

Επιστημονικό Άρθρο

Προετοιμάζοντας τις Κατώτερες Βαθμίδες Καθηγητών και τους Νέους Διδάσκοντες: Έναυσμα για Διδασκαλία και Μάθηση

*Ράσελ Γουάρταλσκι
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Νορθιστερν Ιλινόις, ΗΠΑ*

*Νορίν Πάουερς
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Νορθιστερν Ιλινόις, ΗΠΑ*

*Έφη Παπουτσή Κριτικός
Καθηγήτρια & Πρόεδρος Τμήματος
Πανεπιστήμιο Νορθιστερν Ιλινόις, ΗΠΑ*

Όλο το προσωπικό των κολλεγίων και των πανεπιστημίων αναζητά τρόπους για να βελτιώσει τις πρακτικές διδασκαλίας του. Ωστόσο, οι κατώτερες βαθμίδες καθηγητών και οι νέοι διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιδεικνύουν μεγαλύτερο άγχος στην προετοιμασία και την προσαρμογή στους νέους ρόλους διδασκαλίας τους σε σχέση με τους πιο έμπειρους καθηγητές. Το άρθρο αυτό παρέχει σ' αυτούς τους διδάσκοντες μια βάση για διάφορα πλαίσια μάθησης και δώδεκα καθιερωμένες τεχνικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συμμετοχή φοιτητών όλων των ηλικιών και ακαδημαϊκών επιπέδων σε παραδοσιακά, διαδικτυακά, και υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: κατώτερες βαθμίδες καθηγητών, σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, εξέλιξη προσωπικού, διδασκαλία

Εισαγωγή

Η υποστήριξη της εξέλιξης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των φοιτητών είναι ο βασικός στόχος του διδακτικού προσωπικού και των διοικητικών που εργάζονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για το κατώτερο διδακτικό προσωπικό που επιδιώκει θέσεις ορισμένου χρόνου ή θέσεις καθηγητή πλήρους ή μερικής απασχόλησης, η ιδέα να ξεκινήσει μια τέτοια νέα προσπάθεια μπορεί να είναι εξαιρετικά συναρπαστική και ικανοποιητική. Ωστόσο, λόγω περιορισμένης διδακτικής εμπειρίας, πολλοί νέοι διδάσκοντες διασχίζουν ένα άγνωστο τοπίο όταν ξεκινούν ένα τέτοιο ταξίδι (Antonio de Carvalho-Filho et al., 2019, Chase και Thiele, 2015, Gosling et al., 2020). Οι νέοι καθηγητές συχνά ξοδεύουν

υπερβολικό χρόνο στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και στην ανάπτυξη εργασιών, ενώ αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές και επαγγελματικές ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών (νεαρότερων και μεγαλύτερων ηλικιών). Έτσι, οι ευκαιρίες για σκέψη και η δημιουργία διδακτικών πρακτικών με νόημα είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση των νέων διδασκόντων στους ρόλους διδασκαλίας τους (Antonio de Carvalho-Filho et al., 2019, Steinert et al., 2016).

Όλα τα μέλη του προσωπικού, καθώς και το προσωπικό προγραμματισμού σπουδών πρέπει να ενημερώνονται για τις εξελισσόμενες τάσεις εντός των αντίστοιχων κλάδων τους. Οι νέοι διδάσκοντες πρέπει να κατανοούν τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες ακαδημαϊκές ανάγκες διαφορετικών ομάδων φοιτητών. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα δύσκολα για αυτούς που προσπαθούν να προσαρμοστούν σε νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Η επινόηση νέων διαλέξεων μπορεί να είναι εξαιρετικά εκφοβιστική για τους «διεθνείς» διδάσκοντες που μπορεί να έχουν εκπαιδευτεί σε μια χώρα και να έχουν αποδεχτεί μια ευκαιρία διδασκαλίας σε μια άλλη χώρα. Επιπλέον, οι νέοι καθηγητές πρέπει επίσης να αντιμετωπίσουν επιπρόσθετα πρότυπα και κανόνες που καθορίζονται από τα προγράμματά τους και τα θεσμικά ενδιαφερόμενα μέρη, και τυχόν απαιτήσεις που κρίνονται απαραίτητες από εξωτερικούς κυβερνητικούς φορείς (π.χ., κρατικά συμβούλια εκπαίδευσης, περιφερειακούς διαπιστευτές κ.λπ.). Ως εκ τούτου, η παροχή σαφών και σχετικών οδηγιών σε ένα ευρύ φάσμα φοιτητών δεν είναι μικρό επίτευγμα. Όπως ανέφερε ο Rapp (2014), «Κανένας φοιτητής δεν είναι ο ίδιος όσον αφορά τη διαδικασία σκέψης, τον τρόπο μάθησης, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του» (σ. 2). Οι νέοι διδάσκοντες λοιπόν ξοδεύουν συχνά περισσότερο χρόνο από ό,τι αρχικά περίμεναν για να αναπτύξουν και να βελτιώσουν το διδακτικό τους χαρτοφυλάκιο (Gosling et al., 2020). Στην ουσία, πρέπει να καθορίσουν τις καταλληλότερες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης που επιφέρουν τον πιο σημαντικό και θετικό αντίκτυπο στους φοιτητές για να υποστηρίξουν έτσι και τη δική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

Για πολλούς νέους διδάσκοντες, τα προγράμματα σπουδών από τα οποία αποφοίτησαν έκαναν περισσότερα για να τους προετοιμάσουν για τις σκληρές ερευνητικές δραστηριότητες, παρά για την πραγματικότητα της διδασκαλίας και άλλων πρωτοβουλιών όσον αφορά διοικητικά καθήκοντα και υπηρεσίες που σχετίζονται με τους διδακτικούς ρόλους περιορισμένης και πλήρους απασχόλησης τους στη σύγχρονη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Boettcher και Conrad, 2016, Chase και Thiele, 2015). Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι Wilkerson και Irby (1998), «Με την πάροδο του χρόνου, η διδασκαλία έχει αναγνωριστεί ως μια ικανότητα που σχετίζεται με, αλλά είναι διαχωρισμένη από, την εμπειρογνομοσύνη του περιεχομένου» (σ. 388). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σημεία, οι συγγραφείς συνέταξαν αυτό το άρθρο έτσι ώστε να επικεντρώνεται στην πρακτική για δύο λόγους. Ο πρωταρχικός λόγος είναι για να παρουσιάσουν στο κατώτερο ακαδημαϊκό προσωπικό και στους νέους διδάσκοντες βασικές πληροφορίες για την εύρεση πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης για τους φοιτητές τους. Ο δευτερεύων λόγος είναι για να παρουσιάσουν στο διοικητικό προσωπικό των κολλεγίων και των πανεπιστημίων (π.χ. συντονιστές ακαδημαϊκών προγραμμάτων σχολών, πρυτάνεις, κοσμήτορες, κ.λπ.), που είναι υπεύθυνοι για την πρόσληψη

νέου διδακτικού προσωπικού, πληροφορίες που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες ως έναυσμα για προγράμματα εξέλιξης προσωπικού.

Παρόλο που αυτό το άρθρο δεν μπορεί να καλύψει ολόκληρο το φάσμα των εκπαιδευτικών πρακτικών που είναι κατάλληλες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, πιστεύουμε ότι οι πληροφορίες που παρουσιάζονται εδώ παρέχουν στους νέους διδάσκοντες μια βάση με την οποία θα μπορέσουν να ξεκινήσουν να αναπτύξουν ένα πρακτικό και σχετικό διδακτικό πακέτο. Επιπλέον, οι συγγραφείς αυτού του άρθρου πιστεύουν ότι οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που παρουσιάζονται εδώ μπορούν να εφαρμοστούν αυτούσιες ή να τροποποιηθούν σε μια παραδοσιακή τάξη, σε ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον ή σε υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης όπου πραγματοποιούνται τόσο οι παραδοσιακές, όσο και οι διαδικτυακές μαθησιακές πρακτικές. Αυτό το άρθρο περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικές με διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, διάφορα θέματα διδασκαλίας και πρακτικές τεχνικές διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν σε μια τάξη ή σε ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον.

Εκπαιδευτικά Πλαίσια

Η σταδιοδρομία της διδασκαλίας και της μάθησης, ως πεδίο σπουδών, έχει ελκύσει σημαντική προσοχή. Οι κυβερνητικοί φορείς, οι οργανισμοί διαπίστευσης και το κοινό απαιτούν τώρα μεγαλύτερη διαφάνεια στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης από οποιαδήποτε άλλη στιγμή στο παρελθόν. Παρόλο που υπάρχουν πολλές προοπτικές σχετικά με την πρόοδο που έχει σημειωθεί, οι ερευνητές σημειώνουν ότι οι διδάσκοντες πρέπει να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στην έρευνα και να αφιερώσουν χρόνο στην πρακτική αυτενέργεια (Barkley et al., 2014).

Η εκπαίδευση εξελίσσεται συνεχώς και αλλάζει, και οι διδάσκοντες πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τέτοιες αλλαγές στην προσέγγισή τους ως προς τη σύνδεση με τους φοιτητές και τη διδασκαλία αυτών. Για τις κατώτερες βαθμίδες καθηγητών και διδασκόντων, τέσσερα στοιχεία είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική μάθηση των φοιτητών (Fenstermacher και Richardson, 2005). Αυτά είναι:

- Η προσπάθεια του φοιτητή
- Το κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, συνομήλικοι, κοινότητα)
- Η ευκαιρία για μάθηση
- Η καλή διδασκαλία

Η διδασκαλία αντιπροσωπεύει μόνο ένα από τα στοιχεία του καταλόγου. Ωστόσο, οι νέοι καθηγητές και διδάσκοντες μπορούν να ενισχύσουν την προσπάθεια των φοιτητών και να τους παρέχουν μια πιο αποδοτική ευκαιρία για μάθηση μέσα από διάφορα πλαίσια και τεχνικές διδασκαλίας. Ενώ η παραδοσιακή διάλεξη στην τάξη υπήρξε από καιρό η τυπική προσέγγιση για τη διδασκαλία των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διάλεξη αυτή έχει αναφερθεί ότι από μόνη της έχει «περιορισμένη αποτελεσματικότητα στο να βοηθήσει τους φοιτητές

να μάθουν» (Fink, 2013, σ. 3). Υπάρχει αναμφίβολα μια θέση για την παραδοσιακή διάλεξη στην τάξη στις επιλογές διδασκαλίας ενός καθηγητή, αλλά είναι απαραίτητες και άλλες προσεγγίσεις. Το πλαίσιο για τη διδασκαλία και τη μάθηση ανανεώνονται συνήθως μέσω της έρευνας και βοηθούν τους διδάσκοντες στη δημιουργία δραστηριοτήτων στην τάξη, στη δημιουργία περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς και στην παρακίνηση των φοιτητών με τρόπους που είναι σύμφωνοι με τους μαθησιακούς στόχους και προοπτικές. Το πλαίσιο αυτό στηρίζεται στην γνωστική, ψυχολογική, και κοινωνιολογική έρευνα.

