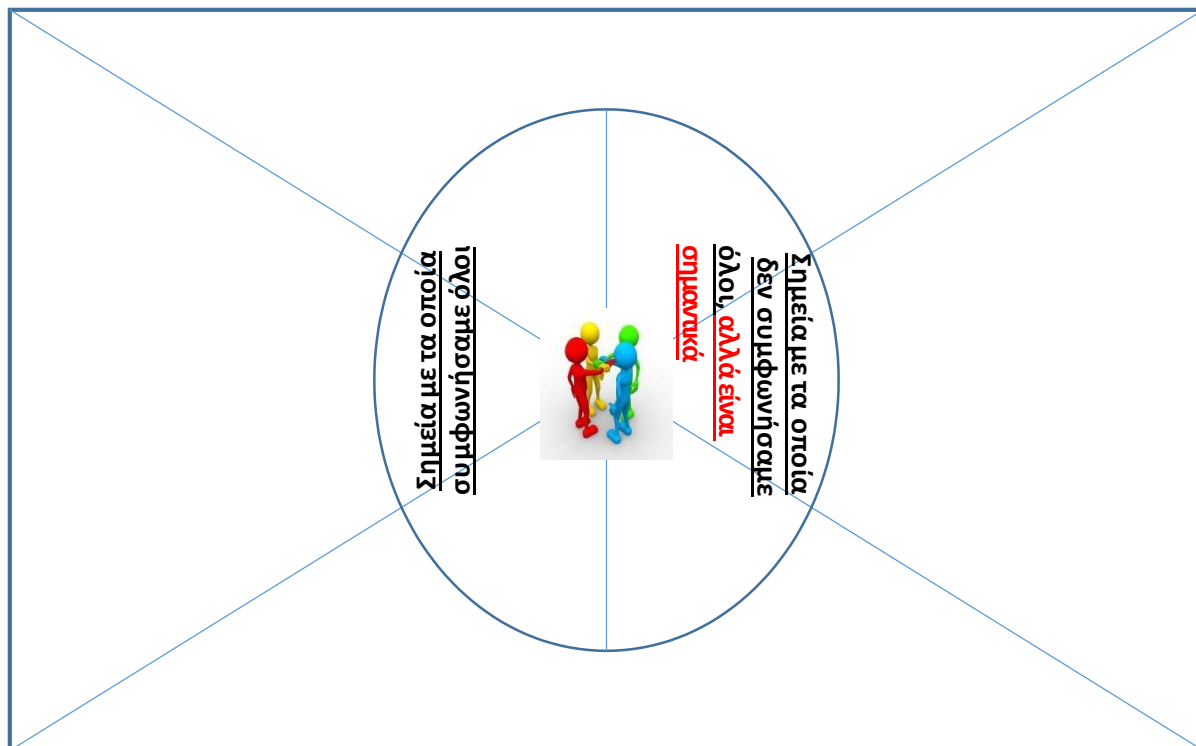
Οι δραστηριότητες με χρήση ψαροκόκαλου χρησιμεύουν στους μαθητές/στις μαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς για να αξιολογήσουν τη μάθηση και την κατανόηση. Είναι ένας τρόπος να συνοψίσουν και να οργανώσουν ολόκληρα θέματα σε ένα συνεκτικό χώρο και να παρουσιάσουν πιθανές αιτίες ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος και τον τρόπο που αυτές σχετίζονται μεταξύ τους.



Παράρτημα 5: Αξιολόγηση μέσω δραστηριότητας με τη χρήση χαρτονιού (σουπλά)