Καθολικός Σχεδιασμός για Μάθηση

Μια προσέγγιση για την κάλυψη των αναγκών όλων των φοιτητών μπορεί να ικανοποιηθεί μέσω του Καθολικού Σχεδιασμού για Μάθηση (ΚΣΜ), το οποίο είναι ένα πλαίσιο βελτιστοποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Σύμφωνα με τους Rogers-Shaw et al. (2018), «Με το ΚΣΜ, εστιάζουμε στη μαθησιακή συνάφεια, την αξία και την αυθεντικότητα όσον αφορά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των φοιτητών μέσω της ενσωμάτωσης πραγματικών καθηκόντων και της κατανόησης της σημασίας της ευελιξίας» (σ. 21). Το ΚΣΜ βασίζεται σε επιστημονικές γνώσεις για το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν και εξελίσσονται. Για τους διδάσκοντες που επιθυμούν να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες πρακτικές διδασκαλίας για μαθησιακά περιβάλλοντα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ΚΣΜ είναι ένα πολύτιμο πλαίσιο για το «σχεδιασμό μαθημάτων με την πρόθεση να βοηθήσει κάθε φοιτητή να βρει τον τρόπο απόκτησης, δημιουργίας και χρήσης νέων γνώσεων που είναι κατάλληλες για τον ίδιο» (Rogers-Shaw et al., 2018, σ. 21). Το ΚΣΜ επιτρέπει στους διδάσκοντες να παρουσιάζουν πληροφορίες με τρόπους που πλαισιώνουν τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης διαφορετικά.

Ο «CAST», ο οργανισμός που είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία του ΚΣΜ, παρέχει ολοκληρωμένες οδηγίες για να βοηθήσει τους καθηγητές κατώτερων βαθμίδων και τους νέους διδάσκοντες να σκεφτούν το πρόγραμμα σπουδών και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθήματος. Ο Novak (2016) πρότεινε τρεις κατευθυντήριες γραμμές συμβουλών που περιλαμβάνουν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του ΚΣΜ, όπως (1) αφοσίωση, (2) αναπαράσταση, και (3) δράση και έκφραση. Μέσα σε καθεμία από τις οδηγίες αυτές, οι διδάσκοντες βρίσκουν επιπρόσθετα σημεία που τους ωθούν να βελτιώσουν περαιτέρω τις εμπειρίες τους στην τάξη.

Κατευθυντήρια Γραμμή 1: Αφοσίωση

Η πρώτη οδηγία ωθεί τους διδάσκοντες να σκεφτούν ή να δημιουργήσουν ευκαιρίες για:

- Προώθηση προσδοκιών μαθημάτων και ανάπτυξη πρακτικών προβληματισμού και αυτοαξιολόγησης.
- Προώθηση της συνεργασίας, παρέχοντας παράλληλα σχόλια από ειδικούς.
- Βελτιστοποίηση της αυτονομίας των φοιτητών, και διασφάλιση της συνάφειας του υλικού/εργασιών των μαθημάτων.

Κατευθυντήρια Γραμμή 2: Αναπαράσταση

Η δεύτερη οδηγία ωθεί τους διδάσκοντες να σκεφτούν ή να δημιουργήσουν ευκαιρίες για:

- Προώθηση σχέσεων μεταξύ ιδεών και μεγιστοποίηση της μετάδοσης και της γενίκευσης της γνώσης.
- Κατανόηση του λεξιλογίου και των συμβόλων, ενώ παράλληλα απεικονίζονται νέες ιδέες μέσω διαφόρων μέσων.
- Διάφορους τρόπους εμφάνισης νέων πληροφοριών και εναλλακτικών λύσεων για ακουστικές και οπτικές πληροφορίες.

Κατευθυντήρια Γραμμή 3: Δράση και Έκφραση

Η τρίτη οδηγία παροτρύνει τους διδάσκοντες να σκεφτούν ή να δημιουργήσουν ευκαιρίες για:

- Προώθηση κατάλληλου πλαισίου στόχων και μεγιστοποίηση του σχεδιασμού και της στρατηγικής ανάπτυξης.
- Προώθηση της επικοινωνίας μέσω πολλαπλών μέσων, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία για κατασκευή και σύνθεση.
- Βελτίωση της πρόσβασης σε υποστηρικτικές τεχνολογίες και εργαλεία.

Το ΚΣΜ μπορεί να είναι ένα χρήσιμο πλαίσιο υπό σκέψη για τους νέους διδάσκοντες κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μιας ακαδημαϊκής εμπειρίας που ικανοποιεί τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών, με τους οποίους θα αλληλοεπιδράσουν (Burgstahler, 2015, National Center on Universal Design for Learning, 2011).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Για πολλά χρόνια, η τάση στην εκπαίδευση για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες έχει συμπεριλάβει άτομα με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες στο μέγιστο δυνατό βαθμό στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Turner et al., 2017). Πολλοί διδάσκοντες δεν έχουν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο ή κατάρτιση για τη διδασκαλία φοιτητών, των οποίων οι μαθησιακές ανάγκες μπορεί να διαφέρουν από το κανονικό. Επίσης, οι διδάσκοντες που είναι καλά εκπαιδευμένοι στους τομείς των ατομικών τρόπων μάθησης, των προτιμήσεων και των αναγκών, από προηγούμενες εμπειρίες εκπαίδευσης/ζωής όσον αφορά τους φοιτητές αυτούς και τα χαρακτηριστικά των ιδιαίτερων ικανοτήτων των φοιτητών αυτών (Chu και Garcia, 2018), ενδέχεται να μην έχουν συνεχή πρόσβαση σε πόρους σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπλέον, το περιβάλλον και το πλαίσιο επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου και πρέπει να εξετάζονται ρητά στη μάθηση, την απόδοση και τον σχεδιασμό. Η έρευνα στην εκπαίδευση δείχνει ότι ο τρόπος κατασκευής του μαθησιακού περιβάλλοντος σχετίζεται στενά με τη σύνδεση (Wiatrowski et al., 1983). Οι προσωπικές και συναισθηματικές συνδέσεις των

φοιτητών με τους διδάσκοντες είναι ζωτικής σημασίας για τη συμμετοχή των πρώτων στη διαδικασία της μάθησης. Η χρήση ενός σχετικού και αυθεντικού προγράμματος σπουδών ως κίνητρο είναι ζωτικής σημασίας για το σύνολο των φοιτητών με διαφορετικές ιδιαιτερότητες στην τάξη.

Ένας τρόπος για την προστασία της επιτυχημένης εκπαίδευσης για όλους τους φοιτητές είναι η χρήση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ). Η ΔΔ είναι ένα μοντέλο που είναι σύμφωνο με τις βασικές αρχές του ΚΣΜ. Χρησιμοποιώντας μια σειρά διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας ώστε οι φοιτητές να κατανοήσουν το νέο περιεχόμενο, οι διδάσκοντες προσεγγίζουν όλους τους φοιτητές στην τάξη τους. Αυτή η μορφή υποστήριξης διασφαλίζει ότι ανεξάρτητα από τις μαθησιακές προτιμήσεις, τις εμπειρίες και τα γνωστικά γνωρίσματα μάθησης των φοιτητών, οι φοιτητές έχουν πρόσβαση στη μάθηση μέσω προσεγγίσεων που καλύπτουν τις ατομικές τους ανάγκες. Όταν υλοποιείται από διδάσκοντες, η ΔΔ βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των ατόμων με ιδιαιτερότητες και ωφελεί όλους τους φοιτητές, καθώς προσαρμόζει τους τρόπους μάθησης με ολόκληρο το φάσμα των μαθησιακών αναγκών που είναι εμφανές στο συμβατικό περιβάλλον της τάξης.

Η εφαρμογή της ΔΔ στην τάξη δημιουργεί ένα μοναδικό μαθησιακό περιβάλλον για κάθε φοιτητή, το οποίο αποτελεί μέρος της δύναμης της ΔΔ. Η χρήση αποτελεσματικής διδασκαλίας στην προσέγγιση όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της προσοχής των φοιτητών. Οι Basit et al. (2006) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές είναι πιο πιθανό να παρατήσουν τα ακαδημαϊκά τους προγράμματα εάν τα πιθανά προβλήματα μάθησης δεν εντοπιστούν νωρίς. Επίσης, βοηθώντας τους φοιτητές με εξατομικευμένη υποστήριξη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ενθαρρύνουν την δημιουργία εμπιστοσύνης και διασφαλίζουν τη συμμετοχή τους (Vygotsky, 1978), η οποία περιλαμβάνεται στις αρχές της ΔΔ, κατάλληλες για χρήση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Turner et al., 2017).

Εκμάθηση Βασισμένη στην Επίλυση Προβλημάτων

Η Εκμάθηση Βασισμένη στην Επίλυση Προβλημάτων (ΕΒΕΠ), από το σχεδιασμό της, είναι επικεντρωμένη στους φοιτητές και καθοδηγείται από τους φοιτητές. Όπως η ΔΔ και το ΚΣΜ, επιτρέπει στον διδάσκων να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών με διάφορους τρόπους. Η ΕΒΕΠ εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου «McMaster» πριν από περίπου τέσσερις δεκαετίες για να βοηθήσει μη παραδοσιακούς φοιτητές ιατρικής (Padmavathy και Mareesh, 2013). Με αυτό το μοντέλο, οι φοιτητές ιατρικής εισάγονται σε ένα πραγματικό ιατρικό πρόβλημα, χωρίζονται σε ομάδες και τους δίνεται χρόνος να χρησιμοποιήσουν τις τρέχουσες ιατρικές γνώσεις τους για να συνεργαστούν και να ερευνήσουν πρόσθετες πληροφορίες για την επίλυση του προβλήματος. Η ΕΒΕΠ συνέβαλε στη μείωση του συνολικού χρόνου που αφιερώθηκε στις διαλέξεις, ενώ ταυτόχρονα αύξησε τις αλληλεπιδράσεις των φοιτητών με προσομοιώσεις. Οι φοιτητές γίνονται ενεργοί συνεργάτες, συνεισφέροντας στην λύση προβλημάτων, χρησιμοποιώντας αυτήν την προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης (Ali et al., 2010). Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να χρησιμεύσει ως διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέροντας καθοδήγηση όταν είναι απαραίτητο (Gordon et al., 2001). Ένα

καλό μοντέλο μάθησης όπως η ΕΒΕΠ, θα μπορούσε να είναι σχετικό και εφαρμόσιμο σε πολλούς κλάδους ώστε οι φοιτητές να αποκτήσουν κριτική σκέψη και τη δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων (Amalia et al., 2017).

Η ΕΒΕΠ έχει αποδειχθεί χρήσιμη για την επίδοση των φοιτητών. Αυτή η προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης παρέχει στους φοιτητές το απαραίτητο περιθώριο για να αντιμετωπίσουν και να προβληματιστούν σχετικά με νέες γνώσεις για τη γνωστική ανάπτυξη, ειδικά στις θετικές επιστήμες, όπως τα μαθηματικά (Ali et al., 2010), τη βιολογία, τη χημεία και τη φυσική (Gordon et al., 2001, Lambros, 2004). Η ΕΒΕΠ παροτρύνει τους φοιτητές να αλληλοεπιδράσουν με άλλους φοιτητές διευρύνοντας την κοινωνική και αναπτυξιακή προοπτική μέσω της σύνδεσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Boaler, 2019) σε ό,τι αφορά τη νέα γνώση. Η ΕΒΕΠ παρέχει μια συναρπαστική προσέγγιση για την ανακάλυψη νέων γνώσεων και την ενίσχυση της ικανότητας των φοιτητών για κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων σε πραγματικές εφαρμογές. Καθώς οι διάφοροι οργανισμοί καλλιεργούν το πνεύμα της συνεργασίας, αυτές οι δεξιότητες θα προετοιμάσουν τους φοιτητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, και να τους γίνει συνήθεια η διά βίου μάθηση. Γι' αυτούς τους λόγους, οι διδάσκοντες πρέπει να οικοδομήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα μέσω πρακτικών που επιτρέπουν στους φοιτητές να ξεκλειδώσουν το πλήρες δυναμικό τους και να ασχοληθούν ενεργά με νέες ιδέες. Η έκθεση των φοιτητών στις αρχές της ΕΒΕΠ έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τα επιτεύγματα των φοιτητών, καθώς εμπλέκει τους φοιτητές σε δραστηριότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.

Διδακτικοί Προβληματισμοί

Δουλεύοντας με Φοιτητές Κανονικής Ηλικίας

Τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών και της Ευρώπης από την ίδρυσή τους κάλυπταν κυρίως τις ανάγκες των φοιτητών κανονικής ηλικίας. Η ηλικία είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές ταξινομούνται σε τέτοια πλαίσια. Η βασική βιβλιογραφία στις Ηνωμένες Πολιτείες ορίζει τους φοιτητές κανονικής ηλικίας συνήθως μεταξύ 18-24 ετών (Soares et al., 2017). Ενώ η ηλικία είναι το πρωταρχικό χαρακτηριστικό της διάκρισης των φοιτητών κανονικής ηλικίας (18-24 ετών) από τους ενήλικες φοιτητές (25 ετών και άνω), άλλα χαρακτηριστικά διαχωρίζουν περαιτέρω τις δύο ομάδες φοιτητών. Ο Choy (2002, p. 1) ανέφερε ότι οι φοιτητές κολλεγίου κανονικής ηλικίας «αποκτούν απολυτήριο λυκείου, εγγράφονται σε πλήρη φοίτηση αμέσως μετά το τέλος του λυκείου, εξαρτώνται από τους γονείς τους οικονομικά και είτε δεν εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, είτε ημιαπασχολούνται». Αυτοί οι φοιτητές έχουν περιορισμένες εμπειρίες όσον αφορά την εργασία και τη ζωή και εξαρτώνται από τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους οικονομικά. Αυτά τα σημεία είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους νέους καθηγητές, καθώς οι ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης αυτών των φοιτητών είναι διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων. Έτσι, οι διδάσκοντες πρέπει να αναπτύξουν ένα ισχυρό πρόγραμμα διδασκαλίας για να μεταδώσουν

νέες ιδέες και σκέψεις σε αυτούς τους φοιτητές που μπορεί να έχουν μικρότερη εμπειρία από τους πιο ώριμους.

Δουλεύοντας με Ενήλικες Φοιτητές

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τις τελευταίες δεκαετίες, οι ενήλικες φοιτητές αυξάνονται συνεχώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hussar και Bailey, 2014). Οι ενήλικες επιδιώκουν τριτοβάθμια εκπαίδευση αργότερα στη ζωή τους για διάφορους κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους. Ορισμένα χαρακτηριστικά διακρίνουν τους ενήλικες από τους φοιτητές κανονικής ηλικίας. Αυτά περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε: (1) έχουν χαμηλή ίδια αποτελεσματικότητα, (2) ανταγωνίζονται για συναισθηματικές και κοινωνικές ανησυχίες, (3) φροντίζουν την οικογένεια, και (4) διατηρούν την εργασία τους και έχουν οικονομική σταθερότητα (Soares et al., 2017, Terrell, 1990). Πριν από δύο ή τρεις γενιές, δεν ήταν παράλογο για πολλούς ενήλικες να διατηρούν μια συγκεκριμένη εργασία κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι απαιτήσεις των καταναλωτών έχουν μετατοπιστεί, η χρήση της τεχνολογίας έχει αυξηθεί και η παγκοσμιοποίηση έχει εδραιωθεί, πολλοί ενήλικες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση σταθερών θέσεων εργασίας και συνειδητοποίησαν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για να πετύχουν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον (Kantrowitz, 2010). Οι ενήλικες επιδιώκουν την εκπαίδευση λόγω των τεχνολογικών και οργανωτικών αλλαγών, οι οποίες ανάγκασαν πολλά άτομα να χρειάζονται πτυχία πανεπιστημίων στη συνέχεια για να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας (Heidkamp, 2013).

Επί του παρόντος, οι ενήλικες φοιτητές αποτελούν περίπου το 35% του φοιτητικού σώματος σε προπτυχιακό επίπεδο και το μεγαλύτερο μέρος του φοιτητικού σώματος σε μεταπτυχιακό επίπεδο (National Student Clearinghouse Research Center, 2019). Για χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα στατιστικά στοιχεία εγγραφής ενηλίκων φοιτητών (25-64 ετών) για το 2016 που παρέχονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ECET, 2016) έδειξαν ότι η συμμετοχή ενηλίκων φοιτητών στην επίσημη εκπαίδευση ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Τα στατιστικά στοιχεία της ECET έδειξαν ότι η συμμετοχή των ενηλίκων φοιτητών κυμαινόταν από μόλις 1,5% στη Σλοβακία έως και 14,2% στη Φινλανδία. Οι ενήλικες επιδιώκουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αργότερα στη ζωή τους για διάφορους λόγους. Η υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των ενηλίκων φοιτητών είναι ζωτικής σημασίας για τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια, η οποία θα πρέπει να είναι το επίκεντρο των νέων διδασκόντων κατά την προετοιμασία μαθημάτων που επικεντρώνονται σε ενήλικες φοιτητές. Σε κάποια ιδρύματα, οι ενήλικες φοιτητές έχουν ξεπεράσει σε αριθμό τους κανονικούς φοιτητές που παρακολουθούν ακαδημαϊκά προγράμματα και έχουν γίνει η πλειοψηφία (Institute for Higher Education Policy, 2012, Soares et al., 2017).

Διδασκαλία χωρίς Αποκλεισμό Φοιτητών

Οι πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να αποτελούν μέρος του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης όλων των καθηγητών. Οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που επιλέγουν να εφαρμόσουν στα μαθησιακά τους περιβάλλοντα θα έχουν επιδράσεις σε όλους τους φοιτητές. Οι πρακτικές διδασκαλίας χωρίς διαχωρισμούς προωθούν την ευαισθητοποίηση για την ποικιλομορφία και την ισότητα, η οποία ενισχύει την αποδοχή και προετοιμάζει τους φοιτητές για έναν πολύπλευρο κόσμο. Οι καθηγητές πρέπει να προσέχουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Όπως αναφέρουν οι Ambrose et al. (2010, pp. 169-170):

Παρόλο που κάποιος από εμάς ίσως επιθυμούν να θεωρήσουν τις τάξεις μας ως πολιτισμικά ουδέτερες ή να επιλέξουν να αγνοήσουν τις πολιτισμικές διαστάσεις, οι φοιτητές δεν μπορούν να ελέγξουν την κοινωνικό-πολιτισμική τους ταυτότητα στην πόρτα, ούτε μπορούν να ξεπεράσουν άμεσα το τρέχον επίπεδο ανάπτυξής τους... Επομένως, είναι σημαντικό οι παιδαγωγικές στρατηγικές που εφαρμόζουμε στην τάξη να αντικατοπτρίζουν την κατανόηση της ανάπτυξης της κοινωνικής ταυτότητας, ώστε να μπορούμε να προβλέψουμε τις εντάσεις που μπορεί να προκύψουν στην τάξη και να δρούμε προληπτικά.

Έτσι, οι διδάσκοντες πρέπει να δημιουργήσουν θετικά και επιβεβαιωτικά μαθησιακά περιβάλλοντα για όλους τους φοιτητές.

Οι βασιζόμενες στην ισότητα πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς απαιτούν από τους διδάσκοντες να εξετάσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και προοπτικές σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών τους. Η βασιζόμενη στην ισότητα διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς μπορεί επίσης να είναι ωφέλιμη για τους φοιτητές, καθώς τους βοηθά να βρουν συνάφεια στο περιεχόμενο των μαθημάτων και να αισθάνονται ανοιχτοί και άνετοι να εκφράσουν τις ιδέες τους στην τάξη. Όταν εφαρμόζονται πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, οι φοιτητές είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να μάθουν νέο περιεχόμενο και να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες. Μερικοί ακαδημαϊκοί έχουν θέσει στοχαστικές ερωτήσεις να σκεφτούν όλοι οι διδάσκοντες κατά την κατάρτιση των στρατηγικών διδασκαλίας τους. Συγκεκριμένα, οι Ambrose et al. (2010) καλούν τους διδάσκοντες να σκεφτούν πολλά σημαντικά ερωτήματα, όπως:

- Πώς μπορούν οι δικές σας πολιτισμικές παραδοχές να επηρεάσουν τις αλληλεπιδράσεις σας με τους φοιτητές;
- Πώς μπορεί το υπόβαθρο και οι εμπειρίες των φοιτητών σας να επηρεάσουν τα κίνητρα, την αφοσίωση και τη μάθηση στην τάξη σας;
- Πώς μπορείτε να τροποποιήσετε το υλικό των μαθημάτων, τις δραστηριότητες, τις εργασίες ή/και τις εξετάσεις ώστε να είναι πιο προσιτές σε όλους τους φοιτητές της τάξης σας;

Οι διδάσκοντες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πολλούς πόρους που εστιάζουν σε πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, οι οποίες δεν μπορούν

να διερευνηθούν πλήρως στο πλαίσιο αυτού του άρθρου. Ωστόσο, οι διδάσκοντες θα είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί όταν εξετάζουν πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς που σχετίζονται με το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και των ασκήσεων της τάξης. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή βασιζόμενων στην ισότητα πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, επισκεφθείτε αυτόν τον ιστότοπο και αυτόν τον ιστότοπο.

Δημιουργία Κοινότητας

Κατά την ανάπτυξη ενός κατάλληλου και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ανεξάρτητα από τον τρόπο διδασκαλίας (π.χ. πρόσωπο με πρόσωπο, διαδικτυακός, υβριδικός), οι διδάσκοντες που είναι νέοι στους ρόλους διδασκαλίας τους πρέπει να λάβουν υπόψη τη σημασία της δημιουργίας και της διατήρησης της κοινότητας. Η έννοια της κοινότητας είναι κρίσιμη όταν συμμετέχουν ενήλικες φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με πολλές εμπειρίες ζωής, επειδή «οι ενήλικες φοιτητές θέλουν να μοιράζονται τις γνώσεις τους» με άλλους ανθρώπους σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια (Knowles et al., 2015, σ. 297). Όταν αυτοί οι φοιτητές μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις τους με άλλους, η έννοια της κοινότητας μπορεί να αρχίσει να καλλιεργείται. Συνεπώς, όταν συνδυάζεται με τη μάθηση και την ανταλλαγή γνώσεων, η κοινότητα δημιουργεί ένα συνεργατικό αποτέλεσμα, δημιουργώντας μεγαλύτερη πνευματική ικανότητα στους φοιτητές. Οι Wenger et al. (2002, p. 29) το ανέφεραν στην έρευνά τους και σημείωσαν ότι, «Η εκμάθηση είναι ένα ζήτημα του να ανήκεις και μια διανοητική διαδικασία». Γίνεται σαφές ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο από μόνο του δεν μπορεί να είναι η μόνη βάση για τη διδασκαλία. «Μαθαίνοντας μαζί σε μια μαθησιακή κοινότητα, οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τη μαθησιακή τους εμπειρία, να δοκιμάσουν νέες ιδέες μοιράζοντάς τις με μια υποστηρικτική ομάδα και να λάβουν κριτική και εποικοδομητικά σχόλια» (Palloff και Pratt, 2007). Κάποιος αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι οι φοιτητές αναζητούν τρόπους για να εμπλουτίσουν την προσωπική τους ανάπτυξη και να βιώσουν μια μεγαλύτερη σύνδεση με άλλους. Ως εκ τούτου, οι νέοι διδάσκοντες πρέπει να σκεφτούν και να δημιουργήσουν χώρο για την οικοδόμηση μιας κοινότητας μεταξύ των φοιτητών, συμπεριλαμβανομένων των διαδικτυακών περιβαλλόντων (Banas και Wartalski, 2019).