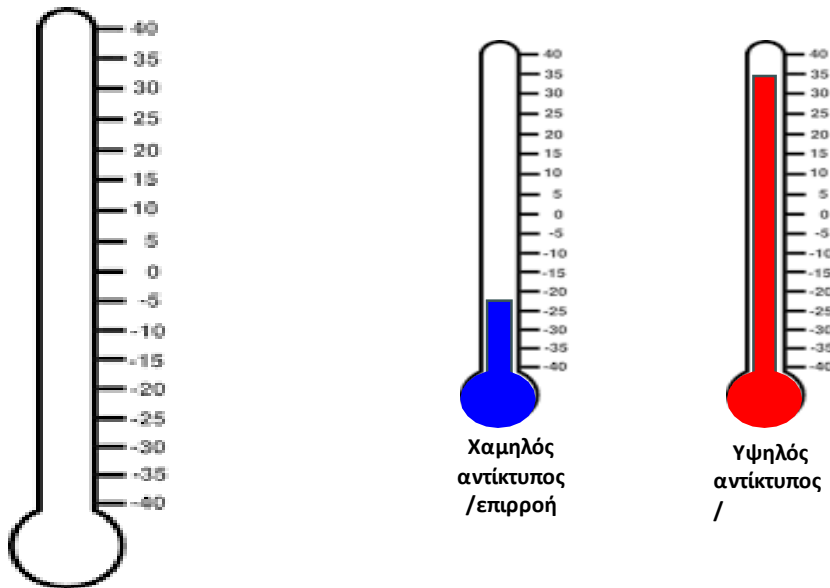
Οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να μάθουν ότι δεν υπάρχει μία σωστή άποψη για το παρελθόν αλλά πολλές τεκμηριωμένες ερμηνείες γεγονότων και ιστοριών του παρελθόντος. Συχνά στις τάξεις όπου διεξάγεται συζήτηση, αντιλογία και διάλογος μπορεί να υπάρχει συμφωνία για συγκεκριμένα δεδομένα, αλλά μπορεί να μην υπάρχει πάντα συναίνεση για το νόημά τους.

Οι δραστηριότητες με τη χρήση χαρτονιού (σουπλά) χρησιμεύουν για να παρουσιάσουν τις διαφορετικές απόψεις των μαθητών/τριών. Στην αρχή εργάζονται μόνοι/μόνες τους, σημειώνουν τις οπτικές και απόψεις τους σε ένα ζήτημα. Μόλις τελειώσουν καλούνται να μοιραστούν τις σκέψεις με άλλους/άλλες στην ομάδα. Μετά από συζήτηση, συνομιλία με επιχειρηματολογία και διάλογο ολοκληρώνουν τον κεντρικό κύκλο, δηλαδή γράφουν τα σημεία στα οποία συμφώνησαν όλοι, αλλά και εκείνα στα οποία δεν μπόρεσαν να συμφωνήσουν, αλλά είχαν την αίσθηση ότι είναι σημαντικά.



Παράρτημα 6: Ζεστό / Κρύο Αξιολόγηση της δύναμης της πειθούς

Μετά από συζήτηση ή αντιλογία με επιχειρηματολογία ζητήστε από τους μαθητές /τις μαθήτριες να χρωματίσουν ένα θερμόμετρο για να δείξουν τον αντίκτυπο ή την επιρροή που είχαν στη σκέψη τους τα επιχειρήματα ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Όσο πιο υψηλή η θερμοκρασία τόσο μεγαλύτερος ο αντίκτυπος/η επιρροή που είχαν τα επιχειρήματα αυτής της ομάδας/του ατόμου στη σκέψη τους. Όσο χαμηλότερη η θερμοκρασία τόσο χαμηλότερος ο αντίκτυπος. Ζητήστε πάντα από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αιτιολογήσουν σύντομα την επιλογή τους.



Παράρτημα 7: Κάρτες Εξόδου *Exit Tickets*)

Οι κάρτες εξόδου είναι χρήσιμες για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες να στοχαστούν την εμπειρία τους στην τάξη. Παρέχουν επίσης χρήσιμη ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς για να σχεδιάσουν το επόμενο μάθημα. Ακολουθεί ένα τέτοιο παράδειγμα από το βιβλίο *Hacking Questions* της Connie Hamilton. Μπορείτε να το προσαρμόσετε για να το χρησιμοποιήσετε στο δικό σας πλαίσιο.