Απαιτούνται αρκετές διαστάσεις για τη δημιουργία μιας κοινότητας μεταξύ ατόμων σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια. Σύμφωνα με τον Rovai (2001, 2002), οι τέσσερις διαστάσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία μιας κοινότητας περιλαμβάνουν, (α) το πνεύμα, (β) την εμπιστοσύνη, (γ) τις αλληλεπιδράσεις, και (δ) τις κοινές προσδοκίες. Η πρώτη διάσταση, το πνεύμα, εμπεριέχει έννοιες όπως η συνοχή, η σύνδεση και η φιλία μεταξύ των φοιτητών. Ο Rovai είπε ότι το πνεύμα επιτρέπει σε όλους τους φοιτητές να φροντίζουν και να «προκαλούν» ο ένας τον άλλον, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον φροντίδας. Η δεύτερη διάσταση, η εμπιστοσύνη, σχετίζεται με την υποστήριξη από τους άλλους φοιτητές. Ως εκ τούτου, ένα άτομο θα πρέπει να έχει εδραιώσει ένα επίπεδο αξιοπιστίας και συμπόνιας ώστε να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη με άλλους. Η τρίτη

διάσταση, οι αλληλεπιδράσεις, αφορά σε ποιοτικές συνδέσεις μέσω της ανάθεσης διαφόρων καθηκόντων. Αυτή μπορεί επίσης να επιτευχθεί μέσω της ανάθεσης ποικίλων ασκήσεων και εργασιών που στόχο έχουν τη δημιουργία σχέσεων. Η τελική διάσταση περιστρέφεται γύρω από τις προσδοκίες. Οι μαθησιακοί στόχοι που έθεσαν οι διδάσκοντες για τους φοιτητές θέτουν τις προσδοκίες που πρέπει να πετύχουν οι φοιτητές στην τάξη. Τα σημεία που αναφέρονται παραπάνω μπορούν να εφαρμοστούν στην παραδοσιακή τάξη, σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, καθώς και στα υβριδικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Εξατομίκευση της Μάθησης

Εκτός από τους διάφορους τρόπους που συνθέτουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στη σύγχρονη τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές θέλουν ουσιαστικές, σχετικές και ενδιαφέρουσες μαθησιακές εμπειρίες (Caffarella και Daffron, 2013, Knowles et al., 2015). Οι νέοι διδάσκοντες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις επιθυμίες των φοιτητών και αυτές να διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Θα πρέπει να μπορούν να συνεργαστούν με τους φοιτητές ώστε να καθορίσουν τα μαθησιακά σχέδια και τους στόχους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών. Έτσι, οι φοιτητές αναζητούν πιο αναδραστικές μαθησιακές εμπειρίες για την επίτευξη των ατομικών μαθησιακών τους στόχων.

Οδηγίες Διδασκαλίας

Οι διδάσκοντες κολλεγίων και πανεπιστημίων ενσωματώνουν ολοένα και περισσότερους τρόπους διδασκαλίας στην οργάνωση και το περιεχόμενο των μαθημάτων τους. Οι τρεις βασικοί τρόποι διδασκαλίας περιλαμβάνουν την παραδοσιακή, διαδικτυακή και υβριδική μάθηση. Αυτοί οι τρόποι διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι για ενήλικες φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Knowles et al., 2015). Οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν βελτιώσει τις πρακτικές διδασκαλίας για τους καθηγητές. Οι διαφορές που χαρακτηρίζουν τους τρεις τρόπους περιγράφονται παρακάτω.

Παραδοσιακή Τάξη

Ο πιο διαδεδομένος τύπος μάθησης που είναι γνωστός στους ενήλικες φοιτητές είναι η παραδοσιακή «δια ζώσης» τάξη. Σε αυτό τον τύπο οι φοιτητές και οι διδάσκοντες συναντιούνται στην πανεπιστημιούπολη (στον χώρο του κολλεγίου, κ.λπ.) σε κάποιο κοινό χώρο, σε τακτές ημέρες και ώρες. Αυτή η δομή μαθημάτων γίνεται λιγότερο δημοφιλής στους ενήλικες φοιτητές λόγω των προσωπικών και επαγγελματικών τους ευθυνών. Ωστόσο, οι παραδοσιακές αυτές τάξεις επιτρέπουν στους φοιτητές να επωφεληθούν πλήρως από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με άλλους φοιτητές και με τους διδάσκοντες. Πολλά παραδοσιακά ή «επιτόπια» μαθήματα χρησιμοποιούν επί του παρόντος κάποιο είδος συστήματος διαχείρισης μαθημάτων που ενσωματώνει ψηφιακές

συγκεντρώσεις και εργαλεία επικοινωνίας μέσα στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης.

Διαδικτυακά

Μια άλλη σημαντική μέθοδος που είναι αποτελεσματική για τους ενήλικες φοιτητές είναι η ηλεκτρονική. Η δημοτικότητα αυτής της μεθόδου έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, όπου το μεγαλύτερο μέρος ή όλο το περιεχόμενο παραδίδεται στο διαδίκτυο. Δεν υπάρχουν καθορισμένοι χώροι ή ώρες συναντήσεων, καθώς οι φοιτητές εργάζονται ανεξάρτητα ή συνεργατικά καθ' όλη τη διάρκεια. Οι φοιτητές κάνουν τα μαθήματα χρησιμοποιώντας ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης (π.χ. «Desire2Learn», «Moodle», «Canvas» κ.λπ.), συνεργάζονται σε μικρές ομάδες όσον αφορά τις εργασίες και τις ασκήσεις και υποβάλλουν τη δουλειά τους όπως θα έκαναν και σε μια παραδοσιακή τάξη. Πολλές από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, χαρακτηριστικές μιας παραδοσιακής τάξης, μπορούν να αναπαραχθούν σε κάποιο βαθμό και σε ένα σύγχρονο, διαδικτυακό μάθημα. Η συνάντηση με άλλα άτομα σε μια διαδικτυακή τάξη δημιουργεί μια σύνδεση μεταξύ των φοιτητών. Επίσης, οι διδάσκοντες έχουν γίνει πιο δημιουργικοί στη χρήση ενεργών στρατηγικών διδασκαλίας στο διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον.

Υβριδικά

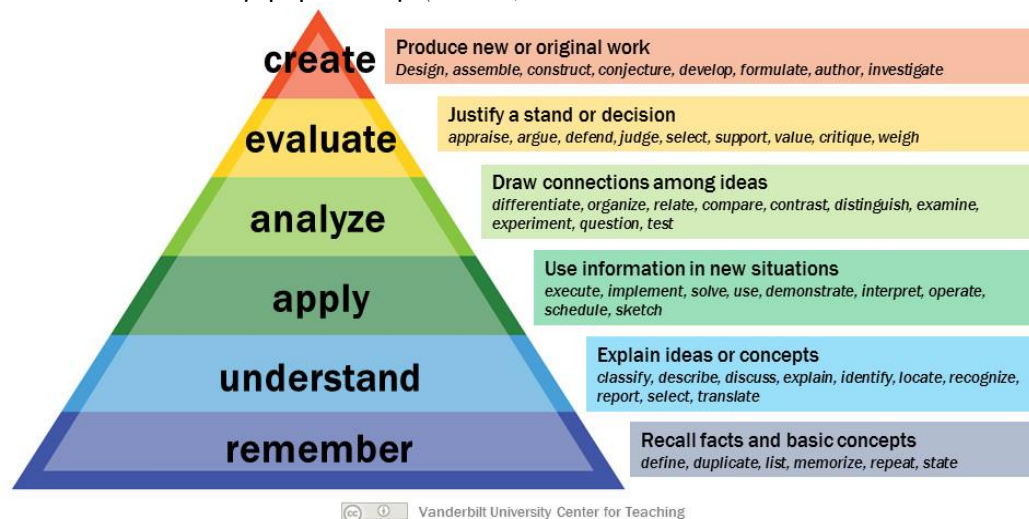
Τα συνδυασμένα ή υβριδικά μαθήματα συνδυάζουν παραδοσιακές και διαδικτυακές μεθόδους για να παρέχουν μια ευέλικτη μαθησιακή εμπειρία για όλους τους φοιτητές. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιεί την τεχνολογία για την προώθηση των καλύτερων στοιχείων της παραδοσιακής και διαδικτυακής μάθησης για δραστηριότητες και εργασίες. Τα υβριδικά μαθήματα χρησιμοποιούν ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης ως αποθετήριο για το υλικό των μαθημάτων, παρέχοντας παράλληλα διαδικτυακές συζητήσεις και εξετάσεις. Συνήθως, ο αριθμός των δια ζώσης συναντήσεων μειώνεται και ο αριθμός των διαδικτυακών συναντήσεων αυξάνεται. Έτσι, ο καθηγητής βρίσκει μια ισορροπία μεταξύ των συνεδριών με φυσική παρουσία και των διαδικτυακών. Αυτή είναι μια τέλεια μέθοδος για χρήση με μια προσέγγιση «εναλλασσόμενης διδασκαλίας» (flipped classroom). Ένα σημαντικό μέρος της μάθησης γίνεται από τους φοιτητές εκτός τάξης πριν από την προγραμματισμένη φυσική συνάντηση. Οι φοιτητές αναμένεται να εργάζονται σε εικονικές δραστηριότητες τακτικά.

Πρακτικές Τεχνικές Διδασκαλίας

Πολλές φορές οι νέοι διδάσκοντες αναλαμβάνουν το νέο τους ρόλο χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία. Λαμβάνοντας υπόψη τον γνωστικό τομέα της μάθησης, όπως σημειώνεται στην ενημερωμένη έκδοση της ταξινόμησης Μπλουμ (Bloom) (Anderson και Krathwohl, 2001), έξι επίπεδα κατανόησης βοηθούν τους φοιτητές να οδηγηθούν από τη βασική κατανόηση στην προχωρημένη πρακτική δεξιοτήτων και περιεχομένου. Η Εικόνα 1 δείχνει τα επίπεδα της ταξινόμησης

Μπλουμ σε μορφή πυραμίδας, που απεικονίζει το πώς τα βασικά επίπεδα κατανόησης χρησιμεύουν ως βάση για τα προχωρημένα επίπεδα, καθώς κινούμαστε από το κάτω μέρος προς την κορυφή της πυραμίδας.

Εικόνα 1. Η Ταξινόμηση Μπλουμ (Bloom)



Χρησιμοποιώντας τα έξι επίπεδα της ταξινόμησης Μπλουμ (Armstrong, n.d.) και την προώθηση αποδεδειγμένων τεχνικών συνεργατικής μάθησης (Barkley et al., 2014), οι συγγραφείς αυτής της εργασίας παρέχουν προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους διδάσκοντες να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους.

Οι ακόλουθες τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας παρέχουν στους νέους διδάσκοντες συγκεκριμένα και πρακτικά εργαλεία που θα εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και θα δώσουν στους φοιτητές την ευκαιρία να αγκαλιάσουν τη συνεργατική μάθηση. Αυτές οι τεχνικές και οι στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις τρεις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (παραδοσιακή, διαδικτυακή ή/και υβριδική), όπως περιγράφεται παραπάνω. Οι βασικές δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια αυτών των πρακτικών ασκήσεων προσδιορίζονται επίσης στον Πίνακα 1 (Barkley et al., 2014).

Πίνακας 1. Πρακτικές Διδακτικές Τεχνικές, Δεξιότητες και Στρατηγικές

Τεχνική	Ταξινόμηση Bloom	Στρατηγική	Βασικές Δεξιότητες
«Think-Pair-Share»	Καταλαβαίνω (2)	Συζήτηση	Επιβεβαίωση, Επικοινωνία, Συνεργασία, Οργάνωση
«Quizlet (Flashcards)»	Θυμάμαι (1)	Αξιολόγηση (Assessment)	Κριτική Σκέψη, Λήψη Αποφάσεων
«Trivia/Class Jeopardy»	Θυμάμαι (1)	Αξιολόγηση (Assessment)	Επικοινωνία, Συνεργασία
«Padlet»	Καταλαβαίνω (2)	Συζήτηση	Επικοινωνία, Συνεργασία, Οργάνωση
Μελέτη Περίπτωσης	Εφαρμόζω (3)	Επίλυση Προβλημάτων	Επικοινωνία, Συνεργασία, Κριτική Σκέψη, Επίλυση Προβλημάτων,

			Επιβεβαίωση
«Fishbowl»	Εφαρμόζω (3)	Αμοιβαίο (Reciprocal)	Ανάλυση, Επικοινωνία, Συνεργασία
«3-2-1»	Αναλύω (4)	Συζήτηση	Ανάλυση, Κριτική Σκέψη, Οργάνωση
Διάγραμμα «Venn»	Αναλύω (4)	Graphic Organizer	Ανάλυση
«Kahoot»	Αξιολογώ (5)	Αξιολόγηση (Evaluation)	Λήψη Αποφάσεων
«Gallery Walk»	Δημιουργώ (6)	Οργανωτής Γραφικών (Graphic Organizer)	Επικοινωνία, Συνεργασία
Παιχνίδι Ρόλων	Δημιουργώ (6)	Αμοιβαίο (Reciprocal)	Επιβεβαίωση, Επικοινωνία, Συνεργασία
«Jigsaw»	Αναλύω (4)	Αμοιβαίο (Reciprocal)	Ανάλυση, Επικοινωνία, Συνεργασία, Οργάνωση
Συνέντευξη Τριών Βημάτων	Αξιολογώ (5)	Συζήτηση	Επικοινωνία, Συνεργασία

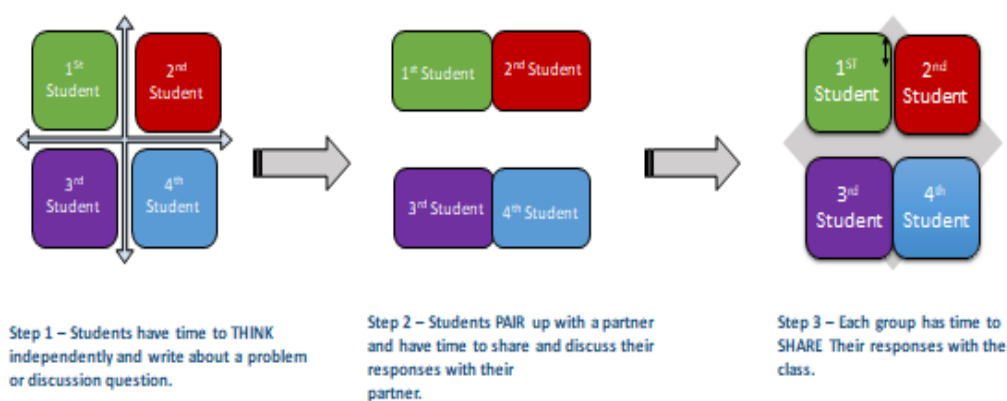
Ορισμοί βασικών δεξιοτήτων: **Αναλυτικοί** - Οι φοιτητές μπορούν να συλλέγουν και να αναλύουν πληροφορίες. **Επιβεβαίωση** - Οι φοιτητές μπορούν να εκφράσουν τις θέσεις και τις απόψεις τους με ήρεμο τρόπο και με σεβασμό. **Συνεργασία** - Οι φοιτητές μπορούν να εργαστούν με επιτυχία για έναν κοινό στόχο μαζί με άλλους. **Επικοινωνία** - Οι φοιτητές ενθαρρύνονται να είναι καλοί ακροατές, ομιλητές και παρατηρητές και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση. Αυτές οι δεξιότητες επιτρέπουν στους φοιτητές να κατανοήσουν και να γίνουν κατανοητοί από άλλους. **Δημιουργική Σκέψη** - Οι φοιτητές μπορούν να εξετάσουν τις πληροφορίες, μια κατάσταση ή μια διαδικασία με έναν άλλο/νέο τρόπο. **Κριτική Σκέψη** - Οι φοιτητές μπορούν να κατανοήσουν τη λογική σύνδεση μεταξύ ιδεών μέσω ενός σαφούς και καθαρού πρίσματος. **Λήψη Αποφάσεων** - Οι φοιτητές μπορούν να χρησιμοποιούν διαίσθηση, συλλογισμό ή συνδυασμό των δύο, για να επιλέξουν μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων. **Οργάνωση** - Οι φοιτητές μπορούν να σχεδιάσουν και να διατηρήσουν ένα σύστημα παρακολούθησης πληροφοριών ή υλικού. **Πειθώ** - Οι φοιτητές μπορούν να πείσουν τους άλλους να αλλάξουν την άποψή τους για ένα θέμα ή κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. **Επίλυση Προβλημάτων** - Οι φοιτητές είναι σε θέση να εκτιμήσουν μια κατάσταση τόσο δύσκολη όσο και απρόσμενη και να εντοπίσουν ήρεμα λύσεις (Barkley et al., 2014).

Η «Think-Pair-Share» είναι μια συνεργατική τεχνική μάθησης που ενθαρρύνει την ατομική συμμετοχή και επιτρέπει στους φοιτητές να συνεργαστούν για να λύσουν ένα πρόβλημα ή να απαντήσουν σε μια ερώτηση. Αυτή η τεχνική διδασκαλίας προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Lyman (1987). Είναι μια απλή τεχνική διδασκαλίας που απαιτεί από τους φοιτητές να σκεφτούν μια ερώτηση, χρησιμοποιώντας τρία συγκεκριμένα βήματα (βλ. Εικόνα 2). Πρώτον, δίνεται στους φοιτητές μια ερώτηση ή ένα πρόβλημα και αυτοί οργανώνουν τις σκέψεις τους (ο καθένας μόνος του) ώστε τελικώς να οργανώσουν τις ιδέες και τις απαντήσεις τους. Όταν οι φοιτητές έχουν χρόνο πριν συμμετάσχουν σε συζητήσεις, αισθάνονται πιο άνετα (Raba, 2017). Δεύτερον, οι φοιτητές εργάζονται σε ζευγάρια για να μοιραστούν τις ιδέες και σκέψεις τους με ένα συνεργάτη (ζευγάρι). Τους δίνεται αρκετός χρόνος για να ακούσουν ο ένας τις ιδέες του άλλου και να τις συζητήσουν. Το τρίτο βήμα απαιτεί από το ζευγάρι των φοιτητών να μοιραστούν τις ιδέες και τις σκέψεις τους με ολόκληρη την ομάδα. Επιτρέπεται να μοιραστούν αυτά που συζήτησαν κατά ζευγάρια και να εκφραστούν μέσω της ομιλίας (Lyman, 1987, 1992). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας τριών βημάτων, η αυτοπεποίθηση των φοιτητών αυξάνεται και νιώθουν πιο σίγουροι με την υποστήριξη ενός συνεργάτη και οι ιδέες τους τελειοποιούνται. Αυτή η στρατηγική ενισχύει τις δεξιότητες επικοινωνίας των

φοιτητών και τους επιτρέπει να μεταδώσουν τις ιδέες τους και να λάβουν υπόψη τις ιδέες των άλλων. Η στρατηγική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα παραδοσιακό, διαδικτυακό ή/και υβριδικό περιβάλλον μάθησης.

Ο «Quizlet» είναι ένα εύχρηστος, φιλικός προς τους φοιτητές ιστότοπος που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν τους δικούς τους φοιτητικούς οδηγούς ή άλλα μέσα σπουδών. Παρέχει μαθησιακά εργαλεία που προσελκύουν φοιτητές όλων των επιπέδων. Αυτό το εργαλείο χρησιμοποιεί υλικά που βασίζονται σε προγράμματα σπουδών, διαδραστικές μεθόδους μελέτης και παιχνίδια (π.χ. «flashcards», μακροχρόνια μάθηση και αντιστοίχιση) για την αξιολόγηση της κατανόησης των φοιτητών. Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν μια ποικιλία σετ μελέτης με όρους και ορισμούς. Για την εκκίνηση ενός σετ μελέτης, ο φοιτητής ή ο διδάσκων πληκτρολογεί τόσο τον όρο όσο και τον ορισμό για την κάθε ερώτηση. Το «Quizlet» δεν έχει όριο όσον αφορά τις ερωτήσεις που μπορεί να υπάρχουν σε ένα σετ μελέτης, πράγμα ωφέλιμο για μακροσκελείς εξετάσεις.

Εικόνα 2. Παράδειγμα «Think-Pair-Share»



Ο «Trivia/Class Jeopardy» είναι ένας ευνοϊκός τρόπος για τους φοιτητές να επιδείξουν βασικές γνώσεις περιεχομένου μέσω πολλαπλών κατηγοριών και ερωτήσεων. Καθώς περισσότεροι φοιτητές αναζητούν διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες, το παιχνίδι «Jeopardy» παρέχει ένα μέσο για την αξιολόγηση της γνώσης περιεχομένου. Επιτρέπει στον διδάσκων ή στον φοιτητή να προσαρμόζει πρότυπα, τα οποία μπορούν να παιχθούν και είναι προσβάσιμα από οπουδήποτε στον κόσμο. Αυτό το παιχνίδι δεν απαιτεί υπερβολικό προϋπολογισμό, καθώς υπάρχουν διαδικτυακοί πόροι για την εφαρμογή αυτού του εργαλείου διδασκαλίας στην τάξη κάποιου.