Κάρτες εξόδου			
Έλεγχος κατανόησης	Σχετικότητα	Αυτοαξιολόγηση	Αποτίμηση στάσης
<p>3-2-1 3- πράγματα που έμαθες 2- Τρόποι με τους οποίους υποστήριξες τη μαθησιακή σου διαδικασία 1-απορία που εξακολουθείς να έχεις</p> <p>Τι έμαθες από το σημερινό μάθημα; Περίληψη σε 6 λέξεις: Με έξι λέξεις περίγραψε το κύριο σημείο (την κεντρική ιδέα) του σημερινού μαθήματος Υπόβαλε ερώτηση με την τεχνική του σπασμένου δίσκου (Δες Hack 5)</p>	<p>Όσα έμαθες σήμερα πώς θα σε βοηθήσουν ως αναγνώστη (συγγραφέα, μαθηματικό, επιστήμονα, καλλιτέχνη, μουσικό κ.λπ);</p> <p>Όσα έμαθες σήμερα πότε μπορεί να σε βοηθήσουν έξω από τα όρια της τάξης;</p> <p>Γιατί είναι σημαντικά τα όσα έμαθες στ.....(θέστε έναν μαθησιακό στόχο);</p> <p>Ποια επαγγέλματα χρησιμοποιούν αυτού του τύπου μάθηση;</p>	<p>Αυριανή Σκάλα Βοήθειας</p> <p>4-Μπορώ να βοηθήσω κάποιον άλλον 3-Δεν χρειάζομαι βοήθεια 2-Μπορεί να χρειαστώ βοήθεια από τις πηγές 1-Θα χρειαστώ βοήθεια από ειδικό</p> <p>Πόσο βέβαιος είσαι; Απάντησε σε αυτά που περιέχονται στον έλεγχο κατανόησης. Ύστερα ποσοτικοποίησε επί τοις εκατό (%) τη βεβαιότητά σου</p> <p>Τι άλλο πρέπει να μάθεις;</p>	<p>Τι είδους εσωτερικό διάλογο έκανες (ήταν ενθαρρυντικός, αρνητικός, βοηθητικός κ.λπ.);</p> <p>Πώς προσέγγισες/διαχειρίστηκες κάτι που σε δυσκόλεψε σήμερα;</p> <p>Πώς επηρέασαν τη στάση σου αυτά που έμαθες σήμερα;</p> <p>Πόση προσπάθεια χρειάστηκε να καταβάλλεις σήμερα για να μάθεις;</p> <p>Τι ήταν «προκλητικό» για σένα σήμερα; Τι προώθησε τη σκέψη σου;</p>

Βιβλιογραφικές αναφορές για το 2^ο μέρος: Οδηγός Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία για τις «Αξίες και Αρχές»

- Council of Europe (2016). Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). Educating the Democratic Mind. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). Education for Democracy: Context, Curricula, Assesments. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Βιβλιογραφία για τη «Σπουδαιότητα»

- Alexander, R. (2008). Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk. Dialogos. (4th edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter. Teaching History, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in Teaching and Teacher Education Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). Helping students think about public issues. Social Education, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). The Right to Dissent and Its Implications for Schooling. Educational Theory, 62(1), 41-58.

Βιβλιογραφία για τους «Ορισμούς»

- Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.
- Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP
- Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.
- Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Βιβλιογραφία για τις «Συνθήκες»

An example of classroom agreed ground rules from the USA:

<https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>

Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.
Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.
Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.
Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.
The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://clioetcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>
Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.
UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Βιβλιογραφία για το «Σχέδιο Μάθησης»

Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)
Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.
Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.
Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.
More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>
Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>
The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Χρήσιμες πηγές

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>
Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>
Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>
Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>
Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>
English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>
Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.
Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>
Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>
Lacontemporaine.fr - 20thC France
Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>
Philosophy for Children: <https://p4c.com/>
Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments:

http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Βιβλιογραφικές αναφορές για το 3^ο μέρος: Οδηγός Αξιολόγησης

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning (171-185)* 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.
- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at <https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf>
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>

- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thorns Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

**Συμβολή στην απόδοση του οδηγού στα Ελληνικά:
Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ο.Ι.Ε.Ε.) www.aheg.gr**