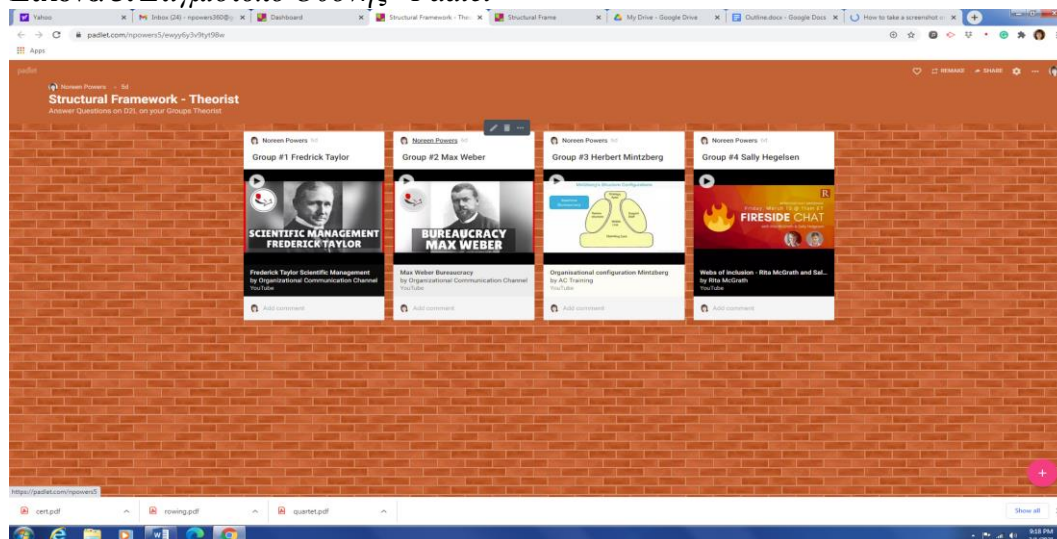
Το «Kahoot» είναι ένα εργαλείο βασισμένο στο παιχνίδι, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των γνώσεων ενός φοιτητή. Οι διδάσκοντες και οι φοιτητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι αξιολόγησης, όπως το «Jeopardy», αλλά με τέσσερις επιλογές που μπορούν να επιλέξουν οι φοιτητές. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για γενικά κουίζ ή αξιολογήσεις. Μια άλλη χρήση του είναι η συλλογή απόψεων ή απαντήσεων των φοιτητών σχετικά με ένα βιβλίο, μια εκδήλωση ή μια ερώτηση. Αυτή η εφαρμογή με βάση το παιχνίδι χρησιμοποιείται ευρέως στους τομείς της εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων. Σε περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο διδάσκων μπορεί να δημιουργήσει

ένα «Kahoot», στο οποίο οι φοιτητές μπορούν να έχουν πρόσβαση μέσω τεχνολογίας (π.χ. τηλέφωνο, «tablet», φορητός υπολογιστής κ.λπ.) και το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί σε οποιαδήποτε γλώσσα. Αυτό το εργαλείο είναι δωρεάν για τους χρήστες.

Ο «Padlet» είναι ένας δωρεάν διαδικτυακός πίνακας ανακοινώσεων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές και οι διδάσκοντες. Με τον «Padlet», οι χρήστες δημιουργούν ένα διαδικτυακό «post-it», εργασίες και συζητήσεις σε μια κοινή σελίδα (βλ. Εικόνα 3). Αυτές οι δημοσιεύσεις μπορούν να περιέχουν συνδέσμους, βίντεο, εικόνες και αρχεία εγγράφων. Παρέχει επίσης ένα χώρο για τους φοιτητές να συνεργάζονται σε εργασίες κατά τη διάρκεια ή μετά το μάθημα. Ο μοναδικός σύνδεσμος «Padlet» κοινοποιείται εύκολα στους φοιτητές για να τους επιτρέψει να εισάγουν τις ιδέες τους ανώνυμα ή με το όνομά τους. Όταν δημοσιεύονται νέες πληροφορίες στη σελίδα, εμφανίζεται αμέσως. Η σελίδα «Padlet» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αναφορά για την πρόσβαση διδασκόντων και φοιτητών σε μεταγενέστερη ημερομηνία και ώρα.

Η Μελέτη Περίπτωσης, γνωστή και ως μέθοδος περίπτωσης, προωθήθηκε από τη Σχολή Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ πριν από 100 χρόνια. Η Σχολή Επιχειρήσεων είχε αρχίσει να χρησιμοποιεί πραγματικές περιπτώσεις από επιχειρήσεις και βιομηχανίες για να βοηθήσει τους φοιτητές να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε πραγματικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία μελετών περιπτώσεων παρέχει στους φοιτητές μια πραγματική κατάσταση, που συνήθως περιλαμβάνει μια ιδιαίτερη ανησυχία, πρόκληση ή άλλες ευκαιρίες που έχουν βιώσει τα άτομα σε οργανωτικά πλαίσια (Herpeid, 2006). Οι μελέτες αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στην επιστήμη και στις επιχειρήσεις για περισσότερο από δύο δεκαετίες. Ο Bonney (2015) διεξήγαγε μια μελέτη για να δει εάν οι μέθοδοι διδασκαλίας της μελέτης περίπτωσης ήταν πιο αποτελεσματικές από τις συζητήσεις στην τάξη και τις αναγνώσεις βιβλίων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτής και προφορικής επικοινωνίας των φοιτητών, την εκμάθηση ζωτικών βιολογικών εννοιών και την καλή κατανόηση της σχετικότητας των βιολογικών εννοιών στην καθημερινή ζωή. Με βάση τα ευρήματα του Bonney, οι μελέτες περίπτωσης θα πρέπει να προτιμώνται ως μέθοδος διδασκαλίας των διαφόρων εννοιών, ειδικά στις θετικές επιστήμες.

Εικόνα 3. Στιγμιότυπο Οθόνης «Padlet»

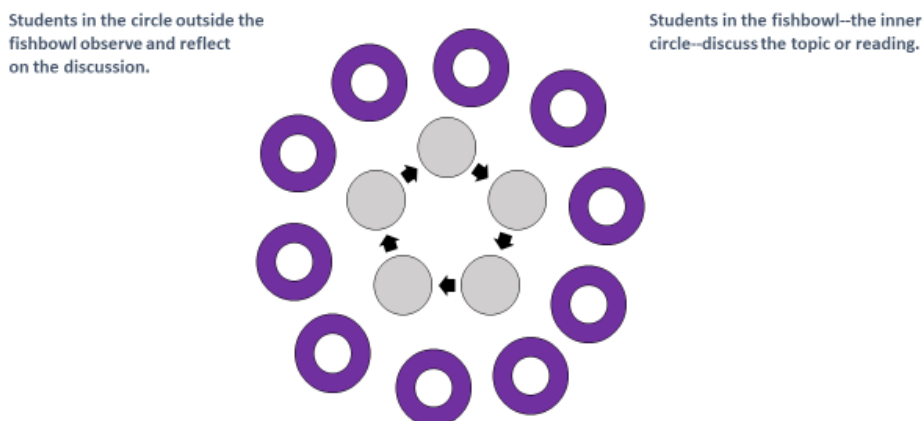


Η διδασκαλία της μελέτης περίπτωσης είναι ένα εξαιρετικά προσαρμόσιμο πρότυπο διδασκαλίας και προωθεί την ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την ταξινόμηση Μπλουμ, η μέθοδος αυτή βελτιώνει την εξέλιξη των φοιτητών προχωρώντας πέρα από την απομνημόνευση γνώσεων. Οι μελέτες αυτές είναι χρήσιμες για την ανάπτυξη συνδέσεων μεταξύ επιστημονικών θεμάτων και πραγματικών ζητημάτων και εφαρμογών από τους φοιτητές. Επιπλέον, οι μελέτες περιπτώσεων επιδεικνύουν αποτελεσματικότητα όσον αφορά τα μαθησιακά πλεονεκτήματα, ανεξάρτητα από το ποιος τις συντάζει. Οι μελέτες που γράφονται και δημοσιεύθηκαν από ανεξάρτητους διδάσκοντες είναι εξίσου αποτελεσματικές με αυτές που γράφονται από άτομα που σχετίζονται με το μάθημα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι προ-δημοσιευμένες εκδόχές είναι αποτελεσματικές (Bonney, 2015). Οι μελέτες περιπτώσεων, όπως είπε ο Schmidt (2010), μπορούν να μας βοηθήσουν να «μάθουμε τόσο από τις επιτυχίες όσο και από τα λάθη των άλλων χωρίς να χρειαστεί να κάνουμε κάτι άλλο εκτός από την ανάλυση της μελέτης περίπτωσης» (σ. 3).

Η «Fishbowl» είναι μια στρατηγική διδασκαλίας που βοηθά τους φοιτητές να εξασκηθούν ως ομιλητές και ακροατές σε μια συζήτηση. Οι φοιτητές υποβάλλουν ερωτήσεις, συμμετέχουν σε μια εις βάθος συζήτηση, παρουσιάζουν απόψεις και μοιράζονται πληροφορίες (π.χ. πώς σκέφτονται γι' αυτό, γιατί είναι σημαντικό για αυτούς, κ.λπ.) όταν τοποθετούνται στον εσωτερικό κύκλο ή «fishbowl» ενώ οι φοιτητές στον εξωτερικό κύκλο ακούνε προσεκτικά τις ιδέες που παρουσιάζονται και δίνουν προσοχή στη διαδικασία (βλ. Εικόνα 4). Οι φοιτητές στον εξωτερικό κύκλο καλούνται να συνοψίσουν ή να παραφράσουν αυτό που άκουσαν. Οι φοιτητές στον εσωτερικό κύκλο μπορούν να επιβεβαιώσουν ή να διευκρινίσουν αυτές τις παρατηρήσεις. Στη συνέχεια, οι φοιτητές καλούνται να αλλάξουν θέσεις και να επαναλάβουν τη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της άσκησης, ο διδάσκων έχει την ευκαιρία να ακούσει τις εμπειρίες, τις ιδέες και τα σχόλια των φοιτητών, ενώ οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν στο διάλογο και να ακούσουν τις ιδέες των άλλων φοιτητών. Αυτή η στρατηγική μπορεί να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την έναρξη σημαντικών θεμάτων και

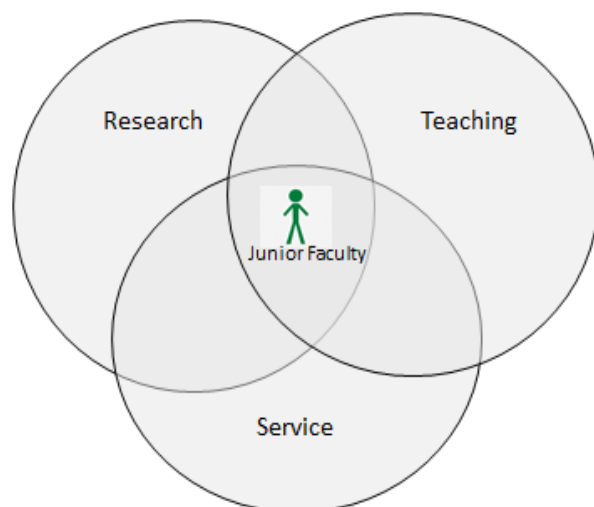
είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη συζήτηση τρεχόντων γεγονότων ή αμφιλεγόμενων θεμάτων. Ο Larzon (1999, όπως παραθέεται στους Fisher et al., 2006) τόνισε ότι μια στρατηγική συζήτησης είναι επιτυχής όταν εμπλουτίζει την κατανόηση των θεμάτων μέσω της ανταλλαγής ποικίλων απόψεων και περιλαμβάνει τις απόψεις και τη συμμετοχή όλων των φοιτητών. Το πιο σημαντικό είναι πως αυτές οι συνομιλίες δημιουργούν κατανόηση και ενσυναίσθηση για την ποικιλομορφία και το εύρος των απόψεων και των θέσεων μέσα σε μια ομάδα (Fisher et al., 2006).

Εικόνα 4. Διάγραμμα «Fishbowl»



Η στρατηγική διδασκαλίας «3-2-1» συνεπάγεται ότι ένας φοιτητής περιγράφει, (α) τα κύρια σημεία που μαθαίνει από την ανάγνωση, (β) δύο παραθέσεις που θεωρούνται προσφυσείς ή αξιοσημείωτες για κατανόηση, και (γ) μία ερώτηση που έχει ο φοιτητής σχετικά με το υλικό. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να κατανοήσουν καλύτερα και να εμβαθύνουν σε ένα βιβλίο, άρθρο ή άλλο κείμενο που ο διδάσκων θεωρεί αξιοσημείωτο. Ορισμένοι διδάσκοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτήν την προσέγγιση σε μια τάξη με φυσική παρουσία σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές τεκμηριώνουν τις απαντήσεις τους σε κάρτες ή μικρά κομμάτια χαρτιού και στη συνέχεια τα χρησιμοποιούν ως εισιτήρια εξόδου όταν ολοκληρώνεται το μάθημα ή σε μια διαδικτυακή μορφή συζήτησης για περαιτέρω έρευνα.

Τα «**Διαγράμματα Venn**» (επίσης γνωστά ως λογικά ή διαγράμματα συνόλου) είναι ένας τύπος οργανωτή γραφικών. Οι οργανωτές γραφικών είναι ένας τρόπος οργάνωσης πολύπλοκων σχέσεων οπτικά. Βασισμένο σε έναν κλάδο μαθηματικών που ονομάζεται θεωρία συνόλων, ο John Venn ανέπτυξε αυτόν τον γραφικό οργανωτή, το 1891, για να δείξει σχέσεις μεταξύ συνόλων (Mahoney και Vanderpoel, 2015). Τα διαγράμματα «Venn» χρησιμοποιούνται τώρα σε πολλούς κλάδους και μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να εντοπίσουν και να οργανώσουν νέες πληροφορίες, δίνοντας έμφαση στο πώς δύο ή περισσότερα σύνολα αντικειμένων σχετίζονται μεταξύ τους (βλ. Εικόνα 5). Οι φοιτητές μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των διαφόρων εννοιών. Αυτός ο τύπος οπτικής αναπαράστασης μπορεί να είναι ωφέλιμος για τους φοιτητές που είναι οπτικοί τύποι, και χρησιμοποιείται στους τομείς των επιχειρήσεων, των μαθηματικών και της γλωσσολογίας.

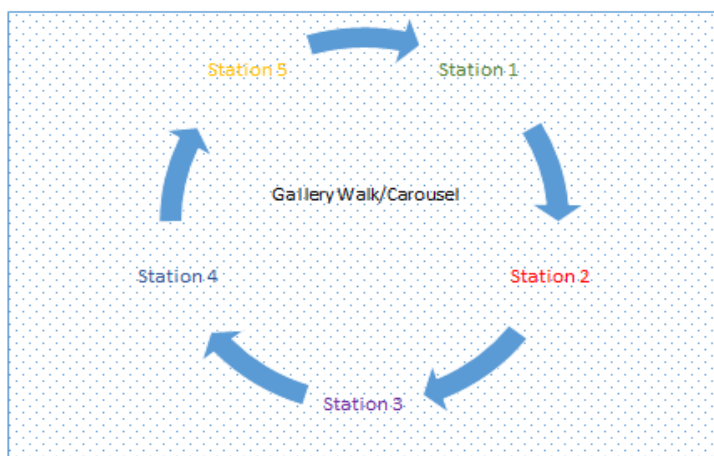
Εικόνα 5. Παράδειγμα Διαγράμματος «Venn»

Η «Gallery Walk/Carousel» είναι μια στρατηγική διδασκαλίας που έχει σχεδιαστεί για να επιτρέπει στους φοιτητές να απαντούν σε θέματα ή προτροπές μετακινούμενοι με κυκλικό τρόπο τριγύρω στην αίθουσα (Guillaume et al., 2007, βλ. Εικόνα 6). Ο Osborn (1953) ήταν ο πρώτος που παρουσίασε ένα άρθρο-γράφημα με διάφορα θέματα ή ερωτήσεις που αναρτήθηκαν τριγύρω στην αίθουσα. Αυτή η στρατηγική ζητά από τους φοιτητές να κάνουν μια γρήγορη, ατομική χρήση του θέματος ή των ερωτήσεων του διδάσκοντος. Οι φοιτητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες και σε κάθε ομάδα δίνεται διαφορετικός χρωματικός δείκτης για να προσδιοριστεί η απάντηση αυτής της ομάδας. Ένα μέλος της κάθε μικρής ομάδας αναλαμβάνει το ρόλο του καταγραφέα. Το θέμα ή οι ερωτήσεις αναρτώνται (ένα/μία ανά σταθμό) τριγύρω στην αίθουσα και οι φοιτητές πρέπει να επισκέπτονται τον κάθε σταθμό με την ομάδα τους. Κάθε ομάδα ξεκινά από μια συγκεκριμένη ερώτηση και παρέχει συνοπτικές απαντήσεις. Σε κάθε ομάδα παρέχονται τρία έως πέντε λεπτά για να προβληματιστούν σχετικά με το θέμα στο γράφημα τους. Μόλις περάσει ο χρόνος αυτός, οι ομάδες κινούνται δεξιόστροφα τριγύρω στην αίθουσα. Κάθε ομάδα επισκέπτεται τον κάθε σταθμό, διαβάζει τι έγραψε η προηγούμενη ομάδα και, στη συνέχεια, προσθέτει αυτά που θέλει στον κατάλογο, χρησιμοποιώντας το δικό της χρωματικό δείκτη. Οι ομάδες μετακινούνται από σταθμό σε σταθμό μέχρι να φτάσουν στον αρχικό τους σταθμό. Στο τέλος, οι σταθμοί (γραφήματα) περιέχουν πληροφορίες από κάθε ομάδα με τα χρώματα που αντιπροσωπεύουν την κάθε ομάδα. Αυτή η άσκηση επιτρέπει στους φοιτητές να γνωρίζουν τι σκέφτονται οι άλλοι και ο διδάσκων να κατανοήσει την αντίληψη των φοιτητών για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι διαφορετικές αντιλήψεις των φοιτητών παρέχουν την ευκαιρία για περαιτέρω συζήτηση σχετικά με το θέμα ή τις ερωτήσεις. Αυτή είναι μια εξαιρετική στρατηγική αξιολόγησης πριν από μια εξέταση.

Το **Παιχνίδι Ρόλων** είναι μια τεχνική διδασκαλίας όπου οι φοιτητές διερευνούν πραγματικές καταστάσεις ή δημιουργούν σενάρια που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν ταυτότητες που απαιτούν εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, αποκτώντας έτσι διάφορες προοπτικές που δεν ήταν γνωστές προηγουμένως.

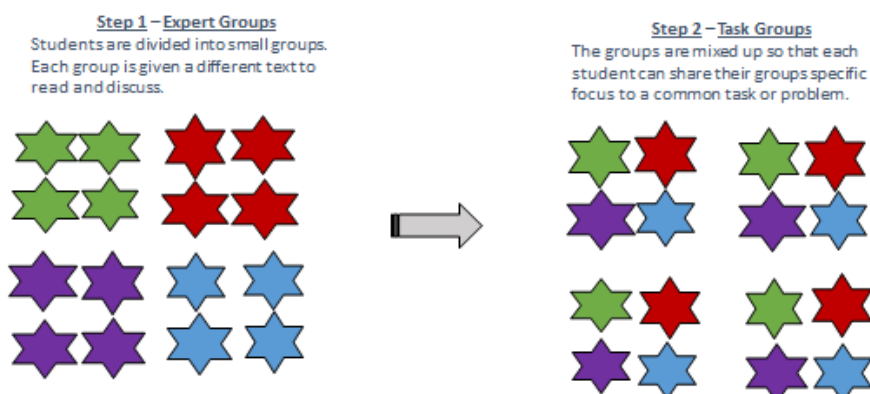
Είναι μια εξαιρετικά ευέλικτη τεχνική, η οποία αφήνει χώρο για ατομική δημιουργικότητα και φαντασία (Ladousse, 1987). Αυτή η τεχνική προάγει την αλληλεπίδραση στην αίθουσα και τη μάθηση μεταξύ ομότιμων, αυξάνοντας τα κίνητρα (Livingstone, 1983). Οι τάξεις που χρησιμοποιούν το Παιχνίδι Ρόλων, τείνουν να καλλιεργούν ένα λιγότερο αγχωτικό και τρομακτικό περιβάλλον για μάθηση. Ως εκ τούτου, οι φοιτητές είναι πιο πιθανό να μοιραστούν τις ιδέες τους και να αναλάβουν μεγαλύτερα ρίσκα στη διαδικασία μάθησης, και έτσι να δημιουργηθεί μια τάξη που χαρακτηρίζεται από «ανταλλαγή μέσα στην κοινότητα» (community sharing) (Adams, 1973). Αυτή η διδακτική προσέγγιση δεν απαιτεί προϋπολογισμό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παραδοσιακά, υβριδικά ή/και διαδικτυακά περιβάλλοντα.

Εικόνα 6. Παράδειγμα «Gallery Walk/Carousel»



Η τεχνική «**Jigsaw**» είναι μια μέθοδος οργάνωσης δραστηριοτήτων στην τάξη ή εργασιών που κάνουν τους φοιτητές να εξαρτώνται από τα μέλη της ομάδας τους. Κάθε φοιτητής πρέπει να συνεργάζεται με τους ομότιμους του για την επίτευξη των ατομικών του στόχων. Ακριβώς όπως ένα παζλ «Jigsaw», κάθε κομμάτι ή το κομμάτι κάθε φοιτητή είναι ζωτικής σημασίας για την παραγωγή ή την πλήρη κατανόηση του τελικού προϊόντος (Aronson και Patnoe, 1997, βλ. Εικόνα 7).

Αυτή η τεχνική είναι πιο πιθανό να επιτύχει εάν χρησιμοποιείται για την εξάσκηση, την αναθεώρηση και την εφαρμογή δεξιοτήτων με τις οποίες οι φοιτητές έχουν ήδη εξοικειωθεί από προηγούμενες τάξεις ή εργασίες. Στο βήμα 1, οι φοιτητές τοποθετούνται σε μικρές ομάδες και είναι υπεύθυνοι για την ανάγνωση/κατανόηση ενός τμήματος ενός άρθρου ή εργασίας κατανόησης. Η ομάδα διαβάζει μόνο το εκχωρημένο σε αυτή κομμάτι και γίνεται ειδικός σε αυτό το κομμάτι. Στο βήμα 2, ένα μέλος από κάθε ομάδα πηγαίνει στις άλλες ομάδες για να διδάξει τι έχουν μάθει, το οποίο βήμα συμπληρώνει το παζλ «Jigsaw». Αυτή η στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα παραδοσιακό, διαδικτυακό ή/και υβριδικό περιβάλλον μάθησης.

Figure 7. Παράδειγμα της Διαδικασίας «Jigsaw»

Η «Συνέντευξη 3 Βημάτων» είναι μια στρατηγική μάθησης που συνδυάζει το παιχνίδι ρόλων και τη συζήτηση για τη διευκόλυνση της μάθησης των φοιτητών. Αυτή η τεχνική επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων των φοιτητών, συμπεριλαμβανομένης της ενεργού ακρόασης, της λήψης σημειώσεων και άλλων διαπροσωπικών επικοινωνιών (Millis και Cottell, 1998). Ενισχύει τη συμμετοχή των φοιτητών και την υπευθυνότητά τους, συνδυάζοντας συναντήσεις ερωταποκρίσεων με συνεντεύξεις. Παρέχει σε κάθε φοιτητή την ευκαιρία να εκφράσει τις απόψεις του και προάγει την ισότιμη συμμετοχή. Οι φοιτητές τοποθετούνται σε μικρές ομάδες και κάθε μέλος στην ομάδα αναλαμβάνει έναν ρόλο (αυτός που διενεργεί τη συνέντευξη, ερωτώμενος, δημοσιογράφος ή αυτός που κρατά σημειώσεις) (βλ. Εικόνα 8).

Στο βήμα 1, ο φοιτητής Α παίρνει συνέντευξη από τον φοιτητή Β. Στο βήμα 2, οι φοιτητές αλλάζουν ρόλους και ο φοιτητής Β παίρνει συνέντευξη από τον φοιτητή Α. Στο βήμα 3, οι φοιτητές Α και Β συνοψίζουν την απάντηση του συνεργάτη τους για τους άλλους φοιτητές της ομάδας. Η στρατηγική Συνέντευξης Τριών Βημάτων βοηθά τους φοιτητές να μάθουν περισσότερα, λόγω της μοναδικότητάς τους και της περιέργειάς τους, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες, όπως η πληροφόρηση των άλλων και η διεξαγωγή συνέντευξης.

Εικόνα 8. Απεικόνιση της Διαδικασίας Συνέντευξης Τριών Βημάτων**Συμπεράσματα**

Οι διδάσκοντες και ειδικότερα αυτών που βρίσκονται στις αρχικές βαθμίδες των καθηγητών, αναφέρουν ποικίλες εμπειρίες που προσαρμόζονται στους νέους ρόλους τους (Antonio de Carvalho-Filho et al., 2019, Chase και Thiele, 2015, Gosling et al., 2020). Καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να εισχωρεί την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι διδάσκοντες θα πρέπει να οδηγούν τους φοιτητές μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές διδασκαλίας με διαφορετικούς τρόπους. Η παροχή στους διδάσκοντες αυτούς ενός βασικού συνόλου πόρων για την ουσιαστική συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης θα μπορούσε να είναι μια καλοδεχούμενη βοήθεια. Οι συμβουλές και οι πόροι που παρέχονται σε αυτό το άρθρο, που επικεντρώνεται στην πρακτική, μπορούν να βοηθήσουν τους συντονιστές του προγράμματος ανάπτυξης και τους καθηγητές των αρχικών βαθμίδων, χρησιμεύοντας ως βάση στα μαθησιακά πλαίσια και στις στρατηγικές διδασκαλίας για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των φοιτητών.

Οι συγγραφείς πιστεύουν ότι η εξέλιξη των διδασκόντων πρέπει να έχει νόημα και να είναι ευχάριστη, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις και τις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19. Όταν οι άνθρωποι αυτοί νιώθουν υποστήριξη και διαθέτουν πόρους για να ανταποκριθούν στις διδακτικές τους ευθύνες, μπορούν να πετύχουν άριστα αποτελέσματα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσο πιο γρήγορα μπορεί να δημιουργηθεί ένα βιώσιμο πρόγραμμα διδασκαλίας, τόσο πιο γρήγορα μπορούν να εξισορροπηθούν οι άλλες εργασιακές ευθύνες (λ.χ., η διοίκηση και η έρευνα) με τα διδακτικά καθήκοντα των καθηγητών. Ελπίζουμε ότι αυτό το άρθρο θα τροφοδοτήσει τους καθηγητές των αρχικών βαθμίδων και τους νέους διδάσκοντες με ένα βασικό σύνολο ιδεών για τη δημιουργία υποστηρικτικών και ολιστικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Βιβλιογραφία

- Adams, D. M. (1973). *Simulation Games: An Approach to Learning*. Charles A. Jones.
- Ali, R., Akhter, A., Khan, A. (2010). Effect of Using Problem Method in Teaching Mathematics on the Achievement of Mathematics Students. *Asian Social Science* 6(2): 67-72.
- Amalia, E., Surya, E., Syahputra, E. (2017). The Effectiveness of Using Problem Based Learning (PBL) in Mathematics Problem Solving Ability for Junior High School Students. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education* 3(2): 3402-3406.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey Bass.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Teaching, Learning, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Antonio de Carvalho-Filho, M., Tio, R. A., Steinert, Y. (2019). Twelve Tips for Implementing a Community of Practice for Faculty Development. *Medical Teacher* 42(2): 143-149.
- Armstrong, P. (n.d.). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.
- Aronson, E., Patnoe, S. (1997). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. Longman.
- Banas, J., Wartalski, R. (2019). Designing for Community in Online Learning Settings. *Library Technology Reports* 55(4): 8-13.
- Barkley, E. F., Major, C. H., Cross, K. P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass.
- Basit, T. N., Roberts, L., McNamara, O., Carrington, B., Maguire, M., Woodrow, D. (2006). Did they Jump or were they Pushed? Reasons why Minority Ethnic Trainees Withdraw from Initial Teacher Training Courses. *British Educational Research Journal* 32(3): 387-410.
- Boaler, J. (2019). Prove it to me! *Mathematics Teaching in the Middle School* 24(7): 422-428.
- Boettcher, J. V., Conrad, R. M. (2016). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*. 2nd Edition. Jossey-Bass.
- Bonney, K. M. (2015). Case Study Teaching Method Improves Student Performance and Perception of Learning Gains. *Journal of Microbiology and Biology Education* 16(1): 21-28.
- Burgstahler, S. E. (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. 2nd Edition. Harvard Education Press.
- Caffarella, R. S., Daffron, S. D. (2013). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide*. 3rd Edition. Jossey-Bass.
- Chase, J. D., Thiele, D. K. (2015). Continuing the Journey: Transitioning to the New Tenure-Track Faculty Role. *Western Journal of Nursing Research* 37(8): 1011-1013.
- Choy, S. P. (2002). *The Condition of Education 2002: Special Analysis: Nontraditional Undergraduates*. U.S. Department of Education.
- Chu, S.-Y., Garcia, S. B. (2018). Collective Teacher Efficacy and Culturally Responsive Teaching Efficacy of Inservice Special Education Teachers in the United States. *Urban Education* (Apr): 1-27.
- European Commission for Education and Training - ECET (2016). *Participation Rate in Education and Training, 2016*. ECET.
- Fenstermacher, G. D., Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality Teaching. *Teachers College Record* 107(1): 186-213.

- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. eBook: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Fisher, D., Brozo, W. G., Frey, N., Ivey, G. (2006). *50 Content Area Strategies for Adolescent Literacy*. Merrill/Prentice Hall.
- Gordon, P. R., Rogers, A. M., Comfort, M., Gavula, N., McGee, B. P. (2001). A Taste of Problem-Based Learning Increases Achievement of Urban Minority Middle-School Students. *Phi Delta Kappa International* 79(4): 171-175.
- Gosling, D. R., Chase, N. M., Goshorn, J. R. (2020). The Tenure-Track Life: Experiences of New Faculty in Tenure-Track Positions. *The William & Mary Educational Review* 7(1): 72-97.
- Guillaume, A. M., Yopp, R. H., Yopp, H. K. (2007). *Fifty Strategies for Active Teaching: Engaging K–12 Learners in the Classroom*. Merrill.
- Heidkamp, H. (2013). Older Workers, Rising Skill Requirements, and the Need for a Re-Envisioning of the Public Workforce System. In P. Snyder, M. C. Barth (eds.), *Tapping Mature Talent: Policies for a 21st Century Workforce*, 101-117. Council for Adult and Experiential Learning (CAEL).
- Herreid, C. F. (2006). *Start with a Story: The Case Method of Teaching College Science*. National Science Teachers Foundation Press.
- Hussar, W. J., Bailey, T. M. (2014). *Projections of Education Statistics to 2022*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Institute for Higher Education Policy (2012, September). *Supporting First-Generation College Students through Classroom-Based Practices*. Institute for Higher Education Policy.
- Kantrowitz, M. (2010, August 16). *Countercyclicality of College Enrollment Trends*. https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/MNSTR_US/F100816K.pd.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role-Play*. Oxford University Press.
- Lambros, A. (2004). *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*. Corwin.
- Livingstone, C. (1983). *Role-Play in Learning Language*. Longman.
- Lyman, F. (1987). Think-Pair-Share: An Ending Teaching Technique. *MAA-CIE Cooperative News* 1(1): 1-2.
- Lyman, F. (1992). Think-Pair-Share, Thinktrix, Thinklinks, and Weird Facts: An Interactive System for Cooperative Learning. In N. Davidson, T. Worsham (eds.), *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*, 169-181. Teachers College Press.
- Mahoney, J., Vanderpoel, R. S. (2015). Set Diagrams and Qualitative Research. *Comparative Political Studies* 48(1): 65-100.
- Millis, B. J., Cottell, P. G. (1998). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. American Council on Education: Series on Higher Education: Oryx Press.
- National Center on Universal Design for Learning (2011). *The Three Principles of UDL*. National Center on Universal Design for Learning. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>
- National Student Clearinghouse Research Center (2019). *Fall 2019 Current Term Enrollment Estimates Report*. National Student Clearinghouse. <https://nscresearchcenter.org/current-term-enrollment-estimates-2019/>.
- Novak, K. (2016). *UDL NOW!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. CAST Professional Publishing.
- Osborn, A. (1953). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. Scribner.

- Padmavathy, R. D., Mareesh, K. (2013). Effectiveness of Problem Based Learning in Mathematics. *International Multidisciplinary e-Journal* 2(1): 45-51.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Raba, A. A. A. (2017). The influence of Think-Pair-Share (TPS) on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education* 8(1): 12-23.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Brookes.
- Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D. J., Choi, J. (2018). Universal Design for Learning: Guidelines for Accessible Online Instruction. *Adult Learning* 29(1): 20-31.
- Rovai, A. P. (2001). Building Classroom Community at a Distance: A Case Study. *Educational Technology Research and Development Journal* 49(4): 35-50.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of Community, Perceived Cognitive Learning, and Persistence in Asynchronous Learning Networks. *Internet & Higher Education* 5(4): 319-332.
- Schmidt, S. W. (2010). *Case Studies and Activities in Adult Education and Human Resource Development*. Information Age.
- Soares, L., Gagliardi, J. S., Nellum, C. J. (2017). *The Post-Traditional Learners Manifesto Revisited: Aligning Postsecondary Education with Real Life for Adult Student Success*. American Council on Education, Center for Policy Research and Strategy.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., et al. (2016). A Systematic Review of Faculty Development Initiatives Designed to Enhance Teaching Effectiveness: A 10-Year Update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher* 38(8): 769-786.
- Terrell, P. S. (1990). Adapting Institutions of Higher Education to Serve Adult Students' Needs. *NASPA Journal* 27(3): 241-247.
- Turner, W. D., Solis, O. J., Kincade, D. H. (2017). Differentiating Instruction for Large Classes in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 29(3): 490-500.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Psychological Processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wiatrowski, M. D., Gottfredson, G., Roberts, M. (1983). Understanding School Behavior Disruption: Classifying School Environments. *Environment and Behavior* 16(1): 53-76.
- Wilkerson, L., Irby, D. M. (1998). Strategies for Improving Teaching Practices: A Comprehensive Approach to Faculty Development. *Academic Medicine* 73(4): 387-396.

Setting the Stage for Junior Faculty and New Instructors: A Basic Primer for Teaching and Learning

Russell Wartalski
Assistant Professor
Northeastern Illinois University, USA

Noreen Powers
Assistant Professor
Northeastern Illinois University, USA

Effie Papoutsis Kritikos
Professor & Department Chair
Northeastern Illinois University, USA

All college and university faculty look for ways to enhance their teaching practices. Yet, junior faculty and new instructors in post-secondary contexts indicate greater stress in preparing for and acclimating to their new teaching roles than their more experienced faculty counterparts. This paper provides junior faculty with a basic primer on several learning frameworks and a dozen established instructional techniques that can be used to engage students of all ages and academic levels in traditional, online, and hybrid learning environments.

Keywords: *junior faculty, curriculum design, instructional design, faculty development, teaching*